



Πανεπιστήμιο  
Κύπρου

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ  
ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ  
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΘΗΚΩΝ ΠΟΥ  
ΕΠΗΡΕΑΣΑΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ  
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΛΩΣΣΑΣ  
2010 ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΜΑΡΙΑ ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ**

**2019**



**Πανεπιστήμιο  
Κύπρου**

**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ  
ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ  
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΘΗΚΩΝ ΠΟΥ  
ΕΠΗΡΕΑΣΑΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ  
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΛΩΣΣΑΣ  
2010 ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ**

**ΜΑΡΙΑ ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ**

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού  
τίτλου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Δεκέμβριος 2019**

ΜΑΡΙΑ ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ

# ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

**Υποψήφια Διδάκτορας: Μαρία Αθανασίου**

**Τίτλος Διατριβής: Όψεις της εκπαιδευτικής αλλαγής και εφαρμογής: Μια μελέτη περίπτωσης των συνθηκών που επηρέασαν την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Γλώσσας 2010 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο.**

*Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο **Τμήμα Επιστημών της Αγωγής** και εγκρίθηκε στις 29 Οκτωβρίου 2019 από τα μέλη της **Εξεταστικής Επιτροπής**.*

**Εξεταστική Επιτροπή:**

**Ερευνητική Σύμβουλος:** Μαίρη Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, Ομότιμη Καθηγήτρια,  
Πανεπιστήμιο Κύπρου .....

**Μέλος Επιτροπής:** Έλενα Ιωαννίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

**Μέλος Επιτροπής (Πρόεδρος):** Ελευθέριος Κληρίδης, Επίκουρος Καθηγητής,  
Πανεπιστήμιο Κύπρου .....

**Μέλος Επιτροπής:** Ευγενία Αρβανίτη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

**Μέλος Επιτροπής:** Νίκος Παπαδάκης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

# **ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΟΣ**

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

Μαρία Αθανασίου

.....

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή πραγματεύεται την έννοια της «εκπαιδευτικής αλλαγής» και στοχεύει στη διερεύνηση και σκιαγράφηση των συνθηκών που επηρέασαν ανασταλτικά και αντιμεταρρυθμιστικά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) Γλώσσας 2010 πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Διενεργώντας αρχειακή μελέτη, εστιάζει στον εντοπισμό εγγράφων πολιτικής και των δρώντων που τοποθετήθηκαν σε σχέση με την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (ΕΜ), για την περίοδο μεταξύ 2008 και 2014. Αξιοποιώντας την ερμηνευτική παράδοση, την ανάλυση περιεχομένου και την ανάλυση λόγου αποβλέπει στην παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο πλαισιώθηκε ευρύτερα η ΕΜ και ειδικότερα η αναμόρφωση του ΑΠ Γλώσσας, από την επίσημη κρατική αρχή και «φορείς μεταρρύθμισης» (Rappleye, 2006). Επιχειρεί σκιαγράφηση των «πεδίων» (Bourdieu, 2005) που συγκροτήθηκαν και των λόγων που αρθρώθηκαν, όπως και παρουσίαση των διαδικασιών που ενεργοποιήθηκαν σε σχέση με τη διαχείριση και υποστήριξη της αλλαγής. Τέλος, στοχεύει στην ανάλυση των παραγόντων που προκάλεσαν αντιδράσεις, οι οποίες λειτούργησαν ως «ανοσοποιητικό σύστημα» (Cowen, 2009; 1997) στην περίπτωση του ΑΠ Γλώσσας.

Η ανάλυση των διαθέσιμων πηγών, συνέβαλε στη διατύπωση μιας σειράς συμπερασμάτων. Ειδικότερα, κατέδειξε ότι ο λεκτικός τρόπος επένδυσης της αλλαγής, αντανακλούσε την προσπάθεια για διασφάλιση της απαιτούμενης συναίνεσης και νομιμοποίησης της αλλαγής, επιβεβαιώνοντας ότι ο εκπορευόμενος λόγος δεν είναι ανεξάρτητος των επιδιώξεων των εμπλεκόμενων (Gee, 2011).

Όσα μελετήθηκαν κατέδειξαν ότι η αλλαγή κωδικοποιήθηκε ως η πολυσχιδής εκείνη διαδικασία, η οποία θα επέφερε συνολική αλλαγή του συστήματος (Germíario & Cram, 1998; Hord 1995). Προτάθηκε ως «εναλλακτική» της υφιστάμενης κατάστασης (Morrison, 1998; Rogers, 2003; 1995) και αποτέλεσε «υπόσχεση» για τη βελτίωση και την ανταγωνιστικότητα της κυπριακής εκπαίδευσης. Επιπλέον, πλαισιώθηκε ως «θεραπεία» και απαραίτητο συστατικό στοιχείο για κοινωνικό-πολιτισμική και οικονομική ανάπτυξη (Morrison, 1998), ενώ περιβλήθηκε ως «συλλογικό κοινωνικό όραμα» (Goodson, 2010; 2005).

Η έρευνα υπέδειξε ότι η αλληλοεπίδραση μεταξύ της προτεινόμενης αλλαγής με το συγκείμενο υποδοχής της, το οποίο αντανακλά την «ιδιοπροσωπία» της κοινωνίας-χώρας (Κουτσελίνη, 2010), φαίνεται να ενεργοποιεί δυναμικές που λειτουργούν είτε *αποδεκτικά*, επιτρέποντας στην αλλαγή να μετεξελιχθεί σε κοινωνικό γεγονός είτε *απορριπτικά*, ενεργοποιώντας αντιμεταρρυθμιστές τάσεις (Χρήστου, 1985). Σε κάθε περίπτωση, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι το «επίπεδο της διακυβέρνησης» (Ball, 2008; Ball & Peters, 2001; Κληρίδης & Ρουσσάκης, 2017) διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην έκβαση των γεγονότων που συνόδευαν την ΕΜ.

Όσα μελετήθηκαν, κατέδειξαν ότι η αλλαγή είναι εκτεθειμένη στην απροσδόκητη χρονική συγκυρία. Στην περίπτωση της μεταρρύθμισης, οικονομικές και άλλες συνθήκες και γεγονότα, τα οποία αιφνίδια επενέβησαν (λ.χ. έκρηξη στη ναυτική βάση στο Μαρί), επηρέασαν την εφαρμογή προγραμματισμένων δράσεων που αποσκοπούσαν στην υποστήριξή της (λ.χ. επιμορφώσεις), καθιστώντας τη χρονικότητα μη ευνοϊκή.

Τέλος, η έρευνα υπέδειξε την επιτακτικότητα συνειδητοποίησης του πολυδιάστατου πρίσματος μέσα από το οποίο οι αρμόδιοι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει να προσεγγίζουν την εκπαιδευτική αλλαγή. Η αναγνώριση της ποικιλίας των συνθηκών που παρεμβαίνουν και η συνειδητοποίηση του ότι η πιθανότητα εφαρμογής της αλλαγής αντανακλά τον τρόπο διαχείρισής της, την εμπλοκή, σύγκρουση και διαπραγμάτευση μεταξύ διαφόρων δρώντων, ερμηνειών, επιδιώξεων, ιδεολογιών και άλλων τυχαίων, θεατών ή/και αθέατων συνθηκών, σκιαγραφούν τις όψεις της εκπαιδευτικής αλλαγής και εφαρμογής.

Η θεωρητική κατανόηση των συνθηκών που επηρεάζουν την εκπαιδευτική αλλαγή και η κάλυψη του κενού που υπάρχει στην Κύπρο λόγω απουσίας μιας ολοκληρωμένης, σφαιρικής μελέτης αλλαγών του ΑΠ και της εκπαιδευτικής πολιτικής, επιβεβαιώνουν τη σημαντικότητα και αναγκαιότητα υλοποίησης την υφιστάμενης διατριβής.

## ABSTRACT

This thesis addresses the concept of “educational change” and aims to explore the conditions that hindered the implementation of the 2010 Language Curriculum for Primary Education in Cyprus.

Through archival research, it specifically focuses on identifying policy documents and agents framing the Educational Reform that took place in the period between 2008 and 2014. Working within the interpretative tradition and utilizing the methodological tools of content analysis and discourse analysis, it aims to present the ways in which the reform of education in general and of the Language Curriculum in particular, was articulated by the Ministry of Education and Culture and “reform actors” (Rappleye, 2006). It attempts to outline the “fields” (Bourdieu, 2005) and discourses of the reform, and to present the processes that were initiated to manage and support educational and curriculum change. Finally, it aims to analyze the factors that triggered reactions to reform, functioning as an “immunological system” (Cowen, 2009; 1997) and leading to its suspension and reappraisal.

A series of conclusions were drawn out of critical engagements with research material. In particular, the thesis shows that the discursive construction of change reflects the reform actors’ concern to achieve maximum consent and legitimacy for their suggestions, confirming that projected discourses and the intentions of reform actors are inextricably intertwined (Gee, 2011).

Collected material highlights that change was ambitiously envisioned as a multilayered venture that would bring about an overall system change (Germinario & Cram, 1998; Hord 1995). Change was also proposed as an “alternative” to the then current situation (Morrison, 1998; Rogers, 2003; 1995) and a ‘promise’ for the improvement of Cyprus education. In addition, it was framed as a ‘cure’ and an essential component for socio-cultural and economic development (Morrison, 1998), while it was depicted as a “collective social vision” (Goodson, 2010; 2005).

The analysis of the material also shows that interaction between proposed change and the context of its reception, which reflects the “peculiarity” of the country (Koutselini, 2010), initiates dynamics that are either *receptive* permitting change to evolve into social reality, or *rejective* triggering counter-reform tendencies (Christou, 1985). Undoubtedly, we must recognize that “the governance of change” (Ball, 2008; Ball & Peters, 2001; Klerides & Roussakis, 2017) plays a decisive role in reform implementation.

Data analysis demonstrates that change is exposed to unpredictability and timing. Economic and other developments, which unexpectedly happened during reform (e.g.,



the explosion in the naval base Mari), affected the implementation of specific planned actions (e.g., teacher training), thus making timing unfavorable to change.

Finally, this thesis highlights the importance of adopting a multidimensional and open-ended approach to understanding educational change. Recognizing the diversity and complexity of conditions involved in (any) reform formulation and implementation, leads to an understanding of change as an unstable assemblage reflecting issues of management, tension and conflicts, negotiations between various actors, their interpretations, aspirations and ideologies, as well as other arbitrary, both visible and/ or invisible conditions.

The thesis conclusions enhancing the theoretical understanding of educational change, as well as the absence of relevant research in Cyprus, confirm the relevance and necessity of this research.

## Πίνακας Περιεχομένων

Σελίδα εγκυρότητας.....	i
Υπεύθυνη δήλωση υποψήφιας διδάκτορος.....	ii
Περίληψη.....	iii
Abstract.....	v
Κατάλογος συντομογραφιών.....	ix
Κατάλογος πινάκων.....	xii
<b>1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>1</b>
1.1 Πλαίσιο έρευνας.....	4
1.2 Δομή διδακτορικής εργασίας.....	9
<b>2 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....</b>	<b>11</b>
<b>Το Πρόγραμμα</b>	
2.1 Το ιστορικό της διαμόρφωσης Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων και οι αποφάσεις που τέθηκαν σε εφαρμογή.....	11
2.2 Το παράδειγμα του Αναλυτικού προγράμματος Γλώσσας 2010: προτεινόμενες εισηγήσεις και πρακτικές.....	23
2.3 Η αναμόρφωση Αναλυτικών Προγραμμάτων ως επιμέρους κομμάτι της διαδικασίας της αλλαγής.....	32
2.4 Σχεδιασμός γλωσσικής πολιτικής και η λειτουργία της εκπαίδευσης: το κυπριακό πλαίσιο.....	35
2.5 Το παράδειγμα του κριτικού γραμματισμού.....	47
2.6 Έρευνες που προηγήθηκαν με εστίαση στη μεταρρύθμιση και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Γλώσσας 2010.....	50
<b>Οι δρώντες</b>	
2.7 Η διαδικασία της αλλαγής και η συσχέτιση με τον οργανισμό, τα υποκείμενα που εμπεριέχει και το (ευρύτερο) κοινωνικό συγκείμενο.....	58
2.8 Αρχικοί δρώντες: ο οργανισμός του σχολείου, η ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί και η εμπλοκή τους σε εγχειρήματα αλλαγής.....	71
2.9 Κοινωνικοί δρώντες – ομάδες πίεσης: τρόποι παρεμβολή.....	84
<b>Οι διαδικασίες</b>	
2.10 Εκπαιδευτική πολιτική και δανεισμός: η περίπτωση της μεταφοράς του κριτικού γραμματισμού.....	91

2.11 Εμπόδια/Αντίσταση στην εκπαιδευτική αλλαγή και στρατηγικές διαχείρισης.....	97
2.12 Παρουσίαση σχετικών θεωρητικών μοντέλων περί διαχείρισης της αλλαγής.....	109
<b>3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>126</b>
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	126
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	126
3.3 Επιλογή Μεθοδολογίας.....	126
3.4 Ερευνητική διαδικασία.....	137
<b>4 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ.....</b>	<b>148</b>
4.1 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	148
4.2 Σημαντικότητα της έρευνας.....	148
4.3 Προσδοκώμενα αποτελέσματα.....	149
4.4 Περιορισμοί της έρευνας.....	150
<b>5 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....</b>	<b>152</b>
5.1 Η πλαισίωση του εγχειρήματος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ως νομιμοποιητικό πλαίσιο.....	154
5.2 Τα θέματα που κυριαρχούν στον δημόσιο διάλογο: διαφαινόμενα «πεδία» και οι (κυρίαρχοι) λόγοι που απορρέουν.....	167
5.3 Οι (αρχικοί και κοινωνικοί) δρώντες: Τρόποι παρεμβολής και επίδραση στην υλοποίηση της μεταρρύθμισης.....	245
5.4 Η διαχείριση της οποίας έτυχε η μεταρρύθμιση και οι δράσεις που ενεργοποιήθηκαν στην περίπτωση του Αναλυτικού Προγράμματος Γλώσσας 2010.....	289
5.5 Η αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και η έκθεση της αρμόδιας Επιστημονικής Επιτροπής.....	315
<b>6 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>341</b>
6.1 Απαντήσεις ερευνητικών ερωτημάτων - Συμπεράσματα.....	341
6.2 Συζήτηση.....	438
6.3 Προεκτάσεις- Εισηγήσεις .....	468
<b>7 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....</b>	<b>471</b>

## Κατάλογος συντομογραφιών

<b>ΑΕΠ</b>	Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν
<b>ΑΚΕΛ</b>	Ανορθωτικό Κόμμα Εργαζόμενου Λαού
<b>ΑΚΙΔΑ</b>	Ανεξάρτητη Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών
<b>ΑΠ</b>	Αναλυτικό Πρόγραμμα
<b>ΑΤΑ</b>	Αυτόματη Τιμαριθμική Αναπροσαρμογή
<b>Γ.Γ.</b>	Γενικός Γραμματέας
<b>ΔΕΟΚ</b>	Δημοκρατική Εργατική Ομοσπονδία Κύπρου
<b>ΔΗΚΙ</b>	Δημοκρατική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών
<b>ΔΗΚΟ</b>	Δημοκρατικό Κόμμα
<b>ΔΗΣΥ</b>	Δημοκρατικός Συναγερμός
<b>ΔΝΤ</b>	Διεθνές Νομισματικό Ταμείο
<b>Δ.Σ.</b>	Διοικητικό Συμβούλιο
<b>ΕΔΑΠ</b>	Επιτροπή Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων
<b>ΕΔΕΚ</b>	Κίνημα Σοσιαλδημοκρατών
<b>ΕΔΟΝ</b>	Ενιαία Δημοκρατική Οργάνωση Νεολαίας
<b>ΕΕ</b>	Ευρωπαϊκή Ένωση
<b>ΕΕΜ</b>	Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης
<b>ΕΕΥ</b>	Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας
<b>Ε/κ</b>	Ελληνοκύπριοι
<b>ΕΚΤ</b>	Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
<b>ΕΜ</b>	Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση
<b>Ε.Μ.Ε.</b>	Επιθεωρητές Μέσης Εκπαίδευσης
<b>ΕΜΕΘ</b>	Εταιρεία Μελέτης Ελληνικών Θεμάτων
<b>ΕΠΑΠ</b>	Επιτροπή Προώθησης Αναλυτικών Προγραμμάτων
<b>ΕΣΕ</b>	Επιστημονική Συμβουλευτική Επιτροπή
<b>ΕΥΡΩ.ΚΟ</b>	Ευρωπαϊκό Κόμμα
<b>ΗΠΑ</b>	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
<b>ΚΔ</b>	Κυπριακή Διάλεκτος
<b>ΚΔΣ</b>	Κεντρικό Διοικητικό Συμβούλιο
<b>ΚΕΑ</b>	Κυπριακή Εκπαιδευτική Αποστολή
<b>ΚΝΕ</b>	Κοινή Νεοελληνική
<b>Κ.Σ.</b>	Κεντρικό Συμβούλιο

<b>MME</b>	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
<b>M.O.</b>	Μέσος Όρος
<b>ΝΑΠ</b>	Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα
<b>ΝΩΠ</b>	Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα
<b>ΟΕΔΒ</b>	Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
<b>ΟΕΚΔΥ</b>	Ομοσπονδία Εργατοϋπαλλήλων Κυβερνητικό-στρατιωτικών και Δημοσίων Υπηρεσιών
<b>ΟΕΛΜΕΚ</b>	Οργάνωση Ελλήνων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου
<b>ΟΛΤΕΚ</b>	Οργάνωση Λειτουργών Τεχνικής Εκπαίδευσης
<b>ΟΟΣΑ</b>	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
<b>ΠΑΔΕΔ</b>	Παγκύπρια Δημοκρατική Έπαλξη Δασκάλων και Νηπιαγωγών
<b>ΠΑΣΕΥ</b>	Παγκύπρια Συντεχνία Εργαζομένων στις Υπηρεσίες
<b>ΠΑΣΥΔΥ</b>	Παγκύπρια Συντεχνία Δημοσίων Υπαλλήλων
<b>ΠΕΟ</b>	Παγκύπρια Εργατική Ομοσπονδία
<b>ΠΙ</b>	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
<b>Π.Λ.Ε</b>	Πρώτος Λειτουργός Εκπαίδευσης
<b>ΠΟΕΔ</b>	Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων
<b>ΠΟΦΕΝ</b>	Παγκύπρια Ομοσπονδία Φοιτητικών Οργανώσεων
<b>ΠΣ</b>	Πρόγραμμα Σπουδών
<b>ΠτΔ</b>	Πρόεδρος της Δημοκρατίας
<b>ΡΙΚ</b>	Ραδιοφωνικό Ίδρυμα Κύπρου
<b>ΣΕΔΜΕΚ</b>	Σύνδεσμος των Διευθυντών σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης
<b>ΣΕΚ</b>	Συνομοσπονδία Εργαζομένων Κύπρου
<b>ΣΕΚΦ</b>	Σύνδεσμος Ελλήνων Κυπρίων Φιλολόγων
<b>Τ/κ</b>	Τουρκοκύπριοι
<b>ΤΠΕ</b>	Τεχνολογίες της Πληροφορίας (της Πληροφορικής) και των Επικοινωνιών
<b>ΥΑΠ</b>	Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων
<b>υΠΠ</b>	υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού
<b>ΥΠΠ</b>	Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
<b>ΩΠ</b>	Ωρολόγιο Πρόγραμμα
<b>CBAM</b>	Concerns Based Adoption Model
<b>CREATER</b>	Care, Relate, Examine, Acquire, Try, Extend, Renew
<b>GCE</b>	General Certificate of Education

<b>LoU</b>	Levels of Use
<b>MoEC</b>	Ministry of Education and Culture
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment
<b>RASI</b>	Responsible – Approve – Support – Inform
<b>SoC</b>	Stages of Concern
<b>TIMSS</b>	Trends in International Maths and Science Study

ΜΑΡΙΑ ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ

## Κατάλογος πινάκων

**Πίνακας 1.** Θεωρητικό πλαίσιο για τον εντοπισμό και κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών από τους Durlak & DuPre (2008)..68

**Πίνακας 2.** Τα στάδια του μοντέλου C-R-E-A-T-E-R σε σχέση με τη διαδικασία της αλλαγής από τους Havelock & Zlotolow (1995).....114

**Πίνακας 3.** Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο εκκίνησε την εφαρμογή του τον Σεπτέμβριο του 2011.....235

**Πίνακας 4.** Συνθήκες οι οποίες επηρεάζουν την εφαρμογή της αλλαγής: προτεινόμενο ερμηνευτικό πλαίσιο.....458

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδακτορική αυτή διατριβή πραγματεύεται την έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής και στοχεύει στη σκιαγράφηση των συνθηκών και γεγονότων που αλληλοεπέδρασαν και συνδυαστικά επηρέασαν **ανασταλτικά** και **αντιμεταρρυθμιστικά** τη διαδικασία εφαρμογής και πραγμάτωσης των προτεινόμενων αλλαγών του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) 2010 για το γλωσσικό μάθημα.

Η εργασία εστιάζει στην περίοδο μεταξύ 2008 και 2014. Η χρονική αυτή περίοδος εκτείνεται μεταξύ της δέσμευσης της κυβέρνησης Δ. Χριστόφια για πλήρωση του στόχου της προώθησης και υλοποίησης της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (ΕΜ) (στη βάση της έκθεσης «*Ευρωπαϊκή και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία*», που υποβλήθηκε στην κυβέρνηση Τ. Παπαδόπουλου στις 30.08.2004) και της παράδοσης της Έκθεσης της Επιστημονικής Επιτροπής που διορίστηκε εκ μέρους της κυβέρνησης Ν. Αναστασιάδη, για την αξιολόγηση των ΑΠ και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συνοπτικά, στα μέσα του 2008 και με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου (Αρ. Απόφασης 67.339, Ημερ. 11/06/2008), άρχισε η διαδικασία αναθεώρησης των ΑΠ υπό τη μορφή «δημόσιου εγχειρήματος». Συγκροτήθηκε η Επιτροπή Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΕΔΑΠ), η οποία κλήθηκε να καθορίσει το πλαίσιο, τις θεμελιώδεις αρχές, τη μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της αναμόρφωσης των διαφόρων Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) και ανέλαβε να παρακολουθήσει το έργο των ομάδων εργασίας που διορίστηκαν για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Στις ομάδες εργασίας που συγκροτήθηκαν, μάχιμοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να πλαισιώσουν τους συντονιστές-ακαδημαϊκούς. Τα κείμενα των διαφόρων ΠΣ δόθηκαν στη δημοσιότητα για ανατροφοδότηση, ενώ τα πολιτικά κόμματα και ο κάθε πολίτης της Κυπριακής Δημοκρατίας μπορούσε να διατυπώσει τις παρατηρήσεις του διαδικτυακά.

Η έναρξη της σχολικής χρονιάς 2010-2011, συνέπεσε με την παράδοση των οριστικοποιημένων κειμένων των ΑΠ, ενώ σηματοδότησε την ενεργοποίηση δράσεων για υποστήριξη της εφαρμογής τους [λ.χ. επιμόρφωση των εμπλεκόμενων, παραγωγή επιπρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού, περιορισμένη εφαρμογή κάποιων πτυχών των Αναλυτικών, αναδόμηση των Ωρολογίων Προγραμμάτων (ΩΠ)].

Αν και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΝΑΠ) στη δημοτική εκπαίδευση, προέβλεπε διευρυμένη εισαγωγή των θεματικών ενοτήτων του προγράμματος σε όλες τις τάξεις κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014, παρόλα ταύτα η διαδικασία αυτή ανακόπηκε μετά την κυβερνητική αλλαγή. Ο αρμόδιος υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού (υΠΠ) Κ. Κενεβέζος, ανακοίνωσε την πρόθεση της κυβέρνησης Ν. Αναστασιάδη για αξιολόγηση των εφαρμοσμένων πολιτικών σε σχέση με τα ΑΠ, ενώ ταυτόχρονα, προχώρησε σε διορισμό αρμόδιων Επιτροπών εργασίας.



Σκοπός της έρευνας είναι η παρουσίαση των διαδικασιών και δυναμικών που ενεργοποιήθηκαν και επέδρασαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής αλλαγής, όπως και η σκιαγράφηση των συνθηκών που συνδυαστικά φαίνεται να επηρέασαν την πιθανότητα υλοποίησης των προτεινόμενων αλλαγών. Το παράδειγμα του ΑΠ Γλώσσας 2010 αξιοποιείται ως ερμηνευτικός φακός, ο οποίος εξυπηρετεί τον σκοπό αυτό.

Ειδικότερα, η εστίαση στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας εμφορείται από την πεποίθηση ότι αποτέλεσε ένα από τα αντικείμενα τα οποία δέχθηκαν τη μεγαλύτερη κριτική κατά τη διάρκεια της ΕΜ. Υπόθεσή μας είναι ότι αυτό οφείλεται στο περιεχόμενο των αλλαγών που προτάθηκαν σε σχέση με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς και στις ιδεολογικές κυρίως συνδηλώσεις που πάντοτε κουβαλά η Γλώσσα (βλ. Shohamy, 2006; Tollefson, 1991) και, ως εκ τούτου, ο προτεινόμενος τρόπος διδασκαλίας της.

Το γεγονός ότι κύριες παράμετροι γύρω από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος [λ.χ. κριτικός γραμματισμός, αντιπαραβολική διδασκαλία Κοινής Νεοελληνικής (ΚΝΕ) – Κυπριακής Διαλέκτου (ΚΔ)], έτυχαν επανακαθορισμού και αναδόμησης στα πλαίσια του «Κειμένου Πολιτικής» (Αρ. Φακ.: 7.11.12.6.1, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/data/dde3962a.pdf>), που εκδόθηκε (21 Νοεμβρίου 2013) μετά την κυβερνητική αλλαγή και προτού ακόμη κοινοποιηθεί η έκθεση αξιολόγησης των ΑΠ εκ μέρους της αρμόδιας επιτροπής (04 Ιουλίου 2014), καθιστά τη μελέτη των διαδικασιών και συζητήσεων που προηγήθηκαν ένα ενδιαφέρον πεδίο, το οποίο θα σκιαγραφήσει το πλαίσιο και τις συνθήκες που αλληλοεπέδρασαν ανασταλτικά και αντιμεταρρυθμιστικά σε σχέση με την εφαρμογή του εν λόγω ΠΣ.

Η ύπαρξη ενός μεγάλου αριθμού δημοσιευμάτων και αναφορών αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, ένδειξη ότι το γλωσσικό μάθημα αποτέλεσε πεδίο συζητήσεων ή/και διαπραγματεύσεων. Η εστίαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται για πρακτικούς λόγους και σχετίζεται με το γεγονός ότι η υλοποίηση της ΕΜ αλλά και της εισαγωγής του ΑΠ Γλώσσας (2010) έγινε με πιο εντατικούς ρυθμούς στη δημοτική εκπαίδευση, ενώ η εφαρμογή του αντίστοιχου ΑΠ επιχειρήθηκε αποσπασματικά στη Μέση Εκπαίδευση.

Ωστόσο, παρά την εστίαση στη δημοτική εκπαίδευση, οι υπό εξέταση πηγές και αναφορές δεν αφορούν αποκλειστικά και μόνο στο ΑΠ Γλώσσας πρωτοβάθμιας, αλλά εκτείνονται πέραν αυτού. Η επιλογή αυτή είναι σκόπιμη και στοχεύει στη σκιαγράφηση της περιρρέουσας ατμόσφαιρας κατά την περίοδο της μεταρρύθμισης. Εδράζεται στη θεώρησή μας ότι το ευρύτερο συγκείμενο θα πρέπει να καταστεί αντικείμενο μελέτης ως συνθήκη, η οποία ενδέχεται να συνέβαλε στην αναστολή της εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας και στην εκκίνηση διαδικασιών αξιολόγησης της πορείας της μεταρρύθμισης.

Η παραδοχή ότι η αλλαγή αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο της εξέλιξης και ανάπτυξής μας και, ως εκ τούτου, μια σταθερά την οποία αναπόδραστα θα πρέπει να αγκαλιάσουμε, καθιστά επιτακτική την ανάγκη ενασχόλησης με ερευνητικά εγχειρήματα τα

οποία επιδιώκουν τη σκιαγράφηση, κατανόηση και ερμηνεία των συνθηκών που φαίνεται να παρεμβαίνουν κατά την εφαρμογή και προώθηση αλλαγών.

Όπως ο Morrison (1998, σ. 1) εξηγεί:

Η αλλαγή είναι αναπόφευκτη, εφόσον αποτελεί συστατικό στοιχείο των αναπτυσσόμενων κοινωνιών. Η ανάγκη του να καταστείς ικανός να ζήσεις με την αλλαγή είναι μια από τις μεγαλύτερες αυταπόδεικτες, αυτονόητες αλήθειες της σημερινής εποχής. Η αλλαγή στις μέρες μας είναι αντιληπτή σε όλα τα μονοπάτια της ζωής, στην κοινωνία, στην επιστήμη, στην πολιτική, στις οικονομικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. Η εκπαίδευση αποτελεί μέρος αυτών των ευρύτερων ρευμάτων και η αλλαγή είναι ένα δεδομένο με το οποίο καλείται να συμβαδίσει.

Έχουμε την πεποίθηση ότι η αναγνώριση της αναπόδραστης φύσης της αλλαγής, καλεί για ερμηνευτικές προσπάθειες οι οποίες αποσκοπούν στην κατανόηση της αλλαγής ως μιας σειράς από διαδικασίες, αποφάσεις και επιλογές, οι οποίες συνδυαστικά αλληλοεπιδρούν με το ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο, τους εμπλεκόμενους δρώντες, τον εγκαθιδρυμένο τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, εδραιωμένες αξίες και άλλες χωροχρονικές συνθήκες, με τρόπους που μεγιστοποιούν ή ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες εφαρμογής της αλλαγής.

Τα προαναφερθέντα μας οδηγούν στη διατύπωση της υπόθεσης ότι η αλλαγή και η πιθανότητα εφαρμογής της είναι εκτεθειμένη σε μια σειρά από συνθήκες: κοινωνιολογικές, πολιτικές, ιδεολογικές, οικονομικές, τεχνοκρατικές κ.ά. Όπως εξηγούν οι Snyder, Bolin, & Zumwalt (1992, σσ. 415-416, υπογράμμιση δική μας):

Η ζωή ή ο θάνατος μιας καινοτομίας δεν είναι απλά θέμα παροχής κατάλληλης υποστήριξης για την καινοτομία και πραγματοποίησης αμοιβαίων προσαρμογών καθώς εφαρμόζεται το πρόγραμμα. Η ζωή και ο θάνατος μιας καινοτομίας εξαρτάται από τη μοναδική διαμόρφωση κοινωνικών, ιστορικών, πολιτικών και ιδεολογικών παραγόντων που δομούν το σχολείο, το κοινωνικό, και το κοινοτικό του συγκείμενο.

Η παρούσα διατριβή εμφορείται από την πιο πάνω παραδοχή και στοχεύει στην κατανόηση και σκιαγράφηση των συνθηκών που παρεμβλήθηκαν κατά τη διάρκεια της μεταρρύθμισης και εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας 2010. Επιπλέον, αποσκοπεί στην πρόταση ενός εννοιολογικού/θεωρητικού πλαισίου το οποίο θα σκιαγραφεί τις συνθήκες που (φαίνεται να) παρεμβαίνουν σε εγχειρήματα εφαρμογής εκπαιδευτικών αλλαγών.

## 1.1 Πλαίσιο έρευνας

Η συνειδητοποίηση του πολυδιάστατου πρίσματος μέσα από το οποίο πρέπει κανείς να προσεγγίζει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής, καλεί για αναγνώριση της ποικιλίας των συνθηκών που παρεμβαίνουν και του ότι η πιθανότητα εφαρμογής της αλλαγής ενδεχομένως να αντανακλά τον τρόπο διαχείρισης της αλλαγής, την εμπλοκή, σύγκρουση και διαπραγμάτευση μεταξύ διαφόρων δρώντων, ερμηνειών, συμφερόντων, επιδιώξεων, ιδεολογιών, αξιών και άλλων τυχαίων, θεατών ή/και αθέατων συνθηκών που σκιαγραφούν τις όψεις της εκπαιδευτικής αλλαγής και εφαρμογής.

Μια τέτοια προσέγγιση, η οποία αποσκοπεί στη σκιαγράφηση της πολυσχιδούς φύσης της αλλαγής, μπορεί να δώσει τους αντίστοιχους ερμηνευτικούς φακούς και τα εχέγγυα για ερμηνεία και διαχείριση ΕΜ, όχι μόνο σήμερα αλλά και μελλοντικά. Χαρακτηριστικά, ο Fullan (1991) παραδέχεται ότι: «Η πιο αποτελεσματική προσέγγιση αφορά στο να είμαστε ικανοί να κατανοήσουμε τη διαδικασία της αλλαγής, να εντοπίσουμε τη θέση μας σε όλο αυτό και να δράσουμε επηρεάζοντας εκείνους τους παράγοντες που μπορούν να αλλάξουν, ελαχιστοποιώντας την επίδραση παραγόντων που δεν μπορούν να αλλάξουν» (σ. 103).

Η πιο πάνω επισήμανση αποκαλύπτει την ανάγκη για διαμόρφωση πολιτικών που βασίζονται σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα, τα οποία θα στηρίζουν την οικοδόμηση εκπαιδευτικής πολιτικής, σε θέματα που άπτονται της αλλαγής και διαχείρισής της.

Στα πλαίσια αυτά κινείται η υφιστάμενη έρευνα, η οποία αποσκοπεί στη διερεύνηση των συνθηκών που επηρέασαν την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) Γλώσσας 2010 πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Ειδικότερα, καταπιάνεται με τα ακόλουθα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα:

**Πώς πλαισιώνεται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η αναμόρφωση του ΑΠ Γλώσσας από την επίσημη κρατική αρχή (κυβέρνηση – ΥΠΠ) και άλλους σημαντικούς φορείς, οι οποίοι λειτούργησαν υποστηρικτικά και ποια χαρακτηριστικά προσδίδονται στην αλλαγή;**

**Ποια πεδία συγκροτούνται και ποιοι λόγοι εκφέρονται εκ μέρους των εμπλεκόμενων δρώντων;**

**Ποιες διαδικασίες ενεργοποιήθηκαν σε σχέση με τη διαχείριση και υποστήριξη της αλλαγής;**

**Σε ποιους παράγοντες εδράζονται οι αντιδράσεις οι οποίες εντοπίζονται και πώς επηρέασαν την εφαρμογή της ΕΜ και του ΑΠ Γλώσσας 2010;**

Για τους σκοπούς της έρευνας, διενεργείται αρχειακή μελέτη. Η μελέτη εστιάζει τόσο σε εντοπισμό εγγράφων πολιτικής, όσο και σε εντοπισμό τοποθετήσεων εκ μέρους διαφόρων

δρώντων (υποκειμένων ή ομάδων) που συγκροτούν το κοινωνικό πεδίο μέσα στο οποίο προωθείται η εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010.

Αναλυτικότερα, εστιάζει σε εξεύρεση κειμένων, ανακοινώσεων, άρθρων και ομιλιών σχετικών τόσο με την ΕΜ, όσο και με την εισαγωγή και εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010 (για τα έτη μεταξύ 2008 και 2014). Στα πλαίσια αυτά, εντοπίζονται και επεξεργάζονται τα πιο κάτω:

- Μηνιαία ενημερωτικά δελτία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ),
- Ετήσιες εκθέσεις του ΥΠΠ,
- Εγκύκλιοι που αποστάληκαν από το ΥΠΠ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) σε όλα τα σχολεία δημοτικής ή/και μέσης εκπαίδευσης,
- Σχετική διαδικτυακή αρθρογραφία και ανακοινώσεις πολιτικών κομμάτων,
- Σχετική διαδικτυακή αρθρογραφία και ανακοινώσεις εκ μέρους των συνδικαλιστικών οργανώσεων ΠΟΕΔ και ΟΕΛΜΕΚ καθώς και επιμέρους παρατάξεων που τις αποτελούν,
- Σχετική αρθρογραφία από διαδικτυακές εφημερίδες,
- Σχετική αρθρογραφία του Αρχείου Ανακοινωθέντων του Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών,
- Σχετική αρθρογραφία από ημερήσιες εφημερίδες. Συγκεκριμένα, γίνεται αποδελτίωση τεσσάρων εφημερίδων. Ο Φιλελεύθερος και η Χαραυγή: αποδελτιώνονται για τα έτη 2008-2014, ενώ η Σημερινή και ο Πολίτης: αποδελτιώνονται για τα έτη 2010-2012.

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και την επεξεργασία των πηγών που εντοπίζονται, υιοθετούνται οι ακόλουθες μεθοδολογικές προσεγγίσεις:

### **Η Ερμηνευτική παράδοση (Hermeneutics)**

Η ερμηνευτική (hermeneutics), ορίζεται ως «η τέχνη του να κατανοείς ορθά το νόημα του λόγου, το νόημα του μηνύματος» (Χριστοφόρου, 2001, σ. 137) θέτοντας έναν ευρύτερο προβληματισμό για τη σχετικότητα του νοήματος. Εκτείνεται πέρα από τα όσα φαίνονται (φαινομενολογία) και την υποκειμενική εμπειρία του κάθε ατόμου, αφού συνδυάζει συμβαίνοντα με το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτικό γίνεσθαι. Έτσι, η έμφαση αποδίδεται και σε ό,τι δεν είναι άμεσα ορατό, σε ό,τι βρίσκεται πίσω από τις γραμμές και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «κρυφό νόημα».

Η ερμηνευτική προσέγγιση αποτελεί απαραίτητη ερευνητική μεθοδολογία, εφόσον επιμέρους σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η μελέτη σχετικών κειμένων και εγγράφων πολιτικής τα οποία παράγονται από διάφορες ομάδες εμπλεκόμενων φορέων κατά τη διάρκεια της ΕΜ, προώθησης και εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας 2010. Η αναζήτηση της ερμηνείας των κειμένων που εντοπίζονται και μελετώνται, πλαισιώνεται και υποβοηθείται,

τόσο από τη μελέτη του ευρύτερου συγκειμένου της αλλαγής, όσο και από τη σχετική βιβλιογραφία που έχει επιλεγεί για τους σκοπούς της διατριβής.

### **Η ανάλυση περιεχομένου (Content Analysis)**

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) επιλέγεται ως η καταλληλότερη ερευνητική μέθοδος για την (υποκειμενική) ερμηνεία του περιεχομένου κειμένων, μέσω της συστηματικής διαδικασίας ταξινόμησης και αναγνώρισης παρόμοιων θεμάτων ή μοτίβων λόγου (Berelson, 1952).

Για σκοπούς κατηγοριοποίησης των επιμέρους εννοιών-θεμάτων και του κυρίως περιεχομένου των κειμένων που εντοπίζονται, επιλέγεται ποσοτική παρουσίαση των κυριότερων λέξεων/εννοιών-κλειδιών σε πίνακα ο οποίος πέραν της παρουσίασης της συχνότητας συγκεκριμένων όρων, αφηγήσεων ή εννοιών, αφήνει να διαφανεί και η χρονική διαφοροποίηση των θεμάτων που κυριάρχησαν στον δημόσιο διάλογο κατά τη διάρκεια της ΕΜ.

### **Η ανάλυση λόγου (Discourse Analysis)**

Στην ανάλυση λόγου, το ενδιαφέρον εστιάζεται στα αποτελέσματα που έχουν οι διαφορετικοί τρόποι αφήγησης και περιγραφής του ίδιου γεγονότος. Για τους σκοπούς της έρευνας έχει επιλεγεί μια συγκεκριμένη τάση της ανάλυσης λόγου, η οποία αντιμετωπίζει τον λόγο ως μορφή κοινωνικής πρακτικής (βλ. Fairclough).

Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως φορείς ιδεολογίας, αξιών και νορμών, δηλαδή ως εκδήλωση κοινωνικής πράξης που καθορίζεται βασικά από την κοινωνική δομή (Fairclough, 2003). Οι αφηγήσεις θεωρούνται ένα μέσο που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν προκειμένου να καταφέρουν κάτι. Το ύφος και το συγκείμενο των όρων που επιλέγονται και χρησιμοποιούνται για να συγκροτήσουν τον λόγο τίθεται υπό μελέτη, γεγονός που βοηθάει τον ερευνητή να ανιχνεύσει και να σκιαγραφήσει τους λόγους που αλληλοϋποστηρίζονται ή αντιπολιτεύονται.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια αξιοποιεί τη μέθοδο αυτή, εφόσον στοχεύει στην καταγραφή της φύσης των αντιδράσεων (υποστηρικτική ή αντιπολιτευτική) που σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια της ΕΜ και εφαρμογής του υπό μελέτη ΑΠ και στη σκιαγράφηση των λόγων στους οποίους (αποτιμούμε ότι) εδράζεται η υποστήριξη ή αντίσταση αντίστοιχα.

Μια σειρά από θεωρητικές έννοιες ενσωματώνονται στο βιβλιογραφικό πλαίσιο, το οποίο αποσκοπεί στη διευκόλυνση της απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων που τίθενται και στην οικοδόμηση μιας ερμηνευτικής θεωρίας περί εκπαιδευτικής αλλαγής.

Για λειτουργικούς κυρίως σκοπούς ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης της βιβλιογραφίας (η οποία ομολογουμένως είναι αρκετά εκτενής σε θέματα εκπαιδευτικής αλλαγής), τίθενται τρεις άξονες. Οι άξονες αυτοί αφορούν στο *Πρόγραμμα*, στους *Δρώντες* και στις *Διαδικασίες* και σκιαγραφούν τους πυλώνες που έχουμε την πεποίθηση ότι θα πρέπει να τίθενται σε εγχειρήματα μελέτης της αλλαγής.

Εκτενέστερα, το περιεχόμενο του *προγράμματος* που προτείνεται προς υλοποίηση, οι *δρώντες* (άτομα και ομάδες) που εμπλέκονται και παρακινούνται σε δράση καθώς επηρεάζουν ή επηρεάζονται από τις προτεινόμενες αλλαγές, αλλά και οι *διαδικασίες* που ενεργοποιούνται για προγραμματισμό, προώθηση, υποστήριξη, έλεγχο και διαχείριση της αλλαγής, αποτελούν τους ευρύτερους πυλώνες ταξινόμησης της θεωρητικών αναφορών και εννοιών που έχουν επιλεγεί για εξυπηρέτηση του σκοπού της έρευνας.

Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι κάτω από τον άξονα του *προγράμματος* συμπεριλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, θεωρητικές έννοιες σε σχέση με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, τον ρόλο της γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής και τη διαδικασία αναμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων. Οι διάφορες έννοιες πλαισιώνονται από σχετικές θεωρητικές αναφορές για το κυπριακό πλαίσιο.

Το εκπαιδευτικό σύστημα ως επιμέρους κομμάτι του συγκειμένου το οποίο καλείται να δεχτεί την αλλαγή, προσλαμβάνεται ως το «ζωντανό» εκείνο οικοδόμημα το οποίο αντανακλά το αποτέλεσμα αγώνων και δυσκολιών που προηγήθηκαν (Sadler, 1979). Έχει οικοδομηθεί στη βάση συγκεκριμένων αντικειμενικών καταστάσεων που «καθορίζουν την ιδιοπροσωπία μιας κοινωνίας – χώρας» (Κουτσελίνη, 2010, σ. 97). Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως μηχανισμός ο οποίος επιτελεί λειτουργίες, όπως εκείνες της «διατήρησης», «πολιτισμικής αναπαραγωγής» και «νομιμοποίησης» (Bourdieu & Passeron, 1977; Swartz, 1997; Περισιάνης, Κουτσελίνη, & Κεφαλά, 1992).

Στα πλαίσια αυτά, ο ρόλος του γλωσσικού μαθήματος προβάλλεται ιδιαίτερα σημαντικός ως προς την καλλιέργεια των πολιτισμικών εκείνων χαρακτηριστικών που θεωρούνται κριτήρια της εθνικής ιδιαιτερότητας (Αβδελά, 1997).

Το ΑΠ προσεγγίζεται ως πολιτικό-ιδεολογικό εργαλείο και κοινωνική κατασκευή, το οποίο σχεδιάζεται στη βάση ανθρώπινων σκοπιμοτήτων (McLaren, 1989) και συμβάλλει στην κοινωνική νομιμοποίηση συγκεκριμένης γνώσης στα σχολεία (Apple, 1992). Είναι γεγονός ότι η εφαρμογή του απαιτεί τη συναίνεση τόσο των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών, όσο και του ευρύτερου κοινωνικού συγκειμένου. Με τον τρόπο αυτό, οδηγούμαστε στον δεύτερο θεματικό άξονα που έχουμε θέσει.

Κάτω από τον άξονα των *δρώντων*, συμπεριλαμβάνονται αναφορές που σχετίζονται με τη συμβολή και επίδραση που τόσο οι αρχικοί δρώντες (λ.χ. εκπαιδευτικοί, ηγεσία σχολείων) όσο και οι κοινωνικοί δρώντες (πολιτικές ομάδες πίεσης, βλ. Rappleye, 2006; Κασουλίδης, 2016; Χρήστου, 1985) μπορούν να έχουν στην έκβαση της μεταρρύθμισης. Οι ομάδες πίεσης

που σχηματίζονται, η αναγωγή τους σε «φορείς μεταρρύθμισης» ή/και «φορείς αντίστασης» (Rappleye, 2006) και οι μεταξύ τους τοποθετήσεις και αλληλοεπιδράσεις, συμβάλλουν στη διαμόρφωση «πεδίων» (Bourdieu, 2005 στην Thomson, 2008) και δικτύων πολιτικής (Ball & Peters, 2001), στα πλαίσια των οποίων συντελείται (ανα)παραγωγή «κυρίαρχων λόγων» (Gal, 1989; Taylor, Rizvi, Lingard, & Henry, 1997) που λειτουργούν ευνοϊκά ή ανασχετικά ως προς την υλοποίηση της αλλαγής.

Τέλος, κάτω από τον άξονα των διαδικασιών, παρουσιάζονται θεωρητικές αναφορές οι οποίες σχετίζονται με την τεχνοκρατική φύση της αλλαγής. Αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα της διασφάλισης επιτυχούς εφαρμογής της αλλαγής, κρίναμε απαραίτητο όπως μελετήσουμε τη σχετική βιβλιογραφία γύρω από τα εμπόδια που παρεμβάλλονται κατά την εφαρμογή αλλαγών, προτεινόμενες στρατηγικές και μοντέλα διαχείρισης (λ.χ. Change Management Model, CREATER, Concerns Based Adoption Model). Θεωρούμε ότι η διαθέσιμη βιβλιογραφία γύρω από τη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής, θα πρέπει να προσεγγίζεται συμβουλευτικά. Παρόλα αυτά, αναγνωρίζοντας την πολυσχιδή φύση της αλλαγής, σε καμία περίπτωση δεν εισηγούμαστε ότι τα διάφορα μοντέλα αποτελούν βήματα τα οποία εγγυώνται την επιτυχία εφαρμογής της.

Οι παραπάνω είναι ορισμένες από τις θεωρητικές έννοιες που αναλύονται στα πλαίσια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και αποσκοπούν στην εξυπηρέτηση του σκοπού της έρευνας. Αδιαμφισβήτητα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση συγκροτεί το θεωρητικό πλαίσιο εντός του οποίου διενεργούνται οι ερμηνείες και εξάγονται τα συμπεράσματα. Σε καμία όμως περίπτωση δε γίνεται εισήγηση ότι το πλαίσιο αυτό είναι εξαντλητικό.

Η πρωταρχική αυτή προσπάθεια, είναι ανοικτή σε κριτική και διορθώσεις. Αναγνωρίζει το γεγονός ότι η μελέτη του περιεχομένου του ΑΠ, των ανθρώπινων παρεμβάσεων εκ μέρους των εμπλεκόμενων δρώντων κατά τη διαμόρφωση και προώθησή του, των αποφάσεων περί διαχείρισης της αλλαγής και των πολύπλοκων μεταξύ τους αλληλοεπιδράσεων με σκοπό την ερμηνεία της επίδρασης που είχαν, αποτελεί ένα δύσκολο αλλά ταυτόχρονα ενδιαφέρον εγχείρημα. Εδράζεται στην παραδοχή ότι μαθαίνουμε αρκετά για έναν οργανισμό όταν εξετάζουμε προσπάθειες οι οποίες δοκιμάζουν να τον αλλάξουν» (Louis, Seppanen, Smylie, & Jones, 2000, σ. 182).

Η ενασχόλησή μας με την εκπαιδευτική αλλαγή πηγάζει από την πεποίθηση για την προστιθέμενη αξία και τον αντίκτυπο που θα έπρεπε να έχουν εγχειρήματα αλλαγής στην εξελικτική πορεία και τη βελτίωση, τόσο του κάθε ατόμου όσο και του συστήματος. Διερευνώντας την εκπαιδευτική αλλαγή και τις εκφάνσεις της (οι οποίες άπτονται τεχνοκρατικών, κοινωνικών, ιστορικών, πολιτικών, οικονομικών και άλλων συνθηκών) μπορούμε να διαγνώσουμε σχέσεις, να διατυπώσουμε υποθέσεις και να δώσουμε ερμηνείες, οι οποίες σε άλλες περιπτώσεις θα παρέμεναν αθέατες/κρυφές.

## 1.2 Δομή διδακτορικής εργασίας

Η παρούσα εργασία είναι χωρισμένη σε επτά επιμέρους κεφάλαια, τα οποία αποτελούν τις ευρύτερες ενότητες της διατριβής. Τα κεφάλαια αυτά είναι τα εξής: *Εισαγωγή* (η οποία προηγήθηκε), *Βιβλιογραφική Ανασκόπηση*, *Μεθοδολογία Έρευνας*, *Αναγκαιότητα και Σημαντικότητα*, *Παρουσίαση Δεδομένων*, *Αποτελέσματα και Συμπεράσματα*, *Βιβλιογραφικές Αναφορές*.

Στα πλαίσια της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης, γίνεται τμηματική παρουσίαση των θεωρητικών αναφορών που εντοπίστηκαν κάτω από τους θεματικούς άξονες του *Προγράμματος*, των *Δρώντων* και των *Διαδικασιών*.

Εκτενέστερα, κάτω από τον πρώτο άξονα που αφορά στο *Πρόγραμμα*, ενσωματώνονται αναφορές σε σχέση με το ιστορικό της διαμόρφωσης των ΑΠ και τις αποφάσεις που τέθηκαν σε εφαρμογή καθοδηγώντας την πορεία ανάπτυξης, προώθησης και εφαρμογής των νέων ΠΣ, μεταξύ των οποίων και αυτού για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας (ενότητα 2.1). Επιπλέον, παρατίθενται αναφορές σε σχέση με το περιεχόμενο του ΑΠ Γλώσσας, ενώ γίνεται παρουσίαση των βασικότερων διαφορών που παρουσιάζει σε σχέση με προκατόχους του (ενότητα 2.2). Θεωρητικές αναφορές για την αναμόρφωση ΑΠ ως επιμέρους κομμάτι της διαδικασίας της αλλαγής συμπεριλαμβάνονται στην ενότητα 2.3, ενώ εμπεριέχεται βιβλιογραφία σχετική με τον σχεδιασμό γλωσσικής πολιτικής και τη λειτουργία της εκπαίδευσης, στα πλαίσια της οποίας γίνεται αναφορά στο κυπριακό συγκείμενο (ενότητα 2.4). Οι θεωρίες πάνω στις οποίες οικοδομήθηκε ο κριτικός γραμματισμός, θεωρητική και μεθοδολογική αφετηρία του υπό εξέταση ΑΠ αποτελούν αντικείμενο συζήτησης της ενότητας 2.5. Τέλος, παρουσιάζονται δεδομένα τα οποία προέκυψαν από έρευνες που προηγήθηκαν με εστίαση στην ΕΜ και στο ΑΠ Γλώσσας 2010 (ενότητα 2.6).

Κάτω από τον δεύτερο θεματικό άξονα που αφορά στους *Δρώντες*, συμπεριλαμβάνονται θεωρητικές παραδοχές σε σχέση με τη διαδικασία της αλλαγής και τους τρόπους με τους οποίους συσχετίζεται με τον οργανισμό στον οποίο εφαρμόζεται, τα υποκείμενα τα οποία δραστηριοποιούνται για την εφαρμογή της αλλαγής και το ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο (ενότητα 2.7). Γίνεται διάκριση σε αρχικούς δρώντες (λ.χ. οργανισμός του σχολείου, εκπαιδευτικοί, ηγεσία) και κοινωνικούς δρώντες (λ.χ. άτομα/ομάδες που ενδέχεται να λειτουργήσουν ως πολιτικές ομάδες πίεσης) και στους τρόπους με τους οποίους παρεμβάλλονται κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων (ενότητες 2.8 και 2.9 αντίστοιχα).

Κάτω από τον τρίτο άξονα που αφορά στις *Διαδικασίες*, συμπεριλαμβάνονται αναφορές οι οποίες σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική και τις συνισταμένες που επιδρούν στη διαμόρφωσή της, όπως και αναφορές για τη διαδικασία του εκπαιδευτικού δανεισμού – στα πλαίσια της οποίας έγινε μεταφορά της υπερεθνικής πολιτικής του κριτικού γραμματισμού για τη θεμελίωση του ΑΠ Γλώσσας 2010 (ενότητα 2.10). Ακολουθεί σχετική βιβλιογραφία για τα εμπόδια που ενδέχεται να προκύψουν ενάντια στην εκπαιδευτική αλλαγή, την



αντίσταση που ίσως παρουσιαστεί και τρόπους/στρατηγικές διαχείρισης της αλλαγής (ενότητα 2.11). Τέλος, συμπεριλαμβάνεται παρουσίαση σχετικών θεωρητικών μοντέλων περί διαχείρισης της αλλαγής (ενότητα 2.12).

Στο κεφάλαιο 3, παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, καταγράφονται ο σκοπός (ενότητα 3.1) και τα ερευνητικά ερωτήματα (ενότητα 3.2), ενώ επεξηγείται η μεθοδολογική προσέγγιση και η ερευνητική διαδικασία που επιλέγηκε για τους σκοπούς της έρευνας (ενότητες 3.3 και 3.4).

Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει σε παρουσίαση της αναγκαιότητας (ενότητα 4.1) και σημαντικότητας της έρευνας (ενότητα 4.2), των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων (ενότητα 4.3) καθώς και των περιορισμών της έρευνας (ενότητα 4.4).

Ακολουθεί παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας (κεφάλαιο 5) βάσει των πηγών που αναλύθηκαν. Συγκεκριμένα, στην ενότητα 5.1 παρουσιάζονται αναφορές οι οποίες καταδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο πλαισιώθηκε το εγχείρημα της ΕΜ από την κυβέρνηση, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) και ευρύτερα από φορείς οι οποίοι παρήγαγαν υποστηρικτικό λόγο. Η ενότητα 5.2 κάνει αναφορά στα θέματα που απασχόλησαν τον δημόσιο διάλογο κατά τη διάρκεια της ΕΜ, ενώ η ενότητα 5.3 συμπεριλαμβάνει αναφορές οι οποίες σκιαγραφούν τους τρόπους με τους ενεπλάκησαν και επίδρασαν, τόσο οι αρχικοί όσο και οι κοινωνικοί δρώντες. Στα πλαίσια της ενότητας 5.4 παρουσιάζονται αναφορές σε σχέση με δράσεις που υλοποιήθηκαν για τη διαχείριση και υποστήριξη της μεταρρύθμισης και του ΑΠ Γλώσσας. Σχετικές αποφάσεις για αξιολόγηση της ΕΜ, καθώς και τα κυριότερα σημεία της έκθεσης της αρμόδιας Επιστημονικής Επιτροπής ενσωματώνονται στην ενότητα 5.5.

Στο έκτο κεφάλαιο, γίνεται παρουσίαση των Αποτελεσμάτων και Συμπερασμάτων που εξάγονται από τη μελέτη των διαθέσιμων πηγών σε συνδυασμό με τους βιβλιογραφικούς άξονες που τέθηκαν εξ αρχής. Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα 6.1 παρατίθενται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και συμπεράσματα στα οποία έχουμε καταλήξει. Στην ενότητα 6.2 συζητείται η έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής, στη βάση των γνώσεων που έχουμε αποκομίσει διαμέσου της ανασκόπησης της διαθέσιμης βιβλιογραφίας και της ενασχόλησης με το παράδειγμα της εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας 2010. Τέλος, στην ενότητα 6.3 εμπεριέχονται προεκτάσεις, οι οποίες εισηγούνται περαιτέρω εμβάθυνση και μελέτη της έννοιας της αλλαγής, μέσω νέων ερευνητικών εγχειρημάτων.

Στο τελευταίο, έβδομο κεφάλαιο παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

### Το Πρόγραμμα

Η ανάπτυξη του ΑΠ για το γλωσσικό μάθημα αποτέλεσε επιμέρους κομμάτι της ευρύτερης διαδικασίας για μεταρρύθμιση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Η θεώρηση της εκπαιδευτικής αλλαγής ως διαδικασίας, η οποία ενέχει μια σειρά αποφάσεων, διαβουλεύσεων, διαμεσολαβήσεων και παρεμβάσεων, αποτυπώνεται στη σύντομη περιγραφή των γεγονότων και επιλογών που πλαισίωσαν την ΕΜ και την ανάπτυξη, προώθηση και εφαρμογή του ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα.

Συγκεκριμένα, στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται αναφορά στο ιστορικό της διαμόρφωσης των ΑΠ, στις τοποθετήσεις ατόμων που πλαισίωσαν την ΕΜ και στις αποφάσεις που λήφθηκαν σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα. Η ενότητα αυτή συμπεριλαμβάνεται στο σημείο αυτό, εφόσον πιστεύουμε ότι η παρουσίαση του ιστορικού της ΕΜ πρέπει να προηγηθεί των ακόλουθων ενοτήτων για ενίσχυση της κατανόησής μας. Για τον ίδιο σκοπό, γίνεται αναφορά στο περιεχόμενο του ΑΠ Γλώσσας 2010 και στις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζει από προγενέστερα.

Επιπλέον, στα πλαίσια του κεφαλαίου γίνεται παρουσίαση θεωρητικών παραδοχών που εστιάζουν στην αναμόρφωση ΑΠ ως επιμέρους κομμάτι της διαδικασίας της αλλαγής. Συμπεριλαμβάνονται αναφορές σε σχέση με τη γλωσσική πολιτική και τον σχεδιασμό της, όπως και αναφορές από κοινωνιογλωσσικές έρευνες οι οποίες εστίασαν στο κυπριακό πλαίσιο και μελέτησαν τη γλωσσική χρήση της Κοινής Νεοελληνικής (ΚΝΕ) και της Κυπριακής Διαλέκτου (ΚΔ) στην τάξη.

Γίνεται αναφορά στον κριτικό γραμματισμό ως παράδειγμα το οποίο πλαισίωσε θεωρητικά και μεθοδολογικά το υπό εξέταση ΑΠ. Τέλος, παρουσιάζονται δεδομένα τα οποία προέκυψαν από έρευνες που προηγήθηκαν με εστίαση στην ΕΜ και στην εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010.

Θεωρούμε ότι οι πληροφορίες και οι έννοιες που παρατίθενται στη συνέχεια σε σχέση με το προτεινόμενο ΠΣ και το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλουν να πλαισιώσουν την προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας των πηγών που εντοπίζονται, των τοποθετήσεων και απόψεων που κατατίθενται και μελετώνται στα πλαίσια της έρευνας.

#### **2.1 Το ιστορικό της διαμόρφωσης Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων και οι αποφάσεις που τέθηκαν σε εφαρμογή**

Λόγος για ΕΜ έγινε για πρώτη φορά από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (ΕΕΜ), η οποία υπέβαλε την έκθεσή της με τίτλο *Ευρωπαϊκή και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία*, στην κυβέρνηση Τ. Παπαδόπουλου στις 30 Αυγούστου 2004. Η Έκθεση πρότεινε μείζονες αλλαγές σε έξι **περιοχές ή κρίσιμες ζώνες**: 1. Θεσμικό πλαίσιο

διακυβέρνησης, άσκησης εξουσίας και εποπτείας, 2. Δομή και διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, 3. Περιεχόμενο της εκπαίδευσης: αναλυτικό πρόγραμμα, σχολική γνώση και παιδαγωγική διαδικασία, 4. Ανώτερη και ανώτατη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, 5. Μόρφωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, 6. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών.

Η σημαντικότερη προταθείσα από την ΕΕΜ αλλαγή, αφορούσε στο φιλοσοφικό υπόβαθρο της κυπριακής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η Επιτροπή έδωσε έμφαση στην πολιτική παράμετρο και κυρίως στη **δημοκρατική πτυχή**. Πρότεινε «δημοκρατικοποίηση» της διοίκησης/διακυβέρνησης: στο μακροεπίπεδο του κέντρου και στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας, στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και στη σχολική γνώση, στην παιδαγωγική – διδακτική διαδικασία, στις παιδαγωγικές σχέσεις ανάμεσα στους διδάσκοντες και μαθητές, αλλά και στο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης. Έμφαση δόθηκε, επίσης, στην **ανθρώπινη πτυχή**. Έγιναν προτάσεις για «ανθρωποκεντρικό σχολείο που επιδιώκει τη ‘μόρφωση’, την εκπαίδευση του ανθρώπου – πολίτη, όχι μόνο την εκπαιδευτική κατάρτιση, με κέντρο βάρους τη γενική – ουμανιστική παιδεία» (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης*, 31.08.2004, σσ. 4-5). Τελικός στόχος της μεταρρύθμισης για την ΕΕΜ ήταν η «μεταμόρφωση/μετάλλαξη του κυπριακού σχολείου όχι σε σχολείο της οικονομίας της αγοράς αλλά σε δημοκρατικό σχολείο της αγοράς του δήμου, σε δημοκρατικό σχολείο του πολίτη» (Περσιάνης, *PaideiaNews*, 05.09.2017).

Αργότερα, στα πλαίσια των εξαγγελιών του προγράμματος διακυβέρνησης του Δ. Χριστόφια είχε δομηθεί και προταθεί πενταετές Σχέδιο Δράσης για την υλοποίηση εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Κωνσταντίνου, *Χαραυγή*, 29.01.2008). Το σχέδιο αυτό, κατέτασσε την Παιδεία και τον Πολιτισμό ως προτεραιότητες, εφόσον οι δύο νευραλγικοί αυτοί τομείς θεωρήθηκαν ως «η καλύτερη επένδυση για την κοινωνική, οικονομική, πνευματική και πολιτιστική ανάπτυξη της Κύπρου» (Καζαμιάς, *Φιλελεύθερος*, 11.04.2010, σ. 46).

Σε εκπαιδευτική ημερίδα που διοργάνωσε η Κεντρική Επιτροπή του ΑΚΕΛ, ο Γ.Γ. του κόμματος Α. Κυπριανού, επισήμανε ότι ο στόχος για πραγματοποίηση ριζοσπαστικής μεταρρύθμισης με βαθιές τομές, τόσο στη δομή όσο και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τίθετο για χρόνια από το ΑΚΕΛ και πλέον αποτελούσε βασικό άξονα του προγράμματος διακυβέρνησης (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 15.12.2009). Παράλληλα, υπογράμμισε την ανάγκη εκκίνησης διαδικασιών για «μια μεταρρύθμιση η οποία θα ανοίγει μέτωπα εναντίον της συντήρησης, του αναχρονισμού και της οπισθοδρόμησης, φέρνοντας το καινούργιο και την αλλαγή» (σ. 9). Μεταξύ άλλων, κατέληξε στο όραμα για μια «δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία», η οποία θα έχει στο επίκεντρό της τον άνθρωπο και την ολόπλευρη μόρφωσή του.

Ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας (ΠτΔ) Δ. Χριστόφιας, κατά τη διάρκεια συνεδρίασης του Συμβουλίου Παιδείας στις 29 Ιουλίου 2008, κατέθεσε ότι η Κυβέρνηση υιοθετεί τις βασικές

αρχές της Έκθεσης της ΕΕΜ, οραματιζόμενη ένα δημοκρατικό σχολείο (Καζαμίας, *Φιλελεύθερος*, 11.04.2010).

Ο πολιτικός προϊστάμενος του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ), Α. Δημητρίου (01/03/2008 μέχρι 11/08/2011) έβαλε στην άκρη τον Στρατηγικό Σχεδιασμό για την Παιδεία που εκπονήθηκε εκ μέρους του Άκη Κλεάνθους επί προεδρίας Τ. Παπαδόπουλου, ενώ εξήγγειλε το έτος 2008-2009 ως «Έτος Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης». Τάχθηκε υπέρ μιας μεταρρύθμισης στη βάση της έκθεσης της ΕΕΜ εξηγώντας, ταυτόχρονα, ότι οι άξονες της έκθεσης δίνουν τον βασικό προσανατολισμό και φιλοσοφία βάσει των οποίων ως κυβέρνηση επέλεξαν να κινηθούν.

Στα μέσα του 2008 και με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου (Αρ. Απόφασης 67.339, Ημερ. 11/06/2008), άρχισε η διαδικασία αναθέωσης των ΑΠ της προδημοτικής, δημοτικής, γυμνασιακής και λυκειακής εκπαίδευσης υπό τη μορφή «δημόσιου εγχειρήματος». Ο καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γιώργος Τσιάκαλος διορίστηκε Πρόεδρος της Επιτροπής Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΕΔΑΠ) και η επιλογή του αιτιολογήθηκε, μεταξύ άλλων, στο γεγονός ότι συμμετείχε στην Επιτροπή των επτά Πανεπιστημιακών που εκπόνησε την Έκθεση Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης.

Σύμφωνα με την Έκθεση της Επιτροπής Αξιολόγησης (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014), σε μεταγενέστερο στάδιο, στην ΕΔΑΠ προσκλήθηκαν να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί που προτάθηκαν από τις εκπαιδευτικές συνδικαλιστικές οργανώσεις, ως εκπρόσωποί τους.

Στους όρους εντολής της ΕΔΑΠ περιλήφθηκε ο καθορισμός του πλαισίου αναφορικά με τη δομή, τις θεμελιώδεις αρχές και τη μεθοδολογία ανάπτυξης των διαφόρων ΑΠ. Η επιτροπή ήταν, επίσης, υπεύθυνη για τον καθορισμό των χρονοδιαγραμμάτων υλοποίησης του όλου έργου και την παρακολούθηση των ομάδων εργασίας, οι οποίες θα συστήνονταν για την ανάπτυξη των προγραμμάτων για τα επιμέρους μαθήματα και τάξεις. Επιπρόσθετα, ανέλαβε την ευθύνη να συμβουλευεί το ΥΠΠ σε θέματα εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης που αφορούσαν στην παραγωγή νέων ή συμπληρωματικών διδακτικών εγχειριδίων και υλικού διδασκαλίας, στη βάση των μεθόδων διδασκαλίας που ενσωματώθηκαν στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (ΝΑΠ). Τέλος, ανέλαβε την αναδιαμόρφωση των Ωρολογίων Προγραμμάτων (ΩΠ).

Το Επιστημονικό Συμβούλιο, το οποίο συγκροτήθηκε ως απόρροια των πιο πάνω αποφάσεων, αποτελούσε ένα θεσμοθετημένο όργανο ενταγμένο στη δομή του ΥΠΠ, με πενταετή θητεία των μελών του, το οποίο έλαβε εισηγητικές/συμβουλευτικές αρμοδιότητες σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην ανακοίνωση που έκανε ο υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού (υΠΠ) τόνισε χαρακτηριστικά ότι το Υπουργικό Συμβούλιο διόρισε τα μέλη του Επιστημονικού Συμβουλίου, υλοποιώντας σχετική δέσμευση του προγράμματος

διακυβέρνησης, που προνοούσε την «άμεση σύσταση επιστημονικού συμβουλίου, ώστε η εκπαιδευτική πολιτική να διαμορφώνεται με βάση τα δεδομένα της σύγχρονης επιστήμης» και με σκοπό να ξεφύγουμε από τον «παιδαγωγικό εμπειρισμό» που επικρατούσε μέχρι πρότινος (Μαυρογιώργος, *Πολίτης*, 30.05.2010, σ. 72).

Ο επικεφαλής της επιστημονικής επιτροπής Γ. Τσιάκαλος, υπεδείκνυε ότι έφτασε η στιγμή για αλλαγή του τρόπου με τον οποίο γίνονταν οι μεταρρυθμίσεις σε Κύπρο και Ελλάδα, διευκρινίζοντας ότι μέχρι σήμερα η έμφαση ήταν στην αναμόρφωση του περιεχομένου, της ύλης δηλαδή των ΑΠ, αφήνοντας τους στόχους και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις ανέπαφες. Κατά την άποψή του, μια συνολικότερη αλλαγή των ίδιων των στόχων της εκπαίδευσης ούτως ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης κυπριακής κοινωνίας, ήταν απαραίτητη (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.07.2008).

Σε συνέντευξή του τόνισε ότι: «Όσοι γνωρίζουν από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, γνωρίζουν ότι η καρδιά της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι το αναλυτικό πρόγραμμα και ότι ουσιαστικά όλα τα υπόλοιπα στοιχεία που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα» (Θρασυβούλου, *SIGMALIVE*, 15.02.2009). Επισήμανε ότι τα ΑΠ είναι κάτι πολύ μεγαλύτερο και πολύ πιο σύνθετο από το περίγραμμα ύλης, η οποία προσθαφαιρείται και έρχονται να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις αναφορικά με (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 30.11.2008, σ. 44):

- 1) τον ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνία και στη ζωή του ανθρώπου,
- 2) τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου για να μπορεί να θεωρείται μορφωμένος,
- 3) το περιεχόμενο που πρέπει να διδάξουμε και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να οργανώσουμε τα σχολεία και τη διδασκαλία έτσι ώστε όλα τα παιδιά να αποκτήσουν τα εφόδια ενός μορφωμένου ανθρώπου,
- 4) τους τρόπους με τους οποίους θα καταφέρουμε να κάνουμε τα παιδιά να βιώσουν στο σχολείο και χάρη στο σχολείο την παιδική ηλικία και τη νεότητά τους, ως τις πιο ευτυχισμένες περιόδους της ζωής τους.

Σύμφωνα με τον ίδιο, η ΕΔΑΠ ξεκινώντας τη δουλειά της στις αρχές Ιουλίου 2008 επεξεργάστηκε τις απαντήσεις στα πρώτα δύο ερωτήματα, δηλαδή εκείνα που αναφέρονται στη σημασία της εκπαίδευσης για το μέλλον των παιδιών και της χώρας και στα χαρακτηριστικά του μορφωμένου Κύπριου πολίτη του 21<sup>ου</sup> αιώνα, με έμφαση στη δημιουργία του δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου. Ο ίδιος χαρακτήρισε τις απαντήσεις, το κείμενο-πλαίσιο δηλαδή που εξέδωσε η Επιτροπή τον Σεπτέμβριο του 2008 «ως φάση προβληματισμού», καθώς αποτέλεσε την αφετηρία των διαβουλεύσεων με οργανώσεις, πολιτικά κόμματα, θεσμούς και πρόσωπα, πριν την οριστικοποίησή τους.

Παράλληλα, διεμήνυσε την προσωπική του φιλοδοξία σημειώνοντας ότι «μετά από μερικά χρόνια, η Κύπρος θα κατατάσσεται στις πρώτες χώρες σε όλους τους διεθνείς διαγωνισμούς» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.07.2008, σ. 29), εφόσον κατά την πεποίθησή του, έχει τη δυνατότητα να καταστεί η Φινλανδία της Νότιας Ευρώπης, μια χώρα δηλαδή που θα φημίζεται για τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών της.

Το τελικό κείμενο αρχών της ΕΔΑΠ παραδόθηκε τον Δεκέμβριο του 2008 και αποτέλεσε τη θεωρητική βάση της μετέπειτα εργασίας για τη διαμόρφωση των ΑΠ, ανά γνωστικό αντικείμενο. Το κείμενο αυτό, περιελάμβανε εκτός από το προοίμιο, μια ανασκόπηση στις μεταρρυθμίσεις ΑΠ και στις προθέσεις της Επιτροπής, την αποστολή και τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές όπως και τις αρχές οργάνωσης και εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών. Κατατέθηκε από το ΥΠΠ στα θεσμοθετημένα συμβούλια διαλόγου (Συμβούλιο Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης) τον Ιανουάριο του 2009 για συζήτηση με τους οργανωμένους φορείς. Σύμφωνα με μαρτυρίες μελών της αρχικής Επιστημονικής Επιτροπής από το 2009 και εξής η Επιτροπή δεν λειτούργησε, εφόσον δεν είχε συγκληθεί σε συνεδρίαση και δεν συμμετείχε στη λήψη αποφάσεων, ως σώμα.

Τον Φεβρουάριο του 2009, ο υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού (υΠΠ) Α. Δημητρίου, κατόπιν διαβούλευσης με όλες τις πολιτικές δυνάμεις, πέραν του ΑΚΕΛ, με στόχο την επίτευξη της ευρύτερης δυνατής συναίνεσης, όρισε 53 πανεπιστημιακούς συντονιστές για 22 επιτροπές γνωστικών αντικειμένων. Όρος εντολής των συντονιστών αυτών, ήταν ο καταρτισμός προγράμματος σπουδών από την προδημοτική έως και την Α' Λυκείου για τα γνωστικά αντικείμενα που είχαν αναλάβει.

Αν και ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ ήταν αντίθετος με τον τρόπο επιλογής των μελών των Επιτροπών, εφόσον τέθηκαν κομματικά κριτήρια για την επιλογή τους, εξέφρασε την κατανόησή του για τις «ιδιαιτέρες συνθήκες» στην Κύπρο και τη δυσπιστία ορισμένων κομμάτων. Αυτό, είχε ως αποτέλεσμα την παροχή της συναίνεσής του στην όλη διαδικασία, ούτως ώστε «να διαλυθούν οποιεσδήποτε επιφυλάξεις υπήρχαν σχετικά με τις προθέσεις της Κυβέρνησης» (Θρασυβούλου, *SIGMALIVE*, 15.02.2009). Σε αυτό το σημείο, πρέπει να επισημάνουμε ότι ήταν η πρώτη φορά που κόμμα της αριστεράς εξελέγη στο κυβερνητικό τιμόνι.

Σύμφωνα με το Ενημερωτικό Δελτίο του ΥΠΠ (Μάιος – Ιούνιος 2009, σ. 1, <http://www.moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia-politismos-maios-iounios2009.pdf>):

Επειδή η διαδικασία καταρτισμού αναλυτικού προγράμματος είναι μια πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη διαδικασία που απαιτεί τη μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση μέσα από τη σύνθεση ιδεών και απόψεων, κρίθηκε αναγκαία η συμμετοχή σε αυτές τις επιτροπές τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των επιθεωρητών αλλά και εκπροσώπων των ίδιων των εκπαιδευτικών οργανώσεων.

Συνεπώς, το ΥΠΠ διαμέσου ανοικτής πρόσκλησης κάλεσε όσους μάχιμους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων επιθυμούσαν να πάρουν μέρος στο εγχείρημα, να δηλώσουν το ενδιαφέρον τους. Σε σχετική εγκύκλιο του ΥΠΠ προς τα σχολεία ημερομηνίας 30 Ιανουαρίου 2009 (Αρ. Φακ.: 7.1.02.7/3), καθορίστηκαν τα προσόντα όσων επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στη «διαμόρφωση» των ΝΑΠ (ΥΠΠ, Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, 04.07.2014, σ. 25):

1. Διδακτική εμπειρία σε σχολεία τουλάχιστον 3 χρόνια,
2. Πολύ καλή γνώση και ενημερότητα σε θέματα διαμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων στον ευρωπαϊκό χώρο,
3. Πολύ καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου με εμπειρία στα σχολεία,
4. Εμπλοκή σε εξωσχολικές δραστηριότητες που να περιλαμβάνουν σχετική δημιουργική δράση με μαθητές ή γονείς.

Τριακόσιοι εξήντα μάχιμοι εκπαιδευτικοί, υπέβαλαν αίτηση για συμμετοχή στις επιτροπές των ΑΠ και έγιναν τελικά αποδεκτοί. Παρά το γεγονός ότι αρχική πρόθεση του υπουργείου ήταν να επιλέξει πέντε – έξι μάχιμους εκπαιδευτικούς για κάθε ομάδα εργασίας, ο κ. Τσιάκαλος προχώρησε σε αλλαγή του αρχικού σχεδίου και αξιοποίηση όλων όσων υπέβαλαν αίτηση (Κυριακίδου, Φιλελεύθερος, 24.02.2009).

Σύμφωνα με την Έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης, η οποία κάνει αναφορά σε επιστολή διαμαρτυρίας του Προέδρου του Κλάδου Επιθεωρητών στην οποία απάντησε ο υΠΠ Α. Δημητρίου (ημερ. 05.02.2009, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7), διαφαίνεται ότι οι επιθεωρητές δε συμμετείχαν τελικά στις διαδικασίες ανάπτυξης των ΑΠ, εφόσον δεν έλαβαν μέρος στις ομάδες εργασίας. Παρόλα αυτά, ανέλαβαν ρόλο στις επιμορφώσεις που ακολούθησαν.

Οι πανεπιστημιακοί-μέλη των υποεπιτροπών, κλήθηκαν να λειτουργήσουν ως υπεύθυνοι συντονιστές των ομάδων εργασίας που θα στελεχώνονταν αποκλειστικά από μάχιμους εκπαιδευτικούς (Κυριακίδου, Φιλελεύθερος, 11.02.2009). Σε κάθε επιτροπή ορίστηκε τουλάχιστον ένας αποσπασμένος εκπαιδευτικός ως συντονιστής των εργασιών. Στα καθήκοντα των συντονιστών περιλαμβάνονταν, μεταξύ άλλων, διευθετήσεις που αφορούσαν στην απρόσκοπτη λειτουργία των ομάδων εργασίας των μάχιμων εκπαιδευτικών, στη διασφάλιση της επικοινωνίας μεταξύ των Επιστημονικών Επιτροπών και των εκπαιδευτικών όπως, επίσης, και στη συμβολή τους στην επεξεργασία των ΠΣ έτσι ώστε να πάρουν συνοπτική μορφή (ΥΠΠ, Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, 04.07.2014).

Ο όρος εντολής που δόθηκε στις επιτροπές συγγραφής ήταν να φέρουν «ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα» (Κυριακίδου, Φιλελεύθερος, 11.02.2009, σ. 9). Συγκεκριμένα, ο

υΠΠ Α. Δημητρίου, απευθυνόμενος στα μέλη των επιτροπών, υπέδειξε την αναγκαιότητα να: «Πάμε για ένα σύγχρονο σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα και της Ευρωπαϊκής Κύπρου που μας αξίζει» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 11.02.2009, σ. 7). Ταυτόχρονα, εξήγησε ότι οι όροι εντολής περιορίζονταν στην ετοιμασία σύγχρονων ΑΠ βάσει της εμπειρογνομοσύνης, της εμπειρίας και των γνώσεων τους, ενώ επισήμανε την ανάγκη τήρησης της προθεσμίας παράδοσης των ΝΑΠ μέχρι τα τέλη Ιουλίου 2010. Ξεκαθάρισε ότι οι επιτροπές θα είχαν πλήρη αυτονομία και ότι κανείς δεν επρόκειτο να τους πει τι θα κάνουν (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 24.02.2009), σημειώνοντας ωστόσο ότι έπρεπε να ληφθούν υπόψη οι ευαισθησίες στην Κύπρο. Από πλευράς του, ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ ζήτησε από κάθε επιτροπή όπως υπερασπιστεί το γνωστικό της αντικείμενο «μέχρι εκεί που θα είναι επαρκές, αλλά χωρίς επεκτατισμούς» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 24.02.2009, σ. 29).

Οι ακόλουθοι ακαδημαϊκοί αποτέλεσαν τους υπεύθυνους συντονιστές στο γνωστικό αντικείμενο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας:

- 1) Σωφρόνης Χ' Σαββίδης, Καθηγητής Διδακτικής Ελληνικής Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
- 2) Τριανταφυλλιά Κωστούλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στον Σχολικό Γραμματισμό στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
- 3) Σταυρούλα Τσιπλάκου, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα που τέθηκε, ο Α. Δημητρίου εξέφρασε την πρόθεση του ΥΠΠ, για νοικοκυρεμένη εισαγωγή των ΝΑΠ στη διάρκεια τριετίας, ούτως ώστε να διασφαλιστεί ότι θα προετοιμαστούν κατάλληλα όλοι οι συντελεστές για τις αλλαγές που θα γίνονταν (Ψαριά, *Πολίτης*, 23.01.2010).

Στις 21 Μαΐου 2009, συστάθηκαν τρεις Διαθεματικές Συμβουλευτικές Επιτροπές (για την Ειδική Αγωγή, για τη Διαφυλική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και για τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας), ώστε να διασφαλιστεί ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών θα υιοθετούσαν τέτοιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που να συνάδουν με την υιοθέτηση της πολιτικής για ένα «ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο» (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014, σ. 26).

Λίγο αργότερα, τον Οκτώβριο του ίδιου έτους, το Υπουργικό Συμβούλιο προέβη σε νέες ρυθμίσεις με σκοπό να υποστηρίξει τη διαδικασία. Με σχετική απόφαση ημερομηνίας 13/10/2009, διόρισε Ειδική Συμβουλευτική Επιτροπή στελεχωμένη από έξι επιφανείς ακαδημαϊκούς, η οποία επιφορτίστηκε με το καθήκον να λειτουργήσει «ελεγκτικά», ως μια δικλίδα ασφαλείας, τόσο για το περιεχόμενο των ΠΣ των κύριων γνωστικών αντικειμένων, όσο και για τη διαδικασία διαμόρφωσης των ΝΑΠ.



Στους έξι προστέθηκε στις 4 Φεβρουαρίου 2010 ο Α. Καζαμιάς. Όπως καταγράφεται στην Έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης, ο κ. Καζαμιάς δήλωσε ότι ουδέποτε ειδοποιήθηκε για την απόφαση αυτή και ουδέποτε έλαβε μέρος στη διαδικασία ανάπτυξης ΝΑΠ.

Οι επιτροπές των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων συνέταξαν και παρέδωσαν τα νέα προγράμματα σπουδών για κάθε γνωστικό αντικείμενο περίπου ένα χρόνο αργότερα (Μάρτιο 2010), με εξαίρεση το πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας. Η παράδοση των πολυσέλιδων κειμένων, στα οποία οι επιτροπές παρουσίαζαν όλα όσα θεωρούσαν ότι οι μαθητές/-τριες πρέπει να ξέρουν στο σχολείο, ώστε να έχουν τη μόρφωση που χρειάζονται σε κάθε επιστημονικό και κοινωνικό τομέα, σηματοδότησε την έναρξη της δημόσιας διαβούλευσης (Ψαριά, *Πολίτης*, 04.02.2010).

Ταυτόχρονα, με τη γνωστοποίηση των λεπτομερών προτάσεων για κάθε γνωστικό αντικείμενο, έγινε δημοσιοποίηση ενός συνοπτικού τόμου σε όλα τα κόμματα, στον Πρόεδρο της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής Παιδείας, στις εκπαιδευτικές οργανώσεις και στους συνδέσμους γονέων. Ο συνοπτικός τόμος ο οποίος εγκρίθηκε εκ μέρους των επικεφαλής ακαδημαϊκών, ήταν αποτέλεσμα της επεξεργασίας των κειμένων των ΝΑΠ από μάχιμους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετείχαν στις επιτροπές. Σύμφωνα με τον πρόεδρο της ΕΔΑΠ, ο περιληπτικός αυτός τόμος αποτελούσε σύνοψη των προτάσεων στη μορφή που ήθελαν να έχουν τα ΑΠ (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 28.03.2010) και αποτέλεσε τη βάση για τη δημόσια διαβούλευση που διήρκησε μέχρι τις 30 Απριλίου 2010.

Ο επικεφαλής της ΕΔΑΠ διατύπωσε τη γνώμη ότι δεν υπήρχαν ιδιαίτερα προβλήματα σε κάποιο μάθημα. Παρόλα αυτά και όπως κατέγραψε σε συνέντευξή του (Μαυρουδής, *Σημερινή*, 03.01.2010, σ. 24):

Το βασικό πρόβλημα εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι επικεφαλής των επιτροπών χαρακτηρίζονται από άρτια επιστημοσύνη στο γνωστικό τους αντικείμενο, αλλά όχι από κοινές απόψεις στα θέματα των αναλυτικών προγραμμάτων. Εκφράστηκε η άποψη ότι αυτό θα μπορούσε να υπερκεραστεί με ένα κείμενο κατευθυντήριων γραμμών από τη δική μας Επιτροπή. Δεν συμμερίζομαι αυτή την αισιοδοξία, επειδή οι διαφορές ανάμεσα στους επιστήμονες δεν είναι αποτέλεσμα άγνοιας, αλλά συνειδητής διαφορετικής προσέγγισης. Αντίθετα, είμαι βέβαιος ότι μετά την υποβολή των προγραμμάτων σπουδών από όλες τις επιτροπές μπορούμε να βρούμε την απαραίτητη κοινή γλώσσα και γραφή.

Παράλληλα, δημιουργήθηκε η Επιτροπή Προώθησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΕΠΑΠ) για την περίοδο από τον Σεπτέμβριο του 2010 μέχρι το τέλος του 2011. Η Επιτροπή ανέλαβε την προώθηση της εφαρμογής των ΝΑΠ στην εκπαίδευση, μέσω επικοινωνίας με όλες τις ομάδες εργασίας. Στην ΕΠΑΠ, υπό την προεδρία της Γενικής Διευθύντριας του ΥΠΠ, συμμετείχαν εκπρόσωποι όλων των διευθύνσεων, δηλαδή 2 επιθεωρητές Δημοτικής,

2 επιθεωρητές Μέσης, 1 επιθεωρητής Τεχνικής και 1 εκπρόσωπος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ). Επιστημονικός σύμβουλος της Επιτροπής ήταν ο κ. Τσιάκαλος (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 31.10.2010).

Το δεύτερο διϋπηρεσιακό σώμα το οποίο συστάθηκε (υποστηρικτές), συγκροτήθηκε από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στο ΥΠΠ και από επιθεωρητές. Οι υποστηρικτές οι οποίοι καθοδηγούνταν από την ΕΔΑΠ, ανέλαβαν να καλύψουν τις ανάγκες της επιμόρφωσης και της δημιουργίας τράπεζας εκπαιδευτικού υλικού (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 09.05.2011). Συμμετείχαν στην ετοιμασία του «Οδηγού για τον εκπαιδευτικό» και στον καθορισμό των χρονοδιαγραμμάτων εισαγωγής των ΑΠ για κάθε μάθημα. Ταυτόχρονα, παρείχαν υποστήριξη σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 09.05.2011; Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 31.10.2010).

Στα πλαίσια της δημόσιας διαβούλευσης, ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ διενήργησε συναντήσεις για ανταλλαγή απόψεων με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ενώ σε όλο αυτό το διάστημα κάθε Κύπριος πολίτης είχε τη δυνατότητα να διατυπώσει τις παρατηρήσεις του διαδικτυακά, εφόσον τα κείμενα είχαν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ. Ο στόχος της δημόσιας διαβούλευσης ήταν η οριστικοποίηση των προγραμμάτων σπουδών, εφόσον σύμφωνα με τον πρόεδρο της Επιτροπής τα κείμενα τα οποία δόθηκαν στη δημοσιότητα «δεν είναι το τελικό αποτέλεσμα» αλλά το υλικό που ετοίμασαν οι επιτροπές. Σύμφωνα με τον κ. Τσιάκαλο, η ΕΔΑΠ θα λάμβανε υπόψη τις θέσεις όλων, θα αξιολογούσε και θα επεξεργαζόταν το υλικό και στη συνέχεια θα το κοινοποιούσε στις διάφορες ομάδες εργασίας, ώστε να προβούν στις δέουσες αλλαγές ή διορθώσεις (Ψαριά, *Πολίτης*, 09.04.2010, σ. 41). Παρόλα αυτά, η Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή ουδέποτε κλήθηκε να μελετήσει και να τοποθετηθεί σε σχέση με τις εν λόγω θέσεις.

Μιλώντας στην εκδήλωση για τα ΑΠ και τις εργασίες που διεξήχθησαν, ο επικεφαλής του Γραφείου Παιδείας του ΑΚΕΛ, Χ. Χριστοφίδης ανέφερε ότι κύριο στοιχείο των νέων ΠΣ είναι η επιστημονικό-κεντρική προσέγγιση σε αντιπαράθεση με τις αλλαγές που γίνονταν στο παρελθόν οι οποίες, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε, «έγιναν από μια γραφειοκρατική ελίτ στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού στηριγμένη στο σχολικό εμπειρισμό και όχι στην επιστημονική γνώση» (Περδίδης, *Χαραυγή*, 14.05.2010, σ. 17). Σύμφωνα με τον ίδιο: «Αντικειμενικό αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας υπήρξαν οι αδυναμίες αλλά και το αναντίλεκτο γεγονός ότι μέχρι σήμερα, ο χώρος των αναλυτικών προγραμμάτων και ιδιαίτερα της Παιδείας, υπήρξε χώρος επιβολής πολιτικών και ιδεολογικών σχεδιασμών». Όπως υπέδειξε, για πρώτη φορά μια πραγματικά ανεξάρτητη επιτροπή με επιστημοσύνη και ανοιχτό διάλογο αναλάμβανε το εγχείρημα της αλλαγής (ό.π.π.). Αργότερα, ο ίδιος επισήμανε ότι η διαμόρφωση ΝΑΠ και ΝΩΠ (Νέων Ωρολογίων Προγραμμάτων) συνιστά μια επανάσταση για την εκπαίδευση στον τόπο μας, αφού αποτελεί «τη ραχοκοκαλιά πάνω στην οποία στηρίζεται όλο το εγχείρημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» (Ψαριά, *Πολίτης*, 01.09.2010, σ. 19).

Μετά την πολύμηνη επεξεργασία για οριστικοποίηση και παράδοση των ΝΑΠ από τη Δημοτική Εκπαίδευση μέχρι την Α' Λυκείου (Αύγουστο 2010), ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ ανακοίνωσε ότι αποφάσισε να τα προωθήσει στον υΠΠ, «χωρίς τη διατύπωση γνώμης ούτε για το σώμα γνώσεων, ούτε για τη διδακτική προσέγγιση και πώς αυτά θα αξιολογηθούν μέσα στο σχολικό έτος» (Ψαριά, *Πολίτης*, 31.08.2010, σ. 24). Διευκρίνισε, ωστόσο, ότι τα ΝΑΠ επρόκειτο να λάβουν την οριστική τους μορφή στο τέλος του σχολικού έτους 2010-2011.

Συγχρόνως, παρέδωσε στον Υπουργό τα συμφωνημένα με την ΠΟΕΔ ΩΠ για τη Δημοτική Εκπαίδευση και την πρόταση της πλειονότητας των μελών της Επιστημονικής Επιτροπής για τα αντίστοιχα ΩΠ δευτεροβάθμιας, η οποία περιείχε εναλλακτικά σενάρια (*Καθημερινή*, 30.08.2010).

Η σχολική χρονιά 2010-2011, η έναρξη της οποίας συνέπεσε με την παράδοση των ΑΠ στο ΥΠΠ, αποτέλεσε χρονιά προετοιμασίας των στελεχών του Υπουργείου, των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων με στόχο την ομαλή εισαγωγή των ΝΑΠ, τη χρονιά που ακολουθούσε. Όπως ο υΠΠ εξήγησε σε χαιρετισμό του, η προετοιμασία και εισαγωγή τους επρόκειτο να κινηθεί σε διάφορα επίπεδα, με εστίαση στις ακόλουθες τέσσερις δράσεις. Στην επιμόρφωση, στην παραγωγή επιπρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού, στην περιορισμένη, μικρής κλίμακας εφαρμογή πτυχών των ΑΠ (με στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών με τη νέα φιλοσοφία) και στην αναδόμηση των ΩΠ, με τρόπο ώστε η εφαρμογή των ΝΑΠ να διευκολυνθεί στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό (*Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*, 17.06.2011).

Παράλληλα, αναφέρθηκε στην εκκίνηση προσπαθειών για δημιουργία τράπεζας εκπαιδευτικού υλικού. Η τράπεζα στόχευε στην αξιοποίηση του υφιστάμενου υλικού, το οποίο σύμφωνα με τις διακηρύξεις του Υπουργού θα τύγγανε αξιολόγησης βάσει του βαθμού συμβατότητάς του με τα νέα ΠΣ (Ψαριά, *Πολίτης*, 31.08.2010). Εκεί και όπου θα εντοπιζόταν ανάγκη, θα γινόταν ανάπτυξη νέου υλικού, η οποία σύμφωνα με τον ίδιο θα διαρκούσε 3-4 χρόνια (Ψαριά, *Πολίτης*, 19.09.2010).

Σύμφωνα με εγκύκλιο του ΥΠΠ (ημερ. 08.10.2010, Αρ. Φακ.: ΠΙ 7.7.09.16, <http://www.schools.ac.cy/dme/dmecircular/data/Doc4954.pdf>), η σχολική χρονιά 2010-2011 αποτέλεσε χρονιά μερικής εισαγωγής των ΝΑΠ στα δημόσια Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Κύπρου («μπόλιασμα»). Εκεί όπου θα δοκιμάζονταν τα ΝΑΠ, θα ετοιμάζονταν σημειώσεις, ενώ οι αρμόδιες Επιτροπές θα αξιολογούσαν τα βιβλία. Ο Α. Δημητρίου επισήμανε ότι η συγγραφή νέων βιβλίων θα ολοκληρωνόταν σε διάρκεια 2-3 χρόνων. Ερωτηθείς για τα ΝΩΠ, εξήγησε ότι ετοιμάστηκαν εισηγήσεις και ότι το ΥΠΠ θα προχωρούσε άμεσα σε διάλογο με όλους τους φορείς με σκοπό να καταλήξει στα ΩΠ όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (Ψαριά, *Πολίτης*, 08.09.2010).

Την περίοδο μεταξύ 14 Μαρτίου – 25 Μαΐου 2011 πραγματοποιήθηκε το λεγόμενο «μπόλιασμα» των προηγούμενων ΑΠ με πτυχές των ΝΑΠ. Στη φάση αυτή επιλέγησαν 187 δάσκαλοι και 225 καθηγητές, οι οποίοι συμμετείχαν στην Γ΄ Φάση της Επιμόρφωσης, στα πλαίσια της οποίας έλαβαν μέρος 70 καθηγητές ανά ειδικότητα (σύνολο 1800) καθώς και 340 δάσκαλοι ανά γνωστικό αντικείμενο (σύνολο 1800), οι οποίοι ανέλαβαν το «μπόλιασμα» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 11.03.2011) σε κάποιες τάξεις από την Α΄ δημοτικού μέχρι και τη Γ΄ γυμνασίου.

Η σχολική χρονιά 2011-2012, συνέπεσε με την επίσημη έναρξη της σταδιακής εφαρμογής των ΝΑΠ στα Γυμνάσια και στα Δημοτικά και την πλήρη εφαρμογή των ΝΩΠ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, τα ΝΩΠ πρωτοβάθμιας ξεκίνησαν να εφαρμόζονται καθολικά με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου ημερομηνίας 9 Ιουνίου 2011 (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 21.08.2011).

Παράλληλα, το ΥΠΠ κατέθεσε ολοκληρωμένη πρόταση για την εφαρμογή ΝΩΠ στη Μέση Εκπαίδευση. Στόχος του Υπουργείου ήταν η ολοκλήρωση του διαλόγου με τις εμπλεκόμενες οργανώσεις μέσα στον Μάιο του 2012, ούτως ώστε να προωθηθεί εφαρμογή του ΝΩΠ στα Γυμνάσια από τη σχολική χρονιά 2012-2013 και στα Λύκεια από τη σχολική χρονιά 2013-2014.

Σύμφωνα με τον προγραμματισμό του ΥΠΠ, η σταδιακή εισαγωγή και εφαρμογή των ΝΑΠ η οποία ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2011-2012, ποίκιλε ανάλογα με το μάθημα. Σε κάποια μαθήματα η εισαγωγή των νέων ΠΣ θα γινόταν ανά τάξη και θα αφορούσε σε όλες τις θεματικές που ορίστηκαν στα αντίστοιχα προγράμματα, ενώ σε κάποια άλλα μαθήματα η εισαγωγή θα γινόταν στο σύνολο των τάξεων και θα αφορούσε μόνο κάποιες από τις θεματικές που ορίστηκαν.

Όσον αφορά στο γνωστικό αντικείμενο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, η εγκύκλιος ημερομηνίας 20 Ιουνίου 2012, η οποία αποστάλθηκε εκ μέρους του ΥΠΠ σε σχέση με το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της σταδιακής εισαγωγής και εφαρμογής των ΝΑΠ πρωτοβάθμιας, προέβλεπε τα εξής (Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, 7.1.02.7.4, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3374a.pdf>; <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3374b.pdf>):

**2011-2012:** Μερική εισαγωγή (συννοικοδόμηση-εφαρμογή) μίας-δύο θεματικών ενοτήτων στις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄, τους μήνες Φεβρουάριο-Ιούνιο.

**2012-2013:** Μερική εισαγωγή (συννοικοδόμηση-εφαρμογή) θεματικών ενοτήτων στις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄, από τον Σεπτέμβριο 2012 μέχρι τον Ιούνιο 2013. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των μικρών τάξεων (Α΄ - Γ΄) θα τύγχαναν επιμόρφωσης, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο (σε συνέχεια των επιμορφωτικών δράσεων της σχολικής χρονιάς 2011-2012), με στόχο να συννοικοδομήσουν-εφαρμόσουν στην τάξη τους τρεις-τέσσερις θεματικές ενότητες.

Μερική εισαγωγή θεματικών ενοτήτων στις τάξεις Δ', Ε' και Στ' από τον Φεβρουάριο 2013 μέχρι τον Ιούνιο 2013. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των μεγάλων τάξεων (Δ' - Στ') θα λάμβαναν επιμόρφωση, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, με στόχο να συνοικοδομήσουν-εφαρμόσουν στην τάξη τους μία-δύο θεματικές ενότητες.

**2013-2014:** Διευρυμένη εισαγωγή θεματικών ενοτήτων σε όλες τις τάξεις.

**2014-2015:** Πλήρη εφαρμογή του ΠΣ σε όλες τις τάξεις.

Η διευθύντρια Μέσης εκπαίδευσης Ζ. Πουλλή, ανακοίνωσε ότι το τελικό πλάνο σταδιακής εισαγωγής των νέων ΠΣ των γνωστικών αντικειμένων της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, το οποίο προέκυψε μετά από συμφωνία μεταξύ ΥΠΠ και της ΟΕΛΜΕΚ, προέβλεπε τα ακόλουθα στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ψαριά, *Πολίτης*, 18.09.2012):

**2012-2013:** Πλήρη εισαγωγή στην Α' τάξη, εκτεταμένη εισαγωγή πτυχών του στη Β' τάξη και εφαρμογή πτυχών του στη Γ' τάξη από όσους εκπαιδευτικούς το επιθυμούν.

**2013-2014:** Πλήρη εισαγωγή στο Γυμνάσιο και εκτεταμένη εισαγωγή πτυχών του στην Α' Λυκείου.

**2014-2015:** Πλήρη εισαγωγή στο Γυμνάσιο και στην Α' Λυκείου.

Μετά την ανάληψη της προεδρίας από τον Ν. Αναστασιάδη, ο νέος υΠΠ Κ. Κενεβέζος, σε δημοσιογραφική διάσκεψη για παρουσίαση του Κυβερνητικού έργου των πρώτων οκτώ μηνών διακυβέρνησης (01.11.2013), ανακοίνωσε ότι η διασφάλιση της ποιότητας του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων και του διδακτικού υλικού μέσα από την αναδόμηση και τον εκσυγχρονισμό των Αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων, αποτελούσε ύψιστη προτεραιότητα του ΥΠΠ (ΥΠΠ, *Περιοδική Έκδοση*, 12.2013, <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia-politismos-dekemvrios-2013.pdf>).

Ακολούθως, γνωστοποίησε την πρόθεση της νέας κυβέρνησης για αξιολόγηση των εφαρμοσμένων πολιτικών σε σχέση με τα ΑΠ (δομές, διαδικασίες, περιεχόμενο), με στόχο την υιοθέτηση αλλαγών «εκεί και όπου κριθεί ότι επιβάλλεται... με τη σύσταση ad hoc Επιτροπών» (ό.π.π., σ. 3). Στα πλαίσια των διακηρύξεων του, προχώρησε στη σύσταση τριών επιτροπών εργασίας: της Διατμηματικής Επιτροπής Αξιολόγησης Αναλυτικών Προγραμμάτων, της Συντονιστικής Επιτροπής Αναλυτικών Προγραμμάτων και της Επιστημονικής Επιτροπής για τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η Διατμηματική Επιτροπή Αξιολόγησης Αναλυτικών Προγραμμάτων, της οποίας προϊστάτο ο ίδιος ο υΠΠ, είχε ως βασική της αποστολή τον καθορισμό πολιτικής και την αξιολόγηση του έργου που επιτελέστηκε σε σχέση με τα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα. Στην Επιτροπή μετείχαν οι Διευθύνσεις Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης με τους προϊσταμένους τους, η Διευθύντρια του ΠΙ και εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών Οργανώσεων ΠΟΕΔ, ΟΕΛΜΕΚ και ΟΛΤΕΚ.

Η Συντονιστική Επιτροπή Αναλυτικών Προγραμμάτων ήταν μια τεχνική επιτροπή, η οποία ανέλαβε την υλοποίηση της πολιτικής, όπως αυτή καθοριζόταν από την Αρμόδια Αρχή στα θέματα εκσυγχρονισμού των ΑΠ και προώθησής τους στα σχολεία, στη βάση των αποφάσεων της Διατμηματικής Επιτροπής. Της Συντονιστικής Επιτροπής ΑΠ προέδρευε η Διευθύντρια του ΠΙ και σε αυτή συμμετείχαν εκπρόσωποι των Διευθύνσεων Δημοτικής και Μέσης και του ΠΙ.

Στην Επιστημονική Επιτροπή για την αξιολόγηση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, μετείχαν έξι ακαδημαϊκοί<sup>1</sup>.

Η πιο πάνω παρουσίαση των αποφάσεων και γεγονότων που προηγήθηκαν και ακολούθησαν της παράδοσης των ΑΠ που προτάθηκαν για εφαρμογή το 2010, σκιαγραφεί τη διαδρομή εντός της οποίας κινήθηκε η ανάπτυξη και προώθηση του αντίστοιχου ΑΠ για το γλωσσικό μάθημα. Όσα παρατέθηκαν, επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι η εκπαιδευτική αλλαγή αντανακλά μια διαδρομή από διαδικασίες και μια σειρά από αποφάσεις για συντονισμό των διαδικασιών. Φανερώνουν την αναγκαιότητα για διαπραγμάτευση, ενημέρωση και διασφάλιση της συναίνεσης των εμπλεκομένων. Τέλος, καταδεικνύουν την ανάγκη για συντονισμό δράσεων και ενεργειών για προώθηση και διαχείριση της εφαρμογής όσων προτείνονται.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση των ΑΠ και η παροχή νέων κατευθύνσεων για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, μέσα από την έκδοση σχετικού κειμένου πολιτικής (Αρ. Φακ.: 7.11.12.6.1, <http://egkyklioι.moec.gov.cy/data/dde3962a.pdf>) μετά την κυβερνητική αλλαγή, αποτέλεσε το κλείσιμο του κύκλου ζωής του ΑΠ Γλώσσας 2010 καθιστώντας τη μελέτη των διαδικασιών και αλληλοεπιδράσεων που προηγήθηκαν και καθόρισαν την έκβαση των γεγονότων, ένα ενδιαφέρον πεδίο.

## **2.2 Το παράδειγμα του Αναλυτικού προγράμματος Γλώσσας 2010: προτεινόμενες εισηγήσεις και πρακτικές**

Η μελέτη των συνθηκών που αλληλοεπείδρασαν επηρεάζοντας την εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010, οδηγώντας στον επανακαθορισμό των κυριότερων πτυχών του δεν μπορεί παρά να συμπεριλάβει στο κομμάτι της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναφορά στο περιεχόμενο του ΑΠ αλλά και στη διαφοροποίηση που παρουσιάζει σε αντιδιαστολή με προηγούμενα ΠΣ τα οποία εφαρμόστηκαν.

Το ΑΠ Γλώσσας 2010 εισηγείται μια σειρά αλλαγών στο Γλωσσικό μάθημα και στη

---

<sup>1</sup>Μαίρη Κουτσελίνη, Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, Πέτρος Πασιαρδής, Καθηγητής στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Νίκος Στυλιανόπουλος, Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών και Στατιστικής του Πανεπιστημίου Κύπρου, Πέτρος Παπαπολυβίου, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου, Λεωνίδας Κυριακίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, Μιχαλίνος Ζεμπύλας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

διδασκαλία του. Ενδεικτικά, γίνεται εισήγηση για πρακτική αξιοποίηση του σύγχρονου πολυτροπικού περιβάλλοντος και της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, συντελείται επαναπροσδιορισμός της έννοιας του εγγράμματου ατόμου με βάση τις νέες μορφές γραμματισμού οι οποίες έχουν προκύψει, προτείνεται ενσωμάτωση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού και των κειμενικών ειδών, αξιοποίηση της συμβολής της κυπριακής διαλέκτου, ενώ γίνεται εισήγηση για συστηματική μελέτη των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και το πώς αυτά συλλειτουργούν στη δόμηση του νοήματος με μια προσέγγιση της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής. Επιπλέον, διατυπώνεται πρόταση όπως τα κείμενα εκλαμβάνονται ως «τρόπος διαπραγμάτευσης κοινωνικών σχέσεων, ως μέσο δόμησης ταυτοτήτων και ως ενδείκτης κυρίαρχων ή μη ιδεολογιών» (ΥΠΠ, *Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας 2010*, σ. 15).

Εκτενέστερα, στο ΑΠ καταγράφεται ότι (σ. 10):

Τα άτομα καλούνται πλέον να εξοικειωθούν με νέες κειμενικές πρακτικές, να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα (γλωσσικά και πολυτροπικά) δομούν κοινωνικές σχέσεις, αναπαράγουν ρατσιστικές και σεξιστικές θέσεις, προβάλλουν ορισμένους τρόπους θέασης της πραγματικότητας ως ‘φυσικούς’, ή αποδομούν στερεότυπα και κυρίαρχες ιδεολογίες.

Στην εισαγωγή του, σημειώνεται ότι οι προαναφερόμενοι στόχοι μπορούν να καλλιεργηθούν στο σχολείο μέσα από την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού. «Βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής αυτής είναι να καταστήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες συμμετόχους στη μαθησιακή διαδικασία και να διαμορφώσει, κατ’ επέκταση, ενεργούς πολίτες, δηλαδή πολίτες που να λειτουργούν με ισονομία, να διεκδικούν με δημοκρατικό τρόπο τα δικαιώματά τους και να πολεμούν κάθε μορφής κοινωνικό αποκλεισμό...» (σ. 10).

Ως κριτικά εγγράμματα ορίζεται το άτομο που κατανοεί και χειρίζεται επιτυχώς τη γλώσσα στην ιδεολογική της διάσταση. Το άτομο αναμένεται να διερευνά «το πώς τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία (γραμματικά φαινόμενα, λεξιλόγιο, κειμενικά είδη, οργάνωση πληροφοριών σε κείμενα) συμβάλλουν στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, στην κατασκευή πολιτικών και πολιτισμικών αξιών, στην αναπαραγωγή στερεοτύπων ή στην ανατροπή σχέσεων εξουσίας και ανισοτήτων μεταξύ κοινωνικών ομάδων» (σ. 10).

Το ΑΠ εδράζεται στους ακόλουθους τρεις βασικούς άξονες, οι οποίοι αποβλέπουν σε:

- α. Ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων,
- β. Καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση στάσεων και επίδειξη συμπεριφορών που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα,
- γ. Καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων που απαιτούνται από την κοινωνία του 21ου αιώνα (ικανότητες κλειδιά).

Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, η διδασκαλία της γλώσσας επιδιώκει να καλλιεργήσει γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές που εντάσσονται σε επιμέρους κατηγορίες, οι οποίες εξετάζουν τη γλώσσα ως δομικό σύστημα, ως κείμενο, σε συνάρτηση με την ποικιλότητα, τα διάφορα κειμενικά είδη, τη γραφή και κατανόηση κειμένων.

Ειδικότερα, οι μαθητές/-τριες καλούνται: «Να κατανοήσουν ότι η γλώσσα είναι πράξη, και να συνδέουν συγκεκριμένες πτυχές της δομής της γλώσσας με την επιτέλεση συγκεκριμένων γλωσσικών λειτουργιών» (σ. 11). Επιπρόσθετα, αναμένεται: «Να κατανοήσουν τον ιδεολογικό ρόλο του λεξιλογίου και της γραμματικής, ότι, δηλαδή, οι λέξεις και τα διάφορα γραμματικά στοιχεία κωδικοποιούν ένα θέμα μέσα από συγκεκριμένη οπτική, υποδηλώνουν σχέσεις μεταξύ ατόμων και προβάλλουν ή δομούν ταυτότητες» (σ. 11).

Ως προς τον άξονα της γλώσσας και ποικιλότητας οι μαθητές/-τριες καλούνται: «Να γνωρίσουν τις βασικές δομικές ομοιότητες και διαφορές της νέας ελληνικής και της κυπριακής ποικιλίας και να είναι σε θέση να εντοπίζουν στοιχεία από άλλες ποικιλίες/γλώσσες σε υβριδικά, μεικτά ή πολυγλωσσικά κείμενα», καθώς και «να προσεγγίζουν την κυπριακή διάλεκτο ως μια ποικιλία με δομή και συστηματικότητα στη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιό της» (σ. 11). Έτσι, προτείνεται η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων επεξεργασίας και παραγωγής τόσο προφορικού όσο και γραπτού λόγου στην ΚΔ σε συστηματική αντιπαραβολή με την ΚΝΕ, με τρόπους που εστιάζουν στη διευκόλυνση των μαθητών/-τριών στην απόκτηση εποπτείας της δομής της ΚΝΕ και της ΚΔ.

Σε επίπεδο γραμματικής και διδασκαλίας της, το ΑΠ καταγράφει ότι η διδασκαλία της γλώσσας δεν πρέπει να ταυτίζεται με τη διδασκαλία της γραμματικής ως «ύλης» που κατακτάται αποκομμένη από τις επικοινωνιακές της χρήσεις. Αντίθετα, η γλώσσα θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως εργαλείο για τη συγκρότηση κειμένων και γνωστικών περιοχών και ως μέσο για τη διαπραγμάτευση ταυτοτήτων. Ως εκ τούτου, το ΑΠ εισηγείται όπως σημείο εκκίνησης δεν αποτελούν τα γραμματικά στοιχεία αυτά καθεαυτά, αλλά οι λειτουργίες που τα στοιχεία αυτά επιτελούν.

Όσον αφορά τη γλώσσα ως κείμενο, οι μαθητές/-τριες καλούνται να κατανοήσουν ότι τα κείμενα είναι σύνολα προτάσεων με ιδεολογικό περιεχόμενο. Το ΑΠ καταγράφει ότι τα κείμενα κατασκευάζουν εκδοχές και θεωρήσεις του κόσμου που σχετίζονται με συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, πολιτισμικές, κοινωνικές και πολιτικές θέσεις.

Η πιο πάνω, αποτελεί μία θεώρηση που θα πρέπει να αντιλαμβάνονται οι μαθητές/-τριες οι οποίοι/ες αναμένεται «να αντιμετωπίζουν τον προφορικό και γραπτό λόγο ως κοινωνικές πράξεις μέσω των οποίων μπορούν να παράγουν γνώση που έχει νόημα γι' αυτούς και αυτές και να παρεμβαίνουν στην κοινωνική πραγματικότητα» (σ. 12).



Το κείμενο προτείνεται όπως αντιμετωπίζεται στα ακόλουθα τέσσερα επίπεδα:

- ως **πλαισιωμένη δομή** (ως ενότητα που αποκτά νόημα ενταγμένη σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, με την ευρύτερη έννοια της κοινότητας ή του θεσμού στον οποίο εντάσσεται και τον οποίο αναπαράγει),
- ως **γλωσσική και νοηματική δομή** (ως ενότητα με νοηματική συνέχεια που αναπαριστά ένα θέμα μέσα από διάφορα γλωσσικά στοιχεία: λεξιλογικές και γραμματικές επιλογές, μορφές κειμενικής οργάνωσης),
- ως **κοινωνική πράξη** (ως τρόπος διαπραγμάτευσης κοινωνικών σχέσεων, ως μέσο δόμησης ταυτοτήτων και ως ενδείκτης κυρίαρχων ή μη ιδεολογιών),
- ως **αντικείμενο αξιολόγησης**.

Το ΑΠ υποστηρίζει ότι τα τέσσερα επίπεδα «συλλειτουργούν για να προσδιορίσουν την έννοια του κριτικού γραμματισμού μέσα από τις δραστηριότητες της ανάγνωσης και της γραφής» (σ. 15).

Τα πιο πάνω καθιστούν σαφή τη διαπίστωση ότι οι δομές που καλούμαστε μέσα από το ΑΠ να εξετάσουμε δεν είναι εξ ολοκλήρου γραμματικοσυντακτικής φύσης, αλλά κοινωνικής και επικοινωνιακής, διότι διαμορφώνονται σε συνάρτηση με τα εξωγλωσσικά στοιχεία του κοινωνικό-επικοινωνιακού συγκειμένου (Ματσαγγούρας, 2007).

Οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν ότι τα κείμενα είναι κοινωνικές κατασκευές που εξυπηρετούν τα κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά δεδομένα συγκεκριμένης εποχής. Ως εκ τούτου, προτρέπονται να ασχοληθούν σκόπιμα με διάφορους διακριτούς μεταξύ τους τύπους κειμένων (κειμενικά είδη), που διέπονται από συγκεκριμένες συμβάσεις και παράγονται για να διαδραματίσουν δεδομένο επικοινωνιακό ρόλο.

Οι μαθητές εξασκούνται στο να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν σε κειμενικές συμβάσεις δομής, γλωσσικής μορφής και περιεχομένου, όπως επίσης και στο να αντιληφθούν ότι οι λεκτικές πράξεις έχουν κοινωνική λειτουργία. Επομένως, στόχος του σχολείου είναι η απόδοση έμφασης στη γραμματική των κειμένων, ο εντοπισμός και η ανάδειξη εκείνων των μορφών λόγου που είναι συχνόχρηστες και σημαντικές για την κατάκτηση της σχολικής γνώσης, αλλά και για τις μετασχολικές ανάγκες του ατόμου (ΥΠΠ, *Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας* 2010).

Σύμφωνα με το ΑΠ, η προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία στηρίζεται στις εξής βασικές αρχές, οι οποίες προτάσσουν όπως (σ. 66):

α) Η μορφή, ο ρυθμός και η διαδικασία της διδασκαλίας προσαρμόζεται και αξιοποιεί στοιχεία από το επίπεδο του γλωσσικού και πολυτροπικού γραμματισμού των μαθητών/τριών.

β) Τα θέματα με τα οποία ασχολείται η τάξη προέρχονται από διάφορες πηγές έντυπου, ψηφιακού και προφορικού λόγου που παράγεται σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες. Δίνεται η δυνατότητα τα θέματα: i) να επιλέγονται από ένα ευρύ αρχικό σώμα παιδαγωγικού υλικού στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση και το οποίο μπορούν να εμπλουτίζουν ανάλογα με την επικαιρότητα, τον σκοπό της διδασκαλίας κ.λπ., ii) να συναποφασίζονται από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες στη διδασκαλία.

γ) Δίνεται η δυνατότητα παραγωγής από όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες διαφόρων ειδών προφορικού και γραπτού λόγου που απευθύνονται σε κάποιον/-α πραγματικό αποδέκτη/-τρια.

δ) Ο/η διδάσκων/-ουσα έχει ρόλο συντονιστή/-τριας και ισότιμου/-ης συνομιλητή/-τριας κατά τη διδασκαλία και τη διεκπεραίωση των διαφόρων γλωσσικών δραστηριοτήτων.

ε) Οι ενότητες που σχεδιάζονται για την καλλιέργεια του γραμματισμού έχουν τη μορφή σχεδίων δράσης (projects) που στηρίζονται, αξιοποιούν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις γραμματισμού των μαθητών/-τριών. Προτείνεται όπως η συλλογή δεδομένων γίνεται κυρίως εκτός σχολείου, με σκοπό οι μαθητές/-τριες να αναλάβουν τον ρόλο εθνογράφων των γλωσσικών τους κοινοτήτων.

ζ) Η διδασκαλία της δομής της νέας ελληνικής γίνεται με σκοπό την εμπέδωση και την κατανόηση του τρόπου που τα φωνολογικά, μορφολογικά και συντακτικά στοιχεία λειτουργούν για να επιτελέσουν συγκεκριμένες λειτουργίες, όπως είναι η κατασκευή συγκεκριμένων τρόπων αναπαράστασης του θέματος (η αναπαραστατική λειτουργία), η οικοδόμηση συγκεκριμένων σχέσεων με τον συνομιλητή/τη συνομιλήτρια (η διαπροσωπική λειτουργία) και η σύνδεση προτάσεων (η κειμενική λειτουργία). Για τον λόγο αυτό, δίνεται έμφαση στον λειτουργικό ρόλο που τα στοιχεία της μικροδομής επιτελούν (το προτασιακό επίπεδο), στη μακροδομή (στο κείμενο) όπως και στις μεταξύ τους αλληλοεπιδράσεις.

η) Η γλώσσα δεν διαμελίζεται πλέον σε επιμέρους τομείς ανάπτυξης αλλά προσλαμβάνεται ενιαία και το ΑΠ Γλώσσας 2010 αναπτύσσει τη φιλοσοφία του για προσδοκώμενες γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές, συμπεριλαμβάνοντας ενδεικτικά κειμενικά είδη και δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων. Επιπρόσθετα, συμπεριλαμβάνει δείκτες επιτυχίας, οι οποίοι μπορούν να αξιολογήσουν την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, ανάλογα με τη βαθμίδα.

θ) Αξιοποιείται η πολυγλωσσία της τάξης, τόσο από δομική σκοπιά (κατανόηση βασικών δομικών διαφορών μεταξύ των γλωσσών της τάξης) όσο και από τη σκοπιά των πολλαπλών πρακτικών γραμματισμού (αξιοποίηση εναλλακτικών πρακτικών γραμματισμού που μπορεί να φέρουν στην τάξη μαθητές/-τριες που είναι φυσικοί ομιλητές/-τριες άλλων γλωσσών).

Όσον αφορά τις Θεματικές Ενότητες, το περιεχόμενό τους προτείνεται όπως απαρτίζεται από κείμενα: «προφορικά, γραπτά και ψηφιακά, που διερευνούν θέματα τα οποία επιλέγονται από την σχολική κοινότητα ως ενδιαφέροντα». Σύμφωνα με το ΑΠ, τα κείμενα μπορούν να προέρχονται «από μια τεράστια ποικιλία πηγών, έντυπων, προφορικών και ηλεκτρονικών και από ποικίλες κοινότητες, τοπικές κοινωνίες, ψηφιακές κ.λπ.» (σ. 14).

Όπως επισημαίνεται, οι θεματικές ενότητες είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε να λαμβάνεται υπόψη το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, οι γλωσσικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και πρέπει να είναι συγκροτημένες με τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε να εναλλάσσονται διάφορες μορφές λόγου (προφορικός, γραπτός, ηλεκτρονικός και ψηφιακός). Το ΑΠ εισηγείται όπως ο χρόνος διεκπεραίωσης των γλωσσικών δραστηριοτήτων και η ολοκλήρωση μιας θεματικής ενότητας εξαρτώνται από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται (σ. 10):

Οι θεματικές ενότητες δεν αναπτύσσονται σε συγκεκριμένες διδακτικές ώρες (10 ή 12 ώρες), αλλά μπορούν να επεκτείνονται χρονικά όσο οι μαθητές και οι μαθήτριες δείχνουν ενδιαφέρον και φαίνεται ότι η γλωσσική καλλιέργεια είναι αποτελεσματική. Πιο συγκεκριμένα, με τις επιμέρους δραστηριότητες που αναπτύσσονται από τους μαθητές και τις μαθήτριες, η σχολική κοινότητα έρχεται σε επαφή με διάφορα είδη προφορικών και γραπτών κειμένων της καθημερινής ζωής, τα οποία έχουν νόημα σε ορισμένες περιστάσεις επικοινωνίας, και οι μαθητές και οι μαθήτριες επιχειρούν, με τη βοήθεια του/της διδάσκοντα/-σας, να κατανοήσουν τις πρακτικές γραμματισμού που υποδηλώνουν, αλλά και να παραγάγουν κείμενα εντάσσοντάς τα μέσα σε πραγματικές συνθήκες.

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/-τριες ορίζονται υπεύθυνοι/-ες τόσο για την επιλογή των κειμένων που θα συγγράψουν/θα παραγάγουν προφορικά, όσο και για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την τελική αξιολόγηση της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητάς τους, σε σχέση με πραγματικούς/-ές αποδέκτες/-τριες.

Τα πιο πάνω, καθιστούν σαφές το γεγονός ότι ο ρόλος του εγχειριδίου ως μοναδικού σημείου αναφοράς υποβαθμίζεται, εφόσον το περιεχόμενο δεν προκαθορίζεται και οι εκπαιδευτικοί προωθούνται στο να επιλέγουν μια ποικιλία κειμένων, χρηστικών, αυθεντικών, λογοτεχνικών και άλλων, η οποία θα καλύπτει τους σκοπούς και στόχους διδασκαλίας.

Σε σχέση με το κομμάτι της Αξιολόγησης, το ΑΠ καταγράφει ότι τα συμβατικά διαγωνίσματα αντικαθίστανται από πρακτικές που σχετίζονται με τη δημιουργία φακέλων

(portfolios), τη συλλογή αναστοχαστικών σχολίων, την εγκαθίδρυση και ενίσχυση πρακτικών αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (συνεντεύξεις, αναστοχαστικά αυτοσχόλια), τόσο στο πλαίσιο της τάξης όσο και εκτός αυτής, με εμπλοκή της ευρύτερης μαθητικής/μαθησιακής κοινότητας. Σημειώνεται ότι: «Η συνδιαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης από εκπαιδευτικό και μαθήτριες/μαθητές είναι ένας ιδιαίτερα χρήσιμος μηχανισμός ελέγχου της στοχοθεσίας και της βιωσιμότητάς της, καθώς και ένας τρόπος να αξιολογηθεί το γλωσσικό μάθημα ως ένα σύνολο πρακτικών γραμματισμού των οποίων οι ομοιότητες και οι διαφορές με τις μη σχολικές πρακτικές γραμματισμού πρέπει να βρίσκονται υπό διαρκή εξέταση, εφόσον ο βασικός σκοπός του Προγράμματος είναι η καλλιέργεια της κριτικής διάστασης» (σ. 69). Επισημαίνεται ότι κεντρική επιδίωξη του προγράμματος είναι η καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού της τάξης σχετικά με τις ιδιαίτερες πρακτικές παραγωγής και επεξεργασίας κειμένων που η τάξη ανέπτυξε, ως κοινότητα μάθησης.

Το κομμάτι που προηγήθηκε με εστίαση στις εισηγήσεις και πρακτικές που προτάθηκαν από το ΑΠ Γλώσσας 2010 τίθεται ως επιμέρους άξονας ερμηνείας, ο οποίος στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι διδακτικές προτάσεις οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στο εν λόγω πρόγραμμα ενδέχεται να έχουν γίνει η αιτία για παραγωγή υποστηρικτικού ή αντιπολιτευτικού λόγου (εκ μέρους των εμπλεκομένων) σε σχέση με την εφαρμογή του. Ο εντοπισμός των απόψεων και αντιλήψεων των άμεσα ή/και έμμεσα εμπλεκομένων, σε σχέση με επιμέρους πτυχές και προτάσεις του ΑΠ, αποτελεί βασική επιδίωξη της διατριβής αυτής και ακολουθεί, στο κομμάτι της παρουσίασης των δεδομένων.

Είναι γεγονός ότι το ΑΠ Γλώσσας 2010, παρουσιάζει βασικές διαφορές σε σχέση με προγενέστερα ΠΣ, τα οποία εφαρμόστηκαν στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με την Ioannidou, (2012, σ. 226): «Η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ του προτεινόμενου προγράμματος σπουδών σε σχέση με τους προκατόχους του είναι ότι για πρώτη φορά στην ιστορία δεν ακολουθεί προγράμματα σπουδών που αναπτύχθηκαν στην Ελλάδα».

Επιπλέον, υποδηλώνει την πρόταση για αμφισβήτηση της ισχυρής συσχέτισης της γλωσσικής διδασκαλίας με την ύπαρξη ενός και μόνο γλωσσικού εγχειριδίου, κάνοντας προτάσεις για δημιουργία πολλαπλών υλικών και βάσεων δεδομένων με ανακατασκευασμένες μονάδες περιεχομένου (ό.π.π.).

Παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς όπως επιλέγουν μια ποικιλία κειμένων (χρηστικών, λογοτεχνικών, αυθεντικών κ.ά.) για να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς διδασκαλίας τους, ενώ αποδίδει διδακτική ορατότητα στη διάλεκτο παρέχοντας ρητές, παιδαγωγικές προτάσεις οι οποίες ανάγουν τη διδασκαλία της ΚΔ σε όχημα για σχολικό εγγραμματισμό (Hadjiioannou, Tsiplakou, & Kappler, 2011).

Εκτενέστερα, σε αντίθεση με προηγούμενα ΠΣ το αναλυτικό του 2010 δε λαμβάνει καμία θέση σε σχέση με την ανάθεση του στάτους της επίσημης γλώσσας είτε στην Κοινή Νεοελληνική (ΚΝΕ) είτε στην Κυπριακή Διάλεκτο (ΚΔ). Με τον τρόπο αυτό: «Οχι μόνο η διάλεκτος αποκτά ‘ορατότητα’ μέσα στην τάξη, αλλά γίνεται επίσης αντικείμενο διδασκαλίας» (σ. 533). Στο πρόγραμμα «δεν προβλέπεται καμία μορφή ‘διαχωρισμού’ των δύο ποικιλιών, ούτε στις ώρες διδασκαλίας ούτε μέσα στο μάθημα». Αντίθετα, γίνεται εισήγηση για συνειδητή αντιπαραβολή των δύο. Δεν γίνονται ρυθμίσεις ως προς το πώς πρέπει να μιλάνε μέσα στην τάξη οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/-τριες, ενώ προτείνεται χρήση όποιας μορφής (ή μορφών) γλώσσας εξυπηρετούν καλύτερα την κατανόηση των νοημάτων (Πεννηταέξ, *SIGMALIVE*, 14.01.2012).

Σε προηγούμενα ΠΣ η διάλεκτος αναγόταν σε αντικείμενο διδασκαλίας στο πλαίσιο του *Κυπριακού Ανθολογίου* και λογοτεχνικά κείμενα γραμμένα σε διάλεκτο διδάσκονταν μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η διάλεκτος, σύμφωνα με την Τσιπλάκου (2007), αντιμετωπιζόταν ως ποικιλία συνδεδεμένη με τα κειμενικά είδη της ποίησης και, δευτερευόντως, της πεζογραφίας, ενώ η επίσημη πολιτική για το γλωσσικό μάθημα υπαγόρευε «την απλή ανοχή και την έμμεση διόρθωση (επανάληψη από τη δασκάλα της διαλεκτικής γλωσσικής παραγωγής των μαθητριών και των μαθητών σε ‘σωστά ελληνικά’)» (σ. 15).

Ένας από τους στόχους του ΝΑΠ είναι, σύμφωνα με την Τσιπλάκου, να αξιοποιήσει δυναμικά και ουσιαστικά τη γλωσσική ποικιλότητα και να την καταστήσει εργαλείο γλωσσικής καλλιέργειας, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της γλωσσομάθειας και τη δημιουργία κριτικών στάσεων απέναντι στη γλώσσα (Πεννηταέξ, *SIGMALIVE*, 14.01.2012). Όπως η ίδια σημειώνει, η μέχρι πρότινος κατάσταση τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα, η οποία ήθελε τις διαλέκτους να είναι κοινωνικά «στιγματισμένες» σε σχέση με τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στη γλωσσική διδασκαλία, πρέπει να αποδομηθεί. Ως εκ τούτου, η προϋπάρχουσα γνώση της διαλέκτου, το προϋπάρχον γλωσσικό κεφάλαιο των παιδιών, οφείλει να αποτελεί όργανο οικοδόμησης της γνώσης της ΚΝΕ.

Αυτό συνεπάγεται αντιπαραβολική διδασκαλία της κυπριακής και της νέας ελληνικής, η οποία και προτείνεται στο εν λόγω ΑΠ, προκειμένου να καταστούν συνειδητές στις μαθήτριες και στους μαθητές οι ομοιότητες και οι διαφορές τους, ως μηχανισμός όξυνσης της μεταγλωσσικής τους ενημερότητας (ό.π.π.). Σύμφωνα με την Παπανικόλα (2010), με τον τρόπο αυτό «η χρήση της διαλέκτου δε στηρίζεται σε κριτήρια που σχετίζονται με την αισθητική ή τη συναισθηματική της αξία, όπως αυτά έχουν διατυπωθεί στο παρελθόν (Ραβλου & Ραπαρανίου, 2004), αλλά για λόγους καθαρά επιστημονικούς, που έχουν να κάνουν με τη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος» (σ. 377).

Σε αντιδιαστολή με προηγούμενα ΑΠ, το προτεινόμενο παρέχει στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη αυτονομία ως προς την επιλογή και οργάνωση της ύλης, ενώ παροτρύνει την επιμήκυνση του χρόνου διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων και θεματικών ενοτήτων αναλόγως του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών/-τριών. Δίνει, επίσης, την ευκαιρία στους μαθητές/-τριες να συμμετέχουν στην επιλογή των κειμένων που θα αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας.

Τέλος, ενσωματώνει την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού η οποία σύμφωνα με την Ιοαννίδου (2012) υπαγορεύει «την αμφισβήτηση και την αποδόμηση των κειμένων και των παραδοσιακών αξιών» (σ. 226). Είναι γεγονός ότι στο κυπριακό συγκείμενο, οι αξίες οι οποίες διαχρονικά υπερτερούσαν ήταν η ‘ελληνικότητα’, η ‘εθνική ταυτότητα’ και η ‘ελληνορθόδοξη θρησκεία’. Οι προαναφερθείσες αξίες, αποτελούσαν βασικούς πυλώνες οικοδόμησης του εκπαιδευτικού λόγου πάνω στον οποίο συγκροτήθηκαν προηγούμενα ΑΠ.

Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση της υΠΠ Κ. Αγγελίδου, η οποία στον πρόλογο του ΑΠ Δημοτικής Εκπαίδευσης (1994) το οποίο στη συνέχεια εκδόθηκε αναθεωρημένο το 1996, κατέγραψε ότι ο ρόλος της παιδείας στην ημικατεχόμενη Κύπρο «που αγωνίζεται σήμερα να διατηρήσει τις ελληνικές και χριστιανικές ρίζες της» είναι πολυσήμαντος και πολυσύνθετος, εφόσον μπορεί να μας βοηθήσει να κρατηθούμε στην ακραία έπαλξη του Ελληνισμού. Η ίδια παρουσίασε τους εκπαιδευτικούς ως φορείς μεταλαμπάδευσης των αξιών εκείνων που θα φροντίσουν να «διατηρήσουν ζωντανή και αδιάλειπτη επικοινωνία με την ελληνορθόδοξη παράδοσή μας» (ΥΠΠ, *Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης*, 1994, σ. 11). Σε επίπεδο διδασκαλίας ήταν ξεκάθαρη η έμφαση στη νεοελληνική γλώσσα, η οποία παρουσιαζόταν ως μέσο πνευματικής συγκρότησης. Συγκεκριμένα, γενικός σκοπός του μαθήματος ήταν «η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, με την πρόσκτηση του εκφραστικού πλούτου της νεοελληνικής γλώσσας και την κατανόηση των δομών της για αποτελεσματικότερη επικοινωνία και διευκόλυνση της πνευματικής τους συγκρότησης» (σ. 71).

Τα πιο πάνω αντανakλούν τη διαπίστωση των Hadjioannou, Tsiplakou, & Kappler (2011) ότι την κυπριακή γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική χαρακτήριζε η τάση «προώθησης της ΚΝΕ ως κύριου μέσου σταθεροποίησης της ελληνικής εθνικής ταυτότητας» (σ. 530). Σύμφωνα με τους ίδιους, οι επίσημες και άτυπες γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες χαρακτήριζαν το κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελούσαν αποτύπωση της «συμβολικής ευθυγράμμισης της ενότητας με την Ελλάδα» (σ. 515). Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση εκ μέρους της Κ. Αγγελίδου ότι η Παιδεία στην Κύπρο αποτελεί σημαντικό τομέα, ο οποίος θα βοηθήσει να κρατηθούμε στην «ακραία αυτή έπαλξη του Ελληνισμού» (ΥΠΠ, *Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης*, 1994, σ. 11).

Οι βασικές αρχές οι οποίες διέπουν την προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία του ΑΠ Γλώσσας 2010 και οι διαφοροποιήσεις σε σχέση με προηγούμενα ΠΣ, δεν μπορούν παρά να επισημανθούν ως σημεία τα οποία ενδεχομένως έχουν επιδράσει στον τρόπο με τον οποίο έχουν τοποθετηθεί οι εμπλεκόμενοι δρώντες απέναντι στην εφαρμογή του εν λόγω ΠΣ (συμβάλλοντας τελικά στη μη εφαρμογή του).

### **2.3 Η αναμόρφωση Αναλυτικών Προγραμμάτων ως επιμέρους κομμάτι της διαδικασίας της αλλαγής**

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας και η σημασία της αναμόρφωσης και εφαρμογής ΑΠ, καλεί για αντίληψη των συνθηκών που εντοπίζονται και παρεμβάλλονται σε κάθε εγχείρημα τέτοιας φύσεως. Σε κάθε περίπτωση, καθίσταται αντιληπτό ότι το περιεχόμενο του προγράμματος που προτείνεται, συσχετίζεται με πολύπλοκους τρόπους με το κοινωνικό συγκείμενο εντός του οποίου προωθείται για εφαρμογή, ενώ καλεί για ενεργοποίηση διαδικασιών που θα στηρίζουν την εφαρμογή όσων προτείνονται.

Είναι παραδεκτό ότι η επίσημη πολιτική δεν αποτελεί τη μοναδική πηγή που επηρεάζει το ΑΠ και την εφαρμογή του. Το να αντιληφθείς πώς οι διάφορες κοινότητες διαμόρφωσης πολιτικής (λ.χ. εκπαιδευτικοί, σχολεία, οργανώσεις εκπαιδευτικών, θρησκευτικές και πολιτικές ομάδες συμφερόντων κ.ά.), αλληλοεπιδρούν επηρεάζοντας η μία την άλλη, ορίζοντας τα προβλήματα και τις λύσεις που τα ίδια τα ΑΠ θα πρέπει να αντιμετωπίσουν, αποτελεί παράμετρο κατανόησης του τρόπου διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής περί ΑΠ (Elmore & Sykes, 1992).

Οι Perillo & Mulcahy (2009), αναφερόμενοι στους Harris & Marsh (2005) προσυπογράφουν ότι η συμμετοχή και συμπερίληψη πολλών ατόμων και αντικειμένων στην αλλαγή ΑΠ, καθιστά τη διαδικασία της αναμόρφωσής τους πολύπλοκη και πολυδιάστατη.

Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (χ.η.), η μεταρρύθμιση έχει δυο μορφές, τη θεσμική-εξωτερική και την πρακτική-εσωτερική. Η θεσμική είναι εύκολη, αλλά καταρρέει, εξίσου εύκολα, αν δεν υποστηρίζεται από την πρακτική. Το ΑΠ είναι η καρδιά της εξωτερικής και η ουσία της εσωτερικής μεταρρύθμισης.

Η ίδια καταγράφει ότι σε κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης το «κτίσιμο συνεταιρισμών» επιβάλλει τη σύμπραξη ενός εύρους φορέων χάραξης πολιτικής που επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τη φύση της αλλαγής στα σχολεία (Κουτσελίνη, 2010). Ένα πρόσφατο κειμενικό είδος μεταρρύθμισης ΑΠ το οποίο χρησιμοποιεί τον όρο του «συνεταιρισμού» (partnership), υπογραμμίζει την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, διευθυντών, σχεδιαστών των προγραμμάτων, εκπαιδευτικών οργανισμών, επιμορφωτών και γονέων (Kirk & MacDonald, 2001, σ. 552).

Η ιστορία της εκπαιδευτικής αλλαγής εμπεριέχει τη μετατόπιση μεταξύ μεταρρυθμίσεων οι οποίες προτείνονται από τα «πάνω προς τα κάτω» και προωθούνται από την κυβέρνηση σε επίσημο επίπεδο (από τη διοίκηση και τους σχεδιαστές προγραμμάτων που θεωρούνται «ειδικού» προς τους εκπαιδευτικούς) και μεταρρυθμίσεων οι οποίες ξεκινούν από τα «κάτω προς τα πάνω» ενισχύοντας το αίσθημα ιδιοκτησίας των εμπλεκομένων (ownership), αφού αφορούν την ανάπτυξη και διαχείριση προγραμμάτων σε επίπεδο σχολείου (school-based curriculum development) και συμπεριλαμβάνουν την έρευνα δράσης (MacDonald, 2003).

Η τρίτη κατηγορία, περιλαμβάνει προσπάθειες συνδυασμού των δύο προηγούμενων, με την έμφαση να δίνεται σε συνεταιρισμούς μεταξύ διοικητικών, «ειδικών» σχεδιαστών προγραμμάτων, επαγγελματικών συνδέσμων, ερευνητών, εκπαιδευτών, εκπαιδευτικών, γονιών, παιδιών κ.λπ. (Kirk & MacDonald, 2001). Σε αυτές τις περιπτώσεις φαίνεται να υιοθετείται η προοπτική της «αμοιβαίας προσαρμογής» (mutual adaptation) στην εφαρμογή ΑΠ (Berman & McLaughlin, 1978; Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992), με την οποία το ΑΠ προσαρμόζεται στο τοπικό συγκείμενο μέσα από μια πορεία διαπραγμάτευσης μεταξύ «ειδικών» και εκπαιδευτικών (Θεοδώρου, Κοντοβούρκη, & Φιλίππου, 2015).

Η MacDonald (2003) καταγράφει ότι οι τρεις αυτές προσεγγίσεις πηγάζουν από μια νεωτερική θεώρηση της εκπαίδευσης, η οποία αποδίδει γραμμικότητα, δυνατότητα αυστηρού προγραμματισμού και ξεκάθαρα διαγνώσιμων αποτελεσμάτων στην αλλαγή ΑΠ. Μια μετανεωτερική θεώρηση της αλλαγής ΑΠ, εστιάζει στην ποικιλία και τη διαφορά, προσδιορίζοντας τη μεταρρύθμιση ΑΠ ως μια δύσκολη, μη γραμμική, απρόβλεπτη, ακατάστατη και πολυδιάστατη διαδικασία (Fullan, 2003). Διαμορφώνεται από το τοπικό πλαίσιο, περιλαμβάνει τον εκπαιδευτικό της τάξης, εντοπίζει διαφορές από τάξη σε τάξη, από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, από σχολείο σε σχολείο, «αναγνωρίζοντας τις μετατοπίσεις στο χρόνο, χώρο και σύνορα και βλέποντας τον Εαυτό ως κοινωνικά και ιστορικά κατασκευασμένο» (MacDonald, 2003; Colin & Marsh, 2007; Goodson, 2007 στις Θεοδώρου, Κοντοβούρκη, & Φιλίππου, 2015, σ. 188).

Συνεπώς, οι διάφορες αλλαγές, όπως η έρευνα τονίζει, θα πρέπει να προωθούνται μέσα από την εισαγωγή ΑΠ, τα οποία θα αναγνωρίζουν την επιτακτικότητα της ανάγκης για διασφάλιση ταυτόχρονων διαδικασιών από πάνω προς τα κάτω (top-down) και από κάτω προς τα πάνω (bottom-up), με τη δημιουργία συνεταιρισμών σχολείων που επιχειρούν την εφαρμογή του ΑΠ προσαρμόζοντάς το, στο εκάστοτε σχολικό συγκείμενο (Φιλίππου, 2010).

Πλέον, καλούμαστε να αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι «η εισαγωγή νέων ΑΠ δεν μπορεί να είναι μια από τα πάνω προς τα κάτω επιβολή που αποδυναμώνει την εκπαιδευτικό και παραγνωρίζει το ρόλο της, ούτε μπορεί να είναι από τα κάτω προς τα πάνω πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών που γίνεται αποσπασματικά, χωρίς φιλοσοφικό προσανατολισμό ή κεντρικό συντονισμό» (σ. 169).



Παράλληλα και όπως ο Hargreaves (1989, σ. 91) προσθέτει:

Η αναμόρφωση εντός του ΑΠ δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς αναμόρφωση πέραν αυτού... Η κυριότερη, ίσως είναι η αναμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τελικά, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για να πραγματοποιήσουν και να προσδιορίσουν το ΑΠ στο επίπεδο της τάξης. Είναι αυτοί οι οποίοι θα αποφασίσουν ποια χρήση του ΑΠ θα γίνει. Για όσους επιθυμούν να εξασφαλίσουν μια ουσιαστική και αποτελεσματική αναμόρφωση του αναλυτικού, είναι αναγκαία η αντίληψη της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών, αναλυτικού και αναμόρφωσης του αναλυτικού.

Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στο ΑΠ, ο τρόπος με τον οποίο το προσλαμβάνουν ή το τροποποιούν διαμορφώνεται ανάλογα με τις αντιλήψεις τους και το συγκεκριμένο, την αλληλοεπίδρασή τους με άλλους εμπλεκόμενους φορείς και τη διαδικασία διαχείρισης και προώθησης των προτεινόμενων αλλαγών (Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992).

Για τον λόγο αυτό, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κουτσελίνη (2010, σ. 106):

Η ανάπτυξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων και η εφαρμογή τους καθώς και οι εξαγγελόμενες μεταρρυθμίσεις δεν μπορούν να καρποφορήσουν, αν δεν γίνει πρόγραμμα Διαχείρισης της αλλαγής μέσα από το οποίο η αλλαγή θα αιτιολογείται με τρόπο που να πείθονται αυτοί που συμμετέχουν καθώς και η ευρύτερη κοινωνία εν γένει ότι η αλλαγή χρειάζεται και είναι προτιμητέα από τη μη αλλαγή.

Εκτενέστερα, στο τοπικό πλαίσιο είναι γεγονός ότι «για να μπορεί το ΑΠ να θεμελιώσει μια μεταρρύθμιση και ιδιαίτερα τη μεταρρύθμιση στην Κύπρο, χρειάζεται να υποστηριχτεί από πολλούς άλλους θεσμούς και αλλαγές μέσα και έξω από το σχολείο» (Κουτσελίνη, 2010, σ. 96). Το γεγονός αυτό καθιστά αντιληπτή την πολυπλοκότητα της διευθέτησης τέτοιων συμπράξεων, δεδομένων των συμφερόντων που ο κάθε εταίρος θα φέρει στη διαδικασία. Παράλληλα, φανερώνει ότι «η διαμόρφωση πολιτικής περί του ΑΠ είναι πρωταρχικά μια πολιτική διαδικασία παρά μια τεχνική» (Boyd, 1979; Kirst & Walker, 1971 στον Cuban, 1992, σ. 221).

Μια άλλη παράμετρος η οποία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σχετίζεται με την ανάγκη για άμεση συσχέτιση μεταξύ του ΑΠ με το ιστορικό και κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε. Είναι, επομένως, αναγκαία η θεώρηση του ΑΠ ως πολιτικής και κοινωνικής κατασκευής, ο σχεδιασμός της οποίας είναι ζήτημα πολιτικοϊδεολογικό στη βάση ανθρώπινων σκοπιμοτήτων (McLaren, 1989).

Τα πιο πάνω εντοπίζονται στην παραδοχή του Apple (1992) στην έκθεσή του «the text and cultural politics» στην οποία εξέτασε την κοινωνική νομιμοποίηση συγκεκριμένης γνώσης στα σχολεία. Ο ερευνητής κατέγραψε τη διαπίστωση ότι «κανένα Αναλυτικό Πρόγραμμα

δεν είναι ουδέτερο» και ότι η επιλογή, οργάνωση και συμπερίληψη συγκεκριμένων πληροφοριών εντός του ΑΠ, αποτελεί μια ιδεολογική διαδικασία. Ως εκ τούτου, καθίσταται πλέον κατανοητό ότι το ΑΠ δεν μπορεί παρά να σχετίζεται άμεσα με την κυρίαρχη ιδεολογία, η οποία παράγει και τα κυρίαρχα νοήματα που μέσω της εκπαίδευσης τείνουμε να θεωρούμε ως φυσικά και κοινώς αποδεκτά (McLaren, 1989).

Οι Snyder, Bolin, & Zumwalt (1992) εξηγούν ότι: «Οι σχεδιασμένες αλλαγές του ΑΠ συνήθως αφορούν αλλαγές σε τουλάχιστον έναν από τους πιο κάτω τομείς: στόχους, οργάνωση, ρόλο του εκπαιδευτικού, περιεχόμενο, διδακτικές στρατηγικές, διαχείριση τάξης, υλικά ή αξιολόγηση» (σ. 402).

Συνοψίζοντας, καλούμαστε να αναγνωρίσουμε την έμφαση που πρέπει να αποδίδεται στην αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο διάφορες κοινότητες διαμόρφωσης πολιτικής ενδέχεται να αλληλοεπιδράσουν επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές και εφαρμόζονται οι προτεινόμενες αλλαγές. Αδιαμφισβήτητα, η διασφάλιση συναίνεσης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων αποτελεί ένα εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα δεδομένου του εύρους των συμφερόντων που ο κάθε φορέας φέρει στην όλη διαδικασία. Παρόλα αυτά, αποτελεί παράμετρο η οποία πρέπει να ενεργοποιείται στα πλαίσια της προσπάθειας εντοπισμού και κατανόησης των πτυχών του κοινωνικού συγκειμένου που έχουν επηρεάσει (από) την αλλαγή.

Η παρούσα έρευνα ακολουθώντας μια ερμηνευτική κυρίως μεθοδολογία, αποσκοπεί στην εξεύρεση των συνθηκών που επηρέασαν την εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010, αναγνωρίζοντάς το ως πολιτικοϊδεολογικό εργαλείο (βλ. McLaren, 1989) το οποίο ενεργοποίησε τόσο κοινωνικούς δρώντες, όσο και αρχικούς δρώντες, στην παραγωγή λόγου υπέρ ή εναντίον των προτεινόμενων αλλαγών. Επιδιώκοντας κατανόηση και ερμηνεία του τρόπου εμπλοκής τους, προσπαθεί να καταστήσει ορατές τις συνθήκες που αλληλοεπείδρασαν, οδηγώντας στη μη εφαρμογή του ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα.

#### **2.4 Σχεδιασμός γλωσσικής πολιτικής και η λειτουργία της εκπαίδευσης: το κυπριακό πλαίσιο**

Αποτιμούμε ότι η φύση του ΠΣ του οποίου η προώθηση και εφαρμογή μελετάται, όσα η γλώσσα θεωρείται ότι εκπροσωπεί, όσα ο προτεινόμενος τρόπος διδασκαλίας της πιστεύεται ότι πραγματεύεται σε σχέση με την ταυτότητα που μια κοινωνία θέλει να οικοδομήσει μέσω του εκπαιδευτικού της συστήματος, είναι διαστάσεις στις οποίες θα πρέπει να γίνει αναφορά. Για τον λόγο αυτό, έχει επιλεγεί συμπερίληψη της υποενότητας αυτής η οποία πραγματεύεται, μεταξύ άλλων, το κομμάτι της γλωσσικής πολιτικής και σχεδιασμού ευρύτερα αλλά και στην Κύπρο. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στη λειτουργία που επιτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια του οποίου αναπτύσσεται και εφαρμόζεται η γλωσσική πολιτική.

Πιο συγκεκριμένα, ακολουθεί παρουσίαση θεωρητικών αναφορών σχετικά με τον συμβολικό ρόλο της γλώσσας και τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στην Κύπρο. Γίνεται αναφορά σε έρευνες που έχουν γίνει στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με επιλογές που διέπουν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Τέλος, προστίθενται οι θεωρητικές αφετηρίες πάνω στις οποίες συγκροτήθηκε η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, η οποία διέπει τη διδακτική μεθοδολογία του ΑΠ Γλώσσας 2010.

Επί της ουσίας, η δύναμη της γλώσσας ως πολιτισμικού κατασκευάσματος εναπόκειται στα όσα τα άτομα θεωρούν ότι εκπροσωπεί (Schiffman, 1996). Η γλώσσα χρησιμοποιείται ως «ένα σύμβολο ενότητας, πίστης, πατριωτισμού, ένταξης και νομιμότητας» (Shohamy, 2006, σ. χvi). Ενδεχομένως να στοχεύει στη διασφάλιση ή πιστοποίηση της ύπαρξης και συμμετοχής μας εντός μιας συγκεκριμένης ομάδας, στην παροχή στάτους ή/και στην κατηγοριοποίηση ταυτοτήτων υποκειμένων. Κάποιες φορές αποτελεί μέσο ελέγχου, εφόσον προϋποθέτει συγκεκριμένες χρήσεις της γλώσσας ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας.

Στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τη γλωσσική πολιτική και τον τρόπο τοποθέτησης των διαφόρων υποκειμένων έναντι της προτεινόμενης πολιτικής, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ποιος από τους πιο πάνω μηχανισμούς (θεωρείται ότι) οδήγησε στον σχεδιασμό της ως τέτοιας (Shohamy, 2006).

«Όπως το έθεσε ο Ferguson (1977, σ. 9) όλες οι δραστηριότητες σχεδιασμού γλωσσικής πολιτικής συμβαίνουν σε συγκεκριμένα κοινωνιογλωσσικά πλαίσια» (Spolsky, 2004, σ. 15) και η κατανόησή τους πρέπει να βρίσκεται σε συνάρτηση με τα πλαίσια αυτά. Ο Παύλου (2000) σημειώνει ότι ο ρόλος της γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού σχεδιασμού στην παιδεία πρέπει να εξετάζεται σε ένα ευρύτερο πολιτικοκοινωνικό πλαίσιο, ενώ ο Tollefson (1991) προσθέτει ότι: «Η γλώσσα είναι κτισμένη στην οικονομική και κοινωνική δομή της κοινωνίας τόσο βαθιά που η θεμελιώδης της σημασία φαίνεται φυσική. Για τον λόγο αυτό, οι γλωσσικές πολιτικές πολύ συχνά προσεγγίζονται ως εκφράσεις φυσικών, λογικών παραδοχών για τη γλώσσα στην κοινωνία» (σ. 2).

Η Wodak (2005) προσεγγίζει τη γλωσσική πολιτική ως «κάθε δημόσια επιρροή στην επικοινωνιακή ακτίνα των γλωσσών, το άθροισμα εκείνων των ‘από πάνω προς τα κάτω’ και ‘από κάτω προς τα πάνω’ πολιτικών πρωτοβουλιών μέσα από τις οποίες, συγκεκριμένη γλώσσα ή γλώσσες υποστηρίζονται στη δημόσια τους εγκυρότητα, στη λειτουργικότητα και διάχυσή τους» (σ. 170).

Η γλωσσική πολιτική δεν αφορά απλώς τον τρόπο με τον οποίο μιλούν τα άτομα αλλά σχετίζεται, επίσης, με το πώς επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα ως σύμβολο οικοδόμησης ταυτότητας (Shohamy, 2006). «Η γλώσσα διαρθρώνει τα μέσα με βάση τα οποία αισθανόμαστε την ίδια μας την ταυτότητα» (Quirk, 2000, σ. 2) και αποτελεί την «πιο ευρέως αξιολογημένη πολιτιστική πρακτική που συνδέεται με την εθνική ταυτότητα» (Phinney, 1990, σ. 505). Αφενός, επιτρέπει σε ένα άτομο να ενσωματωθεί σε μια ομάδα και

αφετέρου επιτρέπει στους υπόλοιπους να εντοπίσουν την ταυτότητά του/της (Papapanlou & Satraki, 2014).

«Η εθνικότητα ορθώς κατανοείται ως μια πτυχή αυτοαναγνώρισης μιας συλλογικότητας όπως επίσης και μια πτυχή της αναγνώρισής της στα μάτια ατόμων εκτός του συνόλου (outsiders)» (Fishman, 1977, σ. 16). «Είναι η ιδιότητα μέλους ενός υποκειμένου μιας κοινωνικής ομάδας η οποία μοιράζεται μια κοινή πατρογονική κληρονομιά» (Padilla, 1999, σ. 115), βιολογική, κοινωνική, ψυχολογική, πολιτιστική, θρησκευτική, γεωγραφική και γλωσσική. Τα πιο πάνω καθιστούν αντιληπτό το γεγονός ότι «η εθνική ταυτότητα στηρίζεται όχι μονάχα σε εθνικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά εδάφη αλλά και σε μια *γλωσσική* βάση» (Quirk, 2000, σ. 5, έμφαση στο πρωτότυπο).

Οι εθνικές γλώσσες έχουν συνδεθεί με αυτό που ο Fishman αποκαλεί «μεγάλη παράδοση» (The Great Tradition), μια σειρά από πεποιθήσεις για τη σχέση μεταξύ γλώσσας και ιστορίας των ατόμων (Spolsky, 2004). Ως εκ τούτου, η γλώσσα θεωρείται «ένας ισχυρός παράγοντας της εθνικής συνείδησης, το όχημα για την αριστεία της εθνικής κληρονομιάς, από το οποίο το σχολείο δεν μπορεί να αποτύχει από το να τίθεται ως το πρωταρχικό όργανο της μετάδοσής της» (HCLF, 1975, σ. 121 στον Schiffman, 1996, σ. 79).

Η εκπαίδευση αναλαμβάνει τον ρόλο της μετάδοσης της πολιτισμικής κληρονομιάς, «η οποία θεωρείται αναγκαία για τη διατήρηση της κοινωνίας» (Kandel, 1933, σ. 365). Διαχρονικά, ο σκοπός της εθνικής εκπαίδευσης ήταν σύμφωνα με τον Klerides (2009), η προστασία, διατήρηση και μεταβίβαση της πολιτισμικής κληρονομιάς, η οποία μπορούσε να ενισχύσει το αίσθημα του ανήκειν, διασφαλίζοντας παράλληλα την πολιτισμική συνέχεια του έθνους. Θεμελιακός, επομένως, στόχος του συστήματος της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία εθνικής ταυτότητας στους αυριανούς πολίτες (Αβδελά, 1997).

Ως εκ τούτου, ο σχολικός μηχανισμός, κεντρικά σχεδιασμένος, αποκτά μια ενοποιητική λειτουργία και διττό ρόλο, εφόσον «στοχεύει ταυτόχρονα στη μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας» (σ. 30).

Οι εθνικές ταυτότητες αναπαριστούν τη σύνδεση/προσκόλληση (attachment) με συγκεκριμένους τόπους, γεγονότα, σύμβολα, ιστορίες ενώ «οι εθνικές κουλτούρες συγκροτούνται όχι μόνο από πολιτιστικά ιδρύματα, αλλά από σύμβολα κι αναπαραστάσεις. Μια εθνική κουλτούρα είναι ένας λόγος – ένας τρόπος δόμησης νοημάτων που επηρεάζει και οργανώνει τόσο τις δράσεις μας όσο και τις θεωρήσεις μας για τους εαυτούς μας. Οι εθνικές κουλτούρες κατασκευάζουν ταυτότητες παράγοντας νοήματα για ‘το έθνος’ με τα οποία μπορούμε να προσδιοριστούμε» (Hall, 1996, σ. 613, έμφαση στο πρωτότυπο).

Σύμφωνα με τον Hall (1992, σ. 292, έμφαση στο πρωτότυπο):

Οι εθνικές ταυτότητες δεν είναι κάτι με το οποίο τα άτομα γεννιούνται αλλά σχηματίζονται και μετασχηματίζονται σε συνάρτηση με την *αναπαράσταση*...

Ένα έθνος δεν είναι μόνο μια πολιτική οντότητα αλλά κάτι το οποίο παράγει νοήματα – ένα σύστημα πολιτισμικής αναπαράστασης. Τα άτομα δεν αποτελούν μόνο πολίτες ενός έθνους, συμμετέχουν στην ιδέα του έθνους όπως αναπαρίσταται στην εθνική κουλτούρα. Ένα έθνος είναι μια συμβολική κοινότητα και αυτό είναι που ευθύνεται για τη δύναμή του να δημιουργεί μια αίσθηση ταυτότητας.

Όπως έχουν καταγράψει οι Bourdieu & Passeron (1977) στο βιβλίο τους 'Αναπαραγωγή στην εκπαίδευση, κοινωνία και κουλτούρα', το εκπαιδευτικό σύστημα διενεργεί τη λειτουργία της «διατήρησης, της εγχάραξης στο νου και της καθαγίασης» μιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Αυτή είναι η «εσωτερική» και πιο «ουσιώδης του λειτουργία». Η εκπαίδευση εστιάζει στην κοινωνικοποίηση εντός μιας συγκεκριμένης πολιτιστικής παράδοσης, έτσι το σχολείο διενεργεί μια λειτουργία πολιτισμικής αναπαραγωγής. Παράλληλα, διενεργεί τη λειτουργία της «νομιμοποίησης», η οποία συντελείται μέσα από καθαγιασμό της πολιτιστικής κληρονομιάς που μεταδίδεται (Swartz, 1997, σ. 191).

Σύμφωνα με τον Μυλωνά (1994), το σχολείο που ασκεί ως εντολοδόχο την παιδαγωγική πράξη, εγχαρασσει τις «επιλεγμένες σημασίες» που συνιστούν την κυρίαρχη κουλτούρα που υπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης ομάδας ή τάξης, ως τις μόνες «νόμιμες», δηλαδή ως τις μόνες αυθεντικές, γενικής ισχύος, και «μη αυθαίρετες» σημασίες (σ. 82).

Με τον τρόπο αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να εστιάζει σε αυτό το οποίο ο Raymond Williams αποκαλεί «επιλεκτική παράδοση» (selective tradition) και ορίζει ως εξής:

Αυτό το οποίο «υπό την άποψη της κυρίαρχης κουλτούρας (dominant culture), θεωρείται πάντοτε ως 'η παράδοση', το σημαντικό παρελθόν... Ο τρόπος με τον οποίο από ολόκληρη την πιθανή περιοχή του παρελθόντος και του παρόντος, συγκεκριμένα νοήματα και πρακτικές επιλέγονται και τους δίνεται έμφαση, ενώ συγκεκριμένα άλλα νοήματα και πρακτικές αγνοούνται και εξαιρούνται. Ακόμη πιο αποφασιστικά, κάποια από αυτά τα νοήματα, επανερμηνεύονται, μειώνονται ή τοποθετούνται με τέτοιο τρόπο που υποστηρίζει ή τουλάχιστον δεν αντιτίθεται σε άλλα στοιχεία εντός της αποτελεσματικής κυρίαρχης κουλτούρας» (Williams, 1976, σ. 205 στον Whitty, 1992, σ. 279).

Ο Hall (1996) καταγράφει ότι «ο σχηματισμός μιας εθνικής κουλτούρας βοήθησε στο να δημιουργηθούν επίπεδα καθολικής παιδείας, γενίκευσε μια ενιαία καθομιλούμενη γλώσσα ως το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας σε ολόκληρη τη χώρα, δημιούργησε μια ομοιογενή κουλτούρα και διατήρησε εθνικά πολιτιστικά συστήματα, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα» (σ. 612).

Η Αβδελά (1997) τονίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, καλλιεργεί τα πολιτισμικά εκείνα χαρακτηριστικά που θεωρούνται κριτήρια της «εθνικής ιδιαιτερότητας». Την ίδια στιγμή, εξηγεί ότι οι συλλογικές ταυτότητες σφουρηλατούνται, επικαλούμενες κοινά πολιτισμικά

στοιχεία. Υπογραμμίζει ότι στα σύγχρονα κράτη «το σχολείο αποτελεί έναν από τους βασικούς μηχανισμούς πολιτισμικής ομοιογενοποίησης και τα μαθήματα της ιστορίας, της γλώσσας και της γεωγραφίας αποσκοπούν να προσδώσουν κοινή ταυτότητα στα άτομα» (σ. 30).

Η θεώρηση αυτή συμφωνεί με εκείνη που προηγήθηκε από τον Anderson (1991), σύμφωνα με την οποία η εθνική ταυτότητα συμβάλλει στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από τη δημιουργία της «φαντασιακής κοινότητας» (*imagined community*) του έθνους που στηρίζεται στη *νοηματοδότηση υπαρκτών, κοινών πολιτισμικών χαρακτηριστικών* (έμφαση δική μας).

Το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνει «συλλογικές αναπαραστάσεις για το έθνος και την εθνική ταυτότητα μέσα από την παραγωγή επίσημης εκπαιδευτικής γνώσης» (Αβδελά, 1997, σ. 34). Η εκπαίδευση συντελεί εν μέρει στον κοινωνικό σχηματισμό του κράτους (Green, 2010). Λειτουργεί πρωταρχικά μέσα από ιδέες, επομένως, ανταποκρίνεται πιο στενά σε εκείνο το στοιχείο της συγκρότησης του κράτους που αφορά στην ιδεολογία.

Προεκτείνοντας τον πιο πάνω συλλογισμό, μπορούμε να αντιληφθούμε γιατί η εκπαίδευση συνδέεται με την πολιτική και τους λόγους για τους οποίους οι διαφοροποιήσεις σε γνωστικά αντικείμενα τα οποία έχουν ιδεολογικές συνδηλώσεις (λ.χ. γλώσσα, ιστορία, θρησκευτικά) - εφόσον διαχρονικά έχουν αξιοποιηθεί για την οικοδόμηση και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας των υποκειμένων - ανάγονται σε αντικείμενο διαπραγμάτευσης ή/και αντιπαράθεσης μεταξύ των εμπλεκόμενων (εξαιτίας των όσων θεωρούν ότι διακυβεύονται κάθε φορά).

Το κυπριακό πλαίσιο αποτελεί ένα πολύ ενδιαφέρον παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση συνδέεται με την πολιτική. «Η εκπαίδευση είναι πάντοτε πολιτική ως ένα βαθμό, αλλά είναι ασυνήθιστο το ότι η επιρροή της πολιτικής έχει εισχωρήσει στα πάντα όπως στην Κύπρο» (Ward, 1948, σ. 1 στον Klerides, 2011, σ. 37). Σε όλες τις περιόδους, γίνεται φανερό ότι η εκπαίδευση ακολουθούσε τα πολιτικά γεγονότα που διαδραματίζονταν στο νησί (Koutselini, 1997), επιχειρώντας να διαμορφώσει και να προωθήσει συγκεκριμένο πολιτικό και κοινωνικό κλίμα ή κατορθώνοντας να έχει έναν κεντρικό ρόλο είτε στην αναδιάρθρωση είτε στη διατήρηση υφιστάμενων ταυτοτήτων (Philippou & Klerides, 2010).

Ο Persianis (1994) σημειώνει ότι η εκπαιδευτική πολιτική που έχει κυριαρχήσει στην ελληνοκυπριακή κοινότητα, κατά τη διάρκεια της τελευταίας εκατονταετίας, είναι η λεγόμενη ελληνοκεντρική παιδεία, δηλαδή η καλλιέργεια μέσω της εκπαίδευσης μιας ισχυρής πίστης στις παραδόσεις και στον πολιτισμό του ελληνικού έθνους, στα εθνικά ιδεώδη και στην ίδια την Ελλάδα που θεωρείται η πατρίδα με την οποία η Κύπρος είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με δεσμούς καταγωγής, αίματος, γλώσσας και θρησκείας.

Αναγνωρίζοντας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί εθνικό μηχανισμό ο οποίος προστατεύει, διατηρεί και μεταβιβάζει την πολιτισμική κληρονομία διασφαλίζοντας τη

συνέχεια του έθνους (Klerides, 2009), καλούμαστε να αποδεχτούμε ότι το γλωσσικό μάθημα ως μέσο προαγωγής/αναπαραγωγής της πολιτισμικής κληρονομιάς και ο τρόπος με τον οποίο είχε ευθυγραμμιστεί με τον ελλαδικό χώρο επιτελούσε όχι μόνο εκπαιδευτικές αλλά και συμβολικές λειτουργίες.

Σύμφωνα με τον Περσιάνη (2011), στην περίπτωση του κυπριακού χώρου η ελληνική γλώσσα δεν ήταν απλώς ένα εργαλείο επικοινωνίας για τους Ελληνοκύπριους. «Ήταν ακόμα ένα στοιχείο που, από τη μια, τους παρείχε αυτοβεβαίωση και εθνική περηφάνια... και από την άλλη, ένα στοιχείο που έδενε την Κύπρο με τον απανταχού ελληνισμό, ελεύθερο και αλύτρωτο» (σ. 678), δημιουργώντας κοινό εκπαιδευτικό χώρο μεταξύ των δύο χωρών (Περσιάνης, 2006).

Οι Παπαρηνίου & Satraki (2014) σημειώνουν ότι ο γλωσσικός χαρακτήρας της Ελληνοκυπριακής κοινότητας συγκροτείται από την Κοινή Νεοελληνική (ΚΝΕ) και την Κυπριακή διάλεκτο (ΚΔ). Η Ιωαννίδου (2015) παραπέμποντας στον Ferguson (1959) εξηγεί ότι στην Κύπρο εντοπίζεται ένα σκηνικό κοινωνικής διγλωσσίας (diglossia<sup>2</sup>). Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας ο «εγγραμματισμός γενικά ταυτίζεται με την κατάκτηση της επίσημης, κυρίαρχης ή πρότυπης (standard) ποικιλίας, που συνήθως είναι εξωγενής, ενώ η φυσικά κατακτημένη γλώσσα ή ποικιλία κατά κανόνα δεν θεωρείται όργανο και μέσο καλλιέργειας του εγγραμματισμού, παρά το γεγονός ότι μπορεί να έχει και γραπτή παράδοση. Επίσης, συχνά κυριαρχούν απόψεις περί γλωσσικού ελλείμματος (language deficit) των μαθητριών και των μαθητών ή και της γλωσσικής κοινότητας στο σύνολό της» (Παπανικόλα & Τσιπλάκου, 2008, σ. 623, έμφαση στο πρωτότυπο).

Οι συνδηλώσεις οι οποίες η κάθε μία (ΚΝΕ και ΚΔ αντίστοιχα) κουβαλάει και η έμφαση της κυπριακής γλωσσικής, εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει να τεθούν ως παράμετροι οι οποίες θα μας βοηθήσουν να κωδικοποιήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις αντιδράσεις που εντοπίζονται στον διάλογο που εκτυλίχθηκε με επιχειρήματα υπέρ ή κατά της παροχής διδακτικής ορατότητας στη διάλεκτο, από το ΑΠ Γλώσσας 2010.

Ορισμένες έρευνες (βλ. Ραυλού, 1992) καταγράφουν ότι η ΚΝΕ αντιστοιχεί στην Υψηλή Ποικιλία (High Variety), ενώ η ΚΔ αντιστοιχεί στη Χαμηλή Ποικιλία (Low Variety) του Ferguson (1996). Άλλες, υποστηρίζουν την ύπαρξη ενός «γλωσσικού συνεχούς» στη γλώσσα των ελληνοκυπρίων, το οποίο κυμαίνεται από τη βαριά διαλεκτική ποικιλία (τη «χωριάτικη») στην ΚΝΕ, με δυο μεσαία επίπεδα, του «ορθού Κύπριου» και του «ευγενικού

<sup>2</sup>Ο όρος 'diglossia' σημαίνει «χρήση δύο διαφορετικών μορφών της ίδιας γλώσσας» και έτσι είναι καλό να αποδίδεται ως «γλωσσική διμορφία» και όχι ως «διγλωσσία». Ο τελευταίος όρος ερμηνεύεται συνήθως από τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής ως «χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών».

Κύπριου» (Tsiplakou, Paparavlou, Pavlou, & Katsoyannou, 2005, σ. 10).

Η ΚΝΕ ως η Υψηλή Ποικιλία αποτελεί την επίσημη γλώσσα του κράτους, χρησιμοποιείται σε επίσημα συγκείμενα και είναι συνυφασμένη με το κύρος, την ισχύ και την υψηλή αισθητική. Οι Paparavlou & Satraki (2014) καταγράφουν ότι η ΚΝΕ είναι η γλώσσα του Ελληνικού έθνους, η οποία φαίνεται στην επίσημη και γραπτή επικοινωνία και κατέχει θεσμική υποστήριξη. Αντίστοιχα, η ΚΔ ως η Χαμηλή Ποικιλία, περιορίζεται σε ανεπίσημα συγκείμενα, ενώ χρησιμοποιείται ευρέως στις καθημερινές αλληλοεπιδράσεις των ατόμων. «Πρόκειται για προφορικό κυρίως ιδίωμα που δεν έχει υποστεί τις διαδικασίες της κωδικοποίησης και της τυποποίησης (στις οποίες περιλαμβάνονται ο αυστηρός καθορισμός ορθογραφίας, η συγγραφή γραμματικής και λεξικού, η καλλιέργεια πολλαπλών επιπέδων λόγου, η εκπαιδευτική καθιέρωση κ.ά.)» (Μοσχονάς, 2002, σ. 901).

Σύμφωνα με τον Γεωργιάδη (*Πολίτης News*, 16.10.2012) η ΚΔ, απότοκο της γεωγραφικής και πολιτικής απομόνωσης της Κύπρου από το ελληνικό έθνος και την κοινή εθνική γλώσσα, παρουσιάζει γλωσσικές αποκλίσεις που καθιστούν δύσκολη έως και αδύνατη την κατανόησή της, από το υπόλοιπο έθνος. Ως εκ τούτου, όπως ο ίδιος καταγράφει, μοιάζει με τοπικό σταθμό εκπομπής μηνυμάτων περιορισμένης εμβέλειας, τα οποία δύσκολα αποτυπώνονται σε γραπτό λόγο (λόγω φθόγγων που δεν αντιστοιχούν σε γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου και εξαιτίας εκθλίψεων, αποκοπών, συγκοπών συμφώνων κ.λπ.), σε αντιδιαστολή με έναν πανεθνικό σταθμό που εκπέμπει σε όλο τον κόσμο.

Η Ioannidou (2012) παραπέμπει σε πορίσματα ερευνών (λ.χ. Ioannidou, 2004; Paparavlou & Sophocleous, 2009) που έχουν καταδείξει ότι η διάλεκτος αποτιμάται θετικά από τους χρήστες της, οι οποίοι την αξιολογούν ως περισσότερο αλληλέγγυα, αυθεντική και κοντά στην ταυτότητά τους, ενώ αξιολογούν την ΚΝΕ ως τεχνητή (artificial) και απομακρυσμένη (distant).

Ο Μοσχονάς (2002, έμφαση δική μας) σημειώνει ότι οι πνευματικές ελίτ της δίγλωσσης κοινότητας αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα σε ΚΝΕ και ΚΔ όχι ως συμπληρωματική, αλλά ως **αντιθετική**. Η αντίθεση αυτή εκφράζεται, σύμφωνα με τον ίδιο, με αισθητικούς, ηθικούς, κοινωνικοπολιτικούς και ιδεολογικούς εξωγλωσσικούς όρους δημιουργώντας ένα γλωσσικό ζήτημα. Όπως εξηγεί: «Ένα γλωσσικό ζήτημα υπάρχει όταν ακριβώς παύει να είναι στενά γλωσσικό, όταν ιδεολογικοποιείται, όταν γίνεται πεδίο παρέμβασης της μιας ή της άλλης κρατικής πολιτικής, ανάλογα με τις προσβάσεις της μιας ή της άλλης ελίτ στο κράτος και στην εκπαίδευση» (σ. 922).

Η Sivas (2003) υποδεικνύει ότι οι ιδέες των Κυπρίων για την εθνική τους ταυτότητα βρίσκουν αντήχηση στις στάσεις που έχουν προς την ΚΝΕ και την ΚΔ. Σύμφωνα με την Karyolemou (2002), οι υποστηρικτές της Κυπριακής ταυτότητας προτιμούν την ΚΔ, ενώ



αυτοί οι οποίοι υπερασπίζονται την Ελληνική ταυτότητα έχουν περισσότερο θετική στάση προς την ΚΝΕ. Όπως επισημαίνεται από τον Χριστίδη (1999) και οι δύο είναι αναγκαίες, εφόσον η ΚΝΕ εκπροσωπεί το άνοιγμα προς την ελληνόγλωσση οικουμενικότητα, ενώ η ΚΔ ορίζει την τοπική ιδιαιτερότητα.

Η Karoulla-Vrikki (2007), η οποία προσφέρει μια εκτεταμένη ανασκόπηση της γλωσσικής πολιτικής στην εκπαίδευση και στην εθνική ταυτότητα από το 1960 έως το 1997, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι στις περιπτώσεις που οι Ελληνοκύπριοι αποσκοπούσαν στην προώθηση της Ελληνικότητάς τους, η γλωσσική πολιτική έδινε έμφαση στην ανάδειξη της ΚΝΕ στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα, όποτε ήθελαν να ενισχύσουν την Κυπριακή τους ταυτότητα, μετατοπίζονταν σε Κυπροκεντρικές στάσεις, οι οποίες υποστήριζαν τη διάλεκτο.

Οι Hadjioannou, Tsiplakou, & Kappler (2011) παραπέμπουν στην Ioannidou (2011), η οποία σημειώνει ότι η προσκόλληση στα ελληνικά ΑΠ και στις ελληνικές γλωσσικές πολιτικές αποτελεί συνήθη πρακτική από την ανεξαρτησία της Κύπρου. Παράλληλα, επισημαίνουν ότι η κύρια ανησυχία των Ελληνοκυπρίων εντοπίζεται στην ευθυγράμμιση με την ελληνική γλώσσα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές.

Οι ερευνητές εκφράζουν την άποψη ότι «η ‘εξωστρεφής’ [αυτή] στάση (‘outward-looking’ stance), η οποία υπήρξε ένα εντυπωσιακό χαρακτηριστικό των κυπριακών επίσημων και άτυπων γλωσσικών και εκπαιδευτικών πολιτικών μέχρι σήμερα, τελικά αποτελεί **συμβολική ευθυγράμμιση της ενότητας με την Ελλάδα**» (σ. 515, έμφαση δική μας).

Όπως επισημαίνει η Καρυολαίμου (2010), η αποσιώπηση της ποικιλότητας εξυπηρετεί ιδεολογικούς λόγους που σχετίζονται με τη διαφύλαξη της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, στο πλαίσιο μιας ιδεολογίας όπου η γηγενής ποικιλία ελληνικής, αντιμετωπίζεται συχνά ως ένδειξη εθνικής διάσπασης. «Η ανάδυση της διαλέκτου στο πεδίο του γλωσσικού σχεδιασμού, στις εξαιρετικές περιπτώσεις που αυτό συμβαίνει, προσλαμβάνεται από πολλούς ως προσπάθεια να πληγεί η ελληνική ταυτότητα των Κυπρίων και επιτρέπει πολύ εύκολα να μεταφερθεί η συζήτηση από το γλωσσικό στο ιδεολογικό επίπεδο» (σ. 245).

Οι Paparavlou & Satraki (2014) παρατηρούν και καταγράφουν ότι: «Οι Ελληνοκύπριοι έχουν παγιδευτεί σε έναν αδιάκοπο αγώνα ανάμεσα στην Ελληνικότητα και τον Κυπριωτισμό τους» (σ. 11), ο οποίος θεωρούν ότι διογκώνεται ακόμη περισσότερο από την πολιτική ρητορική<sup>3</sup>. Η Arvaniti (2006) θεωρεί τον κυπριωτισμό αποφασιστικό παράγοντα

<sup>3</sup> Σύμφωνα με τον Περισιάνη (2010α, σ. 83): «Μετά το 1974 οι Έλληνες της Κύπρου μοιράστηκαν σε δυο μεγάλες παρατάξεις, αυτούς που έβλεπαν τον κύριο ρόλο της κυβέρνησης να απαλλάξει την Κύπρο από την τουρκική κατοχή, κάτι το οποίο θα γινόταν εφικτό μέσω μιας καθαρά ελληνοκεντρικής πολιτικής με έμφαση στην ελληνοκεντρική παιδεία, και αυτούς που ευνοούσαν τη μεγαλύτερη προσέγγιση με τους Τ/κ με έμφαση στην κυπροκεντρική εκπαίδευση ως βάση για επανένωση του κράτους». Σύμφωνα με τον ίδιο, «οι δύο διαφορετικές στάσεις υπαγόρευαν και διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική».

στην ενίσχυση της ΚΔ έναντι της ΚΝΕ, ενώ καταγράφει ότι: «Αυτές οι νέες γλωσσικές πρακτικές, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι Κύπριοι αρχίζουν να σφυρηλατούν μια ξεχωριστή εθνική ταυτότητα μπορεί τελικά να οδηγήσουν στο τέλος της διγλωσσίας, αν και φαίνεται απίθανο ότι αυτό θα συμβεί, εφόσον η ΚΝΕ υποδηλώνει εθνικότητα (ethnicity) (σε αντίθεση με την υπηκοότητα -nationality) στην Κύπρο» (σ. 34).

Ο Persianis (1994) σημειώνει ότι η αντιπαράταξη στην πολιτική της ελληνοκεντρικής παιδείας, η οποία αφορούσε στην πρόταση για μια πλουραλιστική κυπροκεντρική παιδεία που θα δημιουργούσε τις ιδεολογικές βάσεις για τη συνοχή και την επιβίωση του ανεξάρτητου πλουραλιστικού κράτους της Κύπρου, δεν έφτασε ποτέ σε σημείο ανοιχτής και κάθετης απόρριψης. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, αυτό είναι μια ένδειξη της δύναμης της εθνικιστικής ιδεολογίας. Άλλωστε, σε αυτό συνεργεί και το γεγονός ότι η παροχή μιας κατά βάση ελληνοκεντρικής παιδείας υποστηριζόταν σχεδόν ανέκαθεν και σε μεγάλο βαθμό από τις τεχνικές και διοικητικές βαθμίδες της Ελληνοκυπριακής εκπαιδευτικής ιεραρχίας, δηλαδή από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των οργανώσεών τους, αλλά και από τους διευθυντές και τους επιθεωρητές των σχολείων.

Η Καρνολαίμου (2010), καταγράφει την παρατήρηση ότι ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ότι μπορούμε να μιλούμε για γλωσσική πολιτική και γλωσσικό σχεδιασμό μόνο όταν εκπορεύονται από κρατικές οντότητες. Η ίδια σημειώνει ότι στην Κύπρο «η θέση ενός κόμματος σε σχέση με την εξουσία και η στάση που τηρεί σε σχέση με συγκεκριμένα πολιτικά ζητήματα επηρεάζουν καιρίως την τοποθέτησή του σε ζητήματα γλωσσικής πολιτικής και γλωσσικού σχεδιασμού» (σ. 246). Σημειώνει, επίσης, ότι: «Οι αλλαγές στη γλωσσική πολιτική... εμπίπτουν σε πολιτικές οι οποίες ασχολούνται με το στάτους της γλώσσας, τη δομή της γλώσσας ή και την απόκτηση της γλώσσας» (Καρυολέμου, 2002, σ. 213). Εξηγεί ότι οι μετατοπίσεις σε θέματα γλωσσικού σχεδιασμού ενδέχεται να αποτελούν απόρροια σημαντικών πολιτικών αλλαγών, να προκύπτουν από τις επαναξιολογήσεις των κοινωνικών και οικονομικών προσανατολισμών μιας κοινωνίας ή να υπόκεινται στη μόδα [λ.χ. εξελίξεις στο ερευνητικό πεδίο του γνωστικού αντικειμένου: στις μεθόδους/πρακτικές διδασκαλίας, δική μας ερμηνεία].

Σε επίπεδο διδασκαλίας, η χρήση των δύο (ΚΝΕ και ΚΔ), έτυχε μελέτης από διάφορες κοινωνιογλωσσικές έρευνες. Τα πορίσματα ορισμένων εκ των ερευνών αυτών ακολουθούν σε συντομία, με σκοπό να σκιαγραφήσουν τις παιδαγωγικές και επιστημονικές θέσεις που έχουν διατυπωθεί στο κυπριακό συγκείμενο, σε σχέση με την ενσωμάτωση της διαλέκτου (η οποία προτείνεται από το ΑΠ Γλώσσας 2010) στην καθημερινή, διδακτική πράξη.

Σύμφωνα με την Τσιπλάκου (2007), οι λίγες έρευνες της γλωσσικής πραγματικότητας της κυπριακής σχολικής τάξης, αποκαλύπτουν μια σύνθετη γλωσσική εικόνα, όπου η διάλεκτος

και η κυρίαρχη ποικιλία, συχνά, βρίσκονται σε μια δυναμική συμπληρωματική σχέση. Η ίδια παραπέμπει στα πιο κάτω ερευνητικά πορίσματα (σσ. 15-16):

Η εθνογραφική έρευνα της Ioannidou (2002) έδειξε ότι η κυπριακή διάλεκτος εμφανιζόταν στο μάθημα, αλλά παιδιά και δασκάλα εκφράζονταν στα κυπριακά κυρίως όταν οι γλωσσικές/συνομιλιακές λειτουργίες ήταν πιο «προσωπικές» (ερωτήσεις, σχολιασμός, επανάληψη οδηγιών). Αντίστοιχα ευρήματα είχε και η Hadjioannou (υπό έκδοση), στην έρευνα της οποίας παιδιά της Στ' Δημοτικού χρησιμοποιούσαν στοιχεία της κυπριακής διαλέκτου στο πλαίσιο ενός τυπικού μαθήματος γλώσσας (ανάλυση κειμένου) αλλά η χρήση της κυπριακής διαλέκτου αυξήθηκε δραματικά όταν τα παιδιά και η ερευνήτρια ενεπλάκησαν σε «αυθεντική» προσωπική συζήτηση.

Η έρευνα της Ioannidou (2009) κατέδειξε, σύμφωνα με τους Hadjioannou, Tsiplakou, & Kappler (2011), ότι οι μαθητές οι οποίοι χρησιμοποιούσαν την ΚΔ διακόπτονταν, διορθώνονταν ή/και δεν λάμβαναν θετική ανατροφοδότηση στις περιπτώσεις που οι απαντήσεις τους ήταν κατάλληλες. Αυτό, είχε αρνητική επίδραση στις γλωσσικές στάσεις των μαθητών, στις αντιλήψεις τους για τον εαυτό τους και στα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα. Όπως εξηγεί η Τσιπλάκου (2007), η γλωσσική συμπεριφορά των δασκάλων εμπεριέχει αρκετές αμφισημίες. Στην καλύτερη περίπτωση, η ΚΔ «αντιμετωπίζεται άτυπα ως όργανο οικοδόμησης της (γλωσσικής και άλλης) γνώσης, αλλά ταυτόχρονα απαξιώνεται, ίσως όχι ρητά-λεκτικά αλλά επιτελεστικά, καθώς δεν αντιμετωπίζεται ως γνωστικό αντικείμενο και ως μια από τις πιθανές γλωσσικές εκφάνσεις του εγγραμματισμού» (σ. 24).

Σε παρόμοια πορίσματα κατέληξε η έρευνα η οποία προηγήθηκε από τους Pavlou & Papanavliou (2004). Συγκεκριμένα, οι ερευνητές εντόπισαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφωνεί με την άποψη ότι η κυπριακή μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία, ή να γίνει όργανο ή μέσο διδασκαλίας. Επιπλέον, οι δάσκαλοι διαφωνούν με την προοπτική να αφήνονται ελεύθεροι να επιλέγουν οι ίδιοι τη γλώσσα της διδασκαλίας, χωρίς να δέχονται επίσημες κατευθυντήριες γραμμές.

Οι Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου, στα πλαίσια σχετικής έρευνας που διεξήγαγαν, συντόνισαν και καθοδήγησαν μια διδακτική παρέμβαση σε μια Δ' τάξη δημοτικού σχολείου στη Λεμεσό (βλ. Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου, χ.η.; Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου, 2010). Η παρέμβαση αυτή, αφορούσε στην αντιπαραβολική διδασκαλία της ΚΝΕ και της ΚΔ σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας προσανατολισμένο προς τη δυναμική αντιμετώπιση των κειμενικών ειδών, ως αναπόσπαστου μέρους συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών.

Η παρέμβαση στόχευε μεταξύ άλλων, στην αύξηση της μεταγλωσσικής ενημερότητας των μαθητών/τριών σε σχέση με στοιχεία της κυπριακής μορφολογίας και σύνταξης (μορφολογία και συντακτική θέση των εγκλιτικών αντωνυμιών) και στην ενίσχυση της επίγνωσης ότι η γραμματική της διαλέκτου εμφανίζει συστηματικότητα.

Με το τέλος της παρέμβασης, οι ερευνήτριες εντόπισαν ότι οι μαθητές/-τριες μπορούσαν να συσχετίσουν την περίσταση επικοινωνίας με επιλογές κώδικα, να πραγματοποιούν τις διαθέσιμες γλωσσικές επιλογές, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό την κοινωνιογλωσσική/επικοινωνιακή και μεταγλωσσική τους ενημερότητα, που παρέμενε λανθάνουσα στο συμβατικό πλαίσιο διδασκαλίας και που ενεργοποιήθηκε τάχιστα εντός της αντιπαραβολικής διδασκαλίας. Επιπλέον, επισήμαναν ότι οι μαθητές/-τριες μπόρεσαν να προβούν σε κριτικό αναστοχασμό, σχετικά με τα στερεότυπα που συνδέονται με τη διάλεκτο και την πρότυπη γλώσσα.

Η Καρυολαίμου (2000) αναφέρεται σε έρευνα που έγινε από τον Μπασλή το 1986, με επίκεντρο ομάδα Κυπρίων μαθητών που φοιτούσαν σε αθηναϊκό σχολείο. Στην εν λόγω έρευνα, επισημαίνεται ότι η χρήση της διαλέκτου φαίνεται να δυσχεραίνει τη γενική επίδοσή τους, στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Η ίδια παραπέμπει, επίσης, σε έρευνες που έχουν γίνει στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στην Κύπρο (λ.χ. Παύλου & Χριστοδούλου 1997; Παύλου & Χριστοδούλου 1995). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η επαφή των ξένων σπουδαστών με την κυπριακή, επιβραδύνει την εκμάθηση της ΚΝΕ, χωρίς, παρά ταύτα, να παρεμποδίζει την επίτευξη του τελικού στόχου.

Η Υiakoumetti (2006), ασχολήθηκε με την ενσωμάτωση ενός μαθησιακού μοντέλου προαγωγής του δι-διαλεκτισμού στο κυπριακό συγκείμενο. Αποδίδοντας έμφαση στην αντιπαραβολή της γλωσσικής μορφής της ΚΔ και της ΚΝΕ, στόχευε στην ενίσχυση και περαιτέρω καλλιέργεια της δεύτερης. Σύμφωνα με τα πορίσματά της, η έμφαση στην εξεύρεση γλωσσικών ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των δύο και η απόκτηση συνειδητότητας και κατανόησης για τις γραμματικές τους ιδιότητες στα πλαίσια της διδασκαλίας, ενίσχυσε την επίδοση των μαθητών στην ΚΝΕ. Τα πορίσματα της εν λόγω έρευνας ώθησαν την ερευνήτρια στη διατύπωση της εισήγησης ότι «η χρήση και των δύο στην τάξη μπορεί να αποδειχτεί επωφελής για τις γλωσσικές ανάγκες των κοινωνικά δίγλωσσων μαθητών (bidialectal learners)» (σ. 312). Παρόμοια, μεταγενέστερη έρευνά της με εστίαση στην ανάλυση της παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών μετά από αντιπαραβολική διδασκαλία ΚΝΕ – ΚΔ (Υiakoumetti, 2007), κατέδειξε ότι η γνώση των χαρακτηριστικών των δύο, βοήθησε τους μαθητές να ενισχύσουν την καταλληλότητα των κειμένων που παρήγαγαν.

Σύμφωνα με τις Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου (χ.η.), η αξιοποίηση δεξιοτήτων από τη μητρική γλώσσα στο πλαίσιο διδακτικών μοντέλων προσθετικής διγλωσσίας (additive bilingualism) μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα. «Η θέση αυτή έχει άμεση σχέση με τον εποικοδομισμό, την ιδέα δηλαδή ότι η γλωσσική γνώση οικοδομείται πάνω σε προηγούμενη γλωσσική (ή μεταγλωσσική) γνώση. Αυτό συνεπάγεται ότι η προϋπάρχουσα γλωσσική γνώση των παιδιών δεν είναι εμπόδιο αλλά πηγή και κεφάλαιο προς αξιοποίηση, είτε πρόκειται για μια άλλη γλώσσα, είτε πρόκειται για τη μητρική τους διάλεκτο» (σ. 3).

Ομοίως, η Τσιπλάκου (2019), επισημαίνει ότι (σ. 11):

Ποικίλες εφαρμογές διδασκαλίας (όπως, φυσικά, και δίγλωσσης) εκπαίδευσης παγκοσμίως έχουν καταδείξει τη χρησιμότητα της συνειδητής, αντιπαραβολικής διδασκαλίας ή ακόμα και της δημιουργικής 'συνύπαρξης' περισσοτέρων της μιας γλωσσών ή ποικιλιών σε ένα μαθησιακό περιβάλλον (Adger, Wolfram & Christian 2007, Cummins 2008, Cheshire & Edwards 1998, Goodman & Goodman 2000, Siegel 1995, Rickford & Rickford 1995, Wheeler 2008, Wheeler & Swords 2006). Αρκετές από αυτές τις έρευνες (όπως, π.χ. Goodman & Goodman 2000 και Wheeler 2008) έχουν δείξει πως, πέρα από την ενίσχυση της μεταγλωσσικής ενημερότητας με τη στενή έννοια της στερεής μεταγλωσσικής επίγνωσης των δομικών ιδιοτήτων των διαφόρων γλωσσών/ποικιλιών, η διδασκαλία εκπαίδευση ή/και οι επιμέρους δραστηριότητες διδασκαλίας ενημερότητας εξυπηρετούν ιδιαίτερα στην κριτική αποτίμηση των διαφορετικών τρόπων με τις οποίες μια γλωσσική κοινότητα μπορεί να αξιολογεί και να αποδίδει διαφορετική βαρύτητα ή σπουδαιότητα σε διαφορετικές μορφές γλώσσας και γραμματισμού.

Σε κάθε περίπτωση, οφείλουμε να κατανοήσουμε ότι στον σχεδιασμό γλωσσικής πολιτικής που πηγάζει από επιλογές της κυβέρνησης, καλούμαστε να αντιληφθούμε ποιες μη γλωσσικές πολιτικές (οι οποίες τροφοδοτούνται, για παράδειγμα, από αισθητικά, ιδεολογικά κ.ά. κριτήρια) αλληλοεπιδρούν με γλωσσικές πολιτικές (οι οποίες τροφοδοτούνται από επιστημονικά, παιδαγωγικά κριτήρια), διαμορφώνοντας συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές που προτείνονται προς εφαρμογή (βλ. Tollefson, 1991).

Ο Spolsky (2004) προσθέτει ότι η γλωσσική πολιτική δεν εστιάζει μόνο στον καθορισμό της γλώσσας ή της ποικιλίας που θα πρέπει να χρησιμοποιείται αλλά αποτελεί «προσπάθεια να περιορίσει αυτό που θεωρείται κακή γλώσσα, και να ενισχύσει αυτό το οποίο θεωρείται καλή γλώσσα» (σ. 8). Η αντίληψη περί ορθής γλώσσας συνεχίζει να βρίσκεται «στον πυρήνα μιας ιδεολογικής δημόσιας συζήτησης, η οποία εκτυλίσσεται ως επί το πλείστον συνήθως σε μονογλωσσικές κοινωνίες, με την ανησυχία για την φόρμα της αποδεκτής γλώσσας πρότυπο» (σ. 16). Η Gal (1989) καταγράφει ότι η αξία μιας γλωσσικής ποικιλίας, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη νομιμοποίησή της από επίσημους οργανισμούς, όπως είναι για παράδειγμα το σχολικό σύστημα το οποίο υποστηρίζεται από το κράτος. Ταυτόχρονα, προσθέτει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα επιτυγχάνει να νομιμοποιήσει μια συγκεκριμένη γλωσσική ποικιλία παρουσιάζοντάς την ως μια εκ φύσεως καλύτερη φόρμα.

Ομάδες και οργανωμένοι φορείς που είναι επιφορτισμένοι με τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας τείνουν να εστιάζονται στη διατήρηση της «καθαρότητας της γλώσσας», η οποία «φαίνεται να ταυτίζεται άμεσα με το εθνικό αίσθημα» (Haugen, 1987, σ. 87 στον Spolsky, 2004, σ. 22) και την εθνική ταυτότητα (Shohamy, 2006).

Όλα τα πιο πάνω, καταδεικνύουν ότι η γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική έχει αναδειχθεί σε «μια αρένα για διαπραγμάτευση όπως και αντίσταση» (σ. 92). Οι κοινωνικές ομάδες επιδιώκουν να αποκτήσουν δύναμη διαμέσου του ελέγχου τους στη γλώσσα. Την ίδια στιγμή, η γλωσσική πολιτική αποτελεί έπαθλο για τις κυρίαρχες ομάδες, οι οποίες κερδίζουν τον έλεγχο πάνω στη γλώσσα (Fairclough, 1989; Tollefson, 1991).

Συνοψίζοντας, οι βιβλιογραφικές αναφορές οι οποίες συμπεριλήφθηκαν πιο πάνω είναι ιδιαίτερα σημαντικές, εφόσον μπορούν να διευρύνουν την κατανόσή μας γύρω από τη λειτουργία της εκπαίδευσης, επιλογές οι οποίες έχουν συγκροτήσει τη φυσιογνωμία της κυπριακής γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής και θεωρήσεις όπως και ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με την διδακτική αξιοποίηση και χρήση της ΚΝΕ και της ΚΔ.

Η σχετική βιβλιογραφία μπορεί να δώσει τους ερμηνευτικούς φακούς, οι οποίοι είναι απαραίτητοι στην κατανόηση και ερμηνεία των πηγών που μελετώνται για τους σκοπούς της υφιστάμενης διατριβής. Επιπλέον, οι έννοιες που προηγήθηκαν αποτελούν απαραίτητη γνώση που μπορεί να συντελέσει στην κατανόηση του (τοπικού) πλαισίου, εντός του οποίου συγκροτήθηκε και προωθήθηκε η εφαρμογή του ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα. Για τους λόγους αυτούς, έχει επιλεγεί ενσωμάτωσή τους κάτω από τον πυλώνα του προγράμματος.

## **2.5 Το παράδειγμα του κριτικού γραμματισμού**

Ο κριτικός γραμματισμός ο οποίος δανείστηκε, αναπλασιώθηκε και ενσωματώθηκε στο ΑΠ, αποτελεί το αποτέλεσμα της εργασίας διάφορων θεωρητικών και σχολών σκέψης. Αποτελεί υπερεθνική πολιτική, εφόσον εφαρμόστηκε με επιτυχία σε χώρες όπως η Σιγκαπούρη, η Σκανδιναβία, η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία και το Χονγκ Κονγκ (Knapp & Watkins, 2005 στην Ioannidou 2012).

Η μεταφορά του στην Κύπρο, διενεργήθηκε για τους σκοπούς της υλοποίησης της ΕΜ και συγκεκριμένα για την εξυπηρέτηση της θεωρητικής και μεθοδολογικής υποστήριξης του εν λόγω ΠΣ. Μια εκ των υπεύθυνων συντονιστών στο γνωστικό αντικείμενο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, η καθηγήτρια γλωσσολογίας Σ. Τσιπλάκου, επισημαίνει ότι βασικό κίνητρο για την εκπόνηση του ΑΠ και για την υιοθέτηση του συγκεκριμένου θεωρητικού και παιδαγωγικού προσανατολισμού ήταν «το πρόβλημα των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών/-τριων της Κύπρου σε διεθνείς έρευνες γλωσσικής αξιολόγησης αλλά και η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός προγράμματος γλωσσολογικά και παιδαγωγικά συνεπούς και συνεκτικού, που θα ενσωμάτωνε με παιδαγωγικά κατάλληλο τρόπο βασικά διδάγματα και θέσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας και της κριτικής, μετασχηματιστικής παιδαγωγικής» (Τσιπλάκου, 2019, σ. 2).

Τα όσα ο κριτικός γραμματισμός αντιπροσωπεύει, ενσωματώνονται στην ενότητα αυτή ως κομμάτι που θα υποστηρίξει τη διαδικασία κατανόησης και ερμηνείας του λόγου που

εντοπίζεται υπέρ ή εναντίον της ενσωμάτωσής του στην κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική διαμέσου του ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα.

Οι Τεντολούρης & Χατζησαββίδης (2014), στα πλαίσια της εργασίας τους με τίτλο «Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η ‘τοποθέτησή’ τους στη σχολική πράξη», παραθέτουν μια εκτενή αναφορά στον κριτικό γραμματισμό ως έννοια αλλά και ως πρακτική, υπογραμμίζοντας ότι αποτελεί «ένα μόρφωμα κοινωνικό που δεν είναι ούτε αυτοπροσδιοριζόμενο ούτε προσδιορίζεται από έναν λόγο» (σ. 420). Όπως εξηγούν, οι συζητήσεις σε σχέση με τον κριτικό γραμματισμό, φαίνεται να έχουν διαμορφώσει τέσσερις λόγους (πλαίσια) ως σύνολα από ιδέες, συμπεριφορές και πρακτικές, τα οποία τον οριοθετούν. Το κάθε πλαίσιο, προσεγγίζει τον κριτικό γραμματισμό από διαφορετική σκοπιά, ως εκ τούτου, διαφοροποιείται στις προτεινόμενες πρακτικές διδασκαλίας της γλώσσας. Οι συγγραφείς παραθέτουν και αναλύουν τους πιο κάτω λόγους, από τους οποίους προσδιορίζεται η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.

Ο **παιδαγωγικός λόγος** του κριτικού γραμματισμού αναπτύχθηκε από τον Freire, αρχικά στη Βραζιλία, και αργότερα, κυρίως στις ΗΠΑ, από τους επιστήμονες που κινούνται στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής (Macedo, Giroux, McLaren, Shor). Παρουσιάζει τον γραμματισμό ως: 1) μέσο κωδικοποίησης της κοινωνικής πραγματικότητας, 2) μέσο που συμβάλλει στην προβολή ιδεολογικών θέσεων που αναπαράγουν τις κυρίαρχες κοινωνικές συνθήκες με σκοπό την αμφισβήτησή τους, 3) μέσο ισότιμης συμμετοχής και διαμόρφωσης της κοινωνίας και 4) μέσο αντίστασης στις ιδέες που επιδιώκουν τη χειραγώγηση των κοινωνικών ομάδων.

Σε γενικές γραμμές ο παιδαγωγικός λόγος για τον κριτικό γραμματισμό συγκροτεί ένα σύνολο ιδεών, συμπεριφορών και πρακτικών που εκκινώντας από την αρχή ότι η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει την ατομική αφύπνιση και την κοινωνική ενδυνάμωση συντείνει στον μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας.

(Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014, σ. 414)

Τα βασικά «προβλήματα» του λόγου αυτού εντοπίζονται, σύμφωνα με τους συγγραφείς, στην ύπαρξη ενός έντονου θεωρητικισμού και παράλληλα μιας ισχυρής ντετερμινιστικής άποψης, που θέτει τον γραμματισμό ως προϋπόθεση για τη διαμόρφωση της κριτικής σκέψης.

Ο **γλωσσολογικός λόγος** έχει τη βάση του κυρίως στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday και αναπτύχθηκε με την Κριτική Γλωσσική Επίγνωση του Fairclough, τη διδασκαλία με βάση τα είδη λόγου και με το θεωρητικό πλαίσιο των Πολυγραμματισμών. Καλλιεργήθηκε στο πλαίσιο της επονομαζόμενης Κριτικής Γλωσσολογίας και της Κριτικής Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Pennycook), οι οποίες συνδέουν τη γλώσσα με την

κοινωνική θεωρία. Ο γλωσσολογικός λόγος εκλαμβάνει τη γλώσσα ως μέσο κατασκευής της πραγματικότητας και διαμόρφωσης των ατομικών ταυτοτήτων. Δέχεται ότι οι διαφορετικές μορφές και τρόποι επικοινωνίας διαμορφώνουν διαφορετικές κοινωνικές διαστάσεις και ταυτότητες, οι οποίες είναι στενά συνδεδεμένες με τη γλώσσα. Ο γλωσσολογικός λόγος για τον κριτικό γραμματισμό στοχεύει στην ανάδειξη της πραγματικότητας που κρύβεται πίσω από τη γλώσσα. Δέχεται ότι η χρήση και επιρροή των μορφών ή τρόπων επικοινωνίας που βασίζονται αποκλειστικά στον κλασικό (τυπογραφικό) γραμματισμό τείνουν να φθίνουν, ιδίως στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών και των πολυτροπικών αναλύσεων (Kress & van Leeuwen, 1996). Στον αντίποδα αναδεικνύονται νέες μορφές επικοινωνίας που βασίζονται στον συνδυασμό πολλαπλών σημειωτικών συστημάτων.

Τα ιδιαίτερα προβλήματα από την οπτική των άλλων λόγων που μπορεί να αποδώσει κανείς σε αυτόν είναι η εκλεκτική χρήση ιδεών της κοινωνικής θεωρίας, η ντετερμινιστική άποψη περί καθορισμού των κοινωνικών μικροδομών από τις κοινωνικές μακροδομές και η έλλειψη ανάπτυξης προβληματισμού για τον τρόπο διαμόρφωσης του περιεχομένου των κειμένων.

(Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014, σ. 415)

Ο **κοινωνικοπολιτικός λόγος** για τον κριτικό γραμματισμό έχει τις ρίζες του σε ιδέες που εξέφρασαν οι Freire και Foucault, για την κοινωνική πλαισίωση της διδακτικής της γλώσσας. Κατά τους συγγραφείς, ο κοινωνικοπολιτικός λόγος άρχισε να συγκροτείται γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1990, κυρίως στην Αυστραλία, από ερευνητές και παιδαγωγούς, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται ο Luke, η Luke, ο Freebody κ.ά. Αποτελεί μια κοινωνική πρακτική, η οποία ενεργοποιείται σε κοινωνικά δίκτυα (σχολείων και κοινοτήτων) και σε κοινωνικές σχέσεις (μεταξύ μαθητών, δασκάλων, γονέων). Πραγματώνεται προσεγγίζοντας την ανάγνωση ως ικανότητα σπασίματος του γραπτού κώδικα και κατανόησης του νοήματος των κειμένων αλλά και ως ικανότητα αντίληψης της κατασκευής ιδεολογίας. Γενικά, ο κοινωνικοπολιτικός λόγος συγκροτείται ως σύνολο απόψεων, θεωριών, συμπεριφορών και διδακτικών πρακτικών και θέτει ως στόχο (σ. 416) «την ανάδειξη της πραγματικότητας που κρύβεται στον διαμεσολαβημένο από τα ΜΜΕ λόγο και δέχεται ότι αυτά αποτελούν τους φορείς που εκφράζουν τον γραμματισμό».

Έτσι, ο κοινωνικοπολιτικός λόγος απέκτησε τον χαρακτήρα ενός λόγου που δίνει έμφαση στο περιεχόμενο του κειμένου και στις κοινωνικές αναπαραστάσεις που αυτό παρουσιάζει και όχι στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζονται τα κείμενα και σχετίζονται με το περιβάλλον.

Τέλος, ο **εθνογραφικός λόγος** του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος αναπτύσσεται τα νεότερα χρόνια, έχει τις βάσεις του στην εθνογραφία της επικοινωνίας που αναπτύχθηκε κυρίως από τον Hymes ως μια σύνθεση ανθρωπολογικών και γλωσσολογικών ιδεών για την κατανόηση της επικοινωνίας εντός του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου. Σύμφωνα με



τους Τεντολούρη & Χατζησαββίδη (2014), ξεκίνησε από το ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε αρχικά στις ΗΠΑ και αργότερα στην Ευρώπη για τις γλώσσες και τους πολιτισμούς των εντόπιων κατοίκων της Β. Αμερικής και της Αφρικής. Προσλαμβάνει τον γραμματισμό ως μια σειρά χρήσεων του γραπτού λόγου, τοποθετημένων στο κοινωνικό πλαίσιο. Επιπλέον, προσλαμβάνει την κριτική ικανότητα ως κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διάφορες κοινωνικές πρακτικές πλαισιώνουν την πραγματικότητα.

Οι επιμέρους διαστάσεις του κριτικού γραμματισμού όπως παρουσιάστηκαν πιο πάνω, αφήνουν χώρο για διατύπωση του επιχειρήματος ότι οι πιο πάνω λόγοι παντρεύονται και συνδυαστικά συγκροτούν τις διαφορές πτυχές του ΑΠ Γλώσσας 2010.

Ενδεικτικά, το εν λόγω ΠΣ κάνει εισηγήσεις για πρόσληψη του εκάστοτε κειμένου ως μέσου διαπραγμάτευσης κοινωνικών σχέσεων, δόμησης ταυτοτήτων και ενδείκτη κυρίαρχων και μη ιδεολογιών (ΥΠΠ, *Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας 2010*). Τα άτομα καλούνται να εξοικειωθούν με νέες κειμενικές πρακτικές, γλωσσικά και πολυτροπικά κείμενα με σκοπό να αποδομήσουν, μεταξύ άλλων, στερεότυπα και (κυρίαρχες) ιδεολογίες. Το ΑΠ ενσωματώνει βασικές ιδέες της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday, που δίνουν έμφαση στη σημασία και πώς αυτή πραγματώνεται μέσα από τις μικροδομές (το προτασιακό επίπεδο), τις μακροδομές (το κείμενο) και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, που παράγουν νοήματα σε συγκεκριμένα πλαίσια.

Ο παιδαγωγικός και γλωσσολογικός λόγος του κριτικού γραμματισμού είναι ευδιάκριτος στις πιο πάνω εισηγήσεις και επιμέρους στόχους του ΑΠ Γλώσσας 2010.

Ο κοινωνικοπολιτικός λόγος εντοπίζεται στην προτροπή περί αναγωγής των μαθητών/τριών σε ισότιμους συμμετόχους στη μαθησιακή διαδικασία και στην προσέγγιση του κειμένου ως κοινωνικής πράξης και τρόπου διαπραγμάτευσης κοινωνικών σχέσεων (ΥΠΠ, *Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας 2010*). Τέλος, ο εθνογραφικός λόγος είναι διακριτός στην επιλογή του ΑΠ για ενσωμάτωση και διδακτική αξιοποίηση του άξονα της γλωσσικής ποικιλότητας.

Κλείνοντας την υποενότητα αυτή, κρίνεται σκόπιμο να καταγράψουμε ότι η συμπερίληψη των 'λόγων' που ενσωματώθηκαν στο προτεινόμενο ΑΠ, η κατανόηση των καταβολών τους και όσων προασπίζονται, δε θα μπορούσε να απουσιάζει, εφόσον συντελεί στη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου του προτεινόμενου ΑΠ και των θεωριών πάνω στις οποίες οικοδομήθηκε.

## **2.6 Έρευνες που προηγήθηκαν με εστίαση στη μεταρρύθμιση και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Γλώσσας 2010**

Το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας, η διαφοροποίηση των προτεινόμενων πρακτικών, η ενσωμάτωση του κριτικού γραμματισμού και ο τρόπος εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην προώθηση του αντίστοιχου ΠΣ προκάλεσαν το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα πορίσματα από τέσσερις έρευνες οι οποίες

διεξήχθησαν έχοντας ως σημείο αναφοράς την ΕΜ, το ΑΠ για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, όπως και ενέργειες για προώθησή του.

Η πρώτη έρευνα εστίασε στη διερεύνηση του πώς εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονταν την (επανα)τοποθέτησή τους ως επαγγελματιών (Κοντοβούρκη, Φιλίππου, & Θεοδώρου, 2013) στα πλαίσια της εισαγωγής νέων ΠΣ. Η δεύτερη, αφορούσε στη διερεύνηση των απόψεων, πρακτικών και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στον κριτικό γραμματισμό στο κυπριακό σχολείο (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013). Η τρίτη έρευνα των Kontonourki, Theodorou, & Philippou (2015), στηρίχθηκε στην έννοια του Karlsen (2000) περί «αποκεντρωμένου συγκεντρωτισμού» (decentralised centralism)<sup>4</sup> και εξηγεί πώς οι εκπαιδευτικοί (αυτο)κυριαρχήθηκαν ως ατομικά υπεύθυνοι για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη, στα πλαίσια της ΕΜ. Η τελευταία έρευνα αποτελεί μεταπτυχιακή διατριβή, η οποία εξετάζει τον Κριτικό Γραμματισμό ως Υπερεθνική Εκπαιδευτική Πολιτική και εστιάζει στις επιδράσεις και αντιδράσεις που προκάλεσε στην Κύπρο (Ιωνά, 2016).

Για τους σκοπούς της έρευνας των Κοντοβούρκη, Φιλίππου, & Θεοδώρου (2013) χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που θεωρούνταν κατάλληλες για την εκμείωση και ερμηνεία των απόψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών. Εκτενέστερα, η έρευνα εστίασε στην ΕΜ και στην ανάπτυξη των ΑΠ 2010 και στο πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται και αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα, κατά την αλλαγή και εισαγωγή νέων προγραμμάτων.

Οι ερευνήτριες διενέργησαν ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις με 66 εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης, με διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς τη διδακτική τους εμπειρία, το φύλο, την ηλικία, το μέγεθος και το είδος του σχολείου στο οποίο ήταν τοποθετημένοι/ες καθώς και την τάξη και τα γνωστικά αντικείμενα που δίδασκαν. Η έρευνά τους κατηγοριοποίησε τους/τις εκπαιδευτικούς σε θεατές, αποδέκτες, εφαρμοστές και αναμορφωτές.

Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, οι εκπαιδευτικοί θεατές περιέγραφαν τη συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία ως εξ αποστάσεως παρακολούθηση ενός δρώμενου ή γεγονότος το οποίο οργανωνόταν και τύγγανε διαχείρισης από άλλους. Έβλεπαν τους εαυτούς τους να έχουν αμελητέο ρόλο στη διαδικασία αναμόρφωσης ή εφαρμογής των ΑΠ και είχαν ελάχιστα σχόλια ή και κριτική σχετικά με αυτά που αναδύθηκαν ως φλέγοντα ζητήματα από το σύνολο των συνεντεύξεων (λ.χ. προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη μορφή και το περιεχόμενο των δράσεων επιμόρφωσης).

---

<sup>4</sup>Η συγκεκριμένη έννοια αναφέρεται σε ανάθεση καθηκόντων και αρμοδιοτήτων από το κράτος, η οποία όμως δεν περιλαμβάνει μια πραγματική μετατόπιση της εξουσίας. Μια τέτοια μετατόπιση συμβαίνει, σύμφωνα με τον Karlsen (2000), με την αποκέντρωση ως αποσυγκέντρωση και περιλαμβάνει τη μετάδοση της εξουσίας και της πραγματικής ευθύνης από το κέντρο προς τους τοπικούς φορείς.

Οι εκπαιδευτικοί αποδέκτες δεν επιδίωκαν την ενημέρωση και αυτομόρφωση σε θέματα σχετικά με την ΕΜ, αλλά μετέφεραν αυτή την ευθύνη στο ΥΠΠ. Ωστόσο, ασκούσαν κριτική στο μοντέλο επιμόρφωσης που υιοθετήθηκε από το ΥΠΠ (ιδιαίτερα τις μαζικές επιμορφώσεις) και απαιτούσαν πιο ενεργητικές μορφές επιμόρφωσης, όπως τα βιωματικά εργαστήρια και τα δειγματικά μαθήματα. Παράλληλα, καλούσαν για παροχή συγκεκριμένων οδηγιών και διδακτικού υλικού από ακαδημαϊκούς, επιθεωρητές και σύμβουλους γνωστικών αντικειμένων. Το υλικό αυτό θα μπορούσε, σύμφωνα με αυτούς/αυτές, να καθησυχάσει τις ανησυχίες τους όσον αφορά την αύξηση των διδακτικών τους καθηκόντων σε βάρος του προσωπικού τους χρόνου. Παράλληλα, θα μπορούσε να αντισταθμίσει την ανυπαρξία υποστηρικτικών δομών στα σχολεία για την εφαρμογή των νέων, προτεινόμενων μεθόδων διδασκαλίας, ενώ θα μείωνε τις δυσκολίες μετάβασης από τη μια τάξη στην άλλη σε περίπτωση που τα παιδιά δεν ήταν εκτεθειμένα στο ίδιο περιεχόμενο και γνώσεις. Επίσης, η ύπαρξη ενοποιημένης ύλης θεωρείτο από τους/τις εκπαιδευτικούς αποδέκτες, τόσο ως «εχέγγυο για διασφάλιση της ποιότητας», όσο και ως «ασπίδα προστασίας απέναντι σε επιρροές ή και την κριτική που πιθανόν να δέχονταν από γονείς/κηδεμόνες» στην περίπτωση που επέλεγαν το διδακτικό υλικό μόνοι/ες τους (σ. 303).

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμοστές εστίαζαν την κριτική τους στην έλλειψη εμπειρογνωμοσύνης των επιμορφωτών (κυρίως ακαδημαϊκών) θεωρώντας τους ως «μη ειδικούς» λόγω της έλλειψης διδακτικής εμπειρίας. Αναφερόμενοι στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης, επέκριναν το γεγονός ότι αντανakλούσε υλικό που βρισκόταν ήδη αναρτημένο στο διαδίκτυο ή είχε ήδη διανεμηθεί. Η μορφή των επιμορφωτικών σεμιναρίων αφορούσε κυρίως σε διάλεξη και παρουσίαση θεωρητικών αρχών παρά στην ανάπτυξη βιωματικών και διαδραστικών δράσεων εκ μέρους των αρμόδιων επιθεωρητών που λειτουργήσαν ως επιμορφωτές. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, η κριτική τους φαινόταν να αναδύεται όχι από τη διαφωνία τους προς το πνεύμα και περιεχόμενο του ΑΠ, αλλά από τη θεώρηση ότι το κείμενο του ΑΠ από μόνο του δεν μπορούσε να αποτελέσει ικανοποιητική μορφή επιμόρφωσης (σημείο το οποίο, σύμφωνα με τις συγγραφείς, αντιπαραβάλλεται στην προτροπή των επιμορφωτών για μελέτη των ΑΠ ως σημαντικού μέσου επιμόρφωσης). Επιπλέον, τόνισαν την αναγκαιότητα της χρήσης πρακτικών παραδειγμάτων κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης.

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμοστές καλούσαν για δημιουργία τράπεζας υλικού από την οποία θα μπορούσαν να επιλέγουν, να σειροθετούν αλλά και να προσθέτουν. Παράλληλα, εξέφρασαν την απογοήτευσή τους, για τον αποκλεισμό τους (από το ΥΠΠ) στη διαδικασία ανάπτυξης και εφαρμογής των ΑΠ. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί επέμεναν συχνά ότι έπρεπε να είχε προηγηθεί η εκπόνηση εμπειριστατωμένης έρευνας τόσο πριν, όσο και κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής τους. Παρόλο που αξιολογούσαν ως θετικό το γεγονός ότι στις επιτροπές γνωστικών αντικειμένων συμμετείχαν και μάχιμοι εκπαιδευτικοί, θεωρούσαν ότι μόνο όσες είχαν επαρκή πείρα στα σχολεία μπορούσαν και έπρεπε να συμμετέχουν σε αυτές. Με τον τρόπο αυτό υποστήριζαν ότι «θα μπορούσε να διασφαλιστεί η ίση συμβολή των

εκπαιδευτικών στις επιτροπές αυτές και η μη αναπαραγωγή εδραιωμένων ιεραρχικών δομών και επιβολή μιας εκ των άνω μορφής αυτονομίας» (ό.π.π., σ. 308).

Οι εκπαιδευτικοί αναμορφωτές εμφανίζονταν, σύμφωνα με τις ερευνήτριες, ιδιαίτερα κριτικές προς την προσπάθεια του ΥΠΠ να επιβάλει εκ των άνω τα ΑΠ. Η κριτική τους ήταν ιδιαίτερα δηκτική προς την εμπλοκή ειδικών που δεν ήταν εκπαιδευτικοί (ακαδημαϊκών, επιθεωρητών, συντονιστών, ακόμα και συμβούλων) στη διαμόρφωση των ΑΠ και στην οργάνωση/εκπόνηση επιμορφωτικών δράσεων, κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2010-2011.

Η δεύτερη έρευνα, εκείνη των Κοντοβούρη & Ιωαννίδου (2013) η οποία εστίασε στη διερεύνηση των θέσεων, πρακτικών και στάσεων εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή του νέου ΠΣ για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, αξιοποίησε και ανέλυσε θεματικά ημιδομημένες συνεντεύξεις που λήφθηκαν από 78 εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης, κατά το σχολικό έτος 2011-2012. Η έρευνα αυτή κατέδειξε ότι το 50% περίπου των ερωτηθέντων/εισών αποκρίθηκαν αρνητικά στην ερώτηση του κατά πόσο είχαν επιχειρήσει να εφαρμόσουν το προτεινόμενο ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα. Από την ανάλυση των δεδομένων, δύο φάνηκαν να είναι οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί απέφυγαν αυτό το εγχείρημα: από τη μια, η «απουσία θεωρητικής κατάρτισης και στήριξης υπό τη μορφή επαγγελματικής επιμόρφωσης, και από την άλλη η αμφισβήτηση της αναγκαιότητας για αλλαγή» (σ. 98) και η έλλειψη εμπιστοσύνης στις γνώσεις και πρακτικές τους.

«Ενώ ο πρώτος λόγος αφήνει να αναδυθεί η διάθεση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν το προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) (υπό προϋποθέσεις, βέβαια), ο δεύτερος είναι περισσότερο ενδεικτικός της επιφυλακτικότητας των εκπαιδευτικών προς την αλλαγή» (σ. 98).

Εκτενέστερα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τοποθετήθηκαν θετικά σε σχέση με το νεοεισαχθέν πρόγραμμα σπουδών, αλλά εξέφρασαν και επιφυλάξεις για τη φιλοσοφία και εφαρμογή του. «Οι θετικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών αφορούσαν τόσο στον παιδαγωγικό τους ρόλο όσο και στις προσδοκώμενες ωφέλειες για τα παιδιά. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι με το ΠΣ αποκτούσαν περισσότερη αυτονομία ως προς την επιλογή και οργάνωση της ύλης» (σ. 100). Ωστόσο, συχνή ήταν η διατύπωση επιφυλάξεων, οι οποίες αφορούσαν στην ωριμότητα των παιδιών για εμπλοκή σε προγράμματα κριτικού γραμματισμού.

Άλλες επιφυλάξεις που εντοπίστηκαν στα πλαίσια της έρευνας αφορούσαν στην αμφισβήτηση του νέου ΠΣ ως καινοτομικού, στην ανυπαρξία δομημένου διδακτικού υλικού, στον κίνδυνο εισβολής ιδεολογίας και στις αυξημένες απαιτήσεις ως προς τον χρόνο και την ενέργεια που επιβάλλεται να αφιερώσει ο/η εκπαιδευτικός για την προετοιμασία και πραγμάτωση διδασκαλίας στη βάση των όσων προτείνονται από την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.

Πέρα από την παράταση του χρόνου πιλοτικής/σταδιακής εφαρμογής, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη για ουσιαστικότερη στήριξή τους, εκ μέρους του ΥΠΠ. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν τη δημιουργία τράπεζας υλικού, ουσιαστικότερη επιμόρφωση, κυρίως μέσα από δειγματικά μαθήματα, παροχή πρακτικών παραδειγμάτων εφαρμογής καθώς και τακτικότερη επικοινωνία με σύμβουλους και Επιθεωρητές. Στο σημείο αυτό, οι δύο πιο πάνω έρευνες φαίνεται να συμφωνούν ως προς τα σημεία τα οποία ενέτειναν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας αντίστοιχες αξιώσεις.

Η τρίτη έρευνα των Kontonourki, Theodorou, & Philippou (2015) εστίασε σε συλλογή και ανάλυση επίσημων κειμένων πολιτικής που περιέγραφαν και συνέβαλαν στην υλοποίηση της ΕΜ και αλλαγής των ΠΣ, καθώς και επίσημων εγγράφων που περιέγραφαν τις πρακτικές που προτεινόταν. Οι πηγές δεδομένων τους εστίασαν στον επαγγελματικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στις εμφάνσεις και στους στόχους των διαφόρων σχολικών ετών καθώς και σε ετήσιες κατευθυντήριες γραμμές για τη λειτουργία των σχολείων. Η έρευνά τους κατέληξε στο πόρισμα ότι «η οικειοποίηση των εκπαιδευτικών με το ΝΑΠ παρέμεινε κεντρικός στόχος και ένα μέσο διασφάλισης της επιτυχίας της εφαρμογής μέσα από στρατηγικές συγκέντρωσης και αποκέντρωσης: την συγκεντρωτική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση η οποία προσφέρθηκε από το ΥΠΠ μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, παράλληλα με την αποκεντρωμένη επαγγελματική (αυτο)ανάπτυξη, μέσω της παροχής στήριξης σε επίπεδο σχολείου (Αρ. Φακ.: ΠΙ 7.7.09.16, 26.09.2011, Αρ. Φακ.: ΠΙ 7.7.09.16, 06.11.2012) και την εισαγωγή νέων πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης» (σ. 119).

Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, στην περίπτωση της υπό εξέταση μεταρρύθμισης (σ. 109):

Η εννοιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης ως (επίσης) ‘αυτό-εκπαίδευσης’ (‘self-education’), ‘αυτό-ανάπτυξης’ (‘self-development’) και ‘αυτό-βελτίωσης’ (‘self-improvement’) (MoEC, 2004a, p. 114; 2004b, pp. 15-16) μπορεί να θεωρηθεί μια τεχνική αυτό-διακυβέρνησης (εντός τεχνολογιών ρύθμισης του εαυτού – discipline), ως ένα παράδειγμα υπευθυνοποίησης (ως τεχνολογία αυτοκυριαρχίας, technology of self-governance, Rose *et al.*, 2006) μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί (αυτό)κυριαρχήθηκαν ως ατομικά υπεύθυνοι για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι ερευνήτριες καταγράφουν ότι η ενέργεια του ΥΠΠ να εισηγηθεί την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, κατέστησε την επαγγελματική ανάπτυξη μια κοινή ευθύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και του Υπουργείου προβάλλοντάς την ως θέμα αυτο-διακυβέρνησης το οποίο τίθετο στην υπηρεσία του συλλογικού συμφέροντος και της αποτελεσματικότητας του συστήματος.

Εισηγήσεις όπως η επαγγελματική ανάπτυξη λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του προσωπικού όπως και κατά τον προσωπικό χρόνο των εκπαιδευτικών μέσα από συχνές επισκέψεις στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ όπου τοποθετούνταν τα νέα αναλυτικά και το υποστηρικτικό υλικό (κατευθυντήριες γραμμές, εγκύκλιοι, διδακτικό υλικό, κ.λπ.) μπορούν επίσης να θεωρηθούν ως προσπάθεια υπευθυνοποίησης.

(Kontovourki, Theodorou, & Philippou, 2015, σ. 118)

Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, μια τεχνική διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών ώστε να ευθυγραμμιστούν με τα ΝΑΠ ήταν η αποκέντρωση των πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης στο επίπεδο του σχολείου, όχι μόνο μέσω των διευθυντών τους, αλλά και μέσα από την εκ νέου κατάταξη των εκπαιδευτικών για διευκόλυνση. Με τον τρόπο αυτό, κάποιιοι καταστάθηκαν περισσότερο εμπειρογνώμονες από άλλους, και κατά συνέπεια υψηλότερα στην ιεραρχία του κρατικού μηχανισμού. Ως εκ τούτου, «χρησιμοποιώντας ένα φακό διακυβέρνησης, μια τέτοια αποκέντρωση επαγγελματικής ανάπτυξης και η παροχή στήριξης από *ορισμένους* προσδιορισμένους ως ειδικούς-εκπαιδευτικούς γίνεται ένας μηχανισμός για τη διάχυση της ρύθμισης δεοντολογίας/συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών» (σ. 116, έμφαση στο πρωτότυπο).

Τέλος, η μεταπτυχιακή διατριβή της Ιωνά (2016) πραγματεύεται τον Κριτικό Γραμματισμό ως Υπερεθνική Εκπαιδευτική Πολιτική και μελετάει τις επιδράσεις και αντιδράσεις του στην Κύπρο μέσα από την περίπτωση του ΑΠ της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (2010). Η Ιωνά παραπέμπει σε μια άλλη ερευνήτρια, η οποία εστίασε στην περίπτωση του κριτικού γραμματισμού και της ενσωμάτωσής του στο εν λόγω ΑΠ Γλώσσας (βλ. Ιωαννίδου, 2015).

Ειδικότερα, η Ιωαννίδου (2015) ισχυρίζεται ότι αποτελεί γεγονός το ότι οι θέσεις του κριτικού γραμματισμού για αποδόμηση των κειμένων και για συσχέτιση δομών, σημασιών και αξιών προκάλεσαν ποικίλες αντιδράσεις, επαναφέροντας στο προσκήνιο την αντιπαλότητα εθνικών-πολιτικών και παιδαγωγικών-επιστημονικών προσεγγίσεων. Το πιο κάτω απόσπασμα, είναι χαρακτηριστικό:

Οι εκπαιδευτικοί είχαν ενστάσεις όσον αφορούσε κάποιες παιδαγωγικές (κι όχι εθνικές) πτυχές του νέου αναλυτικού (π.χ. απόσυρση εγχειριδίου, χρονοβόρα διαδικασία, ανασφάλεια για τις αλλαγές). Αντίθετα, σε επίπεδο κοινωνικό και πολιτικό οι αντιδράσεις υπήρξαν εντονότερες, με προειδοποιήσεις για επιβολή μαρξιστικών στοιχείων, κίνδυνο αφελληνισμού της Κύπρου (π.χ. κείμενο «Θουκυδίδη», 2013 και Αρχιεπισκοπική Εγκύκλιος 2013). Κόκκινο πανί αποτέλεσε η αναγνώριση της ποικιλότητας στην εκπαίδευση με δηλώσεις... υπάρχει κίνδυνος να χαθεί η Ελληνική γλώσσα στην Κύπρο.

(Ιωαννίδου, 2015, σ. 294)

Η Ιωνά (2016), μελετώντας το παράδειγμα του κριτικού γραμματισμού, εξηγεί ότι η μετακίνηση εκπαιδευτικών πολιτικών στον υπερεθνικό χώρο δεν εγγυάται την άμεση και αμαχητί υιοθέτησή τους από τα τοπικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, υπογραμμίζει (σ. 19):

Αυτό ισχύει και στην περίπτωση της ‘μεταφοράς’ του κριτικού γραμματισμού στην Κύπρο, ο οποίος κατασκευάζεται στο διεθνή ακαδημαϊκό χώρο ως ένα καθεστώς αλήθειας με καθολική εφαρμογή. Η παιδαγωγική αυτή, στα πλαίσια της μετακίνησής της στον υπερεθνικό ακαδημαϊκό χώρο, ‘εισάγεται’ στην Κύπρο από συγκεκριμένους φορείς, ανασυγκειμενοποιείται και ακολούθως υβριδοποιείται με τοπικές ιδεολογίες. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η πρόκληση αντιδράσεων με απρόβλεπτες συνέπειες. Ως εκ τούτου, μια πιθανή κατάληξη της ‘μετακίνησης’ αυτής είναι τελικά να απορριφθεί από το τοπικό πλαίσιο.

Οι πιο πάνω έρευνες και τα πορίσματά τους έχουν φανερώσει μια σειρά από θέματα, τα οποία άπτονται της εκπαιδευτικής αλλαγής. Αφήνουν να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι φορείς (στην προκειμένη, οι εκπαιδευτικοί) συσχετίζονται και τοποθετούνται απέναντι στην προτεινόμενη αλλαγή, με τρόπους που σκιαγραφούν και τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις.

Η έρευνα των Κοντοβούρκη, Φιλίππου, & Θεοδώρου (2013) αποκάλυψε τις διακυμάνσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, κατηγοριοποιώντας τους σε θεατές, αποδέκτες, εφαρμοστές και αναμορφωτές. Οι μεταξύ τους διαφορές αντανάκλασαν τον τρόπο με τον οποίο προσδιόριζαν τη συμμετοχή τους στο εγχείρημα της μεταρρύθμισης και τον τρόπο με τον οποίο βίωναν την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Τα ευρήματα των ερευνών καταδεικνύουν, επίσης, τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της ενσωμάτωσης του ΑΠ Γλώσσας 2010 και τις πηγές που τροφοδότησαν τις ανησυχίες αυτές (λ.χ. μη ικανοποιητική μορφή επιμόρφωσης, απουσία στήριξης, αμφισβήτηση της αναγκαιότητας της αλλαγής, ανασφάλεια εφαρμογής λόγω ανεπάρκειας γνώσεων, επιφυλάξεις για την ωριμότητα των παιδιών να συμμετέχουν σε προγράμματα κριτικού γραμματισμού, αυξημένες απαιτήσεις για προετοιμασία μαθημάτων). Τα ευρήματα αυτά, δίνουν ανατροφοδότηση αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης της αλλαγής και στηρίζουν την παρούσα έρευνα με επιπλέον (ερευνητικά) δεδομένα.

Τα ίδια τα άτομα τα οποία ενεπλάκησαν στην πορεία της ΕΜ, λειτουργούν ως μέσο ανατροφοδότησης, αξιολογώντας τις διαδικασίες που ενεργοποιήθηκαν για υποστήριξη και διαχείριση της εφαρμογής των προτεινόμενων αλλαγών. Ταυτόχρονα, προτείνουν εναλλακτικές εισηγήσεις οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν «διορθωτικά», αναδιαμορφώνοντας επιμέρους πτυχές των διαδικασιών, με σκοπό να ικανοποιηθούν τα αιτήματα και οι προσδοκίες τους (λ.χ. παράταση χρόνου πιλοτικής εφαρμογής, δημιουργία

τράπεζας υλικού, ενίσχυση πρακτικής μορφής επιμόρφωσης, παροχή πρακτικών παραδειγμάτων, παροχή ουσιαστικής στήριξης από σύμβουλους και επιθεωρητές).

Ευρύτερα, τα πιο πάνω μας αφήνουν να διατυπώσουμε την παρατήρηση ότι η εκπαιδευτική αλλαγή και η (ανα)διαμόρφωση προγραμμάτων αφορά υποκείμενα (δρώντες), διαδικασίες και αποφάσεις πέραν του περιεχομένου του προγράμματος. Το ευρύτερο συγκείμενο που υποδέχεται τη νέα εκπαιδευτική πολιτική, εντός του οποίου δρουν οι εμπλεκόμενοι, επηρεαζόμενοι φορείς και δραστηριοποιούνται δομές για υποστήριξη και διαχείριση της εφαρμογής της αλλαγής, αντιδρά απέναντι στην αλλαγή και επιδρά στην εφαρμογή της με τρόπους υποστηρικτικούς και μη. Αυτή αποτελεί και υπόθεση εργασίας της παρούσας διατριβής.

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, το οποίο εστιάζει στον άξονα που αφορά στο πρόγραμμα, καλούμαστε να απαριθμήσουμε τις επιμέρους διαστάσεις στις οποίες επιλέξαμε να αναφερθούμε.

Η αναδιαμόρφωση του ΑΠ Γλώσσας 2010, αντανakλά μια πορεία από αποφάσεις οι οποίες τέθηκαν σε εφαρμογή και πλαισίωσαν το εγχείρημα της ΕΜ και την προώθηση των νέων ΠΣ. Η πορεία αυτή, επιχειρήθηκε να παρουσιαστεί στην πρώτη υποενότητα η οποία εστίασε στο ιστορικό της μεταρρύθμισης. Το περιεχόμενο του προταθέντος προγράμματος για το γλωσσικό μάθημα, οι επιλογές, εισηγήσεις και πρακτικές που ενσωματώθηκαν σε αυτό και η διαφοροποίησή του από προγενέστερα τα οποία εφαρμόστηκαν, αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης της δεύτερης υποενότητας. Στην τρίτη υποενότητα, παρουσιάστηκαν θεωρητικές αναφορές σε σχέση με την αναμόρφωση ΑΠ, στα πλαίσια εγχειρημάτων εκπαιδευτικής αλλαγής. Η λειτουργία της (γλωσσικής) εκπαίδευσης και η σύνδεσή της με συγκεκριμένες πραγματικότητες που αφορούν στην κατασκευή και διατήρηση εθνικής ταυτότητας, αλλά και η συμπερίληψη αναφορών σε σχέση με την κυπριακή γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική, αποτέλεσαν επιμέρους πτυχές οι οποίες αναλύθηκαν στα πλαίσια της τέταρτης υποενότητας. Επιπλέον, έγινε αναφορά στις θεωρητικές αφηρητές της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού αλλά και σε έρευνες που διενεργήθηκαν σε σχέση με την ΕΜ και το ΑΠ Γλώσσας 2010. Προηγούμενη γνώση και εμπειρικά δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν από προγενέστερες μελέτες δίνουν μια πρώτη θέαση επί των όσων μελετώνται κάτω από διαφορετικούς θεωρητικούς και μεθοδολογικούς προσανατολισμούς.



## Οι δρώντες

Η αλλαγή αποτελεί κομβική έννοια της διδακτορικής αυτής διατριβής. Για τον λόγο αυτό, θεωρείται χρήσιμη η μελέτη και παρουσίαση βασικών θεωρητικών παραδοχών από διάφορους ερευνητές, οι οποίοι έχουν καταπιαστεί με την έννοια αυτή. Οι αναφορές αυτές, στοχεύουν στη συγκρότηση ενός θεωρητικού πλαισίου σε σχέση με την έννοια της αλλαγής. Θεωρητικό πλαίσιο, μέσα από το οποίο αναμένεται να αποκτήσουμε τους απαραίτητους ερμηνευτικούς φακούς που θα εξυπηρετήσουν τον σκοπό της έρευνας.

Συγκεκριμένα, στις ενότητες που ακολουθούν παρατίθενται θεωρητικές παραδοχές σε σχέση με την αλλαγή, τις συνθήκες που επιδρούν θετικά στην εφαρμογή της και παράγοντες που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μπορούν να υποστηρίξουν το εγχείρημα. Παρόλο που η εκπαιδευτική αλλαγή έχει δεχθεί πολλούς ορισμούς, σε κάθε περίπτωση αφήνει να διαφανεί η **ευθυγράμμιση και άμεση σύνδεσή της με τον οργανισμό και τα υποκείμενα που εμπεριέχει**. Για τον λόγο αυτό η υφιστάμενη ενότητα, η οποία εστιάζει στην παρουσίαση θεωρητικών αναφορών σε σχέση με την αλλαγή ως έννοια και διαδικασία, συμπεριλαμβάνεται κάτω από τον θεματικό άξονα **δρώντες**.

Επιπλέον, για τους σκοπούς της διατριβής αποφασίστηκε όπως γίνει διαχωρισμός της σχετικής βιβλιογραφίας κάτω από τους εξής άξονες: *αρχικοί δρώντες* και *κοινωνικοί δρώντες*. Στην πρώτη υποενότητα, συμπεριλαμβάνονται αναφορές σε σχέση με τη συμβολή και επίδραση που μπορούν να έχουν κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών αλλαγών τα υποκείμενα, τα οποία απαρτίζουν τον οργανισμό του σχολείου (λ.χ. σχολικοί ηγέτες, εκπαιδευτικοί).

Στη δεύτερη υποενότητα, εμπεριέχονται αναφορές γύρω από τους τρόπους με τους οποίους κοινωνικοί δρώντες παρεμβάλλονται και επιδρούν κατά τη διάρκεια εγχειρημάτων αλλαγής. Στα πλαίσια αυτά, συμπεριλαμβάνονται αναφορές σε σχέση με τον τρόπο εμπλοκής των οικείων εκπαιδευτικών, συνδικαλιστικών οργανώσεων.

### **2.7 Η διαδικασία της αλλαγής και η συσχέτιση με τον οργανισμό, τα υποκείμενα που εμπεριέχει και το (ευρύτερο) κοινωνικό συγκείμενο**

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Morrison για την αλλαγή (1998, σ. 13):

Μπορεί να προσληφθεί ως μια δυναμική και συνεχής διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης, η οποία εμπερικλείει την αναδιοργάνωση ως απάντηση που πρέπει να δοθεί στις ανάγκες που έχουν διαγνωστεί. Είναι μια διαδικασία μετάλλαξης, η ροή από μια κατάσταση σε κάποια άλλη, είτε αυτό έχει ξεκινήσει από εσωτερικούς παράγοντες είτε από εξωτερικούς. Εμπεριέχει υποκείμενα, ομάδες και οργανισμούς, τους οποίους οδηγεί σε μια ανακατάταξη των υφιστάμενων αξιών, πρακτικών και αποτελεσμάτων.

Η αλλαγή ως δημόσιο ιδανικό, ταυτίζεται με την κοινωνικό-πολιτισμική και οικονομική ανάπτυξη και ανανέωση, εφόσον υποδηλώνει μια διαφορά στην κατάσταση ή στην ποιότητα που προϋπάρχει της αλλαγής (Evans, 1996; Morrison, 1998).

Η αλλαγή ως η μετακίνηση ενός οργανισμού από την υφιστάμενη κατάσταση, προς μια μελλοντική, επιθυμητή η οποία στοχεύει στο να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του (Lunenburg, 2010), καθιστά την επισκόπηση της διαδικασίας μια σημαντική παράμετρο διασφάλισης μιας επιτυχούς εφαρμογής. Η αναγκαιότητα για έλεγχο της διαδικασίας, αντανακλάται στην παραδοχή του Sarason (1995), ο οποίος υπογραμμίζει ότι πρέπει «να καταστεί σαφές ότι θα πρέπει να βρισκόμαστε σε επιφυλακή για τους κινδύνους από την εξίσωση της αλλαγής με την πρόοδο» (σ. 84).

Ο Boyd (2000) αναφέρει ότι οι σχολικές μεταρρυθμίσεις μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές μεταξύ συμβατικής και ριζικής μεταρρύθμισης. Οι συμβατικές μεταρρυθμίσεις σχετίζονται με την αναδόμηση ρόλων, δομών και απαιτούν επανακαλλιέργεια κουλτούρας (νέες αξίες, πεποιθήσεις, πιστεύω και νόρμες), ενώ εστιάζουν στην επαγγελματική ανάπτυξη. Αντίθετα, οι ριζικές μεταρρυθμίσεις εστιάζουν σε ανασύνθεση (π.χ. επαναλειτουργία του σχολείου με νέο προσωπικό), επανεφεύρεση (π.χ. νέα μοντέλα σχολείων και σχολικών συστημάτων) και αντικατάσταση (π.χ. ιδιωτικοποίηση).

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές μπορούν να έρθουν σε πολλές μορφές. Μπορεί να προσδοκούν να επηρεάσουν έναν και μοναδικό οργανισμό ή ολόκληρη τη χώρα. Σύμφωνα με τον Wedell (2009, σ. 1): «Τα επιθυμητά αποτελέσματα μπορεί να είναι απλά (π.χ. αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα ενός σχολείου) ή πολύ περίπλοκα (π.χ. εφαρμογή ενός εθνικού ΑΠ το οποίο ενσωματώνει διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης σε όλα τα σχολεία της χώρας)».

Οι αλλαγές πρώτης εντολής (first order changes) επιδιώκουν τη βελτίωση της επάρκειας και αποτελεσματικότητας όσων γίνονται ήδη στον οργανισμό, χωρίς να διαταράσσουν βασικές οργανωτικές δομές, παραγνωρίζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη του σχολείου δρουν, δομούν και εκτελούν τους ρόλους τους. Οι αλλαγές δεύτερης εντολής (second order changes) ή θεμελιώδεις επιδιώκουν να τροποποιήσουν τη δομή του οργανισμού και τους οικείους τρόπους με τους οποίους εκτελούνται τα καθήκοντα, μεταβάλλοντας τις παραδοχές, τους στόχους, τις δομές, τους ρόλους και τις νόρμες, στοχεύοντας πάντοτε στη μεταβολή των αξιών και πεποιθήσεων των ατόμων που απαρτίζουν τον οργανισμό (Cuban, 1992; Evans, 1996; Fullan, 1991).

Σύμφωνα με τον Duke (2004, σ. 31): «Η εκπαιδευτική αλλαγή έχει πρόθεση να διαφοροποιήσει τους στόχους της εκπαίδευσης ή/και να βελτιώσει αυτό που οι μαθητές αναμένεται να μάθουν, πώς οι μαθητές διδάσκονται και αξιολογούνται και πώς οι εκπαιδευτικές δομές οργανώνονται, ρυθμίζονται, διέπονται και χρηματοδοτούνται». Συνεπώς, η αλλαγή δεν πρόκειται για ένα γεγονός το οποίο συντελείται αλλά για μια

διαδικασία η οποία αφορά τη μάθηση και κατανόηση νέων ιδεών και πραγμάτων (Fullan, 1991). Συμπεριλαμβάνει υποκείμενα και πράγματα που αφορούν σε διαδικασίες και προϊόντα (Duke, 2004).

«Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι τεχνικά εύκολη και απλή και κοινωνικά πολύπλοκη ενώ αποτελεί μια μαθησιακή εμπειρία για όλα τα υποκείμενα τα οποία εμπλέκονται σε αυτήν (τεχνοκράτες, διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς)» (Fullan, 1991, σσ. 65-66). Είναι μια δύσκολη διαδικασία, εφόσον «η εκπαιδευτική αλλαγή οποιασδήποτε σημαντικότητας εμπερικλείει αλλαγές στις οργανωτικές δομές, στις επικοινωνίες, στην κατανομή των πόρων, στις πρακτικές, πεποιθήσεις και συμπεριφορές» (Avenstrup, 2007 στους Irez & Han, 2011, σ. 252).

Η πολυπλοκότητα της αλλαγής σχετίζεται εν μέρει με το γεγονός ότι η πραγματική αλλαγή αφορά στην επιδίωξη του να καταφέρεις να αλλάξεις την κουλτούρα και τη δομή του σχολείου (Fullan & Stiegelbauer, 1991) και των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό, ο Fullan (2010) καταγράφει ότι απαιτεί διαφορετικές στρατηγικές, οι οποίες θα διευκολύνουν την ανάπτυξη και τον σχηματισμό της συλλογικής ικανότητας και της κοινής δέσμευσης όσων πρόκειται να εμπλακούν στη διαδικασία.

Η Hord (1995) και οι Germinario & Cram (1998) αναφερόμενοι στους Sashkin & Egermeier (1992), παρουσιάζουν την αλλαγή ως μια διαδικασία, η οποία επιχειρεί να:

**‘Φτιάξει τα διάφορα τμήματα’** μέσα από ενσωμάτωση και υιοθέτηση αλλαγών (π.χ. πρόταση νέων διδακτικών μεθόδων στα ΑΠ).

**‘Φτιάξει τα άτομα’** μέσα από επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία στοχεύει στην αλλαγή συμπεριφορών, αξιών και πεποιθήσεων όσων συμμετέχουν σε αυτή.

**‘Φτιάξει το σχολείο’** μέσα από μια διαδικασία εντοπισμού και ανάλυσης προβλημάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η οποία θα ακολουθείται από τον σχεδιασμό και την πρόταση λύσεων.

**‘Φτιάξει το σύστημα’** μέσα από μια περιεκτική αναδόμηση όλων των πιο πάνω, η οποία θα οδηγήσει στην αναδιάρθρωση του συστήματος.

Οι συγγραφείς τονίζουν ότι η ανθρώπινη αλληλοεπίδραση, η οποία έχει τη δυνατότητα παροχής πληροφοριών, υποστήριξης και τεχνικής βοήθειας αποτελεί παράγοντα, ο οποίος σχετίζεται με την επιτυχή αλλαγή.

Από τα μέσα της δεκαετίας του ’70 μέχρι και σήμερα η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η αλλαγή κατέχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Είναι μια δομημένη, συστημική, μη επιφανειακή και ενοχλητική για το σύστημα διαδικασία. Δεν είναι γραμμική και αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο εμπερικλείει στόχους και λειτουργίες, οργάνωση και

διαχείριση, δομές, γνώση, ικανότητες, συμπεριφορές, αξίες, πιστεύω, ρόλους και σχέσεις, περιεχόμενο και στόχους ΑΠ, πηγές, υλικά και αξιολόγηση (Carnall, 1995). Αγκαλιάζει διάφορες προοπτικές και για τον λόγο αυτό προκαλεί αντίσταση και σύγκρουση (Hopkins, Ainscow, & West, 1994). Απαιτεί επενδύσεις στις δομές, στους ανθρώπους, στους οργανισμούς, σε τεχνολογική και ψυχολογική υποστήριξη. Απαιτεί την εμπλοκή ανθρώπων, συνεπάγεται άγχος και αβεβαιότητα μαζί με την ανάγκη για ανάπτυξη και καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων. Αποτελεί προσωπικό και οργανωτικό θέμα και οι συνθήκες που επικρατούν στον οργανισμό είναι πολύ πιθανόν να επηρεάσουν την επιτυχία της αλλαγής (Evans, 1996; Fullan, 1991).

