



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

### **Ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΟΥ ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΟΙ ΥΠΕΡΕΘΝΙΚΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ**

Μεταπτυχιακός φοιτητής

**ΚΑΡΑΜΑΝΛΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ**

Επιβλέπουσα Καθηγήτης

**Ασπασία Οικονόμου**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη διοίκηση  
& οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 08/06/2019

Ο Δηλών: Δημήτριος Καραμανλής

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε το θέμα του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν οι απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών που οριοθετούν τον επαγγελματισμό τους. Ταυτόχρονα η έρευνα επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η πολιτική των διεθνών οργανισμών (Ευρωπαϊκή Ένωση, UNESCO, Ο.Ο.Σ.Α, Παγκόσμια τράπεζα) για ζητήματα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις δύο αυτές κατευθύνσεις επιδιώκεται η συγκριτική αποτίμηση του λόγου των οργανισμών με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Προς επίτευξη των ανωτέρω, εφαρμόστηκε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με την χρησιμοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας παρουσιάζεται η έννοια και το περιεχόμενο του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Γίνεται μια ιστορική αναφορά στο περιεχόμενο των κοινωνικών και οικονομικών μεταβολών στον 20<sup>ο</sup> αιώνα, μεταβολές που προσδιορίζουν τον λόγο και την πολιτική των διεθνών οργανισμών μέσα από τα επίσημα κείμενα και προτροπές.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κυρίως μια διάθεση προσφοράς και αγάπης για τα παιδιά και δεν αποδέχονται το μοντέλο ενός επαγγελματισμού που αναφέρεται περισσότερο στην ποιότητα, ανταγωνιστικότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε μια νεοφιλελεύθερη λογική.

## **ABSTRACT**

The current paper researches the professional profile of teachers in the secondary education and attempts to investigate the personal beliefs and practices that define their professionalism. Additionally, the research focuses on how international organizations (European Union, UNESCO, OECD, World Bank) shape and define policies around the professionalism of the teachers. Finally, a comparative evaluation is conducted between how the above organizations and teachers define professionalism. In order to do so a qualitative research approach was used by conducting semi-structured interviews.

In the theoretical part of the paper the meaning and the content of teachers' professionalism is presented. Moreover, a historical overview regarding the social and economic changes on the 20th century that influenced and defined the policies of the national organizations is demonstrated through official sources.

Results indicate that teachers mainly have a serve and love attitude towards the students and do not accept a professionalism model that focusses mainly on quality, competitiveness and effectiveness of the teachers as defined by the neoliberal approach.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

### Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	8
Εισαγωγή.....	9
1 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού .....	11
<b>1.1 Η έννοια του επαγγελματισμού.....</b>	<b>11</b>
1.1.1 Επάγγελμα.....	11
1.1.2 Κοινωνιολογική προσέγγιση.....	12
1.1.3 Επαγγελματίας.....	13
1.1.4 Επαγγελματισμός.....	13
1.1.5 Επαγγελματοποίηση-Επαγγελματικότητα .....	15
<b>1.2 Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού .....</b>	<b>16</b>
1.2.1 Διεθνείς εμπειρίες .....	16
1.2.2 Η Ελληνική εμπειρία .....	18
<b>1.3 Μοντέλα επαγγελματισμού .....</b>	<b>20</b>
<b>1.4 Τύποι επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών .....</b>	<b>21</b>
1.4.1 Κλασικός ή παραδοσιακός επαγγελματισμός.....	21
1.4.2 Ευέλικτος επαγγελματισμός .....	21
1.4.3 Πρακτικός επαγγελματισμός .....	22
1.4.4 Αναστοχαστικός επαγγελματισμός.....	22
1.4.5 Διευρυμένος επαγγελματισμός.....	22
1.4.6 Νέος επαγγελματισμός .....	22
1.4.7 Πολύπλοκος επαγγελματισμός.....	23
1.4.8 Δημοκρατικός επαγγελματισμός .....	23
1.4.9 Μετασχηματιστικός επαγγελματισμός .....	24
1.4.10 Μεταμοντέρνος επαγγελματισμός.....	24
<b>1.5 Επαγγελματική ταυτότητα .....</b>	<b>25</b>
1.5.1 Εισαγωγή.....	25
1.5.2 Έννοια της ταυτότητας .....	26
1.5.3 Προσωπική και επαγγελματική .....	26
1.5.4 Η σχέση δάσκαλος- μαθητής .....	27
1.5.5 Συναίσθημα και ταυτότητα .....	27

1.5.6 Εκπαιδευτικές αλλαγές και ταυτότητα .....	28
1.5.7 Νέος εκπαιδευτικός .....	29
1.6 Επαγγελματική ανάπτυξη .....	29
1.6.1 Έννοια και περιεχόμενο .....	29
1.6.2 Γνωρίσματα και χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης .....	30
1.6.3 Παράγοντες της επαγγελματικής ανάπτυξης .....	31
2 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Νέο οικονομικό περιβάλλον και κοινωνία της γνώσης .....	34
2.1 Νέα Οικονομία- Εισαγωγή .....	34
2.1.1 Η εποχή του φορντισμού .....	34
2.1.2 Μεταφορντισμός .....	35
2.1.3 Κριτική των θεωρητικών επιχειρημάτων του μεταφορντισμού .....	37
2.2 Εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνία της γνώσης .....	38
2.2.1 Από την μεταπολεμική ανάπτυξη στην κρίση .....	38
2.2.2 Η νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση του σχολείου .....	39
2.2.3 Ο εκπαιδευτικός λόγος του «τρίτου δρόμου» .....	40
3 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο : Οι Υπερεθνικοί Οργανισμοί .....	45
3.1 Η εμφάνιση και η σημασία των οργανισμών .....	45
3.2.1 Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε) .....	47
3.2.2 Ο.Ο.Σ.Α .....	50
3.2.3 Παγκόσμια Τράπεζα .....	52
3.2.4 UNESCO .....	53
3.3 Ο λόγος των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών .....	54
3.3.1 Ευρωπαϊκός λόγος .....	55
3.3.2 Ο λόγος του Ο.Ο.Σ.Α .....	58
3.3.3 Ο λόγος της Παγκόσμιας τράπεζας .....	60
3.3.4 Ο λόγος της UNESCO .....	61
3.4 Σύνθεση του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών .....	62
4 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η έρευνα .....	64
4.1 Ερευνητικός σκοπός .....	64
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	64
4.3 Αναγκαιότητα της έρευνας .....	65
4.4 Μεθοδολογία .....	66
4.4.1 Ερευνητική προσέγγιση .....	66
4.4.2 Συμμετέχοντες .....	67

4.4.3 Συλλογή δεδομένων και εργαλεία έρευνας.....	68
4.4.4 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	69
4.4.5 Ανάλυση δεδομένων.....	69
4.5 Περιορισμοί έρευνας.....	71
5°Κεφάλαιο: Αποτελέσματα.....	73
5.1 Χαρακτηριστικά επαγγελματισμού- ρόλος εκπαιδευτικού.....	73
5.1.1 Δεξιότητες εκπαιδευτικών.....	73
5.1.2 Ορισμός επαγγελματισμού.....	75
5.1.3 Αλλαγές κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου.....	76
5.2 Ο τρόπος πρόσληψης του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.....	77
5.2.1 Λόγοι ενδιαφέροντος των υπερεθνικών οργανισμών για τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό.....	78
5.2.2 Σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία.....	80
5.2.3 Απόψεις για την αξιολόγηση.....	82
5.2.4 Σχέση της εκπαίδευσης με τη διοίκηση.....	86
5.2.5 Απόψεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	88
5.3 Κριτήρια διαμόρφωσης επαγγελματικού προφίλ- προτάσεις.....	91
5.3.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και συνδικαλιστικών συλλόγων.....	91
5.3.2 Εμπόδια στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών.....	92
5.3.3 Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ.....	94
5.3.4 Απόψεις για το ρόλο των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης.....	96
6°Κεφάλαιο: Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	98
7°Κεφάλαιο: Συμπεράσματα.....	103
Βιβλιογραφία.....	105
Παράρτημα 1.....	122
Παράρτημα 2.....	126



## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέποντα καθηγήτριά μου κα Οικονόμου Ασπασία για τις εύστοχες και ουσιαστικές παρατηρήσεις της, την εποικοδομητική της υποστήριξη και για τον χρόνο που διέθεσε. Ταυτόχρονα, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

## Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι ένα ανθρώπινο δυναμικό πεδίο το οποίο υφίσταται συνεχώς αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές σχετίζονται με τις μεταβολές που πραγματοποιούνται στο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο στον κόσμο. Σε παγκόσμιο επίπεδο παρατηρούνται αλλαγές σε όλα τα πεδία των ανθρώπινων δράσεων με αποτέλεσμα να προτείνονται νέες μέθοδοι και πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν. Η εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των υπερεθνικών οργανισμών οι οποίοι προσεγγίζουν αυτή και τις επιδράσεις που ασκεί στους μαθητές-πολίτες. Η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο το οποίο απαιτείται να βελτιωθεί προκειμένου να ενδυναμωθεί η κοινωνία των νέων πολιτών. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους επαγγελματίες που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δέχονται την προσοχή σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να φέρουν προκειμένου να είναι αποδοτικοί στην εργασία τους (Darling-Hammond, 2010)

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ελκύουν το ενδιαφέρον των υπερεθνικών οργανισμών οι οποίοι είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την παγκόσμια κοινωνία και οικονομία. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως είναι ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και η Παγκόσμια Τράπεζα, εστιάζουν στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προκειμένου να αποσαφηνιστούν τα στοιχεία που τους μετατρέπουν σε αποτελεσματικούς επαγγελματίες. Το ενδιαφέρον αυτό παρουσιάζεται και στις ευρωπαϊκές πολιτικές με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να σταματά να αποτελεί ένα εθνικό ζήτημα (EURYDICE., 2004). Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υπακούσουν σε διεθνείς και ευρωπαϊκές προτάσεις οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις έρχονται σε αντίθεση με την πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απομακρυνθούν από τις κλασσικές ανθρωπιστικές αξίες που πρεσβεύει η εκπαίδευση και να στρέψουν την προσοχή τους στη νέα κοινωνικά της γνώσης η οποία συνδέεται με την αποτελεσματικότητα και την οικονομία (Μούτσιος, 2007).

Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται ορατή η επιρροή που ασκεί ο λόγος των υπερεθνικών οργανισμών στην εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση αυτή, στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση του περιεχομένου που δίνουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα όρια που συνθέτουν τον όρο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Αυτή η προσπάθεια συνοδεύεται με το πως εκλαμβάνουν τον λόγο και την ρητορεία των υπερεθνικών

οργανισμών για το σύγχρονο περιεχόμενο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και αν υφίστανται συγκλίσεις και αποκλίσεις. Η επίτευξη του σκοπού αυτού μπορεί να διαφωτίσει τον τρόπο με τον οποίο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές που πραγματοποιούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο οφείλει να ακολουθεί τις επιταγές της ευρωπαϊκής πολιτικής.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια τα οποία διαμορφώνουν το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος αυτής. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, καθώς παρουσιάζονται στοιχεία σε σχέση με τον εννοιολογικό του προσδιορισμό, τα μοντέλα και τους τύπους αυτού. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της οικονομίας και της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της κοινωνίας της γνώσης. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι υπερεθνικοί οργανισμοί και ο λόγος αυτός γύρω από την εκπαίδευση και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται οι ερευνητικές διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για την επίτευξη του στόχου της μελέτης ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας. Το έκτο και το έβδομο κεφάλαιο είναι επικεντρωμένο στη συζήτηση των αποτελεσμάτων και στα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτά.

# 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού

## 1.1 Η έννοια του επαγγελματισμού

### 1.1.1 Επάγγελμα

Στην προσπάθεια της προσέγγισης του επαγγελματισμού, δημιουργείται η ανάγκη μιας διάκρισης των αγγλικών όρων **occupation** και **profession**. Στην Αγγλική αποδίδονται τρεις λέξεις για την λέξη επάγγελμα (occupation, profession, vocation) με διαφορετική έννοια και υπερκείμενη έννοια η occupation σαν βιοποριστική έμμισθη απασχόληση (Brante, 2011). Στην παρούσα εργασία η λέξη επάγγελμα θα αντιστοιχεί στον όρο profession σε αντιπαράβολή με την λέξη εργασία που αποδίδεται σαν occupation.

Τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα επαγγέλματα από τα υπόλοιπα είδη εργασίας σύμφωνα με τον Hoyle (1995), είναι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση, σημαντικές δεξιότητες, αυτονομία και κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας. Μια σημαντική διάκριση του επαγγέλματος αποδίδεται στα χαρακτηριστικά της **τεχνικότητας**, έννοια που αντιστοιχεί τους κανόνες και το τυπικό περιεχόμενο του επαγγέλματος και η **απροσδιοριστία**, δηλαδή μέσα που δεν αποτυπώνονται σε κανόνες και κατέχονται από επαγγελματίες με ευφυΐα, ταλέντο ή χάρισμα (Jamous & Peloille, 1970).

Προκρίνεται και η διάκριση των επαγγελμάτων σε κατηγορίες (Φωτοπούλου, 2013) στα λεγόμενα **ελευθέρια επαγγέλματα** (ιατρική, νομική, κλήρος) που βασίζονται σε θεωρητικές σπουδές και κώδικες συμπεριφοράς **νέα επαγγέλματα** (μηχανική, χημεία, φυσικές και κοινωνικές επιστήμες) που βασίζονται σε βασικές επιστήμες και σπουδές **τα ημι-επαγγέλματα** (νοσηλευτική, φαρμακευτική, κοινωνική εργασία, εκπαίδευση) που βασίζονται και στην απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων και τα **επίδοξα επαγγέλματα** (διευθυντικές θέσεις) που απαιτούν δεξιότητες και πρακτικές διοίκησης επιχειρήσεων.

Παράλληλα τίθεται σε αμφισβήτηση οι διατυπώσεις κανονιστικών και ρυθμιστικών τύπων γιατί δεν μπορούν να είναι αποκλειστικά κριτήρια για όλα τα επαγγέλματα (Vanderstraeten, 2007). Τα κριτήρια και τα επαγγελματικά γνωρίσματα συνδέονται με κοινωνικές, πολιτικές και

οικονομικές μεταβολές και δεν πρέπει να απομονώνονται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Συνώδη, 2004).

### **1.1.2 Κοινωνιολογική προσέγγιση**

Έγινε συστηματική προσπάθεια μιας ταξινομικής προσέγγισης των επαγγεμάτων τις δεκαετίες του 1950 και 1960. Θεωρείται ότι τα επαγγέλματα διαθέτουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιεί από τις άλλες έμμισθες απασχολήσεις. Σύμφωνα με την **Φονξιοναλιστική λειτουργιστική προσέγγιση** οι επαγγελματικές ομάδες διασφαλίζουν τη λειτουργία του δημοσίου συμφέροντος και συμβάλλουν στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης. Αυτό επιτυγχάνεται λόγω των γνώσεων και δεξιοτήτων που κατέχουν. Η ειδίκευση δίνει στον επαγγελματία τη δυνατότητα να επιβάλλει τις απόψεις και σε κοινωνικά ή ιεραρχικά ανωτέρους του (Parsons, 1939). Ο φονξιοναλισμός τεκμηριώνει θεωρητικά την αξιοκρατία σαν κοινωνική αρχή. Αυτή η θεωρία εκφράστηκε ιδιαίτερα στην Αμερικανική κοινωνιολογία με κύριους εκπροσώπους τους Parsons (1967) και Merton (1963), σύμφωνα με τους οποίους για να κατανοήσουμε τους κοινωνικούς θεσμούς θα πρέπει να εξετάσουμε τη λειτουργία τους στην κοινωνία.

**Η Μαρξιστική προσέγγιση** θεωρεί τα επαγγέλματα σαν οργανικά στοιχεία του κοινωνικού ελέγχου από την κυρίαρχη τάξη (Ehrenreich & Ehrenreich, 1979). Παράλληλα διαβλέπει μια προλεταριοποίηση ή αποεπαγγελματοποίηση τους λόγω της προσβασιμότητας της γνώσης από τους καταναλωτές και της ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών. Η κοινωνία σήμερα είναι με περισσότερη γνώση, απομυθοποιεί τους επαγγελματίες και συχνά η συνθετότητα στον καταμερισμό της εργασίας αναγκάζει τους «ειδικούς» επαγγελματίες να εξαρτώνται από άλλους ειδικούς. Ταυτόχρονα μειώνεται η δικαιοδοσία των επαγγελματιών λόγω της εξάρτησης των επαγγεμάτων από την πολιτεία και τους οργανισμούς (Freidson, 1994).

**Η προσέγγιση του Φουκώ** (Foucault, 1991) θεωρεί θεσμοποίηση των ειδημόνων (επαγγελματιών) σαν όρο της κυβερνησιμότητας και στον σχηματισμό του κράτους (Φωτοπούλου, 2013).

**Η Νεοβεμπεριανή προσέγγιση** διαβλέπει ότι τα επαγγέλματα διατηρούν την υπόστασή τους με την δημιουργία νομικών ορίων (Saks, 2003).

### 1.1.3 Επαγγελματίας

Η λέξη **επαγγελματίας** καθώς και το επίθετο **επαγγελματικός** (αγγλ. Professional) χρησιμοποιείται σαν όρος στην καθημερινότητα, αυτόν που κάνει μια εργασία σωστά και καλά και αμείβεται για το έργο του. Θεωρείται και αυτός που είναι ειδικός σε ένα πεδίο γνώσης ή κατέχει κάποια δεξιότητα (Baggini, 2005). Εμφανίζεται σαν έννοια την εποχή του Μεσαίωνα για τους κληρικούς που έχουν εκπαιδευτεί σε καθεδρικά σχολεία (Crook, 2008). Στην ίδια εποχή γίνεται σαφής αναφορά στις επιστήμες της νομικής, ιατρικής και της θεολογίας (Καλογιάννης, 2015). Αυτή η αντίληψη παρατείνεται μέχρι τα μέσα του εικοστού αιώνα.

Κατά την βιβλιογραφία (Carr-Saunders & Wilson, 1964· Hummer, 1996· Ciulla, 2000) για να είναι κάποιος επαγγελματίας θα πρέπει

- να είναι καταρτισμένος και να διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες
- να ενημερώνεται για τις επιστημονικές εξελίξεις της ειδικότητάς του
- ερευνητής και καινοτόμος
- να διαθέτει ακεραιότητα, συνέπεια, δεοντολογική συμπεριφορά, θεωρώντας την εργασία του σαν αποστολή, πηγή ταυτότητας και υπερηφάνεια, μέσα σε περιβάλλον αυτονομίας και ανεξαρτησίας

### 1.1.4 Επαγγελματισμός

Έννοια πολυδιάστατη με μεγάλη ποικιλία ορισμών και με δυσκολία υπαγωγής της σε προκαθορισμένο πλαίσιο. Υπάρχει μια δυσκολία συμφωνίας σχετικά με την έννοια (Evans, 2011). Μια σειρά Κοινωνιολόγων επιχειρεί να προσδιορίσει τον επαγγελματισμό σαν μορφή λειτουργίας και αναγκαιότητας στην κοινωνία. Χαρακτηρίζεται ως μια μορφή ηθικής κοινότητας η οποία αναπτύσσει ηθικά χαρακτηριστικά (Καλογιάννης, 2015). Επαγγελματισμός σαν φραγμός στον ατομικισμό που πειθαρχεί στο συλλογικό καλό (Tawney, 1921). Η κατάρτιση του επαγγελματία θα πρέπει να ισορροπεί ανάμεσα στα ατομικά και συλλογικά συμφέροντα, διατηρώντας ένα ήθος ορθολογισμού (Φωτοπούλου, 2013). Ο επαγγελματισμός ενισχύει τη Δημοκρατία όταν χαρακτηρίζεται από αλτρουισμό (Marshall & Bottomore, 1950).

Ο όρος επαγγελματισμός (professionalism) ορίζεται σαν στρατηγική από τα μέλη μιας ομάδας απασχόλησης να αναβαθμίσει το κύρος, το μισθό και τις συνθήκες (Hoyle, 1975). Ο ίδιος

αργότερα διορθώνει ότι ο επαγγελματισμός έχει περισσότερη σχέση με την παροχή υπηρεσιών ποιότητας και όχι στην ενίσχυση του κύρους (Καλογιάννης, 2015)

Γίνεται παράλληλα αντιληπτό ότι ο επαγγελματισμός έχει μια θεσμική προοπτική, γιατί η εκτελούμενη εργασία απαιτεί υψηλή εξειδίκευση που δύσκολα αποκτιέται από ανειδίκευτους και δεν μπορεί να τυποποιηθεί, να εξορθολογιστεί ή να εμπορευματοποιηθεί (Freidson, 1994). Στο ίδιο έργο ο Freidson, επαγγελματισμός υφίσταται όταν ένα οργανωμένο επάγγελμα έχει την δύναμη να καθορίζει ποιος έχει τις προϋποθέσεις να εκτελεί, αλλά και να ασκεί έλεγχο και αξιολόγηση των επιδόσεων.

Ο Weber (1978) θεωρεί τον επαγγελματισμό σαν μια δομή που ισορροπεί ανταγωνιστικά συμφέροντα, διατηρώντας απαραβίαστα όρια. Τα όρια οριοθετούν τον αποκλεισμό ή την πρόσβαση σε εξειδικευμένη γνώση, στο δικαίωμα άσκησης της γνώσης και παρέχουν προνόμια (εισόδημα, έλεγχος συνθηκών). Με την αξιοποίηση δεδομένων από πλήθος ερευνητών ο Evans (2011), παρουσιάζει τον επαγγελματισμό ▪μορφή επαγγελματικού ελέγχου ▪οντότητα δυναμική και κοινωνικά θεμελιωμένη ▪εφαρμογή της γνώσης ▪μετατρέπει τη γνώση σε κοινωνικό κεφάλαιο ▪δημιουργεί ένα σύστημα αξιών που ενσωματώνει τα πρότυπα της ποιότητας των υπηρεσιών ▪γίνεται πηγή ταυτότητας ▪καθορίζει την κοινωνική δύναμη και κύρος.

Υπάρχει από πολλούς διάχυτη αντίληψη στη διαρκώς μεταβαλλόμενη και εξαρτώμενη από τον χώρο και χρόνο έννοια του επαγγελματισμού (Evans, 2008.). Συνδέεται με κοινωνικό προσδιορισμό ανάλογα των σκοπών που εξυπηρετεί είτε σαν μηχανισμός πολιτικού και ιδεολογικού ελέγχου είτε ως απόρροια μεταβολών, με τις οποίες συμβαδίζει (Crook, 2008.). Συνεπώς, η έννοια του επαγγελματισμού υπόκειται σε συνεχείς μεταβολές και δεν τροφοδοτείται από τα παραδοσιακά επαγγέλματα (ιατρική και νομική). Σε αυτή την οπτική ο επαγγελματισμός είναι μια μορφή εργασιακού ελέγχου (Ozga, 1995). Άποψη με αρκετή ομοιότητα ότι ο επαγγελματισμός είναι κοινωνική κατασκευή, ορίζεται διοικητικά και οι εργαζόμενοι είναι φορέας αυτών των προσδοκιών της διοίκησης μέσα σε ένα πλαίσιο καθηκόντων (Troman, 1996).

Συστηματική προσπάθεια κριτηρίων επαγγελματισμού γίνεται (MacBeath, 2012), διατυπώνοντας 12 κριτήρια:

- Θεωρητικές γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούνται με μακρά και συστηματική εκπαίδευση και δια βίου παρακολούθηση του γνωστικού αντικειμένου

- Επαρκής προϋπηρεσία ακαδημαϊκή και επαγγελματική
- Νομική αναγνώριση και αποκλεισμός εκείνων που δεν πληρούν κριτήρια
- Εισαγωγική περίοδος με ρόλο ασκούμενου
- Ένταξη σε επαγγελματική ένωση
- Επαγγελματική αυτονομία και έλεγχος
- Ύπαρξη κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας και ηθικής
- Ανεξαρτησία και αυτορρύθμιση επαγγελματικών ενώσεων
- Κοινωνική προσφορά και ανιδιοτέλεια
- Τα επαγγέλματα έχουν την νομιμότητα και εξουσία λήψης απόφασης
- Άγνωστο και απροσδιόριστο περιεχόμενο δεξιοτήτων για τους μη επαγγελματίες
- Οι γνώσεις και δεξιότητες ανήκουν στους επαγγελματίες και όχι στους οργανισμούς που εργάζονται.

Αντίθετα με τα παραπάνω, υπογραμμίζεται η απροσδιοριστία κριτηρίων γιατί θέτει στον εργαζόμενο όρια και τον δεσμεύει για τις επιλογές του (Beijaard, 2006). Ενώ ο Beaton (2010) θεωρεί ότι ο επαγγελματισμός δεν περιορίζεται σε ορισμένο πλήθος δεξιοτήτων, αλλά διαμορφώνεται και συνδέεται με τον τρόπο συμπεριφοράς, ενδυμασίας, ομιλίας, πρακτικές συνήθειες και αρετές όπως η ειλικρίνεια, επιμονή, επιμέλεια και δημιουργική σκέψη.

### **1.1.5 Επαγγελματοποίηση-Επαγγελματικότητα**

Συχνά συναντάται ο όρος επαγγελματοποίηση αντί της έννοιας του επαγγελματισμού με διακριτά μεταξύ τους χαρακτηριστικά. Ορίζεται η διαδικασία, κατά την οποία μία εργασιακή ομάδα προσπαθεί να αποκτήσει εκείνα τα χαρακτηριστικά, με σκοπό να εξελιχθεί σε επαγγελματική ομάδα (Συνώδη, 2004). Η επαγγελματοποίηση περνά μέσα από ▪την ανάπτυξη της γνώσης ▪την καθιέρωση προδιαγραφών και προτύπων απόδοσης ▪την άδεια άσκησης για είσοδο στο επάγγελμα ▪τον καθορισμό κώδικα δεοντολογίας (Snoek, 2010).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η βασική θεωρία της επαγγελματοποίησης που συνιστά την κοινωνιολογική και ιστορική προσέγγιση της (Abbott, 1988). Το επάγγελμα συνιστά μέσο για τον έλεγχο μιας ασύμμετρης σχέσης που είναι η σχέση εξουσίας του επαγγελματία προς τον πελάτη (λειτουργιστική εκδοχή ) (Parsons, 1939). Η δομική θεωρία που δίνει έμφαση στη δομή των επαγγελμάτων και στις ιστορικές δυνάμεις συγκρότησης της δομής (Millerson, 1964). Η επιθυμία ομάδων για ανοδική κοινωνική κινητικότητα, εξουσία και κυριαρχία



(**Μονοπωλιακή προσέγγιση**) (Larson, 2013). Τέλος, **η πολιτισμική εκδοχή**, σύμφωνα με την οποία ο επαγγελματισμός είναι αμερικανική λύση που δικαιολογεί τις ταξικές διακρίσεις με βάση την αξία του ατόμου, κατασκευάζοντας την αξιοκρατία που βασίζεται στον ανταγωνισμό και την ικανότητα (Bledstein, 1976).

Ο Abbott (1988, σ. 16) συνθέτοντας όλες τις εκδοχές γράφει για τα επαγγέλματα ;ότι οι εξειδικευμένες απασχολήσεις λευκού κολάρου (white collar occupations) εξελίσσονται προς μία συγκεκριμένη δομική και πολιτισμική μορφή επαγγελματικού ελέγχου. Η δομική μορφή ονομάζεται **επάγγελμα**, και αποτελείται από μία σειρά από οργανισμούς για σύνδεση (ενώσεις), για έλεγχο και εργασία (στην ισχυρή της μορφή η έννοια της επαγγελματικοποίησης δέχεται ότι αυτοί οι οργανισμοί εξελίσσονται με μία συγκεκριμένη τάξη). Πολιτισμικά, τα επαγγέλματα νομιμοποιούν τον έλεγχό τους με το να συνδέουν την τεχνογνωσία τους με αξίες που φέρουν γενική πολιτισμική νομιμότητα, βαθμηδόν με τις αξίες του ορθολογισμού, της αποτελεσματικότητας και της επιστήμης. Οι Hoyle και John (1995) ορίζουν την **επαγγελματικότητα** ως το σύνολο της γνώσης, των δεξιοτήτων και των διαδικασιών που καθοδηγούν τις επαγγελματικές πρακτικές.

## **1.2 Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού**

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε ένα πλαίσιο συνεχών αλλαγών, αποκτώντας ταυτόχρονα διευρυμένους ρόλους και αρμοδιότητες. Ζητούμενο επομένως είναι η διερεύνηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, έννοια που εξαρτάται και συναρτάται από το εκάστοτε περιβάλλον. Οι ορισμοί ποικίλλουν και βρίσκονται σε συνεχή αλλαγή και προσαρμογή (Evans, 2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνεχώς επαναπροσδιορίζεται. Οι οικονομικοί, κοινωνικοί και ιδεολογικοί μετασχηματισμοί επιδρούν στον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συζήτηση στο διεθνές και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η συγκριτική ανάλυση σηματοδοτεί την κοινωνική και ιδεολογική προσαρμοστικότητα στο νέο περιβάλλον της εκπαίδευσης.

### **1.2.1 Διεθνείς εμπειρίες**

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζεται διεθνώς στη δεκαετία του 1990 (Boston, Day, 2002.) για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, αλλά και για τους παράγοντες που τον διαμορφώνουν (Evans, 2008). Σημείο εκκίνησης της εννοιολογικής αποσαφήνισης είναι η πίστη στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές που έχουν σχέση

με το επάγγελμά του (Evans, 2011). Παρότι ο εκπαιδευτικός είναι επαγγελματίας που κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις για να ασκεί το διδακτικό του έργο με την παράλληλη προσπάθεια της ενίσχυσης των επαγγελματικών του προσόντων (Powell, 2000), οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση αυτής της κοινωνικής κατασκευής (Helsby, 1995). Το διαμορφώνουν με την αποδοχή ή απόρριψη του εξωτερικού ελέγχου, καθώς και με την οριοθέτηση της αυτονομίας τους (Helsby, 1995). Στην ίδια κατεύθυνση, τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν την κυρίαρχη διοικητική κατασκευή του επαγγελματισμού, αλλά αναπτύσσουν τις δικές τους κατευθύνσεις (Troman, 1996).

Τρεις διαστάσεις συνθέτουν και περιγράφουν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού (Furlong, Whitty, Whiting, Miles, & Barton, 2000). ■ Σύστημα επαγγελματικής γνώσης που αξιοποιείται στη διδασκαλία και μάθηση ■ υπεύθυνη στάση και εξουσία που κατέχει ο εκπαιδευτικός για τη βελτίωση και πρόοδο των μαθητών ■ επαγγελματική αυτονομία και ευχέρεια οργάνωσης της εργασίας του. Στην ίδια κατεύθυνση τονίζεται η σημαντικότητα τριών αλληλεξαρτώμενων στοιχείων : **γνώση-υπευθυνότητα- αυτονομία**

Υπάρχουν σημαντικοί παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά ως προς τη γνώση, την υπευθυνότητα και την αυτονομία του εκπαιδευτικού (Swann, McIntyre, Pell, Hargreaves, & Cunningham, 2010). Κατ' αρχήν, οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν την θεωρητική θεμελίωση των γνώσεων που κατέχουν, καθώς τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν δεν είναι προβλέψιμα. Έτσι γίνεται προβληματική η σχέση μεταξύ θεωρητικής γνώσης και πρακτικής. Το στοιχείο αυτό αποτελεί βασική παράμετρος της οντότητας του επαγγελματισμού. Ακόμη, ο κυβερνητικός έλεγχος που αρνείται την αυτονομία και της εκχώρησης αρμοδιοτήτων στους συλλόγους των εκπαιδευτικών. Περιοριστικό πλαίσιο που παρεμβαίνει στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων, σε ζητήματα αξιολόγησης, που ρυθμίζουν το περιεχόμενο, το ρυθμό και τη μέθοδο εργασίας (Apple, 1993). Οι κρατικές παρεμβάσεις μετατρέπουν τον εκπαιδευτικό σε τεχνικό της εκπαίδευσης (Furlong et al, 2000).

Η επαγγελματική αυτονομία δηλώνει πνεύμα ατομικισμού στις προηγούμενες δεκαετίες, όταν οι εκπαιδευτικοί ήταν απρόθυμοι σε συνεργασίες και συζητήσεις για επαγγελματικά θέματα (Hargreaves, 1994). Από τη δεκαετία 1950 και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970 ο εκπαιδευτικός είχε την απόλυτη ελευθερία τι θα διδάξει και πως θα το διδάξει (Whitty, 2008). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κυρίως στο αγγλικό σύστημα, η αυτονομία ήταν περιορισμένη λόγω του εξεταστικού συστήματος (Bernstein, 2000). Η σχετική αυτονομία

ανατρέπεται τη δεκαετία του 1970 από τις νέο-εισερχόμενες ιδεολογίες της νεοφιλελεύθερης αγοράς με την υποταγή στις απαιτήσεις της αγοράς (Barton, Barrett, Whitty, Miles, & Furlong, 1994). Οι δυνάμεις της αγοράς γίνονται αποτελεσματικό μέσο για την κατανομή των πόρων, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της αγοράς και ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των ατόμων. Τάση για αποκέντρωση στη διαχείριση των οικονομικών, της αξιολόγησης και των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και κεντρικός έλεγχος σε θέματα που εστιάζουν στην επιτυχία των μαθητών. Ο επαγγελματισμός στην εκπαίδευση βασίζεται σε μια τεχνική, ορθολογική ιδεολογία που ορίζεται από την αγορά. Οι παραπάνω εξελίξεις έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Day, 2002).

Στη δεκαετία του 1990, η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας περιλαμβάνει την συνεργασία με τους μαθητές, γονείς και σε ειδικότητες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση (Whitty, 2008). Η συμμετοχή των γονέων μετατρέπεται σε σημαντικό παράγοντα, καθώς τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα να ασκούν συμπληρωματικό ρόλο (Καραγιάννη, 2015). Η συνεργασία ξεσηκώνει μεγάλες αντιδράσεις στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα με κριτικές που επισημαίνουν την πιθανότητα να οδηγηθούν στον από-επαγγελματισμό τους (Adams & Tulasiewicz, 1995). Αντίθετα, η εξέλιξη ενδεχομένως να ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις και ανάγκες (Whitty, 2008).

### **1.2.2 Η Ελληνική εμπειρία**

Στη δεκαετία του 1990 γίνονται οι πρώτες αναφορές για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Υπάρχει θεωρητικό και εμπειρικό έλλειμμα εξαιτίας της αντίληψης ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούνται δημόσιοι υπάλληλοι και λειτουργοί και λιγότερο αυτόνομοι επαγγελματίες (Συνώδη, 2004). Εκτελούν αποφάσεις σε γραφειοκρατικό περιβάλλον που τους στερεί την πρωτοβουλία και την δημιουργικότητα, μακριά από τον παιδαγωγικό τους ρόλο (Ξωχέλλης, 2005).

Η επαγγελματοποίηση του διδακτικού επαγγέλματος πηγάζει, εξάλλου, από το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε μια διαδικασία ένταξης σε έναν ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο, ο οποίος ακολουθεί μια πορεία διαμόρφωσης και αναζήτησης ταυτότητας (Δούκας, 2000). Οι κοινωνικές αλλαγές απαιτούν ερευνητές και μεταρρυθμιστές εκπαιδευτικούς (Γκρίτζιος, 2006: 152-153). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δίδεται στην επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευση του εκπαιδευτικού, οι οποίες συχνά παρουσιάζονται μαζί με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Φωτοπούλου, 2013). Διαμορφώνονται δύο

ερμηνευτικές κατηγορίες στο ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Η πρώτη θεωρεί ότι είναι μια ιδεολογία που νομιμοποιεί την ενίσχυση του κρατικού ελέγχου στην εργασία τους, ενώ η δεύτερη εστιάζει στα προστάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και υιοθετεί την ιδεολογία του επαγγελματισμού σαν μέσο επαγγελματικής ανέλιξης (Καραγιάννη, 2015).

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν μελέτες, όπου στόχος των πολιτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η ενσωμάτωση του στη λειτουργία του καπιταλιστικού συστήματος (Νούτσος, 1993). Παράλληλα ενσωματώνονται όροι οικονομικού και επιχειρηματικού περιβάλλοντος. Η έννοια της αγοράς κατέχει κεντρικό ρόλο στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών αναδιαρθρώσεων. Τα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης καλλιεργούν σχέσεις ανισότητας και υποταγής (Μαυρογιώργος, 2005). Οι κοινωνικές σχέσεις εξουσίας ορίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού και όχι οι στάσεις και πεποιθήσεις του. (Μηλιός, 1988 : 43- 48).

Στη δεύτερη κατηγορία δίνει έμφαση στη διεύρυνση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών σαν επίσημη πολιτική στα προστάγματά της Ευρωπαϊκής Ένωσης για εκσυγχρονισμό (Καζαμιάς, 1993). Απουσιάζει όμως ένα μοντέλο επαγγελματισμού, λόγω της ετερογένειας των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, κοινωνική προέλευση), χαρακτηριστικό που αποτελεί εμπόδιο της επαγγελματοποίησης (Σταρίδα, 1993). Αντίθετα, τονίζεται η αυτονομία του εκπαιδευτικού σαν προϋπόθεση του επαγγελματισμού (Ματσαγγούρας, 1999). Η προώθηση του επαγγελματισμού θα ενισχύσει τον εκπαιδευτικό στην επίλυση προβλημάτων και όχι στην επεξεργασία ιδεολογικών διαφορών (Καρακατσάνη, 2005).

Την τελευταία δεκαετία υπάρχει ένα αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον υποψηφίων μεταπτυχιακών και διδακτορικών εργασιών. Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα, την κατανόηση το πώς βλέπουν το έργο τους και αν η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει τα επίπεδα παρότρησης και επαγγελματικής ικανοποίησης (Σκόδρα, 2010). Έγινε ερευνητική απόπειρα για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας (Φωτοπούλου, 2013). Σε αυτή βρέθηκε ότι είναι ενήμεροι σε ζητήματα επαγγελματισμού και επισημαίνεται η σημασία της δια βίου μάθησης στο γνωστικό υπόβαθρο. Έρευνα στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας, κατέδειξε με σειρά σπουδαιότητας τους παράγοντες της επαγγελματικής προσαρμογής των (Κολυβά, 2011). Ο διεθνής λόγος που διαμορφώνεται για τα ζητήματα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και η συγκριτική του θεώρηση με την πρακτική των, κατέδειξε τις αποκλίσεις ή συγκλίσεις μεταξύ ρητορείας, ιδεολογίας και πρακτικής (Καραγιάννη, 2015). Το πέρασμα από τον γραφειοκρατικό ρόλο του διευθυντή σε

ρόλο αυτόνομου επαγγελματία επιβάλει μια νέα επαγγελματική ταυτότητα, ένα σύνολο επαγγελματικών προδιαγραφών, ένα βαθμό εργασιακής αυτονομίας και μια σειρά ικανοτήτων, αξιών και ιδιοτήτων προς όφελος της σχολικής μονάδος (Καλογιάννης, 2015).

Τέλος, έχουν καταγραφεί οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την διαμόρφωση μιας κοινής επαγγελματικής ταυτότητας με τους ευρωπαίους εκπαιδευτικούς (Νόβα– Καλτσούνη, 1993). Από την μελέτη προέκυψε ότι η ασάφεια των κειμένων της Ε.Ε προκαλεί άγχος και σύγχυση με το αν οι στόχοι αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας ή στην αύξηση της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Ερευνήθηκε παράλληλα η επιθυμία τους για συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα με εκπαιδευτικούς των άλλων χωρών-μελών της Ε.Ε.

### **1.3 Μοντέλα επαγγελματισμού**

Τα διάφορα μοντέλα επαγγελματισμού επιχειρούν να δώσουν απάντηση στις επαγγελματικές ανάγκες. Ανάγκες που δεν είναι σταθερές, με αποτέλεσμα κανένα μοντέλο δεν μπορεί να καλύψει τον εκπαιδευτικό. Η σύμπραξη των μοντέλων αναδεικνύει την μείωση της σημασίας του τεχνοκρατικού έναντι του στοχαστικού-κριτικού (Ματσαγγούρας, 2005).

**Το Τεχνοκεντρικό Μοντέλο** Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης, προκύπτει από την Θετικιστική Παιδαγωγική και θεωρεί ότι η εκπαιδευτική πράξης, ως σκόπιμη και μεθοδευμένη διαδικασία, απαιτεί την κατοχή οργανωτικών-διδακτικών δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2005). Ο τεχνοκρατικός εκπαιδευτικός έχει ως κύριο μέλημα του το τι θα διδάξει, το πώς θα το διδάξει και με ποιο τρόπο θα αποκτήσει τον έλεγχο της τάξης. Μπορεί από τη μια να προσφέρει ένα πλαίσιο ασφάλειας και να προστατεύει τους εκπαιδευτικούς από μεθοδολογικά λάθη, αλλά ταυτόχρονα τους περιορίζει και τους καθιστά απόλυτα ελεγχόμενους από τα όργανα της κεντρικής διοίκησης. Εφαρμόζονται εξωτερικά κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία περιορίζονται σε μετρήσιμες μορφές μάθησης, με ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνες που απαιτεί η αγορά εργασίας.

**Το Ερμηνευτικό μοντέλο** Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης αμφισβητεί ότι η παιδαγωγική επιστημονική έρευνα κατέχει την αντικειμενική αλήθεια και τονίζει ότι η γνώση είναι συγκεκριμένης μορφής (contextual) και αποτελεί κοινωνική κατασκευή, η οποία συντελείται μέσα από την προσωπική εμπλοκή και τη συλλογική ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων . Αντίθετα με το τεχνοκεντρικό μοντέλο, που εστιάζει στην πρακτική πλευρά της

εκπαίδευσης, το ερμηνευτικό εστιάζει στην υποκειμενική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός του μοντέλου αυτού αναρωτιέται συνήθως γιατί να διδάξει τις συγκεκριμένες γνώσεις και όχι άλλες, ποιες αξίες πραγματικά προωθεί το σχολείο, ποιο είναι το «νόημα» της εκπαιδευτικής εργασίας αλλά και πώς αυτή διαμορφώνει τους ίδιους ως προσωπικότητες. Δέχεται κριτική από τους θετικιστές που τονίζουν τον κίνδυνο της ανακύκλωσης του υποκειμενισμού (Ματσαγγούρας, 2005).

**Το Στοχαστικό-κριτικό μοντέλο**, το οποίο επιδιώκει να αναδείξει τις δεσμεύσεις που ασκεί το κοινωνικό σύστημα στον εκπαιδευτικό. Υπογραμμίζει τη σημασία της εκπαίδευσης στη χειραφέτηση και ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2005). Επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης αναδεικνύοντας τη αντιφατικότητα των καταστάσεων, τις εναλλακτικές διδακτικές επιλογές και την στοχαστικότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Ματσαγγούρας, 2005). Το στοχαστικό-κριτικό εκπαιδευτικό τον απασχολούν ερωτήματα όπως: υπέρ ποιου διδάσκει και ποιος πραγματικά ωφελείται από τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου.

## **1.4 Τύποι επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών**

Θα καταγραφούν οι διάφοροι τύποι επαγγελματισμού με τις ομοιότητες, διαφορές αλλά και αλληλοσυνδέσεις που παρουσιάζονται στη σχετική βιβλιογραφία.

### **1.4.1 Κλασικός ή παραδοσιακός επαγγελματισμός**

Προηγείται χρονικά και αναφέρεται στην ιστορικότητα και στο σύνολο των επαγγελμάτων και όχι αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό ( Ιατρική, Νομική). Βασίζεται στην αυτονομία μέσα από την απόκτηση γνώσεων και τη δυνατότητα της ελευθερίας να σχεδιάζει και να υλοποιεί το διδακτικό έργο (Furlong, 2001). Εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και απόκτηση γνώσεων, αλλά σπάνια σε αξίες (Solomon & Tresman, 1999). Ερωτήσεις του τύπου «τι» και «πώς» χρησιμοποιούνται στην διδακτική πρακτική και όχι του «γιατί» (Nieto, 2003).

### **1.4.2 Ευέλικτος επαγγελματισμός**

Προτάσσει την συνεργασία μεταξύ συγκεκριμένων ομάδων εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα σχολεία ή διδακτικά αντικείμενα. Θεωρεί ότι η ισχυρή συνεργασία λειτουργεί σαν μέσο

ενίσχυσης του επαγγελματισμού στη διδακτική πράξη (Talbert & McLaughlin, 1994). Τα μέλη της ομάδος δεν έχουν μόνο διδακτικά καθήκοντα αλλά και διαχειριστικά, στοιχείο που απαιτεί ευελιξία. Ικανότητα που προϋποθέτει γνώσεις και δεξιότητες (Hatcher, Hulme & Ellis, 1994). Υπάρχει πιθανότητα να διαμορφωθεί διχαστική και ανταγωνιστική κουλτούρα μεταξύ των ομάδων (Barton et al., 1994).

### **1.4.3 Πρακτικός επαγγελματισμός**

Επιδιώκει να δώσει κύρος στις πρακτικές γνώσεις και αποφάσεις που εφαρμόζουν τα άτομα στο εργασιακό περιβάλλον (Hargreaves & Goodson, 1996). Η εμπειρία αποκτά μεγάλη σημασία στη τεχνογνωσία του εκπαιδευτικού και θεωρείται έγκυρο θεωρητικό υπόβαθρο. Η πρακτική γνώση είναι βιωματική και καθορίζεται από τις αξίες και τους σκοπούς των εκπαιδευτικών (Clandinin, 1986).

### **1.4.4 Αναστοχαστικός επαγγελματισμός**

Ο αναστοχασμός συνδέεται με την πρακτική και αναφέρεται στην ικανότητα λήψης απόφασης σε κατάσταση αβεβαιότητας. Ο στοχαζόμενος επαγγελματίας προβληματίζεται, επανεκτιμά και επαναπροσδιορίζει την κατάσταση με την εμπειρία που έχει αποκομίσει (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

### **1.4.5 Διευρυμένος επαγγελματισμός**

Σύνδεση της θεωρίας με την πράξη που στηρίζεται στα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Η συσχέτιση εμπειρίας και θεωρίας προσδίδει δεξιότητες πέρα από το πλαίσιο της τάξης και εντάσσει την εκπαίδευση σε ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η διδακτική πράξη προσεγγίζεται περισσότερο ως λογική παρά ως διαισθητική δραστηριότητα (Φωτοπούλου, 2013).

### **1.4.6 Νέος επαγγελματισμός**

Ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης προβάλλεται επιτακτικά στη δεκαετία του 1980, αποτέλεσμα των οικονομικών-πολιτικών-κοινωνικών νέων συνθηκών και της έντονης παγκοσμιοποίησης. Αναδύεται η ανάγκη του νέου επαγγελματισμού που οριοθετεί την εκκίνηση της απομάκρυνσης της αυθεντίας, αυτονομίας του εκπαιδευτικού και της αμφισβήτησης της διεύθυνσης του σχολείου που κατέχει κυρίαρχο ρόλο στη χάραξη στρατηγικής και

πρωτοβουλιών (Troman, 1996). Στο επίκεντρο του νέου επαγγελματισμού βρίσκονται η συλλογική εργασία, τα πολλαπλά καθήκοντα των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη μίας κουλτούρας διαρκούς μάθησης (Καραγιάννη, 2015). Νέες μορφές σχέσεων με τους συναδέλφους, μαθητές και γονείς που θα διακρίνονται από συνεργατικότητα και οριοθέτηση ρόλων και αρμοδιοτήτων (Hargreaves, 1994).

Πιο αναλυτικά, η εικόνα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει τα παρακάτω γνωρίσματα (Hargreaves, 2001).

- Διδάσκει μεθόδους και αντικείμενα με τρόπο που δεν έχει διδαχθεί ο ίδιος
- Δια βίου κατάρτιση και επιμόρφωση
- Η συνεργασία με συναδέλφους και γονείς αντιμετωπίζεται σαν ευκαιρία απόκτησης γνώσεων και εμπειριών
- Αναπτύσσει και εφαρμόζει στόχους που αποσκοπούν στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης
- Ενσωματώνει την έρευνα
- Αποδέχεται την διαφορετικότητα, την αντιπαράθεση και το διάλογο σαν προϋποθέσεις συλλογικότητας
- Συνεργατική και ισότιμη σχέση με τους μαθητές

Στο νέο επαγγελματισμό αναδεικνύεται η συναισθηματική διάσταση με τους μαθητές, καθώς ξεφεύγει από την έννοια της φροντίδας προς τους μαθητές και ενσωματώνει τις τρέχουσες ανάγκες και βιώματα των μαθητών (Hargreaves, 2001).

#### **1.4.7 Πολύπλοκος επαγγελματισμός**

Η διδασκαλία αποτελεί μια εξαιρετικά πολύπλοκη μορφή εργασίας και η ύπαρξη της πολυπλοκότητας ενισχύει το επαγγελματικό κύρος και τις απολαβές (Rowan, 1994). Για να χειριστούν την πολυπλοκότητα οι εκπαιδευτικοί, χρειάζεται να δοθεί έμφαση σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, συνεργατικές στρατηγικές μάθησης και στην υψηλού επιπέδου διανοητική εργασία (Devaney & Sykes, 1988).

#### **1.4.8 Δημοκρατικός επαγγελματισμός**

Επιδιώκεται η ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών με την επιδίωξη της δημιουργίας ομάδων που είναι ευαισθητοποιημένοι και δεσμεύονται μια πιο δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία (Gale & Densmore, 2003). Στο συγκεκριμένο τύπο, ο εκπαιδευτικός



ενεργεί σαν ενεργός επαγγελματίας καλλιεργώντας την κριτική σκέψη με την ανάπτυξη νέων πρακτικών (Sachs, 2001).

#### **1.4.9 Μετασχηματιστικός επαγγελματισμός**

Προβάλλεται η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να δρουν με αυτονομία, να αναγνωρίζουν τις μαθησιακές τους ανάγκες και να εργάζονται συνεργατικά με άλλους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να κατανοούν τι απαιτείται στην εκπαιδευτική πράξη και πως θα προάγουν τις ατομικές τους επιδεξιότητες (Καραγιάννη, 2015). Χρειάζονται δημιουργικοί εκπαιδευτικοί που να μετέχουν στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και καινοτομιών στο σχολείο.

#### **1.4.10 Μεταμοντέρνος επαγγελματισμός**

Απαιτείται αγώνας που θα προσανατολίζεται μέσα από ηθικά και κοινωνικό-πολιτικά οράματα και προσδοκίες, σε σκοπούς που πρέπει να υπηρετεί ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού, προάγοντας τη μέριμνα για σθεναρές κοινωνίες με δημοκρατία.

Οι Hargreaves & Goodson (1996) παρουσίασαν τις αρχές ενός μεταμοντέρνου επαγγελματισμού.

- ευκαιρίες οι εκπαιδευτικοί να ασκήσουν την κριτική τους σκέψη σε εκπαιδευτικά ζητήματα με ενίσχυση της υπευθυνότητάς τους στο χώρο εργασίας
- ενασχόληση με τους ηθικούς και κοινωνικούς σκοπούς που θέτει το εκπαιδευτικό έργο
- ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ συναδέλφων
- επαγγελματική αυτονομία
- προσήλωση στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών και όχι μόνο στη γνωστική
- αυτοκατευθυνόμενη αναζήτηση στη συνεχή μάθηση και όχι στη σχεδιαζόμενη αλλαγή που προτείνεται από άλλους
- αναγνώριση της πολυπλοκότητας και ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος

## **1.5 Επαγγελματική ταυτότητα**

### **1.5.1 Εισαγωγή**

Η απαίτηση για υψηλή ποιότητα στην εκπαίδευση, δεν είναι εφικτή χωρίς την διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η ανάπτυξη εξαρτάται από την επαγγελματική ταυτότητα που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός. Στοιχείο της ανάπτυξης του επαγγελματισμού είναι η προσπάθεια ανάλυσης των παραγόντων που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα. Η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι δυναμική και διαρκώς εξελισσόμενη και ως εκ τούτου ευαίσθητη και δεκτική στις όποιες αλλαγές και πολιτικές (Day, 2002). Γίνονται ευαίσθητοι δέκτες αρνητικών στάσεων, αντιλήψεων και πολιτικών που μπορούν να οδηγήσουν σε μειωμένη παρακίνηση και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά και σε αλλοίωση της επαγγελματικής ταυτότητάς τους (Day, 2002). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται περισσότερο ως αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής και αλλαγής και όχι δρώντα υποκείμενα, καθώς αυτοί θεωρούνται μεν αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών και αλλαγών, αλλά όχι και του σχεδιασμού αυτών, γεγονός που τους αφήνει ελάχιστα περιθώρια ελέγχου πάνω στην προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Holmes, 1998 ). Ο Day (2002) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, παρόλο που διαφέρουν από χώρα σε χώρα ως προς τον προσανατολισμό, το περιεχόμενο και το ρυθμό εφαρμογής τους, ωστόσο φέρουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως η εντατικοποίηση της δουλειάς του εκπαιδευτικού, και δεν λαμβάνουν υπόψη τους την εργασία και τις ζωές των εκπαιδευτικών. Ο Hargreaves (1994), αναφέρει πως οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν έχουν λάβει υπόψη τους και δεν έχουν δώσει προσοχή στις συναισθηματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, στις ανάγκες τους σε παιδαγωγική γνώση, αλλά και στη γενικότερη ταυτότητά τους. Επιπρόσθετα, δεν έχουν ληφθεί υπόψη οι ευρύτερες πολιτισμικές, κοινωνικό-οικονομικές και εργασιακές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτοί δραστηριοποιούνται, καθώς και ο μετασχηματισμός της δομής των σύγχρονων κοινωνιών (μετασχηματισμός της οικογένειας, πολυπολιτισμικές κοινωνίες, εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, ανάγκη για δια βίου μάθηση και καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων) (Day, 2002). Όλοι οι παραπάνω κοινωνικοί και ιδεολογικοί μετασχηματισμοί επιδρούν πάνω στις έννοιες του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ταυτότητας. Παράλληλα και η εκπαιδευτική πολιτική (εκπαιδευτικές δομές, χρηματοδότηση, αναλυτικά προγράμματα, διοίκηση εκπαιδευτικού συστήματος) μπορεί να επηρεάσει τόσο τις συνθήκες εργασίας, όσο και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού(Πολυμεροπούλου, Σκόδρα, & Σόρκος, 2015).

### **1.5.2 Έννοια της ταυτότητας**

Επαγγελματική ταυτότητα Έρευνα των Day & Kington (2008), αποδεικνύει ότι ο όρος ταυτότητα είναι στην ουσία μια έννοια σύνθετη, αποτέλεσμα προσωπικών, επαγγελματικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Έτσι, κάθε ταυτότητα αποτελείται από υπό-ταυτότητες ή αντικρουόμενες ταυτότητες (επαγγελματική, κοινωνική, προσωπική). Η ταυτότητα αναφέρεται σε ένα σύνολο εξωτερικά καθορισμένων γνωρισμάτων που διαφοροποιούν μια ομάδα από κάποια άλλη. Κατ' επέκταση, ο όρος επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που αποδίδονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είτε από τους εξωτερικούς παρατηρητές είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Sachs, 2001), ένα μέσο για να ερμηνεύσει και να προσδιορίσει ο εκπαιδευτικός τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και με το περιβάλλον στο οποίο κινείται (Maclure, 1993). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μια σειρά παραγόντων επηρεάζουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Βασικό στοιχείο είναι η προσωπικότητα, παράλληλα με τις προσωπικές αξίες και φιλοδοξίες, την προσωπική ιδεολογία, την επαγγελματική ικανοποίηση, την εμπειρία, αλλά και τα προβλήματα της προσωπικής ζωής. Δεν παραγνωρίζεται βέβαια η αξία των συναισθημάτων, ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους μαθητές τους, τους άλλους, το έργο τους, αλλά και η γνώμη και οι προσδοκίες των τρίτων (Kelchtermans, 1993).

