



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η επίδραση του Προγράμματος PISA στην Ποιότητα του Έργου του
Εκπαιδευτικού, στην Επαγγελματική του Ανάπτυξη και στην Ποιότητα του
Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΝΑΤΑΛΙΑ ΠΙΝΙΓΟΥΡΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2024

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Ναταλία Πνιγούρα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η επίδραση του Προγράμματος PISA στην Ποιότητα του Έργου του Εκπαιδευτικού, στην Επαγγελματική του Ανάπτυξη και στην Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Ναταλία Πνιγούρα

Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το διεθνές πρόγραμμα PISA, καθώς και την επίδραση που αυτό έχει στην ποιότητα του έργου τους, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και στη συνολική ποιότητα του έργου της σχολικής μονάδας. Βασικά σημεία της έρευνας αποτελούν η διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο και το νόημα που δίνουν στην έννοια της ποιότητας του έργου τους και το κατά πόσο αυτή καθορίζεται από πάγιους ποιοτικούς δείκτες αλλά και ο βαθμός ενημέρωσης που έχουν σχετικά με το διεθνές πρόγραμμα PISA και τις Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα.

Για τη διερεύνηση του θέματος επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας και, ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, βασισμένες σε επιμέρους θεματικούς άξονες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 12 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας.

Από την έρευνα αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ποιότητα στο έργο τους συνιστά κατά βάση η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, παραδεχόμενοι ότι υπάρχουν ορισμένοι δείκτες ποιότητας, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη, που μπορούν να διαβεβαιώσουν την ποιότητα του έργου τους. Επιπλέον, από την έρευνα αναδείχθηκε και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο έργο του εκπαιδευτικού και στο συνολικό εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας. Αναφορικά με το πρόγραμμα PISA, οι εκπαιδευτικοί το αποδέχονται ως έναν ποιοτικό δείκτη του έργου τους, ωστόσο υπογραμμίζουν την έλλειψη ενημέρωσής τους επιρρίπτοντας ευθύνες στους ιθύνοντες. Αν και προσδίδουν ένα θετικό πρόσημο στην προσπάθεια που γίνεται με τη θεσμοθέτηση του «ελληνικού PISA», αναγνωρίζουν την καχυποψία που ρέει στους εκπαιδευτικούς κύκλους ως ένα αξιосέβαστο εμπόδιο για την παγίωσή του, συμπληρωματικά με τους φραγμούς που θέτει το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρούν, παρόλα αυτά ότι το πρόγραμμα αυτό μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για επαγγελματική ανάπτυξη. Η έννοια αυτή, άλλωστε, αναδεικνύεται στη σκέψη των εκπαιδευτικών ως μια παράμετρος του έργου τους. Η άποψη, που διατυπώθηκε κατά κόρον είναι ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δύναται υπό προϋποθέσεις να συμβάλλει στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-κλειδιά: ποιότητα, έργο του εκπαιδευτικού, PISA, απόψεις εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη, δείκτες ποιότητας, εκπαιδευτικό έργο.

Abstract

The specific dissertation investigates the views of primary school educators regarding the international PISA program, as well as the impact it has on the quality of their work, their professional development and the overall quality of the school's work. Key points of the research are the investigation of educators' beliefs about the content and meaning they give to the concept of the quality of their work and whether it is determined by fixed quality indicators, as well as the degree of information they have about the international PISA program and the National Diagnostic Tests.

The qualitative research method was selected to investigate the subject and, in particular, semi-structured interviews were conducted, based on individual thematic axes. The sample of the survey consisted of 12 primary school educators, who work in public schools in the region of Thessaly.

The research has shown that the educators relate the quality of their work mainly with the participation in European education programs, admitting that there are certain quality indicators, such as professional development, that can assure the quality of their work. In addition, the research also highlighted the interaction between the work of the teacher and the overall educational work of the school unit. Regarding the PISA program, teachers accept it as a qualitative indicator of their work, but they emphasize their lack of information, blaming the decision-makers. Although they give a positive sign to the effort being made to institutionalize the "Greek PISA", they recognize the suspicion that flows in educational circles as a respectable obstacle to its consolidation, in addition to the barriers posed by the curriculum itself. They believe, however, that this program can be a trigger for professional development. This concept, moreover, emerges in the thought of educators as a parameter of their work. The view, which has been widely expressed, is that professional development can, under certain conditions, contribute to the improvement of the work of the teacher.

Keywords: quality, teacher's work, PISA, educators' views, professional development, quality indicators, educational work.

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Εμμανουήλ Κουτούζη, για την αμέριστη βοήθεια και καθοδήγησή του, τις πολύτιμες συμβουλές του και τη συνέπεια με την οποία με κατηύθυνε καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της όμορφης προσπάθειας. Χωρίς τη δική του μεθοδικότητα και επιστημονικότητα δεν θα ήταν δυνατό αυτό το εγχείρημα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και συνέβαλλαν με τον τρόπο αυτό στην πραγματοποίησή της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως την οικογένειά μου για τη στήριξη και την ενθάρρυνση, και ιδιαίτερα τον αδερφό μου, Δημήτρη, που στάθηκε δίπλα μου καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδρομής.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1ο : Εκπαιδευτικό Έργο και Ποιότητα.....	12
1.1. Ορίζοντας το εκπαιδευτικό έργο	12
1.2. Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.....	14
1.3. Δείκτες ποιότητας.....	16
1.3.1. Οι δείκτες ποιότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	18
1.3.2. Οι δείκτες ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	19
1.3.3. Οι δείκτες ποιότητας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων	21
1.4. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	23
1.5. Το έργο του εκπαιδευτικού ως παράμετρος του εκπαιδευτικού έργου	27
1.5.1. Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού	29
1.5.2. Ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού και Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	33
1.5.3. Ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού και μαθητική επίδοση	34
1.6. Ευρωπαϊκές τάσεις για την ποιότητα και διεθνείς οργανισμοί.....	38
1.6.1. Η ποιότητα στην εκπαίδευση υπό την ευρωπαϊκή σκοπιά	38
1.6.2. Η δράση των διεθνών οργανισμών	41
Κεφάλαιο 2ο : Το Πρόγραμμα PISA	43
2.1. Η φύση του προγράμματος PISA	43
2.2. Οι στόχοι του προγράμματος PISA	46
2.3. Οι αρνητικές κριτικές και οι επικριτές του PISA	47
2.4. Τα θετικά στοιχεία του προγράμματος PISA	49
2.5. Ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού υπό το πρίσμα του PISA.....	51
2.6.PISA ...η ελληνική περίπτωση.....	52
2.6.1. Αντίκτυπος του διεθνούς διαγωνισμού PISA στην Ελλάδα	52
Κεφάλαιο 3ο: Επαγγελματική ανάπτυξη	58
3.1. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	58
3.2. Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	63
3.3. Οι φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης	66
3.4.Τα μοντέλα της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	69
3.5. Παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ανάπτυξη	71

3.6. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο διεθνές και το ευρωπαϊκό γίνεσθαι.....	74
3.7. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	76
3.8. Έρευνες σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξη	78
Κεφάλαιο 4ο : Η έρευνα.....	82
4.1. Αναγκαιότητα της έρευνας.....	82
4.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	83
4.3. Μεθοδολογία	84
4.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων	85
4.5. Δείγμα έρευνας – Συμμετέχοντες.....	86
4.6. Δεοντολογία της έρευνας.....	89
4.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	90
4.8. Ανάλυση των δεδομένων.....	91
Κεφάλαιο 5ο: Αποτελέσματα.....	93
5.1. Το έργο του εκπαιδευτικού και η ποιότητά του	93
5.1.1. Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου	93
5.1.2. Το έργο του εκπαιδευτικού	96
5.1.3 Οι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του εκπαιδευτικού	99
5.1.4. Η ποιότητα στο έργο του εκπαιδευτικού	103
5.1.5 Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	108
5.2 Η σχέση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού και του συνολικού έργου της σχολικής μονάδας	114
5.2.1. Λόγοι συσχέτισης του έργου του εκπαιδευτικού και του έργου της σχολικής μονάδας.....	115
5.2.2. Εμπόδια στην αλληλεπίδραση του έργου της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού	117
5.2.3 Αποτελέσματα αλληλεπίδρασης του έργου του εκπαιδευτικού και του συνολικού εκπαιδευτικού έργου	120
5.3. Το πρόγραμμα PISA και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό.....	122
5.3.1. Απόψεις Εκπαιδευτικών για το Διεθνές Πρόγραμμα PISA.....	122
5.3.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το «Ελληνικό PISA»	129
5.3.3. Ενημέρωση Εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα PISA.....	136
5.4. Η επίδραση του προγράμματος PISA στο έργο του εκπαιδευτικού.....	142
5.4.1. Το PISA ως δείκτης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	142
5.4.2 Προϋποθέσεις για ένταξη του προγράμματος PISA στη μαθησιακή διαδικασία. 145	

5.5. Απόψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	150
5.5.1 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης	150
5.5.2. Οι λόγοι της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	155
5.6. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η συμβολή της στην ποιότητα του έργου του	159
5.6.1. Επαγγελματική ανάπτυξη και ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού	159
5.6.2. Το πρόγραμμα PISA και η σύνδεσή του με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	162
Κεφάλαιο 6ο: Συζήτηση.....	166
6.1. Το έργο του εκπαιδευτικού και η ποιότητά του	166
6.2. Η σχέση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού και του συνολικού έργου της σχολικής μονάδας	173
6.3. Το πρόγραμμα PISA και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών.....	175
6.4. Το PISA ως δείκτης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.....	178
6.5. Απόψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη.....	179
6.6. Η επαγγελματική ανάπτυξη και η συμβολή στην ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού	181
6.7. Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	182
Βιβλιογραφικές Αναφορές	184
Ελληνόγλωσση	184
Ξενόγλωσση	191
Παράρτημα Α: Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	198
Παράρτημα Β: Κωδικοί ανά ερευνητικό ερώτημα και θεματικό άξονα.....	202

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις της εποχής μας, η πρόοδος της τεχνολογίας και η παγκοσμιοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, αποτελούν τις μόνες σταθερές σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο των σταθερών αυτών και οφείλει να τις μελετήσει, να τις γνωρίσει και ως καταρτισμένος επαγγελματίας να συμβαδίσει με τη νέα τάξη πραγμάτων, κάνοντας την κτήμα του και εντάσσοντάς την στην καθημερινή του πρακτική εντός και εκτός σχολικής τάξης.

Το εκπαιδευτικό έργο αλλά και το έργο του εκπαιδευτικού βρίσκονται στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος, κυρίως λόγω της πολυδιάστατης φύσης τους, αλλά και των διαφορετικών νοημάτων, που δίνονται στις έννοιες αυτές από την ερευνητική κοινότητα (Ζουγανέλη κ.α, 2008). Επιπλέον, οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές έχουν ωθήσει τους ερευνητές παγκοσμίως να ασχολούνται με ζητήματα της ποιότητας της εκπαίδευσης (Αναργύρου & Παπαδοπούλου, 2016). Άλλωστε, η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί πλέον το βασικότερο πυλώνα της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής και όλο και περισσότερα υπερεθνικά μορφώματα δαπανούν χρόνο και ερευνητικά κονδύλια προς την κατεύθυνση αυτή, θεσπίζοντας και αναθεωρώντας συνεχώς δείκτες ποιότητας με σκοπό τον έλεγχο και την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το ενδιαφέρον της παγκόσμιας κοινότητας, εδώ και αρκετά χρόνια, εστιάζεται κυρίως σε συγκριτικές έρευνες, που μελετούν τη μαθητική επίδοση σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα, με το πρόγραμμα PISA, το οποίο οργανώνεται και εκπονείται με ευθύνη του ΟΟΣΑ, να βρίσκεται στο επίκεντρο και να προκαλεί προβληματισμό και συζητήσεις ως προς την ανάγκη αναδιαμόρφωσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, στοχεύοντας πάντοτε στη βέλτιστη δυνατή ποιότητα (Ζμας, 2007). Δεδομένου ότι η μαθητική επίδοση αποτελεί μοχλό πίεσης για επικείμενες αναδιατάξεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι φανερό ότι το κέντρο βάρους έχει μετατοπιστεί στον εκπαιδευτικό και στο έργο του.

Μέσω των αυξανόμενων αυτών απαιτήσεων εκκολάπτεται και η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα και αποτελεί πλέον μια δεδομένη «υποχρέωση» για τον σύγχρονο εργαζόμενο στην εκπαίδευση.

Όπως είναι φανερό, η παρούσα εργασία αφουγκράζεται την αναγκαιότητα για διερεύνηση των βαθύτερων σκέψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση που έχει πάνω το έργο τους το πρόγραμμα PISA και τα αποτελέσματά του, καθώς και τον βαθμό στον

οποίον αυτά διαγράφουν την πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Μάλιστα, το ενδιαφέρον της ερευνήτριας γεννήθηκε και από την πρόσφατη θεσμοθέτηση των Εθνικών Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα (ΕΕΔΧ), που θυμίζει αρκετά το διεθνές PISA, ως προς τη φιλοσοφία. Θα ήταν ενδιαφέρον να αναδειχθούν οι σκέψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα αυτό, τώρα που ως εγχείρημα πραγματοποιεί τα πρώτα του βήματα.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την επίδραση που έχει το πρόγραμμα PISA στην ποιότητα του έργου τους, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη συνολική ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Το θέμα αυτό καλύπτεται αρχικά σε θεωρητικό επίπεδο μέσα από μια ανασκόπηση της ελληνικής αλλά και διεθνούς βιβλιογραφίας και εν συνεχεία μέσα από τη διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε ελληνικά δημόσια σχολεία.

Η εργασία δομείται σε έξι κεφάλαια, εκ των οποίων τα τρία πρώτα αποτελούνται από το θεωρητικό πλαίσιο, πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η έρευνα, καθώς και από μια ανασκόπηση της σύγχρονης αρθρογραφίας, πάνω στις έννοιες, που πραγματεύεται η έρευνα. Ειδικότερα, το πρώτο κεφάλαιο εστιάζει στο εκπαιδευτικό έργο και το έργο του εκπαιδευτικού, καθώς και στην πολυδιάστατη έννοια της ποιότητας. Ξεκινώντας από την αποσαφήνιση του έργου της σχολικής μονάδας και του έργου του εκπαιδευτικού, προχωράμε σε μια προσπάθεια νοηματοδότησης της έννοιας της ποιότητας, αλλά και των ποιοτικών δεικτών που κατακλύζουν τη σύγχρονη εκπαίδευση. Επιπλέον, γίνεται και μια προσπάθεια παρουσίασης της δράσης των υπερεθνικών μορφωμάτων σχετικά με την ποιότητα στην εκπαίδευση και τους δέκτες που θεσπίζονται διεθνώς.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το διεθνές πρόγραμμα PISA . Πιο συγκεκριμένα, γίνεται εκτενής αναφορά στους στόχους του, τον τρόπο και τις προϋποθέσεις της διεξαγωγής του, καθώς και στα πλεονεκτήματα αλλά και στα μειονεκτήματα που έχει για τα παγκόσμια εκπαιδευτικά συστήματα. Ακόμα, γίνεται λόγος για την παρουσία και τις επιδόσεις της χώρας μας στο πρόγραμμα αυτό αλλά και για την εγχώρια προσπάθεια θέσπισης και οργάνωσης των Εθνικών Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα, οι οποίες έρχονται να δώσουν μια εικόνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και να υπογραμμίσουν τα δυνατά αλλά και τα αδύνατά του σημεία.

Το τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, που αποτελεί και το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού της μέρους, εστιάζει στο ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Γίνεται μια παρουσίαση των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και των φάσεων που περνούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της

επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται και στο ρόλο της επιμόρφωσης καθώς και στα οφέλη που έχει για το σύγχρονο εκπαιδευτικό.

Τα επόμενα τρία κεφάλαια, αφορούν τη διεξαγωγή της έρευνας. Το τέταρτο κεφάλαιο περιγράφει το μεθοδολογικό πλαίσιο, το σκοπό αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχείρησε να απαντήσει η έρευνα. Καταγράφονται πληροφορίες για το δείγμα των συμμετεχόντων, αλλά και το εργαλείο συλλογής των δεδομένων, καθώς και για τον τρόπο ανάλυσης τους.

Το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας, έτσι όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες, έπειτα φυσικά από την κατάλληλη διαδικασία αποκωδικοποίησης, ενώ στο έκτο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση, η σύνοψη των συμπερασμάτων της έρευνας και η σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο, πάνω στο οποίο οικοδομήθηκε η έρευνα, αλλά και με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών.

Κεφάλαιο 1ο : Εκπαιδευτικό Έργο και Ποιότητα

1.1. Ορίζοντας το εκπαιδευτικό έργο

Αποτελεί γενική παραδοχή πως το εκπαιδευτικό έργο αναφέρεται σε μια πολυεπίπεδη και συστημική διαδικασία του εκπαιδευτικού συστήματος, και επομένως ο ορισμός του κάθε άλλο παρά προφανής μπορεί να θεωρηθεί. Πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να ορίσουν αυτή την πολυδιάστατη έννοια, επικεντρωμένοι πάντοτε στη δική τους σκοπιά, γεγονός που έχει προκαλέσει προβληματισμό στην ερευνητική κοινότητα (Ζουγανέλη κ.α., 2008).

Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να δοθεί μεγάλη βάση στις θεωρητικές και ιδεολογικές καταβολές της έννοιας του «εκπαιδευτικού έργου», για να μπορέσει αυτό να οριστεί επαρκώς. Τα θεωρητικά στοιχεία πάνω στα οποία έχει οικοδομηθεί η έννοια αυτή είναι η αυθεντικότητα της εκπαιδευτικής πράξης, η συνθετικότητα των παραγόντων και των κοινωνικών καταστάσεων που απαντώνται στο σχολικό πλαίσιο και η σχετικότητα, δεδομένου ότι όταν μιλάμε για το εκπαιδευτικό έργο αναφερόμαστε σε μη μετρήσιμες και ασαφείς μεταβλητές (Παπακωνσταντίνου, 1993: 28-35). Πάντως, οι ορισμοί και οι ιδεολογικές προσεγγίσεις, πάνω στις οποίες στηρίζεται η εννοιολόγηση αυτή «στο σύνολό τους απορρέουν από θρησκευτικές ή κοσμοθεωρητικές πεποιθήσεις, από φιλοσοφικά συστήματα ή από ιδεολογικές παραδοχές και έχουν χαρακτήρα δεοντολογικό» (οπ. αναφ σε Ξωχέλλης, 1990: 16).

Στη χώρα μας, ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» ξεκίνησε να αξιοποιείται συστηματικά κατά τη δεκαετία του 1980, αμέσως μετά την κατάργηση του θεσμού των Επιθεωρητών το 1982, και τη συζήτηση για το νέο πλαίσιο αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό γίνεται και η αφορμή για μια πιο συγκεκριμένη πλαισιοποίηση του ορισμού του εκπαιδευτικού έργου. Ο Γκότοβος (1984) έχει περιορίσει την έννοια του εκπαιδευτικού έργου στη δράση του εκπαιδευτικού, τις στρατηγικές και τις μεθόδους που ακολουθεί, αλλά και τα μαθησιακά αποτελέσματα που η δράση αυτή επιφέρει. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έχουν, όμως, αποδείξει ότι το εκπαιδευτικό έργο δεν περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο άτομο, αλλά είναι μια ολιστική σύνθεση επιμέρους παραγόντων. Μάλιστα, το εκπαιδευτικό έργο οφείλει να περικλείει τις ενέργειες της πολιτείας, της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών της, αλλά και της εκάστοτε τοπικής κοινότητας, οι οποίες αποσκοπούν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπαλάσκας, 1992).

Ο Κασσωτάκης (1992) έρχεται να προσθέσει στον ορισμό του εκπαιδευτικού έργου την αλληλεξάρτηση των παραγόντων αυτών που εντάσσονται στο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, με κοινό γνώμονα την επιτυχημένη πορεία προς τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, υπογραμμίζει πως το εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής, που έχουν ως σκοπό την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, και οι οποίες προέρχονται και οργανώνονται από την κεντρική εξουσία, τη σχολική μονάδα αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Όπως, επομένως, απορρέει από τον παραπάνω ορισμό, αξιοποιώντας όλες τις εισροές του εκπαιδευτικού συστήματος επαρκώς, θα επιτευχθούν και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον επικρατέστερο, όμως, ορισμό, ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να οριστεί *«το σύνολο των ενεργειών και των προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί και να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου αλλά και το ίδιο το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού»* (Παπακωνσταντίνου, 1993: 19).

Λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω ορισμό, το εκπαιδευτικό έργο εκτείνεται ως έννοια σε 3 επίπεδα, τα οποία αλληλοεξαρτώνται, και είναι αποτέλεσμα του εναρμονισμένου συντονισμού τους μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο:

(α) επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως αποτέλεσμα του τρόπου που οργανώνεται και λειτουργεί θεσμικά η εκπαιδευτική διαδικασία.

(β) επίπεδο σχολικής μονάδας, ως αποτέλεσμα στοχευμένου σχεδιασμού και προγραμματισμού των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου σχολείου, που προσεγγίζεται ως δυναμικό σύστημα, η δράση του οποίου διαμορφώνεται από την ευρύτερη σχολική και τοπική κοινωνία (Βλάχος, Δαγκλής & Βαβουράκη, 2007).

(γ) επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα προγραμματισμού, οργάνωσης και προσωπικών επιλογών ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, που αποτυπώνει ως προϊόν το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας (Παπακωνσταντίνου, 1993: 39).

Συνοψίζοντας, το εκπαιδευτικό έργο είναι μια έννοια πολυπαραγοντική, η οποία περιλαμβάνει όλες τις διεργασίες που συντελούνται εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, και οι οποίες έχουν ως στόχο την απρόσκοπτη και υψηλή ποιοτικά διδακτική διαδικασία. Η πολυπλοκότητα των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη ενός σχολικού οργανισμού είναι ακριβώς αυτή που καθιστά δύσκολη την διατύπωση ενός πάγιου ορισμού του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο είναι και αυτή ακριβώς που έχει οδηγήσει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και

τους διεθνείς οργανισμούς στη θέσπιση συγκεκριμένων δεικτών ποιότητας, σε μια προσπάθεια οριοθέτησης αυτού του «αχανούς» σχολικού πλαισίου.

1.2. Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

Η ποιότητα ανήκει στην κατηγορία των εννοιών, που αν και το νόημά τους μοιάζει προφανές, ωστόσο είναι πολύ δύσκολο να οριστεί με έναν κοινώς αποδεκτό τρόπο. Ο ορισμός της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία λόγω της επιρροής που δέχεται το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα από κοινωνικό –πολιτικές και οικονομικές συγκυρίες (Βλάχος, Δαγκλής & Βαβουράκη, 2007). Ως επί το πλείστον, η ποιότητα διαμορφώνεται πολυπαραγοντικά, μέσα από τη συνοχή ορισμένων αλληλοσυνδεόμενων παραμέτρων, οι οποίες στοχεύουν στο να εξυπηρετήσουν ολιστικά τους στόχους και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, οι παράμετροι αυτοί συνοψίζονται στις διοικητικές λειτουργίες, στις παιδαγωγικές διαδικασίες και στην προσφερόμενη υλικοτεχνική υποδομή (Βλάχος, Δαγκλής & Βαβουράκη, 2007):

α)Διοικητικό πλαίσιο: Περιλαμβάνει τις νομοθετικές και θεσμικές αποφάσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και τους μηχανισμούς για τον κατάλληλο τρόπο εφαρμογής τους.

β)Παιδαγωγικό πλαίσιο: Περιλαμβάνει τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τις διδακτικές στρατηγικές μεθόδους και στρατηγικές, το διδακτικό περιεχόμενο καθώς και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αλλά και τις μεθόδους αξιολόγησης, που προωθούν τη μαθησιακή διαδικασία.

γ)Υλικοτεχνική υποδομή: Περιλαμβάνει το διαθέσιμο εποπτικό υλικό, τις κτηριακές εγκαταστάσεις καθώς και τους μηχανισμούς στήριξης των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Να σημειωθεί εδώ η αναγκαιότητα διαρκούς εξέλιξης και αναβάθμισης της συγκεκριμένης παραμέτρου.

Ερχόμενοι ξανά στην προσπάθεια ορισμού της ποιότητας θα λέγαμε ότι η δυσκολία έγκειται στην διαφορετική σκοπιά, από την οποία την αντιλαμβάνεται και την εννοιολογεί ο κάθε ερευνητής (Δούκας, 1999). Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την ποιότητα στην εκπαίδευση μπορούν να ομαδοποιηθούν ανάλογα με το ιδεολογικό τους υπόβαθρο (Βαβουράκη κ.α, 2008). Ως εκ τούτου:

(α) Η ποιότητα της εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί υπό το πρίσμα της ανθρωποπλαστικής διάστασης. Στην περίπτωση αυτή, η εκπαίδευση κρίνεται ποιοτική όταν αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της πνευματικής καλλιέργειας του ατόμου αλλά και της ηθικής του διαπαιδαγώγησης προς την κατεύθυνση της ολιστικής ανάπτυξης μιας προσωπικότητας που θα συμβαδίζει με τις κοινωνικές επιταγές. Στεκόμενοι κριτικά απέναντι στον ορισμό αυτό, πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η έλλειψη μετρήσιμων αποτελεσμάτων ως σημείο αναφοράς, σε συνδυασμό με μια «Πεσταλοζική» θεώρηση της εκπαίδευσης, δεν βοηθά τους εμπλεκόμενους στο εκπαιδευτικό έργο να αναδιατάξουν τη δράση τους για να επιτύχουν υψηλούς ποιοτικά στόχους.

(β) Η ποιότητα της εκπαίδευσης ορίζεται, με βάση την προσέγγιση της αγοράς, που αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως μια υπηρεσία που έχει ως στόχο την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη-καταναλωτή. Εισάγοντας όρους της αγοράς στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο γονέας και κατ'επέκταση ο μαθητής θεωρούνται αγοραστική δύναμη, η οποία οφείλει να ικανοποιηθεί με υψηλού επιπέδου παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Επικριτικά στην προσέγγιση αυτή βρίσκονται οι απόψεις εκείνων που εξαίρουν τον ατομικισμό που προωθείται μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης.

(γ) Τέλος, η ποιότητα της εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί με βάση τα μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα ως προϊόντα της διδακτικής διαδικασίας. Ως συγκρίσιμο και μετρήσιμο μέγεθος, το εκπαιδευτικό έργο, στην περίπτωση αυτή, μπορεί να θέσει μεν και να επιτύχει βραχυπρόθεσμους στόχους, όμως ταυτόχρονα υποβαθμίζοντας την πολυπαραγοντικότητά του, δεν αποδίδονται τα εύσημα των υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων στους παράγοντες που συνετέλεσαν στη διαμόρφωσή τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, για να μπορέσει η κάθε χώρα να χαράξει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές έννοιες που αποδίδονται στην ποιότητα, θα πρέπει να υιοθετήσει ορισμένες βασικές αξίες και χαρακτηριστικά της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στα οποία συγκλίνει το ερευνητικό στερέωμα (Πετρίδου, 2005). Μερικές από αυτές τις πάγιες «σταθερές» είναι οι εξής:

-Οι μαθητές πρέπει να έχουν πρόσβαση σε γνώσεις και δεξιότητες που θα τους προετοιμάσουν για τη σύγχρονη κοινωνία.

-Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να διέπεται από αρχές δημοκρατικότητας και δικαιοσύνης.

-Μέσα στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές πρέπει να βρίσκουν το χώρο για να εξελιχθούν και να αποκτήσουν υψηλές προσδοκίες, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την αυτονομία τους.

-Οι μαθητές θα πρέπει να ετοιμάζονται για να ενταχθούν στην αγορά εργασίας συμβάλλοντας, με τον τρόπο αυτό στην οικονομική ανάπτυξη της ίδιας της κοινωνίας (Aspin & Chapman, 1997).

-Οι εργαζόμενοι στην εκπαίδευση οφείλουν να επιμορφώνονται συνεχώς και να κάνουν κτήμα τους την υπόθεση της ποιότητας στην καθημερινή τους πρακτική.

Η διασφάλιση της ποιότητας περιλαμβάνει οργανωμένα βήματα που προωθούν την βελτίωση της και εγγυώνται ότι μακροπρόθεσμα ο σχολικός οργανισμός πληροί τις προϋποθέσεις, όπως αυτές προτείνονται από τα κοινώς αποδεκτά standards (Keçetep & Özkan, 2014). Τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική αξιολόγηση βρίσκεται στο προσκήνιο, μιας και απασχολεί την ερευνητική κοινότητα ως ένα κοινώς αποδεκτό μέσο αναβάθμισης και διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει (Ζούρου, 2022).

Επιλογικά, είναι φανερό ότι οι παραπάνω ορισμοί της ποιότητας είναι αλληλεπικαλυπτόμενοι και κανένας δεν χαρακτηρίζεται από πληρότητα, μιας και ο καθένας επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη πτυχή του εκπαιδευτικού έργου. Στόχος, όμως της εκπαίδευσης είναι να αντιμετωπίζεται σφαιρικά και όχι μονόπλευρα, μιας και νοηματοδοτείται από την ταυτόχρονη σύμπλευση όλων της των διαστάσεων. Η θέσπιση δεικτών ποιότητας έρχεται να συγκεράσει όλες αυτές τις διαφορετικές πτυχές και να συμβάλλει σταδιακά στην σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς.

1.3. Δείκτες ποιότητας

Το ενδιαφέρον για τους δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης φαίνεται να έχει απογειωθεί τα τελευταία χρόνια, με πρωτεύον επιχείρημα ότι ο βασικός στόχος των δεικτών της εκπαίδευσης είναι η θεμελίωση του ελέγχου της ποιότητάς της (Scheerens & Hendriks, 2004).

Η θέσπιση δεικτών ποιότητας στην εκπαίδευση συνδέεται ιστορικά με το ενδιαφέρον των κυβερνήσεων να κατανείμουν τις χρηματικές δαπάνες επαρκώς (CEDEFOP, 1998). Τα πρωτόλεια βήματα προς την κατεύθυνση αυτή χρονολογούνται ήδη από τη δεκαετία του 1920

στις Ηνωμένες Πολιτείες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όμως, η χρήση των δεικτών ποιότητας εκτοξεύτηκε τη δεκαετία του 1980. Φυσικά, η ανάγκη για αντικειμενική πληροφόρηση προκειμένου να στηριχθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα, έχει αναπτυχθεί εδώ και πολλά χρόνια, πυροδοτούμενη από την συλλογή εκπαιδευτικών στατιστικών σε παγκόσμια κλίμακα (CEDEFOP, 1998). Σήμερα η χαρτογράφηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου γίνεται με τη χρήση δεικτών, οι οποίοι είναι σε θέση να παρέχουν αξιόπιστα στοιχεία (Βαβουράκη κ.α, 2008). Μάλιστα η υιοθέτηση μηχανισμών ελέγχου και διασφάλισης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα το πλαίσιο της σχολικής μονάδας, οι οποίοι αναδεικνύουν τον τρόπο αλληλεπίδρασης των παραμέτρων του, μπορεί να επισημάνει και να διορθώσει τις δυσλειτουργίες, πηγαίνοντας την εκπαίδευση ένα βήμα παρακάτω (Dean, 1995). Ως εκ τούτου, οι δείκτες αυτοί, κατευθύνονται προς την ολοένα και μεγαλύτερη βελτίωση της ποιότητας στο συνολικό σώμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (CEDEFOP, 1998) και έχουν ως απώτερο σκοπό τη συλλογή αξιόπιστων πληροφοριών για την απόδοση του εκπαιδευτικού έργου και τη σύγκριση απόδοσης μεταξύ των εκπαιδευτικών οργανισμών (Ζωγόπουλος, 2010).

Με τον όρο «δείκτης ποιότητας» αναφερόμαστε σε μετρήσιμα στατιστικά αλλά και ποιοτικά δεδομένα που σχετίζονται με την ποιότητα αναφορικά με τις δομές, την οργάνωση και το στρατηγικό σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Ζωγόπουλος, 2010). Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, για να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τις καλές και τις λανθασμένες πρακτικές του κάθε συστήματος αλλά και να γίνει ορθή προσέγγιση βελτίωσής τους, είναι η συσχέτισή τους με το τοπικό συγκείμενο (πολιτισμικό και κοινωνικο-οικονομικό) της κάθε χώρας σε εθνικό αλλά και περιφερειακό επίπεδο (Παπαδημητρακόπουλος, 2006). Οι δείκτες ποιότητας, σε κάθε περίπτωση, μπορούν να παρέχουν ένα πλαίσιο συστηματικού εντοπισμού των θεμάτων της σχολικής μονάδας από τα ίδια τα μέλη της, προς την κατεύθυνση της διαρκούς βελτίωσης (Σολομών, 1999).

Οι δείκτες διασφάλισης της ποιότητας για τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να ποικίλλουν ως προς τη φύση των στόχων που τίθενται. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι δείκτες ποιότητας επιχειρούν να επιφέρουν την αλλαγή ως αποτέλεσμα σύγκρισης ανάμεσα σε δυο ή περισσότερα διαφορετικά συστήματα, άλλοι δείκτες επικεντρώνονται στην αλλαγή εντός του εκπαιδευτικού συστήματος ή οργανισμού σε βάθος χρόνου, ενώ οι «νεωτερικοί» δείκτες προτείνουν την μέτρηση της απόδοσης και τη σύγκριση με τυπικά standards, προκειμένου να ανιχνευθούν και να ελαχιστοποιηθούν οι αποκλίσεις από αυτά (CEDEFOP, 1998).

Η σύγκλιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί μέρος της διεθνούς ατζέντας, επομένως η θέσπιση τέτοιου είδους δεικτών, μπορεί να εξυπηρετήσει το

σκοπό αυτό με επιτυχία (Βαβουράκη, κ.α., 2007). Η επικράτηση του συστήματος των ποιοτικών δεικτών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σε συνδυασμό με την λογοδοσία των ίδιων των εκπαιδευτικών για το έργο τους, αλλά και τη γονική εμπλοκή, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Αγγλίας, αποτελεί το εκκολαπτόμενο ευρωπαϊκό μοντέλο (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 234).

Ακολουθεί μια συνοπτική αναφορά στους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, όπως έχουν προταθεί, τα τελευταία χρόνια από την Ευρωπαϊκή Ένωση, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

1.3.1. Οι δείκτες ποιότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, το 2000 και εν συνεχεία της Συνόδου της Λισαβόνας, στο βωμό της διευκόλυνσης της σύγκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της αλλά και της προώθησης της βελτίωσης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, υπέβαλλε μια έκθεση με τίτλο «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης», η οποία περιλαμβάνει 16 δείκτες ποιότητας που εκτείνονται στο εύρος τεσσάρων αξόνων (Πίνακας 1). Οι κατηγορίες των δεικτών είναι οι ακόλουθες: Δείκτες Επιδόσεων, Δείκτες Επιτυχίας και Μετάβασης, Δείκτες Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και Δείκτες Πόρων και Δομών (European Commission, 2000).

Πίνακας 1: Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: 16 Δείκτες ποιότητας

Αξονες	Δείκτες Ποιότητας
A) Δείκτες Επιδόσεων	1) Μαθηματικά 2) Αναγνωστικές Ικανότητες 3) Θετικές Επιστήμες 4) Τεχνολογίες των πληροφοριών 5) Ξένες Γλώσσες 6) Ικανότητα του μαθητή 7) Αγωγή του πολίτη
B) Δείκτες Επιτυχίας και Μετάβασης	8) Ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου 9) Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Β'βάθμιας εκπαίδευσης

	10) Συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
Γ) Δείκτες Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης	11) Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης 12) Συμμετοχή των γονέων
Δ) Δείκτες Πόρων και Δομών	13) Εκπαίδευσης και κατάρτιση των εκπαιδευτικών 14) Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση 15) Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή 16) Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναθεώρησε το 2010 τους συγκεκριμένους δείκτες και επανέρχεται με την έκθεση «Education and Training Monitor 2022», η οποία περιγράφει αναλυτικά τους στόχους- δείκτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ζητήματα εκπαίδευσης, που έχουν τεθεί για την περίοδο 2021-2030. Μερικοί από αυτούς είναι η αύξηση της συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση, η αύξηση των ψηφιακών δεξιοτήτων και επιδόσεων των ατόμων και η μείωση των ποσοστών της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης. Ο δείκτης, όμως που είναι εξέχουσας σημασίας είναι η αύξηση των δημοσίων δαπανών που αφορούν την εκπαίδευση, ως αναγκαία για την αύξηση και βελτίωση των γενικότερων εισροών του εκπαιδευτικού συστήματος (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022).

1.3.2. Οι δείκτες ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Σε μια προσπάθεια να αποτιμηθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ακολουθώντας τις βασικές κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την εποχή εκείνη, πρότεινε, το 1999, 20 δείκτες ποιότητας (Πίνακας 2), οι οποίοι κάλυπταν 7 επιμέρους περιοχές με στόχο να προσεγγιστεί συστηματικά το φλέγον ζήτημα της ποιότητας στη σχολική πραγματικότητα (Σολομών, 1999)

Πίνακας 2: Δείκτες Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Τμήμα Αξιολόγησης)

Θεματικές Περιοχές	Δείκτες Ποιότητας
Διαθέσιμα Μέσα-Πόροι	Κτίριο, Χώροι, Εξοπλισμός Οικονομικοί Πόροι
Πρόγραμμα Σπουδών-Βιβλία	Πρόγραμμα Σπουδών Σχολικά Βιβλία – Οδηγίες
Προσωπικό σχολικής μονάδας	Διδακτικό προσωπικό Διοικητικό - Ειδικό Επιστημονικό - Βοηθητικό Προσωπικό
Διοίκηση	Συντονισμός Σχολικής Ζωής Διαμόρφωση- Εφαρμογή προγράμματος Αξιοποίηση μέσων-πόρων
Κλίμα-Σχέσεις- Συνεργασίες	Σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό Σχέσεις εκπαιδευτικών/μαθητών και μαθητών μεταξύ τους Σχέσεις σχολείου- γονέων/κηδεμόνων Σχέσεις σχολείου με εκπαιδευτικούς θεσμούς, τοπικούς και ευρύτερη κοινωνία
Διδακτική – Μαθησιακή Διαδικασία	Ποιότητα της Διδασκαλίας Ποιότητα της Μάθησης Λειτουργία της Αξιολόγησης
Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα	Φοίτηση - Ροή – Διαρροή Επίδοση - Πρόοδος μαθητών Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών Επαγγελματικών προσανατολισμός και ακαδημαϊκή προοπτική μαθητών

Αργότερα, το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2000, εξέδωσε τον «Οδηγό αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα»

(Ματθαίου, 2000). Οι 4 θεματικές περιοχές και οι επιμέρους δείκτες παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Δείκτες ποιότητας του Εκπαιδευτικού έργου (Π.Ι Τμήμα Ποιότητας)

Θεματικές Περιοχές	Δείκτες Ποιότητας
1. Διαχείριση και Αξιοποίηση Πόρων	1.1 Υλικοτεχνική Υποδομή 1.2 Ανθρώπινο Δυναμικό 1.3 Οργανωτικό Πλαίσιο 1.4 Προδιαγραφές και Μέσα διδασκαλίας
2. Σχέσεις – Κλίμα	2.1 Φυσιογνωμία σχολικής μονάδας 2.2 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών 2.3 Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών 2.4 Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους 2.5 Σχέσεις σχολείου- γονέων 2.6 Σχέσεις σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον
3. Εκπαιδευτικές Διαδικασίες	3.1 Διδακτική διαδικασία 3.2 Μαθησιακή διαδικασία 3.3 Αξιολόγηση
4. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	4.1 Φοίτηση 4.2 Επίδοση/ Πρόοδος 4.3 Συναισθηματική ανάπτυξη 4.4 Επαγγελματική/Ακαδημαϊκή ανέλιξη/ προοπτική

1.3.3. Οι δείκτες ποιότητας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων

Το Υπουργείο Παιδείας, το 2021, με το ΦΕΚ 6603/ΓΔ4/20-01-2021 «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο», επανέρχεται με μια σειρά δεικτών αξιολόγησης της του έργου

της σχολικής μονάδας, με προεκτάσεις στο έργο και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Πίνακας 4). Είναι η πρώτη φορά, που γίνεται τόσο άμεση συσχέτιση ανάμεσα στο έργο του εκπαιδευτικού και τις δράσεις που επιτελούνται στο σύνολο της μονάδας.

Πίνακας 4: Δείκτες Ποιότητας για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Θεματικές Περιοχές	Δείκτες Ποιότητας Εκπαιδευτικού Έργου
A) Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία	1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση 2. Ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση 3. Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού 4. Συμμετοχή του σχολείου και υποστήριξη σε δράσεις – διακρίσεις μαθητών/ μαθητριών 5. Φοίτηση- σχολική διαρροή 6. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ -τριών 7. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ -τριών και εκπαιδευτικών 8. Σχέσεις σχολείου - οικογένειας
B) Διοικητική λειτουργία	1. Ηγεσία – Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας 2. Διαχείριση υλικών πόρων και υποδομών 3. Σχολείο και κοινότητα
Γ) Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	1. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις 2. Ανάλυση επιμορφωτικών πρωτοβουλιών του σχολείου για βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και αξιολόγησης 3. Συμμετοχή του προσωπικού σε άλλες δράσεις (προγράμματα

	Erasmus, συνεργασία με άλλα σχολεία κλπ.)
--	---

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία, της οποίας οι στόχοι, από τη φύση τους, επηρεάζουν πολλές και διαφορετικές πτυχές των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου δεν δύναται να αρκείται στους παραδοσιακούς δείκτες επιδόσεων και αποδόσεων, οι οποίοι θεωρείται ανέφικτο να αποτυπώσουν το πολύπλευρο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης, 2006). Άλλωστε, το εκπαιδευτικό έργο αφορά και επηρεάζεται ταυτοχρόνως από όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αρχής γενομένης από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τα Αναλυτικά Προγράμματα, φτάνοντας μέχρι τον εκάστοτε εκπαιδευτικό και μαθητή (Ζουγανέλη κ.α, 2008). Παρόλα αυτά, οι δείκτες ποιότητας είναι σε θέση να βοηθήσουν σημαντικά το έργο της αξιολόγησης και να δώσουν μια σαφή εικόνα τόσο για τη σχολική μονάδα όσο και για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.

1.4. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Η έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι απόλυτα συνυφασμένη με την έννοια της αξιολόγησης. Οι δυο έννοιες, αξιολόγηση και ποιότητα, λειτουργούν συμπληρωματικά μιας και η επικρατούσα άποψη υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανατροφοδότησης, αποτελεί την προϋπόθεση για την βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ζουγανέλη κ.α, 2008). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου απασχολεί, στις μέρες μας, την ερευνητική κοινότητα τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (Αναστασίου, 2014). Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης έρχεται ως αναπόφευκτη αναγκαιότητα, τόσο λόγω των αυξημένων επιταγών για ορθολογικό διαμοιρασμό των οικονομικών πόρων, αλλά και για αρτιότερο σχεδιασμό και ανατροφοδότηση, με στόχο την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών υψηλής ποιότητας (Αναστασίου, 2014. Ξωχέλλης, 2006).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται επιβεβλημένη, μιας και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία και τη μάθηση, που συντελείται στο χώρο του σχολείου. Συνιστά ένα αυτόνομο ερευνητικό πεδίο με πλούσια ιστορία και εξέλιξη και κεντρίζει το ενδιαφέρον των ερευνητών παγκοσμίως (Ζούρου, 2022), ενώ ακολουθεί και τις διεθνείς τάσεις για έλεγχο και βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Κωνσταντίνου,

2015). Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα, θα υποστήριζε κανείς ότι λειτουργεί ως μοχλός πίεσης, στο άρμα του εκσυγχρονισμού και της ανάπτυξης της εκπαίδευσης. Δεν παύει, όμως το έργο του σχολείου να είναι σύνθετο και να επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων, και να είναι στην ευχέρεια των μελών της κάθε σχολικής μονάδας να αξιοποιήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές και οικονομικούς πόρους για να επιτύχουν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα. Ως απάντηση, επομένως, στις επικρίσεις της κοινωνίας για την μη ορθή αξιοποίηση των πόρων αυτών, αλλά και την αναποτελεσματικότητα του ελληνικού σχολείου έρχεται η συστηματική διαδικασία της αξιολόγησης (Καλομοίρης & Χαραμής, 2002: 231).

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2010), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου χαρακτηρίζεται από αναγκαιότητα για ποικίλους λόγους. Πρωτίστως, οι λόγοι είναι οικονομικοί μιας και επικρατεί μια επιταγή για περιορισμό των πόρων, αλλά και για ορθή διαχείριση των υποδομών. Επιπλέον, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης απορρέει και από ψυχολογικούς λόγους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να κατανοήσουν βαθύτερα την διδακτική διαδικασία και να αυξήσουν την αποδοτικότητά τους και ως βασικοί πυλώνες του εκπαιδευτικού έργου, εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης. Ακόμη, ως κοινωνοί της διαδικασίας, ενθαρρύνονται να συμβάλλουν στην σταθεροποίηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην καλλιέργεια της αντίστοιχης κουλτούρας. Τέλος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και την αποτίμηση των εκπαιδευτικών δράσεων, που θα προωθήσουν τη βέλτιστη μάθηση και την εκπαιδευτική ποιότητα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα γύρω από την συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση εν γένει, αλλά και στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ξωχέλλης, 2006). Η αξιολόγηση, όμως, του εκπαιδευτικού έργου, θα πρέπει να προσεγγίζεται ολιστικά, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα ποσοτικά μετρήσιμα αποτελέσματα, όσο και τις ποιοτικές καταγραφές και αναλύσεις των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Παπαδημητρακόπουλος, 2006). Σ' αυτή τη λογική κινούνται και οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που παρουσιάστηκαν και παραπάνω.

Σήμερα, η ερευνητική κοινότητα συνηγορεί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να περιλαμβάνει τις ακόλουθες τέσσερις παραμέτρους (Ξωχέλλης, 2006): (α) Τις επίσημες νομοθετικές πράξεις που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία σε εθνικό επίπεδο, (β) την υλικοτεχνική υποδομή σε συνάρτηση με τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, (γ) την απόδοση του εκπαιδευτικού και την επίδοση του μαθητή ως βασικούς

συντελεστές τις εκπαιδευτικής πράξης και (δ) τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως πχ. η εισροή μαθητών σε ανώτερες βαθμίδες, η επαγγελματική σταδιοδρομία κλπ.

Η πλειοψηφία των ερευνητών διαχωρίζει τις μεθόδους αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σε δύο γενικές κατηγορίες με βάση τη σχέση αξιολογητή-αξιολογούμενου: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009, σελ. 200).

(α) Η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας πραγματοποιείται από φορείς που δεν εμπλέκονται στις σχολικές δραστηριότητες και συνήθως απορρέουν από την κεντρική διοίκηση. Η εξωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε θεσμοθετημένους δείκτες ποιότητας και επιδιώκει να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά για τον σχολικό οργανισμό. Έχει άμεση επίδραση στον φορέα και μπορεί να συντελεστεί με μια πληθώρα μεθόδων.

Ο θεσμός του επιθεωρητή, ως μέθοδος εξωτερικής αξιολόγησης, ήταν ο πιο διαδεδομένος στη χώρας μας. Ο επιθεωρητής διερευνά και γνωμοδοτεί σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις διδακτικές μεθόδους. Η μέθοδος αυτή έχει επικριθεί για την υποκειμενικότητά της διότι αν και το πεδίο άσκησης ελέγχου και παρέμβασης είναι κατά βάση το αντικείμενο της διδασκαλίας και η ακολουθούμενη παιδαγωγική προσέγγιση, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι επιθεωρητές επεκτείνουν την παρέμβαση τους στην εξωτερική εμφάνιση και στη γενικότερη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Cullingford, 1997).

Στον αντίποδα, όμως, υπάρχει και η άποψη ότι η συστηματική παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και ορισμένες στοχευμένες μελέτες αξιολόγησης σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, είναι σε θέση να παρέχουν πληροφόρηση για πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο πάντα την βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009). Επιπρόσθετα, ο «ουδέτερος παρατηρητής», απαλλαγμένος από τις προκαταλήψεις και τις άτυπες δομές της σχολικής μονάδας, είναι σε θέση να εξάγει αξιόπιστα συμπεράσματα και να προτείνει την αποφυγή τυχόν αρνητικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

(β) Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από μέλη που ανήκουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό και σε κάθε περίπτωση είναι ενεργώς εμπλεκόμενα (Σολομών, 1999), με τη λογική ότι η αξιολόγηση δεν πραγματοποιείται για να τονιστούν οι αδυναμίες των εκπαιδευτικών και της μονάδας, αλλά να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την αξιοποίηση των δυνατών και των αδύνατων σημείων του καθενός. Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιείται με τη συμβολή της ολομέλειας, και τότε θεωρείται συλλογική ή αυτοαξιολόγηση, ενώ μπορεί να πραγματοποιείται από τους

ανώτερους διοικητικά στην ιεραρχία του σχολείου, και να χαρακτηρίζεται ιεραρχική. Στη δεύτερη περίπτωση, καταπατάται η έννοια της δημοκρατικότητας και της συλλογικότητας και θα υποστήριζε κανείς ότι θυμίζει αρκετά το ρόλο του επιθεωρητή. Η πρώτη περίπτωση (συλλογική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση), που είναι και ευρέως διαδεδομένη, προάγει την συλλογικότητα, δίνοντας τη δυνατότητα στα μέλη να καθορίζουν μόνοι τους τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογήσουν το έργο τους. Η εσωτερική αξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, άλλωστε, σε επίπεδο σχολικής μονάδας περιλαμβάνουν όλες εκείνες τις συλλογικές διαδικασίες, που προωθούν την αυτοβελτίωση της ίδιας της μονάδας (Παπαδημητράκοπουλος, 2006).

Η εσωτερική αξιολόγηση, λόγω του διαμορφωτικού της χαρακτήρα, συνήθως οργανώνεται και μεθοδεύεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τα δεδομένα που προκύπτουν, χρησιμοποιούνται μόνο από τον ίδιο στην βελτίωση του έργου του, με στόχο την βελτίωση του συνολικού έργου της σχολικής μονάδας (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 69). Να σημειωθεί, όμως, πως και η εξωτερική αξιολόγηση εμπεριέχει στοιχεία ανατροφοδότησης, κυρίως μέσω των υπερεθνικών μαθητικών διαγωνισμών (π.χ. PISA, TIMSS κλπ.), οι οποίοι αφενός οργανώνονται και προωθούνται από φορείς εκτός του σχολικού πλαισίου, αλλά αφετέρου είναι σε θέση να παρέχουν στον εκπαιδευτικό και σε ολόκληρο το σύστημα εκτιμήσεις για την πρόοδο των μαθητών σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, σε σύγκριση πάντα με συνομήλικους τους.

Η Ευρωπαϊκή κοινότητα προωθεί τη συμμετοχή του συνόλου των μελών στην διαδικασία της αξιολόγησης, προφανώς στα πλαίσια ενός γενικότερου κλίματος λογοδοσίας και αποκέντρωσης. Έτσι, η εσωτερική αξιολόγηση κερδίζει έδαφος σε ολόένα και περισσότερα κράτη, με βασική επιδίωξη την διερεύνηση των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από διαφορετικές πτυχές (Eyruidice, 2004).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η απουσία σαφούς διαφοροποίησης των δύο εννοιών ποιότητας και αξιολόγησης, εντός του ελληνικού νομοθετικού πλαισίου, οδηγεί πολλές φορές σε ταύτιση, αν και μιλάμε για δυο έννοιες διαφορετικές. Ειδικότερα, σύμφωνα με το Νόμο 2525/1997 (αρθ.8, παρ.1) *«η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία»* (οπ. αναφ. σε Βαβουράκη κ.α., 2007). Συμπερασματικά, όταν η αξιολόγηση έχει ανατροφοδοτικό προσανατολισμό, τότε ως απώτερος στόχος τίθεται η αποτίμηση και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

αλλά και των επιμέρους παραμέτρων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 113).

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου παίρνει σάρκα και οστά με το Νόμο 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», όπου ως βασικός σκοπός της αξιολόγησης υπογραμμίζεται *«η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές»*. Σύμφωνα με το άρθρο 4, την αποκλειστική ευθύνη για την ανάπτυξη των 16 ευρωπαϊκών δεικτών ποιότητας και την παρακολούθηση του συστήματος μέσω αυτών ανέλαβε το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) (Κάτσικας, 2002).

1.5. Το έργο του εκπαιδευτικού ως παράμετρος του εκπαιδευτικού έργου

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ερευνητικά ο διαχωρισμός της έννοιας του «εκπαιδευτικού έργου» και του «έργου του εκπαιδευτικού», μιας και πρόκειται για δυο διαφορετικού περιεχομένου έννοιες. Παρόλα αυτά, η φύση και το νόημα του εκπαιδευτικού έργου και του έργου του εκπαιδευτικού είναι αλληλένδετα και δεν μπορούν να αποκοπούν γιατί ο διαχωρισμός αυτός θα καταλήξει σε ένα επιστημονικό αδιέξοδο, και ως εκ τούτου στην ανορθόδοξη εκτέλεση και των δυο διαδικασιών (Δημητρόπουλος, 2010), απαραίτητη, όμως κρίνεται η αποσαφήνισή τους.

Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος όρος τυγχάνει ευρείας αποδοχής από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, στη χώρα μας, σε μια προσπάθεια να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον από την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, στην συνολική αξιολόγηση και των υπόλοιπων παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του τελικού εκπαιδευτικού προϊόντος, όπως τα αναλυτικά προγράμματα, οι υλικοτεχνικές υποδομές κλπ. (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 230). Το χρονικό συγκείμενο της περιόδου αυτής είναι η φυσικά η ευρωπαϊκή τάση να αντιμετωπιστεί με το μέγιστο επαγγελματισμό ο εκπαιδευτικός και να απομακρυνθεί από το στεγανό της παιδαγωγικής και ηθικής του ευθύνης. Άλλωστε, ήδη από τη δεκαετία του 1970 έχει καταστεί σαφές ότι η επίδραση ενός και μοναδικού παράγοντα της εκπαίδευσης, δεν είναι αρκετή για να περιγράψει με σαφήνεια τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, μιας και το σχολείο έχει αρχίσει να αντιμετωπίζεται ως ένα πολυπαραγοντικό πλέγμα τυπικών σχέσεων αλλά και άτυπων δομών (Ξωχέλλης, 2006).

Ο δεύτερος, όμως, όρος είναι και αυτός που τελικά αποκτά και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Το εκπαιδευτικό έργο, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, εκτείνεται σε 3 επίπεδα, που αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεπικαλύπτονται. Ένα από τα επίπεδα αυτά είναι το έργο που συντελείται μέσα στη σχολική τάξη, την αποκλειστική ευθύνη του οποίου έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την οργάνωση και τον συντονισμό των διαδικασιών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 60). Ο εκπαιδευτικός, επομένως, έρχεται στο προσκήνιο και γίνεται φανερό ότι αποτελεί κυρίαρχο κομμάτι του εκπαιδευτικού έργου μιας και «η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποβλέπει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου». Μάλιστα, η επικρατούσα άποψη υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εξελίσσεται και βελτιώνει την ποιότητα του έργου του σε ατομικό επίπεδο (Σολομών, 1999). Με απλά λόγια, θα λέγαμε ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι μια «ομπρέλα» υπό τη σκέπη της οποίας υλοποιείται το έργο του εκπαιδευτικού.

Το έργο του εκπαιδευτικού κάθε άλλο παρά στατικό μπορεί να θεωρηθεί, μιας και ο ρόλος του μεταβάλλεται συνεχώς, προκειμένου να ανταποκριθεί στις κοινωνικές αλλαγές και τις αυξανόμενες επαγγελματικές απαιτήσεις (Παπακωνσταντίνου, 1986). Η εξελικτική πορεία που ακολουθεί ένας εκπαιδευτικός και είναι αυτή, η οποία παίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση του έργου του εντοπίζεται σε 3 φάσεις (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1986: 85):

- (α) Βασική εκπαίδευση
- (β) Επαγγελματική ενσωμάτωση
- (γ) Εκπαιδευτικά καθήκοντα

Απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να εξελιχθεί επαγγελματικά και να αναπτύξει τις δυνατότητές του είναι μια ολιστική παιδαγωγική κατάρτιση, που θα του επιτρέπει να στέκεται κριτικά απέναντι στα ζητήματα των καθημερινών πρακτικών του αλλά και να αναθεωρεί τις επιλογές του, κατόπιν συστηματικού διαμορφωτικού ελέγχου (Παπακωνσταντίνου, 1993: 39). Σύμφωνα με τα Π.Δ./92 και Π.Δ.320/93 (οπ αναφ. στον Παπακωνσταντίνου, 1993: 245-246, 252-255), «κατά την αξιολόγηση εκτιμάται το έργο του κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, το έργο της σχολικής μονάδας συνολικά καθώς και η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο».

1.5.1. Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, αποτελεί μια ουσιαστική παράμετρο του εκπαιδευτικού έργου και κρίνεται απαραίτητη, αν θέλουμε να μιλάμε για διασφάλιση ποιότητας μέσα στη σχολική μονάδα (Μπλούνα, 2019). Βασίζεται στην παραδοχή ότι μπορεί να αποτελέσει παράγοντα βελτίωσης της διδακτικής πράξης και να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι αδιαμφισβήτητο μια έννοια αρκετά δύσκολο να οριστεί, μιας και το έργο του εκπαιδευτικού είναι απόρροια του συνολικού έργου μιας σχολικής μονάδας και εξαρτάται από μια πληθώρα εξωτερικών παραγόντων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007: 40). Ευρύτερος σκοπός της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα θεωρείται η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου σε ευρύτερη κλίμακα και η ενίσχυση της απόδοσής τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006. Δούναβης & Ζμπαίνος, 2020. Πίος, 2013).

Ο Πασιαρδής (1996) ορίζει την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού ως μια διαδικασία μέσω της οποίας επιτρέπεται στη σχολική διοίκηση να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με τη διδασκαλία αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως άτομο, με σκοπό τη βελτίωση της ίδιας της μονάδας, της οποίας αποτελεί μέρος. Τον ορισμό αυτό αποδέχεται και η πλειονότητα των ερευνητών, γιατί συνδέεται με την αντίληψη ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (MacBeath, 2001). Στον ορισμό αυτό, ο Ingvarson (2002), εκτός από την ανατροφοδότηση προσθέτει και την παράμετρο της προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.

Τη δεκαετία του 1990, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, προσελκύει το ενδιαφέρον της ευρωπαϊκής κοινότητας κυρίως λόγω της αναδυόμενης ανάγκης για βέλτιστη αξιοποίηση των οικονομικών πόρων αλλά και των απαιτήσεων της κοινωνίας της γνώσης (Ξωχέλλης, 2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αναφέρεται σε μια διαδικασία που έχει ως στόχο να συνδράμει προς δύο κατευθύνσεις: αφενός, μέσω του ανατροφοδοτικού της χαρακτήρα, μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού, διασφαλίζοντας ταυτοχρόνως τα μαθησιακά αποτελέσματα, που επιδιώκει ο εκάστοτε οργανισμός (Ζουγανέλη κ.α, 2008) και αφετέρου να συμβάλλει στην επαγγελματική του ανάπτυξη έτσι ώστε να συμβαδίζει με τα διεθνή επαγγελματικά standards (Ingvarson, 2002).

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, και όταν βρέθηκε στο επίκεντρο η ποιότητα του έργου, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και οι παράμετροι, που συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Σολομών, 1999), οι έντονες αντιδράσεις της ενδιαφερόμενης ομάδας των εκπαιδευτικών έφερε σαν αποτέλεσμα την ψήφιση του Νόμου 1304/182, με τον οποίο καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή αρχίζει να εισάγεται ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος καλείται να αναλάβει παιδαγωγικές και συμβουλευτικές αρμοδιότητες και του Προϊσταμένου Εκπαίδευσης, που αναλαμβάνει τις διοικητικές αρμοδιότητες (οπ. αναφ. σε Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 75). Σκοπός της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το Π.Δ.152/2013, είναι *«η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσης της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ίδιων, των μαθητών και της κοινωνίας»* (Π.Δ. 152/2013). Παρόλο που ο αρχικός σχεδιασμός του συγκεκριμένου Προεδρικού Διατάγματος, προέβλεπε την αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο σχεδιασμός αυτός ανατράπηκε από μια κυβερνητική αλλαγή το 2015 (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 89).

Σε κάθε περίπτωση, αποτελεί γενική παραδοχή ότι η κατάργηση του Επιθεωρητή υπήρξε καταλυτική και οφείλεται σε πολλούς λόγους. Ως θεσμός λειτούργησε ανασταλτικά στην επαγγελματική και παιδαγωγική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, εξαλείφοντας τον αυθορμητισμό και την αυτενέργεια τους. Επιπλέον, οι επιθεωρητές επικρίθηκαν για την αυθαιρεσία των κριτηρίων που χρησιμοποιούσαν κατά τις αξιολογήσεις τους (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011). Είναι αλήθεια ότι, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού με το σώμα των Επιθεωρητών, στη χώρα μας, εφαρμόστηκε ως μηχανισμός ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως εργαλείο ανέλιξης στην ιεραρχική υπαλληλική πυραμίδα. Στο πλαίσιο αυτό, οι αξιολογητές επεδίωκαν την δημιουργία του προφίλ του «καλού εκπαιδευτικού» μέσα από το συνδυασμό χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με τα αποτελέσματα του έργου, που παράγει μέσα στην τάξη (Ξωχέλλης, 2006). Από την αξιολόγηση μέσω του σώματος των Επιθεωρητών έλειπε, όμως, το στοιχείο της ανατροφοδότησης και της βελτίωσης της ποιότητας (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 229), και αντιθέτως προωθούνταν ένα σύστημα εποπτείας, που αντιμετώπιζε τον εκπαιδευτικό περισσότερο ως δημόσιο υπάλληλο και λιγότερο ως παιδαγωγικό λειτουργό (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 62).

Το παράδοξο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι πως με την κατάργηση του σώματος των Επιθεωρητών, έπαψε όμως στην πραγματικότητα να αξιολογείται το έργο του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2005), γεγονός που αποτελεί και πρωτοτυπία ανάμεσα στις

ευρωπαϊκές χώρες (Ξωχέλλης, 2006). Παρόλα αυτά, η καινοτομία της εποχής, θα λέγαμε ότι είναι η μετατόπιση του κέντρου βάρους από το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, στην εκπαιδευτική πράξη και στις μεθόδους που χρησιμοποιεί κατά τη διδασκαλία του (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011). Στα πλαίσια της παραδοχής ότι η εκπαιδευτική διαδικασία συντίθεται μέσα από ένα πλέγμα τυπικών και άτυπων σχέσεων και διαδικασιών, προωθήθηκε και η χρήση δεικτών μέτρησης και αποτίμησης του έργου του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2006).

Παρά τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος, όμως, από τη μονάδα στο σύνολο, δεν μπορεί κανείς να αρνηθεί τον πρωταγωνιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη σκακιέρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό, η ερευνητική κοινότητα εστιάζει σε δυο τύπους αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού (διαμορφωτική και τελική), οι οποίοι συνδυαστικά αποκαλύπτουν και τροφοδοτούν την συνάρτηση ανάμεσα στο έργο της σχολικής μονάδας και στο έργο του εκπαιδευτικού, επικεντρωμένες στην αποτελεσματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η διαμορφωτική αξιολόγηση έρχεται να εστιάσει στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, στην ανάδειξη των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του και στην εναρμόνισή του με τις επιταγές του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη, η τελική αξιολόγηση εστιάζει στις ανάγκες και στις προϋποθέσεις, που έχει θέσει εξ αρχής ο κάθε σχολικός οργανισμός και το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός με το έργο του ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες (Πασιαρδής, 1996: 13). Ο συνδυασμός αυτών των δύο τύπων αξιολόγησης είναι και αυτός που συνενώνει τη λειτουργία των διαφορετικών παραμέτρων που συνδιαμορφώνουν το τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Ο διαμορφωτικός και παιδαγωγικός χαρακτήρας, που θα πρέπει να έχει η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, είναι σε θέση να συμβάλλει και στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Μπλούνα, 2019), όπως υποστηρίχθηκε και πρωτύτερα. Αυτό αναγνωρίστηκε και στο Νόμο 2986/2002 (αρ.5) όπου αναφέρεται ότι σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι η παιδαγωγική κατάρτιση και η επιμόρφωση, η συστηματική παρακολούθηση της απόδοσης και η επισήμανση των αδυναμιών, σε μια προσπάθεια εξάλειψής τους. Μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, άλλωστε, μπορεί να αποτιμηθεί, έστω και μερικώς, η αποτελεσματικότητα του έργου του και να τεθούν οι βάσεις για ένα πλαίσιο λογοδοσίας, που διέπει τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία επιδιώκουν διαφάνεια και δημοκρατικότητα.

Το ζήτημα της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, είναι ένα ακανθώδες ζήτημα, που πολλές φορές ελλοχεύει συγκρούσεις ανάμεσα στον κρατικό μηχανισμό και τους εκπαιδευτικούς. Παρά τις αντιδράσεις που έχουν κατά καιρούς εκφραστεί από μερίδα εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του έργου τους, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί

στην Ελλάδα, αποδεικνύουν την αποδοχή του θεσμού της αξιολόγησης και καταλήγουν σε ορισμένες κοινές παραδοχές. Στην πλειοψηφία τους οι έρευνες, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, που συμπεριλαμβάνει τη δική τους δράση (Πίος, 2013), αντιμετωπίζοντάς την ως έναν μηχανισμό που συνδέεται άμεσα με την ανατροφοδότηση, που θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν την ποιότητα του έργου τους (Καρακατσάνης, 1996), χωρίς απαραίτητα να την συνδέουν με βαθμολογική ή μισθολογική εξέλιξη. Οι Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος (2006) διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί που είναι θετικά διακείμενοι στην αξιολόγηση, είναι σε θέση να αποδεχτούν το υποστηρικτικό πλαίσιο, που αυτή παρέχει για το έργο τους.

Μια έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), κατέδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνούν ότι ο επαγγελματισμός και η αξιολόγηση συμβαδίζουν, επομένως και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογείται πρώτα ως προς την παιδαγωγική του δεινότητα και έπειτα ως προς τα υπηρεσιακά ζητήματα (οπ. αναφ. σε Καψάλη & Χανιωτάκη, 2011). Στη συνείδηση, επομένως του σύγχρονου εκπαιδευτικού, οι αξιολογικές διαδικασίες, συνδέονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και το κύρος τους (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003 οπ. αναφ σε Μπλούνα, 2019). Η επαγγελματική ανάπτυξη που προκύπτει από την αξιολόγηση αναφέρεται και στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2018) για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος να σημειωθεί ότι η έρευνα της Μπλούνα (2019), κατέδειξε ότι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για ζητήματα αξιολόγησης βρίσκεται κοντά στο μέσο όρο (56%).

Δεν εκλείπει, παρόλα αυτά και η μερίδα των εκπαιδευτικών που εκφράζει συναισθήματα ανασφάλειας και καχυποψίας σχετικά με την αξιολόγηση του έργου τους, οι οποίοι είναι κυρίως επηρεασμένοι από τα κακώς κείμενα του παρελθόντος και από το γεγονός ότι τα περισσότερα μοντέλα αξιολόγησης τους, δεν τους περιλαμβάνουν ενεργά (Apple, 2002: 153). Με απλά λόγια, όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν παραγκωνισμένοι και αμέτοχοι στις διαδικασίες αξιολόγησής τους, ενστικτωδώς τις απορρίπτουν και τις αποστρέφονται. Μάλλον στην άποψη αυτή αποδίδεται και το γεγονός ότι στην Ελλάδα οι έρευνες για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού είναι περιορισμένες και συναντούν αντιστάσεις (Καπαχτσή, 2008).

Άλλωστε, στην Ελλάδα, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού έχει εφαρμοστεί με τρόπους αμφισβητούμενους και μη αποδεκτούς από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 61). Αυτό έχει φέρει ως αποτέλεσμα μια διαστρεβλωμένη αντίληψη ότι η αξιολόγηση υπαγορεύεται από πολιτικές σκοπιμότητες τιμωρητικού χαρακτήρα και διόλου δεν αποσκοπεί στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Για το λόγο αυτό, υπάρχουν έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι οι

εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους ως προς τις μεθόδους, τους φορείς και τον τρόπο διενέργειας της αξιολόγησης (Γκέκας, 2011), κυρίως λόγω του φόβου για κυρώσεις και ποινές από την κεντρική διοίκηση (Δούναβης & Ζμπάινος, 2020).

Τα τελευταία χρόνια, η πολιτική ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει δώσει πρώτη προτεραιότητα στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης γενικότερα, αλλά και στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού ειδικότερα. Το αυξημένο αυτό ενδιαφέρον εκ μέρους των ιθυνόντων των υπερεθνικών αλλά και των τοπικών οργανισμών οφείλεται, αφενός στην ανάγκη για βέλτιστη αξιοποίηση των οικονομικών δαπανών, που προορίζονται για την παιδεία, και αφετέρου στις ανελυσσόμενες τάσεις αποκέντρωσης και λογοδοσίας, με στόχο την ομογενοποίηση και σύγκλιση των συστημάτων παγκοσμίως (Euridyce, 2004).