Ο Ridden (1991) επικεντρώνεται στις ακόλουθες αρχές, τις οποίες εισηγείται ότι πρέπει να γνωρίζουν όσοι εμπλέκονται σε διαδικασίες (εκπαιδευτικής) αλλαγής. Ειδικότερα, καταγράφει ότι:

**Η αλλαγή σπάνια επιτυγχάνεται εύκολα.** Η αλλαγή είναι μια διαδικασία και η απόφαση να αλλάξεις δεν ισοδυναμεί με επιτυχή πραγματοποίηση της απόφασης αυτής. Σύμφωνα με τον Hall (1995), η επιτυχής εφαρμογή απαιτεί παράλληλες πολιτικές και διαδικασίες οι οποίες θα διευκολύνουν τη μετάβαση από το ένα στάδιο της αλλαγής, στο επόμενο.

**Το να αλλάξεις το σχολείο απαιτεί να αλλάξεις τα άτομα.** «Παρόλο που αναφερόμαστε στην αλλαγή ‘πραγμάτων’ σε ένα σχολείο, όπως τα εγχειρίδια, τις διαδικασίες και τις πολιτικές, οποιαδήποτε από αυτές τις αλλαγές εμπερικλείει υποκείμενα. Μόνο αλλάζοντας τις στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες και προσδοκίες των ατόμων, το ίδιο το σχολείο θα επιτύχει αλλαγή» (Ridden, 1991, σ. 9).

**Η αλλαγή είναι αναπτυξιακή.** Η χρήση της αλλαγής από τους εκπαιδευτικούς αλλάζει και διαμορφώνεται καθώς οι ανησυχίες τους διαφοροποιούνται. Τα επίπεδα χρήσης της αλλαγής και τα στάδια ανησυχιών<sup>5</sup> είναι αλληλένδετα, ενώ υποδηλώνουν ότι η χρήση της καινοτομίας αλλάζει όσο οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών αλλάζουν (Hall, Wallace, & Dossett, 1973; Hall, 1983, Hord *et al.*, 1987; Ridden, 1991; Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992). Όπως καταγράφει ο Ridden (1991, σ. 9): «Οι ανησυχίες εντός ενός σταδίου πρέπει να επιλυθούν προτού οι εκπαιδευτικοί μπορέσουν να περάσουν στο επόμενο επίπεδο χρήσης και δεν υπάρχει καμία εγγύηση ότι αυτή η μετακίνηση θα επιτευχθεί χωρίς κίνητρα και υποστήριξη».

**Η αλλαγή παίρνει χρόνο και απαιτεί ετοιμότητα.** Για να είναι επιτυχημένη η αλλαγή δεν αρκεί τα σχολεία να είναι δεκτικά. Θα πρέπει να έχουν εγκαθιδρύσει εκείνες τις δομές, σχέσεις και διαδικασίες, οι οποίες προδιαθέτουν το σχολείο για την αλλαγή.

---

<sup>5</sup>Ακολουθεί εκτενής αναφορά στο Concerns Based Adoption Model (βλ. ενότητα 2.12) το οποίο έχει αναπτύξει και επικυρώσει τα Στάδια Ανησυχιών (Stages of Concern), ως μια διαγνωστική διάσταση του μοντέλου.

**Η αλλαγή πρέπει να είναι σχετική.** «Μια αλλαγή πρέπει να στοχεύει στην επίλυση ενός αντιληπτού προβλήματος ή να ικανοποιεί μια συγκεκριμένη ανάγκη. Πρέπει να είναι σχετική με τις ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών και του προσωπικού και να είναι ανάλογη των πόρων του σχολείου» (Ridden, 1991, σ. 10).

**Η αφοσίωση στην αλλαγή μπορεί να προκύψει σταδιακά.** Σύμφωνα με τον Ridden (1991) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσεγγίζουν την αλλαγή με μια θετική στάση, να ξοδεύουν χρόνο για να δουλέψουν με τα προβλήματα που προκύπτουν, ενώ θα πρέπει να αποφεύγουν την τροποποίηση της αλλαγής προτού δοκιμάσουν όλες τις πτυχές της. Παράλληλα, θα πρέπει να έχουν την ευχέρεια να αναζητούν βοήθεια όταν έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες.

**Η αλλαγή θα πρέπει να εστιάζει σε ολόκληρο το σχολείο.** Οι εκπαιδευτικοί είναι μέρος του κοινωνικού συστήματος του σχολείου. Έτσι, για να φέρεις αποτελεσματική αλλαγή, «είναι αναγκαίο να τροποποιήσεις ή να ελέγξεις τις αξίες, το ήθος και τις προσδοκίες του σχολείου. Η αποτελεσματική αλλαγή είναι απίθανο να προκύψει εκτός κι αν το σχολείο στο σύνολό του είναι πρόθυμο να υποστηρίξει την ιδέα αυτή» (Ridden, 1991, σ. 10).

**Η ολοκλήρωση της αλλαγής μπορεί να μην είναι εύκολα αναγνωρίσιμη.** Η ύπαρξη καθοδήγησης μπορεί να βοηθήσει στη συνειδητοποίηση του πότε έχει επιτευχθεί η αλλαγή. Η ύπαρξη μιας σταθερής, ενσωματωμένης και διαδεδομένης χρήσης, με έναν τρόπο συστηματικό αναφορικά με τις αρχικές επιδιώξεις και στόχους και η προώθηση μιας χρήσης η οποία θα υποδηλώνει τον βαθμό ταύτισης μεταξύ τελικής εφαρμογής και αρχικών στόχων, μπορούν να λειτουργήσουν υποβοηθητικά. Για τον λόγο αυτό, οι φορείς οι οποίοι προωθούν την αλλαγή στο σύστημα, παροτρύνονται στην ανάπτυξη ενός πίνακα ελέγχου των χαρακτηριστικών της καινοτομίας. Ο πίνακας<sup>6</sup> αυτός μπορεί να περιέχει τα βασικά συστατικά της καινοτομίας (λ.χ. τεχνολογία, παιδαγωγική, ομαδικές διεργασίες, διαχείριση τάξης) και την ιδανική εφαρμογή του κάθε συστατικού (Hall *et al.*, 1973), με τρόπο που θα καθοδηγεί και θα διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς.

**Η αλλαγή επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες.**

- Την αναγκαιότητα και συνάφειά της,
- Την ευκολία αναγνώρισης και κατανόησης των επιμέρους στοιχείων που προτείνονται,
- Την πολυπλοκότητα ή/και δυσκολία των αλλαγών,
- Την ποιότητα, ορθότητα, και πρακτικότητα του προγράμματος και των υλικών του,

---

<sup>6</sup>Ακολουθεί αναφορά στη λίστα ελέγχου των χαρακτηριστικών της καινοτομίας (Innovation Configuration Component Checklist), η οποία προέκυψε από τους Heck, Stiegelbauer, Hall, & Loucks (1981), οι οποίοι στην προσπάθειά τους να ερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα πρόγραμμα, αντιλήφθηκαν ότι ο ορισμός του προγράμματος εκ των προτέρων, είναι υψίστης σημασίας στη διασφάλιση ομοιογένειας στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και στην ενημέρωσή τους για το τι απαιτείται να εφαρμοστεί (βλ. ενότητα 2.12).

- Τα χαρακτηριστικά του σχολείου: i) το στυλ, τις δεξιότητες και δράσεις του διευθυντή, ii) τις συμπεριφορές και δεξιότητες των εκπαιδευτικών, iii) το κλίμα του σχολείου το οποίο αφορά στην «ποιότητα» των εργασιακών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών (Berman & McLaughlin, 1978), iv) την ιστορικότητα του σχολείου σε σχέση με παρόμοιες προσπάθειες αλλαγής, v) τα κίνητρα και προσδοκίες για αλλαγή, vi) την ανάπτυξη και συμμετοχή του προσωπικού, vii) τα χρονικά πλαίσια που έχουν τεθεί και viii) τα χαρακτηριστικά της περιοχής πέραν του σχολείου (λ.χ. κοινότητας, βαθμού κεντρικής βοήθειας).

**Οι αλλαγές μπορούν εύκολα να χάσουν την ταυτότητά τους.** Μια μεγάλη έρευνα στις ΗΠΑ<sup>7</sup> (Berman, McLaughlin, Bass-Golod, Pauly, & Zellman, 1977) κατονόμασε τις αλλαγές «προσαρμογές». Οι ερευνητές βρήκαν ότι παρόλο που το προσωπικό σε πολλά σχολεία ισχυριζόταν ότι είχε εφαρμόσει την αλλαγή, εντούτοις δεν είχε προβεί σε καμία μεταβολή στη συμπεριφορά του. Με λίγα λόγια, η αλλαγή προσαρμόστηκε για να ταιριάζει με προηγούμενες πρακτικές (Ridden, 1991).

**Η αλλαγή απαιτεί υποστήριξη.** Η αλλαγή απαιτεί οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους, βοήθεια και υποστήριξη από συναδέλφους και άλλους εμπλεκόμενους, ούτως ώστε να ξεπεραστούν τα οποιαδήποτε εμπόδια. «Η υποστήριξη πρέπει να είναι συνεχής. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλάζουν καθώς προκύπτουν νέα προβλήματα... Μακροπρόθεσμη βοήθεια χρειάζεται από αξιόπιστα άτομα. Οι διευθυντές και άλλο εκτελεστικό προσωπικό πρέπει να παρέχουν εμφανή στήριξη της αλλαγής, ηγεσία και διαχείριση» (Ridden, 1991, σ. 12).

«Η αποτελεσματική αλλαγή αποτελεί αντανάκλαση των πραγματικών αναγκών καθώς και αναγκών που έχουν εντοπιστεί (felt needs)» (Dalín, Rolff, & Kottkamp, 1993, σ. 134) και είναι γεγονός ότι τα αποτελέσματα της αλλαγής διαφαίνονται στην πράξη, στη σχολική αίθουσα. Καμία πολιτική δεν μπορεί να επιβάλλει αυτό που τελικά θα λάβει χώρα στη σχολική αίθουσα. Η κρίσιμη εντολή δίνεται στην τάξη από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Dalín *et al.*, 1993; Hargreaves, 1994), έτσι αξίζει να αντιληφθούμε ότι η αποτελεσματική αλλαγή ενσωματώνει τόσο από πάνω προς τα κάτω (top down), όσο και από κάτω προς τα πάνω (bottom up) στρατηγικές (Morrison, 1998), οι οποίες θα συμπεριλαμβάνουν στην πράξη τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

---

<sup>7</sup>Η έρευνα με τίτλο **The Rand Change Agent Study** στόχευε στη μελέτη της μοίρας καινοτομιών μετά τη διακοπή της χρηματοδότησής τους. Η έρευνα εξέτασε 4 προγράμματα τα οποία σχεδιάστηκαν για να επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές στη δομή και στις πρακτικές των σχολείων και χρηματοδοτήθηκαν από την κυβέρνηση (programs for classroom organization, bilingual, career development, reading). Κατέδειξε ότι ο τρόπος εφαρμογής των προγραμμάτων επηρέασε τη διαδικασία της αλλαγής και τα αποτελέσματά της. Η έρευνα συνεισέφερε στη βιβλιογραφία με την εισαγωγή του όρου mutual adaptation (αμοιβαία προσαρμογή). Ο όρος εισηγείται ότι η διαδικασία της εφαρμογής είναι διπλής κατεύθυνσης διαδικασία προσαρμογής, κατά την οποία η καινοτομία διαφοροποιείται για να ταιριάζει στον οργανισμό, αλλά και ο ίδιος ο οργανισμός αλλάζει σε κάποιο βαθμό, ούτως ώστε να διευκολύνει την εφαρμογή της καινοτομίας.

Ο Goodson (2014; 2007) καταγράφει ότι η εσωτερική εκπαιδευτική αλλαγή μετακινείται μεταξύ: α) **επινόησης**, η οποία ταυτίζεται με τη μορφοποίηση της αλλαγής, β) **προώθησης** για υλοποίηση της αλλαγής, γ) **νομοθεσίας**, η οποία αφορά στην εγκαθίδρυση της αλλαγής θεσμικά και δ) **μυθοποίησης**, η οποία σχετίζεται με την εγκατάσταση της αλλαγής ως μέρος του συστήματος και, ως εκ τούτου, συνδέεται με τη μονιμοποίησή της. Ακολούθως, αναλύονται περαιτέρω τα 4 στάδια της εσωτερικής εκπαιδευτικής αλλαγής, όπως αυτά περιγράφησαν από τον ίδιο:

α) Η **επινόηση ή εφεύρεση** μπορεί να προέλθει από τις δραστηριότητες ή τις ιδέες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Κάποιες φορές προβάλλει ως «απάντηση» σε συγκεκριμένο «κλίμα απόψεων» ή ως ανταπόκριση προς τα αιτήματα ή/και τις απαιτήσεις των μαθητών. Άλλες φορές, σχετίζεται με νέες ιδέες στον «έξω κόσμο», οι οποίες μεταφέρονται και αναπλαισιώνονται (λ.χ. δανεισμός).

β) Το δεύτερο στάδιο σχετίζεται με την **προώθηση της αλλαγής**, από ομάδες εκπαιδευτικών στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι επινοήσεις υιοθετούνται εκεί και όπου οι άνθρωποι αρχίζουν να ενδιαφέρονται για τη νέα ιδέα, όχι μόνο σε σχέση με το περιεχόμενό της αλλά και ως μέσο καθιέρωσης μιας νέας πνευματικής ταυτότητας και ενός καινούριου επαγγελματικού ρόλου.

γ) **Νομοθεσία για εγκαθίδρυση και θεσμοθέτηση της αλλαγής**. Παρόλο που η προώθηση ξεκινά στο εσωτερικό κατά κύριο λόγο επίπεδο, σε μεταγενέστερο στάδιο θα πρέπει να αναπτυχθούν εξωτερικές σχέσεις με τους παράγοντες εκείνους που δύναται να συμβάλλουν στη συντήρηση της αλλαγής. Οι εξωτερικές σχέσεις της αλλαγής αφορούν σε δυνάμεις, οι οποίες μπορούν να λάβουν τα χαρακτηριστικά ενός κοινωνικού κινήματος. Αυτό το στάδιο είναι σημαντικό για διασφάλιση της αποδοχής των προτεινόμενων αλλαγών, της καθιέρωσης, θεσμοθέτησης και διατήρησής τους σε βάθος χρόνου.

δ) **Μυθοποίηση**. Αφότου έχει επιτευχθεί η υποστήριξη της αλλαγής και έχει διασφαλιστεί η μονιμοποίησή της, μπορεί στη συνέχεια, να διευρυνθεί το φάσμα των δραστηριοτήτων που προτείνονται προς εφαρμογή.

Οι Berman & McLaughlin (1974) ισχυρίζονται ότι η διαδικασία της αλλαγής αποτελείται από 3 στάδια: εκείνο της **υποστήριξης**, της **εισαγωγής** και της **ενσωμάτωσης**. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η υποστήριξη προσεγγίζεται ως μια λειτουργία από χαρακτηριστικά του προγράμματος (αρχικά και θεσμικά) και κυβερνητικές εισροές.

Στα αρχικά χαρακτηριστικά του προγράμματος, τα οποία αναμένεται να επηρεάσουν την εφαρμογή εντοπίζονται τα πιο κάτω: προηγούμενος προγραμματισμός και αξιολόγηση, εξειδίκευση των στόχων και μέσων, ευελιξία, πολυπλοκότητα, κατανομή των πόρων και ανάπτυξη του προσωπικού. Στα θεσμικά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν την εφαρμογή συγκαταλέγονται: ο βαθμός εμπλοκής, υποστήριξης και πρόσβασης του διευθυντή και όσων εποπτεύουν τη διαδικασία, ο βαθμός αμοιβαιότητας μεταξύ των

σχολείων, ο βαθμός συμμετοχής του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί αυτονομίας ή ελέγχου των δραστηριοτήτων.

Οι Berman & McLaughlin (1974, σσ. 25-26) θεωρούν ότι:

Η εισαγωγή ενός καινοτόμου προγράμματος σε ένα σχολείο ή μια περιοχή απαιτεί μια σειρά αποφάσεων από μεμονωμένους φορείς εντός του συστήματος πολιτικής για να υποστηρίξουν το προτεινόμενο πρόγραμμα. Οι αποφάσεις και εκτιμήσεις τους είναι κεντρικές στο στάδιο της υποστήριξης και είναι κατ' ουσία πολιτικές, [ενώ] το 'κόστος' και το 'πλεονέκτημα' είναι εκτιμήσεις που σε αυτό το στάδιο είναι κατά κύριο λόγο θεσμικές και προσωπικές...

Μια άλλη παράμετρος αφορά στη χρονική συγκυρία κι αν αυτή είναι κατάλληλη, για εισαγωγή της αλλαγής.

Η ενσωμάτωση σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο ο οργανισμός εσωτερικεύει το πρόγραμμα και χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει «την τελική φάση της καινοτομίας, το σημείο στο οποίο μια καινοτόμα πρακτική έχει εφαρμοστεί και έχει χάσει το στάτους του 'ειδικού προγράμματος' εφόσον έχει γίνει μέρος της συμπεριφοράς ρουτίνας του θεσμικού οργανισμού» (σ. 26).

Μελετώντας τα πιο πάνω, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η πιθανότητα εφαρμογής της αλλαγής σχετίζεται τόσο με τα εμπλεκόμενα υποκείμενα και το συγκεκριμένο, όσο και με το περιεχόμενο της προτεινόμενης αλλαγής. Επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι πρόκειται για μια αμφίδρομη σχέση εφόσον «η αλλαγή αλλάζει τα άτομα, αλλά και τα άτομα αλλάζουν την αλλαγή!» (Morrison, 1998, σ. 15).

Ακόμη και τα πιο οργανωμένα σχέδια επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν ανάλογα με τα υποκείμενα που εμπλέκονται (Hoyle, 1975; Dalin *et al.*, 1993) καθιστώντας σαφές το γεγονός ότι η αλλαγή δεν είναι μόνο μια διαδικασία που απαιτεί διαχείριση αλλά ούτε διαδικασία κατανόησης και συμμετοχής. Είναι, επίσης, μια πολιτική και παράδοση διαδικασία (Handy, 1994), η οποία εμπεριέχει ομάδες και υποκείμενα (δρώντες).

Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει η βιβλιογραφία, η επιτυχία εφαρμογής της αλλαγής δεν έγκειται μόνο στην επιτυχή διαχείρισή της αλλά και σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της ίδιας της αλλαγής. Τα χαρακτηριστικά αυτά σχετίζονται με την **κεντρικότητά** της (τον βαθμό στον οποίο πρόκειται να αλλάξει τη δομή και τις νόρμες των οργανισμών), την **πολυπλοκότητά** της (πόσες ομάδες πρόκειται να επηρεαστούν και τη δυσκολία ή ευκολία της εφαρμογής της), τη **φύση** και το **ποσοστό** της αλλαγής (το επίπεδο δυσκολίας το οποίο έχει η καινοτομία για το κάθε υποκείμενο), τη **συνήχηση**, **συμβατότητα**, **αντιστοιχία** της αλλαγής (τον βαθμό προσαρμογής μεταξύ της καινοτομίας και των ισχυουσών πρακτικών, αξιών και αναγκών εντός του οργανισμού), την **ορατότητα** της αλλαγής (το πόσο δημόσια γίνεται η αλλαγή) αλλά και τη **μεταδοτικότητά** της (το πόσο άμεσα μεταδίδεται).



Επιπρόσθετα, συνδέεται με τη **διαιρετότητά** της (τη δυνατότητα να δοκιμαστεί σε μερική ή περιορισμένη βάση), τη **σαφήνεια**, το **συγκριτικό της πλεονέκτημα** έναντι της ισχύουσας πρακτικής, την **κλίμακα οφέλους** που φέρνει, τη **συμβολή στο συνολικό όραμα του οργανισμού**, την **ικανότητα δοκιμής και παρατηρητικότητας** (ευκαιρία παρακολούθησης της εφαρμογής της αλλαγής που προτείνεται), την **εξειδίκευση και συγκεκριμενοποίηση** των προτάσεων αλλαγής (Morrison, 1998; Rogers, 2003; 1995).

Ιδανικά και όπως ο Fullan (1991) αναφέρει, τα καλύτερα «ξεκινήματα» προς μια πορεία αλλαγής συνδυάζουν τα τρία R's (relevance, readiness, resources = συνάφεια, ετοιμότητα, πόρους). Η **συνάφεια** συμπεριλαμβάνει την αλληλοεπίδραση της ανάγκης, τη σαφήνεια της καινοτομίας, την κατανόηση των εμπλεκόμενων και τη χρησιμότητα της αλλαγής. Η **ετοιμότητα** σχετίζεται με την πρακτική και ιδεολογική ικανότητα του σχολείου να εισαγάγει, να αναπτύξει και να υιοθετήσει μια καινοτομία που να μπορεί να κατανοηθεί σε ατομικό ή/και συλλογικό επίπεδο. Τέλος, οι **πόροι** αφορούν στην παροχή βοήθειας ως υποστηρικτικό κομμάτι της διαδικασίας αλλαγής. Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ο Fullan (1991, σσ. 63-64): «Δεν είναι αρκετό εάν μια ιδέα είναι καλή... πρέπει να υπάρχουν και οι αναγκαίοι πόροι για να υλοποιηθεί».

Η Lieberman (1995) κάνει αναφορά σε ορισμένους παράγοντες οι οποίοι δεν πρέπει να παραβλέπονται κατά τον σχεδιασμό και εφαρμογή αλλαγών. Αναφέρει, μεταξύ άλλων, ότι οι διάφορες πολιτικές του κράτους, οι κανόνες και κανονισμοί των διαφόρων οργανώσεων, ο ρόλος της ηγεσίας των σχολείων, ο βαθμός αφοσίωσης των εκπαιδευτικών, η συμβολή τοπικών προσπαθειών οι οποίες προωθούν ή όχι την αλλαγή και τα κίνητρα τα οποία ενθαρρύνουν τη μεγιστοποίηση της εμπλοκής, ούτως ώστε να επιτευχθούν τα αναγκαία σε σχέση με την προτεινόμενη αλλαγή, θα πρέπει να συνυπολογίζονται. Παράλληλα, εστιάζει στην ανάγκη για μελέτη δικτύων, τα οποία επεμβαίνουν και επηρεάζουν την υλοποίηση της αλλαγής.

Κάποιοι από τους παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με τον Fullan (1992), διευκολύνουν την εφαρμογή της αλλαγής σχετίζονται με τη δέσμευση στο σύστημα, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της ηγεσίας του σχολείου. Επιπλέον, αφορούν τον βαθμό στον οποίο οι διαδικασίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως κατανοητές, καλές και πρακτικές. Ο ίδιος, συμφωνεί με άλλους θεωρητικούς ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι ουσιαστικής σημασίας, ενώ καταγράφει ότι η συμμετοχή και παρέμβασή του («αυξημένη ηγεσία»), είναι καθοριστική. Καταγράφει, επίσης, ότι το ανοικτό κλίμα προς την αλλαγή, ο υγιής προϋπολογισμός και η ορθή, επιλεκτική χρήση εξωτερικών φορέων δρουν διευκολυντικά ως προς την εφαρμογή της.

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο εισέρχεται η καινοτομία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία ή όχι της προσπάθειας εφαρμογής της αλλαγής. Η έρευνα του Ely αναγνωρίζει οκτώ παράγοντες, τους οποίους έχει επικυρώσει σε διάφορα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά συγκείμενα (Ely, 1990).

Οι παράγοντες προτείνονται ως «εισηγήσεις για επιτυχή εφαρμογή», αλλά ο συγγραφέας προειδοποιεί ότι δεν πρόκειται για «φόρμουλα ή κανόνες» και ότι ρεαλιστικά δεν μπορούν να επιτευχθούν όλα, εφόσον δεν ανταποκρίνονται σε όλες τις καινοτομίες ή/και σε όλα τα συγκεκριμένα.

Ο ερευνητής εξηγεί ότι σε περιπτώσεις εισαγωγής μιας καινοτομίας, πρέπει να υπάρχει δυσαρέσκεια με το status quo, ενώ οι άνθρωποι οι οποίοι θα εφαρμόσουν την καινοτομία πρέπει να έχουν επαρκείς γνώσεις και ικανότητες για να το κάνουν. Τα μέσα και υλικά τα οποία χρειάζονται για να κάνουν την καινοτομία να πετύχει πρέπει να είναι εύκολα προσβάσιμα. Επιπλέον, τα άτομα τα οποία θα κληθούν να υλοποιήσουν την αλλαγή πρέπει να έχουν χρόνο να μάθουν, να προσαρμόσουν, να ενσωματώσουν και να συλλογιστούν σε σχέση με αυτό το οποίο κάνουν, ενώ αμοιβές ή κίνητρα πρέπει να παρέχονται στους συμμετέχοντες. Η απεριόριστη στήριξη για την καινοτομία από παράγοντες κλειδιά/ιθύνοντες και την ηγεσία των σχολείων, αποτιμάται ως απαραίτητη. Σύμφωνα με τον Hargreaves (1997, σ. 1298):

Καμία εκπαιδευτική αλλαγή δεν είναι αλάθητη ή αφεγάδιαστη. Όλες οι αλλαγές έχουν μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα. Κάποιες αλλαγές ενδεχομένως να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και άλλες ίσως τους βλάψουν. Όλα σχετίζονται με το πώς μεταφράζονται και το πώς χρησιμοποιούνται οι αλλαγές. Όλες οι προσπάθειες για αλλαγή, ακόμη και αυτές στις οποίες έχουμε αφοσιωθεί με πάθος, πρέπει να υπόκεινται σε περιοδική αμφισβήτηση, κριτική και έλεγχο.

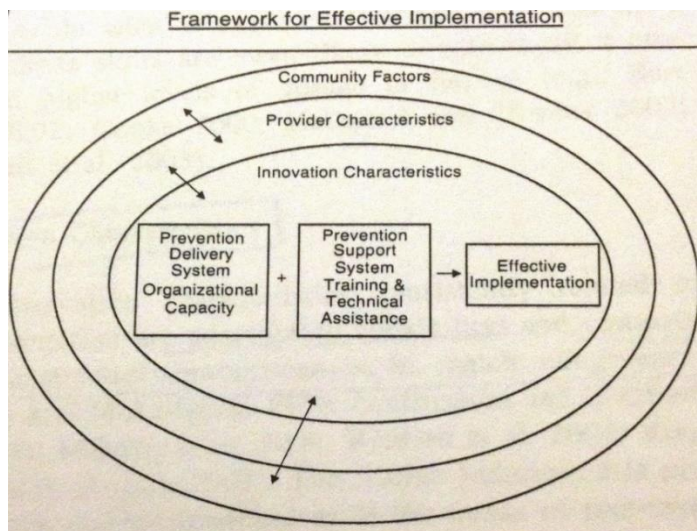
Οι Durlak & DuPre (2008) παραθέτουν ένα πολυεπίπεδο θεωρητικό πλαίσιο για τον εντοπισμό και κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών. Συγκεκριμένα, μελετούν παράγοντες τους οποίους ταξινομούν στις ακόλουθες πέντε κατηγορίες (Πίνακας 1):

1) καινοτομία και χαρακτηριστικά της, 2) χαρακτηριστικά των παροχέων, 3) χαρακτηριστικά της κοινότητας, 4) το σύστημα παροχής πρόληψης: οργανωτική ικανότητα και 5) το σύστημα υποστήριξης πρόληψης: κατάρτιση και τεχνική βοήθεια.

Εισηγούνται ότι σε ιδανικές συνθήκες οι μεταβλητές από τις πέντε κατηγορίες αλληλοεπιδρούν και οδηγούν στην αποτελεσματική εφαρμογή. Φυσικά όλα αυτά πρέπει να ληφθούν υπόψη και να μελετηθούν κάτω από τις διάφορες συνισταμένες του τοπικού συγκειμένου και να αναλυθούν επαρκώς σε διάφορους επιμέρους τομείς<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup>Η κατηγοριοποίηση που κάνουν οι συγγραφείς είναι ενδεικτική του εύρους των παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή μιας αλλαγής. Παρόλα αυτά επιδέχεται τροποποιήσεις, όπως και οι ίδιοι παραδέχονται, εφόσον σε μερικές περιπτώσεις κάποιες μεταβλητές φαίνεται να αλληλεπικαλύπτονται ενώ πιθανότατα να υπάρχουν μεταβλητές οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο σε άλλα συγκεκριμένα αλλά δεν έχουν ληφθεί υπόψη στη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση.



**Πίνακας 1\***

**\*Λήφθηκε από:**

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.

Εκτενέστερα, σε επίπεδο κοινότητας οι Durlak & DuPre (2008) εστιάζουν σε παράγοντες όπως το ερευνητικό σύστημα, η πολιτική, η χρηματοδότηση και η τακτική που ακολουθείται για διευκόλυνση και διασφάλιση της επιτυχίας της εφαρμογής μιας καινοτομίας.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του παροχέα τα οποία σχετίζονται με την εφαρμογή, εντοπίζουν ως κυριότερα αυτά που αφορούν στις αντιλήψεις σε σχέση με την αναγκαιότητα εφαρμογής της αλλαγής, στα πιθανά κέρδη από την καινοτομία και στην επάρκεια δεξιοτήτων όσων διαδραματίζουν ρόλο παροχέα (λ.χ. αναλαμβάνουν επιμορφώσεις). Παράλληλα, εισηγούνται ότι η ικανότητα προσαρμογής (ευελιξία) και η συμβατότητα (συγκειμενική καταλληλότητα, εφαρμογή, αντιστοιχία και ταύτιση) της καινοτομίας είναι χαρακτηριστικά, τα οποία επιδρούν στην επιτυχή εφαρμογή της.

Πιο αναλυτικά, η ικανότητα προσαρμογής αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το προτεινόμενο πρόγραμμα μπορεί να διαφοροποιηθεί για να εξυπηρετεί τις προτιμήσεις που ισχύουν, τις πρακτικές, τις ανάγκες της κοινότητας και τις νόρμες που κυριαρχούν στο ευρύτερο συγκείμενο. Η συμβατότητα αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο η παρέμβαση ταυτίζεται με την αποστολή, τις προτεραιότητες και τις αξίες του οργανισμού.

Επιπλέον, οι ερευνητές εστιάζουν σε παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την οργανωτική ικανότητα του συστήματος παροχής πρόληψης, κάνοντας αναφορά σε μεταβλητές οι οποίες ταιριάζουν σε τρεις κατηγορίες.

Πρώτον, στα γενικά οργανωτικά χαρακτηριστικά, τα οποία συμπεριλαμβάνουν το θετικό κλίμα εργασίας, τις οργανωτικές δομές σε σχέση με την αλλαγή, το άνοιγμα στην αλλαγή και καινοτομία, τον βαθμό ανάληψης ρίσκου όπως, επίσης, και τον βαθμό στον οποίο ένας οργανισμός μπορεί να ενσωματώσει μια καινοτομία στις ισχύουσες πρακτικές και ρουτίνες (καταλήγοντας να τη μετατρέψει σε κοινό όραμα).

Δεύτερον, αναφέρονται σε ειδικές οργανωτικές πρακτικές και διαδικασίες, οι οποίες αφορούν την από κοινού λήψη αποφάσεων, τον συντονισμό με άλλους οργανισμούς, τη διασφάλιση συχνής και ανοικτής επικοινωνίας και διαδικασίες οι οποίες διαμορφώνουν ξεκάθαρους ρόλους και υπευθυνότητες.

Τρίτον, εστιάζουν στην ύπαρξη ηγεσίας η οποία θα πρέπει να έχει την ευθύνη του καθορισμού των προτεραιοτήτων, της διασφάλισης συναίνεσης και διαχείρισης της όλης διαδικασίας εφαρμογής μιας καινοτομίας. Οι συγγραφείς τονίζουν την ανάγκη καθορισμού ενός υποκειμένου το οποίο θα είναι αξιόπιστο και σεβαστό, τόσο από την ηγεσία όσο και από το προσωπικό για να διαπραγματεύεται λύσεις στα προβλήματα που θα προκύπτουν. Τέλος, σημειώνουν ότι παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την παροχή κατάρτισης και τεχνικής βοήθειας προς τους εφαρμοστές εντάσσονται στο σύστημα υποστήριξης πρόληψης και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε μια προσπάθεια διευκόλυνσης της όλης διαδικασίας εφαρμογής μιας καινοτομίας (Durlak & DuPre, 2008).

Ο Wedell (2009) υποστηρίζει ότι θα πρέπει να εξετάζουμε κατά πόσο υφίσταται η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, η οποία απαιτείται για στήριξη της αλλαγής καθώς και εάν η τοπική και θεσμική κουλτούρα του οργανισμού είναι υποστηρικτική και εφοδιάζει με το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο έχει την ικανότητα και εμπειρογνομosύνη για να υποστηρίξει την εφαρμογή της αλλαγής.

Παρόλα τα πιο πάνω, τις επισημάνσεις για τα χαρακτηριστικά της αλλαγής, τα στάδια μέσα από τα οποία διέρχεται και τους παράγοντες/συνισταμένες που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επιδρούν στην εφαρμογή της αλλαγής, οι Berman & McLaughlin (1978, σ. 22) ξεκαθαρίζουν ότι:

Δεν υπάρχει κανείς απλός ή σίγουρος τρόπος με τον οποίο μπορείς να επηρεάσεις την εκπαιδευτική αλλαγή και να την εγκαθιδρύσεις. Ούτε υπάρχει κάποιος μοναδικός παράγοντας ο οποίος να αποτελεί την απάντηση στην επιτυχή καινοτομία, είτε αυτό μεταφράζεται σε χρήματα, είτε σε μια νέα τεχνική, ή στην ανανέωση του προσωπικού. Η μοίρα κάθε καινοτομίας κρίνεται από την πολύπλοκη αλληλοεπίδραση χαρακτηριστικών του προγράμματος με το θεσμικό πλαίσιο που αυτό το πρόγραμμα επιθυμεί να αλλάξει.

Συνοψίζοντας, σε κάθε περίπτωση είναι αναγκαίο να αναγνωρίζουμε ότι ο τρόπος εμπλοκής των ατόμων που εμπριέχονται στις διαδικασίες της αλλαγής και αλληλοεπιδρούν με το προτεινόμενο πρόγραμμα, επηρεάζει την εφαρμογή του. Οι δράσεις και ο λόγος που αναπτύσσονται, είναι καθοριστικής σημασίας για την πιθανότητα εφαρμογής και τη βιωσιμότητα των προτεινόμενων αλλαγών.

Ως εκ τούτου, σε κάθε εγχείρημα το οποίο μελετά την αλλαγή, δεν μπορούμε παρά να αναγνωρίσουμε τη συμβολή που μπορούν να έχουν τόσο διάφοροι σχολικοί, αρχικοί δρώντες (οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή της αλλαγής στην πράξη), όσο και

εξωσχολικοί δρώντες (οι οποίοι εκφράζουν τη συναίνεσή/υποστήριξή τους ή την αντίδραση/αντίστασή τους στις αλλαγές με τρόπους που διευκολύνουν ή όχι την εγκαθίδρυση και συντήρηση της αλλαγής), στον τρόπο με τον οποίο προχωρεί η εφαρμογή των προτεινόμενων αλλαγών.

Φορείς οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι με την προώθηση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, στα πλαίσια της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, πρέπει να θέτουν μια σειρά από παραμέτρους, οι οποίες φαίνεται ότι επιδρούν επηρεάζοντας την εφαρμογή της αλλαγής.

Ειδικότερα, οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να ασπάζονται την παραδοχή ότι τα υποκείμενα, οι ομάδες και οργανισμοί στα οποία εκτίθεται η αλλαγή μπορούν να εκτροχιάσουν το πλάνο που τέθηκε από μέρος τους για εφαρμογή. Ως εκ τούτου, η βιωσιμότητα της αλλαγής μπορεί να διασφαλιστεί μονάχα μέσα από την προσαρμογή της στις υφιστάμενες αξίες, πρακτικές και νόρμες του συστήματος εντός του οποίου εντάσσεται (ικανότητα προσαρμογής, συμβατότητα) και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Τα πιο πάνω καθιστούν ξεκάθαρο ότι η αλλαγή θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει και να προβλέπει τη διενέργεια μιας σειράς επενδύσεων. Συγκεκριμένα, είναι απαραίτητες οι επενδύσεις στην αναδιαμόρφωση, ενίσχυση και καλλιέργεια των (νέων) γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών των εκπαιδευτικών, με τρόπους που θα τους καταστήσουν ικανούς να εφαρμόσουν τα προτεινόμενα ως κομμάτι της διδακτικής τους ρουτίνας. Η υποστήριξη/καθοδήγηση κατά την εφαρμογή και η παροχή κινήτρων είναι, επίσης, μεγάλης σημασίας.

Ζωτικής σημασίας για την εγκαθίδρυση και διατήρηση της αλλαγής είναι, σύμφωνα με τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, οι επενδύσεις σε οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους, που μπορούν να στηρίξουν τη διαδικασία εφαρμογής. Η ευκολία πρόσβασης στα μέσα και υλικά που απαιτούνται για εφαρμογή της αλλαγής, η επάρκεια δεξιοτήτων όσων διαδραματίζουν ρόλο παροχέα (λ.χ. επιμορφωτών), η διαμόρφωση ξεκάθαρων ρόλων και υπευθυνοτήτων, η συμπερίληψη των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις για τη μεταρρύθμιση και η υποστήριξη των ηγετών της σχολικής μονάδας στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν και να καθοδηγήσουν το προσωπικό σε όλες τις φάσεις της αλλαγής είναι συνθήκες που όπως έχει καταγραφεί συνδράμουν στη διευκόλυνση και επιτυχή εφαρμογή της.

Η παρούσα έρευνα, αποσκοπεί στη σκιαγράφηση των συνθηκών που επηρέασαν την εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με εστίαση στα χαρακτηριστικά και στα στάδια της αλλαγής, κομμάτι που προηγήθηκε, συνέβαλε στην καταγραφή των βασικών θεωρητικών αρχών σε σχέση με την εκπαιδευτική αλλαγή, ως έννοια και διαδικασία. Η εστίαση στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνεται ο οργανισμός του σχολείου έναντι προωθούμενων αλλαγών, η καταγραφή της συμβολής που μπορεί να

έχει η ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας και ο τρόπος παρέμβασης ομάδων πίεσης στο εγχείρημα της αλλαγής, αποτελούν θεματικούς πυλώνες στους οποίους οικοδομούνται οι θεωρητικές ενότητες που ακολουθούν, οι οποίες επικεντρώνονται σε αρχικούς και κοινωνικούς δρώντες και αποσκοπούν στο να μας εφοδιάσουν με τους αντίστοιχους θεωρητικούς/ερμηνευτικούς φακούς.

## **2.8 Αρχικοί δρώντες: ο οργανισμός του σχολείου, η ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί και η εμπλοκή τους σε εγχειρήματα αλλαγής**

Όπως αναφέρουν οι Sun, Creemers, & Jong (2007, σ. 98): «Οι οργανισμοί θα πρέπει να προσαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό και να είναι ικανοί για την αλλαγή εάν επιθυμούν να ευδοκιμήσουν σε ένα γρήγορα μεταβαλλόμενο, ανταγωνιστικό και απρόβλεπτο κόσμο».

Αδιαμφισβήτητα, το να αλλάξεις τις διαδικασίες του σχολείου, είναι ζωτικής σημασίας στη διαχείριση της αλλαγής (Ridden, 1991), εφόσον «τα σχολεία αλλάζουν τις μεταρρυθμίσεις τόσο όσο οι μεταρρυθμίσεις αλλάζουν τα σχολεία» (Cuban, 1998, σ. 455 στην Datnow, 2002, σ. 232).

Σε επίπεδο οργανισμού, καλούμαστε να αντιληφθούμε ότι όσο πιο δυνατή είναι η κουλτούρα του οργανισμού, τόσο πιο σθεναρά αντιστέκεται σε καινούργιες επιρροές. Είναι ταυτόχρονα προϊόν και διαδικασία, αιτία και αποτέλεσμα. Περνά από παλαιότερους στους νεότερους και αντανακλά την ανθρώπινη ανάγκη για σταθερότητα, συνέπεια και νοηματοδότηση. Ως εκ τούτου, αντιλαμβανόμαστε ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού τείνει να υποστηρίζει τη συνέπεια και διατήρηση όσων ισχύουν (Evans, 1996).

Εκτενέστερα, οι σχολικές κουλτούρες «είναι πολύπλοκοι ιστοί παραδόσεων... οι οποίοι έχουν οικοδομηθεί με την πάροδο του χρόνου... και σχηματίζουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται τα άτομα, ενεργούν και αισθάνονται» (Mehan, Hubbard, & Stein, 2005, σ. 334).

Για την Page (1987, σ. 82) η κουλτούρα του σχολείου αποτελείται από μια σειρά πεποιθήσεων, αξιών και παραδοχών τις οποίες μοιράζονται οι συμμετέχοντες... Ενώ τα πιστεύω τους συχνά είναι σιωπηρά και προσλαμβάνονται ως αυταπόδεικτα από μέλη της κουλτούρας, παρόλα αυτά παρέχουν ένα πανίσχυρο θεμέλιο για την κατανόηση των μελών, του τρόπου με τον οποίο τόσο αυτοί όσο και ο οργανισμός λειτουργεί.

(Hargreaves, 1997, σσ. 1304-1305)

Επιπλέον, οι οργανισμοί είναι κοινωνικά συστήματα μέσα στα οποία οι άνθρωποι ακολουθούν συγκεκριμένες νόρμες, κατέχουν συγκεκριμένες αξίες τις οποίες μοιράζονται και παραδείγματα για το τι είναι σωστό και λάθος, τι είναι αποδεκτό ή όχι και για το πώς πρέπει να γίνονται τα πράγματα. Τα σχολεία αποτελούν σημαντικούς χώρους

κοινωνικοποίησης και δημιουργίας συλλογικότητας, όπου είναι βαθιά ριζωμένη η κοινωνική μας μνήμη (Goodson, 2003).

Αυτές οι «δυνάμεις συντήρησης» υποστηρίζουν το status quo και αποθαρρύνουν τη διαφωνία και την καινοτομία (Evans, 2001). Οι Germinario & Cram (1998) καταγράφουν ότι μια φυσική συνέπεια της αλλαγής είναι η αφόρητη επιθυμία των υποκειμένων να διατηρήσουν το status quo. «Τόσο επίσημες όσο και ανεπίσημες επιρροές ασκούνται για να διατηρηθούν οι παραδοσιακοί τρόποι σκέψης και δράσης, όσο και οι ρόλοι και οι λειτουργίες των μελών του προσωπικού εντός του σχολείου» (σ. 183).

Σύμφωνα με τον Kotter (1996, σσ. 155-156): «Το μεγαλύτερο εμπόδιο στη δημιουργία αλλαγής εντός μιας ομάδας είναι η κουλτούρα. Επομένως, το πρώτο βήμα... είναι να αλλάξουν οι νόρμες και οι αξίες. Αφότου μετατοπιστεί η κουλτούρα, η υπόλοιπη προσπάθεια για αλλαγή καθίσταται πιο εφικτή και πιο εύκολη».

Η μετατροπή όμως στις ισχύουσες νόρμες, αξίες και στόχους ενός οργανισμού είναι δύσκολο να επιτευχθεί, εφόσον σχετίζεται άμεσα με τη θεσμική μάθηση του οργανισμού, δηλαδή «την ικανότητα ενός οργανισμού όπως ένα σχολικό σύστημα να προσαρμόζεται σε μεταβαλλόμενες συνθήκες» (Argyris & Schön, 1978, 1996; Bryk *et al.*, 1998 στους Mehan, Hubbard, & Stein, 2005, σ. 355). Επιπλέον, «η κουλτούρα δεν είναι κάτι το οποίο μπορείς να διαχειριστείς εύκολα... αλλάζει μόνο αφότου έχεις αλλάξει με επιτυχία τις πράξεις των ατόμων, αφότου η νέα συμπεριφορά παράγει κάποιο όφελος για την ομάδα για μια διάρκεια χρόνου και αφού οι εμπλεκόμενοι εντοπίσουν κάποια σύνδεση μεταξύ νέας δράσης και της βελτίωσης της επίδοσης» (Kotter, 1996, σ. 156).

Η επανακαλλιέργεια κουλτούρας, κατά τον Fullan (1996), αφορά στη διαδικασία να καλλιεργήσεις νέες αξίες, πιστεύω και νόρμες. Η αλλαγή της κουλτούρας μπορεί να προκύψει, αλλά είναι απέραντα πιο δύσκολη και χρονοβόρα από ότι οι περισσότεροι άνθρωποι φαντάζονται (Evans, 2001).

Η επανακαλλιέργεια κουλτούρας «απαιτεί να αναπτύξεις σιγουριά για τις νέες πρακτικές, με τέτοιο τρόπο που να σου επιτρέπει να αφιερώσεις επιπρόσθετο χρόνο και ενέργεια» (Wedell, 2009, σ. 19). Ο Wedell (2009) αναφέρει ότι όσο πιο απαιτητική και φιλόδοξη είναι η εκπαιδευτική αλλαγή η οποία προτείνεται (π.χ. ως προς το μέγεθος των αλλαγών), τόσο περισσότερος χρόνος χρειάζεται μέχρι να εφαρμοστεί και να γίνει κομμάτι της πραγματικότητας όσων εμπλέκονται (χωρίς να φαντάζει ξένο σώμα). Κατά συνέπεια, μια μεταρρύθμιση θα πρέπει να στοχεύει στην οικοδόμηση νέων αντιλήψεων για τον τρόπο διδασκαλίας και νέων τρόπων επαγγελματισμού για τους εκπαιδευτικούς.

Άλλοι παράγοντες οι οποίοι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επηρεάζουν, σχετίζονται με το εάν η σχολική μονάδα υποστηρίζει και προωθεί την καινοτομία και την ανάληψη ρίσκου, όπως επίσης και την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού (Priestley, Biesta, Philippou, & Robinson, 2015).

«Είναι ξεκάθαρο ότι κάποια σχολεία διαχειρίζονται την αλλαγή καλύτερα από άλλα... Ένα σχολείο όμως μπορεί να μάθει να διαχειρίζεται την αλλαγή, κατανοώντας τη διαδικασία αυτή καθαυτή» (Ridden, 1991, σ. 7).

«Ο στόχος για αναδιάρθρωση του σχολείου είναι μακροπρόθεσμος. Η ολοκληρωμένη αλλαγή καθοδηγείται από μια θεώρηση των σχολείων ως τονωτικών χώρων εργασίας και μαθησιακών περιβαλλόντων» (David, 1990, σ. 223). Η αλλαγή δεν αποτελεί απλά ένα νέο πρόγραμμα ή προσέγγιση, η οποία πρόκειται να ενισχύσει ή/και να αλλάξει μέρος του σχολείου. Ο τελικός της σκοπός είναι να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ένα σχολείο, ούτως ώστε να οικοδομήσει ένα παραγωγικό μαθησιακό περιβάλλον. Επομένως, όπως αναφέρει η David (1990, σ. 223): «Η ανάληψη ρίσκου και ο πειραματισμός είναι σημαντικοί παράγοντες της διαδικασίας της δομικής αλλαγής».

Οι φορείς χάραξης πολιτικής θα πρέπει να αντιληφθούν ότι οι προθέσεις τους «πρόκειται να προσγειωθούν σε ένα έδαφος το οποίο έχει ήδη διαμορφωθεί από προηγούμενες πολιτικές και τοπικές συνθήκες οι οποίες ενδεχομένως το καθιστούν εχθρικό στις επιθυμούμενες αλλαγές» (Darling - Hammond, 1990 στην Darling - Hammond, 1998, σ. 647). Οι Herman & Herman (1994) αναφέρουν ότι το να αξιολογήσεις την ετοιμότητα του σχολείου και των υποκειμένων εντός του σχολείου για αλλαγή, να κατανοήσεις τα χαρακτηριστικά τα οποία υπάρχουν κατά τη μετασχηματιστική περίοδο της αλλαγής, να εντοπίσεις δράσεις οι οποίες θα βοηθήσουν να διασφαλιστεί ότι η αλλαγή θα είναι φυσική και θα βοηθήσουν τα υποκείμενα να ξεπεράσουν την αντίσταση, είναι ουσιώδους σημασίας.

Οι φορείς χάραξης πολιτικής οι οποίοι θέλουν τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν στις νέες πρακτικές και τρόπους διδασκαλίας πρέπει να αντιληφθούν ότι η διαδικασία της αλλαγής χρειάζεται χρόνο και ευκαιρίες για τα υποκείμενα του οργανισμού να οικοδομήσουν εκ νέου την πρακτική τους διαμέσου εντατικής μελέτης και πειραματισμού (Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 1998), μέσα από περισσότερες και καλύτερες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (David, 1990). Ως εκ τούτου, οι πολιτικές οι οποίες προωθούνται πρέπει, πρώτιστα, να δημιουργούν «εκτενείς ευκαιρίες μάθησης ώστε οι πολύπλοκες πρακτικές οι οποίες οραματίζονται... να έχουν μια ευκαιρία να μελετηθούν, να διαπραγματευθούν, να εφαρμοστούν, να αναλυθούν, να ξαναεφαρμοστούν και να τελειοποιηθούν μέχρις ότου γίνουν καλά κατανοητές και ενσωματωθούν στο ρεπερτόριο των όσων διδάσκουν και των όσων παίρνουν αποφάσεις για τα σχολεία» (Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 1998, σσ. 654-655). Με τον τρόπο αυτό, θα γίνει επιτυχής ενσωμάτωση και αφομοίωση της γνώσης στο τοπικό συγκείμενο, καθώς και προσαρμογή στις ανάγκες των άμεσα ενδιαφερομένων οι οποίοι πρόκειται να επαναπροσδιορίσουν το νόημα των όσων καλούνται να εφαρμόσουν, γεγονός το οποίο θα λειτουργήσει υποβοηθητικά στην όλη διαδικασία εφαρμογής.

Οι Snyder, Bolin, & Zumwalt (1992) αναφέρουν ότι σε επίπεδο σχολείου οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εφαρμογή μιας αλλαγής εντοπίζονται, μεταξύ άλλων, στον ρόλο του



διευθυντή, στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους Berman & McLaughlin (1978), η γνήσια συμβολή του διευθυντή δίνει στην αλλαγή την απαραίτητη «νομιμότητα» ενώ η υποστήριξή του είναι, επίσης, αναγκαία για τη συνέχιση και διατήρηση της αλλαγής.

Επιπρόσθετα, όσο πιο ισχυρές συναδελφικές σχέσεις (εμπιστοσύνη, υποστήριξη, αλληλοεπίδραση και ανοικτή επικοινωνία) υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών και όσο πιο μεγάλη επάρκεια αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερος προβάλλει ο βαθμός εφαρμογής της αλλαγής (Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992).

Οι Louis & Miles (1990) εισηγούνται ότι η παροχή ξεκάθαρων κατευθυντήριων γραμμών και η σαφήνεια στους ρόλους και υπευθυνότητες που κατανέμονται, αποτελούν προϋποθέσεις για την υποστήριξη διαδικασιών αλλαγής. Αντίστοιχα, η απουσία τους δημιουργεί προβλήματα εφαρμογής.

Όλα όσα παρατέθηκαν μέχρι στιγμής, καθιστούν σαφές ότι το σχολείο του σήμερα λειτουργεί, κατά κύριο λόγο, ανταποκρινόμενο σε αλλαγές που αναπτύσσονται από εξωτερικούς παράγοντες. Τα ίδια τα σχολεία συνιστούν θεματοφυλάκια θεσμοθετημένων πρακτικών, κοινωνικής μνήμης, καθώς και των διαδικασιών και επαγγελματικών πρακτικών που κατασκευάστηκαν ιστορικά και εμπεδώθηκαν στην πορεία πολλών αιώνων. Συνεπώς, οι φαινομενικά θριαμβικές, εξωτερικά καθορισμένες αλλαγές έρχονται αντιμέτωπες με αυτό που, σύμφωνα με τον Goodson (2003), θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε συγκειμενική αδράνεια του (υφιστάμενου) σχολικού συστήματος.

Η πιο πάνω παραδοχή, καθιστά αντιληπτό το γεγονός ότι οι αλλαγές οι οποίες θα εγκαθιδρυθούν είναι στην πραγματικότητα αυτές οι οποίες θα «επιβιώσουν» της σύγκρουσης μεταξύ των εξωτερικά καθορισμένων δυνάμεων της αλλαγής και του υφιστάμενου ιστορικού πλαισίου της παιδείας. Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι χωρίς ευαισθησία στο συγκείμενο το οποίο πλαισιώνει την προτεινόμενη αλλαγή, οι νέες δυνάμεις της αλλαγής, δεν μπορεί παρά να ναυαγήσουν από τη σύγκρουσή τους με τους σκληρούς ιζηματογενείς βράχους του σχολικού συγκειμένου (Goodson, 2003), της κουλτούρας του οργανισμού του σχολείου και των υποκειμένων που τον απαρτίζουν.

Σε κάθε περίπτωση, οι φορείς του σχολικού συγκειμένου (λ.χ. εκπαιδευτικοί, ηγεσία) αποτελούν, κατά την άποψή μας, τα «κανάλια» διαβίβασης και πραγμάτωσης της αλλαγής, κόμβους η συμβολή των οποίων δεν πρέπει να παραγνωρίζεται κατά τον σχεδιασμό και προώθηση διαδικασιών αλλαγής.

Θεωρητικά, ο σκοπός της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι να βοηθήσει τα σχολεία να επιτύχουν τους στόχους τους πιο αποτελεσματικά, μέσα από την αντικατάσταση κάποιων δομών, προγραμμάτων ή/και πρακτικών από καλύτερες (Fullan, 1991). Στην προσπάθεια αυτή ο ρόλος της ηγεσίας αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός, εφόσον καλείται να διαμορφώσει την αίσθηση μιας βασικής προσωπικής ασφάλειας και συναισθηματικής προστασίας, με τρόπο που να επιτρέπει στη δημιουργικότητα να ανθίσει, σε κάθε προσπάθεια εφαρμογής της αλλαγής (ό.π.π.). Οι προσπάθειες της εκάστοτε ηγεσίας της σχολικής μονάδας, πρέπει να συντονίζονται από την αναζήτηση για μάθηση, ενώ οι αποφάσεις που λαμβάνονται πρέπει να είναι «αποτέλεσμα διαλόγου και όχι διοικητικής ρύθμισης και ιεραρχικού ελέγχου» (Hargreaves *et al.*, 1998, σ. 285).

Οι Conley & Goldman (1994) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία μπορεί να είναι μετασχηματιστική (transformational leadership) στις περιπτώσεις που οι διευθυντές αναλαμβάνουν μεταρρυθμιστικό ρόλο, ο οποίος αφορά στην εισαγωγή καινοτομιών και στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας. Όπως αναφέρει ο Fullan (2001, σ. 44): «Το να ηγείσαι σε μια κουλτούρα αλλαγής συνεπάγεται το να οικοδομείς αυτή την κουλτούρα...». Η Hord (1995) σημειώνει ότι: «Οι διευθυντές διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα ούτως ώστε να είναι ταυτόχρονα υποστηρικτική των προσπαθειών αλλαγής και απαιτητική για βελτίωση» (σ. 100), ενώ οι Louis και Miles (1990) επισημαίνουν ότι απαιτούνται τόσο ηγετικές ικανότητες, όσο και ικανότητες διαχείρισης της αλλαγής εκ μέρους των διευθυντών.

Η Koutselini (2014) επισημαίνει ότι τα σχολεία δεν μπορούν να αλλάξουν, εκτός κι αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αλλάξουν. Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αλλάξουν εάν η ηγεσία του σχολείου δεν διαφοροποιήσει τον ρόλο της, μετατοπίζοντάς τον από τη διαχείριση στην παιδαγωγική ηγεσία, με τρόπο που θα παρακινεί τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη διδακτικών πρωτοβουλιών και στην ανάπτυξη αυτοκατευθυνόμενης δια βίου μάθησης (self-directed lifelong learning), με απώτερο σκοπό την αλλαγή των διδακτικών ρουτινών και την ευθυγράμμιση με τις συνεχείς μεταβολές στις διδακτικές προσεγγίσεις. Χαρακτηριστικά, σημειώνει ότι: «Οι διευθυντές θα πρέπει να ενεργούν ως παιδαγωγικοί ηγέτες για την ανάπτυξη μιας συλλογικής, υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας, της οποίας αποτελούν ισότιμα μέλη μιας μαθησιακής κοινότητας» (σ. 82).

Οι Berman & McLaughlin (1978) χρίζουν τον διευθυντή «φύλακα της αλλαγής», σημειώνοντας ότι ο ρόλος του είναι κομβικός, τόσο για την εφαρμογή όσο και για τη διατήρηση των αλλαγών. Ο διευθυντής ως ο πρωταρχικός υπεύθυνος για την εφαρμογή της αλλαγής σε ένα σχολείο πρέπει να είναι ενήμερος για τους παράγοντες που προκαλούν αντίσταση (Hall & Hord, 1987), ενώ πρέπει να είναι επαρκώς εξοικειωμένος με τους τρόπους διαχείρισης της αντίστασης στην αλλαγή (Westhuizen, 1996).

Ακόμη ένας λόγος για τον οποίο η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να γνωρίζει πώς να διαχειριστεί την αλλαγή στην εκπαίδευση σχετίζεται με το ότι η αλλαγή ασκεί μεγάλη πίεση

στο προσωπικό. Ο Westhuizen (1996) αναφερόμενος στους Gerber *et al.* (1994) καταγράφει ότι: «Μεγάλη πλειοψηφία του προσωπικού δεν είναι προετοιμασμένη για τις απαιτήσεις που της υποβάλλονται, εξαιτίας της αλλαγής και ανανέωσης. Αυτά τα μέλη του προσωπικού είναι θύματα έντασης μεταξύ άλλων. Η συνεχής ένταση μπορεί να συμβάλλει στην περαιτέρω φθορά (burn out), η οποία σταδιακά είναι πιο εμφανής στη διδασκαλία» (σσ. 3-4).

Ο Fullan (2010) υπογραμμίζει ότι: «Οι επιτυχημένοι ηγέτες συνδυάζουν την αποφασιστική ηγεσία με εντυπωσιακή ενσυναίσθηση. Οι καλοί ηγέτες επιμένουν, αλλά προσπαθούν να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τις επιφυλάξεις ή τις ενστάσεις που ενδεχομένως να έχουν τα υποκείμενα» (σ. 25). Σύμφωνα με τους Snyder, Bolin, & Zumwalt (1992), η ηγεσία του σχολείου θα πρέπει να παρέχει αρχική ώθηση και συνεχή βοήθεια στους εκπαιδευτικούς, ούτως ώστε να καταφέρουν να επιτύχουν στη νέα πρακτική και να δεσμευτούν απέναντι στο προτεινόμενο πρόγραμμα.

Αδιαμφισβήτητα, για να επιτύχουμε την αλλαγή θα πρέπει να διασφαλίσουμε την ύπαρξη ηγετών οι οποίοι θα έχουν ικανότητες και εμπειρίες διασύνδεσης με άλλα μέρη του συστήματος (Fullan, 2006), σε συμπλέγματα, δίκτυα αλλά και εντός της ολότητας του συστήματος (Fullan, 2013). Σύμφωνα με τους Fullan, Cuttress, & Kilcher (2005) το «κτίσιμο πλευρικής ικανότητας» (lateral capacity building), αποτελεί μια στρατηγική κατά την οποία τα σχολεία και οι κοινότητες μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο.

«Το να μπορείς να μετατρέπεις τις πληροφορίες σε γνώση που οδηγεί στη δράση είναι μια κοινωνική διαδικασία. Έτσι, η ανάπτυξη μαθησιακών κοινοτήτων είναι κρίσιμης σημασίας. Οι καλές πολιτικές και ιδέες απογειώνονται εντός μαθησιακών κουλτούρων, αλλά δεν περνούν πουθενά εντός κοινοτήτων που βρίσκονται στην απομόνωση» (σ. 56).

Η Koutselini (2014) επισημαίνει ότι η διασφάλιση της συμμετοχής της ηγεσίας στην ανάπτυξη μαθησιακών κοινοτήτων, είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών. Όπως εξηγεί, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας, δύναται να ενισχύσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ηγεσία<sup>9</sup>.

Μέσα από την ενεργό υποστήριξη του προσωπικού, ο σχολικός ηγέτης μπορεί να διασφαλίσει το σωστό σχολικό κλίμα, το οποίο θα δώσει στο πρόγραμμα τη νομιμότητα που ψάχνει (Berman & McLaughlin, 1978). Παράλληλα, δύναται να βοηθήσει τα άτομα να

---

<sup>9</sup> Η Koutselini (2014) ορίζει την ηγεσία των εκπαιδευτικών ως "την στάση και τις δράσεις οι οποίες προσφέρουν αυτοεκτίμηση στους εκπαιδευτικούς, [δείχνουν] εμπιστοσύνη στη συνεργασία και στην 'πλαισιοθετημένη μάθηση' (situated learning) για κατανόηση των αναγκών των μαθητών, διευκολύνουν την ικανότητα επιλογής του τι και πώς θα διδάξουν, αιτιολογώντας επιλογές, αξιολογώντας αποφάσεις, επανατοποθετώντας ερωτήσεις, εναλλακτικές απαντήσεις και δράσεις" (σσ. 73-74).

συνειδητοποιήσουν ότι η αλλαγή μπορεί να προσφέρει επαγγελματικές και προσωπικές ευκαιρίες, ευκαιρίες συνεργασίας με συναδέλφους, διαφοροποίησης του τρόπου διδασκαλίας και ανανέωσης της επαγγελματικής ζωής (Orlatka, 2005). Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αλλαγής και η ενασχόλησή τους με νέες διδακτικές προσεγγίσεις, προσφέρει ευκαιρίες ενίσχυσης της επαγγελματικής τους αυτοπεποίθησης και ικανοποίησης, «διαμέσου της επιτυχούς εφαρμογής νέων πρακτικών και κυρίως μέσω ευκαιριών που έχουν θετικές επιδράσεις στους μαθητεύμενους» (Wedell, 2009, σ. 40).

Οι πιο πάνω παραδοχές πρέπει να συνοδεύουν τις δράσεις της σχολικής ηγεσίας, η οποία όπως η βιβλιογραφία εισηγείται, καλείται να υποστηρίξει τη συνεργασία και επικοινωνία σε κοινότητες οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια μιας επαγγελματικής κουλτούρας που θα στηρίζει την οικοδόμηση εμπιστοσύνης, την ομαδική εργασία και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών (Koutselini & Patsalidou, 2013; Snoek & Moens, 2011).

Σύμφωνα με τον Fullan (2011, σ. 272): «Οι ηγέτες της αλλαγής, ή οι μετατροπείς του συστήματος όπως τους αποκαλούν οι Schwartz & Sharpe θα πρέπει να κτίσουν οργανισμούς με τέτοια κουλτούρα και οργάνωση για να ενθαρρύνουν την ενσωμάτωση της προτεινόμενης πρακτικής στην καθημερινή πρακτική». Ουσιαστικά, ο ηγέτης της αλλαγής καλείται να εμπλέξει το προσωπικό στην αναζήτηση κοινών στόχων, να διευκολύνει και να κινητοποιήσει ανθρώπινους και ηθικούς σκοπούς και τις δεξιότητες για να επιτευχθούν (Fullan, 2011; Hord & Rutherford, Austin, & Hall, 1987), κατανέμοντας υπευθυνότητες σε όλα τα μέλη του προσωπικού (Hord *et al.*, 1987).

Ο Fullan (2011) κάνει αναφορά στην «ηγεσία κίνησης» (motion leadership), η οποία πρέπει να εντοπίζει κάποιους πυρηνικούς στόχους ως προτεραιότητες, να μην πιέζει τις ιδέες, αλλά να εμπιστεύεται τη διαδικασία αναγνωρίζοντας ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό όσα γίνονται, κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων.

Σύμφωνα με τους Louis & Miles (1990) μια ξεκάθαρη αίσθηση του σκοπού είναι αναγκαία και δύναται να δημιουργήσει μια ομάδα οπαδών (followership). Αυτό φυσικά απαιτεί ισχυρή πρωτοβουλία από έναν διευθυντή, ο οποίος καλείται να αρθρώσει μια ξεκάθαρη αίσθηση του σκοπού και να καθοδηγήσει/εμπλέξει το προσωπικό στο να αναπτύξει το ίδιο έναν σκοπό. Σύμφωνα με τους ίδιους, το προσωπικό ενός σχολείου θα πρέπει να έχει ένα σταθερό όραμα. Το όραμα αυτό, θα πρέπει φυσικά να «είναι τοποθετημένο στην κατανόηση των ιστορικών δυνάμεων του σχολείου και του προσωπικού, με ρεαλιστικούς (αλλά υψηλούς) στόχους για τους μαθητές, και με την κατανόηση του πώς δυνάμεις του παρελθόντος μπορούν να συνδεθούν με μελλοντική απόδοση» (σσ. 30-31).

Διαμέσου της διασφάλισης της συμμετοχής και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας, η διευθυντική ομάδα μπορεί να (επανα)προσδιορίσει ολόκληρη τη φιλοσοφία

του σχολείου ως προς την αλλαγή, ενισχύοντας το αίσθημα της ιδιοκτησίας του προσωπικού (Evans, 2001).

Ο Elmore (1990) συμπληρώνει ότι καλό θα ήταν η ηγεσία να διακατέχεται από το αίσθημα μακροχρόνιας δέσμευσης για συνολική αλλαγή του σχολείου, μια αλλαγή η οποία θα καθοδηγείται από στόχους και θα διέπεται από ενισχυτικές στρατηγικές και βήματα, με τρόπο που θα επιτρέπει την ανάπτυξη και καλλιέργεια μιας ρητορικής και νοοτροπίας περί αλλαγής. Αδιαμφισβήτητα, για να αναπτύξεις μια νοοτροπία για την αλλαγή στο σχολείο «το προσωπικό χρειάζεται χρόνο, επιτυχία στην εφαρμογή της αλλαγής και προθυμία για να εστιάσει στους στόχους» (Ridden, 1991, σ. 14). Η διασφάλιση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών και η προθυμία τους να υποστηρίξουν την αλλαγή, μεγιστοποιούν την πιθανότητα επιτυχούς εφαρμογής της αλλαγής (Ridden, 1991).

Είναι γεγονός ότι η εφαρμογή της εκάστοτε αλλαγής απαιτεί πολλά από τους εκπαιδευτικούς. Μπορεί να καταλήξει σε εντάσεις εντός της τάξης, προβλήματα συμπεριφοράς, να προκαλέσει ανησυχία στους γονείς και αβέβαια αποτελέσματα (Flett & Wallace, 2002; Ridden, 1991). Η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους ενδεχομένως να πληγούν ενώ, ταυτόχρονα, μεγαλώνει ο φόρτος εργασίας τους.

Σύμφωνα με τον Goodson (2005), οι υπερβολικές παρεμβάσεις οδηγούν, με συστηματικό τρόπο, σε ελλειπείς επαγγελματικές επιδόσεις, όταν οι δυνάμεις της αλλαγής ενεργούν με εξωτερική ισχύ και εσωτερική άγνοια. Όπως καταγράφει, συνήθως παρατηρείται απουσία της προσωπικής και επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, η οποία πρέπει να υπάρχει στην καρδιά κάθε μεταρρύθμισης. Η απουσία δέσμευσης φαίνεται να στηρίζεται σε ένα κράμα βαθιάς αδιαφορίας και ενεργού εχθρότητας από μέρους των εκπαιδευτικών, προς τόσες πολλές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Η βαθιά αδιαφορία, εντοπίζεται στο γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το κέντρο βάρους τους μετακινείται προς προσωπικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα, έξω από την επαγγελματική τους ζωή. Ενεργός εχθρότητα εμφανίζεται στις περιπτώσεις που οι προτεινόμενες αλλαγές φαίνονται λανθασμένες και επαγγελματικά αφελείς.

Ο Machiavelli το περιέγραψε σωστά πριν από 500 χρόνια. Όταν τα άτομα μελετούν νέες ιδέες, «είναι γενικά δύσπιστοι, δεν εμπιστεύονται ποτέ απόλυτα νέες ιδέες εκτός κι αν τις έχουν εξετάσει οι ίδιοι μέσω της εμπειρίας τους» (Machiavelli, 1515, σ. 1961 στον Fullan, 2011, σ. 1). Η λέξη κλειδί, επομένως, η οποία μπορεί να αντισταθμίσει την απουσία δέσμευσης είναι η εμπειρία, εφόσον «η συνειδητοποιημένη αποτελεσματικότητα είναι αυτό που παρακινεί τα άτομα να πράξουν περισσότερο» (Fullan, 2011, σ. 1). Η παροχή νέων εμπειριών στους εκπαιδευτικούς και η αποτίμηση των εμπειριών αυτών ως ικανοποιητικών από μέρους τους, αποτελεί την κινητήριο δύναμη που αποδεικνύει ότι η εφαρμογή της αλλαγής υποστηρίζεται από την πρακτική εξάσκηση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Οι Van Veen & Sleegers (2006) κάνοντας αναφορά στους Holmes (1998) και Olson (2002), καταγράφουν ότι «οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά εμπλέκονται στην εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων και όχι στον σχεδιασμό τους, κάτι το οποίο τους προσφέρει πολύ λίγο έλεγχο πάνω στη διαδικασία» (σ. 85-86). Η παρότρυνση για εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην όλη διαδικασία μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα καθώς, όπως οι Rusch & Perry (1999) σημείωσαν: «Όταν το προσωπικό έχει ενεργή και αυθεντική επιρροή σε ουσιώδεις αποφάσεις σε σχέση με τη δουλειά του, η κουλτούρα της αντίστασης διαφοροποιείται» (σ. 298).

Είναι γεγονός ότι καινούρια προγράμματα «δεν είναι επιτυχημένα εάν δεν παρουσιάζουν τα στοιχεία της γεμάτης νόημα εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση και εφαρμογή» (Datnow, 2000 στους Mehan, Hubbard, & Stein, 2005, σ. 342). Η εφαρμογή εκ μέρους των εκπαιδευτικών, νέων τρόπων εργασίας οι οποίοι ενσωματώνονται στις καθημερινές πρακτικές του οργανισμού, μετά από ενεργό συμμετοχή των ίδιων στη λήψη όλων των σχετικών αποφάσεων έχει χαρακτηριστεί από τους Engerström *et al.* (2002) ως «Δούρειος ίππος», ο οποίος θα κατευθύνει στη θετική έκβαση ολόκληρης της προσπάθειας για αλλαγή και μεταρρύθμιση.

Ο Fullan (2011) καταγράφει ότι, πρωτίστως, θα πρέπει να παρέχεται ένας ισχυρός σκοπός σε όσους εμπλέκονται. Δεύτερον, τα άτομα θα πρέπει να θεωρούν ότι βελτιώνονται σε κάτι το οποίο είναι σημαντικό και, ως εκ τούτου, εγγενώς ικανοποιητικό. Αυτό σύμφωνα με τον συγγραφέα ονομάζεται «αυξημένη ικανότητα». Τρίτο, θα πρέπει να παρέχεται ένας βαθμός αυτονομίας στα άτομα, ούτως ώστε να μπορούν να ασκήσουν την κρίση τους για να σημειώσουν πρόοδο. Το τέταρτο στοιχείο σχετίζεται με τη συναδελφικότητα και τη συντροφικότητα σε σχέση με την επιδίωξη του σκοπού. Η «συλλογική ικανότητα» του σχολείου και οι συναδελφικές σχέσεις είναι «κρίσιμης σημασίας για βαθιά και βιώσιμη επιτυχία» της εφαρμογής της αλλαγής (σ. 4).

Είναι παραδεκτό ότι η αλλαγή συμπεριλαμβάνει το να μάθεις κάτι διαφορετικά. Εξαιτίας αυτού, οδηγεί τους ανθρώπους, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, εκτός της ζώνης άνεσής τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι άτομα της συνήθειας και το να δοκιμάσουν νέες μεθόδους, να εισαγάγουν νέες δεξιότητες ή το να παραγκωνίσουν παλιές πρακτικές μπορεί να αποτελεί ένα τεράστιο εμπόδιο το οποίο θα πρέπει να ξεπεραστεί (Stacy, 2012).

Σύμφωνα με τους Hargreaves *et al.* (1998) μέρος της επιτυχούς διαχείρισης της αλλαγής αφορά στο να εντοπίσεις τις πεποιθήσεις, τις στάσεις, τις αξίες, τα πιστεύω και τις απόψεις των συμμετεχόντων (λ.χ. εκπαιδευτικών) και να διασφαλίσεις την πλήρη ενημέρωσή τους, μειώνοντας έτσι την αντίσταση κατά την εφαρμογή της αλλαγής.

Ο Rogers (2003) αναφέρει ότι οι αντιδράσεις των ατόμων μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με τον τρόπο ονομασίας και ενσωμάτωσης της καινοτομίας. Προσθέτει, επίσης, ότι οι αντιδράσεις τους διαφοροποιούνται αναλόγως του τρόπου με τον οποίο η καινοτομία

σχετίζεται με τα υφιστάμενά τους πιστεύω και προηγούμενες εμπειρίες. Οι Mehan, Hubbard, & Stein (2005) καταγράφουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιστέκονται σε μεταρρυθμίσεις οι οποίες προτείνουν αλλαγές που επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους περί καλής διδασκαλίας και μάθησης, επιφέροντας σημαντικές αλλαγές σε τυπικές λειτουργικές διαδικασίες και τετριμμένες πρακτικές.

Οι Gess-Newsome, Southerland, Johnston, & Woodbury (2003) υπογραμμίζουν ότι θα πρέπει να συνυπολογίσουμε την απογοήτευση των εκπαιδευτικών με τις ισχύουσες πρακτικές και τον βαθμό δέσμευσής τους απέναντι στις μεταρρυθμίσεις, εάν πρόκειται να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο θεσπίζονται οι μεταρρυθμίσεις.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Fullan (1991, σ. 36), «η αλλαγή της υποκειμενικής πραγματικότητας είναι η ουσία της αλλαγής». Με τον τρόπο αυτό, ο καθένας θα είναι σε θέση να εκτιμήσει αντικειμενικά τα οφέλη της μεταβατικής περιόδου, θα έχει τη δυνατότητα επαναδεξιοποίησης και θα μειώσει το άγχος της αποτυχίας (από την εφαρμογή νέων πρακτικών), απώλειας (ήδη δοκιμασμένων πρακτικών), τη σύγχυση και σύγκρουση (λόγω ανάγκης για εξοικείωση με τις νέες πρακτικές) που κάθε εκπαιδευτική αλλαγή επιφέρει στην καθημερινότητα των υποκειμένων.

«Η πραγματική αλλαγή συνιστά αλλαγή στις αντιλήψεις και στη συμπεριφορά, στον ρόλο των εκπαιδευτικών, γι' αυτό είναι τόσο δύσκολο να επιτευχθεί» (σ. 38). Σύμφωνα με τον Evans (2001), πολλές προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης συχνά αποτυγχάνουν εξαιτίας «αναμενόμενων προβλημάτων» (σ. 4), εφόσον δεν κατάφεραν να μεταβάλουν τις συμπεριφορές, τις νόρμες και τα πιστεύω των εμπλεκόμενων, που κλήθηκαν να εφαρμόσουν την αλλαγή στην πράξη.

Όλα τα πιο πάνω συγκλίνουν στην παραδοχή ότι «οι ερευνητικές ιδέες δεν μεταφράζονται σε εκπαιδευτική πρακτική μέχρις ότου οι εκπαιδευτικοί τις καταλάβουν και τις αποδεχτούν. Για τον λόγο αυτό ακόμη και οι πιο επιτυχημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις απαιτούν εκτενείς περιόδους εκπαίδευσης και επιμόρφωσης» (Tharp & Gallimore, 1989 στους Amsel & Renninger, 1997, σ. 295). Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει μόνο να απορροφήσουν ένα νέο σώμα γνώσης αλλά, επίσης, και ένα νέο τρόπο σκέψης για τη γνώση και μια καινούργια πρακτική απόκτησης της γνώσης (Evans, 2001). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση και επιμόρφωση του προσωπικού και όλων των ατόμων που σχετίζονται με τη διαδικασία της αλλαγής πρέπει να αποτελεί κεντρική επιδίωξη (Hord *et al.*, 1987; Schifalacqua *et al.*, 2009 στον Mitchell, 2013), εφόσον η σχέση μεταξύ κατάρτισης και σταθεροποίησης των αλλαγών δεν είναι τυχαία.

Ο Elmore (2004) εξηγεί ότι: «Οι μετατοπίσεις στην πολιτική βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση μόνο όταν συνοδεύονται από συστηματικές επενδύσεις στις γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών» (σ. 11).

Σύμφωνα με τον Evans (2001, σ. 85):

Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει μόνο να θέλουν να εφαρμόσουν μια αλλαγή αλλά πρέπει να αισθάνονται ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Πρέπει να βλέπουν τις αλλαγές όχι μόνο ως κατάλληλες για τους μαθητές αλλά και ως υποσχόμενες (βελτίωση της μάθησης) και κάτι πρακτικό το οποίο μπορούν να διαχειριστούν οι ίδιοι και το σχολείο τους.

Όπως εισηγείται, για να είναι πρακτικές οι αλλαγές πρέπει να έρχονται με χρήσιμα μέτρα και οδηγίες υλοποίησης. Η επίτευξη όσο το δυνατόν μεγαλύτερης σαφήνειας και συνοχής στα μυαλά της πλειοψηφίας των εμπλεκομένων, θα συμβάλει στην επιτυχή εφαρμογή της αλλαγής (Fullan, 1996) και στην ανάπτυξη των νέων ικανοτήτων που απαιτούνται για εφαρμογή των όσων προτείνονται (Evans, 1996).

Οι Hord *et al.* (1987) καταγράφουν ότι οποιοσδήποτε σχεδιασμός για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λάβει υπόψη τις ατομικές τους ανάγκες και ανησυχίες. Η επιμόρφωση δύναται να παρέχει ουσιαστική βοήθεια μόνο όταν είναι συνεκτική, προσωπική και συνεχής (Evans, 1996). Πρέπει να συμπεριλαμβάνει δομημένες προσχεδιασμένες δραστηριότητες, όπως βιωματικά εργαστήρια και συνεδρίες επίδειξης, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για να παρέχουν γνώσεις σχετικές με την καινοτομία, δεξιότητες και θετικές στάσεις.

Οι Levin (2008) και Le Fevre (2014) καταγράφουν ότι η πρακτική εξάσκηση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, διαφορετικά τα άτομα είναι πιθανόν να παλινδρομήσουν σε αυτά που ήδη γνωρίζουν, ακόμη κι αν αναγνωρίζουν ότι δεν λειτουργούν το ίδιο καλά.

Ευρύτερα, καθίσταται αναγκαία η δημιουργία ενός συστήματος ανάπτυξης εκπαιδευτικών, το οποίο να διασφαλίζει ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνεχή πρόσβαση στη γνώση που χρειάζονται (Hargreaves *et al.*, 1998). Η παροχή συνεχούς υποστήριξης προς τους τελικούς εφαρμοστές της αλλαγής που δεν είναι άλλοι από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν τη γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πράξης και «έχουν τη δύναμη για την επιτυχία ή αποτυχία των προσπαθειών σχολικής μεταρρύθμισης» (Sarason, 1996 στους Zembylas & Barker, 2007, σ. 252), έχει τη δύναμη να αποτρέψει τις τέσσερις προβληματικές πτυχές της αλλαγής (απώλεια, σύγχυση, σύγκρουση, ανεπάρκεια), ενώ παράλληλα ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς βοηθώντας τους να κινηθούν προς τη δέσμευση, την κατανόηση, τη συναίνεση και τη νέα επάρκεια (Evans, 1996).

Σύμφωνα με τους Amsel & Renninger (1997, σσ. 213-214):

Μέχρι πρότινος γινόταν προσπάθεια να μετρήσουμε την αλλαγή σε ατομικό επίπεδο, έχοντας υπόψη μας την έννοια της «προσαύξησης», τη διαφορά μεταξύ του πριν και μετά. Πρόσφατα, ο προσανατολισμός έχει αλλάξει και το κάθε άτομο



το οποίο βρίσκεται σε διαδικασία αλλαγής προσλαμβάνεται ως πρόσωπο το οποίο έχει αναπτύξει έναν «κβαντικό» συνδυασμό της επίτευξης, της στάσης ή αξίας ή οτιδήποτε προέκυψε στο ενδιαμέσο της φάσης «πριν» και «μετά» τη μέτρηση. Η ατομική αλλαγή συμβαίνει συνεχόμενα, με την πάροδο του χρόνου και δεν πρέπει να προσεγγίζεται στατικά ως ένα φαινόμενο «πριν» και «μετά».

Ως εκ τούτου, η αλλαγή πρέπει να αποκτήσει νόημα στα μάτια των εκπαιδευτικών, ενώ απαιτείται μια δυναμική αλληλοεπίδραση μεταξύ υλικών, εκπαιδευτικών πρακτικών και πιστεύω (Fullan, 1991), η οποία θα μειώνει την αντίσταση. Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν πώς τροποποιούνται τα καθήκοντα και οι ευθύνες τους.

«Κατά τη διάρκεια της αλλαγής, οι άνθρωποι παύουν να γνωρίζουν πλέον ποια είναι τα καθήκοντά τους, πώς σχετίζονται με τους υπόλοιπους ή ποιος έχει την αρμοδιότητα για να λαμβάνει αποφάσεις. Τα διαρθρωτικά οφέλη της σαφήνειας, προβλεψιμότητας και ορθολογισμού αντικαθίστανται με σύγχυση, απώλεια του ελέγχου...» (Bolman & Deal, σ. 382, στον Evans, 2001, σ. 34). Με τους ρόλους και τους κανόνες αβέβαιους, είναι συχνά ασαφές το ποιος είναι υπεύθυνος για το καθετί. Σύμφωνα με τον Evans (2004; 2001) το προσωπικό αισθάνεται αβεβαιότητα, ακόμη και υποψία, μέχρι να ξεκαθαρίσει τι αναμένεται από τον καθένα και πώς θα λαμβάνονται αποφάσεις.

Τα πιο πάνω καθιστούν σαφές ότι τα «στάδια ανησυχιών» των εκπαιδευτικών πρέπει να συνυπολογίζονται σε κάθε προσπάθεια αλλαγής (Fullan, 1991). Καλούμαστε να αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι στα αρχικά στάδια οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν περισσότερο για το πώς η αλλαγή θα τους επηρεάσει σε προσωπικό επίπεδο, πώς θα επιφέρει αντίκτυπο στη δουλειά που κάνουν τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης. Ακολούθως, ανησυχούν για την επίδραση και τα οφέλη του προγράμματος που προτείνεται.

Αυτό το οποίο δεν μπορεί να αποφευχθεί είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα κληθούν να κάνουν αλλαγές στις πρακτικές τους εντός της τάξης θα πρέπει να κατανοήσουν τις προτεινόμενες αλλαγές, τόσο στο ιδεολογικό όσο και στο προγραμματικό επίπεδο και [πρέπει] να πειστούν ότι τόσο το ανθρώπινο όσο και το υλικό κόστος της προτεινόμενης αλλαγής αξίζει, εφόσον πρόκειται να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

(Carter & O'Neil, 1995, σ. 8)

Συνοψίζοντας, όλα τα πιο πάνω συγκλίνουν στο ότι η διαδικασία της εφαρμογής της αλλαγής, είναι κατ' ουσία μια διαδικασία μάθησης και οικοδόμησης νοήματος. Έτσι όπως έχει ήδη λεχθεί, η εφαρμογή και η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να προχωρούν ταυτόχρονα (Memon, 1997; Stallings, 1989). Είναι σημαντικό να παρέχεται επαρκής εξάσκηση σε όλους τους εμπλεκόμενους. Επιπλέον, η αξιολόγηση των αναγκών πρέπει να συμβαδίζει με την επιμόρφωση, έτσι ώστε οι ανάγκες των ανθρώπων και οι προτιμήσεις τους να εξυπηρετούνται (Gillette, 1999; Haynes, 1998).

Κατά τους Hargreaves & Shirley (2009) αλλά και τον Stallings (1989), οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καθώς δοκιμάζουν και αξιολογούν την επίδραση της αλλαγής, όταν παρατηρούν ενδεικτικές διδασκαλίες και αναλύουν δεδομένα, ανακοινώνοντας την επιτυχία ή αποτυχία τους σε ομάδες, συζητώντας προβλήματα και λύσεις, θέτοντας παράλληλα καινούργιους στόχους για επαγγελματική ανάπτυξη.

Με τον τρόπο αυτό, παροτρύνονται σε προσπάθεια εφαρμογής της αλλαγής με θετική διάθεση, αξιολογούν και τροποποιούν αναλόγως, προσπαθώντας να συνδέσουν την παλιά γνώση με καινούργιες πληροφορίες, ενώ οικοδομούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ανταλλαγής εμπειριών. «Όταν οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν μαζί για να εξετάσουν τη δουλειά των μαθητών και να αναλύσουν μαθήματα, εντοπίζουν συλλογικά το τι δουλεύει και τι όχι, κτίζοντας μια κουλτούρα μάθησης... κτίζουν και μοιράζονται παιδαγωγικό κεφάλαιο...» (Cuban, 2013 στους Fullan & Langworthy, 2013, σ. 24).

Ο Ridden (1991) αναφέρει ότι οι υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς εργάζονται με την αλλαγή, προσφέρουν ηθική στήριξη. Αυτό φυσικά μεταφράζεται στην ανάγκη για εγκαθίδρυση ενός περιβάλλοντος μέσα στο οποίο η δοκιμή και το λάθος είναι αποδεκτά. Η δοκιμή και ο πειραματισμός επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν το αίσθημα της ιδιοκτησίας ακόμη και στις περιπτώσεις που οι αλλαγές προτείνονται από εξωτερικούς φορείς ή οι αποφάσεις έχουν ληφθεί από άλλους.

Το αίσθημα της ιδιοκτησίας (ownership) καλλιεργείται κατά την εφαρμογή. Στις περιπτώσεις που έχει σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα παροχής υποστήριξης, το οποίο στοχεύει στην αντιμετώπιση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών και όταν οι αντιλήψεις των φορέων χάραξης πολιτικής και των εκπαιδευτικών είναι παρόμοιες, τότε το αίσθημα της ιδιοκτησίας των εκπαιδευτικών για το εγχείρημα της αλλαγής μεγαλώνει (Ridden, 1991).

Όλα όσα μελετήθηκαν σε σχέση με την εκπαιδευτική αλλαγή, τα υποκείμενα και τους τρόπους με τους εμπλέκονται σε τέτοιας φύσεως εγχειρήματα, μας οδηγούν στην επιβεβαίωση της υπόθεσης ότι η ποικιλία των συνισταμένων που παρεμβάλλονται, είναι ενδεικτική της πολυπλοκότητας της αλλαγής και της πολυσχιδούς της φύσης. Ο ανθρώπινος παράγοντας, ο οποίος διαπερνά όλες τις φάσεις της αλλαγής, καθιστά τη διαδικασία ενδιαφέρουσα και απρόβλεπτη, εντείνοντας την ανάγκη σκιαγράφησης και κατανόησης των δυναμικών αλληλοεπιδράσεων που παρεμβαίνουν, επιδρώντας κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων.

Η ανταπόκριση στην αλλαγή, τόσο υποκειμένων που αποτελούν εγγενές κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος (λ.χ. εκπαιδευτικών, διευθυντών) και είναι άμεσα υπεύθυνοι για την εφαρμογή της αλλαγής και τη διαφοροποίηση της διδακτικής τους πράξης (αρχικοί δρώντες), όσο και υποκειμένων/ομάδων που τοποθετούνται ευρύτερα αλλά επιδρούν, λειτουργώντας ως ομάδες πίεσης - τυγχάνει μελέτης στα πλαίσια της υφιστάμενης διατριβής

- εφόσον θεωρείται ότι έχει συμβάλει στη διαμόρφωση των συνθηκών που εντέλει οδήγησαν στη μη εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010.

## 2.9 Κοινωνικοί δρώντες – ομάδες πίεσης: τρόποι παρεμβολής

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι διαδικασίες οι οποίες εκτυλίσσονται κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων είναι εκ φύσεως πολιτικές στον χαρακτήρα τους και εμπεριέχουν συμβιβασμούς και διακανονισμούς μεταξύ ομάδων, αντανακλούν συμφέροντα και είναι το αποτέλεσμα διευθετήσεων (Taylor, Rizvi, Lingard, & Henry, 1997). Για τον λόγο αυτό, θεωρούμε ότι οι κοινωνικοί δρώντες και ο τρόπος με τον οποίο παρεμβαίνουν κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων, θα πρέπει να συνυπολογίζεται στην εκάστοτε προσπάθεια σκιαγράφησης των συνθηκών που αλληλοεπιδρούν κατά την εφαρμογή της αλλαγής.

Ο Bourdieu (2005) ισχυρίζεται ότι για να μπορέσει να ερμηνευτεί ένα γεγονός ή ένα κοινωνικό φαινόμενο, όπως για παράδειγμα η εκπαιδευτική αλλαγή είναι ανεπαρκές να εξετάσουμε απλά το τι λέχθηκε ή το τι έγινε. «Είναι απαραίτητο να εξετάσουμε τον κοινωνικό χώρο μέσα στον οποίο οι αλληλοεπιδράσεις, οι συνδιαλλαγές και τα γεγονότα προέκυψαν (Bourdieu, 2005, σ. 148 στην Thomson, 2008, σ. 67, έμφαση στο πρωτότυπο). Αναφέρεται στον κοινωνικό χώρο ως «πεδίο» (field), ενώ καταγράφει ότι το κοινωνικό πεδίο<sup>10</sup> είναι οριοθετημένο και συγκροτείται από τις θέσεις διάφορων κοινωνικών φορέων (ατόμων ή οργανισμών) (Thomson, 2008).

Οι οργανώσεις που επιχειρούν να επηρεάσουν την πολιτική εξουσία και τη διαμόρφωση κρατικών πολιτικών περιγράφονται με όρους όπως ομάδες πίεσης, ομάδες συμφερόντων, λόμπι και (σπανιότερα) πολιτικές ομάδες (Ball & Peters, 2001). Οι Ball & Peters (2001), κρίνουν χρήσιμο να υιοθετήσουν τον όρο ομάδες πίεσης - όρος ο οποίος χρησιμοποιείται για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας - και στη συνέχεια να ορίσουν ως υποκατηγορίες τις ομάδες συμφερόντων (interest groups) και τις ομάδες γνώμης ή προώθησης ειδικών ζητημάτων (cause groups).

Ως ομάδες συμφερόντων ορίζουν «τις ομάδες των οποίων τα μέλη μοιράζονται αντιλήψεις και στοχεύσεις που προκύπτουν από ορισμένα αντικειμενικά χαρακτηριστικά» (σ. 194). Σύμφωνα με τον Κασουλίδη (2016), στη βιβλιογραφία καταγράφονται επιμέρους διακρίσεις των «ομάδων συμφερόντων». Πρωταρχική είναι η διάκριση που αναφέρεται σε «κοινοτικές ομάδες», που εμφανίζονται σε μη ανεπτυγμένες κοινωνίες όπου κυριαρχούν δεσμοί αίματος και «αυθόρμητες» σχέσεις και σε «σωματειακές ομάδες», οι οποίες εντοπίζονται σε ανεπτυγμένες και διαφοροποιημένες οργανωτικά κοινωνίες, όπου συνήθως κυριαρχούν

---

<sup>10</sup>Ο Swartz (1997) στο βιβλίο του *Culture & Power: The Sociology of Pierre Bourdieu* καταγράφει ότι τα «πεδία» ορίζονται ως χώροι αντίστασης ή/και χώροι κυριαρχίας και σπανιότερα χώροι κοινωνικού μετασχηματισμού.

συμβατικές, συμβολιακές σχέσεις. Σε αυτή τη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται και οι «προστατευτικές» ομάδες, στις οποίες ανήκουν τα εργατικά συνδικάτα, οι εργοδοτικές οργανώσεις αλλά και οι επαγγελματικές συνενώσεις ατόμων.

Από την άλλη πλευρά, τα μέλη μιας ομάδας γνώμης προωθούν έναν συγκεκριμένο, κοινό σκοπό ενώ «μοιράζονται κάποιες κοινές αξίες, αντιλήψεις ή στοχεύσεις ανεξάρτητα από την ύπαρξη κοινού αντικειμενικού υπόβαθρου» (Ball & Peters, 2001, σ. 194).

Ο τρόπος οργάνωσης, η σύνθεση, τα κίνητρα ένταξης σε αυτές τις ομάδες αλλά και ο τρόπος διεκδίκησης των συμφερόντων των μελών τους αποτελούν για τους πολιτικούς επιστήμονες, ευδιάκριτα χαρακτηριστικά στην κατηγοριοποίησή τους, παρά τις εμφανείς δυσκολίες στον καθορισμό διακριτών γραμμών ανάμεσα στις έννοιες που χρησιμοποιούνται. Έτσι, για παράδειγμα, «υποστηρίζεται ότι οι 'ομάδες συμφερόντων' μετατρέπονται σε 'ομάδες πίεσης', όταν αναληφθεί δράση, συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση με τον κρατικό μηχανισμό» (Κασουλίδης, 2016, σσ. 105-106).

Οι πολιτικοί επιστήμονες έχουν αρχίσει να προσεγγίζουν τις ομάδες πίεσης ως συστατικά στοιχεία δικτύων πολιτικής (policy networks) ή κοινοτήτων πολιτικής (policy communities) που αποτελούνται όχι μόνον από τους αρχικούς δρώντες αλλά και ποικίλες οργανώσεις (Ball & Peters, 2001). Είναι γεγονός ότι οι κυβερνήσεις δυσκολεύονται ολοένα και περισσότερο να περιορίσουν την πρόσβαση των ομάδων αυτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αλλά και στα πεδία επηρεασμού των αποφάσεων (λ.χ. στα ΜΜΕ) (Ball & Peters, 2001).

Όπως σημειώνει ο Λαβδάς (2005) η ανάλυση δικτύων πολιτικής ξεπερνά τον επιφανειακό τυπικό – θεσμικό εντοπισμό των δρώντων που θεωρείται ότι συμμετέχουν σε μια διαδικασία διαμόρφωσης ή/και εφαρμογής πολιτικής, περνώντας σε διερεύνηση του ποιοι πραγματικά λαμβάνουν μέρος και με ποιους πραγματικά ρόλους.

Ο Ball (2008) αναφερόμενος στους Coleman & Skogstad (1990, σ. 4) υπογραμμίζει ότι: «Μέσα σε αυτές τις 'αποκεντρωμένες, και λιγότερο κανονιστικές και συντονισμένες, αλληλοεπιδράσεις μεταξύ του κράτους και των κοινωνικών φορέων είναι που ξεδιπλώνεται η δημιουργία πολιτικής'» (σ. 749). Παράλληλα, κάνοντας αναφορά στον Jessop (2002, σ. 167) προσθέτει ότι αυτοί οι νέοι φορείς εμφανίζουν «αυξανόμενη συμμετοχή... στη διαμόρφωση δηλώσεων αποστολής της εκπαίδευσης» (Ball, 2008, σ. 753) με αποτέλεσμα νέες αφηγήσεις για το τι μετρά ως 'καλή' εκπαίδευση να αρθρώνονται και να επικυρώνονται (Ball, 2008; 2007).

Με τον τρόπο αυτό, έχουμε μια μετατόπιση από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση. Μια μετακίνηση, η οποία αντανακλά ταυτόχρονα την ανάγκη για «διαχείριση των δικτύων» (Ball, 2008).

Όπως ο Ball (2008) καταγράφει, υπάρχουν και φορείς οι οποίοι λειτουργούν ως «καταλύτες ή συνεργοί» εντός αυτών των δικτύων, άτομα τα οποία συνενώνουν τα διάφορα τμήματα,

αλλά και άτομα τα οποία λειτουργούν ως «ήρωες» της μεταρρύθμισης. Οι τελευταίοι προέρχονται από τον δημόσιο τομέα και αποτελούν μοντέλα καλών πρακτικών ή παροχές «καλών συμβουλών». Σύμφωνα με τους Taylor, Rizvi, Lingard, & Henry (1997) είναι απαραίτητος ο εντοπισμός των κυριότερων «παικτών» και των συμφερόντων που εκπροσωπούν καθώς και η εξεύρεση των μεταξύ τους αλληλοεπιδράσεων, εντός των δικτύων πολιτικής.

Τα προαναφερθέντα, επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι «ο μεγάλος αριθμός των κοινωνικών ομάδων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με τη μείζονα εκπαιδευτική αλλαγή είναι ενδεικτικός της πολυπλοκότητας του προβλήματος. Το γεγονός αυτό, υποδηλώνει επίσης την ταυτόχρονη ύπαρξη και λειτουργία μεταρρυθμιστικών και αντιμεταρρυθμιστικών φορέων, τάσεων και μηχανισμών σε μια επιχειρούμενη εκπαιδευτική αλλαγή» (Χρήστου, 1985, σ. 125).

Οι κοινωνικές ομάδες, οι οποίες ενδέχεται να λειτουργήσουν ως πολιτικές ομάδες πίεσης, μπορεί να είναι οικονομικοί οργανισμοί, θρησκευτικές οργανώσεις, πνευματικοί ή επιστημονικοί όμιλοι, επαγγελματικές συντεχνίες κ.λπ. «Οι ομάδες αυτές επενεργούν πάνω στη πορεία και την έκβαση της εκπαιδευτικής αλλαγής ευνοϊκά ή ανασχετικά ανάλογα με το πνευματικό τους υπόβαθρο και τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς τους» (ό.π., σ. 131).

Τα πιο πάνω υποδηλώνουν ότι ένα οργανωμένο σύνολο το οποίο θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και να συνυπολογιστεί σε κάθε προσπάθεια αλλαγής είναι οι οικείες συνδικαλιστικές οργανώσεις οι οποίες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχουν πλέον διευρύνει τον ρόλο τους. Έχοντας περάσει πέραν των παραδοσιακών στόχων περί προστασίας και διασφάλισης μεγαλύτερων μισθών και ευνοϊκών συνθηκών εργασίας σε νέους συμβολικούς ρόλους, επαναπροσδιορίζουν τη συμβολή τους ως κύριοι φορείς χάραξης πολιτικής και εταίροι σε προσπάθειες ΕΜ, επιδιώκοντας να συνδράμουν στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Donaldson, Mayer, Cobb, LeChasseur, & Welton, 2013; Louis, Seppanen, Smylie, & Jones, 2000).

Οι Hendricks-Lee & Mooney (1998) αναφέρουν ότι η συμβολή των συνδικαλιστικών οργανώσεων είναι απαραίτητη στην αναδόμηση και στον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. «Οι τοπικές συντεχνίες μπορούν να έχουν – και κάποιες ήδη έχουν – μια ισχυρή επίδραση στη μεταρρύθμιση και στη βελτίωση της εκπαίδευσης» (σ. 218).

Στο κυπριακό πλαίσιο, η οικεία συνδικαλιστική οργάνωση για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων (ΠΟΕΔ) σε αρκετές περιπτώσεις αποτελεί μια «πολιτική» ομάδα πίεσης (Κασουλίδης, 2016). Αναγνωρίζει ότι «οι κρίσιμες αποφάσεις, που σχετίζονται με το μέλλον του κλάδου, λαμβάνονται σε πολιτικό επίπεδο και με πολιτικούς όρους» (σ. 775) και προσπαθεί να συμβάλλει διασφαλίζοντας την ενεργό εμπλοκή της, στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. «Η εμπλοκή της ΠΟΕΔ στην

πολιτική ζωή αποτελεί μια συνειδητή επιλογή της ηγεσίας της. Προφανώς, πρόκειται για μια επιλογή που εξυπηρετεί πρώτιστα τη θεσμική της υποχρέωση να διασφαλίσει τα συμφέροντα των μελών της και, κατά δεύτερο λόγο, εξυπηρετεί την ιδεολογικο-πολιτική της βάση» (σ. 79).

Ο Κασουλίδης (2016) υποστηρίζει ότι για αρκετά χρόνια η ΠΟΕΔ παραμένει μια ισχυρά εθνικοποιημένη οργάνωση, η οποία προτάσσει τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη και περιθωριοποιεί (συνειδητά) την αριστερή ιδεολογία. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η αντίστοιχη εκπαιδευτική, συνδικαλιστική οργάνωση είναι η Οργάνωση Ελλήνων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΕΛΜΕΚ). Επιμέρους οργανώσεις της ΟΕΛΜΕΚ (λ.χ. ΠΑΔΕΔ Πρωτοπορία και ΑΛΛΑΓΗ) έχουν, επίσης, ταχθεί ως «θεματοφύλακες, υπερασπιστές και υπηρέτες της ελληνικής παιδείας» (Ταλιαδώρος, *PaideiaNews*, 17.03.2014).

Τα πιο πάνω, καταδεικνύουν την ανάγκη για συμπερίληψη της ιδεολογίας της εκάστοτε ομάδας αναφοράς και του τρόπου με τον οποίο επηρεάζει, αρθρώνοντας λόγο και παρακινώντας δράσεις στα πλαίσια κάθε προσπάθειας κατανόησης του ρόλου που διαδραματίζει στα πλαίσια μεταρρυθμίσεων ή/και προώθησης αλλαγών (Χρήστου, 1985).

Ο καθηγητής Καζαμίας καταγράφει ότι στο κυπριακό συγκείμενο «οι αδιευκρίνιστες σχέσεις μεταξύ του Κυπριακού Κράτους και της Ορθόδοξου Εκκλησίας έχουν ως αποτέλεσμα, μεταξύ των άλλων, τη συνεχή ανάμιξη της Εκκλησίας, μέσω του προκαθήμενού της, στην κομματική, πολιτική και γενικότερα στη πολιτική ζωή της χώρας» (Καζαμίας, *Φιλελεύθερος*, 25.05.2014, σ. 20), κάτι το οποίο έχει άμεση επίδραση στον τομέα της εκπαίδευσης, ανάγοντας την Εκκλησία της Κύπρου σε μια ακόμη ομάδα πίεσης.

Μια βασική προϋπόθεση η οποία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την υλοποίηση ενός σοβαρού εκπαιδευτικού μεταρρυθμιστικού προγράμματος είναι σύμφωνα με τον Χρήστου (1985), η δεδομένη υπεροχή των κοινωνικών ομάδων που υποστηρίζουν τη μεταρρύθμιση έναντι των διαφωνούντων ατόμων ή ομάδων.

Οι Taylor *et al.* (1997) αναφέρουν ότι η μελέτη της αλλαγής καλεί για προσπάθεια εντοπισμού και κατανόησης των κυρίαρχων λόγων που είναι συνδεδεμένοι με τοπικές παραδόσεις και μπορεί να ενισχύονται ή όχι από τα ΜΜΕ και τους εμπλεκόμενους φορείς. Αυτό το οποίο αποκαλείται ως κυρίαρχος λόγος, είναι σπάνια μονολιθικό αλλά σκιαγραφεί ένα πεδίο ανταγωνισμού για λήψη της εξουσίας ανάμεσα στις ελίτ. Οι υποδεέστερες ομάδες αναγκάζονται σε σιγή είτε εξαιτίας της ανικανότητάς τους να μιλήσουν σε συγκεκριμένα συγκείμενα (Bourdieu & Passeron, 1977) είτε εξαιτίας της ανικανότητάς τους να σκιαγραφήσουν εναλλακτικές θέσεις με βάση τη δική τους δομική θέση στην κοινωνία (Ardener, 1975 στην Gal, 1989).

Ο Περσιάνης (*Φιλελεύθερος*, 07.04.2014) υποστηρίζει ότι η πολιτική σήμερα διαμορφώνεται με βάση τον κυρίαρχο λόγο, την άποψη, δηλαδή, που στην καθημερινή συζήτηση φαίνεται

να είναι η ισχυρότερη, έστω και αν δεν είναι η ορθότερη. Φτάνει να υποστηρίζεται από «το καθεστώς της αλήθειας», αυτούς δηλαδή που έχουν τη μεγαλύτερη δύναμη τη δεδομένη στιγμή.

Συνοψίζοντας, στην ενότητα αυτή παρουσιάστηκαν βιβλιογραφικές αναφορές οι οποίες επιλέγησαν εξαιτίας της πεποίθησης ότι σε περιπτώσεις μελέτης των συνθηκών που αλληλοεπιδρούν κατά τη διάρκεια ΕΜ δεν μπορούμε παρά να συνυπολογίσουμε τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται και επιδρούν οι σχολικές μονάδες, τα διευθυντικά στελέχη, οι εκπαιδευτικοί αλλά και δρώντες (άτομα και ομάδες) που σκιαγραφούν το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου προωθείται η εφαρμογή της αλλαγής (ομάδες πίεσης, δίκτυα πολιτικής).

Επιπλέον, οι διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά της προτεινόμενης αλλαγής, απέναντι στα οποία τοποθετούνται οι εμπλεκόμενοι φορείς καλούν για συμπερίληψή τους στην προσπάθεια ερμηνείας των συνθηκών που έχουν επι(αντι)δράσει οδηγώντας στην ανάπτυξη υποστηρικτικού ή απορριπτικού κλίματος έναντι της αλλαγής.

Ειδικότερα, παράμετροι οι οποίες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δεν πρέπει να παραβλέπονται κατά την προώθηση αλλαγών είναι, μεταξύ άλλων, η παροχή ευκαιριών που μπορούν να ενισχύσουν την εμπλοκή και κατανόηση των εμπλεκόμενων γύρω από τα όσα προτείνονται για εφαρμογή, με τρόπους που θα μεγιστοποιούν τη δεκτικότητά τους απέναντι στην αλλαγή. Η παροχή επιμορφωτικών εμπειριών, εύλογου χρονικού διαστήματος, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν με τις νέες μεθόδους, να αισθανθούν επάρκεια για την ικανότητά τους να εφαρμόσουν όσα προτείνονται και να δώσουν ανατροφοδότηση για επαναπροσδιορισμό πτυχών που προκαλούν ανησυχίες ή/και καλούν για βελτίωση, είναι εξαιρετικής σημασίας. Επιπρόσθετα, η παροχή κινήτρων και η διασφάλιση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση υποστηρικτικής κουλτούρας έναντι της αλλαγής. Η υποστήριξη και καθοδήγηση των σχολικών μονάδων και των διευθυντικών στελεχών και η εμπλοκή ατόμων, των οποίων η εμπειρογνώμοσύνη μπορεί να ενισχύσει θετικά το εγχείρημα της εφαρμογής της αλλαγής είναι, επίσης, σημαντικά.

Ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας προβάλλει κρίσιμος, τόσο για την εφαρμογή όσο και για τη διατήρηση της βιωσιμότητας της εκπαιδευτικής αλλαγής. Διάφοροι θεωρητικοί καταδεικνύουν ότι απαιτούνται τόσο ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες διασύνδεσης της σχολικής μονάδας με άλλα μέρη του συστήματος, όσο και ικανότητες διαχείρισης της αλλαγής εκ μέρους των διευθυντών (βλ. Fullan, 2013). Επιπλέον, απαιτούνται ικανότητες οι οποίες θα στηρίζουν την ανάπτυξη μιας συλλογικής υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας η οποία θα παρακινεί, μεταξύ άλλων, τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη διδακτικών πρωτοβουλιών και στην ανάπτυξη αυτο-κατευθυνόμενης δια βίου μάθησης (βλ. Koutselini, 2014), η οποία θα στηρίζει τον συνεχή πειραματισμό και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις εκάστοτε επικαιροποιημένες εκπαιδευτικές θεωρίες ή/και διδακτικές πρακτικές.

Σε κάθε περίπτωση, οι αρχικοί δρώντες και ο τρόπος εμπλοκής τους στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής, φανερώνει ότι «το νέο πρότυπο για το μέλλον είναι όπως ο κάθε εκπαιδευτικός πασχίζει για να γίνει αποτελεσματικός στη διαχείριση της αλλαγής» (Fullan, 1993, σ. 9). Αδιαμφισβήτητα, η κατανόηση της επίδρασης που μπορεί να επιφέρει ο εκπαιδευτικός στην εφαρμογή, ιδρυματοποίηση και βιωσιμότητα της εκπαιδευτικής αλλαγής θα πρέπει να ενεργοποιεί μια σειρά από μέτρα. Όπως έχει προαναφερθεί, ο συντονισμός δράσεων που θα διασφαλίσουν τη μεγιστοποίηση της εμπλοκής των εκπαιδευτικών τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή μεταρρυθμίσεων, η παροχή πρακτικών εμπειριών που μπορούν να διαφοροποιήσουν την κουλτούρα της αντίστασης και η έκθεσή τους σε έναν ισχυρό σκοπό ο οποίος δικαιολογεί τα όσα γίνονται, είναι ουσιαστικής σημασίας. Η διαθέσιμη βιβλιογραφία συμφωνεί στο ότι ο εντοπισμός των πεποιθήσεων, των στάσεων, των αξιών, των προηγούμενων εμπειριών, των ανησυχιών και απόψεων των εκπαιδευτικών και η διασφάλιση της πλήρους ενημέρωσής τους, μπορούν να συμβάλουν στη μείωση της αντίστασής τους, κατά την εφαρμογή της.

Περαιτέρω, η αναγνώριση της πολιτικής πτυχής και των ευρύτερων κοινωνικών εκφάνσεων της εκπαιδευτικής αλλαγής υπογραμμίζει την ανάγκη εντοπισμού και ερμηνείας των αντιδράσεων και αλληλοεπιδράσεων μεταξύ των κοινωνικών δρώντων (ατόμων και ομάδων) που εμπλέκονται και αναπόφευκτα επιδρούν στην εφαρμογή της αλλαγής.

Οι συγκλίσεις, αποκλίσεις, διευθετήσεις, διαφωνίες και συμβιβασμοί των φορέων εντός του κοινωνικού πεδίου που συγκροτήθηκε, αποτελεί απαραίτητη παράμετρο η οποία μπορεί να τροφοδοτήσει ερμηνείες αναφορικά με τις συνθήκες που πιθανότατα να έχουν επιδράσει οδηγώντας στη μη εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010. Ειδικότερα, οι κοινωνικοί φορείς και τα δίκτυα πολιτικής τα οποία συγκροτήθηκαν, ο λόγος ο οποίος διατυπώθηκε εκ μέρους τους ως κομμάτι του συγκεκριμένου / κοινωνικού χώρου εντός του οποίου προωθήθηκε η αλλαγή, αποτελούν διάσταση η οποία τίθεται για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της διατριβής.

Όλα τα πιο πάνω, είναι ενδεικτικά της πολυπλοκότητας της αλλαγής και της πολυσχιδούς της φύσης. Φανερώνουν την ποικιλία των συνισταμένων που εντοπίζονται κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων, η οποία αντανακλάται και στον μεγάλο αριθμό των υποκειμένων που εμπλέκονται. Η πολυπλοκότητα της διαχείρισης και υποστήριξης της εφαρμογής είναι ακόμη πιο έκδηλη εάν κάποιος αναλογιστεί τις διαφορές που αναπόφευκτα εντοπίζονται μεταξύ των εμπλεκόμενων, οι οποίοι τοποθετούνται σε διαφορετικά πλαίσια και (ενδεχομένως) επηρεάζονται από διαφορετικές κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές παραμέτρους.

Σύμφωνα με τους Hendricks-Lee & Mooney (1998, σ. 221): «Δεδομένου των πολύπλοκων πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών επιδράσεων στην εκπαίδευση, δεν μπορούμε να προγραμματιστούμε για κάθε ενδεχόμενο, ωστόσο, μπορούμε να κτίσουμε την ικανότητα να



είμαστε προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούμε με δράση». Αυτό μπορεί, κατά τη γνώμη μας, να συμβεί αφότου ενισχύσουμε την κατανόησή μας γύρω από την εκπαιδευτική αλλαγή και αναπτύξουμε τα απαραίτητα θεωρητικά εργαλεία βάσει των οποίων θα πλαισιώσουμε ερμηνευτικά προσπάθειες προώθησης και εφαρμογής της αλλαγής.

Σε κάθε περίπτωση, αντιλαμβανόμαστε ότι εγχειρήματα τα οποία εστιάζουν σε προώθηση και εφαρμογή μεταρρυθμίσεων καθιστούν αναγκαία τη συμπερίληψη στρατηγικών διαχείρισης της αλλαγής. Για τον λόγο αυτό, ακολουθεί σχετική βιβλιογραφία που κάνει αναφορά σε βασικές πτυχές που φαίνεται ότι προκαλούν αντίσταση όπως και παραδείγματα μοντέλων που έχουν ήδη εφαρμοστεί σε άλλα συγκείμενα και εισηγούνται συγκεκριμένες διαστάσεις και διαδικασίες για τη διαχείριση της αλλαγής. Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται αναφορά και στον εκπαιδευτικό δανεισμό, ως διαδικασία η οποία ενεργοποιήθηκε για θεωρητική και μεθοδολογική στήριξη του ΑΠ Γλώσσας 2010 μέσα από το παράδειγμα του κριτικού γραμματισμού.

## Οι διαδικασίες

### 2.10 Εκπαιδευτική πολιτική και δανεισμός: η μεταφορά του κριτικού γραμματισμού

Η εκπαιδευτική αλλαγή και οι αποφάσεις που λαμβάνονται αντανakλούν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Η υφιστάμενη ενότητα εκκινεί από την παραδοχή αυτή. Πραγματεύεται την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής και εστιάζει σε παρουσίαση σχετικών θεωρητικών αναφορών. Επιπρόσθετα, κάνει αναφορά στην πρακτική του «εκπαιδευτικού δανεισμού». Η επιλογή για ενσωμάτωση αναφορών σε σχέση με τον εκπαιδευτικό δανεισμό, εμφορείται από την παρατήρηση ότι αποτέλεσε διαδικασία, η οποία κατέληξε στη μεταφορά και ενσωμάτωση της υπερεθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής του κριτικού γραμματισμού που πλαισίωσε το υπό μελέτη ΑΠ 2010. Κατά συνέπεια, η συμπερίληψη σχετικών αναφορών, κρίθηκε αναγκαία.

Είναι γεγονός ότι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική είναι το αποτέλεσμα διαδικασιών διαπραγμάτευσης μεταξύ ατόμων και ομάδων, ενώ αποτελεί απότοκο των ιστορικών διελεύσεων που έχουν επιδράσει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής διαχρονικά. Όπως εξηγεί η Κουτσελίνη (2010) κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα που έχουν να κάνουν με το συγκεκριμένο ιστορικοκοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό συγκείμενο μέσα στο οποίο λειτουργεί η εκπαίδευση ενώ, παράλληλα, επηρεάζεται «από τις συγκεκριμένες αντικειμενικές καταστάσεις που καθορίζουν την ιδιοπροσωπία μιας κοινωνίας – χώρας» (σ. 97).

Η εκπαιδευτική πολιτική συνιστά, επίσης, το αποτέλεσμα της προσπάθειας του συστήματος να ισορροπήσει ανάμεσα σε υποεθνικούς, εθνικούς και υπερεθνικούς περιορισμούς, πιέσεις και ομάδες συμφερόντων (Κληρίδης & Ρουσσάκης, 2017).

Σε «υποεθνικό» επίπεδο, τα αρμόδια ΥΠΠ «συνδέονται με τοπικά πλέγματα εξουσίας με τα οποία συνδιαλέγονται και συναλλάσσονται, προκειμένου να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν πολιτικές» (σ.615). Ως εκ τούτου, λαμβάνουν αποφάσεις σε συνάρτηση με την αλληλοεπίδρασή τους με τοπικούς φορείς εξουσίας και ομάδες συμφερόντων (λ.χ. συστήνουν πολιτικά αποδεκτές επιτροπές, δική μας ερμηνεία).

Σε «εθνικό» επίπεδο, η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής τροφοδοτείται από τις αντικειμενικές καταστάσεις οι οποίες έχουν πλέον αναχθεί σε δομικά χαρακτηριστικά συγκρότησης της εθνικής ιδιοπροσωπίας της χώρας. Στην περίπτωση της Κύπρου, το «εθνικό επίπεδο» αποτελεί, σύμφωνα με τους Κληρίδη & Ρουσσάκη (2017), τον κοινό εκπαιδευτικό χώρο ανάμεσα στην Κύπρο και την Ελλάδα.

Το επίπεδο αυτό έχει ως βασική του προτεραιότητα τη διατήρηση και διαίωνιση των ελληνικών γραμμάτων και της ελληνικής ταυτότητας.

«Η ύπαρξή του εκφράζει τη συμμετοχή των Ελληνοκυπρίων, ή Κυπριακού Ελληνισμού, στη ‘φανταστική κοινότητα’<sup>11</sup> του Ελληνισμού και αποτελεί ιστορική κληρονομιά του ΥΠΠ από την εποχή της βρετανικής αποικιοκρατίας» (σ. 616).

Όπως εξηγεί ο Περσιάνης (2010α), στην περίπτωση της εκπαιδευτικής ιστορίας της ελληνοκυπριακής κοινότητας, κατά τους τελευταίους δύο αιώνες, μια από τις κυρίαρχες εθνικές αφηγήσεις αφορά στην αξία των ελληνικών μαθημάτων, τα οποία προσεγγίζονται ως η γνώση που «αξίζει» περισσότερο. Όπως αναφέρει, ο κοινός εκπαιδευτικός χώρος μεταξύ Κύπρου και Ελλάδας εδραιώθηκε στο πλαίσιο του ενωτικού κινήματος με τη συμμετοχή ελλαδικών και ελληνοκυπριακών φορέων, λόγω χάρη της Εκκλησίας της Κύπρου και των Ελληνοκύπριων φιλολόγων (Περσιάνης, 2006). Αν και οι εκπαιδευτικές σχέσεις των δύο χωρών αποδυναμώθηκαν μετά το 1974 στο πλαίσιο της ενίσχυσης της κυπριακής ανεξαρτησίας (Κουτσελίνη, 2011), αυτές επαναβεβαιώνονται κατά καιρούς ανάλογα με την ιδεολογία της κυβέρνησης.

Σε «υπερεθνικό» επίπεδο, η εξουσία των κρατών στη διαμόρφωση πολιτικής έχει επηρεαστεί εξαιτίας των ευρύτερων συνθηκών παγκόσμιας περιφερειακής ολοκλήρωσης. Η εξουσία τους έχει περιοριστεί, καθώς η πολιτική «χαράσσεται ολοένα και περισσότερο στο πλαίσιο της δικτύωσής τους όχι μόνο με άλλα κράτη και ενώσεις κρατών, αλλά και με τους νέους φορείς που αναδύθηκαν τα τελευταία χρόνια στη διεθνή σκηνή ως σημαίνοντες δρώντες στη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης (π.χ. διεθνείς οργανισμοί, πολυεθνικές εταιρίες, υπερεθνικές ερευνητικές κοινότητες, μη κυβερνητικές οργανώσεις)» (Κληρίδης & Ρουσσάκης, 2017, σσ. 617-618).

Συνεπώς, παλιοί και νέοι δρώντες στο πεδίο της διεθνούς εκπαίδευσης αναπτύσσουν ασύμμετρες σχέσεις μεταξύ τους και αλληλοεπιδρούν ποικιλοτρόπως. Οι αλληλοεπιδράσεις τους κωδικοποιούνται και προβάλλονται ως «κοινές» αξίες, επιδιώξεις και στόχοι, συχνά υπό τη μορφή συγκριτικών και αριθμητικών δεδομένων (π.χ. μέσοι όροι). Όπως επισημαίνουν οι ερευνητές (σ. 618):

Οι προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής διακυβέρνησης με τις οποίες καλείται να ευθυγραμμιστεί η ΚΔ [Κυπριακή Δημοκρατία, δική μας προσθήκη] ως μέλος-κράτος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), καθώς και οι εκπαιδευτικές κατευθύνσεις του ‘κλαμπ’ των πιο ‘αναπτυγμένων’ κρατών του κόσμου, όπως αυτές προσδιορίζονται από τον Οργανισμό για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), στον οποίο επιδιώκεται να ενταχθεί η Κυπριακή Δημοκρατία, συγκροτούν το «υπερεθνικό επίπεδο» της διαμόρφωσης πολιτικής.

---

<sup>11</sup>Οι φανταστικές κοινότητες (imagined communities) ή νοερές κοινότητες είναι έννοια που εισήγαγε ο Benedict Anderson, Βρετανός πολιτικός επιστήμονας και ιστορικός στο βιβλίο του Imagined Communities, το οποίο εκδόθηκε το 1983. Ο Anderson περιέγραψε το έθνος ως μια κοινωνικά κατασκευασμένη κοινότητα, την οποία φαντάζονται οι άνθρωποι που αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως μέλη της ομάδας αυτής.

Το «υπερεθνικό» επίπεδο και το άνοιγμα σε εκπαιδευτική γνώση, η οποία παράγεται εκτός τοπικού/εθνικού συστήματος, η ευκολία μετακίνησης εκπαιδευτικών ιδεών, θεσμών ή πρακτικών διαμέσου των εθνικών συνόρων η οποία έχει οριστεί ως «εκπαιδευτικός δανεισμός» (Beech, 2006), έχει πολλαπλασιάσει τη διαθέσιμη γνώση που δύναται να ενσωματωθεί στα σημερινά ΠΣ.

Η περίπτωση του κριτικού γραμματισμού, που δανείστηκε, αναπλασιώθηκε και ενσωματώθηκε στο ΑΠ Γλώσσας 2010, αποτελεί παράδειγμα υπερεθνικής πολιτικής, η οποία μας καλεί να ενσωματώσουμε στην υφιστάμενη βιβλιογραφική ανασκόπηση, θεωρητικές αναφορές γύρω από τον «εκπαιδευτικό δανεισμό» και τις επιπτώσεις της ενσυνείδητης υιοθέτησης (Phillips & Ochs, 2004) και «εκπαιδευτικής μεταφοράς» (Phillips, 2009), έννοιες και διαδικασίες οι οποίες θα πρέπει να τύχουν προβληματικοποίησης.

Είναι γεγονός ότι η κάθε καινοτομία διαφοροποιεί την εφαρμογή της ανάλογα με το συγκείμενο στο οποίο ενσωματώνεται, εφόσον «η εγκατάσταση της καινοτομίας σε ένα σύστημα δεν είναι μια μηχανική διαδικασία αλλά μια αναπτυξιακή διαδικασία κατά την οποία τόσο η καινοτομία όσο και το σύστημα το οποίο τη δέχεται αλλάζουν» (Miles, 1964, σ. 647 στους Berman & McLaughlin, 1974, σ. 18).

Ο Holmes (1965) κατέγραψε ότι το συγκείμενο είναι σημαντικό, όχι μόνο για να προβλέψει τις επιπτώσεις σε περιπτώσεις εκπαιδευτικού δανεισμού, αλλά και για να προλάβει να προσαρμόσει την προτεινόμενη λύση, αποτρέποντας αρνητικές επιπτώσεις και αντιδράσεις. Αν και σύμφωνα με τον Beech (2006), μπορούμε να εντοπίσουμε διάφορες θεωρήσεις σε σχέση με τον εκπαιδευτικό δανεισμό, παρόλα αυτά η διαδικασία πάνω στην οικοδομήθηκε και εννοιολογήθηκε το φαινόμενο αυτό, στηρίζεται στο ακόλουθο μοτίβο: 1) αναγνώριση ενός τοπικού προβλήματος, 2) εξεύρεση λύσεων σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα, 3) προσαρμογή ενός «δοκιμασμένου» θεσμού ή εκπαιδευτικής πρακτικής (η οποία λειτούργησε ή θεωρείται ότι έχει λειτουργήσει σε άλλο/α συγκείμενο/α) στο τοπικό συγκείμενο και εφαρμογή της.

Αρκετοί θεωρητικοί έχουν εστιάσει στην καταγραφή των λόγων για τους οποίους επιλέγουμε να προβούμε σε δανεισμό. Μεταξύ αυτών, ο Phillips (2009; 2000), κατέγραψε τις δυνάμεις που παράγουν τις συνθήκες, οι οποίες γεννούν την πρόθεση για δανεισμό. Συγκεκριμένα, οι δυνάμεις αυτές σχετίζονται:

- με την ύπαρξη επαρκούς επιστημονικής/ακαδημαϊκής έρευνας μιας κατάστασης εντός ενός «ξένου» συγκειμένου,
- με δημοφιλείς αντιλήψεις περί υπεροχής άλλων προσεγγίσεων,
- με πολιτικά παρακινούμενες προσπάθειες προώθησης μεταρρυθμίσεων στο τοπικό συγκείμενο. Σύμφωνα με τους Nir, Kondakci, & Emil (2017), οι επικεφαλής στη δημόσια εκπαίδευση επιθυμούν να επανεκλεγούν με βάση τα αποδεδειγμένα επιτεύγματά τους. Ως εκ τούτου, έτοιμες πολιτικές μπορούν να ανταποκριθούν σε βραχυπρόθεσμες

πολιτικές πιέσεις και πολύ συχνά εξυπηρετούν τις πολιτικές ατζέντες (Halpin & Troyna, 1995),

- με την αλλοίωση (υπερβολή), ηθελημένη ή αθέμιτη, αποδεικτικών στοιχείων τα οποία καταδεικνύουν τοπικές ελλείψεις και ενθαρρύνουν κριτική των όσων ισχύουν στο τοπικό συγκείμενο, ευνοώντας διαρκή αντιπαράθεση των όσων ισχύουν 'εντός' με την κατάσταση που ισχύει 'εκτός' η οποία παρουσιάζεται να έχει επιτυχημένη εφαρμογή [αυτό το οποίο η Steiner-Khamsi (2002) περιγράφει ως 'scandalising' the situation at home]. Σύμφωνα με τους Nir, Kondakci, & Emil (2017) η αποδεδειγμένη επιτυχία της εφαρμογής μιας πολιτικής, μειώνει την αβεβαιότητα που συνοδεύει τις νέες πολιτικές, ενώ εξοικονομεί χρόνο και χρήματα (Steiner-Khamsi, 2014).

Οι Phillips & Ochs (2004; 2003) απεικονίζουν σχηματικά 4 διαδικασίες οι οποίες σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό δανεισμό. Συγκεκριμένα, αναφέρονται σε: i) διεθνική έλξη (cross-national attraction), ii) απόφαση (decision), iii) εφαρμογή (implementation) και iv) εσωτερίκευση/αυτοχθονοποίηση (internalization/indigenization).

Για τους σκοπούς της υφιστάμενης βιβλιογραφικής ανασκόπησης, χρήσιμη θεωρείται η επεξήγηση της τρίτης και τέταρτης διαδικασίας. Συγκεκριμένα, στο στάδιο της υλοποίησης/εφαρμογής (implementation), η ταχύτητα της αλλαγής εξαρτάται από τις στάσεις των όσων οι συγγραφείς κατονομάζουν ως «σημαντικούς φορείς» (significant actors) (Phillips & Ochs, 2004, σ. 780), άτομα (ή ιδρύματα) με τη δύναμη να υποστηρίξουν ή να αντισταθούν στην αλλαγή και στην εφαρμογή της. Οι ερευνητές υποδηλώνουν ότι «η αλλαγή θα επηρεαστεί από 'σημαντικούς φορείς' και τις αποφάσεις τους σε διάφορα στάδια και επίπεδα» (Phillips & Ochs, 2003, σ. 456). Ο Rappleye (2006) κάνει αναφορά σε «φορείς αντίστασης» (resistance actors) (σ. 232), οι οποίοι αντιστέκονται στη ρητορική της μεταρρύθμισης και σε «φορείς μεταρρύθμισης» (reform actors), οι οποίοι υποστηρίζουν τη μεταρρύθμιση και προσπαθούν να συμβάλουν στη νομιμοποίησή της.

Επιπλέον, οι Phillips & Ochs (2003) καταγράφουν ότι η εφαρμογή της αλλαγής είναι ενδεικτική της ισχύος της προσπάθειας της κυβέρνησης να νομιμοποιήσει το εγχείρημα της αλλαγής και να διασφαλίσει τη συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Ο Rappleye (2006) αναφερόμενος στην Ochs (2005) προβαίνει σε κατηγοριοποίηση ατόμων και οργανισμών που μπορούν να λειτουργήσουν ως «φορείς» (σ. 229) και ενσωματώνει μεταξύ άλλων, τα πολιτικά κόμματα, τις ομάδες πίεσης, εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικές οργανώσεις, ακαδημαϊκούς, ανώτερους υπαλλήλους (λ.χ. Υπουργείου), διευθυντές, άτομα τα οποία λειτουργούν ως think tanks, μη κυβερνητικούς οργανισμούς κ.ά.

Στο στάδιο της εσωτερίκευσης/αυτοχθονοποίησης (internalization/indigenization) η πολιτική «γίνεται κομμάτι» του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας που την δανείζεται, έτσι μπορείς να αξιολογήσεις τις επιδράσεις της στις προϋπάρχουσες ρυθμίσεις που ισχύουν στην εκπαίδευση και στον τρόπο λειτουργίας τους (modus operandi) (Phillips, 2005).

Φυσικά, πολιτικοί, κοινωνικοί και θρησκευτικοί παράγοντες ενδέχεται, σύμφωνα με τους συγγραφείς, να επηρεάσουν καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της αλλαγής (Phillips & Ochs, 2003).

Πρόσφατες θεωρήσεις, καταδεικνύουν ότι οι ιδέες ή/και πρακτικές οι οποίες δανείζονται τυγχάνουν αντίστασης, τροποποίησης ή/και ομοιογενοποίησης καθώς εφαρμόζονται στη χώρα υποδοχής. Υποδηλώνουν, ότι ο εκπαιδευτικός δανεισμός δεν αποτελεί μια μη προβληματική διαδικασία, έτσι οι συνέπειές του είναι απρόβλεπτες (Beech, 2006).

Όπως καταγράφεται από τους Harris, Jones, & Adams (2016), ενώ η οποιαδήποτε πολιτική ή στρατηγική μπορεί να αντιγραφεί ή να δανειστεί, οι ακριβείς πολιτισμικές και συγκεκριμένες συνθήκες εντός των οποίων ήταν επιτυχημένη, δεν δύναται να αντιγραφούν ή να δανειστούν.

H Steiner-Khamsi (2016) προσθέτει την έννοια της υποδοχής και μετάφρασης στη βιβλιογραφία. Καταγράφει ότι η υποδοχή (reception) αφορά στην αρχική επαφή με την παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική και εστιάζει στη διαδικασία επιλογής. Η μετάφραση (translation) αφορά στις τοπικές προσαρμογές της πολιτικής που υιοθετείται.

Σύμφωνα με τη συγγραφέα, αυτό το οποίο θα έπρεπε να μας προβληματίζει σε σχέση με την «υποδοχή» σχετίζεται με τους λόγους για τους οποίους οι τοπικοί φορείς επιλέγουν μια συγκεκριμένη πολιτική, ποιο πρόβλημα η υιοθετημένη πολιτική ισχυρίζεται ότι θα επιλύσει και ποια είναι τα «selling points» της πολιτικής, δηλαδή τα στοιχεία τα οποία έχουν απήχηση στους φορείς αυτούς και ευρύτερα στο συγκεκριμένο το οποίο υποδέχεται την πολιτική. Η συγγραφέας, στην προσπάθειά της να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο δρουν οι τοπικοί φορείς, χρησιμοποιεί μια παρομοίωση. Εξηγεί ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς πιάνουν εκείνο «το χέρι του χταποδιού» που είναι πιο κοντά στη δική τους (εκπαιδευτική, πολιτική) ατζέντα και με τον τρόπο αυτό, προσδίδουν (τοπικό) νόημα σε μια (παγκόσμια) πολιτική.

Η «μετάφραση», όπως προτείνεται από την Steiner-Khamsi (2012) συμβαίνει όταν μια μεταρρύθμιση από το εξωτερικό λαμβάνεται ως δάνειο με επιλεκτικό τρόπο, ανασυγκειμενοποιείται και μετά εφαρμόζεται σε ένα νέο σύστημα. Η έννοια της «μετάφρασης» στην ουσία αποτυπώνει την πράξη της τοπικής προσαρμογής, τροποποίησης ή αναπλαισίωσης μιας εισαγόμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Steiner-Khamsi, 2014).

Σε κάθε περίπτωση μεταφοράς πολιτικών, πρακτικών ή προσεγγίσεων πρέπει να αναγνωρίζουμε ότι (Priestley, 2011, σ. 2):

Οι πολιτικές μεταλλάσσονται όταν μεταναστεύουν από συγκεκριμένο σε συγκεκριμένο, καθώς πάνω σε αυτές διαμεσολαβούν (Osborn *et al.*, 1997) επαγγελματίες με διαφορετικούς τρόπους που φανερώνουν τις δεξιότητές τους και προηγούμενες εμπειρίες, τις αξίες και τις στάσεις τους απέναντι στην πολιτική που προωθείται, τα απρόοπτα του συγκεκριμένου μέσα στο οποίο

εντάσσεται η πολιτική και οι κοινωνικές αλληλοεπιδράσεις οι οποίες συνοδεύουν τη μετάφραση της πολιτικής σε πράξη.

Έτσι, εντοπίζουμε δίκτυα φορέων και ατόμων με διαφορετικά επιστημονικά και επαγγελματικά υπόβαθρα, των οποίων η επιρροή απεικονίζεται σε έγγραφα πολιτικής (Auld & Morris, 2014), σε ενεργοποίηση διαδικασιών και αποφάσεων για «μεταφορά» και «ανασυγκειμενοποίηση» πρακτικών οι οποίες προβάλλονται τελικά σε εκπαιδευτικούς χώρους και μεταφράζονται με τρόπους που δέχονται την απήχηση ή όχι των τοπικών πλαισίων (Carney, 2009). Ο Klerides (2014) καταγράφει ότι: «Συγκεκριμένοι φορείς χάραξης πολιτικής στην εκπαίδευση, προσανατολίζονται σε συγκεκριμένους τύπους γνώσης και η γνώση έχει αναμορφωθεί και σκόπιμα έχει τοποθετηθεί διαμέσου συγκεκριμένων διελεύσεων» (σ. 26) μετατρέποντας τους «φορείς που διενεργούν μεταφορά τόσο σε ερμηνευτές όσο και σε δημιουργούς νέων νοημάτων» (Sobe & Kowalczyk, 2012 στον Klerides, 2014, σ. 13).

Από τα πιο πάνω διαφαίνεται ότι «οι πολιτικές, επιστημολογικές, και εκπαιδευτικές ιδεολογίες των δρώντων επηρεάζουν τις διαδικασίες με τις οποίες συντελείται η μεταφορά - ο δανεισμός, ο επαναπροσδιορισμός και η διάχυση της νέας πρακτικής» (Klerides & Zembylas, 2017, σ. 15). Έτσι, προκύπτει ότι τα εκπαιδευτικά δάνεια είναι ασταθή σημασιολογικά σύνολα, υπό την έννοια ότι το σχήμα και οι συγκεκριμένες μορφές τους εξαρτώνται από τον συντάκτη, το στοχευμένο κοινό, τους επικοινωνιακούς στόχους και τους διαθέσιμους πόρους (Klerides, 2012; 2009 στον Klerides, 2014).

Οι επιλογές σε σχέση με τη «μεταφορά», «μετάφραση» και «ανασυγκειμενοποίηση» πρακτικών και ο αντίκτυπος που επιφέρουν στο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο, καθιστούν εμφανείς τις κοινωνικές αλληλοεπιδράσεις στις οποίες εντάσσεται η υπερεθνική πολιτική (Priestley, 2011). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κάθε φορά που ένα εκπαιδευτικό σύστημα δανείζεται μια πολιτική, τα ίχνη του υπερεθνικού δανεισμού αραιώνουν σε τέτοιο βαθμό που αποεδαφοποιούν την πολιτική και την κατηγοριοποιούν ως «διεθνές πρότυπο» (international standard), «βέλτιστη πρακτική» (best practice), μια μεταρρύθμιση η οποία ανήκει σε όλους και σε κανέναν ταυτοχρόνως (Steiner-Khamsi, 2016).

Έτσι, κατά τη διαδικασία του δανεισμού και του μετασχηματισμού της γνώσης, καθώς η γνώση κινείται πέρα από τα σύνορα, δημιουργείται ένας «χώρος» για τη γνώση αυτή ώστε να συμπλεχτεί με συστατικά στοιχεία του τοπικού συγκειμένου, όπως για παράδειγμα την ιδεολογία και τους πολιτικούς σκοπούς (Klerides, 2014). Το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο παίζει καθοριστικό ρόλο, εφόσον καλεί για παραγωγή και κατανάλωση συγκεκριμένης γνώσης και, ως εκ τούτου, απορρίπτει ή νομιμοποιεί συγκεκριμένα είδη και τύπους γνώσης (Popkewitz, 2000).

Ο Cowen (2009; 1997) για να υπογραμμίσει τον πιθανό αντίκτυπο της μεταφοράς επινόησε τον όρο «ανοσοποιητικό» (immunology). Με τον όρο αυτόν, αναφέρεται στη δύναμη των

τοπικών συνόρων να αντισταθούν και να απορρίψουν υπερεθνικές (transnational) πρακτικές που μετακινούνται, όταν είναι - ή θεωρούνται ότι είναι - σε σύγκρουση με παγιωμένες πολιτικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές νόρμες και παραδόσεις της χώρας στην οποία μεταφέρονται.

Οι Harris, Jones, & Adams (2016) εξηγούν ότι πολιτισμικές και συγκειμενικές επιρροές οι οποίες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εφαρμογή και τα αποτελέσματα της αλλαγής δεν πρέπει να παραγνωρίζονται ή να αγνοούνται, εφόσον συνθέτουν το τοπικό συγκείμενο. Οι Klerides & Zembylas (2017) υποστηρίζουν, για παράδειγμα, ότι η φαντασιακή εθνική ταυτότητα διαδραματίζει καίριο ρόλο που μπορεί να καταστήσει τα τοπικά σύνορα αδιαπέραστα, με τρόπο που να μην επιτρέπει οποιεσδήποτε διακρατικές κινητικότητες και, ως εκ τούτου, τη μεταφορά πρακτικών που έχουν εφαρμοστεί σε άλλα συγκείμενα.

Σύμφωνα με τους Nir, Kondakci, & Emil (2017) οι μέθοδοι και πρακτικές οι οποίες υιοθετούνται θα πρέπει να προσεγγίζονται με προσοχή και να κινητοποιούν τη λήψη μέτρων σε σχέση με την προσαρμογή τους στον τυπικό τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, θα καταφέρουν να ενσωματωθούν στα μοτίβα λειτουργίας του συστήματος, με τρόπο που θα επιτρέπει μια εφαρμογή της πολιτικής η οποία θα έχει νόημα για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Παράλληλα, οι φορείς χάραξης πολιτικής θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε διάφορα επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας έχουν τις απαραίτητες ικανότητες, οι οποίες μπορούν να στηρίξουν την εφαρμογή της προτεινόμενης πολιτικής. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να κινητοποιούν διαδικασίες διαχείρισης, προώθησης και ανατροφοδότησης της αλλαγής.

Όλα τα πιο πάνω, καταδεικνύουν ότι οι αρμόδιοι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να αναγνωρίζουν την πολύπλοκη φύση της αλλαγής, την αντίσταση που ενδέχεται να παρουσιαστεί κατά την εφαρμογή της και τους τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται και επιδρούν διάφοροι φορείς (δρώντες). Την ίδια στιγμή, θα πρέπει να κατανοούν τις πηγές που τροφοδοτούν την αντίσταση αυτή και να είναι γνώστες τρόπων αντιμετώπισής της, ούτως ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν και να υποστηρίξουν το εγχείρημα της μεταρρύθμισης στην πράξη. Όλα αυτά πραγματεύεται η πιο κάτω ενότητα, η οποία μπορεί να τροφοδοτήσει με την απαραίτητη γνώση σε σχέση με την τεχνοκρατική φύση της αλλαγής και τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να διαχειριστούμε και να υποβοηθήσουμε την εφαρμογή της.

## **2.11 Εμπόδια/Αντίσταση στην εκπαιδευτική αλλαγή και στρατηγικές διαχείρισης**

Ακόμη και η πιο αποτελεσματική καινοτομία ή η πιο τεκμηριωμένη εφαρμογή θα βρεθεί αντιμέτωπη με διάφορα εμπόδια (Ellsworth, 2000). «Οι φορείς αλλαγής και όσοι είναι επιφορτισμένοι με την εφαρμογή της αλλαγής, πρέπει να κατανοήσουν βασικές πτυχές οι οποίες προκαλούν αντίσταση και πώς αυτή εκφράζεται» (Caruth & Caruth, 2013, σ. 4).



Η αντίσταση στην αλλαγή προσδιορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο τα άτομα εντός του οργανισμού αντιτίθενται σε κάθε ιδέα για οτιδήποτε καινούργιο. Αποτελείται τόσο από φανερές όσο και συγκαλυμμένες ενέργειες οι οποίες υιοθετούνται για να αποτρέψουν, να διακόψουν ή να βλάψουν την επιτυχή εφαρμογή της αλλαγής.

(Clarke *et al.*, 1996 στους Caruth & Caruth, 2013, σσ. 1-2)

Η Watson (1969) υπογραμμίζει ότι οι πηγές της αντίστασης δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρες, εν μέρει επειδή σε κάποιο επίπεδο, η αντίσταση στην αλλαγή είναι μια φυσιολογική λειτουργία. Ένα υποκείμενο φυσιολογικά αντιστέκεται στις απειλές προς τη σταθερότητα. Αυτό το οποίο πολλές φορές προσλαμβάνουμε ως αντίσταση στην αλλαγή ενδεχομένως να είναι το πένθος το οποίο βιώνουν οι εμπλεκόμενοι απέναντι στην απώλεια επιθυμητών και άνετων πρακτικών (Hall & Hord, 2006). Η ίδια τάση μπορεί να εντοπιστεί, επίσης, σε ομαδικό επίπεδο ή σε ένα σύστημα εφόσον «η ομοίωση είναι η τάση να προτιμούμε το γνωστό αντί το ενδεχόμενο άγνωστο ως ένα αποτέλεσμα της αλλαγής» (Friend & Cook, 1996 στην Janas, 1998, σ. 2).

Σύμφωνα με τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, η αντίδραση των ατόμων στην αλλαγή ποικίλλει, ανάλογα με τις αντιλήψεις τους για αυτή. Επιπλέον, η στάση τους σχετίζεται με τα προσωπικά τους κίνητρα. Σε κάθε περίπτωση, η αντίσταση είναι φυσική και πιθανότατα αναπόφευκτη και το να αποκτήσεις την ικανότητα να αντεπεξέρχεσαι στην αλλαγή, τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά είναι απαραίτητη. Όπως εξηγεί η Janas (1998, σ. 1): «Η αντίσταση στην αλλαγή καταλαμβάνει ένα μεγάλο κομμάτι του κενού μεταξύ της γνώσης και της πρακτικής, μεταξύ του οράματος και της πραγματικότητας».

Η βιβλιογραφία εστιάζει σε διάφορα εμπόδια τα οποία εγείρονται ενάντια στην αλλαγή, επιχειρώντας προσπάθεια κατηγοριοποίησής τους. Οι πηγές της αντίστασης και οι λόγοι για τους οποίους τα άτομα αντιστέκονται ποικίλλουν και προσεγγίζονται διαφορετικά από διάφορους θεωρητικούς, οι οποίοι έχουν καταπιαστεί με την έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής και την αντίσταση που προκύπτει, ως επακόλουθο αυτής.

Εκτενέστερα, οι Dalin (1978) και Dalin, Rolff, & Kottkamp (1993) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τα ακόλουθα τέσσερα βασικά είδη εμποδίων στην αλλαγή, τα οποία εγείρουν την αντίσταση των υποκειμένων:

**A) Εμπόδια αξιών**, όταν η προτεινόμενη αλλαγή προκαλεί το σύστημα αξιών του ατόμου ή όταν κάποιος δε συμφωνεί με τις προτεινόμενες αξίες που φέρει η αλλαγή, τη δεδομένη στιγμή.

**B) Εμπόδια δύναμης**, όταν οι άνθρωποι αντιστέκονται στην καινοτομία εάν ελαττώνει τη δύναμη τους ή διαβρώνει τη σημασία και την επιρροή τους, με διάφορους τρόπους.

Γ) **Ψυχολογικά εμπόδια**, όταν οι άνθρωποι αντιστέκονται στην αποσταθεροποίηση της ασφάλειας, αυτοπεποίθησης, συναισθηματικής ευεξίας και ομοιόστασης. Ενδεχομένως συναισθάνονται ότι στερούνται γνώσεων και δεξιοτήτων για να προβούν στην επιτυχή εφαρμογή της αλλαγής ή επαναπαύονται στην ασφάλεια και σιγουριά που τους προσφέρει η συνήθεια δοκιμασμένων πρακτικών του παρελθόντος, προβάλλοντας έτσι τον φόβο τους για το άγνωστο.

Δ) **Πρακτικά εμπόδια**, όταν οι άνθρωποι αντιστέκονται στην αλλαγή εάν απειλεί να τους αποδεξιοποιήσει, εάν η επένδυση στην επαναδεξιοποίησή τους είναι τρομακτική ή εάν οι πηγές (λ.χ. υλικά, άτομα, χρόνος, χρήμα, χώρος, διοικητική υποστήριξη, πραγματογνωμοσύνη) είναι ανεπαρκείς για να στηρίξουν την αλλαγή. Σε αρκετές περιπτώσεις, τα άτομα τα οποία εμπλέκονται, πιθανότατα να εμφανίζουν έλλειψη αυτοπεποίθησης σε σχέση με την ικανότητα του συστήματος να προχωρήσει σε επιτυχή αλλαγή.

Η διαφωνία για τους λόγους στους οποίους εδράζεται η αναγκαιότητα εφαρμογής της αλλαγής και οι παρανοήσεις που δημιουργούνται λόγω προβλημάτων επικοινωνίας (π.χ. ανεπαρκούς πληροφόρησης), αποτελούν αιτίες που προκαλούν αντίσταση εκ μέρους των υποκειμένων (Kotter & Schlesinger, 1989). Οι πιο πάνω πηγές αντίστασης, περιέρχονται κατά κόρον σε προσωπικούς παράγοντες και κάνουν αντιληπτό το γεγονός ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές ανησυχίες κατά τη διαδικασία εφαρμογής μιας καινοτομίας (Hall, George, & Rutherford, 1986).

Επιπλέον, παράγοντες οι οποίοι ενδεχομένως να εγείρουν αντίσταση εντοπίζονται, σύμφωνα με τον Duke (2004), στην αποξένωση που υπάρχει στον εργασιακό χώρο, η οποία δυσχεραίνει τη διαδικασία επιτυχούς εφαρμογής της προτεινόμενης αλλαγής.

Ακολούθως, παρουσιάζεται η μετα-ανάλυση της Poole (1991), η οποία αποτελεί μια από τις λίγες προσπάθειες να ενσωματωθούν τα ευρήματα από ποικίλες έρευνες στον τομέα της εκπαιδευτικής αλλαγής. Από ένα δείγμα 32 ερευνών, η Poole (1991) εντοπίζει επτά κύριες κατηγορίες παραγόντων αντίστασης τις οποίες και κατηγοριοποιεί ως εξής:

- 1) προσωπικότητα και ψυχολογικοί παράγοντες,
- 2) χαρακτηριστικά της καινοτομίας,
- 3) τύπος της απόφασης της καινοτομίας,
- 4) προβλήματα κατά τη φάση της εφαρμογής,
- 5) τα σχολεία ως οργανωτικά ή κοινωνικά συστήματα,
- 6) δίκτυα επικοινωνίας και

7) κουλτούρα του οργανισμού του σχολείου και του προσωπικού.

Συνοπτικά, η «προσωπικότητα και οι ψυχολογικοί παράγοντες» εξετάζουν τα χαρακτηριστικά του χρήστη, ο οποίος αναμένεται να υιοθετήσει την αλλαγή. Τα «χαρακτηριστικά της καινοτομίας» εστιάζουν στη φύση της ίδιας της αλλαγής. Ο «τύπος της απόφασης της καινοτομίας» σχετίζεται με την πηγή της αλλαγής, την κατεύθυνσή της και με το εάν η απόφαση του να υιοθετηθείς την καινοτομία γίνεται ατομικά ή συλλογικά, με συναίνεση ή κατόπιν παρότρυνσης από άνωθεν. Η κατηγορία «προβλήματα κατά τη φάση της εφαρμογής» σχετίζεται με την προώθηση ή υποστήριξη της αλλαγής και δυσκολίες, οι οποίες εμποδίζουν την εφαρμογή της. Τα «σχολεία ως οργανωτικά ή κοινωνικά συστήματα» σχετίζονται με την κοινωνική δομή ή ιεραρχία διαμέσου της οποίας εισάγεται η αλλαγή. Τα «δίκτυα επικοινωνίας» αφορούν διαπροσωπικές διασυνδέσεις διαμέσου των οποίων πληροφορίες ή αντιλήψεις για την αλλαγή διαχέονται. Τέλος, η «κουλτούρα του οργανισμού του σχολείου και του προσωπικού» αφορά στα πιστεύω, στις αξίες και στις νόρμες του οργανισμού που αλληλοεπιδρούν με την αλλαγή.

Η Poole (1991) υπογραμμίζει ότι το να εφαρμόζεις μια καινοτομία και να επιφέρεις κάποια αλλαγή είναι μια αρκετά δύσκολη διαδικασία, εφόσον επηρεάζεται και από παράγοντες εκτός του άμεσου ελέγχου του φορέα που συντονίζει την αλλαγή.

Η σύγκρουση εντός ενός κοινωνικού συστήματος αποτελεί ένα ακόμη εμπόδιο ενάντια στην αλλαγή. Η αποτελεσματική αλλαγή εμπερικλείει τη συντονισμένη κινητοποίηση μιας «κριτικής μάζας» παραγόντων του συστήματος προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης. Επομένως, ένα σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται από τη σύγκρουση, η οποία ωθεί τις διάφορες ομάδες προς διαφορετικές κατευθύνσεις, δεν ευνοεί μια αλλαγή γεμάτη νόημα και σημασία (Ellsworth, 2000; Poole, 1991) και δεν καλλιεργεί ευνοϊκό κλίμα απέναντι στην αλλαγή.

Οι Zaltman & Duncan (1977) εστιάζουν σε τρεις διαστάσεις του κλίματος αλλαγής: στην ανάγκη για αλλαγή, στο άνοιγμα και στον βαθμό αποδοχής της αλλαγής καθώς και στην πιθανότητα για αλλαγή. Η ανάγκη για αλλαγή αναφέρεται στην έκταση στην οποία τα υποκείμενα λαμβάνουν την αλλαγή ως απαραίτητη. Το άνοιγμα προς την αλλαγή αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο τα υποκείμενα βλέπουν τον οργανισμό τους πρόθυμο να σκεφτεί την αλλαγή. Τέλος, η πιθανότητα για αλλαγή εκφράζει την ικανότητα του οργανισμού να διαχειριστεί με επιτυχία την αλλαγή.

Ο Levin (2008) καταγράφει ότι πρέπει να αντιληφθούμε ότι: «Το πρόβλημα δεν είναι αυτό της αντίστασης στην αλλαγή αλλά το να κάνεις τις σωστές αλλαγές, με τους σωστούς τρόπους» (σ. 66). Ο συγγραφέας εξηγεί ότι οι αλλαγές που προτείνονται, πρέπει να βασίζονται σε δυο κριτήρια για να μην είναι λανθασμένες. Το πρώτο κριτήριο είναι ο πιθανός αντίκτυπος στα μαθησιακά αποτελέσματα. Το δεύτερο κριτήριο αφορά στον βαθμό στον οποίο η προτεινόμενη αλλαγή είναι εφικτή. Αφορά στον τρόπο με τον οποίο η

κοινότητα και τα σχολεία θα μπορέσουν να εφαρμόσουν και να διατηρήσουν την αλλαγή στο συγκεκριμένο τους. Απαιτεί σκέψη αναφορικά με τη διαθεσιμότητα δεξιοτήτων και πόρων και την επίδραση της αλλαγής στο σύστημα.

Κατά τον ίδιο (Levin, 2008, σ. 71): «Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες οι οποίες δεν έχουν στέρεα εμπειρική υποστήριξη, θα πρέπει να ελέγχονται ή να εφαρμόζονται πιλοτικά παρά να επιβάλλονται σε ολόκληρο το σύστημα... Με αυτόν τον τρόπο η καινοτομία μεταμορφώνεται ως ένα μέσο μάθησης» και μειώνει μεταγενέστερη αντίσταση, η οποία μπορεί να εκφραστεί με διάφορους τρόπους και ποικίλες μορφές.

Όπως έχουν προτείνει οι Hambrick & Cannella (1989) το είδος της αντίστασης που προτάσσεται μπορεί να είναι τυφλή, πολιτική ή ιδεολογική. Τυφλή αντίσταση προτάσσεται στις περιπτώσεις που μερικοί άνθρωποι από τον οργανισμό φοβούνται και δεν ανέχονται την αλλαγή. Το άγνωστο τους προκαλεί δυσφορία. Στις περιπτώσεις αυτές, είναι καλύτερα να τους προσφέρουμε διαβεβαιώσεις και να αφήσουμε τον χρόνο να κυλήσει χωρίς να ασκήσουμε πίεση. Πολιτική αντίσταση εγείρεται όταν τα μέλη του οργανισμού νομίζουν ότι θα χάσουν κάτι πολύτιμο όταν η αλλαγή εφαρμοστεί (π.χ. την ισχύ, τη θέση, τον ρόλο τους στον οργανισμό, στάτους, το μέγεθος του προϋπολογισμού ακόμη και προσωπική αποζημίωση). Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο συντονιστής της αλλαγής φέρεται ως διαπραγματευτής, ο οποίος πρέπει να ανταλλάξει κάτι αξίας με κάτι άλλο. Τέλος, ιδεολογική αντίσταση φανερώνεται όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι προτεινόμενες αλλαγές στα σχολεία είναι λανθασμένες και παραβιάζουν τις αρχές τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο συντονιστής της αλλαγής, πρέπει να συγκεντρώσει περισσότερα δεδομένα και γεγονότα για να ενισχύσει τον σκοπό της αλλαγής επιχειρώντας να τους πείσει (Yilmaz & Kilicoglu, 2013).

Η πιο σημαντική συνεισφορά που η αντίσταση κάνει στην αλλαγή, είναι ότι καταδεικνύει την ανάγκη για περισσότερη πληροφόρηση, αναφορικά με τη φύση, τον σκοπό και την αξία της αλλαγής, μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση μεταξύ του τμήματος εκπαίδευσης, της διεύθυνσης του σχολείου και του προσωπικού, μπορεί να διαγνώσει συγκεκριμένες προβληματικές περιοχές, μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση του σχεδιασμού της αλλαγής και, ως εκ τούτου, σε καλύτερη εφαρμογή της αλλαγής ... Η αντίσταση στην αλλαγή αποτελεί ένα σημάδι ότι η αλλαγή δεν έχει χειριστεί ή διαχειριστεί καλά. Για τον λόγο αυτό η αντίσταση στην αλλαγή μπορεί να είναι πολύτιμη.

(Westhuizen, 1996, σ. 13)

Σε κάθε περίπτωση, «η αντίσταση είναι μέρος μιας φυσικής διαδικασίας προσαρμογής στην αλλαγή, είναι μια φυσική αντίδραση αυτών που έχουν έννομο συμφέρον στη διατήρηση της ισχύουσας κατάστασης» (Jick, 1993, σ. 330).

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται: «Δεν είναι μονάχα το εάν τα άτομα αισθάνονται θετικά ή αρνητικά για την αλλαγή αλλά το πώς την διαχειρίζονται» (Duck, 1993, σ. 113). Ως εκ τούτου, ο κάθε οργανισμός οφείλει να διαχειριστεί τους ανθρώπους του κατάλληλα και αποτελεσματικά στην αλλαγή, εφόσον τα άτομα αντιδρούν στην αλλαγή με μια ποικιλία τρόπων, από την απόλυτη αντίσταση μέχρι την απόλυτη αποδοχή (Duck, 1993).

Αν και συνήθως συνδέουμε την αντίσταση στην αλλαγή με αρνητικές συνδηλώσεις ίσως θα έπρεπε να αποτελεί ευκαιρία, η οποία καλεί για μια μορφή αναπροσαρμογής (Wexker, 2002), κάτι θετικό, εποικοδομητικό, το οποίο μπορεί να προσθέσει στην όλη διαδικασία της αλλαγής. Θα πρέπει να προσλαμβάνεται ως μια προσπάθεια μετατόπισης από ένα στάδιο σε ένα μεταγενέστερο και από ένα γνωστικό σχήμα σε κάποιο άλλο. Μια μετατόπιση από την απώλεια στη δέσμευση, από την παλιά επάρκεια στη νέα επάρκεια, από τη σύγχυση στην κατανόηση, από τη σύγκρουση στη συναίνεση (Evans, 1996).

Ως εκ τούτου, «η αντίσταση δεν είναι πάντοτε μια αρνητική δύναμη. Αν εντοπιστεί και διαχειριστεί σωστά, μπορεί να γίνει μια δύναμη η οποία συνηγορεί στην παροχή ανατροφοδότησης εφόσον όσοι αντιστέκονται μπορεί να έχουν δίκαιο και να έχουν αξιόλογες απόψεις τις οποίες προσφέρουν» (Fullan, 2001; Gitlin & Margolis, 1995 στον Smethen, 2009, σ. 153). Ο Smethen (2009) κάνοντας αναφορά στους Gitlin & Margolis (1995) ξεκαθαρίζει ότι η αντίσταση στην αλλαγή δεν αποτελεί εμπόδιο για την μεταρρύθμιση.

Αντίθετα, θα πρέπει να προσεγγίζεται ως μια απάντηση σε μια κατάσταση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μια διαδικασία τριών βημάτων: 1) επίγνωσης για την αντίσταση, 2) εντοπισμού των πηγών και τύπων της αντίστασης και 3) ανάπτυξης και εφαρμογής στρατηγικών για διαχείριση της αντίστασης (Janas, 1998).

Η διατριβή εστιάζει στις πιο πάνω έννοιες και θεωρητικές παραδοχές αναφορικά με την αντίσταση έναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή, στα πλαίσια της προσπάθειας σκιαγράφησης της διαχείρισης που έλαβε η ανάπτυξη και εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010, ως μέρος του συνολικότερου εγχειρήματος παρουσίασης των συνθηκών που επηρέασαν την εφαρμογή του.

Όλα όσα προηγήθηκαν, φανερώνουν ότι οι σχεδιαστές της αλλαγής θα πρέπει να συνυπολογίσουν τα χαρακτηριστικά της αλλαγής και τους διάφορους παράγοντες οι οποίοι προκαλούν αντίσταση από προηγουμένως και να το πράξουν από την προοπτική των εφαρμοστών επίσης (Evans, 2001), συνυπολογίζοντας όλες τις συγκεκριμένες συνθήκες και εμπλεκόμενους φορείς που ενδέχεται να επηρεάσουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Ο Harvey (1995) καταγράφει ότι: «Η διαχείριση της αλλαγής είναι εύκολη, αν και η διαχείριση του περιβάλλοντος [στο οποίο ενσωματώνεται η αλλαγή, δική μας προσθήκη] όχι» (σ. 4). Ο συγγραφέας εισηγείται ότι η διαχείριση της αλλαγής αποτελεί μια απλή αλλά

όχι εύκολη, συστηματική, βήμα προς βήμα διαδικασία, η οποία μπορεί να αυξήσει τις πιθανότητες για επιτυχή μακροπρόθεσμη αλλαγή. Παράλληλα, προσθέτει ότι «η αλλαγή δε συμβαίνει μονομιάς, αλλά σε στάδια» (Harvey, 1995, σ. 22).

Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητη η προσπάθεια για διαμόρφωση ενός δυναμικού περιβάλλοντος υποδοχής της αλλαγής, το οποίο θα αγκαλιάζει νέες προοπτικές, θα αναλαμβάνει ρίσκα και θα μαθαίνει μέσα από τα λάθη του, αναγνωρίζοντας την ανάγκη «να δημιουργήσουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορεί να συμβεί και πράγματι να ανθίσει» η αλλαγή (Blenkin, Edwards, & Kelly, 1992, σ. 21).

Σύμφωνα με τον Evans (1996) η καινοτομία είναι πιο ομαλή και η επίλυση προβλημάτων πιο αποτελεσματική στις περιπτώσεις που τα άτομα τα οποία είναι επιφορτισμένα με το έργο της υλοποίησης της αλλαγής είναι ξεκάθαροι ως προς τους ρόλους που αναλαμβάνουν. Συγκεκριμένα, τα άτομα θα πρέπει να καταστούν γνώστες του ποιος είναι υπεύθυνος, ποιος πρέπει να εγκρίνει, ποιος πρέπει να στηρίζει και ποιος πρέπει να ενημερωθεί (RASI Responsibility charting: Responsible – Approve – Support – Informed).

Όπως καταγράφουν οι Berman & McLaughlin (1978), οι επιτυχείς στρατηγικές εφαρμογής μιας καινοτομίας απαιτούν «αμοιβαία προσαρμογή» (mutual adaptation), μια διαδικασία κατά την οποία το πρόγραμμα προσαρμόζεται στην πραγματικότητα του θεσμικού πλαισίου και τοπικού συγκειμένου, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι του σχολείου προσαρμόζουν τις πρακτικές τους ανάλογα με το πρόγραμμα. Οι επιτυχείς στρατηγικές διαχείρισης παρέχουν σε κάθε εκπαιδευτικό απαραίτητη και έγκαιρη ανατροφοδότηση, την ευκαιρία λήψης αποφάσεων για διόρθωση λαθών στο επίπεδο του προγράμματος ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τη δέσμευσή του προς το πρόγραμμα.

Η διαπραγμάτευση, η ευελιξία και η προσαρμογή από μέρους των εκπαιδευτικών και των σχεδιαστών της μεταρρύθμισης προβάλλουν ουσιαστικής σημασίας παράμετροι (Datnow, 2002). Σε περιπτώσεις εφαρμογής μιας καινοτομίας η οποία έχει τύχει διαπραγμάτευσης μέσα από μια «συμμετοχική» προσέγγιση, επιτυγχάνεται μείωση της αντίστασης και διασφαλίζεται μεγαλύτερη πιθανότητα για βιωσιμότητα και διατήρηση της αλλαγής (Memon, 1997; Κουτσελίνη, 2010). Αυτές οι αποτελεσματικές στρατηγικές συνήθως λειτουργούν θετικά στα αποτελέσματα του προγράμματος και στις πιθανότητες συνέχισής του, ενώ αναγνωρίζουν ότι η ισόρροπη, υγιής μίξη πίεσης και υποστήριξης μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο.

Πιο συγκεκριμένα, ο Fullan (1991) εξηγεί ότι: «Η πίεση χωρίς υποστήριξη οδηγεί σε αντίσταση και αποξένωση. Η υποστήριξη χωρίς πίεση οδηγεί σε ολισθήματα και σπατάλη πόρων» (σ. 91). Μεμονωμένα, η πίεση δεν μπορεί να αλλάξει στάσεις, αξίες και πρακτικές οι οποίες έχουν γίνει ρουτίνα, ενώ για ορισμένους ανθρώπους οποιαδήποτε παρέμβαση στη ρουτίνα τους, προκαλεί ισχυρή αντίδραση (Jick, 1993). Σύμφωνα με τη Hord (1995), η υποστήριξη από μόνη της δεν μπορεί να φέρει σημαντική αλλαγή, εξαιτίας των απαιτήσεων

και εργασιών με τις οποίες το σύστημα ήδη επιφορτίζει τα άτομα. Τα πιο πάνω, επιβεβαιώνουν την παραδοχή ότι η επιτυχής καινοτομία εμπρικλείει τη σωστή ποσότητα πίεσης και υποστήριξης (Fullan, 1991; Hord, 1995).

Επιπλέον, για να βελτιωθεί η απόδοση οποιουδήποτε «μηχανισμού παραγωγής γνώσης» (knowledge work enterprise) όπως ένα σχολείο, κάποιος πρέπει να επενδύσει στους ανθρώπους, να τους υποστηρίζει και να τους αναπτύξει (Fullan, 1991). Οι αλλαγές στη συμπεριφορά, καταλήγουν σε αλλαγές στα πιστεύω. Όταν ο τελικός στόχος είναι η αλλαγή στα πιστεύω και στις παραδοχές (κάτι το οποίο δεν μπορεί να επιβληθεί) είναι συχνά αναγκαίο να επιμένεις σε μια αλλαγή στην συμπεριφορά, η οποία θα έχει επακόλουθη επίδραση στα πιστεύω (Evans, 2001). Η παραδοχή αυτή, σε τοποθετεί στο ορθό μονοπάτι διαχείρισης της αντίστασης στην εκάστοτε εφαρμογή μιας αλλαγής και στην ενεργοποίηση διαδικασιών υποστήριξης των υποκειμένων που εμπλέκονται.

Ο Ridden (1991) σημειώνει ότι η υποστήριξη αποτελεί παράγοντα-κλειδί για την επιτυχή εφαρμογή της αλλαγής. Καταγράφει ότι η υποστήριξη μπορεί να εντοπιστεί σε όλα τα πιο κάτω: εγκαταστάσεις, πόρους και εξοπλισμό, παροχή χρόνου (εφόσον οι εκπαιδευτικοί θα χρειαστεί να προγραμματιστούν και να συζητήσουν, να ανασκοπήσουν την επιτυχία ή όχι της εφαρμογής, να συμβουλευτούν εμπλεκόμενους φορείς, να αγοράσουν ή να δουν τα διαθέσιμα υλικά τα οποία είναι σχετικά, να οργανώσουν εξοπλισμό, να επιμορφωθούν, να ετοιμάσουν υλικό και να μελετήσουν τα όσα προτείνονται).

Τόσο οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν τον άμεσο έλεγχο σε σχέση με το τι συμβαίνει στην τάξη, όσο και η ηγεσία του σχολείου η οποία είναι αρμόδια να διαμορφώσει το κλίμα για την αλλαγή στο σχολείο, φαίνεται να είναι επιφορτισμένοι με ένα αρκετά μεγάλο μερίδιο ευθύνης όσον αφορά την επιτυχία ή όχι της εφαρμογής της αλλαγής. Σύμφωνα με τους Hall & Hord (2006) στο συνεχές μεταξύ πολιτικής και πρακτικής εμπλέκονται πολλά ακόμη άτομα, τον ρόλο των οποίων θα πρέπει να αναγνωρίσουμε. Εξωτερικοί φορείς οι οποίοι θα λειτουργήσουν ως διευκολυντές της διαδικασίας, μπορούν να συμβάλλουν καθ' όλη τη διαδικασία, παρέχοντας την απαραίτητη υποστήριξη.

Η διαθέσιμη βιβλιογραφία κάνει αναφορά στα άτομα τα οποία αναλαμβάνουν το έργο της υποστήριξης, δίνοντάς τους ποικίλους χαρακτηρισμούς: φορέας της αλλαγής (change agent), διευκολυντής/διαμεσολαβητής (facilitator), ή/και διαχειριστής (manager). Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας υιοθετείται ο όρος 'διευκολυντής' της αλλαγής εφόσον προσδιορίζει καλύτερα το πνεύμα και τις συμπεριφορές που θα πρέπει να διακατέχουν το άτομο (ή την ομάδα), που θα επιφορτιστεί με το έργο αυτό.

Οι Havelock & Zlotolow (1995) αναφέρουν ότι διευκολυντής της αλλαγής, μπορεί να είναι «οποιοσδήποτε παρεμβαίνει στις προσπάθειες για επίλυση προβλήματος μιας κοινωνικής ομάδας ή ενός οργανισμού» (σ. 2). Οι Hord *et al.* (1987) καταγράφουν ότι μπορεί να προέρχεται από ομάδες εκτός του σχολείου, όπως για παράδειγμα από την ομάδα των

συντονιστών ή των συμβούλων για τα ΑΠ, μπορεί να είναι μέλος της ομάδας ειδικών του γνωστικού αντικειμένου ή να προέρχεται από ομάδες εντός του σχολείου. Η προέλευσή του δεν έχει καμία σημασία. Το σημαντικό είναι ότι οι διευκολυντές βοηθούν, στηρίζουν και συνδράμουν αφού καλούνται να ενισχύσουν, να πείσουν ή ακόμη και να πιέσουν τους ανθρώπους να αλλάξουν, να υιοθετήσουν μια καινοτομία και να την ενσωματώσουν στις καθημερινές τους πρακτικές (ό.π.π.).

Οι Havelock & Zlotolow (1995, σσ. 9-10) καταλήγουν σε παρουσίαση των ακόλουθων 4 ρόλων του διευκολυντή της αλλαγής, ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει ως:

1. **Καταλύτης**, εφόσον ενεργοποιεί τη διαδικασία της αλλαγής που στοχεύει σε επίλυση ενός προβλήματος που έχει διαγνωστεί.
2. **Παροχέας λύσης**, ο οποίος συνδέει την προτεινόμενη λύση με τις ανάγκες και ανησυχίες των ατόμων.
3. **Διευκολυντής διαδικασίας**, ο οποίος βοηθά το σύστημα σε όλες τις πτυχές της διαδικασίας της αλλαγής.
4. **Συνδεδετικός κρίκος με πόρους**, εφόσον η επιτυχής εφαρμογή της αλλαγής απαιτεί τη σύζευξη αναγκών και πόρων. Οι πόροι μπορεί να ερμηνεύονται σε: οικονομική στήριξη, γνώση λύσεων και πραγματογνωμοσύνη σε σχέση με τη διαδικασία της αλλαγής. Οι διαθέσιμοι πόροι μπορούν, επίσης, να σχετίζονται με άτομα τα οποία διαθέτουν χρόνο, ενέργεια και κίνητρα για να αφιερώσουν. Ο διευκολυντής της αλλαγής ως συνδεδετικός κρίκος με τους πόρους, διασυνδέει και βοηθά στην εξεύρεση των καλύτερων πόρων τόσο εντός, όσο και εκτός συστήματος.

Οι Roach, Kratochwill, & Frank (2009) κάνουν αναφορά σε έρευνα της Hord (1992), η οποία εστίαζε σε μελέτη της συμπεριφοράς και των δράσεων των διευκολυντών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της, κατέδειξαν τις εξής έξι κατηγορίες καθηκόντων: τη δημιουργία ενός κοινού οράματος αλλαγής, τον σχεδιασμό και την παροχή των πόρων για υποστήριξη των προσπαθειών εφαρμογής της αλλαγής εκ μέρους των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τον έλεγχο της προόδου των εμπλεκόμενων, την παροχή συνεχούς βοήθειας για την εφαρμογή και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Morrison (1998), ο διευκολυντής και η ομάδα διαχείρισης της καινοτομίας πρέπει να σχεδιάσουν για το κάθε στάδιο της καινοτομίας. Αυτό ενδεχομένως να αφορά σε εργασίες που πρέπει να επιτευχθούν σε κάθε στάδιο, σε ρόλους τους οποίους πρέπει να αναλάβουν οι συμμετέχοντες, σε εντοπισμό παραγόντων που διευκολύνουν ή αναστέλλουν την εφαρμογή της αλλαγής σε κάθε στάδιο, σε εξεύρεση στρατηγικών που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να εντοπιστούν οι ανασταλτικοί παράγοντες, σε καταγραφή εργασιών που πρέπει να αναλάβει η ηγεσία, σε επιλογή της φύσης της στήριξης που χρειάζεται και σε καθορισμό κριτηρίων για αξιολόγηση της επιτυχίας εφαρμογής της αλλαγής.



Σύμφωνα με τους Havelock & Zlotolow (1995), οι διευκολυντές της αλλαγής θα πρέπει, επίσης, να αντιληφθούν ότι το κοινωνικό συγκείμενο και τα άτομα τα οποία το απαρτίζουν διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή της αλλαγής. Αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι στην κοινωνία υπάγονται ομάδες, κοινωνικά συμφέροντα και «δυνάμεις» οι οποίες έχουν δομηθεί ιστορικά και των οποίων οι πρακτικές κυριαρχούν ή/και καταστέλλουν άλλες ομάδες (Popkewitz & Brennan, 1998).

Εκτενέστερα, «τα κοινωνικά συστήματα είναι ομάδες ατόμων τα οποία συμβαδίζουν με κάποιο τρόπο. Απλά το ποιοι αποτελούν τα κοινωνικά στοιχεία, πώς συμβαδίζουν και πόσο καλά συμβαδίζουν είναι κρίσιμες ερωτήσεις για τον διευκολυντή της αλλαγής... Η αλλαγή ποτέ δεν πραγματοποιείται σε ένα κοινωνικό κενό. Υπάρχουν άτομα τα οποία θα πρέπει να λάβουμε υπόψη, διαφορετικοί άνθρωποι με διαφορετικές ανάγκες, οι οποίοι αλληλοσχετίζονται με περίπλοκους τρόπους» (Havelock & Zlotolow, 1995, σ. 6).

Τα πιο πάνω αποτελούν διαστάσεις για τις οποίες θα πρέπει να έχουν επίγνωση ο/οι διευκολυντής/ές της αλλαγής στα πλαίσια της κατανόησής του(ς), ότι τα συστήματα δεν μπορούν να αλλάξουν από μόνα τους. Οι άνθρωποι είναι αυτοί οι οποίοι τα αλλάζουν, μέσα από την ανάπτυξη κρίσιμης μάζας (Fullan, 1996). Όταν η κρίσιμη μάζα γίνει πλειοψηφία, τότε παρακολουθούμε ότι το σύστημα αρχίζει να αλλάζει. Αυτό, σύμφωνα με τον Fullan (1996) καθιστά ξεκάθαρη την ανάγκη να ψάξουμε για εκείνες τις στρατηγικές, οι οποίες είναι πιο πιθανό να ενεργοποιήσουν μεγάλους αριθμούς ατόμων προς νέες κατευθύνσεις.

Η Κουτσελίνη (2010, σ. 107), υπογραμμίζει ότι:

Συναφής με τη διαχείριση της αλλαγής είναι η διαδικασία υποστήριξης της αλλαγής, θεσμική (αλλαγή νομοθεσίας), διαδικαστική επικοινωνιακή (διαφάνεια), συμμετοχική (όχι επιβολή άνωθεν προς αμέτοχους εκπαιδευτικούς), και πρακτική ως προς την εφαρμογή της, δηλαδή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή πρέπει να είναι πολυεπίπεδη και να αφορά όλους τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς.

Η δημιουργία δομών για αυξημένη συνεργασία μεταξύ κεντρικού γραφείου εκπαίδευσης και τοπικών εμπλεκόμενων ηγετών (διευθυντών/τριών σχολείων), η ενίσχυση δικτύων επικοινωνίας και η παροχή ευκαιριών για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αποτελούν στρατηγικές οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στο κτίσιμο μιας ισχυρής σχέσης, η οποία θα διευκολύνει τη διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής μιας μεταρρύθμισης (Daly & Finnigan, 2010).

Η έρευνα των Berman & McLaughlin (1978) - The Rand Change Agent Study - καταλήγει στις ακόλουθες πτυχές, καταγράφοντας ότι όταν εφαρμόζονται σωστά και σε συνδυασμό, μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στην εφαρμογή, στα αποτελέσματα και στη συνέχιση/συντήρηση του προγράμματος/της αλλαγής:

**1) Συγκεκριμένη, σταθερή, προσανατολισμένη προς τον εκπαιδευτικό, συνεχής εξάσκηση:** οι εκπαιδευτικοί συχνά χρειάζονται εκπαίδευση και εξάσκηση ως ένα μέσο το οποίο θα τους βοηθήσει να μεταφράσουν γενικές και περίπλοκες κατευθυντήριες γραμμές του προγράμματος ενώ, παράλληλα, θα τους βοηθήσει να προσαρμόσουν τα σενάρια του προγράμματος στη δική τους πραγματικότητα. Η «αμοιβαία προσαρμογή» (mutual adaptation), μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την παροχή εξάσκησης, πέραν του πρώτου έτους εφαρμογής του προγράμματος.

**2) Βοήθεια στην τάξη από προσωπικό του προγράμματος ή της κοινότητας:** τοπικό προσωπικό μπορεί να προωθήσει την «αμοιβαία προσαρμογή» προσφέροντας σχετικές, πρακτικές συμβουλές όποτε αυτές χρειάζονται. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα προγράμματα τα οποία προσέφεραν μακροχρόνια βοήθεια εντός της τάξης, είχαν περισσότερες πιθανότητες να συνεχιστούν από τους εκπαιδευτικούς.

**3) Παρακολούθηση του προγράμματος σε άλλες τάξεις ή κοινότητες:** αυτή η εμπειρία φαίνεται να ενισχύει την εφαρμογή. «Οι συνάδελφοι είναι συνήθως οι πιο αποτελεσματικοί σύμβουλοι όταν πρόκειται να συμβουλευθούν επικείμενους εφαρμοστές σε σχέση με προβλήματα τα οποία θα μπορούσαν να αναμένουν, προτείνοντας τρόπους να τα διορθώσουν και ενθαρρύνοντας το προσωπικό του προγράμματος ότι 'μπορεί να το επιτύχει επίσης'» (σ. 29).

**4) Συχνές συνεδριάσεις για το πρόγραμμα:** οι οποίες εστιάζουν σε πρακτικά προβλήματα, όχι διοικητικά ή θέματα ρουτίνας. Όπως κατέδειξε η έρευνα, οι συνεδριάσεις αυτές συχνά παρείχαν: (α) έναν τρόπο διασφάλισης της απαραίτητης ανατροφοδότησης για προσαρμογή, (β) μια ευκαιρία να μοιραστούν επιτυχίες, προβλήματα και εισηγήσεις, (γ) ένα μέσο οικοδόμησης του εργασιακού ήθους του προσωπικού και της συνοχής, που είναι σημαντικά για επιτυχή εφαρμογή.

**5) Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για το πρόγραμμα:** η συμμετοχή τους σε αποφάσεις οι οποίες αφορούσαν λειτουργίες του προγράμματος και τροποποιήσεις, είχε σύμφωνα με τους ερευνητές υψηλή συσχέτιση με την επιτυχή εφαρμογή και συνέχιση του προγράμματος. «Εκεί όπου οι δραστηριότητες και οι στόχοι του προγράμματος αντανάκλουν σημαντική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, το προσωπικό ήταν πιο πιθανόν να επενδύσει την απαιτούμενη ενέργεια για να κάνει το πρόγραμμα να δουλέψει» (σ. 29).

**6) Ανάπτυξη τοπικών υλικών:** η ανάπτυξη υλικών από το ίδιο το προσωπικό, τους έκανε να αισθάνονται ότι η επαγγελματική τους κρίση εκτιμάται και αύξησε το αίσθημα της ιδιοκτησίας, παρέχοντάς τους την πιθανότητα να μάθουν στην πράξη. Η ανάπτυξη των υλικών διασφάλιζε την απαραίτητη δέσμευση για επιτυχή εφαρμογή και μακροπρόθεσμη συνέχιση του προγράμματος.

**7) Συμμετοχή του διευθυντή στην επιμόρφωση:** η ενεργός υποστήριξη του διευθυντή ήταν αναγκαία για την εφαρμογή του προγράμματος και ειδικά για τη συνέχισή του. Σηματοδοτούσε στο προσωπικό το γεγονός ότι οι προσπάθειές του υποστηρίζονται και εκτιμώνται.

Οι ερευνητές προσθέτουν ότι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον κοινότητας είναι απαραίτητο για την εφαρμογή και συνέχιση μιας καινοτομίας (Berman & McLaughlin, 1978).

Οι πιο πάνω πτυχές είναι ενδεικτικές του εύρους της υποστήριξης που μπορεί να λάβει ένα πρόγραμμα, με τρόπο που θα επιφέρει θετικό αντίκτυπο στην εφαρμογή, στα αποτελέσματα και στη συνέχισή του. Φυσικά, όπως αναφέρει ο Fullan (1991), το ίδιο το πρόγραμμα αλλά και όσα προτείνει θα πρέπει να εντάσσονται σε περιοδική αμφισβήτηση και αναστοχασμό, εφόσον η αξία συγκεκριμένων πολιτικών και καινοτομιών δεν πρέπει να λαμβάνεται ως δεδομένη, αφού «δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για τους σκοπούς, τις πιθανότητες της εφαρμογής ή τα ακριβή αποτελέσματα των προτεινόμενων αλλαγών» (σ. 28).

Η πιο πάνω παραδοχή, αποτελεί κριτήριο το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη σε κάθε προσπάθεια εφαρμογής μιας αλλαγής, εν μέσω μιας διαλεκτικής πορείας μεταξύ εισηγητών, επιμορφωτών και εφαρμοστών. Όλα αυτά εν μέσω μιας προσπάθειας επαναδιαπραγμάτευσης και αναδιαμόρφωσης της αλλαγής, με τρόπο που θα εξυπηρετεί τον τελικό στόχο, που δεν είναι άλλος από αυτόν της επιτυχούς εφαρμογής της αλλαγής τόσο σε επίπεδο συστήματος και σχολείου, όσο και σε ατομικό επίπεδο του κάθε πιθανού υιοθετούντος.

Όλα όσα παρατέθηκαν, επιβεβαιώνουν ότι η αλλαγή πρέπει να είναι πολυεπίπεδη και να αφορά όλους τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς. Επιπλέον, η υποστήριξη που παρέχεται στους εμπλεκόμενους θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνέχεια και σταθερότητα. Η παραπάνω βιβλιογραφία και θεωρητικές παραδοχές συμπεριλήφθηκαν εφόσον οικοδομούν τους απαραίτητους ερμηνευτικούς φακούς, οι οποίοι πιστεύουμε ότι θα βοηθήσουν στη σκιαγράφηση της διαχείρισης που έτυχε η ΕΜ και ειδικότερα η προώθηση της εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας 2010.

Στα πλαίσια της επόμενης ενότητας, παρουσιάζονται συγκεκριμένα θεωρητικά μοντέλα τα οποία εφαρμόστηκαν στην πράξη σε διάφορα συγκείμενα και θέτουν γραμμές, τις οποίες μπορούν να συμβουλευτούν όσοι ασχολούνται με την εκπαιδευτική αλλαγή και την προώθηση μεταρρυθμίσεων. Έχει επιλεγεί η ενσωμάτωση των μοντέλων αυτών, τα οποία επαναφέρονται στη βιβλιογραφία, εφόσον θεωρείται ότι πρόκειται να εμπλουτίσουν την κατανόησή μας γύρω από τη διαχείριση εκπαιδευτικών αλλαγών. Τα πιο κάτω μοντέλα συγκροτούν ένα σώμα γνώσης για το πώς λειτουργεί η αλλαγή, το οποίο οφείλουμε να συμβουλευόμαστε, εφόσον μπορεί να παρέχει καθοδήγηση και να συμβάλει στην αποφυγή κοινών λαθών, χωρίς να σημαίνει ότι τα όσα προτείνονται (πρέπει να) εντοπίζονται/εφαρμόζονται σε όλες τις περιπτώσεις και σε κάθε συγκείμενο.

## 2.12 Παρουσίαση σχετικών θεωρητικών μοντέλων περί διαχείρισης της αλλαγής

Η Roemer (1992) αναφέρει ότι: «Η διαδικασία της εφαρμογής είναι τόσο κρίσιμη όσο και οι ίδιες οι προτεινόμενες αλλαγές» (σ. 1), εφόσον η εκπαιδευτική αλλαγή θα πρέπει να προσεγγίζεται ως μια διαδικασία η οποία καθοδηγείται από την εφαρμογή (Berman & McLaughlin, 1974; Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992). Κατά τον Fullan (1992), η εκπαιδευτική αλλαγή αποτυγχάνει πολλές περισσότερες φορές από ότι επιτυγχάνει και ένας από τους κυριότερους λόγους για αυτό, εντοπίζεται στο ότι η εφαρμογή είναι κάτι το οποίο παραμελείται.

Σύμφωνα με τον Levin (2008, σ. 79):

Ακόμη και οι καλύτερες ιδέες μπορούν να αποτύχουν εάν δεν εφαρμοστούν καλά...Φαίνεται ότι η εφαρμογή είναι πολύ πιο δύσκολη από ότι οι άνθρωποι πιστεύουν, αλλά πολύ πιο σημαντική από ότι οι περισσότεροι άνθρωποι αναγνωρίζουν. Χωρίς αποτελεσματική εφαρμογή, οι μεταρρυθμίσεις παραμένουν στο επίπεδο της ρητορικής.

Η εφαρμογή συνιστά τη στοχαστική χρήση αποτελεσματικών πρακτικών σε συγκεκριμένα συγκείμενα. Απαιτεί την ικανότητα να πετύχεις στόχους με νέους τρόπους κάτω από διαφορετικές συνθήκες, οι οποίες αλλάζουν συνεχώς. Ο Duke (2004) αναφέρει ότι μια στρατηγική εφαρμογής αντιπροσωπεύει μια γενική προσέγγιση για επίτευξη της αλλαγής, ένα πλάνο εφαρμογής, «μια δομημένη αλληλουχία συγκεκριμένων σταδίων για επίτευξη ενός συγκεκριμένου σχεδιασμού μιας αλλαγής» (σ. 138).

Συχνά εντοπίζεται ένα κενό μεταξύ της πολιτικής – σχεδιασμού και της εφαρμογής της μεταρρύθμισης. Κατά τους Carter & O'Neil (1995, σ. 7): «Οι φορείς πολιτικής, πολύ συχνά είναι μια διαφορετική ομάδα σε ένα διαφορετικό επίπεδο λήψης κυβερνητικών αποφάσεων από αυτούς που είναι επιφορτισμένοι με την ενσωμάτωση των προτεινόμενων αλλαγών». Οι φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής τείνουν να μην αναπτύσσουν μια διαδικασία εφαρμογής των προτεινόμενων αλλαγών, αναμένοντας από τα άτομα τα οποία είναι επιφορτισμένα με την εφαρμογή των αλλαγών αυτών να κάνουν το όλο εγχείρημα να πετύχει. Για τον λόγο αυτό, πολύ συχνά εντοπίζουμε το παράδοξο της καινοτομίας χωρίς αλλαγή (Yan, 2012).

Αυτό συμβαίνει γιατί οι διάφοροι φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής τείνουν να ασπάζονται την παραδοχή ότι η αλλαγή είναι ένα γεγονός και όχι μια διαδικασία και αγνοούν ότι πρέπει να διασφαλιστεί μια συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, αναγνωρίζοντας ότι η εφαρμογή δεν μπορεί να καθορίζεται μονάχα από την πραγματικότητα του δημιουργού (Evans, 2001). Ο Hall (1995) διαπιστώνει ότι οι φορείς πολιτικής τείνουν να «προσφέρουν περιστασιακή υποστήριξη για ανάπτυξη, αλλά λίγη υποστήριξη για διάχυση της αφομοίωσης και σχεδόν καθόλου υποστήριξη για εφαρμογή στα εξατομικευμένα σχολεία και τάξεις» (σ. 104).

Σύμφωνα με τον Harvey (1995) θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι: «Η δύναμη μιας καλής ιδέας δεν είναι ποτέ αρκετή. Οι στρατηγικές και τα συστηματικά πλάνα για να δημιουργείς αλλαγή, είναι απαραίτητα για να μετατρέψουν τις πιθανές αλλαγές σε πραγματικότητα» (σ. 41). Για τον λόγο αυτό, η βιβλιογραφία παρουσιάζει μια σειρά από μοντέλα (κάποια από τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια), τα οποία έχουν αναπτυχθεί και σχετίζονται με τη διαχείριση της αλλαγής. Προτού παρουσιαστούν τα μοντέλα αυτά, συμπεριλαμβάνουμε αναφορές σχετικά με τις διάφορες φάσεις της αλλαγής, έτσι όπως έχουν αναλυθεί από διάφορους θεωρητικούς. Με τον τρόπο αυτό, καθίστανται αντιληπτές οι αποφάσεις οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται στην κάθε φάση για διευκόλυνση και υποστήριξη της διαδικασίας της αλλαγής.

Ο Fullan (1991), ο οποίος ασχολήθηκε εκτενώς με την έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής αναγνωρίζει τις εξής φάσεις: **Έναρξη** (κινητοποίηση, υιοθέτηση), **Εφαρμογή** (αρχική χρήση), **Συνέχεια** (ενσωμάτωση, ρουτινοποίηση, ιδρυματοποίηση), ενώ προσθέτει το **στάδιο του Αποτελέσματος** για να συμπληρώσει την επισκόπηση της διαδικασίας αλλαγής.

Η έρευνα των Berman & McLaughlin (1978) η οποία εστίασε στη μελέτη της διαδικασίας κατά την οποία εφαρμόζεται μια καινοτομία κατέληξε σε παρόμοιες κατηγορίες, προτείνοντας ότι η αλλαγή ενεργοποιεί τις εξής τρεις διαδικασίες: την κινητοποίηση, την εφαρμογή και την ιδρυματοποίηση.

Η **κινητοποίηση** αποτελεί την πρώτη φάση της καινοτομίας και αφορά στην υιοθέτηση και έναρξή της. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι η έκταση της συμμετοχής των εμπλεκόμενων φορέων στον σχεδιασμό της καινοτομίας (λ.χ. εκπαιδευτικών, ηγεσίας, γονιών, μαθητών) επηρεάζει το ποσό της υποστήριξης που κινητοποιείται.

Η φάση της **εφαρμογής** της καινοτομίας, ενσωματώνει την μετατροπή των πλάνων και προτάσεων του προγράμματος σε πράξη. Οι κυριότεροι μέτοχοι στη συγκεκριμένη φάση είναι οι χρήστες του προγράμματος. Όπως διευκρινίζουν οι συγγραφείς: «Η κάθε αίθουσα διδασκαλίας, το κάθε σχολείο και το κάθε σχολικό σύστημα, εφόσον είναι διαφορετικό από τα υπόλοιπα, εφαρμόζει τις ίδιες καινοτομίες με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικό χρόνο και χώρο... Το κλειδί για να κατανοήσεις την εφαρμογή, είναι η προσαρμογή στο επίπεδο του χρήστη» (σ. 16). Η πιο πάνω παραδοχή, οδηγεί στη διαπίστωση ότι η εφαρμογή δεν είναι ποτέ αυτοματοποιημένη ή εξασφαλισμένη. Η έρευνα των Berman & McLaughlin (1978) κατέδειξε ότι η εφαρμογή της καινοτομίας ακολουθούσε μια από τις ακόλουθες τρεις διαδικασίες, οι οποίες καθόριζαν τον βαθμό υιοθέτησης του προγράμματος:

**Μη εφαρμογή:** όταν το πρόγραμμα δεν άλλαζε το πλαίσιο στο οποίο εφαρμοζόταν, αλλά ούτε και προσαρμοζόταν σε αυτό. Κάποια προγράμματα αποτύγχαναν κατά την εφαρμογή, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που είχαν στόχους, οι οποίοι δεν γίνονταν κατανοητοί ή δεν ανταποκρίνονταν στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών.

**Εγκλωβισμός:** προέκυπτε όταν το προσωπικό προσάρμοζε το πρόγραμμα στο πλαίσιο του και συνήθως το αποδυνάμωνε για να ταιριάζει με τις ανάγκες του, χωρίς να προβαίνει σε καμία αλλαγή στην παραδοσιακή θεσμική συμπεριφορά και στις πρακτικές του.

**Αμοιβαία προσαρμογή:** προέκυπτε όταν τόσο το πρόγραμμα όσο και το πλαίσιο άλλαζαν. «Αποτελούσε τη μοναδική διαδικασία η οποία οδηγούσε στην αλλαγή των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί άλλαζαν καθώς δούλευαν για να μετασχηματίσουν τον σχεδιασμό του προγράμματος, ούτως ώστε να ταιριάζει με το σχολείο ή την τάξη τους» (σ. 17).

Η τελευταία φάση της καινοτομίας, η **ιδρυματοποίηση** της αλλαγής αφορούσε τη φάση κατά την οποία η χρήση της καινοτομίας είχε γίνει μέρος της καθημερινής ρουτίνας των εκπαιδευτικών (Berman & McLaughlin, 1978; Duke, 2004). Σύμφωνα με τον Hall (1995) η ιδρυματοποίηση είναι ακόμη μια διαδικασία και φαινόμενο της αλλαγής που θα πρέπει να σχεδιαστεί και να προγραμματιστεί. Οι Taylor *et al.* (1997) αναφέρουν ότι για να επιτευχθεί η ιδρυματοποίηση πρέπει να αναλογιστούμε ότι η αλλαγή επηρεάζεται από δομικά, διοικητικά, ιδεολογικά, προσωπικά στοιχεία και την κουλτούρα του συστήματος στο οποίο εντάσσεται.

Σε κάθε περίπτωση, είναι φανερό ότι καλούμαστε να προγραμματιστούμε για την ανάπτυξη μιας σειράς από στρατηγικές, οι οποίες θα στηρίζουν την αλλαγή. Ο Harvey (1995) αναφέρει ότι απαιτείται να αναπτύξουμε στρατηγικές για να ξεπεράσουμε την αντίσταση, στρατηγικές για να «ξεπαγώσουμε» έναν οργανισμό και στρατηγικές για να διασφαλίσουμε τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων, εφόσον «όταν το προσωπικό έχει ενεργή και αυθεντική επιρροή σε ουσιώδεις αποφάσεις σε σχέση με τη δουλειά του, η κουλτούρα της αντίστασης διαφοροποιείται» (Rusch & Perry, 1999, σ. 298). Οι θεωρητικές γραμμές που μπορούν να μας προσφέρουν διάφορα μοντέλα τα οποία έχουν ήδη εφαρμοστεί – και παρουσιάζονται στη συνέχεια – μπορούν να οικοδομήσουν την κατανόησή μας γύρω από τις (τεχνοκρατικές) αποφάσεις που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, καλό θα ήταν να λαμβάνονται εφόσον μπορούν να υποστηρίξουν την εφαρμογή της αλλαγής.

### **Το μοντέλο «Unfreeze – Move – Refreeze»**

Ο Lewin (1951), ο οποίος εισηγείται το μοντέλο «Unfreeze – Move – Refreeze» (Change Management Model), αναφέρει ότι όλα τα κοινωνικά συστήματα υπάρχουν σε μια κατάσταση (σχεδόν) στατικής ισορροπίας, εννοώντας ότι τα επιμέρους μέρη συνδέονται από μια συνοχική ενέργεια, η οποία ενεργεί και παρεμποδίζει εξωτερικές επιδράσεις, οι οποίες επιδιώκουν να επιφέρουν μεταβολές.

«Το μοντέλο unfreeze – move – refreeze, προϋποθέτει σε πρώτο στάδιο αναγνώριση του ότι η αρχική κατάσταση των περισσότερων κοινωνικών συστημάτων προς την αλλαγή είναι ‘παγωμένη’. Έτσι, η προτεραιότητα όσων επιθυμούν να φέρουν αλλαγή πρέπει να είναι το ξεπάγωμα του συστήματος» (Havelock & Zlotolow, 1995, σ. 47). Το πρώτο στάδιο απαιτεί

αναγνώριση του ότι οι ισχύουσες πρακτικές δεν είναι πλέον αποτελεσματικές και του γεγονότος ότι απαιτείται διαχείριση, τόσο των δυνάμεων που διατηρούν την παρούσα συμπεριφορά του οργανισμού, όσο και κάθε μορφής αντιπαράθεσης και σύγκρουσης που ενδέχεται να προκύψει λόγω της εκκίνησης διαδικασιών προώθησης αλλαγής. Τα πιο πάνω, υπογραμμίζουν την ανάγκη για επανεκπαίδευση των συμμετεχόντων και των οργανισμών (Burnes, 1996; Clarke, 1994).

Το δεύτερο στάδιο, σχετίζεται με τη μετακίνηση από την προηγούμενη κατάσταση προς μια επιθυμητή και αφορά την πρωτοβουλία και ανάληψη δράσης. Αφορά την εισαγωγή της αλλαγής ή της καινοτομίας και την αρχική της αποδοχή ή απορρόφηση από το σύστημα.

Το τρίτο στάδιο του μοντέλου, παλεύει να επανα-ισορροπήσει τον οργανισμό στην καινούργια του κατάσταση, έτσι ώστε να μην παλινδρομήσει στην προηγούμενη. Αυτό απαιτεί προσοχή στις στρατηγικές και μηχανισμούς στήριξης, στις αμοιβές και στα κίνητρα, στην ανάπτυξη της κουλτούρας του οργανισμού και στις πρακτικές, οι οποίες θα πρέπει να συνιστούν τη νέα κουλτούρα (Morrison, 1998). Η μεγαλύτερη πρόκληση για τον διευκολυντή της αλλαγής είναι να διασφαλίσει ότι η καινοτομία έχει αποκτήσει τέτοια αποδοχή, η οποία θα της επιτρέψει να επιβιώσει ακόμη κι όταν αλλάξουν οι συνθήκες (λ.χ. αλλαγή κυβέρνησης, μείωση προϋπολογισμών).

Σύμφωνα με τον Harvey (1995) στην κατηγοριοποίηση του Kurt Lewin (unfreeze – move – refreeze) καλούμαστε να αντιληφθούμε ότι το δυσκολότερο στάδιο αφορά στο ξεπάγωμα από την ισχύουσα κατάσταση στην οποία βρισκόμαστε. Όταν αυτό επιτευχθεί τότε η μετακίνηση είναι δεδομένη, αν έχουμε κάπου όπου πρέπει να φτάσουμε και τις απαραίτητες δεξιότητες για να το πράξουμε. Το ξεπάγωμα ωστόσο, είναι η «κεντρική πρόκληση» (σ. 17).

Η κριτική που δέχτηκε το μοντέλο εστίασε στο επιχείρημα ότι το τρίπτυχο το οποίο παρουσιάστηκε από τον συγγραφέα αφήνει αρκετά κενά σημεία. Για παράδειγμα, το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί μονάχα σε μικρά προγράμματα αλλαγής, αγνοεί τις οργανωτικές δυνάμεις και τις πολιτικές που ενδέχεται να παρέμβουν, ενώ αφορά εκ των άνωθεν προωθούμενες αλλαγές με γνώμονα τη διαχείριση, προϋποθέτοντας ότι οι οργανισμοί λειτουργούν σε σταθερές καταστάσεις (Burnes, 2004).

Ο Schein, ο οποίος επέκτεινε το μοντέλο του Lewin εισηγείται ότι τα εμπλεκόμενα υποκείμενα (λ.χ. εκπαιδευτικοί) θα πρέπει να διαπιστώσουν την ανάγκη για αλλαγή. Έτσι, όταν η προτεινόμενη αλλαγή εφαρμοστεί, θα μπορέσουν να δουν στην πράξη το κενό μεταξύ προηγούμενης και προτεινόμενης πρακτικής. Μόνο με τον τρόπο αυτό, μπορεί να λειτουργήσει ένας οργανισμός κατά τη διαδικασία του ξεπαγώματος (unfreezing). Για να είναι παραγωγικά τα υποκείμενα και για να επιτύχουν με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στην απαιτούμενη αλλαγή, θα πρέπει να αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλείς. Θα πρέπει να τους καταστεί ξεκάθαρο ότι η μετακίνηση και η αλλαγή δεν θα τους προκαλέσει

οποιαδήποτε αρνητικά συναισθήματα (π.χ. ταπείνωση, τιμωρία ή απώλεια της αυτοεκτίμησης) (Schein, 1992; 1985; 1980).

Παράλληλα, θα πρέπει να προβούν σε «γνωστικό ανασχηματισμό» κατά τη (δεύτερη) διαδικασία της μετακίνησης (moving). Θα πρέπει να αποκτήσουν νέες, σχετικές πληροφορίες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να δουν και να ανταποκριθούν διαφορετικά σε καταστάσεις οι οποίες ενδεχομένως να προκύψουν στο μέλλον.

Επιπρόσθετα, ο Schein (1992; 1985; 1980) διαφοροποίησε το τρίτο στάδιο (refreezing) σε δυο επιμέρους κατηγορίες, οι οποίες αφορούν τον εαυτό και τις σχέσεις που έχουμε με τους υπόλοιπους. Για να μπορέσουν οι αλλαγές να μονιμοποιηθούν, οι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να θέσουν σε εφαρμογή τον προσωπικό τους, διαφοροποιημένο τρόπο με τον οποίο κάνουν τα πράγματα. Θα πρέπει, επίσης, να διασφαλίσουν όπως οι σχετικές τους αντιλήψεις και συμπεριφορές ευθυγραμμιστούν με το σύστημα και τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους (λ.χ. συναδέλφους).

Όλα τα πιο πάνω, επαναφέρουν την ανάγκη για αναγνώριση της επιτακτικότητας της συνεχούς στήριξης των εμπλεκόμενων, μέσω παροχής ουσιαστικών ευκαιριών επιμόρφωσης γύρω από τα προτεινόμενα με στόχο την επαναδεξιοποίησή τους στις νέες πρακτικές και την ενίσχυση του αισθήματος της επάρκειας. Παράλληλα, διαφαίνεται ότι η συνεχής στήριξη μέχρις ότου η νέα πρακτική γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του συνόλου των οργανισμών που οικοδομούν το εκπαιδευτικό σύστημα και η διασφάλιση κοινής αντίληψης σε σχέση με τη χρήση που θα λάβουν οι πρακτικές, είναι εξίσου σημαντικές παράμετροι.

### **Το μοντέλο CREATER**

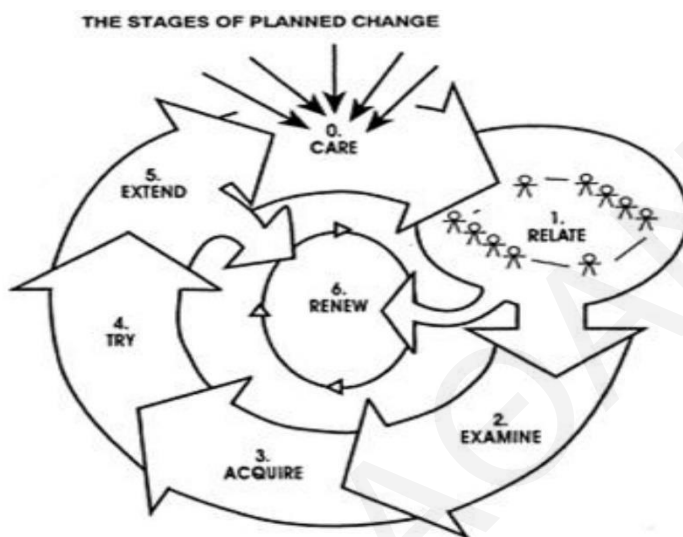
Οι Havelock και Zlotolow (1995) παρουσιάζουν τα στάδια, τα οποία συναποτελούν το μοντέλο C-R-E-A-T-E-R, το οποίο αποτελεί έναν χρηστικό οδηγό σε σχέση με τη διαδικασία αλλαγής, για τους εμπλεκόμενους φορείς. Το μοντέλο παρέχει στα άτομα που ενδιαφέρονται για την αλλαγή ένα ισχυρό πρακτικό εργαλείο, το οποίο αποτελεί τη βάση για να μάθεις «πώς να βελτιωθείς με την αλλαγή» (σ. 1).

Τα 7 στάδια του μοντέλου έχουν ως εξής: Care, Relate, Examine, Acquire, Try, Extend, Renew (Προσοχή, Συσχέτιση, Διάγνωση, Απόκτηση, Δοκιμή, Επέκταση, Ανανέωση) και παρουσιάζονται σε έναν κύκλο με δράσεις, οι οποίες επαναλαμβάνονται καθώς διενεργείται η αλλαγή, ενώ προωθούν θετική αλλαγή του συστήματος. Παρόλο που τα στάδια παρουσιάζονται διαδοχικά, οι ερευνητές καταγράφουν ότι το κάθε στάδιο πρέπει να προσεγγίζεται τόσο μεμονωμένα, όσο και ολιστικά σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα, εάν επιθυμούμε να αποκτήσουμε κατάλληλη κατανόηση της διαδικασίας της αλλαγής στην ολότητά της. Επιπλέον, όπως διευκρινίζεται από τους Havelock & Hamilton (2004), η



κατανόησή μας θα πρέπει να συνοδεύεται από τη συνειδητοποίηση της τεράστιας βαρύτητας του κοινωνικού συγκειμένου.

Οι Havelock και Zlotolow (1995) κάνουν έναν παραλληλισμό του δικού τους μοντέλου μαζί με το μοντέλο «Unfreeze – Move – Refreeze» του Kurt Lewin (Change Management Model). Εξηγούν ότι η διαδικασία Unfreezing, η οποία καθιστά το σύστημα δεκτικό στην αλλαγή, έχει την ίδια εστίαση των σταδίων 0 και 1, τα οποία είναι το Care και Relate αντίστοιχα. Το στάδιο Moving του μοντέλου του Lewin που σχετίζεται με την εισαγωγή της αλλαγής, διαδραματίζεται μεταξύ των σταδίων 2-5 (Examine, Acquire, Try, Extend) του CREATER. Το Refreezing ή η δημιουργία κάτι καινούργιου και σταθερού, μιας κατάστασης δηλαδή στην οποία έχει ενσωματωθεί η αλλαγή, συμβαίνει στο στάδιο 6 (Renew) του CREATER.



**\*Πίνακας 2**

**\*Λήφθηκε από:**

Havelock, R. G., & Zlotolow, S. (1995). *The Change Agent's Guide* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Εκτενέστερα, τα 7 στάδια σχετίζονται με τις ακόλουθες παραδοχές:

**Στάδιο 0: Προσοχή (Care)**

Η πρώτη εργασία του φορέα που παρακινεί την αλλαγή είναι να εντοπίσει και να γνωστοποιήσει την πτυχή του συστήματος η οποία χρήζει αλλαγής. Οι Havelock & Zlotolow (1995) αναφέρουν ότι στο στάδιο αυτό, ο φορέας/διευκολυντής της αλλαγής ενδεχομένως να συναντήσει τις ακόλουθες στάσεις έναντι της αλλαγής: την πεποίθηση των εμπλεκόμενων ότι όλα πηγαινούν μια χαρά, την παρουσία διαφορετικών ανησυχιών, την έκφραση ανησυχιών οι οποίες αποτελούν συμπτώματα μιας ανησυχίας η οποία δεν έχει εκφραστεί ακόμη ή την έκφραση ιδιαίτερα έντονων ανησυχιών. Ο διευκολυντής της αλλαγής θα πρέπει να φροντίσει όπως διασφαλίσει τη συναίνεση των εμπλεκόμενων φορέων, προτού προχωρήσει.

### **Στάδιο 1: Συσχέτιση (Relate)**

Σχετίζεται με την εστίαση στο ποιος και τι συγκροτεί το σύστημα και στο πώς αυτά διασυνδέονται. Αφορά εγκαθίδρυση επαφής και κτίσιμο σχέσεων εντός του συστήματος. Τα εμπλεκόμενα μέρη πρέπει να διασυνδέονται με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει την ανάπτυξη της ικανότητας για συλλογική δράση. Αυτό φυσικά, χρειάζεται χρόνο. Το στάδιο αυτό, καλεί για εντοπισμό των νορμών και αξιών που φαίνεται ότι ισχύουν στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς και στο ευρύτερο συγκείμενο. Παράλληλα, απαιτεί να συνυπολογιστούν πεποιθήσεις, κανόνες και συμπεριφορές, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν κοινές και έχουν εγκαθιδρυθεί ως νόρμες εντός του συστήματος.

Στο στάδιο αυτό, τα πιο πάνω μπαίνουν στο μικροσκόπιο σε μια προσπάθεια οικοδόμησης των σχέσεων εκείνων, οι οποίες θα ενεργοποιήσουν μελλοντικές προσπάθειες για δράση όλων των επηρεαζόμενων ομάδων (πέραν της ομάδας στην οποία διαχέεται όλος ο αντίκτυπος από την προσπάθεια αλλαγής). «Η προθυμία μιας υποομάδας να αλλάξει δεν μπορεί να αποτελέσει στοιχείο για την ετοιμότητα άλλων υποομάδων ή ολόκληρης της ομάδας ή του οργανισμού για να αλλάξει» (Lippitt, 1961, σ. 160 στους Havelock & Zlotolow, 1995, σ. 76). Έτσι, ο διευκολυντής της αλλαγής καλείται να κτίσει σχέσεις μεταξύ των μελών του συστήματος και να διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των διάφορων εμπλεκόμενων φορέων (ομάδων πίεσης) και του εαυτού του. Εάν εγκαθιδρυθεί μια καλή σχέση, τότε ο διευκολυντής της αλλαγής θα μπορέσει να έχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και η αντίσταση από τους διάφορους φορείς, ενδέχεται να μειωθεί (Havelock & Zlotolow, 1995).

### **Στάδιο 2: Διάγνωση (Examine)**

Απαιτείται διάγνωση της φύσης, των διαστάσεων του προβλήματος, των στοιχείων/πτυχών που χρήζουν αλλαγής, καθώς και των ευκαιριών που έχει ο διευκολυντής της αλλαγής. Εκτενέστερα, στο στάδιο αυτό οι διευκολυντές της αλλαγής πρέπει να συμβάλουν στην εξέταση αδυναμιών και δυνατοτήτων, εμποδίων και ευκαιριών που υπάρχουν εντός του συγκεκριμένου στο οποίο προτείνεται η αλλαγή. Σύμφωνα με τους Havelock & Zlotolow (1995), θα πρέπει να ελέγξουν την ύπαρξη επαρκών δομών για την επιτυχία των στόχων που τίθενται, να εξετάσουν εάν υπάρχει άνοιγμα στην επικοινωνία εντός του συστήματος, να ελέγξουν εάν το σύστημα έχει την απαραίτητη ικανότητα για αλλαγή και να εντοπίσουν εάν υπάρχουν αμοιβές για όσους συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων που τίθενται.

### **Στάδιο 3: Απόκτηση (Acquire)**

Στο στάδιο αυτό αρχίζει η εξεύρεση υλικών, πληροφοριών, πηγών και πόρων τα οποία είναι σχετικά και μπορούν να συμβάλουν στην προσπάθεια για αλλαγή (ιδέες, χρόνος, οικονομική ενίσχυση, τεχνολογία, γνώση παρόμοιων εγχειρημάτων-επιτυχημένων ή αποτυχημένων προσπαθειών αλλαγής κ.ά.). «Ο διευκολυντής της αλλαγής προσπαθεί να εντοπίσει τρόπους με τους οποίους μπορούμε να αποκτήσουμε πρόσβαση σε αυτά, ενώ πρέπει να έχει επαρκή

κατανόηση σε σχέση με το τι έχει προκύψει, τι είναι διαθέσιμο και τι είναι πιθανώς σχετικό και χρήσιμο» (Havelock & Zlotolow, 1995, σ. 91).

#### **Στάδιο 4: Δοκιμή (Try)**

Εφόσον έχει καθοριστεί το πρόβλημα και έχουν εξευρεθεί κάποιοι διαθέσιμοι πόροι, το σύστημα είναι σε θέση να επιλέξει μια λύση ή μια σειρά πιθανών λύσεων. Φυσικά, η κάθε προτεινόμενη λύση θα πρέπει να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του κοινωνικού συγκειμένου, στο οποίο πρόκειται να εφαρμοστεί, ενώ παράλληλα θα πρέπει να γίνει διάγνωση βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων επιδράσεων.

Το συγκεκριμένο στάδιο επικεντρώνεται στην παροχή λύσεων και αποτελεί γέφυρα, από τη γνώση στη δράση. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι αποτελεί «το πιο δημιουργικό και ενδιαφέρον έργο στη διαδικασία της αλλαγής, ένα έργο για το οποίο οι περισσότεροι φορείς αλλαγής γνωρίζουν ελάχιστα» (Havelock & Zlotolow, 1995, σ. 109).

Οι συγγραφείς προτείνουν 6 επιμέρους βήματα, τα οποία συνδέονται με τα δυο προηγούμενα στάδια. Συνοπτικά, καταγράφουν ότι οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να συναρμολογήσουν και να ταξινομήσουν τα σχετικά ευρήματα από το προηγούμενο στάδιο, να λάβουν πληροφορίες από τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, να δημιουργήσουν μια σειρά από λύσεις, να προσαρμόσουν τις λύσεις που έχουν στα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες των υποκειμένων που θα κληθούν να εφαρμόσουν την αλλαγή και τέλος να εφαρμόσουν όλα τα πιο πάνω. Καταγράφουν ότι, στις πλείστες των περιπτώσεων, οι διευκολυντές της αλλαγής ενδέχεται να επιλέξουν περισσότερες από μια λύσεις, να κάνουν πιλοτική εφαρμογή και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα προτού καταλήξουν στις τελικές τους αποφάσεις.

#### **Στάδιο 5: Επέκταση (Extend)**

Στο στάδιο αυτό τίθεται σε εφαρμογή η όποια επιλεγμένη λύση, η οποία θα πρέπει να γίνει αποδεκτή από το σύστημα, στην ολότητά του. Απαιτείται εξέταση της βιβλιογραφίας σε σχέση με το πώς οι καινοτομίες γίνονται αποδεκτές σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο ή σε επίπεδο συστήματος, ούτως ώστε να καταστεί εφικτή η σταθεροποίηση της υιοθεσίας της αλλαγής και η διάχυσή της. Οι Havelock & Zlotolow (1995) καταγράφουν ότι ανάλογα με τις συνθήκες, πρέπει να είμαστε σε εγρήγορση και πρόθυμοι να επαναπροσδιορίσουμε κάποιες ή όλες τις πτυχές του προγράμματος. Σύμφωνα με τους ίδιους (σ. 125):

Η πραγματική αλλαγή δεν είναι αποτέλεσμα μιας μονάχα προσπάθειας, ακόμη κι αν είναι επιτυχής. Μπορούμε να πούμε ότι η πραγματική 'αλλαγή' έχει πραγματοποιηθεί όταν είναι συνεχόμενη, όταν επαναλαμβάνεται στο ίδιο αλλά και σε διαφορετικά μέρη και όταν μπορούμε να επεκτείνουμε αυτές τις δράσεις και τα πλεονεκτήματά τους, σε έναν ευρύτερο κύκλο.

## Stage 6: Ανανέωση (Renew)

Το συγκεκριμένο στάδιο τοποθετείται στο κέντρο του κύκλου, συνηγορώντας στο κτίσιμο της εσωτερικής ικανότητας του οργανισμού για συνεχή και αυτόνομη επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν. Απαιτεί ανάπτυξη μιας τέτοιας επάρκειας του συστήματος, η οποία θα συμβάλλει στην αυτοανανέωσή και αυτοβελτίωσή του (Havelock & Zlotolow, 1995).

Οι συγγραφείς καταγράφουν ότι οι φορείς/διευκολυντές της αλλαγής θα πρέπει να αξιολογήσουν και να ανανεώσουν πόρους (χρόνο, προσπάθεια, χρήματα, άτομα κ.ο.κ.) που αναλώθηκαν στην πορεία και να εξετάσουν τη συμβολή και επάρκειά τους, να βρουν εναλλακτικές λύσεις που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την όλη διαδικασία, αυξάνοντας τον βαθμό επιτυχίας. Τέλος, θα πρέπει να εξετάσουν την πιθανότητα βελτίωσης του αποτελέσματος, εάν γινόταν χρήση ενός διαφορετικού σχεδίου ή μιας διαφορετικής διαδικασίας.

### To Concerns Based Adoption Model (CBAM)

Το Concerns Based Adoption Model (CBAM) προέκυψε ως αποτέλεσμα της έρευνας στον τομέα της μελέτης των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, που εκκίνησε από την Frances Fuller. Η Fuller γύρω στα μέσα με τέλη της δεκαετίας του '60 διενήργησε μια σειρά από εις βάθος έρευνες σε σχέση με τις «ανησυχίες» των εκπαιδευτικών. Το 1969 πρότεινε μια αναπτυξιακή εννοιολογική σύλληψη σε σχέση με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, πρότεινε τρεις φάσεις που σχετίζονται με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών: τη φάση πριν τη διδασκαλία (μη ανησυχία), την πρώιμη φάση της διδασκαλίας (ανησυχίες για τον εαυτό που σχετίζονται με την επάρκεια και ετοιμότητά τους να διαχειριστούν καταστάσεις που ενδέχεται να προκύψουν εντός της τάξης) και την ύστερη φάση της διδασκαλίας (ανησυχίες για τους μαθητές και την επίδοσή τους).

Με το τέλος της δεκαετίας του 1960 το «μοντέλο των ανησυχιών» κατέληξε σε ανησυχίες για τον εαυτό, την εργασία και την επίδραση (Hall, George, & Rutherford, 1977). Αυτή η έρευνα, αποτέλεσε την πρώτη φάση που συνδέει στην ανάπτυξη των Σταδίων Ανησυχιών ως μια διάσταση του CBAM, το οποίο αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1970 και του 1980 από μια ομάδα ερευνητών στο Κέντρο Έρευνας και Ανάπτυξης για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο του Τέξας (Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas, Austin).

Το εν λόγω μοντέλο, επιβεβαιώνει ότι η αλλαγή είναι μια διαδικασία και όχι ένα γεγονός (Hord *et al.*, 1987). «Μια διαδικασία η οποία προκύπτει με την πάροδο του χρόνου, συνήθως μετά από μια περίοδο αρκετών χρόνων. Η αναγνώριση της παραδοχής αυτής, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή εφαρμογή της αλλαγής» (σ. 13).

Επιπρόσθετες παραδοχές στις οποίες στηρίχθηκε η ανάπτυξη του CBAM σχετίζονται με την πεποίθηση ότι η αλλαγή επιτυγχάνεται από τα υποκείμενα. «Επομένως, τα υποκείμενα θα πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο στην εφαρμογή ενός νέου προγράμματος. Μόνο όταν το κάθε υποκείμενο στο σχολείο έχει απορροφήσει τη βελτιωμένη πρακτική μπορούμε να πούμε ότι το σχολείο έχει αλλάξει».

Παράλληλα, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η αλλαγή είναι μια βαθιά προσωπική εμπειρία. «Το κάθε υποκείμενο αντιδρά διαφορετικά στην αλλαγή και οι διαφορές αυτές θα πρέπει να ληφθούν υπόψη... Η αλλαγή θα είναι πιο επιτυχημένη όταν η υποστήριξη η οποία παρέχεται θα είναι προσανατολισμένη στις διαγνωσμένες ανάγκες των χρηστών» (ό.π.π., σ. 13).

Επιπλέον, η αλλαγή περιλαμβάνει αναπτυξιακή αύξηση. Οι Hall, Wallace, & Dossett (1973) αναφέρουν ότι τα υποκείμενα, τα οποία εμπλέκονται στη διαδικασία εφαρμογής της αλλαγής εκφράζουν και παρουσιάζουν ανάπτυξη όσον αφορά τα συναισθήματα και τις δεξιότητές τους. Η επίγνωση της παραδοχής αυτής, μπορεί να αποτελέσει ανεκτίμητο εργαλείο για τους σχολικούς ηγέτες και τους διευκολυντές της αλλαγής, εφόσον μπορούν να την αξιοποιήσουν προς καθοδήγηση της όλης προσπάθειας (Hord *et al.*, 1987).

Η αλλαγή γίνεται καλύτερα αντιληπτή με λειτουργικούς όρους. Καλούμαστε λοιπόν να κατανοήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι άλλοι εμπλεκόμενοι, τείνουν να προσεγγίζουν την αλλαγή αναλόγως του τι σημαίνει για τους ίδιους και το πώς επηρεάζει την καθημερινή τους πρακτική. Αυτό το οποίο θα πρέπει να γίνει αντιληπτό είναι ότι απαιτείται εξέταση των αντιλήψεων, της συμπεριφοράς, των αξιών και παραδοχών που απαιτούνται για την όλη διαδικασία καθώς και εξεύρεση του χρόνου που θα χρειαστεί να αφιερωθεί για προετοιμασία της διαδικασίας (Hord *et al.*, 1987).

Αναγνωρίζοντας τις πιο πάνω παραδοχές και προετοιμάζοντας ανάλογες δράσεις «οι διευκολυντές της αλλαγής θα μπορέσουν να επικοινωνήσουν επαρκώς και να μειώσουν την αντίσταση στη διαδικασία της αλλαγής» (σ. 13). Η εστίαση θα πρέπει να δοθεί στα υποκείμενα, στην καινοτομία και στο συγκεκριμένο, εφόσον «το πραγματικό νόημα της κάθε αλλαγής εντοπίζεται στην ανθρώπινη και όχι υλική συνισταμένη» (σσ. 13-14). Οι διευκολυντές της αλλαγής θα πρέπει να συνεργαστούν με τους εμπλεκόμενους, σχεδιάζοντας παρεμβάσεις ανάλογα με τις ανάγκες των υποκειμένων και του συγκεκριμένου. Παράλληλα, μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές για να υποστηρίξουν την εφαρμογή όταν έχουν διαγνωστικά εργαλεία να χρησιμοποιήσουν. Ένα τέτοιο διαγνωστικό εργαλείο προσφέρει το CBAM.

Τα Στάδια Ανησυχιών (Stages of Concern, SoC), διαγνωστική διάσταση του CBAM, σχετίζονται με τις ανησυχίες, με τα αισθήματα και τις επιδράσεις όσων πρόκειται να εφαρμόσουν την καινοτομία, σε διάφορα στάδια.

Συγκρίνοντας τα μοντέλα που παρουσιάζονται στην ενότητα αυτή, το Change Management Model και το CREATER αφορούν τη διαδικασία της αλλαγής σε επίπεδο συστήματος, ενώ

το CBAM αφορά το υποκειμενικό επίπεδο του πιθανού υιοθετούντος (Hord *et al.*, 1987). Έχουν συμπεριληφθεί στην υφιστάμενη βιβλιογραφική ανασκόπηση λόγω της διαφορετικότητας της εστίασης, η οποία μπορεί να φωτίσει διαφορετικές πτυχές σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής.

Η βιβλιογραφία αναφορικά με το CBAM, εισηγείται ότι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών οι οποίες εμφορούνται από τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις τους γύρω από την προτεινόμενη αλλαγή, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται και εφαρμόζουν την καινοτομία (Kwok, 2014). Οι ανησυχίες, ως μια μερική έκφραση των αναγκών των ατόμων που πρόκειται να υιοθετήσουν την αλλαγή, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, εφόσον παρέχουν τόσο διάγνωση όσο και περιγραφή για τη δράση που πρέπει να ληφθεί (Hall, Wallace, & Dossett, 1973) καθορίζοντας το είδος της βοήθειας που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμη (Hord *et al.*, 1987).

Όσον αφορά τα Στάδια Ανησυχιών (Stages of Concern - SoC), οι Hall, Wallace, & Dossett (1973), ο Hall (1983) και οι Snyder, Bolin, & Zumwalt (1992) κάνουν αναφορά στα εξής:

**Στάδιο 0 - Επίγνωση (Awareness):** το υποκείμενο ενδεχομένως να γνωρίζει για την ύπαρξη της καινοτομίας, αλλά να μην έχει κάποια ανησυχία ή επιθυμία να συμμετάσχει σε αυτή.

**Στάδιο 1 - Ενημερωτικό (Informational):** οι ανησυχίες προκύπτουν όταν τα υποκείμενα αποφασίζουν ότι θέλουν να μάθουν περισσότερα για την καινοτομία. Στο στάδιο αυτό, το άτομο φαίνεται να μην προβληματίζεται σε σχέση με τον εαυτό του απέναντι στην καινοτομία, αλλά προσεγγίζει τις ουσιαστικές πτυχές της καινοτομίας ως γενικά χαρακτηριστικά, επιδράσεις και απαιτήσεις που υπάρχουν και πρέπει να υλοποιηθούν.

**Στάδιο 2 - Προσωπικό (Personal):** αντανακλά την αβεβαιότητα όσον υποκειμένων πρόκειται να υιοθετήσουν μια καινοτομία σε σχέση με τις απαιτήσεις που θα προκύψουν, την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν σε αυτές και τον ρόλο τους σε συνάρτηση με την καινοτομία. Αυτό απαιτεί ανάλυση του ρόλου του υποκειμένου σε σχέση με την αμοιβή που θα προκύψει, ανάλυση της διαφοροποίησης του ρόλου του υποκειμένου κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και εκτίμηση πιθανών συγκρούσεων με τις ισχύουσες δομές και προσωπικά συμφέροντα. Επιπτώσεις οικονομικής φύσης ή στο στάτους του ατόμου ενδέχεται να παίζουν ρόλο στο στάδιο αυτό.

**Στάδιο 3 - Διαχείριση (Management):** οι ανησυχίες των υποκειμένων εμπερικλείουν διοικητικές και υλικοτεχνικές προκλήσεις της χρήσης της καινοτομίας. Θέματα τα οποία σχετίζονται με την επάρκεια, την οργάνωση, τη διαχείριση, τον προγραμματισμό και τα χρονοδιαγράμματα είναι εξαιρετικά σημαντικά στο στάδιο αυτό.

**Στάδιο 4 - Επιπτώσεις (Consequence):** σχετίζεται με ανησυχίες αναφορικά με το πώς η καινοτομία πρόκειται να επηρεάσει τους μαθητές. Οι ανησυχίες στο στάδιο αυτό αφορούν τη συνάφεια της καινοτομίας για τους μαθητές και την αξιολόγηση των μαθησιακών

αποτελεσμάτων. Οι εμπλεκόμενοι αρχίζουν να προβληματίζονται για τον βαθμό στον οποίο οι προτεινόμενες αλλαγές ενδέχεται να μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

**Στάδιο 5 - Συνεργασία (Collaboration):** ανησυχίες σε σχέση με το πώς τα άτομα τα οποία πρόκειται να υιοθετήσουν την καινοτομία, μπορούν να συνεργαστούν και να συντονιστούν με τους υπόλοιπους (λ.χ. συναδέλφους) στη χρήση της καινοτομίας.

**Στάδιο 6 - Επανεστίαση (Refocusing):** ανησυχίες οι οποίες προκύπτουν όταν το άτομο, το οποίο πρόκειται να υιοθετήσει την καινοτομία, αρχίζει να έχει ιδέες σε σχέση με την αντικατάσταση ή/και βελτίωσή της. Η εστίαση μετατοπίζεται σε πιο καθολικά πλεονεκτήματα τα οποία μπορούν να προκύψουν, ενώ στο στάδιο αυτό το κάθε υποκείμενο φαίνεται να έχει σαφείς ιδέες για εναλλακτικές σε προτεινόμενες ή ισχύουσες πτυχές της καινοτομίας.

Όπως καταγράφουν οι Snyder, Bolin, & Zumwalt (1992), η κατηγοριοποίηση των σταδίων κάνει αντιληπτή τη μετάβαση από τις άσχετες ανησυχίες (στάδιο 0) στις αυτό-ανησυχίες (στάδια 1 και 2), στις ανησυχίες όσον αφορά το έργο (στάδιο 3) και στις ανησυχίες σε σχέση με τον αντίκτυπο που θα επιφέρει η αλλαγή (στάδια 4,5,6). Αντιλαμβανόμαστε ότι ανάλογα με το στάδιο ανησυχίας στο οποίο βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί, θα οικοδομήσουν τέτοιο νόημα για την καινοτομία καταλήγοντας να την εφαρμόζουν διαφορετικά, σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Για τον λόγο αυτό, το CBAM εισηγείται άμεση συσχέτιση μεταξύ Σταδίων Ανησυχίας και Επιπέδων Χρήσης.

Εκτενέστερα, το CBAM και η έρευνα γύρω από αυτό, έχει καταλήξει στην ανάπτυξη και επικύρωση μιας ακόμη διαγνωστικής διάστασης, η οποία σχετίζεται με τα Επίπεδα Χρήσης (Levels of Use - LoU) που μπορεί να λάβει μια καινοτομία (Hall, 1978).

Συγκεκριμένα, οι Hord *et al.* (1987, σ. 55) κάνουν αναφορά στα εξής επίπεδα:

**Επίπεδο 0: Μη χρήση (Non – use):** όταν το υποκείμενο γνωρίζει ελάχιστα ή καθόλου για την καινοτομία, δεν εμπλέκεται στην εφαρμογή της με κανένα τρόπο και δεν πράττει οτιδήποτε για να εμπλακεί.

**Επίπεδο 1: Προσανατολισμός (Orientation):** χαρακτηρίζει κάποιες πρώτες επιδιώξεις και προσπάθειες των υποκειμένων για να πάρουν πληροφορίες σε σχέση με την καινοτομία, τη φιλοσοφία που την πλαισιώνει και το τι απαιτεί από όσους καλούνται να την εφαρμόσουν. Στο επίπεδο αυτό, ο χρήστης φαίνεται να διερευνά την προστιθέμενη αξία της καινοτομίας και τις απαιτήσεις από τον ίδιο και το σύστημα στο οποίο εντάσσεται.

**Επίπεδο 2: Προετοιμασία (Preparation):** το επίπεδο κατά το οποίο τα υποκείμενα είναι έτοιμα να χρησιμοποιήσουν την καινοτομία για πρώτη φορά.

**Επίπεδο 3: Μηχανική χρήση (Mechanical):** το επίπεδο που βάζει την καινοτομία σε μεγαλύτερο ρίσκο. Οι χρήστες εστιάζονται μονάχα σε βραχυπρόθεσμες, λεκτικές πληροφορίες χρήσης, έχουν λίγο χρόνο για προβληματισμό και ανασκόπηση και δεν προλαβαίνουν να κάνουν την προσέγγισή τους παιδοκεντρική. Στο επίπεδο αυτό, ο χρήστης

δεν αφιερώνει καθόλου χρόνο για περισυλλογή. Όσοι εφαρμόζουν την καινοτομία, συχνά καταλήγουν σε επιφανειακή χρήση, εφόσον δεν έχουν καταφέρει να κατανοήσουν τις διαδικασίες που απαιτούνται για εφαρμογή της καινοτομίας.

**Επίπεδο 4α: Ρουτίνα (Routine):** στο επίπεδο αυτό, η χρήση της καινοτομίας έχει σταθεροποιηθεί, αλλά δεν αφιερώνεται επαρκής σκέψη αναφορικά με πιθανούς τρόπους βελτίωσης της αποτελεσματικότητας εφαρμογής της αλλαγής.

**Επίπεδο 4β: Βελτίωση/ Ραφινάρισμα (Refinement):** το υποκείμενο αρχίζει να προσαρμόζει την καινοτομία, ούτως ώστε να ενισχύσει τα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα πλεονεκτήματά της. Οι διακυμάνσεις βασίζονται στη γνώση του υποκειμένου-χρήστη, για τις επιδράσεις που μπορεί να επιφέρει η καινοτομία.

**Επίπεδο 5: Ενσωμάτωση (Integration):** η προσαρμογή αρχίζει να επιφέρει αντίκτυπο στην προσωπική χρήση που λαμβάνει η καινοτομία από τα υποκείμενα. Ιδιαίτερα υποβοηθητική προβάλλει η βοήθεια συναδέλφων από το άμεσο συγκεκριμένο επίδρασης.

**Επίπεδο 6: Ανανέωση (Renewal):** το υποκείμενο επαναξιολογεί την καινοτομία και τη χρήση, ενώ αρχίζει να σκέφτεται τροποποιήσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν καλύτερα.

«Οι Hall & Loucks (1982) αναφέρουν ότι μια καινοτομία χρειάζεται 3 μέχρι 5 χρόνια προτού οι εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιήσουν ως ρουτίνα στο στάδιο 4» (Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992, σ. 430). Αντιλαμβανόμαστε ότι οι παρεμβάσεις διευκόλυνσης θα πρέπει να διαφέρουν από άτομο σε άτομο τόσο σε μορφή, όσο και σε περιεχόμενο ανάλογα με το επίπεδο χρήσης του κάθε υποκειμένου. Ο Hall (1995, σσ.119-120) καταγράφει ότι:

Η εφαρμογή θα πρέπει να εξετάζεται σε υποκειμενικό επίπεδο... Τα άτομα τα οποία είναι επιφορτισμένα με την ανάπτυξη ΑΠ, οι ερευνητές και αξιολογητές δεν πρέπει να βασίζονται στις μαρτυρίες μη εξασκημένων παρατηρητών ή διαχειριστών ή στο γεγονός ότι τα υλικά μεταφέρθηκαν στις τάξεις και οι εκπαιδευτικοί έλαβαν εξάσκηση. Η χρήση μιας καινοτομίας αποτελεί ατομική πρακτική και η χρήση συγκαταλέγει ένα φάσμα επιπέδων, πέραν της παρουσίασης...

#### **Η λίστα ελέγχου των χαρακτηριστικών της καινοτομίας (Innovation Configuration -IC- Component Checklist)**

Το CBAM τονίζει τη σημαντικότητα ανάπτυξης ενός Πίνακα Ελέγχου των χαρακτηριστικών της καινοτομίας (Innovation Configuration -IC- Component Checklist), πριν την εφαρμογή. Η λίστα ελέγχου προέκυψε από τους Heck, Stiegelbauer, Hall, & Loucks (1981) οι οποίοι στην προσπάθειά τους να ερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα πρόγραμμα, αντιλήφθηκαν ότι ο ορισμός του προγράμματος εκ των προτέρων, είναι υψίστης σημασίας στη διασφάλιση ομοιογένειας στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και στην ενημέρωσή τους για το τι απαιτείται να εφαρμοστεί. Έτσι, έκριναν αναγκαίο να αναγνωρίσουν τις συνισταμένες ή τα μέρη της καινοτομίας και τις διακυμάνσεις της χρήσης της κάθε συνισταμένης.



Με τον όρο «συνισταμένη» οι συγγραφείς εννοούν τις κύριες λειτουργικές δομές ή μέρη της καινοτομίας. Ο προσδιορισμός των διάφορων συστατικών μερών μπορεί να γίνει από όσους αναπτύσσουν την καινοτομία, από τον διευκολυντή της αλλαγής, τον χρήστη ή τον αξιολογητή.

Σύμφωνα με τους Hall *et al.* (1973) ο πίνακας ελέγχου θα πρέπει να περιέχει τόσο τα βασικά συστατικά της καινοτομίας (π.χ. τεχνολογία, παιδαγωγική, ομαδικές διεργασίες, διαχείριση της τάξης) όσο και την ιδανική εφαρμογή του κάθε χαρακτηριστικού και συστατικού από τον προγραμματιστή της καινοτομίας.

Σύμφωνα με τους Hall & Loucks (1978) μετά από μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο χρήσης της καινοτομίας ή του προτεινόμενου ΑΠ, μπορεί να αναπτυχθεί και μία κατηγοριοποίηση σε επιθυμητά, αποδεκτά και μη αποδεκτά χαρακτηριστικά της καινοτομίας. Αν και δεν αναμένεις από τους εκπαιδευτικούς να πράξουν όσα εισηγούνται οι λίστες ελέγχου, παρόλα αυτά οι πληροφορίες οι οποίες συμπεριλαμβάνονται σε αυτές είναι βοηθητικές για τους φορείς/διευκολυντές της αλλαγής ή/και όσους ασχολούνται με την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, εφόσον μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν ως ανατροφοδότηση για τη βοήθεια που απαιτείται να λάβουν οι εκπαιδευτικοί (Hall & Hord, 2006; Heck, Stiegelbauer, Hall, & Loucks, 1981).

Οι καινοτομίες σχεδόν πάντοτε διαφοροποιούνται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό ούτως ώστε να ταιριάζουν στις συνθήκες και ανάγκες των μαθητών και των τάξεων τους. Χρησιμοποιώντας τη λίστα ελέγχου των χαρακτηριστικών της καινοτομίας μπορείς να εντοπίσεις και να περιγράψεις τα διάφορα λειτουργικά μοτίβα της καινοτομίας, τα οποία μπορούν να εντοπιστούν στις τάξεις. Δειγματικές λίστες ελέγχου χρησιμοποιούνται ούτως ώστε να δείξουν πώς να εφαρμόσεις την ιδέα κατά την εισαγωγή, την επικοινωνία, και την παρακολούθηση της εφαρμογής της νέας πρακτικής.

(Hord *et al.*, 1987, σσ. 15-16)

Η πιο πάνω, συνοπτική παρουσίαση διάφορων μοντέλων καθιστά ξεκάθαρη την πολυπλοκότητα του φαινομένου της αλλαγής, τα διάφορα επίπεδα εντός των οποίων λειτουργούν όσοι εμπλέκονται σε εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών, την πρόκληση της διαχείρισης της αλλαγής και των υποκειμένων που εμπλέκονται σε αυτήν.

Σύμφωνα με τον Fullan (1991), η θεωρία της αλλαγής πρέπει να κρίνεται μόνο με βάση την επιτυχία της εφαρμογής της. Αλλιώς, παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο.

Η πιο αποτελεσματική προσέγγιση αφορά στο να είμαστε ικανοί να κατανοήσουμε τη διαδικασία της αλλαγής, να εντοπίσουμε τη θέση μας σε όλο αυτό και να δράσουμε επηρεάζοντας εκείνους τους παράγοντες που μπορούν να

αλλάζουν, ελαχιστοποιώντας την επίδραση παραγόντων που δεν μπορούν να αλλάξουν.

(Fullan, 1991, σ. 103)

Η μελέτη της βιβλιογραφίας συνέβαλε στην κατανόηση σημαντικών παραμέτρων που θα πρέπει να τίθενται σε κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής αλλαγής και οργάνωσης ενός πλάνου διαχείρισής της. Οι παράμετροι αυτές, δεν προσεγγίζονται ως πανάκεια αλλά αναγνωρίζεται ότι σκιαγραφούν θεωρητικές και εμπειρικές προσπάθειες οικοδόμησης ενός πλαισίου σε σχέση με τη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής. Έτσι, δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της υφιστάμενης διατριβής.

Συνοψίζοντας, στα πλαίσια των ενοτήτων που παρουσιάστηκαν κάτω από τον θεματικό άξονα που αφορά στις διαδικασίες που σχετίζονται με την ΕΜ, δόθηκε έμφαση στην παρουσίαση της αλλαγής ως διαδικασία η οποία απαιτεί περισυλλογή αναφορικά με τις δράσεις/ αποφάσεις που θα στηρίξουν την εφαρμογή της. Συγκεκριμένα, καθίσταται αντιληπτό ότι η διαδικασία της εφαρμογής ως επιμέρους κομμάτι της αλλαγής θα πρέπει να λάβει ανάλογη βαρύτητα με την διαδικασία που προηγείται (σχεδιασμός της εκπαιδευτικής αλλαγής, λ.χ. αποφάσεις για «εκπαιδευτικό δανεισμό» πρακτικών που εφαρμόζονται σε άλλα συγκείμενα, ανάπτυξη νέων ΑΠ κ.ο.κ.).

Κατά την εφαρμογή της αλλαγής απαιτείται η στοχαστική χρήση αποτελεσματικών πρακτικών διαχείρισης, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες του συγκεκριμένου που καλείται να υιοθετήσει τα όσα προτείνονται. Οι πρακτικές αυτές θα πρέπει να στοχεύουν στην επίτευξη της αλλαγής και στην υλοποίηση ενός πλάνου διαχείρισης, το οποίο θα μειώνει την «απόσταση» που η βιβλιογραφία εντοπίζει μεταξύ σχεδιασμού και εφαρμογής (βλ. Yan, 2012).

Η ανάπτυξη προγράμματος διαχείρισης της αλλαγής, προβάλλει επιτακτική. Όσα μελετήθηκαν, κατέστησαν αντιληπτό ότι το πρόγραμμα διαχείρισης θα πρέπει να συνυπολογίσει τη συμβολή που ενδέχεται να έχουν οι διάφοροι δρώντες στο εγχείρημα της αλλαγής και τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να τους υποστηρίξουμε να διαβούν από όλες τις ενδιάμεσες φάσεις (της αλλαγής). Είναι γεγονός ότι δεν μπορείς να προγραμματιστείς για κάθε ενδεχόμενη (αντί)δραση αλλά οι θεωρητικές παραδοχές που συνοδεύουν την έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής και το εύρος της βιβλιογραφίας γύρω από το θέμα, αποτελούν σημαντικά εφόδια γνώσης τα οποία θα πρέπει να οικοδομούν την κατανόηση των φορέων που αναλαμβάνουν το έργο της προώθησης ή/και διαχείρισης της αλλαγής.

Αδιαμφισβήτητα, η επίγνωση αναφορικά με την αντίσταση που ενδέχεται να προκύψει κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων, ο εντοπισμός των πηγών και των τύπων της αντίστασης και η ενεργοποίηση στρατηγικών διαχείρισης της αντίστασης, είναι παράμετροι οι οποίες θα πρέπει να συνυπολογίζονται (Janas, 1998). Όπως προαναφέρθηκε, τα «εμπόδια» τα οποία

παρεμβάλλονται κατά την εφαρμογή της αλλαγής, ενδεχομένως να αφορούν στις **αξίες** των όσων εμπλέκονται, στη **διαφοροποίηση της δύναμης** τους, σε **ψυχολογικούς** και **προσωπικούς λόγους** ή/και σε **πρακτικά εμπόδια**. Επίσης, τα **χαρακτηριστικά της καινοτομίας** και η **κατεύθυνση της αλλαγής**, τα **προβλήματα** τα οποία ενδέχεται να προκύψουν **κατά την εφαρμογή**, η **οργανωτική δομή των σχολείων**, η **κουλτούρα του οργανισμού και των ατόμων** που τον απαρτίζουν όπως, επίσης, και τα **δίκτυα επικοινωνίας** τα οποία σχηματίζονται κατά την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά εμπόδια στην αλλαγή. Η ενεργοποίηση μιας στοχευμένης προσπάθειας για εντοπισμό των πιο πάνω, δίνει την απαραίτητη ανατροφοδότηση που μπορεί τελικά να ενισχύσει την εφαρμογή της αλλαγής, μέσα από την παράλληλη λήψη αποφάσεων για στήριξη του εγχειρήματος.

Ο Evans (1996) αποδίδει μεγάλη σημασία στην **κατανομή ρόλων**, ενώ οι Memon (1997) και Κουτσελίνη (2010) καταγράφουν ότι η **διασφάλιση μιας «συμμετοχικής προσέγγισης»** μπορεί να μειώσει την αντίσταση και να αυξήσει την πιθανότητα για βιωσιμότητα και διατήρηση της αλλαγής. Η **συνεχής διαπραγμάτευση** μεταξύ σχεδιαστών και επηρεαζόμενων φορέων, στα πλαίσια μιας προσπάθειας για μεγιστοποίηση της ευελιξίας και προσαρμογής της καινοτομίας στο επίπεδο των εκπαιδευτικών, κατέχει ουσιαστική σημασία. Η **υποστήριξη της αλλαγής** μπορεί να λάβει τη μορφή παροχής πόρων, εξοπλισμού, χρόνου, παραδειγμάτων, από την εφαρμογή της αλλαγής σε ανάλογα συγκείμενα, και ατόμων (εξωτερικών ή εσωτερικών), που μπορούν να παρέχουν στήριξη, λειτουργώντας ως **διευκολυντές της αλλαγής**. Εξίσου σημαντική είναι η διάσταση της **θεσμικής υποστήριξης** της αλλαγής, η **διαδικαστική επικοινωνία** και η **επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών (Κουτσελίνη, 2010).

Η συντονισμένη προσπάθεια περί διαχείρισης της εφαρμογής της αλλαγής, θα πρέπει να υποβοηθείται από διάφορες στρατηγικές και μηχανισμούς στήριξης, **αμοιβές και κίνητρα** καθώς και πρακτικές οι οποίες ανταποκρίνονται στις **ανάγκες του εκάστοτε τοπικού πλαισίου και των συμβαλλομένων**. Τα άτομα τα οποία κατέχουν τον ρόλο του διευκολυντή της αλλαγής καλό θα ήταν να συμβουλευονται διάφορα διαγνωστικά εργαλεία τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν τη διαδικασία της αλλαγής και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση από όλους όσους επηρεάζονται και κατέχουν κομβικό ρόλο στην υλοποίηση της αλλαγής (λ.χ. εκπαιδευτικούς).

Στα πλαίσια της πιο πάνω ενότητας παρουσιάστηκαν διάφορα μοντέλα. Συγκεκριμένα, το Change Management Model και το μοντέλο CREATER, έχουν μελετήσει τη διαδικασία της αλλαγής σε επίπεδο συστήματος. Το Concerns Based Adoption Model (CBAM), έχει εστιάσει στο υποκειμενικό επίπεδο του πιθανού υιοθετούντος, στις ανησυχίες που εμφανίζει και στα αντίστοιχα επίπεδα χρήσης που μπορεί να λάβει η εφαρμογή της καινοτομίας.

Τα μοντέλα επιλέγηκαν και ενσωματώθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση εφόσον προσεγγίζουν το φαινόμενο της εκπαιδευτικής αλλαγής από διαφορετική οπτική γωνία. Τα

πρώτα δύο, μπορούν να αποτελέσουν συμβουλευτικά, καθοδηγητικά παραδείγματα σε σχέση με τα στάδια διαμέσου των οποίων ενδέχεται να κινηθούν οι συντονιστές της μεταρρύθμισης. Το τελευταίο μοντέλο εστιάζει στην επίδραση που μπορούν να έχουν τα ίδια τα υποκείμενα στην εφαρμογή της αλλαγής. Μέσα από διαγνωστικά εργαλεία τα οποία έχει αναπτύξει, προσπαθεί να καθορίσει το είδος της στήριξης που απαιτείται να δοθεί στα υποκείμενα αυτά. Παρά τις επισημάνσεις που γίνονται από τα διάφορα μοντέλα, οι οποίες υποδεικνύουν τη λήψη αποφάσεων τεχνοκρατικής κυρίως φύσεως, σε καμία περίπτωση δεν υποβαθμίζεται η τεράστια βαρύτητα που μπορεί να έχει το κοινωνικό συγκείμενο στην εφαρμογή της αλλαγής.