### **1.5.3 Προσωπική και επαγγελματική**

Η επαγγελματική ταυτότητα αντανακλά τις προσδοκίες κοινωνίας για τον καλό εκπαιδευτικό. Επηρεάζεται από τις κοινωνικές τάσεις για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό (Day & Kington, 2008). Στην ίδια έρευνα, η προσωπική ταυτότητα είναι η διάσταση της ζωής του εκπαιδευτικού έξω από το σχολείο και περιλαμβάνει τους διαφορετικούς ρόλους. Τέλος, η κοινωνική ταυτότητα αναφέρεται στο σχολικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται η συμπεριφορά των μαθητών, οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο της μονάδας, η ηγεσία και η υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βιώνουν εντάσεις μεταξύ αυτών των τριών διαστάσεων.

Κατά τον Kelchtermans (1993), η επαγγελματική ταυτότητα αποτελείται από πέντε αλληλένδετα στοιχεία: την αυτό-εικόνα, την αυτό-εκτίμηση, την επαγγελματική παρακίνηση, την αντίληψη του έργου και τις επαγγελματικές προοπτικές. Οι επαγγελματικές και προσωπικές αξίες είναι συνυφασμένες με την εκπαιδευτική ταυτότητα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, την αδυναμία

επιβολής αξιών από το εξωτερικό περιβάλλον, όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμοστεί σε νέους ρόλους και πρότυπα μακράν των προσωπικών του ιδεών.

Τρία γνωρίσματα οριοθετούν την ταυτότητα κατά τον Beijaard (2000). Η γνώση του αντικειμένου, η σχέση του με τα θέματα παιδαγωγικής και η σχέση με τα θέματα διδακτικής. Το πρώτο αναφέρεται στην ακαδημαϊκή μόρφωση, επαρκής στο παρελθόν, αλλά η πολυπλοκότητα σήμερα της διδακτικής πράξης την καθιστά πιο σύνθετη από απλή μεταφορά γνώσης. Το δεύτερο στοιχείο δίνει έμφαση σε θέματα της κοινωνικής, συναισθηματικής και της ηθικής ανάπτυξης του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός αντιμέτωπος με τα διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, συμπεριφορές μαθητών και είσοδος των νέων τεχνολογιών. Το τρίτοστοιχείο αναφέρεται στην κινητοποίηση και ενεργοποίηση της σκέψης του μαθητή στην προσπάθεια να διευκολύνει την μάθηση και όχι απλά να την μεταφέρει.

#### **1.5.4 Η σχέση δάσκαλος- μαθητής**

Η ποιότητα των σχέσεων του εκπαιδευτικού με τον μαθητή προσδιορίζει την δραστηριότητα και την συμβολή του στο σχολικό γίνεσθαι (Beijaard, 1995). Το είδος των σχέσεων και η ένταση διαφοροποιείται και διαμορφώνεται σε όλη την πορεία του εκπαιδευτικού, συμβάλλοντας και οι εμπειρίες της προσωπικής του ζωής (Huberman, 1991). Οι συμπεριφορές και στάσεις των μαθητών κάνουν ευάλωτη την ταυτότητά του (Beijaard, 1995). Στον προσδιορισμό της ταυτότητας συμβάλλει η ανάληψη ρόλων που θα συνδράμουν στο μαθησιακό αποτέλεσμα και θα αναπτύξουν ικανοποιητικές σχέσεις. Οι ρόλοι δεν είναι πάντοτε επαρκείς και δεν αποτελούν προέκταση προσωπικών αξιών και κανόνων (Beijaard, 1995).

Σημαντικό στοιχείο που μεταβάλλει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι οι εμπειρίες που αποκτά στο σχολικό περιβάλλον (Nias, 1989). Η κουλτούρα του σχολείου είναι σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της ταυτότητας.

#### **1.5.5 Συναίσθημα και ταυτότητα**

Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει πρακτικές επηρεαζόμενος από το συναισθηματικό κλίμα που αποπνέει το σχολικό περιβάλλον και η τάξη (Day, 2006). Το συναισθηματικό κομμάτι του εγκεφάλου λειτουργεί σαν ενδιάμεσος παράγοντας ανάμεσα στη σκέψη και τον εξωτερικό κόσμο (Le Doux, 1998). Η συναισθηματική σύνδεση με μαθητές και γονείς έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση αρνητικών διαθέσεων, είτε από αδυναμία εκπλήρωσης στόχων, είτε από έλλειψη

εμπιστοσύνης και εκτίμησης από γονείς και μαθητές. Τέτοια συναισθήματα θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως απώλεια ανθρωπισμού και απώλεια επαγγελματισμού (Jeffrey & Woods, 1996).

Στη δεκαετία του 1990, αναλυτές διερευνούν τα συναισθήματα μέσα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αλλαγών. Οι Van Veen και Lasky (2005, σ.985) αναφέρουν τα παρακάτω: « Η ανάλυση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια υλοποίησης αλλαγών μπορεί να συνεισφέρει στη βαθύτερη κατανόηση των τρόπων που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τον εργασιακό τους χώρο και τις εκπαιδευτικές μεταβολές, και έτσι (η ανάλυση) συμβάλλει σε θέματα που άπτονται της θεωρίας των αλλαγών και της επαγγελματικής ανάπτυξης». Στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής αλλαγής, είναι ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη τα συναισθήματα και να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η κατάλληλη στήριξη για τη διαχείριση των συναισθηματικών μεταπτώσεων (Lee, Zhang & Yin, 2011). Η αντίσταση του εκπαιδευτικού είναι απόκριση φόβου και αγωνίας προς τις μεταβολές (Janas, 1998). Ο συναισθηματικός παράγοντας παραμελείται καθώς δίνεται προτεραιότητα στην έκβαση των αποτελεσμάτων.

### **1.5.6 Εκπαιδευτικές αλλαγές και ταυτότητα**

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές διακρίνονται από αντιφάσεις, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι οι κρατικές δομές δεν υποστηρίζουν το έργο τους (Van Veen, Slegers, & Van de Ven, 2005). Βιώνουν αισθήματα ανασφάλειας και έλλειψης ικανότητας να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις. Αποδελτιώνοντας τις αλλαγές σε διάφορες χώρες ο Day (2002) διέκρινε κοινά στοιχεία ▪ Οι πολιτικές στοχεύουν στην αναβάθμιση των προτύπων επιτυχίας και την οικονομική ανταγωνιστικότητα ▪ αμφισβητούν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ▪ επιφέρουν αυξημένο φόρτο εργασίας ▪ δεν παίρνουν υπόψη τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών.

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών είναι ποικίλες. Οι νέες δεξιότητες που απαιτούνται επισημαίνουν την αναγκαιότητα για περαιτέρω κατάρτιση και επιμόρφωση (Bolivar & Domingo, 2006). Θετική απόκριση στις αλλαγές συνδέονται με τους νέους εκπαιδευτικούς (Smith, 2007). Ωστόσο αυτοί που εκδηλώνουν σημάδια αντίστασης, χαρακτηρίζονται ως παραδοσιακοί, συμβατικοί με έλλειψη γνώσεων που δεν δίνουν προτεραιότητα στη μάθηση των μαθητών (VanVeen et al., 2005). Ίσως και να είναι αποτέλεσμα διαφορετικής προσέγγισης της σωστής διδασκαλίας και μάθησης ή να επικεντρώνεται σε διαφορετικές στοχεύσεις που η καινοτομία παρουσιάζει (Giltin & Margonis, 1995).

Η συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης αναδεικνύεται με την παροχή εργαλείων μάθησης προς τους εκπαιδευτικούς, που τους δίνει την δυνατότητα να ενισχύσουν το γνωστικό και διδακτικό υπόβαθρο, να μειωθούν οι συναισθηματικές αντιδράσεις λόγω αβεβαιότητας και να προωθηθεί η διαμόρφωση θετικής και προσωπικής επαγγελματικής ταυτότητας (Reio, 2005).

### **1.5.7 Νέος εκπαιδευτικός**

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας σχετίζεται με σκέψεις και αντιλήψεις που διαμορφώνονται με τον ρόλο τους σαν μαθητές, ένα ρόλο που ασκούσαν για μεγάλο χρονικό διάστημα και έχουν αποκομίσει τεράστια εμπειρία (Dome et al., 2005). Αυτή η ταυτότητα βελτιώνεται από τις διδακτικές εμπειρίες της προπτυχιακής εκπαίδευσης και των πρακτικών ασκήσεων στην τάξη (Korthagen & Vasalos, 2005). Διαδικασία που συνεχίζεται και επαναπροσδιορίζει τις πεποιθήσεις σε στάδια ανάπτυξης του νέου εκπαιδευτικού. Στα πρώτα έτη χαρακτηρίζεται από μια τάση επιβίωσης, που αφορά στην κατανόηση του εαυτού του (Beauchamp & Thomas, 2006). Η μετάβαση από τα ακαδημαϊκά έδρανα στην πραγματικότητα της τάξης συνοδεύεται από αρνητικές εμπειρίες (Flores & Day, 2006). Γενικά η αναδόμηση ή αποδόμηση των ταυτοτήτων εξαρτάται από παράγοντες όπως ▪ προηγούμενες επιδράσεις ▪ αρχική εκπαίδευση ▪ περιβάλλον εκπαίδευσης (Flores & Day, 2006).

## **1.6 Επαγγελματική ανάπτυξη**

### **1.6.1 Έννοια και περιεχόμενο**

Συχνά γίνεται αναφορά σε όρους όπως ανάπτυξη προσωπικού, διαρκής εκπαίδευση, κατάρτιση και αυτό-βελτίωση, ως συνώνυμοι με την επαγγελματική ανάπτυξη. Προτείνεται να γίνει κατανοητή από την συνεισφορά της στην ενίσχυση των δεξιοτήτων, του κύρους, βελτίωση της γνώσης και πρακτικών (Evans, 2008). Προσδιορίζεται σαν ενίσχυση του επαγγελματισμού μιας ομάδας αποκτώντας χαρακτηριστικά που θα αποτελούν αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα του επαγγέλματος και βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Οι αλλαγές στον επαγγελματισμό προϋποθέτει την αλλαγή στην επαγγελματική ανάπτυξη, μέσω των οποίων επιδιώκεται να αποκτήσουν οι εργαζόμενοι πρακτικές που θα συγκλίνουν με τις κυβερνητικές επιδιώξεις και οραματισμούς (Evans, 2011).

Συγχρόνως, η επαγγελματική ανάπτυξη ερμηνεύεται σαν ενίσχυση γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών, ώστε να διδάσκονται οι μαθητές περισσότερο αποτελεσματικά (Bolam, 2000). Επιπρόσθετα, προσδιορίζεται περισσότερο κατευθυνόμενη διαδικασία που προκύπτει από τα ενδιαφέροντα του ατόμου (Broad & Epans, 2006). Ευκαιρίες μάθησης που εμπλέκουν την δημιουργική και στοχαστική ικανότητα των εκπαιδευτικών, με τρόπο που ενδυναμώνει τις πρακτικές τους (Brederson, 2002). Αυτό θεμελιώνεται με την μάθηση, την εμπλοκή (εφαρμογή στις καθημερινές απαιτήσεις της τάξης) και την ενίσχυση. Πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να στοχάζονται με κριτικό τρόπο για τις πρακτικές που ακολουθούν και να διαμορφώνουν νέα πρότυπα και μεθόδους διδασκαλίας (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

Εν κατακλείδι, η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά στη μάθηση των εκπαιδευτικών, στο να μάθουν να μαθαίνουν και στο να μετατρέπουν τις γνώσεις τους στην πράξη προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών (Avalos, 2001).

### **1.6.2 Γνωρίσματα και χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης**

- *Η έννοια της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας.* Οι εκπαιδευτικοί μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους τους, μοιράζονται γνώσεις και εμπειρίες και έτσι αφομοιώνουν και ενσωματώνουν τα νέα στοιχεία που αποκομίζουν (Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000).
- *Η πρόοδος και η επίδοση των μαθητών.* Η αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης προκύπτει από την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στη μάθηση των μαθητών (Bredeson, 2002).
- *Είναι συνεχής και έχει διάρκεια.* Η ανάπτυξη είναι αποτελεσματική, όταν παρέχονται στους εκπαιδευτικούς πολλαπλές ευκαιρίες, που τους επιτρέπουν να λειτουργήσουν σε ένα εκτεταμένο χρονικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης με ιδέες και πληροφορίες (Hunzicker, 2011).
- *Η αυτό-αξιολόγηση, η κριτική σκέψη και οι στοχαστικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού.* Στοιχείο αποτελεσματικής ανάπτυξης είναι η ενθάρρυνση για ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην επίλυση προβλημάτων και στη βελτίωση του αποτελέσματος, ενεργοποιώντας την καλλιέργεια της κριτικής και στοχαστικής του σκέψης (Guskey, 2003).

- *Ενσωμάτωση στη καθημερινή εργασία.* Η επαγγελματική ανάπτυξη προάγει την διαρκή έρευνα και υποστηρίζει την ενσωμάτωσή τους στην καθημερινότητα (Brederson, 2002).
- *Σύνδεση της θεωρίας με την πράξη.* Η αποτελεσματικότητα της ανάπτυξης εκφράζεται με την διαδικασία παροχής ευκαιριών που δίνεται στον εκπαιδευτικό να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη ( Jovanova & Mitkovska, 2010).
- *Καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό.* Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προσδιορίσουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (King & Newmann,2000).
- *Η εμπάθυνση του γνωστικού υποβάθρου του εκπαιδευτικού.* Η υψηλής ποιότητα επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύει τον εκπαιδευτικό σε μεγαλύτερη εξειδίκευση, στρατηγικές διδασκαλίας, χρήση νέων τεχνολογιών και ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων (Bredeson, 2002).

Τα γνωρίσματα αυτά συνιστούν ένα μοντέλο συναίνεσης που λαμβάνεται υπόψη για το σχεδιασμό της επαγγελματικής ανάπτυξης (Hawley & Valli, 1999).

### 1.6.3 Παράγοντες της επαγγελματικής ανάπτυξης

Παράγοντες που φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι:

- *Η ηγεσία στο σχολείο.* Ο διευθυντής του σχολείου δείχνει τον τρόπο με τον οποίο οι αλλαγές στις πρακτικές των εκπαιδευτικών βελτιώνουν τη μαθησιακή πορεία και την ποιότητα του σχολείου (Johansson & Bredeson, 2000). Συμβάλλει στη δημιουργία και διατήρηση μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο διευθυντής θα πρέπει να διασφαλίζει την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού και να δημιουργήσει έναν κώδικα επικοινωνίας και αναγνώρισης της σημαντικότητας που έχει η επαγγελματική ανάπτυξη (Johansson & Bredeson, 2000).
- *Η σχολική κουλτούρα.* Οι κοινά αποδεκτοί ορισμοί συγκλίνουν ως σχολική κουλτούρα αποτελείται από κοινές πεποιθήσεις και αξίες που συνθέτουν μια κοινότητα (Deal & Kennedy, 1982). Αποτελείται από άγραφους νόμους, κανόνες, παραδόσεις και προσδοκίες διαπερνώντας οτιδήποτε συνθέτει το σχολικό σύστημα (Deal & Peterson, 1999). Τα σχολεία είναι απαραίτητο να αναπτύσσουν κουλτούρες, οι οποίες δίδουν έμφαση στη διαρκή μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως οικονομικού κόστους (Earley, 1995).



- *Ποιότητα και σχολική αποτελεσματικότητα.* Καταγράφεται τις δύο τελευταίες δεκαετίες μια γενικότερη ανησυχία σε παγκόσμιο επίπεδο για την ποιότητα της διδασκαλίας και μείζον θέμα όπως φαίνεται από τις εκθέσεις του Ο.Ο.Σ.Α (OECD, 2014). Οι σχετικές έρευνες εστιάζουν κατά ένα μεγάλο μέρος στις μεθόδους και στα μέσα αξιολόγησης, τα οποία όμως είναι κανονιστικοί (κοινωνικοί, πολιτικοί και πολιτισμικοί ) προσανατολισμοί (Φωτοπούλου, 2013). Η αποτελεσματικότητα συσχετίζεται με την ποιότητα της διδακτικής πράξης και εξηγεί τις διακυμάνσεις στην απόδοση των μαθητών (Creemers & Kyriakides, 2007). Μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης ο εκπαιδευτικός επιδιώκει τη βελτίωση του έργου και των πρακτικών του (Smith, 2003).

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που σχεδιάζεται και δεν αποτελείται από τυχαίες δραστηριότητες. Πρέπει να καθοδηγείται με όραμα και σκοπό (Guskey & Sparks, 2000).

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε προσπάθεια μιας εννοιολογικής προσέγγισης, αλλά και των παραγόντων που ορίζουν και διαμορφώνουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Είναι φανερό ότι το περιεχόμενο του εξαρτάται από την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Ταυτότητα που με τη σειρά της διαμορφώνει το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Σε αυτή την αλληλουχία η διαμόρφωση μιας θεωρίας αιτίου- αποτελέσματος δείχνει την αμφίδρομη και δυναμική σχέση των παραπάνω εννοιών. Στην νέα κοινωνία που αναδύεται, στην Κοινωνία της Γνώσης, προωθείται μια πολιτική ριζικών αναδιαρθρώσεων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με τις οποίες επιτελείται η ανατροπή του ρόλου, του χαρακτήρα, των στόχων και της αποστολής του εκπαιδευτικού συστήματος. Βασικός άξονας αυτής της πολιτικής είναι ο μετασχηματισμός του κοινωνικού αγαθού της γνώσης και της μόρφωσης ώστε να εξυπηρετεί τις επιταγές της καπιταλιστικής οικονομίας.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης των οικονομικών αλλαγών και σύνδεσης με την αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτή επιχειρείται με τις προτροπές και πιέσεις υπερεθνικών οργανισμών. Οι προτεινόμενες αλλαγές, απαραίτητες κατά τους υπερεθνικούς οργανισμούς, διαμορφώνουν ένα νέο εργασιακό περιβάλλον στην εκπαίδευση και επανακαθορίζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί παίζουν καταλυτικό ρόλο στην εξέλιξη αυτής της διαδικασίας, κάτι το οποίο καθιστά απαραίτητη την επαγγελματική τους βελτίωση. Αυτό συνδέεται με την αλλαγή και τη βελτίωση της καθημερινής διδακτικής πρακτικής και τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Σε παλιότερες εποχές οι εκπαιδευτικοί ήξεραν, ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που δίδασκαν, θα ήταν χρήσιμες και αρκετές για όλη τη ζωή των μαθητών τους. Σήμερα η εκπαίδευση και κατάρτιση οφείλουν να προετοιμάζουν τους μαθητές για πολύ γρήγορες αλλαγές, με ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Αυτή η νέα θεώρηση αναδιατυπώνει τον στόχο της εκπαίδευσης και αντιμετωπίζει προβλήματα αφομοίωσης και ιδεολογικής αντιπαράθεσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Νέο οικονομικό περιβάλλον και κοινωνία της γνώσης

### 2.1 Νέα Οικονομία- Εισαγωγή

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 και μετά, οι αλλαγές στην οργάνωση της βιομηχανικής παραγωγής και στο χαρακτήρα της εργασιακής διαδικασίας, θα αποτελέσουν ένα ιδιαίτερα εκτεταμένο πεδίο θεωρητικών και εμπειρικών μελετών. Έννοιες όπως, **μεταφορντισμός, ευέλικτη εξειδίκευση, δεύτερη βιομηχανική διαίρεση**, θα χρησιμοποιηθούν ως δηλωτικές μιας νέας εποχής. Πριν εξετάσουμε τι προσδιορίζεται ως **μεταφορντισμός** θα εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο **φορντισμό** της περιόδου 1945-73.

#### 2.1.1 Η εποχή του φορντισμού

Στις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι τον Β' παγκόσμιο πόλεμο, η απελευθέρωση άφθονης και φθηνής εργατικής δύναμης, λόγω της ανόδου της παραγωγικότητας στον αγροτικό τομέα, αποτέλεσε επαρκή όρο για την επιβολή των αρχών του επιστημονικού μάνατζμεντ στην παραγωγή (τεϋλορισμός) (Harvey, 1989). Το επιστημονικό μάνατζμεντ βασίζεται ■στο βαθύ διαχωρισμό της χειρωνακτικής από την διανοητική εργασία και επομένως στο διαχωρισμό ανάμεσα στη σύλληψη και στην εκτέλεση ■στην τυποποίηση των εργασιακών πρακτικών ■περιορισμό των καθηκόντων του εργάτη σε απλούς επαναλαμβανόμενους κανόνες (Πελαγίδης, 1997). Ο φορντισμός ολοκληρώνει τον τεϋλορισμό με την εγκατάσταση των εργαζομένων σε εργασίες που καθορίζονται από το σχηματισμό του μηχανικού συστήματος. Αυτό δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τη μαζική παραγωγή τυποποιημένων προϊόντων με χαμηλό κόστος και τη δημιουργία μεγάλων γραφειοκρατικά οργανωμένων επιχειρήσεων (Brown & Lauder, 2001).

Η πολιτική της πλήρους απασχόλησης του κεϋνσιανισμού μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο ήταν ένας καθοριστικός παράγοντας ανάπτυξης της ενεργού ζήτησης, της δημιουργίας κράτους πρόνοιας, αναδιανομή εισοδήματος, ενδυνάμωση των συνδικαλιστικών οργανώσεων και επικράτηση ενός καταναλωτικού προτύπου που βασίζεται στη μαζική κατανάλωση τυποποιημένων εμπορευμάτων (Jessop, 1991). Η φορντιστική οργάνωση της εργασίας συγκροτεί έναν καινούργιο εργαζόμενο που συσσωρεύει απέναντι στο ανανεωμένο σύστημα των μηχανών, πρακτική πείρα, καινούργιες γνώσεις και δεξιότητες (Ιωακείμoglou, 1985).

## 2.1.2 Μεταφροντισμός

Η κρίση της δεκαετίας του '70 είναι αποτέλεσμα της εξάντλησης του μεταπολεμικού μοντέλου βιομηχανικής ανάπτυξης (Καλημερίδης, 2008). Η κρίση στο σύστημα μαζικής παραγωγής αποδίδεται στην εμφάνιση των νέων τεχνολογιών που καθιστούν εφικτή την ανταπόκριση του παραγωγικού συστήματος στα διαφοροποιημένα και μεταβαλλόμενα καταναλωτικά πρότυπα (Piore & Sabel, 1984). Η λεγόμενη ευέλικτη εξειδίκευση, ορίζεται η παραγωγή σε μικρές ποσότητες από μικρές και μεσαίες μονάδες παραγωγής οργανωμένες σε δίκτυα που χρησιμοποιούν νέες ευέλικτες μηχανές πολλαπλής χρήσης και τεχνολογικά συστήματα ηλεκτρονικών υπολογιστών, τα οποία χειρίζονται υψηλά εκπαιδευμένοι εργαζόμενοι (Καλημερίδης, 2008). Συμπλέγματα μικρών επιχειρήσεων αναπροσαρμόζουν συνεχώς την παραγωγή τους για να ανταποκριθούν στις γρήγορες αλλαγές της ζήτησης και να διευρύνουν τους ορίζοντες της αγοράς (Λυμπεράκη, 1991). Ο χρόνος ζωής ενός προϊόντος την εποχή του φορντισμού ήταν 5-7 χρόνια ενώ τώρα είναι 18-30 μήνες. Επί πλέον προσδιορίζεται ένας νέος ρόλος για την πληροφορία, στη διακίνηση και το χειρισμό της και ένας νέος ρόλος στα πανεπιστήμια και τις οικονομίες κλίμακας. Οι οικονομίες σκοπού νίκησαν τις οικονομίες κλίμακας (Harvey, 1990). Η ανταπόκριση στις μεταβολές της ζήτησης και η γρήγορη διείσδυση σε διαφορετικά και διαφοροποιημένα κομμάτια της αγοράς, αποτελούν τη νέα λογική της ανταγωνιστικής στρατηγικής (Πελαγίδης, 1997). Η συνεχή καινοτομία και αλλαγή σε συνδυασμό με τον ιδιαίτερο ρόλο στον σχεδιασμό και το στυλ των προϊόντων, καθιστούν την πληροφόρηση κεντρικό σημείο της παραγωγικής οργάνωσης.

Αυτός ο νέος τρόπος οργάνωσης απαιτεί τεχνολογία πολλαπλών εφαρμογών, αντί για μεγάλα συστήματα αφιερωμένα σε συγκεκριμένες διαδικασίες και τύπους προϊόντων (Λυμπεράκη, 1991). Η νέα τεχνολογία συνδέεται με τύπο εργαζόμενου που διαθέτει μια ευρεία εκπαίδευση και ειδίκευση και είναι ικανός να προσαρμόζεται στις συνεχείς αλλαγές της τεχνολογίας και οργάνωση της εργασίας. Η συνεχής καινοτομία και αλλαγές της ζήτησης καθιστά την συνεχή ανανέωση των γνώσεων και την ικανότητα απόκτησης δεξιοτήτων **εκμάθησης της μάθησης** αναγκαίες προϋποθέσεις για την επιτυχία του παραγωγικού συστήματος (Καλημερίδης, 2008). Ο κόσμος της ευέλικτης εξειδίκευσης είναι ένας κόσμος της μάθησης και της δια βίου εκπαίδευσης. Αυξημένη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη και των λεγόμενων **μαλακών δεξιοτήτων** όπως η διαπροσωπική επικοινωνία, οι ηγετικές ικανότητες, η ικανότητα διαπραγμάτευσης και η ικανότητα να εμπνέεις (Ρήττας, 2015).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα μεταφορντιστικής οικονομίας αναφέρεται η Ιαπωνική, στην οποία οι επιχειρήσεις έχουν μετατραπεί σε οργανισμούς μάθησης (Learning organizations) που συνεχώς καινοτομούν και αποφεύγουν την αυστηρή διαίρεση μεταξύ κατοχής της πληροφόρησης και λήψης αποφάσεων ). Η παραγωγή βασίζεται στις εργασιακές ομάδες και όχι στον απομονωμένο εργαζόμενο της γραμμής συναρμολόγησης. Ταυτόχρονα η αναβάθμιση της εργασίας συνδέεται με χαρακτηριστικά μονιμότητας και εργασιακής ασφάλειας, σε πλήρη αντίθεση με την εργασιακή ανασφάλεια που χαρακτηρίζει τους φιλελεύθερους καπιταλισμούς (Καλημερίδης, 2008).

*«Βασικά χαρακτηριστικά των Μετα-Φορντικών εργοστασίων είναι το μικρότερο, σε σχέση με πριν, μέγεθός τους, η διεπιχειρησιακή δικτυακή τους οργανωτική μορφή, η χωροταξική συγκέντρωση των επιχειρήσεων, η πλατύτερη ιεραρχική τους δομή, η απομάκρυνση από τα πρότυπα της κάθετης συγκέντρωσης, η διεύρυνση του κέντρου λήψης των αποφάσεων, ταυτόχρονα με την έμφαση στα χαμηλότερα κλιμάκια της παραγωγής, η ευελιξία στο επίπεδο της παραγωγικής διαδικασίας, η από κάτω προς τα πάνω ροή των πληροφοριών, ο περιορισμός των αποθεμάτων, η ελαχιστοποίηση των νεκρών χρόνων της παραγωγής, η τεχνολογική υποδομή πολλαπλών χρήσεων και ο πολύ-ειδικευμένος εργάτης»(Ανδρής, 2016.σ.9).*

Οι αλλαγές στην παραγωγή με “ευέλικτα” παραγωγικά συστήματα και την χρήση της πληροφορικής τεχνολογίας επιφέρουν ριζοσπαστικούς μετασχηματισμούς στην πολιτική και κοινωνία. Η διαφοροποίηση στην κατανάλωση και η αποκέντρωση της παραγωγής έχουν ως συνέπεια την κατάτμηση του εργατικού κινήματος και την ανάδειξη κοινωνικών κινήματων, πέρα από την κοινωνική τάξη, αναφερόμενα στα ζητήματα του φύλου, της εθνικότητας και της οικολογικής υποβάθμισης. Οι εξελίξεις αυτές διευρύνουν το φάσμα της ατομικής επιλογής ως προς τα καταναλωτικά πρότυπα και τους τρόπους ζωής (Καλημερίδης, 2008).

Ταυτόχρονα, η έμφαση στη διαφοροποιημένη κατανάλωση επεκτείνεται στο πεδίο του κράτους, καθώς η παροχή υπηρεσιών από το κράτος πρόνοιας σε μια εποχή πολλαπλών ταυτοτήτων και διαφοροποιημένων καταναλωτικών προτιμήσεων, θα πρέπει να διέπεται από την λογική του ανταγωνισμού (Murray, 1989). Οι αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες ανταγωνίζονται μεταξύ τους, δίνοντας τη δυνατότητα στους καταναλωτές να επιλέξουν αγαθά και υπηρεσίες που προτιμούν. Θέση που στο πεδίο της εκπαίδευσης προσωποποιείται με την γονική επιλογή σχολείου, αυτονομία σχολικών μονάδων, αποκέντρωση στη λήψη αποφάσεων και δημιουργία διαφορετικών τύπων σχολείων.

### 2.1.3 Κριτική των θεωρητικών επιχειρημάτων του μεταφορντισμού

Η κριτική περιστρέφεται πάνω σε συγκεκριμένους άξονες.

- Η θέση της ομοιογένειας και από-ειδικευμένης εργατικής δύναμης στη περίοδο του φορντισμού δεν είναι αληθής. Δημιουργήθηκε ένας σύνθετος και διαφοροποιημένος εργαζόμενος, που κατείχε μια άνιση ποικιλία και ειδικών δεξιοτήτων. Υπάρχει μία τάση υπέρ-γενίκευσης μεμονωμένων εμπειρικών παραδειγμάτων, αναγόμενα σε ενδεικτικά ευρύτερων ιστορικών αλλαγών που αναγγέλλουν την μεταφορντιστική περίοδο (Καλημερίδης, 2008). Με το παράδειγμα από την Ιταλική περιοχή Αιμίλια Ρομάνα με χαρακτηριστικά μεταφορντιστικού καθεστώτος ( μικρό μέγεθος, υψηλή τεχνολογία) επιχειρείται να αποδειχθεί ότι η επιτυχία της οφείλεται στην εργασιακή ευελιξία και όχι τόσο στην τεχνολογία και την πολυειδίκευση των εργαζομένων. Η ευελιξία σχετίζεται με τους χαμηλούς μισθούς και τις υπερβολικές ώρες εργασίας, παρά με τη χειροτεχνική ή τεχνολογική καινοτομία (Amin, 1989).
- Η μεταφορντιστική έμφαση της διαφοροποιημένης κατανάλωσης, όπως και της παραγωγής προϊόντων υψηλής αξίας δεν ταυτίζονται με κέρδη για τις δυνάμεις της εργασίας (Βαΐου & Χατζημιχάλης, 1997). Αναπτύσσονται υπεργολαβικές μορφές αποκέντρωσης της παραγωγής, με σκοπό τη διασπορά του επιχειρηματικού κινδύνου, την εξωτερίκευση του κόστους παραγωγής και εφαρμογή εργασιακών προτύπων που στηρίζονται στην **αριθμητική ευελιξία** (Πελαγίδης, 1997). Ως αριθμητική ευελιξία ορίζεται η δυνατότητα των επιχειρήσεων να προσαρμόζουν τον αριθμό των απασχολούμενων στις μεταβολές της ζήτησης. Αυτό επιτυγχάνεται με την μη ηθελημένη μερική απασχόληση, εποχιακή απασχόληση, ανασφάλιστη εργασία και εργασία στο σπίτι. Έτσι μέσω της διαρκούς συμπίεσης του εργατικού κόστους και όχι τόσο με την καινοτομία και την ποιότητα επιδιώκεται η ανταγωνιστικότητα.
- Η παραγωγή μπορεί να αποκεντρώνεται σε ευρύτερο και γεωγραφικά διάσπαρτο σύνολο εργασιακών χώρων, αλλά η εξουσία και ο έλεγχος παραμένουν συγκεντρωμένα στα χέρια των διοικητών των μεγάλων εταιριών ( Moody, 1998) Η κεντρική επιχείρηση ελέγχει και συντονίζει το επιχειρησιακό δίκτυο, ενώ οι περιφερειακές εταιρίες αποκλείονται από καθοριστικά είδη πληροφόρησης (π.χ. καινοτομίες, πατέντες) (Smith, 2000). Η πληροφορική τεχνολογία εκφράζει τα

παραδοσιακά ενδιαφέροντα του κεφαλαίου για ενοποίηση της παραγωγής, καλύτερο συντονισμό των διαφορετικών τμημάτων της παραγωγικής διαδικασίας, ελέγχου των τάσεων της αγοράς και επέκτασης του εργοδοτικού ελέγχου στην παραγωγική ροή (Tomaney, 1994).

- Η κινητικότητα του κεφαλαίου και η εμφάνιση των νέων πληροφορικών τεχνολογιών θεωρείται ότι παρέχουν τη δυνατότητα μετακίνησης των παραγωγικών δραστηριοτήτων σε όλο τον κόσμο και της ενοποίησής τους (Σακελλαρόπουλος, 2004). Το αποτέλεσμα είναι ο δραστικός περιορισμός των περιθωρίων άσκησης μακροοικονομικών πολιτικών σε εθνικό επίπεδο, τη στιγμή που βασικές οικονομικές παράμετροι επηρεάζονται καθοριστικά από παγκόσμια δεδομένα και εξελίξεις (Καλλημερίδης, 2008).

## **2.2 Εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνία της γνώσης**

Η μεταπολεμική ευημερία 1950-1973 εισάγει την αντίληψη ότι οι εκπαιδευτική πολιτική δημιουργεί τις προϋποθέσεις ανάπτυξης μιας κοινωνίας που θα βασίζεται στην ατομική αξία και όχι στα κοινωνικά προνόμια του παρελθόντος. Στην εποχή του μεταφορντισμού, η κεντρική σημασία που αποκτά η παραγωγή και εφαρμογή της γνώσης στο σύνολο των οικονομικών δραστηριοτήτων, αναδεικνύει την σημασία της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας του εργατικού δυναμικού.

### **2.2.1 Από την μεταπολεμική ανάπτυξη στην κρίση**

Η ανάγκη διεύρυνσης της εκπαιδευτικής πρόσβασης για τα παιδιά της εργατικής τάξης, η ανάπτυξη αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών δράσεων, η διερεύνηση της θεσμικής κουλτούρας του σχολείου με σκοπό νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αναδεικνύει την επιρροή της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στη μεταπολεμική περίοδο (Καλλημερίδης, 2008). Παράλληλα, στο τέλος της δεκαετίας του '50 και μετά, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται σαν σημαντική παραγωγική επένδυση μιας τεχνολογικής κοινωνίας, όπου η διανοητική εργασία θα είναι κυρίαρχη (Green, 1995). Η επέκταση της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα όχι μόνο με το αίτημα της ισότητας των ευκαιριών, αλλά και με τις ανάγκες της μοντέρνας τεχνολογικής οικονομίας. Στα τέλη της δεκαετίας του '60, νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις μετατοπίζουν το πεδίο της κριτικής από την εκπαιδευτική πρόσβαση στην κοινωνική «κατασκευή» της σχολικής γνώσης, στις ιδεολογικές υποθέσεις του αναλυτικού προγράμματος και της παιδαγωγικής πρακτικής σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών που προέρχονται από την εργατική τάξη και τις άλλες

κυριαρχούμενες κοινωνικές ομάδες (Ανθογαλίδου, 2003). Η κρίση της δεκαετίας του '70 και η άνοδος του νεοφιλελευθερισμού ανατρέπει την πορεία και εκπαιδευτικό ριζοσπαστισμό (Simon, 1994).

### 2.2.2 Η νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση του σχολείου

Η άνοδος δεξιών κομμάτων, με κύριο παράγοντα αυτής της τάσης το βρετανικό συντηρητικό κόμμα στα τέλη της δεκαετίας του '70 και αρχές δεκαετίας του '80, έχει σαν βασική προτεραιότητα τις ελεύθερες αγορές που είναι πιο ευέλικτες και αποτελεσματικές, σε σχέση με τις δομές του κεϋνσιανού κράτους πρόνοιας (Torres, 1998). Πολιτική περιορισμού των κρατικών δαπανών, της φορολογίας των επιχειρήσεων και απορρύθμισης των εργασιακών δικαιωμάτων με την κοινωνική θεώρηση, ότι το αυτόνομο και ορθολογικό άτομο αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών και την οργάνωση της δημόσιας ζωής. Παράλληλα η νεοσυντηρητική κριτική στο κεϋνσιανό κράτος εντάσσεται στη προσπάθεια δημιουργίας ενός ισχυρού κράτους, ανεξάρτητου από τις φιλελεύθερες και μεταρρυθμιστικές πολιτικές του κράτους πρόνοιας (Κοτζιάς, 2001).

Η εκπαιδευτική αλλαγή κάτω από την ηγεμονία του νεοφιλελευθερισμού –νεοσυντηρητισμού θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κριτικής των σχολείων και μια προσπάθεια να διορθωθεί μια υποτιθέμενη καταστροφή (Levin, 1998). Ο νεοφιλελευθερισμός, σε πρώτο επίπεδο, στρέφεται κριτικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς και στις μεθόδους διδασκαλίας, που πιστεύεται ότι οδηγούν στην πτώση του επιπέδου της εκπαίδευσης. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών θεωρείται προϊόν του φιλελευθερισμού της δεκαετίας του '60 και '70 και κατηγορήθηκε ότι υπονομεύει την προσωπική υπευθυνότητα, την ατομική αξία και την παραδοσιακή εξουσία (Clarke & Newman, 1997). Η κριτική συνοδεύεται από την ανάγκη ενίσχυσης του κεντρικού ελέγχου της εκπαίδευσης και την αποκατάσταση της ποιότητας. Ποιότητα θεωρείται η έμφαση στην **αριστεία** και τα **υψηλά εκπαιδευτικά επίπεδα** τα οποία ταυτίζονται για τα λεγόμενα 3R (ανάγνωση, γραφή και αρίθμηση) και αναλυτικό πρόγραμμα με σαφείς διαχωρισμούς των διαφορετικών θεματικών του αντικειμένων. Τονίζεται η αξία του διαχωρισμού των μαθητών σε διαφορετικές ομάδες ικανότητας για την ανάδειξη των πιο άξιων στη βάση «αξιοκρατικών» και όχι κοινωνικών κριτηρίων (Shor, 1992). Η σύνδεση εκπαίδευσης και οικονομικής ανταγωνιστικότητας μέσα σε συνθήκες μείωσης των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών, μετατοπίζει τις ευθύνες για την ανάπτυξη των αναγκαίων δεξιοτήτων στο ίδιο το άτομο το οποίο πρέπει να αποκτήσει κουλτούρα αυτοβελτίωσης (Shor, 1992).



Σε μια δεύτερη διάσταση η νεοφιλελεύθερη κριτική στρέφεται στην επιβολή των αρχών της αγοράς και της επιχειρηματικής δράσης στις εκπαιδευτικές δομές και λειτουργίες. Η μονοπωλιακή θέση των κρατικών φορέων, θεωρείται ότι αρνείται στους χρήστες το δικαίωμα της επιλογής. Η εισαγωγή των όρων της αγοράς στο εκπαιδευτικό σύστημα, μεταφράζεται με την επιλογή σχολείου από τους γονείς, ανάπτυξη διαφορετικών τύπων σχολείων, κατά κεφαλήν διάθεση πιστώσεων, ανταγωνιστικές μορφές χρηματοδότησης, ενίσχυση διοικητικής και διαχειριστικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων και ανάπτυξη ανταγωνιστικών διαδικασιών μεταξύ διαφορετικών σχολείων, όσο και στο εσωτερικό τους (Bernstein, 2004). Η εισαγωγή επιχειρησιακών πρακτικών στη διοίκηση και οργάνωση των σχολείων με την παράλληλη επιβολή μετρήσιμων στόχων επίτευξης, άλλαξε και τα ερευνητικά ενδιαφέροντα για την εκπαίδευση. Η θεωρία της **σχολικής αποτελεσματικότητας** μετατοπίζει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής πολιτικής από το κοινωνικό και το οικογενειακό περιβάλλον στους οργανωτικούς και διοικητικούς παράγοντες του σχολείου ( Jones, 2016). Επικεντρώνεται στους οργανωτικούς παράγοντες, όπως η σχολική ηγεσία ( leadership), κατάλληλη επιχειρησιακή διαχείριση ( management), έλεγχος της ακαδημαϊκής προόδου, σαφής προσδιορισμός των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, η δημιουργία κατάλληλων κινήτρων για την άνοδο των επιπέδων, η ανάπτυξη ανταγωνιστικής κουλτούρας στο σχολείο με ξεκάθαρα και μετρήσιμα κριτήρια επίτευξης (Καλλιμερίδης, 2008). Οι αρχές και οι πρακτικές της σχολικής αποτελεσματικότητας προσπαθούν να εξειδικεύσουν, ποια γνώση, αξίες και συμπεριφορές πρέπει να τυποποιηθούν και να συγκροτήσουν την **αντικειμενική** βάση αξιολόγησης των μαθητών και των σχολείων (Apple, 2001).

Οι νέες αυτές αντιλήψεις αποκτούν μια ιδιαίτερη αξία και σε σχέση με τις αντιπαραθέσεις στην εκπαίδευση στα τέλη της δεκαετίας του '90 και τις αρχές του νέου αιώνα, σε μια περίοδο που η εκπαιδευτική αντιπαραθέση κυριαρχείται με ηγεμονικό τρόπο από τις έννοιες της **παγκοσμιοποίησης**, του **μεταφορντισμού** και της **οικονομίας της γνώσης** (Καλλιμερίδης, 2008).

### **2.2.3 Ο εκπαιδευτικός λόγος του «τρίτου δρόμου»**

Στη δεκαετία του '90 ξεκίνησε μια μερική αναθεώρηση του κυρίαρχου εκπαιδευτικού λόγου, λόγω της σημασίας που αποδίδεται στην κρατική παρέμβαση, στο βαθμό που προσανατολίζεται

στη βελτίωση των ατελειών της αγοράς (Fine, 2002). Στη νέα πολιτική αντίληψη, η λογική του λιγότερου κράτους αντικαθίσταται από το αποτελεσματικό κράτος.

Συμβαδίζει με την γενικότερη στροφή για τις λειτουργίες του ανταγωνιστικού κράτους. Έμφαση στον μικροοικονομικό παρεμβατισμό, προώθηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος έναντι του συγκριτικού, έλεγχος του πληθωρισμού (μονεταρισμός), έμφαση της κυβερνητικής πολιτικής στην προώθηση της επιχειρηματικότητας, καινοτομίας, και κερδοφορίας του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, κριτήρια λειτουργίας του δημόσιου τομέα σύμφωνα με τους κανόνες των επιχειρήσεων και της αγοράς (Κοτζιάς, 2004). Δεύτερο σημείο αναθεώρησης θεωρείται η έμφαση στην έννοια του **κοινωνικού κεφαλαίου**. Κάθε κοινωνική σχέση συμπεριλαμβάνεται στην έννοια του **κοινωνικού κεφαλαίου**, όπως η συμμετοχή σε συλλόγους, η δημιουργία οργανώσεων των πολιτών και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε επίπεδο κοινότητας. Δεν παραπέμπει στα προγράμματα του κράτους πρόνοιας και της καθιέρωσης κοινωνικών δικαιωμάτων, αλλά κοινωνικές δράσεις στο μικροεπίπεδο, με σκοπό την ενίσχυση της αυτενέργειας της κοινωνίας των πολιτών και την στενότερη συνεργασία ανάμεσα στο κράτος, στον ιδιωτικό τομέα και τους πολίτες.

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποκτά κεντρική σημασία στην προσπάθεια ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας του συνολικού εθνικού κεφαλαίου. Η δια βίου εκπαίδευση λειτουργεί σαν πυξίδα για την μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών πρακτικών υπερβαίνοντας τα στενά θεσμικά όρια του επίσημου σχολείου.

### **2.2.3.1 Οικονομική ανταγωνιστικότητα και εκπαίδευση**

Το βασικό σημείο που προβάλλεται στην νέα αναπτυξιακή θεωρία, είναι η κεντρική σημασία που αποκτά η παραγωγή και εφαρμογή της γνώσης στο σύνολο των οικονομικών δραστηριοτήτων. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη βαρύτητα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας του εργατικού δυναμικού. Από την στιγμή που υπάρχει μια παγκόσμια διάχυση της παραγωγής, αυτό που ενδιαφέρει είναι όχι που παράγεται ένα αγαθό στην τελική του φάση, αλλά σε ποια χώρα παράγεται το πιο ακριβό και σημαντικό οικονομικά τμήμα του (έντασης γνώσης και πληροφόρησης τμήμα) (Κοτζιάς, 2004). Το κράτος σε αντίθεση προς το κεϋνσιανό κράτος πρόνοιας, οφείλει να παρέμβει από την πλευρά της προσφοράς επενδύοντας στους ανθρώπινους πόρους και στην υποδομή, με σκοπό την ανάπτυξη μιας επιχειρηματικής κουλτούρας (Giddens, 2013).

Η στενή σύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικής απόδοσης και παραγωγικότητας των εργαζομένων, οδηγεί την απόδοση στα **βασικά μαθήματα** σαν μια σημαντική οικονομική παράμετρος. Διαμορφώνεται μιας κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης, υψηλών προσδοκιών και αυστηρής αντιμετώπισης της αποτυχίας. Οι έννοιες της αριστείας, της ανταποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας, σε επίπεδο εκπαιδευτικού λόγου μετατρέπεται σε απόλυτη προτεραιότητα.

Στον 21<sup>ο</sup> αιώνα απαιτούνται υψηλά επίπεδα γνώσεων με καλή πληροφόρηση, ικανότητες να μαθαίνει συνέχεια και να συμμετέχει ως πολίτης σε μια δημοκρατική κοινωνία (Barder, 1998). Η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων είναι αναγκαία για την ανάπτυξη εργατικής δύναμης που θα ανταποκρίνεται στα διεθνή πρότυπα απασχόλησης των υπερεθνικών οργανισμών (Barder, 1998). Στις νέες μεταφορντιστικές επιχειρήσεις απαιτείται οι εργαζόμενοι να επιλύουν προβλήματα, να λειτουργούν σε αυτορρυθμιζόμενες ομάδες εργασίας και να αναπτύξουν διαπροσωπικές δεξιότητες, όπως επικοινωνία, ομαδική εργασία, δημιουργικότητα και επιχειρηματικότητα (Lankshear, 1997). Επιπρόσθετα οι διαδικασίες μάθησης διευρύνονται πέρα από τα θεσμικά όρια του σχολείου. Επεκτείνεται η εκπαίδευση σε όλο το φάσμα της ζωής του εργαζόμενου σαν μια διαδικασία **δια βίου μάθησης**. Ο στόχος είναι η διαμόρφωση μιας νέας ισορροπίας, μεταξύ ασφάλειας και διακινδύνευσης, μεταξύ κρατικής παρέμβασης και ατομικής επιλογής, όπου το κράτος θα παρέχει ένα δίκτυο προστασίας στις πιο αδύναμες κοινωνικές ομάδες, αλλά θα υποχρεώνει στα ίδια τα άτομα να αναλάβουν την ευθύνη της προσωπικής τους απασχόλησης και ευελιξίας (Φωτοπούλου, 2013).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο ανταγωνισμός των σχολικών μονάδων, η διαφοροποίηση της σχολικής παροχής και η ανταποδοτικότητα στις απαιτήσεις των γονέων- καταναλωτών, ορίζονται ως οι βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη των στόχων απόδοσης που ορίζονται σε κεντρικό επίπεδο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα και την υιοθέτηση της χαλάρωσης του διαχωρισμού μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα με την μορφή της επέκτασης των συνεργασιών και εμπλοκής των επιχειρησιακών πρακτικών όσο και των επιχειρήσεων στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρακτικών και στη διοίκηση των σχολείων.

### **2.2.3.2 Διοίκηση και έλεγχος της εκπαίδευσης**

Η αλλαγή χαρακτηρίζεται με την καθιέρωση της γονικής επιλογής, της ανοικτής εγγραφής, της απόδοσης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, μέσω της αποκέντρωσης της λήψης αποφάσεων και της διαχείρισης των προϋπολογισμών και στη δημιουργία διαφορετικών τύπων σχολείων. Ένας σημαντικός αριθμός αναπτυγμένων χωρών έχει προχωρήσει προς αυτή την κατεύθυνση μέσα στα πλαίσια και ιστορικές ιδιαιτερότητες κάθε χώρας. Για παράδειγμα, στη Σουηδία, μια χώρα με μακρά παράδοση σοσιαλδημοκρατικών μεταρρυθμίσεων, υιοθέτησε τη διοικητική αποκέντρωση (οι δήμοι έχουν την ευθύνη πρόσληψης εκπαιδευτικών και τον προϋπολογισμό των σχολείων), και την παροχή κουπονιών για εγγραφή σε ιδιωτικά (Andrew Green, Leney, & Wolf, 1999). Το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με έκθεση του ΟΟΣΑ (1995), απομακρύνεται από μια παιδοκεντρική αντίληψη για το σχολείο και από την έμφαση προς καθαρά εκπαιδευτικούς στόχους και της θεματικής γνώσης που ενισχύει το ακαδημαϊκό στοιχείο.

Στις ΗΠΑ έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες για την ενίσχυση της γονικής επιλογής σχολείου, τη χρήση εκπαιδευτικών κουπονιών και τη δημιουργία ειδικευμένων σχολείων (Whitty, 2002). Τα **σχολεία μαγνήτες** (magnetschools) έχουν την δυνατότητα να προσελκύουν μαθητές, ανεξάρτητα του τόπου κατοικίας σε συγκεκριμένους θεματικούς τομείς (μαθηματικά, επιστήμες πληροφορικής, τέχνες) και έχουν συγκεκριμένες απαιτήσεις με βάση την ικανότητα των μαθητών, αυτονομία στη πρόσληψη και απασχόληση του προσωπικού, υψηλότερα επίπεδα χρηματοδότησης. Τα **σχολεία ειδικής συμφωνίας** (charterschools) αναπτύσσονται (δημιουργούνται ή μετασχηματίζονται τα υπάρχοντα σχολεία) με ταχύτατο ρυθμό από τη δεκαετία του '90, λειτουργούν με όρους της αγοράς και υιοθετούν επιχειρησιακές μορφές σχολικής διαχείρισης (σύναψη σύμβασης μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, κοινοτικών παραγόντων ή και επιχειρήσεων και ενός φορέα που εποπτεύει και χρηματοδοτεί το σχολείο,

συνήθως μιας σχολικής περιφέρειας ή μιας πολιτείας). Τα σχολεία έχουν αυτονομία στα ζητήματα προϋπολογισμού, πρόσληψης προσωπικού, αναλυτικού προγράμματος με την προϋπόθεση ότι είναι ανταποδοτικά σε συμφωνημένα επίπεδα απόδοσης και αποτελεσματικότητας (Whitty and Edwards, 1998).

Καταγράφεται στις περισσότερες χώρες ως γενική τάση η ανάπτυξη προσδιορισμένων στόχων το τι πρέπει τα σχολεία να διδάξουν, τι αποτελέσματα θα πρέπει να επιτευχθούν και πως η απόδοση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων θα πρέπει να ελέγχεται, να αναθεωρείται και να προσανατολίζεται προς αυστηρά προκαθορισμένες κατευθύνσεις και μετρήσιμους στόχους επίτευξης (Καλημερίδης, 2008).

### **3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο : Οι Υπερεθνικοί Οργανισμοί**

Η εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο του παγκόσμιου ενδιαφέροντος για το τι μέλλει γενέσθαι. Η κοινωνία της γνώσης, ραγδαία μετασχηματίζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αλλάζει τις απαιτήσεις και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Στην εποχή μας, οι αναφορές σε εκπαιδευτικές εξελίξεις είναι ημιτελής, αν δεν περιλαμβάνει την υπερεθνική διάσταση, δηλαδή τους υπερεθνικούς οργανισμούς που επεμβαίνουν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ατζέντας. Επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και τις εξελίξεις για την αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

#### **3.1 Η εμφάνιση και η σημασία των οργανισμών**

Η παγκοσμιοποίηση οδήγησε στην αισθητή υποχώρηση των εθνικών κρατών από τομείς που είχαν αρμοδιότητα (άμυνα, περιβάλλον, εκπαίδευση) και την μεταβίβαση εξουσιών σε διεθνείς ή υπερεθνικούς οργανισμούς (Παντίδης & Πασιάς, 2004). Τα αναπτυσσόμενα κράτη πιέζονται να καταβάλλουν περισσότερους πόρους, ώστε αποκτώντας ένα πιο μορφωμένο εκπαιδευτικό δυναμικό να προσελκύσουν ευκολότερα οικονομικά κεφάλαια από την παγκόσμια αγορά. Τα κεφάλαια απαιτούν τη δραστική μείωση των δημόσιων πόρων που καταβάλλονται για τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, προτρέποντας τις κυβερνήσεις να αναζητήσουν άλλες πηγές χρηματοδότησης. Προτείνονται έτσι μια σειρά από στρατηγικές, όπως είναι η μείωση της δημόσιας χρηματοδότησης, η αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, η προώθηση της ιδιωτικοποίησης στην εκπαίδευση κ.α.(Carnoy, Hallak & Caillods, 1993). Η ανταγωνιστικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων οδηγεί στη δημιουργία δομών που επιτρέπουν την αξιολόγηση, τη σύγκριση και την κατάταξη αυτών των συστημάτων σε διεθνές επίπεδο (Sahlberg, 2006). Σε αυτή την τάση διεθνοποίησης της εκπαίδευσης και της συγκριτικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών ζητημάτων είναι καθοριστική η συμβολή των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (Wilson, 2003).

Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντικό ρόλο θα διαδραματίσουν από το 1945 η UNESCO, από το 1948 ο Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας /ΟΕΟΣ που μετεξελίχθηκε το 1969 σε Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης/ ΟΟΣΑ και από το 1957 η

Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα/ ΕΟΚ που μετεξελίχθηκε σε Ευρωπαϊκή Ένωση / ΕΕ (Τσαούσης, 2007).

Οι υπερεθνικοί οργανισμοί λειτουργούν σαν μέσα συλλογικής προώθησης γενικών αρχών κοινής αποδοχής, όχι μόνο στα οικονομικά και πολιτικά θέματα, αλλά και στα εκπαιδευτικά (Τσαούσης, 2007). Από την στιγμή που οι υπερεθνικοί πρωταγωνιστές διαμορφώνουν την ατζέντα των εκπαιδευτικών θεμάτων, τα περιθώρια των κρατών να αφηθούν τις διεθνείς συνεργασίες ελαχιστοποιούνται μπροστά στον κίνδυνο του διεθνούς εκπαιδευτικού απομονωτισμού (Ζμας, 2007). Η παρέμβαση τους στην εκπαίδευση των εθνικών κρατών δεν είναι άμεση, αφού η συμμετοχή ενός κράτους -μέλους δεν οδηγεί και στην εφαρμογή των αποφάσεων. Στον εκπαιδευτικό τομέα, μόνο η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει τη δυνατότητα μέσω συμφωνιών να ασκεί πολιτική και να μετασχηματίζεται «από απλή γεωγραφική σε εν δυνάμει ενιαία πολιτική ενότητα» (Τσαούσης, 2007: 283). Παρεμβαίνουν έμμεσα με πολλούς τρόπους, όπως τον καθορισμό προτεραιοτήτων και παροχής τεχνικής βοήθειας (Τσαούσης, 2007)-την προώθηση οικουμενικών αξιών στην εκπαιδευτική κοινότητα-την χρήση πινάκων κατάταξης και συγκριτικών δεικτών-της διάχυσης καλών πρακτικών-την παροχή οικονομικής βοήθειας- την ενδυνάμωση της κινητικότητας/ ανταλλαγών σπουδαστών και εκπαιδευτικού προσωπικού. Η εφαρμογή των πολιτικών από τα κράτη -μέλη δεν γίνεται παθητικά, αλλά πολλές φορές υπάρχουν αντιστάσεις και αυτό εξηγεί και τις σημαντικές διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η πολιτική τους στηρίζεται στην κοινή θέση ότι η καλύτερη εκπαίδευση μπορεί να μετρηθεί και ότι η καλύτερη εκπαίδευση οδηγεί κατευθείαν σε υψηλότερη οικονομική και κοινωνική παραγωγικότητα (Πατσιάδου, 2016).