1.5.2. Ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού και Αναλυτικό Πρόγραμμα

Κατά καιρούς, πολλές είναι οι συζητήσεις που έχουν γίνει σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του. Αποτελεί γενική παραδοχή πως σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα τα αναλυτικά προγράμματα είναι μείζονος σημασίας, καθώς μέσα από αυτά καθορίζεται το πλαίσιο των δραστηριοτήτων που οργανώνονται από τις σχολικές μονάδες (Φλουρής, 1993 οπ. αναφ. στη Χατζημάρκου, 2017). Δεδομένη είναι, ως εκ τούτου και η επίδραση του εκπαιδευτικού με το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα, αφού αυτό είναι τελικά που παγιώνει τα όρια της δράσης του και καθορίζει το βαθμό της αυτονομίας του έργου του.

Κατά την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, ανάλογα με τη φιλοσοφία που αυτό είναι ενορχηστρωμένο, ο εκπαιδευτικός καλείται να παίζει και έναν διαφορετικό ρόλο για να υπηρετήσει τους στόχους του και να βρει μέσα σε αυτό το χώρο του να εξελιχθεί επαγγελματικά. Τα αναλυτικά προγράμματα παγκοσμίως ακολουθούν διαφορετικές κατευθυντήριες γραμμές και διέπονται από διαφορετική φιλοσοφία, η οποία είναι καθοριστική για το ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού (Shawer, 2010):

α) Το τεχνοκρατικό μοντέλο ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων, βασίζεται στον καθορισμό στόχων μέσα της επιστημονικής και ερευνητικής γνώσης και στο κλασικό μοντέλο του Tyler. Ο εκπαιδευτικός περιορίζει τη δράση του στην ακέραιη και συνεπή εφαρμογή των επιταγών του και δεν του επιτρέπεται ελευθερία κινήσεων και παρεκκλίσεις (Κουτσελίνη, 2013). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το πρόγραμμα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια είναι συγκεκριμένα και ίδια για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Στόχος του

μοντέλου αυτού είναι να προωθηθεί η ισότητα των μαθησιακών ευκαιριών (Hoy & Miskel, 2008).

β) Το συναλλακτικό μοντέλο ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων αναγνωρίζοντας την αξία και την υποκειμενικότητα που απορρέει από την εμπειρία, περιλαμβάνει και τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία σχεδιασμού (Κουτσελίνη, 2013). Ο σχεδιασμός ουσιαστικά επιτυγχάνεται μέσα από έναν ανοιχτό δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ των ειδικών- ιθυνόντων και των εκπαιδευτικών που είναι συλλέκτες καθημερινών εμπειριών της σχολικής πραγματικότητας. Βασισμένο στη θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων, απελευθερώνει τους εκπαιδευτικούς από την πάγια και προκαθορισμένη εκπαιδευτική διαδικασία, επιτρέποντάς τους να σχεδιάζουν μόνοι τους την πορεία της μάθησης. Στόχος του μοντέλου αυτού είναι να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Πασιαρδής, 2004). Φυσικά, για να αναπτυχθεί ένα τέτοιο μοντέλο σε ολόκληρο το εύρος του, θα πρέπει ως προϋπόθεση να λειτουργήσει μέσα σε ένα αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

γ) Το κριτικό μοντέλο ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων βασίζεται στην παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός αποδεσμεύεται από τους περιορισμούς και γίνεται ο ίδιος ο διαμορφωτής της εκπαιδευτικής πορείας, με τη συμμετοχική δράση των μαθητών του. Βασικό ρόλο έχουν οι κοινότητες μάθησης, που επιδιώκουν να προσφέρουν όραμα, ενδυνάμωση, αναστοχασμό και κριτική σκέψη στους συμμετέχοντες, δεσμεύοντάς τους παράλληλα ότι θα εργαστούν για ένα καλύτερο μέλλον (Νεοφύτου, 2011). Οι ειδικοί και οι αυθεντίες θεωρούνται , σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, μια πηγή άντλησης της γνώσης και ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται από αυτούς (Κουτσελίνη, 2013).

1.5.3. Ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού και μαθητική επίδοση

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της σύγχρονης εποχής έχει μεταβληθεί. Δεν είναι πλέον ένας απλός μεταδότης της γνώσης αλλά καλείται να οργανώσει διαδικασίες μάθησης για να ενισχύσει την πρωτοβουλία και την αυτονομία των μαθητών. Ως εκ τούτου το έργο του έχει αλλάξει και οι νέες προκλήσεις, απαιτούν και έμφαση στην επαγγελματική επάρκεια, η οποία περιλαμβάνει πληθώρα δεξιοτήτων (Ξωχέλλης, 2020). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της παγκόσμιας αλλαγής, γεννήθηκε και η ανάγκη για την υιοθέτηση στρατηγικών μάθησης, που θα ενισχύσουν την μαθητική επίδοση, η οποία ανάγκη με τη σειρά της έστρεψε το βλέμμα των ενορχηστρωτών της εκπαιδευτικής πολιτικής στην θέσπιση νέων μοντέλων για την αξιολόγηση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού (Hallinger, Heck&Murphy, 2014).

Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης μονοπώλησε αρχικά το ενδιαφέρον των ιθυνόντων και των υπευθύνων για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, μιας και η επιτυχία των επιδόσεων συνδέονταν μόνο με το έργο του εκπαιδευτικού. Με πιο απλά λόγια, ένας εκπαιδευτικός με πλούσιο έργο είναι ο αποκλειστικός υπεύθυνος για τις καλές μαθητικές επιδόσεις, χωρίς να συνυπολογίζονται άλλοι παράγοντες, το πλαίσιο ή το γενικότερο έργο της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το περιβάλλον, πρόσφορο έδαφος βρήκε η ανάπτυξη του επιθεωρητισμού, με στόχο να διασφαλίσει την υψηλή επίδοση, μοναδική προϋπόθεση της οποίας έθεσε το έργο του εκπαιδευτικού (Danielson, 2001).

Η ερευνητική κοινότητα, όμως, σε μεγάλο βαθμό, υποστηρίζει ότι η μέτρηση και η σύγκριση των μαθητικών επιδόσεων είναι σε θέση να δώσει σαφή εικόνα για ένα εκπαιδευτικό σύστημα και να συνεισφέρει στην αξιολόγηση της ποιότητάς του (Garvey & Quilan, 2000). Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, ως πρωταγωνιστής στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν μπορεί παρά να επηρεάζεται από το βαθμό των μαθητικών επιδόσεων. Και αντιστρόφως, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών καθώς και η κοινωνικο-συναισθηματική τους ευημερία, επηρεάζεται άμεσα από την ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού (OECD, 2018).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει δύο κομβικά σημεία. Πρώτον, οι διακυμάνσεις της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού έχει συνδεθεί ερευνητικά με διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Sanders & Horn, 1994) και δεύτερον, η ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού, όταν υπόκειται σε αξιόπιστες μετρήσεις- αν και εφόσον αυτές μπορούν να πραγματοποιηθούν- είναι σε θέση να αναδείξει το βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός θα καθοδηγήσει μαθητές που θα επιτύχουν υψηλές ή χαμηλές επιδόσεις (Hanushek & Rivkin, 2010).

Οι Hallinger, Heck και Murphy (2014), παρουσιάζουν ένα μοντέλο σύνδεσης της αξιολόγησης της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού και της μαθητικής επίδοσης. Σύμφωνα με αυτό, η αδιάκοπη ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, η βελτίωση των στρατηγικών, που χρησιμοποιεί και η εναρμόνιση του έργου του με την κουλτούρα του σχολείου, είναι σε θέση να προάγουν και τις καλύτερες δυνατές μαθητικές επιδόσεις. Στον αντίποδα, το μέγεθος της επιρροής του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη των μαθητών είναι αρκετό για να δικαιολογήσει την αξιολόγηση του έργου του με βάση τη μαθητική επίδοση.

Σύμφωνα με μια μελέτη του ΟΟΣΑ (2020), τα σχολεία τα οποία διαθέτουν επαρκή αριθμών εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι ακαδημαϊκά καταρτισμένοι και καταφέρνουν να δημιουργούν για τους μαθητές τους ένα υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας, έχουν υψηλότερες πιθανότητες να επιτύχουν την βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών

υπηρεσιών που παρέχουν (OECD, 2020). Ένας από τους τρόπους αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με σκοπό τη βελτίωσή του, είναι η αξιολόγηση του έργου του ίδιου του εκπαιδευτικού με βάση τον αντίκτυπο που αυτό έχει στις μαθητικές επιδόσεις. Αν και η μέθοδος αυτή, επικρίνεται από αρκετούς ως αμφιλεγόμενη μιας και δεν δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα του έργου του εκπαιδευτικού, ωστόσο είναι αρκετά διαδεδομένη στις Ηνωμένες Πολιτείες (Concoran, 2010; Chetty et. al., 2014).

Αρκετοί είναι οι ερευνητές έχουν φτάσει στο συμπέρασμα ότι το έργο του εκπαιδευτικού και τα υψηλά σκορ στην αξιολόγησή του σχετίζονται με τις υψηλές μαθητικές επιδόσεις σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές (Kimball et. al., 2004). Η ερευνητική διαδικασία των Chetty et. al. (2014), υπογραμμίζει ότι αφενός η προσμέτρηση των μαθητικών επιδόσεων ως ενδεικτικός παράγοντας της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού δεν επαρκεί, και αφετέρου, η βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού φέρνει ως αποτέλεσμα υψηλότερες μαθητικές επιδόσεις. Άλλωστε, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που αποδίδουν ένα μεγάλο μέρος του τελικού προϊόντος μάθησης στην ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού (Hallinger, Heck & Murphy, 2014. Hanushek & Rivkin, 2010).

Η έρευνα της Darling-Hammond (2000), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η προετοιμασία του εκπαιδευτικού και ο επαγγελματισμός, κατά την άσκηση του έργου του, παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών, ειδικά στη γλώσσα και τα μαθηματικά, με την προϋπόθεση ότι έχουν ξεπεραστεί τα γλωσσικά εμπόδια.

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι οι χώρες, οι οποίες βρίσκονται στις πρώτες θέσεις κατάταξης του PISA , αναγνωρίζοντας τη σχέση ποιότητας του έργου τους και μαθητικής επίδοσης, εστιάζουν σε τρεις περιοχές (Al Kaabi et. al, 2022):

(α) προσλήψεις εκπαιδευτικών: Οι χώρες με τις υψηλότερες βαθμολογίες θέτουν υψηλά κριτήρια στις προσλήψεις των εκπαιδευτικών τους, που ικανοποιούν τον ανταγωνισμό (Paine&Schleicher, 2011). Για παράδειγμα, η Σιγκαπούρη τα τελευταία χρόνια, προωθεί πολιτικές για να προσελκύσει εκπαιδευτικούς με υψηλά προσόντα, προκειμένου να στελεχώσει τα σχολεία της και να εξασφαλίσει τις υψηλές μαθητικές επιδόσεις, διαμέσου της ποιότητας του έργου ενός καταρτισμένου εκπαιδευτικού, ενώ η Ιαπωνία, το Χονγκ Κονγκ και η Κίνα απαιτούν από όλους τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς τους να υποβληθούν σε μια σειρά αξιολογήσεων και διαγωνισμών προκειμένου να κερδίσουν μια θέση στο εκπαιδευτικό στερέωμα. Και η περίπτωση της Κορέας, όμως έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, μιας και η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας επιβάλλει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, το οποίο ακολουθείται από μια αυστηρή επιλογή, έτσι ώστε να

διασφαλιστεί η εισροή εκπαιδευτικών με υψηλά ποιοτικό έργο στη σχολική πραγματικότητα (OECD, 2017).

(β) μισθοί εκπαιδευτικών και κοινωνικό στάτους: Σύμφωνα με έρευνες, οι χώρες που βρίσκονται στις πρώτες θέσεις του PISA είναι και αυτές με τους υψηλότερους μισθούς εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας ότι η ποιότητα του έργου τους συνδέεται άμεσα και με την επαγγελματική τους ευημερία. Οι χώρες αυτές, όπως για παράδειγμα η Ιαπωνία, επενδύουν ένα μεγάλο μέρος του κρατικού τους προϋπολογισμού για την εκπαίδευση (Paine&Schleicher, 2011). Επιπλέον, η ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού συνδέεται και με την αναγνώριση και αποδοχή του λειτουργήματος που επιτελεί από το κοινωνικό σύνολο. Στην περίπτωση του Καναδά, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και, ως εκ τούτου οι έρευνες έχουν δείξει ότι θεωρούν ότι η γνώμη τους μετράει και το έργο τους χαίρει σεβασμού. Δεν είναι, ούτε στην περίπτωση αυτή τυχαίο, ότι ο Καναδάς είναι μια χώρα με υψηλότερες μαθητικές επιδόσεις.

(γ) επαγγελματική ανάπτυξη: Τα ερευνητικά αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να είναι αποδοτικότεροι και να παράγουν ποιοτικό έργο, θα πρέπει να υποστηρίζονται από ένα περιβάλλον επαγγελματισμού και ανέλιξης, έτσι ώστε μέσα σε αυτό να χαράξουν τη δική τους πορεία και να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Φυσικά, και στην παράμετρο αυτή δεν θα μπορούσε να παραληφθεί ο ρόλος των πολιτικά ιθυνόντων. Οι χώρες, των οποίων οι μαθητές παρουσιάζουν υψηλές μαθητικές επιδόσεις, επενδύουν χρόνο και χρήματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθ' όλη την πορεία τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα προς την κατεύθυνση αυτή είναι η πολιτική της Φινλανδίας και της Σαγκάης (Schleicher, 2018), με τη Φινλανδία συγκεκριμένα να επενδύει μεν όλο και περισσότερους πόρους στην πρόσληψη και επαγγελματική κατάρτιση εκπαιδευτικών, αλλά και να αντιμετωπίζει με υψηλό κύρος το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Breakspear, 2012).

Στην ελληνική περίπτωση, ο Σολομών (1999) προτείνει μια σειρά από κριτήρια αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, που βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με τις επιδόσεις των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρονται τα παρακάτω:

- Σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με τους στόχους που έχουν τεθεί
- Συστηματική ενημέρωση και επικοινωνία με μαθητές και γονείς για ζητήματα ανατροφοδότησης και επίδοσης
- Επικοινωνία σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων για ζητήματα επίδοσης
- Χρήση κατάλληλης μεθοδολογίας

- Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για σκοπούς βελτίωσης της διδασκαλίας και μεθόδευσης παρεμβάσεων

Πολλές χώρες, στα πλαίσια αναθεωρήσεων των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, λόγω των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών τους στο πρόγραμμα PISA, έθεσαν επί τάπητος και το ρόλο του έργου του εκπαιδευτικού στην παρεχόμενη ποιότητα της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του Κατάρ, το 2000, το έργο του εκπαιδευτικού έρχεται στο προσκήνιο και τίθεται σε συστηματική αξιολόγηση με στόχο να βελτιωθούν τα αποτελέσματα του PISA (Al Kaabi et. al, 2022).

1.6. Ευρωπαϊκές τάσεις για την ποιότητα και διεθνείς οργανισμοί

1.6.1. Η ποιότητα στην εκπαίδευση υπό την ευρωπαϊκή σκοπιά

Η σύγχρονη ευρωπαϊκή κοινωνία συνεχώς εξελίσσεται και η εξέλιξή της αυτή συνδιαμορφώνεται από την επίδραση ποικίλων παραγόντων όπως είναι η οικονομική παγκοσμιοποίηση, η εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων, τα αδιάκοπα μεταναστευτικά ρεύματα και η ισχυροποίηση των υπερεθνικών μορφωμάτων (Κωνσταντίνου, 2015).

Η εκπαίδευση έχει ενταχθεί στην ατζέντα της ευρωπαϊκής πολιτικής, ως ένας τομέας εξέχουσας σημασίας της σύγχρονης κοινωνίας, ήδη από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, με τα άρθρα 126 για τη γενική και 127 για την επαγγελματική εκπαίδευση, αντίστοιχα (Σιπητάνου, 2005). Η Ευρωπαϊκή Ένωση, από τούδε και στο εξής, φαίνεται να αντιμετωπίζει σε βάθος τα εκπαιδευτικά ζητήματα, στοχεύοντας ουσιαστικά στην αναβάθμιση της ποιότητας της και όχι σε μια επιφανειακή αναζήτηση (Ρουσάκης & Πασιάς, 2006), αναλαμβάνοντας, παρόλα αυτά, μια υποστηρικτική πολιτική, που έρχεται να συμπληρώσει τη δράση των κρατών- μελών, αφήνοντάς τους πλήρως την πρωτοβουλία για τον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 133).

Στην ευρωπαϊκή πραγματικότητα, όμως, η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση έχει έρθει στο ερευνητικό προσκήνιο ήδη από τη δεκαετία του '70 με πρωτοβουλία, κυρίως, των διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, UNESCO κλπ). Προοδευτικά, ο λόγος για την ποιότητα μεταφέρεται στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διότι είναι πλέον προφανές ότι η εκπαίδευση συνδέεται με την ανθρώπινη καλλιέργεια και την οικονομική ανάπτυξη (Αναργύρου & Παπαδοπούλου, 2016: 110). Αργότερα, γύρω στη

δεκαετία του '90, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ζητήματα βελτίωσης και αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, κυρίως λόγω της υποχώρησης των προνοιακών κρατών και της επικράτησης των νεοφιλελεύθερων πολιτικών.

Μάλιστα το 2000, η Ευρωπαϊκή Ένωση δημοσιεύει την «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης», με 16 δείκτες αξιολόγησης, οι οποίοι καλύπτουν σχεδόν όλο το φάσμα της σχολικής δραστηριότητας και επιχειρούν να διαμορφώσουν μια εικόνα της ποιότητας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων (Κωνσταντίνου, 2015). Στο βωμό της ποιότητας της εκπαίδευσης δημιουργείται μια σειρά κοινών κατευθυντήριων γραμμών ευρωπαϊκής πολιτικής, με στοχοπροσήλωση στην οικονομική διάσταση, οι οποίες συνδέονται στενά με τις επιμέρους εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές του κάθε κράτους- μέλους (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006).

Παρατηρείται, επομένως, ένας μετασχηματισμός της εκπαίδευσης από κοινωνικό αγαθό σε εμπορεύσιμο προϊόν, κυρίως στα πλαίσια του νεοφιλελευθερισμού, που κατακλύζει τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Η εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας συνδέεται όλο και περισσότερο με την οικονομική πολιτική και οι δείκτες ποιότητας πλέον σχεδόν συμβαδίζουν με την παγκόσμια αγορά, έχοντας αποκτήσει αμιγώς τεχνοκρατικό χαρακτήρα και οι καταγραφές, ότι τείνει να δημιουργηθεί ένα ενιαίο δίκτυο σχέσεων συστηματικής αξιολόγησης και ελέγχου των εκπαιδευτικών προϊόντων, πληθαίνουν όλο και περισσότερο (Βαβουράκη κ.α, 2007). Ποικίλες έννοιες, όπως «η διασφάλιση της ποιότητας» έχουν εισχωρήσει για τα καλά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, εντατικοποιώντας το παγκόσμιο ενδιαφέρον για το χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Βαβουράκη κ.α, 2008). Η ποιότητα της εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελούν πλέον ζητήματα υψίστης σημασίας.

Διερευνώντας τις διεθνείς τάσεις, μπορεί κανείς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση συνδέεται όλο και περισσότερο με την έννοια της ποιότητας, γεγονός που δικαιολογεί την υφέρπουσα τάση των κρατών-μελών να τροποποιούν τους αξιολογικούς μηχανισμούς τους με στόχο την βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων τους (Ζουγανέλη κ.α, 2008). Στη λογική αυτή εντάσσεται και η ανάγκη δημιουργίας ενός νέου προφίλ εκπαιδευτικού, ο οποίος θα λογοδοτεί για το έργο του και θα διέπεται από αυξημένο επαγγελματισμό (Ξωχέλλης, 2006).

Ταυτόχρονα, φαίνεται να ζητούν ισχυροποίηση της θέσης τους στα εκπαιδευτικά ζητήματα, τα κοινοτικά θεσμικά όργανα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο), προβάλλοντας την επιτακτική ανάγκη των οικονομικών επενδύσεων στον τομέα της παιδείας (Βαβουράκη κ.α, 2007). Κατά τη Σύνοδο του

Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα το 2000, η οικονομία της γνώσης παγκοσμίως θέτει υψηλότερους στόχους βιωσιμότητας και επιχειρείται η εισαγωγή σε μια νέα εποχή όπου η επικρατούσα οικονομική ευρωπαϊκή πολιτική και αγορά εργασίας θα είναι ανταγωνιστική, δυναμική και προσηλωμένη στην εκπαίδευση (European Council, 2000). Η λεγόμενη «Στρατηγική της Λισαβόνας» έθεσε ως βασικό στόχο ότι ως το 2010, τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα θα αποτελούν σημείο αναφοράς διεθνώς λόγω της υψηλής του ποιότητας (Σιπητάνου, 2005). Μάλιστα, αργότερα την ίδια χρονιά στη Ρουμανία, οι Ευρωπαίοι Υπουργοί Παιδείας επισφράγισαν τους στόχους της Λισαβόνας καταλήγοντας στις εξής παραδοχές- δεσμεύσεις:

- Η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζεται και να αποτελεί οικονομική επένδυση.
- Η δια βίου μάθηση συμβάλλει στη δημιουργία μιας κοινωνίας της γνώσης.
- Η εκπαίδευση οφείλει να προσδοκά και να προωθεί την ποιότητα ως αυτοσκοπό.
- Τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να προβαίνουν σε μετρήσεις για την ορθότερη παρακολούθηση της ποιότητας.

Αργότερα, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης, το 2001, παρουσιάζεται και εγκρίνεται η έκθεση των μελλοντικών στόχων της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τίτλο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», έτσι ώστε να αναδειχθούν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης σε ποιοτικό σημείο αναφοράς προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης κοινών κατευθυντηρίων γραμμών. Ο πρωταρχικός στόχος της συγκεκριμένης έκθεσης είναι η «βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε» με επιμέρους παραμέτρους την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη βέλτιστη χρήση πόρων και την ανάπτυξη τεχνολογικών δεξιοτήτων (European Council, 2001). Στη Σύνοδο των Υπουργών Παιδείας για ζητήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Βερολίνο το 2003 (Berlin Communiqué, 2003), τα μέλη δεσμεύτηκαν να βελτιώσουν τη διασφάλιση της ποιότητας σε θεσμικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Επιπλέον, διέκριναν την επιταγή για θέσπιση κοινών κριτηρίων και μεθοδολογιών προς την κατεύθυνση αυτή (Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010, 2004).

Οι στόχοι της Λισαβόνας σίγουρα αποτέλεσαν τις στέρεες βάσεις για να στηθεί το δύσκολο οικοδόμημα της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Θεωρείται, παρόλα αυτά αυτονόητο, ότι λόγω της μεταβλητότητας και της ρευστότητας του περιβάλλοντος, οι στόχοι αυτοί χρειάζονται διαρκώς επικαιροποίηση και αναθεώρηση. Για το λόγο αυτό, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, το 2010, δεσμεύεται να συνδέσει την παραγωγικότητα με την κοινωνική συνοχή και την εκπαίδευση (Σιπητάνου, 2005).

Η Ελλάδα, όπως και όλες οι ευρωπαϊκές χώρες, έχουν θέσει το θέμα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στον στρατηγικό προγραμματισμό τους, όμως φαίνεται πως στη χώρα μας, η ποιότητα ως θέμα δεν έχει λάβει ακόμα τη βαρύτητα που του αρμόζει, με αποτέλεσμα να υπολείπεται σε σχέση με τους ευρωπαίους εταίρους της (Αναργύρου & Παπαδοπούλου, 2016). Για πολλά χρόνια, εκ μέρους των ελληνικών κυβερνήσεων, τηρούνταν σιγή ιχθύος σχετικά με την αξιοποίηση των πορισμάτων του ΟΟΣΑ, εκτιμώντας το μάλλον επιφανειακά (Ζμας, 2007). Επίσης, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η έννοια της ποιότητας δεν αποσαφηνίζεται επαρκώς στην ελληνική νομοθεσία (Βαβουράκη κ.α, 2007). Αυτή η διαπίστωση, σε συνδυασμό με την αποχή της χώρας από οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος για πολλά χρόνια, δείχνουν τον βαθμό αδιαφορίας για τα ζητήματα ποιότητας της εκπαίδευσης (Αναργύρου & Παπαδοπούλου, 2016). Αντίθετη στάση φαίνεται να έχουν κρατήσει εξαρχής άλλες χώρες όπως η Γερμανία, η ΗΠΑ (Ζμας, 2007) και φυσικά τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί σε χώρες της Ανατολής, όπως η Κορέα, το Χονγκ Κονγκ, η Ιαπωνία και η Σιγκαπούρη.

Το ερευνητικό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2008, ίσως ήταν μια πρωτόλεια προσπάθεια να καταγραφούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Και πάλι όμως η προσπάθεια αυτή αντιμετωπίστηκε με αντιδράσεις εκ μέρους ισχυρής μερίδας εκπαιδευτικών (Αναργύρου & Παπαδοπούλου, 2016: 110).

Για πολλά χρόνια, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική δεν συνδέθηκε με μετάλλαξη εσωτερικών δομών του συστήματος, αλλά μάλλον με «τυφλή» προσκόλληση στις ευρωπαϊκές επιταγές στο βωμό της ανάπτυξης (Κωνσταντίνου, 2015). Η ελληνική περίπτωση, βέβαια, θα προσεγγιστεί εκτενώς σε επόμενη ενότητα.

Εν κατακλείδι, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκύπτει ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει συνηγορήσει με ποικίλους τρόπους στη δημιουργία των προϋποθέσεων, που θα αναδείξουν την ποιοτική εκπαίδευση.

1.6.2. Η δράση των διεθνών οργανισμών

Το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση δεν απασχολεί, όμως μόνο τις εθνικές κυβερνήσεις και τα υπερεθνικά μορφώματα, αλλά και μια πληθώρα διεθνών οργανισμών όπως τον ΟΟΣΑ, την UNICEF, την UNESCO κλπ. Μάλιστα ο Ζμας (2007), υποστηρίζει ότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμια κλίμακα, λειτουργούν και βελτιώνονται

χάρη στις πολιτικές που εφαρμόζονται εκ μέρους των οργανισμών αυτών, που έχουν ως στόχο το να τους παρέχουν καθοδήγηση. Αν και είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο ότι οι διεθνείς οργανισμοί προωθούν έναν τεχνοκρατικό τρόπο σκέψης στην εκπαίδευση και προσπαθούν να αναδείξουν τις ωφελιμιστικές πτυχές της, ωστόσο, θα υποστήριζε κανείς πως αυτή η νέα τάξη πραγμάτων που προσπαθούν να επιβάλλουν οι διεθνείς οργανισμοί με την απόκτηση των στοιχειωδών δεξιοτήτων, δεν χρειάζεται να λειτουργεί απειλητικά αλλά συμπληρωματικά, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, που προσθέτουν στο περιεχόμενο μάθησης (Ζμας, 2007: 144).

1.6.2.1. Η δράση του ΟΟΣΑ

Ο ΟΟΣΑ, ως διεθνής οργανισμός, προωθεί την συνεργασία των κρατών μελών για να αντιμετωπίσουν από κοινό μέτωπο τις οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις. Στόχος του ΟΟΣΑ είναι η διευκόλυνση των κρατών μελών στην επιτέλεση του σημαντικού τους έργου, δηλαδή της παροχής υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης (Μπουζάκης κ.α, 2001). Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ έχει θεσπίσει μια σειρά στόχων, που αφορούν το χώρο της εκπαίδευσης και εστιάζουν στην προώθηση της δια βίου μάθησης, την ενίσχυση της ποιότητας και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εκροών (OECD, 2006). Στα πλαίσια του τρίτου στόχου, δηλαδή την αξιολόγηση και αποτίμηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και ως εκ τούτου την πορεία προς τη γνώση, που υπαγορεύει το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, ο ΟΟΣΑ έχει θεσπίσει την έκδοση της Education at a glance και την διεξαγωγή του προγράμματος PISA , το οποίο θα αναλυθεί εκτενώς σε επόμενη ενότητα (OECD, 2006).

Στην ετήσια έκθεση του ΟΟΣΑ «Education at a glance», περιλαμβάνονται μετρήσιμα και συγκρίσιμα στοιχεία, που αφορούν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες, καθώς και πληροφορίες σχετικά με τα επενδυτικά προγράμματα της κάθε χώρας στον τομέα της εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, στις εκθέσεις του τα τελευταία χρόνια, ο ΟΟΣΑ θέτει ως βασικό προβληματισμό τη στελέχωση των εκπαιδευτικών συστημάτων με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να διαθέτουν υψηλού επιπέδου σπουδές και κατάρτιση αλλά και κίνητρα, τα οποία θα προωθούν το έργο τους στο σχολικό πλαίσιο και κατ' επέκταση την ποιότητα της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2006). Οι εκθέσεις αυτές, δίνουν τη δυνατότητα στην κάθε χώρα να επανεξετάσει την πορεία της εκπαιδευτικής της πολιτικής και να αναδιαρθρώσει τυχόν κακώς κείμενα, συγκρίνοντας τις επιδόσεις της με αυτές των άλλων χωρών.

1.6.2.2 Η δράση της Unesco

Η Unesco, αποτελούσε για πολλά χρόνια τον διεθνή οργανισμό που συγκέντρωνε και διέχεε πληροφορίες και στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση παγκοσμίως, μέχρι που ο ΟΟΣΑ, την αντικατέστησε στον συγκεκριμένο τομέα. Η θεσμική της διαφορά με τους υπόλοιπους οργανισμούς είναι ότι δεν κοινοποιούσε τα κριτήρια αξιολόγησης και ταξινόμησης των χωρών και ότι τα κριτήρια αυτά σίγουρα δεν είχαν τεχνοκρατική και οικονομική διάσταση, όπως οι δείκτες του ΟΟΣΑ ή της Παγκόσμιας Τράπεζας. Το μονοπώλιο της Unesco χάθηκε γύρω στα τέλη της δεκαετίας του '80, όταν έκαναν την εμφάνισή τους και οι στατιστικές εκπαιδευτικές μελέτες άλλων υπερεθνικών οργανισμών, οπότε και ξεκίνησε μια περίοδος γόνιμης συνεργασίας ανάμεσα στην Unesco και τον ΟΟΣΑ, που υλοποιούν από κοινού μελέτες και προγράμματα σχετικά με την εκπαίδευση, όπως το πρόγραμμα WEI. (Νικήτα, 2012). Στη σημερινή εποχή, η δράση της Unesco έχει περιοριστεί στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής βάσης δεδομένων, με στοιχεία για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, γνωστή ως ISU (Institut de Statistique de l' Unesco).

Κεφάλαιο 2ο : Το Πρόγραμμα PISA

2.1. Η φύση του προγράμματος PISA

Τις τελευταίες δεκαετίες, η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική πολιτική, έχει γίνει αδιαμφισβήτητη, γεγονός που χαράζει τον δρόμο για την χάραξη μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαίδευση άλλωστε αναγνωρίζεται πλέον ως ένας αδιαμφισβήτητος συντελεστής της οικονομικής ανάπτυξης (Taylor et. al. 1997). Στο διεθνές εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, παρατηρείται η τάση εκ μέρους διεθνών οργανισμών και φορέων για ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά κοινωνικοπολιτικά και σχολικά πλαίσια και για σύγκριση των επιδόσεων αυτών μεταξύ τους. Η τάση αυτή τροφοδοτείται από το γεγονός ότι τέτοιου τύπου διαγνωστικές εξετάσεις βοηθούν στον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης και δίνουν τη δυνατότητα στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα να εντοπίσει τις αδυναμίες του και να προχωρήσει σε ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011:70).

Δεδομένου ότι πλέον διανύουμε την εποχή του «*comparo me, ergo sum*», ο ΟΟΣΑ, ορμώμενος από τη άποψη ότι η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται άμεσα με τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών, προχώρησε στη δημιουργία διεθνών δοκιμασιών επίδοσης των μαθητών, πρόγραμμα γνωστό με την ονομασία PISA (Βοσνιάδου, 2002), με απώτερο στόχο την μελέτη, σύγκριση και αξιολόγηση των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και τη συμβολή στην συγκρότησή τους (Kusmaryono & Kusumaningsih, 2023). Πιο αναλυτικά, το πρόγραμμα PISA (Program for International Student Assessment), ως εργαλείο συμπεφωνημένου πλαισίου αξιολόγησης (Κοκκώνη, 2016) περιλαμβάνει διαγωνισμούς για μαθητές 15 ετών, δηλαδή στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνηθούν οι δεξιότητες και οι γνώσεις τους σε τρεις γνωστικές περιοχές (γλώσσα, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες), με σκοπό οι επιδόσεις αυτές να μετρηθούν και να συγκριθούν μεταξύ τους, αλλά και να επιτευχθεί μια αντιπροσωπευτική αξιολόγηση του συστήματος της κάθε χώρας. Ως πρόγραμμα έχει κεντρίζει το ενδιαφέρον των ερευνητών σε παγκόσμιο επίπεδο, κυρίως λόγω των ατέρμονων συζητήσεων που έχει προκαλέσει σχετικά με την αναδιάρθρωση και την αναδόμηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Ζμας, 2007. 133), αλλά και λόγω της σύνδεσής του με την ιδέα της θέσπισης δεικτών ποιότητας στην εκπαίδευση, που αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής ατζέντας (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2002).

Το προϊόν της μελέτης PISA είναι, στην ουσία, ένας πίνακας κατάταξης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών συμμετοχής με φθίνουσα σειρά, ανάλογα με τη βαθμολογία τους, καθώς και μια συγκριτική ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών για την κάθε χώρα ξεχωριστά (Paine&Schleicher, 2011). Σε ένα δεύτερο επίπεδο, το πρόγραμμα PISA είναι σε θέση να δώσει πληροφορίες για την ικανότητα των μαθητών να αναπτύξουν συνθετική και αναλυτική σκέψη και να μπορούν να αντιλαμβάνονται διαφορετικές πτυχές του περιβάλλοντός τους (Νικολόπουλος, 2016, σελ. 923). Υπό κάθε πρίσμα, το πρόγραμμα PISA μεθοδεύτηκε για να διαμορφώσει παγκοσμίως τις προϋποθέσεις για τη γαλούχηση των μελλοντικών πολιτών και παραγωγικών εργαζομένων, αλλά και για να παρέχει μια ιεραρχική ταξινόμηση σχετικά με τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Αναλύοντας, όμως, την ουσία των πραγμάτων, ο ΟΟΣΑ μέσω την έρευνας PISA , επιδιώκει με την κατάταξη αυτή, την περιθωριοποίηση των παραδοσιακών παιδαγωγικών προτύπων της ακαδημαϊκότητας και την εισαγωγή ωφελιμιστικού προσανατολισμού και οικονομικών κριτηρίων στην εκπαίδευση παγκοσμίως (Ζμας, 2007: 133).

Οι γνωστικές περιοχές εξέτασης αφορούν τον γραμματισμό σε τρεις τομείς: γλωσσικό (reading literacy), μαθηματικό (mathematical literacy) και φυσικό (scientific literacy). Ο

γραμματισμός, ως έννοια, είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη και με πολλές εκφάνσεις, μιας και απορρέει από τη σύμπραξη της γλωσσολογίας, της ανθρωπολογίας και των κοινωνικών επιστημών. Ο ορισμός του απαιτεί προσεκτική και μελετημένη διατύπωση. Η Unesco (1962) ορίζει ότι «ένα άτομο θεωρείται εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες, στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του.» (Unesco 1962 οπ. αναφ. σε Oxenham, 2017). Η έννοια αυτή αναφέρεται, με απλά λόγια, στην ικανότητα του ατόμου να εμπλέκεται σε δραστηριότητες της καθημερινότητας και να μπορεί να επικοινωνήσει ικανοποιητικά.

Η έμφαση του προγράμματος PISA, δεν έγκειται, επομένως, στην απόκτηση και την κατανόηση ενός σώματος ακαδημαϊκών γνώσεων και στην εξειδίκευση πάνω σε ένα γνωστικό αντικείμενο αλλά και στο εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά στην ευχέρεια του ατόμου να αξιοποιεί ένα γενικότερο πλαίσιο γνώσεων για να μπορεί να είναι ενεργό μέλος της κοινωνίας (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 72). Η ιδιαιτερότητα αυτή του προγράμματος PISA πυροδότησε και την αλλαγή στα ίδια τα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία, τα τελευταία χρόνια, στοχεύουν όχι στην αξιολόγηση της ποσότητας της γνώσης αλλά στην αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησής της και αξιοποίησης της σε καθημερινά πλαίσια. Η PISA, συνεπώς, έρχεται να διερευνήσει τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες *«προκειμένου να ζήσει το άτομο ικανοποιητικά από προσωπική και οικονομική σκοπιά, συμμετέχοντας ταυτόχρονα ενεργά στην κοινωνική ζωή»* (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001 οπ. αναφ. στον Ζμα, 2007:137). Με πιο απλά λόγια, η έρευνα PISA έρχεται να ελέγξει τις δεξιότητες που αναμένεται να συνοδεύουν τους μαθητές μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις κοινωνικές επιταγές.

Το πρόγραμμα αυτό διεξήχθη για πρώτη φορά το 2000 με τη συμμετοχή 31 χωρών και, έκτοτε, οργανώνεται ανά τριετία (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 71) και συμμετέχουν σε αυτό περισσότερες από 70 χώρες διεθνώς, στέφοντάς το το μοναδικό πρόγραμμα με τόσο μεγάλη απήχηση (Kusmaryono & Kusumaningsih, 2023). Όπως είναι φυσικό, ο αριθμός των χωρών που συμμετέχουν αυξάνεται συνεχώς, γεγονός που επιβεβαιώνει και την ευρεία αποδοχή των αποτελεσμάτων του.

Το πρόγραμμα PISA μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό εργαλείο ανακάλυψης των αδυναμιών του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και να συμβάλλει στην βελτίωση και

επούλωσή τους, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί αρωγή και για το στρατηγικό σχεδιασμό της κάθε χώρας, που επιδιώκει να βελτιώσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών της υπηρεσιών.

2.2. Οι στόχοι του προγράμματος PISA

Βασική επιδίωξη του προγράμματος PISA είναι να θέσει τις βάσεις ενός ενεργού διαλόγου ανάμεσα στα κράτη-μέλη για επίτευξη της ποιότητας της εκπαίδευσης που θα φέρει και μια γόνιμη συνεργασία μεταξύ τους και σε οικονομικό επίπεδο (OECD,2000). Οι επιμέρους στόχοι, που έχουν περιγράψει στις εκθέσεις του ΟΟΣΑ είναι οι εξής (ΙΕΠ-PISA):

(α) Αξιολόγηση της γνωστικής κατανομής και των δεξιοτήτων των μαθητών που συμμετέχουν.

(β) Ανάδειξη του βαθμού συσχέτισης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών με τις ιδιαίτερες οικονομικές, εκπαιδευτικές, πολιτισμικές μεταβλητές.

(γ) Ανάδειξη των μαθησιακών αλλαγών και συσχέτισή τους με το μαθησιακό πλαίσιο.

(δ) Αποτίμηση του βαθμού στον οποίο οι 15χρονοι μαθητές είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν πραγματικές προκλήσεις της καθημερινότητας και να δρουν ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας.

(ε) Συλλογή πληροφοριών σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας ξεχωριστά, με στόχο τη βελτίωση αλλά και την ανάδειξη των παραγόντων (οικονομικών, πολιτισμικών, δημογραφικών κλπ.) που το επηρεάζουν.

Τα πορίσματα των αξιολογήσεων μέσω του προγράμματος PISA , μάλιστα, έδωσαν το έναυσμα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αναθεωρήσουν και να ανακατασκευάσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα (Ξωχέλλης, 2020), να αποκτήσουν μια σφαιρική γνώση για την ποιότητα της διδακτικής πράξης αλλά και την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας και το ρόλο που αυτή παίζει στο σχολικό πλαίσιο (Perry & Ercikan, 2015). Με πιο απλά λόγια, το πρόγραμμα PISA ενδιαφέρεται να αξιολογήσει τις δεξιότητες των μαθητών, οι οποίες κατά κοινή ομολογία θεωρούνται σημαντικές για να μπορεί ένα άτομο να αποτελεί ενεργό πολίτη στο σύγχρονο κόσμο.

Σε αντίθεση με άλλες διεθνείς αξιολογήσεις, που ενδιαφέρονται να συγκρίνουν ακαδημαϊκές επιτυχίες, η ιδιαιτερότητα του PISA είναι ότι εξετάζει την ικανότητα των μαθητών να ανταπεξέλθουν σε καθήκοντα σχετιζόμενα με την πραγματική ζωή, βασισμένοι στην αντίληψη της γνώσης, που έχουν αποκομίσει και όχι στην στεία γνώση αυτή καθαυτή (Φαφίτη-Βλαχοδήμου, 2021). Σημαντική παράμετρος του προγράμματος αυτού είναι η

προσπάθεια που καταβάλλεται να σταθμιστούν τα εργαλεία της εξέτασης στην κάθε χώρα ξεχωριστά και να εξαλειφθούν οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 71). Ορισμένες κυβερνήσεις, μάλιστα αναγνωρίζουν και τις βαθύτερες επιδιώξεις του προγράμματος PISA, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της Σιγκαπούρης, της οποίας οι ιθύνοντες δήλωσαν ότι *«μαζί με άλλες μελέτες, η PISA χρησιμοποιείται για να παρέχει μια ένδειξη της αποτελεσματικότητας των πρωτοβουλιών μας για την προώθηση της κριτικής και εφευρετικής σκέψης, την βοήθεια σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και την μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών»* (οπ. αναφ στον Breakspear, 2012:23).

2.3. Οι αρνητικές κριτικές και οι επικριτές του PISA

Το πρόγραμμα PISA έχει όμως να αντιμετωπίσει και αρνητικές κριτικές, από μερίδα ερευνητών, που ως επιχείρημα προβάλλουν ότι το πρόγραμμα PISA είναι μια μορφή ελέγχου στην προσπάθεια ευθυγράμμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων και ότι τα αποτελέσματα εγείρουν θέμα αμφισβήτησης και αξιοπιστίας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 132). Οι βασικές επικρίσεις του προγράμματος PISA, όμως, στηρίζονται στην παραδοχή ότι έχει σχεδιαστεί με μια έντονα τεχνοκρατική προσέγγιση, η οποία στοχεύει στην εξάλειψη των διαφορών στο βωμό των απαιτήσεων της αγοράς (Μαυρογιώργος κ.α., 2011 οπ. αναφ. σε Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας μεταφέρεται μακριά από τα μη μετρήσιμα παιδαγωγικά αντικείμενα, όπως είναι η φυσική, ηθική και καλλιτεχνική ανάπτυξη, τα οποία σταδιακά χάνουν το κύρος τους και δίνουν τη θέση τους στα μετρήσιμα (Schleicher, 2014). Στην πραγματικότητα, όμως, το πρόγραμμα PISA ανέδειξε την αδυναμία των μαθητών να αξιοποιήσουν την ακαδημαϊκή γνώση, όπως αυτή προσφέρεται στο σχολείο, για να ανταπεξέλθουν σε εικονικές καταστάσεις της πραγματικότητας και κατ' επέκταση τις αδυναμίες της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως είναι φυσικό, έντονη αντίρρηση εκφράζεται από επιστήμονες του πεδίου, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την επικείμενη εστίαση του σχολείου στην παροχή ωφελιμιστικών και τεχνοκρατικών δεξιοτήτων (Ζμας, 2007: 134).

Άλλο ένα επιχείρημα των επικριτών του προγράμματος PISA είναι ότι αυξάνει το ήδη υπάρχον άγχος σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται συνεχώς να «τρέχουν» για να προετοιμάσουν τους μαθητές έτσι ώστε να επιτύχουν υψηλότερα σκορ. Ως αποτέλεσμα, η χαρά της μάθησης περιορίζεται και η αυτονομία του εκπαιδευτικού συρρικνώνεται (Φαφίτη- Βλαχοδήμου, 2021).

Ένα βασικό μεθοδολογικό πρόβλημα προκύπτει και από τη συγκρισιμότητα, που προάγεται με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, το οποίο είναι σχεδιασμένο με βάση την πολιτική των «πινάκων κατάταξης» (Ζμας, 2007: 134). Η ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων και η αντιπαραβολή τους με τα μετρήσιμα αποτελέσματα άλλων χωρών, διχάζει την ερευνητική κοινότητα, μιας και από μερικούς θεωρείται μειονέκτημα και από άλλους το δυνατό σημείο του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, το τοπικό συγκείμενο, οι οικονομικές και οι κοινωνικές ανισότητες, ακόμα και οι επιμέρους ιδιαίτερες γεωγραφικές συνθήκες, καθιστούν εξαρχής ορισμένες ερωτήσεις ασυνήθιστες και δυσνόητες για ομάδες παιδιών (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 73). Μιας και πρόκειται για ενιαίο τεστ συγκριτικής αξιολόγησης, το PISA, ως προϊόν μετάφρασης από την αγγλική γλώσσα προσθέτει επιπλέον βαθμό δυσκολίας στους εξεταζόμενους, καθώς εγείρει και θέματα εγκυρότητας, κυρίως για το βαθμό δυσκολίας των μαθητών ως προς τη χρήση των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων, όταν η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η αγγλική (Ζμας, 2007: 141). Η γενική αίσθηση, πάντως, είναι ότι ο σχεδιασμός των ερωτήσεων θα πρέπει να ενσωματώνει τα ιδιαίτερα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ως μέρος της συγκριτικής αξιολόγησης και να μην αντιμετωπίζονται μονοδιάστατα, γιατί αυτή η οπτική οβελίζει την οποιαδήποτε ανανέωσης της ερευνητικής μεθοδολογίας (Bonnet, 2004).

Σε ορισμένες χώρες, μάλιστα, τίθεται και το επιχείρημα ότι αν και ο ρόλος του δασκάλου στη μαθητική επίδοση και στην ποιότητα της διδασκαλίας, είναι αποδεκτά καταλυτικός, ωστόσο επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός δεν χαίρει του ίδιου κύρους σε όλα τα κράτη (Schleicher, 2014). Στην περίπτωση αυτή, η συγκρισιμότητα μπορεί αν θεωρηθεί άτοπη.

Τέλος, αμφιλεγόμενο είναι και το κατά πόσο μπορεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα να αναδείξει το δρόμο πάνω στον οποίο θα «περπατήσει» με επιτυχία μακροπρόθεσμα η εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας (Ζμας, 2007: 134). Αυτή η άποψη ενισχύεται από το γεγονός ότι κατά τη δημιουργία των ενιαίων ερωτηματολογίων δεν λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων σε εθνικό επίπεδο.

Στον αντίποδα, βρίσκονται οι απόψεις που διατείνονται ότι το μεγαλύτερο πλεονέκτημα, που προσφέρει το πρόγραμμα PISA είναι η συγκρισιμότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, η οποία ωθεί τα κράτη που συμμετέχουν, στο βωμό μιας καλής θέσης στην κατάταξη, να αναθεωρούν συνεχώς βελτιώνοντας την ποιότητά τους και να υιοθετούν πρακτικές άλλων χωρών, οι οποίες έχουν θεωρηθεί εμπειρικά επιτυχημένες (Ercikan, Roth & Asil, 2015). Η βασική παράμετρος αυτού του «δανεισμού» είναι η εμπειρία, μιας και οι πρακτικές, για να αποδώσουν καρπούς, πρέπει να συνταιριαστούν με το πολιτισμικό και το

εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τίθενται σε εφαρμογή. Με πιο απλά λόγια, είναι πρακτικώς αδύνατο να είναι επιτυχής σε όλες τις περιπτώσεις, η υιοθέτηση μιας πρακτικής, μιας και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Άλλωστε, μεγάλη μερίδα ερευνητών διατείνεται ότι ο εκπαιδευτικός δανεισμός δεν θεωρείται επιτυχημένο εγχείρημα, όταν αποκόπτεται από το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο, που τον συνοδεύει (Steiner-Khamsi, 2004).

2.4. Τα θετικά στοιχεία του προγράμματος PISA

Παρά τις αντιδράσεις, το πρόγραμμα PISA ,και οι στατιστικές μελέτες του ΟΟΣΑ, εν γένει, διαπνέονται από αντικειμενικότητα και για το λόγο αυτό αποτελούν το έναυσμα για πολιτικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού τύπου (Grek, 2009: 25). Το πρόγραμμα PISA θεωρείται σήμερα το μεγαλύτερο εργαλείο αξιολόγησης εκπαιδευτικών επιδόσεων στο κόσμο, και ταυτόχρονα, αυτό με τη μεγαλύτερη επιρροή στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της κάθε χώρας και στη δημιουργία μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής (Lijing & Yingnan, 2017)με αντίκτυπο, εκτός από τους πολιτικούς ιθύνοντες, στα μέσα μαζικής ενημέρωσης αλλά και στο ευρύ κοινό (Feniger & Lefstein, 2014: 845).

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα του PISA , έγκειται στο σχεδιασμό του, μιας και όλη η οργάνωση και η διεξαγωγή του διακατέχεται από τις αρχές της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας (Heller&Hany, 2002 οπ. αναφ. στον Ζμα, 2007: 140). Η αρχή της αντικειμενικότητας αναφέρεται στην προσπάθεια της εξάλειψης όλων των παραμέτρων που δύνανται να αλλοιώσουν τις τελικές μετρήσεις, όπως είναι οι τυχόν ερμηνείες του εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό, κατά τη διεξαγωγή της, η δοκιμασία PISA εμμένει σε παροχή σαφέστατων και συγκεκριμένων οδηγιών. Η αρχή της αξιοπιστίας αναφέρεται στην αναγκαιότητα του να μένει η έρευνα ανεπηρέαστη από χωροχρονικές παραμέτρους και μεθοδολογικά εργαλεία. Τέλος, η αρχή της εγκυρότητας συνδέεται με τον βαθμό επιτυχίας του PISA να μετρήσει τελικά αυτό για το οποίο είχε εξ αρχής προσχεδιαστεί. Η εγκυρότητα του PISA θα μπορούσε να αυξηθεί αν το υλικό ήταν εξ αρχής γραμμένο στη μητρική γλώσσα των εξεταζόμενων, έτσι ώστε να μην αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας.

Οι αξιολογήσεις PISA επηρέασαν ιδιαίτερα πολλές χώρες και τις έβαλαν σε διαδικασία αναθεώρησης και ουσιαστικής αλλαγής, με τις χώρες που έλαβαν υψηλές θέσεις στην κατάταξη να αποτελούν πρότυπα για τις υπόλοιπες (Feniger & Lefstein, 2014: 846). Το πλέον χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Γερμανία, η οποία υπέστη μεγάλο κοινωνικό

σοκ, λόγω των επιδόσεων των μαθητών της, οι οποίοι δεν έλαβαν της πρώτες θέσεις. Η σκανδαλοθηρία της εποχής και η κοινωνική πίεση για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, οδήγησαν τελικά την Γερμανία στην αναθεώρηση του εκπαιδευτικού της συστήματος και σε μια μακροπρόθεσμη αλλαγή (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 72).

Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, και το παράδειγμα του Κατάρ, το οποίο υπέβαλλε το εκπαιδευτικό του σύστημα σε μια σειρά αλλαγών και μεταρρυθμίσεων από το 2001, ορμώμενο από τις επιδόσεις των μαθητών του στο PISA . Στόχος των αλλαγών αυτών ήταν η οικοδόμηση μιας κοινωνίας βασισμένης στη γνώση. Αν και η πολιτική ατζέντα έκρυβε υψηλές προσδοκίες για την βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων, ως απόρροια των αλλαγών αυτών, η κατάταξη των μαθητών του Κατάρ, υποδείκνυε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αδυνατούσε να ακολουθήσει τον καλπάζοντα ρυθμό των υπολοίπων (Al Kaabi et. al., 2022). Μάλιστα το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας επικρίθηκε διότι, σύμφωνα με μερίδα ερευνητών δεν εφοδιάζει τους μαθητές του με τις κατάλληλες δεξιότητες για να μπορέσουν να ανταγωνιστούν την παγκόσμια κοινότητα, και ειδικότερα στους τομείς του STEM και της τεχνολογίας (Al-Ruwaihi, 2017). Αρκετές, φυσικά είναι και οι χώρες, οι οποίες έχουν ήδη υποβάλλει το εκπαιδευτικό τους σύστημα σε μεταρρυθμίσεις, έτσι ώστε να εναρμονιστεί με τις επιταγές του PISA , όπως είναι η Αυστραλία, ο Καναδάς, η Σουηδία, η Κίνα κ.α (Breakspear, 2012).

Αντίθετα, άλλες χώρες όπως η Γαλλία, επιδιώκουν να δικαιολογήσουν την αδυναμία του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματός τους να παρουσιάσει επιτυχημένα αποτελέσματα στο PISA , προτάσσοντας πολιτιστικά, πολιτικά ή και μεθοδολογικά εμπόδια. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της Γαλλίας, το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, επικεντρωμένο στην απόκτηση της γνώσης επικρίνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων, στην οποία αποβλέπει το PISA ως αυτοσκοπό, και δίνοντας μια πολιτική και πολιτισμική χροιά στην οργάνωση του συγκεκριμένου προγράμματος, το αντιμετωπίζει με προκατάληψη θεωρώντας ότι είναι οργανωμένο με βάση το αγγλοσαξονικό πρότυπο ερωτήσεων (Pons, 2012 οπ. αναφ. σε Τσιάτα, 2014).

Ο βελτιωτικός χαρακτήρας του προγράμματος PISA, παρά τις πολιτικές του προεκτάσεις, είναι και ο λόγος που έχει αρκετούς υποστηρικτές στην ερευνητική κοινότητα. Η αξιολόγηση PISA μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό εργαλείο ανακάλυψης των αδυναμιών ενός εκπαιδευτικού συστήματος και να συμβάλλει στην εξάλειψή τους, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της κάθε χώρας.

2.5. Ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού υπό το πρίσμα του PISA

Αρκετές είναι οι μελέτες, που ανιχνεύουν τη σχέση ανάμεσα στις μαθητικές επιδόσεις του PISA και το έργο του εκπαιδευτικού. Οι Afonso και St. Aubyn (2006) θεωρούν την κατάταξη μιας χώρας στο διαγωνισμό PISA προϊόν της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, αλλά και του διδακτικού χρόνου, όπως προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, μεταβλητές που είναι καθοριστικές για τα αποτελέσματα (Agasisti & Zoido, 2018). Να σημειωθεί, επίσης, ότι ορισμένοι ερευνητές αποδίδουν τα υψηλά σκορ των μαθητών στην γενικότερη κουλτούρα, που καλλιεργείται και μέσα στην οικογένεια και δεν την συνδέουν μόνο με το έργο του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, οι Feniger και Lefstein (2014) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών με καταγωγή από τις ασιατικές χώρες, ακόμα και στην περίπτωση που εκείνοι ζούσαν ως μετανάστες σε δυτικές, συνδέονται με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές, που ακολουθούν οι γονείς, οι οποίοι θέτουν υψηλά στις προτεραιότητές τους την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, επενδύοντας ταυτόχρονα σε αυτή με μετα-σχολικές δραστηριότητες.

Η έρευνα των Agasisti και Zoido (2018), καταλήγει στο συμπέρασμα πως, πολλές φορές, τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών σε αυτού του τύπου την αξιολογική δοκιμασία, προκαλούν την αξιολόγηση και του έργου του εκπαιδευτικού. Άλλωστε, η σύγχρονη αρθρογραφία αποδεικνύει ότι όταν το έργο του εκπαιδευτικού μπορεί να αξιολογηθεί και να «μετρηθεί» σωστά, τότε μπορεί να εξαχθεί ασφαλώς το συμπέρασμα ότι ως παράμετρος παίζει βασικό ρόλο στις μαθητικές επιδόσεις (Harris&Sass, 2011). Ακόμα και στους κόλπους του ΟΟΣΑ αναγνωρίζεται η συμβολή των εκπαιδευτικών στο μαθησιακά αποτελέσματα, μιας και οι ίδιοι κρίνονται και αξιολογούνται από τις επιδόσεις των μαθητών τους σε αξιολογικά τεστ, όπως είναι το PISA (Mostafa, Echazarra &Guillou, 2018).

Το 2015, για πρώτη φορά, 19 κράτη μέλη του ΟΟΣΑ έλαβαν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν προαιρετικό για τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να ανιχνεύσει τις απόψεις τους και να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με το διαγωνισμό (Mostafa & Pal, 2018). Το ερωτηματολόγιο αυτό περιελάμβανε τις εξής υποκατηγορίες: (α) ακαδημαϊκή γνώση και κατάρτιση, (β) σχολικό κλίμα και περιβάλλον μάθησης, (γ) αναλυτικό πρόγραμμα, (δ) σχολική ηγεσία και (ε) φυσικοί και οικονομικοί πόροι. Αν και απαντήθηκε από μικρή μερίδα συμμετεχόντων, ωστόσο δεν μπορεί να παραβλεφθεί ότι πρόκειται για μια προσπάθεια σύνδεσης των μετρήσιμων μαθητικών επιδόσεων με το έργο του εκπαιδευτικού και τις παραμέτρους του (Mostafa & Pal, 2018).

Το παράδειγμα της Νότιας Κορέας αποτελεί μια σημαντική επιβεβαίωση της αδιαμφισβήτητης σχέσης του έργου του εκπαιδευτικού και της επιτυχίας μιας χώρας στο πρόγραμμα PISA . Λόγω της έλλειψης εκπαιδευτικών, η Νότια Κορέα δημιούργησε μια δύναμη εκπαιδευτικών υψηλών προσόντων, στους οποίους προσφέρει σήμερα κοινωνική καταξίωση, εργασιακή σταθερότητα και υψηλές αποδοχές. Το αποτέλεσμα της επένδυσης αυτής σε ανθρώπινο δυναμικό είναι η άνοδος της Νότιας Κορέας στις πρώτες θέσεις των πινάκων κατάταξης του PISA από το 2009 και έπειτα (Τσιάντα, 2014).

Εν κατακλείδι, η αντικειμενικότητα του προγράμματος PISA και τα ασφαλή συμπεράσματα που εξάγονται, ευνοεί τον καθορισμό των επαγγελματικών κριτηρίων του εκπαιδευτικού και της καλλιέργειας της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Επιπλέον, μέσω της συγκρισιμότητας αλλά και των επιδιώξεων σύγκλισης του συγκεκριμένου προγράμματος, δύναται να καθοριστεί και μια σειρά δεικτών για την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών. Δεν πρέπει να λησμονείται το γεγονός ότι, ο εκπαιδευτικός κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική σκακιέρα και, ως εκ τούτου, οι μελέτες του ΟΟΣΑ θα πρέπει να εξετάζουν ολιστικά και πολύπλευρα το έργο του. Ειδικότερα για την ελληνική περίπτωση, που παρουσιάζεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα, αξίζει να σημειωθεί ότι η ακαμψία και ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και η απουσία οποιουδήποτε βαθμού αυτονομίας, οδηγεί στην υποβάθμιση παρά στην βελτίωση της ποιότητας του έργου του, με σοβαρό αντίκτυπο στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (ΣΕΒ, 2017).

2.6.PISA ...η ελληνική περίπτωση

2.6.1. Αντίκτυπος του διεθνούς διαγωνισμού PISA στην Ελλάδα

Στην περίπτωση της Ελλάδας, το πρόγραμμα PISA δεν αντιμετωπιζόταν εξ αρχής με τον ίδιο τρόπο. Οι χαμηλές θέσεις των Ελλήνων μαθητών, άρα και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, έφεραν στην επιφάνεια ανεπάρκειες και αδυναμίες, για τις οποίες οι ιθύνοντες θα έπρεπε να λογοδοτήσουν, αλλά και να μεριμνήσουν έτσι ώστε αυτές να εξαλειφθούν (Νικολόπουλος, 2016: 938). Επιπλέον, ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τα υπόλοιπα συστήματα του δυτικού κόσμου παρεμποδίζει οποιαδήποτε προσπάθεια μεταρρύθμισης και εκπαιδευτικής αυτενέργειας. Παρόλα αυτά, η Ελλάδα είναι μια χώρα που συμμετείχε στο πρόγραμμα PISA από την πρώτη του εφαρμογή το 2000, γεγονός που μάλλον δείχνει την επιθυμία της να συμβαδίζει με το

διεθνές εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Ορισμένοι ερευνητές θα έλεγαν ότι η Ελλάδα συμπαρασύρεται από την υποχρεωτικότητα και τις πιέσεις για σύγκλιση. Την ευθύνη για την υλοποίηση του προγράμματος PISA στην Ελλάδα είχε μέχρι το 2012 το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), ενώ από το 2012 και μετά η ευθύνη για την διεξαγωγή του πέρασε στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Στο πίνακα που ακολουθεί αναγράφεται ο αριθμός των μαθητών, που συμμετείχαν στο διαγωνισμό PISA στα έτη διεξαγωγής του καθώς και η κατάταξη της χώρας μας στα τρία -προς διερεύνηση- γνωστικά αντικείμενα, πάντα σε συνάρτηση με τις επιδόσεις των μαθητών των υπόλοιπων χωρών.

Πίνακας 5: Η κατάταξη της Ελλάδας στο διαγωνισμό PISA (Νικολόπουλος, 2016: 930. ΙΕΠ, PISA 2018)

Έτος Διεξαγωγής	Αριθμός μαθητών (Ελλάδα)	Γλώσσα	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	Χώρες που συμμετείχαν
2000	5.425	25 ^η	28 ^η	25 ^η	43
2003	4.620	27 ^η -31 ^η *	32 ^η -33 ^η *	25 ^η -31 ^η *	41
2006	4.871	36 ^η	39 ^η	38 ^η	57
2009	4.969	22 ^η -37 ^η *	38 ^η -40 ^η *	39 ^η -41 ^η *	75
2012	5.000	34 ^η -42 ^η *	42 ^η -45 ^η *	40 ^η -43 ^η *	65
2015	5.532	33 ^η από τις 35 του ΟΟΣΑ	33 ^η από τις 35 του ΟΟΣΑ	33 ^η από τις 35 του ΟΟΣΑ	72
2018	6.403	42 ^η	44 ^η	44 ^η	79

*Οι χώρες στις οποίες δεν δίνεται μια συγκεκριμένη κατάταξη αλλά ανήκουν σε μια ομάδα πιθανών θέσεων δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους.

Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών κρίνονται αρκετά χαμηλές, καθώς βρίσκονται πάντα κάτω από το μέσο όρο των κρατών-μελών του ΟΟΣΑ. Να σημειωθεί πως στην

τελευταία διεξαγωγή του PISA , το 2018, η Ελλάδα βρισκόταν κάτω από το μέσο όρο των χωρών παγκοσμίως. Στην ελληνική πραγματικότητα, τα προγράμματα PISA δεν απολάμβαναν εξαρχής ευρείας αποδοχής. Οι χαμηλές αυτές κατατάξεις των Ελλήνων μαθητών, αρχικά, όχι μόνο δεν προκαλούσαν την έκπληξη των ιθυνόντων, όπως συνέβη στην περίπτωση της Γερμανίας, αλλά μάλλον αντιμετωπίζονταν με αδιαφορία, μάλλον αντιφατική, γιατί η συμμετοχή και μόνο της χώρας μας στα προγράμματα αυτή δείχνει το ενδιαφέρον της να υποβληθεί σε συγκρίσεις (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 72).

Η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα άσκησε έντονη κριτική στο πρόγραμμα PISA , επικεντρωμένη στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις απαιτήσεις του και στα δεδομένα του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον, διαπιστώθηκε και μια απαξίωση του προγράμματος PISA από τα ελληνικά Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Αν μη τι άλλο, επιχειρήθηκε μια προσπάθεια να προβληθούν τα κακώς κείμενα της ελληνικής παιδείας και να αναδειχθεί η υστέρηση της χώρας σε σχέση με τις υπόλοιπες ενώ ταυτόχρονα η πολιτική ηγεσία προβάλλεται ως αδύναμη και άτολμη να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες (Ζμάς, 2007: 152).

Επιπλέον, εντοπίζεται και μια θεμελιώδης απόσταση μεταξύ του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των απαιτήσεων του συγκεκριμένου προγράμματος. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει έμφαση στην ακαδημαϊκότητα, στη στείρα μετάδοση γνώσεων και στη βαθμοθηρία, ενώ η επιτυχία στο PISA, προδιαθέτει ότι οι μαθητές θα έχουν την ικανότητα να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε καθημερινά ζητήματα και καταστάσεις και να σκέφτονται κριτικά και εφευρετικά (Φαφίτη-Βλαχοδήμου, 2021). Η άποψη αυτή ενισχύεται και από την έρευνα των Koulaidis, Papadakis&Dimopoulos (2006), οι οποίοι μελετώντας τα σχολικά εγχειρίδια φυσικής του γυμνασίου κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν τη γνώση με επιστημονικότητα και ακαδημαϊκότητα, ενώ αντίθετα τα θέματα του PISA παρουσιάζουν τη γνώση σε ένα λειτουργικό σώμα γνώσης της καθημερινής ζωής. Οι αναντιστοιχία αυτή, ίσως είναι και μια αιτία της χαμηλής επίδοσης των Ελλήνων μαθητών στο PISA .

Οι χαμηλές κατατάξεις αρχίζουν να απασχολούν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το 2017, όταν ο Σύνδεσμος Επιχειρήσεων-Βιομηχανιών (ΣΕΒ), υπό τη δική του τεχνοκρατική σκοπιά, σε σχετικό δημοσίευμα, καυτηριάζει αυτή την κρατική αναλγησία και την αδυναμία εναρμόνισης με τις ευρωπαϊκές παραινέσεις. Ως τροχοπέδη στην εκπαίδευση των παιδιών εντοπίζεται η λανθασμένη κατανομή των οικονομικών πόρων και η

απουσία υλικοτεχνολογικής υποδομής διαθέσιμης για τους μαθητές του ελληνικού σχολείου (ΣΕΒ, 2017: 5).

2.6.2 Οι Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα - Το ελληνικό PISA

Η κατάσταση φαίνεται να αλλάζει άρδην το 2021 όταν με το ΦΕΚ 16469/ΓΔ4/25-02-2022 «Διεξαγωγή σε εθνικό επίπεδο εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα για τους / τις μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης των Δημοτικών σχολείων και της Γ' τάξης των Γυμνασίων» και το ΦΕΚ 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», η ελληνική πολιτεία ανακοινώνει τη διεξαγωγή εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα σε εθνικό επίπεδο για τους μαθητές της ΣΤ δημοτικού, στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και για τους μαθητές της Γ γυμνασίου, στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αυτές οι εξετάσεις χαρακτηρίζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αλλά και την ευρύτερη κοινωνία ως «το ελληνικό PISA », και αφορούν τους γνωστικούς τομείς της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών. Σύμφωνα με τους ενорχηστρωτές του προγράμματος αυτού, ο στόχος είναι η *«εξαγωγή πορισμάτων, σχετικά με την πορεία υλοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και τον βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων σε εθνικό επίπεδο, περιφερειακό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας»*. Η διεξαγωγή των εξετάσεων αυτών μεθοδεύτηκε από την Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Οι Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα (ΕΕΔΧ) υλοποιήθηκαν κατά τα έτη 2021-2022 και 2022-2023 με τη συμμετοχή αντιπροσωπευτικού δείγματος 6.000 μαθητών Δημοτικού και 6.000 μαθητών γυμνασίου από 600 σχολεία της επικράτειας, το οποία επιλέχθηκαν με στρωματοποιημένη δειγματοληψία. Στη συνέχεια η Επιστημονική Επιτροπή προβαίνει σε ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, έπειτα από τη σάρωση των απαντητικών δελτίων, και με τη σειρά της ενημερώσει τα ΙΕΠ και την ΑΔΙΠΠΔΕ για να συνταχθούν οι σχετικές προτάσεις για το Υπουργείο Παιδείας.

Το ελληνικό PISA διενεργήθηκε για πρώτη φορά στις 18 Μαΐου 2022 με ευθύνη του διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας για την ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας και την εποπτεία των συμμετεχόντων και με στόχο την αποτύπωση του βαθμού απόκρισης των μαθητών στις εξεταζόμενες γνώσεις και δεξιότητες. Εκτός από τα θέματα, που αφορούσαν τη γλωσσική ικανότητα και τα μαθηματικά, οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν και μια

ενότητα κοινωνικο-δημογραφικών στοιχείων, με στόχο να περιγράφει αναλυτικότερα το δείγμα και να γίνουν μεταγενέστερες συσχετίσεις. Τα θέματα ήταν διατυπωμένα με τρόπο τέτοιο ώστε να αναδειχθούν οι στόχοι του Προγράμματος Σπουδών, τους οποίους επιτυγχάνουν σε υψηλότερο βαθμό οι μαθητές αλλά και οι στόχοι τους οποίους δυσκολεύονται να φέρουν εις πέρας, καθώς και να αναδειχθούν πιθανές αιτίες των εντοπιζόμενων δυσκολιών.

Τα αποτελέσματα, όπως αυτά παρουσιάζονται από την Επιστημονική Επιτροπή του ΙΕΠ για την Προετοιμασία και Διεξαγωγή των ΕΕΔΧ, το 2022, συνοψίζουν μια αρκετά καλή εικόνα των μαθητών του Δημοτικού στην κατανόηση αφηγηματικού κειμένου με ποσοστό 75%, αλλά μια αδυναμία τους στην κειμενική εμβάθυνση και την αποκωδικοποίηση λεπτών νοηματικών αποχρώσεων, γεγονός που αποδίδεται στον όγκο της ύλης που δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν εμπεριστατωμένα το νόημα ενός κειμένου αλλά τους αναγκάζουν να εργαστούν πιο επιφανειακά. Αυτό δικαιολογεί και το γεγονός ότι στη θεματική του Λεξιλογίου, οι μαθητές σημείωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων. Τα ίδια αποκαρδιωτικά αποτελέσματα συνεχίζονται και για τους μαθητές του Γυμνασίου, όπου για παράδειγμα, το 61% των μαθητών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα αδυνατεί να κατανοήσει την κεντρική ιδέα ενός κειμένου ή να συνθέσει έναν πλαγιότιτλο, ενώ σε ποσοστό 66% αποτυγχάνουν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα.