Πεποίθησή μας είναι ότι τα πιο πάνω μοντέλα, μπορούν να προσεγγιστούν συμβουλευτικά και σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν μια σειρά από βήματα τα οποία διασφαλίζουν την επιτυχία της εφαρμογής της εκπαιδευτικής αλλαγής. Έχει καταστεί σαφές και ξεκάθαρο το γεγονός ότι ένα πλήθος δρώντων/φορέων όπως και (ορατών, μη ορατών, ή/και τυχαίων) συνθηκών ενδέχεται να παρέμβουν σε προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (υποστηρικτικά ή απορριπτικά). Αυτό μας οδηγεί στην υπόθεση ότι η κάθε περίπτωση θα πρέπει να προσεγγίζεται στα πλαίσια της μοναδικότητας που τη χαρακτηρίζει. Μοντέλα τα οποία έχουν αναπτυχθεί από διάφορους θεωρητικούς στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν ερμηνευτικά το κομμάτι της ΕΜ δεν παρέχουν λύσεις, αλλά θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναν «συμβουλευτικό χάρτη πλοήγησης», ο οποίος μπορεί να δώσει σε όλους όσους ασχολούνται με τα της ΕΜ, πληροφορίες σε σχέση με πτυχές και διαστάσεις οι οποίες θα πρέπει να συνυπολογιστούν, στα πλαίσια του δικού τους συγκειμένου.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και εμπεριέχει παρουσίαση:

- Του σκοπού της έρευνας
- Των ερευνητικών ερωτημάτων
- Της ακολουθούμενης ερευνητικής μεθοδολογίας
- Της ερευνητικής διαδικασίας συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων

**3.1 Σκοπός της έρευνας:** Είναι η διερεύνηση των συνθηκών που επηρέασαν την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) Γλώσσας 2010 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο.

Εκτενέστερα, η έρευνα αποσκοπεί στην κατανόηση και σκιαγράφηση των διαδικασιών και δυναμικών που ενεργοποιήθηκαν και επέδρασαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής αλλαγής, όπως και στην παρουσίαση των συνθηκών που συνδυαστικά επηρέασαν ανασταλτικά και αντιμεταρρυθμιστικά τη διαδικασία εφαρμογής και πραγμάτωσης των προτεινόμενων αλλαγών για το γλωσσικό μάθημα.

### 3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα διδακτορική έρευνα καταπιάνεται με τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς πλαισιώνεται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η αναμόρφωση του ΑΠ Γλώσσας από την επίσημη κρατική αρχή (κυβέρνηση – ΥΠΠ) και άλλους σημαντικούς φορείς, οι οποίοι λειτούργησαν υποστηρικτικά και ποια χαρακτηριστικά προσδίδονται στην αλλαγή;
2. Ποια πεδία συγκροτούνται και ποιοι λόγοι εκφέρονται εκ μέρους των εμπλεκόμενων δρώντων;
3. Ποιες διαδικασίες ενεργοποιήθηκαν σε σχέση με τη διαχείριση και υποστήριξη της αλλαγής;
4. Σε ποιους παράγοντες εδράζονται οι αντιδράσεις οι οποίες εντοπίζονται και πώς επηρέασαν την εφαρμογή της ΕΜ και του ΑΠ Γλώσσας 2010;

### 3.3 Επιλογή Μεθοδολογίας

Η υφιστάμενη διδακτορική διατριβή είναι μια μελέτη περίπτωσης, η οποία εστιάζει στη διερεύνηση των συνθηκών που οδήγησαν στη μη εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010. Εκτενέστερα, μελετά την περίπτωση της μη αλλαγής σε συνάρτηση με το ευρύτερο συγκείμενο το οποίο λειτούργησε ανασταλτικά και αντιμεταρρυθμιστικά ως προς την εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010.

Για την οργάνωση, εκτέλεση και παρουσίαση της υφιστάμενης μελέτης περίπτωσης παρατίθενται τα στάδια, τα οποία ακολουθούνται:

Στάδιο 1: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Στάδιο 2: Μεθοδολογία Έρευνας (Μελέτη Περίπτωσης)

Στάδιο 3: Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων (Αρχειακή Έρευνα )

Στάδιο 4: Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων (Ερμηνευτική, Ανάλυση Περιεχομένου, Ανάλυση Λόγου)

Στάδιο 5: Γραπτή Αναφορά (Παρουσίαση Δεδομένων, Καταγραφή Συμπερασμάτων)

Σύμφωνα με τον Robson (2007, σ. 219): «Υπό μια έννοια, όλες οι διερευνήσεις είναι μελέτες της περίπτωσης». Η μελέτη περίπτωσης αποσκοπεί στην εξέταση ενός κοινωνικού φαινομένου, το οποίο μπορεί να μελετηθεί μονάχα εάν πλαισιωθεί από το ευρύτερο συγκείμενο. Πρόκειται επομένως για εμπειρική έρευνα, η οποία διερευνά το φαινόμενο μέσα στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής, όπου τα όρια μεταξύ φαινομένου και πλαισίου δεν είναι ιδιαίτερα ορατά (Yin, 1994).

Μια μελέτη περίπτωσης αποβλέπει στην εξεύρεση διαφορετικών πηγών, οι οποίες μπορούν να παρέχουν δεδομένα. Δεδομένα τα οποία αποτελούν παράγωγο κομμάτι του συγκεκριμένου και τα οποία εντοπίζονται, ταξινομούνται και συντίθεται με τρόπους που διευκολύνουν την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί.

Σύμφωνα με τον Gillham (2000) καμία πηγή δεδομένων δεν είναι επαρκής (ή επαρκώς έγκυρη) από μόνη της. Η χρήση διαφορετικών πηγών από δεδομένα, είναι αυτό το οποίο αποτελεί ένα κύριο χαρακτηριστικό της μελέτης περίπτωσης.

Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν ξεκινάς με a priori θεωρητικές σταθερές αλλά αποσκοπείς στην κατανόηση του φαινομένου και του συγκεκριμένου που μελετάς στα πλαίσια μιας προσπάθειας αναδόμησης και εμπλουτισμού της ίδιας της θεωρίας στην οποία έχεις στηριχθεί, είναι ένα βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τη μέθοδο. Έτσι, καταδεικνύεται ουσιαστικά ότι κάθε μελέτη περίπτωσης «αφορά στον σχηματισμό νέας γνώσης» (ό.π.π., σ. 2).

Συνοψίζοντας, η συγκεκριμένη μέθοδος υιοθετήθηκε για το χαρακτηριστικό που έχει να προσφέρει σε βάθος μελέτη των διαστάσεων ενός φαινομένου (στην προκειμένη της εκπαιδευτικής αλλαγής) εντός του φυσικού του πλαισίου και από την προοπτική των συμμετεχόντων (Cohen & Manion, 1989; Gall, Borg & Gall, 1996).

Για τους σκοπούς της έρευνας και τον εντοπισμό της προοπτικής των εμπλεκόμενων στη διαδικασία της αλλαγής, διενεργείται ανάλυση σχετικών κειμένων/δημοσιευμάτων/εγγράφων πολιτικής (αρχειακού υλικού, analysis of documentation). Η αρχειακή ανάλυση πλαισιώνεται μεθοδολογικά από την ερμηνευτική

(hermeneutics) σε συνδυασμό με την ανάλυση περιεχομένου (content analysis) και την ανάλυση λόγου (discourse analysis).

### **Ανάλυση κειμένων - αρχειακού υλικού (analysis of documentation)**

Η αρχειακή μελέτη η οποία διενεργείται, εστιάζει σε εντοπισμό εγγράφων πολιτικής αλλά και τοποθετήσεων αρχικών/κοινωνικών δρώντων (ατόμων ή ομάδων). Οι διάφορες τοποθετήσεις συγκροτούν το κοινωνικό πεδίο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε και προωθήθηκε η εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010 και ευρύτερα η ΕΜ. Η μελέτη στοχεύει στη σκιαγράφηση των συνθηκών που αλληλοεπέδρασαν (υποστηρικτικά ή ανασχετικά) επηρεάζοντας την έκβαση της μεταρρύθμισης και την εφαρμογή του εν λόγω ΠΣ. Τα κείμενα τα οποία τίθενται υπό μελέτη εξυπηρετούν στην κατανόηση και παρουσίαση των επι(αντι)δράσεων (επί) του ΑΠ και στην παρουσίαση των (κυρίαρχων) λόγων που εκφράστηκαν εκ μέρους των εμπλεκομένων.

Συγκεκριμένα, η αρχειακή μελέτη εστιάζει σε εξεύρεση κειμένων, ανακοινώσεων και άρθρων, σχετικών με την ΕΜ γενικότερα, αλλά και την εισαγωγή και εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010 ειδικότερα, που δημοσιεύθηκαν μεταξύ των ετών 2008-2014. Η συγκεκριμένη χρονική περίοδος εκτείνεται μεταξύ της δέσμευσης εκ μέρους της νεοδιορισθείσας κυβέρνησης του ΑΚΕΛ για πραγματοποίηση ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (στη βάση των βασικών αρχών της Έκθεσης της Επιτροπής για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση) (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 15.12.2009) και της δημοσιοποίησης της Έκθεσης της Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, μετά την κυβερνητική αλλαγή και την εκλογική νίκη ΔΗΣΥ (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014).

Αναλυτικότερα, η έρευνα επικεντρώνεται σε εντοπισμό και επεξεργασία των πιο κάτω:

- Μηνιαίων ενημερωτικών δελτίων του ΥΠΠ,
- Ετήσιων εκθέσεων του ΥΠΠ,
- Εγκυκλίων που αποστάλθηκαν από το ΥΠΠ και το ΠΙ σε όλα τα σχολεία δημοτικής ή/και μέσης εκπαίδευσης,
- Σχετικής διαδικτυακής αρθρογραφίας και ανακοινώσεων πολιτικών κομμάτων (ΔΗΣΥ, ΑΚΕΛ, ΔΗΚΟ, ΕΔΕΚ, ΕΥΡΩ.ΚΟ, ΟΙΚΟΛΟΓΟΙ),
- Σχετικής διαδικτυακής αρθρογραφίας και ανακοινώσεων εκ μέρους των συνδικαλιστικών οργανώσεων ΠΟΕΔ και ΟΕΛΜΕΚ καθώς και επιμέρους παρατάξεων που τις αποτελούν (ΑΚΙΔΑ, ΔΗΚΙ, ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ, ΑΛΛΑΓΗ, ΠΑΔΕΔ ΠΡΩΤΟΠΟΡΙΑ, ΝΕΑ ΚΙΝΗΣΗ),
- Σχετικής αρθρογραφίας από διαδικτυακές εφημερίδες (PaideiaNews, SIGMALIVE, Καθημερινή, Πολίτης News),
- Σχετικής αρθρογραφίας του Αρχείου Ανακοινωθέντων του Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών,

- Σχετικής αρθρογραφίας από ημερήσιες εφημερίδες. Συγκεκριμένα, έγινε αποδελτίωση τεσσάρων εφημερίδων. Ο *Φιλελεύθερος* και η *Χαραυγή*: αποδελτιώθηκαν για τα έτη 2008-2014, ενώ η *Σημερινή* και ο *Πολίτης*: αποδελτιώθηκαν για τα έτη 2010-2012.

Το εύρος και η ποικιλία των πηγών που εντοπίστηκαν ήταν μια σκόπιμη επιλογή η οποία στόχευε στην όσο το δυνατόν πληρέστερη εξεύρεση και καταγραφή των διαφόρων πτυχών και παραμέτρων που τέθηκαν κατά την εφαρμογή της ΕΜ, με τρόπο υποβοηθητικό ως προς τη σκιαγράφηση της ποικιλίας των 'φωνών' που επενέβησαν επηρεάζοντας (ενδεχομένως) την πορεία αλλαγής και εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας 2010.

Ο Lerner (2014) αναφερόμενος στην αρχειακή έρευνα καταγράφει ότι ο ερευνητής έρχεται αντιμέτωπος με μια σειρά από πηγές οι οποίες παρουσιάζουν γεγονότα τα οποία δεν είναι ούτε απλά αλλά ούτε και ολοκληρωμένα, ενώ προβάλλονται στον ερευνητή ως πολλαπλοί κοινωνικοί κόσμοι, οι οποίοι τον ενεργοποιούν προς αναζήτηση νόηματος και τον προσανατολίζουν προς την ανακάλυψη η οποία εμπεριέχει κάποιο βαθμό «ρίσκου, αβεβαιότητας και δυσφορίας» (σ. 204).

Τα αρχεία είναι κοινωνικά προϊόντα, τα οποία εδράζονται σε συγκεκριμένα συγκεκριμένα και ως τέτοια θα πρέπει να διαπραγματεύονται και να ερμηνεύονται. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2007) οι ερευνητές θα πρέπει να αντιληφθούν το γεγονός ότι τα κείμενα σκόπιμα εμπερικλείουν ή αποκλείουν συγκεκριμένες πληροφορίες και εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς. Όπως επισημαίνουν, η κατανόηση των κειμένων απαιτεί ερμηνευτική εξάσκηση. Αναφερόμενοι στον Giddens (1979) προσυπογράφουν ότι οι ερευνητές βιώνουν μια «διπλή ερμηνευτική» (double hermeneutic), εφόσον καλούνται να ερμηνεύσουν έναν κόσμο, ο οποίος παρουσιάζεται μέσα από τις ερμηνείες των συγγραφέων των κειμένων που εντοπίζονται κατά την αρχειακή μελέτη. Όλοι αυτοί «ερμηνεύουν ή αποδίδουν νόημα στον κόσμο και έπειτα ο ερευνητής ερμηνεύει ή αποδίδει νόημα σε αυτές τις ερμηνείες» (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 203).

Στα πλαίσια της διατριβής, υιοθετούνται οι ακόλουθες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: η ερμηνευτική παράδοση (Hermeneutics), η ανάλυση περιεχομένου (Content Analysis) και η ανάλυση λόγου (Discourse Analysis).

### **Η Ερμηνευτική παράδοση (Hermeneutics)**

Η ερμηνευτική παράδοση (hermeneutics), με αφετηρία τη φιλοσοφία της Επιστήμης από τον Γερμανό φιλόσοφο Wilhelm Dilthey, «γεννήθηκε ως ερμηνευτική γλωσσικών κειμένων και αναπτύχθηκε μέσα στα πλαίσια των ιστορικοφιλολογικών και κοινωνικών επιστημών κυρίως στη Γερμανία» (Κουτσάκος, 1984, σ. 154). Ορίζεται ως «η τέχνη του να κατανοείς ορθά το νόημα του λόγου, το νόημα του μηνύματος» (Χριστοφόρου, 2001, σ. 137), θέτοντας έναν ευρύτερο προβληματισμό για τη σχετικότητα του νοήματος.



Αναλυτικότερα, η πορεία της ερμηνευτικής εκτείνεται από τον Heidegger, στον Gadamer και στον Ricœur. Ο Heidegger και η ερμηνευτική οντολογία, υποδεικνύει ότι πάντοτε ανοίγεται ένας ορίζοντας συγκεκριμένων δυνατοτήτων μπροστά μας, ο οποίος είναι χαρακτηριστικός ενός συγκεκριμένου κόσμου (Χριστοφόρου, 2001), μέσα στον οποίο μπορούμε να επιλέξουμε τον τρόπο με τον οποίο θέλουμε να πραγματώσουμε το Είναι μας.

Ο Gadamer και η ερμηνευτική της παράδοσης υποδηλώνουν ότι «πριν ο ερευνητικός αρχίζει συνειδητά να ερμηνεύει ένα κείμενο ή να κατανοεί το νόημα ενός αντικειμένου, το έχει ήδη τοποθετήσει σε ένα ορισμένο περιβάλλον, το οποίο έχει πλησιάσει από μια συγκεκριμένη οπτική και έχει συλλάβει το νόημά του κατά έναν συγκεκριμένο τρόπο» (σ. 148).

Τέλος, ο Ricœur κάνει λόγο για ερμηνευτική της υποψίας, χαρακτηρισμό τον οποίο αποδίδει στους Μαρξ, Νίτσε και Φρόιντ καθώς, σύμφωνα με τον ίδιο, ήθελαν να ξεμασκάρουν και να απομυστικοποιήσουν την κοινωνία τους και την παράδοση σκέψης και ζωής που έφτανε μέχρι αυτούς (Βίγκλας, 2008). Σύμφωνα με τον Βίγκλα (2008), η ανάλυση του Ricœur εστιάζει κυρίως στον τρόπο με τον οποίο οι Μαρξ, Νίτσε και Φρόιντ είδαν το φαινόμενο την θρησκείας, αποτυπώνοντας τη μετάθεση του ενδιαφέροντος του ίδιου του ερμηνευτή και του ερμηνευμένου σε μια νέα φάση, όπου η εστίαση βρισκόταν πλέον στην ερμηνεία του κειμένου αλλά και στις επιδράσεις του παρελθόντος σε αυτό. Για τον Ricœur βασική (θετική) συνιστώσα της ερμηνευτικής αποτελεί η αποστασιοποίηση, αφού σύμφωνα με τον Γάλλο φιλόσοφο «μέσω της γραφής ο λόγος αποδεσμεύεται εν καιρώ από τους παράγοντες γέννησής του και αποκτά ένα δικό του αυτοδύναμο βίο», έτσι ώστε «να ανοίγεται σε μια απεριόριστη σειρά αναγνώσεων επανατοποθετούμενος σε διαφορετικά εκάστοτε πολιτιστικά συμφραζόμενα» (Χριστοφόρου, 2001, σ. 160).

Αυτή την αποστασιοποίηση που δημιουργείται ανάμεσα στον χρόνο, στις συνθήκες δημιουργίας του κειμένου και στον χρόνο του ερμηνευτή, έρχεται να συμπληρώσει η ερμηνευτική.

Συνεπώς, η ερμηνευτική επεκτείνεται πέρα από τα όσα φαίνονται (φαινομενολογία) και την υποκειμενική εμπειρία του κάθε ατόμου (ερευνητή), αφού συνδυάζει συμβαίνοντα με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι. Έτσι, η έμφαση αποδίδεται και σε ό,τι δεν είναι άμεσα ορατό, σε ό,τι βρίσκεται πίσω από τις γραμμές και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «κρυφό νόημα».

Η ερμηνευτική προσέγγιση αποτελεί ερευνητική μεθοδολογία η οποία κρίνεται απαραίτητη, εφόσον επιμέρους σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η μελέτη σχετικών κειμένων όπως και εγγράφων πολιτικής τα οποία προέρχονται τόσο από το ΥΠΠ, όσο και από διάφορους αρχικούς και κοινωνικούς δρώντες (άτομα και ομάδες), σε μια προσπάθεια εξεύρεσης και ερμηνείας του λόγου που εκφέρεται κατά τη διαδικασία εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας 2010. Η αναζήτηση της ερμηνείας των κειμένων που εντοπίζονται και μελετώνται, πλαισιώνεται και υποβοηθείται από τη βιβλιογραφία που έχει επιλεγεί για τους σκοπούς της διατριβής.

## Η ανάλυση περιεχομένου (Content Analysis)

Για την επεξεργασία, ανάλυση και κατηγοριοποίηση των πηγών και ερευνητικών δεδομένων που προκύπτουν από την αρχειακή μελέτη, επιλέγεται η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) ως η καταλληλότερη ερευνητική μέθοδος για την (υποκειμενική) ερμηνεία του περιεχομένου κειμένων, μέσω της συστηματικής διαδικασίας ταξινόμησης και αναγνώρισης παρόμοιων θεμάτων ή μοτίβων λόγου (Berelson, 1952). Όπως ο Berelson καταγράφει στο βιβλίο του «Content analysis in communication research», το οποίο συνέβαλε στην αναγνώριση της μεθόδου αυτής ως ευέλικτου εργαλείου για τις κοινωνικές επιστήμες και όσους ερευνητές ασχολούνται με τα μέσα ενημέρωσης, η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τεχνική έρευνας που εφαρμόζεται για να επιτευχθεί η αντικειμενική, συστηματική περιγραφή του εμφανούς περιεχομένου των κειμένων επικοινωνίας με τελικό στόχο την ερμηνεία τους.

Η ανάλυση περιεχομένου, η οποία αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας, έχει προταθεί και καθιερωθεί ως μία εκ των καλύτερων τεχνικών έρευνας στους κόλπους των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών του ανθρώπου, εφόσον καθορίζει ένα αυστηρό και συστηματικό σύνολο διαδικασιών για την ανάλυση, εξέταση, επαλήθευση και ερμηνεία του περιεχομένου των γραπτών στοιχείων (Flick, 1998; Mayring, 2004 στους Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Σύμφωνα με τον δημιουργό της μεθόδου H. D. Laswell, στο κλασικό σχήμα κάθε επικοινωνίας υπάρχει ένας πομπός, που απευθύνει ένα μήνυμα σε έναν ή περισσότερους αποδέκτες (Βάμβουκας, 2002). Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου μελετώνται τα στοιχεία της επικοινωνίας, τα οποία πρακτικώς συνοψίζονται στα ερωτήματα: «ποιος, τι, σε ποιον, γιατί, πώς» απευθύνει κάποιος ένα μήνυμα και ποιο αποτέλεσμα έχει αυτή η διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο η εν λόγω μέθοδος χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό (Weber, 1985; Βάμβουκας, 2002):

- α) των χαρακτηριστικών του πομπού της επικοινωνίας,
- β) των χαρακτηριστικών του περιεχομένου,
- γ) των χαρακτηριστικών των αποδεκτών της επικοινωνίας και των επιπτώσεών της σε αυτούς.

Η Λαμπίρη-Δημάκη (1990) σημειώνει ότι κατά την ανάλυση, ο ερευνητής αναλύει κάποιο συγκεκριμένο μήνυμα εντοπίζοντας τις διάφορες συμβολικές ενότητες εννοιών, τα διάφορα δηλαδή θέματα τα οποία περιέχονται στο υπό εξέταση μήνυμα.

Η ταξινόμηση των πηγών σε κατηγορίες, επιτρέπει την αντικειμενική καταγραφή των χαρακτηριστικών των μηνυμάτων σε διάφορες χρονικές περιόδους. Συνεπώς, η ανάλυση περιεχομένου αφήνει να διαφανεί η ροή της επικοινωνίας σε διάφορα χρονικά διαστήματα.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας υιοθετείται η **θεματική ή σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου** η οποία εστιάζει σε έννοιες, νοήματα ή θέματα που εντοπίζονται αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης.

Η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση βασίζεται στην ιδέα ότι «ο λόγος είναι μια συμπεριφορά δηλωτική και αποκαλυπτική των κέντρων ενδιαφέροντος, γνώμων, πεποιθήσεων, φόβων και γενικά των συγκινησιακών καταστάσεων του ατόμου ή μιας ομάδας» (Uhrug, 1974, σ. 15, στον Βάμβουκα, 2002).

Καθίσταται πλέον σαφές ότι τα τελευταία χρόνια έχουμε γίνει παρατηρητές μιας πρωτοφανούς «αύξησης στη διαφοροποίηση και επέκταση των φορέων στην εκπαιδευτική πολιτική αρένα (DeBray-Pelot & McGuinn, 2009; McDonnell, 2009; McGuinn, 2012a) που χαρακτηρίζει το νέο συγκείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής» (Piazza, 2014, σ. 8). Οι λόγοι οι οποίοι εκφράζονται από διάφορους (αρχικούς και κοινωνικούς) δρώντες (άτομα ή ομάδες) θα πρέπει να παρουσιαστούν κάτω από θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν δοκιμαστεί και μπορούν να προσφέρουν εργαλεία για σαφή και ολοκληρωμένη ανάλυση των υπό εξέταση θεμάτων. Η προσέγγιση η οποία υιοθετείται, αποσκοπεί στη σκιαγράφηση των βασικότερων εννοιών/θεμάτων που κυριάρχησαν στον δημόσιο διάλογο κατά τη διάρκεια της ΕΜ.

Για την ανάλυση των πηγών και τη δημιουργία κατηγοριών εντοπίζονται φράσεις (ως τμήμα με αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο) ή θέμα(τα) (ως τμήμα του λόγου που αντιστοιχεί σε μια ιδέα) και δημιουργούνται κώδικες (codes). Η μεθοδολογία αυτή χρησιμοποιείται με σκοπό την επιλογή και την ορθολογική οργάνωση κατηγοριών (categories) οι οποίες συμπυκνώνουν (σε συνοπτική μορφή) το ουσιώδες περιεχόμενο ενός κειμένου.

Οι διάφορες κατηγορίες οι οποίες δημιουργούνται, χρησιμεύουν ως πλαίσιο για τη διαλογή του αναλυτέου υλικού, ενώ επιτρέπουν και διευκολύνουν την περαιτέρω ανάλυση ή/και σύγκριση. Σύμφωνα με την Charmaz (1995) η εστιασμένη κωδικοποίηση επιτρέπει τη δημιουργία και τον έλεγχο κατηγοριών. Κάθε κατηγορία δεδομένων που σχηματίζεται αποτελεί μέρος του αναλυτικού πλαισίου και συμπεριλαμβάνει κώδικες που σύμφωνα με την ίδια, συμβάλλουν στην ερμηνεία γεγονότων ή διαδικασιών.

Η εγκυρότητα και αποτελεσματικότητα της κατηγοριοποίησης διασφαλίζονται μέσω της συμμόρφωσης στις ακόλουθες τρεις βασικές αρχές έρευνας (Devi Prasad, 2008, σ. 175):

1) Αντικειμενικότητα: που σημαίνει ότι η ανάλυση διενεργείται στη βάση ρητών κανόνων που επιτρέπουν στους διάφορους ερευνητές να εξάγουν τα ίδια αποτελέσματα από τα ίδια έγγραφα ή μηνύματα (δεδομένου του ότι χρησιμοποιούν τις ίδιες θεωρητικές αφετηρίες και θέτουν παρόμοιας φύσεως ερευνητικά ερωτήματα).

2) Συστηματικότητα: Η συμπερίληψη ή αποκλεισμός του περιεχομένου γίνεται με βάση κάποιους κανόνες που εφαρμόζονται με συνέπεια, εξαλείφοντας την πιθανότητα να

συμπεριλαμβάνονται μονάχα έγγραφα τα οποία εξυπηρετούν τις ιδέες του ερευνητή. Για τον λόγο αυτό, στην υφιστάμενη διατριβή επιλέγεται η άντληση δεδομένων από μεγάλο εύρος πηγών (λ.χ. ΥΠΠ, πολιτικά κόμματα, συνδικαλιστικές οργανώσεις, διαδικτυακές και έντυπες εφημερίδες, Αρχείο Ανακοινωθέντων του Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών).

3) Γενικευσιμότητα: Τα αποτελέσματα τα οποία αποκτά ο ερευνητής μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλες παρόμοιες περιστάσεις. Για τον λόγο αυτό, στο τέλος της διατριβής προτείνεται ερμηνευτικό πλαίσιο που αφορά στις συνθήκες οι οποίες (εντοπίσαμε ότι) επηρεάζουν την εφαρμογή της αλλαγής, το οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε αντίστοιχες ερευνητικές περιπτώσεις.

Οι επιμέρους κατηγορίες (έννοιες και θέματα), συγκροτούνται βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, των ερευνητικών ερωτημάτων και του κυρίως περιεχομένου των κειμένων που εντοπίστηκαν. Επιδίωξή μας ήταν μέρος των πηγών που θα εντοπίζονταν να συμπεριλαμβάνουν αναφορές στην προτεινόμενη γλωσσική πολιτική, αναφορές από/για τις συνδικαλιστικές οργανώσεις και αναφορές σε σχέση με τη διαχείριση της οποίας έτυχε η ΕΜ, εφόσον τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν καλούσαν για συλλογή ανάλογων δεδομένων.

Σε κάθε περίπτωση, η σκιαγράφηση των βασικότερων θεμάτων/εννοιών που κυριάρχησαν στα πλαίσια της ΕΜ και της εισαγωγής του ΑΠ Γλώσσας 2010 αποτέλεσε μια συνεχή διαδικασία, η οποία ολοκληρώθηκε με τη μελέτη όλου του διαθέσιμου υλικού. Για σκοπούς ταξινόμησης των επιμέρους εννοιών-θεμάτων που εντοπίστηκαν, επιλέγηκε **ποσοτική παρουσίαση των κυριότερων λέξεων/εννοιών-κλειδιών σε πίνακα** ο οποίος πέραν της καταγραφής της συχνότητας συγκεκριμένων όρων, αφηγήσεων ή εννοιών, αφήνει να διαφανεί και η χρονική διαφοροποίηση των θεμάτων που μεσουρανούσαν στον δημόσιο διάλογο.

Επιμέρους στόχος της διατριβής είναι η σκιαγράφηση των «πεδίων» που συγκροτήθηκαν από τις τοποθετήσεις αρχικών και κοινωνικών δρώντων. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, τα «πεδία» που εντοπίζονται και τα οποία αναλύονται περαιτέρω στο κεφάλαιο 5, είναι απότοκο των ακόλουθων αποφάσεων/πολιτικών/εισηγήσεων και συγκεντρώνουν τον εξής αριθμό αναφορών:

Α) Της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού στόχου περί ειρηνικής και αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ Ε/κ και Τ/κ **(32 αναφορές)**,

Β) Της ανακοίνωσης για ανάγκη αναμόρφωσης των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας και των προτεινόμενων αλλαγών στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών **(22 αναφορές και 3 αναφορές αντίστοιχα)**,

Γ) Των προτεινόμενων αλλαγών στο ΑΠ Γλώσσας 2010 **(210 αναφορές)**,

Δ) Των μέτρων της κυβέρνησης για οικονομική εξυγίανση και εξορθολογισμό των δαπανών (71 αναφορές),

Ε) Των προτάσεων για οριστικοποίηση των ΩΠ Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (65 αναφορές).

### **Η ανάλυση λόγου (Discourse Analysis)**

Η ανάλυση λόγου εστιάζει στη μελέτη των περιγραφών (γραπτών ή προφορικών) ενός γεγονότος. Διαφοροποιείται από άλλες ερευνητικές προσεγγίσεις των κοινωνικών επιστημών οι οποίες, επίσης, επεξεργάζονται τον λόγο, καθώς αυτές τον θεωρούν ως το μέσο που θα τους μεταφέρει στην πραγματικότητα του υπό μελέτη φαινομένου (π.χ. στο τι συνέβη κάπου, στο τι σκέφτεται κάποιος κ.λπ.). Στην ανάλυση λόγου, το ενδιαφέρον εστιάζεται στα αποτελέσματα που έχουν οι διαφορετικοί τρόποι αφήγησης και περιγραφής του ίδιου γεγονότος.

Για τους σκοπούς της έρευνας έχει επιλεγεί μια συγκεκριμένη τάση της εν λόγω μεθόδου, η οποία αντιμετωπίζει τον λόγο ως μορφή κοινωνικής πρακτικής (βλ. Fairclough). Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως φορείς ιδεολογίας, αξιών και νορμών, δηλαδή ως εκδήλωση κοινωνικής πράξης που καθορίζεται βασικά από την κοινωνική δομή (Fairclough, 2003). «Όταν προσεγγίζεις τη γλώσσα ως ‘discourse’ και ως κοινωνική πρακτική, αφιερώνεσαι όχι μόνο στο να αναλύεις κείμενα, ούτε στο να αναλύεις τις διαδικασίες παραγωγής και ερμηνείας, αλλά στο να αναλύεις τις σχέσεις μεταξύ κειμένων, διαδικασίες και τις κοινωνικές τους συνθήκες...» (Fairclough, 1989, σ. 26).

Στην ανάλυση λόγου κάθε κείμενο αποτελεί μια κατασκευή, ενώ οι αφηγήσεις θεωρούνται ένα μέσο που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν προκειμένου να καταφέρουν κάτι. Κάθε αφήγηση (προφορική ή γραπτή) οργανώνεται με ρητορικό τρόπο, δηλαδή με βασικό σκοπό να είναι πειστική. Το ύφος και το συγκεκριμένο των όρων που επιλέγονται και χρησιμοποιούνται για να συγκροτήσουν τον λόγο τίθεται υπό μελέτη, γεγονός που βοηθάει τον ερευνητή να ανιχνεύσει και να σκιαγραφήσει τους λόγους που αλληλοϋποστηρίζονται ή αντιπολιτεύονται.

Ένας κρίσιμος όρος ο οποίος θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην ανάλυση λόγου είναι το συγκεκριμένο αναφοράς (Gee, 2011). Οι γλωσσικές επιλογές δεν γίνονται τυχαία και το νόημα καθορίζεται όχι μόνο με βάση το τι λέμε αλλά και με βάση το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο το λέμε, εφόσον τα άτομα μοιράζονται κοινή γνώση, «η οποία συμπεριλαμβάνει και κοινή πολιτισμική γνώση» (σ. 6). Σύμφωνα με τον Gee (2011), εξετάζοντας το περιεχόμενο ενός κειμένου και γνωρίζοντας το συγκεκριμένο, μπορείς να εντοπίσεις το νόημα των όσων λέγονται ή γράφονται εκ μέρους του δημιουργού του κειμένου (προφορικού ή γραπτού) και να ανιχνεύσεις την *επιτελεστική λειτουργία* των γλωσσικών επιλογών (πράξεις οι οποίες γίνονται μέσω της γλώσσας: προσβολή, ενημέρωση, διαταγή, παράκληση, παρατήρηση, ερώτηση).

Όπως επεξηγεί ο Δοξιάδης (2008), οι θεμελιώδεις ιδιότητες του λόγου είναι η *αναφορικότητα*, η *υποκειμενικότητα* η *γνώση* και η *ιδεολογία*. Για τους σκοπούς της παρούσας διατριβής, έμφαση δίνεται στον **τρίτο και τέταρτο άξονα ανάλυσης**. Οι άξονες αυτοί, επιτρέπουν την ανίχνευση του τρόπου με τον οποίο ο εκφερόμενος λόγος σχετίζεται με το ευρύτερο συγκείμενο αναφοράς και άλλους λόγους που παράγονται, αντανακλώντας την τοποθέτηση του ομιλητή, οι γλωσσικές επιλογές του οποίου τον τοποθετούν σε σχέση με την εξουσία ή/και άλλες ιδεολογίες.

Σύμφωνα με τον Δοξιάδη (2008), οι άξονες ανάλυσης που αντιστοιχούν στις ιδιότητες του λόγου είναι οι εξής (σ. 179):

- 1. Άξονας αντικειμένων (αναφορικότητα):** διερεύνηση των σχέσεων του λόγου με τα εκτός λόγου. Το σκέλος αυτό, σχετίζεται με τις εξωτερικές συνθήκες εκφοράς του λόγου.
- 2. Άξονας τρόπων εκφοράς (υποκειμενικότητα):** διερεύνηση των σχέσεων του λόγου με τον εαυτό του. Το σκέλος αυτό, αφορά τις εσωτερικές συνθήκες εκφοράς του λόγου.
- 3. Άξονας εννοιών (γνώση):** διερεύνηση των σχέσεων του λόγου με άλλους λόγους.

Σύμφωνα με τον Fairclough (1989): «Τα κείμενα πάντοτε υπάρχουν σε διακειμενικές σχέσεις με άλλα κείμενα και μπορεί να υποστηριχθεί ότι είναι πάντοτε ‘διαλογικά’, μια ιδιότητα που μπορεί κάποιες φορές να αναφέρεται εντός του γενικού πλαισίου ‘διακειμενικότητα’» (σ. 155). Οι Phillips & Jorgensen (2009) σημειώνουν ότι: «Δεν μπορούμε να κατανοήσουμε ή να αναλύσουμε τα κείμενα εξετάζοντάς τα ως αυτόνομες οντότητες – είναι απαραίτητο να τα συνδέσουμε με το κοινωνικό τους περιβάλλον και με δίκτυα άλλων κειμένων» (σ. 132). Σε αυτό συμφωνεί και η θεωρία των Ernesto Laclau και Chantal Mouffe, η οποία υπαγορεύει ότι κανένας λόγος δεν αποτελεί κλειστή οντότητα, απεναντίας μεταμορφώνεται διαρκώς μέσα από την επαφή του με άλλους λόγους.

- 4. Άξονας θεματικών (ιδεολογία):** διερεύνηση των σχέσεων του λόγου με την εξουσία.

Ο λόγος αποτελεί μέρος ενός κοινωνικού αγώνα, εντός μιας πυραμίδας σχέσεων εξουσίας. Διαμορφώνεται από σχέσεις εξουσίας/δύναμης, αποτελεί ένα «στοίχημα» στις διαμάχες για την εξουσία ενώ, αδιαμφισβήτητα, διακατέχεται από ιδεολογία (Fairclough, 1992; 1989). «Η ιδεολογία είναι η αναπαράσταση των κοινωνικών σχέσεων που καθοδηγεί το πράττειν, δηλαδή ο λόγος που ταξινομεί τις κοινωνικές σχέσεις και που – κατά συνέπεια – καθοδηγεί – αναλόγως το πράττειν» (Δοξιάδης, 2008, σ. 182). Συνεπώς, η ιδεολογία αποτελεί θεμελιώδη ιδιότητα κατασκευής του λόγου, η οποία είναι εν δυνάμει παρούσα σε κάθε είδος λόγου ως «τρόπος άσκησης εξουσίας αλλά και έκφρασης ανταγωνισμού μέσα στον λόγο και διαμέσου του λόγου» (ό.π.π., σ.177).

Οι Phillips & Jorgensen (2009) εξηγούν ότι οι εκφερόμενοι λόγοι είναι στενά συνδεδεμένοι με την εξουσία έτσι βρίσκονται σε μια πάλη, εφόσον «διαφέρουν μεταξύ τους – γιατί

καθένας τους αντιπροσωπεύει έναν ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης και κατανόησης του κοινωνικού κόσμου. Συγκρούονται συνεχώς για να επιβάλουν την ηγεμονία τους, για να καθορίσουν, δηλαδή, τα νοήματα της γλώσσας με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο» (σσ. 27-28).

«Ο λόγος δεν είναι μονάχα μια διαδικασία εκτέλεσης καθηκόντων, αλλά είναι επίσης και ένα μέσο έκφρασης, δημιουργίας και αναπαραγωγής κοινωνικών ταυτοτήτων και κοινωνικών σχέσεων, μέσο το οποίο εμπερικλείει αποφασιστικά σχέσεις εξουσίας» (Fairclough, 1989, σ. 237). Ο Fairclough (1989) υποστηρίζει ότι η ερμηνεία και ο λόγος του πιο «ισχυρού» συμμετέχοντα μπορεί να επιβληθεί και στους υπόλοιπους, ενώ κάνει διαχωρισμό ανάμεσα σε ιδεολογικούς και μη ιδεολογικούς λόγους. Φυσικά, είναι ένα πρόβλημα το πώς θα διακρίνουμε το ιδεολογικό από το μη ιδεολογικό και «ποιος είναι τόσο ανεξάρτητος από τη ρηματική κατασκευή του κόσμου, ώστε να μπορεί να κάνει αυτή τη διάκριση» (Phillips & Jorgensen, 2009, σ. 53).

Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζουν οι Phillips & Jorgensen (2009): «Η κοινωνία δεν τελεί υπό τον έλεγχο ενός και μόνον κυρίαρχου λόγου, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι οι λόγοι είναι ίσοι» (σ. 140). Σύμφωνα με τους ίδιους, οι λόγοι μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ιδεολογικοί, ενώ κατεξοχήν ιδεολογικοί είναι οι λόγοι εκείνοι που συμβάλλουν στη διατήρηση ή/και στον μετασχηματισμό των σχέσεων εξουσίας. Τα άτομα, φυσικά, μπορούν να προβάλλουν αντίσταση, ακόμη κι όταν δεν έχουν επίγνωση των ιδεολογικών διαστάσεων της πρακτικής τους. «Η ηγεμονία δεν είναι μόνο κυριαρχία αλλά και διαδικασία διαπραγμάτευσης, μέσα από την οποία αναδύεται μια κοινή αντίληψη για το νόημα» (σ. 142).

Ο Fairclough κάνει χρήση του όρου «κοινωνικό πεδίο» (field) όπως αυτός προτάθηκε από τον Bourdieu. «Η κοινωνία σύμφωνα με τον Bourdieu είναι ένα σύνολο κοινωνικών πεδίων που καθορίζονται από ένα κυρίαρχο 'πεδίο εξουσίας' και συνδέονται μεταξύ τους σε ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων» (Fairclough, 1989, σ. 137). Οι φορείς που δραστηριοποιούνται σε ένα ιδιαίτερο πεδίο, αγωνίζονται να πετύχουν τον ίδιο στόχο και οι μεταξύ τους σχέσεις είναι συγκρουσιακές. Η θέση των φορέων στο πεδίο καθορίζεται από τη σχετική τους απόσταση από τον στόχο και είναι ανάλογη με τη σχετική τους δύναμη (λ.χ. στο πολιτικό πεδίο, οι πολιτικοί και τα πολιτικά κόμματα αγωνίζονται να αυξήσουν την πολιτική τους ισχύ αυξάνοντας για παράδειγμα τις ψήφους που κερδίζουν).

Η παρούσα έρευνα ασπάζεται την παραδοχή ότι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούμε τη γλώσσα δεν είναι αθώος και η ανάλυσή του, μπορεί να βοηθήσει στο να αποκαλυφθεί πώς τα κείμενα και οι μεταξύ τους αλληλοεπιδράσεις μπορούν να παράγουν συγκεκριμένα νοήματα και αποτελέσματα. Για τους σκοπούς της διατριβής, αξιοποιείται η μέθοδος του Fairclough για την ανάλυση λόγου, στην προσπάθειά μας να σκιαγραφήσουμε τις διαφορές ομάδες πίεσης που συγκροτήθηκαν κατά τη διάρκεια της ΕΜ και τον εκφερόμενο λόγο (υποστηρικτικό ή αντιπολιτευτικό) που παρήγαγαν στην προσπάθειά τους να επιτελέσουν

έναν σκοπό (να προωθήσουν ή να αναχαιτίσουν τις επιλογές που προωθήθηκαν). Η εξεύρεση των λόγων που «κυριάρχησαν» στον δημόσιο διάλογο και η σκιαγράφηση των κυριότερων φορέων που ανήχθησαν σε «παίκτες» στη σκακιέρα της εκπαιδευτικής αλλαγής καθώς και των μεταξύ τους διασυνδέσεων (διαμέσου του σχηματισμού δικτύων πολιτικής όπως και δικτύων κειμένων που προωθούσαν συγκεκριμένα νοήματα και επιχειρήματα), αποτελούν κεντρικές επιδιώξεις οι οποίες συντελούν στην εξεύρεση και σκιαγράφηση των συνθηκών που αλληλοεπédρασαν επηρεάζοντας την εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010.

### **3.4 Ερευνητική διαδικασία**

- Αρχειακή μελέτη, η οποία συμπεριλαμβάνει τις τρεις ακόλουθες φάσεις:

#### **1) Η συλλογή των δεδομένων.**

**2) Η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων** (ερμηνευτική, ανάλυση περιεχομένου, ανάλυση λόγου).

Ο συνδυασμός και η αλληλοεπικάλυψη τριών μεθοδολογικών προσεγγίσεων (ερμηνευτική, ανάλυση περιεχομένου, ανάλυση λόγου), λειτουργεί ενισχυτικά και ανταποκρίνεται στον σκοπό και στις απαιτήσεις της έρευνας. Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης, κεφαλαιοποιεί τα πλεονεκτήματα της κάθε μεθόδου. Επειδή οι ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι παράγουν διαφορετικά είδη γνώσης, ο συνδυασμός μεθόδων που χρησιμοποιούνται για συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων συμβάλλει στη διαμόρφωση μοναδικής γνώσης πάνω στο φαινόμενο που μελετάται.

Εκτενέστερα, η ανάλυση περιεχομένου αξιοποιείται για την ποσοτική ταξινόμηση των δεδομένων της έρευνας. Εξυπηρετεί σκοπούς σκιαγράφησης των κυριότερων θεμάτων και μοτίβων λόγου που εντοπίζονται στον δημόσιο διάλογο κατά τη διάρκεια της ΕΜ. Αποσκοπεί, επίσης, στην ανάδειξη του πώς τα διάφορα θέματα, τα οποία απασχόλησαν τους εμπλεκόμενους δρώντες διαφοροποιήθηκαν χρονικά.

Από την άλλη, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας που χρησιμοποιούνται προσδίδουν μια διαφορετική κατεύθυνση. Η ερμηνευτική αποβλέπει στην αναζήτηση και ερμηνεία των κειμένων εντός του (κοινωνικό-πολιτικού) συγκειμένου παραγωγής τους. Διαμέσου της ανάλυσης λόγου γίνεται προσπάθεια σκιαγράφησης των κυριότερων ομάδων πίεσης και δικτύων πολιτικής, φορέων και mega-actors που τοποθετήθηκαν κατά τη διάρκεια της ΕΜ. Επιδιώκεται εξεύρεση και παρουσίαση των «κυρίαρχων» εκφερόμενων λόγων και των μεταξύ τους διασυνδέσεων. Προσεγγίζοντας τον λόγο ως μορφή κοινωνικής πρακτικής (βλ. Fairclough, 2003), μελετούμε τα κείμενα αναγνωρίζοντάς τα ως μέσα τα οποία παρήγαγαν συγκεκριμένα νοήματα και αποτελέσματα, τα οποία συνέβαλαν μεταξύ άλλων στη μη εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010.



Συνδυαστικά, οι διαφορετικές μέθοδοι παρέχουν πληροφορίες που διασφαλίζουν και ενισχύουν την εξωτερική και εσωτερική αξιοπιστία της μελέτης. Σύμφωνα με τους Cook & Reichardt (1979), οι ποσοτικές και ποιοτικές μεθοδολογίες τείνουν να διορθώνουν, να διευκρινίζουν, να διευρύνουν και να διεγείρουν η μια την άλλη και σε συνδυασμένη μορφή τριγωνοποιούν στην αλήθεια (Hinds & Young, 1987).

Επιπλέον, η τριγωνοποίηση δεδομένων (data triangulation), τα οποία προκύπτουν από τη χρήση πολλαπλών και διαφορετικών πηγών αναμένεται να ενισχύσει την εγκυρότητα των δεδομένων και κατηγοριών που θα προκύψουν (Cohen & Manion, 2000; Stake, 1994). Η τριγωνοποίηση δεδομένων μπορεί να παρέχει μοναδικές και διαφορετικές απόψεις πάνω στο ίδιο θέμα. Σύμφωνα με τους Hammersley & Atkinson (1983) τα δεδομένα από τη μία πηγή χρησιμοποιούνται από τον ερευνητή για να ελεγχθεί η ισχύς των δεδομένων από μία άλλη πηγή, με τρόπους που συμβάλλουν στον έλεγχο της εγκυρότητας.

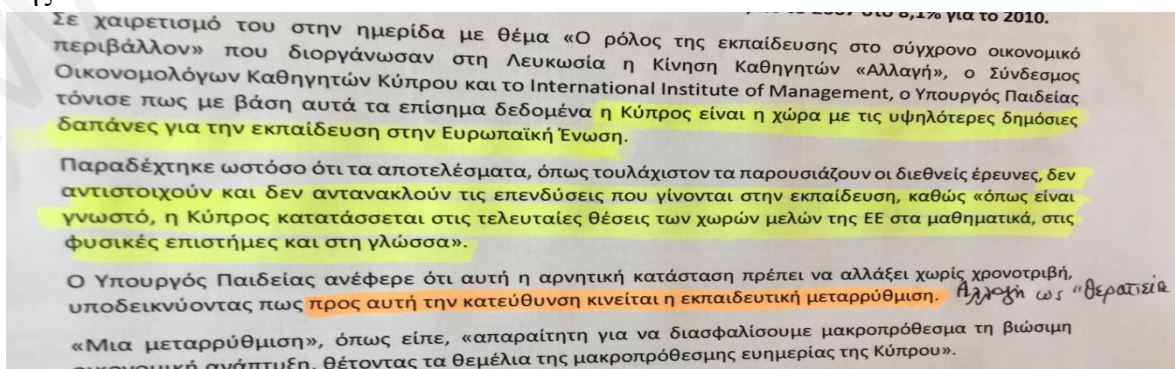
### 3) Η παρουσίαση της ανάλυσης.

Για τους σκοπούς της διατριβής υιοθετείται η ερμηνευτική, η ανάλυση περιεχομένου και η ανάλυση λόγου. Στην ενότητα αυτή παρατίθενται ενδεικτικά παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο οι τρεις μέθοδοι αξιοποιούνται για την ανάλυση του αρχειακού υλικού που εντοπίστηκε.

#### Ερμηνευτική

Στην ερμηνευτική μέθοδο, ο ερευνητής επιστρατεύει όλες τις γνώσεις και τα σχετιζόμενα με το υπό ερμηνεία φαινόμενο που βοηθούν στην κατανόησή του. Για τον λόγο αυτό, η γνώση της σχετικής βιβλιογραφίας αλλά και η διαλεκτική συσχέτιση του ερευνώμενου φαινομένου με το πλαίσιο/συγκείμενο εντός του οποίου τοποθετείται, είναι εξαιρετικά σημαντικές και υποβοηθούν στη διατύπωση κατάλληλων ερμηνειών.

Τα ακόλουθα παραδείγματα επιβεβαιώνουν τον τρόπο με τον οποίο τόσο η αντίστοιχη βιβλιογραφία, όσο και η γνώση του ευρύτερου πλαισίου υποβοήθησαν τη διατύπωση ερμηνευτικών σχολίων αναφορικά με τα επιχειρήματα που χρησιμοποίησε το αρμόδιο ΥΠΠ και στελέχη του, στην προσπάθειά τους να υπογραμμίσουν την επιτακτικότητα υλοποίησης της ΕΜ.



**Πηγή 1:** Υπ. Παιδείας: Η κρίση δεν έχει επηρεάσει την Παιδεία. (2012, Φεβρουάριος 5). Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών.

**Η νέα γενιά θα έχει μέχρι €323 δισ. περισσότερα**

Στην περίπτωση που οι επιδόσεις των Κυπρίων μαθητών ανέβουν κατά 25 μονάδες στην έρευνα PISA, τότε η νέα γενιά θα έχει στη ζωή της συνολικά 49 δισεκατομμύρια ευρώ περισσότερα. Αυτό, μάλιστα, είναι το πιο συντηρητικό από τα τέσσερα σενάρια που καταγράφει η έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με θέμα «Το κόστος των χαμηλών εκπαιδευτικών επιδόσεων στην Ευρωπαϊκή Ένωση», αναφορικά με τις προοπτικές της δικής μας χώρας. Το πιο φιλόδοξο σενάριο, σύμφωνα με τον υπουργό Παιδείας Γιώργο Δημοσθένους, προβλέπει αύξηση του ακαθάριστου προϊόντος κατά 1770% ή 323 δισεκατομμύρια ευρώ περισσότερα. Μοναδική προϋπόθεση, όπως εξήγησε, οι Κύπριοι μαθητές να φτάσουν τις επιδόσεις των Φινλανδών συνομηλίκων τους.

Τα παραπάνω αναφέρονται στον χαιρετισμό του Υπουργού, στο πλαίσιο της ημερίδας που διοργάνωσαν το περασμένο Σάββατο, η Κίνηση Αλλαγής, ο Σύνδεσμος Οικονομολόγων Καθηγητών και το International Institute of Management. Ο κ. Δημοσθένης εξήγησε ότι η σχετική έκθεση παρουσιάστηκε στο τελευταίο συμβούλιο υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όπως είπε, τα αποτελέσματα «δείχνουν ότι η επίτευξη του στόχου αναφοράς της ΕΕ για το 2020 όσον αφορά στις δεξιότητες ανάγνωσης, μαθηματικών και φυσικών επιστημών των παιδιών ηλικίας 15 χρονών θα οδηγήσει στη μακροπρόθεσμη αύξηση των επίσημων ποσοστών ανάπτυξης κατά 0,23% και σε συνολικό κέρδος 21 τρις ευρώ με τη σημερινή αξία».

Σημείωσε, εξάλλου, ότι η είναι η πρώτη φορά που μια τέτοια έκθεση περιλαμβάνει σχετικές εκτιμήσεις και για την Κύπρο. «Μέχρι σήμερα αυτό δεν ήταν δυνατόν καθώς η Κύπρος - εξαιτίας των αναρρήσεων της Τουρκίας - δεν μπορούσε να συμμετάσχει στην έρευνα PISA», ανέφερε ο Υπουργός.

Συμπλήρωσε, όμως, ότι «πρόσφατα οι ερευνητές βρήκαν τρόπο να μετατρέψουν τα αποτελέσματα της έρευνας TIMSS (στην οποία συμμετείχε η Κύπρος) σε αντίστοιχα της PISA» και έτσι έγινε δυνατόν να υπολογιστούν για το νησί μας τα οφέλη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αλλά και το κόστος σε περίπτωση που δεν γίνει.

Ο Υπουργός εξέφρασε την πεποίθηση ότι «η σταδιακή βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων είναι απολύτως εφικτός στόχος για την Κύπρο, με την προϋπόθεση ότι δεν θα υπάρχουν καθυστερήσεις και εκπτώσεις στη μεταρρύθμιση».

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΚΥΡΙΑΚΙΔΟΥ

**Handwritten notes:**  
 (PISA)  
 Λ' υπερεδυκ  
 επίπεδο  
 Διακυβέρνηση  
 (διεθνείς  
 αξιολογήσεις:  
 μειωμένες  
 επιδόσεις ως  
 νομιμοποιητικές  
 πηκείο  
 προώθησης της  
 αλλαγής).  
 Συγκεκριμένο  
 δηλώσει  
 εν μέσω  
 οικονομικής  
 κρίσης  
 Ταύτιση  
 της  
 αλλαγής με  
 τη βελτίωση  
 (μαθησιακών  
 επιδόσεων,  
 κατάταξης,  
 οικονομίας)

**Πηγή 2:** Κυριακίδου, Χ. (2012, Φεβρουάριος 7). Η νέα γενιά θα έχει μέχρι €323 δισ. περισσότερα. Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος, σ. 23.

# Μεταρρύθμιση στην Παιδεία για οικονομική ανάπτυξη

**ΣΤΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ** μέρος του σχετικού εγ-  
γράφου που κατέθεσε στη Βουλή, με τί-  
τλο «Ατενίζοντας το μέλλον με αισιοδοξία»,  
ο υπουργός υπογραμμίζει τη σημασία της  
εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για την ο-  
ικονομική ανάπτυξη της χώρας. Αναφέρει  
σχετικά:

«Η εκπόνηση και η εφαρμογή των ΝΑΠ  
φιλοδοξεί να ανεβάσει την Κύπρο, στον  
τομέα της εκπαίδευσης, εκεί που της αξί-  
ζει: Στις υψηλότερες θέσεις, σε επίπεδο  
επιδόσεων, στην Ευρώπη. Ως χώρα έχου-  
με φτάσει, με βάση και τις διεθνείς στα-  
τιστικές, όλους τους ποσοτικούς δείκτες  
όσον αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών  
μας. Έχουμε τις υψηλότερες δημόσιες δα-  
πάνες για την παιδεία, τις υψηλότερες ιδιω-  
τικές δαπάνες και τους καλύτερα καταρ-  
τισμένους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο με-  
ταπτυχιακών προσόντων. Έφτασε ο και-  
ρός, λοιπόν, να φτάσουμε και όλους τους  
δείκτες επιτυχίας όσον αφορά στα απο-  
τελέσματα.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι επι-  
ραϊτική για να διασφαλίσουμε παρα-  
ρτίθμεσα τη βιώσιμη οικονομική ανά-  
πτυξη θέτοντας τα θεμέλια της μακρο-  
προβλεπόμενης ευημερίας της Κύπρου. Οι εκτι-  
μήσεις αυτές δεν απο-  
τελούν ευκολόγια αλ-  
λά στηρίζονται σε με-  
λέτες και ερευνητικά  
δεδομένα που είδαν το  
φως της δημοσιότητας  
τα τελευταία χρόνια.  
Στις μελέτες αυτές,  
οι οποίες είχαν ως στό-  
χο να διερευνήσουν το  
ρόλο της εκπαίδευσης  
στο σύγχρονο οικονο-  
μικό περιβάλλον, απο-  
τυπώνεται το μέγεθος  
της απόλειψης που συ-  
νεπάγεται για την οικονομία μιας χώρας η  
έλλειψη ή η παρεμπόδιση σχετικών εκ-  
παιδευτικών μεταρρυθμίσεων, και, αντί-  
θετα, τα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη  
που φέρνει η μεταρρύθμιση.

Συγκεκριμένα, σε έκθεση που ετοιμά-  
στηκε -μετά από σχετική ανάθεση της Ευ-  
ρωπαϊκής Επιτροπής- από το Ευρωπαϊκό  
Δίκτυο Εμπειρογνομίων για τα Οικονο-  
μικά της Εκπαίδευσης με υπεύθυνους τους  
καθηγητές Hanushek και Woessmann από τα  
Πανεπιστήμια του Stanford και Μόναχο  
αντίστοιχα, υπολογί-  
ζονται τα οφέλη που θα  
είχε μια σύγχρονη εκ-  
παιδευτική μεταρρύθ-  
μιση και η βελτίωση  
των επιδόσεων των μα-  
θητών για τα κράτη-μέ-  
λη της Ε.Ε.

Η έκθεση περιλαμ-  
βάνει για πρώτη φορά και σχετικές εκτι-  
μήσεις και τέσσερα σενάρια για την Κύ-  
προ. Όλα τα σενάρια είναι ιδιαίτερα εντυ-  
πωσιακά σε ό,τι αφορά τις προοπτικές της  
Κύπρου. Στο πρώτο και πιο συντηρητικό  
εκτιμάται το όφελος στην περίπτωση που  
η Κύπρος ανεβεί κατά 25 μονάδες στην  
εκπαιδευτική έρευνα PISA: τότε, η επό-  
μενη γενιά θα έχει στη ζωή της συνολικά  
49 δισεκατομμύρια ευρώ περισσότερα.  
Σύμφωνα δε με το τέταρτο σενάριο, προ-  
βλέπεται η αύξηση του ακαθάριστου προϊ-  
όντος κατά 1770% ή 323 δισεκατομμύρια  
περισσότερο, εάν η Κύπρος φτάσει τις ση-  
μερινές επιδόσεις της εκπαίδευσης της  
Φινλανδίας.

Ακόμη και εάν οι υπολογισμοί των ο-  
ικονομολόγων της εκπαίδευσης ελαφιά-  
ζουν ή ξενίζουν, βέβαιο είναι ότι η εκπαί-  
δευση αποκτά ξανά κεντρική σημασία για  
την οικονομική ανάπτυξη.

Είμαι βέβαιος ότι η σταδιακή βελτίωση  
των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων είναι  
απολύτως εφικτός στόχος για την Κύπρο,  
με την προϋπόθεση ότι θα δεν θα υπάρ-  
χουν καθυστερήσεις και εκπώσεις στη  
μεταρρύθμιση που εφαρμόζουμε με στό-  
χο τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού  
μας συστήματος.

**Επίκληση των  
επιπέδων των  
Σε διάφορες μελέτες απο-  
τυπώνεται το μέγεθος της  
απόλειψης που συνεπάγεται  
για την οικονομία μιας χώ-  
ρας η έλλειψη ή η παρεμπό-  
διση σχετικών εκπαιδευ-  
τικών μεταρρυθμίσεων και  
αντίθετα, τα οικονομικά  
και κοινωνικά οφέλη που  
φέρνει η μεταρρύθμιση**

**Εξίσωση των  
ΕΜ = οικονομική  
ανάπτυξη**

**Αναφορά στην κυπριακή πραγματικότητα:  
υψηλές δαπάνες στο τμήμα της εκπαίδευσης,  
χαμηλές επιδόσεις, σε διεθνείς αξιολογήσεις.**

Πηγή 3: Κυριακίδου, Χ. (2012, Μάιος 13). Μεταρρύθμιση στην Παιδεία για οικονομική ανάπτυξη. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 37.

Ο Υπουργός Παιδείας τόνισε ότι όλα τα σενάρια είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακά σε ό,τι αφορά τις προοπτικές της Κύπρου. «Στο πρώτο και πιο συντηρητικό εκτιμάται το όφελος στην περίπτωση που η Κύπρος ανεβεί κατά 25 μονάδες στην PISA: τότε, η επόμενη γενιά θα έχει στη ζωή της συνολικά 49 δισεκατομμύρια ευρώ περισσότερα. Σύμφωνα δε με το τέταρτο σενάριο, προβλέπεται η αύξηση του ακαθάριστου προϊόντος κατά 1770% ή 323 δισεκατομμύρια περισσότερα, εάν η Κύπρος φτάσει τις σημερινές επιδόσεις της εκπαίδευσης της Φινλανδίας» σημείωσε.

Εκφράζοντας τέλος τη βεβαιότητα ότι η σταδιακή βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων είναι απολύτως εφικτός στόχος για την Κύπρο, με την προϋπόθεση ότι θα δεν θα υπάρχουν καθυστερήσεις και εκπώσεις στη μεταρρύθμιση που εφαρμόζεται με στόχο τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, ο Υπουργός Παιδείας υπογράμμισε πως για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος «η εκπαίδευση πρέπει να μείνει έξω από όλες εκείνες τις συγκυριακές αντιπαραθέσεις που έλκουν την καταγωγή τους από άλλα πεδία της πολιτικής και κοινωνικής ζωής, και εμποδίζουν τον αναγκαίο επιστημονικό και νηφάλιο διάλογο».

**Καθυστερήσεις: προσώματα συνδικαλιστικών οργάνων (εφαρμογή ΝΟΠ Μέσης Εκπαίδευσης)**  
**Εκπτώσεις: συναίνεση όλων των κομμάτων για έγκριση προϋπολογισμών παιδείας στη Βουλή.**

**Διαχωρισμός κοινωνικο-πολιτικών συζητιών από επιστημονικές συζητήσεις πώς επιρραζών τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.**

Πηγή 4: Υπ. Παιδείας: Η κρίση δεν έχει επηρεάσει την Παιδεία. (2012, Φεβρουάριος 5). *Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*.

Τα πιο πάνω αποσπάσματα και τα επιχειρήματα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν εκ μέρους του υΠΠ Γ. Δημοσθένους εξισώνουν την αλλαγή με τη «θεραπεία» της ισχύουσας κατάστασης (βλ. ψηλές επενδύσεις στον εκπαιδευτικό τομέα, χαμηλές επιδόσεις σε διεθνείς αξιολογήσεις). Με τον τρόπο αυτό υποδηλώνεται η επιτακτικότητα της άμεσης υλοποίησης της μεταρρύθμισης και συγκροτείται το νομιμοποιητικό, υποστηρικτικό πλαίσιο το οποίο έχει ανάγκη η αλλαγή, έτσι ώστε να έχει πιθανότητες υλοποίησης. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση εκ μέρους του πολιτικού προϊσταμένου του ΥΠΠ, ο οποίος σημειώνει ότι «η αρνητική κατάσταση πρέπει να αλλάξει χωρίς χρονοτριβή» (βλ. πηγή 1).

Το «υπερεθνικό» επίπεδο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. Κληρίδης & Ρουσσάκης, 2017) είναι εμφανές στον λόγο του υΠΠ, ο οποίος σκιαγραφεί τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής στη βάση ευρύτερων (παγκόσμιων) συνθηκών οι οποίες επιδρούν. Κάνοντας αναφορά σε διεθνείς αξιολογήσεις (π.χ. PISA, βλ. πηγή 2), υποδηλώνει την αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα βρίσκεται σε συνάρτηση με τις επιδόσεις που αναμένεται να έχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα σε διεθνείς μετρήσεις και κατατάξεις, έτσι ώστε να καθίσταται αποτελεσματικό (εφόσον οι επιδόσεις του θα αντανακλούν τις οικονομικές του επενδύσεις). Η αναφορά σε αντίστοιχα, επιτυχημένα παραδείγματα εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία έχουν υψηλές επιδόσεις λειτουργώντας ως πρότυπα (π.χ. Φινλανδία, βλ. πηγή 4) ενισχύει τη ρητορική αυτή και κωδικοποιεί εν μέρει το όραμα για το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος που επεδίωκε να διαμορφώσει η πολιτική ηγεσία.

Η υλοποίηση της ΕΜ εξισώθηκε τόσο με τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων και της κυπριακής κατάταξης σε διεθνείς αξιολογήσεις, όσο και με τη βελτίωση της κυπριακής οικονομίας (βλ. πηγή 3).

Ο υποσχετικός λόγος ο οποίος διατυπώθηκε βρισκόταν σε αρμονία με τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου. Είναι γεγονός ότι ο λόγος αυτός εκφράστηκε σε μια περίοδο κατά την οποία οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης ήταν εμφανείς στην κυπριακή κοινωνία. Ως εκ τούτου, οι υποσχέσεις περί «βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης», η οποία θα θέτει τα «θεμέλια της μακροπρόθεσμης ευημερίας της Κύπρου» (βλ. πηγή 3), ανταποκρίνονταν στις ανάγκες του συγκεκριμένου.

Η παράκληση του υΠΠ όπως προωθηθεί η υλοποίηση της ΕΜ μακριά από «συγκυριακές αντιπαραθέσεις», «καθυστερήσεις» και «εκπτώσεις» (βλ. πηγή 4) σκιαγραφεί το ευρύτερο πλαίσιο εν μέσω του οποίου προωθήθηκε η εφαρμογή των ΝΑΠ και ΝΩΠ. Η συγκεκριμένη δήλωση έγινε εν μέσω μιας χρονικής συγκυρίας κατά την οποία επικρατούσε ένταση, ειδικότερα στη Μέση εκπαίδευση, εφόσον οι πιέσεις του υΠΠ προς την ΟΕΛΜΕΚ, είχαν κλιμακωθεί στα πλαίσια της εντατικοποίησης των διαβουλεύσεων για εξεύρεση λύσης σε σχέση με την εφαρμογή του ΩΠ δευτεροβάθμιας. Επιπλέον, είχε προηγηθεί (τέλη 2008) η καταψήφιση των κονδυλίων για την ΕΜ από την πλειοψηφία των κομμάτων στη βουλή

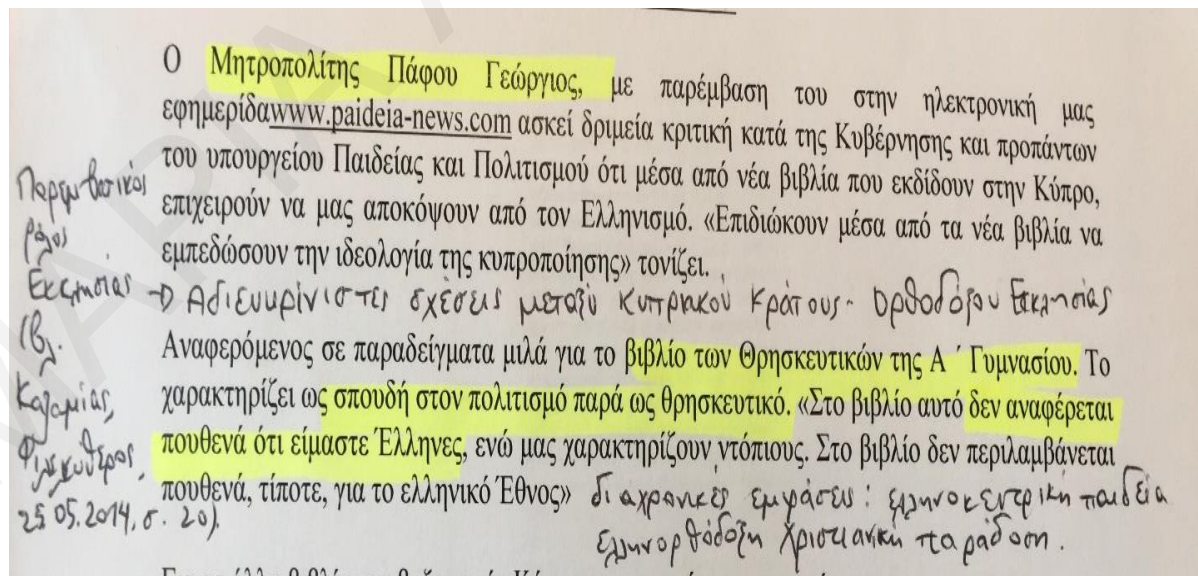
(πλην του ΑΚΕΛ), γεγονός που οδήγησε στην καθυστέρηση της ανάπτυξης και προώθησης των ΝΑΠ.

Οι πηγές και η σύντομη ανάλυσή τους, καταδεικνύουν ότι η υιοθέτηση μιας ερμηνευτικής προσέγγισης δύναται να φωτίσει όψεις του φαινομένου που μελετάται, οι οποίες κάθε φορά διευρύνονται, εμπλουτίζονται και εμβαθύνονται καθώς η ερμηνευτική και η κατανόηση η οποία οικοδομείται σταδιακά εκ μέρους του ερευνητή φαίνεται να συνιστά κομμάτι μιας κυκλικής πορείας ενός αέναου ερμηνευτικού κύκλου, μια χωρίς τέλος διαδικασία ερμηνείας και κατανόησης, με πολλές διαδοχικές εκφάνσεις σύλληψης και κατανόησης του φαινομένου.

### Ανάλυση περιεχομένου

Για σκοπούς κατηγοριοποίησης των επιμέρους εννοιών-θεμάτων του αρχαιακού υλικού, επιλέχθηκε ποσοτική παρουσίαση των κυριότερων λέξεων/εννοιών-κλειδιών σε πίνακα. Η δημιουργία του πίνακα στα πλαίσια της ανάλυσης περιεχομένου είχε διπλό σκοπό. Αφενός, ο πίνακας θα επέτρεπε την παρουσίαση της συχνότητας εμφάνισης συγκεκριμένων όρων, αφηγήσεων ή εννοιών στον δημόσιο διάλογο. Αφετέρου, θα επέτρεπε την παρουσίαση της χρονικής διαφοροποίησης των θεμάτων που μεσουρανούσαν στον δημόσιο διάλογο.

Ακολουθεί παράδειγμα σειράς κειμένων που εντοπίστηκαν και ταξινομήθηκαν κάτω από το «πεδίο»: Της ανακοίνωσης για ανάγκη αναμόρφωσης των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας και των προτεινόμενων αλλαγών στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών (**22 αναφορές και 3 αναφορές αντίστοιχα**). Για λειτουργικούς σκοπούς παρατίθενται οι τρεις πηγές οι οποίες αφορούσαν στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών.



**Πηγή 5:** Μητροπολίτης Πάφου: «Προσπαθούν μέσα από τα βιβλία τους να μας αποκόψουν από τον Ελληνισμό». (2011, Δεκέμβριος 10). *PaideiaNews*.

Χαρ, 23.9.13, σ. 8, 19879

## Για τη Συνοδική Εγκύκλιο

Με την πρόσφατη έκδοση της Συνοδικής Εγκυκλίου για το αναλυτικό πρόγραμμα στα σχολεία διαφαίνεται ξεκάθαρα η προσπάθεια εναγκαλισμού και χειραγώγησης της Παιδείας από την Εκκλησία, προσπάθεια η οποία δυστυχώς φαίνεται ότι βρίσκει θετική ανταπόκριση από την κυβέρνηση. Το πιο πάνω διαφάνηκε, τόσο μέσα από την πρόσφατη εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας για τη νέα σχολική χρονιά, αλλά και μέσω των δηλώσεων του Προέδρου της Κυπριακής Δημοκρατίας. Είναι ξεκάθαρο από την εγκύκλιο ότι η Εκκλησία επιμένει στον ομολογιακό και προσπλυτιστικό χαρακτήρα του μαθήματος των θρησκευτικών και επιθυμεί να επιβάλει το μάθημα αυτό σε κάθε μαθητή ανεξαρτήτως θρησκευτικών πεποιθήσεων αφού θεωρεί ότι η διαδικασία απαλλαγής είναι "εύκολη", διαδικασία με την οποία φαίνεται να διαφωνεί. Η Εκκλησία θεωρεί ότι η διατήρηση της χριστιανικής ταυτότητας είναι σημαντική και επιθυμεί να το προωθήσει μέσω μιας θρησκευτικά χρωματισμέ-

Αντιδράσεις (Άτυπη Ομάδα:  
«Όμιλος Άθεοι Κύπρου»)

Αναφορά στον τρίτο  
διδακτέα του γνωστικού  
αντικειμένου των θρησκευτικών

(Ανάχωση περιεχομένου: πηγή 2)

**Πηγή 6:** Άτυπη Ομάδα «Όμιλος Άθεοι Κύπρου». (2013, Σεπτέμβριος 23). Για τη Συνοδική Εγκύκλιο. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 8.

«Η Παιδεία μας δέχτηκε τέτοια πλήγματα που μέχρι σήμερα ακόμη δεν μπόρεσε να βρει τον πνευματικό της προσανατολισμό! Νεοφανείς - κενοφανείς «παιδαγωγοί», που ποτέ τους δεν μπόρεσαν να θαυμάσουν και να χαρούν το κάλλος και τις διαχρονικές ηθοπλαστικές αξίες του αρχαίου Ελληνικού μας Πολιτισμού»

«Μεγάλη παράδοση» (The Great Tradition, Fishman)

Αυτά τόνισε μεταξύ άλλων, ο Αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος μιλώντας στη διάρκεια των εγκαινίων της Β' Διεθνούς Έκθεσης Βιβλίου στο Παραλίμνι.

(Ανάχωση περιεχομένου: πηγή 3)

Είναι οι ίδιοι που αγωνίζονται ακόμη και προσπαθούν να καταστήσουν προαιρετικό, σε πρώτο βήμα, και μετά να καταργήσουν το μάθημα των θρησκευτικών από τα σχολεία ή να το μεταβάλουν σε διαθρησκευτικό μάθημα, όπως διαλαμβάνουν οι τελευταίες τους συστηματικές εισηγήσεις. Είναι οι ίδιοι που πέτυχαν και κράτησαν τους μαθητές μας, μακράν από τη «γλώσσα των Θεών» την πλουσιότερη και εύχρημη αρχαία Ελληνική γλώσσα, η οποία παράλληλα με την έξοχη παιδαγωγική και ηθοπλαστική της αξία είναι η γλώσσα στην οποία είναι γραμμένη η Αγία Γραφή, η Υμνολογία της Εκκλησίας μας και αποτελεί τον καθρέπτη του πολιτισμού μας!

**Πηγή 7:** Δριμεία επίθεση Αρχιεπισκόπου κατά «νεοφανών, κενοφανών παιδαγωγών». Πλήγματα κατά της παιδείας. (2012, Οκτώβριος 29). *PaideiaNews*.

	ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΟΣ	ΧΑΡΑΥΓΗ	ΠΟΛΙΤΗΣ	ΣΗΜΕΡΙΝΗ	ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ	ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	ΚΟΜΜΑΤΑ	Paideia News	ΑΛΛΑ	ΕΥΝΟΛΟ
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ		2013:1 Σύνολο: 1						2012:1 2011:1 Σύνολο:2		2013: 1 2012: 1 2011: 1 N:3

Το αρχειακό υλικό ταξινομήθηκε ποσοτικά, βάσει του κυρίως περιεχομένου του, σε αντίστοιχους με τον πιο πάνω πίνακες. Ο κάθε πίνακας συμπεριλαμβάνει τον αριθμό των αναφορών ανά έτος αλλά και τις πηγές συλλογής δεδομένων από τις οποίες αντλήθηκε.

### Ανάλυση λόγου

Για τους σκοπούς της διατριβής έχει επιλεγεί μια τάση της ανάλυσης λόγου, η οποία αντιμετωπίζει τον λόγο ως μορφή κοινωνικής πρακτικής (βλ. Fairclough). Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως φορείς ιδεολογίας, αξιών και νορμών (Fairclough, 2003). Συνεπώς, οι αφηγήσεις των δρώντων, προσεγγίζονται ως «πράξεις» οι οποίες φανερώνουν την υποστήριξη ή αντίθεσή τους απέναντι στις προτεινόμενες αλλαγές. Το ύφος και το συγκείμενο των όρων που επιλέγονται και χρησιμοποιούνται εκ μέρους των δημιουργών των κειμένων, λειτουργεί υποβοηθητικά ως προς την επιδίωξη του ερευνητή να εντοπίσει και να σκιαγραφήσει τους λόγους που αλληλοϋποστηρίζονται ή αντιπολιτεύονται.

Ακολουθούν παραδείγματα από πηγές που εντοπίστηκαν αναφορικά με τις επιλογές και εισηγήσεις του ΑΠ Γλώσσας 2010. Ειδικότερα, στα παραδείγματα που παρατίθενται διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι ο λόγος ο οποίος υποστήριξε την εφαρμογή των προτάσεων για το γλωσσικό μάθημα (π.χ. ενσωμάτωση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού και αντιπαραβολική διδασκαλία ΚΝΕ – ΚΔ) εδράστηκε σε ερευνητικά, κοινωνιογλωσσικά δεδομένα και θέσεις της κριτικής, μετασχηματιστικής παιδαγωγικής τα οποία παρουσιάστηκαν εκ μέρους της καθηγήτριας γλωσσολογίας Σ. Τσιπλάκου, η οποία αποτέλεσε μέλος της υποεπιτροπής συγγραφής του ΝΑΠ Γλώσσας (βλ. πηγή 8). Από την άλλη, ο λόγος ο οποίος αντιπολιτεύθηκε τις αλλαγές είχε κατά βάση πολιτικές και ιδεολογικές καταβολές, οι οποίες εναντιώνονταν στον νεομαρξιστικό χαρακτήρα των προτάσεων (καθηγητής Γ. Ξενής, βλ. πηγή 9) και αναπαρήγαγαν τον συμβολικό ρόλο της νεοελληνικής γλώσσας στο κυπριακό συγκείμενο (στοιχείο προσδιοριστικό της εθνικής ταυτότητας, βλ. πηγή 10 – άρθρο δημοσιογράφου).

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ της κυπριακής διαλέκτου θα επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα στην εκπαίδευση γενικότερα του τόπου <sup>αποσιώπηση του γεγονότος ότι δεν υπήρχαν οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές γραμμές σε σχέση με τη διδακτική αξιοποίηση της ΚΔ. Αξιοποίησή της</sup>  
Στα κυπριακά σχολεία πάντοτε υπήρχε μια αμηχανία σε ό,τι αφορά το ρόλο της διαλέκτου <sup>στα κείμενά αδη της ποιήσεως & της γραφής α.ρ.</sup> μας στον τρόπο διδασκαλίας και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε ορισμένα σχολεία οι επιθεωρητές επιτρέπουν στους καθηγητές και μαθητές να χρησιμοποιούν την κυπριακή διάλεκτο, ενώ σε άλλα, λόγω άγνοιας αρκετοί καθηγητές απαγορεύουν τη χρήση της κυπριακής διαλέκτου, θεωρώντας την εμπόδιο στη εκμάθηση της νεοελληνικής.

Έρευνα που διενήργησε η κ. Τσιπλάκου αναφέρει τους λόγους που πρέπει να αξιοποιηθεί η κυπριακή διάλεκτος στο εκπαιδευτικό σύστημα. <sup>οικοδομικός</sup>

«Σε οποιοδήποτε παιδαγωγικό μοντέλο που ασπάζεται την αρχή ότι η επόμενη γνώση οικοδομείται πάνω σε προηγούμενη, η προϋπάρχουσα γνώση οφείλει να αξιοποιείται. Στην περίπτωση του γλωσσικού μαθήματος, η προϋπάρχουσα γνώση της διαλέκτου, το προϋπάρχον γλωσσικό κεφάλαιο των παιδιών, οφείλει να γίνει όργανο οικοδόμησης της γνώσης της νέας ελληνικής. Αυτό συνεπάγεται αντιπαραβολική διδασκαλία της κυπριακής και της νέας ελληνικής, προκειμένου να καταστούν συνειδητές στις μαθήτριες και στους μαθητές οι ομοιότητες και οι διαφορές τους, ως μηχανισμός όξυνσης της μεταγλωσσικής τους ενημερότητας», αναφέρεται στην έρευνα. <sup>Πόθος ο οποίος υποστήριξε τις προτεινόμενες αλλαγές στο γλωσσικό μάθημα</sup>

Επίσης θεωρεί ότι στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού παίζει τεράστιο ρόλο η επίγνωση του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η γλωσσική ποικιλότητα στην επικοινωνία. <sup>σε φρενιτικά δεδωμένες θέσεις της επιστήμης της γλωσσολογίας και της παιδαγωγικής</sup>

«Αν πρόκειται να διδαχθεί λειτουργικά η διαφοροποίηση της γλώσσας, ανάλογα με το κειμενικό είδος και την περίσταση μέσα στην οποία γεννάται, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους οι διάφορες μορφές της γλώσσας κωδικοποιούν ιδεολογήματα, κοινωνικές σχέσεις κριτικές, και πολιτισμικές πρακτικές, αυτό δεν μπορεί να γίνει εν κενώ και ερήμην της γλωσσικής πραγματικότητας των μαθητριών και των μαθητών».

Η έρευνα καταλήγει ότι η αξιοποίηση της κυπριακής διαλέκτου θα επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα στην εκπαίδευση γενικότερα του τόπου.

### Πηγή 8:

Πεννηταέξ, Κ. (2012, Ιανουάριος 15). Μιλάτε τζαι κυπριακά: Αξιοποιείται η διάλεκτός μας στα σχολεία. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 27.

Πεννηταέξ, Κ. (2012, Ιανουάριος 14). Μιλάτε τζαι κυπριακά. *SIGMALIVE*.



Κύπρου

Πολιτικές-Ιδεολογικές αντιλήψεις οι οποίες πηδούν ως κριτήρια καθορισμού της "Γλωσσότητας" και

σχήματος και κατέχουν το γεγονός ότι ο κριτικός εγγραμματισμός έχει αποκλειστικά και μόνον **νεομαρξιστικό χαρακτήρα** έχουν έναν επιπρόσθετο λόγο να τον απορρίπτουν και να τον πολεμούν. <sup>καταργείται</sup>

2) Το νέο αναλυτικό **υποβαθμίζει τη νεοελληνική κοινή** και εξ αντιθέτου ενισχύει την κυπριακή διάλεκτο. Ουσιαστικά εξισώνει ως προς το status νεοελληνική κοινή και κυπριακή διάλεκτο προλειαινώντας το έδαφος για ανάδειξη της κυπριακής σε επίσημη ποικιλία (γλώσσα).

Η πιο πάνω θέση δεν είναι μια υποκειμενική ερμηνεία του γράφοντος αλλά είναι μια θέση που μπορεί να τεκμηριωθεί απόλυτα τόσο από τις δηλώσεις των ίδιων των συντακτών του αναλυτικού όσο και από τα στοιχεία του ίδιου του κειμένου του αναλυτικού. Πιο συγκεκριμένα, η Σταυρούλα Τσιπλάκου αναφέρει ότι το νέο αναλυτικό διδάσκει τη διάλεκτο με συστηματικό τρόπο σε αντίθεση με το τι γινόταν παλαιότερα<sup>2</sup> και -πράγμα απαράδεκτο - «δεν κάνει ρυθμίσεις ως προς το πώς πρέπει να μιλάνε μέσα στην τάξη οι εκπαιδευτικοί και οι μαθήτριες/μαθητές». <sup>bold -> σημείωση στην ενότητα</sup> Σε άλλο μάλιστα δημοσίευσμά της (ξενόγλωσσο) γράφει το εξής συνταρακτικό: το νέο αναλυτικό «**δεν λαμβάνει θέση ως προς την απόδοση επισήμου status στην κοινή ελληνική ή την κυπριακή ελληνική!**»<sup>4</sup> Αυτό είναι πολύ σοβαρό. Εδώ δεν πρόκειται για τη συνήθως εφαρμοζόμενη πρακτική να αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί το διαλεκτικό υλικό που χαρακτηρίζει τις εκφραστικές συνήθειες πολλών μαθητών κυρίως στην πρώτη τάξη της Δημοτικής Εκπαίδευσης, ώστε να τους μεταφέρουν πιο ομαλά στις δομές, τις συντάξεις κτλ της νεοελληνικής κοινής. Εδώ πρόκειται για **αποχαρκτηρισμό της κοινής ως επίσημης μορφής της γλώσσας!**<sup>5</sup>

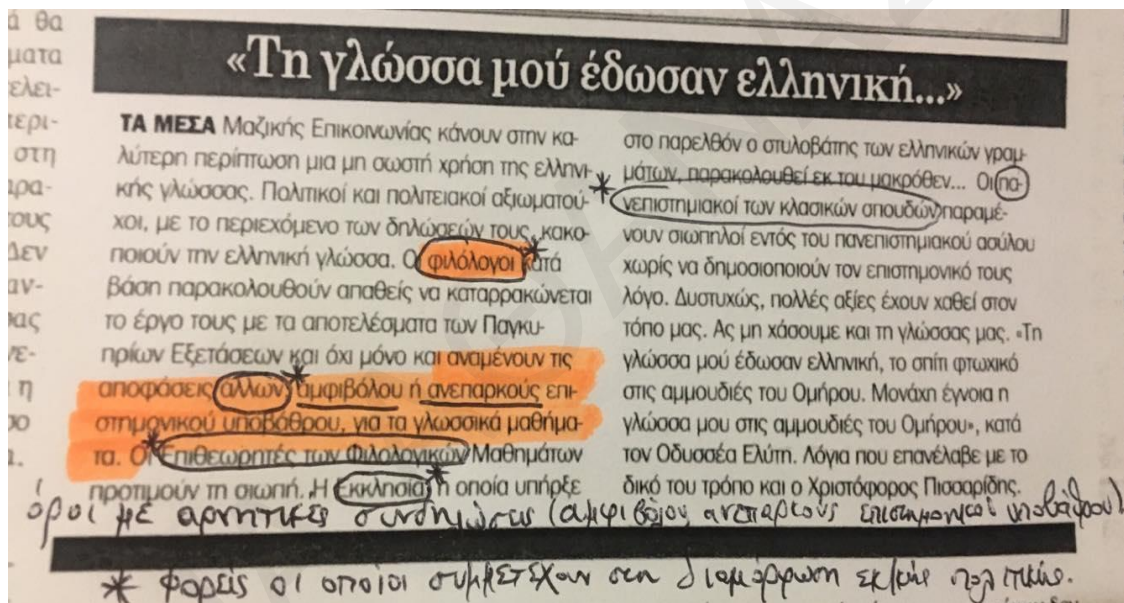
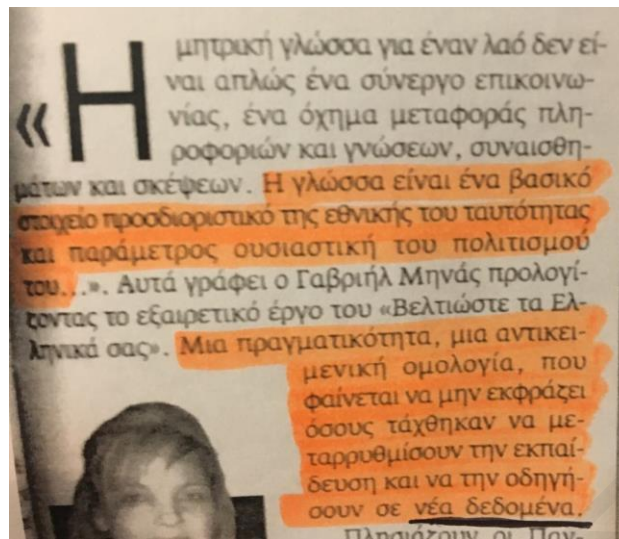
Το ίδιο το κείμενο του αναλυτικού **(δεν εκφράζει ρητώς τέτοιες θέσεις, διότι, αν το έκανε, το αναλυτικό θα καθίστατο αυτομάτως αντισυνταγματικό)** (βλ. πιο κάτω). Όμως πολλές φορές **ότι αποσιωπάται σε ένα κείμενο είναι εξίσου σημαντικό με ό,τι εκφράζεται ρητώς**. Εξάλλου η ίδια η συντάκτρια του αναλυτικού τη συγκεκριμένη αποσιώπηση περί επισήμου status της νεοελληνικής κοινής στην παιδεία της Κύπρου έκρινε σκόπιμο να τη σχολιάσει (βλ. υποσημ. 4)! Επίσης ο αναγνώστης σε πολλές περιπτώσεις συναντά εκφράσεις του τύπου «**νέα ελληνική και κυπριακή ποικιλία**», όπου η ιδέα της εξίσωσης των δύο γλωσσικών μορφών δίνεται με συγκεκριμένο τρόπο.<sup>6</sup> Ενδεικτικά

να μπορέσουν βαθμηδόν να αφομοιώσουν πλήρως τα χαρακτηριστικά της. Η **κυπριακή διάλεκτος** είναι **όργανο προφορικής επικοινωνίας σε ένα ανεπίσημο περιβάλλον**. Η διόγκωσή της στο νέο αναλυτικό **συνδέεται με νεοκυπριακές αντιλήψεις** και εμπεριέχει μια διχαστική λογική μεταξύ Ελλήνων της Κύπρου και Ελλήνων της μητροπολιτικής Ελλάδος. Η σωστή θέση για τη μελέτη της κυπριακής **διαλέκτου** είναι στο πλαίσιο της ελληνικής διαλεκτολογίας και όχι σε μια θέση που να λειτουργεί ανταγωνιστικά προς τη νεοελληνική κοινή. <sup>Ασαφή τα όρια μεταξύ εκλεκτής και λαϊκής</sup>

Αντιπραγματικός λόγος και

Προσωπικώς θεωρώ ότι οι πιο πάνω λόγοι πραγματικά επιβάλλουν την άμεση ανάκληση του **ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος για τη νέα ελληνική γλώσσα**. Το Ελληνόπουλο της Κύπρου και το **Ελληνόπουλο που είναι μόνιμα εγκατεστημένο στην Κύπρο με τους Ελλαδίτες γονείς του** έχουν το **ιδεοχώριο**.

**Πηγή 9:** Ξενής, Γ. (2013, Αύγουστος 29). Γιατί πρέπει να καταργηθεί το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη νέα ελληνική γλώσσα. *PaideiaNews*.



**Πηγή 10:** Βαρνάβα, Α. (2011, Μάρτιος 27). Κακοποιείται η ελληνική γλώσσα: Οι νέοι μας βαριούνται να γράφουν, αλλά και να μιλούν. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 53.

Σε κάθε περίπτωση τα πιο πάνω αποσπάσματα είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα, εφόσον σκιαγραφούν τις συνθήκες εν μέσω των οποίων ξεδιπλώνεται η εφαρμογή προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής. Εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές, πολιτικές, ιδεολογικές και άλλες συνθήκες φαίνεται να σκιαγραφούν τις πιθανότητες υλοποίησης της αλλαγής, εφόσον θέτουν υπό αξιολόγηση τη συγκεκριμενική «καταλληλότητα» και «συμβατότητά» της.

## ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται καταγραφή της αναγκαιότητας και σημαντικότητας διεξαγωγής της έρευνας, ανάλυση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων όπως και καταγραφή των περιορισμών της έρευνας.

### 4.1 Αναγκαιότητα της έρευνας

Είναι αναγκαίο να γίνουν προσπάθειες οι οποίες θα εστιάζουν στη μελέτη μεταρρυθμίσεων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, που τέθηκαν ή τίθενται σε εφαρμογή «και στη διόρθωση πολιτικών που για χρόνια εφαρμόζονταν με προβληματικό τρόπο» (Καδής, *PaideiaNews*, 19.03.2016). Η πιο πάνω παραδοχή εκ μέρους του πολιτικού προϊστάμενου του ΥΠΠ, καταδεικνύει την **έλλειψη ολοκληρωμένης, σφαιρικής μελέτης αλλαγών ΑΠ** η οποία να τροφοδοτεί την εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο.

Επιβεβαιώνει ότι η συλλογή δεδομένων τα οποία θα εξυπηρετούν ως ανατροφοδότηση αναφορικά με την πορεία μεταρρυθμίσεων οι οποίες εφαρμόστηκαν, είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση πολιτικών που τίθενται σε εφαρμογή από επίσημους κρατικούς/εκπαιδευτικούς φορείς (λ.χ. ΥΠΠ), καθώς και για τη θεωρητική/μεθοδολογική πλαισίωση και υποστήριξη παρόμοιων, μελλοντικών διαδικασιών αλλά και των υποκειμένων που θα εμπλακούν σε αυτές.

Ο αναστοχασμός επί της πορείας εφαρμογής της ΕΜ (2008-2014) και πιο συγκεκριμένα του ΑΠ Γλώσσας 2010, ακολουθεί αυτή τη συλλογιστική, σε μια προσπάθεια εξεύρεσης και καταγραφής των συνθηκών που επηρέασαν διαμορφώνοντας την πορεία και έκβαση της εφαρμογής της αλλαγής. Ο εντοπισμός του εκφερόμενου λόγου και τοποθετήσεων που έγιναν με τρόπο που να σκιαγραφεί τα διάφορα «πεδία» τα οποία συγκροτήθηκαν, η παρουσίαση των κυριότερων δρώντων και ομάδων πίεσης που τοποθετήθηκαν δημόσια και των μεταξύ τους διασυνδέσεων (διαμέσου της οικοδόμησης δικτύων κειμένων που στηρίζονταν σε κοινά νοήματα/επιχειρήματα, άρα εικάζουμε και επιδιώξεις), μπορεί να συμβάλει στην **παρουσίαση του τοπικού συγκειμένου της αλλαγής** και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο επέδρασε στην περίπτωση της εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας 2010.

### 4.2 Σημαντικότητα της έρευνας

Σήμερα καθίσταται σαφές όσο ποτέ άλλοτε ότι «αν και η παρουσία γνώσης για την αλλαγή δεν εγγυάται επιτυχία, η απουσία της γνώσης αυτής διαβεβαιώνει για την αποτυχία» (Fullan, Cuttress, & Kilcher, 2005, σ. 54). Για τον λόγο αυτό, η **προσπάθεια σκιαγράφησης της πολυσχιδούς και πολύπλοκης φύσης της αλλαγής** με εστίαση στην **εξεύρεση και ερμηνεία των συνθηκών, αρχικών/κοινωνικών δρώντων και διαδικασιών που αλληλοεπιδρούν** επηρεάζοντας την προώθηση και εφαρμογή της, κρίνεται ιδιαίτερα

σημαντική. Η ολόπλευρη θεώρηση και προσέγγιση της αλλαγής μέσα από εστίαση σε συνθήκες οι οποίες αφορούν σε διαφορετικές πτυχές του συγκεκριμένου (πολιτική, κοινωνική, ιστορική, επιστημονική-παιδαγωγική, θεσμική-τεχνοκρατική) και η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο παρεμβαίνουν και αλληλεπικαλύπτονται οι άξονες του προγράμματος, των δρώντων και των διαδικασιών κατά τη διάρκεια ΕΜ μπορεί να εμπλουτίσει τη διαθέσιμη βιβλιογραφία. Η κατανόηση και παρουσίαση της πολυπλοκότητας και δυναμικής των συνθηκών που παρεμβάλλονται κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων, αποτελεί κεντρική επιδίωξη της παρούσας έρευνας.

Το συγκεκριμένο εγχείρημα δεν έχει επιχειρηθεί στο παρελθόν εξαιτίας του πρόσφατου της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και του σύντομου χρονικού διαστήματος εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας 2010. Αν και έχουν γίνει ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες εστίασαν σε πτυχές της μεταρρύθμισης και της εφαρμογής του ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα, παρόλα αυτά δεν έχει προηγηθεί οποιοδήποτε εγχείρημα το οποίο να εστιάζει στη σκιαγράφηση των διαφορετικών πτυχών και συνθηκών που παρεμβάλλονται επιδρώντας κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων. Η υφιστάμενη έρευνα δύναται να συμβάλει στη **θεωρητική κατανόηση των συνθηκών που επηρεάζουν την εκπαιδευτική αλλαγή**, παρέχοντας νέες αφητηρίες σε σχέση με τον τρόπο αντιλαμβανόμαστε την αλλαγή.

Το κυπριακό παράδειγμα μπορεί να εμπλουτίσει τη διαθέσιμη βιβλιογραφία. Η υφιστάμενη προσπάθεια θα καταλήξει σε ερευνητικά δεδομένα, τα οποία ενδέχεται να τύχουν αξιοποίησης από διάφορους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια παρόμοιων, μελλοντικών εγχειρημάτων. Επίσης, θα παρέχει ερμηνευτικούς φακούς οι οποίοι θα ενισχύσουν την κατανόησή μας αναφορικά με τις συνθήκες και τους δρώντες που επηρέασαν την εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010.

Συνεπώς, τα δεδομένα τα οποία θα προκύψουν πιθανόν να λειτουργήσουν ως ανατροφοδότηση και κατευθυντήριες γραμμές τόσο για τις σχολικές μονάδες σε μικροεπίπεδο, όσο και για τους αρμόδιους φορείς χάραξης πολιτικής σε μακροεπίπεδο, οι οποίοι αποτελούν έναν εκ των ων ουκ άνευ παράγοντα στην προώθηση και εφαρμογή αλλαγών. Παράλληλα, θα συμβάλουν στην πρόταση ενός εννοιολογικού πλαισίου σκιαγράφησης και ερμηνείας συνθηκών που παρεμβάλλονται κατά την εφαρμογή ΕΜ (το οποίο θα εδράζεται στο κυπριακό παράδειγμα).

### **4.3 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα**

1. Η καταγραφή του τρόπου πλαισίωσης και προώθησης της αλλαγής εκ μέρους της κυβέρνησης, προσώπων που ανέλαβαν κομβικό ρόλο στα πλαίσια της ΕΜ ή/και φορέων που υποστήριζαν την κυβερνητική ρητορική.

2. Η σκιαγράφηση των «πεδίων» που συγκροτήθηκαν με έμφαση στην καταγραφή της άποψης των εμπλεκόμενων φορέων (δρώντων) σε σχέση με επιμέρους προτεινόμενες πτυχές της ΕΜ, αλλά και πρακτικές που εισηγήθηκε το ΑΠ Γλώσσας 2010.
3. Ο εντοπισμός και η ερμηνεία των κυριότερων λόγων αντίστασης έναντι στην εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010.
4. Η καταγραφή των κυρίαρχων εκφερόμενων λόγων κατά την εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010.
5. Ο εντοπισμός των κυριότερων κοινωνικών ομάδων ή/και ατόμων (δρώντων) που έχουν λειτουργήσει ως ομάδες πίεσης (συγκροτώντας δίκτυα επικοινωνίας τα οποία μοιράστηκαν κοινά νοήματα ή/και επιχειρήματα) στα πλαίσια της εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας 2010.
6. Η καταγραφή των κυριότερων δράσεων που αποσκοπούσαν στη διαχείριση της μεταρρύθμισης και της εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας 2010.
7. Η καταγραφή/σκιαγράφηση συνθηκών που επηρεάζουν την εφαρμογή της αλλαγής.

#### 4.4 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας αντανακλώνται στα πιο κάτω:

**- Στη δυσκολία οργάνωσης ενός μεγάλου αριθμού σχετικών βιβλιογραφικών, θεωρητικών αναφορών.**

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε το γεγονός ότι οι σχετικές θεωρητικές αναφορές (για θέματα εκπαιδευτικής αλλαγής και πολιτικής), εκτείνονται σε μεγάλο εύρος. Επιπλέον, αλυσιδωτά ξεδιπλώνουν περαιτέρω πτυχές, οι οποίες ενδέχεται να λειτουργήσουν αποπροσανατολιστικά.

Η εστίαση σε βασικές θεωρητικές έννοιες-κλειδιά, οι οποίες αξιοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων, επετεύχθη μετά από τον καθορισμό των τριών ευρύτερων θεματικών κατηγοριών. Ειδικότερα, η ταξινόμηση της βιβλιογραφίας κάτω από τις τρεις διαστάσεις που τέθηκαν (Πρόγραμμα, Δρώντες, Διαδικασίες), αφενός διευκόλυνε την καλύτερη οργάνωση των σχετικών βιβλιογραφικών αναφορών και αφετέρου βοήθησε στην αφαίρεση πληροφοριών, οι οποίες θα επιβάρυναν το κομμάτι της βιβλιογραφικής ανασκόπησης με περιττές αναφορές.

**- Στη δυσκολία ταξινόμησης του αρχειακού υλικού σε ευρύτερες κατηγορίες, στα πλαίσια της ανάλυσης περιεχομένου.**

Η δημιουργία κωδικών, οι οποίοι θα διευκόλυναν την ταξινόμηση του αναλυτέου υλικού κάτω από ευρύτερες κατηγορίες οι οποίες θα σκιαγραφούσαν τα «πεδία» της μεταρρύθμισης, αποτέλεσε μια πρόκληση.

Η δυσκολία προσδιορισμού των σημασιολογικών κατηγοριών οφειλόταν κυρίως στην πολυσημία και αμφισημία λέξεων και εκφράσεων, οι οποίες εντοπίζονταν στα κείμενα που μελετήθηκαν. Η δυσκολία αυτή μπόρεσε να ξεπεραστεί από τη στιγμή που αποκρυσταλλώθηκε το κυρίως περιεχόμενο των κειμένων και η κοινή σημασιολογική χροιά λέξεων και εκφράσεων.

Επιπλέον, το γεγονός ότι κάποιες επιμέρους κατηγορίες (έννοιες και θέματα) συγκροτήθηκαν βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και των ερευνητικών ερωτημάτων, είχε θετική συνεισφορά. Κάποιες από τις κατηγορίες δομήθηκαν εκ των προτέρων (πρότερη κατηγοριοποίηση, pre-ordinate categorization, βλ. Cohen, Manion & Morrison, 2007), αλλά παράλληλα έτυχαν τροποποίησης, αναθεώρησης και εμπλουτισμού βάσει των δεδομένων των κειμένων που αναλύθηκαν.

Ειδικότερα, στην προσπάθεια εξεύρεσης των κατηγοριών που συγκρότησαν το κοινωνικό «πεδίο» της μεταρρύθμισης, δόθηκε εκ των προτέρων έμφαση στην εξεύρεση πηγών σχετικά με τον τρόπο παρεμβολής κοινωνικών δρώντων (λ.χ. συνδικαλιστικών οργανώσεων) αλλά και τον τρόπο διαχείρισης της αλλαγής εκ μέρους του ΥΠΠ. Συνεπώς, οι κατηγορίες αυτές είχαν δομηθεί από την αρχή και επιμέρους πηγές αναλόγως του κυρίως περιεχομένου τους, ταξινομήθηκαν κάτω από τις κατηγορίες αυτές. Ταυτόχρονα, τα ευρήματα της έρευνας τροφοδότησαν τη δημιουργία νέων κατηγοριών (λ.χ. εντοπίστηκαν αναφορές σε σχέση με τον αντίκτυπο της οικονομικής κρίσης στην εφαρμογή της ΕΜ).

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα δεδομένα της έρευνας κάτω από επιμέρους θεματικούς άξονες, οι οποίοι απορρέουν μέσα από τη βιβλιογραφία και συνάδουν με τον τρόπο που ταξινομήθηκε.

Ωστόσο, οι διαστάσεις που τέθηκαν πιο πάνω για σκοπούς ταξινόμησης της βιβλιογραφίας και αφορούν στο **πρόγραμμα**, στους **δρώντες** και στις **διαδικασίες**, δε διατηρούνται αλλά διαχωρίζονται και συνδυάζονται με τρόπους που αφήνουν να διαφανεί η αλληλοεπικάλυψή τους. Πιστεύουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο οι επιμέρους πτυχές (πρόγραμμα, δρώντες, διαδικασίες) αλληλοεπιδρούν και αλληλεπικαλύπτονται, προσδίδει στην αλλαγή τη δυναμικότητα και την πολυπλοκότητα που τη χαρακτηρίζει.

Υπενθυμίζεται ότι ο τρόπος με τον οποίο έχει προσδιοριστεί το *πρόγραμμα* σχετίζεται με το περιεχόμενο το οποίο προτείνεται προς υλοποίηση, τη διαφοροποίησή του από προηγούμενα ΠΣ τα οποία εφαρμόστηκαν, τις αποφάσεις που πλαισίωσαν την ανάπτυξή του και ευρύτερα την κοινωνική εκπαιδευτική λειτουργία που επιτελεί το γλωσσικό μάθημα. Όσοι εμπλέκονται στην εφαρμογή της αλλαγής, είτε αποκτώντας ρόλο φορέων υλοποίησης εφόσον είναι άμεσα αρμόδιοι για την πραγμάτωση των όσων προτείνονται (*αρχικοί δρώντες*, λ.χ. οργανισμός του σχολείου, εκπαιδευτικοί, ηγεσία), είτε ως *κοινωνικοί δρώντες*, λειτουργώντας ως ομάδες πίεσης (προωθώντας ή αναχαιτίζοντας τις προτεινόμενες αλλαγές μέσα από την παραγωγή υποστηρικτικού ή αντιπολιτευτικού λόγου), συγκροτούν το περιβάλλον υποδοχής της αλλαγής. Συνεπώς, διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στην εφαρμογή της αλλαγής, ενώ διαμέσου των τοποθετήσεών τους σκιαγραφούν τα διάφορα «πεδία» της μεταρρύθμισης. Τέλος, οι *διαδικασίες* οι οποίες ενεργοποιούνται για νομιμοποίηση, προώθηση, διαχείριση και υποστήριξη της αλλαγής φαίνεται να επιδρούν στη βιωσιμότητά της.

Τα πιο πάνω, καθιστούν εμφανή την αλληλοεπικάλυψη των τριών επιμέρους διαστάσεων που χρησιμοποιήθηκαν ως άξονες ταξινόμησης της βιβλιογραφίας της διατριβής. Είναι έκδηλο ότι οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στους τρεις άξονες είναι θολές. Οι δρώντες (αρχικοί και κοινωνικοί) αλληλοεπιδρούν με το πρόγραμμα και το περιεχόμενό του, εμπλέκονται και αξιολογούν το περιεχόμενο αλλά και τις διαδικασίες που ενεργοποιούνται κατά την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων. Διεisdύουν και επηρεάζουν όλες τις (απο)φάσεις της αλλαγής. Η παρουσία και επίδρασή τους τόσο σε αποφάσεις που σχετίζονται με το πρόγραμμα και τις επιλογές που προτείνονται, όσο και σε διαδικασίες που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της προώθησης και εφαρμογής της αλλαγής, φαίνεται να προσδίδει θετικό ή αρνητικό πρόσημο στην πιθανότητα υλοποίησης και διατήρησης της βιωσιμότητας της αλλαγής. Το γεγονός αυτό, επιβεβαιώνει ότι ο ανθρώπινος παράγοντας αγκαλιάζει και επιδρά σε κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Ο τρόπος παράθεσης των δεδομένων που εντοπίστηκαν από την αρχειακή μελέτη, εξυπηρετεί τον σκοπό της έρευνας και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν. Στα πλαίσια αυτά, ακολουθεί παρουσίαση αναφορών που αντανακλούν τον τρόπο

με τον οποίο πλαισιώθηκε και προωθήθηκε το εγχείρημα της ΕΜ, όπως και αναφορών οι οποίες σύμφωνα με το κυρίως περιεχόμενό τους και την επανάληψή τους στον δημόσιο διάλογο, συγκρότησαν τα επιμέρους «πεδία» της μεταρρύθμισης.

Επιπλέον, ακολουθούν αναφορές σε σχέση με τον τρόπο εμπλοκής αρχικών και κοινωνικών δρώντων αλλά και σε σχέση με αποφάσεις που τέθηκαν σε εφαρμογή για διαχείριση της ΕΜ, προώθηση και εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010.

Το κομμάτι της παρουσίασης των δεδομένων της έρευνας, κλείνει έτσι ακριβώς όπως έκλεισε ο κύκλος ζωής του ΑΠ Γλώσσας μετά την αξιολόγηση της αρμόδιας Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης. Στην τελευταία υποενότητα, παρατίθενται τα κυριότερα πορίσματα της εν λόγω έκθεσης.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που έχει υιοθετηθεί (ερμηνευτική, ανάλυση περιεχομένου, ανάλυση λόγου) αποβλέπει στην παρουσίαση και ερμηνεία των γεγονότων και του λόγου που έχει πλαισιώσει την ΕΜ και την εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010. Αποσκοπεί στη συστηματική ταξινόμηση των πηγών σε κατηγορίες, στην αναγνώριση μοτίβων λόγου ή/και θεμάτων που επανέρχονται στη συζήτηση. Επιχειρεί εντοπισμό των επιχειρημάτων που χρησιμοποιήθηκαν εκ μέρους των εμπλεκόμενων και διερεύνηση των σχέσεων που δημιουργήθηκαν μεταξύ των εκφερόμενων λόγων. Η διερεύνηση των σχέσεων του λόγου με άλλους λόγους, η σύνδεση των κειμένων που παρήχθησαν με το κοινωνικό τους περιβάλλον και με δίκτυα άλλων κειμένων, η αναγνώριση μοτίβων λόγου ή/και επιχειρημάτων που επαναλαμβάνονται ενισχύοντας την «κυριαρχία» τους, θα μας επιτρέψει να εξάγουμε συμπεράσματα στη συνέχεια, αναφορικά με τη θέση που οι διάφοροι δρώντες έλαβαν (υποστηρικτική ή αντιπολιτευτική), εντός του κοινωνικού πεδίου που διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της ΕΜ.

Επιπλέον, το ύφος των κειμένων αλλά και οι χαρακτηρισμοί οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν, παρέχουν τη δυνατότητα για εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με τις επιδιώξεις των δημιουργών των κειμένων. Ο χαρακτηρισμός του λόγου που διατυπώθηκε (λ.χ. υποσχετικός, αντιπολιτευτικός, επικριτικός, κυρίαρχος, ουδέτερος, αξιολογικός κ.ο.κ.) και η αναγνώριση λόγων αλλά και φορέων οι οποίοι αντιπολιτεύονται ή αλληλοϋποστηρίζονται μπορούν να βοηθήσουν στη σκιαγράφηση των αντιπαραθέσεων που συνόδευσαν και, ενδεχομένως, επέδρασαν στην πορεία της ΕΜ και στην εφαρμογή του ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα.

Η ποσοτική ταξινόμηση του κυρίως περιεχομένου των κειμένων αποσκοπεί στην ανάδειξη της ροής της επικοινωνίας σε διάφορα χρονικά διαστήματα. Τελικός στόχος είναι η ενίσχυση της κατανόησης και ο εμπλουτισμός των συμπερασμάτων με τη διάσταση της καταγραφής συχνότητας εμφάνισης λόγων/θεμάτων. Για τον σκοπό αυτό, συμπεριλαμβάνεται η χρονολογική παρουσίαση των δεδομένων που εντοπίστηκαν ανά κατηγορία που σχηματίστηκε βάσει του κυρίως περιεχομένου των κειμένων που μελετήθηκαν στα πλαίσια



της αρχαιακής έρευνας σε σχετικό συνοπτικό πίνακα, στο τέλος κάθε επιμέρους υποενότητας.

### **5.1 Η πλαισίωση του εγχειρήματος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ως νομιμοποιητικό πλαίσιο**

Οι πηγές που εντοπίστηκαν, μας αφήνουν να διατυπώσουμε την παρατήρηση ότι το νομιμοποιητικό πλαίσιο της αλλαγής στηρίχθηκε σε δύο πυλώνες. «Στην εμπλοκή όλων των ανθρώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ή που ενδιαφέρονται να έχουν λόγο για την Παιδεία» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 30.11.2008, σ. 44) και στην ταύτιση της αλλαγής με τη βελτίωση (των μαθησιακών επιτευγμάτων, της κατάταξης σε διεθνείς διαγωνισμούς, της κυπριακής οικονομίας). Ακολουθεί ταξινόμηση των πηγών που εντοπίστηκαν κάτω από τις δύο αυτές διαστάσεις, που αξιοποιήθηκαν ως τρόπος νομιμοποίησης και προώθησης της αναγκαιότητας υλοποίησης της αλλαγής.

#### **Η διασύνδεση της αλλαγής με τη βελτίωση**

Με την ανάληψη των καθηκόντων του, ο Α. Δημητρίου δεσμεύεται ότι θα εργαστεί σε μια σειρά από τομείς. Στον τομέα της βελτίωσης του προσωπικού της εκπαίδευσης, του περιεχομένου της εκπαίδευσης μέσα από τον εκσυγχρονισμό των ΑΠ και συνεπακόλουθες αλλαγές στα σχολικά βιβλία, αλλά και στον τομέα του εκσυγχρονισμού της υποδομής και της τεχνολογίας που υπάρχει στην εκπαίδευση. Ο τέταρτος τομέας που ο ίδιος θέτει, αφορά στη διοικητική αναδόμηση τόσο των σχολικών μονάδων όσο και του ίδιου του υπουργείου, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητά του (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.05.2008).

Αφότου συγκροτείται η Επιτροπή Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΕΔΑΠ) (μέσα του 2008) και οι αρμόδιες ομάδες εργασίας για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, ο υΠΠ τονίζει ότι το έργο των υπεύθυνων συντονιστών των ομάδων είναι να «φέρουν ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 11.02.2009, σ. 9). Από πλευράς του, ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ αναφέρει ότι οι άκρως απογοητευτικές επιδόσεις των Κυπρίων μαθητών στα Μαθηματικά, στις Φυσικές Επιστήμες και στη Γλώσσα είναι απόρροια των λανθασμένων αναλυτικών προγραμμάτων (Θρασυβούλου, *SIGMALIVE*, 15.02.2009). Παράλληλα, διευκρινίζει ότι «εάν δώσουμε στους εκπαιδευτικούς και τους επιθεωρητές τα νέα αναλυτικά προγράμματα, θα βρεθούμε στις πρώτες ευρωπαϊκές χώρες σε ό,τι αφορά το μαθησιακό επίπεδο» (ό.π.π.).

Την ίδια θέση υποστηρίζει και ο πρόεδρος της Κυπριακής Δημοκρατίας Δ. Χριστόφιας, ο οποίος σε ομιλία του σημειώνει ότι οι τελευταίες θέσεις κατάταξης οι οποίες αναλογούν στην Κύπρο σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υποδηλώνουν την αναγκαιότητα λήψης μέτρων. Όπως επισημαίνει, στον σημερινό κόσμο «τέτοιας μορφής και τέτοιου βαθμού αποτυχία στην εκπαίδευση αποτελεί πραγματική ωρολογιακή βόμβα στο μέλλον της χώρας» (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 30.01.2009). Η Κύπρος

ως χώρα με τις υψηλότερες δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση, με τους πιο καλά καταρτισμένους επιστημονικά εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές και τις μαθήτριες που δουλεύουν περισσότερο από όλους τους συνομήλικούς τους στην Ευρώπη και η χώρα με τους γονείς που κάνουν τις περισσότερες θυσίες για τη μόρφωση των παιδιών τους δε δικαιολογείται, σύμφωνα με τον ίδιο, να παρουσιάζει τέτοιες επιδόσεις στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες και στη γλώσσα. Όπως καταγράφει, η αλλαγή της κατάστασης χωρίς περαιτέρω χρονοτριβή τέθηκε ως στόχος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (ό.π.π.), η υλοποίηση της οποίας αναμένεται να αναβαθμίσει την παιδεία μας (Χαραυγή, 21.12.2008). Ο ίδιος διευκρινίζει ότι «μόνο αυτό το στόχο έρχεται να υπηρετήσει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών, 30.1.2009), ενώ κάνει επίκληση στον «παιδαγωγικό πατριωτισμό» των εκπαιδευτικών, τονίζοντας με τον τρόπο αυτό την επιτακτικότητα της συμβολής τους στο όλο εγχείρημα.

Αντίστοιχα, ο υΠΠ Α. Δημητρίου καταγράφει ότι: «Η κοινωνία αναμένει από αυτούς [εκπαιδευτικούς, δική μας προσθήκη] ότι θα συνεργαστούν για να συντονιστούν με τη μεγάλη προσπάθεια που έχουμε αρχίσει για την αναβάθμιση της ποιότητας και του είδους της παιδείας που προσφέρεται στα παιδιά μας» (ΥΠΠ, Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο, 09.2009, σ. 2, <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/enimerotiko-deltio-septemvrios-2009.pdf>). Απευθυνόμενος στους εκπαιδευτικούς, επισημαίνει ότι η βελτίωση της εκπαιδευτικής καθημερινότητας θα είναι επακόλουθο των μεγάλων αλλαγών που πρόκειται να υλοποιηθούν (ό.π.π.). Καταγράφει, επίσης, ότι η αξιολόγηση της ΕΜ δε θα έρθει μόνο από την αναμενόμενη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών μας, αλλά «κυρίως από την επιτυχία της κοινωνίας μας να δίνει λύσεις, ειρήνη, ευημερία, ευποιία και ευτυχία στους πολίτες της...» (Δημητρίου, Χαραυγή, 01.05.2011, σ. 14).

Παρόμοια, ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ τονίζει ότι ο εκσυγχρονισμός, μέσω της εκπαίδευσης, της κυπριακής κοινωνίας είναι μια πραγματικότητα, ενώ επισημαίνει ότι εντός της τρέχουσας δεκαετίας θα γίνουν ορατά τα αποτελέσματα της μεταρρύθμισης (Σημερινή, 09.05.2012). Εκφράζει την πεποίθηση ότι η Κύπρος έχει τη δυνατότητα να καταστεί η Φινλανδία της Νότιας Ευρώπης, δηλαδή μια χώρα η οποία θα φημίζεται για τις ψηλές επιδόσεις των μαθητών της και θα κατατάσσεται ανάμεσα στις πρώτες χώρες σε όλους τους διεθνείς διαγωνισμούς (Κυριακίδου, Φιλελεύθερος, 17.07.2008).

Η διαμόρφωση των ΑΠ πλαισιώνεται ως ο «ακρογωνιαίος λίθος της προωθούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο» και στοχεύει, σύμφωνα με τον Α. Δημητρίου, στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος, «έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις των καιρών» (ΥΠΠ, Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο, 08.2010, σ. 1, [http://moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia\\_politismos\\_avgoustos\\_2010.pdf](http://moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia_politismos_avgoustos_2010.pdf)).

Σύμφωνα με τον υπουργό, οι στόχοι των ΝΑΠ (Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων, 17.06.2011):

Για πρώτη ίσως φορά, είναι πλήρως ευθυγραμμισμένοι και εναρμονισμένοι τόσο με τους σκοπούς εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών που διακρίνονται για τα επιτεύγματά τους σε τομείς της εκπαίδευσης και των επιστημών όσο και με τους σκοπούς που έχει υιοθετήσει τα τελευταία χρόνια για την εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η πιο πάνω τοποθέτηση, καθιστά κατανοητό τον τρόπο με τον οποίο υπερεθνικές πολιτικές και συνισταμένες τέθηκαν ως κριτήρια αναφοράς (benchmarks), τα οποία συνυπολογίστηκαν στην περίπτωση της ΕΜ. Το γεγονός αυτό, επιβεβαιώνει την «κυριαρχία» των λόγων αυτών και νομιμοποιεί τον «δανεισμό» πρακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι οποίες αποτελούν ήδη σημείο αναφοράς εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών (λ.χ. παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού).

Η Γενική Διευθύντρια του ΥΠΠ Ο. Στυλιανού, υπογραμμίζει ότι η υλοποίηση του στόχου της ΕΜ για δημιουργία του δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου, αναμένεται να ανεβάσει την Κύπρο στις υψηλότερες θέσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικών επιδόσεων, στην Ευρώπη. Οι υψηλές επιδόσεις καθώς και η υψηλή ποιότητα μαθησιακών αποτελεσμάτων θα συμβάλλουν σύμφωνα με την ίδια, στην υλοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων που δεν είναι άλλοι από την αναγνώριση της χώρας σε διεθνές επίπεδο και την καθιέρωσή της, ως μια χώρα που «διαθέτει ανθρώπινο δυναμικό με μόρφωση υψηλού επιπέδου και υψηλής ποιότητας» (*PaideiaNews*, 13.05.2012).

Μετά την αλλαγή στην ηγεσία του ΥΠΠ και τον διορισμό του Γ. Δημοσθένους, παρατηρείται διαφοροποίηση της ρητορικής και του λόγου που εκπορεύεται για νομιμοποίηση και κατάδειξη της αναγκαιότητας προώθησης της αλλαγής. Συγκεκριμένα, εντοπίζεται ενσωμάτωση επιχειρημάτων που καταδεικνύουν το οικονομικό όφελος το οποίο θα αναλογεί στην Κύπρο σε περίπτωση βελτίωσης της θέσης της σε διεθνείς διαγωνισμούς.

Ο υπουργός παραδέχεται ότι «ένα πρότυπο εκπαιδευτικό σύστημα, έχει να κάνει με τα άριστα αποτελέσματα» (Κυριακίδου & Σιζοπούλου, *Φιλελεύθερος*, 29.01.2012, σ. 14), ενώ επισημαίνει ότι τα αποτελέσματα της Κύπρου, όπως αυτά παρουσιάζονται μέσα από διεθνείς έρευνες «δεν αντιστοιχούν και δεν αντανakλούν τις επενδύσεις που γίνονται στην εκπαίδευση» (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 05.02.2012).

Αναφερόμενος στις δυσμενείς επιπτώσεις της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης στην κυπριακή οικονομία υποστηρίζει ότι «η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι απαραίτητη για να διασφαλίσουμε μακροπρόθεσμα τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, θέτοντας τα θεμέλια της μακροπρόθεσμης ευημερίας της Κύπρου» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 09.05.2012, σ. 17). Με τον τρόπο αυτό, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα θα καταστεί «πρότυπο» μέσα από τη βελτίωση της απόδοσής του σε διεθνείς έρευνες που αξιολογούν το επίπεδο των μαθητών των διαφόρων χωρών (Κυριακίδου & Σιζοπούλου, *Φιλελεύθερος*, 29.01.2012, σ. 14).

Στα πλαίσια συνεδρίας της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής Παιδείας της Βουλής (08/05/2012), ο Γ. Δημοσθένους καταγράφει ότι οι εκτιμήσεις περί βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης, δεν αποτελούν ευχολόγια αλλά στηρίζονται σε μελέτες και ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων χρόνων. Συγκεκριμένα, κάνει αναφορά σε έκθεση που ετοιμάστηκε – μετά από σχετική ανάθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής – από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εμπειρογνομόνων για τα Οικονομικά της Εκπαίδευσης, με υπεύθυνους τους καθηγητές Hanushek και Woessmann από τα Πανεπιστήμια του Stanford και Μόναχο αντίστοιχα. Στην έκθεση αυτή, η οποία παρουσιάστηκε στα πλαίσια συμβουλίου Υπουργών Παιδείας της ΕΕ, υπολογίστηκαν τα οφέλη που θα είχε μια σύγχρονη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών για τα κράτη-μέλη (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 07.02.2012).

Σύμφωνα με τον ίδιο «οι ερευνητές βρήκαν τρόπο να μετατρέψουν τα αποτελέσματα της έρευνας TIMSS (στην οποία συμμετείχε η Κύπρος) σε αντίστοιχα της PISA» (ό.π.π., σ. 23), έτσι έγινε δυνατόν να γίνουν σχετικές εκτιμήσεις για την Κύπρο οι οποίες καταδεικνύουν τα οφέλη της ΕΜ, αλλά και το κόστος σε περίπτωση που η μεταρρύθμιση δεν υλοποιηθεί.

Όπως ο υπουργός τονίζει (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.05.2012, σ. 37):

Όλα τα σενάρια είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακά σε ό,τι αφορά τις προοπτικές της Κύπρου. Στο πρώτο και πιο συντηρητικό εκτιμάται το όφελος στην περίπτωση που η Κύπρος ανεβεί κατά 25 μονάδες στην εκπαιδευτική έρευνα PISA: τότε, η επόμενη γενιά θα έχει στη ζωή της συνολικά 49 δισεκατομμύρια ευρώ περισσότερα. Σύμφωνα δε με το τέταρτο σενάριο, προβλέπεται η αύξηση του ακαθάριστου προϊόντος κατά 1770% ή 323 δισεκατομμύρια περισσότερο, εάν η Κύπρος φτάσει τις σημερινές επιδόσεις της εκπαίδευσης της Φινλανδίας.

Στα πλαίσια της τοποθέτησής του στη συνεδρία της αρμόδιας Επιτροπής Παιδείας, επισημαίνεται ότι η μελέτη του ρόλου της εκπαίδευσης στο σύγχρονο οικονομικό περιβάλλον και τα στοιχεία τα οποία προκύπτουν από τις πιο πάνω έρευνες, αποτυπώνουν το μέγεθος της απώλειας που συνεπάγεται για την οικονομία μιας χώρας η έλλειψη ή η παρεμπόδιση σχετικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, και αντίθετα, τα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη που φέρνει η μεταρρύθμιση (ΥΠΠ, 2012, <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp303a>).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι πιο πάνω τοποθετήσεις εκ μέρους του ΥΠΠ, γίνονται σε μια περίοδο κατά την οποία επικρατεί ένταση, ειδικότερα στη Μέση εκπαίδευση, εφόσον οι πιέσεις του ίδιου προς την οικεία συνδικαλιστική οργάνωση ΟΕΛΜΕΚ κλιμακώθηκαν, στα πλαίσια της ανάγκης εντατικοποίησης των διαβουλεύσεων για εξεύρεση λύσης σε σχέση με τα ΩΠ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιτακτικότητα της άμεσης διασφάλισης συναίνεσης, προέκυψε εξαιτίας της ανάγκης επίτευξης της θεσμικής

νομιμοποίησης των ΝΩΠ σε εύλογο χρονικό διάστημα και πριν από τις προεδρικές εκλογές του 2013.

Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη δήλωση, στην οποία ο ίδιος υποδεικνύει ότι «η εκπαίδευση πρέπει να μείνει έξω από όλες εκείνες τις συγκυριακές αντιπαραθέσεις που έλκουν την καταγωγή τους από άλλα πεδία της πολιτικής και κοινωνικής ζωής, και εμποδίζουν τον αναγκαίο επιστημονικό και νηφάλιο διάλογο» (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 05.02.2012).

Η αναγκαιότητα της άμεσης προώθησης της ΕΜ επισημαίνεται και από πλευράς ΑΚΕΛ δια στόματος του βουλευτή Α. Καυκαλιά, ο οποίος τονίζει ότι «η εκπαιδευτική αλλαγή είναι απαραίτητη, για να διασφαλίζουμε μακροπρόθεσμα τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, επιτυγχάνοντας παράλληλα και σημαντικά κοινωνικά οφέλη» (*Σημερινή*, 09.05.2012, σ. 6).

Όπως υπογραμμίζει ο Α. Κυπριανού (Γενικός Γραμματέας ΑΚΕΛ) η ΕΜ έχει ανοίξει «μέτωπα εναντίον της συντήρησης, του αναχρονισμού και της οπισθοδρόμησης, φέρνοντας το καινούργιο και την αλλαγή» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 15.12.2009, σ. 9). Η επιστημονικό-κεντρική προσέγγιση η οποία έχει ακολουθηθεί στην περίπτωση της ΕΜ, έρχεται σύμφωνα με τον Χ. Χριστοφίδη (Επικεφαλής του Γραφείου Παιδείας του ΑΚΕΛ), σε αντιπαραβολή με τις αλλαγές που γίνονταν στο παρελθόν «από μια γραφειοκρατική ελίτ στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού στηριγμένη στο σχολικό εμπειρισμό και όχι στην επιστημονική γνώση». Όπως ο ίδιος καταγράφει: «Αντικειμενικό αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας υπήρξαν οι αδυναμίες αλλά και το αναντίλεκτο γεγονός ότι μέχρι σήμερα, ο χώρος των αναλυτικών προγραμμάτων και ιδιαίτερα της Παιδείας, υπήρξε χώρος επιβολής πολιτικών και ιδεολογικών σχεδιασμών» (Περδίδης, *Χαραυγή*, 14.15.2010, σ. 17).

Τα πιο πάνω καθιστούν ξεκάθαρο ότι κρατικοί αξιωματούχοι (ΠτΔ, υΠΠ), υψηλόβαθμα στελέχη του ΥΠΠ (π.χ. Γενική Διευθύντρια), φορείς οι οποίοι συμμετείχαν στη διαδικασία (π.χ. πρόεδρος ΕΔΑΠ), αλλά και φορείς οι οποίοι στήριζαν την κυβέρνηση και τις πολιτικές της (π.χ. μέλη της αριστεράς), προσπάθησαν μέσω τοποθετήσεων να υποστηρίξουν το εγχείρημα της ΕΜ και να νομιμοποιήσουν την ανάγκη υλοποίησής της, συνδέοντας την με τη βελτίωση, τη διεθνή ανταγωνιστικότητα, την επιστημογνωμοσύνη και την οικονομική ανάπτυξη.

Οι πιο πάνω ενδεικτικές αναφορές, καθιστούν αντιληπτή την επαναφορά των ίδιων επιχειρημάτων στις τοποθετήσεις των εμπλεκόμενων (αυξημένες επενδύσεις στον εκπαιδευτικό τομέα, χαμηλές επιδόσεις σε διεθνείς μετρήσεις). Το γεγονός αυτό, αφήνει να διαφανεί η αλληλοϋποστήριξη και αλληλοεπικάλυψη στον λόγο τους.

Η διασύνδεση της αλλαγής με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η αναφορά στην προοπτική αναβάθμισης της κυπριακής κατάταξης σε διεθνείς διαγωνισμούς και στα οικονομικά οφέλη που θα αποφέρει, συγκρότησαν έναν **αισιόδοξο, φιλόδοξο, υποσχετικό** λόγο ο οποίος πλαισίωσε την ΕΜ και **παρακινούσε** τα άτομα όπως συναινέσουν στην

εφαρμογή της, διασφαλίζοντας τη νομιμοποίησή της. Ο λόγος αυτός γέννησε συγχρόνως, μια σειρά από προσδοκίες αλλά και απαιτήσεις.

Οι αναφορές οι οποίες φαίνεται να διασυνδέουν την αλλαγή με τη βελτίωση παρουσιάζουν αύξηση κατά τα έτη 2008:12 αναφορές, 2009:13 και 2012:10 σε σύγκριση με τα έτη 2010:5, 2011:3, 2013:2 και 2014:1. Αυτό δικαιολογείται, εάν αναλογιστούμε ότι τα έτη 2008 και 2009 προηγήθηκαν της παράδοσης των τελικών κειμένων των ΑΠ εκ μέρους των ομάδων εργασίας, ενώ το έτος 2012 αφορούσε χρονιά συζητήσεων και προώθησης των ΩΠ Μέσης Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, κατά το 2012 το ΥΠΠ κατέθεσε ολοκληρωμένη πρόταση για την εισαγωγή νέων ΩΠ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως μέσο υποστήριξης της εφαρμογής των αντίστοιχων ΑΠ. Η διασύνδεση της αλλαγής με τη βελτίωση και στις δύο περιπτώσεις φαίνεται να αποτέλεσε το νομιμοποιητικό πλαίσιο, το οποίο προώθησε την επιτακτικότητα διασφάλισης συναίνεσης και υλοποίησης των προτεινόμενων αλλαγών.

ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΟΣ	ΧΑΡΑΥΓΗ	ΠΟΛΙΤΗΣ	ΣΗΜΕΡΙΝΗ	ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ	ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	ΚΟΜΜΑΤΑ	Paideia News	ΑΛΛΑ	ΣΥΝΟΛΟ
2013:1	2012:2	2014:1	2012:1	2012:1	2012: 1-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ		2012:1	2013: 1-Kathimerini	2014: 1
2012:4	2011:1	<b>Σύνολο: 1</b>	<b>Σύνολο: 1</b>	2010:1	2011: 1-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ		<b>Σύνολο:1</b>	2011: 1-Αρχείο Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών	2013: 2
2009:1	2010:4			2009:1	2009: 4-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ			2009: 1-SIGMALIVE	2012: 10
2008:6	2009:6			2008:4	<b>Σύνολο: 7</b>				2011: 3
<b>Σύνολο:12</b>	2008:2			<b>Σύνολο: 15</b>	<b>Σύνολο:6</b>			<b>Σύνολο:3</b>	2010: 5
									2009: 13
									2008: 12
									<b>N:46</b>
Αναφορές στη διασύνδεση της αλλαγής με τη βελτίωση									

## Η αναγωγή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε «δημόσιο εγχείρημα»

Αφετηριακή παραδοχή η οποία φαίνεται να καθοδήγησε την επιλογή για αναγωγή της μεταρρύθμισης σε δημόσιο εγχείρημα είναι το γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι ανοιχτή σε συγκρούσεις, αντιθέσεις και αντιπαραθέσεις, που ανάγονται σε αντιτιθέμενα κοινωνικά συμφέροντα. Ως εκ τούτου, έχει ανάγκη από νομιμοποίηση για να είναι αποδεκτή (Μαυρογιώργος, *Πολίτης*, 30.05.2010).

Ο ΠτΔ Δ. Χριστόφιας εκφράζει την πεποίθηση ότι: «Τόσο η εκπαιδευτική κοινότητα όσο και οι πολιτικές δυνάμεις του τόπου, έχουμε να συμβάλουμε αποτελεσματικά στην προσπάθεια για αναβάθμιση της Παιδείας» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 29.07.2008, σ. 40). Επισημαίνει ότι η επιτυχία επαφίεται αποκλειστικά στη συλλογική θέληση και αποφασιστικότητα και καλεί όλους να υπερβούν τις οποιεσδήποτε προκαταλήψεις και συμφέροντα. Ταυτόχρονα, διατυπώνει τη δέσμευσή του για προώθηση των αλλαγών «μέσα από ένα συνεχή, ειλικρινή και δημιουργικό διάλογο» (ό.π.π.).

Η αναμόρφωση των ΑΠ, τα οποία ανήχθησαν στον ακρογωνιαίο λίθο της ΕΜ, γίνεται στα πλαίσια του «δημόσιου εγχειρήματος» το οποίο σύμφωνα με τον Γ. Τσιάκαλο, σέβεται την αρχή της συμμετοχής «όλων των ανθρώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ή που ενδιαφέρονται να έχουν λόγο για την Παιδεία» (*Φιλελεύθερος*, 30.11.2008, σ. 44). Όπως ο ίδιος το θέτει, στο δημόσιο αυτό εγχείρημα καλούνται να συμμετέχουν με τον προβληματισμό και τις προτάσεις τους σε ό,τι αφορά τη βάση του ΑΠ όλες οι οργανώσεις, όλοι οι θεσμοί και όλοι οι εμπλεκόμενοι και ενδιαφερόμενοι άνθρωποι για την εκπαίδευση στην Κύπρο (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 21.12.2008). Η επιτυχής έκβαση του εγχειρήματος θα είναι, κατά τον ίδιο, απόρροια του μεγέθους της συμμετοχής τους και των προτάσεων που θα φέρουν στον δημόσιο διάλογο (*Χαραυγή*, 24.08.2008). Όπως δεσμεύεται, οι προτάσεις και προβληματισμοί αυτοί θα λειτουργήσουν ως ανατροφοδότηση για την ίδια την ΕΔΑΠ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 21.12.2008).

Η Επιτροπή παρουσιάζει την ύπαρξη τριών δυνητικών σεναρίων σε σχέση με τη διαμόρφωση των κυπριακών ΑΠ και ξεκαθαρίζει το γεγονός ότι η ίδια αποφάσισε τη χάραξη της δικής της πολιτικής, η οποία την οδήγησε σε ξεχωριστό δρόμο (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 21.12.2008).

Πρώτον, εξηγεί ότι στο διεθνές πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η Κύπρος, η Επιτροπή θα μπορούσε να υιοθετήσει και να προσαρμόσει στα κυπριακά δεδομένα τους σκοπούς και τις επεξεργασίες διεθνών και άλλων Οργανισμών στους οποίους συμμετέχει η χώρα.

Σύμφωνα με το σημείωμα που ετοιμάστηκε από την Επιτροπή, το ΑΠ εμπεριέχει τους στόχους της ΕΕ με ομοιότητες ως προς τα πιο κάτω:

- (1) ικανότητα χρήσης των γνώσεων που αποκτώνται στο σχολείο για την κατανόηση και ερμηνεία φαινομένων της καθημερινής ζωής,
- (2) πολιτότητα που αναφέρεται στη διαχείριση προβλημάτων ετερότητας, περιβάλλοντος και προσωπικής ευεξίας,
- (3) τις ιδιότητες, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται στον 21<sup>ο</sup> αιώνα.

Παρόλα αυτά οι στόχοι αυτοί εντάσσονται σύμφωνα με την ΕΔΑΠ, σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, πιο απαιτητικό σε ό,τι αφορά την πολιτότητα και πιο ανθρωποκεντρικό σε ό,τι αφορά τις «ικανότητες-κλειδιά» (ό.π.π., σ. 45).

Δεύτερον, η Επιτροπή επισημαίνει ότι θεωρητικά, θα ήταν δυνατό η κυβέρνηση να διατυπώσει τους σκοπούς ως προϊόν πολιτικής απόφασης και να ζητήσει από την Επιτροπή να αναπτύξει τα ΑΠ στη βάση των σκοπών αυτών.

Τρίτον, η Επιτροπή θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει το προηγούμενο ΑΠ ως βάση και να προχωρήσει σε ορισμένες μόνο τροποποιήσεις των σκοπών και στη συνέχεια στις σχετικές και αναγκαίες αλλαγές στα υπόλοιπα τμήματα του ΑΠ.

Όπως καταγράφει ο πρόεδρος της, η ΕΔΑΠ δεν προχώρησε σε καμία από τις πιο πάνω συνηθισμένες τακτικές αλλά επέλεξε την αναγωγή της μεταρρύθμισης των ΑΠ σε «δημόσιο εγχείρημα» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.12.2008, σ. 45).

Η επιτυχής έκβαση του εγχειρήματος, εναποτέθηκε σε μεγάλο βαθμό, στο μέγεθος της συμμετοχής σε αυτό όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων (Χαραυγή, 24.08.2008) και στη συνεισφορά της κυπριακής κοινωνίας (ΥΠΠ, *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, 11.2008, <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia-politismos-november2008.pdf>). Σύμφωνα με τον κ. Τσιάκαλο (σ. 1):

Η επιλογή μας να κάνουμε τη μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων δημόσια υπόθεση ξαφνιάζει και είναι φυσικό να αντιμετωπίζεται καμιά φορά με δυσπιστία, καθώς για πολλούς και πολλές αποτελεί πρωτόγνωρη διαδικασία. Όμως η επιλογή αυτή είναι λογική απόρροια της πεποίθησής μας ότι μια μεταρρύθμιση αναλυτικών προγραμμάτων στον 21<sup>ο</sup> αιώνα μόνον τότε μπορεί να στεφθεί από επιτυχία.

Η ανακήρυξη της σχολικής χρονιάς 2008-2009 σε «Έτος Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης» στοχεύει, σύμφωνα με τον Α. Δημητρίου, στην αναζωογόνηση της διαδικασίας της ΕΜ καθώς και στη διεύρυνση του κοινωνικού διαλόγου «τόσο στο επίπεδο των εκπαιδευτικών,



των μαθητών και των γονιών, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία» (ΥΠΠ, *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, 09.2008, σ. 2, <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/enimerotiko-deltio-september-2008.pdf>). Σύμφωνα με εγκύκλιο του ΥΠΠ (ημερ. 12.08.2008, Αρ. Φακ.: 7.11.09/4, <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc7381a.pdf>), ο ανοικτός κοινωνικός διάλογος επεδίωκε την προώθηση των αλλαγών στη δομή και στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της ΕΜ.

Την ίδια στιγμή, ο υΠΠ επισημαίνει ότι η επίσπευση της μεταρρύθμισης αποτελεί «γενικό κοινωνικό αίτημα». Στο μήνυμά του για την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2008-2009 (ΥΠΠ, 09.2008, <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc7389.pdf>) κάνει έκκληση για συνεργασία και στήριξη ολόκληρης της κοινωνίας αλλά και όλων των φορέων της εκπαίδευσης, ειδικότερα των εκπαιδευτικών – τους οποίους καλεί να συνταχθούν σε μια προσπάθεια συνεχούς και ισορροπημένης εκπαιδευτικής αλλαγής. Ταυτόχρονα, επισημαίνει την ανάγκη «να κτίσουμε νέους μηχανισμούς επικοινωνίας και συνεργασίας» και να συνηθίσουμε στην ιδέα ότι «η εκπαιδευτική πολιτική σχεδιάζεται για να λύνει προβλήματα και να αναδεικνύει δυνατότητες που συζητούνται και τεκμηριώνονται δημοσίως, επιστρατεύοντας την επιστημονική γνώση που είναι διαθέσιμη» (ό.π., σ. 2).

Σύμφωνα με τον Γ. Τσιάκαλο, η ΕΜ αποτελεί καρπό των διαβουλεύσεων μεταξύ των πολιτικών και κοινωνικών φορέων, αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Όπως το διατυπώνει: «Οι διαβουλεύσεις δεν προηγήθηκαν, αλλά ήταν μέρος της διαδικασίας» (Καράτζιου, *Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 29.01.2011). Δεν υπήρχαν δηλαδή οποιεσδήποτε έτοιμες προτάσεις από την πλευρά της Επιτροπής τις οποίες κλήθηκαν οι άλλοι να εγκρίνουν ή, έστω, να αποδεχτούν ως βάση συζήτησης. «Αφετηρία του εγχειρήματος αποτελούσε μόνο η βούληση να χτιστεί ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο. Με αυτήν ως μοναδική αδιαπραγμάτευτη αφετηρία υπήρξαν οι συζητήσεις με τα πολιτικά κόμματα, τις οργανώσεις και τις παρατάξεις των εκπαιδευτικών, τους συλλόγους των γονέων και χιλιάδες πολίτες σε εκατοντάδες συγκεντρώσεις». (ό.π.).

Ο υΠΠ παραδίδει στον Δημοκρατικό Συναγερμό (ΔΗΣΥ) το κείμενο - πλαίσιο που παρήχθη εκ μέρους της ΕΔΑΠ, προτού αυτό συζητηθεί στα θεσμοθετημένα όργανα, δηλαδή στα συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης και στο Συμβούλιο Παιδείας. Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτό γίνεται «ώστε τα κόμματα να έχουν τη δυνατότητα να προετοιμαστούν και να δώσουν κατ' αρχήν απόψεις έτσι που αν χρειαστεί να γίνουν τροποποιήσεις να πάμε στα Συμβούλια με ένα κείμενο γενικής αποδοχής» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 10.01.2009, σ. 13).

Αν και ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ διαφώνησε με τη διαδικασία συγκρότησης των υποεπιτροπών διαμόρφωσης ΑΠ, η οποία έγινε στη βάση διαβουλεύσεων με όλες τις πολιτικές δυνάμεις, συναίνεσε τελικά εφόσον, σύμφωνα με τα λεγόμενά του, αντιλήφθηκε τις ιδιαίτερες συνθήκες της Κύπρου (Θρασυβούλου, *SIGMALIVE*, 15.02.2009). Σύμφωνα με τον Α. Δημητρίου, αν και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις πάντοτε φοβίζουν πολιτικά και ιδεολογικά, η πολύ πλατιά διαδικασία που έχει ενεργοποιηθεί για διαμόρφωση των ΝΑΠ

«είχε ως αποτέλεσμα μια ευρύτατη κοινωνική και πολιτική συναίνεση ως προς τη διαδικασία και ελπίζω και ως προς το αποτέλεσμα» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 14.02.2010, σ. 8).

Όπως σημειώνει στο μήνυμά του για την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2009-2010 «για πρώτη φορά συμμετέχουν τόσο ενεργά οι εκπαιδευτικοί», οι οποίοι μετά από ανοικτή πρόσκληση εκ μέρους του ΥΠΠ μετέχουν σε όλες τις υποεπιτροπές διαμόρφωσης των ΑΠ (*Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*, 31.08.2009).

Ο επιστημονικός επικεφαλής της ΕΔΑΠ εκφράζει την παρότρυνσή του για διασφάλιση ισότιμης συμμετοχής μεταξύ των μελών των υποεπιτροπών (μάχιμων εκπαιδευτικών, επιθεωρητών – που τελικά δε συμμετείχαν – και συντονιστών, που στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν ακαδημαϊκοί). Όπως ο ίδιος επισημαίνει (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 08.02.2009, σ. 8):

Η συμμετοχή των μάχιμων εκπαιδευτικών δεν είναι απλώς πολύ σημαντική, είναι καθοριστικής σημασίας. Αυτό όμως προϋποθέτει την ισότιμη συμμετοχή τους και όχι απλώς τη χρησιμοποίησή τους ως εκτελεστικά όργανα προειλημμένων αποφάσεων. Πολύ συχνά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επιδιώκεται ένας συνδυασμός της ειδικής επιστημονικής γνώσης, την οποία κατά τεκμήριο κατέχουν σε υψηλό βαθμό οι ερευνητές πανεπιστημιακοί, με την εμπειρία που διαθέτουν οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί. Ελπίζουμε ότι στη δική μας περίπτωση θα καταφέρουμε το συνδυασμό αυτό αποφεύγοντας την παραδοσιακή θεώρηση ότι, δήθεν, υπάρχει μια ιεραρχική σχέση ανάμεσα στην ειδική επιστημονική γνώση και στην εκπαιδευτική εμπειρία, και, κατά συνέπεια, ότι σε τέτοιες ομάδες υπάρχει, δήθεν, μια ιεραρχική σχέση ανάμεσα στους πανεπιστημιακούς και στους μάχιμους εκπαιδευτικούς. Είναι δύσκολο εγχείρημα, που απαιτεί αλλαγή νοοτροπίας...

Είναι γεγονός ότι όσοι μάχιμοι εκπαιδευτικοί υπέβαλαν αίτηση (350) για συμμετοχή στις υποεπιτροπές έγιναν αποδεκτοί, ενώ με το τέλος της διαδικασίας συγγραφής των ΝΑΠ, οι λεπτομερείς προτάσεις των επιτροπών κάθε γνωστικού αντικείμενου όπως και ο τόμος που αποτελούσε σύνοψη των προτάσεων αυτών στη μορφή που ήθελαν να έχουν τα ΝΑΠ, δόθηκε στη δημοσιότητα.

Στη δημόσια διαβούλευση που προηγείται της οριστικοποίησης των ΑΠ, τις απόψεις και εισηγήσεις τους καλούνται να καταθέσουν τα πολιτικά κόμματα, οι εκπαιδευτικές οργανώσεις και οι σύνδεσμοι γονέων. Επιπλέον, σε όλο αυτό το διάστημα δίνεται σε όλους τους πολίτες η δυνατότητα να διατυπώσουν τις παρατηρήσεις τους μέσα από το διαδίκτυο (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 28.03.2010). Με τον τρόπο αυτό «προσδοκούμε ότι θα καταφέρουμε να έχουμε ακόμη μεγαλύτερη συναίνεση», αναφέρει ο επικεφαλής της ΕΔΑΠ (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 19.03.2010).

Κατά τη συνεδρία της κοινοβουλευτικής επιτροπής Παιδείας, ο αρμόδιος υπουργός Α. Δημητρίου διευκρινίζει ότι το έργο που ετοίμασαν οι επιτροπές «δεν είναι πρόταση του υπουργείου ή της κυβέρνησης». Κατά τα λεγόμενά του: «είμαστε ανοικτοί στο δημόσιο διάλογο», ενώ εξηγεί ότι η τελική πρόταση που θα κατατεθεί στο Υπουργικό Συμβούλιο και στη Βουλή μπορεί να έχει πολλές αλλαγές (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 24.03.2010, σ. 16).

Ταυτόχρονα, στα πλαίσια της ενημέρωσης όλων των ενδιαφερόμενων και στήριξης του διαλόγου που εγκαινιάστηκε για τα ΝΑΠ, πραγματοποιούνται ανοικτές ημερίδες ενημέρωσης του κοινού τόσο στη Λεμεσό (21/04/2010), όσο και στη Λευκωσία (22/04/2010). Οι ημερίδες αυτές οργανώνονται με πρωτοβουλία της ΕΔΑΠ (Ψαριά, *Πολίτης*, 20.04.2010).

Ο αντίλογος στις δημόσιες παρουσιάσεις ενημέρωσης σε σχετικό κείμενο το οποίο εντοπίστηκε, επισημαίνει ότι «σίγουρα οι πολλές ενημερωτικές ομιλίες του κ. Τσιάκαλου απλά ενημερώνουν περί των γενικών γραμμών, δεν αγγίζουν την ουσία της μεταρρύθμισης, ούτε δημιουργούν συνθήκες ενός εις βάθος διαλόγου» (Μιχαηλίδης, *Σημερινή*, 11.05.2010, σ. 11).

Μετά την οριστικοποίηση των ΑΠ εκ μέρους της ΕΔΑΠ και των υποεπιτροπών διαμόρφωσης των ΠΣ και αφού αυτά τέθηκαν σε διαμορφωτική αξιολόγηση ενός σχολικού έτους, ο Α. Δημητρίου σε χαιρετισμό του σε σχετική εκδήλωση στη Λευκωσία, καταγράφει ότι (*Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*, 17.06.2011):

Με την εκπόνηση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων και την έναρξη της σταδιακής εφαρμογής τους, όλοι μαζί, ως κοινωνία, θέσαμε τις βάσεις για το αύριο. Μέσα από τη διαδικασία που προηγήθηκε για πρώτη ίσως φορά στην ιστορία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Κύπρο, όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ή που ενδιαφέρονται να έχουν λόγο για την Παιδεία, είχαν την ευκαιρία να απαντήσουν σε θεμελιώδη ερωτήματα, καθορίζοντας με αυτό τον τρόπο όλα όσα πρέπει να επιτελεστούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ούτε λίγο ούτε πολύ, μέσα από τον διάλογο που αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια για τη διαμόρφωση των νέων Αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων καταφέραμε, ως κοινωνία, να καθορίσουμε τα χαρακτηριστικά που θέλουμε να έχει ο μορφωμένος άνθρωπος στον κόσμο που επιδιώκουμε να οικοδομήσουμε στο μέλλον.

Τα περί δημόσιου διαλόγου αμφισβητούνται από την Κίνηση Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ, η οποία επικρίνει το γεγονός ότι η Επιτροπή για τα ΝΑΠ που είχε διοριστεί με απόφαση Υπουργικού Συμβουλίου (11.06.2008) και σταδιακά εμπλουτίστηκε με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών οργανώσεων, «δεν εργάζεται και δεν λειτουργεί ορθολογιστικά» (*Σημερινή*, 04.09.2010, σ. 12). Η οργάνωση επισημαίνει ότι το αναμενόμενο θα ήταν η τελική πρόταση για τα ΝΑΠ και το ΝΩΠ να ήταν αποτέλεσμα συλλογικής εργασίας της Επιτροπής αυτής.

Διερωτάται μήπως η «απουσία διαλόγου και διαφάνειας επί της ουσίας και της διαδικασίας» της αναμόρφωσης των ΑΠ αποσκοπεί στην επιβολή τους, εκ μέρους του ΥΠΠ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 23.05.2009, σ. 45). Όπως υπογραμμίζεται εκ μέρους της Κίνησης «ενώ εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών οργανώσεων είχαν διοριστεί στα τέλη Νοεμβρίου ως μέλη της επιτροπής αναλυτικών προγραμμάτων, ο πρόεδρος της επιτροπής προχώρησε στην παράδοση του σχετικού κειμένου στον υπουργό Παιδείας παρουσιάζοντάς το ως κείμενο της επιτροπής, χωρίς να ζητηθούν οι απόψεις τους και χωρίς να τεθεί ενώπιόν τους το κείμενο» (ό.π.π.).

Η Κίνηση καταγράφει, επίσης, προβληματισμό για την απουσία ουσιαστικού διαλόγου για επίτευξη συμφωνίας για το ΝΩΠ, το οποίο θα αποτελούσε τη «σπονδυλική στήλη της εισαγωγής των νέων αναλυτικών» (*Σημερινή*, 04.09.2010, σ. 12). Με έντονο ύφος σημειώνει ότι: «Διαισθανόμαστε πλέον ότι το ζήτημα των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων και του Νέου Ωρολογίου Προγράμματος έχει καταστεί προσωπικό project ενός πανεπιστημιακού, ο οποίος επιθυμεί να πειραματιστεί με 'θύμα' το κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Το ζήτημα αυτό είναι μείζον και πρέπει να προβληματίσει τους πάντες» (*Σημερινή*, 09.03.2010, σ. 13).

Το ίδιο επικριτική εμφανίζεται και η ΠΟΕΔ, δύο μέλη της οποίας (πρόεδρος και Γ.Γ αντίστοιχα) αποστέλλουν επιστολή προς τον υΠΠ Α. Δημητρίου, κάνοντας λόγο για εντοπισμό σοβαρών ελλειμμάτων στη διεξαγωγή του διαλόγου για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, καθώς και δυσλειτουργία του Συμβουλίου Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (Μικελλίδης & Κωνσταντίνου, *Π.Ο.Ε.Δ.*, 22.05.2009). Η ηγεσία των δασκάλων ζητά άμεση σύγκληση του Σώματος για εξέταση του τρόπου λειτουργίας του και προειδοποιεί ότι θα αξιολογήσει την παρουσία της στον διάλογο.

Παρόμοια, ο πρόεδρος της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής Ν. Τορναρίτης, εξαπολύει δριμυειά επίθεση κατά του υπουργού Παιδείας. Αναφερόμενος στην αναμόρφωση των ΑΠ, καταγράφει ότι: «Δεν μπορούμε να λειτουργούμε χωρίς να υπάρχει διάλογος. Πρέπει να σας πω ότι το Συμβούλιο Παιδείας έχει να συνεδριάσει περισσότερο από ένα χρόνο» (*PaideiaNews*, 18.07.2011). Ταυτόχρονα, αναφερόμενος στον Α. Δημητρίου αναλογίζεται: «Πώς μπορείς να εφαρμόσεις κεντρικές κορυφαίες πολιτικές στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να διαβουλευτείς;» (ό.π.π.).

Συνοψίζοντας, όλα τα πιο πάνω καταδεικνύουν ότι σε όλα τα στάδια της εξέλιξης των εργασιών, έγινε δημοσιοποίηση περί εκκίνησης προσπαθειών για επαφές με όλα τα οργανωμένα σύνολα και φορείς που σχετίζονταν με το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου (κόμματα, εκπαιδευτικές οργανώσεις, εκπαιδευτικούς, συνδέσμους γονέων, κ.λπ.).

Τόσο ο Δ. Χριστόφιας, όσο και οι Γ. Τσιάκαλος και Α. Δημητρίου παρήγαγαν **δεσμευτικό** και **παρακινήτικο λόγο** ο οποίος συνέδεε την επιτυχία του εγχειρήματος με την συμμετοχή σε αυτό, όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης.

Αδιαμφισβήτητα, το γεγονός ότι η ΕΜ ανήχθη σε «δημόσιο εγχείρημα», το οποίο καλούσε για συμπερίληψη όλων των ενδιαφερόμενων μερών που σχετίζονται με την εκπαίδευση, σεβάστηκε την προστιθέμενη αξία που θα είχε η συμμετοχή τους στο εγχείρημα. Τα περί δημόσιου διαλόγου **αμφισβητήθηκαν και επικρίθηκαν**, τόσο από συνδικαλιστικές οργανώσεις (ΑΛΛΑΓΗ, ΠΟΕΔ), όσο και από μέλη της αντιπολίτευσης (στέλεχος ΔΗΣΥ και πρόεδρος κοινοβουλευτικής επιτροπής παιδείας, Ν. Τορναρίτης) τα οποία παρήγαγαν **αντιπολιτευτικό λόγο**. Το γεγονός αυτό, αποδυνάμωσε τη ρητορική περί δημόσιου εγχειρήματος και κατέδειξε ότι σε αρκετές περιπτώσεις δεν επιτεύχθηκε ουσιαστική εμπάθунση σε ό,τι αποφασίστηκε και προωθήθηκε ως νομιμοποιητικό πλαίσιο της ΕΜ.

Η ανάλυση περιεχομένου και το κυρίως περιεχόμενο των πηγών που μελετήθηκαν, κατέδειξαν ότι αναφορές σχετικά με την τήρηση της αρχής της συμμετοχής όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, γίνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ΕΜ.

Ο αριθμός των αναφορών που εντοπίστηκαν έχουν ως εξής: 2014:1, 2011:4, 2010: 17, 2009: 19, 2008: 10. Είναι φανερό ότι οι σχετικές αναφορές είναι περισσότερες κατά τα έτη 2008-2010 κατά τα οποία ετοιμάστηκαν και παραδόθηκαν τα κείμενα των ΑΠ και εκκίνησε η διαδικασία μερικής εισαγωγής τους στα δημόσια Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια («μπόλιασμα», κατά την σχολική χρονιά 2010-2011). Η αύξηση των αναφορών κατά τα έτη αυτά, είναι δικαιολογημένη εάν συνδεθεί με την προσπάθεια να δοθεί η απαραίτητη ώθηση διαμέσου της διασφάλισης της απαιτούμενης συναίνεσης, για προώθηση όσων προτάθηκαν.

ΦΙΛΑΔΕΛΦΕΥΘΕΡΟΣ	ΧΑΡΑΥΓΗ	ΠΟΛΙΤΗΣ	ΣΗΜΕΡΙΝΗ	ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ	ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	ΚΟΜΜΑΤΑ	Paideia News	ΑΛΛΑ	ΣΥΝΟΛΟ
2014:1	2010:7	2010:2	2010:3	2010:2	2011:		2011:1	2011:	2014:
2009:4	2009:2	<b>Σύνολο:</b>	<b>Σύνολο:</b>	2009:7	2-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ		<b>Σύνολο:1</b>	1-Αρχείο	1
2008:3	2008:3	<b>2</b>	<b>3</b>	2008:4	2010:			Γραφείου	2011:
<b>Σύνολο: 8</b>	<b>Σύνολο:</b>			<b>Σύνολο:</b>	3-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ			Τύπου και	4
	<b>12</b>			<b>13</b>	2009:			Πληροφοριών	2010:
					3-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ			1-Αρχείο	17
					1-ΠΟΕΔ			Γραφείου	2009:
					<b>Σύνολο: 9</b>			Τύπου και	19
								Πληροφοριών	2008:
								1-SIGMALIVE	10
								<b>Σύνολο:3</b>	<b>N:51</b>
Αναφορές στην αναγωγή της ΕΜ σε «δημόσιο εγχείρημα»									

## **5.2 Τα θέματα που κυριαρχούν στον δημόσιο διάλογο: διαφαινόμενα «πεδία» και οι (κυρίαρχοι) λόγοι που απορρέουν**

Ο Bourdieu (2005) ισχυρίζεται ότι για να μπορέσει να ερμηνευτεί ένα γεγονός ή ένα κοινωνικό φαινόμενο, όπως για παράδειγμα η εκπαιδευτική αλλαγή, «είναι απαραίτητο να εξετάσουμε τον *κοινωνικό χώρο* μέσα στον οποίο έγιναν οι αλληλοεπιδράσεις, οι συνδιαλλαγές και προέκυψαν τα γεγονότα» (Bourdieu, 2005, σ. 148 στην Thomson, 2008, σ. 67, έμφαση στο πρωτότυπο). Προσεγγίζοντας τον κοινωνικό χώρο ως «πεδίο», καταγράφει ότι το κοινωνικό πεδίο είναι οριοθετημένο και συγκροτείται από θέσεις διαφόρων κοινωνικών φορέων (ατόμων ή/και οργανισμών).

Όσοι εμπλέκονται σε προσπάθειες εφαρμογής ΕΜ, παρατηρούν τον σχηματισμό δικτύων πολιτικής ή/και κοινοτήτων πολιτικής οι οποίες είναι διευρυμένες, εφόσον εμπεριέχουν φορείς πέραν από τους αρχικούς δρώντες και τους άμεσα εμπλεκόμενους (βλ. Ball & Peters, 2001). Σε αρκετές περιπτώσεις, οι διάφορες κοινωνικές ομάδες οι οποίες εμπλέκονται, μετά τη συνδιαλλαγή τους με την κυβέρνηση, λειτουργούν ως πολιτικές ομάδες πίεσης, (ανα)παράγουν «κυρίαρχους λόγους» (βλ. Gal, 1989; Taylor, Rizvi, Lingard, & Henry, 1997; Περισιάνης, *Φιλελεύθερος*, 07.04.2014), ενώ «επενεργούν πάνω στη πορεία και την έκβαση της εκπαιδευτικής αλλαγής ευνοϊκά ή ανασχετικά» (Χρήστου, 1985, σ. 131).

Η υπό μελέτη ΕΜ παρουσιάζει μια σειρά από «πεδία» τα οποία αποτέλεσαν χώρους συνδιαλλαγής μεταξύ αρχικών, κοινωνικών και πολιτικών φορέων. Τα διάφορα πεδία τα οποία πλαισίωσαν τη μεταρρύθμιση, αλλά και οι φορείς οι οποίοι ενεπλάκησαν προβάλλονται πιο κάτω.

Στην παρουσίαση που ακολουθεί, η εστίαση διευρύνεται πέραν από το ΑΠ Γλώσσας 2010. Αντιλαμβανόμενοι ότι το εν λόγω ΠΣ, αποτέλεσε κομμάτι της ευρύτερης μεταρρύθμισης που βρισκόταν εν εξελίξει, δεν μπορούμε παρά να αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι τα «πεδία» τα οποία συγκροτήθηκαν πέραν αυτού και όσα διατυπώθηκαν εκ μέρους εμπλεκόμενων δρώντων, θα πρέπει να τύχουν καταγραφής και μελέτης στην προσπάθεια σκιαγράφησης και ερμηνείας των συνθηκών που φαίνεται να αλληλοεπέδρασαν αναστέλλοντας την εφαρμογή του.

### **5.2.1 Ο υπό έμφαση στόχος της σχολικής χρονιάς περί ειρηνικής και αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων**

Στο μήνυμά του για την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2008-2009 (ΥΠΠ, 09.2008, <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc7389.pdf>), ο Α. Δημητρίου σημειώνει ότι η ειρηνική και αρμονική συνύπαρξη Ελληνοκυπρίων (Ε/κ), Τουρκοκυπρίων (Τ/κ) και όλων γενικά των νόμιμων κατοίκων του νησιού αποτελούν κύριες επιδιώξεις. Καταγράφει την προσδοκία η νέα διαδικασία διαπραγματεύσεων μεταξύ των δύο πλευρών, η οποία

βρισκόταν σε εξέλιξη, να οδηγήσει στην εξεύρεση δίκαιης, ειρηνικής και βιώσιμης λύσης του κυπριακού προβλήματος. Ταυτόχρονα, υπογραμμίζει ότι ο ρόλος της Παιδείας σε αυτή την κατεύθυνση, είναι σημαντικός.

Σύμφωνα με τον ΠτΔ Δ. Χριστόφια: «Η κοινωνία μας είναι μια πολυπολιτισμική δημοκρατία και δεν μπορεί να τονίζουμε μόνο την ελληνικότητά μας. Έχουν θέση και οι Τ/κ συμπατριώτες μας και πρέπει να σεβόμαστε και τον πολιτισμό τους και τις παραδόσεις τους και την ανάγκη να συνυπάρξουμε» (Κουλέρμου, *Χαραυγή*, 22.02.2008, σ. 3). Ως εκ τούτου, όπως ο ίδιος προσθέτει η Ε/κ πλευρά «τείνει χέρι φιλίας προς την τουρκοκυπριακή πλευρά, η οποία καλείται να ανταποκριθεί εποικοδομητικά ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και να οδηγηθούμε σε λύση και επανένωση του λαού και της πατρίδας μας» (*Χαραυγή*, 04.03.2008, σ. 9).

Απόρροια της πιο πάνω πολιτικής επιδίωξης είναι η διαμόρφωση εκπαιδευτικού στόχου, ο οποίος τίθεται ως υπό έμφαση στόχος της σχολικής χρονιάς 2008-2009 αλλά και των 3 επόμενων (2009-2010, 2010-2011 και 2011-2012 αντίστοιχα). Ο υπό έμφαση στόχος αφορά σε καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας Ε/κ και Τ/κ, με στόχο την απαλλαγή από την κατοχή και την επανένωση της πατρίδας και του λαού μας.

Η εγκύκλιος του ΥΠΠ (ημερ. 27.08.2008, Αρ. Φακ.: 7.1.05.21, <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc7387.pdf>) καταγράφει ότι η παιδεία του τόπου δεν μπορεί, ούτε και πρέπει να αγνοεί τις ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί. Εκτενέστερα, επισημαίνει ότι από την εποχή της διαμόρφωσης της παιδείας στην Κύπρο ως κοινωνικού αγαθού μπορούμε να ξεχωρίσουμε δύο βασικά κατευθύνσεις, την παιδεία που αναφέρεται σε Ε/κ και την παιδεία που απευθύνεται σε Τ/κ. Σύμφωνα με την εγκύκλιο, η παιδαγωγική αυτή ιδιαιτερότητα δεν θα αναιρεθεί όταν κατορθώσουμε να επανενώσουμε την Κύπρο, παρά όλα αυτά αναμένεται να διαμορφωθεί μια τέτοια παιδεία η οποία προβλέπεται να καλλιεργεί «τα στοιχεία εκείνα που μας ενώνουν και που μας χαρακτηρίζουν ως ένα λαό» (σ. 1). Η παραδοχή αυτή σκιαγραφεί τον προσανατολισμό του ΥΠΠ και υποδηλώνει την έμφαση που δίνει στην ανάδειξη πτυχών οι οποίες δεν θα εκδηλώνουν διαχωρισμό αλλά ταύτιση. Η εγκύκλιος καταγράφει, επίσης, ότι ρόλος της παιδείας είναι η συμβολή στην προώθηση του υπό έμφαση στόχου. Χαρακτηριστικά, δηλώνει ότι η διασφάλιση κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης αποτελεί βασική προϋπόθεση και θα συμβάλει στην πράξη, υποστηρίζοντας τη λύση «που ενδεχομένως θα προκύψει από την πολιτική διαδικασία που βρίσκεται σε εξέλιξη» (σ. 2).

Το κυβερνών κόμμα (ΑΚΕΛ) τονίζει ότι η Παιδεία του τόπου «πρέπει να είναι προσανατολισμένη στη διαπαιδαγώγηση της νεολαίας κατά τρόπο ώστε αφενός να εξυπηρετείται ο στόχος για λύση και επανένωση, αλλά και για να προετοιμαστεί το έδαφος

ώστε η εξεύρεση λύσης να βρει τη νεολαία και το λαό μας έτοιμους να συμβιώσουν ειρηνικά» (Φράγκου, *Χαραυγή*, 12.03.2009, σ. 8).

Η πολιτική διάσταση της παιδείας είναι ξεκάθαρα εμφανής στα πιο πάνω αποσπάσματα ενώ μας επιτρέπει να διαγνώσουμε την πολιτική υφή από την οποία επηρεάζονται και διαμορφώνονται εκπαιδευτικές αποφάσεις, οι οποίες αναπροσαρμόζουν χωροχρονικά τις εκπαιδευτικές εμφάσεις, σύμφωνα με τις εκάστοτε πολιτικές επιδιώξεις.

Ο βουλευτής και υπεύθυνος του γραφείου παιδείας του ΑΚΕΛ Γ. Λουκαΐδης, χαιρετίζει την απόφαση της κυβέρνησης για επιλογή του συγκεκριμένου στόχου, ενώ υπογραμμίζει ότι η απόφαση αυτή είναι «πλήρως εναρμονισμένη με την πολιτική φιλοσοφία και πρακτική της πλευράς μας για μια πατρίδα και ένα λαό» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 18.09.2008, σ. 11). Σε μεταγενέστερη συμμετοχή του, μαζί με τον Γ. Κολοकाσίδη (μέλος του Πολιτικού Γραφείου του ΑΚΕΛ) σε κοινή εκδήλωση μεταξύ Ε/κ και Τ/κ για προαγωγή της ειρηνικής συνύπαρξης των δύο κοινοτήτων, τοποθετείται γύρω από το ζήτημα της εκπαίδευσης και του ρόλου της στη διαδικασία λύσης του Κυπριακού. Σύμφωνα με τους δύο, «η παιδεία πρέπει να υπηρετεί τον στόχο για απαλλαγή από την κατοχή, για επανένωση της πατρίδας και του λαού μας, Ε/κ και Τ/κ, οφείλει να διαμορφώνει αγωνιστικές συνειδήσεις, κριτικά σκεπτόμενους νέους που να κατανοούν τις αιτίες της κακοδαιμονίας του κυπριακού λαού κατά τρόπο ώστε να μην επαναληφθούν λάθη, παραλείψεις και εγκλήματα του παρελθόντος» (Φράγκος, *Χαραυγή*, 12.03.2009, σ. 8).

Κοινό όραμα και στόχο την κοινή πατρίδα προϋποθέτει η λύση του Κυπριακού, τονίζει ο Κυβερνητικός εκπρόσωπος Σ. Στεφάνου, σε εκδήλωση του Νεοκυπριακού Συνδέσμου. Παράλληλα, διευκρινίζει ότι αυτή «δεν θα πρέπει να είναι ούτε ελληνική ούτε τουρκική, αλλά πατρίδα και κράτος των Ε/κ και των Τ/κ» (*Χαραυγή*, 20.01.2011, σ. 16).

Ο βουλευτής του ΑΚΕΛ Τ. Χατζηγεωργίου, κάνει αναφορά στο όραμα ενός κοινού σχολείου, Ε/κ και Τ/κ παιδιών, όπου θα δημιουργηθεί ένας «νέος πολίτης», με πιο ανεπτυγμένη την κρίση και τη δυνατότητα να προοδέψει μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία της Κύπρου (Νικόλα, *Χαραυγή*, 12.10.2008, σ. 11).

Σε δηλώσεις του για σχολιασμό συνθημάτων του τύπου «Κύπρος Ελλήνων Χριστιανών» ο ΠτΔ δηλώνει ότι (Κουλέρμου, *Χαραυγή*, 22.02.2008, σ. 3):

Η κοινωνία μας είναι μια πολυπολιτισμική δημοκρατία και δεν μπορεί να τονίζουμε μόνο την ελληνικότητά μας. Έχουν θέση και οι Τ/κ συμπατριώτες μας και πρέπει να σεβόμαστε και τον πολιτισμό τους και τις παραδόσεις τους και την ανάγκη να συνυπάρξουμε. Τα μηνύματα αυτά είναι αναχρονιστικά και σ' ότι αφορά τους Τ/κ συμπατριώτες μας. Και ζημιογόνα για την υπόθεση της Κύπρου.



Σε συνέντευξή του ο υΠΠ Α. Δημητρίου αναφέρει ότι: «Η παρούσα κυβέρνηση έχει τους δικούς της πολιτικούς στόχους, τις δικές της προτεραιότητες» (Κωνσταντίνου, *Χαραυγή*, 01.06.2008, σ. 17), ενώ σημειώνει ότι εκεί όπου η κυβέρνηση κρίνει ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές, σίγουρα θα γίνεται διάλογος, αλλά αυτές θα γίνονται. Ταυτόχρονα, εκφράζει την ανάγκη για αναπροσανολισμό της εκπαίδευσης στη βάση των πολιτικών πραγματικοτήτων και επιδιώξεων. Σύμφωνα με την τοποθέτησή του (ό.π.π., σ. 16):

Τα σχολεία, η εκπαίδευση ως μέρος της κοινωνίας, θα πρέπει να αρχίσει να συζητά για την Κύπρο σε κατάσταση λύσης του Κυπριακού και πρέπει να αντιπαραβάλουμε το τι σημαίνει διαίωνιση του προβλήματος για την κοινωνία μας και τι σημαίνει να είμαστε σε κατάσταση λύσης του Κυπριακού. Δεν θέλω να παρεξηγηθώ με κανένα τρόπο, δεν εννοώ πως δεν υπάρχει κατοχή η οποία θα πρέπει να τελειώσει, δεν υπάρχει παρουσία του τουρκικού στρατού που πρέπει να φύγει. Όλα αυτά είναι μέρος της λύσης, αλλά θα πρέπει να δούμε τη ζωή μας και χωρίς το Κυπριακό, δηλαδή με λυμένο αυτό το πρόβλημα.

Επιπρόσθετα, σημειώνει ότι θα επιχειρηθεί να έρθουν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί των δύο κοινοτήτων σε επαφή, ενώ θα αρχίσει και η εισαγωγή διδασκαλίας της τουρκοκυπριακής λογοτεχνίας στην εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, *Χαραυγή*, 27.08.2008). Σε συνέντευξή του, επισημαίνει ότι θα γίνουν βήματα απεξάρτησης από την Ελλάδα όσον αφορά στα διδακτικά εγχειρίδια. Σύμφωνα με τον ίδιο: «Θέλω να έχουμε ένα μόνιμο μηχανισμό παρακολούθησης και αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων διότι οι εξελίξεις στην επιστήμη είναι ραγδαίες, οι γνώσεις αλλάζουν και θα πρέπει το αναλυτικό πρόγραμμα να παρακολουθεί αυτές τις αλλαγές και να αναπροσαρμόζεται. Δεδομένου ότι θα έχουμε μηχανισμό παρακολούθησης, αυτό προϋποθέτει απεξάρτηση από μια άλλη χώρα» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.05.2008, σ. 17).

Οι πιο πάνω δηλώσεις και ο υπό έμφαση σχολικός στόχος έγιναν αντικείμενο επικρίσεων και επικροτήσεων, ενώ συγκρότησαν ένα «πεδίο» ανταλλαγής δηλώσεων τόσο από τον προκαθήμενο της Εκκλησίας, τον υΠΠ και τον ΠτΔ, όσο και από εκπροσώπους κομμάτων και συνδικαλιστικών οργανώσεων.

Από πλευράς του, ο Αρχιεπίσκοπος δηλώνει ότι κινδυνεύει η ελληνικότητά μας από τη νέα πολιτική του υπουργείου. Καταγράφει ότι η παιδεία μας θα πρέπει να παραμείνει σε πλαίσια ελληνοχριστιανικά και ότι δεν χρειάζεται να καλλιεργηθεί στα σχολεία οποιαδήποτε κουλτούρα συμφιλίωσης και συμβίωσης με τους συμπατριώτες μας Τ/κ. Τέλος, προειδοποιεί ότι η Εκκλησία θα αντιδράσει, καταγγέλλοντας ότι η ελληνική παιδεία είναι «υπό διωγμόν» (Νεοφύτου, *Χαραυγή*, 09.09.2008, σ. 3).

Η έντονη αντίδρασή του κινητοποιεί τον υΠΠ, ο οποίος ανακοινώνει το ενδεχόμενο προγραμματισμού κατ' ιδίαν συνάντησης με τον Αρχιεπίσκοπο για να συζητηθεί η αντιπαράθεση που προέκυψε με αφορμή την εγκύκλιο που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας για τους στόχους της νέας σχολικής χρονιάς (*Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*, 16.09.2008). Επιπλέον, σε δηλώσεις του στο Ραδιοφωνικό Ίδρυμα Κύπρου (ΡΙΚ), ο Α. Δημητρίου κάνει έκκληση όπως πέσουν οι τόνοι ούτως ώστε να παύσει η συντήρηση ενός «ανύπαρκτου θέματος», ενώ χαρακτηρίζει προσβλητική την υπόδειξη του Αρχιεπισκόπου ότι η παιδεία πρέπει να παραμείνει ελληνοκεντρική (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 10.11.2008).

Ο Υπουργός Εσωτερικών Ν. Συλικιώτης αναφέρει ότι είναι δικαίωμα του Αρχιεπισκόπου να εκφράζει προσωπικές απόψεις αλλά δεν νομιμοποιείται η Εκκλησία να παρεμβαίνει στο κυβερνητικό έργο (Νεοφύτου, *Χαραυγή*, 09.09.2008).

Απαντώντας στις επικρίσεις του Αρχιεπισκόπου, ο Δ. Χριστόφιας διευκρινίζει ότι τα «περί αφελληνισμού και τα περί διαστρέβλωσης της Ιστορίας στα σχολεία», αποτελούν «αποκυήματα φαντασίας», προσθέτοντας ότι κάποιιο δυστυχώς παραμένουν «αδιόρθωτοι». Ταυτόχρονα, διερωτάται «ποιο πρόβλημα υπάρχει εάν αρχίσουμε να καλλιεργούμε το αίσθημα, ή μια πολιτική συμφιλίωσης με τους απλούς Τ/κ με την τ/κ κοινότητα, αντί της αντιπαράθεσης, της εχθρότητας και του μίσους» (ό.π.π., σ. 3).

Στην πιο πάνω δήλωση εκ μέρους του ΠτΔ απαντά πολίτης με άρθρο του, το οποίο δημοσιεύεται στην εφημερίδα «Φιλελεύθερος». Στο εν λόγω άρθρο σχολιάζεται ότι: «Στην πιο πάνω θέση συμπυκνώνεται η όλη πολιτική φιλοσοφία του Χριστόφια και του ΑΚΕΛ για λύση του Κυπριακού, η οποία σε τελευταία ανάλυση σημαίνει ότι αφού δεν... μπορεί να κάμψει την τουρκική αδιαλλαξία και 'δεσμεύτηκε' σε ντόπιους και ξένους ότι είναι 'πρόεδρος λύσης', τότε θα πρέπει να καμφθεί η αντίσταση του ελληνοκυπριακού λαού» (*Φιλελεύθερος*, 05.01.2009, σ. 8).

Ο βουλευτής του Κεντρικού Συμβουλίου (Κ.Σ.) της ΕΔΕΚ Γ. Βαρνάβας, συνταυτιζόμενος με τις απόψεις του Αρχιεπισκόπου, τάσσεται εναντίον της διδασκαλίας τουρκικών λογοτεχνικών έργων στα σχολεία, υποστηρίζοντας ότι «εκπέμπει λανθασμένα μηνύματα, τα οποία είναι δυνατόν να αλλοιώσουν τον πραγματικό χαρακτήρα του κυπριακού προβλήματος» (Νεοφύτου, *Χαραυγή*, 09.09.2008β, σ. 3). Ταυτόχρονα, αναφέρει ότι η απόφαση του ΥΠΠ για κατάθεση του στόχου, λήφθηκε χωρίς καμία διαβούλευση.

Ο βουλευτής των Οικολόγων Γ. Πεрдίκης, εκφράζει τη θέση του κόμματός του, ότι ο στόχος αυτός θα πρέπει να καλλιεργηθεί και στις δύο κοινότητες της Κύπρου ενώ η Πρωτοβουλία «Ελεύθεροι Πολίτες» τονίζει ότι «η αμετροέπεια τείνει να αποτελέσει μόνιμη κατάσταση, για τον Μακαριότατο Αρχιεπίσκοπο Κύπρου Β', ο οποίος με τις δηλώσεις του για κήρυξη

της ελληνικής παιδείας υπό διωγμό απλώς επιβεβαιώνει την έλλειψη μέτρου που τον διακρίνει» (ό.π.π.).

Σε συνέντευξή του ο Πρόεδρος της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Γονέων Μέσης Εκπαίδευσης, Ν. Βιτσαΐδης, αναφέρει ότι: «Παρόλο που ο καθορισμός στόχων είναι αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας, λαμβάνοντας υπόψη ότι το συγκεκριμένο θέμα είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο, ίσως να ήταν ορθότερο να αναπτυχθεί και να επεξηγηθεί στους εμπλεκόμενους με την παιδεία φορείς πριν τη δημοσιοποίησή του ώστε να αποφευχθούν ατέλειες οι αντιδράσεις» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 05.10.2008, σ. 16).

Η Νέα Κίνηση Καθηγητών καλεί το ΥΠΠ να αποσύρει την εγκύκλιό του και να καταθέσει το θέμα του στόχου στο Συμβούλιο Δημοτικής και Μέσης (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.05.2008).

Από πλευράς του ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ Δ. Μικελλίδης, αναφερόμενος στις εξαγγελίες της κυβέρνησης και του υΠΠ Α. Δημητρίου σε ό,τι αφορά τον στόχο που τέθηκε και τις δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες οι μαθητές θα ενημερώνονταν για το τι σημαίνει να ζουν σε μια Κύπρο χωρίς το Κυπριακό λυμένο, έναντι του να ζουν σε μια Κύπρο όπου το Κυπριακό θα έχει λυθεί, σημειώνει τα εξής (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 30.07.2008, σ. 3):

Σύμφωνα με τις αποφάσεις του Συμβουλίου Παιδείας τίθενται δύο θέματα, από τη μια το σχολείο καλείται να καλλιεργήσει κουλτούρα ειρηνικής συμβίωσης και από την άλλη να ενημερώσει τους μαθητές για το Κυπριακό. Σε σχέση με το πρώτο, η απόφαση που λήφθηκε φανερώσει άγνοια των αρμοδίων για το τι συμβαίνει στα σχολεία μας, διότι το θέμα της ειρηνικής συμβίωσης καλλιεργείται εδώ και χρόνια. Όσον αφορά στο δεύτερο σκέλος, συμφωνούμε ότι οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τις σύγχρονες πτυχές της Ιστορίας μας. Διατηρούμε, ωστόσο, επιφυλάξεις, μέχρι να δούμε στην πράξη ποιοι είναι οι ειδικοί που θα αναλάβουν το έργο αυτό, ποια θέματα θα θίξουν και πώς θα ζητήσουν να διδάσκονται στα σχολεία.

Επιπρόσθετα, η ΠΟΕΔ απαγορεύει οποιεσδήποτε επαφές δασκάλων και παιδιών με Τ/κ μαθητές και εκπαιδευτικούς, μετά από πλειοψηφική έγκριση της απόφασης αυτής από το Διοικητικό Συμβούλιο (Δ.Σ.) της οργάνωσης (*Χαραυγή*, 16.09.2009).

Ο πρόεδρος του επαρχιακού γραφείου ΠΟΕΔ Λευκωσίας Α. Σκουρουπάτης, μιλώντας για τον στόχο της διδασκαλίας της εισβολής και κατοχής και τον στόχο της καλλιέργειας κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης με τους Τ/κ, σημειώνει ότι δεν έρχονται σε σύγκρουση, τονίζοντας ότι «αν κάποιος διαβάσει την εγκύκλιο θα καταλάβει ότι δεν καταργείται η διδασκαλία της εισβολής και της κατοχής» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 05.09.2008, σ. 13).

Προσθέτει ότι το θέμα δεν συζητήθηκε καθόλου στο Δ.Σ. της ΠΟΕΔ και ότι ο Πρόεδρος της Οργάνωσης εκφράζει προσωπικές του απόψεις στα ΜΜΕ.

Σχολιάζοντας τους επικριτές του στόχου που τέθηκε εκ μέρους του ΥΠΠ, ο πρόεδρος της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ Κίνησης Καθηγητών Σ. Χαραλάμπους, απαντά ότι πρόκειται για μια μικρή μερίδα που αντικατοπτρίζει και μια μερίδα της κοινωνίας, περισσότερο έντονη. Τονίζει ότι (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 05.09.2008, σ. 13):

Είναι μια μειοψηφία που θεωρεί ότι θίγονται τα ιερά και τα όσια και ότι παραγράφεται η εισβολή κλπ. Είναι, όμως, γενικόλογες και αόριστες απόψεις οι οποίες δεν εστιάζονται στο πνεύμα και γράμμα του στόχου όπως διατυπώθηκε σε ένα τρισελίδο έγγραφο που στάλθηκε στα σχολεία εκ μέρους του Υπουργείου. Πρόκειται για τα γνωστά εθνικιστικά επιχειρήματα για δήθεν παραγραφή της εισβολής και ότι αλλοιώνεται η ελληνικότητα της εκπαίδευσής μας.

Σύμφωνα με τον ίδιο, «αυτό που χρειάζεται το σχολείο του μέλλοντος είναι έναν ιδεολογικό αναπροσανατολισμό. Και η στοχοθεσία της κυπριακής εκπαίδευσης πρέπει να αναμορφωθεί. Η περιεκτική δημοκρατία να περιλαμβάνει και την τ/κ κοινότητα. Πρέπει να γνωρίσουμε και τον πολιτισμό των άλλων» (Φράγκος, *Φιλελεύθερος*, 15.02.2009, σ. 15). Όπως εξηγεί, όλη η προσπάθεια που άρχισε για ΕΜ στοχεύει σε μια άλλη εξέλιξη στα εκπαιδευτικά δρώμενα όσον αφορά στην αναγνώριση των υπαρχουσών ανισοτήτων, σε διαφορετικούς κοινωνικούς όρους κάτω από τους οποίους καλείται να συμμετέχει ο κάθε νέος στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ δείχνει μια διαφορετική πορεία κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων στον τόπο μας (Χαραλάμπους, *Πολίτης*, 11.02.2010).

Έντονες αντιδράσεις εκ μέρους της Κίνησης Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ αλλά και του πρώην υΠΠ Α. Κλεάνθους προκαλεί η αναφορά του ΠτΔ σε κυπριακή εκπαίδευση. Αντίδραση εκδηλώνεται και από πλευράς του βουλευτή του ΕΥΡΩ.ΚΟ, Ρ. Ερωτοκρίτου (Κλεάνθους, *Σημερινή*, 06.04.2011).

Συγκεκριμένα, σε ομιλία του (04/04/2011), κατά τα εγκαίνια του Δημοτικού Σχολείου Περιστερώνας, ο Δ. Χριστόφιας αναφέρει ότι (Ιακωβίδης, *Σημερινή*, 16.04.2011, σ. 4, έμφαση δική μας):

Το όραμα γενιών εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών για μια **κυπριακή** εκπαίδευση, που θα μας επιτρέπει να πρωταγωνιστούμε από πλευράς μάθησης στον ευρωπαϊκό και παγκόσμιο χώρο, σταδιακά υλοποιείται. Χρειάζεται, βέβαια, να γίνουν πολλά ακόμα, ιδιαίτερα σε σχέση με τα στεγανά που δημιούργησαν εθνικιστικά, κοινωνικά και άλλα κατεστημένα για δεκαετίες.

Σύμφωνα με τον αρθρογράφο και διευθυντή σύνταξης της εφημερίδας «Σημερινή» Σ. Ιακωβίδη, οι πιο πάνω θέσεις του Προέδρου, που «ελαύνονται από καθαρά ιδεολογικά και κομματικά κριτήρια, εντάσσονται στη γνωστή ΑΚΕΛική φιλοσοφία για απογαλακτισμό της κυπριακής παιδείας από την ελληνική». Ο Πρόεδρος επιχειρεί, κατά τον ίδιο, παραβίαση του Συντάγματος της Κυπριακής Δημοκρατίας και του άρθρου 2(1) στο οποίο αναφέρεται ότι: «Την ελληνικήν κοινότητα αποτελούσιν άπαντες οι πολίτες της Δημοκρατίας, οίτινες είναι ελληνικής καταγωγής και έχουσιν ως μητρικήν γλώσσα την ελληνικήν ή μετέχουσι των ελληνικών πολιτιστικών παραδόσεων ή ανήκουσιν εις την Ελληνική Ορθόδοξον Εκκλησίαν» (ό.π.π.).

Χαρακτηριστικά και όπως επισημαίνει (ό.π.π.):

Η ελληνική παιδεία μας και η Ορθοδοξία είναι τα πανίσχυρα αγκωνάρια, πάνω στα οποία θεμελιώθηκε η επιβίωση του κυπριακού Ελληνισμού σε καιρούς δίσεκτους και χαλεπούς. Είναι φανερό ότι στόχος της Κυβέρνησης Χριστόφια είναι η αποδόμηση και ο αφελληνισμός της ελληνικής παιδείας και η κυπριοποίησή της, ώστε να διευκολυνθεί ο εξανδραποδισμός των Ελλήνων.

Παρόμοια αντίδραση έχει και η Κίνηση Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ, η οποία χαρακτηρίζει τις δηλώσεις του ΠτΔ για την Παιδεία μας «απαράδεκτες, ατυχέστατες και εκτός ιστορικής και συνταγματικής τάξης», υπερθεματίζοντας ότι «η παιδεία αυτού του τόπου δεν υπήρξε ποτέ κυπριακή» (Κλεάνθους, *Σημερινή*, 06.04.2011, σ. 6).

Ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ και ο υΠΠ καλούνται να απαντήσουν με αφορμή τα πιο πάνω θέματα και τη διαρροή προς διαφορετικές κατευθύνσεις μηνυμάτων ότι η ελληνοκεντρική μας παιδεία αλλάζει κατεύθυνση για να επιτύχει τον στόχο της ειρηνικής συνύπαρξης με την Τ/κ πλευρά. Στα πλαίσια της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής παρέχουν διαβεβαιώσεις ότι «δεν αλλάζει, αλλά διευρύνεται και εκσυγχρονίζεται η εκπαιδευτική κατεύθυνση» (Παλληκαρίδης, *Σημερινή*, 24.03.2010, σ. 3).

Στα πλαίσια της συνεδρίας, ο υΠΠ παραδέχεται ότι θα μπορούσε να προηγηθεί βαθύτερος διάλογος προτού αποσταλεί η εγκύκλιος με τον υπό έμφαση στόχο της σχολικής χρονιάς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «Μπορώ να πω mea culpa. Θα μπορούσαμε να είχαμε συζητήσει (τον στόχο) το καλοκαίρι. Λυπάμαι που δεν έγινε» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.09.2008, σ. 30). Ωστόσο, την ίδια στιγμή διευκρινίζει ότι όταν ο επίμαχος στόχος τέθηκε στο Συμβούλιο Παιδείας, κανένας δεν διαφώνησε και ότι μέχρι και την έναρξη της χρονιάς, δεν έφτασε ούτε και μία ένσταση στο γραφείο του. Οι πολιτικές και άλλες αντιδράσεις ξεκίνησαν, όπως εξηγεί, ενάμιση μήνα μετά.

Σύμφωνα με τον Αναπληρωτή Καθηγητή (Τμήματος Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστημίου Κύπρου) Κ. Δημητρίου, όσοι φορείς ή άτομα εξέφρασαν ανησυχία για την υπουργική εγκύκλιο το έπραξαν, ως επί το πλείστον, διότι πιστεύουν ότι ο στόχος της χρονιάς υπαγορεύθηκε με βάση μια συγκεκριμένη φόρμουλα ιδεολογικής πρόσληψης του κυπριακού προβλήματος. «Συμπερασματικά, ενώ ο στόχος του ΥΠΠ είναι ευγενής και καλοδεχούμενος, θεωρώ πως αυτοϋπονομεύεται, αφού τα μέσα υλοποίησής του είναι συγκυριακού χαρακτήρα, ενώ το κωδικοποιημένο πολιτικό-ιδεολογικό περίβλημα της εγκυκλίου δυσχεραίνει την ευρύτερη αποδοχή της» (Δημητρίου, *Φιλελεύθερος*, 05.10.2008, σ.54).

Όπως επισημαίνει ο Μαυρογιώργος (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 08.03.2009) η συγκεκριμένη συγκυρία αφήνει να διαφανεί η διασύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και άλλων πεδίων. Το Κυπριακό συνδέεται άμεσα, όπως καταγράφει, με τα εκπαιδευτικά και οι επιλογές για επιδίωξη «δίκαιης και βιώσιμης λύσης του Κυπριακού» προϋποθέτουν τη στράτευση και ενεργοποίηση των κρατικών ιδεολογικών μηχανισμών (λ.χ. σχολείων). Αυτό σημαίνει ότι η αναζήτηση δίκαιης λύσης δεν είναι απλώς υπόθεση της «διπλωματίας», των διαβουλεύσεων του ΠτΔ και της παρέμβασης διεθνών οργανισμών. Τα σχολεία, με τη μορφή και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, με το σύνολο των εμπλεκόμενων φορέων, καλούνται να αναπτύξουν «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική» που να αποτυπώνει και να αντανακλά τις συνιστώσες της εξωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται στο Κυπριακό.

Συνοψίζοντας, όλα όσα παρουσιάστηκαν πιο πάνω φανερώνουν ότι ο υπό έμφαση στόχος συνοδεύτηκε από **υπερασπιστικές τοποθετήσεις** εκ μέρους της κυβέρνησης (ΠτΔ), κρατικών αξιωματούχων (υΠΠ), της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ Κίνησης Δασκάλων & Καθηγητών, του ΑΚΕΛ και μελών του (Γ. Λουκαΐδης, Τ. Χατζηγεωργίου). Την ίδια στιγμή, βρέθηκε αντιμέτωπος με τον **επικριτικό/αντιπολιτευτικό** λόγο εκ μέρους του Αρχιεπισκόπου, με τις απόψεις του οποίου συνταυτίστηκαν πολιτικά κόμματα (λ.χ. ΕΔΕΚ, ΕΥΡΩ.ΚΟ).

Η κοινή αναφορά περί μη διαβούλευσης και βεβιασμένης προώθησης του στόχου αποτέλεσε επιχείρημα τόσο της ΕΔΕΚ, της Νέας Κίνησης Καθηγητών, της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Γονέων Μέσης Εκπαίδευσης και της ΠΟΕΔ, η οποία επενέβη δυναμικά με απαγορευτικά μέτρα προς τους εκπαιδευτικούς δημοτικής (απαγόρευση επαφών δασκάλων και παιδιών με Τ/κ εκπαιδευτικούς και μαθητές).

Η **απολογία** εκ μέρους του υΠΠ φαίνεται να εκτόνωσε την ένταση στο εν λόγω πεδίο, το οποίο κατέδειξε ότι η εννοιολόγηση της εκπαίδευσης και των στόχων που αυτή προάγει δεν είναι -αλλά ούτε και προσλαμβάνεται- ανεξάρτητη από πολιτικές επιδιώξεις.

Οι δημόσιες τοποθετήσεις σε σχέση με τον υπό έμφαση στόχο εκτείνονται σε 19 το 2008, σε 6 το 2009, σε 3 το 2010 και σε 4 το 2011. Περιορίζονται στο χρονικό πλαίσιο εφαρμογής του στόχου (σχολικές χρονιές 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 και 2011-2012), ενώ

παρατηρείται ότι οι δημόσιες τοποθετήσεις ήταν περισσότερες κατά την αρχική εισαγωγή του στόχου, γεγονός που φανερώνει ότι η ένταση (εάν μπορούμε να την ευθυγραμμίσουμε με τη συχνότητα των τοποθετήσεων), ήταν μεγαλύτερη κατά την αρχική δημοσιοποίηση του στόχου.

ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΟΣ	ΧΑΡΑΥΓΗ	ΠΟΛΙΤΗΣ	ΣΗΜΕΡΙΝΗ	ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ	ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	ΚΟΜΜΑΤΑ	Paideia News	ΑΔΑΑ	ΣΥΝΟΛΟ
2009:2	2011:1	2010:1	2011:2	2011:1	2009:			2008:	2011:
2008:4	2009:1	<b>Σύνολο:</b> 1	2010:1	2010:1	1-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ			1-Αρχείο Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών	4
<b>Σύνολο: 6</b>	2008:11		<b>Σύνολο:</b> 3	2009:2	2008:			<b>Σύνολο:1</b>	2010:
	<b>Σύνολο:</b> 13			2008:2	1-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ				3
				<b>Σύνολο:</b> 6	<b>Σύνολο:2</b>				2009:
									6
									2008:
									19
									<b>N:32</b>
Τοποθετήσεις για τον υπό έμφαση στόχο σχολικής χρονιάς περί ειρηνικής και αρμονικής συνύπαρξης Ε/κ και Τ/κ									

### 5.2.2 Αναφορές για τα γνωστικά αντικείμενα της ιστορίας και των θρησκευτικών

Στα πλαίσια της προσπάθειας να μελετήσουμε το συγκεκριμένο που συνόδευσε την ανάπτυξη και εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας, συμπεριλαμβάνοντας αναφορές πέραν αυτού με στόχο τη σκιαγράφηση των «πεδίων» που συγκροτήθηκαν καταλαμβάνοντας χώρο στον δημόσιο διάλογο, εντοπίσαμε αναφορές που αφορούν στα γνωστικά αντικείμενα της ιστορίας και των θρησκευτικών. Αποσπάσματα των αναφορών αυτών, παρατίθενται στη συνέχεια.

#### Το μάθημα της ιστορίας στο επίκεντρο των συζητήσεων

Σε δημοσίευμα της εφημερίδας «Χαραυγή» παρατίθεται απόσπασμα από την ομιλία του επίκουρου καθηγητή του Πανεπιστημίου Ανατολικής Μεσογείου Γ. Βουράλ, ο οποίος αναφέρεται σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η παιδεία στην Κύπρο χωρίζεται. Ενδεικτικά, ο καθηγητής επισημαίνει ότι «από τη σημερινή παιδεία παραμελείται η κυπριακή ταυτότητα εις βάρος της εθνικής ταυτότητας». Ο ίδιος, τονίζει ότι η εθνική ταυτότητα δεν πρέπει να παραμεληθεί, αντ' αυτού πρέπει να αξιοποιηθεί ως συστατικό της κυπριακής ταυτότητας. Ταυτόχρονα, σημειώνει ότι «η κυρίαρχη εθνικιστική ιστορία βλέπει την Κύπρο ως προέκταση των μητέρων πατρίδων και όχι ως οντότητα» (Νικόλα, *Χαραυγή*, 12.10.2008, σ. 11).

Με παρόμοιας φύσης τοποθετήσεις ο καθηγητής Α. Καζαμίας, επικεφαλής της ΕΕΜ, επισημαίνει ότι η ατμόσφαιρα τόσο στα ελληνοκυπριακά όσο και στα τουρκοκυπριακά σχολεία είναι εθνοκεντρική. Παράλληλα, υπερτονίζει ότι «εάν στόχος μας είναι η επανένωση και η συμφιλίωση τότε θα πρέπει να ξανακοιτάξουμε τα βιβλία της Ιστορίας μας, καθώς και όλες εκείνες τις δραστηριότητες που εμπεριέχουν στοιχεία εθνοκεντρικά» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 08.06.2008, σ. 17).

Στα πλαίσια συνεδρίας της αρμόδιας κοινοβουλευτικής επιτροπής Παιδείας, ο υΠΠ διευκρινίζει ότι υπάρχουν 30-40 χρονιά κενά σε σχέση με την νεότερη ιστορία, εφόσον η ιστορία σταματά με τον θάνατο του Αρχιεπισκόπου Μακαρίου. Στα πλαίσια αυτά, επισημαίνει την επιτακτικότητα διορισμού καινούργιας επιτροπής (πέραν αυτής που είχε διοριστεί από τον Ν. Συλικιώτη όταν εκείνος είχε αναλάβει προσωρινά το ΥΠΠ, αμέσως μετά τον θάνατο του Π. Γεωργιάδη). Σύμφωνα με τον Α. Δημητρίου, η επιτροπή αυτή για τα βιβλία της Ιστορίας, θα πρέπει να είναι καθολικής αποδοχής, επιστημονικώς αδιάβλητου κύρους, δισυπόστατη με τη συμμετοχή πανεπιστημιακών αλλά και μάχιμων εκπαιδευτικών, ενώ θα πρέπει να συμπεριλάβει όλες τις προσεγγίσεις ώστε κανενός οι ευαισθησίες να μην τραυματιστούν (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.09.2008). Παράλληλα, διευκρινίζει ότι η αλλαγή των βιβλίων της Ιστορίας δεν σχετίζεται με τον υπό έμφαση στόχο που τέθηκε εκ μέρους του ΥΠΠ για καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης μεταξύ των δύο κοινοτήτων (Νεοφύτου, *Χαραυγή*, 09.09.2008).

Το θέμα της αλλαγής των βιβλίων της ιστορίας, αποτέλεσε αιτία για μία ακόμη, οξεία αντιπαράθεση μεταξύ Κυβέρνησης και Εκκλησίας, όπως και μεταξύ του κυβερνώντος κόμματος και κομμάτων της αντιπολίτευσης.

Ο Αρχιεπίσκοπος αναφέρει ότι σε περίπτωση που το ΥΠΠ επιμένει σε αλλαγή της ιστορίας, θα κηρύξει την Παιδεία υπό διωγμό για να προστατευθούν οι νέοι (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.05.2008). Παράλληλα, καλεί τον υΠΠ «να σοβαρευτεί», και να δηλώσει «άπαξ και δια παντός ότι η παιδεία θα είναι ελληνοκεντρική και η ιστορία δεν θα παραχαραχθεί» (*Χαραυγή*, 10.11.2008, σ. 7). Με εγκύκλιό του τονίζει, μεταξύ άλλων, ότι «δεν μπορούμε στο όνομα της διαπολιτισμικής αγωγής να αλλοιώσουμε την Ιστορία μας» (*Φιλελεύθερος*, 09.03.2009, σ. 35).

Ο βουλευτής του Κ.Σ. ΕΔΕΚ Γ. Βαρνάβα διερωτάται τι πρέπει να αλλάξει στην ιστορία και καλεί την κυβέρνηση να δηλώσει ποια ιστορικά σημεία θα τύχουν αλλαγής. Ισχυρίζεται, επίσης, ότι η ΕΔΕΚ δεν συγκατατέθηκε στη νέα αυτή πολιτική όταν συζητείτο στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, λέγοντας ότι θα εγγράψει σχετικό θέμα στην αρμόδια επιτροπή της Βουλής (Νεοφύτου, *Χαραυγή*, 09.09.2008β).



Ο πρόεδρος της επιτροπής Παιδείας και στέλεχος του ΔΗΣΥ Ν. Τορναρίτης, δηλώνει ότι στηρίζουν τον εκσυγχρονισμό των βιβλίων της Ιστορίας. Παρόλα αυτά, δεν συγκατατίθενται ως προς «τη χρησιμοποίηση των βιβλίων της ιστορίας από μια συγκεκριμένη παράταξη [ΑΚΕΛ, δική μας προσθήκη] προς μια ιδεολογική κατεύθυνση. Ούτε μια προσπάθεια δήθεν δικαίωσης αδικαιώτων αγώνων...» (Γεωργίου, *Πολίτης*, 24.01.2010, σ. 18).

Ο Δ. Ταλιαδώρος, πρόεδρος του Συνδέσμου Ελλήνων Κυπρίων Φιλολόγων (ΣΕΚΦ), τονίζει ότι «ο χώρος της Παιδείας δεν πρέπει να χρησιμοποιείται για να περάσει η οποιαδήποτε ιδεολογική πλατφόρμα, πρόταση ή μανιφέστο» (Φράγκος, *Φιλελεύθερος*, 15.02.2009, σ. 15). Παράλληλα, διαφωνεί ανοικτά με την εκτίμηση του ΠτΔ ότι τα βιβλία της ιστορίας γράφτηκαν από δεξιούς, αναφέροντας ότι η παιδεία πρέπει να μείνει έξω από πολιτικές και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις των κομμάτων.

Ο Γ. Κολοκασίδης, μέλος του Πολιτικού Γραφείου του ΑΚΕΛ κάνει αναφορά σε «προληπτικό πόλεμο» που αποσκοπεί στο να τρομοκρατήσει το ΥΠΠ και γενικότερα την Κυβέρνηση ώστε να μην προχωρήσουν στην υλοποίηση της ΕΜ. Συγκεκριμένα, καταγράφει (Κολοκασίδης, *Φιλελεύθερος*, 14.09.2008, σ. 10):

Τα περί αφελληνισμού της Παιδείας και υπόσκαψης τάχα του αγωνιστικού αντικατοχικού πνεύματος είναι βέβαια ο μπαμπούλας που προωθείται σε πρώτο πλάνο, για να αιτιολογήσει τον ‘πόλεμο’, για να παρασύρει αφελείς και να φανατίσει. Τέτοιου είδους ‘πόλεμοι’ έχουν πάντα ανάγκη από ένα κλίμα φανατισμού. Ούτε οι ίδιοι κατά βάθος δεν πιστεύουν ότι μπορεί να υπάρξει αφελληνισμός της Παιδείας μας και υπόσκαψη του αγωνιστικού αντικατοχικού πνεύματος. Τι φοβούνται λοιπόν; Φοβούνται μήπως χάσουν το μονοπώλιο στη διαμόρφωση των συνειδήσεων της νέας γενιάς. Φοβούνται μήπως αμφισβητηθούν οι δικές τους απόλυτες αλήθειες με τις οποίες για δεκαετίες ολόκληρες κάποια κοινωνικά και πολιτικά κατεστημένα σεββίρουν ως θέσφατα. Θέσφατα που είναι υποχρεωμένη η κάθε νέα γενιά να τα δέχεται χωρίς αμφισβήτηση, χωρίς προβληματισμό και χωρίς αντίλογο. Φοβούνται μήπως χάσουν τους μοχλούς χειραγώγησης των συνειδήσεων του κόσμου.

Στον απόηχο του σάλου που προκλήθηκε για τα βιβλία της Ιστορίας - εάν αυτά θα αλλάξουν και τότε, κι αν υπάρχει ο κίνδυνος παραχάραξης, αλλοίωσης ή διαστρέβλωσης των ιστορικών γεγονότων - πανεπιστημιακοί, πρώην υπουργοί Παιδείας, βουλευτές και καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης παρακάθονται σε συζήτηση περί του ζητήματος. Με πρωτοβουλία του συνδέσμου «Οι Φίλοι του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου», παρακινείται ανοικτός διάλογος με τίτλο «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία της Ιστορίας». Στα πλαίσια του διαλόγου γίνεται ανταλλαγή απόψεων από διάφορους φορείς, οι τοποθετήσεις

των οποίων παρατίθενται εν συντομία, πιο κάτω (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 05.10.2008, σ. 53):

**Ρολάνδος Κατσιαούνης** (πρώην καθηγητής του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης): Υποστηρίζει ότι τα βιβλία που διδάσκονται οι μαθητές εμπεριέχουν εθνικιστικές και σοβινιστικές προσεγγίσεις και ότι πάσχουν αναφορές σε ιστορικά γεγονότα. Κατά τον ίδιο, χρειαζόμαστε μια «γενική επισκευή της Ιστορίας και αποκατάσταση της αντικειμενικότητας». Καμιά αναφορά, κατά τον ίδιο, δε γίνεται στη συμμετοχή της Αριστεράς στον πολιτικό βίο, σημειώνοντας ότι οι μαθητές μαθαίνουν ότι δεν έπαιξε ρόλο στην απελευθέρωση του τόπου.

**Γιάννης Παπαδάκης** (Καθηγητής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Πανεπιστημίου Κύπρου): «Το συμπέρασμα ότι η Κύπρος ανήκει μόνο στους Ελληνοκύπριους εξάγεται από τα σημερινά βιβλία της Ιστορίας». Σύμφωνα με τον ίδιο, το εξής παράδειγμα είναι ενδεικτικό: Σε βιβλίο του Δημοτικού υπάρχει η αναφορά ότι «οι Κύπριοι ήταν και είναι χριστιανοί ορθόδοξοι». Αυτό, όπως υπογραμμίζει, αποκλείει τους Τ/κ και τις υπόλοιπες μειονότητες του νησιού.

**Κλαίρη Αγγελίδου** (πρώην υΠΠ): «Τίποτα το σοβινιστικό δεν περιέχουν τα βιβλία της Ιστορίας μας», αναφέρει η κ. Αγγελίδου, η οποία τονίζει την ανάγκη διαφύλαξης και όχι αλλοίωσης της εθνικής μας συνείδησης. Διαφωνεί με το ενδεχόμενο αλλαγής των βιβλίων διευκρινίζοντας, παράλληλα, ότι εκείνο που θα μπορούσε να γίνει είναι να συμπληρωθούν με γεγονότα της σύγχρονης Ιστορίας και να καλυτερεύσει ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος.

**Άκης Κλεάνθους** (πρώην υΠΠ): «Αν τα βιβλία μας ήταν σοβινιστικά, το ΑΚΕΛ δεν θα ήταν σήμερα στην εξουσία». Παράλληλα, όπως ο ίδιος υποστηρίζει, οι διάφορες αντιδράσεις για το θέμα των βιβλίων της Ιστορίας εδράζονται στο γεγονός ότι δεν έγινε ξεκάθαρο για ποιο σκοπό και λόγο πρέπει να αλλάξουν.

Ο Καθηγητής Οθωμανικών Σπουδών Πανεπιστημίου Κύπρου Γιάννης Θεοχαρίδης, σε δημόσια τοποθέτησή του, κάνει αναφορά στις εργασίες και στα πορίσματα της Επιστημονικής Επιτροπής στην οποία συμμετείχε (που είχε συσταθεί από τον Ν. Συλικιώτη), για τα βιβλία της Ιστορίας. Σημειώνει ότι όλα τα μέλη της πενταμελούς επιτροπής ετοίμασαν τις δικές τους παρατηρήσεις και εισηγήσεις για αλλαγές αφού μελέτησαν όλα τα βιβλία Ιστορίας που διδάσκονται στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση. Έτσι, έφτασαν στις τελικές τους εισηγήσεις, οι οποίες ουσιαστικά ήταν δύο: Η μία εισήγηση ήταν των τεσσάρων, του κ. Θεοχαρίδη και των κ.κ. Παπαπολυβίου, Κατσώνη και Διονυσίου και η άλλη ήταν του κ. Κατσιαούνη, με τον οποίο διαφώνησαν οι υπόλοιποι (Χατζηστυλιανού, *Φιλελεύθερος*, 15.02.2009).

Ο ίδιος διευκρινίζει ότι ένα από τα κυριότερα σημεία διαφωνίας ήταν το ότι «οι τέσσερις κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας δεν περιέχουν υποτιμητικούς όρους για τους Τουρκοκύπριους για τους οποίους πολύ ενδιαφερόταν το Υπουργείο Παιδείας, ούτε παρουσιάζουν σοβινιστικές και εθνικές τάσεις. Αντίθετα, για τον κ. Κατσιαούνη βρίθουν, από ιστορικές ανακρίβειες και σοβινιστικές τοποθετήσεις» (σ. 55). Οι εργασίες της διορισθείσας Επιτροπής έληξαν όταν απολύθηκαν δια τηλεφώνου μέσω της γραμματέως του Υπουργού Παιδείας, ενώ όπως κατέγραψε, του γνωστοποιήθηκε ότι απαγορεύεται η διενέργεια δηλώσεων.

Κληθείς να σχολιάσει τις δηλώσεις και αντιπαραθέσεις σε σχέση με το μάθημα και τα διδακτικά εγχειρίδια της Ιστορίας, ο υΠΠ τονίζει ότι η δημόσια συζήτηση που διεξάγεται επί του θέματος, πρέπει να σταματήσει γιατί πλήττει την ΕΜ και την παιδεία (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 11.11.2008).

Ο ΠτΔ Δ. Χριστόφιας παραδέχεται ότι λανθασμένα ξεκίνησε συζήτηση για την αλλαγή των βιβλίων της Ιστορίας προτού γίνουν οι αντίστοιχες αλλαγές στα ΑΠ (Πιμπίσιη, *Φιλελεύθερος*, 07.03.2009). Αντίστοιχα, ο Γ. Λουκαΐδης υπεύθυνος του γραφείου παιδείας του ΑΚΕΛ, σημειώνει ότι (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 12.04.2009, σ. 38):

Στο θέμα της Ιστορίας θα μπορούσαμε και καλύτερα. Χωρίς καν να έχουμε επιτροπή δημιουργήθηκε ο θόρυβος και κάποιοι έσπευσαν να επικρίνουν υποτιθέμενες προθέσεις του υπουργείου και της κυβέρνησης. Αυτό ήταν εντελώς αστήρικτο. Κάποιοι δημιουργούσαν φαντάσματα και τα κυνηγούσαν. Ως αποτέλεσμα – και δεν θέλω να το αποδώσω σε κανένα – αντί να προβληθούν όλα όσα έγιναν στα πλαίσια της μεταρρύθμισης, η συζήτηση επικεντρώθηκε σε ένα ανύπαρκτο θέμα. Πάντα με μια υπερβάλλουσα διάθεση αυτοκριτικής, ο καθένας μπορεί να πει ναι, μπορούσαμε κάποια πράγματα να τα χειριστούμε καλύτερα.

Ταυτόχρονα, ο ίδιος επισημαίνει ότι δεν είναι τα κόμματα ούτε οποιοδήποτε πολιτικό πρόσωπο που θα προχωρήσει στη συγγραφή νέων βιβλίων. Τη δουλειά αυτή πρέπει να την κάνουν οι ειδικοί στη βάση των αρχών που έχουν εκπονηθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης, με τις οποίες το ΑΚΕΛ συμφωνεί (ό.π.π.).

Ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ, αναφερόμενος στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, διευκρινίζει ότι «δεν θα δεχθούμε καμία παρέμβαση στην προετοιμασία των αναλυτικών προγραμμάτων, ειδικά στο μάθημα της ιστορίας» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 24.02.2009, σ. 12), λέγοντας, παράλληλα, ότι οι Επιτροπές θα έχουν πλήρη αυτονομία. «Δεν πρόκειται κανείς να σας πει τι θα κάνετε», ανέφερε στα μέλη της επιτροπής συγγραφής σημειώνοντας, ωστόσο, ότι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ευαισθησίες στην Κύπρο.

Συνοψίζοντας, οι δημόσιες τοποθετήσεις σε σχέση με τις αλλαγές των διδακτικών βιβλίων της ιστορίας που συμπεριλήφθηκαν πιο πάνω, μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε τις ακόλουθες επισημάνσεις.

Διαφαίνεται ότι οι τοποθετήσεις των κοινωνικών δρώντων πληθαίνουν και ο λόγος τους εντοπίζεται περισσότερο φορτισμένος, στις περιπτώσεις που τοποθετούνται επί θεμάτων τα οποία είναι/θεωρούνται ιδεολογικά φορτισμένα. Στην περίπτωση των διδακτικών εγχειριδίων της ιστορίας, εντοπίζεται «έντονη» ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εμπλεκόμενων, οι οποίοι μοιράζονται επιχειρήματα και φαίνεται να δημιουργούν συνασπισμούς και μέτωπα τα οποία αντιπολιτεύονται. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές Α. Καζαμιάς, Ρ. Κατσιαούνης και Γ. Παπαδάκης μοιράζονται το επιχείρημα ότι τα βιβλία της ιστορίας εμπεριέχουν στοιχεία εθνοκεντρικά, τα οποία καλούν για διορθωτικές παρεμβάσεις. **Υποστηρίζουν** με τον τρόπο αυτό, την εισήγηση του υΠΠ για διορισμό επιτροπής περί αναθεώρησής τους. Από πλευράς τους, ο βουλευτής της ΕΔΕΚ Γ. Βαρνάβα και ο πρώην υΠΠ Α. Κλεάνθους **ζητούν διευκρινίσεις** σε σχέση με τις αλλαγές που θα προωθηθούν, ενώ οι Ν. Τορναρίτης, Κ. Αγγελίδου, Δ. Ταλιαδώρος και ο Αρχιεπίσκοπος παρουσιάζονται εντονότεροι.

Συγκεκριμένα, οι τοποθετήσεις τους **επικρίνουν** ανοικτά την κυβέρνηση, την οποία θεωρούν αρωγό της προώθησης συγκεκριμένης ιδεολογικής κατεύθυνσης, μέσω της προώθησης αλλαγών στα βιβλία της Ιστορίας.

Οι Γ. Κολοκασίδης και Γ. Λουκαΐδης (μέλη του ΑΚΕΛ), **υπερασπίζονται** τις πολιτικές αποφάσεις της κυβέρνησης, κάνοντας αναφορά σε «προληπτικό πόλεμο» αλλά και «ανύπαρκτα θέματα» αντίστοιχα. Ο πολιτικός προϊστάμενος του ΥΠΠ, σε μια προσπάθεια εκτόνωσης της έντασης στο πεδίο αυτό, καλεί τους εμπλεκόμενους να ρίξουν τους τόνους, ενώ ο ΠτΔ παραδέχεται ότι η συζήτηση για την αλλαγή των βιβλίων της ιστορίας έπρεπε να ακολουθήσει την παράδοση των ΝΑΠ, μετριάζοντας έτσι την αντιπαράθεση μεταξύ των εμπλεκόμενων.

Με το τέλος της συγγραφής των ΝΑΠ και την παράδοσή τους, διάφοροι εμπλεκόμενοι δρώντες τοποθετούνται σε σχέση με το ΑΠ Ιστορίας. Συγκεκριμένα, οι Γ. Μυάρης, Γ. Γιαλλούρης και Σ. Σταύρου, διαδοχικά εκπροσωπώντας τον «Συνασπισμό Φιλολόγων» στο Κεντρικό Διοικητικό Συμβούλιο του Συνδέσμου Ελλήνων Κυπρίων Φιλολόγων (ΣΕΚΦ) της ΟΕΛΜΕΚ στην τριετία 2007-2010, αναφέρουν ότι (Μυάρης, Γιαλλούρης & Σταύρου, *Πολίτης*, 09.05.2010, σ. 67):

Στην Ιστορία, η πρόταση Αναλυτικού Προγράμματος αποδεικνύεται σε σημαντικά ζητήματα του περιεχομένου και της διδακτικής πεισμένη από την εμμονή στην εθνοκεντρική αφήγηση της παγκόσμιας και ευρωπαϊκής ιστορίας. Η κοινωνική και πολιτισμική ιστορία απωθείται στο περιθώριο, ακόμη και στις λυκειακές τάξεις. Η θεματική διδασκαλία και η εμβάθυνση σε καίρια

προβλήματα της κυπριακής, της ελληνικής, της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας ιστορίας 'χάνονται'.

Σύμφωνα με τους ίδιους, αναγκαία παραμένει η επεξεργασία νέων προτάσεων που να λαμβάνουν υπόψη τις σημερινές ανάγκες και προτεραιότητες της κυπριακής κοινωνίας και εκπαίδευσης. Το ίδιο απαραίτητη προβάλλει η άμεση αντικατάσταση των αντιπαιδαγωγικών και διδακτικά άκυρων βιβλίων. Τέλος, επισημαίνουν ότι στην ουσία το ΑΠ της Ιστορίας «προσαρμόζεται» στα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια της Ελλάδας, κάνοντας μάλιστα επιλεκτική αξιοποίησή τους.

Ο Χ. Μανώλη, με άρθρο του, επισημαίνει ότι μια πρώτη ανάγνωση μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι όποιες αλλαγές στη διδασκαλία της ιστορίας είναι λιγότερο αισθητές στο δημοτικό και περισσότερο αισθητές στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Την ίδια στιγμή, υπογραμμίζει ότι «σχεδόν σε όλες τις θεματικές ενότητες και τους στόχους της διδασκαλίας στη δημοτική εκπαίδευση είναι έντονη η παρουσία του ελληνοκεντρικού προσανατολισμού σε αντιδιαστολή (αν όχι σε σύγκρουση) με τους υπόλοιπους πολιτισμούς. Φαίνεται, ωστόσο, να είναι εκτενέστερη η αναφορά και η διείσδυση στην καθαρά κυπριακή ιστορία, σε σχέση με όσα ισχύουν σήμερα» (Μανώλη, *Πολίτης*, 23.03.2010, σ. 19).

Μέλος της ομάδας εργασίας μάχιμων εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση του ΝΑΠ Ιστορίας τοποθετείται, επισημαίνοντας ότι στην περίπτωση της Ιστορίας έγιναν μικρά βήματα αντί για άλματα. Συγκεκριμένα, ο Α. Περικλέους υπογραμμίζει ότι από το ΝΑΠ Ιστορίας (Περικλέους, *Πολίτης*, 11.04.2010, σ. 67):

Απουσιάζουν οι στόχοι που αναφέρονται στην ανάπτυξη των ιδεών των μαθητών για συγκεκριμένες έννοιες της ιστορίας (π.χ. ιστορικές αναφορές, τεκμήρια, αλλαγή και συνέχεια, αιτία και αποτέλεσμα, ιστορική σημαντικότητα, ιστορική ενσυναίσθηση). Αν και για κάποιες από αυτές τις έννοιες γίνονται σποραδικές αναφορές, εντούτοις δεν υπάρχουν σαφείς στόχοι οι οποίοι να είναι ξεκάθαροι ως προς τις ιδέες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές σχετικά με αυτές. Η ίδια γενικολογία και έλλειψη σαφούς περιεχομένου ισχύει και για τις ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν από τους μαθητές για το κτίσιμο της ιστορικής τους γνώσης, αλλά και τις στάσεις που πρέπει να αποκτήσουν απέναντι στο παρελθόν και τους ανθρώπους του, και οι οποίες χαρακτηρίζουν την επιστήμη της Ιστορίας... Σε ό,τι αφορά την προτεινόμενη ύλη (περιεχόμενο) οι αλλαγές είναι ελάχιστες. Έχουμε και πάλι μια μονολιθική ελληνοκεντρική αφήγηση (αν και οι αναφορές στην κυπριακή ιστορία είναι περισσότερες τώρα) που αφηγείται ουσιαστικά την πολιτική ιστορία με ελάχιστες αναφορές σε άλλες πτυχές του παρελθόντος.

Σύμφωνα με τον αρθρογράφο, η υποβάθμιση της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην άποψη (η οποία εκφράστηκε σε πολλές περιπτώσεις από τα μέλη της επιτροπής ακαδημαϊκών στις συναντήσεις με τους μάχιμους εκπαιδευτικούς) ότι οι μαθητές στις μικρότερες ηλικίες δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνωστικές ικανότητες, οι οποίες θα επέτρεπαν μια τέτοια προσέγγιση. Αυτό, όπως επισημαίνει, αποτελεί μια ξεπερασμένη θέση η οποία έχει διαψευστεί επανειλημμένα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες από την εκπαιδευτική έρευνα στον χώρο της ιστορικής παιδείας. Όπως υπογραμμίζει (ό.π.π.):

Αν και αυτό υποδείχτηκε σε πολλές περιπτώσεις από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη διαδικασία, αυτή τους η άποψη όπως και το σύνολο σχεδόν των γραπτών και προφορικών εισηγήσεων τους δεν λήφθηκαν υπόψη. Υπεύθυνη, σε κάποιο βαθμό, για τις ελλείψεις της παρούσας πρότασης σε θέματα ανάπτυξης ιστορικής σκέψης ήταν και η απουσία από την επιτροπή ακαδημαϊκών με ειδίκευση στην ιστορική παιδεία. Αυτό, φυσικά, αποτελεί σοβαρή και αδικαιολόγητη παράλειψη εκ μέρους του ΥΠΠ.

Η παρούσα πρόταση σύμφωνα με την τοποθέτησή του, «αν και παρουσιάζει στοιχεία ανανέωσης σε σχέση με το παρόν αναλυτικό, εξακολουθεί να βρίσκεται πολύ μακριά από τις σύγχρονες προσεγγίσεις στο χώρο της ιστορικής παιδείας» (ό.π.π., σ. 67). Η δήλωσή του αυτή έρχεται σε σύγκρουση με την επίσημη δέσμευση του υΠΠ, σύμφωνα με τον οποίο τα ΝΑΠ «είναι βασισμένα σε ό,τι καλύτερο έχουν να δώσουν οι σύγχρονες επιστήμες της μάθησης, για πρώτη φορά βάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε ισχυρές επιστημονικές βάσεις» (Δημητρίου, *Πολίτης*, 16.04.2010, σ. 56). Επιπλέον, φανερώνει ότι η δημόσια παρότρυνση εκ μέρους του προέδρου της ΕΔΑΠ περί διασφάλισης «ισότιμης συμμετοχής μεταξύ των μελών των υποεπιτροπών» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 08.02.2009, σ. 8) δεν εισακούστηκε στην περίπτωση της αναμόρφωσης του ΑΠ για το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας.

#### **Το γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών και οι αντιπαραθέσεις που προέκυψαν**

Ο Μητροπολίτης Πάφου Γεώργιος, με παρέμβασή του σε ηλεκτρονική εφημερίδα ([www.paideia-news.com](http://www.paideia-news.com)) ασκεί δριμεία κριτική κατά της Κυβέρνησης και προπάντων κατά του υΠΠ Α. Δημητρίου, υποστηρίζοντας ότι μέσα από τα νέα βιβλία που εκδίδουν στην Κύπρο, επιχειρούν να μας αποκόψουν από τον Ελληνισμό. Συγκεκριμένα, τονίζει ότι επιδιώκουν «να εμπεδώσουν την ιδεολογία της κυπροποίησης» (*PaideiaNews*, 10.12.2011). Αναφερόμενος σε παραδείγματα μιλά για το βιβλίο των Θρησκευτικών της Α΄ Γυμνασίου. Το χαρακτηρίζει ως σπουδή στον πολιτισμό παρά ως θρησκευτικό. Σύμφωνα με τον ίδιο: «Στο βιβλίο αυτό δεν αναφέρεται πουθενά ότι είμαστε Έλληνες, ενώ μας χαρακτηρίζουν ντόπιους. Στο βιβλίο δεν περιλαμβάνεται πουθενά, τίποτε, για το ελληνικό Έθνος» (ό.π.π.). Για το άλλο βιβλίο της βυζαντινής Κύπρου, σημειώνει ότι χαρακτηρίζουν τον Άγιο Νεόφυτο

ως κατ' επίφαση ενάρετο. «Μάλιστα στο τέλος του βιβλίου βάζουν μια φωτογραφία με ένα κομμένο κεφάλι σε ένα κοντάρι και κάτω τον κατάλογο των αυτοκρατόρων που είχαν φρικτό θάνατο επιδιώκοντας να μας κάνουν να αποστρέψουμε το πρόσωπό μας από το Βυζάντιο και να ντρεπόμαστε για αυτή την περίοδο. Δεν βρήκαν πουθενά, ούτε μια λέξη, για να πουν κάτι το καλό για το Βυζάντιο» (ό.π.π.).

Η Παιδεία μας δέχτηκε τέτοια πλήγματα που μέχρι σήμερα ακόμη δεν μπόρεσε να βρει τον πνευματικό της προσανατολισμό! Νεοφανείς - κενοφανείς 'παιδαγωγοί', που ποτέ τους δεν μπόρεσαν να θαυμάσουν και να χαρούν το κάλλος και τις διαχρονικές ηθοπλαστικές αξίες τού αρχαίου Ελληνικού μας Πολιτισμού... αγωνίζονται ακόμη και προσπαθούν να καταστήσουν προαιρετικό, σε πρώτο βήμα, και μετά να **καταργήσουν το μάθημα των Θρησκευτικών** από τα σχολεία ή να το μεταβάλουν σε διαθρησκευτικό μάθημα, όπως διαλαμβάνουν οι τελευταίες τους συστηματικές εισηγήσεις.

(*PaideiaNews*, 29.10.2012, έμφαση στο πρωτότυπο)

Τα πιο πάνω τονίζει, μεταξύ άλλων, ο Αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος μιλώντας στη διάρκεια των εγκαινίων της Β' Διεθνούς Έκθεσης Βιβλίου στο Παραλίμνι. Αναφερόμενους στους παιδαγωγούς που ενεπλάκησαν στην ΕΜ, καταγράφει ότι «είναι οι ίδιοι που πέτυχαν και κράτησαν τους μαθητές μας, μακράν από τη 'γλώσσα των Θεών' την πλουσιότητα και εύχυμη αρχαία Ελληνική γλώσσα, η οποία παράλληλα με την έξοχη παιδαγωγική και ηθοπλαστική της αξία είναι η γλώσσα στην οποία είναι γραμμένη η Αγία Γραφή, η Υμνολογία της Εκκλησίας μας και αποτελεί τον καθρέπτη τού πολιτισμού μας!».

Τις τοποθετήσεις του προκαθήμενου της Εκκλησίας επικρίνει ο Όμιλος Άθεων Κύπρου, ο οποίος με δημόσια τοποθέτηση, σημειώνει ότι: «Είναι ξεκάθαρο από την εγκύκλιο ότι η Εκκλησία επιμένει στον ομολογιακό και προσηλυτιστικό χαρακτήρα του μαθήματος των θρησκευτικών και επιθυμεί να επιβάλει το μάθημα αυτό σε κάθε μαθητή ανεξαρτήτως θρησκευτικών πεποιθήσεων» (*Χαραυγή*, 23.09.2013, σ. 8). Σύμφωνα με τον Όμιλο, η Εκκλησία θεωρεί ότι η διατήρηση της χριστιανικής ταυτότητας είναι σημαντική και επιθυμεί να την προωθήσει μέσω μιας θρησκευτικά χρωματισμένης παιδείας μπερδεύοντας την έννοια του πολυπολιτισμικού κράτους το οποίο από την μια υποστηρίζει ότι αποδέχεται, αλλά από την άλλη δεν φαίνεται να αντιλαμβάνεται ότι η δημόσια εκπαίδευση δεν μπορεί να προωθεί οποιοδήποτε θρησκευτικό δόγμα. Ο όμιλος επισημαίνει ότι δεν υποστηρίζει «καμία ιδεολογική / θρησκευτική / πολιτική ή άλλη κατήχηση, αλλά την κρίση βάσει της επιστημονικής μεθόδου, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ώθηση προς τα παιδιά να σχηματίζουν τη δική τους άποψη βάσει της λογικής και των αντικειμενικών δεδομένων» (ό.π.π.).

Ο Μητροπολίτης Πάφου αλλά και ο Αρχιεπίσκοπος, ο οποίος επανέρχεται στον δημόσιο διάλογο, παράγουν **επικριτικό λόγο** σε σχέση με τις διαφοροποιήσεις στο γνωστικό αντικείμενο των θρησκευτικών (λ.χ. επικρίνουν το περιεχόμενο των βιβλίων αλλά και τη δυνατότητα παροχής απαλλαγών από το μάθημα). Ταυτόχρονα, προασπίζουν την ανάγκη διατήρησης της σύνδεσης με τον Ελληνικό πολιτισμό, ο οποίος παρουσιάζεται άρρηκτα συνδεδεμένος με την ορθόδοξη χριστιανική πίστη. Τα πιο πάνω, επιβεβαιώνουν την ισχυρή πίστη στις παραδόσεις και τον πολιτισμό του ελληνικού έθνους, στα εθνικά ιδεώδη και στην ίδια την Ελλάδα, που θεωρείται η πατρίδα με την οποία η Κύπρος είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με δεσμούς καταγωγής, αίματος, γλώσσας και θρησκείας (βλ. Persianis, 1994).

Το σύνολο των δημόσιων τοποθετήσεων που εντοπίστηκαν σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας ήταν 22, ενώ οι αντίστοιχες τοποθετήσεις για το γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών ήταν 3. Παρόλο που οι τοποθετήσεις σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών ήταν μονάχα 3, επιλέξαμε να κάνουμε αναφορά στο εν λόγω «πεδίο», εφόσον κρίναμε σημαντικό να παρουσιάσουμε το περιεχόμενο και το ύφος των δηλώσεων που εντοπίστηκαν.

	ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΟΣ	ΧΑΡΑΥΓΗ	ΠΟΛΙΤΗΣ	ΣΗΜΕΡΙΝΗ	ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ	ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	ΚΟΜΜΑΤΑ	Paideia News	ΑΛΛΑ	ΣΥΝΟΛΟ
<b>ΙΣΤΟΡΙΑ</b>	2009:5 2008:5 Σύνολο: 10	2009:2 2008:5 Σύνολο: 7	2010:5 Σύνολο: 5							2010: 5 2009: 7 2008: 10 N:22
<b>ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ</b>		2013:1 Σύνολο: 1						2012:1 2011:1 Σύνολο:2		2013: 1 2012: 1 2011: 1 N:3



### **5.2.3α Η ένταση που προκλήθηκε γύρω από την προτεινόμενη γλωσσική πολιτική: Αντιπαραθέσεις σε σχέση με την ενσωμάτωση του κριτικού γραμματισμού και τη διδασκαλία της διαλέκτου**

Είναι γεγονός ότι η γλώσσα κατέχει συμβολική δύναμη και σαφείς συνδηλώσεις στις συνειδήσεις των υποκειμένων εφόσον σχετίζεται άμεσα με το πώς τα άτομα επιλέγουν να την χρησιμοποιήσουν ως σύμβολο οικοδόμησης ταυτότητας (βλ. Paparavliou & Satraki, 2014; Quirk, 2000; Shohamy, 2006). Στην περίπτωση της αναμόρφωσης του ΑΠ Γλώσσας 2010, η γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται ότι αναδείχθηκε σε «μια αρένα για διαπραγμάτευση όπως και αντίσταση» (Shohamy, 2006, σ. 92). Οι πηγές που εντοπίστηκαν και παρατίθενται στη συνέχεια, είναι ενδεικτικές των πιο πάνω.

Επιμέρους παράμετροι οι οποίες αναθεωρήθηκαν στα πλαίσια της αναμόρφωσης του ΑΠ τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έλαβαν δημοσιότητα (λ.χ. ωρολόγιο πρόγραμμα, μετονομασία μαθημάτων, διδακτικά εγχειρίδια, διδακτική προσέγγιση-ενσωμάτωση κριτικού γραμματισμού, διδακτική «ορατότητα» διαλέκτου). Οι αναφορές οι οποίες έγιναν τόσο από αρχικούς δρώντες όσο και από διάφορες κοινωνικές ομάδες και δρώντες είναι ενδεικτικές της προσπάθειάς τους να ρυθμίσουν τη γλώσσα και τον προτεινόμενο τρόπο διδασκαλίας της. Οι πολυάριθμες πηγές φανερώουν ότι η γλωσσική πολιτική αποτέλεσε ένα επίμαχο θέμα, το οποίο σε αρκετές περιπτώσεις μονοπώλησε το ενδιαφέρον προκαλώντας έντονες αντιδράσεις, οι οποίες είχαν ως επακόλουθο την αναθεώρηση πτυχών της γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μέρος των αντιδράσεων που εντοπίστηκαν αφορούν στη μείωση των ωρών διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και στην εισαγωγή του γλωσσικού μαθήματος των Αγγλικών από την Α' τάξη δημοτικού. Σύμφωνα με τους εμπλεκόμενους φορείς, οι επιλογές αυτές οδηγούν στην υποβάθμιση του γλωσσικού μαθήματος (Πουμπουρή, *Σημερινή*, 24.11.2010) και στην «προσβολή της γλωσσικής μας αυτοεκτίμησης και περηφάνιας» (Πουμπουρή, *Σημερινή*, 08.11.2010, σ. 9).

Στο μεταρρυθμισμένο ΩΠ, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος για το σύνολο των θεμάτων Ελληνικά/Λογοτεχνία/Θέατρο ξεκινά από 10 διδακτικές περιόδους στις πρώτες τάξεις δημοτικού και μειώνεται προοδευτικά στις 7, στις τελευταίες τάξεις. Υπάρχει δηλαδή μια μείωση 3-4 ωρών. Η συρρίκνωση μεγαλώνει ακόμη περισσότερο με τον διαχωρισμό του μέχρι τώρα μαθήματος των Ελληνικών σε Ελληνικά/Λογοτεχνία/Θέατρο (Πουμπουρή, *Σημερινή*, 24.11.2010). Όπως επισημαίνει ο αρθρογράφος, αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με το Διάγραμμα Γλωσσικής Πολιτικής (Linguistic Profile) που δημιουργήθηκε σε συνεργασία και καθ' υπαγόρευση του Συμβουλίου της Ευρώπης το 2005, στα πλαίσια του οποίου οι ώρες των Ελληνικών στο Δημοτικό, ήταν 10-14. Οι επιλογές οι οποίες έγιναν φανερώνουν, όπως ο ίδιος υπογραμμίζει, την υπόσχεση της κυβέρνησης να παραδώσει την ελληνική

γλώσσα πιο συρρικνωμένη από όσο την παρέλαβε, στην επόμενη γενιά (Πουμπουρή, *Σημερινή*, 08.11.2010).

Έντυπες τοποθετήσεις αναφέρουν ότι η μεταρρύθμιση και οι επιλογές οι οποίες τέθηκαν σε εφαρμογή φανερώνουν ότι δεν λήφθηκαν υπόψη τα πραγματικά σημερινά προβλήματα της παιδείας, σε σχέση με την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν σωστά τη γλώσσα τους και να εκφράζονται με σαφήνεια και επιχειρήματα (Μάτσας, *Σημερινή*, 29.01.2011), γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα πολύ χαμηλά αποτελέσματα των παγκυπρίων εξετάσεων στο εν λόγω γνωστικό αντικείμενο. Σύμφωνα με την πρώην υΠΠ Κ. Αγγελίδου, η εκάστοτε πανωλεθρία στις ενιαίες εξετάσεις των Ελληνικών θα έπρεπε να προβληματίσει το ΥΠΠ, οδηγώντας το στην επαύξηση των ωρών διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και όχι στη μείωσή τους (Αγγελίδου, *Φιλελεύθερος*, 19.09.2010). Η ίδια, εκθέτει τον προβληματισμό της σε σχέση με την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στην πρώτη δημοτικού, προτού ακόμη τα παιδιά συνειδητοποιήσουν και «αποκτήσουν την εθνική τους γλώσσα» (σ. 35).

Ταυτόσημες ανησυχίες εκφράζει το Ινστιτούτο Ελληνικού Πολιτισμού το οποίο, δια στόματος του προέδρου του Ξ. Ξενοφώντος, καλεί τον υΠΠ να «παρέμβει καταλυτικά», ώστε να μη μειωθούν οι ώρες διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών και της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στα σχολεία. Όπως επισημαίνει Νέα και Αρχαία Ελληνικά, αποτελούν απαραίτητα εφόδια «για πολιτισμένη ανάπτυξη και πνευματική ανύψωση των Ελληνοπαίδων της Κύπρου, στο πλαίσιο της προαγωγής της ανθρωποκεντρικής παιδείας στον τόπο μας» (Ξενοφώντος, *Σημερινή*, 09.02.2011, σ. 10).

Ανησυχίες και αντιδράσεις εκφράζονται, επίσης, από τον Πρόεδρο του ΣΕΚΦ Δ. Ταλιαδώρο, ο οποίος καταγράφει ότι: «Δεν μπορούμε πλέον να ανεχθούμε άλλη υποβάθμιση της διδασκαλίας της μητρικής μας γλώσσας. Ήδη επιχειρείται η μείωση των ωρών διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στη δημοτική εκπαίδευση κατά 3-4 ώρες σε κάθε τάξη!» (Ταλιαδώρος, *Πολίτης*, 30.01.2011, σ. 71). Ο ίδιος διερωτάται, επίσης, μήπως η μείωση αυτή και η μετονομασία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε Λογοτεχνία υποδηλώνει ότι οι ιθύνοντες στο ΥΠΠ έχουν κηρύξει εμμέσως υπό διωγμό τη μητρική μας γλώσσα (ό.π.π.).

Ο Μητροπολίτης Πάφου και Πρόεδρος της Συνοδικής Επιτροπής για την Παιδεία Γεώργιος κάνει λόγο για: «εξοβελισμό από τη διδασκόμενη ύλη υπέροχων κειμένων, της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με τα οποία ανατράφησαν γενεές γενεών Ελλήνων της Κύπρου» (*PaideiaNews*, 31.01.2012). Σημειώνει, επίσης, ότι επιχειρείται υποτίμηση της γλωσσικής κατάρτισης των παιδιών και παραγκωνισμός της γλώσσας ως μέσου εκδήλωσης και βίωσης της εθνικής αυτοσυνειδησίας ενός λαού.

Η μετονομασία του μαθήματος σε «Λογοτεχνία» φαίνεται να θορύβησε μερίδα φιλολόγων εφόσον σε σχετικό άρθρο, καθηγητής της ειδικότητας περιγράφει την εμπειρία της συμμετοχής του σε επιμορφώσεις για τα ΝΑΠ (στις 21.01.2011 και στις 24.01.2011 αντίστοιχα) στα πλαίσια των οποίων καταπατήστηκαν, μεταξύ άλλων, με τις προτεινόμενες αλλαγές της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. Οι ανησυχίες του σταχυολογούνται στα πιο κάτω (Χριστοφορίδης, *Σημερινή*, 09.02.2011, σ. 10):

Τα εγχειρίδια της Λογοτεχνίας δεν θα φέρουν πλέον τον τίτλο Νεοελληνική Λογοτεχνία, αλλά απλώς Λογοτεχνία. Τα παιδιά δηλ. δεν θα διδάσκονται πλέον ελληνική λογοτεχνία, λες και δεν είναι Ελληνόπουλα. Προφανώς, σύμφωνα με τη νέα ‘φιλοσοφία’ (!!), θα πρέπει να αποστασιοποιηθούν από το ελληνικό λογοτεχνικό περιβάλλον, που θεωρείται κατά βάση ελληνοκεντρικό! και άρα εθνικιστικό!

Τα εγχειρίδια της Λογοτεχνίας της Α’ και Β’ Γυμνασίου θα περιλαμβάνουν ΜΟΝΟ ΤΡΕΙΣ (!!!) Θεματικές Ενότητες. Οι σημαντικότερες Ενότητες τα Μικρασιατικά, Θρησκευτική Ζωή, Οι Πρόσφυγες, Ο καημός της ξενιτιάς, Ο Ελληνισμός έξω από τα σύνορα, Οι νέοι στον αγώνα για ελευθερία, Αποδημία, και Εθνική Ζωή, που υπήρχαν στα παλαιότερα εγχειρίδια καταργούνται πια εντελώς.

Τα ερωτήματα που αναφέρονται, σύμφωνα με τον φιλόλογο, εντοπίζονται μεταξύ των ακόλουθων (ό.π.π.):

Τι εγχειρίδιο είναι αυτό στο οποίο δεν θα περιλαμβάνονται κείμενα που αφορούν την εθνική και θρησκευτική ζωή μας ως Ελλήνων; Ποια θα είναι τα πρότυπα των παιδιών μας; Πού πάνε οι αγώνες και οι ήρωες του Έθνους που έπεσαν για την ελευθερία μας, ιδωμένοι αυτοί μέσα από την αισθητική και συναισθηματική λειτουργία της λογοτεχνίας; Ποια παράλληλα κείμενα θα διδάσκονται κατά τις εθνικές επετείους; Ή μήπως θα καταργηθούν κι αυτές σε ένα επόμενο ανύποπτο στάδιο; Τι γίνεται με τα θρησκευτικά κείμενα, της ανατολικής ελληνορθόδοξης χριστιανικής μας παράδοσης; Τι γίνεται με τις θρησκευτικές εορτές του ελληνορθόδοξου σχολείου μας, μαζί με τις οποίες κείμενα της λογοτεχνίας θα πρέπει παράλληλα (ως είθισται) να διδαχθούν; Θα καταργηθούν κι οι θρησκευτικές αυτές εορτές σε ανύποπτο χρόνο; Τι είδους πολίτες θέλουν να δημιουργήσουν σ’ αυτόν τον τόπο οι ‘μεταρρυθμιστές’ (!!!);

Παράλληλα, σημειώνεται ότι: «Τα εγχειρίδια, εξ όσων έχουμε καταλάβει (;) απ’ τις βιαστικές και ασαφείς πληροφορίες που δόθηκαν, θα εκδοθούν στην Κύπρο (από την ΥΑΠ

[Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, δική μας προσθήκη] του Υπ.Π.Πο Κύπρου προφανώς) και βρίσκονται σε φάση σταχυολόγησης και συγκρότησης (;). Μέχρι στιγμής δεν έχει δει κανένας το περιεχόμενο αυτών των βιβλίων!».

Ο εκπαιδευτικός κλείνει, παραθέτοντας το συμπέρασμά του ότι διενεργείται ένας ευρύτερος, ανελέητος πόλεμος κατά του Ελληνισμού. Χαρακτηριστικά, επισημαίνει ότι:

Τροχοδρομείται και προωθείται μεθοδικά και ανεπαίσθητα από τους ‘σοφούς’ των Νέων Α.Π. (με τη συνδρομή του Υπ.Π.Πο και την υποστήριξη του κράτους), η αποεθνοποίηση και ο αφελληνισμός της κυπριακής παιδείας, στο βωμό της ελληνοτουρκικής προσέγγισης, προφανώς. Η ελληνοτουρκική, όμως, προσέγγιση είναι η μία παράμετρος και το πρόσχημα. Βαθύτερη ανάλυση του ζητήματος, πιστεύουμε, οδηγεί στις επιταγές της Νέας Τάξης Πραγμάτων, που θεωρεί τους Έλληνες ανυπότακτους και απείθαρχους, και ως εκ τούτου για να τους εντάξει στα σχέδιά της, τους θέλει αποκομμένους από τις εθνικές, ιστορικές, θρησκευτικές και γλωσσικές τους ρίζες, για να μπορέσει να τους ελέγξει.

Οι εμπλεκόμενοι κοινωνικοί δρώντες οι οποίοι κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους στα πλαίσια της Κοινοβουλευτικής επιτροπής Παιδείας (08.05.2012), εξέφρασαν τις ανησυχίες τους σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα, στο οποίο εντοπίζουν πρόβλημα σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ, Φ. Φυλακτού, καλεί το ΥΠΠ να διευθετήσει συνάντηση με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς αλλά και με ειδικούς, για μελέτη του όλου θέματος. «Πρέπει να ξεκαθαρίσει», όπως είπε, «πού θέλουμε να πάρουμε τα παιδιά, ως προς το γλωσσικό μάθημα». Ταυτόχρονα, συμπλήρωσε ότι αρκετοί διδάσκοντες έχουν εκφράσει ανησυχίες. Ο επικεφαλής των δασκάλων διευκρίνισε ωστόσο, ότι μια τέτοια συζήτηση πρέπει να γίνει για όλα τα γνωστικά αντικείμενα, υποδεικνύοντας ότι ο λόγος που η Οργάνωση ζητά να γίνει η αρχή με τα Ελληνικά, είναι επειδή «ως ομπρέλα καλύπτει όλα τα μαθήματα» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 09.05.2012, σ. 17).