Αυτές οι διαπιστώσεις γεννούν πολλούς προβληματισμούς. Υποστηρίζεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική των υπερεθνικών οργανισμών επιδιώκει την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων οικονομικών στόχων μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Ρουσάκης (2002) διαπιστώνει μέσα από τα βασικά κείμενα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου ότι:

- Γίνεται μεγάλη αναφορά σε έννοιες- κλειδιά της παγκοσμιοποίησης, όπως: *προκλήσεις, συγκρούσεις*
- Αναφέρονται σαν βασικά μοτίβα η *κοινωνία της γνώσης-Δια βίου μάθηση*
- Το άτομο με προσωπική του ευθύνη θα συνθέσει τη μαθησιακή του διαδρομή για να αντιμετωπίσει με επιτυχία την πραγματικότητα

- Μόνη διέξοδος για την γρήγορη απαξίωση της γνώσης και της απασχόλησης είναι η δυναμική σχέση *Γνώση/Δια βίου μάθηση---Απασχόληση*

Ο εκπαιδευτικός λόγος των οργανισμών χαρακτηρίζεται από εμφατική αναφορά στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης, με ηχηρές λέξεις, όπως αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ιδιωτικοποίηση και το σύνθημα που επικρατεί είναι το να κάνουμε όσο το δυνατό περισσότερο με όσο το δυνατό λιγότερους πόρους, που σημαίνει μείωση της δημόσιας χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, προώθηση της ιδιωτικοποίησης (Ζμας, 2007).

Αντιπροσωπευτικό είναι το κείμενο που συνυπέγραψαν στη συνάντηση κορυφής των G8 στη Μόσχα, οι εκπρόσωποι της Ε.Ε, του ΟΟΣΑ, της Παγκόσμιας Τράπεζας και της UNESCO.

- Η εκπαίδευση πρέπει να συνεισφέρει στην παραγωγικότητα και την οικονομική ανταγωνιστικότητα
- Ο ιδιωτικός τομέας πρέπει να έχει λόγο για το εκπαιδευτικό σύστημα
- Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να διοικούνται με τις μεθόδους του μανάτζμεντ
- Εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ
- Υψηλές επιδόσεις στα μαθηματικά, τις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία και τις ξένες γλώσσες
- Έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση
- Η δια βίου Μάθηση πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην αναβάθμιση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και να συνδέεται με την αγορά εργασίας
- Δημιουργία συστήματος αναγνώρισης τυπικών προσόντων
- Οι μεταναστευτικές πολιτικές θα πρέπει να συνδέονται με τα τυπικά προσόντα και τις δεξιότητες των μεταναστών

## **3.2 Υπερεθνικοί οργανισμοί**

### **3.2.1 Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε)**

Η ευρωπαϊκή Ένωση είναι αμιγώς ευρωπαϊκός διεθνής οργανισμός και αποτελεί μετεξέλιξη της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (Ε.Ο.Κ), που ιδρύθηκε το 1957 από τα 6 ευρωπαϊκά κράτη που αποτελούσαν την Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα (Ε.Κ.Α.Χ) (Τσαούσης, 2007). Δημιουργήθηκε με την συνθήκη του Μάαστριχτ το 1993 και είναι ο μόνος οργανισμός που διαθέτει υπερεθνική αποφασιστική, εκτελεστική και δικαστική εξουσία που της



παρέχει τη δυνατότητα να επιβάλλει στα κράτη-μέλη τις κοινοτικές αποφάσεις (Τσαούσης, 2007). Διαθέτει ενιαίο θεσμικό πλαίσιο που αποτελείται από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Δικαστήριο και το Ελεγκτικό Συνέδριο. Αποστολή της Ε.Ε αποτελεί η εξασφάλιση αρμονικής, ισορροπημένης και διαρκούς ανάπτυξης των οικονομιών, υψηλού επιπέδου απασχόλησης και κοινωνικής προστασίας, ισότητας ευκαιριών, βιώσιμης ανάπτυξης χωρίς πληθωρισμό, υψηλής ανταγωνιστικότητας των οικονομιών, προστασίας του περιβάλλοντος, ανύψωσης του βιοτικού επιπέδου, καθώς επίσης και κοινωνικοοικονομικής σύγκλισης και αλληλεγγύης μεταξύ των κρατών-μελών (Καραγιάννη, 2015).

Διακρίνονται τρεις χρονικές περίοδοι διαμόρφωσης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής πολιτικής α) από το 1957-1976, β) από το 1976-1992, γ) από το 1993—σήμερα (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

- Στο διάστημα 1957-1976, η εκπαίδευση δεν αποτέλεσε αντικείμενο ενδιαφέροντος για την Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς θεωρούνταν αρμοδιότητα των κρατών- μελών. Η έμφαση δόθηκε στην επαγγελματική εκπαίδευση και κυρίως στην εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των νέων εργαζομένων (Pasias, 2006). Το γεγονός αυτό οδήγησε το 1975 στη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης/CEDEFOP (εδρεύει στη Θεσσαλονίκη από το 1995), με στόχο την προώθηση ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Δια Βίου Μάθησης([www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)).
- Στο διάστημα της περιόδου 1976-1992, τέθηκαν οι βάσεις για τη διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το 1976 το συμβούλιο υπουργών ενέκρινε πρόγραμμα δράσης που αφορούσε την επαγγελματική κατάρτιση των υπηκόων των κρατών- μελών, τη βελτίωση της σχέσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, τη συλλογή τεκμηρίωσης και στατιστικών (Eurydice), τη συνεργασία στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, την ενίσχυση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και την ανάπτυξη της ισότητας ευκαιριών (Τσιαούσης, 1996). Την ενοποίηση των μέχρι τότε ξεχωριστών τμημάτων της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης και η αναγνώριση του επαγγελματικού χαρακτήρα των τριετών σπουδών (Τσιαούσης, 2007). Συγκροτείται ο *Ευρωπαϊκός χώρος Εκπαίδευσης* με τα προγράμματα Erasmus (κινητικότητα και αναγνώριση σπουδών), COMMET (διασύνδεση πανεπιστημίου-βιομηχανίας), PETRA (επαγγελματική κατάρτιση νέων), LINGUA (ενίσχυση γλωσσομάθειας), EUROTECNET ( προώθηση καινοτομιών στην επαγγελματική κατάρτιση) (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008).

- Με την συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) θεσμοποιείται η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική με πεδίο εφαρμογής όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η δεσμευτική αρχή της επικουρικότητας είναι παρούσα, αφού η κοινοτική πολιτική έρχεται ως συμπληρωματική των εθνικών δράσεων. Το πρόγραμμα σπουδών, οι συνθήκες φοίτησης οι μαθησιακές διαδικασίες, οι υποδομές, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η σχολική διαρροή και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός, παρέμειναν εκτός κοινοτικής αρμοδιότητας. Αυτά τα ζητήματα θα βρεθούν δέκα χρόνια αργότερα στο επίκεντρο της **Στρατηγικής της Λισσαβόνας** και του Προγράμματος **Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010** (Πασιάς, 2006). Από το 1993 και μετά εστίασε στην ανάγκη σύγκλισης στο στόχο της Δια βίου Μάθησης. Το 2000 με την *Στρατηγική της Λισσαβόνας* γίνεται στόχος της Ευρώπης να γίνει την επόμενη δεκαετία η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης. Οι κύριοι άξονες της στρατηγικής είναι α)Βελτίωση ποιότητας και αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης β)Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης γ)Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας, την έρευνα και την ευρύτερη κοινωνία. Προς το τέλος του 2010 και σε περιβάλλον οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής κρίσης, κατέστη σαφές ότι οι στόχοι της Λισσαβόνας δεν επετεύχθησαν. Η Ευρωπαϊκή επιτροπή ανασχεδίασε μια νέα εκπαιδευτική στρατηγική με τίτλο **Ανασχεδιάζοντας την Εκπαίδευση** στο πλαίσιο του νέου προγράμματος **Ευρώπη 2020**. Σε γενικές γραμμές στοχεύει:

- ✓ ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ΤΠΕ και γλωσσομάθειας
- ✓ μέχρι το 2020, τουλάχιστον το 50% των ατόμων ηλικίας 15 ετών πρέπει να γνωρίζουν μια ξένη γλώσσα και το 75% να διδάσκονται μια δεύτερη
- ✓ δημιουργία συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης παγκόσμιου κύρους
- ✓ αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων και των δεξιοτήτων που να περιλαμβάνει και ότι αποκτάται έξω από το σύστημα της επίσημης εκπαίδευσης και κατάρτισης
- ✓ αξιοποίηση διαδικτύου και τεχνολογίας
- ✓ αύξηση πρόσβασης στα πανεπιστήμια και ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης
- ✓ οι μεταρρυθμίσεις να υποστηρίζονται από δραστήριους, καλά καταρτισμένους, με επιχειρηματικό πνεύμα εκπαιδευτικούς
- ✓ η χρηματοδότηση πρέπει να έχει στόχο τη μεγιστοποίηση της απόδοσης της εκπαιδευτικής επένδυσης
- ✓ δημόσια και ιδιωτική χρηματοδότηση για ενίσχυση της καινοτομίας

- ✓ μείωση της σχολικής διαρροής σε ποσοστό κάτω του 10%
- ✓ αύξηση κατά 40% του αριθμού των πολιτών μεταξύ 30-34 ετών που είναι κάτοχοι πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης

Η επικυριαρχία του οικονομικού παράγοντα με έμφαση σε δείκτες και κριτήρια ποιότητας σε συνδυασμό με την έλλειψη μιας συνεκτικής κοινοτικής διάστασης στην εκπαίδευση, ερμηνεύουν την μερική αποτυχία των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών. Η Στρατηγική της Λισσαβόνας δεν κατάφερε να κάνει την Ευρώπη την πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία στον κόσμο. Στην Ευρώπη υπάρχει διάχυτη η αίσθηση ότι η πρώτη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα ήταν μια χαμένη δεκαετία (Νόνοα, 2013).

### **3.2.2 Ο.Ο.Σ.Α**

Μεταξύ των διεθνών οργανισμών που εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, είναι ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α). Ιδρύθηκε το 1960, σε αντικατάσταση του Οργανισμού Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας, που συνδέθηκε με την οικονομική διαχείριση του σχεδίου Marshall για την ανασυγκρότηση της κατεστραμμένης από τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο Ευρώπης. Στόχος του Οργανισμού είναι η επίτευξη της υψηλότερης δυνατής βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και απασχόλησης, διατηρώντας ταυτόχρονα τη νομισματική σταθερότητα και την επέκταση του παγκόσμιου εμπορίου (Τσαούσης, 2007). Κυρίως είναι ένας μηχανισμός παροχής αμοιβαίας τεχνικής βοήθειας σε κράτη που διαθέτουν ένα κοινό πολιτικό και κοινωνικό πολιτισμό, μία προηγμένη μορφή διοικητικής οργάνωσης και ένα υψηλό επίπεδο τεχνογνωσίας (Τσαούσης, 2007).

Ο ΟΟΣΑ δεν επεμβαίνει σε ζητήματα εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά λειτουργεί περισσότερο σε υποστηρικτικό/ συμβουλευτικό επίπεδο, επηρεάζοντας την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών – μελών, κυρίως μέσω της πολιτικής διαχείρισης των πληροφοριών που συλλέγει συστηματικά. Ουσιαστικά διαμορφώνουν εκπαιδευτικές ατζέντες στο υψηλότερο πολιτικό επίπεδο, και συχνά χρησιμοποιούνται ως επιχείρημα των αλλαγών σε εθνικό επίπεδο (Grek, 2009). Η ιστορία της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ ξεκινά την δεκαετία του '50 με την έκδοση των Εθνικών Εκθέσεων (NationalReviews) στις οποίες αποτυπώνεται η γενικότερη εκπαιδευτική κατάσταση. Στη δεκαετία του '60 συνδέεται η εκπαίδευση σαν σημαντικότερη παράμετρο για την επίτευξη της οικονομικής προόδου. Η ανάπτυξη στατιστικών και ποσοτικών

μεθόδων οδήγησε στη δημιουργία Ετήσιων Στατιστικών αναφορών από τα κράτη -μέλη. Τη δεκαετία του '70, απογειώνεται το ενδιαφέρον του Οργανισμού για την καινοτομία στην εκπαίδευση. Η οικονομική κρίση στρέφει το ενδιαφέρον εντονότερα στη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας. Εμφανίζεται επίσης έντονο το ενδιαφέρον για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, καθώς αφενός απορροφούν το 80-85% της εκπαιδευτικής δαπάνης και αφετέρου θεωρούνται ο βασικότερος παράγοντας για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τη δεκαετία του '80 συνεχίζεται το ενδιαφέρον για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, για την συμβολή της σχολικής ηγεσίας, την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την εμπλοκή των γονέων και κηδεμόνων στη σχολική πραγματικότητα. Στο τέλος της χιλιετίας αναδεικνύονται ζητήματα, όπως η παροχή ποιοτικής βασικής εκπαίδευσης, σύνδεση εκπαίδευσης και κατάρτισης, εξισορρόπηση γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, σύνδεση τριτοβάθμιας και αγοράς εργασίας, πλαίσιο πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων και τέλος μεγάλο ενδιαφέρον για την αποτελεσματική διαχείριση των πόρων διασφαλίζοντας υψηλή ποιότητα σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς σε ρόλο-κλειδί.

Ο ΟΟΣΑ επιχειρεί από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 με την ανάπτυξη *εργαλειοθήκης*, εκδοχές, για το μέλλον της σχολικής εκπαίδευσης έως το 2020 (OECD, 2000). Για τον ΟΟΣΑ, το σχολείο δεν είναι ένας απλός αναμεταδότης γνώσεων. Θα πρέπει να λειτουργήσει ως ανοικτός οργανισμός μάθησης, εξυπηρετώντας μια μεγάλη κλίμακα συμφερόντων και πελατών. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, επιφυλάσσεται για τους εκπαιδευτικούς ένας νέος τύπου επαγγελματισμός, με γνωστική εξειδίκευση, ευελιξία, χρήση νέων τεχνολογιών, κινητικότητα, ανταλλαγές, συνεργατικότητα και παιδαγωγικό Know-how (OECD & UNESCO, 2001).

### ***3.2.2.1 Προβληματισμοί και κριτική για τον ΟΟΣΑ***

Ο Οργανισμός συνιστά μια τεχνοδομή, που λειτουργεί ως δεξαμενή σκέψης (Πασιάς, 2006). Υπήρχε πάντοτε η υποψία ότι για τον ΟΟΣΑ η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να υποτάσσεται στις επιταγές της οικονομίας. Πολλοί υποστηρίζουν πως η εκπαιδευτική πολιτική του Οργανισμού εντάσσεται σε ένα σκληρό νέο-φιλελεύθερο πλαίσιο. Η οπτική του Οργανισμού συνδέεται με τον ανταγωνισμό, την απορρύθμιση, την ευελιξία και τον ατομισμό. Ο ΟΟΣΑ συνέδεσε την πορεία του με το αναπόφευκτο της παγκοσμιοποίησης και την αναγκαιότητα προσαρμογής της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη νέα τάξη πραγμάτων (Rinne, 2008).

Αντικείμενο κριτικής είναι η διενέργεια από τον ΟΟΣΑ του διεθνούς διαγωνισμού PISA/ Programme for International Student Assessment. Ο διαγωνισμός καταγράφει τις επιδόσεις των 15χρονων μαθητών στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, όσον αφορά την κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων και η κατάταξη των κρατών προκαλεί κύμα συζητήσεων και αντιπαραθέσεων ([www.oecd.org](http://www.oecd.org)). Για πολλούς, ο διαγωνισμός προωθεί την χρηστική γνώση με υποχώρηση των ανθρωπιστικών σπουδών. Στηρίζεται στα εκπαιδευτικά προτάγματα της παγκοσμιοποίησης για χρηστικότητα, αποδοτικότητα, μετρησιμότητα των συστημάτων εκπαίδευσης (Ζμας, 2007). Τα αποτελέσματα θεωρούνται ακόμα λιγότερο αξιόπιστα και έγκυρα, όταν συσχετιστούν με τις διαφορετικές συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας σε κάθε χώρα. Το PISA αποδυναμώνει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, επιδρώντας κανονιστικά στην αναμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας (Bulle, 2011).

### **3.2.3 Παγκόσμια Τράπεζα**

Η ομάδα της Παγκόσμιας Τράπεζας συγκαταλέγεται στους παγκόσμιους οικονομικούς οργανισμούς, συστάθηκε το 1944 με έδρα την Ουάσιγκτον και στόχο έχει την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των λιγότερο αναπτυγμένων χωρών. Η δράσης της καλύπτει τις ακόλουθες γεωγραφικές περιοχές: την (υποσαχάρια) Αφρική, την Ανατολική Ασία και τον Ειρηνικό, τη Νότια Ασία, την Ευρώπη και την Κεντρική Ασία, τη Μέση Ανατολή και τη Βόρεια Αφρική, τη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική. Ο όμιλος της Παγκόσμιας Τράπεζας περιλαμβάνει τη Διεθνή Τράπεζα Ανασυγκρότησης και Ανάπτυξης (γνωστή ως Παγκόσμια Τράπεζα- διάθεση κεφαλαίων με παροχή εγγυήσεων ή συμμετοχή σε μακροπρόθεσμες δανειοδοτήσεις με ιδιωτικά κεφάλαια), τη Διεθνή Εταιρεία Χρηματοδότησης (οικονομική και τεχνική ενίσχυση των ιδιωτικών επιχειρήσεων στις αναπτυσσόμενες χώρες), τη Διεθνή Ένωση Ανάπτυξης( 1960- προώθηση οικονομικής ανάπτυξης μέσω της αύξησης της παραγωγικότητας), το Γραφείο Πολυμερούς Εγγύησης Επενδύσεων (προώθηση επενδύσεων με εγγύηση υπό μορφή ασφαλιστικών και αντασφαλιστικών καλύψεων για μη εμπορικούς κινδύνους) (Κάτσιος, 2002).

Η Παγκόσμια Τράπεζα στη Στρατηγική για την εκπαίδευση 2020 (World Bank, 2012) με αμεσότητα, από τον πρόλογο του κειμένου της κιάλας, δηλώνει πως συστατικά στοιχεία της στρατηγικής αυτής είναι τα εξής: α. Έγκαιρη επένδυση. β. Έξυπνη επένδυση. γ. Επένδυση για όλους. Στο ίδιο κείμενο η εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη, για την οποία απαιτείται ανασχηματισμός και ευρύτερη αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ

τονίζεται πως η νέα πολιτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών συστημάτων εστιάζει και προάγει τη λογοδοσία και τη λογική περί βελτίωσης των αποτελεσμάτων, περί βελτίωσης της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η Παγκόσμια Τράπεζα επιλέγει να προβεί σε έναν επαναπροσδιορισμό της έννοιας του εκπαιδευτικού συστήματος, τέτοιο που να εμπεριέχει τελικά αυτό, όπως σημειώνεται, όλες τις ευκαιρίες μάθησης που μπορούν να δοθούν εντός μιας κοινωνίας, είτε εντός είτε εκτός των θεσμικών οργάνων εκπαίδευσης. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως μετατίθεται η αποστολή του θεσμού του σχολείου περί ίσων ευκαιριών απευθυνόμενων σε όλους τους μαθητές σε μια αόριστη κοινωνική δομή απόδοσης ευρύτερων ευκαιριών μάθησης και ευθυγραμμισμένων με την οικονομία, μη επίσημου συχνά τύπου και με παγκόσμιο χαρακτήρα. Παρά τον οικονομικό κατά βάση προσανατολισμό της, Η Παγκόσμια Τράπεζα προσφέρει συμβουλές και βοήθεια για την ανάπτυξη, δημιουργία, εφαρμογή και επιβολή μίας παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής (King, 2007).

### 3.2.4 UNESCO

Η UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) είναι ο ειδικευμένος οργανισμός του Ο.Η.Ε για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό με έδρα το Παρίσι. Από την ίδρυση της, το 1945, στόχος είναι η παγίωση της ειρήνης και δικαιοσύνης μέσα από την επικοινωνία και τη διεθνή συνεργασία των λαών δια της εκπαίδευσης, της επιστήμης και του πολιτισμού, ενώ συγχρόνως παρέχει τεχνική βοήθεια και στήριξη στις αναπτυσσόμενες χώρες για τον περιορισμό της φτώχειας. Η εμπλοκή της UNESCO στην εκπαίδευση ξεκινά σε τρία καταστατικά κείμενα (UNESCO, 2011). Στην *Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου* (άρθρο 26), που υπογράφηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, στη *Σύμβαση ενάντια στις εκπαιδευτικές διακρίσεις* 1960) και στη *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού του 1989* ( πρωτοβάθμια εκπαίδευση υποχρεωτική και προσβάσιμη για όλα τα παιδιά). Με τη πεποίθηση ότι η εκπαίδευση παίζει θεμελιακό ρόλο στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, η UNESCO δεσμεύεται για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο και τη διασφάλιση δικαιώματος και πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά. Για αυτό τον λόγο, ιδρύθηκε το 1963 το Διεθνές Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (IEP). Λειτουργεί επίσης το Ινστιτούτο για τη δια βίου Μάθηση (UIL) με έμφαση στην εκπαίδευση ενηλίκων, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και τη μη- τυπική εκπαίδευση, καθώς και το Ινστιτούτο Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση (ITE) (UNESCO, 2011).

Στις αρχές της δεκαετίας του '70, μεγάλη αίσθηση προκάλεσε το κείμενο της επιτροπής EdgarFaure που υποβλήθηκε στην UNESCO, για την βαρύτητα της εκπαίδευσης και την είσοδο του σύγχρονου κόσμου στην εποχή της Δια Βίου Μάθησης και Κοινωνίας της Γνώσης (UNESCO, 1972). Το 1996 η έκθεση της επιτροπής Delors με τον τίτλο «Εκπαίδευση: Ένας θησαυρός είναι κρυμμένος μέσα της» έγινε αποδεκτή τόσο από τις ευρωπαϊκές όσο και στις υπό ανάπτυξη χώρες ο συνδυασμός των ανθρωπιστικών αξιών με την οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Μέχρι τότε οι στόχοι εστιάζουν σε μια εκπαίδευση για όλους (δεξιότητες μάθησης και διαβίωσης για νέους και ενήλικες, προώθηση αλφαριθμητισμού των ενηλίκων, επίτευξη της διαφυλικής ισότητας), ανταπόκριση στις σύγχρονες προκλήσεις, ανάδειξη των νέων εκπαιδευτικών αναγκών. Οι παραπάνω στόχοι ολοκληρώνονται όσον αφορά τον γραμματισμό, τους εκπαιδευτικούς και την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων με την Στρατηγική 2014-2021 όπου τίθενται οι στόχοι της ανάπτυξης συστημάτων εκπαίδευσης για ενδυνάμωση της ποιότητας και της δια βίου μάθησης, εκπαιδευόμενοι δημιουργικοί και υπεύθυνοι παγκόσμιοι πολίτες και διαμόρφωση των μελλοντικών στόχων για την εκπαίδευση.

Πρέπει να αναφερθεί ότι η επίτευξη του στόχου καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού συνδέθηκε με επιβράβευση των χωρών (οικονομική βοήθεια και τεχνική υποστήριξη) από την Παγκόσμια Τράπεζα. Τα κριτήρια αποτίμησης/ αξιολόγησης του βηματισμού των κρατών σχηματοποιούν μια κοινή εκπαιδευτική γλώσσα, μη παίρνοντας υπόψη το τοπικό πλαίσιο λειτουργίας και κουλτούρας των χωρών. Με αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε στην παγκοσμιοποίηση των μαθησιακών στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος της UNESCO.

### **3.3 Ο λόγος των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών**

Στη σύγχρονη εποχή, οι διεθνείς οργανισμοί φαίνεται ότι διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό τον λόγο για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Ενδυναμώνουν τις προσπάθειες των κρατών-μελών για την αξιολόγηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με εμπειρικά δεδομένα, με εκθέσεις, συγκρίνοντας πολιτικές και βέλτιστες πρακτικές (Ζμας, 2015). Από τη δεκαετία του '90, ο λόγος των υπερεθνικών οργανισμών δεν είναι περιγραφικός, αλλά οικοδομεί πολιτικές που αποτελούν ιδεολογικά δημιουργήματα δομημένα μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο (Fairclough, 2003). Η θέσπιση κριτηρίων επαγγελματισμού για τους εκπαιδευτικούς δεν είναι εσωτερική υπόθεση κάθε χώρας. Η αποδοχή και η συμμόρφωση

των δασκάλων με πρότυπα και κώδικες και η διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου τύπου εκπαιδευτικού δεν είναι δεδομένη. Μπορεί οι διαδικασίες οικοδόμησης να δεχθούν αντίσταση και να εκτραπούν (Youdell, 2006).

### 3.3.1 Ευρωπαϊκός λόγος

Ορόσημά για τη διαμόρφωση μιας Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής αποτέλεσαν η Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) και η στρατηγική της Λισαβόνας (2000). Η **στρατηγική της Λισαβόνας** συνιστά ένα ευρύ πρόγραμμα στρατηγικών στόχων ώστε να καταστεί η ΕΕ η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης και τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να αναδειχτούν σε παγκόσμιο σημείο αναφοράς ως προς την ποιότητα. Στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται σε κρίσιμο παράγοντα της επιτυχίας των μεταρρυθμίσεων και της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Για το σκοπό αυτό επιδιώκεται ο προσδιορισμός των προδιαγραφών του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και καταρτίζονται συνόψεις εκπαιδευτικών προσόντων, ενώ προωθείται ένα συνεχές αρχικής εκπαίδευσης, εισαγωγικής κατάρτισης και διά βίου επαγγελματικής ανάπτυξης για την απόκτηση και την επικαιροποίησή των απαιτούμενων ικανοτήτων (Επιτροπή των ΕΚ 2005· Συμβούλιο της ΕΕ 2007· Συμβούλιο της ΕΕ 2009).

Σε μια σειρά από κείμενα πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης ορίζονται οι προδιαγραφές του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού και περιγράφονται με εξαντλητική σαφήνεια τα προσόντα του «καλού εκπαιδευτικού», με τον προσδιορισμό όχι μόνο των αναγκαίων γνώσεων αλλά και των κοινωνικών και άλλων δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που πρέπει να διαθέτει. Στο έγγραφο πολιτικής **Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τις Ικανότητες και τα Προσόντα των Εκπαιδευτικών** της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2005) ορίζονται τέσσερις κοινές ευρωπαϊκές αρχές για το επάγγελμά του εκπαιδευτικού:

1. Επάγγελμά υψηλών προσόντων: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι τουλάχιστον απόφοιτοι ανωτάτων ιδρυμάτων, με υψηλή γνώση του αντικειμένου τους και της παιδαγωγικής και να διαθέτουν τις αναγκαίες δεξιότητες και ικανότητες για την υποστήριξη των μαθητών και την κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης του επαγγέλματός τους.
2. Ένα επάγγελμά βασισμένο στη διά βίου επαγγελματική ανάπτυξη: οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να καινοτομούν, να ερευνούν και να αξιοποιούν στοιχεία και να προσαρμόζονται στις εξελίξεις.



3. Ένα κινητικό επάγγελμα: συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και κινητικότητα σε διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης και θέσεις στον εκπαιδευτικό τομέα.
4. Ένα επάγγελμά βασισμένο στις συνεργασίες: μεταξύ ιδρυμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σχολείων, επιχειρήσεων, παρόχων κατάρτισης και άλλους ενδιαφερομένους.

Όσον αφορά τις βασικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το ίδιο έγγραφο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση:

- I. να συνεργάζονται με στόχο την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μαθητών
- II. να εργάζονται με τη γνώση, την τεχνολογία και την πληροφορία αποκτώντας τις αναγκαίες παιδαγωγικές ικανότητες, ώστε να δημιουργούν και να διαχειρίζονται μαθησιακά περιβάλλοντα και να αναγνωρίζουν τη μάθηση ως διά βίου πορεία
- III. να εργάζονται με την κοινωνία, αναπτύσσοντας συνεργασίες με τοπικούς φορείς και κοινωνικούς εταίρους. Ως βάση για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων υποδεικνύεται η ένταξη του επαγγέλματος σε ένα συνεχές Διά Βίου Μάθησης, που περιλαμβάνει την αρχική εκπαίδευση, την εισαγωγική κατάρτιση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Πέππα, 2017).

Σκοπός της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το κείμενο, είναι η απόκτηση των αναγκαίων ικανοτήτων ώστε: να διδάσκουν εγκάρσιες ικανότητες, να δημιουργούν ένα σχολικό περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας, να διδάσκουν σε ανομοιογενείς τάξεις, να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους, με τους γονείς και με την ευρύτερη κοινότητα, να συμμετέχουν στην εξέλιξη του σχολείου στο οποίο εργάζονται, να αποκτούν νέες γνώσεις και να καινοτομούν, να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ, να είναι ικανοί για αυτόνομη μάθηση στο πλαίσιο της διαδικασίας συνεχούς επιμόρφωσης (Πέππα, 2017).

Την ανακοίνωση «Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης» συνοδεύει το έγγραφο εργασίας των υπηρεσιών της Επιτροπής «Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes» (Επιτροπή των ΕΚ 2012), στο οποίο προτείνονται πέντε δράσεις σε επίπεδο κρατών μελών για την υποστήριξη των επαγγελμάτων της εκπαίδευσης: •Κατάρτιση πλαισίων ικανοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών και προσδιορισμός κριτηρίων βασισμένων στις εκροές, με βάση πρότυπα και σημεία αναφοράς, για την επιλογή, την επαγγελματική εξέλιξη και την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού. •Επανασχεδιασμός των συστημάτων πρόσληψης με οδηγό το πλαίσιο ικανοτήτων και ενίσχυση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος. Ειδικότερα, για τα

κράτη όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπό το καθεστώς του δημοσίου υπαλλήλου, συνιστάται ένα μίγμα εργασιακής ασφάλειας και ευελιξίας του εργατικού δυναμικού (flexicurity), ενώ υποστηρίζεται ότι, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, η μισθολογική βελτίωση των εκπαιδευτικών δεν συνδέεται με βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. •Για την εισαγωγική κατάρτιση προτείνεται η χρήση μεθόδων όπως η στήριξη από μέντορες και από ομότιμους, η ανατροφοδότηση από ειδικούς και ο αναστοχασμός. •Στο πεδίο της επαγγελματικής εξέλιξης προτείνεται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες συνεργατικής μάθησης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους αλλά και η αξιοποίηση της ψηφιακής κινητικότητας ως μέσο αντιμετώπισης της στενότητας των προϋπολογισμών. •Τέλος, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών προτείνεται να συνδεθεί με την τακτική ανατροφοδότηση ως προς την απόδοσή τους, ενταγμένη σε ένα πλαίσιο προτύπων βάσει του οποίου θα προσδιορίζονται οι απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις αλλά και τα αποτελέσματα του ικανού εκπαιδευτικού.

Συνοψίζοντας, στα κείμενα της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτυπώνεται με σαφήνεια το μοντέλο εκπαιδευτικού που προωθείται στα κράτη μέλη. Η έμφαση στο παράδειγμα της Διά Βίου Μάθησης προωθεί την αυτορρύθμιση και τη μετακύλιση της ευθύνης στο άτομο, ως υποκειμένου που βρίσκεται με δική του βούληση σε μια διαρκή διαδικασία επικαιροποίησης και πιστοποίησης των προσόντων του (Gewirtz, Mahony, Hextall & Cribb, 2009). Οι νέες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που καλούνται να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί (προσανατολισμός στις εγκάρσιες δεξιότητες, διαθεματικότητα, ανακαλυπτική μάθηση, αξιολόγηση με βάση την αποτελεσματικότητα κ.λπ.) συγκλίνουν προς τη χαλάρωση των συνόρων ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και σε αλλαγές στη μορφή ελέγχου μέσω νέων παιδαγωγικών σχέσεων (Beck & Young, 2005). Τέλος, η κατάρτιση πλαισίων ικανοτήτων συνιστά ένα εγχείρημα παιδαγωγικοποίησης, με το οποίο επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού με συγκεκριμένες και μετρήσιμες ικανότητες και εν τέλει η κατασκευή ενός νέου τύπου υποκειμένου, στο πλαίσιο μιας ριζικά αναδιαρθρωμένης κοινωνίας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2015).

Οι προωθούμενες πολιτικές δεν αλλάζουν απλώς τον τρόπο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί αλλά και το πώς προσδιορίζεται ο καλός εκπαιδευτικός. Διεισδύουν ως την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, αναδιαμορφώνοντας τις υποκειμενικότητες και παράγοντας νέες ταυτότητες (Ball, 2008). Στη συνέχεια θα μας απασχολήσει το μοντέλο του εκπαιδευτικού που αποτυπώνεται στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και η σχέση του με τις γραμμές της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Πέππα, 2017).

### 3.3.2 Ο λόγος του Ο.Ο.Σ.Α

Στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας τα σχολεία καλούνται να διαδραματίσουν ένα ρόλο κλειδί, που θα επιτρέπει στις κοινωνίες να προσαρμοστούν ομαλά στις νέες κοινωνικό-οικονομικές αλλαγές. Προκειμένου να πετύχουν αυτό το σκοπό τα κράτη προωθούν μια σειρά από μεταρρυθμίσεις που αφορούν την αλλαγή των μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας αγνοώντας ή και παραβλέποντας τον ουσιαστικό πρωταγωνιστή της όλης διαδικασίας, που δεν είναι άλλος από τον δάσκαλο, την εμπειρία, την παρόθηση και την οργάνωση του οποίου χρειάζονται για να επιτύχουν ουσιαστική ή και ριζική αναδιαμόρφωση των συστημάτων τους (OECD, 2013).

Τα σημαντικότερα μέτρα που προτείνονται προκειμένου να διασφαλιστεί η ύπαρξη ενός επαρκούς και υψηλής ποιότητας σώματος εκπαιδευτικών σε σχέση με το μαθητικό πληθυσμό είναι τα εξής:

- ουσιαστική εμπλοκή του σχολείου σε θέματα επιλογής διδακτικού προσωπικού και στελέχωσης των σχολικών μονάδων
- διεύρυνση του πεδίου κριτηρίων επιλογής προσωπικού
- άμεση και ευέλικτη αντιμετώπιση των αναδυόμενων βραχυπρόθεσμων αναγκών και απαιτήσεων των διδασκόντων
- μεγιστοποίηση του ποσοστού του ανθρώπινου δυναμικού από το οποίο θα μπορεί στο μέλλον να αντληθεί επαρκής αριθμός εκπαιδευτικών, μέσα από τη δημιουργία εναλλακτικών τρόπων πρόσβασης ικανών ατόμων στο διδασκαλικό επάγγελμα
- διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ουσιαστική υποστήριξή τους από τα στελέχη εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας από το σχολείο
- παροχή κινήτρων και ανταμοιβών από το σχολείο προς τους κινητοποιημένους και ικανούς εκπαιδευτικούς
- λήψη μέτρων για μείωση του εργασιακού άγχους, βελτίωση των συνθηκών εργασίας, εφαρμογή ευέλικτου ωραρίου, επαγγελματική εξέλιξη (Δουράνου, 2007).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις αναλύσεις του ΟΟΣΑ από το πρόγραμμα, στα αποκεντρωμένα συστήματα τα μαθησιακά αποτελέσματα εξαρτώνται εν μέρει από το επίπεδο των οικονομικών πόρων αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται, χρησιμοποιούνται και

διαχειρίζονται. Οι μισθοί των εκπαιδευτικών, η ηλικιακή κατανομή τους στα σχολεία, το μέγεθος των τάξεων και η αναλογία μαθητών/εκπαιδευτικών έχουν σημαντικό αντίκτυπο το ύψος των τρεχουσών δαπανών για την εκπαίδευση (OECD, 2014). Τα αποτελέσματα του PISA υποδεικνύουν θετική σχέση ανάμεσα στη σχολική διακυβέρνηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η αύξηση της αποκέντρωσης και της σχολικής αυτονομίας, η θέσπιση μέτρων λογοδοσίας και οι ευρύτερες αλλαγές στην κοινωνία και την εκπαίδευση άλλαξαν τους ρόλους και τις ευθύνες διοίκησης και αύξησαν την ανάγκη για αποτελεσματική ηγεσία στα σχολεία. Οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση των οικονομικών πόρων και του ανθρώπινου δυναμικού (πρόσληψη/απόλυση), διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στην ανάπτυξη και συνεργασία των εκπαιδευτικού προσωπικού, στη παροχή κινήτρων και επίσης διασφαλίζουν τις συνθήκες εργασίας και το γενικό σχολικό κλίμα. Επίσης, ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη για την ανάπτυξη της ποιότητας της διδασκαλίας τους και της βελτίωσης της μάθησης στα σχολεία. Επιπλέον, στις υποχρεώσεις των διευθυντών είναι η σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής και η επικοινωνία των σχολείων με την ευρύτερη τοπική κοινότητα (OECD, 2013).

«Ένα από τα βασικότερα κείμενα του Οργανισμού είναι το ‘Teachers Matter’<sup>4</sup>, στο οποίο καταγράφονται οι εκτιμήσεις του για τη στελέχωση των εκπαιδευτικών συστημάτων με ικανούς και αποτελεσματικούς δασκάλους. Σύμφωνα με το κείμενο αυτό τα κράτη πρέπει να προσελκύσουν καταρτισμένους δασκάλους γιατί η σχολική απόδοση των μαθητών εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Η μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και η διευκόλυνση της μάθησης παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες, θα πρέπει να συνοδεύονται και από επανεξέταση του ρόλου των δασκάλων, της αρχικής τους κατάρτισης, της εργασίας τους και της επαγγελματικής εξέλιξής τους. Η δημιουργία πλαισίου διά βίου μάθησης, απόκτησης νέων προσόντων και ανάπτυξης της έρευνας για τα άτομα που ήδη εργάζονται ως εκπαιδευτικοί πρέπει να αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού πρέπει να χαρακτηρίζουν η διαρκής επαγγελματική εξέλιξη, η επανακατάρτιση, η ανάπτυξη πρακτικών επανατροφοδότησης και η δημιουργία μηχανισμών στήριξης του έργου του. Η παράταση της παραμονής μεγαλύτερων σε ηλικία αλλά επιτυχημένων και ταλαντούχων δασκάλων πρέπει, επίσης, να απασχολεί τις εκπαιδευτικές αρχές. Οι έρευνες δείχνουν πως η βελτίωση των μισθών δεν αποτελεί απαραίτητα ισχυρό κίνητρο, που θα απέτρεπε έναν εκπαιδευτικό από την έξοδό του από το σχολείο. Μια σειρά άλλων παραγόντων, όπως η ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές και τους συναδέλφους, οι

καλές εργασιακές συνθήκες, η παροχή αποτελεσματικής στήριξης από αρμόδιους φορείς καθώς και οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, φαίνεται να επηρεάζουν περισσότερο την απόφαση των εκπαιδευτικών για την παραμονή τους ή όχι στο επάγγελμα. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων που τους αφορούν είναι, σύμφωνα με τις έρευνες, συστατικό στοιχείο των μεταρρυθμίσεων που επιχειρούνται στη εκπαίδευση, καθώς η εδραίωση της αίσθησης πως συμβάλλουν και οι ίδιοι στην αλλαγή τους κινητοποιεί προς την άμεση υλοποίησή της. Κατά συνέπεια, οι όποιες νέες προτάσεις για την εκπαίδευση οφείλουν να είναι αποτέλεσμα δημοκρατικών διαδικασιών, στις οποίες θα λαμβάνουν μέρος όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη» (Δουράνου, 2007.σ 46-47).

### **3.3.3 Ο λόγος της Παγκόσμιας τράπεζας**

Το σημαντικότερο πρόγραμμα που αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς είναι το SABER-Teachers που τίθεται σε λειτουργία το 2010. Στόχος του είναι να συγκεντρώσει ποσοτικά δεδομένα σχετικά με τις πολιτικές των εκπαιδευτικών και να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα στη λήψη των αποφάσεων για βελτίωση της εκπαίδευσης (World Bank, 2011a). Στο πρόγραμμα αναφέρονται συγκεκριμένοι στόχοι για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (World Bank, 2013: 23-35). Αναλυτικά:

- Σαφείς προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς
- Προσέλκυση των καλύτερων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση
- Προετοιμασία των εκπαιδευτικών με χρήσιμη κατάρτιση και εμπειρίες
- Αντιστοίχιση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με τις ανάγκες των μαθητών
- Καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από ισχυρούς διευθυντές
- Έλεγχος της διδασκαλίας και της μάθησης
- Υποστήριξη των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της διδασκαλίας
- Κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για επίδοση

Το ίδιο πρόγραμμα προτείνει μοχλούς πολιτικής για να μπορούν οι κυβερνήσεις να εκπληρώσουν τους στόχους. Παρά τις εκάστοτε ιδιαίτερες πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και θεσμικές συνθήκες κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, περιγράφεται ένα πλαίσιο πολιτικών για εφαρμογή και διαχείριση του εκπαιδευτικού δυναμικού. Σε αυτές συγκαταλέγονται οι απαιτήσεις για την είσοδο και την παραμονή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους ανάπτυξη, η πρόσληψη και η

απασχόληση, η αποζημίωση, οι κανόνες συνταξιοδότησης, η παρακολούθηση της ποιότητας της διδασκαλίας.

Επιπλέον, η Παγκόσμια Τράπεζα, προσπαθώντας να ενισχύσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, προωθεί την αυτονομία τους, την οποία συσχετίζει με το επίπεδο υποστήριξης, επαγγελματικής ανάπτυξης και τους πόρους στους οποίους μπορούν αυτοί να έχουν πρόσβαση, γεγονός που δύναται να συμβάλει στην κατανόηση των κινήτρων και των επιδόσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και να τους βοηθήσει να θέσουν τις ιδέες τους σε πράξη. Εξάλλου, η απονομή στους εκπαιδευτικούς ενός ορισμένου επιπέδου αυτονομίας, προκειμένου να εκτελέσουν τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί, είναι επιθυμητή, διότι τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητά τους, να καινοτομούν, να έχουν μία αίσθηση κυριότητας ως προς την εργασία τους, καθώς και να προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (Καραγιάννη, 2015). Τέλος συνδέει την ανάπτυξη του επαγγελματισμού με την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού για να ενισχύσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, βασικό στοιχείο εκπαιδευτικής πολιτικής που επηρεάζει τις γνώσεις και δεξιότητες και κίνητρο παραμονής στο επάγγελμα (Καραγιάννη, 2015).

### **3.3.4 Ο λόγος της UNESCO**

Το 2000, η σύγκληση στο Ντακάρ της Σενεγάλης του διεθνούς φόρουμ του προγράμματος «Εκπαίδευση για όλους» αναφέρεται στη βελτίωση της υπηρεσιακής κατάστασης, του ηθικού και του επαγγελματισμού του διδακτικού προσωπικού. Σε αυτό (UNESCO, 2000) επισημαίνεται ότι οι δάσκαλοι είναι βασικοί παίκτες στην προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί όλων των επιπέδων του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να απολαμβάνουν σεβασμού και ικανοποιητικής αμοιβής, να έχουν πρόσβαση στην κατάρτιση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη, συμπεριλαμβανομένων της ανοικτής εκπαίδευσης και της τηλεεκπαίδευσης. Κατά την UNESCO, είναι ανάγκη να τεθούν σε ισχύ σαφώς καθορισμένες και δημιουργικές στρατηγικές-κίνητρα για τον εντοπισμό, την προσέλκυση, την εκπαίδευση και την παραμονή στο επάγγελμα καλών εκπαιδευτικών. Οι στρατηγικές αυτές πρέπει να ανταποκρίνονται στο νέο ρόλο των εκπαιδευτικών να ετοιμάσουν τους μαθητές για την αναδύομενη οικονομία που θεμελιώνεται στη γνώση και ωθείται από την τεχνολογία, ώστε αυτοί να είναι σε θέση να κατανοούν τη διαφορετικότητα σε ό, τι αφορά τον τρόπο μάθησης στα συμμετοχικά περιβάλλοντα.

Το 2012, στο ίδιο πλαίσιο με ορίζοντα τριετίας, θέτει προτεραιότητες όπως:

- Η αντιμετώπιση του ελλείμματος σε εκπαιδευτικούς (υποανάπτυκτες χώρες)
- Βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών με μηχανισμούς υποστήριξης
- Διεθνής διάλογος για επιτυχημένες πολιτικές, στρατηγικές και πρακτικές με πλήρη αξιοποίηση της τεχνολογίας.

Στη στρατηγική για την περίοδο 2014-2021 προωθεί την ενδο-ϋπηρεσιακή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω στρατηγικών blended learning (συνδυασμένη μάθηση), διάχυση καλών πρακτικών και υποστήριξη σχεδίων επαγγελματικής αξιολόγησης, σε συνδυασμό με προγράμματα επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών (UNESCO, 2015a).

### 3.4 Σύνθεση του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών

Στο ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών παραπέμπουν οι άμεσες ή έμμεσες αναφορές των υπερεθνικών οργανισμών στην ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης, στις διαδικασίες επιμόρφωσης και κατάρτισης, στην ποιότητα της διδασκαλίας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το λεξιλόγιο διαμορφώνει τον ιδανικό επαγγελματία εκπαιδευτικό του 21<sup>ου</sup> αιώνα που θα ανταποκριθεί ικανοποιητικά σε νέους ρόλους και αρμοδιότητες που θα αντιμετωπίσει το σύνολο των προκλήσεων και αλλαγών (Evans, 2011). Ο προσδιορισμός των ικανοτήτων κι δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί είναι κοινός τόπος στο λόγο των Οργανισμών. Περιγράφονται γνώσεις και δεξιότητες υψηλών απαιτήσεων με μια ρεαλιστική αποτίμηση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Oser, 2005).

Τα πρότυπα επαγγελματισμού φαίνεται να έχουν έναν κανονιστικό χαρακτήρα με περιορισμό της αυτονομίας και έλεγχο της πρακτικής των εκπαιδευτικών (Ζμας, 2015). Η χρήση των λέξεων **επάρκεια**, δεν αποσαφηνίζεται εννοιολογικά και πολλές φορές δημιουργούνται αντιφάσεις μεταξύ προτύπων επαγγελματισμού και επιδιώξεων των οργανισμών. Ο καθορισμός ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών για σκοπούς σύγκρισης και ελέγχου των αποκλίσεων βοηθά στη προσπάθεια χάραξης ενιαίων στόχων και κατευθυντήριων γραμμών (Ζμας, 2007). Οι δείκτες και τα κριτήρια αναφοράς χρησιμοποιούνται ως εργαλεία διαλόγου και ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ των οργανισμών, αλλά και τρόπος επιτήρησης και ενσωμάτωσης στην εκπαιδευτική πολιτική.

Εύστοχα επισημαίνεται η απαιτητικότητα της διδασκαλίας ως πολύπλοκο επάγγελμα που συνεπάγεται αναστοχαστική σκέψη, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, υπευθυνότητα, αυτονομία, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, έρευνα, κρίση και δημιουργικότητα. Τα παραπάνω

είναι αδύνατο να μετρηθούν με τυποποιημένες δοκιμές ή δείκτες (Καραγιάννη, 2015). Μη μετρήσιμοι όροι της παιδαγωγικής πραγματικότητας(π.χ. παιδαγωγική αγάπη, παιδεία) δεν επιτρέπουν την αποτίμηση του επαγγελματισμού με λειτουργικές γνώσεις και δεξιότητες (Ζμας, 2015).

Η αποτύπωση του επαγγελματισμού στον λόγο των οργανισμών ποσοτικοποιείται και συνδέεται έντονα με την οικονομία, την ανταγωνιστικότητα, αποδοτικότητα και εστιάζει κυρίως στην οικονομική ανάπτυξη υιοθετώντας μία νεοφιλελεύθερη λογική (Klees, Samoff et al., 2012). Επιπρόσθετα, η λογική διαχείρισης των εκπαιδευτικών πόρων εντάσσει στις προτάσεις την εκλογίκευση των δαπανών τόσο ως προς το ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών, όσο και στον αριθμό των παιδιών ανά τάξη. Ζητήματα θεμελιώδους σημασίας για την ποιότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος των διεθνών δικτύων είναι πρώτιστα οικονομίστικος, τεχνοκρατικός με εργαλειακό ορθολογισμό και επιχειρηματική ηθική (Καζαμιάς, 2008).



## **4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η έρευνα**

Σε αυτό το κεφάλαιο προσδιορίζεται ο ερευνητικός σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας. Ακολουθεί η μεθοδολογία στην οποία αναλύονται οι λόγοι επιλογής της ερευνητικής προσέγγισης, ο τρόπος επιλογής και η περιγραφή των συμμετεχόντων και τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων. Στη συνέχεια, αναλύεται η διαδικασία διεξαγωγής και η διαδικασία για την ανάλυση του υλικού. Τέλος αποτυπώνονται οι περιορισμοί της μελέτης.

### **4.1 Ερευνητικός σκοπός**

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση του περιεχομένου που δίνουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα όρια που συνθέτουν τον όρο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Αυτή η προσπάθεια συνοδεύεται με το πως εκλαμβάνουν τον λόγο και την ρητορεία των υπερεθνικών οργανισμών για το σύγχρονο περιεχόμενο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και αν υφίστανται συγκλίσεις και αποκλίσεις. Αυτές οι ταυτίσεις αλλά και αρνήσεις, πολύ έντονες την τελευταία εικοσαετία στην εκπαίδευση μέσω εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, διαμορφώνουν το πλαίσιο του επαγγελματισμού τους.

### **4.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Ο παραπάνω ερευνητικός σκοπός εξειδικεύεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι τα γνωρίσματα που συνθέτουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
- Πως οριοθετούν οι εκπαιδευτικοί τις επαγγελματικές τους ευθύνες και αρμοδιότητες;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τον επαγγελματισμό τους;
- Θεωρούν τον επαγγελματισμό τους ατομική ευθύνη;
- Ποια στοιχεία, κατά την γνώμη των εκπαιδευτικών, προάγουν την αποτελεσματικότητά τους;
- Ποιες πρακτικές υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο;
- Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί το επαγγελματικό προφίλ που διαμορφώνεται από τον λόγο των διεθνών οργανισμών;
- Υιοθετούν την αναγκαιότητα του νέου ρόλου που προωθούν οι οργανισμοί;

- Ποια στοιχεία από τον λόγο των οργανισμών θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να υιοθετήσουν και να αποτελέσουν παράγοντα ενίσχυσης του επαγγελματισμού τους;
- Ποιος τύπος επαγγελματισμού προωθείται από τους διεθνείς οργανισμούς και ποιος από τους εκπαιδευτικούς;
- Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο της εκπαίδευσης και την διάσταση της με τον λόγο των υπερεθνικών οργανισμών;

### 4.3 Αναγκαιότητα της έρευνας

Οι εκτεταμένες αλλαγές που συντελούνται σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο επηρεάζουν τον ρόλο της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια το περιεχόμενο των στοιχείων που συνθέτουν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Ο παγκόσμιος λόγος περί επαγγελματισμού και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θέτει νέες προκλήσεις και επαναδιατυπώνει τον νέο ρόλο των εκπαιδευτικών (Καραγιάννη, 2015).

Η αναγκαιότητα της έρευνας και η πρωτοτυπία της είναι εμφανής εκ του γεγονότος ότι σπάνια ακούγονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αν και θεωρούνται σημαντικοί δρώντες στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πράξης είναι σημαντικές στο επίπεδο της καθημερινότητας του σχολείου και στην αποδοχή πολιτικών. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εκφράζονται δημόσια μέσω συνδικαλιστικών αντιπροσώπων, συχνά αντικρουόμενες και αντιφατικές. Επιπρόσθετα η έρευνα περί του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη. Πτυχές του επαγγελματισμού έχουν μελετηθεί, αποκομμένες από ένα ενιαίο πλαίσιο και σύστημα αλληλεξαρτώμενων μεταβλητών και δυναμικής ισορροπίας. Η εντεινόμενη αναφορά των υπερεθνικών οργανισμών την τελευταία εικοσαετία, διαμορφώνει κλίμα ραγδαίων αλλαγών και μελέτης αυτών των παρεμβάσεων με ενιαίο και παγκόσμιο χαρακτήρα.

Με την πραγματοποίηση της μελέτης οι πτυχές που θα αναδυθούν παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς της πράξης, αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα. Αναμένεται η ενημέρωση των υπευθύνων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που θα συμβάλλει στην επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών. Συγχρόνως ανοίγει την συζήτηση ως προς τη διαμόρφωση του νέου επαγγελματικού προφίλ που αναδεικνύεται με τον λόγο των

υπερεθνικών οργανισμών. Ο προβληματισμός περιλαμβάνει και τις αναγκαιότητες που προβάλλει ο λόγος για τον αναπροσανατολισμό των εκπαιδευτικών αλλαγών.

## **4.4 Μεθοδολογία**

### **4.4.1 Ερευνητική προσέγγιση**

Η αναζήτηση της μεθόδου έρευνας ανάμεσα στις κυρίαρχες ερευνητικές προσεγγίσεις εκφράζεται είτε με την **ποσοτική** (quantitative) είτε με την **ποιοτική** (qualitative) ανάλυση (Βάμβουκας, 1988). Η επιλογή της μεθόδου εξαρτάται από τα ερευνητικά ερωτήματα, το σκοπό της έρευνας και το θεωρητικό πλαίσιο (Κυριαζή, 1999).

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει και ανιχνεύσει τις απόψεις, τις εμπειρίες, τις θέσεις και τις αντιλήψεις σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και τον τρόπο σύνδεσης με το επαγγελματικό προφίλ που οι υπερεθνικοί οργανισμοί οικοδομούν. Αναζητείται το εύρος και το βάθος των απόψεων για να διαφωτιστούν με επάρκεια οι πτυχές του θέματος. Για την ερευνητική διαδικασία σημαντική είναι η έκφραση απόψεων και η αναπαράσταση εμπειριών των εκπαιδευτικών στις προς διερεύνηση έννοιες, για τον λόγο αυτό η προσέγγιση που ακολουθεί είναι ποιοτική. Οι άνθρωποι δεν αντιδρούν μηχανιστικά στις διάφορες καταστάσεις, αλλά διαθέτουν κίνητρα, εμπειρίες, βούληση και πεποιθήσεις που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά τους (Κυριαζή, 1999).

Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό όταν ο ερευνητής επιθυμεί στην έρευνα του να δώσει έμφαση και να ασχοληθεί με την εμπειρία των συμμετεχόντων για μια κοινωνική πραγματικότητα και να αποφύγει τη λογική της στατιστικής και των μαθηματικών καθώς και την απρόσωπη επαφή με τους αριθμούς αλλά να εμβαθύνει στην ουσία των πραγμάτων και να αποδεχτεί το αφηγηματικό ύφος τότε η κατάλληλη πλέον μέθοδος για τον ερευνητή είναι η ποιοτική έρευνα (Ίσαρη & Πουρκό, 2015). Η συλλογή των πληροφοριών γίνεται με την άμεση επικοινωνία με τους ανθρώπους, με τη συζήτηση, με την παρατήρηση της συμπεριφοράς τους και την αντίδραση-δράση τους στον φυσικό τους χώρο, αυτό είναι και το σημαντικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας (Creswell, 2014). Ο ερευνητής στις ποιοτικές μεθόδους παίζει τον κεντρικό ρόλο δηλαδή είναι το εργαλείο κλειδί της έρευνας γιατί τα δεδομένα συλλέγονται από την παρατήρηση εγγράφων, συμπεριφορών ή και συνεντεύξεων. Οι ερευνητές

παίζουν τον κεντρικό ρόλο για τη συλλογή δεδομένων και δε βασίζονται σε εργαλεία και ερωτηματολόγια που έχουν δημιουργήσει άλλοι επιστήμονες (Creswell, 2014).

#### 4.4.2 Συμμετέχοντες

Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής έρχεται σε επαφή με τους συμμετέχοντες, οι οποίοι θα τον βοηθήσουν με τις εμπειρίες, σκέψεις, βιώματα και το ιδεολογικό τους υπόβαθρο. Οι συμμετέχοντες λειτουργούν ως συνεργάτες στην έρευνα και δεν επιτρέπεται η χειραγώγηση τους. Στόχος της έρευνας είναι η κατανόηση και ερμηνεία των προσωπικών απόψεων και εμπειριών. Η μορφή έρευνας που υιοθετεί αυτό τον στόχο είναι η αφηγηματική.