Αναφορικά με τις απαιτήσεις της εξέτασης των μαθηματικών, οι μαθητές του Δημοτικού σε ποσοστό 79,7% αποκρίθηκαν επαρκώς, γεγονός που δείχνει ότι έχουν κατακτήσει τα διδαχθέντα του αναλυτικού προγράμματος και έχουν επιτύχει τους στόχους του. Μεγαλύτερα ποσοστά λανθασμένων απαντήσεων βέβαια εντοπίζονται στην επίλυση προβλημάτων (25,6%). Τα αποτελέσματα από τις επιδόσεις των μαθητών του Γυμνασίου στα μαθηματικά, δείχνουν ότι υπάρχει ένας αρκετά μεγάλος πληθυσμός μαθητών με περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο, με το ένα στα τέσσερα παιδιά να βρίσκεται κάτω από την οριακή γνώση.

Σε σχετική της έκθεση, η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε (2022), αναλύεται μια σειρά από ελλείψεων και δυσκολιών στην πρώτη αυτή εφαρμογή της ελληνικής PISA . Μεταξύ άλλων αναφέρεται και η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αγνοούν τη σκοπιμότητα και τη χρησιμότητα αυτής της εξέτασης, και μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις τη συνδέουν με συναισθήματα φόβου και αβεβαιότητας σε ένα γενικότερο πλαίσιο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την έλλειψη ενημέρωσης σε ολιγορία και ακαμψία του Υπουργείου Παιδείας και υποστηρίζουν ότι η οποιαδήποτε προσπάθεια

πληροφόρησής τους για το θέμα αυτό επαφίεται στην προσωπική τους πρωτοβουλία (Μπέτα, 2020)

Τα αποτελέσματα της δεύτερης εφαρμογής του «ελληνικού PISA» δεν έχουν κοινοποιηθεί μέχρι την ημερομηνία της διεξαγωγής της παρούσας ερευνητικής εργασίας, αν και θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να τα εξετάσουμε συγκριτικά κυρίως σε σχέση με τα αποτελέσματα της πρώτης εφαρμογής αλλά και της αλλαγής των Προγραμμάτων Σπουδών.

Κεφάλαιο 3ο: Επαγγελματική ανάπτυξη

3.1. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Οι σύγχρονες αναπτυγμένες χώρες, στα πλαίσια ενός ανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, προσπαθούν να εισάγουν την εκπαίδευση σε μια νεωτερίζουσα κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από ποικιλία, καινοτομία, αυτονομία και δημιουργικότητα. Η νέα τάξη πραγμάτων επιτάσσει την στροφή στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την αποτίναξη του παλιού μοντέλου του δασκάλου. Ο παραδοσιακός δάσκαλος υπαλληλικού χαρακτήρα δίνει τη θέση του στο δάσκαλο δημιουργό, σύμβουλο και συννοικοδόμου στη γνώση. Για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός του σήμερα στο νέο του ρόλο, καλείται να αποκτήσει μια σειρά από γνώσεις και δεξιότητες, να τις κάνει κτήμα του και να τις εντάξει στην καθημερινή του πρακτική.

Η επαγγελματική ανάπτυξη όντας μια έννοια πολυδιάστατη με γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό περιεχόμενο, φαίνεται να αποκτά, στις μέρες μας, όλο και μεγαλύτερο νόημα, ειδικότερα για τον εκπαιδευτικό κλάδο (Korthagen, 2004). Οι αυξανόμενες απαιτήσεις για υψηλά επίπεδα διδασκαλίας και η αλματώδης ανάγκη για λογοδοσία και προστασία της ποιότητας της εκπαίδευσης έχουν οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στη διαρκή ενασχόλησή τους με την επαγγελματική ανάπτυξη (Reed, 2000). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αλλά και η κοινωνική ρευστότητα, απαιτούν μια συνεχή επικαιροποίηση γνώσεων αλλά και σύμπλευση με τα νέα δεδομένα. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός διαγράφοντας την τροχιά της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, είναι επιφορτισμένος με την ευθύνη του να αντιληφθεί και να «εκμεταλλευτεί» την πληθώρα προοπτικών που του προσφέρονται μέσω της επαγγελματικής του ανάπτυξης και με την ευθύνη του να δώσει με τον επαγγελματισμό του, στο έργο του, υψηλό κύρος (Γκρίτζιος, 2006: 153).

Προτού αναλύσουμε τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης για τον εκπαιδευτικό και προκειμένου να εντρυφήσουμε στα μοντέλα και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, θα πρέπει να παρατεθεί μια σειρά από ορισμούς που έχουν δοθεί για τον πολυσήμαντο αυτό όρο από την ερευνητική κοινότητα. Άλλος ένας λόγος που κάνει αναγκαία την αποσαφήνιση της έννοιας αυτής είναι η σύγχυση της με παρεμφερείς έννοιες όπως είναι η «ανάπτυξη της καριέρας» και η «ανάπτυξη του προσωπικού». Η πρώτη έννοια αναφέρεται στην ανάπτυξη που πετυχαίνει ένας εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του, ενώ η δεύτερη

αναφέρεται στη μέριμνα εκ μέρους της πολιτείας για την πρόοδο των εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι σαφώς ευρύτερη και κατά κάποιο τρόπο περικλείει και τις δυο έννοιες (Βασιλόπουλος, 2018: 70).

Ως εκ τούτου, όταν μιλάμε για «επαγγελματική ανάπτυξη», μιλάμε για μια έννοια δύσκολη να οριστεί λόγω της ασάφειας και της ευρύτητας της (Evans, 2002. Βασιλόπουλος, 2018: 70). Οι διαφορετικές ερμηνείες, που δίνονται κατά καιρούς στην έννοια αυτή οφείλονται στην απόκλιση των ιδεολογικών θεωρήσεων των ερευνητών, καθώς άλλοι εστιάζουν στον εκπαιδευτικό ως πρωταγωνιστικό μέλος του σχολικού οργανισμού και κοινωνό του συνολικού εκπαιδευτικού έργου, ενώ άλλοι έχουν ως αφετηρία το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι παρά ένας επαγγελματίας, που επιδιώκει να εξελιχθεί στη δουλειά του.

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2014: 3) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια προσωπική και εξελικτική διαδικασία, η οποία δεν υπόκειται σε χωροχρονικά πλαίσια. Ως έννοια αναφέρεται στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αποκτά το γνωστικό του υπόβαθρο, διαμορφώνει τις αξίες του και κοινωνικοποιείται στην κουλτούρα του επαγγέλματος του. Με πιο απλά λόγια, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι διαδικασία συνεχούς μάθησης και κατάρτισης μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός αποκτά αφενός ακαδημαϊκές γνώσεις και αφετέρου προσωπικές πεποιθήσεις, οι οποίες αποτυπώνονται καθημερινά στο επάγγελμά του.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η πρόοδος που καταφέρνει ο εκπαιδευτικός σε επαγγελματικό επίπεδο, η οποία του χαρίζει περισσότερη εμπειρία σχετικά με το έργο του και τον βοηθάει να αναπτύξει κριτική σκέψη σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί στη διδασκαλία του (Glatthorn, 1995 οπ. αναφ. σε Βασιλόπουλο, 2018).

Ο Ματσαγγούρας (2019: 110), υποστηρίζει πως ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην δια βίου δυνατότητά του εκπαιδευτικού να αποκτά νέες εμπειρίες και να αξιοποιεί την οργανωμένη γνώση και τις δεξιότητές του για να διαχειριστεί αποτελεσματικά πολύπλοκες καταστάσεις της καθημερινής του επαγγελματικής ζωής. Με πιο απλά λόγια, πρόκειται για την εξελικτική επαγγελματική πορεία που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός στα διάφορα στάδια της καριέρας του, χαρακτηριστικό της οποίας είναι η ειδημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέψουν να αντιμετωπίζει τις πραγματικές συνθήκες της σχολικής ζωής.

Μια άλλη προσέγγιση υποδεικνύει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνίσταται στο σύνολο των μεθόδων και των δραστηριοτήτων που έχει σχεδιαστεί για να προωθήσουν την επαγγελματική γνώση και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών προκειμένου

να μπορέσουν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για να επιτύχουν υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα (Guskey, 2000: 16).

Η επικρατούσα θεώρηση πάντως συνδέει άμεσα την επαγγελματική ανάπτυξη με την αναβάθμιση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού (Βασιλόπουλος, 2018). Εξέχουσας σημασίας είναι και η άμεση σύνδεση της προσωπικής με την επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς η μια προωθεί την άλλη και ταυτόχρονα έρχεται ως απόρροιά της (Evans, 2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελείται από δυο βασικές διαστάσεις. Από τη μια περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες της επαγγελματικής εξέλιξης, αλλά από την αναφέρεται και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού στην πάροδο του χρόνου (Γκρίτζιος, 2006: 154). Γι' αυτό θεωρείται εξαιρετικά δύσκολος ο διαχωρισμός των δυο αυτών διαστάσεων, μιας και η μια συμπληρώνει την άλλη και αλληλοπροσδιορίζεται από αυτή.

Η ερευνήτρια Villegas-Reimers (2003), ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως την εξέλιξη που επιτυγχάνεται μέσω της απόκτησης εμπειριών και συστηματικότητας στη διδασκαλία. Οι εμπειρίες αυτές σαφώς θα πρέπει να στοχεύουν σε αυτή την προώθηση της εξέλιξης. Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να επέλθει ακαδημαϊκά είτε με τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις, σεμινάρια και εργαστήρια είτε εμπειρικά και συνεργατικά με την καθοδήγηση από έμπειρους ομότιμους. Στην ερμηνεία αυτή συνηγορεί και η θεωρία του Hoyle (1975) περί συνεχούς, όπως αναφέρεται στον Ματσαγγούρα (2019: 10), η οποία πρεσβεύει ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί διέπονται από «περιορισμένη επαγγελματικότητα», βασισμένη κατά κόρον στη διαίσθησή τους, γεγονός που τους προκαλεί και πολλά προβλήματα στη διαχείριση της τάξης. Αντίθετα, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, που βρίσκονται στο ακρινό τμήμα του συνεχούς, χαρακτηρίζονται από «διευρυμένη επαγγελματικότητα», η οποία τους επιτρέπει να στοχάζονται για τη φύση της εκπαίδευσης, τις παραμέτρους που την επηρεάζουν και το περιεχόμενό της.

Σε μια προσπάθεια σύνδεσης της επαγγελματικής ανάπτυξης με την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, οι Koster et. al. (2008), θεωρούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός εξελίσσεται για να είναι υποδειγματικός στην εργασία του και για να βελτιώνει την ποιότητα του διδακτικού του έργου. Αξίζει να σημειωθεί, βέβαια, ότι η εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας υποδεικνύει με τις επιλογές της την εμφάνιση εσωτερικών ή εξωτερικών κινήτρων που σχετίζονται με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Day (2003), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει τις φυσικές εμπειρίες μάθησης και τις συνειδητές δραστηριότητες που ωφελούν και το άτομο αλλά και ολόκληρη την ομάδα, και έχουν ως βασική επιδίωξη να συνεισφέρουν στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Οι Hargreaves&Fullan (1995), ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια διαδικασία εξέλιξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού αλλά και την απόκτηση νέων, με σκοπό αυτές στο σύνολό τους να συμβαδίσουν με τις σύγχρονες επιταγές και να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να προωθήσει τις διδακτικές του μεθόδους και να σταθεί ικανοποιητικά στο ύψος των περιστάσεων της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης.

Αναφορικά, επομένως, με την εκπαιδευτική διάσταση, η επαγγελματική ανάπτυξη σηματοδοτεί την επαγγελματική βελτίωση που επιτυγχάνει ένας εκπαιδευτικός τόσο ως αποτέλεσμα συλλογής εμπειριών αλλά και ως αποτέλεσμα συστηματικού αναστοχασμού πάνω στην ίδια του τη διδασκαλία (Glatthorn, 1995). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας εντός της σχολικής μονάδας μιας και την επηρεάζει ποικιλοτρόπως (Reed, 2000). Η Πετρίδου (2021: 81), μάλιστα, θεωρεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως το θεμέλιο για την επιβολή μεταρρυθμίσεων στο χώρο της παιδείας, δεδομένου ότι αυτή σχετίζεται με την ποιότητα και την ποσότητα των δράσεων που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές τους μονάδες.

Σε μια προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης, υπό το πρίσμα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και του ρόλου, που αυτή παίζει στη χάραξη της συνολικής πορείας του, ο King (1999), υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη σηματοδοτεί την συνεχή προσπάθεια του εκπαιδευτικού να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες και αντιλήψεις με κοινωνικές προεκτάσεις και συνέπειες. Στη διαμόρφωση των πρακτικών του, εξέχων ρόλο φαίνεται να έχουν οι πεποιθήσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού και συνυπολογίζεται και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι ένα συνονθύλευμα τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών, οι οποίες ωφελούν τόσο το άτομο όσο και τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετεί. Μέσω της απόκτησης των εμπειριών αυτών, οι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν τους σκοπούς της διδασκαλίας τους και καλλιεργούν κριτικό πνεύμα κατά την δράση τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Οι εμπειρίες αυτές μπορεί να είναι προϊόν της συνεργασίας με εμπειρότερους συναδέλφους, της συμμετοχής σε επιμορφώσεις και της υιοθέτησης βέλτιστων πρακτικών (Day, 1999).

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια δια βίου διαδικασία, η οποία δόκιμα θα πρέπει να ακολουθεί τον εκπαιδευτικό σε όλη του την πορεία. Ο Δημητρόπουλος (1998) θεωρεί την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης ταυτόσημη με τη δια βίου μάθηση, υποστηρίζοντας πως είναι σε θέση να διαμορφώσει την αντίληψη του εκπαιδευτικού για το επάγγελμά του

κατά τη διάρκεια της πορείας του. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο ορισμός του Bolam (2000), ο οποίος υποστηρίζει ότι ένας εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, θα πρέπει να εστιάζει στη διαρκή απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Στη δέσμευση και παρότρυνση για επαγγελματική ανάπτυξη, παίζει σημαντικό ρόλο και ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα πρέπει να εξασφαλίζει την επαγρύπνηση των εκπαιδευτικών με στόχο την βελτίωση της ίδιας της σχολικής μονάδας, της οποίας αποτελούν μέρος (Reed, 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα κομβικά σημεία της παιδαγωγικής θεωρίας καθώς και τα κίνητρα και τις αξίες, που συνθέτουν τελικά την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ο Ματσαγγούρας (2019: 11) προτείνει τον εξής λειτουργικό ορισμό: *«Η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στις διαδικασίες μετασχηματισμού του παιδαγωγικού ρόλου (discourse) περί της εκπαίδευσης και των σκοπών της και περί των εκπαιδευτικών στάσεων, δράσεων και πρακτικών, σχέσεων και ρόλων εκπαιδευτικών και μαθητών, ώστε ο εκπαιδευτικός να καταστεί ικανός να ασκεί, με λογικότητα και υπευθυνότητα, την ειδημοσύνη, τη διάκριση και την επαγγελματική αυτονομία, στο πλαίσιο επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου του, μέσα στα διαρκώς μεταβαλλόμενα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα».*

Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά όταν (Γκρίτζιος, 2006: 153-154):

- Μελετούν νέες ιδέες.
- Αναστοχάζονται τη μαθησιακή διαδικασία, που συντελείται μέσα στη σχολική τάξη.
- Εναλλάσσουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν και τις αντικαθιστούν με καταλληλότερες.
- Συζητούν με συναδέλφους και στελέχη της εκπαίδευσης ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία.
- Παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια και φοιτούν σε μεταπτυχιακά προγράμματα.
- Ανατροφοδοτούνται από τους μαθητές τους, μέσω της αλληλεπίδρασης μαζί τους.
- Διατηρούν ενεργό διάλογο και επιδιώκουν την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους.

Συμπερασματικά, ο πολύπλευρος ρόλος των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και οι οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις, έχουν φέρει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος την διαμόρφωση εκπαιδευτικών που θα έχουν την ικανότητα να ανταποκριθούν στις επιταγές την παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής και των ποιοτικών δεικτών. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παίζει πλέον κομβικό ρόλο και

αποτελεί βασική προτεραιότητα τόσο των εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και των εκπαιδευτικών αυτόνομα.

3.2. Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια νέα προοπτική και είναι σίγουρα μια παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία χρίζει αναγκαιότητας τα τελευταία χρόνια. Η αναγνώριση της αναγκαιότητας για επαγγελματοποίηση του έργου του εκπαιδευτικού επιβεβαιώνεται και από τα βήματα ποιοτικής αναβάθμισης των Παιδαγωγικών Σχολών, τα οποία επιλέγουν να εντάξουν στα προγράμματα σπουδών της αντικείμενα που αναβαθμίζουν το κύρος του εκπαιδευτικού (Γκρίτζιος, 2006: 155). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγών στο εκπαιδευτικό στερέωμα, μιας και οι αλλαγές αυτές εξαρτώνται άμεσα από την αποτελεσματικότητά του και την επαγγελματική του ανάπτυξη (Φωτοπούλου & Υφαντή, 2014: 81). Ως εκ τούτου, από τα παραπάνω διαφαίνεται η επιτακτική ανάγκη προώθησης του επαγγελματισμού αυτού, ως απάντηση του εκπαιδευτικού της προκλήσεις, που ορθώνονται ενώπιόν του.

Η αναγκαιότητα για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προτάσσεται και εξαιτίας της πολυπλοκότητας των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων και αλλά και της πολυμορφίας του μαθητικού δυναμικού του σύγχρονου σχολείου. Σήμερα το εκπαιδευτικό περιβάλλον διακατέχεται από πολυπολιτισμικότητα και από ειδικές μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες σε μεγάλη μερίδα παιδιών, τα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποστηρίξουν διαφοροποιώντας το έργο της. Οι βασικές παιδαγωγικές γνώσεις, που κατακτά ο εκπαιδευτικός, με την απόκτηση της διπλώματος σπουδών, δεν επαρκούν για να αντιμετωπίσει την δυναμική πραγματικότητα της σχολικής τάξης, και ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός νιώθει αδύναμος και αβοήθητος σε ένα κυκεώνα προβλημάτων, που απαιτούν ιδιαίτερο χειρισμό. Ως εκ τούτου, η επαγγελματική ανάπτυξη, μέσω της διαρκούς επιμόρφωσης και αναζήτησης του εκπαιδευτικού, έρχεται να τον βοηθήσει να εμπλουτίσει της γνώσεις του, για να μπορέσει να καλύψει της ανάγκες του μαθητικού δυναμικού, με στόχο την βέλτιστη μαθητική επίδοση (Λασκαράκης, 2012).

Μια από της βασικότερες προϋποθέσεις για να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, είναι η βελτίωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ως πρωταγωνιστικά μέλη της εκπαίδευσης (Βασιλόπουλος, 2018: 69). Η αμφίδρομη σχέση των δυο αυτών εννοιών μπορεί να εξηγηθεί απλά λόγια, αν σκεφτεί κανείς ότι μέσω της

ανάπτυξής του ο εκπαιδευτικός βελτιώνει την ποιότητα του έργου, αλλά και μέσω μιας ποιοτικά υψηλής εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει πρόσφορο έδαφος για να εξελιχθεί και ο της (Λασκαράκης, 2012).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί πρωταρχικό θέμα στην ατζέντα της ευρωπαϊκής ένωσης καθώς είναι βασικός παράγοντας για τη διασφάλιση υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Eurydice, 2012). Η εκπαιδευτική έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει αυτή τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και τη σχολική επίδοση (Bolam, 2000). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε μια φάση αναδιαμόρφωσης και ένταξης στο συνολικό ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Με πιο απλά λόγια, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα πραγματοποιεί μια κούρσα ταχύτητας για να καταφέρει να «δημιουργήσει» εκπαιδευτικούς αντάξιους των ευρωπαίων ομότιμών της (Καλαιτζοπούλου, 2001). Το ευρωπαϊκό μοντέλο του εκπαιδευτικού προϋποθέτει ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα νέα κοινωνικά δεδομένα, συμμετοχική λήψη αποφάσεων και ενεργητική εμπλοκή σε όλα τα τεκτονόμενα του σχολείου (Γκρίτζιος, 2006: 155). Για να συγκεντρώσει της εκπαιδευτικός όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά και να ενταχθεί στην κοινωνία της γνώσης, καλείται να αναπτύσσεται επαγγελματικά δια βίου.

Η σπουδαιότητα της εφαρμογής μιας ολοκληρωμένης πολιτικής, που θα περιγράφει και θα υποστηρίζει τα ζητήματα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας για ένα ευνοούμενο κράτος, που θέλει να συμπορεύεται με τα έτερα κράτη του ευρωπαϊκού γίγνεσθαι (Hoban, 2002). Η ερευνητική δραστηριότητα έχει δείξει, τα τελευταία χρόνια, πως χωρίς μια αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, θα είναι αδύνατο να πραγματοποιηθούν οι επιδιώξεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων για μαθητική επιτυχία (Ingvarson, 2005). Άλλωστε, οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν δύνανται να υλοποιηθούν χωρίς την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών. Μέσα σε όλα τα θετικά στοιχεία της, η επαγγελματική ανάπτυξη δίνει το βήμα και την αυτοπεποίθηση της εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν το έργο της στην κοινότητα και να προωθήσουν τη δουλειά της, με στόχο την επαγγελματική ικανοποίηση (Βερυκίου κ.α., 2015: 259).

Τέλος, της ένα λόγος που θα πρέπει να ωθήσει της εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική ανάπτυξη είναι ότι η τελευταία ως απόρροια έχει της μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές και τη δυνατότητα διεκδίκησης μιας θέσης ευθύνης. Ακόμα, δεδομένου ότι η σχολική αυτονομία κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος, η εξέλιξη του εκπαιδευτικού μπορεί να τον βοηθήσει να επιβιώσει μέσα σε ένα αποκεντρωμένο σύστημα αυτονομίας και να χαράξει μόνος του την προσωπική του επαγγελματική τροχιά (Γκρίτζιος,

2006: 156). Με τη θέση αυτή συντάσσονται και οι Βοζαίτης και Υφαντή (2008 οπ. Αναφ. σε Σοφού & Διερωνίτου, 2015), οι οποίοι υπογραμμίζουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη συμβαδίζει με την ποιότητα του έργου της σχολικής μονάδας και με τη δημιουργία επικοινωνιακών σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη της μονάδας (γονείς, μαθητές, συνάδελφοι κλπ.).

Ο Day (2003), συνοψίζοντας της βασικούς λόγους που επιτάσσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μελετώντας της επιστημονικές εξελίξεις και τα ερευνητικά αποτελέσματα, υπογραμμίζει τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το μεγαλύτερο κεφάλαιο του σχολείου και θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για το έργο της και ικανοί να βελτιώνουν την ποιότητά του.
- Οι εκπαιδευτικοί είναι παράδειγμα της μίμηση για της μαθητές ως της το γεγονός ότι η μάθηση είναι μια δια βίου διαδικασία.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρακολουθούν της εξελίξεις και να ανανεώνουν της γνώσεις και της δεξιότητές της.
- Οι εκπαιδευτικοί, διευρύνοντας της ορίζοντές της, εξελίσσονται τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά.
- Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του υποβάθρου του εκπαιδευτικού, της εξελικτικής φάσης στην οποία βρίσκεται και του γενικότερου και ειδικότερου σχολικού πλαισίου.
- Ο εκπαιδευτικός, που σέβεται το έργο του, δεσμεύεται επαγγελματικά.
- Ο κάθε εκπαιδευτικός διαμορφώνει το πρόγραμμα διδασκαλίας του, σε συνάρτηση με της επαγγελματικές του πεποιθήσεις και της προσωπικής του στοχοθεσίας.
- Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εμπλέκονται ενεργά της δράσεις της την κατεύθυνση της προσωπικής της μάθησης.
- Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας έρχεται ως απόρροια της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού και της προσωπικής του ανάπτυξης.
- Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του θα πρέπει να οργανώνεται από το σχολικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα.

Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως, αποτελεί επιτακτική ανάγκη να παρέχονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης της εκπαιδευτικού, οι οποίες μέσω της κριτικής σκέψης και της διάθεσης αναστοχασμού, που προωθούν, μπορούν να συνεπικουρήσουν της εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν το έργο της, να εμπλακούν σε καινοτόμα προγράμματα και να εμπλουτίσουν της διδακτικές της πρακτικές με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητά της (Darling-Hammond&McLaughlin, 1995). Ενθαρρυντικό, δε, είναι το γεγονός ότι στη χώρα της τα τελευταία χρόνια, έχουν ωριμάσει οι συνθήκες για να δοθεί η αναγκαία βαρύτητα στο ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2008: 61).

3.3. Οι φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης

Τα τελευταία χρόνια το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει απασχολήσει ερευνητικά το επιστημονικό γίγνεσθαι. Μια παράμετρος της επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία απασχολεί ιδιαίτερα τους ερευνητές είναι οι φάσεις εξέλιξης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Η αλληλεπίδραση του τριπτύχου ηλικία- εμπειρία- προσωπικότητα είναι αυτή που τελικά καθορίζει την διαδοχική πορεία των φάσεων της επαγγελματικής ανάπτυξης (Παπαναούμ, 2008).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), οι φάσεις της εξελικτικής διαδρομής ενός εκπαιδευτικού είναι έξι. Οι πρώτες πέντε φάσεις η επιμόρφωση παίζει καταλυτικό ρόλο στην διδακτική διαδικασία και στις ενέργειες του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και το έργο του. Οι φάσεις εξέλιξης είναι οι εξής:

α) Η φάση της προσαρμογής (1-3 χρόνια). Στη φάση αυτή ο νεοδιόριστος και άπειρος εκπαιδευτικός διακατέχεται από ανησυχία σχετικά με τη διαχείριση της τάξης αλλά και την επιβίωσή του στη σχολική πραγματικότητα. Βασική του επιδίωξη είναι να γεφυρώσει τη θεωρητική γνώση του αντικειμένου του, που έχει αποκομίσει από τις βασικές σπουδές του και την ωμή πραγματικότητα της σχολικής ζωής. Στη φάση αυτή εξαιρετικά σημαντικό ρόλο παίζει η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η ικανότητα του να προσαρμόζεται, να οργανώνει και να διοικεί την τάξη του, να κοινωνικοποιείται στο σύνολο της ομάδας και να εφαρμόζει τις γνώσεις του πάνω στο πρόγραμμα διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό, στη φάση αυτή προκύπτει αναγκαιότητα για επιμορφωτικά προγράμματα καθοδήγησης των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, αλλά και διαρκή παρουσία των στελεχών εκπαίδευσης στο πλευρό των νεοδιοριστών.

β) Η φάση της ένταξης (4-6 χρόνια). Στη φάση αυτή έχει ξεπεραστεί η μεταβατικότητα της προσαρμογής και ο εκπαιδευτικός διαθέτει πλέον αρκετή άνεση στο να διαχειριστεί ζητήματα της ομάδας του, διδακτικά ή οργανωτικά. Επιπλέον, γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτός ως ισότιμο μέλος του συλλόγου διδασκόντων. Ο εκπαιδευτικός στη φάση αυτή στρέφει το ενδιαφέρον του σε ζητήματα διδασκαλίας, πειραματίζεται με νέες διδακτικές μεθόδους σε ατομικό επίπεδο και εμπλουτίζει το διδακτικό του περιεχόμενο, με απώτερο στόχο να επιτύχει τις επιδιώξεις του για το σύνολο των μαθητών του. Στη φάση αυτή από κοινωνική άποψη, σύμφωνα με τον Day (2003), ο εκπαιδευτικός έχει ανέβει κοινωνικά, έχει αρχίσει να κατανοεί την επαγγελματική του ταυτότητα και προσπαθεί να ισχυροποιήσει τη θέση του. Ορισμένοι ερευνητές ξεχωρίζουν τη φάση αυτή ως την πιο κρίσιμη, διότι ελλοχεύει ο κίνδυνος να διαισθανθεί ο εκπαιδευτικός ότι έχει φτάσει στο ζενίθ της παραγωγικότητάς του και τελικά να πέσει σε παρακμή και στασιμότητα. Οι επιμορφώσεις, τις οποίες έχει ανάγκη στη φάση αυτή ο κάθε εκπαιδευτικός, σχετίζονται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την υιοθέτηση βέλτιστων πρακτικών.

γ) Η φάση του πειραματισμού (7-11 χρόνια). Στη φάση αυτή, ο εκπαιδευτικός έχοντας εδραιωθεί τόσο διδακτικά όσο και επαγγελματικά μεταξύ των ομοτίμων του, επιχειρεί να συνεργαστεί και να εμπλακεί πειραματικά σε δράσεις με ομάδες συναδέλφων. Βρίσκεται σε διαρκή αναζήτηση νέων τρόπων προσέγγισης της διδακτικού αντικειμένου, εφαρμόζει καινοτόμες δράσεις και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες τόσο για τον ίδιο όσο και για τη σχολική μονάδα, στην οποία υπηρετεί. Το χαρακτηριστικό της φάσης αυτής είναι η απόκτηση της τεχνογνωσίας έτσι ώστε τα καινοτόμα προγράμματα να υλοποιηθούν με τρόπο τέτοιο ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών του.

δ) Η φάση της επαγγελματικής κρίσης (12-19 χρόνια). Στη φάση αυτή, ο εκπαιδευτικός μαστίζεται από μια κρίση επαγγελματικής ταυτότητας και αμφισβήτησης, λόγω της ρουτίνας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και την έλλειψη πρωτοτυπίας. Πρόκειται για μια κρίσιμη καμπή της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, όπου θα πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις μελλοντικές πορείες: α) την αποδοχή της αποτυχίας του, με ότι αυτό συνεπάγεται για τη μέλλον του εκπαιδευτικού του έργου, β) τον επαναπροσδιορισμό και την τελική επιτυχημένη ανάκαμψη στη δράση του και γ) την αποχώρησή του από τον εκπαιδευτικό χώρο.

Η δεύτερη επιλογή, η οποία είναι και η πιο αισιόδοξη, μπορεί να γίνει πραγματικότητα μόνο αν ο εκπαιδευτικός αναλάβει πρωτοβουλία για να ξεπεράσει την ρουτίνα της σχολικής καθημερινότητας. Συνήθως στη φάση αυτή, οι εκπαιδευτικοί

αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης για να κρατηθεί ζωντανό το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική πράξη, αλλά και για να αποκτήσουν ένα νέο κίνητρο.

ε) Η φάση της επαγγελματικής ωριμότητας (20-30 χρόνια). Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός, έχοντας ξεπεράσει την περίοδο της επαγγελματικής κρίσης, έχει επέλθει σε ωριμότητα. Αν έχει αποδεχτεί την αποτυχία του, τότε εμφανίζει συμπτώματα εξουθένωσης, νιώθει κουρασμένος και κορεσμένος από το εκπαιδευτικό έργο και επιδιώκει την αποχώρηση από το χώρο. Αν έχει κατανοήσει τις αδυναμίες του και έχει συνεχίσει τη δασκαλική του πορεία δυναμικά, τότε στη φάση αυτή, ασχολείται περισσότερο ως αυθεντία με τις μαθητικές συμπεριφορές και την επίλυση προβλημάτων.

στ) Η φάση της ψυχολογικής αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια). Στη τελευταία φάση ο εκπαιδευτικός σταδιακά αποσύρεται και ως μονόδρομος βρίσκεται μπροστά στην πορεία του, η συνταξιοδότηση. Μετά το πέρας της σταδιοδρομίας του, ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά αποχωρεί με μια θετική ή αρνητική αποτίμηση του έργου του. Το ψυχολογικό βάρος της ηλικίας και η κοινωνική πίεση ωθούν τον εκπαιδευτικό προς την κατεύθυνση αυτή. Σε μια απέλπιδα προσπάθεια να δραστηριοποιηθούν, οι εκπαιδευτικοί στη φάση αυτή, αναλαμβάνουν διοικητικές θέσεις.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διαφοροποίηση των σταδίων της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού, όπως προτείνεται από την Παπαναούμ (2005). Πιο συγκεκριμένα, προτείνονται τέσσερα κομβικά σημεία στην πορεία του εκπαιδευτικού, τα οποία καθορίζονται από το συσχετισμό των παρεμβάσεων της πολιτείας και των φορέων της εκπαίδευσης και των προσωπικών επιλογών για ανάπτυξη εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα:

α) *Προσανατολισμός στο επάγγελμα:* Η φάση αυτή σχετίζεται με τον καθορισμό των οικονομικών απολαβών και των όρων εργασίας εκ μέρους της πολιτείας αλλά και τη ζήτηση εκ μέρους των ενδιαφερόμενων.

β) *Προετοιμασία στο επάγγελμα:* Η φάση αυτή σχετίζεται με την οργάνωση προγραμμάτων σπουδών και την κατάρτιση πανεπιστημιακών ιδρυμάτων από την πλευρά της πολιτείας και την ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης από την πλευρά της προσωπικής ανάπτυξης.

γ) *Είσοδος στο επάγγελμα:* Η φάση αυτή σχετίζεται με την πιστοποίηση και την τοποθέτηση σε σχολικές μονάδες εκ μέρους των φορέων της εκπαίδευσης και το βαθμό της επαγγελματικής επάρκειας εκ μέρους του εκπαιδευτικού σε προσωπικό επίπεδο.

δ) *Σταδιοδρομία στο επάγγελμα:* Η τελευταία φάση περιλαμβάνει τις παρεμβάσεις της πολιτείας στην υπαλληλική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, τις συνθήκες εργασίας και τις

υποδομές, οι οποίες φέρνουν ως αποτέλεσμα – σε προσωπικό επίπεδο- την εργασιακή ικανοποίηση. Επιπλέον, περιλαμβάνει τις επιμορφώσεις και τις ενδοσχολικές ευκαιρίες συνεργασίας αλλά και την προσωπική διάθεση των εκπαιδευτικών να μετέχουν σε αυτές με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του έργου τους.

Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειωθεί ότι τα στάδια της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού δεν είναι πάγια, αλλά μπορούν να παρουσιάσουν ευελιξία. Ο ρυθμός της μετάβασης από τη μια φάση στην άλλη ποικίλει, όπως επίσης και ο βαθμός ολοκλήρωσης της κάθε φάσης (Day, 2003). Πρόκειται συνεπώς για μια πορεία που χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα και διαμορφώνεται από προσωπικούς και οργανωτικούς παράγοντες.

3.4. Τα μοντέλα της επαγγελματικής ανάπτυξης

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζονται διάφορα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης. Το κάθε μοντέλο έχει οικοδομηθεί πάνω σε συγκεκριμένες ιδεολογικές θεωρήσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, που αναλύονται παρακάτω είναι τρία: (α) το τεχνοκρατικό μοντέλο, (β) το ερμηνευτικό μοντέλο και (γ) το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο.

(α) Το τεχνοκρατικό μοντέλο ενδιαφέρεται για τα πρακτικά ζητήματα της εκπαίδευσης και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών με σκοπό να εκπληρώσουν τις θεσμικές τους υποχρεώσεις (Συνώδη, 2003 οπ. αναφ. σε Βουγιούκας, 2011). Έχει τις καταβολές του στην Θετικιστική Παιδαγωγική, η οποία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν δεξιότητες οργάνωσης και να ακολουθούν συγκεκριμένες μεθόδους και στρατηγικές κατά την εκτέλεση του έργου τους. Το σταθερό πλαίσιο, το οποίο απαιτεί ο θετικισμός μέσω αυτού του μοντέλου, αποκλείοντας μεγάλο βαθμό αυτενέργειας, προστατεύει τους εκπαιδευτικούς από λανθασμένες επιλογές. Στον αντίποδα, όμως, όταν το μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται αποκλειστικά, περιορίζει την επαγγελματική κρίση και την εμπειρία του εκπαιδευτικού (Χαρίσης, 2013). Τέλος, είναι άμεσα συνδεδεμένο με την έννοια του ελέγχου μέσω της κεντρικής διοίκησης, ο οποίος γίνεται πράξη με μετρήσιμα κριτήρια (Ματσαγγούρας, 2005). Στην ελληνική περίπτωση, αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν το μοντέλο αυτό, λόγω μιας υποβόσκουσας κατάστασης σχολαστικισμού (Βουγιούκας, 2011).

(β) Το ερμηνευτικό μοντέλο, με καταβολές στην Ερμηνευτική Παιδαγωγική, διαφέρει από το τεχνοκρατικό μοντέλο ως προς την υποκειμενικότητα της γνώσης. Η φιλοσοφία του μοντέλου αυτού, πρεσβεύει ότι μέσα από την έρευνα μπορεί να ερμηνευτεί η αλήθεια με

υποκειμενικό τρόπο και ότι η γνώση ως κοινωνικό οικοδόμημα, δημιουργείται μέσα από το συγκέρασμα του βιώματος και των προσλαμβανουσών του καθενός. Χωρίς ουσιαστικά, να καταρρίπτεται η επιστημονική γνώση ενισχύεται η στροφή στη συστηματοποίηση της εμπειρίας. Το μοντέλο αυτό ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μέσα σε αυτό και λόγω της μεγάλης αυτενέργειας, που αυτό παρέχει μπορούν να εξελιχθούν επαγγελματικά και να αναβαθμίσουν το κύρος τους (Χαρίσης, 2013).

(γ) Το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο βασίζεται στην σχολή της Κριτικής Παιδαγωγικής και εστιάζει στις παραμέτρους του κοινωνικού περιβάλλοντος, που επηρεάζουν το έργο του εκπαιδευτικού. Το μοντέλο αυτό δίνει βαρύτητα στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και αναδεικνύει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν σε βάθος την εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2005). Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας καλείται να εντοπίσει τις σχέσεις εξουσίας που διαπερνούν τις παιδαγωγικές σχέσεις και εκμεταλλευόμενος τις συγκρουσιακές καταστάσεις να προωθεί τους μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους του (Day, 2003). Ως επαγγελματίας, πλέον, είναι επίσης σε θέση να αντιληφθεί τις αντιφάσεις και τα διλήμματα της εκπαίδευσης (McNiff, 1995 οπ. αναφ σε Βουγιούκας, 2011: 5).

Τα παραπάνω μοντέλα, παρόλο που έχουν οικοδομηθεί πάνω σε πάγιες ιδεολογικές θεωρήσεις, παρουσιάζουν αρκετές αδυναμίες, οι οποίες πηγάζουν από τις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις. Για το λόγο αυτό, η σύγχρονη βιβλιογραφία προτείνει τον συνδυασμό τους ανάλογα με τη φάση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Από το συνδυασμό αυτό προκύπτει το μετασχηματιστικό μοντέλο, το οποίο ουσιαστικά είναι ένα συνδυασμός των πλεονεκτημάτων, που προσφέρει το κάθε μοντέλο με στόχο την εξουδετέρωση των μειονεκτημάτων τους (Kennedy, 2005).

Τοποθετώντας στο κέντρο του ενδιαφέροντος την αλληλεπίδραση και τη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη, το μετασχηματιστικό μοντέλο αυτό εξισορροπεί τα δυνατά σημεία του κάθε μοντέλου και, με στοιχεία ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, επιδιώκει να βοηθήσει το άτομο να εξελιχθεί ατομικά αλλά και συλλογικά, μετασχηματίζοντας τη γνώση αλλά και τη μετάδοση αυτής της μετασχηματισμένης γνώσης και πρακτικής. Το βασικό του χαρακτηριστικό είναι ο συνδυασμός πρακτικών και καταστάσεων, που υποστηρίζουν αυτή τη μετασχηματιστική ατζέντα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσει το μοντέλο αυτό είναι οι ύπαρξη και των υπόλοιπων τριών μοντέλων (Kennedy, 2005: 246).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως στην περίπτωση της χώρας μας, η αδυναμία των σχολείων να σχεδιάσουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για το προσωπικό τους, οφείλεται στον εκπαιδευτικό συγκεντρωτισμό και την έλλειψη αυτονομίας τους. Ως εκ

τούτου, δεν λαμβάνονται υπόψη τα τοπικά συγκείμενα (Βουγιούκας, 2011) και ο εκπαιδευτικός δεν μετέχει ουσιαστικά στην επιλογή του μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης, που του ταιριάζει, λειτουργώντας ως παθητικός δέκτης (Παπαναούμ, 2014).

3.5. Παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ανάπτυξη

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγάλη έμφαση εκ μέρους, τόσο των εθνικών κυβερνήσεων όσο και των υπερεθνικών μορφωμάτων, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αν και στο παρελθόν, όλες οι διαδικασίες ανάπτυξης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, συναντούσαν αξεπέραστα εμπόδια με βασικότερο την έλλειψη χρηματοδότησης και την αδυναμία κατανόησης της αναγκαιότητάς της εκ μέρους των υπευθύνων (Ανδρέου, 2009: 15), ωστόσο στις μέρες μας τα προβλήματα φαίνεται να έχουν ξεπεραστεί και να έχει ανοίξει διάπλατα ο δρόμος για την επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεαστεί από μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες (Day, 2003):

(α) Παράγοντες της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών: Στην κατηγορία αυτή ανήκουν όλα τα στοιχεία που υπάρχουν στο χαρακτήρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού και επιδρούν στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Τέτοια είναι οι πεποιθήσεις και οι απόψεις του, οι στόχοι που έχει θέσει τόσο για τη διδασκαλία του όσο και για την επαγγελματική του πορεία, αλλά και τη διάθεσή του να αλληλεπιδράσει και να σταθεί κριτικά απέναντι στο ίδιο του το έργο.

(β) Παράγοντες της οργάνωσης του σχολικού πλαισίου: Στην κατηγορία αυτή ανήκουν όλα τα στοιχεία εκείνα που υπαγορεύονται από το σχολικό περιβάλλον και τα θεσμικά όργανα. Τέτοια είναι το προφίλ της σχολικής ηγεσίας, το σχολικό κλίμα, το υποστηρικτικό περιβάλλον δράσης των εκπαιδευτικών και το συνεργατικό πνεύμα. είτε από παράγοντες που αφορούν την οργάνωση του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι από τους παράγοντες, οι οποίοι περικλείονται στις παραπάνω κατηγορίες και δύνανται να παίξουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι οι εξής (Fullan, 1987 οπ. αναφ. σε Ανδρέου, 2009: 21):

- *το προφίλ της ηγεσίας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.* Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας καλείται να υιοθετήσει ένα τέτοιο στυλ ηγεσίας, που να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά, στοχεύοντας πάντα στην βελτίωση της ίδιας της σχολικής

μονάδας (Reed, 2000). Έτσι, ο ηγέτης θα πρέπει να λειτουργεί ως αρχιτέκτονας, που καλείται να συγκεράσει τις συλλογικές αλλά και τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

- *η συμμετοχή σε προγράμματα που προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη.* Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες συμμετοχής σε επιμορφώσεις, ειδικά όταν αυτές οργανώνονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας για τη δική τους διευκόλυνση, αλλά και για την συνολική επίτευξη στόχων της ομάδας.

- *η σχολική κουλτούρα.* Η κουλτούρα που ενστερνίζεται η κάθε σχολική μονάδα μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τον εκπαιδευτικό που επιδιώκει την επαγγελματική ανάπτυξη. Σε πρακτικό επίπεδο, όταν το κλίμα σε μια σχολική μονάδα προωθεί την «ανταγωνιστικότητα» των εκπαιδευτικών και ευνοεί την εξέλιξη και την προβολή του έργου τους, τότε το δίχως άλλο ακόμα και οι πιο δύσπιστοι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται προς την κατεύθυνση αυτή.

- *η επίδραση των εξωσχολικών παραγόντων, όπως αυτή απορρέει από το τοπικό ή το περιφερειακό επίπεδο.* Το σύγχρονο σχολείο ανοίγει όλο και περισσότερο στην κοινότητα και εμπλέκει ενεργά στο έργο του τα μέλη του εξωτερικού περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου, αποδεχόμενοι ότι το σχολικό πλαίσιο περικλείεται από ένα σύστημα που επηρεάζει άμεσα τη δράση του, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν μπορεί παρά να επηρεάζεται από το εκάστοτε σχολικό συγκείμενο.

- *η ποιότητα στο έργο του εκπαιδευτικού και η σχολική αποτελεσματικότητα καθώς και η σύνδεση με τη μαθησιακή διαδικασία.* Με πιο απλά λόγια, ο κάθε εκπαιδευτικός έχει διαφορετική αντίληψη για την ποιότητα του έργου του, το οποίο όμως μπορεί να αξιολογηθεί αντικειμενικά με τη χρήση των κοινά αποδεκτών δεικτών ποιότητας. Η ερευνητική ανασκόπηση αποδεικνύει την άμεση σχέση ανάμεσα στο έργο του εκπαιδευτικού και τη μαθητική επίδοση. Ως αποτέλεσμα, η πληθώρα των εκπαιδευτικών επιλέγει να εξελιχθεί επαγγελματικά, για να μπορέσει να βελτιώσει την ποιότητα του έργου του αλλά και να μπορέσει να ανταπεξέλθει επαρκώς στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του. Στην περίπτωση αυτή, η μαθησιακή διαδικασία, μπορεί να λειτουργήσει και ως παράγοντας που προκαλεί και επιβάλει την επαγγελματική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, η ιδιομορφία και η ετερογένεια της κάθε σχολικής τάξης καθώς και οι ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες της κάθε ομάδας μαθητών, πολλές φορές επιβάλλουν στον εκπαιδευτικό να επιμορφωθεί και να αναπτυχθεί επαγγελματικά προκειμένου να μπορέσει να προσφέρει τα μέγιστα στους μαθητές του.

Στη δική του μελέτη, ο Βασιλόπουλος (2018), διαπιστώνει την ύπαρξη ενός αδιάσπαστου τριπτύχου, το οποίο επιδρά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Το τρίπτυχο είναι το κράτος, η σχολική ηγεσία και ο εκπαιδευτικός ως αυτόνομη προσωπικότητα και μόνο με την ισότιμη συμβολή και των τριών μερών μπορεί να επιτευχθεί το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να γίνει πραγματικότητα όταν το κράτος ως φορέας παρέχει επιμορφώσεις και πιστοποιήσεις στους εκπαιδευτικούς τους. Στρέφοντας το ενδιαφέρον στην σχολική ηγεσία, υπογραμμίζει ότι είναι καθήκον του διευθυντή της σχολικής μονάδας να ενθαρρύνει το προσωπικό του να συνεργάζεται και να ανταλλάσσει απόψεις κατά τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τέλος, από την κλίμακα της επαγγελματικής ανάπτυξης και των παραγόντων που την επηρεάζουν δεν θα μπορούσε να λείπει και το ίδιο το άτομο, το οποίο σε προσωπικό επίπεδο θα πρέπει να επιζητά την επαγγελματική του ανάπτυξη εκτός του συστημικού πλαισίου, μελετώντας σε βάθος την επιστήμη του σε προσωπικό χρόνο και με προσωπικό κόστος (Βασιλόπουλος, 2018: 74-75).

Είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο πως, οι χώρες, που βρίσκονται στις υψηλές θέσεις στην κατάταξη του PISA , όπως η Κίνα, η Σιγκαπούρη, η Εσθονία, το Χονγκ Κόνγκ κλπ., μοιράζονται κοινές πολιτικές σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους. Πιο συγκεκριμένα, η κατοχή ενός πτυχίου πανεπιστημιακού τμήματος, που δεν συνοδεύεται από μεταπτυχιακές σπουδές, αυτόματα αποτελεί τροχοπέδη και προσφέρει περιορισμένη πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και η μη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (Al Kaabi, et.al.,2022).

Στον αντίποδα των απόψεων αυτών, βρίσκονται οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ένας παράγοντας που αποτελεί εμπόδιο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη χρηματοδότησης και η αδυναμία διάθεσης οικονομικών πόρων προς την κατεύθυνση αυτή (Ανδρέου, 2009: 15). Στην πλειοψηφία τους, τα κρατικά κονδύλια που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστα, γεγονός που αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να στραφούν σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες (Villegas-Reimers, 2003).

Σε μια έρευνα του Ingvarson (2005), η οποία στόχευε στο να αναδείξει μια αποτελεσματική πολιτική για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, υπογραμμίζονται οι αιτίες αποτυχίας προηγούμενων προγραμμάτων. Μερικές από τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η ασάφεια των στόχων των προγραμμάτων, τα ανύπαρκτα εσωτερικά κίνητρα εκ μέρους τους και η εκτόπισή τους από τις διαδικασίες αξιολόγησης.

3.6. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο διεθνές και το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει κερδίσει ένα σημαντικό χώρο στη διεθνή ατζέντα και έχει κεντρίσει, τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον των υπερεθνικών μορφωμάτων. Στο σύγχρονο δυτικό κόσμο, οι εκπαιδευτικοί, μετά την ολοκλήρωση της βασικής τους εκπαίδευσης, αναμένεται να υποβάλλονται σε διαδικασίες συνεχούς μάθησης (Βερυκίου κ.α., 2015), με σκοπό την προσαρμογή στις αναδυόμενες ανάγκες των μαθητών. Όπως άλλωστε έχει αναφερθεί και σε προηγούμενη ενότητα, οι διεθνείς οργανισμοί στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων με πορεία προς τη σύγκλιση και επιδιώκουν να στέκονται ως καθοδηγητικοί και διακριτικοί αρωγοί στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε χώρας. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός αποτελεί σημαντικό κοινωνό σε αυτή τους της προσπάθεια, και η επαγγελματική του ανάπτυξη δεν θα μπορούσε να μην αποτελεί προτεραιότητα τους. Παγκοσμίως αρκετές είναι οι χώρες, οι οποίες υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αναγνωρίζοντας τη συνεισφορά του στην προσπάθεια για βελτίωση και ανανέωση (Tang&Choi, 2009. Ξωχέλλης, 2005. Παπαναούμ, 2005).

Η κατεύθυνση προς την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπογραμμίζεται διαρκώς στις σύγχρονες εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αρχής γενομένης με τη σύνοδο της Λισαβόνας το 2000, ο εκπαιδευτικός έρχεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, ως ακρογωνιαίος λίθος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ πολλές χώρες της Ευρώπης, πλέον, επιζητούν την αδιάκοπη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους. Μια μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το 2004, αναφέρει πως η βασική κατάρτιση, που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στα πρώτα τους βήματα, κάθε άλλο παρά αρκετή μπορεί να θεωρηθεί. Επιτακτική κρίνεται η ανάπτυξή τους και η διαρκής επιμόρφωσή τους, για να αποκτήσουν δεξιότητες απαραίτητες για τη σταδιοδρομία τους. Για το λόγο αυτό, αναγνωρίζεται στα ευρωπαϊκά κράτη η πρόθεση τους να εντάξουν στην εκπαιδευτική τους πολιτική την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, βασισμένη πάντοτε στις πραγματικές ανάγκες του κάθε συστήματος και με την έμπρακτη συμβολή εξωσχολικών θεσμών (π.χ. Πανεπιστημιακά ιδρύματα) στην διαδικασία αυτή. Παράδειγμα συνεργασίας προς αυτή την κατεύθυνση αποτελούν οι προσπάθειες της Αυστρίας, της Γερμανίας και της Σουηδίας (European Commission et. al, 2004: 19-21).

Ο ΟΟΣΑ, σε δική του έκθεση το 2005, καταγράφει και παρουσιάζει τους προβληματισμούς της πλειοψηφίας των χωρών για τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, καθώς και για την απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων για αρχάριους

εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η μελέτη αναφέρει ότι ο προβληματισμός έγκειται σε υποβάθμιση της ποιότητας και σε αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολείου. Το τρίπτυχο επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού και σχολικές ανάγκες φαίνεται να μην συνδέεται επαρκώς στο βωμό των ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών (OECD, 2005: 4). Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητο να καταστεί σαφές ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια δια βίου διαδικασία, που αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, η οποία στοχεύει ουσιαστικά στην βελτίωση της ποιότητας του έργου του (OECD, 2005: 9).

Περίπου δέκα χρόνια αργότερα, το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι πάντα επίκαιρο και η ETUCE (European Trade Union Committee for Education), αναφέρει σε έκθεσή της το 2014 ότι «Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες άξιοι σεβασμού και να τους παρέχεται η υψηλής ποιότητας αρχική εκπαίδευση και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη που χρειάζονται». Το παράδοξο είναι πως αν και ο «επαγγελματισμός» των εκπαιδευτικών είναι ευρέως αποδεκτός ως αναγκαιότητα, ωστόσο η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο από διάφορες χώρες παγκοσμίως, κυρίως ως προς την υποχρεωτικότητα της.

Πιο συγκεκριμένα, η έκθεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2012), αναφέρει πως η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται καθήκον και υποχρέωση του εκπαιδευτικού σε 24 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παράδειγμα αποτελούν το Ηνωμένο Βασίλειο, η Τσεχία και η Λιθουανία, οι οποίες έχουν εντάξει την υποχρεωτική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως μέρος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού της σχολικής μονάδας (European Commission, 2012: 11). Ωστόσο, η πλειοψηφία των χωρών, δεν διαγράφει σαφή πλαίσια σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών αισθάνεται ότι δεν μπορεί να αναπτυχθεί επαγγελματικά είτε λόγω της αδυναμίας να βρει τον σωστό τρόπο να το κάνει είτε λόγω του φόρτου εργασίας, που ήδη έχει. Για το λόγο αυτό, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις και προγράμματα τα οποία λειτουργούν εκτός του σχολικού πλαισίου και είναι εντελώς αποκομμένα από αυτά (European Commission, 2012: 12).

Αναλύοντας τον ευρωπαϊκό χάρτη, παρατηρούμε ότι σε ορισμένες χώρες – όπως προαναφέρθηκε- η επαγγελματική ανάπτυξη είναι υποχρεωτική, ενώ σε άλλες αντιμετωπίζεται ως μια προαιρετική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στην περίπτωση της Γερμανίας και του Ηνωμένου Βασιλείου, οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να εμπλέκονται σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, σε άλλες χώρες όπως είναι η Πορτογαλία, η

Σλοβενία, η Πολωνία και η Ισπανία, η επαγγελματική ανάπτυξη έχει προαιρετικό χαρακτήρα, παρόλο που συνδέεται με την μισθολογική και την υπαλληλική ανέλιξη. Ιδιαίτερη κατηγορία αποτελούν και χώρες όπως η Γαλλία, η Σουηδία και η Ολλανδία, στις οποίες η επαγγελματική ανάπτυξη αντιμετωπίζεται ως καθήκον του εκπαιδευτικού, αλλά δεν συνδέεται ούτε με αύξηση μισθού ούτε με επαγγελματική εξέλιξη (Βερυκίου κ.α., 2015: 264).

Ο εκσυγχρονισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, απασχολεί ιδιαίτερα και την πολιτικής της Ελλάδας. Στην περίπτωση της χώρας μας, η ουσιαστική βαρύτητα δίνεται στην θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και σε θέματα εφαρμογών, έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης, επιλέγοντας την κατάλληλη μεθοδολογία. Η απουσία συγκεκριμένου μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης στην Ελλάδα, βάζει τον εκπαιδευτικό στη διαδικασία να αναστοχάζεται στην πράξη και να διερευνά επί της διαδικασίας με στόχο την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Είναι παράδοξο ωστόσο ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός κινείται στα τυφλά χωρίς πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης (Βουγιούκας, 2011: 6).

Το ενδιαφέρον της διεθνούς κοινότητας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποδεικνύει περίτρανα ότι πρόκειται για ένα φλέγον ζήτημα, που θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

3.7. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση, πολλές φορές, ταυτίζεται λανθασμένα στη συνείδηση των περισσότερων με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στην πραγματικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη, ως μια συνεχής διαδικασία, αποτελεί μια ευρύτερη «ομπρέλα», κάτω από την οποία εντάσσονται και τα προγράμματα επιμόρφωσης, που προάγουν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Η επιμόρφωση νοείται ως μια απαραίτητη διαδικασία, που συμβάλλει στην αναβάθμιση του έργου του εκπαιδευτικού (Σοφού & Διεωνίτου, 2015). Ως εκ τούτου, θα έλεγε κανείς ότι η επιμόρφωση ως συστατικό της επαγγελματικής ανάπτυξης, έχει εξέχουσα σημασία στον αγώνα υποστήριξης και πλαισίωσης του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ενώ ταυτόχρονα επιτελεί διττό ρόλο. Αφενός, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επαναπροσδιορίσει τις δυνατότητές του και να προωθήσει την προσωπικότητά του επαγγελματικά και αφετέρου αποτελεί το όχημα στην πορεία του εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999 οπ. αναφ. σε Σβάρνα, 2022).

Σήμερα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και με την πορεία των εκπαιδευτικών συστημάτων προς τον εκσυγχρονισμό. Οι νέες δομές και τα καινοτόμα σχήματα, που απαιτούνται πλέον από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της εκπαιδευτικής αναδιαμόρφωσης, ξεκινούν από τον κλειστό πυρήνα του σχολείου και επιδιώκουν να συνδέσουν την θεωρία με την πράξη. Στο σημείο αυτό, έρχεται η επιμόρφωση ως αναγκαιότητα για να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό, τόσο στην επαγγελματική του ανάπτυξη, όσο και στην ομαλή του προσαρμογή στα νέα δεδομένα (Λασκαράκης, 2012: 138). Ο Μαγγόπουλος (2011), υποστηρίζει ότι κάθε άτομο στη διάρκεια της πορείας του είναι αναγκασμένο να επιμορφωθεί και να καταρτιστεί σε κάποιο αντικείμενο για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις. Η επιμόρφωση, όμως, σύμφωνα με τον ίδιο εκτός από την επικαιροποίηση της γνώσης λόγω των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών αλλαγών, ικανοποιεί και την έμφυτη ανάγκη του ατόμου για μάθηση.

Ως επιμόρφωση, σύμφωνα με την Παπαναούμ (2008), νοείται το σύνολο των μαθησιακών δραστηριοτήτων, στις οποίες συμμετέχει ο εκπαιδευτικός μετά την ένταξή του στο επάγγελμα. Μέσα από τις δράσεις αυτές, ο εκπαιδευτικός δύναται να διευρύνει τις ακαδημαϊκές αλλά και τις πρακτικές του γνώσεις και να εμβαθύνει στην αρχική εκπαίδευση (Μαυρογιώργος, 2005 οπ. αναφ. σε Σοφού & Διερωνίτου, 2015). Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, ως διαδικασία, θα υποστήριζε κανείς ότι στερείται γραμμικότητας, μιας και επηρεάζεται από τον εκάστοτε προσανατολισμό του σχολείου και τις επικρατούσες αντιλήψεις για τον εκπαιδευτικό και το έργο του (Παπαναούμ, 2008: 56).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και έχει ως απώτερο στόχο τη βελτίωση του έργου τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για να θεωρηθεί επιτυχημένη μια επιμόρφωση είναι να σχεδιάζεται με επιστημονικούς όρους, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Παπαναούμ, 2008: 57). Οι επιμορφωτικές παρεμβάσεις, που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορούν να οργανωθούν σε τρία διαφορετικά πλαίσια, τα οποία μπορούν να συνδυαστούν αλλά και να δρουν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο (Lieberman, 1996 οπ. αναφ σε Day, 2003: 25-26):

- (α) Η άμεση διδασκαλία μέσω συνεδρίων και συμβουλευτικών συνεδριάσεων
- (β) Η μάθηση εντός του σχολικού πλαισίου με τη συμβολή των συναδέλφων, οι οποίοι καθοδηγούν κριτικά, με τη συμμετοχή σε αξιολογικά προγράμματα ή σε συλλογικές δράσεις.

(γ) Η μάθηση εκτός σχολικού πλαισίου μέσω της παρακολούθησης σεμιναρίων και πανεπιστημιακών προγραμμάτων ή μέσω της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά διασχολικά δίκτυα.

Με άλλα λόγια, η επιμόρφωση, ως διαδικασία, αποτελεί προσωπική επιλογή και είναι στο χέρι του κάθε εκπαιδευτικού να επιμορφωθεί σε ατομικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε οργανωμένες επιμορφώσεις, μελετούν επιστημονικά άρθρα, μετέχουν σε εκδηλώσεις και συζητήσεις και συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς.

3.8. Έρευνες σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξη

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στο θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης και στο πως αυτή γίνεται αντιληπτή, ως έννοια, από τους εκπαιδευτικούς, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Σε γενικές γραμμές, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς ως μια διαδικασία, που θα πρέπει να τους «συνοδεύει» σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, και να βρίσκει χώρο εξέλιξης είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο (Σβάρνα, 2022. Λασκαράκης, 2012: 37-138). Ως μια δια βίου διαδικασία, δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αναθεωρεί συνεχώς τις απόψεις και τις πρακτικές του και να ανταπεξέρχεται στις αλλαγές (Day, 2003), είτε συνεργατικά μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο είτε ατομικά ως αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής. Οι Ifanti & Fotopoulou (2011), διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατέληξαν ότι οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως μια αναγκαιότητα και πιστεύουν ότι θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα και συνοχή σε βάθος χρόνου. Προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις για επαγγελματική ανάπτυξη δια βίου, θεώρησαν απαραίτητη τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν επίσης ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με την προσωπική τους ανάπτυξη αλλά και την ποιότητα της μάθησης (Ifanti, Fotopoulou & Gaziel, 2017). Σε άλλη έρευνα των ίδιων ερευνητριών, μελετώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις παραμέτρους που συνιστούν τελικά την επαγγελματική ανάπτυξη. Στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, όπως καταλήγουν τα ερευνητικά συμπεράσματα, οι σημαντικότερες παράμετροι της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η ενεργητική συνεργασία με τους συναδέλφους, η προσωπική μελέτη και έρευνα γύρω από εκπαιδευτικά ζητήματα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σημαντικότητα που αποδίδουν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί στην

αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο βωμό της επαγγελματικής ανάπτυξης. Σε γενικές γραμμές πάντως επιβεβαιώνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για διαρκή επιμόρφωση και κατάρτιση (Υφαντή & Φωτοπούλου, 2014). Η έρευνα των Saitis & Saiti (2006) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που προωθούν την υπηρεσιακή ανέλιξη, δεν έχουν θετικό αντίκτυπο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Διαπιστώνεται, επίσης, μια έλλειψη παροχής κινήτρων από την πλευρά της ελληνικής διοίκησης, η οποία γεννά συναισθήματα αδιαφορία στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η επαγγελματική ανάπτυξη αντιπαραβάλλεται ως αναγκαιότητα στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, μιας και φαίνεται να αποτελεί την ασπίδα τους απέναντι στις διαρκείς αλλαγές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας αλλά και το όχημα στην πορεία τους προς τη σχολική επιτυχία (Λασκαράκης, 2012: 138). Η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται, επίσης, και ένας από τους βασικούς στόχους της αξιολόγησης, που «μαστίξει» ως θεματική τον σύγχρονο εκπαιδευτικό (Stronge, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποκωδικοποιούν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης ως αποτέλεσμα τυπικών αλλά και άτυπων διαδικασιών (Σβάρνα, 2022). Στις τυπικές διαδικασίες συγκαταλέγονται οι διδακτορικοί και οι μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, τα επιμορφωτικά σεμινάρια, οι ημερίδες και τα εξ αποστάσεως προγράμματα, ενώ ως άτυπες διαδικασίες νοούνται η προσωπική μελέτη επιστημονικών άρθρων, η συμβουλευτική με τους μέντορες, η συζήτηση με τους συναδέλφους στο σχολικό πλαίσιο και φυσικά η διδακτική εμπειρία, που αποκτούν με το πέρασμα του χρόνου.

Μάλιστα, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η επίδραση δημογραφικών παραγόντων, όπως είναι το φύλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να πειραματίζονται συχνότερα ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, να ενημερώνονται και να ανταλλάσσουν απόψεις προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν σε μικρότερες των 55 χρόνων ηλικιακές ομάδες, οι οποίοι είναι μάλλον πιο πρόθυμοι να λάβουν ανατροφοδότηση και να αναστοχαστούν με στόχο την βελτίωση του έργου τους και να ενημερώνονται για τις εκπαιδευτικές εξελίξεις (Κουρεμένου, 2021: 88-89).

Στον αντίποδα, όμως, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν μια σειρά από σκοπέλους, προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να συμβαδίσουν με τα πρότυπα των διεθνών εκπαιδευτικών. Η αδιαφορία του κρατικού μηχανισμού να οργανώσει και να προωθήσει επιμορφώσεις καθώς και η απουσία παροχής κινήτρων, αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση αυτή, με

προσωπικό και οικονομικό κόστος. Ως ανασταλτικός παράγοντας για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελούν και οι χαμηλές οικονομικές απολαβές σε συνάρτηση με το υψηλό κόστος διαβίωσης καθώς και η εμπορευματοποίηση της γνώσης με σκοπό την υπηρεσιακή ανέλιξη και όχι την ουσιαστική κατάρτιση (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2018). Τα υψηλά, άλλωστε, επίπεδα οργανωτικών(πρόσβαση στη γνώση, σχολική ηγεσία), υλικών (χρήματα, χρόνος) και κοινωνικών πόρων (κοινότητες μάθησης) αυξάνουν και τις πιθανότητες για τα συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Akiba et. al., 2015).

Η απουσία συγκεκριμένου πλαισίου επαγγελματικής ανάπτυξης και η υιοθέτηση ενός μοντέλου, τεχνοκρατικού ή στοχαστικού χαρακτήρα, έχει αναγκάσει στην Ελλάδα, τους εκπαιδευτικούς να «επιβιώσουν» μόνοι τους, προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στην έρευνα του Βουγιούκα (2011), καυτηριάζεται αφενός αυτή η έλλειψη υποστηρικτικού μοντέλου και αφετέρου παρουσιάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών επ' αυτού. Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καταλληλότερο μοντέλο το συνδυασμό του τεχνοκρατικού – στην αρχή της σταδιοδρομίας τους- και του κριτικού – στην ωρίμανση της σταδιοδρομίας τους-, με το ένα ουσιαστικά να αποτελεί εξελικτική συνέχεια του άλλου. Το τεχνοκρατικό μοντέλο, θεωρούν ότι θα τους βοηθήσει να λύσουν κομβικές προβληματικές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με την εφαρμογή νέων στρατηγικών, που στοχεύουν στη βέλτιστη μαθητική επίδοση και θα τους προσφέρει οργανωμένο πλαίσιο αξιολόγησης για τη βελτίωση του δικό τους έργου. Το κριτικό μοντέλο θεωρούν ότι θα τους βοηθήσει να ανοίξουν το σχολείο στην κοινωνία, μειώνοντας της κοινωνικές ανισότητες με τις διδακτικές επιλογές τους και να λογοδοτήσουν για το έργο τους, διεκδικώντας ταυτόχρονα αυτονομία και ουσιαστική επικοινωνία εντός και εκτός σχολικού πλαισίου (Βουγιούκας, 2011: 18-19).

Στην έρευνα των Σοφού & Διερωνίτου (2015), επισημαίνεται η μεγάλη σημασία που έχει για τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή σε ομάδες εργασίας με συναδέλφους στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως με τον τρόπο αυτό τους παρέχεται η ευκαιρία να συγκεντρώσουν και να αποτιμήσουν δεδομένα σχετικά με το έργο τους, να επαναπροσδιορίσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται και να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, λειτουργώντας σε ένα πλαίσιο συνεργασίας.

Σε κάθε περίπτωση, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες που συνδέουν τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων με την επαγγελματική ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι διαφαίνεται ξεκάθαρα η σύνδεση ανάμεσα στους

πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης (Kennedy, 2005: 241. Tang&Choi, 2009).

Κεφάλαιο 4ο : Η έρευνα

4.1. Αναγκαιότητα της έρευνας

Η ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού και η σύνδεσή της με την επαγγελματική του ανάπτυξη είναι ένα ζήτημα που ταλανίζει τα τελευταία χρόνια όχι μόνο την εγχώρια αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ως «κοινωνός» της μεταβατικότητας και της αναδιαμόρφωσης του κοινωνικού γίνεσθαι καλείται συνεχώς να επικαιροποιεί τις γνώσεις και τις μεθόδους του, έτσι ώστε μέσω του έργου του, να διασφαλίζεται η πολυπόθητη ποιότητα τόσο για το σύνολο της σχολικής μονάδας όσο και για τον κάθε μαθητή εξατομικευμένα. Ένα χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει είναι το διεθνές πρόγραμμα PISA . Οι μαθητικοί πίνακες κατάταξης μπορούν να δώσουν στον εκπαιδευτικό χρήσιμες πληροφορίες για τα αναλυτικά προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας και να ανοίξουν τη συζήτηση για αλλαγές, που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας.