Με τον πρόεδρο της ΠΟΕΔ συμφωνεί και ο Δ. Ταλιαδώρος, πρόεδρος του ΣΕΚΦ και μετέπειτα πρόεδρος της ΟΕΛΜΕΚ, ο οποίος υποστηρίζει ότι «υπάρχει πρόβλημα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας» (ό.π.π.). Σύμφωνα με τοποθετήσεις του, σε συνέδριο του Ομίλου Πνευματικής Ανανεώσεως με τίτλο «Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική», η κατάσταση στην εκπαίδευση είναι απαράδεκτη. Η μείωση των ωρών διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στα δημοτικά, τα απογοητευτικά αποτελέσματα των παγκυπρίων εξετάσεων με Μ.Ο. κάτω της βάσης στο γλωσσικό μάθημα, η αγωνία φιλολόγων οι οποίοι δεν γνωρίζουν πώς θα ετοιμαστεί το τελικό εξεταστικό δοκίμιο στην Α' Γυμνασίου (στην οποία γινόταν μερική εφαρμογή του ΝΑΠ) και ο έντονος προβληματισμός για την εισήγηση της χρήσης της κυπριακής διαλέκτου, μαζί με την αίσθηση ότι πειραματιζόμαστε αδικώς,

επιτείνοντας το πρόβλημα της γλωσσικής πενίας, αποτελούν προβλήματα και παθογένειες που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν (Ταλιαδώρος, *PaideiaNews*, 05.05.2012). Με μεταγενέστερες δηλώσεις του, καταγράφει ως χρέος των εκπαιδευτικών το «να υπηρετήσουμε και να στηρίξουμε την ελληνική παιδεία αυτού του τόπου και να διαμορφώνουμε νέους που με πίστη και σεβασμό στην εθνική τους ταυτότητα θα καταστούν ενεργοί πολίτες στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης» (Ταλιαδώρος, *PaideiaNews*, 17.03.2014).

Στον ρόλο και στην «ορατότητα» της διαλέκτου στο γλωσσικό μάθημα έκανε αναφορά μία εκ των ακαδημαϊκών της ομάδας συγγραφής του ΝΑΠ Γλώσσας, η καθηγήτρια γλωσσολογίας Σ. Τσιπλάκου. Με δηλώσεις της, σημειώνει ότι σε πολλές χώρες οι διάλεκτοι είναι κοινωνικά «στιγματισμένες» όσον αφορά στον ρόλο που μπορούν να παίξουν στη γλωσσική διδασκαλία (Πενηταέξ, *SIGMALIVE*, 14.01.2012). Όπως η ίδια επισημαίνει, αυτή ήταν η μέχρι πρότινος κατάσταση τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα. Παράλληλα, προσθέτει ότι στην Κύπρο η διάλεκτος κατά κανόνα δεν θεωρείται όργανο και μέσο καλλιέργειας του γραμματισμού, παρά το γεγονός ότι μπορεί να έχει και γραπτή παράδοση. «Συχνά κυριαρχούν απόψεις περί ‘γλωσσικού ελλείμματος’ των μαθητριών και των μαθητών ή και της γλωσσικής κοινότητας στο σύνολό της» (ό.π.π.).

Η καθηγήτρια εξηγεί ότι ένας από τους στόχους του νέου προγράμματος είναι να αξιοποιήσει δυναμικά και ουσιαστικά τη γλωσσική ποικιλότητα και να την καταστήσει εργαλείο γλωσσικής καλλιέργειας, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της γλωσσομάθειας και τη δημιουργία κριτικών στάσεων απέναντι στη γλώσσα.

Αναφερόμενη σε έρευνα που διενήργησε, διευκρινίζει ότι εφόσον η επόμενη γνώση οικοδομείται πάνω σε προηγούμενη, η προϋπάρχουσα γνώση οφείλει να αξιοποιείται. Συνεπώς, «η προϋπάρχουσα γνώση της διαλέκτου, το προϋπάρχον γλωσσικό κεφάλαιο των παιδιών, οφείλει να γίνει όργανο οικοδόμησης της γνώσης της νέας ελληνικής. Αυτό συνεπάγεται αντιπαραβολική διδασκαλία της κυπριακής και της νέας ελληνικής, προκειμένου να καταστούν συνειδητές στις μαθήτριες και στους μαθητές οι ομοιότητες και οι διαφορές τους, ως μηχανισμός όξυνσης της μεταγλωσσικής τους ενημερότητας» (ό.π.π.).

Όπως καταγράφεται από την ίδια, η επίγνωση του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η γλωσσική ποικιλότητα στην επικοινωνία διαδραματίζει τεράστιο ρόλο στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.

Αν πρόκειται να διδαχθεί λειτουργικά η διαφοροποίηση της γλώσσας, ανάλογα με το κειμενικό είδος και την περίσταση μέσα στην οποία γεννάται, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους οι διάφορες μορφές της γλώσσας κωδικοποιούν ιδεολογήματα, κοινωνικές σχέσεις και πολιτισμικές πρακτικές, αυτό δεν μπορεί

να γίνει εν κενώ και ερήμην της γλωσσικής πραγματικότητας των μαθητριών και των μαθητών.

Ταυτόχρονα, επισημαίνει την ανάγκη διασφάλισης κατανόησης εκ μέρους των μαθητών σε σχέση με τις βασικές δομικές ομοιότητες και διαφορές της ΚΝΕ και της ΚΔ, κατανόηση η οποία θα διευκολύνει την αξιοποίησή τους σε ανάλογα πλαίσια επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τους Hadjioannou, Tsiplakou, & Kappler (2011) το ΑΠ Γλώσσας 2010 επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της φυσιοκρατικής απόκτησης της ΚΔ ως μέσου προαγωγής της μεταγλωσσικής γνώσης και της κοινωνιογλωσσικής συνειδητοποίησης όσον αφορά τις δύο ποικιλίες των Ελληνικών που μιλιούνται στο νησί. Ταυτόχρονα, δε λαμβάνει καμία θέση όσον αφορά την ανάθεση του στάτους της επίσημης γλώσσας είτε στην ΚΝΕ είτε στην ΚΔ. Με τον τρόπο αυτό «όχι μόνο η διάλεκτος αποκτά ‘ορατότητα’ μέσα στην τάξη, αλλά γίνεται επίσης αντικείμενο διδασκαλίας» (σ. 533). Επιπλέον, στο πρόγραμμα «δεν προβλέπεται καμία μορφή ‘διαχωρισμού’ των δύο ποικιλιών, ούτε στις ώρες διδασκαλίας ούτε μέσα στο μάθημα» (Πεννηταέξ, *SIGMALIVE*, 14.01.2012). Αντίθετα, προβλέπεται συνειδητή αντιπαραβολή των δύο. Δεν γίνονται ρυθμίσεις ως προς το πώς πρέπει να μιλάνε μέσα στην τάξη οι εκπαιδευτικοί και οι μαθήτριες/μαθητές ενώ προτείνεται χρησιμοποίηση όποιων μορφών (ή μορφών) γλώσσας «εξυπηρετούν καλύτερα την κατανόηση των νοημάτων» (ό.π.π.).

Αν και η ίδια γλωσσολόγος (Σ. Τσιπλάκου), κάνει αναφορά σε ανησυχίες οι οποίες προέρχονται «κυρίως από την καινοτομία της προσπάθειας και την απουσία διδακτικού υλικού στη διάλεκτο, καθώς και από την απουσία ενός τυποποιημένου ορθογραφικού συστήματος», παρόλα αυτά διατυπώνει την ελπίδα της ότι οι ανησυχίες αυτές θα ανακουφιστούν «με τη δημοσίευση της Γραμματικής της Σύγχρονης Κυπριακής Ελληνικής (*Grammar of Contemporary Cypriot Greek*) (Τσιπλάκου κ.ά., επικείμενη), στην οποία προτείνεται ένα απλό ελληνικό αλφαβητικό σύστημα μεταγραφής, και περιγράφονται η φωνολογία και η μορφοσύνταξη της διαλέκτου λεπτομερώς και σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης γλωσσολογίας» (Hadjioannou, Tsiplakou, & Kappler, 2011, σ. 533).

Η πιο πάνω θέση δέχθηκε κριτική, εφόσον θεωρήθηκε ως προσπάθεια αποκοπής της κυπριακής από τον ελληνικό κορμό με σκοπό την παρουσίασή της, ως αυτόνομης γλώσσας. Τη θέση αυτή εκθέτει ο Αναπληρωτής Καθηγητής της Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο Κύπρου Γ. Ξενής ο οποίος, μέσω σειράς τοποθετήσεων, καταγράφει την πεποίθηση ότι ακολουθείται μεθοδικά μια ορισμένη διαδικασία (τυποποίηση κυπριακής μέσω παραγωγής γλωσσολογικού έργου σε διάφορους τομείς της κυπριακής, π.χ. λεξικά, γραμματικές, σύστημα καταγραφής, σταθερές ορθογραφικές συμβάσεις, εισαγωγή της στην εκπαίδευση κ.λπ.) με στόχο τη μετατόπιση και την αναγωγή του status της διαλέκτου από αυτό της ανεπίσημης ποικιλίας σε αυτό της επίσημης (Ξενής, *PaideiaNews*, 05.03.2014; Σχίζα, *Φιλελεύθερος*, 22.01.2012).

Παρόμοιες ανησυχίες για την αναγωγή της κυπριακής διαλέκτου σε επίσημη γλώσσα εκφράζουν, μεταξύ άλλων, ο Αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος Β', ο Πρόεδρος του Ινστιτούτου Ελληνικού Πολιτισμού Ξ. Ξενοφώντος και ο Σύνδεσμος Ελλήνων Κυπρίων Φιλολόγων δια στόματος του μετέπειτα προέδρου της ΟΕΛΜΕΚ Δ. Ταλιαδώρου (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.09.2013; Ξενοφώντος, *Φιλελεύθερος*, 25.09.2011; Ταλιαδώρος, *Paideia News*, 09.07.2013).

Η Επαρχιακή Γραμματέας ΕΥΡΩ.ΚΟ Λευκωσίας Μ. Χ. Πελεκάνου, επισημαίνει ότι «είναι πρόδηλο ότι με αφορμή την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μεθοδεύεται πλέον φανερά η διάρρηξη όλων των δεσμών της Κύπρου με την Ελλάδα, πράγμα που θα οδηγήσει τελικά στον αφελληνισμό των Κυπρίων» (Πελεκάνου Χατζηστεφάνου, *Πολίτης*, 01.04.2011, σ. 72).

Αντίστοιχες επικρίσεις διατυπώνονται εκ μέρους φοιτητικών οργανώσεων (Μέτωπο και Πρωτοπορία Ηνωμένου Βασιλείου). Η φοιτητική οργάνωση ΜΕΤΩΠΟ, κάνει αναφορά σε προσπάθεια «σταδιακής και μεθοδευμένης πολιτιστικής μας διάβρωσης και της υπόσκαψης της ελληνοκεντρικής παιδείας μέσα από τον παραγκωνισμό της αρχαίας ελληνικής και τις λανθασμένες μεθόδους διδασκαλίας που αποτυγχάνουν να αναδείξουν την ενότητα της γλώσσας» (*PaideiaNews*, 10.12.2013). Η Πρωτοπορία εκφράζει την αντίθεσή της στην «**Προσπάθεια αφελληνισμού της παιδείας στην Κύπρο**» (*PaideiaNews*, 24.10.2012, έμφαση στο πρωτότυπο).

Παρόμοια, το Ευρωπαϊκό Κόμμα (ΕΥΡΩ.ΚΟ) εκφράζει την αντίθεσή του απέναντι στην προσπάθεια αναγωγής του στάτους της διαλέκτου, σημειώνοντας παράλληλα την ετοιμότητά του να «αντιμετωπίσει αποφασιστικά, οποιαδήποτε προσπάθεια καταβάλλεται για να μειωθεί η σημασία της ελληνικής γλώσσας» (*PaideiaNews*, 16.09.2013).

Η πρώην υΠΠ Κ. Αγγελίδου, καταγγέλλει ότι «αυτοί που θέλουν να αποδομήσουν και να καταστρέψουν τον Ελληνισμό είναι “Ελληνες” με ερωτηματικό» (Αγγελίδου, *Πολίτης*, 14.01.2010, σ. 14). Αργότερα, καταγράφει ότι απαιτείται εκσυγχρονισμός «αλλ’ όχι τα μαγειρέματα σε ξένα μαγειρεία. Όχι κατάργηση της εθνικής ταυτότητας και της θρησκευτικής πίστης, της αλλοίωσης της γλώσσας. Όχι στην απομάκρυνση από το ελληνικό κάλλος» (Αγγελίδου, *Φιλελεύθερος*, 27.05.2013, σ. 22). Όπως επισημαίνει ο λαός έχει «αναπεταμένες όλες τις κεραίες» και συλλαμβάνει τις «υποχθόνιες δράσεις» και τα «επίπλαστα κινήματα» περί «δήθεν κριτικής μεταρρύθμισης» με τον κριτικό γραμματισμό στην Παιδεία (ό.π.π.).

Ο κοσμήτορας της σχολής Επιστημών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας Γ. Γρηγορίου, τονίζει ότι η παιδεία μας «θα πρέπει να είναι Ελληνική, εξωστρεφής, και ευπροσάρμοστη» (Γρηγορίου, *Φιλελεύθερος*, 09.05.2011, σ. 18).

Η καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου Μ. Κουτσελίνη, εντοπίζει «προσπάθεια αμφισβήτησης της Ελληνικής γλώσσας και θεσμοθέτησης της κυπριακής διαλέκτου σε Γλώσσα» (*PaideiaNews*, 06.05.2012), ενώ οι

επικεφαλής της Εταιρείας Μελέτης Ελληνικών Θεμάτων (ΕΜΕΘ) καλούν σε εγρήγορση τον επιστημονικό κόσμο Κύπρου και Ελλάδας. Συγκεκριμένα, οι Χ. Φεραίος και Ρ. Μυριανθεύς (πρόεδρος και γραμματέας αντίστοιχα), καταγγέλλουν την «επιχείρηση αδίσταχτης παραχάραξης, και συνάμα υπονόμευσης της εθνικής ενότητας Κύπρου και μητροπολιτικής Ελλάδας». Τονίζουν ότι κανείς δεν δικαιούται να τηρεί απόσταση σιγής αφήνοντας «ανεξέλεγκτη την γένεση αυτής της νοοτροπίας της πνευματικής παρακμής» (Φεραίος & Μυριανθεύς, *Φιλελεύθερος*, 20.03.2012, σ. 18).

Σύμφωνα με την Μ. Χ. Πελεκάνου, είναι καιρός να τεθεί οριστικά τέλος στις «ανθελληνικές αυτές μεθοδεύσεις» (Πελεκάνου Χατζηστεφάνου, *Πολίτης*, 01.04.2011, σ. 72). Παρόμοια τοποθετείται ο μητροπολίτης Πάφου Γεώργιος, ο οποίος υπερτονίζει ως «χρέος επιτακτικό, όχι μόνον της Εκκλησίας και των Εκπαιδευτικών, αλλά όλων μας, να προστατεύσουμε ως κόρην οφθαλμού την Ελληνική μας παιδεία. Χωρίς αυτήν το μέλλον του Κυπριακού Ελληνισμού διαγράφεται ζοφερόν» (*PaideiaNews*, 31.01.2012).

Σε ενημερωτικό δελτίο το οποίο ετοιμάστηκε για την πληρέστερη ενημέρωση γονιών και μαθητών όλων των τάξεων για τις αλλαγές στο γλωσσικό μάθημα (εγκύκλιος ημερ. 08.02.2013, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/pvt143b.pdf>) το ΥΠΠ ξεκαθαρίζει ότι η επιλογή της εφαρμογής της Παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού, έγινε εφόσον η προσέγγιση αυτή θεμελιώνεται στα ερευνητικά αποτελέσματα της παιδαγωγικής επιστήμης, της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της διδακτικής της γλώσσας και επειδή εφαρμόζεται ήδη, εδώ και δεκαετίες, σε χώρες με τα πιο αναπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως η Φινλανδία, η Αυστραλία και ο Καναδάς.

Σύμφωνα με μεταγενέστερη δημοσίευση εκ μέρους της καθηγήτριας Τσιπλάκου, στην επιλογή για υιοθέτηση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού συντέινει πέραν του προβλήματος των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών/τριων της Κύπρου σε διεθνείς έρευνες γλωσσικής αξιολόγησης και η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός προγράμματος γλωσσολογικά και παιδαγωγικά συνεπούς και συνεκτικού, που θα ενσωμάτωνε με παιδαγωγικά κατάλληλο τρόπο βασικά διδάγματα και θέσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας και της κριτικής, μετασχηματιστικής παιδαγωγικής (Τσιπλάκου, 2019).

Τα πιο πάνω αποσπάσματα, «νομιμοποιούν» τον εκπαιδευτικό δανεισμό δικαιολογώντας και συσχετίζοντας την επιλογή αυτή με την ύπαρξη επαρκούς, σχετικής επιστημονικής και ακαδημαϊκής έρευνας όπως και επιτυχημένων περιπτώσεων εφαρμογής της ίδιας προσέγγισης σε άλλα συγκείμενα τα οποία έχουν καταστήσει την εν λόγω προσέγγιση δημοφιλή (βλ. Philips, 2009; 2000).

Όπως επισημαίνεται εκ μέρους του ΥΠΠ (εγκύκλιος ημερ. 08.02.2013, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/pvt143b.pdf>): «Αλλάζουμε τη μαθησιακή διαδικασία, η οποία πλέον λαμβάνει υπόψη της όλα τα παιδιά. Το γεγονός ότι τα παιδιά είναι



αυτά που αποφασίζουν με ποιο θέμα θα ασχοληθούν και τα κείμενα με τα οποία απασχολούνται (για να τα διαβάσουν, να τα κατανοήσουν, να τα αντιπαραβάλουν, να βρουν τα άμεσα ή έμμεσα μηνύματά τους, να τα κρίνουν κ.λπ.)», το γεγονός ότι μπορούν να επιλέξουν και να φέρουν κείμενα στην τάξη, βοηθά στο να μπορεί η μαθησιακή διαδικασία να ανταποκρίνεται θετικά όχι μόνο στα ενδιαφέροντα αλλά και στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού.

Κάθε παιδί, δηλαδή, με βάση τον δικό του ρυθμό και το δικό του επίπεδο αλλά και βαθμό ετοιμότητας, έχει την ευκαιρία να προχωρήσει ένα βήμα παραπέρα. Είναι πολύ σημαντικό το ότι η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας δε στηρίζεται μόνο στο ένα και μοναδικό βιβλίο, αλλά στην πολλαπλότητα του υλικού που έρχεται μέσα στην τάξη, για να αξιοποιηθεί κατάλληλα, στο γλωσσικό μάθημα.

Τέλος, στην εγκύκλιο διευκρινίζεται ότι: «Αξιοποιούμε τη γλωσσική ποικιλότητα, οργανώνοντας μαθησιακές δραστηριότητες παράλληλης μελέτης της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και των ποικιλιών της. Επειδή τα περισσότερα παιδιά της Κύπρου χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, την κυπριακή διάλεκτο, στο γλωσσικό μάθημα οργανώνουμε και δραστηριότητες ανάδειξης των μεταξύ τους διαφορών και ομοιοτήτων». Εκτιμούμε, επομένως, την ύπαρξη της κυπριακής διαλέκτου, ως προϋπάρχουσα γνώση, και οργανώνουμε το μάθημα κατάλληλα. Έτσι, αποενοχοποιείται η χρήση της διαλέκτου, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις κατά τις οποίες το πλαίσιο και η περίσταση επικοινωνίας το επιτρέπουν. «Αξιοποιώντας τη γλωσσική ποικιλότητα, και την κυπριακή διάλεκτο ειδικότερα, υποστηρίζουμε την **αποτελεσματικότερη διδασκαλία και την αποτελεσματικότερη χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας**, από όλα τα παιδιά» (ό.π., έμφαση στο πρωτότυπο).

Ο Πρόεδρος της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ Κίνησης Δασκάλων και Νηπιαγωγών Λάρνακας Μ. Στυλιανού αλλά και η πρόεδρος της ΔΗΚΙ Δασκάλων & Νηπιαγωγών Δ. Κατσελλή εκφράζουν την υποστήριξή τους στις προτεινόμενες αλλαγές.

Ο πρώτος επισημαίνει ότι (Στυλιανού, *Χαραυγή*, 23.11.2010, σ. 17):

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζει το κείμενο ως προϊόν ιδεολογικής διεργασίας και το συνδέει με την κοινωνία, δεν αντιμετωπίζει τη διδασκαλία της γραμματικής στατικά με αποπλαισιωμένες και μηχανιστικές ασκήσεις, δεν αγνοεί την κυπριακή διάλεκτο αλλά την απενοχοποιεί... υποστηρίζει την πολλαπλότητα εκπαιδευτικού υλικού και δίνει απεριόριστο βαθμό πρωτοβουλίας στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μαζί με τους μαθητές/τριες είναι οι βασικοί διαμορφωτές της διδασκαλίας καθώς και του ρυθμού της.

Η δεύτερη, σε χαιρετισμό της στα πλαίσια εκδήλωσης με θέμα «Κυπριακή Διάλεκτος και Εκπαίδευση», καταγράφει ότι η συνεχής αντιπαραβολή της ΚΝΕ με τη ΚΔ η οποία έχει κι αυτή συγκεκριμένη δομή, θα βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις ομοιότητες, τις διαφορές τους και κατά συνέπεια να τις κατακτήσουν (Κατσελλή, *PaideiaNews*, 14.05.2012).

Η Ioannidou (2012), σκιαγραφώντας τη γλωσσική πολιτική που συνοδεύει την αναδιαμόρφωση του ΑΠ Γλώσσας 2010, επισημαίνει την πεποίθηση ότι οι επιχειρούμενες προσπάθειες συμπερίληψης καινοφανών ιδεών και εννοιών σχετικών με τη γλωσσική παιδαγωγική, θεωρούνται καινοτόμες για κάποιους εκπαιδευτικούς. Αναφερόμενη στις διαφορές του ΑΠ Γλώσσας 2010 με προγενέστερα, υποδηλώνει την πρόταση για αμφισβήτηση της ισχυρής συσχέτισης της γλωσσικής διδασκαλίας με την ύπαρξη ενός και μόνο γλωσσικού εγχειριδίου στην οποία εδράζεται το ΝΑΠ. Συγκεκριμένα, καταγράφει ότι το ΝΑΠ κάνει προτάσεις για τη δημιουργία πολλαπλών υλικών και βάσεων δεδομένων με ανακατασκευασμένες μονάδες περιεχομένου. Ταυτόχρονα, τονίζει ότι «η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ του προτεινόμενου προγράμματος σπουδών σε σχέση με τους προκατόχους του είναι ότι για πρώτη φορά στην ιστορία δεν ακολουθεί προγράμματα σπουδών που αναπτύχθηκαν στην Ελλάδα» (σ. 226).

Συγχρόνως, σημειώνει ότι η ευρύτερη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού, «υπαγορεύει την αμφισβήτηση και την αποδόμηση των κειμένων και των παραδοσιακών αξιών» (ό.π.π.). Ταυτόχρονα, εξηγεί ότι για πρώτη φορά συντελείται επίσημη αντιμετώπιση του θέματος της διδασκαλίας της διαλέκτου και παροχή σχετικών, παιδαγωγικών προτάσεων κάτω από ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο (κριτικός γραμματισμός).

Οι πιο πάνω άξονες, έτσι όπως παρουσιάστηκαν από την Ioannidou (2012) και οι μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ του ΑΠ Γλώσσας 2010 και αντίστοιχων προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν σε προηγούμενες περιόδους, κινητοποίησαν μια σειρά από αρχικούς και κοινωνικούς δρώντες, οι οποίοι αποτέλεσαν φορείς «αντίστασης» (βλ. Rappleye, 2006), διατύπωσης επιφυλάξεων και αντιπαραθέσεων.

Όπως ο καθηγητής Γ. Ξενής υπογραμμίζει, οι λόγοι «για τους οποίους [το ΝΑΠ Γλώσσας, δική μας προσθήκη] έχει προκαλέσει έντονες αντιδράσεις είναι εν μέρει πρακτικοί και εν μέρει ιδεολογικοί, ενώ ο σκεπτικισμός απέναντί του είναι εν μέρει τεκμηριωμένος και εν μέρει ατεκμηρίωτος» (*PaideiaNews*, 29.08.2013). Ο ίδιος παραθέτει μια σειρά από επιχειρήματα στη βάση των οποίων προσπαθεί να τεκμηριώσει τους ισχυρισμούς του. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον καθηγητή:

**1)** «Ο κριτικός εγγραμματισμός, η βάση του ισχύοντος αναλυτικού, δεν είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση ιδεολογικώς άχρωμη και ουδέτερη, αλλά πρόκειται για ρεύμα

με **νεομαρξιστική** ταυτότητα. Λογικό λοιπόν είναι να εγείρει πολλές διαφωνίες ιδεολογικής φύσεως και κοσμοθεωρίας». Όσοι κατέχουν το γεγονός ότι «ο κριτικός εγγραμματισμός έχει **αποκλειστικά και μόνον** νεομαρξιστικό χαρακτήρα έχουν έναν επιπρόσθετο λόγο να τον απορρίπτουν και να τον πολεμούν» (ό.π.π., έμφαση στο πρωτότυπο).

**2)** Το νέο αναλυτικό **υποβαθμίζει τη νεοελληνική κοινή** και εξ αντιθέτου ενισχύει την κυπριακή διάλεκτο. Ουσιαστικά εξισώνει ως προς το status νεοελληνική κοινή και κυπριακή διάλεκτο προλειαινώντας το έδαφος για ανάδειξη της κυπριακής σε επίσημη ποικιλία (γλώσσα)... Αυτό είναι πολύ σοβαρό. Εδώ δεν πρόκειται για τη συνήθως εφαρμοζόμενη πρακτική να αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί το διαλεκτικό υλικό που χαρακτηρίζει τις εκφραστικές συνήθειες πολλών μαθητών κυρίως στην πρώτη τάξη της Δημοτικής Εκπαίδευσης, ώστε να τους μεταφέρουν πιο ομαλά στις δομές, τις συντάξεις κτλ της νεοελληνικής κοινής. **Εδώ πρόκειται για αποχαρκτηρισμό της κοινής ως επίσημης μορφής της γλώσσας!** (ό.π.π., έμφαση στο πρωτότυπο).

Ο καθηγητής υποδεικνύει ότι ο αναγνώστης σε πολλές περιπτώσεις συναντά εκφράσεις του τύπου «νέα ελληνική και κυπριακή ποικιλία», όπου η ιδέα της εξίσωσης των δύο γλωσσικών μορφών δίνεται με συγκεκριμένο τρόπο, ενώ παραθέτει την άποψή του ότι το επίπεδο λεπτομέρειας με το οποίο προσεγγίζεται η ΚΔ είναι πρωτοφανές και εξηγείται μόνο από την πρόθεση των συντακτών του ΑΠ να την περιβάλουν με το κύρος μιας πρότυπης και επίσημης ποικιλίας (standard variety) με παρουσία ακόμη και στον γραπτό λόγο.

Όπως υπογραμμίζει, «η ιδεολογική εκμετάλλευση των πορισμάτων της έρευνας από νεοκυπριακούς κύκλους» στοχεύει στην «αναγωγή της κυπριακής σε γλώσσα με ευκαίιο συνεπακόλουθο τον εκτοπισμό της νεοελληνικής κοινής» (Ξενής, *Φιλελεύθερος*, 08.04.2012, σ. 60). Συγκεκριμένα, κατά τον ίδιο, επιδιώκεται μια προσπάθεια ιδεολογικοποίησης της διαλέκτου. Όπως επεξηγεί (Σχίζα, *Φιλελεύθερος*, 22.01.2012, σ. 37):

Κάποιοι κύκλοι, συνήθως τους λέμε Νεοκυπρίους, επειδή έπαψαν να αισθάνονται οι ίδιοι Έλληνες κατά παραβίαση των ιστορικών δεδομένων, θεωρούν ότι μπορούν να αποκόψουν την κυπριακή από τον ελληνικό κορμό και να την παρουσιάσουν ως αυτόνομη γλώσσα. Ακολουθούν μεθοδικά μια ορισμένη διαδικασία (τυποποίηση κυπριακής, εισαγωγή της στην εκπαίδευση κ.τ.λ.).

Ωστόσο, αν και η κατασκευή μιας «κυπριακής γλώσσας» εξυπηρετεί όσους βλέπουν την εθνική ταυτότητα των Κυπρίων μέσα από τον νεοκυπριακό φακό, ταυτόχρονα «συνιστά μια τοπικιστική αφέλεια και μια διαδικασία κοινωνικής αυτοαπομόνωσης». Ο καθηγητής καταλήγει στην επισήμανση ότι «θέλουμε Κύπρο με ευρωπαϊκούς ορίζοντες και ότι αυτό οπωσδήποτε περνά μέσα από τον οικουμενισμό της ελληνικής παράδοσης, γλώσσας και

παιδείας και όχι μέσα από κυπροσωβινιστικούς επαρχιωτισμούς» (Ξενής, *PaideiaNews*, 05.03.2014).

Το ίδιο το κείμενο του αναλυτικού δεν εκφράζει ρητώς τέτοιες θέσεις, διότι, αν το έκανε, το αναλυτικό θα καθίστατο αυτομάτως αντισυνταγματικό, εφόσον όπως το Σύνταγμα (άρθρο 3) ορίζει: «Αι επίσημοι γλώσσαι της Δημοκρατίας είναι η ελληνική και η τουρκική», εννοώντας ως ελληνική την εκάστοτε θεωρούμενη ως επίσημη ποικιλία από όλο το ελληνικό έθνος (*PaideiaNews*, 29.08.2013). «Όμως πολλές φορές ό,τι αποσιωπάται σε ένα κείμενο είναι εξίσου σημαντικό με ό,τι εκφράζεται ρητώς» (ό.π.π.).

Με τις απόψεις του Γ. Ξενή συγκατατίθεται ο Α. Γεωργίου ο οποίος, σε διαδικτυακό άρθρο του (Γεωργίου, 29.04.2012), καταγράφει ότι ορισμένοι ακραίοι εθνικιστές νεοκύπριοι «προσπαθούν να ασκήσουν πολιτική και να επιβάλουν την ιδεολογία τους στον κυπριακό ελληνισμό με ανέντιμα μέσα». Εξηγεί ότι λέγοντας «ανέντιμα μέσα» εννοεί την σκόπιμη απόκρυψη της ταυτότητάς τους, σε μια προσπάθεια δημιουργίας «κυπριακής εθνικής συνείδησης» και προώθησης των επιλογών τους ως δήθεν ιδεολογικά ουδέτερων στην κυπριακή κοινωνία, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (ό.π.π.). Παρόμοια θεώρηση εκφράζει η Ε. Κυπριανίδου (δρ Φιλοσοφίας), σύμφωνα με την οποία: «Το να ‘θκιακλύζουμε’ πολιτικές επιδιώξεις με επιστημονίζουσες θέσεις και να τις ‘γρίζουμε’ με τον ηθικό εκμηδενισμό των διαφωνούντων δεν είναι εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Είναι, πρώτιστα, πολιτιστική απορρύθμιση» (Κυπριανίδου, *Πολίτης*, 04.03.2012, σ. 79).

Επιστρέφοντας στο θέμα της διδασκαλίας της διαλέκτου και στις απόψεις που διατυπώθηκαν, αξίζει να γίνει αναφορά στην τοποθέτηση του καθηγητή Μπαμπινιώτη (*Φιλελεύθερος*, 21.11.2010). Όπως καταγράφει σε μια δική του αποτίμηση της κατάστασης, ο κυπριακός λαός έχει μια πλούσια διάλεκτο με μεγάλη παράδοση και δύναμη. Αυτή τη διάλεκτο οφείλει να διατηρήσει χωρίς όμως να την αντιπαραθέτει με την ΚΝΕ που θα είναι στο σχολείο, ως επίσημη μορφή λόγου. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει: «Η διάλεκτος έχει μια ζωντάνια, μια εκφραστική δύναμη, είναι ένας πλούτος, μια κληρονομιά, την οποία σε καμιά περίπτωση δεν μπορείς να την αγνοήσεις ή να την υποβαθμίσεις, όμως πρέπει να ξέρεις τα όρια της διαλέκτου και τα όρια και τη χρησιμότητα της κοινής γλώσσας» (ό.π.π., σ. 14).

Όπως ο καθηγητής Περσιάνης υποδεικνύει, η κατάσταση είναι εξαιρετικά δύσκολη και δυσμενής για την ελληνική γλώσσα στην Κύπρο. Την κατάσταση αυτή, επιτείνει, σύμφωνα με τον ίδιο, «η πολιτική προπαγάνδα για ευρύτερη χρήση του κυπριακού ιδιώματος για σκοπούς δήθεν κυπριοποίησης» (*PaideiaNews*, 06.05.2012), με ενδεχόμενη συνέπεια και κίνδυνο την επικείμενη αγλωσσία, την απώλεια της εθνικής γλώσσας, της ταυτότητας, του πολιτισμού και της κουλτούρας μας.

Ο πρόεδρος της ΟΕΛΜΕΚ εκφράζει έντονο προβληματισμό στη βάση των δηλώσεων ότι μπορούν να συνταχθούν σχολικές γραμματικές της ΚΔ (Γαλιαδώρος, *PaideiaNews*, 05.05.2012). Ο Πρόεδρος του Ινστιτούτου Πολιτισμού και μέλος του Εκτελεστικού Γραφείου του ΔΗΣΥ Π. Προδρόμου τονίζει ότι: «Όσοι νομίζουν ακόμα ότι με βάση τη διάλεκτο θα κατασκευάσουν μια ξεχωριστή ‘εθνική’ ταυτότητα για τους Κυπρίους, μοιάζουν να αναβιώνουν δοξασίες και πολιτικές που εφηύρε και προώθησε η αποικιακή κατοχή, πριν από 80 τόσα χρόνια και ιδιαίτερα στις μέρες του sir Ronald Storrs. Θλιβερές πολιτικές που απέτυχαν» (*Σημερινή*, 24.02.2012, σ. 22). Σύμφωνα με τον κ. Προδρόμου, το ιδεοληπτικό πείσμα της «επιστροφής στη διάλεκτο» είναι όχι μόνο ακατανόητος συντηρητισμός, αλλά και επιζήμιο για τους ανθρώπους εφόσον η βουλευσιαρχική επιβολή της στα σχολεία, θα δυσχέραινε περισσότερο τη μύηση και την κατάκτηση της ΚΝΕ από τα παιδιά.

Θα βάραινε μάλιστα περισσότερο κοινωνικές και πολιτιστικές διακρίσεις και ανισότητες, τις οποίες φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι και το μικροπεριβάλλον τους. Δηλαδή θα αδικούσε τους ‘λιγότερο προνομιούχους’ μαθητές που θα έμεναν περιχαρακωμένοι σε ενός είδους ‘πολιτιστικό γκέτο’. Θα τους αποστερούσε ευκαιρίες και δυνατότητες. Θα τους ‘περιθωριοποιούσε’ έναντι του πραγματικού κόσμου, στον οποίο παντοτινότατα κοινωνούμε.

Κλείνοντας, ο ίδιος καταγράφει ότι η διάλεκτος θα πρέπει να τυγχάνει φροντίδας ως κομμάτι της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, όχι όμως να χρησιμοποιείται «παράταιρα και ‘εκβιαστικά’ ως αφορμή τεχνητής αποκοπής των Κυπριόπουλων από το Πανελλήνιο» (ό.π.π.).

Παραπλήσιες ανησυχίες και αιχμές κατά της Κυβέρνησης διατυπώθηκαν σε σχετικό Συνέδριο με τίτλο «Τη γλώσσα μου έδωσαν Ελληνική», στα πλαίσια του οποίου ειπώθηκε ότι στη βάση ιδεολογημάτων της κυβέρνησης, «πλήττεται η Ελληνική ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται η αναβάθμιση της κυπριακής διαλέκτου σε γλώσσα» (*PaideiaNews*, 05.05.2012).

Ο υΠΠ Γ. Δημοσθένους, μιλώντας στην εκδήλωση, αντέκρουσε τις κατηγορίες που αφορούσαν στην ελληνική γλώσσα καθώς και τις ανησυχίες για την πορεία της ελληνικής γλώσσας τονίζοντας ότι, ενόσω είναι Υπουργός, θα στηρίξει και θα υπερασπιστεί την ελληνική γλώσσα.

Η δεξαμενή σκέψης «Θουκυδίδης» με ανακοίνωσή της, καταγγέλλει «προσπάθεια μιας ομάδας γλωσσολόγων, οι οποίοι εργάζονται σε Πανεπιστήμια της Κύπρου και της Ελλάδας, για προαγωγή της κυπριακής διαλέκτου σε χωριστή γλώσσα» (*PaideiaNews*, 09.07.2013). Στην ανακοίνωση αναφέρεται ότι: «Η προσπάθεια αυτή αποτελεί σύμπτωμα μιας γενικότερης ιδεολογικής τάσης, η οποία στοχεύει αφενός στην αποδόμηση της εθνικής

ταυτότητας, της γλώσσας και της ιστορίας του κυπριακού ελληνισμού και αφετέρου στην κατασκευή διακριτής κυπριακής ταυτότητας» (ό.π.π.). Συνεπώς, η επιλογή μιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας νεομαρξιστικής κατεύθυνσης, η οποία υπαγορεύει την αμφισβήτηση και την αποδόμηση κειμένων και παραδοσιακών αξιών, καθώς και η αντισυνταγματική εξίσωση της ΚΔ με την ΚΝΕ δεν αφήνουν κανένα περιθώριο παρά την εισήγηση της άμεσης ανάκλησης του ΑΠ για τη Γλώσσα.

Σύμφωνα με τη φιλόλογο Δ. Γεωργιάδου και δημόσια τοποθέτησή της, το ΑΠ δεν κάνει ρυθμίσεις αναφορικά με το πώς πρέπει να μιλούν εκπαιδευτικοί και μαθητές στην τάξη, ενώ παράλληλα, λαμβάνεται λεπτομερής πρόνοια για διδασκαλία φαινομένων της ΚΔ. Αναφερόμενη στον κριτικό γραμματισμό σημειώνει ότι η «φιλοσοφία αυτή ωραιοποιήθηκε με την ταύτισή της με την *κριτική σκέψη* (με την οποία όμως δεν σχετίζεται) και με το δέλεαρ της επιλογής των κειμένων διδασκαλίας από μαθητές και καθηγητές» (Γεωργιάδου, *PaideiaNews*, 31.08.2013, έμφαση στο πρωτότυπο). Όπως περιγράφει:

Στην πράξη, με τη νέα αυτή φιλοσοφία αφαιρούνται κείμενα – μνημεία του ελληνικού πολιτισμού (των μεγαλύτερων νεοελλήνων συγγραφέων, ποιητών, στοχαστών, δοκιμογράφων κτλ.), και εισάγονται προς διδασκαλία αράδες, τις οποίες ‘συναποφασίζουν μαθητές και καθηγητές’ από οποιαδήποτε πηγή (διαδίκτυο, εφημερίδες, περιοδικά, διαφημίσεις, ανακοινώσεις, δελτία καιρού, βιβλία μαγειρικής κτλ.). Δίδεται, δηλαδή, σε ανώριμα παιδάκια και σε, ενδεχομένως, άπειρους ή λιγότερο οξυδερκείς κι εγγράμματους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να επιλέγουν τι θα διδαχθεί, πράγμα που προκαλεί τουλάχιστον καχυποψία για το πού αποσκοπεί.

Η αρθρογράφος εξηγεί, λέγοντας ότι η «ελεύθερη επιλογή κειμένων» εκ μέρους μαθητών και εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε επιλογή ακατάλληλων και επικίνδυνων κειμένων, κειμένων άγνωστης ιδεολογικής προσέγγισης που δίνουν στον καθένα τη δυνατότητα να προωθεί την ιδεολογία που πρεσβεύει καθώς και κειμένων ανύπαρκτης ηθικοπλαστικής αξίας με συνέπεια «διαχρονικές και καιρίες ελληνικές και χριστιανικές αξίες όχι μόνο να μην καλλιεργούνται πλέον, αλλά να βαίνουν σιγά σιγά προς πλήρη αποδόμηση» (ό.π.π.).

Το γεγονός, σύμφωνα με την ίδια, ότι στο μάθημα της γλώσσας δεν υπάρχει πλέον διδακτικό εγχειρίδιο, ούτε κοινή διδακτέα ύλη για κάθε σχολείο, οδηγεί στις προφανείς συνέπειες και δυσκολίες που αφορούν στον καθορισμό της εξεταστέας ύλης, στον καταρτισμό του τελικού εξεταστικού δοκιμίου και στην ανομοιομορφία στην αξιολόγηση.

Η ίδια επισημαίνει ότι ο προγραμματισμός στη διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων είναι ανύπαρκτος ή πάσχει από μεγάλη προχειρότητα, καθώς τα πάντα εξαρτώνται από το κείμενο που κάθε φορά επιλέγεται.

Ως εκ τούτου, τα φαινόμενα δεν προσεγγίζονται συστηματικά, όπως είθισται στη διδασκαλία των γλωσσών, με αποτέλεσμα το εξής (ό.π.π.):

Το γλωσσικό αισθητήριο να έχει αρχίσει και ολοένα να συνεχίζει να ατονεί στη νεότερη γενιά (δεν κατακτώνται επαρκώς οι εκφραστικές και γραμματικοσυντακτικές δομές της ελληνικής γλώσσας, φτωχαίνει το λεξιλόγιο, ατονεί η επίγνωση της ετυμολογίας κτλ.). Η κατάσταση δυσχεραίνει περισσότερο, καθώς παρέχεται η δυνατότητα να προωθείται όλο και πιο πολύ η χρήση και διδασκαλία της κυπριακής διαλέκτου σε βάρος της νεοελληνικής κοινής, με τη συνεχή επιλογή κειμένων γραμμένων στην κυπριακή.

Όπως υποστηρίζει, οι επιλογές του ΝΑΠ Γλώσσας αντιτίθενται σε θεμελιώδεις αξίες, πάνω στις οποίες «στηρίζεται εδώ και χιλιάδες χρόνια η ύπαρξή μας και η εθνική μας επιβίωση σε αυτό το πολύπαθο νησί». Οι αξίες αυτές, παρουσιάζονται ως (Γεωργιάδου, *PaideiaNews*, 31.08.2013):

Δήθεν ιδεολογίες και κοινωνικές κατασκευές που εξυπηρετούν συμφέροντα και πρέπει να αποδομηθούν, για να αφαιρεθεί δήθεν η εξουσία από τους κατασκευαστές τους και να αποκτήσουν εξουσία τα ανίσχυρα στρώματα! Στην περίπτωση της Κύπρου, ανίσχυρες ιδεολογίες σε σχέση με τον χριστιανισμό και με την ελληνικότητα αποτελούν η αθεΐα και η ιδεολογία την οποία εδώ και δεκαετίες καλλιεργεί συστηματικά το ΑΚΕΛ, ότι δηλαδή 'είμαστε Κύπριοι και όχι Έλληνες'. Στόχος, δηλαδή, είναι η αποδυνάμωση των δεσμών με τον υπόλοιπο Ελληνισμό και η δημιουργία διαφορετικής 'συνείδησης', της 'κυπριακής', στην οποία θα υπάρχει χώρος να παρεισφρήσουν σιγά σιγά και οι τουρκοκύπριοι, ώστε όλοι μαζί να αποτελέσουμε το κυπριακό 'έθνος', που θα υπάρχει αυτόνομα από τις 'μητέρες πατρίδες'! Και προϊόντος του χρόνου θα μπορέσουμε να δώσουμε 'επίσημη' μορφή και στη γλώσσα αυτού του δήθεν 'έθνους', την 'κυπριακή', που θα είναι ένα συνονθύλευμα ελληνικών, τουρκικών, διαλεκτικών κυπριακών και λέξεων που κατέλιπαν οι κατά καιρούς κατακτητές. Αυτή η προσπάθεια αναγωγής της διαλέκτου σε γλώσσα είναι ήδη γεγονός, και η συγκεκριμένη διαδικασία έχει προ πολλού αρχίσει να μεθοδεύεται.

Με τις πιο πάνω τοποθετήσεις, φαίνεται να συμφωνεί και ο προκαθήμενος της Εκκλησίας της Κύπρου ο οποίος, σε εγκύκλιό του (*Φιλελεύθερος*, 15.09.2013), επισημαίνει ότι το ΝΑΠ Γλώσσας υποβαθμίζει την ελληνική γλώσσα. Ως εκ τούτου απαιτεί ριζική αναθεώρησή του, με έμφαση στην ΚΝΕ η οποία θα διασφαλίζει την ελληνική και δημοκρατική παιδεία του λαού.

Εκτενέστερα, στην εγκύκλιό του που αναγνώστηκε σε όλους τους ιερούς ναούς, ο Αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος εκφράζει την πεποίθηση ότι το συγκεκριμένο ΠΣ δίνει βαρύτητα στο τοπικό ιδίωμα χωρίς να αναφέρει ποια γλωσσική μορφή είναι η επίσημη και ποια η ανεπίσημη.

Διασυνδέει το πρόγραμμα με προσπάθεια να αναχθεί η τοπική διάλεκτος σε επίσημη γλώσσα του κράτους, προειδοποιώντας ότι (ό.π.π., σ. 16):

Αν ευοδωθεί η προσπάθεια θα διασπαστεί η ενιαία ελληνική γλώσσα και παράλληλα προς την ελληνική θα δημιουργηθεί μια ‘κυπριακή γλώσσα’, η οποία θα είναι μεν ελληνογενής, όχι όμως ελληνική! Και αφού η γλώσσα είναι ένας σημαντικότερος παράγοντας με τον οποίο διαμορφώνεται η εθνική συνείδηση θα δημιουργηθεί ‘κυπριακή εθνική συνείδηση’ η οποία σαφώς θα είναι διακεκριμένη από την ελληνική εθνική συνείδησή μας.

Ο Αρχιεπίσκοπος επιχειρηματολογεί ότι το ρεύμα του κριτικού γραμματισμού καλεί τους μαθητές να αμφισβητήσουν και να αποδομήσουν τις αξίες της ελληνικής γλώσσας και της ορθόδοξης πίστης οι οποίες παρουσιάζονται ως κυρίαρχες ιδεολογίες «που δήθεν ενσαρκώνουν τα συμφέροντα κάποιων ισχυρών κοινωνικών ομάδων ενώ καταπιέζουν άλλες κοινωνικές ομάδες» (ό.π.π.).

Καλεί τη νεοσύστατη κυβέρνηση Ν. Αναστασιάδη και τον υΠΠ Κ. Κενεβέζο να προβεί σε αναθεώρησή του, ενώ υποδεικνύει ότι το γλωσσικό μάθημα θα πρέπει να είναι επικεντρωμένο στην αποτελεσματική διδασκαλία της ΚΝΕ, εφόσον «στους δύσκολους καιρούς που διάγουμε και με τις πιέσεις που ως κυπριακός ελληνισμός δεχόμαστε, χρειαζόμαστε παιδεία που να καλλιεργεί αίσθηση ταυτότητας όχι να την καταστρέφει. Παιδεία που να ενισχύει την κοινωνική συνοχή και όχι να την αποδομεί, παιδεία που να μας φέρνει σε επαφή με την Ευρώπη και όχι τον επαρχιωτισμό» (ό.π.π.).

Παρόμοιες απόψεις εντοπίστηκαν τόσο στον έντυπο όσο και στον ηλεκτρονικό τύπο. Σύμφωνα με κάποιες από τις τοποθετήσεις που έγιναν «η κυπριακή διάλεκτος είναι κατάλληλη για συνομιλία με τους χωριανούς μας. Η κοινή νεοελληνική είναι κατάλληλη για συνομιλία με όλο τον υπόλοιπο κόσμο» (Γεωργιάδης, *Πολίτης*, 10.11.2012, σ. 13).

Την ίδια επίκληση με τον Αρχιεπίσκοπο κάνουν η κίνηση καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ και ο ΣΕΚΦ. Η ΑΛΛΑΓΗ με ανακοίνωσή της χαρακτηρίζει «ορθότατες» τις επισημάνσεις της Ιεράς Συνόδου, ενώ στην τοποθέτησή της συμπεριλαμβάνει την αξιολογική διαπίστωση ότι «η πενταετής διακυβέρνηση του τόπου από την Κυβέρνηση του ΑΚΕΛ οδήγησε την παιδεία μας σε μια σειρά από στρεβλώσεις και μια σαφέστατη προσπάθεια κυπροποίησης της και αφαίρεσης από αυτή, μεθοδικά και σταδιακά του ελληνικού της χαρακτήρα» (Κυριακίδου,



Φιλελεύθερος, 17. 09. 2013, σ. 17). Από πλευράς του, ο ΣΕΚΦ καλεί το ΥΠΠ σε άμεσες διαρθρωτικές παρεμβάσεις στο ΑΠ Γλώσσας με τρόπο που θα αποκαθιστούν τη σωστή διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα δημόσια σχολεία (Ταλιαδώρος, *PaideiaNews*, 09.07.2013). Συγκεκριμένα, ο πρόεδρος του Συνδέσμου υπογραμμίζει την επιτακτικότητα της άμεσης και δραστηκής παρέμβασης εκ μέρους του Υπουργείου, για αποκατάσταση της σωστής διδασκαλίας της ΚΝΕ στα δημόσια σχολεία. Όπως σημειώνεται, με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει να υπερκεραστεί η κατά καιρούς «περιρρέουσα ατμόσφαιρα σε βάρος της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στα δημόσια σχολεία» (ό.π.π.). Με υπόμνημά του προς τον υΠΠ Κ. Κενεβέζο, ο Σύνδεσμος ζητά όπως γίνει σαφές ότι «το γλωσσικό μάθημα αφορά στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, ανεξαρτήτως εάν αξιοποιούνται κείμενα διαλεκτικά» (*PaideiaNews*, 29.08.2013).

Στην αντίπερα όχθη, ο δημόσιος διάλογος έχει να καταδείξει και απόψεις οι οποίες μετριάζουν την επικριτική ρητορική ή/και υποστηρίζουν τις επιλογές που έγιναν στο γλωσσικό μάθημα. Στον αντίποδα επομένως των όσων παρουσιάστηκαν πιο πάνω, εντοπίστηκαν αρχικοί ή κοινωνικοί δρώντες οι οποίοι διατύπωσαν **ουδέτερο, πυροσβεστικό, υποστηρικτικό και υπερασπιστικό** λόγο.

Διευκρινίσεις και διαβεβαιώσεις αναφορικά με την ελληνική γλώσσα δόθηκαν τόσο από τους υΠΠ Α. Δημητρίου και Γ. Δημοσθένους, όσο και από τον πρόεδρο της ΕΔΑΠ Γ. Τσιάκαλο. Εκτενέστερα, ο Α. Δημητρίου εκθέτει την πεποίθησή του ότι στην Κύπρο δεν απειλείται η ελληνικότητα. Κατά συνέπεια για το Υπουργείο Παιδείας και τον ίδιο ως Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού «δεν υπάρχει καν θέμα» (*Χαραυγή*, 14.03.2008, σ. 11). Αντίστοιχα, σε μεταγενέστερο στάδιο, ο υΠΠ Γ. Δημοσθένους διαβεβαιώνει ότι η ΕΜ διαμορφώνεται στο πλαίσιο του ελληνικού πολιτισμού (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 07.02.2012). Από πλευράς του, ο Γ. Τσιάκαλος διευκρινίζει ότι θα διατηρηθεί και θα καλλιεργηθεί η ελληνική γλώσσα (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 08.02.2009).

Ο Γ. Λουκαΐδης υπογραμμίζει ότι η ανάδειξη του ζητήματος ότι η παιδεία μας απομακρύνει από το ελληνικό στοιχείο και την Ελλάδα είναι θλιβερή. Χαρακτηριστικά αναφέρει (*PaideiaNews*, 10.08.2011):

Συζητούμε περί όνου σκιάς. Πολλές φορές, έχω πει, ως επικεφαλής του γραφείου παιδείας του κόμματος [ΑΚΕΛ, δική μας προσθήκη], ότι η παιδεία για τους Ελληνοκύπριους ήταν και θα παραμείνει ελληνική και δεν μπορεί να είναι διαφορετική. Αλλά, συμπληρώνω και υπογραμμίζω ότι, για μας, ελληνική παιδεία σήμαινε και σημαίνει, έχοντας υπόψη τις αξίες που κουβαλά ο ελληνικός πολιτισμός, οικουμενική παιδεία, ανθρωπιστική παιδεία πολυπολιτισμική, παιδεία ανοχής και σίγουρα δεν μπορεί να σημαίνει μισαλλόδοξη παιδεία. Δεν παντρεύονται τα δύο. Δεν μπορεί να σημαίνει εθνικιστική, σοβινιστική παιδεία και στενά εθνοκεντρική παιδεία. Αλλά μια παιδεία ανοικτών οριζώντων. Αυτό σημαίνει για μας ελληνική παιδεία.

Ο κυβερνητικός εκπρόσωπος Σ. Στεφάνου, προσπαθεί να αντικρούσει τις επικρίσεις και ανησυχίες περί πιθανότητας αφελληνισμού, επιχειρώντας να αποδείξει ότι οι ισχυρισμοί αυτοί είναι αβάσιμοι. Επισημαίνει ότι η πλειοψηφία των μελών της επιτροπής των σοφών που ετοίμασαν την ΕΕΜ στην οποία στηρίχθηκε η ΕΜ είναι Ελλαδίτες, ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ το ίδιο, ενώ υπογράμμισε ότι σε συνάντηση που είχαν ο υΠΠ της Κύπρου με την υΠΠ της Ελλάδας, η δεύτερη του ζήτησε τα στοιχεία της ΕΜ για να προβούν σε κάτι ανάλογο και στην Ελλάδα (Ταραμουντά, *Φιλελεύθερος*, 09.01.2011). Ταυτόχρονα, υποδεικνύει ότι: «Δεν είναι τυχαίο που κάποιοι προσπαθούν να συντηρήσουν το παραμύθι περί αφελληνισμού διότι έτσι θεωρούν ότι πλήττουν τον Πρόεδρο, την κυβέρνηση και το κόμμα από το οποίο προέρχεται ο Πρόεδρος, με μια διαχρονική κατηγορία περί ανθελλήνων» (σ. 4).

Παρόμοιες τοποθετήσεις γίνονται εκ μέρους του Π. Μαύρου, επιθεωρητή μέσης και πρώτου λειτουργού εκπαίδευσης. Σε δημόσια τοποθέτησή του, τονίζει τα πιο κάτω (Μαύρος, *Πολίτης*, 12.02.2012), αποτιμώντας ότι η ρητορική που επικρίνει την κυβέρνηση είναι απότοκο πολιτικών βλέψεων. Χαρακτηριστικά, σημειώνει (σ. 78):

Διερωτόμαστε ακόμα και εμείς, που είμαστε εμπλεκόμενοι στα της παιδείας τεκταινόμενα και μάλιστα στο υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού... που βρήκαν τον αφελληνισμό της παιδείας και ελαφρά τη καρδία σέρβιραν αυτά τα ψεύδη στον κυπριακό λαό. Βέβαια άρχισε ο πόλεμος των προεδρικών και θεώρησαν ότι θα κάνουν μια καλή αρχή με ένα θέμα που αγγίζει τον κάθε Ελληνοκύπριο...

Στα πλαίσια του δημόσιου διαλόγου εντοπίζονται απόψεις οι οποίες υπογραμμίζουν ότι «η φοβία απέναντι στην κυπριακή διάλεκτο αποτελεί σχήμα οξύμωρο, εφόσον αυτή συνιστά ένα από τα πιο ισχυρά, αν όχι το πιο ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο συγγένειας της Κύπρου με τον ελληνισμό ή καλύτερα της ίδιας της ελληνικής της ταυτότητας» (Χατζηνικόλα, *Φιλελεύθερος*, 07.07.2014, σ. 15).

Η φιλόλογος-αρθρογράφος παραθέτει την άποψή της ότι γίνεται πολύ μεγάλος «ντόρος» και δίνεται τεράστια έκταση, κάτι το οποίο έπρεπε να συμβαίνει εάν επρόκειτο για δύο διαφορετικές και αντίπαλες γλώσσες. Παράλληλα, παραθέτει τα πορίσματα του Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας που έγινε στη Ρόδο (Οκτώβριο 2013), στα πλαίσια του οποίου ψηφίστηκε ομόφωνα ως δείγμα κατάφωρων παρανοήσεων και ιδεολογικών αγκυλώσεων «η δήθεν αναγωγή της κυπριακής διαλέκτου σε 'επίσημη γλώσσα'» στο πλαίσιο του ΑΠ Γλώσσας (ό.π.π.).

Εκτενέστερα, το ψήφισμα το οποίο προέρχεται από την επιστημονική κοινότητα των γλωσσολόγων της Ελλάδας και του εξωτερικού που ασχολούνται με την ελληνική γλώσσα,

εγκρίθηκε ομόφωνα στο πλαίσιο του 11<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας. Σύμφωνα με αυτό, το σύνολο της επιστημονικής κοινότητας των γλωσσολόγων επικρίνει την κινδυνολογία σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό, υποδεικνύοντας ότι πρόκειται για μια κοινή προσέγγιση στα ΑΠ της Ελλάδας και της Κύπρου όπως και στα πιο σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 06.10.2013).

Στη συνοδική εγκύκλιο (εκ μέρους του Αρχιεπισκόπου) και στο περιεχόμενό της απαντάει ο Πρόεδρος της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ Κίνησης Καθηγητών Σ. Χαραλάμπους, ο οποίος εκθέτει την άποψη ότι όσα συμπεριλήφθηκαν στην εγκύκλιο δεν είναι επιστημονικώς τεκμηριωμένα. Παράλληλα, υπογραμμίζει ότι η ΚΔ δεν απειλεί τη γλώσσα, ούτε και την Ιστορία μας (Χαραλάμπους, *Καθημερινή*, 19.09.2013).

Ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ Φ. Φυλακτού σημειώνει ότι απαιτούνται διευκρινίσεις σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα και τη διδασκαλία του, ενώ αναφέρει ότι αυτό που χρειάζεται είναι μείωση της ύλης. Σχολιάζοντας τις εκτιμήσεις Φιλολόγων καθηγητών ότι η διδασκαλία της ΚΝΕ υποβαθμίστηκε στο Δημοτικό, εξαιτίας της μείωσης των ωρών διδασκαλίας, εξηγεί ότι δεν συμμερίζεται αυτή την άποψη, εφόσον εισήχθη η Ζώνη της Εμπέδωσης, ενώ παράλληλα υιοθετήθηκε η προσέγγιση της μεταφοράς της γνώσης των Ελληνικών σε όλα τα μαθήματα (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.09.2013).

Ο ίδιος υποδεικνύει ότι «ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος ήταν, είναι και θα είναι ξεκάθαρος και αναλλοίωτος και ως προς το θέμα της ελληνικότητάς μας και ως προς το θέμα της εθνικής και θρησκευτικής μας ταυτότητας» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 22.09.2013, σ. 11). Ταυτόχρονα, υπογραμμίζει ότι το σχολείο δεν πρέπει να αποτελέσει την αρένα επίλυσης των ακαδημαϊκών διαφορών ή/και των διαφορετικών προσεγγίσεων ως προς το θέμα της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Κατά την προσωπική του άποψη, στα σχολεία διδάσκεται η ΚΝΕ, ενώ η ιδιαιτερότητα που έχουμε με τη διάλεκτο τυγχάνει σωστής διαχείρισης και αξιοποίησης και συνεπώς, η ελληνική γλώσσα δεν κινδυνεύει. Όπως διευκρινίζει, ΚΝΕ και ΚΔ δεν μπορεί παρά να συνυπάρχουν και να συνδυάζονται «με όρους αλληλοπεριχώρησης». Παρόμοια θεώρηση εκθέτει η Πρόεδρος της Δημοκρατικής Κίνησης (ΔΗΚΙ) Δασκάλων & Νηπιαγωγών Δ. Κατσελλή, η οποία υποστηρίζει ότι η ΚΔ και η ΚΝΕ δεν πρέπει να αντιπαράθενται δημιουργώντας διλήμματα. Αντίθετα, θα πρέπει να στηρίζουν η μία την άλλη (Κατσελλή, *PaideiaNews*, 05.05.2012).

Σε δημόσια τοποθέτησή του, ο Πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Μεταρρυθμιστικού Ομίλου Κύπρου, πρώην πρώτος λειτουργός εκπαίδευσης, σύμβουλος του ΥΠΠ και μέλος της Κεντρικής Επιτροπής της ΕΔΕΚ Α. Παναγίδης, παραθέτει τις θέσεις του σε σχέση με την ΚΔ και τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στο ΑΠ Γλώσσας. Χαρακτηριστικά, καταγράφει (Παναγίδης, *Φιλελεύθερος*, 13.10.2013, σ. 20):

Θεωρώ ότι η θέση που έχει διατυπωθεί ότι τα αναλυτικά προγράμματα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας οδηγούν σε αφελληνισμό της παιδείας μας και αναγάγουν την κυπριακή διάλεκτο σε γλώσσα είναι υπερβολική, εξωπραγματική και ατεκμηρίωτη και μας οδηγεί σε άλλες εποχές.

Η εξοικείωση, βέβαια, των μαθητών μας με κάποια στοιχεία της κυπριακής διαλέκτου δεν είναι εκπαιδευτικό αμάρτημα... θα επιτρέψει στους μαθητές... να συνειδητοποιήσουν ότι και αυτή η γλωσσική μορφή της νεοελληνικής είναι ένδειξη της ελληνικότητάς μας, που επιβίωσε στο διάβα του χρόνου και παρά την εναλλαγή ποικίλων κατακτητών.

Σύμφωνα με τον βουλευτή του ΑΚΕΛ Τ. Χατζηγεωργίου, η κινδυνολογία η οποία έχει αναπτυχθεί γύρω από το θέμα της ΚΔ σε αντιδιαστολή με την ΚΝΕ θα πρέπει να αντιστραφεί, εφόσον αν πράγματι κάτι κινδυνεύει, αυτό είναι η διάλεκτος. Χαρακτηριστικά και όπως σημειώνει (Χατζηγεωργίου, *Φιλελεύθερος*, 06.10.2013, σ. 21):

Πάντα αυτό που κινδυνεύει είναι το αδύνατο μέρος μέσα στο σύνολο. Άλλωστε γι' αυτό οι διάλεκτοι που έχουν χαθεί αριθμούν μερικές χιλιάδες. Κανένας δεν μπορεί να υποστηρίξει στα σοβαρά ότι μπορεί ποτέ μια διάλεκτος να αντικαταστήσει τη γλώσσα...Ιδιαίτερα μέσα σε συνθήκες ανάλογες με τη δική μας. Σύστημα παιδείας, τηλεόραση, πυκνή επαφή με την Αθήνα.

Ομοίως, οι βουλευτές του ΔΗΣΥ Ε. Δίπλαρος και Ν. Τορναρίτης διατύπωσαν τη θέση τους σε σχέση με την εισαγωγή της αντιπαραβολικής διδασκαλίας της ΚΔ στα πλαίσια του ΑΠ Γλώσσας. Ο μεν Ε. Δίπλαρος αναφέρει ότι δεν υφίσταται θέμα σύγκρισης ή βαρύτητας μεταξύ των δύο, εφόσον η κυπριακή διάλεκτος είναι απόλυτα συνυφασμένη με την ελληνική γλώσσα (*PaideiaNews*, 05.09.2013), ενώ ο δε κοινοβουλευτικός εκπρόσωπος του ΔΗΣΥ Ν. Τορναρίτης διαχωρίζει τη θέση του από απόψεις που εξέφρασαν άλλοι βουλευτές του κόμματός του καθώς και ο Αρχιεπίσκοπος, για την ελληνική γλώσσα. Σε γραπτή δήλωση επισημαίνει: «Δεν πιστεύω ότι κινδυνεύει η ελληνικότητα της παιδείας μας από τον οποιοδήποτε» (*Φιλελεύθερος*, 19.09.2013, σ. 16).

Μέλος του Πολιτικού Γραφείου του ΔΗΣΥ (Ξ. Κωνσταντίνου) εκθέτει, επίσης, τη θέση της σύμφωνα με την οποία (Κωνσταντίνου, *Φιλελεύθερος*, 23.09.2013, σ. 6):

Στον ευαίσθητο τομέα της παιδείας οι πολίτες απαιτούν κάτι περισσότερο από δημόσιες σκιαμαχίες μεταξύ Αρχιεπισκόπου και της φανταστικής έχθρας εξολόθρευσης των Ελλήνων της Κύπρου διά της κυπριακής διαλέκτου. Η κυπριακή διάλεκτος όπως και η κρητική και η ποντιακή και ένα σωρό άλλες αποτελούν γλωσσικό πλούτο. Προσθέτουν, δεν αφαιρούν. Κατ' ακρίβειαν θεωρώ

ότι επί της ουσίας μόνο ανασφαλείς άνθρωποι με συμπλέγματα εθνικής κατωτερότητας ανησυχούν ότι θα αφελληνιστούν από τη χρήση ή τη διδασκαλία της διαλέκτου.

Μέλος του ΚΔΣ της ΟΕΛΜΕΚ και του ΣΕΚΦ παραπέμπει στο εξ Ελλάδος βιβλίο Νεοελληνικής Γλώσσας για το Λύκειο (Α' τεύχος «Έκφραση - Έκθεση») για τον Μαθητή και τον Καθηγητή (το οποίο ισχύει σε Ελλάδα και Κύπρο) για να καταδείξει τη θεώρησή του ότι δεν υφίσταται θέμα ανάδειξης της κυπριακής διαλέκτου σε κύρια γλώσσα (Γιαλλούρης, *PaideiaNews*, 06.10.2013).

Πιο συγκεκριμένα, κάνει αναφορά στους ακόλουθους μαθησιακούς στόχους (Γιαλλούρης, *PaideiaNews*, 06.10.2013, έμφαση στο πρωτότυπο), από το βιβλίο του Καθηγητή (Έκφραση – Έκθεση Α' Λυκείου, τεύχος Α', σσ. 16-17, Έκδοση ΟΕΔΒ, 2006):

*Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την οριζόντια διαίρεση της γλώσσας μας, το άνοιγμα της δηλαδή και τη διαφοροποίηση της μέσα στο χώρο. Κι αυτό, όχι βέβαια για να μιλήσουν τις διάφορες διαλέκτους και τα ιδιώματα, αλλά για να εννοήσουν ότι διάλεκτοι (μεγαλύτερη διαφοροποίηση από την Κοινή Νεοελληνική) και ιδιώματα (μικρότερη διαφοροποίηση) συνθέτουν την Κοινή Νεοελληνική και την τροφοδοτούν, όπως είπαμε, με γλωσσικό υλικό. Να εκτιμήσουν δηλαδή και να αγαπήσουν αυτές τις πηγές του γλωσσικού μας πλουτισμού. Θα εξαφανιστεί έτσι, από τη μια μεριά, η στάση των αστών να περιφρονούν ιδιώματα και διαλέκτους, ενώ από την άλλη, έχουμε την ελπίδα ότι οι μαθητές που έχουν μητρική τους γλώσσα κάποιο ιδίωμα ή κάποια διάλεκτο δε θα αισθάνονται ότι μιλούν μια «υποδεέστερη» γλώσσα. Σ' αυτό θα συμβάλει αποφασιστικά και η στάση του δασκάλου/καθηγητή, ο οποίος δεν πρέπει να χαρακτηρίζει ως λάθη εκφραστικά τα ιδιώματα/διαλεκτικά γλωσσικά στοιχεία των μαθητών του. Θα ωφελούσε περισσότερο, αν επισήμαινε τη λειτουργικότητα τους μέσα στη διάλεκτο, και αν, ορμώμενος από αυτά, οδηγούσε τους μαθητές στην αναζήτηση των αντίστοιχων/ισοδύναμων γλωσσικών στοιχείων της Κοινής Νεοελληνικής. **Γιατί δεν είναι φυσικά λαθεμένη μια έκφραση διαλεκτική, τη στιγμή που λειτουργεί και υπηρετεί μια, έστω και μικρή, γλωσσική κοινότητα.** Από τη στάση αυτή του καθηγητή θα διδαχτούν οι μαθητές και να αντλούν από τα/τις ιδιώματα/διαλέκτους χρήσιμα γλωσσικά στοιχεία, με τα οποία θα πλουτίζουν την Κοινή Νεοελληνική που καλλιεργούν στο σχολείο, και να σέβονται ως πολύτιμο στοιχείο πολιτισμού τη γλωσσική (και κάθε άλλη) λαϊκή δημιουργία/κληρονομιά.*

Ταυτόχρονα, ο ίδιος παρουσιάζει ότι το ΝΑΠ Γλώσσας στα Γυμνάσια της Κύπρου υιοθετεί την πιο πάνω θέση, η οποία ισχύει και στην Ελλάδα περί του ζητήματος των διαλέκτων και ιδιωμάτων τουλάχιστον από το 2006. Σύμφωνα με τον ίδιο (ό.π.π., έμφαση στο πρωτότυπο):

Από τότε δεν υπήρξε καμία αντίδραση στην Κύπρο για το συγκεκριμένο θέμα. Το θυμήθηκαν κάποιοι τώρα για να σηκώσουν σκόνη. Δεν τους βολεύουν κάποιες πραγματικότητες. **Ποιοι είναι αυτοί;** Μα, οι γνωστοί συντηρητικοί της ελίτ της δεξιάς Αντιμεταρρύθμισης! **Γιατί τώρα;** Γιατί ευνοούν οι πολιτικές συνθήκες! **Πού είδαν, πώς κατέληξαν ότι κάποιοι άλλοι (οι προηγούμενοι) ήθελαν να αναδείξουν την κυπριακή διάλεκτο σε γλώσσα;** Το Ν.Α.Π. Γλώσσας που περιθωριοποιούν δεν έχει καμιά τέτοια πρόβλεψη ή οδηγία!

Οι Μυάρης, Γιαλλούρης και Σταύρου, διαδοχικά εκπροσωπώντας τον 'Συνασπισμό Φιλολόγων' στο ΚΔΣ του ΣΕΚΦ – ΟΕΛΜΕΚ στην τριετία 2007-2010 παραθέτουν δημόσια τη συναίνεσή τους με τον επαναπροσδιορισμό του μαθήματος ως μαθήματος κριτικού γραμματισμού με την έννοια ότι το γλωσσικό μάθημα επιδιώκει την καλλιέργεια συνειδητής επίγνωσης του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα χρήσης και σε κοινότητες πρακτικής. Παράλληλα, εκφράζουν την εκτίμηση ότι η επιλογή «δημιουργικής αξιοποίησης της ποικιλότητας εντός της μητρικής γλώσσας (άρα και της επιστημονικής αξιοποίησης της κυπριακής διαλέκτου)» όπως και η ενσωμάτωση κυπριακής και ευρωπαϊκής λογοτεχνίας, κινούνται σε θετική κατεύθυνση (Μυάρης, Γιαλλούρης, & Σταύρου, *Πολίτης*, 09.05.2010, σ. 67).

Σε διαδικτυακό άρθρο στην εφημερίδα «Πολίτης», παρατίθεται κομμάτι της συνέντευξης της καθηγήτριας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών Α. Φραγκουδάκη, σε σχέση με τις συζητήσεις που προέκυψαν περί της γλωσσικής διδασκαλίας στην Κύπρο (Μουσέως, *Πολίτης News*, 05.03.2014). Η καθηγήτρια ξεκινάει το επιχειρήματός της, αναφερόμενη στην εμπειρία της πάνω στο θέμα της ιστορικής διγλωσσίας και της μάχης μεταξύ καθαρεύουσας – δημοτικής. Σημειώνει ότι και σε εκείνη την περίπτωση, τα επιχειρήματα ήταν αμιγώς πατριωτικά και όχι γλωσσικά. «Όλα τα υπόλοιπα ήταν για την υπεράσπιση του έθνους...». Ταυτόχρονα, επισημαίνει ότι τα αίτια τέτοιων αντιπαραθέσεων για τη γλώσσα είναι πάντοτε κοινωνικά εφόσον στη γλώσσα καταγράφεται η κοινωνική ιεραρχία και οι ιδέες. Κλείνει με την εξής παρότρυνση (ό.π.π.):

Να τους πει κάποιος ότι -αν ψάξουν- θα δουν ότι πίσω από αυτή τη φράση [‘αν πάσουμε να μιλάμε ελληνικά θα πάσουμε να είμαστε Έλληνες’] κρύβεται φόβος και αμφιβολία για την ελληνικότητα των Ελληνοκυπρίων... Ποιος αμφιβάλλει σήμερα για την ελληνικότητά τους, έτσι ώστε να τσαλαπατάει μπροστά στα μάτια των παιδιών τη γλώσσα τους και να θέλουν να εξαφανιστεί αυτή η γλώσσα και στο μέλλον να την χάσουν;

Σε μια προσωπική του αποτίμηση της δημόσιας αντιπαράθεσης περί ΚΝΕ και ΚΔ, με σχόλια τα οποία παραπέμπουν στο δίπολο Ελληνοκεντρισμός – Κυπροκεντρισμός, ο Μ. Μενελάου, υποψήφιος διδάκτορας του Τμήματος Τουρκικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, σημειώνει ότι (Μενελάου, *Φιλελεύθερος*, 07.12.2008, σ. 40):

Οι υπερασπιστές της ‘ελληνικότητας’ της παιδείας μας αναλαμβάνουν να ανακόψουν την πορεία προς τον αφελληνισμό και την αλλοτρίωση της εθνικής μας ταυτότητας. Για την ολοκλήρωση του σκηνικού δημιουργούν μιαν αντίπερα όχθη κομμένη και ραμμένη στα μέτρα τους. Τοποθετούν σε αυτήν τους ‘ανθέλληνες’, ‘νεοκύπριους’ από τους οποίους κινδυνεύει η παιδεία και η εθνική μας ταυτότητα.

Συνεχίζει, λέγοντας ότι δημιουργούν μια «τεχνητή αντιπαράθεση» και ένα ψευδοδίλλημα μεταξύ «ελληνοκεντρισμού» και «κυπροκεντρισμού» (ό.π.π.).

Μετά το πέρας των εκλογών του Φεβρουαρίου του 2013 και την επίσημη παράληψη της προεδρικής σκυτάλης εκ μέρους του ΔΗΣΥ και του Ν. Αναστασιάδη, πολιτικός προϊστάμενος του ΥΠΠ ορίζεται ο Κ. Κενεβέζος. Ο νέος υΠΠ κάνει σαφείς δηλώσεις σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση και τα βήματα του αρμόδιου Υπουργείου σε σχέση με την πορεία της ΕΜ.

Ειδικότερα, ως προς τη γλωσσική εκπαίδευση, ο Κ. Κενεβέζος διευκρινίζει ότι: «η πολιτική μας στοχεύει **στην άριστη κατάκτηση της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας**» (*Φιλελεύθερος*, 06.09.2013, σ. 15, έμφαση δική μας). Για το θέμα αυτό πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια τόσο στη Δημοτική όσο και στη Μέση Εκπαίδευση, στα οποία «έχουν σταλεί σαφέστατα μηνύματα στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση» (ό.π.π.). Την ευαρέσκειά του για τις διαβεβαιώσεις που δίνονται εκ μέρους του ΥΠΠ, εκφράζει ο Αρχιεπίσκοπος (*Φιλελεύθερος*, 25.02.2013).

Ο Κ. Κενεβέζος δίνει, επίσης, διευκρινίσεις αναφορικά με την ενσωμάτωση του κριτικού γραμματισμού και τη χρήση των διδακτικών εγχειριδίων. Χαρακτηριστικά, αναφέρει ότι υιοθετούμε μια ποικιλία παιδαγωγικών γραμματισμού που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να επιτελέσουν αποτελεσματικότερα το έργο τους. «Καμία παιδαγωγική προσέγγιση από μόνη της, συνεπώς ούτε και η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως πανάκεια. Το σχολικό βιβλίο είναι διδακτικό μέσο με στόχο τον γραμματισμό των μαθητών. Δηλώνουμε έτσι ξεκάθαρα ότι το σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της γλώσσας δεν καταργείται» (*Φιλελεύθερος*, 06.09.2013, σ. 15).

Την ίδια στιγμή, εκφράζει την πρόθεσή του για αξιολόγηση των δομών, των διαδικασιών και του περιεχομένου των ΑΠ, έτσι ώστε, εάν και εφόσον υπάρχουν αδυναμίες ή

στρεβλώσεις αυτές να διορθωθούν. Για τον λόγο αυτό συστήνονται ειδικές προς το θέμα Επιτροπές. Όπως επισημαίνεται: «**Η σύσταση αυτών των Επιτροπών διασφαλίζει την ύπαρξη συλλογικότητας ως προς τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και, ταυτόχρονα, τη συγκρότηση διαδικασιών ελέγχου ως προς το εκπαιδευτικό υλικό που παράγεται, κάτι που δυστυχώς δεν υπήρχε στο παρελθόν. Σημειώνεται ότι η διαδικασία ανάπτυξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι συνεχής, και με βάση την ανατροφοδότηση που θα λαμβάνουμε, θα διαμορφώνεται ανάλογα**» (*PaideiaNews*, 15.09.2013, έμφαση στο πρωτότυπο).

Ως εκ τούτου, τα ΑΠ τίθενται υπό διαμορφωτική αξιολόγηση, ενώ με σχετική εγκύκλιο του ΥΠΠ (ημερ. 21.11.2013) για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας («Κείμενο Πολιτικής»), δίνονται νέες κατευθύνσεις (Αρ. Φακ.: 7.11.12.6.1, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/data/dde3962a.pdf>). Όπως καταγράφεται, οι διευκρινίσεις που παρέχονται είναι απόρροια των προβληματισμών και των ερωτημάτων που συλλέχθηκαν. Συγκεκριμένα, το Κείμενο Πολιτικής ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τα ακόλουθα:

- **Τα Προγράμματα Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και της Θεατρικής Αγωγής:** Δεν ακυρώνονται, τελούν, όμως, όπως και το σύνολο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, υπό διαμορφωτική αξιολόγηση (ό.π.π., σ. 2, έμφαση στο πρωτότυπο).

- **Η «παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού»:** Δεν καταργείται ούτε απορρίπτεται. Ο «κριτικός γραμματισμός», όμως, δε βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας. Επαναπροσδιορίζεται και οριοθετείται ως παιδαγωγικό εργαλείο που αφορά στην κριτική προσέγγιση (κριτική διερεύνηση και ανάλυση) των κειμένων και οδηγεί στην ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντί τους (σ. 2).

- **Η χρήση του σχολικού εγχειριδίου:** Δε σημαίνει «τυπική επιστροφή στο σχολικό εγχειρίδιο», με την έννοια της «κάλυψης της διδακτέας ύλης» που περιλαμβάνεται σε αυτό, με τρόπο σειριακό και ανελαστικό. Οι δυνατότητες αξιοποίησης κατάλληλου συμπληρωματικού υλικού (κειμένων-ασκήσεων) ενισχύουν τον βαθμό αποτελεσματικής χρήσης του, για επίτευξη των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας.

Με αυτό τον τρόπο, διευκολύνεται η ανάπτυξη του γραμματισμού «σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας», αποφεύγεται ο βιβλιοκεντρισμός, αναδιαμορφώνεται και εμπλουτίζεται, προς όφελος της γλωσσικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης στον γραμματισμό, η μαθησιακή διαδικασία (σσ. 2-3).

- **Η κυπριακή διάλεκτος:** Στα πλαίσια της διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας, διδάσκονται και έργα στην κυπριακή διάλεκτο (διαλεκτικών μας ποιητών και πεζογράφων,



δηλαδή), αναγνωρισμένης αξίας. Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύεται ο πλούτος της ελληνικής γλώσσας (σ. 3).

Τον Κ. Κεeneβέζο διαδέχεται ο Κ. Καδής, ο οποίος συνεχίζει την αξιολόγηση που ξεκίνησε ο προκάτοχός του. Ως πολιτικός προϊστάμενος του ΥΠΠ παραλαμβάνει την έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής που συστάθηκε για την αξιολόγηση των ΑΠ.

Παράλληλα, συμβάλει στη σύσταση ειδικής επιστημονικής επιτροπής με στόχο την αναβάθμιση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας (*Πολίτης News*, 04.09.2014), την προαγωγή των ελληνικών γραμμάτων και την ενδυνάμωση της ελληνικής μας ταυτότητας (*Φιλελεύθερος*, 27.11.2014).

Σύμφωνα με τον Κ. Καδή (*PaideiaNews*, 17.10.2016):

Η αναβάθμιση και ενίσχυση της Ελληνικής Γλώσσας τόσο στην εκπαίδευση όσο και ευρύτερα στην κοινωνία, αποτελεί σήμερα περισσότερο από ποτέ στόχο ύψιστης προτεραιότητας για τον τόπο μας. Η θωράκιση κυρίως της νέας γενιάς με τον πλούτο της Ελληνικής και με θαυμασμό για αυτήν, αποτελεί σημαντική υπηρεσία στη δοκιμαζόμενη πατρίδα μας και αποτελεσματική άμυνα απέναντι στους κάθε λογής κινδύνους που ελλοχεύουν.

Όπως τονίζει: «Η γλωσσική επάρκεια θα συμβάλει στην προαγωγή των ελληνικών γραμμάτων και στην ενδυνάμωση της ελληνικής μας ταυτότητας» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 01.12.2014, σ. 18). Ως υπό έμφαση στόχος του ΥΠΠ τίθεται η προσπάθεια για «βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία εξαρτώνται άμεσα από τη βελτίωση της χρήσης της Ελληνικής Γλώσσας, και από την καλλιέργεια κουλτούρας φιλιαναγνωσίας και δεξιοτήτων γλωσσικού γραμματισμού».

Στα πλαίσια αυτά διαμορφώθηκαν τα Νέα Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, στα οποία αυξήθηκε ο διδακτικός χρόνος του μαθήματος των Νέων Ελληνικών. Αυξήθηκε, επίσης, ο διδακτικός χρόνος των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, «ώστε να παρέχεται – πέρα από την καλύτερη γνωριμία με την Αρχαιοελληνική σκέψη και πολιτισμό – στέρεο υπόβαθρο για την ουσιαστική και βαθιά γνώση της Νέας Ελληνικής. Στον νέο τύπο Λυκείου δημιουργήθηκε ξεχωριστή κατεύθυνση Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, στην οποία τέθηκε στο επίκεντρο η μελέτη των κλασικών γλωσσών (Αρχαίων Ελληνικών και Λατινικών)» (ό.π.π.).

Ο πρόεδρος της Α.Κί.ΔΑ Χ. Χαραλάμπους, σε συνέδριο για τα ΝΑΠ αποτιμάει ότι ο κάθε φορέας ο οποίος αναπτύσσει, συντονίζει και εφαρμόζει μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση χρησιμοποιεί αναπόφευκτα και την ιδεολογική του ταυτότητα. Αυτό, σύμφωνα με τον ίδιο,

αποδεικνύει και η μετατροπή του «κριτικού γραμματισμού» σε «γραμματισμό» εκ μέρους της Κυβέρνησης Αναστασιάδη. Αυτό είναι ενδεικτής προώθησης του ιδεολογικού της στίγματος (*Ανεξάρτητη Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών*, 15.05.2014).

Παρόμοια, ο καθηγητής γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Κύπρου Φ. Παναγιωτίδης, παραδέχεται ότι υπήρξε «'γλωσσικό ζήτημα' στην Κύπρο γιατί πολλοί φοβούνται την τυποποίηση της κυπριακής» (Μουσεώς, *Πολίτης News*, 18.02.2014). Προσθέτει ότι:

Με τα νέα αναλυτικά προγράμματα έγινε μια προσπάθεια να διδάξουμε εγγραμματισμό στην κοινή ελληνική, χρησιμοποιώντας την κυπριακή αντιθετικά, συγκριτικά [αυτό γίνεται σε πολλές χώρες του κόσμου και βοηθάει] γιατί αν κάποιος μπορεί να καταλάβει τι είναι κυπριακό και τι 'καλαμαρίστικο', μπορεί να ξέρει μετά να χρησιμοποιήσει αυτό που θέλει, τον τύπο της κοινής, εκεί όπου χρειάζεται. Αυτή η προσπάθεια, όπως ξέρουμε, σαμποταρίστηκε και νομίζω πως πλέον έχει τελειώσει.

Τέλος, καταγράφει ότι η επιλογή να διδάξεις μόνο την κοινή νεοελληνική στο σχολείο «είναι μια πολιτική επιλογή» (ό.π.π.).

Μετά τον διορισμό επιστημονικής επιτροπής για την αξιολόγηση των ΑΠ και τη δημοσιοποίηση των πορισμάτων της έκθεσης (τα οποία παρουσιάζονται εν συντομία στη συνέχεια, βλ. ενότητα 5.5), ο πρώην υΠΠ Α. Δημητρίου αποστέλλει ανοικτή επιστολή προς τον ΠτΔ. Στην εν λόγω επιστολή, διατυπώνει τη θεώρησή του ότι τα πορίσματα της έκθεσης είχαν προδιαγεγραμμένο σκοπό να καταλήξουν σε μια αρνητική κρίση για να προδιαθέσουν για σκοπούμενες ή επιθυμούμενες αλλαγές πολιτικής και κατευθύνσεων. Χαρακτηριστικά, επισημαίνει ότι (*Πολίτης News*, 29.08.2014):

Προφανώς, οι αλλαγές πολιτικής και κατευθύνσεων είναι δικαίωμα μιας εκλεγμένης κυβέρνησης. Η προσπάθεια όμως να επενδυθεί μια τέτοια αλλαγή με επιστημονική τεκμηρίωση, όταν η τεκμηρίωση αυτή είναι έωλη, δεν αποτελεί δικαίωμα κανενός γιατί απαξιώνει τους θεσμούς τους οποίους υποτίθεται ότι εκφράζει.

Σύμφωνα με τον ίδιο, ειδικότερα στα ελληνικά (ό.π.π.):

Ειπώθηκαν ψέματα που υπερβαίνουν κάθε όριο. Για παράδειγμα, ότι υπήρχε πρόθεση να γίνει η Κυπριακή διάλεκτος επίσημη γλώσσα. Ουδέποτε οποιοσδήποτε πολιτικός υπεύθυνος της προηγούμενης κυβέρνησης είτε ή υπονόησε κάτι τέτοιο. Δημιουργήθηκε όμως επί τούτου από τους κατ' επάγγελμα 'εθναμύντορες', γιατί εξυπηρετούσε τους σκοπούς της μηδενιστικής αντιπολίτευσης που ασκούσαν τότε και σήμερα παρεισέφρησε στην έκθεση.

### 5.2.3β Ο συμβολικός ρόλος της γλώσσας και οι αφηγήσεις των εμπλεκομένων: Η ‘κυριαρχία’ του λόγου περί ελληνοκεντρικής παιδείας και οι διακυμάνσεις που παρατηρούνται

Οι απόψεις που διατυπώθηκαν στον έντυπο και διαδικτυακό τύπο, για τον ρόλο και τη σημασία της γλώσσας, όπως και της ελληνοκεντρικής παιδείας συνηγορούν στη διατύπωση κάποιων παρατηρήσεων και επισημάνσεων.

Ειδικότερα, στα πλαίσια του δημόσιου διαλόγου που εκτυλίχθηκε, έγιναν αναφορές οι οποίες προσέδωσαν στη γλώσσα συμβολικό ρόλο και την ανέδειξαν σε πυλώνα προτεραιότητας αλλά και κριτήριο που φανερώνει τις υποχρεώσεις μας. Στις τοποθετήσεις που ακολουθούν η γλώσσα, η ελληνοκεντρική παιδεία, η εθνική ταυτότητα εξισώνονται με τρόπους που σε αρκετές περιπτώσεις, φαίνεται να σκιαγραφούν την ΚΝΕ ως κάτι το οποίο έπρεπε να διαφυλαχθεί. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

Τα κυριότερα στοιχεία για τον ελληνικό πολιτισμό είναι η πολιτισμική παράδοση η κοινή γλώσσα και η αίσθηση της κοινής καταγωγής όσο και η σύνδεσή της με τον ελληνορθόδοξο χριστιανισμό. Η βασική σκέψη από την οποία ξεκινάμε είναι ότι η γλώσσα ενός λαού αποτελεί κύριο εθνικό χαρακτηριστικό. Από αυτή την άποψη η ελληνική γλώσσα λόγω της μακραίωνης καλλιέργειας αποτελεί δύναμη, όχι απλώς σαν εθνικό γνώρισμα αλλά και εθνικό κεφάλαιο.

(Σιάμαρου, *PaideiaNews*, 12.04.2016)

«Υποχρέωσή μας είναι να αρχίσουμε μια ευρείας κλίμακας εκστρατεία προώθησης της γλώσσας μας. Η γλώσσα κάθε λαού αποτελεί το εκφραστικό του όργανο, το εργαλείο μέσα από το οποίο γίνεται πράξη κάθε εθνική ή άλλη επιδίωξη του. Αν απολέσουμε τη γλώσσα μας θα απολέσουμε την ιστορία μας, την παράδοση μας, την εθνική μας ταυτότητα» (Χαραλάμπους, *Paideia News*, 19.06.2014). Σύμφωνα με τον Μητροπολίτη Πάφου Γεώργιο, η ελληνική γλώσσα είναι ο «αρραγής συνδετικός κρίκος της ιστορίας του έθνους μας» (*PaideiaNews*, 31.01.2012), ενώ δεν μας αφήνει να υπεισέρθουμε στον λαβύρινθο της πνευματικής φτώχειας (Αυγουστή, *Πολίτης*, 14.01.2010).

Στα πλαίσια των δημόσιων τοποθετήσεων που εντοπίζονται, η γλώσσα ταυτίζεται με την ιστορία, τον πολιτισμό, την ταυτότητα (Μπαμπινιώτης, *Φιλελεύθερος*, 12.10.2010), τον τρόπο σκέψης, κρίσης, αντίληψης και συμπεριφοράς των νέων ανθρώπων και κατ' επέκταση διαμόρφωσης της αυριανής κοινωνίας, ως εργαλείο διάπλασης της συνείδησης (Μενελάου, *Χαραυγή*, 22.09.2013).

Αποτελεί αταλάντευτο πυρήνα της εθνικής συνείδησης και καταφύγιο, παρηγοριά και δύναμη σε δύσκολους καιρούς, όπως η τουρκική κατοχή της Κύπρου (Σ.Ι., *Σημερινή*,

08.05.2012). Σύμφωνα με τον διευθυντή σύνταξης της εφημερίδας «Σημερινή» και παραπομπή του στον Καζαντζάκη, η γλώσσα είναι η πατρίδα μας, έτσι όταν κινδυνεύει, τότε κινδυνεύει η κυριαρχία, η ανεξαρτησία και η ελευθερία μας (Ιακωβίδης, *Σημερινή*, 27.01.2011).

Η γλώσσα αποτελεί «μονοδρομική αυτοεπιβεβαίωση» (Ιακωβίδης, *Σημερινή*, 20.05.2012, σ. 18), ενώ σύμφωνα με τον καθηγητή της Βυζαντινής και Νεοελληνικής Φιλολογίας Π. Βουτουρή, συνιστά πυρήνα και ρητή έκφραση της εθνικής αυτογνωσίας ενάντια στα ιδεολογήματα του εθνομηδενισμού (Ιακωβίδης, *Σημερινή*, 13.05.2012).

Δημόσια επισήμανση καταγράφει ότι για να καταστραφεί ένας λαός δεν χρειάζεται παρά να καταστρέψεις τη γλώσσα του (Σ.Ι., *Σημερινή*, 08.05.2012). Η γραμματέας του Ομίλου Πνευματικής Ανανεώσεως Γ. Κούμα υπογραμμίζει την αξία της γλώσσας, αναφέροντας ότι αποτελεί ένα σταθερό σημείο προσανατολισμού του ανθρώπου. «Η ιστορική μνήμη, η εθνική και θρησκευτική ταυτότητα – ειδικά για μας τους Ορθόδοξους Έλληνες – η Παράδοση, η Γλώσσα, η έννοια του Έθνους και του εθνικού συμφέροντος αποτελούν στοιχεία απαραίτητα για την επιβίωσή μας» και δεν πεθαίνουν τόσο εύκολα, όσο θα ήθελαν «κάποιοι κήρυκες του διεθνισμού και υποστηρικτές ενός α-εθνικού χαρακτήρα για τη χώρα μας» (Κούμα, *Σημερινή*, 30.04.2012, σ. 8).

Με άρθρο του, ο υΠΠ Α. Δημητρίου επιβεβαιώνει ότι η παιδεία μας δεν μπορεί να είναι οτιδήποτε άλλο παρά Ελληνική. «Οφείλει να μας δείχνει το παρελθόν μας, τις ρίζες μας, να καλλιεργεί τη γλώσσα μας και να διασφαλίζει ότι θα παραμείνουμε στη συνείδηση, στις συνήθειες και στις παραδόσεις, και φυσικά στη γλώσσα, Ελληνοκύπριοι, δεμένοι με τους δεσμούς της μνήμης και της συνείδησης με τους όπου γης άλλους Έλληνες» (Δημητρίου, *Φιλελεύθερος*, 04.11.2008, σ. 17). Παράλληλα, διευκρινίζει ότι ρόλος της παιδείας είναι να χαλυβδώσει τη βούλησή μας να ζήσουμε σε ένα πολυπολιτισμικό κράτος με δύο κοινότητες, οι οποίες θα λειτουργούν με εμπιστοσύνη, συνεργασία και σεβασμό (*Φιλελεύθερος*, 04.11.2008).

Σε επαγρύπνηση καλεί όλους τους εμπλεκόμενους με την παιδεία φορείς ο Αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος, ο οποίος επικρίνει τον τρόπο με τον οποίο η διαπολιτισμική αγωγή μπορεί να αποτελέσει το μέσο για το «ξερίζωμα του έθνους μας και για την κατάργηση της μνήμης μας» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 07.03.2009, σ. 40). Παράλληλα, επισημαίνει ότι η επιβίωση και η διατήρηση της ταυτότητάς μας ανά τους αιώνες οφείλεται στην ελληνορθόδοξη παιδεία και παράδοση (ό.π.π.). Με δηλώσεις του καταγράφει ότι η κυπριακή συνείδηση υπάρχει ήδη και δεν καλούμαστε να δημιουργήσουμε νέα κυπριακή συνείδηση (*Σημερινή*, 06.02.2012).

Επιπλέον, με επιστολή του, ημερομηνίας 13/09/2011 προσκαλεί Διευθυντές Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης της αρχιεπισκοπικής περιφέρειας σε γεύμα στην Ιερά Αρχιεπισκοπή, ούτως ώστε να τους ενημερώσει για τη σειρά ομιλιών που θα γίνονταν επί μηνιαίας βάσεως, στα πλαίσια των ετήσιων Σεμιναρίων της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Κύπρου, κάτω από τον γενικό τίτλο 'Ελληνική και Χριστιανική Παιδεία' (Χαραυγή, 01.10.2011).

Σύμφωνα με τον Μητροπολίτη Πάφου Γεώργιο, Πρόεδρο της Συνοδικής Επιτροπής για την Παιδεία, και άρθρο του το οποίο εκδόθηκε στο περιοδικό της Κίνησης καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ «Εκπαιδευτική Αλλαγή» κινδυνεύει η επιβίωση του ελληνισμού στο νησί, εφόσον διαρρηγνύονται οι συνδετικοί δεσμοί με τον Ελλαδικό χώρο. Η προϋπόθεση, σύμφωνα με την έκφρασή του, για επιβίωση του κυπριακού ελληνισμού είναι η διασφάλιση μιας ασφυκτικά στενής σχέσης μεταξύ Κύπρου – Ελλάδας. Όπως ο ίδιος καταγράφει (*PaideiaNews*, 31.01.2012, έμφαση στο πρωτότυπο):

**Δεν μπορεί, όμως, η παιδεία μας να υποβαθμίζει την ταυτότητα του μέγιστου τμήματος του Κυπριακού λαού που είναι ελληνική. Η καλλιέργεια και ανάπτυξη της οικείας ταυτότητας δεν σημαίνει εθνικισμό, ούτε και εθνικό ναρκισσισμό. Σημαίνει καλλιέργεια των αξιών της παράδοσης, στέρεη γνώση της ιστορίας και γενικά αυτογνωσία.** Πιστεύουμε, όμως, πως αν οδηγηθούμε στον ισοπεδωτισμό, θα οδηγηθούμε αναπόφευκτα και στη δημιουργία ανθρώπων και λαών χωρίς ταυτότητα, στη μαζοποίηση και στην παράδοση τους, χωρίς αντίσταση, στον πολιτισμικό ιμπεριαλισμό. Ο εθνικός εκφυλισμός είναι η χειρότερη μορφή δουλείας.

Με την άποψη του Μητροπολίτη ταυτίζεται ο Αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος, ο οποίος σε εγκύκλιό του που διαβάστηκε σε όλους τους ναούς μετά τη Θεία Λειτουργία (15.09.2013) κάνει αναφορά στη βίαιη αλλαγή συντεταγμένων στην παιδεία, στην προσπάθεια αποκοπής από τον Ελληνισμό και δημιουργίας κυπριακής συνείδησης (Ιερά Αρχιεπισκοπή Κύπρου, *Συνοδική Εγκύκλιος*, 09.2013). Σύμφωνα με τη Συνοδική εγκύκλιο, η αποσιώπηση της ελληνικότητας και της ορθόδοξης χριστιανικής ταυτότητας οδηγεί στη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς ταυτότητα.

Οι πηγές που αναλύθηκαν, κατέδειξαν ότι η διατήρηση της ελληνορθόδοξης παιδείας μπήκε στο επίκεντρο του διαλόγου από νωρίς με τέτοιο τρόπο και σε τέτοιο βαθμό, ούτως ώστε οι διάφοροι εμπλεκόμενοι «κλήθηκαν» να τοποθετηθούν υποστηρίζοντας ή αντικρούοντας τα λεγόμενα και παρέχοντας διαβεβαιώσεις περί μη μετατόπισης του ελληνοκεντρικού χαρακτήρα της παιδείας. Ως εκ τούτου, η έμφαση η οποία δόθηκε στην ελληνοκεντρική παιδεία την κατέστησε κριτήριο, σημείο αναφοράς και επιβεβαίωσης της διατήρησης του προσανατολισμού της παιδείας μας.

Ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ Γ. Τσιάκαλος σε σχετική ερώτηση αναφέρει ότι η ελληνική παιδεία θα διατηρηθεί και θα καλλιεργηθεί, ενώ εκφράζει τη θέση ότι δεν επιτρέπει σε κανέναν, «από αυτούς που εργολαβικά ‘διυλίζουν τον κώνωπα’ των λέξεων, να τοποθετεί στο τραπέζι της αμφισβήτησης αυτά που είναι πράγματι αυτονόητα στη μεταρρύθμισή μας» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 08.02.2009, σ. 8). Επιβεβαιωτικές δηλώσεις στο ίδιο μήκος κύματος κάνει ο διαδεχθέντας τον Α. Δημητρίου, υΠΠ Γ. Δημοσθένους ο οποίος, μετά την ανάληψη των καθηκόντων του, διαβεβαιώνει για τη διατήρηση του ελληνοκεντρικού χαρακτήρα της παιδείας (*Σημερινή*, 06.02.2012).

Με διαδικτυακό άρθρο της, η ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών (17.03.2009) υποστηρίζει ότι η προσπάθεια που παρακινεί σε «σταυροφορία για διάσωση της ελληνικής μας ταυτότητας» ναρκοθετεί το εγχείρημα της ΕΜ το οποίο πλήττεται από «σκιαμαχίες με φανταστικούς αντιπάλους και ιδεολογήματα». Τέτοιες προσεγγίσεις φανερώνουν ανασφάλεια και έλλειψη εμπιστοσύνης που οπισθοδρομούν την όλη προσπάθεια. Σύμφωνα με την Κίνηση, στο σημείο στο οποίο βρίσκεται η μεταρρύθμιση, δεν θα έπρεπε να συζητούνται τα αυτονόητα όπως η ταυτότητα των ελληνοκυπρίων μαθητών και η διαφύλαξη της ελληνικότητάς μας, εφόσον αυτά δεν χωρούν περιθώρια αμφισβήτησής τους. Η ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ παραπέμπει σε κείμενο της ΕΔΑΠ, σύμφωνα με το οποίο (ό.π.):

Η εκπαίδευση συντελείται στο πλαίσιο του ελληνικού πολιτισμού, όπως αυτός διαμορφώθηκε στο πέρασμα των χρόνων και ιδιαίτερα στην επαφή του με άλλους πολιτισμούς. Στο πλαίσιο αυτό τα παιδιά της ελληνοκυπριακής κοινότητας ενισχύονται για να διαμορφώσουν αυτόνομα και με αυτοπεποίθηση την ταυτότητά τους (εθνική, θρησκευτική, πολιτισμική), μαθαίνοντας ταυτόχρονα να σέβονται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας των άλλων κοινοτήτων της Δημοκρατίας της Κύπρου, καθώς επίσης των συμμαθητών και συμμαθητριών τους που κατάγονται από άλλες χώρες.

Δημόσιες αντιδράσεις οι οποίες εντοπίστηκαν, επέκριναν την κυβέρνηση συνδέοντας ή/και ερμηνεύοντας την ΕΜ, την αναμόρφωση του ΑΠ Γλώσσας και επιμέρους εισηγήσεις του ως μέσα (αν)οικοδόμησης της ιδεολογικής, πολιτικής και εθνικής μας ταυτότητας.

Χαρακτηριστικά, πηγή που εντοπίστηκε κάνει αναφορά στο γεγονός ότι η άποψη της Κυβέρνησης και της ηγεσίας του ΑΚΕΛ, όπως και μερίδας δεξιών νεοφιλελεύθερων οπαδών αναδεικνύει την αναγκαιότητα δημιουργίας μιας νέας εθνότητας, η οποία αποσκοπεί στη διασφάλιση της επιβίωσης της διζωνικής, δικοινοτικής ομοσπονδίας (Χαραλαμπίδης, *Σημερινή*, 01.11.2010).

Αναφερόμενος στην τοποθέτηση του ΠτΔ Δ. Χριστόφια περί «κυπριακής παιδείας», ο βουλευτής του ΕΥΡΩ.ΚΟ Ρ. Ερωτοκρίτου επισημαίνει ότι (Κλεάνθους, *Σημερινή*, 06.04.2011, σ. 6):

Η δήλωση δεν είναι ούτε τυχαία, ούτε ατυχής. Η δήλωση του κ. Χριστόφια αποτελεί την αποκάλυπτη πλέον ομολογία της πρόθεσης της διακυβέρνησής του να καταργήσει την Ελληνική παιδεία. Η μεθόδευση αυτή βρίσκεται ήδη σε εξέλιξη και αποσκοπεί στον αφελληνισμό της παιδείας, στην απομάκρυνση από οτιδήποτε μάς θυμίζει ότι είμαστε Έλληνες, στην παραχάραξη της ιστορίας, στην απαξίωση της Ελληνικής γλώσσας. Η λεγόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση οδηγεί σε απορρύθμιση.

Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο πρόεδρος του ΕΥΡΩ.ΚΟ Δ. Συλλούρης, οι «πονηρές μεθοδεύσεις που υπηρετούν κομματικά συμφέροντα» πηγάζουν από «πολιτικο-ιδεολογικές αγκυλώσεις και εμμονές των σημερινών κυβερνώντων και του ΑΚΕΛ» (*Σημερινή*, 31.01.2011, σ. 14) και δεν πρόκειται να γίνουν αποδεκτές.

Σύμφωνα με τον Μορφίτη, «υποχθόνιοι κύκλοι» προσπαθούν εδώ και χρόνια να καλλιεργήσουν και να εμπεδώσουν μια νεοκυπριακή συνείδηση και κουλτούρα, «να φθείρουν και να αποδομήσουν οτιδήποτε συμβάλλει και συντελεί στη διατήρηση της ελληνικής συνείδησης των Ελλήνων της Κύπρου». Είναι οι ίδιοι κύκλοι που «εκτρέφονται και θεριεύουν με τα συνθήματα και τις θεωρίες... της ανάγκης να ξεχάσουμε τις μητέρες πατρίδες» και «αυτοϊκανοποιούνται με τον γελοίο ισχυρισμό και την αρρωστημένη πεποίθησή τους ότι αν απαρνηθούμε την ελληνική μας συνείδηση, θα επαναπροσεγγιστούμε με τους Τουρκοκύπριους 'αδελφούς μας' και θα οικοδομήσουμε από κοινού το συνεταιρικό μας κράτος!» (Μορφίτης, *Σημερινή*, 25.02.2012, σ. 22).

Ο καθηγητής Ξενής, με άρθρο του, (Ξενής, *Φιλελεύθερος*, 25.03.2012, σ. 43) υποδεικνύει ότι οι Νεοκύπριοι θεωρούν τους εαυτούς τους εκτός της ελληνικής εθνικής κοινότητας, αισθάνονται φορείς «κυπριακής εθνικής συνείδησης», θεωρώντας τους δύο όρους εντελώς διαφορετικούς και, ως εκ τούτου, ασυμβίβαστους. Η διαφορετική τους θεώρηση αναφορικά με την εθνική ταυτότητα οδηγεί, σύμφωνα με τον ίδιο, σε διαφορετικές στάσεις απέναντι στην ΚΔ και τη ΚΝΕ.

Κοινωνιογλωσσολογικά θεωρούμενη η ΚΝΕ εκφράζει τη σύνδεσή μας με το υπόλοιπο ελληνικό έθνος, εκφράζει την ελληνική εθνική μας συνείδηση και καταγωγή. Οι Νεοκύπριοι, δεδομένου του ότι έχουν κυπριακή εθνική συνείδηση, έχουν δυσκολία αποδοχής της Νεοελληνικής Κοινής. «Προσπαθούν λοιπόν να την εκτοπίσουν από τον γλωσσικό χάρτη της Κύπρου και τις αρμοδιότητες που επιτελεί στη γλωσσική κοινότητα της Κύπρου μεταφέροντας τις αρμοδιότητες αυτές στην κυπριακή» (ό.π.π.). Συνεπώς, προσπαθούν να

εξασφαλίσουν πρόσβαση της ΚΔ στην κρατική εκπαίδευση και ευκαιρία να αναδειχθεί σε όργανο εγγραμματοσμού, ώστε να εκπαιδευθούν αναλόγως οι μελλοντικές γενιές και να εμπεδωθεί περισσότερο η «κυπριακή εθνική ταυτότητα».

Από τις δημόσιες αντιπαραθέσεις δεν έλειψαν και οι προσωπικές επιθέσεις σε πρόσωπα. Ειδικότερα, με άρθρο του ο Πρόεδρος του Ινστιτούτου Ελληνικού Πολιτισμού Ξ. Ξενοφώντος, εξαπολύει δριμύ κατηγορώ εναντίον του Α. Δημητρίου. Συγκεκριμένα, αναφερόμενος στον υπουργό καταγράφει ότι «προώθησε με μαεστρία τον εθνομηδενισμό της Παιδείας μας», ενώ προσπάθησε να «πλήξει την εθνική φυσιογνωμία του κυπριακού ελλητισμού», «ενθαρρύνοντας την αναβίωση του ‘νεοκυπρισμού’» με τις ευλογίες και την πλήρη στήριξη του ΑΚΕΛ (Ξενοφώντος, *Φιλελεύθερος*, 25.09.2011, σ. 29).

Φοβίες περί αποδόμησης και καταστροφής του Ελλητισμού εκφράζονται, επίσης, από την πρώην υΠΠ Κ. Αγγελίδου, η οποία διατυπώνει την άποψη ότι πρέπει να φοβόμαστε από ντόπιους ανθέλληνες οι οποίοι επιδιώκουν να δημιουργήσουν μια νεολαία γυμνή, χωρίς καμιά ταυτότητα, απύθμενη, και παγκοσμιοποιημένη. Σύμφωνα με την κ. Αγγελίδου, θα πρέπει να φοβόμαστε τους καινοτόμους με τις κενές ιδέες οι οποίοι προσπαθούν να αλλοιώσουν την αλήθεια, την ελληνική ταυτότητα και την ελληνική γλώσσα (Αγγελίδου, *Πολίτης*, 14.01.2010).

Η Μ. Πελεκάνου Χατζηστεφάνου, Επαρχιακή Γραμματέας ΕΥΡΩ.ΚΟ Λευκωσίας και υποψήφια βουλευτής, τοποθετείται σημειώνοντας ότι πρέπει να τεθεί φραγμός στις μεθοδεύσεις αποκοπής του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου από το αντίστοιχο της Ελλάδας. Η διάρρηξη των δεσμών μεταξύ Κύπρου – Ελλάδας, με αφορμή την ΕΜ θα οδηγούσε, κατά την ίδια, στον αφελλητισμό των Κυπρίων (Πελεκάνου Χατζηστεφάνου, *Πολίτης*, 17.04.2011). Όπως σημειώνει: «Είναι καιρός να τεθεί οριστικά τέλος στις ανθελληνικές αυτές μεθοδεύσεις που επιφέρουν διάβρωση στον ιστό της κοινωνίας μας και που μας οδηγούν με μαθηματική ακρίβεια σε εθνική απονεύρωση» και να προσηλωθούμε στην ελληνικότητα της Κύπρου και στην αντιμετώπιση του «ανθελληνικού νεοκυπριωτισμού» (ό.π.π., σ. 72).

Ο Πρόεδρος και ο Γραμματέας της ΕΜΕΘ εκφράζουν την πεποίθησή τους ότι παρακινείται μια «απροκάλυπτη επιχείρηση αδίσταχτης παραχάραξης, και συνάμα υπονόμησης της εθνικής ενότητας Κύπρου και μητροπολιτικής Ελλάδας» η οποία θα οδηγήσει σε πνευματική παρακμή (Φεραίος & Μυριανθεύς, *Φιλελεύθερος*, 20.03.2012, σ. 18).

Ο καθηγητής Π. Περσιάνης καταγράφει ότι (Ιακωβίδης, *Σημερινή*, 27.05.2012, σ. 20):

Ιδιαίτερα για μας τους Ελληνοκυπρίους το εθνικό διακύβευμα είναι πολύ μεγάλο. Η επιβίωση της ελληνικής γλώσσας στο απομακρυσμένο αυτό νησί για τρεις



χιλιάδες χρόνια τώρα ήταν ο ομφάλιος λώρος, που κράτησε τον Ελληνισμό της Κύπρου δεμένο με τον μητροπολιτικό Ελληνισμό και ζωντανό. Αποκοπή αυτού του δεσμού θα σημαίνει απώλεια της εθνικής ταυτότητας και του προσανατολισμού, και εξαφάνισή του στη μαύρη τρύπα του κοσμοπολιτισμού.

Μετά την παρέμβαση του Αρχιεπισκόπου και την ανάγνωση της σχετικής εγκυκλίου, ο προκαθήμενος της Εκκλησίας της Κύπρου ζητάει από τον υΠΠ Κ. Κερεβέζο να προχωρήσει στη «ριζική αναθεώρηση» (Ιερά Αρχιεπισκοπή Κύπρου, *Συνοδική Εγκύκλιος*, 09.2013) του εν λόγω ΑΠ, υποστηρίζοντας ότι επιχειρεί να αναγάγει την κυπριακή σε επίσημη γλώσσα και ότι κάτι τέτοιο θα αποτελέσει απειλή για την ελληνική εθνική συνείδηση.

Άμεση είναι η ανταπόκριση του υΠΠ Κ. Κερεβέζου, ο οποίος διαβεβαιώνει ότι έχουν ληφθεί «σημαντικές αποφάσεις και έχουν δρομολογηθεί αλλαγές που συνθέτουν μια διαφορετική εικόνα σε σχέση με τα όσα ίσχυαν μέχρι σήμερα» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.09.2013, σ. 17), ενώ διευκρινίζει ότι το ΥΠΠ στοχεύει στην καλλιέργεια της ΚΝΕ.

Ο πρόεδρος του Κ.Σ. της ΕΔΕΚ Γ. Ομήρου, καταγράφει ότι η ελληνικότητα της παιδείας μας με διαφύλαξη της Ελληνικής γλώσσας, θα αποβεί στοιχείο δύναμης (*ΕΔΕΚ Κίνημα Σοσιαλδημοκρατών*, 16.09.2013).

Στα πλαίσια της εκδήλωσης που συνδιοργανώνεται από την ΠΑΔΕΔ Πρωτοπορία και την ΑΛΛΑΓΗ, ο Δ. Ταλιαδώρος πρόεδρος της ΑΛΛΑΓΗΣ, παραθέτει τον ισχυρισμό ότι οι δύο παρατάξεις έχουν ταχθεί από την ιστορία ως «θεματοφύλακες, υπερασπιστές και υπηρέτες της ελληνικής παιδείας» (Ταλιαδώρος, *PaideiaNews*, 17.03.2014). Απευθυνόμενος στον ΠτΔ Ν. Αναστασιάδη, τον καλεί να στηρίξει και να αναβαθμίσει την ελληνική παιδεία του τόπου, με απόλυτο σεβασμό στην ελληνική γλώσσα, όπως ακριβώς δεσμεύτηκε στις προγραμματικές προτάσεις του ΔΗΣΥ - στα πλαίσια των οποίων πρότεινε έναρξη διαλόγου για μια «ξεκάθαρα ελληνική αλλά με ευρωπαϊκούς προσανατολισμούς παιδεία» (*Δημοκρατικός Συναγερμός*, 29.03.2012). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο κ. Ταλιαδώρος: «Στόχος μας είναι να διαμορφώνουμε Έλληνες Κύπριους στην ταυτότητα, και ταυτόχρονα πολίτες της Ενωμένης Ευρώπης» (Ταλιαδώρος, *PaideiaNews*, 17.03.2014).

Σύμφωνα με τον βουλευτή του ΔΗΣΥ Α. Μιχαηλίδη, η παιδεία μας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ελληνοκεντρικό προσανατολισμό, με σεβασμό στην ελληνική γλώσσα, παράδοση και ιστορία (Μιχαηλίδης, *Καθημερινή*, 31.10.2011).

Ο υΠΠ Κ. Καδής, ο οποίος διαδέχεται τον Κ. Κερεβέζο, σημειώνει ότι η καλλιέργεια της γλώσσας μας είναι θέμα ευθύνης. Υπερθεματίζει, παραπέμποντας στον Ευάγγελο Παπανούτσο ο οποίος σημείωσε ότι (*Πολίτης News*, 14.05.2014):

Η γλώσσα είναι κάτι παραπάνω από απλό πρακτικό όργανο έκφρασης και επικοινωνίας... Η αξία της εθνικής, της μητρικής γλώσσας είναι ακριβώς ότι από τις πρώτες ημέρες της ζωής μας διαμορφώνει το πνεύμα και το φρόνημά μας, τη νόηση και το θυμικό μας κατά έναν ορισμένο τρόπο: μας εξομοιώνει με τα μέλη της μεγάλης εθνικής οικογένειας, μας δένει με το παρελθόν και με το παρόν της φυλής μας, και απελευθερώνει τις δυνάμεις που φωλιάζουν μέσα μας, για να αναπτυχθούν, να καλλιεργηθούν, να εξωτερικευθούν.

Στα πλαίσια αυτά, αντιλαμβανόμενος κατά τα λεγόμενά του, την ευθύνη για διαφύλαξη της γλώσσας εκθέτει τη δέσμευση της Κυβέρνησης Αναστασιάδη για προστασία της Γλώσσας. Χαρακτηριστικά, καταγράφει ότι: «Αποτελεί καθήκον και απαράβατη υποχρέωσή μας να προστατεύσουμε τη Γλώσσα μας κατακτώντας την με τον καλύτερο τρόπο και αναπτύσσοντας τον απαιτούμενο σεβασμό για αυτήν» (*PaideiaNews*, 17.10.2016). Διαβεβαιώνει ότι η πολιτική του υπουργείου του θα αφορά σε αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και θα είναι στοχευμένη. Σύμφωνα με τοποθέτησή του, η πολιτική αυτή διαμορφώθηκε εφόσον αναγνωρίζεται η ευθύνη και ο ρόλος του σχολείου στη διάδοση και εμπέδωση της γλωσσικής μας ταυτότητας, με εκτίμηση της γλώσσας ως φορέα αξιών. Προς αυτή την κατεύθυνση, το Υπουργείο αποφάσισε τη σύσταση ειδικής επιστημονικής Επιτροπής, η οποία υπέβαλε εισηγήσεις και παρακολούθησε την εφαρμογή μιας σειράς μέτρων, με στόχο, μεταξύ άλλων, τη συστηματοποίηση και την οργάνωση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, αλλά και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που σχετίζονται με αυτή (Καδής, *PaideiaNews*, 20.05.2016).

Ανακεφαλαιώνοντας, οι δυο πιο πάνω υποενότητες (5.2.3α, 5.2.3β) φανερώνουν ότι το «πεδίο» το οποίο συγκροτήθηκε από τις δημόσιες τοποθετήσεις αρχικών και κοινωνικών δρώντων σε σχέση με την προτεινόμενη γλωσσική πολιτική, αποτέλεσε πεδίο σύγκρουσης και αντιπαράθεσης, όπως και οριοθέτησης των όσων έπρεπε να προασπιστούν. Στο εν λόγω πεδίο, εντοπίζονται μοτίβα από κυρίαρχους λόγους και νοήματα/επιχειρήματα τα οποία επανέρχονται δια στόματος διαφόρων δρώντων, οι οποίοι συγκροτούν και παράγουν δίκτυα επικοινωνίας (βλ. Poole, 1991) και επιρροής τα οποία επεμβαίνουν κριτικά επί της προτεινόμενης γλωσσικής πολιτικής και του αντίστοιχου ΑΠ.

Η ένταση των αναφορών τους φαίνεται να παρουσιάζει άμεση συσχέτιση με τα όσα τα άτομα θεωρούν ότι εκπροσωπεί η γλώσσα (βλ. Schiffman, 1996), καθώς και με όσα αποτιμούν ότι διακυβεύονται στην περίπτωση της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, η Επαρχιακή Γραμματέας ΕΥΡΩ.ΚΟ Λευκωσίας (Μ. Χ. Πελεκάνου) καταγγέλλει ότι μεθοδεύεται φανερά η διάρρηξη όλων των δεσμών της Κύπρου με την Ελλάδα, πράγμα που θα οδηγήσει τελικά στον αφελληνισμό των Κυπρίων. Την ίδια άποψη μοιράζονται οι Σ. Χριστοφορίδης (φιλόλογος) και φοιτητικές οργανώσεις Πρωτοπορία και Μέτωπο Ηνωμένου Βασιλείου. Ο Πρόεδρος του Ινστιτούτου Ελληνικού Πολιτισμού (Ξ.

Ξενοφώντος) κάνει αναφορά σε προσπάθεια αναβίωσης του «νεοκυπρισμού», ενώ ο Μητροπολίτης Πάφου επικρίνει το ΥΠΠ σημειώνοντας ότι προσπαθεί να καλλιεργήσει την κυπριακή γλώσσα. Η Κίνηση Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ επικρίνει τις δηλώσεις του ΠτΔ περί «κυπριακής εκπαίδευσης», σημειώνοντας ότι αυτές αποκαλύπτουν τις πραγματικές προθέσεις της ΕΜ και της εισαγωγής της διδασκαλίας της ΚΔ. Ο Ρ. Ερωτοκρίτου κάνει λόγο για προσπάθεια κατάργησης της Ελληνικής παιδείας, ενώ ο Σ. Ιακωβίδης καταγράφει ότι στόχος της Κυβέρνησης Χριστόφια είναι η αποδόμηση και ο αφελληνισμός της ελληνικής παιδείας και η κυπριοποίησης της. Ο Πρόεδρος (Χ. Φεραίος) και Γραμματέας (Ρ. Μυριανθεύς) της ΕΜΕΘ καλούν σε εγρήγορση τον επιστημονικό κόσμο Κύπρου και Ελλάδας, καταγγέλλοντας την υπονόμηση της εθνικής ενότητας μεταξύ των δύο χωρών. Ο Γ. Γρηγορίου (Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας), επισημαίνει ότι η παιδεία μας θα πρέπει να είναι Ελληνική, εξωστρεφής, και ευπροσάρμοστη.

Η καθηγήτρια Μ. Κουτσελίνη και η δεξαμενή σκέψης Θουκυδίδης κάνουν αναφορά σε προσπάθεια αναγωγής της διαλέκτου σε ξεχωριστή γλώσσα. Αυτό σύμφωνα με τη Δ. Γεωργιάδου (φιλόλογο), στοχεύει στη δημιουργία «κυπριακής εθνικής συνείδησης» (η οποία εξυπηρετεί την παρείσφρηση των Τ/κ). Ο Πρόεδρος του Ινστιτούτου Πολιτισμού και μέλος του Εκτελεστικού Γραφείου ΔΗΣΥ Π. Προδρόμου σημειώνει ότι το ιδεοληπτικό πείσμα της «επιστροφής στη διάλεκτο» αποτελεί αφορμή τεχνητής αποκοπής από την Ελλάδα. Σύμφωνα με τον Π. Περσιάνη, αυτό συνηγορεί με απώλεια της εθνικής ταυτότητας. Ο Μητροπολίτης Πάφου Γεώργιος, ο Αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος, η πρώην υΠΠ Κ. Αγγελίδου αλλά και ο πρόεδρος της ΟΕΛΜΕΚ Δ. Ταλιαδώρος, αναγάγουν την προστασία της Ελληνικής παιδείας σε επιτακτικό χρέος. Ο τελευταίος επικρίνει την μείωση των ωρών διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και διερωτάται κατά πόσο το ΥΠΠ έχει κηρύξει εμμέσως «υπό διωγμό» τη μητρική μας γλώσσα.

Ο Γ. Ξενής (Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου), ο Αρχιεπίσκοπος Κύπρου αλλά και η δεξαμενή Σκέψης Θουκυδίδης τάσσονται εναντίον του ΑΠ Γλώσσας και της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού και υπέρ της αντικατάστασής του.

Μετά την κυβερνητική αλλαγή, τόσο το Ινστιτούτο Πολιτισμού, όσο και το ΕΥΡΩ.ΚΟ και ο ΣΕΚΦ παρεμβαίνουν ζητώντας την παροχή ξεκάθαρων διευκρινίσεων σε σχέση με τη γλωσσική πολιτική. Από πλευράς του ο Κ. Κενεβέζος, ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους, ενώ το τελικό Κείμενο Πολιτικής για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας διευκρινίζει ότι σκοπός του ΥΠΠ είναι η άριστη κατάκτηση της ΚΝΕ.

Τα πιο πάνω, καθιστούν αντιληπτό το γεγονός ότι οι πιο πάνω φορείς (π.χ. θρησκευτικοί, πολιτικοί, επιστημονικοί φορείς/άτομα/ομάδες, επαγγελματικές συντεχνίες, φοιτητικές παρατάξεις, ακαδημαϊκοί, εκπαιδευτικοί, δημοσιογράφοι) συγκρότησαν μια ομάδα πίεσης, ο λόγος της οποίας παρενέβη στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αλλά και στα πεδία

επηρεασμού των αποφάσεων, επιτυγχάνοντας τελικά τον επαναπροσδιορισμό της γλωσσικής πολιτικής.

Στον αντίποδα της πιο πάνω κριτικής, εντοπίζονται μια σειρά από **διευκρινίσεις, καθησυχαστικές και υποστηρικτικές δηλώσεις**. Δηλώσεις από δρώντες οι οποίοι δήλωσαν τη στήριξή τους στην εισαγωγή της ΚΔ και της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού κάνοντας, σε ορισμένες περιπτώσεις, αναφορά στα κοινωνιογλωσσικά πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει, αλλά και δρώντες οι οποίοι προσπάθησαν να αποσυνδέσουν τις επιλογές του ΑΠ από επιχειρήματα τα οποία τις προσδιόριζαν/ερμήνευαν ως «κομμάτι» μιας (πολιτικής) προσπάθειας αφελληνισμού.

Από πλευράς Υπουργείου, τόσο ο Α. Δημητρίου όσο και ο Γ. Δημοσθένους διαβεβαίωσαν ότι δεν υφίσταται θέμα απειλής της ελληνικότητας στην Κύπρο και ότι η ΕΜ διαμορφώνεται στο πλαίσιο του ελληνικού πολιτισμού. Ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ Γ. Τσιάκαλος, τόνισε ότι η διατήρηση και καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας δεν θα έπρεπε να αμφισβητείται ενώ οι Γ. Κ. Μυάρης, Γ. Γιαλλούρης και Σ. Σταύρου (μέλη του ΣΕΚΦ-ΟΕΑΜΕΚ στην τριετία 2007-2010), διατύπωσαν τη συμφωνία τους με την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.

Τόσο ο κυβερνητικός εκπρόσωπος (Σ. Στεφάνου), ο βουλευτής του ΑΚΕΛ και μέλος της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής (Γ. Λουκαΐδης), όσο και ο επιθεωρητής Μέσης (Π. Μαύρος), υπερασπίστηκαν τις επιλογές της κυβέρνησης, επικρίνοντας όσους εξέθεταν το επιχείρημα περί αφελληνισμού.

Οι Δ. Κατσελλή (Πρόεδρος ΔΗΚΙ Δασκάλων & Νηπιαγωγών), Ε. Δίπλαρος (βουλευτής ΔΗΣΥ), Ν. Τορναρίτης (βουλευτής ΔΗΣΥ, Πρόεδρος της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής), Ξ. Κωνσταντίνου (μέλος του Πολιτικού Γραφείου του ΔΗΣΥ), Γ. Γιαλλούρης (Μέλος ΚΔΣ ΟΕΑΜΕΚ, Μέλος ΚΔΣ ΣΕΚΦ) και Α. Παναγίδης (Πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Μεταρρυθμιστικού Ομίλου, πρώην πρώτος λειτουργός Εκπαίδευσης και σύμβουλος του ΥΠΠ, μέλος Κεντρικής Επιτροπής της ΕΔΕΚ) διαχώρισαν τη θέση τους, υποστηρίζοντας ότι δεν θεωρούν ότι κινδυνεύει η ελληνικότητά μας από την ενσωμάτωση της διδασκαλίας της ΚΔ.

Η καθηγήτρια Τσιπλάκου, μέλος της ομάδας συγγραφής του ΑΠ Γλώσσας 2010, υποστήριξε ότι η ενσωμάτωση της διαλέκτου θα αποτελέσει μηχανισμό όξυνσης της μεταγλωσσικής ενημερότητας των μαθητών. Από πλευράς του, ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ (Φ. Φυλακτού) εξέφρασε την άποψη ότι ΚΝΕ και ΚΔ δεν μπορεί παρά να συνυπάρχουν και να συνδυάζονται με όρους αλληλοπεριχώρησης. Τέλος, στα πλαίσια του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου Γλωσσολογίας, εκδόθηκε σχετικό ψήφισμα, σύμφωνα με το οποίο η αναγωγή της ΚΔ σε «επίσημη γλώσσα» αποτελεί «ατεκμηρίωτη παρερμηνεία».

Ο πληθικός αριθμός των αναφορών που σχετίζονται με την προτεινόμενη γλωσσική πολιτική (N=210), μπορεί να στηρίξει το επιχείρημα ότι το «πεδίο» αυτό κυριάρχησε στον δημόσιο

διάλογο, συγκεντρώνοντας το μεγαλύτερο ενδιαφέρον και τις περισσότερες τοποθετήσεις εκ μέρους των εμπλεκόμενων δρώντων. Η χρονολογική παρουσίαση των πηγών μας αφήνει να εξάγουμε την παρατήρηση ότι η συχνότητα των αναφορών στο εν λόγω πεδίο παρουσίασε αυξητική τάση κατά το 2012 και το 2013, έτη τα οποία προηγήθηκαν της διενέργειας κυβερνητικών εκλογών, γεγονός που ενδέχεται να δικαιολογεί την αύξηση αυτή. Συγκεκριμένα, ενώ οι αναφορές κατά τα έτη 2008-2011 είχαν ως εξής: 2008:7, 2009:17, 2010:23, 2011:29, κατά τα έτη 2012-2013 ο αριθμός των αναφορών στο συγκεκριμένο πεδίο διπλασιάστηκε. Εκτενέστερα, οι αναφορές το 2012 ήταν 54, ενώ το 2013 ήταν 58. Μετά την κυβερνητική αλλαγή και την έκδοση νέων κατευθυντήριων γραμμών για το γλωσσικό μάθημα (βλ. Κείμενο Πολιτικής, Αρ. Φακ.: 7.11.12.6.1, <http://egkyklioι.moec.gov.cy/data/dde3962a.pdf>) οι αναφορές μειώθηκαν σε 22 το 2014.

ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΟΣ	ΧΑΡΑΥΓΗ	ΠΟΛΙΤΗΣ	ΣΗΜΕΡΙΝΗ	ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ	ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	ΚΟΜΜΑΤΑ	Paideia News	ΑΔΑΑ	ΣΥΝΟΛΟ
2014:4	2013:6	2014:4	2012:15	2014:2	2014:1-ΑΚΙΔΑ	2014:3-ΔΗΣΥ	2014:4	2014:	2014:22
2013:22	2012:4	2012:4	2011:8	2013:5	2011:1-ΔΗ.ΚΙ	2013:1-ΔΗΣΥ	2013:19	4-Πολίτης News	2013:58
2012:11	2011:1	2011:4	2010:11	2012:2	2010:1-ΔΗ.ΚΙ	1-ΕΔΕΚ	2012:16	2013:1-Συνοδική Εγκύκλιος	2012:54
2011:7	2010:1	2010:6	<b>Σύνολο: 34</b>	2011:2	2009:1-ΔΗ.ΚΙ	1-ΕΥΡΩ.ΚΟ	2011:2	1-Δεξαμενή Σκέψης Θουκυδίδης	2011:29
2010:3	2009:6	<b>Σύνολο: 18</b>		<b>Σύνολο: 11</b>	2009:4-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ	2012:1-ΔΗΣΥ	<b>Σύνολο: 41</b>	1-Καθημερινή	2010:23
2009:5	2008:3				2008:1-ΑΚΙΔΑ	2011:3-ΔΗΣΥ		2012:1-SIGMALIVE	2009:17
2008:3	<b>Σύνολο: 21</b>				<b>Σύνολο:8</b>	2010:1-ΔΗΣΥ		2011:1-Καθημερινή	2008:7
<b>Σύνολο:55</b>						2009:2-ΔΗΣΥ		<b>Σύνολο:9</b>	<b>N:210</b>
						<b>Σύνολο:13</b>			
Αναφορές στην προτεινόμενη γλωσσική πολιτική ή/και στην ελληνοκεντρική παιδεία.									

#### 5.2.4 Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και ο αντίκτυπος στον εκπαιδευτικό κόσμο και στην προωθούμενη μεταρρύθμιση

Η οικονομική κρίση η οποία έπληξε την Κύπρο δεν άφησε ανεπηρέαστο τον τομέα της παιδείας, ενώ οι διαθέσιμες πηγές καταδεικνύουν την άμεση ανασταλτική επίπτωση που είχε στις διαδικασίες προώθησης της ΕΜ. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την απρόβλεπτη φύση της αλλαγής (βλ. Fullan, 2003) και τον τρόπο με τον οποίο απροσδόκητες εξελίξεις μπορούν να παρέμβουν επηρεάζοντας την πορεία όσων έχουν σχεδιαστεί, καλώντας για επανασχεδιασμό δράσεων, διενέργεια διαβουλεύσεων και διασφάλιση συναίνεσης.

Εκτενέστερα, περί τα τέλη του 2008, το κονδύλι το οποίο εγκρίθηκε για την ΕΜ (14 εκατομμύρια ευρώ) τίθεται υπό επιτήρηση, ενώ για αποδέσμευσή του απαιτείται η έγκριση της Επιτροπής Οικονομικών της Βουλής. Αυτό, σύμφωνα με την ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ εξαργυρώνεται με καθυστερήσεις στην πορεία υλοποίησης της ΕΜ (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 20.12.2008). Ειδικότερα και όπως καταγράφεται (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 07.04.2009):

Τροχοπέδη για την υλοποίηση της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης αποτελεί το σταύρωμα των κονδυλίων από την πλειοψηφία των κομμάτων στη βουλή, όλα πλην του ΑΚΕΛ, αλλά και η υπόσκαψη των προσώπων που διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο για τις αλλαγές στην παιδεία. Ούτε τα λειτουργικά έξοδα των ακαδημαϊκών που έχουν έρθει στην Κύπρο για να ενισχύσουν τη προσπάθεια για δημιουργία νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων δεν μπορεί να καλύψει το Υπουργείο Παιδείας, εξαιτίας του γεγονότος ότι τα κονδύλια της μεταρρύθμισης είναι σταυρωμένα.

Με επιστολή της, η ΠΟΕΔ ενημερώνει τους οργανωμένους γονείς ότι το ΥΠΠ «χρησιμοποιώντας οικονομίστικες προσεγγίσεις και επικαλούμενο συνεχώς δυσκολίες εξασφάλισης της σύμφωνης γνώμης του Υπουργείου Οικονομικών, παραπέμπει κατ' επανάληψη την επίλυση των θεμάτων σε επόμενο στάδιο» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 29.03.2011, σ. 26). Ως εκ τούτου, η συνδικαλιστική οργάνωση των δασκάλων εκφράζει την παράκληση όπως όλοι οι γονείς σταθούν στο πλευρό της, «έτσι που η προσπάθεια που αναλάβαμε για την επίλυση των προβλημάτων της καθημερινότητας των σχολείων, για μια καλύτερη παιδεία, να στεφθεί με επιτυχία» (ό.π.). Με τον τρόπο αυτό, προσπαθεί να συνάψει μια συμμαχία στο πεδίο της προάσπισης κεκτημένων, δικαιωμάτων αλλά και διεκδικήσεων.

Η οικονομική κρίση του 2012, η έκρηξη στη ναυτική βάση της Εθνικής Φρουράς Κύπρου «Ευάγγελος Φλωράκης», στην οποία χάνουν τη ζωή τους 13 άνθρωποι και τραυματίζονται 62, η υποβάθμιση της κυπριακής οικονομίας από τους διεθνείς οίκους αξιολόγησης και η

ανάγκη λήψης μέτρων για διάσωσή της, συντείνουν στην αντίδραση απέναντι σε όλες τις πολιτικές της Κυβέρνησης. Χαρακτηριστική είναι η μετέπειτα παραδοχή εκ μέρους του Α. Δημητρίου στην Έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των ΑΠ, ότι η έκρηξη στο Μαρί (Ιούλιο 2011) είχε επιβαρυντικό ρόλο στην υλοποίηση της ΕΜ, εφόσον μετά από το συμβάν η κυβέρνηση ουσιαστικά «δεν μπορούσε να λειτουργήσει και να προχωρήσει τα πράγματα, λόγω του πολύ αρνητικού κλίματος που δημιουργήθηκε. Αυτό επηρέασε και την εφαρμογή των ΑΠ, η οποία δεν προχώρησε όπως σχεδιαζόταν» (ΥΠΠ, Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, 04.07.2014, σ. 131).

Οι διαθέσιμες πηγές φανερώνουν ότι τα πακέτα μέτρων δημοσιονομικής εξυγίανσης τα οποία ψηφίστηκαν, επηρεάζοντας τους δημόσιους υπαλλήλους, προκάλεσαν αντιδράσεις οι οποίες εκφράστηκαν με λήψη δυναμικών μέτρων, τα οποία σε αρκετές περιπτώσεις επηρέασαν την ΕΜ αλλά και συντονισμένες δράσεις, οι οποίες είχαν προγραμματιστεί για να υποβοηθήσουν την πορεία εφαρμογής της.

Συγκεκριμένα, στα πλαίσια των αντιδράσεων του εκπαιδευτικού και συμβαλλόμενου συνδικαλιστικού κόσμου, πραγματοποιούνται εκδηλώσεις διαμαρτυρίας έξω από το Υπουργείο Οικονομικών και το κτίριο της Βουλής. Παράλληλα, συντονίζονται απεργίες τόσο στη Μέση όσο και στη Δημοτική Εκπαίδευση. Οι αντιδράσεις αυτές είναι απότοκο της αγανάκτησης και διαφωνίας των εκπαιδευτικών οργανώσεων με τα επιπρόσθετα μέτρα που περιλήφθηκαν στο β' πακέτο μέτρων σε σχέση με τους δημόσιους υπαλλήλους. Βασική απαίτηση των συνδικαλιστικών οργανώσεων ΟΕΛΜΕΚ, ΟΛΤΕΚ, ΠΟΕΔ καθώς και της Παγκύπριας Ομοσπονδίας Φοιτητικών Οργανώσεων (ΠΟΦΕΝ) είναι να συνεισφέρει και ο πλούτος στην εξυγίανση των δημόσιων οικονομικών και να παρθούν μέτρα κατά της φοροδιαφυγής (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 28.09.2011; Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 27.09.2011).

Άμεση είναι η αντίδραση της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Γονέων Δημοτικής, η οποία εκφράζει την αγανάκτησή της με την ΠΟΕΔ, εφόσον η οργάνωση δεν προέβη σε οποιαδήποτε διαβούλευση μαζί της προτού λάβει οποιαδήποτε μέτρα (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 27.09.2011).

Στα πλαίσια των μέτρων αντίδρασης έναντι των οικονομικών πακέτων μέτρων που λήφθηκαν κι ύστερα από εξαγγελία σχετικής απόφασης του Υπουργικού Συμβουλίου που αφορούσε στην εισαγωγή εισοδηματικών κριτηρίων για τη λήψη του επιδόματος τέκνου και φοιτητικής χορηγίας, η ΠΟΕΔ αποφασίζει την αποχή των δασκάλων από εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 15.10.2011). Η ανακοίνωση της οργάνωσης, αναφέρει ότι οι δάσκαλοι δεν θα μετέχουν σε κανένα συνέδριο, σεμινάριο ή πρόγραμμα επιμόρφωσης που πραγματοποιείται εκτός του σχολείου τους. Επιπρόσθετα, δεν θα συμμετέχουν στην οργάνωση ή την πραγματοποίηση κοινωνικών δραστηριοτήτων, δημοτικών ή κοινοτικών

εκδηλώσεων, εκδηλώσεων άλλων φορέων, ή/και παρελάσεων σε μη εργάσιμο χρόνο (λ.χ. σχολική παρέλαση 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου). Σε ό,τι αφορά τη Χριστουγεννιάτικη γιορτή των σχολείων, αποφασίζεται η μη πραγματοποίησή της. Επιπλέον, οι νεοπροαχθέντες διευθυντές καλούνται να μην συμμετάσχουν στο σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΥΠΠ, ενώ όσοι δάσκαλοι είχαν κληθεί να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης μεντόρων και νεοεισερχομένων, ενημερώνονται ότι δεν θα το παρακολουθήσουν και θα περιοριστούν στη στήριξη που θα τους παρασχεθεί εντός της σχολικής τους μονάδας (ό.π.π.).

Η Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, κρίνει παράνομη την ενέργεια της ΠΟΕΔ να ακυρώσει θεσμοθετημένες εκδηλώσεις και ζητά από τον υπουργό Παιδείας να παρέμβει «για να άρει την παρανομία» (Σιζοπούλου, *Φιλελεύθερος*, 25.10.2011, σ. 32).

Συγχρόνως, εγκύκλιος αποστέλλεται στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκ μέρους της ΟΕΛΜΕΚ, η οποία καλεί τους εκπαιδευτικούς να μην πραγματοποιήσουν σχολικές εκδηλώσεις για την επέτειο της Κυπριακής Ανεξαρτησίας. Σύμφωνα με τις σχετικές οδηγίες προς τους καθηγητές Μέσης, αντί για την καθιερωμένη γιορτή, θα γίνει ανάγνωση του μηνύματος του υΠΠ εντός των αιθουσών διδασκαλίας (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 28.09.2011).

Μερίδα εκπαιδευτικών αρνείται να συμμετέχει στα μέτρα τα οποία εξαγγέλλονται εκ μέρους των συνδικαλιστικών οργανώσεων χαρακτηρίζοντάς τα «λανθασμένα και αντιπαιδαγωγικά» (Πιερή, *Φιλελεύθερος*, 27.09.2011, σ. 8). Ταυτόχρονα, το Δ.Σ. του Συνδέσμου Διευθυντών υποστηρίζει ότι μερικά από τα μέτρα αυτά «πλήττουν πρώτιστα τους μαθητές και το δημόσιο σχολείο, οδηγούν την κοινωνία σε αρνητική στάση κατά του κλάδου, πλήττοντας το κύρος και την αξιοπρέπεια των εκπαιδευτικών» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 11.10.2011, σ. 17). Παρόμοια, τη διαφωνία της εκθέτει και η Αγωνιστική Συνεργασία ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ - ΑΓΩΝΑ, η οποία υπογραμμίζει ότι η αποχή από τις επιμορφώσεις πλήττει περισσότερο από τον καθένα, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αφού του στερεί την επαγγελματική του ανάπτυξη (*Χαραυγή*, 08.10.2011).

Παρεμβάσεις στον δημόσιο λόγο επικρίνουν έντονα τη στάση των εκπαιδευτικών οι οποίοι, σύμφωνα με τους αρθρογράφους, «φαίνεται να έχασαν το μέτρο» (Αρβανίτης, *Φιλελεύθερος*, 2.10.2011, σ. 6) καταλήγοντας να μην «πείθουν σήμερα και γι' αυτό βρέθηκαν αντιμέτωποι με την κοινωνία που τους κατηγορεί για απύθμενο θράσος» (Χριστοδούλου, *Φιλελεύθερος*, 2.10.2011, σ. 6).

Αναβρασμός επικρατεί στη Μέση Εκπαίδευση, με τους μαθητές να αρνούνται να μπουν στις αίθουσες διδασκαλίας σε ένδειξη διαμαρτυρίας για την απόφαση των καθηγητών τους να περιοριστούν στα διδακτικά τους καθήκοντα, απέχοντας από κάθε άλλη δραστηριότητα. Οι



διευθυντές εισηγούνται όπως «μετά από ωριμότερη σκέψη η ΟΕΛΜΕΚ προχωρήσει σε αναθεώρηση και ανάκληση αυτής της φύσης των μέτρων με στόχο να προστατεύσουμε το δημόσιο σχολείο έτσι ώστε, οι μαθητές κυρίως να μην πληρώσουν την όποια διαμάχη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς/ΟΕΛΜΕΚ και Πολιτεία» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 11.10.2011, σ. 17).

Το ΥΠΠ απαντά στις αποφάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων ΠΟΕΔ και ΟΕΛΜΕΚ, σημειώνοντας ότι η αποχή από επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολείου πλήττει την προσπάθεια που καταβάλλεται για «αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος» (*Χαραυγή*, 20.09.2011, σ. 13). Ταυτόχρονα, απευθύνεται στον Γενικό Εισαγγελέα, ούτως ώστε να διευκρινίσει κατά πόσο η αποχή των εκπαιδευτικών από εξωδιδασκαλικές δραστηριότητες είναι παράνομη (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 01.11.2011).

Μετά τη λήψη σχετικής γνωμάτευσης, σύμφωνα με την οποία αποχή από συγκεκριμένες εξωδιδασκαλικές δραστηριότητες αποτελεί πειθαρχικό παράπτωμα, η Γενική Διευθύντρια του ΥΠΠ Ο. Στυλιανού αποστέλλει επιστολή στον πρόεδρο και στον Γενικό Γραμματέα της ΠΟΕΔ και τους καλεί να αναστείλουν το συγκεκριμένο μέτρο για να μην αναγκαστεί το ΥΠΠ να προβεί σε πειθαρχικές διώξεις (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 08.11.2011).

Η ΠΟΕΔ με επιστολή της ενημερώνει ότι δεν της μένει καμία άλλη διέξοδος «παρά να ενισχύσει και να κλιμακώσει τα μέτρα αγώνα που έθεσε σ' εφαρμογή και, σε καμιά περίπτωση, να τα αδυνατίσει και αποκλιμακώσει» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 12.11.2011, σ. 40). Έτσι, προγραμματίζει απογευματινή κινητοποίηση των γενικών αντιπροσώπων έξω από τη Βουλή (01.12.2011), τρίωρη στάση εργασίας αρχές του Δεκέμβρη και ολοήμερη απεργία την ημέρα που θα άρχιζε η συζήτηση των προϋπολογισμών στη Βουλή (ό.π.). Ταυτόχρονα, το ΚΔΣ της ΠΟΕΔ απορρίπτει συμβιβαστική πρόταση του υΠΠ για διοργάνωση διήμερου επιμόρφωσης σε δύο εργάσιμες μέρες (*Χαραυγή*, 11.11.2011).

Οι πιο πάνω εξελίξεις καθώς και η απόρριψη από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις αιτήματος εκ μέρους των οργανωμένων γονέων να συνοδεύσουν τους μαθητές στις τοπικές εκδηλώσεις για την 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 01.11.2011) οδηγούν στη διακοπή κάθε συνεργασίας μεταξύ της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας των Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης με την ηγεσία της ΠΟΕΔ. Παράλληλα, οι Σύνδεσμοι Γονέων καλούνται όπως διακόψουν χρηματοδότηση ή/και την παροχή οικονομικής στήριξης στις απαιτήσεις των Διευθυντών/τριών για κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων, με εξαίρεση βέβαια, περιπτώσεις που αφορούν την κάλυψη των αναγκών των ίδιων των μαθητών (*Χαραυγή*, 24.11.2011). Επιπλέον, μετά από διασφάλιση σχετικής άδειας εκ μέρους του υΠΠ Γ. Δημοσθένους, αναλαμβάνουν να διοργανώσουν τις χριστουγεννιάτικες εκδηλώσεις με δική τους πρωτοβουλία (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 03.12.2011).

Σε Παγκύπρια κινητοποίηση κατέρχονται στα μέσα Δεκεμβρίου δεκάδες χιλιάδες εργαζομένων του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, σε ένδειξη διαμαρτυρίας «για τα άδικα, μονομερή και ετεροβαρή μέτρα δημοσιονομικής εξυγίανσης που προωθούνται σε συνεννόηση της Κυβέρνησης με τα κόμματα» (Λαμπράκη, *Φιλελεύθερος*, 13.12.2011, σ. 10). Η κινητοποίηση των εργαζομένων, πραγματοποιείται με πρωτοβουλία των ΣΕΚ, ΠΕΟ, ΠΑΣΥΔΥ, ΔΕΟΚ, ΟΕΛΜΕΚ, ΟΛΤΕΚ και ΠΟΕΔ ως έκφραση της αντίθεσής τους στη μείωση των κλιμάκων εισδοχής, στην παγοποίηση των μισθών και στην αποκοπή της Αυτόματης Τιμαριθμικής Αναπροσαρμογής (ΑΤΑ) (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 02.12.2011).

Ενδεικτική της αναστάτωσης που επικρατεί τόσο εκτός, όσο και εντός των σχολείων είναι η επιστολή της ΟΕΛΜΕΚ, η οποία προηγείται της κινητοποίησης. Σύμφωνα με την επιστολή αυτή, οι καθηγητές οι οποίοι δε θα συμμετέχουν στη διαμαρτυρία καλούνται να παραμείνουν στα σπίτια τους και να μην παραστούν στα σχολεία τους. Παράλληλα, οι διευθυντές των σχολείων Μέσης καλούνται να «χρεώσουν» τους απεργοσπάστες καθηγητές με τέσσερις επιπλέον αντικαταστάσεις (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.12.2011, σ. 32). Το γεγονός αυτό, κινητοποιεί τη Διευθύντρια Μέσης Ζ. Πουλλή, η οποία παρεμβαίνει διευκρινίζοντας ότι το ΥΠΠ και όχι η ΟΕΛΜΕΚ είναι η αρμόδια αρχή για να δίνει οδηγίες (ό.π.π.).

Η ένταση κλιμακώνεται μετά τη ψήφιση νόμου, σύμφωνα με τον οποίο «παγώνουν» όλες ανεξαιρέτως οι προσλήψεις έκτακτου προσωπικού για τις εποχιακές ανάγκες. Συγκεκριμένα και επί της ουσίας, το ΥΠΠ και η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (ΕΕΥ) αδυνατούν να προχωρήσουν στην πρόσληψη αντικαταστατών, επιμελητών και άλλων εκπαιδευτικών για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν λόγω πρόωρων αφυπηρητήσεων, αδειών ασθένειας κ.ά. με αποτέλεσμα τη δημιουργία προβλημάτων στελέχωσης των σχολείων (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 17.01.2012).

Η ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ Κίνηση με ανακοίνωσή της, αναφέρει ότι υπάρχει ο κίνδυνος τα σχολεία Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης να λειτουργήσουν με 500 εκπαιδευτικούς λιγότερους, εξαιτίας του «σταυρώματος» για τις προσλήψεις εκτάκτων δημοσίων υπαλλήλων (*Φιλελεύθερος*, 16.01.2012). Παράλληλα, προειδοποιεί για ενδεχόμενο σχηματισμού τάξεων των 30, 40, ακόμα και 50 παιδιών.

Με σχετική επιστολή η ΟΕΛΜΕΚ καταγγέλλει ως απαράδεκτη τη σχετική εγκύκλιο εκ μέρους του ΥΠΠ σύμφωνα με την οποία «καλούνται οι διευθυντές να καλύψουν τα κενά που θα προκύψουν λόγω μη διορισμού αντικαταστατών από συναδέλφους που θα έχουν κενή», έτσι καλεί τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς να μην την εφαρμόσουν (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.01.2012, σ. 3). Το ΥΠΠ από πλευράς του απαντά ότι μέχρι να λυθεί το πρόβλημα που δημιουργήθηκε με το πάγωμα προσλήψεων, τα κενά μπορούν να καλυφθούν

με αναπληρώσεις που υποχρεούνται να αναλάβουν όλοι οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί (ό.π.π.).

Η ένταση στο πεδίο αυτό αποκλιμακώνεται μετά από ομόφωνη ψήφιση του νομοσχεδίου για διορισμό αντικαταστατών (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 03.02.2012). Ωστόσο, περαιτέρω προβλήματα τα οποία προκαλούν αναβρασμό στο ΥΠΠ, δεν αργούν να διαφανούν. Όπως καταγράφεται σε δημοσίευμα, στον προϋπολογισμό του 2012 υπήρχε πρόνοια σύμφωνα με την οποία οι ανάγκες που θα παρουσιάζονταν για έκτακτο προσωπικό δεν θα έπρεπε να ξεπερνούν τις υφιστάμενες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι θέσεις που εγκρίθηκαν για το διδακτικό προσωπικό να είναι λιγότερες από τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων για τον Σεπτέμβριο του 2012, εξαιτίας των δεκάδων πρόωρων αφυπηρετήσεων που υποβλήθηκαν στα πλαίσια της ανασφάλειας που επικρατούσε στις τάξεις των διευθυντών ότι επρόκειτο να χάσουν ή/και να λάβουν μειωμένα συνταξιοδοτικά ωφελήματα (εφάπαξ) (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 24.05.2012). Παρόλο που ο αρμόδιος υΠΠ Γ. Δημοσθένους υπέβαλε αίτημα για αποπαγοποίηση 257 οργανικών θέσεων στην εκπαίδευση, η κοινοβουλευτική επιτροπή Οικονομικών απέρριψε το αίτημα αυτό αποφασίζοντας όπως καλύψει τις μόνιμες θέσεις που κενώθηκαν με διορισμούς εκτάκτων και συμβασιούχων εκπαιδευτικών (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 20.07.2012). Ο πρόεδρος της ΟΕΛΜΕΚ, από πλευράς του, κατέδειξε ότι τα σχολεία είναι υποστελεχωμένα σε διευθυντικό προσωπικό, εφόσον μια στις δέκα διευθυντικές θέσεις είναι κενές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 12.09.2012).

Παρακολουθώντας τις εξελίξεις στον εκπαιδευτικό τομέα ο Πρόεδρος της ΠΟΕΔ Φ. Φυλακτού, εκφράζει την πεποίθησή του ότι ενώ η μεταρρύθμιση είχε μπει σε τροχιά σταδιακής και μερικής εφαρμογής και αναμένονταν πολλά τα οποία θα έπρεπε να γίνουν, η οικονομική στενότητα με τις περικοπές στην παιδεία θα επέφεραν την «αναστολή ή και καθυστέρηση» της μεταρρύθμισης και τέλος, τον «ενταφιασμό» της (Φυλακτού, *Φιλελεύθερος*, 15.08.2012, σ. 2).

Στο αποκορύφωμα φτάνει η ένταση στη δημόσια εκπαίδευση μετά την κάθοδο της Τρόικας και τη συμφωνία μνημονίου με την κυβέρνηση. Χαρακτηριστικά, ο Φ. Φυλακτού αναφέρει ότι «οι πρόνοιες της αρχικής συμφωνίας που έγινε ανάμεσα στην Τρόικα και την Κυβέρνηση στα πλαίσια του Μνημονίου, και οι οποίες πήραν σάρκα και οστά με τα νομοσχέδια που ψηφίστηκαν από τη Βουλή, δεν αφήνουν αλώβητη την Παιδεία του τόπου» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 13.12.2012, σ. 10). Αναφερόμενος στην ΕΜ, καταγράφει ότι με τα μέτρα που προωθούνται θα οδηγηθούμε στην «εκπαιδευτική απορρύθμιση», προσθέτοντας ότι «οι δάσκαλοι βρίσκονται αντιμέτωποι με σοβαρές ελλείψεις» (ό.π.π.). Όπως αποκαλύπτει, υπάρχουν σχολεία που δεν έχουν ούτε χαρτί ούτε μελάνι για φωτοτυπίες, ενώ ο επικεφαλής των οργανωμένων γονιών Χ. Πιερή, προσθέτει ότι κάποιοι Σύνδεσμοι Γονέων προμηθεύουν

τα Δημοτικά με γραφική ύλη ή δαπανούν χρήματα ακόμη και για τις ανάγκες της υλικοτεχνικής υποδομής (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.12.2012).

Σύμφωνα με τον πρόεδρο της ΠΑΔΕΔ ΠΡΩΤΟΠΟΡΙΑΣ Πάφου και Γραμματέα της ΠΟΕΔ Πάφου Γ. Γεωργίου, ο περιορισμός των δαπανών στη δημόσια παιδεία και ιδιαίτερα σε ό,τι έχει σχέση με την εφαρμογή της ΕΜ, επιφέρει μια σειρά από προβλήματα στα σχολεία, μεταξύ των οποίων και λειτουργικής φύσης. Ο ίδιος διερωτάται (Γεωργίου, *PaideiaNews*, 17.02.2012, έμφαση στο πρωτότυπο):

**Πώς είναι δυνατό να εφαρμόζονται ΝΑΠ και την ίδια στιγμή να μην αποστέλλεται το αντίστοιχο υλικό στα σχολεία; Πώς γίνεται να δίνονται οδηγίες για εκτύπωση ολόκληρων ενοτήτων (αφού δεν έχουν ακόμη ετοιμαστεί βιβλία) και ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί να καλούνται να περιορίσουν τη χρήση χαρτιού και μελανιού; Πού θα τυπωθεί και πώς θα πολλαπλασιαστεί το σχετικό υλικό;**

Απότοκο των πιο πάνω εξελίξεων είναι η απόφαση της ΠΟΕΔ να προχωρήσει σε αποχώρηση από τον διάλογο για τα «δύο κεφαλαιώδη ζητήματα της Παιδείας», του καταλόγου διοριστέων και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 12.10.2012, σ. 20). Παράλληλα, η οργάνωση προβαίνει σε μια ενέργεια για επίτευξη σύμπραξης και ανασχηματισμό δυνάμεων, ανάμεσα στις συνδικαλιστικές οργανώσεις. Συγκεκριμένα, με στόχο την επίτευξη της ενότητας του συνδικαλιστικού κινήματος και τη συμπόρευσή του στα σοβαρότατα ζητήματα που απασχολούν τους εργαζομένους, η ΠΟΕΔ αποστέλλει προς όλες τις συνδικαλιστικές οργανώσεις, εισήγηση όπως συγκαλείται σε τακτική βάση πανσυνδικαλιστική σύσκεψη για αλληλοενημέρωση, αξιολόγηση των δεδομένων και καθορισμό περαιτέρω χειρισμών και δράσεων.

Στα μέσα Δεκεμβρίου (13.12.2012), οι εκπαιδευτικές οργανώσεις ΟΕΛΜΕΚ, ΟΛΤΕΚ, ΠΟΕΔ, η ΕΔΟΝ και η ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ Κίνηση Φοιτητών συγκεντρώνονται αρχικά έξω από το Υπουργείο Οικονομικών και ακολούθως, σε πορεία διαμαρτυρίας, κατευθύνονται προς τη Βουλή των Αντιπροσώπων, ούτως ώστε να διαδηλώσουν ενάντια στα μέτρα που συμφωνήθηκαν με την Τρόικα (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 13.12.2012). Μια μέρα πριν, πραγματοποιείται συμβολική δράση με τίτλο «Παιδεία ο δικός μας ήλιος» σε όλα τα Δημοτικά, με τη συμμετοχή μαθητών, δασκάλων και γονιών (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 12.12.2012). Οι καθηγητές κατέρχονται σε μονόωρη συμβολική στάση εργασίας, εναντίον του μηνονίου μια εβδομάδα αργότερα (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 19.12.2012), ενώ οι δάσκαλοι διαμαρτύρονται στο προεδρικό για τις μνημονιακές πολιτικές λιτότητας στις 24 Ιανουαρίου 2013 (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 23.01.2013). Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη τοποθέτηση εκπαιδευτικού στα πλαίσια της διαμαρτυρίας στο προεδρικό. Αναφερόμενη στο θέμα των αντικαταστάσεων, υπογραμμίζει ότι γίνονται με ιδιαίτερη

φειδώ, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να χάνουν αρκετά μαθήματα (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 25.01.2013).

Ένταση προκαλείται και από τους 2500 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι απασχολούνταν στα απογευματινά και βραδινά προγράμματα του ΥΠΠ. Απαιτούν άμεση πληρωμή των δεδουλευμένων τους, κοινοποιώντας ότι δεν πήραν κανένα μισθό για 4 μήνες (από τις 24 Σεπτεμβρίου 2012) που εργάζονται στα αντίστοιχα προγράμματα του Υπουργείου. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις ΟΕΚΔΥ, ΣΕΚ και ΠΑΣΕΥ ΠΕΟ προειδοποιούν ότι: «Σε περίπτωση που δεν θα υπάρξει οποιαδήποτε εξέλιξη που να διασφαλίζεται ότι θα γίνει η πληρωμή την ερχόμενη εβδομάδα όλοι οι εκπαιδευτικοί των πιο πάνω προγραμμάτων θα κατέλθουν έξω από το Υπουργείο Παιδείας...» (*Χαραυγή*, 07.12.2012, σ. 11).

Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών αναζωπυρώνονται και πάλι μετά από δημοσίευμα σε σχέση με την ύπαρξη εγγράφου εισηγήσεων εκ μέρους του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου (ΔΝΤ) για «εξορθολογισμό» των κρατικών δαπανών, το οποίο αποστάλθηκε στο Υπουργείο Οικονομικών στις 11 Μαρτίου 2013 (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 07.05.2013) και ακολούθως διαμοιράστηκε σε όλα τα Υπουργεία.

Σύμφωνα με συνέντευξη του Χ. Χριστοφίδη (επικεφαλής του Γραφείου Παιδείας του ΑΚΕΛ) στο πακέτο αυτό, κάτω από το κεφάλαιο της Παιδείας, υπάρχουν τρομακτικά στοιχεία. Όπως εξηγεί, γίνεται εισήγηση για αύξηση των μαθητών ανά τάξη, αύξηση των διδακτικών ωρών, συγχωνεύσεις σχολείων και κλείσιμο μικρών σχολείων, επιβολή διδασκτρων σε όλους ανεξαιρέτα τους φοιτητές στα δημόσια πανεπιστήμια και άλλα μέτρα με βάση τα οποία δύναται να εξοικονομηθούν «από 900 μέχρι 3800 θέσεις εργασίας στην εκπαίδευση» (ό.π., σ. 6). Η σημαντικότερη επισήμανση που γίνεται είναι ότι η Κύπρος επενδύει περίπου 7,5% του ΑΕΠ σε δαπάνες για την Παιδεία και ότι αυτές οι δαπάνες θα πρέπει να μειωθούν σε 5,5%, σύμφωνα με τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο.

Σε δηλώσεις του ο Αντιπρόεδρος της ΠΟΕΔ Χ. Θεοφάνους, καταγράφει την ανησυχία των εκπαιδευτικών προειδοποιώντας, παράλληλα, ότι εάν επιχειρηθεί η εφαρμογή των προτάσεων του ΔΝΤ ο διδασκαλικός κλάδος θα αντιδράσει δυναμικά (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 08.05.2013). Ο υΠΠ Κ. Κενεβέζος σπεύδει να καθησυχάσει λέγοντας ότι η έκθεση του ΔΝΤ (το οποίο προσκλήθηκε από την προηγούμενη κυβέρνηση - ΑΚΕΛ) και οι εισηγήσεις οι οποίες έγιναν, δεν έχουν γίνει αποδεκτές και δεν είναι δεσμευτικές (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 05.04.2013).

Συνοψίζοντας, από τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο διαφαίνεται ότι η συγκεκριμένη χρονική περίοδος αποτέλεσε μια περίοδο ευρείας κοινωνικής αναστάτωσης, τόσο εξαιτίας της οικονομικής κρίσης και στενότητας, όσο και εξαιτίας της ανασφάλειας που επικρατούσε σε σχέση με το τι μέλλει γενέσθαι. Εκπαιδευτικοί, σχολικές μονάδες, τεχνοκράτες του ΥΠΠ

και συνδικαλιστές βρέθηκαν στη μέση ανακατατάξεων εξαιτίας των όσων η κρίση επέφερε. Η πιο πάνω παρουσίαση σχετικών αναφορών, κατέδειξε ότι σε αρκετές περιπτώσεις το κοινωνικό συγκείμενο και η κοινωνική αναστάτωση η οποία επήλθε από την οικονομική αστάθεια και την αβεβαιότητα του μέλλοντος, οδήγησε στη λήψη μιας σειράς από δυναμικά μέτρα. Είχαμε μετατόπιση στο κέντρο βάρους, τόσο εκ μέρους των αρμόδιων φορέων (ΥΠΠ) όσο και εκ μέρους των συνδικαλιστικών οργανώσεων και των μελών τους (εκπαιδευτικών, γονιών). Η ΕΜ φαίνεται να έχασε την προτεραιότητά της, εφόσον ανέκυψαν θέματα τα οποία σχετίζονταν με τις εργασιακές συνθήκες, τους μισθούς, τα λειτουργικά έξοδα και το κράτος πρόνοιας.

Οι δημόσιες τοποθετήσεις σε σχέση με κονδύλια που αφορούσαν κεφάλαια της ΕΜ ή/και στους τρόπους με τους οποίους η οικονομική κρίση επηρέασε την υλοποίηση της ΕΜ, ανέρχονται σε 71 (2008:1, 2009:4, 2010:1, 2011:22, 2012: 18, 2013:24, 2014:1). Είναι ξεκάθαρο ότι ο αριθμός των σχετικών αναφορών αυξάνεται κατά το 2012 – 2013, χρονιές κατά τις οποίες όπως φανερώνει η πιο πάνω παρουσίαση εντοπίζονται έντονες αντιπαραθέσεις και αντιδράσεις μεταξύ συνδικαλιστικών οργανώσεων και οργανωμένων γονιών ή/και του ΥΠΠ.

ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΟΣ	ΧΑΡΑΥΓΗ	ΠΟΛΙΤΗΣ	ΣΗΜΕΡΙΝΗ	ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ	ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	ΚΟΜΜΑΤΑ	Paideia News	ΑΛΛΑ	ΣΥΝΟΛΟ
2013:22	2013:2			2014: 1	2012: 1-ΠΟΕΔ 1-ΔΗ.ΚΙ		2012:1	2012: 1-Kathimerini	2014: 1
2012:11	2012:3			<b>Σύνολο: 1</b>	2010: 1-ΠΟΕΔ		<b>Σύνολο:1</b>	<b>Σύνολο:1</b>	2013: 24
2011:14	2011:8				2009: 1-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ				2012: 18
2009:3	<b>Σύνολο: 13</b>				2008: 1-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ				2011: 22
<b>Σύνολο: 50</b>					<b>Σύνολο:5</b>				2010: 1
									2009: 4
									2008: 1
									<b>N:71</b>
Αναφορές στα κονδύλια που αφορούν κεφάλαια της ΕΜ ή/και στους τρόπους με τους οποίους η οικονομική πτυχή (κρίση) επηρεάζει την υλοποίηση της ΕΜ									

### **5.2.5 Ωρολόγια Προγράμματα: οι προτάσεις και οι αντιπαραθέσεις οι οποίες προέκυψαν κατά τον καθορισμό και την οριστικοποίησή τους**

Τα Ωρολόγια Προγράμματα (ΩΠ) τα οποία ακολούθησαν τη συγγραφή των ΑΠ αποτέλεσαν ένα ακόμη πεδίο αντιπαραθέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων. Το γεγονός ότι οι προτάσεις για τα ΩΠ της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης ακολούθησαν την παράδοση των ΑΠ, άνοιξε έναν κύκλο συζητήσεων, ο οποίος σε αρκετές περιπτώσεις εντάθηκε.

Στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η εμπλοκή εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων έκανε το εγχείρημα της διασφάλισης συναίνεσης ακόμη πολυπλοκότερο. Εάν κάποιος αναλογιστεί και τις επιρροές - παρεμβάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, μπορεί να κατανοήσει τη δυσκολία του καθορισμού ή/και οριστικοποίησης του ΩΠ. Οι εντάσεις διαφάνηκαν από την αρχή, εφόσον η ΕΔΑΠ αναγκάστηκε να παραδώσει δύο εναλλακτικά σχέδια για το ΩΠ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ένα εκ των οποίων αποτελούσε πρόταση του Δ.Σ. της ΟΕΛΜΕΚ) (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 31.08.2010). Σύμφωνα με δημοσίευμα, η υποβολή δύο προτάσεων προς το ΥΠΠ έγινε «για να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολλά τα στοιχεία που σταθμίζονται με διαφορετικό τρόπο από τους διάφορους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας και ευρύτερα της κοινωνίας και οδηγούν σε αποκλίνουσες, μεταξύ τους, προτάσεις» (ό.π.π., σ. 10).

Τόσο στην περίπτωση της διαμόρφωσης ΑΠ όσο και στην περίπτωση του καθορισμού ΩΠ οι επιλογές δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερες (βλ. McLaren, 1989), εφόσον σε αυτές εμπλέκονται άτομα και ομάδες με διαφορετικούς προσανατολισμούς, επιδιώξεις και συμφέροντα. Τα διακυβεύματα στην περίπτωση των ΩΠ ήταν η λειτουργική διασύνδεσή τους με τα προγράμματα των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων που συγκροτήθηκαν από τις υποεπιτροπές διαμόρφωσης ΑΠ, όπως επίσης και η εποικοδομητική διαπραγμάτευση και διασφάλιση συναίνεσης εκ μέρους των συνδικαλιστικών οργανώσεων και των ομοσπονδιών γονέων.

#### **5.2.5α Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**

Ο υΠΠ Α. Δημητρίου, διαμηνύει ότι οι αλλαγές σε σχέση με το ΩΠ δημοτικού θα είναι μεγάλες και θα αφορούν στην κατανομή του χρόνου με σημαντική μείωση της ύλης και του διδακτικού χρόνου (Χαϊλή, *Σημερινή*, 24.02.2010).

Ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ Δ. Μικελλίδης αναφερόμενος στην πρόταση Τσιάκαλου για το ΩΠ, καθορίζει ως «μείζον και κρίσιμο» στοιχείο των αλλαγών «τη μείωση των ωρών διδασκαλίας και τη νέα φιλοσοφία για ένα σχολείο πιο ελαστικό και λιγότερο πιεστικό για τα παιδιά, με μια σχετική παιδαγωγική αυτονομία των σχολείων» (Δημητρίου, *Σημερινή*, 25.02.2010, σ.

16). Ταυτόχρονα, εκφράζει την εκτίμησή του ότι η συμφωνία για το ΩΠ θα ήταν καλύτερο να προηγηθεί της ετοιμασίας των ΑΠ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 19.04.2010).

Το Δ.Σ. της ΠΟΕΔ εγκρίνει τη σχετική πρόταση του επικεφαλής της ΕΔΑΠ με ορισμένες διαφοροποιήσεις και αναμένει την τελική τοποθέτηση του Υπουργείου. Στο τραπέζι του διαλόγου μεταξύ ΥΠΠ και ΠΟΕΔ τίθενται δύο εναλλακτικά σενάρια εκ μέρους του Υπουργείου, στη βάση των προτάσεων του Γ. Τσιάκαλου (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 29.10.2010). Οι προτάσεις οι οποίες κατατίθενται διαφοροποιούνται βασικά στο σύνολο των διδακτικών περιόδων. Η πρώτη εισήγηση προνοεί για 35 διδακτικές περιόδους, όπως ήταν η θέση της ΠΟΕΔ, ενώ η δεύτερη για 34, όπως ήταν η αρχική πρόταση του Υπουργείου.

Οι δύο προτάσεις έχουν τις ακόλουθες κοινές πρόνοιες (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 01.08.2011, σ. 3; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 29.10.2010, σ. 20):

- Αύξηση του χρόνου του δεύτερου διαλείμματος κατά πέντε λεπτά και μείωση της εβδομης και τελευταίας διδακτικής περιόδου, κάθε μέρας, κατά πέντε λεπτά.

- Μετονομασία του μαθήματος των Ελληνικών σε «Γλώσσα και Πολιτισμό» και μείωση του χρόνου διδασκαλίας στις τάξεις Α' και Β' από 14 σε 10 διδακτικές περιόδους την εβδομάδα, στην Γ' τάξη από 14 σε 8, στην Δ' τάξη από 13 σε 8 και στις τάξεις Ε' και Στ' από 10 σε 7. Συμπερίληψη στη διδασκαλία του μαθήματος θεμάτων από τη Λογοτεχνία και τη Θεατρική Αγωγή αφού, με βάση το ΑΠ, οι δεξιότητες που σχετίζονται με την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας, καλλιεργούνται στα πλαίσια αυτών των γνωστικών αντικειμένων.

- Εισαγωγή από την Α' Δημοτικού ενός νέου γνωστικού αντικειμένου με τίτλο «Γνωρίζω τον Κόσμο Μου», το οποίο περιλαμβάνει τη Γεωγραφία, τον Σχολικό Κήπο και την Πατριδογνωσία.

- Εισαγωγή στις τάξεις Α' έως Δ' ενός νέου γνωστικού αντικειμένου με τίτλο «Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία», το οποίο περιλαμβάνει την Επιστήμη και τον Σχεδιασμό και Τεχνολογία.

- Εισαγωγή του μαθήματος των Αγγλικών από την Α' τάξη.

- Εισαγωγή της ενότητας Αγωγή Ζωής στις τάξεις Α' έως Δ'.

- Εισαγωγή της Αγωγής Ζωής-Οικιακής Οικονομίας και Σχεδιασμού και Τεχνολογίας στις τάξεις Ε' και Στ' ως ξεχωριστών γνωστικών αντικειμένων.



Επιπρόσθετα, στο ΩΠ εισάγεται ο θεσμός της Εμπέδωσης των Γνώσεων. Όπως παρουσιάζεται, η Εμπέδωση αποσκοπεί τόσο στη διευκόλυνση της απόκτησης και εμπέδωσης των πυρηνικών γνώσεων από όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, όσο και στην απάλειψη της υποχρέωσης των γονιών να αναλαμβάνουν ρόλο εκπαιδευτικού στο σπίτι για να καλύψουν ελλείψεις στις σχολικές γνώσεις των παιδιών τους. Κατά τη διάρκεια της Εμπέδωσης, «τόσο τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα όσο και αυτά που μπορούν να προχωρήσουν ένα βήμα παραπάνω, πέρα από τη διεκπεραίωση μέρους της κατ' οίκον εργασίας τους, θα τυγχάνουν και επιπλέον ενίσχυσης από το δάσκαλο της τάξης» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 04.09.2011, σ. 10). Σύμφωνα με την ΕΔΑΠ, η επιτυχής εφαρμογή της «Εμπέδωσης» στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις πρωτοβουλίες που θα αναλάβει η σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της αυτονομίας που τους παρέχεται για οργάνωση του σχολικού προγράμματος, αναλόγως των τοπικών συνθηκών (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 05.09.2010).

Η εισαγωγή της Ζώνης της Εμπέδωσης (πέντε ώρες τη βδομάδα για τις τάξεις Α' και Β' και τέσσερις ώρες για τις τάξεις Γ' μέχρι Στ') συνέβαλε στην άρση των αρχικών αντιρρήσεων των οργανωμένων γονιών για το ΩΠ δημοτικού. Όπως ο πρόεδρος της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Συνδέσμων Γονέων Δημοτικής Χ. Πιερή εξηγεί, οι αρχικές επιφυλάξεις για την εισαγωγή των Αγγλικών από την Α' τάξη και τη μείωση των ωρών διδασκαλίας των Ελληνικών και Μαθηματικών, ήρθαν τελικά μετά τις εξηγήσεις του προέδρου της ΕΔΑΠ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 14.04.2011). Οι επισημάνσεις του κ. Τσιάκαλου ότι τα ελληνικά περιλαμβάνονται σε ένα ευρύ φάσμα μαθημάτων και ότι η ζώνη της Εμπέδωσης θα παρέχει την ευχέρεια εξατομικευμένης διδασκαλίας του μαθήματος της ημέρας ανάλογα με τις ικανότητες και τις ανάγκες κάθε παιδιού ξεχωριστά, κυρίως στα Ελληνικά και Μαθηματικά, κατάφεραν τελικά να διασφαλίσουν τη συναίνεση των γονιών απέναντι στο ΩΠ Δημοτικής.

Από πλευράς του ο Δ. Ταλιαδώρος διατυπώνει τη διαφωνία του, επισημαίνοντας ότι ένα σοβαρό πρόβλημα στον γυμνασιακό κύκλο, εκείνο των αναλφάβητων μαθητών, του οποίου η αρχή εντοπίζεται στο δημοτικό είναι παράδοξο να λύνεται με τη μείωση των διδακτικών ωρών των Ελληνικών (Δημητρίου, *Σημερινή*, 25.02.2010).

Ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ, απαντώντας στις ανησυχίες σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα, σημειώνει ότι «όσοι μιλούν για υποβάθμιση, απλώς κινδυνολογούν, γιατί δεν έχουν μελετήσει την κατανομή των μαθημάτων» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 27.08.2010, σ. 36), ενώ διευκρινίζει ότι οι ώρες της Εμπέδωσης αφορούν κυρίως ενίσχυση των μαθητών στα Ελληνικά και Μαθηματικά.

Η ΠΟΕΔ επιλέγει τελικά την πρώτη εισήγηση και το 35ωρο (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 30.10.2010), ενώ το Υπουργείο διαφοροποιεί την πρότασή του σε σχέση με τη μείωση του

χρόνου διδασκαλίας των δασκάλων (των υπεύθυνων τάξεων) κατά δύο περιόδους διδασκαλίας, ώστε να γίνει πιο ελκυστική.

Το ΩΠ Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εγκρίνεται από το Υπουργικό Συμβούλιο και σύμφωνα με σχετική απόφαση ημερομηνίας 9 Ιουνίου 2011 επρόκειτο να εκκινήσει την εφαρμογή του τον Σεπτέμβριο του 2011 (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 21.08.2011; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 10.06.2011). Η σχολική χρονιά 2011-2012 και η πλήρης εφαρμογή των ΩΠ στη δημοτική, συνέπεσε με την επίσημη έναρξη της σταδιακής εφαρμογής των ΑΠ σε δημοτικά και γυμνάσια.

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ						Σύνολο
	Α	Β	Γ	Δ	Ε	Στ	
Γλώσσα και Πολιτισμός	10	10	8	8	7	7	50
Μαθηματικά	5	5	5	5	5	5	30
Ιστορία	-	-	2	2	2	2	8
Θρησκευτικά	2	2	2	2	2	2	12
Γνωρίζω τον Κόσμο Μου	2	2	2	2	2	2	12
Επιστήμες και Τεχνολογία	2	2	2	2	-	-	8
Φυσικές Επιστήμες	-	-	-	-	2	2	4
Τέχνη	2	2	2	2	2	2	12
Μουσική	2	2	2	2	2	2	12
Φυσική Αγωγή	2	2	2	2	2	2	12
Αγγλικά	1	1	2	2	2	2	10
Σχεδ. & Τεχν./Αγ. Υγείας	-	-	-	-	2	2	4
Αγωγή Ζωής	2	2	2	2	-	-	8
Π.Ε. - Ε.Α.Α.	-	-	-	-	1	1	2
Εμπέδωση	5	5	4	4	4	4	26
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡΙΟΔΩΝ</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>21</b>

Πίνακας 3\*

\*Λήφθηκε από:

Κυριακίδου, Χ. (2011, Ιούνιος 10). Νέο Δημοτικό με τη νέα χρονιά: Το Υπουργικό Συμβούλιο ενέκρινε το ωρολόγιο πρόγραμμα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 21.

### 5.2.5β Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μέσης Εκπαίδευσης

Όπως και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το ΥΠΠ κατέθεσε ολοκληρωμένη πρόταση για την εφαρμογή νέων ΩΠ δευτεροβάθμιας, «τόσο για να υποστηριχθεί η εισαγωγή των νέων Α.Π. όσο και για την απάμβλυνση των προβλημάτων που έχουν επισημανθεί εδώ και χρόνια κυρίως στη λυκειακή βαθμίδα» (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 10.05.2012). Στόχος του Υπουργείου ήταν να ολοκληρωθεί ο διάλογος με τις εμπλεκόμενες οργανώσεις μέσα στον Μάιο, ώστε το ΩΠ να εφαρμοστεί στα Γυμνάσια από τη σχολική χρονιά 2012-2013 και στα Λύκεια από τη σχολική χρονιά 2013-2014.

Με βάση την πρόταση του προέδρου της ΕΔΑΠ, όλα τα παιδιά θα παρακολουθούσαν κοινό πρόγραμμα μέχρι την Α' Λυκείου, ενώ από τη Β' Λυκείου το ΑΠ θα περιλάμβανε ένα πρόγραμμα ανθρωπιστικής και κοινωνικής παιδείας που θα ήταν κοινό για όλους τους

μαθητές και 14 προγράμματα εμβάθυνσης, από τα οποία οι μαθητές θα επιλέγουν ελεύθερα ένα.

Σύμφωνα με δημοσίευμα (Ψαριά, *Πολίτης*, 27.02.2010) στην πρόταση Τσιάκαλου καταγράφονται και οι δυσκολίες που ενδεχομένως να προκύψουν κατά την εφαρμογή του νέου συστήματος. Τα πρώτα χρόνια, ορισμένα προγράμματα θα μπορούν να προσφέρονται μόνο σε σχολικές μονάδες που φιλοξενούν σήμερα Τεχνικές Σχολές, ενώ, ταυτόχρονα, στις ίδιες μονάδες θα μπορούν να προσφέρονται ήδη από την αρχή κάποια προγράμματα που φαίνεται να προσιδιάζουν περισσότερο στο περιεχόμενο του Ενιαίου Λυκείου.

Σημειώνεται, ωστόσο, ότι με την πάροδο του χρόνου τα διάφορα Λύκεια θα εμπλουτίζουν ή θα εξειδικεύουν τα προγράμματά τους ανάλογα με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, στο πλαίσιο μιας σχετικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Έτσι, σε Λύκεια απομακρυσμένων περιοχών (όπου υπάρχει μόνο Ενιαίο Λύκειο) θα μπορούν στο μέλλον, με τη διαμόρφωση κατάλληλης υποδομής, να προσφέρονται και προγράμματα επαγγελματικής κατεύθυνσης, εφόσον υπάρχει ζήτηση και ανάγκη (ό.π.π.).

Η πρόταση Τσιάκαλου, προκαλεί έντονες αντιδράσεις. Η Κίνηση Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ επισημαίνει ότι το εισαγωγικό σημείωμα εκ μέρους του προέδρου της ΕΔΑΠ σε σχέση με τις επιλογές στο ΩΠ «είναι γενικόλογο και ελλιπέστατο» (*Σημερινή*, 09.03.2010, σ. 12). Παράλληλα, τονίζει ότι η όλη διαδικασία κατάθεσης της πρότασης παρουσιάζει ένα «σοβαρό ζήτημα τάξης», εφόσον «ενώ έχει διοριστεί με απόφαση Υπουργικού Συμβουλίου (11.6.2008) Επιτροπή για τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, η οποία στην πορεία εμπλουτίστηκε και με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών οργανώσεων, φαίνεται ότι η Επιτροπή αυτή δεν εργάζεται και δεν λειτουργεί ορθολογιστικά...» (ό.π.π.). Αποτέλεσμα αυτού είναι, σύμφωνα με την Κίνηση, η ανάπτυξη πρότασης για τα ΩΠ να εκφράζει αποκλειστικά τον πρόεδρο της ΕΔΑΠ.

Η Κίνηση, αν και θετικά προσκείμενη στην πτυχή της πρότασης που εισηγείται τη δημιουργία ΠΣ για τον λυκειακό κύκλο, με την καθιέρωση τριών υποχρεωτικών μαθημάτων σε κάθε Πρόγραμμα, παρόλα αυτά διαφωνεί ριζικά με τα μαθήματα που τέθηκαν ως υποχρεωτικά σε κάποια προγράμματα. Υπερτονίζει την αντίθεσή της απέναντι στο ενδεχόμενο ενοποίησης της Μέσης Γενικής με τη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση, ενώ επισημαίνει ότι παρόλο που η πρόταση εισηγείται ένα μοντέλο κατά το σουηδικό πρότυπο, στο οποίο οι επιλογές των μαθητών αρχίζουν από την Α' Λυκείου, δε δίνει ουσιαστικές και πειστικές απαντήσεις, για τη μη επιλογή του φινλανδικού εκπαιδευτικού προτύπου, σε αντίφαση με τις δεσμεύσεις του προέδρου της ΕΔΑΠ ότι θα εισαγάγει το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι παρόμοιου τύπου με το κυπριακό.

Από πλευράς του, ο ΣΕΚΦ ανακοινώνει ότι το προταθέν ΩΠ αποτελεί απορρύθμιση της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων και όχι μεταρρύθμιση, ενώ παρουσιάζει ανακολουθία με τις κατά καιρούς δηλώσεις του υΠΠ περί ενίσχυσης των φιλολογικών μαθημάτων, με στόχο την αντιμετώπιση του προβλήματος της γλωσσικής ανεπάρκειας των μαθητών (Ψαριά, *Πολίτης*, 25.01.2011β). Η ανακοίνωση του Συνδέσμου, τονίζει την αναγκαιότητα για επίτευξη ομόφωνης συμφωνίας σε σχέση με το ΩΠ, παροχή ουσιαστικής επιμόρφωσης, παραγωγής και εξοικείωσης με το διδακτικό υλικό. Σε αντίθετη περίπτωση, ο ΣΕΚΦ διευκρινίζει ότι θα ασκήσει βέτο καλώντας τους φιλολόγους να μην εφαρμόσουν τα ΝΑΠ (ό.π.π.).

Ο Δ. Ταλιαδώρος, πρόεδρος του ΣΕΚΦ και της ΑΛΛΑΓΗΣ, υπογραμμίζει ότι «δεν μπορούμε να ανεχθούμε άλλη υποβάθμιση της διδασκαλίας της μητρικής μας γλώσσας» (Ταλιαδώρος, *Πολίτης*, 30.01.2011, σ. 71), υπερθεματίζοντας ότι η πρόταση του ΩΠ είναι ανύπαρκτου εκπαιδευτικού και επιστημονικού υποβάθρου. Σε συνέντευξή του, επισημαίνει ότι η εξασέλιδη πρόταση Τσιάκαλου «δεν αγγίζει την ουσία» (Μαυρουδή, *Σημερινή*, 14.03.2010, σ. 31) και δεν παραθέτει οποιαδήποτε τεchnοοικονομική μελέτη, η οποία να στηρίζει τις εισηγήσεις του. Παράλληλα, φαίνεται να αγνοεί την αξιολόγηση που διενεργήθηκε για την ενοποίηση της Μέσης Γενικής με τη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία επισημάνθηκαν τα προβλήματα της ενοποίησης και ότι θα έπρεπε να παραμείνουν οι τεχνικές σχολές ως αυτοτελείς και να γίνει ωστόσο προσπάθεια αναβάθμισής τους. Ο ίδιος παρουσιάζει ως «τραγελαφικό» το γεγονός ότι ο Α. Δημητρίου υπήρξε μέλος της Επιτροπής που αξιολόγησε την ενοποίηση, το οποίο μάλιστα άσκησε έντονη κριτική σε αυτήν.

Ο ΣΕΚΦ σημειώνει, επίσης, ότι η πρόταση πλήττει καίρια τα φιλολογικά μαθήματα, εφόσον προτείνει μεταφορά μιας ώρας των Αρχαίων Ελληνικών από την Α' στη Β' Λυκείου. Ως ένα ακόμη πλήγμα κατά του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών παρουσιάζεται και η αφαίρεση μισής ώρας από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος από τη Β' και Γ' Γυμνασίου. Η εισήγηση αυτή, όπως αναφέρεται, μειώνει ουσιαστικά τα μαθήματα γλωσσικής διδασκαλίας στον γυμνασιακό κύκλο. Εισήγηση του Συνδέσμου είναι όπως οι 3 ½ διδακτικές περίοδοι γίνουν 4 (Σωφρονίου, *Σημερινή*, 04.04.2011).

Μη δόκιμη θεωρείται, επίσης, η αφαίρεση μιας ώρας από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην Α' Γυμνασίου και η μεταφορά της στη Γ' Λυκείου. Σύμφωνα με τον ΣΕΚΦ: «Θεωρούμε ότι οι τρεις ώρες διδασκαλίας στην Α' Γυμνασίου του μαθήματος της Ιστορίας πρέπει να παραμείνουν ή και να μελετηθεί η αύξηση των ωρών διδασκαλίας στη Γ' τάξη από δύο σε τρεις» (ό.π.π., σ. 7). Παράλληλα, τονίζεται, η ανάγκη διαπραγμάτευσης του ζητήματος της εργαστηριοποίησης των φιλολογικών μαθημάτων και η διαφωνία του Συνδέσμου με την κατάργηση του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη από την Γ' τάξη Γυμνασίου.

Σε συνεδρία της ΟΕΛΜΕΚ, στις 2 Απριλίου 2011 απορρίπτεται η πρόταση του ΥΠΠ λόγω μη αιτιολόγησης των αλλαγών που επέρχονται στις ώρες διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων από παιδαγωγικής και επιστημονικής σκοπιάς και μη αξιολόγησης των αδυναμιών του προηγούμενου ΩΠ (Σωφρονίου, *Σημερινή*, 04.04.2011). Η ΟΕΛΜΕΚ καλεί το ΥΠΠ να τεκμηριώσει επιστημονικά την πρότασή του για το ΩΠ έτσι που να αιτιολογεί με πειστικό τρόπο τις αυξομειώσεις στις περιόδους διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 28.04.2011). Σε δηλώσεις του ο Γ.Γ. της Οργάνωσης Κ. Χατζησάββας, υποστηρίζει ότι: «Το Υπουργείο δεν εξηγεί για ποιους λόγους προτείνει μειώσεις ή αυξήσεις στις ώρες των μαθημάτων, ούτε ξεκαθαρίζει εάν αυτές συμβαδίζουν με τα νέα αναλυτικά προγράμματα» (σ. 36). Παράλληλα, παραδέχεται ότι είναι πολύ δύσκολο να υλοποιηθούν οποιεσδήποτε αλλαγές από τον Σεπτέμβριο του 2011.

Στην αναθεωρημένη πρόταση του ΥΠΠ – η οποία συντάχθηκε από τις αρμόδιες διευθύνσεις Μέσης Εκπαίδευσης και Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, καθώς επίσης και την Επιτροπή Προώθησης Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΕΠΑΠ) – ο διδακτικός χρόνος αναδιοργανώνεται σε 40λεπτες και 80λεπτες περιόδους, ορισμένα μαθήματα κερδίζουν ώρες, ενώ τα «μισάωρα» καταργούνται εντελώς (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 24.01.2012).

Στα Γυμνάσια καθιερώνονται δυο «ζώνες», του Πολιτισμού και της Εμπέδωσης, οι οποίες προτείνεται όπως λειτουργούν μετά τις 1.35 μ.μ. Όσο για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Γενικά και Τεχνολογικά Λύκεια αντικαθιστούν Ενιαία Λύκεια και Τεχνικές Σχολές. Μέχρι και την Α' Λυκείου προτείνεται όπως οι μαθητές παρακολουθούν κοινό πρόγραμμα. Στη Β' και Γ' τάξη θα επιλέγουν ένα από τα εννιά προγράμματα εμβάθυνσης που περιλαμβάνουν υποχρεωτικά μαθήματα, μαθήματα περιορισμένης επιλογής καθώς και μαθήματα ελεύθερης επιλογής (ό.π.π.).

Ταυτόχρονα, ισχύοντα μαθήματα αποβάλλονται από τις σχολικές αίθουσες (π.χ. το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής στο γυμνάσιο για το οποίο αν και ετοιμάστηκε ΑΠ, παρόλα αυτά δεν περιλήφθηκε στην πρόταση του ΥΠΠ για το ΩΠ) (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 09.05.2012).

Σύμφωνα με τον Περσιάνη, αν και κανείς θα περίμενε ενοποίηση της γενικής με την τεχνική εκπαίδευση, παρόλα αυτά η πρόταση του ΥΠΠ διατήρησε τον διαχωρισμό του Λυκείου. Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτό είναι αποτέλεσμα «χαμηλών» ή πρακτικών πολιτικών, προσπάθειας δηλαδή ικανοποίησης αιτημάτων ή επιθυμιών φιλικά προσκείμενων προς την Κυβέρνηση πολιτικών ή κοινωνικών ομάδων» (Περσιάνης, *Φιλελεύθερος*, 05.02.2012, σ. 21). Στην προκειμένη περίπτωση πιθανότατα επιδιώχθηκε, όπως ο ίδιος καταγράφει, η ικανοποίηση του Δ.Σ. της Οργάνωσης Λειτουργών Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΟΛΤΕΚ) «που παραδοσιακά υποστηρίζει σθεναρά την αριστερή παράταξη και που ήταν ανέκαθεν εναντίον της ενοποίησης των δύο κλάδων λυκείου, γιατί πίστευε ότι αυτό θα οδηγούσε στην απώλεια

της αυτοτέλειας της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και στην κατάργηση της θέσης του διευθυντή Τεχνικής Εκπαίδευσης» (ό.π.π.).

Στην τοποθέτησή του, ο καθηγητής Περσιάνης σημειώνει ότι η απουσία ιδεολογίας ήταν φυσικό να γίνει αιτία πολύ φτωχής φιλοσοφικής θεμελίωσης της πρότασης. Επιπλέον, καταγράφει τους λόγους προώθησης των αλλαγών στα ΩΠ, όπως αυτοί παρουσιάστηκαν δια στόματος του υΠΠ Γ. Δημοσθένους στα πλαίσια πρωινής συνέντευξής του (24.01.2012), παραθέτοντας ταυτόχρονα την άποψη ότι ο εκσυγχρονισμός και ο εξορθολογισμός επιδιώκονται με τεχνικά κατά κύριο λόγο μέτρα.

Ειδικότερα, κάνει αναφορά στα λεγόμενα του υΠΠ, ο οποίος επισήμανε ότι η φιλοσοφία της αλλαγής έγινε για (ό.π.π.):

α) να διευκολυνθεί η κατάρτιση του ΩΠ (που τώρα είναι δύσκολη λόγω των πολλών επιλογών των μαθητών),

β) να εμποδισθούν οι μαθητές να επιλέγουν εύκολα μαθήματα,

γ) να αναβαθμισθεί το απολυτήριο του Λυκείου (που λόγω των πολλών επιλογών των μαθητών έχει υποβαθμιστεί),

δ) να μην ταλαιπωρούνται μερικοί καθηγητές που αναγκάζονται να μοιράζουν τον χρόνο τους σε 4-6 σχολεία.

Τέλος, ο ίδιος υποδεικνύει ότι η πρόταση του ΥΠΠ δεν είναι ολοκληρωμένη, εφόσον από αυτή απουσιάζει η οικονομική κοστολόγηση του όλου εγχειρήματος.

Σύμφωνα με την ΟΕΛΜΕΚ, η αναθεωρημένη πρόταση του Υπουργείου για το ΩΠ Μέσης Εκπαίδευσης «έχει κενά, ασάφειες και χρήζει διευκρινίσεων» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.03.2012, σ. 37). Η Οργάνωση επιμένει στην επιστημονική τεκμηρίωση των προτάσεων περί ΩΠ, στην κατάθεση ξεκάθαρης πρότασης για το Σύστημα Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως και στην παροχή διευκρινίσεων σε σχέση με τα εξεταζόμενα μαθήματα.

Βασική και θεμελιώδης θέση της Οργάνωσης για να αποδεχθεί την έναρξη διαλόγου για τη συγκεκριμένη πρόταση του Υπουργείου, είναι να προηγηθεί δέσμευση του Υπουργού ότι δεν θα αλλάξει / μεταβληθεί ποσοτικά ο αριθμός των διδακτικών περιόδων των καθηγητών. Ταυτόχρονα, η ΟΕΛΜΕΚ σημειώνει ότι αν και η πρόταση για δημιουργία, κατά το απόγευμα, μιας Ζώνης Πολιτισμού και μιας Ζώνης Εμπέδωσης είναι ενδιαφέρουσα, παρόλα αυτά είναι πολύ γενικόλογη και ασαφής. Ως εκ τούτου, ζητάει διευκρινίσεις αναφορικά με

τους στόχους, τον τρόπο εφαρμογής της πρότασης, αν θα διασυνδέεται με το πρωινό ΩΠ, αλλά και για το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών που θα εργοδοτηθούν (ό.π.π.).

Οι πιο πάνω εξελίξεις αναγκάζουν το ΥΠΠ να αναλάβει δεσμεύσεις, αφήνοντας ανοικτό το ενδεχόμενο διαφοροποίησης του τελικού σχεδίου για το ΩΠ Μέσης. Παρόλα αυτά, ο υΠΠ Γ. Δημοσθένους θέτει αυστηρό χρονοδιάγραμμα για ολοκλήρωση του διαλόγου, καλώντας τις συνδικαλιστικές οργανώσεις – μέσω επιστολής του ημερομηνίας 22.03.2012 – σε εντατικό διάλογο μέχρι το τέλος Μαρτίου (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 23.03.2012).

Ανέφικτη χαρακτηρίζει την εισήγηση του υπουργού για εντατικό διάλογο, με στόχο την ολοκλήρωση του διαλόγου σε τρεις δίωρες συναντήσεις η ηγεσία των καθηγητών (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 30.03.2012). Την ίδια στιγμή, επισημαίνει ότι η επιστημονική τεκμηρίωση της πρότασης του ΥΠΠ δεν είναι ικανοποιητική και επιστημονικά αποδεκτή. Παραπέμπει σε σημείωμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προς τον υπουργό, στο οποίο «καταγράφεται ότι δεν υπάρχει χώρα της Ευρώπης όπου το εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργεί με βάση είτε τις 40λεπτες είτε τις 80λεπτες περιόδους» (ό.π.π., σ. 32). Προειδοποιεί ότι «δεν θα αποδεχτεί την εφαρμογή με τη νέα σχολική χρονιά αποσπασματικών εισηγήσεων και υλοποίηση μονομερών προτάσεων», ενώ την ίδια στιγμή γνωστοποιεί ότι θα συστήσει δική της Επιστημονική Συμβουλευτική Επιτροπή (ΕΣΕ) για το θέμα του ΩΠ.

Τα σημαντικότερα σημεία τα οποία προκύπτουν από τη μελέτη της ΕΣΕ, αφορούν στις ακόλουθες «αντιπροτάσεις». Ειδικότερα, η Επιτροπή (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 09.06.2012, σ. 11):

- Απορρίπτει την πρόταση του ΥΠΠ για την καθολική εφαρμογή 80λέπτων μαθημάτων στο Γυμνάσιο, αλλά δεν αποκλείει το ενδεχόμενο εισαγωγής τους σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα.
- Δεν αποδέχεται την προοπτική να είναι αποκλειστικά κοινού κορμού η Α' Λυκείου και αντιπροτείνει την περιορισμένη επιλογή μαθημάτων (τεσσάρων συνολικά περιόδων) για σκοπούς διεύρυνσης των κλίσεων και προτιμήσεων των μαθητών.
- Για τη Β' και Γ' Λυκείου συμφωνεί με τη διαμόρφωση συγκεκριμένων συνδυασμών/κατευθύνσεων περιορίζοντας, ωστόσο, τον κατάλογο με τα επιλεγόμενα μαθήματα που προτείνει το Υπουργείο.

Συγχρόνως, η Επιτροπή υποστηρίζει ότι ολοκληρωμένη αναδόμηση του Λυκείου δεν μπορεί να γίνει χωρίς ταυτόχρονη αλλαγή του συστήματος πρόσβασης στα πανεπιστήμια. Συμφωνεί με τη βασική αρχή του ΥΠΠ για γενική Παιδεία, ενώ διαφωνεί με τη θεσμοθέτηση των

απογευματινών μαθημάτων. Όσο για τις ώρες διδασκαλίας ανά γνωστικό αντικείμενο, κάνει τις δικές τις προσθαφαιρέσεις. Αυξάνει κατά οκτώ περιόδους τα Φιλολογικά μαθήματα και κατά τέσσερις τα Μαθηματικά.

Αντιδράσεις προκαλεί η έκθεση της ΕΣΕ για το ΩΠ και τη δομή του προγράμματος στο Γυμνάσιο και Λύκειο. Με την έκθεση διαφωνεί ανοικτά η ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ Κίνηση Καθηγητών, η οποία την χαρακτηρίζει «φιάσκο» και κατηγορεί την ηγεσία της ΟΕΛΜΕΚ ότι «εμποδίζει την μεταρρύθμιση» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 09.06.2012, σ. 10). Στην ανακοίνωσή της, τονίζει ότι η ηγεσία της ΟΕΛΜΕΚ για άλλη μια φορά συμπεριφέρεται ως εχθρός της μεταρρύθμισης, ακολουθώντας «τακτική κωλυσιεργίας» αφού, αντί ν' απαντήσει στην πρόταση του Υπουργείου για τα ΩΠ συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην προώθηση των ΑΠ, προβάλλει ενστάσεις και αντιρρήσεις. Με τον τρόπο αυτό, καθυστερεί ταυτόχρονα και την προώθηση των άλλων μεγάλων ζητημάτων που αφορούν στην ΕΜ.

Σύμφωνα με τον πρόεδρο της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ Σ. Χαραλάμπους (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 17.06.2012, σ. 15):

Η προτεινόμενη αύξηση κατά οκτώ (8) διδακτικές περιόδους στα φιλολογικά, πέραν του ότι ξάφνιασε ακόμα και τους φιλόλογους, τυχόν υιοθέτησή της θα επιφέρει τεράστιες ανατροπές με απρόβλεπτες και αλυσιδωτές επιπτώσεις. Διότι ταυτόχρονα μειώνονται, σε σχέση με την πρόταση του Υπουργείου, άλλα μαθήματα όπως η πληροφορική, φυσική, βιολογία, τεχνολογία, κ.ά.

Ως εκ τούτου, μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών κάποιων ειδικοτήτων δεν θα επαναδιοριστεί.

Άμεση είναι η αντίδραση και της Επιτροπής Συμβασιούχων, Εκτάκτων και Αντικαταστατών Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης, η οποία «θεωρεί πως διακυβεύεται το μέλλον της με τους πειραματισμούς της ηγεσίας της ΟΕΛΜΕΚ» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 09.06.2012, σ. 10). Η επιτροπή σημειώνει, επίσης, ότι η ΕΣΕ που διορίστηκε εκ μέρους της ΟΕΛΜΕΚ για τα ΩΠ «χωρίς καμιά επιστημονική τεκμηρίωση και επικαλούμενοι κάποιες αόριστες θεωρίες και στατιστικές, στην ουσία εισηγούνται μια εντελώς διαφορετική πρόταση χωρίς να λάβουν υπόψη ούτε το διάλογο που εδώ και 4 χρόνια διεξάγεται, ούτε την ύπαρξη εδώ και δύο χρόνια νέων Αναλυτικών προγραμμάτων, ούτε καν ότι το Υπουργείο έχει ετοιμάσει συγκεκριμένη πρόταση με συγκεκριμένες εισηγήσεις» (ό.π.π.).

Σε δημόσια τοποθέτησή του, εκπαιδευτικός επισημαίνει την «καταθλιπτική» καθημερινότητα του δημόσιου σχολείου, η οποία όμως δεν γίνεται αντιληπτή από τους συνδικαλιστές, οι οποίοι «χάρη στον έμμισθο συνδικαλισμό, αυτοί απουσιάζουν από τα σχολεία από μια έως τέσσερις μέρες τη βδομάδα» (Νικολάου, *Φιλελεύθερος*, 01.01.2012, σ. 57). Σύμφωνα με τον ίδιο, τα μαθήματα τα οποία θα διδαχθούν στα δημόσια σχολεία, όπως



και η κατανομή τους στο ΩΠ, αφορούν ολόκληρη την πολιτεία και σε τέτοιες αποφάσεις θα πρέπει να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολείου, όχι κατά αποκλειστικότητα οι συνδικαλιστές.

Συγχρόνως, οι οργανωμένοι γονείς Μέσης Εκπαίδευσης καλούν το ΥΠΠ να προωθήσει για υλοποίηση την πρότασή του, επικρίνοντας την οργάνωση των καθηγητών «ότι προσπαθεί να εκμεταλλευθεί το χρόνο για να οδηγήσει το όλο εγχείρημα σε αδιέξοδο» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 12.06.2012, σ. 19).

Σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί συμβιβαστική συμφωνία με την ΟΕΛΜΕΚ για εφαρμογή ΝΩΠ στον γυμνασιακό κύκλο, ο υΠΠ Γ. Δημοσθένους προχωρεί σε νέες παραχωρήσεις (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 22.06.2012). Συγκεκριμένα, αποδέχεται τη μη καθολική εφαρμογή των 80λέπτων στο Γυμνάσιο, την αύξηση στις διδακτικές περιόδους των Μαθηματικών κατά μια και δεσμεύεται γραπτώς για τη μη διαφοροποίηση του εργασιακού καθεστώτος των καθηγητών.

Ταυτόχρονα, με επιστολή του στην ΟΕΛΜΕΚ δεσμεύεται για τα εξής (ό.π.π., σ. 23):

Για να διαπιστώσω την αποτελεσματικότητα των μέτρων, όχι μόνο των νέων ωρολογίων προγραμμάτων αλλά και την εφαρμογή των νέων αναλυτικών, την επιμόρφωση, τις εργαστηριοποιήσεις, κ.λπ. στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών, θα φροντίσω ώστε να υπάρξει μηχανισμός αυτοαξιολόγησης, παρακολούθησης και αξιολόγησης, ο οποίος θα περιλαμβάνει τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, συμβούλους, επιθεωρητές, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, πανεπιστημιακούς που εμπλέκονται στη διαδικασία παρακολούθησης και αξιολόγησης της εφαρμογής όλων των καινοτομιών που εισήχθησαν τα τελευταία χρόνια...

Ο Δ. Ταλιαδώρος από πλευράς του, επισημαίνει ότι δεν απομένει χρόνος για να εφαρμοστούν οι όποιες διαφοροποιήσεις στο ΩΠ των σχολείων Μέσης από τον προσεχή Σεπτέμβριο (2012). Υπογραμμίζει ότι το ΥΠΠ δεν νομιμοποιείται να παρακάμψει τα θεσμοθετημένα όργανα διεξαγωγής διαλόγου για τη μεταρρύθμιση (Συμβούλια Δημοτικής, Μέσης και Παιδείας) για επιτάχυνση των διαδικασιών, τονίζοντας ότι η ηγεσία των καθηγητών δεν πρόκειται να συναινέσει σε κάτι τέτοιο (ό.π.π.). Υποστηρίζει, επίσης, ότι «το συγκεκριμένο σχέδιο του υπουργείου δεν έγινε αποδεκτό ούτε από την ΟΛΤΕΚ, δεν είδαμε ούτε τις απόψεις του μαθητικού κινήματος, αντίθετος είναι και ο σύνδεσμος των επιθεωρητών, ενώ τρία κόμματα (ΔΗΣΥ, ΔΗΚΟ, ΕΔΕΚ) πρότειναν πιλοτική εφαρμογή του» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 03.07.2012, σ. 16).

Σε έκτακτη συνεδρία του ΚΔΣ της ΟΕΛΜΕΚ, η ηγεσία της οργάνωσης απορρίπτει την εφαρμογή των ΩΠ από τον Σεπτέμβριο του 2012 με δέκα ψήφους (της ΑΛΛΑΓΗΣ και της

ΔΗΚΙ) έναντι εννέα (της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ, της Νέας Κίνησης και της Νέας Πνοής) (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 01.07.2012). Το μοναδικό παράθυρο που αφήνει ανοικτό είναι η πιλοτική εφαρμογή τους (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 26.06.2012).

Έτσι, λίγο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2012-2013 και με την έγκριση του Υπουργικού Συμβουλίου, το ΥΠΠ παίρνει το πράσινο φως για πιλοτική εφαρμογή του ΩΠ, σε τέσσερα σχολεία (Λευκωσία: Γυμνάσιο Πέρα Χωρίου-Νήσου, Λεμεσός: Τσίρειο Γυμνάσιο, Λάρνακα: Γυμνάσιο Πετράκη Κυπριανού, Πάφος: Γυμνάσιο Έμπας) (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 31.08.2012).

Όλα όσα παραθέσαμε πιο πάνω, μας αφήνουν να διατυπώσουμε τη διαπίστωση ότι η διασφάλιση συναίνεσης και η οριστικοποίηση ΩΠ ήταν ευκολότερη στην περίπτωση της δημοτικής εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, το ΥΠΠ κατέθεσε δύο εναλλακτικά σενάρια στο τραπέζι του διαλόγου με την ΠΟΕΔ. Η οργάνωση, σταθερή στην αρχική της θέση, κατέληξε σε επιλογή του 35ώρου. Ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ, διευκρίνισε ότι αυτό το οποίο διεμήνυε ο υΠΠ Α. Δημητρίου περί μείωσης των ωρών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, αποτελεί «μείζον και κρίσιμο» στοιχείο των αλλαγών, ενώ επισήμανε ότι η συμφωνία για το ΩΠ θα έπρεπε να προηγηθεί της συγγραφής των ΑΠ. Αυτό ώθησε το ΥΠΠ στη διαφοροποίηση της πρότασής του, σε σχέση με τη μείωση του χρόνου διδασκαλίας των δασκάλων (των υπεύθυνων τάξεων) κατά δύο περιόδους διδασκαλίας, ώστε να γίνει πιο ελκυστική (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 30.10.2010), ικανοποιώντας με τον τρόπο αυτό τα αιτήματα της οργάνωσης.

Μετά από διευθετήσεις εκ μέρους του προέδρου της ΕΔΑΠ Γ. Τσιάκαλου, ήρθαν και οι αντιρρήσεις των οργανωμένων γονέων. Ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ υποστήριξε τις αλλαγές και, ως εκ τούτου, όσα ο κ. Τσιάκαλος διευκρίνισε στους γονείς.

Από τα πιο πάνω συνάγεται ότι ο λόγος ο οποίος εντοπίστηκε στην περίπτωση του ΩΠ δημοτικής, ήταν **διεκδικητικός / οριοθετικός** εκ μέρους της ΠΟΕΔ, **διευκρινιστικός / συμβιβαστικός / παραχωρητικός** εκ μέρους αρμόδιων μελών της ΕΔΑΠ και του ΥΠΠ, το οποίο προέβη σε παραχωρήσεις, επεξηγήσεις και συμβιβασμούς, στην προσπάθειά του να διασφαλίσει τη συναίνεση της ΠΟΕΔ και των Οργανωμένων Γονέων.

Στην περίπτωση της Μέσης Εκπαίδευσης δεν κατέστη εφικτή η διασφάλιση συναίνεσης ως προς την εφαρμογή του ΩΠ και οι έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ ΟΕΛΜΕΚ, επιμέρους οργανώσεων και ΥΠΠ, επέτρεψαν μονάχα την πιλοτική εφαρμογή του σε τέσσερα σχολεία.

**Επικριτικός και απορριπτικός** εμφανίστηκε ο ΣΕΚΦ, ο οποίος σημείωσε ότι η πρόταση του ΥΠΠ πλήττει καίρια τα φιλολογικά μαθήματα. Ο Σύνδεσμος, απαίτησε ουσιαστική επιμόρφωση, εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το διδακτικό υλικό και επίτευξη συμφωνίας για το ΩΠ, ούτως ώστε να επιτρέψει στους φιλόλογους να εφαρμόσουν τα ΝΑΠ. Ο πρόεδρος

του ΣΕΚΦ Δ. Ταλιαδώρος, μίλησε **απορριπτικά** για την πρόταση του ΩΠ, επισημαίνοντας ότι είναι ανύπαρκτου εκπαιδευτικού και επιστημονικού υποβάθρου. Ο Γ.Γ. της ΟΕΛΜΕΚ Κ. Χατζησάββας, υποστήριξε ότι το ΥΠΠ δεν δικαιολογεί τις αυξομειώσεις της πρότασης ούτε πώς αυτές συμβαδίζουν λειτουργικά με τα ΑΠ.

Ταυτόχρονα, η ΟΕΛΜΕΚ **απαίτησε τη δέσμευση** του υΠΠ ότι δεν θα μεταβληθεί ποσοτικά ο αριθμός των διδακτικών περιόδων των καθηγητών. Οι πιο πάνω εξελίξεις ανάγκασαν το ΥΠΠ να αναλάβει δεσμεύσεις, αφήνοντας ανοικτό το ενδεχόμενο διαφοροποίησης του τελικού σχεδίου για το ΩΠ Μέσης. Παρόλα αυτά, ο υΠΠ Γ. Δημοσθένους, σε μια προσπάθεια να πιέσει την Οργάνωση, έθεσε αυστηρό χρονοδιάγραμμα για ολοκλήρωση του διαλόγου, καλώντας τις συνδικαλιστικές οργανώσεις σε εντατικό διάλογο μέχρι το τέλος Μαρτίου 2012.

Η αναθεωρημένη πρόταση για το ΩΠ, δεν κατάφερε να αποσπάσει τη συγκατάθεση της ΟΕΛΜΕΚ η οποία επενέβη δυναμικά, προχωρώντας στη σύσταση δικής της Επιστημονικής Συμβουλευτικής Επιτροπής για το θέμα.

Απέναντι στην ΟΕΛΜΕΚ και στο πλευρό του ΥΠΠ, στάθηκαν οι οργανωμένοι γονείς Μέσης Εκπαίδευσης, η ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ Κίνηση και ο Σύνδεσμος Συμβασιούχων, Εκτάκτων και Αντικαταστατών Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης, οι οποίοι κατηγόρησαν την ΟΕΛΜΕΚ για κωλυσιεργία και παρατεταμένο διάλογο.

Σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί συμβιβαστική συμφωνία με την ΟΕΛΜΕΚ για εφαρμογή ΝΩΠ στον γυμνασιακό κύκλο, ο υΠΠ Γ. Δημοσθένους προχώρησε σε νέες παραχωρήσεις. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία της ηγεσίας της ΟΕΛΜΕΚ, σε έκτακτη συνεδρία του ΚΔΣ, απέρριψε την εφαρμογή του ΩΠ από τον Σεπτέμβριο 2012.

Τα προαναφερθέντα καθιστούν ξεκάθαρο ότι η εποικοδομητική διαπραγμάτευση δεν επιτεύχθηκε στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι σχέσεις μεταξύ της ηγεσίας της ΟΕΛΜΕΚ και του ΥΠΠ, σε αρκετές περιπτώσεις ήρθαν σε ρήξη. Αν και το ΥΠΠ έλαβε στήριξη από κάποιους φορείς και πήρε αρκετές **συμβιβαστικές / υπαναχωρητικές αποφάσεις** για ικανοποίηση των συνδικαλιστικών αιτημάτων, παρόλα αυτά η αρνητική στάση της πλειοψηφίας της Οργάνωσης, δεν μπόρεσε να υπερκεραστεί από τις προτάσεις/εισηγήσεις του Υπουργείου. Τα αιτήματα και συμφέροντα των κλάδων που παρενέβησαν, δυσκόλεψαν τις διαπραγματεύσεις, ενώ η συνδικαλιστική οργάνωση μπόρεσε τελικά να **παρέμβει «ρυθμιστικά»** προσδιορίζοντας τον τρόπο και την έκταση με την οποία θα εφαρμοστεί η προτεινόμενη πολιτική περί ΩΠ.

Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει ότι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις αποτελούν ισότιμους εταίρους (βλ. Donaldson, Mayer, Cobb, LeChasseur, & Welton, 2013; Louis, Seppanen, Smylie, & Jones, 2000), οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν ή να αποδομήσουν πολιτικές, εφόσον κατέχουν τη δυναμική εκείνη η οποία μπορεί να αναχαιτίσει τα όσα προτείνονται εκ μέρους του επίσημου πολιτικού/εκπαιδευτικού φορέα (λ.χ. ΥΠΠ).

Το γεγονός ότι οι ρυθμίσεις και διαπραγματεύσεις για τα ΩΠ τα οποία θα πλαισιώναν και θα στήριζαν τη λειτουργική εφαρμογή των ΑΠ, έγιναν εκ των υστέρων φαίνεται να επιβεβαιώνει τη διαπίστωση του Μαυρογιώργου ότι «ο κατακερματισμός και η αποσπασματική ρύθμιση επιμέρους πτυχών που συνδέονται με τα σχολικά προγράμματα εγγράφει έναν προβληματικό χρονισμό που, μαζί με άλλες εκκρεμότητες, ανοίγει περιθώρια για αντιμεταρρυθμιστικούς συμβιβασμούς» (Μαυρογιώργος, *Πολίτης*, 05.02.2012, σ. 80).

Το σύνολο των αναφορών που εντοπίστηκαν σε σχέση με τον καθορισμό και την οριστικοποίηση των Ωρολογίων Προγραμμάτων ανέρχεται σε 66. Η πλειοψηφία των αναφορών εντοπίζεται κατά το 2012 (33 δημόσιες τοποθετήσεις), χρονιά κατά την οποία εκδηλώνονται αντιπαραθέσεις μεταξύ ΥΠΠ και ΟΕΛΜΕΚ, σε σχέση με το ΩΠ Μέσης Εκπαίδευσης. Οι αντίστοιχες τοποθετήσεις το 2011, χρονιά έναρξης της σταδιακής εφαρμογής των ΑΠ σε δημοτικά και γυμνάσια, κατά την οποία εγκρίθηκε το ΩΠ Δημοτικής από το Υπουργικό Συμβούλιο, ήταν 13. Το 2010 εντοπίζονται 19 αναφορές και το 2014 μία. Αδιαμφισβήτητα, αυτό το οποίο διαφαίνεται είναι ότι οι συνδιαλλαγές σε σχέση με τα ΩΠ Δημοτικής και Μέσης, αποτέλεσαν ένα ακόμη «πεδίο» αντιπαραθέσης μεταξύ των εμπλεκόμενων.

ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΟΣ	ΧΑΡΑΥΓΗ	ΠΟΛΙΤΗΣ	ΣΗΜΕΡΙΝΗ	ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ	ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	ΚΟΜΜΑΤΑ	Paideia News	ΑΛΛΑ	ΣΥΝΟΛΟ
2012:17	2012:10	2011:2	2012:2	2014:1	2012:		2012:3		2010:
2011:5	2011:3	2010:6	2011:3	2010:1	1-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ		<b>Σύνολο:3</b>		19
2010:6	2010:6	<b>Σύνολο: 8</b>	<b>Σύνολο: 5</b>	<b>Σύνολο: 2</b>	<b>Σύνολο:1</b>				2011:
<b>Σύνολο:28</b>	<b>Σύνολο: 19</b>								13
									2012:
									33
									2014:
									1
									<b>N:66</b>
Ωρολόγια Προγράμματα: τοποθετήσεις γύρω από τον καθορισμό και την οριστικοποίησή τους									

### 5.3 Οι (αρχικοί και κοινωνικοί) δρώντες: Τρόποι παρεμβολής και επίδραση στην υλοποίηση της μεταρρύθμισης

Για τους σκοπούς της έρευνας, γίνεται διαχωρισμός των ατόμων/ομάδων που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία εμπλέκονται ή/και επιδρούν στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής αλλαγής,

σε αρχικούς και κοινωνικούς δρώντες. Στους αρχικούς δρώντες συγκαταλέγονται όσοι σχετίζονται άμεσα με την εφαρμογή των αλλαγών που προτείνονται, αποκτώντας ρόλο φορέων υλοποίησης (λ.χ. εκπαιδευτικοί, διευθυντές και ευρύτερα σχολικές μονάδες). Στους κοινωνικούς δρώντες συγκαταλέγονται άτομα και ομάδες που συγκροτούν το ευρύτερο, κοινωνικό συγκείμενο της μεταρρύθμισης (λ.χ. εκπαιδευτικές οργανώσεις, πολιτικά κόμματα κ.ά.).

Αδιαμφισβήτητα, η αποτίμηση του τρόπου εμπλοκής των δρώντων αυτών μέσα από παρουσίαση σχετικών τοποθετήσεων, μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη του σκοπού της έρευνας.

### **5.3.1 Αρχικοί δρώντες: με ποιους τρόπους ενεπλάκησαν οι σχολικές μονάδες, οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ηγέτες.**

Η ενότητα αυτή εστιάζει στην παράθεση του τρόπου εμπλοκής των αρχικών δρώντων στα πλαίσια της ΕΜ. Ειδικότερα, ενσωματώνει αναφορές σχετικά με την υποστήριξη (θεωρητική και πρακτική) που έλαβαν. Παρουσιάζει τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών γύρω από την επιμόρφωση, αλλά και αναφορές σε σχέση με τους τρόπους κατά τους οποίους τα μέτρα των εκπαιδευτικών και των συλλογικών τους οργάνων (ένεκα των οικονομικών μέτρων εκ μέρους της κυβέρνησης), επηρέασαν το εγχείρημα της μεταρρύθμισης.

#### **Παράγοντας Εκπαιδευτικός: Ο ρόλος του κατά την εφαρμογή της αλλαγής**

Σύμφωνα με τον υΠΠ Α. Δημητρίου ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιήθηκε, ενώ μεγιστοποίησε τον βαθμό δυσκολίας του. «Απαιτεί πολύ μεγαλύτερη εξειδίκευση από ό,τι στο παρελθόν σε διαφορετικά πεδία γνώσης και δεξιοτήτων. Απαιτεί πολύ μεγαλύτερη ευελιξία και διάθεση για εκσυγχρονισμό. Αλλά είναι πιο σημαντικός από το παρελθόν, αν γίνεται και σωστά» (ΥΠΠ, *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, 09.2009, σ. 2, <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/enimerotiko-deltio-septemvrios-2009.pdf>).

Η συμβολή και συνεργασία του κάθε εκπαιδευτικού αλλά και ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας, τόσο στην ανάπτυξη ΑΠ στα πλαίσια «δημόσιου εγχειρήματος» (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 21.12.2008; *Φιλελεύθερος*, 30.11.2008; *Χαραυγή*, 24.08.2008), όσο και στην εφαρμογή των ΠΣ καθίσταται καταλυτικής σημασίας εκ μέρους του προέδρου της ΕΔΑΠ αλλά και του υΠΠ που υπογραμμίζει ότι: «ένα θαυμάσιο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να μείνει ένα θαυμάσιο κείμενο και τίποτε περισσότερο εάν όλοι όσοι εμπλέκονται και η ίδια η κοινωνία δεν το αγκαλιάσουν με θέρμη και αν δεν κάνει ο καθένας αυτό που του αναλογεί» (*Καθημερινή*, 30.08.2010).

Με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύει τις ευθύνες που αναλογούν στους εκπαιδευτικούς ενώ, παράλληλα, υποδεικνύει την ανάγκη αναδιοργάνωσης των διαφόρων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, ούτως ώστε να μπορέσουν να

ανταποκριθούν «στους νέους ρόλους και τις αυξημένες τους ευθύνες» (ΥΠΠ, *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, 09.2009, σ. 2, <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/enimerotiko-deltio-septemvrios-2009.pdf>).

Σύμφωνα με τον Α. Δημητρίου, το ΥΠΠ προχωρεί σε συνεργασία με την ΕΔΑΠ στην ετοιμασία πρότασης για την επιμόρφωση των στελεχών του ίδιου του υπουργείου όπως, επίσης, και των δασκάλων και καθηγητών που θα κληθούν να εφαρμόσουν τα ΝΑΠ από τη σχολική χρονιά 2011-2012. Η πρόταση αυτή αποστέλλεται και στις εκπαιδευτικές οργανώσεις, για ενημερωτικούς λόγους (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 08.09.2010).

Μεγάλη αξία στον ρόλο και στη συμβολή που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός δίνει και ο Γ. Δημοσθένους, ο οποίος διαδέχεται τον Α. Δημητρίου στο ΥΠΠ. Σε μήνυμά του για την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2011-2012, απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς υπογραμμίζοντας ότι: «Το μέλλον της νέας γενιάς και το μέλλον της πατρίδας μας εξαρτάται από τη δική σας δραστήρια συμμετοχή στο εγχείρημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» (*Καθημερινή*, 08.09.2011; *Χαραυγή*, 08.09.2011, σ. 14). Κάνει επίκληση στον «παιδαγωγικό πατριωτισμό» τους (ΥΠΠ, *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, 09.2011, σ. 1, <http://www.moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia-politismos-septemvrios-2011.pdf>), καλώντας τους να συμμετέχουν στην εφαρμογή των ΑΠ. Σύμφωνα με τον ίδιο, η εφαρμογή των ΝΑΠ, αποτελεί μια σταδιακή και συλλογική διαδικασία οικοδόμησης ενός νέου ανθρώπινου σχολείου, χωρίς άγχος και με την αξιοποίηση όλων των δημιουργικών δυνάμεων των εκπαιδευτικών.

Συγχρόνως, αποφασίζεται η μικρής κλίμακας εφαρμογή των ΝΑΠ εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Το ΥΠΠ επισημαίνει ότι οι λόγοι για τους οποίους αποφασίζεται το «μπόλιασμα» των υφιστάμενων ΑΠ με στοιχεία των νέων είναι, μεταξύ άλλων, οι εξής (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 26.03.2011, σ. 34):

Α) Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα αναλάβουν το 'μπόλιασμα' θα καταθέσουν τις απόψεις τους για τα ΝΑΠ, καθώς επίσης εισηγήσεις για βελτιώσεις ή διορθώσεις.

Β) Θα περάσει το μήνυμα στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας ότι η εισαγωγή των ΝΑΠ δεν είναι κάτι δύσκολο ή νεφελώδες και ότι μπορεί να εφαρμοστούν στην πράξη.

Γ) Το υλικό που θα προκύψει, (π.χ. σχέδια μαθήματος, διδακτικό υλικό) και το οποίο θα ετοιμαστεί από τους διδάσκοντες, θα αναρτηθεί στο διαδίκτυο και ως εκ τούτου θα έχουν πρόσβαση όλοι οι ενδιαφερόμενοι.

Δ) Θα δοθεί η δυνατότητα σε άλλους διδάσκοντες να παρακολουθήσουν το μάθημα των συναδέλφων τους κατ' επέκταση θα δημιουργηθούν στα σχολεία δίκτυα εκπαιδευτικών για ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και εισηγήσεων.

Παράλληλα, εγκρίνεται το έργο «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης» με προϋπολογισμό €5.704.685. Το έργο, το οποίο αξιοποιείται για οικονομική στήριξη της μεταρρύθμισης, συγχρηματοδοτείται κατά 85% από το ΕΚΤ και κατά 15% από εθνικούς πόρους (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 02.02.2012). Η διευθύντρια του ΠΙ, Αθηνά Μιχαηλίδου, αναλύοντας τις σημαντικότερες παραμέτρους του έργου, εξηγεί ότι οι κυριότερες δράσεις του έργου είναι (σ. 21):

α) Επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης, β) Εισαγωγική επιμόρφωση, γ) Προγράμματα επιμόρφωσης στα νέα αναλυτικά προγράμματα, δ) Προαιρετικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς, ε) Ανάπτυξη και έκδοση επιμορφωτικού υλικού, στ) Διακρατική συνεργασία σε θέματα επιμόρφωσης και ζ) άλλες επιμορφωτικές δράσεις, όπως συνέδρια, βιωματικά εργαστήρια, σεμινάρια, με βάση τις εμφάσεις του υπουργείου.

Σύμφωνα με Ενημερωτικό Δελτίο του ΥΠΠ (03.2012, <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia-politismos-martios-2012.pdf>), αναγνωρίζεται το γεγονός ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών «αποτελεί μια από τις πιο κρίσιμες παραμέτρους που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την απόδοση ενός εκπαιδευτικού συστήματος» (σ. 1). Επισημαίνεται ότι όλες οι χώρες που καταβάλλουν προσπάθειες για τη γενικότερη αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη βελτίωση των συστημάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσής τους, εφόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν πρωταρχικό ρόλο στην ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης.

Η αναβάθμιση των τομέων αυτών αποτελεί επίσης βασική προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και ένα από τα σημαντικότερα κεφάλαια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. Στα πλαίσιά της, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού προωθεί συνεχώς την αναβάθμιση και την αναδιάρθρωση του πλαισίου, των δομών και των μηχανισμών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με τρόπο που να συνδέεται άρρηκτα, να στηρίζει και να υποστηρίζει την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική και τις αλλαγές που προωθούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

(ό.π.π., σ. 1)

Στα πλαίσια της πιο πάνω συλλογιστικής, θεσμοθετείται για πρώτη φορά το διήμερο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προδημοτικής, ειδικής και δημοτικής εκπαίδευσης στα πρότυπα του διημέρου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Μέσης (το οποίο ξεκίνησε να εφαρμόζεται το 2010). Σε ανακοίνωσή του το ΥΠΠ αναφέρει ότι το διήμερο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας θα αφορά τόσο σε κεντρική, όσο και σε ενδοσχολική επιμόρφωση (Πεννηταέξ, *Σημερινή*, 10.11.2012). Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, τις

δύο σχολικές χρονιές 2010-2012, από επιμόρφωση πέρασαν 4.504 εκπαιδευτικοί Γυμνασίων και 3.245 εκπαιδευτικοί Δημοτικής.

### **Απόψεις για την επιμόρφωση και πώς αυτή επηρέασε το εγχείρημα της ΕΜ και την εφαρμογή των ΝΑΠ**

Δημόσιες τοποθετήσεις επισημαίνουν ότι η ανάπτυξη και εισαγωγή ΝΑΠ δεν εξυπακούει την επιτυχή εφαρμογή τους και κατ' επέκταση την υλοποίηση των προσδοκιών και των διακηρύξεων, όπως αυτές προσδιορίζονται στα αρχικά στάδια (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.12.2009). Ένας βασικός πυλώνας του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι φυσικά το ανθρώπινο του δυναμικό. Για να πετύχει η όποια ΕΜ ή/και οι όποιες αλλαγές στην εκπαίδευση, θα πρέπει να πειστούν για την αναγκαιότητά τους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Βαρνάβα, *Σημερινή*, 04.09.2011).

«Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που εν πολλοίς θα καθορίσουν την τύχη της επιδιωκόμενης αλλαγής και το ζητούμενο είναι: α) Μπορούν; β) Θέλουν;» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.12.2009, σ. 36). Κανένα ΑΠ δεν μπορεί να λειτουργήσει, εάν δεν επενδύσουμε στην επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, με τρόπους που θα το καταστήσουν ικανό να αναλάβει τους ρόλους που θα του ανατεθούν (Χατζηκωστή, *Φιλελεύθερος*, 18.04.2010).

Σύμφωνα με τη Μιλτιάδου (*Πολίτης*, 30.01.2011), φιλόλογο και συνδικαλίστρια της ΝΕΑΣ ΠΝΟΗΣ, απαράδεκτο θεωρείται από την πλειοψηφία των φιλολόγων το γεγονός ότι επιμορφώνεται μόνο ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών και όχι όλοι. Το λεγόμενο «μπόλιασμα» (των προηγούμενων ΑΠ με πτυχές των ΝΑΠ) δεν μπορεί, κατά την ίδια, να λειτουργήσει αποτελεσματικά, καθώς είναι ανέφικτο να ενημερωθούν επαρκώς για τις νέες διατάξεις των ΑΠ από τους συναδέλφους που παρακολουθούν τα επιμορφωτικά σεμινάρια.

Επιπρόσθετα, πολλοί από αυτούς εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους, γιατί αρκετές ώρες αναλώνονται σε θεωρητικές αναφορές και συζητήσεις για τους σκοπούς, τους στόχους και τις νέες διατάξεις των ΑΠ χωρίς να παρουσιάζουν οι λειτουργοί των σεμιναρίων διδακτικές προσεγγίσεις ή σχέδια μαθήματος κάτι που θα έπρεπε να αποτελεί προτεραιότητά τους. Τουναντίον, αναθέτουν στους φιλόλογους που παρακολουθούν τα σεμινάρια ως κατ' οίκον εργασία την εκπόνηση σχεδίων μαθήματος ή διδακτικών προσεγγίσεων.

(ό.π.π., σ. 72)

Σύμφωνα με την ίδια, επιβάλλεται η παρουσίαση διδακτικών πλάνων, που να συνάδουν με τις θεωρητικές αρχές των ΝΑΠ, για να διαπιστωθεί επί του πρακτέου, αν μπορούν να υλοποιηθούν οι αλλαγές που οραματίζονται οι «αρχιτέκτονες» της εκπαιδευτικής



μεταρρύθμισης στις σχολικές τάξεις μεικτής ικανότητας, καθώς οι πλείστες αυτών στερούνται και τον απαιτούμενο εξοπλισμό μέσω τεχνολογίας (ό.π.π.).

Η ΔΗΚΙ, ως αποδέκτης και εκφραστής των απόψεων των εκπαιδευτικών, παραθέτει τα σχόλια της σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, κάνει αναφορά στα ακόλουθα (ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ – ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ, 08.02.2011):

- Η τελευταία φάση της Επιμόρφωσης ονομάστηκε και από μερικούς εισηγητές «Ενημέρωση», αφού ο διαθέσιμος χρόνος και ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν επέτρεπε κάτι διαφορετικό.

- Φαίνεται από τις παρουσιάσεις που έγιναν ότι δεν είχαν όλες οι Επιτροπές Αναλυτικών Προγραμμάτων τον ίδιο τρόπο εργασίας ή τήρησης χρονοδιαγραμμάτων. Φαίνεται για παράδειγμα ότι η Επιτροπή των Μαθηματικών εργάστηκε με τρόπο που να είναι έτοιμη τον επόμενο Σεπτέμβρη και να δηλώνει ξεκάθαρα ότι την επόμενη χρονιά θα εφαρμοστούν τα ΝΑΠ στην Α΄ Τάξη και σε κάποιες ενότητες στην ΣΤ΄ Τάξη, ενώ η Επιτροπή των Ελληνικών δεν έχει ξεκαθαρίσει πολλά ακόμη θέματα.

- Όσον αφορά την επιμόρφωση στα Ελληνικά όπου έγινε μια κοινή παρουσίαση, οι εισηγητές δεν ήταν ευέλικτοι για να απαντήσουν ερωτήσεις ακόμα και διαδικαστικού τύπου. Προκύπτουν επίσης, ερωτήματα ως προς το περιεχόμενο του θέματος:

Ο κριτικός γραμματισμός θα διαποτίζει καθημερινά τα σχέδια μαθήματος ή θα εντάσσεται σε κάποιες περιπτώσεις; Θα εγκαταλειφθεί ο σημερινός τρόπος διδασκαλίας ή απλά θα προστεθεί και η προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού; Ποιος αξιολόγησε τον σημερινό τρόπο διδασκαλίας και τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται σήμερα για να προκύπτει η ανάγκη αλλαγής πορείας; Ποιος θα αξιολογεί το υλικό που θα χρησιμοποιείται σε κάθε σχολική τάξη; Πώς θα αξιολογείται ότι όλοι οι συνάδελφοι κάλυψαν τους διδακτικούς στόχους που εγγράφονται στα Νέα Ελληνικά όταν δεν υπάρχει το βασικό εγχειρίδιο;

Οι απαντήσεις ήταν ποικίλες και συγκρουόμενες ανάλογα με τον εισηγητή και ενδεικτικές της σύγχυσης που επικρατεί όσον αφορά το μάθημα των Ελληνικών.

Η Κίνηση, ζητάει όπως θεωρηθεί και επίσημα ότι η σχολική χρονιά 2012-2013 θα αποτελέσει χρονιά πιλοτικής εφαρμογής των Νέων Αναλυτικών, ώστε να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος για αυτοδιόρθωση του συστήματος με τρόπους που θα οδηγούν «σε μεταρρύθμιση και όχι απορρύθμιση! Γιατί εξάλλου φαίνεται ότι και το ίδιο το Υπουργείο έχει αντιληφθεί ότι οι ρυθμοί με τους οποίους επέμενε να γραφτούν και να εφαρμοστούν τα ΝΑΠ ήταν παράλογοι παρόλο που δε θα το παραδεχτεί ποτέ επίσημα» (ό.π.π.).

Παρόμοιες αντιδράσεις εντοπίζονται και εκ μέρους του προέδρου της ΠΑΔΕΔ Πρωτοπορίας Αμμοχώστου Α. Τινή, ο οποίος κάνει λόγο για ανικανότητα του ΥΠΠ να ανταποκριθεί επαρκώς στην ανάγκη για επιμόρφωση. Χαρακτηριστικά, επισημαίνει ότι για τα ΝΑΠ οι πλείστοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια μόλις 3 ημερών, ενώ σε πολλές περιπτώσεις έχουν εκφράσει αρνητική άποψη για το επίπεδο των σεμιναρίων αυτών (Τινή, *Φιλελεύθερος*, 08.09.2011).

Σχετική έρευνα πραγματοποιείται από το ΥΠΠ σε σχέση με την επιμόρφωση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα ευρήματά της, σε γενικές γραμμές οι διδάσκοντες βαθμολόγησαν με «λίαν καλώς» το πρόγραμμα (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 20.06.2011). Παρόλα αυτά διαφάνηκε ότι «πιο ευχαριστημένοι έμειναν οι καθηγητές σε σχέση με τους δασκάλους, ενώ ο βαθμός ικανοποίησης διαφοροποιείται ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο» (σ. 3).

Εκτενέστερα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συλλέχθηκαν στη βάση των ακόλουθων τριών παραγόντων, οι οποίοι παρουσιάζονται συνοπτικά (ό.π.π.):

**Παράγοντας 1:** Βαθμός ικανοποίησης για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης του γνωστικού αντικειμένου που παρακολούθησαν.

Οι εκπαιδευτικοί της Μέσης Εκπαίδευσης έμειναν πιο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς Δημοτικής με τους όρους να κυμαίνονται από μέτρια ικανοποίηση (Νέα Ελληνικά Δημοτικής Μ.Ο. 3,04) μέχρι πάρα πολύ υψηλή ικανοποίηση (Φυσική Αγωγή Μέσης Εκπαίδευσης Μ.Ο. 4,85).

**Παράγοντας 2:** Βαθμός ικανοποίησης για τον επιμορφωτή και τη μεθοδολογία που εφάρμοσε κατά τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου.

Οι εκπαιδευτικοί της Μέσης Εκπαίδευσης έμειναν πιο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς της Δημοτικής. Οι μέσοι όροι παρουσίαζαν μέτρια ικανοποίηση (Νέα Ελληνικά Δημοτικής Μ.Ο. 3,52) μέχρι πάρα πολύ υψηλή ικανοποίηση (Αγγλικά Δημοτικής Εκπαίδευσης Μ.Ο. 4,85).

**Παράγοντας 3:** Βαθμός ικανοποίησης για το διαδικαστικό μέρος της επιμόρφωσης.

Και σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί Μέσης δήλωσαν πιο ευχαριστημένοι από τους εκπαιδευτικούς Δημοτικής. Οι μέσοι όροι κυμαίνονταν από μέτρια ικανοποίηση (Νέα Ελληνικά Δημοτικής Μ.Ο. 3,37) μέχρι πάρα πολύ υψηλή ικανοποίηση (Φυσική Αγωγή Μέσης Εκπαίδευσης Μ.Ο. 4,41).

Στη γενική δήλωση «Το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δημοτικών και Γυμνασίων για τα νέα αναλυτικά προγράμματα έχει επιτύχει το σκοπό του», τον χαμηλότερο

μέσο όρο συγκέντρωσαν τα Νέα Ελληνικά Δημοτικής με 2,75, τα Νέα Ελληνικά Μέσης με 3,08 και τα Μαθηματικά Δημοτικής με 3,15.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κάποια γνωστικά αντικείμενα επικεντρώθηκαν στη θεωρία (π.χ. Ιστορία, Νέα Ελληνικά) ενώ εισηγήθηκαν την ανάπτυξη δειγματικών διδασκαλιών από ή σε συνεργασία με τους επιμορφωτές και παρακολούθησή τους από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, εισηγήθηκαν συνέχιση της επιμόρφωσης ή περισσότερο χρόνο επιμόρφωσης. Πολύ σημαντική ήταν επίσης, η εισήγηση των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης όπως επιμορφωθούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν και όχι μόνο σε ένα (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 20.06.2011).

### **Τα μέτρα των εκπαιδευτικών: πώς επηρέασαν την επιμόρφωση**

Το ΥΠΠ σε ανακοίνωσή του αναφέρεται στην απόφαση των οργανώσεων ΟΕΛΜΕΚ και ΠΟΕΔ να καλέσουν τους εκπαιδευτικούς όπως απέχουν από συνέδρια, σεμινάρια και προγράμματα επιμόρφωσης εκτός σχολείου, λόγω του πακέτου μέτρων για την οικονομία (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 20.09.2011). Διευκρινίζει ότι θα συνεχίσει να προσφέρει το πρόγραμμα επιμόρφωσης για τα ΝΑΠ προς τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, με βάση το πρόγραμμα που ανακοινώθηκε με τις σχετικές εγκυκλίους του ΠΠ. Τέλος, σημειώνει ότι σκοπεύει να αποστείλει σε όλες τις σχολικές μονάδες, σε ηλεκτρονική μορφή, τις παρουσιάσεις που υπό κανονικές συνθήκες οι εκπαιδευτικοί θα παρακολουθούσαν στα επιμορφωτικά σεμινάρια ώστε, «υπό την ευθύνη της διευθυντικής ομάδας του σχολείου και σε εργάσιμο χρόνο ή/και σε χρόνο που προβλέπεται να αφιερώνεται στην επιμόρφωση, να πραγματοποιηθούν επιμορφωτικές δράσεις εντός των σχολικών μονάδων κατά τις οποίες θα επεξηγηθούν και συζητηθούν με όλο το προσωπικό τα θέματα των επιμορφωτικών σεμιναρίων» (σ. 36).

Ο διευθυντής Δημοτικής ανακοινώνει ότι στα μεγάλα σε αριθμό δασκάλων σχολεία, τα σεμινάρια επιμόρφωσης θα γίνονται ενδοσχολικά. Για τα μικρά σχολεία θα γίνει διευθέτηση όπως καλυφθεί το πρόβλημα με συχνότερες επιθεωρήσεις (*PaideiaNews*, 18.09.2011).

Αν και από πλευράς του, ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ Φ. Φυλακτού επισημαίνει ότι οι δάσκαλοι είναι επιμορφωμένοι και ότι η ΕΜ μπορεί να συνεχιστεί και χωρίς την επιμόρφωση όπως αρχικά σχεδιάστηκε (*PaideiaNews*, 18.10.2011), εντούτοις, οι διαφωνίες εντός της οργάνωσης για την απόφαση της ηγεσίας περί μη συμμετοχής στις επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολείου, είναι έντονες. Ενδεικτικά, παρατίθεται η ακόλουθη αντίδραση εκ μέρους μέλους της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ, σύμφωνα με την οποία (Ρήγας, *PaideiaNews*, 19.10.2011):

Όσο και αν θέλουν κάποιοι να λένε πως η επιμόρφωση θα συνεχιστεί μεταφερόμενη εντός σχολικής μονάδας, αυτό θα γινόταν αν σχεδίαζόταν ως

τέτοια. Αλλά ξέρουμε ότι δε μπορεί να αναπληρωθεί... με απλές ενημερώσεις από το διευθυντή ή ανάγνωση διαφανειών, γιατί απλούστατα θα ήταν πρακτικής φύσεως επιμορφώσεις και όχι θεωρητικές.

### **Το επίπεδο της σχολικής μονάδας και ο ρόλος των διευθυντών κατά τη διάρκεια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης**

Σύμφωνα με τον «αρχιτέκτονα του νέου σχολείου» και πρόεδρο της ΕΔΑΠ Γ. Τσιάκαλο, η εντολή που πήρε η επιτροπή του από την πολιτική ηγεσία της χώρας ήταν η δημιουργία του δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου, όσο γίνεται γρηγορότερα (Χαραυγή, 24.08.2008, σσ. 16-17). Αυτός ήταν σύμφωνα με τον ίδιο, ο στόχος ο οποίος θα έπρεπε να υλοποιηθεί από τις αλλαγές στα ΑΠ.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, προσδιορίζεται από τον Σ. Χαραλάμπους, πρόεδρο της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ Κίνησης Καθηγητών ως θέμα «αναπροσδιορισμού του ρόλου του ίδιου του σχολείου» (Χαραλάμπους, *Φιλελεύθερος*, 03.08.2008, σ. 55). Ενός σχολείου των γνώσεων, το οποίο σύμφωνα με τον ίδιο, «δεν κατόρθωσε να αναπτύξει τις άλλες πλευρές της ανθρώπινης προσωπικότητας όσο θα έπρεπε». Ενός σχολείου το οποίο είναι αποκομμένο από την κοινωνική πραγματικότητα που το περιβάλλει, γεγονός που καταδεικνύει πως «έχει εξαντλήσει τον ιστορικό του ρόλο» (ό.π.π.).

Δημόσιες αναφορές υπογραμμίζουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το επίπεδο της σχολικής μονάδας και παραθέτουν τον τρόπο εμπλοκής των σχολικών μονάδων αλλά και των διευθυντικών στελεχών στο εγχείρημα της μεταρρύθμισης.

Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό κομμάτι της ευρύτερης κοινωνίας, όπως αναφέρει ο Α. Καζαμιάς (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 20.12.2009). Αντιθέτως, «ανάλογα με τις κυρίαρχες ιδέες της εκάστοτε κοινωνίας και το πολιτικό-οικονομικό μοντέλο που ακολουθεί μια κυβέρνηση, διαμορφώνεται και το εκπαιδευτικό σύστημα» (σ. 36). Εφόσον στην προκειμένη, ο στόχος είναι να αλλάξει το σχολείο, αλλαγές δεν πρέπει να γίνουν μόνο σε αυτό το επίπεδο αλλά και ευρύτερα σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο καλείται να αφομοιώσει την προτεινόμενη εκπαιδευτική αλλαγή. Ως εκ τούτου, κατά τον ίδιο, ο επαναπροσδιορισμός των στόχων του ΑΠ δεν είναι αρκετός.

Κατά τον καθηγητή Μαυρογιώργο «το πεδίο της όποιας εκπαιδευτικής πολιτικής αλλαγών εμπεριέχει ως δομικές και αλληλένδετες παραμέτρους, το σχολείο και τον εκπαιδευτικό» (Μαυρογιώργος, *Πολίτης*, 14.02.2010, σ. 94). Όπως εξηγεί, ο τελικός και μακροπρόθεσμος στόχος θα πρέπει να αφορά σε ανάπτυξη θεσμικών και δομικών προϋποθέσεων και προώθηση επαγγελματικών νοοτροπιών που κάνουν τη συνεχή αλλαγή, αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής σχολικής εργασίας.

Σύμφωνα με τη Βαλανίδου (Πολίτης, 30.01.2011), διευθύντρια σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης, το επίπεδο της σχολικής μονάδας και οι μαχόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν αποκλειστεί και εξαιρεθεί από διαδικασίες που αφορούν στην υλοποίηση της ΕΜ, εφόσον δεν κατέχουν φωνή πέραν από εκείνης των συλλογικών, εκλεγμένων εκπροσώπων τους, οι οποίοι διαπραγματεύονται σοβαρά ζητήματα τα οποία θα φέρουν ριζικές αλλαγές στην εκπαιδευτική ζωή του τόπου (π.χ. ωρολόγια προγράμματα, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κ.ο.κ.).

Το πιο πάνω αποδεικνύεται από την πρωτοβουλία που αναλαμβάνει ο Σύνδεσμος των Διευθυντών σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΔΜΕΚ). Σύμφωνα με δημοσίευμα, ο Σύνδεσμος παίρνει την πρωτοβουλία για δραστήρια συμμετοχή και εμπλοκή στην ΕΜ, σε μια προσπάθεια επανάκτησης του κύρους των στελεχών του. Όπως επισημαίνει ο πρόεδρος του Συνδέσμου Κ. Μπαρρής, οι οργανωμένοι διευθυντές Μέσης, μετά από επαφές με τον πρόεδρο της ΕΔΑΠ, αποφάσισαν να προχωρήσουν στη σύσταση μιας ομάδας (από διευθυντές), η οποία θα αναλάβει δράση όχι μόνο στη διαδικασία της αλλαγής των ΑΠ, αλλά ευρύτερα στην όλη προσπάθεια για ΕΜ (Κυριακίδου, Φιλελεύθερος, 21.10.2009).

Η διαθέσιμη αρθρογραφία αλλά και οι σχετικές εγκύκλιοι που μελετήθηκαν καταδεικνύουν το γεγονός ότι ο ρόλος του διευθυντή, δεν κατέλαβε θέση προτεραιότητας ως προς την ενισχυτική δυναμική συνεισφορά του, κατά την προώθηση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής. Στην εξαγωγή του συμπεράσματος αυτού οδηγούν οι περιορισμένες αναφορές οι οποίες εντοπίστηκαν, οι οποίες κατά κύριο λόγο σχετίζονταν με τη διοργάνωση και την παροχή ενημερωτικών – επιμορφωτικών προγραμμάτων και δράσεων προς διευθυντικά στελέχη.

Ενδεικτικά, σύμφωνα με εγκύκλιο του ΥΠΠ ημερ. 27 Σεπτεμβρίου 2010 (Αρ. Φακ.: 5.29.001, <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc8438.pdf>), οι διευθυντές καλούνται να συμμετέχουν σε συνέδριο Διευθυντών (05.10.2010) με άξονες τη φιλοσοφία των ΝΑΠ, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΝΑΠ και άλλα διοικητικά θέματα.