Στην ποιοτική προσέγγιση πρέπει να είναι προσεκτική και στοχοθετημένη η επιλογή ατόμων (Σαραφίδου, 2011). Η επιλογή δεν ακολουθεί πιθανόθεωρητικά δειγματοληπτικά σχέδια και είναι αποτέλεσμα της υποκειμενικής κρίσης του ερευνητή (Μπένος, 1991). Το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από την ερευνητική ερώτηση τη φύση του θέματος, ποιότητα δεδομένων και ερευνητική μέθοδος (λίγα άτομα για μελέτη σε βάθος (Ισαρη & Πουρκό, 2015)). Το μικρό μέγεθος των δειγμάτων υπαγορεύεται και από πρακτικούς λόγους, καθώς το κόστος και κυρίως ο χρόνος που απαιτείται για τη συλλογή και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων θα καθιστούσαν εξαιρετικά δύσκολο προς διαχείριση ένα πολύ μεγάλο δείγμα. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο του **διαθέσιμου δείγματος**, επειδή επιλέχθηκαν άτομα που ήταν διαθέσιμοι να συμμετάσχουν. Εφαρμόστηκε, επίσης, η μέθοδος της **σκόπιμης δειγματοληψίας**, καθώς επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που θα διευκόλυναν την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στην έρευνα συμμετείχαν 7 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια του Νομού Θεσσαλονίκης. Ο αριθμός αυτός κρίνεται αναγκαίος και επαρκής εξαιτίας της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων, γεγονός που θα δυσχέραινε τη συγκέντρωση και την εμβάθυνση των στοιχείων. Ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μεγάλη διδακτική εμπειρία, καθώς εργάζονται πάνω από 10 χρόνια. Όλοι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με μόνιμη σχέση εργασίας. Επιλέχθηκε ως κριτήριο η μεγάλη εργασιακή εμπειρία με την θεώρηση ότι ο επαγγελματισμός αποκτά πιο ποιοτικά χαρακτηριστικά και γίνεται πιο ακριβής με τα χρόνια υπηρεσίας. Τέλος, επιλέχθηκαν οι πιο αντιπροσωπευτικές ειδικότητες της δευτεροβάθμιας με την εμπειρική γνώση της διαφορετικής

αντιμετώπισης των προκλήσεων του επαγγέλματος, ανάλογα με την διαφορετικότητα των απαιτήσεων του γνωστικού αντικειμένου.

#### **4.4.3 Συλλογή δεδομένων και εργαλεία έρευνας**

Για να πραγματοποιηθεί η παρούσα εργασία, έγινε επισταμένη μελέτη και επισκόπηση εκτεταμένου όγκου εγγράφων, εκθέσεων και βιβλιογραφική μελέτη σχετικής με τα στοιχεία που συνθέτουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και των στάσεων των υπερεθνικών οργανισμών. Στη συνέχεια διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς για την κατανόηση της σκέψης, τις προθέσεις και τα συναισθήματα για το υπό διερεύνηση θέμα. Οι συνεντεύξεις επιτρέπουν την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, στις σκέψεις τους, στις στάσεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους (Καραγιάννη, 2015). Μια συνέντευξη μπορεί, ωστόσο, να είναι και το μέσο για τη βαθύτερη εξέταση των κινήτρων των ερωτώμενων για τους λόγους, που απάντησαν με τον συγκεκριμένο τρόπο. Η συνέντευξη χρησιμοποιείται για να συλλεχθούν ποιοτικά δεδομένα, γεγονός που βρίσκεται σε συμφωνία με τη μέθοδο προσέγγισης του θέματος. Η δυνατότητα επανάληψης της ερώτησης, η παρατήρηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς, αλλά και οι αυθόρμητες αντιδράσεις είναι στοιχείο της ευελιξίας που χαρακτηρίζει την συνέντευξη (Bailey 2008).

Επιλέχθηκε ο τύπος ημι-δομημένης συνέντευξης, όπου τα θέματα και οι ερωτήσεις προκαθορίζονται χωρίς να τηρείται η ίδια σειρά και η ίδια διατύπωση. Ενδεχομένως να απαιτούνται επιπρόσθετα ερωτήματα ή επεξηγήσεις για την πληρέστερη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης επιτρέπει μεγαλύτερη εμβάθυνση, ελιγμό ανάλογα με την πορεία της συζήτησης και δυνατότητα ελέγχου των πληροφοριών.

Κατασκευάστηκε ένας οδηγός συνέντευξης με βασικούς άξονες τους στόχους της μελέτης. Προηγούνται οι προκαταρκτικές ερωτήσεις για την διερεύνηση των τυπικών προσόντων, όπως σπουδές, ειδικότητα, διδασκόμενα μαθήματα, συνολική διδακτική εμπειρία, σχέση εργασίας, μεταπτυχιακές σπουδές και επιμορφώσεις. Έπειτα κλήθηκαν να απαντήσουν με βάση το διάγραμμα της συνέντευξης (**Παράρτημα Ι**) που αποτελείται από 3 άξονες. Στον πρώτο άξονα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού τους, τις διαφορές με το παρελθόν, τις βελτιώσεις που επιθυμούν και τα εμπόδια. Ο δεύτερος άξονας αναζήτησε την γνώση που έχουν για το επαγγελματικό προφίλ που προωθούν οι υπερεθνικοί οργανισμοί, τις

ταυτίσεις και τις διαφωνίες για τον νέο ρόλο τους, καθώς και το νέο εργασιακό περιβάλλον που διαμορφώνουν. Τέλος, στο τρίτο άξονα διαμόρφωσαν τις προτάσεις τους στη διαμόρφωση κριτηρίων επαγγελματισμού.

Οι παραπάνω άξονες δεν διαμόρφωσαν έναν ανελαστικό κατάλογο, αλλά πολλές φορές προσαρμόστηκαν στις ανάγκες του ερωτώμενου με επαναλήψεις και αναδιατυπώσεις, καθώς και ερωτήσεις παρακίνησης για περισσότερο εμπάθυση.

#### **4.4.4 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας**

Η πρώτη συνέντευξη είχε χαρακτήρα πιλοτικό, για να δοκιμαστούν τα ερευνητικά εργαλεία και να προκριθούν οι τελικές διαδικασίες. Διαμορφώθηκαν οι άξονες της συνέντευξης και έγιναν τροποποιήσεις, λίγες στο σύνολο, ώστε να διαμορφωθεί το πιο κατάλληλο πλαίσιο. Η κύρια έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 5 Φεβρουαρίου 2019 έως τις 27 Φεβρουαρίου 2019. Αρχικά έγινε μία πρώτη συνάντηση με τους συμμετέχοντες, προκειμένου να ενημερωθούν για το αντικείμενο της έρευνας και να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης. Τους συστηνόταν ότι είναι σημαντικό να εκφράσουν με ειλικρίνεια τις απόψεις τους, ότι θα διασφαλισθεί η ανωνυμία τους, οι πληροφορίες είναι εμπιστευτικές και θα ενημερωθούν για τα πορίσματα της έρευνας.

Ο τόπος συνέντευξης έγινε στον ιδιωτικό τους χώρο, γιατί κατά την γνώμη των συμμετεχόντων θα είχαν μεγαλύτερη άνεση χρόνου και απρόσκοπτης διαδικασίας σε σχέση με τον χώρο του σχολείου. Η συνολική διάρκεια κάθε συνέντευξης είχε διάρκεια 30' της ώρας. Το ύψος διατύπωσης των αξόνων ήταν ουδέτερο για να αποφευχθεί η κατευθυνόμενη απάντηση. Υπήρχε διαρκής παρακίνηση για την απόσπαση κάθε δυνατής πληροφορίας και δινόταν πάντοτε διευκρινήσεις για θέματα που υπήρχε ανάγκη πρόσθετων στοιχείων. Στην διάρκεια της συνέντευξης, ο ερευνητής προσπάθησε να εφαρμόζει τις δεξιότητες της καλής ακρόασης και της ενσυναίσθησης (Καραγιάννη, 2015). Στο τέλος πάντα ο ερευνητής ρωτούσε τον αποκρινόμενο αν ήθελε να προσθέσει κάτι ή αν ήθελε κάποια συγκεκριμένη πτυχή του θέματος που δεν είχε ειπωθεί στις ερωτήσεις.

#### **4.4.5 Ανάλυση δεδομένων**

**Ο κοινωνικός εποικοδομητισμός** όπως αυτός του Vygotsky, υποδεικνύει ότι τα νοήματα εξαρτώνται από την ανθρώπινη νόηση, τις ερμηνείες που δίνουν οι άνθρωποι για τα γεγονότα

γύρω τους. Αφού τα νοήματα στην ποιοτική έρευνα εξαρτώνται από την κοινωνική ερμηνεία, τα ποιοτικά δεδομένα είναι πιο διφορούμενα και σύνθετα από τα ποσοτικά δεδομένα. Η ανάλυση και κατανόηση των ποιοτικών δεδομένων πρέπει επομένως να λαμβάνει σοβαρά υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά για να είναι ουσιαστική. Η ουσία της ανάλυσης δεν είναι απλώς η περιγραφή των δεδομένων, αλλά στις ερμηνείες που μπορεί να παράξει ο ερευνητής χωρίς να απομακρύνεται από τα δεδομένα. Ο τελικός σκοπός είναι να οργανωθεί ο μεγάλος όγκος του υλικού σε μια συνεκτική εικόνα (Σαραφίδου, 2011).

Στην ανάλυση επιλέχθηκε η **επαγωγική προσέγγιση**. Σε αυτή την προσέγγιση δεν ξεκινάμε την προσέγγιση με σαφώς καθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο, αντίθετα, εντοπίζουμε τις σχέσεις ανάμεσα στα δεδομένα και αναπτύσσουμε ερωτήματα και υποθέσεις ή προτάσεις προς έλεγχο. Η θεωρία προκύπτει από την διαδικασία της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Ωστόσο, αυτός ο τύπος προσέγγισης πρέπει και πάλι να ξεκινήσει με ένα σαφή ερευνητικό σκοπό.

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, έτσι ώστε οι θεματικές κατηγορίες να αναδύονται επαγωγικά από το υλικό. Πιο συγκεκριμένα κατά την διάρκεια της συνέντευξης, ο ερευνητής κρατούσε με περιληπτικό, αλλά αρκετά αναλυτικό τρόπο τις απαντήσεις έτσι ώστε να είναι εύκολη και ουσιαστική η απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης.

Μετά την συγκέντρωση του μεταγεγραμμένου υλικού, ο ερευνητής το προσπέρασε αρκετές φορές για να αποκτήσει μια γενική εικόνα και να επικεντρωθεί σε εκείνες τις κατηγορίες που φαινόταν πως θα είναι κεντρικές, ώστε να διερευνηθεί η σχέση τους με άλλες κατηγορίες. Ο πρώτος κατάλογος θεμάτων αναμορφωνόταν και οργανωνόταν σε κατηγορίες και υποκατηγορίες με διαδικασία συμπύκνωσης των δεδομένων με την κατάτμηση του υλικού με αυτοτελές νοηματικό περιεχόμενο. Στη διάρκεια της ανάλυσης, γεννήθηκαν δεκάδες έννοιες που ομαδοποιήθηκαν σε ένα υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης με περιεκτικές έννοιες, κατάλληλες για ερμηνεία.

Για τη μορφοποίηση του τελικού καταλόγου αξιοποιήθηκαν οι ακόλουθες λειτουργίες (Σαραφίδου, 2001). α) **το γέμισμα** που αναφέρεται στη προσθήκη νέων θεματικών κατηγοριών, β) **η γεφύρωση**, ανακάλυψη νέων σχέσεων μεταξύ θεμάτων που οδηγούν σε νέα σχηματοποίηση του καταλόγου και γ) **η επέκταση**, η επιστροφή στο κωδικοποιημένο υλικό και η εξέταση με το πρίσμα μιας καινούργιας σχέσης (Καραγιάννη, 2015).

Στο τέλος διαμορφώθηκε ο τελικός κατάλογος των θεματικών κατηγοριών και πραγματοποιήθηκε η σύνθεση των ευρημάτων με τον σχηματισμό πλήρους εικόνας των απόψεων των εκπαιδευτικών. Αναζητήθηκαν σχέσεις για να αναδυθεί η πολυπλοκότητα του φαινομένου.

#### **4.5 Περιορισμοί έρευνας**

Εξαιτίας του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων, είναι ανέφικτη η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Όταν τα αποτελέσματα μίας έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα, τότε η έρευνα πάσχει από εξωτερική εγκυρότητα και το αποτέλεσμα αναφέρεται μόνο στα συγκεκριμένα άτομα (Σαραφίδου, 2011). Στόχος όμως στην ποιοτική έρευνα δεν είναι η γενίκευση, αλλά η κατανόηση, ανάλυση και ερμηνεία του ζητήματος (Firestone, 1993). Η δυνατότητα γενίκευσης αντικαθίσταται από την έννοια του κατά πόσο μπορούν να μεταφερθούν τα ευρήματα σε άλλα πλαίσια (Ponterotto, 2006).

Μία άλλη αδυναμία της ποιοτικής έρευνας είναι η απουσία της επαναληψιμότητας, ώστε διαφορετικοί ερευνητές να μην καταλήξουν στο ίδιο συμπέρασμα για αντίστοιχη έρευνα. Παράγοντες που διαφέρουν από συνέντευξη σε συνέντευξη, όπως το θέμα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, που είναι αδύνατο να υποβάλει κανείς σε λογικό έλεγχο όλες τις πλευρές. Επιπρόσθετα, υπάρχει κίνδυνος να συναγάγει κανείς εσφαλμένα αιτιώδεις σχέσεις, για τον λόγο είναι πρακτικά αδύνατη στην ποιοτική έρευνα, αφού η διατύπωση μιας σχέσης αιτίου- αιτιατού δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί υπόθεση προς επιβεβαίωση και όχι συμπέρασμα αιτιώδους σχέσης (Καραγιάννη, 2015). Ακόμη, η συλλογή δεδομένων με συνέντευξη είναι δύσκολη, γιατί οι ερωτώμενοι διστάζουν να εκφραστούν ελεύθερα. Βέβαια είναι πιθανό να απαντήσουν με ανακρίβειες σε μια προσπάθεια τι θεωρούν αποδεκτό ή να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους. Δεν πρέπει να παραβλέπει κανείς τους μηχανισμούς άμυνας του ερωτώμενου, όπως εκλογίκευση, ταύτιση και απώθηση (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2010).

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την έρευνα είναι ότι η διαπροσωπική σχέση εμπλέκει τον ερευνητή στην υποκειμενική πραγματικότητα και μπορεί να μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη ζητήματος, καθώς η έρευνα εξαρτάται από αξίες, αντιλήψεις, προσδοκίες και πεποιθήσεις του ερευνητή. Είναι απαραίτητο ο ερευνητής να μην επηρεάζει με την προσωπικότητα και την κρίση του την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, αλλά να δρα δίχως



προκαταλήψεις και συναισθηματισμούς. Παρόλο αυτά, η μελέτη των κοινωνικών φαινομένων δεν μπορεί να απομονωθεί από το νόημα που αποδίδουν οι άνθρωποι, με αποτέλεσμα να λαμβάνεται υπόψη ως μέρος της μελέτης και να αποτελεί μέρος της εικόνας που επιχειρεί να κατανοήσει (Σαραφίδου, 2011).

Εν κατακλείδι, κατεβλήθη μεγάλη, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και την αποδοχή ή όχι του λόγου των υπερεθνικών, να είναι αντιπροσωπευτικά.

## **5<sup>ο</sup>Κεφάλαιο: Αποτελέσματα**

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων οδήγησε στην καταγραφή τριών Θεματικών Άξόνων οι οποίοι αποτελούνται από επιμέρους θεματικές κατηγορίες. Οι Θεματικοί Άξονες και οι θεματικές κατηγορίες παρουσιάζονται στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου.

### **5.1 Χαρακτηριστικά επαγγελματισμού- ρόλος εκπαιδευτικού**

Ο πρώτος Θεματικός Άξονας περιλαμβάνει τις απόψεις που έχουν οι συμμετέχοντες αναφορικά με το ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός και τα χαρακτηριστικά που φέρει ως επαγγελματίας. Ο Θεματικός Άξονας διαμορφώνεται βάσει τριών κατηγοριών οι οποίες παρουσιάζονται στις επόμενες υποενότητες.

#### **5.1.1 Δεξιότητες εκπαιδευτικών**

Στην πρώτη κατηγορία του Άξονα περιλαμβάνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών-συμμετεχόντων αναφορικά με τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εκπληρώνουν τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου. Οι δεξιότητες που αναφέρουν μπορούν να χωριστούν σε δύο υποκατηγορίες. Η πρώτη υποκατηγορία είναι οι δεξιότητες κατάρτισης και η δεύτερη είναι οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες.

Στην πρώτη υποκατηγορία δεξιοτήτων οι συμμετέχοντες αναφέρονται στις γνώσεις που οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί για να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της άποψης αυτής είναι το εξής: «*Ωραία, πρώτα, πρέπει να έχουν κατάρτιση πάνω στο αντικείμενο τους, διάθεση να ενημερώνονται και να ανανεώνουν γνώσεις και μεθόδους*» (ΣΑ1). Από την αφήγηση αυτή αναδεικνύεται η έμφαση που δίνει ο συμμετέχων στις γνώσεις που οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες ενισχύει την άποψη σε σχέση με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών δίνοντας έμφαση στην επαφή που απαιτείται να έχει με τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Για παράδειγμα, μία συμμετέχουσα αναφέρει: «*Εκτός από το γνωστικό αντικείμενο και τις βασικές γνώσεις που πρέπει να κατέχουν, στη σύγχρονη εποχή απαραίτητο είναι να έχουν ένα καλό επίπεδο εξοικείωσης με την τεχνολογία, δηλαδή, υπολογιστές, προτζέκτορες, αναζήτηση στο Διαδίκτυο, να μπορούν να χρησιμοποιούν διάφορα λογισμικά, ανάλογα με την ιδιότητα τους*» (ΣΑ3). Με τη συγκεκριμένη

περιγραφή η συμμετέχουσα τονίζει τη σημασία που έχει η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονα γνωστικά αντικείμενα.

Στη δεύτερη υποκατηγορία δεξιοτήτων οι συμμετέχοντες εστιάζουν στους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι οι δεξιότητες που πιστεύουν ότι πρέπει να έχουν είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη διδασκαλία και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της συγκεκριμένης άποψης είναι το απόσπασμα: *«(..) φυσικά να αγαπάς αυτό που κάνεις, δεν νομίζω ότι χρειάζεται κάτι άλλο (...), γιατί αν δεν μπορείς να επικοινωνήσεις με τα παιδιά δεν γίνεται να κάνεις τίποτα. Δεν το έχουν όλοι αυτό, την επικοινωνία. Ναι, για κάποιους είναι πολύ δύσκολο, δηλαδή σε συζητήσεις που κάνουμε, μπορεί κάποιιοι να λένε, τι τυχεροί που είστε που κάθεστε και τα λοιπά, αλλά υπάρχουν και οι ειλικρινείς που λένε πως αντέχετε με αυτό που κάνετε»* (ΣΑ2). Ένα ακόμα χαρακτηριστικό παράδειγμα της σημασίας που δίνουν οι συμμετέχοντες στις επικοινωνιακές δεξιότητες είναι: *«Να διαθέτουν και παιδαγωγικές γνώσεις, να έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τα παιδιά, να εκδηλώνουν συναισθήματα προς τα παιδιά, ώστε να αισθάνονται ζεστασιά και θαλπωρή μέσα στο σχολείο, να είναι ευέλικτοι και με ανοιχτό μυαλό»* (ΣΑ5). Οι συναισθηματικές δεξιότητες που χρειάζεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο των αφηγήσεων μίας ακόμα συμμετέχουσας, η οποία αναφέρει: *«Νομίζω ότι η ενσυναίσθηση είναι η πιο σημαντική δεξιότητα, θεωρώ ότι πρέπει να το έχουμε σαν χαρακτηριστικό γνώρισμα (...) και σίγουρα οι κεραίες τους να είναι ανοιχτές, να είναι ευαίσθητοι να πιάνουν πράγματα, τα οποία αφορούν τη ζωή και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές»* (ΣΑ6). Ακόμα, ένας συμμετέχων αναφερόμενος στις επικοινωνιακές δεξιότητες δίνει έμφαση και στη χρήση του χιούμορ. Πιο συγκεκριμένα, ο συμμετέχων περιγράφει: *«εγώ θεωρώ ότι η πιο βασική δεξιότητα είναι να μπορούν να επικοινωνούν με τα παιδιά και όλα τα άλλα μπορούν να έρθουν μόνα τους. Δηλαδή, δεν θεωρώ ότι αυτό που λέμε επιστημονική κατάρτιση είναι ντε και καλά, να μπορεί ο εκπαιδευτικός να επικοινωνεί με τα παιδιά, να είναι στο πνεύμα της εποχής, να διαθέτει χιούμορ, να είναι επικοινωνιακός, κατά τη διάρκεια του μαθήματος να «σπάει», να κάνει πλάκα, να γίνεται λίγο καραγκιόζης, να μη διστάζει να γελάει, να αυτοσαρκάζεται»* (ΣΑ7).

Τέλος, κατά τις αναφορές στους στις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες ορισμένοι συμμετέχοντες δηλώνουν και τη σημασία που έχει η προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών στις νέες κοινωνικές συνθήκες. Μία από τις συμμετέχουσες εκφράζει τη συγκεκριμένη άποψη δηλώνοντας: *« (...) το πνεύμα της εποχής, όσον αφορά τις συμπεριφορικές θεωρίες, ώστε να*

μπορούν να συνεννοούνται καλύτερα με τα παιδιά. (...) Που κάθε φορά αλλάζει και έχει να κάνει με τα δεδομένα της εποχής και της κοινωνίας και να μπορούν να προσαρμόζονται και ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον, που βρίσκεται το σχολείο, γιατί δεν ισχύουν παντού οι ίδιες συνθήκες» (ΣΑ4).

### 5.1.2 Ορισμός επαγγελματισμού

Στη δεύτερη κατηγορία του πρώτου Θεματικού Άξονα περιλαμβάνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το τί σημαίνει ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού. Στην κατηγορία αυτή παρουσιάζεται μία ταύτιση των συμμετεχόντων σε σχέση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ένα από τα χαρακτηριστικά που τονίζεται από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι η συνέπεια. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα εξής: «Υπευθυνότητα, συνέπεια, γνώσεις εις βάθος, αυτά» (ΣΑ1) και «Ότι και σε οποιοδήποτε άλλο επαγγελματία, δεν το ξεχωρίζω, να είσαι συνεπής στη δουλειά σου, να προετοιμάζεσαι πάντα, να μη θεωρείς τίποτα αυτονόητο, ότι τίποτα δεν περνάει, ότι κάνουν άλλοι τη δουλειά σου, για παράδειγμα τα φροντιστήρια, αυτό που είναι να το κάνεις, να το κάνεις καλά, όσο μπορείς, μέσα στο χρονικά περιθώρια που έχεις» (ΣΑ2).

Επίσης, ορισμένοι συμμετέχοντες ορίζουν τον επαγγελματισμό εστιάζοντας στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αντιμετωπίζουν το διδακτικό τους έργο. Μία χαρακτηριστική δήλωση της συγκεκριμένης άποψης είναι η εξής: «Είπαμε ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να επικοινωνεί με το παιδί και να τηρεί κάποια πράγματα μέσα από το σχολικό βιβλίο και κάποια άλλα πράγματα μπορεί να τα απορρίπτει. Δηλαδή, δεν είναι ντε και καλά, θέσφατο το μάθημα, μπορούμε να το διαμορφώνουμε, γιατί και το βιβλίο, κάποιος το έχουν γράψει, μπορούμε να το αμφισβητούμε και επίσης, να γίνεται πολύ διάλογος με τα παιδιά, να μην υπάρχει μονόλογος και η αυθεντία του καθηγητή» (ΣΑ7). Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα, που αφορά το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών ως διάσταση του επαγγελματισμού τους είναι: «Επειδή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τηρεί το αναλυτικό πρόγραμμα, να έχει την ευελιξία, ώστε να το προσαρμόζει στις συνθήκες, στα δεδομένα, στην πολιτική κατάσταση, στις ανάγκες των παιδιών» (ΣΑ3). Στη δήλωση αυτή παρουσιάζονται δύο περιεχόμενα. Το πρώτο είναι η τήρηση των εκπαιδευτικών πολιτικών ενώ το δεύτερο είναι η προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών. Στο δεύτερο περιεχόμενο περιλαμβάνεται, δηλαδή, η προσωπική ευθύνη του εκπαιδευτικού-επαγγελματία η οποία επισημαίνεται και από άλλους συμμετέχοντες. Η σημασία της ευθύνης αναφέρεται στην περιγραφή: «Και βέβαια η αυτοβελτίωση. Αν κάποιος έχει πάρει

ένα πτυχίο το 1980 και δεν συμμετέχει σε σεμινάρια, δεν επικαιροποιεί τη γνώση του, νομίζω ότι εκ των πραγμάτων, μένει λίγο πίσω» (ΣΑ6). Η περιγραφή αυτή δείχνει ότι η συμμετέχουσα θεωρεί ότι ο επαγγελματίας είναι εκείνος που προσπαθεί συνεχώς να βελτιώνεται με αυτονομία. Στην ουσία, ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει την ευθύνη της εξέλιξης του.

Τέλος, για ορισμένους συμμετέχοντες ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι ο επαγγελματισμός αφορά τα αποτελέσματα που έχουν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες στους μαθητές. Μία χαρακτηριστική περιγραφή της άποψης αυτής είναι: *«γνωρίζω πολύ καλά το αντικείμενο μου και βοηθώ το παιδί στο γνωστικό επίπεδο και ταυτόχρονα, προσπαθώ κι εγώ και οι συνάδελφοι μου, στο να καταφέρουμε να κάνουμε να κάνουμε έναν μελλοντικό ενήλικα ευτυχισμένο και ισορροπημένο σε όλα τα επίπεδα»* (ΣΑ5). Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και διαπαιδαγώγησης στους μαθητές ταυτίζεται με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και από έναν ακόμα συνεντευξιζόμενο που αναφέρει: *«Πρώτον, όπως και σε κάθε επάγγελμα, η συνέπεια, και συνέπεια δεν σημαίνει συνέπεια μόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά συνέπεια στο να προσπαθώ να είμαι όσο το δυνατόν καλύτερος και να μπορώ να δώσω στα παιδιά. Αν αυτό εμπεριέχει, όπως είπα και προηγουμένως, και τη συνεχή προσπάθεια για επιμόρφωση, για ενημέρωση, για να προσπαθείς να προσεγγίσεις τα παιδιά, αλλά από το ρόλο του καθηγητή, και επειδή ακριβώς πρέπει να διαθέτει και πολλά άλλα προσόντα ο εκπαιδευτικός, όπως και γνώσεις ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, που όμως δεν τις διαθέτει, και αυτά νομίζω ότι είναι μέσα στον επαγγελματισμό»* (ΣΑ4). Η τελευταία αυτή αφήγηση αναδεικνύει τις πολλές διαστάσεις που προσδίδουν οι συμμετέχοντες στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Ο επαγγελματισμός, δηλαδή, είναι μία περίπλοκη έννοια η οποία περιλαμβάνει πολλά και διαφορετικά στοιχεία που έχουν ως γνώμονα την υποστήριξη και τη φροντίδα των μαθητών.

### **5.1.3 Αλλαγές κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου**

Στην τρίτη κατηγορία του Άξονα περιλαμβάνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τις αλλαγές που παρατηρούν στον εαυτό τους ως επαγγελματίες κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί μιλούν για το πως έχουν αλλάξει επαγγελματικά μετά από τις εμπειρίες τους. Η άποψη που επικρατεί στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων σχετίζεται με τον τρόπο που προσεγγίζουν τους μαθητές. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες τονίζουν το διαφορετικό τρόπο που προσεγγίζουν, αντιλαμβάνονται και πράττουν απέναντι στους μαθητές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της άποψης αυτής είναι: *«Έχω*

μαλακώσει σε σχέση με τις απαιτήσεις απέναντι στους μαθητές. Έχω γίνει πιο ουσιαστική σε αυτά που ζητάω και δεν εμμένω σε λεπτομέρειες ή παγίδες και με ενδιαφέρει περισσότερο να υπάρχει μια γνώση σε ένα γενικότερο επίπεδο, στην τάξη δηλαδή, με ενδιαφέρει πιο πολύ να κατανοήσουν σε βάθος όλο και περισσότεροι μαθητές παρά να ψάξω να βρω τη λεπτομέρεια ή την υψηλής δυσκολίας γνώση που μπορεί να έχουν λίγοι» (ΣΑ1). Η αλλαγή στο πως αντιλαμβάνονται τους μαθητές παρουσιάζεται και στην παρακάτω αφήγηση: «Στη διαδικασία, όχι έκπτωση σε αυτό που κάνω εγώ, αλλά είμαι λίγο πιο μαλακή απέναντι τους, γιατί τώρα άρχισα να καταλαβαίνω, γιατί έχω και τα δικά μου τα παιδιά σε αυτή την ηλικία, επειδή τους βλέπω πως συμπεριφέρονται, δεν έχουν καμία σχέση με το πως ήμασταν εμείς παλιά, και όσο περνούν τα χρόνια αλλάζουν ακόμη περισσότερο, άρα πρέπει να προσαρμοστώ και εγώ σε αυτό. Τα βλέπω λίγο πιο ανοιχτά τα πράγματα, γιατί όταν ξεκίνησα είχα στο μυαλό μας πως ήταν τα δικά μας τα χρόνια» (ΣΑ2).

Επιπρόσθετα, μία εκπαιδευτικός-συμμετέχουσα αναφέρεται στις αλλαγές που παρατηρεί στον επαγγελματία εαυτό του δίνοντας έμφαση στην εκπαιδευτική διάσταση αυτού. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει: «Και η διαφορά στον τρόπο που θα γίνει το μάθημα και στη διδακτική. Με τις επιμορφώσεις που γίνονται έχω υιοθετήσει κάποια καινούρια στοιχεία, τα οποία δεν εφάρμοζα στην αρχή. Κατ' αρχάς, έχουν μπει οι νέες τεχνολογίες στο μάθημα, τα φύλλα εργασιών, ήμασταν στην αρχή πιο πολύ σε ένα παλιό τρόπο διδασκαλίας, τον οποίο σχεδόν κατά 80% τον έχω αλλάξει» (ΣΑ4). Από την περιγραφή αυτή φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός έχει ενταχθεί σε μία διαδικασία επαγγελματικής εξέλιξης έχοντας αρωγό την επιμόρφωση που της προσφέρεται.

## **5.2 Ο τρόπος πρόσληψης του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών**

Ο δεύτερος Θεματικός Άξονας αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους αναφορικά με τις επιταγές των υπερεθνικών οργανισμών για τους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο λειτουργίας των σύγχρονων εκπαιδευτικών μονάδων. Ο Άξονας αυτός δομείται σε πέντε θεματικές κατηγορίες οι οποίες παρουσιάζονται στις επόμενες υποενότητες.

### 5.2.1 Λόγοι ενδιαφέροντος των υπερεθνικών οργανισμών για τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό

Η πρώτη κατηγορία του Άξονα περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους που ωθούν τους υπερεθνικούς οργανισμούς στο να εστιάσουν στην εκπαίδευση και στον επαγγελματία εκπαιδευτικό. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν διαφορετικές απόψεις οι οποίες παρουσιάζουν κοινά και αποκλίνοντα στοιχεία.

Τα κοινά χαρακτηριστικά των απόψεων αφορούν την καχυποψία με την οποία οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το ενδιαφέρον των υπερεθνικών οργανισμών. Στο πλαίσιο αυτό οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι το ενδιαφέρον τους σχετίζεται με πολιτικά και κοινωνικά συμφέροντα τα οποία δεν αφορούν την ποιότητα της εκπαίδευση. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της άποψης αυτής είναι το παρακάτω: *«Δεν νομίζω ότι νοιάζονται ιδιαίτερα για αυτό που κάνουμε, είναι άλλοι οι λόγοι (...). Οικονομικοί. Εγώ πιστεύω ότι πίσω από όλα αυτά κρύβονται λόγοι οικονομικοί και πολιτικοί. Θέλουν να βγάλουν κάποια συμπεράσματα, για να προωθήσουν κάποια μοντέλα, κάποιες αλλαγές. Δεν βλέπω καλοπροαίρετα τέτοιες κινήσεις»* (ΣΑ2). Μέσα από την αφήγηση αυτή αναδεικνύεται η αρνητική στάση που έχει ο συμμετέχων για τους υπερεθνικούς οργανισμούς και τις προθέσεις αυτών.

Ακόμα, ορισμένοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι το ενδιαφέρον των υπερεθνικών οργανισμών εστιάζει περισσότερο στους μαθητές και λιγότερο στην εκπαίδευση και τους επαγγελματίες. Μία χαρακτηριστική περιγραφή της άποψης αυτής είναι η εξής: *«Ναι, εγώ θεωρώ ότι δεν είναι το επάγγελμα αυτό που τους ενδιαφέρει πιο πολύ, αλλά το αντικείμενο του επαγγέλματος που είναι οι μαθητές, δηλαδή πιο πολύ ενδιαφέρονται να διαμορφωθούν οι μαθητές και ως μελλοντικοί επαγγελματίες με συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες και σαν πολίτες μέσα μια από πρακτική κατευθυνόμενη με βάση τις δικές τους επιθυμίες»* (ΣΑ1). Η αφήγηση αυτή υποδεικνύει τις στάσεις του συμμετέχοντα για τους οργανισμούς. Στην ουσία αυτό που επισημαίνει είναι ότι οι οργανισμοί δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση αλλά για το αποτέλεσμα αυτής, το οποίο είναι αναγκαίο να συμβαδίζει με τις ανάγκες της εποχής.

Οι δύο παραπάνω απόψεις σχετίζονται μεταξύ τους καθώς και στις δύο περιπτώσεις δίνεται έμφαση στις επιδράσεις που ασκεί η εκπαίδευση στους μαθητές κατά την ένταξη τους στο επαγγελματικό πλαίσιο. Ο συνδυασμός των δύο απόψεων φαίνεται στην εξής αφήγηση: *«Το αποδίδω στο εξής, είναι ένας τρόπος του καπιταλιστικού συστήματος, το οποίο έχει επικρατήσεις*

*καλώς ή κακώς, κακώς κατ' εμέ, να χειραγωγήσουν και να ελέγξουν την εκπαίδευση, μέσα από την αξιολόγηση, τους δείκτες, δηλαδή, το βρίσκω ψευδές και ύποπτο ενδιαφέρον, ώστε να πάνε την εκπαίδευση στην εμπορευματοποίηση και στο να δημιουργήσουν εργαζομένους, σύμφωνα με τα μέτρα τους» (ΣΑ3). Με τη συγκεκριμένη αφήγηση η εκπαιδευτικός-συμμετέχουσα αποδίδει το ενδιαφέρον των οργανισμών σε οικονομικούς παράγοντες. Επίσης, μέσα από τη φράση αυτή φαίνεται ότι οι οργανισμοί δεν αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως μαθητές αλλά ως μελλοντικούς επαγγελματίες. Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση που παρέχεται πρέπει να εστιάζει στην επαγγελματική τους κατάρτιση.*

Η επιφύλαξη των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ενδιαφέρον των οργανισμών αναφορικά με την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς εκφράζεται και από έναν άλλο συμμετέχοντα που αναφέρει: *«Σίγουρα θα πρέπει να επηρεάζουν την εκπαίδευση αυτές οι διαπιστώσεις, αλλά εγώ αμφιβάλω, δεν ξέρω, δεν έχω άποψη, αν είναι ειλικρινές το ενδιαφέρον τους ή συμβαίνει κάτι άλλο. Πάντως πιστεύω με τα προγράμματα τα σημερινά, τα βιβλία, τα σημερινά, τα οποία δεν έχουν αλλάξει ποτέ, ο μαθητής δεν πρόκειται να προσδεύσει. Και εκατό χρόνια μετά, πάλι τελευταίοι θα είμαστε σε αυτές τις εξετάσεις. Κι εγώ πιστεύω ότι η κοινωνία έχει δομηθεί από τους συντηρητικούς και δεν θέλουν να αλλάξει, δεν θέλουν σκεπτόμενο μαθητή» (ΣΑ7). Στην αφήγηση αυτή όπως και στις προηγούμενες ο εκπαιδευτικός καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι υπερεθνικοί οργανισμοί δεν ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για την εκπαίδευση, καθώς παρά τις ορθές διατυπώσεις τους δεν πραγματοποιούνται σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα.*

Επιπλέον, η ανάλυση των συνεντεύξεων οδήγησε και σε αποτελέσματα που αφορούν θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους υπερεθνικούς οργανισμούς. Μία από τις συμμετέχουσες αναφέρει: *«Θεωρητικά και αυτό θέλω να πιστεύω είναι ότι το ενδιαφέρον τους έγκειται στο να είναι καλύτερο το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να δούμε τι πρέπει να δίνουμε στα παιδιά, πως πρέπει να το δίνουμε, τι ανθρώπους πρέπει να γαλουχούμε που περνούν τη μισή ζωή τους, μέχρι να ενηλικιωθούν στο σχολείο και πως θα γίνουν πολίτες και εκεί περισσότερο νομίζω βρίσκεται το ενδιαφέρον αυτών των οργανισμών, όταν θα τελειώσει το σχολείο, ο απόφοιτος να θεωρείται ένας πολίτης που θα είναι υπεύθυνος, ενεργός και με πολιτική συνείδηση. Αυτό θα ήθελα να πιστεύω ότι είναι το ενδιαφέρον τους» (ΣΑ4). Στην ουσία, η αφήγηση αυτή παρουσιάζει κοινά σημεία με εκείνες που τονίζουν ότι το ενδιαφέρον στρέφεται στους μαθητές και όχι στο σύνολο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, το στοιχείο που διαφοροποιεί τη*



φράση αυτή από τις προαναφερθείσες σχετίζεται με την ύπαρξη μίας λιγότερο επιφυλακτικής και περισσότερο αισιόδοξης στάσης.

Τέλος, μία από τις συμμετέχουσες αποδίδει το ενδιαφέρον των υπερεθνικών οργανισμών στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Η αφήγηση της συμμετέχουσας είναι η εξής: «*Ζούμε σε μια εποχή, κατά την οποία, τα παιδιά βάλλονται από τα επιτεύγματα της τεχνολογίας, υπάρχει μια απομάκρυνση από τους γονείς τους, ο σύγχρονος τρόπος ζωής κάνει τα παιδιά να είναι ευάλωτα σε ουσίες, στον εθισμό στο Διαδίκτυο, οπότε τα παιδιά χρειάζονται πολύ μεγάλη βοήθεια και υποστήριξη, γιατί είναι το μέλλον της ανθρωπότητας, και έχουμε πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών που πάσχουν από κατάθλιψη, που έχουν προβλήματα με φοβίες, που έχουν προβλήματα στις σχέσεις, με τη διαχείριση του θυμού, που γενικά δεν ζουν την παιδική και την εφηβική τους ηλικία, δεν είναι ευτυχισμένα παιδιά και αυτό είναι πάρα πολύ κακό για το μέλλον της γης*» (ΣΑ5). Η συμμετέχουσα, δηλαδή, αποδίδει το ενδιαφέρον των οργανισμών στη ψυχοπαθολογία των μαθητών και στην αντιμετώπιση αυτής. Η άποψη αυτή σχετίζεται με εκείνη ενός ακόμα συμμετέχοντα ο οποίος αποδίδει το ενδιαφέρον των οργανισμών στη διαχείριση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στα σύγχρονα κοινωνικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, ο συμμετέχοντας αναφέρει: «*Ζούμε σε μια εποχή, κατά την οποία, τα παιδιά βάλλονται από τα επιτεύγματα της τεχνολογίας, υπάρχει μια απομάκρυνση από τους γονείς τους, ο σύγχρονος τρόπος ζωής κάνει τα παιδιά να είναι ευάλωτα σε ουσίες, στον εθισμό στο Διαδίκτυο, οπότε τα παιδιά χρειάζονται πολύ μεγάλη βοήθεια και υποστήριξη, γιατί είναι το μέλλον της ανθρωπότητας, και έχουμε πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών που πάσχουν από κατάθλιψη, που έχουν προβλήματα με φοβίες, που έχουν προβλήματα στις σχέσεις, με τη διαχείριση του θυμού, που γενικά δεν ζουν την παιδική και την εφηβική τους ηλικία, δεν είναι ευτυχισμένα παιδιά και αυτό είναι πάρα πολύ κακό για το μέλλον της γης*» (ΣΑ6). Από την αφήγηση αυτή προκύπτει η άποψη ότι η εκπαίδευση είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος καθώς μέσα από εκείνη είναι εφικτός ο περιορισμός των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες.

### **5.2.2 Σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία**

Στη δεύτερη κατηγορία του Άξονα οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους αναφορικά με τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομίας στη σύγχρονη πραγματικότητα. Οι συμμετέχοντες αναφέρονται στη σύνδεση αυτή και στον τρόπο που ο συγκεκριμένος λόγος των υπερεθνικών οργανισμών επηρεάζει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η μελέτη των συνεντεύξεων οδηγεί στις αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σύνδεση της οικονομίας και της εκπαίδευσης. Οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν από την καχυποψία με την οποία αντιμετωπίζουν τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η συγκεκριμένη σύνδεση. Μία από τις αρνητικές αυτές απόψεις παρουσιάζονται στην αφήγηση: *«Δεν είμαι σίγουρη ότι πρέπει να γίνει αυτό. Ότι πρέπει να υπάρξουν αλλαγές, πρέπει, αλλά και η σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή και την οικονομία...το να υπάρχει μια εξέλιξη, να υπάρχει μια επαφή, ναι, αλλά αυτό δεν ξέρω πόσο προετοιμάζει ανθρώπους καλλιεργημένους και μορφωμένους και όχι άτομα που πρόκειται να μπουν μόνο στην παραγωγή, μόνο και μόνο για να εξυπηρετούν κάποια συμφέροντα»* (ΣΑ2). Ο συμμετέχοντας με τη φράση αυτή εξηγεί ότι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία δεν αποτελεί προσπάθεια βελτίωσης της εκπαίδευσης αλλά αντίθετα αποτελεί έναν τρόπο εξυπηρέτησης των οικονομικών συμφερόντων. Μία άλλη αρνητική στάση είναι *«Όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό, γιατί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαμορφώνεις περισσότερο τις προσωπικότητες, τις συνειδήσεις των μαθητών και τους δίνεις τα κίνητρα για να γίνουν αργότερα ενεργοί πολίτες, που βέβαια, καλό είναι να γίνονται ενεργοί ήδη από αυτή την ηλικία, αλλά αν συνδεθεί η εκπαίδευση, από τόσο μικρή ηλικία με την οικονομία, νομίζω ότι απομακρύνεται από το στόχο και για αυτό καταλήγουμε σε παροχή εξειδικευμένης γνώσης και γίνεται η παιδεία περισσότερο χρησιμοθηρική. Έτσι όμως, δεν καλλιεργούμε ολόπλευρες προσωπικότητες»* (ΣΑ4). Στην αφήγηση αυτή όπως και στην προηγούμενη οι εκπαιδευτικοί δε συμφωνούν με τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία καθώς θεωρούν ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση οφείλει πέρα από το να καταρτίσει και να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές ως ανθρώπους. Επομένως, πιστεύουν ότι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία δεν επιτρέπει την εκπλήρωση όλων των στόχων που έχει το σχολείο.

Ακόμα, η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε την ύπαρξη απόψεων οι οποίες αφορούν την εν μέρει συμφωνία των εκπαιδευτικών για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της άποψης αυτής είναι το εξής: *«Θα πρέπει να την επηρεάζουν στο βαθμό που μέσα από εκείθα βγουν πολίτες που θα ζήσουν σε μια κοινωνία που θα έχει κάποιες απαιτήσεις από αυτούς, αλλά θα πρέπει να αντιστέκεται η εκπαίδευση εμμένοντας σε άλλου είδους αξίες που μπορεί να δώσει στα παιδιά και στον τρόπο που θα καλλιεργήσει την κλασική παιδεία, πέρα από τις δεξιότητες και τις ικανότητες»* (ΣΑ1). Η αφήγηση αυτή υποδεικνύει την οριοθετημένη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Ένα μέρος της εκπαίδευσης, δηλαδή, απαιτείται να συνδέεται με την οικονομία αλλά ένα άλλο μέρος αυτής οφείλει να παραμένει στις αξίες της κλασικής εκπαίδευσης. Η θετική και αρνητική επιρροή που μπορεί να ασκήσει η

σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία εκφράζεται και από μία ακόμα συμμετέχουσα: «Δεν είναι κακό να συνδέεται το σχολείο με την μετέπειτα πορεία των παιδιών στον επαγγελματικό τομέα, αρκεί να μην είναι ο αυτοσκοπός, θεωρώ ότι το σχολείο έχει μία δυναμική και έχει έναν ρόλο πολύ σημαντικό, είναι η βάση σε όλα τα επίπεδα. Από εκεί και πέρα, αν μπορούμε να κάνουμε και μερικά πράγματα παραπέρα, όσον αφορά την επαγγελματική τους ένταξη, αυτό είναι καλό, αρκεί να μην γίνει αυτοσκοπός» (ΣΑ5). Στην ουσία, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι το σχολείο απαιτείται να προετοιμάζει τους μαθητές για την επαγγελματική τους πορεία αλλά μην επικεντρώνεται μόνο σε αυτό αγνοώντας τους ψυχοκοινωνικούς του στόχους.

Τέλος, στα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζεται και μία ξεκάθαρα ουδέτερη στάση. Η εκπαιδευτικός-συμμετέχουσα θεωρεί ότι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία είναι μία συνθήκη η οποία υπάρχει ήδη καθώς συμβαδίζει με τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Η ακριβής αφήγηση της συμμετέχουσας είναι: «Εγώ θεωρώ ότι την έχουν ήδη επηρεάσει αυτές οι διαπιστώσεις, το γεγονός ότι όλοι ασχολούμαστε με την πληροφορική και ότι πρέπει να υπάρχει αυτός ο ψηφιακός γραμματισμός, με τι συνδέεται; Ξεκάθαρα συνδέεται με την οικονομία. Σε αυτή την οικονομία, οι αυριανοί πολίτες, ίσως και οι σημερινοί πολίτες, ακόμη και οι πολίτες μια ηλικίας, που ενδεχομένως το φοβούνται και δεν μπορούν να εξοικειωθούν τόσο με τους υπολογιστές, καλούνται πλέον να τα κάνουν όλα ηλεκτρονικά. Άρα, άμεσα συνδέεται αυτό το πράγμα» (ΣΑ6). Η συμμετέχουσα με τη φράση αυτή δεν παίρνει θέση για το κατά πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί με τη σύνδεση αυτή. Με άλλα λόγια, η συμμετέχουσα επιχειρεί να εξηγήσει τα αίτια της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομία.

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ξανά η καχυποψία με την οποία οι περισσότεροι συμμετέχοντες της έρευνας αντιμετωπίζουν το λόγο των υπερεθνικών οργανισμών για το σχολείο και την εκπαίδευση.

### **5.2.3 Απόψεις για την αξιολόγηση**

Στην τρίτη κατηγορία του Θεματικού Άξονα περιλαμβάνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για τους λόγους των υπερεθνικών οργανισμών που αφορούν την εγκαθίδρυση του θεσμού τις αξιολογήσεις στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην κατηγορία αυτή εμπεριέχονται δύο επιμέρους υποκατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά την αυτό-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η δεύτερη την αξιολόγηση βάσει αντικειμενικών κριτηρίων.

Όσον αφορά την πρώτη υποκατηγορία, αυτή της αυτό-αξιολόγησης, οι συμμετέχοντες της έρευνας παρουσιάζουν θετικές απόψεις. Οι συμμετέχοντες, δηλαδή, πιστεύουν ότι η αυτό-αξιολόγηση είναι μία αποτελεσματική διαδικασία η οποία μπορεί να εξελίξει τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία και να βελτιώσει την επαγγελματική του επίδοση. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της θετικής στάσης είναι το εξής: *«Τον βοηθάει να βάζει στόχους και ο στόχος, καμία φορά, τον βοηθάει να κάνει και ένα βήμα παραπάνω από το να μην κινείται καθόλου και να μην ξέρει που θέλει να καταλήξει (...). Κάποιοι στόχοι και κάποια αυτό-αξιολόγηση προσωπική, σίγουρα πρέπει να υπάρχει, δεν πάμε ερχόμαστε, κοιμόμαστε και δεν κάνουμε τίποτα»* (ΣΑ1). Από την αφήγηση αυτή προκύπτει η άποψη ότι η αυτό-αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο που έχει στη διάθεση του ο εκπαιδευτικός προκειμένου να βελτιωθεί ως επαγγελματίας και να επιτύχει τους στόχους του. Η συγκεκριμένη άποψη εκφράζεται και από έναν ακόμα συμμετέχοντα της έρευνας που αναφέρει: *«Η αξιολόγηση από μόνη της είναι κάτι πάρα πολύ θετικό, αρκεί να γίνεται στις σωστές βάσεις. Γενικά και στην προσωπική μας ζωή, εξετάζουμε αν έκανα καλά κάτι, αυτό-αξιολόγηση είναι, κρίνουμε δηλαδή με βάση κάποια κριτήρια αν είμαστε σωστοί»* (ΣΑ5). Μία άλλη θετική άποψη για την αυτό-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η εξής: *«Αξιολόγηση πρέπει να υπάρχει. Πρώτα από όλα κάνουμε αξιολόγηση τον εαυτό μας, εμείς οι ίδιοι. Όπως εγώ κατάλαβα, για παράδειγμα ότι αυτό που έκανα δεν μου έβγαине και έπρεπε να το αλλάξω, έτσι θα πρέπει να δουλεύουμε όλοι»* (ΣΑ2). Η χρησιμότητα της αυτό-αξιολόγησης στη βελτίωση των εκπαιδευτικών εκφράζεται και σε αυτή την αφήγηση: *«Εγώ θα ήθελα πραγματικά, μου αρέσει η αξιολόγηση και την εφαρμόζω από την πρώτη στιγμή που είχα διοριστεί, την αυτοαξιολόγηση, δίνω ένα ερωτηματολόγιο στο τέλος της χρονιάς, με την άδεια του διευθυντή, και ρωτάω ανώνυμα, βέβαια, σε τι θα ήθελαν να βελτιωθώ. Όχι ότι θα άλλαζε κάτι για αυτά τα παιδιά, αλλά για τα επόμενα που θα έρθουν. Από εκεί και πέρα, δεν ξέρω, κατά πόσο όλα αυτά μπορούν να εφαρμοστούν στο σωστό πλαίσιο και να παρέχουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη»* (ΣΑ6).

Επιπλέον, όσον αφορά την αυτό-αξιολόγηση μία από τις εκπαιδευτικούς δίνει μία διαφορετική διάσταση σε αυτή. Αυτό που προτείνει είναι η αυτό-αξιολόγηση του σχολείου ως σύνολο και όχι μόνο των εκπαιδευτικών. Η ακριβής αφήγηση της συμμετέχουσας είναι: *«Εγώ είμαι υπέρ της αυτοαξιολόγησης του σχολείου του εκπαιδευτικού έργου, όχι του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, το βρίσκω πολύ σημαντικό να συνεδριάζει ο Σύλλογος Διδασκόντων, να τίθενται τα προβλήματα, να οργανώνονται προγράμματα, να μπαίνουν στόχοι, να γίνεται προσπάθεια να υλοποιηθούν και στο τέλος του έτους ή της διετίας, να γίνεται αποτίμηση όλων αυτών. Βεβαίως, με τον ιδεολογικό στόχο ότι όλα αυτά θα λειτουργήσουν υπέρ των παιδιών, υπέρ της ευδαιμονίας των παιδιών, και όχι της ανταγωνιστικότητας και του εξευτελισμού του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου»* (ΣΑ3).

Από την περιγραφή αυτή φαίνεται η συμφωνία της συμμετέχουσας με τη θέσπιση αξιολογικών διαδικασιών εντός του σχολικού πλαισίου έχοντας ως γνώμονα την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων.

Όσον αφορά τη δεύτερη υποκατηγορία, δηλαδή αυτή της αξιολόγησης βάσει αντικειμενικών κριτηρίων, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται αρνητικές απόψεις. Οι αρνητικές απόψεις προκύπτουν από τη στάση τους ότι το κάθε σχολείο είναι διαφορετικό και δε μπορεί αν συγκριθεί με άλλα. Μία χαρακτηριστική αφήγηση που σχετίζεται με τη συγκεκριμένη άποψη είναι η εξής: *«Αρχικά, θα έλεγα ότι τον αποδυναμώνουν, γιατί με ένα γενικό καλούπι θα πρέπει να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε σχολείο της Ευρώπης με ότι ιδιαιτερότητες έχει αυτό. Προφανώς, τα αποτελέσματα σε ένα σχολείο μεγάλο μπορεί να είναι πολύ καλύτερα και να λειτουργεί πολύ καλύτερα από ό,τι ένα μικρότερο σχολείο ή από ότι ένα σχολείο σε μια ορεινή επαρχία, τώρα από εκεί και πέρα, ένας δείκτης αξιολόγησης σε σχέση με το πως ξεκινάει ένα σχολείο και το πως εξελίσσεται στη διάρκεια μιας θητείας μπορεί να υπάρχει, αλλά όχι σε σύγκριση με άλλα σχολεία σε τόσο γενικευμένο βαθμό»* (ΣΑ1). Από την αφήγηση αυτή φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζει απόλυτα αρνητικά την αξιολόγηση. Ωστόσο, τονίζει τα αρνητικά στοιχεία αυτής και τις αδυναμίες που μπορεί να παρουσιαστούν κατά την εφαρμογή της σε ένα γενικό πλαίσιο.

Επίσης, οι συμμετέχοντες της έρευνας αναφέρονται στην αρνητική τους άποψη για την αξιολόγηση προσπαθώντας να τη δικαιολογήσουν. Για παράδειγμα, μία από τις συμμετέχουσες αναφέρει: *«Από εκεί και πέρα, μια αξιολόγηση του τύπου, όπως το έχουμε ακούσει εδώ στην Ελλάδα, τουλάχιστον, ότι τόσο ποσοστό θα βγαίνει ανεπαρκές, το οποίο θα συνδέεται με κάτι άλλο που έχουμε ακούσει, με απολύσεις, με διαθεσιμότητα και τα λοιπά, κατά τη γνώμη μου, αυτά δεν προωθούν την εκπαίδευση. Και τι είναι το σχολείο; Θα γίνει επιχείρηση τελικά το σχολείο; Να προωθείται με οικονομικούς όρους; Να δημοσιεύουμε αποτελέσματα, ότι το τάδε σχολείο είναι καλό, το τάδε δεν είναι, και τι θα γίνεται, θα διαλέγει ο γονιός που θα στείλει το παιδί του; (...) εγώ δεν συμφωνώ με αυτό, υποτίθεται ότι έχουμε μια εκπαίδευση, η οποία απευθύνεται σε όλους. Τώρα, αν εμείς οι ίδιοι δεν είμαστε σε θέση να διαφυλάξουμε τα συμφέροντα μας, το ρόλο μας, τη θέση μας από μέσα, τότε καλά να πάθουμε»* (ΣΑ2). Η εκπαιδευτικός δε συμφωνεί με το θεσμό της αξιολόγησης καθώς πιστεύει ότι θα έχει αρνητικές επιπτώσεις στο σχολείο, στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς.

Ένα άλλο επιχείρημα που εκφράζουν οι συμμετέχοντες στην προσπάθεια τους να δικαιολογήσουν την αρνητική στάση που έχουν για την αξιολόγηση αφορά τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το σχολείο ως επαγγελματικός χώρος. Αυτό που τονίζεται είναι ότι οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου κατέχουν υποκειμενική και όχι αντικειμενική χροιά με αποτέλεσμα να μην είναι μετρήσιμες. Η άποψη αυτή εκφράζεται στην εξής περιγραφή: *«Το πως να γίνεται, όμως, η ευρύτερη αξιολόγηση είναι μεγάλη κουβέντα, γιατί μπορεί να περιορίζει τον εκπαιδευτικό, να διαστρεβλώνει το αποτέλεσμα ή να μην το βοηθά στο έργο του. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση δεν μπορεί να λάβει υπόψη, από τη στιγμή που έχουμε να κάνουμε με έμψυχα όντα που δρουν σε διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον, ότι δεν μπορεί να είναι ίδια και αντικειμενική για όλους. Άρα, δεν μπορεί να αξιολογηθεί, για παράδειγμα το αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού με ίδιους όρους για όλους τους εκπαιδευτικούς. Έχουμε να κάνουμε με έμψυχα όντα που ζουν σε διαφορετικό οικογενειακό περιβάλλον, σε διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον, αυτό έχει αποτέλεσμα και στην εκπαίδευση»* (ΣΑ4). Στην ουσία, μέσα από την αφήγηση αυτή αναδεικνύεται η υποκειμενική χροιά που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό έργο. Η υποκειμενικότητα αυτή δε μπορεί αν μετρηθεί με τη χρήση εργαλείων αντικειμενικής μέτρησης. Στο ίδιο πλαίσιο, μία άλλη εκπαιδευτικός υπογραμμίζει τα στοιχεία που δεν μπορούν να μετρηθούν κατά την αξιολόγηση απορρίπτοντας με τον τρόπο αυτό το συγκεκριμένο θεσμό. Η αφήγηση που σχετίζεται με την άποψη αυτή είναι: *«Από εκεί και πέρα όμως, κάποια πράγματα δεν μπαίνουν σε στατιστικά νούμερα, υπάρχει και η ποιοτική έκφανση σε ένα σχολείο, δεν μπορείς να μετρήσεις πόσο χάρηκε ένα μαθητής γιατί τον αγκάλιασες σε μία στιγμή που χρειαζόταν μια αγκαλιά. Είναι σημαντικό να έχεις επιτυχίες σε ένα σχολείο, να έχεις παιδιά που περνούν στο πανεπιστήμιο, αυτό είναι ένα μετρήσιμο χαρακτηριστικό και μπορεί να αξιολογηθεί, το θέμα είναι, όμως, πως μπορείς να αξιολογήσεις αν έχει επιτύχει το σχολείο στο να βοηθήσει κάποια παιδιά που είχαν θέμα με το θέμα με το θυμό τους ή με τα άλλα παιδιά; Αυτά μπαίνουν εύκολα σε καλούπια. Η ανθρώπινη ψυχή γενικότερα, ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών μπορεί να αξιολογηθεί με κάποια αντικειμενικά κριτήρια; Θεωρώ πως όχι»* (ΣΑ5). Από την περιγραφή αυτή υποστηρίζεται ότι υπάρχουν μετρήσιμα στοιχεία των εκπαιδευτικών και υποκειμενικά στοιχεία τα οποία δε μπορούν να αξιολογηθούν αλλά είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τον επαγγελματία εκπαιδευτικό. Η άποψη αυτή εκφράζεται και από έναν άλλο συμμετέχοντα: *«Εμένα δεν μου αρέσουν οι αξιολογήσεις και πολύ. Για τους οργανισμούς σου είπα, αμφιβάλλω κατά πόσο είναι ειλικρινές όλο αυτό το σύστημα, με την αξιολόγηση δεν συμφωνώ, η αξιολόγηση είναι η επικοινωνία του με το μαθητή»* (ΣΑ7).

Τέλος, στο πλαίσιο των απόψεων των συμμετεχόντων για την αξιολόγηση παρατηρούνται και ορισμένες θετικές στάσεις. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη θετικών στοιχείων στο θεσμό της αξιολόγησης τα οποία όμως για να αναδειχθούν χρειάζονται οι κατάλληλες συνθήκες. Η άποψη αυτή εκφράζεται στην αφήγηση: *«Την αξιολόγηση ως επιστημονικό εργαλείο δεν την αρνούμαι, βεβαίως, αλλά για να γίνει αυτή η περιβόητη αξιολόγηση πρέπει να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις. Δεν υπάρχει η δυνατότητα να αξιολογήσεις την αποτελεσματικότητα του έργου ενός εκπαιδευτικού, όταν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υλικό – τεχνικές υποδομές, όταν υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τμήμα, όταν υποχρηματοδοτείται η εκπαίδευση, τι είδους αξιολόγηση θα είναι αυτή. Για να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες και βάσει αυτών, οι οποίες θα είναι κοινές για όλους τους εκπαιδευτικούς, να αξιολογηθούν, αλλιώς, όλα αυτά τα θεωρώ εκ του πονηρού, για να απαξιωθεί ένας κλάδος και, κατ' επέκταση, να απαξιωθεί η εκπαίδευση, η δημόσια εκπαίδευση»* (ΣΑ3). Με τον τρόπο αυτό εκφράζεται μία θετική άποψη για την αξιολόγηση σε θεωρητικό επίπεδο αλλά μία αρνητική σε πρακτικό επίπεδο. Στο ίδιο πλαίσιο ανήκει και μία άλλη αφήγηση στην οποία τονίζεται η αδυναμία εφαρμογής της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, ο συμμετέχοντας αναφέρει: *«Εξαρτάται το κράτος, στο οποίο εφαρμόζονται, να μιλήσουμε ξεκάθαρα. Όταν ένας πολίτης εμπιστεύεται το κράτος του και εμπιστεύεται τους θεσμούς του και εμπιστεύεται γενικώς ότι υπάρχει μια συνέχεια και μία συνέπεια και μία κουλτούρα της συνέχειας και της συνέπειας, τότε νομίζω ότι δεν θα υπήρχε κανένα πρόβλημα. Και αν όλα αυτά ήταν πραγματικά αδιάβλητα. Δυστυχώς, στη δική μας τη χώρα, θα μου επιστρέψετε να πω, οι άνθρωποι και οι εκπαιδευτικοί, δεν έχουν αυτή την ασφάλεια και κυρίως η κοινωνία δεν είναι προετοιμασμένη στο να τους κρίνει κατάλληλα»* (ΣΑ6). Από την αφήγηση αυτή φαίνεται ότι ο συμμετέχοντας έχει μία θετική στάση για την αξιολόγηση ενώ τη συνδέει με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο περιλαμβάνεται το εκπαιδευτικό σύστημα. Η σύνδεση αυτή είναι που προκαλεί την αδυναμία εφαρμογής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

#### **5.2.4 Σχέση της εκπαίδευσης με τη διοίκηση**

Στην τέταρτη κατηγορία του Θεματικού Άξονα περιλαμβάνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της εκπαίδευσης και τη διοίκηση. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους σε σχέση με τις διοικητικές αλλαγές που προτείνονται να γίνουν στα σχολεία από τους υπερεθνικούς οργανισμούς.

Οι διοικητικές αλλαγές στα σχολεία αντιμετωπίζονται αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς καθώς θεωρούν ότι η εκπαίδευση χρειάζεται να είναι αυτόνομη και να μη σχετίζεται με οικονομικά κριτήρια. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της άποψης αυτής είναι: *«Πάρα πολύ. Τι να πω, αν έχει κάτι καλό ο κλάδος του εκπαιδευτικού είναι ότι υπάρχει μια αυτονομία, μία αξιοκρατία τότε θα δουλέψεις, που θα δουλέψεις, μια άνεση στο πως θα δουλέψεις. Το να γίνει τόσο εμπορικό το επάγγελμα δεν το θεωρώ θετικό, νομίζω ότι θα υπάρχουν μεγάλες δυσκολίες και όλα αυτά, επικοινωνία, manager και το ένα και το άλλο, θα κάνουν το σχολείο επιχείρηση»* (ΣΑ1). Από την αφήγηση αυτή προκύπτει η άποψη ότι οι διοικητικές αλλαγές στη δομή του σχολείου θα οδηγήσουν στην μετατροπή αυτού σε επιχείρηση απομακρύνοντας το από την παιδαγωγική του υπόσταση. Η μετατροπή του σχολείου σε επιχείρηση είναι μία θέση που παίρνει και ένας ακόμα συμμετέχοντας: *«Εάν το σχολείο τείνει να γίνει μια επιχείρηση, φυσικά θα επηρεάζει και το επάγγελμα και όχι προς το καλύτερο. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θέλει πολύ συναίσθημα, θέλει προσωπική, ανθρώπινη επαφή και θέλει επίσης, και μεράκι. Όταν μπαίνει στα στενά πλαίσια μιας επιχείρησης, στην οποία θα πρέπει να φαίνεται περισσότερο ως υπάλληλος ο εκπαιδευτικός, αυτό σίγουρα το επηρεάζει αρνητικά το έργο του»* (ΣΑ4). Μέσα από τη φράση αυτή φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός πιστεύει πως το σχολείο θα γίνει επιχείρηση και οι εκπαιδευτικοί υπάλληλοι. Επομένως, θα πραγματοποιηθούν αλλαγές και στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

Οι αρνητικές στάσεις των συμμετεχόντων για την εκτέλεση διοικητικών αλλαγών στη δομή του σχολείου σχετίζονται και με τις επιπτώσεις που θα έχουν οι αλλαγές στον επαγγελματία εκπαιδευτικό. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της άποψης αυτής είναι: *«Θα είμαστε υπάλληλοι γραφείου, θα έχουμε να διεκπεραιώσουμε πόση δουλειά γραφείου, δεν ξέρω που θα τοποθετήσουμε τα διδακτικά καθήκοντα, τίποτα, μετά γινόμαστε επιχείρηση, κληνιά σε ποιο σχολείο θα πάμε, δεν ξέρουμε πως γίνεται αυτό, τουλάχιστον στην Ελλάδα, αν μιλάμε για Ελλάδα. Θα παρακαλούμε τους διευθυντές να μας προσλάβουν; Δεν ξέρω, εμένα με φοβίζουν αυτά, δεν με φοβίζουν οι αλλαγές, με φοβίζουν αυτά. Επειδή, τώρα τελευταία, τα έχουμε επεξεργαστεί πολύ στο μυαλό μας και ξέρουμε που μπορούν να οδηγήσουν και βλέπουμε τι γίνεται, πόσοι περισσεύουν, τι θα κάνουν με τις αναθέσεις, δεν ξέρω εμένα, αυτά με φοβίζουν. Να είναι ένα σχολείο οικονομικά ανεξάρτητο δεν το βρίσκω κακό, αλλά το θέμα είναι ότι αυτή η οικονομική ανεξαρτησία, αυτός που θα σε βοηθήσει να την έχεις, τι θα ζητήσει από εσένα. Γιατί όλα είναι προϊόντα ανταλλαγής. Ή με τους γονείς. Τι συνεργασία θα έχω με τους γονείς; Θα έχω συνεργασία για το καλό των παιδιών τους. Αλλά από εκεί και πέρα, δεν θα επιτρέψω στο γονιό να επέμβει στο έργο, να μου πει πως θα κάνω τη δουλειά μου»* (ΣΑ2). Η εκπαιδευτικός με τη δήλωση της εκφράζει την ανησυχία της για τα



αποτελέσματα που θα έχουν οι διοικητικές αλλαγές στους εκπαιδευτικούς και στην επαγγελματική τους ταυτότητα. Στο ίδιο πλαίσιο κυμαίνεται και η επόμενη αφήγηση στην οποία τονίζονται οι αρνητικές επιπτώσεις που θα έχουν οι αλλαγές στους εκπαιδευτικούς αλλά και στη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, μία από τις συμμετέχουσες αναφέρει: *«Επηρεάζουν πάρα πολύ και λειτουργούν εις βάρος της μάθησης. Πιστεύω ότι η δημόσια εκπαίδευση οφείλει να χρηματοδοτείται αποκλειστικά από το κράτος, ο διευθυντής του σχολείου επ' ουδενί δεν μπορεί να παίζει το ρόλο του manager, γιατί πρωτίστως πρέπει να είναι εκπαιδευτικός και η διοίκηση είναι το ελάχιστον, μπορεί να το κάνει ο οποιοσδήποτε συνάδελφος, το να συνδυάσει το εκπαιδευτικό κομμάτι με το διοικητικό και με τη δημιουργία οράματος, οπότε ένας manager διοικεί ζαχαροπλαστεία, σούπερ – μάρκετ»* (ΣΑ3).

Τέλος, μία από τις συμμετέχουσες της έρευνας παρουσιάζει μία λιγότερο αρνητική στάση για την πραγματοποίηση διοικητικών αλλαγών στη δομή του σχολείου. Αυτό που υποστηρίζει είναι ότι η ύπαρξη διοικητικών αλλαγών είναι μία πρακτική που εφαρμόζεται αλλά δεν αρμόζει σε όλα τα κοινωνικό-πολιτισμικά πλαίσια. Η ακριβής της δήλωση είναι: *«Θεωρώ ότι κάθε λαός έχει τη δική του κουλτούρα και σε κάθε λαό ταιριάζει ένα διαφορετικό μοντέλο, το να αντιγράψουμε ό,τι μας λένε οι διεθνείς οργανισμοί για μένα είναι λάθος, το να πάρεις ιδέες και κάποιες πρακτικές, πιστεύω ότι είναι κάτι καλό. Το σχολείο είναι ένας οργανισμός, αποτελείται από τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή. Τι θέμα είναι να υπάρξει πραγματικά καλή συνεργασία και επικοινωνία, και από εκεί και πέρα ποιος θα είναι και τι, θεωρώ ότι έρχεται σε δεύτερη μοίρα»* (ΣΑ5).

Από τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας είναι αντίθετοι με την εκτέλεση διοικητικών αλλαγών στη δομή του σχολείου. Η αντίθεση τους σχετίζεται με τις αρνητικές επιπτώσεις που θα παρουσιαστούν στο εκπαιδευτικό έργο και τον επαγγελματία εκπαιδευτικό.

### **5.2.5 Απόψεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Η πέμπτη και τελευταία κατηγορία του Θεματικού Άξονα περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επιμόρφωση. Η επιμόρφωση είναι ένας από τα στοιχεία που παραιτούνται στο λόγο των υπερεθνικών οργανισμών. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πιο θετικές απόψεις σε σχέση με τις προηγούμενες κατηγορίες.

Οι συμμετέχοντες εκφράζουν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά πεδία. Οι συμμετέχοντες, δηλαδή, όχι μόνο τάσσονται υπέρ της επιμόρφωσης αλλά επικεντρώνονται και στα πεδία της επαγγελματικής τους υπόστασης που χρειάζονται περισσότερη κατάρτιση. Ένα από τα πεδία αυτά είναι η ψυχολογία των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της άποψης αυτής είναι το ακόλουθο: «Ο ένας άξονας θα πρέπει να έχει να κάνει με τα παιδιά, με το πως μπορείς να αντιμετωπίσεις τα προβλήματα που έχουν τα παιδιά, οι έφηβοι, τα προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις, όπως ξεκινάνε κάποιες επιμορφώσεις για bullying, για παράδειγμα, ψυχολογία του εφήβου και άλλα, ένα κομμάτι πρέπει να είναι αυτό» (ΣΑ1). Ο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι μέσα από την επιμόρφωση σε θέματα ψυχολογίας παιδιών και εφήβων οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις δυσκολίες που παρατηρούν στο μαθητικό πληθυσμό. Η ανάγκη ενίσχυσης των γνώσεων ψυχολογίας των εκπαιδευτικών τονίζεται και από μία ακόμα συμμετέχουσα. Αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι η επιμόρφωση σε θέματα ψυχολογίας μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των μαθητών. Η αφήγηση που αφορά αυτή την άποψη είναι: «Νομίζω ότι ένα πολύ σημαντικό θέμα, από ό,τι βλέπω και από συναδέλφους μου, είναι οι γνώσεις διαχείρισης της τάξης. Η βάση είναι να έχεις τον έλεγχο στην τάξη (...) Άρα γνώσεις ψυχολογίας και διαχείρισης ομάδων θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικά κομμάτια, κατά τα άλλα, θεωρώ ότι οι περισσότεροι συναδέλφοι είναι καταρτισμένοι πάρα πολύ καλά, άλλωστε το ζητούμενο δεν είναι πλέον το πως θα κατακτήσουν όλη τη γνώση οι μαθητές, αλλά το πως θα την εντοπίζουν και θα τη διαχειρίζονται. Ο καθηγητής σήμερα δεν είναι αυθεντία, είναι ο καθοδηγητής στη γνώση» (ΣΑ6).

Ένα άλλο πεδίο στο οποίο οι συμμετέχοντες της έρευνας πιστεύουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνο της τεχνολογίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της άποψης αυτής είναι: «Είναι πολλές οι διαστάσεις που νομίζω ότι πρέπει να πάρει η επιμόρφωση. Συμφωνώ ότι θα πρέπει να είναι συνεχής και θα πρέπει να αφορά και τον τομέα τον κατάρτισης, να ξέρει ο εκπαιδευτικός τι καινούριο συμβαίνει στον τομέα του, στην επιστήμη του και τις νέες τεχνολογίες και τις καινούριες θεωρίες περί διδακτικής, είναι πάρα πολλά και είναι πολλοί οι τομείς» (ΣΑ4). Η αφήγηση αυτή υποδεικνύει την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη επιστημονική γνώση. Οι εκπαιδευτικοί για να είναι ορθοί επαγγελματίες χρειάζεται να βρίσκονται σε επαφή με την τεχνολογία και τη χρήση αυτής στο εκπαιδευτικό έργο. Η εστίαση των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες παρουσιάζεται και στη φράση: «Βεβαίως είναι και σημαντική, για να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί στα νέα δεδομένα, είναι εποχή που οι εξελίξεις τρέχουν τόσο στο γνωστικό, όσο και στο τεχνολογικό επίπεδο» (ΣΑ3).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ανάγκη επιμόρφωσης τους μέσα από τη χρήση περισσότερο πρακτικών διαδικασιών και λιγότερο θετικών. Στην ουσία, οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της επιμόρφωσης αλλά αναγνωρίζουν ορισμένα αρνητικά χαρακτηριστικά στον τρόπο που λαμβάνει χώρα. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της θέσης αυτής είναι: *«Πρακτικές, όχι θεωρητικές. Πήξαμε στη θεωρία. Περνάμε επιμορφώσεις πριν διοριστούμε, επιμορφώσεις ως αναπληρωτές και στις οποίες οι ώρες περνούν πολύ αργά, γιατί δεν προσφέρουν τίποτα πρακτικό. Δηλαδή, όταν έμπαινε ο άλλος μέσα και μου έλεγε πως θα βάλω ένα διαγώνισμα στα Θρησκευτικά, που δεν με αφορά, σε ομάδες ανομοιογενείς, ήμασταν μαθηματικοί, φιλόλογοι, θεολόγοι, γυμναστές, αυτό δεν μου λέει κάτι. Πρακτικά, πως δουλεύω, μπαίνω μέσα στην τάξη και αντιμετωπίζω αυτή την κατάσταση, τι θα κάνω;»* (ΣΑ2).

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός συμφωνεί με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα με την επιμόρφωση αυτών σε μεθόδους διδασκαλίας. Ο συμμετέχοντας αναφέρει: *«Κοίταξε να δεις, εμείς που είμαστε ΠΕ 04, η επιμόρφωση μας πρέπει να γίνει εντατικά σε θέματα πειραματικής διδασκαλίας, έτσι νομίζω. Εκεί πρέπει να επιμορφωθούμε, από την αρχή, από το μηδέν, και όχι σε αυτά που πηγαίνουμε και δεν χωράμε να καθίσουμε. Θέλω να είναι άνετα εκεί πέρα και με άτομα που να ξεκινάνε εκ του μηδενός αυτήν την επιμόρφωση. Πάνω σε αυτό τον τομέα θέλω, εγώ προσωπικά, δεν θέλω τίποτε άλλο»* (ΣΑ7). Από την αφήγηση αυτή προκύπτουν οι περιορισμοί που αναγνωρίζει ο συμμετέχων ότι έχει και επιθυμεί να τους απομακρύνει μέσα από επιμόρφωση. Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία εκφράζονται και από έναν ακόμα συμμετέχοντα: *«Ένα δεύτερο κομμάτι πρέπει να είναι, για μένα, η διδακτική του μαθήματος, που σε αυτό πολύ λίγα πράγματα έχουν γίνει. Δηλαδή, πολλές επιμορφώσεις γίνονται, και με παρότρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θυμάμαι τώρα μια επιμόρφωση για την ισότητα των δύο φύλων, στην οποία, εντάξει, πολύ φασαρία για λίγα θετικά αποτελέσματα, πάνω στη διδακτική δεν έχουν γίνει πολλά πράγματα και θεωρώ ότι πρέπει να γίνουν. Όσον αφορά το αντικείμενο το γνωστικό, εντάξει, όλοι, λίγο πολύ, το κατέχουμε, το πως θα το διδάξεις και θα το μεταδώσεις αυτό είναι ένας αγώνας συνεχής, χρόνιος, στον οποίο θέλουμε βοήθεια»* (ΣΑ1).

Από τα παραπάνω στοιχεία παρουσιάζονται οι θετικές στάσεις που έχουν οι συμμετέχοντες της έρευνας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη θετική τους άποψη και αναφέρουν τα πεδία που χρειάζονται τη μεγαλύτερη προσοχή. Επομένως, οι

συμμετέχοντες είναι διατίθεντο θετικά προς το συγκεκριμένο λόγο των υπερεθνικών οργανισμών.

### **5.3 Κριτήρια διαμόρφωσης επαγγελματικού προφίλ- προτάσεις**

Ο τρίτος Θεματικός Άξονας αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες οι οποίες αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα κριτήρια διαμόρφωσης του επαγγελματικού προφίλ τους. Οι κατηγορίες του Άξονα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

#### **5.3.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και συνδικαλιστικών συλλόγων**

Η πρώτη κατηγορία αφορά το ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί και συνδικαλιστικοί σύλλογοι στη διαμόρφωση του προφίλ των εκπαιδευτικών. Υπό το πρίσμα αυτό οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους σε σχέση με το κατά πόσο τα αιτήματα των ομαδικών κινητοποιήσεων αντιπροσωπεύουν το επαγγελματικό προφίλ των σύγχρονων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην κατηγορία αυτή παρουσιάζονται δύο επιμέρους υποκατηγορίες εκείνη που αφορά τους εκπαιδευτικούς συλλόγους και εκείνη που αφορά τους συνδικαλιστικούς.

Όσον αφορά την πρώτη υποκατηγορία, παρατηρούνται διαφορετικές απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πιο ειδικά, ορισμένοι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν θετικά τις δράσεις των εκπαιδευτικών συλλόγων ενώ άλλοι τις αντιμετωπίζουν αρνητικά. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα θετικής άποψης είναι το εξής: *«Κατά βάση θετικά, θα έλεγα, συνήθως προσπαθούν να προωθήσουν τα θέματα και τα προβλήματα που έχουν οι κλάδοι, προσπαθούν, διοργανώνουν ημερίδες, κάνουν διαγωνισμούς, κάνουν συνέδρια, κατά κανόνα οι σύλλογοι κάνουν κάποια δουλειά, καλοπροαίρετα θα έλεγα»* (ΣΑ1). Από την άλλη μεριά, υπάρχουν οι συμμετέχοντες οι οποίοι αντιμετωπίζουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά τους εκπαιδευτικούς συλλόγους. Για παράδειγμα, μία συμμετέχουσα αναφέρει: *«οι Σύνδεσμοι Φιλολόγων, νομίζω ότι κάνουν κάποιο έργο, κάνουν κάποιες εκδηλώσεις, παρουσιάσεις και τα λοιπά, και αυτό το βρίσκω θετικό. Όταν, όμως, αυτοί οι σύλλογοι μπλέκονται με άλλα θέματα, όπως για παράδειγμα, που θα μπου στο νομό και με τι κριτήρια θα μπου οι μετατιθέμενοι ή οι αποσπασμένοι και τα λοιπά»* (ΣΑ2). Επιπλέον, παρατηρούνται και αμιγώς αρνητικές απόψεις για τους εκπαιδευτικούς συλλόγους από τη μεριά των συμμετεχόντων. Στο πλαίσιο αυτό οι συμμετέχοντες τονίζουν τα αρνητικά χαρακτηριστικά των αιτημάτων και τις αρνητικές επιπτώσεις που έχουν αυτά στη

διαμόρφωση του επαγγελματικού τους προφίλ. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αρνητικής άποψης είναι το: «Οι διεκδικήσεις και τα αιτήματα είναι παροδικά και με μία καθαρά αντιπολιτευτική διάθεση» (ΣΑ4).

Όσον αφορά τη δεύτερη υποκατηγορία, παρατηρείται η επικράτηση αρνητικών απόψεων για τους συνδικαλιστικούς συλλόγους από τη μεριά των συμμετεχόντων. Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν αρνητικά τις συνδικαλιστικές θέσεις και δράσεις καθώς θεωρούν ότι δεν ωφελούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλά εξυπηρετούν οικονομικά-πολιτικά συμφέροντα. Ένα χαρακτηριστικό δείγμα της άποψης αυτής είναι η αφήγηση: «ΟΛΜΕ, ΕΛΜΕ, λυπάμαι που το λέω, αλλά έχουν πάρει την κάτω βόλτα, εγώ δεν εμπιστεύομαι πια (...) Νομίζω ναι, και όλα τα άλλα που βάζουν από πίσω σαν αιτήματα, τα βάζουν για να φαίνεται ένα μπούγιο. Εγώ από τότε που άκουσα να συνηνοούνται μεταξύ τους συνδικαλιστές, προεκλογικά, το τι θα πουν στη συνέλευση, δεν έχει σημασία ποιο κόμμα ήταν, σιχάθηκα, ήμουν αναπληρώτρια ακόμη τότε» (ΣΑ2). Ένα ακόμα χαρακτηριστικό δείγμα της αρνητικής άποψης για τους συνδικαλιστικούς συλλόγους είναι: «Κυριαρχεί ο άλλος ο ρόλος, ο συντεχνιακός. Νομίζω ότι και στην ΟΛΜΕ δεν γίνεται μια κουβέντα για το πως θα γίνει το σχολείο καλύτερο για το καλό των μαθητών. Το σχολείο πρέπει να υπάρχει για το καλό των μαθητών» (ΣΑ3). Από τις περιγραφές αυτές αναδεικνύεται η απογοήτευση και η καχυποψία με την οποία οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις συνδικαλιστικές τους οργανώσεις.

### **5.3.2 Εμπόδια στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών**

Η δεύτερη κατηγορία του Θεματικού Άξονα περιλαμβάνει τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί και θεωρούν ότι επηρεάζουν το επαγγελματικό τους προφίλ. Στο πλαίσιο αυτό οι συμμετέχοντες μιλούν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον επαγγελματικό τους βίο και οδηγούν στην έκπτωση του επαγγελματικού τους προφίλ.

Η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανέδειξε την ύπαρξη κοινών δυσκολιών. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται με το σχολείο και τους πόρους που προσφέρει εκείνο στους εκπαιδευτικούς για την εκπλήρωση των απαιτήσεων του ρόλου τους. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε ελλείψεις υλικοτεχνικές υποδομές. Για παράδειγμα, ένας από τους συμμετέχοντες αναφέρει: «Πρώτα απ' όλα, η έλλειψη υλικό – τεχνικής υποδομής» (ΣΑ3) και ένας άλλος συμμετέχοντας επίσης αναφέρει «Αν το σχολείο δεν έχει καλή υλικό – τεχνική υποδομή, αν τα προγράμματα σπουδών, τα βιβλία δεν έρχονται στην ώρα τους και αναγκάζεται ο εκπαιδευτικός

για πολύ διάστημα να αυτοσχεδιάζει και να ψάχνεται (...)» (ΣΑ1). Από τις δύο αυτές αφηγήσεις παρατηρείται η προσοχή που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εξαιτίας των ελλιπών υποδομών.

Επιπλέον, οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν σχετίζονται με το χώρο εργασίας, τις συνθήκες εργασίας και τις μετακινήσεις που χρειάζεται να κάνουν. Αυτό που επισημαίνουν ότι χρειάζεται να εργάζονται σε διαφορετικά σχολεία διανύοντας αποστάσεις με αποτέλεσμα να χάνουν τη διάθεση τους για την εργασία τους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτών των δυσκολιών είναι το εξής: «Ένα είναι αυτό. ένα δεύτερο είναι να βοηθήσει το εκπαιδευτικό σύστημα τους συναδέλφους που είναι μακριά με τις αποστάσεις και όλα αυτά, να ικανοποιούνται όσο γίνεται περισσότερο, ώστε να μην ταλαιπωρούνται αυτοί οι άνθρωποι και ταλαιπωρούνται τα παιδιά και μακροπρόθεσμα ταλαιπωρούμαστε όλοι. Δηλαδή, αυτό που λέγεται κάθε χρονιά, ότι όλοι είναι στις θέσεις τους, δεν ισχύει, ταλαιπωρούνται συνάδελφοι, πηγαίνοντας από το ένα σχολείο στο άλλο, σαφώς έχουν δίκαιο γιατί πρέπει να είναι κοντά στις οικογένειες τους, τους έχουν ανάγκη, αυτό θα πρέπει να λυθεί» (ΣΑ5). Το θέμα των μετακινήσεων και των αλλαγών επισημαίνει και από έναν ακόμα συμμετέχοντα: «Θεωρώ ότι θα πρέπει από την αρχή τουλάχιστον να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί σε ποιο σχολείο θα είναι, δεν θα πρέπει να φτάνουμε Δεκέμβριο και να αλλάζουμε σχολείο, ούτε να είμαστε σε 5 ή 6 σχολεία το χρόνο, με σκοπό, εντάξει το καταλαβαίνω ότι πρέπει να καλυφθούν κάποια κενά, αλλά από εκεί και πέρα ποια σχέση εμπιστοσύνης να χτίσεις με τους μαθητές σου (...). Το γεγονός, επίσης, της απόστασης είναι κάτι, που προσωπικά εμένα, με κουράζει πάρα πολύ, σε σημείο που νομίζω ότι έχει αντίκτυπο στην υγεία μου» (ΣΑ6).

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες κάνουν λόγο και για τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα οποία δυσχεραίνουν την επαγγελματική τους υπόσταση. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του εμποδίου είναι η αφήγηση: «Εάν είχαν λυθεί τα οικονομικά μας θέματα, νομίζω ότι θα προσερχόμασταν όλοι με πολύ καλύτερη διάθεση και με άλλες δυνατότητες και εκπαιδευτικοί και μαθητές» (ΣΑ4). Τα οικονομικά προβλήματα επισημαίνονται από έναν ακόμη συμμετέχοντα ο οποίος θεωρεί πως η ύπαρξη αυτών περιορίζει την ποιότητα της μάθησης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ο συμμετέχοντας αναφέρει: «Ίσως είναι και το οικονομικό θέμα, γιατί αν είναι να πάμε κάπου και τους πεις δώστε 5 ευρώ, τα παιδιά κλωτσάνε. Εγώ θα ήθελα πολύ το έξω, δηλαδή, εάν ήταν δυνατό και 1 φορά την εβδομάδα να πηγαίναμε έξω να βλέπαμε πράγματα, βιωματικά, σε κάποιο εργοστάσιο ή κάπου αλλού, αλλά είναι και ο οικονομικός τομέας» (ΣΑ7).

Τέλος, κατά την αναφορά στα εμπόδια που συναντούν οι συμμετέχοντες και μειώνουν τον επαγγελματισμό τους, ορισμένοι από τους κάνουν λόγο για το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν οι σχολικές μονάδες. Για παράδειγμα, μία συμμετέχουσα αναφέρει: *νομίζω είναι θέμα πολιτείας, καθαρά, ότι δεν υπάρχει θέληση, δεν ενδιαφέρεται η πολιτεία για αυτό. (...) Δεν την ενδιαφέρει η εκπαίδευση και ας λένε. Νομίζω ότι πλέον έχουμε περάσει στην εποχή της ιδιωτικοποίησης, του ιδιωτικού τομέα γενικότερα, οπότε καλύπτουν τις ανάγκες στα ιδιωτικά σχολεία. Εκεί οι συνθήκες γιατί είναι διαφορετικές;» (ΣΑ2). Από την περιγραφή αυτή φαίνεται η σημασία που δίνει η εκπαιδευτικός στο ρόλο της πολιτείας. Το εμπόδιο που αντιμετωπίζει κατά την εκτέλεση των επαγγελματικών της έργων αφορά τις ευρύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες δεν ωφελούν τελικά την εκπαίδευση.*

### **5.3.3 Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ**

Η τρίτη κατηγορία του Θεματικού Άξονα περιλαμβάνει τις προτάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν προκειμένου να ενισχυθεί το επαγγελματικό τους προφίλ. Η κατηγορία αυτή συνδέεται με την προηγούμενη, δηλαδή με τα εμπόδια που συναντούν. Αυτό σημαίνει ότι βάσει των εμποδίων που συναντούν οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στις προτάσεις τους για τις αλλαγές που μπορεί να πραγματοποιηθούν.

Η μελέτη των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δείχνει την πληθώρα αλλαγών που προτείνουν προκειμένου να βελτιωθεί η επαγγελματική τους υπόσταση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αφήγηση: *«Να είναι οι αποδοχές μου πολύ καλύτερες, να είναι οι συνθήκες εργασίας μου καλύτερες, να μην κρυώνω όταν πάω να κάνω μάθημα ή να κρυώνουν τα παιδιά και να είναι με τα μπουφάν, να έχω το υλικό που χρειάζομαι, να μην σκέφτομαι ότι θα τελειώσει το φωτοτυπικό χαρτί, ή δεν θα βρω την αίθουσα των υπολογιστών διαθέσιμη ώστε να κάνω το μάθημα που θέλω» (ΣΑ5). Ο συμμετέχων αναφέρεται στην κάλυψη των υλικοτεχνικών ελλείψεων και συνεχίζει κάνοντας αναφορά στην αλλαγή στο σύστημα των αποσπάσεων: «ένα δεύτερο είναι να βοηθήσει το εκπαιδευτικό σύστημα τους συναδέλφους που είναι μακριά με τις αποσπάσεις και όλα αυτά, να ικανοποιούνται όσο γίνεται περισσότερο, ώστε να μην ταλαιπωρούνται αυτοί οι άνθρωποι και ταλαιπωρούνται τα παιδιά και μακροπρόθεσμα ταλαιπωρούμαστε όλοι» (ΣΑ5). Οι δύο αυτές προτάσεις βρίσκονται σε συμφωνία με τα εμπόδια που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα.*

Ακόμα, στο πλαίσιο των αλλαγών μία από τους συμμετέχοντες αναφέρεται στον τρόπο που προσεγγίζεται η εκπαίδευση από το ευρύτερο πολιτειακό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει: *«Κοίταξε να δεις, υπολογίσιμος ως εκπαιδευτικός μπορείς να γίνεις όταν η παιδεία δίνεται με το σταγονόμετρο, όταν υπολογίζεται ο βαθμός που βάζεις, όταν υπολογίζεται το απολυτήριο και έχει αξία και τους το δίνεις με κάποιο κόπο, αυτά. Αλλιώς πως; Τι να κάνω;»* (ΣΑ1). Από τη δήλωση αυτή αναδεικνύεται η ανάγκη αλλαγής των εκπαιδευτικών πολιτικών και του τρόπου με τον οποίο η παιδεία αντιμετωπίζεται από το κράτος. Η αλλαγή, δηλαδή, πρέπει να γίνει στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό σύστημα. Στο πλαίσιο της αναφοράς των εκπαιδευτικών για την πολιτεία και τα καθήκοντα που έχει απέναντι στην εκπαίδευση, μία εκπαιδευτικός τονίζει την αλλαγή των οικονομικών αμοιβών των εκπαιδευτικών από το κράτος. Η ακριβής της αναφορά είναι: *«Ναι, εντάξει, το οικονομικό είναι κάτι που ξεκινάει από το κράτος και είμαστε πολύ υποβαθμισμένοι σε αυτό το κομμάτι και αναγκαζόμαστε να κάνουμε και πολλά άλλα πράγματα, για να επιβιώσουμε. Αυτό, δηλαδή, το να σε βλέπει ο μαθητής σου να δουλεύεις και κάπου αλλού, εμένα μου έρχεται κάπως. Δε σε βλέπει αμιγώς σαν καθηγητή. Όταν ο άλλος γύρισε και είπε στον άντρα μου, για παράδειγμα, φουκαρά καθηγητάκο, νομίζω ότι αποτυπώνει την άποψη της κοινωνίας, πως μας βλέπουν πια, και νομίζω ότι ήταν καθαρά οικονομικά τα κριτήρια, δεν είχαν να κάνουν με την καλλιέργεια»* (ΣΑ2). Η δήλωση αυτή όπως και η προηγούμενη αναδεικνύει τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της πολιτείας και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Οι συμμετέχοντες, δηλαδή, επιθυμούν να αλλάξει η οικονομική τους υπόσταση προκειμένου να αλλάξει και ο τρόπος που αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες από το κοινωνικό πλαίσιο.

Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί προχωρούν στην αναφορά περισσότερο ριζοσπαστικών προτάσεων οι οποίες θα αλλάξουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και κατ' επέκταση το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές αυτές παρουσιάζονται στην αφήγηση: *«μικρές αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα, δηλαδή το να ασχολούμαστε με λιγότερα αντικείμενα μέσα στη διάρκεια του ωρολόγιου προγράμματος και να μην έχουν τα παιδιά, στις έξι ώρες, έξι διαφορετικά αντικείμενα, μπορούν να περιοριστούν σε δύο ή τρία, πρακτικών θεμάτων βέβαια αυτά, από εκεί και πέρα όταν τα παιδιά προσέρχονται με καλύτερη διάθεση ή όταν λύνονται προβλήματα που απασχολούν τη σχολική κοινότητα, που όμως, δεν μπορούν να λυθούν από εμάς, αλλά από κοινωνιολόγους, από ψυχολόγους, θα βοηθούσε πολύ και στο δικό μας έργο»* (ΣΑ4). Από την περιγραφή αυτή προκύπτει η ανάγκη μείωσης των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές που προτείνει μπορεί να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς και άρα αν ενισχύσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.



Τέλος, μία από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών αφορά την οργάνωση του σχολείου και την επικοινωνία αυτού με την κοινότητα που ανήκει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της συγκεκριμένης άποψης είναι το απόσπασμα: *«δυνατότητα συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη λήψη των αποφάσεων και ένα σχολείο δημοκρατικό που θα ασπάζεται τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, χωρίς να σημαίνει ότι η τοπική κοινωνία θα έχει τη δυνατότητα να επέμβει, αλλά οπωσδήποτε θα πρέπει να υπάρχει συνδιαλλαγή ανάμεσα τους»* (ΣΑ3). Με τη δήλωση αυτή ο συμμετέχων τονίζει την ανάγκη διαμόρφωσης ενός περισσότερο «ανοιχτού» στο οποίο θα έχουν φωνή περισσότεροι άνθρωποι.

#### **5.3.4 Απόψεις για το ρόλο των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης**

Η τέταρτη κατηγορία του Θεματικού Άξονα περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το προφίλ του εκπαιδευτικού που έχει κατασκευαστεί σύμφωνα με τη συνθήκη της Λισαβόνα. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν τις δεξιότητες που θεωρούν σημαντικές και περιλαμβάνονται σε τρεις κατηγορίες (γνώσεις, επαγγελματικές δεξιότητες, προδιαθέσεις). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων παρουσιάζουν ομοιότητες και διαφορές.

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό στις δεξιότητες που οφείλουν να έχουν σε σχέση με τις γνώσεις και την κατάρτιση τους. Αυτό σημαίνει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εστιάζει στη διάσταση των γνώσεων και την επισημαίνει ως σημαντική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της άποψης αυτής είναι: *«Εγώ θέλω σίγουρα να έχει γνώση του γνωστικού αντικείμενου»* (ΣΑ7). Η σημασία των γνώσεων τονίζεται και από έναν άλλο συμμετέχοντα: *«Από τις γνώσεις ας πούμε, εννοείται ότι το γνωστικό αντικείμενο πρέπει να το γνωρίζει»*. Ο συμμετέχοντας αυτός αναφέρει και άλλες δεξιότητες που αφορούν τις γνώσεις. Πιο συγκεκριμένα, δηλώνει: *«επίσης, πρέπει να γνωρίζει και θεμελιακές επιστημών αγωγής, διαπολιτισμική, ιστορική, φιλοσοφική, ψυχολογική, σαν άτομο να μπορεί να έχει μια αγωγή, για να αντιμετωπίζει και τους μαθητές ανάλογα»* (ΣΑ1).

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν και σε σχέση με τη σημασία που έχει η δεξιότητα της συνεργασίας, όπως αυτή εντάσσεται στη διάσταση των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, είναι η περιγραφή: *«Ομαδικές διεργασίες και δυναμική των ομάδων. Λοιπόν, δεξιότητες διαπραγμάτευσης και πολιτικής αλληλοεπίδρασης, ικανότητες να προσαρμόσει»* (ΣΑ3).

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διάσταση της προδιάθεσης παρουσιάζουν επίσης κοινά σημεία. Για παράδειγμα, ένας από τους συμμετέχοντες αναφέρει: «*Προδιάθεση του εκπαιδευτικού να έχει τις δικές του δεξιότητες, η ιδιοσυγκρασία ας πούμε. Σαφώς πρέπει να έχει μεταδοτικότητα, δηλαδή μεταβιβάσιμες δεξιότητες, δέσμευση του εκπαιδευτικού σχετικά με την προώθηση της μάθησης για όλους τους μαθητές, δημοκρατικές στάσεις, πολύ σημαντικό, προδιάθεση του εκπαιδευτικού για αυτοεξέταση, συζήτηση και διερεύνηση των πρακτικών του, γιατί εξελίσσεσαι, σκέφτεσαι τι δεν έκανα καλά σήμερα και δεν πήγε καλά η ομάδα μου στην τάξη, προδιάθεση για ομαδική εργασία, συνεργασία, συμμετοχή σε δίκτυα, εξωστρέφεια (...)*» (ΣΑ5).

Τέλος, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την ευρύτερη άποψη τους για τα προσόντα των εκπαιδευτικών όπως προέκυψαν από τη Συνθήκη της Λισαβόνα. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους καθώς πιστεύουν ότι τα προσόντα είναι χρήσιμα αλλά είναι και υπερβολικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της άποψης αυτής είναι το εξής: «*τώρα το πιο σημαντικό δεν ξέρω, ίσως όλα αυτά μαζί, αλλά όχι τόσα πολλά. Νομίζω τα βασικά. Γνώση του γνωστικού αντικείμενου, γενική παιδαγωγική γνώση, γνώση προγράμματος σπουδών, εντάξει, χωρίς αυτό δεν μπορείς να δουλέψεις. Εντάξει για κάποια άλλα, μην τρελαθούμε, δεν είμαστε επιχείρηση, που χωριζόμαστε σε κλάδους και λέμε ότι ο τομέας αυτός δουλεύει έτσι και ο τομέας αυτός αλλιώς*» (ΣΑ2). Μία ακόμα αναφορά στην υπερβολή που χαρακτηρίζει τη λίστα των προσόντων παρουσιάζεται και στο απόσπασμα: «*Δεν μπορεί, όχι, είναι πάρα πολλά (...). Δεν ξέρω αν το λέει η Λισαβόνα, γενικά πρέπει να είμαστε υπερ-άνθρωποι για να μπορούμε να μπούμε στη τάξη. Έχουν και η κοινωνία και η πολιτεία, υπέρ του δέοντος απαιτήσεις. Άρα, επαναλαμβάνω, η γνώση του γνωστικού αντικείμενου, η γνώση του προγράμματος σπουδών, η γενική παιδαγωγική γνώση, η αναπτυξιακή ψυχολογία, οι ομαδικές διαδικασίες και η δυναμική των ομάδων και μέθοδοι αξιολόγησης και αποτίμησης*» (ΣΑ4). Παρόλα αυτά υπάρχει μία αναφορά από τους συμμετέχοντες στην οποία παρουσιάζεται μία θετική στάση απέναντι στα προσόντα αυτά. Η αναφορά αυτή είναι: «*Σαφέστατα, όλα όσα αναφέρονται με βρίσκουν σύμφωνη και θεωρώ ότι τα περισσότερα από αυτά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πλέον τα χρησιμοποιούν, τουλάχιστον οι Έλληνες εκπαιδευτικοί και δεν νομίζω ότι έχουμε να ζηλέψουμε τίποτα σε σχέση με το πόση ψυχή βάζουμε στο δικό μας το μάθημα*» (ΣΑ6). Από την περιγραφή αυτή φαίνεται ότι η συμμετέχουσα πιστεύει ότι τα προσόντα αυτά είναι θετικά και ότι υπάρχουν στους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

## 6<sup>ο</sup>Κεφάλαιο: Συζήτηση αποτελεσμάτων

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του περιεχομένου που δίνουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα όρια που συνθέτουν τον όρο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό δόθηκε έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τον λόγο και την ρητορεία των υπερεθνικών οργανισμών για το σύγχρονο περιεχόμενο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και αν υφίστανται συγκλίσεις και αποκλίσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν στη διαμόρφωση τριών Θεματικών Αξόνων οι οποίοι σχετίζονται με τις σκέψεις, τις στάσεις και τις απόψεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό τους και τις επιρροές που ασκούν σε αυτό οι υπερεθνικοί οργανισμοί. Οι Θεματικοί Άξονες που δόμησαν τα αποτελέσματα είναι: Χαρακτηριστικά επαγγελματισμού- ρόλος εκπαιδευτικού, Ο τρόπος πρόσληψης του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και Κριτήρια διαμόρφωσης επαγγελματικού προφίλ- προτάσεις.

Ο πρώτος Θεματικός Άξονας των αποτελεσμάτων αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τον επαγγελματισμό και τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένας επαγγελματίας εκπαιδευτικός. Στο πλαίσιο αυτό οι συμμετέχοντες εξέφρασαν έναν ορισμό για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και ανέφεραν τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που έχουν ως επαγγελματίες. Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση στις γνώσεις που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός και στη συνέπεια που το χαρακτηρίζει ως επαγγελματία. Οι απόψεις αυτές φαίνεται να συνάδουν με τις διεθνείς επιταγές που ορίζουν τον εκπαιδευτικό ως ένα καταρτισμένο άτομο που έχει κοινωνικές δεξιότητες και είναι συνεπές στο εκπαιδευτικό έργο (Γκρίτζιος, 2006). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκαν και ορισμένες διαφορές μεταξύ του λόγου των εκπαιδευτικών και του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών σε σχέση με τον επαγγελματισμό. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εστίασαν το λόγο τους στους μαθητές και στη σχέση που αναπτύσσουν με αυτούς. Στην ουσία, στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι το κύριο επαγγελματικό τους χαρακτηριστικό είναι η ανάπτυξη σχέσεων με τους μαθητές. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με το λόγο των οργανισμών στον οποίο τονίζεται η ανάγκη ύπαρξης «αντικειμενικών προσόντων». Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας απομακρύνονται από τις διεθνείς επιταγές και παραμένουν σε κλασσικά πρότυπα εκπαίδευσης και επαγγελματισμού (Zmas, 2012).

Παρά τα αποκλίνοντα χαρακτηριστικά που υπάρχουν μεταξύ του λόγου των εκπαιδευτικών και των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό των πρώτων παρατηρούνται ορισμένα συγκλίνοντα στοιχεία. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ορισμένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες που οφείλουν να έχουν οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί τα οποία βρίσκουν σύμφωνους και τους υπερεθνικούς οργανισμούς. Ανάμεσα στα στοιχεία αυτά είναι οι γνώσεις των νέων τεχνολογιών και μεθόδων. Ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δίνουν έμφαση στην ανάγκη γνώσεις νέων τεχνολογιών και μεθόδων από τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς. Στην ουσία πιστεύουν ότι ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι αυτός που γνωρίζει να χειρίζεται τα τεχνολογικά μέσα και τα χρησιμοποιεί στο εκπαιδευτικό έργο. Η άποψη αυτή βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με το λόγο των υπερεθνικών οργανισμών. Πιο αναλυτικά, η χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι επιτακτική ανάγκη η οποία σχετίζεται με θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να είναι γνώστες του τεχνολογικού πεδίου και να μπορούν να το εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους (European Commission, 2005). Στο σημείο αυτό υπάρχει η ταύτιση απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπερεθνικών οργανισμών.

Ο δεύτερος Θεματικός Άξονας των αποτελεσμάτων αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σε σχέση με το λόγο των υπερεθνικών οργανισμών για την εκπαίδευση και τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο αυτό οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τις ανησυχίες και τις αρνητικές στάσεις που έχουν σε σχέση με τους υπερεθνικούς οργανισμούς και τον τρόπο που η ρητορεία τους επηρεάζει την εκπαίδευση. Ο βασικός προβληματισμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αφορούσε τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με τη σύνδεση αυτή καθώς πιστεύουν ότι το σχολείο δεν πρέπει να μετατραπεί σε μία επιχείρηση στην οποία οι εκπαιδευτικοί είναι υπάλληλοι. Με τον τρόπο αυτό αντιτίθεντο στο λόγο των υπερεθνικών οργανισμών περί ανταγωνιστικότητας και αποτελεσματικότητας των σχολείων. Η άποψη αυτή έχει παρουσιαστεί στην ελληνική βιβλιογραφία με τους ειδικούς να κρίνουν αυστηρά το λόγο των οργανισμών. Σύμφωνα με τον Καζαμιά (2008) ο λόγος των υπερεθνικών οργανισμών οδηγεί στην απομάκρυνση των σχολείων και της εκπαίδευσης από τις ανθρωπιστικές αξίες που πρεσβεύουν με αποτέλεσμα να επικρατεί ένας διχασμός στην εκπαιδευτική πρακτική.

Ακόμα, στο πλαίσιο της μελέτης των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους των υπερεθνικών οργανισμών εξετάστηκαν και οι στάσεις τους σε σχέση με την αξιολόγηση. Τα

αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν αρνητική στάση για την αξιολόγηση των ίδιων και του σχολείου από εξωτερικούς φορείς ενώ παρουσιάστηκαν περισσότερο θετικοί στην αυτό-αξιολόγηση του κάθε σχολείου. Οι στάσεις αυτές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρούνται και στην έρευνα των Brown et al. (2014) η οποία έλαβε χώρα στην Ινδία. Στην έρευνα αυτή, όπως και στην παρούσα, εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιολόγηση των σχολείων και των επιδόσεων αυτού από τα εμπλεκόμενα μέλη και από εξωτερικούς φορείς ελέγχου. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν φάνηκε ότι προτιμούν να αξιολογούν το σχολείο τους παρά να αξιολογείται αυτό από εξωτερικές οργανώσεις με αντικειμενικά κριτήρια.

Επιπλέον, στο δεύτερο Θεματικό Άξονα οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους σε σχέση με την αυτό-αξιολόγηση. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν θετικές στάσεις απέναντι στην αυτό-αξιολόγηση καθώς πιστεύουν ότι μέσω αυτής βελτιώνονται ως επαγγελματίες. Σύμφωνα με τους Ross και Bruce (2007) η αυτό-αξιολόγηση είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την επιτυχία των επαγγελματιών εκπαιδευτικών. Στην έρευνα τους όπως και στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν θετικοί απέναντι στην αυτό-αξιολόγηση καθώς μέσα από αυτή θεωρούν ότι πετυχαίνουν τους στόχους τους ενώ ενισχύεται η επαγγελματική τους ταυτότητα. Επομένως, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης βρίσκονται σε συμφωνία με εκείνα άλλων μελετών.

Παρά τις αρνητικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τους υπερεθνικούς οργανισμούς παρουσιάστηκε μία ρητορεία η οποία γίνεται αποδεχτή από τους συμμετέχοντες. Η ρητορεία αυτή αφορούσε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής των σύγχρονων διεθνών και ευρωπαϊκών πολιτικών. Μέσα από την επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να εξελίσσονται ως επαγγελματίες και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής (Ανδρής, 2016). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζουν την ανάγκη αυτή με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν θετικά την επιμόρφωση. Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της επιμόρφωσης προκύπτουν από τις ανάγκες που πιστεύουν ότι έχουν και πρέπει να καλυφθούν προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες δίνουν μεγάλη σημασία στην επιμόρφωση τους σε θέματα ψυχολογίας των μαθητών. Από την άποψη αυτή προκύπτει ακόμα μία φορά η ανθρωπιστική χροιά που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμά τους. Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες οφείλουν να μπορούν να διαχειριστούν τους μαθητές, να αναπτύξουν ποιοτικές σχέσεις μεταξύ τους, να κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους και άρα να τις ικανοποιήσουν. Η ανάγκη που

εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για την επιμόρφωση σε τέτοιου είδους θέματα έρχεται σε αντίθεση με το λόγο των υπερεθνικών οργανισμών. Στο πλαίσιο του λόγου των οργανισμών κομβικό σημείο της επιμόρφωσης είναι η κατάρτιση σε πρακτικά και μηχανιστικά ζητήματα χωρίς να δίνεται έμφαση στην ανθρωπιστική διάσταση της παιδείας (Steineer-Khasmi, 2002).

Στον τρίτο Θεματικό Άξονα οι συμμετέχοντες της έρευνας αναφέρθηκαν στις απόψεις τους σε σχέση με τα κριτήρια των υπερεθνικών οργανισμών που διαμορφώνουν το επαγγελματικό τους προφίλ. Στο πλαίσιο αυτό έγιναν αναφορές στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και στις αλλαγές που προτείνουν προκειμένου να ενισχυθεί το επαγγελματικό τους προφίλ. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου οι οποίες έχουν αρνητικό αντίκτυπο στον επαγγελματισμό τους. Οι δυσκολίες που αναφέρονται είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τους οικονομικούς πόρους που έχουν στη διάθεση τους. Πιο ειδικά, οι συμμετέχοντες έκαναν λόγο για την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή και τις περιορισμένες οικονομικές απολαβές τους. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο γενικό κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο περιλαμβάνονται τα σχολεία και άρα εκείνοι ως επαγγελματίες. Η άποψη αυτή έχει ειπωθεί στη ξένη βιβλιογραφία όπου τονίζεται η σχέση που υπάρχει μεταξύ του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Η σύνδεση αυτή είναι δεδομένη από τη στιγμή που το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο ενός κράτους επηρεάζει και τους πόρους που αυτό μπορεί να διαθέσει στην εκπαίδευση. Στην ουσία, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετος με την κοινωνικό-οικονομική συνθήκη στην οποία βρίσκεται (Evans, 2011).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέφεραν τα προσόντα που θεωρούν σημαντικά όπως αυτά προέκυψαν από τη συνθήκη της Λισαβόνα. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί επισήμαιναν την ανάγκη ύπαρξης πολλών προσόντων τα οποία οφείλουν να έχουν οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα συγκεκριμένα κριτήρια αναδεικνύει το συμβιβασμό αυτών με τη νέα πραγματικότητα. Στη σύγχρονη εποχή οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προκειμένου να ασκούν με επιτυχία το επάγγελμά τους. Η θέσπιση των χαρακτηριστικών αυτών δεν είναι αυτονόητο ότι επηρεάζει αρνητικά τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Στην ουσία, η θέσπιση των χαρακτηριστικών μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος οριοθέτησης της επαγγελματικής υπόστασης των εκπαιδευτικών (Hiltonetal., 2013). Η άποψη αυτή είναι πιθανό να δικαιολογεί και τη θετική στάση των συμμετεχόντων της έρευνας απέναντι στα κριτήρια της Λισαβόνα. Παρόλα αυτά, η μελέτη του λόγου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα προσόντα

οδήγησε και στην καταγραφή ορισμένων αρνητικών στάσεων. Οι αρνητικές στάσεις αφορούν τα πολλά και διαφορετικά προσόντα, τα οποία δεν είναι εφικτό να έχει ένας άνθρωπος ή ένας επαγγελματίας. Υπό το πρίσμα αυτό οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα προσόντα αυτά είναι υπερβολικά και είναι δύσκολο να μπορεί να τα συγκεντρώσει ένα άτομο στον ίδιο βαθμό. Η ένσταση αυτή των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να οφείλεται όχι μόνο στην ποσότητα αλλά και στην ποιότητα των χαρακτηριστικών. Τα προσόντα που παρουσιάζεται ότι απαιτούνται κατέχουν μία μηχανιστική χροιά. Στην ουσία είναι επιθυμητός ένας «τέλειος τεχνοκράτης» ο οποίος μπορεί να επιλύσει οποιοδήποτε πρόβλημα. Η κατεύθυνση αυτή είναι πιθανό να πυροδοτεί τις ενστάσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι κατέχουν έναν περισσότερο ανθρωπιστικό προσανατολισμό (Snoeketal., 2011).

## 7<sup>ο</sup>Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του περιεχομένου που δίνουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα όρια που συνθέτουν τον όρο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό δόθηκε έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τον λόγο και την ρητορεία των υπερεθνικών οργανισμών για το σύγχρονο περιεχόμενο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και αν υφίστανται συγκλίσεις και αποκλίσεις.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρχαν τόσο συγκλίσεις όσο και αποκλίσεις μεταξύ των λόγων των εκπαιδευτικών και των υπερεθνικών οργανισμών. Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τον επαγγελματισμό τους και τα χαρακτηριστικά που φέρουν. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση που πρέπει να αναπτύξουν με τους μαθητές και στην ευθύνη που έχουν απέναντι τους. Ο λόγος αυτός βρίσκεται σε αντίθεση με εκείνον των οργανισμών καθώς βασίζεται στις ανθρωπιστικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά υπάρχουν και ορισμένα συγκλίνοντα χαρακτηριστικά και ειδικά εκείνο της γνώσης νέων τεχνολογιών.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαφωνούν και να συμφωνούν με τους λόγους των υπερεθνικών οργανισμών σε σχέση με το επαγγελματικό τους προφίλ. Τα σημεία της διαφωνίας αφορούν τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με καχυποψία τους οργανισμούς και τονίζουν ότι το σχολείο δεν είναι επιχείρηση. Η διαφωνία παρουσιάζεται ακόμα πιο έντονη όταν ανοίγει ο διάλογος σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αντιστέκονται στο θεσμό της αξιολόγησης ο οποίος θεωρούν ότι επηρεάζει αρνητικά την εκπαίδευση και την απομακρύνει από τις κλασικές της αξίες. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν με την επιμόρφωση τους και το θεσμό της αυτό-αξιολόγησης όπως προτείνεται από τους διεθνείς οργανισμούς.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν τις εμπειρίες τους σε σχέση με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και δυσκολεύουν τον επαγγελματισμό τους. Στο πλαίσιο αυτό πρωταγωνιστικό ρόλο είχαν οι οικονομικοί πόροι. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις στάσεις που έχουν απέναντι στα προσόντα που προτείνονται από τη συνθήκη



της Λισαβόνα. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι αναγνωρίζουν τη σημασία των χαρακτηριστικών αυτών τονίζοντας όμως την αδυναμία συγκέντρωσης αυτών σε ένα μόνο άτομο.

Η παρούσα έρευνα ενέχει ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι μπορούν να ληφθούν υπόψη σε μία μελλοντική προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων τους. Ο πρώτος περιορισμός αφορά το δείγμα της έρευνας το οποίο προέρχεται από την περιοχή του Νομού Θεσσαλονίκης. Αυτό που προτείνεται είναι η πραγματοποίηση μελλοντικών ερευνών οι οποίες περιλαμβάνουν συμμετέχοντες από διαφορετικές περιοχές προκειμένου να αναδειχθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών που ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Ο δεύτερος περιορισμός της μελέτης αφορά τη λήψη των δεδομένων. Η ποιοτική συνέντευξη επιτρέπει την ανάδειξη των απόψεων των ατόμων που εμπλέκονται σε ένα φαινόμενο. Ωστόσο, ενέχει ορισμένους περιορισμούς καθώς σε αυτή συμμετέχουν μόνο ο ερευνητής και ο συμμετέχων. Αυτό που προτείνεται είναι η διεξαγωγή μελετών με την εφαρμογή ομάδων εστίασης στο πλαίσιο των οποίων ανοίγει ένας διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων και αναδύονται οι βαθύτερες σκέψεις και εμπειρίες τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν από την επιστημονική κοινότητα για ερευνητικούς σκοπούς. Ακόμα, τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό αλλαγών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου οι αλλαγές αυτές να συνάδουν με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

### Ξένη Βιβλιογραφία

- Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Adams, A. & Tulasiewicz, W. (1995). *The crisis in teacher education: A European concern?* London: Falmer Press.
- Amin, A. (1989). Flexible specialisation and small firms in Italy: myths and realities. *Antipode*, 21(1), 13-34.
- Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative education*, 37(4), 409-423.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education* (Vol. 5). Teachers College Press.
- Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense?. *Discourse*, 14(1), 1-16.
- Avalos, B. (2001, January). Policy issues derived from the internationalisation of education: Their effects on developing countries. In *International Congress for School Effectiveness and Improvement "Equity, Globalisation and Change. Education for the 21st Century"*, Toronto (pp. 5-9).
- Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today. *Education Review*, 18(2).
- Bailey, K. (2008). *Methods of social research*. Simon and Schuster.
- Ball, S. J. (2008). Performativity, privatisation, professionals and the state. *Exploring Professionalism*. Institute of Education, University of London
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, 34(2), 119-130.
- Barber, M. (1998). Creating a world class education service: IARTV.
- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles, S., & Furlong, J. (1994). Teacher education and teacher professionalism in England: Some emerging issues. *British journal of sociology of education*, 15(4), 529-543.
- Beaton, G. R. (2010). Why professionalism is still relevant. *U of Melbourne Legal Studies Research Paper*, (445).

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2006, July). Imagination and reflection in teacher education: The development of professional identity from student teaching to beginning practice. In *The First Annual Research Symposium on Imaginative Education. July, Vancouver*.
- Beck, J., & Young, M. F. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British journal of sociology of education, 26*(2), 183-197.
- Beijaard, D. (2006). Dilemmas and conflicting constraints in teachers' professional identity development. In *EARLI SIG professional learning and development conference*..
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education, 16*(7), 749-764.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and teaching, 1*(2), 281-294.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (Vol. 5): Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2004). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership, 57*(8), 28-33.
- Bledstein, B. (1976). *The Culture of Professionalism. The Middle Class and the Development of Higher Education in America*.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education, 26*(2), 267-280.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *School Field, 4*(3), 339-355.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 8*(9), 4.
- Brante, T. (2011), Professions as science-based occupations. Στο *Professions and Professionalism, 1*(1), 4-20
- Brederson, J. D. (2006). *The Facing History and Ourselves curriculum: Its effect on responding without prejudice and empathy levels*: Northern Arizona University.

- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International journal of educational research*, 37(8), 661-675.
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. 26(2), 385-401.
- Broad, K., & Evans, M. (2006). *A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Brown, P., & Lauder, H. (2001). *Capitalism and social progress: The future of society in a global economy*. Springer.
- Brown, G. T., Chaudhry, H., & Dhamija, R. (2015). The impact of an assessment policy upon teachers' self-reported assessment beliefs and practices: A quasi-experimental study of Indian teachers in private schools. *International Journal of Educational Research*, 71, 50-64.
- Bulle, N. (2011). Comparing OECD educational models through the prism of PISA. *Comparative Education*, 47(4), 503-521.
- Carnoy, M., Hallak, J., & Caillods, F. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*. UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Taylor & Francis.
- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The managerial state: Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. Sage.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Crook, D. (2008). Some historical perspectives on professionalism. Στο B. Cunningham (Ed), *Exploring professionalism*, London: Institute of Education, University of London, 10-27
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L. (2010). America's commitment to equity will determine our future. *Phi Delta Kappan*, 91(4), 8-14.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32(4), 601-616.

- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, culture & society*, 16(1), 7-23.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). Shaping school culture: The heart of leadership. *Adolescence*, 34(136), 802
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). Corporate cultures: The rites and rituals of organizational life. *Reading/T. Deal, A. Kennedy.–Mass: Addison-Wesley*, 2, 98-103.
- Devaney, K., & Sykes, G. (1988). *Making the case for professionalism*. Teachers college Press
- Dome, N., Prado-Olmos, P., Ulanoff, S. H., Ramos, R. G. G., Vega-Castaneda, L., & Quirocho, A. M. (2005). " I don't like not knowing how the world works": examining preservice teachers' narrative reflections. *Teacher Education Quarterly*, 32(2), 63-83.
- Earley, P. (1995). *Managing our Greatest Resource: The Evaluation of the Continuous Professional Development in Schools Project*. London
- Ehrenreich, B., & Ehrenreich, J. (1979). The professional-managerial class. *Between labor and capital*, 5, 45.
- Euridice. (2004). *Key Topics in Education in Europe: The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report IV: Keeping Teaching Attractive for the 21st Century: General Lower Secondary Education. Volume 3*: Eurydice.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press.
- Fine, B. (2002). *Social capital versus social theory*. Routledge.
- Firestone, W. A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational researcher*, 22(4), 16-23.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Foucault, M. (1991). *The Foucault effect: Studies in governmentality*: University of Chicago Press.

- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy, and policy*: University of Chicago Press.
- Furlong, J., Whitty, G., Whiting, C., Miles, S., & Barton, L. (2000). *Teacher education in transition: Re-forming professionalism?* (p. p143). Buckingham: Open University Press.
- Furlong, J. (2001). Reforming teacher education: re-forming teachers. *Education, reform, and the state: twenty-five years of politics, policy, and practice*. London.
- Fusch, P. I., & Ness, L. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. 20(9), 1408-1416.
- Gale, T., & Densmore, K. (2003). Democratic educational leadership in contemporary times. *International Journal of Leadership in Education*, 6(2), 119-136.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., Cribb, A. (2009), «Policy, Professionalism and practice: understanding and enhancing teachers' work», in: Gewirtz et al. (eds.), *Changing Teacher Professionalism. international trends, challenges and ways forward* (pp. 3-16), London & New York: Routledge
- Giddens, A. (2013). *The third way: The renewal of social democracy*. JohnWiley& Sons.
- Gitlin, A., & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American journal of Education*, 103(4), 377-405.
- Goldstein\*, H. (2004). Education for all: the globalization of learning targets. *Comparative Education*, 40(1), 7-14.
- Green, A., Leney, T., & Wolf, A. (1999). *Convergences and divergences in European education and training systems: a research project commissioned by the European Commission Directorate-General XXII*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Green, A. (1995). Core skills, participation and progression in post-compulsory education and training in England and France. *Comparative education*, 31(1), 49-68.
- Creswell, J. (2014). RESEARCH DESIGN. London: Sage Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2019, από <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=5937a464404854293966a5cf&assetKey=AS%3A502508574265344%401496818788106>
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.
- Guskey, T. R., & Sparks, D. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin press.

- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?. *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. *Teachers' professional lives*, (s 1), 27.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1056-1080.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity* (Vol. 14). Oxford: Blackwell.
- Harvey, L. (1990). *Critical social research* (Vol. 21). Unwin Hyman.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child development*, 65(1), 41-57.
- Hawley, D. W., & Valli, L. (1999). The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus. In LD Hammond; G. Sykes (eds), *Teaching as the Learning Profession Handbook of Policy and Practice*.
- Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching* 21.3 (1995): 317-332.
- Hilton, G., Assunção Flores, M., & Niklasson, L. (2013). Teacher quality, professionalism and professional development: findings from a European project. *Teacher Development*, 17(4), 431-447.
- Holmes, M. (1998). Change and tradition in education: The loss of community. In *International handbook of educational change* (pp. 242-260). Springer, Dordrecht.
- Hoyle, E. (1975). *Leadership and decision making in education*. London
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*: Sage.
- Hoyle, E. & John, P. D. (1995). *Professional Knowledge and professional practice*. London: Cassell
- Huberman, M., Grounauer, M., & Marti, J. (1993). translated by Neufeld, J. The lives of teachers. London: Cassell villiers house. In: New York: Teachers college press.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers college record*.

- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Journal: Professional Development in education* 37(2), 177-179.
- Jamous, H., &Peloille, B. (1970). Professions or self-perpetuating systems. *Professions and professionalization*, 3, 109-152.
- Janas, M. (1998). The Dragon Is Asleep, and Its Name Is Resistance. *Journal of Staff Development*, 19(3), 13-16.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325-343.
- Jessop, B. (1991). Accumulation strategies, state forms and hegemonic projects. In *The statedebate* (pp. 157-182). PalgraveMacmillan, London.
- Johansson, O., &Bredeson, P. V. (2000). Research on principals: Future perspectives and what's missing. *REKTOR-EN FORSKNINGSOVERSIKT 2000\_2010*, 295.
- John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*: Cassell.
- Jones, K. (2016). *Education in Britain: 1944 to the present*. John Wiley & Sons.
- Jonson, T. (1995). Governmentality and the institutionalization of expertise. Στο G, P. Jackson (Ed), *Professions and professionalization*. Cambridge: University Press.
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2921-2926.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9(5-6), 443-456.
- King, K. (2007). Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education. *Comparative Education*, 43(3), 377-391.
- King, M. B., &Newmann, F. M. (2000). Will teacher learning advance school goals?. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 576.
- Klees, S. J., Samoff, J., &Stromquist, N. P. (Eds.). (2012). *The World Bank and education: Critiques and alternatives* (Vol. 14). SpringerScience&BusinessMedia.
- Korthagen, F., &Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71.



- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and teaching*, 14(5-6), 567-587.
- Lankshear, C. (1997). *Changing literacies*. McGraw-Hill Education (UK).
- LARSON, M. S. (2013). The rise of professionalism. Monopolies of competence and sheltered markets. New Brunswick and London: Transaction Publishers
- Le Doux, J. M., Morgan, J. R., Yarmush, M., & bioengineering. (1998). Removal of proteoglycans increases efficiency of retroviral gene transfer. 58(1), 23-34.
- Leaton Gray, S., & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labour. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 5-23.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and teacher education*, 27(5), 820-830.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy:(what) can we learn from each other?. *Comparative education*, 34(2), 131-141.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*: Education International Brussels.
- Maclure, S. (1993). *A General Teaching Council for England and Wales?*. National Commission on Education.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. (1950). *Citizenship and social class* (Vol. 11): Cambridge.
- Merton, R. K. (1963). Basic research and potentials of relevance. *American Behavioral Scientist*, 6(9), 86-90.
- Millerson, G. (1964). Dilemmas of professionalism. *New Society*, 4(5).
- Moody, K. (1997). *Workers in a lean world: Unions in the international economy*. VersoBooks.
- Murray, R. (1989). Fordism and post-Fordism. *New Times: The Shape of Politics in the 1990's*. Ed. Stuart Hall and Martin Jacques. London: Lawrence & Wishart, 38-54.
- Nias, J. (1989). Subjectively speaking: English primary teachers' careers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 391-402.
- Nieto, S. (2003). *What keeps teachers going?*. Teachers College Press.

- Nieto, S. (2003). Challenging current notions of “highly qualified teachers” through work in a teachers’ inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 386-398.
- Nóvoa, A. (2013). The blindness of Europe: New fabrications in the European educational space. *Sisyphus Journal of Education*, 1(1), 104-123.
- OECD (2013b). Education Today 2013: The OECD Perspective. OECD Publishing
- OECD (2014). A Teachers’ Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey/TALIS. OECD Publishing
- Oser, F. (2005). Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. Eine Replik auf Walter Herzog. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 266-274.
- Ozga, J. (1995). Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. *Managing teachers as professionals in schools*, 21-37.
- Parkin, F. (1983). Marxism and class theory.
- Parson, T. (1951). The social system. *New York*.
- Parsons, T. J. S. A. (1937). The Structure of. 587.
- Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social forces*, 17(4), 457-467.
- Parsons, T. (1967). Some reflections on the place of force in social process. *Sociological theory and modern society*, 264-296.
- Pasias, G. (2006). European union and education. *Educational Discourse and Policies (2000-2006)*, 2.
- Piore, M. J., & Sabel, C. F. (1984). The second industrial divide: possibilities for prosperity.
- Ponterotto, J. (2006). Brief note on the origins, evolution, and meaning of the qualitative research concept thick description. 11(3), 538-549.
- Powell, L.A.(2000). Realising the value of self-assessment: the influence of the business excellence model on teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 37-48
- Reio Jr, T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985-993.
- Rinne, R. (2008). The growing supranational impacts of the OECD and the EU on national educational policies, and the case of Finland. *Policy Futures in Education*, 6(6), 665-680.

- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and teacherEducation*, 23(2), 146-159.
- Rowan, B. (1994). Comparing teachers' work with work in other occupations: Notes on the professional status of teaching. *Educational Researcher*, 23(6), 4-17.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287.
- Saks, M. (2003). The limitations of the Anglo-American sociology of the professions: a critique of the current neo-Weberian orthodoxy. *Knowledge, Work and Society*, 1(1), 13-31.
- Shor, I. (1992). *Culture wars: School and society in the conservative restoration*. University of Chicago Press.
- Simon, B. (1994). *The state and educational change: essays in the history of education and pedagogy*. Lawrence & Wishart Ltd.
- Smith, P. (2007). Have we made any progress? Including students with intellectual disabilities in regular education classrooms. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(5), 297-309.
- Smith, A., & Vaux, T. (2003). Education, conflict and international development.
- Smith, T. (2000). *Technology and capital in the age of lean production: a Marxian critique of the "New Economy"*. SUNY Press.
- Snoek, M. (2010). Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education. Διαθέσιμο στο <http://www.hva.nl/kenniscentrum-doo/wp-content/uploads/2012/04/Theories-on-andconcepts-of-professionalism-Hungarian-publication.pdf>, προσπελάστηκε στις 12/11/2018
- Snoek, M., Swennen, A., & Van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional development in education*, 37(5), 651-664.
- Solomon, J., & Tresman, S. (1999). A model for continued professional development: Knowledge, belief and action. *Journal of In-service Education*, 25(2), 307-319.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). Re-framing educational borrowing as a policy strategy. In: M. Caruso & H. E. Tenorth (Eds.), *Internationalisierung - Internationalisation* (pp. 57-89). Frankfurt: Lang.

Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British educational research journal*, 36(4), 549-571.

Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American journal of education*, 102(2), 123-153.

Tawney, R. J. B., & Sons. (1921). *The Acquisitive Society*, London: G.

Tomaney, J., Blackwell: Oxford, & Cambridge, M. (1994). A new paradigm of work organization and technology? , 157-194.

Torres, C. A. (1998). Democracy, education, and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world. *Comparative Education Review*, 42(4), 421-447.

Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British journal of sociology of education*, 17(4), 473-487.

UNESCO. (2000). World Education Forum. The Dakar Framework for Action. Dakar, Senegal. Paris: UNESCO.

UNESCO (1972). Learning to be, (Faure Report). Paris:UNESCO

UNESCO (2011). UNESCO and EDUCATION: "Everyone has the right to educationl. Paris:UNESCO

UNESCO (2015a). Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges.

Paris:UNESCO

UNESCO, (2015b). Education Strategy 2014-2021. Paris:UNESCO  
OECD (1998), Education Policy Analysis 1998, OECD, Paris.

Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P. H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and teacher education*, 21(8), 917-934.

Vanderstraeten, R. (2007). Professions in organizations, professional work in education. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 621-635.

Van Veen, K., & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: *Different theoretical approaches*. 21(8), 895-898.

Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. Sage.

- Whitty, G., & Edwards, T. (1998). School choice policies in England and the United States: An exploration of their origins and significance. *Comparative Education*, 34(2), 211-227.
- Whitty, G. (2008). Twenty years of progress? English education policy 1988 to the present. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 165-184.
- Wilson, D. N. (2003). The future of comparative and international education in a globalised world. In *Comparative Education* (pp. 15-33). Springer, Dordrecht.
- Womack, J. P., Jones, D. T., & Roos, D. (1991). The machine that changed the world: The story of lean production. 1st Harper Perennial Ed. *New York*.
- Woods, G., O'Neill, M., & Woods, P. A. (1997). Spiritual values in education: lessons from Steiner?. *The International Journal of Children's Spirituality*, 2(2), 25-40.
- World Bank. (2012). Learning from the best: Improving Learning Through Effective Teacher Policies. Ανακτήθηκε από <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer>
- World Bank (2013). *What Matters Most for Teacher Policies : A Framework Paper*, SABER Working Paper series.
- Youdell, D. (2006). Diversity, inequality, and a post-structural politics for education. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 27(1), 33-42.
- Zmas, A. (2012). The transformation of the European educational discourse in the Balkans. *European Journal of Education*, 47(3), 364-377.

### **Ελληνική βιβλιογραφία**

- Ανδρής, Ε. (2016). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 156-160.
- Ανθογαλίδου, Θ. (2003). *Κοινωνιολογικές Μελέτες*. Εκδ. Πυγμαλίων.
- Βαΐου, Ν., & Χατζημιχάλης, Κ. (1997). Με τη ραπτομηχανή στην κουζίνα και τους πολωνούς στους αγρούς: Πόλεις, περιφέρειες και άτυπη εργασία. *Αθήνα: Εξάντας. Κεφ, 1(6)*, 19-47.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση, Πολιτικές στην Εκπαίδευση. *Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.

- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό βήμα*, 6, 152-158.
- Δούκας, Χ. (2000). *Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δουράνου, Α. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6, 42, 48.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005), «Κοινές Ευρωπαϊκές αρχές για τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών», DGEAC, 2005.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2012a), «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα», Στρασβούργο, COM(2012) 669 τελικό, 20.11.2012
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζμας, Α. (2015). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 4 48.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2019, από Πλήρες Κείμενο (Fulltext) μέσω του αποθετηρίου ΚΑΛΛΙΠΟΣ
- Ιωακείμογλου, Η. (1985). Για την αντικαπιταλιστική έξοδο από την κρίση. *Περιοδικό Θέσεις τευχ.11*
- Καζαμιάς, Α. (2008). *Περί Συγκριτικής Παιδαγωγικής ή προς ένα προμηθεϊκό ουμανισμό στη Νέα Κοσμοπολη*. Αθήνα: Ατραπός
- Καζαμιάς, Α. (1993). Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου. *Εισήγηση στο συνέδριο της ΟΛΜΕ με θέμα: Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΟΛΜΕ, σσ, 38-54.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλημερίδης, Γ. (2008). *Κοινωνία της γνώσης και εκπαιδευτική πολιτική: η περίπτωση της Αγγλίας των νέων εργατικών*. (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Καλογιάννης, Δ. (2015). *Επαγγελματισμός, επαγγελματικοποίηση και επαγγελματικές ικανότητες της σχολικής ηγεσίας: τάσεις, θεσμικές διαστάσεις, χαρακτηριστικά και προοπτικές στη διεθνή και την Ελληνική πραγματικότητα* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

- Καραγιάννη, Α. Σ. (2015). *Υπερεθνικοί οργανισμοί και επαγγελματισμός εκπαιδευτικών: μια συγκριτική θεώρηση μεταξύ εκπαιδευτικού λόγου και πρακτικής* (Master's thesis). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα
- Καρακατσάνη, Δ. (2005). Στρατηγικές πολιτικής διαπαιδαγώγησης στην εκπαίδευση και επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού. *Εισήγηση στην ημερίδα με θέμα: Ενεργοί πολίτες και εκπαίδευση στο πλαίσιο των εκδηλώσεων του «Ευρωπαϊκού έτους Ενεργών πολιτών μέσω της εκπαίδευσης*. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών 12-12.
- Κάτσιοι, Σ, Α. (2002). Διεθνείς Οικονομικοί Οργανισμοί. Στο: Κ.Δ. Κεντρωτής & Σ.Α. Κάτσιοι (Επιμ.), *Διεθνείς Οργανισμοί. Ανάμεσα στον πόλεμο και στην ειρήνη* (σς.162-267). Αθήνα: Παπαζήση
- Κολυβά, Κ. (2011). *Επαγγελματική προσαρμογή, ετοιμότητα ανάληψης σύγχρονων ρόλων και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νέο επαγγελματικό περιβάλλον της κοινωνίας της γνώσης*. (Master's thesis). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Κοτζιάς, Κ. (2001), *Η Αριστερά του 20<sup>ου</sup> αιώνα και οι προοπτικές της εν' όψει του 21<sup>ου</sup>*. Αθήνα. Εκδόσεις Καστανιώτη
- Κοτζιάς, Ν. (2004). *Το ενεργητικό δημοκρατικό κράτος. Εθνικό κράτος και παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λυμπεράκη, Α. (1991). Flexible restructuring and spatial agglomeration in small-scale industry: the case of plastics production in Greece. *ΤΟΠΟΣ: Επιθεώρηση αστικών και περιφερειακών μελετών*, 2.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 66-69.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης» στο: Μπαγάκης, Γ.(επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 348-354.
- Μηλιός, Γ. (1988). Η εκπαίδευση ως λειτουργία του κράτους. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (40), 43-48.

- Μούτσιος, Σ. (2007). Ευρωπαϊκή υπερεθνική διακυβέρνηση και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Δ. Φ. Χαράλάμπους (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον* (σσ. 339-350). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπένος, Β. (1991). *Μέθοδοι και τεχνικές δειγματοληψίας*. Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.
- Νόβα– Καλτσούνη, Χ. (1993). Σχολική Κοινωνικοποίηση και αποκλίνουσα συμπεριφορά. *Χρονικά, Εργαστηρίου Εγκληματολογικών Επιστημών, τμήματος Νομικής Πανεπιστημίου Θράκης*. (1993 (Τεύχος 6). Αθήνα-Κομοτηνή.
- Νούτσος, Χ. (1993). Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού. *Εισήγηση συνέδριο ΟΛΜΕ* (σσ.38-49), Αθήνα
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ΟΟΣΑ, (1995). Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας. *Έκθεση Εμπειρογνομόνων*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Παντίδης, Σ., & Πασιάς, Γ. (2003). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η Στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006) (τομ. Β)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πατσιάδου, Μ. Σ. (2016). Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ-ΟΥΝΕΣΚΟ) στο ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ελληνική πραγματικότητα: Συγκριτικός συσχετισμός του υπερεθνικού με τον εθνικό άξονα αναφοράς. *Διδακτορική διατριβή*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πελαγίδης, Θ. (1997). *Η Διεθνοποίηση της ελληνικής βιομηχανίας: Ευελιξία και αναδιάρθρωση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Πέππα, Ε. (2017). Τα χαρακτηριστικά του "καλού εκπαιδευτικού" και οι αντιλήψεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό τους: η περίπτωση του Γενικού Λυκείου. *Μεταπτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε., & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60.



Ρήττας, Δ. (2015). Το ανθρώπινο κεφάλαιο ως αντίδοτο στην οικονομική κρίση: *εταιρείες best practices και καινοτόμες πρακτικές*.

Ρουσσάκης, Ι.(2002). *Τρεις αφηγήσεις για την εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα: Ουσία και επίφαση*. Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ), Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές (σσ.59-112). Αθήνα: Λιβάνη

Σακελλαρόπουλος, Σ. (2004). *Ο μύθος της παγκοσμιοποίησης και η πραγματικότητα του ιμπεριαλισμού*. Εκδόσεις: Gutenberg

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Η εμπειρική έρευνα. Εκδόσεις Gutenberg.

Σκόδρα, Ε. (2010). *Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής* (Master's thesis). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα.

Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Ά. (2015). *Από την εθνική εκπαιδευτική πολιτική στις διεθνείς πολιτικές διά βίου μάθησης*. Εκδόσεις: Κάλλιπος

Σταρίδα, Μ. (1993). *Ευρωπαϊκή ενοποίηση και ελληνική εκπαίδευση. στο Ευρωπαϊκή ενοποίηση και ελληνική εκπαίδευση, Αθήνα: ΟΛΜΕ*.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2007), «Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνεργομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2007, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών», OJ 2007/C 300/07, 12.12.2007.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009), «Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26ης Νοεμβρίου 2009 για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων», OJ 2009/C 302/04, 12.12.2009

Συνώδη, Ε. (2004). *Προσχολική αγωγή και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας*. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.

Τσαούσης, Δ. Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών: παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Doctoral dissertation). Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

## **Παράρτημα 1**

### **Οδηγός συνέντευξης**

#### **ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΥ: Α**

#### **ΦΥΛΟ:**

#### **ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:**

#### **ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ:**

#### **ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:**

#### **ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**

#### **ΑΞΟΝΕΣ**

##### **1<sup>ος</sup> Άξονας ( χαρακτηριστικά επαγγελματισμού- ρόλος εκπαιδευτικού)**

1. Ποιες δεξιότητες νομίζετε ότι πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου ;
2. Τι σημαίνει ο «επαγγελματισμός» για τον εκπαιδευτικό κατά την άποψή σας
3. Στη διάρκεια του επαγγελματικού σας βίου, έχετε δει διαφορά στον εαυτόν σας σε πρακτικές και αντιλήψεις σαν επαγγελματίας εκπαιδευτικός ;

##### **2<sup>ος</sup> Άξονας ( ο τρόπος πρόσληψης του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών)**

1. Που αποδίδετε το ενδιαφέρον των υπερεθνικών οργανισμών για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;
2. Υπάρχει στον λόγο των διεθνών οργανισμών μία επαναλαμβανόμενη και συνεχής αναφορά στο πρόταγμα κοινωνία της γνώσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία

.Θεωρείτε ότι αυτές οι διαπιστώσεις θα πρέπει να επηρεάζουν ή όχι την δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

3. Οι διεθνείς οργανισμοί συνδέουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με την αποτελεσματικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτά συνοδεύονται με την αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Πόσο θεωρείτε ότι αυτές οι πρακτικές ενισχύουν ή αποδυναμώνουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού;

4. Οι προτάσεις των διεθνών οργανισμών συμπληρώνονται και με αλλαγή στη διοικητική δομή του σχολείου (επιλογή καθηγητών, οικονομική αυτοτέλεια του σχολείου, πιο έντονη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς, και τοπική αυτοδιοίκηση, Διευθυντής σε ρόλο manager, διαφορετικοί τύποι σχολείων). Πώς νομίζετε ότι επηρεάζουν αυτές οι αλλαγές το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

5. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται από τους διεθνείς οργανισμούς σαν την πιο σημαντική δια βίου πτυχή μάθησης του εκπαιδευτικού. Ποιες ανάγκες του εκπαιδευτικού νομίζετε ότι πρέπει να καλύπτουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

### **3<sup>ος</sup> Άξονας ( κριτήρια διαμόρφωσης επαγγελματικού προφίλ- προτάσεις)**

1. Ποιες αλλαγές στο εργασιακό σας περιβάλλον ενισχύουν το επαγγελματικό σας προφίλ;
2. Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;
3. Πως κρίνετε τα αιτήματα των επαγγελματικών συλλόγων ή και συνδικάτων στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών;
4. Ποια στοιχεία από το πλαίσιο προσόντων του εκπαιδευτικού όπως αυτά προτείνονται με την στρατηγική της Λισαβόνας θεωρείτε πιο σημαντικά και γιατί (δίνεται πίνακας προσόντων);

Έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που ειπώθηκαν;

(πίνακας προσόντων που δίνεται στον ερωτώμενο σύμφωνα με την τελευταία ερώτηση 4- 3<sup>ος</sup> άξονας)

Το πλαίσιο προσόντων που προτείνονται με την στρατηγική της Λισαβόνας

Οι ικανότητες και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης

#### A) ΓΝΩΣΕΙΣ

- Γνώση του γνωστικού αντικειμένου
- Παιδαγωγική γνώση του γνωστικού περιεχομένου
- Γενική Παιδαγωγική γνώση
- Γνώση του προγράμματος σπουδών
- Θεμελιακές γνώσεις των Επιστημών Αγωγής (διαπολιτισμική, ιστορική, φιλοσοφική, ψυχολογία, κοινωνιολογική, κοινωνική γνώση)
- Συγκεκριμενοποιημένες (contextual), θεσμικές και οργανωτικές πτυχές των εκπαιδευτικών πολιτικών
- Ζητήματα-θέματα συμπερίληψης και ποικιλομορφίας (inclusion and diversity)
- Αποδοτική χρήση νέων τεχνολογιών
- Αναπτυξιακή ψυχολογία
- Ομαδικές διαδικασίες και δυναμική των ομάδων, θεωρίες μάθησης και θέματα κινήτρων
- Διαδικασίες και μεθόδους αξιολόγησης και αποτίμησης

#### B) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (CRAFT SKILLS)

- Σχεδιασμός, διαχείριση και συντονισμός της διδασκαλίας
- Χρήση/αξιοποίηση διδακτικών υλικών και τεχνολογιών
- Διαχείριση μαθητών και ομάδων
- Έλεγχος και αποτίμηση της μάθησης
- Συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και κοινωνικές υπηρεσίες
- Δεξιότητες διαπραγμάτευσης
- Συνεργατικές, αναστοχαστικές, διαπροσωπικές δεξιότητες που προωθούν τη μάθηση στις επαγγελματικές κοινότητες

- Ικανότητες να προσαρμόζει τις δυναμικές πολλαπλών επιπέδων στο συγκείμενο του σχολείου (εφαρμογή κυβερνητικών και τοπικών πολιτικών στις δυναμικές της τάξης, των μαθητών και του σχολείου)
- Ικανότητα να διατυπώνονται συμπεράσματα και να παίρνονται αποφάσεις στη βάση ερμηνειών, ενδείξεων και δεδομένων για την προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης

### Γ) ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΕΙΣ (Πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες, δεσμεύσεις)

- Επιστημολογική επίγνωση (πχ. επίγνωση σε θέματα που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά και την ιστορική εξέλιξη του γνωστικού αντικειμένου, συνειδητότητα του status που το αντικείμενο έχει ως προς τις άλλες γνωστικές περιοχές κλπ.)
- Προδιαθέσεις/ετοιμότητα (disposition) για αλλαγή
- Δέσμευση του εκπαιδευτικού σχετικά με την προώθηση της μάθησης για όλους τους μαθητές
- Προδιάθεση για την ενίσχυση των δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών των μαθητών, ως μελλοντικών ευρωπαίων πολιτών
- Προδιάθεση για την ευελιξία και συνεχή μάθηση και ανάπτυξη
- Προδιάθεση του εκπαιδευτικού για αυτοεξέταση, συζήτηση και διερεύνηση των πρακτικών του»

## Παράρτημα 2

### Απομαγνητοφωνημένο υλικό συνεντεύξεων

#### Συνέντευξη Α1 – ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ- 22 ΈΤΗ – ΓΕΛ – ΜΟΝΙΜΟΣ

ΕΡ: Λοιπόν, ερώτηση πρώτη. Ποιες δεξιότητες νομίζετε ότι πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου, δηλαδή δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν για να ανταποκριθούν σε αυτές τις απαιτήσεις;

ΑΠ: Ωραία, πρώτα, πρέπει να έχουν κατάρτιση πάνω στο αντικείμενο τους, διάθεση να ενημερώνονται και να ανανεώνουν γνώσεις και μεθόδους και τρίτον να έχουν να έχουν δεξιότητες απέναντι στην αντιμετώπιση των παιδιών, να έχουν υπομονή, ευαισθησίες, αυτά

ΕΡ: Τι σημαίνει επαγγελματισμός για τον εκπαιδευτικό, κατά την άποψη σας;

ΑΠ: Υπευθυνότητα, συνέπεια, γνώσεις εις βάθος, αυτά...

ΕΡ: Στη διάρκεια του εκπαιδευτικού σας βίου έχετε δει διαφορά στον εαυτό σας σε πρακτικές και αντιλήψεις σαν επαγγελματίας εκπαιδευτικός;

ΑΠ: Ναι, συνεχώς, από χρόνο σε χρόνο αλλάζω και αντιλήψεις και πρακτικές, αναρωτιέμαι, ψάχνω...

ΕΡ: Πιο συγκεκριμένα; Τι έχετε αλλάξει;

ΑΠ: Έχω μαλακώσει σε σχέση με τις απαιτήσεις απέναντι στους μαθητές. Έχω γίνει πιο ουσιαστική σε αυτά που ζητάω και δεν εμμένω σε λεπτομέρειες ή παγίδες και με ενδιαφέρει περισσότερο να υπάρχει μια γνώση σε ένα γενικότερο επίπεδο, στην τάξη δηλαδή, με ενδιαφέρει πιο πολύ να κατανοήσουν σε βάθος όλο και περισσότεροι μαθητές παρά να ψάξω να βρω τη λεπτομέρεια ή την υψηλής δυσκολίας γνώση που μπορεί να έχουν λίγοι.

ΕΡ: Κάτι άλλο, πέρα από την εκπαίδευση, σε σχέση με την καθημερινότητα ως εκπαιδευτικός, σε σχέση με την καθημερινότητα, με το σχολείο, με τους εκπαιδευτικούς, με το περιβάλλον;

ΑΠ: Στην καθημερινότητα και στη σχέση με τα παιδιά, ναι, βεβαίως, μετά από τόσα χρόνια τριβής με τα παιδιά, έχω γίνει πιο διορατική, αντιλαμβάνομαι πιο εύκολα τις δυσκολίες ή τα προβλήματα και σε σχέση με το χαρακτήρα του παιδιού και τώρα, όσον αφορά το σχολείο, όσο περισσότερο μαθαίνεις ένα χώρο, τόσο πιο άνετα κινείσαι σε αυτόν.

ΕΡ: Που αποδίδετε το ενδιαφέρον των διεθνών οργανισμών για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; Δηλαδή διεθνείς οργανισμοί, ΟΟΣΑ, ΕΕ, ή ΔΝΤ, και όλοι αυτοί οι μεγάλοι

οργανισμοί ασχολούνται πάρα πολύ τα τελευταία χρόνια με το επάγγελμα και το περιεχόμενο του επαγγέλματος. Εσείς που το αποδίδετε το ενδιαφέρον;

ΑΠ: Ναι, εγώ θεωρώ ότι δεν είναι το επάγγελμα αυτό που τους ενδιαφέρει πιο πολύ, αλλά το αντικείμενο του επαγγέλματος που είναι οι μαθητές, δηλαδή πιο πολύ ενδιαφέρονται να διαμορφωθούν οι μαθητές και ως μελλοντικοί επαγγελματίες με συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες και σαν πολίτες μέσα μια από πρακτική κατευθυνόμενη με βάση τις δικές τους επιθυμίες.

ΕΡ: Δηλαδή το ενδιαφέρον τους το αποδίδετε περισσότερο προς τους μαθητές ως πολίτες και ως εργαζόμενοι και λιγότερο στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης.

ΑΠ: Ναι, το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση μπορεί να είναι ένα ενδιαφέρον σαν και αυτό που έχουν για οτιδήποτε άλλο, για την ιατρική, για τους υπολογιστές, ενδιαφέρονται να εξελίξουν κάποια πράγματα και να προσχωρήσουν, αλλά νομίζω το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που δείχνουν έχει να κάνει με τη διαμόρφωση των μαθητών.

ΕΡ: Υπάρχει στο λόγο των διεθνών οργανισμών μια επαναλαμβανόμενη και συνεχής αναφορά στην κοινωνία της γνώσης, σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Θεωρείτε ότι αυτές οι διαπιστώσεις θα πρέπει να επηρεάζουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή όχι;

ΑΠ: Θα πρέπει να την επηρεάζουν στο βαθμό που μέσα από εκείθα βγουν πολίτες που θα ζήσουν σε μια κοινωνία που θα έχει κάποιες απαιτήσεις από αυτούς, αλλά θα πρέπει να αντιστέκεται η εκπαίδευση εμμένοντας σε άλλου είδους αξίες που μπορεί να δώσει στα παιδιά και στον τρόπο που θα καλλιεργήσει την κλασική παιδεία, πέρα από τις δεξιότητες και τις ικανότητες.

ΕΡ: Δηλαδή, το σχολείο θα πρέπει να επιμένει στις κλασικές αξίες;

ΑΠ: Ναι, στις κλασικές αξίες και στις ανθρωπιστικές αξίες, ναι, όσο κι αν επιμένουν οι φορείς να εστιάζουν σε εκπαίδευση στοχευμένη, σε δεξιότητες, ναι χρειάζεται και αυτό, γιατί προετοιμάζεις παιδιά που θα βγουν στην κοινωνία και πρέπει να τους εφοδιάσεις με κάποια προσόντα, αλλά οπωσδήποτε η κλασική παιδεία, η ανθρωπιστική παιδεία, δηλαδή, θα πρέπει να είναι από τα βασικά.

ΕΡ: Οι διεθνείς οργανισμοί συνδέουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με την αποτελεσματικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτά συνδέονται με την αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Πόσο θεωρείτε ότι αυτές οι πρακτικές ενισχύουν ή αποδυναμώνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού; Δηλαδή, η αξιολόγηση ενισχύει ή αποδυναμώνει το ρόλο του εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Αρχικά, θα έλεγα ότι τον αποδυναμώνουν, γιατί με ένα γενικό καλούπι θα πρέπει να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε σχολείο της Ευρώπης με ότι ιδιαιτερότητες έχει αυτό.



Προφανώς, τα αποτελέσματα σε ένα σχολείο μεγάλο μπορεί να είναι πολύ καλύτερα και να λειτουργεί πολύ καλύτερα από ό,τι ένα μικρότερο σχολείο ή από ότι ένα σχολείο σε μια ορεινή επαρχία, τώρα από εκεί και πέρα, ένας δείκτης αξιολόγησης σε σχέση με το πως ξεκινάει ένα σχολείο και το πως εξελίσσεται στη διάρκεια μιας θητείας μπορεί να υπάρχει, αλλά όχι σε σύγκριση με άλλα σχολεία σε τόσο γενικευμένο βαθμό...

ΕΡ: Αυτοαξιολόγηση δηλαδή;

ΑΠ: Ναι, αυτοαξιολόγηση...

ΕΡ: Θεωρείτε ότι αυτές οι πρακτικές, η αξιολόγηση ενισχύει την αυτονομία του εκπαιδευτικού ή την αποδυναμώνει;

ΑΠ: Τον βοηθάει να βάζει στόχους και ο στόχος, καμία φορά, τον βοηθάει να κάνει και ένα βήμα παραπάνω από το να μην κινείται καθόλου και να μην ξέρει που θέλει να καταλήξει, τώρα για την αυτονομία τι να πω, ο καθένας μπορεί να αυτοπεριορίζεται σε κάποια πράγματα.

ΕΡ: Με την έννοια ότι υπάρχουν κάποιοι δείκτες που πρέπει να πιάσουμε...;

ΑΠ: Τους δείκτες μας τους βάζουν οι άλλοι ή τους βάζουμε εμείς;

ΕΡ: Προφανώς όταν τίθενται θέματα αξιολόγησης, τους βάζουν και οι άλλοι....

ΑΠ: Εκεί θέλει προσοχή, μεγάλη προσοχή. Κάποιοι στόχοι και κάποια αυτοαξιολόγηση προσωπική, σίγουρα πρέπει να υπάρχει, δεν πάμε ερχόμαστε, κοιμόμαστε και δεν κάνουμε τίποτα.

ΕΡ: Οι προτάσεις των διεθνών οργανισμών συμπληρώνονται και με αλλαγή στη διοικητική δομή του σχολείου. Επιλογή καθηγητών, οικονομική αυτοτέλεια του σχολείου, πιο έντονη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς, Τοπική Αυτοδιοίκηση, διευθυντή σε ρόλο manager, διαφορετικοί τύποι σχολείων. Πως νομίζετε ότι επηρεάζουν αυτές οι αλλαγές το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Πάρα πολύ. Πάρα πολύ. Τι να πω, αν έχει κάτι καλό ο κλάδος του εκπαιδευτικού είναι ότι υπάρχει μια αυτονομία, μία αξιοκρατία τότε θα δουλέψεις, που θα δουλέψεις, μια άνεση στο πως θα δουλέψεις. Το να γίνει τόσο εμπορικό το επάγγελμα δεν το θεωρώ θετικό, νομίζω ότι θα υπάρχουν μεγάλες δυσκολίες και όλα αυτά, επικοινωνία, manager και το ένα και το άλλο, θα κάνουν το σχολείο επιχείρηση.

ΕΡ: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους διεθνείς οργανισμούς θεωρείται ως η πιο σημαντική πηγή δια βίου μάθησης του εκπαιδευτικού. Ποιες ανάγκες του εκπαιδευτικού νομίζετε ότι πρέπει να καλύπτουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

ΑΠ: Ναι, πρέπει να υπάρχουν επιμορφωτικά προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση...

ΕΡ: Ποιες ανάγκες θα πρέπει να καλύπτουν;

ΑΠ: Σε δύο άξονες θα έλεγα. Ο ένας άξονας θα πρέπει να έχει να κάνει με τα παιδιά, με το πως μπορείς να αντιμετωπίσεις τα προβλήματα που έχουν τα παιδιά, οι έφηβοι, τα προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις, όπως ξεκινάνε κάποιες επιμορφώσεις για bullying, για παράδειγμα, ψυχολογία του εφήβου και άλλα, ένα κομμάτι πρέπει να είναι αυτό. Ένα δεύτερο κομμάτι πρέπει να είναι, για μένα, η διδακτική του μαθήματος, που σε αυτό πολύ λίγα πράγματα έχουν γίνει. Δηλαδή, πολλές επιμορφώσεις γίνονται, και με παρότρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θυμάμαι τώρα μια επιμόρφωση για την ισότητα των δύο φύλων, στην οποία, εντάξει, πολύ φασαρία για λίγα θετικά αποτελέσματα, πάνω στη διδακτική δεν έχουν γίνει πολλά πράγματα και θεωρώ ότι πρέπει να γίνουν. Όσον αφορά το αντικείμενο το γνωστικό, εντάξει, όλοι, λίγο πολύ, το κατέχουμε, το πως θα το διδάξεις και θα το μεταδώσεις αυτό είναι ένας αγώνας συνεχής, χρόνιος, στον οποίο θέλουμε βοήθεια.

ΕΡ: Ποιες αλλαγές στο εργασιακό σας περιβάλλον ενισχύουν το επαγγελματικό σας προφίλ;

ΑΠ: Δεν ξέρω...

ΕΡ: Γιατί δεν ξέρετε;

ΑΠ: Το προφίλ, ο καθένας το φτιάχνει μόνος του;

ΕΡ: Ποιες αλλαγές θα ενισχύσουν όχι το προσωπικό σου προφίλ, το επαγγελματικό σου προφίλ;

ΑΠ: Για να έχω πιο ισχυρό προφίλ ως εκπαιδευτικός απέναντι στην κοινωνία, να με υπολογίζει περισσότερο η κοινωνία; Αυτή είναι η ερώτηση; Να με υπολογίζουν πιο πολύ οι μαθητές; Τι εννοείς;

ΕΡ: Τι εννοούμε με τον όρο επαγγελματικό προφίλ;

ΑΠ: Με το επαγγελματικό προφίλ εννοούμε ότι είσαι υπολογίσιμος επαγγελματίας...

ΕΡ: Ναι, που προσφέρει στην κοινωνία, η κοινωνία από αυτόν περιμένει πράγματα...

ΑΠ: Ναι, δεν ξέρω τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στο εργασιακό περιβάλλον. Είναι θέμα νοοτροπίας βασικά...

ΕΡ: Αυτό το ρωτάω, γιατί πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται ότι, παραδείγματος χάριν, ότι η κοινωνία δεν τους δίνει σημασία, δεν τους υπολογίζει, θεωρεί ότι η γνώση δεν είναι τίποτα ή ότι το σχολείο δεν παίζει σημαντικό ρόλο. Τι θα ήταν αυτό που θα ενίσχυε το προφίλ του εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Αν το αποδέχομαι ή...;

ΕΡ: Ποιες αλλαγές στο εργασιακό σου περιβάλλον;

ΑΠ: Κοίταξε να δεις, υπολογίσιμος ως εκπαιδευτικός μπορείς να γίνεις όταν η παιδεία δίνεται με το σταγονόμετρο, όταν υπολογίζεται ο βαθμός που βάζεις, όταν υπολογίζεται το απολυτήριο και έχει αξία και τους το δίνεις με κάποιο κόπο, αυτά. Αλλιώς πως; Τι να κάνω;

ΕΡ: Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;

ΑΠ: Αν το σχολείο δεν έχει καλή υλικο – τεχνική υποδομή, αν τα προγράμματα σπουδών, τα βιβλία δεν έρχονται στην ώρα τους και αναγκάζεται ο εκπαιδευτικός για πολύ διάστημα να αυτοσχεδιάζει και να ψάχνεται, αν το εργασιακό περιβάλλον δεν είναι πολύ καλό και υπάρχει αδιαφορία, καταπίεση και άσχημες συνθήκες, αν ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να κάνει 2 ώρες να πάει στη δουλειά του και 2 ώρες να γυρίσει και έχει κακή ψυχολογική κατάσταση, τα οικονομικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει, αν σκορπίζεται σε 5 σχολεία την εβδομάδα, όπως κάνουν κάποιες ειδικότητες...

ΕΡ: Πως κρίνετε τα αιτήματα των επαγγελματικών συλλόγων, π.χ. των μαθηματικών, ή του συνδικάτου στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών;

ΑΠ: Κατά βάση θετικά, θα έλεγα, συνήθως προσπαθούν να προωθήσουν τα θέματα και τα προβλήματα που έχουν οι κλάδοι, προσπαθούν, διοργανώνουν ημερίδες, κάνουν διαγωνισμούς, κάνουν συνέδρια, κατά κανόνα οι σύλλογοι κάνουν κάποια δουλειά, καλοπροαίρετα θα έλεγα.

ΕΡ: Οι συνδικαλιστικοί σύλλογοι;

ΑΠ: Οι συνδικαλιστικοί σύλλογοι είναι παρόντες όταν υπάρχει πρόβλημα, εάν δεν υπάρχει πρόβλημα δεν τους παίρνεις και πολύ χαμπάρι. Συνήθως είναι για να αντιμετωπίζουν προβλήματα και όχι για να κάνουν προτάσεις, οι οποίες μπορούν αν εξελιχθούν το επάγγελμα και να του δώσουν μια ώθηση, να του δώσουν μια καλύτερη προοπτική.

ΕΡ: Έχετε δει κάποια παραδείγματα που διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί στις προτάσεις των συνδικαλιστικών φορέων, δηλαδή κάποιες αλλαγές που πάνε να γίνουν στα σχολεία, να αντιδρούν οι συνδικαλιστικοί φορείς, ενώ οι εκπαιδευτικοί να συμφωνούν με τις αλλαγές;

ΑΠ: Οι εκπαιδευτικοί, ναι, συμφωνούν δια της σιωπής πολλές φορές, όταν δεν αντιδρούν σε κάποια πράγματα σημαίνει ότι συμφωνούν, ενώ οι συνδικαλιστές κάνουν πολύ φασαρία, χωρίς να υπάρχει λόγος, κάποιες φορές.

ΕΡ: Ποια στοιχεία, από τα πλαίσια προσόντων του εκπαιδευτικού, όπως αυτά προτείνονται στη στρατηγική της Λισαβόνας, που τα έχεις και μπροστά σου, θεωρούνται, κατά τη γνώμη σου, πιο σημαντικά και γιατί;

ΑΠ: Αυτό το πλαίσιο προσόντων έχει πάρα πολλές δεξιότητες για των εκπαιδευτικό, πάρα πολλά πράγματα, υπεράνθρωπος θα είναι αυτός που τα έχει και πάλι δεν νομίζω ότι υπάρχει κάποιος που να τα έχει όλα αυτά και θεωρώ ότι και αυτοί που τα έγραψαν, δεν πιστεύουν ότι μπορεί να υπάρχει τέτοιος άνθρωπος. Απλά ο καθένας, όσα περισσότερα συγκεντρώνει από κάποια τομέα, από κάποιο κλάδο από αυτά που λέει, θεωρώ ότι θα είναι ένας καλό εκπαιδευτικός. Από τις γνώσεις ας πούμε, εννοείται ότι το γνωστικό αντικείμενο πρέπει να το γνωρίζει, χρήση νέων τεχνολογιών, επίσης, πρέπει να γνωρίζει και θεμελιακές επιστημών αγωγής, διαπολιτισμική, ιστορική, φιλοσοφική, ψυχολογική, σαν άτομο να μπορεί να έχει μια

αγωγή, για να αντιμετωπίζει και τους μαθητές ανάλογα. Τώρα επαγγελματικές δεξιότητες που λέει...

ΕΡ: Το πιο σημαντικό...4

ΑΠ: Συνεργασία με συναδέλφους και γονείς, δεξιότητες διαπραγμάτευσης κοινωνικές και πολιτικής αλληλοεπίδρασης και διαχείριση μαθητών και ομάδων. Κάτι άλλο που λέει εδώ, κατά τη γνώμη μου, προδιάθεση και ετοιμότητα για αλλαγή και ευελιξία στη μάθηση, προδιάθεση για την ενίσχυση των δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών των μαθητών σαν μελλοντικών ευρωπαίων πολιτών και προδιάθεση για ομαδικής συνεργασία και συμμετοχή σε δίκτυα και σε άλλα.

ΕΡ: Μάλιστα. Έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που ειπώθηκαν; Κάτι που κατά τη γνώμη σου δεν καλύφθηκε ή που θέλεις να προσθέσεις;

ΑΠ: Όχι, απλά νομίζω ότι στην εκπαιδευτική κοινότητα υπάρχει ένας φόβος για το αύριο, το τι μπορεί να γίνει. Πολλά λέγονται, πολλές έρευνες γίνονται, πολλές προτάσεις γίνονται και νομίζω ότι η εκπαίδευση θα αλλάξει αρκετά, δεν ξέρω, φοβάμαι ότι δεν είναι για το καλύτερο.

ΕΡ: Ευχαριστώ πολύ.

ΑΠ: Παρακαλώ.

## Συνέντευξη Α2-ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ-11 ΕΤΗ-ΓΕΛ-MONIMΟΣ

ΕΡ: Λοιπόν, ποιες δεξιότητες νομίζεις ότι πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου, δηλαδή κάποιες δεξιότητες βασικές, ό, τι σου έρχεται στο μυαλό σαν πιο βασικό.

ΑΠ: Τι δεξιότητες;

ΕΡ: Από τη γνώση μέχρι οτιδήποτε...

ΑΠ: Καλά, γνώσεις εννοείται, δεν μπορείς χωρίς γνώσεις να κάνεις κάτι. Υπομονή, υπομονή, όχι με τα παιδιά, με αυτά που έχεις να αντιμετωπίσεις από το κράτος και φυσικά να αγαπάς αυτό που κάνεις, δεν νομίζω ότι χρειάζεται κάτι άλλο...

ΕΡ: Δηλαδή, θεωρείς πιο σημαντική την αγάπη για το αντικείμενο...

ΑΠ: Ναι, γιατί αν δεν μπορείς να επικοινωνήσεις με τα παιδιά δεν γίνεται να κάνεις τίποτα. Δεν το έχουν όλοι αυτό, την επικοινωνία. Ναι, για κάποιους είναι πολύ δύσκολο, δηλαδή σε συζητήσεις που κάνουμε, μπορεί κάποιιοι να λένε, τι τυχεροί που είστε που κάθεστε και τα λοιπά, αλλά υπάρχουν και οι ειλικρινείς που λένε πως αντέχετε με αυτό που κάνετε...

ΕΡ: Τι σημαίνει επαγγελματισμός για τον εκπαιδευτικό, κατά την άποψη σας;

ΑΠ: Ότι και σε οποιονδήποτε άλλο επαγγελματία, δεν το ξεχωρίζω, να είσαι συνεπής στη δουλειά σου, να προετοιμάζεσαι πάντα, να μη θεωρείς τίποτα αυτονόητο, ότι τίποτα δεν περνάει, ότι κάνουν άλλοι τη δουλειά σου, για παράδειγμα τα φροντιστήρια, αυτό που είναι να το κάνεις, να το κάνεις καλά, όσο μπορείς, μέσα στο χρονικά περιθώρια που έχεις, να είσαι ειλικρινής, αυτά. Δεν νομίζω κάτι άλλο...

ΕΡ: Στη διάρκεια του εκπαιδευτικού σου βίου έχετε δει διαφορά στον εαυτό σου σε πρακτικές και αντιλήψεις σαν επαγγελματίας εκπαιδευτικός;

ΑΠ: Ναι βέβαια, δεν είναι πολλά τα χρόνια, αλλά έχω δει διαφορά.

ΕΡ: Πιο συγκεκριμένα;

ΑΠ: Έχω δει διαφορά, από την άποψη ότι έχουν αλλάξει τα παιδιά, επομένως πρέπει να προσαρμοστούμε σε αυτό. οι ανάγκες των παιδιών, οι συνήθειες των παιδιών, οι οποίες τους βγάζουν έξω και από πολλά άλλα πράγματα, το πρόγραμμα τους, δηλαδή, όπως το θέλουμε εμείς. Δεν είμαι τόσο αυστηρή όσο ήμουν στην αρχή.

ΕΡ: Δηλαδή στη διαδικασία;

ΑΠ: Στη διαδικασία, όχι έκπτωση σε αυτό που κάνω εγώ, αλλά είμαι λίγο πιο μαλακή απέναντι τους, γιατί τώρα άρχισα να καταλαβαίνω, γιατί έχω και τα δικά μου τα παιδιά σε αυτή την ηλικία, επειδή τους βλέπω πως συμπεριφέρονται, δεν έχουν καμία σχέση με το πως ήμασταν εμείς παλιά, και όσο περνούν τα χρόνια αλλάζουν ακόμη περισσότερο, άρα πρέπει να

προσαρμοστώ και εγώ σε αυτό. Τα βλέπω λίγο πιο ανοιχτά τα πράγματα, γιατί όταν ξεκίνησα είχα στο μυαλό μας πως ήταν τα δικά μας τα χρόνια...

ΕΡ: Με εκείνο το μοντέλο...

ΑΠ: Ναι, με εκείνο το μοντέλο.

ΕΡ: Τώρα θα μπορούμε σε έναν άλλον άξονα, γύρω από τους διεθνείς οργανισμούς που ασχολούνται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Που αποδίδεις το ενδιαφέρον των διεθνών οργανισμών για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; Όλοι αυτοί οι μεγάλοι οργανισμοί ασχολούνται πάρα πολύ τα τελευταία χρόνια με το επάγγελμα και το περιεχόμενο του επαγγέλματος. Εσείς που το αποδίδετε το ενδιαφέρον;

ΑΠ: Δεν νομίζω ότι νοιάζονται ιδιαίτερα για αυτό που κάνουμε, είναι άλλοι οι λόγοι...

ΕΡ: Ποιοι λόγοι;

ΑΠ: Οικονομικοί. Εγώ πιστεύω ότι πίσω από όλα αυτά κρύβονται λόγοι οικονομικοί και πολιτικοί. Θέλουν να βγάλουν κάποια συμπεράσματα, για να προωθήσουν κάποια μοντέλα, κάποιες αλλαγές. Δεν βλέπω καλοπροαίρετα τέτοιες κινήσεις...

ΕΡ: Όχι για το καλό των μαθητών και της εκπαίδευσης...

ΑΠ: Όχι δεν το πιστεύω αυτό. Βλέπω ότι τα τελευταία χρόνια, τίποτα δεν κινείται για το καλύτερο, αλλά πάντα εκ του πονηρού κάτι γίνεται...

ΕΡ: Υπάρχει στο λόγο των διεθνών οργανισμών μια επαναλαμβανόμενη και συνεχής αναφορά στην κοινωνία της γνώσης, σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Θεωρείς ότι αυτές οι διαπιστώσεις θα πρέπει να επηρεάζουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή όχι; Όλες αυτές οι αλλαγές που επικαλούνται ως προς τη δομή και ως προς το περιεχόμενο;

ΑΠ: Δεν είμαι σίγουρη ότι πρέπει να γίνει αυτό. Ότι πρέπει να υπάρξουν αλλαγές, πρέπει, αλλά και η σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή και την οικονομία...το να υπάρχει μια εξέλιξη, να υπάρχει μια επαφή, ναι, αλλά αυτό δεν ξέρω πόσο προετοιμάζει ανθρώπους καλλιεργημένους και μορφωμένους και όχι άτομα που πρόκειται να μουν μόνο στην παραγωγή, μόνο και μόνο για να εξυπηρετούν κάποια συμφέροντα.

ΕΡ: Οι διεθνείς οργανισμοί συνδέουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με την αποτελεσματικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτά συνδέονται με την αξιολόγηση των σχολείων και την αυτοαξιολόγηση. Πόσο θεωρείται ότι αυτές οι πρακτικές ενισχύουν ή αποδυναμώνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού; Δηλαδή, και η εξωτερική αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση.

ΑΠ: Αξιολόγηση πρέπει να υπάρχει. Πρώτα από όλα κάνουμε αξιολόγηση τον εαυτό μας, εμείς οι ίδιοι. Όπως εγώ κατάλαβα, για παράδειγμα ότι αυτό που έκανα δεν μου έβγαине και έπρεπε να το αλλάξω, έτσι θα πρέπει να δουλεύουμε όλοι. Τώρα από εκεί και πέρα, αξιολόγηση με

αριθμούς, με ποσοστά, με «καλός», «άριστος», «ανεπαρκής», εντάξει, υπάρχει η διεύθυνση του σχολείου, η οποία οφείλει να κάνει κάποια πράγματα, να κάνει κάποια πράγματα, να σε επαναφέρει στην τάξη, να σου κάνει παρατήρηση, όπως γίνεται σε όλες τις υπηρεσίες, αυτή η αξιολόγηση να υπάρχει. Από εκεί και πέρα, μια αξιολόγηση του τύπου, όπως το έχουμε ακούσει εδώ στην Ελλάδα, τουλάχιστον, ότι τόσο ποσοστό θα βγαίνει ανεπαρκές, το οποίο θα συνδέεται με κάτι άλλο που έχουμε ακούσει, με απολύσεις, με διαθεσιμότητα και τα λοιπά, κατά τη γνώμη μου, αυτά δεν προωθούν την εκπαίδευση. Και τι είναι το σχολείο; Θα γίνει επιχείρηση τελικά το σχολείο; Να προωθείται με οικονομικούς όρους; Να δημοσιεύουμε αποτελέσματα, ότι το τάδε σχολείο είναι καλό, το τάδε δεν είναι, και τι θα γίνεται, θα διαλέγει ο γονιός που θα στείλει το παιδί του;

ΕΡ: Υπάρχει και αυτή η πρακτική σε αρκετές χώρες...

ΑΠ: Υπάρχει, εγώ δεν συμφωνώ με αυτό, υποτίθεται ότι έχουμε μια εκπαίδευση, η οποία απευθύνεται σε όλους. Τώρα, αν εμείς οι ίδιοι δεν είμαστε σε θέση να διαφυλάξουμε τα συμφέροντα μας, το ρόλο μας, τη θέση μας από μέσα, τότε καλά να πάθουμε.

ΕΡ: Για την αυτοαξιολόγηση, δηλαδή να βάζουμε εμείς σαν σχολείο ή σαν Σύλλογος καθηγητών στόχους...;

ΑΠ: Αυτό δεν το βρίσκω κακό, με την έννοια, ότι κάθε σχολείο έχει την ιδιαιτερότητα του, ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται, με τους μαθητές που έχει, αυτά καλό είναι να συζητιούνται, αλλά όχι να είναι προς δημοσίευση και να γίνεται βούκινο τι έκανε το σχολείο μας και τις δεν έκανε.

ΕΡ: Οι προτάσεις των διεθνών οργανισμών συμπληρώνονται και με αλλαγή στη διοικητική δομή του σχολείου. Επιλογή καθηγητών, οικονομική αυτοτέλεια του σχολείου, πιο έντονη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς, Τοπική Αυτοδιοίκηση, διευθυντή σε ρόλο manager, διαφορετικοί τύποι σχολείων. Πως νομίζεις ότι επηρεάζουν αυτές οι αλλαγές το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Πάρα πολύ, εννοείται ότι θα το αλλάξουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Μετά δεν ξέρω αν θα είμαστε εκπαιδευτικοί, θα είμαστε κάτι άλλο...

ΕΡ: Υπάλληλοι...

ΑΠ: Θα είμαστε υπάλληλοι γραφείου, θα έχουμε να διεκπεραιώσουμε πόση δουλειά γραφείου, δεν ξέρω που θα τοποθετήσουμε τα διδακτικά καθήκοντα, τίποτα, μετά γινόμαστε επιχείρηση, κυνηγάμε σε ποιο σχολείο θα πάμε, δεν ξέρουμε πως γίνεται αυτό, τουλάχιστον στην Ελλάδα, αν μιλάμε για Ελλάδα. Θα παρακαλούμε τους διευθυντές να μας προσλάβουν; Δεν ξέρω, εμένα με φοβίζουν αυτά, δεν με φοβίζουν οι αλλαγές, με φοβίζουν αυτά. Επειδή, τώρα τελευταία, τα έχουμε επεξεργαστεί πολύ στο μυαλό μας και ξέρουμε που μπορούν να οδηγήσουν και βλέπουμε τι γίνεται, πόσοι περισσεύουν, τι θα κάνουν με τις αναθέσεις, δεν ξέρω εμένα, αυτά με

φοβίζουν. Να είναι ένα σχολείο οικονομικά ανεξάρτητο δεν το βρίσκω κακό, αλλά το θέμα είναι ότι αυτή η οικονομική ανεξαρτησία, αυτός που θα σε βοηθήσει να την έχεις, τι θα ζητήσει από εσένα. Γιατί όλα είναι προϊόντα ανταλλαγής. Ή με τους γονείς. Τι συνεργασία θα έχω με τους γονείς; Θα έχω συνεργασία για το καλό των παιδιών τους. Αλλά από εκεί και πέρα, δεν θα επιτρέψω στο γονιό να επέμβει στο έργο, να μου πει πως θα κάνω τη δουλειά μου.

ΕΡ: Συνεργασία με τους συναδέλφους;

ΑΠ: Αυτή πρέπει να υπάρχει, το θεωρώ αυτονόητο, αν δεν υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους, δεν γίνεται τίποτα. Όλοι έχουμε τον ίδιο στόχο.

ΕΡ: Δηλαδή σε ομάδες, όπως πολλές φορές βλέπουμε;

ΑΠ: Σε ομάδες εργασίας;

ΕΡ: Να πάρει ένα πιο θεσμικό ρόλο, πιο επίσημο ρόλο...

ΑΠ: Αν υπάρχει κάποιο θέμα, ναι, αλλά να κάνουμε με το στανιό ομάδες εργασίας, γιατί πρέπει με το στανιό να βρούμε θέματα να συζητήσουμε, όχι.

ΕΡ: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους διεθνείς οργανισμούς θεωρείται ως πολύ σημαντική πηγή δια βίου μάθησης του εκπαιδευτικού. Ποιες ανάγκες του εκπαιδευτικού νομίζετε ότι πρέπει να καλύπτουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

ΑΠ: Πρακτικές, όχι θεωρητικές. Πήξαμε στη θεωρία. Περνάμε επιμορφώσεις πριν διοριστούμε, επιμορφώσεις ως αναπληρωτές και στις οποίες οι ώρες περνούν πολύ αργά, γιατί δεν προσφέρουν τίποτα πρακτικό. Δηλαδή, όταν έμπαινε ο άλλος μέσα και μου έλεγε πως θα βάλω ένα διαγώνισμα στα Θρησκευτικά, που δεν με αφορά, σε ομάδες ανομοιογενείς, ήμασταν μαθηματικοί, φιλόλογοι, θεολόγοι, γυμναστές, αυτό δεν μου λέει κάτι. Πρακτικά, πως δουλεύω, μπαίνω μέσα στην τάξη και αντιμετωπίζω αυτή την κατάσταση, τι θα κάνω;

ΕΡ: Και πάνω στο διδακτικό σου αντικείμενο περισσότερο;

ΑΠ: Στο διδακτικό όχι, νομίζω στο παιδαγωγικό περισσότερο. Στο διδακτικό θα έπρεπε να υπάρχει σε μόνιμη βάση, πως ήταν οι σύμβουλοι, ώστε να μπορείς να απευθυνθείς ανά πάσα στιγμή που θα είχες πρόβλημα, αλλά δεν ξέρω πόσο μπορεί να δουλέψει και αυτό καλά. Δεν μπορούν να δουλέψουν όλοι καλά, δεν τους ακυρώνω όλους, αλλά νομίζω οι περισσότεροι έχουν μπει σε μια διαδικασία του φαίνεσθαι, παρά της ουσίας.

ΕΡ: Ωραία. Ποιες αλλαγές στο εργασιακό σου περιβάλλον, πιστεύεις ότι θα ενισχύσουν το επαγγελματικό σου προφίλ;

ΑΠ: Τι αλλαγές να είναι αυτές; Γενικότερες;

ΕΡ: Γενικότερα, στο σχολείο και οι οποίες θα ενισχύσουν και εσένα. Ποιες αλλαγές μπορούν να γίνουν στο σχολείο που θα ενισχύσουν το επαγγελματικό σου προφίλ;



ΑΠ: Στο σχολείο συγκεκριμένα, δεν νομίζω ότι μπορεί να γίνει κάτι...

ΕΡ: Για παράδειγμα η βελτίωση των οικονομικών θα ήταν ένα στοιχείο;

ΑΠ: Ναι, αλλά δεν έχει να κάνει με το σχολείο αυτό καθ' αυτό, έχει να κάνει με την πολιτεία

ΕΡ: Ναι, αλλά αφορά το εργασιακό σου περιβάλλον, όμως. Μιλάμε για αλλαγές στο εργασιακό σου περιβάλλον, σαν επαγγελματίας, όχι μόνο σε σχέση με τους μαθητές.

ΑΠ: Ναι, εντάξει, το οικονομικό είναι κάτι που ξεκινάει από το κράτος και είμαστε πολύ υποβαθμισμένοι σε αυτό το κομμάτι και αναγκαζόμαστε να κάνουμε και πολλά άλλα πράγματα, για να επιβιώσουμε. Αυτό, δηλαδή, το να σε βλέπει ο μαθητής σου να δουλεύεις και κάπου αλλού, εμένα μου έρχεται κάπως. Δε σε βλέπει αμιγώς σαν καθηγητή. Όταν ο άλλος γύρισε και είπε στον άντρα μου, για παράδειγμα, φουκαρά καθηγητάκο, νομίζω ότι αποτυπώνει την άποψη της κοινωνίας, πως μας βλέπουν πια, και νομίζω ότι ήταν καθαρά οικονομικά τα κριτήρια, δεν είχαν να κάνουν με την καλλιέργεια. Δικαίως έχουμε τη θέση, εδώ που την έχουμε, αλλά το οικονομικό κομμάτι είναι κάτι που μας υποβιβάζει πάρα πολύ και φυσικά ό,τι άλλο έχει να κάνει με τα εργασιακά μας, να είμαστε κοντά στο σπίτι μας, να μην ταλαιπωρούμαστε, γιατί και αυτό εννοείται ότι επηρεάζει την ποιότητα της δουλειάς μας...

ΕΡ: Η απόσταση; Τα πολλά σχολεία;

ΑΠ: Τα πολλά σχολεία, Η απόσταση, το ότι δεν μπορούμε να είμαστε σε μια λογική απόσταση από το σπίτι μας, αυτές είναι γνωστές παθολογίες του επαγγέλματος, που δεν υπάρχουν σε άλλα επαγγέλματα. Δεν μπορώ να καταλάβω γιατί δεν γίνεται κάτι προς αυτή την κατεύθυνση

ΕΡ: Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σου, εμποδίζουν αυτό τον επαγγελματισμό; Υπάρχουν παράγοντες στο σχολείο;

ΑΠ: Όχι, νομίζω είναι θέμα πολιτείας, καθαρά, ότι δεν υπάρχει θέληση, δεν ενδιαφέρεται η πολιτεία για αυτό.

ΕΡ: Γιατί δεν ενδιαφέρεται;

ΑΠ: Δεν την ενδιαφέρει η εκπαίδευση και ας λένε. Νομίζω ότι πλέον έχουμε περάσει στην εποχή της ιδιωτικοποίησης, του ιδιωτικού τομέα γενικότερα, οπότε καλύπτουν τις ανάγκες στα ιδιωτικά σχολεία. Εκεί οι συνθήκες γιατί είναι διαφορετικές;

ΕΡ: Επομένως, για τη μεγάλη μάζα, δεν...;

ΑΠ: Ναι για τη μεγάλη μάζα, δεν υπάρχει ενδιαφέρον, όσοι περάσαν στο πανεπιστήμιο, εντάξει, όλα καλά, οι υπόλοιποι κάπου θα βολευτούν, δεν έγινε και τίποτα. Και από τη στιγμή που μία ειδικότητα μπορεί να κάνει και άλλα μαθήματα, εντάξει, είμαστε οι άνθρωποι που τα κάνουμε όλα και συμφέρουμε.

ΕΡ: Επαγγελματικοί σύλλογοι, για παράδειγμα, Ενώσεις Φιλολόγων, στη συγκεκριμένη περίπτωση, επιστημονικοί σύλλογοι και επαγγελματικοί σύλλογοι, ή συνδικάτα, ΕΛΜΕ, ΟΛΜΕ,

πως κρίνετε τα αιτήματα των επαγγελματικών συλλόγων ή των συνδικάτων στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών;

ΑΠ: Χωρίζονται σε κατηγορίες, οι Σύνδεσμοι Φιλολόγων, νομίζω ότι κάνουν κάποιο έργο, κάνουν κάποιες εκδηλώσεις, παρουσιάσεις και τα λοιπά, και αυτό το βρίσκω θετικό. Όταν, όμως, αυτοί οι σύλλογοι μπλέκονται με άλλα θέματα, όπως για παράδειγμα, που θα μπου στο νομό και με τι κριτήρια θα μπου οι μετατιθέμενοι ή οι αποσπασμένοι και τα λοιπά...

ΕΡ: Υπάρχουν και τέτοια;

ΑΠ: Ναι, έχουν επέμβει, τουλάχιστον στην περιοχή τη δική μου είχαν κάνει παράσταση στη Δευτεροβάθμια να μη γίνουν μεταθέσεις, γιατί αυτοί που είχαν τη διάθεση, δεν θα τοποθετούνταν καλά, γιατί αυτοί που θα έρχονταν θα είχαν περισσότερα μόρια, δηλαδή, να βάζεις τα χεράκια σου και να βγάζεις τα ματάκια των συναδέλφων, τους οποίους, όμως, τους θέλεις να είναι στο Σύλλογο των Φιλολόγων, αλλά δεν το θέλεις να είναι στην περιοχή σου, γιατί θα σου φάει τη θέση.

ΕΡ: Τα συνδικάτα ΕΛΜΕ, ΟΛΜΕ κτλ;

ΑΠ: ΟΛΜΕ, ΕΛΜΕ, λυπάμαι που το λέω, αλλά έχουν πάρει την κάτω βόλτα, εγώ δεν εμπιστεύομαι πια...

ΕΡ: Δηλαδή τα αιτήματα είναι έξω από αυτά που θέλει ο μέσος εκπαιδευτικός; Ή ο τρόπος που λειτουργούν είναι έξω από τις ανάγκες του μέσου εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Είναι σταθερά τα ίδια εδώ και πολλά χρόνια, δεν ξέρω τι γίνεται...δεν είναι μόνο το οικονομικό θέμα...

ΕΡ: Είναι και το εργασιακό...

ΑΠ: Νομίζω ναι, και όλα τα άλλα που βάζουν από πίσω σαν αιτήματα, τα βάζουν για να φαίνεται ένα μπούγιο. Εγώ από τότε που άκουσα να συνεννοούνται μεταξύ τους συνδικαλιστές, προεκλογικά, το τι θα πουν στη συνέλευση, δεν έχει σημασία ποιο κόμμα ήταν, σιγάθηκα, ήμουν αναπληρώτρια ακόμη τότε. Γιατί τους είχα θέσει τα θέματα των αναπληρωτών σε μια συνάντηση που είχαμε, με είδαν σαν αποπαιδί, δεν ασχολήθηκαν και πολύ, και όταν άρχισα να εκνευρίζομαι, με ειρωνεύτηκαν, λέγοντας «ηρέμησε συναδέλφισσα». Εγώ δεν πήγα να ψηφίσω εξαιτίας αυτού, αλλά τους άκουγα στο διπλανό γραφείο που συνεννοόντουσαν και έλεγαν τι να πούμε για να τους κλείσουμε το στόμα, έτσι ακριβώςτο είπαν. Δεν λέω, μπορεί να ήταν οι συγκεκριμένοι σκάρτοι, δεν είναι όλοι σκάρτοι και σίγουρα δεν είναι σκάρτοι όλοι όσοι συμμετέχουν σε αυτά, ότι δεν δουλεύουν μόνο για το συμφέρον τους. Υπάρχουν και άνθρωποι ιδεολόγοι, υπάρχουν και άνθρωποι που ακούν και ενδιαφέρονται. Αλλά, δυστυχώς, νομίζω ότι όλο το σύστημα αυτό βρωμάει λίγο και πρέπει να το ξανακοιτάξουμε.

ΕΡ: Από αυτά που θέλει η Ευρωπαϊκή Ένωση για τον εκπαιδευτικό, μπορείς να ξεχωρίσεις, κατά τη γνώμη σου, τα πιο βασικά;

ΑΠ: Τα πιο σημαντικά από αυτά ή από τους 3 άξονες;

ΕΡ: Έχει 3 άξονες. Από αυτά ποια θεωρείς εσύ πιο σημαντικά;

ΑΠ: Εντάξει, εγώ αυτά τα θεωρώ αυτονομία, δεν πρέπει να αναφέρονται καν. Δεν ξέρω αν κάνω καλά που τα θεωρώ αυτονομία...

ΕΡ: Τα θεωρείς αυτονομία για έναν εκπαιδευτικό, ας πούμε, τη δημοκρατική στάση;

ΑΠ: Ναι, εγώ τα θεωρώ αυτονομία και ότι θα πρέπει να παλέψει ο εκπαιδευτικός για αυτά. Οι γνώσεις δεν είναι αυτονόητες;

ΕΡ: Δεν έχει όμως, πάρα πολλά προσόντα που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός; Τα θεωρείς αυτονομία;

ΑΠ: Φυσικά. Εντάξει, κάποια πρέπει αν αποφασίσεις να γίνεις εκπαιδευτικός πρέπει να τα έχεις. Ομαδικές διεργασίες, κοινωνικές ομάδες, θεωρίες μάθησης. Εντάξει, αν με πληρώσουν καλύτερα μπορεί να ασχοληθώ με όλα αυτά, να έχω το χρόνο και να επιμορφωθώ σε όλα αυτά, τίποτα δεν είναι άχρηστο, όλα καλά είναι, αλλά εκ των πραγμάτων νομίζω ότι κανείς δεν μπορεί να τα έχει όλα αυτά...

ΕΡ: Ναι, θεωρείς ότι είναι το ιδανικό, ίσως κάτι που θα το επιτύχει ένας υπερ – άνθρωπος εκπαιδευτικός...

ΑΠ: Όχι ότι χωρίς αυτά δεν γίνεται δουλειά, γίνεται δουλειά και χωρίς αυτά. Τώρα αν καθίσεις και ψάξεις, μπορείς να βρεις άλλα τόσα...

ΕΡ: Κοίταξε, αυτά είναι μετά τη στρατηγική της Λισαβόνας, που θεωρείται ότι έτσι πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός του 2020 στην Ευρωπαϊκή Ένωση, δηλαδή ένα πλαίσιο προσόντων...

ΑΠ: Ναι, εντάξει, συνεργασία με γονείς, με συναδέλφους, δεν λέω, τώρα το πιο σημαντικό δεν ξέρω, ίσως όλα αυτά μαζί, αλλά όχι τόσα πολλά. Νομίζω τα βασικά. Γνώση του γνωστικού αντικειμένου, γενική παιδαγωγική γνώση, γνώση προγράμματος σπουδών, εντάξει, χωρίς αυτό δεν μπορείς να δουλέψεις. Εντάξει για κάποια άλλα, μην τρελαθούμε, δεν είμαστε επιχείρηση, που χωριζόμαστε σε κλάδους και λέμε ότι ο τομέας αυτός δουλεύει έτσι και ο τομέας αυτός αλλιώς.

ΕΡ: Εντάξει, έχει και άλλα, ικανότητες σε διαφορετικές ομάδες...

ΑΠ: Εντάξει, σχεδιασμός, διαχείριση, συντονισμός διδασκαλίας, εννοείται, δεν μπορείς διδάξεις αν δεν το έχεις αυτό, συνεργασία με συναδέλφους είπαμε, αποδοτική χρήση νέων τεχνολογιών, αυτά εννοούνται.

ΕΡ: Ωραία, έχεις να συμπληρώσεις κάτι πάνω σε όλα αυτά ή γενικότερα;

ΑΠ: Τι να πω, έχουμε το καλύτερο και το χειρότερο επάγγελμα του κόσμου, το καλύτερο γιατί είμαστε με παιδιά, ότι μπορούμε να αισθανθούμε χρήσιμοι, μπορούμε να περάσουμε ιδέες στα παιδιά, είναι πολύ ωραία και αναζωογονητική αυτή η διαδικασία, αλλά μας έχουν καταντήσει αποπαίδια.

ΕΡ: Δηλαδή, θεωρείς ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα περισσότερο;

ΑΠ: Ναι, είναι λειτούργημα...

ΕΡ: Δεν είναι επάγγελμα όπως όλα τα άλλα...

ΑΠ: Ναι ότι προσφέρει, ότι αν ήταν οι συνθήκες λίγο διαφορετικές θα προσφέραμε περισσότερα και ότι είναι λειτούργημα και όχι επιχείρηση.

ΕΡ: Ωραία, ευχαριστώ πολύ.

ΑΠ: Παρακαλώ.

### Συνέντευξη Α3-ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ-26 ΕΤΗ-ΓΕΛ-MONIMΟΣ

ΕΡ: Ας ξεκινήσουμε. Βασικά το αντικείμενο είναι ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού, ο λόγος των διεθνών οργανισμών γύρω από τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού και όλα τα συναφή. Η πρώτη ερώτηση είναι ποιες δεξιότητες νομίζετε ότι πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου, κατά τη γνώμη σου;

ΑΠ: Εκτός από το γνωστικό αντικείμενο και τις βασικές γνώσεις που πρέπει να κατέχουν, στη σύγχρονη εποχή απαραίτητο είναι να έχουν ένα καλό επίπεδο εξοικείωσης με την τεχνολογία, δηλαδή, υπολογιστές, προτζέκτορες, αναζήτηση στο Διαδίκτυο, να μπορούν να χρησιμοποιούν διάφορα λογισμικά, ανάλογα με την ιδιότητα τους. Επίσης, για έναν εκπαιδευτικό απαραίτητο είναι να έχει γνώσεις ψυχολογίας και παιδαγωγικής, ώστε να διαχειρίζεται τυχόν προβλήματα με τα παιδιά, αλλά και των σχέσεων του με τους συναδέλφους.

ΕΡ: Δηλαδή, κατά τη γνώμη σου, τι σημαίνει επαγγελματισμός για τον εκπαιδευτικό;

ΑΠ: Τι σημαίνει επαγγελματισμός για τον εκπαιδευτικό

ΕΡ: Ναι, τι περιεχόμενο θα έδινες στον όρο;

ΑΠ: Δύσκολη ερώτηση. Λοιπόν, να πάμε αρχικά στο γνωστικό μέρος. Επειδή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τηρεί το αναλυτικό πρόγραμμα, να έχει την ευελιξία, ώστε να το προσαρμόζει στις συνθήκες, στα δεδομένα, στην πολιτική κατάσταση, στις ανάγκες των παιδιών. Αυτό, βέβαια, είναι κάτι ιδιαίτερα απαιτητικό και απαιτεί γνώσεις και διάθεση από τον εκπαιδευτικό για να προσαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα που έτσι και αλλιώς είναι υποχρεωμένος να το ακολουθήσει στα σύγχρονα δεδομένα.

ΕΡ: Έχεις δει διαφορά στον εαυτό σου από τότε που ξεκίνησες μέχρι σήμερα όσον αφορά πρακτικές και αντιλήψεις, γύρω από το αντικείμενο, σαν εκπαιδευτικός;

ΑΠ: Έχω δει μεγάλες αλλαγές...

ΕΡ: Σε ποιον τομέα;

ΑΠ : Πρώτα απ' όλα, στο πως διαχειρίζομαι τα παιδιά, ίσως παλαιότερα ήμουν κάθετη στις αντιλήψεις μου, είχα έναν δογματισμό και θεωρούσα τον εαυτό μου ένα βήμα πιο πάνω από τα παιδιά εν μέρει, σε εισαγωγικά, καθώς περνούσαν, όμως, τα χρόνια αυτό το στερεότυπο το κατέρριψα και μέσα μου, διότι από τα παιδιά μαθαίνουμε και μας καθοδηγούν στο πως να κάνουμε το μάθημα και πρακτικά, αλλά και τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούμε...

ΕΡ: Δηλαδή, είσαι πιο μαλακή;

ΑΠ: Δεν θα το έλεγα μαλακή, πιο ευέλικτη θα έλεγα και πιο συνεργάσιμη και αλληλέγγυα με τα παιδιά και με τους συναδέλφους.

ΕΡ: Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ενδιαφέρον των διεθνών οργανισμών για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; Δηλαδή διεθνείς οργανισμοί, ΟΟΣΑ, ΕΕ, ή ΔΝΤ, και όλοι αυτοί οι μεγάλοι οργανισμοί ασχολούνται πάρα πολύ τα τελευταία χρόνια με το επάγγελμα και το περιεχόμενο του επαγγέλματος. που το αποδίδεις αυτό το ενδιαφέρον;

ΑΠ: Το αποδίδω στο εξής, είναι ένας τρόπος του καπιταλιστικού συστήματος, το οποίο έχει επικρατήσεις καλώς ή κακώς, κακώς κατ' εμέ, να χειραγωγήσουν και να ελέγξουν την εκπαίδευση, μέσα από την αξιολόγηση, τους δείκτες, δηλαδή, το βρίσκω ψευδές και ύποπτο ενδιαφέρον, ώστε να πάνε την εκπαίδευση στην εμπορευματοποίηση και στο να δημιουργήσουν εργαζομένους, σύμφωνα με τα μέτρα τους.

ΕΡ: Δηλαδή αυτά που λένε οι διεθνείς οργανισμοί που επαναλαμβάνουν πάρα πολλές φορές τα τελευταία χρόνια, αυτό που λένε κοινωνία της γνώσης, σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Θεωρείς ότι αυτές οι διαπιστώσεις θα πρέπει να επηρεάζουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή όχι;

ΑΠ: Όχι, δεν το θεωρώ ότι χρειάζονται. Κοινωνία της γνώσης, πρέπει να έχουμε μια κοινωνία της γνώσης, αλλά το θέμα είναι ότι αυτοί οι οργανισμοί όταν λένε γνώση, εννοούν παροχή γνώσεων...

ΕΡ: Με την έννοια ότι η γνώση είναι σήμερα πολύ σημαντικός συντελεστής...

ΑΠ: Αυτοί εννοούν τη γνώση που θα βολεύει τα οικονομικά συμφέροντα.

ΕΡ: Εκεί αποδίδεις το ενδιαφέρον, στα οικονομικά;

ΑΠ: Ναι, εκεί, και για αυτό μιλάνε και για σύνδεση εκπαίδευσης με οικονομία, γιατί η εκπαίδευση πρέπει να δίνει γενικές γνώσεις.

ΕΡ: Επίσης, οι διεθνείς οργανισμοί συνδέουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με την αποτελεσματικότητα, την ανταγωνιστικότητα, την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτά συνδέονται με την αξιολόγηση των σχολείων και αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Πόσο θεωρείς ότι αυτές οι πρακτικές ενισχύουν ή αποδυναμώνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού; Δηλαδή, η αξιολόγηση ενισχύει ή αποδυναμώνει το ρόλο του εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Την αξιολόγηση ως επιστημονικό εργαλείο δεν την αρνούμαι, βεβαίως, αλλά για να γίνει αυτή η περιβόητη αξιολόγηση πρέπει να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις. Δεν υπάρχει η δυνατότητα να αξιολογήσεις την αποτελεσματικότητα του έργου ενός εκπαιδευτικού, όταν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υλικο – τεχνικές υποδομές, όταν υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τμήμα, όταν υποχρηματοδοτείται η εκπαίδευση, τι είδους αξιολόγηση θα είναι αυτή. Για να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες και βάσει αυτών, οι οποίες θα είναι κοινές για όλους τους εκπαιδευτικούς, να αξιολογηθούν, αλλιώς, όλα αυτά τα

θεωρώ εκ του πονηρού, για να απαξιωθεί ένας κλάδος και, κατ' επέκταση, να απαξιωθεί η εκπαίδευση, η δημόσια εκπαίδευση.

ΕΡ: Η αυτοαξιολόγηση υπό την έννοια ότι βάζω στόχο σαν σχολείο;

ΑΠ: Εγώ είμαι υπέρ της αυτοαξιολόγησης του σχολείου του εκπαιδευτικού έργου, όχι του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, το βρίσκω πολύ σημαντικό να συνεδριάζει ο Σύλλογος Διδασκόντων, να τίθενται τα προβλήματα, να οργανώνονται προγράμματα, να μπαίνουν στόχοι, να γίνεται προσπάθεια να υλοποιηθούν και στο τέλος του έτους ή της διημέριάς, να γίνεται αποτίμηση όλων αυτών. Βεβαίως, με τον ιδεολογικό στόχο ότι όλα αυτά θα λειτουργήσουν υπέρ των παιδιών, υπέρ της ευδαιμονίας των παιδιών, και όχι της ανταγωνιστικότητας και του εξευτελισμού του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου.

ΕΡ: Οι προτάσεις των διεθνών οργανισμών συμπληρώνονται και με αλλαγή στη διοικητική δομή του σχολείου. Δηλαδή, επιλογή καθηγητών, οικονομική αυτοτέλεια του σχολείου, πιο έντονη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς, Τοπική Αυτοδιοίκηση, διευθυντή σε ρόλο manager, διαφορετικοί τύποι σχολείων. Θεωρείς ότι αυτές οι αλλαγές το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Επηρεάζουν πάρα πολύ και λειτουργούν εις βάρος της μάθησης. Πιστεύω ότι η δημόσια εκπαίδευση οφείλει να χρηματοδοτείται αποκλειστικά από το κράτος, ο διευθυντής του σχολείου επ' ουδενί δεν μπορεί να παίζει το ρόλο του manager, γιατί πρωτίστως πρέπει να είναι εκπαιδευτικός και η διοίκηση είναι το ελάχιστον, μπορεί να το κάνει ο οποιοσδήποτε συνάδελφος, το να συνδυάσει το εκπαιδευτικό κομμάτι με το διοικητικό και με τη δημιουργία οράματος ... (δεν ακούγεται 09:55), οπότε ένας manager διοικεί ζαχαροπλαστεία, σούπερ – μάρκετ...

ΕΡ: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους διεθνείς οργανισμούς θεωρείται ως η πιο σημαντική πηγή δια βίου μάθησης του εκπαιδευτικού. Ποιες ανάγκες του εκπαιδευτικού θεωρείς ότι πρέπει να καλύπτουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

ΑΠ: Πρώτα απ' όλα, τη θεωρώ απαραίτητη την επιμόρφωση, είναι αίτημα του κλάδου μας εδώ και πολλά χρόνια. Η επιμόρφωση είναι απαραίτητη, κατ' εμέ, διότι δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να έρθει σε επαφή με άλλους συναδέλφους και να ανταλλάξει απόψεις. Βεβαίως είναι και σημαντική, για να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί στα νέα δεδομένα, είναι εποχή που οι εξελίξεις τρέχουν τόσο στο γνωστικό, όσο και στο τεχνολογικό επίπεδο.

ΕΡ: Ποιες αλλαγές θεωρείς ότι μπορούν να συμβούν στο εργασιακό σου περιβάλλον, γενικά του εκπαιδευτικού που να ενισχύουν το επαγγελματικό σου προφίλ;

ΑΠ: Οργανωμένη επιμόρφωση, δυνατότητα συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη λήψη των αποφάσεων και ένα σχολείο δημοκρατικό που θα ασπάζεται τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας,

χωρίς να σημαίνει ότι η τοπική κοινωνία θα έχει τη δυνατότητα να επέμβει, αλλά οπωσδήποτε θα πρέπει να υπάρχει συνδιαλλαγή ανάμεσα στο (δεν ακούγεται 12:10)

ΕΡ: Μπορείς να μου πεις μερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Πρώτα απ' όλα, η έλλειψη υλικο – τεχνικής υποδομής, δεύτερον, ο μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τμήμα, τρίτον, το μεγάλο, κατά τη γνώμη μου, ωράριο, τέταρτον, τα εγχειρίδια, που πολλά από αυτά είναι παρωχημένα, πέμπτον, μια αποσπασματικότητα της γνώσης, τώρα για παράδειγμα, εγώ είμαι φιλόλογος, στην Γ' Λυκείου κάνουμε Αριστοτέλη, κάνουμε μερικά αποσπάσματα από τον Αριστοτέλη, τα παιδιά ρωτούν τι έγινε στη συνέχεια, εντάξει εμείς τους λέμε, τα αποσπάσματα που κάνουμε δεν δείχνουν το σύνολο του Αριστοτέλη, αυτό συμβαίνει και στα άλλα μαθήματα, στην Ιστορία. Η αποσπασματικότητα, νομίζω, είναι από τα μεγαλύτερα προβλήματα...

ΕΡ: Πως κρίνεις τα αιτήματα των επαγγελματιών συλλόγων, π.χ. των μαθηματικών, ή του συνδικάτου, ΕΛΜΕ, ΟΛΜΕ στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών;

ΑΠ: Τα κρίνω συντεχνιακά.

ΕΡ: Συντεχνιακά...

ΑΠ: Δεν είναι κακό να υπάρχει σύνδεσμος φιλολόγων και τα λοιπά, αλλά πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχουν για επιστημονικούς λόγους, όχι για να...

ΕΡ: Δεν πιστεύεις ότι παίζουν αυτό το ρόλο, τον επιστημονικό, ως ένα βαθμό;

ΑΠ: Κυριαρχεί ο άλλος ο ρόλος, ο συντεχνιακός. Νομίζω ότι και στην ΟΛΜΕ δεν γίνεται μια κουβέντα για το πως θα γίνει το σχολείο καλύτερο για το καλό των μαθητών. Το σχολείο πρέπει να υπάρχει για το καλό των μαθητών...

ΕΡ: Θεωρείς ότι τα αιτήματα των συνδικάτων είναι παρωχημένα αυτή τη στιγμή και δεν διαμορφώνουν όρους καλύτερου επαγγελματικού...;

ΑΠ: Όχι παρωχημένα, αυτό ακριβώς που είπα. Συντεχνιακά, δεν προσβλέπουν στο μέλλον.

ΕΡ: Εδώ, ο εκπαιδευτικός στην Ευρώπη της γνώσης, μετά τη στρατηγική της Λισαβόνας διαμόρφωσε η Ευρωπαϊκή Ένωση ένα πλαίσιο σε 3 άξονες, προσόντων που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός του 2020. Ποια στοιχεία, από τα πλαίσια προσόντων του εκπαιδευτικού, όπως αυτά προτείνονται στη στρατηγική της Λισαβόνας, που τα έχεις και μπροστά σου, θεωρείς, κατά τη γνώμη σου, πιο σημαντικά και γιατί;

ΑΠ: Λοιπόν, το πρώτο, γνώση του γνωστικού αντικείμενου, πιστεύω ότι, εφόσον ο εκπαιδευτικός έβγαλε το πανεπιστήμιο, το κατέχει. Να πω τα πιο σημαντικά;

ΕΡ: Όλα είναι σημαντικά κατά κάποιο τρόπο, αλλά αυτά που ξεχωρίζεις.

ΑΠ: Γενική παιδαγωγική γνώση, ζητήματα συμπερίληψης...



ΕΡ: Συμπερίληψη, θα πρέπει να διαχειρίζεται τη διαφορετικότητα...

ΑΠ: Ομαδικές διεργασίες και δυναμική των ομάδων (δεν ακούγεται 16:22). Λοιπόν, δεξιότητες διαπραγμάτευσης και πολιτικής αλληλοεπίδρασης, ικανότητες να προσαρμόσει (δεν ακούγεται 17:02) ...στο σχολείο...

ΕΡ: Σε μια τάξη με πολλά επίπεδα, μπορεί να το προσαρμόσει...

ΑΠ: Πολύ δύσκολο, αλλά είναι μια ικανότητα που αν καταφέρει να την υλοποιήσει έχει καλά αποτελέσματα και για το ίδιο το παιδί, που θα διαφοροποιηθεί και για τους υπόλοιπους. Το τελευταίο, η ικανότητα να διατυπώνονται συμπεράσματα και να παίρνονται αποφάσεις (δεν ακούγεται 17:55)..

ΕΡ: Έχει και από πίσω προδιαθέσεις και σε κάποιες στάσεις.

ΑΠ: Προδιάθεση και ετοιμότητα για αλλαγή, ευελιξία, προώθηση της μάθησης για όλους τους μαθητές, προδιάθεση για την ενίσχυση των δημογραφικών στάσεων (δεν ακούγεται 18:50 – 19:05).

ΕΡ: Ωραία. Έχεις κάτι να συμπληρώσεις που πιστεύεις ότι δεν το έχουμε καλύψει πάνω στο περιεχόμενο του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Ναι, πιστεύω ότι για να εξελιχθεί ως επαγγελματίας ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, αλλά και της ίδια ειδικότητας, όχι κατ' ανάγκη του ίδιου σχολείου, δηλαδή, εμένα θα με ενδιέφερε πάρα πολύ να ανταλλάξω απόψεις με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων, ιδιαίτερα της περιοχής που βρισκόμαστε...

ΕΡ: Αυτό θα μπορούσε να πάρει θεσμική μορφή;

ΑΠ: Ναι θα μπορούσε.

ΕΡ: Εδώ μπαίνει και ένα άλλο ζήτημα, το οποίο δεν το έχουμε συζητήσει, τι πιστεύεις για την αυτονομία του εκπαιδευτικού; Πρέπει να έχει υψηλό βαθμό αυτονομίας ο εκπαιδευτικός;

ΑΠ: Όχι πολύ υψηλό. Πρέπει η πολιτεία να καθορίζει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, δηλαδή εγώ για αυτό υπέρ των πολλαπλών (δεν ακούγεται 20:20) εγώ είμαι κατά. Εφόσον, η παιδεία είναι δημόσια, πρέπει να υπάρχει ένα νομοθετικό πλαίσιο, ώστε να είναι κοινή για όλους.

ΕΡ: Δηλαδή, η πολύ μεγάλη αυτονομία εκπαιδευτικών οδηγεί και σε άλλα θέματα;

ΑΠ: Ναι...

ΕΡ: Έγινε, ευχαριστώ πολύ...

ΑΠ: Παρακαλώ...

#### Συνέντευξη Α4-ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ-15 ΕΤΗ-ΓΕΛ-MONIMΟΣ

ΕΡ: Γενικά μιλάμε για δεξιότητες εκπαιδευτικών σε σχέση, όμως, με το λόγο των διεθνών οργανισμών για το πώς βλέπουν το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. Πρώτη ερώτηση. Ποιες δεξιότητες νομίζεις ότι πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου;

ΑΠ: Δεξιότητες, όχι θέμα κατάρτισης και γνώσεων;

ΕΡ: Οι δεξιότητες μπορεί να είναι κάθε είδους, και γενικές δεξιότητες και τεχνικές δεξιότητες, και η γνώση είναι δεξιότητα...

ΑΠ: Ωραία, τότε εννοείται ότι είναι η κατάρτιση, η γνώση, η συνεχής επιμόρφωση με τα δεδομένα της εποχής και τις εξελίξεις στην εκάστοτε ειδικότητα τους και από εκεί και πέρα με το πνεύμα της εποχής, όσον αφορά τις συμπεριφορικές θεωρίες, ώστε να μπορούν να συνεννοούνται καλύτερα με τα παιδιά...

ΕΡ: Δηλαδή ψυχολογία των μαθητών και τέτοια πράγματα...

ΑΠ: Που κάθε φορά αλλάζει και έχει να κάνει με τα δεδομένα της εποχής και της κοινωνίας και να μπορούν να προσαρμόζονται και ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον, που βρίσκεται το σχολείο, γιατί δεν ισχύουν παντού οι ίδιες συνθήκες.

ΕΡ: Μάλιστα. Ποιο είναι το περιεχόμενο του όρου επαγγελματισμός για τον εκπαιδευτικό, κατά την άποψη σου;

ΑΠ: Παρά πολλά, νομίζω, ότι εμπεριέχει, στα οποία δυστυχώς δεν μπορούμε να ανταποκριθούμε, οπότε εδώ καλύπτω, και έρχομαι να συμπληρώσω και στην προηγούμενη ερώτηση με τις δεξιότητες. Πρώτον, όπως και σε κάθε επάγγελμα, η συνέπεια, και συνέπεια δεν σημαίνει συνέπεια μόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά συνέπεια στο να προσπαθώ να είμαι όσο το δυνατόν καλύτερος και να μπορώ να δώσω στα παιδιά. Αν αυτό εμπεριέχει, όπως είπα και προηγουμένως, και τη συνεχή προσπάθεια για επιμόρφωση, για ενημέρωση, για να προσπαθείς να προσεγγίσεις τα παιδιά, αλλά από το ρόλο του καθηγητή, και επειδή ακριβώς πρέπει να διαθέτει και πολλά άλλα προσόντα ο εκπαιδευτικός, όπως και γνώσεις ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, που όμως δεν τις διαθέτει, και αυτά νομίζω ότι είναι μέσα στον επαγγελματισμό, αλλά δυστυχώς δεν μπορούμε να ανταποκριθούμε, γιατί δεν υπάρχει κατάλληλα προετοιμασία.

ΕΡ: Στη διάρκεια του εκπαιδευτικού σου βίου έχετε δει διαφορά στον εαυτό σου σε πρακτικές και αντιλήψεις σαν επαγγελματίας εκπαιδευτικός;

ΑΠ: Ναι, ναι. Και η διαφορά στον τρόπο που θα γίνει το μάθημα και στη διδακτική. Με τις επιμορφώσεις που γίνονται έχω υιοθετήσει κάποια καινούρια στοιχεία, τα οποία δεν εφαρμόζα στην αρχή. Κατ' αρχάς, έχουν μπει οι νέες τεχνολογίες στο μάθημα, τα φύλλα εργασιών,

ήμασταν στην αρχή πιο πολύ σε ένα παλιό τρόπο διδασκαλίας, τον οποίο σχεδόν κατά 80% τον έχω αλλάξει.

ΕΡ: Απαιτήσεις από τους μαθητές; Αντιμετώπιση γενικά;

ΑΠ: Και εδώ υπάρχουν αλλαγές. Νομίζω ότι στην αρχή ήμουν περισσότερο απαιτητική από ό,τι είμαι τώρα, χωρίς να σημαίνει ότι υπάρχει χαλάρωση. Απλώς υπήρξε μια προσαρμοστικότητα στο αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών, στις δυνατότητες του καθενός, έγιναν λίγο πιο προσωποκεντρικές οι απαιτήσεις μου, δηλαδή τι περιμένω από τον κάθε μαθητή, σε συνδυασμό με ένα μέσο όρο του τμήματος.

ΕΡ: Πολύ ωραία. Πάμε σε έναν άλλον άξονα. Που αποδίδεις το ενδιαφέρον των διεθνών οργανισμών, Ευρωπαϊκή Ένωση, Διεθνή Τράπεζα, ΟΑΣΑ, UNESCO κτλ., για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; Όλοι αυτοί οι μεγάλοι οργανισμοί ασχολούνται πάρα πολύ τα τελευταία χρόνια με το επάγγελμα και το περιεχόμενο του επαγγέλματος. Εσύ που το αποδίδεις το ενδιαφέρον;

ΑΠ: Θεωρητικά και αυτό θέλω να πιστεύω είναι ότι το ενδιαφέρον τους έγκειται στο να είναι καλύτερο το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να δούμε τι πρέπει να δίνουμε στα παιδιά, πως πρέπει να το δίνουμε, τι ανθρώπους πρέπει να γαλουχούμε που περνούν τη μισή ζωή τους, μέχρι να ενηλικιωθούν στο σχολείο και πως θα γίνουν πολίτες και εκεί περισσότερο νομίζω βρίσκεται το ενδιαφέρον αυτών των οργανισμών, όταν θα τελειώσει το σχολείο, ο απόφοιτος να θεωρείται ένας πολίτης που θα είναι υπεύθυνος, ενεργός και με πολιτική συνείδηση. Αυτό θα ήθελα να πιστεύω ότι είναι το ενδιαφέρον τους. Νομίζω όμως ότι μερικοί οργανισμοί εμπλέκουν και κριτήρια οικονομικά, όπως το ότι μπορεί να απασχολούνται λιγότεροι εκπαιδευτικοί ή άλλες βουλές.

ΕΡ: Υπάρχει στο λόγο των διεθνών οργανισμών μια επαναλαμβανόμενη και συνεχής αναφορά στην κοινωνία της γνώσης, σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Θεωρείς ότι αυτές οι διαπιστώσεις θα πρέπει να επηρεάζουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή όχι;

ΑΠ: Όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό, γιατί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαμορφώνεις περισσότερο τις προσωπικότητες, τις συνειδήσεις των μαθητών και τους δίνεις τα κίνητρα για να γίνουν αργότερα ενεργοί πολίτες, που βέβαια, καλό είναι να γίνονται ενεργοί ήδη από αυτή την ηλικία, αλλά αν συνδεθεί η εκπαίδευση, από τόσο μικρή ηλικία με την οικονομία, νομίζω ότι απομακρύνεται από το στόχο και για αυτό καταλήγουμε σε παροχή εξειδικευμένης γνώσης και γίνεται η παιδεία περισσότερο χρησιμοθηρική. Έτσι όμως, δεν καλλιεργούμε ολόπλευρες προσωπικότητες.

ΕΡ: Δηλαδή, μια τάση προς τη γενική εκπαίδευση...

ΑΠ: Ποια υποστηρίζω;

ΕΡ: Ναι...

ΑΠ: Όχι χρησιμοθηρική.

ΕΡ: Οι διεθνείς οργανισμοί συνδέουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με την αποτελεσματικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτά συνδέονται με την αξιολόγηση των σχολείων και την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Πόσο θεωρείται ότι αυτές οι πρακτικές ενισχύουν ή αποδυναμώνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού; Δηλαδή, και η εξωτερική αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση.

ΑΠ: Μπορούν να ενισχύσουν το ρόλο του εκπαιδευτικού, μάλλον να τον βοηθήσουν, μπορούν να παίξουν ένα βοηθητικό ρόλο, παράδειγμα με την αυτοαξιολόγηση, όπως ο καθένας κάνει μια αυτοκριτική στο έργο του, καλό είναι να γίνεται η αυτοαξιολόγηση στο χώρο του σχολείου. Το πως να γίνεται, όμως, η ευρύτερη αξιολόγηση είναι μεγάλη κουβέντα, γιατί μπορεί να περιορίζει τον εκπαιδευτικό, να διαστρεβλώνει το αποτέλεσμα ή να μην το βοηθά στο έργο του. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση δεν μπορεί να λάβει υπόψη, από τη στιγμή που έχουμε να κάνουμε με έμψυχα όντα που δρουν σε διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον, ότι δεν μπορεί να είναι ίδια και αντικειμενική για όλους. Άρα, δεν μπορεί να αξιολογηθεί, για παράδειγμα το αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού με ίδιους όρους για όλους τους εκπαιδευτικούς. Έχουμε να κάνουμε με έμψυχα όντα που ζουν σε διαφορετικό οικογενειακό περιβάλλον, σε διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον, αυτό έχει αποτέλεσμα και στην εκπαίδευση.

ΕΡ: Οι προτάσεις των διεθνών οργανισμών συμπληρώνονται και με αλλαγή στη διοικητική δομή του σχολείου. Επιλογή καθηγητών, οικονομική αυτοτέλεια του σχολείου, πιο έντονη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς, Τοπική Αυτοδιοίκηση, διευθυντή σε ρόλο manager, διαφορετικοί τύποι σχολείων. Πως νομίζεις ότι επηρεάζουν αυτές οι αλλαγές το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Εάν το σχολείο τείνει να γίνει μια επιχείρηση, φυσικά θα επηρεάζει και το επάγγελμα και όχι προς το καλύτερο. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θέλει πολύ συναίσθημα, θέλει προσωπική, ανθρώπινη επαφή και θέλει επίσης, και μεράκι. Όταν μπαίνει στα στενά πλαίσια μιας επιχείρησης, στην οποία θα πρέπει να φαίνεται περισσότερο ως υπάλληλος ο εκπαιδευτικός, αυτό σίγουρα το επηρεάζει αρνητικά το έργο του.

ΕΡ: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους διεθνείς οργανισμούς θεωρείται ως πολύ σημαντική πηγή δια βίου μάθησης του εκπαιδευτικού. Ποιες ανάγκες του εκπαιδευτικού νομίζετε ότι πρέπει να καλύπτουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

ΑΠ: Είναι πολλές οι διαστάσεις που νομίζω ότι πρέπει να πάρει η επιμόρφωση. Συμφωνώ ότι θα πρέπει να είναι συνεχής και θα πρέπει να αφορά και τον τομέα τον κατάρτισης, να ξέρει ο εκπαιδευτικός τι καινούριο συμβαίνει στον τομέα του, στην επιστήμη του και τις νέες

τεχνολογίες και τις καινούριες θεωρίες περί διδακτικής, είναι πάρα πολλά και είναι πολλοί οι τομείς. Όπως είπα και πριν είναι και ψυχολογίας και κοινωνιολογίας, με σεμινάρια και επιμόρφωση, να παρέχεται και να γίνεται με δυνατότητες να παρακολουθείται από τον εκπαιδευτικό, και όχι να θυσιάζει ούτε την προσπάθεια που κάνει στην εκπαίδευση, για παράδειγμα να χρειάζεται να απουσιάσει από τις σχολικές ώρες, αλλά ούτε και με θυσία της οικογένειάς του ή του οικονομικού του προϋπολογισμού.

ΕΡ: Ωραία. Ποιες αλλαγές στο εργασιακό σου περιβάλλον, πιστεύεις ότι θα ενισχύσουν το επαγγελματικό σου προφίλ;

ΑΠ: Στο δικό μου τομέα, που είμαι φιλόλογος, θα βοηθούσε, αν υπήρχε μεγαλύτερη εξειδίκευση, διότι υπάρχουν ειδικότητες που καλύπτουν πάρα πολλούς κλάδους. Δηλαδή, εγώ για παράδειγμα τελείωσα ιστορικός, αλλά δεν διδάσκω μόνο ιστορία. Άρα, εναπόκειται στην προσωπική βούληση του καθενός και στη συνείδηση του, αν θα μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές, να βγω και να διδάξω λογοτεχνία ή αρχαία ή φιλοσοφία.

ΕΡ: Δηλαδή, περισσότερο εξειδικευμένες ειδικότητες;

ΑΠ: Για μερικούς, ναι.

ΕΡ: Με βάση αυτή την ερώτηση που έκανα, ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σου, εμποδίζουν αυτό τον επαγγελματισμό; Υπάρχουν παράγοντες στο σχολείο; Τι θα ήθελες να αλλάξει;

ΑΠ: Ναι, σε σχέση με το παράδειγμα που ανέφερα προηγουμένως, μικρές αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα, δηλαδή το να ασχολούμαστε με λιγότερα αντικείμενα μέσα στη διάρκεια του ωρολόγιου προγράμματος και να μην έχουν τα παιδιά, στις έξι ώρες, έξι διαφορετικά αντικείμενα, μπορούν να περιοριστούν σε δύο ή τρία, πρακτικών θεμάτων βέβαια αυτά, από εκεί και πέρα όταν τα παιδιά προσέρχονται με καλύτερη διάθεση ή όταν λύνονται προβλήματα που απασχολούν τη σχολική κοινότητα, που όμως, δεν μπορούν να λυθούν από εμάς, αλλά από κοινωνιολόγους, από ψυχολόγους, θα βοηθούσε πολύ και στο δικό μας έργο. Να έχουν, δηλαδή, λυθεί τα υπόλοιπα θέματα που θα καταστήσουν το μαθητή και τον εκπαιδευτικό να μουν στην τάξη και να ασχοληθούν με κάτι ελεύθερα από τα υπόλοιπα που τους απασχολούν. Εδώ, βέβαια και η οικονομική κρίση παίζει ρόλο...

ΕΡ: Και του εκπαιδευτικού και του σχολείου...

ΑΠ: Εννοείται, όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα.

ΕΡ: Δηλαδή, τα οικονομικά αιτήματα είναι μια παράμετρος, έτσι;

ΑΠ: Εάν είχαν λυθεί τα οικονομικά μας θέματα, νομίζω ότι θα προσερχόμασταν όλοι με πολύ καλύτερη διάθεση και με άλλες δυνατότητες και εκπαιδευτικοί και μαθητές.

EP: Πως κρίνεις τα αιτήματα των επαγγελματικών συλλόγων, π.χ. Σύλλογος Φιλολόγων ή των συνδικάτων στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών; Ποια είναι η γνώμη σου για αυτά;

ΑΠ: Νομίζω αδιάφορη. Οι διεκδικήσεις και τα αιτήματα είναι παροδικά και με μία καθαρά αντιπολιτευτική διάθεση.

EP: Δεν συνεισφέρουν δηλαδή.

ΑΠ: Ελάχιστα, για να μην είμαι απόλυτη, ελάχιστα...

EP: Ούτε οι επαγγελματικοί σύλλογοι, δηλαδή η ένωση Φιλολόγων;

ΑΠ: Ελάχιστα.

EP: Ωραία. Εδώ θα σου δώσω ένα κατάλογο, όπως προβλέπεται μετά τη συμφωνία της Λισαβόνας, που έχει κάποιους άξονες. Θέλω να μου πεις, στο πλαίσιο των προσόντων του εκπαιδευτικού που είναι τα πιο σημαντικά.

ΑΠ: Ποια είναι, λοιπόν, τα πιο σημαντικά προσόντα των εκπαιδευτικών...

EP: Όπως τα προτείνει η συνθήκη της Λισαβόνας.