Ωστόσο, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τη σύνδεση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού και των εξετάσεων μαθητικής επίδοσης. Η πτυχή του θέματος που επιβάλλει την αναγκαιότητα της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ποιότητα του έργου του και το νόημα που της δίνουν, αλλά και η συνειδητή ή όχι επιλογή βημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση το πρόγραμμα PISA και τις επιδόσεις των μαθητών.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, θα λέγαμε, ότι είναι πιο επίκαιρη από ποτέ, μιας και το «ελληνικό PISA» βρίσκεται στα πρώτα χρόνια εφαρμογής του. Πιο συγκεκριμένα, το 2021, ψηφίστηκε η διεξαγωγή διαγνωστικών εξετάσεων για μαθητές δημοτικού και γυμνασίου, τύπου PISA, η οποία μετράει μόλις ένα χρόνο εφαρμογής. Δεδομένου, ότι το ζήτημα της αξιολόγησης είναι καθ' όλα επίκαιρο και ότι η συγκεκριμένη «καινοτομία» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα αποτελέσει ένα αξιολογικό εργαλείο για το μέλλον, θα έχει μεγάλο ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τις γνώσεις και το βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών γύρω από αυτό το θέμα αλλά και το κατά πόσο ενδιαφέρονται να αναπτυχθούν επαγγελματικά λαμβάνοντας υπ όψη αυτή την παράμετρο.

Σε κάθε περίπτωση, η έρευνα είναι ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών που τους βοηθά να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν

καλύτερα τις πτυχές της διδακτικής πρακτικής, βελτιώνοντας κατά τον τρόπο αυτό και τον επαγγελματισμό τους (Creswell, 2016: 4).

4.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τον Creswell (2016), τα ερευνητικά ερωτήματα μιας ποιοτικής έρευνας βοηθούν στον να περιοριστεί ο σκοπός της μελέτης προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να απαντήσει σε ένα κεντρικό ερευνητικό ερώτημα, για την αποσαφήνιση του οποίου έχουν καταγραφεί και ορισμένα υποερωτήματα.

Το κεντρικό ερώτημα της έρευνας συνοψίζεται ως εξής:

Πως σχετίζεται η ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική του ανάπτυξη και τις επιδόσεις των μαθητών του, όπως αυτές προκύπτουν από την αξιολόγηση PISA ;

Με βάση, επομένως, το σκοπό της παρούσας έρευνας, αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο της ποιότητας στην εκπαίδευση και της επαγγελματικής ανάπτυξης, τα ερευνητικά ερωτήματα, που θα επιχειρήσει να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- 1) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της ποιότητας του έργου τους;
- 2) Πώς σχετίζουν οι εκπαιδευτικοί την ποιότητα του έργου τους με το συνολικό έργο της σχολικής μονάδας;
- 3) Ποιες είναι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενημέρωσή τους για το πρόγραμμα αξιολόγησης PISA σε διεθνές και εθνικό επίπεδο;
- 4) Πως επηρεάζεται το έργο του εκπαιδευτικού από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης PISA ;
- 5) Πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης;
- 6) Με ποιους τρόπους μπορεί η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του έργου του και πως θα μπορέσει να τον βοηθήσει να ανταποκριθεί καλύτερα σε δείκτες ποιότητας του έργου του όπως αυτοί αποτυπώνονται στο πρόγραμμα PISA ;

Αξίζει να σημειωθεί πως τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα σχεδιάστηκαν με βάση τις αρχές του Punch (1998) όπως αναφέρεται στον Robson (2007: 69), οι οποίες εστιάζουν στην σαφήνεια, στη ύπαρξη σύνδεσης και αλληλοσυσχετισμών μεταξύ των

ερωτημάτων και στην αξιολόγησή τους ως μη τετριμμένα και ενδιαφέροντα για την ερευνητική κοινότητα.

4.3. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία της έρευνας αποκαλύπτει ότι τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική διερεύνηση ενός θέματος μπορούν να βοηθήσουν τον ερευνητή να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα. Σε κάθε περίπτωση πάντως αλλά και για να απαντηθούν με ακρίβεια τα ερωτήματα που έχουν τεθεί από τον ερευνητή, είναι προτιμότερη η επιλογή της μιας μεθόδου, έναντι της άλλης.

Στην παρούσα έρευνα, έχει επιλεγεί να ακολουθηθεί η ποιοτική μεθοδολογία, μιας και εστιάζουμε στην διερεύνηση σε βάθος των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι συνιστά τελικά η ποιότητα του έργου τους, τους παράγοντες από τους οποίους θεωρούν εκείνοι ότι επηρεάζεται και τη συσχέτισή του με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη μαθητική επίδοση. Σύμφωνα με τον Creswell (2016:16), η ποιοτική μεθοδολογία ενδιαφέρεται να μελετήσει σε βάθος ένα φαινόμενο και να αναπτύξει μια λεπτομερή κατανόησή του. Ως εκ τούτου, η ποιοτική προσέγγιση κρίθηκε η καταλληλότερη για την εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, διότι μόνο μέσω αυτής θα μπορούσαν να συγκεντρωθούν οι απαραίτητες πληροφορίες από την καθημερινή εμπειρία των συμμετεχόντων και μόνο μέσω της διεξαγωγής συνεντεύξεων.

Ένας σημαντικός λόγος επιλογής της συγκεκριμένης μεθοδολογίας, το οποίο αποτελεί και βασικό χαρακτηριστικό της, είναι η απουσία κατευθυντήριων γραμμών εκ μέρους του ερευνητή. Στη παρούσα έρευνα, το υπό μελέτη φαινόμενο είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση της ποιότητας του έργου τους με την αξιολόγηση PISA και την επιρροή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, και όπως είναι φυσικό επιδιώχθηκε η ανάδειξη αυτή μέσω της δημιουργίας μιας συνθήκης απόλυτης ελευθερίας, που καλλιεργήθηκε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Η ποιοτική μεθοδολογία άλλωστε στοχεύει στο να δώσει στον ερευνητή την ευκαιρία να εμβαθύνει στην ερμηνεία της εμπειρίας που αποκομίζει από τους συμμετέχοντες (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008).

Φυσικά δεν θα πρέπει να λησμονηθεί ότι κατά την προσπάθεια του ερευνητή να φτάσει στον πυρήνα του φαινομένου, συνθέτοντας το παζλ των εμπειριών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων, δεν μπορεί παρά να παρεισφρέει και η δική του δική του οπτική – έστω σε μερικό βαθμό- δεδομένου ότι πρόκειται για ένα κοινωνικό ον.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτόν τον περιορισμό, είναι φανερό ότι μιλάμε για σχετικιστική παραγωγή γνώσης και μια ποιοτική έρευνα τέτοιου τύπου δεν θα μπορούσε επ' ουδενί να προβεί σε γενικεύσεις.

4.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως καταλληλότερο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων κατά την ερευνητική διαδικασία επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία περιλάμβανε έναν κορμό ανοιχτών ερωτήσεων. Σκοπός των ερωτήσεων ήταν η εμβάθυνση στις απόψεις των συμμετεχόντων, γι αυτό και αποφεύχθηκε ο οποιοσδήποτε κατευθυντικός χαρακτήρας. Οι προκαθορισμένες ανοιχτές ερωτήσεις συνοδεύονταν και από ερωτήματα, που βοήθησαν στην περαιτέρω αποσαφήνιση του ερωτήματος, προκειμένου να κατανοήσει ο συνεντευξιαζόμενος την ουσία του και να εκθέσει με ελευθερία τις απόψεις του. Η συνέντευξη χωρίστηκε σε 4 άξονες, οι οποίοι αναλύονται εκτενώς στη συνέχεια.

Ο πρώτος άξονας περιελάμβανε κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα σχετικά την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων, το επίπεδο των σπουδών τους και το σχολείο στο οποίο εργάζονται.

Ο δεύτερος άξονας περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών και τις απόψεις τους σχετικά με αυτό. Στον άξονα αυτό επιχειρήθηκε να ανιχνευτούν τόσο οι παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζουν το έργο τους, όσο και η συμβολή του στο συνολικό εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας.

Ο τρίτος άξονας αποτελούνταν από ερωτήσεις που επεδίωκαν να αναδείξουν το βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση PISA τόσο σε διεθνές όσο και σε εγχώριο επίπεδο, αλλά και αιτιολογηθεί η ύπαρξη ή όχι σχέσης τέτοιων αξιολογήσεων με την ποιότητα του έργου τους.

Τέλος, ο τέταρτος άξονας της συνέντευξης στόχευε στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην διαμόρφωσή της ή μη με βάση τις εξετάσεις μαθητικής επίδοσης αλλά και με βάση την ποιότητα.

Κατά τη διεξαγωγή τηρήθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης, το οποίο σχεδιάστηκε από την ίδια την ερευνήτρια και το οποίο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο κατά την διάρκεια της συνέντευξης για την καταγραφή των αποκρίσεων, της συναισθηματικής κατάστασης αλλά και την τήρηση της σειράς των ερωτήσεων (Creswell, 2016: 225). Το πρωτόκολλο της συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα Ι.

Αρχικά, δρομολογήθηκε και υλοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη, έτσι ώστε να διασφαλιστεί αφενός η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου και να γίνουν αντιληπτές τυχόν ασάφειες αλλά και αφετέρου να εξοικειωθεί η ερευνήτρια με την διαδικασία.

4.5. Δείγμα έρευνας – Συμμετέχοντες

Στη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας, στόχος του ερευνητή δεν είναι να προβεί σε γενικεύσεις των αποτελεσμάτων του, αλλά να εμβαθύνει στο υπό διερεύνηση αντικείμενο και στην κατανόηση του υπό το πρίσμα του εκάστοτε υποκειμένου (Creswell, 2016: 206). Για το λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα, τον πληθυσμό του δείγματος αποτέλεσαν 12 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν με δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης, η οποία ανήκει στην σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling) (Creswell, 2016: 206-207). Στόχος ήταν να αναπτυχθούν ποικίλες προοπτικές σχετικά με το θέμα και για να διασφαλιστεί αυτή η παράμετρος, οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν παρουσίαζαν εκ των προτέρων διακυμάνσεις ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας, την ηλικία και την επαγγελματική κατάρτιση. Ως εκ τούτου, η δειγματοληψία ακολούθησε έναν συγκεκριμένο στρατηγικό σχεδιασμό (Creswell, 2016: 205).

Οι συμμετέχοντες, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, είναι δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70, που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα κρίθηκε η εν ενεργεία υπηρετήσή τους σε δημόσιο σχολείο. Το συγκεκριμένο δείγμα είναι μεν μικρό αλλά και εστιασμένο, έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία στην ερευνήτρια να διερευνήσει σε βάθος τις απόψεις του κάθε εκπαιδευτικού.

Το συνολικό δείγμα αποτέλεσαν δέκα (10) γυναίκες και δύο (2) άνδρες εκπαιδευτικοί. Στην αρχή της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν ορισμένες προσωπικές πληροφορίες σχετικά με τις σπουδές τους αλλά και την επαγγελματική τους πορεία. Σε μια προσπάθεια ποσοτικοποίησης των δεδομένων αυτών, το δείγμα παρουσιάζει τα εξής ακόλουθα χαρακτηριστικά.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, οι δέκα (10) εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ), ενώ οι δύο (2) είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Μόλις ένας (1) εκπαιδευτικός είναι κάτοχος και δεύτερου πτυχίου διοίκησης από Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΤΕΙ). Εν συνεχεία, οι οκτώ (8) έχουν ήδη ολοκληρώσει

κάποιο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ). Μάλιστα οι τρεις (3) εξ αυτών είναι κάτοχοι και δεύτερου τίτλου Μεταπτυχιακών Σπουδών. Τα γνωστικά πεδία, που έχουν επιλεγεί κατά κόρον από τους εκπαιδευτικούς για μεταπτυχιακές σπουδές είναι η διοίκηση της εκπαίδευσης (5 εκπαιδευτικοί), η ειδική αγωγή και εκπαίδευση (3 εκπαιδευτικοί) και η διαπολιτισμική εκπαίδευση (2 εκπαιδευτικοί).

Επιπρόσθετα, οι εννέα (9) εκπαιδευτικοί του συνολικού δείγματος δηλώνουν πως έχουν παρακολουθήσει ορισμένα σεμινάρια ειδικού ενδιαφέροντος κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχολικής ψυχολογίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό την αιγίδα πανεπιστημιακών τμημάτων της χώρας, τρεις (3) έχουν ολοκληρώσει κάποιο σεμινάριο ειδικής αγωγής και μαθησιακών δυσκολιών και μόλις ένας (1) εκπαιδευτικός έχει συμμετάσχει σε σεμινάριο σχετικό με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Δυο (2) εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως συμμετέχουν ανελλιπώς στα σεμινάρια που κάθε χρόνο οργανώνονται από το ΙΕΠ. Τέλος, τρεις (3) εκ των συμμετεχόντων δήλωσαν πως δεν συμμετέχουν σε σεμινάρια και μετεκπαιδεύσεις.

Ως προς την επαγγελματική τους πορεία, όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εργάζονται σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μάλιστα, μια (1) εκπαιδευτικός έχει εργαστεί στο παρελθόν σε ιδιωτικό σχολείο αλλά και σε σωφρονιστικό ίδρυμα ανηλίκων. Από το σύνολο του δείγματος, οι οκτώ (8) εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως μόνιμοι στο σχολείο ενώ οι τέσσερις (4) είναι αναπληρωτές.

Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, θα μπορούσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τους εκπαιδευτικούς στις ακόλουθες κατηγορίες:

- (α) 0-5 χρόνια: τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί
- (β) 5-15 χρόνια: τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί
- (γ) 15 και περισσότερα χρόνια: τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται να έχει για την έρευνα και η περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες. Όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, το έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο κατά βάση μελετά ως φαινόμενο η παρούσα εργασία, επηρεάζεται από τον κοινωνικό περίγυρο και το γεωγραφικό συγκείμενο, επομένως κρίθηκε απαραίτητη και η συγκέντρωση ορισμένων πληροφοριών σχετικά με τη σχολική μονάδα. Ως εκ τούτου, πέντε (5) εκπαιδευτικοί εργάζονται σε αγροτικά σχολεία με μικρό μαθητικό δυναμικό, τρεις (3) εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ημιαστικά σχολεία κωμοπόλεων ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις (4) εργάζονται σε

αστικά σχολεία μέσα σε μεγάλα αστικά κέντρα με πολυπληθές και πολυμορφικό μαθητικό δυναμικό.

Χαρακτηριστικά του δείγματος

Συμμετέχοντες	Φύλο	Χρόνια Προϋπηρεσίας	Εργασιακό Καθεστώς	Είδος Σχολείου Υπηρετήσης	Ανώτερες Σπουδές
E1	Γυναίκα	23 χρόνια	Μόνιμος	Αστικό	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
E2	Γυναίκα	15 χρόνια	Μόνιμος	Ημιαστικό	Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ
E3	Γυναίκα	17 χρόνια	Μόνιμος	Ημιαστικό	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
E4	Άνδρας	37 χρόνια	Μόνιμος	Αστικό	Παιδαγωγική ακαδημία
E5	Άνδρας	25 χρόνια	Μόνιμος	Αγροτικό	Παιδαγωγική Ακαδημία Δεύτερο Πτυχίο (ΤΕΙ Διοίκησης)
E6	Γυναίκα	4 χρόνια	Αναπληρωτής	Αστικό	2 Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών
E7	Γυναίκα	6 χρόνια	Μόνιμος (Νεοδιόριστος)	Αγροτικό	2 Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών
E8	Γυναίκα	>1 χρόνο	Αναπληρωτής	Αστικό	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
E9	Γυναίκα	12 χρόνια	Μόνιμος (Νεοδιόριστος)	Αγροτικό	Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ

E10	Γυναίκα	3 χρόνια	Αναπληρωτής	Αγροτικό	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
E11	Γυναίκα	7 χρόνια	Μόνιμος	Αγροτικό	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
E12	Γυναίκα	4 χρόνια	Αναπληρωτής	Ημιαστικό	2 Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών

4.6. Δεοντολογία της έρευνας

Η δεοντολογία αναφέρεται σε μια σειρά από κώδικες και κανόνες συμπεριφοράς, οι οποίοι δεν προσβάλλουν την αξιοπρέπεια των συμμετεχόντων στην έρευνα, και με τους οποίους θα πρέπει να συμπορεύεται ο εκάστοτε ερευνητής προκειμένου να διέπεται η ερευνητική του προσπάθεια από αξιοπιστία (Robson, 2007: 77).

Η παρούσα έρευνα έλαβε σοβαρά υπόψη της, ως όφειλε, τα ζητήματα δεοντολογίας, τα οποία απασχολούν και θα πρέπει να είναι σεβαστά από το σύνολο των ερευνητών. Η ερευνήτρια, ακολουθώντας τις επιταγές της βιβλιογραφίας (Creswell, 2016: 23-24) εστίασε στο σεβασμό των συμμετεχόντων εξασφαλίζοντας μια εθελοντική συμμετοχή ακολουθούμενη από μια επαρκή πληροφόρηση. Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν οικειοθελής και πραγματοποιήθηκε έπειτα από την συνειδητή συγκατάθεσή τους και την πλήρη ενημέρωσή τους σχετικά με τη φύση και τους σκοπούς της έρευνας. Οι συμμετέχοντες, έχοντας εξ αρχής δηλώσει προφορικά την επιθυμία συμμετοχής τους στην έρευνα και έχοντας αποδεχτεί την μαγνητοφώνηση της συνέντευξης για σκοπούς απομαγνητοφώνησης για την ορθότερη επεξεργασία των δεδομένων, ενημερώθηκαν πως θα μπορούσαν να διακόψουν τη διαδικασία ανά πάσα στιγμή και να αποσυρθούν.

Ακόμη μια συνθήκη που εξασφάλισε τον σεβασμό απέναντι στους συμμετέχοντες και τις εμπειρίες τους, ήταν η διατήρηση της ανωνυμίας τους. Κατά την ανάλυση της έρευνας, δεν αναφέρθηκε σε κανένα σημείο το όνομα του συμμετέχοντα εκπαιδευτικού, μιας και για δεοντολογικούς λόγους, δόθηκε ένας κωδικός στον καθένα από αυτούς. Επιπλέον για τους

ίδιους λόγους, καμία ονομαστική αναφορά δεν έγινε και στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν.

Ακόμη ένα ηθικό ζήτημα, το οποίο αντιμετώπισε με σεβασμό η παρούσα έρευνα ήταν η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που συλλέχθηκαν. Κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, εξασφαλίστηκε η εχεμύθεια των αποκρίσεων των συμμετεχόντων, μιας και τους γνωστοποιήθηκε ότι οι απόψεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την παρούσα έρευνα στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Μάλιστα, η ερευνήτρια δεσμεύτηκε εξ αρχής να κοινοποιήσει τα αποτελέσματα της έρευνας στους συμμετέχοντες προσωπικά, σεβόμενη τις αρχές δεοντολογίας που διέπουν την ερευνητική διαδικασία και οι οποίες απαιτούν την μετεγγραφή των δεδομένων με ειλικρίνεια, χωρίς αλλαγές και παραποιήσεις με σκοπό την ικανοποίηση τυχόν προβλέψεων κατά το σχεδιασμό (Creswell, 2016: 25).

Καταλήγοντας, η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με γνώμονα τον σεβασμό και την εμπιστευτικότητα προς τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων (ονοματεπώνυμο, σχολείο υπηρετήσης, τηλέφωνο κλπ.). Εγγύηση δόθηκε επίσης και για τις απαντήσεις τους, τις οποίες η ερευνήτρια, διαχειρίστηκε με σεβασμό και ευαισθησία, φροντίζοντας μάλιστα να μην διαρρεύσουν επ' ουδενί οι προσωπικές εμπειρίες και απόψεις των συμμετεχόντων.

4.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Μια έρευνα για να καταφέρει να απαντήσει με επιτυχία στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, αλλά και για να επιτύχει τους στόχους της, οφείλει να οργανωθεί και να σχεδιαστεί με γνώμονα την αξιοπιστία και την εγκυρότητα. Αρκετές είναι οι προσπάθειες που έχουν γίνει προκειμένου να διατυπωθεί μια σειρά από κριτήρια, η ικανοποίηση των οποίων θα διασφαλίζει την αξιοπιστία στην έρευνα (Creswell&Miller, 2000: 124).

Στην ποιοτική έρευνα η αξιοπιστία σχετίζεται με την ποιότητα των δεδομένων που συλλέγονται από τον ερευνητή αλλά και την ενσωμάτωση των συμπερασμάτων στον πραγματικό κόσμο. Για να μπορέσει η παρούσα έρευνα να υποστηρίξει ότι σέβεται τις επιταγές της αξιοπιστίας, που επιβάλλει η ερευνητική διαδικασία, επιλέχθηκε η μέθοδος του ελέγχου μέσω των συμμετεχόντων (member check), σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής

επιστρέφει στον συνεντευξιαζόμενο το περιεχόμενο των δεδομένων όπως προέκυψαν από τη συνέντευξη εκ των προτέρων, έτσι ώστε ο δεύτερος να πιστοποιήσει ότι πρόκειται για τα ακριβή του λόγια (Koelsch, 2013). Συνεπώς, παρουσιάζοντας την απομαγνητοφώνηση της πιλοτικής συνέντευξης στον συμμετέχοντα εκπαιδευτικό, προκειμένου να επιβεβαιώσει τα λεγόμενα του, επαληθεύτηκε και διασφαλίστηκε η αξιοπιστία της έρευνας. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε, αφενός διότι αποτελεί μια αρκετά διαδεδομένη επιλογή όταν μιλάμε για ποιοτική έρευνα αλλά και αφετέρου γιατί δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με το πρωτογενές υλικό της έρευνας και να πιστοποιήσουν οι ίδιοι το βαθμό της αξιοπιστίας της (Creswell&Miller, 2000: 127).

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στο σχεδιασμό του πρωτοκόλλου συνέντευξης, μέσω του οποίου έγινε μια προσπάθεια να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας. Η ερευνήτρια, έπειτα από συστηματική αναζήτηση επί του θέματος σε βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων, προσπάθησε να διατυπώσει ερωτήσεις που θα κατάφερναν να αναδείξουν τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα προς διερεύνηση ερευνητικά ερωτήματα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δαπανήθηκε στη διατύπωση των ερωτημάτων έτσι ώστε αυτές να είναι σαφείς και απολύτως κατανοητές από τους συμμετέχοντες, δεδομένου ότι οι υπό εξέταση έννοιες είναι διφορούμενες. Επιπλέον, ο όγκος των ερευνητικών ερωτημάτων είναι αρκετός και έτσι η ερευνήτρια επεδίωξε να διατηρήσει μέσα από την σαφήνεια και την απλότητα αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Τέλος, προς την πιστοποίηση της εγκυρότητας, σε καμία φάση της έρευνας, η ερευνήτρια δεν εξέφρασε τις προσωπικές της απόψεις, έτσι ώστε να μην καθοδηγήσει τους συμμετέχοντες, αλλά να αναδείξει τα πραγματικά συναισθήματά τους γύρω από τα αντικείμενα τα οποία συζητήθηκαν.

4.8. Ανάλυση των δεδομένων

Οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν μέσω της πλατφόρμας Zoom σε προκαθορισμένη συνάντηση τον Ιανουάριο 2024. Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια περίπου 35-50 λεπτά. Ως επί το πλείστον, οι συνεντεύξεις πρόσφεραν αξιόλογο όγκο δεδομένων προς ανάλυση. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, κατόπιν συναινέσεως των συμμετεχόντων, και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και ψηφιοποιήθηκαν σε αρχείο word. Ακολούθησε κωδικοποίηση των δεδομένων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, διαχωρίζοντας τις ερωτήσεις του πρωτοκόλλου συνέντευξης που αντιστοιχούσαν

στο κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά. Οι κατηγορίες των κωδικών που προέκυψαν από την συγκεκριμένη διαδικασία παρουσιάζονται στο Παράρτημα II.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σύμφωνα με τις επιταγές της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Creswell, 2016). Προηγήθηκε η διαδικασία της προκαταρκτικής διερευνητικής ανάλυσης, έτσι ώστε να εξαχθεί μια γενικότερη εικόνα των δεδομένων και να αφουγκραστεί η ερευνήτρια το κατά πόσο χρειάζεται ή όχι περαιτέρω διερεύνηση σε κάποιον άξονα. Στη συνέχεια ακολούθησε η διαδικασία της κωδικοποίησης, σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας (Creswell, 2016:244-246) και η δημιουργία θεμάτων, τα οποία ουσιαστικά συνοψίζουν παρόμοιους κωδικούς.

Κεφάλαιο 5ο: Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας έτσι όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται σε έξι άξονες, οι οποίοι διαμορφώνονται ως εξής: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το έργο τους και την ποιότητά του (Ενότητα 5.1), οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού και του συνολικού έργου της σχολικής μονάδας (Ενότητα 5.2), οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα PISA και η διερεύνηση του βαθμού ενημέρωσής τους γύρω από αυτό (Ενότητα 5.3), οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που επηρεάζεται το έργο τους από τα αποτελέσματα του PISA (Ενότητα 5.4), οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης (Ενότητα 5.5) και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να σχετίζεται με την ποιότητα του έργου τους και το διαγωνισμό PISA (Ενότητα 5.6). Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται εκτενώς τα αποτελέσματα.

5.1. Το έργο του εκπαιδευτικού και η ποιότητά του

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, στο οποίο επεδίωξε να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα, αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και πιο συγκεκριμένα τις απόψεις τους σχετικά με το τι συνιστά το έργο του εκπαιδευτικού και υπό ποιες προϋποθέσεις αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως ποιοτικό ή μη. Ως εκ τούτου, οι απαντήσεις που δόθηκαν για το συγκεκριμένο ερώτημα, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε πέντε επιμέρους θεματικούς άξονες.

5.1.1. Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου

Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια του εκπαιδευτικού έργου. Αδιαμφισβήτητα, στην πλειονότητα των απόψεων που παρουσιάστηκαν στην έρευνα επικρατεί η αντίληψη πως το εκπαιδευτικό

έργο συνίσταται στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας εντός και εκτός σχολικής μονάδας, και γενικότερα στην αρμονική σύμπραξη όλων των έμψυχων συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, η κυριαρχούσα παράμετρος σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο αφορά την συνεργατική σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

Σ4: « Δεν θεωρώ ότι ο καθένας είναι μοναχικός καβαλάρης. Δηλαδή σε ό,τι κάνει ο καθένας έχει τη δυναμική του, το πρόγραμμα αλλά πρέπει να λαμβάνει υπόψη και ευρύτερα τι κάνει γενικότερα το σχολείο. Να βρίσκεται σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και την πολιτική του σχολείου».

Σ6: «Η συνεργασία ανάμεσα στους συναδέλφους για τους μαθητές, για τη μαθησιακή διαδικασία και για την εξέλιξη, όχι μόνο του τμήματος αλλά και γενικότερα της σχολικής μονάδας».

Σ12: «Το εκπαιδευτικό έργο περιλαμβάνει και τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του σχολείου. Είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας το σχολείο και στο έργο του σίγουρα δεν μπορούμε να ξεχνάμε τις σχέσεις μας με τους συναδέλφους. Οφείλεις να συνεργάζεσαι, οφείλεις να βοηθάς και να υποστηρίζεις. Και δεν μιλάω μόνο για θέματα διδασκαλίας αλλά και ανταλλαγή πρακτικών, υλικού κλπ.».

Στην άποψη αυτή προστίθεται και η σχέση των εκπαιδευτικών με την ηγεσία του σχολείου, ως παράμετρος του εκπαιδευτικού έργου.

Σ7: «Περιλαμβάνει τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους άλλους εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως τη σχέση που έχεις με τον διευθυντή. Είναι άλλο το να διοικείς και άλλο το να είσαι ηγέτης. Για να είναι επιτυχημένο το εκπαιδευτικό έργο πρέπει να συνεργαστούν καλά οι εκπαιδευτικοί με τον διευθυντή. Δύσκολο».

Σ8: «Είναι πολλοί οι παράγοντες. Η καλή συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία με το διευθυντή και το πόσο αυτονομία και ελευθερία αυτός του δίνει για να κάνει όσα θέλει».

Σημαντική κομμάτι του εκπαιδευτικού έργου για ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων είναι και η σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς των μαθητών τους.

Σ6: «Το εκπαιδευτικό έργο έχει μέσα και την επικοινωνία που έχουν οι δάσκαλοι με τους γονείς και το σύλλογο γονέων. Οφείλει ουσιαστικά ο δάσκαλος να επικοινωνεί και να

χειρίζεται όλων των μορφών τις σχέσεις και να έχει συνεργασία για το καλό των μαθητών και για την εξέλιξή τους».

Σ4: «Συνεργασία με τους γονείς άμεση, που είναι το δεύτερο κομμάτι της αλυσίδας»

Σ10: «Για να λειτουργήσει το εκπαιδευτικό έργο θα πρέπει οι γονείς να είναι αρωγοί στην προσπάθεια των δασκάλων».

Επιπλέον, μια μερίδα εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στην άποψη πως το εκπαιδευτικό έργο είναι οι δράσεις που αφορούν το σύνολο της σχολικής μονάδας και στοχεύουν στην συνεργασία και τη διάδραση με την κοινότητα μέσα στην οποία αυτή δραστηριοποιείται.

Σ4: «Είναι οι δράσεις που κάνουμε στο σχολείο. Είναι οι ευκαιρίες που δίνονται από διάφορες δεξιότητες.. Η σύνδεση με την κοινότητα και με ό,τι υπάρχει στην πόλη μας. Πανεπιστήμιο, θέατρο. Για εμάς το πανεπιστήμιο είναι μεγάλο κομμάτι. Συνεργαζόμαστε άμεσα και σε πολλά επίπεδα».

Σ9: «Το εκπαιδευτικό έργο καταρχήν μπορεί να γίνει και εκτός σχολείου. Είναι η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να μεταδώσει με γνώσεις και δεξιότητες, πάντα όμως πρέπει να σκέφτεται που ζουν τα παιδιά και από ποιο περιβάλλον κοινωνικό προέρχονται. Βλέπουμε ότι γίνεται άμεση σύνδεση της κοινωνίας με το σχολείο. Δεν είναι ένα κλειστό σύστημα πια απροσπέλαστο από την κοινωνία της περιοχής μέσα στην οποία υπάρχει».

Σ12: «Εκπαιδευτικό έργο είναι και η διάχυση καλών πρακτικών. Ανεβάζουμε στα ιστολόγια όσα κάνουμε. Παρουσιάζουμε το έργο μας. Μπορεί να εμπνεύσουμε κάποιον συνάδελφο σε ένα άλλο σχολείο. Δεν είναι η δημιουργικότητα το δυνατό σημείο όλων. Χρειαζόμαστε έμπνευση».

Στον αντίποδα, βρίσκονται οι απόψεις εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό έργο περιορίζεται στα όρια της σχολικής τους τάξης ή και της σχολικής μονάδας και έχει τη μορφή της διδασκαλίας και της μεταλαμπάδευσης δεξιοτήτων και αξιών στους μαθητές.

Σ2: «Είναι ό,τι αφορά την εργασία, τη δουλειά, τη διδασκαλία μέσα στην τάξη. Το εκπαιδευτικό έργο αναφέρεται στην τάξη και στη σχολική μονάδα, σε ό,τι προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί σαν διδασκαλία».

Σ5: «Εκπαιδευτικό έργο για μένα είναι η διαδικασία μάθησης των εκπαιδευτικών από τους δασκάλους. Να μπορέσει ο δάσκαλος να περάσει στους μαθητές γνώσεις».

Το εκπαιδευτικό έργο, όπως αναφέρθηκε, εκτείνεται και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής που χαράζεται από το Υπουργείο Παιδείας και τους ιθύνοντες της κεντρικής εξουσίας.

Σ11: «Νομίζω είναι όλες οι ενέργειες που γίνονται συλλογικά από το εκπαιδευτικό σύστημα. Νομίζω ότι αφορά την πολιτεία, τους τοπικούς παράγοντες και το εκπαιδευτικό προσωπικό και όλοι μαζί κάνουν μια προσπάθεια από το δικό τους πόστο για να επιτευχθούν οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος»

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εμφάνιση μιας άποψης που συγκαταλέγει στον ορισμό του εκπαιδευτικού έργου το σύνολο του άψυχου υλικού της σχολικής μονάδας.

Σ3: «Το εκπαιδευτικό έργο περιλαμβάνει και τους άψυχους συντελεστές όπως είναι τα σχολικά εγχειρίδια, τα προγράμματα σπουδών, η υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία, το κτίριο, το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούμε κατά τη διδασκαλία».

5.1.2. Το έργο του εκπαιδευτικού

Ο δεύτερος άξονας επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο και τις παραμέτρους που διαμορφώνουν το έργο του εκπαιδευτικού. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, όπως προέκυψε από την ανάλυση, έρχεται να συμφωνήσει ότι το εκπαιδευτικό έργο και πιο συγκεκριμένα το έργο του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατο και πολυπαραγοντικό.

Σ3: «Πολύπλοκη έννοια. Είναι πολύπλοκο το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτικού και πολυπαραγοντικό. Εξαρτάται από πολλές συνθήκες.»

Σ6: « Το εκπαιδευτικό έργο δεν είναι κάτι μονοδιάστατο. Είναι μια συνιστώσα πολλών πραγμάτων που συντελούνται και μέσα και έξω από την τάξη».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το έργο του εκπαιδευτικού έχει ως βασικό του αντικείμενο την καθοδήγηση των μαθητών έτσι ώστε να μπορέσουν να καλλιεργήσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Σ1: «Πέρα από το γνωστικό κομμάτι, με τα παιδιά οφείλουμε να έχουμε μια καλή συνεργασία και να τους μαθαίνουμε γενικά για τη ζωή. Δηλαδή να τους βοηθάμε να αποκτάνε δεξιότητες, τις οποίες θα τις χρησιμοποιήσουν και αργότερα στην ενήλικη ζωή τους».

Σ2: «Ένας εκπαιδευτικός σαφώς δεν είναι μόνο η γνώση. Δεν προσφέρουμε μόνο αυτό. Κατά βάση βοηθάμε τους μαθητές να καλλιεργήσουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους, να αναπτύξουν και άλλες δεξιότητες. Κοινωνικές κυρίως. Αυτές τις κοινωνικοποίησης, της συνεργασίας μέσα στην ομάδα και άλλες τέτοιες»

Σ10: «Για μένα εξίσου σημαντικό, για να μην πω περισσότερο είναι να αναπτύξει το παιδί την προσωπικότητά του, να κοινωνικοποιηθεί και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση για να προχωρήσει στη μετέπειτα ζωή του».

Σ12: «Νομίζω ότι το πιο βασικό είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων και αξιών. Κάποιος μπορεί να μην είναι καλός μαθητής σε γνωστικό επίπεδο, οι δεξιότητες όμως οι συναισθηματικές που θα πάρει από το σχολείο θα τον συνοδεύουν μια ζωή. Η συνεργασία στις ομάδες, η αυτοπεποίθηση, το αίσθημα του ανήκειν, η επίλυση των προβλημάτων. Γενικά όλες αυτές οι δεξιότητες νομίζω ότι θα πρέπει να είναι η πρώτη μας προτεραιότητα και μετά να είναι το αν έγραψε σωστά μια λέξη».

Αξιοσημείωτη είναι και η άποψη των εκπαιδευτικών ότι το έργο τους έχει ως αντικείμενο τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και τη μετάδοση γνώσεων.

Σ5: «Έργο του εκπαιδευτικού είναι κυρίως για μένα η διαδικασία μάθησης των μαθητών από τους δασκάλους. Θα το πω έτσι πιο γενικά. Δηλαδή όλα αυτά που θα κάνει ο δάσκαλος για να περάσει τις γνώσεις στους μαθητές του αλλά και να βρουν οι μαθητές του τον τρόπο να τις αποκτήσουν».

Σ8: «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αρχικά να είναι αποτελεσματικός στο έργο του. Το έργο του είναι να διδάξει τους μαθητές. Μέσα από την γνώση, από την πείρα και από την παιδαγωγική του επάρκεια, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανταποκρίνονται στα γνωστικά αντικείμενα».

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι μέρος του έργου τους αποτελεί η συνεργασία τους με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, δηλαδή τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του Συλλόγου Διδασκόντων, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους γονείς. Υπογραμμίζουν, ακόμα, και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με την ευρύτερη κοινότητα ως μέρος του έργου του. Πιο συγκεκριμένα:

Σ6: «Το εκπαιδευτικό έργο του δασκάλου περιλαμβάνει και την επικοινωνία του με τους ανώτερους, διευθυντές και συμβούλους. Και με τους γονείς και με το σύλλογο γονέων. Οφείλει ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός να επικοινωνεί και χειρίζεται όλων των μορφών τις σχέσεις και με όλους τους συντελεστές που αφορούν τη σχολική μονάδα. Τόσο εντός όσο και εκτός αυτής».

Σ7: «Το έργο ενός εκπαιδευτικού αφορά όλο το κομμάτι της σχολικής ζωής. Τη σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, τη σχέση των εκπαιδευτικών με το διευθυντή, τη σχέση του με τους γονείς. Έχει πολλές πλευρές που πρέπει να συνεργαστούν για να έχει το 100%. Η τάξη δεν είναι κλείνω την πόρτα και τέλος. Θα κάνεις συλλόγους, θα κανονίσεις δράσεις. Δεν μπορείς να λειτουργείς σε ένα σχολείο μόνος σου εννοείται».

Σ10: « Το εκπαιδευτικό έργο του ενός δεν έχει να κάνει μόνο με τους μαθητές. Πολλές φορές αν και είμαστε μονάδες καλούμαστε να συνεργαστούμε με τους συναδέλφους. Οπότε και αυτό, δηλαδή η καλή συνεργασία είναι πολύ σημαντική εφόσον μιλάμε για εκπαιδευτικό έργο. Και με τους συναδέλφους αλλά και με τον διευθυντή. Σημαντικοί επίσης στο έργο είναι και οι γονείς. Για να λειτουργήσει το εκπαιδευτικό έργο πρέπει να είναι αρωγοί στην προσπάθεια των δασκάλων».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εμφάνιση ορισμένων απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με πιο εξειδικευμένες παραμέτρους που εμπεριέχονται στο έργο τους. Παραδείγματος χάριν, αξιοσημείωτη είναι η άποψη μικρής μερίδας εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν ότι μέρος του έργου τους είναι ο εντοπισμός μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές με σκοπό την παρέμβαση και τη διαφοροποιημένη μάθηση.

Σ6: «Ουσιαστικά είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η εφαρμογή τεχνικών μάθησης, ο εντοπισμός μαθησιακών δυσκολιών και η εναλλαγή τεχνικών έτσι ώστε να έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή και οι μαθητές που δυσκολεύονται. Γιατί κάποιες φορές καλείσαι να παίζει και το ρόλο της παράλληλης στήριξης όταν κάποια παιδιά χρειάζονται και δεν παίρνουν».

Σ11: «Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει και τους μαθητές όταν η οικογένεια δεν μπορεί να αντιληφθεί ενδεχόμενες δυσκολίες. Ήδη στα χρόνια που εργάζομαι έχω καταφέρει να εντοπίσω κάποια θέματα, να αξιολογηθούν τα παιδιά και να διαγνωστούν εν τέλει με μια μορφή μαθησιακής δυσκολίας. Αυτό δεν το λέω σαν επίτευγμα, γιατί ακριβώς πιστεύω ότι είναι κομμάτι του έργου μας».

Σ12: «Σαφώς δεν πρέπει να ξεχνάμε και ότι μέρος της δουλειάς μας είναι το να αναγνωρίζουμε μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες που μπορεί να έχει ο κάθε μαθητής, με σκοπό να τον διδάξουμε με την κατάλληλη μέθοδο ή και να τον παραπέμψουμε για μια περαιτέρω γνωμάτευση. Μια οικογένεια μπορεί να μην έχει εντοπίσει το πρόβλημα. Εκεί θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να χτυπήσει το καμπανάκι. Είναι μέσα στα πλαίσια της δουλειάς μας να τα «μελετάμε» τα παιδιά και να τα αφουγκραζόμαστε».

Επιπλέον, από ορισμένους εκφράστηκε και η άποψη ότι μέρος του έργου τους αποτελεί η οργάνωση και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, καθώς και η εναλλαγή των διδακτικών μεθόδων με σκοπό την μέγιστη απόδοση του εκάστοτε μαθητικού δυναμικού.

Σ3: *«Το έργο του εκπαιδευτικού αναφέρεται και στη μεθοδολογία, δηλαδή τη μεθοδολογία και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί καθημερινά ο σκοπός μέσα στην τάξη για να πραγματοποιήσει τη διδασκαλία του. Η μεθοδολογία και το πόσο κατέχει αυτή την ικανότητα να αλλάζει μεθόδους που «βολεύουν» ή δεν «βολεύουν» μια τάξη, μια ομάδα παιδιών, θεωρώ ότι είναι το δυσκολότερο κομμάτι του έργου του».*

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί και μια άποψη, που αναφέρθηκε από μόλις έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος επισημαίνει ότι στα πλαίσια του έργου του εκπαιδευτικού έγκειται και η επιμόρφωση που στοχεύει στη βελτίωση του έργου του. Συγκεκριμένα σημειώθηκε ότι:

Σ7: *«Το έργο του εκπαιδευτικού είναι να επιμορφώνεται πάνω σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και γενικότερα να προλαβαίνει τις εκπαιδευτικές εξελίξεις γιατί δυστυχώς ή ευτυχώς είναι πολλές».*

5.1.3 Οι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του εκπαιδευτικού

Ο τρίτος θεματικός άξονας του ερευνητικού ερωτήματος περιλαμβάνει τους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν το έργο του εκπαιδευτικού. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι ο κύριος παράγοντας που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι δύναται να επηρεάσει το έργο και τη δράση τους στη σχολική τάξη είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο μικρόκοσμο της σχολικής μονάδας καθώς και η κουλτούρα του σχολείου, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί μέσα στην κοινότητα στην οποία βρίσκεται. Πιο συγκεκριμένα, σε μεγάλο ποσοστό αναφέρθηκε η αναγκαιότητα σχέσεων συνεργασίας του εκπαιδευτικού πρωτεύοντος με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά και με το Σύλλογο Διδασκόντων, ενώ οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την άρνηση και την απουσία συνεργατικού κλίματος καθώς και την έλλειψη δημοκρατικότητας μεταξύ των ανωτέρω ως σοβαρό εμπόδιο κατά την τέλεση του έργου τους.

Σ1: *«Νομίζω ότι στο σχολείο μου γενικά γίνονται πράγματα και προσπαθούμε να κάνουμε δράσεις και να συμμετέχουμε σε προγράμματα που θα κάνουν και εμάς καλύτερους. Αυτό όμως πολλές φορές βρίσκει τοίχο γιατί κάποιοι συνάδελφοι είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία*

και έχουν λίγο μια βαρεμάρα. Θα την έλεγα μια άρνηση να συμμετέχουν σε κάτι διαφορετικά ή να μάθουν κάτι διαφορετικό».

Σ6: «Αν το κλίμα ανάμεσα στους συναδέλφους είναι αυτό που πρέπει να είναι, δηλαδή να πορεύονται με σεβασμό, με συνεργασία και με όλες αυτές τις ωραίες αρετές που θα θέλαμε να έχει ένα ιδανικό εργασιακό περιβάλλον, τότε εννοείται ότι αυτό επηρεάζει την ψυχολογία του εκπαιδευτικού διότι και αυτός δεν παύει να είναι άνθρωπος. Αν το εργασιακό περιβάλλον είναι τέτοιο ώστε να μην νιώθει άνετα με τους συναδέλφους και να νιώθει πίεση δεν θα είναι όσο αποδοτικός θα ήθελε, γιατί θα έχει κλονιστεί συναισθηματικά».

Σ7: «Ο διευθυντής είναι αυτός που κινεί τα νήματα ανάμεσα σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Αν έχεις έναν διευθυντή που δεν σε υποστηρίζει, που σε αφήνει ακάλυπτο και δεν υπάρχει δημοκρατία τότε δημιουργείται πρόβλημα. Το να υπάρχουν προβλήματα εντός της σχολικής μονάδας θεωρώ ότι είναι ένα σοβαρό εμπόδιο στο να μην γίνουν δράσεις και συνεργασίες. Αυτά φέρνουν και ασυνεννοησίες και καθημερινές διενέξεις»

Σ8: «Σίγουρα κατανοώ ότι όταν ο εκπαιδευτικός μπει μέσα στην τάξη δεν βρίσκεται υπό τον πλήρη έλεγχο της διεύθυνσης, δηλαδή μπορεί να είναι αυτόνομος και να λειτουργήσει όπως θέλει, όμως η αδυναμία ή η άρνηση της διεύθυνσης να διευκολύνει αυτή την αυτονομία που θέλει να έχει σίγουρα περιορίζει το έργο του».

Σ9: «Έχω βρεθεί ως άπειρη εκπαιδευτικός σε σχολείο που το περιβάλλον των εκπαιδευτικών ήταν υποστηρικτικό. Με βοήθησαν, μου έδωσαν παραδείγματα και με στήριξαν ώστε να μπορέσω να κάνω το εκπαιδευτικό μου έργο».

Ως σημαντική παράμετρος αναφέρθηκε και η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς, καθώς και η σύμπλευση με τις επιταγές της κουλτούρας, η οποία συνδιαμορφώνεται και από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται η σχολική μονάδα. Μερικές από τις απόψεις που αναδεικνύουν τη σημασία της παραμέτρου αυτής είναι οι εξής:

Σ6: «Για να είμαστε δίκαιοι θα έπρεπε να πούμε ότι κανένας παράγοντας δεν θα έπρεπε να επηρεάζει το έργο μας. Θεωρώ όμως ότι οι γονείς ως γονείς θα πρέπει να έχουν το ρόλο τους. Θα πρέπει να είναι υποστηρικτές. Να κοιτούν να υπάρχει επικοινωνία με τους δασκάλους των παιδιών τους και όχι να γίνονται παρεμβατικοί στο έργο του εκπαιδευτικού, είτε αυτό αφορά τη μαθησιακή διαδικασία είτε τις επιλογές του στη σχολική ζωή των μαθητών. Εμείς οι ίδιοι θα πρέπει να οριοθετήσουμε αυτή τη σχέση, γιατί αν παρεκτραπεί μπορεί να δημιουργήσει μεγάλο πρόβλημα στο έργο».

Σ9: «Θέλησα κάποια στιγμή να κάνω στα Εργαστήρια Δεξιότητων κάποιες δράσεις για τη σεξουαλική αγωγή. Για να τους εξηγήσω πώς να προφυλάσσονται από τον άγνωστο, τον

κανόνα του εσώρουχου κλπ. Μου είπε, λοιπόν, η διευθύντρια εδώ μην το κάνεις δεν το σηκώνει η κοινωνία. Θα ξεσηκωθούν οι γονείς. Αναγκαστικά έκανα πίσω στο έργο μου γιατί δεν ταίριαζε με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας».

Ένας ακόμη παράγοντας, ο οποίος αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως σκόπελος κατά την τέλεση του έργου τους περιλαμβάνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τον όγκο της διδακτέας ύλης και τις επιταγές του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίες ορισμένες φορές επιβαρύνουν τον εκπαιδευτικό με φόρτο εργασίας και τον απομακρύνουν από το έργο του. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι εξής απόψεις:

Σ4: «Ένα μεγάλο κομμάτι είναι η πολιτεία, τα αναλυτικά προγράμματα και αυτό που πρέπει να κάνεις. Αυτό που πρέπει να κάνεις είναι πολλές φορές εμπόδιο από αυτό που πρέπει να γίνει. Για παράδειγμα ζήσαμε τον κορονοϊό και επιστρέψαμε σαν να μην συνέβη τίποτα. Όλα αυτά χρειάζονται μια ευελιξία, να αλλάζουν οι στόχοι. Πως θα κάνει ο εκπαιδευτικός τη δουλειά του όταν από το υπουργείο δεν έχει καμία γραμμή σχετικά με το πώς θα χειριστεί τέτοιες καταστάσεις;»

Σ5: «Τα αναλυτικά προγράμματα μπορούν να λειτουργήσουν περιοριστικά. Θα σου πω ένα παράδειγμα. Αν η ύλη ήταν πιο μικρή θα μπορούσαν να μας μένουν κάποιες ώρες μέσα στην εβδομάδα. Εκείνες τις ώρες θα μπορούσαμε να τις εκμεταλλευτούμε διαφορετικά. Θα μπορούσαμε να κάνουμε κάποιες δραστηριότητες για να καλλιεργήσουμε δεξιότητες. Τώρα οι δάσκαλοι δεν δίνουν στα παιδιά πρωτοβουλία για project γιατί είναι πιεσμένοι και αναγκάζονται να τρέχουν να προλάβουν ένα βιβλίο».

Σ8: «Όταν ο εκπαιδευτικός έχει συγκεκριμένο χρονικό διάστημα για να βγάλει μια αρκετά μεγάλη ύλη, θεωρώ ότι η ποιότητα του έργου αλλοιώνεται γιατί θα την περάσει έτσι για να την τελειώσει, και τα μισά παιδιά μπορεί να μην την έχουν κατανοήσει. Ο φόρτος εργασίας, επίσης, παίζει σημαντικό ρόλο. Γιατί όταν θέλεις να πρωτοτυπήσεις, να καλυτερεύσεις και να βελτιώσεις το έργο σου, σίγουρα χρειάζεσαι και περισσότερο χρόνο εκτός του σχολικού ωραρίου».

Επιπρόσθετα, η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού ως άτομο αλλά και τυχόν συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του εκτός σχολείου φαίνεται να αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς έναν παράγοντα που επηρεάζει το έργο τους.

Σ7: «Μπορεί να είναι ο ίδιος ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού εμπόδιο στο έργο. Μπορεί να είναι αδιάφορος, να μην τον νοιάζει. Να κάνει το ωράριό του και να φεύγει. Αυτό

για μένα είναι το χειρότερο. Μπορεί να αντιμετωπίζει και οικογενειακά θέματα που δεν του επιτρέπουν να αποδώσει».

Σ11: «Καταρχάς επηρεάζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, το χαρακτήρα του και από τη διάθεση που έχει να μάθει, να εξελιχθεί και να ακολουθήσει τον παλμό των εξελίξεων».

Στον αντίποδα βρίσκεται και η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός, λόγω της φύσης του επαγγέλματός του καλείται να παραβλέπει και να αγνοεί τα προσωπικά του προβλήματα και να μένει ανεπηρέαστος όσο βρίσκεται μέσα στην τάξη.

Σ6: «Εγώ οτιδήποτε και αν έχω προσπαθώ μέρες που είναι δύσκολες για μένα να υποδυθώ ένα ρόλο. Δεν θέλω να μεταδίδω στους μαθητές μου την κακή μου ψυχολογική κατάσταση. Αυτό στο δικό μας επάγγελμα είναι αναγκαίο να γίνει. Σε άλλη δουλειά ο εργαζόμενος δεν χρειάζεται να είναι καλά συναισθηματικά. Εμείς όμως έχουμε να κάνουμε με ανθρώπινες ψυχές».

Σ12: « Ουσιαστικά αναγκάζομαστε να κρύψουμε ένα κομμάτι του χαρακτήρα μας μέσα στην τάξη, γιατί δεν είναι επιτρεπτό να φορτώνουμε στα παιδιά το αν εμείς είμαστε καλά ή όχι. Όπως επίσης, το αν εγώ δεν μπω να συνεργαστώ με τους συναδέλφους.. αυτό δεν αφορά τα παιδιά και το έργο μου. Αυτό είναι δικό μου πρόβλημα και δεν θα έπρεπε σε καμία περίπτωση να βγαίνει μέσα στην τάξη».

Το μαθητικό δυναμικό με τις δυνατότητες αλλά και τις ιδιαιτερότητες που κάθε φορά έχει, αποτελεί σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς έναν παράγοντα που καθορίζει το έργο τους και την πορεία του, μιας και το έργο διαμορφώνεται προς όφελος των μαθητών.

Σ1: « Όταν έχω μια τάξη ζωηρή με προβλήματα συμπεριφοράς επηρεάζεται το έργο μου. Θα σπαταλήσω χρόνο να έχει ησυχία η τάξη, να υπάρχει ο κατάλληλος διάλογος και να υπακούν τα παιδιά σε κανόνες. Όλα αυτά θεωρώ ότι με αποσπάνε από το εκπαιδευτικό μου έργο».

Σ3: «Οι ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού. Αν για παράδειγμα υπάρχει μεγάλος αριθμός Ρομά επηρεάζεται το έργο του εκπαιδευτικού στην τάξη. Η αν υπάρχει μεγάλος αριθμός προσφύγων».

Σ6: «Το έργο του εκπαιδευτικού μπορεί να κλονιστεί και να δοκιμαστεί από τη διαφορετικότητα που υπάρχει μέσα στην τάξη, είτε αυτό αφορά ρομά μαθητές είτε μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες με έντονα χαρακτηριστικά».

Σ10: «Για εμένα το νούμερο ένα είναι τα παιδιά. Δεν μπορείς σε κάθε τάξη που έχεις και σε κάθε σχολείο να χρησιμοποιείς τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας. Δεν επηρεάζεται το έργο όταν έχεις μια τάξη 10 μαθητών σε σχέση με μια τάξη των 25 μαθητών; Εκεί είναι πολύ πιο δύσκολο, ειδικά και αν έχεις και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες».

Η υλικοτεχνική υποδομή και ο τεχνολογικός εξοπλισμός αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του έργου του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα λόγω των καλπαζόντων απαιτήσεων την κοινωνίας και των ερεθισμάτων των μαθητών, τα οποία συνεχώς εμπλουτίζονται. Ως εκ τούτου, η ύπαρξη επαρκούς εξοπλισμού στα σχολεία καθορίζει για τους εκπαιδευτικούς σε μεγάλο βαθμό το έργο τους.

Σ5: «Το τεχνολογικό υλικό για μένα επηρεάζει στο 100%. Είναι εργαλείο να έχει διαδραστικό πίνακα ο δάσκαλος και φυσικά να ξέρει να τον χρησιμοποιεί. Σκεφτείτε απλά το έργο ενός εκπαιδευτικού σε ένα ενεργειακό σχολείο. Όπως επίσης και τα κτίρια. Δεν είναι δυνατόν να εργαζόμαστε σε σχολεία χτισμένα το 1920 με την ίδια διαρρύθμιση και να αγωνιζόμαστε για να τα εξοπλίσουμε εμείς οι δάσκαλοι».

Σ7: «Το 2024 μετράει πάρα πολύ το να έχεις τεχνολογική βοήθεια στο μάθημα. Μπορείς να φτιάξεις πολλά πράγματα με τα ψηφιακά εργαλεία. Και το να μην έχεις εξοπλισμό είναι εμπόδιο. Οι υποδομές γενικά είναι θέμα».

Σ11: «Επηρεάζεται από την υλικοτεχνική υποδομή και τις εγκαταστάσεις. Δηλαδή ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έχει όλη την καλή διάθεση να χρησιμοποιήσει ψηφιακά μέσα και εφαρμογές και να τα εντάξει στο έργο και στη διδασκαλία του και να μην έχει ίντερνετ στο σχολείο του. Το πιο απλό».

Σ12: «Σημαντικό για μένα είναι και το να έχεις τεχνολογικό εξοπλισμό. Έχω βρεθεί σε σχολείο που είχαμε όλοι οι συνάδελφοι ένα laptop για να κάνουμε μάθημα. Όχι από ένα. Ένα για όλους! Έπρεπε να συνεννοούμαστε πότε θα το πάρει ο καθένας! Εκεί περιορίζεις ένα κομμάτι του έργου σου, αν δεν έχεις διαθέσιμη τεχνολογία όποτε τη χρειάζεσαι».

5.1.4. Η ποιότητα στο έργο του εκπαιδευτικού

Ο τέταρτος θεματικός άξονας αναδεικνύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της ποιότητας του έργου τους καθώς και την ύπαρξη ή μη ποιοτικών δεικτών, οι οποίοι θα πρέπει να πληρούνται για να χαρακτηριστεί το έργο ποιοτικό. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι συνιστά την ποιότητα στο έργο τους διαφοροποιήθηκαν

αρκετά. Από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων προέκυψε ότι η μεγαλύτερη ομάδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ποιότητα στο έργο τους είναι η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και η εκπόνηση project.

Σ3: «Το πρώτο πράγμα που μου έρχεται στο μυαλό είναι η συμμετοχή σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα *etwinning* που κάνουμε με τους μαθητές στην τάξη, στο οποίο εμπλέκουμε και πολύ τις νέες τεχνολογίες, προκειμένου να επικοινωνήσουμε με τους μαθητές από άλλες χώρες»

Σ6: «Ποιοτική μπορεί να είναι ουσιαστικά η εκπόνηση ενός project ή μιας σειράς δραστηριοτήτων που δεν έχει ως σκοπό να περάσουμε διεκπεραιωτικά ένα θέμα αλλά να εμβαθύνουμε σε αυτό, επειδή έχει νόημα για τα παιδιά».

Σ8: «Ποιότητα είναι η οργάνωση ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Η δασκάλα των αγγλικών στο σχολείο μου δεν βασίζεται το μάθημα στο σχολικό εγχειρίδιο αλλά κάνει project και παιχνίδια στα αγγλικά και αυτό αρέσει στα παιδιά. Αυτό θεωρώ βελτιώνει και την ποιότητα όλων του σχολείου».

Σ12: «Η ποιότητα μπορεί να έρθει μέσα από τη συμμετοχή σε προγράμματα. Υπάρχουν άπειρα προγράμματα που μπορεί να συμμετέχει ένα σχολείο και μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να σκεφτούν διαφορετικά και να βγουν από τη στενόμενλη λογική του βιβλίου».

Η καινοτομία στην εκπαιδευτική διαδικασία και η χρήση τεχνολογικού εξοπλισμού και ψηφιακών εργαλείων έχει αναφερθεί, επίσης, ως ένδειξη ποιότητας του έργου από μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών.

Σ2: «Θα σας πω ένα παράδειγμα που εγώ θεωρώ ποιότητα. Εφαρμόσαμε με επιτυχία την ψηφιακή αφήγηση στο μάθημα. Με την καινοτομία αυτή τα παιδιά κατέκτησαν ψηφιακές γνώσεις, αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους και ενισχύθηκε η ποιότητα της διδασκαλίας».

Σ3: «Η χρήση τεχνολογικών εργαλείων είναι μια εναλλακτική μέθοδος. Μια μέθοδος που ξεφεύγει από την καθημερινότητά μας. Αυτό είναι κάτι που κάνει το έργο μας ποιοτικό».

Σ5: «Η ποιότητα περιλαμβάνει τις εγκαταστάσεις και τα εργαλεία που έχεις για να δουλέψεις. Διαδραστικοί πίνακες, όργανα φυσικής. Ευρύχωροι και λειτουργικοί χώροι. Όλοι οι παράγοντες που περιορίζουν το έργο του εκπαιδευτικού είναι αυτοί που θα το έκαναν πιο ποιοτικό».

Σ10: «Ποιότητα είναι για μένα το να χρησιμοποιεί κανείς νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία του. Στην εποχή που ζούμε τα παιδιά συνδέονται πάρα πολύ με την τεχνολογία και μπορούν να κατανοήσουν ευκολότερα το γνωστικό αντικείμενο μέσω αυτής».

Επιπρόσθετα, ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με απόψεις που αναδείχθηκαν κατά τη συλλογή των δεδομένων, είναι η χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και η εναλλαγή μεθοδολογίας, ανάλογα με τις απαιτήσεις του μαθητικού δυναμικού. Μάλιστα η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας βρέθηκε στην υψηλότερη θέση προτίμησης των εκπαιδευτικών.

Σ5: «Ποιότητα είναι να βγάζεις το μάθημα από την τάξη. Στο μέτρο του δυνατού. Βιωματική μάθηση. Για παράδειγμα στα μαθηματικά που κάνουμε το εμβαδόν να βγάλω τα παιδιά έξω να μετρήσουμε με το τελάρο την αυλή. Στη μελέτη να μελετήσουμε ένα οικοσύστημα».

Σ6: «Ποιοτικό είναι το έργο όταν χρησιμοποιούμε βιωματική μάθηση που θα έπρεπε να είναι και το ζητούμενο. Ένας συνάδελφος που εμπλουτίζει τη μαθησιακή διαδικασία με διαφορετικές τεχνικές και εξελίσσεται ο ίδιος και επέκταση εξελίσσει και τη διδασκαλία του και κάνει τους μαθητές του αποδέκτες πολυαισθητηριακών δεδομένων».

Σ10: «Βιωματική μάθηση. Σε ένα σχολείο που ήμουν έτυχε και είχαμε ελιές. Αντί να δούμε τις εικόνες του βιβλίου, πήγαμε και τις μαζέψαμε κανονικά και μετά από κάποιους μήνες τις έφαγαν κιόλας. Οπότε αυτό σίγουρα ήταν πολύ βιωματικό. Η ποιότητα σίγουρα αυξάνεται όταν χρησιμοποιείς βιωματική μάθηση».

Άλλοι μέθοδοι, που σύμφωνα με το δείγμα, προσδίδουν ποιότητα στο έργο τους είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως προς το αντικείμενο και την μεθοδολογία ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής τάξης.

Σ6: «Το να πρέπει να διαφοροποιείς τη διδασκαλία σου για να δίνεις στον κάθε ένα μαθητή το 100 % που μπορεί αυτό είναι σίγουρα ποιοτικό. Το μόνο εύκολο θα ήταν να δώσω την ίδια φωτοτυπία σε όλους. Μπορεί ένα παιδί Ρομά που δεν ξέρει τα γράμματα να τη συμπληρώσει; Αυτόματα τον έχω αποκλείσει. Το να δουλέψω όμως την τάξη σε διαφορετικές ταχύτητες για μένα είναι ποιοτικό».

Σ12: «Ποιότητα είναι να μάθουν τα παιδιά να δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά. Είναι δύσκολο δεν αντιλέγω γιατί οι ανταγωνισμοί είναι πολύ έντονοι. Αν όμως το πετύχει αυτό έχει αντίκτυπο και στις μεταξύ τους σχέσεις και το βλέπεις και στο διάλλειμα και παντού».

Για ορισμένους εκπαιδευτικούς, ποιότητα στο έργο τους είναι η καλλιέργεια σχέσεων μεταξύ των μαθητών και η υλοποίηση δράσεων που είτε στοχεύουν στο να υποστηρίξουν ψυχολογικά τους μαθητές, είτε επιδιώκουν να δημιουργήσουν μια ομάδα μαθητών, οι οποίοι θα εργαστούν για την επίτευξη κοινών στόχων.

Σ4: «Καταρχήν θεωρώ ότι ποιότητα είναι τα παιδιά να έρχονται και να φεύγουν χαρούμενα από το σχολείο. Αυτό το θεωρώ το πιο σημαντικό και θεωρώ ότι αυτό είναι το ουσιαστικό έργο που επιτελούμε, ειδικά στις εποχές που ζούμε. Το να καλλιεργηθεί ένα τέτοιο σχολικό κλίμα για μένα είναι ποιοτικό έργο».

Σ6: «Θεωρώ ποιοτικό, ουσιαστικό και αναγκαίο αυτό που έκανε η συνάδελφος και θα σας περιγράψω και δείχνει την ποιότητα που θέλει ο εκπαιδευτικός να έχει στο μάθημά του, το γεγονός ότι μόλις άκουσε μια άσχημη κουβέντα μεταξύ των μαθητών διέκοψε οτιδήποτε έκανε εκείνη την ώρα, άφησε στην άκρη τους στόχους και εστίασε στο περιστατικό. Σε δεύτερο χρόνο ξεκινήσαμε και ένα project που εστιάζει στις σχέσεις των μαθητών με αυτή την αφορμή. Ποιοτική ενέργεια αν με ρωτάτε».

Σ9: «Ποιοτικό έργο είναι όταν προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης για τους μαθητές».

Μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών, στον αντίποδα, θεωρεί ότι η ποιότητα στο έργο τους είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές σε ατομικό επίπεδο. Μεγάλη σημασία δίνεται στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, δεδομένης της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, που θα συνοδεύουν τους μαθητές και στην ενήλικη ζωή τους.

Σ1: «Ποιότητα είναι σε ένα πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπίσουν στην καθημερινότητά τους να τους δώσω τα εφόδια, τις δεξιότητες αλλά και την εμπειρία, ώστε να μπορούν να το λύσουν».

Σ3: «Ποιότητα είναι να αποκομίζουν οι μαθητές πολλές δεξιότητες. Να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και να είναι σε θέση να παίρνουν αποφάσεις. Σ αυτές τις δεξιότητες είναι ότι κάνει ο εκπαιδευτικός. Τα βιβλία δεν βοηθάνε».

Σ12: «Χρησιμοποιώντας τεχνολογικά εργαλεία μέσα στην τάξη, δίνω τη δυνατότητα στους μαθητές να τα δοκιμάσουν και να μάθουν και αυτά να τα χειρίζονται. Μόνο προς όφελός τους είναι αυτό γιατί οι ψηφιακές δεξιότητες είναι το νούμερο ένα ζητούμενο σήμερα».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ορισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν την επιμόρφωση τους πάνω σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα αλλά και την προσωπική αναζήτηση και έρευνα ως βασικά συστατικά της ποιότητας του έργου τους, συνδέοντας άμεσα την ποιότητα με τη βελτίωση του έργου.

Σ7: «Εγώ θεωρώ ότι στη διδασκαλία μου παρέχω ποιοτικό έργο. Για να το καταφέρω όμως αυτό όλο το καλοκαίρι διάβαζα τα αναλυτικά προγράμματα, το βιβλίο του δασκάλου.

Ρωτούσα συναδέλφους, για να προετοιμαστώ γιατί δεν είχα ξαναπάρει πρώτη Δημοτικού. Και τώρα συμμετέχω σε επιμορφώσεις για να μπορώ να μάθω πράγματα που θα χρησιμοποιήσω στην τάξη».

Σ8: «Ποιότητα έτσι όπως το αντιλαμβάνομαι εγώ είναι η βελτίωση της ποιότητας του έργου εκπαιδευτικού. Πως εκείνος μπορεί να καλυτερεύσει τη διδασκαλία του, το ρόλο του έτσι ώστε να μπορεί να έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Να προσπαθεί να βελτιώνει τον εαυτό του μέσα από επιμορφώσεις και σεμινάρια».

Σ9: «Φυσικά η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου γίνεται καλύτερη όταν κάνει επιμορφώσεις και δεν σταματάει στο πτυχίο του. Πρέπει μέσα από επιμορφώσεις και με διάφορους τρόπους να συνεχίζει να μαθαίνει».

Αξιοσημείωτη είναι δε και η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αναπτύξει το βαθμό της ποιότητας στο έργο του, που ενδεχομένως θα επεδίωκε λόγω της έλλειψης αυτονομίας.

Σ5: «Το άλλο μέρος είναι η αυτονομία. Πρέπει το κράτος να δίνει όλα τα εχέγγυα και την ελευθερία στους δασκάλους να κινούνται έτσι που να μπορούν πραγματικά να κάνουν το έργο τους ανεμπόδιστα και χωρίς καπέλωμα. Εγώ θεωρώ ποιοτικό το να βγάλω τους μαθητές μια βόλτα στο διπλανό χωράφι να μελετήσουμε τη φύση. Για να πάρω έγκριση από το γραφείο πρέπει να τη ζητήσω 8 μέρες πριν. Πως μετά να μιλήσουμε για ποιότητα όταν δεν έχουμε αυτονομία σε τίποτα; Είναι γελοίο!»

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι μικρός ήταν και ο αριθμός των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν ότι η ποιότητα του έργου τους είναι η υλοποίηση των γνωστικών στόχων και η αφομοίωση του γνωστικού αντικειμένου από τους μαθητές.

Σ1: «Ποιοτικό είναι το έργο όταν έχουν επιτευχθεί για μένα οι γνωστικοί στόχοι που έχω θέσει εξαρχής και δω ότι τα παιδιά μπορούν να ανταπεξέλθουν για παράδειγμα σε έναν διαγωνισμό που να μην είναι ακριβώς η ύλη τους. Να μετουσιώνουν τη γνώση στην πράξη».

Σ2: «Ποιότητα είναι τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία. Το κατά πόσο οι μαθητές έχουν αντιληφθεί και έχουν κατανοήσει τις έννοιες της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού».

Σ7: «Ποιοτικό είναι όταν καταλαβαίνεις ότι τα παιδιά σου έχουν αφομοιώσει αυτά που θα έπρεπε με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα».

Σ11: «Για την ποιότητα αν αξιολογήσουμε το έργο του εκπαιδευτικού και πρέπει να πούμε αν είναι ποιοτικό ή όχι, πιστεύω ότι μόνο η εξέλιξη των μαθητών σε γνωστικό επίπεδο μπορεί να μας δώσει απαντήσεις».

Στον αντίποδα, εκφράζεται η άποψη ότι η ποιότητα του έργου επ' ουδενί δεν σχετίζεται με την μαθητική απόδοση, λόγω της φύσης της ποιότητας, η οποία σύμφωνα με την άποψη αυτή δεν μπορεί να αξιολογηθεί με μετρήσιμους δείκτες.

Σ4: «Ο καλός μαθητής του Δημοτικού δεν είναι αυτός που θα είναι επιτυχημένος και αργότερα. Είναι εντελώς διαφορετικά τα χαρακτηριστικά της ποιότητας και της απόδοσης στην εκπαίδευση. Η απόδοση μπαίνει σε μετρήσεις, ενώ η ποιότητα δεν μπορεί να μετρηθεί».

5.1.5 Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Ωστόσο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ορισμένους δείκτες ποιότητας, τους οποίους θεωρούν ότι θα πρέπει να πληροί το έργο του εκπαιδευτικού για να χαρακτηριστεί ποιοτικό. Οι δείκτες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να αποδώσουν μια σαφή εικόνα της ποιότητας επικεντρώνονται στον εκπαιδευτικό ως άτομο και στην επιστημονική του κατάρτιση. Πιο συγκεκριμένα, ο δείκτης που αναφέρθηκε συχνότερα είναι η επάρκεια επιστημονικής γνώσης του εκπαιδευτικού και η γνωστική κατάρτιση του αντικειμένου διδασκαλίας.