Σε μεταγενέστερο στάδιο πραγματοποιείται επιμόρφωση Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, με στόχο:

- α) Την ενημέρωση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και την πορεία υλοποίησής της,
- β) Τη συζήτηση θεμάτων που αφορούν στην εφαρμογή των νέων Ωρολογίων Προγραμμάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη σχολική χρονιά 2011-2012,
- γ) Την ενημέρωση για θέματα που αφορούν στη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με σχετική εγκύκλιο του ΠΙ ημερ. 2 Μαΐου 2011 (Αρ. Φακ.: ΠΙ. 7. 7.09.16, [http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20110502\\_egkiklios\\_dieythinton\\_dimotikis.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20110502_egkiklios_dieythinton_dimotikis.pdf)) η διήμερη επιμόρφωση είναι υποχρεωτική, τόσο για τους εν ενεργεία διευθυντές όσο και για τους νεοπροαχθέντες.

Σε εγκύκλιο για την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2011-2012 ημερ. 1 Σεπτεμβρίου 2011 (Αρ. Φακ.: 7.11.09/8, 5.13.04.3, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde2947a.pdf>) ο Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε. Νεοκλέους, κάνει αναφορά στον αναβαθμισμένο ρόλο του ηγέτη της σχολικής μονάδας, ο οποίος «οφείλει να λειτουργεί με τρόπο που να διασφαλίζει την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αξιοποιώντας ορθά και σοφά το περιβάλλον, γενικά, και το ανθρώπινο δυναμικό του, ειδικότερα, εμπλέκοντας ουσιαστικά και εποικοδομητικά τη Διευθυντική Ομάδα, όλα τα μέλη του Προσωπικού και τους λοιπούς συνεργάτες και εταίρους του (Σύνδεσμο Γονέων και Κηδεμόνων, Σχολική Εφορεία κ.λπ.) έχοντας πλήρη επίγνωση του πώς θα επιτύχει να μετατρέψει το όραμα σε πράξη» (ό.π.π., σ. 1).

Στα πλαίσια του Προγράμματος Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής και Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής/Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, το ΠΙ ενημερώνει σε σχέση με τις ενότητες στις οποίες θα επιμορφωθούν τα διευθυντικά στελέχη για τη σχολική χρονιά 2012-2013 (ημερ. 12.09.2012, Αρ. Φακ.: ΠΙ 7.7.06.6, ΠΙ 7.7.06.5, 5.2.06.5.5, ΠΙ 7.7.06.4, 5.2.06.5.4, [http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20120912\\_mitroo\\_ekpedefton\\_stelexon.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20120912_mitroo_ekpedefton_stelexon.pdf)).

Έμφαση δίνεται, μεταξύ άλλων, στην: α) Ανάπτυξη σχολικής μονάδας, β) Οργάνωση/ Διοίκηση/ Λειτουργία σχολικής μονάδας, γ) Ανάπτυξη κουλτούρας και κλίματος σχολικής μονάδας, δ) Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού στη σχολική μονάδα καθώς και στην ε) Προαγωγή της διδασκαλίας και μάθησης στη σχολική μονάδα.

Τέλος, προαιρετικά σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση της αλλαγής προσφέρονται, εκ μέρους του ΠΙ, σε διευθυντές και διευθύντριες δημοτικής εκπαίδευσης τον Φεβρουάριο του 2012 (ημερ. 10.01.2013, Αρ. Φακ.: 7.7.02, σ. 10, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3605a.pdf>).

Για κάλυψη του κενού στους μηχανισμούς για προώθηση των ΝΑΠ και ΝΩΠ συστήνεται η Επιτροπή Ανάπτυξης και Βελτίωσης Σχολικής Μονάδας η οποία, σύμφωνα με δημοσίευμα, αρχίζει τη λειτουργία της κάτω από την ομπρέλα της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 22.04.2012).

Σύμφωνα με εγκύκλιο εκ μέρους του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης ημερ. 3 Απριλίου 2012 (Αρ. Φακ.: 5.12.06.1, 7.11.12.31, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3280a.pdf>) οι διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις, οι τοπικές ανάγκες αλλά και η προτεραιότητα που δίνεται

σήμερα διεθνώς σε θέματα που αφορούν τη συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση των σχολικών μονάδων, καθιστά αναγκαία την επιδίωξη για ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου, το ΥΠΠ προχωρεί στη σύσταση της προαναφερθείσας ενδοτομηματικής επιτροπής, η οποία απαρτίζεται από επιθεωρητές και εκπροσώπους της ΠΟΕΔ, του ΠΙ και της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 08.04.2012). Οι ελλείψεις οι οποίες επισημάνθηκαν και στήριζαν τη δημιουργία της Επιτροπής ανέδειξαν την αναγκαιότητα συγκρότησης ενός μηχανισμού ή μιας ομάδας που θα επικεντρωνόταν στα εξής (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 22.04.2012, σ. 37):

Στην υποστήριξη της καινοτομίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στην παραγωγή υλικού και ιδεών για καλές πρακτικές αναφορικά με τη σωστή διαχείριση των ΝΑΠ και ΝΩΠ στα σχολεία, τη σωστή αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας, την ετοιμασία σχεδίων δράσης που να υποστηρίζουν τα πιο πάνω αλλά και τη συστηματική προώθηση των βασικών παιδαγωγικών αρχών που διαποτίζουν εγκάρσια τα ΝΑΠ (π.χ. διαφοροποίηση διδασκαλίας, ενεργητική μάθηση, συνεργατική μάθηση κ.λπ.) ή και άλλων σημαντικών καινοτομιών που προωθούν τα ΝΑΠ, όπως είναι για παράδειγμα η εμπέδωση.

Όλα τα πιο πάνω, που θεωρούνται υψίστης σημασίας για την προώθηση της μεταρρύθμισης, εντάχθηκαν στο πεδίο δράσης της νέας επιτροπής η οποία αναγνώρισε, επίσης, τον διαφοροποιημένο ρόλο του διευθυντή καθώς και τη συμβολή που μπορεί να έχει σε προσπάθειες ΕΜ. Το γεγονός ότι τα καθήκοντα του διευθυντή έχουν διαφοροποιηθεί και αυξηθεί, ενώ η φύση της εργασίας του απαιτεί συστηματική κατάρτιση αλλά και συνεχή επαγγελματική στήριξη και επιστημονική καθοδήγηση ήταν μια βασική παράμετρος η οποία συνέτεινε στη δημιουργία της επιτροπής.

Δεδομένου μάλιστα ότι οι διευθυντές μας δεν καταρτίζονται συστηματικά από κανένα φορέα ή σώμα στην επιτέλεση των αυξημένων καθηκόντων τους, όπως συμβαίνει σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, υπάρχουν επιπρόσθετοι λόγοι για να δοθεί περισσότερη έμφαση και σημασία στη συστηματική ενημέρωση και συντονισμένη επαγγελματική καθοδήγηση των διευθυντικών στελεχών από μέρους του τμήματος αυτού.

(Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 22.04.2012, σ. 37)

Στα πλαίσια των δράσεων της Επιτροπής υλοποιείται η δημιουργία ξεχωριστού ιστοχώρου με υποστηρικτικό και επιμορφωτικό υλικό, ιδέες, εργαλεία και καλές πρακτικές σχετικά με την ανάπτυξη και βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Εγκύκλιος ημερ. 7 Νοεμβρίου 2012 (Αρ. Φακ.: 5.12.06.1, 7.11.12.31) εκ μέρους της διεύθυνσης δημοτικής εκπαίδευσης ενημερώνει για την ετοιμότητα της επιτροπής να

προσφέρει ακόμη και επιτόπου συνεργασία και στήριξη στις σχολικές μονάδες. Σύμφωνα με την εγκύκλιο, οι σύμβουλοι μπορούν να οργανώσουν ενδοσχολικές δράσεις στήριξης ή/και επιμόρφωσης σε σχετικά θέματα, που η διεύθυνση σε συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου θα καθορίσουν. Τα θέματα αυτά μπορούν να αφορούν τις πιο κάτω ενότητες: Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας – σχολική βελτίωση, Ηγετική συμπεριφορά – αυτοαξιολόγηση διευθυντών/τριών, Αποτελεσματική διδασκαλία, Οργάνωση και διαχείριση τάξης για αποτελεσματική διδασκαλία – μάθηση.

Ανακεφαλαιώνοντας, στα πλαίσια της πιο πάνω ενότητας ενσωματώθηκαν αναφορές οι οποίες παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, οι σχολικοί ηγέτες αλλά και οι σχολικές μονάδες (αρχικοί δρώντες), ενεπλάκησαν στην ΕΜ.

Συνοψίζοντας, η αναγνώριση της ανάγκης για αναδιοργάνωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δια στόματος υΠΠ Α. Δημητρίου, η ανάπτυξη σχετικής πρότασης εκ μέρους του ΥΠΠ και της ΕΔΑΠ, η ενίσχυση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ένεκα του οικονομικού κονδυλίου του ΕΚΤ και η θεσμοθέτηση διήμερων επιμόρφωσης στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, τέθηκαν σε εφαρμογή εκ μέρους του ΥΠΠ, με στόχο να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, οι οποίοι θα επιμορφώνονταν επί των προτεινόμενων αλλαγών και ακολούθως θα εφαρμόζαν τις αλλαγές αυτές. Στα πλαίσια αυτά, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να λάβουν μέρος στο "μπόλιασμα" των προηγούμενων ΑΠ με στοιχεία των ΝΑΠ (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 26.03.2011).

Οι πηγές που εντοπίστηκαν καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές δράσεις δεν ήταν απρόσκοπτη, εξαιτίας των μέτρων αποχής που λήφθηκαν ως αντίδραση στα οικονομικά μέτρα της κυβέρνησης.

Την ίδια στιγμή, ο δημόσιος διάλογος φανερώνει μια σειρά θεμάτων, τα οποία σκιαγραφούν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιμόρφωση και το «μπόλιασμα». Η δυσαρέσκεια που εντοπίστηκε αφορά στον μικρό αριθμό επιμορφούμενων, στη θεωρητική και ενημερωτική φύση των σεμιναρίων, στη μικρή τους διάρκεια και στην ασυμφωνία μεταξύ επιμορφωτών, η οποία κατέληγε σε ποικίλες κατευθυντήριες γραμμές. Από πλευράς του, το ΥΠΠ προέβη σε σχετική έρευνα για διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την επιμόρφωση και τη συμμετοχή τους σε αυτή.

Σε επίπεδο ηγεσίας των σχολείων, εντοπίστηκαν απόψεις οι οποίες σκιαγραφούν τον αποκλεισμό των διευθυντικών στελεχών κατά τη διάρκεια της ΕΜ. Συνεπώς, ο αρμόδιος σύνδεσμος (ΣΕΔΜΕΚ), αποφάσισε όπως προχωρήσει σε σύσταση σχετικής ομάδας από διευθυντές, η οποία θα αναλάμβανε ενεργότερο ρόλο. Η απουσία ενός μηχανισμού ή μιας ομάδας που θα επικεντρωνόταν στην υποστήριξη και προώθηση της αλλαγής σε επίπεδο



σχολικής μονάδας έγινε αντιληπτή και από το ΥΠΠ, το οποίο προχώρησε σε σύσταση Επιτροπής Ανάπτυξης και Βελτίωσης Σχολικής Μονάδας.

Όλα τα πιο πάνω επιβεβαιώνουν την αλληλοεπικάλυψη μεταξύ προγράμματος, δρώντων και διαδικασιών κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων. Ο τρόπος με τον οποίο σκιαγραφήθηκε και προωθήθηκε η εμπλοκή και ο ρόλος των αρχικών δρώντων, ήταν απόρροια των διαδικασιών που ενεργοποιήθηκαν εκ μέρους του ΥΠΠ. Η μεταξύ τους διαλεκτική και αλληλοεπικάλυψη, ξεδιπλώνει τους τρόπους με τους οποίους η αρμόδια αρχή διαχειρίστηκε και προώθησε επιμέρους αποφάσεις που άπτονταν της ΕΜ και του ρόλου που έλαβαν εκπαιδευτικοί και σχολικοί ηγέτες. Για τον λόγο αυτό, η ποσοτική ταξινόμηση των διαθέσιμων πηγών που αναλύθηκαν για τους σκοπούς της συγγραφής της ενότητας αυτής, δεν συμπεριλαμβάνεται στο παρόν στάδιο αλλά στην ενότητα 5.4, στα πλαίσια της οποίας παρουσιάζονται οι διαδικασίες που ενεργοποιήθηκαν περί διαχείρισης και προώθησης της αλλαγής.

### **5.3.2 Κοινωνικοί δρώντες και η εμπλοκή τους στην πορεία της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης: αξιολογικές κρίσεις και παρεμβάσεις**

Είναι παραδεκτό ότι η δημιουργία πολιτικής ξεδιπλώνεται εντός αποκεντρωμένων, μη κανονιστικών αλληλοεπιδράσεων μεταξύ κράτους και κοινωνικών φορέων (Coleman & Skogstad, 1990 στον Ball, 2008). Οι εμπλεκόμενοι φορείς και η συμμετοχή τους στη διατύπωση εκπαιδευτικών δηλώσεων, συγκροτεί και επικυρώνει νέες αφηγήσεις για το τι μετρά ως «καλή» εκπαίδευση» (Ball, 2007; 2008). Συγκροτούνται δίκτυα πολιτικής, τα οποία παράγουν μοτίβα από «κυρίαρχους λόγους» (βλ. Taylor *et al.*, 1997; Περισιάνης, *Φιλελεύθερος*, 07.04.2014) σε σχέση με την ΕΜ. Παράλληλα, εντοπίζονται φορείς οι οποίοι λειτουργούν ως «ήρωες» της μεταρρύθμισης (Ball, 2008). Οι φορείς αυτοί φαίνεται να επανέρχονται στον δημόσιο διάλογο, αναπαράγοντας τις θέσεις και τα επιχειρήματά τους. Μια βασική προϋπόθεση η οποία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την υλοποίηση μεταρρυθμίσεων είναι, σύμφωνα με τον Χρήστου (1985), η δεδομένη υπεροχή των κοινωνικών ομάδων που υποστηρίζουν τη μεταρρύθμιση, έναντι των διαφωνούντων ατόμων ή ομάδων.

Οι παραπάνω παραδοχές τέθηκαν, μεταξύ άλλων, ως θεωρητικές αφετηρίες οι οποίες οδήγησαν στην αναγνώριση της συμβολής που οι κοινωνικοί δρώντες μπορούν να έχουν στη διαμόρφωση των συνθηκών που επιδρούν στην πορεία και έκβαση της αλλαγής. Κατά συνέπεια, οι κοινωνικοί δρώντες (πολιτικά πρόσωπα, ακαδημαϊκοί, συνδικαλιστικές οργανώσεις κ.ά.) και οι τοποθετήσεις τους έγιναν αντικείμενο μελέτης, έτσι ώστε να καταστεί εφικτή η εξεύρεση του λόγου (ή/και των μοτίβων λόγου/δικτύων κειμένων) που παρήγαγαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας και, ευρύτερα, της μεταρρύθμισης.

Στον δημόσιο διάλογο εντοπίζονται σχόλια που αφορούν στα χρονοδιαγράμματα τα οποία τέθηκαν για την υλοποίηση της ΕΜ, για τα άτομα τα οποία ενεπλάκησαν στη μεταρρύθμιση αναλαμβάνοντας τη συγγραφή και εφαρμογή των νέων ΠΣ, για την εξίσωση της μεταρρύθμισης με την αλλαγή των αναλυτικών αλλά και για τη συνοχή μεταξύ των τελικών κειμένων που παραδόθηκαν. Κοινωνικοί δρώντες διατυπώνουν, επίσης, τις αξιολογικές τους κρίσεις σε σχέση με την περιορισμένη διάρκεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης ("μπολιάσματος"), την ασυνέπεια μεταξύ των αποφάσεων που λήφθηκαν στα πλαίσια της ΕΜ με το φιλοσοφικό υπόβαθρο της Έκθεσης της ΕΕΜ (2004) και τις βασικές αρχές τις οποίες δεσμεύτηκαν όπως υιοθετηθούν στα πλαίσια της μεταρρύθμισης (βλ. Καζαμιάς, *Φιλελεύθερος*, 11.04.2010). Φορείς της αντιπολίτευσης επικρίνουν τις επιλογές της κυβέρνησης, κάνοντας λόγο για «κομματικές επιβολές» και «στασιμότητα» στα θέματα παιδείας (Ψαριά, *Πολίτης*, 01.09.2010, σ. 19), ενώ κυβερνητικοί και φιλοκυβερνητικοί δρώντες παράγουν υπερασπιστικό λόγο, προασπίζοντας όσα προωθήθηκαν.

Εκτενέστερα, ο πρόεδρος της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής και πρόεδρος της αντίστοιχης επιτροπής του ΔΗΣΥ επικρίνει το γεγονός ότι η μεταρρύθμιση δεν ξεκίνησε με τη συλλογή και κωδικοποίηση των αδυναμιών και προβλημάτων του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Ν. Τορναρίτη: «Θα μπορούσε κάποιος να πει ότι αυτό έκανε ακριβώς η Επιτροπή για την Ανασυγκρότηση του Εκπαιδευτικού μας συστήματος (Επιτροπή Σοφών)» (Μιχαήλ, *Φιλελεύθερος*, 16.11.2009, σ. 6). Παρόλα αυτά και όπως αποτιμάει, η εν λόγω έκθεση δεν κωδικοποιεί λειτουργικά τα προβλήματα, με τρόπους που μπορούν να δώσουν εργαλεία για αλλαγές.

Ο πρώην υΠΠ Α. Κλεάνθους εμφανίζεται εξίσου επικριτικός καταγράφοντας ότι ένα χρόνο μετά την ανάληψη της διακυβέρνησης από τον πρόεδρο Χριστόφια, δεν κατέστη σαφές το όραμα και οι στόχοι της ΕΜ. Χαρακτηριστικά, αναφέρει ότι: «Το μόνο που έχουμε είναι γενικόλογες προτάσεις, κι αυτό μπορεί κάποιος να το διακρίνει μέσα από το κείμενο που δόθηκε από την Επιτροπή για τα Αναλυτικά Προγράμματα. Στο συγκεκριμένο κείμενο γίνεται μια γενική αναφορά για ένα ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο χωρίς να αποσαφηνίζεται ποιο Εκπαιδευτικό Σύστημα επιδιώκεται να υλοποιηθεί» (Σιζοπούλου, *Φιλελεύθερος*, 26.03.2009, σ. 6). Ταυτόχρονα, ο ίδιος εκθέτει την πεποίθησή του ότι οτιδήποτε δεν φέρει την σφραγίδα της νέας Κυβέρνησης, διαγράφεται.

Παρόμοια, ο Ν. Τορναρίτης ασκεί κριτική στο έργο που επιτέλεσε η ΕΔΑΠ, χαρακτηρίζοντας την πρότασή της (κείμενο-πλαίσιο) «γενικόλογη» και κάτι που «ουσιαστικά δεν προσφέρει τίποτα το καινούργιο», με «ασάφειες και θέματα που χρήζουν περαιτέρω διευκρινίσεων» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.01.2009, σ. 40). Χαρακτηρίζει επιβεβλημένη την «ξεκάθαρη αναφορά στην ορθόδοξη παράδοση, στην καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και την ευρωπαϊκή μας ταυτότητα». Παράλληλα, διευκρινίζει ότι οι υποεπιτροπές συγγραφής των ΝΑΠ, θα πρέπει να οριστούν έπειτα από διαβούλευση και με βάση τα ακαδημαϊκά τους προσόντα. Υποστηρίζει ότι «θα πρέπει να συμμετέχουν άτομα

από όλους τους φορείς και όχι όπως έγινε στην κεντρική επιτροπή από ένα κυρίως ιδεολογικό και κομματικό χώρο» (ό.π.π.).

Ανησυχίες αναφορικά με τον ρόλο και βαθμό συμμετοχής τους στις υποεπιτροπές εκφράζουν και οι δύο εκπαιδευτικές, συνδικαλιστικές οργανώσεις ΠΟΕΔ και ΟΕΛΜΕΚ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.01.2009), οι τοποθετήσεις των οποίων παρουσιάζονται στα πλαίσια της επόμενης υποενότητας.

Την απουσία ενός ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης για την υλοποίηση της ΕΜ για την περίοδο 2008-2013, εντοπίζει η Γενική Ελέγκτρια, η οποία κάνει προειδοποιητικές επισημάνσεις στην έκθεσή της. Όπως καταγράφει, παρόλο που τον Μάιο του 2009 ετοιμάστηκε πίνακας με τις προτεραιότητες των θεμάτων της μεταρρύθμισης, εντούτοις μόνο για κάποια από τα σχετικά κεφάλαια έχει ετοιμαστεί χρονοδιάγραμμα υλοποίησης. Σύμφωνα με την κ. Γιωρκάτζη, κάτι τέτοιο μεγιστοποιεί τον κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων και ανάκυψης καθυστερήσεων λόγω της πολυπλοκότητας του εγχειρήματος (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 05.12.2009).

Σύμφωνα με τους Μαυρογιώργο & Αθανασίου (*Πολίτης*, 30.10.2011) στη διαδικασία της εφαρμογής των ΝΑΠ εμπλέκονται πάρα πολλά άτομα (παραγωγοί υλικού, επιμορφωτές, ερευνητές, συντονιστές), πέραν των όσων συμμετείχαν στις επιτροπές συγγραφής των αναλυτικών. Όπως καταγράφουν, η ομάδα σε κάθε γνωστικό αντικείμενο δεν μπορεί να μας διαβεβαιώσει για τους τρόπους με τους οποίους οι αρχές τις οποίες οι ίδιοι ακολούθησαν, αποτυπώθηκαν σε άλλα αντικείμενα και πεδία από τις υπόλοιπες υποομάδες και το πώς αυτά συνδέονται με όρους συνάφειας, συνοχής και συνέχειας στο όλο πλαίσιο του ΑΠ. Αυτό φανερώνεται και στην παραδοχή της ΠΟΕΔ ότι τα διάφορα ΑΠ δεν παρουσιάζουν κοινή δομή, αφού οι επιτροπές δεν εργάστηκαν με ενιαίο τρόπο (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.05.2010).

Σύμφωνα με δημοσίευμα στον τύπο τα μέλη των επιτροπών συγγραφής των ΝΑΠ, δεν έλαβαν ξεκάθαρες κατευθυντήριες γραμμές εκτός από την προτροπή του υΠΠ για σύγχρονα ΑΠ. Εκτενέστερα, καταγράφεται ότι τα μέλη των επιτροπών «δεν έχουν ενημερωθεί για την αποστολή τους. Δεν έχουν ρωτηθεί καν για τη συμπερίληψή τους στις επιτροπές» (Χρυσάνθου, *Φιλελεύθερος*, 15.02.2009, σ. 43). Επίσης, ορισμένες επιτροπές, είναι μονομελείς (π.χ. χημεία, προσχολική εκπαίδευση). Αυτό, είναι λογικό ότι ακυρώνει οποιαδήποτε (ενδεχόμενη) διαβούλευση, εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων και αντιπαράθεση επιχειρημάτων για οριστικοποίηση εισηγήσεων (ό.π.π.).

Ο Ν. Τορναρίτης καταγράφει την ύπαρξη πολλών ασυνεπειών σε σχέση με τις διακηρύξεις που προηγήθηκαν και τα τελικά κείμενα των ΑΠ, έτσι όπως παραδόθηκαν. Εξηγεί ότι «μια κεντρική ιδέα η οποία προβλήθηκε στο εισαγωγικό κείμενο είναι οι ικανότητες-κλειδιά. Θα ανέμενε κανείς ότι αυτές οι ικανότητες θα προωθούνταν μέσα από όλα τα μαθήματα. Δεν

υπάρχει τέτοια πρόνοια. Αντίθετα στα πλείστα μαθήματα έγινε μια συμβατική ανάλυση ενοτήτων και στόχων» (Ψαριά, *Πολίτης*, 22.05.2010, σ. 24). Ταυτόχρονα, τονίζει ότι υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια ως προς την ανάπτυξη των διαφόρων προγραμμάτων (π.χ. το ΑΠ της Πολιτικής Οικονομίας είναι μόνο 4 σελίδες για την Α' Λυκείου), τα Μαθηματικά αναλύονται με βάση τους δείκτες επιτυχίας, οι οποίοι ερμηνεύονται ως κλίμακες, ενώ, σε κανένα άλλο μάθημα δεν χρησιμοποιείται ο όρος κλίμακα. Επιπλέον, όπως εξηγεί, δεν υπάρχει οποιαδήποτε διασύνδεση μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων και καμία διασύνδεση μεταξύ ΑΠ και διαθέσιμου διδακτικού χρόνου.

Χαρακτηριστική είναι η επιστολή – διαμαρτυρία ενός από τους ακαδημαϊκούς (ημερομηνίας 13 Μαρτίου 2012) που τέθηκαν ως «δικλίδα ασφαλείας». Ο καθηγητής Λυπουρλής με επιστολή του προς τον υΠΠ (Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.1) διερωτάται, μεταξύ άλλων, γιατί ορίστηκε μέλος της ομάδας των Αρχαίων Ελληνικών, εφόσον ποτέ δεν ζητήθηκαν οι υπηρεσίες του. Αντίθετα, οι υπεύθυνοι για το ΑΠ του γνωστικού αντικείμενου στο οποίο ήταν ειδικός, προχώρησαν σε εκδόσεις βιβλίων χωρίς να τον εμπλέξουν. Μέσω επιστολής ζητάει την «αποσύνδεση του ονόματός του» από την ΕΜ και τα Αρχαία Ελληνικά (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014, σ. 28).

Σύμφωνα με τον Πρόεδρο του Εκπαιδευτικού Μεταρρυθμιστικού Ομίλου Κύπρου και πρώην πρώτο λειτουργό εκπαίδευσης τα ΑΠ στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα «έχουν ετοιμαστεί ή, καλύτερα, έχουν συρραφτεί, χωρίς να ακολουθηθεί η ορθολογική και επιστημονικά σωστή προσέγγιση και από μη ειδικούς» (Παναγίδης, *Φιλελεύθερος*, 13.10.2013, σ. 20). Ταυτόχρονα, έχουν αναχθεί ως το άπαν της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, και παρόλο που, όντως, αποτελούν τη σημαντικότερη ίσως διάσταση της εσωτερικής μεταρρύθμισης παρόλα αυτά δεν είναι δυνατό να οριστικοποιούνται χωρίς να προηγηθεί η δημιουργία των ωρολογίων προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον ίδιο, μια ουσιαστική μεταρρύθμιση καλεί για ένα ολιστικό σχέδιο το οποίο θα αντιμετωπίζει πτυχές και προβλήματα πέρα από τα ΑΠ (π.χ. κατάλογος διορισμών, αξιολόγηση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αναδόμηση υπουργείου, κτηριακή υποδομή, διοίκηση σχολείων, αυτονόμηση σχολικών μονάδων, Ενιαίο Λύκειο, ωρολόγια προγράμματα, βιβλία, διδακτικά μέσα και υλικά, διδακτική μεθοδολογία, παιδαγωγικές σχέσεις κ.ά.).

Παρόμοια, τοποθετείται και η βουλευτής του ΔΗΚΟ Α. Κυριακίδου, η οποία τονίζει ότι η αναδιαμόρφωση των ΑΠ δε συνιστά ποιοτική ΕΜ από μόνη της, εφόσον η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες πέραν των ΠΣ. Παράλληλα, επικρίνει το ΥΠΠ για καθυστέρηση ή αδυναμία να «μετουσιώσει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε εκπαιδευτική και κοινωνική πράξη» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 24.09.2010, σ. 8).

Η Κουτσελίνη (*PaideiaNews*, 07.02.2013) υπογραμμίζει ότι η επικέντρωση της ΕΜ αποκλειστικά στα ΑΠ, αποτελεί αδυναμία. Σύμφωνα με την ακαδημαϊκό, το γεγονός ότι στο τέλος η μεταρρύθμιση ταυτίστηκε – και περιορίστηκε – με την αλλαγή των ΑΠ, τα δε ΑΠ με τη διδασκόμενη ύλη, αποτελεί μια προβληματική πτυχή. Επιπλέον, όπως καταγράφει:

Το χειρότερο είναι το ότι τα αναλυτικά προγράμματα συνέγραψαν – και σκόπιμα δεν λέω ανέπτυξαν – κατά κύριο λόγο, χωρίς να σημαίνει ότι δεν υπήρξαν και εξαιρέσεις – άνθρωποι που δεν είχαν ποτέ ακούσει καν περί διαφορετικών μοντέλων αναλυτικών προγραμμάτων, διαδικασιών ανάπτυξης και ανατροφοδότησης – αξιολόγησής τους ή διαδικασιών εφαρμογής τους και ευρύτερα εφαρμογής της αλλαγής.

Η σύντομη διάρκεια της διαδικασίας της διαμορφωτικής αξιολόγησης των ΝΑΠ («μπόλιασμα» των προηγούμενων αναλυτικών με στοιχεία των νέων), επίσης, δέχεται αρνητική κριτική ως μη συγκροτημένη και επιφανειακά επεξεργασμένη. Χαρακτηριστικό είναι το πιο κάτω απόσπασμα το οποίο αναφέρεται στο θέμα εκ μέρους διευθυντή εφημερίδας (Κουνναφής, *Φιλελεύθερος*, 20.03.2011, σ. 13):

Το Υπουργείο Παιδείας κατήρτισε πλάνο, σύμφωνα με το οποίο θα πραγματοποιηθεί το λεγόμενο ‘μπόλιασμα’ των υφισταμένων αναλυτικών προγραμμάτων με τα νέα. Το ‘μπόλιασμα’ θα αναληφθεί από αριθμό εκπαιδευτικών και θα έχουν την ευκαιρία να το παρακολουθήσουν οι υπόλοιποι. Χρονικό διάστημα εφαρμογής του ορίστηκε: από 14 Μαρτίου έως 25 Μαΐου, δηλαδή ολόκληρες 70 μέρες. Πλασματικά, φυσικά, ως συνηθίζεται από τον Υπουργό Παιδείας, αφού: Είναι γνωστό ότι οι εξετάσεις αρχίζουν στις 20 Μαΐου, και οι δύο εβδομάδες που προηγούνται αφιερώνονται σε επαναλήψεις της εξεταστέας ύλης. Αν αφαιρεθούν λοιπόν οι ημέρες του Μαΐου, μένουν 45 μέρες. Τα σχολεία, όμως, κλείνουν για τις πασχαλινές διακοπές στις 15 Απριλίου, άρα μένουν 30 ημέρες. Αν αφαιρέσουμε Σαββατοκύριακα, αργίες, σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις, πόσες ημέρες μένουν για το... μπόλιασμα;

Επικρίσεις εντοπίζονται και σε σχέση με το κόστος της μεταρρύθμισης. Σε άρθρο εντοπίζεται η διαπίστωση πολίτη ότι «εκατομμύρια ευρώ έχουν χαθεί στη μαύρη τρύπα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης χωρίς να υπάρχει αποτέλεσμα» (Αντωνιάδης, *Πολίτης*, 29.01.2012, σ. 79). Ταυτόχρονα, επικρίνεται το γεγονός ότι λαμβάνονται αποφάσεις για σοβαρά θέματα (π.χ. εξαγγελία ότι οι δύο τύποι εκπαίδευσης ενοποιούνται και εκσυγχρονίζονται στα πλαίσια της πρότασης για τα ΩΠ Μέσης), χωρίς να προηγηθεί η κατάλληλη προετοιμασία (ΝΩΠ, ΑΠ προσαρμοσμένα σε νέες διδακτικές περιόδους και περιεχόμενο, συγγραφή βιβλίων και βοηθημάτων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, κατάλληλος

εξοπλισμός λυκείων). Σύμφωνα με τον αρθρογράφο, οι προσεγγίσεις οι οποίες ακολουθούνται «είναι συνταγές αποτυχίας».

Ο Καζαμίας, πρόεδρος της ΕΕΜ, σε συνέντευξή του παραθέτει την εκτίμηση ότι λήφθηκαν αποφάσεις οι οποίες «δεν συνάδουν με τη φιλοσοφία της δημοκρατικής παιδείας» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 15.06.2009, σ. 13) και τον στόχο για δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο, όπως αυτός αναλύθηκε στα πλαίσια της έκθεσης της ΕΕΜ. Συνεχίζει, λέγοντας τα εξής:

Μια επιτυχημένη μεταρρύθμιση πρέπει να έχει ένα φιλοσοφικό υπόβαθρο. Παρατηρώ ότι η μεταρρύθμιση η σημερινή δεν έχει ένα συγκροτημένο φιλοσοφικό υπόβαθρο. Κάποιες από τις αποφάσεις που λαμβάνονται ή τα μέτρα που προωθούνται, μας παραπέμπουν σε νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις που είναι αντιδημοκρατικές και δεν συνάδουν με την ανθρώπινη παιδεία. Όπως για παράδειγμα η επιχειρηματικότητα στα σχολεία, τα GCE, οι δείκτες ικανότητες, το σχέδιο αξιολόγησης.

Ταυτόχρονα, υπερτονίζει ότι η επιδίωξη δημοκρατικής παιδείας δεν επιτυγχάνεται μόνο με αναδιαμόρφωση των ΑΠ. Η «μονοδιάστατη πορεία» της ΕΜ που δρομολογήθηκε με επικέντρωση σε «εσωτερική μεταρρύθμιση» των ΑΠ, δεν ευνόησε την πρόταση δομικών αλλαγών στο πλαίσιο διακυβέρνησης και άσκησης εξουσίας, ούτε και αλλαγές στη δομή του σχολικού συστήματος, δύο βασικές «κρίσιμες ζώνες» για μια «ριζοσπαστική διαμορφωτική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (Καζαμίας, *Φιλελεύθερος*, 11.04.2010, σ. 46). Σύμφωνα με τον ίδιο, παράλληλα με την αλλαγή του περιεχομένου της εκπαίδευσης, θα έπρεπε να είχαν δρομολογηθεί και αλλαγές σε άλλους πυλώνες ή κρίσιμες ζώνες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.

Οι Μαυρογιώργος & Αθανασίου (*Πολίτης*, 30.10.2011) αξιολογούν μία ακόμη πτυχή σε σχέση με την ΕΜ. Καταγράφουν ότι όσοι ενεπλάκησαν για πρώτη φορά σε μεταγενέστερα στάδια προώθησης των ΑΠ στα σχολεία, φαίνεται να αντιμετωπίζουν «σοβαρά ελλείμματα ενημέρωσης και εμβάθυνσης» (σ. 72), εφόσον απουσίαζαν στα πρώτα στάδια και ενδεχομένως η κατανόησή τους να διαφέρει από εκείνη των υποεπιτροπών συγγραφέας των ΝΑΠ.

Έντονη κριτική ασκείται, επίσης, στην κυβέρνηση Χριστόφια αλλά και στον υΠΠ Α. Δημητρίου εκ μέρους μερίδας του δημοσιογραφικού κόσμου. Στην παρατήρηση αυτή οδηγούν οι τοποθετήσεις που εντοπίστηκαν, οι οποίες εκθέτουν την άποψη ότι οι πολιτικές επιλογές που έγιναν για εκπαιδευτικά θέματα, εξυπηρετούν συγκεκριμένο κομματικό πρόγραμμα στην Παιδεία (βλ. Ιακωβίδης, *Σημερινή*, 16.04.2011; Κουνναφής, *Φιλελεύθερος*, 11.01.2009).

Πηγή καταγράφει ότι ο υΠΠ «απαξίωσε όσο κανένας τους εκπαιδευτικούς και η κάθε διαφωνία τους ερμηνευόταν από τον ίδιο ως σκόπιμη με κομματικά κίνητρα» (Βαρνάβα, *Σημερινή*, 07.08.2011, σ. 48). Χαρακτηριστικά, η αρθρογράφος σημειώνει:

Θα επιθυμούσαμε, όμως, πραγματικά να δούμε έναν Υπουργό με αληθινό όραμα για την παιδεία και τα άπειρα προβλήματα που την ταλανίζουν και την κρατούν καθηλωμένη, έτοιμο να πάρει τη δημόσια εκπαίδευση ένα βήμα μπροστά. Έναν Υπουργό που θα τον διακρίνει η αποτελεσματικότητα και θα ασχοληθεί με τα πραγματικά και ουσιαστικά προβλήματα της παιδείας μας και θα αφήσει κατά μέρος τα ιδεολογήματα και την προσπάθεια της κομματικής ποδηγέτησης της παιδείας μας. Είδαμε τα τελευταία χρόνια να επιχειρείται να εξυπηρετηθούν κομματικά και πολιτικά συμφέροντα, να γίνονται αποσπάσεις με βάση κομματικές ταυτότητες και διάφορες άλλες ενέργειες που δεν είχαν σχέση με την παιδεία. Είδαμε να επιχειρούνται να εφαρμοστούν στόχοι που υπηρετούσαν καθαρά κομματικές και πολιτικές επιδιώξεις και όχι την αναβάθμιση της παιδείας και του δημόσιου σχολείου.

Ο Ν. Τορναρίτης σε παρόμοιο ύφος, επισημαίνει ότι το κλειδί για την ανάπτυξη είναι η Παιδεία και ότι χρειάζεται συναίνεση και όχι κομματικές επιβολές. Σημειώνει ότι η κατανάλωση ρητορείας που υπόσχεται μεταρρυθμίσεις, αλλά στην πράξη αφήνει τα πάντα στην ακινησία δεν χάρει στήριξης, τονίζοντας ότι «η Παιδεία είναι εθνική υπόθεση. Θέλει συνεργασίες, συναίνεση και όχι κομματικές εμμονές και μονολόγους» (Ψαριά, *Πολίτης*, 01.09.2010, σ. 19).

Ο εκπρόσωπος τύπου του ΕΥΡΩ.ΚΟ Μ. Γιωργάλλας, εκφράζει την άποψη ότι «η επανάσταση που ευαγγελίζεται το ΑΚΕΛ μπορεί να καταλήξει σε Βατερλό της παιδείας, εάν η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση συνεχιστεί χωρίς τη σωστή προετοιμασία και χωρίς την κατάλληλη υποδομή» (ό.π.π.).

Από πλευράς του ο Α. Δημητρίου προσπαθεί να αντικρούσει τα σχόλια των επικριτών του. Στα πλαίσια αυτά, δηλώνει ότι αν και η κριτική είναι καλοδεχούμενη, παρόλα αυτά πρέπει να «είναι συγκεκριμενοποιημένη και να υποδεικνύει πράγματα τα οποία είναι είτε ελλειμματικά, είτε εσφαλμένα, και να φέρνει ιδέες για τη βελτίωσή τους. Διότι μια γενική, μηδενιστική κριτική, ότι τίποτα δεν γίνεται ή όλα γίνονται πρόχειρα, δεν βοηθά» (Ψαριά, *Πολίτης*, 19.09.2010, σ. 20).

Ο πρόεδρος της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ Σ. Χαραλάμπους, σε μια προσπάθεια υποστήριξης των αποφάσεων και επιλογών της κυβέρνησης, σημειώνει τα ακόλουθα αναφορικά με τους επικριτές του έργου που συντελέστηκε σε σχέση με την ΕΜ (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 12.09.2012, σ. 16):

Οι εκφραστές της αντιμεταρρύθμισης παλινδρόμησαν κατά καιρούς. Στην αρχή χαρακτήρισαν την Έκθεση για τη Μεταρρύθμιση ως ‘αριστερίζουσα’, ότι ‘αφελληνίζει’ τα παιδιά, ή ότι ‘θα αλλαχτεί η ιστορία μας’, ‘θα καταργηθούν τα θρησκευτικά’ και άλλα τέτοια. Τώρα οι ίδιοι, πολιτικοί κυρίως, ασκούν κριτική γιατί η μεταρρύθμιση προχωρεί με... αργούς ρυθμούς. Αγωνιούν γιατί αργεί η ‘αριστερίζουσα’ μεταρρύθμιση που ‘αφελληνίζει’ τα παιδιά; Διεξάχθηκε δημόσιος διάλογος, επήλθε συναίνεση, συμμετέχουν όλοι οι φορείς στο δομημένο διάλογο. Ολοκληρώθηκαν τα Αναλυτικά, που ειρήσθω εν παρόδω, τα χλεύαζαν και ειρωνεύονταν την όλη προσπάθεια. Τι λένε τώρα; Υπήρξαν ‘κομματικές επιβολές’ στα Αναλυτικά.

Σύμφωνα με δημοσίευμα στην εφημερίδα «Χαραυγή» οι λόγοι δυσπιστίας προς την ΕΜ είναι πολύ απλοί. Όπως καταγράφεται από τον δημοσιογράφο, κάποιιοι ποτέ δεν πίστεψαν στη μεταρρύθμιση γιατί «προτιμούν το υφιστάμενο, συντηρητικό, αναχρονιστικό εκπαιδευτικό σύστημα και δεύτερον, επειδή θεωρούν ότι τη μεταρρύθμιση θα την καρπωθούν πολιτικά, κάποιες άλλες δυνάμεις εκτός από αυτούς» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 04.09.2010, σ. 10).

Συνοψίζοντας, οι πιο πάνω τοποθετήσεις και αξιολογικές κατά κύριο λόγο (επι)κρίσεις, εκ μέρους κοινωνικών δρώντων στην πλειοψηφία τους, αφορούσαν τα πιο κάτω:

- τις διαδικασίες συλλογής και κωδικοποίησης των αδυναμιών και προβλημάτων στα οποία θα έπρεπε να ανταποκριθεί η ΕΜ,
- τον τρόπο σύστασης των Επιτροπών που εμπλέκονταν στην ΕΜ και τους όρους εντολής που έλαβαν,
- τους ρυθμούς υλοποίησης της ΕΜ,
- την ανισοβαρή επικέντρωση στην αναδιαμόρφωση ΑΠ σε αντιδιαστολή με την έμφαση που αποδόθηκε σε άλλες ζώνες του εκπαιδευτικού συστήματος,
- την ασυνέπεια μεταξύ της φιλοσοφικής εστίασης της Έκθεσης της ΕΕΜ για δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο με τις αποφάσεις που λήφθηκαν στη συνέχεια,
- τον τρόπο συντονισμού και διαχείρισης όσων συμμετείχαν στην πορεία εφαρμογής της ΕΜ,
- τον τρόπο με τον οποίο το ΥΠΠ διαχειρίστηκε επιμέρους διαδικασίες για να υποστηρίξει την υλοποίηση της ΕΜ.

Οι πηγές που μελετήθηκαν και αναλύθηκαν κατέδειξαν ότι στα πλαίσια της ΕΜ τοποθετήθηκαν μια σειρά από φορείς, οι οποίοι αν και σε αρκετές περιπτώσεις δεν συνδέονταν άμεσα με την ΕΜ, παρόλα ταύτα τοποθετήθηκαν ένεκα της θέσεως τους (λ.χ. δημοσιογράφοι, πολιτικά εκτεθειμένα πρόσωπα, ακαδημαϊκοί).



Οι κοινωνικοί φορείς οι οποίοι τοποθετήθηκαν **επικριτικά** επί της ΕΜ, υπέδειξαν παραλείψεις ή/και «λανθασμένες», κατά την άποψή τους, επιλογές. Ο αντίλογος εκ μέρους των φορέων που κλήθηκαν να απαντήσουν στις διάφορες επικρίσεις, στόχευε στην **υπεράσπιση** και **νομιμοποίηση** των επιλογών που έγιναν. Όλα τα πιο πάνω, καθιστούν αντιληπτό το γεγονός ότι η πολυπλοκότητα της διαχείρισης, προώθησης και εφαρμογής της ΕΜ, είναι ενδεικτική του αριθμού των ατόμων που εμπλέκονται και τοποθετούνται επί του εγχειρήματος προωθώντας μεταρρυθμιστικούς ή αντιμεταρρυθμιστικούς μηχανισμούς και τάσεις (βλ. Χρήστου, 1985). Η δημιουργία πολιτικής ξεδιπλώνεται μέσα από τις αλληλοεπιδράσεις μεταξύ κράτους και κοινωνικών δρώντων, οι οποίοι παρεμβαίνουν προσπαθώντας να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το ενδιαφέρον κοινωνικών δρώντων είναι έκδηλο καθ' όλη την πορεία της ΕΜ και οι δημόσιες τους τοποθετήσεις εκτείνονται μεταξύ 2008 – 2014 ως εξής: 2008:6, 2009:10, 2010: 53, 2011: 29, 2012:11, 2013: 5, 2014: 3. Αύξηση στις τοποθετήσεις των εμπλεκόμενων παρατηρείται μεταξύ 2009-2011, έτη πριν και μετά την παράδοση των κειμένων των ΑΠ για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΟΣ	ΧΑΡΑΥΓΗ	ΠΟΛΙΤΗΣ	ΣΗΜΕΡΙΝΗ	ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ	ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	ΚΟΜΜΑΤΑ	Paideia News	ΑΛΛΑ	ΣΥΝΟΛΟ
2014:1	2014: 2	2012: 7	2012:1					2013: 1- PaideiaNews	2014: 3
2013:2	2013:2	2011:11	2011:12						2013: 5
2012:1	2012:2	2010:24	2010:15					<b>Σύνολο:1</b>	2012: 11
2011:1	2011:5	<b>Σύνολο: 42</b>	<b>Σύνολο: 28</b>						2011: 29
2010:7	2010:7								2010: 53
2009:8	2009:2								2009: 10
2008:6	<b>Σύνολο: 20</b>								2008: 6
<b>Σύνολο:26</b>									<b>N:117</b>
Τοποθετήσεις κοινωνικών φορέων									

## Συνδικαλιστικές Οργανώσεις: Νέοι συμβολικοί ρόλοι

Είναι γεγονός ότι οι θέσεις και αποφάσεις/ενέργειες των (συνδικαλιστικών) οργανώσεων, ως διαμορφωτών αλλά και δεκτών των στάσεων των εκπαιδευτικών επιδρούν στην πορεία της ΕΜ. Συνεπώς, η σκιαγράφηση του τρόπου παρεμβολής των οργανώσεων αυτών, του λόγου που εκφράστηκε εκ μέρους τους και η αναγνώριση του συμβολικού τους ρόλου ως φορέα χάραξης, επηρεασμού και συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. βλ. Donaldson, Mayer, Cobb, LeChasseur, & Welton, 2013; Hendricks-Lee & Mooney, 1998; Louis, Seppanen, Smylie, & Jones, 2000), αποτελεί κομβικό σημείο στην προσπάθεια περιγραφής των συνθηκών που επηρέασαν την ΕΜ.

Στην ίδια συλλογιστική, εδράζεται η παρουσίαση αναφορών σε σχέση με θέσεις που εξέφρασε η Συνομοσπονδία Γονέων δημοτικής.

### ΠΟΕΔ (Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων) και επιμέρους οργανώσεις

Η διαθέσιμη αρθρογραφία καταδεικνύει ότι η ΠΟΕΔ τοποθετείται επί διαφόρων θεμάτων που άπτονται της ΕΜ και σε αρκετές περιπτώσεις, εκδίδει οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας ενημερώνοντάς τους, για τη θέση που πρέπει να λάβουν αναφορικά με τις προτάσεις ή /και οδηγίες του ΥΠΠ.

Εκτενέστερα, ο υπό έμφαση στόχος που αφορούσε σε καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας Ε/κ και Τ/κ, βρίσκει αντίθετη την ΠΟΕΔ. Η οργάνωση, μετά από σχετική απόφαση της πλειοψηφίας του διοικητικού της συμβουλίου, απαγορεύει τις επαφές δασκάλων και παιδιών με Τ/κ μαθητές και εκπαιδευτικούς (Χαραυγή, 16.09.2009). Επιπλέον, ο πρόεδρος της οργάνωσης Δ. Μικελλίδης, εκφράζει τις επιφυλάξεις του σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας σύγχρονων πτυχών της Ιστορίας στα σχολεία, μέχρι να δει «στην πράξη ποιοι είναι οι ειδικοί που θα αναλάβουν το έργο αυτό, ποια θέματα θα θίξουν και πώς θα ζητήσουν να διδάσκονται στα σχολεία» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 30.07.2008, σ. 3).

Επιπλέον, ο ίδιος καταγράφει ότι αν και το ΥΠΠ επαγγέλλεται τη μεταρρύθμιση, παρόλα αυτά δεν αλλάζει την κουλτούρα των σχολείων, δεν εισάγει σχέδιο αξιοκρατικής αξιολόγησης, δεν εισάγει θεσμούς ουσιαστικής στήριξης του δασκάλου και δεν αποβάλλει το άγχος και την καταπίεση από τον μάχιμο εκπαιδευτικό. Διερωτάται τι είδους μεταρρύθμιση είναι αυτή, υπογραμμίζοντας παράλληλα, ότι πρέπει να τεθούν χρονοδιαγράμματα για τελική ολοκληρωμένη συμφωνία και υλοποίηση νέου σχεδίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Μικελλίδης, *Φιλελεύθερος*, 05.02.2009).

Δημόσιες αναφορές παρουσιάζουν τις διεκδικήσεις και τα αιτήματα των δασκάλων, τα οποία συμπεριλαμβάνουν μεταξύ άλλων: την παραχώρηση συντονιστικού χρόνου στους εκπαιδευτικούς που έχουν την ευθύνη για τη λειτουργία του ηλεκτρονικού εξοπλισμού στα

σχολεία, την αναγνώριση του θεσμού του υπεύθυνου τμήματος και τη δημιουργία κέντρων αναψυχής ανά επαρχία (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.08.2009). Ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ σημειώνει ότι θα πρέπει να αναγνωριστούν τα προβλήματα και να δοθούν δεσμεύσεις για ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αιτημάτων, έστω και σε έκταση δύο-τριών-πέντε χρόνων.

Με ενημερωτική επιστολή παραίτησης προς τις Κινήσεις τους, ο πρόεδρος και Γ.Γ. της ΠΟΕΔ δημοσιοποιούν τις διαπιστώσεις και τα συναισθήματά τους αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας του ΥΠΠ. Ενδεικτικά είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα (*Σημερινή*, 07.09.2010, σ. 17):

Διαπιστώνουμε με λύπη μας ότι με τον τρόπο που λειτουργεί το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, με τις νοοτροπίες που έχουν εδραιωθεί και παγιωθεί και προπαντός με την απουσία σωστού προγραμματισμού, όλα τα θέματα που αφορούν το χώρο της Δημοτικής Εκπαίδευσης, πλείστα από τα οποία και συνδέονται άμεσα με την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, παραμένουν σε πλήρες τέλμα.

Μήνες συζητήσεων για το Σχέδιο Αξιολόγησης όχι μόνο δε λήφθηκαν υπόψη, αλλά το ΥΠΠ προχώρησε, σε συνεργασία με το Υπ. Οικονομικών, στην εκπόνηση λεπτομερειών κομμένων και ραμμένων σε μια λογική που πόρρω απέχει από την εκφρασθείσα φιλοσοφία του Νέου Σχεδίου. Την ίδια ώρα, σε μια έκφραση απαξίωσης προς τις Εκπαιδευτικές Οργανώσεις το ΥΠΠ κρατά ερμητικά κλειστό το Σχέδιο και δεν το δίνει για συζήτηση, παρά μόνο φρόντισε να το διαρρεύσει σε ημερήσια εφημερίδα αξιοποιώντας το επικοινωνιακά.

Ταυτόχρονα, γίνονται τελικές συσκέψεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ερήμην των εκπαιδευτικών και του συλλογικού τους οργάνου, παίρνονται αποφάσεις που αγνοούμε και το ΥΠΠ εξακολουθεί να συμπεριφέρεται κατά τρόπο που εύλογα μάς προκαλεί τη σοβαρή υποψία ότι στόχος του είναι η περιθωριοποίηση του συνδικαλιστικού μας οργάνου.

Επιστολές της Οργάνωσης μένουν αναπάντητες ως εάν να μη στάλθηκαν ποτέ, ενώ είναι ηλίου φαινότερο πως η βραχυκυκλωμένη επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων του Υπουργείου είναι τέτοια που δεν επιτρέπει την επίλυση προβλημάτων και μετατρέπει το όραμα της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης σε σύνθημα κενό και σε επικοινωνιακό παιχνίδι.

Το καλοκαίρι, βιώσαμε μια αλλόκοτη κατάσταση με το θέμα της στελέχωσης των σχολείων. Είδαμε έναν Υπουργείο σε κατάσταση πανικού, που ενώ είχε όλα τα

στοιχεία των εγγραφών στη διάθεσή του από τα μέσα Ιουνίου, κατάφερε να αποτύχει οικτρά στην έγκαιρη και ορθολογιστική στελέχωση των σχολείων.

«Η προχειρότητα και οι αντιφάσεις στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων που έχουν το πρόσταγμα χάραξης και υλοποίησης πολιτικής του Υπουργείου, καθώς και τα προβλήματα συντονισμού», οι «συνεχείς παλινδρομήσεις» και η «αποδεδειγμένη πολυγλωσσία των ανθρώπων στο Υπουργείο», οδηγούν, σύμφωνα με τους Μικελλίδη και Κωνσταντίνου, σε αδιέξοδα.

Όπως περιγράφουν: «Αξιολογώντας την κατάσταση καταλήξαμε δυστυχώς στο πικρό συμπέρασμα της δυσμένειας, και της διοικητικής αποψίλωσης των ζητημάτων της Δημοτικής Εκπαίδευσης».

Η ενημερωτική επιστολή των δύο μελών της συνδικαλιστικής οργάνωσης αποτελούσε, σύμφωνα με τους ίδιους, έγγραφη κατάθεση εντολής προς τις Κινήσεις τους, η οποία έγινε για λόγους αξιοπρέπειας και ευθιξίας μετά από τη διαπίστωση του τρόπου λειτουργίας του ΥΠΠ. Όπως σημειώνεται στην επιστολή (ό.π.π.):

Η πράξη της παραίτησής μας αποτελεί ενσυνείδητη και εθελότροπη κατάθεση της κόπωσης και της φθοράς μας σε μια ατελεύτητη προσπάθεια στήριξης της Παιδείας και εξομάλυνσης προβλημάτων, έχοντας απέναντί μας ένα Υπουργείο το οποίο στερείται τον εξορθολογισμό των διαδικασιών, τη βούληση της εξέλιξης, τη σταθμισμένη λήψη αποφάσεων, την κοινωνία και επικοινωνία των συνεργατών.

Με δηλώσεις του ο Α. Δημητρίου καταγράφει ότι οι δύο παραίτησεις αποτελούν «προσχεδιασμένες συνδικαλιστικές κινήσεις εντυπωσιασμού» και γίνονται καθαρά για «λόγους αντιπολιτευτικούς» (ό.π.π.). Απαντώντας στις επικρίσεις, τονίζει ότι δεν μπορεί να συγκληθεί συμβούλιο, εφόσον τα σχολεία δεν έχουν ανοίξει. Την ίδια στιγμή, απορρίπτει τους ισχυρισμούς για έλλειψη επικοινωνίας, σημειώνοντας ότι βρίσκεται σε συχνή επικοινωνία με τους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών οργανώσεων.

Επικριτική απέναντι στην επιστολή υποβολής παραίτησης εκ μέρους των δύο συνδικαλιστών, εμφανίζεται και η «ΑΓΩΝΙΣΤΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ» Προοδευτικής – Αγώνα, η οποία χαρακτηρίζει «λανθασμένη, αντισυνδικαλιστική και αντικαταστατική» (Χαραυγή, 11.09.2010, σ. 12) την πράξη τους. Όπως επισημαίνεται, δεν είχαν ενημερώσει εκ των προτέρων τα υπόλοιπα μέλη της εκτελεστικής Γραμματείας και το Δ.Σ. της Οργάνωσης, γεγονός που φανερώνει ότι «η ενέργειά τους αυτή κρύβει σκοπιμότητες και αποτελεί δείγμα του τρόπου που επιλέγουν να λειτουργούν» (ό.π.π.).

Η ΔΗΚΙ εκθέτει τους προβληματισμούς της, υπογραμμίζοντας ότι το ΥΠΠ θα πρέπει να σταματήσει να προσεγγίζει με προχειρότητα τα ουσιώδη θέματα τα οποία θέτει η ΠΟΕΔ σε σχέση με την ΕΜ. Σύμφωνα με την Κίνηση, το Υπουργείο πρέπει να θέσει ως προτεραιότητα την ανάγκη για σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τον θεσμό του ενιαίου ολοήμερου σχολείου που παρά τις εξαγγελίες υποβαθμίζεται και την αποψίλωση των σχολείων της υπαίθρου με τις απανωτές συμπλεγματοποιήσεις για λόγους εξοικονόμησης ωρών και χρημάτων. Παράλληλα, θα πρέπει να αναλάβει δράσεις ενάντια στον περιορισμό στο ελάχιστο των ωρών ενισχυτικής διδασκαλίας για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και να προχωρήσει με θεσμοθέτηση του συντονιστή ηλεκτρονικών υπολογιστών (*ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ – ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ*, 10.09.2010).

Όπως τονίζεται, η «αδικαιολόγητη κωλυσιεργία» εκ μέρους του ΥΠΠ σε σχέση με τον εκσυγχρονισμό του σχεδίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καθώς και η αδυναμία και απουσία μέτρων κατά της σχολικής παραβατικότητας, πρέπει να τύχουν αντιμετώπισης. Η Κίνηση καταγράφει ότι η πολιτική του ΥΠΠ έχει οδηγήσει σε πλήρη αποτελμάτωση των εκπαιδευτικών αιτημάτων, χαρακτηρίζοντας την τριετία που πέρασε ως την χειρότερη «από πλευράς κατακτήσεων του κλάδου τα τελευταία δέκα χρόνια». Καλεί το ΥΠΠ (ό.π.π.):

Να εγκαταλείψει την αδιάλλακτη στάση του και τους τακτικισμούς γιατί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να έχει πιθανότητες επιτυχίας με ημίμετρα και μπαλωματικές λύσεις, ούτε μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την συμμετοχή του κατεξοχήν φορέα υλοποίησης, των εκπαιδευτικών.

Η ΠΑΔΕΔ ΠΡΩΤΟΠΟΡΙΑ εκφράζει τη διαφωνία της αναφορικά με την πρόταση του ΥΠΠ περί επιμόρφωσης, διατυπώνει έντονες επιφυλάξεις για το σχέδιο αξιολόγησης και διαμαρτύρεται έντονα για το προοίμιο των αναλυτικών προγραμμάτων (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 20.10.2010). Συγκεκριμένα, η οργάνωση επισημαίνει ότι μετά τις αρχικές αντιδράσεις για το προοίμιο, στο οποίο καθοριζόταν η γενική φιλοσοφία των ΝΑΠ, «το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε, αντί να το τροποποιήσει, να το αντικαταστήσει με έναν χαιρετισμό» (σ. 36). Όσο για τις διαφωνίες της ΠΑΔΕΔ επί του προκειμένου, αφορούσαν το γεγονός ότι το προοίμιο δεν περιλάμβανε έννοιες όπως «κατοχή», «απελευθέρωση της πατρίδας», «χριστιανική αγωγή» και «ελληνορθόδοξη παιδεία» (ό.π.π.).

Σύμφωνα με τον Δ. Μικελλίδη, του οποίου η παραίτηση δεν έγινε αποδεκτή εκ μέρους της ΠΟΕΔ, το Υπουργείο άργησε να τοποθετηθεί για το ΩΠ (παρόλο που η ΠΟΕΔ συμφώνησε με τις εισηγήσεις της ΕΔΑΠ). Συνεπώς, ο ίδιος διερωτάται «πώς θα προχωρήσει η επιμόρφωση στα αναλυτικά αφού δεν έχει συμφωνηθεί το ωρολόγιο» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 22.10.2010, σ. 3).

Την ίδια στιγμή, ο ίδιος κάνει λόγο για τα κενά στην επιμόρφωση που σχεδίασε το Υπουργείο τόσο στο περιεχόμενο όσο και στο γεγονός ότι δεν έγινε πρόβλεψη για αντικατάσταση των εκπαιδευτικών που μετέχουν, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ελλείψεις στα σχολεία. Όπως εξηγεί: «για αυτούς τους λόγους αποφασίσαμε αναστολή της συμμετοχής των δασκάλων στην επιμόρφωση για τα νέα αναλυτικά προγράμματα, μέχρι το Υπουργείο Παιδείας να συζητήσει και να συμφωνήσει μαζί μας για όλα τα σχετικά ζητήματα και το νέο ωρολόγιο».

Παράλληλα, το Δ.Σ. της ΠΟΕΔ αποφασίζει αποχή των εκπαιδευτικών από τα συνέδρια. Κατά τον πρόεδρο των δασκάλων «το Υπουργείο οργανώνει πολλά συνέδρια, τα οποία είναι αχρείαστα σε μια χρονιά που υποτίθεται πρέπει να δοθεί έμφαση στα νέα αναλυτικά προγράμματα» (ό.π.π.).

Επιπρόσθετα, η ΠΟΕΔ κάνει έκκληση στον Υπουργό όπως ανακαλέσει όλες τις «απαξιωτικές αναφορές για την Οργάνωση και ν' αναγνωρίσει τον εποικοδομητικό της ρόλο», ενώ επαναφέρει στο προσκήνιο και ζητάει απαντήσεις σε 16 αιτήματα. Όπως επισημαίνεται εκ μέρους του προέδρου της, «όλα είναι σημαντικά και σε όλα πρέπει να δοθούν λύσεις» (ό.π.π.):

Στελέχωση σχολείων υπαίθρου, θεσμοθέτηση υπεύθυνου ηλεκτρονικών υπολογιστών, θέματα μητρότητας, συνεδρίες προσωπικού, υπεύθυνος τμήματος, αναβάθμιση μουσικών, αναγνώριση προϋπηρεσίας στο Ολοήμερο, θέματα Προδημοτικής Εκπαίδευσης, αντικαταστάτες, πολιτική για τους αλλόγλωσσους, τους αναλφάβητους, τη σχολική παραβατικότητα, τα προβλήματα της ΚΕΑ [Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής, δική μας προσθήκη] και της ειδικής εκπαίδευσης.

Στην πορεία διεκδίκησης των εκκρεμούντων αιτημάτων του κλάδου, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εξουσιοδοτούν το Δ.Σ. της ΠΟΕΔ να προχωρήσει στη λήψη απεργιακών μέτρων όποτε και όταν κρίνει ότι είναι αναγκαία (Στυλιανού, *Σημερινή*, 29.10.2010). Αξίζει να αναφέρουμε ότι, σύμφωνα με δημοσίευμα, περίπου 9 στους 10 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 87%) ψήφισε για λήψη μέτρων (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 28.10.2010).

Κατά τις συζητήσεις τους στη Συνέλευση οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στο ΑΠ των Νέων Ελληνικών, κάνοντας λόγο «για προχειρότητα και κενά, τα οποία προκαλούν σύγχυση, ενώ ζήτησαν από το ΥΠΠ να αλλάξει τον τρόπο χειρισμού του όλου ζητήματος» (Στυλιανού, *Σημερινή*, 29.10.2010, σ. 12).

Αν και σύμφωνα με δημοσίευμα, η ηγεσία της ΠΟΕΔ προσκαλείται στο ΥΠΠ και λαμβάνει απαντήσεις στα εκκρεμούντα αιτήματα, παρόλα αυτά τα μέλη της ηγεσίας της Οργάνωσης

αποτιμούν «ως μη ικανοποιητικές» τις τοποθετήσεις του υπουργείου (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 28.10.2010, σ. 3), απειλώντας με λήψη δυναμικών μέτρων, περιλαμβανομένης και πάλι της αναστολής συμμετοχής της οργάνωσης στον διάλογο για την ΕΜ.

Με σημειώμά της η ΠΟΕΔ, θίγει μια σειρά από θέματα σε σχέση με τα ΝΑΠ. Οι θέσεις προωθούνται στο ΥΠΠ για διαβούλευση και διαχείριση. Εκτενέστερα, η οργάνωση κάνει αναφορά στην ανακολουθία μεταξύ των ΑΠ για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Σύμφωνα με το σημείωμα (*Π.Ο.Ε.Δ.*, 17.05.2010) απαιτείται η διασφάλιση «ομοιογένειας και κοινής οργάνωσης των ΑΠ κάθε μαθήματος», εφόσον οι διάφορες Επιτροπές δεν εργάστηκαν με ενιαίο τρόπο. Το γεγονός αυτό δημιουργεί, σύμφωνα με την Οργάνωση, προβλήματα αναντιστοιχίας στη δομή των διαφόρων διακριτών μαθημάτων. Σε κάποια μαθήματα οι στόχοι δε διαχωρίζονται κατά τάξη ούτε και αναφέρεται το εύρος των γνώσεων που θα πρέπει ο κάθε μαθητής να κατακτήσει είτε ηλικιακά είτε ταξικά. Ως εκ τούτου, αναγκάσιος καθίσταται ο ευκρινής διαχωρισμός των στόχων ανάλογα με την τάξη και την ηλικία.

Η ΠΟΕΔ επισημαίνει ότι σε κάποιες Επιτροπές δε λήφθηκαν υπόψη οι προτάσεις/εισηγήσεις των μάχιμων εκπαιδευτικών. Έτσι, (σε κάποιες περιπτώσεις) το παραχθέν κείμενο ήταν περισσότερο «ακαδημαϊκό, ογκώδες και δυσνόητο όσον αφορά την ορολογία». Απόρροια αυτού είναι η μεγιστοποίηση της δυσκολίας εφαρμογής του (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 06.01.2011; *Π.Ο.Ε.Δ.*, 17.05.2010).

Σύμφωνα με τη ΔΗΚΙ (*ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ – ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ*, 13.02.2012), η βασική αρχή ανάπτυξης των ΝΑΠ ήταν η μείωση της διδακτέας ύλης, ούτως ώστε ο όγκος της μάθησης να είναι ανάλογος του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου. Όπως επισημαίνεται, αυτό δεν τεκμηριώνεται και είναι κάτι το οποίο θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί σε συνάρτηση με τα ΩΠ, «διαφορετικά οι εξαγγελίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης των μαθητών μας ως αποτέλεσμα μιας διδασκαλίας που να βασίζεται στην ποιότητα και τη διαφοροποίηση και όχι στην ποσότητα θα αποτελούν κενά συνθήματα» (ό.π.π.).

Η εναρμόνιση μεταξύ των ΑΠ και του ΩΠ ήταν απαίτηση της ΠΟΕΔ, η οποία εξέθεσε τη διαπίστωση ότι η «ασυνέπεια των ωρών που εισηγείται η πρόταση για το ωρολόγιο πρόγραμμα και του περιεχομένου του Α.Π. σε διάφορα μαθήματα» είναι απότοκο του ότι οι Επιτροπές εργάστηκαν χωρίς να έχουν υπόψη το ΩΠ που θα εφαρμοζόταν (*Π.Ο.Ε.Δ.*, 17.05.2010).

Από πλευράς του, ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ επισημαίνει την ανάγκη για περαιτέρω διαβουλεύσεις σχετικά με τα καθήκοντα του υπεύθυνου τμήματος όπως και για το τι θα

περιλαμβάνει η ζώνη της εμπέδωσης (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 22.06.2011). Η οργάνωση καταγράφει, επίσης, ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να σχεδιαστεί με μεγάλη προσοχή και το όλο πρόγραμμα επιμόρφωσης για το ΝΑΠ να είναι καινοτόμο και ουσιαστικό, αποφεύγοντας τις στερεότυπες πρακτικές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Διευκρινίζει ότι δε θα συναινέσει στο να ακολουθηθεί η ίδια τακτική που έγινε με τους πρώτους που επιμορφώθηκαν. Όπως τονίζεται: «Θα πρέπει να γίνει οργανωμένα, σε εργάσιμο χρόνο, να είναι σε συνεχείς μέρες και με το διορισμό αντικαταστατών στη θέση των δασκάλων που θα απουσιάζουν» (*Π.Ο.Ε.Δ.*, 17.05.2010).

Σύμφωνα με τον πρόεδρο της ΠΟΕΔ Φ. Φυλακτού, θα πρέπει να καλύψει το κομμάτι της επιμόρφωσης που προγραμματίστηκε για τον Μάιο του 2010 και δεν έγινε, ούτως ώστε να καλυφθεί η ανασφάλεια που η οργάνωση προσλαμβάνει από μηνύματα μελών της (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 22.06.2011).

Ο πρόεδρος της ΠΑΔΕΔ Πρωτοπορίας Αμμοχώστου Α. Τινής, επικρίνει το ΥΠΠ τονίζοντας ότι: «ΔΕΝ μπόρεσε να ανταποκριθεί επαρκώς στην ανάγκη για επιμόρφωση. Εδώ και χρόνια η Οργάνωση...έχει ζητήσει όπως οι εκπαιδευτικοί μας επιμορφώνονται συστηματικά πάνω στα διάφορα (sic) γνωστικά αντικείμενα που συνθέτουν το αναλυτικό πρόγραμμα των Δημοτικών και των Νηπιαγωγείων μας» (Τινής, *Φιλελεύθερος*, 08.09.2011, σ. 23). Αντί ικανοποίησης αυτού, οι πλείστοι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν σεμινάρια μόλις 3 ημερών, ενώ σε πολλές περιπτώσεις έχουν εκφράσει αρνητική άποψη για το επίπεδο των σεμιναρίων.

Ο υΠΠ Γ. Δημοσθένους ικανοποιεί όλες τις προϋποθέσεις που τίθενται από την ΠΟΕΔ σε σχέση με την επιμόρφωση, εφόσον η οργάνωση διασφαλίζει τη συμμετοχή της στην ετοιμασία συνοπτικού προγράμματος για την επιμόρφωση. Παράλληλα, οποιαδήποτε επιμορφωτική δράση προγραμματίζεται, υπόκειται στη διασφάλιση της σύμφωνης γνώμης της οργάνωσης. Ταυτόχρονα, το ΥΠΠ θεσμοθετεί το διήμερο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 28.03.2012). Ως εκ τούτου και με βάση τα πιο πάνω, η ηγεσία των δασκάλων αναστέλλει την αποχή από τα επιμορφωτικά σεμινάρια σε εργάσιμο χρόνο. Παρόλα αυτά, συνεχίζει να υποστηρίζει ότι κεφαλαιώδη ζητήματα όπως η αναδόμηση του υπουργείου Παιδείας, η αναβάθμιση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και το νέο σχέδιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παραμένουν καθηλωμένα (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.05.2012).

Η ΠΟΕΔ αναδεικνύει, επίσης, τη σημαντικότητα του ζητήματος των διδακτικών εγχειριδίων και του ελέγχου του περιεχομένου των υφιστάμενων εγχειριδίων ως προς τον βαθμό συμβατότητας με τα ΝΑΠ. Σύμφωνα με την οργάνωση, η συμπλήρωση και παραγωγή υλικού θα έπρεπε να ολοκληρωνόταν ταυτόχρονα με την εφαρμογή ΝΑΠ. Ανά τακτά χρονικά διαστήματα, επαναφέρει την απαίτηση όπως το υλικό το οποίο παράγεται για να πλαισιώσει τα ΑΠ είναι ξεκάθαρο και βοηθητικό, εφόσον η καθοδήγηση, βοήθεια και στήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με αυτό κρίνεται ελλιπής (Κυριακίδου,



*Φιλελεύθερος*, 13.07.2013; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 06.01.2011). Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη τοποθέτηση εκ μέρους του Φ. Φυλακτού (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.07.2013, σ. 27):

Δεν μπορεί να παράγεται υλικό για τα νέα αναλυτικά και να αναρτάται ή να αποστέλλεται στα σχολεία χωρίς επαρκή έλεγχο, δεν νοείται το θεωρητικό υπόβαθρο ενός μαθήματος να συντάσσεται και να γράφεται από ακαδημαϊκούς οι οποίοι στη συνέχεια να μην έχουν ρόλο και να μη γνωρίζουν καν ότι εκδόθηκαν σχετικά βιβλία για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Η ΠΟΕΔ επισημαίνει τη χρησιμότητα του σχηματισμού «ανεξάρτητης ομάδας ελέγχου και αξιολόγησης η οποία θα μπορούσε να εποπτεύει το κάθε στάδιο, αλλά και την όλη διαδικασία, και με τις παρεμβάσεις της να βελτιώνονται τα σημεία που κρίνονται είτε μη εφαρμόσιμα είτε μη λειτουργικά» (*Π.Ο.Ε.Δ.*, 17.05.2010).

Η ΔΗΚΙ καταθέτει ότι απαιτούνται σαφή χρονοδιαγράμματα για την εφαρμογή και αξιολόγηση των ΝΑΠ και ΝΩΠ καθώς και καταγραφή των πρακτικών βημάτων που θα ακολουθηθούν για μετουσίωση των στόχων που τίθενται κάθε φορά σε πράξη (*ΔΗΚΙ*, 13.02.2012). Παράλληλα, επισημαίνει την απουσία συντονισμού μεταξύ των επιθεωρητών. Απόρροια αυτού είναι, σύμφωνα με την Κίνηση, η διαφορά στις προτεινόμενες προσεγγίσεις εφαρμογής των ΝΑΠ, η μη παροχή πρακτικών παραδειγμάτων εφαρμογής των ΠΣ και η διατήρηση του αξιολογικού, παρά του συμβουλευτικού ρόλου των επιθεωρητών.

Ταυτόχρονα, καλεί σε επανεξέταση του θεσμού της Εμπέδωσης και αύξηση των ωρών των Ελληνικών και των Μαθηματικών. Χαρακτηριστικά, σημειώνεται ότι: «Κατά κοινή ομολογία πολλών συναδέλφων γίνεται υποκλοπή ωρών από άλλα μαθήματα ή κατάργηση των ωρών εμπέδωσης όπως έχουν δοθεί, για κάλυψη των Ελληνικών και των Μαθηματικών» (ό.π.π.). Ως εκ τούτου, η ΔΗΚΙ εισηγείται όπως επιστρέψουν οι ώρες εμπέδωσης στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά, ώστε να επιτυγχάνεται η εμπέδωση την ώρα της διδασκαλίας του θέματος, να περιορίζεται η κατ' οίκον εργασία και να αντιμετωπίζονται οι μαθητές ανά πάσα στιγμή ως πρόσωπα με διαφορές. Επιπλέον, καταγράφεται ως επείγουσα η ανάγκη ανάπτυξης πολιτικής υποδοχής των αλλόγλωσσων μαθητών, δημιουργίας τμημάτων υποδοχής, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ανάπτυξης σχετικού εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος, η Κίνηση αιτείται δημοσιοποίηση των σχολίων/πορισμάτων που η κάθε σχολική μονάδα έστειλε στο ΥΠΠ για τα ΝΑΠ.

Ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δημοτικής «αγωνιούν και ανησυχούν αφού είναι εκτεθειμένοι σε ασαφείς οριοθετήσεις των όποιων αλλαγών προωθούνται, οι οποίες ουσιαστικά στην πράξη είναι ελάχιστες και στη θεωρία πολλές» (Φυλακτού, *PaideiaNews*, 17.01.2012). Μεταξύ άλλων, επισημαίνεται ότι: «Οι

εκπαιδευτικοί επωμίστηκαν μεγάλο βάρος για την εφαρμογή των ΝΑΠ, χωρίς να έχουν την απαιτούμενη στήριξη και βοήθεια» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.07.2013, σ. 27).

Η ΠΟΕΔ παρεμβαίνει με επιστολή διαμαρτυρίας προς τον Διευθυντή Δημοτικής, ζητώντας περιορισμό των πρόσθετων υποχρεώσεων με τις οποίες επιβαρύνθηκαν οι εκπαιδευτικοί σε αναφορά με την καινοτομία των ΝΑΠ. Ο περιορισμός αυτός θα βοηθούσε, σύμφωνα με την οργάνωση, στην αποφυγή του άγχους και στην ενίσχυση της άνεσης με την οποία ο εκπαιδευτικός κόσμος θα πρέπει να υποδεχθεί τα αναλυτικά (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 05.11.2011; Φυλακτού & Κωνσταντίνου, *Π.Ο.Ε.Δ.*, 31.10.2011).

Ο τρόπος παρέμβασης της οργάνωσης γίνεται αντιληπτός στην εγκύκλιο της ΠΟΕΔ προς τους διευθυντές. Στη συγκεκριμένη εγκύκλιο, η οργάνωση αναφέρεται στο ΝΑΠ Γλώσσας, διευκρινίζοντας τα ακόλουθα (*PaideiaNews*, 02.03.2012):

Αναφερόμενοι στην εγκύκλιο επιστολή της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης προς τους Διευθυντές των σχολείων, ημερομηνίας 10 Φεβρουαρίου, 2012, με το... θέμα (Σταδιακή εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας) σας πληροφορούμε ότι, ύστερα από παραστάσεις της Οργάνωσης προς τη Διεύθυνση του Τμήματος και την Επιτροπή Προώθησης Αναλυτικών Προγραμμάτων, έχει διευκρινιστεί ότι η διατύπωση της πρώτης παραγράφου της εγκυκλίου 'οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Γλώσσας στις τάξεις Α', Β' και Γ', θα πρέπει... να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν στην τάξη τους...', δε θα πρέπει να ερμηνεύεται ως υποχρέωση των επηρεαζόμενων συναδέλφων, αλλά μόνο ως προτροπή και ότι αυτοί μπορούν να ενεργούν, σχετικά, κατά την κρίση τους.

Επιπρόσθετα, στον απόηχο της οικονομικής κρίσης και μετά την εξαγγελία του Α' και Β' πακέτου μέτρων, η ΠΟΕΔ αποφασίζει αποχή των δασκάλων από εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 15.10.2011).

Συν τοις άλλοις, μετά την κάθοδο της Τρόικας και τη συμφωνία μνημονίου με την κυβέρνηση, ο περιορισμός των δαπανών στη δημόσια παιδεία οδηγεί την ΠΟΕΔ στην αποχώρηση από τον διάλογο για τον κατάλογο διοριστέων και το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 12.10.2012).

Συνοψίζοντας, οι διαθέσιμες πηγές μας επιτρέπουν να ανασκοπήσουμε τον ρόλο και τον λόγο που εκφράστηκε εκ μέρους της ΠΟΕΔ, κατά τη διάρκεια της ΕΜ και της εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας. Σε κάθε περίπτωση, μπορούμε να εξάγουμε την παρατήρηση ότι η οργάνωση επεδίωκε τη **μεγιστοποίηση της συμβολής της στον διάλογο για την ΕΜ** και την **αναγωγή της σε ισότιμο εταίρο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής**. Την ίδια

στιγμή, επιβεβαίωσε τον **προστατευτικό της ρόλο**, προασπίζοντας και ασφαλειοποιώντας τα δικαιώματα/συμφέροντα των μελών της.

Ανακεφαλαιώνοντας, τόσο η ΠΟΕΔ όσο και επιμέρους οργανώσεις που τη συναποτελούν, έκαναν λόγο για εντοπισμό ελλειμάτων στη διεξαγωγή του διαλόγου για την ΕΜ αλλά και δυσλειτουργία των αρμόδιων συμβουλίων. Αναφέρθηκαν στα προβλήματα επικοινωνίας και συντονισμού στο ΥΠΠ, ενώ διεκδίκησαν ικανοποίηση εκπαιδευτικών αιτημάτων, επισημαίνοντας ταυτοχρόνως την ανάγκη για διεύρυνση της μεταρρύθμισης πέραν των ΑΠ.

Εξέφρασαν τις αξιολογικές τους κρίσεις σε σχέση με υπό έμφαση εκπαιδευτικούς στόχους και τα ΑΠ διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Συγκεκριμένα, έκαναν λόγο για ύπαρξη αναντιστοιχίας στη δομή ξεχωριστών μαθημάτων, ασυνέπεια ωρών που προτείνονται στο ΩΠ με το περιεχόμενο των ΑΠ, όπως και ανάγκη ελέγχου και εμπλουτισμού των διαθέσιμων υλικών που θα πλαισιώσουν την εφαρμογή των αναλυτικών. Επιπλέον, έκαναν λόγο για ανομοιομορφία στην κατανομή ρόλων όσων ανέλαβαν την ανάπτυξη και προώθηση των διαφόρων ΠΣ. Τόνισαν, επίσης, ότι η ασυνέχεια των εμπλεκόμενων δεν επιτρέπει να διασφαλίσουμε ότι τηρήθηκαν οι ίδιες αρχές στις επιμέρους διαδικασίες. Σε σχέση με το ΑΠ του γλωσσικού μαθήματος, σημειώνεται ότι δεν υπάρχουν ξεκάθαροι στόχοι και ενότητες. Σε αρκετές περιπτώσεις, η ΠΟΕΔ έθεσε προσκόμματα τα οποία απέτρεψαν την υλοποίηση δράσεων που είχαν σχεδιαστεί εκ μέρους του ΥΠΠ (λ.χ. επιμόρφωση, συζήτηση περί του σχεδίου αξιολόγησης εκπαιδευτικών). Ο **ρυθμιστικός λόγος** της οργάνωσης, η οποία διαπραγματευόταν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας στις επιμέρους δράσεις που σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να στηρίζουν την εφαρμογή των ΝΑΠ και η δυνατότητά της για λήψη δυναμικών μέτρων (λ.χ. απεργιακών), ενεργοποιήθηκαν στις περιπτώσεις που η ίδια στόχευε στην ικανοποίηση των αιτημάτων (των μελών) της.

### **ΟΕΛΜΕΚ (Οργάνωση Ελλήνων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου) και επιμέρους οργανώσεις**

Οι τοποθετήσεις τόσο της ΟΕΛΜΕΚ όσο και επιμέρους οργανώσεων που την συναποτελούν, αποτελούν ενδεικτική των όσων διαδραματίζονταν στα σχολεία την περίοδο της ΕΜ, των διεκδικήσεων της συνδικαλιστικής οργάνωσης που με την επαναφορά της σε όλα τα θέματα που άπτονταν της ΕΜ φαίνεται να αποσκοπούσε στη μεγιστοποίηση της παρουσίας της στον διάλογο που εκτυλισσόταν, στη διαφύλαξη των συλλογικών δικαιωμάτων των μελών της ή/και στην υπόδειξη σημείων διαφωνίας, τα οποία καλούσαν για διαπραγμάτευση. Σε κάθε περίπτωση, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι ο διαμεσολαβητικός της ρόλος, ανάμεσα στο ΥΠΠ και στους εκπαιδευτικούς (ως η εντεταλμένη φωνή τους) ήταν καταλυτικός. Στα πλαίσια της υποενότητας, συμπεριλαμβάνονται σχετικά αποσπάσματα, τα οποία φανερώνουν τα προαναφερθέντα.

Η ΟΕΛΜΕΚ ζητάει ικανοποίηση των ακόλουθων αιτημάτων από το ΥΠΠ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.08.2009): α) Επέκταση της εργαστηριοποίησης των πέντε ειδικοτήτων – Βιολογίας, Χημείας, Φυσικής, Πληροφορικής και Τεχνολογίας, β) Ολοκλήρωση του θεσμού του υπεύθυνου τμήματος με την εφαρμογή του στη Β' Γυμνασίου, γ) Αναδιάρθρωση του ωραρίου των διευθυντών και συγκεκριμένη απαλλαγή τους από τα διδακτικά καθήκοντα, δ) Λήψη μέτρων για αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας, ε) Αλλαγή της διαδικασίας παραπομπής των παιδιών στις διάφορες υποστηρικτικές υπηρεσίες για βοήθεια και στ) Ορθή λειτουργία της ειδικής αγωγής και των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με απόφαση σχετικής παγκύπριας συνδιάσκεψης, «σε περίπτωση μη ικανοποίησης των θέσεων της ΟΕΛΜΕΚ στα πιο πάνω θέματα έτσι ώστε να εφαρμοστούν από 1<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου 2009, η Παγκύπρια συνδιάσκεψη γενικών αντιπροσώπων εξουσιοδοτεί το ΚΔΣ να αξιολογήσει την κατάσταση και αν χρειαστεί να προχωρήσει όλα τα απαραίτητα μέτρα μη εξαιρουμένων και των δυναμικών» (ό.π.π., σ. 3).

Η πρόεδρος της ΟΕΛΜΕΚ Ε. Σεμελίδου ισχυρίζεται ότι υπάρχει «συσσωρευμένη δυσαρέσκεια και αγανάκτηση για τον τρόπο που αντιμετωπίζονται τα αιτήματα των εκπαιδευτικών» (*Χαραυγή*, 08.11.2009, σ. 3), ενώ καταγράφει την επιτακτικότητα της ικανοποίησης αιτημάτων του κλάδου, πλείστα εκ των οποίων έχουν να κάνουν με την καθημερινή λειτουργία των σχολείων. Από πλευράς του ο υΠΠ Α. Δημητρίου, απαντάει κατηγορώντας την ηγεσία της ΟΕΛΜΕΚ για «μη εποικοδομητικό διάλογο» (ό.π.π.).

Παρόμοια επικριτικός με την πρόεδρο της ΟΕΛΜΕΚ εμφανίζεται ο Δ. Ταλιαδώρος, ο οποίος καταγράφει ότι «ζητήματα όπως είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης, δεν έχουν, δυστυχώς, ικανοποιηθεί» (*Μαυρουδή, Σημερινή*, 14.03.2010, σ. 31). Όπως χαρακτηριστικά καταγράφει σε σχέση με το ΥΠΠ: «Με στεναχώρια θα λέγαμε ότι επικρατεί ένας κομματισμός στο Υπουργείο Παιδείας... Φαίνεται ότι το μόνο κριτήριο επιλογής είναι να πρόσκεινται στο κυβερνών κόμμα».

Επιπλέον, αναφέρει (ό.π.π.):

Αναμέναμε, επίσης, στα δύο χρόνια διακυβέρνησης, ένα σχέδιο που θα αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Και τώρα, με τα αναλυτικά προγράμματα, μιλούν για επιμόρφωση, ωστόσο, δεν έχουν συμφωνηθεί τα αναλυτικά, το ωρολόγιο πρόγραμμα. Πάνω σε τι θα γίνει η επιμόρφωση; Είναι απλώς για να απορροφούμε τα κονδύλια από την Ε.Ε.

Η ΟΕΛΜΕΚ αντιδράει έντονα και στην προώθηση από την Σύγκλητο του Πανεπιστημίου Κύπρου πρότασης περί κανονισμού εισαγωγής στα δημόσια πανεπιστήμια με ειδικά

κριτήρια (διεθνείς εξετάσεις). Όπως καταγράφει σχετικό δημοσίευμα, «προκειμένου να ασκήσει πίεση για μη υλοποίηση της απόφασης της Συγκλήτου αποφάσισε να πει ‘αντίο’ στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και να τηρήσει αποχή από κάθε σχετική διαδικασία» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 26.06.2009, σ. 3).

Συγκεκριμένα, η οργάνωση των καθηγητών αποφασίζει όπως προβεί στις ακόλουθες ενέργειες:

1) Αποχώρηση της οργάνωσης και των εκπαιδευτικών από τις διαδικασίες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και συγκεκριμένα από τις επιτροπές διαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων στις οποίες μετέχουν κάτω από 300 μάχιμοι εκπαιδευτικοί καθώς και από τα Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης στα οποία συζητούνται όλα τα θέματα που αφορούν τη μεταρρύθμιση.

2) Αποχώρηση από τη συζήτηση για το νέο σχέδιο αξιολόγησης και αυτό, λίγες μόλις βδομάδες μετά από την επίτευξη συμφωνίας με το υπουργείο Παιδείας για έναρξη εντατικών διαβουλεύσεων κατά τους καλοκαιρινούς μήνες με στόχο να υπάρξει κατάληξη μέχρι το φθινόπωρο.

3) Αποχώρηση από τις επιτροπές για το πρόγραμμα προϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

4) Αποχώρηση από το Επιστημονικό Συμβούλιο το οποίο είναι αρμόδιο για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι αποφάσεις της πλειοψηφίας της ΟΕΛΜΕΚ προκαλούν την άμεση αντίδραση του Προέδρου της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ, ο οποίος σημειώνει ότι οι Κινήσεις που αποτελούν την πλειοψηφία της ΟΕΛΜΕΚ και ιδιαίτερα η ΑΛΛΑΓΗ, είχαν μια προκατάληψη απέναντι στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από τα αρχικά στάδια. Σύμφωνα με τον Σ. Χαραλάμπους και τη συνέντευξη που έδωσε, αυτό μπορεί να στηριχθεί εάν κάποιος παρατηρήσει τη στάση και τις αντιδράσεις τους. Όπως εξηγεί, πριν καν δοθεί στη δημοσιότητα η Έκθεση για τη Μεταρρύθμιση αλλά και μετά τη δημοσιοποίησή της, την χαρακτήρισαν ως «αριστερίζουσα», ότι «αφελληνίζει», ότι είναι «ολέθρια» και άλλα. Συνεχίζει, τονίζοντας ότι (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 05.07.2009, σ. 18):

Στην πορεία και μετά την καθολική αποδοχή της έκθεσης, αναγκάστηκε και η ΟΕΛΜΕΚ, φραστικά, να υποστηρίξει τη Μεταρρύθμιση να μπει στις επιτροπές, να συμμετέχει στο δομημένο διάλογο των συμβουλίων. Όμως, λες και το έφερε βαρέως, αναζητεί συνεχώς προσχήματα για να εγκαταλείψει αυτή τη θέση. Πότε απειλεί να φύγει από τα Αναλυτικά Προγράμματα, άλλοτε ότι θα φύγει από τα

Συμβούλια Παιδείας, ή ακόμα αιχμαλωτίζοντας και τους μαθητές με κίνδυνο να τιναχτούν στον αέρα οι παγκύπριες εξετάσεις. Στόχος λοιπόν η μεταρρύθμιση.

Οι αντιδράσεις εκ μέρους της ΑΛΛΑΓΗΣ παρουσιάζονται έντονες και επικριτικές, τόσο για το ζήτημα της ΕΜ και επιμέρους αποφάσεις που τέθηκαν σε εφαρμογή όσο και για την κατάργηση 57 τμημάτων που οδήγησαν στην ανεργία 83 νέους εκπαιδευτικούς (*Σημερινή*, 04.09.2010).

Όσον αφορά τα ΑΠ και τη μεταρρύθμιση, η Κίνηση χαρακτηρίζει «αντιεπιστημονική και αντιπαιδαγωγική» (σ. 12) τη συζήτηση για το περιεχόμενο των ΑΠ, αφού δεν προηγήθηκε ουσιαστική συζήτηση και συμφωνία για το ΩΠ, το οποίο θα αποτελούσε τη «σπονδυλική στήλη της εισαγωγής των νέων αναλυτικών». Παράλληλα, επισημαίνει την αντίθεσή της σε σχέση με τη μείωση των ωρών διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στη δημοτική εκπαίδευση, ενώ κρίνει ως «απαράδεκτη και αντιπαιδαγωγική την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας να μην προχωρήσει στην εφαρμογή του υπεύθυνου τμήματος στη Β' τάξη Γυμνασίου», αλλά να αρκестεί στην εφαρμογή του θεσμού μόνο στο ένα τρίτο των σχολείων. Αρνητικά αποτιμάει, επίσης, τη στάση του ΥΠΠ το οποίο αρνήθηκε να απαλλάξει τους διευθυντές των Γυμνασίων από τα διδακτικά τους καθήκοντα.

Η συμφωνία για το ΩΠ όλων των μαθημάτων και η προβάδιση επιμόρφωσης για όλες τις ειδικότητες τίθενται ως απαραίτητες προϋποθέσεις εκ μέρους της ΟΕΛΜΕΚ, ούτως ώστε να συναινέσει στην εφαρμογή των ΝΑΠ (*Χαραυγή*, 21.09.2010).

Επιπροσθέτως, ο πρόεδρος της ΑΛΛΑΓΗΣ αναφέρει ότι για να προχωρήσουν τα ΑΠ, ειδικά των Νέων Ελληνικών, στην πράξη πρέπει να διευθετηθούν πολλά ζητήματα όπως για παράδειγμα το θέμα των διδακτικών βιβλίων, όπως και τα διδακτικά υλικά, τα οποία δεν έχουν καθοριστεί και θα έπρεπε να τύχουν συζήτησης και διαβούλευσης μεταξύ ΥΠΠ και των οικείων συνδέσμων. Ταυτόχρονα, ο Δ. Ταλιαδώρος εκφράζει την άποψή του, ότι η εφαρμογή του ΑΠ Μαθηματικών στην Α' Γυμνασίου έχει προχωρήσει με λανθασμένο τρόπο, εφόσον η τελευταία εγκύκλιος του ΥΠΠ ανέφερε στους καθηγητές Μαθηματικών της Α' Γυμνασίου, «όσοι θέλουν να διδάσκουν με τα παλιά αναλυτικά προγράμματα και όσοι θέλουν με τα καινούργια αναλυτικά» γεγονός το οποίο προκάλεσε σύγχυση και αχρείαστη ένταση (Στυλιανού, *Σημερινή*, 27.10.2010, σ. 13).

Από πλευράς της, η πρόεδρος της ΟΕΛΜΕΚ Ε. Σεμελίδου, εξηγεί ότι στα σχολεία επικρατεί «αλαλούμ» και ότι οι καθηγητές των Μαθηματικών νομίζουν ότι η εφαρμογή των ΝΑΠ περιορίζεται στην προσθαφαίρεση κεφαλαίων. Ως εκ τούτου η ΟΕΛΜΕΚ, με σχετική επιστολή της στα σχολεία, καλεί τους εκπαιδευτικούς να μην εφαρμόσουν το ΝΑΠ Μαθηματικών (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 21.10.2010, σ. 36).

Παρόμοια, στο γνωστικό αντικείμενο των Ελληνικών, επεμβαίνει ακυρώνοντας εγκύκλιο του ΥΠΠ με θέμα τη «συνέχιση της σταδιακής εφαρμογής πτυχών των ΝΑΠ στο Γυμνάσιο». Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία και οι καθηγητές λαμβάνουν δύο διαφορετικές επιστολές, αναφορικά με την εφαρμογή του ΝΑΠ για το γλωσσικό μάθημα. Η μία είναι από την ΟΕΛΜΕΚ και η άλλη από το ΥΠΠ. Στην εγκύκλιο του Υπουργείου δίνονται οδηγίες στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις οποίες κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 θα πρέπει να γίνει πλήρης εισαγωγή του ΝΑΠ της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στην Α' τάξη και εκτεταμένη εισαγωγή πτυχών στη Β' και Γ' Γυμνασίου (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 11.9.2012). Από πλευράς της η ΟΕΛΜΕΚ, επικαλούμενη συμφωνία με το ΥΠΠ βάσει της οποίας «στη νέα σχολική χρονιά τα νέα αναλυτικά θα εφαρμοστούν μόνο στην Α' και Β' Γυμνασίου» (σ. 20), καλεί τα μέλη της να αρνηθούν να εφαρμόσουν οποιεσδήποτε οδηγίες που είναι αντίθετες με τα συμφωνηθέντα. Οι αντιδράσεις της ΟΕΛΜΕΚ οδηγούν τελικά το ΥΠΠ σε αναθεώρηση του πλάνου σταδιακής εφαρμογής του ΝΑΠ Γλώσσας και σε αποστολή συμπληρωματικής εγκυκλίου για το θέμα, εκ μέρους της Διεύθυνσης Μέσης Εκπαίδευσης, διαμέσου της οποίας ακυρώνονται τα προαπεσταλθέντα περί εκτεταμένης εισαγωγής στην Γ' Γυμνασίου (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 24.09.2012).

Ο παρεμβατικός και ρυθμιστικός ρόλος των εκπαιδευτικών οργανώσεων, εντοπίζεται και στον παρακάτω τρόπο με τον οποίο οι αντιδράσεις της ΟΕΛΜΕΚ και του ΣΕΚΦ οδηγούν το ΥΠΠ σε αναθεώρηση των ενεργειών του. Ειδικότερα, η απόφαση του ΥΠΠ να καταργήσει τον προγραμματισμό διδακτικών γλωσσικών φαινομένων στο μάθημα της Γλώσσας της Α' Γυμνασίου, κατακρίθηκε τόσο από την ΟΕΛΜΕΚ όσο και από τον ΣΕΚΦ. Μετά από παρεμβάσεις τους, κυκλοφορεί εγκύκλιος από το Υπουργείο, με τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που πρέπει να διδαχθεί ο μαθητής της Α' Γυμνασίου (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 22.01.2012).

Η πρόεδρος της Οργάνωσης καταγράφει, επίσης, τις επιφυλάξεις της ΟΕΛΜΕΚ σε σχέση με την ΕΜ, η οποία κατέληξε να συρρικνώνεται στα ΑΠ. Παράλληλα, θέτει μια σειρά από παραμέτρους και προβληματισμούς σε σχέση με τη μεταρρύθμιση.

Συγκεκριμένα, εκθέτει τις ανησυχίες της οργάνωσης αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας των επιτροπών συγγραφής των ΑΠ. Χαρακτηριστικά, τονίζει ότι πρέπει να σταματήσουμε να επικαλούμαστε δημοσίως τους ειδικούς και την ευρεία συμμετοχή εκπαιδευτικών ή των εκπροσώπων τους και να εγκύψουμε στον τρόπο λειτουργίας των επιτροπών, εφόσον το επιστημονικό κύρος των «ειδικών» δεν είναι ικανή συνθήκη, για να θεωρούμε κάτι ως ουσιαστική αλλαγή. Σύμφωνα με την ίδια, θα πρέπει να αναστοχαστούμε αναφορικά με τις διαδικασίες, τις αρχές, τα κριτήρια, τη θεωρία και τη μεθοδολογία με βάση την οποία λειτούργησαν οι επιτροπές αυτές καθώς και με τον βαθμό στον οποίο οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων ήταν διαφανείς και σαφείς (εφόσον το διακύβευμα της δημόσιας δέσμευσης ήταν το «δημοκρατικό σχολείο») (Σεμελίδου, *Σημερινή*, 08.11.2010, σ. 42).

Ο πρόεδρος της ΑΛΛΑΓΗΣ και του ΣΕΚΦ Δ. Ταλιαδώρος, εκφράζει την εκτίμηση ότι: «Δεκάδες εκπαιδευτικοί εργάστηκαν χωρίς ουσιαστική καθοδήγηση και χωρίς σαφείς εντολές και συγκεκριμένο πλαίσιο για την ετοιμασία των Αναλυτικών Προγραμμάτων» (Ταλιαδώρος, *Πολίτης*, 30.01.2011, σ. 71). Παράλληλα, καταγράφει την πεποίθηση ότι είναι «αδιανόητο για μας, οι εκπαιδευτικές οργανώσεις να συμμετέχουν στην Επιτροπή Διαμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΕΔΑΠ) και να βρίσκονται εκτός της Επιτροπής Εφαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων» (*PaideiaNews*, 10.12.2011).

Η Ε. Σεμελίδου επισημαίνει ότι θα πρέπει να εξεταστεί πόσο σαφές και κατατοπιστικό ήταν το «προοίμιο» το οποίο αποτέλεσε το πλαίσιο εργασίας των επιμέρους ομάδων και εάν το τελικό προϊόν – ΑΠ – είναι πειστικό, φιλικό και μεταφράσιμο σε εκπαιδευτική πράξη, με τρόπο που μπορεί να στηρίξει την επιμόρφωση και την εφαρμογή (Σεμελίδου, *Σημερινή*, 08.11.2010). Μεταξύ άλλων, καταγράφει τα εξής (σ. 42):

Καλούμαστε, και στην εκπαίδευση που μας ενδιαφέρει εδώ, σε δραστικό επαναπροσδιορισμό και ιεράρχηση των προτεραιοτήτων μας για ουσιαστικές εκπαιδευτικές αλλαγές. Και, βέβαια, δεν εννοούμε την άκριτη εισαγωγή εκπαιδευτικών δανείων και προτύπων από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όσο τη διαμόρφωση πολιτικών που θα φέρουν ουσιαστική αλλαγή στη δομή, το περιεχόμενο και την κουλτούρα της εκπαίδευσης. Με λίγα λόγια, χρειάζεται να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί και ‘νοικοκυρεμένοι’, ώστε να μην μπούμε σε μια τροχιά μηχανιστικής προσκόλλησης στο εκπαιδευτικό άρμα της ΕΕ. Αυτό το λέμε, γιατί τα τελευταία χρόνια, στο όνομα της αλλαγής των ΑΠ, μας υποσχέθηκαν ‘επαναστατικές αλλαγές’ και τη ‘Φινλανδία της Μεσογείου’. Δημιούργησαν πολλές προσδοκίες στην εκπαιδευτική κοινότητα!

Εξηγεί ότι η διαχείριση της μεγάλης απόστασης μεταξύ διακηρύξεων και πραγματικότητας είναι το αμείλικτο ερώτημα, το οποίο θα πρέπει να μας απασχολήσει. Επιπλέον, καταγράφει ότι πρέπει να γίνει έλεγχος εάν υπάρχουν σαφείς και ενιαίοι επιστημολογικοί, παιδαγωγικοί και διδακτικοί προσανατολισμοί από γνωστικό αντικείμενο σε γνωστικό αντικείμενο, από τάξη σε τάξη ή από βαθμίδα σε βαθμίδα με τρόπο που να εξυπηρετεί την παράμετρο του «συνεκτικού και περιεκτικού σώματος γνώσεων».

Υποδεικνύει ότι δεν είναι δυνατόν να διαμορφώνεται ΑΠ προτού οριστικοποιηθεί το ΩΠ, ενώ διερωτάται γιατί οι προτεινόμενες θεμελιώδεις γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, αξίες και στάσεις, προβάλλονται ως κάτι το νέο, εφόσον αποτελούν διακηρύξεις του προηγούμενου ΑΠ. Επιπρόσθετα, εκθέτει την πεποίθηση ότι δεν είναι λογικό να ξεκινά η εφαρμογή ενός ΑΠ, χωρίς σαφή και πειστική πρόταση για έντυπο και ψηφιακό υλικό, του οποίου οι διαδικασίες εντοπισμού και παραγωγής να είναι ξεκάθαρες και προκαθορισμένες.



Κλείνει, παραθέτοντας την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως παρουσιάζονται συντηρητικοί μπροστά στις αλλαγές. Επισημαίνει, ωστόσο, ότι (ό.π.):

Πολιτικά και θεωρητικά, οι εκπαιδευτικοί νομιμοποιούμε να απέχουμε ή να αντιστεκόμαστε σε αλλαγές που δεν είναι συγκροτημένες, επιστημονικά έγκυρες και δεν φέρνουν ουσιαστική αλλαγή και το μόνο που κάνουν είναι να εκθέτουν εκπαιδευτικούς και μαθητές σε μια διαδικασία εντατικοποίησης, χωρίς ουσιαστικό νόημα στη σχολική τους εργασία.

Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη τοποθέτησή της, σύμφωνα με την οποία απαιτείται να «συνέλθουμε από την απογοήτευση που μας έχει προκαλέσει η σύγχυση, η ασάφεια, η έλλειψη σχεδίου, τα κενά, οι ανακολουθίες και η προχειρότητα».

Η ΟΕΛΜΕΚ και ο ΣΕΚΦ αποστέλλουν υπόμνημα στον υΠΠ, στο οποίο υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της εργαστηριοποίησης του μαθήματος των Νέων Ελληνικών. Συγκεκριμένα, ο ΣΕΚΦ εισηγείται όπως (Ψαριά, *Πολίτης*, 27.07.2011, σ. 20):

- α) τα ΝΑΠ των Νέων Ελληνικών διαμορφωθούν με βάση την εργαστηριακή μορφή του μαθήματος,
- β) προωθηθεί η δημιουργία αίθουσας ή αιθουσών Ελληνικής Γλώσσας, ανάλογα με τον μαθητικό πληθυσμό, σε όλα τα Γυμνάσια,
- γ) τα τμήματα αποτελούνται από 15 μαθητές,
- δ) προωθηθεί επιμόρφωση και η συνεχής στήριξη των φιλολόγων για ορθή αξιοποίηση της αίθουσας Γλωσσών,
- ε) εντατικοποιηθεί η προσπάθεια παραγωγής υποστηρικτικού υλικού από πλευράς ΥΠΠ, με την ενεργό εμπλοκή φιλολόγων στη δημιουργία ή εξεύρεση έτοιμου υλικού,
- στ) οριστεί υπεύθυνος της αίθουσας Ελληνικής Γλώσσας, φιλόλογος, ο οποίος θα έχει οργανωτικό και συντονιστικό ρόλο.

Μετά την αλλαγή στην ηγεσία της ΟΕΛΜΕΚ και την εκλογή του προέδρου της ΑΛΛΑΓΗΣ και του ΣΕΚΦ στο τιμόνι της Κίνησης, ο Δ. Ταλιαδώρος κάνει λόγο για «αργούς ρυθμούς» υλοποίησης της μεταρρύθμισης καθώς και για «οικονομικούς όρους», τους οποίους προβάλλει το ΥΠΠ στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει το ζήτημα της επιμόρφωσης. Υποδεικνύει, παράλληλα, ότι μια ουσιαστική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να θεσμοθετηθεί χωρίς ένα παραγωγικό και λειτουργικό σύστημα επιμόρφωσης, το οποίο θα παρέχει

ταυτόχρονα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 22.01.2012, σ. 56). Την ίδια στιγμή, καταθέτει τη διαφωνία του για τη διενέργεια του διήμερου εκπαιδευτικού εκτός της σχολικής μονάδας, εφόσον κάποιος από τους εκπαιδευτικούς θα χρειαστεί να μεταβούν σε άλλο σχολείο ή πόλη (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 06.01.2012). Απότοκο αυτού είναι η παροχή επισήμανσης εκ μέρους της Διευθύντριας Μέσης Ζ. Πουλλή, ότι θα δοθούν οδοιπορικά στους εκπαιδευτικούς που θα μετακινηθούν (ό.π.π.).

Μετά την εκλογή του Ν. Αναστασιάδη, καθηγητές και δάσκαλοι θέτουν εκ νέου το θέμα της ΕΜ. Οι πρόεδροι των δύο συνδικαλιστικών οργανώσεων, εκφράζουν την κοινή θέση ότι θα πρέπει να αξιολογηθεί η όλη πορεία της μεταρρύθμισης. Μάλιστα, ο επικεφαλής της ΠΟΕΔ προχωρεί ένα βήμα παραπέρα, υποστηρίζοντας ότι «συγχρόνως πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε πού θέλουμε να φτάσουμε». Ο πρόεδρος της ΟΕΛΜΕΚ επισημαίνει ότι: «Ιδιαίτερα για το μάθημα της Γλώσσας, τα πράγματα δεν προχωρούν σωστά και παρατηρούνται πολλές στρεβλώσεις», διευκρινίζοντας, ωστόσο, ότι εκφράζει προσωπική άποψη (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 27.02.2013, σ. 22).

Την ίδια άποψη εκφράζει και η Κίνηση καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ, η οποία χαρακτηρίζει ως αποτυχημένες τις αλλαγές στα φιλολογικά μαθήματα και καλεί τον υΠΠ να προβεί σε διορθωτικές κινήσεις. Παράλληλα, ζητάει διακοπή της πιλοτικής λειτουργίας του ΝΩΠ στα τέσσερα Γυμνάσια.

Τα πιο πάνω περιλαμβάνονται σε έγγραφο με τις θέσεις της Κίνησης, το οποίο αποτελείται από 14 σημεία. Ενδεικτικά, η μεγαλύτερη παράταξη της ΟΕΛΜΕΚ επισημαίνει τα ακόλουθα (*Φιλελεύθερος*, 14.05.2013):

- 1) Απαιτείται άμεση αξιολόγηση του έργου που έγινε στα πλαίσια της ΕΜ.
- 2) Τονίζεται η ανάγκη για εποικοδομητική συνεργασία με τον νέο υπουργό.
- 3) Κρίνεται ως θετικό το γεγονός ότι η κυβέρνηση απάλειψε την πρόνοια του μνημονίου που συμφώνησε η προηγούμενη κυβέρνηση με την Τρόικα για αύξηση των διδακτικών ωρών.
- 4) Καλεί τον υπουργό να λάβει άμεσα αποφάσεις που θα διορθώνουν τα λάθη στα φιλολογικά μαθήματα και, ειδικότερα, σε εκείνο της Γλώσσας.
- 5) Κρίνει ως θετικό το ότι το ΥΠΠ προχώρησε στην αποδέσμευση του Γ. Τσιάκαλου, ο οποίος ήταν ο επικεφαλής της προσπάθειας για αναθεώρηση των ΑΠ.
- 6) Υποστηρίζει ότι η εφαρμογή ΝΩΠ σε τέσσερα Γυμνάσια δεν πέτυχε και ζητά από τον υπουργό να επαναφέρει το υπάρχον ωρολόγιο.

7) Κάνει λόγο για επιτακτική ανάγκη αποδέσμευσης του ΥΠΠ από κομματικά δεσμά, ενώ κατηγορεί την προηγούμενη κυβέρνηση για τέτοιες τακτικές.

Παρόμοια, ο ΣΕΚΦ εκφράζει την έντονη ανησυχία του για την εφαρμογή του ΝΑΠ στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, την οποία στηρίζει σε σχετικές εκτιμήσεις της πλειοψηφίας των φιλολόγων, οι οποίοι αποτιμούν ότι ενδέχεται να επηρεάσει δυσμενώς τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών (*PaideiaNews*, 29.08.2013). Καλεί τον υΠΠ Κ. Κενεβέζο σε λήψη διορθωτικών μέτρων, πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2013-2014.

Οι ανησυχίες του Συνδέσμου στηρίζονται σε μια σειρά από παρατηρήσεις τις οποίες και παραθέτει ενώπιον του πολιτικού προϊσταμένου του ΥΠΠ. Σύμφωνα με τον ΣΕΚΦ οι αρμόδιες υποεπιτροπές για τη διαμόρφωση των ΝΑΠ, τόσο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας όσο και στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, δεν είχαν καμία συνεννόηση και συνεργασία. Η έλλειψη συντονισμού απέκλειε, σύμφωνα με τον Σύνδεσμο, τη δυνατότητα θεματικής προσέγγισης και αλληλοεπίδρασης ανάμεσα στα δύο μαθήματα. Παράλληλα, η έλλειψη σχολικών εγχειριδίων για το Γυμνάσιο και ο μη καθορισμός της ύλης και των πυρηνικών γνώσεων που πρέπει να διδάσκονται σε κάθε τάξη, επισημαίνονται ως προβλήματα. Στα πλαίσια αυτά, ο Σύνδεσμος «έθεσε και θέτει έντονα τον προβληματισμό του κατά πόσον μπορούμε να προσβλέπουμε σε βελτίωση της γλωσσικής επικοινωνίας των μαθητών μας» (ό.π.π.).

Αν και επικροτεί τη φιλοσοφία των ΠΣ, η οποία παρέχει αυτονομία και αυτενέργεια στον φιλόλογο και στην τάξη του, διαφωνεί «με την παροχή πλήρους αυτονομίας στον κάθε διδάσκοντα, και στη μετατόπιση της ευθύνης για τα μαθησιακά αποτελέσματα από την εφαρμογή των ΝΑΠ στην ευσυνειδησία, την εργατικότητα και τη δημιουργική φαντασία του κάθε διδάσκοντα». Εκτενέστερα, τα πιο κάτω επισημαίνονται ως αρνητικά (ό.π.π.):

- 1) η συνδιαλλαγή μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων για την ‘συναπόφαση’ θεματικών ενοτήτων,
- 2) η κατανομή του διδακτικού χρόνου κάθε ενότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών,
- 3) η ετοιμασία υλικών η οποία επαφίεται στους εκπαιδευτικούς και
- 4) η προτεινόμενη διαδικασία για την επιλογή κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι, δεν έχουν ούτε την ωριμότητα ούτε την προαπαιτούμενη επιστημονική επάρκεια, για να εντοπίζουν και να επιλέγουν τα καταλληλότερα κείμενα και όσον αφορά στο θέμα και όσον αφορά στα μορφοσυντακτικά φαινόμενα.

Ο Σύνδεσμος Φιλολόγων υπογραμμίζει ότι τα πιο πάνω συντελούν στην ανάκυψη προβλημάτων, τα οποία καλούν για λήψη παρεμβατικών διορθωτικών μέτρων. Συγκεκριμένα, οι πτυχές οι οποίες πρέπει να βελτιωθούν, εντοπίζονται σύμφωνα με τον ΣΕΚΦ στα ακόλουθα:

α) στις ανεξέλεγκτες ανισότητες ως προς τις δυνατότητες που δίνονται ακόμη και στους μαθητές διαφορετικών τμημάτων του ίδιου σχολείου, για πρόσβαση σε κατάλληλα επιλεγμένο και οργανωμένο γλωσσικό υλικό και σε επαρκή επεξεργασία του,

β) στη σύγκυση σε σχέση με το τι θα πρέπει να διδαχθεί σε κάθε τάξη και στην αβεβαιότητα ως προς τις προηγούμενες και προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών,

γ) στον φόρτο εργασίας τον οποίο επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί για εντοπισμό κατάλληλων κειμένων και προετοιμασία,

δ) στις αδυναμίες σε σχέση με την τελική αξιολόγηση λόγω απουσίας εξεταστέας ύλης για τις τελικές εξετάσεις.

Μεταξύ άλλων, ο Σύνδεσμος προτείνει καθορισμό διδακτέας ύλης, θεματικών ενοτήτων, στόχων και πυρηνικών γνώσεων για κάθε τάξη. Ταυτόχρονα, καταγράφει την αναγκαιότητα της συγγραφής διδακτικών εγχειριδίων για κάθε τάξη και της δημιουργίας τράπεζας διδακτικού υλικού, ενώ εισηγείται την αξιοποίηση των ελλαδικών διδακτικών εγχειριδίων. Σημειώνει, επίσης, την ανάγκη διασφάλισης συντονισμού μεταξύ των κλιμακίων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης αλλά και μεταξύ των κλιμακίων Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας Μέσης Εκπαίδευσης. Τέλος, προτείνει όπως διευκρινιστεί το γεγονός ότι το γλωσσικό μάθημα αφορά στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας ανεξαρτήτως εάν αξιοποιούνται κείμενα διαλεκτικά.

Συνοψίζοντας, τα προγενέστερα μας επιτρέπουν να διαγνώσουμε τον **επικριτικό** και **ρυθμιστικό** λόγο που εκφράστηκε εκ μέρους της ΟΕΛΜΕΚ αλλά και κάποιων επιμέρους Κινήσεων που την απαρτίζουν. Όσα μελετήθηκαν μας αφήνουν να διακρίνουμε διαμάχες εντός της οργάνωσης. Επιπλέον, έκδηλος είναι ο **υπερασπιστικός** και **διεκδικητικός** λόγος ο οποίος παρήχθη στην προσπάθεια διατήρησης ή/και προώθησης αιτημάτων και διεκδικήσεων της οργάνωσης και των μελών της. Σε αρκετές περιπτώσεις, η ΟΕΛΜΕΚ ανακοίνωσε ή/και πραγμάτωσε μέτρα αντίδρασης τα οποία ανά διαστήματα φαίνεται να «ανάγκασαν» το ΥΠΠ να αναδιαμορφώσει τα πλάνα του σε σχέση με επιμέρους ζητήματα, τα οποία άπτονταν της ΕΜ.

Παρόμοια με την ΠΟΕΔ, η ΟΕΛΜΕΚ εξέφρασε τις αξιολογικές της κρίσεις επί των διαδικασιών που ενεργοποιήθηκαν για ανάπτυξη, προώθηση και εφαρμογή των ΝΑΠ στα

πλαίσια της ΕΜ. Ειδικότερα, έκανε αναφορά σε ασάφεια, έλλειψη σχεδίου, κενά, ανακολουθίες, προχειρότητα, ανομοιογένεια ανάμεσα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, στις διάφορες τάξεις και βαθμίδες (λόγω απουσίας ενιαίων προσανατολισμών) και στην ανάγκη για διαχείριση της μεγάλης απόστασης μεταξύ διακηρύξεων και πραγματικότητας. Αντέδρασε στην πρόταση για τα ΩΠ, ενώ διαπραγματεύτηκε τη συναίνεσή της για εφαρμογή των ΝΑΠ θέτοντας προϋποθέσεις (π.χ. προβάδιση της επιμόρφωσης όλων των ειδικοτήτων). Καθ' όλη τη διάρκεια της μεταρρύθμισης, έντονη διαφάνηκε να είναι η παρουσία του ΣΕΚΦ και της ΑΛΛΑΓΗΣ (ως της μεγαλύτερης παράταξης της ΟΕΛΜΕΚ), αλλά και της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ ως φορέα υπεράσπισης των κυβερνητικών επιλογών.

### **Συνομοσπονδία Γονέων Δημοτικής Εκπαίδευσης**

Ο Πρόεδρος της Συνομοσπονδίας Γονέων Δημοτικής Εκπαίδευσης Χ. Πιερή, αναφερόμενος στην ΕΜ, εκφράζει τη διαφωνία των οργανωμένων γονέων για την καθολική εφαρμογή των αλλαγών και την ανησυχία τους για τη σύντομη επιμόρφωση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 15.09.2011). Παράλληλα, προσθέτει ότι για το 2011 θα έπρεπε να υπάρχει πιλοτική εφαρμογή των ΝΑΠ με τρόπο που να ανατροφοδοτεί τη λήψη διορθωτικών μέτρων. Επισημαίνει, επίσης, ότι «οι γονείς θα πρέπει να μετέχουν σε μια ανεξάρτητη επιτροπή αξιολόγησης της εφαρμογής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους» (Ψαριά, *Πολίτης*, 15.09.2011, σ. 38).

Ταυτόχρονα, εκφράζει τις ανησυχίες του για μια σειρά από προβλήματα τα οποία εντοπίζονται σε σχολεία (π.χ. συμπλεγματοποίηση τάξεων στην ύπαιθρο λόγω περικοπών, ελλιπής στελέχωση σχολείων λόγω πρόωρων αφυπηρητήσεων, δημοτικά δύο ταχυτήτων ως προς την υλικοτεχνική υποδομή, απεργιακά μέτρα εκπαιδευτικών λόγω οικονομικών περικοπών) (Πενηνταξί, *Σημερινή*, 15.09.2011; Ψαριά, *Πολίτης*, 15.09.2011).

Οι οργανωμένοι Γονείς Δημοτικής, οι απόψεις και εισηγήσεις των οποίων εξετάστηκαν εκ μέρους της Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης ΑΠ, ανέδειξαν την αναγκαιότητα: α) συρρίκνωσης και συμπύκνωσης της ύλης προς τα κάτω, β) επαρκούς θεωρητικής και πρακτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τις ανάγκες τους σε σχολική βάση, γ) ενίσχυσης του γλωσσικού μαθήματος και αύξησης των διδακτικών του ωρών, δ) διασφάλισης ισότητας ανάμεσα σε σχολικές μονάδες αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και διδακτικών μέσων και ε) παροχής διευκρινίσεων σε σχέση με την Εμπέδωση, ούτως ώστε να ακολουθούνται κοινές πρακτικές εκ μέρους των εκπαιδευτικών (*PaideiaNews*, 25.03.2014).

## **Η (χρονική) συγκυρία, η σύναψη συμμαχιών και οι αντιδράσεις που εντοπίζονται**

Αν και οι διαθέσιμες πηγές καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικές οργανώσεις παράγουν αυτόνομο/ανεξάρτητο λόγο με αναφορά στη βαθμίδα ή/και στον κλάδο τους, παρόλα αυτά στις περιπτώσεις που καλούνται να προασπιστούν κοινά συμφέροντα και κεκτημένα των μελών τους εντείνουν τη δυναμική τους διαμέσου της σύναψης συμμαχιών, αποσκοπώντας με τον τρόπο αυτό στην κλιμάκωση της «φωνής» τους και της δυναμικής των (κοινών) αποφάσεων που λαμβάνονται.

Ειδικότερα, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις αντιδρούν επικριτικά ως προς τις οικονομικές πολιτικές οι οποίες φάνηκε να απειλούν τα κεκτημένα των μελών τους, επιδρώντας στις συνθήκες εργασίας τους. Η απόφαση περί «δυναμικών μέτρων» (π.χ. αποχή από εξωδίδακτικές δραστηριότητες), λήφθηκε ως αντίδραση στις πολιτικές αυτές (βλ. Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 15.10.2011). Η προσπάθεια συνεργασίας μεταξύ των οργανώσεων αλλά και η συνεργασία με άλλους φορείς, φαίνεται να αποσκοπούσε στην ενίσχυση της δυναμικής τους.

Εκτενέστερα, το ΔΣ της ΠΟΕΔ ζητάει εξουσιοδότηση από τα μέλη του, για κλιμάκωση μέτρων ως διαμαρτυρία για τις εξελίξεις στην οικονομία. Η Οργάνωση έχει, επίσης, συνάντηση με τον Αρχιεπίσκοπο Χρυσόστομο, με τον οποίο συζητείται ότι η παιδεία πρέπει να κρατηθεί σε ψηλά επίπεδα, παρά τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο τόπος (Σιζοπούλου, *Φιλελεύθερος*, 17.10.2012). Παράλληλα, οι δύο οργανώσεις αποφασίζουν όπως απέχουν από οποιοδήποτε θεσμικό διάλογο με το ΥΠΠ, ως ένδειξη διαμαρτυρίας. Από τη μια, η ΠΟΕΔ αποχωρεί από τον διάλογο για τον κατάλογο διοριστέων και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 12.10.2012). Από την άλλη, η ΟΕΛΜΕΚ ξεκαθαρίζει ότι δεν πρόκειται να παρευρεθεί σε οποιαδήποτε συνάντηση εάν πρώτα δεν επιλυθεί το ζήτημα με την αλλαγή του σχεδίου υπηρεσίας των καθηγητών Τεχνολογίας (για να μπορούν να επιθεωρούνται από επιθεωρητές Μέσης και όχι Τεχνικής εκπαίδευσης) (Σιζοπούλου, *Φιλελεύθερος*, 16.10.2012).

Στην περίπτωση της ΠΟΕΔ, η οργάνωση αναλαμβάνει πρωτοβουλία για δημιουργία συνασπισμού ο οποίος θα στηρίζει τις αποφάσεις της. Έτσι, αποστέλλει προς όλες τις συνδικαλιστικές οργανώσεις εισηγήσεις για το πώς το συνδικαλιστικό κίνημα μπορεί να κινητοποιηθεί για προάσπιση κοινών θέσεων στο θέμα της οικονομίας. Μεταξύ άλλων προτείνεται: «Να συγκαλείται σε τακτική βάση πανσυνδικαλιστική σύσκεψη για αλληλοενημέρωση, αξιολόγηση των δεδομένων και για καθορισμό των περαιτέρω χειρισμών και δράσεων», όπως και «να συσταθεί διασυντεχνιακή επιτροπή με εκπροσώπους όλων των συντεχνιών» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 08.12.2012β, σ. 27).

Τα πιο πάνω καθιστούν αντιληπτό το γεγονός ότι η ΠΟΕΔ έκανε συντονισμένες προσπάθειες για συγκρότηση δικτύων πολιτικής τα οποία θα στήριζαν και θα προωθούσαν κοινά αιτήματα, με τρόπους που θα ενίσχυαν τη δυναμική της συσταθείσας ομάδας και τις

διεκδικήσεις της. Παράλληλα, οι οργανώσεις έλαβαν κοινές αποφάσεις ως αντίδραση στις πολιτικές που αποφασίζονταν.

Συνοψίζοντας, στα πλαίσια ολόκληρης της ενότητας διαφαίνεται ότι οργανώσεις πιστές στον «προστατευτικό» τους ρόλο (βλ. Κασουλίδης, 2016), κατάφεραν να αναστείλουν προγραμματισμένες πολιτικές, να επηρεάσουν ή/και να επιβάλλουν στα μέλη τους τις ενέργειες στις οποίες θα έπρεπε να προβούν, αναγκάζοντας – σε κάποιες περιπτώσεις – το ΥΠΠ σε αναδιαμόρφωση πολιτικών.

Οι έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ του ΥΠΠ και στελεχών των συνδικαλιστικών οργανώσεων, οι οποίες συνεχώς οξύνονταν με δηλώσεις και ενέργειες εκ μέρους της κάθε πλευράς, δεν υπήρξαν ευνοϊκές ως προς την εκτόνωση του αρνητικού κλίματος καθ' όλη τη διάρκεια της ΕΜ. Όλα αυτά, φαίνεται να λειτούργησαν εις βάρος της διασφάλισης συναίνεσης ενώ ο λόγος των συνδικαλιστικών οργανώσεων μπορεί να χαρακτηριστεί **επικριτικός, απορριπτικός, ρυθμιστικός, παρεμβατικός και αποδομητικός**.

Είναι έκδηλο το γεγονός ότι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις διεκδίκησαν τη μέγιστη δυνατή εμπλοκή σε αποφάσεις και προσπάθησαν να επηρεάσουν με κάθε μέσο, προωθώντας τις αξιώσεις τους. Η έννοια της σύγκρουσης φαίνεται να κυριαρχεί στις σχέσεις μεταξύ των σημαντικότερων παικτών της ΕΜ, τόσο εντός των ίδιων των συνδικαλιστικών οργανώσεων και των κινημάτων που τις απαρτίζουν, όσο και στις σχέσεις μεταξύ οργανώσεων – ΥΠΠ.

Οι δημόσιες τοποθετήσεις σε σχέση με κονδύλια που αφορούσαν κεφάλαια της ΕΜ ή/και τους τρόπους με τους οποίους η οικονομική κρίση επηρέασε την υλοποίηση της ΕΜ, ανέρχονται σε 75 και σχετική αναφορά έγινε στα πλαίσια προηγούμενης ενότητας (βλ. κεφάλαιο 5.2: Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και ο αντίκτυπος στον εκπαιδευτικό κόσμο και στην προωθούμενη μεταρρύθμιση). Συνεπώς, η ποσοτική τους ταξινόμηση έχει προηγηθεί και ο παρακάτω πίνακας δεν συμπεριλαμβάνει την καταμέτρηση πηγών που σχετίζονται με την οικονομική κρίση. Παρόλα αυτά, η ενδεικτική συμπερίληψη σχετικών αναφορών δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από την υφιστάμενη ενότητα που κάνει αναφορά στις συνδικαλιστικές οργανώσεις, στον τρόπο εμπλοκής τους και στον λόγο που παρήγαγαν στα πλαίσια της ΕΜ.

Οι αναφορές των οργανώσεων σε σχέση με πτυχές της ΕΜ, διαδικαστικά προβλήματα ή/και διεκδικήσεις ανέρχονται σε 192. Οι αναφορές στο πεδίο αυτό από 3 το 2008, αυξάνονται σε 13 το 2009, σε 29 το 2010, σε 70 το 2011, ενώ μειώνονται σε 51 το 2012, 21 το 2013 και 5 το 2014. Ο μεγάλος αριθμός των αναφορών επιβεβαιώνει την παραδοχή ότι οι διαδικασίες οι οποίες εκτυλίσσονται κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων, απαιτούν συμβιβασμούς και διακανονισμούς μεταξύ των εμπλεκόμενων ομάδων (βλ. Taylor, Rizvi, Lingard, & Henry, 1997) και έχουν πάψει να αφορούν αποκλειστικά και μόνο την κυβέρνηση και τις αποφάσεις της (βλ. Ball & Peters, 2001). Ο διευρυμένος ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων,

μπορεί να δικαιολογήσει τον μεγάλο αριθμό αναφορών και την πυκνή εμφάνιση ή/και επαναφορά τους στον δημόσιο διάλογο.

ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΟΣ	ΧΑΡΑΥΓΗ	ΠΟΛΙΤΗΣ	ΣΗΜΕΡΙΝΗ	ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ	ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	ΚΟΜΜΑΤΑ	Paideia News	ΑΛΛΑ	ΣΥΝΟΛΟ
2013:18	2014:1	2012:1	2012:2	2014:1	2014:1-ΠΟΕΔ		2014:1		2014:5
2012:33	2013:2	2011:3	2011:3	2012:2	1-ΔΗ.ΚΙ		2013:1		2013:21
2011:36	2012:5	Σύνολο: 4	2010:13	2010:1	2012:2-ΔΗ.ΚΙ		2012:6		2012:51
2010:4	2011:15		Σύνολο: 18	Σύνολο: 4	2011:2-ΠΟΕΔ		2011:6		2011:70
2009:7	2010:5				1-ΔΗ.ΚΙ		Σύνολο: 14		2010:29
2008:2	2009:4				4-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ				2009:13
Σύνολο: 100	Σύνολο: 32				2010:1-ΠΟΕΔ				2008:3
					2-ΔΗ.ΚΙ				N:192
					3-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ				
					2009:1-ΠΟΕΔ				
					1-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ				
					2008:1-ΑΚΙΔΑ				
					Σύνολο:20				
Αναφορές από/για Συνδικαλιστικές Οργανώσεις									

#### 5.4 Η διαχείριση της οποίας έτυχε η μεταρρύθμιση και οι δράσεις που ενεργοποιήθηκαν στην περίπτωση του Αναλυτικού Προγράμματος Γλώσσας 2010

Η διακήρυξη για προώθηση και υλοποίηση της ΕΜ, έθεσε μια σειρά από άξονες ως παραμέτρους οι οποίες έπρεπε να τύχουν διαβούλευσης και μεταρρύθμισης. Στα πλαίσια αυτά, ως κομμάτι της μεταρρύθμισης, έτυχαν συντονισμού, προώθησης και διαχείρισης. Οι πηγές οι οποίες εντοπίστηκαν εκ μέρους του ΥΠΠ αλλά και οι τοποθετήσεις των εμπλεκόμενων φορέων, δίνουν ανατροφοδότηση επί του τρόπου με τον οποίο διαχειρίστηκε και προωθήθηκε η αλλαγή.

Ειδικότερα, στα πλαίσια της ενότητας παρατίθενται αποσπάσματα σε σχέση με διαδικασίες και δράσεις που ενεργοποιήθηκαν τόσο στα πλαίσια της μεταρρύθμισης όσο και στα πλαίσια της προώθησης και εφαρμογής του ΑΠ για το γλωσσικό μάθημα. Γίνεται αναφορά σε



αποφάσεις που λήφθηκαν αναφορικά με επιμορφωτικές και υποστηρικτικές δράσεις οι οποίες τέθηκαν σε εφαρμογή, στο εκπαιδευτικό και ενημερωτικό/καθοδηγητικό υλικό που αναπτύχθηκε όπως και σε σχετικές τοποθετήσεις που εντοπίστηκαν, αναφορικά με τις διαδικασίες διαχείρισης της αλλαγής.

#### **5.4.1 Η ενεργοποίηση παράλληλων δράσεων και η επίτευξη των στόχων που τέθηκαν: οι προσδοκίες και η διάψευσή τους**

Σε συνεδρία του Συμβουλίου Παιδείας η οποία πραγματοποιείται μετά την εκλογική νίκη του ΑΚΕΛ στις προεδρικές εκλογές του 2008, η νεοεκλεγείσα κυβέρνηση Χριστόφια θέτει πέντε κεφαλαιώδη ζητήματα για την πλήρωση του στόχου της προώθησης και υλοποίησης της ΕΜ. Ο ΠτΔ υπογραμμίζει την κρισιμότητα προώθησης όλων των αναγκαίων θεμάτων για «πραγματοποίηση του μεγάλου ποιοτικού άλματος στη δημόσια δωρεάν εκπαίδευση», ενώ ο Α. Δημητρίου αναφέρεται στα «κυριότερα» θέματα τα οποία πρέπει να προωθηθούν στα πλαίσια της ΕΜ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 29.07.2008, σ. 40). Εκτενέστερα, ο υΠΠ επισημαίνει την αναγκαιότητα αναμόρφωσης: α) του περιεχομένου της εκπαίδευσης, β) των μεθόδων διδασκαλίας, γ) του συστήματος επιμόρφωσης, δ) του συστήματος αξιολόγησης και ε) του συστήματος διορισμών των εκπαιδευτικών.

Ο ίδιος δεσμεύεται αργότερα όπως οι προωθούμενες αλλαγές συνδέονται με «τη δημιουργία νέων μηχανισμών για τη διαρκή αυτοπαρακολούθηση και αυτοδιόρθωση της εκπαίδευσης, τόσο στη σχολική μονάδα όσο και κεντρικά, ώστε η μεταρρύθμιση να είναι μια συνεχής διαδικασία βελτίωσης της εκπαίδευσης...» (Δημητρίου, *Πολίτης*, 16.04.2010, σ. 56).

Επισημαίνει, επίσης, ότι χρειάζονται αλλαγές και σε άλλους τομείς πέραν των ΑΠ ενώ υπογραμμίζει ότι οι αλλαγές αυτές «θα έρθουν γρήγορα» και πιο συγκεκριμένα, εντός της σχολικής χρονιάς 2009-2010 (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.09.2008, σ. 17). Σύμφωνα με τον ίδιο, οι αλλαγές αυτές θα εστιάσουν σε τομείς πέραν των πέντε κεφαλαιώδους σημασίας θεμάτων, τα οποία τέθηκαν στα πλαίσια του Συμβουλίου Παιδείας. Μεταξύ άλλων, θα αφορούν τον εκσυγχρονισμό της υποδομής και της τεχνολογίας που υπάρχει στην εκπαίδευση (Διαδικτυακό σχολείο) και τη διοικητική αναδόμηση, τόσο των σχολικών μονάδων όσο και του ίδιου του Υπουργείου (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.05.2008).

Επιπρόσθετα, μετά την παράδοση των ΝΑΠ από τις υποεπιτροπές για επεξεργασία και ομοιογενοποίηση, ο υΠΠ εκθέτει τη συστηματική επιμόρφωση και την ενεργότερη εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, ως τομείς προτεραιότητας για το ΥΠΠ (Ψαριά, *Πολίτης*, 19.02.2010).

Σύμφωνα με τον πρόεδρο της ΕΔΑΠ Γ. Τσιάκαλο, κάποιες αποφάσεις οι οποίες αφορούσαν στη συστηματοποίηση της επιμόρφωσης, λήφθηκαν εξαιτίας διαγνωσμένων αναγκών που

εμφανίστηκαν στην πορεία. Συγκεκριμένα, δικαιολογεί τη μετατόπιση του κέντρου βάρους στην επιμόρφωση, εξηγώντας ότι «με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα σχετικά κονδύλια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που αλλιώς θα χάνονταν για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (Μαυρουδή, *Σημερινή*, 03.01.2010, σ. 24).

Επί των πιο πάνω δηλώσεων τοποθετείται ο Δ. Ταλιαδώρος, ο οποίος επισημαίνει την αδυναμία συγκρότησης ενός σχεδίου επιμόρφωσης στα δύο πρώτα χρόνια διακυβέρνησης Χριστόφια (Μαυρουδή, *Σημερινή*, 14.03.2010) και στην ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων «για να απορροφούμε τα κονδύλια από την Ε.Ε.» (σ. 31), εφόσον τα ΑΠ και το ΩΠ δεν έχουν συμφωνηθεί.

Σε μήνυμα του υΠΠ Α. Δημητρίου για την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2010-2011 (ΥΠΠ, 09.2010, <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc8402.pdf>) επισημαίνεται ότι η αναδιοργάνωση του σχολικού χρόνου στη Μέση Εκπαίδευση με την εισαγωγή και υλοποίηση των «Τετραμήνων», η προώθηση ενός σχεδίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου καθώς και η μελέτη αλλαγών που αφορούν στο σύστημα διορισμού είναι δράσεις, οι οποίες συντονίστηκαν εκ μέρους του Υπουργείου.

Σε ομιλία του, ο επικεφαλής του Γραφείου Παιδείας του ΑΚΕΛ Χ. Χριστοφίδης, αναφέρει ότι διεξάγεται διάλογος στη βάση της ολοκληρωμένης πρότασης για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (*Χαραυγή*, 12.05.2010).

Σύμφωνα με άρθρο, ο «ατέρμονος διάλογος» επί του προτεινόμενου σχεδίου δεν έφερε οποιοδήποτε αποτέλεσμα, «αφού όπως τουλάχιστον επισημαίνουν οι εκπαιδευτικές οργανώσεις τίποτε δεν συμφωνήθηκε ακόμα. Όσον αφορά στον κατάλογο διοριστέων η πρόταση, που κάποια στιγμή ακούσαμε ότι εκπονήθηκε, εξακολουθεί να αγνοείται, ενώ για το θέμα της εισαγωγής ενός ολοκληρωμένου συστήματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των διδασκόντων κανείς δεν γνωρίζει πού βρίσκεται το θέμα» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 25.04.2010, σ. 37).

Όπως ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ Δ. Μικελλίδης διευκρινίζει, η ΕΜ θα έπρεπε να διευρυνθεί πέραν των ΝΑΠ, αντιμετωπίζοντας έτσι μια σειρά από πολλά άλλα θέματα, η διαχείριση των οποίων θα έπρεπε να επιταχυνθεί (*Π.Ο.Ε.Δ.*, 17.05.2010).

Αναφερόμενος στο προτεινόμενο σχέδιο αξιολόγησης, παραθέτει την πεποίθησή του ότι αγνοήθηκαν όλα όσα συζητήθηκαν σε σχετικές συσταθείσες επιτροπές και ότι το οικονομικό παράρτημα του σχεδίου καθιστά προβληματική την προοπτική υλοποίησής του. Παράλληλα, ανακοινώνει ότι θα εισηγηθεί την απόρριψή του στα συλλογικά όργανα της Οργάνωσης (Μικελλίδης, *Φιλελεύθερος*, 26.09.2010).

Ο Αντιπρόεδρος και Επίτροπος Παιδείας του ΔΗΣΥ Ν. Τορναρίτης, σημειώνει ότι ενώ γίνεται πολύς λόγος για την ΕΜ, παρόλα αυτά όσα λέγονται για σκοπούς εντυπωσιασμού και κατανάλωσης της μεταρρύθμισης για κομματικούς λόγους, βρίσκονται σε αναντιστοιχία με όσα γίνονται (Παλληκαρίδης, *Σημερινή*, 25.12.2010). Θεωρεί ότι δεν έγιναν ουσιαστικά βήματα, ενώ κρίνει άτολμη την πολιτική της διακυβέρνησης Χριστόφια, η οποία αδυνατεί να προωθήσει θέματα τα οποία άπτονται της μεταρρύθμισης (Γεωργίου, *Πολίτης*, 24.01.2010). Κάνοντας αναφορά στην καθημερινότητα των σχολείων, σημειώνει ότι παραμένει προβληματική, παρουσιάζει την απουσία μηχανισμών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική μονάδα και την αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των τάξεων μεικτών ικανοτήτων (Ψαριά, *Πολίτης*, 22.05.2010).

Σε έκθεσή της η Γενική Ελέγκτρια Χ. Γιωρκάτζη, κάνει αναφορά στην απουσία ενός ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης ως προς την υλοποίηση της ΕΜ για την περίοδο 2008-2013, προειδοποιώντας για κίνδυνο εμφάνισης καθυστερήσεων λόγω της πολυπλοκότητας του εγχειρήματος (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 05.12.2009).

Σε συνάντηση του Ν. Τορναρίτη με τον πρόεδρο της ΠΟΕΔ, συζητείται η στασιμότητα σε θέματα τα οποία είναι καθοριστικής σημασίας για την πορεία της ΕΜ, ενώ ο Δ. Μικελίδης χαρακτηριστικά σημειώνει ότι: «είναι θέματα που συζητούνται διεξοδικά, παίρνονται κάποιες αποφάσεις και καταλήγουμε κάπου, δεν βλέπουμε, ωστόσο, να υλοποιούνται» (Στυλιανού, *Σημερινή*, 02.09.2010, σ. 13).

Ο πρόεδρος της Επιτροπής Παιδείας του ΔΗΚΟ Τ. Γαβριηλίδης, διαγιγνώσκει επιβράδυνση στους ρυθμούς υλοποίησης της μεταρρύθμισης «σε σημείο που προκαλεί σκεπτικισμό», εφόσον δημιουργεί συνθήκες ανατροπής της για διάφορους λόγους (Γαβριηλίδης, *Πολίτης*, 21.03.2010, σ. 68). Κάνει αναφορά στην ανάγκη συγκεκριμενοποίησης της μεθοδολογίας διδασκαλίας στα ΝΑΠ καθώς και εργαστηριοποίησης των μαθημάτων εκεί και όπου ενδείκνυται. Παράλληλα, κάνει λόγο για την επιτακτικότητα της οριστικοποίησης των ΩΠ ιδίως της Μέσης Εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως της δυσκολίας του εγχειρήματος λόγω συνδικαλιστικών απαιτήσεων ή/και προσωπικών συμφερόντων, που σύμφωνα με τον ίδιο παρεμβάλλονται (ό.π.π.).

Ο υΠΠ Α. Δημητρίου σε μια προσπάθεια να αντικρούσει τις επικρίσεις, παράγει αμυντικό και υπερασπιστικό λόγο, επισημαίνοντας ότι οι «αδρανειακές ροπές» και τα «κατεστημένα» που υπάρχουν στο Υπουργείο σε αρκετές περιπτώσεις προκαλούν καθυστερήσεις, ενώ δεν μπορούν να αλλάξουν από τη μια μέρα στην άλλη (Ψαριά, *Πολίτης*, 29.01.2010, σ. 22). Ταυτόχρονα, σε ομιλία του σε σχέση με τα εμπόδια στην ΕΜ, αναφέρει την εκτίμησή του ότι «στην Κύπρο το βαθύ κράτος, τα διαπλεκόμενα συμφέροντα, οι συντεχνίες και η Εκκλησία μπαίνουν εμπόδιο στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (Χαϊλή, *Σημερινή*, 29.09.2010, σ. 14).

Οι δηλώσεις του υΠΠ προκαλούν την αντίδραση του Δ. Ταλιαδώρου, ο οποίος χαρακτηρίζει τα λεγόμενα του Α. Δημητρίου απαράδεκτα και σε σύγκρουση με την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον ίδιο (Στυλιανού, *Σημερινή*, 30.09.2010, σ. 7):

Η αναποφασιστικότητα και η ανικανότητα για την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αφορά την Κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, και όχι τις εκπαιδευτικές συνδικαλιστικές οργανώσεις... το πρόβλημα δεν είναι ότι υπάρχει βαθύ κράτος στην Κύπρο σε σχέση με την παιδεία, αλλά ότι υπάρχει ένα ανίκανο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού να διαχειριστεί τα σημαντικότερα θέματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Την ένταση αναζωπυρώνει η δήλωση του ΠτΔ Δ. Χριστόφια, ο οποίος αναφέρεται σε «έθνικιστικά, κοινωνικά και άλλα κατεστημένα» που υπάρχουν στην Παιδεία μας» (Κλεάνθους, *Σημερινή*, 06.04.2011, σ. 6), δήλωση η οποία επικρίνεται από την ΑΛΛΑΓΗ.

Η ΟΕΛΜΕΚ, δια στόματος της προέδρου της Ε. Σεμελίδου, προσθέτει ότι αυτός είναι «ένας όψιμος τρόπος» σύνδεσης της όποιας καθυστέρησης ή αποτυχίας στην ΕΜ, με τις εκπαιδευτικές οργανώσεις (Στυλιανού, *Σημερινή*, 30.09.2010, σ. 7).

Απαντώντας στις επικρίσεις για στασιμότητα και αργούς ρυθμούς, ο υΠΠ σημειώνει ότι οι αλλαγές που βρίσκονται σε εξέλιξη (ΝΑΠ, προγράμματα επιμόρφωσης, νέο σύστημα αξιολόγησης και διορισμού, νέες τεχνολογίες και διαδικτυακό σχολείο), χρειάζονται χρόνο για να δέσουν μεταξύ τους. Ερωτηθείς για το διαδικτυακό σχολείο αναφέρει ότι τα τρία τελευταία χρόνια 17 μαθήματα της Μέσης Εκπαίδευσης έχουν ψηφιοποιηθεί και ότι το πρόγραμμα αυτό βρίσκεται σε εξέλιξη και θα ολοκληρωθεί σε μερικά χρόνια (Ψαριά, *Πολίτης*, 25.01.2011α).

Στα πλαίσια της ψηφιακής μετατροπής του διδακτικού υλικού, το ΥΠΠ διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 08.05.2011), ενώ οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποστείλουν ανατροφοδότηση σε σχέση με τις μονάδες ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου των οκτώ μαθημάτων (Ελληνικά, Ιστορία, Αγγλικά, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Ηλεκτρολογία, Μηχανολογία) που παρέλαβαν στις σχολικές τους μονάδες (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 24.02.2011).

Η οριστικοποίηση των ΑΠ και η πιλοτική τους εφαρμογή σε δημοτική και γυμνασιακή εκπαίδευση στα πλαίσια του «μπολιάσματος» τον Απρίλιο του 2011, βρίσκει τον υΠΠ Α. Δημητρίου να επισημαίνει ότι «τα σχολεία προϋποθέτουν την υποδομή για τα νέα προγράμματα». Παράλληλα, προσθέτει ότι οι αλλαγές που δρομολογούνται προϋποθέτουν μεγάλες αλλαγές στον εξοπλισμό καθώς και στις ηλεκτρονικές υποδομές. Επισημαίνει ότι

χρειάζεται τουλάχιστον ένας χρόνος προσαρμογής της τεχνολογίας στα νέα αναλυτικά προγράμματα, ενώ τονίζει ότι «από μέρα σε μέρα θα αρχίσει το μικρό πείραμα όπου όλο το υλικό της διδακτέας ύλης θα βρίσκεται σε έναν υπολογιστή ‘tablet’ και ο μαθητής αντί να μεταφέρει πολλά βιβλία θα μεταφέρει μια συσκευή και θα είναι συνεχώς σε σύνδεση με το διαδίκτυο, ξεκινώντας από μια πρώτη τάξη Λυκείου» (Χαραυγή, 31.03.2011, σ. 17).

Μετά την αλλαγή πολιτικού προϊσταμένου στο ΥΠΠ και ανάληψη των καθηκόντων εκ μέρους του Γ. Δημοσθένους τον Αύγουστο του 2011, ανοίγει ένας νέος κύκλος διαπραγματεύσεων αλλά και προσδοκιών περί υλοποίησης των διακηρύξεων (σε σχέση με την ΕΜ).

Χαρακτηριστικά, όπως παρουσιάζεται σε σχετικό δημοσίευμα: «Έχουν ανοίξει μια σειρά κεφαλαίων που αφορούν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ωρολόγια προγράμματα, ενιαίο λύκειο, τετράμηνα, κατάλογος διοριστέων, αλλά δυστυχώς δεν έχει προχωρήσει τίποτα ουσιαστικά». Σύμφωνα με τη δημοσιογράφο: «Χρειάζεται ένας Υπουργός παιδείας με πραγματικό μεταρρυθμιστικό όραμα» ο οποίος θα προχωρήσει σε ουσιαστική μεταρρύθμιση με βάση την καθημερινή σχολική πραγματικότητα (Βαρνάβα, *Σημερινή*, 07.08.2011, σ. 48). Το δημοσίευμα συνεχίζει υπογραμμίζοντας ότι (ό.π.π.):

Για χρόνια ακούμε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αλλά μεταρρύθμιση δεν βλέπουμε. Δύο είναι οι ουσιαστικοί λόγοι που δεν προχωρεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Ο πρώτος είναι η προσπάθεια των κυβερνώντων τα τελευταία χρόνια να υλοποιήσουν κομματικές πολιτικές στην παιδεία και όχι πολιτικές πραγματικής αναβάθμισης της παιδείας μας και ο δεύτερος, η απουσία πραγματικής διάθεσης οικονομικής στήριξης του εγχειρήματος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Οι εκπαιδευτικές συνδικαλιστές οργανώσεις θέτουν μια σειρά από προτεραιότητες, τις οποίες αναδεικνύουν ως σημαντικές στα πλαίσια μιας συνολικής ΕΜ. Ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ Φ. Φυλακτού, επισημαίνει ότι η μισή μεταρρύθμιση έμεινε στο συρτάρι, εφόσον «κεφαλαιώδη ζητήματα όπως η αναδόμηση του υπουργείου Παιδείας, η αναβάθμιση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το νέο σχέδιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωση παραμένουν καθηλωμένα» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.05.2012, σ. 9). Μοναδική εξαίρεση αποτελεί σύμφωνα με τον ίδιο, η συμφωνία για το επιμορφωτικό «δίημερο εκπαιδευτικού». Παρόμοια προσυπογράφει ο πρόεδρος της ΟΕΛΜΕΚ Δ. Ταλιαδώρος, ο οποίος τονίζει ως αναγκαία τη λήψη μέτρων για καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 30.07.2012).

Στα πλαίσια Διάσκεψης Τύπου (ημερομηνίας 18.03.2011) του Προέδρου του ΔΗΣΥ, για παρουσίαση των προτάσεων της παράταξής του για την Παιδεία, τον Πολιτισμό και τον Αθλητισμό, ο Ν. Αναστασιάδης επισημαίνει ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται με μικροκομματικά κριτήρια και ότι η ΕΜ «δεν μπορεί να συζητείται εδώ και χρόνια, περισσότερο ως ιδεολόγημα παρά ως πολιτική πρακτική» (*Δημοκρατικός Συναγερμός*, 23.01.2014).

Ο Γ. Δημοσθένους σε συνέντευξή του ξεκαθαρίζει ότι η ΕΜ έχει αρχίσει να προχωρεί με ταχύτερους ρυθμούς, εφόσον μια σειρά από δράσεις έχουν υλοποιηθεί εκ μέρους του ΥΠΠ. Συγκεκριμένα, κάνει αναφορά στην ετοιμασία νομοσχεδίου για τη δημιουργία του Φορέα Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας της Ανώτερης Εκπαίδευσης, στη συγγραφή και αποστολή στα σχολεία 136 νέων εκδόσεων τα τελευταία δύο χρόνια (76 για τη χρονιά 2012), στη διεξαγωγή διήμερου του εκπαιδευτικού στα πλαίσια του οποίου επιμορφώθηκαν συνολικά 4208 εκπαιδευτικοί Δημοτικής, 846 εκπαιδευτικοί Προδημοτικής και 553 εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης και στην εκκίνηση της λειτουργίας Μεταλυκειακών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 07.10.2012). Παράλληλα, το αρμόδιο Υπουργείο αποστέλλει στις εκπαιδευτικές οργανώσεις (ΠΟΕΔ, ΟΕΛΜΕΚ, ΟΛΤΕΚ & Επιθεωρητές) την τελική του πρόταση για το νέο σύστημα αξιολόγησης καθώς και την πρόταση για την αντικατάσταση του καταλόγου διοριστέων περί τα τέλη Σεπτεμβρίου – αρχές Οκτωβρίου 2012 (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 20.09.2012).

«Πολλά ερωτήματα και καμία ικανοποίηση» εκφράζουν οι πρόεδροι της ΠΟΕΔ και της ΟΕΛΜΕΚ για την πρόταση του συστήματος αξιολόγησης. Σύμφωνα με σχετική πηγή: «Η μόνη δέσμευση που ανέλαβαν, ήταν η μελέτη της αναθεωρημένης πρότασης, χωρίς όμως να θέσουν οποιοδήποτε χρονοδιάγραμμα» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 26.09.2012, σ. 24).

Ταυτόχρονα, τόσο ο πρόεδρος των δασκάλων Φ. Φυλακτού όσο και ο πρόεδρος των καθηγητών Δ. Ταλιαδώρος διερωτώνται εάν υπάρχει χρόνος για συμφωνία, ενόψει των προεδρικών εκλογών, αλλά και της καθόδου της Τρόικας.

Από την πλευρά του, ο επικεφαλής των καθηγητών αναφέρει ότι συνιστά «εύλογη απορία κατά πόσο το υπουργείο θεωρεί ότι μέσα σε πέντε μήνες (σ.σ. μέχρι τις προεδρικές εκλογές) μπορεί να ολοκληρωθεί η συζήτηση για το ωρολόγιο πρόγραμμα, την αξιολόγηση, τον κατάλογο διοριστέων κ.ά.» (ό.π.π.). Στα πλαίσια αυτά, η ΟΕΛΜΕΚ με επιστολή της στον υΠΠ, στις 26 Σεπτεμβρίου 2012, του γνωστοποιεί την απόφασή της να μη προσέλθει σε συζήτηση για το σχέδιο αξιολόγησης, ενώ διαφωνεί, επίσης, και με την πρόταση για το νέο σύστημα διορισμών (σύμφωνα με την οποία θα καθιερώνονταν γραπτές εξετάσεις για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών) (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 23.12.2012).

Παρόμοια, η ΠΟΕΔ αναφέρει ότι δεν μπορεί να συμμετάσχει σε οποιοδήποτε διάλογο, εφόσον είναι πολύ φορτωμένη με συναντήσεις και επαφές με πολιτικά κόμματα κι άλλους εμπλεκόμενους φορείς, σχετικά με τα οικονομικά μέτρα, τα οποία βρέθηκαν στο προσκήνιο. Ως εκ τούτου, «λόγω της κρισιμότητας που έχουν τα νέα οικονομικά δεδομένα θα πρέπει πρώτα να εξετάσει αυτά» και, συνεπώς, αρνείται την εμπλοκή της σε συζήτηση περί αξιολόγησης και καταλόγου διοριστέων.

Ο καθηγητής Μαυρογιώργος (*Πολίτης*, 05.02.2012) καταγράφει ότι κάθε ΕΜ είναι ανοικτή σε αναστολές, παλινδρομήσεις και σε εκκρεμότητες. «Είναι, επίσης, αλήθεια ότι, όταν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι ριζοσπαστικές/προοδευτικές, αυτές 'βαδίζουν αργά', εκτός και αν τις επιταχύνει μια αντίστοιχη κοινωνική δυναμική» (σ. 80). Παρατηρώντας την ΕΜ, εντοπίζει μια αργόσυρτη διαδικασία με χαρακτηριστικά κατακερματισμού και αποσπασματικότητας και αναρωτιέται εάν οι αργοί ρυθμοί οφείλονται στη γενικευμένη οικονομική κρίση, στον προοδευτικό ριζοσπαστισμό των αλλαγών και τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών, στο χρονοβόρο «δημόσιο εγχείρημα», ή στη δυσκολία διασφάλισης συναίνεσης.

Σύμφωνα με τον ίδιο, η εξίσωση της ΕΜ με τη μεταρρύθμιση των ΑΠ από τον πρόεδρο της ΕΔΑΠ, ο οποίος ισχυρίστηκε ότι «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι η μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων» (Μαυρογιώργος, *Πολίτης*, 01.01.2012, σ. 61), έχει επιπτώσεις.

Εκ πρώτης όψεως δεν είναι εύκολο να συλλάβει κανείς τις επιπτώσεις μιας τέτοιας επιλογής. Πάντως, εάν ισχύει, τότε πρόκειται σαφέστατα για μια αντιμεταρρυθμιστική επιλογή που εκθέτει την εκπαίδευση της Κύπρου στις πολλές εκκρεμότητες των σχολικών προγραμμάτων που θα κρατούν σε ομηρία ανάσχεσης τα άλλα σημαντικά πεδία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Συνοψίζοντας, από τα πιο πάνω διαφαίνεται ότι οι επιμέρους πτυχές οι οποίες τέθηκαν ως άξονες πλαισίωσης της ΕΜ, φαίνεται να επισκιάστηκαν από την έμφαση που δόθηκε στη μεταρρύθμιση των ΑΠ. Ως εκ τούτου, οδήγησαν τόσο τις συνδικαλιστικές οργανώσεις όσο και άλλους κοινωνικούς δρώντες (βλ. Μαυρογιώργος, *Πολίτης*, 01.01.2012) σε παρατηρήσεις και επισημάνσεις ότι η ΕΜ στο σύνολό της εμφανίζει αδυναμίες υλοποίησης ή/και κινείται με αργόσυρτους ρυθμούς.

Στα πλαίσια της ακόλουθης υποενότητας, συμπεριλαμβάνονται αναφορές σε σχέση με διαδικασίες που ενεργοποιήθηκαν για διαχείριση της αλλαγής, αποφάσεις που λήφθηκαν εκ μέρους του ΥΠΠ (επιμόρφωση, εκπαιδευτικό και άλλο υλικό) και την απόκριση που εκδήλωσαν εμπλεκόμενοι δρώντες.

#### 5.4.2 Διαδικασίες υποστήριξης, ανατροφοδότησης και ελέγχου της αλλαγής

Η κυβέρνηση αποφασίζει την αναγωγή της ΕΜ σε «δημόσιο εγχείρημα». Στα πλαίσια αυτά, γίνονται παροτρύνσεις για εμπλοκή όλων των σημαινόντων ή/και ενδιαφερομένων για την εκπαίδευση δρώντων (βλ. *Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*, 31.08.2009; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 30.11.2008).

Παρά το γεγονός ότι αρχική πρόθεση του υπουργείου ήταν να επιλέξει πέντε-έξι μάχιμους εκπαιδευτικούς για κάθε επιτροπή συγγραφής, ο κ. Τσιάκαλος ανακοινώνει αλλαγή του σχεδίου και αξιοποίηση όλων όσων υπέβαλαν αίτηση (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 24.02.2009), χωρίς, ωστόσο, να διευκρινίζει τα κριτήρια επιλογής τους.

Επιπλέον, αν και ο ίδιος διαφωνεί με την ορισθείσα διαδικασία συγκρότησης των επικεφαλής των επιτροπών, τονίζοντας την προτίμησή του για συγκρότηση των Επιτροπών από την ΕΔΑΠ, παρόλα αυτά συναινεί στη διενέργεια ευρείας διαβούλευσης του υΠΠ, με όλες τις πολιτικές δυνάμεις. Σύμφωνα με τον ίδιο, επιλέγεται αυτή η διαδικασία «έτσι ώστε να διαλυθούν οποιεσδήποτε επιφυλάξεις υπήρχαν σχετικά με τις προθέσεις της Κυβέρνησης» (Θρασυβούλου, *SIGMALIVE*, 15.02.2009). Όπως καταγράφει: «Αντιλαμβάνομαι τις ιδιαίτερες συνθήκες της Κύπρου, δηλαδή, τη δυσπιστία ορισμένων κομμάτων, γι' αυτό αποδέχθηκα αυτή τη διαδικασία» (ό.π.π.).

Όπως εξηγεί σε σχέση με τα άτομα τα οποία ανέλαβαν επικεφαλής των ομάδων συγγραφής (Μαυρουδής, *Σημερινή*, 03.01.2010, σ. 24):

Οι επικεφαλής των επιτροπών χαρακτηρίζονται από άρτια επιστημοσύνη στο γνωστικό τους αντικείμενο, αλλά όχι από κοινές απόψεις στα θέματα των αναλυτικών προγραμμάτων. Εκφράστηκε η άποψη ότι αυτό θα μπορούσε να υπερκεραστεί με ένα κείμενο κατευθυντήριων γραμμών από τη δική μας Επιτροπή. Δεν συμμερίζομαι αυτή την αισιοδοξία, επειδή οι διαφορές ανάμεσα στους επιστήμονες δεν είναι αποτέλεσμα άγνοιας, αλλά συνειδητής διαφορετικής προσέγγισης. Αντίθετα, είμαι βέβαιος ότι μετά την υποβολή των προγραμμάτων σπουδών από όλες τις επιτροπές μπορούμε να βρούμε την απαραίτητη κοινή γλώσσα και γραφή.

Το υπουργικό συμβούλιο διορίζει Ειδική Συμβουλευτική Επιτροπή (13/10/2009) στελεχωμένη από έξι επιφανείς ακαδημαϊκούς, η οποία επιφορτίζεται με το καθήκον να λειτουργήσει «ελεγκτικά», ως μια δικλίδα ασφαλείας, τόσο για το περιεχόμενο των ΑΠ των κύριων γνωστικών αντικειμένων, όσο και για τη διαδικασία της διαμόρφωσης των ΝΑΠ (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 12.07.2009).



Για υποστήριξη της διαδικασίας και ανταλλαγή απόψεων σε σχέση με τους τρόπους προώθησης της ΕΜ, τόσο ο υΠΠ, όσο και μέλη του γραφείου Παιδείας της Κεντρικής Επιτροπής του ΑΚΕΛ, πραγματοποιούν μια σειρά από συναντήσεις με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Χ. Χριστοφίδη, υπεύθυνο του γραφείου Παιδείας, η ανταλλαγή απόψεων με τις συνδικαλιστικές οργανώσεις αλλά και τους μάχιμους εκπαιδευτικούς απέβλεπε στην προώθηση κοινών απόψεων για τα ΝΑΠ και ΝΩΠ με στόχο να δοθεί ώθηση στην ΕΜ (*Σημερινή*, 22.07.2010). Στα πλαίσια αυτά, διοργανώνεται θεματικό δεκαήμερο Παιδείας από το ΑΚΕΛ, μεταξύ 13-22 Οκτωβρίου 2010, καθώς και ανοικτός διάλογος με θέμα «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση – Από τη θεωρία στην πράξη» (20 Οκτωβρίου 2010) (*Φιλελεύθερος*, 14.10.2010, σ. 24).

Ο υΠΠ σε επισκέψεις του σε δημοτικά σχολεία, συζητάει θέματα που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε δηλώσεις του αναφέρει ότι η διαδικασία της επιμόρφωσης και η ανταλλαγή απόψεων, ερωτημάτων, επιφυλάξεων και παρατηρήσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αποτελεί μια εποικοδομητική διαδικασία από την οποία «θα βγούμε όλοι πιο πλούσιοι», εφόσον «το υπουργείο θα αντιληφθεί τις ελλείψεις τους και τα κενά» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 23.12.2010, σ. 18), ενώ οι εκπαιδευτικοί θα «συντονιστούν με τις απαιτήσεις των νέων αναλυτικών προγραμμάτων» (Ψαριά, *Πολίτης*, 08.01.2011, σ. 20).

Ο Α. Δημητρίου διευκρινίζει ότι πρόθεση του υπουργείου είναι να προχωρήσει σε μια «θεσμιοποιημένη ολοκληρωτική εφαρμογή των ΝΑΠ» (*Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*, 30.03.2011). Εκφράζει την επιδίωξή του να επισκεφθεί όλα τα σχολεία της Κύπρου, ενώ αναφέρεται στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, σημειώνοντας ότι λαμβάνει «μηνύματα συνολικής αποδοχής και πολύ συχνά ενθουσιασμού για το πνεύμα το οποίο έρχεται με τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τις νέες μεθόδους διδασκαλίας» (*Χαραυγή*, 06.05.2011, σ. 34).

Στα πλαίσια της λήψης ανατροφοδότησης σε σχέση με τα ΑΠ ο Α. Δημητρίου, «έδωσε οδηγίες για να δημιουργηθεί μια πλατφόρμα στο Διαδίκτυο, όπου οι διδάσκοντες θα μπορούν να προβάλλουν τις εισηγήσεις και τους προβληματισμούς τους ως προς το νέο περιεχόμενο της εκπαίδευσης» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 24.12.2010, σ. 18). Μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας και του ιστοχώρου που δημιουργήθηκε ως πύλη επικοινωνίας και επαφής των εκπαιδευτικών με τα ΑΠ, οι ίδιοι οι διδάσκοντες μπορούσαν να θέτουν ερωτήματα και να λαμβάνουν απαντήσεις από αρμόδιους λειτουργούς. Πρόσβαση στη διαδικτυακή πλατφόρμα είχε, επίσης, ο κάθε πολίτης ο οποίος επιθυμούσε να διατυπώσει τις εισηγήσεις του επί των ΑΠ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 24.12.2010; Ψαριά, *Πολίτης*, 11.04.2010).

Επιπροσθέτως, για υποστήριξη της διαδικασίας της εφαρμογής των ΝΑΠ, το ΥΠΠ συγκροτεί δύο ενδοϋπηρεσιακά σώματα. Το πρώτο από αυτά, η Επιτροπή Προώθησης Αναλυτικών Προγραμμάτων (Ε.Π.Α.Π.), αναλαμβάνει την ευθύνη να προωθήσει την εφαρμογή των νέων ΠΣ στα σχολεία από τον Σεπτέμβριο του 2010 μέχρι το τέλος του 2011. Στην ΕΠΑΠ, υπό την προεδρία της Γενικής Διευθύντριας του ΥΠΠ, συμμετέχουν εκπρόσωποι όλων των διευθύνσεων: 2 επιθεωρητές Δημοτικής, 2 επιθεωρητές Μέσης, 1 επιθεωρητής Τεχνικής και 1 εκπρόσωπος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ). Ως επιστημονικός Σύμβουλος της ΕΠΑΠ ορίζεται ο Γ. Τσιάκαλος, ο οποίος συμμετέχει τόσο στις συνεδρίες της επιτροπής, όσο και στις συναντήσεις της ΕΠΑΠ με τον δεύτερο υποστηρικτικό μηχανισμό του ΥΠΠ, τις ομάδες υποστήριξης. Το δεύτερο διϋπηρεσιακό σώμα (οι υποστηρικτές), συγκροτείται από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στο ΥΠΠ και από επιθεωρητές, οι οποίοι λειτουργούν ως σύνδεσμοι με το υπόλοιπο σώμα των επιθεωρητών (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 09.05.2011; Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 31.10.2010).

Τα μέλη των ομάδων υποστηρικτών αναλαμβάνουν να καλύψουν τις ανάγκες της επιμόρφωσης και τη δημιουργία τράπεζας εκπαιδευτικού υλικού. Διαμοιράζουν τη μεταξύ τους δουλειά ανά βαθμίδα και μάθημα (12 γνωστικά αντικείμενα για τη δημοτική και 17 για τη μέση εκπαίδευση) και συντονίζονται από το Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 09.05.2011). Λαμβάνουν μέρος τόσο στις κεντρικές επιμορφωτικές δράσεις που οργανώνει το ΠΙ ως επιμορφωτές των εκπαιδευτικών της ειδικότητάς τους, όσο και στα προαιρετικά σεμινάρια εκ μέρους του Παιδαγωγικού (Σελιώτη, *Φιλελεύθερος*, 30.01.2012). Παράλληλα, συνεργάζονται με τους επιμορφωτές και τους πανεπιστημιακούς κάθε γνωστικού αντικείμενου για την ετοιμασία του «Οδηγού για τον εκπαιδευτικό» (σε όσα γνωστικά αντικείμενα εντοπίζεται ανάγκη) και τον καθορισμό των χρονοδιαγραμμάτων εισαγωγής των νέων ΠΣ για κάθε μάθημα. Ταυτόχρονα, παρέχουν υποστήριξη σε επίπεδο σχολικής μονάδας (με δειγματικές διδασκαλίες, συνδιδασκαλίες, παιδαγωγικές συνεδρίες με τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητας στη σχολική μονάδα κ.ά.) (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 09.05.2011; Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 31.10.2010).

Μετά την αλλαγή στην ηγεσία του ΥΠΠ, ο Γ. Δημοσθένους κάνει λόγο για ανησυχίες σε σχέση με την εφαρμογή των ΝΑΠ εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον υπουργό οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών αφορούν στην ετοιμότητά τους να προχωρήσουν σε εφαρμογή των ΑΠ. Οι ανησυχίες αυτές κάλεσαν για παροχή δεσμεύσεων εκ μέρους του ΥΠΠ για εντατικοποίηση της προσφερόμενης επιμόρφωσης, στήριξης και αντιμετώπισης των προβλημάτων μέσα από ένα καλοσχεδιασμένο μηχανισμό κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 18.09.2011).

Η ανάγκη ανασκόπησης και ανατροφοδότησης περί των όσων διαδραματίζονται σε σχέση με τα ΑΠ διαγιγνώσκεται από το ΥΠΠ, στα τέλη 2012. Έτσι, ανακοινώνεται η έναρξη μιας μεγάλης προσπάθειας για συλλογή και καταγραφή συγκεκριμένων σημείων αιχμής,

κρίσιμων και σημαντικών ερωτημάτων ανά γνωστικό αντικείμενο, τα οποία απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και χρήζουν περαιτέρω διευκρινίσεων (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 27.11.2012).

Σύμφωνα με τον Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε. Νεοκλέους και την εγκύκλιο ημερομηνίας 20 Νοεμβρίου 2012 (Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.6, <http://www.paideia-news.com/images/stories/ANALYTIKA%20IMOTIKIS.pdf>), η οποία στόχευε στην επαναβεβαίωση της εμπιστοσύνης που δίνεται στους εκπαιδευτικούς και στην επίκληση όπως συνεχίσουν δημιουργικά και διευρύνουν την προσπάθεια που καταβάλλουν, χωρίς υπερβολές, πανικό και αχρείαστο άγχος «θα επιχειρηθεί να δοθούν σύντομες και σαφείς γραπτές απαντήσεις που θα ξεκαθαρίζουν το τοπίο» (σ. 3) σε σχέση με ερωτήματα και σημεία αιχμής τα οποία θα τεθούν. Η εγκύκλιος καταγράφει ότι οι ερωταπαντήσεις, θα δημοσιευθούν σε ένα χρήσιμο πρακτικό οδηγό πλεύσης, ο οποίος θα επικαιροποιείται περιοδικά συμβάλλοντας στην «επίτευξη κοινής αντίληψης και ξεκάθαρης γραμμής από όλους και για όλα όσα σημαντικά μας απασχολούν και μας προβληματίζουν και επιβάλλεται η αντιμετώπισή τους να είναι κοινή και ενιαία» (σ. 4).

Παράλληλα, μετά τη διαπίστωση ενός μεγάλου κενού στους μηχανισμούς για προώθηση των νέων αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων, ο Ε. Νεοκλέους ανακοινώνει την ίδρυση της «Επιτροπής ανάπτυξης και βελτίωσης σχολικής μονάδας» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 08.04.2012).

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2011-2012, έμφαση δίνεται στη στήριξη εκπαιδευτικών Α', Β' και Γ' τάξεων, οι οποίοι συμμετέχουν στο «μπόλιασμα». Συγκεκριμένα, την περίοδο μεταξύ 14 Μαρτίου – 25 Μαΐου πραγματοποιείται το «μπόλιασμα» των υφιστάμενων αναλυτικών με πτυχές των νέων. Για το μπόλιασμα επιλέγονται 187 δάσκαλοι και 225 καθηγητές, οι οποίοι συμμετείχαν στη Γ' φάση της επιμόρφωσης (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 11.03.2011).

Στα πλαίσια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς (2010-2011), επιμόρφωση στα ΝΑΠ παρέχεται σε 3.334 καθηγητές Γυμνασίων, κατά το διήμερο 21 και 24 Ιανουαρίου και 6.000 δάσκαλους (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 25.01.2011).

Το ΥΠΠ πραγματοποιεί έρευνα σε σχέση με την επιμόρφωση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτή. Σύμφωνα με τα ευρήματα, σε γενικές γραμμές οι διδάσκοντες βαθμολόγησαν με «λίαν καλώς» το πρόγραμμα (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 20.06.2011). Εκτενέστερη αναφορά στα εν λόγω ευρήματα, συμπεριλαμβάνεται στην ενότητα 5.3.1 (βλ. Αρχικοί δρώντες: με ποιους τρόπους ενεπλάκησαν οι σχολικές μονάδες, οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ηγέτες).

Αντίστοιχα, για τη σχολική χρονιά 2011-2012 λειτουργούν 118 επιμορφωτικά κέντρα σε όλες τις επαρχίες, ενώ εργάζονται 250 περίπου επιμορφωτές για τις ανάγκες του διημέρου

επιμόρφωσης. Επιμόρφωσης τυγχάνουν συνολικά 5.607 εκπαιδευτικοί: 4.208 δάσκαλοι, 846 νηπιαγωγοί και 553 δάσκαλοι ειδικής εκπαίδευσης. Ο υπουργός Γ. Δημοσθένους εξηγεί ότι κατά τη διάρκεια της μέρας διεξαγωγής της ενδοσχολικής επιμόρφωσης: «Οι εκπαιδευτικοί, μέσα στις σχολικές τους μονάδες ακολούθησαν συγκεκριμένο πρόγραμμα αυτοεπιμόρφωσης και αλληλοεπιμόρφωσης το οποίο περιλάμβανε παρουσιάσεις και συζήτηση άρθρων για τα νέα προγράμματα σπουδών και τη φιλοσοφία των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, συζητήσεις για τρόπους υιοθέτησης καλών πρακτικών βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου κ.λπ.» (*Φιλελεύθερος*, 08.09.2012, σ. 14).

Εκτενέστερη αναφορά στις επιμορφωτικές δράσεις που αναπτύχθηκαν για ενίσχυση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της αλλαγής, συμπεριλαμβάνεται στα πλαίσια της ακόλουθης υποενότητας.

#### **5.4.3 Επιμορφωτικές και υποστηρικτικές δράσεις οι οποίες εφαρμόστηκαν στην πράξη**

Στην πρόταση του ΥΠΠ (πλάνο επιμόρφωσης), καταγράφεται ότι η επιμόρφωση των στελεχών του υπουργείου καθώς και των εκπαιδευτικών θα είναι ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ) το οποίο σε συνεργασία με το Γραφείο Αναλυτικών Προγραμμάτων θα διεξάγουν τις τέσσερις φάσεις της επιμόρφωσης που προγραμματίστηκαν (*Ψαριά, Πολίτης*, 11.09.2010).

Οι τέσσερις προβλεπόμενες φάσεις της επιμόρφωσης αφορούσαν στο ακόλουθο περιεχόμενο και χρονοδιαγράμματα (*Κυριακίδου, Φιλελεύθερος*, 26.03.2011, σ. 34; *Ψαριά, Πολίτης*, 11.09.2010, σ. 62):

**Α' φάση** (Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 2010): Ενημέρωση των στελεχών του ΥΠΠ, των υποστηρικτών και των διευθυντών Μέσης και Δημοτικής, μέσα από σεμινάρια για τα χαρακτηριστικά των ΝΑΠ αλλά και τον τρόπο διαχείρισης και εισαγωγής τους.

**Β' φάση** (Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 2010): Επιμόρφωση επιθεωρητών και υποστηρικτών Μέσης και Δημοτικής (τέλη Σεπτεμβρίου – αρχές Οκτωβρίου), σε εργάσιμο χρόνο (8:30π.μ.-1:00μ.μ.) σε τρεις περιόδους. Η επιμόρφωση θα περιλάμβανε τρία σεμινάρια για κάθε υποστηρικτή.

**Γ' φάση** (Οκτώβριος 2010 – Φεβρουάριος 2011): Κεντρική Επιμόρφωση μάχιμων εκπαιδευτικών σε εργάσιμο χρόνο (8:30π.μ.-1:00μ.μ.). Στην επιμόρφωση θα συμμετείχε ένας εκπαιδευτικός από κάθε σχολείο για κάθε γνωστικό αντικείμενο, ο οποίος θα παρακολουθούσε τρία τετράωρα σεμινάρια σχετικά με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου.

Ειδικότερα, στον Γυμνασιακό κύκλο ένας εκπαιδευτικός από κάθε σχολείο συμμετέχει στην επιμόρφωση για κάθε ένα από τα 17 γνωστικά αντικείμενα. Αντίστοιχα, στη δημοτική εκπαίδευση ένας εκπαιδευτικός από κάθε σχολείο συμμετέχει σε επιμόρφωση για κάθε ένα από τα 6 γνωστικά αντικείμενα (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 31.10.2010).

Εκτενέστερα και σύμφωνα με δημοσίευμα, στα πλαίσια των σεμιναρίων, κάθε εκπαιδευτικός θα ενημερωνόταν για τα χαρακτηριστικά του ΑΠ, για τα καινούργια στοιχεία που εισάγονται και για τη διασύνδεση του Προγράμματος με τις γενικές αρχές των ΝΑΠ. Στη συνέχεια, θα επιμορφωνόταν σε ζητήματα οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφαρμογής προσεγγίσεων και διαδικασιών μάθησης, παραγωγής, αξιοποίησης εκπαιδευτικού / διδακτικού υλικού, όπως και τρόπους αξιολόγησης (επίτευξης των στόχων), διαμορφωτικής κυρίως φύσης. Την παρουσίαση των θεμάτων των πιο πάνω σεμιναρίων αναλαμβάνουν επιμορφωτές-πανεπιστημιακοί που συμμετείχαν στις επιτροπές διαμόρφωσης των νέων ΠΣ καθώς και επιθεωρητές, σε συνεργασία με τους υποστηρικτές (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 31.10.2010; Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 10.09.2010). Ταυτόχρονα, σχετικό επιμορφωτικό υλικό των σεμιναρίων αναρτάται σε ειδικό ιστοχώρο του ΠΙ, ενώ καθ' όλη τη διάρκεια οι υποστηρικτές επισκέπτονται τα σχολεία, με στόχο την προώθηση βιωματικών μορφών επιμόρφωσης.

Σύμφωνα με εγκύκλιο του ΥΠΠ (ημερ. 08.10.2010, Αρ. Φακ.: ΠΙ 7.7.09.16, <http://www.schools.ac.cy/dme/dmecircular/data/Doc4954.pdf>) ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα συμμετείχαν σε αυτή τη φάση της επιμόρφωσης θα καλούνταν αργότερα να λάβουν μέρος σε μικρής κλίμακας ελεγχόμενη εφαρμογή των ΝΑΠ («μπόλιασμα»).

Οι προϋποθέσεις για συμμετοχή των μάχιμων εκπαιδευτικών στην κεντρική επιμόρφωση αφορούσαν στην ύπαρξη πενταετούς τουλάχιστον διδακτικής πείρας σε δημόσιο σχολείο ή/και στη συμμετοχή τους στις Επιτροπές Διαμόρφωσης των ΠΣ, ανεξάρτητα με τα έτη υπηρεσίας τους (ό.π.π.).

**Δ' φάση** (Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2010-2011): Η φάση αυτή αφορούσε ενημέρωση σε επαρχιακό επίπεδο και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα όλων των μάχιμων εκπαιδευτικών. Οι δράσεις οι οποίες αναπτύχθηκαν ήταν: α) σεμινάρια τα οποία οργανώθηκαν και διεξήχθησαν με ευθύνη των επιθεωρητών, β) προαιρετικά σεμινάρια του ΠΙ για τα ΝΑΠ και γ) δράσεις στα Γυμνάσια για επιμόρφωση του προσωπικού κατά την 21<sup>η</sup> και 24<sup>η</sup> Ιανουαρίου 2011 («Ημέρες Εκπαιδευτικού» μεταξύ 1<sup>ου</sup> και 2<sup>ου</sup> τετραμήνου) (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 15.05.2011; Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 31.10.2010).

Σύμφωνα με εγκύκλιο του ΥΠΠ (ημερ. 08.10.2010, Αρ. Φακ.: ΠΙ 7.7.09.16, <http://www.schools.ac.cy/dme/dmecircular/data/Doc4954.pdf>), τη συνεχή επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών καθώς και τη στήριξη μέσα στη σχολική μονάδα ανέλαβαν, ως εκ της θέσεως και των καθηκόντων τους, οι Π.Λ.Ε (Πρώτοι Λειτουργοί Εκπαίδευσης), οι Ε.Μ.Ε. (Επιθεωρητές Μέσης Εκπαίδευσης), οι Ειδικοί Σύμβουλοι Μαθημάτων, οι Λειτουργοί του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και οι Λειτουργοί του Γραφείου Διαμόρφωσης ΑΠ.

Στα πλαίσια των παρεχόμενων επιμορφωτικών σεμιναρίων, προγραμματίστηκαν και εφαρμόστηκαν οι ακόλουθες δράσεις. Το Γραφείο Διαμόρφωσης ΑΠ ανέλαβε τη διοργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε επιτροπές διαμόρφωσης των ΠΣ Γλώσσας και Λογοτεχνίας, Μαθηματικών, Φυσικής/ Φυσικών Επιστημών, Φυσικής Αγωγής καθώς και εκπαιδευτικών που δίδασκαν το μάθημα των Θρησκευτικών στη Γ' Λυκείου για τη σχολική χρονιά 2009-2010 (ΥΠΠ, 25.02.2010, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7, <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc8232a.pdf>; Ψαριά, *Πολίτης*, 24.02.2010). Τα σεμινάρια άρχισαν στις 15 Μαρτίου 2010 και η συμμετοχή σε αυτά, ήταν προαιρετική. Μέρος μπορούσαν να λάβουν, επίσης, οι επιθεωρητές και σύμβουλοι του γνωστικού αντικείμενου και των δύο βαθμίδων.

Τα 3 σεμινάρια αφορούσαν σε: α) διδακτική του γνωστικού αντικείμενου στο πλαίσιο των ΝΑΠ και συμπεριλάμβαναν βιωματικές μορφές μάθησης με παράλληλο διδακτικό σχεδιασμό συγκεκριμένων θεματικών περιοχών που θα αξιοποιούνταν αργότερα κατά το «μπόλιασμα» και β) θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες αφορούσαν σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με εγκύκλιο του ΥΠΠ ημερ. 10 Νοεμβρίου 2010 (Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc8527.pdf>), έπειτα από σχετικό αίτημα της ΠΟΕΔ και τη σύμφωνη γνώμη των οργανωμένων γονέων (Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Συνδέσμων Γονέων Δημόσιων και Κοινοτικών Νηπιαγωγείων), το Υπουργείο προωθεί πρόταση προς το Υπουργικό Συμβούλιο με εισήγηση δύο μέρες πριν και μία μέρα μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων να δοθούν ως αργίες για τους μαθητές των Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν ολοήμερα εκπαιδευτικά σεμινάρια (8:00 π.μ.-1:30 μ.μ.). Η εισήγηση του Υπουργείου εγκρίνεται από το Υπουργικό Συμβούλιο στις 02.11.2010.

Παράλληλα, η εγκύκλιος ημερ. 10.12.2010 (Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc8567.pdf>) πληροφορεί ότι ταυτόχρονα με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δημοτικής, προδημοτικής και ειδικής εκπαίδευσης θα πραγματοποιηθεί και η υποχρεωτική επιμόρφωση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών λειτουργών δημοτικής, προδημοτικής και ειδικής. Οι παράλληλες επιμορφώσεις στόχευαν:

- Στην ενημέρωση για τη φιλοσοφία των ΝΑΠ,
- Στην ενημέρωση για τα ΝΩΠ Δημοτικής Εκπαίδευσης,

- Στη γνωριμία με το ΝΑΠ για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας,
- Στη γνωριμία με το ΝΑΠ για το μάθημα των Μαθηματικών,
- Στη γνωριμία με το ΝΑΠ κάποιου άλλου μαθήματος που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν.

Σύμφωνα με την πιο πάνω εγκύκλιο και επιμέρους οδηγίες που δόθηκαν εκ μέρους του ΥΠΠ, έγινε διαχωρισμός των 344 δημόσιων Δημοτικών Σχολείων σε 32 ομάδες, με βάση τη γεωγραφική τους θέση. Στις πιο πάνω ομάδες είχαν ενταχθεί τα Ιδιωτικά Δημοτικά Σχολεία Ιδίου Τύπου και τα Ειδικά Σχολεία (βάσει του ίδιου κριτηρίου).

Οι οδηγίες των 3 επιμορφωτικών συναντήσεων, παρουσιάζονται στην εγκύκλιο ως εξής (ό.π.π.):

1. Πρώτη συνάντηση (21 Δεκεμβρίου 2010): Στις 32 ομάδες των σχολείων θα παρευρεθεί ένας επιθεωρητής, ο οποίος θα παρουσιάσει στους εκπαιδευτικούς (από τις 08.30 μέχρι τις 10.30) δύο θέματα: (α) τη φιλοσοφία των ΝΑΠ και (β) τα ΝΩΠ Δημοτικής Εκπαίδευσης. Από τις 11.00 μέχρι τις 13.30 επιθεωρητές, πανεπιστημιακοί και υποστηρικτές των Μαθηματικών θα παρουσιάσουν το ΝΑΠ των Μαθηματικών.

2. Δεύτερη συνάντηση (22 Δεκεμβρίου 2010): Οι 32 ομάδες σχολείων θα χωριστούν σε δύο υποομάδες των 16. Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης υποομάδας των 16 σχολείων θα ενημερωθούν για το νέο ΠΣ της Νέας Ελληνικής Γλώσσας από επιθεωρητές γενικών μαθημάτων, υποστηρικτές ή/και πανεπιστημιακούς. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης υποομάδας των υπόλοιπων 16 σχολείων, θα έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε ενημερωτική συνάντηση για ένα από τα υπόλοιπα ειδικά γνωστικά αντικείμενα της επιλογής τους.

3. Τρίτη συνάντηση (7 Ιανουαρίου 2011): Θα ακολουθηθεί το πρόγραμμα της δεύτερης συνάντησης (22/12/2010) με αντιστροφή των ομάδων.

Ο υΠΠ Α. Δημητρίου, ο οποίος επισκέπτεται το δημοτικό σχολείο «Πεύκιος Γεωργιάδης» και τους δασκάλους που λαμβάνουν μέρος στο πρόγραμμα επιμόρφωσης για τα ΝΑΠ, επισημαίνει ότι (*Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*, 22.12.2010):

Η όλη διαδικασία της επιμόρφωσης εξελίσσεται πολύ καλά. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τα ερωτήματα και τις επιφυλάξεις τους. Κάνουν παρατηρήσεις και προτάσεις. Από αυτήν τη διαδικασία όλοι θα βγούμε πιο πλούσιοι, γιατί οι εκπαιδευτικοί θα καταλάβουν τη φιλοσοφία και τις απαιτήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων και εμείς τις ελλείψεις τους, αφού φέτος είναι χρονιά δοκιμαστικής εφαρμογής, ώστε να τα βελτιώσουμε για να γίνουν καλύτερα όταν θα μπουν σε κανονική εφαρμογή από του χρόνου.

Σε εγκύκλιο ημερ. 8 Νοεμβρίου 2011 (Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3097a.pdf>) αναφορικά με τη στήριξη σχολείων στην εφαρμογή του νέου ΠΣ της Νέας Ελληνικής Γλώσσας σε σχολική βάση, σημειώνεται ότι οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συγκροτούν τις ομάδες υποστηρικτών της Γλώσσας (λειτουργοί ΠΙ, λειτουργοί γραφείου ΑΠ και ειδικοί σύμβουλοι) είναι στη διάθεση των σχολικών μονάδων, για συνεργασία και στήριξη του προσωπικού σε σχολική βάση. Η εγκύκλιος προσδιορίζει ότι η στήριξη αυτή μπορεί να αφορά στους ακόλουθους τρόπους:

α) Συνάντηση με το προσωπικό ή ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου για συζήτηση θεμάτων και επίλυση αποριών που απορρέουν από το νέο ΠΣ,

β) Παρακολούθηση μαθήματος για ανατροφοδότηση,

γ) Καθοδήγηση στην αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού.

Επιπλέον, προαιρετικά σεμινάρια επιμόρφωσης διοργανώνονται εκ μέρους του ΠΙ σε τακτά χρονικά διαστήματα (τόσο για το 2012 όσο και για το 2013). Σύμφωνα με εγκυκλίους ημερ. 5 Ιανουαρίου 2012 και 10 Ιανουαρίου 2013 αντίστοιχα (Αρ. Φακ.: 7.7.02, [http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20120105\\_simpliromatika\\_seminaria\\_katalogos.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20120105_simpliromatika_seminaria_katalogos.pdf); <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3605a.pdf>), οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να παρακολουθήσουν, μεταξύ άλλων, σεμινάρια που αφορούν σε σχεδιασμό και κατασκευή θεματικών ενοτήτων βάσει του ΝΑΠ της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, όπως και σεμινάρια για Δημιουργική Γραφή στο Δημοτικό Σχολείο (ΝΑΠ Λογοτεχνίας).

Επιπρόσθετα, διοργανώνονται προαιρετικά απογευματινά σεμινάρια εκ μέρους του ΠΙ σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΥΠΠ, για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα «Γλώσσα και Πολιτισμός» στη Β' και Γ' Δημοτικού και οι οποίοι κλήθηκαν να εφαρμόσουν πτυχές του ΠΣ (εγκύκλιος ημερ. 10.02.2012, Αρ. Φακ.: 7.11.017.03,

[http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=705%3A-l-r-&catid=34%3A2010-06-02-08-27-34&Itemid=65&lang=el](http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=705%3A-l-r-&catid=34%3A2010-06-02-08-27-34&Itemid=65&lang=el)).

Σύμφωνα με την πιο πάνω εγκύκλιο, στόχος των σεμιναρίων ήταν η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη φιλοσοφία του ΝΑΠ Γλώσσας και τις αρχές που διέπουν την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού και η παροχή της αναγκαίας στήριξης για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των ενοτήτων που οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διδάξουν στην τάξη τους. Στα διήμερα σεμινάρια θα δίδασκαν οι καθηγητές του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, Σωφρόνης Χατζησαββίδης και Τριανταφυλλιά Κωστούλη (υπεύθυνοι συντονιστές της επιτροπής συγγραφής του ΝΑΠ Γλώσσας), καθώς και υποστηρικτές του γνωστικού αντικειμένου.



Παρόμοιες, έκτακτες επιμορφωτικές δράσεις σε απογευματινό χρόνο διοργανώνονται για τις τάξεις Γ' – Στ' Δημοτικού (εγκύκλιος ημερ. 07.01.2013, Αρ. Φακ.: Π.Ι. 7.7.09.16, [http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20130107\\_glossa\\_egkyklios.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20130107_glossa_egkyklios.pdf)). Στόχος των παρεχόμενων σεμιναρίων εκ μέρους του ΠΙ ήταν: (α) η εξοικείωση των εκπαιδευτικών, διαμέσου βιωματικών εργαστηρίων, με τον σχεδιασμό ενοτήτων βάσει της φιλοσοφίας του ΝΑΠ Γλώσσας και των αρχών που διέπουν την Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού (στην 1η συνάντηση) και (β) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη λειτουργική διάσταση των γραμματικών δομών και την αξιοποίηση της λειτουργικής γραμματικής σε κείμενα (στη 2η συνάντηση).

Για περαιτέρω ενίσχυση και στήριξη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας, κινητοποιούνται ομάδες συμβούλων Ελληνικών. Η εγκύκλιος ημερ. 14 Σεπτεμβρίου 2012 (Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, <http://egkyklioι.moec.gov.cy/Data/dde3435a.pdf>) ενημερώνει τις διευθύνσεις των σχολείων και το προσωπικό ότι οι Σύμβουλοι Ελληνικών είναι στη διάθεσή τους, για συνεργασία και στήριξη του προσωπικού του σχολείου στην εφαρμογή του ΝΑΠ Γλώσσας. Η ομάδα συμβούλων ήταν διαθέσιμη να αναλάβει την υλοποίηση των ακόλουθων πρακτικών:

- (α) συνάντηση με το προσωπικό ή ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου, για συζήτηση θεμάτων και επίλυση αμοριών που απορρέουν από το νέο ΠΣ ή/και παρουσίαση αντίστοιχων θεμάτων σε συνεδρίες προσωπικού, με έμφαση στον αναστοχασμό της ομάδας,
- (β) συνοικοδόμηση ενότητας/ενοτήτων με εκπαιδευτικούς ή και παρακολούθηση μαθήματος/μαθημάτων με σκοπό την ανατροφοδότηση,
- (γ) συζήτηση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι/-ες συνοικοδόμησαν/εφάρμοσαν ενότητες με σκοπό την ανατροφοδότηση,
- (δ) καθοδήγηση στην αποτελεσματική διαχείριση του υλικού που είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ,
- (ε) ενίσχυση και αξιοποίηση πυρήνων διάχυσης ιδεών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Στα πλαίσια της εγκυκλίου σημειώνεται ότι οι Σύμβουλοι Ελληνικών (ομάδα 14 ατόμων), αλλά και όλα τα μέλη της Ομάδας Στήριξης για το γλωσσικό μάθημα (Λειτουργοί Γραφείου Αναλυτικών Προγραμμάτων, Λειτουργοί Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οικείοι/-ες Επιθεωρητές/Επιθεωρήτριες), κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2012-2013, θα επικεντρωθούν, αρχικά, περισσότερο στη στήριξη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα στις τάξεις Α', Β' και Γ', οι οποίοι/-ες θα υποστηριχθούν με τρόπο ώστε να είναι σε θέση να συνοικοδομήσουν-εφαρμόσουν στην τάξη τους τρεις-τέσσερις θεματικές ενότητες

(από τον Σεπτέμβριο του 2012 μέχρι τον Ιούνιο του 2013), με βάση τη φιλοσοφία και τις αρχές που διέπουν το ΑΠ Νέας Ελληνικής Γλώσσας και την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.

Τέλος, εγκύκλιος ημερ. 2 Απριλίου 2013 (Αρ. Φακ.: 7.11.017.03, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3714a.pdf>) διευκρινίζει ότι η στήριξη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του ΠΣ Γλώσσας προωθείται αποκεντρωμένα σε σχολική βάση, μέσω ήδη εφαρμοσμένων αλλά και νέων πρακτικών, όπως είναι:

- η συνοικοδόμηση και η εφαρμογή στη σχολική τάξη θεματικών ενοτήτων κριτικού γραμματισμού,
- η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός με εκπαιδευτικούς, αναφορικά με θεματικές ενότητες που έχουν αναπτύξει στις τάξεις τους,
- η συνδιοργάνωση και η συνδιδασκαλία μαθημάτων, που αποτελούν μέρος θεματικών ενοτήτων κριτικού γραμματισμού, τα οποία μπορούν να παρακολουθήσουν και άλλοι/ες εκπαιδευτικοί με σκοπό τη διενέργεια αναστοχαστικής συζήτησης στο τέλος των μαθημάτων,
- η διοργάνωση βιωματικών εργαστηρίων, με έμφαση στη συνοικοδόμηση θεματικών ενοτήτων κριτικού γραμματισμού, με διαδραστικό τρόπο (έτσι ώστε να μπορούν να λάβουν μέρος μικρές ομάδες εκπαιδευτικών).

Η εγκύκλιος κάνει σαφή αναφορά στο ότι για την εφαρμογή των πρακτικών αυτών είναι απαραίτητη η συνεργασία με τη Διεύθυνση κάθε σχολικής μονάδας, η οποία καλείται όπως προβαίνει στις ανάλογες διευθετήσεις για την απρόσκοπτη εφαρμογή της όποιας υποστηρικτικής δράσης και παρέχει τις αναγκαίες διευκολύνσεις στα μέλη της Ομάδας Στήριξης.

#### **5.4.4 Εκπαιδευτικό και ενημερωτικό/καθοδηγητικό υλικό που αναπτύχθηκε**

Στα πλαίσια της ΕΜ, η ΕΔΑΠ προωθεί την κατάργηση του ενός και μοναδικού βιβλίου για κάθε μάθημα στο σχολείο (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 26.07.2010). Σύμφωνα με δημοσίευμα, ανεπίσημα, οι συντονιστές των μάχιμων εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη διαδικασία ετοιμασίας των ΝΑΠ, έχουν λάβει οδηγίες για να αξιολογήσουν το προηγούμενο εκπαιδευτικό υλικό και να καταθέσουν προτάσεις για νέο. Στα πλαίσια αυτά, καλούνται να συμπληρώσουν ειδικά έντυπα, τα οποία ετοιμάστηκαν και τους δόθηκαν.

Στόχος της διαδικασίας αυτής, είναι η δημιουργία μιας τράπεζας εκπαιδευτικού υλικού για κάθε μάθημα. Με τον τρόπο αυτό, θα «καθοριστεί μια βάση – η ραχοκοκαλιά της ύλης κάθε μαθήματος – που θα είναι κοινή για όλους. Από εκεί και πέρα, στο πλαίσιο της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, θα δοθεί η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλουτίσει το μάθημά του επιλέγοντας από αυτήν την τράπεζα άλλα βιβλία, ψηφιακούς δίσκους, φυλλάδια, ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο κ.ο.κ.» (σ. 16).

Όπου διαπιστώθηκαν κενά λόγω ασυμβατότητας, συμπληρώθηκαν με διάφορους τρόπους, ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος. Στις περιπτώσεις που το υφιστάμενο υλικό κρίθηκε εντελώς ασύμβατο, το ΥΠΠ ήρθε σε συνεννόηση με τους Προέδρους των Επιστημονικών Επιτροπών που εκπόνησαν τα αντίστοιχα ΠΣ, ώστε να εμπλακούν στην παραγωγή υλικού. Για κάποια γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Βιολογία), την ευθύνη ανέλαβε εξ ολοκλήρου η ομάδα των υποστηρικτών, υπό τον συντονιστή επιθεωρητή. Όπου η συμβατότητα ήταν μεγαλύτερη, το υλικό συμπληρώθηκε κυρίως με την παραγωγή νέων διδακτικών ενοτήτων (π.χ. Ιστορία) και την προσθήκη προτάσεων – δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του ΠΣ (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 31.10.2010).

Από πλευράς του, ο υΠΠ Α. Δημητρίου επισημαίνει ότι στα πλαίσια της όλης πορείας θα ετοιμαστούν νέα βιβλία. Σε ερώτημα που αφορούσε στο γιατί η Κύπρος να προχωρήσει στη συγγραφή νέων εγχειριδίων αντί να συνεχίσει να χρησιμοποιεί τα αντίστοιχα της Ελλάδας, δίνει την ακόλουθη απάντηση: «Έχουμε στενή συνεργασία με την Ελλάδα, αλλά όπου έχουμε επιστημονικά τεκμηριωμένη αντίθετη άποψη θα πάμε με τη δική μας» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 08.09.2010, σ. 19). Ενδεικτικά, αναφέρει ως παράδειγμα το γνωστικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών, επισημαίνοντας ότι στην Ελλάδα δεν θεωρούν απαραίτητο οι μαθητές του Γυμνασίου να διδάσκονται το πρωτότυπο κείμενο στα Αρχαία Ελληνικά, υποδεικνύοντας ότι «εμείς πιστεύουμε ότι αυτό είναι λάθος» (ό.π.π.). Υποστηρίζει ότι υπάρχει μια «κοινή αντίληψη» ανάμεσα στις δύο χώρες ότι η καθεμία θα πρέπει να προχωρήσει σε δικούς της μηχανισμούς ανάπτυξης διδακτικού υλικού και στη συνέχεια να συνεργαστούν ανταλλάζοντας υλικό, εκεί και όπου χρειάζεται (Χριστοδούλου, *Φιλελεύθερος*, 06.05.2011).

Αναφερόμενος στη διαδικασία παραγωγής νέου εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου και ψηφιακού), την χαρακτηρίζει ένα «περίπλοκο» εγχείρημα, το οποίο θα κρατήσει μέχρι και πέντε με έξι χρόνια, εφόσον θα πρέπει να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις για «τον τρόπο με τον οποίο θα παραχθεί το σχετικό υλικό π.χ. εάν θα αναλάβει το έργο η Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, εάν θα προκηρυχθεί διαγωνισμός ή εάν θα γίνει ανάθεση» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.12.2010, σ. 18).

Σύμφωνα με μεταγενέστερη τοποθέτηση του υΠΠ Γ. Δημοσθένους, σε συνεδρία της Επιτροπής Παιδείας, ουσιαστικό ρόλο κατά την ετοιμασία του επιπρόσθετου διδακτικού

υλικού θα διαδραματίσουν οι επιθεωρητές του κάθε γνωστικού αντικειμένου και οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί των ομάδων υποστήριξης (*Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*, 08.05.2012). Όπως ο ίδιος αναφέρει, πέραν από τις ομάδες αυτές, σημαντικό ρόλο επιτελούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που τα εφαρμόζουν στην τάξη αφού είναι αυτοί που με βάση την επιμόρφωση που λαμβάνουν δίνουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση για συνεχή βελτίωση και αναδιαμόρφωση του υλικού που παράγεται.

Με τον πιο πάνω τρόπο αλλά και μέσα από τη διαδικασία του «μπολιάσματος» κατά τη σχολική χρονιά 2010-2011, ενεργοποιείται ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ο οποίος διευκολύνει σε σημαντικό βαθμό, τόσο την ανάπτυξη όσο και την εφαρμογή του νέου διδακτικού υλικού. Αυτό, σύμφωνα με τον Γ. Δημοσθένους, διασφαλίζει το εξής (*Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*, 08.05.2012):

Ότι το εκπαιδευτικό υλικό δεν ετοιμάζεται από ‘εμπειρογνώμονες’ που είναι κλεισμένοι στα γραφεία τους και δεν έχουν άμεση επαφή με το σχολικό περιβάλλον αλλά από εκπαιδευτικούς που βιώνουν την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Κάτι που στο χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια αποδεικνύεται και επιστημονικά ορθό αφού η σημαντικότητα της εμπλοκής αυτών που εφαρμόζουν εκπαιδευτικό υλικό στις διαδικασίες ετοιμασίας αυτού του υλικού (learning by doing, ownership) είναι καταλυτική.

Σε πρώτο στάδιο, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Μαθηματικά και Μουσική να αποστείλουν εισηγήσεις και προτάσεις, ενώ ανακοινώνεται ότι η προσπάθεια αυτή αναμένεται να εντατικοποιηθεί και να επεκταθεί σε όλα τα μαθήματα τον Σεπτέμβριο του 2010 (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 26.07.2010). Παρόλα αυτά, η μελέτη μας δεν κατάφερε να εντοπίσει οποιαδήποτε σχετική πηγή που να κάνει αναφορά σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Εγκύκλιος ημερ. 10 Φεβρουαρίου 2012 (Αρ. Φακ.: 7.11.017.03, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3199a.pdf>), σημειώνει ότι για καλύτερο προγραμματισμό της εφαρμογής του νέου ΠΣ της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, ετοιμάστηκε και μπορεί να αξιοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων ο «Οδηγός αξιοποίησης των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό τη σχολική χρονιά 2011-2012».

Επιπλέον, με απώτερο σκοπό τη διευκόλυνση των δασκάλων που κλήθηκαν να εφαρμόσουν τις αλλαγές, το ΥΠΠP ετοίμασε «Οδηγό διαχείρισης νέων αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 21.08.2011). Ο Οδηγός περιλάμβανε πρακτικές συμβουλές προς τους εκπαιδευτικούς δημοτικής, καθώς και καθοδήγηση σε σχέση με το επιπλέον διδακτικό υλικό το οποίο είχε παραχθεί στα πλαίσια

της πρώτης χρονιάς επιμόρφωσης και κατά τη διάρκεια του «μπολιάσματος» τη σχολική χρονιά 2010-2011.

Συγχρόνως, ετοιμάστηκε «Οδηγός Διαχείρισης ΝΑΠ Προδημοτικής», «Ενημερωτικό τρίπτυχο προς τους γονείς δημοτικής για τα ΝΑΠ και ΝΩΠ», καθώς και «Ενημερωτικό τρίπτυχο προς τους γονείς δημοτικής σχετικά με την εισαγωγή της διδασκαλίας των Αγγλικών στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού» (ΥΠΠ, ημερ. 01.09.2011β, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.6). Σε μεταγενέστερο στάδιο, για ενημέρωση των εκπαιδευτικών δημοτικής, στάλθηκε «Αναθεωρημένος οδηγός σταδιακής εισαγωγής των νέων προγραμμάτων σπουδών» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 23.06.2012).

Εγκύκλιος ημερ. 2 Απριλίου 2013 (Αρ. Φακ.: 7.11.017.03, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3714a.pdf>), ενημερώνει για την ύπαρξη διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού, τονίζοντας ότι ετοιμάστηκαν τρεις τόμοι κειμένων για τις τάξεις Α΄-Β΄, Γ΄-Δ΄ και Ε΄-Στ΄. Σύμφωνα με την εγκύκλιο, κάθε τόμος υπό τον τίτλο «Συλλογή Πολυτροπικού Υλικού», συνοδεύεται από αντίστοιχο σύντομο «Οδηγό Εκπαιδευτικού», ο οποίος λειτουργεί ως πλοηγός (ανά τάξη και θεματική περιοχή), προσδιορίζοντας το εκπαιδευτικό υλικό και τις πηγές από τις οποίες θα μπορούσε να αντληθεί.

Όπως επισημαίνεται στην εγκύκλιο, ο Οδηγός συμπεριλαμβάνει, μεταξύ άλλων, κεφάλαια τόσο για τον Κριτικό γραμματισμό στην τάξη και στην πρώτη σχολική ηλικία, τη λειτουργική διάσταση των γραμματικών δομών και τη λειτουργική αξιοποίηση της δομής της γλώσσας, όσο και κεφάλαια για τον οπτικό γραμματισμό και την αξιολόγηση.

#### **5.4.5 Τοποθετήσεις αναφορικά με τη διαχείριση της αλλαγής**

Έγγραφο το οποίο αποστέλλεται στον υΠΠ και στη Γενική Διευθύντρια του ΥΠΠ, εκ μέρους της ομάδας των επιστημονικών υπευθύνων για τη συγγραφή του ΑΠ του μαθήματος των Ελληνικών, δημοσιεύεται στην εφημερίδα «Σημερινή» και θέτει θέματα, τα οποία άπτονται της διαχείρισης επιμέρους αποφάσεων και δράσεων σε σχέση με την εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας. Συγκεκριμένα, στην αναφερθείσα επιστολή, οι επιστημονικοί υπεύθυνοι του ΝΑΠ Γλώσσας ζητούν διευκρινίσεις ζωτικής σημασίας για τους όρους εντολής της ομάδας, για τα ΠΣ της Γλώσσας ενώ, παράλληλα, επισημαίνουν σχετικά απορρέοντα ζητήματα (Στυλιανού, *Σημερινή*, 26.10.2010).

Εκτενέστερα, στην επιστολή τους κάνουν αναφορά στα πιο κάτω (σ. 12):

**Α.** Η επιστημονική ομάδα δεν έχει ενημερωθεί ποτέ επισήμως και γραπτώς σχετικά με τους όρους εντολής της για το τρέχον ακαδημαϊκό έτος.

**Β.** Το έγγραφο ΥΠΠ 7.1.02.7.2 (με ημερομηνία 11.8.2010), που μας κοινοποιήθηκε πολύ πρόσφατα μετά από αίτημά μας προς το γραφείο Αναλυτικών Προγραμμάτων, δεν θεωρούμε ότι περιέχει σαφείς όρους εντολής, για τους εξής λόγους:

Η αρχική οδηγία/αίτημα προς την επιστημονική ομάδα από το Γραφείο Αναλυτικών Προγραμμάτων αφορούσε τη συμμετοχή μας σε τρεις φάσεις επιμόρφωσης (υποστηρικτών και μάχιμων εκπαιδευτικών). Αντίθετα το έγγραφο του ΥΠΠ 7.1.02.7.2 αναφέρεται σε:

- αξιολόγηση του υφιστάμενου εκπαιδευτικού υλικού,
- ετοιμασία τράπεζας εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα αναρτηθεί σε ειδικό ιστοχώρο,
- ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο θα έχει διαμορφωθεί το εκπαιδευτικό υλικό με βάση τα νέα ΑΠ,
- ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις διάφορες διδακτικές προτάσεις που έχουν ετοιμαστεί για τις θεματικές ενότητες που ορίζουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών.

Είναι παντελώς ασαφές ποιο μέρος αυτής της εργασίας ανατίθεται στην Επιστημονική Ομάδα (Επιμορφωτές) και ποιο στους υποστηρικτές.

**Γ.** Παραμένει εντελώς αδιευκρίνιστο ποιος έχει όρο εντολής να συντονίσει τη διαδικασία αξιολόγησης του υπάρχοντος ελλαδικού υλικού, να ορίσει κριτήρια, χρονοδιαγράμματα, να αναθέτει εργασίες στους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς κ.ο.κ.

**Δ.** Παραμένει εντελώς αδιευκρίνιστο:

- τι είδους εκπαιδευτικό υλικό αναμένεται να παραχθεί, από ποιους και πόσο,
- αν το υλικό αυτό θα αξιοποιηθεί παγκύπρια από τον Σεπτέμβριο του 2011 ή επιλεκτικά σε ορισμένα σχολεία,
- αν θα υπάρξει πλαίσιο αξιολόγησης των όποιων εφαρμογών,
- τι μορφή αναμένεται να έχει αυτό το υλικό (π.χ. μέρος ενός μελλοντικού εγχειριδίου, πορτφόλιο, βιβλίο δασκάλου...),
- αν το υλικό προβλέπεται να αντικαταστήσει ή να συμπληρώσει το ελλαδικό υλικό.

Τέλος, σύμφωνα με τους ίδιους:

Χρειάζεται να ληφθεί απόφαση πολιτική(ς) σχετικά με τη χρήση/αξιοποίηση/εγκατάλειψη των εγχειριδίων της γλώσσας που ως τώρα εισάγονται από την Ελλάδα. Αυτή είναι απόφαση πολιτική(ς) την οποία, όπως αντιλαμβάνεστε, δεν μπορεί να λάβει και να εφαρμόσει ούτε το Γραφείο Αναλυτικών Προγραμμάτων ούτε η επιστημονική ομάδα, εφόσον τα κριτήρια είναι, μεταξύ άλλων, πρακτικά, οικονομικά κτλ. Η επιστημονική ομάδα μπορεί μόνο να διατυπώσει την επιστημονική της άποψη, εφόσον της ζητηθεί επισήμως

(πράγμα το οποίο δεν έχει ως τώρα συμβεί). Τα υπόλοιπα είναι, κατά τη γνώμη μας, αρμοδιότητα της Πολιτείας.

Ο αρθρογράφος, ο οποίος παρουσιάζει σε δημοσίευμα τη σχετική επιστολή, επισημαίνει ότι οι τόσες εκκρεμότητες, δέκα μέρες προτού ξεκινήσει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καταδεικνύουν την απουσία επιστημονικής ομάδας διατεταγμένης σε σχετική αποστολή, την έλλειψη κεντρικού συντονισμού και ξεκάθαρων ρόλων, την απουσία σχετικού υλικού και ενοτήτων όπως και σχετικής πολιτικής απόφασης για παροχή επεξηγήσεων και οδηγιών στους άμεσα εμπλεκόμενους, εφόσον κανείς δεν φαίνεται να γνωρίζει τον ρόλο του.

Η δημοσιοποίηση της επιστολής προκαλεί τις έντονες αντιδράσεις και ανησυχίες των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Η πρόεδρος της ΟΕΛΜΕΚ (Ε. Σεμελίδου) καλεί το ΥΠΠ να αναλάβει τις ευθύνες του, συμπληρώνοντας ότι οι όποιες αλλαγές θα πρέπει να γίνονται με σωστά βήματα, ούτως ώστε να μην αισθανθούν ανασφάλεια εκπαιδευτικοί και μαθητές (Στυλιανού, *Σημερινή*, 27.10.2010).

Με τη σειρά του ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ (Δ. Μικελλίδης), αναφέρει ότι το έγγραφο μιλά αφ' εαυτού φανερώνοντας τον βαθμό τραγικότητας της κατάστασης που επικρατεί.

Γνωρίζαμε, αυτά τα προβλήματα με τα όσα συζητούσαμε με τα μέλη μας που συμμετείχαν ως συντονιστές – υποστηρικτές στην πρώτη φάση της επιμόρφωσης... Την ίδια ώρα έρχονταν πολύ ανησυχητικά μηνύματα από τους επιθεωρητές που συμμετείχαν σ' αυτή τη φάση της επιμόρφωσης.

(ό.π.π., σ. 13)

Σύμφωνα με τον ίδιο, η απόφαση της ΠΟΕΔ να αναστείλει τη συμμετοχή των μελών της στη δεύτερη φάση της επιμόρφωσης, προσφέρει την πιο θετική υπηρεσία στην ίδια την ΕΜ, εφόσον εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς από την κατά μέτωπο διακρίβωση της προχειρότητας και των κενών στις διαδικασίες, η οποία θα δυσφήμιζε το όλο εγχείρημα. Τέλος, επισημαίνει ότι ένα τόσο σοβαρό εγχείρημα δεν μπορεί να τοποθετείται στον «αυτόματο πιλότο».

Δημόσιες τοποθετήσεις εντοπίζονται για το «μπόλιασμα», αλλά και τον τρόπο με τον οποίο έτυχε διαχείρισης εκ μέρους του αρμόδιου υπουργείου. Ο διευθυντής της εφημερίδας «Φιλελεύθερος» τοποθετείται σε σχέση με το χρονοδιάγραμμα που κατήρτισε το ΥΠΠ για το «μπόλιασμα», επικρίνοντας τη σύντομη διάρκεια του (Κουνναφής, *Φιλελεύθερος*, 20.03.2011). Παρομοίως, φιλόλογος και συνδικαλίστρια της ΝΕΑΣ ΠΝΟΗΣ, επικρίνει τόσο την επιμόρφωση όσο και το «μπόλιασμα», καταγράφοντας ως απαράδεκτο ότι επιμορφώνεται μόνο ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών και όχι όλοι (Μιλτιάδου, *Πολίτης*, 30.01.2011). Η αρθρογράφος επικρίνει, επίσης, το γεγονός ότι οι επιμορφωτές αναθέτουν

στους φιλολόγους που παρακολουθούν τα σεμινάρια ως κατ' οίκον εργασία την εκπόνηση σχεδίων μαθήματος ή διδακτικών προσεγγίσεων.

Η καθηγήτρια Κουτσελίνη, παρουσιάζει μια σειρά από αδυναμίες σε σχέση με την ΕΜ, τον τρόπο διαχείρισης και προώθησής της. Αναφέρεται, μεταξύ άλλων, στην επικέντρωση στα ΑΠ και στην ταύτισή τους με τη διδασκόμενη ύλη, στην ασαφή πολιτική σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια και στην υπέρμετρη έμφαση στην κατανομή των διδακτικών περιόδων (Κουτσελίνη, *PaideiaNews*, 07.02.2013). Ταυτόχρονα, υποδεικνύει ότι σε αρκετές περιπτώσεις τα ΑΠ συγγράφηκαν από άτομα τα οποία δεν είχαν ακούσει ποτέ περί διαφορετικών μοντέλων ΑΠ, διαδικασιών ανάπτυξης και ανατροφοδότησης – αξιολόγησής τους ή διαδικασιών εφαρμογής τους και ευρύτερα εφαρμογής της αλλαγής.

Σύμφωνα με την Παναούρα (*Φιλελεύθερος*, 30.11.2011), αυτό το οποίο επιβάλλεται κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων, είναι «η ανάπτυξη και λειτουργία μηχανισμών αυτο-αξιολόγησης σε σχέση με το σχεδιασμό και ανατροφοδότησης σε σχέση με την εφαρμογή του ΑΠ» (σ. 56), με τρόπους που θα επιτρέπουν την ανασκόπηση των όσων διαδραματίζονται.

Από πλευράς του ο υΠΠ Α. Δημητρίου διατυπώνει την άποψη ότι τα κυριότερα εμπόδια, τα οποία συναντήθηκαν στον δρόμο για την προώθηση της μεταρρύθμισης, ήταν «ο φόβος και η ανασφάλεια για το καινούργιο» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 08.05.2010, σ. 24). Συνεχίζει, λέγοντας ότι «ξοδεύουμε δυνάμεις για να πείσουμε για τα αυτονόητα, για την αθωότητα και την ορθότητα των προθέσεών μας» (ό.π.). Σε συνέντευξή του, καταγράφει ότι στον τόπο μας υπάρχει μια τάση να αντιστεκόμαστε στην αλλαγή. «Ακόμα και για πράγματα για τα οποία μετά από μερικές μέρες φαίνεται ότι όλοι συμφωνούν, υπάρχει μια αντανάκλαστική αντίδραση προς κάθε καινούργιο και αυτό είναι ένα εμπόδιο» (Κυριακίδου & Σιζοπούλου, *Φιλελεύθερος*, 11.10.2009, σ. 12). Παράλληλα, προσθέτει ότι το γεγονός ότι η μεταρρύθμιση προϋποθέτει τη συνεργασία πολλών ανθρώπων και πολλών θεσμών, δυσκολεύει τη διαδικασία και τη διαχείρισή της.

Έτσι, πολλές φορές, λαμβάνονται σοβαρές αποφάσεις, αλλά δεν υλοποιούνται καθόλου, ή δεν υλοποιούνται καλά, ή υλοποιούνται με μεγάλη βραδύτητα, διότι τα διάφορα στάδια του μηχανισμού δεν είναι έτοιμα να συντονιστούν το ένα μετά το άλλο και να εφαρμόσουν αποφάσεις.

(ό.π., σ. 12)

Συνοψίζοντας, τα πιο πάνω καταδεικνύουν ότι ο εκφερόμενος λόγος και οι αποφάσεις που λήφθηκαν εκ μέρους του ΥΠΠ σκόπευαν τόσο στη νομιμοποίηση των επιλογών που τέθηκαν σε εφαρμογή, όσο και στη διαχείριση θεμάτων που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της μεταρρύθμισης, με σκοπό την προώθηση των αλλαγών (λ.χ. αναγωγή του εγχειρήματος σε δημόσιο, συγκρότηση ΕΠΑΠ και ομάδων από υποστηρικτές, διαμορφωτική αξιολόγηση –



«μπόλιασμα», σχετική έρευνα για αξιολόγηση παρεχόμενων επιμορφωτικών δράσεων, ενίσχυση μηχανισμών προώθησης των αλλαγών σε επίπεδο σχολικής μονάδας κ.ά.).

Οι ενέργειες του ΥΠΠ και οι αναφορές οι οποίες προηγήθηκαν, υποδηλώνουν ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι αποφάσεις λήφθηκαν ετεροχρονισμένα, μετά τη διάγνωση κενών στις διαδικασίες υποστήριξης της ΕΜ.

Από πλευράς του ο υΠΠ Α. Δημητρίου, σε μια προσπάθεια να δικαιολογήσει καθυστερήσεις ή αδυναμία στην υλοποίηση αποφάσεων κατέγραψε ότι η συνεργασία πολλών ανθρώπων και θεσμών (Κυριακίδου & Σιζοπούλου, *Φιλελεύθερος*, 11.10.2009), οι επικρατούσες «αδρανειακές ροπές» και τα «κατεστημένα» (Ψαριά, *Πολίτης*, 29.01.2010, σ. 22) δυσκολεύουν την υλοποίηση της ΕΜ. Παράλληλα, δεσμεύτηκε για τη δημιουργία μηχανισμών διαρκούς αυτοπαρακολούθησης και αυτοδιόρθωσης της εκπαίδευσης, τόσο στη σχολική μονάδα όσο και κεντρικά (Δημητρίου, *Πολίτης*, 16.04.2010). Παρόλα αυτά, η δέσμευση αυτή δεν φαίνεται να υλοποιήθηκε.

Μια σειρά από δημόσιες τοποθετήσεις, κατέδειξαν ότι σε αρκετές περιπτώσεις εντοπίστηκαν παραλείψεις ή/ και αδυναμίες διαχείρισης και προώθησης θεμάτων τα οποία άπτονταν της ΕΜ. Η πρόεδρος της ΟΕΛΜΕΚ (Ε. Σεμελίδου) και ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ (Δ. Μικελλίδης) προέβλεπαν τις ανησυχίες τους για μια σειρά θεμάτων. Οι επιστημονικοί υπεύθυνοι για τη συγγραφή του ΑΠ Γλώσσας συνέταξαν επιστολή, η οποία άφησε να διαφανεί η απουσία λήψης αποφάσεων για μια σειρά θεμάτων, τα οποία αφορούσαν τη διαδικασία αξιολόγησης του υφιστάμενου υλικού, την επιμόρφωση, τους όρους εντολής της ομάδας, το πλαίσιο αξιολόγησης των όποιων εφαρμογών κ.ά.

Επιπλέον, δημόσιες τοποθετήσεις επέκριναν τη σύντομη διάρκεια του «μπολιάσματος», τον περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών που έλαβαν επιμόρφωση και τις προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεων για το γλωσσικό μάθημα.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι αναφορές οι οποίες παρατέθηκαν άπτονται διαδικασιών διαχείρισης παράλληλων δράσεων που ενεργοποιήθηκαν (π.χ. σχέδιο αξιολόγησης, σχέδιο διορισμών) και μέτρων υποστήριξης εκπαιδευτικών/ σχολικών μονάδων (π.χ. επιμορφώσεις, ανάπτυξη εκπαιδευτικού/ενημερωτικού υλικού κ.ά.) καθ' όλη την πορεία της ΕΜ. Αντανακλούν τόσο επίσημες ανακοινώσεις εκ μέρους του ΥΠΠ, όσο και τοποθετήσεις εκ μέρους εμπλεκόμενων φορέων σε σχέση με τους τρόπους υποστήριξης και διαχείρισης του εγχειρήματος της ΕΜ και της εφαρμογής των διαφόρων ΠΣ.

Εντοπίστηκαν 174 δημόσιες τοποθετήσεις μεταξύ 2008-2014. Εκτενέστερα, το 2008 εντοπίστηκαν 14 αναφορές, το 2009: 14 αναφορές, το 2010: 52 αναφορές, το 2011: 45, 35 το 2012, 10 το 2013 και 4 το 2014.

ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΟΣ	ΧΑΡΑΥΓΗ	ΠΟΛΙΤΗΣ	ΣΗΜΕΡΙΝΗ	ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ	ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	ΚΟΜΜΑΤΑ	Paideia News	ΑΛΛΑ	ΣΥΝΟΛΟ
2013:2	2012:7	2012:2	2012:1	2014:3	2012: 1-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ	2014: 1-ΔΗΣΥ	2013:2	2012: 2-Αρχείο Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών	2014: 4
2012:11	2011:6	2011:4	2011:3	2013:5	2011: 1-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ 1-ΔΗΚΙ	2013: 1-ΑΚΕΛ	2012:1	2013: Πληροφοριών	2013: 10
2011: 12	2010:3	2010:10	2010:9	2012:10	2010: 1-ΠΟΕΔ 1-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ	2010: 2-ΔΗΣΥ	2011:3	2011: 1-Kathimerini	2012: 35
2010:11	2009:1	<b>Σύνολο: 16</b>	<b>Σύνολο: 13</b>	2011:13	2010: 1-ΠΟΕΔ 1-ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ	2009: 1-ΔΗΣΥ	<b>Σύνολο:6</b>	2011: 1-Αρχείο Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών	2011: 45
2009:6	2008:1			2010:13	<b>Σύνολο:5</b>	<b>Σύνολο:5</b>		2010: 1-Kathimerini	2010: 52
2008:7	<b>Σύνολο: 18</b>			2009:4				2010: 1-Kathimerini	2009: 14
<b>Σύνολο:49</b>				2008:6				1-Αρχείο Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών	2008: 14
				<b>Σύνολο: 54</b>				2010: 1-Kathimerini	<b>N:174</b>
								2009: 1-SIGMALIVE	
								1-Αρχείο Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών	
								<b>Σύνολο:8</b>	

Αναφορές που σχετίζονται με τη διαχείριση της ΕΜ (π.χ. διαχείριση παράλληλων δράσεων που ενεργοποιήθηκαν και μέτρων υποστήριξης εκπαιδευτικών/ σχολικών μονάδων και ηγετών στην εφαρμογή των ΝΑΠ)

## 5.5 Η αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και η έκθεση της αρμόδιας Επιστημονικής Επιτροπής

Η εκκίνηση διαδικασιών αξιολόγησης της πορείας της ΕΜ και εφαρμογής των ΠΣ για τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, φαίνεται να παγοποιεί τις τρέχουσες διαδικασίες υλοποίησης της μεταρρύθμισης συντελώντας, σε μεταγενέστερο στάδιο, στο κλείσιμο του κύκλου ζωής της. Η άνω τελεία που μπήκε με την εκκίνηση διαδικασιών χαρτογράφησης και αξιολόγησης, οι τοποθετήσεις εκ μέρους διάφορων δρώντων και τα κυριότερα πορίσματα της έκθεσης της Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης ΑΠ συνοικοδομούν την ενότητα αυτή, η οποία κλείνει το κεφάλαιο της παρουσίασης δεδομένων και θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση των δεδομένων που εντοπίστηκαν στα πλαίσια της αρχειακής μελέτης που διενεργήθηκε.

### 5.5.1 Η χαρτογράφηση και αξιολόγηση της πορείας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης: οι κυριότερες τοποθετήσεις και επιμέρους δράσεις που τίθενται σε εφαρμογή

Μετά την προεδρική αναμέτρηση και την εκλογή του Ν. Αναστασιάδη στις 24 Φεβρουαρίου 2013, ο νέος υΠΠ Κ. Κενεβέζος καταγράφει την επιδίωξή του για «ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» (*Καθημερινή*, 01.03.2013). Με μήνυμά του καλεί σε «συμπόρευση και συστράτευση» με στόχο την αναγέννηση της παιδείας και τοποθέτησής της στη θέση που της αξίζει (*Καθημερινή*, 07.03.2013), επισημαίνοντας παράλληλα ότι η διαδικασία αξιολόγησης είναι στενά συνυφασμένη με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως διευκρινίζει (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 29.08.2013, σ. 12):

Με την αξιολόγηση των πολιτικών που έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα...προσδοκούμε σε μια ολική αναθεώρηση που θα καλύπτει όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε ζητήματα που αφορούν στην πρόσληψη, στην αξιολόγηση, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ακόμα και σε προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί πιλοτικά ή με άλλον τρόπο.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης «επικυρώνουν ή ακυρώνουν εκπαιδευτικές πρακτικές και, συχνά, ανοίγουν δρόμους για τη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών προτάσεων. Αυτό σημαίνει την υιοθέτηση μιας έγκυρης και επιστημονικής διαδικασίας που στόχο έχει να εντοπίσει και να θεραπεύσει αδυναμίες και να βελτιώσει το έργο που έχει ήδη παραχθεί» (*Η Καθημερινή*, 19.02.2014; ΥΠΠ, *Περιοδική Έκδοση*, 12.2013, σ. 3, <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia-politismos-dekemvrios-2013.pdf>).

Όπως ο ίδιος τονίζει, θα επιδιώξει διάλογο με σεβασμό στην αντίθετη άποψη όπως και διαχείριση των ζητημάτων με σταθερότητα και επιμονή. Τέλος, επισημαίνει ότι θα δοθεί έμφαση στην ισχυροποίηση της εθνικής και ιστορικής συνείδησης (*Καθημερινή*, 01.03.2013).

Τα πιο πάνω καθιστούν αντιληπτό ότι, αμέσως μετά την αλλαγή της κυβέρνησης, το εκπαιδευτικό σύστημα μπήκε σε «τροχιά αξιολόγησης» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 15.05.2013, σ. 17). Συνεπώς, οι εφαρμοσμένες πολιτικές της προηγούμενης Κυβέρνησης οι οποίες αφορούσαν, κυρίως, στην εισαγωγή των ΝΑΠ και ΝΩΠ τέθηκαν στο μικροσκόπιο.

Την πιο πάνω απόφαση χαιρετίζουν οι δύο πρόεδροι των συνδικαλιστικών οργανώσεων ΠΟΕΔ και ΟΕΛΜΕΚ (Φ. Φυλακτού και Δ. Ταλιαδώρος αντίστοιχα). Η ΠΟΕΔ επιδοκιμάζει την προώθηση της αναγκαιότητας για αντικειμενική και επιστημονική αξιολόγηση της πορείας της ΕΜ εκ μέρους του ΥΠΠ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 31.05.2013). Ο

επικεφαλής της ΠΟΕΔ υποστηρίζει ότι «πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε πού θέλουμε να φτάσουμε» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 27.02.2013, σ. 22). Θέση της οργάνωσης είναι ότι απαιτείται η διενέργεια συμπληρώσεων, αφαιρέσεων, προσθηκών και διορθώσεων εκεί όπου χρειάζεται, εφόσον οι εκπαιδευτικοί απαιτούν την παροχή συγκεκριμένου υλικού, ξεκάθαρων και ομοιόμορφων πολιτικών, οι οποίες θα τους ανακουφίζουν. Αυτό σύμφωνα με την οργάνωση, θα πρέπει να αντισταθμίζει τις ελλείψεις και παραλείψεις που εντοπίστηκαν το προηγούμενο διάστημα, δυσκολεύοντας την προσπάθεια εφαρμογής της μεταρρύθμισης (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 31.05.2013).

Η οργάνωση ζητάει προσεκτική αξιολόγηση τόσο σε σχέση με το περιεχόμενο των ΝΑΠ ανά γνωστικό αντικείμενο, όσο και σε σχέση με το υποστηρικτικό και υπάρχον υλικό. Συγχρόνως, υποδεικνύει ότι αν και ζήτησε από την προηγούμενη κυβέρνηση να συμμετέχει σε επιτροπή παρακολούθησης της εφαρμογής των ΑΠ, παρόλα αυτά με αποκλειστική ευθύνη του Υπουργείου «η επιτροπή δεν συστάθηκε ποτέ και δυστυχώς αρκετές από τις δεσμεύσεις δεν υλοποιήθηκαν, με όλα τα αρνητικά συνεπακόλουθα, την αβεβαιότητα και την επιβάρυνση των εκπαιδευτικών οι οποίοι αφέθηκαν σχεδόν μόνοι και επωμίστηκαν το βάρος της εφαρμογής των αναλυτικών» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 16.06.2013, σ. 20).

Ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ Λεμεσού και της ΠΑΔΕΔ Πρωτοπορίας Μ. Παντελή, επισημαίνει ότι η διαδικασία αξιολόγησης ΝΑΠ και ΝΩΠ ήταν κάτι που έπρεπε να άρχιζε κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και να συνέχιζε σε όλες τις φάσεις της εφαρμογής τους.

Για την αποτελεσματικότερη ανάπτυξη και λειτουργία τους ήταν απαραίτητη η προώθηση μηχανισμού διαρκούς αξιολόγησης (και διαμορφωτικής και τελικής), η οποία να κάλυπτε το σύνολο των σχετικών πτυχών/θεματικών περιοχών: δεδομένα, διαδικασίες, αποτελέσματα, εκπαιδευτικά επιτεύγματα, περιεχόμενο, οργάνωση, εγχειρίδια, επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού, διοικητικές δομές, εκπαιδευτικές δομές, σχολικό κλίμα και κουλτούρα κ.λπ.

(Παντελή, *Φιλελεύθερος*, 25.07.2013, σ. 2)

Από πλευράς του ο Δ. Ταλιαδώρος παραθέτει την προσωπική πεποίθηση ότι πρέπει να αξιολογηθεί η όλη πορεία εφόσον «ιδιαίτερα για το μάθημα της Γλώσσας, τα πράγματα δεν προχωρούν σωστά και παρατηρούνται πολλές στρεβλώσεις» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 27.02.2013, σ. 22).

Στα πλαίσια της αξιολόγησης των εφαρμοσμένων πολιτικών σε σχέση με τα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα (δομές, διαδικασίες, περιεχόμενο), το ΥΠΠ προχωρεί στη σύσταση τριών Επιτροπών εργασίας: της Διατμηματικής Επιτροπής Αξιολόγησης Αναλυτικών Προγραμμάτων, της Συντονιστικής Επιτροπής Αναλυτικών Προγραμμάτων και της Επιστημονικής Επιτροπής για τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος (*Φιλελεύθερος*, 29.07.2013).

Όπως επεξηγείται σε δημοσίευμα, η Διατμηματική Επιτροπή Αξιολόγησης ΑΠ, της οποίας προΐσταται ο ίδιος ο υπουργός Παιδείας, έχει ως βασική της αποστολή «τον καθορισμό πολιτικής και την αξιολόγηση του έργου που επιτελείται σε σχέση με τα Αναλυτικά/Ωρολόγια Προγράμματα» (σ. 15). Στη Διατμηματική Επιτροπή μετέχουν οι Διευθύνσεις Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης με τους προϊσταμένους τους, η διευθύντρια του ΠΙ και οι εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών Οργανώσεων ΠΟΕΔ, ΟΕΛΜΕΚ και ΟΛΤΕΚ.

Η Συντονιστική Επιτροπή ΑΠ αποτελεί μια τεχνική επιτροπή, η οποία αναλαμβάνει την υλοποίηση της πολιτικής που καθορίζεται από την αρμόδια Αρχή στα θέματα εκσυγχρονισμού των ΑΠ και προώθησής τους στα σχολεία, στη βάση των αποφάσεων της Διατμηματικής Επιτροπής (ό.π.π). Η Επιτροπή αποτελεί τον κύριο σύνδεσμο ανάμεσα στις Ομάδες Εργασίας των ΑΠ και στη Διατμηματική Επιτροπή Αξιολόγησης ΑΠ και αποσκοπεί στη βελτιστοποίηση του συντονισμού ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Της Συντονιστικής Επιτροπής προεδρεύει η διευθύντρια του ΠΙ, Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, και σε αυτή μετέχουν εκπρόσωποι των Διευθύνσεων Δημοτικής, Μέσης και του ΠΙ.

Μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής για την αξιολόγηση των ΝΑΠ και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος ορίζονται οι ακόλουθοι ακαδημαϊκοί (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 27.07.2013, σ. 20): 1) Μαίρη Κουτσελίνη, καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, 2) Πέτρος Πασιαρδής, καθηγητής στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 3) Λεωνίδα Κυριακίδης, αναπληρωτής καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, 4) Μιχαλίνος Ζεμπύλας, αναπληρωτής καθηγητής στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 5) Νίκος Στυλιανόπουλος, καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών και Στατιστικής του Πανεπιστημίου Κύπρου και 6) Πέτρος Παπαπολυβίου, αναπληρωτής καθηγητής στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου.

Οι προαναφερθείσες επιτροπές συστήνονται από το ΥΠΠ με στόχο «τη χαρτογράφηση, την αξιολόγηση και τον γενικό συντονισμό των προηγούμενων προσπαθειών για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 29.08.2013, σ. 12). Σύμφωνα με τον υΠΠ, η σχολική χρονιά 2013-2014 αποτελεί μια μεταβατική χρονιά η οποία αποβλέπει σε «μια ολική αναθεώρηση» της εκπαίδευσης (ό.π.π.).

Οι πιο πάνω ανακοινώσεις και ενέργειες εκ μέρους του ΥΠΠ προκαλούν τις αντιδράσεις της προηγούμενης κυβέρνησης. Συγκεκριμένα, σε δημοσίευμα της εφημερίδας «Χαραυγή» καταγράφεται ότι το όραμα του ΥΠΠ, είναι το «πάγωμα» της ΕΜ (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 28.05.2013, σ. 4).

Παράλληλα, σε δημοσίευμα επισημαίνεται ότι το γεγονός ότι δόθηκαν οδηγίες εκ μέρους του ΥΠΠ για ακύρωση των επιμορφώσεων που ήταν προγραμματισμένες για τον Μάρτιο

του 2013, «δείχνει ότι η κυβέρνηση είχε συγκεκριμένη στόχευση για ακύρωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 05.08.2013, σ. 3). Όπως καταγράφεται, το γεγονός ότι οι μισοί αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν αναλάβει την εκπόνηση και δημιουργία διδακτικού υλικού, την καθοδήγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ΑΠ κλήθηκαν να επιστρέψουν στα σχολεία, καταδεικνύει τις επιδιώξεις σε σχέση με την ΕΜ (ό.π.π.).

Θετικά προσκείμενοι στην πρόθεση του υπουργείου για αξιολόγηση, εμφανίζονται το Ινστιτούτο Πολιτισμού και ο ΣΕΚΦ. Ειδικότερα, το Ινστιτούτο Πολιτισμού με ανακοίνωσή του εκφράζει ικανοποίηση για τις εξαγγελίες του ΥΠΠ, ενώ καταγράφει ότι «μετά τους συγκεκριμένους σχεδιασμούς και τις εξελίξεις των τελευταίων χρόνων», θεωρείται απαραίτητο «να ενισχυθεί η παρουσία και διδασκαλία της ελληνικής γραμματείας και γλώσσας ως κεντρικού κορμού της δημόσιας εκπαίδευσης» (*PaideiaNews*, 05.08.2013).

Με υπόμνημά του στον υΠΠ Κ. Κενεβέζο ο ΣΕΔΜΕΚ καταθέτει τις παρατηρήσεις αλλά και εισηγήσεις του σε σχέση με τη βελτίωση του γλωσσικού μαθήματος, ενώ χαιρετίζει την εκκίνηση διαδικασιών αξιολόγησης (*PaideiaNews*, 29.08.2013).

Ο Κ. Καδής ο οποίος διαδέχεται τον Κ. Κενεβέζο στο ΥΠΠ, προχωρεί στον διορισμό επιτροπής, αρμόδιας για το ζήτημα της γλώσσας. Σύμφωνα με τον ίδιο: «Όρος εντολής της επιτροπής είναι να μας υποβάλει εισηγήσεις τόσο για την αναβάθμιση της διδασκαλίας των ελληνικών στα σχολεία, όσο και για την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας στην κοινωνία μας» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 02.11.2014, σ. 6). Η εν λόγω επιτροπή, η οποία θα συνεργαζόταν με τις Επιτροπές των ΑΠ και ΩΠ των σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, καλείται να μελετήσει και ευρύτερα εκπαιδευτικά θέματα καθώς και τρόπους παρέμβασης στην κοινωνία. Επιπλέον, στους όρους εντολής της συγκαταλέγεται η συστηματοποίηση και οργάνωση της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας σε αλλοδαπούς, ομογενείς κ.λπ. (*PaideiaNews*, 27.11.2014).

Με το τέλος της διαδικασίας αξιολόγησης των ΑΠ εκ μέρους της αρμόδιας Επιστημονικής Επιτροπής και τη δημοσίευση της έκθεσης, σημεία της οποίας παρατίθενται πιο κάτω, η αντιπολίτευση εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονη και επικριτική. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση εκ μέρους του βουλευτή του ΑΚΕΛ Α. Καυκαλιά. Σύμφωνα με τον ίδιο, η έκθεση της Επιτροπής αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο επιχειρεί να κινηθεί η κυβέρνηση «ώστε να εφαρμόσει την ‘αντιμεταρρύθμιση’ στο εκπαιδευτικό μας σύστημα» (*ΑΚΕΛ*, 31.07.2014). Όπως ο ίδιος καταγράφει, το πάγωμα της ΕΜ με πρόσχημα την αξιολόγησή της συνιστούσε προσπάθεια ακύρωσής της, εφόσον η αξιολόγηση θα λειτουργούσε ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» για τις μετέπειτα επιλογές της κυβέρνησης και το «ξήλωμα» της Μεταρρύθμισης (ό.π.π.). Ο ίδιος βουλευτής αξιολογεί και υπερτονίζει ότι η καθοδηγούμενη Επιστημονική Επιτροπή έρχεται να ανατρέψει όσα χτίστηκαν τα

προηγούμενα χρόνια (*Πολίτης News*, 02.09.2014), προχωρώντας σε ένα «ιδεολογικό ξεκαθάρισμα των Αναλυτικών Προγραμμάτων για επιβολή ενός ‘μονοκομματισμού’ στη διδακτέα ύλη, ιδιαίτερα στα λεγόμενα ‘ευαίσθητα αντικείμενα’» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 01.08.2014, σ. 16). Όπως εξηγεί, οι αναφορές στην έκθεση ότι «σε ομάδες ευαίσθητων θεμάτων (Ιστορίας, Γλώσσας) υπήρξαν διαφωνίες ως προς τον ιδεολογικό προσανατολισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων» και η εισήγηση της Επιτροπής όπως «ξεκαθαρίσουν όλες οι γκρίζες ζώνες στα ευαίσθητα θέματα», αναδεικνύουν χωρίς αμφιβολία τις «στενά ιδεολογικές προσεγγίσεις και αγκυλώσεις των κυβερνώντων μέσω της Επιτροπής Αξιολόγησης» (*ΑΚΕΛ*, 31.07.2014).

Παρόμοια επικριτικός εμφανίζεται ο πρόεδρος της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ Κίνησης Σ. Χαραλάμπους, ο οποίος σημειώνει τα ακόλουθα σε σχέση με την αξιολόγηση της ΕΜ (Χαραλάμπους, *Φιλελεύθερος*, 21.07.2014, σ. 22):

Την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση τη ρίξατε επ’ ώμου... ‘μπελάδες’ που σας φόρτωσαν οι προηγούμενοι. Το ξέρετε ότι η δική μας Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση υιοθετήθηκε και από άλλες ευρωπαϊκές χώρες (εν πολλοίς και από την Ελλάδα), αποκομίζοντας τα ευμενέστερα σχόλια; Και ιδιαίτερα τα Αναλυτικά Προγράμματα. Εσείς τα πετάτε όλα στον κάλαθο των αχρήστων.

Βάλατε, μάλιστα, και μια δική σας επιστημονική επιτροπή από δικούς σας ανθρώπους για να την ακυρώσετε και επίσημα. Με βούλα! Ακόμη και οι αλλαγές που βρίσκονται σε πιλοτική εφαρμογή μπήκαν στο στόχαστρό σας. Αναφέρομαι στα τέσσερα γυμνάσια στα οποία εφαρμόστηκαν πιλοτικά τα Νέα Ωρολόγια Προγράμματα. Θέλετε να τα καταργήσετε, γιατί κατά την άποψή σας δεν πέτυχαν(!). Όταν, φυσικά, σας υπεδείχθη, από τον υποφαινόμενο, ότι υπάρχουν οι σχετικές εκθέσεις των εν λόγω σχολείων (Διευθύνσεων και Καθηγητικών Συλλόγων) που καταδείκνυαν το αντίθετο, δείξατε να αγνοείτε την ύπαρξή τους και μιλήσατε για... ενδείξεις.

Σύμφωνα με τον πρώην υΠΠ Α. Δημητρίου, η αξιολόγηση των ΝΑΠ «είχε προδιαγεγραμμένο σκοπό να καταλήξει σε μια αρνητική κρίση για να προδιαθέσει για σκοπούμενες ή επιθυμούμενες αλλαγές πολιτικής και κατευθύνσεων» (Δημητρίου, *Χαραυγή*, 31.08.2014, σ. 29). Ο ίδιος παραθέτει τη θεώρησή του ότι οι αλλαγές πολιτικής και κατευθύνσεων είναι δικαίωμα μιας εκλεγμένης κυβέρνησης, παρόλα αυτά η προσπάθεια «να επενδυθεί μια τέτοια αλλαγή με επιστημονική τεκμηρίωση, όταν η τεκμηρίωση αυτή είναι έωλη, δεν αποτελεί δικαίωμα κανενός, γιατί απαξιώνει τους θεσμούς τους οποίους υποτίθεται ότι εκφράζει» (ό.π.π.).

Σε ανοικτή επιστολή που αποστέλλει στον ΠτΔ, καταγράφει, μεταξύ άλλων, ότι έχουμε μια «διατεταγμένη αξιολόγηση το έτος 2014, χωρίς ποτέ τα ΝΑΠ να έχουν πραγματικά εφαρμοστεί. Αυτό που αξιολογήθηκε είναι μια πρώτη πολύ προκαταρκτική εκδοχή των

ΝΑΠ. Έστω και πρόωρη, ακόμη και αυτή η αξιολόγηση θα μπορούσε να έχει θετικό ρόλο αν είχε εποικοδομητική στάση στην οποία μπορούσε κάποιος να κτίσει. Αντ' αυτής, επέλεξαν την απόλυτη και ατεκμηρίωτη άρνηση» (*Πολίτης News*, 29.08.2014). Η «υπονόμηση του έργου» που παρέδωσαν, αποτελεί όπως επισημαίνει, «προσβολή προς τους πιο σχετικούς και τους πιο πρόθυμους να συμβάλουν και από την Κύπρο και από την Ελλάδα και κατασπατάληση εθνικών πόρων» (Δημητρίου, *Χαραυγή*, 31.08.2014, σ. 29).

Απέναντι στους παραπάνω δρώντες που παρήγαγαν απορριπτικό και επικριτικό λόγο σε σχέση με τις επιστημάνσεις της έκθεσης της Επιστημονικής Επιτροπής, στάθηκε η παράταξη των Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ. Σε τοποθέτησή της επισήμανε ότι μετά τη δημοσιοποίηση της έκθεσης αξιολόγησης των ΝΑΠ, αισθάνεται «δικαιωμένη για τις θέσεις και τις απόψεις που εξέφραζε σχετικά με το θέμα» (*Φιλελεύθερος*, 05.08.2014, σ. 12).

Όπως η Κίνηση προσθέτει, δεν παρατηρήθηκε η εφαρμογή ενός συμφωνημένου ΝΩΠ, το οποίο θα ήταν συμβατό με τα ΝΑΠ, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η παραγωγή νέου διδακτικού υλικού πριν την εισαγωγή των νέων ΠΣ στις σχολικές αίθουσες. «Δυστυχώς τόσο η προηγούμενη Κυβέρνηση όσο και η τότε πολιτική ηγεσία του υπουργείου καθώς και ο επικεφαλής της Επιτροπής της Διαμόρφωσης των ΝΑΠ δεν υιοθέτησαν καμιά από τις πιο πάνω ορθολογικές και επιστημονικά τεκμηριωμένες προϋποθέσεις που θέσαμε». Στα πλαίσια αυτά, η Κίνηση επιρρίπτει δριμύτατες ευθύνες στον Γ. Τσιάκαλο, επικρίνοντάς τον ως υπεύθυνο «για τις στρεβλώσεις και τα προβλήματα που υπάρχουν σήμερα μετά την εφαρμογή των ΝΑΠ» (ό.π.π.).

### **5.5.2 Τα πορίσματα της Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης Αναλυτικών Προγραμμάτων: Τα κυριότερα σημεία της έκθεσης**

Τον Οκτώβριο του 2013 η διορισθείσα Επιστημονική Επιτροπή αρχίζει τη λειτουργία της, αναλαμβάνοντας τη διαμορφωτική αξιολόγηση των ΝΑΠ. Η διαδικασία αυτή διαρκεί ολόκληρο το έτος 2013-14 και ολοκληρώνεται με την Έκθεση της Επιτροπής. Τα κυριότερα σημεία και επιστημάνσεις της έκθεσης, παρατίθενται στη συνέχεια.

Για την αξιολόγηση των διαφόρων ΠΣ, γίνεται αξιοποίηση ποικιλίας μεθόδων. Πιο συγκεκριμένα, υιοθετείται η παρακάτω μεθοδολογία:

#### **1. Αξιολόγηση των ΝΑΠ από εξωτερικούς κριτικούς αναγνώστες**

Για την αξιολόγησή τους, τα ΝΑΠ δίνονται σε εμπειρογνώμονες-κριτικούς αναγνώστες (τα ονόματα των οποίων δεν γνωστοποιήθηκαν), οι οποίοι καλούνται να τα αξιολογήσουν αναφέροντας τις απόψεις τους.



Στη συνέχεια, οι απόψεις των εμπειρογνομόνων προωθούνται στους συγγραφείς των ΝΑΠ για ανατροφοδότηση και περαιτέρω έκφραση απόψεων.