ΑΠ: Τα πιο σημαντικά. Να τα κάνω μια ανάγνωση. Λοιπόν, η γνώση του γνωστικού αντικειμένου, η γενική παιδαγωγική γνώση... πόσα πρέπει να πω;

EP: Κατά τη γνώμη σου τα πιο σημαντικά... Κατ' αρχήν, είναι πολλά, μπορεί ένας εκπαιδευτικός να...;

ΑΠ: Δεν μπορεί, όχι, είναι πάρα πολλά...

EP: Θεωρείς ότι η συνθήκη της Λισαβόνας μιλάει για έναν υπερ – άνθρωπο εκπαιδευτικό;

ΑΠ: Δεν ξέρω αν το λέει η Λισαβόνα, γενικά πρέπει να είμαστε υπερ – άνθρωποι για να μπορούμε να μπούμε στη τάξη. Έχουν και η κοινωνία και η πολιτεία, υπέρ του δέοντος απαιτήσεις. Άρα, επαναλαμβάνω, η γνώση του γνωστικού αντικειμένου, η γνώση του προγράμματος σπουδών, η γενική παιδαγωγική γνώση, η αναπτυξιακή ψυχολογία, οι ομαδικές διαδικασίες και η δυναμική των ομάδων και μέθοδοι αξιολόγησης και αποτίμησης.

EP: Προδιαθέσεις;

ΑΠ: Από τις προδιαθέσεις, θεωρώ απαραίτητες την επιστημολογική επίγνωση, όπως ορίζεται, δηλαδή το ότι έχει επίγνωση της ιστορικής εξέλιξης του γνωστικού αντικειμένου και τη σχέση που έχει το αντικείμενο με τις άλλες περιοχές...

EP: Τη διαθεματικότητα δηλαδή...

ΑΠ: Ναι, την ετοιμότητα για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση, οπότε συνδέεται άμεσα με το επόμενο, αυτό που λέει δέσμευση του εκπαιδευτικού σχετικά με την προώθηση της μάθησης για όλους τους μαθητές, προδιάθεση του εκπαιδευτικού για αυτοεξέταση, συζήτηση και διερεύνηση των πρακτικών του, προδιάθεση για ομαδική εργασία, συνεργασία, συμμετοχή σε δίκτυα και

αίσθηση της αυτόαποτελεσματικότητας και μεταβιβάσιμες δεξιότητες, όλα χρειάζονται να υπάρχουν, όσο είναι εφικτό.

ΕΡ: Τελειώνοντας έχεις να προσθέσεις κάτι που κατά τη γνώμη σου δεν έχει ειπωθεί;

ΑΠ: Νομίζω με καλύψατε.

ΕΡ: Ευχαριστώ πολύ.

### **Συνέντευξη Α5-ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ-10 ΕΤΗ-ΓΕΛ-ΜΟΝΙΜΟΣ**

ΕΡ: Λοιπόν, ερώτηση πρώτη. Ποιες δεξιότητες νομίζετε ότι πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου;

ΑΠ: Να είναι άριστες γνώστες του αντικείμενου τους, σε επιστημονικό επίπεδο και να διαθέτουν και παιδαγωγικές γνώσεις, να έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τα παιδιά, να εκδηλώνουν συναισθήματα προς τα παιδιά, ώστε να αισθάνονται ζεστασιά και θαλπωρή μέσα στο σχολείο, να είναι ευέλικτοι και με ανοιχτό μυαλό.

ΕΡ: Ωραία, επομένως, τι σημαίνει επαγγελματισμός για τον εκπαιδευτικό, κατά την άποψη σου;

ΑΠ: Ότι γνωρίζω πολύ καλά το αντικείμενο μου και βοηθώ το παιδί στο γνωστικό επίπεδο και ταυτόχρονα, προσπαθώ κι εγώ και οι συνάδελφοι μου, στο να καταφέρουμε να κάνουμε να κάνουμε έναν μελλοντικό ενήλικα ευτυχισμένο και ισορροπημένο σε όλα τα επίπεδα.

ΕΡ: Στη διάρκεια του εκπαιδευτικού σας βίου έχετε δει διαφορά στον εαυτό σας σε πρακτικές και αντιλήψεις σαν επαγγελματίας εκπαιδευτικός;

ΑΠ: Σε σχέση με αυτά που πίστευα, αν έχω αλλάξει σε κάτι; Όχι, τα παιδαγωγικά ιδεώδη από την κατεύθυνση παιδαγωγικής που έχω με βοήθησαν πάρα πολύ να κατανοήσω καλύτερα και τον εαυτό μου και τα παιδιά και βλέπω ότι η βάση, πάνω στην οποία στηρίχτηκα είναι αυτή που θα έπρεπε να στηριχτώ.

ΕΡ: Δεν έχεις δει κάποια διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών, στις απαιτήσεις και τα λουπά;

ΑΠ: Είμαι το ίδιο ευέλικτη όσο ήμουν, αλλά έχω πολύ περισσότερη αυτοπεποίθηση. Αυτό το γεννάει η εμπειρία.

ΕΡ: Που αποδίδεις το ενδιαφέρον των διεθνών οργανισμών για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; Δηλαδή διεθνείς οργανισμοί, ΟΟΣΑ, ΕΕ, ή ΔΝΤ, και όλοι αυτοί οι μεγάλοι οργανισμοί ασχολούνται πάρα πολύ τα τελευταία χρόνια με το επάγγελμα και το περιεχόμενο του επαγγέλματος. Που αποδίδεις το ενδιαφέρον;

ΑΠ: Ζούμε σε μια εποχή, κατά την οποία, τα παιδιά βάζονται από τα επιτεύγματα της τεχνολογίας, υπάρχει μια απομάκρυνση από τους γονείς τους, ο σύγχρονος τρόπος ζωής κάνει τα παιδιά να είναι ευάλωτα σε ουσίες, στον εθισμό στο Διαδίκτυο, οπότε τα παιδιά χρειάζονται πολύ μεγάλη βοήθεια και υποστήριξη, γιατί είναι το μέλλον της ανθρωπότητας, και έχουμε πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών που πάσχουν από κατάθλιψη, που έχουν προβλήματα με φοβίες, που έχουν προβλήματα στις σχέσεις, με τη διαχείριση του θυμού, που γενικά δεν ζουν την παιδική και την εφηβική τους ηλικία, δεν είναι ευτυχισμένα παιδιά και αυτό είναι πάρα πολύ κακό για το μέλλον της γης.

ΕΡ: Υπάρχει στο λόγο των διεθνών οργανισμών μια επαναλαμβανόμενη και συνεχής αναφορά στην κοινωνία της γνώσης, σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Θεωρείτε ότι αυτές οι διαπιστώσεις θα πρέπει να επηρεάζουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή όχι;

ΑΠ: Δεν είναι κακό να συνδέεται το σχολείο με την μετέπειτα πορεία των παιδιών στον επαγγελματικό τομέα, αρκεί να μην είναι ο αυτοσκοπός, θεωρώ ότι το σχολείο έχει μία δυναμική και έχει έναν ρόλο πολύ σημαντικό, είναι η βάση σε όλα τα επίπεδα. Από εκεί και πέρα, αν μπορούμε να κάνουμε και μερικά πράγματα παραπέρα, όσον αφορά την επαγγελματική τους ένταξη, αυτό είναι καλό, αρκεί να μην γίνει αυτοσκοπός.

ΕΡ: Οι διεθνείς οργανισμοί συνδέουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με την αποτελεσματικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτά συνδέονται με την αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Πόσο θεωρείτε ότι αυτές οι πρακτικές ενισχύουν ή αποδυναμώνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού; Δηλαδή, η αξιολόγηση ενισχύει ή αποδυναμώνει το ρόλο του εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Η αξιολόγηση από μόνη της είναι κάτι πάρα πολύ θετικό, αρκεί να γίνεται στις σωστές βάσεις. Γενικά και στην προσωπική μας ζωή, εξετάζουμε αν έκανα καλά κάτι, αυτοαξιολόγηση είναι, κρίνουμε δηλαδή με βάση κάποια κριτήρια αν είμαστε σωστοί. Από εκεί και πέρα όμως, κάποια πράγματα δεν μπαίνουν σε στατιστικά νούμερα, υπάρχει και η ποιοτική έκφραση σε ένα σχολείο, δεν μπορείς να μετρήσεις πόσο χάρηκε ένα μαθητής γιατί τον αγκάλιασες σε μία στιγμή που χρειαζόταν μια αγκαλιά. Είναι σημαντικό να έχεις επιτυχίες σε ένα σχολείο, να έχεις παιδιά που περνούν στο πανεπιστήμιο, αυτό είναι ένα μετρήσιμο χαρακτηριστικό και μπορεί να αξιολογηθεί, το θέμα είναι, όμως, πως μπορείς να αξιολογήσεις αν έχει επιτύχει το σχολείο στο να βοηθήσει κάποια παιδιά που είχαν θέμα με το θέμα με το θυμό τους ή με τα άλλα παιδιά; Αυτά μπαίνουν εύκολα σε καλούπια. Η ανθρώπινη ψυχή γενικότερα, ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών μπορεί να αξιολογηθεί με κάποια αντικειμενικά κριτήρια; Θεωρώ πως όχι.

ΕΡ: Οι προτάσεις των διεθνών οργανισμών συμπληρώνονται και με αλλαγή στη διοικητική δομή του σχολείου. Επιλογή καθηγητών, οικονομική αυτοτέλεια του σχολείου, πιο έντονη συνεργασία



με συναδέλφους, γονείς, Τοπική Αυτοδιοίκηση, διευθυντή σε ρόλο manager, διαφορετικοί τύποι σχολείων. Πως νομίζεις ότι επηρεάζουν αυτές οι αλλαγές το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Θεωρώ ότι κάθε λαός έχει τη δική του κουλτούρα και σε κάθε λαό ταιριάζει ένα διαφορετικό μοντέλο, το να αντιγράψουμε ό,τι μας λένε οι διεθνείς οργανισμοί για μένα είναι λάθος, το να πάρεις ιδέες και κάποιες πρακτικές, πιστεύω ότι είναι κάτι καλό. Το σχολείο είναι ένας οργανισμός, αποτελείται από τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή. Τι θέμα είναι να υπάρξει πραγματικά καλή συνεργασία και επικοινωνία, και από εκεί και πέρα ποιος θα είναι και τι, θεωρώ ότι έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Εγώ βλέπω ότι δεν υπάρχει από τους γονείς το ενδιαφέρον, να δώσουν από κοινού λύσεις με τους εκπαιδευτικούς, για τα ίδια τους τα παιδιά, βλέπω συναδέλφους καθηγητές, οι οποίοι ασχολούνται πολύ περισσότερο από ότι θα έπρεπε να ασχολούνται, θεωρώ ότι οι τοπικοί παράγοντες δεν ασχολούνται και πολλές φορές χρησιμοποιούν λαϊκισμούς, για τα συμφέροντα τους.

ΕΡ: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους διεθνείς οργανισμούς θεωρείται ως η πιο σημαντική πηγή δια βίου μάθησης του εκπαιδευτικού. Ποιες ανάγκες του εκπαιδευτικού νομίζετε ότι πρέπει να καλύπτουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

ΑΠ: Νομίζω ότι ένα πολύ σημαντικό θέμα, από ότι βλέπω και από συναδέλφους μου, είναι οι γνώσεις διαχείρισης της τάξης. Η βάση είναι να έχεις τον έλεγχο στην τάξη. Έχω δει συναδέλφους να υποφέρουν γιατί δεν μπορούν να έχουν μία ήσυχη τάξη να κάνουν τη δουλειά τους, αν δεν έχεις μια ήσυχη τάξη, δεν μπορείς να έχεις τον έλεγχο, δεν μπορείς να κάνεις το μάθημα σου, άρα είναι άχρηστη η γνώση που κατέχεις ή οι παιδαγωγικές μέθοδοι που κατέχεις. Άρα γνώσεις ψυχολογίας και διαχείρισης ομάδων θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικά κομμάτια, κατά τα άλλα, θεωρώ ότι οι περισσότεροι συνάδελφοι είναι καταρτισμένοι πάρα πολύ καλά, άλλωστε το ζητούμενο δεν είναι πλέον το πως θα κατακτήσουν όλη τη γνώση οι μαθητές, αλλά το πως θα την εντοπίζουν και θα τη διαχειρίζονται. Ο καθηγητής σήμερα δεν είναι αυθεντία, είναι ο καθοδηγητής στη γνώση.

ΕΡ: Ποιες αλλαγές στο εργασιακό σας περιβάλλον ενισχύουν το επαγγελματικό σου προφίλ;

ΑΠ: Να είναι οι αποδοχές μου πολύ καλύτερες, να είναι οι συνθήκες εργασίας μου καλύτερες, να μην κρυώνω όταν πάω να κάνω μάθημα ή να κρυώνουν τα παιδιά και να είναι με τα μπουφάν, να έχω το υλικό που χρειάζομαι, να μην σκέφτομαι ότι θα τελειώσει το φωτοτυπικό χαρτί, ή δεν θα βρω την αίθουσα των υπολογιστών διαθέσιμη ώστε να κάνω το μάθημα που θέλω. Ένα είναι αυτό. ένα δεύτερο είναι να βοηθήσει το εκπαιδευτικό σύστημα τους συναδέλφους που είναι μακριά με τις αποσπάσεις και όλα αυτά, να ικανοποιούνται όσο γίνεται περισσότερο, ώστε να μην ταλαιπωρούνται αυτοί οι άνθρωποι και ταλαιπωρούνται τα παιδιά και

μακροπρόθεσμα ταλαιπωρούμαστε όλοι. Δηλαδή, αυτό που λέγεται κάθε χρονιά, ότι όλοι είναι στις θέσεις τους, δεν ισχύει, ταλαιπωρούνται συνάδελφοι, πηγαίνοντας από το ένα σχολείο στο άλλο, σαφώς έχουν δίκαιο γιατί πρέπει να είναι κοντά στις οικογένειες τους, τους έχουν ανάγκη, αυτό θα πρέπει να λυθεί.

ΕΡ: Με βάση την προηγούμενη ερώτηση, υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών; Οι ίδιοι παράγοντες επηρεάζουν ή υπάρχουν και επιπλέον παράγοντες;

ΑΠ: Η μετακίνηση ενός ανθρώπου σε καθημερινή βάση, μιάμιση με δύο ώρες να προσεγγίσει το σχολείο που έχει υπηρεσία και αντίστοιχα για να αποχωρήσει, τα δρομολόγια που είναι δύσκολα, οι καιρικές συνθήκες, αυτά κουράζουν έναν εκπαιδευτικό, γιατί η δουλειά μας δεν είναι χειρωνακτική, είναι πνευματική. Έχεις να κάνεις με ανθρώπινες ψυχές, αυτό σημαίνει ότι πρέπει να είσαι ξεκούραστος, ευδιάθετος και όταν έχεις οδηγήσει επί μιάμιση ώρα, κάτω από δύσκολες συνθήκες, κουράζεσαι και δεν μπορείς να αποδώσεις και δεν μπορείς να προετοιμάσεις των εαυτό σου το απόγευμα που επιστρέφεις στο σπίτι σου, για την επόμενη ημέρα. Αυτά είναι μεγάλα εμπόδια. Και δεν μπορώ να δεχτώ αυτό που λένε κάποιοι, γιατί δεν μένεις στο μέρος που είναι η υπηρεσία σου, και οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι και έχουν τις οικογένειες τους στημένες σε ένα συγκεκριμένο μέρος και για αυτό το λόγο δεν πηγαίνουν να ζήσουν εκεί που είναι το σχολείο. Δεν είναι άνθρωποι β' κατηγορίας, ούτε ιεραπόστολοι.

ΕΡ: Πως κρίνεις τα αιτήματα των επαγγελματικών συλλόγων, π.χ. των μαθηματικών, ή του συνδικάτου (ΕΑΜΕ, ΟΑΜΕ) στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών;

ΑΠ: Ποιανού επαγγελματικού προφίλ;

ΕΡ: Του εκπαιδευτικού. Και τα συνδικάτα και οι επαγγελματικοί σύλλογοι έχουν αιτήματα που διαμορφώνουν ένα επαγγελματικό προφίλ. Εσύ πως τα κρίνεις αυτά τα αιτήματα, μέσα από την εμπειρία σου;

ΑΠ: Αναμενόμενα.

ΕΡ: Κατά τη γνώμη σου, ενισχύουν αυτό το προφίλ ή δημιουργούν και προβλήματα;

ΑΠ: Δεν το ενισχύουν το προφίλ, η υπερβολή ποτέ δεν είναι κάτι καλό, χρειάζεται τρόπος συγκεκριμένος για να επιτύχεις κάποια πράγματα και πρακτικές, οι οποίες ίσως στο παρελθόν είχαν κάποια επιτυχία, είναι πλέον ξεπερασμένες.

ΕΡ: Σε αυτόν τον κατάλογο που έχεις μπροστά σου, ένας άξονας και τρεις από πίσω είναι ένα πλαίσιο προσόντων του εκπαιδευτικού, όπως αυτά προτείνονται στη στρατηγική της Λισαβόνας.

Ποια θεωρείς, κατά τη γνώμη σου, πιο σημαντικά και γιατί;

ΑΠ: Στην ίδια κατηγορία, η γνώση του γνωστικού αντικειμένου, η παιδαγωγική γνώση του γνωστικού περιεχομένου, η γενική παιδαγωγική γνώση, γνώση προγράμματος σπουδών,

αναπτυξιακή ψυχολογία, οι ομαδικές διαδικασίες και η δυναμική των ομάδων, θεωρίες μάθησης και θέματα κινήτρων, γιατί αν δεν ξέρεις πως να ενισχύσεις τα κίνητρα σε ένα παιδί, δεν πρόκειται να μάθει. Το κίνητρο είναι αυτό που μας ενεργοποιεί σε όλα τα επίπεδα. Σαφώς μέθοδοι αξιολόγησης και αποτίμησης, και αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση, να μάθεις στα παιδιά αυτή τη διαδικασία, να δουν με διαφορετικό τρόπο τα διαγωνίσματα, διαγνωστικό, βάζεις ένα διαγνωστικό, για να δεις σε ποιο επίπεδο είναι η τάξη σου, διαμορφωτικό, για να δημιουργήσεις συνθήκες επιτυχίας στα παιδιά και να δουν πιο θετικά ένα μάθημα, όταν έχουν βιώματα αποτυχίας από προηγούμενες χρονιές και μετά έρχεται η αξιολόγηση. Δεν ισχύει κάτι τέτοιο στην εκπαίδευση, δυστυχώς μπαίνει ένα διαγώνισμα, το οποίο το φοβούνται τα παιδιά, διαβάζουν, εξαντλούνται και μετά τελειώνει. Και μετά περιμένουν να πάρουν το βαθμό του διαγωνίσματος. Όλα τα υπόλοιπα, η αποδοτική χρήση νέων τεχνολογιών είναι πολύ σημαντική, αλλά θεωρώ ότι τα πρώτα, σαφώς διαπολιτισμική και κοινωνική γνώση, αν και δεν έχουμε στην Ελλάδα τόσο σημαντικό πρόβλημα, νομίζω, με τα παιδάκια που έρχονται από άλλα κράτη, ενσωματώνονται εύκολα και εδώ τα δέχονται.

ΕΡ: Προδιαθέσεις;

ΑΠ: Προδιάθεση του εκπαιδευτικού να έχει τις δικές του δεξιότητες, η ιδιοσυγκρασία ας πούμε. Σαφώς πρέπει να έχει μεταδοτικότητα, δηλαδή μεταβιβάσιμες δεξιότητες, δέσμευση του εκπαιδευτικού σχετικά με την προώθηση της μάθησης για όλους τους μαθητές, δημοκρατικές στάσεις, πολύ σημαντικό, προδιάθεση του εκπαιδευτικού για αυτοεξέταση, συζήτηση και διερεύνηση των πρακτικών του, γιατί εξελίσσεσαι, σκέφτεσαι τι δεν έκανα καλά σήμερα και δεν πήγε καλά η ομάδα μου στην τάξη, προδιάθεση για ομαδική εργασία, συνεργασία, συμμετοχή σε δίκτυα, εξωστρέφεια και αυτό έχει μια δυναμική για τα παιδιά, γιατί θα βρουν ρόλους που θα τους ταιριάζουν. Αυτά.

ΕΡ: Έχεις να προσθέσεις κάτι σε όλα αυτά που συζητήσαμε;

ΑΠ: Όταν ήμουν μαθήτρια γινόταν αντίστοιχα μια προσπάθεια, πριν από 30 χρόνια. Δεν είδα μεγάλες διαφορές καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, παρατήρησα ότι υπάρχουν άνθρωποι, φωτισμένοι εκπαιδευτικοί, που δίνουν και τη ψυχή τους στα παιδιά και χαίρονται τη δουλειά τους και έχω γνωρίσει εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι δημόσιοι υπάλληλοι, έρχονται, κάνουν συνοπτικά το μάθημα τους και αυτό βέβαια, είναι κακό για τα παιδιά. Οι άνθρωποι που δεν θέλουν να είναι μέσα σε τάξη, θα προτιμούσα να τακτοποιηθούν σε μια δουλειά που θα τους ταιριάζει περισσότερο και δεν θα είναι και οι ίδιοι δυστυχισμένοι. Οι προσπάθειες που γίνονται φέρουν κάποια αποτελέσματα, αλλά όχι τα αναμενόμενα.

ΕΡ: Ευχαριστώ πολύ.

## Συνέντευξη Α6-ΑΓΓΛΙΚΩΝ-11 ΕΤΗ-ΓΕΛ- ΜΟΝΙΜΟΣ

ΕΡ: Λοιπόν, ποιες δεξιότητες νομίζετε ότι πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου;

ΑΠ: Νομίζω ότι η ενσυναίσθηση είναι η πιο σημαντική δεξιότητα, θεωρώ ότι πρέπει να το έχουμε σαν χαρακτηριστικό γνώρισμα, το ίδιο και η οργανωτικότητα, το να είναι πλήρως καταρτισμένοι, νομίζω ότι εννοείται, να έχουν μεταδοτικότητα, μέθοδο και σίγουρα οι κεραίες τους να είναι ανοιχτές, να είναι ευαίσθητοι να πιάνουν πράγματα, τα οποία αφορούν τη ζωή και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές. Γιατί, αν ένα παιδί, γνωρίζουμε άτυπα έστω, ότι βιώνει κάποιες καταστάσεις πολύ περίεργες και εμείς μπαίνουμε στην τάξη και είμαστε αναμεταδότες της γνώσης και όχι άνθρωποι που νοιάζονται για το παιδί, δεν μας ενδιαφέρει να είμαστε μόνο μεταδότες της γνώσης. Ίσως, γιατί στις εποχές που ζούμε, νομίζω αυτό είναι το πιο σημαντικό, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πάνω από όλα άνθρωποι, ίσως, οι εκπαιδευτικοί κληθούν σε κάποια φάση της ζωής τους, ακόμα και από τους γονείς τους να προστατέψουν τα παιδιά.

ΕΡ: Ωραία, επομένως, τι σημαίνει επαγγελματισμός για τον εκπαιδευτικό, κατά την άποψη σου; Ποιο είναι το περιεχόμενο του επαγγελματισμού;

ΑΠ: Το να γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο του είναι η μία διάσταση. Το να είναι συνεπής, η συνέπεια είναι ένα πολύ μεγάλο θέμα, θεωρώ εγώ, το οποίο πρέπει να καλλιεργούν οι περισσότεροι άνθρωποι σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους, είτε είναι εκπαιδευτικοί, είτε δεν είναι. Ακόμη και ως γονείς, ακόμη και άνθρωποι στην κοινωνία. Η συνέπεια, η μεθοδικότητα, η οργανωτικότητα, στα αγγλικά συνηθίζεται να λένε “Do as I say, not as I do”, δηλαδή κάνε το όπως το λέω, και όχι όπως το κάνω. Στην ουσία εμείς με το παράδειγμα μας θα πρέπει να δείξουμε ότι είμαστε συνεπείς προς τα λεγόμενα μας και προς τις πράξεις μας. Και βέβαια η αυτοβελτίωση. Αν κάποιος έχει πάρει ένα πτυχίο το 1980 και δεν συμμετέχει σε σεμινάρια, δεν επικαιροποιεί τη γνώση του, νομίζω ότι εκ των πραγμάτων, μένει λίγο πίσω.

ΕΡ: Στη διάρκεια του εκπαιδευτικού σου βίου έχεις δει διαφορά στον εαυτό σου σε πρακτικές και αντιλήψεις σαν επαγγελματίας εκπαιδευτικός;

ΑΠ: Εγώ είχα την τύχη και την ευλογία, με το που τελείωσα το πανεπιστήμιο να διοριστώ κατευθείαν, μέσω ΑΣΕΠ. Οπότε η Αγγλική Φιλολογία, ως σχολή ήταν πολύ πρωτοπόρα αναφορικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούσε, μας ενημέρωνε για πράγματα, μας έδινε ιστοσελίδες, μας είχες βάλει σε μια κουλτούρα, και αυτό νομίζω είναι πολύ σημαντικό ζήτημα, σε μια διαφορετική κουλτούρα, της φιλομάθειας, ότι θα πρέπει να εξελισσόμαστε και τα λοιπά.

Οπότε, μέχρι στιγμής, πορευόμενη με τις δικές τους αξίες, θεωρώ ότι μπορώ να αυτοβελτιώνομαι, να βάζω περισσότερη τέχνη στα μαθήματα μου.

ΕΡ: Πάμε σε έναν άλλο άξονα. Που αποδίδεις το ενδιαφέρον των διεθνών οργανισμών για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; Δηλαδή διεθνείς οργανισμοί, ΟΟΣΑ, ΕΕ, ή ΔΝΤ, και όλοι αυτοί οι μεγάλοι οργανισμοί ασχολούνται πάρα πολύ τα τελευταία χρόνια με το επάγγελμα και το περιεχόμενο του επαγγέλματος. Που αποδίδεις το ενδιαφέρον;

ΑΠ: Και αργήσαν κιόλας, και γενικώς πιστεύω ότι έχουμε αργήσει γενικότερα, και αυτοί ως οργανισμοί και εμείς ως άτομα, να εξελιχθούμε λίγο παραπάνω και να αντιληφθούμε ότι το επάγγελμα, αν μου επιτρέπεις να το πω, του εκπαιδευτικού, δεν είναι επάγγελμα, αλλά είναι λειτούργημα, καθώς είμαστε αυτοί, οι οποίοι θα θέσουμε τους θεμέλιους λίθους, για να μπορέσουν τα παιδιά να γίνουν χρηστοί πολίτες, ενσυνείδητοι πολίτες και να αποκτήσουν αυτή την πολυπόθητη πολιτότητα ή πολιτειότητα, όπως αναφέρεται. Αυτό, και θεωρώ ότι υπάρχει όλη αυτή η έξαρση με τα τρομοκρατικά, με όλες τις αναχρονιστικές αντιλήψεις μισανθρωπισμού, θα μου επιτρέψεις να πω, γιατί επανέρχονται στο προσκήνιο, ενώ είχαν γίνει για πολλά χρόνια κάποιες μάχες και κάποιες προσπάθειες όλα αυτά να σβήσουν, ξαφνικά υπάρχει και πάλι μια έξαρση όλων αυτών των αρνητικών φαινομένων του ανθρώπινου είδους, οπότε πιστεύω ότι έχουν αρχίσει και αναθεωρούν τις πρακτικές και το πως θα μπορούσαν οι άνθρωποι να καλλιεργηθούν βαθιά από μόνοι τους.

ΕΡ: Υπάρχει στο λόγο των διεθνών οργανισμών μια επαναλαμβανόμενη και συνεχής αναφορά στην κοινωνία της γνώσης, σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Θεωρείτε ότι αυτές οι διαπιστώσεις θα πρέπει να επηρεάζουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή όχι;

ΑΠ: Εγώ θεωρώ ότι την έχουν ήδη επηρεάσει αυτές οι διαπιστώσεις, το γεγονός ότι όλοι ασχολούμαστε με την πληροφορική και ότι πρέπει να υπάρχει αυτός ο ψηφιακός γραμματισμός, με τι συνδέεται; Ξεκάθαρα συνδέεται με την οικονομία. Σε αυτή την οικονομία, οι αυριανοί πολίτες, ίσως και οι σημερινοί πολίτες, ακόμη και οι πολίτες μια ηλικίας, που ενδεχομένως το φοβούνται και δεν μπορούν να εξοικειωθούν τόσο με τους υπολογιστές, καλούνται πλέον να τα κάνουν όλα ηλεκτρονικά. Άρα, άμεσα συνδέεται αυτό το πράμα.

ΕΡ: Οι διεθνείς οργανισμοί συνδέουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με την αποτελεσματικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτά συνδέονται με την αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Πόσο θεωρείς ότι αυτές οι πρακτικές ενισχύουν ή αποδυναμώνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Εξαρτάται το κράτος, στο οποίο εφαρμόζονται, να μιλήσουμε ξεκάθαρα. Όταν ένας πολίτης εμπιστεύεται το κράτος του και εμπιστεύεται τους θεσμούς του και εμπιστεύεται γενικώς ότι υπάρχει μια συνέχεια και μία συνέπεια και μία κουλτούρα της συνέχειας και της συνέπειας, τότε

νομίζω ότι δεν θα υπήρχε κανένα πρόβλημα. Και αν όλα αυτά ήταν πραγματικά αδιάβλητα. Δυστυχώς, στη δική μας τη χώρα, θα μου επιστρέψετε να πω, οι άνθρωποι και οι εκπαιδευτικοί, δεν έχουν αυτή την ασφάλεια και κυρίως η κοινωνία δεν είναι προετοιμασμένη στο να τους κρίνει κατάλληλα. Εγώ θα ήθελα πραγματικά, μου αρέσει η αξιολόγηση και την εφαρμόζω από την πρώτη στιγμή που είχα διοριστεί, την αυτοαξιολόγηση, δίνω ένα ερωτηματολόγιο στο τέλος της χρονιάς, με την άδεια του διευθυντή, και ρωτάω ανώνυμα, βέβαια, σε τι θα ήθελαν να βελτιωθώ. Όχι ότι θα άλλαζε κάτι για αυτά τα παιδιά, αλλά για τα επόμενα που θα έρθουν. Από εκεί και πέρα, δεν ξέρω, κατά πόσο όλα αυτά μπορούν να εφαρμοστούν στο σωστό πλαίσιο και να παρέχουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη.

ΕΡ: Οι προτάσεις των διεθνών οργανισμών συμπληρώνονται και με αλλαγή στη διοικητική δομή του σχολείου. Επιλογή καθηγητών, οικονομική αυτοτέλεια του σχολείου, πιο έντονη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς, Τοπική Αυτοδιοίκηση, διευθυντή σε ρόλο manager, διαφορετικοί τύποι σχολείων. Πως νομίζεις ότι επηρεάζουν αυτές οι αλλαγές το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Το επηρεάζουν θεωρώ πάρα πολύ όπως επίσης επηρεάζουν και τις επιλογές των μαθητών, αλλά είμαστε και λίγο, θα μου επιτρέψεις να πω, πως σε αυτό το κομμάτι δεν είμαστε απόλυτα ειλικρινείς. Δηλαδή από τη μία λέμε, θα μιλήσω για τις ξένες γλώσσες πληροφορική και για όλα αυτά, από τη μία λέμε ότι παρέχεται αυτή η δυνατότητα στο παιδί, αλλά όταν η διεύθυνση ή κάθε διεύθυνση δεν έχει εκπαιδευτικό ισπανικής φιλολογίας και τα παιδιά θέλουν να κάνουν ισπανικά ή άλλες γλώσσες πέραν της δικής μου, κατά πόσον αυτό το πράγμα μπορεί να γίνει και κατά πόσο από τη στιγμή που έχει η Ελλάδα την ομορφιά και τη γεωπολιτική θέση την οποία κατέχει κατά πόσο μπορούν τα παιδιά να έχουν πρόσβαση όλους αυτούς σχολείων που θα ήθελαν; Και ένα άλλο είναι κατά πόσο ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι και manager. Δηλαδή προλαβαίνει να τα κάνει όλα;

ΕΡ: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους διεθνείς οργανισμούς θεωρείται ως η πιο σημαντική πηγή δια βίου μάθησης του εκπαιδευτικού. Ποιες ανάγκες του εκπαιδευτικού νομίζετε ότι πρέπει να καλύπτουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

ΑΠ: Θεωρώ ότι πρέπει να είναι πολύπλευρες. Εγώ δεν θεωρώ καταρχήν ότι η εκπαίδευση είναι κάτι που είναι ξέχωρο με κάποιον τρόπο πρέπει να συνεργάζονται και το γεγονός επίσης ότι πριν από χρόνια είχε γίνει μία προσπάθεια και στα δημοτικά και στα γυμνάσια και στα λύκεια και είχα την τύχη να το παρακολουθώ το θέμα έτσι λίγο πιο κοντά με τις διαθεματικές δραστηριότητες με τα πρότζεκτ νομίζω ότι η επιμόρφωση παίζει πραγματικά πολύ σημαντικό ρόλο και θα πρέπει όλοι οι άνθρωποι να μπαίνουν όχι μόνο για το γνωστικό τους αντικείμενο, αλλά και για κάποιες άλλες πτυχές, είτε αφορούν τις νέες τεχνολογίες, είτε αφορούν την

ενσυναίσθηση. Τώρα ας πούμε, καθόμαστε και συζητάμε για την ενσυναίσθηση, για πράγματα, τα οποία εγώ θεωρώ ότι θα έπρεπε να είχαν λυθεί χρόνια πριν, ιδίως στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Και δεν είναι τυχαίο ότι στην Ιαπωνία, πλέον, παίρνουν ηλικιωμένους ανθρώπους και βάζουν να διαβάζουν στα παιδιά παραμύθια, δηλαδή αυτοί οι άνθρωποι μπορεί να μην είναι απαραίτητα εκπαιδευτικοί, αλλά έχουν να δώσουν κάτι, αυτό, λοιπόν, το κάτι είναι που λείπει, νομίζω και από τη δική μας δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυτή εδώ η αγάπη ίσως, να νιώσουν τα παιδιά ότι είναι αποδεκτά.

ΕΡ: Ποιες αλλαγές στο εργασιακό σας περιβάλλον ενισχύουν το επαγγελματικό σου προφίλ;

ΑΠ: Θεωρώ ότι θα πρέπει από την αρχή τουλάχιστον να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί σε ποιο σχολείο θα είναι, δεν θα πρέπει να φτάνουμε Δεκέμβριο και να αλλάζουμε σχολείο, ούτε να είμαστε σε 5 ή 6 σχολεία το χρόνο, με σκοπό, εντάξει το καταλαβαίνω ότι πρέπει να καλυφθούν κάποια κενά, αλλά από εκεί και πέρα ποια σχέση εμπιστοσύνης να χτίσεις με τους μαθητές σου. Και εντάξει, καταφέρνεις να το χτίσεις, αλλά έχει περάσει πολύτιμος χρόνος και μετά του χρόνου είσαι σε άλλο σχολείο, ίσως και σε περισσότερα σχολεία και όλο αυτό νομίζω ότι φθείρει πάρα πολύ τον εκπαιδευτικό. Το γεγονός, επίσης, της απόστασης είναι κάτι, που προσωπικά εμένα, με κουράζει πάρα πολύ, σε σημείο που νομίζω ότι έχει αντίκτυπο στην υγεία μου.

ΕΡ: Με βάση την προηγούμενη ερώτηση, υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;

ΑΠ: Η αβεβαιότητα που αφορά κυρίως τον εκπαιδευτικό σε σχέση με τη διοίκηση που έχει. Δηλαδή, μπορεί ο εκπαιδευτικός να θέλει να κάνει απόλυτα σωστά τη δουλειά του, αλλά επειδή δεν του παρέχεται κεντρικά η δυνατότητα να το κάνει, τότε και αυτός ο ίδιος κατακερματίζεται σε πάρα πολλά σχολεία, σε πάρα πολλές βαθμίδες πολλές φορές, οπότε είναι πολύ δύσκολο.

ΕΡ: Πως κρίνεις τα αιτήματα των επαγγελματικών συλλόγων, π.χ. των μαθηματικών, ή του συνδικάτου (ΕΛΜΕ, ΟΛΜΕ) στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών;

ΑΠ: Αν πρόκειται για τη δική μου της ειδικότητα δεν μπορώ να πω ότι έχω παραπάνω, θεωρώ ότι προσπαθούν και σεμινάρια να κάνουν και ημερίδες να κάνουν, σε κάθε πόλη παρέχεται στήριξη στους εκπαιδευτικούς της αγγλικής, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο λαμβάνονται υπόψη, κεντρικά, τα αιτήματα τα οποία θέτουμε, οι ανησυχίες που έχουμε, οι προτάσεις που κάνουμε, τα λάθη που διορθώνουμε, μέσα από τα βιβλία και τα λοιπά.

ΕΡ: Σε αυτόν τον κατάλογο που έχεις μπροστά σου, ένας άξονας και τρεις από πίσω είναι ένα πλαίσιο προσόντων του εκπαιδευτικού, όπως αυτά προτείνονται στη στρατηγική της Λισαβόνας.

Ποια θεωρείς, κατά τη γνώμη σου, πιο σημαντικά και γιατί;

ΑΠ: Τα πιο σημαντικά κατά τη γνώμη μου; Δεν θεωρώ ότι είναι ποσοτικό το θέμα, έτσι όπως τα έχουν προτείνει οι άνθρωποι, θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχουν όλα, ανάλογα με το σχολείο, με τους μαθητές που αντιμετωπίζεις κάθε χρόνο. Ξεκάθαρα η γνώση του γνωστικού αντικειμένου, αλλά δεν θεωρώ ότι είναι μόνο αυτό. Και όταν λέμε παιδαγωγική γνώση, δηλαδή να γνωρίζω απλά τις θεωρίες; Η εφαρμογή αυτών; Θεωρώ ότι η εφαρμογή είναι αυτή που δεν μπορεί να αποτυπωθεί πλήρως σε οποιαδήποτε αξιολόγηση, έτσι. Και το γεγονός ότι δεν υπάρχει συνέχεια και συνέπεια κεντρικά στην Ελλάδα, νομίζω ότι λίγο υποδαυλίζει την όλη κατάσταση. Σαφέστατα, όλα όσα αναφέρονται με βρίσκουν σύμφωνη και θεωρώ ότι τα περισσότερα από αυτά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πλέον τα χρησιμοποιούν, τουλάχιστον οι Έλληνες εκπαιδευτικοί και δεν νομίζω ότι έχουμε να ζηλέψουμε τίποτα σε σχέση με το πόση ψυχή βάζουμε στο δικό μας το μάθημα. Από τους Ευρωπαίους αυτό που ίσως έχουμε να ζηλέψουμε είναι το γεγονός ότι έχουν περισσότερες αίθουσες στα σχολεία τους, περισσότερο εξοπλισμό, σίγουρα λιγότερα παιδιά στις τάξεις τους και σίγουρα πιο ανθρώπινες συνθήκες εργασίας.

ΕΡ: Έχεις να προσθέσεις κάτι σε όλα αυτά που συζητήσαμε;

ΑΠ: Σαν μια γενική παρατήρηση ότι χρειάζεται πραγματικά συντονισμός από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στην εκπαιδευτική δραστηριότητα και δεν θεωρώ ότι είναι μόνο ο διευθυντής ή ο διευθυντής εκπαίδευσης, ή ότι είναι μόνο ο Υπουργός ή οτιδήποτε. Θεωρώ ότι όλοι μαζί πρέπει να χτίσουμε αυτό το όραμα, είτε είναι γονείς, είτε είναι μαθητές, είτε εκπαιδευτικοί, όλοι μαζί να πάμε το όραμα της εκπαίδευσης ψηλά, όχι μόνο στη θεωρία, αλλά και στην πράξη.

ΕΡ: Ευχαριστώ πολύ.

ΑΠ: Εγώ ευχαριστώ.



## Συνέντευξη Α7- ΒΙΟΛΟΓΟΣ-20 ΕΤΗ-ΓΕΛ-ΜΟΝΙΜΟΣ

ΕΡ: Λοιπόν, ποιες δεξιότητες νομίζεις ότι πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου;

ΑΠ: Λοιπόν, εγώ θεωρώ ότι η πιο βασική δεξιότητα είναι να μπορούν να επικοινωνούν με τα παιδιά και όλα τα άλλα μπορούν να έρθουν μόνα τους. Δηλαδή, δεν θεωρώ ότι αυτό που λέμε επιστημονική κατάρτιση είναι ντε και καλά, να μπορεί ο εκπαιδευτικός να επικοινωνεί με τα παιδιά, να είναι στο πνεύμα της εποχής, να διαθέτει χιούμορ, να είναι επικοινωνιακός, κατά τη διάρκεια του μαθήματος να «σπάει», να κάνει πλάκα, να γίνεται λίγο караγκιόζης, να μη διστάζει να γελάει, να αυτοσαρκάζεται. Αυτά, όλα τα υπόλοιπα νομίζω έρχονται.

ΕΡ: Τι σημαίνει επαγγελματισμός για τον εκπαιδευτικό, κατά την άποψη σου; Ποιο είναι το περιεχόμενο του επαγγελματισμού;

ΑΠ: Είπαμε ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να επικοινωνεί με το παιδί και να τηρεί κάποια πράγματα μέσα από το σχολικό βιβλίο και κάποια άλλα πράγματα μπορεί να τα απορρίπτει. Δηλαδή, δεν είναι ντε και καλά, θέσφατο το μάθημα, μπορούμε να το διαμορφώνουμε, γιατί και το βιβλίο, κάποιοι το έχουν γράψει, μπορούμε να το αμφισβητούμε και επίσης, να γίνεται πολύ διάλογος με τα παιδιά, να μην υπάρχει μονόλογος και η αυθεντία του καθηγητή. Και επίσης, κάποια στιγμή, όταν βλέπει ότι πάει να ξεφύγει, να γίνεται λίγο караγκιόζης, να πετάει κάτι, για να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών. Να μη διστάζει, για μένα, να γελάει πρώτος αυτός. Πολύ συνάδελφοι νομίζουν ότι όταν αρχίζουν και γελάνε οι ίδιοι, νομίζουν ότι γίνεται μπάχαλο η τάξη. Το αντίθετο συμβαίνει. Με τους σοβαροφανείς υπάρχει θέμα. Κάποια στιγμή, αν δεις ότι η τάξη δεν έχει διάθεση, πρέπει να το γυρίσεις και εσύ, να βρεις κάτι άλλο, να κινηθείς λόγο εκτός μαθήματος, να έχεις την ικανότητα να βαδίζεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Και δεύτερη φορά να το κάνεις αυτό, να μην κινείσαι αυστηρά. Βέβαια, όταν τα παιδιά είναι Γ΄ Λυκείου, αυτό δεν μπορείς να το κάνεις εύκολα, στις άλλες τάξεις μπορείς να το κάνεις.

ΕΡ: Στη διάρκεια του εκπαιδευτικού σου βίου έχεις δει διαφορά στον εαυτό σου σε πρακτικές και αντιλήψεις σαν επαγγελματίας εκπαιδευτικός;

ΑΠ: Ναι, τα τελευταία χρόνια αισθάνομαι πιο καλά. Στην αρχή πήγαινα πιο πολύ με το σταυρό στο χέρι, προσπαθούσα να είμαι πιο κοντά στο βιβλίο, αλλά όσο περνάει ο χρόνος κινούμαι καλύτερα νομίζω...

ΕΡ: Και βλέπεις το αποτέλεσμα να είναι καλύτερο;

ΑΠ: Βέβαια, το αποτέλεσμα είναι εμφανώς καλύτερο. Στην αρχή ήμουν σφιγμένος με την τάξη, νόμιζα ότι η πειθαρχία πρέπει να ξεκινάει πρώτα από εμένα, δεν είναι έτσι, ο μαθητής θέλει

καρότο και μαστίγιο, θέλει κατά τη διάρκεια του διαλείμματος να τον χτυπήσεις λίγο στην πλάτη, να του μιλήσεις λίγο για το ΠΑΟΚ, να του πεις κάτι άλλο, οπότε μπεις στην τάξη και πεις παιδιά τέρμα το διάλειμμα, να μπορούν να σε παρακολουθούν καλύτερα.

ΕΡ: Πάμε σε έναν άλλο άξονα. Που αποδίδεις το ενδιαφέρον των διεθνών οργανισμών για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; Δηλαδή διεθνείς οργανισμοί, ΟΟΣΑ, ΕΕ, ή ΔΝΤ, και όλοι αυτοί οι μεγάλοι οργανισμοί ασχολούνται πάρα πολύ τα τελευταία χρόνια με το επάγγελμα και το περιεχόμενο του επαγγέλματος. Που αποδίδεις το ενδιαφέρον;

ΑΠ: Θέλω να σου πω ότι αυτά δεν τα ξέρω πολύ καλά. Πάντως αυτό που ξέρω είναι ότι ο ΟΑΣΑ κάνει ένα πρόγραμμα, ΡΙΖΑ, λέγεται;

ΕΡ: Ναι, το ΡΙΖΑ...

ΑΠ: Και βγαίνουμε πάντα τελευταίοι, σε θέματα θετικών επιστημών είμαστε πάντα τελευταίοι και μάλλον δεν έχει άδικο. Τώρα ποιος φταίει; Εγώ νομίζω φταίει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, αυτό που λέμε σχολικοί σύμβουλοι δεν είναι τίποτε άλλο από γραφειοκράτες, δεν υπάρχουν φωτισμένα μυαλά, να μας δώσουν ένα βιβλίο διαφορετικό, με πολλά παραδείγματα από την καθημερινότητα, να τα λένε απλά, έχουν πολλά άχρηστα πράγματα μέσα, και όταν πάνε στο ΡΙΖΑ δεν γράφουν τίποτα, γιατί δεν μπορούν τα πιο απλά να διατυπώσουν...

ΕΡ: Και δεν είναι βιωματική η εκπαίδευση...

ΑΠ: Όχι, σίγουρα δεν είναι βιωματική. Καθόλου, ακόμα και εγώ που κάνω μαθήματα ΠΕ 04, βρίσκω τον εαυτό μου να μην χρησιμοποιεί πολύ το πείραμα, γιατί; Γιατί δεν μου το έχει διδάξει κανένας, είμαι λίγο επιφυλακτικός σε αυτό, και δεν το τολμάω.

ΕΡ: Και δεν προσπαθούμε να το συνδέσουμε και με άλλα αντικείμενα, να κάνουμε μια διαθεματική προσέγγιση;

ΑΠ: Ναι, δεν κάνουμε και αυτό, τίποτα δεν κάνουμε. Εγώ δηλαδή, δεν θεωρώ ότι είμαι άμοιρος ευθυνών στο ότι πάμε στην τελευταία θέση στις διεθνείς εξετάσεις.

ΕΡ: Δηλαδή, το ενδιαφέρον τους είναι ειλικρινές ή κρύβουν και άλλα πράγματα; Γιατί υπάρχει στο λόγο των διεθνών οργανισμών μια επαναλαμβανόμενη και συνεχής αναφορά στην κοινωνία της γνώσης, σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Θεωρείτε ότι αυτές οι διαπιστώσεις θα πρέπει να επηρεάζουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή όχι;

ΑΠ: Σίγουρα θα πρέπει να επηρεάζουν την εκπαίδευση αυτές οι διαπιστώσεις, αλλά εγώ αμφιβάλω, δεν ξέρω, δεν έχω άποψη, αν είναι ειλικρινές το ενδιαφέρον τους ή συμβαίνει κάτι άλλο. Πάντως πιστεύω με τα προγράμματα τα σημερινά, τα βιβλία, τα σημερινά, τα οποία δεν έχουν αλλάξει ποτέ, ο μαθητής δεν πρόκειται να προοδεύσει. Και εκατό χρόνια μετά, πάλι τελευταίοι θα είμαστε σε αυτές τις εξετάσεις. Κι εγώ πιστεύω ότι η κοινωνία έχει δομηθεί από τους συντηρητικούς και δεν θέλουν να αλλάξει, δεν θέλουν σκεπτόμενο μαθητή. Το έχω

διαπιστώσει. Ας πούμε στη Χημεία έχουμε ένα σωρό άχρηστα πράγματα, αν σε δείξω το βιβλίο, θα πάθεις πλάκα, ούτε οι υποψήφιοι τα μαθαίνουν και δεν έχουμε μάθει να κάνουμε ένα σαπούνη μέσα στην τάξη, να απομονώνουμε το dna...

ΕΡ: Οι διεθνείς οργανισμοί συνδέουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με την αποτελεσματικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτά συνδέονται με την αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Πόσο θεωρείς ότι αυτές οι πρακτικές ενισχύουν ή αποδυναμώνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Δεν έχω άποψη ιδιαίτερη. Εμένα δεν μου αρέσουν οι αξιολογήσεις και πολύ. Για τους οργανισμούς σου είπα, αμφιβάλλω κατά πόσο είναι ειλικρινές όλο αυτό το σύστημα, με την αξιολόγηση δεν συμφωνώ, η αξιολόγηση είναι η επικοινωνία του με το μαθητή. Γιατί πήρε ένα πτυχίο στο πανεπιστήμιο, τώρα τι άλλο, αυτά μπορεί να τα διδάξει, το θέμα είναι να επικοινωνεί με το μαθητή.

ΕΡ: Οι προτάσεις των διεθνών οργανισμών συμπληρώνονται και με αλλαγή στη διοικητική δομή του σχολείου. Επιλογή καθηγητών, οικονομική αυτοτέλεια του σχολείου, πιο έντονη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς, Τοπική Αυτοδιοίκηση, διευθυντή σε ρόλο manager, διαφορετικοί τύποι σχολείων. Πως νομίζεις ότι επηρεάζουν αυτές οι αλλαγές το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

ΑΠ: Κοίταξε, αν υιοθετηθούν αυτές οι προτάσεις σίγουρα θα επηρεάσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

ΕΡ: Σε ποια κατεύθυνση;

ΑΠ: Κατά την άποψη μου αρνητικά, θα επηρεάσουν. Manager και τέτοια εμένα δεν με πολυαρέσουν, βέβαια, θέλω το σχολείο να είναι ανοιχτό στην κοινωνία, θέλω το σχολείο να κάνει πράγματα, ας πούμε, στο Γυμνάσιο, τώρα, που κάνουν τα κορίτσια τον κήπο και όλα αυτά, θέλω το σχολείο να λειτουργεί έτσι. Και να αφήσει την αυστηρότητα του βιβλίου, να ασχοληθεί με την καθημερινότητα, πως θα φυτέψουμε, πως θα σκάσουμε, απλά, τώρα με οργανισμούς και τέτοια, δεν θέλω, νομίζω ότι δεν έχουν ειλικρινές ενδιαφέρον. Και ούτε αυτοαξιολογήσεις μου αρέσουν.

ΕΡ: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους διεθνείς οργανισμούς θεωρείται ως η πιο σημαντική πηγή δια βίου μάθησης του εκπαιδευτικού. Ποιες ανάγκες του εκπαιδευτικού νομίζετε ότι πρέπει να καλύπτουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

ΑΠ: Κοίταξε να δεις, εμείς που είμαστε ΠΕ 04, η επιμόρφωση μας πρέπει να γίνει εντατικά σε θέματα πειραματικής διδασκαλίας, έτσι νομίζω. Εκεί πρέπει να επιμορφωθούμε, από την αρχή, από το μηδέν, και όχι σε αυτά που πηγαίνουμε και δεν χωράμε να καθίσουμε. Θέλω να είναι άνετα εκεί πέρα και με άτομα που να ξεκινάνε εκ του μηδενός αυτήν την επιμόρφωση. Πάνω σε

αυτό τον τομέα θέλω, εγώ προσωπικά, δεν θέλω τίποτε άλλο. Ούτε στο γνωστικό επίπεδο, θέλω στο πειραματικό επίπεδο, στη Χημεία που κάνω, στη Βιολογία που κάνω, θέλω επιμόρφωση στο πειραματικό. Γιατί έχω διαπιστώσει ότι οι μαθητές αυτά θέλουν.

ΕΡ: Ποιες αλλαγές στο εργασιακό σας περιβάλλον ενισχύουν το επαγγελματικό σου προφίλ;

ΑΠ: Εγώ θα ήθελα 2 ώρες την εβδομάδα, αναγκαστικά να έχουμε πειράματα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αφού επιμορφωθούμε, θα ήθελα να έχουμε πειράματα στην τάξη, αυτό.

ΕΡ: Δηλαδή, δίνεις πολύ μεγάλη βάση η εκπαίδευση να είναι βιωματική πολύ.

ΑΠ: Σίγουρα, βιωματικότητα. Να μπορώ να πάρω τα παιδιά και να πάμε κάπου, να βλέπουν κάποια πράγματα.

ΕΡ: Υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;

ΑΠ: Όχι, δεν νομίζω ότι με εμποδίζουν, απλά εγώ δεν είμαι πολύ καλά επιμορφωμένος, για αυτό δεν το τολμάω. Ίσως είναι και το οικονομικό θέμα, γιατί αν είναι να πάμε κάπου και τους πεις δώστε 5 ευρώ, τα παιδιά κλωτσάνε. Εγώ θα ήθελα πολύ το έξω, δηλαδή, εάν ήταν δυνατό και 1 φορά την εβδομάδα να πηγαίναμε έξω να βλέπαμε πράγματα, βιωματικά, σε κάποιο εργοστάσιο ή κάπου αλλού, αλλά είναι και ο οικονομικός τομέας.

ΕΡ: Πως κρίνεις τα αιτήματα των επαγγελματικών συλλόγων, π.χ. των βιολόγων, ή του συνδικάτου (ΕΛΜΕ, ΟΛΜΕ) στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών;

ΑΠ: Από όσο ξέρω η Ένωση Βιολόγων δεν τα προωθεί τα θέματα, δεν ξέρω, δεν είμαι και πολύ ενημερωμένος...

ΕΡ: Δεν έχεις θετική γνώμη;

ΑΠ: Ούτε αρνητική έχω. Αλλά νομίζω δεν το προωθεί τα θέματα.

ΕΡ: Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις;

ΑΠ: Εκεί είναι χειρότερα τα πράγματα.

ΕΡ: Νομίζεις ότι δεν προωθούν τα αιτήματα;

ΑΠ: Όχι κάτι που θα βοηθήσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

ΕΡ: Σε αυτόν τον κατάλογο που έχεις μπροστά σου, ένας άξονας και τρεις από πίσω είναι ένα πλαίσιο προσόντων του εκπαιδευτικού, όπως αυτά προτείνονται στη στρατηγική της Λισαβόνας.

Ποια θεωρείς, κατά τη γνώμη σου, πιο σημαντικά και γιατί;

ΑΠ: Εγώ θέλω σίγουρα να έχει γνώση του γνωστικού αντικειμένου και επίσης, να μπορεί να χειρίζεται τις νέες τεχνολογίες. Κάτι άλλο από εδώ; Και αυτό θα βοηθούσε, ομαδικές εργασίες και δυναμική των ομάδων.

ΕΡ: Να δουλεύει σε ομάδα;

ΑΠ: Ναι, νομίζω θα βοηθούσε. Τώρα από εδώ να δούμε;

ΕΡ: Ναι, επαγγελματικές δεξιότητες.

ΑΠ: Επαγγελματικές δεξιότητες που πρέπει να έχει κάποιος σίγουρα είναι η χρήση και η αξιοποίηση διδακτικών υλικών και τεχνολογιών, να μπορεί να διαχειρίζεται μαθητές και ομάδες, να έχει συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και κοινωνικές υπηρεσίες, και αυτό τι είναι;

ΕΡ: Προδιαθέσεις

ΑΠ: Να έχει την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας, αυτό τι σημαίνει, να γνωρίζει αν είναι αποτελεσματικός;

ΕΡ: Ναι, να στοχάζεται...

ΑΠ: Προδιάθεση για τη στήριξη των δημοκρατικών τάσεων σίγουρα/

ΕΡ: Έχεις να προσθέσεις κάτι σε όλα αυτά που συζητήσαμε;

ΑΠ: Είμαι απογοητευμένος με την όλη διαδικασία της εκπαίδευσης και επίσης, να πω και κάτι άλλο, αν γίνεται να το πω, είμαι αντίθετος με την αντίδραση της ΟΛΜΕ για το νέο Λύκειο, συμφωνώ ότι η Γ' Λυκείου πρέπει να είναι, ούτως ή άλλως είναι, γιατί κάποιος λένε ότι ο Γαβρόγλου θέλει να κάνει τη Γ' Λυκείου φροντιστηριακή. Μα είναι φροντιστηριακή, εκτός από τα 4 μαθήματα, κανείς δεν ασχολείται με κάτι άλλο. Λοιπόν, αυτό ήθελα να πω και ευχαριστώ πολύ.

ΕΡ: Κι εγώ ευχαριστώ.