Σ3: «Θα πρέπει να υπάρχει επάρκεια γνώσεων, οι οποίες προσφέρονται από το πανεπιστήμιο που έχει τελειώσει»

Σ11: «Σίγουρα είναι οι επιστημονικές γνώσεις, τις οποίες σίγουρα έχουν οι εκπαιδευτικοί αλλιώς δεν θα τελείωναν ποτέ τη σχολή τους. Πρέπει να είσαι καταρτισμένος. Δεν γίνεσαι εκπαιδευτικός έτσι απλά».

Συνακολούθως, η συμμετοχή σε επιμορφώσεις αποτελεί ένα δείκτη ποιότητας του έργου, μιας και υπογραμμίζει την αδιάκοπη προσπάθεια του εκπαιδευτικού για την εξέλιξη και τη βελτίωση του έργου του.

Σ5: «Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται. Δηλαδή να περνάει σεμινάρια. Πρέπει να υπάρχει αυτή η συνεχής ανανέωση και επικαιροποίηση της γνώσης».

Σ8: «Θεωρώ ότι οι επιμορφώσεις, η εμπειρία και η θέληση να βελτιώνεσαι είναι κάποιοι βασικοί δείκτες για να φανεί η ποιότητα του έργου».

Σ11: «Επιμορφώσεις και σεμινάρια, τα οποία ακολουθούν τις εξελίξεις της κοινωνίας».

Ως δείκτης ποιότητας αναφέρεται και η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εναλλάσσει και να αναπροσαρμόζει τις διδακτικές μεθόδους του αφουγκρασμένος το μαθητικό δυναμικό με το οποίο βρίσκεται κάθε φορά αντιμέτωπος.

Σ2: «Ένας δείκτης είναι αν βλέπει ότι η διδασκαλία του δεν ανταποκρίνεται στο έργο των μαθητών, να έχει την ευελιξία να προσαρμόζει τις διδακτικές μεθόδους στο εκάστοτε μαθητικό δυναμικό».

Σ3: «Θα πρέπει να έχει στην εκπαιδευτική του φαρέτρα διάφορες μεθόδους διδασκαλίας και κάθε φορά ανάλογα με το δυναμικό του να τις χρησιμοποιεί».

Σ6: «Να προσπαθήσει να εφαρμόσει εναλλακτικούς τρόπους έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να βγουν κερδισμένοι από τη μαθησιακή διαδικασία και να μην είναι μονότονη και δασκαλοκεντρική».

Εν συνεχεία της χρήσης κατάλληλης μεθοδολογίας, ως δείκτης ποιότητας αναφέρεται και η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όταν οι ανάγκες του μαθητικού δυναμικού το επιτάσσουν.

Σ10: « Η διαφοροποίηση δείχνει ότι κάνεις ποιοτική δουλειά. Ο σκοπός μας είναι το κάθε παιδί να καταφέρει να φτάσει στο καλύτερο επίπεδο που είναι ικανό να φτάσει. Και δεν μπορούν να το επιτύχουν όλοι με τον ίδιο τρόπο».

Η οργανωτικότητα και η συστηματική παρακολούθηση της μαθητικής προόδου με σκοπό τον σχεδιασμό της διδασκαλίας παρουσιάζεται ως δείκτης της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού.

Σ9: «Η οργάνωση για μένα είναι ένα κριτήριο για να είναι ποιοτικό το έργο. Κάθε μέρα να κοιτάζω το μάθημά μου, να το παρατηρώ μήπως υπάρχει κάποιο στοιχείο που δεν πρόσεξα».

Σ12: «Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να οργανώνει το έργο του και να παρακολουθεί την εξέλιξη των μαθητών του σε βάθος χρόνου είναι για μένα αρκετά σημαντικός δείκτης. Γενικά το να αφουγκράζεσαι την βελτίωση και τις ανάγκες των μαθητών και να τους βοηθάς αναλόγως».

Μια μερίδα εκπαιδευτικών αναφέρει ως δείκτη ποιότητας την καλλιέργεια σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών καθώς και την εκπόνηση δράσεων προς την κατεύθυνση αυτή.

Σ4: «Πρώτος δείκτης και προτεραιότητα πρέπει να έχουν οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Η ψυχική υγεία των μαθητών».

Σ9: «Σίγουρα ένας δείκτης είναι ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι ήρεμος, να μην είναι επικριτικός. Θα πρέπει να δίνει στα παιδιά να καταλαβαίνουν ότι είναι μια ομάδα δεμένη. Η καλλιέργεια σχέσεων μεταξύ των μαθητών είναι κάτι που πρέπει να υπάρχει σε κάθε περίπτωση».

Σ10: «Για μένα ο πρώτος δείκτης είναι σχέση μεταξύ των μαθητών. Αυτό είναι κάτι που θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να το έχει πετύχει για να πούμε ότι έχει ποιοτικό έργο».

Η χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία αποτελεί έναν δείκτη ποιότητα, σύμφωνα με τις απόψεις ορισμένων συμμετεχόντων.

Σ3: «Αν χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες και με ποιον τρόπο τις ενσωματώνει μέσα στη διδασκαλία του».

Σ10: «Σίγουρα οι νέες τεχνολογίες είναι και αυτές ένα κομμάτι που είναι δείκτης για την ποιότητα».

Σ12: «Όταν χρησιμοποιείς ψηφιακά εργαλεία αυξάνεις αυτόματα και την ποιότητα του έργου σου αλλά βοηθάς και τους μαθητές να καλλιεργήσουν ψηφιακές δεξιότητες. Επομένως το να τα χρησιμοποιείς είναι ένα κριτήριο που κάνει ποιοτικό το έργο σε σχέση με κάποιον που δεν τα χρησιμοποιεί».

Αξίζει να αναφερθεί και η άποψη ότι δείκτη ποιότητας του έργου αποτελεί το αίσθημα ικανοποίησης που νιώθει ο εκπαιδευτικός μετά το πέρας των διδακτικών του καθηκόντων.

Σ1: «Το πιο απλό. Όταν τελειώνει το σχολείο και πάμε σπίτι μας και αισθανόμαστε ότι κάτι προσφέραμε σήμερα και ότι κάτι κάναμε. Νομίζω το αίσθημα της ικανοποίησης, το οποίο δεν ξέρω κατά πόσο μετριέται».

Σύμφωνα με την άποψη μικρής μερίδας εκπαιδευτικών, η αυτονομία του εκπαιδευτικού στο έργο του και η ποιότητα είναι δυο αλληλένδετες έννοιες, και εφόσον υπάρχει η μια τότε και μόνο μπορεί να υπάρξει η άλλη. Επομένως θέτει την ύπαρξη αυτονομίας ως δείκτη της ποιότητας του έργου.

Σ5: « Η αυτονομία φέρνει ποιότητα. Πρέπει να έχει τη δυνατότητα να κάνει κάτι εκτός αναλυτικού προγράμματος το οποίο κρίνει ότι θα βοηθήσει στο να γίνει το εκπαιδευτικό του έργο ποιοτικό και αναβαθμισμένο. Αν δεν έχει το ένα, δεν υπάρχει και το άλλο».

Σ7: «Το θεωρώ πολύ δύσκολο να υπάρχουν κριτήρια και δεν ξέρω με ποιον τρόπο μπορεί να γίνει. Ας πούμε όσο δεν είμαι αυτόνομη να αναπροσαρμόσω την ύλη μου ή το βιβλίο

που δεν μου αρέσει πως μπορεί κάποιος να κρίνει την αποτελεσματικότητα μου ή το αν κάνω ποιοτικό έργο. Πρώτα πρέπει να δοθεί αυτονομία και να μην μας έχουν τόσο περιορισμένους και μετά τα υπόλοιπα».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η σύνδεση των δεικτών ποιότητας με τη μαθητική επίδοση και την επίτευξη των γνωστικών στόχων.

Σ1: «Το βασικό κριτήριο είναι πόσο επιτυχημένοι ήμασταν γνωστικά και πόσο είχαμε τα αποτελέσματα που θέλαμε».

Σ3: «Ελέγχοντας την επίδοση των μαθητών, ελέγχουμε και την ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού».

Αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση που έγινε κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι οι δείκτες της ποιότητας, όπως είχαν παρουσιαστεί από τους ίδιους νωρίτερα, δεν δύνανται να είναι αντικειμενικοί και καθολικοί για όλους τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους ίδιους, ο βασικός λόγος που επιβάλλει αυτήν την διαφοροποίηση των δεικτών είναι η ίδια η σχολική μονάδα και οι ιδιαιτερότητές της. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν το γεωγραφικό και το κοινωνικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας ως βασικό λόγο διαφοροποίησής της από τις υπόλοιπες.

Σ3: «Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι τοπικές ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Το πόσο απομακρυσμένη είναι. Το τοπικό συγκείμενο».

Σ5: «Θα πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με το περιβάλλον του σχολείου αλλά και την κοινωνία μέσα στην οποία ζεις. Τα αστικά σχολεία έχουν άλλες απαιτήσεις, ενώ τα αγροτικά είναι απαιτητικά σε άλλα πράγματα».

Σ6: «Πιστεύω ότι θα έπρεπε να διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχολική μονάδα και το συγκείμενο γιατί δεν είναι όλα τα περιβάλλοντα ίδια. Εγώ φέτος βρίσκομαι σε ένα πολύ ιδιαίτερο σχολείο. Δίπλα σε καταυλισμό Ρομά. Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας».

Στην άποψη αυτή προστίθεται και το γεγονός ότι, σύμφωνα με τους ίδιους, δεν είναι όλες οι σχολικές μονάδες επαρκώς εξοπλισμένες με τεχνολογικά μέσα, επομένως δεν μπορούν να ισχύουν οι ίδιοι δείκτες ποιότητας για τους εκπαιδευτικούς που έχουν στη διάθεσή τους τον αναγκαίο τεχνολογικό εξοπλισμό και για εκείνους που τον στερούνται.

Σ10: «Τα παιδιά έχουν την εικόνα πια ως πρώτη επαφή για ένα αντικείμενο. Είναι γεννημένα μέσα στην τεχνολογία. Οπότε ενώ θα έπρεπε να είναι ένα αντικειμενικό κριτήριο, δεν υπάρχει σε όλα τα σχολεία άρα κατευθείαν δεν μπορεί να αποτελεί δείκτη για όλους».

Σ11: «Αν και στην τάξη μου υπάρχει διαδραστικός πίνακας το σχολείο δεν έχει παροχή ίντερνετ. Άρα δεν μπορώ να το χρησιμοποιήσω. Κάτι τέτοιο θα άλλαζε τον τρόπο διδασκαλίας μου. Μπορώ να συμπεριλάβω το εποπτικό υλικό στους δείκτες ποιότητας; Θα έπρεπε σαφώς αλλά αφού δεν υπάρχει παντού και δεν είναι πάντα διαθέσιμο πως θα γίνει αυτό;»

Σύμφωνα με μια ακόμη άποψη που διατυπώθηκε, ένας λόγος που επιβάλλει την διαφοροποίηση των δεικτών ποιότητας πηγάζει από το μαθητικό δυναμικό, τις προσλαμβάνουσες και τις ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, που ενδεχομένως εμφανίζονται μέσα στην σχολική τάξη.

Σ6: «Αν έχουμε μια τάξη όπως η δική μου φέτος που έχω 18 μαθητές, εκ των οποίων οι 8 Ρομά και πολύ πίσω μαθησιακά σε επίπεδο Νηπιαγωγείου. Και από τους άλλους 10 ορισμένοι είναι τυπικά αναπτυσσόμενοι και οι υπόλοιποι έχουν διαγνώσεις μαθησιακών δυσκολιών. Το δυναμικό της τάξης είναι αυτό που είναι. Ποιος δείκτης ακριβώς μπορεί αν ισχύει για εμένα και για μια τάξη με 20 τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές;».

Σ9: «Συγκεκριμένοι δείκτες δεν νομίζω ότι μπορούν να υπάρχουν. Θα πρέπει να αλλάζουν ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό και με τις προσλαμβάνουσες που έχουν τα παιδιά σε κάθε κοινωνία».

Τέλος, ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων υποστήριξε ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας του ίδιου του εκπαιδευτικού ως άτομο αλλά και η προσωπικότητά του αποτελούν τροχοπέδη στο να λειτουργήσει ένα σύστημα δεικτών ποιότητας που θα αφορά το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Σ1: «Στους δείκτες υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες οι οποίοι έχουν να κάνουν και με το ύφος και με το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Οπότε θα πω ότι είμαι υπερ της διαφοροποίησης».

Στο αντίποδα των παραπάνω, βρίσκεται και μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών που υποστηρίζει ότι παρά τις διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, στο μαθητικό δυναμικό αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μεμονωμένα, ωστόσο είναι χρήσιμο και δίκαιο να υπάρχουν κοινοί και αντικειμενικοί δείκτες που θα αποδεικνύουν την ποιότητα του έργου και θα μπορούν να ευδοκιμήσουν σε κάθε περίπτωση. Σύμφωνα με

τους ίδιους, η συμμετοχή σε επιμορφώσεις και η θέληση για επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί ένα καίριο δείκτη ποιότητας.

Σ2: «Θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει ένας μπούσουλας, κάποια συγκεκριμένα κριτήρια έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να καθοδηγούνται αλλά και να υπάρχει μια δικαιοσύνη. Η συμμετοχή σε επιμορφώσεις για παράδειγμα. Για να έχουν αποτελεσματική διδασκαλία. Επιμόρφωση μπορείς να κάνεις ανεξάρτητα από τη σχολική μονάδα».

Τέλος, η επιστημονικότητα του εκπαιδευτικού και η επάρκεια των γνώσεων του γύρω από το γνωστικό αντικείμενο που κάθε φορά διδάσκει αποτελεί έναν αντικειμενικό δείκτη ποιότητας.

Σ8: «Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν γνώσεις και να είναι εξίσου καταρτισμένοι είτε διδάσκουν σε ένα χωριό, είτε σε νησί, είτε σε πόλη».

Σ12: «Το να έχει ο εκπαιδευτικός γνώσεις είναι κάτι το αδιαμφισβήτητο και δεν θα πρέπει να το επηρεάζει η σχολική μονάδα ή οι μαθητές που έχει απέναντί του. Οπότε θα έλεγα ότι αυτό είναι ένα κριτήριο για όλους μας κοινό».

Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, οι βασικές παράμετροι του εκπαιδευτικού έργου είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τη σχολική ηγεσία, καθώς και το έργο του ίδιου του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το έργο τους συνίσταται στην καλλιέργεια κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές τους, ενώ δευτερεύων ρόλος δίνεται στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών τους. Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το έργο τους, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ύπαρξη συνεργατικού κλίματος μεταξύ των μελών, που δρουν εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και τον όγκο της διδακτέας ύλης καθώς και τις ιδιαιτερότητες τόσο του μαθητικού δυναμικού όσο και της προσωπικότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού. Στην αντίστοιχη συζήτηση για την ποιότητα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και projects καθώς και τη χρήση καινοτόμων ψηφιακών εργαλείων. Τέλος, ως αντικειμενικό δείκτης ποιότητας καταδεικνύουν την επάρκεια της επιστημονικής γνώσης και την συμμετοχή σε επιμορφώσεις, ενώ αντιπαραθέτουν το γεωγραφικό-κοινωνικό συγκείμενο και την υλικοτεχνική υποδομή ως παράγοντες που επιτάσσουν την διαφοροποίηση των ποιοτικών δεικτών.

5.2 Η σχέση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού και του συνολικού έργου της σχολικής μονάδας

Ένα ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε εξ αρχής και επιχειρείται να απαντηθεί στην παρούσα έρευνα είναι το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας και το έργο που επιτελούν οι ίδιοι, αλληλοεπηρεάζονται και με ποιους τρόπους εκφράζεται η συσχέτιση αυτή. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως αναδύθηκαν από τη διαδικασία των συνεντεύξεων, αναλύονται στους τρεις θεματικούς άξονες, που ακολουθούν.

Αρχικά, αποτελεί γενική παραδοχή πως το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων συμφωνεί πως το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας επηρεάζει άμεσα το έργο του εκπαιδευτικού, τόσο μέσα στην τάξη του, όσο και έξω από αυτήν ως μέλος της σχολικής κοινότητας.

Σ5: « Δεν μπορούν να είναι ανεξάρτητα, πρώτα πρώτα γιατί γίνονται κοινές δράσεις. Δεν πας μόνος σου εκδρομή για παράδειγμα. ».

Σ6: «Επηρεάζεται 100%!! Είναι μια σχολική μονάδα, η οποία από την αρχή μέχρι το τέλος της, από το διευθυντή μέχρι την καθαρίστρια, είναι ένας οργανισμός αναπόσπαστος».

Σ11: «Εννοείται! Το ένα κινείται ανάλογα με το άλλο. Όσο ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται, εξελίσσεται παράλληλα και η σχολική μονάδα. Αλλά και αντίστροφα γιατί το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός και δεν μπορείς να μένεις ανεπηρέαστος».

Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί μάλιστα, αναγνωρίζουν την αμφίδρομη σχέση μεταξύ των δυο αυτών εννοιών και, ως εκ τούτου, συνηγορούν ότι το έργο ενός εκπαιδευτικού μπορεί και αυτό με τη σειρά του να επηρεάσει την ποιότητα του έργου της σχολικής μονάδας στο σύνολό της. Μάλιστα, τίθεται και η άποψη ότι η επίδραση ενός εκπαιδευτικού δεν έχει πάντα θετικό πρόσημο. Πιο συγκεκριμένα παρατίθενται παρακάτω:

Σ2: «Νομίζω ότι ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να φέρει κατά κάποιο τρόπο την αλλαγή στην ποιότητα του έργου του σχολείου του».

Σ9: «Σίγουρα ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει τη σχολική μονάδα. Και με καλές πρακτικές που χρησιμοποιεί αλλά μπορεί και με αρνητικό τρόπο. Μπορεί να βαριέται να κάνει πράγματα και να παρασύρει και τους άλλους σε αυτό».

Ωστόσο, από μια μικρή μειοψηφία εκφράστηκε και η εκ διαμέτρου αντίθετη άποψη. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί παραθέτουν πως το έργο του εκπαιδευτικού όταν

είναι επιφορτισμένο μόνο με την επίτευξη των γνωστικών στόχων των μαθητών του, δρα ανεξάρτητα και δεν επηρεάζει το έργο της σχολικής μονάδας, αλλά ούτε και επηρεάζεται από αυτό.

Σ7: *«Όχι θεωρώ ότι ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να επηρεάσει το έργο της σχολικής μονάδας, αν σκεφτούμε ότι το έργο του είναι η διδασκαλία του και γίνεται μέσα στην τάξη με τα παιδιά του».*

Σ10: *«Πιστεύω πως όχι. Δεν επηρεάζονται. Γενικά θεωρώ ότι ο καθένας μπορεί να κάνει τη δουλειά που θέλει μέσα στην τάξη και να μην επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες».*

Ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη ορισμένων, οι οποίοι θεωρούν το έργο του εκπαιδευτικού ανεξάρτητο μέσα στη σχολική τάξη, αλλά εξαρτώμενο από το έργο της μονάδας, κατά τις υπόλοιπες δράσεις της σχολικής ζωής.

Σ3: *«Εγώ όταν θέλω να κάνω κάτι μέσα στην τάξη, το κάνω. Δεν κοιτάζω τι κάνει ο συνάδελφος. Θα κοιτάζω τι θέλω εγώ και ποιο το καλό των μαθητών μου. Έξω από την τάξη θα κάνουμε και πράγματα όλοι μαζί. Εκεί θα συνεργαστούμε για κάτι κοινό».*

Σ6: *«Μέσα στην τάξη ο κάθε εκπαιδευτικός κάνει το έργο του και έχει το κλίμα του και καλώς το έχει. Πρέπει όμως εκτός αυτής να υπάρχουν ορισμένες βασικές αρχές που μας επηρεάζουν όλους».*

Σ8: *«Ο εκπαιδευτικός είναι ανεξάρτητος μέσα στην τάξη του. Εκεί ας πούμε ότι το έργο του δεν θεωρώ ότι συνάδει απόλυτα με το έργο της σχολικής μονάδας».*

5.2.1. Λόγοι συσχέτισης του έργου του εκπαιδευτικού και του έργου της σχολικής μονάδας

Οι πρώτες σκέψεις των συμμετεχόντων στάθηκαν στους λόγους, για τους οποίους το έργο του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας προχωρούν παράλληλα και θα πρέπει να βρίσκονται σε αρμονία. Οι λόγοι, που επιτάσσουν αυτή την αμφίδρομη σχέση φαίνεται να διαχωρίζονται και να αποκτούν τόσο θετική όσο και αρνητική χροιά.

Ο βασικός λόγος που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς είναι η αναγκαιότητα σύμπλευσης του εκπαιδευτικού ως άτομο με την κουλτούρα που έχει διαμορφωθεί στη σχολική μονάδα, στην οποία υπηρετεί, αλλά και με το κοινό όραμα, που συνοδεύει τους εκπαιδευτικούς μέσα στα πλαίσια των σχέσεων συνεργασίας που έχουν αναπτύξει. Μερικές από τις απόψεις που καταγράφηκαν και επιβεβαιώνουν αυτή τη διατύπωση είναι οι εξής:

Σ2: «Θεωρώ ότι επηρεάζεται από την κουλτούρα γενικά του σχολικού οργανισμού, γιατί ο εκπαιδευτικός όσο καινοτόμος και να είναι, αν δεν βρίσκει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μαζί του, θα κάνει λιγότερα.. Αν υπάρχει μια συλλογική κουλτούρα συνεργασίας θεωρώ ότι το σχολείο πάει σε ανώτερο επίπεδο ποιοτικά».

Σ5: « Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν την αυτονομία τους, αλλά θα πρέπει να έχουν και έναν κοινό σκοπό ας πούμε. Για να δημιουργήσουν τη νοοτροπία. Να την αλλάξουν ή να την οδηγήσουν κάπου. Να υπάρχει ένα κοινό αποτέλεσμα».

Ένας ακόμη λόγος που φαίνεται να κερδίζει έδαφος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι οι αυξανόμενες απαιτήσεις των γονέων από τη σχολική μονάδα, και πιο συγκεκριμένα από τον εκπαιδευτικό. Οι απαιτήσεις αυτές, σύμφωνα με τους ίδιους, πηγάζουν και από ανταγωνιστικές σχέσεις που δημιουργούνται ακούσια ή εκούσια στους εκπαιδευτικούς κύκλους.

Σ1: «Νομίζω ότι οι γονείς και οι ίδιοι οι μαθητές έχουν απαιτήσεις και νομίζω ότι σε σπρώχνουνε. Βλέπουν τι κάνει ο δάσκαλος στο άλλο τμήμα και κατά κάποιο τρόπο απαιτούν να το κάνεις και εσύ».

Σ12: «Το έργο μας επηρεάζεται και από τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και από τους γονείς. Όταν τα παιδιά έχουν τελείως διαφορετικές προσλαμβάνουσες πια, είναι δεδομένο ότι οι γονείς περιμένουν περισσότερα πράγματα από το σχολείο. Όταν σε ένα σχολείο γίνονται πράγματα και αυτό μαθαίνεται και επαινείται από τους γονείς, αναγκάζονται και οι υπόλοιποι να συμβαδίζουν και να μην είναι αδιάφοροι».

Επιπρόσθετα, μια αιτία που δικαιολογεί αυτή τη συσχέτιση και, η οποία αναφέρθηκε από εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην δημόσια εκπαίδευση, είναι η προσπάθεια αφομοίωσης με το σύνολο, έτσι ώστε να εκλείπουν οι προστριβές και οι ανταγωνισμοί. Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται οι απόψεις που επιβεβαιώνουν αυτόν τον ισχυρισμό.

Σ1: «Η αλήθεια είναι ότι όπως και να έχει θα επηρεαστείς για να μην ξεχωρίσεις».

Σ7: «Πιστεύω ότι είναι πολύ δύσκολο να πας κόντρα στο ρεύμα. Πρέπει να έχεις γερό στομάχι για να πας κόντρα σε μια κουλτούρα σχολείου που είναι εδραιωμένη χρόνια. Και αν πας κόντρα θα είσαι ο αχώνευτος, ο αντιδραστικός».

Σ10: «Δύσκολα μέσα στον όχλο θα ξεχωρίσεις και θα τραβήξεις και τους υπόλοιπους. Ειδικά σε μεγάλα σχολεία. Εκεί θα ακολουθήσεις».

Ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη μιας μικρής ομάδας εκπαιδευτικών που αποδίδουν την επίδραση που ασκεί το έργο του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, στην χαρισματικότητα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, η οποία βρίσκεται σε συνάρτηση με την ανάγκη ορισμένων να μιμηθούν συναδέλφους τους, που λειτουργούν ως πρότυπα, λόγω της ποιότητας του έργου τους.

Σ5: «Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που μπορεί να είναι πιο χαρισματικοί από άλλους. Πιο τολμηροί από τους περισσότερους, από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ενός σχολείου. Αυτοί επηρεάζουν και το έργο των άλλων εκπαιδευτικών γιατί κατά κάποιο τρόπο τον θαυμάζουμε τον άλλον και προσπαθούμε να του μοιάσουμε».

Σ6: «Σίγουρα ένας εκπαιδευτικός μπορεί με το έργο του να επηρεάσει τη σχολική μονάδα όταν έχει μια δυναμική προσωπικότητα».

5.2.2. Εμπόδια στην αλληλεπίδραση του έργου της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, αν και αναγνωρίζει την καίρια σημασία αλληλεπίδρασης και σύμπλευσης του έργου του εκπαιδευτικού και του έργου της σχολικής μονάδας, επεδίωξε να παρουσιάσει μερικές από τις παραμέτρους των σχέσεων που εκτυλίσσονται στη σχολική μονάδα και οι οποίες μπορούν να σταθούν εμπόδιο στην αρμονική παράλληλη δράση και των δυο έργων ταυτόχρονα. Πιο συγκεκριμένα, το βασικό εμπόδιο, που περιγράφεται από τους συμμετέχοντες, είναι τα προβλήματα στις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, με την εμφάνιση σχέσεων ανταγωνισμού και την άρνηση για συνεργασία λόγω παλαιότητας, να βρίσκονται στις πρώτες θέσεις.

Σ1: « Μπορούν και να επηρεάζονται αρνητικά και να υπάρξει και αρνητικό κλίμα στο σχολείο όταν αυτό έχει μάθει να λειτουργεί οχαδερφιστικά και λίγο πιο οκνηρά. Άμα η πλειοψηφία είναι έτσι ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται αρνητικά και «κόβει» από το έργο του».

Σ6: « Εγώ είμαι σε ένα περιβάλλον που νέοι είμαστε εγώ και μια ακόμη κοπέλα. Οι παλαιότεροι συνάδελφοι έχουν αδρανήσει. Δεν μπορώ να πω ότι αυτό έχει επηρεάσει εξ ολοκλήρου την ποιότητά τους, πάντως σίγουρα δεν κάνουμε πράγματα που θα μπορούσαμε για την βελτίωση της ποιότητας του έργου και εμένα προσωπικά αυτή η βραδύτητα με ενοχλεί».

Σ12: « Έχει τύχει να κάνουμε πολλά και διαφορετικά πράγματα καινοτόμα και να ειπωθεί φράση «Τι κάθεται και τα κάνεις;» ή «Χαλάς την πιάτσα που τα κάνεις και θα μας τα ζητάνε και εμάς» ή «Το κάνει για να δείχτεί». Ενώ το ζητούμενο δεν είναι αυτό. Το ζητούμενο είναι να κάνουμε ό,τι καλύτερο μπορούμε για τους μαθητές μας».

Στους λόγους που προωθούν αυτή την αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η παρακάτω άποψη προσθέτει και την ισχυρογνωμοσύνη ορισμένων και την άρνηση τους να ενστερνιστούν κάποια διαφορετική γνώμη. Πιο συγκεκριμένα:

Σ4: «Υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που έχουν ως σωστό κάτι στο μυαλό τους και δεν θέλουν να παρέμβεις. Εκεί μπαίνεις στη λογική ότι αναγκάζεσαι να κάνεις πράγματα μόνος σου και απλά να συνυπάρχεις γιατί πρέπει να συμβεί».

Σ10: «Υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία και είναι πιο στενόμυαλοι και δεν δέχονται αυτά που τους λες. Την άποψη του νέου ή μια καινούργια ιδέα μπορεί να μην τη δέχονται. Υπάρχει γενικά μια τάση που δεν την καταλαβαίνω ότι οι νεότεροι δεν μπορούν να δώσουν τίποτα και ότι οι ιδέες τους δεν χρειάζονται. Γενικά οι παλαιότεροι κάνουν τα πράγματα τόσο καιρό και νομίζουν ότι μόνο ο δικός τους τρόπος λειτουργεί και δεν δέχονται τίποτα».

Σε συμφωνία με την άποψη της πλειονότητας, βρίσκεται και αυτή μιας μικρής μερίδας νεότερων εκπαιδευτικών, που εργάζονται ως αναπληρωτές, και οι οποίοι συμπληρώνουν ότι τα εμπόδια γιγαντώνονται λόγω της απόρριψης τους από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς.

Σ7: «Μου έχει τύχει και φέτος και σε ένα σχολείο που ήμουν στη Σύρο. Επειδή ήμασταν αναπληρωτές δεν μας ήθελαν. Δεν ξέρω πως το είχαν στο μυαλό τους. Άρα καταλαβαίνεις ότι ο λόγος μας δεν πέραγε ιδιαίτερα. Έπρεπε να ακολουθούμε ό,τι λένε».

Σ10: «Έχει τύχει με εκδρομή. Ήθελα να πάω τα παιδιά στα πλαίσια μιας δράσης που θα κάναμε. Επειδή θεώρησαν ότι δεν χρειάζεται και ότι ήταν μακριά, απορρίφθηκε η πρότασή μου. Και τελικά δεν πήγαμε. Αλλά υπήρξε και η άποψη η γνωστή «Που ξέρει η αναπληρώτρια τώρα;» Αυτό θεωρώ ήταν εμπόδιο για το έργο μου το ότι τελικά δεν μπόρεσα να το κάνω».

Άλλο ένα εμπόδιο που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς αφορά την οργάνωση της σχολικής μονάδας και τον βαθμό αυστηρότητας που παρατηρείται κατά την άρνηση τήρησης των κανόνων. Η χαλαρότητα και η αδιαφορία παρακωλύουν την εύρυθμη λειτουργία όλου του σχολείου εν γένει και αποτελούν, σύμφωνα με τους ίδιους, φραγμό στο να εναρμονιστεί κάποιες φορές το έργο τους, με το συνολικό έργο. Μάλιστα, υπογραμμίζουν πως, εξαιτίας των παραμέτρων που αναφέρθηκαν, όχι μόνο δεν μπορούν να συμπορευτούν αλλά το έργο του εκπαιδευτικού συχνά αναγκάζεται να κάνει έκπτωση στην ποιότητά του.

Σ6: « Για μένα είναι πάρα πολύ σημαντική η οργάνωση, γιατί βρίσκομαι σε ένα σχολικό περιβάλλον που υστερεί σε οργάνωση. Αυτό επηρεάζει εννοείται και την δική μου σχολική αίθουσα, και το δικό μου έργο! Όταν εγώ προσπαθώ να βάλω κανόνες για την καθαριότητα της τάξης, αλλά αυτό γίνεται μόνο στη δική μου τάξη και στο προαύλιο επικρατεί σκουπιδότοπος χωρίς επιπτώσεις, αυτό επηρεάζει το έργο μου. Εφόσον το έργο μας περιλαμβάνει και εκμάθηση δεξιοτήτων, ναι το έργο μας επηρεάζεται γιατί τα παιδιά μπερδεύονται εκτός της σχολικής αίθουσας».

Σ8: «Αν ο κάθε εκπαιδευτικός κάνει ό,τι του κατέβει και δεν υπάρχει οργάνωση και συντονισμός, τότε δεν μπορεί να υπάρχει αποτελεσματικό έργο, ούτε μπορεί να συνδεθεί το έργο του με αυτό του σχολείου».

Επιπρόσθετα, το στυλ ηγεσίας που επιλέγεται από τον εκάστοτε διευθυντή φαίνεται ότι κάποιες φορές αποτελεί εμπόδιο για το έργο του εκπαιδευτικού και την αλληλεπίδραση με αυτό της σχολικής μονάδας.

Σ8: «Θεωρώ ότι το έργο της σχολικής μονάδας διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο από τον διευθυντή μιας και είναι συντονιστής και συντονίζει όλους τους υπόλοιπους. Αν αυτός δεν είναι υποστηρικτικός και δεν εμπνεύσει στο να συνεργαστούν όλοι και απλά δίνει διαταγές για το τι πρέπει να γίνει, το έργο δεν θα έχει και καμία ποιότητα. Νομίζω ότι η ποιότητα έρχεται από την πρωτοβουλία».

Τέλος, ο φόβος για την καινοτομία αλλά και οι ελλειπείς γνώσεις ορισμένων εκπαιδευτικών για τα τεχνολογικά εργαλεία που κερδίζουν συνεχώς έδαφος στην εκπαιδευτική κοινότητα., αποτελούν, σύμφωνα με ορισμένους, ακόμα ένα εμπόδιο σύνδεσης του έργου τους με το σύνολο της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ότι ένας εκπαιδευτικός αδυνατεί να εμπνεύσει και να συμπαρασύρει τους υπόλοιπους με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του έργου, κυρίως λόγω αυτής της αδυναμίας και της ανασφάλειάς του για οτιδήποτε καινούργιο.

Σ2: «Υπάρχουν και εκπαιδευτικοί στα σχολεία, οι οποίοι θέλουν να εφαρμόσουν πράγματα αλλά δεν μπορούν να τα κάνουν γιατί δεν γνωρίζουν, οπότε αυτό τους κάνει να φοβούνται και να χρειάζονται κατεύθυνση. Όταν δεν έχουν κατεύθυνση απλά δεν τα κάνουν».

Σ12: «Στα σχολεία σήμερα υπάρχουν και πολλοί παλιοί δάσκαλοι, οι οποίοι φοβούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες για να κάνουν κάτι καινούργιο γιατί νιώθουν μια ανασφάλεια. Με το Webex ας πούμε είχαν ζοριστεί πολύ και αυτό τους έχει μείνει. Οπότε και να θέλουν, επιλέγουν να απέχουν».

Στο σημείο αυτό αξίζει να παρατεθεί και η άποψη μιας εκπαιδευτικού, που διακατέχεται από ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Όπως υποστήριξε η ίδια, η κοινωνία μέσα στην οποία βρίσκεται το σχολείο, ιδιαίτερα όταν αυτή είναι μικρή και αγροτική, μπορεί εκούσια να θέσει φραγμούς στην ποιότητα και στο περιεχόμενο του έργου του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, η κοινωνία ως ένας κρίκος στην αλυσίδα της σχολικής ζωής μπορεί περισσότερο να αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς από τη δράση τους παρά να την προωθεί, όπως υποστηρίχτηκε από άλλους συμμετέχοντες.

Σ9: «Το έργο του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεαστεί αρκετά λόγω της κοινωνίας. Είναι κάποια πράγματα στα οποία έχει ένα stop μπροστά. Του λένε ότι αυτά δεν μπορούν να γίνουν εδώ λόγω της κοινωνίας. Που είναι «απαγορευμένα» για να έναν εκπαιδευτικό. Στο Εργαστήριο Δεξιοτήτων για την σεξουαλική αγωγή για παράδειγμα βρήκα τοίχο. Έκανα πίσω στο έργο μου γιατί δεν το επέτρεπε η κουλτούρα της κοινωνίας και κατ'επέκταση του σχολείου».

5.2.3 Αποτελέσματα αλληλεπίδρασης του έργου του εκπαιδευτικού και του συνολικού εκπαιδευτικού έργου

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εστίασαν στα αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν στην ποιότητα του έργου τους, όταν αυτό βρίσκεται σε συμφωνία και συνεργασία με το εκπαιδευτικό έργο της μονάδας. Κυρίαρχη θέση φαίνεται να έχει η παρότρυνση συναδέλφων τους για τη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα και την εκπόνηση κοινών δράσεων, οι οποίες θα επιτελέσουν διττό σκοπό. Όχι μόνο θα καταφέρουν να δημιουργήσουν μια κοινή σχολική ομάδα που δεν περιορίζεται εντός των τοίχων της σχολικής τάξης, αλλά θα καταφέρουν να συνδέσουν το έργο του σχολείου με την κοινότητα, αναβαθμίζοντας έτσι την ποιότητα της σχολικής ζωής.

Σ1: «Υπήρξε εποχή που έχουμε συμμετέχει σε προγράμματα Erasmus, που ένας εκπαιδευτικός που ανέλαβε, μας κινητοποίησε σαν εκπαιδευτική κοινότητα.. Είχαμε πολλές δράσεις και κερδίσαμε τελικά όλοι κάτι από αυτό. Ήταν ιδέα όμως του ενός να τα λέμε και αυτά!».

Σ3: «Ξεκινήσαμε να κάνουμε ένα πρόγραμμα δύο εκπαιδευτικοί. Συζητώντας στο γραφείο τι κάνετε, πως το κάνετε γνώρισαν και οι άλλοι το πρόγραμμα. Να μπω και εγώ; Να συμμετέχω του χρόνου; Οπότε την επόμενη χρονιά εξελίχθηκε το πρόγραμμα και απλώθηκε σε όλο το σχολείο».

Σ6: «Μπορεί σε συλλόγους να προτείνει διάφορα πράγματα όπως εκδηλώσεις, projects διαθεματικά. Projects ανάμεσα σε τάξεις. Πολλές και καινοτόμες ιδέες. Αμφιταλαντεύομαι όμως αν η υπόλοιπη ομάδα δεν επιθυμεί κάτι τέτοιο, ενδεχομένως να μην κυριαρχήσει η γνώμη του ενός».

Σ8: «Η συμμετοχή στα ευρωπαϊκά προγράμματα για παράδειγμα θεωρώ ότι έχει βοηθήσει όλο το σχολείο. Ουσιαστικά η επιτυχία της δασκάλας των αγγλικών γέννησε μια επιτυχία για όλο το σχολείο. Για να γίνει όλο αυτό, που ξεκίνησε με δική της πρωτοβουλία και ήταν και η διαχειρίστρια, χρειάστηκαν συζητήσεις με το σύλλογο και φυσικά η θέληση και των υπόλοιπων να συμμετέχουν σε αυτό. Ουσιαστικά όλο αυτό το εγχείρημα βοήθησε στο να διαμορφωθεί μια νέα κουλτούρα γύρω από το σχολείο».

Σ9: «Κάποτε ήμουν σε ένα σχολείο και ένας συνάδελφος ασχολιόταν πολύ με τα βιβλία, με τη μουσική. Έπαιρνε πρωτοβουλίες και έτσι ώστε να κάνουμε δράσεις και λοιπά και πραγματικά μας παρακίνησε. Και η δουλειά που γινόταν, γινόταν γνωστή και έξω από το σχολείο και αυτό έφερε συνεργασίες και γενικά άρεσε πολύ».

Επιπλέον, ως απόρροια της συνεργασίας αυτής που στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας θεωρούν την διάχυση των καλών πρακτικών και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μερικοί από τους ισχυρισμούς που επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη είναι οι εξής:

Σ4: «Υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν έχουν κάτι στο μυαλό τους αλλά επηρεάζονται από την πολιτική του σχολείου, την νοοτροπία και τον τρόπο που ο σύλλογος διδασκόντων σχεδιάζει και παίρνουν θετικά πράγματα ή μοιράζονται με τους συναδέλφους τους άλλα».

Σ10: «Εγώ προσωπικά στην εμπειρία μου, έχω πάρει πάρα πολλά από συναδέλφους και ιδέες και πράγματα. Και αυτό με έχει βοηθήσει πολύ».

Σ12: «Από άλλους συναδέλφους μαθαίνουμε και βλέπουμε τα καλά παραδείγματα και τις καλές πρακτικές που ίσως μας επηρεάζουν θετικά».

Εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και αποδέχονται την αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στο έργο του εκπαιδευτικού και το συνολικό εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τις απόψεις που εκμαιεύτηκαν, οι λόγοι που ωθούν στην επιρροή του ενός στο άλλο επιτάσσονται από την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, αλλά και από την προσπάθεια των νεότερων εκπαιδευτικών να αφομοιωθούν στο σύνολο και να συμπορευτούν ενεργά με αυτό. Κομβικό ρόλο φαίνεται να παίζει και η харисματικότητα

της προσωπικότητας ορισμένων εκπαιδευτικών. Τα εμπόδια, που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αρμονική σύμπλευση των δύο, είναι οι σχέσεις ανταγωνισμού και άρνηση συνεργασίας ορισμένων εκπαιδευτικών καθώς και το στυλ ηγεσίας που επιλέγεται σε κάθε μονάδα. Τέλος, ως θετικά αποτελέσματα της επίδρασης αυτής αναφέρονται οι κοινές δράσεις με στόχο το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα αλλά και η διάχυση καλών πρακτικών εντός των εκπαιδευτικών κύκλων.

5.3. Το πρόγραμμα PISA και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό

Ένα καίριο ερώτημα, το οποίο η παρούσα έρευνα επεδίωξε να διερευνήσει είναι το κατά πόσο ενημερωμένοι είναι η εν ενεργεία εκπαιδευτικοί για το διεθνές πρόγραμμα PISA , αλλά και για τις εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα, οι οποίες αποτελούν πλέον μια πραγματικότητα στον εκπαιδευτικό χάρτη της χώρας μας, φέροντας από την κοινή γνώμη το χαρακτηρισμό «ελληνικό PISA ». Επιπλέον, στόχος ήταν να αναδειχθούν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δύο αυτές περιπτώσεις εξέτασης της μαθητικής επίδοσης καθώς και η σύγκριση στα επιμέρους στοιχεία των δύο. Ως εκ τούτου, οι καταγραφές αναλύονται στους θεματικούς άξονες που ακολουθούν.

5.3.1. Απόψεις Εκπαιδευτικών για το Διεθνές Πρόγραμμα PISA

Αποτελεί αδιαμφισβήτητο εύρημα της έρευνας ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε πρωθύστερα έρθει σε επαφή με πληροφορίες και στοιχεία για το πρόγραμμα PISA , ενώ είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε επάρκεια γνώσεων σχετικά με το πρόγραμμα αυτό. Απεναντίας, οι περισσότεροι παρουσίασαν τις απόψεις τους με επιφύλαξη και αβεβαιότητα. Αξίζει να σημειωθεί μάλιστα ότι οι γνώσεις των περισσότερων προέρχονταν από τυχαία ακούσματα, ενώ άλλων από πανεπιστημιακές σπουδές. Πιο συγκεκριμένα:

Σ2: «Το γνωρίζω γιατί έτυχε πέρυσι το διπλανό σχολείο να συμμετέχει σε αυτές τις εξετάσεις».

Σ7: «Το γνωρίζω γιατί είχα κάνει μια εργασία εξαμήνου στο μεταπτυχιακό μου. Κάποια πράγματα ξέρω, όχι λεπτομέρειες».

Σ8: «Ναι, έχω ακούσει για τη συγκεκριμένη διαδικασία, που συμμετέχουν διάφορες χώρες. Αν δεν κάνω λάθος είναι διαγωνισμός μαθητών, που μετά κατατάσσονται σε πίνακα».

Σ9: «Την έχω απλώς ακουστά, και αυτό γιατί μια συνάδελφος στο παρελθόν συμμετείχε με την τάξη της».

Σ11: «Η αλήθεια είναι ότι δεν είμαι και πολύ εξοικειωμένη. Ξέρω ότι είναι ένα πρόγραμμα διεθνούς αξιολόγησης των μαθητών».

Στον αντίποδα, ανάμεσα στους συμμετέχοντες υπήρχαν και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν γνώριζαν το πρόγραμμα PISA, ούτε είχαν ακούσει κάτι γι αυτό. Στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, των οποίων τα λεγόμενα παρατίθεται στη συνέχεια, έγινε μια συνοπτική περιγραφή του προγράμματος, έτσι ώστε να μπορέσουν να εκμαιευτούν οι απόψεις τους.

Σ5: «Όχι, δεν το γνωρίζω. Δεν ξέρω τι είναι και τι πραγματεύεται».

Σ10: «Δεν τη γνωρίζω. Ίσως να το έχω ακούσει κάπου αλλά δεν έχω ιδέα τι είναι».

Σε γενικές γραμμές, πάντως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό και αρνητική διάθεση το πρόγραμμα PISA. Μάλιστα ορισμένοι εγείρουν το θέμα της κατάταξης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε πίνακες επίδοσης, ως επιχείρημα αμφισβήτησης της αντικειμενικότητας του, μιας και όπως υποστηρίζεται κατά κόρον, παρατηρείται μεγάλη ανισότητα μεταξύ των χωρών συμμετοχής, αλλά και ως προϊόν που δεν έχει αντίκτυπο στους μαθητές.

Σ5: «Καταρχάς είμαι καχύποπτος. Πολύ καχύποπτος. Νομίζω ότι θέλουν να χειραγωγήσουν την εκπαίδευση. Δεν συμβάλλουν και πολύ αυτά τα μετρήσιμα εργαλεία γιατί είναι φτιαγμένα με τα δικά τους δεδομένα και από πίσω κρύβονται συμφέροντα».

Σ7: «Είμαι λίγο σκεπτική. Δεν ξέρω αν είμαι υπερ ή κατά. Από τη μια λένε ότι γίνεται τυχαία επιλογή σχολείων, αλλά πόσο σωστό θα είναι το αποτέλεσμα που θα βγει; Είναι οι ερωτήσεις σταθμισμένες; Είναι κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών; Επίσης δεν συμφωνώ με το να μπει η χώρα σε έναν αριθμό. Με την ταξινόμηση. Βγήκες 48^{ος} ας πούμε. Αυτό δεν κάνει καλό στο σχολείο και στο κλίμα».

Σ8: «Θεωρώ ότι ο διαγωνισμός PISA δεν ωφελεί πουθενά τους μαθητές. Σίγουρα έχει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για να συντονίζονται όλοι αλλά θεωρώ ότι δεν υπάρχει δικαιοσύνη στη σύγκριση. Οπότε η σύγκριση είναι αχρείαστη και κυρίως δεν αφορά τους μαθητές».

Σ12: «Θεωρώ ότι να μπορούμε σε μια κατάταξη δεν είναι κάτι αντικειμενικό, ούτε κάτι που θα μας ωφελήσει. Λένε ότι το PISA θα ωφελήσει στο να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν νομίζω να έχει βοηθήσει σε αυτό το κομμάτι».

Αντίθετα, μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών «βλέπει» θετικά και αποδέχεται το πρόγραμμα PISA ως ένα αξιόπιστο εργαλείο, με γνώμονα το οποίο μπορούμε να κατανοήσουμε τις προόδους αλλά και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος και ως αποτέλεσμα να οδηγηθούμε σε μια ουσιαστική αναδιαμόρφωση.

Σ3: «Δεν διαφωνώ με τη συμμετοχή. Σίγουρα είναι αξιόπιστο και είναι καλό να συμμετέχουμε για να βλέπουμε που οδεύουμε».

Σ6: « Σίγουρα με τα αποτελέσματα μπορεί να δείξει το πώς οι μαθητές μας εφαρμόζουν τις γνώσεις που έχουν πάρει μέχρι τότε. Αυτό είναι αδιαμφισβήτητο. Είναι μελέτες. Είναι εργαλείο που βγάζει αξιόπιστα αποτελέσματα».

Αναφορικά με τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο του προγράμματος PISA , η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών συμφώνησε πως η γενικότερη ενημέρωσή τους γύρω από το πρόγραμμα PISA , είναι πως επικεντρώνεται στην μέτρηση και στην αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης. Μερικές από τις απόψεις, που επιβεβαιώνουν αυτόν τον ισχυρισμό είναι οι εξής:

Σ2: «Θεωρώ ότι είναι μια διαγνωστική εξέταση της επίδοσης».

Σ3: «PISA ! Διεθνές πρόγραμμα για να ελέγξουμε, να αξιολογήσουμε τις γνώσεις των μαθητών. Αξιολογούνται με βάση κάποιους δείκτες επίδοσης».

Σ6: «Δεν έχω εμβαθύνει το έχω καθαρά ακουστά. Νομίζω είναι ένας διαγωνισμός μαθητικής επίδοσης. Αλλά δεν ξέρω το πλαίσιο το μαθησιακό ή των ευρύτερων γνώσεων;»

Σ7: «Είναι ουσιαστικά μια δοκιμασία μέτρησης βασικών ικανοτήτων των παιδιών έκτης δημοτικού αν θυμάμαι καλά, ή πιο μεγάλων παιδιών».

Ακόμη ένα στοιχείο που αφορούσε το PISA και τις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί γύρω αυτό, φαίνεται να είναι η χαμηλή κατάταξη των Ελλήνων μαθητών σε σύγκριση με τους μαθητές άλλων χωρών, ως απόρροια των χαμηλών μαθητικών επιδόσεων.

Σ3: «Και δεν τα πήγαμε και καθόλου καλά. Αυτό που ακούγονταν συνεχώς ήταν ότι οι Έλληνες πάτωσαν. Έτσι έγραφαν οι τίτλοι των εφημερίδων».

Σ6: «Ξέρω ότι η Ελλάδα είναι παραδοσιακά χαμηλά».

Σ8: «Έχω ακούσει ότι η Ελλάδα είναι πολύ χαμηλά στις επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με τις άλλες χώρες».

Σ9: « Έχω ακούσει απλώς διάφορα στοιχεία που έχουν συσσωρευτεί σχετικά με το PISA ότι τα παιδιά μας και τα σχολεία μας δεν δίνουν τα αποτελέσματα που θα περιμέναμε ή που θα θέλαμε. Ότι τα παιδιά μας είναι πιο πίσω».

Ωστόσο, πολυπληθής είναι και η ομάδα των εκπαιδευτικών που αποδίδουν αυτή την επαναλαμβανόμενη χαμηλή κατάταξη σε μια κρατική αδιαφορία για το πρόγραμμα αυτό αλλά και στην έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών από την κεντρική διοίκηση σχετικά με τους στόχους του. Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώνεται από τις παρακάτω παραθέσεις:

Σ4: « Υπάρχει ένα ζήτημα με τους δείκτες και τι είναι αυτό τέλος πάντων που μετράει η PISA και πόσο μακριά ή κοντά είναι το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα. Το κακό είναι ότι ο εκπαιδευτικός ακούει σκόρπιες πληροφορίες γι αυτό χωρίς να υπάρχει οργάνωση και βγάζει τα δικά του συμπεράσματα. Αδιαφορεί και το κράτος για αυτό προφανώς, αλλιώς θα είχε φροντίσει να ενημερωθούμε».

Σ9: «Λογικό αυτό, γιατί δεν είναι οργανωμένα τα πράγματα. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μάθει πράγματα και δεν έχουν επιμορφωθεί πάνω σε αυτό. Πάνε στα χαμένα. Ακούνε PISA . Ακούνε ότι τα παιδιά θα συμμετέχουν σε κάποιες εξετάσεις και δεν γνωρίζουν πώς να τα προετοιμάσουν ή τι είναι αυτό».

Σ11: «Αυτό το πρόγραμμα θα έπρεπε, για να έχει μεγαλύτερη επιτυχία, να έχουν και οι εκπαιδευτικοί μια πιο σαφή εικόνα των στόχων του. Να γνωρίζουν που αποσκοπεί».

Σ12: «Τα πράγματα ίσως δεν πάνε καλά γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν γι αυτό βασικά πράγματα. Θα μπορούσε εύκολα η Πρωτοβάθμια να μας επιμορφώσει και να μας προετοιμάσει εμάς τους εκπαιδευτικούς εφόσον επιλεγούν τα σχολεία μας, για να προετοιμάσουμε και εμείς με τη σειρά μας καλύτερα και τα παιδιά».

Αξίζει να σημειωθεί και η άποψη ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος υπογραμμίζει ότι, παρά τις χαμηλές επιδόσεις, η επίδοση στο πρόγραμμα PISA δεν έχει καμία απολύτως σύνδεση με την μελλοντική εξέλιξη των μαθητών. Εν κατακλείδι, θεωρεί πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν αφορά την ελληνική πραγματικότητα, προς το παρόν.

Σ4: «Δεν μπορώ να πω ότι οι μαθητές μας είναι τόσο μακριά από άλλους μαθητές όπως παρουσιάζεται. Να πω για παράδειγμα όσο εξελίσσονται οι μαθητές μας και τελειώνουν τα πανεπιστήμια και πηγαίνουν στο εξωτερικό βλέπουμε εντελώς το αντίθετο.. Ότι είναι πολύ πιο

καταρτισμένοι και έχουν μια ευρύτητα γνώσεων. Θεωρώ ότι γενικά το PISA μέχρι τώρα δεν έχει αποτυπώσει τις επιδόσεις μας όπως είναι, αλλά και το μέλλον των μαθητών μας».

Τέλος, μια εκπαιδευτικός υπογραμμίζει την αξία που έχει η συμμετοχή στο διαγωνισμό PISA, προκειμένου να αναδεικνύονται οι παράμετροι του εκπαιδευτικού συστήματος που επιδέχονται βελτίωση. Διαφωνεί όμως με τη λογική του να περιστραφεί η μαθησιακή διαδικασία και οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος γύρω από αυτό.

Σ3: «Δεν συμφωνώ με το να γίνει το PISA αυτοσκοπός για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Όχι να συμμετέχουμε μόνο και μόνο για να κυνηγήσουμε μια μεγαλύτερη, μια υψηλότερη θέση στην κατάταξη του διαγωνισμού. Δεν σημαίνει ότι αν βγούμε πρώτοι, δεύτεροι, τρίτοι ότι έχουμε και μεγαλύτερη αξία σε σχέση με άλλους. Καλά είναι να συμμετέχουμε για να βλέπουμε που βρισκόμαστε αλλά μέχρι εκεί».

5.3.1.1. Μειονεκτήματα Διεθνούς Προγράμματος PISA

Στην προσπάθειά τους να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με τη φιλοσοφία του PISA και τη συμμετοχή της Ελλάδας σε έναν τέτοιου είδους διαγωνισμό, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στην παρουσίαση των μειονεκτημάτων που θεωρούν ότι έχει το πρόγραμμα αυτό, και τα οποία βρίσκονται σε πλεονάζοντα βαθμό σε σχέση με τα θετικά του στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αμφισβήτησαν τη διεξαγωγή του προγράμματος PISA θέτοντας θέματα αδιαφορίας από τους ιθύνοντες για τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία εν γένει. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, το πρόγραμμα PISA, στερείται εκ προοιμίου δικαιοσύνης, στην προσπάθεια του να συγκρίνει τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά την υφήλιο, μιας και δεν λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο της κάθε χώρας, αλλά και η δομή και οργάνωση του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Ως επί το πλείστον:

Σ2: «Δεν λαμβάνουν υπόψη ούτε τις εισροές στον σχολικό οργανισμό, ούτε τις διαδικασίες που γίνονται, ή τι εμπόδια μπορεί να έχει κάθε σχολείο με το μαθητικό δυναμικό του, ούτε τις συνθήκες και γενικά την περιοχή που βρίσκεται».

Σ3: «Δεν πειράζει που πατώνουμε θα πω εγώ, γιατί πρόκειται για έναν διαγωνισμό ο οποίος δεν λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων».

Σ5: «Έρχεται μια επιτροπή από την «πλούσια» Ευρώπη του Βορρά που έχει το πάνω χέρι και αποφασίζει. Εδώ υπάρχουν ιδιαιτερότητες κοινωνικό- πολιτισμικές και γεωστρατηγικές. Αυτό το πρόγραμμα θα έπρεπε να είναι πιο προσαρμοσμένο σε εμάς».

Σ6: «Ο ενδοιασμός μου είναι ότι η διδασκαλία και η μαθητική επίδοση είναι αλληλένδετα και δεν μπορεί να εξετάζεται το ένα αδιαφορώντας για το άλλο».

Σ11: «Είναι πολύ άδικο η συμμετοχή της Ελλάδας σε μια τέτοια δοκιμασία, εφόσον το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι πολύ άνισο σε σχέση με άλλα. Αν πάρουμε για παράδειγμα το σύστημα των σκανδιναβικών χωρών είμαστε η μέρα με τη νύχτα. Είναι σαν προσπαθεί να ανέβει σε ένα δέντρο μια μαϊμού και ένας ελέφαντας. Η Ελλάδα σίγουρα είναι ο ελέφαντας».

Συμπληρωματικά στον ισχυρισμό αυτό, προστίθεται και η άποψη ότι οι οικονομικές και υλικοτεχνικές εισροές του εκπαιδευτικού συστήματος, ποικίλουν παγκοσμίως και, ως εκ τούτου, η παράλειψη των οικονομικών παραγόντων μπορεί να αλλοιώνει σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα και να εγείρει θέματα αξιοπιστίας. Άλλωστε η έλλειψη αυτονομίας των σχολικών μονάδων, σε αντίθεση με σχολεία άλλων χωρών, λειτουργεί ανασταλτικά προς την κατεύθυνση αυτή.

Σ4: «Άλλα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν τη δυνατότητα ο διευθυντής να επιλέγει το προσωπικό του ή το μαθητικό δυναμικό του. Αυτές οι χώρες έχουν τα ποθητά αποτελέσματα».

Σ5: «Δεν μπορούμε να συγκριθούμε. Καλώς συμμετέχουμε αλλά δεν μπορεί ένας εκπαιδευτικός στην Ελλάδα να παίρνει 1000 ευρώ κατά μέσο όρο. Και ο εκπαιδευτικός στη Βόρεια Ευρώπη να ξεπερνάει τις 3.500-4.000 και να είμαστε το ίδιο».

Σ8: «Θεωρώ ότι διαφορετικά θα διδαχθούν οι μαθητές σε ένα σχολείο της Φινλανδίας, όπου οι δάσκαλοι είναι το πρώτο πράγμα με μισθό 3000 ευρώ και είναι πιο πάνω και από το γιατρό. Και διαφορετικά θα συγκριθεί το σχολείο στην Ελλάδα, όπου ο εκπαιδευτικός έχει καταντήσει να μην έχει καμία αξία».

Σ9: «Οι συγκρίσεις και οι κατατάξεις δεν έχουν κανένα νόημα για τη χώρα μας από τη στιγμή που δεν έχουμε φροντίσει τα σχολεία μας πρώτα πρώτα σαν κτίρια. Από τη στιγμή που δεν έχουμε φροντίσει για τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό».

Σ11: «Υπάρχει μεγάλη ανισότητα ως προς τα εργαλεία που έχει ο εκπαιδευτικός στα χέρια του».

Σ12: «Δεν είναι δυνατόν να συγκριθούμε με τα σχολεία της Αγγλίας, της Σουηδίας και λοιπά. Εμείς είμαστε 100 χρόνια πίσω. Για να καταλάβετε εγώ στο σχολείο μου πέρσι δεν είχα ιντερνέτ. Πώς να κάνω το εργαστήριο του ΙΕΠ εφόσον μου ζητάγε συνέχεια ψηφιακά εργαλεία; Στο εξωτερικό τα παιδιά έχουν τάμπλετ, υπολογιστές ατομικούς.»

Σύμφωνα με τις απόψεις μιας άλλης μερίδας εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια της χώρας μας αποτελούν εμπόδιο για την επιτυχημένη συμμετοχή των Ελλήνων μαθητών στο διαγωνισμό αυτό, μιας και ο τύπος ερωτήσεων του PISA δεν εναρμονίζεται με τις επιταγές τους. Οι απόψεις που επιβεβαιώνουν αυτόν τον ισχυρισμό παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Σ1: «Θεωρώ ότι η παγίδα που έχουν αυτοί οι διαγωνισμοί είναι ότι έχουν έναν συγκεκριμένο τύπο ασκήσεων. Γιατί δεν ξέρω κατά πόσο οι Έλληνες μαθητές έχουν μάθει να διαβάζουν κείμενα και να καταλαβαίνουν αυτό που διαβάζουν για να μπορούν όντως να ανταποκριθούν σε αυτό που τους λέει».

Σ4: «Θεωρώ ότι το ελληνικό σχολείο σπρώχνει τους μαθητές στην απομνημόνευση. Ακόμα δηλαδή και τα πειράματα της φυσικής ή ο τρόπος που διδάσκεται είναι φωτογραφικός. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι πολλά χρόνια πίσω. Από τα λίγα που ξέρω το PISA δεν ασχολείται με απομνημόνευση αλλά με το πόσο έχεις κατακτήσει τη γνώση. Για παράδειγμα πώς θα κατανοούσαν καλύτερα οι μαθητές τη συναλλαγή; Αν έδειχνα τα κέρματα σε φωτογραφίες ή αν τους πήγαινα σε ένα μαπακάικο να κάνουν μια αγοραπωλησία;»

Σ7: «Για εμένα το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι φουλ αφοσιωμένο στο να μάθω, να μάθω, να μάθω. Να μάθω ιστορία, να μάθω γεωγραφία. Και όλα αυτά παπαγαλία. Το PISA ενδιαφέρεται για τεχνολογικές δεξιότητες, για κοινωνικές δεξιότητες. Γι αυτό μονίμως πατώνουμε σε τέτοια τεστ».

Η άποψη μιας εκπαιδευτικού, που αξίζει να σημειωθεί, είναι πως ένα βασικό μειονέκτημα του προγράμματος PISA είναι η απουσία μέτρησης των κοινωνικών και των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Όπως επισημαίνει η ίδια, και δεδομένου ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων είναι βασικός πυλώνας της εκπαίδευσης, δεν μπορεί να παρακάμπτεται από τέτοιου είδους αξιολογήσεις. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι:

Σ10: «Σίγουρα αυτοί που το δημιούργησαν έχουν λάβει υπόψη τους διάφορα κριτήρια και εγώ δεν είμαι ικανή να κρίνω έναν τέτοιο διαγωνισμό. Όμως πιστεύω ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι πολύ σημαντικές και αν τις βάλουμε στο ισοζύγιο με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, είναι πιο αναγκαίες. Έτσι, πιστεύω ότι ένας διαγωνισμός επίδοσης που δεν λαμβάνει υπόψη του αυτές τις δεξιότητες δεν είναι ικανός να δώσει μια σαφή εικόνα για το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας. Αν δηλαδή κρίνει μόνο το γνωστικό επίπεδο, βλέπω ένα μεγάλο μειονέκτημα αυτού του τεστ».

5.3.1.2. Πλεονεκτήματα Διεθνούς Προγράμματος PISA

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συνηγορούν πως το κυρίαρχο πλεονέκτημα του PISA είναι η ανωνυμία των μαθητών κατά τη συμμετοχή τους. Αυτό το στοιχείο εξαλείφει μέρος της καχυποψίας, που νιώθουν απέναντι σε κάθε είδους διαγωνισμό.

Σ6: «Το ότι γίνεται ανώνυμα είναι από μόνο του πολύ σημαντικό γιατί παύεις να σκέφτεσαι ότι ένα κακό αποτέλεσμα θα σε «χαντακώσει»».

Σ7: « Ξέρω ότι είναι ανώνυμες οι εξετάσεις. Οπότε μπορείς να συμμετέχεις και να μην αγχώνεσαι ότι θα έχει επιπτώσεις αν δεν πάνε καλά οι μαθητές. Αυτό είναι κάτι καλό. Όπως και η ποικιλία των σχολείων. Ότι δεν συμμετέχουν μόνο τα σχολεία της πόλης».

Ακόμη ένα θετικό στοιχείο που προσδίδει αξία στο πρόγραμμα PISA σύμφωνα με ορισμένους συμμετέχοντες, είναι η δυνατότητα που δίνει στις χώρες να υιοθετήσουν καλές πρακτικές των εταίρων τους, με στόχο την βελτίωση της ποιότητας του έργου και του συστήματος γενικότερα. Μερικές από τις απόψεις που παρουσιάζουν ενδιαφέρον είναι οι εξής:

Σ10: «Σίγουρα είναι καλό να συμμετέχουμε σε τέτοια τεστ για να βελτιωνόμαστε. Να βλέπουμε ποιοι τα πάνε καλύτερα και να παίρνουμε από αυτούς τις καλές πρακτικές».

Σ12: « Εφόσον σαν πρόγραμμα έχει γνώμονα την εφαρμογή και όχι τη στείρα γνώση μπορούμε να βοηθούμε όλοι και να γίνουμε καλύτεροι σαν ποιότητα συστήματος, παίρνοντας σαν παράδειγμα αυτούς που είναι καλύτεροι από εμάς. Δεν μπορούμε να τα εφαρμόσουμε όλα, αλλά 2-3 καλές ιδέες μπορούμε να τις πάρουμε».

5.3.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το «Ελληνικό PISA»

Στο σημείο αυτό της έρευνας, κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι προβληματισμοί των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τις εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα, που μόλις πριν από δυο χρόνια τέθηκαν σε πιλοτική εφαρμογή σε σχολεία της επικράτειας. Η κοινή γνώμη και οι εκπαιδευτικοί κύκλοι έχουν τιτλοφορήσει αυτή την εξέταση ως «ελληνικό PISA », δεδομένων ορισμένων κοινών παραμέτρων που παρουσιάζει με τη διεθνή εκδοχή. Η διατήρηση της ανωνυμίας, ο τύπος των ασκήσεων που απαιτεί δεξιότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων αλλά και οι στόχοι, που

αναλύθηκαν σε προηγούμενη ενότητα, παρομοιάζουν στη σκέψη των εκπαιδευτικών αυτούς τους δυο τύπους δοκιμασίας.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την διεξαγωγή του «ελληνικού PISA » διίστανται, με αυτούς που είναι θετικά προσκείμενοι να υπερισχύουν ελάχιστα εκείνων που κρατούν μια αρνητική στάση. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων προσδίδει ένα θετικό πρόσημο σε αυτή την προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας, αναγνωρίζοντας ως βασικό του στόχο την δυνατότητα που μπορεί να προσφέρει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να αναδιοργανωθεί και να διορθώσει τα κακώς κείμενα, τα οποία παρακωλύουν τη βελτίωση της ποιότητας του έργου του.

Σ5: «Γενικά το βλέπω θετικό όλο αυτό. Πιστεύω ότι μπορεί να φέρει αλλαγές και αποτελέσματα αρκεί να είμαστε και εμείς οι εκπαιδευτικοί μέσα σε αυτό».

Σ6: «Εμένα μου ακούγεται ως κάτι καλό που μπορεί να φέρει αποτελέσματα. Είναι χρήσιμο να διερευνηθεί το πώς συνολικά το εκπαιδευτικό έργο από του υπουργείο μέχρι το μαθητή βαίνει καλώς. Και αν όχι, να δούμε με ποιο τρόπο θα αναπροσαρμόσουμε τα πράγματα από τα θεμέλια».

Σ8: «Θεωρώ ότι είναι καλό γιατί μπορείς να δεις τι γίνεται στο εσωτερικό της χώρας. Είναι ένα πολύ καλό βήμα. Ίσως βελτιωθούν περισσότερο τα σχολεία της Ελλάδας με αυτή τη νέα μέθοδο».

Σ9: «Είναι πολύ θετικό. Όλα τα σχολεία έχουν την ίδια ύλη, διδάσκονται τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο. Μπορεί δηλαδή δίκαια να διερευνηθεί αν αυτό πάει καλά σε όλο το σύστημα και να φέρει αλλαγές ουσιαστικές».

Σ10: «Είναι καλό γιατί μπορεί να δώσει κάποια στοιχεία σχετικά με αυτά τα οποία διδάσκουμε στα παιδιά και το κατά πόσο μπορούν να τα εφαρμόσουν. Κάποια στοιχεία που θα μας βοηθήσουν να κάνουμε αλλαγές».

Μάλιστα, στην άποψη αυτή προστίθεται και ο ισχυρισμός μικρής μερίδας εκπαιδευτικών, η οποία θεωρεί ότι το ελληνικό PISA δημιουργήθηκε ως μια μορφή «υποχρεωτικότητας» με στόχο την προώθηση της σύγκλισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με εκείνα του εξωτερικού, όπως άλλωστε προβλέπεται και από την διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τα εξής:

Σ3: «Από τη στιγμή που ως χώρα είμαστε μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα πρέπει να πηγαίνουμε, να συμβαδίζουμε με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία συμφωνεί με τον συγκεκριμένο διαγωνισμό. Μάλιστα τον προωθεί κιόλας. Προωθεί δηλαδή αυτή τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων».

Σ4: «Θεωρώ ότι αυτό είναι ένα βίτσιο κάποιων. Θέλοντας να είμαστε σε κάποια νόρμα, ότι πρέπει να έχουμε αξιολόγηση, πρέπει να έχουμε εκείνο, πρέπει να έχουμε το άλλο, να έχουμε και μια ελληνική PISA . Πλέον είμαστε παγκοσμιοποιημένοι. Πρέπει να συμβαδίζουμε και με τα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και να επηρεαζόμαστε από τους τρόπους που λειτουργούν».

Αρνητική στάση φαίνεται να κρατά μια εξίσου μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι απορρίπτουν αυτή την προσπάθεια, ως κάτι ουτοπικό και ασύμβατο με την ελληνική πραγματικότητα και τις ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει η κάθε σχολική μονάδα, και ως εκ τούτου δεν αποτελεί, σύμφωνα με αυτούς, μια παράμετρο που μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, μιας και δεν μπορεί να δώσει και μια αντιπροσωπευτική εικόνα του. Επιπλέον, υπογραμμίζουν και την ολιγωρία του υπουργείου ως ένα αδύνατο σημείο που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από το να αποδεχθούν μια νέα τάξη πραγμάτων, που μπορεί να φέρει αλλαγές.