Για την αξιολόγηση των ΝΑΠ στους εμπειρογνώμονες δίνονται «Γενικά Κριτήρια» ποιότητας του ΑΠ με βάση τα οποία καλούνται να καταγράψουν τις απόψεις τους.

Συγκεκριμένα, τα γενικά κριτήρια στα οποία βασίζεται η αξιολόγηση των ΝΑΠ από τους εμπειρογνώμονες είναι τα ακόλουθα (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014, σ. 5): Συνοπτικότητα, Ισορροπία, Συγχρονικότητα, Επιστημονικότητα, Λειτουργικότητα, Συνοχή, Συνέπεια, Δημοκρατικότητα και Αποτελεσματικότητα<sup>12</sup>.

## **2. Ανάλυση αρχειακού υλικού του ΥΠΠ και περιεχομένου των εγγράφων απόψεων επαγγελματικών κλάδων και εκπαιδευτικών**

### **3. Συνεντεύξεις**

#### **4. Συμπλήρωση ερωτηματολογίων**

Όπως επισημαίνεται στην έκθεση, το δείγμα των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, τόσο στη Μέση όσο και στη Δημοτική εκπαίδευση ήταν πολύ μικρό. Συνεπώς, στόχος των στατιστικών αναλύσεων που διενεργήθηκαν ήταν η παρουσίαση γενικών και όχι γενικευμένων τάσεων.

## **5. Μελέτες περίπτωσης (case studies) τεσσάρων πειραματικών/πilotικών σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης**

### Παρουσίαση δεδομένων, πορισμάτων και εισηγήσεων

Το ΝΑΠ της Νέας Ελληνικής Γλώσσας είχε σταλεί σε δύο εξωτερικούς Κριτικούς

---

<sup>12</sup> Η καθηγήτρια Κουτσελίνη, μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής, ορίζει τα κριτήρια ποιότητας του ΑΠ ως εξής (χ.η.):  
Συνοπτικότητα: Αναφέρεται στην ποσότητα, τον όγκο των ειδών μάθησης που περιλαμβάνει, σε σχέση με τον διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας.

Ισορροπία: Δεν είναι ετεροβαρές ως προς τα είδη μάθησης που περιλαμβάνει, ώστε να επιτυγχάνει την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Συγχρονικότητα: Είναι ικανά να ανταποκριθούν στις ανάγκες των πηγών ενός ΑΠ, δηλαδή της κοινωνίας, του μαθητή, των γνωστικών αντικειμένων.

Επιστημονικότητα: Περιέχουν έγκυρες επιστημονικές και παιδαγωγικές αρχές και προσεγγίσεις.

Λειτουργικότητα: Οι πιθανότητες που έχει για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά.

Συνοχή: Ο βαθμός στον οποίο τα επιμέρους συμβάλλουν στην επίτευξη του γενικού σκοπού.

Συνέπεια: Οι δεσμοί και οι σχέσεις που έχουν μεταξύ τους τα διάφορα συστατικά/δομικά στοιχεία ενός προγράμματος.

Δημοκρατικότητα: Να είναι αποδεκτό χωρίς να επιβάλλεται.

Αποτελεσματικότητα: Αυτό που περιέχει ως προσδοκώμενα αποτελέσματα μπορεί να μετρηθεί/τεκμηριωθεί ως αποτέλεσμα στη συμπεριφορά του μαθητή.

Αναγνώστες, οι οποίοι εργάστηκαν ανεξάρτητα. Οι κριτικοί αναγνώστες ασχολήθηκαν με μια σειρά από παραμέτρους, οι οποίες βρίσκονταν σε συνάρτηση με τα κριτήρια ποιότητας τα οποία τέθηκαν εκ μέρους της Επιτροπής.

Σύμφωνα με τις **διαπιστώσεις-εισηγήσεις των κριτικών αναγνωστών** (ΥΠΠ, Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, 04.07.2014, σσ. 47-49, έμφαση δική μας):

**1. Κριτικός Γραμματισμός:** Η μονομερής αναφορά στον Κριτικό Γραμματισμό περιορίζει την πολυσημία και τους πολλαπλούς τρόπους ανάγνωσης. Ο κριτικός γραμματισμός, ως η παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία κατευθύνει την ανάγνωση του κειμένου στην αναζήτηση των εξουσιαστικών δομών περιορίζει την πολυσημία, γιατί κατευθύνει σε μία μόνο ανάγνωση, αυτή που αναφέρεται σε δομές ανισότητας και εξουσίας.

**2. Γλωσσική ποικιλότητα:** Η αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλότητας στην Κύπρο και η αξιοποίηση της κυπριακής διαλέκτου για υποβοήθηση της διδασκαλίας της Κοινής Νεοελληνικής δεν πρέπει να αφήνει περιθώρια για αμφισβήτηση του στόχου της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας που είναι η διδασκαλία της Κοινής Νεοελληνικής.

**3. Περιεχόμενο:** Το ΝΑΠ δεν αντιμετωπίζει σφαιρικά τις ποικίλες γλωσσικές λειτουργίες, οι οποίες αξιοποιούν πολλαπλά γραμματικά μέσα και παρέχουν διαφορετικές δυνατότητες στους μαθητές. Η πρόταση για διδασκαλία των κειμενικών ειδών είναι θετική και πρέπει να συνδεθεί αποτελεσματικότερα με μορφολογικές και οργανωτικές δομές και ποικίλες χρήσεις της Κοινής Νεοελληνικής.

Το περιεχόμενο του ΑΠ έχει ως αποκλειστική οργανωτική μονάδα τη «θεματική ενότητα», η οποία χαρακτηρίζεται από αδιευκρίνιστο εύρος στόχων, κειμενικών ειδών, δραστηριοτήτων και ακαθόριστη χρονική διάρκεια-έκταση. Η προσκόλληση στη «θεματική ενότητα» και στο «σχέδιο δράσης» αφήνουν προοπτικές περιορισμού της διδασκαλίας της γλώσσας σε άντληση πληροφοριών.

Στο σύνολο των «προσδοκώμενων γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών» οι γνώσεις που ορίζονται είναι ελάχιστες μέχρι ανύπαρκτες, ειδικά σε σχέση με το γλωσσικό σύστημα (τη διδασκαλία της γραμματικής). Η άποψη ότι «δεν μπορεί να γίνει διαβάθμιση γραμματικών στοιχείων ανά τάξη ή βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν τεκμηριώνεται από ερευνητικά δεδομένα ή το περιεχόμενο των ΑΠ διεθνώς.

Η χρήση όρων – κλισέ, όπως «κυρίαρχη ιδεολογία», «ηγεμονική κουλτούρα», και παρόμοιων φορτίζουν μονομερώς το ΑΠ.

4. **Σχολικό εγχειρίδιο και αυθεντικές πηγές:** Η οδηγία για χρήση «αυθεντικών πηγών» χωρίς κριτήρια καταλληλότητας για την επιλογή των κειμένων δεν ενδείκνυται παιδαγωγικά. Θα πρέπει να παραμένει ένας βασικός κορμός υποχρεωτικών κειμένων, όπως επιλέγονται σε διδακτικά εγχειρίδια, νοουμένου ότι η επιλογή στα διδακτικά εγχειρίδια έχει γίνει με κριτήρια επιστημονικά και παιδαγωγικά και τα κείμενα αυτά καλλιεργούν δεξιότητες, στάσεις και αξίες.

5. **Αναμενόμενα αποτελέσματα και αξιολόγηση:** Απουσιάζουν τα κριτήρια γλωσσικής αξιολόγησης και επάρκειας. Οι γενικοί και αόριστοι στόχοι αποτελέσματος, οι οποίοι αναφέρονται ως Δείκτες Επιτυχίας και περιορίζονται σε μια σελίδα, δεν εξυπηρετούν τους διδακτικούς στόχους και δεν προωθούν ούτε την απαραίτητη διαμορφωτική αξιολόγηση ούτε την τελική.

6. **Ικανότητα ανάγνωσης του ΑΠ από τον εκπαιδευτικό:** Το ΑΠ πρέπει να είναι βασικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Το ΑΠ της Γλώσσας θεμελιώνεται σε γλωσσολογική ακαδημαϊκή ορολογία, δύσκολα κατανοητή από τους εκπαιδευτικούς.

7. **«Γλώσσα και Πολιτισμός»:** Ο όρος Γλώσσα και Πολιτισμός με τρία γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Λογοτεχνία και Θεατρική Αγωγή) είναι αδόκιμος και προβληματικός. Στο νέο ωρολόγιο πρόγραμμα περιλαμβάνονται τρία διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα, καθένα από τα οποία έχει το δικό του περιεχόμενο και απαιτεί τον «δικό του» διδακτικό χρόνο, στο σύνολο ενός δραστηρίως μειωμένου χρόνου. Ως εκ τούτου, η επιπρόσθετη του γνωστικού αντικείμενου «Γλώσσα και Πολιτισμός» στερείται επιστημονικής τεκμηρίωσης και δημιουργεί προβλήματα σε ώρες και περιεχόμενο διδασκαλίας.

8. **Εφαρμογή:** Η έλλειψη πρόβλεψης για πιλοτική εφαρμογή του ΝΑΠ και διαμορφωτική αξιολόγηση δεν δικαιολογείται, ιδιαίτερα μέσα από τις διαδικασίες μιας δημοκρατικής μεταρρύθμισης.

Οι πιο πάνω διαπιστώσεις εκ μέρους των κριτικών αναγνωστών προωθήθηκαν στην Ομάδα ανάπτυξης του ΑΠ, η οποία κλήθηκε να τοποθετηθεί επί των σχολίων τους.

Από πλευράς τους **οι συγγραφείς του ΑΠ Γλώσσας**, υποδεικνύουν τη μη αξιολόγηση της διαδικτυακής Τράπεζας Υλικού στη σελίδα του ΥΠΠ και του ΠΠ. Παράλληλα, επισημαίνουν ότι η Συλλογή Πολυτροπικού Υλικού για το Γλωσσικό Μάθημα, η οποία ήταν έτοιμη προς έκδοση τον Ιούνιο/Δεκέμβριο του 2013 δεν δημοσιοποιήθηκε ποτέ, για λόγους που δεν τους γνωστοποιήθηκαν.

Εκτενέστερα, η συγγραφική ομάδα τονίζει την πεποίθησή της ότι στο κομμάτι της αξιοποίησης της κυπριακής διαλέκτου «δημιουργήθηκε ηθελημένα, πολύ κακώς, σε μέλη

της κυπριακής κοινωνίας μια παρεξήγηση σχετικά με τη διδασκαλία της διαλέκτου» (σ. 51). Όπως επισημαίνεται, οι κριτικοί αναγνώστες θέτουν το θέμα στη σωστή του βάση συμφωνώντας με τη θέση των συγγραφέων ότι «στην περίπτωση του γλωσσικού μαθήματος, η προϋπάρχουσα γνώση της διαλέκτου, το προϋπάρχον γλωσσικό κεφάλαιο των παιδιών, οφείλει να γίνει όργανο οικοδόμησης της γνώσης της νέας ελληνικής. Αυτό συνεπάγεται αντιπαραβολική διδασκαλία της κυπριακής και της νέας ελληνικής, προκειμένου να καταστούν συνειδητές στις μαθήτριες και στους μαθητές οι ομοιότητες και οι διαφορές τους, ως μηχανισμός όξυνσης της μεταγλωσσικής τους ενημερότητας» (σ. 51). Σύμφωνα με τους επιστημονικούς υπεύθυνους του ΑΠ Γλώσσας, η θέση αυτή παρουσιάστηκε στον Οδηγό Εκπαιδευτικού, η ανάπτυξη του οποίου κρίθηκε αναγκαία για το γλωσσικό μάθημα.

Στη θέση ότι οι επισημάνσεις για την ΚΔ στο ΑΠ φέρουν «έντονο ιδεολογικό φορτίο» οι συγγραφείς απαντούν ότι η «ιδεολογική φόρτιση στις στάσεις απέναντι σε διάφορες γλωσσικές μορφές υπάρχει σε κάθε γλωσσική κοινότητα. Ο ρόλος της γλωσσικής διδασκαλίας, ειδικά σε ένα πλαίσιο κριτικού γραμματισμού, είναι ακριβώς να αποκαλύπτει και να διαλύει ιδεολογήματα και μύθους» (σ. 52).

Τέλος, απαντούν ότι το «μπόλιασμα» αποτέλεσε μορφή πιλοτικής εφαρμογής, η οποία κατέδειξε την αποτελεσματικότητα του ΝΑΠ Γλώσσας.

Επί του ΝΑΠ Γλώσσας τοποθετείται και η **Επιστημονική Επιτροπή**, η οποία καταθέτει ότι ως κείμενο είχε «φορτιστεί με γλωσσολογικούς όρους που δεν είναι εύληπτοι στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν αναμένεται να έχουν μεταπτυχιακό γλωσσολογικό υπόβαθρο» (σ. 53). Αυτό ήταν απόρροια της συγγραφής του ΝΑΠ, κατά κύριο λόγο, από τους ακαδημαϊκούς. Η επιτροπή συνεχίζει υπογραμμίζοντας ότι παρότι κάθε ΑΠ ως κείμενο έχει «ιδεολογικό φορτίο», αυτό δεν νομιμοποιεί τη μονομερή έμφαση σε συγκεκριμένες θεωρίες και είδη γραμματισμού, εις βάρος της ανάπτυξης βασικού και λειτουργικού αλφαριθμητισμού, ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο. Η έμφαση του ΑΠ στον Κριτικό Γραμματισμό και η εφαρμογή του χωρίς σταδιακή και πιλοτική εφαρμογή, προτού αρχίσει η επιμόρφωση, ήταν αναμενόμενο να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε ανασφάλεια και αρνητικές στάσεις.

Παράλληλα, το γεγονός ότι η έννοια του κριτικού γραμματισμού απουσίαζε από το Προοίμιο για τα ΑΠ, θεωρήθηκε ως μέτρο αξιολόγησης της επάρκειας του ΝΑΠ Γλώσσας.

Τονίζεται, επίσης, ότι ασαφές παραμένει «γιατί το ΑΠ της Νεοελληνικής Γλώσσας της Ελλάδας και το αντίστοιχο κυπριακό δεν πρέπει να συγκρίνονται, όταν μάλιστα η εκπόνησή τους έγινε από τα ίδια δύο μέλη της Επιτροπής στην Κύπρο και στην Ελλάδα. Περίεργο είναι γιατί η έμφαση στο ελλαδικό πρόγραμμα δεν είναι μονομερώς στον Κριτικό Γραμματισμό, όπως και γιατί δεν γίνεται εκτενής αναφορά στις ελλαδικές διαλέκτους, όπως στο ΑΠ της Κύπρου» (σ. 53).

Η Επιτροπή προσδιορίζει ως αδικαιολόγητο τον εκ των προτέρων αποκλεισμό των εξ Ελλάδος ΑΠ και διδακτικών εγχειριδίων σε θέματα καλλιέργειας της ελληνικής γλώσσας. Όπως καταγράφει: «Χρειάζεται επιστημονική και παιδαγωγική τεκμηρίωση η θέση ότι τα ελλαδικά εγχειρίδια είναι ‘ακατάλληλα’ για την Κύπρο καθώς και η θέση ότι τα κυπριακά υστερούν σε σχέση με τα ελλαδικά» (σ. 16).

Όπως επισημαίνεται στην έκθεση, η απουσία θεσμοθετημένων διαδικασιών παραγωγής και αξιολόγησης διδακτικών εγχειριδίων και υλικών κατέληξε στην παρατήρηση του ακόλουθου φαινομένου. Τα διδακτικά εγχειρίδια και οι προτάσεις διδασκαλίας ή/και το υλικό που ετοίμασαν εκπαιδευτικοί στα σχολεία ή στο ΠΙ να εφαρμόζεται στα σχολεία αντί των ΝΑΠ και σε ορισμένες περιπτώσεις να έχει πάρει τη μορφή βιβλίου το οποίο δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να προηγηθεί οποιαδήποτε αξιολόγηση/κριτική ανάγνωση του συγκεκριμένου υλικού.

Συν τοις άλλοις, η Επιτροπή καταγράφει ότι η εφαρμογή του ΝΑΠ Γλώσσας δημιούργησε «γκρίζες ζώνες» και παρανοήσεις σε σχέση με τη «διδασκαλία της διαλέκτου» και τον «Κριτικό Γραμματισμό», ο οποίος σε πολλές περιπτώσεις ταυτίστηκε με την Κριτική Σκέψη. Αυτό όπως υποδεικνύει, μπορεί να οφείλεται και στην εφαρμογή του ΝΑΠ χωρίς επαρκή επιμόρφωση, στις μη σταδιακές αλλαγές και σε άλλες επιφυλάξεις των διδασκόντων.

Γίνεται εισήγηση για ανάπτυξη μιας «ευρύτερης πολιτικής γραμματισμού» χωρίς αποκλειστική έμφαση στον κριτικό γραμματισμό (σ. 328), επανεξέταση και αύξηση των ωρών διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας, η αποτελεσματική διδασκαλία της οποίας οφείλει να αποτελεί τη βάση για αποτελεσματική εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες.

Το ΩΠ αναδείχθηκε ως μια ακόμη πτυχή η οποία χρήζει επανεξέτασης και επανακαθορισμού, εφόσον ακολούθησε και δεν προηγήθηκε της ανάπτυξης των ΑΠ των διαφόρων μαθημάτων. Αυτό αποτέλεσε ένα ακόμη «επιστημονικό και διαδικαστικό πρόβλημα, το οποίο οδήγησε στην ανάπτυξη μαξιμαλιστικών προγραμμάτων από όλες σχεδόν τις ειδικότητες» (σ. 14). Απότοκο της αναντιστοιχίας και ανισορροπίας μεταξύ προβλεπόμενου και διαθέσιμου χρόνου ήταν η ανάπτυξη ΝΑΠ για αντικείμενα που δεν έχουν θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα και άλλα τα οποία μπήκαν εμβόλιμα σε ώρες διδασκαλίας άλλων μαθημάτων. Εισήγηση της Επιτροπής είναι όπως εξεταστούν όλες αυτές οι περιπτώσεις και ειδικότερα το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο, το οποίο προτείνεται όπως ενταχθεί στις Τέχνες και όχι στη Γλώσσα. Όπως υπογραμμίζεται, το θέμα του ΩΠ θα πρέπει να μελετηθεί συνολικά, εφόσον οι αλλαγές οι οποίες διενεργήθηκαν δεν έχουν τεκμηριωθεί επιστημονικά.

Συνεπώς, της αναμόρφωσης των ΑΠ θα πρέπει να προηγηθεί η αναμόρφωση του ΩΠ, η οποία θα πρέπει να διενεργηθεί με βάση επιστημονική/συγκριτική μελέτη και χωρίς

συνδικαλιστικά εμπόδια. Αυτό θα έχει επίδραση και στην αποφόρτιση των ΑΠ, τα οποία έγιναν ακόμη πιο «υλοκεντρικά και βαρυφορτωμένα» (σ. 190) εξαιτίας της «ασυνέπειας μεταξύ στο υλικό που έχει παραχθεί και στον διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας» (σ. 189).

Στηριζόμενη στις πιο πάνω διαπιστώσεις, η Επιτροπή εισηγείται τη σύσταση ομάδων αναθεώρησης των ΑΠ, οι οποίες πρωτοβάθμια θα αποτελούνται από τις ομάδες ανάπτυξης του προγράμματος «ενισχυμένες διεπιστημονικά από ειδικό περιεχομένου και ειδικό στη διδακτική του μαθήματος, εκεί όπου ο συνδυασμός δεν υπήρχε στην αρχική ομάδα, καθώς και από επιθεωρητή» (σ. 13). Δευτεροβάθμια γίνεται εισήγηση για ορισμό Κεντρικής Διεπιστημονικής Επιτροπής, η οποία θα ανατροφοδοτεί την ομάδα αναθεώρησης στη βάση προκαθορισμένων γενικών και ειδικών κριτηρίων αξιολόγησης. Τέλος, προτείνει την αναδόμηση των ΠΣ από την Προδημοτική μέχρι τη Μέση Εκπαίδευση, βάσει δεικτών επιτυχίας και επάρκειας.

Σύμφωνα με τα **Γενικά Συμπεράσματα – Πορίσματα** της Έκθεσης από τη **Μελέτη του διαθέσιμου Αρχειακού Υλικού**, η διαδικασία εμπλοκής των επιθεωρητών στην ανάπτυξη των διαφόρων προγραμμάτων και στην επιμόρφωση ήταν «παράδοξη» (σ. 7). Η έκθεση κάνει αναφορά σε διαβεβαιώσεις οι οποίες δόθηκαν εκ μέρους του υΠΠ Α. Δημητρίου προς τον Πρόεδρο του Κλάδου Επιθεωρητών (ημερ. 05.02.2009, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7), ότι οι επιθεωρητές θα ενταχθούν στις ομάδες ανάπτυξης των ΑΠ, καταδεικνύοντας ότι οι διαβεβαιώσεις αυτές δεν τηρήθηκαν ποτέ, εφόσον οι επιθεωρητές αποκλείστηκαν σε όλο το διάστημα ανάπτυξης των ΝΑΠ (2008-2010). Παρόλα αυτά, συμμετείχαν σε μεταγενέστερο στάδιο ως επιμορφωτές.

Παράλληλα, στην έκθεση επισημαίνεται ότι οι αλλαγές στα ΑΠ δεν έλαβαν υπόψη τα εσπερινά σχολεία, τα οποία δεν εφάρμοσαν καμιά αλλαγή. Με τον ίδιο τρόπο «έμεινε εκτός μεταρρύθμισης η Τεχνική Εκπαίδευση και με ΑΠ τα οποία είχαν αναπτυχθεί το 2004, στη βάση της ενιαιοποίησης τεχνικής και μέσης εκπαίδευσης» (σ. 309).

**Η διενέργεια συνεντεύξεων για εξέταση των απόψεων των επαγγελματιών κλάδων και εκπαιδευτικών** ανέδειξε τα πιο κάτω σημεία:

- Αν και το Προοίμιο περιείχε κάποιες σημαντικές ιδέες και ερμηνείες (διατυπωμένες, όμως, γενικόλογα σύμφωνα με πολλούς εκπαιδευτικούς), δεν διασφαλίστηκε ότι αυτά τα στοιχεία πέρασαν στα επόμενα στάδια της διαδικασίας. Στις συνεντεύξεις αναφέρθηκε, για παράδειγμα, ότι το Προοίμιο ήταν τόσο γενικόλογο που ο καθένας το ερμήνευε όπως ήθελε στις επιμορφώσεις. Από την άλλη κλήθηκαν να κάνουν επιμόρφωση και να συμμετέχουν στο μπόλιασμα άτομα που είτε δεν είχαν εμπλακεί από την αρχή είτε δεν συμφωνούσαν με την «αναντιστοιχία» ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο του προοιμίου και της ύλης. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις ανέδειξαν το γεγονός ότι «ό,τι είχε παραδοθεί από τις Ομάδες έγινε δεκτό,

έστω κι αν δεν είχε καμία σχέση με το Προοίμιο, το οποίο διατύπωνε τη φιλοσοφία και τις επιδιώξεις των νέων αναλυτικών προγραμμάτων» (σ. 316).

- Η διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης των ΝΑΠ φαίνεται να παρουσιάζει ποικιλία, από διαδικασίες επιβαλλόμενες από τους ακαδημαϊκούς μέχρι αυτόνομη εργασία μόνο των εκπαιδευτικών (χωρίς ουσιαστική εποπτεία) ή ακόμη και ανάπτυξη προγράμματος από ένα μόνο πρόσωπο. Παράλληλα, δεν φαίνεται να ήταν ξεκάθαρο σε πολλούς συμμετέχοντες /συγγραφείς τι είναι το ΑΠ και τι πρέπει να περιλαμβάνει. Ορισμένες ομάδες εξέφρασαν τη θέση ότι δεν ήταν ξεκάθαρο τι αναμενόταν από αυτές να αναπτύξουν και πώς αναπτύσσεται ένα ΑΠ.

Το γεγονός ότι θεωρήθηκε ότι η ανάπτυξη ΑΠ ήταν διαδικασία που μπορούσε να γίνει αποτελεσματικά από όλους όσους είχαν ακαδημαϊκή καριέρα στο γνωστικό αντικείμενο ή το δίδασκαν, χωρίς κοινό πλαίσιο επιστημονικής συνεννόησης, ήταν σοβαρό επιστημονικό και διαδικαστικό πρόβλημα για την ανάπτυξη αποτελεσματικών ΝΑΠ. Η έλλειψη εμπειρογνωμοσύνης και τεχνογνωσίας στην ανάπτυξη προγραμμάτων οδήγησε σε ΝΑΠ, τα οποία έχουν καταγγελθεί ότι είναι αντιγραφή ή αναπαραγωγή βιβλίων της αγοράς, με έντονο υλοκεντρικό χαρακτήρα. Είναι εμφανής η ανάγκη ανάπτυξης κοινών κριτηρίων αναθεώρησης των ΝΑΠ.

(σ. 323)

- Ενώ στο αρχικό στάδιο σύστασης των ομάδων είχε λεχθεί ότι θα συνεργάζονταν οι διάφορες βαθμίδες (προδημοτική, δημοτική και μέση) για ενιαία ΑΠ, στην πορεία οι ομάδες χωρίστηκαν και ανέπτυξαν χωριστά τα προγράμματά τους με αποτέλεσμα η μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο να παραμένει προβληματική. Αποτέλεσμα αυτού είναι η απουσία διασυνδέσεων ανάμεσα στις δύο βαθμίδες.

- «Τα ΝΑΠ σχεδιάστηκαν χωρίς οριζόντια σύνδεση μεταξύ τους ιδιαίτερα όσον αφορά σημαντικά θέματα (π.χ. ΤΠΕ, διαπολιτισμικότητα, φύλο, ειδική εκπαίδευση), παρόλο ότι συστάθηκαν ειδικές ομάδες για τον οριζόντιο έλεγχο στα θέματα αυτά» (σ. 10).

- Δεν υπήρξε ένα κοινό πλαίσιο ανατροφοδότησης για όλες τις ομάδες εργασίας. Αυτό δημιούργησε προβλήματα ως προς τον σχεδιασμό του διδακτικού υλικού και τη διαδικασία αξιολόγησής του. Το πρόβλημα αυτό επηρέασε και την υλοποίηση του ΑΠ, αφού υπήρξε σύγχυση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για το τι έπρεπε να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και πότε. Ήταν ασαφές το ποιος είχε δικαίωμα να αναρτά υλικό στο διαδίκτυο ή ποια ήταν η επίσημη διαδικασία, έτσι ώστε να μην δημιουργείται σύγχυση ως προς το ποιο αναλυτικό είναι το τελικό ή επίσημο. Απόρροια του πιο πάνω ήταν να μην γνωρίζει κανείς ποιο είναι το «επίσημο» ΑΠ (σ. 10).

- Τα ΝΑΠ δημοσιεύθηκαν σε σχετική έκδοση του ΥΠΠ χωρίς να προηγηθεί αξιολόγηση παρά μόνο ad-hoc εσωτερικές ανατροφοδοτήσεις σε κάποια γνωστικά αντικείμενα (π.χ. ερωματολογία, απόψεις από επαγγελματικούς κλάδους και συνδέσμους) (σ. 317).

- Εκφράστηκαν ανησυχίες για την αποτελεσματικότητα των νέων εγχειριδίων καθώς και για την επιστημονικότητα των επιλογών και μεθοδολογικών τους εισηγήσεων στο μάθημα των Αρχαίων και Νέων Ελληνικών.

- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΝΑΠ χαρακτηρίστηκε από τους ίδιους ως ελλιπής ή ανύπαρκτη.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφορούσε κυρίως αλλαγές που έγιναν στο περιεχόμενο/ύλη του κάθε γνωστικού αντικειμένου. Δεν έγινε συστηματική προσπάθεια να στηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να υιοθετήσουν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας.

(σ. 316)

Ανεπαρκής έμφαση δόθηκε, επίσης, στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται μη αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας. Θετικά αποτιμήθηκε, ωστόσο, η αξιολόγηση σε συμπλέγματα σχολείων, με βάση εμπειρίες από την εφαρμογή.

- Το γεγονός ότι οι επιθεωρητές δεν συμμετείχαν στη διαδικασία ανάπτυξης των ΝΑΠ, καθιστά αντιληπτό ότι δεν έπρεπε να συμμετέχουν ούτε στην επιμόρφωση, εφόσον δεν αποτελούσαν επιμορφωτές. «Σε ορισμένες περιπτώσεις εξέφραζαν και τη διαφωνία τους για το περιεχόμενο και τις εμφάνσεις του ΝΑΠ, όπως ήταν αναμενόμενο, μια και είχαν αποκλειστεί από τη διαδικασία ανάπτυξης των προγραμμάτων» (σ. 332). Όπως αναδεικνύει η έκθεση, το ΠΙ παρακάμφθηκε σχεδόν παντελώς κατά την επιμόρφωση, ενώ αυτός είναι ουσιαστικά ο βασικός του ρόλος. Ο ρόλος του ήταν καθαρά συντονιστικός, γεγονός που εκτιμάται ότι συνέβαλε στην ανεπαρκή επιμόρφωση.

Πέραν της διενέργειας συνεντεύξεων με εκπροσώπους επαγγελματικών κλάδων και εκπαιδευτικών, η Επιτροπή πραγματοποίησε **συνεντεύξεις με άτομα τα οποία είχαν κομβικό ρόλο στην ανάπτυξη, εφαρμογή ή/και υποστήριξη των ΝΑΠ**. Στα πλαίσια των συνεντεύξεων αναδείχθηκαν μια σειρά θεμάτων, κάποια εκ των οποίων παρατίθενται στη συνέχεια.

Ο **πρώην υΠΠ Α. Δημητρίου** αναφερόμενος στις δυσκολίες τις οποίες κλήθηκε να αντιμετωπίσει στα πλαίσια της ΕΜ, υπογράμμισε ότι «υπήρχε γενικευμένη επίθεση από πολλές πλευρές» (σ. 129). Παραδέχθηκε ότι δεν εκτιμήθηκαν τα εμπόδια για ευρείας



κλίμακας αλλαγές στην κυπριακή κοινωνία, όπου υπάρχει γενικά άρνηση για αλλαγές μείζονος προσπάθειας. Αναλυτικότερα, έκανε αναφορά στα εξής:

α) Η επίθεση ενεργοποίησε τα συντηρητικά αντανακλαστικά της κοινωνίας τα οποία αντιδρούν σε κάθε προσπάθεια μεγάλης κλίμακας.

β) Το πολιτικό σύστημα και το 'βαθύ κράτος' (που πρέπει να το ορίσουμε ως διαπλεκόμενα συμφέροντα που περιλαμβάνουν παράγοντες του πλούτου στο νησί, των ΜΜΕ, των παλιών αγωνιστών και της Εκκλησίας) που αντιδρούν σε κάθε αλλαγή που απειλεί την ισχύ τους με πρόφαση την προστασία αυτού που οι ίδιοι ορίζουν ως Ελληνικότητα, δεν μπόρεσαν να δεχτούν ότι υπήρχε μια κυβέρνηση με 'αριστερές κλίσεις'.

γ) Οι συνδικαλιστές έβαζαν προσκόμματα, διότι έχουν ως προτεραιότητα τα συμφέροντα των κλάδων και ομάδων που εκπροσωπούν.

Σύμφωνα με τον Α. Δημητρίου, όλα αυτά συνδυαστικά αποτέλεσαν τροχοπέδη στις προσπάθειες ΕΜ και προκαλούσαν κωλυσιεργίες σε διάφορα επίπεδα. Επιβαρυντικό ρόλο έπαιξε, κατά τον ίδιο, και η έκρηξη στην ναυτική βάση στο Μαρί (Ιούλιο 2011). Μετά από το εν λόγω περιστατικό, η κυβέρνηση ουσιαστικά «δεν μπορούσε να λειτουργήσει και να προχωρήσει τα πράγματα, λόγω του πολύ αρνητικού κλίματος που δημιουργήθηκε. Αυτό επηρέασε και την εφαρμογή των ΑΠ, η οποία δεν προχώρησε όπως σχεδιαζόταν» (σ. 131).

Τα πιο πάνω, σε συνάρτηση με τον ερασιτεχνισμό που επικρατεί στο ΥΠΠ σε σχέση με τη διαχείριση αλλαγών αποτέλεσαν, σύμφωνα με τον ίδιο, πρόβλημα στην προώθηση της ΕΜ, εφόσον το Υπουργείο «δεν έχει ένα πυρήνα εμπειρογνομosύνης στο αναγκαίο για την εποχή επίπεδο για να διαχειριστεί πολύπλοκες πολιτικές με συνέπεια και αποτελεσματικότητα» (σ. 131).

Όπως διευκρίνισε τα 350 μέλη των 22 επιτροπών δεν επιλέγηκαν με πολιτικά κριτήρια και οι επικεφαλής πανεπιστημιακοί των επιτροπών αυτών θεωρήθηκαν οι καλύτεροι από τον ελληνικό χώρο. Μοναδική εξαίρεση ήταν η ομάδα της Ιστορίας, τα μέλη της οποίας – πλην του προέδρου, ο οποίος ορίστηκε από τον ίδιο – επελέγησαν σε συνεννόηση με τα κόμματα, ώστε να διασφαλιστεί η απαραίτητη πολιτική εμπιστοσύνη.

Τα κυριότερα σημεία τα οποία αναδείχθηκαν από τη συνέντευξη της **κ. Ολυμπίας Στυλιανού, Γενικής Διευθύντριας του ΥΠΠ** (μέχρι το 2013), αφορούσαν τις αποφάσεις σε σχέση με το ΩΠ και τις διαδικασίες παραγωγής υλικού, όπως και τους συντονιστικούς μηχανισμούς που ενεργοποιήθηκαν εκ μέρους του ΥΠΠ, για ανατροφοδότηση.

Ειδικότερα, η κ. Στυλιανού σημείωσε ότι για πρακτικούς λόγους και κυρίως για πρόληψη αντιδράσεων δεν καθορίστηκε εκ των προτέρων το ΩΠ. Ταυτόχρονα, διευκρίνισε ότι: «Η

μείωση των ωρών διδασκαλίας των Ελληνικών και Μαθηματικών στο Δημοτικό σχολείο αποφασίστηκε με την ΠΟΕΔ. Η μείωση των ωρών της Γλώσσας αιτιολογήθηκε με βάση την άποψη ότι η Γλώσσα καλλιεργείται διά όλου του προγράμματος» (σ. 134), άποψη την οποία ασπάζεται και η ίδια. Όπως υπογράμμισε, οι ομάδες διαμόρφωσης των ΑΠ μετατράπηκαν σε ομάδες παραγωγής υλικού, «με αρκετή επιτυχία, όπως δείχνει η ανατροφοδότηση από τα σχολεία» (ό.π.π.). Αν και δεν υπήρχαν οδηγίες συγγραφής των υλικών, αυτά έπρεπε να αναπτυχθούν με βάση το ΑΠ και τις αρχές του Προοιμίου. Τέλος, η ίδια παραδέχτηκε την απουσία συντονιστικού ελέγχου για ανατροφοδότηση.

**Οι συνεντεύξεις με τρεις εκπροσώπους<sup>13</sup> του Γραφείου ΑΠ**, το οποίο λειτούργησε από τον Σεπτέμβριο του 2010 μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2013 με 12 αποσπασμένους, ειδικούς σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα κατέδειξαν, μεταξύ άλλων, τα πιο κάτω βασικά θέματα – προβλήματα (σσ. 135-136):

- Το γεγονός ότι δεν προηγήθηκε ο καθορισμός ΩΠ ήταν απόφαση του επικεφαλής της ΕΔΑΠ, Γ. Τσιάκαλου, ο οποίος ήθελε να αποφύγει τη δημιουργία συγκρούσεων και αντιδράσεων. Οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν ότι σε κάποιο στάδιο, δόθηκε οδηγία να ληφθεί υπόψη το προηγούμενο ωρολόγιο.

- Το γεγονός ότι οι επικεφαλής ακαδημαϊκοί των ομάδων ανάπτυξης των προγραμμάτων καθορίστηκαν από τα κόμματα, ήταν προβληματικό.

- Οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν το θεωρητικό υπόβαθρο, για να εφαρμόσουν τις οδηγίες για τα ΝΑΠ

και δεν ήταν σε θέση να διαχειριστούν την ελευθερία που τους είχε δοθεί σε σχέση με την επιλογή υλικών και περιεχομένου. Αυτή η ελευθερία ανέτρεπε τις πολύ δομημένες οδηγίες που έπαιρναν προηγουμένως από τους επιθεωρητές.

- Σχετικά με την παιδαγωγική επιλογή του Κριτικού Γραμματισμού και την παρατήρηση ότι δεν περιλαμβανόταν στο Προοίμιο, η αντίληψη της ομάδας ήταν ότι ταυτίζεται με αυτό που πάντα γινόταν στα σχολεία και ιδιαίτερα με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

**Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των συνδέσμων επιθεωρητών και συντονιστών ομάδων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, τα ακόλουθα ζητήματα δημιούργησαν προβλήματα:**

- Δεν έγινε έλεγχος κατά πόσο υπάρχει ανταπόκριση μεταξύ των ΝΑΠ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και του Προοιμίου.

<sup>13</sup> Κυριάκο Κυριάκου: δάσκαλο με ΜΑ στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και υπεύθυνο στο Γραφείο για θέματα οργάνωσης και διοίκησης, Λάμπρο Λάμπρου: φιλόλογο με ΜΑ στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και υπεύθυνο στο Γραφείο για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας και Βασιλική Σελιώτη: φιλόλογο με ΜΑ στα Παιδαγωγικά και υπεύθυνη για το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας.

- Τα ΝΑΠ δεν αξιολογήθηκαν σε συστηματική και οργανωμένη βάση προτού αρχίσει η εκπόνηση του υλικού.
- Ό,τι είχε παραχθεί από τις ομάδες εργασίας έγινε δεκτό χωρίς εξωτερική αξιολόγηση, παρόλο που οι ομάδες συγγραφής των ΑΠ εργάστηκαν εν τη απουσία ξεκάθαρων οδηγιών.
- Η παρεχόμενη στήριξη αφορούσε αποκλειστικά στην ύπαρξη επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων εργασίας με το γραφείο ΑΠ και τον Γ. Τσιάκαλο.
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είχε αρχικά «ενημερωτικό» χαρακτήρα. Τα τελευταία 2-3 χρόνια δόθηκε περισσότερη έμφαση στη μεθοδολογία.

Σύμφωνα με τις **συνεντεύξεις Επιθεωρητών Μέσης Εκπαίδευσης:**

- Τα ΝΑΠ αναπτύχθηκαν με «μαξιμαλιστικές τάσεις» ως προς τον χρόνο διδασκαλίας, αφού δεν καθορίστηκε εξαρχής το ΩΠ.
- Όποιος ήθελε, αναρτούσε στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ και το επίσημο και άλλα ανεπίσημα ΑΠ (π.χ. Φυσικές Επιστήμες). Ως εκ τούτου, στις επιμορφώσεις γινόταν χρήση του πρώτου ΑΠ υπό την εποπτεία ακαδημαϊκού, ενώ ως επίσημο παρουσιαζόταν και έφτανε στα χέρια εκπαιδευτικών (σε έντυπη μορφή) άλλο ΑΠ.
- Τα βιβλία εκδίδονταν χωρίς κοινές διαδικασίες εγκεκριμένες από το ΥΠΠ: κάποιες ειδικότητες εργάζονταν μόνο με ακαδημαϊκούς (π.χ. Αρχαία Ελληνικά), άλλες μόνο με επιθεωρητές (π.χ. Βιολογία), άλλες μόνο με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και άλλες με ακαδημαϊκούς και αποσπασμένους (π.χ. Λογοτεχνία). Στην περίπτωση της Φυσικής Αγωγής χρησιμοποιήθηκαν τα βιβλία της Ελλάδας.

Οι επιθεωρητές Μέσης εισηγήθηκαν όπως εξεταστεί η πολιτική έκδοσης βιβλίων και διερευνηθεί η ανάπτυξη νέας πολιτικής για χρησιμοποίηση των βιβλίων που εκδίδονται στην Ελλάδα.

Μερικά σημεία στα οποία αναφέρθηκαν οι **Επιθεωρητές και οι Ομάδες Δημοτικής Εκπαίδευσης** αφορούσαν, μεταξύ άλλων:

- Τη δυσαρέσκεια για την αργοπορημένη εμπλοκή των επιθεωρητών. Τονίστηκε ότι πολλοί επιθεωρητές δεν είχαν καμία ανάμειξη στην επιμόρφωση, γιατί όλα γίνονταν μέσω των επιθεωρητών-συνδέσμων. Θεσμικά υπήρχε ένας Σύνδεσμος επιθεωρητής για κάθε γνωστικό αντικείμενο, χωρίς όμως να υπάρχει κοινή δέσμευση και πολιτική. Την επιμόρφωση αναλάμβανε ο Σύνδεσμος επιθεωρητής και οι σύμβουλοι, με αποτέλεσμα οι επιθεωρητές

που επισκέπτονταν τα σχολεία, για να καθοδηγήσουν εκπαιδευτικούς να μην έχουν κοινή πολιτική με αυτούς που έκαναν τις επιμορφώσεις.

- Το γεγονός ότι κάθε ομάδα συγγραφής ΑΠ εργάστηκε διαφορετικά, κατέληξε στη μη διασφάλιση «επικοινωνίας» μεταξύ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης.

- Στις ανησυχίες τους για την «Εμπέδωση» και την αξιολόγησή της. Όπως επισήμαναν, δεν δόθηκαν σαφείς οδηγίες, δεν δημιουργήθηκαν οι ανάλογες ομάδες εργασίας και δεν πραγματοποιήθηκαν επιμορφωτικές δράσεις σε σχέση με τον θεσμό αυτό. Ενώ ως ιδέα ήταν καλή, στην ουσία αξιοποιήθηκε ως χρόνος προετοιμασίας διαφόρων εκδηλώσεων και χρόνος κάλυψης της ύλης, ειδικότερα στα μαθήματα των Ελληνικών και Μαθηματικών.

- Στο γεγονός ότι δεν έγινε προσεκτική επιλογή των ατόμων που μπήκαν στις ομάδες συγγραφής.

- Στο γεγονός ότι η προδημοτική ήρθε αντιμέτωπη με το σοβαρό πρόβλημα της ύπαρξης 2 ΑΠ (ένα για παιδιά 3-6 χρ. και ένα άλλο, ενιαίο αναλυτικό που περιλάμβανε και την προδημοτική). Αυτό, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, αποδίδεται στο ότι οι αποφάσεις λήφθηκαν ad hoc, δόθηκαν ασαφείς οδηγίες και υπήρχε έλλειψη συντονισμού, διαδικασίας ελέγχου και ανατροφοδότησης.

- Στο γεγονός ότι ενώ κάποια γνωστικά αντικείμενα λειτούργησαν παράγοντας δείκτες επιτυχίας, άλλα δεν προχώρησαν σε κάτι τέτοιο. Επιπλέον, η εννοιολόγηση του όρου «Δείκτες επιτυχίας» διέφερε από μάθημα σε μάθημα ενώ πολλά κείμενα ΑΠ (π.χ. Φυσική Αγωγή, Γεωγραφία) ήταν, κατά τους ίδιους, δυσνόητα και κακογραμμένα.

**Οι Διευθυντές Δημοτικής Εκπαίδευσης εξέφρασαν:**

- Την αναγκαιότητα για εστιασμένη επιμόρφωση, η οποία θα τους ενίσχυε σε θέματα διαχείρισης της αλλαγής αλλά και πρακτική επιμόρφωση, η οποία θα παρείχε εισηγήσεις για την εφαρμογή του κάθε ΑΠ. Σύμφωνα με τους ίδιους, η επιμόρφωση των διευθυντών δεν ήταν επαρκής.

- Την πεποίθηση ότι η «εργαστηριακής μορφής» επιμόρφωση θα μπορούσε να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς ακόμη περισσότερο, ενώ θα έπρεπε να παρέχονται κίνητρα τα οποία θα διασφάλιζαν τη συναίνεση των εκπαιδευτικών για διενέργεια επιμορφώσεων σε εξωσχολικό χρόνο ή/και κατά την περίοδο των διακοπών.

- Αρνητική στάση σε σχέση με την ώρα της εμπέδωσης, αφού η υιοθέτησή της «οδήγησε στη μείωση του διδακτικού χρόνου των Ελληνικών και των Μαθηματικών» (σ. 158). Εκ των υστέρων φυσικά, η ώρα αυτή κατέληξε να χρησιμοποιείται για τις ανάγκες των μαθημάτων αυτών και ειδικότερα των Μαθηματικών.

- Την πεποίθηση ότι η δημιουργία του σχετικού υλικού θα ήταν ορθότερο να προηγηθεί της εφαρμογής των ΑΠ. Αυτό θα προλάμβανε διάφορα πρακτικά προβλήματα που προέκυψαν. Κάποια από αυτά τα προβλήματα ήταν η εκτύπωση του υλικού, η αλλαγή του υλικού και η έλλειψη οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς για τη χρήση του, γεγονός που προκαλούσε σύγχυση.

- Την άποψη ότι χρειάζεται αναπροσαρμογή ωρολογίου και ύλης. Οι δάσκαλοι δεν θεωρούν ότι μειώθηκε η ύλη, ενώ υπάρχει η αντίληψη ότι οι πυρηνικές γνώσεις δεν έχουν οριστεί επαρκώς σε όλα τα μαθήματα.

- Τη γνώμη ότι τα ΝΑΠ δεν δίνουν έμφαση στα βασικά ξεχνώντας ότι «είμαστε δημοτικό» (σ. 150). Ειδική αναφορά έκαναν στη Γεωγραφία και στην Επιστήμη, οι οποίες έχουν αυξημένο βαθμό δυσκολίας. Παράλληλα, υπογράμμισαν την απουσία διαθεματικών προσεγγίσεων.

- Την επιφύλαξή τους για τα προσόντα των ατόμων που ανέλαβαν να καθοδηγούν και να συμμετέχουν στη συγγραφή των ΝΑΠ.

- Την άποψη ότι το μάθημα της Γλώσσας δεν εξυπηρετεί τον σκοπό του. Χρησιμοποιεί «ελιτίστικη» γλώσσα που κουράζει, δεν κάνει αναφορά στις γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτήσει ο μαθητής, αλλά θεωρητικολογεί. Σημείωσαν ότι το μάθημα θα πρέπει να αποκαλείται Ελληνικά και όχι «Γλώσσα και Πολιτισμός». Διφορούμενες απόψεις εντοπίστηκαν σε σχέση με τα μαθήματα που πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σε αυτό και κατά πόσο η Λογοτεχνία πρέπει να παραμείνει ενοποιημένη με τη Γλώσσα.

- Την προτροπή για αύξηση των ωρών διδασκαλίας της Γλώσσας και παροχή ξεκάθαρων οδηγιών προς τα σχολεία με αλλόγλωσσους μαθητές (κάτι το οποίο απουσίαζε από τα ΝΑΠ, π.χ. διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας).

- Εισήγηση για θεσμοθέτηση επίσημου τρόπου αξιολόγησης σε κάθε τάξη (κάτι το οποίο απουσίαζε από το αντίστοιχο ΑΠ για τη δημοτική εκπαίδευση).

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των **Διευθυντών Μέσης Εκπαίδευσης**, στα φιλολογικά μαθήματα επικράτησε μεγάλη σύγχυση, τόσο στη Γλώσσα όσο και στα υπόλοιπα (π.χ.

Λογοτεχνία, Ιστορία, Αρχαία Ελληνικά), ενώ οι επιμορφώσεις στα ΝΑΠ κρίθηκαν από ελλιπείς έως ανύπαρκτες.

**Τα μέλη των εκπαιδευτικών, συνδικαλιστικών οργανώσεων ΟΕΔΜΕΚ και ΟΛΤΕΚ** ανέφεραν ότι ήταν απαραίτητη η ύπαρξη κριτηρίων για την επιλογή των ατόμων τα οποία θα εργάζονταν για την ανάπτυξη των ΑΠ. Όπως αναφέρθηκε, στις υποεπιτροπές διαμόρφωσης ΑΠ έτυχε να συμμετέχουν «εκπαιδευτικοί με ελάχιστα χρόνια διδακτικής εμπειρίας ή ακόμη και αντικαταστάτες εκπαιδευτικοί γεγονός που, όπως δήλωσαν, προέκυψε μετά από παρέμβαση διάφορων κομματικών παρατάξεων» (σ. 158).

**Η Συνομοσπονδία Γονέων Δημοτικής Εκπαίδευσης** έκανε λόγο για την επιτακτικότητα συρρίκνωσης και συμπύκνωσης της ύλης προς τα κάτω, εφόσον τα παιδιά φαίνεται να έχουν δυσκολίες αφομοίωσης της ύλης. Ταυτόχρονα, πρότεινε αύξηση των ωρών των Ελληνικών.

Από πλευράς της, η **Συνομοσπονδία Γονέων Μέσης Εκπαίδευσης** σημείωσε ότι έχουν μειωθεί τα κίνητρα των καθηγητών να διδάξουν, λόγω αντιφατικών οδηγιών και ασαφειών.

**Άτομα τα οποία συμμετείχαν στις ομάδες εργασίας για τη συγγραφή των ΝΑΠ Γλώσσας** επισήμαναν ότι «γράφτηκε αποκλειστικά από τους ακαδημαϊκούς» (σ. 166) – ως εκ τούτου και η δυσκολία κατανόησής του - ενώ οι ομάδες εργασίας εργάστηκαν βάσει οδηγιών που έλαβαν στην ανάπτυξη στόχων και δραστηριοτήτων για 4 κατηγορίες μαθητών: 4-7 ετών, 7-10 ετών, 11-14 ετών και 14-18 ετών.

Σύμφωνα με τους ίδιους/ίδιες, στη νέα προσέγγιση το κείμενο διδάσκεται ως κοινωνική πράξη και ιδεολογικό προϊόν. Όπως κατέγραψαν, ο κριτικός γραμματισμός ταιριάζει σε μεγαλύτερα παιδιά, χρειάζεται συνδυασμός λειτουργικής και σημασιολογικής γραμματικής, απλοποίηση των κειμένων και ενσωμάτωση της διάστασης της γραμματικής στο κείμενο, εφόσον αυτή διδάσκεται αποπλαισιωμένα. Παράλληλα, απαιτείται διασύνδεση μεταξύ στόχων και κειμενικών ειδών και αποσαφήνιση των παρανοήσεων των καθηγητών οι οποίοι κατέληξαν να διδάσκουν σελίδα με σελίδα το βιβλίο, λόγω των ασαφειών στις εγκυκλίους και οδηγίες.

Τέλος, εξέφρασαν την πεποίθηση ότι ο τρόπος εμβολιασμού των σχολείων ήταν λανθασμένος από τη στιγμή που δεν υπήρχαν εμβολιαστές ούτε και επιμορφωμένοι σύμβουλοι, σε κάθε σχολείο. Οι επιθεωρητές οι οποίοι ανέλαβαν τις επιμορφώσεις κρίθηκαν ακατάλληλοι, εφόσον δεν συμμετείχαν στην ανάπτυξη του ΑΠ ενώ «διέδωσαν ότι θα σταματήσει η εφαρμογή της μεταρρύθμισης στη Γλώσσα» (σ. 167).

Σύμφωνα με τις **απόψεις Εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων**, οι οποίες προωθήθηκαν γραπτώς, τα ΝΑΠ Γλώσσας (σσ. 301-302) :

Απεγκλωβίζουν τους εκπαιδευτικούς από το ρόλο του σχολικού εγχειριδίου ως του μόνου εργαλείου διδασκαλίας της γλώσσας. Παράλληλα, η διδασκαλία θεματικών ενοτήτων, αυξάνει την εμπλοκή των μαθητών στην παιδαγωγική πράξη κάνοντας τη διδασκαλία ενδιαφέρουσα, ευφάνταστη και δημιουργική. Θα έπρεπε όμως να γίνουν περαιτέρω διασαφηνίσεις και επιμορφώσεις, ως προς τον τρόπο δόμησης ενοτήτων σε συνάφεια με την επίτευξη γλωσσικών στόχων.

Ταυτόχρονα, επιβεβλημένη κρίθηκε η συγκεκριμενοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων για κάθε τάξη, σε διαφοροποιημένα επίπεδα, η ξεκάθαρη καταγραφή των γνώσεων και δεξιοτήτων που θα πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής, καθώς και η υιοθέτηση ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης για κάθε τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί δημοτικής κατέγραψαν ότι «η χρήση χρηστικών κειμένων θα πρέπει να γίνεται ισορροπημένα με την παράλληλη χρήση λογοτεχνικών κειμένων» (σ. 302) και ότι θα πρέπει να δίνεται σημασία στην Ορθογραφία και στη Γραμματική, χωρίς αχρείαστες ορολογίες.

Σε σχέση με την ενοποίηση του γλωσσικού μαθήματος, εξέφρασαν τη γνώμη ότι η Λογοτεχνία και η Θεατρική Αγωγή μπορούν να αξιοποιηθούν στη μελέτη των γλωσσικών δομών και φαινομένων. Ως εκ τούτου, ο διαχωρισμός τους από το γλωσσικό μάθημα αποτιμήθηκε ως λανθασμένος από τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, πρότειναν τη δημιουργία τράπεζας υλικού, στην οποία θα μπορεί να ανατρέχει ο εκπαιδευτικός για να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του, εφόσον είναι δύσκολο να φέρνουν το υλικό οι ίδιοι οι μαθητές.

**Κάποια από τα σημεία τα οποία αναδείχθηκαν μετά το τέλος της ποσοτικής ανάλυσης των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από εκπαιδευτικούς δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, ήταν τα ακόλουθα:**

- Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν φαίνεται να παρουσιάζουν θετικές στάσεις αναφορικά με τους στόχους, τη φιλοσοφία και τις αλλαγές που έγιναν στο ΝΑΠ στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν, αλλά και με τις αρχές που αναφέρονται στο Προοίμιο (σ. 10).

- Λιγότερο θετικές φαίνεται να είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό διαφοροποίησης από τους στόχους και τις επιδιώξεις των προηγούμενων ΑΠ, αλλά και για θέματα πρακτικής εφαρμογής των ΝΑΠ στη διδασκαλία και διαφοροποίηση (σ. 11).

- Αρνητική φαίνεται να είναι η στάση των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης απέναντι «στις αλλαγές που έγιναν στο ωρολόγιο πρόγραμμα στα μαθήματα της Γλώσσας και των

Μαθηματικών, αλλά και όσον αφορά στην ώρα της Εμπέδωσης» (σ. 11). Συγκεκριμένα, σχεδόν 6 στους 10 εκπαιδευτικούς φαίνεται να εντοπίζουν προβλήματα και πιστεύουν ότι οι ώρες της Εμπέδωσης δεν θα πρέπει να μείνουν ως έχουν (σ. 260).

- Οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν λιγότερο θετική στάση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Μέσης, απέναντι στις αλλαγές που έγιναν (σ. 259).

- Λιγότερο θετικές είναι και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Δημοτικής αναφορικά με την επιμόρφωση, αφού αρκετοί θεωρούν ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια που οργανώθηκαν για τα ΝΑΠ δεν βοήθησαν σε μεγάλο βαθμό στην εφαρμογή των νέων μεθόδων στη διδασκαλία, ούτε στη διαφοροποίηση του μαθήματός τους (σ. 260). Περίπου το 40% των εκπαιδευτικών δημοτικής, απάντησε ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια δεν ήταν βοηθητικά. Συγκεκριμένα, ποσοστό 3,7% κατέγραψε ότι τα σεμινάρια δεν το βοήθησαν καθόλου στο να εφαρμόσει τους νέους στόχους και τις βασικές εμφάσεις του γνωστικού αντικείμενου που διδάσκει. Αντίστοιχα 39,4% επισήμανε ότι τα σεμινάρια το βοήθησαν λίγο. Περίπου το 50% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απάντησε ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια δεν το βοήθησαν καθόλου (5,0%) ή το βοήθησαν λίγο (45,4%) στο να εφαρμόσει τις νέες μεθόδους στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει.

- Η πλειοψηφία των φιλολόγων θεωρεί ότι η ύλη που περιλαμβάνεται στο ΝΑΠ Γλώσσας δεν μπορεί να καλυφθεί στον διαθέσιμο χρόνο.

- Το 1/3 περίπου των ερωτηθέντων φιλολόγων κατέγραψαν ότι δεν είναι έτοιμοι για εφαρμογή του ΝΑΠ και ότι χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση, ενώ γύρω στα 2/3 σημείωσαν ότι δεν μπορούν να εφαρμόσουν το ΝΑΠ, χωρίς νέα εγχειρίδια και προτάσεις διδασκαλίας.

- Ειδικότερα, για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι το διδακτικό υλικό που ετοιμάστηκε δεν τους βοηθά στο να πετύχουν τους στόχους του ΑΠ, ενώ περίπου 6 στους 10 σημείωσαν ότι η ύλη που περιλαμβάνεται στο ΑΠ δεν μπορεί να καλυφθεί στον διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

- Στη γενική δήλωση περί καταγραφής της ικανοποίησης ή όχι σε σχέση με τα ΝΑΠ, μόνο το 45% απάντησε θετικά.

**Η Ανάλυση Περιπτωσιακών Μελετών στα 4 Πιλοτικά Γυμνάσια** στα οποία, με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου ημερομηνίας 30.08.2012 (Αρ. Πρότασης: 1028/12), εφαρμόστηκε το ΝΩΠ Μέσης Εκπαίδευσης, για τη σχολική χρονιά 2012-13, αποτέλεσε ένα ακόμη σημείο στο οποίο στάθηκε η Επιστημονική Επιτροπή.



Η Επιτροπή μελέτησε τους σχετικούς φακέλους και σημειώματα που τέθηκαν στη διάθεσή της στο ΥΠΠ και πραγματοποίησε επισκέψεις στα 3 από τα 4 Γυμνάσια (πλην του γυμνασίου στην Πάφο). Σκοπός της επίσκεψης ήταν «η συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων για την εφαρμογή του νέου ωρολογίου προγράμματος και η συγκριτική από τους εμπλεκόμενους αποτίμηση των συνεπειών από την αλλαγή» (σ. 262). Για τον σκοπό αυτό, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις/ συνομιλίες με τον/την Διευθυντή/τρια του κάθε σχολείου, τη διευθυντική ομάδα, τον καθηγητικό σύλλογο, τους μαθητές και τον προγραμματιστή του σχολείου. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε παρακολούθηση 80λεπτων μαθημάτων.

Όπως επισημαίνεται στην έκθεση, ο θεσμός των πιλοτικών δεν έχει με κανένα τρόπο αιτιολογηθεί. Ειδικότερα, η σχετική μελέτη της Επιτροπής, κατέδειξε τα πιο κάτω (σ. 281):

Από παιδαγωγική άποψη δεν τεκμηριώνεται ο θεσμός των 80λεπτων, για να γίνουν όλα τα μαθήματα συνεχόμενα δίωρα. Ούτε από πρακτική άποψη μπορούν όλες οι περίοδοι να είναι συνεχόμενες μια και ενδιάμεσα σε πλείστες περιπτώσεις παρεμβαίνει διάλειμμα, ακόμα και σε εργαστηριακά θετικά μαθήματα.

Υπάρχουν στοιχεία από το σκεπτικό της λειτουργίας των πιλοτικών τα οποία ήδη είχαν συμπεριληφθεί στο σκοπό ανάπτυξης νέων αναλυτικών προγραμμάτων, όπως η υιοθέτηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, πιο σύγχρονων και αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, διαδικασίες διαφοροποίησης διδασκαλίας-μάθησης, χρήση της τεχνολογίας, συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εργαστηριοποίηση μαθημάτων. Η αποδόμηση του ωρολογίου προγράμματος, όπως έγινε στα πιλοτικά γυμνάσια, ουδόλως διαφοροποίησε τα πράγματα ως προς τα πιο πάνω στοιχεία των ΝΑΠ.

Συνοψίζοντας, στα πλαίσια της ενότητας αναδεικνύεται μια σειρά θεμάτων. Καταρχήν, καθίσταται αντιληπτό το γεγονός ότι οι διάφοροι δρώντες (άτομα και ομάδες) που αντιπολιτεύτηκαν τις πολιτικές αποφάσεις και εκπαιδευτικές επιλογές της Ακελικής κυβέρνησης, παρουσιάζονται συνεπείς στον λόγο τους υποστηρίζοντας, τόσο την προσπάθεια αξιολόγησης (εκ μέρους του ΔΗΣΥ) των όσων προηγήθηκαν όσο και τα πορίσματα αυτής. Συνεπώς, ο λόγος της αντιπολίτευσης περνά στο αντίπαλο στρατόπεδο το οποίο καλείται να υποστηρίξει τις επιλογές που προηγήθηκαν και επικρίνει τη διαδικασία αξιολόγησης της ΕΜ και των ΝΑΠ. Οι συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ των φορέων που δραστηριοποιούνται εντός του εκπαιδευτικού/πολιτικού πεδίου, φαίνεται να βρίσκουν νέο έδαφος το οποίο αναζωπυρώνει την προσπάθειά τους για επίτευξη του στόχου για αύξηση της επιρροής και εμπλοκής τους.

Ανακεφαλαιώνοντας, ο υπουργός ο οποίος αναλαμβάνει το χαρτοφυλάκιο του ΥΠΠ μετά την κυβερνητική αλλαγή (Κ. Κενεβέζος), εκθέτει τις πολιτικές αποφάσεις της κυβέρνησης

Αναστασιάδη στον εκπαιδευτικό τομέα. Οριοθετεί τις επιδιώξεις της νέας κυβέρνησης και την αναγκαιότητα αξιολόγησης της πορείας της ΕΜ, συνδέοντας τα αποτελέσματα αυτής με την προσπάθεια για εκσυγχρονισμό της παιδείας και την παραγωγή νέων εκπαιδευτικών προτάσεων.

Την πιο πάνω επιδίωξη χαιρετίζουν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, το Ινστιτούτο Πολιτισμού, ο ΣΕΚΦ και ο ΣΕΔΜΕΚ. Ο πρόεδρος της ΟΕΛΜΕΚ Δ. Ταλιαδώρος, κάνει ειδική αναφορά στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, επισημαίνοντας ότι θα πρέπει να διορθωθούν οι στρεβλώσεις που έχουν παρατηρηθεί. Από πλευράς της, η Κίνηση Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ ζητάει διακοπή της πιλοτικής εφαρμογής του ΩΠ.

Η ΑΛΛΑΓΗ εμφανίζεται ιδιαίτερα επικριτική, μετά τη δημοσίευση της έκθεσης αξιολόγησης εκ μέρους της Επιστημονικής Επιτροπής, κατηγορώντας την προηγούμενη κυβέρνηση και τον πρόεδρο της ΕΔΑΠ για τις παραλείψεις και τα προβλήματα τα οποία εντοπίστηκαν.

Υποστηρικτές των όσων προηγήθηκαν στα πλαίσια της ΕΜ, εμφανίζονται μέλη της προηγούμενης κυβέρνησης ή/και φορείς οι οποίοι συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων από θέσεις κλειδιά (π.χ. πρώην υΠΠ, βουλευτής ΑΚΕΛ, πρόεδρος ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ). Οι προαναφερθέντες επικρίνουν τόσο την απόφαση του ΥΠΠ περί αξιολόγησης της ΕΜ, όσο και τα παράγωγα αυτής (Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης). Στις αναφορές τους, παρουσιάζεται η κοινή τους θεώρηση για προσπάθεια «σκόπιμης κατάργησης» των όσων αποφασίστηκαν και προωθήθηκαν από την προηγούμενη κυβέρνηση (Σ. Χαραλάμπους), για «σκοπούμενες ή επιθυμούμενες αλλαγές πολιτικής και κατευθύνσεων» (Α. Δημητρίου) και για εισαγωγή μιας «πορείας αντιμεταρρύθμισης» από μια «καθοδηγούμενη επιτροπή» η οποία επιχειρεί ένα «ιδεολογικό ξεκαθάρισμα» των ΑΠ (Α. Καυκαλιάς).

Η έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης, επιβεβαιώνει μια σειρά από επιμέρους άξονες που αναδείχθηκαν στα πλαίσια της αρχειακής έρευνας που διενεργήθηκε για τους σκοπούς της διατριβής. Πιο συγκεκριμένα, πιστοποιεί την ύπαρξη ελλείψεων, παραλείψεων και θεμάτων που άπτονται της διαχείρισης που έλαβε η ΕΜ, η προώθηση και εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας. Εκτενέστερα, η Έκθεση καταδεικνύει ότι οι διαδικασίες που άπτονταν της ανάπτυξης και προώθησης ΝΑΠ (ΩΠ, επιμορφωτικό/εκπαιδευτικό υλικό, διδακτικά εγχειρίδια) και η μεταξύ τους ετεροχρονισμένη αφετηρία, λειτούργησε απονομιμοποιητικά αλλά και αυτοαναιρετικά, εφόσον δεν έλαβε υπόψη τους συνοχικούς δεσμούς που έπρεπε να έχουν οι επιμέρους αποφάσεις και δράσεις. Η ενσωμάτωση όλων των ενδιαφερόμενων στις ομάδες συγγραφής, η απουσία ξεκάθαρων οδηγιών προς τις ομάδες αυτές, η απουσία θεσμοθετημένων διαδικασιών ανατροφοδότησης των ομάδων, η αναποτελεσματική επιμόρφωση, η παράδοση εμπλοκή των επιθεωρητών ως επιμορφωτών, οι αδιευκρίνιστες διαδικασίες ανάπτυξης διδακτικών εγχειριδίων και εκπαιδευτικού υλικού, αποτέλεσαν πτυχές οι οποίες αναδείχθηκαν.

Το σύνολο των δημόσιων τοποθετήσεων σε σχέση με την απόφαση της κυβέρνησης Αναστασιάδη για αξιολόγηση της πορείας της ΕΜ και των ΑΠ, αλλά και σε σχέση με την έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης ανέρχονται σε 44. Ειδικότερα, εντοπίστηκαν 16 αναφορές το 2013 και 28 το 2014.

ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΟΣ	ΧΑΡΑΥΓΗ	ΠΟΛΙΤΗΣ	ΣΗΜΕΡΙΝΗ	ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ	ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	ΚΟΜΜΑΤΑ	Paideia News	ΑΛΛΑ	ΣΥΝΟΛΟ
2014:11 2013:9 <b>Σύνολο:20</b>	2014:4 2013:2 <b>Σύνολο:6</b>	2014:4 <b>Σύνολο:4</b>		2014:4 2013:1 <b>Σύνολο:5</b>		2014:1-ΑΚΕΛ <b>Σύνολο:1</b>	2014:2 2013:2 <b>Σύνολο:4</b>	2014:1-Kathimerini 1-ΠολίτηςNews 2013:2-Kathimerini <b>Σύνολο:4</b>	2014:28 2013:16 <b>N:44</b>
Αναφορές σε σχέση με την αξιολόγηση της πορείας της ΕΜ και την έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης									

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διδακτορική αυτή έρευνα επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς πλαισιώνεται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η αναμόρφωση του ΑΠ Γλώσσας από την επίσημη κρατική αρχή (κυβέρνηση – ΥΠΠ) και άλλους σημαντικούς φορείς, οι οποίοι λειτούργησαν υποστηρικτικά και ποια χαρακτηριστικά προσδίδονται στην αλλαγή;
2. Ποια πεδία συγκροτούνται και ποιοι λόγοι εκφέρονται εκ μέρους των εμπλεκόμενων δρώντων;
3. Ποιες διαδικασίες ενεργοποιήθηκαν σε σχέση με τη διαχείριση και υποστήριξη της αλλαγής;
4. Σε ποιους παράγοντες εδράζονται οι αντιδράσεις οι οποίες εντοπίζονται και πώς επηρέασαν την εφαρμογή της ΕΜ και του ΑΠ Γλώσσας 2010;

Στο υφιστάμενο κεφάλαιο παρατίθεται η απάντηση σε κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα και τα συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν, έχοντας ως σημείο αναφοράς τη σχετική βιβλιογραφία όπως και τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν και παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια. Επιπλέον, εμπεριέχεται ξεχωριστή υποενότητα (συζήτηση) αναφορικά με τα όσα μας δίδαξε το υπό μελέτη παράδειγμα γύρω από την έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής. Τέλος, συμπεριλαμβάνονται προεκτάσεις και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.

### 6.1 Απαντήσεις ερευνητικών ερωτημάτων - Συμπεράσματα

**1. Πώς πλαισιώνεται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η αναμόρφωση του ΑΠ Γλώσσας από την επίσημη κρατική αρχή (κυβέρνηση – ΥΠΠ) και άλλους σημαντικούς φορείς, οι οποίοι λειτούργησαν υποστηρικτικά και ποια χαρακτηριστικά προσδίδονται στην αλλαγή;**

Η πολυπλοκότητα της αλλαγής γίνεται αντιληπτή εάν κάποιος συνυπολογίσει το γεγονός ότι αποτελεί διαδικασία, η οποία κινητοποιεί και εμπεικλείει μεγάλο αριθμό ατόμων. Επενδύεται «λεκτικά» και προωθείται βάσει των επιδιώξεων φορέων που ανήκουν ή/και υποστηρίζουν τον κυβερνητικό συνασπισμό και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που προάγει. Ο τρόπος με τον οποίο τόσο τα άτομα αυτά, όσο και ευρύτερα δρώντες ή/και άλλες ομάδες θα συσχετιστούν με την αλλαγή και η στάση που θα κρατήσουν έναντι στην εφαρμογή της, τους ανάγει σε «σημαντικούς φορείς» (significant actors) (Philips & Ochs, 2004, σ. 780). Είναι

γεγονός ότι η αλλαγή θα επηρεαστεί από τους φορείς αυτούς και τις αποφάσεις τους σε διάφορα στάδια και επίπεδα (Phillips & Ochs, 2003), εφόσον έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν την ταχύτητα υλοποίησής της, να υποστηρίξουν ή/και να αντισταθούν στην εφαρμογή της.

Οι διαθέσιμες πηγές κατέδειξαν ότι η κυβέρνηση αλλά και ευρύτερα, φιλοκυβερνητικοί φορείς κλήθηκαν να προωθήσουν την επιτακτικότητα της υλοποίησης της μεταρρύθμισης. Στα πλαίσια αυτά, έπρεπε να διασφαλίσουν στην αλλαγή την αναγκαία νομιμοποίηση και συναίνεση (Μαυρογιώργος, *Πολίτης*, 30.05.2010). Συνεπώς, θεωρούμε ότι ο λεκτικός τρόπος με τον οποίο επέλεξαν να πλαισιώσουν την αλλαγή, δε θεωρείται τυχαίος και σχετίζεται άμεσα με τα πιο πάνω.

Στηριζόμενοι στην παραδοχή ότι ο εκπορευόμενος λόγος δεν είναι ανεξάρτητος των επιδιώξεων των εμπλεκόμενων (βλ. Gee, 2011), παρουσιάζουμε τον τρόπο με τον οποίο επενδύθηκε λεκτικά και προωθήθηκε η ΕΜ αλλά και το ΑΠ Γλώσσας, τόσο εκ μέρους της επίσημης πολιτικής ηγεσίας, στελεχών του ΥΠΠ, φορέων που συμμετείχαν στο εγχείρημα αλλά και ευρύτερα, φορέων που υπερασπίστηκαν την αναγκαιότητα εφαρμογής της αλλαγής.

Επιγραμματικά, όσα μελετήσαμε κατέδειξαν ότι η αλλαγή κωδικοποιήθηκε ως η πολυσχιδής εκείνη διαδικασία, η οποία θα επέφερε συνολική αλλαγή του συστήματος, εφόσον θα εστίαζε στο να φτιάξει τα διάφορα «μέρη» του (βλ. Germinario & Cram, 1998; Hord 1995). Προτάθηκε ως «εναλλακτική», με τρόπο που καταδείκνυε τα συγκριτικά της πλεονεκτήματα (κλίμακα οφέλους) έναντι των όσων βρίσκονταν σε ισχύ στο εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. Morrison, 1998; Rogers, 2003; 1995). Αποτέλεσε μια «υπόσχεση» για βελτίωση και ανταγωνιστικότητα, πλαισιώθηκε ως «θεραπεία» και απαραίτητο συστατικό για κοινωνικό-πολιτισμική και οικονομική ανάπτυξη (βλ. Morrison, 1998). Τέλος, περιβλήθηκε ως «συλλογικό κοινωνικό όραμα» (βλ. Goodson, 2010; 2005).

Εκτενέστερα, οι υπό μελέτη πηγές κατέδειξαν ότι η μεταρρύθμιση και ο λόγος ο οποίος την προώθησε, την παρουσίασε ως μια «υπόσχομενη εναλλακτική», ένα μονοπάτι το οποίο προτάθηκε σε αντιδιαστολή με όσα βρίσκονταν σε ισχύ.

Πιο συγκεκριμένα, ο λόγος ο οποίος συνοδεύει την ΕΜ από πλευράς ΑΚΕΛ, επιθυμεί να αναδείξει τη διαφοροποίηση του κόμματος από προγενέστερες προσπάθειες αλλαγής. Υπογραμμίζει τη διαφωνία με προηγούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές, ενώ παράλληλα αναδεικνύει τον διαχωρισμό και διαχρονικό αποκλεισμό της αριστεράς από το πεδίο λήψης αποφάσεων.

Χαρακτηριστικά, ο Γ.Γ. του κόμματος Α. Κυπριανού επισήμανε ότι ο στόχος για πραγματοποίηση ριζοσπαστικής μεταρρύθμισης με βαθιές τομές, τόσο στη δομή όσο και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τίθετο για χρόνια από το ΑΚΕΛ και αποτελούσε βασικό άξονα του προγράμματος διακυβέρνησης (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 15.12.2009). Ταυτόχρονα,

τόνισε την ανάγκη εκκίνησης διαδικασιών για «μια μεταρρύθμιση η οποία θα ανοίγει μέτωπα εναντίον της συντήρησης, του αναχρονισμού και της οπισθοδρόμησης, φέρνοντας το καινούργιο και την αλλαγή» (σ. 9).

Σε μια προσπάθεια να προωθήσει τάχιστα την υλοποίηση της ΕΜ, η νεοδιορισθείσα κυβέρνηση υιοθέτησε τον λόγο της έκθεσης της ΕΕΜ και το φιλοσοφικό – ιδεολογικό υπόβαθρο του μανιφέστου για τη δημιουργία του «δημοκρατικού» και «ανθρώπινου» σχολείου (Καζαμίας, *Φιλελεύθερος*, 11.04.2010, σ. 46), τονίζοντας ότι αυτό είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί.

Οι πιο πάνω τοποθετήσεις, σκιαγραφούν την αλλαγή ως το ξεχωριστό μονοπάτι (δίοδο) που διανοίγεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο το οποίο είχε ήδη διαμορφωθεί στη βάση προηγούμενων προτάσεων, πρακτικών και νορμών που είχαν φυσικοποιηθεί, έχοντας γίνει κομμάτι της πραγματικότητας. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα, τα οποία κωδικοποιούν την προτεινόμενη αλλαγή σε απόκλιση με τα ισχύοντα. Παράλληλα, αποδίδουν θετικό πρόσημο στα διακριτικά γνωρίσματα, τα οποία διαφοροποιούν τη προσέγγιση που ακολουθείται από αντίστοιχες στο παρελθόν.

Ο επικεφαλής του Γραφείου Παιδείας του ΑΚΕΛ Χ. Χριστοφίδης, κατέγραψε ότι σε αντιδιαστολή με τις αλλαγές που γίνονταν στο παρελθόν «από μια γραφειοκρατική ελίτ στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού στηριγμένη στο σχολικό εμπειρισμό και όχι στην επιστημονική γνώση», οι οποίες επιβεβαίωναν ότι «ο χώρος των αναλυτικών προγραμμάτων και ιδιαίτερα της Παιδείας, υπήρξε χώρος επιβολής πολιτικών και ιδεολογικών σχεδιασμών», η υφιστάμενη αλλαγή χαρακτηρίζεται από «επιστημονικό-κεντρική προσέγγιση», «ανοιχτό διάλογο» και μια «πραγματικά ανεξάρτητη επιτροπή με επιστημοσύνη» (Περδός, *Χαραυγή*, 14.05.2010, σ. 17).

Ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ υπέδειξε τη διαφοροποίηση της υφιστάμενης περίπτωσης αναμόρφωσης ΑΠ σε σχέση με προηγούμενες, οι οποίες εστίαζαν αποκλειστικά σε αλλαγή περιεχομένου (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.07.2008). Με τον τρόπο αυτό επιδιώχθηκε, κατά την άποψή μας, η ανάδειξη της ανεπάρκειάς τους.

Θέτοντας περισσότερο εκπαιδευτικούς παρά πολιτικούς όρους (όπως ο Χ. Χριστοφίδης), τόνισε ότι σε αντιδιαστολή με προγενέστερα εγχειρήματα, στην υφιστάμενη περίπτωση οι στόχοι και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις θα τύγχαναν αλλαγής, σε μια προσπάθεια εναρμόνισης και ευθυγράμμισης με τις ανάγκες της σύγχρονης κυπριακής κοινωνίας και τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 21.12.2008; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.07.2008). Όπως ο ίδιος επισήμανε, «έφτασε η στιγμή τα σχολεία μας να αποστασιοποιηθούν από τον (sic) παραδοσιακό πρότυπο παροχής πληροφοριών και να επικεντρωθούν στην καλλιέργεια κάποιων σημαντικών ικανοτήτων» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.07.2008, σ. 29).

Από πλευράς του, ο Α. Δημητρίου διευκρίνισε ότι «για πρώτη φορά συμμετέχουν τόσο ενεργά οι εκπαιδευτικοί» σε όλες τις υποεπιτροπές διαμόρφωσης ΑΠ (*Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*, 31.08.2009).

Υπογραμμίζοντας τη διαφοροποίηση από τα ισχύοντα, η κυβέρνηση φαίνεται να απέβλεπε στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των εμπλεκομένων, διαμέσου της ενίσχυσης της θελκτικότητας της αλλαγής. Την ίδια στιγμή, ενίσχυε τη ρητορική προώθησης της αλλαγής, η οποία επέβαλλε την ανάπτυξη και διοχέτευση ανάλογων επιχειρημάτων, τα οποία θα νομιμοποιούσαν τα προτεινόμενα. Συνεπώς, η αλλαγή, επενδύθηκε από υποσχετικό και αισιόδοξο λόγο, ο οποίος έδωσε **έμφαση στο τέλος της διαδικασίας και στο «αποτέλεσμα» της εφαρμογής της μεταρρύθμισης.**

Ο επικεφαλής της ΕΔΑΠ, εξέθεσε την πεποίθησή του ότι «μετά από μερικά χρόνια, η Κύπρος θα κατατάσσεται στις πρώτες χώρες σε όλους τους διεθνείς διαγωνισμούς» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.07.2008, σ. 29). Τονίζοντας ότι οι άκρως απογοητευτικές επιδόσεις των Κύπριων μαθητών είναι απόρροια λανθασμένων ΑΠ (Θρασυβούλου, *SIGMALIVE*, 15.02.2009), σημείωσε ότι ο **εκσυγχρονισμός** μέσω της εκπαίδευσης της κυπριακής κοινωνίας είναι μια πραγματικότητα η οποία θα φέρει αποτελέσματα εντός δεκαετίας (*Σημερινή*, 09.05.2012, έμφαση δική μας).

Ο αρμόδιος υΠΠ (Α. Δημητρίου) προέκτεινε τα δυνητικά οφέλη που μπορεί να έχει η υλοποίηση της ΕΜ, καταγράφοντας ότι: «Η ουσιαστική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που αρχίσαμε δε θα έρθει μόνο από την αναμενόμενη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών μας. Θα έρθει κυρίως από την επιτυχία της κοινωνίας μας να δίνει λύσεις, ειρήνη, ευημερία, ευποία και ευτυχία στους πολίτες της...» (Δημητρίου, *Χαραυγή*, 01.05.2011, σ. 14).

Σύμφωνα με τον ΠτΔ, η ΕΜ και η υλοποίησή της «ποιοτικά θα αναβαθμίσει την παιδεία μας» (*Χαραυγή*, 21.12.2008, σ. 3). Προς αυτή την κατεύθυνση, τέθηκαν πέντε κεφαλαιώδη ζητήματα για την πλήρωση του στόχου της προώθησης και υλοποίησης της ΕΜ.

Ειδικότερα, μια σειρά από επιμέρους πτυχές αναδείχθηκαν ως προτεραιότητες (π.χ. περιεχόμενο της εκπαίδευσης, μέθοδοι διδασκαλίας, σύστημα επιμόρφωσης, σύστημα αξιολόγησης, σύστημα διορισμών, εκσυγχρονισμός της υποδομής και της τεχνολογίας που υπάρχει στην εκπαίδευση, διοικητική αναδόμηση του ΥΠΠ και των σχολικών μονάδων) (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 29.07.2008; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.05.2008).

Με τον τρόπο αυτό, η μεταρρύθμιση κωδικοποιήθηκε ως η πολυσχιδής εκείνη διαδικασία η οποία ανταποκρινόμενη σε διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος, θα επέφερε **συνολική αλλαγή του συστήματος, φτιάχνοντας τα διάφορα «μέρη» του** (βλ. *Germinario & Cram*, 1998; *Hord* 1995, έμφαση δική μας).

Μελετώντας την πορεία της ΕΜ και την αλληλουχία των δηλώσεων και δράσεων που πραγματοποιήθηκαν, κάποιος μπορεί εύκολα να αντιληφθεί ότι η έμφαση που έλαβαν τα επιμέρους ζητήματα που τέθηκαν για αναβάθμιση της παιδείας, δεν ήταν ισόποση. Η μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στα ΑΠ, ενώ η μεταρρύθμιση ταυτίστηκε εντέλει με αυτά. Η πορεία της ΕΜ υπήρξε, σε τελική ανάλυση, μονοδιάστατη με αποκλειστική έμφαση και επικέντρωση στην «εσωτερική μεταρρύθμιση» των ΑΠ (Καζαμιάς, *Φιλελεύθερος*, 11.04.2010, σ. 46). Στην ίδια παρατήρηση κατέληξαν ακαδημαϊκοί οι οποίοι, με δημόσιες τοποθετήσεις, κατέγραψαν ότι η εξίσωση της μεταρρύθμισης με την αναμόρφωση των ΑΠ, δεν ευνόησε την επιτυχημένη προώθηση πολιτικών σε άλλους τομείς και πτυχές (βλ. Καζαμιάς, *Φιλελεύθερος*, 11.04.2010; Κουτσελίνη, *PaideiaNews*, 07.02.2011; Μαυρογιώργος, *Πολίτης*, 01.01.2012). Το γεγονός αυτό λειτούργησε, σύμφωνα με την άποψή μας, ως δείκτης συνέπειας, ο οποίος εξέθεσε την απόσταση μεταξύ διακηρύξεων και πραγματικότητας (βλ. Yan, 2012).

Επιπλέον, ο λόγος ο οποίος πλαισίωσε τη μεταρρύθμιση και αναμόρφωση των ΑΠ για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, φαίνεται να αποσκοπούσε στην προβολή και διάχυση της αναγκαιότητας προώθησης των προτεινόμενων αλλαγών. Για τον λόγο αυτό, θεωρούμε ότι επιλέχθηκε η **ευθυγράμμιση της αλλαγής με την (οικονομική) πρόοδο, τον εκσυγχρονισμό, τη βελτίωση και την ανταγωνιστικότητα.**

Ειδικότερα, τα επιχειρήματα τα οποία λειτούργησαν ως πυρήνας νομιμοποίησης και προαγωγής της μεταρρύθμισης και των αλλαγών, εστίασαν στην επιτακτικότητα βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της θέσης μας σε διεθνείς διαγωνισμούς. Με τον τρόπο αυτό, επιβεβαιώθηκε η αναγκαιότητα ευθυγράμμισης με υπερεθνικές πιέσεις (βλ. Κληρίδης & Ρουσσάκης, 2017), οι οποίες καλούν για συμμετοχή σε διεθνείς έρευνες και μετρήσεις στον εκπαιδευτικό τομέα.

Ο Δ. Χριστόφιας, κατέγραψε ότι οι τελευταίες θέσεις κατάταξης οι οποίες αναλογούν στην Κύπρο σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες μέλη της ΕΕ, υποδηλώνουν την αναγκαιότητα λήψης μέτρων, εφόσον στον σημερινό κόσμο «τέτοιας μορφής και τέτοιου βαθμού αποτυχία στην εκπαίδευση αποτελεί πραγματική ωρολογιακή βόμβα στο μέλλον της χώρας» (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 30.01.2009). Όπως τόνισε, η αλλαγή της κατάστασης αυτής, χωρίς περαιτέρω χρονοτριβή, τέθηκε ως στόχος της ΕΜ.

Με δηλώσεις του ο υΠΠ Γ. Δημοσθένους, παραδέχθηκε ότι «ένα πρότυπο εκπαιδευτικό σύστημα, έχει να κάνει με τα άριστα αποτελέσματα» (Κυριακίδου & Σιζοπούλου, *Φιλελεύθερος*, 29.01.2012, σ. 14), ενώ επισήμανε ότι τα κυπριακά αποτελέσματα όπως αυτά παρουσιάζονται μέσα από διεθνείς έρευνες «δεν αντιστοιχούν και δεν αντανακλούν τις επενδύσεις που γίνονται στην εκπαίδευση» (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 05.02.2012).



Από πλευράς του, ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ υπογράμμισε ότι «εάν δώσουμε στους εκπαιδευτικούς και τους επιθεωρητές τα νέα αναλυτικά προγράμματα, θα βρεθούμε στις πρώτες ευρωπαϊκές χώρες σε ό,τι αφορά το μαθησιακό επίπεδο» (Θρασυβούλου, *SIGMALIVE*, 15.02.2009).

Τα πιο πάνω, φανερόνουν ότι ο λόγος ο οποίος πλαισίωσε την αλλαγή, οικοδομήθηκε **σε αναφορά με τις συνθήκες που συγκροτούσαν την κυπριακή πραγματικότητα** (π.χ. μεγάλες επενδύσεις στον τομέα της παιδείας, χαμηλές επιδόσεις σε διεθνείς έρευνες). Ευθυγράμμισε την αλλαγή με τη δυνατότητά της να συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της θέσης της Κύπρου σε διεθνείς διαγωνισμούς. Με τον τρόπο αυτό, υπερτονίστηκε το «αναπόφευκτο» της υλοποίησης της αλλαγής. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση εκ μέρους του προέδρου της ΕΔΑΠ σύμφωνα με την οποία, η Κύπρος έχει τη δυνατότητα να καταστεί η Φινλανδία της Νότιας Ευρώπης, εφόσον θα καταλαμβάνει τις πρώτες θέσεις σε διεθνείς διαγωνισμούς (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.07.2008).

Ο λόγος ο οποίος παρουσίασε την αλλαγή σε ταύτιση με τη βελτίωση, ενισχύθηκε από τις φωνές σημαντικών φορέων, εκπροσώπων της κυβέρνησης ή/και του ΑΚΕΛ. Ο ΠτΔ, ο υΠΠ Α. Δημητρίου, η Γενική Διευθύντρια του ΥΠΠ Ο. Στυλιανού, ο Γενικός Γραμματέας και ο Επικεφαλής του Γραφείου Παιδείας του ΑΚΕΛ (Α. Κυπριανού και Χ. Χριστοφίδης αντίστοιχα), στήριξαν τη συγκεκριμένη ρητορική νομιμοποίησης, έμμεσης υποβολής και υπόδειξης της αναγκαιότητας της προώθησης της ΕΜ καταγράφοντας, σε αρκετές περιπτώσεις, ότι οι θέσεις κατάταξης της Κύπρου και το μέγεθος των κονδυλίων που ξοδεύονται στον τομέα της εκπαίδευσης, υποδηλώνουν την επιτακτικότητα της λήψης παρεμβατικών, βελτιωτικών μέτρων (βλ. Κυριακίδου & Σιζοπούλου, *Φιλελεύθερος*, 29.01.2012; *Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 30.01.2009; *PaideiaNews*, 13.05.2012). Σε κάθε περίπτωση, έχουμε την πεποίθηση ότι η εφαρμογή της ΕΜ εξισώθηκε με τη «θεραπεία» της κατάστασης και η «συναινετική εμπλοκή» όσων προσκλήθηκαν να συμμετέχουν, παρουσιάστηκε ως (ηθικό) χρέος το οποίο δεν άφηνε χώρο ούτε επέτρεπε χρόνο για αναστολές.

Σε μεταγενέστερο στάδιο, ο υΠΠ Γ. Δημοσθένους έδωσε έμφαση στο οικονομικό όφελος που θα είχε η βελτίωση των κυπριακών επιδόσεων σε διεθνείς αξιολογήσεις, ενώ παράλληλα ευθυγράμμισε τη βελτίωση με την υλοποίηση της μεταρρύθμισης. Ο **οικονομικός αντίκτυπος** της βελτίωσης των κυπριακών επιδόσεων αποτέλεσε επιχείρημα το οποίο, κατά καιρούς, επανερχόταν στον δημόσιο διάλογο ως μοχλός πίεσης υπέρ της προώθησης της ΕΜ ή/και επιτάχυνσης σχετικών διαδικασιών/ αποφάσεων (λ.χ. στην περίπτωση της προσπάθειας διασφάλισης της έγκρισης της ΟΕΛΜΕΚ για εφαρμογή του ΩΠ Μέσης).

Εκτενέστερα, ο Γ. Δημοσθένους αναφερόμενος στις δυσμενείς επιπτώσεις της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης στην κυπριακή οικονομία, υποστήριξε ότι «η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι απαραίτητη για να διασφαλίσουμε μακροπρόθεσμα τη βιώσιμη

οικονομική ανάπτυξη, θέτοντας τα θεμέλια της μακροπρόθεσμης ευημερίας της Κύπρου» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 09.05.2012, σ. 17). Αντίθετα, η μη υλοποίηση της μεταρρύθμισης θα συνοδεύεται, όπως ο ίδιος υπογράμμισε, από δυσμενείς επιπτώσεις και κόστος (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 07.02.2012). Οι εν λόγω δηλώσεις και η προάσπισή τους από μέλη του ΑΚΕΛ (π.χ. βουλευτής Α. Καυκαλιάς) έγιναν εν μέσω μιας χρονικής συγκυρίας, κατά την οποία επικρατούσε ένταση, ειδικότερα στη Μέση εκπαίδευση, εφόσον οι πιέσεις του υΠΠ προς την ΟΕΛΜΕΚ, είχαν κλιμακωθεί στα πλαίσια της εντατικοποίησης των διαβουλεύσεων για εξεύρεση λύσης σε σχέση με την εφαρμογή του ΩΠ δευτεροβάθμιας.

Οι θέσεις αυτές βρίσκονταν σε αρμονία με το ευρύτερο συγκείμενο, το οποίο λόγω της οικονομικής αποσταθεροποίησης καλούσε για διατύπωση «υποσχετικού λόγου», ο οποίος δεσμευόταν για διαφοροποίηση της κατάστασης (π.χ. οικονομική ανάπτυξη). Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του αρμόδιου υπουργού, ο οποίος στα πλαίσια σχετικής κοινοβουλευτικής συνεδρίας της Βουλής, κατέγραψε τα ακόλουθα (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.05.2012, σ. 37):

Όλα τα σενάρια είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακά σε ό,τι αφορά τις προοπτικές της Κύπρου. Στο πρώτο και πιο συντηρητικό εκτιμάται το όφελος στην περίπτωση που η Κύπρος ανεβεί κατά 25 μονάδες στην εκπαιδευτική έρευνα PISA: τότε, η επόμενη γενιά θα έχει στη ζωή της συνολικά 49 δισεκατομμύρια ευρώ περισσότερα. Σύμφωνα δε με το τέταρτο σενάριο, προβλέπεται η αύξηση του ακαθάριστου προϊόντος κατά 1770% ή 323 δισεκατομμύρια περισσότερο, εάν η Κύπρος φτάσει τις σημερινές επιδόσεις της εκπαίδευσης της Φινλανδίας.

Επιπρόσθετα, η εξαγγελία για ΕΜ εκ μέρους της κυβέρνησης και του πολιτικού προϊσταμένου του ΥΠΠ Α. Δημητρίου, κωδικοποίησε τη **μεταρρύθμιση ως (συλλογικό) κοινωνικό όραμα**. Έμφαση δόθηκε στην ανάδειξη του τρόπου διενέργειας των διαδικασιών και στον βαθμό συμμετοχής όλων των παραγόντων (της εκπαίδευσης).

Εκτενέστερα, στα μέσα του 2008 και μετά από απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου (Αρ. Απόφασης 67.339, Ημερ. 11/06/2008), άρχισε η διαδικασία αναθεώρησης των ΑΠ της προδημοτικής, δημοτικής, γυμνασιακής και λυκειακής εκπαίδευσης, υπό τη μορφή «δημόσιου εγχειρήματος». Ο επικεφαλής της ΕΔΑΠ, υπέδειξε ότι το δημόσιο εγχείρημα σεβάστηκε την αρχή της συμμετοχής «όλων των ανθρώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ή που ενδιαφέρονται να έχουν λόγο για την Παιδεία» (*Φιλελεύθερος*, 30.11.2008, σ. 44).

Η επιτυχής έκβαση του εγχειρήματος κωδικοποιήθηκε από τον κ. Τσιάκαλο, ως η απόρροια του μεγέθους της συμμετοχής και των προτάσεων που θα φέρουν στον δημόσιο διάλογο (*Χαραυγή*, 24.08.2008) όλοι οι θεσμοί και όλοι οι εμπλεκόμενοι και ενδιαφερόμενοι άνθρωποι για την εκπαίδευση στην Κύπρο (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 21.12.2008). Με τον

τρόπο αυτό, υπερτονίστηκε, κατά την άποψή μας, η αναγκαιότητα της (συναινετικής) εμπλοκής τους και αξιοποίησης των δημιουργικών τους δυνατοτήτων.

Ο τρόπος με τον οποίο επενδύθηκαν οι προτροπές για δημιουργική εμπλοκή των παραγόντων της εκπαίδευσης, επιδέχεται διττή ερμηνεία.

Σε πρώτο επίπεδο, θεωρούμε ότι κατανέμει ευθύνες εφόσον η συμμετοχή στη διαδικασία εξισώνεται με την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος. Με τον τρόπο αυτό, υπευθυνοποιεί τους εμπλεκόμενους μετατοπίζοντάς τους την ευθύνη για την επιτυχία της μεταρρύθμισης, ενεργοποιώντας/επιτάσσοντας παράλληλα τη λογοδοτήσή τους. Κάνοντας επίκληση στη λογική και στο συναίσθημα των δρώντων, (εμμέσως) τους επιβάλλει τη συμμόρφωση στις υποδείξεις που γίνονται. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες επισημάνσεις, εκ μέρους του υΠΠ Γ. Δημοσθένους.

Σε μήνυμά του για την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2011-2012, απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς υπογραμμίζοντας ότι: «Το μέλλον της νέας γενιάς και το μέλλον της πατρίδας μας εξαρτάται από τη δική σας δραστήρια συμμετοχή στο εγχείρημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» (*Καθημερινή*, 08.09.2011; *Χαραυγή*, 08.09.2011, σ. 14). Κάνοντας επίκληση στον «παιδαγωγικό πατριωτισμό» τους (ΥΠΠ, *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, 09.2011, σ. 1, <http://www.moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia-politismos-septemvrios-2011.pdf>), τους προσκαλεί να συμμετέχουν στην εφαρμογή των ΑΠ.

Σε δεύτερο επίπεδο, θεωρούμε ότι η λεκτική επένδυση των προτροπών για συμμετοχή, αποσκοπούσε στην παροχή της απαραίτητης ώθησης και νομιμοποίησης στη μεταρρύθμιση, επινοώντας την ως ένα συλλογικό κοινωνικό όραμα, το οποίο έδινε έμφαση στις εξωτερικές σχέσεις της αλλαγής (βλ. Goodson, 2010; 2005). Την ίδια στιγμή, αποτελούσε στρατηγική ενίσχυσης του αισθήματος της ιδιοκτησίας (ownership) των εμπλεκόμενων (βλ. MacDonald, 2003), η οποία στόχευε στη διασφάλιση της κοινής τους δέσμευσης ότι θα εργαστούν προς την επιτυχία του εγχειρήματος.

Η δραστήρια συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο εγχείρημα φαίνεται να προσέβλεπε στη νομιμοποίηση της μεταρρύθμισης, καθώς και στη μεταγενέστερη διασφάλιση της αποδοχής των προτεινόμενων αλλαγών. Παρόλα αυτά, ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να «εξαργυρωθεί» η πολιτική αυτή απόφαση φαίνεται ότι είχε δύο όψεις. Πέραν της νομιμοποίησης και της διασφάλισης της αποδοχής εκ μέρους των εμπλεκόμενων, η ενεργοποίηση μιας τόσο πλατιάς διαδικασίας έκρυβε πτυχές, οι οποίες καλούσαν για προβληματισμό και διαχείριση.

Συγκεκριμένα, πιστεύουμε ότι η επιλογή να επιτρέψεις σε όσους ενδιαφέρονται να έχουν λόγο να τοποθετηθούν, εγκυμονεί μια σειρά από προβλήματα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πολλαπλασιάζεις τους πομπούς μηνυμάτων για την ΕΜ, αυξάνεις δραματικά τους εμπλεκόμενους, τις πηγές από τις οποίες καλείσαι να πάρεις ανατροφοδότηση και τις οποίες θα κληθείς, σε μεταγενέστερο στάδιο, να ικανοποιήσεις ή/και να διαχειριστείς (για να

διατηρήσεις τη συναίνεσή τους). Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό περιορίζεις την επιστημονική γνώση, γεγονός το οποίο έρχεται σε σύγκρουση με τις αρχικές διακηρύξεις οι οποίες συνέδεαν την ΕΜ με την επιστημονική γνώση (βλ. Περδίδος, *Χαραυγή*, 14.05.2010).

Η απόφαση για αναγωγή της ΕΜ σε «δημόσιο εγχείρημα», απέβλεπε στο να προσδώσει στη διαδικασία της αλλαγής μια **δημοκρατική και διαφανή «επένδυση»**, η οποία θα διασφάλιζε την εμπιστοσύνη των εμπλεκόμενων φορέων.

Αν και ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ διαφώνησε με τη διαδικασία καθορισμού των υποεπιτροπών διαμόρφωσης ΑΠ, η οποία θα γινόταν στη βάση των διαβουλεύσεων που θα προηγούνταν με όλες τις πολιτικές δυνάμεις, παρόλα αυτά συναίνεσε εφόσον αντιλήφθηκε (σύμφωνα με τα λεγόμενά του) τις ιδιαίτερες συνθήκες του νησιού (Θρασυβούλου, *SIGMALIVE*, 15.02.2009).

Ο ΠτΔ Δ. Χριστόφιας επισήμανε ότι η επιτυχία της ΕΜ επαφίεται αποκλειστικά στη συλλογική θέληση και αποφασιστικότητα και «κάλεσε όλους να υπερβούν τις οποιεσδήποτε προκαταλήψεις και συμφέροντα» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 29.07.2008, σ. 40).

Τα πιο πάνω αποσπάσματα επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι η πολιτική σκηνή στην Κύπρο και ο παρεμβατισμός των διαφόρων κομμάτων (βλ. Klerides, 2011; Koutselini, 1997; Philippou & Klerides, 2010) εκτείνεται σε τέτοιο βαθμό που επιτάσσει την εμπλοκή και συναίνεσή τους στην πορεία της αλλαγής.

Αυτό, μας επιτρέπει να καταγράψουμε την υπόθεση ότι εφόσον η συναίνεσή τους προαπαιτείται για εκκίνηση των διαδικασιών (π.χ. συγκρότηση επιτροπών κοινής αποδοχής), η διασφάλιση της συναίνεσης αυτής θα επανέρχεται ως ένα εκ των διακυβευμάτων που θα συνθέσουν το παζλ της πορείας εφαρμογής της ΕΜ. Συνεπώς, η λήψη συγκατάθεσης εκ μέρους των πολιτικών δρώντων θα τίθεται ως κριτήριο, το οποίο θα πρέπει να πληρούται, για να επιτευχθεί η προώθηση των αλλαγών.

Όσα αποτυπώνονται στην εκκίνηση των διαδικασιών αναμόρφωσης των διαφόρων ΠΣ, σκιαγραφούν τις προϋποθέσεις εν μέσω των οποίων ξεδιπλώνεται το κουβάρι της αλλαγής. Με τον τρόπο αυτό, η πολιτική κουλτούρα αποτυπώνεται με τον παρεμβατισμό της, στην εκπαίδευση. Συνεπώς, προσδίδει στην αλλαγή περιορισμούς, πολιτικού (κυρίως) παρά εκπαιδευτικού χαρακτήρα.

Όπως ο Α. Δημητρίου εξήγησε, κατά την ανακοίνωση των όρων εντολής των ομάδων εργασίας που συστάθηκαν για τη συγγραφή των ΑΠ, οι όροι αυτοί περιορίζονταν στην ετοιμασία **σύγχρονων ΑΠ βάσει της εμπειρογνωμοσύνης**, της εμπειρίας και των γνώσεων των μελών της κάθε ομάδας, η οποία θα είχε πλήρη αυτονομία (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 24.02.2009, έμφαση δική μας). Με τον τρόπο αυτό, αναδείχθηκε ακόμη μια φορά η **επιστημογνωμοσύνη** που διαπερνούσε την αλλαγή. Απευθυνόμενος στα μέλη των επιτροπών, τους υπέδειξε την αναγκαιότητα να: «Πάμε για ένα σύγχρονο σχολείο

του 21<sup>ου</sup> αιώνα και της Ευρωπαϊκής Κύπρου που μας αξίζει» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 11.02.2009, σ. 7).

Τα πιο πάνω, φανερώνουν ότι η ανάπτυξη των ΝΑΠ προσδιορίστηκε ως μια **επινόηση/εφεύρεση**, η οποία θα ήταν παράγωγο ιδεών και γνώσεων τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις υποεπιτροπές συγγραφής, όσο και των ακαδημαϊκών οι οποίοι λειτούργησαν ως φορείς εμπειρογνωμοσύνης και μεταφοράς νέων ιδεών από τον «έξω κόσμο» (βλ. Goodson, 2014; 2007).

Η ανάπτυξη και πρόταση του ΑΠ Γλώσσας 2010, δικαιολογήθηκε **σε αναφορά με τις ανάγκες και απαιτήσεις του (κυπριακού) πλαισίου** (λ.χ. επιλογή κριτικού γραμματισμού), εντός του οποίου θα εφαρμοζόταν. Επιπλέον, επιμέρους διδακτικές του προτάσεις (λ.χ. ενσωμάτωση παιδαγωγικής κριτικού γραμματισμού, αντιπαραβολικής διδασκαλίας ΚΝΕ-ΚΔ) δικαιολογήθηκαν στη βάση ερευνητικών ευρημάτων.

Σε ενημερωτικό δελτίο (εγκύκλιος ημερ. 08.02.2013, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/pvt143b.pdf>) το ΥΠΠ ξεκαθάρισε ότι η επιλογή της εφαρμογής της Παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού έγινε, εφόσον η προσέγγιση αυτή θεμελιώνεται στα ερευνητικά αποτελέσματα της παιδαγωγικής επιστήμης, της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της διδακτικής της γλώσσας και επειδή εφαρμόζεται ήδη, εδώ και δεκαετίες, σε χώρες με τα πιο αναπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως η Φινλανδία, η Αυστραλία και ο Καναδάς.

Στην υιοθέτηση του κριτικού γραμματισμού συνέτεινε σύμφωνα με την Σ. Τσιπλάκου (επιστημονικό μέλος της ομάδας συγγραφής) το πρόβλημα των «χαμηλών επιδόσεων των μαθητών/-τριών της Κύπρου σε διεθνείς έρευνες γλωσσικής αξιολόγησης αλλά και η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός προγράμματος γλωσσολογικά και παιδαγωγικά συνεπούς και συνεκτικού, που θα ενσωμάτωνε με παιδαγωγικά κατάλληλο τρόπο βασικά διδάγματα και θέσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας και της κριτικής, μετασχηματιστικής παιδαγωγικής» (Τσιπλάκου, 2019, σ. 2).

Η Τσιπλάκου, διευκρίνισε ότι η γλωσσική ποικιλότητα αξιοποιήθηκε ως εργαλείο γλωσσικής καλλιέργειας, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της γλωσσομάθειας και τη δημιουργία κριτικών στάσεων απέναντι στη γλώσσα (Πεννηταξής, *SIGMALIVE*, 14.01.2012).

Η συμπερίληψη της αντιπαραβολικής διδασκαλίας ΚΝΕ και ΚΔ, στηρίχθηκε στον εποικοδομισμό (constructivism) (Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου, χ.η.). Στα πλαίσια του ΑΠ Γλώσσας αναγνωρίστηκε ότι το προϋπάρχον γλωσσικό κεφάλαιο των παιδιών (προϋπάρχουσα γνώση της διαλέκτου), όφειλε να αποτελέσει όργανο οικοδόμησης της γνώσης της ΚΝΕ.

Η αντιπαραβολική διδασκαλία απέβλεπε στο να καταστήσει συνειδητές στον μαθητικό πληθυσμό τις ομοιότητες και διαφορές ΚΝΕ - ΚΔ, με τρόπους που θα όξυναν τη μεταγλωσσική τους ενημερότητα (Πενηνταέξ, *SIGMALIVE*, 14.01.2012). Επιπλέον, αποσκοπούσε στην αποδόμηση της μέχρι πρότινος κατάστασης τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα, η οποία ήθελε τις διαλέκτους να είναι κοινωνικά «στιγματισμένες» σε σχέση με τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στη γλωσσική διδασκαλία.

Οι παραπάνω τοποθετήσεις σε σχέση με το ΑΠ Γλώσσας και τις επιλογές που έγιναν, βρίσκονται σε αρμονία με τον ευρύτερο λόγο που πλαισίωσε την αλλαγή, ο οποίος την ήθελε σε **εναρμόνιση με σύγχρονες επιστημονικές μεθόδους** και σε **συνάρτηση με τις ανάγκες του κυπριακού συγκειμένου**.

Οι έντονες συζητήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο και τις διδακτικές προτάσεις του ΑΠ Γλώσσας κάλεσαν την κυβέρνηση και φορείς που ανέλαβαν κομβικό ρόλο στα πλαίσια της ΕΜ, να παρέχουν διαβεβαιώσεις περί διατήρησης του ελληνοκεντρικού χαρακτήρα της παιδείας.

Καθησυχαστικές δηλώσεις έγιναν από τον υΠΠ Α. Δημητρίου (βλ. *Χαραυγή*, 14.03.2008), τον υΠΠ Γ. Δημοσθένους (βλ. Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 07.02.2012), τον πρόεδρο της ΕΔΑΠ Γ. Τσιάκαλο (βλ. Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 08.02.2009), τον υπεύθυνο του γραφείου παιδείας του ΑΚΕΛ, Γ. Λουκαΐδη (βλ. *PaideiaNews*, 10.08.2011), τον βουλευτή του ΑΚΕΛ Τ. Χατζηγεωργίου (βλ. Χατζηγεωργίου, *Φιλελεύθερος*, 06.10.2013), τον κυβερνητικό εκπρόσωπο Σ. Στεφάνου (βλ. Ταραμουντά, *Φιλελεύθερος*, 09.01.2011) και τον επιθεωρητή Μέσης, πρώτο λειτουργό εκπαίδευσης Π. Μαύρο (βλ. Μαύρος, *Πολίτης*, 12.02.2012).

Σε μια προσπάθεια «υπεράσπισης» της μεταρρύθμισης και του ΑΠ Γλώσσας, τόνισαν ότι δεν υφίσταται θέμα αφελληνισμού και δεν επιδιώκεται καμία τέτοια προσπάθεια διαμέσου του ΑΠ Γλώσσας και επιμέρους εισηγήσεών του.

Όσα παρατέθηκαν πιο πάνω καταδεικνύουν επανεμφάνιση των ίδιων ατόμων τόσο στα πλαίσια της προώθησης της ΕΜ, όσο και στα πλαίσια της υπεράσπισης των επιλογών του γλωσσικού μαθήματος. Οι φορείς αυτοί λειτούργησαν ως «φορείς μεταρρύθμισης» (βλ. Rappleye, 2006). Συγκεκριμένα, μέλη της (πολιτικής) ηγεσίας του ΥΠΠ, του ΑΚΕΛ και της κυβέρνησης, αλλά και ο επικεφαλής της όλης προσπάθειας (Γ. Τσιάκαλος), συγκροτούν ένα προστατευτικό δίκτυο, το οποίο εμφανίζεται να λειτουργεί σε δύο επίπεδα.

Σε πρώτο επίπεδο, καλείται να νομιμοποιήσει όσα προτείνονται, αναδεικνύοντας την «κλίμακα οφέλους» (βλ. Morrison, 1998; Rogers, 2003; 1995) της ΕΜ. Σε δεύτερο επίπεδο και σε μεταγενέστερο στάδιο, καλείται να αντικρούσει την αμφισβήτηση γύρω από τις πολιτικές της κυβέρνησης και τις επιλογές που ενσωματώνονται στο ΑΠ Γλώσσας. Ο εκφερόμενος λόγος είναι κατά κύριο λόγο πολιτικός, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η αλλαγή

είναι μια πολιτική διαδικασία (βλ. Handy, 1994), η υλοποίηση της οποίας θέτει πολιτικές κυρίως φύσεως κριτήρια.

Ανακεφαλαιώνοντας, ο τρόπος με τον οποίο επενδύθηκε λεκτικά και παρουσιάστηκε η αλλαγή εκ μέρους της κυβέρνησης και «φορέων μεταρρύθμισης» (βλ. Rappleye, 2006), φαίνεται να ποικίλλει. Παρουσιάζεται ως μια «υποσχόμενη εναλλακτική», μια «θεραπεία» στο status quo του παρελθόντος (στην κατάσταση που προϋπήρχε της αλλαγής). Για τον λόγο αυτό, επενδύεται σε αναφορά με τις συνθήκες που συγκροτούν την κυπριακή πραγματικότητα (λ.χ. χαμηλές επιδόσεις σε διεθνείς έρευνες, ψηλές οικονομικές επενδύσεις στον τομέα της Παιδείας). Εξισώνεται με την επιστημογνωμοσύνη, τον εκσυγχρονισμό, τη διεθνή ανταγωνιστικότητα, τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της κυπριακής κατάταξης σε διεθνείς διαγωνισμούς, όπως και τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη εν μέσω οικονομικής κρίσης. Παρουσιάζεται ως συστατικό της μακροπρόθεσμης ευημερίας του νησιού, το οποίο θα βρίσκεται σε εναρμόνιση με εξωτερικά πρότυπα (π.χ. τους σκοπούς που έχει υιοθετήσει τα τελευταία χρόνια για την εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα η Ευρωπαϊκή Ένωση, βλ. Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων, 17.06.2011; θέσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας και της κριτικής, μετασχηματιστικής παιδαγωγικής, βλ. Τσιπλάκου, 2019).

Η αλλαγή πλαισιώνεται, επίσης, ως απαραίτητο συστατικό για κοινωνικο-πολιτισμική και οικονομική ανάπτυξη (βλ. Morrison, 1998). Ανάγεται σε δημόσιο ιδανικό το οποίο υπόσχεται επικοινωνιακή διαχείριση και διαφάνεια των διαδικασιών (βλ. Κουτσελίνη, 2010).

Ο λόγος της κυβέρνησης και σημαντικών φορέων αποδίδει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην αλλαγή. Συγκεκριμένα, υπερτονίζει την **ορατότητα** της αλλαγής (το πόσο δημόσια γίνεται η αλλαγή), κωδικοποιώντας την ως συλλογικό, κοινωνικό όραμα. Παράλληλα, δίνει έμφαση στη **μεταδοτικότητα** της αλλαγής (εφόσον σε αυτήν εμπλέκονται έμπρακτα οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, π.χ. εκπαιδευτικοί). Την παρουσιάζει ως **δείκτη δημοκρατικότητας** και εκθέτει τα **συγκριτικά πλεονεκτήματα** που θα φέρει η αλλαγή έναντι των όσων ισχύουν (**κλίμακα οφέλους** της αλλαγής) (βλ. Morrison, 1998; Rogers, 2003; 1995).

Είναι ξεκάθαρο ότι η ΕΜ ανήχθη σε «υπόσχεση» για συνολική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο λόγος της κυβέρνησης και υποστηρικτικών φορέων, ο οποίος παρατέθηκε πιο πάνω, μας οδηγεί στην εξαγωγή των ακόλουθων συμπερασμάτων σε σχέση με τις επιλογές που έγιναν.

Εκτενέστερα, ο λόγος της κυβέρνησης και στελεχών της, επενδύει με θετικές συνδηλώσεις τη μεταρρύθμιση ενώ, παράλληλα, αφήνει διαθέσιμο χώρο για πολλαπλές αναγνώσεις των όσων η μεταρρύθμιση καλείται να διορθώσει. Σε αρκετές περιπτώσεις δεν φαίνεται να εξηγούνται με σαφήνεια τα όσα αναφέρονται. Χαρακτηριστική η δήλωση του Γ.Γ. του

ΑΚΕΛ, ο οποίος κάνει αναφορά σε δημιουργία μετώπου έναντι «της συντήρησης, του αναχρονισμού και της οπισθοδρόμησης» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 15.12.2009, σ. 9).

Οι όροι οι οποίοι χρησιμοποιούνται και το περιεχόμενό τους, δεν επεξηγείται με ξεκάθαρες αναφορές, ενώ η προηγούμενη κατάσταση φαίνεται να δαιμονοποιείται, χωρίς όμως να κατονομάζεται με σαφήνεια. Παρόμοιες τοποθετήσεις γίνονται εκ μέρους του επικεφαλής του Γραφείου Παιδείας του ΑΚΕΛ, Χ. Χριστοφίδη, ο οποίος κατέγραψε ότι «ο χώρος των αναλυτικών προγραμμάτων και ιδιαίτερα της Παιδείας, υπήρξε χώρος επιβολής πολιτικών και ιδεολογικών σχεδιασμών» (Περδίδος, *Χαραυγή*, 14.05.2010, σ. 17).

Με τον πιο πάνω τρόπο, η κυβέρνηση φαίνεται να υποδεικνύει ότι η διαχρονική απουσία του ΑΚΕΛ από την ηγεσία της κυβέρνησης, ισοδυναμούσε με προώθηση (εκπαιδευτικών) πολιτικών οι οποίες σταδιακά οδήγησαν το σύστημα στην εμφάνιση των σημερινών αδυναμιών που η ίδια εντόπισε και κλήθηκε να «θεραπεύσει» (π.χ. ανεπαρκείς επιδόσεις σε διεθνείς εξετάσεις, διαχρονική επιβολή πολιτικών και ιδεολογικών σχεδιασμών στην παιδεία, αδυναμία αναμόρφωσης στόχων και παιδαγωγικών προσεγγίσεων).

Είναι απόλυτα κατανοητό ότι ένα εγχείρημα τέτοιας εμβέλειας, ενσωματώνεται στον λόγο της κυβέρνησης ως επίτευγμα το οποίο θα έχει πολιτικό όφελος για την ίδια. Συνεπώς, θα κωδικοποιηθεί ως μια εναλλακτική πρόταση, η οποία αναμένεται να επενδυθεί με οπτιμισμό και ελπιδοφόρες προβλέψεις σε σχέση με τα αποτελέσματα της εφαρμογής της. Εξάλλου, είναι γεγονός ότι η εκάστοτε κυβέρνηση επιθυμεί επανεκλογή την οποία θα στηρίζει εν μέρει, στα αποδεδειγμένα επιτεύγματά της (βλ. Nir, Kondakci, & Emil, 2017).

Παρόλα αυτά, οι υπεραισιόδοξες δηλώσεις (λ.χ. κατάταξη ανάμεσα στις πρώτες θέσεις σε διεθνείς διαγωνισμούς, Φινλανδία της Νότιας Ευρώπης κ.ά.) αναφορικά με τα επιτεύγματα που θα είχε στο μέλλον η υλοποίηση της ΕΜ, θεωρούμε ότι εντέλει λειτούργησαν αρνητικά, εφόσον κατέδειξαν το μεγάλο κενό μεταξύ διακηρύξεων και πραγματικότητας.

Σε κάθε περίπτωση, πιστεύουμε ότι η αλλαγή δεν πρέπει να καθίσταται ευχολόγιο, αλλά να στηρίζεται σε ρεαλιστικούς στόχους και μετριοπαθείς τοποθετήσεις. Ο λόγος, ο οποίος θα στηρίζει την αλλαγή δεν πρέπει να φαντάζει αλαζονικός ή/και υπέρμετρα αισιόδοξος, εκτός κι αν έχουμε φτάσει στο χρονικό εκείνο σημείο εξαγωγής των ανάλογων συμπερασμάτων, βάσει της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της μεταρρύθμισης. Η επένδυση μιας προσπάθειας, η οποία είχε μόλις «γεννηθεί», με υπερβολικά αισιόδοξες προβλέψεις, αποτιμούμε ότι την επιφόρτισε με δυσανάλογες και αχρείαστες προσδοκίες.

Ενδεικτικός ως προς τα πιο πάνω είναι ο ισχυρισμός εκ μέρους της προέδρου της ΟΕΛΜΕΚ Ε. Σεμελίδου, η οποία επισήμανε ότι στην περίπτωση της ΕΜ, η διαχείριση της μεγάλης απόστασης μεταξύ διακηρύξεων και πραγματικότητας είναι το αμείλικτο ερώτημα το οποίο θα πρέπει να μας απασχολήσει (Σεμελίδου, *Σημερινή*, 08.11.2010). Όπως εξήγησε, απαιτείται να «συνέλθουμε από την απογοήτευση που μας έχει προκαλέσει η σύγχυση, η ασάφεια, η έλλειψη σχεδίου, τα κενά, οι ανακολουθίες και η προχειρότητα» (σ. 42).



Όσα μελετήθηκαν μας αφήνουν να σκεφτούμε ότι ο λεκτικός τρόπος επένδυσης της αλλαγής θα πρέπει να σκιαγραφεί μια διαδικασία, η οποία θα αφήνει χώρο για περιοδική αμφισβήτηση, κριτική και έλεγχο (βλ. Hargreaves, 1997). Αυτό θα πρέπει να είναι αντιληπτό στους φορείς που αναλαμβάνουν την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός πολύπλοκου σχεδιασμού σε σχέση με την υλοποίηση, την εφαρμογή και τη διαχείριση της μεταρρύθμισης. Μια τέτοια αντίληψη θα παρακινεί την παροχή της πρέπουσας σημασίας στην πρόληψη, στη διάγνωση μειονεκτικών πτυχών και στην προσπάθεια βελτίωσής τους.

Παράλληλα, θεωρούμε ότι ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίστηκαν και παρουσιάστηκαν προηγούμενες προσπάθειες αλλαγής («από μια γραφειοκρατική ελίτ», «στηριγμένη στο σχολικό εμπειρισμό», βλ. Περδίδης, *Χαραυγή*, 14.05.2010, σ. 17) και προγενέστερα ΑΠ (χαρακτηρίστηκαν λανθασμένα και αιτία για τις άκρως απογοητευτικές επιδόσεις των Κυπρίων μαθητών, βλ. Θρασυβούλου, *SIGMALIVE*, 15.02.2009), δεν άφησε χώρο για δημιουργική αξιοποίηση όλων όσων προηγήθηκαν. Την ίδια στιγμή, ενδέχεται να διοχέτευσε αχρείαση ένταση στις σχέσεις με τις πολιτικές δυνάμεις που βρίσκονταν στην εξουσία και ήταν υπεύθυνες για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών, σε προηγούμενες περιόδους.

Υπερτονίζοντας τις μειονεκτικές πτυχές όσων εφαρμόστηκαν πρωτύτερα, προκαλείς σκεπτικισμό εφόσον είναι λες και υπερθεματίζεις την προσπάθεια ακύρωσής τους. Αντίθετα, η αναζήτηση διασυνδέσεων με όσα έχουν εγκαθιδρυθεί και ισχύουν, μπορεί να αποτελέσει μια κερδοφόρα διαδικασία, διαμέσου της οποίας μπορείς να αξιοποιήσεις όλα όσα γνωρίζουν οι εμπλεκόμενοι, όσα έχουν νόημα και είναι οικεία για τους ίδιους.

Ειδικότερα, αποκλείοντας τη χρήση και έλεγχο όσων προηγήθηκαν στα πλαίσια μιας δημιουργικής διαδικασίας λήψης ανατροφοδότησης, εξέτασης και κατανόησης του τι λειτούργησε και τι όχι, στερείσαι της ευκαιρίας να μετεξελίξεις πτυχές οι οποίες εφαρμόζονται με επιτυχία, να αποφύγεις την επανάληψη λαθών και παραλείψεων που εντοπίζεις και να δημιουργήσεις συνεκτικούς δεσμούς μεταξύ προηγούμενης και προτεινόμενης γνώσης/πρακτικής.

Ο έλεγχος, η δημιουργική αξιοποίηση και η γνώση που μπορεί να σου προσφέρει μια διαδικασία η οποία θα εδράζεται στην πιο πάνω συλλογιστική, μπορεί να έχει ευεργετικές δυνάμεις, οι οποίες θα βοηθήσουν στην ανάδειξη και νομιμοποίηση του καινούριου που προτείνεις. Ενδέχεται, ταυτόχρονα, να ικανοποιήσει τις (πολιτικές) δυνάμεις που βρίσκόμενες στην εξουσία, ανέλαβαν παρόμοια εγχειρήματα.

Αντίθετα, στην υπό μελέτη μεταρρύθμιση, εντοπίστηκε ότι οι επικρίσεις των όσων προηγήθηκαν και η ενεργοποίηση διαδικασιών ανάπτυξης ΝΑΠ εκ του μηδενός, δημιούργησαν σκεπτικισμό σχετικά με τις πολιτικές επιδιώξεις της κυβέρνησης στον τομέα της Παιδείας. Συγκεκριμένα, σε αρκετές περιπτώσεις η ΕΜ, φαίνεται να εκλήφθηκε ως μέσο προώθησης της πολιτικής / εκπαιδευτικής ατζέντας της αριστερής κυβέρνησης.

Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του πρώην υΠΠ Α. Κλεάνθους, ο οποίος εξέθεσε την πεποίθησή του ότι οτιδήποτε δεν φέρει την σφραγίδα της νέας Κυβέρνησης, διαγράφεται (Σιζοπούλου, *Φιλελεύθερος*, 26.03.2009). Παρόμοια τοποθετήθηκε ο πρόεδρος της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής και πρόεδρος της αντίστοιχης επιτροπής του ΔΗΣΥ Ν. Τορναρίτης, ο οποίος επέκρινε το γεγονός ότι η μεταρρύθμιση δεν ξεκίνησε με τη συλλογή και λειτουργική κωδικοποίηση των αδυναμιών και προβλημάτων του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος (Μιχαήλ, *Φιλελεύθερος*, 16.11.2009).

Τα πιο πάνω καταδεικνύουν πως το γεγονός ότι από την προώθηση της αλλαγής απουσίαζε η διατύπωση προτάσεων ως απάντηση σε ανάγκες οι οποίες είχαν διαγνωστεί λειτούργησε αρνητικά, εφόσον αφαιρούσε από την αλλαγή το κομμάτι της φυσικοποίησης. Αυτό παρουσιάστηκε ως παράγοντας αντίδρασης (π.χ. επικριτικός ισχυρισμός εκ μέρους Ν. Τορναρίτη, βλ. Μιχαήλ, *Φιλελεύθερος*, 16.11.2009). Άφησε χώρο για αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας των αλλαγών που είχαν προταθεί, με το επιχείρημα ότι δεν αποτελούσαν «αντανάκλαση των πραγματικών αναγκών» ή και «αναγκών που είχαν εντοπιστεί» (βλ. Dalin, Rolff & Kottkamp, 1993).

Επιπρόσθετα, η κυβέρνηση στην προσπάθειά της να οικοδομήσει ένα υπερασπιστικό και υποστηρικτικό δίκτυο σε σχέση με την ΕΜ, επέτρεψε την πρόσβαση όλων (σχετικών και μη φορέων) στη μεταρρύθμιση. Θεωρούμε ότι το «άνοιγμα» της ΕΜ στο κοινό (άμεσα εμπλεκόμενους αλλά και ενδιαφερόμενους), διαμέσου της αναγωγής της σε «δημόσιο εγχείρημα», έδωσε βήμα για διατύπωση απόψεων σε όλες τις κατευθύνσεις. Το γεγονός αυτό, φαίνεται ότι λειτούργησε αποπροσανατολιστικά ή/και απονομιμοποιητικά σε σχέση με τις προτεινόμενες αλλαγές.

Αν και η εμπλοκή των ενδιαφερόμενων φορέων απέβλεπε στην ενίσχυση των εξωτερικών σχέσεων της αλλαγής και στη δημιουργία μιας κοινωνικής σύμπραξης (βλ. Goodson, 2010; 2005), στη δημιουργία «συνεταιρισμών» (partnerships) (βλ. Kirk & MacDonald, 2001), στην ενίσχυση του «αισθήματος της ιδιοκτησίας» (ownership) (βλ. MacDonald, 2003) και στην άρση των αντιστάσεων των αρχικών και ευρύτερων κοινωνικών δρώντων εφόσον διασφάλιζε τη συμμετοχή τους, παρόλα αυτά η πολυπλοκότητα της διαχείρισης και ανταπόκρισης στις απαιτήσεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων/ ομάδων πίεσης, μεγιστοποίησε την «κοινωνική πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής αλλαγής» (βλ. Fullan, 1991), καθιστώντας την προώθηση και εφαρμογή των επιμέρους προτεινόμενων αλλαγών ένα περίπλοκο και χρονοβόρο εγχείρημα, το οποίο δυσχέρανε την υλοποίηση της ΕΜ.

## **2. Ποια πεδία συγκροτούνται και ποιοι λόγοι εκφέρονται εκ μέρους των εμπλεκόμενων δρώντων;**

Για τους σκοπούς της έρευνας διευρύνουμε την έμφασή μας πέραν του ΑΠ Γλώσσας 2010, αναζητώντας ευρύτερα θέματα τα οποία απασχόλησαν τους εμπλεκόμενους φορείς και ως εκ τούτου εμφανίστηκαν στον δημόσιο διάλογο. Η απόφαση αυτή λήφθηκε, εφόσον

θεωρήσαμε ότι η εστιασμένη εξεύρεση και ανάλυση πηγών που θα αφορούσαν αποκλειστικά και μόνο στο υπό μελέτη ΠΣ, θα κατέληγε σε παρατηρήσεις και συμπεράσματα, τα οποία θα ήταν αποσπασματικά και αποπλαισιωμένα. Αντί αυτού, υποθέσαμε ότι η εξέταση και παρουσίαση θεμάτων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ΕΜ, θα σκιαγραφούσε όλα όσα συνδυαστικά επηρέασαν (και) την εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας.

Εκτενέστερα, επιχειρήθηκε η εξέταση του κοινωνικού χώρου που δημιουργήθηκε λόγω των αλληλοεπιδράσεων μεταξύ των δρώντων και η μελέτη των θέσεων που διατυπώθηκαν, με στόχο τη σκιαγράφηση του λόγου που εξέφρασαν και του τρόπου παρεμβολής τους στην ΕΜ. Ο Bourdieu (2005 στην Thomson, 2008), ορίζει τον κοινωνικό χώρο ως «πεδίο», ενώ εξηγεί ότι η μελέτη του «πεδίου» επιτρέπει την ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων, όπως η εκπαιδευτική αλλαγή.

Στην υφιστάμενη περίπτωση, τα επιμέρους «πεδία» ορίστηκαν μετά από την ταξινόμηση των πηγών που συλλέξαμε, βάσει του κυρίως περιεχομένου τους. Τα ακόλουθα πεδία, είτε συγκέντρωσαν μεγάλο αριθμό τοποθετήσεων, είτε κατέδειξαν επανεμφάνιση φορέων ή/και επιχειρημάτων, έτσι αποτιμήσαμε σημαντική την καταγραφή τους. Η ποσοτική καταγραφή των πηγών, έγινε με σκοπό να αναδείξει κάποιες γενικές τάσεις σε σχέση με τα θέματα που εντοπίστηκαν στον δημόσιο διάλογο.

Συγκεκριμένα, τα πεδία που εντοπίστηκαν ήταν απότοκο των ακόλουθων αποφάσεων/πολιτικών/εισηγήσεων και συγκέντρωσαν τον παρακάτω αριθμό αναφορών:

Α) Της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού στόχου περί ειρηνικής και αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ Ε/κ και Τ/κ (**32 αναφορές**),

Β) Της ανακοίνωσης για ανάγκη αναμόρφωσης των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας και των προτεινόμενων αλλαγών στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών (**22 αναφορές και 3 αναφορές αντίστοιχα**),

Γ) Των προτεινόμενων αλλαγών στο ΑΠ Γλώσσας 2010 (**210 αναφορές**),

Δ) Των μέτρων της κυβέρνησης για οικονομική εξυγίανση και εξορθολογισμό των δαπανών (**71 αναφορές**),

Ε) Των προτάσεων για οριστικοποίηση των ΩΠ Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (**65 αναφορές**).

Τα προαναφερθέντα πεδία εκτείνονται χρονικά κατά την υπό μελέτη περίοδο (2008-2014). Ακολουθεί ξεχωριστή αναφορά σε κάθε ένα από τα πέντε πεδία και ενδεικτική αναφορά στις τοποθετήσεις δρώντων (αρχικών και κοινωνικών). Πιο εκτεταμένη ανάλυση των πηγών και του λόγου των εμπλεκόμενων φορέων, παρατέθηκε στα πλαίσια της παρουσίασης των δεδομένων της έρευνας (Κεφάλαιο 5).

Στόχος της προκείμενης απάντησης είναι η σκιαγράφηση του λόγου που εξέφρασαν οι εμπλεκόμενοι φορείς, των επιχειρημάτων που επανέρχονταν στον δημόσιο διάλογο, η παρουσίαση των ομάδων πίεσης που σχηματίστηκαν και των μεταξύ τους αλληλοεπιδράσεων.

**Α) Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού στόχου περί ειρηνικής και αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ Ε/κ και Τ/κ.**

Ο ΠτΔ Δ. Χριστόφιας οριοθέτησε τη νέα πολιτική και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Κύπρο, επισημαίνοντας ότι θα έπρεπε να αφήνει χώρο για τους Τουρκοκύπριους συμπατριώτες μας (Κουλέρμου, *Χαραυγή*, 22.02.2008). Διευκρίνισε ότι «η κοινωνία μας είναι μια πολυπολιτισμική δημοκρατία και δεν μπορεί να τονίζουμε μόνο την ελληνικότητά μας» (ό.π.π., σ. 3), ενώ κατέγραψε ότι σκοπός είναι να ξεπεραστούν τα οποιαδήποτε εμπόδια και να οδηγηθούμε σε λύση και επανένωση του λαού μας (*Χαραυγή*, 04.03.2008).

Την τοποθέτηση αυτή υποστήριξε το ΑΚΕΛ (δια στόματος του υπεύθυνου του γραφείου παιδείας, Γ. Λουκαΐδη και του μέλους του πολιτικού γραφείου, Γ. Κολοκασίδη). Κάνοντας αναφορά στον ρόλο της παιδείας κατέγραψαν ότι αυτή θα πρέπει να προσανατολιστεί στον στόχο της επανένωσης, προετοιμάζοντας έτσι το έδαφος στη νεολαία (Φράγκου, *Χαραυγή*, 12.03.2009). Ο βουλευτής του ΑΚΕΛ Τ. Χατζηγεωργίου, αναφέρθηκε στο όραμα ενός «κοινού σχολείου» και στη δημιουργία ενός «νέου πολίτη» (Νικόλα, *Χαραυγή*, 12.10.2008, σ. 11).

Από πλευράς του ο υΠΠ Α. Δημητρίου, επισήμανε ότι: «Η παρούσα κυβέρνηση έχει τους δικούς της πολιτικούς στόχους, τις δικές της προτεραιότητες» (Κωνσταντίνου, *Χαραυγή*, 01.06.2008, σ. 17), ενώ σημείωσε ότι εκεί όπου κρίνει ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές, σίγουρα θα γίνεται διάλογος, αλλά οι αλλαγές θα γίνονται. Στο μήνυμά του για την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2008-2009 (ΥΠΠ, 09.2008, <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc7389.pdf>), υπογράμμισε ότι ο ρόλος της Παιδείας στην κατεύθυνση της εξεύρεσης δίκαιης, ειρηνικής και βιώσιμης λύσης του κυπριακού προβλήματος, είναι σημαντικός. Σημείωσε ότι θα επιχειρηθεί να έρθουν σε επαφή τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί των δύο κοινοτήτων, ενώ παράλληλα θα αρχίσει και η εισαγωγή διδασκαλίας της τουρκοκυπριακής λογοτεχνίας στην εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, *Χαραυγή*, 27.08.2008). Στην ίδια χρονική συγκυρία, έκανε δηλώσεις περί βημάτων απεξάρτησης από την Ελλάδα όσον αφορά τα διδακτικά εγχειρίδια. Όπως εξήγησε, οι ραγδαίες εξελίξεις στην επιστήμη και η αλλαγή στις γνώσεις καλούν για μηχανισμό παρακολούθησης και αναμόρφωσης των ΑΠ, η δημιουργία του οποίου «προϋποθέτει απεξάρτηση από μια άλλη χώρα» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.05.2008, σ. 17).

Απόρροια των πιο πάνω δηλώσεων και εκπεφρασμένων πολιτικών επιδιώξεων εκ μέρους της κυβέρνησης και του ΥΠΠ, ήταν η διαμόρφωση εκπαιδευτικού στόχου που αφορούσε σε καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας Ε/κ

και Τ/κ, με στόχο την απαλλαγή από την κατοχή και την επανένωση της πατρίδας και του λαού μας. Ο συγκεκριμένος τέθηκε ως υπό έμφαση στόχος της σχολικής χρονιάς 2008-2009 αλλά και των 3 επόμενων (2009-2010, 2010-2011 και 2011-2012 αντίστοιχα).

Η εκπαιδευτική αυτή πολιτική εκ μέρους της κυβέρνησης Χριστόφια και του αρμόδιου Υπουργείου, επικρίθηκε τόσο από τον Αρχιεπίσκοπο Κύπρου, όσο και από μέλη κομμάτων και συνδικαλιστικών οργανώσεων (ΕΔΕΚ, Νέα Κίνηση Καθηγητών, ΠΟΕΔ, Παγκύπρια Συνομοσπονδία Γονέων Μέσης Εκπαίδευσης). Οι φορείς οι οποίοι τοποθετήθηκαν, επικεντρώθηκαν στο γεγονός ότι φαίνεται να κινδυνεύει η ελληνικότητά μας από την πολιτική του ΥΠΠ. Τάχθηκαν εναντίον της διδασκαλίας τουρκικών λογοτεχνικών έργων στα σχολεία, ενώ απαγόρευσαν επαφές δασκάλων και παιδιών με Τ/κ μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, υπογράμμισαν ότι ο στόχος δεν έτυχε συζήτησης και διαβούλευσης, προτού δημοσιοποιηθεί.

Εκτενέστερα, ο Αρχιεπίσκοπος δήλωσε ότι κινδυνεύει η ελληνικότητά μας από τη νέα πολιτική του ΥΠΠ, ότι δεν χρειάζεται να καλλιεργηθεί στα σχολεία οποιαδήποτε κουλτούρα συμφιλίωσης και συμβίωσης με τους συμπατριώτες μας Τ/κ και ότι η παιδεία μας θα πρέπει να παραμείνει σε πλαίσια ελληνοχριστιανικά. Την ίδια στιγμή προειδοποίησε ότι η Εκκλησία θα αντιδράσει, καταγγέλλοντας ότι η ελληνική παιδεία είναι «υπό διωγμόν» (Νεοφύτου, *Χαραυγή*, 09.09.2008, σ. 3).

Ο βουλευτής του Κ.Σ. της ΕΔΕΚ Γ. Βαρνάβας, συνταυτιζόμενος με τις απόψεις του Αρχιεπισκόπου, τάχθηκε εναντίον της διδασκαλίας τουρκικών λογοτεχνικών έργων στα σχολεία, υποστηρίζοντας ότι «εκπέμπει λανθασμένα μηνύματα, τα οποία είναι δυνατόν να αλλοιώσουν τον πραγματικό χαρακτήρα του κυπριακού προβλήματος» (Νεοφύτου, *Χαραυγή*, 09.09.2008β, σ. 3). Ταυτόχρονα, ανέφερε ότι η απόφαση του ΥΠΠ για κατάθεση του στόχου λήφθηκε χωρίς καμία διαβούλευση.

Σε συνέντευξή του ο Πρόεδρος της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Γονέων Μέσης Εκπαίδευσης Ν. Βιτσαΐδης, σημείωσε ότι ένα τέτοιο ιδιαίτερα ευαίσθητο θέμα, θα έπρεπε να επεξηγηθεί στους εμπλεκόμενους με την παιδεία φορείς πριν τη δημοσιοποίησή του (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 05.10.2008). Η Νέα Κίνηση Καθηγητών κάλεσε το ΥΠΠ να αποσύρει την εγκύκλιό του και να καταθέσει το θέμα του στόχου στο Συμβούλιο Δημοτικής και Μέσης (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.05.2008), ενώ η ΠΟΕΔ απαγόρευσε τις επαφές δασκάλων και παιδιών με Τ/κ εκπαιδευτικούς και μαθητές (*Χαραυγή*, 16.09.2009).

Το Κίνημα Οικολόγων παρουσιάστηκε ουδέτερο μεν σε σχέση με τις επικρίσεις που διατυπώθηκαν εκ μέρους των υπόλοιπων κοινωνικών δρώντων εφόσον δεν έλαβε οποιαδήποτε θέση, υποστηρικτικό δε προς την πολιτική του ΥΠΠ. Επισήμανε, ωστόσο, ότι ο εν λόγω στόχος θα πρέπει να καλλιεργηθεί και στις δύο κοινότητες (Νεοφύτου, *Χαραυγή*, 09.09.2008β).

Ο πρόεδρος της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ Σ. Χαραλάμπους υποστήριξε την εφαρμογή του στόχου, τονίζοντας ότι αυτό που χρειάζεται το σχολείο του μέλλοντος είναι έναν «ιδεολογικό αναπροσανατολισμό», στη βάση μιας περιεκτικής δημοκρατίας η οποία θα περιλαμβάνει και την Τ/κ κοινότητα (Φράγκος, *Φιλελεύθερος*, 15.02.2009, σ. 15). Υπογράμμισε, παράλληλα, ότι οι επικριτές του στόχου είναι μειοψηφία, η οποία εγείρει τα «γνωστά εθνικιστικά επιχειρήματα» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 05.09.2008, σ. 13).

Οι αντιδράσεις των κοινωνικών δρώντων εντάθηκαν μετά την ομιλία του ΠτΔ (04/04/2011), κατά την οποία επισήμανε ότι (Ιακωβίδης, *Σημερινή*, 16.04.2011, σ. 4, έμφαση δική μας):

Το όραμα γενιών εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών για μια **κυπριακή εκπαίδευση**, που θα μας επιτρέπει να πρωταγωνιστούμε από πλευράς μάθησης στον ευρωπαϊκό και παγκόσμιο χώρο, σταδιακά υλοποιείται. Χρειάζεται, βέβαια, να γίνουν πολλά ακόμα, ιδιαίτερα σε σχέση με τα στεγανά που δημιούργησαν εθνικιστικά, κοινωνικά και άλλα κατεστημένα για δεκαετίες.

Η αναφορά του ΠτΔ σε κυπριακή εκπαίδευση, προκάλεσε την άμεση αντίδραση της Κίνησης Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ, η οποία χαρακτήρισε τις δηλώσεις απαράδεκτες, ατυχέστατες και εκτός ιστορικής και συνταγματικής τάξης, ενώ επισήμανε ότι «η παιδεία αυτού του τόπου δεν υπήρξε ποτέ κυπριακή» (Κλεάνθους, *Σημερινή*, 06.04.2011, σ. 6). Παρόμοιες επικρίσεις εκφράστηκαν εκ μέρους του πρώην υΠΠ Α. Κλεάνθους και του Ρ. Ερωτοκρίτου (βουλευτή του ΕΥΡΩ.ΚΟ), οι οποίοι έκαναν αναφορά σε ομολογία της πρόθεσης της διακυβέρνησης Χριστόφια για κατάργηση της Ελληνικής παιδείας (ό.π.π.). Ο διευθυντής σύνταξης της εφημερίδας «Σημερινή» Σ. Ιακωβίδης, επισήμανε ότι οι θέσεις αυτές ελαύνονται από καθαρά ιδεολογικά και κομματικά κριτήρια και «εντάσσονται στη γνωστή ΑΚΕΛική φιλοσοφία για απογαλακτισμό της κυπριακής παιδείας από την ελληνική» (Ιακωβίδης, *Σημερινή*, 16.04.2011, σ. 4).

Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού στόχου, αποτέλεσε το πρώτο «πεδίο», η ένταση εντός του οποίου εκτονώθηκε, αφότου ο υΠΠ Α. Δημητρίου απολογήθηκε αναφέροντας ότι θα μπορούσε να είχε γίνει βαθύτερος διάλογος, προτού δημοσιοποιηθεί (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.09.2008). Συγχρόνως, τόσο ο ίδιος όσο και ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ Γ. Τσιάκαλος, παρείχαν διαβεβαιώσεις περί μη αλλαγής της ελληνοκεντρικής κατεύθυνσης της παιδείας για επίτευξη του στόχου της ειρηνικής συνύπαρξης με την άλλη πλευρά (Παλληκαρίδης, *Σημερινή*, 24.03.2010).

Ο στόχος και ο τρόπος με τον οποίο επενδύθηκε και προωθήθηκε εκ μέρους της κυβέρνησης και του αρμόδιου Υπουργείου, ταύτισε ρητώς εκπαιδευτικές και πολιτικές επιδιώξεις και εμφάσεις. Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι μεταφράστηκε ως η βάση μιας ιδεολογικής πρόσληψης του κυπριακού προβλήματος και η προσπάθεια μετατόπισης της εκπαιδευτικής λειτουργίας

του σχολικού θεσμού, εκ μέρους της κυβέρνησης. Για τον λόγο αυτό, φαίνεται να προκάλεσε τις έντονες αντιδράσεις και ενστάσεις διάφορων κοινωνικών δρώντων.

Οι τοποθετήσεις οι οποίες εντοπίστηκαν παρουσίασαν την ελληνοκεντρική κατεύθυνση της παιδείας, ως αδιαπραγμάτευτη αξία η οποία έπρεπε να διατηρηθεί. Το περιεχόμενο του λόγου των κοινωνικών δρώντων και το επικριτικό ύφος των δηλώσεων τους φαίνεται να ήταν απόρροια του τρόπου με τον οποίο προσέλαβαν την προώθηση του στόχου εκ μέρους της κυβέρνησης και του ΥΠΠ.

Η ασυμφωνία τους προς την υλοποίηση του στόχου, φαίνεται να αφορούσε στο κωδικοποιημένο πολιτικό-ιδεολογικό περίβλημα που έκριναν ότι χαρακτήριζε τον στόχο. Επιπλέον, οι δηλώσεις περί αναμόρφωσης του ρόλου του σχολείου («ιδεολογικός αναπροσανατολισμός», «νέο σχολείο», «νέος πολίτης») φαίνεται να θορύβησαν κοινωνικούς δρώντες οι οποίοι εκτίμησαν ότι επιδιώκεται προσπάθεια αλλαγής της επιτελεστικής λειτουργίας και κατεύθυνσης της παιδείας (βλ. Bourdieu & Passeron, 1977; Swartz, 1997), η οποία διαχρονικά στόχευε στην κοινωνικοποίηση εντός μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής παράδοσης δίνοντας έμφαση στη διατήρηση των συνεκτικών δεσμών με το ελληνικό κέντρο (βλ. Κουτσελίνη, 2011; Περσιάνης, 2011; Περσιάνης, 2010α; Περσιάνης, 2006). Τέλος, οι δηλώσεις περί μη διαβούλευσης ή συνδιαλλαγής για διασφάλιση συναίνεσης προτού δημοσιοποιηθεί ο στόχος φαίνεται να ενέτειναν τις επιφυλάξεις και τη δυσπιστία των κοινωνικών δρώντων που τοποθετήθηκαν επικριτικά.

Η σύμπραξη φορέων και η συνταύτιση απόψεων και επιχειρημάτων (περί επιτακτικότητας διατήρησης/προστασίας του ελληνοχριστιανικού χαρακτήρα της παιδείας), αρχίζει να γίνεται ορατή από το πρώτο κιάλας «πεδίο». Η επανάληψη ενός επιχειρήματος εκ μέρους διαφορετικών δρώντων, μας επιτρέπει να διατυπώσουμε τον ισχυρισμό ότι το εν λόγω επιχείρημα αρχίζει να αποκτά «συμβολική αξία και κυριαρχία». Η απήχηση που έχει σε διαφορετικούς φορείς, του προσδίδει τη συμβολική αυτή αξία. Η επανάληψή του στον λόγο τους ενδέχεται, κατά τη γνώμη μας, να προσβλέπει στην «εξαργύρωση» του επιχειρήματος διαμέσου της ρύθμισης των κυβερνητικών πολιτικών/εκπαιδευτικών αποφάσεων που προωθούν υλοποίηση του στόχου.

Όσα παρουσιάστηκαν πιο πάνω, επιδεικνύουν τον σκεπτικισμό εκ μέρους εκπαιδευτικών, θρησκευτικών, πολιτικών και άλλων δρώντων (λ.χ. δημοσιογράφων) σε σχέση με τις πολιτικές της κυβέρνησης. Οι τοποθετήσεις οι οποίες εντοπίστηκαν επικρίνουν οποιανδήποτε (ενδεχόμενη) προσπάθεια εκ μέρους της κυβέρνησης για προσπάθεια προώθησης της ιδεολογίας της, διαμέσου της εκπαίδευσης και της μεταρρύθμισης.

Στην περίπτωση της ΠΟΕΔ, εντοπίζουμε ότι η επίδρασή της στην ομάδα αναφοράς της (εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας), λειτουργεί άμεσα και αποτελεσματικά, ακυρώνοντας την

πολιτική του ΥΠΠ (π.χ. απαγόρευση των επαφών με Τ/κ μαθητές και εκπαιδευτικούς). Ως εκ τούτου, αποτιμούμε ότι η ίδια η Οργάνωση αποκτά «διπλή δυναμική», εφόσον δύναται να υπερασπιστεί τις θέσεις της και σε πρακτικό επίπεδο, διαμέσου των αποφάσεων που επιβάλλει στα μέλη της. Με τον τρόπο αυτό, η συμμόρφωσή τους με τις αποφάσεις της οργάνωσής τους, τους εντάσσει στην ομάδα υπεράσπισης της θέσης της οργάνωσης, ενισχύοντας έτσι την «κυριαρχία του λόγου» που η ίδια προάγει.

Ο υπό έμφαση στόχος κατάφερε να συγκεντρώσει την υποστήριξη του ΑΚΕΛ, των Οικολόγων, αλλά και της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ Κίνησης Καθηγητών, η οποία ιδεολογικά πρόσκειται στην αριστερά και, ως εκ τούτου, στο κυβερνών κόμμα.

Συνολικά εντοπίστηκαν 19 αναφορές το 2008, 6 το 2009, 3 το 2010 και 4 το 2011 (32 στο σύνολο). Οι αναφορές περιορίζονται στο χρονικό πλαίσιο εφαρμογής του στόχου, ενώ είναι φανερό ότι οι δημόσιες τοποθετήσεις ήταν περισσότερες κατά τη δημοσιοποίηση και αρχική εισαγωγή του στόχου, περίοδο κατά την οποία εκδηλώθηκαν οι επικρίσεις και ενστάσεις όσων αντέδρασαν στην εφαρμογή του στόχου.

Ο ακόλουθος πίνακας, ο οποίος παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο τοποθετήθηκαν οι φορείς στη σκακιέρα της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα χρησιμοποιηθεί για εξαγωγή συμπερασμάτων στο τέλος του υφιστάμενου ερευνητικού ερωτήματος. Θα καταδείξει τις περιπτώσεις φορέων που επανεμφανίζονται σε διαφορετικά πεδία, όπως και τις συμπράξεις που δημιουργούνται σε κάθε περίπτωση. Για λειτουργικούς κυρίως λόγους και στη βάση του κυρίως περιεχομένου των τοποθετήσεων που εντοπίστηκαν και αναλύθηκαν, χρησιμοποιείται το δίπολο «Υποστηρικτικός – Αντιπολιτευτικός λόγος».

<b>Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού στόχου περί ειρηνικής και αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ Ε/κ και Τ/κ</b>	
<b>ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ</b>	<b>ΑΝΤΙΠΟΛΙΤΕΥΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ΠτΔ, Δ. Χριστόφιας</li> <li>- υΠΠ, Α. Δημητρίου</li> <li>- Βουλευτής και υπεύθυνος του Γραφείου Παιδείας ΑΚΕΛ, Γ. Λουκαΐδης</li> <li>- Μέλος Πολιτικού Γραφείου ΑΚΕΛ, Γ. Κολοκασιδής</li> <li>- Κυβερνητικός Εκπρόσωπος, Σ. Στεφάνου</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Αρχιεπίσκοπος Κύπρου</li> <li>- Βουλευτής ΕΔΕΚ, Γ. Βαρνάβα</li> <li>- Πρώην υΠΠ, Μέλος Εκτελεστικού Γραφείου ΔΗΚΟ, Α. Κλεάνθους</li> <li>- Βουλευτής ΕΥΡΩ.ΚΟ, Ρ. Ερωτοκρίτου</li> <li>- Πρόεδρος Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Γονέων Μέσης Εκπαίδευσης, Ν. Βιτσαΐδης</li> </ul>



- Βουλευτής ΑΚΕΛ, Τ. Χατζηγεωργίου	- Νέα Κίνηση Καθηγητών
- Υπουργός Εσωτερικών, Ν. Συλικιώτης	- Κίνηση Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ
- ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ Κίνηση Καθηγητών	- ΠΟΕΔ
- Βουλευτής Οικολόγων, Γ. Περδίκης	- Διευθυντής σύνταξης «Σημερινής», Σ. Ιακωβίδης

## **Β) Η ανακοίνωση για ανάγκη αναμόρφωσης των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας και οι προτεινόμενες αλλαγές στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών.**

### **Β1. Ιστορία**

Η δημοσιοποίηση της πρόθεσης για ορισμό επιτροπής σε σχέση με την αναθεώρηση των σχολικών συγγραμμάτων Ιστορίας, στηρίχθηκε σε/από επιχειρήματα ακαδημαϊκών, τα οποία τα χαρακτήρισαν εθνοκεντρικά.

Σύμφωνα με τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Ανατολικής Μεσογείου Γ. Βουράλ, η κυρίαρχη εθνικιστική ιστορία βλέπει την Κύπρο «ως προέκταση των μητέρων πατρίδων και όχι ως οντότητα» (Νικόλα, *Χαραυγή*, 12.10.2008, σ. 11). Όπως ο ίδιος εξήγησε, η εθνική ταυτότητα θα πρέπει να αξιοποιείται ως συστατικό της κυπριακής ταυτότητας, εφόσον μέχρι στιγμής «παραμελείται η κυπριακή ταυτότητα εις βάρος της εθνικής ταυτότητας» (ό.π.π.). Ο Καθηγητής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Πανεπιστημίου Κύπρου Γ. Παπαδάκης, κατέγραψε την άποψη ότι τα βιβλία της Ιστορίας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η Κύπρος ανήκει μόνο στους Ε/κ, γεγονός που αποκλείει τους Τ/κ και άλλες μειονότητες του νησιού (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 05.10.2008).

Ο καθηγητής Καζαμίας, πρόεδρος της ΕΕΜ, τόνισε ότι εάν στόχος μας είναι η επανένωση, τότε τα διδακτικά εγχειρίδια της Ιστορίας και όλες οι επιμέρους δραστηριότητες που εμπεριέχουν εθνοκεντρικά στοιχεία, θα πρέπει να εξεταστούν (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 08.06.2008). Την ίδια θέση υποστήριξε και ο πρώην καθηγητής του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης Ρ. Κατσιαούνης, ο οποίος τόνισε ότι τα βιβλία «εμπεριέχουν εθνικιστικές και σοβινιστικές προσεγγίσεις», ενώ παρουσιάζουν έλλειψη αναφορών σε σχέση με τη συμμετοχή που η αριστερά είχε στον πολιτικό βίο του τόπου (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 05.10.2008, σ. 53).

Ο Καθηγητής Οθωμανικών Σπουδών Πανεπιστημίου Κύπρου Γ. Θεοχαρίδης, έκανε αναφορά στις εργασίες και στα πορίσματα της Επιστημονικής Επιτροπής που είχε συσταθεί από τον Ν. Συλικιώτη, για τα βιβλία της Ιστορίας. Επισήμανε ότι η δική του εισήγηση ως μέλος της ομάδας που απαρτιζόταν από τους Παπαπολυβίου, Κατσώνη και Διονυσίου, διαφωνούσε με την εισήγηση του καθηγητή Κατσιαούνη (ο οποίος κατέληξε στη συγγραφή

της δικής του πρότασης), ότι τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας περιέχουν υποτιμητικούς όρους για τους Τ/κ, παρουσιάζουν εθνικές τάσεις, ιστορικές ανακρίβειες και σοβινιστικές τοποθετήσεις (Χατζηστυλιανού, *Φιλελεύθερος*, 15.02.2009).

Ο αρμόδιος υΠΠ Α. Δημητρίου, καθόρισε ως απαραίτητο τον διορισμό καινούριας επιτροπής καθολικής αποδοχής, επιστημονικώς αδιάβλητου κύρους, δισυπόστατης με τη συμμετοχή πανεπιστημιακών και εκπαιδευτικών, για τα βιβλία της Ιστορίας (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.09.2008). Την ίδια στιγμή, διευκρίνισε ότι η πρόθεση για αλλαγή των συγγραμμάτων της Ιστορίας δε σχετίζεται με τον υπό έμφαση στόχο που τέθηκε εκ μέρους του ΥΠΠ, για καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης μεταξύ των δύο κοινοτήτων (Νεοφύτου, *Χαραυγή*, 09.09.2008).

Η ανακοίνωση της πρόθεσης της κυβέρνησης και οι δημόσιες τοποθετήσεις επί του θέματος, προκάλεσαν την αντίδραση του Αρχιεπισκόπου, πρώην υΠΠ (Κ. Αγγελίδου, Α. Κλεάνθους), εκπροσώπων πολιτικών κομμάτων (ΕΔΕΚ - Γ. Βαρνάβα, ΔΗΣΥ - Ν. Τορναρίτη) και του Προέδρου του ΣΕΚΦ (Δ. Ταλιαδώρου).

Οι πιο πάνω, ζήτησαν διευκρινίσεις σε σχέση με τον σκοπό της αλλαγής και τα σημεία τα οποία θα τύγχαναν διαφοροποίησης, υπονοώντας την προώθηση μιας ιδεολογικής πλατφόρμας εκ μέρους του ΑΚΕΛ. Ο Γ. Βαρνάβα επισήμανε ότι η ΕΔΕΚ δε συγκατατέθηκε στη νέα αυτή πολιτική όταν συζητείτο στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Νεοφύτου, *Χαραυγή*, 09.09.2008β), ενώ ο πρόεδρος της επιτροπής Παιδείας Ν. Τορναρίτης, δήλωσε ότι στηρίζουν τον εκσυγχρονισμό αλλά όχι τη χρησιμοποίηση των βιβλίων της Ιστορίας ως «μια προσπάθεια δήθεν δικαίωσης αδικαιώτων αγώνων» προς μια ιδεολογική κατεύθυνση (Γεωργίου, *Πολίτης*, 24.01.2010, σ. 18). Ο Δ. Ταλιαδώρος, επισήμανε ότι ο χώρος της παιδείας δεν μπορεί να τυγχάνει ιδεολογικής εκμετάλλευσης, ενώ επέκρινε την εκτίμηση του ΠτΔ ότι τα βιβλία της ιστορίας γράφτηκαν από δεξιούς (Φράγκος, *Φιλελεύθερος*, 15.02.2009). Η Κ. Αγγελίδου τόνισε την ανάγκη διαφύλαξης και όχι αλλοίωσης της εθνικής μας συνείδησης, ενώ ο Α. Κλεάνθους ζήτησε διευκρινίσεις για τον σκοπό της αλλαγής (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 05.10.2008). Ο Αρχιεπίσκοπος παρουσιάστηκε εντονότερος, σημειώνοντας ότι πρέπει να επιβεβαιωθεί ότι η παιδεία του τόπου θα παραμείνει ελληνοκεντρική και ότι η «ιστορία δεν θα παραχαραχθεί» (*Χαραυγή*, 10.11.2008, σ. 7)

Ο Γ. Κολοκασίδης, μέλος του Πολιτικού Γραφείου του ΑΚΕΛ υποστήριξε την πρόθεση της κυβέρνησης για αναμόρφωση των διδακτικών εγχειριδίων Ιστορίας, κάνοντας αναφορά σε «προληπτικό πόλεμο» που αποσκοπούσε στο να τρομοκρατήσει το ΥΠΠ και την Κυβέρνηση, ώστε να μην προχωρήσουν στην υλοποίηση της ΕΜ. Συγκεκριμένα, κατέγραψε ότι: «Τα περί αφελληνισμού της Παιδείας και υπόσκαψης τάχα του αγωνιστικού αντικατοχικού πνεύματος είναι βέβαια ο μπαμπούλας που προωθείται σε πρώτο πλάνο, για να αιτιολογήσει τον ‘πόλεμο’, για να παρασύρει αφελείς και να φανατίσει» (Κολοκασίδης,

*Φιλελεύθερος*, 14.09.2008, σ. 10). Την ίδια στιγμή, συμπλήρωσε: «Φοβούνται μήπως χάσουν τους μοχλούς χειραγώγησης των συνειδήσεων του κόσμου» (ό.π.π.).

Η εκτόνωση της έντασης σε αυτό το πεδίο επιτυγχάνεται με αναγνώριση του σφάλματος ότι η συζήτηση για την αλλαγή των βιβλίων της Ιστορίας, δεν έπρεπε να προηγηθεί της ΕΜ, δια στόματος του ίδιου του ΠτΔ (Πιμπίση, *Φιλελεύθερος*, 07.03.2009). Από πλευράς του, ο υπεύθυνος του γραφείου παιδείας του ΑΚΕΛ Γ. Λουκαΐδης, ανέφερε ότι: «Με μια υπερβάλλουσα διάθεση αυτοκριτικής, ο καθένας μπορεί να πει ναι, μπορούσαμε κάποια πράγματα να τα χειριστούμε καλύτερα» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 12.04.2009, σ. 38), ενώ ο υΠΠ Α. Δημητρίου παρακάλεσε όπως πέσουν οι τόνοι, εφόσον η δημόσια συζήτηση η οποία εκτυλίχθηκε σε σχέση με τα εγχειρίδια της Ιστορίας, έπληττε την ΕΜ και την παιδεία (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 11.11.2008).

Στο πεδίο αυτό εντοπίζουμε επαναφορά φορέων (σε σύγκριση με τους φορείς που τοποθετήθηκαν ενάντια στην εφαρμογή του υπό έμφαση εκπαιδευτικού στόχου) και συγκρότηση συνασπισμού, ο οποίος προάγει πανομοιότυπες απόψεις, επιχειρήματα ή/και ανησυχίες. Ο εκφερόμενος λόγος ο οποίος αντιπολιτεύεται και επικρίνει τις κυβερνητικές βλέψεις εκ μέρους θρησκευτικών, πολιτικών, συνδικαλιστικών και ακαδημαϊκών φορέων, παρουσιάζεται ιδιαίτερα έντονος και ιδεολογικά φορτισμένος. Από την άλλη πλευρά, ο κυβερνητικός λόγος περί ανάγκης αναμόρφωσης των σχολικών συγγραμμάτων, νομιμοποιείται και ενισχύεται, στηριζόμενος σε απόψεις και πορίσματα ακαδημαϊκών.

Το σύνολο των δημόσιων τοποθετήσεων που εντοπίστηκαν σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας ήταν 22 και εκτείνονται χρονικά μεταξύ 2008-2010 (2008:10, 2009:7, 2010:5).

<b>Η ανακοίνωση για ανάγκη αναμόρφωσης των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας</b>	
<b>ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ</b>	<b>ΑΝΤΙΠΟΛΙΤΕΥΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ</b>
- ΠτΔ, Δ. Χριστόφιας - υΠΠ, Α. Δημητρίου - Βουλευτής και υπεύθυνος του Γραφείου Παιδείας ΑΚΕΛ, Γ. Λουκαΐδης - Μέλος Πολιτικού Γραφείου ΑΚΕΛ, Γ. Κολοκασιδής - Καθηγητής Πανεπιστημίου Ανατολικής Μεσογείου, Γ. Βουράλ	- Αρχιεπίσκοπος Κύπρου - Πρώην υΠΠ, Κ. Αγγελίδου (ΔΗΣΥ), Α. Κλεάνθους (ΔΗΚΟ), - Βουλευτής ΕΔΕΚ, Γ. Βαρνάβα - Πρόεδρος της επιτροπής Παιδείας (ΔΗΣΥ), Ν. Τορναρίτης, - Πρόεδρος ΣΕΚΦ, Δ. Ταλιαδώρος

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Καθηγητής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Πανεπιστημίου Κύπρου, Γ. Παπαδάκης</li> <li>- Πρόεδρος της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (ΕΕΜ), Καθηγητής Α. Καζαμιάς</li> <li>- Καθηγητής Πανεπιστημίου της Οξφόρδης, Ανώτερος Ερευνητής στο Κέντρο Επιστημονικών Ερευνών, Ρ. Κατσιαούνης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Αναπληρωτής Καθηγητής Οθωμανικών Σπουδών Πανεπιστημίου Κύπρου, Γ. Θεοχαρίδης</li> <li>- Καθηγητής Σύγχρονης Ελληνικής Ιστορίας στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας Πανεπιστημίου Κύπρου, Π. Παπαπολυβίου</li> <li>- Πρώτος Λειτουργός Εκπαίδευσης, Κ. Κατσώνης</li> <li>- Επιθεωρητής Φιλολογικών Μαθημάτων, Γ. Διονυσίου</li> </ul>
---	---

## B2. Θρησκευτικά

Ο Μητροπολίτης Πάφου Γεώργιος αλλά και ο Αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος, εκφράζουν τις αξιολογικές τους κρίσεις σε σχέση με τις προτεινόμενες αλλαγές στα Θρησκευτικά, επιβεβαιώνοντας έτσι τον παρεμβατισμό της Εκκλησίας στα της εκπαίδευσης (βλ. Καζαμιάς, *Φιλελεύθερος*, 25.05.2014). Αν και ο πληθικός αριθμός των τοποθετήσεων που εντοπίστηκαν αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών ήταν μόλις 3 (2011:1, 2012:1, 2013:1), παρόλα αυτά στον λόγο των εμπλεκόμενων φορέων συμπυκνώνονται οι ανησυχίες και η φόρτισή τους σε σχέση με τα όσα έκριναν ότι θα έπρεπε να «αποτρέψουν». Ως εκ τούτου, η συμπερίληψή τους κρίθηκε αναγκαία εφόσον σχετίζεται με επαναφορά επιχειρημάτων, τα οποία τέθηκαν και στα πλαίσια άλλων «πεδίων» που εντοπίστηκαν.

Ο Μητροπολίτης Πάφου Γεώργιος σημείωσε ότι μέσα από τα νέα βιβλία που εκδίδουν στην Κύπρο επιδιώκουν «να εμπεδώσουν την ιδεολογία της κυπροποίησης» (*PaideiaNews*, 10.12.2011). Αναφερόμενος στο βιβλίο των Θρησκευτικών της Α΄ Γυμνασίου, το χαρακτήρισε ως σπουδή στον πολιτισμό παρά ως θρησκευτικό. Σύμφωνα με τον ίδιο, από το βιβλίο απουσιάζουν αναφορές στην ελληνική εθνική μας ταυτότητα και στο ελληνικό έθνος.

Από πλευράς του, ο Αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος τοποθετήθηκε, εκφράζοντας την πεποίθησή του ότι αγωνίζονται να καταστήσουν το μάθημα των Θρησκευτικών προαιρετικό, με απώτερο σκοπό να το καταργήσουν μετά από τα σχολεία ή να το μεταβάλουν σε διαθρησκευτικό (*PaideiaNews*, 29.10.2012).

Η πιο πάνω θεώρηση επικρίθηκε από τον Όμιλο Άθεων Κύπρου, ο οποίος τόνισε ότι: «Η Εκκλησία επιμένει στον ομολογιακό και προσηλυτιστικό χαρακτήρα του μαθήματος των

θρησκευτικών και επιθυμεί να επιβάλει το μάθημα αυτό σε κάθε μαθητή ανεξαρτήτως θρησκευτικών πεποιθήσεων» (Χαραυγή, 23.09.2013, σ. 8).

Οι παρεμβάσεις εκ μέρους θρησκευτικών φορέων και οι τοποθετήσεις τους, υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα όπως και την απαίτηση διατήρησης των συνεκτικών δεσμών με τον Ελληνικό πολιτισμό, ο οποίος παρουσιάζεται άρρηκτα συνδεδεμένος με την ορθόδοξη, χριστιανική πίστη. Ο φόβος περί αποκοπής από την Ελλάδα και προώθησης της ιδεολογίας της κυπροποίησης φαίνεται να επανέρχεται ως επιχείρημα στον λόγο των εμπλεκόμενων φορέων (στα διάφορα πεδία), φορτίζοντας το ιδεολογικό του φορτίο. Η παρατήρηση αυτή μας επιτρέπει τη διατύπωση της ακόλουθης διαπίστωσης.

Φορείς οι οποίοι επιστρέφουν στον δημόσιο διάλογο πιστοί στον λόγο τους, ενισχύουν την ισχύ και επίδραση του επιχειρημάτων τους, κάθε φορά που το επαναφέρουν στον διάλογο. Με τον τρόπο αυτό, ο λόγος περί αναγκαιότητας προστασίας του ελληνοκεντρικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης από τις «πολιτικές επιβουλές» της κυβέρνησης διαμέσου της ΕΜ ξεκίνησε κατά την άποψή μας, να αποκτά «αναγνωριστικό πλεονέκτημα» και να επικυρώνεται μέσα από επαναλήψεις (από τους ίδιους ή/και άλλους δρώντες, οι οποίοι φαίνεται να συγκροτούν ένα κοινό δίκτυο, το οποίο προάγει το ίδιο επιχείρημα).

<b>Οι προτεινόμενες αλλαγές στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών</b>	
<b>ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ</b>	<b>ΑΝΤΙΠΟΛΙΤΕΥΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ</b>
- Όμιλος Άθεων Κύπρου	- Μητροπολίτης Πάφου Γεώργιος - Αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος

### **Γ) Οι προτεινόμενες αλλαγές στο ΑΠ Γλώσσας 2010.**

Η μελέτη των διαθέσιμων πηγών μας οδηγεί στην επισήμανση ότι το «πεδίο» το οποίο συγκροτήθηκε από τις τοποθετήσεις δρώντων (αρχικών και κοινωνικών) αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, ανήχθη σε ένα έντονης σύγκρουσης και αντιπαράθεσης, όπως και οριοθέτησης των όσων έπρεπε να προστατευθούν.

Η αλληλοεπικάλυψη στα επιχειρήματα όσων τοποθετήθηκαν επικρίνοντας το περιεχόμενο του ΑΠ και προτεινόμενες αλλαγές (π.χ. κριτικός γραμματισμός, αντιπαραβολική διδασκαλία ΚΝΕ-ΚΔ, μείωση ωρών διδασκαλίας), κάνει διακριτό το δίκτυο πολιτικής το οποίο συγκροτήθηκε, προασπίζοντας κοινές θέσεις, αξίες και εμφάσεις, με τρόπους που ενίσχυσαν τελικά την κυριαρχία του λόγου της ομάδας αυτής, η οποία φαίνεται να λειτούργησε αντιμεταρρυθμιστικά.

Εκτενέστερα, οι τοποθετήσεις εκ μέρους των κοινωνικών δρώντων οριοθέτησαν τα αποδεκτά πλαίσια στα οποία έπρεπε να κινείται η γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική. Οι δρώντες αυτοί οικοδόμησαν έναν προστατευτικό λόγο υπέρ της **διατήρησης του ελληνοκεντρικού χαρακτήρα της παιδείας**.

Συγκεκριμένα, μια σειρά από φορείς ζητά επαναβεβαιώσεις για τον ελληνοκεντρικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, οριοθετώντας ότι η παιδεία μας πρέπει να είναι ελληνική. Στους φορείς αυτούς συγκαταλέγονται ο Αρχιεπίσκοπος Κύπρου Χρυσόστομος, ο Μητροπολίτης Πάφου Γεώργιος, η πρώην υΠΠ Κ. Αγγελίδου, ο Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας Γ. Γρηγορίου, ο Αναπληρωτής Καθηγητής της Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο Κύπρου Γ. Ξενής και ο πρόεδρος της ΑΛΛΑΓΗΣ και του ΣΕΚΦ, μετέπειτα πρόεδρος της ΟΕΛΜΕΚ Δ. Ταλιαδώρος. Αντιπροσωπευτικές είναι οι ακόλουθες τοποθετήσεις.

Ο Αρχιεπίσκοπος Κύπρου τόνισε ότι «στους δύσκολους καιρούς που διάγουμε και με τις πιέσεις που ως κυπριακός ελληνισμός δεχόμαστε, χρειαζόμαστε παιδεία που να καλλιεργεί αίσθηση ταυτότητας όχι να την καταστρέφει. Παιδεία που να ενισχύει την κοινωνική συνοχή και όχι να την αποδομεί, παιδεία που να μας φέρνει σε επαφή με την Ευρώπη και όχι τον επαρχιωτισμό» (*Φιλελεύθερος*, 15.09.2013).

Ο Γ. Γρηγορίου διευκρίνισε ότι η παιδεία μας «θα πρέπει να είναι Ελληνική, εξωστρεφής, και ευπροσάρμοστη» (Γρηγορίου, *Φιλελεύθερος*, 09.05.2011, σ. 18), ενώ ο Γ. Ξενής επισήμανε ότι «θέλουμε Κύπρο με ευρωπαϊκούς ορίζοντες και ότι αυτό οπωσδήποτε περνά μέσα από τον οικουμενισμό της ελληνικής παράδοσης, γλώσσας και παιδείας και όχι μέσα από κυπροσωβινιστικούς επαρχιωτισμούς» (Ξενής, *PaideiaNews*, 05.03.2014).

Ο μητροπολίτης Πάφου τόνισε ως «χρέος επιτακτικό, όχι μόνον της Εκκλησίας και των Εκπαιδευτικών, αλλά όλων μας, να προστατεύσουμε ως κόρη οφθαλμού την Ελληνική μας παιδεία». Όπως εξήγησε: «Χωρίς αυτήν το μέλλον του Κυπριακού Ελληνισμού διαγράφεται ζοφερόν» (*PaideiaNews*, 31.01.2012).

Στον λόγο των φορέων αυτών είναι ευδιάκριτος ο φόβος που τους διακατέχει για τη μεθοδευμένη, όπως την προσλαμβάνουν, απώλεια του συνεκτικού δεσμού μεταξύ Κύπρου και Ελλάδας, η οποία προβλέπουν ότι θα καταλήξει σε αλλοίωση της γλώσσας και απώλεια της εθνικής ταυτότητας. Η φόρτιση με την οποία γράφουν, είναι απόρροια της θέσης που θεωρούν ότι οφείλουν να λάβουν απέναντι στα όσα διαβλέπουν ότι έπονται (κίνδυνος αφελληνισμού), διαμέσου της ΕΜ και των προτάσεων του ΑΠ Γλώσσας.

Επιμέρους τοποθετήσεις οι οποίες εντοπίστηκαν (λ.χ. Ξενής, *PaideiaNews*, 05.03.2014) αναπαράγουν την προβολή και εξίσωση της ΚΝΕ με την υψηλή ποικιλία (βλ. Ferguson, 1996), ενώ παράλληλα επιβεβαιώνουν τη θεώρηση που θέλει την ΚΔ ως τη Χαμηλή Ποικιλία, να περιορίζεται σε ανεπίσημα συγκείμενα και να μην αποτελεί μέσο σχολικού εγγραμματισμού. Επιπλέον, επαληθεύουν την παραδοχή του Spolsky (2004) ο οποίος

επισημαίνει ότι η γλωσσική πολιτική δεν εστιάζει μόνο στον καθορισμό της γλώσσας ή της ποικιλίας που θα πρέπει να χρησιμοποιείται αλλά αποτελεί «προσπάθεια να περιορίσει αυτό που θεωρείται κακή γλώσσα, και να ενισχύσει αυτό το οποίο θεωρείται καλή γλώσσα» (σ. 8). Η αντίληψη περί ορθής γλώσσας συνεχίζει να βρίσκεται «στον πυρήνα μιας ιδεολογικής δημόσιας συζήτησης» (σ. 16), ενώ η αξία της γλώσσας ή ποικιλίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη νομιμοποίηση που της προσδίδουν επίσημοι φορείς/οργανισμοί (Gal, 1989).

Οι τοποθετήσεις των πιο πάνω εμπλεκόμενων ενισχύθηκαν από επιπρόσθετους φορείς/δρώντες, οι οποίοι κινήθηκαν στην ίδια γραμμή επιχειρηματολογίας, σχηματίζοντας μια σύμπραξη - ένα «δίκτυο επικοινωνίας» (βλ. Poole, 1991), διαμέσου του οποίου μοιράστηκαν κοινές αντιλήψεις για την προωθούμενη αλλαγή και την **επιτακτικότητα διατήρησης/ προστασίας της ΚΝΕ**.

Η (επανα)διατύπωση κοινών επιχειρημάτων, κατέστησε τους φορείς αυτούς μια «ομάδα πίεσης», η οποία προώθησε τον «κυρίαρχο λόγο» περί προστασίας της ΚΝΕ, διατήρησης των συνεκτικών δεσμών με την Ελλάδα, διαφύλαξης του ελληνοκεντρικού χαρακτήρα της παιδείας μας και της ελληνικής εθνικής μας ταυτότητας. Στα πλαίσια αυτά, επικρίθηκαν επιμέρους προτάσεις του ΑΠ Γλώσσας (λ.χ. κριτικός γραμματισμός, αντιπαραβολική διδασκαλία ΚΝΕ-ΚΔ).

Ειδικότερα, στους πιο πάνω δρώντες προστέθηκαν με τις δημόσιες τοποθετήσεις τους περί της **απειλής αφελληνισμού**, η Επαρχιακή Γραμματέας Λευκωσίας ΕΥΡΩ.ΚΟ Μ. Χατζηστεφάνου Πελεκάνου, ο Πρόεδρος του Ινστιτούτου Ελληνικού Πολιτισμού Ξ. Ξενοφώντος, ο βουλευτής του ΕΥΡΩ.ΚΟ Ρ. Ερωτοκρίτου, ο διευθυντής σύνταξης της εφημερίδας «Σημερινή» Σ. Ιακωβίδης, οι Φοιτητικές οργανώσεις ΠΡΩΤΟΠΟΡΙΑ και Μέτωπο Ηνωμένου Βασιλείου, ο Πρόεδρος του Ινστιτούτου Πολιτισμού και μέλος του Εκτελεστικού Γραφείου ΔΗΣΥ Π. Προδρόμου, η Κίνηση Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ και οι Πρόεδρος και Γραμματέας της Εταιρείας Μελέτης Ελληνικών Θεμάτων (Χ. Φεραίος & Ρ. Μυριανθεύς αντίστοιχα).

Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση των τελευταίων, οι οποίοι κατήγγειλαν την «επιχείρηση αδίσταχτης παραχάραξης, και συνάμα υπονόμησης της εθνικής ενότητας Κύπρου και μητροπολιτικής Ελλάδας», τονίζοντας ότι κανείς δεν δικαιούται να τηρεί απόσταση σιγής, αφήνοντας «ανεξέλεγκτη την γένεση αυτής της νοοτροπίας της πνευματικής παρακμής» (Φεραίος & Μυριανθεύς, *Φιλελεύθερος*, 20.03.2012, σ. 18).

Παρόμοια, η Μ. Χατζηστεφάνου Πελεκάνου υπερτόνισε ότι πρέπει να τεθεί φραγμός στις μεθοδεύσεις αποκοπής του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου από το αντίστοιχο της Ελλάδας. Όπως κατέγραψε, η διάρρηξη των δεσμών μεταξύ Κύπρου – Ελλάδας, με αφορμή την ΕΜ, θα οδηγούσε στον αφελληνισμό των Κυπρίων (Πελεκάνου Χατζηστεφάνου, *Πολίτης*, 17.04.2011). Χαρακτηριστικά σημείωσε: «Είναι καιρός να τεθεί οριστικά τέλος στις ανθελληνικές αυτές μεθοδεύσεις που επιφέρουν διάβρωση στον ιστό της κοινωνίας μας

και που μας οδηγούν με μαθηματική ακρίβεια σε εθνική απονεύρωση» και να προσηλωθούμε στην ελληνικότητα της Κύπρου και στην αντιμετώπιση του «ανθελληνικού νεοκυπριατισμού» (σ. 72).

Ο καθηγητής Γ. Ξενής διαμέσου σειράς δημόσιων παρεμβάσεων οι οποίες προσέδωσαν συνέχεια στον λόγο του, επισήμανε ότι οι Νεοκύπριοι έχουν δυσκολία αποδοχής της Νεοελληνικής Κοινής, η οποία εκφράζει τη σύνδεσή μας με το υπόλοιπο ελληνικό έθνος, την ελληνική εθνική μας συνείδηση και καταγωγή (Ξενής, *Φιλελεύθερος*, 25.03.2012). Έχοντας κυπριακή εθνική συνείδηση επιχειρούν να μεταφέρουν τις αρμοδιότητες της ΚΝΕ στην κυπριακή, με σκοπό τον εκτοπισμό της από τον κυπριακό γλωσσικό χάρτη. Συνεπώς, κάνουν προσπάθειες να εξασφαλίσουν πρόσβαση της ΚΔ στην κρατική εκπαίδευση, ψάχνοντας ευκαιρία να αναδειχθεί σε όργανο εγγραμματοτισμού, ώστε να εκπαιδευθούν αναλόγως οι μελλοντικές γενιές και να εμπεδωθεί περισσότερο η «κυπριακή εθνική ταυτότητα» (σ. 43).

Ο ίδιος υποστήριξε ότι το γλωσσολογικό έργο που παράγεται στους διάφορους τομείς της ΚΔ (λεξικά, γραμματικές, σύστημα καταγραφής, σταθερές ορθογραφικές συμβάσεις, εκπαιδευτικό σύστημα, διδασκαλία σε ξενόγλωσσους, αύξηση κοινωνικού γοήτρου της διαλέκτου κ.λπ.) ουδόλως αποκλίνει από πορεία για «αναγωγή μιας γλωσσικής μορφής από το status της διαλέκτου (ανεπίσημης ποικιλίας) στο status της γλώσσας (επίσημης ποικιλίας)» (Ξενής, *PaideiaNews*, 29.08.2013).

Ο καθηγητής Π. Περσιάνης, έκανε αναφορά σε «πολιτική προπαγάνδα για ευρύτερη χρήση του κυπριακού ιδιώματος για σκοπούς δήθεν κυπριοποίησης» (Περσιάνης, *PaideiaNews*, 06.05.2012), ενώ τόνισε ότι: «Ιδιαίτερα για μας τους Ελληνοκυπρίους το εθνικό διακύβευμα είναι πολύ μεγάλο... θα σημαίνει απώλεια της εθνικής ταυτότητας και του προσανατολισμού, και εξαφάνισή του στη μαύρη τρύπα του κοσμοπολιτισμού» (Ιακωβίδης, *Σημερινή*, 27.05.2012, σ. 20).

Παρόμοια, η Δεξαμενή Σκέψης «Θουκυδίδης» εξέφρασε τους φόβους της για καλλιέργεια και συστηματοποίηση της ΚΔ διαμέσου του ΝΑΠ Γλώσσας. Σε σχετική ανακοίνωση κατέγραψε ότι γίνεται προσπάθεια για προαγωγή της ΚΔ σε χωριστή γλώσσα. «Η προσπάθεια αυτή αποτελεί σύμπτωμα μιας γενικότερης ιδεολογικής τάσης, η οποία στοχεύει αφενός στην αποδόμηση της εθνικής ταυτότητας, της γλώσσας και της ιστορίας του κυπριακού ελληνισμού και αφετέρου στην κατασκευή διακριτής κυπριακής ταυτότητας» (*PaideiaNews*, 09.07.2013).

Ο Δ. Ταλιαδώρος, η Κίνηση Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ, το ΕΥΡΩ.ΚΟ και το Ινστιτούτο Ελληνικού Πολιτισμού κατέγραψαν τις ανησυχίες τους για την υποβάθμιση της ΚΝΕ διαμέσου της μείωσης των ωρών διδασκαλίας στο αντίστοιχο, προτεινόμενο ΩΠ. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση εκ μέρους του Δ. Ταλιαδώρου, ο οποίος διευκρίνισε



ότι: «Δεν μπορούμε πλέον να ανεχθούμε άλλη υποβάθμιση της διδασκαλίας της μητρικής μας γλώσσας. Ήδη επιχειρείται η μείωση των ωρών διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στη δημοτική εκπαίδευση κατά 3-4 ώρες σε κάθε τάξη!» (Ταλιαδώρος, *Πολίτης*, 30.01.2011, σ. 71), ενώ διερωτήθηκε μήπως οι ιθύνοντες στο ΥΠΠ έχουν κηρύξει εμμέσως υπό διωγμό τη μητρική μας γλώσσα.

Δημόσιες επικρίσεις εντοπίστηκαν και για την ενσωμάτωση του κριτικού γραμματισμού στο ΝΑΠ. Ο Γ. Ξενής κατέγραψε ότι «ο **κριτικός εγγραμματισμός**, η βάση του ισχύοντος αναλυτικού, δεν είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση ιδεολογικώς άχρωμη και ουδέτερη, αλλά πρόκειται για ρεύμα με **νεομαρξιστική** ταυτότητα (Ξενής, *PaideiaNews*, 29.08.2013, έμφαση στο πρωτότυπο), έτσι τάχθηκε υπέρ της αντικατάστασης του ΑΠ Γλώσσας από «ένα καινούργιο με πολύ διαφορετικό προσανατολισμό και περιεχόμενο» (Ξενής, *PaideiaNews*, 05.03.2014).

Ο Αρχιεπίσκοπος επισήμανε ότι το ρεύμα του κριτικού γραμματισμού καλεί τους μαθητές να αμφισβητήσουν και να αποδομήσουν τις αξίες της ελληνικής γλώσσας και της ορθόδοξης πίστης, οι οποίες παρουσιάζονται ως κυρίαρχες ιδεολογίες «που δήθεν ενσαρκώνουν τα συμφέροντα κάποιων ισχυρών κοινωνικών ομάδων ενώ καταπιέζουν άλλες κοινωνικές ομάδες» (*Φιλελεύθερος*, 15.09.2013, σ. 16).

Από τις δημόσιες τοποθετήσεις δεν απουσίαζαν οι προσωπικές επιθέσεις και επικρίσεις. Χαρακτηριστικά, ο Ξ. Ξενοφώντος (πρόεδρος του Ινστιτούτου Ελληνικού Πολιτισμού), επέκρινε τον Α. Δημητρίου σημειώνοντας τα εξής (Ξενοφώντος, *Φιλελεύθερος*, 25.09.2011, σ. 29):

Προώθησε με μαεστρία τον εθνομηδενισμό της Παιδείας μας. Με τις ευλογίες και την πλήρη στήριξη του ΑΚΕΛ, ο Ανδρέας Δημητρίου προσπάθησε με αριστοτεχνικές μεθοδεύσεις να πλήξει την εθνική φυσιογνωμία του κυπριακού ελληνισμού. Δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για κατατόμηση της ιστορικής αλήθειας ενθαρρύνοντας την αναβίωση του 'νεοκυπρισμού' που δεν αποδέχεται τον όρο κυπριακός ελληνισμός.

Μετά την κυβερνητική αλλαγή του 2013, οι πιο πάνω φορείς επενέβησαν κάνοντας υποδείξεις στη νεοσυσταθείσα κυβέρνηση Αναστασιάδη, πιέζοντας τον αρμόδιο υΠΠ (Κ. Κεβεβέζο), διεκδικώντας διευκρινίσεις και διαβεβαιώσεις αναφορικά με τη διδασκαλία της ΚΝΕ στα δημόσια σχολεία.

Συγκεκριμένα, ο προκαθήμενος της Εκκλησίας της Κύπρου ζήτησε από τον υΠΠ Κ. Κεβεβέζο να προχωρήσει στη «ριζική αναθεώρηση» (Ιερά Αρχιεπισκοπή Κύπρου, *Συνοδική Εγκύκλιος*, 09.2013) του εν λόγω ΑΠ, υποστηρίζοντας ότι η επιχείρηση για αναγωγή της διαλέκτου σε επίσημη γλώσσα, αποτελεί απειλή για την ελληνική εθνική συνείδηση.

Η ΑΛΛΑΓΗ, με ανακοίνωσή της χαρακτήρισε ορθότερες τις επισημάνεις της Ιεράς Συνόδου (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.09.2013), ενώ το ΕΥΡΩ.ΚΟ επισήμανε ότι θα αντιμετωπίσει με αποφασιστικότητα κάθε προσπάθεια μείωσης της σημασίας της ελληνικής γλώσσας. Ο πρόεδρος της ΑΛΛΑΓΗΣ Δ. Ταλιαδώρος, κάλεσε το ΥΠΠ να παρέμβει προς αποκατάσταση της ορθής διδασκαλίας της μητρικής μας γλώσσας (*PaideiaNews*, 09.07.2013). Αργότερα, απευθυνόμενος στον ΠτΔ Ν. Αναστασιάδη, τον κάλεσε όπως στηρίζει και αναβαθμίζει την ελληνική παιδεία του τόπου μας, με απόλυτο σεβασμό στην ΚΝΕ, όπως ακριβώς δεσμεύτηκε στις προγραμματικές προτάσεις του κόμματός του, στα πλαίσια των οποίων πρότεινε έναρξη διαλόγου για μια «ξεκάθαρα ελληνική αλλά με ευρωπαϊκούς προσανατολισμούς παιδεία» (*Δημοκρατικός Συναγερμός*, 29.03.2012). Όπως χαρακτηριστικά επισήμανε ο κ. Ταλιαδώρος: «Στόχος μας είναι να διαμορφώνουμε Έλληνες Κύπριους στην ταυτότητα, και ταυτόχρονα πολίτες της Ενωμένης Ευρώπης» (Ταλιαδώρος, *PaideiaNews*, 17.03.2014). Από πλευράς του, ο πρόεδρος του Κ.Σ. της ΕΔΕΚ Γ. Ομήρου κατέγραψε ότι η ελληνικότητα της παιδείας μας με διαφύλαξη της Ελληνικής γλώσσας, θα αποβεί στοιχείο δύναμης (*ΕΔΕΚ Κίνηση Σοσιαλδημοκρατών*, 16.09.2013).

Το Ινστιτούτο Πολιτισμού, υπέδειξε ότι το ΥΠΠ θα πρέπει να θεωρήσει απαραίτητη την ενίσχυση της παρουσίας και διδασκαλίας της ελληνικής γραμματείας και γλώσσας ως κεντρικού κορμού της δημόσιας εκπαίδευσης (*PaideiaNews*, 08.05.2013), ενώ ο ΣΕΚΦ με υπόμνημά του στον υπουργό, ζήτησε παροχή ξεκάθαρων οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς οι οποίες θα αναφέρουν ρητώς ότι το γλωσσικό μάθημα αφορά στη διδασκαλία της ΚΝΕ, ανεξαρτήτως της αξιοποίησης διαλεκτικών κειμένων (*PaideiaNews*, 29.08.2013).

Το ΥΠΠ συναίνεσε, αποστέλλοντας Κείμενο Πολιτικής, σύμφωνα με το οποίο ξεκαθάρισε ότι βασικός σκοπός της διδασκαλίας είναι η «άριστη κατάκτηση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας» (*PaideiaNews*, 30.09.2013). Ταυτόχρονα, ξεκαθάρισε ότι τα ΠΣ της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και της Θεατρικής Αγωγής δεν ακυρώνονται αλλά πρόκειται να τελέσουν, όπως και το σύνολο των ΑΠ, υπό διαμορφωτική αξιολόγηση (Αρ. Φακ.: 7.11.12.6.1, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/data/dde3962a.pdf>). Επεξήγησε, επίσης, ότι ο κριτικός γραμματισμός δε βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας. «Επαναπροσδιορίζεται και οριοθετείται ως παιδαγωγικό εργαλείο που αφορά στην κριτική προσέγγιση (κριτική διερεύνηση και ανάλυση) των κειμένων και οδηγεί στην ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντί τους» (ό.π.π., σ. 2).

Τα πιο πάνω φανερώνουν ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτούργησαν οι διάφοροι δρώντες συγκροτώντας μια «ομάδα πίεσης» και η επιρροή τους στη διαμόρφωση των γεγονότων (π.χ. διασφάλιση έκδοσης σχετικού Κειμένου Πολιτικής, το οποίο αναπροσανατολίζει βασικές πτυχές του ΑΠ Γλώσσας 2010 πριν την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της διαμορφωτικής αξιολόγησης των ΑΠ), συνέτεινε στη «μετατόπιση από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση» (βλ. Ball, 2008). Η εν λόγω ομάδα πίεσης φαίνεται να επωφελήθηκε από τη χρονική συγκυρία και παρενέβη καταλυτικά, μετά την κυβερνητική αλλαγή, επιτυγχάνοντας αξιολόγηση, αναπλαισίωση και αναχαίτιση προηγούμενων πολιτικών.

Η υπεροχή της ομάδας πίεσης που συγκροτήθηκε, η στήριξη εντός του δικτύου που δημιουργήθηκε (η οποία αποτυπώνεται στην επαναφορά των ίδιων επιχειρημάτων) και ο τρόπος με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι δρώντες εξαργύρωσαν την κυριαρχία του λόγου και επιχειρημάτων τους, φαίνεται να επενέργησε ανασχετικά σε σχέση με τις προτεινόμενες αλλαγές του ΑΠ Γλώσσας. Κατάφερε, επίσης, να επισκιάσει τους φορείς που διατύπωσαν ουδέτερο, υπερασπιστικό ή/και υποστηρικτικό λόγο σε σχέση με τις προτεινόμενες αλλαγές στο γλωσσικό μάθημα. Με τον τρόπο αυτό, επιβεβαίωσε ότι το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, εφόσον καλεί για παραγωγή και κατανάλωση συγκεκριμένης γνώσης και, ως εκ τούτου, απορρίπτει ή νομιμοποιεί συγκεκριμένα είδη και τύπους γνώσης (Popkewitz, 2000).

Από πλευράς κυβέρνησης και κυβερνητικών εταίρων, οι δύο υΠΠ (Α. Δημητρίου και Γ. Δημοσθένους αντίστοιχα), ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ (Γ. Τσιάκαλος), ο κυβερνητικός εκπρόσωπος (Σ. Στεφάνου), ο επικεφαλής του γραφείου Παιδείας του ΑΚΕΛ (Γ. Λουκαΐδης) και άτομα εντός του ΥΠΠ (επιθεωρητής Μέσης, πρώτος λειτουργός εκπαίδευσης Π. Μαύρος), παρείχαν διαβεβαιώσεις σε σχέση με τη διαμόρφωση της ΕΜ στο πλαίσιο του ελληνικού πολιτισμού. Πρόθεσή τους ήταν οι διαβεβαιώσεις αυτές, να λειτουργήσουν καθησυχαστικά και απαντητικά στις επικρίσεις όσων προέβλεπαν αποδόμηση κυρίαρχων αξιών διαμέσου του κριτικού γραμματισμού αλλά και το ενδεχόμενο οικοδόμησης διακριτής κυπριακής ταυτότητας, διαμέσου της αναγωγής του στάτους της διαλέκτου και την σταδιακή ανάδειξή της σε επίσημη γλώσσα.

Οι διαθέσιμες πηγές κατέδειξαν ότι η διατήρηση της ελληνορθόδοξης παιδείας μπήκε στο επίκεντρο του διαλόγου με τέτοιο τρόπο και σε τέτοιο βαθμό, έτσι ώστε οι διάφοροι άμεσα εμπλεκόμενοι «κλήθηκαν» να τοποθετηθούν υποστηρίζοντας ή αντικρούοντας τα λεγόμενα και παρέχοντας διαβεβαιώσεις περί μη διαφοροποίησης του ελληνοκεντρικού χαρακτήρα της παιδείας. Ως εκ τούτου, η έμφαση η οποία δόθηκε στην ελληνοκεντρική παιδεία φαίνεται να την ανήγαγε σε δείκτη συνέπειας (benchmark) των πολιτικών που προώθησε η ΑΚΕΛική κυβέρνηση στον τομέα της παιδείας.

Εκτενέστερα, επεξηγήσεις για την αντιπαραβολική ενσωμάτωση της διαλέκτου και την αξιοποίησή της δόθηκαν από την υπεύθυνη συντονίστρια της ομάδας συγγραφής του ΑΠ Γλώσσας Σ. Τσιπλάκου, η οποία διευκρίνισε ότι η προϋπάρχουσα γνώση της διαλέκτου εκ μέρους των μαθητών/-τριων θα πρέπει να αξιοποιείται ως μηχανισμός όξυνσης της μεταγλωσσικής τους ενημερότητας, αναδεικνύοντας ομοιότητες και διαφορές μεταξύ ΚΝΕ και ΚΔ (Πενηταέξ, *SIGMALIVE*, 14.01.2012).

Ουδέτερος και υποστηρικτικός λόγος, αναφορικά με την αντιπαραβολική διδασκαλία ΚΝΕ και ΚΔ εκφράστηκε και από την πρόεδρο της ΔΗΚΙ Δασκάλων & Νηπιαγωγών Δ. Κατσελλή. Η ίδια τόνισε ότι το ζήτημα δεν πρέπει να προσεγγίζεται διλημματικά εφόσον ΚΝΕ και ΚΔ θα πρέπει να συνυπάρχουν αποτελεσματικά (Κατσελλή, *PaideiaNews*, 05.05.2012).

Παρόμοια, ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ Φ. Φυλακτού, υπογράμμισε ότι η ιδιαιτερότητα σε σχέση με τη διάλεκτο, τυγχάνει σωστής διαχείρισης. Την ίδια στιγμή, υπέδειξε ότι «ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος ήταν, είναι και θα είναι ξεκάθαρος και αναλλοίωτος και ως προς το θέμα της ελληνικότητάς μας και ως προς το θέμα της εθνικής και θρησκευτικής μας ταυτότητας» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 22.09.2013, σ. 11).

Άτομα τα οποία προέρχονται από τη δεξιά παράταξη διαφοροποιήθηκαν δημόσια από την ομάδα αναφοράς τους (υποστηρίζοντας την ενσωμάτωση της αντιπαραβολικής διδασκαλίας της διαλέκτου), τονίζοντας ότι δεν θα έπρεπε να υφίσταται οποιαδήποτε ανησυχία περί αφελληνισμού. Συγκεκριμένα, ο Ε. Δίπλαρος (βουλευτής ΔΗΣΥ) εξέθεσε την άποψη ότι δεν υφίσταται θέμα σύγκρισης ή βαρύτητας μεταξύ των δυο (*PaideiaNews*, 05.09.2013). Ο Ν. Τορναρίτης (στέλεχος ΔΗΣΥ και πρόεδρος κοινοβουλευτικής επιτροπής παιδείας) υποστήριξε ότι δεν θεωρεί ότι κινδυνεύει η ελληνικότητα της παιδείας μας από τον οποιοδήποτε (*Φιλελεύθερος*, 19.09.2013, σ. 16), ενώ η Ξ. Κωνσταντίνου (μέλος πολιτικού γραφείου ΔΗΣΥ) κατέγραψε την πεποίθηση ότι «μόνο ανασφαλείς άνθρωποι με συμπλέγματα εθνικής κατωτερότητας ανησυχούν ότι θα αφελληνιστούν από τη χρήση ή τη διδασκαλία της διαλέκτου» (Κωνσταντίνου, *Φιλελεύθερος*, 23.09.2013, σ. 6).

Παρόμοια τοποθετήθηκε και ο Α. Παναγίδης (Πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Μεταρρυθμιστικού Ομίλου, μέλος της Κεντρικής Επιτροπής της ΕΔΕΚ, πρώην πρώτος λειτουργός Εκπαίδευσης και σύμβουλος του ΥΠΠ), ο οποίος υπογράμμισε ότι (Παναγίδης, *Φιλελεύθερος*, 13.10.2013, σ. 20):

Η θέση που έχει διατυπωθεί ότι τα αναλυτικά προγράμματα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας οδηγούν σε αφελληνισμό της παιδείας μας και αναγάγουν την κυπριακή διάλεκτο σε γλώσσα είναι υπερβολική, εξωπραγματική και ατεκμηρίωτη και μας οδηγεί σε άλλες εποχές.

Αντίστοιχα, ο Γ. Γιαλλούρης (μέλος του ΚΔΣ της ΟΕΛΜΕΚ και του ΣΕΚΦ), υποστήριξε ότι το ΝΑΠ Γλώσσας δεν εμπεριέχει καμία πρόβλεψη ή οδηγία περί ανάδειξη της κυπριακής σε γλώσσα. Όπως ο ίδιος υπερτόνισε, αυτό είναι επιχείρημα της «δεξιάς Αντιμεταρρύθμισης!» (Γιαλλούρης, *PaideiaNews*, 06.10.2013).

Παράλληλα, ψήφισμα γλωσσολόγων στα πλαίσια του 11<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Γλωσσολογίας, σημείωσε ότι η πεποίθηση για προσπάθεια αναγωγής της διαλέκτου σε γλώσσα αποτελεί «ατεκμηρίωτη παρερμηνεία» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 06.10.2013, σ. 14).

Υποστηρικτικός λόγος εντοπίστηκε και εκ μέρους των Γ. Κ. Μύαρη, Γ. Γιαλλούρη, και Σ. Σταύρου (διαδοχικά εκπροσωπώντας τον 'Συνασπισμό Φιλολόγων' στο ΚΔΣ του ΣΕΚΦ-ΟΕΛΜΕΚ στην τριετία 2007-2010). Οι προαναφερθέντες δήλωσαν τη συμφωνία τους με το βασικό μέλημα των προτάσεων του ΝΑΠ Γλώσσας και τον επαναπροσδιορισμό του μαθήματος της Γλώσσας στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού (Μυάρης, Γιαλλούρης & Σταύρου, *Πολίτης*, 09.05.2010).

Λογικό είναι ο λόγος της πιο πάνω ομάδας να είναι ασθενέστερος, εφόσον η δημιουργία του ήταν συνέπεια του έντονα επικριτικού λόγου, εκ μέρους μεγάλου αριθμού δρώντων. Το δίκτυο το οποίο συστάθηκε προς υπεράσπιση των προτεινόμενων γλωσσικών αλλαγών, συγκροτήθηκε περιστασιακά, δεν εξυπηρετούσε κάποιο κοινό συμφέρον της ομάδας, για τον λόγο αυτό δεν εντοπίστηκε επαναφορά του σε άλλα «πεδία». Παράλληλα, τα επιχειρήματα στα οποία στηρίχθηκε, ήταν κατά βάση γλωσσικά ή/και αντανακλούσαν προσωπικές πεποιθήσεις.

Ειδικότερα, οι φορείς οι οποίοι τοποθετήθηκαν στάθηκαν είτε στη διδακτική αξιοποίηση της διαλέκτου και στα οφέλη της ενσυνείδητης, αντιπαραβολικής ενσωμάτωσής της στη διδασκαλία, είτε εξέφρασαν την προσωπική τους πεποίθηση ότι δεν υφίσταται πιθανότητα αφελληνισμού λόγω της ενσωμάτωσης αυτής ή/και της αξιοποίησης της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού.

Κάτι το οποίο μας έκανε εντύπωση ήταν το γεγονός ότι η διαθέσιμη βιβλιογραφία επέδειξε σειρά από σχετικές έρευνες οι οποίες εστίασαν στη μελέτη της γλωσσικής πραγματικότητας μαθητών στα σχολεία της Κύπρου. Αν και σε διάφορες περιπτώσεις, έγιναν επισημάνσεις αναφορικά με τους τρόπους αξιοποίησης της ΚΔ στα πλαίσια μοντέλων προαγωγής δι-διαλεκτισμού (βλ. Yiakoumetti 2007; 2006; Παπανικόλα, 2010; Παπανικόλα & Τσιπλάκου, 2008; Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου, χ.η.), παρόλα αυτά ο δημόσιος διάλογος δεν επέδειξε αντίστοιχες αναφορές, οι οποίες να θέτουν εκπαιδευτικές ή/και κοινωνιογλωσσολογικές διαστάσεις σε σχέση με τη διδακτική αξιοποίηση της διαλέκτου.

Τα επιχειρήματα της πιο πάνω ομάδας, η οποία ανέλαβε την υπεράσπιση των επιλογών του ΑΠ για το γλωσσικό μάθημα, φαίνεται ότι δεν κατάφεραν να έχουν το επιθυμητό αντίκρισμα. Ως εκ τούτου, δεν πέτυχαν την διαμόρφωση ενός τέτοιου κοινωνικού χώρου, που θα συνέτεινε στη διατήρηση των προτεινόμενων αλλαγών.

Σε αντιδιαστολή με τα επιχειρήματα του δικτύου αυτού, η ομάδα πίεσης που αντιπολιτεύτηκε τις γλωσσικές επιλογές στο ΑΠ Γλώσσας, επικεντρώθηκε σε παράθεση πολιτικών και ιδεολογικών κριτηρίων. Ειδικότερα, η εν λόγω ομάδα υπερασπιζόμενη τον ελληνοκεντρικό χαρακτήρα της παιδείας, φαίνεται ότι κατάφερε να προσδώσει κυριαρχία στον λόγο της, στηριζόμενη σε μια σειρά επιχειρημάτων, αμιγώς πατριωτικών.

Τα επιχειρήματα αυτά, είχαν ιδεολογικό και πολιτικό αντίκρισμα, αναπαρήγαγαν αξίες και νόρμες οι οποίες διαχρονικά υπερτερούσαν στην κυπριακή κοινωνία και αφορούσαν τον κάθε Ελληνοκύπριο. Η ομάδα στηρίχθηκε στη σύνδεση μεταξύ γλώσσας και εθνικής ταυτότητας, υποστηρίζοντας ότι οποιαδήποτε αλλοίωση στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, θα έχει συνέπειες στον τρόπο με τον οποίο βιώνεται και δηλώνεται η εθνική μας ταυτότητα.

Όσα μελετήθηκαν φαίνεται να επιβεβαιώνουν την παρατήρηση της Καρυολαίμου (2010), η οποία κατέγραψε ότι η γηγενής ποικιλία ελληνικής, αντιμετωπίζεται συχνά ως ένδειξη

εθνικής διάσπασης. Όπως επισήμανε, «η ανάδυση της διαλέκτου στο πεδίο του γλωσσικού σχεδιασμού, στις εξαιρετικές περιπτώσεις που αυτό συμβαίνει, προσλαμβάνεται από πολλούς ως προσπάθεια να πληγεί η ελληνική ταυτότητα των Κυπρίων και επιτρέπει πολύ εύκολα να μεταφερθεί η συζήτηση από το γλωσσικό στο ιδεολογικό επίπεδο» (σ. 245).

Τα «πεδία» τα οποία παρουσιάστηκαν μέχρι στιγμής και τα οποία συγκροτήθηκαν κατά την πορεία υλοποίησης της ΕΜ από τοποθετήσεις δρώντων, επιβεβαιώνουν ότι οι ενστάσεις και εντάσεις οι οποίες αποτυπώθηκαν εκ μέρους τους ήταν, κατά κύριο λόγο, απόρροια πολιτικών και ιδεολογικών πεποιθήσεων. Κατέδειξαν ότι ο ιδεολογικά φορτισμένος λόγος κατείχε εξέχοντα ρόλο, ενώ ο λόγος ο οποίος αφορούσε σε εκπαιδευτικά θέματα, ήταν περιορισμένος.

Στην περίπτωση των προτεινόμενων αλλαγών για το γλωσσικό μάθημα, εντοπίστηκε περιορισμένος αριθμός τοποθετήσεων ο οποίος έθετε εκπαιδευτικές διαστάσεις στον διάλογο. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση εκ μέρους φιλόλογου (Δ. Γεωργιάδου), η οποία πέραν των ανησυχιών περί προσπάθειας δημιουργίας κυπριακής συνείδησης, έκανε αναφορά σε απουσία διδακτικών εγχειριδίων, κοινής διδακτέας ύλης ανάμεσα στα σχολεία καθώς και σε ύπαρξη ανομοιομορφίας στην αξιολόγηση (Γεωργιάδου, *PaideiaNews*, 31.08.2013).

Αξιολογικές κρίσεις σε σχέση με το ΑΠ Γλώσσας προέβαλαν, επίσης, η ΠΟΕΔ αλλά και ο ΣΕΚΦ. Η μεν ΠΟΕΔ κατέγραψε ότι στο ΝΑΠ των Ελληνικών, δεν υπάρχουν ξεκάθαροι στόχοι και ενότητες (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 06.01.2011). Ο δε ΣΕΚΦ έκανε μια σειρά από παρατηρήσεις, τις οποίες και παρέθεσε ενώπιον του υΠΠ Κ. Κενεβέζου, μετά την κυβερνητική αλλαγή. Σύμφωνα με τον Σύνδεσμο, προβληματική ήταν η έλλειψη συντονισμού μεταξύ των υποεπιτροπών για τη διαμόρφωση των ΝΑΠ στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, εφόσον απέκλεισε τη δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης και αλληλοεπίδρασης ανάμεσα στα δύο μαθήματα (*PaideiaNews*, 29.08.2013).

Επιπλέον, επισήμανε την έλλειψη σχολικών εγχειριδίων για το Γυμνάσιο και τον μη καθορισμό της ύλης και των πυρηνικών γνώσεων που πρέπει να διδάσκονται σε κάθε τάξη οι μαθητές. Τέλος, χαρακτήρισε ως αδυναμίες τα πιο κάτω: α) διδάσκοντες και διδασκόμενοι θα συναποφασίζουν τις θεματικές ενότητες που θα διδαχθούν, β) ο χρόνος που θα καταλαμβάνει η κάθε ενότητα θα αποφασίζεται από τους εκπαιδευτικούς, γ) η ετοιμασία των υλικών θα επαφίεται στους εκπαιδευτικούς, δ) οι μαθητές θα επιλέγουν κείμενα, παρόλο που δεν έχουν ούτε την ωριμότητα ούτε την προαπαιτούμενη επιστημονική επάρκεια, για να εντοπίζουν και να επιλέγουν τα καταλληλότερα κείμενα (ό.π.π.).

Οι παραπάνω αξιολογικές κρίσεις εκ μέρους της ΠΟΕΔ και του ΣΕΚΦ, ήταν αποτυπώσεις διαδικαστικών/πρακτικών/λειτουργικών προβλημάτων που αφορούσαν στην έλλειψη εγχειριδίων, στον τρόπο εργασίας των επιμέρους επιτροπών συγγραφής (Γλώσσας και

Λογοτεχνίας) και στην ανομοιομορφία της αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Την ίδια στιγμή, ήταν καταγραφές των αδυναμιών που εντόπιζαν στο περιεχόμενο του ΑΠ Γλώσσας. Τόσο η ΠΟΕΔ όσο και ο ΣΕΚΦ παρουσίασαν τις ανησυχίες τους αναφορικά με τον προτεινόμενο τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.

Ο πληθικός αριθμός των αναφορών που εντοπίστηκαν σε σχέση με την προτεινόμενη γλωσσική πολιτική (N=210), μπορεί να στηρίξει το επιχείρημα ότι το «πεδίο» αυτό κυριάρχησε στον δημόσιο διάλογο, συγκεντρώνοντας το μεγαλύτερο ενδιαφέρον και τις περισσότερες τοποθετήσεις εκ μέρους των εμπλεκόμενων δρώντων.

Θεωρούμε ότι το πιο πάνω σημείο μπορεί να δικαιολογηθεί αν αναλογιστούμε τη «δύναμη της γλώσσας ως πολιτισμικού κατασκευάσματος» (βλ. Schiffman, 1996). Σύμφωνα με τον Schiffman, τα όσα η γλώσσα θεωρούμε ότι εκπροσωπεί, της αποδίδουν τη δύναμη αυτή. Η γλώσσα και ο τρόπος χρήσης της – ως εκ τούτου και οι επιλογές σε σχέση με τη γλωσσική πολιτική – βρίσκονται σε συνάρτηση με την οικοδόμηση (εθνικής) ταυτότητας (βλ. Paparavlou & Satraki, 2014; Phinney, 1990; Quirk, 2000; Shohamy, 2006). Αυτή ήταν και η πτυχή στην οποία φαίνεται να στηρίχθηκαν όσοι αντιπολιτεύτηκαν τις επιλογές που πρότεινε το ΝΑΠ Γλώσσας, κάνοντας λόγο για προσπάθεια αποδόμησης ή/και ανοικοδόμησης της εθνικής μας ταυτότητας, με κυπροκεντρικούς προσανατολισμούς (εκ μέρους της αριστερής κυβέρνησης).

Οι αναφορές οι οποίες παρατέθηκαν πιο πάνω, είναι ενδεικτικές των επιχειρημάτων που ενσωματώθηκαν στον δημόσιο διάλογο κατά τη διάρκεια της ΕΜ, της προώθησης και εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας. Είναι έκδηλο το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός λόγος ήταν στο παρασκήνιο, ενώ ο πολιτικοποιημένος, ιδεολογικός λόγος επικράτησε ενεργοποιώντας αντιμεταρρυθμιστικούς μηχανισμούς σε σχέση με το ΠΣ της Γλώσσας και τις πρόνοιες αυτού. Αυτό φανερώνει το γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική και η σταθεροποίησή της επηρεάζεται περισσότερο από το πολιτικό/ιδεολογικό επίπεδο, παρά από το εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό επίπεδο.

Το γεγονός ότι παρουσιάστηκαν μέλη συγκεκριμένων πολιτικών κομμάτων ή/και συνδικαλιστικών οργανώσεων τα οποία διαχώρισαν τη θέση τους από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αναφοράς τους, αφήνει να διαφανεί η ανομοιογένεια στις απόψεις εντός των ομάδων. Αυτό μας οδηγεί στην επιβεβαίωση της διαπίστωσης ότι η κυριαρχία του λόγου που προωθεί, αντιπολιτεύεται ή υποστηρίζει μια πολιτική, στηρίζεται στη δυναμική και στην υπεροχή του συνασπισμού φορέων και επιχειρημάτων που οικοδομείται κάθε φορά (βλ. Χρήστου, 1985). Ταυτόχρονα, φανερώνει ότι οι συνασπισμοί και το πλέγμα των σχέσεων που συγκροτείται κάθε φορά τείνει να είναι συγκυριακό και να ελαύνεται από τις επιδιώξεις του κάθε φορέα/συνόλου, οι οποίες επαναπροσδιορίζονται χρονικά.

Η χρονολογική ταξινόμηση των πηγών που εντοπίστηκαν μας αφήνει να παρατηρήσουμε ότι η συχνότητα των αναφορών στο εν λόγω πεδίο παρουσίασε αυξητική τάση κατά τις χρονιές 2012 και 2013. Συγκεκριμένα, ενώ οι αναφορές κατά τα έτη 2008-2011 είχαν ως εξής: 2008:7, 2009:17, 2010:23, 2011:29, κατά τα έτη 2012-2013 ο αριθμός των αναφορών στο συγκεκριμένο πεδίο διπλασιάστηκε. Πιο συγκεκριμένα, οι αναφορές το 2012 ήταν 54, ενώ το 2013 ήταν 58. Μετά την κυβερνητική αλλαγή, οι αναφορές μειώθηκαν σε 22 το 2014. Η αύξηση των αναφορών κατά τα έτη 2012-2013, λίγο πριν τη διενέργεια κυβερνητικών εκλογών, καταδεικνύει ότι η περίοδος εκείνη αποτέλεσε διάστημα έντονης συνδιαλλαγής απόψεων μεταξύ των εμπλεκόμενων δρώντων.

Τέλος, η ανάλυση των πηγών και η ταξινόμηση των δρώντων που παρήγαγαν υποστηρικτικό ή αντιπολιτευτικό λόγο σε σχέση με τις προτεινόμενες αλλαγές στο γλωσσικό μάθημα φανερώνει ότι οι δρώντες οι οποίοι εντοπίστηκαν σε αυτό το «πεδίο», παρήγαγαν ίδιου τύπου επιχειρήματα και τοποθετήσεις σε προγενέστερα «πεδία» (βλ. υπό έμφαση εκπαιδευτικό στόχο περί ειρηνικής και αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ Ε/κ και Τ/κ, απόφαση περί αναμόρφωσης των σχολικών βιβλίων Ιστορίας, αλλαγές στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών). Η επαναφορά δρώντων (π.χ. θρησκευτικών, πολιτικών, συνδικαλιστών) σε καινούρια «πεδία», η αναπλαισίωση και επαναδιατύπωση των επιχειρημάτων τους, φαίνεται να προσδίδει συστηματικότητα στον λόγο τους και λειτουργική/αναγνωριστική ισχύ στα επιχειρήματά τους.

<b>Οι προτεινόμενες αλλαγές στο ΑΠ Γλώσσας 2010</b>	
<b>ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ</b>	<b>ΑΝΤΙΠΟΛΙΤΕΥΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ</b>
- υΠΠ, Α. Δημητρίου	- Μητροπολίτης Πάφου Γεώργιος
- υΠΠ, Γ. Δημοσθένους	- Αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος
- Πρόεδρος ΕΔΑΠ, Γ. Τσιάκαλος	- Πρώην υΠΠ, Κ. Αγγελίδου (ΔΗΣΥ)
- Επιθεωρητής Μέσης, πρώτος λειτουργός εκπαίδευσης, Π. Μαύρος	- Πρόεδρος του Ινστιτούτου Πολιτισμού και μέλος του Εκτελεστικού Γραφείου ΔΗΣΥ, Π. Προδρόμου
- Κυβερνητικός εκπρόσωπος, Σ. Στεφάνου	- Επαρχιακή Γραμματέας Λευκωσίας ΕΥΡΩ.ΚΟ, Μ. Χατζηστεφάνου Πελεκάνου
- Επικεφαλής γραφείου Παιδείας ΑΚΕΛ, Γ. Λουκαΐδης	- Βουλευτής του ΕΥΡΩ.ΚΟ, Ρ. Ερωτοκρίτου
- Πρόεδρος επιτροπής Παιδείας ΔΗΣΥ, Ν. Τορναρίτης	- Πρόεδρος του Κ.Σ. ΕΔΕΚ, Γ. Ομήρου
- Βουλευτής ΔΗΣΥ, Ε. Δίπλαρος	- Πρόεδρος του Ινστιτούτου Ελληνικού Πολιτισμού, Ξ. Ξενοφώντος



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Μέλος Πολιτικού Γραφείο ΔΗΣΥ, Ξ. Κωνσταντίνου</li> <li>- Πρόεδρος Εκπαιδευτικού Μεταρρυθμιστικού Ομίλου, μέλος Κεντρικής Επιτροπής ΕΔΕΚ, πρώην πρώτος λειτουργός Εκπαίδευσης και σύμβουλος ΥΠΠ, Α. Παναγίδης</li> <li>- Πρόεδρος της ΔΗΚΙ Δασκάλων &amp; Νηπιαγωγών, Δ. Κατσελλή</li> <li>- Πρόεδρος ΠΟΕΔ, Φ. Φυλακτού</li> <li>- Διαδοχικά εκπροσωπούντες τον 'Συνασπισμό Φιλολόγων' στο ΚΔΣ του ΣΕΚΦ-ΟΕΛΜΕΚ στην τριετία 2007-2010, Γ. Κ. Μύαρης, Γ. Γιαλλούρης και Σ. Σταύρου</li> <li>- Ομάδα γλωσσολόγων στα πλαίσια του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου Γλωσσολογίας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Πρόεδρος και Γραμματέας της Εταιρείας Μελέτης Ελληνικών Θεμάτων, Χ. Φεραίος &amp; Ρ. Μυριανθεύς</li> <li>- Δεξαμενή Σκέψης «Θουκυδίδης»</li> <li>- Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Γ. Γρηγορίου</li> <li>- Καθηγήτρια τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, Μ. Κουτσελίνη</li> <li>- Αναπληρωτής Καθηγητής τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, Π. Περσιάνης</li> <li>- Αναπληρωτής Καθηγητής της Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου, Γ. Ξενής</li> <li>- Κίνηση Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ</li> <li>- Πρόεδρος της ΑΛΛΑΓΗΣ και του ΣΕΚΦ, Δ. Ταλιαδώρος</li> <li>- Διευθυντής σύνταξης της εφημερίδας «Σημερινή», Σ. Ιακωβίδης</li> <li>- Φοιτητικές οργανώσεις ΠΡΩΤΟΠΟΡΙΑ και Μέτωπο Ηνωμένου Βασιλείου</li> </ul>
--	---

**Δ) Τα μέτρα της κυβέρνησης για οικονομική εξυγίανση και εξορθολογισμό των δαπανών.**

Η οικονομική κρίση του 2012 και τα πακέτα μέτρων δημοσιονομικής εξυγίανσης τα οποία ψηφίστηκαν επηρεάζοντας τους δημόσιους υπαλλήλους προκάλεσαν αντιδράσεις, οι οποίες εκφράστηκαν με λήψη δυναμικών μέτρων. Σε πρώτο επίπεδο, όσα μελετήθηκαν, μας οδηγούν στη διατύπωση της παρατήρησης ότι τα μέτρα αυτά αλλά και η περιρρέουσα ατμόσφαιρα, όπως δημιουργήθηκε λόγω της οικονομικής κρίσης, σε αρκετές περιπτώσεις επηρέασαν την εφαρμογή της ΕΜ αλλά και συντονισμένες δράσεις οι οποίες είχαν προγραμματιστεί για να στηρίξουν την υλοποίησή της.

Σε δεύτερο επίπεδο, εντοπίσαμε ότι απότοκο των οικονομικών αυτών μέτρων ήταν η κινητοποίηση προσπαθειών που απέβλεπαν στη σύναψη συμμαχιών, με τρόπους που άφησαν να διαφανεί ότι η χρονική συγκυρία μπορεί να επενεργήσει με απροσδόκητους τρόπους στους συνασπισμούς που θα δημιουργηθούν, ενδυναμώνοντας ή αποδυναμώνοντάς τους.

Εκτενέστερα, η ΠΟΕΔ με επιστολή της προς τους οργανωμένους γονείς, επιχείρησε τη σύναψη συμμαχίας με σκοπό την προάσπιση κεκτημένων, δικαιωμάτων αλλά και διεκδικήσεων. Συγκεκριμένα, η οργάνωση παρακάλεσε τους γονείς όπως σταθούν στο πλευρό της και απέναντι στο ΥΠΠ το οποίο «χρησιμοποιώντας οικονομίστικες προσεγγίσεις και επικαλούμενο συνεχώς δυσκολίες εξασφάλισης της σύμφωνης γνώμης του Υπουργείου Οικονομικών, παραπέμπει κατ' επανάληψη την επίλυση των θεμάτων σε επόμενο στάδιο» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 29.03.2011, σ. 26).

Στα πλαίσια των αντιδράσεων του συνδικαλιστικού και εκπαιδευτικού κόσμου, πραγματοποιήθηκαν εκδηλώσεις διαμαρτυρίας έξω από το Υπουργείο Οικονομικών και το κτίριο της Βουλής. Παράλληλα, συντονίστηκαν απεργίες τόσο στη Μέση όσο και στη Δημοτική εκπαίδευση. Οι αντιδράσεις αυτές, ήταν απότοκο της διαφωνίας των εκπαιδευτικών οργανώσεων με τα επιπρόσθετα μέτρα που περιλήφθηκαν στο β' πακέτο μέτρων σε σχέση με τους δημόσιους υπαλλήλους. Βασική απαίτηση των συνδικαλιστικών οργανώσεων ΟΕΛΜΕΚ, ΟΛΤΕΚ, ΠΟΕΔ καθώς και της ΠΟΦΕΝ ήταν να συνεισφέρει και ο πλούτος στην εξυγίανση των δημόσιων οικονομικών και να παρθούν μέτρα κατά της φοροδιαφυγής (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 27.09.2011; Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 28.09.2011).

Άμεση ήταν η αντίδραση της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Γονέων Δημοτικής η οποία εξέφρασε την αγανάκτησή της με την ΠΟΕΔ, εφόσον η οργάνωση δεν προέβη σε οποιαδήποτε διαβούλευση μαζί της, προτού αποφασίσει για λήψη απεργιακών μέτρων (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 27.09.2011).

Επιπλέον, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις αντέδρασαν έντονα ενάντια στα οικονομικά μέτρα, τα οποία αφορούσαν την εισαγωγή εισοδηματικών κριτηρίων για τη λήψη του επιδόματος τέκνου και φοιτητικής χορηγίας (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 15.10.2011). Στα πλαίσια αυτά, αποφάσισαν αποχή των εκπαιδευτικών από δραστηριότητες εκτός σχολικού χρόνου και περιορισμό στα διδακτικά τους καθήκοντα. Επιπρόσθετα, αντέδρασαν στη μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών για σκοπούς εξοικονόμησης χρημάτων, κάνοντας αναφορά σε «ναρκοθέτηση των θεμελίων της Παιδείας» (*Φιλελεύθερος*, 25.07.2011, σ. 16).

Η απόφασή τους για περιορισμό στα διδακτικά τους καθήκοντα, ανάγκασε το ΥΠΠ σε λήψη «θεραπευτικών», κατά την άποψή μας, μέτρων. Σύμφωνα με εγκύκλιο του διευθυντή δημοτικής (Ε. Νεοκλέους), αποφασίστηκε αποστολή των παρουσιάσεων των επιμορφώσεων στις σχολικές μονάδες, διευθέτηση συχνότερων επιθεωρήσεων και παροχή ενδοσχολικών επιμορφώσεων στα μεγάλα σε αριθμό δασκάλων σχολεία (*PaideiaNews*, 18.09.2011).

Μερίδα εκπαιδευτικών αποστασιοποιήθηκε από τα μέτρα της ΠΟΕΔ, επικρίνοντάς τα ως «λανθασμένα και αντιπαιδαγωγικά» (Πιερί, *Φιλελεύθερος*, 27.09.2011, σ. 8). Ταυτόχρονα, το Δ.Σ. του Συνδέσμου Διευθυντών υποστήριξε ότι μερικά από τα μέτρα της Οργάνωσης «πλήττουν πρώτιστα τους μαθητές και το δημόσιο σχολείο, οδηγούν την κοινωνία σε αρνητική στάση κατά του κλάδου, πλήττοντας το κύρος και την αξιοπρέπεια των εκπαιδευτικών» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 11.10.2011, σ. 17).

Η Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, έκρινε παράνομη την ενέργεια της ΠΟΕΔ να ακυρώσει θεσμοθετημένες εκδηλώσεις, ενώ ζήτησε παρέμβαση του ίδιου του Υπουργού «για να άρει την παρανομία» (Σιζοπούλου, *Φιλελεύθερος*, 25.10.2011, σ. 32).

Στη Μέση εκπαίδευση, οι μαθητές, οι οργανωμένοι γονείς και η Συνεργασία ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ-ΑΓΩΝΑ, αντέδρασαν ενάντια στον περιορισμό των εκπαιδευτικών στις ενδοσχολικές τους δραστηριότητες. Σε ένδειξη διαμαρτυρίας για την απόφαση των καθηγητών τους να περιοριστούν στα διδακτικά τους καθήκοντα, οι μαθητές αρνήθηκαν να μπουν στις αίθουσες διδασκαλίας. Από πλευράς τους, οι διευθυντές εισηγήθηκαν όπως «μετά από ωριμότερη σκέψη η ΟΕΛΜΕΚ προχωρήσει σε αναθεώρηση και ανάκληση αυτής της φύσης των μέτρων με στόχο να προστατεύσουμε το δημόσιο σχολείο έτσι ώστε, οι μαθητές κυρίως να μην πληρώσουν την όποια διαμάχη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς/ΟΕΛΜΕΚ και Πολιτεία» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 11.10.2011, σ. 17).

Παρεμβάσεις στον δημόσιο λόγο επέκριναν έντονα τη στάση των εκπαιδευτικών οι οποίοι, σύμφωνα με τους αρθρογράφους, «έχασαν το μέτρο» (Αρβανίτης, *Φιλελεύθερος*, 2.10.2011, σ. 6) καταλήγοντας να μην «πείθουν σήμερα και γι' αυτό βρέθηκαν αντιμέτωποι με την κοινωνία που τους κατηγορεί για απύθμενο θράσος» (Χριστοδούλου, *Φιλελεύθερος*, 2.10.2011, σ. 6).

Ενδεικτική της αναστάτωσης που επικρατούσε τόσο εκτός, όσο και εντός των σχολείων ήταν η επιστολή της ΟΕΛΜΕΚ η αποστολή της οποίας προηγήθηκε της Παγκύπριας κινητοποίησης εργαζομένων, που πραγματοποιήθηκε με πρωτοβουλία των ΣΕΚ, ΠΕΟ, ΠΑΣΥΔΥ, ΔΕΟΚ, ΟΕΛΜΕΚ, ΟΛΤΕΚ και ΠΟΕΔ στα μέσα Δεκεμβρίου 2011, σε ένδειξη διαμαρτυρίας «για τα άδικα, μονομερή και ετεροβαρή μέτρα δημοσιονομικής εξυγίανσης» (Λαμπράκη, *Φιλελεύθερος*, 13.12.2011, σ. 10). Σύμφωνα με την επιστολή αυτή, οι καθηγητές οι οποίοι δε θα συμμετείχαν στη διαμαρτυρία κλήθηκαν να παραμείνουν στα σπίτια τους και να μην παραστούν στα σχολεία τους. Η ΟΕΛΜΕΚ κάλεσε τους διευθυντές να «χρεώσουν» τους απεργοσπάστες καθηγητές με τέσσερις επιπλέον αντικαταστάσεις (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.12.2011, σ. 32). Το γεγονός αυτό, κινητοποίησε τη Διευθύντρια Μέσης Ζ. Πουλλή, η οποία παρενέβη διευκρινίζοντας ότι το ΥΠΠ και όχι η ΟΕΛΜΕΚ είναι η αρμόδια αρχή για να δίνει οδηγίες (ό.π.π.).

Επίσης, το ΥΠΠ απάντησε στις αποφάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων ΠΟΕΔ και ΟΕΛΜΕΚ, καταγράφοντας ότι η αποχή από επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολείου πλήττει την προσπάθεια που καταβάλλεται για «αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος» (Χαραυγή, 20.09.2011, σ. 13). Ταυτόχρονα, απευθύνθηκε στον Γενικό Εισαγγελέα, ούτως ώστε να διευκρινίσει εάν η αποχή των εκπαιδευτικών από εξωδιδασκτικές δραστηριότητες είναι παράνομη ή όχι (Σωτηρίου, Χαραυγή, 01.11.2011).

Μετά από σχετικό πόρισμα το οποίο έκρινε την αποχή των εκπαιδευτικών από εξωδιδασκτικές δραστηριότητες πειθαρχικό παράπτωμα, η Γενική διευθύντρια του ΥΠΠ Ο. Στυλιανού, απέστειλε επιστολή στην ΠΟΕΔ, προειδοποιώντας με πειθαρχικές διώξεις (Σωτηρίου, Χαραυγή, 08.11.2011).

Παρά τις επισημάνσεις, η ΠΟΕΔ δεν υπαναχώρησε αλλά επέμεινε σε κλιμάκωση των μέτρων αντίδρασης, απορρίπτοντας τη συμβιβαστική πρόταση εκ μέρους του υΠΠ για διοργάνωση του διήμερου επιμόρφωσης σε δύο εργάσιμες μέρες (Χαραυγή, 11.11.2011). Κατέκρινε, επίσης, την απόφαση του Υπουργείου Οικονομικών για αναστολή της επέκτασης του θεσμού του Υπεύθυνου Τμήματος στη δημοτική εκπαίδευση.

Στα πλαίσια αυτά, το Δ.Σ. της οργάνωσης ζήτησε και έλαβε εντολή από τα μέλη του για κλιμάκωση των μέτρων αντίδρασης, ενώ κάλεσε τον Αρχιεπίσκοπο Κύπρου σε συνάντηση με σκοπό να συζητήσουν την επίδραση των οικονομικών προβλημάτων στην παιδεία του τόπου. Την ίδια στιγμή, η ΠΟΕΔ επιχείρησε να εντείνει τη δυναμική της, κτίζοντας ένα ισχυρό δίκτυο από φορείς οι οποίοι θα προασπίζονταν τα ίδια συμφέροντα. Για τον λόγο αυτό, πρότεινε τη σύγκληση τακτικής πανσυνδικαλιστικής σύσκεψης για αλληλοενημέρωση και λήψη αποφάσεων όπως και τη σύσταση διασυντεχνιακής επιτροπής (Κυριακίδου, Φιλελεύθερος, 08.12.2012β).

Η ένταση κλιμακώθηκε για άλλη μία φορά, αμέσως μετά τη ψήφιση νόμου σύμφωνα με τον οποίο «πάγωσαν» όλες ανεξαιρέτως οι προσλήψεις έκτακτου προσωπικού για τις εποχιακές ανάγκες. Ως εκ τούτου, το ΥΠΠ και η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας αδυνατούσαν να προχωρήσουν στην πρόσληψη αντικαταστατών, επιμελητών και άλλων εκπαιδευτικών για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προέκυπταν λόγω πρόωρων αφυπηρητήσεων, αδειών ασθενείας κ.ά. Αποτέλεσμα αυτού, ήταν η δημιουργία προβλημάτων στελέχωσης των σχολείων (Σωτηρίου, Χαραυγή, 17.01.2012).

Η ΟΕΛΜΕΚ κατήγγειλε ως απαράδεκτη τη σχετική εγκύκλιο εκ μέρους του ΥΠΠ στα πλαίσια της οποίας οι διευθυντές Μέσης κλήθηκαν να καλύψουν τα κενά που θα προέκυπταν λόγω μη διορισμού αντικαταστατών, με συναδέλφους που δεν θα είχαν μάθημα. Η οργάνωση, κάλεσε τόσο τους διευθυντές όσο και τους εκπαιδευτικούς να μην την εφαρμόσουν (Κυριακίδου, Φιλελεύθερος, 17.01.2012). Το ΥΠΠ από πλευράς του, διευκρίνισε ότι μέχρι να λυθεί το πρόβλημα που δημιουργήθηκε με το πάγωμα προσλήψεων,

τα κενά έπρεπε να καλύπτονται με αναπληρώσεις που υποχρεούνταν να αναλάβουν όλοι οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί (ό.π.π.). Η ένταση στο πεδίο αυτό αποκλιμακώθηκε, μετά από ομόφωνη ψήφιση του νομοσχεδίου για διορισμό αντικαταστατών (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 03.02.2012).

Περαιτέρω προβλήματα προέκυψαν λόγω της πρόνοιας που υπήρχε στον προϋπολογισμό του 2012, σύμφωνα με την οποία οι ανάγκες που θα παρουσιάζονταν για έκτακτο προσωπικό δεν έπρεπε να ξεπερνούν τις υφιστάμενες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι θέσεις που εγκρίθηκαν για το διδακτικό προσωπικό να ήταν λιγότερες από τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων για τον Σεπτέμβριο του 2012, εξαιτίας των δεκάδων πρόωρων αφυπηρητήσεων που υποβλήθηκαν στα πλαίσια της ανασφάλειας που επικρατούσε στις τάξεις των διευθυντών ότι επρόκειτο να χάσουν ή/και να λάβουν μειωμένα συνταξιοδοτικά ωφελήματα (εφάπαξ) (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 24.05.2012). Παρόλο που ο αρμόδιος υΠΠ Γ. Δημοσθένους υπέβαλε αίτημα για αποπαγοποίηση 257 οργανικών θέσεων στην εκπαίδευση, η κοινοβουλευτική επιτροπή Οικονομικών απέρριψε το αίτημά του, αποφασίζοντας όπως καλύψει τις μόνιμες θέσεις που κενώθηκαν με διορισμούς εκτάκτων και συμβασιούχων εκπαιδευτικών (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 20.07.2012).

Οι δηλώσεις των δύο επικεφαλής των συνδικαλιστικών οργανώσεων, είναι κατά την άποψή μας ενδεικτικές της κατάστασης που επικρατούσε στον εκπαιδευτικό τομέα. Ο πρόεδρος της ΟΕΛΜΕΚ ανέφερε ότι τα σχολεία ήταν υποστελεχωμένα σε διευθυντικό προσωπικό, εφόσον μια στις δέκα διευθυντικές θέσεις ήταν κενές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 12.09.2012).

Ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ Φ. Φυλακτού πρόσθεσε ότι «οι δάσκαλοι βρίσκονται αντιμέτωποι με σοβαρές ελλείψεις» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 13.12.2012, σ. 10). Όπως αποκάλυψε, υπάρχουν σχολεία που δεν έχουν ούτε χαρτί ούτε μελάνι για φωτοτυπίες, ενώ ο επικεφαλής των οργανωμένων γονιών Χ. Πιερή υπογράμμισε ότι κάποιοι Σύνδεσμοι Γονέων προμηθεύουν τα δημοτικά σχολεία με γραφική ύλη ή/και δαπανούν χρήματα για τις ανάγκες της υλικοτεχνικής υποδομής (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.12.2012).

Στο αποκορύφωμα έφτασε η ένταση στη δημόσια εκπαίδευση μετά την κάθοδο της Τρόικα και τη συμφωνία μνημονίου με την κυβέρνηση. Χαρακτηριστικά, ο Φ. Φυλακτού ανέφερε ότι «οι πρόνοιες της αρχικής συμφωνίας που έγινε ανάμεσα στην Τρόικα και την Κυβέρνηση στα πλαίσια του Μνημονίου, και οι οποίες πήραν σάρκα και οστά με τα νομοσχέδια που ψηφίστηκαν από τη Βουλή, δεν αφήνουν αλώβητη την Παιδεία του τόπου» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 13.12.2012, σ. 10). Ειδική αναφορά έκανε στην ΕΜ, τονίζοντας ότι με τα μέτρα που προωθούνται θα οδηγηθούμε στην «εκπαιδευτική απορρύθμιση» (ό.π.π.).

Απότοκο των εξελίξεων ήταν η απόφαση της ΠΟΕΔ να αποχωρήσει από τον διάλογο για τον κατάλογο διοριστέων και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Κυριακίδου,

*Φιλελεύθερος*, 12.10.2012, σ. 20). Με μεταγενέστερες δηλώσεις του ο Αντιπρόεδρος της ΠΟΕΔ κατέγραψε την ανησυχία των εκπαιδευτικών, ενώ προειδοποίησε ότι σε περίπτωση που εφαρμόζονταν οι προτάσεις του ΔΝΤ (π.χ. αύξηση των μαθητών ανά τάξη, αύξηση των διδακτικών ωρών, συγχωνεύσεις σχολείων και κλείσιμο μικρών σχολείων, επιβολή διδασκάλων σε όλους ανεξαιρέτως τους φοιτητές στα δημόσια πανεπιστήμια), ο διδασκαλικός κλάδος θα αντιδρούσε δυναμικά (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 08.05.2013).

Μετά την κυβερνητική αλλαγή, ο υΠΠ Κ. Κενεβέζος έσπευσε να καθησυχάσει λέγοντας ότι η έκθεση του ΔΝΤ (το οποίο διευκρίνισε ότι προσκλήθηκε από την προηγούμενη κυβέρνηση) και οι εισηγήσεις οι οποίες έγιναν, δεν έγιναν αποδεκτές και δεν είναι δεσμευτικές (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 05.04.2013).

Τα πιο πάνω σκιαγραφούν το ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου προωθήθηκε η εφαρμογή της ΕΜ. Τα γεγονότα τα οποία παρατέθηκαν, μας επιτρέπουν τη διατύπωση του ισχυρισμού ότι η ΕΜ έχασε την προτεραιότητά της, εφόσον το κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο «επέβαλαν» μετατόπιση της έμφασης τόσο του αρμόδιου εκπαιδευτικού φορέα (ΥΠΠ) όσο και των συνδικαλιστικών οργανώσεων και των μελών τους.

Πιστές στον προστατευτικό τους ρόλο (βλ. Κασουλίδης, 2016), περί διασφάλισης και διατήρησης των κεκτημένων των μελών τους, οι οργανώσεις δασκάλων και καθηγητών παρήγαγαν **δυναμικό, διεκδικητικό λόγο** και πήραν αποφάσεις οι οποίες άνοιξαν τον δρόμο της σύγκρουσης με το αρμόδιο Υπουργείο. Πιο συγκεκριμένα, η οδός διαμέσου της οποίας επέλεξαν να κλιμακώσουν την φωνή τους, δεν ήταν άλλη από εκείνη της σύγκρουσης λόγω μη συμμόρφωσης στα όσα το Υπουργείο προγραμματίζει.

Είναι έκδηλο ότι η συνδιαλλαγή των ομάδων αυτών με τον κρατικό μηχανισμό τις κατέστησε ομάδες πίεσης, οι οποίες κατάφεραν να αναδιαμορφώσουν ή να μπλοκάρουν οδηγίες και αποφάσεις, οι οποίες συγκροτούσαν την προγραμματισμένη πολιτική. Παρήγαγαν «κυρίαρχους λόγους» (βλ. Ball, 2008; Gal, 1989; Taylor, Rizvi, Lingard, & Henry, 1997) περί αναγκαιότητας διατήρησης των κεκτημένων των μελών τους όπως, επίσης, και περί ανισοβαρούς συνεισφοράς τους, ως κομμάτι του δημόσιου τομέα, στην εξυγίανση της οικονομίας. Με τον τρόπο αυτό, νομιμοποίησαν την επιρροή τους στα μέλη τους, διασφαλίζοντας τον «επηρεασμό» τους ή την «επιβολή» (εφόσον, σε κάποιες περιπτώσεις εντοπίστηκαν μέλη τα οποία εξέφρασαν την αντίθεσή τους με τις αποφάσεις της ηγεσίας) του τρόπου με τον οποίο τα ίδια, θα έπρεπε να ανταποκριθούν.

Περισσότερο επιβλητικός και ρυθμιστικός εντοπίζεται να είναι ο λόγος της ΟΕΛΜΕΚ, σε αντιδιαστολή με εκείνον της ΠΟΕΔ, ο οποίος παρουσιάζεται περισσότερο διεκδικητικός και συντονιστικός (λ.χ. σε αρκετές περιπτώσεις, φαίνεται να προώθησε τη σύναψη συμμαχιών).

Από την άλλη πλευρά, ο λόγος του ΥΠΠ ως απόρροια των εκπαιδευτικών μέτρων ήταν κατ' εξοχήν πυροσβεστικός και δεσμευτικός. Αν και το αρμόδιο υπουργείο προσπάθησε να ενισχύσει την εξουσία του επί των εκπαιδευτικών και των συλλογικών τους οργάνων (που συντόνιζαν δράσεις οι οποίες δεν ευνοούσαν τους σχεδιασμούς αλλά και την πορεία της μεταρρύθμισης), οι οργανώσεις παρουσιάστηκαν συνεπείς μέχρι τέλους προς τις αξιώσεις τους (δεν αποκλιμάκωσαν μέτρα τα οποία είχαν λάβει).

Το πόρισμα το οποίο λήφθηκε από τη Γενική Εισαγγελία δεν κατάφερε να ενισχύσει το ΥΠΠ στην προσπάθειά του να «ρυθμίσει» τις δράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Έτσι, επιχείρησε την εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων σε σχέση με προγραμματισμένες του δράσεις (π.χ. αποστολή επιμορφωτικού υλικού στις σχολικές μονάδες). Παράλληλα, παρείχε λεκτικές διαβεβαιώσεις διαμέσου του πολιτικού του προϊσταμένου (Γ. Δημοσθένους) ότι: «Η πορεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και προπαντός η ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης, δεν θα πληγούν. Ακόμα και σε περίπτωση που συρρικνωθεί ο προϋπολογισμός της Παιδείας...» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 20.09.2012, σ. 23).

Το «πεδίο» το οποίο διαμορφώθηκε από τις αναφορές που εντοπίστηκαν, φανέρωσε την αναζωπύρωση της έντασης σε διάφορες πλατφόρμες, οι οποίες αφορούσαν αποφάσεις/ενέργειες που εκτάθηκαν χρονικά μεταξύ του 2011-2013. Οι δηλώσεις οι οποίες αναλύθηκαν, μας επέτρεψαν να κατανοήσουμε τον καταλυτικό ρόλο των συνδικαλιστικών οργανώσεων που ως τα εντεταλμένα όργανα εκπροσώπησης των εκπαιδευτικών, ανέλαβαν την ευθύνη διαπραγμάτευσης με το ΥΠΠ.

Αν και στο εσωτερικό της ομάδας των συνδικαλιστών, εντοπίστηκε «ποικιλία φωνών», ακόμη και φωνές οι οποίες έκριναν τις αποφάσεις που λήφθηκαν για λήψη μέτρων αντίδρασης ως λανθασμένες και αντιπαιδαγωγικές (βλ. Πιερή, *Φιλελεύθερος*, 27.09.2011), παρόλα αυτά ο ηγεμονικός λόγος εκ μέρους της ηγεσίας των οργανώσεων κατάφερε να επισκιάσει επιμέρους λόγους που είχαν παραχθεί. Αυτό το οποίο μπορούμε να εξάγουμε από την πολυφωνία, είναι η αναστάτωση που επικρατούσε στις σχολικές μονάδες, τόσο για τα οικονομικά μέτρα, τα μέτρα αντίδρασης των συνδικαλιστικών οργανώσεων, την επίδραση της αποχής από επιμορφωτικές δράσεις και την απαξίωση που λάμβαναν οι εκπαιδευτικοί από μερίδα της κοινωνίας των πολιτών (ενδεικτική των αναφορών στον έντυπο τύπο και του τρόπου αντίδρασης των ίδιων των μαθητών).

Τα προβλήματα με τα οποία ήρθε αντιμέτωπος ο εκπαιδευτικός κόσμος, φαίνεται να αποσταθεροποίησαν το έδαφος πάνω στο οποίο έπρεπε να προσγειωθεί η ΕΜ, η προώθηση και εφαρμογή της οποίας επηρεάστηκε, εφόσον προηγούνταν η διαχείριση προβλημάτων (οικονομικής φύσης, στελέχωσης, πρόωρων αφυπηρητήσεων, υλικοτεχνικής υποδομής αλλά και των αντιδράσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι απείχαν από προγραμματισμένες δραστηριότητες οι οποίες θα μπορούσαν να στηρίξουν την υλοποίηση της μεταρρύθμισης – λ.χ. επιμορφώσεις).

Επιπρόσθετα, ο τρόπος με τον οποίο επιχειρήθηκε η δημιουργία συνασπισμών, μας επιτρέπει να εξάγουμε κάποιες παρατηρήσεις. Επιβεβαιώνει ότι οι διαδικασίες οι οποίες ξεδιπλώνονται κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων είναι ανοικτές στην απροσδόκητη χρονική συγκυρία. Έτσι, ενδέχεται να εμπεριέχουν συγκυριακούς, κατά κύριο λόγο, διακανονισμούς μεταξύ ομάδων οι οποίες θα συμπράξουν στην προσπάθειά τους να προασπιστούν ή/και να προάγουν (κοινά) συμφέροντα. Αλυσιδωτά, οι συνασπισμοί αυτοί και οι αποφάσεις που θα ληφθούν ενδέχεται να επηρεάσουν με απρόσμενους τρόπους την υλοποίηση της μεταρρύθμισης.

Τέλος, η συγκρότηση διασυντεχνιακής επιτροπής η οποία ανέλαβε τον συντονισμό της επικοινωνίας μεταξύ των συνδικαλιστικών οργανώσεων, το άνοιγμα προς τον Αρχιεπίσκοπο και τους οργανωμένους γονείς (με τους οποίους η σύναψη συμμαχίας κάποτε ευνοείτο και κάποτε όχι από τη χρονική συγκυρία), ήταν ελιγμοί, κατά την άποψή μας, οικοδόμησης ενός ισχυρού δικτύου από φορείς, οι οποίοι θα προασπίζονταν τα ίδια συμφέροντα και θα μεγέθυναν την επίδραση των κοινών τους αποφάσεων.

Οι δημόσιες τοποθετήσεις σε σχέση με κονδύλια που αφορούσαν κεφάλαια της ΕΜ ή/και αναφορικά με τους τρόπους που η οικονομική κρίση επηρέασε την υλοποίηση της ΕΜ, ανέρχονται σε 71 (2008:1, 2009:4, 2010:1, 2011:22, 2012: 18, 2013:24, 2014:1). Παρόλο που σε αρκετές περιπτώσεις, οι τοποθετήσεις αυτές έγιναν εκ μέρους συνδικαλιστικών οργανώσεων, η ταξινόμησή τους έγινε κάτω από το υφιστάμενο «πεδίο», εφόσον το κυρίως περιεχόμενο των πηγών αφορούσε σε οικονομικά θέματα τα οποία παρενέβησαν στην πορεία της ΕΜ (2008-2014).

<b>Τα μέτρα της κυβέρνησης για οικονομική εξυγίανση και εξορθολογισμό των δαπανών</b>	
<b>ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ*</b>	<b>ΑΝΤΙΠΟΛΙΤΕΥΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ</b>
*Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι στην ακόλουθη κατηγοριοποίηση, οι φορείς οι οποίοι ταξινομούνται κάτω από την κατηγορία υποστηρικτικός λόγος δεν κατέγραψαν σε καμία από τις τοποθετήσεις τους ότι ήταν θετικά διακείμενοι στα μέτρα τα οποία έλαβε η κυβέρνηση για οικονομική εξυγίανση. Η ταξινόμησή τους κάτω από την κατηγορία αυτή, είχε καθαρά λειτουργικό ρόλο. Αφορά φορείς οι οποίοι με τοποθετήσεις ή/και ενέργειές τους επέκριναν τις συνδικαλιστικές οργανώσεις για τις αποφάσεις που πήραν, έναντι των κυβερνητικών οικονομικών μέτρων. Η εναντίωσή τους αυτή στις συνδικαλιστικές αποφάσεις, εκδήλωνε την άμεση/έμμεση υποστήριξή τους στο ΥΠΠ, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ήταν σύμφωνοι με τις οικονομικές πολιτικές.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Παγκύπρια Συνομοσπονδία Γονέων Δημοτικής</li> <li>- Σύνδεσμος Διευθυντών</li> <li>- Μαθητές Μέσης</li> <li>- Συνεργασία ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ-ΑΓΩΝΑ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ΟΕΛΜΕΚ, ΟΛΤΕΚ, ΠΟΕΔ, ΠΟΦΕΝ, ΣΕΚ, ΠΕΟ, ΠΑΣΥΔΥ, ΔΕΟΚ</li> </ul>



## **Ε) Οι προτάσεις για οριστικοποίηση των Ωρολογίων Προγραμμάτων Δημοτικής και Μέσης.**

Στην περίπτωση της δημοτικής εκπαίδευσης, ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ Δ. Μικελλίδης προέβαλε αξιώσεις, οι οποίες αφορούσαν στη μείωση των ωρών διδασκαλίας, ούτως ώστε να επιτευχθεί η διασφάλιση της συναίνεσης της ΠΟΕΔ, σε σχέση με την εφαρμογή του ΩΠ πρωτοβάθμιας. Παράλληλα, εξέφρασε την εκτίμησή του ότι η συμφωνία για το ΩΠ θα ήταν καλύτερο να προηγηθεί της ετοιμασίας των ΑΠ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 19.04.2010).

Το ΥΠΠ παρουσίασε δύο εισηγήσεις, οι οποίες διαφοροποιούνταν στο σύνολο των διδακτικών περιόδων (35ωρο και 34ωρο). Ταυτόχρονα, διαφοροποίησε την πρότασή του σε σχέση με τη μείωση του χρόνου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (των υπεύθυνων τάξεων) κατά δύο περιόδους, ώστε να γίνει πιο ελκυστική (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 30.10.2010).

Οι ανησυχίες των οργανωμένων γονέων σε σχέση με τη μείωση των ωρών διδασκαλίας των Ελληνικών και Μαθηματικών και την εισαγωγή των Αγγλικών από την Α' τάξη, καθησυχάστηκαν τόσο από τον πρόεδρο της ΕΔΑΠ όσο και από τον πρόεδρο της ΠΟΕΔ, οι οποίοι επεξήγησαν ότι η εφαρμογή της «Ζώνης της Εμπέδωσης», αφορούσε κυρίως ενίσχυση των μαθητών στα Ελληνικά και Μαθηματικά. Χαρακτηριστικά, ο Δ. Μικελλίδης τόνισε ότι «όσοι μιλούν για υποβάθμιση, απλώς κινδυνολογούν» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 27.08.2010, σ.36).

Η οργάνωση, σταθερή στην αρχική της θέση, κατέληξε σε επιλογή του 35ώρου. Το ΩΠ για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση εγκρίθηκε από το Υπουργικό Συμβούλιο και με σχετική απόφαση ημερομηνίας 9 Ιουνίου 2011, εκκίνησε την εφαρμογή του τον Σεπτέμβριο του 2011 (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 21.08.2011; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 10.06.2011), παράλληλα με την επίσημη έναρξη της σταδιακής εφαρμογής των ΑΠ σε δημοτικά και γυμνάσια.

Στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η επίτευξη συναίνεσης δεν κατέστη εφικτή και η εμπλοκή της ΟΕΛΜΕΚ κατάφερε να ακυρώσει τα επίσημα σχέδια του ΥΠΠ για οριστικοποίηση και πλήρη εφαρμογή του ΩΠ Μέσης.

Εκτενέστερα, ιδιαίτερα επικριτική ως προς τις προτεινόμενες αλλαγές που έκανε ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ σε σχέση με το ΩΠ, παρουσιάστηκε η Κίνηση Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ. Η Κίνηση σημείωσε ότι το εισαγωγικό σημείωμα Τσιάκαλου σε σχέση με τις επιλογές στο ΩΠ «είναι γενικόλογο και ελλιπέστατο» (*Σημερινή*, 09.03.2010, σ. 13). Ταυτόχρονα, έκανε αναφορά σε «σοβαρό ζήτημα τάξης», το οποίο απέρριψε από το γεγονός ότι η ΕΔΑΠ δε λειτουργούσε ορθολογιστικά, εφόσον απέκλεισε τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων (αν και τυπικά αποτελούσαν επιμέρους κομμάτι της Επιτροπής). Την ίδια στιγμή, επέκρινε τον καθηγητή Τσιάκαλο, αναφέροντας ότι το ζήτημα των ΑΠ και ΩΠ «έχει καταστεί προσωπικό project ενός πανεπιστημιακού, ο οποίος επιθυμεί να πειραματιστεί με 'θύμα' το κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα» (ό.π.π.).

Ο ΣΕΚΦ έκανε αναφορά σε απορρύθμιση των φιλολογικών μαθημάτων, ενώ ζήτησε τη μεσολάβηση ουσιαστικής επιμόρφωσης, εξοικείωσης με το διδακτικό υλικό και συναίνεσης για το ΩΠ Μέσης, ούτως ώστε να επιτρέψει στους φιλολόγους να προχωρήσουν σε εφαρμογή του ΝΑΠ. Παράλληλα, τόνισε ότι η πρόταση του ΩΠ παρουσιάζει ανακολουθία με τις κατά καιρούς δηλώσεις του υΠΠ περί ενίσχυσης των φιλολογικών μαθημάτων, με στόχο την αντιμετώπιση του προβλήματος της γλωσσικής ανεπάρκειας των μαθητών (Ψαριά, *Πολίτης*, 25.01.2011β).

Σε συνεδρία του ΣΕΚΦ της ΟΕΛΜΕΚ (ημερομηνίας 02.04.2011), απορρίφθηκε η πρόταση του ΩΠ λόγω μη αιτιολόγησης των αλλαγών που προτάθηκαν στις ώρες διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων και μη αξιολόγησης των αδυναμιών του προηγούμενου ωρολογίου (Σωφρονίου, *Σημερινή*, 04.04.2011). Από πλευράς του, ο πρόεδρος του Συνδέσμου Δ. Ταλιαδώρος τόνισε ότι η πρόταση είναι ανύπαρκτου εκπαιδευτικού και επιστημονικού υποβάθρου (Ταλιαδώρος, *Πολίτης*, 30.01.2011). Παράλληλα, επισήμανε την απουσία τεχνοοικονομικής μελέτης και διερωτήθηκε πώς προτείνεται ενοποίηση Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης, εφόσον τα αποτελέσματα προηγούμενης έκθεσης (1998) για την τριετή εφαρμογή της ενοποίησης, δεν ήταν ενθαρρυντικά προς αυτή την κατεύθυνση (Μαυρουδή, *Σημερινή*, 14.03.2010). Όπως ο ίδιος υπογράμμισε, ο υΠΠ Α. Δημητρίου ο οποίος στηρίζει την υφιστάμενη πρόταση περί ενοποίησης, ήταν μέλος της προηγούμενης διορισθείσας Επιτροπής, το οποίο άσκησε έντονη κριτική για την αποτυχία της ενοποίησης.

Από πλευράς του ο Γ.Γ. της ΟΕΛΜΕΚ Κ. Χατζησάββας, διευκρίνισε ότι: «Το Υπουργείο δεν εξηγεί για ποιους λόγους προτείνει μειώσεις ή αυξήσεις στις ώρες των μαθημάτων, ούτε ξεκαθαρίζει εάν αυτές συμβαδίζουν με τα νέα αναλυτικά προγράμματα» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 28.04.2011, σ. 36).

Οι πιο πάνω αντιδράσεις, ανάγκασαν το ΥΠΠ να προχωρήσει σε υποβολή αναθεωρημένης πρότασης για τα ΩΠ (η οποία συντάχθηκε από τις αρμόδιες διευθύνσεις Μέσης Εκπαίδευσης, Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, καθώς και την ΕΠΑΠ), ενώ ο υΠΠ Γ. Δημοσθένους εισηγήθηκε διενέργεια εντατικού διαλόγου (τρεις δίωρες συναντήσεις) για εξεύρεση λύσης (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 23.03.2012).

Στην αναθεωρημένη πρόταση του ΥΠΠ ο διδακτικός χρόνος αναδιοργανώθηκε σε 40λεπτες και 80λεπτες περιόδους. Επιπλέον, έγινε πρόταση για καθιέρωση δυο «ζωνών», του πολιτισμού και της εμπέδωσης, οι οποίες θα λειτουργούσαν μετά τις 1.35 μ.μ. στα γυμνάσια. Στην περίπτωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διατηρήθηκε ο διαχωρισμός, αλλά προτάθηκε όπως τα Γενικά και Τεχνολογικά Λύκεια αντικατασταθούν από Ενιαία Λύκεια και Τεχνικές Σχολές. Περαιτέρω, προτάθηκε κοινό πρόγραμμα μέχρι την Α' Λυκείου. Στη Β' και Γ' τάξη, οι μαθητές θα επέλεγαν ένα από τα εννιά προγράμματα εμβάθυνσης, τα οποία θα απαρτιζόνταν από υποχρεωτικά μαθήματα, μαθήματα

περιορισμένης επιλογής καθώς και μαθήματα ελεύθερης επιλογής (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 24.01.2012).

Η ηγεσία της ΟΕΛΜΕΚ σημείωσε ότι η αναθεωρημένη πρόταση «δεν μπορεί να είναι ικανοποιητική και επιστημονικά αποδεκτή» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 30.03.2012, σ. 32). Προειδοποίησε ότι δεν θα αποδεχθεί μονομερείς προτάσεις για εφαρμογή του ΩΠ, ενώ τόνισε ότι είναι διατεθειμένη να αντιδράσει ακόμη και με δυναμικά μέτρα (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 30.03.2012).

Επέμεινε στην ανάγκη για επιστημονική τεκμηρίωση των προτάσεων περί ΩΠ, σε κατάθεση ξεκάθαρης πρότασης για το Σύστημα Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως και σε παροχή διευκρινίσεων σε σχέση με τα εξεταζόμενα μαθήματα. Βασική και θεμελιώδης θέση της οργάνωσης, για να αποδεχθεί την έναρξη οποιουδήποτε διαλόγου για τη συγκεκριμένη πρόταση του υπουργείου, ήταν να προηγηθεί δέσμευση του Υπουργού ότι δεν θα μεταβληθεί ποσοτικά ο αριθμός των διδακτικών περιόδων των καθηγητών. Την ίδια στιγμή, η ΟΕΛΜΕΚ τόνισε ότι η πρόταση για απογευματινές Ζώνες, ήταν γενικόλογη και ασαφής. Ως εκ τούτου, κάλεσε για παροχή διευκρινίσεων αναφορικά με τους στόχους, τον τρόπο εφαρμογής των Ζωνών, αν θα διασυνδεόταν με το πρωινό ΩΠ, αλλά και για το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών που θα εργοδοτούνταν (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.03.2012). Ταυτόχρονα, προχώρησε στη σύσταση της δικής της Επιστημονικής Συμβουλευτικής Επιτροπής για το θέμα του ωρολογίου.

Η ΟΛΤΕΚ και ο Σύνδεσμος Επιθεωρητών, επίσης, τάχθηκαν εναντίον της εφαρμογής του ΩΠ, ενώ ΔΗΣΥ, ΔΗΚΟ και ΕΔΕΚ πρότειναν πιλοτική εφαρμογή του (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 03.07.2012).

Παρά τις παραχωρήσεις εκ μέρους του Γ. Δημοσθένους (π.χ. αποδοχή μη καθολικής εφαρμογής των 80λεπτών στο Γυμνάσιο, αύξηση στις διδακτικές περιόδους των Μαθηματικών κατά μία και γραπτή δέσμευση για διατήρηση του εργασιακού καθεστώτος των καθηγητών), και τη δέσμευσή του για δημιουργία μηχανισμού αυτοαξιολόγησης, παρακολούθησης και αξιολόγησης, ο οποίος θα περιλάμβανε τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, συμβούλους, επιθεωρητές, το ΠΙ και τους πανεπιστημιακούς που ενεπλάκησαν στη διαδικασία παρακολούθησης και αξιολόγησης της εφαρμογής όλων των καινοτομιών που εισήχθησαν τα τελευταία χρόνια (ΑΠ, ΩΠ, επιμόρφωση κ.λπ.), η πλειοψηφία του ΚΔΣ της ΟΕΛΜΕΚ απέρριψε την καθολική εφαρμογή του ΩΠ (με δέκα ψήφους: της ΑΛΛΑΓΗΣ και της ΔΗΚΙ, έναντι εννέα: της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ, της Νέας Κίνησης και της Νέας Πνοής). Πρότεινε παρόλα αυτά την πιλοτική εφαρμογή του, η οποία θα κατέληγε σε αξιολόγηση για εξαγωγή αποφάσεων σε σχέση με τη διευρυμένη εφαρμογή του (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 26.06.2012).

Οι Οργανωμένοι γονείς Μέσης, η ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ Κίνηση Καθηγητών και ο Σύνδεσμος Συμβασιούχων, Εκτάκτων και Αντικαταστατών Εκπαιδευτικών Μέσης, επέκριναν δημόσια τις αποφάσεις της ηγεσίας της ΟΕΛΜΕΚ και τον διορισμό συμβουλευτικής επιτροπής. Έκαναν λόγο για «τακτική της κωλυσιεργίας» και «πειραματισμούς» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 17.06.2012, σ. 15), που αποσκοπούσαν στην πρόκληση αδιεξόδου και εμποδίων στην εφαρμογή της μεταρρύθμισης. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του προέδρου της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ Σ. Χαραλάμπους, ο οποίος κατέγραψε ότι: «Τις περισσότερες φορές ελλείπει θέσεων, η ΟΕΛΜΕΚ καταφεύγει στην τακτική της κωλυσιεργίας ή του παρατεταμένου διαλόγου. Όταν δε θέλεις να γίνει κάτι το συζητάς εσαεί μέχρι να εκφυλιστεί» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 17.06.2012, σ. 15).

Η ένταση αναζωπυρώθηκε μετά τη δημοσιοποίηση της έκθεσης της Επιστημονικής Συμβουλευτικής Επιτροπής, που είχε διοριστεί εκ μέρους της ΟΕΛΜΕΚ, για το θέμα του ΩΠ. Με την έκθεση διαφώνησε ανοικτά η ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ Κίνηση Καθηγητών. Η Κίνηση την χαρακτήρισε «φιάσκο», ενώ κατηγόρησε την ηγεσία της ΟΕΛΜΕΚ ότι «εμποδίζει την μεταρρύθμιση» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 09.06.2012, σ. 10). Όπως ο Σ. Χαραλάμπους εξήγησε (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 17.06.2012, σ. 15):

Η προτεινόμενη αύξηση κατά οκτώ (8) διδακτικές περιόδους στα φιλολογικά, πέραν του ότι ξάφνιασε ακόμα και τους φιλόλογους, τυχόν υιοθέτησή της θα επιφέρει τεράστιες ανατροπές με απρόβλεπτες και αλυσιδωτές επιπτώσεις. Διότι ταυτόχρονα μειώνονται, σε σχέση με την πρόταση του Υπουργείου, άλλα μαθήματα όπως η πληροφορική, φυσική, βιολογία, τεχνολογία, κ.ά.

Ως εκ τούτου, σε περίπτωση υιοθέτησής της μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών κάποιων ειδικοτήτων, δεν θα επαναδιοριζόταν.

Ανακεφαλαιώνοντας, όσα παρατέθηκαν μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε τη θέση ότι κατά τη διάρκεια προώθησης ή/και υλοποίησης μεταρρυθμίσεων το «έδαφος» καθίσταται εύφορο, για διατύπωση ή/και διασφάλιση διεκδικήσεων. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, μπορούν να προωθήσουν τα αιτήματά τους με μεγαλύτερη πιθανότητα να επιτύχουν αποδοχή τους, μέσα από μια διαδικασία «δούναι και λαβείν» μεταξύ ΥΠΠ – Οργανώσεων. Η συναίνεσή τους στην προώθηση και εφαρμογή των αλλαγών, είναι αυτό το οποίο φαίνεται να τυγχάνει διαπραγμάτευσης. Το πιο πάνω, επιβεβαιώθηκε στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία κέρδισε τη μείωση του χρόνου διδασκαλίας των δασκάλων (των υπεύθυνων τάξεων) κατά δύο περιόδους (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 30.10.2010).

Στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι παραχωρήσεις από πλευράς Υπουργού δεν μπόρεσαν να ικανοποιήσουν την ΟΕΛΜΕΚ και τις κλαδικές οργανώσεις, γεγονός που επέφερε την απόρριψη της διευρυμένης εφαρμογής του Ωρολογίου. Ο λόγος ο οποίος εκφράστηκε εκ μέρους της οικείας συνδικαλιστικής οργάνωσης, ήταν πέρα από **απορριπτικός** και **επικριτικός**. Υπέδειξε παραλείψεις (π.χ. απουσία τεχνοοικονομικής

μελέτης, άγνοιας των αποτελεσμάτων προγενέστερης μελέτης για τα προβλήματα της τριετούς εφαρμογής της ενοποίησης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης), αδυναμίες επιστημονικής και παιδαγωγικής τεκμηρίωσης της πρότασης, ενώ στοχοποίησε την ΕΔΑΠ αλλά και τον πρόεδρό της, για μη εποικοδομητικό διάλογο.

Στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ΟΕΛΜΕΚ (το σύνολο της οποίας ψήφισε κατά της διευρυμένης εφαρμογής του προτεινόμενου ΩΠ), κατάφερε τελικά να παρέμβει «ρυθμιστικά» προσδιορίζοντας τον τρόπο και την έκταση με την οποία θα εφαρμοζόταν η προτεινόμενη πολιτική περί ΩΠ. Με τον τρόπο αυτό, απέδειξε ότι αποτελεί ισότιμο εταίρο, ο οποίος κατέχει τη δυναμική για προώθηση ή αναχαίτιση των προωθούμενων πολιτικών εκ μέρους του αρμόδιου φορέα (ΥΠΠ).

Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η «μνήμη» του εγχειρήματος της μεταρρύθμισης επηρεάζεται από γεγονότα και αντιπαραθέσεις τέτοιας κλίμακας, οι οποίες διοχετεύουν ένταση επηρεάζοντας την εφαρμογή. Εκτενέστερα, αντιλαμβανόμενοι ότι η εκπαιδευτική αλλαγή είναι μια σειρά από γεγονότα, δράσεις και αλληλοεπιδράσεις μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ως εγχείρημα αποκτά μνήμη στην οποία αποτυπώνονται τα διάφορα γεγονότα και οι όποιες αντιπαραθέσεις. Αυτό μας οδηγεί στη διατύπωση της γνώμης ότι αντιπαραθέσεις μεγάλης κλίμακας, διοχετεύουν στη «συλλογική μνήμη» του εγχειρήματος ένταση, η οποία επηρεάζει την εφαρμογή της αλλαγής. Η ένταση επιβαρύνει τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων καθ' όλη την πορεία, δυσχεραίνοντας την επανοικοδόμηση κλίματος εποικοδομητικής συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων.

Το σύνολο των δημόσιων αναφορών σε σχέση με τον καθορισμό και την οριστικοποίηση των Ωρολογίων Προγραμμάτων ανέρχεται σε 65. Η πλειοψηφία των αναφορών εντοπίζεται κατά το 2012 (32 δημόσιες τοποθετήσεις), χρονιά κατά την οποία εκδηλώνονται αντιπαραθέσεις μεταξύ ΥΠΠ και ΟΕΛΜΕΚ σε σχέση με το ΩΠ Μέσης Εκπαίδευσης. Οι αντίστοιχες τοποθετήσεις το 2011, χρονιά έναρξης της σταδιακής εφαρμογής των ΑΠ σε δημοτικά και γυμνάσια, κατά την οποία εγκρίθηκε το ΩΠ Δημοτικής από το Υπουργικό Συμβούλιο, ήταν 13. Το 2010 εντοπίζονται 19 αναφορές και το 2014 μία.

Στην πιο κάτω κατηγοριοποίηση σκιαγραφούνται τα δίκτυα, τα οποία λειτούργησαν υποστηρικτικά ή εναντιωματικά στην περίπτωση των προτεινόμενων ωρολογίων προγραμμάτων.

<b>Οι προτάσεις για οριστικοποίηση των ΩΠ Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης</b>	
<b>ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ</b>	<b>ΑΝΤΙΠΟΛΙΤΕΥΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ</b>
<b>Δημοτική εκπαίδευση</b>	<b>Μέση εκπαίδευση</b>
- Πρόεδρος ΠΟΕΔ, Δ. Μικελλίδης	- Κίνηση Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Οργανωμένοι γονείς δημοτικής</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Μέση εκπαίδευση</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- υΠΠ, Γ. Δημοσθένους</li> <li>- ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ Κίνηση Καθηγητών</li> <li>- Πρόεδρος ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ, Σ. Χαραλάμπους</li> <li>- Νέα Κίνηση Καθηγητών</li> <li>- Νέα Πνοή</li> <li>- Σύνδεσμος Συμβασιούχων, Εκτάκτων και Αντικαταστατών Εκπαιδευτικών Μέσης</li> <li>- Οργανωμένοι γονείς Μέσης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ΔΗΚΙ</li> <li>- ΣΕΚΦ</li> <li>- ΟΛΤΕΚ</li> <li>- Πρόεδρος ΣΕΚΦ, Δ. Ταλιαδώρος</li> <li>- Γ.Γ. ΟΕΛΜΕΚ, Κ. Χατζησάββα</li> <li>- Σύνδεσμος Επιθεωρητών</li> <li>- Πολιτικά κόμματα: ΔΗΣΥ, ΔΗΚΟ, ΕΔΕΚ</li> </ul>
--	--

Συνοψίζοντας, τα «πεδία» που παρουσιάστηκαν παραπάνω, τα οποία συγκροτήθηκαν στη βάση των τοποθετήσεων των δρώντων (αρχικών και κοινωνικών) αφήνουν την έννοια της σύγκρουσης να αναδειχθεί ως κυρίαρχη στον τρόπο αλληλοεπίδρασης των εμπλεκόμενων και των θέσεων τους.

Η σύγκρουση που εντοπίστηκε αποτέλεσε εμπόδιο ενάντια στην εφαρμογή της αλλαγής. Η αποτελεσματική αλλαγή εμπερικλείει τη συντονισμένη κινητοποίηση μιας «κριτικής μάζας» παραγόντων του συστήματος προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης. Επομένως, ένα σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται από σύγκρουση, η οποία ωθεί τις διάφορες ομάδες προς διαφορετικές κατευθύνσεις, δεν ευνοεί μια αλλαγή γεμάτη νόημα και σημασία (Ellsworth, 2000; Poole, 1991) και δεν καλλιεργεί ευνοϊκό κλίμα απέναντι στην αλλαγή.

Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι συνασπισμοί οι οποίοι συγκροτήθηκαν προς υπεράσπιση των κυβερνητικών θέσεων και των προτεινόμενων αλλαγών ήταν σαφώς ασθενέστεροι και συγκυριακοί, ενώ παρήγαγαν κατά κύριο λόγο **επεξηγηματικό, διευκρινιστικό, δεσμευτικό ή/και αμυντικό λόγο.**

Στον αντίπαλο χώρο, εντοπίσαμε συστηματική επαναφορά φορέων (λ.χ. Αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος, Μητροπολίτης Πάφου Γεώργιος, Πρόεδρος ΣΕΚΦ/ΑΛΛΑΓΗΣ/ΟΕΛΜΕΚ: Δ. Ταλιαδώρος, Κίνηση Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ, πρώην υΠΠ: Κ. Αγγελίδου και Α. Κλεάνθους, διευθυντής σύνταξης «Σημερινής» Σ. Ιακωβίδης), προς υπεράσπιση των επιχειρημάτων τους και συγκρότηση ενός ισχυρού δικτύου το οποίο προήγαγε κατά βάση

**ιδεολογικό** λόγο περί της υποχρέωσης διατήρησης του ελληνοχριστιανικού χαρακτήρα της παιδείας ή/και **προστατευτικό** λόγο, υπέρ της διαφύλαξης των εργασιακών κεκτημένων των εκπαιδευτικών (λ.χ. απαιτώντας μη διαφοροποίηση του καθεστώτος εργασίας ή των οικονομικών απολαβών κ.ο.κ.). Όλα όσα μελετήθηκαν, μας οδηγούν σε μια σειρά από παρατηρήσεις και συμπεράσματα.

Εκτενέστερα, το παράδειγμα της ΕΜ και αναμόρφωσης του ΑΠ Γλώσσας 2010, επιβεβαιώνει το γεγονός ότι η διαμόρφωση πολιτικής για τα ΑΠ δεν επηρεάζεται αποκλειστικά και μόνο από την επίσημη πολιτική (βλ. Elmore & Sykes, 1992). Επηρεάζεται από μια σειρά κοινοτήτων διαμόρφωσης πολιτικής (εκπαιδευτικούς, σχολικούς ηγέτες, επαγγελματικές συντεχνίες, πολιτικές και θρησκευτικές ομάδες συμφερόντων, εμπειρογνώμονες, ακαδημαϊκούς, δημοσιογράφους κ.ά.). Η εμπλοκή των πιο πάνω «κοινοτήτων» στη διαμόρφωση πολιτικής, διαμέσου των δημόσιων τοποθετήσεων και της συνδιαλλαγής που είχαν με το αρμόδιο υπουργείο, τις ανήγαγε σε ομάδες πίεσης (βλ. Ball & Peters, 2001; Rappleye, 2006; Κασουλίδης, 2016; Χρήστου, 1985). Επιπλέον, η μεταξύ τους συνδιαλλαγή, επί διαφόρων θεμάτων τα οποία άπτονταν της ΕΜ («πεδία»), συγκρότησε δίκτυα πολιτικής (βλ. Ball & Peters, 2001) και επιρροής. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα δίκτυα που συστάθηκαν, κατάφεραν να παρέμβουν καταλυτικά αναπλασιάζοντας ή/και αναμορφώνοντας προγραμματισμένες δράσεις εκ μέρους του ΥΠΠ (βλ. έκδοση Κειμένου Πολιτικής με αναδιαμορφωμένες κατευθύνσεις σε σχέση με τον κριτικό γραμματισμό, την ΚΔ και τα διδακτικά εγχειρίδια, πιλοτική και όχι διευρυμένη εφαρμογή ΩΠ Μέσης, αναδιαμόρφωση τρόπου παροχής επιμορφώσεων ένεκα των αποφάσεων περί αποχής εκ μέρους των οργανώσεων). Τα πιο πάνω, επιβεβαιώνουν τη μετατόπιση από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση (βλ. Ball, 2008).

Επιμέρους πολιτικές που προωθήθηκαν (π.χ. μείωση ωρών διδασκαλίας Ελληνικών, αντιπαραβολική διδασκαλία ΚΝΕ-ΚΔ, ενσωμάτωση της παιδαγωγικής προσέγγισης του κριτικού γραμματισμού, διαμόρφωση του εκπαιδευτικού στόχου περί ειρηνικής και αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ Ε/κ και Τ/κ, ανακοίνωση επιτακτικότητας αναδιαμόρφωσης των διδακτικών εγχειριδίων της Ιστορίας), ερμηνεύτηκαν ως αποτυπώσεις των πολιτικών επιδιώξεων της Ακελικής κυβέρνησης στον τομέα της εκπαίδευσης.

Φορείς οι οποίοι τοποθετήθηκαν αντιπολιτευτικά, επικριτικά ή/και απορριπτικά ως προς τις πιο πάνω αποφάσεις, φαίνεται να τις κωδικοποίησαν ως προσπάθεια διαφοροποίησης του *modus operandi* του εκπαιδευτικού συστήματος και αλλοίωσης προϋπαρχουσών ρυθμίσεων στην εκπαίδευση (βλ. Philips, 2005). Κομμάτια του παζλ της πολιτικής και εκπαιδευτικής προσέγγισης της κυβέρνησης για αναδόμηση του ρόλου του σχολείου, προσπάθεια συγκρότησης μιας ξεχωριστής από την ελληνική οντότητας, η οποία υπαγόρευε διακριτή εκπαιδευτική πολιτική, γλώσσα και ταυτότητα.

Εκτενέστερα, τα επιχειρήματα τα οποία παρουσιάστηκαν από διάφορους δρώντες εναντίον του κριτικού γραμματισμού και της ενσυνείδητης αντιπαραβολικής διδασκαλίας ΚΝΕ – ΚΔ,

δείχνουν να εδράζονται σε φόβους περί αλλοίωσης της εθνικής ταυτότητας και αποκόλλησης από νοήματα τα οποία διαχρονικά είχαν επηρεάσει και οργανώσει, τόσο τις δράσεις όσο και τις θεωρήσεις μας για τους εαυτούς μας (βλ. Hall, 1996), θέτοντας τις βάσεις/εμφάσεις στις οποίες στηρίχθηκε ο θεσμός του σχολείου.

Εφόσον το σχολείο, ως θεσμός συγκροτήθηκε και λειτουργούσε εντός συγκεκριμένης πολιτιστικής παράδοσης (π.χ. ελληνοκεντρικής παιδείας), η ενσωμάτωση στοιχείων τα οποία προσέδιδαν διαφορετικές κατευθύνσεις (λ.χ. χαρακτηρίστηκαν περισσότερο κυπροκεντρικές), εκλήφθηκε ως ύποπτη, απαράδεκτη, έτσι αποδοκιμάστηκε εφόσον θεωρήθηκε ότι επρόκειτο να «εγχαράξει στο νου και να καθαγιάσει» μια πολιτιστική παράδοση διαφορετική από αυτήν πάνω στην οποία είχε δομηθεί διαχρονικά το (σχολικό) σύστημα (Bourdieu & Passeron, 1977; Swartz, 1997).

Οι «επιλεγμένες σημασίες» (βλ. Μυλωνάς, 1994) οι οποίες συγκροτούσαν το ΑΠ Γλώσσας 2010, εμφάνιζαν μεγάλη διαφοροποίηση από αυτές που συνιστούσαν την «κυρίαρχη κουλτούρα» (ό.π.π.) στα προηγούμενα ΠΣ, γεγονός το οποίο θεωρούμε ότι συνέτεινε στην απονομιμοποίησή τους.

Ειδικότερα, ο επικριτικός και απορριπτικός λόγος ο οποίος αναπτύχθηκε έναντι του ΑΠ αφορούσε, μεταξύ άλλων, στο γεγονός ότι το προτεινόμενο ΠΣ, για πρώτη φορά δεν ακολουθούσε αντίστοιχα προγράμματα που αναπτύχθηκαν στην Ελλάδα (βλ. Ioannidou, 2012), απέδωσε διδακτική ορατότητα στην ΚΔ (βλ. Hadjioannou, Tsiplakou, & Kappler, 2011), δεν διευκρίνισε εάν η ΚΝΕ διατηρούσε το στάτους της επίσημης γλώσσας, δεν παρείχε ρυθμίσεις ως προς το πώς πρέπει να μιλάνε μέσα στην τάξη οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/-τριες (βλ. Πενηταξί, SIGMALIVE, 14.01.2012), διεύρυνε τη διδασκαλία της διαλέκτου πέραν των κειμενικών ειδών της ποίησης και της πεζογραφίας (βλ. Τσιπλάκου, 2007), ανάγοντάς την σε όχημα για σχολικό γραμματισμό (βλ. Hadjioannou, Tsiplakou, & Kappler, 2011) και ενσωμάτωνε την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, η οποία υπαγόρευε «την αμφισβήτηση και την αποδόμηση των κειμένων και των παραδοσιακών αξιών» (βλ. Ioannidou, 2012, σ. 226).

Οι παραπάνω επιλογές, δημιούργησαν σκεπτικισμό αναφορικά με τις επιδιώξεις της κυβέρνησης. Ο κριτικός γραμματισμός ήρθε σε σύγκρουση με παγιωμένες πολιτιστικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. Θεωρήθηκε απειλή για το έθνος και μέσο αλλοίωσης του συστήματος της εθνικής, πολιτισμικής αναπαράστασης (βλ. Hall, 1992). Την ίδια στιγμή, η απόδοση διδακτικής «ορατότητας» στην ΚΔ, φαίνεται να εκλήφθηκε ως πλήγμα στη συμβολική ευθυγράμμιση της ενότητάς μας με την Ελλάδα.

Η διαθέσιμη βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι «η μοίρα κάθε προγράμματος κρίνεται από την πολύπλοκη αλληλοεπίδραση χαρακτηριστικών του προγράμματος με το θεσμικό πλαίσιο που αυτό το πρόγραμμα επιθυμεί να αλλάξει» (Berman & McLaughlin, 1978, σ. 22) και τον τρόπο που επιδρά στην ιδιοπροσωπία της κοινωνίας-χώρας (βλ. Κουτσελίνη, 2010). Στην



περίπτωση της Κύπρου, το εθνικό επίπεδο αφορά στην ανάγκη προάσπισης και διαίωσισης των ελληνικών γραμμών και της ελληνικής ταυτότητας ως διαπιστευτήριο της συμμετοχής του Κυπριακού Ελληνισμού στη «φαντασιακή κοινότητα» του Ελληνισμού (βλ. Κληρίδης & Ρουσσάκης, 2017). Το γλωσσικό μάθημα το οποίο προσδίδει ταυτότητα (βλ. Αβδελά, 1997), συντηρεί την κοινωνική συνοχή μέσα από τη διατήρηση της φαντασιακής αυτής κοινότητας, η οποία στηρίζεται σε κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (κοινή γλώσσα).

Συνεπώς, η αλλοίωση κριτηρίων της εθνικής μας ιδιαιτερότητας (διαμέσου της εκλαμβανομένης υπόσκαψης της ΚΝΕ) και το ενδεχόμενο αποσύνδεσής μας από την Ελλάδα με στόχο τον επαναπροσδιορισμό της ταυτότητάς μας, αποτέλεσαν επιχειρήματα τα οποία τέθηκαν από φορείς οι οποίοι υποστήριζαν τη μη εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας και την ανάγκη επανακαθορισμού του στη βάση κριτηρίων που θα συντηρούσαν τα όσα βρισκόνταν σε ισχύ, προτού προταθεί.

Οι αντιδράσεις που εντοπίστηκαν, αντιπολιτεύτηκαν τις προτεινόμενες αλλαγές, και ο λόγος τους ενεργοποίησε μηχανισμούς αντιμεταρρύθμισης. Συγκεκριμένα, το ισχυρό δίκτυο που συστάθηκε και αντιπολιτεύτηκε την εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας, δεν επέτρεψε την ιδρυματοποίηση της αλλαγής (βλ. Fullan, 1991). Οι αντιδράσεις του έλαβαν τις λειτουργίες «ανοσοποιητικού συστήματος» (βλ. Cowen, 2009; 1997), οι οποίες δεν επέτρεψαν την εξισορρόπηση του οργανισμού στην καινούρια ‘κατάσταση’ (βλ. Lewin, 1951).

Η ισχύς του απορριπτικού/επικριτικού δικτύου που συγκροτήθηκε εντάθηκε σταδιακά. Η ισχύς του λόγου υπέρ της ελληνοκεντρικής παιδείας ήταν εμφανής και μετέτρεψε τον λόγο περί προάσπισης της ΚΝΕ σε «κυρίαρχο λόγο» (βλ. Gal, 1989, Taylor *et al.*, 1997). Συνδέοντας το επιχείρημα αυτό με τοπικές παραδόσεις και ιδεολογίες, οι οποίες παρουσίαζαν (ιδεολογική) υπεροχή εφόσον αντανάκλουν το ιστορικό πλαίσιο της παιδείας στην Κύπρο (π.χ. αξία ελληνοκεντρικής παιδείας), το δίκτυο κατάφερε να διασφαλίσει τη στήριξη μεγάλου αριθμού κοινωνικών ομάδων και των ΜΜΕ, έτσι πέτυχε τη διεύρυνσή του.

Η επανάληψη των ίδιων επιχειρημάτων (ανάγκη διατήρησης ελληνοκεντρικής παιδείας) από διαφορετικούς δρώντες και σε διάφορα «πεδία» (βλ. υπό έμφαση στόχος, αλλαγή διδακτικών εγχειριδίων ιστορίας, γλωσσική πολιτική) φαίνεται να ενέτεινε το ‘αναγνωριστικό πλεονέκτημα’ των επιχειρημάτων αυτών, τα οποία ανήχθησαν σε «καθεστώς αλήθειας» (βλ. Περσιάνης, *Φιλελεύθερος*, 07.04.2014).

Είναι γεγονός ότι «η κοινωνία δεν τελεί υπό τον έλεγχο ενός και μόνου κυρίαρχου λόγου, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι οι λόγοι είναι ίσοι» (Phillips & Jorgensen, 2009, σ. 140). Στην υπό μελέτη περίπτωση, ο λόγος ο οποίος υπερασπίστηκε τη διατήρηση του ελληνοκεντρικού προσανατολισμού της παιδείας ήταν κατεξοχήν ιδεολογικός και κατάφερε να μετατραπεί σε «κυρίαρχο» και «ηγεμονικό».

Εκτενέστερα, η ανάλυση των πηγών φανέρωσε ότι η σύμπραξη φορέων και η συνταύτιση απόψεων και επιχειρημάτων, συγκροτούν λόγους, η κυριαρχία των οποίων επιβεβαιώνεται από τη συχνότητα επαναφοράς τους στον δημόσιο διάλογο και τον αριθμό των ατόμων που συνταυτίζονται με αυτούς. Η επανάληψη επιχειρημάτων, φαίνεται να τα ισχυροποιεί δίνοντας τους υπόσταση και λειτουργική αξία. Στις περιπτώσεις που ο λόγος που αναπτύσσεται, επιδρά στην έκβαση των αποφάσεων ή/και πολιτικών, μπορούμε να κάνουμε ισχυρισμούς σε σχέση με τη δυνατότητα «εξαργύρωσής» του. Λόγοι οι οποίοι φαίνεται να επιδρούν, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι «εξαργυρώνονται», επιτελώντας τον σκοπό δημιουργίας τους. Αντίθετα, λόγοι οι οποίοι φαίνεται να έχουν μικρότερη επίδραση, δεν καταφέρνουν τελικά να «εξαργυρωθούν». Η δυναμική του κάθε φορέα, έγκειται στην επίδραση που ο ίδιος μπορεί να έχει στην ομάδα αναφοράς του, στο δίκτυο εντός του οποίου εντάσσεται και στην κοινή γνώμη. Επίσης, αντανακλάται στον τρόπο με τον οποίο διαμεσολαβεί, επηρεάζοντας την έκβαση των γεγονότων.

Η διασφάλιση των συνεκτικών δεσμών με το Ελληνικό κέντρο, προβλήθηκε ως ηθικό χρέος. Στα πλαίσια του δημόσιου διαλόγου που εκτυλίχθηκε, η γλώσσα αποτέλεσε σημείο αναφοράς ως κάτι το οποίο έπρεπε να διαφυλαχθεί, στα πλαίσια του διλήμματος που δημιουργήθηκε μεταξύ ελληνοκεντρισμού και κυπροκεντρισμού. Η ΚΝΕ απέκτησε συμβολικό ρόλο και αναδείχθηκε σε πυλώνα προτεραιότητας αλλά και κριτήριο που φανέρωνε τις υποχρεώσεις μας.

Η πιο πάνω ρητορική κατάφερε να υπερβεί τη ρητορική της κυβέρνησης και του ΥΠΠ περί ανανέωσης και βελτίωσης. Το δίκτυο κειμένων που συγκροτήθηκε και η ισχύς των δρώντων που το συναποτελέσαν (χρησιμοποιώντας ιδεολογικά και αμιγώς πατριωτικά επιχειρήματα) ήταν εμφανώς ισχυρότερο από το δίκτυο που συστάθηκε προς προώθηση, υποστήριξη και υπεράσπιση των αποφάσεων και επιλογών της κυβέρνησης αλλά και της ομάδας συγγραφής του ΑΠ για το γλωσσικό μάθημα (που εξέθεσαν επιχειρήματα με εκπαιδευτική ή/και γλωσσική βάση).

Όσα μελετήθηκαν και αναλύθηκαν στα πλαίσια του ερευνητικού αυτού ερωτήματος, μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι σε ορισμένα «πεδία» η σύγκρουση ήταν εντονότερη εξαιτίας των όσων (θεωρήθηκε ότι) διακυβεύονταν. Στο θέμα για παράδειγμα της γλώσσας, βλέπουμε μια δημόσια σύγκρουση σαφώς ισχυρότερη από τη σύγκρουση σε άλλα πεδία. Θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε τη θέση ότι ο αριθμός της αρθρογραφίας και των τοποθετήσεων μεταξύ διάφορων φορέων είναι ενδεικτικός της έντασης που παρατηρήθηκε σε κάθε πεδίο το οποίο, εν τέλει λειτούργησε ως χώρος σύγκρουσης. Η σύγκρουση στα διάφορα «πεδία», η οποία λειτούργησε αντιμεταρρυθμιστικά πριμοδοτήθηκε και βρήκε ανταπόκριση μετά την αλλαγή της κυβέρνησης. Έτσι, στα πλαίσια αυτά, ο λόγος των κοινωνικών δρώντων έγινε πιο διεκδικητικός. Η επιτακτική ανάγκη αξιολόγησης όσων προηγήθηκαν στα πλαίσια της ΕΜ, αλλά και όσων προτάθηκαν σε σχέση με το ΑΠ Γλώσσας προβλήθηκε από διάφορους κοινωνικούς δρώντες (λ.χ. ΠΟΕΔ, ΟΕΛΜΕΚ, Ινστιτούτο Πολιτισμού, ΣΕΚΦ, ΣΕΔΜΕΚ).

Η ανάλυση που προηγήθηκε φανέρωσε, επίσης, το γεγονός ότι η χρονική συγκυρία – η οποία δεν μπορεί να προβλεφθεί αλλά ούτε και να αποφευχθεί – μπορεί να έχει καταλυτική σημασία στην εφαρμογή μεταρρυθμίσεων. Η οικονομική κρίση και τα μέτρα τα οποία λήφθηκαν επηρεάζοντας τους δημόσιους υπαλλήλους, επιβεβαιώνουν την πιο πάνω διαπίστωση.

Το εγχείρημα της μεταρρύθμισης επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από μια (χρονική) συγκυρία η οποία επενέβη με τρόπους απρόβλεπτους, αναδιοργανώνοντας τις προτεραιότητες τόσο του εκπαιδευτικού κόσμου όσο και του ΥΠΠ (εφόσον δημιούργησε νέες ανάγκες στους δύο αυτούς πυλώνες που είχαν μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την υλοποίηση της μεταρρύθμισης).

Τέλος, οι αλληλοεπιδράσεις μεταξύ των αρμόδιων δρώντων που αφορούσαν στην οριστικοποίηση των ΩΠ δημοτικής και μέσης, επιτρέπουν την εξαγωγή δύο παρατηρήσεων. Πρώτον, επιβεβαιώνουν ότι η διασφάλιση συναίνεσης είναι δυσκολότερη στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό εδράζεται στο γεγονός ότι στη διαδικασία εμπλέκονται ποικίλα συμφέροντα και παρεμβάσεις διαφόρων κλάδων. Σε αρκετές περιπτώσεις, το ΥΠΠ κλήθηκε να παράγει δεσμευτικό ή/και παραχωρητικό λόγο, διευκρινίζοντας ότι δε θα διαφοροποιηθεί το καθεστώς εργασίας των εκπαιδευτικών και θα διατηρηθεί ο αριθμός των διδακτικών περιόδων των διαφόρων ειδικοτήτων.

Δεύτερον, η χρονική συγκυρία (η καταψήφιση της πλήρους εφαρμογής του ΩΠ από την πλειοψηφία της ΟΕΛΜΕΚ έξι περίπου μήνες πριν από τη διενέργεια προεδρικών εκλογών) και η παρεμβατικότητα της οργάνωσης, η οποία κατάφερε να αναχθεί σε ισότιμο εταίρο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής (συστήνοντας δική της επιτροπή για το θέμα του ΩΠ), φαίνεται να αλληλοεπέδρασαν αφήνοντας ανοικτό μονάχα το ενδεχόμενο της πιλοτικής εφαρμογής του ΩΠ, διαφοροποιώντας το χρονοδιάγραμμα του ΥΠΠ και αναστέλλοντας τελικά την προγραμματισμένη πολιτική.

Το γεγονός ότι η ΟΕΛΜΕΚ, κατάφερε να ενδυναμώσει τη φωνή της μέσα από τον διορισμό επιστημονικής συμβουλευτικής επιτροπής για το θέμα του ΩΠ, λειτούργησε απονομιμοποιητικά για το ΥΠΠ το οποίο ήρθε σε αντιπαράθεση με έναν «ισότιμο εταίρο», ο οποίος απέβλεπε στη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τέλος, η αναντιστοιχία μεταξύ των εισηγήσεων που έγιναν στις προτάσεις του ΥΠΠ σε σχέση με την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ενοποίηση Ενιαίων Λυκείων και Τεχνικών Σχολών, αντανάκλασε, κατά τη γνώμη μας, την αναποφασιστικότητα του Υπουργείου και την απουσία ολοκληρωμένου πλάνου εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο θα στηριζόταν σε συγκεκριμένες θέσεις και επιχειρήματα που θα επανέρχονταν στον διάλογο.

### **3. Ποιες διαδικασίες ενεργοποιήθηκαν σε σχέση με τη διαχείριση και υποστήριξη της αλλαγής;**

Το ερευνητικό αυτό ερώτημα εστιάζει στη σκιαγράφηση των διαδικασιών που ενεργοποιήθηκαν εκ μέρους του ΥΠΠ για υποστήριξη της ΕΜ και της εφαρμογής των διαφόρων ΠΣ. Ειδικότερα, στοχεύει στην παράθεση των αποφάσεων που λήφθηκαν για πραγματοποίηση επιμέρους δράσεων, λήψη ανατροφοδότησης, σύσταση επιτροπών και διαχείριση θεμάτων που προέκυψαν στην πορεία της μεταρρύθμισης.

Μετά την εκλογική νίκη του ΑΚΕΛ στις προεδρικές εκλογές του 2008, η κυβέρνηση έθεσε πέντε ζητήματα για την πλήρωση του στόχου της προώθησης και υλοποίησης της ΕΜ. Ο Α. Δημητρίου τόνισε ότι οι αλλαγές αυτές «θα έρθουν γρήγορα» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.09.2008, σ. 17).

Η συνολικότητα της αλλαγής που υποσχέθηκε η κυβέρνηση, φαίνεται να αντανάκλασε την προσπάθειά της να διαχειριστεί τον διαχρονικό αποκλεισμό της από την εκτελεστική εξουσία και τον καθορισμό εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον η ιστορία του εκπαιδευτικού συστήματος οικοδομήθηκε στη βάση επιδιώξεων κεντροδεξιών κυβερνήσεων. Αυτό, ενδέχεται να εξηγεί την απόφαση περί προώθησης συνολικής μεταρρύθμισης σε όλους τους τομείς που εφάπτονταν της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Είναι γεγονός ότι η ΕΜ κατέληξε να ταυτίζεται με την αναμόρφωση των ΑΠ, ενώ αλλαγές στους επιμέρους τομείς που καθορίστηκαν ως προτεραιότητα δεν υλοποιήθηκαν, σε κάποιες περιπτώσεις λόγω μη συναίνεσης των συνδικαλιστικών οργανώσεων.

#### **Αποφάσεις που λήφθηκαν σε σχέση με την ανάπτυξη των ΑΠ**

Το έτος 2008-2009 εξαγγέλθηκε ως «Έτος Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης», ενώ ο υΠΠ τάχθηκε υπέρ μιας μεταρρύθμισης στη βάση του μανιφέστου των Εφτά Πανεπιστημιακών (ΕΕΜ), (Καζαμιάς, *Φιλελεύθερος*, 11.04.2010). Στα μέσα του 2008 και με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου (Αρ. Απόφασης 67.339, Ημερ. 11/06/2008), άρχισε η διαδικασία αναθεώρησης των ΑΠ υπό την μορφή «δημόσιου εγχειρήματος».

Ο καθηγητής Γ. Τσιάκαλος, ο οποίος συμμετείχε και στην ΕΕΜ, διορίστηκε πρόεδρος της Επιτροπής Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΕΔΑΠ). Στους όρους εντολής της Επιτροπής περιλήφθηκε ο καθορισμός του πλαισίου αναφορικά με τη δομή, τις θεμελιώδεις αρχές και τη μεθοδολογία ανάπτυξης των ΑΠ, όπως και ο καθορισμός των χρονοδιαγραμμάτων υλοποίησης του έργου. Η Επιτροπή ανέλαβε, επίσης, την παρακολούθηση του έργου των ομάδων συγγραφής των ΑΠ για τα επιμέρους μαθήματα και τάξεις και την αναδιαμόρφωση των ΩΠ. Τέλος, ανέλαβε την ευθύνη να συμβουλεύει το ΥΠΠ σε θέματα εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης τα οποία σχετίζονταν με την παραγωγή νέων ή συμπληρωματικών διδακτικών εγχειριδίων και υλικού διδασκαλίας.

Τρεις μήνες μετά την έναρξη της λειτουργίας της, η ΕΔΑΠ παρέδωσε το πρώτο μικρό κείμενο πλαίσιο, σχετικά με τους σκοπούς των αλλαγών σε κόμματα και οργανώσεις (Σεπτέμβριο 2008). Το τελικό κείμενο αρχών το οποίο παρέδωσε τον Δεκέμβριο του 2008 αποτέλεσε τη θεωρητική βάση της μετέπειτα εργασίας, για τη διαμόρφωση των ΝΑΠ ανά γνωστικό αντικείμενο. Το κείμενο αυτό περιλάμβανε, εκτός από το προοίμιο, μια ανασκόπηση στις μεταρρυθμίσεις ΑΠ και στις προθέσεις της Επιτροπής, την αποστολή και τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές και τις αρχές οργάνωσης και εφαρμογής των ΠΣ. Κατατέθηκε από το ΥΠΠ στα θεσμοθετημένα συμβούλια διαλόγου (Συμβούλιο Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης) τον Ιανουάριο του 2009, για συζήτηση με τους οργανωμένους φορείς.

Η αναμόρφωση των ΑΠ σεβάστηκε, σύμφωνα με τον Γ. Τσιάκοιο, την αρχή της συμμετοχής «όλων των ανθρώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ή που ενδιαφέρονται να έχουν λόγο για την Παιδεία» (*Φιλελεύθερος*, 30.11.2008, σ. 44). Όπως ο ίδιος το έθεσε, στο δημόσιο αυτό εγχείρημα κλήθηκαν να συμμετάσχουν με τον προβληματισμό και τις προτάσεις τους σε ό,τι αφορά τη βάση του ΑΠ όλες οι οργανώσεις, όλοι οι θεσμοί και όλοι οι εμπλεκόμενοι και ενδιαφερόμενοι άνθρωποι στην Κύπρο (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 21.12.2008). Ο τρόπος με τον οποίο το ΥΠΠ, επέλεξε να διαχειριστεί την αναμόρφωση των ΑΠ, αναγνώριζε ότι τα τοπικά πλέγματα εξουσίας καλούν για συνδιαλλαγές και συναλλαγές προκειμένου να συναινέσουν στην εφαρμογή πολιτικών (βλ. Κληρίδης & Ρουσσάκης, 2017). Η επιλογή αυτή, ωστόσο, μεγιστοποίησε την πρόσβαση όλων των ενδιαφερόμενων συντελεστών στην υλοποίηση της αλλαγής.

Για καταρτισμό των ομάδων συγγραφής των ΝΑΠ, συντονίστηκε προσπάθεια δημιουργίας «συνεταιρισμών» (partnerships) (βλ. Kirk & MacDonald, 2001), μεταξύ ακαδημαϊκών και μάχιμων εκπαιδευτικών. Το ΥΠΠ, με ανοικτή πρόσκληση, κάλεσε όσους μάχιμους εκπαιδευτικούς (από τις δύο βαθμίδες) ήθελαν να λάβουν μέρος στο εγχείρημα να δηλώσουν το ενδιαφέρον τους. Σχετική εγκύκλιος του ΥΠΠ προς τα σχολεία ημερομηνίας 30/1/2009 (Αρ. Φακ.: 7.1.02.7/3) καθόρισε τα προσόντα όσων επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στη «διαμόρφωση» των ΝΑΠ (ΥΠΠ, *Εκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014, σ. 25): α. Διδακτική εμπειρία σε σχολεία τουλάχιστον 3 χρόνια, β. Πολύ καλή γνώση και ενημερότητα σε θέματα διαμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων στον ευρωπαϊκό χώρο, γ. Πολύ καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου με εμπειρία στα σχολεία σε όλα τα επίπεδα που διδάσκεται, δ. Εμπλοκή σε εξωσχολικές δραστηριότητες που να περιλαμβάνουν σχετική δημιουργική δράση με μαθητές ή γονείς.

Τριακόσιοι εξήντα μάχιμοι εκπαιδευτικοί, υπέβαλαν αίτηση για συμμετοχή στις επιτροπές των ΑΠ και όλοι έγιναν αποδεκτοί. Η συμπερίληψη εκπαιδευτικών με ελάχιστα χρόνια διδακτικής εμπειρίας ή ακόμη και αντικαταστατών, προέκυψε μετά από παρέμβαση κομματικών παρατάξεων (ΥΠΠ, *Εκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των*

*Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014). Με τον τρόπο αυτό, στις επιτροπές συγγραφής κατέληξε να συμμετέχει μερίδα ατόμων, η οποία δεν είχε εξειδικευμένες γνώσεις περί διαδικασιών ανάπτυξης ΑΠ, αξιολόγησής τους ή διαδικασιών εφαρμογής τους (Κουτσελίνη, *PaideiaNews*, 07.02.2013).

Η συμπερίληψη όλων όσων επέδειξαν ενδιαφέρον όπως και η απουσία συγκεκριμένων επιστημολογικών και γνωσιολογικών κριτηρίων επιλογής των ατόμων που συγκρότησαν τις επιτροπές ανάπτυξης ΑΠ, επισημάνθηκε ως αδυναμία από την ΟΕΛΜΕΚ και την ΟΛΤΕΚ (*Φιλελεύθερος*, 14.05.2013).

Ο καθηγητής Τσιάκαλος έκανε έκκληση για αποφυγή εγκαθίδρυσης ιεραρχικής σχέσης μεταξύ επιστημονικής γνώσης και εκπαιδευτικής εμπειρίας ανάμεσα στα μέλη των ομάδων συγγραφής, αναγνωρίζοντας ωστόσο ότι αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, το οποίο απαιτεί αλλαγή νοοτροπίας (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 08.02.2009).

Το γεγονός ότι στις υποεπιτροπές συμμετείχαν άτομα τα οποία δεν είχαν εξειδικευμένες γνώσεις σε σχέση με την ανάπτυξη ΑΠ και δεν καθοδηγήθηκαν επαρκώς στην ανάπτυξη κοινής θεωρητικής και μεθοδολογικής κατανόησης γύρω από τη συγγραφή ΠΣ, ή/και άτομα με ελάχιστα χρόνια υπηρεσίας, φαίνεται να λειτούργησε αρνητικά ως προς την υλοποίηση της προτροπής του προέδρου της ΕΔΑΠ, η οποία τελικά λειτούργησε ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» σε κάποιες υποεπιτροπές. Οι διαθέσιμες πηγές κατέδειξαν ότι στην περίπτωση της υποεπιτροπής συγγραφής του ΑΠ Γλώσσας, αλλά και της υποεπιτροπής συγγραφής του ΑΠ Ιστορίας, παρατηρήθηκε μη ισότιμη συμβολή μεταξύ ακαδημαϊκών και μάχιμων εκπαιδευτικών.

Άτομα τα οποία συμμετείχαν στις ομάδες εργασίας για τη συγγραφή του ΝΑΠ Γλώσσας, επισήμαναν ότι «γράφτηκε αποκλειστικά από τους ακαδημαϊκούς» (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014, σ. 166). Οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί περιορίστηκαν στην υλοποίηση των οδηγιών που έλαβαν για ανάπτυξη στόχων και δραστηριοτήτων για 4 κατηγορίες μαθητών: 4-7 ετών, 7-10 ετών, 11-14 ετών και 14-18 ετών.

Αντίστοιχα, μέλος της υποεπιτροπής συγγραφής στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, επισήμανε ότι απόψεις που τέθηκαν εκ μέρους των μάχιμων εκπαιδευτικών, όπως και το σύνολο σχεδόν των γραπτών και προφορικών εισηγήσεών τους, δεν λήφθηκαν υπόψη εκ μέρους των ακαδημαϊκών (Περικλέους, *Πολίτης*, 11.04.2010).

Ο όρος εντολής που δόθηκε στις ομάδες συγγραφής ήταν να φέρουν «ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 11.02.2009, σ. 9). Συγκεκριμένα, ο υΠΠ Α. Δημητρίου, απευθυνόμενος στα μέλη των επιτροπών, υπέδειξε την αναγκαιότητα να πάμε για ένα «σύγχρονο σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα και της Ευρωπαϊκής Κύπρου που μας αξίζει» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 11.02.2009, σ. 7).

Οι παραινήσεις του υΠΠ και οι υποδείξεις του στα μέλη των ομάδων συγγραφής, μας επιτρέπουν να κάνουμε μια σειρά από παρατηρήσεις. Τα λεγόμενα και οι προτροπές του, καταδεικνύουν ασάφεια στους όρους εντολής, απουσία αναφοράς στις πρόνοιες της ΕΕΜ και στο προοίμιο το οποίο συνεγράφη από την ΕΔΑΠ, μη συμπερίληψη αναφοράς στην αναγκαιότητα ύπαρξης κριτηρίων διασφάλισης ομοιομορφίας προσεγγίσεων στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα με τρόπους που θα υποστήριζαν τη μεταξύ τους διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα.

Μέλη των επιτροπών συγγραφής παραδέχθηκαν ότι ουδέποτε έλαβαν ξεκάθαρες κατευθυντήριες γραμμές, δεν ενημερώθηκαν για την αποστολή τους, ενώ ορισμένοι δεν είχαν καν ερωτηθεί για τη συμπερίληψή τους στις επιτροπές (Χρυσάνθου, *Φιλελεύθερος*, 15.02.2009). Παράλληλα, το γεγονός ότι ορισμένες επιτροπές ήταν μονομελείς (π.χ. χημεία, προσχολική εκπαίδευση), ακύρωσε εκ των προτέρων οποιαδήποτε (ενδεχόμενη) διαβούλευση, εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων και αντιπαράθεση επιχειρημάτων για οριστικοποίηση εισηγήσεων (ό.π.π.).

Ταυτόχρονα με τη συγγραφή και γνωστοποίηση των λεπτομερών προτάσεων για κάθε μάθημα, έγινε δημοσιοποίηση ενός συνοπτικού τόμου σε όλα τα κόμματα, στον Πρόεδρο της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής Παιδείας, στις εκπαιδευτικές οργανώσεις και στους συνδέσμους γονέων. Ο συνοπτικός τόμος ήταν αποτέλεσμα της επεξεργασίας των κειμένων των ΝΑΠ, από τους μάχιμους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον πρόεδρο της ΕΔΑΠ, ο περιληπτικός τόμος αποτελούσε σύνοψη των προτάσεων στη μορφή που ήθελαν να έχουν τα ΑΠ (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 28.03.2010). Συνιστούσε τη βάση για τη δημόσια διαβούλευση που είχε διάρκεια μέχρι τις 30.04.2010.

Ο ίδιος ανέφερε ότι δεν υπήρχαν ιδιαίτερα προβλήματα σε κάποιο μάθημα. Ωστόσο, όπως εξήγησε σε συνέντευξή του (Μαυρουδή, *Σημερινή*, 03.01.2010, σ. 24, έμφαση δική μας):

Το βασικό πρόβλημα εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι επικεφαλής των επιτροπών χαρακτηρίζονται από άρτια επιστημοσύνη στο γνωστικό τους αντικείμενο, **αλλά όχι από κοινές απόψεις στα θέματα των αναλυτικών προγραμμάτων**. Εκφράστηκε η άποψη ότι αυτό θα μπορούσε να υπερκεραστεί με ένα κείμενο κατευθυντήριων γραμμών από τη δική μας Επιτροπή. Δεν συμμερίζομαι αυτή την αισιοδοξία, επειδή οι διαφορές ανάμεσα στους επιστήμονες δεν είναι αποτέλεσμα άγνοιας, αλλά συνειδητής διαφορετικής προσέγγισης. Αντίθετα, είμαι βέβαιος ότι **μετά την υποβολή των προγραμμάτων σπουδών από όλες τις επιτροπές μπορούμε να βρούμε την απαραίτητη κοινή γλώσσα και γραφή**.

Η πιο πάνω παραδοχή σε σχέση με τη διαφορά απόψεων των εμπλεκόμενων θα έπρεπε να είχε ενεργοποιήσει τη λήψη προληπτικών μέτρων, έστω κι εκ των υστέρων, σε σχέση με τη διασφάλιση ομοιομορφίας στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Θεωρούμε ότι ο έλεγχος και η ανατροφοδότηση από την αρμόδια επιτροπή (ΕΔΑΠ) σε τέτοιας εμβέλειας εγχείρημα, θα

μπορούσε να «προλάβει» μεταγενέστερα «προβλήματα», ενισχύοντας τους συνεκτικούς δεσμούς ανάμεσα στα διάφορα ΠΣ.

Επιπλέον, μια τέτοια παρέμβαση εκ μέρους της ΕΔΑΠ, ενδεχομένως να αφαιρούσε από το εγχείρημα την ένταση από αντιδράσεις οι οποίες θα ήταν αντίθετες στα προτεινόμενα και θα χρησιμοποιούσαν ως εγχείρημα την ασάφεια στους όρους εντολής για τη συγγραφή των ΑΠ και την ανομοιομορφία του τρόπου συγγραφής των κειμένων για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Θα μπορούσε δηλαδή να είχε αποφορτίσει το όλο εγχείρημα από μεταγενέστερες αντιπαραθέσεις, οι οποίες τελικά δεν αποφεύχθηκαν. Έτσι, μετά την παράδοση των κειμένων των ΑΠ, εντοπίστηκαν αντιδράσεις οι οποίες έκαναν αναφορά σε διαφορά προσεγγίσεων στη συγγραφή των ΑΠ καθώς και σε απόκλιση από τις αρχές της ΕΕΜ (εκ μέρους του καθηγητή Καζαμία, Κυριακίδου, βλ. *Φιλελεύθερος*, 15.06.2009) και του προοίμιου (εκ μέρους του Ν. Τορναρίτη, βλ. *Ψαριά, Πολίτης*, 22.05.2010).

Η ανακολουθία στη δομή των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και η ανομοιομορφία στον τρόπο εργασίας των υποεπιτροπών συγγραφής αναδείχθηκε από την ΠΟΕΔ (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.05.2010). Σε σχέση με το ΑΠ Γλώσσας, η Επιστημονική Επιτροπή Αξιολόγησης κατέγραψε ότι η έννοια του κριτικού γραμματισμού απουσίαζε από το Προοίμιο αλλά συμπεριλήφθηκε στο ΑΠ. Όπως επισήμανε, αυτό αποτελούσε μέτρο αξιολόγησης της επάρκειας του ΝΑΠ (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014).

Η διενέργεια συνεντεύξεων για εξέταση των απόψεων των επαγγελματικών κλάδων και εκπαιδευτικών, των εκπροσώπων του Γραφείου Αναλυτικών Προγραμμάτων, των συνδέσμων επιθεωρητών και συντονιστών ομάδων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης των ΝΑΠ, ανέδειξε μια σειρά από σημεία, τα οποία παραθέτουμε στη συνέχεια εφόσον αντανακλούν τον τρόπο διαχείρισης της αλλαγής.

Οι εμπλεκόμενοι φορείς κατέγραψαν ότι οτιδήποτε είχε παραδοθεί από τις υποεπιτροπές συγγραφής έγινε δεκτό, έστω κι αν δεν είχε καμία σχέση με το Προοίμιο, το οποίο διατύπωνε τη φιλοσοφία και τις επιδιώξεις των ΝΑΠ. Παράλληλα, υπέδειξαν την απουσία κοινού πλαισίου ανατροφοδότησης για όλες τις ομάδες εργασίας, όπως και την απουσία διασυνδέσεων ανάμεσα στις δύο βαθμίδες, οι οποίες αν και είχε λεχθεί ότι θα συνεργάζονταν στην πορεία χωρίστηκαν, αναπτύσσοντας ξεχωριστά ΑΠ.

Όλα τα πιο πάνω, προσυπογράφουν την ανάγκη παροχής ξεκάθαρων κατευθυντήριων γραμμών και συνεχούς ανατροφοδότησης επί των όσων παράγονται με όρους διασφάλισης της συνοχής και συνεκτικότητας μεταξύ του παραγόμενου υλικού. Στην υπό μελέτη περίπτωση, η διάσταση αυτή φαίνεται να παραμελήθηκε.



Η έλλειψη θεσμικής διαδικασίας ελέγχου και ανατροφοδότησης για τα ΑΠ αντικατοπτρίζεται και στην απόφαση του προέδρου της ΕΔΑΠ να προωθήσει τα ΑΠ στον υΠΠ τον Αύγουστο του 2010, χωρίς τη διατύπωση γνώμης για το σώμα γνώσεων, για τη διδακτική προσέγγιση και πώς αυτά θα αξιολογούνταν μέσα στο σχολικό έτος (Ψαριά, *Πολίτης*, 31.08.2010). Σύμφωνα με τον ίδιο τα ΝΑΠ επρόκειτο να λάβουν την οριστική τους μορφή στο τέλος του σχολικού έτους 2010-2011.

Έχουμε την πεποίθηση ότι ο μη καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης των ΝΑΠ εκ μέρους της αρμόδιας επιτροπής, σε συνδυασμό με την εκ των προτέρων απουσία κατευθυντήριων γραμμών και θεσμοθέτησης ασφαλιστικών δικλίδων διασφάλισης κοινής γραφής και λειτουργικών διασυνδέσεων ανάμεσα στα διάφορα ΠΣ, φαίνεται να λειτούργησε απονομιμοποιητικά εφόσον ακολούθησαν αντιδράσεις, οι οποίες καλούσαν για διαμορφωτική αξιολόγηση στη βάση τεκμηριωμένων κριτηρίων αξιολόγησης.

#### **Αποφάσεις που λήφθηκαν για έλεγχο, προώθηση και υποστήριξη της αλλαγής**

Για έλεγχο της αλλαγής, αποφασίστηκε η σύσταση Επιτροπών οι οποίες θα λειτουργούσαν ελεγκτικά. Συγκεκριμένα, στις 21.05.2009 συστάθηκαν τρεις Διαθεματικές Συμβουλευτικές Επιτροπές, ώστε να διασφαλιστεί ότι τα νέα ΠΣ θα υιοθετήσουν παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που να συνάδουν με την υιοθέτηση της πολιτικής για ένα «ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο» (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014, σ. 26).

Αν και η σύσταση των Επιτροπών (Συμβουλευτική Επιτροπή για την *Ειδική Αγωγή*, Συμβουλευτική Επιτροπή για τη *Διαφυλική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Συμβουλευτική Επιτροπή για τις *Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών*) αποσκοπούσε στον οριζόντιο έλεγχο των ΝΑΠ, η Έκθεση της Επιτροπής Αξιολόγησης κατέδειξε ότι τα διάφορα προγράμματα σχεδιάστηκαν «χωρίς οριζόντια σύνδεση μεταξύ τους» ιδιαίτερα όσον αφορά σημαντικά θέματα (π.χ. ΤΠΕ, διαπολιτισμικότητα, φύλο, ειδική εκπαίδευση) (ό.π., σ. 10).

Επιπλέον, με απόφαση του Υπουργικού ημερομηνίας 13/10/2009, διορίστηκε Ειδική Συμβουλευτική Επιτροπή στελεχωμένη από έξι επιφανείς ακαδημαϊκούς, η οποία επιφορτίστηκε με το καθήκον να λειτουργήσει ως μια δικλίδα ασφαλείας, τόσο για το περιεχόμενο των ΠΣ των κύριων γνωστικών αντικειμένων, όσο και για τη διαδικασία της διαμόρφωσής τους. Στους έξι προστέθηκε στις 4 Φεβρουαρίου 2010 ο Α. Καζαμίας.

Όπως καταγράφεται στην Έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης, ο κ. Καζαμίας ουδέποτε ειδοποιήθηκε για την απόφαση αυτή, ως εκ τούτου, ουδέποτε έλαβε μέρος στην όλη διαδικασία ανάπτυξης των ΑΠ. Χαρακτηριστική είναι και η επιστολή (ημερ. 13.03.2012) προς τον υΠΠ (Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.1), ενός από τους ακαδημαϊκούς που τέθηκαν ως «δικλίδα ασφαλείας». Συγκεκριμένα, ο καθηγητής Λυπουρλής διερωτήθηκε, μεταξύ άλλων, γιατί ορίστηκε μέλος της ομάδας των Αρχαίων Ελληνικών, εφόσον δεν ζητήθηκαν

οι υπηρεσίες του και οι υπεύθυνοι για το ΑΠ των Αρχαίων προχώρησαν σε εκδόσεις βιβλίων, χωρίς να τον εμπλέξουν. Μέσω επιστολής του, ζήτησε «αποσύνδεση» του ονόματός του από τη Μεταρρύθμιση και τα Αρχαία Ελληνικά (ό.π.π., σ. 28).

Τα πιο πάνω, καταδεικνύουν αδυναμίες συντονισμού και ελέγχου της υλοποίησης επιμέρους αποφάσεων που λήφθηκαν.

Επιπρόσθετα, για προώθηση και υποστήριξη της εφαρμογής των ΝΑΠ, το ΥΠΠ αποφάσισε όπως συγκροτήσει επιμέρους σώματα τα οποία θα εξυπηρετούσαν τον σκοπό αυτό. Η Επιτροπή Προώθησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΕΠΑΠ), δημιουργήθηκε για την περίοδο από τον Σεπτέμβριο του 2010 μέχρι το τέλος του 2011 (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 31.10.2010). Στην ΕΠΑΠ, υπό την προεδρία της Γενικής Διευθύντριας του ΥΠΠ, συμμετείχαν εκπρόσωποι όλων των διευθύνσεων (2 επιθεωρητές Δημοτικής, 2 επιθεωρητές Μέσης, 1 επιθεωρητής Τεχνικής εκπαίδευσης) και 1 εκπρόσωπος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ). Επιστημονικός σύμβουλος της Επιτροπής ήταν ο καθηγητής Τσιάκαλος.

Η ΕΠΑΠ ανέλαβε την προώθηση της εφαρμογής των ΝΑΠ στην εκπαίδευση, μέσω επικοινωνίας με όλες τις ομάδες εργασίας.

Το δεύτερο διύπηρεσιακό σώμα το οποίο συστάθηκε (υποστηρικτές) κλήθηκε, κατά τη γνώμη μας, να λειτουργήσει ως διευκολυντής της αλλαγής (βλ. Havelock & Zlotolow, 1995). Συγκροτήθηκε από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στο ΥΠΠ και από επιθεωρητές, οι οποίοι λειτούργησαν ως σύνδεσμοι με το υπόλοιπο σώμα των επιθεωρητών (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 31.10.2010). Τα μέλη των ομάδων υποστηρικτών, τα οποία καθοδηγούνταν από την ΕΔΑΠ, ανέλαβαν να καλύψουν τις ανάγκες της επιμόρφωσης και της δημιουργίας τράπεζας εκπαιδευτικού υλικού (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 09.05.2011). Έλαβαν μέρος στις κεντρικές επιμορφωτικές δράσεις, ενώ παράλληλα, συνεργάστηκαν με τους επιμορφωτές και τους πανεπιστημιακούς κάθε γνωστικού αντικείμενου για την ετοιμασία του «Οδηγού για τον εκπαιδευτικό» και τον καθορισμό των χρονοδιαγραμμάτων εισαγωγής των ΑΠ για κάθε μάθημα. Ταυτόχρονα, παρείχαν υποστήριξη σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 09.05.2011; Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 31.10.2010). Στην ομάδα υποστηρικτών για το γλωσσικό μάθημα συμπεριλήφθηκαν 14 άτομα που ανέλαβαν συμβουλευτικό ρόλο.

Εγκύκλιος ημερ. 8 Νοεμβρίου 2011 (Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3097a.pdf>) αναφορικά με τη στήριξη σχολείων στην εφαρμογή του ΝΑΠ Γλώσσας, ενημέρωσε ότι οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συγκροτούσαν τις ομάδες υποστηρικτών της Γλώσσας (λειτουργοί ΠΙ, λειτουργοί γραφείου ΑΠ και ειδικοί σύμβουλοι), ήταν στη διάθεση των σχολικών μονάδων για συνεργασία και στήριξη του προσωπικού σε σχολική βάση.

Μεταγενέστερη εγκύκλιος ημερ. 14 Σεπτεμβρίου 2012 (Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3435a.pdf>) ενημέρωσε ότι η ομάδα μπορούσε να

συμμετέχει σε συνεδρίες προσωπικού για συζήτηση θεμάτων και αποριών, να συνοικοδομήσει ενότητα/ενότητες με ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς, να παρακολουθήσει μαθήματα και να συζητήσει με τους εκπαιδευτικούς παρέχοντας ανατροφοδότηση, να καθοδηγήσει σε σχέση με τη διαχείριση του αναρτημένου υλικού στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ και να ενισχύσει πυρήνες διάχυσης ιδεών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Οι αποφάσεις του ΥΠΠ για καταρτισμό των δύο πιο πάνω σωμάτων φαίνεται να αποσκοπούσαν στην ενεργοποίηση μηχανισμών, οι οποίοι θα αναλάμβαναν τον σχεδιασμό ενός προγράμματος παροχής υποστήριξης και διαχείρισης της αλλαγής. Ο ρόλος τους πέραν από την προώθηση των ΑΠ (εκ μέρους της ΕΠΑΠ), εστίαζε στην παροχή βοήθειας, στήριξης και συνδρομής (εκ μέρους των υποστηρικτών).

Η ομάδα των υποστηρικτών κλήθηκε, όπως αποτιμούμε, να ενισχύσει, να υποστηρίξει και να «πείσει» τους εμπλεκόμενους να αλλάξουν, υιοθετώντας τις αλλαγές και ενσωματώνοντάς τις στις καθημερινές τους πρακτικές (βλ. Hord *et al.*, 1987) Λειτουργήσει όχι μόνο ως παροχέας λύσης αλλά και ως συνδετικός κρίκος με γνωσιολογικούς πόρους (βλ. Havelock & Zlotolow, 1995), εφόσον τα άτομα τα οποία συγκρότησαν την ομάδα αυτή ήταν σε θέση να ενισχύσουν γνωσιολογικά τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους για ενσωμάτωση και πρακτική εφαρμογή των αλλαγών στη διδακτική τους πράξη.

Τα προαναφερθέντα, επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι στη διαδικασία της αλλαγής συμπεριλαμβάνεται και συμμετέχει μεγάλος αριθμός ατόμων. Στην υπό μελέτη περίπτωση, η ύπαρξη διαφορετικών ατόμων σε κάθε στάδιο, φαίνεται να δυσχέρανε την πληρότητα, συνεκτικότητα και συνέπεια μεταξύ των όσων προτάθηκαν, εφόσον οι διαφορετικές θεωρήσεις και υποστηρικτικοί μηχανισμοί που παρεμβλήθηκαν, θεωρούμε ότι λειτούργησαν αποπροσανατολιστικά για τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς).

Η πιο πάνω παρατήρηση καταγράφεται σε δηλώσεις οι οποίες υπέδειξαν ότι άτομα τα οποία ενεπλάκησαν για πρώτη φορά σε μεταγενέστερα στάδια προώθησης των ΑΠ στα σχολεία, παρουσιάστηκαν να αντιμετωπίζουν «σοβαρά ελλείμματα ενημέρωσης και εμπάθυνσης» (Μαυρογιώργος & Αθανασίου, *Πολίτης*, 30.10.2011, σ. 72), εφόσον η απουσία τους στα πρώτα στάδια, διαφοροποιούσε την κατανόησή τους από εκείνη των μελών στις υποεπιτροπές συγγραφής.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη διάχυση διαφορετικών κάθε φορά προσεγγίσεων αναφορικά με τα όσα προτάθηκαν για εφαρμογή. Χαρακτηριστικές είναι οι τοποθετήσεις εκ μέρους επιθεωρητών και των Ομάδων Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των ΑΠ, οι οποίες αντανακλούν την επίδραση που επέφερε ο τρόπος διαχείρισης της αλλαγής.

Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις τους, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναλάμβανε ο Σύνδεσμος επιθεωρητής και οι σύμβουλοι, με αποτέλεσμα οι επιθεωρητές που επισκέπτονταν τα σχολεία, για να καθοδηγήσουν εκπαιδευτικούς να μην έχουν κοινή πολιτική με αυτούς που έκαναν τις επιμορφώσεις (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014).

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι οι επιθεωρητές δε συμμετείχαν στη διαδικασία ανάπτυξης των ΝΑΠ, παρόλες τις διαβεβαιώσεις που δόθηκαν εκ μέρους του υΠΠ Α. Δημητρίου προς τον Πρόεδρο του Κλάδου Επιθεωρητών, καθιστά αντιληπτό ότι δεν έπρεπε να συμμετέχουν ούτε στην επιμόρφωση, εφόσον δεν αποτελούσαν ενημερωμένους επιμορφωτές. Οι επιθεωρητές, σε ορισμένες περιπτώσεις εξέφραζαν και τη διαφωνία τους για το περιεχόμενο και τις εμφάνσεις των ΝΑΠ, «μια και είχαν αποκλειστεί από τη διαδικασία ανάπτυξης των προγραμμάτων» (ό.π.π., σ. 332), ενώ υπήρχαν περιπτώσεις που «διέδωσαν ότι θα σταματήσει η εφαρμογή της μεταρρύθμισης στη Γλώσσα» (ό.π.π., σ. 167).

Σύμφωνα με τον καθηγητή Μαυρογιώργο, το απαιτούμενο είναι ουσιαστική εμβάθυνση σε ό,τι αποφασίζεται (Μαυρογιώργος, *Πολίτης*, 06.02.2011), με τρόπο που να διασφαλίζει ότι οι διαδικασίες δεν αναλώνονται σε συντονισμό οργάνων, επιτροπών και διαδικασιών αλλά λειτουργούν με όρους συνάφειας και συνοχής (Μαυρογιώργος & Αθανασίου, *Πολίτης*, 30.10.2011), στα όσα γράφονται, εξαγγέλλονται και προωθούνται από μέλη τα οποία εμπλέκονται στα διάφορα στάδια της ΕΜ.

#### **Αποφάσεις για διασφάλιση της απαιτούμενης υποστήριξης και νομιμοποίηση της αλλαγής**

Στα πλαίσια της δημόσιας διαβούλευσης, η οποία αποσκοπούσε στη διασφάλιση της απαιτούμενης υποστήριξης για οριστικοποίηση των ΠΣ, ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ διενήργησε συναντήσεις για ανταλλαγή απόψεων με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Την ίδια περίοδο, κάθε Κύπριος πολίτης είχε τη δυνατότητα να διατυπώσει τις παρατηρήσεις του διαδικτυακά, εφόσον τα κείμενα είχαν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ. Σύμφωνα με τον κ. Τσιάκαλο η ΕΔΑΠ, θα λάμβανε υπόψη τις θέσεις όλων, θα αξιολογούσε και θα επεξεργαζόταν το υλικό, ενώ ακολούθως, θα το κοινοποιούσε στις επιτροπές που ετοίμασαν το ΑΠ του κάθε μαθήματος ξεχωριστά, ώστε να προβούν στις δέουσες αλλαγές ή/και διορθώσεις (Ψαριά, *Πολίτης*, 09.04.2010). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με μαρτυρίες, η Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή ουδέποτε κλήθηκε να μελετήσει και να τοποθετηθεί επί των θέσεων που συνελέχθησαν.

Συνοψίζοντας, είναι γεγονός ότι η διαδικασία η οποία ενεργοποιήθηκε στα πλαίσια του «δημόσιου εγχειρήματος» επέτρεψε στους πάντες να διατυπώσουν την άποψή τους. Ικανοποιούσε την αρχή της δημοκρατικότητας, ενεργοποιώντας διαφανείς διαδικασίες, αυξάνοντας την ορατότητα του εγχειρήματος και την προσβασιμότητα όσων επιθυμούσαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους. Η διαπραγμάτευση και διαχείριση της αλλαγής μέσα από

μια «συμμετοχική» προσέγγιση, θεωρούμε ότι στόχευε στη μείωση της αντίστασης και στην αύξηση της βιωσιμότητας της αλλαγής (βλ. Memon, 1997; Κουτσελίνη, 2010). Την ίδια όμως στιγμή, ξεδίπλωνε μια χρονοβόρα, αλυσιτελή, μη εποικοδομητική διαδικασία συλλογής απόψεων από ειδικούς και μη. Η έκθεση των όσων παρήχθησαν και ο δημόσιος διάλογος επί των κειμένων των ΑΠ ήταν θεμιτός, παρόλα αυτά η λήψη στοχευμένης ανατροφοδότησης από ειδικούς και άτομα σχετικώς καταρτισμένα θα ήταν προτιμότερη από τον ευρύτερο και για λόγους νομιμοποίησης διάλογο που εκτυλίχθηκε.

### **Αποφάσεις που ενεργοποίησαν την εμπλοκή των αρχικών δρώντων και αποσκοπούσαν στη διάχυση της αλλαγής**

Το ΥΠΠ αποφάσισε την πιλοτική εφαρμογή των ΠΣ τη σχολική χρονιά 2010-2011. Συγκεκριμένα, σχετική εγκύκλιος (ημερ. 08.10.2010, Αρ. Φακ.: ΠΙ 7.7.09.16, <http://www.schools.ac.cy/dme/dmecircular/data/Doc4954.pdf>), διευκρίνισε ότι κατά το σχολικό έτος 2010-2011 θα διενεργείτο η μικρής κλίμακας ελεγχόμενη εφαρμογή συγκεκριμένων θεματικών περιοχών (μπόλιασμα) των ΝΑΠ στα δημόσια Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Κύπρου. Εκεί που θα δοκιμάζονταν τα ΝΑΠ, θα ετοιμάζονταν σημειώσεις, ενώ οι αρμόδιες Επιτροπές θα αξιολογούσαν τα βιβλία. Από πλευράς του, ο Α. Δημητρίου επισήμανε ότι η συγγραφή νέων βιβλίων θα ολοκληρωνόταν σε 2-3 χρόνια.

Την περίοδο μεταξύ 14 Μαρτίου – 25 Μαΐου 2011 πραγματοποιήθηκε το «μπόλιασμα» των προηγούμενων ΑΠ με πτυχές των ΝΑΠ, σε κάποιες τάξεις από την Α' δημοτικού μέχρι και τη Γ' γυμνασίου. Στη φάση αυτή επιλέγησαν 187 δάσκαλοι και 225 καθηγητές, οι οποίοι συμμετείχαν στην Γ' Φάση της Επιμόρφωσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε κανένα έγγραφο δεν γίνεται αναφορά στα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο μπόλιασμα (πέραν της συμμετοχής τους στην Γ' Φάση της Επιμόρφωσης), ούτε στο ποιος είχε την ευθύνη επιλογής τους. Σύμφωνα με το ΥΠΠ, οι λόγοι για τους οποίους αποφασίστηκε το «μπόλιασμα» ήταν, μεταξύ άλλων, οι εξής (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 26.03.2011):

Α) Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα συμμετείχαν, θα κατέθεταν τις απόψεις τους για τα ΝΑΠ, όπως και εισηγήσεις για βελτιώσεις ή διορθώσεις.

Β) Θα περνούσε το μήνυμα, στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, ότι η εισαγωγή των ΝΑΠ δεν είναι κάτι δύσκολο ή νεφελώδες και ότι τα ΠΣ είναι εφαρμόσιμα στην πράξη.

Γ) Το υλικό που θα προέκυπτε (π.χ. σχέδια μαθήματος, διδακτικό υλικό) και το οποίο θα ετοιμαζόταν από τους διδάσκοντες, θα ανέβαινε στο διαδίκτυο και θα ήταν διαθέσιμο προς όλους τους ενδιαφερόμενους.

Δ) Θα δινόταν η δυνατότητα σε άλλους διδάσκοντες να παρακολουθήσουν το μάθημα των συναδέλφων τους, κατ' επέκταση θα δημιουργούνταν δίκτυα εκπαιδευτικών για ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και εισηγήσεων στα σχολεία.

Η μικρή χρονική διάρκεια του «μπολιάσματος» επικρίθηκε, εφόσον, όπως επισημάνθηκε, δεν μπορούσε να αποτελέσει επαρκές μέσο πιλοτικής εφαρμογής των ΑΠ και λήψης ουσιαστικής ανατροφοδότησης (βλ. Κουνναφής, *Φιλελεύθερος*, 20.03.2011; Μιλτιάδου, *Πολίτης*, 30.01.2011). Θεωρούμε ότι στην ουσία αποτελούσε μέσο νομιμοποίησης και έμμεσο τρόπο διάχυσης της αλλαγής στις σχολικές μονάδες, διαμέσου εκπαιδευτικών οι οποίοι κλήθηκαν να λειτουργήσουν ως συνεργοί, δημιουργοί υλικού και προωθητές.

Εκτενέστερα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται να αξιοποιήθηκαν ως φορείς ενίσχυσης της «συλλογικής ικανότητας» (βλ. Fullan, 2010) του συστήματος να οικειοποιηθεί την αλλαγή. Ως εκ τούτου, κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους για τα ΝΑΠ, να αναπτύξουν διδακτικό υλικό και να δώσουν την ευκαιρία στους συναδέλφους τους να παρακολουθήσουν το μάθημά τους, δημιουργώντας δίκτυα εκπαιδευτικών.

Είναι γεγονός ότι όταν οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν και αξιολογούν την επίδραση της αλλαγής, όταν παρατηρούν ενδεικτικές διδασκαλίες και αναλύουν δεδομένα, ανακοινώνοντας την επιτυχία ή αποτυχία τους σε ομάδες, συζητώντας προβλήματα και λύσεις, θέτοντας καινούργιους στόχους για επαγγελματική ανάπτυξη, παροτρύνονται σε προσπάθεια εφαρμογής της αλλαγής με θετική διάθεση (βλ. Stallings, 1989). Παρόλα αυτά, η αναγωγή εκπαιδευτικών σε «επιμορφωτές» ενέχει τον κίνδυνο διατάραξης της σαφήνειας και συνοχής στα μυαλά της πλειοψηφίας των εμπλεκομένων και της ισορροπίας εντός των σχολικών μονάδων, εφόσον κάποια από τα μέλη της σχολικής κοινότητας αναλαμβάνουν μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης ως προς τη διάχυση των όσων ευαγγελίζονται τα νέα ΠΣ.

Το τελευταίο σημείο και ο ρόλος ο οποίος ανέλαβε μερίδα εκπαιδευτικών, φαινομενικά μετατοπίζει το κέντρο βάρους από το ΥΠΠ στη σχολική μονάδα. Παρόλα αυτά, μια δεύτερη ανάγνωση αποκαλύπτει την ευθύνη της αρμόδιας αρχής να διασφαλίσει ότι όλοι όσοι ενεπλάκησαν στο «μπόλιασμα» είχαν κοινή θεωρητική αφετηρία και διαπότισαν τα σχέδια μαθήματος και τη διδασκαλία τους με κοινές πρακτικές. Φανερώνει την αναγκαιότητα παροχής ουσιαστικής στήριξης στις σχολικές μονάδες και στα μέλη τους (διευθυντές και εκπαιδευτικούς) κατά την προώθηση της καινοτομίας, με τρόπους που θα διασφαλίζουν την εδραίωση κουλτούρας συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού και θα παροτρύνουν τη δοκιμή και ανάληψη ρίσκου (βλ. Priestley, Biesta, Philippou & Robinson, 2015).

Σύμφωνα με τη Μιλτιάδου (*Πολίτης*, 30.01.2011), φιλόλογο και συνδικαλίστρια της ΝΕΑΣ ΠΝΟΗΣ, η αναποτελεσματικότητα του «μπολιάσματος» σχετιζόταν με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούσαν να ενημερωθούν επαρκώς για τις διατάξεις των ΑΠ, από συναδέλφους οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια και τώρα

συμμετείχαν στο μπόλιασμα. Όπως η ίδια κατέγραψε, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς αυτούς εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους σε σχέση με τα σεμινάρια, γιατί αρκετές ώρες αναλώθηκαν «σε θεωρητικές αναφορές και συζητήσεις για τους σκοπούς, τους στόχους και τις νέες διατάξεις των ΑΠ χωρίς να παρουσιάζουν οι λειτουργοί των σεμιναρίων διδακτικές προσεγγίσεις ή σχέδια μαθήματος κάτι που θα έπρεπε να αποτελεί προτεραιότητά τους» (σ. 72). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην επιμόρφωση, δεν εξασκήθηκαν πρακτικά στην εφαρμογή των προνοιών των ΝΑΠ. Ωστόσο, κλήθηκαν να μοντελοποιήσουν τις πρόνοιες αυτές στη διδασκαλία τους και να τις διαχύσουν στις σχολικές τους μονάδες.

Το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί, η κατανόηση των οποίων (γύρω από τα ΝΑΠ) δεν εξετάστηκε, κλήθηκαν να λειτουργήσουν ως φορείς παραγωγής νέου εκπαιδευτικού υλικού, πιστεύουμε ότι αποτελεί μία ακόμη προβληματική πτυχή της διαχείρισης που έλαβε η ΕΜ. Αν και προωθήθηκε από το ΥΠΠ, επενδυμένη με το επιχείρημα του υΠΠ Γ. Δημοσθένους ότι «η σημαντικότητα της εμπλοκής αυτών που εφαρμόζουν εκπαιδευτικό υλικό στις διαδικασίες ετοιμασίας αυτού του υλικού (learning by doing, ownership) είναι καταλυτική» (*Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*, 08.05.2012), παρόλα αυτά φαίνεται να λειτούργησε αντιμεταρρυθμιστικά.

Ειδικότερα, αν και η ανάπτυξη υλικών από το ίδιο το προσωπικό τους κάνει να αισθάνονται ότι η επαγγελματική τους κρίση εκτιμάται, αυξάνει το αίσθημα της ιδιοκτησίας και διασφαλίζει την απαραίτητη δέσμευση για εφαρμογή του προγράμματος (βλ. Havelock & Zlotolow, 1995), παρόλα αυτά καλεί για περισυλλογή σε σχέση με την καταλληλότητα του υλικού αυτού.

Στην υπό μελέτη περίπτωση, το ζητούμενο θα ήταν η δημιουργία μιας βάσης δεδομένων, η οποία θα είχε κοινά επιστημονικά κριτήρια τα οποία θα αντανάκλυσαν το περιεχόμενο των ΑΠ και τις διδακτικές προσεγγίσεις που περιλήφθηκαν σε αυτά (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014). Αντί αυτού, η διαδικασία που ακολουθήθηκε, επέφερε προβλήματα ως προς τον σχεδιασμό του διδακτικού υλικού και την μετέπειτα διαδικασία αξιολόγησής του, ως προς την συμβατότητά του με το κάθε ΑΠ. Το πρόβλημα αυτό επηρέασε και την υλοποίηση των ΑΠ, αφού υπήρξε σύγχυση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για το τι έπρεπε να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και πότε. Σύμφωνα με την Έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης θα έπρεπε να αποφευχθεί η ασάφεια σε σχέση με το ποιος είχε δικαίωμα να αναρτά υλικό στο διαδίκτυο ή ποια ήταν η διαδικασία για να μην δημιουργείται σύγχυση και να μην καταλήγουν οι εκπαιδευτικοί σε αναπαραγωγή του υλικού, χωρίς τη χρήση του ΝΑΠ.

Επιπλέον, αν και η κίνηση του ΥΠΠ για διενέργεια δειγματικών διδασκαλιών εκ μέρους ατόμων που θα συμμετείχαν στο «μπόλιασμα» και κατάθεση απόψεων - εισηγήσεων για βελτίωση, παρότρυνε την εμπλοκή τους σε ουσιώδεις διαδικασίες παροχής

ανατροφοδότησης, με σκοπό να διαφοροποιήσει την κουλτούρα της αντίστασης (βλ. Rusch & Perry, 1999), παρόλα αυτά δεν φαίνεται να ενεργοποίησε αντίστοιχες ρυθμίσεις οι οποίες θα παρείχαν στήριξη στα άτομα τα οποία ανέλαβαν κομβικό ρόλο κατά τη διάρκεια του «μπολιάσματος». Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση εκ μέρους του προέδρου της ΠΟΕΔ Φ. Φυλακτού, ο οποίος υπερτόνισε ότι οι εκπαιδευτικοί «επωμίστηκαν μεγάλο βάρος για την εφαρμογή των ΝΑΠ, χωρίς να έχουν την απαιτούμενη στήριξη και βοήθεια» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.07.2013. σ. 27).

Τα πιο πάνω, μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε τη θεώρηση ότι η μη χρήση οποιουδήποτε διαγνωστικού εργαλείου εντοπισμού των ανησυχιών και απόψεων των εκπαιδευτικών και η αδυναμία διασφάλισης της πλήρους ενημέρωσής τους (στα πλαίσια των επιμορφωτικών δράσεων), φαίνεται ότι δεν μπόρεσαν να συμβάλλουν στη μείωση της ανασφάλειας που βίωναν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την εφαρμογή των προτεινόμενων αλλαγών. Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, αντιλήφθηκαν τις αλλαγές ως επιβάρυνση και αύξηση των απαιτήσεων που σχετίζονταν με την υλοποίηση των διδακτικών τους καθηκόντων (βλ. Ταλιαδώρος, Πολίτης, 30.01.2011), γεγονός το οποίο μεγιστοποίησε τις πρακτικές δυσκολίες εφαρμογής του ΑΠ.

#### **«Θεραπευτικές» αποφάσεις που λήφθηκαν για υποστήριξη της αλλαγής σε επίπεδο σχολικής μονάδας**

Η ανακοίνωση εκ μέρους του ΥΠΠ για τους τρόπους με τους οποίους οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί θα συνέβαλαν κατά τη διάρκεια του «μπολιάσματος», δεν έκανε καμία αναφορά σε συμπερίληψη της ηγεσίας, η οποία θα έπρεπε να έχει καταλυτικό, υποστηρικτικό ρόλο στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης, στη διευκόλυνση της απαραίτητης ομαδικής εργασίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (βλ. Koutselini & Patsalidou, 2013; Snoek & Moens, 2011), με τρόπους που θα διευκόλυναν την εφαρμογή της αλλαγής.

Η διαθέσιμη αρθρογραφία αλλά και σχετικές εγκύκλιοι που μελετήθηκαν, κατέδειξαν το γεγονός ότι ο ρόλος του διευθυντή, δεν κατέλαβε τη θέση που έπρεπε σε σχέση με την ενισχυτική, δυνητική συνεισφορά που θα μπορούσε να έχει, κατά την προώθηση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής. Στην εξαγωγή του συμπεράσματος αυτού οδηγούν οι περιορισμένες αναφορές οι οποίες εντοπίστηκαν, οι οποίες κατά κύριο λόγο σχετίζονταν με τη διοργάνωση και την παροχή ενημερωτικών – επιμορφωτικών προγραμμάτων και δράσεων προς τα διευθυντικά στελέχη.

Αποσπάσματα από συνεντεύξεις διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην έκθεση αξιολόγησης επισήμαναν την εκτίμησή τους ότι η (ενημερωτική) τους επιμόρφωση, ήταν ανεπαρκής. Ειδικότερα, τα διευθυντικά στελέχη έκαναν λόγο για απουσία εστιασμένης επιμόρφωσης, η οποία θα μπορούσε να τους ενισχύσει σε θέματα διαχείρισης της αλλαγής αλλά και πρακτικής επιμόρφωσης, η οποία θα παρείχε εισηγήσεις για την εφαρμογή του ΑΠ,



σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014).

Η μη έγκαιρη αναγνώριση του ρόλου που έπρεπε να λάβουν οι διευθυντές κατά την εφαρμογή της αλλαγής και η αδυναμία παροχής επιμορφωτικών δράσεων οι οποίες θα τους καθιστούσαν ικανούς να διαχειριστούν την αλλαγή σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αποτέλεσαν αδυναμίες διαχείρισης της αλλαγής εκ μέρους των αρμόδιων φορέων χάραξης πολιτικής.

Η αναγνώριση του «αναβαθμισμένου ρόλου» που πρέπει να κατέχει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, εντοπίστηκε εκ μέρους του ΥΠΠ, λίγο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2011-2012. Με σχετική εγκύκλιο (ημερ. 01.09.2011, Αρ. Φακ.: 7.11.09/8, 5.13.04.3, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde2947a.pdf>), ο Ε. Νεοκλέους υπογράμμισε την ευθύνη του σχολικού ηγέτη να διασφαλίζει την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, «αξιοποιώντας ορθά και σοφά το περιβάλλον, γενικά, και το ανθρώπινο δυναμικό του, ειδικότερα, εμπλέκοντας ουσιαστικά και εποικοδομητικά τη Διευθυντική Ομάδα, όλα τα μέλη του Προσωπικού και τους λοιπούς συνεργάτες και εταίρους του (Σύνδεσμο Γονέων και Κηδεμόνων, Σχολική Εφορεία κ.λπ.) έχοντας πλήρη επίγνωση του πώς θα επιτύχει να μετατρέψει το όραμα σε πράξη» (ό.π.π., σ. 1).

Σε μεταγενέστερο στάδιο (το 2012), ο ίδιος ανακοίνωσε την ίδρυση της ενδοτμηματικής «Επιτροπής ανάπτυξης και βελτίωσης σχολικής μονάδας», μετά τη διαπίστωση ενός μεγάλου κενού στους μηχανισμούς για προώθηση των ΝΑΠ και ΝΩΠ σε επίπεδο σχολικής μονάδας (ημερ. 03.04.2012, Αρ. Φακ.: 5.12.06.1, 7.11.12.31, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3280a.pdf>; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 08.04.2012). Η εν λόγω επιτροπή απαρτίστηκε από επιθεωρητές και εκπροσώπους της ΠΟΕΔ, του ΠΙ και της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 08.04.2012).

### **Στρατηγικές διαχείρισης των αρχικών δρώντων και αξιοποίησης της συνεισφοράς τους**

Εντάσσοντας τους σχολικούς ηγέτες στο δυναμικό, το οποίο κλήθηκε να συμβάλλει στην επιτυχία της εφαρμογής των δύο καινοτομιών (ΑΠ, ΩΠ) υπογραμμίστηκε, κατά την άποψή μας, η «ηθική ευθύνη» που είχαν ως ομάδα να συνεργαστούν με τη νεοδιορισθείσα επιτροπή για κάλυψη του κενού που εντοπίστηκε. Η ευθύνη που τους κατανεμήθηκε, φαίνεται να αποσκοπούσε στην αύξηση της λογοδότησής τους σε σχέση με την προσπάθεια που έπρεπε να καταβάλουν για επιτυχή εφαρμογή της αλλαγής.

Με τον τρόπο αυτό ενισχύθηκε η ρητορική του υπουργείου, η οποία έδινε έμφαση στην ευθυγράμμιση της συμβολής των εμπλεκόμενων με την επιτυχημένη έκβαση του εγχειρήματος της μεταρρύθμισης. Σε μια προσπάθεια υπευθυνοποίησης όσων συμμετείχαν ως μέσο διαχείρισής τους, το ΥΠΠ ανέδειξε πτυχές οι οποίες ευθυγραμμίζονταν με τον ρόλο

που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουν στα πλαίσια της βελτίωσης του συστήματος ή/και στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Η πιο πάνω στρατηγική διαχείρισης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε εκ μέρους του ΥΠΠ καθ' όλη τη διάρκεια της μεταρρύθμισης. Συνεπώς, η επιτακτικότητα της συμβολής τους στο όλο εγχείρημα, αναδείχθηκε από διάφορα άτομα της κυβέρνησης. Ο ΠτΔ Δ. Χριστόφιας έκανε επίκληση στον «παιδαγωγικό τους πατριωτισμό» (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 30.01.2009), ενώ ο υΠΠ Α. Δημητρίου κατέγραψε ότι η κοινωνία «αναμένει» ότι οι εκπαιδευτικοί θα συνεργαστούν, για να συντονιστούν με τη μεγάλη προσπάθεια αναβάθμισης της ποιότητας και του είδους της παιδείας που παρέχεται (ΥΠΠ, *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, 09.2009, σ. 2, <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/enimerotiko-deltio-septemvrios-2009.pdf>).

Η συμβολή και συνεργασία κάθε εκπαιδευτικού αλλά και ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας στην εφαρμογή των ΝΑΠ κατέστη ουσιώδους σημασίας τόσο εκ μέρους του υΠΠ όσο και εκ μέρους του προέδρου της ΕΔΑΠ (*Καθημερινή*, 30.08.2010; *Χαραυγή*, 24.08.2008). Από πλευράς του ο Α. Δημητρίου, υπογράμμισε ότι «ένα θαυμάσιο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να μείνει ένα θαυμάσιο κείμενο και τίποτε περισσότερο εάν όλοι όσοι εμπλέκονται και η ίδια η κοινωνία δεν το αγκαλιάσουν με θέρμη και αν δεν κάνει ο καθένας αυτό που του αναλογεί» (*Καθημερινή*, 30.08.2010). Αντίστοιχα, ο Γ. Δημοσθένους σε μήνυμά του για την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2011-2012, απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς υπογραμμίζοντας ότι: «Το μέλλον της νέας γενιάς και το μέλλον της πατρίδας μας εξαρτάται από τη δική σας δραστήρια συμμετοχή στο εγχείρημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» (*Καθημερινή*, 08.09.2011; *Χαραυγή*, 08.09.2011, σ. 14).

Τέλος, εισηγήσεις οι οποίες έγιναν κατά τη διάρκεια της ΕΜ οι οποίες παρότρυναν όπως «η επαγγελματική ανάπτυξη λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του προσωπικού όπως και κατά τον προσωπικό χρόνο των εκπαιδευτικών μέσα από συχνές επισκέψεις στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ όπου τοποθετούνταν τα νέα αναλυτικά και το υποστηρικτικό υλικό (κατευθυντήριες γραμμές, εγκύκλιοι, διδακτικό υλικό, κ.λπ.) μπορούν επίσης να θεωρηθούν ως προσπάθεια υπευθυνοποίησης» (Kontonourki, Theodorou, & Philippou, 2015, σ. 118).

Τα πιο πάνω καταδεικνύουν ότι η αρμόδια κυβερνητική αρχή και στελέχη τα οποία την εκπροσωπούσαν, προσέβλεπαν στη διασφάλιση της εμπλοκής των εκπαιδευτικών και στην αξιοποίηση των δημιουργικών τους δυνατοτήτων. Ο τρόπος με τον οποίο επένδυσαν τις προτροπές τους, αναδεικνύει ευθύνες, ενεργοποιεί/επιτάσσει τη λογοδότηση, κάνοντας επίκληση στη λογική και στο συναίσθημα των αρχικών δρώντων, γεγονός το οποίο (εμμέσως) τους επιβάλλει τη συμμόρφωση στις υποδείξεις που γίνονται. Τα πιο πάνω, θεωρούμε ότι αξιοποιήθηκαν ως τακτικές διαχείρισης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αυτοκυριαρχήθηκαν ως ατομικά υπεύθυνοι για την επιτυχία εφαρμογής του εγχειρήματος της ΕΜ.

## Αποφάσεις για ενίσχυση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: επιμορφώσεις, ενδοσχολική στήριξη, υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό

Ο Α. Δημητρίου υπέδειξε την ανάγκη αναδιοργάνωσης των διαφόρων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων για να μπορέσουν να ανταποκριθούν «στους νέους ρόλους και τις αυξημένες τους ευθύνες» (ΥΠΠ, *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, 09.2009, σ. 2, <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/enimerotiko-deltio-septemvrios-2009.pdf>).

Αναγνωρίζοντας ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών «αποτελεί μια από τις πιο κρίσιμες παραμέτρους που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την απόδοση ενός εκπαιδευτικού συστήματος» (ΥΠΠ, *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, 03.2012, σ. 1, <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia-politismos-martios-2012.pdf>), αποφασίστηκε η αναβάθμιση της παρεχόμενης επιμόρφωσης. Στα πλαίσια αυτά, εγκρίθηκε το έργο «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης» με προϋπολογισμό €5.704.685, το οποίο αξιοποιήθηκε για (οικονομική) στήριξη της μεταρρύθμισης. Το έργο συγχρηματοδοτήθηκε κατά 85% από το ΕΚΤ και κατά 15% από εθνικούς πόρους (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 02.02.2012). Η διευθύντρια του ΠΙ, Αθηνά Μιχαηλίδου, εξήγησε ότι ανάμεσα στις κυριότερες δράσεις του έργου ήταν η παροχή προγραμμάτων επιμόρφωσης στα ΝΑΠ, η ανάπτυξη και έκδοση σχετικού επιμορφωτικού υλικού.

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, τις δύο σχολικές χρονιές 2010-2012, πέρασαν από επιμόρφωση 4.504 εκπαιδευτικοί Γυμνασίων (στα Γυμνάσια εργάζονταν εκείνη τη στιγμή περίπου 3.500 εκπαιδευτικοί) και 3.245 εκπαιδευτικοί Δημοτικής (στα Δημοτικά εργάζονταν περίπου 5.500 εκπαιδευτικοί) (Πενηταξέ, *Σημερινή*, 10.11.2012). Το πρόγραμμα επιμόρφωσης για τα ΝΑΠ, διαμελίστηκε σε τέσσερις φάσεις, οι οποίες αφορούσαν στο πιο κάτω περιεχόμενο και χρονοδιαγράμματα (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 26.03.2011; Ψαριά, *Πολίτης*, 11.09.2010):

**Α' φάση** (Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 2010): Ενημέρωση των στελεχών του ΥΠΠ, των υποστηρικτών και των διευθυντών Μέσης και Δημοτικής, μέσα από σεμινάρια για τα χαρακτηριστικά των ΝΑΠ αλλά και τον τρόπο διαχείρισης και εισαγωγής τους.

**Β' φάση** (Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 2010): Επιμόρφωση επιθεωρητών και υποστηρικτών Μέσης και Δημοτικής (τέλη Σεπτεμβρίου – αρχές Οκτωβρίου), σε εργάσιμο χρόνο (8:30π.μ.-1:00μ.μ.) σε τρεις περιόδους. Η επιμόρφωση θα περιλάμβανε τρία σεμινάρια για κάθε υποστηρικτή.

**Γ' φάση** (Οκτώβριος 2010 – Φεβρουάριος 2011): Κεντρική Επιμόρφωση μάχιμων εκπαιδευτικών σε εργάσιμο χρόνο (8:30π.μ.-1:00μ.μ.). Στην επιμόρφωση θα συμμετείχε ένας εκπαιδευτικός από κάθε σχολείο για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Στο πλαίσιο αυτό, κάθε εκπαιδευτικός θα παρακολουθούσε τρία τετράωρα σεμινάρια σχετικά με το

περιεχόμενο των ΝΑΠ. Κατά τη διάρκεια των τριών σεμιναρίων, κάθε εκπαιδευτικός θα ενημερωνόταν για τα χαρακτηριστικά των ΝΑΠ, για τα καινούργια στοιχεία που εισάγονται στο κάθε ΠΣ και για τη διασύνδεση του Προγράμματος με τις γενικές αρχές των ΝΑΠ. Στη συνέχεια, θα επιμορφωνόταν σε ζητήματα οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφαρμογής προσεγγίσεων και διαδικασιών μάθησης, παραγωγής, αξιοποίησης εκπαιδευτικού/διδασκτικού υλικού, όπως και τρόπους (διαμορφωτικής κυρίως) αξιολόγησης (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 31.10.2010).

Την παρουσίαση των θεμάτων των πιο πάνω σεμιναρίων ανέλαβαν επιμορφωτές (πανεπιστημιακοί που συμμετείχαν στις επιτροπές συγγραφής των διαφόρων ΠΣ) καθώς και επιθεωρητές σε συνεργασία με τους υποστηρικτές. Ταυτόχρονα, επισημάνθηκε ότι το επιμορφωτικό υλικό των σεμιναρίων επρόκειτο να αναρτηθεί σε ειδικό ιστοχώρο του ΠΙ. Μεταξύ των τριών σεμιναρίων της επιμόρφωσης οι υποστηρικτές θα επισκέπτονταν τα σχολεία, με στόχο την προώθηση βιωματικών μορφών επιμόρφωσης.

Οι προϋποθέσεις που τέθηκαν για όσους μάχιμους εκπαιδευτικούς θα συμμετείχαν στην κεντρική επιμόρφωση αφορούσαν στην ύπαρξη πενταετούς (τουλάχιστον) διδακτικής πείρας σε δημόσιο σχολείο ή έθεταν ως προαπαιτούμενο τη συμμετοχή τους στις υποεπιτροπές συγγραφής των ΑΠ, ανεξαρτήτως των ετών υπηρεσίας τους.

Στον Γυμνασιακό κύκλο ένας εκπαιδευτικός από κάθε σχολείο συμμετείχε στην επιμόρφωση για κάθε ένα από τα 17 γνωστικά αντικείμενα. Αντίστοιχα, στην δημοτική εκπαίδευση ένας εκπαιδευτικός από κάθε σχολείο συμμετείχε στην επιμόρφωση για κάθε ένα από τα 6 γνωστικά αντικείμενα.

**Δ' φάση** (Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2010-2011): Ενημέρωση σε επαρχιακό επίπεδο και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα όλων των μάχιμων εκπαιδευτικών. Τα σεμινάρια τα οποία οργανώθηκαν στα πλαίσια της Δ' φάσης αφορούσαν σεμινάρια τα οποία διεξήχθησαν με ευθύνη των επιθεωρητών, προαιρετικά σεμινάρια εκ μέρους του ΠΙ και δράσεις (κεντρικά και ενδοσχολικά) στα νηπιαγωγεία, δημοτικά και γυμνάσια για επιμόρφωση του προσωπικού κατά το διήμερο εκπαιδευτικού (ΥΠΠ, ημερ. 10.11.2010, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc8527.pdf>; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 15.05.2011; Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 31.10.2010).

Τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και τη στήριξή τους μέσα στη σχολική μονάδα, ανέλαβαν οι Π.Λ.Ε (Πρώτοι Λειτουργοί Εκπαίδευσης) και οι Ε.Μ.Ε. (Επιθεωρητές Μέσης Εκπαίδευσης), οι Ειδικοί Σύμβουλοι Μαθημάτων, οι Λειτουργοί του ΠΙ και οι Λειτουργοί του Γραφείου Διαμόρφωσης ΑΠ (ΥΠΠ, ημερ. 08.10.2010, Αρ. Φακ.: ΠΙ 7.7.09.16, <http://www.schools.ac.cy/dme/dmecircular/data/Doc4954.pdf>).

Για καλύτερο προγραμματισμό και υποστήριξη της εφαρμογής του ΑΠ της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, ετοιμάστηκε «Οδηγός αξιοποίησης των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό τη σχολική χρονιά 2011-2012» (ΥΠΠ, ημερ. 10.02.2012, Αρ. Φακ.: 7.11.017.03, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3199a.pdf>).

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2012-2013, η επικέντρωση ήταν στη στήριξη εκπαιδευτικών, οι οποίοι δίδασκαν το μάθημα στις τάξεις του πρώτου κύκλου (Α', Β' και Γ'). Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων αυτών, έπρεπε να υποστηριχθούν με τρόπο ώστε να είναι σε θέση να συνοικοδομήσουν και να εφαρμόσουν στην τάξη τους 3-4 θεματικές ενότητες, μεταξύ Σεπτεμβρίου 2012 και Ιουνίου 2013, με βάση τη φιλοσοφία και τις αρχές του ΑΠ και της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Αντίστοιχα, εκπαιδευτικοί των Δ', Ε' και Στ' τάξεων κλήθηκαν να αναπτύξουν μία με δύο θεματικές ενότητες (ΥΠΠ, ημερ. 14.09.2012, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3435a.pdf>).

Για στήριξη των εκπαιδευτικών που δίδασκαν το μάθημα «Γλώσσα και Πολιτισμός» στη Β' και Γ' Δημοτικού, διοργανώθηκαν προαιρετικά απογευματινά σεμινάρια εκ μέρους του ΠΙ και της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΥΠΠ, ημερ. 10/02/2012, Αρ. Φακ.: 7.11.017.03, [http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=705%3A-1-r-&catid=34%3A2010-06-02-08-27-34&Itemid=65&lang=el](http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=705%3A-1-r-&catid=34%3A2010-06-02-08-27-34&Itemid=65&lang=el)).

Εγκύκλιος ημερ. 2 Απριλίου 2013 (Αρ. Φακ.: 7.11.017.03, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3714a.pdf>) κατέγραψε την ύπαρξη διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού για το Γλωσσικό Μάθημα. Η ετοιμασία τριών τόμων κειμένων για τις τάξεις Α'-Β', Γ'-Δ' και Ε'-Στ', υπό τον τίτλο «Συλλογή Πολυτροπικού Υλικού», συνοδεύεται από σύντομο «Οδηγό Εκπαιδευτικού», με σχετικές οδηγίες για τον κριτικό γραμματισμό, τη λειτουργική διάσταση των γραμματικών δομών, τη λειτουργική αξιοποίηση της δομής της γλώσσας, την αξιολόγηση και τον γραμματισμό στην πρώτη σχολική ηλικία.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά σεμινάρια δεν ήταν αδιάλειπτη, εφόσον σε αρκετές περιπτώσεις η οικεία συνδικαλιστική οργάνωση αποφάσισε αναστολή της συμμετοχής των μελών της από τις επιμορφωτικές δράσεις.

Η ΠΟΕΔ επέκρινε το επιμορφωτικό πλάνο που τέθηκε εκ μέρους του ΥΠΠ, διερωτώμενη πώς μπορεί να προχωρήσει χωρίς συμφωνία για το ΩΠ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 22.10.2010). Επιπρόσθετα, ο πρόεδρος της οργάνωσης Δ. Μικελλίδης, έκανε λόγο για κενά στην επιμόρφωση, τόσο στο περιεχόμενο όσο και στο γεγονός ότι δεν έγινε πρόβλεψη για αντικατάσταση των εκπαιδευτικών που μετείχαν, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ελλείψεις στα σχολεία (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 22.10.2010).

Μετά από τους χειρισμούς εκ μέρους του υΠΠ Γ. Δημοσθένους και τη διαχείριση που έλαβε το θέμα (λ.χ. θεσμοθέτηση διήμερου εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια, συναίνεση για συμμετοχή της οργάνωσης στην ετοιμασία συνοπτικού προγράμματος επιμόρφωσης), η ηγεσία των δασκάλων ανέστειλε τη σχετική απόφαση που έλαβε για αποχή των μελών της από τα επιμορφωτικά σεμινάρια (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 28.03.2012). Την ίδια στιγμή, η ΠΟΕΔ κατάφερε να μεγιστοποιήσει την εμπλοκή της στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, εφόσον οποιαδήποτε (επιπρόσθετη) επιμορφωτική δράση θα διοργανωνόταν εκ μέρους του ΥΠΠ, έπρεπε να λάβει τη σύμφωνη γνώμη της για να υλοποιηθεί.

Όπως καταγράφεται στην έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΝΑΠ χαρακτηρίστηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ελλιπής ή ανύπαρκτη. «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφορούσε κυρίως αλλαγές που έγιναν στο περιεχόμενο/ύλη του κάθε γνωστικού αντικειμένου. Δεν έγινε συστηματική προσπάθεια να στηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να υιοθετήσουν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας» (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014, σ. 316). Η Επιτροπή ανέδειξε το γεγονός ότι το ΠΠ παρακάμφθηκε παντελώς σχεδόν κατά την επιμόρφωση, ενώ αυτός είναι ουσιαστικά ο βασικός του ρόλος. Αυτό, συνέβαλε στην ανεπαρκή επιμόρφωση.

Η ΔΗΚΙ (*ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ – ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ*, 08.02.2011) επισήμανε ότι η παρεχόμενη επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, προκάλεσε σύγχυση στους επιμορφούμενους, λόγω των ποικίλων και συγκρουόμενων απαντήσεων που λάμβαναν ανάλογα με τον εισηγητή του κάθε σεμιναρίου. Απόρροια αυτού ήταν να μην έχει καθοριστεί επαρκώς η πολιτική που πρέπει να ακολουθείται στο γλωσσικό μάθημα.

Όλα όσα παρατέθηκαν πιο πάνω σε σχέση με την επιμόρφωση φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υποβοηθήθηκαν στην οικοδόμηση μιας νέας πρακτικής που θα συμπεριελάμβανε τη συστηματική εξάσκηση στις προτεινόμενες αλλαγές και προσεγγίσεις. Η χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης, σε συνδυασμό με τον ενημερωτικό κατά κύριο λόγο χαρακτήρα της, δεν προσέφεραν ευκαιρίες εντατικής μελέτης και πειραματισμού (βλ. Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 1998), οικοδόμησης νέων αντιλήψεων για τον τρόπο διδασκαλίας (βλ. Wedell, 2009) αλλά ούτε και ευκαιρίες για ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη (βλ. David, 1990).

Οι διαθέσιμες πηγές καταδεικνύουν ότι πολλά από τα προσφερόμενα σεμινάρια ήταν προαιρετικά. Μέρος των σεμιναρίων αυτών, είχε πρακτική/βιωματική βάση, η οποία θα μπορούσε να στηρίξει την εφαρμογή της αλλαγής και να αντισταθμίσει τη θεωρητική κυρίως φύση της υποχρεωτικής επιμόρφωσης. Ως εκ τούτου, το ζητούμενο δεν έπρεπε να είναι η

διασφάλιση της εθελοντικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών, αλλά η παροχή κινήτρων που θα συνέτειναν στη μεγιστοποίηση της εμπλοκής τους.

Η απουσία κινήτρων για συμμετοχή σε απογευματινό χρόνο ή κατά την διάρκεια των διακοπών, ήταν κάτι το οποίο αναδείχθηκε και από τους διευθυντές Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014). Το γεγονός αυτό, θεωρούμε ότι συνέβαλε αρνητικά, εφόσον δε διασφάλιζε τη μέγιστη δυνατή συμμετοχή σε εποικοδομητικές ευκαιρίες μεγιστοποίησης της κατανόησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή που θα μπορούσαν να έχουν οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας.

Επιπλέον, στην περίπτωση του γλωσσικού μαθήματος, η απουσία κοινών θεωρήσεων και ξεκάθαρων γραμμών εκ μέρους των επιμορφωτών ήταν κάτι το οποίο μεγιστοποίησε τις ανησυχίες και αντιδράσεις των εμπλεκομένων.

Το γεγονός ότι οι επιθεωρητές ανέλαβαν επιμορφωτικό ρόλο και το έργο της διάχυσης της φιλοσοφίας των ΝΑΠ, παρόλο που δε συμμετείχαν στην προηγούμενη φάση (ανάπτυξής τους), ήταν μια οξύμωρη επιλογή. Αυτό, λειτούργησε εις βάρος της διασφάλισης συνάφειας, συνοχής και εμπάθυνσης, επιδρώντας αρνητικά στη νοηματοδότηση των επιμορφωτικών δράσεων.

Το γεγονός ότι η επιμόρφωση δεν ήταν απότοκο των αξιολογημένων αναγκών των εμπλεκομένων (βλ. Gillette, 1999; Haynes, 1998), φαίνεται να μεγιστοποίησε την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τα προτεινόμενα. Αυτό το συναίσθημα της αβεβαιότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οδήγησε στη διατύπωση εισήγησης περί επιμήκυνσης της επιμόρφωσης αλλά και του αριθμού των γνωστικών αντικειμένων στα οποία επιμορφώνονταν (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 20.06.2011).

Τέλος, η ασάφεια γύρω από θέματα τα οποία άπτονταν της ΕΜ (π.χ. μη οριστικοποίηση του ΩΠ), φαίνεται να συνέτεινε στη μεγιστοποίηση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους οργάνων.

### **Η ετεροχρονισμένη φύση επιμέρους αποφάσεων που λήφθηκαν για να υποστηρίξουν την εφαρμογή των ΝΑΠ**

Σε σχέση με τον καθορισμό των ΝΩΠ, ο επικεφαλής της ΕΔΑΠ αποφάσισε όπως ακολουθήσει την ανάπτυξη των ΑΠ. Αυτό, σύμφωνα με τη διευθύντρια του ΥΠΠ Ο. Στυλιανού, αποσκοπούσε στην πρόληψη αντιδράσεων και αποφυγή συγκρούσεων (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014).

Το πιο πάνω μας επιτρέπει να κάνουμε μια σειρά από παρατηρήσεις. Καταρχήν, αποφάσεις οι οποίες λήφθηκαν σε σχέση με επιμέρους πτυχές οι οποίες θα είχαν τη δυναμική ικανότητα να υποστηρίξουν την εφαρμογή των ΝΑΠ (λ.χ. ΩΠ), λήφθηκαν ετεροχρονισμένα.

Η αναγνώριση του ότι στον καθορισμό των ΩΠ, εμπλέκονται συμφέροντα και δρώντες (λ.χ. συνδικαλιστικές οργανώσεις, κλαδικές οργανώσεις/σύνδεσμοι), των οποίων η συναίνεση είναι απαραίτητη για τον οριστικοποίηση των ωρολογίων ανέστειλε τη διαχείρισή τους και τη μετατόπισε σε μεταγενέστερο στάδιο. Η απόφαση αυτή, επιβεβαιώνει το γεγονός ότι η διαχείριση της αλλαγής και επιμέρους πτυχών της είναι μια διαδικασία η οποία συντελείται εν μέσω επιρροών και παρεμβάσεων. Αποτελεί μια διαδικασία αλληλοπεριχώρησης και διαπραγμάτευσης.

Είναι γεγονός ότι η διαχείριση της αλλαγής ως μια απρόβλεπτη και δύσκολη διαδικασία, απαιτεί συμβιβασμούς και διενέργεια διαπραγματεύσεων, οι οποίες θα ικανοποιούν τις ομάδες που εμπλέκονται, ούτως ώστε να υπερβούν προσκόμματα που τίθενται κατά την προώθηση ή/και διαπραγμάτευση της αλλαγής.

Παρά τα πιο πάνω και τη δυσκολία που χαρακτηρίζει τη διαχείριση του εγχειρήματος, των δρώντων/ομάδων και συμφερόντων που παρεμβάλλονται, θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι οι επιμέρους δράσεις, οι οποίες θα ενεργοποιηθούν προς υποστήριξη της μεταρρύθμισης θα χαρακτηρίζονται από λογική χρονική αλληλουχία.

Όσον αφορά το διδακτικό υλικό, οι ομάδες των υποστηρικτών των μάχιμων εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη διαδικασία ετοιμασίας των ΝΑΠ, πήραν οδηγίες για να αξιολογήσουν το προηγούμενο εκπαιδευτικό υλικό και να καταθέσουν προτάσεις για νέο (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 26.07.2010), μετά το τέλος της χαρτογράφησης του. Στην αξιολόγηση του προηγούμενου υλικού και στην παραγωγή επιπρόσθετου συμπληρωματικού υλικού ενεπλάκησαν, επίσης, ομάδες πανεπιστημιακών και επιθεωρητών (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.08.2011). Στόχος ήταν η δημιουργία μιας τράπεζας εκπαιδευτικού υλικού για κάθε μάθημα.

Ο υΠΠ Α. Δημητρίου επισήμανε ότι στα πλαίσια της ΕΜ θα ετοιμάζονταν νέα βιβλία (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 08.09.2010). Ταυτόχρονα, υπογράμμισε την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός μόνιμου μηχανισμού παρακολούθησης και αναμόρφωσης των ΑΠ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.05.2008). Αναφερόμενος στη διαδικασία παραγωγής νέου εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου και ψηφιακού), την χαρακτήρισε ένα «περίπλοκο» εγχείρημα, το οποίο θα κρατούσε περίπου πέντε με έξι χρόνια, εφόσον θα έπρεπε να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις για «τον τρόπο με τον οποίο θα παραχθεί το σχετικό υλικό π.χ. εάν θα αναλάβει το έργο η Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, εάν θα προκηρυχθεί διαγωνισμός ή εάν θα γίνει ανάθεση» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.12.2010, σ. 18).



Παρόλες τις δεσμεύσεις του υΠΠ, η έκθεση της Επιτροπής Αξιολόγησης ΑΠ κατέδειξε την ασυνέπεια μεταξύ των δεσμεύσεων και των όσων πραγματοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, η Έκθεση έκανε λόγο για απουσία θεσμοθετημένων διαδικασιών παραγωγής και αξιολόγησης διδακτικών εγχειριδίων και υλικών. Η απουσία τους οδήγησε στην εμφάνιση του ακόλουθου φαινομένου: τα εγχειρίδια και οι προτάσεις διδασκαλίας ή/και το υλικό που ετοίμασαν εκπαιδευτικοί στα σχολεία ή στο ΠΙ εφαρμόζονταν στα σχολεία αντί των ΝΑΠ και σε ορισμένες περιπτώσεις, είχαν πάρει τη μορφή βιβλίου το οποίο δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να προηγηθεί οποιαδήποτε αξιολόγηση/κριτική ανάγνωση του συγκεκριμένου υλικού (ΥΠΠ, Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, 04.07.2014). Ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ Φ. Φυλακτού, επιβεβαίωσε την παραγωγή υλικού και την αποστολή του στα σχολεία χωρίς επαρκή έλεγχο, ενώ επισήμανε ότι «δεν νοείται το θεωρητικό υπόβαθρο ενός μαθήματος να συντάσσεται και να γράφεται από ακαδημαϊκούς οι οποίοι στη συνέχεια να μην έχουν ρόλο και να μη γνωρίζουν καν ότι εκδόθηκαν σχετικά βιβλία για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο» (Κυριακίδου, Φιλελεύθερος, 13.07.2013, σ. 27).

Από πλευράς τους, οι διευθυντές Δημοτικής Εκπαίδευσης κατέγραψαν ότι θα ήταν ορθότερο η δημιουργία του διδακτικού υλικού να προηγηθεί της εφαρμογής των ΑΠ. Αυτό θα προλάμβανε την εμφάνιση διάφορων πρακτικών προβλημάτων που εντοπίστηκαν (π.χ. εκτύπωση του υλικού, αλλαγή του υλικού και έλλειψη οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς για τη χρήση του υλικού), τα οποία προκαλούσαν σύγχυση κατά την εφαρμογή τους (ΥΠΠ, Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, 04.07.2014).

Όλα τα πιο πάνω, επιβεβαιώνουν ότι δράσεις οι οποίες θα έπρεπε να εκκινήσουν ταυτοχρόνως ή/και σε εύλογο μεταξύ τους χρονικό διάστημα, ανακοινώθηκαν και εφαρμόστηκαν ετεροχρονισμένα. Φανερώνουν αδυναμία καθολικού σχεδιασμού και συντονισμού παράλληλων δράσεων, οι οποίες θα στήριζαν επί της ουσίας το εγχείρημα της ΕΜ.

Η ανάπτυξη ΑΠ και ΩΠ, διδακτικού υλικού και εγχειριδίων και η παροχή επιμόρφωσης θα πρέπει να υλοποιούνται με τρόπους που θα ενισχύουν τους μεταξύ τους συνεκτικούς δεσμούς, νοηματοδοτώντας τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Η ετεροχρονισμένη εκκίνηση διαδικασιών, η αποσπασματικότητα ή/και γραμμικότητα στις δράσεις απονοηματοδοτεί τις εμπειρίες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς.

Η συνολική ΕΜ την οποία επαγγέλθηκε η κυβέρνηση δεν φαίνεται να υποστηρίχθηκε από μηχανισμούς, οι οποίοι είχαν την τεχνογνωσία προώθησης παράλληλων δράσεων. Αντί αυτού, στηρίχθηκε στη λήψη γραμμικών αποφάσεων οι οποίες απέδωσαν αποσπασματικότητα στο εγχείρημα. Την ίδια στιγμή, η απουσία μηχανισμών διαρκούς αυτοπαρακολούθησης και αυτοδιόρθωσης των όσων προωθήθηκαν και εφαρμόστηκαν,

τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όσο και κεντρικά δεν κατέστησε την ΕΜ κομμάτι μιας συνεχούς διαδικασίας ουσιώδους ανατροφοδότησης και βελτίωσης.

Ο κατακερματισμός και η αποσπασματική ρύθμιση επιμέρους πτυχών, οι οποίες μετατέθηκαν χρονικά λειτούργησαν επιβαρυντικά στη διασφάλιση της απαιτούμενης συναίνεσης (ειδικότερα στην περίπτωση των ΩΠ Μέσης).

Το γεγονός ότι τα ΩΠ ακολούθησαν τη συγγραφή των ΑΠ κατέληξε στην αδυναμία λειτουργικής διασύνδεσης μεταξύ του διαθέσιμου χρόνου διδασκαλίας και της διδακτέας ύλης ενώ φαίνεται να λειτούργησε επιβαρυντικά, αφήνοντας ελεύθερο τον χώρο στις συνδικαλιστικές οργανώσεις να επιστρέψουν στο τραπέζι των διαπραγματεύσεων, ενσωματώνοντας στον διάλογο νέα επιχειρήματα και αξιώσεις που λειτούργησαν αναβλητικά ως προς την οριστικοποίηση και προώθηση αποφάσεων.

Ο τρόπος με τον οποίο το ΥΠΠ επέλεξε να διαχειριστεί την εφαρμογή των επιμέρους δράσεων, ενίσχυσε το μερίδιό τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, μετατρέποντάς τους σε ισχυρούς εταίρους με συμβολικούς ρόλους. Έτσι, αντέστρεψαν το ισοζύγιο εξουσίας καλώντας το ΥΠΠ να λογοδοτήσει για τις αποφάσεις του και να ικανοποιήσει τα αιτήματά τους. Παράλληλα, κατάφεραν να αναστείλουν ή/και να συνδιαμορφώσουν αποφάσεις (π.χ. απέιχαν από επιμορφωτικές δράσεις, δε συναίνεσαν παρά μόνο στην πιλοτική εφαρμογή του ΩΠ Μέσης).

Τα προσκόμματα τα όποια έμπαιναν σε κάθε στάδιο δημιούργησαν παλινδρομήσεις και αντιμεταρρυθμιστικούς συμβιβασμούς (βλ. Μαυρογιώργος, *Πολίτης*, 05.02.2012), οι οποίοι δυσκόλεψαν την προώθηση και εφαρμογή επιμέρους πτυχών της ΕΜ. Αυτά, σε συνδυασμό με την αποσπασματικότητα και σειριακή, κατακερματισμένη λήψη των αποφάσεων που τέθηκαν προς υλοποίηση, αποδυνάμωσαν την εφαρμοστική ισχύ των επιμέρους δράσεων προσδίδοντας μια αναπόφευκτη χρονικότητα στο εγχείρημα, το οποίο βρέθηκε αντιμέτωπο με συνεχείς αναστολές, παλινδρομήσεις και εκκρεμότητες.

Τα πιο πάνω, φανερώνουν ότι ο συντονισμός παράλληλων δράσεων και η διασφάλιση του ελέγχου της πορείας εφαρμογής, είναι κριτικής σημασίας. Όσα μελετήθηκαν μας αφήνουν να διατυπώσουμε την παρατήρηση ότι αποτέλεσαν παραμέτρους, οι οποίες παραμελήθηκαν.

### **Αποφάσεις και ενέργειες για λήψη ανατροφοδότησης και παροχή καθοδήγησης**

Οι διαθέσιμες πηγές φανέρωσαν ότι το ΥΠΠ έλαβε μια σειρά μέτρων για λήψη ανατροφοδότησης. Τα μέτρα αυτά αφορούσαν στη δημιουργία διαδικτυακής πλατφόρμας, διαμέσου της οποίας οι διδάσκοντες θα μπορούσαν να προβάλλουν τις εισηγήσεις και τους προβληματισμούς τους ως προς το νέο περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 24.12.2010). Συγχρόνως, ο Α. Δημητρίου, εξέφρασε την επιδίωξή του να επισκεφθεί όλα τα σχολεία της Κύπρου (*Χαραυγή*, 06.05.2011). Αναφερόμενος στην

ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, σημείωσε ότι λαμβάνει «μηνύματα συνολικής αποδοχής και πολύ συχνά ενθουσιασμού για το πνεύμα το οποίο έρχεται με τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τις νέες μεθόδους διδασκαλίας» (σ. 34).

Το ΥΠΠ πραγματοποίησε έρευνα για λήψη ανατροφοδότησης σε σχέση με την επιμόρφωση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτή. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, σε γενικές γραμμές, οι διδάσκοντες βαθμολόγησαν το πρόγραμμα της επιμόρφωσης με «λίαν καλώς» (Κυριακίδου, Φιλελεύθερος, 20.06.2011, σ. 3). Η έρευνα κατέδειξε ότι πιο ευχαριστημένοι έμειναν οι καθηγητές σε σχέση με τους δασκάλους, όπως και ότι ο βαθμός ικανοποίησης διαφοροποιείται ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο.

Ειδικότερα, στη γενική δήλωση «Το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δημοτικών και Γυμνασίων για τα νέα αναλυτικά προγράμματα έχει επιτύχει το σκοπό του», τον χαμηλότερο μέσο όρο συγκέντρωσαν τα Νέα Ελληνικά Δημοτικής με 2,75, τα Νέα Ελληνικά Μέσης με 3,08 και τα Μαθηματικά Δημοτικής Εκπαίδευσης με 3,15.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κάποια γνωστικά αντικείμενα, μεταξύ των οποίων και τα Νέα Ελληνικά, επικεντρώθηκαν στη θεωρία. Εισηγήθηκαν την ανάπτυξη δειγματικών διδασκαλιών από ή/και σε συνεργασία με τους επιμορφωτές και παρακολούθησή τους από τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, πρότειναν συνέχιση της επιμόρφωσης ή περισσότερο χρόνο επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί δημοτικής πρότειναν όπως επιμορφωθούν σε όλα τα αντικείμενα που διδάσκουν και όχι μόνο σε ένα.

Μετά την αλλαγή στην ηγεσία του ΥΠΠ, ο Γ. Δημοσθένους έκανε λόγο για ανησυχίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή των ΝΑΠ. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών αφορούσαν στην ετοιμότητά τους να προχωρήσουν σε εφαρμογή των ΑΠ. Οι ανησυχίες αυτές, κάλεσαν το ΥΠΠ να παρέχει διαβεβαιώσεις για εντατικοποίηση της προσφερόμενης επιμόρφωσης, στήριξης και αντιμετώπισης των προβλημάτων μέσα από έναν καλοσχεδιασμένο μηχανισμό κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού (Σωτηρίου, Χαραυγή, 18.09.2011).

Η ανάγκη συλλογής και καταγραφής συγκεκριμένων σημείων αιχμής, κρίσιμων και σημαντικών ερωτημάτων ανά γνωστικό αντικείμενο, διαγνώστηκε από το ΥΠΠ περί τα τέλη του 2012. Μέσω ανακοίνωσης, το Υπουργείο ενημέρωσε την εκκίνηση μιας μεγάλης προσπάθειας καταγραφής των σημείων που απασχολούσαν τους εκπαιδευτικούς και απαιτούσαν την παροχή περαιτέρω διευκρινίσεων (Κυριακίδου, Φιλελεύθερος, 27.11.2012).

Εγκύκλιος του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης ημερομηνίας 20 Νοεμβρίου 2012 (Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.6, <http://www.paideia-news.com/images/stories/ANALYTIKA%20IMOTIKIS.pdf>), προέτρεπε τους εκπαιδευτικούς όπως συνεχίσουν δημιουργικά και διευρύνουν την προσπάθεια που

καταβάλλουν, χωρίς υπερβολές, πανικό και αχρείαστο άγχος. Η εγκύκλιος διευκρίνιζε ότι: «Θα επιχειρηθεί να δοθούν σύντομες και σαφείς γραπτές απαντήσεις που θα ξεκαθαρίζουν το τοπίο» (σ. 3). Πληροφορούσε, επίσης, ότι οι ερωταπαντήσεις θα δημοσιεύονταν σε έναν πρακτικό οδηγό πλεύσης για τα ΑΠ, ο οποίος θα ενημερωνόταν περιοδικά, συμβάλλοντας στην «επίτευξη κοινής αντίληψης και ξεκάθαρης γραμμής από όλους» (σ. 4).

Επιπρόσθετα, το ΥΠΠ ετοίμασε «Οδηγό διαχείρισης νέων αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης». Ο Οδηγός περιλάμβανε πρακτικές συμβουλές προς τους εκπαιδευτικούς δημοτικής καθώς και καθοδήγηση σε σχέση με το επιπλέον διδακτικό υλικό, το οποίο είχε παραχθεί στα πλαίσια της πρώτης χρονιάς επιμόρφωσης και κατά τη διάρκεια του μπολιάσματος σε μερικές σχολικές μονάδες τη σχολική χρονιά 2010-2011 (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 21.08.2011). Παράλληλα, ετοιμάστηκε Οδηγός Διαχείρισης ΝΑΠ Προδημοτικής, Ενημερωτικό τρίπτυχο προς γονείς δημοτικής για τα ΝΑΠ και ΝΩΠ καθώς και Ενημερωτικό Τρίπτυχο προς γονείς δημοτικής σχετικά με την εισαγωγή της διδασκαλίας των Αγγλικών στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού (ΥΠΠ, 01.09.2011β, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.6). Για ενημέρωση των δασκάλων, στάλθηκε αναθεωρημένος οδηγός σταδιακής εισαγωγής των νέων ΠΣ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 23.06.2012).

### Σύνοψη

Συνοψίζοντας, όλα όσα παρατέθηκαν πιο πάνω μας επιτρέπουν να κάνουμε μια σειρά από διαπιστώσεις αναφορικά με τη διαχείριση και υποστήριξη της οποίας έτυχε η ΕΜ και η εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας.

Η πολυπλοκότητα του εγχειρήματος, το οποίο αφορούσε στην αναδόμηση των ΑΠ και στην παρακολούθηση των διάφορων Ομάδων εργασίας, στην παραγωγή νέου διδακτικού υλικού, στην αναδιαμόρφωση του ΩΠ και στην παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης στο ΥΠΠ σε θέματα εκσυγχρονισμού, θα έπρεπε να ενεργοποιήσει τη λήψη ανάλογων «ασφαλιστικών δικλίδων» εκ μέρους της ΕΔΑΠ, η οποία κατέλαβε πολυεπίπεδο και συγκεντρωτικό ρόλο. Η Επιτροπή η οποία κλήθηκε να συντονίσει τις προαναφερθείσες διαδικασίες θα έπρεπε, κατά τη γνώμη μας, να προβεί σε ενέργειες για διασφάλιση της συνοχής μεταξύ των επιμέρους αποφάσεων. Ο τρόπος με τον οποίο έπρεπε να οργανωθούν οι επιμέρους δράσεις για να στηρίζουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (π.χ. πλήρη εφαρμογή των ΑΠ), θα έπρεπε να στηρίζεται σε ένα συνολικό πλάνο, το οποίο θα προνοούσε για ταυτόχρονη ενεργοποίηση επιμέρους διαδικασιών.

Σε αρκετές περιπτώσεις, εντοπίσαμε ότι οι αποφάσεις οι οποίες λήφθηκαν είχαν συγκυριακό (π.χ. για απορρόφηση κονδυλίων σχετικών με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, παραδοχή Τσιάκαλου, βλ. Μαυρουδή, *Σημερινή*, 03.01.2010, σ. 24; παραδοχή Ταλιαδώρου, βλ. Μαυρουδή, *Σημερινή*, 14.03.2010, σ. 31) ή/και θεραπευτικό χαρακτήρα (π.χ. μετά από διάγνωση απουσίας μηχανισμών υποστήριξης σε επίπεδο σχολικής μονάδας – ίδρυση Επιτροπής Βελτίωσης και Ανάπτυξης σχολικής μονάδας, βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*,

22.04.2012; ΥΠΠ, Αρ. Φακ.: 5.12.06.1, 7.11.12.31, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3280a.pdf>), γεγονός που απέδωσε γραμμικότητα και αποσπασματικότητα στις δράσεις που αποφασίστηκαν.

Η απουσία καθολικού σχεδιασμού και προγραμματισμού η οποία επισημάνθηκε και από τη Γενική Ελέγκτρια (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 05.12.2009) και ο τρόπος με τον οποίο σειροθετήθηκαν οι διάφορες δράσεις, θεωρούμε ότι οδήγησε στην αυτοϋπονόμευση της συμβολής που θα μπορούσαν να έχουν εάν είχαν οικοδομηθεί ως κομμάτι ενός ολιστικού πλάνου, το οποίο θα τύγχανε διαπραγμάτευσης και συναπόφασης με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (εκ των προτέρων). Η γραμμικότητα των αποφάσεων που τέθηκαν σε ισχύ, άφησε χώρο για επαναφορά φορέων-δρώντων σε διαφορετικό κάθε φορά 'πεδίο'. Οι κοινωνικοί δρώντες προέβαλαν νέες αξιώσεις, σε κάθε περίπτωση, για παροχή συγκατάθεσης και διασφάλιση συναίνεσης. Το γεγονός αυτό πιστεύουμε ότι δεν συνέτεινε στην εκτόνωση της έντασης, ενώ δυσχέραινε τις διαπραγματεύσεις επιβαρύνοντας τη μνήμη του εγχειρήματος. Την ίδια στιγμή, σύμφωνα με την παραδοχή του Μαυρογιώργου (*Πολίτης*, 05.02.2012) άφησε το εγχείρημα εκτεθειμένο σε εκτενείς χρονισμούς.

Οι αντιφάσεις οι οποίες εντοπίστηκαν, ενδεχομένως, να αποτελούν απόρροια της απουσίας ενός ολιστικού πλάνου συντονισμού και διαχείρισης των αλλαγής. Το γεγονός για παράδειγμα ότι οι επιθεωρητές δεν συμμετείχαν στις διαδικασίες ανάπτυξης των ΝΑΠ, αλλά έλαβαν ουσιαστικό ρόλο κατά την επιμόρφωση, αποτελεί αντίφαση η οποία είχε αρνητικό συνεπακόλουθο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στην κατανόησή τους σε σχέση με το περιεχόμενο των ΝΑΠ.

Είναι σαφές ότι η μεταρρύθμιση προϋποθέτει τη συνεργασία πολλών θεσμών αλλά και ανθρώπων. Τα άτομα τα οποία εντάσσονται στο ανθρώπινο δυναμικό προώθησης των αποφάσεων και πολιτικών που έχουν αναπτυχθεί, θα πρέπει να έχουν επαρκή γνώση σε σχέση με αυτά στα οποία θα εμπλακούν, να γνωρίζουν με σαφήνεια τον ρόλο και τον τρόπο συμβολής τους σε κάθε στάδιο της μεταρρύθμισης. Με τον τρόπο αυτό, η συμβολή τους θα έχει νόημα για τους ίδιους και προστιθέμενη αξία για αυτούς με τους οποίους θα αλληλοεπιδράσουν, προωθώντας τα παράγωγα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό ενδέχεται να συμβάλει, επίσης, στην αποφυγή οποιασδήποτε βραδύτητας, παρανοήσεων και έλλειψης συντονισμού.

Η διαφορετική μεθοδολογία στην ανάπτυξη ΑΠ και διδακτικού υλικού (λ.χ. μη αξιολόγηση και αξιοποίηση των προηγούμενων ΑΠ στη διαδικασία ανάπτυξης ΝΑΠ, αξιολόγηση του βαθμού συμβατότητας προηγούμενου υλικού – το οποίο αντιστοιχούσε σε παλαιότερα ΑΠ – με τα ΝΑΠ και παραγωγή επιπρόσθετου υλικού εκεί όπου χρειαζόταν) αποτέλεσε, κατά τη γνώμη μας, μία ακόμη αντίφαση.

Τέλος, η ανάπτυξη ΑΠ προτού συμφωνηθούν τα ΩΠ, η συγκρότηση των ομάδων συγγραφής από άτομα (ακαδημαϊκούς και μάχιμους εκπαιδευτικούς), τα οποία δεν μοιράζονταν κοινές απόψεις στα θέματα των ΑΠ, η απουσία ομάδας παροχής ανατροφοδότησης και επισκόπησης του αποτελέσματος (κείμενα των ΑΠ), στη βάση γενικών και ειδικών κριτηρίων αξιολόγησης, τα οποία θα διασφάλιζαν σαφείς και ενιαίους επιστημολογικούς, παιδαγωγικούς και διδακτικούς προσανατολισμούς, τη συνοχή και οριζόντια διασύνδεση μεταξύ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, τάξεων και βαθμίδων, δεν μπόρεσαν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, ενώ κατέδειξαν αδυναμίες διαχείρισης της αλλαγής.

Η συγκρότηση διαφορετικών επιτροπών (π.χ. ΕΠΑΠ, υποστηρικτές) και η εμπλοκή διαφορετικών ατόμων σε κάθε στάδιο (π.χ. συγγραφή ΑΠ, ανάπτυξη διδακτικών υλικών, επιμόρφωση, μπόλιασμα), η χρονική συγκυρία και η δυσκολία οικονομικής στήριξης του εγχειρήματος, οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον εκπαιδευτικό κόσμο, ο οποίος αντέδρασε με μέτρα αποστασιοποίησης από επιμορφωτικές εμπειρίες, οι οποίες θα νοηματοδοτούσαν το νέο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και, τέλος, ο παρεμβατικός ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων έκαναν το εγχείρημα αφάνταστα δυσκολότερο, δημιουργώντας περιθώρια για παρείσφρηση αντιμεταρρυθμιστικών τάσεων.

Στην περίπτωση της ΕΜ, ο προγραμματισμός για κάθε επιμέρους κομμάτι της διαδικασίας και η προληπτική καταγραφή κομβικών σημείων, τα οποία ενδεχομένως θα καλούσαν για διαχείριση, θα οικοδομούσε ένα προστατευτικό δίχτυ επισκόπησης της διαδικασίας. Δίχτυ το οποίο θα προλάμβανε τη συγκυριακή λήψη αποφάσεων, την ασυνέχεια των συμμετεχόντων, την αποσπασματικότητα μεταξύ των επιμέρους δράσεων, την αργοπορημένη αναγνώριση της ανάγκης υποστήριξης και εμπλοκής των διευθυντών, αλλά και αντιδράσεις εκ μέρους των εμπλεκόμενων, θέτοντας χρονοδιαγράμματα και προετοιμάζοντας πόρους (υλικούς, οικονομικούς και ανθρώπινους) που έπρεπε να διοχετευθούν προς υποστήριξη της διαδικασίας.

Οι παραπάνω αδυναμίες διαχείρισης της αλλαγής, αντανακλώνται στην ακόλουθη παραδοχή εκ μέρους του Α. Δημητρίου. Συγκεκριμένα, ο ίδιος έκανε λόγο για «ερασιτεχνισμό που επικρατεί στο Υπουργείο Παιδείας σε σχέση με τη διαχείριση αλλαγών» και για την απουσία «πυρήνα εμπειρογνομosύνης στο αναγκαίο για την εποχή επίπεδο για να διαχειριστεί πολύπλοκες πολιτικές με συνέπεια και αποτελεσματικότητα» (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014, σ. 131).

Συνοψίζοντας, όλα όσα παρατέθηκαν στα πλαίσια του ερωτήματος αυτού, οι διαδικασίες που ενεργοποιήθηκαν και οι αποφάσεις που λήφθηκαν σε σχέση με τη διαχείριση και υποστήριξη της ΕΜ εκ μέρους του ΥΠΠ, μας αφήνουν να διατυπώσουμε τον ισχυρισμό ότι η αλλαγή ως μια διαδικασία η οποία ξεδιπλώνεται σε βάθος χρόνου, απαιτεί σχετική γνώση από αρμόδιους, οι οποίοι θα δώσουν την απαραίτητη έμφαση στην πρόληψη.

Είναι εμφανές ότι απαιτείται προβλεπτική ικανότητα από άτομα τα οποία θα είναι γνώστες παρόμοιων εγχειρημάτων, του συγκεκριμένου, των ιστορικών και άλλων συνθηκών εντός των οποίων διαμορφώθηκε ο θεσμός του σχολείου, θα αναγνωρίζουν ότι οι εμπλεκόμενοι δρώντες μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή της αλλαγής, ως εκ τούτου, θα προετοιμαστούν οικοδομώντας μια σειρά από δράσεις προς διαχείριση των δυναμικών που φαίνεται να συνοδεύουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Ο Evans (1996) σημειώνει ότι αναγνωρίζοντας και αναμένοντας τους διάφορους παράγοντες, οι οποίοι παρεμβάλλονται και ενδεχομένως να προκαλέσουν αντίσταση, μπορούμε να λάβουμε ξεκάθαρες, άμεσες αποφάσεις σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής. Τέλος, οι γνώσεις τρόπων και μοντέλων διαχείρισης της αλλαγής [π.χ. Unfreeze-Move-Refreeze, CREATER, CBAM, βλ. Lewin (1951); Schein (1992; 1985; 1980); Havelock & Zlotolow (1995); Hord *et al.* (1987)] και η πραγματογνωμοσύνη αναφορικά με την εγκαθίδρυση υποστηρικτικών μηχανισμών στήριξης των σχολικών μονάδων και των ατόμων που τις απαρτίζουν είναι απαραίτητα προσόντα τα οποία θα πρέπει να κατέχουν τα άτομα τα οποία θα απαρτίσουν τον μηχανισμό διαχείρισης της αλλαγής.

Αναπτύσσοντας τα ανάλογα χρονοδιαγράμματα, διασφαλίζοντας τους απαραίτητους πόρους, ενεργοποιείς απαραίτητα συστατικά στοιχεία τα οποία ενδέχεται να υποστηρίζουν ουσιαστικά το όλο εγχείρημα (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι διασφαλίζουν την επιτυχή εφαρμογή του). Είναι ξεκάθαρο ότι τα προαναφερθέντα δεν αποτελούν συνταγή διασφάλισης της επιτυχίας της εφαρμογής της αλλαγής, παρόλα αυτά αποτελούν, κατά τη γνώμη μας, παραμέτρους οι οποίες θα πρέπει να τίθενται από τους αρμόδιους φορείς χάραξης πολιτικής, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να διαχειριστούν την εκπαιδευτική αλλαγή.

#### **4. Σε ποιους παράγοντες εδράζονται οι αντιδράσεις οι οποίες εντοπίζονται και πώς επηρέασαν την εφαρμογή της ΕΜ και του ΑΠ Γλώσσας 2010;**

Οι διαθέσιμες πηγές και η μελέτη τους ανέδειξε μία σειρά θεμάτων, τα οποία ανέκυψαν στα πλαίσια της ΕΜ. Τα θέματα αυτά προκάλεσαν, σε κάποιες περιπτώσεις, την αντίδραση εμπλεκόμενων δρώντων και θεωρούμε ότι αλυσιδωτά επηρέασαν την προώθηση και εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας, αλλά και τη μεταρρύθμιση στο σύνολό της.

Η απουσία μηχανισμού ελέγχου και συντρέχουσας αξιολόγησης η οποία θα παρείχε ουσιαστική ανατροφοδότηση (βλ. *Φιλελεύθερος*, 30.11.2011) επί των διαδικασιών που ενεργοποιήθηκαν τόσο σε σχέση με την ΕΜ, όσο και σε σχέση με την προώθηση του ΑΠ Γλώσσας, φαίνεται ότι λειτούργησε επιβαρυντικά ως προς την επιτυχή υλοποίηση των αποφάσεων ή/και προτάσεων που προωθήθηκαν, εγείροντας αντιδράσεις εκ μέρους των εμπλεκόμενων.

Ειδικότερα, η απουσία ενός ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης το οποίο θα διασφάλιζε τη διενέργεια διευθετήσεων συντρέχουσας αξιολόγησης κατά την εφαρμογή όλων των επιμέρους διαδικασιών που εκτυλίχθηκαν στα πλαίσια της ΕΜ, προκάλεσε την αντίδραση φορέων που καλούσαν για άμεση χαρτογράφηση και αξιολόγηση της πορείας της ΕΜ. Οι δημόσιες τοποθετήσεις εκ μέρους του προέδρου της ΠΟΕΔ Φ. Φυλακτού, του προέδρου της ΠΟΕΔ Λεμεσού και της ΠΑΔΕΔ Πρωτοπορίας Μ. Παντελή, της Κίνησης Καθηγητών ΑΛΛΑΓΗ, αλλά και του προέδρου της ΟΕΛΜΕΚ Δ. Ταλιαδώρου, καλούσαν για αξιολόγηση και σαφή ανατροφοδότηση στη βάση των όσων σχεδιάστηκαν και προωθήθηκαν στα πλαίσια της ΕΜ (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 27.02.2013; Παντελή, *Φιλελεύθερος*, 25.07.2013; *Φιλελεύθερος*, 14.05.2013). Ο επικεφαλής της ΠΟΕΔ χαρακτήρισε απαραίτητο τον επαναπροσδιορισμό του πού θέλουμε να φτάσουμε στα πλαίσια της ΕΜ, ενώ ο πρόεδρος της ΟΕΛΜΕΚ τόνισε την πεποίθηση ότι ιδιαίτερα για το μάθημα της Γλώσσας, «τα πράγματα δεν προχωρούν σωστά και παρατηρούνται πολλές στρεβλώσεις» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 27.02.2013, σ. 22).

Εκτενέστερα, **τα κενά τα οποία εντοπίστηκαν σε σχέση με τη σωστή προετοιμασία, προώθηση, διαχείριση και επισκόπηση - εποπτεία επιμέρους δράσεων** εκ μέρους του ΥΠΠ, καθίστανται εμφανή στις ακόλουθες περιπτώσεις ή/και αντιδράσεις που καταγράφηκαν:

- Δεν τέθηκαν σαφή κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών που θα εργάζονταν στις ομάδες συγγραφής των ΝΑΠ. Την ίδια στιγμή, οι ακαδημαϊκοί οι οποίοι ηγούνταν των ομάδων δεν είχαν κοινό πλαίσιο επιστημονικής συνεννόησης, το οποίο θα διασφάλιζε την ομοιογένεια στον τρόπο συγγραφής και στη δομή των ΠΣ για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Αυτό, καταδεικνύει την απουσία διαδικασιών εποπτείας σε σχέση με την ανάπτυξη των διαφόρων ΑΠ.

Η ποικιλία στον τρόπο συγγραφής των ΠΣ, οδήγησε στην ανομοιογένεια και αποσύνδεσή τους, ενώ αποτέλεσε αιτία για διατύπωση αντιδράσεων. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση εκ μέρους του προέδρου της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής και Επιτρόπου Παιδείας του ΔΗΣΥ, Ν. Τορναρίτη. Όπως επισήμανε: «στα πλείστα μαθήματα έγινε μια συμβατική ανάλυση ενοτήτων και στόχων» (Ψαριά, *Πολίτης*, 22.05.2010, σ. 24), ενώ οι ικανότητες-κλειδιά, οι οποίες προωθούνταν από το εισαγωγικό κείμενο, δεν προωθούνταν μέσα από όλα τα μαθήματα. Ο ίδιος τόνισε ότι υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια ως προς την ανάπτυξη των διαφόρων ΑΠ (π.χ. το ΠΣ της Πολιτικής Οικονομίας είναι μόνο 4 σελίδες για την Α' Λυκείου, τα Μαθηματικά αναλύονται με βάση τους δείκτες επιτυχίας, οι οποίοι ερμηνεύονται ως κλίμακες, ενώ, σε κανένα άλλο μάθημα δεν χρησιμοποιείται ο όρος κλίμακα). Επιπλέον, τόνισε ότι δεν υπάρχει οποιαδήποτε διασύνδεση μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων και καμία διασύνδεση μεταξύ ΑΠ και διαθέσιμου διδακτικού χρόνου.



- Η αναντιστοιχία μεταξύ προβλεπόμενου και διαθέσιμου χρόνου, όπως και η ασυνέπεια με το περιεχόμενο των ΝΑΠ ήταν απόρροια του μη προκαθορισμού ΩΠ. Ο μη προκαθορισμός αποσκοπούσε στην αποφυγή συγκρούσεων. Παρόλα αυτά, ο στόχος αυτός δεν επετεύχθη, εφόσον οι σφοδρές αντιπαραθέσεις μεταξύ ΟΕΛΜΕΚ και ΥΠΠ, δεν επέτρεψαν τη διευρυμένη εφαρμογή του ΩΠ στη Μέση Εκπαίδευση.

- Δεν παραδόθηκαν επίσημες οδηγίες συγγραφής των διδακτικών υλικών και δεν διευκρινίστηκαν μια σειρά θεμάτων τα οποία άπτονταν της επιμόρφωσης και του διδακτικού υλικού στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας. Η συγγραφική επιστημονική ομάδα της Γλώσσας, μέσω επιστολής, γνωστοποίησε τη μη ενημέρωσή της σε σχέση με τους όρους εντολής της, μετά την παράδοση του ΑΠ (βλ. Στυλιανού, *Σημερινή*, 26.10.2010). Σύμφωνα με το περιεχόμενο της επιστολής, η αρχική οδηγία του ΥΠΠ προς την επιστημονική ομάδα αφορούσε τη συμμετοχή της σε τρεις φάσεις επιμόρφωσης. Παρόλα αυτά, μεταγενέστερο έγγραφο έκανε αναφορά για συμμετοχή της ομάδας σε μια σειρά από δράσεις (λ.χ. αξιολόγηση υφιστάμενου εκπαιδευτικού υλικού, ετοιμασία τράπεζας εκπαιδευτικού υλικού, ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού και για τις θεματικές ενότητες των νέων ΠΣ). Σύμφωνα με τη συγγραφική ομάδα, δεν είχε αποσαφηνιστεί ποιο μέρος των πιο πάνω εργασιών ανατίθεται στους ίδιους και ποιο στους υποστηρικτές. Ταυτόχρονα, παρέμενε εντελώς αδιευκρίνιστο ποιος είχε όρο εντολής να συντονίσει τη διαδικασία αξιολόγησης του υπάρχοντος ελλαδικού υλικού, να ορίσει κριτήρια σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό που θα παραγόταν, την ποσότητά του και την μορφή του, θα έθετε χρονοδιαγράμματα, θα ανέθετε εργασίες στους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς κ.ο.κ.

Η επιστολή της συγγραφικής ομάδας, η οποία δημοσιοποιήθηκε δέκα μέρες προτού ξεκινήσει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κατέδειξε την απουσία επιστημονικής ομάδας διατεταγμένης σε σχετική αποστολή, την έλλειψη κεντρικού συντονισμού και ξεκάθαρων ρόλων, την απουσία σχετικού υλικού και ενοτήτων όπως και σχετικής πολιτικής απόφασης για παροχή επεξηγήσεων και οδηγιών στους άμεσα εμπλεκόμενους, οι οποίοι δεν φαίνεται να είχαν ενημερωθεί για τον ρόλο τους. Τα πιο πάνω, προκάλεσαν τις έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, οι οποίες κάλεσαν το ΥΠΠ να αναλάβει τις ευθύνες του, συμπληρώνοντας ότι οι όποιες αλλαγές θα πρέπει να γίνονται με σωστά βήματα, έτσι ώστε να μην αισθάνονται ανασφάλεια εκπαιδευτικοί αλλά και μαθητές (Στυλιανού, *Σημερινή*, 27.10.2010).

- Η συμπερίληψη διαφορετικών ατόμων στα διάφορα στάδια της ΕΜ (π.χ. οι επιθεωρητές έδρασαν ως επιμορφωτές, ενώ δεν συμμετείχαν στις διαδικασίες ανάπτυξης των ΑΠ). Ο αποκλεισμός των επιθεωρητών από τις διαδικασίες ανάπτυξης ΑΠ, οδήγησε στην αποστολή σχετικής επιστολής διαμαρτυρίας εκ μέρους του Προέδρου του Κλάδου Επιθεωρητών στον υΠΠ Α. Δημητρίου (ημερ. 05.02.2009, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7 στο ΥΠΠ, *Εκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014).

- Η μονοδιάστατη πορεία που πήρε εντέλει η ΕΜ και η αποκλειστική επικέντρωση σε «εσωτερική μεταρρύθμιση» των ΑΠ, δεν άφησε χώρο για δρομολόγηση αλλαγών σε άλλους πυλώνες του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό, σε συνάρτηση με τις υποσχέσεις και διακηρύξεις εκ μέρους της κυβέρνησης για προώθηση διάφορων κεφαλαιωδών ζητημάτων για την πλήρωση του στόχου της προώθησης και υλοποίησης της ΕΜ (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 29.07.2008; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.05.2008), δημιούργησε υπέρμετρες προσδοκίες επί των οποίων κλήθηκε να λογοδοτήσει η κυβέρνηση. Τόσο ο πρόεδρος της ΠΟΕΔ Φ. Φυλακτού, όσο και ο πρόεδρος της ΟΕΛΜΕΚ Δ. Ταλιαδώρος, τόνισαν ότι κεφαλαιώδη ζητήματα τα οποία αφορούσαν την ΕΜ, έμειναν στο συρτάρι, γεγονός που αφαιρέσει από το όλο εγχείρημα τη συνολικότητα που υποσχόταν (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 30.07.2012; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.05.2012). Παρόμοια, η Ε. Σεμελίδου με έντονο ύφος κατέγραψε ότι απαιτείται να «συνέλθουμε από την απογοήτευση που μας έχει προκαλέσει η σύγχυση, η ασάφεια, η έλλειψη σχεδίου, τα κενά, οι ανακολουθίες και η προχειρότητα» (Σεμελίδου, *Σημερινή*, 08.11.2010, σ. 42).

- Στην περίπτωση της παρεχόμενης επιμόρφωσης, ο πρόεδρος της ΕΔΑΠ επικρίθηκε ότι συγκυριακά έριξε το κέντρο βάρους στην ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων για να απορροφήσει κονδύλια της Ε.Ε. που αφορούσαν στη μεταρρύθμιση (βλ. Μαυρουδή, *Σημερινή*, 14.03.2010). Χαρακτηριστικά, ο Δ. Ταλιαδώρος τόνισε ότι ενώ παρατηρήθηκε αδυναμία συγκρότησης ενός σχεδίου επιμόρφωσης στα δύο πρώτα χρόνια διακυβέρνησης, μετά το 2010 το βάρος εναποτέθηκε στην επιμόρφωση για απορρόφηση των σχετικών κονδυλίων, παρόλο που τα ΑΠ και το ΩΠ δεν είχαν οριστικοποιηθεί.

- Κατά τη διάρκεια της ΕΜ, ο Σύνδεσμος των Διευθυντών σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΔΜΕΚ), αντιλαμβανόμενος τον μειωμένο του ρόλο, πήρε την πρωτοβουλία για σύσταση μιας αρμόδιας ομάδας (από διευθυντές), η οποία θα αναλάμβανε δραστήρια συμμετοχή και εμπλοκή στην ΕΜ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 21.10.2009).

Είναι γεγονός ότι η σύγκρουση εντός ενός κοινωνικού συστήματος, μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην αλλαγή (βλ. Poole, 1991). Η σύγκρουση, αντανάκλα την αντιπαλότητα μεταξύ κοινωνικών ομάδων, οι οποίες προασπίζουν (διαφορετικά) συμφέροντα, ενώ συγκροτούν πρακτικές επιζητώντας την κυριαρχία ή/και την καταστολή άλλων ομάδων (βλ. Popkewitz & Brennan, 1998).

**Στην περίπτωση της ΕΜ και της εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας, ο ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων προβάλλεται κριτικός καθ' όλη τη διάρκεια του εγχειρήματος. Οι αναφορές οι οποίες εντοπίστηκαν, αφήνουν να διαφανεί ότι οι οργανώσεις προσπάθησαν να μεγιστοποιήσουν την εμπλοκή και συμβολή τους στο πεδίο λήψης αποφάσεων, ενώ η διασφάλιση της συναίνεσής τους για προώθηση και υποστήριξη της ΕΜ, αποτελούσε διαπραγματευτικό χαρτί το οποίο χρησιμοποιούσαν για προώθηση των απόψεων, διεκδικήσεων ή/και θέσεων τους.**

Οι ακόλουθες αναφορές αποδεικνύουν τον παρεμβατικό ρόλο των οργανώσεων, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις σκιαγραφούν τις αντιδράσεις που εντοπίστηκαν εκ μέρους τους και τον τρόπο με τον οποίο επηρέασαν την πορεία της ΕΜ (ρυθμίζοντας, αναβάλλοντας ή/και αναστέλλοντας προγραμματισμένες δράσεις/πολιτικές):

- Η ΟΕΛΜΕΚ αντέδρασε έντονα στην προώθηση από τη Σύγκλητο του Πανεπιστημίου Κύπρου πρότασης περί κανονισμού εισαγωγής στα δημόσια πανεπιστήμια με διεθνείς εξετάσεις. Η οργάνωση αποφάσισε, μεταξύ άλλων, αποχώρηση από τις διαδικασίες της ΕΜ, αποχώρηση από τη συζήτηση για το νέο σχέδιο αξιολόγησης, αποχώρηση από τις επιτροπές για το πρόγραμμα προϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και από το Επιστημονικό Συμβούλιο (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 26.06.2009).

- Η ΟΕΛΜΕΚ η οποία ζήτησε ικανοποίηση μιας σειρά αιτημάτων από το ΥΠΠ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.08.2009), τόνισε ότι σε περίπτωση μη ικανοποίησης των θέσεων της, το ΚΔΣ της οργάνωσης εξουσιοδοτείται να αξιολογήσει την κατάσταση και αν χρειαστεί να προχωρήσει σε μέτρα, μη εξαιρουμένων και των δυναμικών.

- Ο ΣΕΚΦ απέστειλε υπόμνημα προς το ΥΠΠ κάνοντας τις παρακάτω εισηγήσεις: Τα ΑΠ των Νέων Ελληνικών να διαμορφωθούν με βάση την εργαστηριακή μορφή του μαθήματος, να δημιουργηθεί αίθουσα Ελληνικής Γλώσσας σε κάθε σχολείο, να δημιουργηθούν τμήματα των 15 μαθητών, να ενισχυθεί η προσπάθεια παραγωγής υποστηρικτικού υλικού από πλευράς ΥΠΠ με την ενεργό εμπλοκή φιλολόγων στη δημιουργία ή/και εξεύρεση έτοιμου υλικού (Ψαριά, *Πολίτης*, 27.07.2011).

- Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις ζήτησαν συμμετοχή σε Επιτροπή Εφαρμογής των ΑΠ (*PaideiaNews*, 10.12.2011). Σύμφωνα με την ΠΟΕΔ, η επιτροπή δεν συστάθηκε ποτέ και αρκετές από τις δεσμεύσεις δεν υλοποιήθηκαν «με όλα τα αρνητικά συνεπακόλουθα, την αβεβαιότητα και την επιβάρυνση των εκπαιδευτικών οι οποίοι αφέθηκαν σχεδόν μόνοι και επωμίστηκαν το βάρος της εφαρμογής των αναλυτικών» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 16.06.2013, σ. 20).

Όσα μελετήθηκαν, μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε την παρατήρηση ότι σε αρκετές περιπτώσεις ο λόγος εκ μέρους των συνδικαλιστικών οργανώσεων, φαίνεται να αποσκοπούσε είτε στην «άμεση ρύθμιση» του ΥΠΠ, είτε στη «ρύθμιση της ομάδας αναφοράς τους» (εκπαιδευτικούς), προκαλώντας με τον τρόπο αυτό την «έμμεση ρύθμιση» του Υπουργείου. **Σε κάθε περίπτωση, το γεγονός είναι ότι οι συνεχείς εντάσεις μεταξύ ΥΠΠ – συνδικαλιστών ήταν εμφανείς καθ' όλη την πορεία της ΕΜ.** Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες, ενδεικτικές αναφορές:

- Ο Α. Δημητρίου κατηγόρησε την ηγεσία της ΟΕΛΜΕΚ για μη εποικοδομητικό συνδικαλισμό, σχολιάζοντας την εξαγγελία της οργάνωσης των καθηγητών για λήψη μέτρων λόγω μη ικανοποίησης αιτημάτων του κλάδου (*Χαραυγή*, 08.11.2009).

- Η ΠΟΕΔ, με επιστολή διαμαρτυρίας προς τον Διευθυντή Δημοτικής ζητούσε περιορισμό των πρόσθετων υποχρεώσεων με τις οποίες επιβαρύνθηκαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα ΝΑΠ (π.χ. σύνταξη σχεδίων δράσης, εκπόνηση σχεδίων για διάφορες σχολικές δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονταν με τα ΑΠ) (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 05.11.2011; Φυλακτού & Κωνσταντίνου, *Π.Ο.Ε.Δ.*, 31.10.2011).

- Ο πρόεδρος και Γ. Γραμματέας της ΠΟΕΔ εξέδωσαν επιστολή γνωστοποίησης της παραίτησής τους από την Οργάνωση, εκφράζοντας τη λύπη τους για «τον τρόπο που λειτουργεί το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, με τις νοοτροπίες που έχουν εδραιωθεί και παγιωθεί και προπαντός με την απουσία σωστού προγραμματισμού» (*Σημερινή*, 07.09.2010, σ. 17). Οι δύο συνδικαλιστές έθεσαν θέματα διαφάνειας, τονίζοντας την απουσία πραγματικού διαλόγου μεταξύ ΥΠΠ και οργανώσεων. Μίλησαν για δυσλειτουργία του Συμβουλίου Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, ενώ κατέγραψαν ότι το ΥΠΠ εκφράζεται απαξιωτικά προς τις εκπαιδευτικές οργανώσεις, εφόσον λαμβάνει αποφάσεις για την επιμόρφωση ή και το σχέδιο αξιολόγησης, χωρίς τη συγκατάθεσή τους. Ο υΠΠ από πλευράς του, έκανε αναφορά σε «προσχεδιασμένες συνδικαλιστικές κινήσεις εντυπωσιασμού», οι οποίες «γίνονται καθαρά για λόγους αντιπολιτευτικούς» (ό.π.π.).

- Μετά το «πάγωμα» στις προσλήψεις έκτακτου προσωπικού για τις εποχιακές ανάγκες, η ΟΕΛΜΕΚ κατήγγειλε ως απαράδεκτη τη σχετική επιστολή εκ μέρους του ΥΠΠ με βάση την οποία οι διευθυντές κλήθηκαν «να καλύψουν τα κενά που θα προκύψουν λόγω μη διορισμού αντικαταστατών από συναδέλφους που θα έχουν κενή» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.01.2012, σ. 3). Η οργάνωση, κάλεσε τους διευθυντές να μην εφαρμόσουν τις οδηγίες της σχετικής επιστολής.

- Η ΟΕΛΜΕΚ, επικαλούμενη συμφωνία με το ΥΠΠ βάσει της οποίας «στη νέα σχολική χρονιά τα νέα αναλυτικά θα εφαρμοστούν μόνο στην Α' και Β' Γυμνασίου» (ό.π.π., σ. 20), κάλεσε τα μέλη της να αρνηθούν να εφαρμόσουν οποιεσδήποτε οδηγίες που είναι αντίθετες με τα συμφωνηθέντα. Οι αντιδράσεις της ΟΕΛΜΕΚ οδήγησαν τελικά το ΥΠΠ σε αναθεώρηση του πλάνου σταδιακής εφαρμογής του ΝΑΠ Γλώσσας (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 24.09.2012) και σε αποστολή συμπληρωματικής εγκυκλίου εκ μέρους της Διεύθυνσης Μέσης Εκπαίδευσης για το θέμα, η οποία διέγραψε τα προαπεσταλθέντα περί εκτεταμένης εισαγωγής στη Γ' Γυμνασίου.

- Η ΠΟΕΔ αντέδρασε στα οικονομικά μέτρα εξυγίανσης, αποφασίζοντας την αποχή των δασκάλων από εξωδίδακτικές δραστηριότητες (βλ. Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 28.09.2011; Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 27.09.2011). Επιπλέον, σε ένδειξη διαμαρτυρίας για τις εξελίξεις στην οικονομία, η οργάνωση αποφάσισε αποχώρηση από τον διάλογο για τον κατάλογο διοριστέων και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 12.10.2012). Η ΟΕΛΜΕΚ, επίσης, ξεκαθάρισε στον Υπουργό ότι δεν πρόκειται να παρευρεθεί σε οποιαδήποτε συνάντηση εάν πρώτα δεν επιλυθεί το ζήτημα με την αλλαγή του σχεδίου υπηρεσίας των καθηγητών Τεχνολογίας (για να μπορούν να επιθεωρούνται από

επιθεωρητές Μέσης και όχι Τεχνικής εκπαίδευσης) (Σιζοπούλου, Φιλελεύθερος, 16.10.2012).

Όλα τα πιο πάνω, αποδεικνύουν ότι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις διατήρησαν τον παραδοσιακό, προστατευτικό τους ρόλο, δρώντας παράλληλα ως επιβλέποντες των διαδικασιών που αποφασίζονταν και προωθούνταν από το ΥΠΠ. Στις περιπτώσεις που εντόπιζαν το ενδεχόμενο να πληγούν τα εργασιακά κεκτημένα της ομάδας αναφοράς τους ή/και παραγνώριση του ρόλου που οι ίδιες θεωρούσαν ότι έπρεπε να έχουν στο πεδίο λήψης αποφάσεων, εξέφρασαν την αντίθεση και αντίδρασή τους. Σε αρκετές περιπτώσεις έδρασαν ως ρυθμιστές, οι οποίοι αποσκοπούσαν στην πειθάρχηση του ΥΠΠ και στη ρύθμιση των δράσεων του.

Αυτά, οδηγούν στη διατύπωση της υπόθεσης ότι η αλλαγή δεν μπορεί παρά να αποτελεί παράγωγο επίτευξης συναίνεσης. Η οποιαδήποτε διαφωνία και απόκλιση θέσεων/απόψεων, μπορεί να καθυστερήσει μέχρι και να ακυρώσει προγραμματισμένες εκπαιδευτικές πολιτικές. Την ίδια στιγμή, φανερώνουν ότι η αλλαγή μετεξελίσσεται σε πλατφόρμα προώθησης συμφερόντων, διεκδικήσεων και αιτημάτων εκ μέρους των εμπλεκόμενων.

**Ο βαθμός διαφοροποίησης της γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής που συνόδευσε την αναμόρφωση του ΑΠ Γλώσσας (από προηγούμενα παραδείγματα) αποτέλεσε ένα ακόμη σημείο, το οποίο προκάλεσε αντιδράσεις.**

Η αμφισβήτηση της ισχυρής συσχέτισης της γλωσσικής διδασκαλίας με την ύπαρξη ενός και μόνο γλωσσικού εγχειριδίου και η προτροπή στους εκπαιδευτικούς όπως επιλέγουν μια ποικιλία κειμένων (χρηστικών, αυθεντικών, λογοτεχνικών κ.ά.) η οποία θα κάλυπτε τους σκοπούς και τους στόχους διδασκαλίας, η χρονική επέκταση της κάθε θεματικής ενότητας ανάλογα με το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, η σκόπιμη ενασχόληση με διάφορες πηγές έντυπου, ψηφιακού και προφορικού λόγου και η παροχή ευκαιρίας στους διδασκόμενους να συναποφασίσουν τα θέματα διδασκαλίας και να εξεύρουν υλικό (κυρίως εκτός σχολείου), ήταν κάποιοι από τους επιμέρους άξονες που τέθηκαν στο ΑΠ, οι οποίοι παρουσίαζαν μεγάλη διαφοροποίηση από προηγούμενα ΠΣ.

Έρευνες οι οποίες διεξήχθησαν, επιχειρώντας να εντοπίσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών δημοτικής αναφορικά με την εισαγωγή του ΝΑΠ Γλώσσας, κατά το σχολικό έτος 2011-2012 (βλ. Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013), αλλά και την επαγγελματική τους ταυτότητα κατά την εισαγωγή καινοτομιών (βλ. Κοντοβούρκη, Φιλίππου, & Θεοδώρου, 2013) επιτυγχάνουν μεταξύ άλλων να σκιαγραφήσουν τις αντιδράσεις των αρχικών δρώντων (εκπαιδευτικών), απέναντι στις προαναφερθείσες εισηγήσεις του νέου ΠΣ και στον τρόπο με τον οποίο «ενδυναμώθηκαν» για εφαρμογή του. Για τον λόγο αυτό, συμπεριλαμβάνονται στο ερώτημα

αυτό το οποίο παραθέτει τις αντιδράσεις που συνόδευαν την ΕΜ και την εφαρμογή του υπό μελέτη ΑΠ.

Εκτενέστερα, η έρευνα των Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου (2013) επισήμανε ότι περίπου οι μισοί από τους 78 εκπαιδευτικούς δημοτικής στους οποίους εστίασε, δεν επιχείρησαν να εφαρμόσουν το νέο ΠΣ εξαιτίας της απουσίας θεωρητικής κατάρτισης και στήριξης υπό τη μορφή επαγγελματικής επιμόρφωσης, της αμφισβήτησης της αναγκαιότητας για αλλαγή και της μη εμπιστοσύνης στις γνώσεις και πρακτικές τους. Αν και οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι το ΠΣ τους παρέχει μεγαλύτερη αυτονομία ως προς την επιλογή και οργάνωση της ύλης, παρόλα αυτά διατηρούσαν τις επιφυλάξεις τους σε σχέση με την εφαρμογή του. Οι επιφυλάξεις αυτές πήγαζαν από την αμφισβήτηση του ΑΠ ως καινοτομικού, την ανυπαρξία δομημένου διδακτικού υλικού, τον κίνδυνο εισβολής ιδεολογίας και τις αυξημένες απαιτήσεις ως προς τον χρόνο και την ενέργεια που επιβάλλεται να αφιερώσει ο/η εκπαιδευτικός για την προετοιμασία και πραγμάτωση διδασκαλίας στη βάση των όσων προτείνονται από την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.

Η έρευνα των Κοντοβούρκη, Φιλίππου, & Θεοδώρου (2013), κατέδειξε την ανάγκη των εκπαιδευτικών για παροχή συγκεκριμένων οδηγιών και διδακτικού υλικού, το οποίο θα μπορούσε να καθησυχάσει τις ανησυχίες τους όσον αφορά την αύξηση των διδακτικών τους καθηκόντων σε βάρος του προσωπικού τους χρόνου και θα λειτουργούσε αντισταθμιστικά ως προς την ανυπαρξία υποστηρικτικών δομών στα σχολεία για την εφαρμογή των νέων, προτεινόμενων μεθόδων διδασκαλίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν το θέμα της έλλειψης εμπειρογνωμοσύνης εκ μέρους των επιμορφωτών.

Τα αποτελέσματα των πιο πάνω ερευνών, αφήνουν να διαφανεί ότι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με πρακτικά και ψυχολογικά εμπόδια (βλ. Dalin, 1978; Dalin, Rolff, & Kottkamp, 1993), τα οποία φαίνεται να δυσχέραναν το έργο τους και μεγιστοποίησαν την αντίστασή τους, απέναντι στην εφαρμογή των προτεινόμενων αλλαγών.

Είναι σαφές ότι ο βαθμός διαφοροποίησης του προτεινόμενου ΑΠ από προγενέστερα, οικεία στους εκπαιδευτικούς ΠΣ, αποτέλεσε πηγή πρόκλησης ανασφάλειας. Τα άτομα (εκπαιδευτικοί) έπρεπε να επενδύσουν στην επαναδεξιοποίησή τους, την ίδια στιγμή που οι πηγές οι οποίες θα στήριζαν την αλλαγή (π.χ. εμπειρογνωμοσύνη επιμορφωτών, καθοδηγητικές οδηγίες και διδακτικό υλικό) φάνταζαν ανεπαρκείς στα μάτια τους. Σε αρκετές περιπτώσεις, συναισθάνονταν ότι στερούνταν γνώσεων ή/και δεξιοτήτων για να προβούν στην επιτυχή εφαρμογή της αλλαγής, γεγονός το οποίο τους απωθούσε από τη δοκιμή εφαρμογής των προτάσεων του νέου ΠΣ. Η ασφάλεια, σιγουριά και συνήθεια δοκιμασμένων πρακτικών του παρελθόντος, φαίνεται να μεγιστοποιούσε την προσκόλλησή τους σε προγενέστερες πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις με τρόπο που μεγέθυνε τον φόβο τους για το άγνωστο που καλούνταν να διαχειριστούν (το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από τα πορίσματα της έρευνας των Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013 σύμφωνα με τα οποία περίπου το 50% των εκπαιδευτικών δεν επιχείρησαν να εφαρμόσουν το ΑΠ Γλώσσας).

Αδιαμφισβήτητα, τα πιο πάνω καλούν για περαιτέρω μελέτη και διενέργεια συνεντεύξεων από μεγαλύτερη μερίδα μάχιμων εκπαιδευτικών με σκοπό τη λήψη εστιασμένης ανατροφοδότησης και την καταγραφή των γενικευμένων αντιλήψεών τους σε σχέση με επιμέρους πτυχές και προτάσεις του ΑΠ και πώς αυτές ενσωματώθηκαν στη διδασκαλία τους. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορέσουν να διαφανούν συγκεκριμένα «εμπόδια» και «δυσκολίες» που οι ίδιοι/ίδιες εντόπισαν κατά τη διάρκεια της μεταρρύθμισης όπως και κατά την εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010.

Παρόλα αυτά, οι έρευνες αυτές έχουν συμπεριληφθεί εφόσον ανατροφοδοτούν την κατανόησή μας, σκιαγραφώντας γενικές τάσεις αναφορικά με τον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εισέπραξαν την ΕΜ και παρουσιάζουν τις αντιδράσεις τους κατά την εφαρμογή του ΠΣ για τη Γλώσσα.

Επί του ΑΠ Γλώσσας τοποθετήθηκαν και οι διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης. Οι ίδιοι εξέφρασαν την άποψη ότι το Αναλυτικό χρησιμοποιεί «ελιτίστικη» γλώσσα που κουράζει, ενώ θεωρητικολογεί μη κάνοντας αναφορά στις γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτήσει ο μαθητής (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014, σ. 152). Από πλευράς τους, εισηγήθηκαν την αύξηση των ωρών διδασκαλίας της Γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα έκαναν αναφορά σε δύο παραμέτρους, οι οποίες παραμελήθηκαν. Συγκεκριμένα, επισήμαναν την ανάγκη παροχής ξεκάθαρων οδηγιών αναφορικά με τη διδασκαλία της Γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές και την επιτακτικότητα θεσμοθέτησης επίσημου τρόπου αξιολόγησης για κάθε τάξη.

Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις-εισηγήσεις στο κείμενο της Επιτροπής Αξιολόγησης, το ΠΣ της Γλώσσας θεμελιώθηκε σε γλωσσολογική ακαδημαϊκή ορολογία, δύσκολα κατανοητή από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό ενδέχεται να προκάλεσε μια σειρά από πρακτικά εμπόδια, εξαιτίας των εξειδικευμένων γνώσεων που απαιτούνταν εκ μέρους των εκπαιδευτικών για ανάγνωση και κατανόηση των προτεινομένων. Ενδέχεται, επίσης, να επέφερε ανασφάλεια στις τάξεις των μάχιμων εκπαιδευτικών, ειδικότερα εάν λάβουμε υπόψη ότι δεν δόθηκαν σαφείς κατευθυντήριες γραμμές και καθοδήγηση, κατά την επιμόρφωση, γεγονός που οδήγησε σε παρανοήσεις και εξίσωση του κριτικού γραμματισμού με την κριτική σκέψη (βλ. Γεωργιάδου, *PaideiaNews*, 31.08.2013; ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014).

**Οι δημόσιες επικρίσεις που καταγράφηκαν αποτελούσαν πέραν από ενδείκτες αντίδρασης σε λειτουργικά, διαδικαστικά, πρακτικά προβλήματα και ελλείψεις/παραλείψεις που εντοπίστηκαν και άπτονταν της επισκόπησης και διαχείρισης της πορείας της ΕΜ, αποτυπώσεις της αντίθεσης των «φορέων αντίστασης», απέναντι στην επιδίωξη που εντόπιζαν για κοινωνική νομιμοποίηση συγκεκριμένης γνώσης στα σχολεία, στη βάση των επιδιώξεων της κυβέρνησης.**

Ειδικότερα, οι δημόσιες τοποθετήσεις που εντοπίστηκαν καταδεικνύουν ότι, σε αρκετές περιπτώσεις, οι λόγοι αντίδρασης έναντι στις επιλογές που συμπεριλήφθηκαν στο ΑΠ Γλώσσας εδράζονταν στο γεγονός ότι οι επιλογές αυτές συνδέθηκαν με την επιδίωξη για διαφοροποίηση της κουλτούρας του σχολικού θεσμού.

Δημόσιες τοποθετήσεις επέκριναν την κυβέρνηση για τον τρόπο με τον οποίο συνέδεσε την ΕΜ με την προσπάθεια λύσης του Κυπριακού (Χαραλαμπίδης, *Σημερινή*, 01.11.2010). Σύμφωνα με παρεμβάσεις, η ηγεσία του ΑΚΕΛ όπως και μερίδα δεξιών νεοφιλελεύθερων οπαδών, προάγουν τη δημιουργία μιας νέας εθνότητας, η οποία αποσκοπεί στη διασφάλιση της επιβίωσης της διζωνικής, δικοινοτικής ομοσπονδίας (ό.π.π.), ενώ «αυτοϊκανοποιούνται με τον γελοίο ισχυρισμό και την αρρωστημένη πεποίθησή τους ότι αν απαρνηθούμε την ελληνική μας συνείδηση, θα επαναπροσεγγιστούμε με τους Τουρκοκύπριους ‘αδελφούς μας’ και θα οικοδομήσουμε από κοινού το συνεταιρικό μας κράτος!» (Μορφίτης, *Σημερινή*, 25.02.2012, σ. 22).

Μια σειρά από δημόσιες τοποθετήσεις εκ μέρους της κυβέρνησης και άλλων φορέων που λειτούργησαν υποστηρικτικά ως προς τις πολιτικές της κυβέρνησης, φαίνεται να σκιαγράφησαν το πλαίσιο εντός του οποίου θα προωθείτο η ΕΜ.

Η αναφορά του ΠτΔ σε «κυπριακή εκπαίδευση» και σε ανάγκη να ξεπεραστούν «τα στεγανά που δημιούργησαν εθνικιστικά, κοινωνικά και άλλα κατεστημένα για δεκαετίες» (Ιακωβίδης, *Σημερινή*, 16.04.2011, σ. 4), αλλά και η κωδικοποίηση της ΕΜ ως θέμα «αναπροσδιορισμού του ρόλου του ίδιου του σχολείου» (Χαραλάμπους, *Φιλελεύθερος*, 03.08.2008, σ. 55) από τον πρόεδρο της ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ Κίνησης Καθηγητών Σ. Χαραλάμπους, έδωσαν τροφή για αρνητική κριτική, έτσι, αξιοποιήθηκαν από τους «φορείς αντίστασης» στα πλαίσια της δημόσιας συζήτησης που εκτυλίχθηκε κατά τη διάρκεια της μεταρρύθμισης. Κατά τη γνώμη μας, οι πιο πάνω τοποθετήσεις οι οποίες σκιαγραφούσαν την αναγκαιότητα μετατόπισης του ρόλου του σχολικού θεσμού, αποτέλεσαν ένα κομβικό σημείο πρόκλησης διένεξης, η οποία εκτυλίχθηκε και αλυσιδωτά επηρέασε την εφαρμογή της ΕΜ.

Επιπλέον, η μείωση των ωρών διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, η ενσωμάτωση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού και η πρόταση για διδακτική αξιοποίηση της κυπριακής ποικιλίας, χωρίς τη διατύπωση ρυθμίσεων περί διαχωρισμού μεταξύ επίσημης και ανεπίσημης ποικιλίας, οδήγησαν σε μια σειρά αντιδράσεων για το τι είναι σωστό και λάθος, τι είναι αποδεκτό ή όχι όπως και για το τι πρέπει να διδάσκεται στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.

Στην προσπάθειά μας να ερμηνεύσουμε τους λόγους που οδήγησαν στη διατύπωση των αντιδράσεων που εντοπίστηκαν, οφείλουμε να αναλογιστούμε τις θεωρητικές παραδοχές που επισημαίνουν ότι οι οργανισμοί (π.χ. σχολεία) λειτουργούν ως μέρη του κοινωνικού συστήματος, μέσα στα οποία οι άνθρωποι ακολουθούν συγκεκριμένες νόρμες και κατέχουν



συγκεκριμένες αξίες τις οποίες μοιράζονται. Τα σχολεία αποτελούν σημαντικούς χώρους κοινωνικοποίησης και δημιουργίας συλλογικότητας, όπου είναι βαθιά ριζωμένη η κοινωνική μας μνήμη (βλ. Goodson, 2003). Λειτουργούν ως θεματοφυλάκια θεσμοθετημένων πρακτικών, κοινωνικής μνήμης, τα οποία έρχονται σε σύγκρουση με αλλαγές που απειλούν ήδη εδραιωμένες πρακτικές, διατηρώντας σύμφωνα με τον Goodson (2003) τη συγκριτική αδράνεια του σχολικού συστήματος με τρόπους που αναπαράγουν τις πολιτικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές νόρμες και παραδόσεις που βρίσκονται σε ισχύ.

Επιπροσθέτως, αναγνωρίζοντας ότι «κανένα Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι ουδέτερο» (Apple, 1992) και ότι η επιλογή και οργάνωση συγκεκριμένων πληροφοριών εμφορείται από ιδεολογικές επιδιώξεις και την προσπάθεια παραγωγής κυρίαρχων νοημάτων μέσω της εκπαίδευσης (βλ. McLaren, 1989), μπορούμε να σκιαγραφήσουμε τους λόγους στους οποίους στηρίχθηκαν οι αντιδράσεις φορέων οι οποίοι ιδεολογικά τοποθετήθηκαν στον αντίποδα πολιτικών που προωθήθηκαν επί προεδρίας ΑΚΕΛ. **Η ανησυχία τους σε σχέση με τα ερμηνευτικά σχήματα τα οποία προωθήθηκαν/επιδιώχθηκαν να προωθηθούν στα πλαίσια της ΕΜ, από το ΑΠ Γλώσσας 2010, είναι εύκολα διακριτή στον λόγο τους, ο οποίος προειδοποιεί ότι αξίες και νόρμες οι οποίες επιχειρούνται να ενσωματωθούν, δεν πρέπει να φυσικοποιηθούν.**

Η ανάδειξη της «εθνικής» διάστασης του ζητήματος, υπογράμμισε την επιτακτικότητα της διατήρησης του κοινού εκπαιδευτικού χώρου ανάμεσα σε Κύπρο και Ελλάδα, με τρόπο που να συντηρεί την «εθνική ιδιοπροσωπία» (βλ. Κουτσελίνη, 2010) της χώρας. Υπό το πρίσμα των πιο πάνω, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι τα επιχειρήματα τα οποία τέθηκαν στον δημόσιο διάλογο εναντίον του κριτικού γραμματισμού και της αντιπαραβολικής διδασκαλίας ΚΝΕ-ΚΔ εδράστηκαν σε φόβους περί αλλοίωσης της «εθνικής ταυτότητας» και αποκόλλησης από «κυρίαρχα νοήματα» και «κυρίαρχους λόγους», που διαχρονικά είχαν επηρεάσει και οργανώσει τόσο τις δράσεις όσο και τις θεωρήσεις μας για τους εαυτούς μας (βλ. Hall, 1996), θέτοντας τις βάσεις/εμφάσεις στις οποίες στηρίχθηκε ο θεσμός του σχολείου ως κομμάτι της «φαντασιακής κοινότητας» του Ελληνισμού (βλ. Κληρίδης & Ρουσσάκης, 2017).

Τόσο αρχικοί όσο και κοινωνικοί δρώντες (πολιτικοί, θρησκευτικοί φορείς, οργανώσεις, φοιτητικές παρατάξεις, ακαδημαϊκοί και δημοσιογράφοι - κάποιοι εκ των οποίων χαρακτηρίζονται από ισχυρά «εθνικοποιημένη» βάση, λ.χ. ΠΟΕΔ, ΟΕΛΜΕΚ και περιθωριοποιούν συνειδητά την «αριστερή» ιδεολογία, βλ. Κασουλίδης, 2016; Ταλιαδώρος, *PaideiaNews*, 17.03.2014), **αντέδρασαν αξιολογώντας ότι συγκεκριμένη «πολιτική πρωτοβουλία οδήγησε στην εν λόγω διαμόρφωση της γλωσσικής πολιτικής» (βλ. Wodak, 2005, έμφαση δική μας), η οποία ενίσχυε και αναδείκνυε τη δημόσια εγκυρότητα, τη λειτουργικότητα, το κύρος και το στάτους της διαλέκτου. Το ΑΠ Γλώσσας 2010, εκλήφθηκε ως η «εκπαιδευτική πλατφόρμα» νομιμοποίησης της πολιτικής αυτής, ως εκ τούτου, επικρίθηκε έντονα.**

Οι δημόσιες τοποθετήσεις περί δημοσίευσης της Γραμματικής της Σύγχρονης Κυπριακής Ελληνικής (Grammar of Contemporary Cypriot Greek) - στην οποία θα γινόταν πρόταση ενός απλού ελληνικού αλφαβητικού συστήματος μεταγραφής και η περιγραφή της φωνολογίας και μορφοσύνταξης της διαλέκτου (Hadjioannou, Tsiplakou, & Karpler, 2011; Πενηνταέξ, *SIGMALIVE*, 14.01.2012) - η οποία θα στήριζε της εφαρμογή του ΝΑΠ Γλώσσας, αναζωπύρωσαν την κριτική γύρω από το ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα.

Ο λόγος των φορέων που αντιπαρατάχθηκαν στη συγκεκριμένη γλωσσική (πολιτική) πτυχή του ΝΑΠ Γλώσσας και στις επιμέρους δράσεις για ενίσχυσή του, υποστήριξε ότι η διάχυση της διαλέκτου και η προσπάθεια παρουσίασης της ως αυτόνομης γλώσσας, απέβλεπε στην προώθηση και εγκαθίδρυση μιας ξεχωριστής εθνικής ταυτότητας και ιδεολογίας, η οποία έβλεπε την Κύπρο αποκομμένη από την Ελλάδα (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.09.2013; Ξενής, *PaideiaNews*, 05.03.2014; Ξενοφώντος, *Φιλελεύθερος*, 25.09.2011; Πελεκάνου Χατζηστεφάνου, *Πολίτης*, 01.04.2011; Σχίζα, *Φιλελεύθερος*, 22.01.2012; Ταλιαδώρος, *Paideia News*, 09.07.2013).

Το εγχείρημα της ΕΜ και οι προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα φαίνεται να ερμηνεύτηκαν ως ένας τρόπος παρεμβολής στη «μεγάλη παράδοση» (The Great Tradition) (βλ. Fishman στον Spolsky, 2004) και «εθνική αφήγηση» (βλ. Περισιάνης, 2010α), η οποία διαχρονικά θέλει την Κύπρο συνδεδεμένη με την Ελλάδα. Όσοι τοποθετήθηκαν εναντίον της εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας 2010, διέγνωσαν προσπάθεια αλλοίωσης των γλωσσικών πεποιθήσεων οι οποίες θα διάβρωναν εντέλει τη σχέση με την ελληνική γλώσσα, θα αποεθνοποιούσαν και θα αφελληνίζαν την κυπριακή παιδεία, επιτρέποντας την οικοδόμηση κυπριακής συλλογικής ταυτότητας, η οποία θα παρέκκλιε από την ήδη εγκαθιδρυμένη. Η κατασκευή «κυπριακής γλώσσας» προσδιορίστηκε ως τοπικιστική αφέλεια και διαδικασία κοινωνικής αυτοαπομόνωσης, εφόσον θα οδηγούσε σε αποκοπή από τον οικουμενισμό της ελληνικής παράδοσης, γλώσσας και παιδείας (Ξενής, *PaideiaNews*, 05.03.2014).

Είναι γεγονός ότι μεγάλος αριθμός τοποθετήσεων παρουσίασε τη σχέση μεταξύ ΚΝΕ και ΚΔ ως αντιθετική παρά ως συμπληρωματική. Η θέση αυτή, στηρίχθηκε σε μια σειρά από αισθητικά, ηθικά, κοινωνικοπολιτικά και ιδεολογικά επιχειρήματα. Τα επιχειρήματα όσων τοποθετήθηκαν αντιθετικά, συνέστησαν ένα «ζήτημα», το οποίο δεν έλαβε γλωσσικές και εκπαιδευτικές αλλά, κατά κύριο λόγο, ιδεολογικές και πολιτικές διαστάσεις. Σύμφωνα με τα επιχειρήματα όσων αντιστάθηκαν στην εφαρμογή του ΝΑΠ, η μη γλωσσική πολιτική η οποία απέβλεπε στην ενίσχυση της κυπριακής συνείδησης και ταυτότητας, αλληλοεπέδρασε με νεομαρξιστικές γλωσσικές πολιτικές (κριτικός γραμματισμός), διαμορφώνοντας συγκεκριμένες γλωσσικές/εκπαιδευτικές επιλογές (π.χ. ορατότητα ΚΔ, ανάλυση και αποδόμηση κειμένων με σκοπό τη συσχέτιση δομών, σημασιών και αξιών). Όσοι συνηγόρησαν υπέρ της διαφύλαξης της κυριαρχίας της ΚΝΕ, διατύπωσαν επιχειρήματα υπέρ της διατήρησης της «καθαρότητας της γλώσσας» (Haugen, 1987, σ. 87 στον Spolsky, 2004, σ. 22) και της ανάγκης υπεράσπισης του «εθνικού μας κεφαλαίου» (Σιάμαρου, *PaideiaNews*, 12.04.2016) (κοινού εκπαιδευτικού χώρου μεταξύ Ελλάδας και Κύπρου), με

σκοπό να αποτραπεί ο εθνικός μας εκφυλισμός διαμέσου της προστασίας της εθνικής μας γλώσσας, ταυτότητας και πολιτισμού (*PaideiaNews*, 31.01.2012).

Η επιλογή της ευρύτερης φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού, ρεύματος με νεομαρξιστική ταυτότητα, λειτούργησε επιβαρυντικά ως προς την αποδοχή του ΑΠ Γλώσσας. Το εν λόγω ΠΣ το οποίο έκανε εισηγήσεις περί προσέγγισης του κειμένου ως κοινωνικής πράξης, ενδείκτη κυρίαρχων ή μη ιδεολογιών, τρόπου διαπραγμάτευσης κοινωνικών σχέσεων και μέσου δόμησης ταυτοτήτων, απέσπασε την κριτική αρχικών και κοινωνικών δρώντων οι οποίοι ερμήνευσαν την επιλογή του κριτικού γραμματισμού ως το μέσο πραγμάτωσης μιας προσπάθειας αποδόμησης κυρίαρχων αξιών (ελληνορθόδοξη θρησκεία, ελληνική γλώσσα και ταυτότητα) (βλ. Γεωργιάδου, *PaideiaNews*, 31.08.2013; *Φιλελεύθερος*, 15.09.2013).

Δημόσιες τοποθετήσεις ανέφεραν ότι ο κριτικός γραμματισμός ωραιοποιήθηκε με την ταύτισή του «με την *κριτική σκέψη* (με την οποία όμως δεν σχετίζεται) και με το δέλεαρ της επιλογής των κειμένων διδασκαλίας από μαθητές και καθηγητές» (Γεωργιάδου, *PaideiaNews*, 31.08.2013, έμφαση στο πρωτότυπο).

Τα παραπάνω καθιστούν αντιληπτό το γεγονός ότι οι αντιδράσεις αφορούσαν κυρίως «εμπόδια αξιών» (βλ. Dalin, 1978; Dalin, Rolff, & Kottkamp, 1993), πολιτικές ανησυχίες και ανασφάλειες, οι οποίες κατέκριναν την προσπάθεια αποδόμησης παραδοσιακών αξιών, όπως η «ελληνικότητα», η «εθνική ταυτότητα» και η «θρησκεία». «Η επιθυμία ανεξάρτησης από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η προσπάθεια δημιουργίας ενός ανεξάρτητου κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος» (Περσιάνης, 2010α, σ. 99), ως το πολιτικό μήνυμα που (ερμηνεύθηκε ότι) προωθούσε η ΕΜ, οδήγησε στη δημιουργία ενός «κυρίαρχου λόγου», ο οποίος καλούσε για προστασία και διατήρηση των εθνικών γνωρισμάτων (γλώσσα, θρησκεία, εθνική ταυτότητα), ως εκ τούτου, ζητούσε την αντικατάσταση του ΑΠ Γλώσσας 2010. Όπως ερμηνεύει ο Περσιάνης (2010α) σε σχέση με την ΕΜ, η κυπριακή κοινωνία ήταν «εξαιρετικά ευαίσθητη σε θέματα περιεχομένου της εκπαίδευσης» και το κοινωνικό συγκείμενο «εντελώς άπειρο σε θέματα διαχείρισης των πολιτικών της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» (σ. 113).

Τα πιο πάνω φαίνεται να επηρέασαν την εφαρμογή τόσο της ΕΜ, όσο και του ΑΠ Γλώσσας. **Σε συνδυασμό με τις εμπειρίες που παρασχέθηκαν στους εκπαιδευτικούς (επιμόρφωση, μπόλιασμα) κατέληξαν στη μη νοηματοδότηση της αλλαγής, η οποία θα έπειθε όλους όσους συμμετείχαν στη διαδικασία ότι η αλλαγή ήταν προτιμητέα από τη μη αλλαγή (βλ. Κουτσελίνη, 2010).**

Δημόσιες τοποθετήσεις σε σχέση με την επιμόρφωση άφησαν να διαφανεί η σύγχυση και η ανασφάλεια που επικρατούσε εντός του εκπαιδευτικού κόσμου. Ειδικότερα, στις τοποθετήσεις που εντοπίστηκαν επισημαίνεται ότι η τελευταία φάση της επιμόρφωσης είχε ενημερωτικό κυρίως χαρακτήρα, ενώ στη Γλώσσα έγινε μια κοινή παρουσίαση. Η ΔΗΚΙ

τόνισε ότι στην περίπτωση των επιμορφώσεων για το γλωσσικό μάθημα, οι εισηγητές δεν ήταν ευέλικτοι για να απαντήσουν ερωτήσεις ακόμα και διαδικαστικού τύπου. Οι απαντήσεις σε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών ήταν ποικίλες και συγκρουόμενες ανάλογα με τον εισηγητή και ενδεικτικές της σύγχυσης που επικρατούσε όσον αφορά το μάθημα (*ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ – ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ*, 08.02.2011). Απόρροια αυτού, ήταν οι εκπαιδευτικοί να μην είχαν ξεκαθαρίσει εάν ο κριτικός γραμματισμός έπρεπε να διαποτίζει καθημερινά τα σχέδια μαθήματος τους ή να εντάσσεται σε κάποιες περιπτώσεις. Δεν γνώριζαν ποιος ήταν υπεύθυνος να αξιολογεί το υλικό που θα χρησιμοποιούσαν στις σχολικές τάξεις ή πώς θα διασφαλιζόταν η ομοιομορφία στην κάλυψη των διδακτικών στόχων από όλους τους εκπαιδευτικούς, εφόσον δεν θα υπήρχε κάποιο βασικό εγχειρίδιο.

Τη μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις επιμορφωτικές δράσεις στο γλωσσικό μάθημα, κατέδειξε και σχετική έρευνα που διενεργήθηκε εκ μέρους του ΥΠΠ (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 20.06.2011).

Μια άλλη υποστηρικτική δράση, η προστιθέμενη αξία της οποίας αμφισβητήθηκε ήταν το «μπόλιασμα». Δημόσιες αναφορές χαρακτήρισαν το «μπόλιασμα» ως ανεπαρκή και ανέφικτη προσπάθεια ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ενός σχολείου για τις διατάξεις των ΝΑΠ, από συναδέλφους οι οποίοι συμμετείχαν στις διαδικασίες (Μιλτιάδου, *Πολίτης*, 30.01.2011).

Όλα τα πιο πάνω καταδεικνύουν ότι οι δράσεις που δομήθηκαν εκ μέρους του ΥΠΠ για να στηρίξουν την εφαρμογή της ΕΜ, εστίασαν σε μεγαλύτερο βαθμό στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, μετατρέποντάς τον σε επιμορφούμενο, εφαρμοστή των όσων προτάθηκαν και επιμορφωτή συναδέλφων. Οι επικρίσεις οι οποίες εντοπίστηκαν ήταν απότοκο των εμπειριών που παρασχέθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Άτομα τα οποία συμμετείχαν στις επιμορφώσεις για το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας, δεν αξιολόγησαν την εμπειρία τους ως ικανοποιητική. Η (θεωρητική κυρίως) φύση της επιμόρφωσης, αποδυνάμωσε τις μαθησιακές εμπειρίες που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την αντιληπτική και εφαρμοστική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, η ανασφάλεια των υποκειμένων που έπρεπε να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική αλλαγή στην πράξη, παρατηρώντας το σύστημα να μετακινείται από την ομοίωση σε μια καινούργια και άγνωστη κατάσταση, ενδέχεται να μεγιστοποιήθηκε εξαιτίας της μη παροχής ουσιαστικών εκπαιδευτικών ευκαιριών, οι οποίες θα νοηματοδοτούσαν αποτελεσματικά την αλλαγή.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι ελλείψεις και τα κενά τα οποία εντοπίστηκαν κατά την πορεία της ΕΜ (π.χ. ασυνέχεια συμβαλλομένων, αποσπασματικότητα αποφάσεων, αδυναμία προώθησης αποφάσεων λόγω μη διασφάλισης συναίνεσης, ακαταλληλότητα κατανομής ρόλων, αδυναμία οικονομικής στήριξης του εγχειρήματος, ασαφή χρονοδιαγράμματα, μη έγκαιρη αξιοποίηση διευθυντών, απουσία μηχανισμού εποπτείας) καθώς και ο λόγος των δρώντων που αντιτάχθηκαν στην εφαρμογή του ΝΑΠ Γλώσσας, κατάφεραν να λάβουν

πολιτικές διαστάσεις και να εξαργυρωθούν διαμέσου της απόφασης της κυβέρνησης Αναστασιάδη να προχωρήσει σε αξιολόγηση της πορείας της ΕΜ αλλά και σε σύσταση ειδικής επιστημονικής επιτροπής με στόχο την αναβάθμιση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας (*Πολίτης News*, 04.09.2014), την προαγωγή των ελληνικών γραμμάτων και την ενδυνάμωση της ελληνικής μας ταυτότητας (*Φιλελεύθερος*, 27.11.2014).

Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι ομάδες οι οποίες τοποθετήθηκαν εναντιωματικά στην εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας και των επιλογών που προωθούσε, «εξαργύρωσαν» την κυριαρχία του λόγου τους, επενεργώντας στην πορεία και έκβαση της ΕΜ. Διαμόρφωσαν το «καθεστώς αλήθειας», εφόσον αποτέλεσαν αυτούς που είχαν τη μεγαλύτερη δύναμη στη δεδομένη χρονική στιγμή (βλ. Περσιάνης, *Φιλελεύθερος*, 07.04.2014). Θεωρούμε ότι η ισχύς του λόγου τους ενισχύθηκε από τη φύση των όσων έφεραν στον διάλογο (π.χ. ευαισθησίες για τη διατήρηση του ελληνοκεντρικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης και της ταυτότητάς μας), αλλά και τον μεγάλο αριθμό φορέων που συνταυτίστηκαν με τον λόγο της συγκεκριμένης ομάδας πίεσης.

Όλα όσα παρατέθηκαν στα πλαίσια του ερωτήματος αυτού, επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι η ζωή ή ο θάνατος μιας καινοτομίας/αλλαγής, είναι θέμα σωστού προγραμματισμού και παροχής κατάλληλης υποστήριξης αλλά, ταυτόχρονα, εξαρτάται από τη μοναδική διαμόρφωση κοινωνικών, ιστορικών, πολιτικών και ιδεολογικών παραγόντων που δομούν το σχολείο και το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο λειτουργεί (βλ. Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992).

Τα ιδιοσυστατικά του συγκεκριμένου (ιστορικά, πολιτικά, κοινωνικά), φαίνεται να έχουν επι(αντι)δράσει στην προωθούμενη αλλαγή, αποκτώντας λειτουργίες «ανοσοποιητικού συστήματος» (βλ. Cowen, 2009; 1997). Σε συνδυασμό με εκπαιδευτικές, τεχνοκρατικές, οικονομικές συνθήκες και τη χρονική συγκυρία διαμόρφωσαν την πιθανότητα εφαρμογής της αλλαγής. Κινητοποίησαν αρχικούς και κοινωνικούς δρώντες υπέρ ή ενάντια στην υλοποίηση των προτεινόμενων αλλαγών. Οι μεταξύ τους αλληλοεπιδράσεις, δεν άφησαν χώρο για ιδρυματοποίηση της αλλαγής και οδήγησαν τελικά στην αξιολόγηση και αναδόμηση του ΠΣ με νέες κατευθύνσεις.

## 6.2 Συζήτηση

Η σχετική βιβλιογραφία και η μελέτη του παραδείγματος της εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας 2010 σε συνάρτηση με την ευρύτερη ΕΜ στα πλαίσια της οποίας προωθήθηκε, έχουν ενισχύσει την κατανόησή μας γύρω από την αλλαγή και συνθήκες που αλληλοεπιδρούν κατά την εφαρμογή της. Μας έχουν οδηγήσει σε μια σειρά από διαπιστώσεις, τις οποίες και συζητούμε στο κομμάτι που ακολουθεί.

**1) Η αλλαγή κωδικοποιείται ως «διάυλος», με τρόπο που οικοδομεί τον λόγο (discourse) που θα στηρίξει τα προτεινόμενα.**

Ως διάυλος ορίζεται μεταξύ άλλων, η φυσική ή τεχνητή δίοδος σε θάλασσα, ποταμό κ.λπ. Η μεταφορική έννοια της λέξης **αντανακλά τον τρόπο επικοινωνίας, πρόσβασης ή διοχέτευσης πληροφοριών** (*Dictionary of Standard Modern Greek*, χ.η., έμφαση δική μας).

Όσα μελετήθηκαν μας οδηγούν στη διατύπωση του ισχυρισμού ότι οι διάφοροι φορείς, οι οποίοι υποστηρίζουν τις επίσημες κυβερνητικές, εκπαιδευτικές επιλογές ενσωματώνουν την αλλαγή (EM) στην (πολιτική) τους ατζέντα και ρητορική, ανάγοντάς την σε «**διάυλο**». **Διάυλο διοχέτευσης** του λόγου τους με σκοπό να επιτύχουν κάτι (λ.χ. επανεκλογή στην κυβέρνηση). Ένα μονοπάτι το οποίο θα οδηγήσει στην επίτευξη των βλέψεων τους, διαμέσου του οποίου θα διοχετεύσουν τον λόγο, τις ενέργειες και αποφάσεις τους.

Την ίδια στιγμή που η κυβέρνηση χαράσσει το μονοπάτι της αλλαγής, καλείται να διασφαλίσει την αναγκαία για την υλοποίηση της EM νομιμοποίηση και συναίνεση (βλ. Μαυρογιώργος, *Πολίτης*, 30.05.2010) και να αντιμετωπίσει τον λόγο της αντιπολίτευσης και φορέων που επικρίνουν την αλλαγή, αξιοποιώντας το ίδιο μονοπάτι που δημιουργήθηκε ως **διάυλο αντιπολίτευσης** για αναχαίτιση όσων προτείνονται.

Εκτενέστερα, η προτεινόμενη αλλαγή και ο λόγος ο οποίος την προωθεί, φαίνεται να προβάλλεται ως «εναλλακτική». Το ξεχωριστό μονοπάτι (δίοδος) που διανοίγεται μέσα σε ένα συγκείμενο το οποίο έχει ήδη διαμορφωθεί στη βάση προηγούμενων γνώσεων, προτάσεων, πρακτικών και νορμών που έχουν φυσικοποιηθεί, έχοντας γίνει κομμάτι της πραγματικότητας όσων εμπλέκονται.

Ως εκ τούτου, η αλλαγή και ο λόγος που την πλαισιώνει καλείται να προτείνει κάτι διαφορετικό ή/και βελτιωμένο. Με τον τρόπο αυτό, η αλλαγή καθίσταται θελκτική και επιτυγχάνει την πρόκληση του ενδιαφέροντος όσων θα εμπλακούν.

Συνεπώς, η αλλαγή απαιτεί την οικοδόμηση του ανάλογου τρόπου επικοινωνίας με τους εμπλεκόμενους δρώντες, την ανάπτυξη και διοχέτευση επιχειρημάτων που θα νομιμοποιούν τα προτεινόμενα. Έτσι, τείνει να επενδύεται από υποσχετικό και αισιόδοξο λόγο, ο οποίος δίνει έμφαση στο τέλος της διαδικασίας και στο «αποτέλεσμα» της εφαρμογής όσων προτείνονται.

Όσα μελετήθηκαν, κατέδειξαν ότι ο λόγος που υποστηρίζει την αλλαγή προβάλλει την απόκλισή της από τα ισχύοντα, αποδίδοντας θετικό πρόσημο στα διακριτικά γνωρίσματα τα οποία τη διαφοροποιούν από προηγούμενες προσπάθειες. Με τον τρόπο αυτό, αποσκοπεί στη διασφάλιση της απαιτούμενης συναίνεσης.

Εκτενέστερα, στην περίπτωση της EM, ο λόγος ο οποίος πλαισίωσε την αλλαγή και αναμόρφωση των ΑΠ, φαίνεται να αποσκοπούσε στην προβολή και διάχυση της

αναγκαιότητας προώθησης των προτεινόμενων αλλαγών ευθυγραμμίζοντας την αλλαγή με την πρόοδο, τον εκσυγχρονισμό, τη βελτίωση και την ανταγωνιστικότητα. Ειδικότερα, τα επιχειρήματα τα οποία λειτούργησαν ως πυρήνας νομιμοποίησης και προαγωγής της μεταρρύθμισης και των αλλαγών, εστίαζαν στα ακόλουθα:

α) Στην επιτακτικότητα βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της θέσης της Κύπρου σε διεθνείς διαγωνισμούς με τρόπους που θα αντανάκλουν τις οικονομικές επενδύσεις που γίνονται στον τομέα της εκπαίδευσης.

β) Στον τρόπο διενέργειας των διαδικασιών και στον βαθμό συμμετοχής όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης. Η ΕΜ ανήχθη σε «δημόσιο εγχείρημα» (βλ. *Φιλελεύθερος*, 30.11.2008).

γ) Στην υπόδειξη της απόκλισης και διαφοροποίησης των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν σε σχέση με την αλλαγή, από διαδικασίες και σχεδιασμούς που προηγήθηκαν στον εκπαιδευτικό χώρο. Η διαφοροποίηση από προγενέστερες διαδικασίες και πρακτικές, προβλήθηκε με τρόπους που αναδείκνυαν τα θετικά της γνωρίσματα (βλ. *Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*, 31.08.2009; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.07.2008; Περδίδης, *Χαραυγή*, 14.05.2010).

δ) Στον οικονομικό αντίκτυπο που θα είχε η βελτίωση των κυπριακών επιδόσεων σε διεθνείς αξιολογήσεις και στην ευθυγράμμιση της βελτίωσης, της προόδου και της ανταγωνιστικότητας με την υλοποίηση της μεταρρύθμισης (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 13.05.2012; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 07.02.2012).

Όλα τα πιο πάνω, ενσωματώθηκαν στον λόγο που πλαισίωσε τη μεταρρύθμιση, επιβεβαιώνοντας το επιχειρήματά μας ότι η αλλαγή κωδικοποιείται ως «**δίαυλος**», ο οποίος αντανάκλα συγκεκριμένο τρόπο επικοινωνίας, πρόσβασης ή διοχέτευσης πληροφοριών με σκοπό να διασφαλίσει την απαιτούμενη στήριξη, συναίνεση και νομιμοποίηση. Στην υφιστάμενη περίπτωση, η αλλαγή κωδικοποιήθηκε ως η **εναλλακτική εκείνη δίοδος**, η οποία **αφουγκράζεται τις αδυναμίες και ανάγκες/απαιτήσεις** του (εκπαιδευτικού) συστήματος και **υπόσχεται** να υλοποιήσει τέτοιες αλλαγές, οι οποίες θα επιφέρουν **βελτίωση και πρόοδο**.

Αντιλαμβανόμενοι την αλληλοεπικάλυψη μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτικής, αναγνωρίζοντας ότι η γνώση που προωθείται διαμέσου του ΑΠ δεν είναι ουδέτερη (Apple, 1992) και ότι η επιλογή και οργάνωση συγκεκριμένων πληροφοριών εμφορείται από ιδεολογικές επιδιώξεις και την προσπάθεια (ανα)παραγωγής κυρίαρχων νοημάτων μέσω της εκπαίδευσης (βλ. McLaren, 1989), κατανοούμε τον τρόπο με τον οποίο η **υποσχόμενη αλλαγή διαπερνάται από πολιτικές βλέψεις και σκοπιμότητες**. Φυσικά, ως τέτοια **προσλαμβάνεται, ερμηνεύεται ή/και επικρίνεται**. Ως εκ τούτου, πολλές φορές ο λόγος ο οποίος συνοδεύει και προωθεί την αλλαγή ερμηνεύεται ως η τακτική που ακολουθείται με σκοπό να επιτευχθούν συγκεκριμένες (πολιτικές) βλέψεις. Η πιο πάνω επισήμανση

θεωρούμε ότι θέτει το πρώτο κριτήριο έναντι του οποίου η αλλαγή θα κληθεί να λογοδοτήσει. Κριτήριο το οποίο θα προσδιορίσει την «καταλληλότητα» και «συμβατότητα» (βλ. Durlak & DuPre, 2008) της μεταρρύθμισης που προωθείται με τα όσα έχουν εδραιωθεί και ισχύουν στο πλαίσιο εντός του οποίου εντάσσεται η αλλαγή.

Συνοψίζοντας, διαφαίνεται ότι η αλλαγή οικοδομείται βάσει των «διαγνωσμένων αναγκών» του συγκεκριμένου και έχει ανάγκη από νομιμοποίηση, υποστήριξη και συλλογικότητα. Κωδικοποιείται σε αντιδιαστολή με τα ισχύοντα, προάγει τα γνωρίσματα που την ξεχωρίζουν από προηγούμενες προσπάθειες, ενώ αποβλέπει και υπόσχεται βελτίωση και «θεραπεία» των αδυναμιών που εντοπίζει. Κατά συνέπεια, ο λόγος ο οποίος στηρίζει την αλλαγή είναι κατά κύριο λόγο υποσχητικός, ενώ κάνει διαρκή αναφορά στο μέλλον. Ενδέχεται να φωτογραφίζει το αποτέλεσμα της εφαρμογής της αλλαγής, θεωρώντας ή/και παρουσιάζοντας ως δεδομένη την υλοποίησή της.

Θεωρούμε ότι μια τέτοια προσέγγιση, η οποία κωδικοποιείται σε συνάρτηση με το τέλος της διαδικασίας, μετατοπίζει την έμφαση από τη διαδικασία στο αποτέλεσμα αφήνοντας την αλλαγή εκτεθειμένη. Ειδικότερα, στις περιπτώσεις που η έμφαση στο αποτέλεσμα, αποπροσανατολίζει από τον προγραμματισμό διαδικασιών που έχουν τη δυναμική να στηρίξουν την εφαρμογή της αλλαγής (λ.χ. επιμόρφωση, υποστηρικτικά υλικά, λήψη ανατροφοδότησης), η αλλαγή παρουσιάζεται ευπρόσβλητη εφόσον δεν τυγχάνει της δέουσας διαχείρισης.

Συνεπώς, στις περιπτώσεις που η έμφαση αφαιρείται από την ενδιάμεση φάση της εφαρμογής της η οποία έχει τη δυναμική να υποστηρίξει την υλοποίησή της, τότε η αλλαγή βρίσκεται αντιμέτωπη με τον κίνδυνο να παραμείνει σε θεωρητικό επίπεδο ως ρητορική και υπόσχεση, επιβεβαιώνοντας την απόσταση που συχνά εντοπίζεται μεταξύ οράματος και πραγματικότητας (βλ. Carter & O'Neil, 1995; Yan, 2012).

Ανακεφαλαιώνοντας, όσα μελετήθηκαν μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε τη θεώρηση ότι η αλλαγή φαίνεται να αξιοποιείται ως διάυλος διοχέτευσης ενός τρόπου επικοινωνίας για την αλλαγή, μια «υπόσχεση» η οποία αντανακλά τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βελτιωθούν τα ισχύοντα. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να «εξαργυρωθεί» πιο αποτελεσματικά αποκτώντας συμμάχους, οι οποίοι θα υποστηρίξουν την υλοποίηση/εφαρμογή της. Αν και σε πρώτο επίπεδο αυτό εκλαμβάνεται ως απόλυτα θεμιτό και δικαιολογημένο, σε δεύτερο επίπεδο καλεί για απόδοση ισόποσης έμφασης στη διαδικασία που θα μεσολαβήσει για να οδηγήσει στο αποτέλεσμα αλλά και σε αναγνώριση του ότι η αλλαγή θα έρθει αντιμέτωπη με διάφορους όρους και προϋποθέσεις που θα τεθούν εκ μέρους των εμπλεκόμενων καθ' όλη τη διαδικασία.

Αναγνωρίζοντας τις παραπάνω παραμέτρους, οι φορείς χάραξης πολιτικής κατανοούν την «αναλυτική ισχύ» που έχει η έννοια της αλλαγής. Έτσι, την προσεγγίζουν ως μια πολυσχιδή έννοια, η οποία έχει τη δυναμική να αναλυθεί σε επιμέρους στάδια, γεγονότα, διαδικασίες,



δράσεις και συνδιαλλαγές που έχουν την ισχύ να μεγιστοποιήσουν ή αντίθετα να ελαχιστοποιήσουν την πιθανότητα εφαρμογής της.

## **2) Η αλλαγή είναι υπόλογη στην έκβαση των διαπραγματεύσεων που θα μεσολαβήσουν.**

Οι φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και όσοι είναι υπεύθυνοι για την προώθηση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής θα πρέπει να λάβουν την παραδοχή αυτή σοβαρά υπόψη στην προσπάθειά τους να μεγιστοποιούν την πιθανότητα υλοποίησης των προτεινόμενων αλλαγών.

Είναι γεγονός ότι ο μεγάλος αριθμός των κοινωνικών ομάδων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με την εκπαιδευτική αλλαγή και η παρέμβασή τους στη διαμόρφωσή της, έχει διαφοροποιήσει το ισοζύγιο των δυνάμεων που παραδοσιακά συνέβαλαν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι κυβερνήσεις δυσκολεύονται ολοένα και περισσότερο να περιορίσουν την πρόσβαση των ομάδων αυτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αλλά και στα πεδία επηρεασμού των αποφάσεων (Ball & Peters, 2001). Έτσι, καταλήγουν να **συνδιαλέγονται και να αλληλοεπιδρούν** μαζί τους με σκοπό να **διαπραγματευθούν** την υλοποίηση της αλλαγής.

Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και ο τρόπος με τον οποίο παρεμβάλλονται στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, **επιτάσσουν τη διασφάλιση της συναίνεσής τους**, εάν η αλλαγή θα έχει πιθανότητες εφαρμογής. Είναι γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις, οι οργανώσεις διαπραγματεύονται τη συναίνεσή τους ως το **«αντάλλαγμα»** στις αξιώσεις που προωθούν προς ικανοποίηση.

Οι οργανώσεις αυτές, έχουν πλέον διευρύνει τον ρόλο τους πέραν της διασφάλισης και προστασίας των εργασιακών κεκτημένων των μελών τους, αποκτώντας νέους συμβολικούς ρόλους ως εταίροι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Διαφαίνεται ότι έχουν καταφέρει να ισχυροποιήσουν τη φωνή τους, εξαιτίας της άμεσης επίδρασης που μπορούν να επιφέρουν στην ομάδα αναφοράς τους.

Σε αρκετές περιπτώσεις, ο **«άμεσα ρυθμιστικός»** τους λόγος απέναντι στους εκπαιδευτικούς επιφέρει την **«έμμεση ρύθμιση»** του Υπουργείου, το οποίο καλείται σε αναδιαμόρφωση πολιτικής ή/και δράσεων για να τους ικανοποιήσει και να διασφαλίσει τη συναίνεσή τους, απέναντι στα όσα προωθεί.

Οι πηγές που μελετήθηκαν, επέτρεψαν τον εντοπισμό διαφόρων παραδειγμάτων τα οποία αποδεικνύουν ότι κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων οι εκπαιδευτικές οργανώσεις λειτουργούν ως φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ταυτόχρονα, βρίσκουν πρόσφορο έδαφος για να παράγουν διεκδικητικό λόγο και διαπραγματεύονται την παροχή της συναίνεσής τους, αποσκοπώντας σε ικανοποίηση διεκδικήσεων (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.08.2009).

Συγκεκριμένα, σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικές οργανώσεις εξέφρασαν αξιολογικές κρίσεις αναφορικά με τη σχολική πραγματικότητα, την ΕΜ και τους τομείς στους οποίους θα έπρεπε να δοθεί έμφαση εκ μέρους του ΥΠΠ (βλ. ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ – ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ, 10.09.2010; Κυριακίδου, Φιλελεύθερος, 13.07.2013; Π.Ο.Ε.Δ., 17.05.2010; Σεμελίδου, Σημερινή, 08.11.2010; Σημερινή, 04.09.2010).

Σε κάποιες περιπτώσεις, οι ΠΟΕΔ και ΟΕΛΜΕΚ έθεσαν προσκόμματα τα οποία ανέστειλαν την υλοποίηση δράσεων που είχαν σχεδιαστεί εκ μέρους του ΥΠΠ στα πλαίσια της ΕΜ (λ.χ. αναστολή συμμετοχής στην επιμόρφωση, αποχώρηση από τον διάλογο για το σχέδιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών και τον διάλογο για τον κατάλογο διοριστέων).

Σε άλλες περιπτώσεις, μετά από παρέμβαση των οργανώσεων, το ΥΠΠ αναγκάστηκε να αναδιαμορφώσει τα πλάνα του σε σχέση με επιμέρους ζητήματα τα οποία άπτονταν της ΕΜ (λ.χ. ανακατασκεύασε εγκύκλιο σε σχέση με τη σταδιακή εφαρμογή του ΠΣ της Γλώσσας τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βλ. Κυριακίδου, Φιλελεύθερος, 05.11.2011; Φυλακτού & Κωνσταντίνου, Π.Ο.Ε.Δ., 31.10.2011; PaideiaNews, 02.03.2012; Κυριακίδου, Φιλελεύθερος, 24.09.2012, κυκλοφόρησε σχετικές διευκρινιστικές εγκυκλίους μετά από παρέμβαση της ΟΕΛΜΕΚ και του ΣΕΚΦ σε σχέση με τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που πρέπει να διδαχθεί ο μαθητής της Α΄ Γυμνασίου, βλ. Κυριακίδου, Φιλελεύθερος, 22.01.2012).

Όσα εντοπίσαμε επιβεβαίωσαν ότι οι διαδικασίες οι οποίες εκτυλίσσονται κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων είναι εκ φύσεως πολιτικές στον χαρακτήρα τους και εμπεριέχουν ρυθμίσεις, συμβιβασμούς και διακανονισμούς μεταξύ ομάδων, αντανακλούν συμφέροντα και είναι το αποτέλεσμα διευθετήσεων (Taylor, Rizvi, Lingard, & Henry, 1997). Αυτό, είναι ενδεικτικό της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την εφαρμογή της αλλαγής.

Η πολυπλοκότητα αυτή φαίνεται να μεγεθύνεται στις περιπτώσεις που η επιχειρούμενη ΕΜ χαρακτηρίζεται από σειριακές ή/και κατακερματισμένες ρυθμίσεις. Στην υφιστάμενη περίπτωση, η αποσπασματική ρύθμιση επιμέρους πτυχών, οι οποίες χρονικά δεν συνέπιπταν λειτούργησε επιβαρυντικά στη διασφάλιση της απαιτούμενης συναίνεσης (λ.χ. στην περίπτωση των ΩΠ Μέσης). Σε κάθε περίπτωση, οι οικείες συνδικαλιστικές οργανώσεις επέστρεψαν στο «τραπέζι των διαπραγματεύσεων», θέτοντας ή/και επαναφέροντας την ικανοποίηση αξιώσεων/αιτημάτων ως προϋπόθεση για παροχή της συναίνεσής τους στα επιμέρους θέματα που προωθούσε το ΥΠΠ για να στηρίξει την καινοτομία των ΑΠ. Το γεγονός αυτό έθετε συνεχείς περιορισμούς και λειτούργησε αναβλητικά ως προς την οριστικοποίηση και προώθηση των αποφάσεων, πυροδοτώντας αντιμεταρρυθμιστικές τάσεις.

Για τον πιο πάνω λόγο κρίνουμε ότι απαιτείται **συνολικός στρατηγικός σχεδιασμός και πλάνο διαχείρισης της αλλαγής αλλά και των εμπλεκόμενων δρώντων** με τρόπο που θα κωδικοποιεί, εκ των προτέρων, τις επιμέρους δράσεις που θα αναπτυχθούν για να στηρίξουν

την αλλαγή, τα χρονοδιαγράμματα υλοποίησης και θα τα διαπραγματευτεί με τους εμπλεκόμενους φορείς. Με τον τρόπο αυτό, συντελείται προσπάθεια περιορισμού της επαναφοράς των ίδιων δρώντων με καινούριες αξιώσεις, οι οποίες θα καθιστούν (εκ νέου) την αλλαγή εκτεθειμένη απέναντι στη συναίνεσή τους. Στην υπό μελέτη μεταρρύθμιση φαίνεται να απουσίαζε η «**συνολικότητα**» στον σχεδιασμό της αλλαγής, γεγονός που οδήγησε στη μη υλοποίηση επιμέρους διακηρύξεων (λ.χ. σχέδιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών) ή/και στη μερική υλοποίηση επιμέρους αποφάσεων (λ.χ. πιλοτική εφαρμογή ΩΠ Μέσης).

Επιβεβαιωτική ως προς το πιο πάνω προβάλλει η επισήμανση της Γενικής Ελέγκτριας, η οποία έκρινε ότι η απουσία ενός ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης για την υλοποίηση της ΕΜ για την περίοδο 2008-2013 και η μη ετοιμασία χρονοδιαγραμμάτων υλοποίησης για όλα τα σχετικά κεφάλαια/θέματα της μεταρρύθμισης, μεγιστοποιούσε τον κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων και ανάκυψης καθυστερήσεων, λόγω της πολυπλοκότητας της υλοποίησης του εγχειρήματος (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 05.12.2009).

### **3) Η αλλαγή η οποία θα θεσπιστεί είναι γενεσιούργημα της σύγκρουσης που προηγήθηκε.**

Η αλλαγή ως έννοια φαίνεται να συμπεριλαμβάνει την έννοια της σύγκρουσης στην ιδιοσύστασή της. Αυτό αιτιολογείται εάν κανείς αντιληφθεί ότι αυτά που προτείνονται έρχονται να διαφοροποιήσουν τα ισχύοντα. Ρητά ή άρητα οι νέες προτάσεις έρχονται σε αντιδιαστολή και «συγκρούονται» με τον υφιστάμενο τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διαφοροποίησή τους από αυτά τα οποία ισχύουν είναι, εξάλλου, αυτό το οποίο νομιμοποιεί τον λόγο ύπαρξής τους.

Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική αλλαγή ως μια (υποσχετική εν γένει) διαδικασία διαφοροποίησης, κατά την οποία οι αναδυόμενες ομάδες πίεσης συνδιαλέγονται και αλληλοεπιδρούν μαζί με την κυβέρνηση/το ΥΠΠ (διαπραγματευόμενες την υλοποίησή της), σκιαγραφούμε την αλλαγή ως ένα κοινωνικό φαινόμενο. Το φαινόμενο αυτό ευαισθητοποιεί την ανθρώπινη κοινωνικότητα, την έμφυτη δηλαδή τάση επικοινωνίας και σύνδεσης με τον «άλλο», η οποία γεννάει συμφωνίες, διαφωνίες, αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις μεταξύ των δρώντων.

Ο Bourdieu εξηγεί ότι οι αλληλοεπιδράσεις και συνδιαλλαγές που προκύπτουν σκιαγραφούν το «πεδίο» (Bourdieu, 2005 στην Thomson, 2008). Ο Swartz (1997) ορίζει τα «πεδία» που δημιουργούνται, ως χώρους αντίστασης ή/και κυριαρχίας και σπανιότερα ως χώρους κοινωνικού μετασχηματισμού.

Η παραπάνω θεωρητική παραδοχή επιβεβαιώνει ότι η εφαρμογή της αλλαγής αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, εφόσον το σύστημα και τα μέλη που το συγκροτούν, έχουν την τάση να προτιμούν το γνωστό και εγκαθιδρυμένο αντί το άγνωστο ως ένα αποτέλεσμα της αλλαγής (Friend & Cook, 1996 στην Janas, 1998), με αποτέλεσμα να συνδέονται συγκρουσιακά με

τα νέα στοιχεία που προτείνονται, αλλά και μεταξύ τους κάθε φορά που τοποθετούνται υποστηρικτικά ή αντιπολιτευτικά έναντι της εφαρμογής της αλλαγής.

Το **συγκείμενο υποδοχής της αλλαγής** (το οποίο συγκροτήθηκε στη βάση συγκεκριμένων ιστορικών, πολιτικών, πολιτιστικών κ.ά. διελεύσεων και το οποίο συμπεριλαμβάνει τους εμπλεκόμενους δρώντες) φαίνεται να αποδίδει νόημα σε όσα προτείνονται, εφόσον «μεταφράζει» τις προτάσεις που γίνονται υπό το πρίσμα των συνθηκών, εννοιών και πρακτικών που βρίσκονται σε ισχύ. Με τον τρόπο αυτό, διαμορφώνει τις πιθανότητες συμπερίληψης και εφαρμογής τους.

Ως εκ τούτου, η αλλαγή αποκτά συγκεκριμένο νόημα εντός του συγκεκριμένου υποδοχής. Αντίστοιχα, οι ίδιες προτάσεις πιθανώς να αποκτούσαν άλλα νοήματα σε διαφορετικά πλαίσια. Η αλλαγή παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο ως (ξένο) σώμα και δεν μπορεί να αποκτήσει **υπόσταση** μέχρις ότου λάβει την «έγκριση» του συγκεκριμένου υποδοχής, το οποίο θα της επιτρέψει τη **συμπερίληψη** και **εκτύλιξη** με τρόπους που θα την αφήσουν να διαδραματιστεί και να κωδικοποιήσει το ίδιο το συγκείμενο, με καινούριους τρόπους.

Έτσι, οδηγούμαστε πίσω στη θεωρητική παραδοχή ότι προσπάθειες εφαρμογής εκπαιδευτικής αλλαγής οι οποίες αγνοούν τη συμβολή του συγκεκριμένου υποδοχής και του τρόπου με τον οποίο έχει καθοριστεί η ιδιοπροσωπία μιας χώρας (βλ. Κουτσελίνη, 2010), ενδέχεται να αποδειχτούν αποπλαισιωμένες ή/και να παρουσιάσουν αδυναμίες εφαρμογής.

Η αλληλοεπίδραση της αλλαγής με το συγκείμενο υποδοχής ενεργοποιεί δυναμικές, οι οποίες λειτουργούν αποδεκτικά ή απορριπτικά. Διαφαίνεται ότι η αλλαγή πρέπει να επιτύχει να περάσει από τα κριτήρια «συμβατότητας» και «καταλληλότητας» που θέτει το συγκείμενο και σχετίζονται με την εθνική ιδιοπροσωπία της χώρας. Επιπλέον, θα πρέπει να διάγει την ανθρώπινη κοινωνικότητα η οποία επιτάσσει ανταλλαγή απόψεων για τα χαρακτηριστικά της αλλαγής (λ.χ. πολυπλοκότητα, συμβατότητα, ορατότητα, σαφήνεια, συγκριτικό πλεονέκτημα κ.ά., βλ. Morrison, 1998; Rogers, 2003; 1995) και το περιεχόμενο της αλλαγής (γνώσεις, πρακτικές, στρατηγικές).

Στις περιπτώσεις που αυτό καθίσταται επιτυχές, τότε οι πιθανότητες εφαρμογής της αλλαγής μεγιστοποιούνται με τρόπους που επιτρέπουν στην αλλαγή να εξελιχθεί σε κοινωνικό γεγονός. Σε αντίθετη περίπτωση, το συγκείμενο υποδοχής αλλά και τα δίκτυα πολιτικής τα οποία σχηματίζονται, λειτουργούν απορριπτικά και αντιμεταρρυθμιστικά. Αδιαμφισβήτητα, σε όλη αυτή την πορεία δεν πρέπει να παραγνωρίζεται ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν φορείς οι οποίοι αναλαμβάνουν την αρμοδιότητα διαχείρισης της αλλαγής.

Στο υπό εξέταση παράδειγμα, οι **αλληλοεπιδράσεις και συνδιαλλαγές μεταξύ δρώντων**, οι οποίες εντοπίστηκαν από τις διαθέσιμες πηγές που μελετήθηκαν, φανέρωσαν μια σειρά θεμάτων. Τα θέματα αυτά, τα οποία μονοπώλησαν τον δημόσιο διάλογο, αποτέλεσαν τα **«πεδία της μεταρρύθμισης»**.

Πέραν των προτεινόμενων αλλαγών στο ΑΠ Γλώσσας 2010, μια σειρά από αποφάσεις και πολιτικές που λήφθηκαν στα πλαίσια της ΕΜ, έλαβαν αντίστοιχες επικρίσεις λόγω του κωδικοποιημένου πολιτικό-ιδεολογικού περιβλήματος που τους αποδόθηκε. Συγκεκριμένα:

- Ο υπό έμφαση στόχος της σχολικής χρονιάς περί ειρηνικής και αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ Ε/κ και Τ/κ
- Η ανακοίνωση για ανάγκη αναμόρφωσης των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας
- Οι προτεινόμενες αλλαγές στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών
- Επιπλέον, αποφάσεις και πολιτικές βρέθηκαν αντιμέτωπες με συνδικαλιστικά αιτήματα, προσκόμματα ή/και εμπόδια:
- Η οριστικοποίηση των Ωρολογίων Προγραμμάτων για τη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση
- Παρόμοια, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις έλαβαν μια σειρά αποφάσεων/μέτρων ως αντίδραση:
- Στα οικονομικά μέτρα
- Σε αποφάσεις οι οποίες δεν τους ικανοποιούσαν ή θεωρούσαν ότι επηρέαζαν τα κεκτημένα και τις διεκδικήσεις τους
- Σε διαδικαστικά, πρακτικά προβλήματα ή/και ελλείψεις - παραλείψεις που εντόπιζαν κατά την εφαρμογή της ΕΜ

Τα διάφορα θέματα που εντοπίστηκαν, άφησαν την έννοια της **σύγκρουσης** να αναδειχθεί ως κυρίαρχη στον τρόπο αντιπαράθεσης των εμπλεκόμενων και των θέσεων τους. Την ίδια στιγμή, οι αλληλοεπιδράσεις μεταξύ των δρώντων μας οδήγησαν σε μια σειρά από διαπιστώσεις.

Πιο συγκεκριμένα, κατέδειξαν ότι η δημιουργία συμπράξεων/συνασπισμών και δικτύων πολιτικής έχει ευκαιριακή φύση και οικοδομείται στη βάση (κοινών) επιδιώξεων και χωροχρονικών συγκυριών. Η συνεχής επαναφορά κοινών επιχειρημάτων εκ μέρους των μελών ενός δικτύου πολιτικής, φαίνεται να προσδίδει **συμβολική αξία και κυριαρχία** στα επιχειρήματα που διατυπώνονται, τα οποία φαίνεται ότι αποκτούν απήχηση σε ένα εύρος δρώντων. Η επανάληψη των επιχειρημάτων με τρόπους που τους δίνουν «**συγκριτικό πλεονέκτημα**» έναντι των όσων εκφέρονται από άλλα δίκτυα πολιτικής, αποσκοπεί στην ενίσχυση της ισχύος του δικτύου πολιτικής. Με τον τρόπο αυτό, το δίκτυο θα επιτύχει να εξαργυρώσει τον λόγο που προωθεί (λ.χ. μέσω της παρέμβασης και συμβολής του στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσω της ρύθμισης των ενεργειών/αποφάσεων του ΥΠΠ).

Από τη στιγμή που εντοπίζουμε την επίδραση του λόγου που παράγεται στην έκβαση των γεγονότων, μπορούμε να κάνουμε ισχυρισμούς σε σχέση με τη **δυνατότητα «εξαργύρωσης»** του λόγου. Λόγοι οι οποίοι επιδρούν διαμορφώνοντας την εκπαιδευτική πολιτική, φαίνεται να «εξαργυρώνονται» επιτελώντας τον σκοπό δημιουργίας τους.

Αντίθετα, λόγοι οι οποίοι έχουν μικρότερη επίδραση, δεν καταφέρνουν τελικά να «εξαργυρωθούν».

Θεωρούμε ότι ενδεικτικό παράδειγμα της δυναμικής του λόγου του δικτύου πολιτικής που αντιπολιτεύτηκε τις διδακτικές προτάσεις του ΑΠ Γλώσσας, ήταν η έκδοση σχετικού «Κειμένου Πολιτικής» γύρω από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα πλαίσια του «Κειμένου Πολιτικής» (Αρ. Φακ.: 7.11.12.6.1, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/data/dde3962a.pdf>), που εκδόθηκε (21 Νοεμβρίου 2013) μετά την κυβερνητική αλλαγή και προτού κοινοποιηθεί η αξιολόγηση των ΑΠ εκ μέρους της αρμόδιας επιτροπής (04 Ιουλίου 2014), επανακαθορίστηκαν και αναδομήθηκαν κύριες παράμετροι γύρω από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (λ.χ. κριτικός γραμματισμός, αντιπαραβολική διδασκαλία ΚΝΕ-ΚΔ, διδακτικά εγχειρίδια). Θεωρούμε ότι η αναπλαισίωση των παραμέτρων αυτών, ήταν απόρροια της επιρροής της ομάδας πίεσης που συστάθηκε διαδραματίζοντας ρόλο «φορέα αντίστασης» (βλ. Rappleye, 2006). Η ομάδα αυτή, παρενέβη καταλυτικά, ειδικότερα μετά την κυβερνητική αλλαγή, επιτυγχάνοντας αξιολόγηση, αναχαίτιση και αναπλαισίωση προηγούμενων πολιτικών. Ταυτόχρονα, με τον τρόπο αυτό επιβεβαίωσε ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι ανοικτή και μπορεί να επωφεληθεί από τη χρονική συγκυρία.

Αντίστοιχη δυναμική παρουσίασε το δίκτυο πολιτικής το οποίο συστάθηκε προς διαπραγμάτευση της εφαρμογής του ΝΩΠ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρά τις παραχωρήσεις εκ μέρους του ΥΠΠ (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 22.06.2012) και τις διαβεβαιώσεις ότι δεν θα μεταβληθεί ποσοτικά ο αριθμός των διδακτικών περιόδων των καθηγητών, η ομάδα πίεσης η οποία συγκροτήθηκε και παρήγαγε αντιπολιτευτικό λόγο απέναντι στην πρόταση του ΩΠ (ΑΛΛΑΓΗ, ΔΗΚΙ, ΣΕΚΦ, ΟΛΤΕΚ, ΔΗΣΥ, ΔΗΚΟ, ΕΔΕΚ, σύνδεσμος επιθεωρητών) επισκίασε το δίκτυο πολιτικής το οποίο υπερασπίστηκε την προώθηση του ΩΠ (ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ, Νέα Κίνηση, Νέα Πνοή, Επιτροπή Συμβασιούχων, Εκτάκτων και Αντικαταστατών Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης, Οργανωμένοι γονείς Μέσης Εκπαίδευσης) και δεν επέτρεψε παρά μονάχα την πιλοτική εφαρμογή του ΩΠ σε τέσσερα σχολεία (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 31.08.2012; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 03.07.2012; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 26.06.2012; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 12.06.2012; Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 01.07.2012; Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 09.06.2012).

Διαφαίνεται ότι οι προτεινόμενες αλλαγές δεν πέτυχαν την εγκαθίδρυσή τους, εφόσον δεν κατάφεραν να επιβιώσουν της σύγκρουσης με το υφιστάμενο ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο της εκπαίδευσης (βλ. Goodson, 2003). Η απόδοση διδακτικής «ορατότητας» στην ΚΔ, εκλήφθηκε ως πλήγμα στη συμβολική ευθυγράμμιση της ενότητάς μας με την Ελλάδα, μέσο αλλοίωσης του *modus operandi* του εκπαιδευτικού συστήματος και προϋπαρχουσών ρυθμίσεων στην εκπαίδευση (βλ. Philips, 2005), μέσο αποδόμησης της εθνικής ταυτότητας και απομάκρυνσης από «επιλεγμένες σημασίες» (βλ. Μυλωνά, 1994), οι οποίες συνιστούσαν την «κυρίαρχη κουλτούρα». Οι αντιδράσεις που κατατέθηκαν αποσκοπούσαν στην

απονομιμοποίηση των προτεινόμενων αλλαγών. Οι «φορείς αντίστασης» απέτρεψαν εντέλει την ιδρυματοποίηση της αλλαγής (βλ. Fullan, 1991), ενώ απαίτησαν αξιολόγηση της πορείας της ΕΜ και αναθεώρηση του ΑΠ Γλώσσας.

Τα επιχειρήματα των «φορέων αντίστασης» και η συνεχής κατάθεση της ανάγκης για «προστασία του έθνους» και του ελληνοκεντρικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης, μπορούν να επεξηγηθούν εάν κάποιος τα ερμηνεύσει μέσα από μια προσέγγιση, η οποία θα αναγνωρίζει τις ιστορικές διελεύσεις διαμέσου των οποίων έχει διέλθει η κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική.

Παραδοσιακά, η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο ήταν προέκταση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Κύπρο στηρίχθηκε στην πρακτική μεταφοράς εκπαιδευτικών πολιτικών από την Ελλάδα. «Η υιοθέτηση της ελλαδικής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν εθεωρείτο εκπαιδευτικός δανεισμός από μια ξένη χώρα, αλλά το φυσικό επακόλουθο του ομόγλωσσου και του ομόθρησκου του κυπριακού ελληνισμού προς τους Έλληνες της μητροπολιτικής Ελλάδας» (Περσιάνης, 2010α, σ. 76). Συνεπώς, οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές αλλαγές και ρυθμίσεις εισάγονταν στην Ελλάδα, αποκτούσαν την αναγκαία νομιμοποίηση που τους επέτρεπε την εφαρμογή στην Κύπρο.

Σύμφωνα με τον Περσιάνη (2010α), οι μεγάλες και βαθιές αλλαγές που πρότεινε η ΕΜ, για πρώτη φορά προέβαλαν το πολιτικό μήνυμα της επιθυμίας απεξάρτησης από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με τον τρόπο αυτό πλήγηκε η «συμβολική ευθυγράμμιση της ενότητας με την Ελλάδα» (Hadjioannou, Tsiplakou, & Kappler, 2011, σ. 515).

Τα πιο πάνω επεξηγούν σε μεγάλο βαθμό τους λόγους για τους οποίους επιχειρήματα περί κινδύνου αλλοίωσης του ελληνοκεντρικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης και ανάγκης προστασίας της ΚΝΕ απέκτησαν μεγάλη νομιμοποιητική ισχύ και είχαν απήχηση στον δημόσιο διάλογο, μετατρέποντας τον λόγο των φορέων αντίστασης σε «κυρίαρχο» και «ηγεμονικό».

Παρόμοια επιχειρήματα περί ανάγκης διασφάλισης των συνεκτικών δεσμών με το ελληνικό κέντρο και προστασίας της γλώσσας είχαν τεθεί σε προηγούμενη περίοδο, στα πλαίσια του «γλωσσικού ζητήματος» και της διαμάχης μεταξύ καθαρεύουσας και δημοτικής. Σύμφωνα με τον Περσιάνη (2006, σ. 175):

Εκείνο όμως που διαδραμάτισε τον ισχυρότερο ρόλο στη στάση έναντι της δημοτικής ήταν τα εθνικά και πολιτικά δεδομένα. Οι εκκλησιαστικοί και πολιτικοί ηγέτες ένιωθαν πως για τον αλύτρωτο ελληνισμό της Κύπρου η καθαρεύουσα ήταν ο ομφάλιος λώρος που τον κρατούσε δεμένο με το εθνικό κέντρο. Η καθαρεύουσα ήταν γι' αυτούς μια ενιαία γλώσσα που εξασφάλιζε την ενότητα των απανταχού Ελλήνων. Εγκατάλειψη της γλώσσας αυτής θα σήμαινε

απάρνηση του δεσμού με το εθνικό κέντρο και πολιτιστική και γλωσσική απομόνωση...

Και στις δύο περιπτώσεις, τα επιχειρήματα τα οποία επανέρχονται στον δημόσιο διάλογο φαίνεται να είναι αμιγώς πατριωτικά και ιδεολογικά, παρά γλωσσικά. Υπογραμμίζουν την ανάγκη για υπεράσπιση του έθνους, αναπαράγοντας έτσι το γεγονός ότι «η ελληνική γλώσσα αποτέλεσε για την Κύπρο μια μεγάλη αξία με πολύτιμους εθνικούς, ιδεολογικούς και πολιτικούς συμβολισμούς» (Περσιάνης, 2006, σ. 184).

Είναι ξεκάθαρο ότι τα επιχειρήματα τα οποία τέθηκαν στον δημόσιο διάλογο και στις δύο περιπτώσεις (ΚΝΕ-ΚΔ, καθαρεύουσα – δημοτική) από «φορείς αντίστασης» σκιαγράφησαν τις πιθανότητες εφαρμογής της αλλαγής, εφόσον ανέλαβαν λειτουργίες «ανοσοποιητικού συστήματος» (βλ. Cowen, 2009; 1997).

Πέραν των παραπάνω, ο τρόπος εμπλοκής των εκπαιδευτικών οργανώσεων και η επίδραση που μπόρεσαν να επιφέρουν σε αποφάσεις και πολιτικές που διαμορφώθηκαν και προωθήθηκαν προς εφαρμογή από το ΥΠΠ (λ.χ. ΩΠ), καλεί για αναγνώριση της συμβολής που μπορούν να έχουν κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων.

Είναι γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της ΕΜ παρήγαγαν διεκδικητικό λόγο, διατηρώντας παράλληλα τον παραδοσιακό, προστατευτικό τους ρόλο (βλ. Κασουλίδης, 2016) (λ.χ. έλαβαν μια σειρά από αποφάσεις ενάντια στα οικονομικά μέτρα που έπλητταν τους δημόσιους υπαλλήλους, απαίτησαν παροχή διαβεβαιώσεων για τη μη διαφοροποίηση των διδακτικών περιόδων των καθηγητών). Παράλληλα, έδρασαν ως επιβλέποντες των διαδικασιών που αποφασίζονταν και προωθούνταν από το ΥΠΠ. Σε αρκετές περιπτώσεις έδρασαν ως ρυθμιστές, οι οποίοι αποσκοπούσαν στην πειθάρχηση του ΥΠΠ και στη ρύθμιση των δράσεων του, ενώ διεκδίκησαν μερίδιο στο πεδίο λήψης αποφάσεων ενεργώντας ως φορείς χάραξης πολιτικής (λ.χ. η ΟΕΛΜΕΚ αποφάσισε τη σύσταση Επιστημονικής Επιτροπής για το θέμα του ΩΠ Μέσης).

Συνοψίζοντας, όλα όσα παρατέθηκαν στηρίζουν το επιχειρήμά μας ότι η αλλαγή η οποία θα επιτύχει να θεσπιστεί είναι γενεσιούργημα της σύγκρουσης που προηγήθηκε και διαμέσου της οποίας κατάφερε να διέλθει. Τα «πεδία της μεταρρύθμισης» ορίζονται ως τα θέματα εκείνα τα οποία έλκουν τις τοποθετήσεις «φορέων μεταρρύθμισης» και «φορέων αντίστασης» (βλ. Rappleye, 2006) οι οποίοι αλληλοεπιδρούν ποικιλοτρόπως. Τα «πεδία» αυτά, συχνά αφήνουν την έννοια της σύγκρουσης να αναδειχθεί σε κυρίαρχη. Έτσι, επιβεβαιώνεται ότι η εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι απόρροια ρυθμίσεων, συμβιβασμών, υποχωρήσεων, διαπραγματεύσεων, της ισχύος των δικτύων πολιτικής που συγκροτούνται και της φύσης των επιχειρημάτων που προωθούν. Δίκτυα τα οποία προσδίδουν στον λόγο τους ιδεολογικοπολιτική βάση, αναπαράγοντας κυρίαρχες αφηγήσεις φαίνεται να αποκτούν μεγαλύτερη ισχύ.



Στην υπό μελέτη μεταρρύθμιση, θεωρούμε ότι η σύγκρουση και οι συνεχείς αντιπαραθέσεις των δρώντων στα διάφορα «πεδία», λειτούργησαν αντιμεταρρυθμιστικά με τρόπους που επηρέασαν τη **συλλογική μνήμη του εγχειρήματος** (όρος ο οποίος επεξηγείται στη συνέχεια), επενεργώντας τελικά στην προσπάθεια υλοποίησης της μεταρρύθμισης. Η σύγκρουση εντός του κοινωνικού συστήματος, ώθησε τις διάφορες ομάδες προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Με τον τρόπο αυτό, δεν ευνόησε μια αλλαγή γεμάτη νόημα και δεν καλλιέργησε ευνοϊκό κλίμα απέναντι στην αλλαγή (Ellsworth, 2000; Poole, 1991).

Οι πιο πάνω επισημάνσεις, εγείρουν ερωτήματα τα οποία αξίζουν την προσοχή μας, αναφορικά με την εκπαιδευτική αλλαγή και την εκπαιδευτική πολιτική. Συγκεκριμένα, μας επιτρέπουν να αναλογιστούμε τα πιο κάτω:

Τι σημαίνει για την εκπαιδευτική αλλαγή το γεγονός ότι η εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός συντήρησης συνδέσεων, αναπαραγωγής φυσικοποιημένων αξιών, πρακτικών και γνώσεων;

Πόσο ριζοσπαστικές μπορούν να είναι οι μεταρρυθμίσεις οι οποίες προτείνονται εάν όλα όσα λειτουργούν ως «ανοσοποιητικό σύστημα» απορρίπτουν αυτά τα οποία ερμηνεύουν ως ξένα, ανοίκεια ή/και επικίνδυνα για το εκπαιδευτικό σύστημα ή/και την (εθνική) συνέχεια του κράτους;

Πώς υποβοηθείται η υλοποίηση μεταρρυθμίσεων, εφόσον οι εκπαιδευτικές επιλογές και αποφάσεις συνδέονται και ερμηνεύονται σε αναφορά με πολιτικές επιλογές και δεδομένου του ότι η αντιπολίτευση θα εμφανίζεται πάντοτε ως «φορέας αντίστασης»;

Σε ποιους τομείς (λ.χ. φιλοσοφικό υπόβαθρο, στόχους, παιδαγωγικές προσεγγίσεις, περιεχόμενο κ.ο.κ.) πρέπει να παρουσιάζουν αυξημένο βαθμό συμβατότητας οι προτεινόμενες αλλαγές, έτσι ώστε να έχουν περισσότερες πιθανότητες υλοποίησης; Αντίστοιχα, ποιες έννοιες και αξίες προβάλλουν αδιαπραγμάτευτες, αντανακλώντας το *modus operandi* της εκπαίδευσης;

Σε ποια επίπεδα γίνονται πιο εύκολα αποδεκτές οι εκπαιδευτικές αλλαγές που προτείνονται (περιεχόμενο, στόχους, πρακτικές); Υπάρχει διαφοροποίηση και γιατί;

Μπορεί να διαφοροποιηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα; Ποιες δυνάμεις αναπαράγουν τα ισχύοντα; Ποιες δυνάμεις μπορούν να προωθήσουν αλλαγές;

Με ποιους τρόπους μπορεί να διευκολυνθεί η μετατροπή της αλλαγής από κοινωνικό φαινόμενο σε κοινωνικό γεγονός, εφόσον η κοινωνία συγκροτείται από άτομα τα οποία την αντιλαμβάνονται και την αναγιγνώσκουν με διαφορετικούς, πολλές φορές συγκρουόμενους τρόπους οι οποίοι ανάγονται στις ιδεολογικές τους αφετηρίες, στην εκπαίδευση που έλαβαν, στην ομάδα επιρροής τους κ.ο.κ.;

Οι πιο πάνω ερωτήσεις αξίζει να προβληματικοποιηθούν στα πλαίσια νέων ερευνητικών προσπαθειών, οι οποίες θα εστιάζουν στην κατανόηση και ερμηνεία της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική αλλαγή και ευρύτερα την εκπαιδευτική πολιτική.

#### **4) Η εκπαιδευτική αλλαγή αποτελεί εγχείρημα του οποίου η «συλλογική μνήμη» συγκροτείται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.**

Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική αλλαγή ως μια διαδικασία από γεγονότα, δράσεις και αλληλοεπιδράσεις μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ως εγχείρημα αποκτά μνήμη στην οποία αποτυπώνονται τα διάφορα γεγονότα και οι όποιες αντιπαραθέσεις. Θεωρούμε ότι αντιπαραθέσεις μεγάλης κλίμακας, διοχετεύουν στη συλλογική μνήμη του εγχειρήματος ανάλογη ένταση, η οποία επηρεάζει την εφαρμογή της αλλαγής. Η ένταση επιβαρύνει τις σχέσεις μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών καθ' όλη την πορεία, παρακωλύοντας την (επαν)οικοδόμηση συναινετικού κλίματος επικοδομητικής συνεργασίας, με τρόπους που επηρεάζουν την υλοποίηση της αλλαγής.

Τα «πεδία» που συγκροτήθηκαν στα πλαίσια της μεταρρύθμισης, σκιαγράφησαν την έννοια της σύγκρουσης ως κυρίαρχη. Η παρατήρηση αυτή, μας έβαλε σε σκέψεις αναφορικά με την ένταση που διοχετεύθηκε εξαιτίας της συνεχούς σύγκρουσης των εμπλεκόμενων, στη συλλογική μνήμη του εγχειρήματος.

Μπορούμε να κατανοήσουμε τον πιο πάνω συλλογισμό, εάν παρατηρήσουμε πώς έγινε επαναφορά του παρακάτω επιχειρήματος στον διάλογο που εκτυλίχθηκε κατά τη διάρκεια της μεταρρύθμισης. Συγκεκριμένα, μια σειρά από αρχικούς και κοινωνικούς δρώντες επανήρθε στο προσκήνιο σε διάφορα «πεδία», αναπαράγοντας επιχειρήματα περί προσπάθειας αποκοπής από τον ελληνικό εκπαιδευτικό κορμό, αλλοίωσης της εθνικής μας ταυτότητας και οικοδόμησης μιας ξεχωριστής, κυπριακής ταυτότητας. Τα πιο πάνω επιχειρήματα, συντηρούσαν τη σύγκρουση με τις κυβερνητικές πολιτικές και καταγράφηκαν σε διάφορες περιπτώσεις, στα ακόλουθα «πεδία», τα οποία σχετίζονταν με: α) Τον υπό έμφαση στόχο της σχολικής χρονιάς περί ειρηνικής και αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ Ε/κ και Τ/κ, β) Την ανακοίνωση για ανάγκη αναμόρφωσης των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας και τις προτεινόμενες αλλαγές στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών, γ) Τις προτεινόμενες αλλαγές στο ΑΠ Γλώσσας 2010 και δ) Την οριστικοποίηση των ΩΠ για τη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση.

Η επαναφορά κοινών επιχειρημάτων σε διαφορετικά «πεδία» συνηγόρησε, κατά τη γνώμη μας, στην αναγέννηση της σύγκρουσης προσδίδοντάς της συνέχεια, η οποία επιφόρτισε τη συλλογική μνήμη του εγχειρήματος της μεταρρύθμισης και μεγάλωσε την ένταση μεταξύ των εμπλεκόμενων. Οι φορείς αντίστασης επανέρχονταν εντονότεροι κάθε φορά, μέχρι που ζήτησαν αξιολόγηση της πορείας της μεταρρύθμισης και των επιμέρους ΠΣ που αναπτύχθηκαν.

## 5) Η αλλαγή είναι εκτεθειμένη στην απροσδόκητη χρονική συγκυρία.

Η παραδοχή αυτή είναι ενδεικτική της απρόβλεπτης φύσης της αλλαγής. Αποδεικνύει ότι ακόμη και εάν είμαστε ικανοί να κατανοήσουμε τη διαδικασία της αλλαγής και τις συνθήκες που την επηρεάζουν, δεν θα είμαστε ποτέ σε θέση να προγραμματιστούμε για όλα όσα αναπάντεχα ενδέχεται να επέμβουν, επηρεάζοντας την πορεία εφαρμογής της.

Στην περίπτωση της μεταρρύθμισης, οικονομικές συνθήκες και γεγονότα, τα οποία αιφνίδια επενέβησαν, επηρέασαν την εφαρμογή προγραμματισμένων δράσεων που αποσκοπούσαν στην προώθηση και υλοποίηση της ΕΜ, καθιστώντας τη χρονική συγκυρία μη ευνοϊκή.

Η οικονομική κρίση του 2012, η έκρηξη σε ναυτική βάση της Εθνικής Φρουράς Κύπρου στην οποία έχασαν τη ζωή τους 13 άνθρωποι και τραυματίστηκαν 62, η υποβάθμιση της κυπριακής οικονομίας από τους διεθνείς οίκους αξιολόγησης και η ανάγκη λήψης μέτρων για διάσωσή της, συνέτειναν στην αντίδραση απέναντι σε όλες τις πολιτικές της Κυβέρνησης, μη αφήνοντας ανεπηρέαστη την ΕΜ. Τα πακέτα μέτρων δημοσιονομικής εξυγίανσης τα οποία ψηφίστηκαν επηρεάζοντας τους δημόσιους υπαλλήλους, η μείωση των κλιμάκων εισδοχής και η αποκοπή της ΑΤΑ, το πάγωμα στις προσλήψεις εκτάκτων δημόσιων υπαλλήλων, η οικονομική στενότητα και οι περικοπές στην παιδεία προκάλεσαν έντονες αντιδράσεις στον εκπαιδευτικό κόσμο.

Το κοινωνικό συγκείμενο και η κοινωνική αναστάτωση η οποία επήλθε από την οικονομική αστάθεια και την αβεβαιότητα, δημιούργησε ανασφάλεια και προκάλεσε αντιδράσεις, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους που έθετε το αρμόδιο ΥΠΠ από τη διαχείριση της μεταρρύθμισης στη διαχείριση των προβλημάτων που δημιούργησε η οικονομική αποσταθεροποίηση. Το αρμόδιο Υπουργείο κλήθηκε να διαχειριστεί θέματα τα οποία σχετίζονταν με την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων, τη στελέχωσή τους, τις εργασιακές συνθήκες, τους μισθούς και τα λειτουργικά έξοδα.

Όσα μεσολάβησαν επηρέασαν την ΕΜ αλλά και συντονισμένες δράσεις οι οποίες είχαν προγραμματιστεί για να υποβοηθήσουν την πορεία εφαρμογής της αλλαγής (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.01.2012; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 02.12.2011; Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 15.10.2011). Η αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου, ο οποίος αποφάσισε λήψη δυναμικών μέτρων (π.χ. αποχή από επιμορφωτικές δράσεις), επέφερε αρνητικό αντίκτυπο στην ΕΜ.

Επιπρόσθετα, η χρονική συγκυρία – λίγο πριν τη διενέργεια κυβερνητικών εκλογών – και η εκτενής περίοδος διαπραγματεύσεων σε σχέση με την εφαρμογή του ΩΠ Μέσης, συνέτεινε τελικά στην αναστολή της διευρυμένης εφαρμογής του (βλ. Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 31.08.2012; Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 26.06.2012).

Σε κάθε περίπτωση, αντιλαμβανόμενοι ότι η αλλαγή είναι ανοικτή στην αναπάντεχη χρονική συγκυρία, η οποία μπορεί να λειτουργήσει με ευνοϊκό ή δυσμενή τρόπο, την προσεγγίζουμε ως ένα μοναδικό και ενδιαφέρον φαινόμενο το οποίο καλεί για συνεχή μελέτη.

**6) Η αλλαγή απαιτεί αποδέσμευση σχετικού γνωστικού κεφαλαίου το οποίο θα δρα προληπτικά, θα προνοεί για ενεργοποίηση και χρήση υποστηρικτικών δυνάμεων και θα αναγνωρίζει ότι η υλοποίηση της αλλαγής είναι υπόλογη στις συνθήκες που θα διαμορφωθούν και θα αλληλοεπιδράσουν.**

Η παραπάνω παραδοχή πρέπει να συγκροτεί την κριτική κατανόηση όσων εμπλέκονται στον καθορισμό εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα που άπτονται της αλλαγής και όσων συμμετέχουν στην ανάπτυξη, προώθηση, εφαρμογή, διαχείριση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση μεταρρυθμίσεων.

Το παράδειγμα το οποίο μελετήθηκε και όλα όσα αναλύθηκαν και παρουσιάστηκαν, συνηγορούν στη διατύπωση της πιο πάνω παραδοχής, η οποία τροφοδοτεί την καταληκτική ενότητα της διατριβής.

Η πορεία της μεταρρύθμισης που μελετήθηκε, επιμέρους αποφάσεις που λήφθηκαν και όσα ακολούθησαν μας οδήγησαν σε μια σειρά από διαπιστώσεις, οι οποίες συνηγόρησαν στη διατύπωση της επισήμανσης ότι η αλλαγή απαιτεί αποδέσμευση σχετικού γνωστικού κεφαλαίου, το οποίο θα δρα προληπτικά και προνοητικά.

Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω παραδείγματα, τα οποία καταδεικνύουν ότι επιμέρους αποφάσεις λήφθηκαν χωρίς ουσιαστική εμβάθυνση, ετεροχρονισμένα ή/και αποσπασματικά για σκοπούς ρύθμισης ή/και κάλυψης κενών που εντοπίστηκαν. Με τον τρόπο αυτό οδήγησαν σε ασυνέχειες, ασυνέπειες ή/και φανέρωσαν αδυναμίες ουσιαστικής στήριξης της ΕΜ.

i) Η απόφαση για αναγωγή της ΕΜ σε «δημόσιο εγχείρημα», απέτυχε να προβλέψει ότι οι παρεμβολές και η συνεχής διαπραγμάτευση με ειδικούς/σχετικούς και μη, θα ξεδίπλωνε μια χρονοβόρα, αλυσιτελή και μη εποικοδομητική διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση, η στήριξη ενός εγχειρήματος τέτοιας εμβέλειας, απαιτεί εμπλοκή ατόμων, τα οποία επιδεικνύουν σχετικές γνώσεις και μπορούν να δώσουν στοχευμένη ανατροφοδότηση, η οποία θα στηρίζει ουσιαστικά την υλοποίηση του εγχειρήματος.

ii) Στα πλαίσια της ΕΜ, λήφθηκαν αποφάσεις για συγκρότηση Επιτροπών (λ.χ. Ειδική Συμβουλευτική Επιτροπή, Διαθεματικές Συμβουλευτικές Επιτροπές), των οποίων η συμβολή δεν διασφαλίστηκε. Επιπλέον, έγιναν επισημάνσεις (λ.χ. προτροπή Τσιάκαλου για ισότιμη συμβολή μεταξύ ακαδημαϊκών και μάχιμων εκπαιδευτικών στις ομάδες συγγραφής) και διακηρύξεις (λ.χ. δέσμευση Δημητρίου για τη δημιουργία μηχανισμών διαρκούς αυτοπαρακολούθησης και αυτοδιόρθωσης της εκπαίδευσης, τόσο στη σχολική μονάδα όσο

και κεντρικά), οι οποίες δεν ενεργοποίησαν σχετικές ασφαλιστικές δικλίδες με αποτέλεσμα να μην ελεγχθεί η υλοποίηση των επισημάνσεων και να μην εφαρμοστούν οι διακηρύξεις.

Η εκπαιδευτική αλλαγή απαιτεί πλήρωση των δεσμεύσεων που αναλαμβάνονται. Σχετικές αποφάσεις για σύσταση επιτροπών αποτελούν διατύπωση δέσμευσης ότι οι Επιτροπές αυτές θα έχουν ρόλο και φωνή κατά τη διάρκεια της ΕΜ, συμβάλλοντας στην εποπτεία των διαδικασιών που ενεργοποιούνται. Η μη αξιοποίηση/περιορισμένη αξιοποίηση των επιτροπών και της γνώσης των μελών τους φαίνεται να αποτέλεσε σοβαρή παράλειψη, η οποία έπληξε την εφαρμογή της αλλαγής (λ.χ. δεν υπήρξε διασφάλιση διαθεματικής προσέγγισης αλλά ούτε και οριζόντιας σύνδεσης όσον αφορά σημαντικά θέματα - ΤΠΕ, διαπολιτισμικότητα, φύλο, ειδική εκπαίδευση - μεταξύ των διαφόρων ΠΣ, γεγονός που ενέτεινε τις πιέσεις για αξιολόγηση και αναδόμησή τους).

Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο πλαισιώθηκε λεκτικά το εγχείρημα της αλλαγής («δημόσιο εγχείρημα»), όπως και οι επισημάνσεις που έγιναν προς τους συμμετέχοντες στις υποεπιτροπές συγγραφής (περί ισότιμης συμβολής) φανερώνουν ότι απαιτείται προσεκτική σκέψη και προετοιμασία, εφόσον όσα διατυπώνονται καθίστανται δείκτες, οι οποίοι φανερώνουν τον βαθμό συνέπειας μεταξύ των διακηρύξεων και της πραγματικότητας.

iii) Η ΕΜ επέδειξε ασυνέχεια εμπλεκομένων (λ.χ. οι επιθεωρητές δεν συμμετείχαν στην ανάπτυξη των ΑΠ, ενώ έλαβαν ρόλο επιμορφωτών), αλλά και αργοπορημένη εμπλοκή ατόμων των οποίων η συμβολή θα μπορούσε να διευκολύνει την προώθηση της αλλαγής σε επίπεδο σχολικής μονάδας (λ.χ. διευθυντών/-τριών).

Καθίσταται αντιληπτό ότι η ύπαρξη διαφορετικών ατόμων σε κάθε στάδιο, λειτουργεί εις βάρος της πληρότητας, της συνεκτικότητας και συνέπειας μεταξύ των όσων προτείνονται και προωθούνται, εφόσον οποιαδήποτε διαφορά στην κατανόηση όσων παρεμβάλλονται, λειτουργεί αποπροσανατολιστικά δημιουργώντας «σοβαρά ελλείμματα ενημέρωσης» (Μαυρογιώργος & Αθανασίου, *Πολίτης*, 30.10.2011, σ. 72). Είναι γεγονός ότι απαιτείται συνολικός σχεδιασμός σε σχέση με την αλλαγή αλλά και ουσιαστική εμπάθунση σε όσα αποφασίζονται. Άτομα τα οποία βρίσκονται σε νευραλγικές θέσεις και λαμβάνουν αποφάσεις αναφορικά με την αλλαγή, θα πρέπει να κατέχουν το ανάλογο σώμα γνώσης, το οποίο θα τους επιτρέπει να δράσουν προληπτικά και προνοητικά στον σχεδιασμό των σταδίων της αλλαγής, στην απόφαση για τα άτομα/ομάδες που θα εμπλέξουν όπως και για τη χρονική στιγμή στην οποία θα το κάνουν.

iv) Οι διαθέσιμες πηγές κατέδειξαν απουσία κριτηρίων επιλογής των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις υποεπιτροπές συγγραφής ΑΠ και στο μπόλιασμα (βλ. Κουτσελίνη, *PaideiaNews*, 07.02.2013; ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014). Η έλλειψη εμπειρογνωμοσύνης και τεχνογνωσίας στην ανάπτυξη προγραμμάτων, αποτέλεσε επιστημονικό και διαδικαστικό πρόβλημα.

Επιπλέον, το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί, η κατανόηση των οποίων γύρω από τα ΝΑΠ δεν εξετάστηκε, κλήθηκαν να λειτουργήσουν ως φορείς παραγωγής νέου εκπαιδευτικού υλικού (στα πλαίσια του μπολιάσματος) το οποίο στη συνέχεια διαχύθηκε, αποτέλεσε μία ακόμη προβληματική πτυχή, η οποία φανερώνει αδυναμίες εμπάθυνσης σε όσα αποφασίστηκαν.

v) Ο μη καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης των ΝΑΠ εκ μέρους της ΕΔΑΠ, σε συνδυασμό με την εκ των προτέρων απουσία κατευθυντήριων γραμμών και θεσμοθέτησης ασφαλιστικών δικλείδων διασφάλισης κοινής γραφής και λειτουργικών διασυνδέσεων ανάμεσα στα διάφορα ΠΣ, φαίνεται να λειτούργησε απονομιμοποιητικά, φανερόντας αμέλεια και απουσία εποπτικού ελέγχου.

vi) Οι ενέργειες εκ μέρους του ΥΠΠ για λήψη ανατροφοδότησης επί της πορείας της ΕΜ και επιμέρους δράσεων που σχεδιάστηκαν και αναπτύχθηκαν για να στηρίξουν την εφαρμογή της αλλαγής, ήταν περιορισμένες (λ.χ. δημιουργία διαδικτυακής πλατφόρμας, έρευνα σε σχέση με την παρεχόμενη επιμόρφωση, μικρή διάρκεια «μπολιάσματος»). Τα προαναφερθέντα, καταδεικνύουν την απουσία θεσμικής διαδικασίας συντονιστικού ελέγχου και λήψης ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια της ΕΜ.

vii) Η μεταρρύθμιση επικεντρώθηκε, ταυτίστηκε και περιορίστηκε στην αλλαγή των ΑΠ ενώ η συνολική ΕΜ, την οποία επαγγέλθηκε η κυβέρνηση δεν υποστηρίχθηκε από μηχανισμούς οι οποίοι είχαν την αναγκαία τεχνογνωσία περί προώθησης παράλληλων δράσεων. Ως εκ τούτου, περιορίστηκε στη λήψη γραμμικών αποφάσεων που αφορούσαν στα ΑΠ, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις μετέθεσε χρονικά τη λήψη αποφάσεων για επιμέρους πτυχές με σκοπό την αποφυγή συγκρούσεων (βλ. καθορισμός ΩΠ).

Όσα μελετήθηκαν, φανέρωσαν ότι η αλλαγή ως μια διαδικασία η οποία ξεδιπλώνεται σε βάθος χρόνου απαιτεί τη λήψη αποφάσεων που θα στηρίζουν την εφαρμογή της. Η εκπαιδευτική αλλαγή απαιτεί ανάπτυξη των ανάλογων χρονοδιαγραμμάτων, διασφάλιση των απαραίτητων πόρων (ανθρώπινων, οικονομικών και γνωσιολογικών), στήριξη και διευκόλυνση των αρχικών δρώντων, εποικοδομητική διαπραγμάτευση με τους κοινωνικούς δρώντες, ενεργοποίηση μηχανισμών επισκόπησης και ανατροφοδότησης των διαδικασιών και προϊόντων της μεταρρύθμισης και κοινοποίηση του τρόπου με τον οποίο η αλλαγή μετασχηματίζεται κατά την πορεία εφαρμογής, με τρόπους που της επιτρέπουν την ιδρυματοποίηση εντός συγκεκριμένου (χωρίς να φαντάζει/ερμηνεύεται ως ξένο σώμα).

Η διαχείριση της αλλαγής πρέπει να στοχεύει στην κάλυψη της απόστασης μεταξύ σχεδιασμού και εφαρμογής της αλλαγής. Αυτό, υπαγορεύει τον καταρτισμό ενός πλάνου το οποίο θα χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, συνέπεια και αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των προβλημάτων ή/και εμποδίων που θα προκύψουν στην πορεία.

Η διαχείριση των δράσεων που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται (λ.χ. επιμορφωτικών – ενημερωτικών δράσεων), των προϊόντων που παράγονται (λ.χ. ΑΠ, διδακτικού υλικού), των ατόμων που παρεμβάλλονται (λ.χ. αρχικών δρώντων) και των δικτύων που δημιουργούνται (λ.χ. κοινωνικών δρώντων και συνασπισμών που συγκροτούνται) είναι ενδεικτική της πολυπλοκότητας του εγχειρήματος που καλείται να αναλάβει η ομάδα διαχείρισης της αλλαγής, η οποία πρέπει να χαρακτηρίζεται και από έλλογη κατανόηση του συγκεκριμένου εντός του οποίου προωθείται η αλλαγή. Κατά συνέπεια, μέρος της επιτυχούς διαχείρισης εδράζεται στην κατανόηση της ομάδας για τους τρόπους με τους οποίους η αλλαγή είναι δυνατόν να επηρεάσει το συγκεκριμένο υποδοχής, να δραστηριοποιήσει τους εμπλεκόμενους δρώντες και να «απορροφηθεί» από το τοπικό πλαίσιο.

Η επιτυχία του εγχειρήματος κρίνεται σε μεγάλο βαθμό από την επιτυχία διαχείρισης όλων των πιο πάνω. Είναι γεγονός ότι δεν μπορείς να προγραμματιστείς για κάθε ενδεχόμενη (αντί)δραση αλλά οι θεωρητικές παραδοχές που συνοδεύουν την έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής και το εύρος της βιβλιογραφίας γύρω από το θέμα, αποτελούν σημαντικά εφόδια γνώσης τα οποία θα πρέπει να οικοδομούν την κατανόηση όσων αναλαμβάνουν το έργο της προώθησης ή/και διαχείρισης της αλλαγής. Σημαντική προβάλλει, συνεπώς, η αναγνώριση του ότι κατά την εφαρμογή της αλλαγής παρεμβάλλονται και αλληλοεπιδρούν με ορατούς και μη τρόπους **μια σειρά από συνθήκες που διαμορφώνουν την πιθανότητα υλοποίησης της αλλαγής.**

Η πληθώρα των πτυχών που παρουσιάστηκαν πιο πάνω και οι διάφορες παράμετροι οι οποίες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και το υπό εξέταση παράδειγμα (ενδέχεται να) επηρεάζουν την εφαρμογή της αλλαγής, συντείνουν στη δημιουργία ενός πλαισίου το οποίο προτείνεται ως εργαλείο εντοπισμού, κατανόησης και ερμηνείας των συνθηκών που παρεμβάλλονται, κατά την εφαρμογή ΕΜ.

Η παρακάτω προτεινόμενη κατηγοριοποίηση είναι ενδεικτική του εύρους των συνθηκών που επηρεάζουν την εφαρμογή της αλλαγής. Παρόλα αυτά, ενδέχεται τροποποιήσεων ανάλογα με την περίπτωση, τόσο εξαιτίας του ότι σε μερικές περιπτώσεις κάποιες έννοιες φαίνεται να αλληλεπικαλύπτονται, όσο και εξαιτίας του ότι είναι πιθανόν να υπάρχουν έννοιες οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο σε άλλα συγκεκριμένα και δεν έχουν ληφθεί υπόψη στην κατηγοριοποίηση αυτή.

Είναι γεγονός ότι η ομαδοποίηση που ακολουθεί, τοποθετεί συγκεκριμένους άξονες σε σχέση με τις συνθήκες που επηρεάζουν την εφαρμογή της αλλαγής, εφόσον στηρίζεται στη βιβλιογραφία που μελετήθηκε και λογικό είναι να ενδέχεται διαφοροποίησης σε περιπτώσεις ενσωμάτωσης ή εμπλουτισμού με παραμέτρους και έννοιες, οι οποίες δεν έχουν ενσωματωθεί στην υφιστάμενη ανασκόπηση.

Η ομαδοποίηση, παρουσιάζεται σχηματικά για **λειτουργικούς λόγους** διευκόλυνσης της κατανόησής μας σε σχέση με τις συνθήκες που προτείνεται ότι ενδέχεται να εντοπιστούν σε περιπτώσεις προώθησης και εφαρμογής εκπαιδευτικών αλλαγών και, ως εκ τούτου, θα πρέπει να αναγνωρίζονται από τους αρμόδιους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στην προσπάθειά τους να προωθήσουν ή/και να διαχειριστούν την αλλαγή.



**Θεσμικές – Τεχνοκρατικές συνθήκες: Διαχείριση και υποστήριξη της αλλαγής**

**Ιστορικό-Ιδεολογικές συνθήκες**

Αντικειμενικές ιστορικές και ιδεολογικές καταστάσεις οι οποίες έχουν προσδιορίσει την εθνική ιδιοπροσωπία και το εκπαιδευτικό σύστημα

**Κοινωνιολογικές συνθήκες**

Εθνικές αφηγήσεις, οι οποίες επηρέασαν την κοινωνική και εκπαιδευτική εξέλιξη της χώρας, τον θεσμό του σχολείου και τη λειτουργία που επιτελεί

**Πολιτικές συνθήκες**

Το επίπεδο της κυβέρνησης

Επίσημη πολιτική σε θέματα εκπαιδευτικής αλλαγής, διαχείρισης αλλαγών, καθορισμού του ΑΠ

Το επίπεδο της διακυβέρνησης

Αλληλοεπιδράσεις κοινωνικών δρόμων  
Σχηματισμός δικτύων επικοινωνίας  
Σχηματισμός πολιτικών ομάδων πίεσης

Διαμόρφωση «πεδίων»

**Παιδαγωγικές – Επιστημονικές συνθήκες**

Το επίπεδο του ερευνητικού συστήματος

Εκπαιδευτικοί φορείς οι οποίοι εξυπηρετούν στη μεταφορά, μετάφραση και ανασυγκειμενοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών

Το επίπεδο του γνωστικού αντικειμένου

Περιεχόμενο: μέθοδοι διδασκαλίας, γνώσεις, δεξιότητες, στρατηγικές, αξιολόγηση

Το επίπεδο της σχολικής μονάδας

Κουλτούρα του σχολείου, πρωτοβουλίες για διαχείριση της αλλαγής, διαπροσωπικές εργασιακές σχέσεις (συνεργασία, εμπιστοσύνη, ικανότητα ανάληψης ρίσκου), άνοιγμα στην αλλαγή, πιθανότητα για αλλαγή, ετοιμότητα για αλλαγή, θεσμική μάθηση του οργανισμού

Το επίπεδο του σχολικού ηγέτη

Ικανότητες διαχείρισης της αλλαγής, Ικανότητες διαχείρισης του προσωπικού, Ικανότητα διασύνδεσης με άλλα μέρη του συστήματος

Το επίπεδο του εκπαιδευτικού (5Α)

Ανησυχίες, Αλληλοεπιδράσεις, Αντιλήψεις, επαγγελματική Ανάπτυξη, Ανάμιξη

**Πίνακας 4\*:**

**Συνθήκες οι οποίες επηρεάζουν την εφαρμογή της αλλαγής: προτεινόμενο ερμηνευτικό πλαίσιο**

**Μηχανισμοί και Λειτουργίες Υποστήριξης**

Διαχείριση οργανωτικών δομών  
Διαχείριση στις επικοινωνίες - Διαχείριση αλληλοεπιδράσεων  
Διαχείριση και κατανομή πόρων – Παροχή κινήτρων

**Μηχανισμοί Ανατροφοδότησης**

Διαχείριση εκπαιδευτικών  
Διαχείριση προγράμματος  
Αξιολόγηση προόδου εφαρμογής

**Μηχανισμοί διασφάλισης της βιωσιμότητας**

Διαχείριση δικτύων επικοινωνίας - ομάδων πίεσης

**Εξωσυστημικές συνθήκες**

Υπερεθνικές πιέσεις: συμμετοχή και επιδόσεις σε διεθνείς έρευνες και μετρήσεις

Εξελίξεις στο πεδίο του γνωστικού αντικειμένου

Η πιο πάνω κατηγοριοποίηση είναι επιγραμματική εφόσον οι έννοιες οι οποίες έχουν ενσωματωθεί σε αυτή, απαιτούν περαιτέρω ανάλυση ή/και ερμηνεία όπως αυτή που προηγήθηκε στα πλαίσια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Η κατηγοριοποίηση αποσκοπεί στην ανάδειξη της πολυπλοκότητας του φαινομένου της εκπαιδευτικής αλλαγής και στη σύνοψη των συνθηκών που φαίνεται να την επηρεάζουν.

Σύμφωνα με όσα μελετήθηκαν, θεωρούμε ότι κατά την πορεία εφαρμογής της αλλαγής, παρεμβάλλονται ή/και διαμεσολαβούν μια σειρά από συνθήκες: ιστορικό-ιδεολογικές, κοινωνιολογικές, πολιτικές, παιδαγωγικές – επιστημονικές αλλά και εξωσυστημικές, οι οποίες καλούν για ενεργοποίηση θεσμικών και τεχνοκρατικών αποφάσεων που να αποσκοπούν στη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής, παρέχοντας υποστήριξη, ανατροφοδότηση για διόρθωση και, ως εκ τούτου, μεγιστοποιούν την πιθανότητα διατήρησης της βιωσιμότητας της αλλαγής. Ακολουθεί σύντομη αναφορά και επεξήγηση των κατηγοριών και εννοιών που συμπεριλήφθηκαν.

Ειδικότερα, οι ιστορικό-ιδεολογικές συνθήκες οι οποίες φαίνεται να παρεμβαίνουν κατά την εφαρμογή της αλλαγής, αναλύονται στις επιμέρους ιστορικές και ιδεολογικές καταστάσεις οι οποίες έχουν προσδιορίσει την εθνική ιδιοπροσωπία και αντανακλούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα στα οποία οικοδομήθηκε ο θεσμός της εκπαίδευσης στο υπό εξέταση συγκείμενο (βλ. Κουτσελίνη; 2010, Περσιάνης, 2010α). Οι ιστορικές, πολιτικές και πολιτιστικές καταστάσεις διαμέσου των οποίων έχει διέλθει η χώρα, αποτελούν τις «αντικειμενικές καταστάσεις» (Κουτσελίνη, 2010, σ. 97) που έχουν διαμορφώσει την εθνική της ιδιοπροσωπία και αλυσιδωτά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Κάθε προτεινόμενη εκπαιδευτική αλλαγή φαίνεται ότι θα αποτιμηθεί ως προς την «καταλληλότητα» και «συμβατότητα» της (βλ. Durlak & DuPre, 2008), με μέτρο σύγκρισης τις προϋποθέσεις που τίθενται από την εθνική ιδιοπροσωπία. Σε αντίθετη περίπτωση, οι προτεινόμενες αλλαγές ενδέχεται να τεθούν υπό αμφισβήτηση και τελικά να απορριφθούν.

Η πιο πάνω ομαδοποίηση ενσωματώνει στις κοινωνιολογικές συνθήκες, την ανάγκη περισυλλογής αναφορικά με τη λειτουργία που ιστορικά έχει αναλάβει να επιτελέσει ο θεσμός του σχολείου. Είναι γεγονός ότι το σχολείο αναλαμβάνει, μεταξύ άλλων, λειτουργίες οι οποίες αφορούν στην καλλιέργεια ιδεολογίας και εθνικής ταυτότητας, διατήρησης ή/και εγχάραξης συγκεκριμένων σημασιών και (εθνικών) αφηγήσεων που συνιστούν την κυρίαρχη κουλτούρα. Παράλληλα, αναλαμβάνει την κοινωνικοποίηση των μαθητών/-τριών εντός μιας συγκεκριμένης, πολιτιστικής παράδοσης.

Με τον τρόπο αυτό, ο σχολικός θεσμός καθίσταται μηχανισμός νομιμοποίησης συγκεκριμένης πολιτισμικής αναπαραγωγής (βλ. Bourdieu & Passeron, 1977; Swartz, 1997), ο οποίος οικοδομήθηκε στη βάση συγκεκριμένου ιστορικού πλαισίου (βλ. Goodson, 2003). Οι διαστάσεις αυτές, δεν μπορούν παρά να λαμβάνονται υπόψη σε προσπάθειες οι οποίες αποσκοπούν στην κατανόηση και εξεύρεση των συνθηκών που παρεμβάλλονται κατά την

εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών, εφόσον σκιαγραφούν το πλαίσιο το οποίο λειτουργεί ευνοϊκά/αποδεκτικά ή απορριπτικά απέναντι στις προτεινόμενες αλλαγές.

Οι πολιτικές συνθήκες οι οποίες επηρεάζουν την εφαρμογή της αλλαγής διαχωρίζονται στα επίπεδα της κυβέρνησης και της διακυβέρνησης. Στο πρώτο επίπεδο, έχουμε συμπεριλάβει την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα εκπαιδευτικής αλλαγής και διαχείρισής της. Οι κυβερνητικές αποφάσεις για διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής, σχετίζονται άμεσα με τις τεχνοκρατικές συνθήκες, γεγονός που φανερώνει την αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των επιμέρους συνθηκών που συμπεριλήφθηκαν στην προτεινόμενη κατηγοριοποίηση.

Οι υπερεθνικές πιέσεις τις οποίες απορροφά η εκάστοτε κυβέρνηση, (ενδέχεται να) σχετίζονται με την ανάγκη για συμμετοχή και επίτευξη υψηλών επιδόσεων σε διεθνείς έρευνες και μετρήσεις, έτσι ώστε να «δικαιολογούνται» οι οικονομικές δαπάνες που γίνονται στον τομέα της εκπαίδευσης.

Οι διακηρύξεις και το εκπαιδευτικό όραμα της εκάστοτε κυβέρνησης, ερμηνεύονται βάσει των πολιτικών και ιδεολογικών προθέσεων που της αποδίδονται. Κάθε προσπάθεια αναμόρφωσης του ΑΠ, ερμηνεύεται και αξιολογείται υπό το πρίσμα αυτό, εφόσον η θεώρηση του ΑΠ ως πολιτικό-ιδεολογικού εργαλείου και κοινωνικής κατασκευής που σχεδιάστηκε στη βάση ανθρωπίνων σκοπιμοτήτων (βλ. McLaren, 1989) αποσκοπώντας στην κοινωνική νομιμοποίηση συγκεκριμένης γνώσης στα σχολεία (Apple, 1992), εξισώνει εκπαιδευτικές και πολιτικό-ιδεολογικές επιδιώξεις.

Ως εκ τούτου, η αναμόρφωση ΑΠ ανάγεται, κατά κύριο λόγο, σε ιδεολογικό και πολιτικό παρά σε εκπαιδευτικό ζήτημα και οι διάφορες ομάδες πίεσης που εμπλέκονται επηρεάζοντας την εφαρμογή του, το ερμηνεύουν με κριτήριο τις πολιτικό-ιδεολογικές του επιδιώξεις και αντίστοιχα, τον δικό τους πολιτικό και ιδεολογικό προσανατολισμό. Με τον τρόπο αυτό, μεταβαίνουμε στο δεύτερο επίπεδο.

Στο επίπεδο της διακυβέρνησης είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι νέες κοινότητες εκπαιδευτικής πολιτικής, εμφανίζονται ως «μηχανισμοί πολιτικής» ή/και ως νέοι τρόποι διαχείρισης και διενέργειας πολιτικής (βλ. Ball, 2008; Κληρίδης & Ρουσσάκης, 2017). Οι παρεμβάσεις και αλληλοεπιδράσεις μεταξύ των κοινωνικών δρώντων συγκροτούν δίκτυα επικοινωνίας (βλ. Poole, 1991), τα οποία χαρακτηρίζονται από κοινή γραμμή επιχειρηματολογίας. Οι πολιτικές ομάδες πίεσης (βλ. Rappleye, 2006; Κασουλίδης, 2016; Χρήστου, 1985) που σχηματίζονται και οι συνδιαλλαγές τους, οριοθετούν μια σειρά από «πεδία» (βλ. Bourdieu, 2005 στην Thomson, 2008; Swartz, 1997), τα οποία σκιαγραφούν τα κυριότερα θέματα τα οποία προσελκύουν το ενδιαφέρον και, ως εκ τούτου, τις τοποθετήσεις των κοινωνικών δρώντων.

Τα «πεδία» της μεταρρύθμισης, τείνουν να αποτελούν χώρους αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων δρώντων, οι οποίοι αναπαράγουν ή αντιτίθενται σε εγκαθιδρυμένους «κυρίαρχους λόγους» (βλ. Ardener, 1975 στην Gal, 1989; Bourdieu &

Passeron, 1977; Taylor *et al.*, 1997) ή/και προωθούν συμφέροντα και αιτήματα της ομάδας αναφοράς τους. Τα επιχειρήματα, οι αφηγήσεις και αξιώσεις των πολιτικών ομάδων πίεσης και τα δίκτυα επικοινωνίας που στήνονται θα πρέπει να μελετώνται σε κάθε προσπάθεια ερμηνείας των συνθηκών που επηρεάζουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής, εφόσον η συμβολή και ο ρόλος που μπορούν να έχουν, φαίνεται να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην πορεία εφαρμογής ΕΜ.

Μια άλλη διάσταση η οποία ενσωματώθηκε στην πιο πάνω κατηγοριοποίηση είναι οι παιδαγωγικές – επιστημονικές συνθήκες, οι οποίες αναλύονται σε διάφορα επίπεδα.

Το επίπεδο του ερευνητικού συστήματος έχει συμπεριληφθεί στην κατηγοριοποίηση, εφόσον θεωρούμε ότι οι εξελίξεις στο επιστημονικό πεδίο (οι οποίες ενσωματώθηκαν στις εξωσυστημικές συνθήκες, εφόσον αντανάκλουν μια ευρύτερη ερευνητική κοινότητα η οποία παράγει νέα δεδομένα και γνώση για κάθε γνωστικό αντικείμενο), επιδρούν κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών αλλαγών αφού σκιαγραφούν τις διάφορες επιλογές που το επιστημονικό πεδίο καθιστά διαθέσιμες. Στο επίπεδο αυτό, εντοπίζονται άτομα/δίκτυα φορέων των οποίων η έκθεση στα διάφορα πεδία της επιστήμης ως κομμάτι της «επιστημονικής κοινότητας» (epistemic communities) (Haas, 1992), καθιστά φορείς «μεταφοράς», «μετάφρασης» και «ανασυγκειμενοποίησης» γνώσεων και πρακτικών που ενσωματώνονται ως προτάσεις εκπαιδευτικής αλλαγής και διάχυσης στο τοπικό συγκείμενο (βλ. Auld & Morris, 2014; Priestley, 2011).

Συγκεκριμένοι φορείς χάραξης πολιτικής στην εκπαίδευση, προσανατολίζονται σε συγκεκριμένους τύπους γνώσης (Klerides, 2014), εφόσον «οι πολιτικές, επιστημολογικές, και εκπαιδευτικές ιδεολογίες των δρώντων επηρεάζουν τις διαδικασίες» που μεσολαβούν μεταξύ επιλογής, πρότασης και διάχυσης της νέας πρακτικής (Klerides & Zembylas, 2017, σ. 15). Σε κάθε περίπτωση, ο αντίκτυπος που επιφέρουν στο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο οι επιλογές που προτείνονται, καθιστούν εμφανείς τις κοινωνικές αλληλοεπιδράσεις στις οποίες εντάσσεται η πολιτική (βλ. Priestley, 2011). Υπάρχει, επομένως, το πεδίο της επιστήμης που (ενδεχομένως) εξελίσσεται με τις δικές του δομές και τρόπους, αλλά υπάρχει και το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο το οποίο καλεί για παραγωγή και κατανάλωση συγκεκριμένης γνώσης και, ως εκ τούτου, απορρίπτει ή νομιμοποιεί συγκεκριμένα είδη και τύπους γνώσης (βλ. Carney, 2009). Με τον τρόπο αυτό, επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι οι διάφορες συνθήκες αλληλοεπικαλύπτονται.

Στο επίπεδο του γνωστικού αντικειμένου, εστιάζουμε σε παραμέτρους οι οποίες συγκροτούν το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου. Η έμφαση στρέφεται σε άξονες οι οποίοι σχετίζονται με τις μεθόδους διδασκαλίας, τις γνώσεις, δεξιότητες, στρατηγικές και πρακτικές αξιολόγησης που προτείνονται. Το περιεχόμενο της αλλαγής και ο βαθμός απόκλισης ή/και διαφοροποίησης που παρουσιάζει από τα ισχύοντα θα τεθεί υπό διαπραγμάτευση από όσους θα εμπλακούν άμεσα ή έμμεσα (αρχικούς και κοινωνικούς δρώντες), διατυπώνοντας υποστηρικτικό ή αντιπολιτευτικό λόγο απέναντι στις αλλαγές.

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η εξέταση συνθηκών που επηρεάζουν την εφαρμογή της αλλαγής, θεωρούμε ότι πρέπει να εστιάζει στην κουλτούρα του σχολείου και πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται για διαχείριση της εφαρμογής της αλλαγής. Οι σχέσεις οι οποίες υφίστανται σε επίπεδο σχολικής μονάδας (π.χ. συναδελφικότητα και συντροφικότητα στην επιδίωξη του σκοπού, βλ. Fullan, 2011, εμπιστοσύνη και αλληλοβοήθεια, βλ. Ridden, 1991, βαθμός ανάληψης ρίσκου, βλ. Durlak & DuPre, 2008; Priestley, Biesta, Philippou, & Robinson, 2015) αποτελούν παράμετρο, η οποία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επηρεάζει την εφαρμογή της αλλαγής. Επιπλέον, το άνοιγμα του οργανισμού στην αλλαγή (βλ. Durlak & DuPre, 2008), η πιθανότητα για αλλαγή (βλ. Zaltman & Duncan, 1977), η ετοιμότητα για αλλαγή (βλ. Havelock & Zlotolow, 1995) αλλά και η θεσμική μάθηση του οργανισμού (βλ. Mehan, Hubbard & Stein, 2005) αποτελούν συνθήκες οι οποίες επιδρούν. Έτσι, θα πρέπει να αποτελούν πτυχές που θα απασχολούν φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής ή/και όσους εμπλέκονται σε μελέτη σχετικών φαινόμενων εφαρμογής της αλλαγής.

Στο επίπεδο του ηγέτη της σχολικής μονάδας εντοπίζουμε συνθήκες οι οποίες αφορούν στις ικανότητες του ηγέτη για διαχείριση της αλλαγής (π.χ. άρθρωση και επικοινωνία οράματος, κατανομή ευθυνολογιών στα μέλη του προσωπικού), στις ικανότητές του για διαχείριση του προσωπικού (παροχή αρχικής ώθησης και συνεχούς βοήθειας για ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης εντός του σχολείου, διασφάλιση υποστηρικτικού κλίματος προς την αλλαγή) (βλ. Koutselini, 2014), στις ικανότητες του ηγέτη για διασύνδεση με άλλα μέρη του συστήματος (π.χ. δημιουργία δικτύων) (βλ. Fullan, 2013; 2006) τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην όλη προσπάθεια εφαρμογής της αλλαγής ή/και να παρέχουν τους αναγκαίους πόρους (χρόνο, ιδέες, εμπειρογνομosύνη, χρήματα κ.ο.κ.) (βλ. Fullan, 1991; Havelock & Zlotolow, 1995).

Σε κάθε περίπτωση, οι φορείς του σχολικού συγκειμένου (λ.χ. εκπαιδευτικοί, ηγεσία) φαίνεται να αποτελούν «κανάλια» διαβίβασης και πραγμάτωσης της αλλαγής, κόμβους η συμβολή των οποίων δεν πρέπει να παραγνωρίζεται κατά τον σχεδιασμό και προώθηση διαδικασιών αλλαγής.

Στο επίπεδο του εκπαιδευτικού εντοπίζουμε συνθήκες οι οποίες σκιαγραφούν τα 5Α που αφορούν στις ανησυχίες, στις αλληλοεπιδράσεις, στις αντιλήψεις, στην (επαγγελματική) ανάπτυξη και ανάμιξη των εκπαιδευτικών.

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή της αλλαγής. Μια σειρά από μοντέλα εστίασαν στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο ανταποκρίνονται έναντι στις προτεινόμενες αλλαγές. Ένα από τα διαθέσιμα μοντέλα που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία (Concerns Based Adoption Model), έχει καταδείξει ότι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ως ένα κομμάτι της προσπάθειας διαχείρισης και μεγιστοποίησης του βαθμού και πιθανότητας εφαρμογής της αλλαγής. Ο Fullan (1991) καταγράφει ότι τα «στάδια ανησυχιών» των εκπαιδευτικών, πρέπει να συνυπολογίζονται σε κάθε προσπάθεια αλλαγής, εφόσον υποδηλώνουν τα διάφορα επίπεδα

χρήσης που μπορεί να λάβει η εφαρμογή της αλλαγής (βλ. Hall, 1983; Hall, Wallace & Dossett, 1973; Hord *et al.*, 1987; Ridden, 1991; Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992).

Όπως παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών εκτείνονται μεταξύ αυτοανησυχιών σε σχέση με τις προσωπικές συνέπειες που μπορεί να επιφέρει η εφαρμογή μιας αλλαγής (π.χ. φόβος, άγχος, απώλεια, σύγχυση, ψυχολογικά εμπόδια, εμπόδια δύναμης), ανησυχιών για το έργο και την υλοποίησή του και ανησυχιών για την επίδραση που η εφαρμογή της αλλαγής μπορεί να επιφέρει στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο εντοπισμός των σταδίων ανησυχιών των εκπαιδευτικών (π.χ. από φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και όσους εμπλέκονται στην εφαρμογή και διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής), μπορεί να δώσει την απαραίτητη ανατροφοδότηση αναφορικά με το είδος της ενίσχυσης που χρειάζονται, ούτως ώστε να διευκολυνθούν στη διέλευσή τους, μεταξύ των διαφόρων σταδίων εφαρμογής.

Μια άλλη παράμετρος, η οποία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σχετίζεται με τις αλληλοεπιδράσεις στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της αλλαγής. Συγκεκριμένα, οι ανθρώπινες αλληλοεπιδράσεις (π.χ. διαπροσωπικές διασυνδέσεις διαμέσου των οποίων πληροφορίες ή αντιλήψεις για την αλλαγή διαχέονται, βλ. Fullan, Cuttress, & Kilcher, 2005), οι σχέσεις οι οποίες υφίστανται σε επίπεδο σχολικής μονάδας (π.χ. συναδελφικότητα και συντροφικότητα στην επιδίωξη του σκοπού, εμπιστοσύνη και αλληλοβοήθεια) (βλ. Evans, 2001; Fullan, 2011; 2010; Priestley, Biesta, Philippou, & Robinson, 2015) και η κατανομή ρόλων στους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας (βλ. Evans, 1996), αποτελούν διαστάσεις οι οποίες θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά τη μελέτη ή/και περισυλλογή σε σχέση με την εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εφαρμογή της αλλαγής, θα πρέπει να αποτελούν ένα ακόμη ερμηνευτικό πλαίσιο το οποίο θα πρέπει να τίθεται. Οι αντιλήψεις που έχουν περί αποτελεσματικής διδασκαλίας, ο βαθμός εμμονής που παρουσιάζουν σε ισχύουσες διαδικασίες και ομαλοποιημένες πρακτικές, οι αντιλήψεις τους περί «αυξημένης ικανότητας» (π.χ. η θεώρηση για το εάν βελτιώνονται σε κάτι το οποίο θεωρούν σημαντικό) (βλ. Fullan, 2011), οι αντιλήψεις τους περί αναγκαιότητας της αλλαγής, περί του βαθμού στον οποίο είναι εφικτή όπως και οι αντιλήψεις τους αναφορικά με την επίδραση που αποτιμούν ότι θα έχει η αλλαγή στα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι παράμετροι οι οποίες εντοπίζονται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Προηγούμενες εμπειρίες υλοποίησης αλλαγών και ο τρόπος με τον οποίο διαμόρφωσαν τις αντιλήψεις τους, καθώς και αντιλήψεις περί «κόστους» και «πλεονεκτήματος» (βλ. Berman & McLaughlin, 1974) που επιφέρει η αλλαγή επηρεάζουν την εφαρμογή της αλλαγής, έτσι θα πρέπει να συνυπολογίζονται σε προσπάθειες εντοπισμού και ερμηνείας πτυχών που παρεμβάλλονται.

Μια άλλη παράμετρος η οποία θα πρέπει να συνεκτιμάται σχετίζεται με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, και αφορά στην επιμόρφωση και πρακτική τους εξάσκηση αναγνωρίζοντας ότι αποτελούν σημαντικούς πυλώνες υποστήριξης και σταθεροποίησης της εφαρμογής της

αλλαγής στην πράξη (βλ. Amsel & Renninger, 1997; Gillette, 1999; Haynes, 1998; Hord *et al.*, 1987; Κουτσελίνη, 2010). Η ανάπτυξη των άμεσα εμπλεκομένων (λ.χ. εκπαιδευτικών, διευθυντών/τριών) όπως επίσης και η αξιοποίησή τους ως φορέων παροχής ανατροφοδότησης, εφόσον είναι αυτοί οι οποίοι εφαρμόζουν στην πράξη την αλλαγή και έχουν σημαντικές πληροφορίες να προσφέρουν στους αρμόδιους φορείς, αποτελούν συνθήκες, οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν προσπάθειες εφαρμογής της εκπαιδευτικής αλλαγής και θα πρέπει να συνυπολογίζονται σε τέτοιας φύσεως εγχειρήματα.

Η διασφάλιση της ανάμιξης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία τροποποίησης και βελτίωσης της καινοτομίας, στην πορεία προς την οριστικοποίησή της, δύναται να ενισχύσει το αίσθημα της «ιδιοκτησίας» (βλ. McDonald, 2003) διαφοροποιώντας, ταυτόχρονα, την αντίσταση που εγείρουν οι εκπαιδευτικοί έναντι αλλαγών που προτείνονται. Για τον λόγο αυτό, αποφάσεις οι οποίες αφορούν στον βαθμό ανάμιξης των εκπαιδευτικών, είναι ουσιαστικής σημασίας.

Οι πιο πάνω συνθήκες οι οποίες συλλειτουργούν στα διάφορα επίπεδα καλούν για ενεργοποίηση θεσμικών και τεχνοκρατικών αποφάσεων που θα συμβάλλουν στη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής, παρέχοντας υποστήριξη και ευκαιρίες αυτοδιόρθωσης διαμέσου λήψης ανατροφοδότησης που προσδοκάει στη διατήρηση της ευελιξίας και βιωσιμότητας της αλλαγής.

Είναι γεγονός ότι όλα τα πιο πάνω, θέτουν πλειάδα παραμέτρων η διαχείριση των οποίων προβάλλει πολύπλοκη. Παρόλα ταύτα, η αναγνώριση του ρόλου που διαδραματίζουν και της παρεμβολής που μπορούν να έχουν στην πιθανότητα εφαρμογής της αλλαγής δεν επιτρέπει παρά να καταγραφούν και να απασχολήσουν όσους ασχολούνται με τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Η προσπάθεια ανάπτυξης μιας όσο το δυνατόν πληρέστερης επιστημολογίας αναφορικά με τις συνθήκες που ενδέχεται να παρέμβουν κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων, μπορεί να αποτελέσει μεθοδολογικό εργαλείο, απαραίτητο για όσους αναλαμβάνουν την ανάπτυξη, προώθηση, διαχείριση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Η διαχείριση της αλλαγής ανάγεται σε ικανή και αναγκαία συνθήκη, η οποία θα πρέπει να συνοδεύει την εφαρμογή της. Κατά την προώθηση της αλλαγής, χρειάζεται η ανάπτυξη μηχανισμών και λειτουργιών υποστήριξης της αλλαγής που να εστιάζουν σε διαχείριση των οργανωτικών δομών που διέπουν τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων, διαχείριση των επικοινωνιών και αλληλοεπιδράσεων που ενεργοποιούνται ή/και προκύπτουν στα πλαίσια της προώθησης της αλλαγής, όπως και διαχείριση των αναγκαίων πόρων που πρέπει να κατανεμηθούν. Απαραίτητη προβάλλει και η παροχή κινήτρων, τα οποία θα προδιαθέσουν θετικά τους εκπαιδευτικούς όπως καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για επιτυχημένη εφαρμογή των αλλαγών.

Εκτενέστερα, η διαχείριση των οργανωτικών δομών εστιάζει σε εντοπισμό και ανάλυση προβλημάτων που ανακύπτουν σε επίπεδο σχολικών μονάδων, κατά την εφαρμογή της αλλαγής. Οι αρμόδιοι φορείς πολιτικής, καλούνται να προτείνουν λύσεις, υποστηρίζοντας τις σχολικές μονάδες στην προσπάθειά τους να επιλύσουν τα διάφορα προβλήματα. Άτομα τα οποία εμπλέκονται σε μεταρρυθμίσεις πρέπει να αναγνωρίζουν ότι οι σχολικές μονάδες έχουν ανάγκη από δράσεις, οι οποίες θα στηρίζουν και θα μεγιστοποιούν την πιθανότητα υλοποίησης της αλλαγής, εφόσον το σχολικό σύστημα έχει την τάση να συντηρείται σε μια κατάσταση ομοιόστασης (βλ. Janas, 1998). Αρμόδιοι φορείς οι οποίοι αναλαμβάνουν την προώθηση και διαχείριση μεταρρυθμίσεων, θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από σχετικό γνωστικό κεφάλαιο το οποίο θα διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τρόπους που μπορούν να ενισχυθούν οι σχολικές μονάδες, στη διέλευσή τους από την ομοιόσταση σε μια καινούρια κατάσταση. Κατά συνέπεια, η ενίσχυση των εκπαιδευτικών, των σχολικών ηγετών και ευρύτερα των σχολικών μονάδων στην προσπάθειά τους να ενσωματώσουν τα προτεινόμενα στις καθημερινές τους πρακτικές είναι απολύτως αναγκαία.

Αποδεχόμενοι ότι οι εργασιακές σχέσεις και αλληλοεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (βλ. Bergman & McLaughlin, 1978) αποτελεί συνθήκη η οποία επηρεάζει την εφαρμογή της αλλαγής, είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε την αναγκαιότητα λήψης σημαντικών αποφάσεων, οι οποίες αφορούν στην κατανομή ρόλων (βλ. Evans, 1996) μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αποβλέποντας στη διατήρηση της ισορροπίας εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και στον έλλογο καταμερισμό αρμοδιοτήτων και εξουσιών με τρόπους που δεν αποκλίνουν από τα ισχύοντα εντός της σχολικής μονάδας, μπορούμε να συμβάλλουμε στη συντήρηση του ισοζυγίου δυνάμεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, με τρόπους που αποσκοπούν στη μείωση της πιθανότητας πυροδότησης οποιωνδήποτε αντιδράσεων. Τα πιο πάνω, καταδεικνύουν την αναγκαιότητα κατάρτισης ομάδας η οποία θα κληθεί να αναλάβει τη διαχείριση και προώθηση της αλλαγής σε επίπεδο σχολικής μονάδας, θα κατανέμει ρόλους στο προσωπικό και θα στηρίξει τους εμπλεκόμενους.

Η διαχείριση στις επικοινωνίες σχετίζεται με τη διευκόλυνση και υποστήριξη συχνής, ανοικτής επικοινωνίας με τα αρμόδια τμήματα/γραφεία που εμπλέκονται στην ανάπτυξη και προώθηση της αλλαγής όπως, επίσης, και με την παροχή ανατροφοδότησης, σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Αναγνωρίζοντας ότι η εκπαιδευτική αλλαγή, ενεργοποιεί την εμπλοκή μεγάλου αριθμού ατόμων και ομάδων, αντιλαμβανόμαστε ότι η σαφήνεια, συνέπεια, πληρότητα και συνεκτικότητα στον τρόπο με τον οποίο μεταδίδονται οι αποφάσεις και πληροφορίες από τα κέντρα λήψης αποφάσεων σε σχέση με την αλλαγή προς τις σχολικές μονάδες, τους εκπαιδευτικούς και οποιουσδήποτε άλλους εμπλεκόμενους, διασφαλίζουν την ενημέρωση και εμπάθυνση σε όσα αποφασίζονται με τρόπους που μεγιστοποιούν την κατανόηση και συνοχή επί των όσων προτείνονται.

Επιπλέον, η υποστήριξη της διαδικασίας της αλλαγής διαμέσου της παροχής των απαραίτητων για κάθε στάδιο πόρων, είναι ουσιαστικής σημασίας. Αναγκαία φαίνεται να είναι η προσεκτική και επιλεκτική χρήση διευκολυντών της αλλαγής. Ατόμων που μπορούν



να παρέχουν πληροφορίες, τεχνική βοήθεια, υποστήριξη και πραγματογνωμοσύνη (περί σχεδιασμού, διαχείρισης της αλλαγής και των εμπλεκόμενων) (βλ. Havelock & Zlotolow, 1995). Η διαχείριση και κατανομή πόρων σχετίζεται, επίσης, με την παροχή εύλογου χρονικού διαστήματος, το οποίο θα διευκολύνει και θα υποστηρίξει την εφαρμογή της αλλαγής. Η επιλογή «κατάλληλης χρονικής συγκυρίας» για προώθηση επιμέρους αποφάσεων σε σχέση με την αλλαγή, μπορεί να μειώσει το «κόστος», ή/και να μεγιστοποιήσει το «πλεονέκτημα» για τους εμπλεκόμενους, επηρεάζοντας ανάλογα την πιθανότητα υλοποίησης της αλλαγής.

Παράμετροι οι οποίες σχετίζονται με την οικονομική στήριξη που λαμβάνει το εγχείρημα, την παροχή κινήτρων όπως, επίσης, και την ευκολία πρόσβασης στα απαραίτητα μέσα και υλικά αποτελούν συνισταμένες, οι οποίες εμπίπτουν στα πλαίσια της διαχείρισης και κατανομής πόρων.

Η πρόσβαση των εμπλεκόμενων (αρχικών και κοινωνικών δρώντων) και όσων προωθούν, διαχειρίζονται και εποπτεύουν τη διαδικασία σε μια εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων που θα αποσκοπεί στην ανατροφοδότηση, είναι καταλυτικής σημασίας. Η ανάπτυξη μηχανισμών για ανατροφοδότηση των διαδικασιών που ακολουθούνται, των δράσεων που αναπτύσσονται αλλά και των ίδιων των προϊόντων που παράγονται (λ.χ. ΑΠ, διδακτικό υλικό), είναι απαραίτητη και αλυσιδωτά μπορεί να μεγιστοποιήσει τη βιωσιμότητα της αλλαγής.

Είναι γεγονός ότι οι αρμόδιοι φορείς θα πρέπει να εστιάσουν σε διαχείριση των πρακτικών, δεξιοτήτων, αντιλήψεων, ανησυχιών και προσδοκιών των εκπαιδευτικών αλλά και σε διαχείριση του ίδιου του προγράμματος που προτείνεται προς εφαρμογή. Η διαδικασία αυτή και η δυσκολία διαχείρισης όλων των πιο πάνω συνηγορεί υπέρ της διατήρησης της παρουσίας μιας ομάδας που είναι εντεταλμένη με το έργο της διαχείρισης καθ' όλη την πορεία της μεταρρύθμισης.

Η διαχείριση πρακτικών και δεξιοτήτων στην οποία έγινε αναφορά πιο πάνω, σχετίζεται με την επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη των αρχικών δρώντων. Θα πρέπει να αντανακλά την παροχή ευκαιριών για εντατική μελέτη και πειραματισμό. Παράλληλα, θα πρέπει να διευκολύνει τη συμμετοχή και ανάμιξη των εκπαιδευτικών, με τρόπους που θα συμβάλλουν στη διαφοροποίηση της κουλτούρας της αντίστασης (βλ. Rusch & Perry, 1999), στην υπερπήδηση ανησυχιών και στην οικοδόμηση νέων αντιλήψεων για τις προτεινόμενες αλλαγές.

Η διαπραγμάτευση της αλλαγής (λ.χ. προγράμματος) μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς, δύναται να παρέχει ευελιξία στο πρόγραμμα ενισχύοντας ταυτόχρονα, το αίσθημα της ιδιοκτησίας όσων συνδράμουν στο εγχείρημα.

Επιπλέον, η λήψη αποφάσεων σε σχέση με τη διενέργεια πιλοτικής εφαρμογής, η οποία δύναται να παρέχει ανατροφοδότηση αναφορικά με το πρόγραμμα και επιμέρους πτυχές που

καλούν για αναδιαμόρφωση, είναι παράμετρος η οποία θα πρέπει να συνυπολογίζεται. Αναγνωρίζοντας ότι οι προτεινόμενες αλλαγές πρέπει να υπόκεινται σε περιοδική αμφισβήτηση η οποία θα αποσκοπεί στη βελτίωση πτυχών ή παραμέτρων που κρίνονται αναποτελεσματικές, διευκολύνεται η συνεχής διαπραγματεύση του προγράμματος ως μέσο μεγιστοποίησης της ευελιξίας του. Η διαδικασία αυτή, μπορεί να έχει θετική επίδραση στην εφαρμογή του (βλ. Datnow, 2002; Θεοδώρου, Κοντοβούρκη, & Φιλίππου, 2015). Μια τέτοια προσέγγιση, η οποία θα στοχεύει στη συνεχή βελτίωση όσων παράγονται και προτείνονται προς υλοποίηση, μπορεί να αξιοποιηθεί ως νομιμοποιητικό χαρτί που προβάλλει τη συμβολή που έχουν οι αρχικοί δρώντες στη βελτίωση της αλλαγής, ενώ παράλληλα μπορεί να λειτουργήσουν ως επιχείρημα στις διαπραγματεύσεις με τους κοινωνικούς δρώντες.

Άτομα τα οποία είναι επιφορτισμένα με τη διευκόλυνση ή/και διαχείριση της αλλαγής θα πρέπει να εστιάσουν στην εξεύρεση αντικειμενικών δεδομένων τα οποία θα αξιολογούν την πρόοδο εφαρμογής της αλλαγής. Με τον τρόπο αυτό, θα λαμβάνουν άμεση και έγκαιρη ανατροφοδότηση αναφορικά με τον βαθμό διαφοροποίησης των πρακτικών και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, γεγονός που θα διευκολύνει τον σχεδιασμό και οργάνωση παρεμβάσεων, οι οποίες θα στοχεύουν στη διευκόλυνση του «γνωστικού ανασχηματισμού» των άμεσα εμπλεκόμενων (και, ως εκ τούτου, σε διαφοροποίηση των πρακτικών και δεξιοτήτων τους) (βλ. Schein, 1992; 1985; 1980).

Τέλος, για διασφάλιση της βιωσιμότητας της αλλαγής (ακόμη και μετά τη διαφοροποίηση των συνθηκών που ίσχυαν κατά την εφαρμογή της αλλαγής, λ.χ. κυβερνητική αλλαγή), οι φορείς χάραξης πολιτικής καλούνται να αναγνωρίσουν εκ των προτέρων τον (παρεμβατικό) ρόλο που έχουν οι διάφορες ομάδες πίεσης, οι οποίες συγκροτούν δίκτυα επικοινωνίας τα οποία διαμορφώνουν τις πιθανότητες υλοποίησης της αλλαγής. Η παράμετρος αυτή, καλεί για εξεύρεση τρόπων διαπραγματεύσης με τις κοινωνικές/πολιτικές αυτές ομάδες με τρόπους που να διασφαλίζουν τη σταθεροποίηση της αλλαγής στο σύστημα, προτού διαφοροποιηθούν οι ισχύουσες, παροντικές αντικειμενικές καταστάσεις που στηρίζουν την εφαρμογή.

Σε κάθε περίπτωση, ο (προληπτικός) σχεδιασμός για όλες τις επιμέρους φάσεις της καινοτομίας, μπορεί να περιορίσει την επανεμφάνιση κοινωνικών δρώντων, με αξιώσεις και αιτήματα τα οποία ενδέχεται ακόμη και να αποσταθεροποιήσουν την εφαρμογή της αλλαγής.

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση συνθηκών και η περιγραφή που προηγήθηκε, φανερώνει ότι οι επιμέρους κατηγορίες είναι αλληλένδετες και βρίσκονται σε απόλυτη αλληλεξάρτηση, ενώ η κάθε κατηγορία λειτουργεί συμπληρωματικά, ενισχύοντας την κατανόηση σε σχέση με διάφορες συνθήκες που θεωρούμε ότι ενδέχεται να επηρεάσουν ΕΜ, προσπάθειες προώθησης και εφαρμογής της αλλαγής.

Είναι γεγονός ότι η εκπαιδευτική αλλαγή αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυσχιδές φαινόμενο, του οποίου η εφαρμογή και διαχείριση καλεί για μια σειρά από προσχεδιασμένες

διαδικασίες και λύσεις, οι οποίες θα πρέπει να τίθενται σε συνεχή αμφισβήτηση και τροποποίηση, από άτομα τα οποία κατέχουν την απαραίτητη επιστημοσύνη και εμπειρογνομosύνη.

«Κανένα σχέδιο, φυσικά, δεν μπορεί να προβλέψει ή να ελέγξει όλα όσα ενδεχομένως συμβούν, αλλά με τα όσα γνωρίζουμε τώρα για την αλλαγή, μπορούμε να κάνουμε πολλά ούτως ώστε να προβλέψουμε και να προετοιμαστούμε για τη διαδικασία» (Hord *et al.*, 1987, σ. 78), αναπτύσσοντας το ανάλογο ερμηνευτικό πλαίσιο το οποίο θα καθοδηγήσει την προσπάθεια εφαρμογής της αλλαγής.

Είναι γεγονός ότι οι συνθήκες οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν την εφαρμογή της αλλαγής είναι ποικίλες και αναμένουμε ότι διαφέρουν ανάλογα με την περίπτωση, το συγκείμενο υποδοχής και το ερμηνευτικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται.

Σε κάθε περίπτωση, εισήγησή μας είναι όπως οι επιμέρους προτεινόμενες πτυχές προσεγγίζονται από τους αρμόδιους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο μεμονωμένα όσο και συνδυαστικά. Η υφιστάμενη κατηγοριοποίηση και ο τρόπος ανάλυσης και ερμηνείας των συνθηκών που συμπεριλήφθηκαν δεν είναι σε καμία περίπτωση εξαντλητικός. Αναγνωρίζει ότι αποτελεί ερμηνευτικό πλαίσιο το οποίο συγκροτήθηκε στη βάση της κατανόησης που οικοδομήσαμε μέσα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και των δεδομένων που εντοπίστηκαν αναφορικά με την εφαρμογή της ΕΜ και του ΑΠ Γλώσσας 2010.

Η πρωταρχική αυτή προσπάθεια, είναι ανοικτή στην κριτική και διορθώσεις, ενώ ενθαρρύνει οποιαδήποτε προσπάθεια η οποία μπορεί να καταλήξει στην περαιτέρω ανάπτυξη της μεθοδολογίας αυτής, αναγνωρίζοντας ότι ενδέχεται να υπάρχουν συνθήκες οι οποίες δεν συμπεριλήφθηκαν ή/και δεν κατέστησαν ορατές.

### **6.3 Προεκτάσεις- Εισηγήσεις**

Όλα όσα μελετήθηκαν στα πλαίσια της υφιστάμενης διατριβής, φανερώνουν ότι η κατανόηση της αλλαγής απαιτεί σφαιρική αντίληψη. Η πολυπλοκότητα σκιαγράφησης, κατανόησης και ερμηνείας των συνθηκών που διαδραματίζουν ρόλο παρεμβαίνοντας κατά την ανάπτυξη, προώθηση, εφαρμογή και ιδρυματοποίηση της αλλαγής, σχετίζεται με το ότι η ίδια αλλαγή αποτελεί μια διαδικασία, μια αλληλουχία γεγονότων, αποφάσεων, δράσεων και αλληλοεπιδράσεων μεταξύ δρώντων που εμπλέκονται στην πορεία της αλλαγής, διαδραματίζοντας μεταρρυθμιστικό ή αντιμεταρρυθμιστικό ρόλο.

Η περίπτωση η οποία μελετήθηκε μας οδηγεί στη διατύπωση της θεώρησης ότι διαφορετικές συνθήκες (λ.χ. τεχνοκρατικής, οικονομικής, κοινωνιολογικής, πολιτικής, εκπαιδευτικής, ιδεολογικής και ιστορικής φύσεως), φαίνεται να επί(αντί)δρασαν κατά την πορεία της μεταρρύθμισης, επηρεάζοντας την εφαρμογή του ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα.

Το πεδίο της εκπαιδευτικής αλλαγής, παρουσιάζει απεριόριστες ευκαιρίες μελέτης. Το κάθε συγκεκριμένο, τροφοδοτεί το πεδίο με διαστάσεις οι οποίες ανταποκρίνονται στη δικιά του ιδιοσύσταση. Με τον τρόπο αυτό, τροφοδοτεί νέες ενδιαφέρουσες «αναγνώσεις», οι οποίες μπορούν να καταλήξουν σε δεδομένα, τα οποία θα εμπλουτίσουν την κατανόησή μας σε σχέση με την έννοια της αλλαγής, συνθήκες που παρεμβάλλονται εν μέσω μεταρρυθμίσεων και τη δυναμική που μπορούν να διοχετεύσουν σε προσπάθειες εφαρμογής εκπαιδευτικών αλλαγών.

Η διατριβή αυτή αποσκοπούσε στη σκιαγράφηση των συνθηκών που επηρέασαν την εφαρμογή του ΑΠ Γλώσσας 2010 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο. Αναγνωρίζοντας την εφαρμογή του εν λόγω προγράμματος ως επιμέρους κομμάτι του παζλ της ευρύτερης ΕΜ που προωθήθηκε, εστίασαμε σε μελέτη πηγών τόσο σε σχέση με την ΕΜ, όσο και σε σχέση με την εφαρμογή του ΠΣ Γλώσσας, με χρονικό πλαίσιο αναφοράς τα έτη μεταξύ 2008-2014.

Για περαιτέρω εμπάθυνση και εμπλουτισμό του ερμηνευτικού πλαισίου που αναπτύχθηκε και προτάθηκε πιο πάνω, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων με άτομα, τα οποία διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στις αποφάσεις που επηρέασαν την πορεία της ΕΜ και εφαρμογής του αντίστοιχου ΠΣ. Η λήψη συνέντευξης εκ μέρους του ΠτΔ Δ. Χριστόφια, του προέδρου της ΕΔΑΠ Γ. Τσιάκαλου, των δύο πολιτικών προϊσταμένων του ΥΠΠ (Α. Δημητρίου, Γ. Δημοσθένους), της Γενικής Διευθύντριας του ΥΠΠ Ο. Στυλιανού, του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε. Νεοκλέους, της ηγεσίας της ΠΟΕΔ και ΟΕΛΜΕΚ, μελών της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής και της Συνοδικής Επιτροπής για την Παιδεία, θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν την κατανόησή μας και να εμπλουτίσουν τις ερμηνείες που δόθηκαν με αναφορές σε γεγονότα, αποφάσεις ή/και δράσεις που ενδέχεται να μην εντοπίστηκαν στα πλαίσια της μελέτης που διενεργήθηκε. Είναι γεγονός ότι κάποιοι από τους πιο πάνω δρώντες έδωσαν συνέντευξη στην Επιστημονική Επιτροπή Αξιολόγησης. Παρόλα αυτά, η στοχευμένη λήψη συνεντεύξεων και η μελέτη των τοποθετήσεών τους στη βάση των συμπερασμάτων της έρευνας, θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ενώ ενδέχεται να βοηθούσε στην περαιτέρω ανάπτυξη του ερμηνευτικού, μεθοδολογικού πλαισίου στο οποίο καταλήξαμε στα πλαίσια της προηγούμενης ενότητας.

Επιπλέον, η διενέργεια παρόμοιων ερευνητικών εγχειρημάτων με εστίαση στην καταγραφή των συνθηκών που επηρέασαν κατά την προώθηση και εφαρμογή των ΠΣ άλλων γνωστικών αντικειμένων, ο εντοπισμός κοινών ή διαφορετικών συνθηκών και ο εμπλουτισμός όσων προτάθηκαν με νέα δεδομένα, θα μπορούσε να ενισχύσει την κατανόησή μας γύρω από την έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής και συνθήκες που ενδέχεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και τις συνδηλώσεις που το συνοδεύουν. Είναι γεγονός ότι «τα μαθήματα της ιστορίας, της γλώσσας και της γεωγραφίας αποσκοπούν να προσδώσουν κοινή ταυτότητα στα άτομα» (Αβδελά, 1997, σ. 30). Συνεπώς, ο εντοπισμός ιδεολογικά φορτισμένων επιχειρημάτων στα πλαίσια της εφαρμογής του ΑΠ Γλώσσας, ήταν

σε κάποιο βαθμό αναμενόμενος. Ενδιαφέρον θα είχε, ωστόσο, η σύγκριση των δεδομένων που εντοπίστηκαν με αντίστοιχα δεδομένα τα οποία θα αφορούσαν σε παρόμοιας «φύσεως» γνωστικά αντικείμενα (λ.χ. ιστορία, γεωγραφία) ή/και γνωστικά αντικείμενα τα οποία δεν «αναλαμβάνουν» τη λειτουργία οικοδόμησης ταυτότητας.

Όσα μελετήθηκαν, άφησαν την έννοια της σύγκρουσης να αναδειχθεί ως κυρίαρχη στον τρόπο συνδιαλλαγής των εμπλεκόμενων, ιδιαίτερα όσον αφορά στο γλωσσικό μάθημα. Η σύγκρουση η οποία γεννήθηκε, φαίνεται να σκιαγράφησε την πιθανότητα υλοποίησης των προτεινόμενων αλλαγών. Ενδιαφέρον θα είχε η διενέργεια ερευνών με ανάλογη εστίαση σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Η εξεύρεση των «πεδίων» που δημιουργήθηκαν, των λόγων που παρήχθησαν εκ μέρους των εμπλεκόμενων δρώντων και ο τρόπος με τον οποίο συσχετίστηκαν (λ.χ. σύγκρουση, συναίνεση κ.ο.κ.) θα παρουσίαζε ενδιαφέρον.

Επιπρόσθετα, η μελέτη του τρόπου με τον οποίο έχουν παρέμβει διάφοροι κοινωνικοί δρώντες διαχρονικά κατά την προώθηση μεταρρυθμίσεων, μπορεί να ενισχύσει τη διαθέσιμη βιβλιογραφία γύρω από την εκπαιδευτική αλλαγή με ερευνητικά δεδομένα, τα οποία θα εφοδιάσουν τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής με γνώσεις για τον τρόπο με τον οποίο παρεμβαίνουν διάφορα πολιτικά κόμματα, η Εκκλησία, οι εκπαιδευτικές οργανώσεις και άλλα οργανωμένα σύνολα σε διαδικασίες εκπαιδευτικής αλλαγής στην Κύπρο. Ο τρόπος παρεμβολής όλων των πιο πάνω ομάδων πίεσης, θα πρέπει να προβληματικοποιηθεί στα πλαίσια ερευνητικών εγχειρημάτων που θα καταλήγουν σε δεδομένα αναφορικά με τους τρόπους εμπλοκής των «σημαντικών άλλων» στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κλείνοντας, οφείλουμε να διατυπώσουμε την πεποίθησή μας ότι χρήσιμη θα ήταν η διενέργεια μιας σειράς από ιστορικές και διαχρονικές έρευνες, οι οποίες να στοχεύουν στη μελέτη και σκιαγράφηση των συνθηκών που παρεμβάλλονται κατά τη διάρκεια μεταρρυθμίσεων, των δρώντων που αρθρώνουν λόγο και της τροχιάς που λαμβάνει η αλλαγή. Μόνο με τον τρόπο αυτό θα καταστεί εφικτή η κατανόηση της πολύπλοκης φύσης της αλλαγής και του τρόπου με τον οποίο διάφορες συνθήκες συλλειτουργούν (χωρίς να εισηγούμαστε την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης), διαμορφώνοντας την πιθανότητα υλοποίησης της αλλαγής με απρόβλεπτους ίσως και ακατανόητους τρόπους (εφόσον θεωρούμε ως δεδομένο ότι κάποιες συνθήκες παραμένουν κρυφές ή/και αθέατες).

Η μελέτη αντίστοιχων παραδειγμάτων εφαρμογής εκπαιδευτικών αλλαγών, μπορεί να εφοδιάσει με νέες αφηγήσεις και μεθοδολογικά εργαλεία ανάλυσης, τα οποία θα παρέχουν την ευκαιρία σκιαγράφησης των πολυπλοκοτήτων που μεσολαβούν κατά την εφαρμογή αλλαγών. Η εισήγηση αυτή, δεν αποτελεί μέσο υπεραπλούστευσης της πολυπλοκότητας του φαινομένου, αλλά προσπάθεια υποστήριξης της κατανόησης που θα πρέπει να συνοδεύει όσους επιθυμούν να εγκύψουν στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και ειδικότερα, στο πεδίο της εφαρμογής εκπαιδευτικών αλλαγών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Δευτερογενείς πηγές

#### A. Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σσ. 27- 48). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Βάμβουκας, Μ.Ι. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βίγκλας, Κ. (2008). *Προέλευση του όρου «Φιλοσοφία της Υποψίας»*. Ανακτήθηκε από [http://philosophemata.blogspot.com.cy/2008/12/blog-post\\_16.html](http://philosophemata.blogspot.com.cy/2008/12/blog-post_16.html)

Διάυλος. (χ.η). Στο *Dictionary of Standard Modern Greek*. Ανακτήθηκε από [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B4%CE%AF%CE%B1%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82&dq=](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B4%CE%AF%CE%B1%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82&dq=)

Δοξιάδης, Κ. (2008). *Ανάλυση Λόγου: Κοινωνικο-φιλοσοφική θεμελίωση*. Αθήνα: Πλέθρον.

Επιστημονική Επιτροπή (2014). *Έκθεση για «Διαμορφωτική Αξιολόγηση των ΝΑΠ» 2013-2014*. Λευκωσία, Κύπρος: ΥΠΠ.

Θεοδώρου, Ε., Κοντοβούρκη, Σ., & Φιλίππου, Σ. (2015). Η σταδιακή εφαρμογή των «Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων» στην Κύπρο (2011-2012): Αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα μέσα από τον λόγο εκπαιδευτικών. Στο Κ. Γιαλούκας, Μ. Κουτσελίνη, Κ. Ολυμπίου, Α. Παπούλας & Π. Περσιάνης (Επιμ.), *Τιμητικός τόμος Χρήστου Θεοφιλίδη* (σσ. 185-202). Λευκωσία, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Ιωαννίδου, Ε. (2015). Γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο, 1960-2013: Παιδαγωγικοί και Εθνικοί παράγοντες. Στο Κ. Γιαλούκας, Μ. Κουτσελίνη, Κ. Ολυμπίου, Α. Παπούλας & Π. Περσιάνης (Επιμ.), *Τιμητικός τόμος Χρήστου Θεοφιλίδη* (σσ. 279-298). Λευκωσία, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Ιωνά, Μ. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός ως Υπερεθνική Εκπαιδευτική Πολιτική και οι επι(αντι)δράσεις του στην Κύπρο: Η περίπτωση του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Καζαμιάς, Α. (2010). Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην κυπριακή εκπαίδευση: Η Συσύμφα πορεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, 2004-2009. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 14, 46-78.

Καρυολαίμου, Μ. (2000). Κυπριακή πραγματικότητα και κοινωνιογλωσσική περιγραφή. Στο Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. *Πρακτικά της 20ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης* (σσ. 203-214), 23-25 Απριλίου 1999. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Καρυολαίμου, Μ. (2010). Γλωσσική πολιτική και γλωσσικός σχεδιασμός στην Κύπρο. Στο Α. Βοσκόγ, Δ. Γούτσος & Α. Μόζερ (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα στην Κύπρο από την αρχαιότητα ως σήμερα* (σσ. 242-261). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κασουλίδης, Α. Χ. (2016). *Πολιτική, Εκπαιδευτική Πολιτική και Διδακταλικός Συνδικαλισμός στην Κύπρο (1960-1974): Ο Λόγος και η Δράση της Παγκύπριας Οργάνωσης Ελλήνων Διδασκάλων στην πρώτη κρίσιμη δεκαετία του ανεξάρτητου κράτους*. Λευκωσία: Επιφανίου.

Κληρίδης, Ε., & Ρουσσάκης, Ι. (2017). Ισορροπώντας ανάμεσα σε «υποεθνικούς», «εθνικούς» και «υπερεθνικούς» περιορισμούς, προσανατολισμούς και πιέσεις συμφερόντων: Μια ανάλυση της πρότασης του νέου ωρολογίου προγράμματος των γυμνασίων της Κύπρου. Στο Δ. Φωτεινός, Π. Σιμενή & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις. Τμητικός τόμος Σήφη Μπουζάκη*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοντοβούρκη, Σ., & Ιωαννίδου, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 1(1), 82-107.

Κοντοβούρκη, Σ., Φιλίππου, Σ., & Θεοδώρου, Ε. (2013). Η (επανα)τοποθέτηση των εκπαιδευτικών κατά την εισαγωγή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων στην Κύπρο. Στο Χρ. Θεοφιλίδης, Α. Μιχαηλίδου, Π. Περσιάνης & Σ. Φωτίου (Επιμ.), *Τμητικός Τόμος Κωνσταντίνου Παπαναστασίου* (σσ. 291-317). Λευκωσία, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.

Κουτσάκος, Ι. Γ. (1984). *Βασικές έννοιες και κύρια θέματα της Κοινωνιολογίας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδακταλία*. Λευκωσία: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Κουτσελίνη, Μ. (2010). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το αναλυτικό πρόγραμμα: Μια κριτική προσέγγιση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 14, 95-112.
- Λαβδάς, Α. Ν. (2005). Πολιτική ανάλυση, εκπαιδευτική πολιτική και ομάδες συμφερόντων: Θεωρητικές επισημάνσεις και πλαίσια ανάλυσης πολιτικών. Στο Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς*. (σσ. 61-86). Αθήνα: Σαββάλας.
- Λαμπίρη – Δημάκη Ι. (1990). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της* (6η εκδ.). Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής. Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή*, 2, 57-72.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). Τα κείμενα ως αντικείμενο ανάλυσης και διδασκαλίας: Περιεχόμενο, δομή, ύφος, σκοπός και λειτουργία. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός* (σσ. 69-98). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυράτσας, Κ. Β. (1998). *Όψεις του Ελληνικού Εθνικισμού στην Κύπρο: Ιδεολογικές αντιπαραθέσεις και η κοινωνική κατασκευή της ελληνοκυπριακής ταυτότητας 1974-1996*. Λευκωσία: Κατάρτι.
- Μητσκοπούλου, Β. (2006). *Κείμενο και Κειμενικό Είδος*. Ανακτήθηκε από [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos\\_keimeno/1\\_2/1\\_2\\_pdf.pdf](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/1_2_pdf.pdf)
- Μοσχονάς, Σ. Α. (2002). Κοινή γλώσσα και διάλεκτος Το ζήτημα της «γλωσσικής διμορφίας» στην Κύπρο. *Νέα Εστία*, 151(1745), 898-928. Ανακτήθηκε από [http://www2.media.uoa.gr/people/smoschon/download.php?f=common\\_lang.pdf](http://www2.media.uoa.gr/people/smoschon/download.php?f=common_lang.pdf)
- Μπουζάκης, Σ. (2010). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο παράδειγμα Κύπρου και Ελλάδας: Ενστάσεις, αντιστάσεις, συγκλίσεις, προοπτικές. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 14, 113-120.
- Μυλωνάς, Θ. (1994). Εισαγωγικές επισημάνσεις πάνω στη θεωρία του P. Bourdieu. Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Παιδείας* (σσ. 76-95). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Παγκουρέλια, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιστήμες της Αγωγής*, (4). Ανακτήθηκε από [http://mariapapadopoulou.gr/ar8ra\\_periodika/40.%20Tracing%20ideology%20by%20means%20of%20CDA%20and%20QCA%20in%20textbooks%20for%20literacy.pdf](http://mariapapadopoulou.gr/ar8ra_periodika/40.%20Tracing%20ideology%20by%20means%20of%20CDA%20and%20QCA%20in%20textbooks%20for%20literacy.pdf)
- Παπαναστασίου, Κ. (1990). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.



Παπανικόλα, Ε., & Τσιπλάκου, Σ. (2008). Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο γλωσσικό μάθημα. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Πρακτικά του 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 623-644). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/5534752-I-axiopoisi-tis-glossiko-poikilotitas-sto-glossiko-mathima.html>

Παπανικόλα, Ε. (2010). Πώς πάμε στο «και» περνώντας από το δρόμο του «τζιαι;» ή αλλιώς Διδιαλεκτική εκπαίδευση και μεταγλωσσική ενημερότητα στην Α' Δημοτικού. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 375-384). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου & Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από [http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/dromos\\_tou\\_tzai.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/dromos_tou_tzai.pdf)

Παύλου, Π. (2000). *Αρχές γλωσσικής πολιτικής*. Πρακτικά του 20ου Ετήσιου Συνεδρίου του Τμήματος Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα, σσ. 449-456. Ανακτήθηκε από [https://www.ucy.ac.cy/eng/documents/Image\\_30.pdf](https://www.ucy.ac.cy/eng/documents/Image_30.pdf)

Περσιάνης, Π., Κουτσελίνη, Μ., & Κεφάλια, Μ. (1992). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Περσιάνης, Π. (2006). *Συγκριτική Ιστορία της Εκπαίδευσης της Κύπρου (1800-2004)*. Αθήνα: Gutenberg.

Περσιάνης, Π. (2010α). *Τα πολιτικά της Εκπαίδευσης στην Κύπρο κατά τους τελευταίους δυο αιώνες (1812 – 2009)*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Περσιάνης, Π. (2010β). Διερεύνηση των προβλημάτων εφαρμογής αλλαγών στην εκπαίδευση: Οι αντιδράσεις των βασικών κοινωνικών φορέων στην προσπάθεια για μείζονα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Κύπρο (2004-2009) και ο ρόλος τους στην (μη) εφαρμογή της. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 14, 80-94.

Περσιάνης, Π. (2011). Οι βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης της νεότερης Ελληνοκυπριακής Εκπαίδευσης (1800-2009) και τα κυριότερα γνωρίσματά της. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (τόμος Α)*. Αθήνα: Gutenberg.

Sivas, E. (2003). Γλωσσικές ιδεολογίες και κοινωνιογλωσσική κατάσταση στη σημερινή κοινότητα της Κύπρου. Στο ηλεκτρονικό βιβλίο του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Γλωσσολογίας. Ανακτήθηκε από <http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL>

Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η 'τοποθέτησή' τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 34, 411-421. Ανακτήθηκε από [http://www.ins.web.auth.gr/images/MEG\\_PLIRI/MEG\\_34\\_411\\_421.pdf](http://www.ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_34_411_421.pdf)

Τσιπλάκου, Σ. (2007) Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός. Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Ματσαγγούρας, Η.Γ. (Επιμ.) *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός* (σσ. 466-511). Αθήνα: Γρηγόρης. Ανακτήθηκε από

[http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea\\_ellinika/article\\_glossiki\\_poi\\_kilotita\\_kritikos\\_eggramatismos.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/article_glossiki_poi_kilotita_kritikos_eggramatismos.pdf)

Τσιπλάκου, Σ. (2019). Διδάσκοντας διάλεκτο σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Κύπρου. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/330638192\\_Didaskontas\\_dialekto\\_se\\_ena\\_paida\\_gogiko\\_programma\\_kritikou\\_grammatismou\\_e\\_ekpaideutike\\_metarrythmise\\_tes\\_Kyprou](https://www.researchgate.net/publication/330638192_Didaskontas_dialekto_se_ena_paida_gogiko_programma_kritikou_grammatismou_e_ekpaideutike_metarrythmise_tes_Kyprou)

Τσιπλάκου, Σ., & Χατζιωάννου, Χ. (χ.η.). Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στην κατάκτηση του κριτικού εγγραμματισμού: Στοιχεία από την Κύπρο. Ανακτήθηκε από [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea\\_ellinika/article\\_aksiopoiisi\\_glossikis\\_poikilotitas\\_stoixeia\\_apo\\_kupro.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/article_aksiopoiisi_glossikis_poikilotitas_stoixeia_apo_kupro.pdf)

Τσιπλάκου, Σ., & Χατζιωάννου, Χ. (2010). Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30, 617–629. Ανακτήθηκε από [http://ins.web.auth.gr/images/MEG\\_PLIRI/MEG\\_30\\_617\\_629.pdf](http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_30_617_629.pdf)

Φιλίππου, Σ. (2010). Το εγχείρημα της αναμόρφωσης νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων: Προσέγγιση, ζητήματα, προκλήσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 14, 164-172.

Φιλίππου, Σ., & Καραγιώργη, Γ. (2014). Φιλοσοφικοί προσανατολισμοί των αναλυτικών προγραμμάτων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο (1996/2010): Ζητήματα συνέχειας και αλλαγής. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 22, 63-100.

Χαραλάμπους, Δ. Φ. (2001). *Ιστορία του διδασκαλικού συνδικαλισμού στην Κύπρο (1898-1960)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρήστου, Χ. (1985). *Πτυχές της σύγχρονης εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Χαρίτου.

Χριστίδης, Α.-Φ. (1999). Κυπριακές ιδιαιτερότητες. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Γλώσσα, Πολιτική, Πολιτισμός* (σσ. 98-102). Αθήνα: Πόλις.

Χριστοφόρου, Ε. (2001). Ερμηνευτική: Από τον Χάιντεγκερ στον Ρικέρ. *Δοκίμες*, 09-10. Ανακτήθηκε από <http://pandemos.panteion.gr/index.php?lang=el&op=record&type=&q=&page=0&pid=iid:268>

### **Σε μετάφραση:**

Ball, A. R., & Peters, B. G. (2001). *Σύγχρονη Πολιτική και Διακυβέρνηση: Εισαγωγή στην Πολιτική Επιστήμη*. Κ. Λαβδάς (μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήσης.

Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία* (Κ. Καψαμπέλη, μτφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Carnoy, M. (1988). Εκπαίδευση, Οικονομία και Κράτος (Γ. Μαυρογιώργος & Λ. Σταμούλη, μτφρ.). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 40, 8-42.

Cohen, N., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Green, A. (2010). *Εκπαίδευση και Συγκρότηση του Κράτους. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ* (Π. Κιμουρτζής, Επιμ., Π. Κιμουρτζής & Γλ. Μανιώτη, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Phillips, L., & Jorgensen, M.W. (2009). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος* (Γ. Σταυρακάκης, Επιμ., Α. Κιουπκιόλης, μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήσης.

Ricœur, P. (1990). *Δοκίμια Ερμηνευτικής*. Α. Μουρίκη (μτφρ.) Αθήνα: Μορφωτικό Ινστιτούτο Αγροτικής Τράπεζας.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ., Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Snyders, G. (1981). *Σχολείο, Τάξη, και πάλη των τάξεων: Ένα κριτικό ξαναδιάβασμα των Μποντελό – Εσταμπλέ – Μπουρντιέ – Πασερόν και Ιλλίχ* (Ν. Μακρή, μτφρ.). Αθήνα: Σ.Ι. Ζαχαρόπουλος.

Verma, G. K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (Α. Παπασταμάτης, Επιμ., Ε. Γρίβα, μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Wilhelm, D. (2010). *Η γένεση της Ερμηνευτικής* (Δ. Υφαντής, Επιμ., μτφρ.). Αθήνα: Ροές.

## **B. Ξενόγλωσση**

Amsel, E., & Renninger, K.A. (1997). *Change and Development: Issues of Theory, Method, and Application*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Anderson, B. (1991). *Imagined communities*. London: Verso.

Anderson, S. E. (1997). Understanding Teacher Change: Revisiting the Concerns Based Adoption Model. *Curriculum Inquiry Journal*, 27(3), 331-367.

Apple, M. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 5, 4-11.

Arvaniti A. (2006). Erasure as a means of maintaining diglossia in Cyprus. *San Diego Linguistic Papers*, 2, 25-38.

- Auld, E., & Morris, P. (2014). Comparative education, the 'New Paradigm' and policy borrowing: constructing knowledge for educational reform. *Comparative Education*, 50(2), 129-155.
- Ball, S. J. (2007). *Education PLC: Understanding Private Sector Involvement in Public Sector Education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2008). New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. *Political Studies*, 56, 747-765.
- Bascia, N. (1998). The Next Steps in Teacher Union and Reform. *Contemporary Education*, 69(4), 210-213.
- Beech, J. (2006). The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: a view over time. *Research in Comparative and International Education*, 1(1), 2-13.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, III.: Free Press.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1974). *Federal Programs supporting Educational Change, Vol. I: A Model of Educational Change*. (Rand Report R- 1589/1-HEW), Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Berman, P., McLaughlin, M. W., Bass-Golod, G. V., Pauly, E., & Zellman, G. L. (1977). *Federal Programs supporting Educational Change, Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation*. (Rand Report R- 1589/7-HEW), Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1978). *Federal Programs supporting Educational Change, Vol. III: Implementing and sustaining innovations*. (Rand Report R- 1589/7-HEW), Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Blasé, J., & Blasé, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teacher perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35, 349-378.
- Blasé, J., & Kirby, P. (2000). *Bringing out the best in teachers. What effective principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Blenkin, G. M., Edwards, G., & Kelly, A. V. (1992). *Change and the Curriculum*. London: Paul Chapman.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (2005). *The Social Structures of the Economy*. Cambridge: Polity.
- Boyd, W. L. (2000). The 'R's of school reform' and the politics of reforming or replacing public schools. *Journal of Educational Change*, 1, 225-252.

- Burnes, B. (1996). *Managing Change: A Strategic Approach to Organizational Dynamics*. London: Pitman.
- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: a re-appraisal. *Journal of Management Studies*, 41(6), 977-1002.
- Carnall, C. A. (1995). *Managing Change in Organizations* (2nd ed.). London: Prentice-Hall.
- Carney, S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational “Policyscapes” in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, 53(1), 63-88.
- Carpay, T., Luttenberg, J., Veugelers, W., & Pieters, J. (2013). Harmony and disharmony in an educational reform concert: towards a Parsons’ inspired dynamic model of tuning. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 814-837.
- Carter, D. S. G., & O’Neil, M. H. (1995). *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. London: Falmer Press.
- Caruth, G. D., & Caruth, D. L. (2013). Understanding resistance to change: A challenge for universities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 12-21.
- Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. In J. A. Smith, R. Harr, & L. van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London: Sage.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London, New York: Routledge.
- Conley, D. T., & Goldman, P. (1994). Ten propositions for facilitative leadership. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights for transformational reform efforts* (pp. 237-262). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cook, T.D., & Reichardt, C.S. (1979). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Cowen, R. (1997). Late-modernity and the rules of chaos: An initial note on transitologies and rims. In R. Alexander, M. Osborn, & D. Phillips (Eds.), *Learning from comparing: New directions in comparative education research* (pp. 73-88). Oxford: Symposium Books.
- Cowen, R. (2009). Then and now: Unit ideas and comparative education. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp.1277–1294). Dordrecht: Springer.

- Crossley, M. (2009). Rethinking Context in Comparative Education. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *Second International Handbook of Comparative Education* (pp. 1173–1187). Dordrecht: Springer.
- Cuban, L. (1992). Curriculum Stability and Change. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 215-247). New York: Macmillan.
- Dalin, P. (1978). *Limits to Educational Change*. Basingstoke: Macmillan.
- Dalin, P., Rolff, H., & Kottkamp, R. (1993). *Changing the School Culture*. London: Cassell.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: understanding network structure to understand change strategy. *Educational Change Journal*, 11, 111-138.
- Darling-Hammond, L. (1998). Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 642-667). London: Kluwer Academic Publishers.
- Datnow, A. (2002). Can we transplant educational reform, and does it last?. *Journal of Educational Change*, 3, 215-239.
- David, J. L. (1990). Restructuring in Progress: Lesson from Pioneering Districts. In R. F. Elmore, & Associates (Eds.), *Restructuring schools: The next generation of educational reform* (pp. 209-251). San Francisco: Jossey-Bass.
- Devi Prasad, B. (2008). Content Analysis: A method in Social Science Research. In D. K. Lal Das, & V. Bhaskaran (Eds.), *Research methods for Social Work* (pp. 173-193). New Delhi: Rawat.
- Donaldson, M. A., Mayer, L. A., Cobb, C. D., LeChasseur, K., & Welton, A. (2013). New roles for teachers unions? Reform unionism in school decentralization. *Educational Change Journal*, 14(4), 501-525.
- Duck, J. D. (1993). Managing change: the art of balancing. *Harvard Business Review*, 71(6), 109-118.
- Duke, D. (2004). *The Challenges of Educational Change*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.

- Ellsworth, J. B. (2000). *Surviving Change: A Survey of Educational Change Models*. Syracuse, NY: Clearinghouse on Information & Technology.
- Elmore, R. F. (1990). Conclusion: Toward a Transformation of Public Schooling. In R. F. Elmore, & Associates (Eds.), *Restructuring schools: The next generation of educational reform* (pp. 289-298). San Francisco: Jossey-Bass.
- Elmore, R., & Sykes, G. (1992). Curriculum Policy. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 185-215). New York: Macmillan.
- Elmore, R. F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Educational Press.
- Ely, D. (1990). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Journal of Research on Computing in Education*, 23(2), 298-305.
- Engerström, Y., Engerström, R., & Suntuo, A. (2002). Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. London: Blackwell.
- Evans, R. (1996). *The Human Side of School Change: Reform, resistance and the real life problems of innovation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Evans, R. (2001). *The Human Side of School Change: Reform, resistance and the real life problems of innovation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Fairclough, N. (2003). *ANALYSING DISCOURSE: Textual analysis for social research*. London, New York: Taylor & Francis Group. Retrieved from [file:///C:/Users/Maria/Downloads/ii.%20Norman Fairclough Analysing discourse.pdf](file:///C:/Users/Maria/Downloads/ii.%20Norman%20Fairclough%20Analysing%20discourse.pdf)
- Fairclough, N. (Ed.) (1992). *Critical Language Awareness*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fishman, J. A. (1977). Language and ethnicity. In H. Giles (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (pp. 15-57). London: Academic Press.
- Flett, J. D., & Wallace, J. (2002). Change dilemmas for Classroom Teachers: Curriculum Reform at the Classroom Level. *International Journal of Educational Reform*, 11(4), 309-333.
- Fullan, M. (1985). Change process and strategies at the local level. *Elementary School Journal*, 84(3), 391-420.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (Eds.). (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership Journal*, 50(6). Retrieved from <http://www.michaelfullan.ca/media/13396031680.pdf>
- Fullan, M. (1994). *Coordinating Top- Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform*. Retrieved from <http://www.michaelfullan.ca/media/13396035630.pdf>
- Fullan, M. (1996). Turning systemic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, 77, 420-423.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1, 1-23.
- Fullan, M. (2001a). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Fullan, M. (2001b). *Whole School Reform: Problems and Promises*. Paper commissioned by the Chicago Community Trust. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Retrieved from <http://www.michaelfullan.ca/media/13396044810.pdf>
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M., Cuttress, C., & Kilcher, A. (2005). Eight Forces for Leaders of change. *Journal of Staff Development*, 26(4), 54-64.
- Fullan, M. (2005). The Tri-Level Solution: School/District/State Synergy. *Education Analyst: Society for the Advancement of Excellence in Education*. Retrieved from <http://www.michaelfullan.ca/media/13396062320.pdf>
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7, 113-122.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
- Fullan, M. (2010). The Big Ideas behind whole system reform. *Canadian Education Association*, 50(3), 24-27. Retrieved from <http://www.michaelfullan.ca/media/13396082070.pdf>
- Fullan, M. (2011). *Motivate the Masses: Experiencing is Believing*. Retrieved from <http://www.michaelfullan.ca/media/13396086820.pdf>



- Fullan, M. (2013). *CHANGE: Making it happen in your school and system*. Retrieved from <http://www.michaelfullan.ca/images/handouts/13%20Change%20Making%20it%20Happen.pdf>
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2013). *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. Retrieved from [http://www.newpedagogies.info/wp-content/uploads/2014/01/New\\_Pedagogies\\_for\\_Deep%20Learning\\_Whitepaper.pdf](http://www.newpedagogies.info/wp-content/uploads/2014/01/New_Pedagogies_for_Deep%20Learning_Whitepaper.pdf)
- Gal, S. (1989). Language and Political Economy. *American Review of Anthropology*, 18, 345-367.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and literacies: Ideologies in discourse*. London: Falmer.
- Gee, J. P. (2011). *How to do Discourse Analysis: A Toolkit*. London: Routledge.
- George, A. E., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2013). *Measuring Implementation in Schools: The Stages of Concern Questionnaire*. Austin, TX: Southeast Educational Development Laboratory.
- Germinario, V., & Cram, H. G. (1998). *Change for Public Education: Practical Approaches for the 21<sup>st</sup> Century*. Lancaster: Technomic.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
- Goodson, I. F. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives: studies in education and change*. Maidenhead and Philadelphia: Open University Press.
- Goodson, I. F. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics: The selected works of Ivor F. Goodson*. London and New York: Routledge.
- Goodson, I. F. (2007). Socio-historical processes of curriculum change. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds., in collaboration with N. Truong). *School knowledge in comparative and historical perspective* (pp. 211-220). Dordrecht: Springer.
- Goodson, I. F. (2010). Times of educational change: Towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction, *Journal of Educational Policy*, 25(6), 767-775.
- Goodson, I. F. (2014) Context, curriculum and professional knowledge, *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 43(6), 768-776. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/269577927\\_Context\\_curriculum\\_and\\_professional\\_knowledge](https://www.researchgate.net/publication/269577927_Context_curriculum_and_professional_knowledge)

- Haas, P. (1992). Introduction: Epistemic communities and international policy coordination. *International Organization*, 46(1), 1-35.
- Hadjioannou, X., Tsiplakou, S., & with a contribution by Kappler, M. (2011). Language policy and language planning in Cyprus, *Current Issues in Language Planning*, 12(4), 503-569. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14664208.2011.629113?needAccess=true>
- Hall, G. E. (1974a). *Implementation of CBTE—Viewed as a Development Process*. Austin: University of Texas.
- Hall, G. E. (1974b). *The Concerns-Based Adoption Model: A Developmental Conceptualization of the Adoption Process Within Educational Institutions*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, April 1974. Austin, Texas: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.
- Hall, G. E., George, A. E., & Rutherford, W. L. (1977). *Measuring Stages of Concern about the Innovation: A Manual for Use of the SoC Questionnaire*. Austin, Texas: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.
- Hall, G. E., & Loucks, S. F. (1978). *Innovation Configurations: Analyzing the Adaptations of Innovations*. Austin: University of Texas.
- Hall, G., George, A., & Rutherford, W. (1986). *Measuring Stages of Concern about the Innovation: A Manual for Use of the SOC Questionnaire*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hall, G., & Hord, S. (1987). *Change in Schools*. New York: State University of New York Press.
- Hall, G. E., Wallace, R. C., & Dossett, W. F. (1973). *A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions*. Austin, Texas: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.
- Hall, G. E. (1995). The local educational change process and policy implementation. In D. Carter & M. O'Neill (Eds.), *International perspectives on educational reform and policy implementation* (pp. 184-199). London: Falmer
- Hall, R. (1997). The Dynamics of Coping with Curriculum Change. *Curriculum Perspectives Journal*, 17(1), 31-44.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2006). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Hall, S. (1992). The Question of Cultural Identity. In S. Hall, D. Held, & T. McGrew (Eds.), *Modernity and its futures* (pp. 273-325). Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (1996). The Question of Cultural Identity. In S. Hall, D. Held, D. Hubert, & K. Thompson (Eds.), *Modernity: An Introduction to Modern Society* (pp. 595-634). London, England: Blackwell.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Halpin, D., & Troyna, B. (1995). The Politics of Educational Policy Borrowing. *Comparative Education*, 31(3), 303-310.
- Hambrick, D. C., & Cannella, A. A. Jr. (1989). Strategy implementation as substance and selling. *Academy of Management Executive*, 3(4), 278-285.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- Handy, C. (1994). *The age of paradox*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and Assessment Reform*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1997). *The Cultures of Teaching and Educational Change*. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 1297-1319). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change: Part One*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (2000). Editor-in-Chief's Introduction: Representing Educational Change. *Journal of Educational Change*, 1, 1-3.
- Hargreaves, A. (2005). Educational Change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967 - 983.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity – an introduction. *Educational Change Journal*, 10, 89-100.

- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future of educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A., Jones, M., & Adams, D. (2016). Qualified to lead? A comparative, contextual and cultural view of educational policy borrowing, *Educational Research*, 58(2), 166-178.
- Harvey, T. R. (1995). *Checklist for change: A Pragmatic Approach to Creating and Controlling Change*. Lancaster, PA: Technomic.
- Havelock, R. G., & Zlotolow, S. (1995). *The Change Agent's Guide* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Havelock, R. & Hamilton, J. (2004). *Guiding Change in Special Education: How to Help Schools with New Ideas and Practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hendricks-Lee, M. S., & Mooney, T. (1998). A Teacher Union's Role in Systemic Educational Reform. *Contemporary Education*, 69(4), 218-227.
- Herman, J. J., & Herman, J. L. (1994). *Education Quality Management: Effective Schools through Systemic Change*. Lancaster, PA: Technomic.
- Hinds S.P., & Young, J.K. (1987). A Triangulation of Methods And Paradigms to Study Nurse-Given Wellness Care. *Nursing Research*, 36(3), 195- 198.
- Holmes, B. (1965). *Problems in Education: a comparative approach*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Hord, S. M., Rutherford, W. L., Austin, L. H., & Hall, G. E. (1987). *Taking Charge of Change*. Austin, TX: Southwest Educational Laboratory.
- Hord, S. M. (1995). From Policy to Classroom Practice: Beyond the Mandates. In D. Carter & M. O'Neill (Eds.), *International perspectives on educational reform and policy implementation* (pp.86-101). London: Falmer
- Hoyle, E. (1975). The creativity of the school in Britain. In A. Harris, M. Lawn, & M. Prescott (Eds.), *Curriculum Innovation* (pp. 329-346). London: Croom Helm and the Open University Press.
- Ioannidou, E. (2012). Language Policy in Greek Cypriot education: tensions between national and pedagogical values. *Language, Culture and Curriculum*, 25(3), 215-230. Retrieved from

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908318.2012.699967#aHR0cDovL3d3dy50YW5kZm9ubGluZS5jb20vZG9pL3BkZi8xMC4xMDgwLzA3OTA4MzE4LjIwMTIuNjk5OTY3P25lZWRY2Nlc3M9dHJlZUBAQA>

Irez, S., & Han, Ç. (2011). Educational reforms as paradigm shifts: Utilizing kuhnian lenses for a better understanding of the meaning of, and resistance to, educational change. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(3), 251-266.

Janas, M. (1998). Shhhh, the dragon is asleep and its name is Resistance. *Journal of Staff Development*, 19 (3). Retrieved from <http://learningforward.org/docs/jsd-summer-1998/janas193.pdf?sfvrsn=2>

Jick, T. D. (1993). The Recipients of Change. In T. D. Jick (Ed.), *Managing Change: Cases and Concepts* (pp. 322-333). Homewood, IL: Irwin.

Jick, T. D. (2003). *Managing Change: Cases and Concepts* (2nd ed.). New York: Irwin Publishing.

Kandel, I. L. (1933). *Comparative education*. Connecticut: Greenwood.

Kaniuka, T. S. (2012). Toward an understanding of how teachers change during school reform: Considerations for educational leadership and school improvement. *Journal of Educational Change*, 13, 327-346.

Karageorgis, A. (1986). *Education development in Cyprus 1960-1977*. Nicosia: Andreas Karageorgis.

Karoulla-Vrikki, D. (2007). Education, language policy and identity in Cyprus: A diachronic perspective (1960-1997). In A. Papapavlou & P. Pavlou (Eds.), *Sociolinguistic and pedagogical dimensions of dialects in education* (pp. 80-100). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Karyolemou, M. (2002). When language policies change without changing. *Language Policy*, 1(3), 213-236.

Kazamias, A. (2008). *Ethnocentrism in Greek, Turkish and Cypriot education: thoughts and suggestions for the Eurocyriot state*, unpublished study. Nicosia: University of Cyprus.

Kerchner, C. T., Koppich, J. E., & Weeres, J. G. (1997). *United Mind Workers: Unions and Teaching in the Knowledge Society*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Curriculum Studies Journal*, 33(5), 551-567.

Klerides, E. (2009). National Cultural Identities, Discourse Analysis and Comparative Education. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *Second International Handbook of Comparative Education* (pp. 1225–1247). Dordrecht: Springer.

- Klerides, E. (2011). "Cypriots First": Identity, education and conflict regulation on a divided Island. In T. Hanf (Ed.), *The political function of education in deeply divided countries* (pp. 37-60). Baden-Baden: Nomos.
- Klerides, E. (2014). Educational Transfer as a Strategy for Remaking Subjectivities: Transnational and National Articulations of "New History" in Europe. *European Education*, 46(1), 12-33.
- Klerides, E. & Zembylas, M. (2017). Identity as immunology: history teaching in two ethnonational borders of Europe. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 416-433.
- Kontovourki, S., Theodorou, E., & Philippou, S. (2015). Governing teachers: professional development and curriculum reform in Cyprus. In H. G. Kothoff & E. Klerides (Eds.), *Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition* (pp. 107-126). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kotter, J. P., & Schlesinger, L. A. (1989). *Choosing Strategies for Change*. Retrieved from <https://hbr.org/2008/07/choosing-strategies-for-change/ar/1>
- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Koutselini-Ioannidou, M. (1997). Curriculum as a political text: the case of Cyprus (1935-1990). *History of Education*, 26(4), 395-407.
- Koutselini, M. (1997). Contemporary trends and perspectives of the curricula: Towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87-101.
- Koutselini, M., & Patsalidou, F. (2013). *RELEASE project report to European Committee*. Nicosia, Cyprus.
- Koutselini, M. (2014). Empowering Principals and Teachers to Develop Participatory Teacher Leadership in Cyprus: Towards the Meta-Modern Paradigm of Teachers' Development. In Ch. Craig, & L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies of Teacher Leadership* (pp. 71-87). U.S.A.: Emerald.
- Koutselini, M., & Patsalidou, F. (2015). Engaging School Teachers and School Principals in an Action Research in- Service development as a means of pedagogical self-awareness. *Educational Action Research*, 23(2), 124-139.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Krippendorff, K. (2004) *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kwok, P. W. (2014). The role of context in teachers' concerns about the implementation of an innovative curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 38, 44-55.
- Le Fevre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education Journal*, 38, 56-64.
- Lerner, N. (2014). Archival Research as a Social Process. In A. E. Ramsey, W. B. Sharer, & B. L' Eplattenier (Eds.), *Working in the archives: Practical Research Methods for Rhetoric and Composition* (pp. 195-205). Southern Illinois University Press. Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucy/detail.action?docID=1354654>
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools: A practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Levin, B. (2009). Does politics help or hinder education change?. *Journal of Educational Change*, 10, 69-72.
- Lieberman, A. (1995). Restructuring Schools: The Dynamics of Changing Practice, Structure, and Culture. In A. Lieberman (Ed.), *The work of restructuring schools: Building from the ground up* (pp. 1-18). New York: Teachers College Press.
- Lippitt, R., Watson, J., & Westley, B. (1958). *Dynamics of Planned Change*. New York: Harcourt Brace.
- Loogma, K., Tafel-Viia, K., & Ümaric, M. (2013). Conceptualising educational changes: A social innovation approach. *Journal of Educational Change*, 14, 283-301.
- Louis, K. S., & Miles, M. B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press.
- Louis, K. S., Seppanen, P., Smylie, M. A., & Jones, L. M. (2000). Unions as leaders for school change: An analysis of the "KEYS" programs. In K. Riley & K. S. Louis (Eds.), *Leadership for learning: International perspectives on leadership in school reform and change* (pp. 163-184). London: Falmer.
- Lunenburg, F. C. (2010). Forces for and Resistance to Organizational Change. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-10.
- Luttenberg, J., Carpay, T., & Veugelers, W. (2013). Educational reform as a dynamic system of problems and solutions: Towards an analytic instrument. *Journal of Educational Change*, 14, 335-352.
- MacDonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism?. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149.

- McLaren, P. (1989). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York and London: Longman.
- Mehan, H., Hubbard, L., & Stein, M. K. (2005). When reforms travel: the sequel. *Journal of Educational Change*, 6, 329-362.
- Memon, M. (1997). Curriculum Change in Pakistan: An Alternative Model of Change. *Curriculum and Teaching Journal*, 12(1), 55-63.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (1998). *Strategy safari: A guided tour through the wilds of strategic management*. New York: Free Press.
- Mitchell, G. (2013). Selecting the best theory to implement planned change. *Nursing Management*, 20(1), 32-37.
- Morrison, K. (1998). *Management Theories for Educational Change*. London: Paul Chapman.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In R. S. Lotto & P. W. Thurston (Eds.), *Advances in educational administration: Changing perspectives on the school* (pp. 163-200). Greenwich, CT: JAI.
- Newsome, J. G., Southerland, S. A., Johnston, A., & Woodbury, S. (2003). Educational Reform, Personal Practical Theories, and Dissatisfaction: The Anatomy of Change in College Science Teaching. *American Educational Research Journal*, 40(3), 731-767.
- Nir, A., Kondakci, Y., & Emil, S. (2017). Travelling policies and contextual considerations: on threshold criteria. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 21-38.
- Olson, J. (2002). System change/teacher tradition: legends of reform continue. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 129-137.
- Padilla, A. (1999). Psychology. In J. A. Fishman (Ed.), *Handbook of Language and Ethnic Identity* (pp. 109-121). Oxford: Oxford University Press.
- Papapavlou, A. & Satraki, M. (2014). Perceptions on Standard and Non-standard Varieties as They Relate to Ethnic Identity in a Bidialectal Setting. *Journal of Language and Cultural Education*, 2(1), 4-26.
- Pavlou, P. (1992). *The use of the Cypriot-Greek Dialect in the commercials of the Cyprus Broadcasting Corporation*. Paper presented at the 37th Conference on the International Linguistics Association, Washington D.C., April 1992. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371617.pdf>
- Pavlou P., & Papapavlou, A. (2004). Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 14(2), 243-258.



- Perillo, S., & Mulcahy, D. (2009). Performing curriculum change in school and teacher education: A practice-based, actor-network theory perspective. *Curriculum Perspectives Journal*, 29(1), 41-52.
- Persianis, P. (1981). *The Political and Economic Factors as the Main Determinants of Educational Policy in Independent Cyprus*. Nicosia: Paedagogical Institute.
- Persianis, P. (1994). The Greek-Cypriot educational policy in Cyprus as an expression of conflict at the political, cultural and socio-economic levels. *Modern Greek Studies Yearbook 10/11*, 89-116.
- Philippou, S., & Klerides, E. (2010). On continuity and change in national identity construction: an initial note on Greek-Cypriot education, 1960–2010. *The Cyprus Review*, 22(2), 219-233.
- Phillips, D. (2000). Learning from elsewhere in education: Some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany. *Comparative Education*, 36(3), 297–307.
- Phillips, D. (2005). Policy Borrowing in Education: Frameworks for Analysis. In J. Zajda (Ed.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies* (pp. 23-34). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Phillips, D. (2009). Aspects of Educational Transfer. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *Second International Handbook of Comparative Education* (pp. 1061-1078). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices. *Comparative Education*, 39 (4), 451-461.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773-784.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Piazza, P. (2014). The Media Got it Wrong! A Critical Discourse Analysis of Changes to the Educational Policy Arena. *Education Policy Analysis Archives*, 22(36). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1438/1251>
- Pink, W. (1989). *Effective development for urban school improvement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, March 27-31, 1989.

- Poole, W. (1991). *Resistance to change in Education: Themes in the literature*, unpublished manuscript, Syracuse University. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED330307.pdf>
- Popkewitz, T. S., & Brennan, M. (1998). Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and power in education* (pp. 3-38). New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (2000). The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation. *Educational Researcher*, 29(1), 17-29.
- Postone, M., LiPuma, E., & Calhoun, C. (1993). Introduction: Bourdieu and Social Theory. In C. Calhoun, E. LiPuma, & M. Postone (Eds.), *Bourdieu: Critical Perspectives* (pp. 1-13). Chicago: The University of Chicago Press.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act?. *Journal of Educational Change*, 12, 1-23.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., Philippou, S., & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: SAGE Publications Ltd. Retrieved from [https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/21687/1/Teacher%20agency%20\\_Sage%20handbook\\_final.pdf](https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/21687/1/Teacher%20agency%20_Sage%20handbook_final.pdf)
- Quirk, R. (2000). Language and identity. *English Academy Review*, 17(1), 2-11. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10131750085310031>
- Rapplee, J. (2006). Theorizing Educational Transfer: toward a conceptual map of the context of cross-national attraction. *Research in Comparative and International Education*, 1(3), 223-240.
- Ridden, P. (1991). *Managing Change in Schools. A step by step guide to implementing change*. Sydney : Ashton Scholastic.
- Roach, A. T., Kratochwill, T. R., & Frank, J. L. (2009). School-Based Consultants as Change Facilitators: Adaptation of the Concerns-Based Adoption Model (CBAM) to support the Implementation of Research-Based Practices. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19, 300-320.
- Roemer, M. G. (1991). What We Talk about When We Talk about School Reform. *Harvard Educational Review*, 61(4), 434-448.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. (4th ed.). New York: The Free Press.

- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. (5th ed.). New York: The Free Press.
- Rottmann, C. (2012). Forty years in the union: Incubating, supporting, and catalysing socially and educational change. *Educational Change Journal*, 13(2), 191-216.
- Rusch, E., & Perry, E. (1999). Resistance to Change: An Alternative Story. *International Journal of Educational Reform*, 8(3), 285-300.
- Sadler, M. (1979). 'How Far Can We Learn Anything of Practical Value From the Study of Foreign Systems of Education?' Address given at the Guildford Educational Conference, October 20, 1900, in J. Higginson (Ed.), *Selections from Michael Sadler: studies in world citizenship*. Liverpool: DeJall & Meyorre.
- Sarason, S. B. (1982). *The Culture of the School and the Problem of Change* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sarason, S. B. (1995). *School Change: The personal development of a point of view*. New York: Teachers' College Press.
- Schein, E. H. (1980). *Organizational Psychology* (3rd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Schein, E. H. (1985). *Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schiffman, H. F. (1996). *Linguistic Culture and Language Policy*. London: Routledge.
- Schiffman, H. F. (2006). Language Policy and Linguistic Culture. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 111-126). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Schmidt, R. (2006). Political Theory and Language Policy. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 95-110). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London, UK: Routledge.
- Shotsberger, P. G., & Crawford, A. R. (1996). *An Analysis of the Validity and Reliability of the Concerns Based Adoption Model for Teacher Concerns in Education Reform*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, April 8-12, 1996. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400278.pdf>

- Snoek, M., & Moens, S. (2011). The impact of teacher research on teacher learning in academic training schools in the Netherlands. *Professional Development in Education*, 37(5), 817-835.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum Implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 402-435). New York: Macmillan.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy (Key Topics in Sociolinguistics)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stacy, C. B. (2012). *Stages of Concern in the Implementation of the Virginia Credentialing Initiative in Rural Southwestern Virginia*. Retrieved from <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/39005>
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stallings, J. A. (1989). *School achievements effects and staff development: What are some critical factors?*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 1989, San Francisco.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). Re-framing educational policy borrowing as a policy strategy. In M. Caruso & H. –E. Tenorth (Eds.), *Internationalisation: Comparing Educational Systems and Semantics* (pp.57–89). Frankfurt, etc.: Peter Lang.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending: Building Comparative Policy Studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *Policy Borrowing and Lending in Education* (pp. 3-17). London: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167.
- Steiner-Khamsi, G. (2016). New directions in policy borrowing research. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 381-390.
- Sun, H., Creemers, B. P. M., & Jong, R. (2007). Contextual Factors and Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement Journal*, 18(1), 93-122.
- Swartz, D. (1997). *Culture & Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of change*. London: Routledge.

- Thomson, P. (2008). Field. In M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: Key Concepts* (pp. 67-84). Stockfield: Acumen.
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. London: Longman.
- Tsiplakou, S., Papapavlou, A., Pavlou, P., & Katsoyannou, M. (2005). Levelling, Koineization and Their Implications for Bidialectism. In F. Hinskens (Ed.), *Language Variation-European Perspectives: Selected Papers from the 3rd International Conference on Language Variation in Europe* (pp. 265-276). University of Amsterdam, June 23-25, 2005. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Tuckman, B.W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Veen, K. V., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 88-111.
- Watson, G. (1966). *Resistance to Change*. Washington, D.C.: National Training Laboratories.
- Weber, R.P. (1985). *Basic content analysis*, New Delhi: Sage
- Wedell, M. (2009). *Planning Educational change: putting people and their contexts first*. London: Continuum.
- Theron, A.M.C., & Westhuizen, P. C. (1996). *The Management of Resistance to change and polarity in educational Organizations*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, April 8-12, 1996. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396394.pdf>
- Whitty, G. (1992). Education, economy and national culture. In R. Boccock & K. Thompson (Eds.), *Social and Cultural Forms of Modernity* (pp. 268-317). Cambridge: Polity Press.
- Wodak, R. (Ed.) (1989). *Language, power and ideology: Studies in Political Discourse*. Amsterdam Philadelphia: Benjamins.
- Wodak, R. (2005). Linguistic analysis in language policies. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 170-193). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Yan, C. (2012). 'We can only change in a small way': A study of secondary English teachers' implementation of curriculum reform in China. *Journal of Educational Change*, 13, 431-447.
- Yiakoumetti, A. (2006). A bidialectal programme for the learning of standard modern Greek in Cyprus. *Applied Linguistics*, 27, 295-317.

Yiakoumetti, A. (2007). Choice of classroom language in bidialectal communities: To include or to exclude the dialect? *Cambridge Journal of Education*, 37, 51–66.

Yılmaz, D., & Kılıçoğlu, G. (2013). Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. *European Journal of Research on Education*, 1(1), 14-21.

Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage

Zaltman, G., & Duncan, R. (1977). *Strategies for Planned Change*. Wiley: The University of Michigan.

Zembylas, M., & Barker, H. B. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change*, 8, 235-256.

### Πρωτογενείς πηγές

14 θέσεις της «Αλλαγής» για την εκπαίδευση: Ζητά να διακοπεί η πιλοτική εφαρμογή νέου ωρολογίου προγράμματος. (2013, Μάιος 14). *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 12.

18 Μαρτίου 2011 - Διάσκεψη Τύπου Προέδρου Δημοκρατικού Συναγερμού Νίκου Αναστασιάδη για την Παιδεία, τον Πολιτισμό και τον Αθλητισμό. (2014, Ιανουάριος 23).

*Δημοκρατικός Συναγερμός*. Ανακτήθηκε από <http://disy.org.cy/18-%CE%BC%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%AF%CE%BF%CF%85-2011-%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%88%CE%B7-%CF%84%CF%8D%CF%80%CE%BF%CF%85-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CF%85-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CE%BA%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%BF%CF%8D-%CE%BD%CE%AF%CE%BA%CE%BF%CF%85-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%AC%CE%B4%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1,-%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CE%B1%CE%B8%CE%BB%CE%B7%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C.html>

29 Μαρτίου 2012 - Περίγραμμα προγραμματικών προτάσεων Δημοκρατικού Συναγερμού. (2014, Ιανουάριος 23). *Δημοκρατικός Συναγερμός*. Ανακτήθηκε από <http://disy.org.cy/29-%CE%BC%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%AF%CE%BF%CF%85-2012-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1,-%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CE%B1%CE%B8%CE%BB%CE%B7%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C.html>

*Δημοκρατικός Συναγερμός*. Ανακτήθηκε από <http://disy.org.cy/29-%CE%BC%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%AF%CE%BF%CF%85-2012-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1,-%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CE%B1%CE%B8%CE%BB%CE%B7%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C.html>

[%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CE%BA%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%BF%CF%8D.html](#)

5.607 εκπαιδευτικοί κάθισαν στα θρανία. (2012, Σεπτέμβριος 8). *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 14.

Αγγελίδου, Κ. (2010, Ιανουάριος 14). Αποδόμηση του Ελληνισμού άλλοτε και τώρα. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 14.

Αγγελίδου, Κ. (2010, Σεπτέμβριος 19). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 35.

Αγγελίδου, Κ. (2013, Μάιος 27). Η σχεδία του Οδυσσέα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 22.

Αθέμιτη παρέμβαση Αρχιεπισκόπου: Διοργανώνει σύναξη εκπαιδευτικών. (2011, Οκτώβριος 1). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 3.

Αιχμές κατά της Κυβέρνησης για την Ελληνική και ομαδικά πυρά κατά του ΡΙΚ. Απάντηση Γ. Δημοσθένους. (2012, Μάιος 5). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από [ΑΚΕΛ-ΟΕΛΜΕΚ συντονίζονται για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. \(2010, Ιούλιος 22\). \*Εφημερίδα Η Σημερινή\*, σ. 16.](http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=3280&url=%CE%91%CE%B9%CF%87%CE%BC%CE%AD%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%9A%CF%85%CE%B2%CE%AD%CF%81%CE%BD%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CF%80%CF%85%CF%81%CE%AC-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%A1%CE%99%CE%9A.-%CE%91%CF%80%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%93.-%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%B8%CE%AD%CE%BD%CE%BF%CF%85%CF%82-</a></p></div><div data-bbox=)

Ακραία επίθεση για το «σταύρωμα»: Κατά πάντων η Προοδευτική Κίνηση – Σκληρή απάντηση Νικόλα. (2012, Ιανουάριος 16). *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 32.

Ανησυχία Αρχιεπισκόπου για την Εκπαίδευση: «Η αναγωγή της κυπριακής σε επίσημη γλώσσα απειλεί την ελληνική συνείδηση». (2013, Σεπτέμβριος 16). *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 15.

Ανησυχίες εκφράζουν οι δάσκαλοι. (2012, Αύγουστος 10). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 15.

Ανοιχτή επιστολή του πρώην υπουργού Παιδείας Ανδρέα Δημητρίου στον ΠτΔ για την Έκθεση Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων. (2014, Αύγουστος 29). *Πολίτης News*. Ανακτήθηκε από <http://politis.com.cy/article/anoixti-epistoli-andrea-dimitriou-ston-ptd-gia-tin-ekthesi-axiologisis-ton-analutikon-programmaton>

Ανταπόκριση στην έκκληση Χριστόφια: Από τον Αρχιεπίσκοπο, δηλώνοντας συμπαράσταση στον Πρόεδρο. (2008, Μάρτιος 4). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 9.

Αντιπολιτευτική τακτική από την ΟΕΛΜΕΚ. (2009, Νοέμβριος 8). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 3.

Αντωνιάδης, Μ. (2012, Ιανουάριος 29). Μια αποτυχημένη διαδικασία – Μια ατέρμονη προσπάθεια. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 79.

Απλήρωτοι παραμένουν 2500 εκπαιδευτικοί. (2012, Δεκέμβριος 7). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 11.

Αρβανίτης, Χ. (2011, Οκτώβριος 2). Δάσκαλε που δίδασκες. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 6.

Αρχιτέκτονας ενός νέου σχολείου: Σε... Φινλανδία της Νότιας Ευρώπης φιλοδοξεί να μετατρέψει την Κύπρο ο πρόεδρος της Επιτροπής για τα αναλυτικά προγράμματα. (2008, Αύγουστος 24). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σσ. 16-17.

Άτυπη Ομάδα «Ομίλος Άθεοι Κύπρου». (2013, Σεπτέμβριος 23). Για τη Συνοδική Εγκύκλιο. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 8.

Αυγουστή, Ν. (2010, Ιανουάριος 14). Ένας ανεκτίμητος θησαυρός. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 48.

Αφετηρία διαμόρφωσης του νέου ανθρώπινου σχολείου. (2011, Σεπτέμβριος 8). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 14.

Βαλανίδου, Χ. (2011, Ιανουάριος 30). Άνοιγμα συζήτησης για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Ουσιαστική ενημέρωση – συμμετοχή σχολείων – μάχιμων εκπαιδευτικών. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 69.

Βαρνάβα, Α. (2011, Μάρτιος 27). Κακοποιείται η ελληνική γλώσσα: Οι νέοι μας βαριούνται να γράφουν, αλλά και να μιλούν. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 53.



Βαρνάβα, Α. (2011, Αύγουστος 7). Ο κομματισμός δεν έχει χώρο στην Παιδεία: Πώς πρέπει να λειτουργήσει ο νέος Υπουργός. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 48.

Γαβριηλίδης, Τ. (2010, Μάρτιος 21). Εμπλοκή στην Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 68.

Γ. Δημοσθένους: Διαμορφώνεται ένα νέο δημοκρατικό σχολείο. (2011, Σεπτέμβριος 8). *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <http://www.kathimerini.com.cy/gr/kypros/57187/?ctype=ar>

Γεωργιάδης, Ν. (2012, Οκτώβριος 16). Ελλάδα-Κλυταιμνήστρα | Κύπρος-Ηλέκτρα. *Πολίτης News*. Ανακτήθηκε από <http://parathyro.politis.com.cy/2012/10/%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1-%CE%BA%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B1%CE%B9%CE%BC%CE%BD%CE%AE%CF%83%CF%84%CF%81%CE%B1-%CE%BA%CF%8D%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83-%CE%B7%CE%BB%CE%AD%CE%BA%CF%84%CF%81%CE%B1-2/>

Γεωργιάδης, Ν. (2012, Νοέμβριος 10). Θα μείνουμε για πάντα φυλακισμένοι στην κυπριακή διάλεκτο;. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 13.

Γεωργιάδου, Δ. (2013, Αύγουστος 31). Επικίνδυνο το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΝΑΠ) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από [http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=9088&url=%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF-%CF%84%CE%BF-%CE%9D%CE%AD%CE%BF-%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%A0%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1-\(%CE%9D%CE%91%CE%A0\)-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82](http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=9088&url=%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF-%CF%84%CE%BF-%CE%9D%CE%AD%CE%BF-%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%A0%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1-(%CE%9D%CE%91%CE%A0)-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82)

Γεωργίου, Α. (2012, Απρίλιος 29). Αντί διαλόγου, ύβρεις. Ανακτήθηκε από <http://el-capitan-tormenta.blogspot.com.cy/2012/04/>

Γεωργίου, Γ. (2012, Φεβρουάριος 17). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με... πενταροδεκάρες. *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=2351&url=%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE->

[%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%81%CF%81%CF%8D%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CF%83%CE%B7-%CE%BC%CE%B5%E2%80%A6-%CF%80%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%81%CE%BF%CE%B4%CE%B5%CE%BA%CE%AC%CF%81%CE%B5%CF%82](#)

Γεωργίου, Χ. (2010, Ιανουάριος 24). Νίκος Τορναρίτης: Ατολμία και πιέσεις κρατούν ανεφάρμοστη την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Δεν μας χωρίζει τίποτε με το ΔΗΚΟ. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 18.

Γιαλλούρης, Γ. (2013, Οκτώβριος 6). Απειλείται η Ελληνική Γλώσσα από την κυπριακή διάλεκτο; Η υποκρισία των συντηρητικών της δεξιάς. *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από [Γ. Λουκαΐδης: Αυτό σημαίνει για μας ελληνική παιδεία. \(2011, Αύγουστος 10\). \*PaideiaNews\*. Ανακτήθηκε από \[Γρηγορίου, Γ. \\(2011, Μάιος 9\\). Προτάσεις για την Παιδεία. \\*Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος\\*, σ. 18.\]\(http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=295&url=%CE%93-%CE%9B%CE%BF%CF%85%CE%BA%CE%B1%CE%90%CE%B4%CE%B7%CF%82:-%CE%91%CF%85%CF%84%CF%8C-%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CE%AF%CE%BD%CE%B5%CE%B9--%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%BC%CE%B1%CF%82-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1</a></p></div><div data-bbox=\)](http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=9630&url=%CE%91%CF%80%CE%B5%CE%B9%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CF%84%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%BA%CF%85%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CE%BB%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%BF;-%CE%97-%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%AF%CE%B1--%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%83%CF%85%CE%BD%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B4%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CE%AC%CF%82-</a></p></div><div data-bbox=)

Γ. Ξενής: Η κατασκευή «κυπριακής γλώσσας» συνιστά τοπικιστική αφέλεια και διαδικασία αυτοαπομόνωσης. (2014, Μάρτιος 5). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από [499](http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=11461&url=%CE%93-%CE%9E%CE%B5%CE%BD%CE%AE%CF%82:-%CE%97-</a></p></div><div data-bbox=)

[%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%85%CE%A  
E-  
%C2%AB%CE%BA%CF%85%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%A  
E%CF%82-  
%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82%C2%BB-  
%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AC-  
%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9  
%CE%BA%CE%AE-  
%CE%B1%CF%86%CE%AD%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%B1-  
%CE%BA%CE%B1%CE%B9--  
%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CE%A  
F%CE%B1-  
%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%BF%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BC%CF%8C  
%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82](#)

Δεξαμενή Σκέψης Θουκυδίδης: Να ανακληθεί το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα για τη γλώσσα. (2013, Ιούλιος 9). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=8471&url=%CE%94%CE%B5%CE%BE%CE%B1%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%AE->

[%CE%A3%CE%BA%CE%AD%CF%88%CE%B7%CF%82-  
%CE%98%CE%BF%CF%85%CE%BA%CF%85%CE%B4%CE%AF%CE%B4%CE%B  
7%CF%82:-%CE%9D%CE%B1-  
%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%BB%CE%B7%CE%B8%CE%B5%CE%  
AF-%CF%84%CE%BF-  
%CF%85%CF%86%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AC%CE%BC%CE%B5%CE%BD  
%CE%BF-  
%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8  
C-  
%CF%80%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1  
-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7-  
%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1](#)

Δήλωση του Προέδρου του Κ.Σ. ΕΔΕΚ Γιαννάκη Ομήρου: για το θέμα της Παιδείας. (2013, Σεπτέμβριος 16). *ΕΔΕΚ Κίνημα Σοσιαλδημοκρατών*. Ανακτήθηκε από <http://edek.org.cy/2013/%CE%B4%CE%AE%CE%BB%CF%89%CF%83%CE%B7->

[%CF%84%CE%BF%CF%85-  
%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CF%85-  
%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BA-%CF%83-  
%CE%B5%CE%B4%CE%B5%CE%BA-  
%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%BD-34/](#)

Δημητρίου, Α. (2008, Νοέμβριος 4). Εμείς, η Παιδεία μας και το μέλλον μας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 17.

Δημητρίου, Α. (2010, Απρίλιος 16). Συνεχής μεταρρύθμιση. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 56.

Δημητρίου, Α. (2011, Μάιος 1). Τα στάδια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 14.

Δημητρίου, Α. (2014, Αύγουστος 31). Ποιος θέλει την αντιμεταρρύθμιση; *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 29.

Δημητρίου, Κ. (2008, Οκτώβριος 5). Πολιτική Παιδεία ή πολιτική κατήχηση; Μια εναλλακτική πρόταση με αφορμή την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 54.

Δημητρίου, Μ. (2010, Φεβρουάριος 25). «Ναι» στα νέα προγράμματα: Θετικές κρίνουν οι εκπαιδευτικοί τις αλλαγές σε Λύκεια και Δημοτικά. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 16.

Διαφωνίες εντός της ΠΟΕΔ. (2011, Οκτώβριος 8). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 17.

Διευκρινίσεις ΠΟΕΔ για τη σταδιακή εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νέας Ελληνικής. (2012, Μάρτιος 2). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=2524&url=%CE%94%CE%B9%CE%B5%CF%85%CE%BA%CF%81%CE%B9%CE%BD%CE%AF%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%A0%CE%9F%CE%95%CE%94-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CF%86%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CE%B3%CE%AE-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BD%CE%AD%CE%BF%CF%85-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82-%CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%9D%CE%AD%CE%B1%CF%82-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82>

Δριμεία επίθεση Αρχιεπισκόπου κατά «νεοφανών, κενοφανών παιδαγωγών». Πλήγματα κατά της παιδείας. (2012, Οκτώβριος 29). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=5132&url=%CE%94%CF%81%CE%B9%CE%BC%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%B5%CF%80%CE%AF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7-%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CE%BA%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC->

[%C2%AB%CE%BD%CE%B5%CE%BF%CF%86%CE%B1%CE%BD%CF%8E%CE%BD,-](#)  
[%CE%BA%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CF%86%CE%B1%CE%BD%CF%8E%CE%BD-](#)  
[%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CF%8E%CE%BD%C2%BB.-](#)  
[%CE%A0%CE%BB%CE%AE%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82](#)

Δωδεκάλογος Γονέων Δημοτικής στην Επιστημονική Επιτροπή Αξιολόγησης για Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. (2014, Μάρτιος 25). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=11728&url=->

[%CE%94%CF%89%CE%B4%CE%B5%CE%BA%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%82-%CE%93%CE%BF%CE%BD%CE%AD%CF%89%CE%BD-%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%95%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%95%CF%80%CE%B9%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%AE-%CE%91%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%81%CF%81%CF%8D%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CF%83%CE%B7](#)

Εισηγήσεις Φιλολόγων για βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. (2013, Αύγουστος 29). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από [http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=9048&url=%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%B7%CE%B3%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%A6%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CF%89%CE%BD-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%B2%CE%B5%CE%BB%CF%84%CE%AF%CF%89%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85--%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%](http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=9048&url=%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%B7%CE%B3%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%A6%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CF%89%CE%BD-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%B2%CE%B5%CE%BB%CF%84%CE%AF%CF%89%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85--%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%83%CE%B7)

[%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%B7%CE%B3%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%A6%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CF%89%CE%BD-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%B2%CE%B5%CE%BB%CF%84%CE%AF%CF%89%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85--%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%](#)

[B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-  
%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82](http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=10571&url=%CE%95%CE%BA%CE%B4%CE%AE%CE%BB%CF%89%CF%83%CE%B7%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CE%AD%CE%B8%CE%BD%CE%BF%CF%82%CE%A3%CF%84%CE%B9%CF%82%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%BB%CE%B7%CE%B3%CE%AC%CE%B4%CE%B5%CF%82%CF%84%CE%B7%CF%82%CE%BA%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B7%CF%82%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%84%CE%BF%CF%85%CE%B5%CE%B8%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B7%CE%B4%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D)

Εκδήλωση: Παιδεία, γλώσσα, έθνος: Στις συμπληγάδες της κρίσης και του εθνομηδενισμού. (2013, Δεκέμβριος 10). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=10571&url=%CE%95%CE%BA%CE%B4%CE%AE%CE%BB%CF%89%CF%83%CE%B7%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CE%AD%CE%B8%CE%BD%CE%BF%CF%82%CE%A3%CF%84%CE%B9%CF%82%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%BB%CE%B7%CE%B3%CE%AC%CE%B4%CE%B5%CF%82%CF%84%CE%B7%CF%82%CE%BA%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B7%CF%82%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%84%CE%BF%CF%85%CE%B5%CE%B8%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B7%CE%B4%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D>

Έκκληση του Υπουργού Παιδείας να πέσουν οι τόνοι (2008, Νοέμβριος 10). *Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*. Ανακτήθηκε από <http://proodeftikidask.com/2008/11/10/%CE%AD%CE%BA%CE%BA%CE%BB%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%85%CF%80%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%BF%CF%8D%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%AD%CF%83%CE%BF/>

Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση !!! ΚΙΝΔΥΝΕΥΟΥΜΕ; – ΟΧΙ, ΕΛΠΙΖΟΥΜΕ (2009, Μάρτιος 17). *Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*. Ανακτήθηκε από <http://proodeftikidask.com/2009/03/17/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%81%CF%81%CF%8D%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CF%83%CE%B7%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%85/>

Εμμένει στη ρατσιστική της απόφαση η ηγεσία της ΠΟΕΔ. (2009, Σεπτέμβριος 16). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 11.

Επιμόρφωση στο σχολείο αποφάσισε το υπ. Παιδείας λόγω των μέτρων της ΠΟΕΔ. (2011, Σεπτέμβριος 18). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=684&url=%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%86%CE%AC%CF%83%CE%B9%CF%83%CE%B5->

[%CF%84%CE%BF-%CF%85%CF%80.-  
%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82--  
%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CF%89-%CF%84%CF%89%CE%BD-  
%CE%BC%CE%AD%CF%84%CF%81%CF%89%CE%BD-  
%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%A0%CE%9F%CE%95%CE%94-](#)

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα-Γενικά σχόλια της ΔΗ.ΚΙ. (2011, Φεβρουάριος 8). *ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ - ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ*. Ανακτήθηκε από <http://www.diki.org/index.php/anakoinoiseis/214-epimorfosiiekpaideftikwn>

Επιτακτική ανάγκη η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. (2010, Μάιος 12). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 17.

Έστρεψαν την κοινή γνώμη ενάντια στο διδασκαλικό κλάδο. (2010, Σεπτέμβριος 11). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 12.

Έτοιμα τα νέα αναλυτικά προγράμματα. (2010, Αύγουστος 30). *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <http://www.kathimerini.com.cy/gr/kypros/26362/?ctype=ar>

Ευθύμιος Δίπλαρος: Κυπριακή διάλεκτος και ελληνική γλώσσα συνυπάρχουν στην Κυπριακή ιστορία. (2013, Σεπτέμβριος 5). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=9158&url=%CE%95%CF%85%CE%B8%CF%8D%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CE%94%CE%AF%CF%80%CE%BB%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%82:-%CE%9A%CF%85%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CE%BB%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%BF%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1-%CF%83%CF%85%CE%BD%CF%85%CF%80%CE%AC%CF%81%CF%87%CE%BF%CF%85%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%9A%CF%85%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1>

ΕΥΡΩΚΟ: Να διαφυλαχθεί η ελληνική γλώσσα και ο ελληνοκεντρικός χαρακτήρας της παιδείας. (2013, Σεπτέμβριος 16). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=9347&url=%CE%95%CE%A5%CE%A1%CE%A9%CE%9A%CE%9F:-%CE%9D%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%86%CF%85%CE%BB%CE%B1%CF%87%CE%B8%CE%B5%CE%AF-%CE%B7-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE->

[%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BF-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%BF%CE%BA%CE%B5%CE%BD%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CF%87%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82](#)

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι εθνικής σημασίας. (2008, Δεκέμβριος 21). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 3.

Η θέση της ΔΗ.ΚΙ για τα τεκταινόμενα στην ΠΟΕΔ: Η ΩΡΑ ΤΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ. (2010, Σεπτέμβριος 10). *ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ - ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ*. Ανακτήθηκε από <http://diki.logmedia.com/index.php/anakoinoiseis/219-hwratiseftinis>

Η ΠΟΕΔ συζητά επιτέλους τα ΝΑΠ και ΝΩΠ. (2012, Φεβρουάριος 13). *ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ - ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ*. Ανακτήθηκε από <http://www.diki.org/index.php/anakoinoiseis/205-poed-nap>

Θέμα ευθύνης η καλλιέργεια της γλώσσας. (2014, Μάιος 14). *Πολίτης News*. Ανακτήθηκε από <http://politis.com.cy/article/thema-euthunis-i-kalliergeia-tis-glossas>

Θετικότατο κλίμα για τα νέα αναλυτικά προγράμματα. (2011, Μάιος 6). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 34.

Θρασυβούλου, Α. (2009, Φεβρουάριος 15). Παίρνει σάρκα και οστά η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *SIGMALIVE*. Ανακτήθηκε από <http://www.sigmalive.com/archive/simerini/news/education/123430#.dpuf>

Ιακωβίδης, Σ. (2011, Ιανουάριος 27). 10.000 ώρες στην τάξη για να εξέλθουν αγράμματοι!... *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 4.

Ιακωβίδης, Σ. (2011, Απρίλιος 16). Η Παιδεία των παιδιών μας είναι μόνον Ελληνική. Τελεία!. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 4.

Ιακωβίδης, Σ. (2012, Μάιος 13). «Τη γλώσσα μου έδωσαν Ελληνική»!. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 18.

Ιακωβίδης, Σ. (2012, Μάιος 20). «Αυτός ο κόσμος είναι του Ομήρου!»!. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 18.

Ιακωβίδης, Σ. (2012, Μάιος 27). Ένα σημαντικό συνέδριο από τον Όμιλο Πνευματικής Ανανεώσεως: Τη γλώσσα μου έδωσαν Ελληνική. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σσ. 20-21.

Ιδεολογικό ξεκαθάρισμα από πλευράς Κυβέρνησης τα νέα αναλυτικά προγράμματα. (2014, Ιούλιος 31). *ΑΚΕΛ*. Ανακτήθηκε από



<http://www.akel.org.cy/2014/08/02/%ce%b9%ce%b4%ce%b5%ce%bf%ce%bb%ce%bf%ce%b3%ce%b9%ce%ba%cf%8c-%ce%be%ce%b5%ce%ba%ce%b1%ce%b8%ce%ac%cf%81%ce%b9%cf%83%ce%bc%ce%b1-%ce%b1%cf%80%cf%8c-%cf%80%ce%bb%ce%b5%cf%85%cf%81%ce%ac%cf%82-%ce%ba/#.WOYGKt9601>

Ιερά Αρχιεπισκοπή Κύπρου (2013, Σεπτέμβριος). *Συνοδική Εγκύκλιος*. Ανακτήθηκε από [http://churchofcyprus.eu/wp-content/uploads/2016/01/Synodiki\\_Egkyklios\\_gia\\_themata\\_paideias\\_2013.pdf](http://churchofcyprus.eu/wp-content/uploads/2016/01/Synodiki_Egkyklios_gia_themata_paideias_2013.pdf)

Ινστιτούτο Πολιτισμού: Να ενισχυθεί η διδασκαλία της ελληνικής γραμματείας και γλώσσας. (2013, Μάιος 8). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από: <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=8820&url=%CE%99%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%84%CE%BF%CF%8D%CF%84%CE%BF-%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D:-%CE%9D%CE%B1-%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CF%83%CF%87%CF%85%CE%B8%CE%B5%CE%AF-%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82->

Καδής, Κ. (2016, Μάρτιος 19). Στόχος των μεταρρυθμίσεων η αναβάθμιση και ο εκσυγχρονισμός της δημόσιας παιδείας. *Paideia News*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=20642&url>

Καδής, Κ. (2016, Μάιος 20). Στοχευμένη πολιτική για αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=21435&url=%CE%9A%CE%B1%CE%B4%CE%AE%CF%82:-%CE%A3%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%B5%CF%85%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82->

<http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=23323&url=%CE%9A%CE%B1%CE%B4%CE%AE%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82-%CE%82-%CE%A3%CF%84%CF%8C%CF%87%CE%BF%CF%82-%CE%8D%CF%88%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%80%CF%81%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B1%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82-%CE%B7-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CF%83%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BD%CE%AF%CF%83%CF%87%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%84%CE%B7%CF%82-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82>

Καδής, Κ. (2016, Οκτώβριος 17). Στόχος ύψιστης προτεραιότητας η αναβάθμιση και ενίσχυση της Ελληνικής Γλώσσας: «Σε επίπεδο σχολείου θα προωθηθεί η καθιέρωση «Εβδομάδας Ελληνικής Γλώσσας». *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=23323&url=%CE%9A%CE%B1%CE%B4%CE%AE%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82-%CE%82-%CE%A3%CF%84%CF%8C%CF%87%CE%BF%CF%82-%CE%8D%CF%88%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%80%CF%81%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B1%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82-%CE%B7-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CF%83%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BD%CE%AF%CF%83%CF%87%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%84%CE%B7%CF%82-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82>

Καζαμιάς, Α. (2010, Απρίλιος 11). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Είναι μύθος ή πραγματικότητα;. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 46.

Κάλεσμα Υπουργού Παιδείας για αναγέννηση της παιδείας. (2013, Μάρτιος 7). *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <http://www.kathimerini.com.cy/gr/politiki/125456/?ctype=ar>

Κάποιοι διαιώνίζουν ένα θέμα που δεν υπάρχει: Απάντηση του υπουργού Παιδείας σε νέες προκλητικές δηλώσεις του Αρχιεπισκόπου Χρυσόστομου. (2008, Νοέμβριος 10). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 7.

Καράτζιου, Ν. (2011, Ιανουάριος 29). «Δημόσιο, δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο», συνέντευξη Γ. Τσιάκαλου. *Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*. Ανακτήθηκε από <http://proodeftikidask.com/2011/01/29/%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CF%8C%CF%83%CE%B9%CE%BF-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CE%BA%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%8E%CF%80%CE%B9%CE%BD%CE%BF-%CF%83/>

Καταγγέλλει κυπριοποίηση της γλώσσας: Καταπέλτης ο Αρχιεπίσκοπος για τα νέα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας Ελληνικών. (2013, Σεπτέμβριος 15). *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 16.

Κατσελλή, Δ. (2012, Μάιος 5). «Κυπριακή διάλεκτος και εκπαίδευση». *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia->

[news.com/index.php?id=109&hid=3383&url=%C2%AB%CE%9A%CF%85%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CE%BB%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%BF%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82%BB](http://news.com/index.php?id=109&hid=3383&url=%C2%AB%CE%9A%CF%85%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CE%BB%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%BF%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82%BB)

Κάτσικας, Χ. (2011, Νοέμβριος 27). Αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικές γνώσεις: Το «τι», το «πώς» και το «γιατί». *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 67.

Κενεβέζος προς Αρχιεπίσκοπο: Στοχεύουμε στην άριστη κατάκτηση της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας. (2013, Σεπτέμβριος 15). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=9336&url=%CE%9A%CE%B5%CE%BD%CE%B5%CE%B2%CE%AD%CE%B6%CE%BF%CF%82-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%82--%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%B5%CF%80%CE%AF%CF%83%CE%BA%CE%BF%CF%80%CE%BF:-%CE%A3%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%B5%CF%8D%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%AC%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%BA%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CE%AE%CF%82-%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82>

Κλεάνθους, Α. (2011, Απρίλιος 6). Ποια κυπριακή Παιδεία; Αυτή είναι ελληνοκεντρική απαντούν ΔΗΚΟ, ΕΥΡΩΚΟ και ΑΛΛΑΓΗ. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 6.

Κλιμακώνει τα μέτρα η ΠΟΕΔ. (2011, Νοέμβριος 11). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 11.

Κοινό όραμα και στόχο την κοινή πατρίδα. (2011, Ιανουάριος 20). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 16.

Κολοκασίδης, Γ. (2008, Σεπτέμβριος 14). Περί Ιστορίας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 10

Κουλέρμου, Ν. (2008, Φεβρουάριος 22). Δ. Χριστόφιας: «Εμείς τιμούμε την ιστορία του ελληνισμού της Κύπρου». *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 3.

Κούμα, Γ. (2012, Απρίλιος 30). Συνέδριο του Ομίλου Πνευματικής Ανανεώσεως με θέμα: Τη γλώσσα μου έδωσαν Ελληνική. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 8.

Κουνναφής, Τ. (2009, Ιανουάριος 11). Κομματικός ετσιθελισμός. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 10.

Κουνναφής, Τ. (2011, Μάρτιος 20). Μιλούμε για... δούλεμα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 13.

Κουτσελίνη, Μ. (2013, Φεβρουάριος 7). Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Προσδοκίες και Πραγματικότητες. *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=6359&url=%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%81%CF%81%CF%8D%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CF%83%CE%B7:-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B4%CE%BF%CE%BA%CE%AF%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82>

Κουτσελίνη, Μ. (χ.η.). *Τα Αναλυτικά Προγράμματα στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης*. Ανακτήθηκε από <http://slideplayer.gr/slide/11315040/>

Κρίση ενόψει στην εκπαίδευση: Η ΑΛΛΑΓΗ μιλά για πρόταση που οδηγεί στη διάλυση του Λυκείου. (2010, Μάρτιος 9). *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 13.

Κυπριανίδου, Ε. (2012, Μάρτιος 4). Γλώσσα και διάλεκτος στο κυπριακό σχολείο: Πατριώτες, διανοούμενοι και το θικιάκλυσμα των «επιστημονικών απόψεων». *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 79.

Κυπριοποιείται η παιδεία μας: Ο Αρχιεπίσκοπος προειδοποιεί με σύγκρουση. (2012, Φεβρουάριος 6). *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 8.

Κυριακίδου, Χ. (2008, Μάιος 18). «Το Πανεπιστήμιο προκαλεί νευρικότητα»: Ο υπουργός Παιδείας Ανδρέας Δημητρίου ανοίγει τα χαρτιά του στον «Φ». *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 17.

Κυριακίδου, Χ. (2008, Ιούνιος 8). Η Ιστορία μας δεν είναι καουμπόικη ταινία: Ο καθηγητής Ανδρέας Καζαμίας μιλά στον «Φ». *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 17.

Κυριακίδου, Χ. (2008, Ιούνιος 12). Μπήκαν τα θεμέλια για τη μεταρρύθμιση: Εννιά πρόσωπα θα συμβουλευούν τον υπουργό Παιδείας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 3.

Κυριακίδου, Χ. (2008, Ιούλιος 17). Πώς οι μαθητές μας θα διακρίνονται παντού! *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 29.

Κυριακίδου, Χ. (2008, Ιούλιος 29). Στα βαθιά η μεταρρύθμιση: Επιτάχυνση των ρυθμών υλοποίησης υπόσχεται η νέα κυβέρνηση. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 40.

Κυριακίδου, Χ. (2008, Ιούλιος 30). Ψυχρή υποδοχή από τους εκπαιδευτικούς: Επιφυλάξεις στις εξαγγελίες για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 3.

Κυριακίδου, Χ. (2008, Σεπτέμβριος 13). Η απολογία του Δημητρίου: Απαντήσεις του υπουργού Παιδείας στην «ανάκριση» των βουλευτών. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 30.

Κυριακίδου, Χ. (2008, Σεπτέμβριος 17). Το μεγάλο πείραμα στην Παιδεία. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 17.

Κυριακίδου, Χ. (2008, Οκτώβριος 5). Τελειώνουμε το σχολείο και αγνοούμε την Ιστορία μας: Μαρτυρία 18χρονου κοριτσιού και υποδείξεις για το τι πρέπει να αλλάξει. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 53.

Κυριακίδου, Χ. (2008, Νοέμβριος 30). Σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα: Ο επικεφαλής της σχετικής επιτροπής, Γιώργος Τσιάκαλος, εξηγεί την αναγκαιότητά τους. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 44.

Κυριακίδου, Χ. (2008, Δεκέμβριος 21). Μεταρρύθμιση σε «δικό μας δρόμο». *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 45.

Κυριακίδου, Χ. (2009, Ιανουάριος 17). Αρχίζει η «μάχη» των νέων αναλυτικών. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 40.

Κυριακίδου, Χ. (2009, Φεβρουάριος 11). Στην καρδιά της μεταρρύθμισης: 20 επιτροπές για τα νέα αναλυτικά. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 9.

Κυριακίδου, Χ. (2009, Φεβρουάριος 12). Καθολική αποδοχή για τα αναλυτικά: Ικανοποίηση από σύνθεση επιτροπών. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.

Κυριακίδου, Χ. (2009, Φεβρουάριος 24). Στα χέρια τους το μέλλον της παιδείας: Αρχίζουν δουλειά οι 20 επιτροπές, για αλλαγή του περιεχομένου της εκπαίδευσης. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 29.

Κυριακίδου, Χ. (2009, Μάρτιος 7). Εξάψαλμος Αρχιεπισκόπου για την Παιδεία: Νέα εγκύκλιος με αφορμή την Κυριακή της Ορθοδοξίας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 40.

Κυριακίδου, Χ. (2009, Μάρτιος 13). Εν μέσω διαμαρτυριών η ετοιμασία των αναλυτικών: Και η Αλλαγή φωνάζει για απουσία διαλόγου. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.

Κυριακίδου, Χ. (2009, Απρίλιος 12). Το στοίχημα δεν το κερδίσαμε ακόμα: Ο Γ. Λουκαΐδης υπεύθυνος του γραφείου παιδείας του ΑΚΕΛ, σχολιάζει τα της παιδείας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 38.

Κυριακίδου, Χ. (2009, Μάιος 23). Άδοξα κλείνει η σχολική χρονιά: Πικετοφορία την ερχόμενη Τρίτη στο υπουργείο Παιδείας από τους δασκάλους. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 45.

Κυριακίδου, Χ. (2009, Ιούνιος 15). Η βασανιστική πορεία της μεταρρύθμισης. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 13.

- Κυριακίδου, Χ. (2009, Ιούνιος 26). «Αντίο» εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Η ΟΕΛΜΕΚ και τα μέλη της αποχωρούν από τον διάλογο. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 3.
- Κυριακίδου, Χ. (2009, Αύγουστος 17). Εκπαιδευτικοί σε θέση μάχης ενόψει της νέας χρονιάς: Σεπτέμβριο θα μελετήσουν το ενδεχόμενο λήψης μέτρων. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 3.
- Κυριακίδου, Χ., & Σιζοπούλου, Ε. (2009, Οκτώβριος 11). Σήμερα στη (δική του) Καυτή Καρέκλα ο υπουργός Παιδείας Αντρέας Δημητρίου. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 12.
- Κυριακίδου, Χ. (2009, Οκτώβριος 21). Ψάχνουν το κύρος τους: Οι διευθυντές σχολείων αναλαμβάνουν δράση. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.
- Κυριακίδου, Χ. (2009, Δεκέμβριος 5). ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Κινδυνεύει η μεταρρύθμιση. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 36.
- Κυριακίδου, Χ. (2009, Δεκέμβριος 13). Είναι τα αναλυτικά προγράμματα η λύση; *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 36.
- Κυριακίδου, Χ. (2009, Δεκέμβριος 20). «Το σχολείο δεν αλλάζει αλλάζοντας μόνο το σχολείο». *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 36.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Μάρτιος 24). 2562 σελίδες για τη μεταρρύθμιση: Δόθηκαν στη δημοσιότητα τα νέα αναλυτικά προγράμματα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 16.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Απρίλιος 19). Τρέχουν και δεν φτάνουν δάσκαλοι και καθηγητές: ΠΟΕΔ και ΟΕΛΜΕΚ ως το τέλος του μήνα πρέπει να καταθέσουν απόψεις. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Απρίλιος 25). No news, good news... ή σημάδι στασιμότητας; *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 37.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Μάιος 8). Εκσυγχρονισμός σχολείου ο στόχος του υπ. Παιδείας: Ποια είναι τα εμπόδια της μεταρρύθμισης. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 24.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Μάιος 13). «Ναι» δασκάλων σε μείωση του διδακτικού χρόνου. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 16.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Ιούλιος 26). Τέλος το ένα και μοναδικό βιβλίο στο σχολείο: Δημιουργείται τράπεζα εκπαιδευτικού υλικού από την αρμόδια Επιτροπή. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 16.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Αύγουστος 27). Αλλάζει το Δημοτικό Σχολείο: Οι δάσκαλοι ενέκριναν το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 36.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Σεπτέμβριος 5). Ζώνη «Εμπέδωσης» τέσσερις ώρες τη βδομάδα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 30.

- Κυριακίδου, Χ. (2010, Σεπτέμβριος 8). Εξετάσεις για τον υπουργό Παιδείας: Οι βουλευτές ανέκριναν και φέτος τον Υπουργό ενόψει της νέας σχολικής χρονιάς. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σσ. 19-20.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Οκτώβριος 20). Σε νέες περιπέτειες μπλέκει η Παιδεία. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 36.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Οκτώβριος 21). Σύννεφα πολέμου στην Παιδεία: Τεντώνουν το σκοινί ΟΕΛΜΕΚ και Υπ. Παιδείας εξ αφορμής των Μαθηματικών. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 36.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Οκτώβριος 22). Η ΠΟΕΔ κήρυξε τον πόλεμο... Οι δάσκαλοι «τουμπάρουν» την επιμόρφωση, απέχουν από τα συνέδρια. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 3.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Οκτώβριος 28). Το 87% των δασκάλων ψήφισε μέτρα: Η ΠΟΕΔ έλαβε καθολική εξουσιοδότηση ακόμα και για απεργίες. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 3.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Οκτώβριος 29). Επί τάπητος το μέλλον του Δημοτικού: Οι δάσκαλοι συζητούν σήμερα με τον υπουργό το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα – Δύο εναλλακτικά σενάρια στο τραπέζι. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Οκτώβριος 30). Προς ανακωχή στη Δημοτική Εκπαίδευση: Παραγωγική η συνάντηση δασκάλων και υπουργού Παιδείας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 36.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Δεκέμβριος 17). Αλλάζουν τα σχολικά βιβλία: Τα σχέδια του υπουργείου Παιδείας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 18.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Δεκέμβριος 23). Ταλαιπωρία γονιών λόγω των πρόωρων διακοπών. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 18.
- Κυριακίδου, Χ. (2010, Δεκέμβριος 24). Διαδικτυακή πλατφόρμα για τα νέα αναλυτικά. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 18.
- Κυριακίδου, Χ. (2011, Ιανουάριος 6). Ανησυχίες δασκάλων για Ελληνικά και Μαθηματικά. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 9.
- Κυριακίδου, Χ. (2011, Ιανουάριος 25). Σε 13 χρόνια το τέρμα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 18.
- Κυριακίδου, Χ. (2011, Ιανουάριος 30). Μεταρρύθμιση έξι χρόνια μετά. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 37.
- Κυριακίδου, Χ. (2011, Φεβρουάριος 24). Οκτώ συνολικά μαθήματα τώρα σε ψηφιακούς δίσκους. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 36.

Κυριακίδου, Χ. (2011, Μάρτιος 11). Από Δευτέρας νέα αναλυτικά: Ελεγχόμενη εφαρμογή σε σχολεία. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 18.

Κυριακίδου, Χ. (2011, Μάρτιος 26). Ο «οδικός χάρτης» των νέων αναλυτικών: Τι έγινε μέχρι στιγμής και τι προγραμματίζεται από το υπουργείο Παιδείας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 34.

Κυριακίδου, Χ. (2011, Μάρτιος 29). Οι δάσκαλοι ζητούν συμμαχούς. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 26.

Κυριακίδου, Χ. (2011, Απρίλιος 14). «Ναι» και από γονείς για αλλαγές στο Δημοτικό. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 36.

Κυριακίδου, Χ. (2011, Απρίλιος 28). Απαισιοδοξία για αλλαγές στην Εκπαίδευση: Πολύ δύσκολα θα εφαρμοστεί νέο ωρολόγιο από Σεπτέμβρη. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 36.

Κυριακίδου, Χ. (2011, Μάιος 8). Έργα πληροφορικής στην εκπαίδευση: Δράσεις και σχεδιασμοί για ενσωμάτωση και αξιοποίηση των σχετικών τεχνολογιών στα σχολεία. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 37.

Κυριακίδου, Χ. (2011, Μάιος 15). Απολογισμός τριετίας στην Παιδεία: Τα νέα αναλυτικά προγράμματα της Κύπρου κάνουν αίσθηση στο εξωτερικό. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 36.

Κυριακίδου, Χ. (2011, Ιούνιος 10). Νέο Δημοτικό με τη νέα χρονιά: Το Υπουργικό Συμβούλιο ενέκρινε το ωρολόγιο πρόγραμμα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 21.

Κυριακίδου, Χ. (2011, Ιούνιος 20). «Λίαν Καλώς» η επιμόρφωση: Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν όσα έμαθαν για τα νέα αναλυτικά προγράμματα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 3.

Κυριακίδου, Χ. (2011, Ιούνιος 22). Νέα αναλυτικά προγράμματα για τα Δημοτικά: Συνεχίζονται οι διαβουλεύσεις ΠΟΕΔ και Υπουργείου Παιδείας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 18.

Κυριακίδου, Χ. (2011, Αύγουστος 1). Νέα μαθήματα από το Σεπτέμβρη. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 3.

Κυριακίδου, Χ. (2011, Αύγουστος 18). Το μεγάλο πείραμα στην Παιδεία: Τον Σεπτέμβρη μπαίνουν σε «τροχιά» τα νέα αναλυτικά προγράμματα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 17.

Κυριακίδου, Χ. (2011, Αύγουστος 21). Οδηγός για τις αλλαγές στα Δημοτικά Σχολεία: Συμβουλές προς τους δασκάλους για τη διαχείριση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 38.

Κυριακίδου, Χ. (2011, Σεπτέμβριος 15). Τα σχολεία παιδεύουν τους οργανωμένους γονείς: Καταγγέλλουν καντίνες για παραβίαση καταλόγου. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 18.



- Κυριακίδου, Χ. (2011, Σεπτέμβριος 20). Κλειστά τα σχολεία στις 27 Σεπτεμβρίου. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 36.
- Κυριακίδου, Χ. (2011, Σεπτέμβριος 23). Απεργιακά μέτρα δασκάλων και καθηγητών την ερχόμενη Τρίτη. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.
- Κυριακίδου, Χ. (2011, Σεπτέμβριος 28). Απεργία στην Παιδεία λόγω οικονομίας: «Η αμοιβή στην εργασία δεν είναι προνόμιο», φώναζαν οι εκπαιδευτικοί. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 19.
- Κυριακίδου, Χ. (2011, Οκτώβριος 11). Αποχή από την Παιδεία: Έκκληση Υπουργού και γονιών προς εκπαιδευτικούς και μαθητές. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 17.
- Κυριακίδου, Χ. (2011, Οκτώβριος 15). Τι θα κάνουν και τι όχι οι δάσκαλοι: «Λευκή απεργία» για εκδηλώσεις, σεμινάρια, παρελάσεις και γιορτές. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 18.
- Κυριακίδου, Χ. (2011, Νοέμβριος 5). Διαμαρτυρία για φόρτο εργασίας δασκάλων. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 18.
- Κυριακίδου, Χ. (2011, Νοέμβριος 12). Προειδοποιεί με το γάντι τους δασκάλους. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 40.
- Κυριακίδου, Χ. (2011, Δεκέμβριος 2). Πικετοφορία έξω από τη Βουλή. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 19.
- Κυριακίδου, Χ. (2011, Δεκέμβριος 3). Οι γονείς ξεκλειδώνουν τα σχολεία. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 19.
- Κυριακίδου, Χ. (2011, Δεκέμβριος 13). Όσοι δεν απεργήσουν... να πάνε στο σπίτι τους. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 32.
- Κυριακίδου, Χ. (2012, Ιανουάριος 6). Οι «μέρες εκπαιδευτικού» παιδεύουν καθηγητές. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 32.
- Κυριακίδου, Χ. (2012, Ιανουάριος 12). Πού θα περάσουν... τις «μέρες εκπαιδευτικού»: Διήμερο στο σχολείο, λέει η ΟΕΛΜΕΚ. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 16.
- Κυριακίδου, Χ. (2012, Ιανουάριος 17). Παιδεία σε αδιέξοδο: Σχολεία χωρίς αντικαταστάτες πιθανόν μέχρι τις 26 Ιανουαρίου. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 3.
- Κυριακίδου, Χ. (2012, Ιανουάριος 22). Τι πετύχαμε, τι διεκδικούμε: Απολογισμός του προέδρου της ΟΕΛΜΕΚ Δημήτρη Ταλιαδώρου για το 2011. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 56.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Ιανουάριος 24). Τα Γυμνάσια και τα Λύκεια του μέλλοντος: Η νέα δομή και το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα της Μέσης Εκπαίδευσης. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 17.

Κυριακίδου, Χ., & Σιζοπούλου, Ε. (2012, Ιανουάριος 29). Η Παιδεία δεν ανταποκρίνεται στις επενδύσεις μας: «Θέλω να βάλω τις πινελιές μου στην εκπαίδευση», η φιλοδοξία του αρμόδιου υπουργού Γιώργου Δημοσθένους. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 14.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Φεβρουάριος 2). €5,7 εκατ. για να επιστρέψουν οι καθηγητές στα θρανία: Ευρωπαϊκά κονδύλια για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 21.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Φεβρουάριος 3). Άνοιξε ο δρόμος για διορισμό αντικαταστατών: Η Βουλή ψήφισε ομόφωνα το νομοσχέδιο για άρση του εμπάργκο. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 32.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Φεβρουάριος 7). Η νέα γενιά θα έχει μέχρι €323 δισ. περισσότερα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 23.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Μάρτιος 13). Τρόμος εκπαιδευτικών για εισηγήσεις ΔΝΤ. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Μάρτιος 18). Η ΟΕΛΜΕΚ θέτει 13 σημεία και ζητά ξεκάθαρες απαντήσεις. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 37.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Μάρτιος 23). Απαντήσεις στην ΟΕΛΜΕΚ από τον υπουργό Παιδείας: Δεσμεύσεις και διευκρινίσεις για το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 9.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Μάρτιος 28). «Διήμερο εκπαιδευτικού» κέρδισαν και οι δάσκαλοι: Οδηγίες της ΠΟΕΔ για τα προαιρετικά σεμινάρια. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 16.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Μάρτιος 30). Απειλές ΟΕΛΜΕΚ για ωρολόγιο πρόγραμμα: Προειδοποιεί ότι δεν θα δεχτεί εφαρμογή αποσπασματικών αλλαγών. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 32.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Απρίλιος 8). Όλα για τον δάσκαλο με ένα κλικ στον υπολογιστή. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 16.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Απρίλιος 22). Για το καλό των σχολείων: Η Επιτροπή Ανάπτυξης και Βελτίωσης Σχολικής Μονάδας ανέλαβε δράση. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 37.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Μάιος 9). Ανησυχίες για τη διδασκαλία των Ελληνικών. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 17.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Μάιος 13). Μεταρρύθμιση στην Παιδεία για οικονομική ανάπτυξη. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 37.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Μάιος 18). ΠΟΕΔ: Στο συρτάρι η μισή μεταρρύθμιση. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 9.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Μάιος 24). Λιγότερες θέσεις από τις ανάγκες σχολείων: Τρέχουν για έγκριση στο Υπουργείο Οικονομικών και τη Βουλή. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 32.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Ιούνιος 6). Διαμαρτυρίες για τα σεμινάρια. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 32.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Ιούνιος 9). Οι «αντιπροτάσεις» για Γυμνάσιο και Λύκειο: Εισηγήσεις και κριτική από τη συμβουλευτική επιτροπή που διόρισε η ΟΕΛΜΕΚ. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 11.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Ιούνιος 12). Πόλεμος για τις ώρες στη Μέση Εκπαίδευση. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 19.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Ιούνιος 22). Νέα συμβιβαστική πρόταση για το ωρολόγιο: Αποκαλύπτουμε τις παραχωρήσεις και τις κόκκινες γραμμές του Υπ. Παιδείας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 23.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Ιούνιος 23). Εφτά χρόνια θα κρατήσουν οι αλλαγές. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 36.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Ιούνιος 26). Βέτο καθηγητών για νέο ωρολόγιο πρόγραμμα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 22.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Ιούλιος 3). Τώρα η ΟΕΛΜΕΚ καλεί τον υπουργό σε διάλογο: Για το θέμα του νέου ωρολόγιου προγράμματος. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 16.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Ιούλιος 20). Έκτακτοι θα καλύψουν μόνιμες θέσεις σχολείων. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 3.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Ιούλιος 30). Επιλέγει... ο αναλφαβητισμός: Ψηλότερα ποσοστά στα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Αύγουστος 31). «Νέο Γυμνάσιο» σε τέσσερα σχολεία από τον Σεπτέμβρη: Απόφαση Υπουργικού για το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 21.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Σεπτέμβριος 11). ΟΕΛΜΕΚ: Μην ακολουθήσετε οδηγίες του Υπ. Παιδείας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Σεπτέμβριος 12). «Μη μάθεις παιδί μου μόνο γράμματα»: Η επιστροφή στα σχολεία ολοκληρώθηκε, τα μαθήματα αρχίζουν κανονικά. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 16.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Σεπτέμβριος 20). «Τρύπες» και στην Παιδεία από την οικονομική κρίση: Άποροι μαθητές, πρόωρες αφυπηρητήσεις και μείωση δαπανών. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 23.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Σεπτέμβριος 24). Άλλαξαν οι οδηγίες για τ' αναλυτικά στα Νέα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Σεπτέμβριος 26). Κρύα υποδοχή του σχεδίου αξιολόγησης. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 24.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Οκτώβριος 12). «Στα άρματα» οι εκπαιδευτικοί: ΠΟΕΔ και ΟΕΛΜΕΚ παίρνουν μέτρα αντιδρώντας στις εξελίξεις της οικονομίας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Νοέμβριος 27). Ένας χρόνος μεταρρύθμισης: Ανασκόπηση όσων έγιναν και καθορισμός επόμενων δράσεων για τα νέα αναλυτικά προγράμματα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 23.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Δεκέμβριος 8). Νέες κινητοποιήσεις εκπαιδευτικών: Μάθημα Παιδείας σε όλα τα δημοτικά την ερχόμενη Τετάρτη. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 27.

Κυριακίδου, Χ. (2012β, Δεκέμβριος 8). Πρόταση δασκάλων προς το συνδικαλιστικό κίνημα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 27.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Δεκέμβριος 12). Στο υπ. Οικονομικών πάνε σήμερα οι εκπαιδευτικοί. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Δεκέμβριος 19). Στάση εργασίας από τους καθηγητές: Ο υπουργός Παιδείας τους κάλεσε να κάνουν δεύτερες σκέψεις. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.

Κυριακίδου, Χ. (2012, Δεκέμβριος 23). Οι «κόκκινες γραμμές» στα εκπαιδευτικά ζητήματα: Δεν ικανοποιεί τους καθηγητές η πορεία υλοποίησης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 22.

Κυριακίδου, Χ. (2013, Ιανουάριος 25). Όχι στο «μνημόσυνο» της νέας γενιάς: Διαμαρτυρία δασκάλων στο Προεδρικό και ψήφισμα στον Χριστόφια. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 21.

Κυριακίδου, Χ. (2013, Φεβρουάριος 27). Καυτά θέματα περιμένουν τον νέο υπουργό Παιδείας: Μνημόνιο, μεταρρύθμιση και πολλά άλλα στην ατζέντα των εκπαιδευτικών. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 22.

Κυριακίδου, Χ. (2013, Απρίλιος 5). Καταστροφικά σενάρια για την Παιδεία: Το ΔΝΤ αξιολογεί το σύστημα και προτείνει δραστικά μέτρα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 19.

Κυριακίδου, Χ. (2013, Μάιος 15). Το πλάνο Κερεβέζου για την Παιδεία: Χρονοδιάγραμμα μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2014 για αξιολόγηση εφαρμοσμένων πολιτικών. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 17.

Κυριακίδου, Χ. (2013, Μάιος 31). Πλήττεται και η Παιδεία. ΠΟΕΔ: Αστόχαστες περικοπές, αποψίλωση του σχολείου. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 18.

Κυριακίδου, Χ. (2013, Ιούνιος 16). Διεκδικήσεις – επιδιώξεις των δασκάλων. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.

Κυριακίδου, Χ. (2013, Ιούλιος 13). ΝΕΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ: Κάποια πράγματα πρέπει να ακυρωθούν. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 27.

Κυριακίδου, Χ. (2013, Ιούλιος 27). Επιτροπή για την εκπαίδευση. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.

Κυριακίδου, Χ. (2013, Αύγουστος 29). «Ολική αναθεώρηση» της Εκπαίδευσης θέλει ο Κερεβέζος. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 12.

Κυριακίδου, Χ. (2013, Σεπτέμβριος 17). Αντιπαράθεση για την ελληνική γλώσσα: Εκτός από εκπαιδευτικές, το θέμα προσλαμβάνει και πολιτικές διαστάσεις. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σσ. 17-18.

Κυριακίδου, Χ. (2013, Οκτώβριος 1). Έτσι θα διδάσκεται η Γλώσσα στα σχολεία: Αποκαλύπτουμε την εγκύκλιο με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 24.

Κυριακίδου, Χ. (2013, Δεκέμβριος 1). Πώς πρέπει να διδάσκεται η ελληνική: Νέες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας προς τους δασκάλους. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.

Κυριακίδου, Χ. (2014, Αύγουστος 1). Υπ. Παιδείας: Θα βελτιωθούν τα αναλυτικά. Προσπάθεια επιβολής «μονοκομματισμού» στη διδακτέα ύλη βλέπει το ΑΚΕΛ. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 16.

Κυριακίδου, Χ. (2014, Νοέμβριος 2). Να αξιοποιήσουμε την ευκαιρία για να κάνουμε τομές: Αποκαλυπτική συνέντευξη του υπουργού Παιδείας Κώστα Καδή στον «Φ» για τα επόμενα βήματα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 6.

Κυριακίδου, Χ. (2014, Δεκέμβριος 1). Βελτίωση της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία και στην κοινωνία: Η επιτροπή θα υποβάλει εισηγήσεις για μέτρα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 18.

Κωνσταντίνου, Ε. (2008, Ιανουάριος 29). Προτεραιότητα η Παιδεία και οι άνθρωποί της. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 11.

Κωνσταντίνου, Ε. (2008, Ιούνιος 1). «Θέλουμε μια Παιδεία ενεργών πολιτών». *Εφημερίδα Χαραυγή*, σσ. 16-17.

Κωνσταντίνου, Ε. (2008, Αύγουστος 27). Γέφυρα ενότητας η εκπαίδευση: Μέτρα που προάγουν την ειρηνική συμβίωση μεταξύ Ε/κ και Τ/κ στα σχολεία από φέτος. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 3.

Κωνσταντίνου, Ξ. (2013, Σεπτέμβριος 23). Παιδεία και πολιτική λογοδοσία. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 6.

Λαμπράκη, Α. (2011, Δεκέμβριος 13). Παραλύει σήμερα ο δημόσιος τομέας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 10.

Λειτουργήματα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. (2012, Μάρτιος 9). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 43.

Λίγες σκέψεις για την Ελληνική Παιδεία στην Κύπρο: ΤΟΥ ΜΗΤΡΟΠΟΛΙΤΗ ΠΑΦΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΥ. (2012, Ιανουάριος 31). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=2165&url=%CE%9B%CE%AF%CE%B3%CE%B5%CF%82-%CF%83%CE%BA%CE%AD%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%9A%CF%8D%CF%80%CF%81%CE%BF>

Μαίρη Κουτσελίνη: Καταβάλλεται προσπάθεια, η κυπριακή διάλεκτος να αντιπαρατεθεί στην Ελληνική γλώσσα. (2012, Μάιος 6). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=3286&url=%CE%9C%CE%B1%CE%AF%CF%81%CE%B7-%CE%9A%CE%BF%CF%85%CF%84%CF%83%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%BD%CE%B7:-%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%B2%CE%AC%CE%BB%CE%BB%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%B9-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%80%CE%AC%CE%B8%CE%B5%CE%B9%CE%B1,-%CE%B7-%CE%BA%CF%85%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CE%BB%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%BF%CF%82-%CE%BD%CE%B1-%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%B8%CE%B5%CE%AF-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1>

Μανώλη, Χ. (2010, Μάρτιος 23). Ιστορία με συμβιβασμούς: Προοδευτικές αλλαγές, αλλά και σημειωτόν, για τη μεταρρύθμιση. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 19.

Μάτσας, Α. Φ. (2011, Ιανουάριος 29). Στοχευμένη επίθεση κατά της γλώσσας. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 10.

Μαυρογιώργος, Γ. (2009, Μάρτιος 8). Κυπριακό και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*. Ανακτήθηκε από <http://proodeftikidask.com/2009/03/08/%CE%BA%CF%85%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%8C-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%81%CF%81%CF%8D%CE%B8%CE%BC/>

Μαυρογιώργος, Γ. (2010, Φεβρουάριος 14). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πέρα από τα αναλυτικά προγράμματα. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 94.

Μαυρογιώργος, Γ. (2010, Μάιος 30). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι επιτροπές «ειδικών». *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 72.

Μαυρογιώργος, Γ. (2011, Φεβρουάριος 6). Αναλυτικά προγράμματα. Τώρα τι κάνουμε; *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 74.

Μαυρογιώργος, Γ., & Αθανασίου, Μ. Ι. (2011, Οκτώβριος 30). Νέα Αναλυτικά Προγράμματα: «Στην Υγεία μας...». *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 72.

Μαυρογιώργος, Γ. (2012, Ιανουάριος 1). Εκπαιδευτική αντιμεταρρύθμιση και οι «ειδικοί». *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 61.

Μαυρογιώργος, Γ. (2012, Φεβρουάριος 5). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και πολιτικές χρόνου. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 80.

Μαυρογιώργος, Γ. (2012, Μάρτιος 4). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση στο σχολείο. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 80.

Μαυρουδή, Ε. (2010, Ιανουάριος 3). Η ύλη σ' ένα επαρκές και συνεκτικό σώμα γνώσεων. Γιώργος Τσιάκαλος: Δεν πειραματιζόμαστε με τα παιδιά με τα νέα αναλυτικά. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 24.

Μαυρουδή, Ε. (2010, Μάρτιος 14). «Κομματισμός στο Υπουργείο Παιδείας». Δημήτρης Ταλιαδώρος: Μόνο κριτήριο επιλογής είναι να πρόσκεινται στο κυβερνών κόμμα... *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 31.

Μαυρουδή, Ε. (2010, Οκτώβριος 20). Ράβε... ξήλωνε στην Παιδεία: Ο Υπουργός εξαγγέλλει, οι τεχνοκράτες κόβουν. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 14.

Μαύρος, Π. Κ. (2012, Φεβρουάριος 12). Αφελληνισμός της παιδείας. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 78.

Μαύρος, Π. Κ. (2012, Οκτώβριος 28). Ελληνική παιδεία και επιτήδευσι. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 72.

Με διαφάνεια και διάλογο παράγει έργο η Κυβέρνηση. (2010, Σεπτέμβριος 2). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 11.

Με νέα προγράμματα εκσυγχρονίζεται εκ βάθρων το εκπαιδευτικό σύστημα: Συνεχίζεται ο διάλογος για τα ωρολόγια προγράμματα. (2012, Μάιος 9). *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 6.

Μενελάου, Μ. (2008, Δεκέμβριος 7). Για μια ανθρωπιστική παιδεία. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 40.

Μενελάου, Μ. (2013, Σεπτέμβριος 22). Τι αποτελεί ελληνική παιδεία;. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 6.

Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Ανδρέα Δημητρίου για την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2009-2010. (2009, Αύγουστος 31). *Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*. Ανακτήθηκε από <http://www.pipressreleases.com.cy/easyconsole.cfm/page/search>

Μητροπολίτης Πάφου: Λίγες σκέψεις για την Ελληνική Παιδεία στην Κύπρο. (2012, Ιανουάριος 31). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=2165&url=%CE%9B%CE%AF%CE%B3%CE%B5%CF%82-%CF%83%CE%BA%CE%AD%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%9A%CF%8D%CF%80%CF%81%CE%BF>

Μητροπολίτης Πάφου: «Προσπαθούν μέσα από τα βιβλία τους να μας αποκόψουν από τον Ελληνισμό». (2011, Δεκέμβριος 10). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=1601&url=%CE%9C%CE%B7%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%AF%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%A0%CE%AC%CF%86%CE%BF%CF%85:->

Μικελλίδης, Δ. (2009, Φεβρουάριος 5). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 17.

Μικελλίδης, Δ., & Κωνσταντίνου, Κ. (2009, Μάιος 22). *Επιστολή προς Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού*. Π.Ο.Ε.Δ. Ανακτήθηκε από <http://www.poed.com.cy/Default.aspx?tabid=92&articleType=ArticleView&articleId=22>

Μικελλίδης, Δ. (2010, Σεπτέμβριος 26). «Εισηγούμαι απόρριψη του σχεδίου αξιολόγησης». *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 36.

Μιλτιάδου, Μ. (2011, Ιανουάριος 30). Προβληματισμοί για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 72.



- Μιχαήλ, Σ. (2009, Νοέμβριος 16). Αναδιοργάνωση και αυτονόμηση Παιδείας. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 6
- Μιχαηλίδης, Α. (2011, Οκτώβριος 31). Την παιδεία και... τα μάτια μας! *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <http://www.kathimerini.com.cy/gr/apopseis/prosopikotites-stink/64019/?ctype=ar>
- Μιχαηλίδης, Χ. (2010, Μάιος 11). Η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 11.
- Μορφίτης, Α. (2012, Φεβρουάριος 25). Κυπριακή διάλεκτος και ελληνική γλώσσα. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 22.
- Μπαίνου σε εφαρμογή τα αναλυτικά προγράμματα. (2011, Μάρτιος 31). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 17.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2010, Νοέμβριος 21). Ουσιαστική εκπαίδευση όχι πασαλείμματα... *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 14.
- Μύρης, Γ. Κ., Γιαλλούρης, Γ., & Σταύρου, Σ. (2010, Μάιος 9). Προς θετική κατεύθυνση τα αναλυτικά προγράμματα φιλολογικών μαθημάτων. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 67.
- Μουσεώς, Μ. (2014, Φεβρουάριος 18). ΦΟΙΒΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΗΣ: Η γλώσσα της αποδοχής, της επικοινωνίας και του διχασμού. *Πολίτης News*. Ανακτήθηκε από <http://parathyro.politis.com.cy/2014/02/%CF%86%CE%BF%CE%B9%CE%B2%CE%BF%CF%83-%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%B9%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%B4%CE%B7%CF%83-%CE%B7-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%B4/>
- Μουσεώς, Μ. (2014, Μάρτιος 5). Κυπριακή: γλώσσα | διάλεκτος | αφελληνισμός. *Πολίτης News*. Ανακτήθηκε από <http://politis.com.cy/article/kupriaki-glossa-dialektosafellinismos>
- Ναρκοθέτηση Παιδείας καταγγέλλει η ΠΑΔΕΔ. (2011, Ιούλιος 25). *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 16.
- Νεοφύτου, Ν. (2008, Σεπτέμβριος 9). ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΧΡΙΣΤΟΦΙΑΣ: Ακατανόητες οι αντιδράσεις για την παιδεία – Η κυβέρνηση προχωρεί και εφαρμόζει την πολιτική της. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 3.
- Νεοφύτου, Ν. (2008β, Σεπτέμβριος 9). Διορθωτικές ιστορικές κινήσεις. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 3.

Νικόλα, Ν. (2008, Οκτώβριος 12). Χρειαζόμαστε μια ιστορία που να ενώνει: Η ιστορική αλήθεια δεν θα διαγραφεί, αλλά θα αναδείξει τα λάθη του παρελθόντος. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 11.

Νικολάου, Ν. (2012, Ιανουάριος 1). Εκπαιδευτικός συνδικαλισμός. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 57.

Ξενής, Γ. (2012, Μάρτιος 25). Κυπριακή διάλεκτος: χρήση και νεοκυπριακή παράχρηση. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 43.

Ξενής, Γ. (2012, Απρίλιος 8). Ελέγχου έλεγχος (και αύθις περί της κυπριακής διαλέκτου). *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 60.

Ξενής, Γ. (2013, Αύγουστος 29). Γιατί πρέπει να καταργηθεί το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη νέα ελληνική γλώσσα. *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=9066&url=%CE%93%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%AF-%CF%80%CF%81%CE%AD%CF%80%CE%B5%CE%B9-%CE%BD%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%81%CE%B3%CE%B7%CE%B8%CE%B5%CE%AF-%CF%84%CE%BF-%CE%B9%CF%83%CF%87%CF%8D%CE%BF%CE%BD-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%80%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1-%CF%83%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7-%CE%BD%CE%AD%CE%B1-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1>

Ξενοφώντος, Ξ. (2011, Φεβρουάριος 9). Ο υπουργός Παιδείας. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 10.

Ξενοφώντος, Ξ. (2011, Σεπτέμβριος 25). Το όραμα του νέου υπουργού Παιδείας και οι ευθύνες του. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 29.

Ο αρχιεπίσκοπος καλεί τους γονείς σε εγρήγορση: Νέοι μύδροι κατά του υπουργού Παιδείας Ανδρέα Δημητρίου. (2009, Μάρτιος 9). *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 35.

ΟΕΛΜΕΚ: Πρώτα ωρολόγια και μετά αναλυτικά προγράμματα. (2010, Σεπτέμβριος 21). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 16.

Ολοκλήρωση εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης η προτεραιότητα Κενεβέζου. (2013, Μάρτιος 1). *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <http://www.kathimerini.com.cy/gr/politiki/124812/?ctype=ar>

Ολυμπία Στυλιανού: Το δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο που οραματιστήκαμε. (2012, Μάιος 13). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=3369&url=%CE%9F%CE%BB%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%AF%CE%B1-%CE%A3%CF%84%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%8D:-%CE%A4%CE%BF-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CE%BA%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%BA%CE%B1%CE%B9->

Ομαλά φαίνεται να ξεκινά η χρονιά. (2014, Σεπτέμβριος 2). *Πολίτης News*. Ανακτήθηκε από <http://politis.com.cy/article/omala-fainetai-na-xekina-i-xronia>

Ομιλία του Προέδρου της Δημοκρατίας κ. Δημήτρη Χριστόφια στην εκδήλωση για την ημέρα των γραμμάτων, στο πλαίσιο του έτους για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. (2009, Ιανουάριος 30). *Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*. Ανακτήθηκε από <http://proodeftikidask.com/2009/01/30/%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CF%85-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CE%BA%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%BA/>

Ο Υπουργός Παιδείας επισκέφθηκε τους δασκάλους που λαμβάνουν μέρος στο πρόγραμμα επιμόρφωσης για τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα. (2010, Δεκέμβριος 22). *Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*. Ανακτήθηκε από <http://www.piopressreleases.com.cy/easyconsole.cfm/page/search>

Ο Υπουργός Παιδείας παραχώρησε συνέντευξη Τύπου για το Έτος Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης 2008-2009. (2009, Σεπτέμβριος 16). *Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*. Ανακτήθηκε από <http://www.piopressreleases.com.cy/easyconsole.cfm/page/search>

Ο Υπουργός Παιδείας σε διάλογο με τους εκπαιδευτικούς για τα νέα αναλυτικά προγράμματα. (2011, Μάρτιος 30). *Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*. Ανακτήθηκε από <http://www.piopressreleases.com.cy/easyconsole.cfm/page/search>

Ο Χριστόφιας και το σχέδιο Β' (2009, Ιανουάριος 5). *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 8.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2011, Μάιος 2). *Επιμόρφωση Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης*, Αρ. Φακ.: ΠΙ 7.7.09.16. Ανακτήθηκε από [http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20110502\\_egkiklios\\_dieythinton\\_dimotikis.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20110502_egkiklios_dieythinton_dimotikis.pdf)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2012, Ιανουάριος 5). *ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΩΝ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ: ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ*, Αρ. Φακ.: 7.7.02. Ανακτήθηκε από [http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20120105\\_simpliromatika\\_seminaria\\_katalogos.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20120105_simpliromatika_seminaria_katalogos.pdf)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2012, Ιανουάριος 10). *Προαιρετικά Σεμινάρια Επιμόρφωσης 2012 – 2013: Συμπληρωματικός Προγραμματισμός*, Αρ. Φακ.: 7.7.02. Ανακτήθηκε από <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3605a.pdf>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2012, Φεβρουάριος 10). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης που διδάσκουν το μάθημα «Γλώσσα και Πολιτισμός» (Β' και Γ' τάξη)*, Αρ. Φακ.: 7.11.017.03. Ανακτήθηκε από [http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=705%3A-l-r-&catid=34%3A2010-06-02-08-27-34&Itemid=65&lang=el](http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=705%3A-l-r-&catid=34%3A2010-06-02-08-27-34&Itemid=65&lang=el)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2012, Σεπτέμβριος 12). *Εκδήλωση ενδιαφέροντος για ένταξη στο μητρώο εκπαιδευτών των Προγραμμάτων Επιμόρφωσης Στελεχών της Εκπαίδευσης για τη σχολική χρονιά 2012-2013*, Αρ. Φακ.: ΠΙ 7.7.06.6, ΠΙ 7.7.06.5, 5.2.06.5.5, ΠΙ 7.7.06.4. Ανακτήθηκε από [http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20120912\\_mitroo\\_ekpedefton\\_stelexon.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20120912_mitroo_ekpedefton_stelexon.pdf)

Παλληκαρίδης, Α. (2010, Μάρτιος 24). «Δεν αλλάζει, διευρύνεται η εκπαιδευτική κατεύθυνση»: Διαβεβαιώσεις στη Βουλή, του Γ. Τσιάκαλου και Α. Δημητρίου. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 3.

Παναγίδης, Α. (2013, Οκτώβριος 13). Παιδεία – γλώσσα – μεταρρύθμιση. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.

Παναούρα, Ρ. (2011, Νοέμβριος 20). Ένας σχεδιασμός δεν είναι αρκετός. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 56.

Παπαδόπουλος, Μ. (2011, Μάρτιος 27). Δύο φιλοσοφίες για την Παιδεία: Νίκος Τορναρίτης και Γιώργος Λουκαΐδης διασταυρώνουν τα ξίφη τους. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 16.

Παντελή, Μ. (2013, Ιούλιος 25). Η αξιολόγηση των Νέων Αναλυτικών και Ωρολόγιων Προγραμμάτων. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 2.

Πελεκάνου Χατζηστεφάνου, Μ. (2011, Απρίλιος 17). Η Παιδεία πρέπει να παραμείνει ελληνοκεντρική. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 72.

Πενηταέξ, Κ. (2012, Νοέμβριος 10). Ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση: Το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε 130 νέα βιβλία σε δύο χρονιές. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 17.

Πενηταέξ, Κ. (2012, Ιανουάριος 15). Μιλάτε τζαι κυπριακά: Αξιοποιείται η διάλεκτός μας στα σχολεία. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 27.

Πενηνταέξ, Κ. (2011, Σεπτέμβριος 15). Αγωνιούν για το μέλλον των παιδιών τους: Σε αναμμένα κάρβουνα οι γονείς των μαθητών στη δημοτική εκπαίδευση. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 31.

Πενηνταέξ, Κ. (2012, Ιανουάριος 14). Μιλάτε τζαι κυπριακά. *SIGMALIVE*. Ανακτήθηκε από <http://www.sigmalive.com/archive/simerini/news/social/455436>

Περδίου, Τ. (2010, Μάιος 14). Εθνική υπόθεση η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Εκδήλωση διοργάνωσε το Γραφείο Παιδείας της Ε.Ε. ΑΚΕΛ Λάρνακας. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 17.

Περικλέους, Λ. (2010, Απρίλιος 11). Μικρά βήματα αντί για άλματα: Μια πρώτη άποψη για την Ιστορία στα δημοτικά σχολεία. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 67.

Περσιάνης, Π. Κ. (2012, Φεβρουάριος 5). Οι αλλαγές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 21.

Περσιάνης, Π. Κ. (2012, Μάιος 6). Η Ελληνική Γλώσσα και ο νεότερος Κυπριακός Ελληνισμός. *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=3290&url=H-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BF-%CE%BD%CE%B5%CF%8E%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CF%82-%CE%9A%CF%85%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82->

Περσιάνης, Π. Κ. (2014, Απρίλιος 7). Ο εκπαιδευτικός λόγος στην Κύπρο. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 15.

Περσιάνης, Π. Κ. (2017, Σεπτέμβριος 5). Επανεπίσκεψη του προβλήματος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο. *Paideia News*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=27288>

Πιερή, Ν. (2011, Σεπτέμβριος 27). Γιατί δεν θα λάβω μέρος στην απεργία των εκπαιδευτικών. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 8.

Πιμπύση, Α. (2009, Μάρτιος 7). Καταμέρισε ευθύνες, επέκρινε εταίρους, ζήτησε περισυλλογή: Απαντήσεις με έντονο ύφος Χριστόφια για Κυπριακό, συγκυβέρνηση και οικονομία. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 4.

Πλήττει την εκπαίδευση η αποχή από επιμόρφωση. (2011, Σεπτέμβριος 20). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 13.

ΠΟΡΕΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΝΕΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΩΡΟΛΟΓΙΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ. (2012, Μάιος 10). *Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*.

Ανακτήθηκε

από

<http://proodeftikidask.com/2012/05/10/%CF%80%CE%BF%CF%81%CE%B5%CE%B9%CE%B1-%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B7%CF%83-%CE%BD%CE%B5%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%89%CE%BD-%CF%80%CF%81%CE%BF/>

Πονηρές μεθοδεύσεις στην Παιδεία βλέπει το ΕΥΡΩΚΟ. (2011, Ιανουάριος 31). *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 14.

Πουμπουρής, Χ. (2010, Νοέμβριος 8). Διάγραμμα γλωσσικής πολιτικής. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 9.

Πουμπουρής, Χ. (2010, Νοέμβριος 15). Διάλυση και αποσύνθεση της Δημοτικής Εκπαίδευσης χάριν του εξαγγελισμού. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 11.

Πουμπουρής, Χ. (2010, Νοέμβριος 24). Αποσύνθεση των Ελληνικών στο μεταρρυθμισμένο πρόγραμμα του Δημοτικού. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 10.

Προδρόμου, Π. (2012, Φεβρουάριος 24). Η διάλεκτος σε ρόλο «γλώσσας». *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 22.

Προτείνουν ξήλωμα της Μεταρρύθμισης. (2014, Απρίλιος 25). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 9.

Πρώτη συνάντηση του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού με την Επιτροπή Ελληνικής Γλώσσας. (2014, Νοέμβριος 27). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=14737&url=%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%A5%CF%80%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%BF%CF%8D-%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D-%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%95%CF%80%CE%B9%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%AE-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82>

Πρώτη συνεδρία της Επιτροπής Ελληνικής Γλώσσας υπό τον ΥΠΠ. (2014, Νοέμβριος 27). *Ο Φιλελεύθερος*. Ανακτήθηκε από <http://archive.philenews.com/el-gr/politismos/518/230337/proti-synedria-tis-epitropis-ellinikis-glossas-ypo-ton-yp>

Πρωτοπορία Η.Β.: Προσπάθεια αφελληνισμού της παιδείας μέσω εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. (2012, Οκτώβριος 24). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=5065&url=%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CE%97.%CE%92.-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%80%CE%AC%CE%B8%CE%B5%CE%B9%CE%B1-%CE%B1%CF%86%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%BC%CE%AD%CF%83%CF%89-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%81%CF%81%CF%8D%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%82->

Ρήγας, Μ. (2011, Οκτώβριος 19). Κρίμα συνάδελφοι, κρίμα... *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=1002&url=%CE%9A%CF%81%CE%AF%CE%BC%CE%B1-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%AC%CE%B4%CE%B5%CE%BB%CF%86%CE%BF%CE%B9,-%CE%BA%CF%81%CE%AF%CE%BC%CE%B1>

Σέας, Ν. (2012, Αύγουστος 1). Η συμφωνία για αναλυτικά προγράμματα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 25.

Σελιώτη, Β. (2012, Ιανουάριος 30). Νέα Αναλυτικά Προγράμματα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 18.

Σεμελίδου, Ε. (2010, Νοέμβριος 8). "Απομάγευση" εκπαιδευτικών και συντήρηση: Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η ΟΕΛΜΕΚ και το Υπουργείο Παιδείας. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 42.

Σημείωμα Θέσεων και Αρχών για τα Αναλυτικά Προγράμματα. (2010, Μάιος 17). *Π.Ο.Ε.Δ.* Ανακτήθηκε από <http://www.poed.com.cy/Default.aspx?tabid=92&articleType=ArticleView&articleId=64>

Σ, Ι. (2012, Μάιος 8). Τη γλώσσα μου έδωσαν Ελληνική. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 11.

Σιάμαρου, Α. (2012, Απρίλιος 04). Ελληνική γλώσσα, πολιτισμός και ήθος. *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=20966&url=%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1,->

[%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%AE%CE%B8%CE%BF%CF%82](#)

Σιζοπούλου, Ε. (2009, Μάρτιος 26). Διάσταση πολιτικής Υπ. Παιδείας και κοινωνίας. Άκης Κλεάνθους: Αποπροσανατολισμός του στόχου για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 6.

Σιζοπούλου, Ε. (2011, Οκτώβριος 25). Οδηγούνται τώρα στα άκρα οι σχέσεις ΠΟΕΔ με γονείς. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 32.

Σιζοπούλου, Ε. (2012, Οκτώβριος 16). Οργανώσεις μπλοκάρουν την αξιολόγηση. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 20.

Σιζοπούλου, Ε. (2012, Οκτώβριος 17). Οι δάσκαλοι μελετούν κλιμάκωση μέτρων. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 24.

Στα πολιτικά κόμματα τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα. (2010, Μάρτιος 19). *Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*. Ανακτήθηκε από <http://proodeftikidask.com/2010/03/19/%CF%83%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%BA%CF%8C%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%BD%CE%AD%CE%B1-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%A%CF%8C/>

Σταύρωσαν τα Κονδύλια για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. (2008, Δεκέμβριος 20). *Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*. Ανακτήθηκε από <http://proodeftikidask.com/2008/12/20/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%8D%CF%81%CF%89%CF%83%CE%B1%CE%BD-%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%B4%CF%8D%CE%BB%CE%B9%CE%B1-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5/>

Στην ανεργία 83 εκπαιδευτικοί: Σκληρή κριτική της «Αλλαγής» κατά της εκπαιδευτικής πολιτικής. (2010, Σεπτέμβριος 4). *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 12.

Στυλιανού, Κ. (2010, Σεπτέμβριος 2). «Αρρυθμίες» στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Καταγγελίες για προβλήματα και δυσλειτουργίες με το «καλημέρα». *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 13.

Στυλιανού, Κ. (2010, Σεπτέμβριος 30). Στην αντεπίθεση για το... «βαθύ» κράτος: Οι εκπαιδευτικές οργανώσεις αντιδρούν σε νέα ορολογία του Υπουργού Παιδείας. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 7.



- Στυλιανού, Κ. (2010, Οκτώβριος 26). Αλαλούμ για τα Ελληνικά: Πλήρης η σύγχυση, όπως φαίνεται από έγγραφο που ετοίμασαν εκπαιδευτικοί. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 12.
- Στυλιανού, Κ. (2010, Οκτώβριος 27). Αντιδράσεις για τα Ελληνικά: Ανησυχίες εκπαιδευτικών οργανώσεων. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 13.
- Στυλιανού, Κ. (2010, Οκτώβριος 29). Οι δάσκαλοι προχωρούν σε μέτρα. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 12.
- Στυλιανού, Μ. (2010, Νοέμβριος 23). Νέο αναλυτικό πρόγραμμα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Τι αλλάζει... *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 17.
- Συζήτησαν για Παιδείας. Αρχιεπίσκοπος: Έχουμε τις ευαισθησίες μας. (2013, Φεβρουάριος 25). *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 6.
- Συνάντηση Υπ. Παιδείας - Αρχιεπισκόπου. (2008, Μάρτιος 14). *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 11.
- Συνωστισμός στις Επιτροπές. (2009, Φεβρουάριος 24). *Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*. Ανακτήθηκε από <http://proodeftikidask.com/2009/02/24/%CF%83%CF%85%CE%BD%CF%89%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%AD%CF%82/>
- Σύσταση τριών Επιτροπών Εργασίας: Για την αξιολόγηση των εφαρμοσμένων πολιτικών σε σχέση με τα Αναλυτικά/Ωρολόγια Προγράμματα. (2013, Ιούλιος 29). *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 15.
- Σχίζα, Μ. (2012, Ιανουάριος 22). Πορεία αυτογνωσίας τα αρχαία ελληνικά.. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 37.
- Σωτηρίου, Σ. (2008, Σεπτέμβριος 5). Οι εκπαιδευτικοί χαιρετίζουν την εγκύκλιο του Υπ. Παιδείας. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 13.
- Σωτηρίου, Σ. (2008, Σεπτέμβριος 18). Στόχος μια Παιδεία δημοκρατική και ανθρώπινη. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 11.
- Σωτηρίου, Σ. (2008, Οκτώβριος 5). Σωστή η απόφαση του Υπουργείου Παιδείας για το στόχο. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 16.
- Σωτηρίου, Σ. (2008, Νοέμβριος 11). Τέλος στη συζήτηση για το μάθημα ιστορίας. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 6.
- Σωτηρίου, Σ. (2009, Ιανουάριος 10). Στο διάλογο τα Αναλυτικά Προγράμματα. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 13.

- Σωτηρίου, Σ. (2009, Φεβρουάριος 8). Ναι, θα διατηρηθεί και θα καλλιεργηθεί η ελληνική Παιδεία. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 8.
- Σωτηρίου, Σ. (2009, Φεβρουάριος 11). Για ένα σύγχρονο σχολείο. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 7.
- Σωτηρίου, Σ. (2009, Φεβρουάριος 24). Καμία παρέμβαση στο έργο των επιτροπών. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 12.
- Σωτηρίου, Σ. (2009, Ιούλιος 5). Στο αντιμεταρρυθμιστικό στρατόπεδο η ΟΕΛΜΕΚ. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σσ. 18-19.
- Σωτηρίου, Σ. (2009, Ιούλιος 12). Έρχονται τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σσ. 14-15.
- Σωτηρίου, Σ. (2009, Δεκέμβριος 15). Ριζοσπαστική μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 9.
- Σωτηρίου, Σ. (2010, Φεβρουάριος 14). Αλλάζουν οι εξετάσεις πρόσληψης σε υπηρεσίες. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σσ. 8-9.
- Σωτηρίου, Σ. (2010, Μάρτιος 28). Αέρας αλλαγής στη δημόσια Παιδεία. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σσ. 8-9.
- Σωτηρίου, Σ. (2010, Αύγουστος 31). «Στα χέρια μας οι καρποί της δουλειάς δυόμισι χρόνων». *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 10.
- Σωτηρίου, Σ. (2010, Σεπτέμβριος 4). Όλη η αλήθεια για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 10.
- Σωτηρίου, Σ. (2010, Σεπτέμβριος 10). Ιδού και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 12.
- Σωτηρίου, Σ. (2010, Οκτώβριος 31). Η επιμόρφωση και το νέο εκπαιδευτικό υλικό. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 31.
- Σωτηρίου, Σ. (2011, Μάιος 9). Σε όλα τα Δημοτικά και Γυμνάσια τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 8.
- Σωτηρίου, Σ. (2011, Σεπτέμβριος 4). Οι μεγάλες αλλαγές στη Δημοτική Εκπαίδευση: Τι πρέπει να γνωρίζουν οι γονείς για τα νέα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 10.
- Σωτηρίου, Σ. (2011, Σεπτέμβριος 18). «Περιβάλλω τους εκπαιδευτικούς με απέραντη εμπιστοσύνη». *Εφημερίδα Χαραυγή*, σσ. 10-11.
- Σωτηρίου, Σ. (2011, Σεπτέμβριος 27). Απεργούν σήμερα οι εκπαιδευτικοί. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 15.

- Σωτηρίου, Σ. (2011, Σεπτέμβριος 28). Απέργησαν εν μέσω αντιδράσεων οι εκπαιδευτικοί. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 11.
- Σωτηρίου, Σ. (2011, Οκτώβριος 15). Κλιμακώνουν τις αντιδράσεις τους οι δάσκαλοι. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 14.
- Σωτηρίου, Σ. (2011, Νοέμβριος 1). Αναλαμβάνει δράση ο Υπουργός Παιδείας. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 12.
- Σωτηρίου, Σ. (2011, Νοέμβριος 8). Νέο μέτωπο αντιπαράθεσης άνοιξε η ΠΟΕΔ. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 10.
- Σωτηρίου, Σ. (2011, Νοέμβριος 24). Στα άκρα οι σχέσεις γονιών - ΠΟΕΔ. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 11.
- Σωτηρίου, Σ. (2012, Ιανουάριος 17). Με νόμο «παγώνουν» τις προσλήψεις εκπαιδευτικών. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 15.
- Σωτηρίου, Σ. (2012, Φεβρουάριος 7). Εθνικιστικό παραλήρημα Αρχιεπισκόπου. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 7.
- Σωτηρίου, Σ. (2012, Ιούνιος 9). Εμποδίζει τη μεταρρύθμιση η ΟΕΛΜΕΚ και προκαλεί αντιδράσεις. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 10.
- Σωτηρίου, Σ. (2012, Ιούνιος 17). Παρελκυστική τακτική της ηγεσίας ΟΕΛΜΕΚ. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 15.
- Σωτηρίου, Σ. (2012, Ιούλιος 1). Αλλαγή και ΔΗΚΙ ανακόπτουν την πορεία της μεταρρύθμισης. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 32.
- Σωτηρίου, Σ. (2012, Σεπτέμβριος 12). Τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν επανάσταση. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σσ. 16-17.
- Σωτηρίου, Σ. (2012, Σεπτέμβριος 20). Συνεχίζεται χωρίς περικοπές η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 13.
- Σωτηρίου, Σ. (2012, Οκτώβριος 7). «Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση προχωρεί με ταχύτερους ρυθμούς». *Εφημερίδα Χαραυγή*, σσ. 12-13.
- Σωτηρίου, Σ. (2012, Δεκέμβριος 13). Ενάντια στην Τρόικα ΕΔΟΝ και εκπαιδευτικοί. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 10.
- Σωτηρίου, Σ. (2013, Μάιος 7). Βαθύ «κούρεμα» δαπανών στην Παιδεία εισηγείται το ΔΝΤ. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σσ. 6-7.
- Σωτηρίου, Σ. (2013, Μάιος 8). Ανησυχούν οι εκπαιδευτικοί για τις προτάσεις του ΔΝΤ. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 10.

Σωτηρίου, Σ. (2013, Μάιος 28). Απών, ερεϊστικός και χωρίς όραμα ο Υπουργός. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 4.

Σωτηρίου, Σ. (2013, Αύγουστος 5). Στον Καιάδα η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση... *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 3.

Σωτηρίου, Σ. (2013, Σεπτέμβριος 22). Πολιτικές τυφλής λιτότητας και άστοχων περικοπών στην Παιδεία. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σσ. 10-11.

Σωτηρίου, Σ. (2013, Οκτώβριος 6). Κατάφωρες παρανοήσεις και ιδεολογικές αγκυλώσεις. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 14.

Σωφρονίου, Ε. (2011, Απρίλιος 4). Διαφωνία φιλολόγων με το υπουργείο: Για τα ωρολόγια προγράμματα Γυμνασίου και Λυκείου. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 7.

Ταλιαδώρος, Δ. (2011, Ιανουάριος 30). Η ελληνική γλώσσα υπό διωγμό; *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 71.

Ταλιαδώρος, Δ. (2012, Μάιος 5). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι αναποτελεσματική. Απαράδεκτη η κατάσταση. *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από [http://www.paideia-](http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=3283&url=%CE%A4%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CF%8E%CF%81%CE%BF%CF%82:-%CE%97-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%91%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AC%CE%B4%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%B7-%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7)

[news.com/index.php?id=109&hid=3283&url=%CE%A4%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CF%8E%CF%81%CE%BF%CF%82:-%CE%97-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%91%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AC%CE%B4%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%B7-%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7](http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=3283&url=%CE%A4%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CF%8E%CF%81%CE%BF%CF%82:-%CE%97-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%91%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AC%CE%B4%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%B7-%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7)

Ταλιαδώρος, Δ. (2014, Μάρτιος 17). Να στηρίξουμε και αναβαθμίσουμε την ελληνική παιδεία και να σεβαστούμε απόλυτα την ελληνική γλώσσα. *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από

<http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=11630&url=%CE%9D%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%AF%CE%BE%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B2%CE%B1%CE%B8%CE%BC%CE%AF%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1->

<http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=1600&url=%CE%A4%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CF%8E%CF%81%CE%BF%CF%82:-%CE%97-%CE%9F%CE%95%CE%9B%CE%9C%CE%95%CE%9A-%CE%BD%CE%B1-%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%AD%CF%87%CE%B5%CE%B9-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%95%CF%80%CE%B9%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%AE-%CE%95%CF%86%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CE%B3%CE%AE%CF%82>

Ταλιαδώρος: Η ΟΕΛΜΕΚ να συμμετέχει στην Επιτροπή Εφαρμογής Αναλυτικών Προγραμμάτων. (2011, Δεκέμβριος 10). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από [http://www.paideia-](http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=1600&url=%CE%A4%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CF%8E%CF%81%CE%BF%CF%82:-%CE%97-%CE%9F%CE%95%CE%9B%CE%9C%CE%95%CE%9A-%CE%BD%CE%B1-%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%AD%CF%87%CE%B5%CE%B9-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%95%CF%80%CE%B9%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%AE-%CE%95%CF%86%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CE%B3%CE%AE%CF%82)

[news.com/index.php?id=109&hid=1600&url=%CE%A4%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CF%8E%CF%81%CE%BF%CF%82:-%CE%97-%CE%9F%CE%95%CE%9B%CE%9C%CE%95%CE%9A-%CE%BD%CE%B1-%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%AD%CF%87%CE%B5%CE%B9-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%95%CF%80%CE%B9%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%AE-%CE%95%CF%86%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CE%B3%CE%AE%CF%82](http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=1600&url=%CE%A4%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CF%8E%CF%81%CE%BF%CF%82:-%CE%97-%CE%9F%CE%95%CE%9B%CE%9C%CE%95%CE%9A-%CE%BD%CE%B1-%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%AD%CF%87%CE%B5%CE%B9-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%95%CF%80%CE%B9%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%AE-%CE%95%CF%86%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CE%B3%CE%AE%CF%82)

Ταλιαδώρος: Το Υπ. Παιδείας να παρέμβει για να αποκατασταθεί η σωστή διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (2013, Ιούλιος 9). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=8478&url=%CE%A4%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CF%8E%CF%81%CE%BF%CF%82:-%CE%A4%CE%BF-%CE%A5%CF%80.-%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%BD%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AD%CE%BC%CE%B2%CE%B5%CE%B9-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%BD%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%B8%CE%B5%CE%AF-%CE%B7-%CF%83%CF%89%CF%83%CF%84%CE%AE-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BC%CE%B7%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82>

Ταραμουντά, Α. (2011, Ιανουάριος 9). Τα περί αφελληνισμού στόχο έχουν να πλήξουν τον Πρόεδρο. ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΥ: Η ακύρωση των θεσμών δεν βοηθά τη Δημοκρατία. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 4.

Τελικό κείμενο Πολιτικής Υπουργείου Παιδείας για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. (2013, Σεπτέμβριος 30). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=9565&url=-%CE%A4%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF-%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%A5%CF%80%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85-%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7-%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%9D%CE%AD%CE%B1%CF%82-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82>

Τινης, Α. (2011, Σεπτέμβριος 8). Γονείς και εκπαιδευτικοί μαζί... *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 23.

Το όραμα έγινε κενό σύνθημα: Τι αναφέρει η επιστολή παραίτησης των δύο ηγετικών στελεχών της ΠΟΕΔ. (2010, Σεπτέμβριος 7). *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 17.

Τοποθέτηση του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Γιώργου Δημοσθένους στην Επιτροπή Παιδείας της Βουλής για την πορεία εισαγωγής των νέων Αναλυτικών και Ωρολόγιων Προγραμμάτων. (2012, Μάιος 8). *Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*. Ανακτήθηκε από <http://www.piopressreleases.com.cy/easyconsole.cfm/page/search>

ΤΟΡΝΑΡΙΤΗΣ: Διαχωρίζει τη θέση του για την Παιδεία. (2013, Σεπτέμβριος 19). *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 16.

Τορναρίτης: Ο Υπ. Παιδείας καταστρέφει ο ίδιος τους σχεδιασμούς του. (2011, Ιούλιος 18). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=141&url=%CE%A4%CE%BF%CF%81%CE%BD%CE%B1%CF%81%CE%AF%CF%84%CE%B7%CF%82:-%CE%9F-%CE%A5%CF%80-%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%83%CF%84%CF%81%CE%AD%CF%86%CE%B5%CE%B9-%CE%BF-%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82>

[%CF%83%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-](#)

Τρεις στόχοι για τη νέα χρονιά. (2014, Σεπτέμβριος 4). *Πολίτης News*. Ανακτήθηκε από <http://politis.com.cy/article/treis-stoxoi-gia-ti-nea-xronia>

Τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων ζητά η Αλλαγή. (2014, Αύγουστος 5). *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 12.

Τροχοπέδη στην Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. (2009, Απρίλιος 7). *Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*. Ανακτήθηκε από <http://proodeftikidask.com/2009/04/07/%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%87%CE%BF%CF%80%CE%AD%CE%B4%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%81%CF%81%CF%8D/>

Υπό αξιολόγηση η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Απάντηση υπ. Παιδείας στις ανησυχίες του ΑΚΕΛ για τις αξιώσεις της Παγκόσμιας Τράπεζας. (2014, Φεβρουάριος 19). *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <http://www.kathimerini.com.cy/gr/kypros/163205/?ctype=ar>

Υπ. Παιδείας: Η κρίση δεν έχει επηρεάσει την Παιδεία. (2012, Φεβρουάριος 5). *Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*. Ανακτήθηκε από <http://proodeftikidask.com/2012/02/05/%CF%85%CF%80-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%B7-%CE%BA%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%BD-%CE%AD%CF%87%CE%B5%CE%B9-%CE%B5%CF%80%CE%B7%CF%81%CE%B5%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9/>

Υπ. Παιδείας: Στόχος η υλοποίηση των εξαγγελιών για την παιδεία. (2013, Οκτώβριος 17). *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <http://www.kathimerini.com.cy/gr/kypros/151065/?ctype=ar>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια της Εννιάχρονης εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Τμήμα δημοτικής Εκπαίδευσης, Υ.Α.Π.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2004, Αύγουστος 31). *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία. Η Έκθεση της Επιτροπής*. Ανακτήθηκε από [http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi\\_epitropis.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi_epitropis.pdf)

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008, Αύγουστος 12). Αρ. Φακ.: 7.11.09/4. Ανακτήθηκε από <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc7381a.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008, Αύγουστος 27). *Στόχοι σχολικής χρονιάς 2008 – 2009*, Αρ. Φακ.: 7.11.09/4. Ανακτήθηκε από <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc7387.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008, Σεπτέμβριος). *Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Ανδρέα Δημητρίου προς τους Εκπαιδευτικούς, για την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2008 - 2009*. Ανακτήθηκε από <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc7389.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008, Σεπτέμβριος). *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, (35). Ανακτήθηκε από <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/enimerotiko-deltio-september-2008.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008, Νοέμβριος). *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, (36). Ανακτήθηκε από <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia-politismos-november2008.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2009, Μάιος-Ιούνιος). *Ενημερωτικό Δελτίο*, (41). Ανακτήθηκε από <http://www.moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia-politismos-maios-iounios2009.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2009, Σεπτέμβριος). *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, (43). Ανακτήθηκε από <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/enimerotiko-deltio-septemvrios-2009.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010, Φεβρουάριος 25). *Σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε Επιτροπές Διαμόρφωσης των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τη σχολική χρονιά 2009-10*, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7. Ανακτήθηκε από <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc8232a.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010, Αύγουστος). *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, (47). Ανακτήθηκε από [http://moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia\\_politismos\\_avgoustos\\_2010.pdf](http://moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia_politismos_avgoustos_2010.pdf)

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010, Σεπτέμβριος). *Μήνυμα Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Ανδρέα Δημητρίου, για την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2010-11*. Ανακτήθηκε από <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc8402.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010, Σεπτέμβριος 27). *Συνέδριο Διευθυντών*, Αρ. Φακ.: 5.29.001. Ανακτήθηκε από <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc8438.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010, Οκτώβριος 8). *Προσφορά Προγράμματος Επιμόρφωσης για τους Μάχιμους Εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της εισαγωγής των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων*, Αρ. Φακ.: ΠΙ 7.7.09.16. Ανακτήθηκε από <http://www.schools.ac.cy/dme/dmecircular/data/Doc4954.pdf>



Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010, Νοέμβριος 10). *Επιμόρφωση δασκάλων και νηπιαγωγών για τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα*, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1. Ανακτήθηκε από <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc8527.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010, Δεκέμβριος 10). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Δημοτικής, Προδημοτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης για τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα (21-22 Δεκεμβρίου 2010 και 7 Ιανουαρίου 2011)*, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1. Ανακτήθηκε από <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc8567.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Ανακτήθηκε από [http://www.paideia.org.cy/upload/analytika\\_programmata\\_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf)

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2011, Σεπτέμβριος). *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, (50). Ανακτήθηκε από <http://www.moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia-politismos-septemvrios-2011.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2011, Σεπτέμβριος 1). Αρ. Φακ.: 7.11.09/8, 5.13.04.3. Ανακτήθηκε από <http://egkyklioι.moec.gov.cy/Data/dde2947a.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2011β, Σεπτέμβριος 1). *Οδηγοί διαχείρισης προς εκπαιδευτικούς και ενημερωτικά έντυπα προς γονείς σχετικά με την έναρξη της σταδιακής εφαρμογής και της διαχείρισης των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων*, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.6.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2011, Νοέμβριος 8). *Στήριξη σχολείων στην εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας σε σχολική βάση*, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1. Ανακτήθηκε από <http://egkyklioι.moec.gov.cy/Data/dde3097a.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2012). *ΠΟΡΕΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΝΕΩΝ Α.Π & Ω.Π. ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Τοποθέτηση Υπουργού στη συνεδρία της Επιτροπής Παιδείας (19/6/2012)*. Ανακτήθηκε από <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp303a>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2012, Φεβρουάριος 10). *Σταδιακή εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αρ. Φακ.: 7.11.017.03. Ανακτήθηκε από <http://egkyklioι.moec.gov.cy/Data/dde3199a.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2012, Μάρτιος). *Παιδεία και Πολιτισμός: ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ*. Ανακτήθηκε από <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia-politismos-martios-2012.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2012, Απρίλιος 3). *Ιστοχώρος Ανάπτυξης και Βελτίωσης Σχολικής Μονάδας*, Αρ. Φακ.: 5.12.06.1, 7.11.12.31. Ανακτήθηκε από <http://egkyklioι.moec.gov.cy/Data/dde3280a.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2012, Ιούνιος 20). *Πλάνο σταδιακής εισαγωγής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών ανά γνωστικό αντικείμενο*, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, 7.1.02.7.4. Ανακτήθηκε από <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3374a.pdf>; <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3374b.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2012, Σεπτέμβριος 14). *Στήριξη εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3435a.pdf>.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2012, Νοέμβριος 7). *Στήριξη σχολείων σε θέματα ανάπτυξης και βελτίωσης*, Αρ. Φακ.: 5.12.06.1, 7.11.12.31.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2012, Νοέμβριος 20). *ΣΤΑΔΙΑΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.6. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/images/stories/ANALYTIKA%20IMOTIKIS.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2013, Ιανουάριος 7). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης που διδάσκουν το μάθημα «Γλώσσα και Πολιτισμός» στις τάξεις Γ', Δ', Ε' και Στ', Αρ. Φακ.: Π.Ι. 7.7.09.16*. Ανακτήθηκε από [http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20130107\\_glossa\\_egkyklios.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis1/20130107_glossa_egkyklios.pdf)

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2013, Φεβρουάριος 8). *ΤΕΤΡΑΠΤΥΧΟ ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1. Ανακτήθηκε από <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/pvt143b.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2013, Απρίλιος 2). *Ενημέρωση για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, στο πλαίσιο της εφαρμογής του αντίστοιχου νέου Προγράμματος Σπουδών*, Αρ. Φακ.: 7.11.017.03. Ανακτήθηκε από <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3714a.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2013, Νοέμβριος 21). *Ενημέρωση για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αρ. Φακ.: 7.11.12.6.1. Ανακτήθηκε από <http://egkyklioi.moec.gov.cy/data/dde3962a.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2013, Δεκέμβριος). *Περιοδική Έκδοση*, (55). Ανακτήθηκε από <http://moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia-politismos-dekemvrios-2013.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2014, Ιούλιος 4). Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων. *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <https://www.paideia-news.com/content/files/49872479.pdf>

Φεραΐος, Χ., & Μυριανθεύς, Ρ. (2012, Μάρτιος 20). Λογοτεχνίας η παραχάραξη και διαλέκτου η καπηλεία. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 18.

Φιλίππου, Γ. (2009, Φεβρουάριος 8). Η αποτρεπτή «σταύρωση» της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 55.

Φράγκος, Γ. (2009, Φεβρουάριος 15). Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Μια αναγκαιότητα που διχάζει. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 15.

Φράγκου, Μ. (2009, Μάρτιος 12). Η εκπαίδευση στη διαδικασία λύσης. *Εφημερίδα Χαραυγή*, σ. 8.

Φυλακτού: Προσπάθεια για μέση λύση στην επιμόρφωση. (2011, Οκτώβριος 18). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=985&url=%CE%A6%CF%85%CE%BB%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%BF%CF%8D:-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%80%CE%AC%CE%B8%CE%B5%CE%B9%CE%B1-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%BC%CE%AD%CF%83%CE%B7-%CE%BB%CF%8D%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7>

Φυλακτού, Φ., & Κωνσταντίνου, Κ. (2011, Οκτώβριος 31). Ανακοίνωση ΠΟΕΔ σχετικά με τις επιπρόσθετες απαιτήσεις και το φόρτο εργασίας στους εκπαιδευτικούς. *Π.Ο.Ε.Δ*. Ανακτήθηκε από <http://www.poed.com.cy/Default.aspx?tabid=92&articleType=ArticleView&articleId=218>

Φυλακτού, Φ. (2012, Ιανουάριος 17). Οι υποσχέσεις του Υπ. Παιδείας, δυστυχώς έμειναν στα συρτάρια. *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=1976&url=%CE%A6-%CE%A6%CF%85%CE%BB%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%BF%CF%8D:-%CE%9F%CE%B9-%CF%85%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%A5%CF%80.-%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82,-%CE%B4%CF%85%CF%83%CF%84%CF%85%CF%87%CF%8E%CF%82-%CE%AD%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CE%BD%CE%B1%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%B1-%CF%83%CF%85%CF%81%CF%84%CE%AC%CF%81%CE%B9%CE%B1>

Φυλακτού, Φ. (2012, Αύγουστος 15). Αυξημένες οι ανάγκες, λιγότεροι οι διορισμοί. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 2.

Φυλακτού, Φ. (2012, Αύγουστος 24). «Η Παιδεία εν μεν ταις ευτυχίαις κόσμος εστίν». *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <http://www.kathimerini.com.cy/gr/apopseis/prosopikotites-stin-k/102790/?ctype=ar>

Χαϊλή, Ν. (2010, Φεβρουάριος 24). Αλλαγές στην Εκπαίδευση: Νέα προγράμματα και σημαντικές καινοτομίες στα Δημοτικά. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 14.

Χαϊλή, Ν. (2010, Σεπτέμβριος 29). «Βαθύ κράτος» στην εκπαίδευση βλέπει ο Υπουργός Παιδείας: «Τα διαπλεκόμενα συμφέροντα, εμποδίζουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση». *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 14.

Χαιρετισμός του προέδρου της Α.Κί.ΔΑ στο συνέδριο για τα ΝΑΠ. (2014, Μάιος 15). *Ανεξάρτητη Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών*. Ανακτήθηκε από [http://www.akida.info/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2466%3A2014-05-15-11-13-49&catid=52%3A2010-05-27-14-36-00&Itemid=63&lang=el](http://www.akida.info/index.php?option=com_content&view=article&id=2466%3A2014-05-15-11-13-49&catid=52%3A2010-05-27-14-36-00&Itemid=63&lang=el)

Χαιρετισμός του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Ανδρέα Δημητρίου στην εκδήλωση με θέμα «Νέα Αναλυτικά Προγράμματα: Οικοδομώντας το Νέο, Δημοκρατικό και Ανθρώπινο σχολείο», στη Λευκωσία. (2011, Ιούνιος 17). *Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων*. Ανακτήθηκε από <http://www.pipressreleases.com.cy/easyconsole.cfm/page/search>

Χαραλαμπίδης, Γ. (2010, Νοέμβριος 1). Ο εικονικός γάμος... *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 3.

Χαραλάμπους, Γ. (2014, Ιούνιος 19). Μονάχη έγνοια η γλώσσα μου. *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=12798&url=%CE%9C%CE%BF%CE%BD%CE%AC%CF%87%CE%B7-%CE%AD%CE%B3%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%B1-%CE%B7-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1-%CE%BC%CE%BF%CF%85>

Χαραλάμπους, Σ. (2008, Αύγουστος 3). Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση – Λαϊκό αίτημα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 55.

Χαραλάμπους, Σ. (2010, Φεβρουάριος 11). Η παιδεία αλλάζει. Εμείς; *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 48.

Χαραλάμπους, Σ. (2013, Σεπτέμβριος 19). Μακαριώτατε, τα κάνατε...σαρδάμ!. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <http://www.kathimerini.com.cy/gr/apopseis/prosopikotites-stin-k/147711/?ctype=ar>

Χαραλάμπους, Σ. (2014, Ιούλιος 21). Κι εσείς τα ξεπουλήσατε στο γιουσουρούμ... *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 22.

Χατζηγεωργίου, Τ. (2013, Οκτώβριος 6). Γλώσσα και διάλεκτος. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 21.

Χατζηκωστή, Γ. (2010, Απρίλιος 18). Η ευκαιρία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 49.

Χατζηνικόλα, Μ. (2014, Ιούλιος 7). Για τη διδασκαλία της κυπριακής διαλέκτου. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 15.

Χατζηστουλιανού, Μ. (2009, Φεβρουάριος 15). «Μας φόρτωσαν τις απόψεις του Κατσιαούνη». Γ. Θεοχαρίδης: «Μόνο εκείνος διαπίστωσε ότι τα σχολικά βιβλία βρήθουν από σοβινιστικές τοποθετήσεις». *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 55.

Χριστοδούλου, Ν. (2011, Μάιος 6). Υπ. Παιδείας: Από κοινού βιβλία με την Ελλάδα. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 18.

Χριστοδούλου, Σ. (2011, Οκτώβριος 2). Το ρετιρέ του δημοσίου. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 6.

Χριστοφορίδης, Σ. (2011, Φεβρουάριος 9). Σεμινάρια φιλολόγων για τα νέα αναλυτικά προγράμματα. *Εφημερίδα Η Σημερινή*, σ. 10.

Χρυσάνθου, Χ. (2009, Φεβρουάριος 15). Οι «καυτές πατάτες» της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. *Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος*, σ. 43.

Χ. Χαραλάμπους: Η ΑΚΙΔΑ θα εισηγηθεί άμεση διακοπή σχέσεων με το Υπ Παιδείας. (2011, Νοέμβριος 5). *PaideiaNews*. Ανακτήθηκε από <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=1163&url=%CE%A7-%CE%A7%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BB%CE%AC%CE%BC%CF%80%CE%BF%CF%85%CF%82:-%CE%97-%CE%91%CE%9A%CE%99%CE%94%CE%91-%CE%B8%CE%B1-%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%B7%CE%B3%CE%B7%CE%B8%CE%B5%CE%AF-%CE%AC%CE%BC%CE%B5%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CF%80%CE%AE-%CF%83%CF%87%CE%AD%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD-%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%BF-%CE%A5%CF%80-%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82->

Ψαριά, Γ. (2010, Ιανουάριος 29). Στο σκαμνί ο Υπουργός Παιδείας: Παρέστη στη Συνδιάσκεψη της ΟΕΛΜΕΚ και απάντησε σε ερωτήματα των καθηγητών. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 22.

Ψαριά, Γ. (2010, Φεβρουάριος 4). Ενημερώνεται το Υπουργικό για αναλυτικά προγράμματα: Στην τελική ευθεία. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 23.

Ψαριά, Γ. (2010, Φεβρουάριος 19). Καθοριστική διετία αλλαγών: Στο τυπογραφείο τα νέα αναλυτικά, έτοιμη πρόταση για το Ενιαίο Λύκειο. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 43.

Ψαριά, Γ. (2010, Φεβρουάριος 23). Λιγότερες ώρες στις τάξεις: Πρόταση της Επιτροπής Αναλυτικών για αλλαγές στα Δημοτικά. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 23.

- Ψαριά, Γ. (2010, Φεβρουάριος 24). Στα θρανία οι εκπαιδευτικοί: Σεμινάρια επιμόρφωσης για εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 22.
- Ψαριά, Γ. (2010, Φεβρουάριος 27). Ριζικό λίφτινγκ στο Λύκειο: Έπονται αλλαγές στη δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 59.
- Ψαριά, Γ. (2010, Απρίλιος 9). Διάλογος με χρονοδιάγραμμα: Ιούνιο η τελική πρόταση για τα νέα αναλυτικά προγράμματα. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 41.
- Ψαριά, Γ. (2010, Απρίλιος 11). Πλάνο για το 2011-2012: Ξεκινά η εισαγωγή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων στα σχολεία. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 41.
- Ψαριά, Γ. (2010, Απρίλιος 20). Συνεχίζεται η ενημέρωση: Τέλη Απριλίου ολοκληρώνεται ο διάλογος για τα νέα αναλυτικά. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 42.
- Ψαριά, Γ. (2010, Μάιος 22). Προχειρότητες στην Παιδεία: Παραμένει λεκτική διακήρυξη η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 24.
- Ψαριά, Γ. (2010, Αύγουστος 31). Πρεμιέρα με νέα αναλυτικά: Αρχίζει το «μπόλιασμα» των υφιστάμενων αναλυτικών προγραμμάτων με στοιχεία των νέων. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 24.
- Ψαριά, Γ. (2010, Σεπτέμβριος 1). Δοκιμάζονται τα νέα αναλυτικά: Ικανοποιημένο το ΑΚΕΛ – Προβληματισμός σε ΔΗΣΥ και ΕΥΡΩΚΟ. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 19.
- Ψαριά, Γ. (2010, Σεπτέμβριος 8). Στον τοίχο ο υπ. Παιδείας: Στην επιτροπή Παιδείας τα της έναρξης της νέας σχολικής χρονιάς. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 19.
- Ψαριά, Γ. (2010, Σεπτέμβριος 11). Στα θρανία για τα αναλυτικά: Σε εργάσιμο χρόνο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 62.
- Ψαριά, Γ. (2010, Σεπτέμβριος 19). Δοκιμάζονται φέτος όλοι και όλα. Υπ. Παιδείας: Να προστατευθεί το δημόσιο σχολείο. *Εφημερίδα Πολίτης*, σσ. 20-21.
- Ψαριά, Γ. (2011, Ιανουάριος 8). Υπ. Παιδείας: Προχωρούν οι αλλαγές. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 20.
- Ψαριά, Γ. (2011α, Ιανουάριος 25). Από καθηγητές... μαθητές: Διήμερο υποχρεωτικής επιμόρφωσης στα νέα αναλυτικά προγράμματα. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 39.
- Ψαριά, Γ. (2011β, Ιανουάριος 25). Δεν αποδέχονται μείωση ωρών: Δυσανεστημένοι και οι φιλόλογοι με την πρόταση για το ωρολόγιο. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 39.
- Ψαριά, Γ. (2011, Ιούλιος 27). Αναγκαία η εργαστηριοποίηση: Αναβάθμιση του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ζητούν ΣΕΚΦ-ΟΕΛΜΕΚ. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 20.
- Ψαριά, Γ. (2011, Σεπτέμβριος 15). Βουνό τα προβλήματα: Λόγο στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ζητούν οι γονείς. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 38.

Ψαριά, Γ. (2012, Σεπτέμβριος 18). Νέα αναλυτικά προγράμματα Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας: Σταδιακή εισαγωγή μέχρι το 2014-2015. *Εφημερίδα Πολίτης*, σ. 33.

ΜΑΡΙΑ ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