Σ1: «Νομίζω ότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει θετική στάση, οπότε νομίζω δεν μπορεί να φέρει αλλαγές στην ποιότητα του έργου. Το κάθε σχολείο και οι μαθητές του έχουν ιδιαίτερα στοιχεία, δεν νομίζω να το λαμβάνει υπόψη».

Σ4: «Δεν ξέρω; Μπορεί να φέρει την αλλαγή; Αμφιβάλλω! Γιατί εμείς κάθε χρόνο συμπληρώνουμε όλα αυτά που ζητάει το υπουργείο με τις αξιολογήσεις και τόσο επιτακτικά που τα ζητάει, αλλά δεν έχουν βγάλει κάποιο αποτέλεσμα. Δεν έχω δει δημοσιευμένη κάποια έκθεση που να λέει τι κακό έχει ρε παιδάκι μου τελικά το εκπαιδευτικό σύστημα! Κάτι τέτοιο προβλέπω ότι θα γίνει και σε αυτή την περίπτωση».

Σ7: «Δεν ξέρω αν έχει νόημα γιατί ένα σχολείο το οποίο βρίσκεται σε χωριά ή στην παραμεθόριο και είναι απομακρυσμένο γενικότερα και δεν έχει τα ερεθίσματα της πόλης, δεν μπορείς να κρίνεις τις ικανότητες γιατί δεν είναι οι ίδιες. Εννοώ ότι οι μαθητές τέτοιων περιοχών δύσκολα θα απαντήσουν στα θέματα και αυτό δεν θα είναι αντιπροσωπευτικό για τα παιδιά των πόλεων».

Σ12: «Όλα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν αλλά δεν ξέρω αν θα γίνει. Τι διάθεση υπάρχει πίσω από αυτό. Το θέμα είναι να υπάρχει όρεξη να βελτιωθούμε. Γιατί στην Ελλάδα τα πράγματα γίνονται στο πόδι απλά για να πούμε ότι καινοτομήσαμε και στην ουσία δεν κάνουμε τίποτα».

Συμπληρωματικά στα παραπάνω, ο φόβος για περισσότερες ευθύνες αλλά και ο αυξημένος φόρτος εργασίας, αναφέρθηκε από μια εκπαιδευτικό ως ο βασικός λόγος αντίδρασης ορισμένων εκπαιδευτικών.

Σ8: «Σίγουρα έχει να κάνει και με το φόρτο εργασίας. Θεωρώ ότι οι περισσότεροι διευθυντές καθησυχάζονται ότι εγώ θα περιοριστώ εδώ σε αυτά που ξέρω και επειδή δεν έχω γνώση για να συμμετέχω σε κάτι τέτοιο, δεν θέλω να πάρω την ευθύνη. Δεν θέλω περισσότερα πράγματα στο κεφάλι μου. Δεν θέλω να μάθω κάτι περισσότερο γι αυτό».

Αξιοσημείωτη είναι δε και μια ομάδα εκπαιδευτικών, η οποία φαίνεται να συγχέει το ελληνικό PISA με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την διαδικασία αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, γεγονός που προσθέτει στο επιχείρημα ότι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα που τους αφορούν είναι ελλιπής.

Σ3: «Η PISA συνδέεται πολύ με τις επιδόσεις των μαθητών και οι επιδόσεις συνδέονται με την αξιολόγηση. Άρα πολλοί σκέφτονται ότι το PISA συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση».

Σ9: «Φοβούνται οι εκπαιδευτικοί ότι αυτό με το PISA θα τους επηρεάζει στην αξιολόγησή τους. Συνέπεσαν και χρονικά τώρα και είναι λογικό».

5.3.2.1 Εμπόδια για το «Ελληνικό PISA »

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων αντιδρούν σε αυτή τη νέα πρόκληση, θέτοντας μια σειρά από εμπόδια που, σύμφωνα με τις απόψεις τους, δεν θα επιτρέψουν στο πρόγραμμα να ευδοκιμήσει και να επιτύχει τους στόχους που έχουν τεθεί. Πιο συγκεκριμένα, το εμπόδιο το οποίο αναφέρθηκε από τους περισσότερους ως καίριο είναι η έλλειψη της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και η οποία είναι και η πηγή των σθεναρών αντιδράσεών τους σε κάθε τι νέο. Οι απόψεις που επιβεβαιώνουν αυτόν τον ισχυρισμό εκτείνονται στη συνέχεια.

Σ1: «Πάντα υπάρχουν αυτοί που αντιδρούν στο νέο, στο καινούργιο. Προφανώς οι αντιδράσεις τους οφείλονται σε καταστάσεις του παρελθόντος που τους ζητήθηκε να κάνουν πράγματα και ίσως βρέθηκαν εκτεθειμένοι. Αν ήξεραν περισσότερα γι αυτό ίσως να ήταν αλλιώς τα πράγματα».

Σ9: «Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν λόγω της ενημέρωσης. Και όχι ότι φοβούνται να μην αναδειχθούν ελλείψεις στα παιδιά ή στο προσωπικό. Απλώς δεν ξέρουμε αν αυτές οι ελλείψεις θα μας επηρεάσουν κάπου εμάς. Αυτό πηγάζει και από την αξιολόγηση».

Σ10: « Η έλλειψη ενημέρωσης είναι ένα βασικό πρόβλημα. Και εγώ δεν ξέρω από κάπου συγκεκριμένα! Ότι ακούω δεξιά και αριστερά. Αν ήμουν διευθύντρια μπορεί να νόμιζα ότι θα έχει επιπτώσεις στο σχολείο η χαμηλή απόδοση και να μην ήθελα να συμμετέχω».

Σ11: «Οι αντιδράσεις δεν είναι παράλογες. Πιστεύω ότι οφείλονται στο γεγονός ότι δεν γνωρίζουμε τους στόχους. Ακόμα και η τυχαία επιλογή σχολείων, πόσο τυχαία ήταν; Με ποια διαδικασία έγινε; Μπορώ να δικαιολογήσω τις αντιδράσεις γιατί δεν είναι ξεκάθαρος και διαφανής ο τρόπος που γίνεται».

Σ12: «Όλοι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μια επιμόρφωση. Μια ενημέρωση για αυτό που πρόκειται να κάνεις σου δίνει την ασφάλεια να το κάνεις. Σαν προσπάθεια θεωρώ ότι απορρίφθηκε γιατί κάποιοι το πήραν σαν διαδικασία ελέγχου της σχολικής μονάδας. Η έλλειψη ενημέρωσης αυτό νομίζω δημιουργεί».

Στο επιχείρημα αυτό, έρχεται να προστεθεί και η απουσία σχετικών επιμορφώσεων από την κεντρική διοίκηση, που θα υποβοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην προετοιμασία των μαθητών αλλά και στην κατάρτισή τους σχετικά με τη φιλοσοφία αυτής της νέας εξέτασης.

Σ2: «Έπρεπε να μιλήσουν πρώτα σε εμάς τους εκπαιδευτικούς και να μας επιμορφώσουν. Και μετά να γίνουν οι εξετάσεις. Έγινε ανάποδα όλο αυτό. Έπρεπε να γίνει κάποια ενημέρωση σε εμάς τους εκπαιδευτικούς για να δούμε προς τα πού θέλουμε να προετοιμάσουμε τα παιδιά και να πάρουν τις γνώσεις που πρέπει να πάρουν. Το τι θέλουμε να πετύχουμε δεν έχει ξεκαθαριστεί. Οπότε είμαστε απροετοίμαστοι».

Σ10: «Ένα σύντομο σεμινάριο θα έλυνε το πρόβλημα. Αν είχαν επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς και ήξεραν τι να κάνουν, δεν θα είχαμε αντιδράσεις. Τουλάχιστον από την πλειοψηφία, γιατί οι αντιδραστικοί πάντα υπάρχουν».

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως εμπόδιο την ασυμβατότητα των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων με τις επιταγές και τις απαιτήσεις του PISA . Πιο συγκεκριμένα εκφράστηκαν οι εξής απόψεις:

Σ2: «Ουσιαστικά μετράνε κάποια αποτελέσματα αλλά δεν θα έπρεπε λίγο με τα σχολικά εγχειρίδια ή με τον τρόπο που υπάρχει στο πρόγραμμα σπουδών, λίγο να τα αναθεωρήσουν όλα αυτά πρώτα και μετά να κάνουν τις αξιολογήσεις; Δεν έχει καμία σχέση το ένα με το άλλο. Έχουν τελείως διαφορετική φιλοσοφία».

Σ4: «Η ίδια η πολιτεία όταν λέει ότι για όλα αυτά φταίει ο εκπαιδευτικός, αγνοώντας τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία δεν τα πειράζει και δεν τα αλλάζει, προφανώς βρίσκεται σε

μια λάθος κατεύθυνση. Αυτό είναι το πρόβλημα με την PISA , ότι αυτά δεν ταιριάζουν. Ψάχνουμε την ουσία σε κάτι που δεν είναι ικανό να την προσφέρει. Αναφέρομαι στο αναλυτικό πρόγραμμα».

Σ6: «Οι μετρήσεις προφανώς είναι μη ενθαρρυντικές λόγω αναλυτικού προγράμματος και σχολικών βιβλίων. Δεν είναι αποδοτικό το έργο με την κατάσταση που επικρατεί, πόσο μάλλον και για να συμμετέχουμε στο PISA και να τα πάμε καλά».

Ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη ορισμένων, οι οποίοι θεωρούν ότι ένα βασικό εμπόδιο είναι η έλλειψη οργάνωσης τόσο κατά την περίοδο της προετοιμασίας των μαθητών όσο και κατά τη διεξαγωγή του PISA , γεγονός που εγείρει και ζητήματα αξιοπιστίας, σχετικά με τα αποτελέσματα του.

Σ2: «Θεωρώ ότι είναι ακόμα πιο πρόχειρη η ελληνική PISA σε σχέση με τη διεθνή. Δεν έχουν βγει από το Υπουργείο κάποιες κατευθυντήριες σχετικά με το τι είναι αυτό και το τι πρέπει να κάνουμε».

Σ12: «Θέλω να σου πω την δική μου εμπειρία από αυτό και από εκεί να βγάλεις το δικό σου συμπέρασμα. Φέτος είμαι σε ένα σχολείο που είχε κληρωθεί και συμμετείχε πέρσι. Τους έστειλαν, λοιπόν, κάποια ενδεικτικά τεστάκια μια εβδομάδα πριν γίνει για να δουν τα παιδιά πως είναι. Φυσικά ήταν πολύ αργά γιατί το PISA έχει συγκεκριμένο σκεπτικό που στο σχολείο το ελληνικό δεν υπάρχει καθόλου. Άρα τα παιδιά δεν έκαναν καν εξάσκηση. Την ημέρα της εξέτασης τα θέματα τα έγραψαν οι δάσκαλοι και τα έστειλαν ότι και καλά τα έγραψαν τα παιδιά. Και μου το είπαν οι ίδιοι, δεν το έβγαλα από το μυαλό μου. Σε πόσα σχολεία της Ελλάδας πιστεύεις ότι έγινε αυτό; Μπορούμε να μιλάμε για αξιοπιστία;»

Επιπλέον, υπήρξε και μια ομάδα συμμετεχόντων, η οποία επιχείρησε να καταδείξει ως εμπόδιο την καχυποψία των εκπαιδευτικών απέναντι στις επιταγές του Υπουργείου Παιδείας, η οποία ενισχύεται από τα συνδικαλιστικά όργανα, αλλά και από εκατέρωθεν αστοχίες του παρελθόντος.

Σ2: «Οι εκπαιδευτικοί είναι καχύποπτοι απέναντι στο Υπουργείο. Το τι θέλουν να περάσουν τα τελευταία χρόνια. Έχουν πολλά και συγκεκριμένα πράγματα, κάποια εφαρμόζονται και κάποια όχι. Γενικά υπάρχει ισχυρός συνδικαλισμός στην Ελλάδα και αυτό λίγο τα μπερδεύει τα πράγματα».

Σ3: «Υπάρχουν πολλές αντιδράσεις από τον εκπαιδευτικό κόσμο και από τους συνδικαλιστές. Θεωρούν ότι όλα μπορούν να τους βλάψουν στο φάκελό για την αξιολόγηση, επειδή το Υπουργείο τους έχει αφήσει πολλές φορές εκτεθειμένους».

Σ7: «Μεγάλο ρόλο για μένα παίζουν και οι συνδικαλιστές, πως κινούν τα νήματα και που πηγαίνουν τα πράγματα, γιατί αυτοί είναι οι βασικοί. Επηρεάζουν πάρα πολύ την κοινή γνώμη».

5.3.2.2. Προτάσεις για το μέλλον

Στο σημείο αυτό δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί και το ενδιαφέρον ορισμένων εκπαιδευτικών να παρουσιάσουν προτάσεις για την ομαλότερη και δικαιότερη διεξαγωγή του ελληνικού PISA , μέσα από τη δική τους οπτική γωνία.

Καταρχάς, είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η ανωνυμία κατά τη διεξαγωγή εξαλείφει ένα μεγάλο μέρος της καχυποψίας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, οι οποίοι συχνά τείνουν να μπερδεύουν τέτοιου είδους μετρήσεις με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, η οποία αποτελεί το φλέγον ζήτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας τα τελευταία χρόνια. Επομένως, από αρκετούς θεωρήθηκε ως ένα πολύ δυνατό στοιχείο της δοκιμασίας αυτής.

Σ1: « Οι αντιδράσεις δεν έχουν στόχο, γιατί το τεστ είναι ανώνυμο και δεν έχει να κάνει με το σχολείο. Δεν θα το χαρακτηρίσουν τα αποτελέσματα».

Σ10: «Καταρχάς η ανωνυμία είναι ένα πάρα πολύ σημαντικό μέτρο από μόνο του. Εφόσον είναι ανώνυμα δεν έχεις να φοβάσαι κάτι».

Σ12: «Εφόσον τα αποτελέσματα είναι όντως ανώνυμα, μπορούν τα παιδιά απλά και εύκολα να συμμετέχουν και να μην ανησυχεί ο εκπαιδευτικός για το αν θα έχει επιπτώσεις, για το αν θα τα πάνε καλά. Μόνο τότε και αν δεσμευτούν όλοι ότι θα λειτουργήσουν έτσι, μπορεί να βγει κάτι αξιόπιστο».

Δυο εκπαιδευτικοί αντιπρότειναν ότι το πρόγραμμα αυτό θα έχαιρε της αποδοχής των εκπαιδευτικών, αν λάμβαναν και οι ίδιοι μέρος στη διαμόρφωσή του. Πιο συγκεκριμένα, πρότειναν τη συμμετοχή εκπαιδευτικών στη σχεδίαση τέτοιων εργαλείων, προκειμένου αυτή να μην γίνεται με στείρο τρόπο και να μην λησμονούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας.

Σ1: «Για μένα λείπει και ο προσωπικός παράγοντας του εκπαιδευτικού. Ίσως ένα ποσοστό ερωτήσεων να ήταν διαθέσιμο στους δασκάλους για να φτιάξουν μόνοι τους το τεστ για την τάξη τους. Κάτι σαν την Τράπεζα Θεμάτων. Ίσως έτσι να λειτουργούσε καλύτερα το PISA ».

Σ5: «Είναι κάτι θετικό όμως μόνο αν ερωτηθεί το σύνολο των εκπαιδευτικών για όλο αυτό. Πρέπει να συμβάλλουμε στο να διαμορφώνονται τέτοιου είδους εργαλεία για να μπορούμε να τα κατανοήσουμε και εμείς καλύτερα και ποιος είναι ο σκοπός τους».

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η πρόταση για διαβάθμιση των θεμάτων ανάλογα με το κοινωνικό επίπεδο των μαθητών, δεδομένου ότι δεν είναι όλες οι γεωγραφικές περιοχές ίδιες και ότι οι μαθητές έχουν διαφορετικές προσλαμβάνουσες.

Σ1: «Δεν ξέρω πόσο ανταποκρίνονται στην ελληνική πραγματικότητα και σε όλα τα σχολεία γιατί πιστεύω ότι υπάρχουν διακυμάνσεις. Επειδή έχω δουλέψει και τα πρώτα χρόνια σε ημιορεινά και απομακρυσμένα σχολεία, θεωρώ ότι ίσως θα έπρεπε να μην είναι αυτό το δείγμα. Θα έπρεπε ίσως να έχει μια διαβάθμιση ανάλογα με το κοινωνικό επίπεδο των μαθητών που απευθύνεται».

Σ7: «Ένας καλός τρόπος θα ήταν τα παιδιά πιο απομακρυσμένων περιοχών να απαντούν σε άλλα θέματα, σε σχέση με τα παιδιά της πόλης και μετά να γίνεται ένα στάθμισμα στις απαντήσεις. Ένα ερωτηματολόγιο ίδιας φιλοσοφίας αλλά διαφορετικό ανάλογα με το κοινωνικό υπόβαθρο».

5.3.3. Ενημέρωση Εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα PISA

Η άποψη, η οποία ξεχώρισε από την ανάλυση του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος, μιας και φαίνεται να την ενστερνίζονται σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ότι η επαρκής ενημέρωσή τους αναφορικά με ζητήματα της εκπαιδευτικής κοινότητας και εν προκειμένω το πρόγραμμα PISA , θεωρείται κομβικό σημείο για την επιτυχημένη διεξαγωγή του αλλά και την επίτευξη των στόχων του.

Ωστόσο, σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι για το πρόγραμμα PISA ή ενημερώνονται αποσπασματικά.

Σ2: «Όχι, δεν γνωρίζουν τι είναι. Νομίζω ότι διαβάζουν στο διαδίκτυο ή κάποιες φορές αν βγαίνουν ανακοινώσεις από το συνδικαλιστικό μας όργανο από τη ΔΟΕ. Γενικά νομίζω ότι δεν υπάρχει επαρκής ενημέρωση για αυτά τα ζητήματα».

Σ5: « Όχι, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καθόλου ενημερωμένοι για το PISA και γι αυτό φταίει η καχυποψία. Είμαστε όλοι καχύποπτοι και δύσπιστοι με αυτό».

Σ6: «Όχι δεν είμαστε ενημερωμένοι και εδώ χωλαίνει νομίζω και το πόσο επιτυχημένο θα είναι τελικά το PISA ».

Σ8: «Ακουστά μπορεί να το έχουν αλλά στην πράξη είναι τελείως διαφορετικό να το εφαρμόσεις. Εγώ είμαι νέα στο χώρο αλλά δεν έχω ακούσει ποτέ κανέναν να συζητάει κάτι τέτοιο».

Σ9: «Είναι ενημερωμένοι ελάχιστα έως καθόλου».

Σ11: « Νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχει συμμετάσχει το σχολείο τους ή το τμήμα τους στο PISA δεν είναι καθόλου ενημερωμένοι, όπως θα έπρεπε να είναι. Και εγώ το ότι γνωρίζω 2 πράγματα δεν με καθιστά γνώστρια του θέματος»

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η πλειονότητα κρατά μια θετική στάση απέναντι στην ενημέρωση, υπογραμμίζοντας ότι η άγνοια και η μη κατάρτιση των εκπαιδευτικών για αυτή την προσπάθεια ίσως αποτελεί και το βασικό λόγο της αποτυχίας του. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, τα οποία επιβεβαιώνουν αυτή την πεποίθηση.

Σ2: «Φυσικά εννοείται ότι πρέπει να είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί. Γιατί όσο πιο ενημερωμένος και γνώστης είσαι της πραγματικότητας, τόσο μπορείς να εφαρμόσεις και να πειστείς ότι αυτό που κάνεις είναι το σωστό και να το προχωρήσεις παραπέρα».

Σ3: «Θεωρώ ότι είναι χρήσιμη η ενημέρωση για το PISA . Τη θεωρώ εξίσου σημαντική με την ενημέρωση σχετικά με οποιοδήποτε πρόγραμμα».

Σ7: «Εννοείται ότι είναι χρήσιμη. Η δουλειά σου είναι. Πως θα εξελιχθείς αν δεν ενημερώνεσαι και αν είσαι κλεισμένος στην τάξη σου και κάνεις αυτό και φεύγεις; Θα ενημερωθείς, θα μάθεις κάτι που δεν ξέρεις, θα προτείνεις τι μπορεί να γίνει για να τα πάμε καλύτερα σαν σχολείο την επόμενη φορά».

Σ8: «Θεωρώ ότι αυτή η μορφή του PISA για την Ελλάδα είναι χρήσιμη να γίνεται και πόσο μάλλον να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί για το ζήτημα αυτό».

Μάλιστα, άξιες αναφοράς είναι και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιος φορέας ή άτομο φέρει τελικά αυτή την ευθύνη για την ορθή ενημέρωσή τους. Στο σημείο αυτό παρατηρήθηκε μια διάσταση απόψεων, με τους περισσότερους να εναποθέτουν αυτή την ευθύνη για ενημέρωση σχετικά με το PISA στον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα:

Σ2: «Λόγω του συγκεντρωτισμού ο διευθυντής είναι η αλυσίδα της ιεραρχίας. Εμείς θα δούμε την εγκύκλιο που θα μας στείλει ο διευθυντής. Θα μας προωθήσει τα emails. Άρα από αυτόν εξαρτάται αν εμείς θα ενημερωθούμε ή όχι».

Σ7: «Ευθύνη έχει η διοίκηση του σχολείου. Εννοείται ξεκάθαρα. Αν δεν ενημερώσει ο διευθυντής ποιος θα ενημερώσει; Το έργο του είναι να ενημερώνεται για να ενημερώνει».

Σ8: «Όλη η ευθύνη της ενημέρωσης για εμένα βρίσκεται στη διεύθυνση. Ο διευθυντής πρέπει να ενημερώνεται και στη συνέχεια να ενημερώνει και τους εκπαιδευτικούς σχετικά με αυτό».

Σ10: «Αυτό το πρόγραμμα είναι πολύ χρήσιμο για το ελληνικό σχολείο και θα πρέπει το υπουργείο να στείλει κάποια ενημερωτικά στους διευθυντές και κατ'επέκταση αυτοί να ενημερώνουν εμάς τους εκπαιδευτικούς. Γιατί ένας εκπαιδευτικός από μόνος του λίγο δύσκολα θα ασχοληθεί».

Η άποψη μάλιστα ότι ο διευθυντής δεν επιτελεί μόνο έναν διοικητικό ρόλο, αλλά είναι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, επιτάσσει την ανάγκη όχι μόνο να ενημερώνει τους υφισταμένους του, αλλά κυρίως να είναι ο ίδιος επαρκώς ενημερωμένος για το πρόγραμμα PISA και να επιμορφώνεται συνεχώς, προκειμένου να μπορεί να χαράξει και την γραμμή πλεύσης εντός της σχολικής μονάδας.

Σ2: «Εκεί νομίζω ο διευθυντής πρέπει να επιμορφωθεί και να δει που θέλει να πάει τη σχολική μονάδα, ποια είναι η ποιότητα που θέλει να έχει για το σχολείο του. Αν το PISA είναι κάτι που τον ενδιαφέρει να τα πάει καλά το σχολείο, να οργανώσει δράσεις και τον τρόπο που θα το περάσει σε όλο το σκεπτικό του σχολείου. Αλλά να ενημερωθεί ο ίδιος πρώτα να ξέρει τι είναι αυτό που θέλει να κάνει».

Αρκετοί είναι και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν ότι το Υπουργείο Παιδείας, ως κεντρική διοίκηση και ως ενорχηστρωτής του προγράμματος PISA αλλά και των εθνικών διαγνωστικών εξετάσεων, οφείλει να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να επιτύχει την ορθότερη διεξαγωγή του.

Σ1: «Νομίζω ότι ξεκινάει από ψηλά, όχι από το διευθυντή. Νομίζω ξεκινάει από το Υπουργείο και μετά έρχεται στο σχολείο».

Σ9: «Για εμένα το Υπουργείο οφείλει να μας ενημερώνει για τέτοια ζητήματα. Στην τελική το PISA είναι μια δική του προσπάθεια. Οφείλει να κάνει επιμορφώσεις για να μάθουμε τι θα κάνουμε και πως».

Αξιοσημείωτη είναι δε και η άποψη ορισμένων, οι οποίοι έχοντας ως γνώμονα τη διαρκή αναζήτηση, την οποία επιτάσσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ισχυρίζονται πως ο εκπαιδευτικός πάνω και πρώτα απ' όλα είναι προσωπικά υπεύθυνος για την ενημέρωσή του και θα πρέπει ατομικά να φροντίσει να ενημερωθεί για το PISA και τη διεξαγωγή του. Αυτό ίσως έρχεται σε συνάρτηση και με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, μιας και αναφέρθηκε πως η ενημέρωση από οποιοδήποτε φορέα δεν αρκεί, αν ο ίδιος εκπαιδευτικός δεν παρουσιάζει εσωτερικά κίνητρα προς την κατεύθυνση αυτή. Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, που συμφωνούν με την άποψη αυτή.

Σ1: « Φυσικά υπάρχει και το ατομικό κίνητρο που έχει ο καθένας, πόσο θέλει να ενημερώνεται και τι κάνει γι αυτό».

Σ4: «Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών νομίζω ότι έγκειται στην πληροφόρηση που ο καθένας μπορεί να έχει. Δεν αποτελεί, ούτε αποτέλεσε ποτέ για εμάς θέμα του συλλόγου διδασκόντων το PISA . Είναι ο καθένας πώς τοποθετείται και πώς πληροφορείται».

Σ12: «Στην εκπαίδευση του σήμερα, ο καθένας επιλέγει για ποιο πράγμα θα ενημερωθεί και θα επιμορφωθεί. Εφόσον το PISA δεν είναι μια καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου σε σχέση με τόσες άλλες που τρέχουν, είναι στην ευθύνη του εκπαιδευτικού να ψάξει, να μάθει γι αυτό και αν θέλει να εφαρμόσει στην τάξη του πρακτικές που ίσως πιστεύει ότι θα βοηθήσουν τους μαθητές του. Εφόσον δεν το προβλέπει το αναλυτικό μόνο εσύ είσαι υπεύθυνος για να ενημερωθείς».

Στον αντίποδα βέβαια βρίσκονται και οι απόψεις δυο εκπαιδευτικών, οι οποίοι διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους και διατηρούν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα του PISA . Οι αμφιβολίες αυτές πηγάζουν από το γεγονός ότι οι πραγματικοί στόχοι του PISA ίσως τελικά δεν συμβαδίζουν με αυτούς που παρουσιάζονται και ότι ενδεχομένως η διαδικασία αυτή στερείται νοήματος για τον εκπαιδευτικό αν δεν έχει σαν προϊόν την βελτίωση της ποιότητας και της λειτουργίας του συστήματος.

Σ11: « Για να είμαι ειλικρινής δεν ξέρω καν αν θα έπρεπε να ενημερωνόμαστε για το PISA και για όλο αυτό. Θεωρώ ότι η ενημέρωση θα είχε νόημα αν είναι να βελτιωθεί το σύστημα και να ανιχνευτούν τα προβλήματα. Αν ο στόχος είναι να το κάνουμε για να το κάνουμε, ή για να μπούμε σε μια κατάταξη τότε δεν υπάρχει κανένας λόγος να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί γι αυτό. Δεν τους αφορά».

Σ12: «Για να τα λέμε και όπως είναι τα πράγματα. Η αλλαγή δεν θα έρθει σε μια μέρα και το ξέρουμε όλοι. Όσοι εκπαιδευτικοί όμως αρνούνται να συμμετέχουν ή να ενημερώνονται,

πιστέψτε με το κάνουν γιατί θεωρούν ότι δεν θα έχει κανένα νόημα μετά γι αυτούς και δεν θα μπορεί με κανένα τρόπο να ενταχθεί στο έργο τους. Δηλαδή να βάλω τους μαθητές να συμμετέχουν και να κριθούν ανεπαρκείς. Ωραία! Μετά τι; Άρα καταλήγουμε ότι είτε ξέρουμε είτε δεν ξέρουμε είναι το ίδιο για εμάς. Γιατί δεν υπάρχει αποτέλεσμα. Και τι να το κάνω αν το αποτέλεσμα το δω σε 10 χρόνια; Εδώ οι γενιές των παιδιών αλλάζουν ανά 2-3 χρόνια πια».

5.3.3.1 Λόγοι που επιβάλλουν την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το PISA

Στη φάση αυτή της ερευνητικής διαδικασίας, οι συμμετέχοντες εξέθεσαν τους λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι η ενημέρωση για το πρόγραμμα PISA είναι σημαντική και οφείλει να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα. Ο λόγος που υποστηρίχθηκε από τους περισσότερους αφορά την εξάλειψη της καχυποψίας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η σωστή και ολοκληρωμένη ενημέρωση σχετικά με τους στόχους και τις μελλοντικές βλέψεις του προγράμματος PISA, θα μπορέσει να άρει τους ενδοιασμούς και τη διάθεση σκεπτικισμού των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιθυμούν να συνδράμουν σε αυτή την προσπάθεια και να μην στέκονται σε κακώς κείμενα του παρελθόντος. Υποστηρίζουν, επομένως, πως για να λειτουργήσει το ελληνικό πρόγραμμα PISA με βάση το σχεδιασμό του και να γίνει ευρέως αποδεκτό ως αξιόπιστο εργαλείο στους εκπαιδευτικούς κύκλους, είναι επιτακτική η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό.

Σ2: «Να μην ξεχνάμε ότι στην Ελλάδα υπάρχει και μια καχυποψία από το παρελθόν που έχουμε βιώσει και με αξιολογήσεις και όλα αυτά που προσπαθούν να περάσουν. Στην ενημέρωση νομίζω είναι και το κουμπί της ιστορίας. Πρέπει να υπάρχει ενημέρωση για το τι μέλλει γενέσθαι».

Σ12: «Γενικά εμείς οι εκπαιδευτικοί ό,τι δεν ξέρουμε το αντιμετωπίζουμε λίγο περίεργα. Ίσως αν μαθαίναμε για το PISA σε ένα πιο οργανωμένο πλαίσιο και όχι σκόρπια δεξιά και αριστερά, να μπορούσαμε να βρούμε τρόπους να το εντάξουμε στην καθημερινότητα της τάξης μας. Αλλά για να πετύχει αυτό πρέπει να είναι αποδεκτό απ' όλους ως κάτι που θα φέρει την αλλαγή».

Δεδομένου ότι ζούμε σε μια εποχή, που η κοινωνία και η εκπαίδευση εξελίσσονται συνεχώς και η δια βίου μάθηση κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος, δεν ήταν λίγοι οι

εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θέτουν και ως αναγκαίο λόγο ενημέρωσης για το PISA , την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σ3: «Είναι κάτι που το θέλω και το επιθυμώ το να ενημερώνομαι προσωπικά για διάφορους διαγωνισμούς σαν και αυτόν. Ίσως γιατί είναι τη δική μου φιλοσοφία και κουλτούρα ως εκπαιδευτικός, η δια βίου μάθηση και θέλω να εξελίσσομαι όσο περνάν τα χρόνια».

Ενδιαφέρουσα είναι και η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος φαίνεται να διαφοροποιείται και να υποστηρίζει πως η ενημέρωση σχετικά με το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιβάλλεται από την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα και την τάση όλων των εθνικών συστημάτων να συγκλίνουν.

Σ4: «Η δική μου άποψη είναι ότι στα θέματα της εκπαίδευσης, όπως είναι το PISA ένα θέμα της εκπαίδευσης, οφείλεις να έχεις τα αφτιά σου ανοιχτά. Δηλαδή πλέον είμαστε παγκοσμιοποιημένοι. Πρέπει να βλέπουμε και άλλα συστήματα. Εφόσον το PISA ουσιαστικά έρχεται από την Ευρώπη και εμείς είμαστε μέλη της είναι απαραίτητο να ξέρουν γι αυτό».

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί και η άποψη δυο συμμετεχόντων που θεωρούν την έλλειψη της υποχρεωτικότητας ως το μεγαλύτερο εμπόδιο για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, υποστηρίζουν πως αν η ενημέρωση και τυχόν επιμορφώσεις σχετικά με το PISA ήταν υποχρεωτικές από την κεντρική διοίκηση, τότε όλοι οι εκπαιδευτικοί θα είχαν πλήρη γνώση του προγράμματος και θα το αντιμετώπιζαν θετικότερα. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν:

Σ6: «Θα έπρεπε πιστεύω κάθε χρόνο να γίνονται υποχρεωτικά σεμινάρια σε εμάς τους εκπαιδευτικούς. Κάθε φορά και με άλλο αντικείμενο. Ένα αντικείμενο θα μπορούσε να είναι και η PISA. Αλλά να είναι υποχρεωτικά. Όλοι κερδίζουμε από αυτό και τελικά θα ξέραμε και όλοι τι είναι η PISA και για ποιους λόγους μετράει ό,τι μετράει».

Σ9: «Ένα ένα αντικείμενο που δεν αφορά καθόλου τους εκπαιδευτικούς. Όταν θα γίνει υποχρεωτικό για όλα τα σχολεία πίστεψέ με θα γίνει αντικείμενο συζήτησης και θα ενδιαφερθούμε».

Επιλογικά, συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται το γεγονός ότι οι γνώσεις τους σχετικά με το πρόγραμμα PISA είναι ελλιπείς και παραδέχονται ότι αυτές περιορίζονται στις χαμηλές κατατάξεις των Ελλήνων μαθητών , αλλά και στο ότι πρόκειται για μια αξιολόγηση μαθητικών επιδόσεων. Σχετικά με το PISA , επικρατεί σκεπτικισμός, άρνηση και αμφισβήτηση της αντικειμενικότητάς του. Στα

μειονεκτήματά του, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την αγνόηση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και την ασυμβατότητά του με το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα και την έλλειψη αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Στα πλεονεκτήματα, αναφέρουν την ανωνυμία του αλλά και τη δυνατότητα του να βελτιώσει υπό συνθήκες την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αναφορικά με το «ελληνικό PISA », οι εκπαιδευτικοί φαίνονται θετικά προσκείμενοι, ενώ θεωρούν βασικό εμπόδιο για την ομαλή διεξαγωγή του την έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, την απουσία σχετικών επιμορφώσεων και την ασυμβατότητα των απαιτήσεων του με τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της ενημέρωσης τους για αυτά τα ζητήματα, ενώ θεωρούν υπεύθυνο τον διευθυντή της σχολικής μονάδας γι αυτήν. Άλλωστε, αναφέρουν ότι μέσω της ενημέρωσης θα επέλθει η εξάλειψη της καχυποψίας τους αλλά και η επαγγελματική τους ανάπτυξη.

5.4. Η επίδραση του προγράμματος PISA στο έργο του εκπαιδευτικού

Το ερευνητικό ερώτημα το οποίο επιχειρείται να απαντηθεί στο σημείο αυτό είναι το πώς επηρεάζεται το έργο του εκπαιδευτικού από τα αποτελέσματα των μαθητικών επιδόσεων, όπως αυτά αποτυπώνονται στη δοκιμασία PISA . Για να μπορέσουμε να ανιχνεύσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών έπρεπε αφενός να διερευνήσουμε το κατά πόσο εκείνοι αποδέχονται το PISA ως ένα δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και αφετέρου να καταγράψουμε τις προτάσεις τους για την ένταξη της φιλοσοφίας του PISA στην ελληνική πραγματικότητα και τον συγκερασμό του με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις απαιτήσεις του, μιας και ως δείκτης ποιότητας μπορεί να προσφέρει σημαντικά στοιχεία για το έργο του εκπαιδευτικού εντός και εκτός τάξης.

5.4.1. Το PISA ως δείκτης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Ξεκινώντας τέθηκε στους συμμετέχοντες το ερώτημα σχετικά με το αν θεωρούν ότι το PISA αποτελεί έναν δείκτη ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών και αν είναι ικανό να διαμορφώνει κατευθύνσεις προκειμένου το έργο να γίνει ποιοτικότερο και να βελτιωθεί. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί πως το PISA ως εργαλείο αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, μπορεί να αποτελέσει ποιοτικό δείκτη. Την άποψή τους, μάλιστα, δικαιολόγησαν στηριζόμενοι σε ποικίλους ισχυρισμούς, με πρωταρχικό το ότι το PISA

μπορεί να ανοίξει το δρόμο για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, δίνοντας τη σωστή κατεύθυνση.

Σ6: «Μπορεί να αποτελέσει δείκτη ποιότητας. Βέβαια. Και συμπληρωματικά να βοηθήσει στο να γίνουν ενδεχομένως κάποιες τροποποιήσεις στα αναλυτικά και στα βιβλία».

Σ8: «Σίγουρα! Γιατί είναι ένας ποσοτικός δείκτης. Μέσα από έρευνα γίνεται όλο αυτό, οπότε συμβάλλει σίγουρα. Θα δείξει σε ποιο κομμάτι οι μαθητές υστερούν αλλά και ο εκπαιδευτικός αντίστοιχα ώστε να βελτιωθεί τελικά η ποιότητα του έργου του, οι αποδόσεις των μαθητών αλλά και ο ίδιος ως άνθρωπος».

Σ12: «Το PISA κάτι μετράει και βγάζει κάποια συμπεράσματα. Το θέμα είναι να χρησιμοποιηθούν σωστά αυτά τα συμπεράσματα από το Υπουργείο για να γίνουν βελτιώσεις και να δουλεύουμε και εμείς και οι μαθητές καλύτερα. Άρα ναι το θεωρώ δείκτη ποιότητας. Απλώς θεωρώ ότι εδώ στην Ελλάδα δεν έχουμε συνειδητοποιήσει ακόμα τις δυνατότητες που μας δίνει».

Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι χαμηλές κατατάξεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορούν παρά να αποτελούν ενδείξεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σύστημα, αλλά και να γεννούν μια ανάγκη για αναδιοργάνωση και βελτίωση. Με τη λογική αυτή, το PISA μπορεί να αποτελέσει ένα δείκτη ποιότητας, που στην περίπτωση της Ελλάδας, αποδεικνύει τα κακώς κείμενα.

Σ1: «Σίγουρα είναι ένας δείκτης. Δείχνει ότι υπάρχει ένα πρόβλημα αν είναι αρκετά κάτω τα αποτελέσματα. Αν υπάρχει ένας τεράστιος βαθμός αποτυχίας, δείχνει ότι κάτι δεν έγινε σωστά».

Σ10: «Καταρχάς και μόνο που είμαστε χαμηλά αυτό κάτι δείχνει. Δείχνει ότι υπάρχουν προβλήματα. Άρα αυτό είναι ένας δείκτης, μαζί με άλλους ότι υπάρχει πρόβλημα στα σχολεία με το έργο που γίνεται. Μαζί με άλλους όμως, δεν είναι από μόνο του τόσο ισχυρό».

Σ11: «Σίγουρα αποτελεί δείκτη ποιότητας γιατί είναι ένα στοιχείο που μας δείχνει ότι όντως κάτι δεν πάει καλά. Πρόκειται για ένα έγκυρο πρόγραμμα, άρα το ότι η Ελλάδα βρίσκεται στις χαμηλές θέσεις, αυτό σημαίνει ότι η Ελλάδα δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Άρα σίγουρα αυτό δείχνει ότι είναι ένας δείκτης.»

Αρκετοί είναι και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υποστήριξαν ότι το PISA μπορεί να αποτελέσει ένα δείκτη ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού, μιας και είναι στα χέρια του ένα πολύτιμο εργαλείο για να αξιολογηθεί και ο ίδιος και να αναθεωρήσει παραμέτρους που χρειάζονται αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα:

Σ9: «Εγώ πιστεύω ότι το PISA είναι δείκτης για να αξιολογηθεί και το έργο του εκπαιδευτικού. Αξιολογεί και αυτό! Εγώ αν δω ότι τα παιδιά μου δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν ή αν παρουσιάζουν μια χαμηλή βαθμολογία δεν θα επηρεαστώ; Δεν θα αναπροσαρμόσω το έργο μου για να τα βοηθήσω;»

Σ12: «Το PISA είναι ένα δείκτης που μπορεί να το χρησιμοποιήσει και ο δάσκαλος ο ίδιος. Όταν μάθει τι είναι και πώς να τον χρησιμοποιεί θα μπορεί να κάνει αυτό που λέμε αυτοαξιολόγηση, τι πήγε και τι δεν πήγε καλά. Μας δείχνει δηλαδή μέσα από τους μαθητές μας τι καθρέφτισμα έχει το έργο μας, έστω και σε γνωστικό επίπεδο».

Αξιοσημείωτος είναι ο ισχυρισμός μικρής ομάδας εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποδέχονται το PISA ως δείκτης ποιότητας, αλλά υπό προϋποθέσεις. Με άλλα λόγια, εγείρουν το σημαντικό θέμα των διαφορών που εντοπίζονται ανάμεσα στις απαιτήσεις του και στις απαιτήσεις και τις κατευθυντήριες γραμμές του αναλυτικού προγράμματος και θεωρούν ότι ο συγκεκρισμός τους μπορεί να στέψει το PISA δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Σ3: «Το PISA θα μπορούσε να είναι δείκτης ποιότητας αν λαμβάνονταν υπόψη πως τα ελληνόπουλα διδάσκονται συγκεκριμένα μαθήματα που μπορεί να διαφέρουν από τις ερωτήσεις που μπαίνουν ως θέματα στο διαγωνισμό PISA ».

Στον αντίποδα, δυο εκ των συμμετεχόντων φαίνεται να διαφοροποιούνται και να υποστηρίζουν ότι το πρόγραμμα PISA δεν αποτελεί δείκτη ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού. Ένας από τους λόγους στους οποίους στηρίχθηκε αυτή η άποψη είναι ότι το πρόγραμμα PISA στερείται αντικειμενικότητας λόγω της παράλειψης των ιδιοτελειών του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και του γεωγραφικού συγκείμενου της κάθε σχολικής μονάδας, όπως επίσης και η αδιαφορία για τη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα:

Σ2: «Για συνολικά για το έργο δεν συμφωνώ, επειδή ενδιαφέρεται μόνο για το αποτέλεσμα και για να φτάσεις εκεί είναι ένας ολόκληρος δρόμος. Δεν νομίζω ότι το PISA καλύπτει αυτό το κομμάτι. Τα παιδιά ακολουθούν διαφορετικούς δρόμους κατάκτησης της γνώσης. Επίσης κάποια παιδιά δεν έχουν τις ίδιες προσλαμβάνουσες, τις ίδιες ευκαιρίες ή ζουν σε υποβαθμισμένες περιοχές. Εκεί ο δάσκαλος πως θα κριθεί σαν ποιοτικός ή μη αφού οι μαθητές λογικά δεν θα τα πάνε και πολύ καλά;»

Σ7: «Εγώ σαν εκπαιδευτικός δεν μπορώ να το αποδεχτώ σαν δείκτη. Εγώ θα κάνω αυτό που ξέρω καλύτερα. Δεν θα βασιστώ σε αποτελέσματα. Δεν θα εξαρτηθεί η δουλειά μου και η

διδασκαλία μου επειδή βγήκε μια έρευνα και λέει αυτό. Η διδασκαλία είναι κάτι που δεν το μετράει και το πώς φτάνεις στο αποτέλεσμα, οπότε για μένα δεν έχει αξία».

Τέλος, ένας συμμετέχοντας τονίζει την απουσία της οπτικής των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση του συγκεκριμένου εργαλείου και δεδομένου ότι το έργο του εκπαιδευτικού περικλείει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις επιλογές και το προσωπικό στοιχείο του εκπαιδευτικού, δεν μπορεί αυτός ο διαγωνισμός να είναι ένδειξη της ποιότητάς του.

Σ5: «Δεν είναι δείκτης γιατί δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις που σας είπα. Δεν συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωσή του. Το έργο του εκπαιδευτικού είναι κάτι που το φτιάχνει ο ίδιος με το υλικό του, τις μεθόδους του, τις δράσεις που κάνει με τα παιδιά. Στο PISA ο δάσκαλος είναι εκτελεστικό όργανο. Δίνει στα παιδιά κάτι έτοιμο στο οποίο δεν παρεμβαίνει καθόλου. Έργο μας δεν είναι μόνο να έχουν τα παιδιά γνώσεις».

5.4.2 Προϋποθέσεις για ένταξη του προγράμματος PISA στη μαθησιακή διαδικασία

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες επιχείρησαν να παρουσιάσουν ορισμένες προτάσεις και διαφοροποιήσεις στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA να αποτελέσουν ένα αξιόπιστο και αδιαμφισβήτητο δείκτη ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τους ίδιους, το PISA μπορεί να γίνει αποδεκτό ως ποιοτικός δείκτης από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, εφόσον ισχύσουν ορισμένες προϋποθέσεις που αναλύονται στη συνέχεια.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί πως για να μπορέσει το πρόγραμμα PISA να βρει δόκιμο έδαφος στη χώρα μας και για να μπορέσουν οι μαθητές της Ελλάδας να παρουσιάσουν μεγαλύτερες επιδόσεις, είναι επιτακτική η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων προκειμένου να συγκεραστούν οι στόχοι τους με αυτούς του PISA , δεδομένου ότι σήμερα αυτά τα δυο είναι ασύνδετα. Με τον τρόπο αυτό το PISA , θα γίνει μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και θα μπορέσει να καταγραφεί ως ποιοτικός δείκτης. Ενδεικτικά αναφέρονται τα λόγια ορισμένων που επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη.

Σ1: «Νομίζω ότι πρέπει να αλλάξουν τα αναλυτικά. Εγώ βλέπω ότι τόσα χρόνια κάνουμε επανάληψη στη γνώση, αυτό που έλεγε ο Brunner, σπειροειδής μάθηση και επανάληψη και επανάληψη, η οποία στο τέλος δεν ξέρω πόσο έχει κατακτηθεί».

Σ2: «Θα πρέπει να αναθεωρηθεί το αναλυτικό. Να φτιάξουν καινούργια προγράμματα σπουδών. Νομίζω ότι επειδή τώρα αυτή η διαδικασία γίνεται στο υπουργείο μπορεί να έχει να κάνει και με τη συμμετοχή σε τέτοιους διαγωνισμούς που είδαν ότι οι μαθητές χωλαίνουν».

Σ8: «Θα πρέπει οπωσδήποτε οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος να συνάδουν με το PISA . Δεν μπορούν αυτά τα δύο να συμπορεύονται και να είναι αταίριαστα. Μόνο έτσι μπορούμε να έχουμε αποτελέσματα. Ο δάσκαλος υποχρεούται να πάει με το αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν μπορεί να τα πάει καλά στο PISA αν αυτά δεν ταιριάζουν μεταξύ τους».

Σ11: «Αυτά που πρεσβεύει το PISA ότι δεν πρέπει αν υπάρχει στείρα γνώση των μαθημάτων ή ότι δεν πρέπει να παπαγαλίζουν τα παιδιά, αυτά οι εκπαιδευτικοί τα γνωρίζουν ήδη. Το θέμα είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα με αυτό αναλυτικό πρόγραμμα δεν μας επιτρέπει να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία μας και το ρυθμό μας για να ταιριάζουν τα δυο κομμάτια του παζλ. Οπότε όχι, δεν μπορεί να είναι δείκτης το PISA αν αυτά τα δυο δεν ταιριάζουν ως προς το σκεπτικό τους».

Σ12: «Υπάρχει μια σχετική αυτονομία όσον αφορά συγκεκριμένα πεδία του αναλυτικού προγράμματος αλλά θα πρέπει να αναθεωρηθεί όλο αυτό γιατί οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος και οι στόχοι της PISA ...δηλαδή ουσιαστικά λίγο αυτά δεν μπλέκονται τόσο μεταξύ τους».

Μια ακόμη μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών θεωρεί αναγκαία, προκειμένου να θεωρηθεί το PISA ένας αντικειμενικός ποιοτικός δείκτης, την αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων σε συνδυασμό με τη μείωση του όγκου της διδακτέας ύλης, η οποία ουσιαστικά δημιουργεί μια πίεση στον εκπαιδευτικό και δεν του επιτρέπει να λειτουργήσει αυτοβούλως στο έργο του. Επιπλέον, ο όγκος της ύλης δεν επιτρέπει στους μαθητές να εμβαθύνουν στα γνωστικά αντικείμενα, και άρα, σύμφωνα με τους ίδιους, η γνώση δεν αφομοιώνεται από τους μαθητές και δεν έχει πεδίο εφαρμογής. Όλα αυτά έρχονται σε αντιδιαστολή με τις επιταγές του προγράμματος PISA . Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκαν τα εξής:

Σ1: «Έρχεται ο διαγωνισμός και λένε ότι να δεν έχεις κατακτήσει τις εξισώσεις για παράδειγμα, δεν έχεις κατακτήσει τα κλάσματα. Πρέπει να δούμε γιατί δεν τα κατέκτησαν τα παιδιά. Δεν νομίζω ότι φταίει ο δάσκαλος. Γιατί ο δάσκαλος πολλές φορές τρέχει για να βγάλει την ύλη και αναγκαστικά πρέπει να κάνει και το βιβλίο. Είναι τόσα πολλά και ανακατεμένα που πολλές φορές τελειώνουμε και το παιδί δεν ξέρει να κάνει το βασικό».

Σ3: «Θα μπορούσαν να αλλάζουν τα εγχειρίδια ή κάποιο μέρος από τα σχολικά εγχειρίδια και να τα προσαρμόσουμε σύμφωνα με αυτά που θέλουμε να μαθαίνουν τα παιδιά».

Τότε μπορούμε να συμμετέχουμε και να βλέπουμε και να αλλάζουμε κάτι προς αυτή την κατεύθυνση. Αν δεν το έχουμε διδάξει ποτέ στα παιδιά και δεν υπάρχει στα βιβλία μας θεωρώ ότι το PISA δεν μπορεί να δείξει την ποιότητα του έργου μας».

Σ6: «Τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να αλλάζουν οπωσδήποτε! Και για να γίνει αυτή η τροποποίηση και εμέ θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και η γνώμη των εκπαιδευτικών. Γιατί κάποια βιβλία έχουν αλλάξει κατά καιρούς, όπως τα μαθηματικά της Ε δημοτικού, που ήταν χάλια και παραμένει χάλια. Είναι δυσνόητο, κακογραμμένο και καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την εμπέδωση και το να καταπιαστεί ο μαθητής με το αντικείμενο. Χρειαζόμαστε βιβλία με μικρότερη ύλη που θα βοηθούν το μαθητή στο απαιτητικό του έργο».

Σ12: «Το θέμα με τον όγκο της ύλης είναι γνωστό σε όλους μας. Είναι και πολλά και πυκνά αυτά που πρέπει να διδαχθούν. Νομίζω ότι για να θεωρήσουμε το PISA ότι μετράει και δείχνει κάτι, θα πρέπει να μειωθεί η ύλη και να μάθουν οι μαθητές να μετουσιώνουν στην πράξη αυτό που έχουν μάθει στη θεωρία. Δεν μπορούμε τις ώρες της τάξης να κάνουμε την ίδια εμβάθυνση. Επειδή δεν προλαβαίνουμε».

Στην παραπάνω άποψη προστίθεται και εκείνη ορισμένων, οι οποίοι διατείνονται ότι είναι απαραίτητη η αλλαγή και ο εκσυγχρονισμός των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ενδεικτικά αναφέρεται το παρακάτω απόσπασμα:

Σ7: «Πέρα από τα βιβλία είναι σημαντικό ο τρόπος μάθησης να γίνει πιο βιωματικός, πιο στο σήμερα, πιο λειτουργικός. Να μην είναι απαρχαιωμένος. Να σου προσφέρει τα μέσα και τα κίνητρα για να μπορέσεις και εσύ να εξελιχθείς και να βοηθήσεις τους μαθητές σου. Το πώς διδάσκει κάποιος είναι μέρος του έργου του και σίγουρα μπορεί να αξιολογηθεί γι αυτό με δείκτες. Ένας δείκτης μπορεί να είναι και το PISA, αν η μάθηση γίνεται πιο βιωματικά».

Αξίζει να σημειωθεί και η άποψη ότι η εισαγωγή του πολλαπλού βιβλίου στα σχολεία θα επιτρέψει στο PISA να είναι ποιοτικός δείκτης για το έργο του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι θα επαφίεται στην κρίση του δασκάλου ποιο εγχειρίδιο είναι καταλληλότερο για τις ανάγκες της ομάδας του.

Σ2: «Το πολλαπλό βιβλίο που έρχεται τώρα. Εκεί μιλάμε για την κριτική ικανότητα του δασκάλου το κατά πόσο μπορεί να ανταποκριθεί ο κάθε μαθητής στο σχολικό εγχειρίδιο που επέλεξε. Αυτό είναι μέρος του έργου του οπότε θα μπορεί να κριθεί και για την ποιότητα του στη συνέχεια, αν έκανε σωστή ή λάθος επιλογή».

Σ4: «Το σχολείο μας δεν δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που έχουν να κάνουν με τη δικιά τους δυναμική και την δυναμική των οικογενειών τους απέναντι στο βιβλίο. Όλη η Ελλάδα κάνει το ίδιο βιβλίο στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά, στην Ιστορία χωρίς καμία διαφοροποίηση. Αυτό ίσως πρέπει να αλλάξει για μπορέσουμε να μπούμε στα ευρωπαϊκά δεδομένα».

Ενδιαφέρον είναι και ο ισχυρισμός μιας μικρής ομάδας εκπαιδευτικών, η οποία υποστηρίζει πως για να μπορέσει το PISA να αποτελέσει δείκτη ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού, θα πρέπει οι μαθητές να προετοιμάζονται γι αυτό σε πρακτικό επίπεδο. Με πιο απλά λόγια, θεωρούν πως είναι δόκιμο να στέλνονται στα σχολεία από τους ιθύνοντες του PISA και το Υπουργείο Παιδείας κάποιες κατευθυντήριες γραμμές και να δίνεται στους μαθητές χώρος και χρόνος να δουλέψουν πάνω στο υλικό του PISA. Σύμφωνα με την άποψή τους, και εφόσον έχει δοθεί χρόνος στον εκπαιδευτικό κατά το έργο του να ασχοληθεί με το συγκεκριμένο αντικείμενο, τότε μπορεί να θεωρηθεί και το PISA ένας δείκτης της ποιότητάς του.

Σ2: «Για να είναι δείκτης θα έπρεπε να προετοιμάζουμε τους μαθητές για τις απαιτήσεις του PISA. Γιατί όχι; Δεν είμαστε η πρώτη χώρα που μπορεί να εφαρμόσει κάτι τέτοιο και άλλες χώρες που τα πάνε καλά νομίζω ότι δάσκαλοι και οι μαθητές προετοιμάζονται προς αυτή την κατεύθυνση».

Σ8: «Να υπάρχει μια κατευθυντήρια γραμμή για κάθε τάξη. Ίσως να υπάρχει ένα πρόγραμμα, μια οργάνωση από το PISA που θα στέλνεται στα σχολεία και θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να επιτύχει στην τάξη του όσους περισσότερους στόχους μπορεί. Σαν ρουμπρίκα δηλαδή για να το πω πιο απλά με άξονες που θα πρέπει να επιτυγχάνει σταδιακά».

Επιπρόσθετα, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, ως εφόδιο για την μαθητική επίδοση στο PISA. Θεωρούν ότι αν ο εκπαιδευτικός θέλει να επιτύχουν οι μαθητές του και να χαρακτηριστεί και το δικό του έργο ποιοτικό, σύμφωνα με αυτό το δείκτη, τότε θα πρέπει να οργανώσουν τη διδασκαλία τους με τρόπο τέτοιο ώστε να εμφυσήσουν στους μαθητές αυτές τις δεξιότητες. Φυσικά αυτό προϋποθέτει την αυτονομία του εκπαιδευτικού σε κάποιες πτυχές της σχολικής ζωής. Ως εκ τούτου, η έλλειψη της αυτονομίας αποτελεί τροχοπέδη, προς την κατεύθυνση ενσωμάτωσης της φιλοσοφίας του PISA στην ελληνική πραγματικότητα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αποσπάσματα που επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη.

Σ1: «Νομίζω ότι γενικά τα παιδιά υστερούν στα προβλήματα. Όπως αντίστοιχα και στη γλώσσα στην κατανόηση κειμένου. Άρα θεωρώ ότι αυτός θα ήταν ένας δείκτης ο διαγωνισμός PISA για να μας δείξει ότι δεν τα πάμε καλά σε αυτό και να το διορθώσουμε. Όμως για να γίνει πρέπει να έχει ελευθερία ο εκπαιδευτικός, να έχει δηλαδή κάποιες ώρες».

Σ2: «Ας πούμε για την επίλυση προβλημάτων. Στην επίλυση θα μπορούσαν να δουλεύουν τα προβλήματα στα μαθηματικά ή ο τρόπος σκέψης για τα προβλήματα στα μαθηματικά. Η στη γλώσσα η κριτική σκέψη. Αυτό ο δάσκαλος μπορεί να τα κάνει ανεξάρτητα από το αναλυτικό και να βοηθήσει τα παιδιά για το PISA ».

Σ4: «Ο δάσκαλος δεν έχει ελεύθερες ώρες για να προωθήσει στο σχολείο προγράμματα σαν το PISA . Ούτε η σχολική μονάδα μπορεί να ορίσει το προσωπικό της πως θα δουλέψει. Είναι τόσο σκληρά δομημένο και όσο πάει γίνεται και χειρότερο. Για μένα θα έπρεπε να υπάρχει ένας εκπαιδευτικός «ελεύθερος» κάποιες ώρες και να σχεδιάζει, για παράδειγμα, τα πειράματα και τα εργαστήρια στη Φυσική για τις μεγάλες τάξεις. Αυτό θα είναι προς όφελος των παιδιών, γιατί θα μπορούν να αναπτύξουν την σκέψη τους και να κατανοήσουν τα φαινόμενα μέσω των πειραμάτων. Αλλά αυτό δεν γίνεται. Δεν υπάρχει η ευελιξία. Πρέπει να ορίσουμε και την τελευταία ώρα και να έχουμε τον εκπαιδευτικό κάπου χρεωμένο για να μην κάνει αυτά που θα έπρεπε να κάνει το σχολείο. Για να έρθει πιο κοντά στο πως σκέφτονται στις χώρες του εξωτερικού όταν οργανώνουν το PISA ».

Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός φαίνεται να διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους και να στηρίζει την άποψη ότι το PISA σχετίζεται με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου αυτού. Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί πως για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν οι μαθητές σε αυτή την δοκιμασία και να έχει αυτό και ένα αντίκτυπο στο έργο του εκπαιδευτικού, θα πρέπει πρωτίστως να εξοπλιστούν τα σχολεία με τα κατάλληλα εργαλεία και να γίνουν διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία τους.

Σ4: «Για μένα το πρώτο πράγμα που πρέπει να αλλάξει για να γίνει το PISA δείκτης ποιότητας είναι οι υποδομές. Δεν μπορούν πλέον 4 τοίχοι να στεγάσουν την παιδεία του 2030, 2040, 2050. Οι αίθουσες και όλα αυτά τα πράγματα είναι απαρχαιωμένες. Θα πρέπει να έχουμε διαθεματικές αίθουσες. Μεγάλες αίθουσες. Όπως είναι τα σχολεία στο εξωτερικό.. Οι μαθητές να αναπτύσσονται διαφορετικά και να προάγεται η ομαδικότητα».

Τέλος, άλλη μια ενδιαφέρουσα άποψη παρουσιάζεται από μια εκπαιδευτικό, η οποία θέτει επί τάπητος το θέμα του μεγάλου αριθμού παιδιών ανά τμήμα και αντιπροτείνει ότι η

μείωση του αριθμού των μαθητών θα έχει πολλά οφέλη και για τις δυο πλευρές και θα δώσει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να λειτουργήσει πιο αυτόνομα και προς όφελος του PISA .

Σ10: «Τα τμήματα έχουν πάνω από 20 παιδιά. Αυτό είναι κάτι πολύ αρνητικό για τον εκπαιδευτικό. Δεν είναι καθόλου εύκολο ούτε φυσικά το ίδιο αποδοτικό. Δεν μπορεί να δώσει την απαιτούμενη προσοχή και φυσικά μειώνεται η πιθανότητα εξατομικευμένης μάθησης. Αυτό ίσως είναι κάτι που πρέπει να αλλάχθει για να πούμε ότι κρίνουμε μέσω του PISA έναν εκπαιδευτικό για το έργο του. Γιατί όταν έχεις τόσα πολλά παιδιά δεν μπορείς να κάνεις το έργο σου έτσι όπως το σκέφτεσαι και το έχεις οργανώσει».

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται το PISA ως ένα δείκτη ποιότητας και ως μια ένδειξη για τα κακώς κείμενα του εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία μπορούν να βελτιωθούν. Ωστόσο, τον αποδέχονται και ως έναν ποιοτικό δείκτη για το έργο του εκπαιδευτικού. Βέβαια, για να γίνει αυτό αποδεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα, θέτουν ως προϋπόθεση τον συγκερασμό των στόχων του αναλυτικού προγράμματος και των στόχων του PISA , την αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων και την προπαρασκευή των μαθητών για την εξέταση αυτή.

5.5. Απόψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ένα πεδίο, που τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας είτε λόγω της εξελισσόμενης πορείας της κοινωνίας εν γένει, είτε λόγω των εργασιακών απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος. Για το λόγο αυτό, θεωρήθηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι συνιστά η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και τους λόγους για τους οποίους ο σύγχρονος εκπαιδευτικός χαράσσει τη δική του πορεία προς την επαγγελματική ανάπτυξη. Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται οι ισχυρισμοί των εκπαιδευτικών έτσι όπως διατυπώθηκαν κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων.

5.5.1 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η ανάλυση των δεδομένων επικεντρώθηκε στο να εμβαθύνει στις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Πράγματι, από την καταγραφή προέκυψε μια σειρά από

διαφορετικές απόψεις σχετικά με το τι συνιστά αυτή η πολυδιάστατη έννοια. Κοινός τόπος των απόψεων αυτών, βέβαια, υπήρξε η παραδοχή πως η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια παράμετρο του έργου του εκπαιδευτικού, και ότι έγκειται στη δική του ευθύνη να επιλέξει την πορεία που θα ακολουθήσει προς τους στόχους που κάθε φορά θέτει. Κοινή παραδοχή των εκπαιδευτικών είναι επίσης και το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ως έννοια αφορά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και για το λόγο αυτό, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μετέχει σε δράσεις που την προωθούν. Οι απόψεις που επιβεβαιώνουν το παραπάνω ισχυρισμό παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Σ2: «Είμαι υπερ! Για να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε καλύτερα στο έργο μας. Θεωρώ ότι πρέπει να επιμορφωνόμαστε».

Σ6: «Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πολύ σημαντική αν θέλουμε να είμαστε σωστοί και αποδοτικοί απέναντι στους μαθητές μας. Να είμαστε όσο το δυνατόν πιο σίγουροι ότι μπαίνοντας στη σχολική τάξη θα είμαστε κατάλληλοι για να βοηθήσουμε τους μαθητές μας».

Σ11: «Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι 100% απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς γιατί η αποδοτικότητα και οι διάφοροι τρόποι που την αναζητά δεν τελειώνουν ποτέ».

Πρωταρχικά, θα πρέπει να αναφερθεί πως στο μυαλό των εκπαιδευτικών η επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να είναι συνδεδεμένη με την επιμόρφωση, και μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις, οι δυο όροι είναι απόλυτα συνώνυμοι. Σε γενικές γραμμές, η συμμετοχή σε επιμορφώσεις, πάντως, βρίσκεται στην πρώτη θέση στη συνείδηση των εκπαιδευτικών όταν μιλάμε για επαγγελματική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα:

Σ2: «Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι τα προγράμματα επιμόρφωσης στα οποία πρέπει να μετέχουν οι εκπαιδευτικοί».

Σ4: «Τι μου έρχεται στο μυαλό! Ότι συμβαίνει αυτή τη στιγμή. Επαγγελματικά όλοι προσπαθούν να κάνουν επιμορφώσεις και να μετέχουν σε εργαστήρια».

Σ8: «Η επιμόρφωση θεωρώ ότι είναι ένας παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Μέσω της επιμόρφωσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να διευρύνει το έργο του».

Σ9: «Μου έρχεται στο μυαλό η επιμόρφωση. Όταν δηλαδή με οποιοδήποτε τρόπο μπορώ να μάθω πράγματα αυτό είναι η επαγγελματική εξέλιξη».

Μια πολυάριθμη ομάδα εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια αναγκαιότητα, η οποία επιβάλλεται από τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και

την επιρροή τους στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται από πολλούς ως αναγκαιότητα προκειμένου να βελτιωθεί το έργο του εκπαιδευτικού, ενώ άλλοι αποδίδουν το μεγάλο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη στους καλπάζοντες ρυθμούς εξέλιξης της τεχνολογίας και στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμβαδίσουν με αυτήν.

Σ2: «Έχουμε ένα επάγγελμα εμείς οι εκπαιδευτικοί που πρέπει συνεχώς, λόγω του ότι απευθυνόμαστε σε παιδιά από διαφορετικές γενιές, που έχουν πολλά ερεθίσματα από την τεχνολογία.. Οπότε νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει συνεχώς να είναι ενημερωμένοι και επαρκώς επιμορφωμένοι σε πολλά ζητήματα. Δεν πρέπει να σταματάνε ποτέ».

Σ3: «Οι εποχές αλλάζουν, ο καιρός αλλάζει και θεωρώ ότι θα πρέπει να ακολουθούμε τις αλλαγές που γίνονται. Θα έπρεπε όλοι μας σε κάθε τομέα να επιμορφωνόμαστε και να εξελισσόμαστε».

Σ7: «Όπως τώρα με τα σεμινάρια *etwinning*. Μαθαίνεις για εκπαιδευτικά εργαλεία που μπορείς να τα χρησιμοποιήσεις στην τάξη σου και να πας το μάθημα σε άλλο επίπεδο».

Σ8: «Η τεχνολογία αναπτύσσεται συνεχώς. Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενήμερος για να μπορέσει να διαχειριστεί τα τεχνολογικά μέσα».

Σ9: «Τα τελευταία χρόνια μαθαίνω πράγματα για τα ψηφιακά εργαλεία. Πώς να καταγράφω υλικό, πώς να επεξεργάζομαι βίντεο, να μαθαίνω για ψηφιακές βιβλιοθήκες. Είναι απαραίτητο πια αυτό μέσα στην τάξη. Εκ σου και η χρησιμότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης».

Σ12: «Το θεωρώ αδιανόητο στη σημερινή εποχή αυτή τη στιγμή να μην έχει ο εκπαιδευτικός μια επιμόρφωση στα ψηφιακά εργαλεία. Στις ΤΠΕ. Το παιδί βαριέται αν μπεις για μάθημα και πάρεις μόνο το βιβλίο».

Συμπληρωματικά με τον παραπάνω ισχυρισμό, ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη έρχεται να καλύψει τις ελλείψεις που δημιουργούνται μετά το πέρας των πανεπιστημιακών σπουδών τους. Υπό την έννοια αυτή, πρόκειται για μια απαραίτητη συνθήκη για τους εκπαιδευτικούς. Παρουσιάζονται ενδεικτικά στο σημείο αυτό οι απόψεις που το επιβεβαιώνουν.

Σ1: «Επαγγελματική ανάπτυξη θεωρώ ότι λογικά ο όρος κρύβει την επαγγελματική εξέλιξη και το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός πιστεύει στη δια βίου μάθηση και το αν σταματάνε οι γνώσεις του εκείνη την εποχή που τελείωσε το πανεπιστήμιο. Να διαβάσει ψυχολογία και ίσως πάνω στα μαθήματα που διδάσκει, που όπως και να έχει δεν τα διδαχθήκαμε. Αυτά που διδάσκουμε θεωρώ ότι δεν τα διδαχθήκαμε στο πανεπιστήμιο».

Σ8: «Επαγγελματική ανάπτυξη είναι το να μην μένεις στάσιμος σε ότι έκανες στις σπουδές σου, στο πτυχίο σου και στο ότι μένεις εκεί. Υπάρχουν πολλά πράγματα που έρχονται με την πείρα και δεν τα διδασκόμαστε στο πανεπιστήμιο ενώ θα έπρεπε».

Στο αντίποδα, αρκετοί είναι και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαφοροποιούνται από την πλειονότητα ως προς την οπτική από την οποία «βλέπουν» την επαγγελματική ανάπτυξη. Γι αυτούς η επαγγελματική ανάπτυξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την μοριοδότηση που επιβάλλεται από το καθεστώς εργασίας και δεν σχετίζεται απαραίτητα με το όφελος των μαθητών. Το ισχύον σύστημα προσλήψεων απαιτεί την δια βίου μάθηση και την αδιάκοπη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς και την απόδειξη ολοένα και περισσότερων προσόντων. Στη συνείδηση των εκπαιδευτικών εγείρεται και ένα μεγάλο ερώτημα σχετικά με το αν αυτό πράγματι συνιστά επαγγελματική ανάπτυξη.

Σ4: «Λέγεται επαγγελματική ανάπτυξη το να μαζεύω χαρτιά για την μοριοδότηση; Θεωρητικά ναι γιατί παίρνω 2-3 εφόδια που δεν τα είχα. Παρέχει όμως γνώση που θα γυρίσει στο μαθητή; Εδώ βάζω ένα μεγάλο ερωτηματικό».

Σ6: «Εγώ ανήκω στη γενιά των εκπαιδευτικών και είναι αλήθεια πως το σύστημα μας ώθησε να μπούμε σε αυτή τη διαδικασία. Για να γίνει αυτό που λέμε κυνικά «να μαζέψουμε χαρτούρα για να μπορούμε να δουλεύουμε». Ότι για να εργαστούμε έπρεπε οπωσδήποτε να κάνουμε κάποιες εξειδικεύσεις».

Σ7: «Τόσα χρόνια επαγγελματική ανάπτυξη για εμάς ήταν το να μαζέψουμε χαρτιά για να διοριστούμε από τον ΑΣΕΠ. Εν τέλει έτσι δεν ξέρω κατά πόσο θα είναι χρήσιμο. Δηλαδή μαζεύαμε, μαζεύαμε, μαζεύαμε και πολλοί κάνανε μεταπτυχιακά μόνο και μόνο για τα μόρια χωρίς να τους ενδιαφέρει το αντικείμενο».

Σ10: «Θα πω κάτι που δεν μου αρέσει αλλά είναι αλήθεια. Επαγγελματική ανάπτυξη είναι ο λόγος που δουλεύουμε εμείς οι αναπληρωτές. Το να μαζεύουμε μόρια και προσόντα για να δουλεύουμε».

Σ12: «Πιστεύω ότι σε εμάς τους νεότερους η επαγγελματική εξέλιξη ήταν σαν αναγκαίο κακό-καλό, γιατί ήταν απαραίτητα τα προσόντα για να εργαστούμε. Στους μεγαλύτερους συναδέλφους ηλικιακά και με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας δεν χρειάστηκε να εξελιχθούν».

Μάλιστα, στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί και η άποψη ενός εκπαιδευτικού που απορρίπτει την επαγγελματική ανάπτυξη ως αναγκαιότητα, διότι δεν συνδέεται με μισθολογική αύξηση.

Σ5: «Στην Ελλάδα είναι ανύπαρκτη η επαγγελματική ανάπτυξη, με την έννοια πως ότι περισσότερο και να κάνω εγώ δεν αμείβομαι περισσότερο. Δεν υπάρχει ισορροπία σε αυτό. Ο εκπαιδευτικός στην Ελλάδα παίρνει 1000 ευρώ κατά μέσο όρο. Και θα πρέπει να δαπανήσει και χρήματα από πάνω για την επαγγελματική του ανάπτυξη».

Επιπρόσθετα, μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών φέρνει στο προσκήνιο το στυλ της ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως παράγοντα που επηρεάζει άμεσα την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, αναφέρουν ότι ένας υποστηρικτικός διευθυντής σε συνδυασμό με μια γενικότερη κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης στη μονάδα, μπορούν να λειτουργήσουν ενθαρρυντικά και για τον εκπαιδευτικό ως άτομο για να κινηθεί προς μια παρόμοια κατεύθυνση.

Σ2: «Και εδώ νομίζω ότι η ηγεσία παίζει πάλι το ρόλο της. Η υποστηρικτική ηγεσία. Η ηγεσία που θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός είναι συνεργάτης και δεν είναι κατώτερος, ότι δεν τον κατευθύνει. Ουσιαστικά προτείνει ανάλογα με το προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού και ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Εκεί θεωρώ ότι παίζουν ρόλο οι διευθυντές».

Σ7: «Εγώ ας πούμε το δεύτερο μεταπτυχιακό το έκανα με μια συνάδελφο στο σχολείο. Μας άρεσε η ιδέα και το κάναμε μαζί. Όμως εκείνη τη χρονιά όλοι στο σχολείο έκαναν κάτι και το συζητούσαμε στους συλλόγους. Υπήρχε κινητικότητα. Βοήθησε δηλαδή το περιβάλλον του σχολείου στο να το κάνω».

Ακόμη, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναγάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη τους σε μια εσωτερική ανάγκη και θεωρούν ότι αν δεν διαθέτει ο εκπαιδευτικός το απαραίτητο εσωτερικό κίνητρο και τη θέληση για να εξελιχθεί, τότε η επαγγελματική εξέλιξη είναι άσκοπη ή δεν μπορεί να βρει πρόσφορο έδαφος.

Σ7: «Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει πρωτίστως σχέση με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, δηλαδή πόσο θέλεις εσύ να εξελιχθείς».

Σ11: «Μου έρχεται στο μυαλό το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να μαθαίνει. Κατά πόσο θέλει να ενημερώνεται. Πόσο το θέλει και μπορεί. Όλα αυτά είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την επαγγελματική ανάπτυξη».

Υπάρχει και μια εκπαιδευτικός που διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους και αναφέρει πως θεωρεί επαγγελματική ανάπτυξη τις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών σε σχολεία του εξωτερικού. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει:

Σ7: « Εγώ έχω στο μυαλό μου κάποια στιγμή για την πεντάχρονη απόσπαση στο εξωτερικό. Τεράστια εμπειρία. Αν δεν είναι αυτό επαγγελματική ανάπτυξη, τότε τι είναι; Θεωρώ ότι είναι πολύ καλό γιατί επιβάλλεται να ξέρουμε τι γίνεται στον έξω κόσμο γενικότερα».

5.5.2. Οι λόγοι της επαγγελματικής ανάπτυξης

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα προσπάθησαν, στη συνέχεια, να ιεραρχήσουν τους λόγους για τους οποίους, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύσσεται επαγγελματικά και να εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέστη σαφές ότι οι λόγοι που ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε δρόμους επαγγελματικής ανάπτυξης ποικίλουν και μπορούν να διαχωριστούν κατά βάση, σε δυο μεγάλες υποομάδες. Από τη μια, οι λόγοι για επαγγελματική ανάπτυξη είναι, σύμφωνα με τις απόψεις που συγκεντρώθηκαν, προσωπικοί και εσωτερικοί και λειτουργούν ως κίνητρο για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να γίνει καλύτερος και να βελτιώσει την ποιότητα του έργου του, αλλά ταυτόχρονα του προσφέρει και επαγγελματική ικανοποίηση. Η εσωτερική αυτή ανάγκη που οδηγεί τον εκπαιδευτικό στο να εξελιχθεί επαγγελματικά περιγράφηκε από την πλειονότητα των συμμετεχόντων. Ενδεικτικά παραδείγματα παρουσιάζονται ως εξής:

Σ1: «Θεωρώ ότι ο πρώτος λόγος για εμένα είναι η εσωτερική ανάγκη μας να εξελιχθούμε και να μην μένουμε στάσιμοι. Αυτό γενικά θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να το έχουμε σαν στάση ζωής».

Σ2: «Καταρχάς για την ποιότητα της διδασκαλίας του, για μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Γιατί σκεφτείτε ότι όταν εγώ έχω 20 χρόνια που πήρα το πτυχίο μου, εννοείται ότι θα πρέπει να επιμορφωθώ για να μάθω τι γίνεται όλα αυτά τα 20 χρόνια στον τομέα της εκπαίδευσης».

Σ3: «Θα πω κρίνοντας από εμένα. Πρώτα είναι τα προσωπικά κίνητρα. Τα εσωτερικά κίνητρα. Δηλαδή σαν άνθρωπος εγώ θέλω να εξελίσσομαι. Να επιμορφώνομαι συνεχώς και να εξελίσσομαι. Είναι κάτι που πηγάζει από μέσα μου και θα ήθελα να το καταφέρναμε να το πετυχαίναμε όλοι οι εκπαιδευτικοί αυτό γιατί θα είχαμε φοβερά μαθησιακά αποτελέσματα».

Σ7: «Για μένα το μεγαλύτερο κίνητρο είναι το προσωπικό. Πόσο θέλεις να το κάνεις. Πόσο θέλεις να εξελίξεις το έργο σου».

Σ9: «Μπορεί κάποιος να θέλει να αναπτυχθεί επαγγελματικά για να βελτιώσει το έργο του και να είναι πιο σίγουρος. Θέλω να μαθαίνω πράγματα που να μπορώ να τα χρησιμοποιήσω και να έχω εναλλακτικές και να ελίσσομαι πιο εύκολα.

Σ11: «Για μένα υπάρχει ένας και μόνος λόγος για να επιμορφωθεί ένας εκπαιδευτικός, το να υποβοηθηθεί στο έργο του και να μπορέσει να το βελτιώσει».

Σ12: «Για να μπορεί να αισθάνεται όμορφα μέσα στην τάξη. Είναι πολύ σημαντική η αυτοπεποίθηση. Όταν εφαρμόζουμε όλα αυτά που μαθαίνουμε και αρέσουν και στα παιδιά, οδηγούμαστε στην επαγγελματική ικανοποίηση, την ευχαρίστηση από τη δουλειά. Όταν γίνεσαι πιο αποτελεσματικός παίρνεις μια επιβράβευση από το περιβάλλον».

Σημαντικό, σύμφωνα με αρκετούς εκπαιδευτικούς είναι η επαγγελματική ανάπτυξη να τους βοηθήσει να συνδέσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις με την πραγματικότητα μέσα στην τάξη, πράγμα στο οποίο χωλαίνει η πανεπιστημιακή τους κατάρτιση. Συνεπώς, αυτό το θεωρούν έναν αναγκαίο λόγο για να προβεί κανείς σε δραστηριότητες που προωθούν την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Σ9: «Στη θεωρία όλα είναι πολύ καλά αλλά στην πράξη όταν πάμε να τα εφαρμόσουμε χανόμαστε. Αυτά που μαθαίνουμε στο πανεπιστήμιο δεν είναι εφαρμόσιμα στην πράξη. Τα ζητούμενα είναι πολύ περισσότερα».

Η δεύτερη υποομάδα συνοψίζει ως βασικό λόγο για επαγγελματική ανάπτυξη την υπηρεσιακή ανέλιξη, τη διεκδίκηση θέσεων ευθύνης καθώς και την μοριοδότηση με τη συγκέντρωση προσόντων, που είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς είτε για να εργαστούν σε μια ευνοϊκότερη θέση είτε για να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Σ4: «Έχει να κάνει με την αξιολόγηση. Σου λέει ότι εγώ αύριο μεθαύριο θα αξιολογηθώ και πρέπει να έχω κάποια τυπικά προσόντα πέρα από τα στάνταρ».

Σ7: «Μπορεί για να γίνω διευθύντρια. Θέλω να έχω έγγραφα που αποδεικνύουν ότι όντως ενδιαφέρομαι. Για να γίνω πιστεύω πρέπει να έχω γνώσεις σε θέματα διοίκησης. Θα έπρεπε να έχω πλεονέκτημα εγώ που έχω μεταπτυχιακό στη διοίκηση και να προηγούμαι. Θέλω να έχω διοικητικές δεξιότητες».

Σ8: «Θεωρώ ότι οι νέοι πλέον εκπαιδευτικοί σε ένα μεγάλο ποσοστό επιμορφώνονται κυρίως για να μπορέσουν να κατακτήσουν μια θέση στο επάγγελμα που έχουν επιλέξει και να μπορούν αργότερα να μονιμοποιηθούν. Ο πρώτος λόγος θεωρώ και ο κύριος είναι αυτός».

Σ10: «Η πλειοψηφία πιστεύω ότι διαλέγει αυτό το δρόμο γιατί τα τελευταία χρόνια λόγω του συστήματος που έχει θεσμοθετηθεί, οι αναπληρωτές χωρίς κάποια συγκεκριμένα προσόντα ξέρουμε ότι είναι δύσκολο να δουλέψουμε. Άρα τα μόρια είναι ένας σοβαρός λόγος για να κάνεις ένα μεταπτυχιακό».

Σ12: «Υπάρχει και μια ομάδα εκπαιδευτικών που το κάνει αυτό γιατί θέλει θέσεις ευθύνης. Μια ισχυρή ομάδα. Βέβαια βλέποντας τις ευθύνες σιγά σιγά τα τελευταία χρόνια υποχωρούν».

Το μεγάλο θέμα που τίγεται είναι το κατά πόσο συνδέεται με το έργο του εκπαιδευτικού, η απόκτηση προσόντων που δεν έχει αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία ή που δεν σχετίζεται με το όφελος των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν:

Σ5: «Εγώ μπορώ να ενημερώνομαι σεμιναριακά και να εκπαιδεύομαι πάνω σε καινούργια αντικείμενα για να μην μένω πίσω και να τα χρησιμοποιώ στην τάξη. Αυτή η πτυχοθηρία μεταπτυχιακών και άλλων τέτοιων *express*, δεν νομίζω ότι ταιριάζουν σε εμάς και στο σχολείο μας και δεν έχουν και κανένα νόημα».

Σ6: «Στην περίπτωση των αναπληρωτών υπάρχουν συνάδελφοι που σου λέει εγώ θέλω να εργαστώ και θα κάνω ένα μεταπτυχιακό για να εργαστώ. Και εντύπωση στο αντικείμενο δεν υπάρχει και είναι καθαρά διεκπαιρευτικό».

Εξέχουσας σημασίας είναι και ο ισχυρισμός μικρής ομάδας εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν βασικό λόγο επαγγελματικής ανάπτυξης την απόκτηση γνώσεων προκειμένου να μπορούν να ανιχνεύουν περιστατικά μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές τους, για να οργανώνουν στη συνέχεια προγράμματα παρέμβασης προς όφελος των μαθητών. Η ομάδα αυτή θεωρεί, ότι τα μεταπτυχιακά ειδικής αγωγής έχουν βοηθήσει το έργο τους σε μεγάλο βαθμό και τους έχουν δώσει μεγαλύτερη ασφάλεια για να αντιμετωπίζουν ορθότερα την κάθε περίπτωση παιδιού.

Σ6: «Για να μπορώ να αντιλαμβάνομαι τις δυσκολίες των μαθητών μου. Τελειώνοντας το μεταπτυχιακό μου στην ειδική συνειδητοποίησα πόσο σημαντική ήταν αυτή η εξειδίκευση που είχα πάρει. Το να έχει ένα παιδάκι διάσπαση προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα είναι εύκολα αντιληπτό στα δικά μας μάτια γιατί έχουμε ανοίξει τους ορίζοντές μας και έχουμε

εντρυφήσει πάνω στην ειδική αγωγή. Για μια άλλη συνάδελφο είναι ένας μαθητής που θεωρεί ότι την κοροϊδεύει. Που θεωρεί ότι ταπειλιάζει, που θεωρεί ότι αν πάρει η μαμά μια διάγνωση θα είναι απλώς μια ταμπέλα για να δικαιολογήσει την οκνηρία αυτού και του οικογενειακού περιβάλλοντος».

Σ11: «Εγώ θεωρώ ότι το μεταπτυχιακό που έχω κάνει στην ειδική αγωγή με έχει βοηθήσει πάρα πολύ γιατί μπορώ εύκολα να αντιληφθώ ενδεχόμενες δυσκολίες των παιδιών. Ήδη στα 5 χρόνια που εργάζομαι έχουν βρεθεί και έχουν διαγνωστεί 3 μαθητές μου με κάποια μαθησιακή δυσκολία. Αυτό δεν το λέω σαν επίτευγμα. Το λέω γιατί έγινε η συγκεκριμένη αξιολόγηση και μπόρεσα με τις γνώσεις που είχα πάρει από τις γνώσεις μου στην ειδική αγωγή να οργανώσω τη διδασκαλία. Αν δεν είχα κάνει το μεταπτυχιακό δεν θα μπορούσα να το αντιληφθώ ενδεχομένων ή να το βοηθήσω».

Η καλπάζουσα τεχνολογική ανάπτυξη και η ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις των μαθητών και των οικογενειών τους από τον εκπαιδευτικό και το έργο του αποτελεί, σύμφωνα με ορισμένους, έναν ακόμη λόγο επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι μαθητές του σήμερα έχουν περισσότερες προσλαμβάνουσες σε σχέση με το παρελθόν και ο εκπαιδευτικός καλείται με τη διδασκαλία και το έργο του να καλύψει τις απαιτήσεις τους. Ως εκ τούτου, θεωρείται επιβεβλημένο για τον εκπαιδευτικό να αναπτυχθεί επαγγελματικά έτσι ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στη νέα τάξη πραγμάτων. Παρακάτω παρουσιάζονται οι ισχυρισμοί που επιβεβαιώνουν την παραπάνω άποψη.

Σ6: «Πλέον είναι αναγκαία και η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών, των ΤΠΕ, ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις. Και αυτός είναι ένα λόγος για να αναπτυχθούν επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί, ειδικά των μεγαλύτερων ηλικιών που δεν τις κατέχουν».

Σ8: «Ένας λόγος είναι ότι η τεχνολογία αναπτύσσεται συνεχώς. Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει αν είναι ενημερωμένος και να εξελίσσεται για να μπορεί να διαχειριστεί τα τεχνολογικά μέσα».

Αξίζει να αναφερθεί και η άποψη μιας εκπαιδευτικού που θεωρεί ότι ο λόγος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι οι ανταγωνισμοί που δημιουργούνται μεταξύ τους και η ανάγκη τους να στέκονται ισάξια απέναντι στους συναδέλφους τους. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει πως:

Σ8: «Ένας λόγος ακόμα είναι η ύπαρξη δυστυχώς ή ευτυχώς ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αν δεν είσαι τόσο ενήμερος με τις επιμορφώσεις σου, με το ψάξιμό σου, με τη θέλησή σου, μπορεί ο άλλος να σε μειώσει. Και σε ένα σύλλογο διδασκόντων να νιώσεις

μειονεκτικά. Γενικά οι εκπαιδευτικοί ανταγωνίζονται σε τέτοιες περιπτώσεις μεταξύ τους. Θέλεις και εσύ να φαίνεσαι ότι δεν στερείσαι γνώσεων».

Συμπερασματικά, στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια παράμετρο του έργου του εκπαιδευτικού. Παρατηρείται μια ευρεία συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις. Επίσης, οι λόγοι που ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης είναι κυρίως εσωτερικοί και στοχεύουν στη βελτίωση του έργου τους και λιγότερη στην υπηρεσιακή τους ανέλιξη. Τέλος, ως λόγος επαγγελματικής ανάπτυξης, επισημαίνονται και οι ελλείψεις των πανεπιστημιακών σπουδών τους, σχετικά με πρακτικά ζητήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

5.6. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η συμβολή της στην ποιότητα του έργου του

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, επιδιώκει να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς η επαγγελματική ανάπτυξη τους μπορεί να συσχετιστεί με την ποιότητα του έργου τους και να συμβάλει με το δικό της τρόπο στην βελτίωσή του. Κατ επέκταση διερευνήθηκε και η σύνδεση του προγράμματος PISA ως ποιοτικός δείκτης με την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης, που επιλέγει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναλύονται στους ακόλουθους δύο θεματικούς άξονες.

5.6.1. Επαγγελματική ανάπτυξη και ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού

Ξεκινώντας, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν σχετικά με το αν ανιχνεύουν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αποδέχεται σε γενικές γραμμές την άμεση σύνδεση των δύο αυτών εννοιών, θεωρώντας την βελτίωση της ποιότητας ως απόρροια του επαγγελματικού δρόμου που έχει αποφασίσει να ακολουθήσει ο κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και τις προσωπικές του επιλογές προς την κατεύθυνση αυτή. Μάλιστα, εξέχουσα σημασία φαίνεται να έχει για μια ακόμη φορά η έννοια της επιμόρφωσης, η οποία στη συνείδηση της πλειονότητας είναι προαπαιτούμενο για τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί να βελτιώσει το έργο του. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, στη συνέχεια.

Σ3: «Θεωρώ πως συνδέονται. Όλα γίνονται κυρίως για τη δουλειά μέσα στην τάξη. Όλα γι αυτό τα κάνουμε».

Σ5: «Συνδέονται απόλυτα. Δεν νομίζω ότι μπορεί να το αμφισβητήσει κάποιος αυτό. Για παράδειγμα μαθαίνουν οι δάσκαλοι τις ΤΠΕ για να μπορούν να τα χρησιμοποιούν στην τάξη».

Σ6: «Συνδέονται άμεσα. Ανοίγονται οι ορίζοντες. Βλέπεις τα πράγματα διαφορετικά. Από άλλες πτυχές, από διαφορετική ματιά. Και όλα αυτά μπορείς να τα φέρεις και μέσα στην τάξη».

Σ8: «Θεωρώ ότι συνδέεται άμεσα. Αν ένας εκπαιδευτικός είναι στάσιμος και δεν υπάρχει κάποιου είδους βελτίωση στο έργο του, τότε θεωρώ ότι κάνοντας μια επιμόρφωση ή ένα μεταπτυχιακό να μπορέσει να πετύχει να το βελτιώσει».

Σ9: «Ναι συνδέονται. Τον βοηθά στο έργο του η επαγγελματική ανάπτυξη. Πρώτα ξεκινάς και μετά βλέπεις ότι ανοίγουν οι ορίζοντές σου και μαθαίνεις νέα πράγματα, που τα χρησιμοποιείς μέσα στην τάξη».

Σ12: «Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει από μόνος του πρώτα να αναπτυχθεί επαγγελματικά για να βελτιωθεί και στη συνέχεια να βελτιώσει και το έργο του. Μπορεί να επιλέξει σεμινάρια, επιμορφώσεις, παρακολούθηση διαλέξεων, μεταπτυχιακά. Δεν έχει σημασία αρκεί να ταιριάζει στον ίδιο. Γιατί η επαγγελματική ανάπτυξη θα φέρει την ποιότητα στο έργο του, αφού θα εντάσσει ουσιαστικά την καινούργια γνώση που θα πάρει».

Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο και το γεγονός ότι αρκετοί έθεσαν μια βασική προϋπόθεση για την σύνδεση ποιότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η προϋπόθεση αυτή δεν είναι άλλη από τους λόγους, που ωθούν τον εκπαιδευτικό σε αυτή είναι η υπηρεσιακή ανέλιξη και η διεκδίκηση θέσεων ευθύνης. Τότε, όπως υποστηρίζουν, η ποιότητα του έργου δεν σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη σε κανένα επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα:

Σ1: « Αν θεωρήσουμε ότι είναι ανάγκη εσωτερική και το κάνει κάποιος για να έχει κίνητρο για να είναι καλύτερος μέσα στην τάξη, τότε ναι θεωρώ ότι είναι άμεσα συνδεδεμένη. Αν το κάνει όμως αυστηρά για την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα στους κόλπους της κοινότητας, νομίζω ότι δεν έχει να κάνει η σχέση».

Σ12: «Οι λόγοι που αναπτύσσεται κάποιος επαγγελματικά πιστεύω ότι παίζουν ρόλο στο αν θα συνδέεται με το έργο ή όχι».

Προκειμένου να τεκμηριώσουν αρτιότερα τους ισχυρισμούς τους, οι εκπαιδευτικοί θέλησαν να αναφέρουν και μερικά παραδείγματα από την εκπαιδευτική τους εμπειρία που επισημαίνουν τους τρόπους με τους οποίους η ποιότητα του έργου τους επηρεάζεται άμεσα από την επαγγελματική πορεία που έχουν οι ίδιοι ακολουθήσει. Το περισσότερα παραδείγματα σχετίζονται με την χρήση των Νέων Τεχνολογιών, η οποία θεωρούν μεν ότι προσδίδει ποιότητα στο έργο τους, αλλά ότι θα ήταν αδύνατο δε, να τις εντάξουν στη διδασκαλία τους χωρίς τις κατάλληλες επιμορφώσεις.

Σ2: «Ας πούμε εγώ έχω επιμορφωθεί στα ψηφιακά εργαλεία. Με τους μαθητές μου κατά καιρούς και το εφαρμόζω και όλα τα χρόνια παράγουμε πολλά ψηφιακά βιβλία. Αν δεν επιμορφωθείς πάνω σε αυτά τα εργαλεία και δεν μάθεις το περιβάλλον, δεν μπορείς να έχεις ποιοτικό έργο. Εγώ θεωρώ και αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας τη χρήση των ΤΠΕ».

Σ4: « Γνωρίζω εκπαιδευτικούς που έκαναν τα σεμινάρια του ΙΕΠ για πρώτο και δεύτερο επίπεδο υπολογιστών. Από αυτά κάτι έχεις πάρει, δεν γίνεται να μην έχεις πάρει.. Έρχεσαι αυτόματα μέσα στην τάξη σε μια πολύ καλύτερη κατάσταση από τον εκπαιδευτικό που δεν τα έχει παρακολουθήσει. Και σταματάς να γίνεσαι φοβικός στο έργο σου».

Για μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών έχει παίξει καθοριστικό ρόλο η επαγγελματική τους ανάπτυξη, στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών, την οποία θεωρούν σημαντικό κομμάτι του έργου τους. Ως εκ τούτου, η κατεύθυνση αυτή της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και οι γνώσεις που έχουν αποκομίσει, θεωρούν ότι έχει συμβάλλει στη διαμόρφωση της ποιότητας του έργου τους.

Σ7: «Κοιτάζτε εγώ έκανα ένα μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής και ήμουν παράλληλη, άρα πως μπορεί να μην συνδέεται; Με το μεταπτυχιακό βρήκαν εφαρμογή οι γνώσεις μου. Έμαθα πώς να χρησιμοποιώ όσα μαθαίνω μέσα στην τάξη και κυρίως για να καταλαβαίνω τα θέματα των παιδιών. Και αντίστροφα να το πάρεις για να δεις ότι αυτά τα δύο έχουν σχέση σκέψου ότι δεν θα διάλεγα ποτέ να μάθω κάτι που δεν θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω μέσα στην τάξη».

Σ11: «Για παράδειγμα εγώ θεωρώ ότι το μεταπτυχιακό που έχω κάνει στην ειδική αγωγή με έχει βοηθήσει πάρα πολύ, γιατί μπορώ πολύ πιο εύκολα να αντιληφθώ ενδεχόμενες δυσκολίες των παιδιών. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι όπλο στα χέρια των εκπαιδευτικών για να μπορούν να διαμορφώσουν το έργο τους όπως θέλουν, να το βελτιώσουν και να το πάνε ένα βήμα παρακάτω».

Τέλος, αξίζει να παρουσιαστεί και η άποψη ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος υποστηρίζει μια έντονη αμφιβολία σχετικά με το συσχετισμό της βελτίωσης της ποιότητας και της

επαγγελματικής ανάπτυξης, βασισμένος στην προέλευση ορισμένων μεταπτυχιακών, η οποία προκαλεί μια αμφισβήτηση για την ποιότητα των σπουδών που παρέχουν ορισμένα πανεπιστημιακά ιδρύματα, αλλά και στην εμμονική τάση των εκπαιδευτικών να συγκεντρώνουν προσόντα χωρίς αντίκρισμα. Ειδικότερα αναφέρει:

Σ4: «Εδώ είναι ένα μεγάλο ερωτηματικό. Προφανώς ότι μαθαίνεις και από πού το μαθαίνεις. Εδώ μπαίνει και μια άλλη συζήτηση, το από πού παίρνουμε τα πτυχία μας. Μπορεί να θεωρήσουμε κάποιος που τελειώνει στη Βουλγαρία, στην Κύπρο, στην Ελλάδα, σε ιδιωτικό, σε κολλέγιο, σε πρώην ΤΕΙ; Και που κάνει για παράδειγμα ένα μεταπτυχιακό διοίκησης; Το κάνει σε παιδαγωγικό; Είναι το ίδιο με αυτόν που το κάνει σε μια σχολή γεωργικής παραγωγής; Γιατί για το κράτος είναι το ίδιο! Στην ουσία είναι; Για το ελληνικό κράτος όλα είναι καλά και όλα αναγνωρίζονται. Όμως στην ουσία παίρνεις πράγματα για να τα μεταφέρεις στην τάξη; Και αν παίρνεις, παίρνεις εξίσου απ' όλα; Γιατί υπάρχει η κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών που κάνουν πολλά πράγματα για να τα εκμεταλλεύονται δημοσιονομικά τα προσόντα τους και όχι για να τα εντάξουν στο έργο τους».

5.6.2. Το πρόγραμμα PISA και η σύνδεσή του με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ του προγράμματος PISA και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι το PISA μπορεί να παρέχει κάποια αξιόπιστα αποτελέσματα για τις μαθητικές επιδόσεις των μαθητών, πάντα σύμφωνα με τις απαιτήσεις του και παρά τα εμπόδια και τις έντονες διαφοροποιήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, κρίθηκε χρήσιμο να ερωτηθούν οι συμμετέχοντες για το αν θεωρούν τη μαθητική επίδοση στο PISA ως ένα κίνητρο για την επαγγελματική ανάπτυξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Από την ανάλυση, κατέστη σαφές ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως τα αποτελέσματα του PISA θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, και ότι σε γενικές γραμμές, η μαθητική επίδοση αποτελεί το μεγαλύτερο κίνητρο για να ενεργοποιηθεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός προς την κατεύθυνση αυτή. Βέβαια είναι απαραίτητη η ύπαρξη του εσωτερικού κινήτρου και γίνεται σαφές ότι χωρίς αυτήν το PISA δεν είναι ικανό να φέρει την επαγγελματική ανάπτυξη.

Σ1: «Αντίστοιχα ένας τέτοιος διαγωνισμός που βλέπω ότι οι μαθητές μου ανταποκρίθηκαν τελείως χάλια ή δεν τα πήγαν καθόλου καλά, θεωρώ ότι μπορεί να με κινητοποιήσει. Οπότε λέω, τι δεν έκανα σωστά; Μήπως εγώ φταίω; Οπότε είναι ένα κίνητρο

για τον εκπαιδευτικό. Σίγουρα είναι για να δούμε τι θα κάνουμε για να μπορέσουμε να τους βοηθήσουμε».

Σ2: «Θεωρητικά ναι. Είναι η παρακίνηση στο να πετύχουμε τα καλύτερα για το μαθητή μας. Ο δάσκαλος είναι πολλές ώρες με τους μαθητές και θέλει να φέρει το καλύτερο που μπορεί. Οπότε νομίζω ότι εκεί είναι και η χρυσή τομή για να ξεκινήσουν να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί. Άρα βοηθούνται και στην επαγγελματική ανάπτυξη».

Σ6: «Θα μπορούσε να είναι αρκεί να συνδυάζεται με το μέσα μας. Να είναι δηλαδή το κερασάκι στην τούρτα. Το να αναγκαστείς να πούμε να διευρύνει τους ορίζοντές του για να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα και να φέρει μαθητές στο μέλλον με καλύτερες επιδόσεις».

Σ8: «Θεωρώ πως ναι. Βέβαια όμως θέλω να προσθέσω ότι ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει και να θέλει να το κάνει. Εμένα θα με έβαζε σε διαδικασία να σκεφτώ τι δεν κάνω καλά στην πράξη και στο εκπαιδευτικό μου έργο και να προσπαθούσα να το διορθώσω».

Σ10: «Θα μπορούσε να αποτελεί κίνητρο το PISA . Αν ένας εκπαιδευτικός παίρνει τη δουλειά του στα σοβαρά και θέλει να βελτιώνει τη διδασκαλία του για τους μαθητές του, οφείλει να βρει τρόπους για να την κάνει αποδοτικότερη, αν φανεί από το διαγωνισμό PISA ότι αυτό είναι το πρόβλημα των μαθητών στην Ελλάδα».

Συμπληρωματικά προς την παραπάνω άποψη, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως αμφιβάλλουν ότι οι χαμηλές μαθητικές επιδόσεις στο PISA είναι ικανές να προωθήσουν την επαγγελματική ανάπτυξη, όμως σίγουρα γεννούν εσωτερικούς προβληματισμούς στον εκπαιδευτικό, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει και το πρωταρχικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή.

Σ12: «Δεν ξέρω αν θα κάνει κάτι βλέποντας τα χαμηλά αποτελέσματα, αλλά είμαι σίγουρη ότι όλοι προβληματιζόμαστε. Εγώ προσωπικά αν δω ότι οι μαθητές μου βλέπουν τα θέματα και δεν ξέρουν τίποτα και παθαίνουν πανικό θα κλονιστώ και θα πω «Ξέρεις κάτι; Οφείλω κάτι να αλλάξω. Οφείλω μάλλον κάπως να αλλάξω». Έτσι θα σκεφτώ εγώ προσωπικά».

Στον αντίποδα, μια μικρότερη ομάδα εκπαιδευτικών διαφοροποιείται εντελώς με την πλειονότητα, μιας και διατείνεται πως το πρόγραμμα PISA στην σημερινή ελληνική πραγματικότητα ουδόλως συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κυρίως λόγω την απουσίας της βασικότερης προϋπόθεσης, δηλαδή της αποδοχής του PISA από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια, θεωρούν ότι όσο το PISA δεν διεξάγεται υπό συνθήκες που να βρίσκουν σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς, εκείνοι θα το απορρίπτουν και

ως εκ τούτου δεν μπορούν να το λάβουν σοβαρά υπόψη όταν σχεδιάζουν τις κατευθύνσεις της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Μερικές από τις απόψεις τους παρουσιάζονται παρακάτω.

Σ4: «Για να γίνει αυτό θα πρέπει εκ των προτέρων να αποδεχτούμε ότι ο τρόπος και το σύστημα που θα λειτουργήσει γύρω από αυτό είναι αποδεκτό. Δηλαδή σε αυτές τις περιπτώσεις η αντίδραση είναι «Σιγά τι λέει τώρα; Δεν με αφορά». Αυτή είναι μια εύκολη αποφυγή της πραγματικότητας. Αν αποδεχτούμε ότι ναι έχουμε κάποια συμπεράσματα θεωρώ ότι θα το έπαιρνε σοβαρά όχι μόνο ο εκπαιδευτικός αλλά και η πολιτεία».

Σ5: «Σίγουρα θα προβληματίζονταν, αλλά εγώ πιστεύω ότι δεν θα έπρεπε. Δεν θα έπρεπε γιατί μπαίνουμε σε μια διαδικασία στο κυνήγι των πτυχίων από τη μεριά των δασκάλων. Είναι αδόκιμο για το επάγγελμα να είναι ο εκπαιδευτικός κυνηγός επιδόσεων, οπότε πιστεύω ότι αυτός ο διαγωνισμός δεν έχει καμία σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη μας».

Σ11: «Δεν θεωρώ πως μια χαμηλή κατάταξη του εκπαιδευτικού συστήματος έχει να κάνει με αποτυχία του εκπαιδευτικού, οπότε όχι».

Φυσικά, αναφέρθηκαν και από αρκετούς εκπαιδευτικούς στα εμπόδια που συναντά αυτή η σύνδεση του PISA με την επαγγελματική ανάπτυξη. Το συνηθέστερο, σύμφωνα με ορισμένους, είναι η έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με το PISA , αλλά και με τους τρόπους που μπορεί να επιμορφωθεί ο εκπαιδευτικός ώστε να ενισχύσει τις μαθητικές επιδόσεις.

Σ2: «Νομίζω ότι κάποιοι το κάνουν και κάποιοι δεν το κάνουν. Όσοι δεν ενεργοποιούνται είναι γιατί λείπει η ενημέρωση. Όπως σας είπα με σωστή ενημέρωση και επιμόρφωση για το που οδεύουμε και το που θέλουμε να πάμε».

Σ3: «Ίσως κάποιοι εκπαιδευτικοί να επηρεαστούν και άλλοι όχι. Θα πρέπει να υπάρχει μια καθοδήγηση από τους ιθύνοντες. Για ποιο λόγο γίνεται αυτή η συμμετοχή. Να είναι λίγο πιο ξεκάθαρα τα αποτελέσματα της PISA . Να μην τα ακούμε μόνο στην τηλεόραση ή απλά μας ανακοινώνονται. Γιατί μετά δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός από μόνος του να ξέρει τι να κάνει για να έχει καλύτερες επιδόσεις το μέλλον η τάξη του».

Σ7: «Θα μπορούσε να είναι όμως αν πάρει μεγάλη έκταση το θέμα. Δηλαδή να συζητηθεί ότι υπάρχει αυτό, ελέγχεται αυτό, φαίνεται ότι έχουμε θέμα εκεί. Να υπάρχει σωστή ενημέρωση που δεν υπάρχει. Γιατί όταν το θέμα παίρνει μεγάλη έκταση προβληματίζεσαι και λες όλοι τόσο χάλια; Τι φταίει;».

Τέλος, ένα ακόμη εμπόδιο που αναφέρθηκε εκ νέου είναι η απόσταση μεταξύ του αναλυτικού προγράμματος και του προγράμματος PISA . Όπως εξήγησαν και οι ίδιοι οι

εκπαιδευτικοί, η πλειονότητα επιλέγει να επιμορφωθεί σχετικά με κάτι που θα βρει απτή εφαρμογή στην καθημερινή τους πρακτική μέσα στην τάξη. Έτσι, το PISA δεν «χωράει» στην επαγγελματική τους ατζέντα μιας και δεν συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Σ11: «Πρέπει να αλλάζει το σύστημα και μετά οι εκπαιδευτικοί. Να ξεκινήσουμε με αλλαγές στα βιβλία και να προσαρμοστεί και το αναλυτικό πρόγραμμα. Εγώ έχω τις αμφιβολίες μου γιατί οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου δεν μπορούν να αλλάξουν τη φιλοσοφία του συστήματος. Το πρώτο που πρέπει να αλλάζει είναι αυτό».

Καταλήγοντας, από την έρευνα προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την βελτίωση της ποιότητας του έργου τους με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, με την προϋπόθεση αυτή να υποκινείται από εσωτερικά κίνητρα και να μην στοχεύει σε διεκδίκηση θέσεων ευθύνης. Επιπρόσθετα, θεωρούν το πρόγραμμα PISA ως μια κινητήριο δύναμη για να προβούν σε ενέργειες επαγγελματικής ανάπτυξης ή έστω να προβληματιστούν για τις επιδόσεις των μαθητών τους

Κεφάλαιο 6ο: Συζήτηση

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστεί η συζήτηση και τα συμπεράσματα στα οποία φαίνεται να καταλήγει η έρευνα, έπειτα από τη σύνοψη των αποτελεσμάτων. Τα συμπεράσματα αυτά θα παρουσιαστούν σε 6 επιμέρους υποενότητες, οι οποίες αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία προσπάθησε να απαντήσει η παρούσα έρευνα. Μέσα από τη συζήτηση επιχειρείται η ανάδειξη συγκλίσεων και αποκλίσεων των απόψεων που εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και η παρουσίαση ενδόμυχων σκέψεων και εμπειριών με ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

6.1. Το έργο του εκπαιδευτικού και η ποιότητά του

Ξεκινώντας με το ζήτημα του εκπαιδευτικού έργου και το πώς αυτό ορίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα, οι απόψεις που εκφράστηκαν φαίνεται να βρίσκονται σε συμφωνία με την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, και σύμφωνα με τη θεωρία, όπως παρουσιάστηκε εκτενώς σε προηγούμενη ενότητα (Παπακωνσταντίνου, 1993), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται πως το εκπαιδευτικό έργο είναι μια έννοια πολυδιάστατη, η οποία περιλαμβάνει τις πολιτειακές επιταγές του εκπαιδευτικού συστήματος, τη συνολική δράση της σχολικής μονάδας μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο αλλά και τη δράση του ίδιου του εκπαιδευτικού ως άτομο εντός της σχολικής τάξης. Η αδιάκοπη σύμπραξη των παραγόντων αυτών διαμορφώνει τελικά την έννοια του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με τις απόψεις που διατυπώθηκαν, στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό έργο διαμορφώνεται από την συνεργατική δράση των εκπαιδευτικών μιας μονάδας, με απαραίτητη προϋπόθεση την ύπαρξη μιας υποστηρικτικής ηγεσίας. Το συμπέρασμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία και με αποτελέσματα πρότερων ερευνών, τα οποία καταλήγουν στη διαπίστωση πως το εκπαιδευτικό έργο προκύπτει ως αποτέλεσμα της αρμονικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με μια σχολική διοίκηση που υποστηρίζει τις δράσεις τους (Πολύζος, 2007). Η γενικότερη επίγνωση, που αφήνουν οι απόψεις που διατυπώθηκαν, είναι πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να δίνουν μεγάλη σημασία στην αλληλοβοήθεια και στην ύπαρξη ενός συνεργατικού κλίματος εντός του σχολικού πλαισίου, ενώ θεωρούν την απουσία του ως σημαντικό εμπόδιο στο να πραγματοποιήσει κάποιος το έργο του κατά το δοκούν, πόσο μάλλον στο να βελτιώσει την ποιότητά του.

Αξίζει να σημειωθεί, πως κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αρκετοί ήταν οι συμμετέχοντες οι οποίοι φάνηκε να συγχέουν την έννοια του έργου του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Αυτή η σύγχυση μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι πρόκειται για δύο έννοιες, οι οποίες δρουν αλληλεπικαλυπτόμενες και ως εκ τούτου, δεν υπάρχει στη συνείδηση των εκπαιδευτικών μια ακέραιη διάκριση. Η θεωρία άλλωστε επιβεβαιώνει αυτή τη σύγχυση, υποστηρίζοντας ότι ο τυχόν διαχωρισμός των δυο αυτών εννοιών θα καταλήξει σε επιστημονικό αδιέξοδο (Δημητρόπουλος, 2010). Επιπλέον, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι οι πολλαπλές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με τη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία αποτελεί το φλέγον θέμα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, έχει αναδείξει συναισθήματα ατομικισμού και ανταγωνισμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις φαίνεται να δρουν αυτοβούλως στη σχολική τους τάξη, παραμερίζοντας το έργο όλης της μονάδας. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επικεντρώνονται πολύ περισσότερο στο ατομικό τους έργο όταν αναφέρονται στο εκπαιδευτικό έργο και λιγότερο στο συλλογικό έργο και τις δράσεις που προωθούν την ποιότητα στη σχολική μονάδα.

Όπως προκύπτει από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ο βασικός μοχλός για την ορθή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, που καλείται να οργανώσει το έργο του με τρόπο τέτοιο ώστε να καλύψει τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού παρέχοντας του ταυτόχρονα την καλλιέργεια δεξιοτήτων αλλά και γνώσεων, να συνεργαστεί ενεργά και να ανοίξει διαύλους επικοινωνίας με τα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας και να εξελιχθεί επαγγελματικά για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις αυξανόμενες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού γίνεσθαι.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, όπως αναδεικνύεται από την παρούσα έρευνα, αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του έργου τους, θέτουν σε προτεραιότητα την υποστήριξη των μαθητών στο να καλλιεργήσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που θα τους ακολουθήσουν στην ενήλικη ζωή τους. Αντιλαμβάνονται κατά κάποιο τρόπο τον σημαντικό ρόλο που παίζει το σχολείο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και θεωρούν τους εαυτούς τους κοινωνούς στην προσπάθεια της ολόπλευρης ανάπτυξης τους. Η παράμετρος αυτή του έργου επιβεβαιώνει και τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπως της Γριβοπούλου (2017), όπου προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως πέρα από τα τυπικά καθήκοντα της μεταλαμπάδευσης γνώσεων, επιφορτίζονται και με την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων που θα συντροφεύσουν τον μαθητή στις κοινωνικές του συναναστροφές.

Επιπρόσθετα, η έρευνα κατέλεξε πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται την αξιοπρόσεκτη αύξηση της εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών σε τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, και ως εκ τούτου συγκαταλέγουν στο έργο τους και την ανίχνευση και έγκαιρη ενημέρωση του οικογενειακού περιβάλλοντος με στόχο την πρόωπη παρέμβαση. Η άποψη αυτή που διατυπώθηκε, συμφωνεί και με τα ευρήματα άλλων ερευνών, που έχουν διεξαχθεί στο πρόσφατο παρελθόν και καταλήγουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη πως οι ίδιοι καλούνται να αξιοποιούν τις ειδικευμένες γνώσεις τους, προκειμένου να εντοπίσουν τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής, αλλά και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους έτσι ώστε ο μαθητής να μην αντιμετωπίζει δυσκολίες στην συνολική εκπαιδευτική πορεία του (Κοράκη, 2019).

Αξιοσημείωτη είναι δε και η άποψη που αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών ως πτυχή του έργου τους, έχουν προβεί σε σχετικές επιμορφώσεις και εξειδικεύσεις, θεωρώντας ανεπαρκείς τις πανεπιστημιακές τους σπουδές σχετικά με την παράμετρο αυτή. Η ανάγκη για επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στο έργο τους, λόγω της ανεπάρκειας των βασικών τους σπουδών, είναι κάτι που αναλύεται εκτενώς στη συνέχεια, μιας και συνδέεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι, αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια αδιαμφισβήτητη αναγκαιότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης, ωστόσο ελάχιστοι ήταν αυτοί που συγκαταλέγουν την συμμετοχή σε επιμορφώσεις στο έργο του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, όταν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί περιγράφουν το έργο τους, επικεντρώνονται στις δράσεις τους εντός του σχολικού ωραρίου και δεν αναφέρουν την επαγγελματική εξέλιξη ως μια παράμετρο αυτού. Φυσικά αυτή θα μπορούσε να είναι μια παράλειψη εκ μέρους τους, μιας και εκ των αποτελεσμάτων προκύπτει η μεγάλη σημασία που της δίνουν. Από την άλλη, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι αυτή η παράλειψη μπορεί να οφείλεται και στην επιτακτικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης που προωθείται τα τελευταία χρόνια λόγω του συστήματος διορισμών και αξιολόγησης, και η οποία αφορά μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών και όχι το σύνολο τους. Ως εκ τούτου, στη συνείδηση των εκπαιδευτικών ίσως η επαγγελματική ανάπτυξη δεν αναφέρεται εσκεμμένα ως παράμετρος του έργου τους, λόγω της απουσίας καθολικότητας για όλο τον εκπαιδευτικό κλάδο ή λόγω τη μη υποχρεωτικής φύσης της.

Αναφορικά με τους παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζουν το έργο τους, λειτουργώντας είτε βοηθητικά είτε ανασταλτικά, από τις απόψεις τους διαφαίνεται ότι κυρίαρχη θέση κατέχουν οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και η

ύπαρξη μιας υποστηρικτικής ηγεσίας, στο περιβάλλον του σχολείου, που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να οργανώνει τη δράση του κατά το δοκούν, με μεγάλο βαθμό αυτονομίας. Αρκετές έρευνες από τον ελλαδικό χώρο επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό αυτό, υπογραμμίζοντας τη μεγάλη βαρύτητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος και την ανάπτυξη συνεργατικών διαπροσωπικών σχέσεων εντός της σχολικής μονάδας, ως παράγοντες που επηρεάζουν το έργο τους σε αυτή (Γούναρη, 2018). Ομολογουμένως, κατά το σχεδιασμό της έρευνας και κατά τη βιβλιογραφική αναζήτηση, η ερευνήτρια δεν είχε λάβει υπόψη της τον παράγοντα της σχολικής ηγεσίας, που τελικά φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στο έργο του εκπαιδευτικού. Μάλιστα, το συμπέρασμα αυτό, επιβεβαιώνεται και από άλλες ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή τόσο για την εύρυθμη λειτουργία όσο και για την προαγωγή της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Κούτοβα, 2014) και θεωρούν ότι όταν ο διευθυντής ενθαρρύνει τη διδασκαλία και υποβοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, συμβάλλει θετικά και στην βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Γκόλια, 2014).

Σημαντική θέση στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, όταν αναστοχάζονται σχετικά με τα εμπόδια που συναντά το έργο τους, φαίνεται να κατέχει η φύση και οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος καθώς και η απουσία υλικοτεχνικών υποδομών και τεχνολογικού εξοπλισμού. Από αρκετούς εκπαιδευτικούς παρουσιάστηκαν παραδείγματα, που εκθέτουν την ακαμψία του αναλυτικού προγράμματος καθώς και τις απαιτήσεις του, που δεν συμβαδίζουν με την πραγματικότητα της σχολικής τάξης. Η άποψη αυτή βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με το θεωρητικό υπόβαθρο του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο είναι δομημένο σύμφωνα με το τεχνοκρατικό μοντέλο, το οποίο θέλει τον εκπαιδευτικό να περιορίζεται στην απaréγκλιτη και συνεπή εφαρμογή του προγράμματος χωρίς αυτόβουλη δράση (Νεοφύτου, 2011). Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι, ακριβώς επειδή «αιχμαλωτίζονται» σε ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα σπουδών και στη χρήση συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων, δεν μπορούν να είναι αυτόνομοι στο έργο τους και αναγκάζονται να ακολουθούν απλώς πιστά τις οδηγίες.

Ενδιαφέρον δε, έχουν και οι αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ελλείψεις τεχνολογικές παροχές στα σχολεία της περιφέρειας, οι οποίες σύμφωνα με τους ίδιους τους εμποδίζουν να οργανώσουν τη διδασκαλία τους με τρόπο τέτοιο που να συμβαδίζει με τη σύγχρονη κοινωνία. Από την ανάλυση επισημαίνεται ότι ειδικά οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία αγροτικών περιοχών αντιμετωπίζουν πολύ συχνά αυτό το πρόβλημα, σε σχέση με τους συναδέλφους τους σε αστικά σχολεία. Η έρευνα του Πολύζου (2007)

έρχεται να επιβεβαιώσει τον ισχυρισμό αυτό, μιας και αναδεικνύει ότι πράγματι οι ελλείψεις οικονομικοί πόροι των σχολικών μονάδων, που οδηγούν σε περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή, αποτελούν έναν πρωταρχικό παράγοντα που επηρεάζει τον εκπαιδευτικό στο έργο του.

Ιδιαίτερα κρίσιμο παράγοντα φαίνεται να αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς και οι ιδιαιτερότητες του μαθητικού δυναμικού. Οι περιπτώσεις των Ρομά μαθητών ή η συνύπαρξη μαθητών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες χωρίς την πλαισίωση παράλληλης στήριξης, αποτελούν μερικά από τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν. Το γενικότερο αίσθημα που άφησαν στην ερευνήτρια αυτές οι αναφορές είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους φαίνεται να αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά σαν «σκοπέλους» κατά την τέλεση του έργου τους, παρόλο που δηλώνουν υπέρμαχοι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτό ίσως οφείλεται στις απαιτήσεις που έχει από τον εκπαιδευτικό τόσο το κοινωνικό και το οικογενειακό περιβάλλον, όσο και το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα, που στις μέρες μας αυξάνονται συνεχώς, και θέλουν τον εκπαιδευτικό να τρέχει σε έναν αγώνα δρόμου προκειμένου να προλάβει να παρουσιάσει όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις στους μαθητές αδιαφορώντας για την πραγματική αφομοίωσή και εμπέδωση. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να διδάσκει ασπασζόμενος έναν τυπικό ρυθμό διδασκαλίας και να ακολουθεί μια συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, «περιφρονώντας» τις ανάγκες των μαθητών, που δεν μπορούν γνωστικά ή γλωσσικά να συμβαδίσουν με το ρυθμό αυτό. Η ερμηνεία αυτή των απόψεων που καταγράφηκαν, φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τη θεωρία των μοντέλων αναλυτικών προγραμμάτων, η οποία βασίζεται στη θεωρία της επιστημονικής διοίκησης (Hoy&Miskel, 2008 οπ. αναφ. σε Νεοφύτου, 2011), και η οποία παρουσιάστηκε εκτενώς στο αντίστοιχο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους (Κεφάλαιο 1.5.2). Το μοντέλο που ακολουθεί το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα, επιβάλλει μια προαποφασισμένη ακολουθία, η οποία εγγυάται την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσω της ομοιογένειας, αποκλείοντας τον εκπαιδευτικό από οποιαδήποτε ευκαιρία ανάληψης πρωτοβουλιών.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ωστόσο, φαίνεται να παρουσιάζει αυξημένο ενδιαφέρον για την βελτίωση της ποιότητας τόσο του ατομικού τους έργου, όσο και του έργου της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Το αναδυόμενο ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης φαίνεται να τους απασχολεί ιδιαίτερα, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες ερευνητικές προσπάθειες (Τζανάκης, 2022). Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όμως, και αξίζει να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί συνδέουν στη συνείδησή τους την ποιότητα του έργου τους με την μαθητική απόδοση, κάτι που έρχεται και σε σύγκρουση με το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχθηκε η εργασία και αναφέρθηκε

σε προηγούμενο κεφάλαιο, με ορισμένους μάλιστα να μην διαβλέπουν κανένα συσχετισμό ανάμεσα στις δυο έννοιες. Όπως κατέδειξε και η ίδια η έρευνα, ο εκπαιδευτικός του σήμερα δεν θεωρεί ποιοτική τη διδασκαλία του όταν αυτή στρέφεται αυστηρά γύρω από ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και έχει ως στόχο της τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών. Αυτή η διαπίστωση έρχεται σε ρήξη με μια σειρά ερευνών που υποστηρίζουν πως όταν η ποιότητα του έργου υπόκειται σε αξιόπιστη μέτρηση μπορεί να δώσει σαφείς προβλέψεις για το βαθμό που ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να οδηγήσει τους μαθητές του σε υψηλές επιδόσεις (Hanushek&Rivkin, 2010). Συμπληρωματικά λειτουργούν και άλλες ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες θεωρούν ότι η βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού και η εναρμόνισή του με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, έχουν ως αποτέλεσμα υψηλότερες μαθητικές επιδόσεις (Hallinger, Heck&Murphy, 2014). Πρόκειται, επομένως, για ένα εύρημα που έρχεται να απορρίψει τη θεωρία περί σύνδεσης της μαθητικής επίδοσης με την ποιότητα, αλλά και την απόρριψη της θεωρίας του Μοντέλου Προστιθέμενης Αξίας.

Αντιθέτως, η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως στο μυαλό του σύγχρονου Έλληνα εκπαιδευτικού, η ποιότητα ως έννοια είναι συνυφασμένη με τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus, την εκπόνηση projects και την χρήση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, με τις ψηφιακές τεχνολογίες να βρίσκονται στην πρώτη θέση. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ότι τα προγράμματα αυτά λειτουργούν ως δυναμικές εμπειρίες που τους δίνουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να πειραματιστούν με ενδιαφέρουσες πρακτικές, εντάσσοντάς τις στη διδασκαλία τους. Είναι βέβαιο, πως, ερευνητικά, επιβεβαιώνεται η αξία των προγραμμάτων Erasmus και η εναρμόνισή τους με παγκόσμιους ποιοτικούς δείκτες (Nogueiro & Saraiva, 2023) καθώς και η δυνατότητα που δίνουν στους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν καλές πρακτικές (Βέτσικα, 2020. Βούλγαρη, 2018). Μάλιστα, αυτή η σύνδεση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού και της συμμετοχής σε ευρωπαϊκά προγράμματα αποδεικνύεται και βιβλιογραφικά με έρευνες στις οποίες συμμετείχαν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί που έχουν εκπονήσει τέτοιου είδους προγράμματα κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Εκείνοι ισχυρίζονται πως μέσω αυτών έχουν εξελιχθεί τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά αλλά κατά βάση έχουν καταφέρει να βελτιώσουν την ποιότητα του παρεχόμενου έργου τους (Ιωάννου, 2008. Σπύρου & Ρέτζιου, 2003) ενισχύοντας ταυτόχρονα και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους (Sinyolo, 2010 οπ. αναφ σε Μαλάμου, 2023).

Επιπλέον, από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επικροτούν την βιωματική μέθοδο διδασκαλίας, ως μια μέθοδο που μπορεί να προσφέρει τη ζητούμενη

ποιότητα στο έργο τους. Ειδικότερα αναφέρουν πως η οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την αναζήτηση και η οργάνωση της διδασκαλίας τους με τρόπο τέτοιο ώστε να ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση, μπορεί να προσδώσει στην ποιότητα του έργου τους, μιας και εμπεριέχει την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς ως κομβικές για την ενήλικη ζωή τους, και η καλλιέργεια τους θεωρείται από πολλούς ως υποχρέωση των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την ύπαρξη ποιοτικών δεικτών που θα είναι σε θέση να αξιολογήσουν το έργο του εκπαιδευτικού, η έρευνα κατέληξε στο εξής αντιφατικό συμπέρασμα. Από τη μια, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την αναγκαιότητα ύπαρξης δεικτών ποιότητας, προκειμένου να αξιολογείται αντικειμενικά το έργο τους, ενώ από την άλλη, αφουγκραζόμενοι πιθανώς τις ανισότητες που επικρατούν στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, υπογραμμίζουν ότι δεν είναι αποδεκτή και αντικειμενική η καθολική εφαρμογή των δεικτών αυτών σε οριζόντια γραμμή. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν πως το γεωγραφικό και κοινωνικό συγκείμενο καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, προσδίδουν έναν συγκεκριμένο χαρακτήρα στην εκάστοτε σχολική μονάδα, και ως αποτέλεσμα δημιουργούνται εμπόδια που δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να τελέσει το έργο του κατά το δοκούν. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε σχολεία αγροτικών περιοχών ή σε σχολεία με έντονη παρουσία μειονοτικών ομάδων, θεωρούν πως το έργο τους επηρεάζεται πολύ περισσότερο από τους εξωγενείς παράγοντες της κοινότητας παρά από την προσωπική τους εργασία. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει το συμπέρασμα αυτό, μιας και πρόσφατες έρευνες έχουν αποδείξει πως στην περίπτωση των σχολείων αυτών, η χαμηλή ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να είναι απόρροια ποικίλων εξωτερικών παραγόντων, που δεν αφορούν την προσωπικότητα και την εμπειρία του εκπαιδευτικού (Τσιπλάκη, 2022). Ασφαλέστερη επιλογή, σύμφωνα με τη δική τους άποψη είναι η συμπερίληψη όλων των ιδιοτεροτήτων που χαρακτηρίζουν έναν σχολικό οργανισμό. Ο ισχυρισμός αυτός βρίσκεται σε συμφωνία και με τη βιβλιογραφία, καθώς όπως έχει υποστηρίξει και ο Παπαδημητρακόπουλος (2006), ο μόνος τρόπος για να εξαχθούν ασφαλή και αποδεκτά συμπεράσματα σχετικά με τα δυνατά ή τα αδύνατα σημεία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να υπάρξει συσχετισμός με το τοπικό συγκείμενο, τόσο σε εθνικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο.

Παρόλα αυτά, η έρευνα κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ασπάζονται την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης δεικτών ποιότητας που θα χαρακτηρίζουν το έργο τους στη σχολική μονάδα, και ίσως θα λειτουργούν ως μπούσουλας τόσο για τους ίδιους όσο και για τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η συμμετοχή σε επιμορφώσεις που προωθούν την

επαγγελματική ανάπτυξη, η επιστημονική κατάρτιση και οι οργανωτικές ικανότητες κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς ως βασικοί δείκτες, η πλήρωση των οποίων πιστοποιεί την ποιότητα στο έργο. Η επιτακτική ανάγκη ανάπτυξης εργαλείων κοινά αποδεκτών με σκοπό τον καθορισμό συγκεκριμένων δεικτών ποιότητας αποτελεί εύρημα και άλλων εγχώριων ερευνητικών προσπαθειών (Αναργύρου & Παπαδοπούλου, 2016), ίσως γιατί αναγνωρίζεται η ανάγκη του εκπαιδευτικού μας συστήματος να συμβαδίζει με τις ευρωπαϊκές απαιτήσεις. Επιπλέον, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών αναφέρεται ως ένας ακόμη ποιοτικός δείκτης, κυρίως λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της ψηφιακής εποχής και λόγω του γεγονότος ότι τα ψηφιακά εργαλεία βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν και να αφομοιώσουν καλύτερα τη γνώση, συμπέρασμα που απαντάται και σε άλλες ερευνητικές προσπάθειες (Αθανασίου, 2018).

Συμπληρωματικά με τα συμπεράσματα που έχουν ήδη αναφερθεί, ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η μαθητική επίδοση μπορεί να αποτελέσει έναν δείκτη ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού, γεγονός που έρχεται σε αντιδιαστολή με τη βιβλιογραφική έρευνα, η οποία υποστηρίζει πως η μέτρηση της μαθητικής επίδοσης είναι σε θέση να δίνει σαφή συμπεράσματα για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Garvey & Quilan, 2000). Απορρίπτεται, έτσι, η θεωρία που ορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση τα μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα ως προϊόντα της μαθησιακής διαδικασίας (Βαβουράκη, κ.α., 2008). Η παρούσα έρευνα, επομένως, υπογραμμίζει πως οι εκπαιδευτικοί, από το δικό τους μετερίζι, δεν φαίνεται να λαμβάνουν τόσο σοβαρά υπόψη τη μαθητική επίδοση, αλλά στέκονται επικριτικά απέναντί της, εξαιρώντας άλλες πτυχές του έργου τους, που αναδύονται μέσα από τη σχολική καθημερινότητα.

6.2. Η σχέση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού και του συνολικού έργου της σχολικής μονάδας

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, όπως ήδη αναφέρθηκε, παρατηρήθηκε η συχνή σύγχυση ανάμεσα στους όρους εκπαιδευτικό έργο και έργο του εκπαιδευτικού εκ μέρους των συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου, διαπιστώθηκε πως οι δύο έννοιες αυτές είναι στη συνείδησή τους επικαλυπτόμενες και λειτουργούν χωρίς διακριτά όρια. Με πιο απλά λόγια, το έργο του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται εντός των τοίχων της σχολικής τάξης, αλλά βγαίνει και εκτός αυτής. Το συμπέρασμα, στο οποίο κατέληξε η παρούσα έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τόσο το δικό τους έργο όσο και το

έργο της σχολικής μονάδας, λειτουργούν με έναν αμφίδρομο τρόπο, επηρεάζοντας το ένα το άλλο. Η άποψη αυτή έρχεται σε πλήρη συμφωνία και με τη θεωρία, η οποία πρεσβεύει ότι το έργο του εκπαιδευτικού, δεν είναι παρά ένα παρακλάδι του συνολικού εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, και δεν μπορεί αν λειτουργήσει ανεξάρτητα από αυτήν. Ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού ως παράγοντας της σχολικής μονάδας, όπως τον ανέδειξε η έρευνα, επιβεβαιώνεται και από τη θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποσκοπεί στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου εν γένει. Ως εκ τούτου, διαφαίνεται, τόσο από τη θεωρία όσο και από τα συμπεράσματα της έρευνας, η άποψη των εκπαιδευτικών πως το έργο τους και η ποιότητά του, επηρεάζουν σε βάθος το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι λόγοι για τους οποίους, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ως επιθυμητή την επιρροή ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες. Η δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας στη σχολική μονάδα και η συμπόρευση με ένα κοινό όραμα που ως στόχο έχει να βελτιώσει την ποιότητα τόσο του συλλογικού όσο και του ατομικού έργο, αναφέρεται ως ο βασικό λόγος συσχέτισης των δυο εννοιών. Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώνει και την θεωρία της οργανωσιακής κουλτούρας, που πρεσβεύει πως η κουλτούρα, εφόσον έχει διαμορφωθεί, είναι ικανή να ενώσει τα μέλη του σχολικού οργανισμού με στόχο την εμπλοκή τους σε μοναδικές εμπειρίες μάθησης (Bennett, 2004: 51). Συμπληρωματικά, οι αυξανόμενες γραφειοκρατικές απαιτήσεις, καθώς και η γονική παρεμβατικότητα, έχουν «αναγκάσει», τα τελευταία χρόνια, τους εκπαιδευτικούς, όπως ισχυρίζονται, να λειτουργούν συλλογικά, παραγκωνίζοντας τον ατομικισμό τους και να παράγουν έργο το οποίο θα είναι συνυφασμένο με το εκπαιδευτικό έργο όλου του σχολείου. Τέλος, η χαρισματικότητα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και οι ηγετικές του ικανότητες, αποτελούν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ισχυρό παράγοντα που μπορεί να συμπαρασύρει και τους πιο δύσπιστους σε μια κοινή πορεία. Η άποψη αυτή συμφωνεί και με τη θεωρία της χαρισματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας η οποία περιγράφει όλα τα χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού ηγέτη- εκπαιδευτικού, που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ρίσκα προκειμένου να αυξήσει το επίπεδο της ποιότητας για όλη την ομάδα (Σιδηρόπουλος, 2020).

Στον αντίποδα, στα ερευνητικά ευρήματα συγκαταλέγονται και ορισμένα εμπόδια, τα οποία δεν επιτρέπουν την αρμονική συνεργασία ανάμεσα στο έργο του εκπαιδευτικού και στο συνολικό έργο της σχολικής μονάδας. Η έλλειψη συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την εμφάνιση σχέσεων ανταγωνισμού καθώς και η απουσία δημοκρατικών σχέσεων, κυρίως λόγω της ανισότητας στα χρόνια προϋπηρεσίας, παρακωλύουν αισθητά την αρμονική σύμπλευση των δυο έργων. Όταν μάλιστα, η κατάσταση

αυτή διανθίζεται και από ένα μη υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας ή ένα ανοργάνωτο και υποστελεχωμένο σχολικό περιβάλλον, τα εμπόδια γιγαντώνονται.

Σε κάθε περίπτωση, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως κατά την αλληλεπίδραση αυτή, στόχος είναι η δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας αλλά και η ανταλλαγή καλών πρακτικών, που θα υποβοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του.

6.3. Το πρόγραμμα PISA και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών

Στην Ελλάδα, λίγοι είναι οι ερευνητές οι οποίοι έχουν ασχοληθεί με το πρόγραμμα PISA και την εφαρμογή του, επομένως, η διαθέσιμη βιβλιογραφία δεν είναι εκτενής. Ωστόσο η παρούσα έρευνα φαίνεται να επιβεβαιώνει τη θεωρία ακριβώς ως προς αυτό το σκέλος. Πιο συγκεκριμένα, κατέληξε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν ούτε επαρκείς γνώσεις, ούτε ενημέρωση για το πρόγραμμα PISA, αντιθέτως εμφανίζουν μια ελλιπή γνώση για τη διεθνή ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεντρώνουν ορισμένες σκόρπιες πληροφορίες είτε από πανεπιστημιακά προγράμματα είτε από τυχαία ακούσματα στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όμως αναγνωρίζουν το βαθμό των ελλείψεων τους σχετικά με τη γνώση αυτή. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες μελέτες, που καυτηριάζουν το γεγονός ότι η αξιολόγηση PISA αλλά και οι κατευθυντήριες γραμμές της είναι σχεδόν άγνωστες στους εκπαιδευτικούς (Μπέτα, 2020). Ωστόσο αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της ενημέρωσης αυτής, η οποία, σύμφωνα με τους ίδιους, θα πρέπει να γίνεται υπ ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα πρέπει να κρατά μια θετική στάση απέναντι στα νέα εγχειρήματα και να ενημερώνει στη συνέχεια κατάλληλα και τους «υφισταμένους» του.

Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το πρόγραμμα PISA με καχυποψία, κυρίως λόγω των ανισοτήτων του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε σχέση με τα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα αλλά και λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης που προαναφέρθηκε. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα άλλων ερευνών σε διεθνές επίπεδο, που υπογραμμίζουν την καχυποψία σχολείων της Γαλλίας και του Βελγίου όταν υπόκεινται σε συγκριτικές αξιολογήσεις χωρίς την απαραίτητη πληροφόρηση (Scheerens & Hendriks, 2004). Στο σημείο αυτό να αναφερθεί πως οι τυχόν «παθογένειες» της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας φαίνεται να έχουν δημιουργήσει ένα αρνητικό κλίμα και να υποκινούν «θεωρίες συνωμοσίας», αποτρέποντας τη στοχοθεσία του προγράμματος PISA να γνωστοποιηθεί και να αναπτυχθεί, σύμφωνα με το σχεδιασμό

της. Είναι σαφές πως η άποψη αυτή εκφράζεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φαίνεται να έχουν χάσει την εμπιστοσύνη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν ότι το πρόγραμμα PISA είναι ένας διαγωνισμός που αξιολογεί τη μαθητική επίδοση, καθώς και το γεγονός ότι η χώρα μας βρίσκεται σε χαμηλές θέσεις της παγκόσμιας κατάταξης. Αποδίδουν όλη αυτή την «αποτυχία» στον κρατικό μηχανισμό που δεν φροντίζει να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς ενεργά σε όλο αυτό το εγχείρημα. Η έλλειψη της ενημέρωσης είναι αυτός που τελικά φαίνεται να είναι για τους εκπαιδευτικούς ο λόγος που αντιμετωπίζουν την δοκιμασία PISA με δυσπιστία ή την απορρίπτουν, καθώς και η επιθυμία τους για περισσότερη οργάνωση κατά τη διεξαγωγή, στα πλαίσια του επαγγελματισμού τους.

Σύμφωνα με την προσωπική εκτίμηση της ερευνήτριας, ένας λόγος απόρριψης του προγράμματος PISA , αλλά και των αρνητικών εκτιμήσεων που διατυπώθηκαν σχετικά με αυτό, πιθανολογείται να οφείλονται στο γεγονός ότι η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας συνέπεσε χρονικά με την εφαρμογή του προγράμματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όπως επιβεβαιώνεται και από άλλες ερευνητικές προσπάθειες (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017), το ζήτημα της αξιολόγησης αποτελεί ένα ακανθώδες ζήτημα του εκπαιδευτικού κλάδου κυρίως ως προς τον τρόπο διεξαγωγής του. Η έρευνα, επομένως, υλοποιήθηκε κατά την ίδια χρονικά περίοδο με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οπότε το γενικότερο αίσθημα που αποκόμισε η ερευνήτρια ήταν αφενός η έντονη δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών απέναντι σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης ή ελέγχου, και αφετέρου η σύγχυση των εκπαιδευτικών ανάμεσα σε αυτά τα δύο τόσο διαφορετικά πράγματα-αξιολόγηση και πρόγραμμα PISA - κυρίως λόγω των αρνητικών συναισθημάτων και σκέψεων που τους κατέκλυζαν για το πρώτο.

Φαίνεται, ωστόσο, πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία στο πρόγραμμα PISA , όταν πρόκειται για τη συμμετοχή της χώρας μας σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, στα μειονεκτήματα συγκαταλέγουν τη δυσπιστία τους για αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων, που πηγάζει από την ανομοιογένεια των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως, γεννώντας μια έλλειψη δικαιοσύνης για τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι το ελληνικό, αλλά και την αδιαφορία του προγράμματος για τις κοινωνικο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του μαθητικού δυναμικού. Η αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας του προγράμματος PISA έχει διαπιστωθεί και από άλλους ερευνητές (Μπέτα, 2020), όμως το συμπέρασμα αυτό απορρίπτει τη θεωρία του σχεδιασμού του PISA , που οργανώνεται σύμφωνα με τις αρχές της εγκυρότητας, της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας (Ζμας, 2007). Μειονέκτημα, σύμφωνα με την έρευνα, φαίνεται να αποτελεί και η

απουσία ευελιξίας στα αναλυτικά προγράμματα, μιας και οι εκπαιδευτικοί φρονούν πως τα αντικείμενα που ζητούνται από το PISA , διδάσκονται μεν στο ελληνικό σχολείο σε επίπεδο γνώσης αλλά όχι σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής. Ωστόσο, η γενική αίσθηση είναι πως οι εκπαιδευτικοί κατακλύζονται από μια αρνητικότητα αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα.

Στα πλεονεκτήματα συγκαταλέγονται η ανωνυμία των μαθητών κατά τη συμμετοχή, γεγονός που αφαιρεί τυχόν «βάρος» που νιώθει ο εκπαιδευτικός για τη μαθητική επίδοση αλλά και για τη δική του αξιολόγηση. Αυτό αποτελεί άλλο ένα παράδειγμα της σύγχυσης που αναφέρθηκε πριν, με τους εκπαιδευτικούς να διατείνονται πως στο τέλος της ημέρας το πρόγραμμα PISA έρχεται να αξιολογήσει τις δικές τους επιδόσεις. Πλεονέκτημα της συμμετοχής μας ως χώρα στο πρόγραμμα PISA , θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς και η δυνατότητα που μας δίνεται, μέσω αυτού, για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και υιοθέτηση καλών πρακτικών. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται τόσο από τις ίδιες τις ανακοινώσεις του ΟΟΣΑ, ο οποίος αναφέρει πως το τεστ καταρτίστηκε με βασικό στόχο να παρέχει πληροφορίες σχετικά με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι ώστε να επωφεληθούν όλες οι χώρες από τις καλές πρακτικές (OECD, 2000), αλλά και από εγχώριες έρευνες, οι οποίες υπογραμμίζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι το πρόγραμμα PISA μπορεί να οδηγήσει σε μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και σε βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του (Τσιάντα, 2014).

Αναφορικά με τη διεξαγωγή εθνικών εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα, γνωστή και ως «ελληνικό PISA », κατά γενική ομολογία, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην έχει καμία ενημέρωση, σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα παρατηρείται σύγχυση μεταξύ των δυο διαφορετικών τύπων εξέτασης. Ωστόσο, οι απόψεις δίστανται μιας και αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που είναι θετικά προσκείμενοι στην προσπάθεια αυτή προσδοκώντας ότι θα καταφέρει να φέρει ουσιαστικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που επιβεβαιώνεται και άλλες ερευνητικές προσπάθειες (Γαβράς, 2022), ενώ αντίθετα αρκετοί είναι και εκείνοι που απορρίπτουν αυτή την προσπάθεια ίσως λόγω της αδυναμίας της να αποτυπώσει την πραγματική εικόνα της σχολικής κοινότητας, μιας και δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τη μαθησιακή διαδικασία. Τα εμπόδια που διαβλέπουν κατά το εγχείρημα αυτό, φαίνεται να είναι η έλλειψη επίσημης ενημέρωσης, την οποία φαίνεται να θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση για να έχει επιτυχία το συγκεκριμένο εγχείρημα, καθώς και η απουσία επιμορφώσεων σχετικά με τη διεξαγωγή του ελληνικού PISA , η απομάκρυνση των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού του αλλά και η ασυμβατότητα των επιταγών του προγράμματος με τα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα. Η

ασυμβατότητα αυτή μάλιστα, επιβεβαιώνεται και από τα συμπεράσματα της έρευνας των Koulaidis, Papadakis & Dimopoulos (2006), οι οποίοι υπογραμμίζουν την επιστημονικότητα με την οποία παρουσιάζουν την γνώση τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, η οποία δεν είναι το ζητούμενο του προγράμματος PISA , το οποίο ενδιαφέρεται περισσότερο για την πρακτική εφαρμογή της,

6.4. Το PISA ως δείκτης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήγει η παρούσα εργασία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δοκιμασία PISA μπορεί να αποτελέσει έναν ποιοτικό δείκτη για το έργο τους, δεδομένου ότι αξιολογεί τη μαθητική επίδοση, με την βελτίωση της οποίας είναι ως επί τω πλείστο επιφορτισμένοι. Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώνεται τόσο από το μοντέλο προστιθέμενης αξίας όσο και από το μοντέλο των Halliger, Heck και Murphy (2014), το οποίο συνδέει την ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού με τη μαθητική επίδοση, η οποία είναι αποτέλεσμα της αδιάκοπης ανατροφοδότησης του και της βελτίωσης των στρατηγικών που χρησιμοποιεί. Μέσα από τις μετρήσεις του PISA άλλωστε αναγνωρίζουν και οι ίδιοι την ευκαιρία που τυχόν τους δίνεται για να αναθεωρήσουν σε προσωπικό επίπεδο τις επιλογές τους, ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, για τους εκπαιδευτικούς, το PISA μπορεί να αποτελέσει και έναν ποιοτικό δείκτη του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει, μιας και ως διεθνώς αποδεκτό πρόγραμμα, είναι σε θέση αναδείξει τα κακώς κείμενα της σύγχρονης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και να ανοίξει το δρόμο για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στην προηγούμενη ενότητα αναφέρθηκαν εκτενώς έρευνες που πιστοποιούν την καθολικότητα του συγκεκριμένου συμπεράσματος.

Φυσικά, οι εκπαιδευτικοί φρονούν ότι για να φτάσει το πρόγραμμα PISA να γίνει αποδεκτό από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας μας, ως ένας ποιοτικός δείκτης του έργου του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Βασική προϋπόθεση που θέτουν είναι η σύμπλευση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος με τους στόχους του PISA , οι οποίοι προς το παρόν δείχνουν να απέχουν αρκετά μεταξύ τους ως προς τη φιλοσοφία. Επιπλέον, αναφέρουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, την βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, η οποία θεωρούν ότι συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και την προετοιμασία των μαθητών σε πρακτικό επίπεδο για την δοκιμασία αυτή.

Ειδικά για την τελευταία προϋπόθεση να αναφερθεί ότι, σύμφωνα και με άλλους ερευνητές (Τσιάντα, 2014), οι εκπαιδευτικοί κρίνουν απαραίτητη την δαπάνη χρόνου εντός του διδακτικού ωραρίου, προκειμένου να γίνεται κάποια σχετική προετοιμασία με τους μαθητές για το διαγωνισμό αυτό.

Η γενικότερη αίσθηση που άφησαν στην ερευνήτρια, ωστόσο, οι αποκρίσεις των συμμετεχόντων σε αυτή τη φάση της ερευνητικής διαδικασίας, είναι πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αποδέχονται όλες τις προκλήσεις που έρχονται από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, όπως είναι το πρόγραμμα PISA αλλά και η ελληνική εκδοχή του, παρόλα αυτά νιώθουν εγκλωβισμένοι στις αυξημένες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο ωθεί τους μαθητές στη στεία απομνημόνευση και παρουσίαση της γνώσης. Στη συνείδηση τους, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και σέβονται ότι η φιλοσοφία τέτοιων προγραμμάτων που προωθούν την ελεύθερη και κριτική σκέψη, είναι σαφώς πιο ωφέλιμη για τους μαθητές, όμως φοβούνται την απόρριψη από την μικροκοινωνία του σχολείου και αν και πολλές φορές είναι στο χέρι τους να προωθήσουν αυτό τον τρόπο σκέψης, δεν επιλέγουν αυτόν τον δρόμο. Αναγνωρίζουν, δηλαδή, την αναγκαιότητα της αλλαγής των παγιωμένων αναλυτικών προγραμμάτων και την επισημαίνουν σε κάθε ευκαιρία, όμως είναι συνειδησιακά «υποχρεωμένοι» να τα ασπάζονται και να τα ακολουθούν πιστά.

6.5. Απόψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί αδιαμφισβήτητα μια έννοια, που απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς του σήμερα. Από την έρευνα προέκυψε πως οι ενεργειαί εκπαιδευτικοί θεωρούν την επαγγελματική ανάπτυξη, εξέχουσας σημασίας για το έργο τους και είναι θετικά διακείμενοι στη συμμετοχή σε δράσεις που την προωθούν. Τα συμπεράσματα δείχνουν πως στη συνείδηση των εκπαιδευτικών η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, πολλές φορές συγχέεται με την έννοια της επιμόρφωσης, μιας και είναι η συνηθέστερη μορφή που επιλέγουν. Η θεωρία επιβεβαιώνει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μιας και ο Βασιλόπουλος (2018), υπογραμμίζει την επιλογή των επιμορφώσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της επαγγελματικής ανάπτυξης τους, όμως απορρίπτεται από την έρευνα των Ifanti, Fotopoulou & Gazier (2017), οι οποίοι επισημαίνουν ότι πρωταρχικό ρόλο στη συνείδηση των εκπαιδευτικών όταν μιλάμε για επαγγελματική ανάπτυξη έχει η ενεργητική συνεργασία με τους συναδέλφους και η προσωπική έρευνα και

αναζήτηση. Στην παρούσα έρευνα δεν αναφέρθηκαν τέτοιες προτιμήσεις από τους εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με τους λόγους, για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται αυτή την αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης, η καλπάζουσα τεχνολογική ανάπτυξη και η ραγδαία ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική πραγματικότητα, φαίνεται να είναι πρωταρχικής σημασίας. Βιβλιογραφικά επιβεβαιώνεται ο ισχυρισμός αυτός, δεδομένου ότι μετά την τηλεεκπαίδευση που επέβαλε στα σχολεία ο Covid-19, όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί ένιωσαν την ανάγκη να επιμορφωθούν σχετικά με τα τεχνολογικά εργαλεία προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών (Ρέμπελου, 2019).

Ωστόσο ο εκπαιδευτικός του σήμερα, δεν προετοιμάζεται πάντα επαρκώς από τις σπουδές του για την διαχείριση της σχολικής τάξης αλλά και την αντιμετώπιση αναδυόμενων δυσκολιών. Ως εκ τούτου η εξειδίκευση σε τομείς της εκπαίδευσης με ιδιαίτερη δυσκολία ή ενδιαφέρον, φαίνεται να είναι ένας λόγος για επαγγελματική ανάπτυξη, όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα. Χαρακτηριστικό είναι το εύρημα της παρούσας εργασίας, που υπογραμμίζει πως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών ως κομμάτι του έργου τους, τείνουν να επιλέγουν σχετικές επιμορφώσεις και εξειδικεύσεις, εγείροντας το θέμα της ανεπάρκειας των βασικών τους σπουδών. Μάλιστα υποστηρίζουν ότι η αποχή από τη δια βίου μάθηση και την εξέλιξη της γνώσης, είναι αυτή που κάνει ορισμένους εκπαιδευτικούς ανεπαρκείς στο να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες ορισμένων παιδιών και να τις αντιμετωπίσουν.

Αξιοσημείωτη είναι δε και η εργαλειοποίηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία είναι ένα χαρακτηριστικό των νεότερων εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιδιώκουν να μονιμοποιηθούν. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που εργάζονται ως αναπληρωτές θεωρούν πως το σύγχρονο καθεστώς προσλήψεων τους αναγκάζει να συγκεντρώνουν προσόντα, τα οποία εξαργυρώνονται σε μόρια, προκειμένου να μπορέσουν να εργαστούν έστω και ως αναπληρωτές ή να μονιμοποιηθούν. Ως εκ τούτου, στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, αρκετοί είναι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιμετωπίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως ένα αναγκαίο «κακό», ως ένα εισιτήριο για να μούνε τελικά στην εργασιακή αρένα και όχι ως μια δυνατότητα εξέλιξης της γνώσης και βελτίωσης της ποιότητας του έργου. Η άποψή τους αυτή, φαίνεται να διαφοροποιείται από τις απόψεις των μόνιμων εκπαιδευτικών, που δεν αντιμετωπίζουν σε καμία περίπτωση την επαγγελματική ανάπτυξη ως κίνητρο για εργασία. Είναι και το μοναδικό συμπέρασμα της έρευνας στο οποίο φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως, τα εσωτερικά κίνητρα για προσωπική εξέλιξη και η ευσυνειδησία σχετικά με το έργο τους, είναι αυτά που ωθούν τον εκπαιδευτικό να αναπτυχθεί επαγγελματικά. Τα εξωτερικά κίνητρα, όπως είναι η διεκδίκηση θέσεων ευθύνης και η μονιμοποίηση, βρίσκονται σε δεύτερη μοίρα. Ακόμα και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται υπό το καθεστώς του αναπληρωτή εκπαιδευτικού αναγνωρίζουν την συνεισφορά της επαγγελματικής ανάπτυξης στο έργο τους και στη βελτίωσή του. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από παρόμοιες έρευνες (Σβάρνα, 2022), οι οποίες αναφέρουν πως η έννοια της βελτίωσης είναι συνυφασμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη στη συνείδηση των εκπαιδευτικών.

6.6. Η επαγγελματική ανάπτυξη και η συμβολή στην ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού

Ένα αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η παρούσα έρευνα και το οποίο επιβεβαιώνει πλήρως τη θεωρία της επαγγελματικής ανάπτυξης και προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες, (Ifanti, Fotopoulou & Gaziel, 2017) που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 3.8, είναι πως στη συνείδηση των εκπαιδευτικών η επαγγελματική ανάπτυξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την βελτίωση της ποιότητας του έργου τους. Ως επί το πλείστον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο δρόμος για να βελτιώσουν το έργο τους και να πετύχουν αρτιότερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές τους, είναι η συμμετοχή σε επιμορφώσεις και εξειδικεύσεις, που θα τους επιτρέψουν να εκπαιδευτούν προκειμένου να αντιμετωπίσουν αναδυόμενες καταστάσεις (διαχείριση της σχολικής τάξης, ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών) ή να εντάξουν στη διδασκαλία τους αντικείμενα που θα συμβάλλουν στην απόκτηση της γνώσης (χρήση ψηφιακών εργαλείων κατά τη διδασκαλία). Ο ισχυρισμός αυτός συμπληρώνεται και από τον Ανδρή (2015), ο οποίος θεωρεί ότι ολόκληρη η επιστημονική κοινότητα αποδέχεται ότι η βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού συνδέεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη, όπως επίσης, και από την έρευνα των Γίδαρη & Κακανά (2021), που επιβεβαιώνουν αυτή ακριβώς τη βελτίωση της ποιότητας του έργου στην προσχολική εκπαίδευση, μετά την παρακολούθηση ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Φυσικά, αξίζει να αναφερθεί και ο σκεπτικισμός ορισμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους κάποιος επιλέγει να αναπτυχθεί επαγγελματικά. Κατέστη σαφές πως, όταν η επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται τεχνοκρατικά για λόγους υπηρεσιακής ανέλιξης και μονιμοποίησης, ουδεμία σύνδεση αναγνωρίζεται ανάμεσα σε

αυτήν και στην ποιότητα του έργου, γεγονός που επιβεβαιώνει και τη θεωρία των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης, όταν φυσικά πρόκειται για το τεχνοκρατικό μοντέλο (Χαρίσης, 2013). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση συναντά και σε άλλες έρευνες παρόμοια ευρήματα, με το ζήτημα της επαγγελματικής ανέλιξης να βρίσκεται ψηλά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 2022). Συμπληρωματικά, και οι ερευνητές Saitis&Saiti (2006), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επιθυμία για υπηρεσιακή ανέλιξη και η βελτίωση της ποιότητας του έργου μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι δυο έννοιες ασύνδετες. Έντονη αμφισβήτηση σχετικά με τη σύνδεση των δύο αυτών εννοιών εγείρει και το ζήτημα της ποιότητας ορισμένων πανεπιστημιακών μεταπτυχιακών προγραμμάτων του εξωτερικού που προσφέρονται για ταχεία και «ανώδυνη» φοίτηση. Σύμφωνα με αρκετούς εκπαιδευτικούς τα προγράμματα αυτά ίσως δεν συμβάλλουν στην ποιότητα μιας και δεν απευθύνονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ή όπως αναφέρεται και σε άλλες ερευνητικές εργασίες, το θεωρητικό μέρος των προγραμμάτων αυτών δεν βρίσκει πρακτική εφαρμογή (Ρέμπελου, 2019).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το πρόγραμμα PISA , ως ποιοτικός δείκτης της εκπαίδευσης, μπορεί να αποτελέσει κίνητρο έτσι ώστε αυτοί να αναπτυχθούν επαγγελματικά, ορμώμενοι από τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών τους. Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση προς την κατεύθυνση αυτή θεωρούν το να γίνει το πρόγραμμα PISA πλήρως αποδεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία τείνει να απορρίπτει ότι ενέχει μέσα την έννοια της αξιολόγησης. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει και αυτό το εύρημα μιας και σύμφωνα με άλλες έρευνες, τα μετρήσιμα αποτελέσματα ενδέχεται να μπορούν να αλλάξουν την κοσμοθεωρία και την κουλτούρα του εκπαιδευτικού, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το επάγγελμά του και το βαθμό υπευθυνότητας που έχει (Ball, 2012 οπ. αναφ σε Τσιάντα, 2014).

6.7. Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα συμπεράσματα της έρευνας είναι ικανά να μας δώσουν μια σαφή εικόνα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους και την επίδραση του προγράμματος PISA πάνω σε αυτό, καθώς και για το ρόλο που τελικά παίζει η επαγγελματική ανάπτυξη στη διαμόρφωσή του. Μιας και η παρούσα έρευνα δομήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας, εκ προοιμίου δεν μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις. Ωστόσο την

εμφάνιση τους κάνουν και ορισμένοι ακόμη περιορισμοί που δεν μπορούν να αγνοηθούν και που ενδεχομένως μπορούν να αποφευχθούν από μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

Πρωταρχικά, το δείγμα είναι γεωγραφικά συγκεντρωμένο σε μια περιοχή της Ελλάδας, και συγκεκριμένα στην Περιφέρεια της Θεσσαλίας. Επομένως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πιθανώς να διαφοροποιούνται, αν μελλοντικά η έρευνα επαναληφθεί σε αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλη την έκταση της ελληνικής επικράτειας.

Επιπρόσθετα, οι Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα, ή αλλιώς το «ελληνικό PISA », έχει πολύ μικρή διάρκεια ζωής, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο. Ως εκ τούτου, αφενός οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν προλάβει να σχηματίσουν μια σαφή εικόνα για τις δυνατότητές του και αφετέρου οι ίδιοι οι ιθύνοντες- σχεδιαστές του δεν έχουν καταφέρει να αποτυπώσουν με αδιαμφισβήτητη σαφήνεια τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σίγουρα, όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, έχουμε στα χέρια μας μια πρωτόλεια εικόνα σχετικά με τις αδυναμίες των μαθητών, που χρειάζονται βελτίωση μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά είναι προφανές ότι μια και μόνη εφαρμογή του ελληνικού PISA δεν είναι αντικειμενική και σφαιρική, προκειμένου να κινηθούν οι αντίστοιχες διαδικασίες αλλαγής.

Τέλος, ίσως κάποιος θα μπορούσε να επικαλεστεί ότι ένας περιορισμός είναι ότι η παρούσα έρευνα διεξήχθη την ίδια χρονικά περίοδο με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία είναι αν μη τι άλλο αρκετά φορτισμένη. Ως εκ τούτου, αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, συγχέουν την διεξαγωγή του ελληνικού PISA με την διαδικασία της αξιολόγησης του έργου τους και το αντιμετωπίζουν ως μια προσπάθεια ελέγχου τους εκ μέρους του Υπουργείου, αγνοώντας τις πραγματικές προθέσεις και τους στόχους του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Α. (2018). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 8-20.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2007) Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκικρος, Α. (2007). *Η αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Εκδόσεις Έλλην.
- Αναργύρου, Α., & Παπαδοπούλου, Κ. (2016). Η Ποιότητα των Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νότιου Τομέα Αθηνών και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 109-122.
- Αναστασίου, Μ.Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Ερκύνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 63-75.
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ. (2006, Μάιος). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής;* Στο: Πρακτικά Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη». Αθήνα.
- Ανδρέου, Α. (2009) Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ανδρής, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 156-160.
- Apple, M. (2002). Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση; στο Καββαδίας, Γ., & Κάτσικας, Χ. (2002) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιόν και γιατί*. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε). (2022). *Ετήσια Έκθεση 2022: Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα-Απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών*. Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού Ε. & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού Ε. & Κούτρα, Χ. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2018). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως μοχλός αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης. *Επιστήμες Αγωγής*, (3), 68-81.
- Βέτσικα, Α. Α. (2020). *Εφαρμογή ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη δευτερο-βάθμια εκπαίδευση του Νομού Μαγνησίας: η περίπτωση του Erasmus* (Master's thesis). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. & Βαβουράκη, Α. (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). Τα διεθνή «στάνταρτς» ως προς την αξιολόγηση των μαθητών. Στο Α. Βερέβη (επιμ.), Το Έργο «Έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση (σσ. 567-573). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Βουγιούκας, Κ. (2011). *Μια έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Μέντορας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)*, 13. 146-164. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (No. IKEEART-2012-045).
- Βούλγαρη, Ε. (2018). Μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Erasmus+ Q Comenius) στην ανάπτυξη του: Μελλοντικές προοπτικές και προτάσεις για την βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γίδαρη, Σ., & Κακανά, Δ. Μ. (2021). Βελτιώνοντας την Ποιότητα του Προσχολικού Περιβάλλοντος μέσω ενός Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 26-37.
- Γκέκας, Β. (2011). Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Λάρισας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. Ε., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Έκδοση της «Σύγχρονης Εκπαίδευσης».

Γκόλια, Αικ. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική διατριβή. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.

Γούλα, Ι. (2020). *Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το θεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση του νομού Σερρών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γούναρη, Ε. (2018). *Εργασιακό άγχος και επαγγελματική ικανοποίηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών: απόψεις αναπληρωτών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Χανίων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γριβοπούλου, Α. (2017). *Η νοηματοδότηση του έργου του εκπαιδευτικού και η σχέση της με την προώθηση δημοκρατικών πρακτικών και την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη σε σχολικούς οργανισμούς*. Διπλωματική Εργασία.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Τόμος Ι. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δούναβης, Γ. & Ζμπάινος, Δ. (2020). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση και σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ελλάδας και των ΗΠΑ. *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*, 6, 1-23.

«Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» Βασικά μηνύματα του Συμβουλίου και της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο — Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. (2004). *Επίσημη Εφημερίδα*, C 104, 1-19.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Νεολαίας, Αθλητισμού και Πολιτισμού, (2022). *Education and training monitor 2022: comparative report*, Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ζμας, Α. (2007) *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σ.391-436).

Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζούρου, Η. (2022). Διασφάλιση ποιότητας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. *Culture- Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, 2(4).

Ιωάννου, Μ. (2008). Επίδραση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. *Αθήνα: Τυπωθήτω*.

Καλομοίρης, Γ. & Χαραμής, Π. (2002). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η ελληνική περίπτωση στο Καββαδίας, Γ., & Κάτσικας, Χ. (2002) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιόν και γιατί*. Εκδόσεις Σαββάλας.

Καρακατσάνης, Γ. (1996) : Λειτουργίες της σχολικής αξιολόγησης (βαθμολογίας) κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών, φοιτητών και μαθητών (Εμπειρική Παιδαγωγική Έρευνα), Θεσσαλονίκη : Art of text.

Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. *Στα Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμια Αθηνών και Κύπρου.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Στο Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, σσ, 46-70.

Κάτσικας, Χ. (2002). Δείκτες ποιότητας και αξιολόγηση του σχολείου. Εκπαιδευτικό ISO9000. στο Καββαδίας, Γ., & Κάτσικας, Χ. (2002) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιόν και γιατί*. Εκδόσεις Σαββάλας.

Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Κοκκώνη, Α. (2016). Οι αριθμοί αποκτούν νόημα. Η περίπτωση της Σοφίας. Στο: Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.). *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, 24-26 Ιουνίου 2016*, τ. β (σσ. 878-916). Αθήνα : ΕΚΠΑ.

Κοράκη, Κ. (2019). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Οι γνώσεις και η συμβολή των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανίχνευσή τους.

- Κουρεμένου, Ε. (2021). Παρακίνηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο. Μεταπτυχιακή Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κουτόβα, Χ. (2014). Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η ηγετική επάρκεια του διευθυντή σχολείου.
- Κουτσελίνη, Μ. (2013). Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία.
- Κωνσταντίνου, Ι. (2015). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση: Διερεύνηση των θεσμικών μέτρων, των εκπαιδευτικών θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011)*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λασκαράκης, Γ. (2012). Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2011). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων: η περίπτωση των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Μαλάμου, Ε. (2023). Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Κινητικότητας στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση και η συμβολή τους στον εκσυγχρονισμό των σχολικών μονάδων: διερεύνηση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα κινητικότητας Erasmus.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 15. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματθαίου, Δ. (2000). *Διαδικασίες εκπαιδευτικού σχεδιασμού: Διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (Τεύχη Β' και Γ)*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ και Π.Ι.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 63-81.
- Ματσαγγούρας, Η. (2019). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη & διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ., Αλιμπρίτη, Ζ., Παπαναστασίου, Α., Πετεινάρη, Α., & Χόπλαρος, Χ. (2011). Το εξεταστικό δοκίμιο PISA : Εξυπνάδες, Αλχημείες και Τεχνάσματα, στο <http://www.alfavita.gr/artrog.php?id=51960>.
- Μπέτα, Φ. (2020). *PISA και στάσεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας: κρίσεις, συγκλίσεις και αποκλίσεις*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπλούνα, Β. (2019). *Ο/Η εκπαιδευτικός αποδέχεται την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:: εμπειρική διερεύνηση στα δημοτικά σχολεία του Δήμου Λαμιέων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπουζάκης, Σ., Κουστουράκης, Γ., Μπερδούση, Ε. (2001), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Συγκριτική Επιχειρηματολογία στο Παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων της Γενικής και Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη Διάρκεια του 20ού αιώνα*, Gutenberg, Αθήνα.

Νικολόπουλος, Γ. (2016). Εγγραμματισμός στις θετικές επιστήμες και στο πρόγραμμα PISA . Στο: Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.). *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, 24-26 Ιουνίου 2016, τ. β* (σσ. 923-942). Αθήνα : ΕΚΠΑ.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στο: *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-59.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (2020). Το έργο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπό το φως των σύγχρονων συζητήσεων. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 70.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 43-59.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο: *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. 73-83.

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

Παπακωνσταντίνου, Α. (2022). Η πλατφόρμα δικτύωσης eTwinning και η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σελ. 13-20).
- 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.
- Παρατηρητήριο για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.). Διαθέσιμο στο <http://aee.iep.edu.gr/>
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρίδου, Α. (2021). Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα μαθηματικά στο πλαίσιο μιας κοινότητας πρακτικής. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, (15), 81-107.
- Πίος, Στ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7.
- Πολύζος, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας* (Master's thesis).
- Ρέμπελου, Ε. (2019). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: Ποιοτική διερεύνηση όψεων και εμπειριών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Κορινθίας.
- Ρουσσάκης, Γ., & Πασιάς, Γ. (2006). Αξιολόγηση ποιότητας στην εκπαίδευση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 155-168.
- Σβάρνα, Κ. (2022). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική ανάπτυξή τους*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ΣΕΒ. (2017). Η έξοδος από την κρίση ξεκινάει από τα θρανία. *Οικονομία και Επιχειρήσεις*, τχ. 2, 1-23.
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2020). Οργανωσιακή συμπεριφορά χαρισματικών εκπαιδευτικών ηγετών στις σχολικές μονάδες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 720-727.
- Σιπητάνου, Α. (2005) *Θεσμοί και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση: μια κριτικο-ερμηνευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(1), 61-82.

Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2018). Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εν Καιρώ Οικονομικής Κρίσης. Στο Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, Α. Παναγιωτίδου, & Α. Γεωργιάδου (Επιμ.), Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Βιωματικής Μάθησης: «Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης» (σελ. 442-450). Δράμα, 27-29 Απριλίου 2018.

Σπύρου, Π. & Ρέτσιου, Σ. (2003). Πρόγραμμα Σωκράτης – Comenius 1: Σχεδιασμός-ανάπτυξη, επίδραση στη σχολική κοινότητα και την κοινωνία. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σ. 274-286). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τζανάκης, Π. (2022). *Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Τσιπλάκη, Σ. (2022). Η ποιότητα στην εκπαίδευση στα Ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία (Δημόσια και Μειονοτικά).

Φαφίτη-Βλαχοδήμου, Κ. Ο. (2021). *Διερεύνηση των αιτιών χαμηλής επίδοσης των Ελλήνων μαθητών στην κατανόηση κειμένου στο πλαίσιο του διεθνούς διαγωνισμού PISA*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Φωτοπούλου, Β. Σ., & Υφαντή, Α. Α. (2014). Θέσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα: μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 57.

Χαρίσης, Α. (2013). Εφαρμογή μετασχηματιστικού μοντέλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(6B).

Χατζημάρκου, Α. (2017). Η συμβολή των αναλυτικών προγραμμάτων στην αποτελεσματική διδασκαλία: απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ξενογλωσση

- Afonso, A., & Aubyn, M. S. (2006). Cross-country efficiency of secondary education provision: A semi-parametric analysis with non-discretionary inputs. *Economic modelling*, 23(3), 476-491.
- Agasisti, T., & Zoido, P. (2018). Comparing the efficiency of schools through international benchmarking: Results from an empirical analysis of OECD PISA 2012 data. *Educational Researcher*, 47(6), 352-362.
- AlKaabi, N. A., Al-Maadeed, N., Romanowski, M. H., & Sellami, A. (2022). Drawing lessons from PISA : Qatar's use of PISA results. *PROSPECTS*, 1-20.
- Al-Ruwaihi, K. M. (2017). Corporate universities in the GCC: The necessity for custom-designed market driven higher education institutions in the 21st century. In A. Mahboob & T. Elyas (Eds.), *Challenges to education in the GCC during the 21st century* (pp. 47–63). Gulf Research Centre Cambridge.
- Akiba, M., Wang, Z. E., & Liang, G. (2015). Organizational resources for professional development: A statewide longitudinal survey of middle school mathematics teachers. *Journal of School Leadership*, 25(2), 252-285.
- Bennett, N. (2004) Structure, Culture and Power in Organisations. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective Educational Leadership*. London: The Open University in association with Paul Chapman publishing, 44-61.
- Berlin Communique (2003). "Realising the European Higher Education Area", Berlin, 19 .09. 2003.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 267-280.
- Bonnet, G. (2004). Evaluation of education in the European Union: policy and methodology». *Assessment in Education*, 11(2), 179-191.
- Breakspear, S. (2012). *The policy impact of PISA : An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance*. OECD Publishing.
- CEDEFOP. (1998), Indicators in perspective. The use of quality indicators in vocational education and training, Document.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates. *American economic review*, 104(9), 2593-2632.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative research. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.

Cullingford, C. (1997). *Assessment versus Evaluation. Children, Teachers and Learning Series*. Cassell, Wellington House, 125 Strand, London WC2R 0RB; PO Box 605, Herndon, VA 20172 (paperback: ISBN-0-304-336203; hardback; ISBN-0-304-336211).

Danielson, C. (2001). New Trends in Teacher Evaluation. *Educational leadership*, 58(5), 12-15.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappa*, 76(8), 597-604.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (μτφ. Α.Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ercikan, K., Roth, W. M., & Asil, M. (2015). Cautions about inferences from international assessments: The case of PISA 2009. *Teachers College Record*, 117(1), 1-28.

Eurydice (2012). Key Data on Education in Europe 2012.

European Commission (2000). *European Report on the Quality of School Education: sixteen quality indicators*. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators, May. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Eurydice, Forsthuber, B., Coghlan, M., García Mínguez, M. (2004). *Key topics in education in Europe. Volume 3, The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report IV, Keeping teaching attractive for the 21st century: general lower secondary education*, Eurydice.

European Commission (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*, SWD (2012) 374 final, Strasbourg. Ανακτήθηκε από <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>.

European Council, (2000). Presidency Conclusions. Lisbon.

European Council, (2001). Presidency Conclusions. Stockholm.

Evans, L. (2002). What is Teacher Development?. *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-137.

Feniger, Y., & Lefstein, A. (2014). How not to reason with PISA data: An ironic investigation. *Journal of Education Policy*, 29(6), 845-855.

Garvey, J., & Quinlan, A. (2000). Evaluation and design and technology. In J. Sefton-Green, & R. Sinker (Eds), *Evaluating creativity: making and learning by young people* (pp.43-69). London: Routledge.

- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin press.
- Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 5-28.
- Harris, D. N., & Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95(7-8), 798-812.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American economic review*, 100(2), 267-271.
- Hargreaves A., & Fullan M., (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Μεταφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.
- Hoban, G. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham, UK: open University Press.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ingvarson, L. (2005). Teaching standards: Foundations for professional development reform. *Fundamental change*, 336-361.
- Keçetep, İ., & Özkan, İ. (2014). Quality assurance in the European higher education area. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 660-664.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.
- Kimball, S. M., White, B., Milanowski, A. T., & Borman, G. (2004). Examining the relationship between teacher evaluation and student assessment results in Washoe County. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 54-78.
- King, E. (1999). Education revised for a world in transformation. *Comparative education*, 35(2), 109-117.
- Koelsch, L. E. (2013). Reconceptualizing the member check interview. *International journal of qualitative methods*, 12(1), 168-179.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.

- 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.
- Koulaidis, V., Papadakis, N., & Dimopoulos, K. (2006). Programma PISA : Apotimisi kai prokliseis [The PISA programme: Evaluation and challenges]. *Comparative and International Educational Review*, 6, 33 – 57.
- Kusmaryono, I., & Kusumaningsih, W. (2023). Evaluating the results of PISA assessment: are there gaps between the teaching of mathematical literacy at schools and in PISA assessment? *European Journal of Educational Research*, 12(3), 1479- 1493.
- Lijing, J., & Yingnan, J. (2017). Multi-interpretation of Program for International Student Assessment (PISA). *US-China Education Review*, 7(2), 98-104.
- MacBeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. *Ουτοπία και πράξη*, 63-86.
- Mostafa, T., Echazarra, A., & Guillou, H. (2018). The science of teaching science: An exploration of science teaching practices in PISA 2015. *OECD Education Working Paper No. 18*.
- Mostafa, T., & Pál, J. (2018). Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey. OECD Publishing.
- Nogueiro, T., & Saraiva, M. (2023). TQM and SDGs for Erasmus+ Programme—quality education, reducing inequalities, climate change, peace and justice. *Social Sciences*, 12(3), 123.
- OECD, (2000). *PISA 2000 Technical Report edited by Ray Adams & Margaret Wu*. OECD Publication.
- OECD, (2006). *Education Policy Analysis*, Paris: OECD.
- OECD (2005). Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers, overview, France-OECD. Ανακτήθηκε από <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>.
- OECD (2017). *What do we know about teachers' selection and professional development in high performing countries?* PISA in Focus. No. 70. OECD Publishing.
- OECD (2018). *PISA for development: Results in focus*. OECD Publishing.
- OECD (2020). *PISA 2018 Results. Volume 5: Effective policies, successful schools*. OECD Publishing.
- Oxenham, J. (2017). *Literacy: writing, reading and social organisation*. Routledge.
- Paine, S. L., & Schleicher, A. (2011). *What the US can learn from the world's most successful education reform efforts*. New York: McGraw-Hill Research Foundation.

- Perry, N., & Ercikan, K. (2015). Moving beyond country rankings in international assessments: The case of PISA. *Teachers College Record*, 117(1), 1-10.
- Reed, P. (2000). Introduction to the special section. Professional development II: Faculty and staff. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 84(618), 3.
- Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1994). System (TVAAS): Mixed-Model Methodology. *Journal of Personnel Evaluation in education*, 8, 299-311.
- Scheerens, J. & Hendriks M. (2004) Benchmarking the Quality of Education, *European Educational Research Journal*, 3(1), 101-114.
- Schleicher, A. (2014). OECD and PISA tests are damaging education worldwide-academics. *The Guardian*.
- Schleicher, A. (2018). Educating learners for their future, not our past. *ECNU Review of Education*, 1(1), 58-75.
- Shawer, S.(2010).Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26, 173–184.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. Teachers College Press.
- Stronge, J. (2006). Teacher evaluation and school improvement: improving the educational landscape. In Stronge, J. H. (Ed.), *Evaluating teaching* (pp. 2-24). SAGE Publications, Inc.
- Tang, S. Y. F., & Choi, P. L. (2009). Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times. *Educational review*, 61(1), 1-18.
- Taylor S., Rizvi F, Lingard B. and Henry M., (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London: Routledge Falmer.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Νομοθετικές Διατάξεις

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 152 ΦΕΚ Α'240 /5 .11.2013 · Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Νόμος 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 24, 13 Φεβρουαρίου 2002, τεύχος Α'.

ΦΕΚ 6603/ΓΔ4/20-01-2021 «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»

ΦΕΚ 16469/ΓΔ4/25-02-2022 «Διεξαγωγή σε εθνικό επίπεδο εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα για τους / τις μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης των Δημοτικών σχολείων και της Γ' τάξης των Γυμνασίων»

ΦΕΚ 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Παράρτημα Α: Πρωτόκολλο συνέντευξης

«Επίδραση του Προγράμματος PISA, του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας και της Επαγγελματικής Ανάπτυξης στην Ποιότητα του Έργου του Εκπαιδευτικού»

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Ερευνητικά ερωτήματα	Στόχοι Ερωτήσεων	Θεματικοί άξονες	Ερωτήσεις Συνέντευξης
Γενικές-Δημογραφικές ερωτήσεις			▪ Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός; ▪ Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο σχολείο που είστε τώρα; ▪ Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές; ▪ Έχετε κάνει κάποιο μεταπτυχιακό ή σεμινάριο; Και αν ναι, πάνω σε ποιο αντικείμενο; ▪ Περιγράψτε το σχολείο που υπηρετείτε. Πώς θα το χαρακτηρίζατε;
Α. Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της ποιότητας του έργου τους;	Διερεύνηση των απόψεων σχετικά με την έννοια της ποιότητας του έργου του	● Απόψεις σχετικά με τι είναι το εκπαιδευτικό έργο ● Απόψεις σχετικά με το τι συνιστά	1. Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια «εκπαιδευτικό έργο»; 2. Τι περιλαμβάνει για εσάς το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο εκπαιδευτικού; 3. Τι είναι για εσάς η ποιότητα στο έργο του εκπαιδευτικού; 4. Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα που να δείχνει την ποιότητα σε κάποια πτυχή του έργου σας ως εκπαιδευτικός;

	εκπαιδευτικού και τους δείκτες που την καθορίζουν	την ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού ●Σύνδεση ποιότητας με δείκτες	5. Ποιους θεωρείτε τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του εκπαιδευτικού; Πιστεύετε ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι αντικειμενικοί δείκτες που θα πρέπει να πληροί το έργο του εκπαιδευτικού για να θεωρείται ποιοτικό; 6. Οι δείκτες αυτοί θα πρέπει να είναι πάγιοι ή να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις περιστάσεις; Εξηγήστε την άποψή σας.
Β. Πως σχετίζουν οι εκπαιδευτικοί την ποιότητα του έργου τους με το συνολικό έργο της σχολικής μονάδας;	Εξέταση των απόψεων σχετικά με τη σύνδεση ατομικού και συλλογικού εκπαιδευτικού έργου	●Προσωπικές απόψεις σχετικά με την σύνδεση του έργου του εκπαιδευτικού και το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας.	7. Σύμφωνα με τη δική σας θεώρηση, το σχολείο σας παράγει ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο; 8. Πιστεύετε ότι υπάρχει σύνδεση του έργου του σχολείου και του έργου του εκπαιδευτικού ή λειτουργούν ανεξάρτητα; 9. Πιστεύετε ότι το έργο ενός εκπαιδευτικού στην τάξη επηρεάζεται από το συνολικό έργο του σχολείου; Και αν ναι, με ποιο τρόπο; Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας. 10. Και αντιστρόφως, η ποιότητα του έργου ενός εκπαιδευτικού δύναται να επηρεάσει το συνολικό έργο της σχολικής μονάδας. Δώστε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας.
Γ. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενημέρωση τους για το πρόγραμμα αξιολόγησης PISA σε διεθνές και σε εθνικό επίπεδο;	Ανάδειξη του βαθμού ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αλλά και των τρόπων μέσω των οποίων έχουν ενημερωθεί για το πρόγραμμα PISA	●Προσωπικές απόψεις σχετικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα PISA ●Απόψεις σχετικά με τη χρησιμότητα του συγκεκριμένου προγράμματος	11. Γνωρίζετε τη δοκιμασία PISA, η οποία αξιολογεί τη μαθητική επίδοση; Ποια είναι η άποψή σας γι' αυτήν; 12. Θεωρείτε χρήσιμη την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το συγκεκριμένο πρόγραμμα; 13. Με ποιο τρόπο έχετε ενημερωθεί για αυτό το πρόγραμμα; 14. Σύμφωνα με τη δική σας θεώρηση, ποιος έχει την ευθύνη να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τέτοια προγράμματα; 15. Θεωρείτε ότι το έργο του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεαστεί από το αν είναι λιγότερο ή περισσότερο ενημερωμένος για το PISA; 16. Ποια είναι η άποψή σας για το ελληνικό PISA; 17. Κάποιοι διευθυντές αντέδρασαν σχετικά με τη συμμετοχή του σχολείου τους στην εξέταση του ελληνικού PISA. Πως το σχολιάζετε αυτό; Που θεωρείτε ότι

			οφείλονται οι αντιδράσεις;
Δ. Πως επηρεάζεται το έργο του εκπαιδευτικού από τα αποτελέσματα αξιολόγησης PISA;	Διερεύνηση των απόψεων αναφορικά με τη σχέση PISA και έργου του εκπαιδευτικού	● Προσωπικές θέσεις σχετικά τη μαθητική επίδοση όπως αυτή προκύπτει από την αξιολόγηση PISA ● Προτάσεις για σύνδεση των δύο εννοιών στην διδακτική πράξη	18. Σύμφωνα με τη δική σας εμπειρία, θεωρείτε ότι θα πρέπει το πρόγραμμα PISA να διαμορφώνει κατευθύνσεις για την ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού; Μπορεί να αποτελέσει ένα δείκτη ποιότητας; 19. Αν θεωρήσουμε ότι το PISA είναι ένας δείκτης ποιότητας και ότι πράγματι η ποιότητα εξαρτάται από μετρήσιμα εργαλεία, στην πράξη πως θα μπορούσε να εφαρμοστεί μαθησιακά; 20. Μπορείτε να προτείνετε έναν τρόπο ή συγκεκριμένες πρακτικές για να πετύχουμε καλύτερες επιδόσεις μέσω μιας ποιοτικής εκπαίδευσης;
Ε. Πως περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης;	Ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης	● Προσωπικές απόψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη ● Απόψεις για την αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης	21. Όταν ακούτε τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη» των εκπαιδευτικών τι σας έρχεται στο μυαλό; 22. Με ποιους τρόπους κατά τη γνώμη σας προάγεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; 23. Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμη; 24. Ποια θεωρείτε την πιο συνηθισμένη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί;

ΣΤ. Με ποιους τρόπους μπορεί η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού να συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας του έργου του και πως θα μπορέσει να τον βοηθήσει να ανταποκριθεί καλύτερα σε δείκτες ποιότητας του έργου του όπως αυτοί αποτυπώνονται στο πρόγραμμα PISA;	Διερεύνηση των συσχετισμών ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση της ποιότητας Διερεύνηση των συσχετισμών ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης PISA	• Απόψεις σχετικά με τη σύνδεση επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου • Απόψεις σχετικά με τη σύνδεση επαγγελματικής ανάπτυξης και μαθητικής επίδοσης	25. Κατά την άποψή σας, συνδέεται η επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού με την ποιότητα του έργου του; Με ποιο τρόπο; 26. Ποιος ή ποιοι θεωρείτε ότι ωφελούνται τελικά από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; 27. Θεωρείτε ότι οι μαθητικές επιδόσεις όπως αυτές προκύπτουν από αξιολογικούς διαγωνισμούς μπορούν να αναδείξουν μια ανάγκη στον εκπαιδευτικό για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη; Μπορείτε να αναφέρετε ένα σχετικό παράδειγμα από την εμπειρία σας; 28. Τι σχεδιάζετε εσείς μελλοντικά, ως προς την επαγγελματική σας ανάπτυξη; 29. Δεδομένου ότι το ελληνικό PISA έχει εθνικό χαρακτήρα και δεν εξετάζει τη μαθητική επίδοση ατομικά ή γεωγραφικά, πιστεύετε ότι μπορεί ένας εκπαιδευτικός να κινητοποιηθεί και να σκεφτεί ότι πρέπει να κάνει κάτι για να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές του;
--	--	---	---

Παράρτημα Β: Κωδικοί ανά ερευνητικό ερώτημα και θεματικό άξονα

<u>Ερευνητικό ερώτημα Α:</u> Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της ποιότητας του έργου τους;
<u>Θεματικός άξονας 1ος</u> Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου
Κατηγορίες κωδικών
Συνεργασία Εκπαιδευτικών Σχολικής Μονάδας (ΣΕΣΜ) Συνεργασία Εκπαιδευτικών και Γονέων (ΣΕΓ) Συνεργασία Εκπαιδευτικών και Διευθυντή (ΣΕΔ) Συνεργασία Σχολείου και Κοινότητας (ΣΣΚ) Διδασκαλία στη Σχολική Τάξη (ΔΣΤ) Συνεργασία Έμψυχων Συντελεστών (ΣΕΣ) Συλλογικές Δράσεις Σχολικής Μονάδας (ΣΔΣΜ) Δράσεις Εντός και Εκτός της Σχολικής Μονάδας (ΔΕΕΣΜ) Άψυχο Υλικό (ΑΥ)

<u>Θεματικός άξονας 2ος</u> Το έργο του εκπαιδευτικού
Κατηγορίες κωδικών
Καλλιέργεια Κοινωνικών και Ψυχολογικών Δεξιοτήτων (ΚΚΨΔ) Γνωστική Ανάπτυξη Μαθητών (ΓΑΜ) Διδασκαλία μέσα στη Σχολική Τάξη (ΔΣΤ) Συνεργασία Εκπαιδευτικών της Σχολικής Μονάδας (ΣΕΣΜ) Συνεργασία Εκπαιδευτικών με Διευθυντή (ΣΕΔ) Ανάπτυξη Σχέσεων Συνεργασίας Εκπαιδευτικού-Μαθητή (ΑΣΣΕΜ) Δράσεις και Project Εκπαιδευτικών (ΔΠΕ) Κοινωνικοποίηση Μαθητών (ΚΜ) Καλλιέργεια Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς Μαθητών(ΚΔΣΜ) Συνεργασία με Φορείς και Δίκτυα Σχολείων (ΣΦΔΣ) Εναλλαγή Διδακτικών Μεθόδων (ΕΔΜ) Εντοπισμός Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) Συνεργασία Εκπαιδευτικών και Γονέων (ΣΕΓ) Σχεδιασμός και Οργάνωση Διδασκαλίας (ΣΟΔ) Συμμετοχή σε Επιμορφώσεις (ΣΕ)

Θεματικός άξονας 3ος

Οι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του εκπαιδευτικού

Κατηγορίες κωδικών

Σχέσεις Συνεργασίας και Επικοινωνίας μεταξύ των Εκπαιδευτικών της Σχολικής Μονάδας (ΣΣΕΣΣΜ)

Κτιριακή, Υλικοτεχνική Υποδομή και Τεχνολογικός Εξοπλισμός (ΚΥΥΤΕ)

Εκπαιδευτική Πολιτική και Υπουργείο Παιδείας (ΕΠΥΠ)

Έπαρξη Υποστηρικτικής Ηγεσίας (ΥΥΗ)

Συνεργασία Εκπαιδευτικού με Γονείς (ΣΕΓ)

Μαθητικό Δυναμικό της Σχολικής Τάξης (ΜΔΣΤ)

Ψυχολογική Διάθεση Εκπαιδευτικού και Προσωπικά Προβλήματα (ΨΔΕΠΠ)

Προβλήματα Συμπεριφοράς Μαθητών (ΠΣΜ)

Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ)

Χαρακτήρας Εκπαιδευτικού (ΧΕ)

Παρεμβατικότητα Γονέων στο Έργο του Εκπαιδευτικού (ΠΓΕΕ)

Άρνηση Συνεργασίας Εκπαιδευτικών Σχολικής Μονάδας (ΑΣΕΣΜ)

Κουλτούρα Σχολικής Μονάδας (ΚΣΜ)

Γραφειοκρατία (Γ)

Έλλειψη Δημοκρατικότητας στο Σύλλογο Διδασκόντων (ΕΔΣΔ)

Αυξημένος Φόρτος Εργασίας (ΑΦΕ)

Θεματικός άξονας 4ος

Η ποιότητα στο έργο του εκπαιδευτικού

Κατηγορίες κωδικών

Συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα και Projects (ΣΕΠΠ)

Χρήση Τεχνολογικού Εξοπλισμού (ΧΤΕ)

Βιωματική Μάθηση (ΒΜ)

Καλλιέργεια Σχέσεων μεταξύ των Μαθητών (ΚΣΜ)

Μεταλαμπάδευση Αρετών και Αξιών στους Μαθητές (ΜΑΑΜ)

Επίτευξη Γνωστικών Στόχων Διδασκαλίας (ΕΓΣΔ)

Συμμετοχή Εκπαιδευτικών σε Επιμορφώσεις (ΣΕΕ)

Χρήση Εναλλακτικών Μεθόδων Διδασκαλίας (ΧΕΜΔ)

Καλλιέργεια Θετικού Σχολικού Κλίματος (ΚΘΣΚ)

Καλλιέργεια Δεξιοτήτων Επίλυσης Προβλημάτων (ΚΔΕΠ)

Χρήση Ομαδοσυνεργατικής Μεθόδου Διδασκαλίας (ΧΟΜΔ)

Ψυχολογική Υποστήριξη Μαθητών (ΨΥΜ)

Καλλιέργεια Ψηφιακών Δεξιοτήτων (ΚΨΔ)

Καινοτόμες Δράσεις (ΚΔ)

Καλλιέργεια Κριτικής Σκέψης Μαθητών (ΚΚΣΜ)

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ)

Προσωπική Αναζήτηση και Ενασχόληση με το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού (ΠΑΕΕΕ)

Αποφυγή Δασκαλοκεντρικών Μεθόδων Διδασκαλίας (ΑΔΜΔ)

Αυτονομία Εκπαιδευτικού (ΑΕ)

<u>Θεματικός άξονας 5ος</u> Δείκτες ποιότητας
Κατηγορίες κωδικών
Επάρκεια Επιστημονικής Γνώσης (ΕΕΓ) Συμμετοχή σε Επιμορφώσεις (ΣΕ) Προσαρμογή των Διδακτικών Μεθόδων στο Μαθητικό Δυναμικό (ΠΑΜΜΔ) Χρήση Νέων Τεχνολογιών στη Διδασκαλία (ΧΝΤΔ) Καλλιέργεια Σχέσεων μεταξύ των Μαθητών (ΚΣΜ) Εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΕΔΔ) Οργάνωση και Συστηματική Παρακολούθηση της Προόδου των Μαθητών (ΟΣΠΠΜ) Ανάπτυξη Σχέσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Μαθητών (ΑΣΕΜ) Αίσθημα Ικανοποίησης Εκπαιδευτικού για το Έργο του (ΑΙΕΕ) Επίτευξη Μαθησιακών Στόχων (ΕΜΣ) Υψηλές Μαθητικές Επιδόσεις (ΥΜΕ) Αυτονομία Εκπαιδευτικού (ΑΕ) Θέληση για Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΘΕΑ) Διαφορετικά Γεωγραφικά Περιβάλλοντα Σχολικών Μονάδων (ΔΓΠΣΜ) Μαθητικό Δυναμικό (ΜΔ) Μαθησιακές Δυσκολίες Μαθητών (ΜΔΜ) Υλικοτεχνική Υποδομή Σχολικής Μονάδας (ΥΥΣΜ) Ερεθίσματα και Προσλαμβάνουσες Μαθητών (ΕΠΜ) Στυλ Διδασκαλίας Εκπαιδευτικού (ΣΔΕ)

Ερευνητικό ερώτημα Β: Πως σχετίζουν οι εκπαιδευτικοί την ποιότητα του έργου τους με το συνολικό έργο της σχολικής μονάδας;

Θεματικός άξονας 1ος

Λόγοι συσχέτισης του έργου του εκπαιδευτικού και του έργου της σχολικής μονάδας

Κατηγορίες κωδικών

Επιρροή Σχολικής Μονάδας σε Εκπαιδευτικό (ΕΣΜΕ)

Κουλτούρα Σχολείου και Έργο του Εκπαιδευτικού (ΚΣΕΕ)

Συνεργασία Εκπαιδευτικών (ΣΕ)

Ανταγωνισμός μεταξύ Εκπαιδευτικών (ΑΕ)

Το Έργο του Εκπαιδευτικού Επηρεάζεται από τον Κοινωνικό Περίγυρο (ΕΕΕΚΠ)

Απαιτήσεις Γονέων για το Έργο του Εκπαιδευτικού (ΑΓΕΕ)

Κοινό Όραμα Εκπαιδευτικών (ΚΟΕ)

Αφομοίωση Εκπαιδευτικών με το Σύνολο (ΑΕΣ)

Θετική Επιρροή Εκπαιδευτικού (ΘΕΕ)

Αδυναμία Επιρροής λόγω Μειοψηφίας (ΑΕΜ)

Ανταγωνισμός μεταξύ Εκπαιδευτικών (ΑΕ)

Χαρισματικότητα Εκπαιδευτικών (ΧΕ)

Μίμηση Εκπαιδευτικών που Λειτουργούν ως Πρότυπα (ΜΕΛΠ)

Θεματικός άξονας 2ος

Εμπόδια στην αλληλεπίδραση του έργου της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού

Κατηγορίες κωδικών

Συνεργασία Εκπαιδευτικών (ΣΕ)

Ανταγωνισμός μεταξύ Εκπαιδευτικών (ΑΕ)

Το Έργο του Εκπαιδευτικού Επηρεάζεται από τον Κοινωνικό Περίγυρο (ΕΕΕΚΠ)

Άρνηση για Συνεργασία μεταξύ Συναδέλφων (ΑΣΣ)

Απαιτήσεις Γονέων για το Έργο του Εκπαιδευτικού (ΑΓΕΕ)

Μειωμένη Απόδοση Εκπαιδευτικού λόγω Εμποδίων (ΜΑΕΕ)

Στυλ Ηγεσίας Διευθυντή Σχολικής Μονάδας ως Εμπόδιο (ΣΗΔΣΜΕ)

Χαλαρότητα στην Τήρηση Κανόνων της Σχολικής Μονάδας (ΧΤΚΣΜ)

Έλλειψη Οργάνωσης Σχολικής Μονάδας ως Εμπόδιο (ΕΟΣΜΕ)

Αδυναμία Επιρροής λόγω Μειοψηφίας (ΑΕΜ)

Ανταγωνισμός μεταξύ Εκπαιδευτικών (ΑΕ)

Ελλιπής Τεχνολογική Γνώση Εκπαιδευτικών ως Εμπόδιο (ΕΤΓΕ)

Απόρριψη Απόψεων Νεότερων από Παλαιότερους (ΑΑΝΠ)

Βραδύτητα Εκπαιδευτικών λόγω Παλαιότητας (ΒΕΠ)

Φόβος για Καινοτομία (ΦΚ)

Θεματικός άξονας 3ος

Αποτελέσματα αλληλεπίδρασης του έργου του εκπαιδευτικού και του συνολικού εκπαιδευτικού έργου

Κατηγορίες κωδικών

Επιρροή Σχολικής Μονάδας σε Εκπαιδευτικό (ΕΣΜΕ)

Διάχυση Καλών Πρακτικών (ΔΚΠ)

Παρότρυνση από Συναδέλφους για Συμμετοχή σε Προγράμματα (ΠΣΣΠ)

Καινοτομία (Κ)

Κοινές Δράσεις (ΚΔ)

Διευθυντής ως Συντονιστής του Εκπαιδευτικού Έργου (ΔΣΕΕ)

Θετική Επιρροή Εκπαιδευτικού (ΘΕΕ)

Παρότρυνση Εκπαιδευτικών για Υλοποίηση Δράσεων (ΠΕΥΔ)

Συνεργασία Εκπαιδευτικών για Αλλαγή (ΣΕΑ)

Χαρισματικότητα Εκπαιδευτικών (ΧΕ)

Ανάληψη Έργων με Πρωτοβουλία Εκπαιδευτικών (ΑΕΠΕ)

Συλλογικές Επιμορφώσεις (ΣΕ)

Μίμηση Εκπαιδευτικών που Λειτουργούν ως Πρότυπα (ΜΕΛΠ)

Ερευνητικό ερώτημα Γ: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενημέρωσή τους για το πρόγραμμα αξιολόγησης PISA σε διεθνές και σε εθνικό επίπεδο;

Θεματικός άξονας 1^{ος}

Απόψεις εκπαιδευτικών για το Διεθνές Πρόγραμμα PISA

Κατηγορίες κωδικών

Μέτρηση και Αξιολόγηση της Μαθητικής Επίδοσης (MAME)

Αδιαφορία για Ιδιαιτερότητες Εκπαιδευτικού Συστήματος (ΑΙΕΣ)

Αδιαφορία για Μαθησιακή Διαδικασία (ΑΜΔ)

Ανωνυμία ως Πλεονέκτημα του PISA (ΑΠΠ)

Ενημέρωση για Χαμηλή Κατάταξη Ελλήνων Μαθητών (ΕΧΚΕΜ)

Έλλειψη Δικαιοσύνης κατά τη Διεξαγωγή (ΕΔΔ)

Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικά Εγχειρίδια ως Εμπόδιο για το PISA (ΑΠΣΕΕΠ)

Έλλειψη Ενημέρωσης σχετικά με τους Στόχους του Προγράμματος (ΕΕΣΠ)

Αδιαφορία για Εισροές Σχολικών Μονάδων ως Μειονέκτημα (ΑΕΣΜΜ)

Αρνητική Άποψη σχετικά με την Κατάταξη των Χωρών σε Πίνακα Επίδοσης (ΑΑΚΧΠΕ)

Αμφιβολία σχετικά με την Αντικειμενικότητα του PISA (ΑΑΠ)

Θετική Άποψη για το Πρόγραμμα PISA (ΘΑΠΠ)

Τύπος Ερωτήσεων PISA ως Εμπόδιο για τους Έλληνες Μαθητές (ΤΕΠΕΕΜ)

Καχυποψία Εκπαιδευτικών (ΚΕ)

Υιοθέτηση Καλών Πρακτικών σε Διεθνές Επίπεδο (ΥΚΠΔΕ)

Εργαλείο Αξιόπιστων Αποτελεσμάτων (ΕΑΑ)

Απουσία Μέτρησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων (ΑΜΚΔ)

Έλλειψη Σύνδεσης Επίδοσης σε PISA και Μελλοντικής Εξέλιξης Μαθητών (ΕΣΕΠΕΕΜ)

Αδυναμία για Ανταπόκριση λόγω Κατανόησης Κειμένου (ΑΜΑΚΚ)

Θεματικός άξονας 2^{ος}

Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το «Ελληνικό PISA»

Κατηγορίες κωδικών

Αντίδραση Εκπαιδευτικών λόγων Έλλειψης Ενημέρωσης (ΑΕΕΕ)

Δυνατότητα Βελτίωσης Εκπαιδευτικού Συστήματος (ΔΒΕΣ)

Θετική Στάση Εκπαιδευτικού (ΘΣΕ)

Αρνητική Στάση Εκπαιδευτικών (ΑΣΕ)

Απουσία Επιμόρφωσης από το Υπουργείο (ΑΕΥ)

Ασυμβατότητα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Σχολικών Εγχειριδίων με PISA (ΑΑΠΣΕΠ)

Έλλειψη Οργάνωσης κατά τη διεξαγωγή (ΕΟΔ)

Σύγχυση Ελληνικού PISA και Αξιολόγησης (ΣΕΠΑ)

Διεξαγωγή Ελληνικού PISA με Στόχο τη Σύγκλιση των Συστημάτων (ΔΕΠΣΣΣ)

Φόρτος Εργασίας ως Εμπόδιο (ΦΕΕ)

<u>Θεματικός άξονας 3^{ος}</u> Ενημέρωση εκπαιδευτικών για το Πρόγραμμα PISA	
Κατηγορίες κωδικών	
Θετική στάση απέναντι στην Ενημέρωση για το PISA (ΘΣΕΠ) Ευθύνη Ενημέρωσης στον Διευθυντή (ΕΕΔ) Ευθύνη Ενημέρωσης στο Υπουργείο Παιδείας (ΕΕΥΠ) Ατομική Ευθύνη Εκπαιδευτικών για Ενημέρωση (ΑΕΕΕ) Ανάγκη Ενημέρωσης για την Εξάλειψη της Καχυποψίας των Εκπαιδευτικών (ΑΕΕΚΕ) Ενημέρωση Εκπαιδευτικών σε Στόχο την Προσωπική και την Επαγγελματική Εξέλιξη (ΕΕΣΠΕΕ) Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για PISA (ΑΕΕΠ) Ενημέρωση εκπαιδευτικών με στόχο τη Συνδιαμόρφωση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΕΕΣΕΠ) Έλλειψη Υποχρεωτικότητας ως παράγοντας που επηρεάζει την Ενημέρωση (ΕΥΠΕΕ) Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης Διευθυντή ως Ηγέτη της Σχολικής Μονάδας (ΑΕΔΗΣΜ)	
Ερευνητικό ερώτημα Δ: Πως επηρεάζεται το έργο του εκπαιδευτικού από τα αποτελέσματα αξιολόγησης PISA;	
<u>Θεματικός άξονας 1ος</u> Το PISA ως δείκτης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	
Κατηγορίες κωδικών	
Χαμηλή Κατάταξη Μαθητών ως Ένδειξη Προβλημάτων του Εκπαιδευτικού Συστήματος (ΧΚΜΕΠΕΣ) Αξιόπιστο Εργαλείο Αξιολόγησης των Αποτελεσμάτων της Μαθησιακής Διαδικασίας και της	

Μαθητικής Επίδοσης (ΑΕΑΑΜΔΜΕ) Βελτίωση Εκπαιδευτικού Συστήματος Μέσω PISA (ΒΕΣΜΠ) Εργαλείο Αξιολόγησης Έργου του Εκπαιδευτικού με Σκοπό τη Βελτίωση του (ΕΑΕΕΣΒ) Έλλειψη Αντικειμενικότητας λόγω Αγνόησης Γεωγραφικών Παραγόντων (ΕΑΑΓΠ) Έλλειψη Αντικειμενικότητας λόγω Ιδιαιοτήτων του Μαθητικού Πληθυσμού (ΕΑΙΜΠ) Διαφορά ανάμεσα στην Ύλη του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος και στις Απαιτήσεις του PISA ως Λόγος Αποτυχίας (ΑΥΕΕΣΑΠΛΑ) Απουσία Εκπαιδευτικών στη Διαμόρφωση του PISA (ΑΕΔΠ)
<u>Θεματικός άξονας 2ος</u> Προϋποθέσεις του προγράμματος PISA στην μαθησιακή διαδικασία
Κατηγορίες κωδικών
Αλλαγή Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΑΠ) Συγκερασμός Στόχων Αναλυτικού Προγράμματος και PISA (ΣΣΑΠΠ) Αυτονομία Εκπαιδευτικού κατά τη Μαθησιακή Διαδικασία (ΑΕΜΔ) Αλλαγή Σχολικών Εγχειριδίων (ΑΣΕ) Αλλαγή στις Μεθόδους Διδασκαλίας (ΑΜΔ) Αλλαγή Νοοτροπίας και Κουλτούρας Εκπαιδευτικού Συστήματος (ΑΝΚΕΣ) Προετοιμασία Μαθητών για το Πρόγραμμα PISA (ΠΜΠΠ) Σύνδεση της Γνώσης και της Εμπέδωσης και Εφαρμογής της Γνώσης (ΣΓΕΕΓ) Καλλιέργεια Δεξιοτήτων Επίλυσης Προβλήματος (ΚΔΕΠ)

Καλλιέργεια Δεξιοτήτων Κριτικής Σκέψης (ΚΔΚΣ) Μεγάλος Όγκος Διδακτέας Ύλης ως Εμπόδιο (ΜΟΔΥΕ) Συμμετοχή Εκπαιδευτικών στις Αλλαγές (ΣΕΑ) Εισαγωγή Πολλαπλού Βιβλίου (ΕΠΒ) Βελτίωση της Υλικοτεχνικής Υποδομής (ΒΥΥ) Μείωση Αριθμού Παιδιών ανά Τμήμα (ΜΑΠΤ)
Ερευνητικό ερώτημα Ε: Πως περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης;
<u>Θεματικός άξονας 1ος</u> Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης
Κατηγορίες κωδικών
Παράμετρος του Έργου του Εκπαιδευτικού (ΠΕΕ) Συμμετοχή Μεγάλης Μερίδας Εκπαιδευτικών (ΣΜΜΕ) Συμμετοχή σε Επιμορφώσεις (ΣΕ) Αναγκαιότητα για Βελτίωση του Έργου του Εκπαιδευτικού (ΑΒΕΕ) Αναγκαιότητα λόγω Σύγχρονης Εποχής και Τεχνολογικής Ανάπτυξης (ΑΣΕΤΑ) Απόκτηση Εφοδίων για Μόρια και Όχι προς Όφελος του Μαθητή (ΑΕΜΟΟΜ) Εσωτερική Ανάγκη και Θέληση Εκπαιδευτικού (ΕΑΘΕ) Αναγκαιότητα λόγω Συστήματος Προσλήψεων (ΑΣΠ)

Υποχρεωτικότητα λόγω του Καθεστώτος Εργασίας των Εκπαιδευτικών (ΥΚΕΕ) Αναγκαιότητα λόγω Ελλειπών Γνώσεων στις Πανεπιστημιακές Γνώσεις (ΑΕΓΠΓ) Εξέλιξης της Μαθησιακής Διαδικασίας μέσω Προσωπικής Έρευνας (ΕΜΔΠΕ) Απόρριψη Επαγγελματικής Ανάπτυξης από Εκπαιδευτικού λόγω μη Σύνδεσης με Μισθολογική Αύξηση (ΑΕΑΕΣΜΑ) Υποστηρικτική Ηγεσία (ΥΗ)
<u>Θεματικός άξονας 2ος</u> Λόγοι της επαγγελματικής ανάπτυξης
Κατηγορίες κωδικών
Βελτίωση της Ποιότητας του Έργου του Εκπαιδευτικού (ΒΠΕΕ) Εσωτερική Ανάγκη και Κίνητρο για Εξέλιξη (ΕΑΚΕ) Σύνδεση Θεωρητικών Γνώσεων με Πράξη μέσα στην Τάξη (ΣΘΓΠΤ) Επαγγελματική Ανέλιξη για Διεκδίκηση Θέσεων Ευθύνης (ΕΑΔΘΕ) Επαγγελματική Ικανοποίηση (ΕΙ) Μοριοδότηση για Μονιμοποίηση Θέσης (ΜΜΘ) Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών (ΑΜΔ) Εξέλιξη κοινωνίας και Τεχνολογίας (ΕΚΤ) Ανταγωνισμός Μεταξύ Εκπαιδευτικών (ΑΜΕ)

Ερευνητικό ερώτημα ΣΤ: Με ποιους τρόπους μπορεί η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού να συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας του έργου του και πως θα μπορέσει να τον βοηθήσει να ανταποκριθεί καλύτερα σε δείκτες ποιότητας του έργου του όπως αυτοί αποτυπώνονται στο πρόγραμμα PISA;

Θεματικός άξονας 1^{ος}

Επαγγελματική ανάπτυξη και ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού

Κατηγορίες κωδικών

Σύνδεση και Βελτίωση Ποιότητας και Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΣΠΕΑ)

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Σύνδεση με Ποιότητα (ΕΕΣΠ)

Χρήση Νέων Τεχνολογιών (ΧΝΤ)

Λόγοι Επαγγελματικής Ανάπτυξης ως Προϋπόθεση για Σύνδεση με Ποιότητα(ΛΕΑΠΣΠ)

Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών (ΑΜΔ)

Αμφισβήτηση Ποιότητας και Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΑΠΕΑ)

Τεχνικές Διαχείρισης Σχολικής Τάξης (ΤΔΣΤ)

Θεματικός άξονας 2ος

Το Πρόγραμμα PISA και η σύνδεση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Κατηγορίες κωδικών

Σύνδεση PISA και Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΣΠΕΑ)

Προβληματισμός Εκπαιδευτικού λόγω Χαμηλής Μαθητικής Επίδοσης (ΠΕΧΜΕ)

Κίνητρο για Εκπαιδευτικό η Μαθητική Επίδοση (ΚΕΜΕ)

Ενημέρωση ως Προϋπόθεση για Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΕΠΕΑ)

Παρακίνηση του Εκπαιδευτικού για Βελτίωση του Έργου του (ΠΕΒΕ)

Αμφιβολία για Σύνδεση PISA και Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΑΣΠΕΑ)

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών ως Αναγκαιότητα (ΕΕΑ)

Αποδοχή PISA από Εκπαιδευτικούς ως Προϋπόθεση για Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΑΠΕΠΕΑ)

Αναλυτικό Πρόγραμμα ως Εμπόδιο για Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΑΠΕΕΑ)

Εσωτερικό Κίνητρο για Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΕΛΕΑ)