

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής**

ΣΚΟΔΡΑ ΕΛΕΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ- ΡΕΠΠΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2010

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω μια σειρά από ανθρώπους που με στήριξαν και με πίστεψαν σε όλη της διάρκεια της επίπονης αυτής προσπάθειας μου.

Κατ' αρχήν οφείλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία για τις εύστοχες και ουσιαστικές παρατηρήσεις της που με οδήγησαν σε αυτό το αποτέλεσμα και για το χρόνο που αφιέρωσε στο έργο μου, καθώς επίσης και τον κ. Παπαπέτρου του οποίου η βοήθεια στη στατιστική ανάλυση υπήρξε κάτι παραπάνω από πολύτιμη.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και την αδερφή μου που πάντα πιστεύουν στις δυνατότητες μου, με στηρίζουν ηθικά και πρακτικά και με ωθούν στην υλοποίηση των στόχων μου, πέρα από αντιρρήσεις και αντιξοότητες.

Νιώθω επιπλέον την ανάγκη να ευχαριστήσω τη Βάσω και τη Γεωργία για την κατανόηση που μου έδειξαν σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, για τις παραχωρήσεις και τις διευκολύνσεις στον κοινό εργασιακό μας χώρο και για την ουσιαστική και πρακτική βοήθεια τους στο έργο μου.

Τέλος, ευχαριστώ το σύντροφο μου Κώστα για την απεριόριστη κατανόηση και υπομονή του όταν οι ζωές μας έφτασαν στο σημείο να μοιράζονται σε τρεις πόλεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

• Πίνακας Περιεχομένων	3
• Περίληψη	5
• Abstract	6
• Εισαγωγή	7
• 1 ^ο Κεφάλαιο: Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού	
1.1. Εισαγωγή	13
1.2. Το σύγχρονο περιβάλλον εργασίας του εκπαιδευτικού	14
1.3. Συνέπειες των νέων συνθηκών εργασίας στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	17
1.4. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών	20
• 2 ^ο Κεφάλαιο: Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού	
2.1. Όψεις της ταυτότητας	22
2.2 Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας	24
2.3. Επαγγελματική ταυτότητα και ρόλος	28
• 3 ^ο Κεφάλαιο: Εκπαιδευτική πολιτική	
3.1 Η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής	31
3.2. Δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	34
3.3. Φυσιογνωμία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	38
3.4. Συμπέρασμα	46
• 4 ^ο Κεφάλαιο: Η εμπειρική έρευνα	
4.1. Σκοπός της έρευνας	49
4.2. Μέθοδος	49
4.3. Δείγμα	52
4.4. Παρουσίαση Δεδομένων	53
4.4.1. Πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους & τον εαυτό τους ως επαγγελματία	53
4.4.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την ταυτότητα του Εκπαιδευτικού	55
4.4.3. Εκπαιδευτική πολιτική: παρώθηση, δέσμευση & επαγγελματική ικανοποίηση	65
4.5. Αποτελέσματα έρευνας	70

4.6. Συζήτηση	79
4.7. Συμπεράσματα	86
4.8. Περιορισμοί	88
• Βιβλιογραφία	89
• Παράρτημα Ι (ερωτηματολόγιο)	100
• Παράρτημα ΙΙ (πρωτόκολλο συνέντευξης)	107

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε το θέμα της επαγγελματικής ταυτότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά το έργο του εκπαιδευτικού, άρα και κατ' επέκταση την επαγγελματική του ταυτότητα, να κατανοηθεί το πώς οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το έργο τους και το πώς βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματία και τελικά αν η εκπαιδευτική πολιτική, που διαμορφώνει και το εργασιακό πλαίσιο, επηρεάζει τα επίπεδα παρώθησης και δέσμευσης απέναντι στο έργο τους και τη συνολική επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας γίνεται λόγος για το σύγχρονο περιβάλλον εργασίας του εκπαιδευτικού με τις απαιτήσεις που αυτό επιβάλλει και τις συνέπειες που αυτό έχει για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, ενώ αναλύονται οι έννοιες του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ταυτότητας και στο τέλος το κέντρο βάρους πέφτει στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, αναλύοντας τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τη φυσιολογία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην πλειοψηφία τους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους επαγγελματίες, αλλά δεν ισχύει το ίδιο και κατά την αξιολόγηση των συναδέλφων τους. Επίσης, βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ταυτότητας και του φύλου και μεταξύ της επαγγελματικής ταυτότητας και των διάφορων διαστάσεων της οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος (εκπαιδευτική πολιτική). Παρόλα αυτά, όμως, η εκπαιδευτική πολιτική δε φάνηκε να συσχετίζεται με θέματα παρώθησης και δέσμευσης στο έργο, παρά μόνο με την επαγγελματική ικανοποίηση και τα έτη υπηρεσίας σε κάποιο βαθμό.

Λέξεις – κλειδιά: επαγγελματισμός, επαγγελματική ταυτότητα, εκπαιδευτική πολιτική

ABSTRACT

In this paper the issue of the professional identity of Greek teachers in Secondary Education was explored. There has been an attempt to trace the factors which affect the work of a teacher either positively or negatively, so their professional identity too, to understand the way teachers view their work and themselves as professionals and finally to specify whether educational policy, which shapes the working context, affects the levels of teachers' motivation and commitment towards their work and their job satisfaction.

In the theoretical part, the current teaching context with its demands imposed on the teachers and its consequences on teachers' professional development is analysed, the concepts of professionalism and professional identity are discussed and towards the end the emphasis is placed on the Greek educational policy, analysing the structure of the Greek educational system and the characteristics of Secondary Education in Greece. The findings have shown that the majority of Greek teachers consider themselves to be professionals, something which is not true while evaluating their colleagues. Moreover, a statistically important correlation between professional identity and gender and between professional identity and the various dimensions of the educational system (educational policy) has been revealed. However, an association between educational policy, commitment and motivation hasn't been proved; only between educational policy, job satisfaction and years of working experience to a certain extent.

Keywords: professionalism, professional identity, educational policy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι δυναμική και διαρκώς εξελισσόμενη (Day et al., 2006a; Flores & Day, 2006; Day et al., 2007; Vloet & van Swet, 2010), άρα και πολύ ευαίσθητη και δεκτική στις όποιες αλλαγές και πολιτικές (Day, 2002; Osborn, 2006; Day et al., 2007;). Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε άμεση και αμφίδρομη σχέση με την κοινωνία στην οποία δραστηριοποιούνται γι' αυτό και οποιεσδήποτε αρνητικές στάσεις, αντιλήψεις και πολιτικές μπορούν να οδηγήσουν σε μειωμένη παρώθηση και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά και σε αλλοίωση της επαγγελματικής ταυτότητας τους (Day, 2002; McNess et al., 2003; Hodgkinson & Hodgkinson, 2005; Day et al., 2006β; Day et al, 2007). Το έργο του εκπαιδευτικού, η θέση που αυτός κατέχει μέσα σε μια δεδομένη κοινωνία, αλλά και οι απόψεις του ίδιου και των συναδέλφων του για το ρόλο τους, μπορεί να σημαίνουν διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικά προσωπικά πλαίσια, σε διαφορετικές συνθήκες άσκησης πολιτικής και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και έτσι να επιδρούν με ποικίλους τρόπους στην ποιότητα του παρεχόμενου έργου, σύμφωνα με τους Hargreaves (2000), Flores & Day (2006), Sammons et al., (2007), Day & Kington (2008).

Χαρακτηριστικό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι η έντονη και άμεση συναισθηματική εμπλοκή και επένδυση, τα υψηλά ποσοστά άγχους και η συνακόλουθη συναισθηματική εξουθένωση, λόγω όχι μόνο των έντονων και απαιτητικών σχέσεων με τους μαθητές, αλλά και εξαιτίας των καθημερινών αντικειμενικών δυσκολιών στο χώρο εργασίας (Kelchtermans, 1996; Παπά, 2006; Flores & Day, 2006; Sammons et al., 2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πια πιο πολυδιάστατος και υπεύθυνος από ποτέ: εκπαιδευτικός δε σημαίνει απλή μετάδοση γνώσης, αλλά καθοδηγητής, οργανωτής, διαμεσολαβητής της γνώσης, εμπυχωτής, υποστηρικτής, μέντορας. Προκύπτει, επομένως, ότι υπάρχει εντατικοποίηση της δουλειάς του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Day, 2002; Day et al, 2007; Ρες και άλλοι, 2007), αλλά ωστόσο περιορισμένη αρωγή και διευκόλυνση του έργου τους από την πλευρά της πολιτείας (ΕΣΥ.Π., 2006; Ο.Ο.Σ.Α., 1997). Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιμετωπίζονται περισσότερο ως αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής και αλλαγής και όχι ως δρώντα υποκείμενα αυτής, καθώς αυτοί θεωρούνται μεν αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών και αλλαγών, αλλά όχι και του σχεδιασμού αυτών, γεγονός που τους αφήνει ελάχιστα περιθώρια ελέγχου πάνω στην όλη προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Holmes, 1998 αναφορά σε van Veen & Sleegers, 2006; Olson, 2002; Ρες και άλλοι, 2007). Επίσης, ο Day σε εργασίες του (Day,

2002; Day et al., 2006β) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, παρόλο που διαφέρουν από χώρα σε χώρα ως προς τον προσανατολισμό, το περιεχόμενο και το ρυθμό εφαρμογής τους, ωστόσο φέρουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως η εντατικοποίηση της δουλειάς του εκπαιδευτικού και το ότι αυτές δε λαμβάνουν υπόψη τους την εργασία και τις ζωές των εκπαιδευτικών.

Μπορεί η παροχή εκπαίδευσης, και κυρίως της Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής, σε όλα τα κοινωνικά στρώματα αδιακρίτως, να έχει οδηγήσει σε ριζική αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλο τον κόσμο και επομένως να πρέπει να λαμβάνεται πρόνοια για τη δημιουργία πιο ελκυστικών εργασιακών συνθηκών για τους εκπαιδευτικούς, παρόλα αυτά, όμως, ο Hargreaves (1994, αναφορά σε Day et al, 2006β) αναφέρει ότι η έρευνα έχει δείξει πως οι περισσότερες μεταρρυθμίσεις δεν έχουν λάβει υπόψη τους και δεν έχουν δώσει προσοχή στις συναισθηματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, στις ανάγκες τους σε παιδαγωγική γνώση, αλλά και στη γενικότερη ταυτότητα τους. Αυτό το γεγονός μπορεί να επιδράσει στην κινητοποίηση, την αποτελεσματικότητα, τη δέσμευση, την αποδοτικότητα και την επαγγελματική ικανοποίησή τους (Day, 2002). Επιπρόσθετα, δεν έχουν ληφθεί υπόψη και οι ευρύτερες πολιτισμικές, κοινωνικό-οικονομικές και εργασιακές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτοί δραστηριοποιούνται, καθώς και ο μετασχηματισμός της δομής των σύγχρονων κοινωνιών (μετασχηματισμός της οικογένειας, πολυπολιτισμικές κοινωνίες, εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών, ανάγκη για δια βίου μάθηση και καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων). Από την Παπαναούμ (2005), γίνεται λόγος για σύγκρουση και διχασμό των εκπαιδευτικών που οφείλεται σε αυξημένη γραφειοκρατία, στην ποιότητα της σχολικής ηγεσίας, στην έλλειψη συνεργασίας και στην έλλειψη κατανόησης και δυνατότητας διαχείρισης της αλλαγής. Για όλους τους παραπάνω λόγους, ολοένα και πιο συχνά υπάρχουν αναφορές στη βιβλιογραφία ότι οι (γυναίκες) εκπαιδευτικοί, αισθάνονται μεγάλη πίεση, έλλειψη δύναμης και απομόνωση (Calabrese & Anderson, 1986 αναφορά σε Robertson, 1995). Βέβαια, θα ήταν παράλειψη αν δεν τονίζαμε το γεγονός ότι πέρα από αυτές τις οργανωτικές παραμέτρους, και όπως συμβαίνει και με όλα τα επαγγέλματα που έχουν στο επίκεντρο τους τον άνθρωπο, η πορεία του εκπαιδευτικού, όπως αναφέρει και ο Ματσαγγούρας (2005), επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού και καθορίζεται και από προσωπικούς παράγοντες, όπως τα ενδιαφέροντα, η προσωπικότητα, οι φιλοδοξίες, οι στάσεις και οι αξίες της ζωής, οι συναδελφικές σχέσεις κ.α.

Κατά συνέπεια, κάτω από αυτές τις συνθήκες και ιδιαίτερα όταν αυτές είναι έντονες και με ριζικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, οι προσδοκίες και οι εργασιακές συνθήκες και πρακτικές επηρεάζονται, ενώ η συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

απέναντι στο έργο τους μπορεί να κλονιστεί εξαιτίας του τρόπου και του βαθμού στον οποίο αυτές οι μεταβολές γίνονται αποδεκτές, υιοθετούνται, προσαρμόζονται και υποστηρίζονται (Day et al, 2006α). Μέσα σε μια εποχή όπου η απαξίωση του δημόσιου σχολείου και η απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και εν γένει του εκπαιδευτικού έργου χαρακτηρίζει τη σημερινή κοινωνία, και όπου ένας δημόσιος διάλογος για την παιδεία είναι, ίσως, περισσότερο από ποτέ επιβεβλημένος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί. Βέβαια, πρέπει να κατανοήσουμε ότι αυτό που συμβαίνει με την εκπαίδευση σήμερα υπάγεται στη γενικότερη συζήτηση και ιδεολογικό προβληματισμό σχετικά με το κόστος, τη διαχείριση και την απόδοση των δημοσίων υπηρεσιών (Day et al, 2006β).

Όλοι οι παραπάνω κοινωνικοί και ιδεολογικοί μετασχηματισμοί επιδρούν πάνω στις έννοιες του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ταυτότητας. Η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια έννοια που έχει απασχολήσει αρκετά τους ερευνητές τα τελευταία χρόνια. Αναφέρεται στα χαρακτηριστικά εκείνα με τα οποία ένας εκπαιδευτικός μπορεί να προσδιορίσει τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και με το περιβάλλον στο οποίο κινείται (Maclure,1993). Κατά τον Kelchtermans (1993), η επαγγελματική ταυτότητα αποτελείται από πέντε αλληλένδετα στοιχεία: την αυτό-εικόνα, την αυτό-εκτίμηση, την επαγγελματική παρακίνηση, την αντίληψη του έργου και τις επαγγελματικές προοπτικές. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μια σειρά παραγόντων επηρεάζουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Βασικό στοιχείο είναι η προσωπικότητα, παράλληλα με τις προσωπικές αξίες και φιλοδοξίες, την προσωπική ιδεολογία, την επαγγελματική ικανοποίηση, την εμπειρία, αλλά και τα προβλήματα της προσωπικής ζωής να παίζουν καταλυτικό ρόλο. Δεν παραγνωρίζεται βέβαια η αξία των συναισθημάτων, ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους μαθητές τους, τους άλλους και το έργο τους, αλλά και η γνώμη και οι προσδοκίες των τρίτων (Kelchtermans, 1993; Nias, 1996; Day, 2002; Sumsion, 2002; Van den Berg, 2002; Zembylas, 2003; Bolivar & Domingo, 2006; Day et al., 2006a; Sammons et al., 2007 κ.α.). Σε πολύ μεγάλο βαθμό και η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να επηρεάσει τόσο τις συνθήκες εργασίας, όσο και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικές δομές, τα θέματα χρηματοδότησης, τα αναλυτικά προγράμματα, η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποφάσεις που μπορεί να επηρεάσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και να υποστηρίξουν ή να υποβαθμίσουν το ρόλο του εκπαιδευτικού (Ο.Ο.Σ.Α., 1997; Hodgkinson & Hodgkinson, 2005; Kelchtermans, 2005; ΕΣΥ.Π., 2006; Λιγνός, 2006; Τριανταφυλλίδου & Γρώπα, 2007; Έρευνα Emilie, 2009; Ευρυδίκη, 2009 κ.α.).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν έννοιες στις οποίες θα γίνει κάποια αναφορά μέσα στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Η ιδέα αυτής της εργασίας γεννήθηκε μέσα από τον προβληματισμό του τι συνιστά τελικά τον Έλληνα εκπαιδευτικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για τον οποίο συχνά ακούγονται υποτιμητικά σχόλια. Όπως αναφέρουν οι Ρες και άλλοι (2007), κυρίαρχη είναι η πεποίθηση ότι η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών στο πρόσωπο των οποίων εστιάζεται η κριτική για κάθε έλλειψη, πρόβλημα ή ανεπάρκεια. Και αν αυτός ο εκπαιδευτικός δεν είναι αρεστός στο ευρύ κοινωνικό σύνολο, τότε ποια είναι τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής του ταυτότητας, η οποία δέχεται πολλές επικρίσεις, και ποιος είναι ο ρόλος και η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής πάνω σε αυτήν; Αφορμή για να υλοποιηθεί αυτή η έρευνα αποτέλεσε άρθρο των Day, Flores & Vianna (2007) με τίτλο: *Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England*. Κρίθηκε ενδιαφέρουσα μια παρεμφερής έρευνα στον ελληνικό χώρο ανάμεσα στους Έλληνες εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο να διερευνηθούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα τους και να καθοριστεί ο βαθμός στον οποίο αυτή επηρεάζεται από τις ασκούμενες εθνικές πολιτικές που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση, την προσωπικότητα, τη φύση αυτού που στην Ελλάδα ονομάζουμε «δημόσιος υπάλληλος» ή από όλα αυτά μαζί. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η ευκαιρία στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αποτυπώσουν το έργο τους και να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική.

Τα ευρήματα που προέκυψαν, θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα σε όσους είναι υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής με την προοπτική βελτίωσης των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και της στήριξης τους στο πολύπλευρο, αλλά και πλέον πιο περίπλοκο από ποτέ έργο τους. Γιατί για πρώτη φορά στην ιστορία, η κοινωνία δεν αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να προετοιμάσουν τη νέα γενιά για τις τρέχουσες ανάγκες της κοινωνίας, αλλά να την προετοιμάσουν για τις προκλήσεις ενός μέλλοντος που δεν υπάρχει ακόμα (Esteve, 2000). Ενός μέλλοντος στο οποίο η άνεση με τις ιδέες και τις αφηρημένες έννοιες είναι το διαβατήριο για μια καλή δουλειά, η δημιουργικότητα και η καινοτομία είναι το κλειδί για μια καλύτερη ζωή, ενώ η υψηλού επιπέδου εκπαίδευση – πολύ διαφορετική από εκείνη του παρελθόντος- θα είναι και η μόνη διασφάλιση που θα έχει κανείς (Silva, 2008), καθώς οι σημερινές κοινωνίες «...χαρακτηρίζονται από οικονομική αστάθεια και μια δραματικά αυξανόμενη ένταση σχετικά με την αβεβαιότητα της εργασιακής απασχόλησης» (ΕΣΥ.Π., 2006, σελ. 4), ενώ οι Νέες Τεχνολογίες και ο διεθνής ανταγωνισμός μεταλλάσσουν το σκηνικό για τους εργαζομένους. Η εκπαίδευση θεωρείται ως ένα από τα

κύρια μέσα, με την οποία οι αυριανοί πολίτες θα αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις και την αβεβαιότητα που καλλιεργούν οι ταχύτατες εξελίξεις, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών, η ανεργία και η συνεχής διαφοροποίηση της εργασίας, η μετακίνηση πληθυσμών κ.α. (ΕΣΥ.Π., 2006). Οι βασικές γνώσεις δεν είναι πλέον αρκετές για την οικονομική και εργασιακή ασφάλεια (Silva, 2008), αλλά αντίθετα δεξιότητες όπως: ομαδική εργασία, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αυτό-διαχείριση και δημιουργικότητα είναι σημαντικότερες για τη μοντέρνα οικονομία (Lesgold, 2008). Για το λόγο αυτό, η κοινωνία περιμένει από τον εκπαιδευτικό να αποδώσει μέσα σε αυτές τις σύγχρονες απαιτητικές συνθήκες, όπως πολύ εύστοχα και περιεκτικά αυτές έχουν αποτυπωθεί στην απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Συμπεράσματα της Προεδρίας, 2000): « Η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από τη γνώση... η Ένωση απαιτείται να θέσει έναν σαφή στρατηγικό στόχο και να συμφωνήσει για ένα τολμηρό πρόγραμμα για την ανάπτυξη γνωστικών υποδομών, την ενίσχυση της καινοτομίας και της οικονομικής μεταρρύθμισης και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης... *νέο στρατηγικό στόχο για την επόμενη δεκαετία : να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή.* Η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί μια *συνολική στρατηγική* που να στοχεύει στην προετοιμασία της μετάβασης σε μια οικονομία και σε μια κοινωνία βασισμένες στη γνώση, μέσω καλύτερων πολιτικών για την κοινωνία της πληροφορίας». Και μόνο μέσα από υποκείμενα που αντλούν ικανοποίηση και κίνητρο από το έργο τους μπορεί η εκπαίδευση να πραγματώσει με επιτυχία τους στόχους που περιγράφηκαν μόλις πιο πάνω. Όμως, δέκα χρόνια μετά που όλα αυτά διατυπώθηκαν, ο ορίζοντας είναι πολύ διαφορετικός. Ο Esteve (2000), έχοντας προφανώς προβλέψει την κατάσταση, παραθέτει μια πετυχημένη μεταφορά: οι εκπαιδευτικοί μέσα σ' αυτόν τον κυκεώνα των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών μοιάζουν με θίασο επί σκηνής όπου το σκηνικό αλλάζει ξαφνικά και η παραδοσιακή ατμόσφαιρα μετατρέπεται σε μεταμοντέρνα μέσα σε λίγες στιγμές. Το μεταμοντέρνο σκηνικό περιλαμβάνει την τρέχουσα οικονομική κρίση που καταδεικνύει την ασάφεια και την αβεβαιότητα της (μεταμοντέρνας) εποχής μας και επιβάλλει να φτιάξουμε ένα μεγαλύτερο και ισχυρότερο δίκτυο ασφαλείας για τις κοινωνίες μας (Lesgold, 2008), καθώς η φύση της οικονομίας και της εργασίας αλλάζει με τρόπους και ρυθμούς που κανείς δεν υπολόγιζε. Έτσι, η αισιοδοξία και οι οραματισμοί της προηγούμενης δεκαετίας φαίνεται πια ότι

υποχωρούν δίνοντας τη θέση τους σε μια γενικευμένη απογοήτευση και υπαναχώρηση από τους αρχικούς διακηρυγμένους στόχους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. 1. Εισαγωγή

Κατά τον Kelchtermans (1996), οι εκπαιδευτικοί διαρκώς έρχονται αντιμέτωποι με αποφάσεις που έχουν ηθικές συνέπειες στην ικανοποίηση των πολλαπλών, διάχυτων ακόμα και αντικρουόμενων απαιτήσεων από διαφορετικούς «πελάτες» (μαθητές, γονείς, κοινότητα). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο υπάρχουν ενδείξεις ότι η δουλειά των εκπαιδευτικών εντατικοποιείται κι ότι λιγότεροι πόροι κατανέμονται για την επιμόρφωση τους και τη διευκόλυνση του έργου τους, αν και αναγνωρίζεται από όλους ότι υπάρχει ανάγκη για εκπαιδευτικούς με πολλά προσόντα και δεξιότητες, υψηλά ποσοστά παρώθησης, και καλούς γνώστες του αντικειμένου τους, όχι μόνο κατά την είσοδο τους στο επάγγελμα, αλλά και σε όλη τη διάρκεια της καριέρας τους (Day et al., 2006β). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παραμένει η ίδια και κατά συνέπεια αυτοί στην ουσία είναι ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται από την πολιτεία περισσότερο ως αποδέκτες των εκπαιδευτικών πολιτικών και αλλαγών, παρά ως πρωτοπόροι, περισσότερο εποπτευόμενοι από την κεντρική διοίκηση και υπόλογοι στους πολίτες και τα Μ.Μ.Ε., παρά αυτόνομοι. Γενικά, θεωρούνται, όπως και οι υπόλοιποι υπάλληλοι δημοσίων υπηρεσιών, αποτελεσματικοί μόνο όταν ικανοποιούν και ανταποκρίνονται στους ορισμούς των άλλων σχετικά με το τι συνιστά έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, αποδοτικό υπάλληλο κτλ. (Day et al., 2006β). Πρέπει πάντα να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι οι εκπαιδευτικοί ζουν και εργάζονται μέσα σε συσχετισμούς δύναμης, δηλαδή οι επαγγελματικές τους σχέσεις είναι άνισες και υπόκεινται σε μοντέλα κυρίαρχου-υποτελούς (Ginsburg, 1995).

Επιπρόσθετα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως και κάθε επάγγελμα που έχει στο επίκεντρο του τον άνθρωπο, χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα στρες. Οι κυριότεροι λόγοι δημιουργίας στρες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι η έλλειψη κινήτρων από πλευράς των μαθητών, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων, ακόμη και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (Kelchtermans, 1996; Παπά, 2006; Flores & Day, 2006; Sammons et al., 2007). Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερες στρεσογόνες καταστάσεις (Παπά, 2006). Έντονες προσωπικές σχέσεις αναπτύσσονται, συχνά σε τάξεις με μεγάλους αριθμούς μαθητών που είναι πολύ

ενεργητικοί, αυθόρμητοι, ανώριμοι και απορροφημένοι από τα δικά τους ενδιαφέροντα. Οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται το καθήκον να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους και να τη διοχετεύουν σε κοινωνικά αποδεκτές οδούς, καθώς είναι υπεύθυνοι για την πρόοδο και τη συμπεριφορά τους, και προβληματίζονται για το πώς οι μαθητές μαθαίνουν, τι πρέπει να μάθουν και το πώς θα αποκτήσουν ανεξάρτητη σκέψη. Ταυτόχρονα, σε καθημερινή σχεδόν βάση αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβληματισμούς που αφορούν τις σχέσεις με συναδέλφους, τα κίνητρα τους, τη μείωση της αυτό-εκτίμησης τους και τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (Kelchtermans, 1993).

1.2. Το σύγχρονο περιβάλλον εργασίας του εκπαιδευτικού

Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βγουν από τα στενά όρια που τους έθετε ο παραδοσιακός τους ρόλος και να αντιμετωπίσουν όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται τις ανάγκες των μαθητών τους μέσα σε ένα πολύ διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον για όλους μας. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλέον υπεύθυνοι μόνο για την απλή διάχυση της γνώσης, τη στείρα διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου και την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών τους, αλλά θα πρέπει να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες, όπως να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών τους, να νοιάζονται για τη ψυχολογική τους ισορροπία και να προωθούν την κοινωνική τους ενσωμάτωση, διευρύνοντας έτσι το ρόλο τους. Θα πρέπει να μάθουν να εργάζονται μέσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, να προσαρμόζονται στα νέα κοινωνικά δεδομένα (όπως οι μονογονεϊκές οικογένειες), να ενθαρρύνουν νέες μορφές μάθησης με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών, να μπορούν να διαχειρίζονται την ολοένα και μεγαλύτερη επιρροή των Μ.Μ.Ε. στις ζωές των νεαρών μαθητών, να μπορούν να λειτουργούν μέσα στην αυξανόμενη γραφειοκρατία (Esteve, 2000; Pora & Acedo, 2006), αλλά και να καλλιεργούν νέες δεξιότητες στους μαθητές τους, όπως η ομαδοσυνεργατικότητα και η σκέψη ανώτερου επιπέδου. Επίσης, είναι γεγονός ότι όλο και περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς εντάσσονται στις κανονικές τάξεις και οι συνεπακόλουθες απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς είναι πλέον αυξημένες (Παπά, 2006). Αλλά, όλα αυτά απαιτούν μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας με τους οποίους όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι (Hargreaves, 2000).

Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές αλλαγές, που μεγάλος αριθμός δυτικών βιομηχανοποιημένων κοινωνιών αντιμετωπίζουν, είναι τεράστιες, όπως αλλαγές στις εργασιακές σχέσεις, γερασμένοι πληθυσμοί, ανεργία, φτώχεια, περιθωριοποίηση και αποκλεισμός κάποιων κοινωνικών ομάδων και εισροή οικονομικών μεταναστών. Μέσα σε τέτοιο πλαίσιο, οι εθνικές κυβερνήσεις επικεντρώνουν την προσοχή τους στη βελτίωση της παρεχόμενης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Green, Wolf, & Loney, 1999 αναφορά σε Osborn, 2006), προκειμένου να βελτιώσουν την οικονομική ανταγωνιστικότητα και να ενισχύσουν την κοινωνική συνοχή (Day, 2002). Παράλληλα, μεγάλοι παγκόσμιοι οργανισμοί, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. μέσω του προγράμματος PISA, πιέζουν για μεγαλύτερη λογοδοσία των εκπαιδευτικών συστημάτων στην κούρσα της οικονομικής ανταγωνιστικότητας. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί σταδιακά βρίσκονται υπό πίεση να βελτιώσουν όχι μόνο τη διδασκαλία τους, αλλά και την απόδοση των μαθητών τους, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επιτυχία στις νέες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες (Osborn, 2006). Όμως, τα νέα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν απογοητεύσει τους γονείς όσον αφορά το μέλλον των παιδιών τους, όχι μόνο γιατί αποτυγχάνουν να διασφαλίσουν την αναμενόμενη ισότητα και κοινωνική πρόοδο, ακόμα και των μαθητών από λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα, αλλά και γιατί τα ακαδημαϊκά προσόντα δε διασφαλίζουν πλέον απαραίτητα κοινωνική και οικονομική καταξίωση. Κατά συνέπεια, η κοινωνική αξία της εκπαίδευσης αμφισβητείται και υπεύθυνοι για όλα αυτά θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι γίνονται οι αποδιοπομπαίοι τράγοι του εκπαιδευτικού συστήματος (Esteve, 2000).

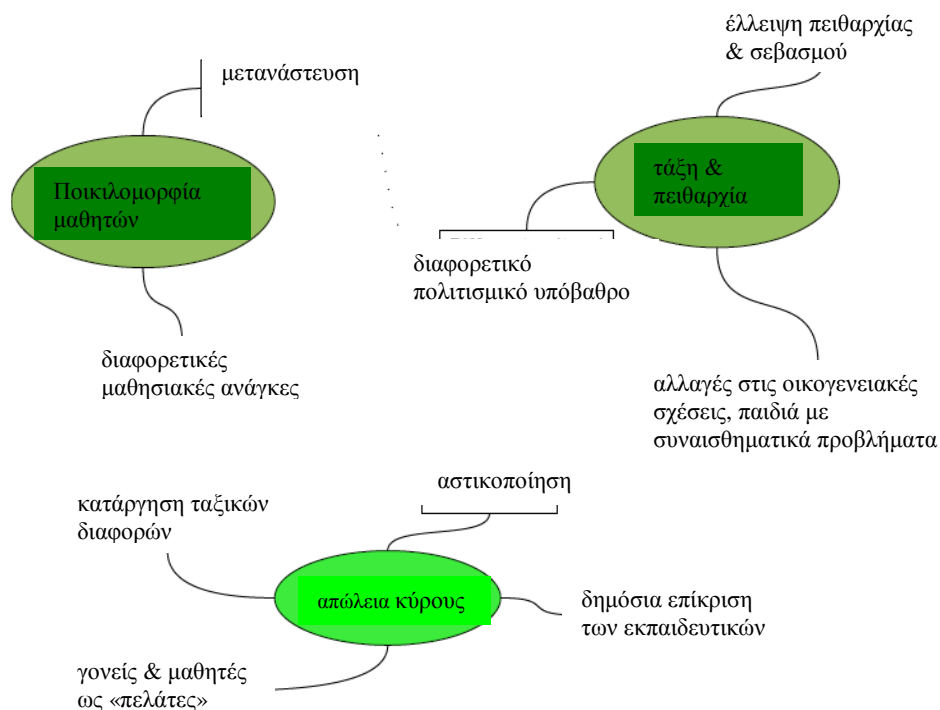
Παράλληλα, έξω από το σχολικό περιβάλλον πολλοί από τους φορείς εκπαίδευσης, που παλαιότερα συνέδραμαν την κοινωνική και ηθική εκπαίδευση των μαθητών έχουν περιορίσει την επιρροή τους. Ο πιο σημαντικός από αυτούς είναι η οικογένεια, καθώς πλέον οι μητέρες εργάζονται εκτός σπιτιού, οι γονείς γενικά αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στα παιδιά τους και ο αριθμός των διαζυγίων και των μονογονεϊκών οικογενειών έχει αυξηθεί σημαντικά. Τέτοιου είδους αλλαγές, όμως, επιδρούν καταλυτικά στη συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού. Αλλά, ακόμα και κάτω από φυσιολογικές συνθήκες, υπάρχει η τάση για τους γονείς και το ευρύτερο κοινό να πιστεύει ότι όλες οι πλευρές της εκπαίδευσης πρέπει να αναπτύσσονται στο σχολείο, ακόμα και εκείνες οι ανθρωπίνες, συναισθηματικές και ηθικές αξίες οι οποίες δε διδάσκονται στο σπίτι, και ότι δεν υπάρχει λόγος ανάμειξης του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο φυσικό σχολικό χώρο εν γένει (Esteve, 2000; Yiu-Lan Khong & Tee Ng, 2005). Αυτό, όμως, που είναι πιο αποτελεσματικό και ενδεδειγμένο είναι μια γόνιμη συναλλαγή και ένας γόνιμος διάλογος μεταξύ σχολείου-οικογένειας, ώστε και οι δυο πλευρές να δρουν συμπληρωματικά στη μάθηση, την ανάπτυξη

της προσωπικότητας και την εξέλιξη των παιδιών (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), και οι γονείς να έχουν λόγο σχετικά με την ποιότητα σπουδών των παιδιών τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Μια τέτοια συνεργασία εκφράζει στην πράξη αυτό που τα προοδευτικά κινήματα, και ειδικότερα εκείνο της νέας αγωγής, έχουν ονομάσει ως «αξίωση εντατικής συνεργασίας σε συμμετρικό επίπεδο ανάμεσα σε δύο θεσμούς που ασκούν αγωγή και κοινωνικοποίηση (οικογένεια- σχολείο)» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Αν και είναι σαφής ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς μπορούν να επιδράσουν στα κίνητρα, στις στάσεις και τη γενικότερη φιλοσοφία του μαθητή, ωστόσο προκύπτει ότι στην Ελλάδα οι σχέσεις γονέων-σχολείου έχουν περισσότερο έναν τυπικό παρά ουσιαστικό χαρακτήρα, όπως παρουσία σε σχολικές εκδηλώσεις και σε ημέρες ενημέρωσης γονέων (Παπαγιαννίδου, 2000; Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005), γεγονός που δυσχεραίνει την αμοιβαία επικοινωνία. Παρόμοιες αναφορές γίνονται και από την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), η οποία επισημαίνει ότι «η συμμετοχή των γονέων διέπεται περισσότερο από μια τυπική-νομική διάσταση και λιγότερο από μια ουσιαστική-παιδαγωγική, (η οποία) εκφράζεται κυρίως μέσα από τις έννομες συνέπειες της ηλικίας» (σελ. 168). Βέβαια, αυτή η μη ουσιαστική και αποφασιστική εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα έχει να κάνει όχι μόνο με το γεγονός ότι οι γονείς αισθάνονται αποθαρρυνμένοι και πολλές φορές μη ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, αλλά και με το ότι το ίδιο το σχολείο δεν έχει κατορθώσει να αναπτύξει ακόμα ένα δίκτυο πληροφόρησης και ενθάρρυνσης της γονεϊκής συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία (Αθανασούλα-Ρέππα, οπ.π., σελ.176).

Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν σήμερα στα (ελληνικά) σχολεία, δημιουργεί μια νέα δυναμική αντιμετώπισης πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικά γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά (Μπενέκος, 2007, σελ. 60). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συντελέσουν στην αποτελεσματική ένταξη των εν λόγω μαθητών στο (ελληνικό) εκπαιδευτικό σύστημα, στον περιορισμό της κοινωνικής περιθωριοποίησής τους, στην αρμονική ένταξή τους στις δομές του κυρίαρχου πολιτισμού και συνακόλουθα στην ανάπτυξη των κλίσεων, ταλέντων και ικανοτήτων τους. Αλλά καθώς είμαστε πλέον μέλη μιας πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής κοινωνίας, αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα θα πρέπει να εκσυγχρονιστεί, να προσαρμόσει τα αναλυτικά προγράμματα και τα υλικά διδασκαλίας με βάση τα νέα δεδομένα, να υιοθετήσει το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να επιμορφώσει και να καταρτίσει τους καθηγητές του σύμφωνα με αυτό, να αξιοποιήσει το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρνουν μαζί τους οι μη ελληνικής καταγωγής μαθητές και να ενσωματώσει τους αλλοδαπούς εξοικειώνοντας παράλληλα όλους τους μαθητές με τη

διαφορετικότητα (Esteve, 2000; Μπενέκος, 2007; Τσιμουρής, 2007; Έρευνα Emilie, 2009). Σχηματικά το σύνολο των κοινωνικών μεταβολών με το οποίο έρχεται αντιμέτωπος ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μπορεί κάποιος να τις δει στο σχήμα 1.

Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο εκπαιδευτικός καλείται να παράξει έργο, με μειωμένο επαγγελματικό και κοινωνικό κύρος, γεγονός που μπορεί να έχει συνέπειες, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.



Σχήμα 1. Κοινωνικοί μετασχηματισμοί που αντιμετωπίζει η πλειονότητα του εκπαιδευτικού κόσμου εντός και εκτός Ελλάδας (Muller et al, 2007)

1.3. Συνέπειες των νέων συνθηκών εργασίας στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Καθώς το παλαιό πρότυπο του παντογνώστη εκπαιδευτικού με το έμφυτο παιδαγωγικό ταλέντο θεωρείται παρωχημένος τρόπος αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού έργου (Λιγνός, 2006), ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με πολλά και αντικρουόμενα συναισθήματα μέσα σε αυτό το μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Υπάρχει η αίσθηση ότι

αμφισβητείται η επαγγελματική ηθική του, καθώς δεν βλέπει τις προσπάθειες του να αναγνωρίζονται (μειωμένη κοινωνική αναγνώριση), ή αυτές να έχουν θετική επίδραση στους μαθητές ή απλά δεν μπορεί να διαχειριστεί την τάξη. Αυτά σε συνδυασμό με τις μη ρεαλιστικές προσδοκίες σχετικά με τη δυνατότητα του να επηρεάσει τις καταστάσεις, καθώς και τον κυνισμό («Δεν μπορείς να κάνεις τη διαφορά»), που με τα χρόνια αναπόφευκτα κάνει την εμφάνιση του, μπορούν να οδηγήσουν σε απογοήτευση, μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση και παρακίνηση, ή ακόμα και σε εξουθένωση (burnout) και γενικά σε μια σειρά αρνητικών συναισθημάτων σχετικά με την επαγγελματική ικανότητα (Kelchtermans, 1993; Kelchtermans, 1996). Έτσι, αντί για προσωπική δέσμευση στη δημόσια εκπαίδευση, αναζητούνται διέξοδοι *διαφυγής*, όπως αντίσταση, αισθήματα ενοχής, άγχος, ηττοπάθεια και αισθήματα ανικανότητας και τρωτότητας.

Το αίσθημα τρωτότητας των εκπαιδευτικών είναι υπαρκτό και επηρεάζει βαθύτατα την επαγγελματική ικανοποίησή τους και την ποιότητα της επαγγελματικής τους απόδοσης. Τρία επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος μπορούν να αποτελέσουν πηγές αυτού του συναισθήματος τρωτότητας (Kelchtermans, 1996), το επίπεδο της σχολικής τάξης, το επίπεδο της σχολικής μονάδας, αλλά και η συνολική εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται:

1. Στο μικρό-επίπεδο (τάξη), οι εκπαιδευτικοί μάχονται με τα όρια της επιρροής που έχει η διδασκαλία τους στη μάθηση των μαθητών τους. Μια από τις επαγγελματικές πραγματικότητες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμβιβαστούν είναι τα *όρια της επαγγελματικής τους αποδοτικότητας*: ο εκπαιδευτικός τελικά έχει μόνο τμηματική επιρροή πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται απογοήτευση και αδυναμία, ιδιαίτερα στην αρχή της καριέρας τους και ιδιαίτερα απέναντι σε μαθητές που δεν τα καταφέρνουν με το πρόγραμμα σπουδών και τους οποίους δεν μπορούν να βοηθήσουν. Ένα σύνθετο δίκτυο εκπαιδευτικών, προσωπικών, οικογενειακών, ιδιοσυγκρασιακών και κοινωνικό-οικονομικών συνθηκών μπορούν να έχουν την ίδια ή και μεγαλύτερη επιρροή με την εκπαιδευτική διαδικασία και εντέλει να υπονομεύσουν ακόμα και τις καλύτερες προθέσεις του δασκάλου (Kelchtermans, 1993; Kelchtermans, 1996).

2. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ο Διευθυντής, οι συνάδελφοι και οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού και την αυτό-εικόνα του. Το φάσμα των σχέσεων που αναπτύσσεται μέσα στη σχολική κοινότητα δρα καταλυτικά: ο Διευθυντής μπορεί να επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την αποτελεσματικότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών του, οι συνάδελφοι μεταξύ τους, κυρίως της ίδιας ειδικότητας,

«ανταγωνίζονται» για τη θέση τους μέσα στη δεδομένη κοινότητα και την επικράτηση, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να ασκείται και κριτική από τους γονείς όταν οι προσδοκίες τους δεν εκπληρώνονται. Όμως, όλες αυτές οι διαφορετικές επιδιώξεις, αλλά και οι συνακόλουθες διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με το τι συνιστά «αποτελεσματική» εκπαίδευση, «αποτελεσματικό» σχολείο και «καλό» εκπαιδευτικό μπορούν να επιδράσουν στην αίσθηση επαγγελματικής ικανότητας του εκπαιδευτικού και να προκαλέσουν συναισθήματα σύγχυσης, απογοήτευσης και προσωπικής αποτυχίας (Kelchtermans, 1993; Kelchtermans, 1996).

3. Στο μακρό-επίπεδο (εκπαιδευτική πολιτική), οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι μια άλλη πιθανή πηγή τρωτότητας (Kelchtermans, 1996). Η αβεβαιότητα, η έλλειψη ξεκάθαρων στόχων και κανόνων κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται τρωτοί. Καθώς οι οποιοσδήποτε αλλαγές επηρεάζουν δραματικά το καθημερινό εργασιακό πλαίσιο και τις συνθήκες εργασίας τους, αυτοί εμπλέκονται συναισθηματικά και προσωπικά. Η αίσθηση ότι σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται εν τη απουσία τους, δημιουργεί συναισθήματα απογοήτευσης και τους κάνει να συνειδητοποιούν ότι δεν έχουν έλεγχο των συνθηκών ή δυνατότητα συμμετοχής, γεγονός που τους υποτιμά προσωπικά και επαγγελματικά. Οι επικεφαλής θεωρούν τη λήψη αποφάσεων και το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής ως μια τεχνοκρατική και καθαρά οργανωσιακή υπόθεση, μη λαμβάνοντας υπόψη το πώς αυτές οι αποφάσεις μπορεί να επιδράσουν στις διαπροσωπικές σχέσεις, το σχολικό κλίμα και την όλη κουλτούρα της εκπαίδευσης. Έτσι, γίνεται ακόμα πιο έντονη η απουσία συμμετοχικών δομών, αλλά και η απουσία ελέγχου πάνω στις εργασιακές συνθήκες, χαρακτηριστικό των συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων όπου όλες οι εκφάνσεις της σχολικής ζωής ρυθμίζονται από την κεντρική εξουσία (Kelchtermans, οπ.π.).

Όσο μεγαλύτερη είναι η δέσμευση του εκπαιδευτικού απέναντι στο έργο του, τόσο πιο έντονα γίνονται και τα συναισθήματα τα οποία συζητήθηκαν παραπάνω. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν να ισορροπούν τη δέσμευσή τους και να τηρούν τις απαραίτητες αποστάσεις τόσο από τους μαθητές τους όσο και από τη διδακτική πράξη (Bolívar & Domingo, 2006). Όμως, στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτές, μπορούμε να μιλάμε για *κρίση της επαγγελματικής ταυτότητας*. Γι' αυτό, υπάρχει ανάγκη να αναδυθεί ένας «νέος επαγγελματισμός» που θα περιλαμβάνει νέους ρόλους και σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, επανασχεδιασμό του εργασιακού περιβάλλοντος, των οργανωτικών δομών και του τρόπου σκέψης και διδασκαλίας. Οι επαγγελματικές

πρακτικές θα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν ή νέες στρατηγικές να αναπτυχθούν, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναπληρώσουν την αυξημένη έλλειψη ελέγχου και να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον (Bolivar & Domingo, οπ.π.).

1.4. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών

Σε γενικές γραμμές, «επαγγελματίας είναι εκείνος ο οποίος έχει ολοκληρώσει ένα πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης, που περιλαμβάνει εξειδικευμένες γνώσεις σχετικές με ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, και είναι πλέον ενεργός επαγγελματίας με δικαίωμα να παίρνει αυτόνομες, επαγγελματικές αποφάσεις (Βλέπε Smith & Lovat, 2003, σελ. 90 –96, αναφορά σε Hooley, 2007). Ο επαγγελματίας διαπραγματεύεται τη φύση της σχέσης του με το κοινό στο οποίο απευθύνεται, ενημερώνεται για τις νέες εξελίξεις, είναι μέλος επαγγελματικών συλλόγων και γενικά συμπεριφέρεται με επαγγελματισμό και σύμφωνα με κάποια υπάρχουσα ηθική δεοντολογία. Εξαιτίας της αφοσίωσής τους σε αυτό που κάνουν, οι επαγγελματίες δεσμεύονται να δρουν με τρόπο που προάγει τη συμπεριφορά τους στο χώρο εργασίας τους (Hooley, 2007).

Ειδικότερα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με το Helsby (1995), η έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών είναι μια «έννοια κοινωνικά κατασκευασμένη» και για το λόγο αυτό χαρακτηρίζεται από αμφισημία και πολυπλοκότητα μέσα από τη διαρκώς μεταλλασσόμενη φύση της (Day et al, 2007). Η έννοια αυτή υπόκειται σε πολλές διαφορετικές, και πολλές φορές αντικρουόμενες, ερμηνείες και αναλύσεις, ενώ παράλληλα μπορεί να εκφράζει πολλές διαφορετικές οπτικές (Hargreaves, 2000), να καθορίζεται και επαναπροσδιορίζεται από την εκπαιδευτική θεωρία, πρακτική και πολιτική (Hilferty, 2008). Η αίσθηση αποστολής και αυτονομίας, καθώς και η δυνατότητα λήψης αποφάσεων αποτελούσαν ανέκαθεν τους ακρογωνιαίους λίθους του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Day et al, 2007). Γενικά, ο επαγγελματισμός που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει τις έννοιες μιας ισχυρής τεχνικής κουλτούρας (γνωστική βάση), υπηρεσιακού ήθους (δέσμευση στις ανάγκες του «πελάτη»), επαγγελματικής δέσμευσης (ισχυρές ατομικές και συλλογικές ταυτότητες) και επαγγελματικής αυτονομίας (έλεγχος της σχολικής τάξης) (Day, 2002).

Οι νέες συνθήκες που επικρατούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να αμφισβητούν αυτά τα παραδοσιακά μοντέλα επαγγελματισμού (ο ειδικός που δίνει

διαλέξεις), αλλά και από την άλλη η ζήτηση για *εκτεταμένο* επαγγελματισμό (εκπαιδευτικός στη θέση του γονιού) δεν είναι αρκετά ελκυστική, ώστε να λειτουργήσει ως κίνητρο και να οδηγήσει στη δραστική αναμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας (Bolivar & Domingo, 2006). Έτσι, η επαγγελματική ταυτότητα εξακολουθεί να είναι δισδιάστατη: από τη μια υπάρχει ένα ευρύτερο όραμα και υπευθυνότητα για τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές πτυχές της εκπαίδευσης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό-επαγγελματία που επιδεικνύει μια αίσθηση ηθικής αποστολής. Από την άλλη, υπάρχει και εκείνη που χαρακτηρίζει κυρίως εκπαιδευτικούς των οποίων η επιτυχία μετριέται μέσω της ικανότητας τους να εκπαιδεύουν μαθητές να περνούν εξετάσεις. Όμως, πρέπει να γίνει συνείδηση από όλους ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν μια συνολικότερη άποψη τόσο για το επάγγελμά τους, όσο και για το σχολείο, τη δομή και την κουλτούρα του (Μαυρογιώργος, 1999), έτσι ώστε να μπορούν να αξιολογούν τις καθημερινές πρακτικές τους και την επίδραση που αυτές έχουν στο μαθησιακό αποτέλεσμα, ώστε να τις αναμορφώνουν και να τις επαναπροσδιορίζουν όπου και όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Γι' αυτό, θα πρέπει να αναπτυχθεί ένας επαγγελματισμός αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, ο οποίος να περιλαμβάνει (Fullan & Hargreaves, 1992):

- Λήψη αποφάσεων με επαγγελματικό ήθος και ορθές παιδαγωγικές παρεμβάσεις
- Ανάπτυξη συνεργασίας, αλληλεγγύης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μέσα στο σχολικό χώρο και μεταξύ των συναδέλφων
- Συνεχή βελτίωση
- Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Βέβαια, διστακτικά και σε περιορισμένη κλίμακα, υπάρχει μια εξελισσόμενη μετάβαση στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Day, 2002), αλλά προς το παρόν η έννοια του επαγγελματισμού φαίνεται να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως ιδεολογική απάντηση στις υποβαθμισμένες συνθήκες διδασκαλίας (Densmore, 1987, σελ. 139, αναφορά σε Pora & Acedo, 2006). Για παράδειγμα, ο επαγγελματισμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς (όπως και από άλλες επαγγελματικές ομάδες) για να αποκτήσουν ή να διατηρήσουν «προνόμια», όπως αυτονομία, μονοπώλιο, όσον αφορά την παροχή εξειδικευμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Ginsburg, 1996), και κοινωνική αναγνώριση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2.1. Όψεις της ταυτότητας

Έρευνα των Day & Kington (2008) αποδεικνύει ότι ο όρος ταυτότητα είναι στην ουσία μια έννοια σύνθετη, αποτέλεσμα προσωπικών, επαγγελματικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Έτσι, κάθε ταυτότητα αποτελείται από υπό-ταυτότητες ή αντικρουόμενες ταυτότητες:

(1) Επαγγελματική Ταυτότητα. Η επαγγελματική διάσταση αντανακλά τις προσδοκίες της κοινωνίας σχετικά με το τι συνιστά έναν καλό εκπαιδευτικό και είναι ανοιχτή σε επιρροές από τη βραχυπρόθεσμη πολιτική και τις δεδομένες κοινωνικές τάσεις σχετικά με το ποιος είναι ο αποτελεσματικός «δάσκαλος», ο επαγγελματίας της τάξης κ.α. Μπορεί να διαμορφώνεται κάτω από έναν αριθμό ανταγωνιστικών και αντικρουόμενων στοιχείων, όπως η τοπική ή εθνική πολιτική, η δια βίου μάθηση, ο φόρτος εργασίας, οι ρόλοι και οι ευθύνες κ.α. (Day & Kington, 2008, σελ.11).

(2) Κοινωνική ταυτότητα. Αυτή η διάσταση αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο και επηρεάζεται από τις συνθήκες που επικρατούν εκεί (π.χ. συμπεριφορά των μαθητών, οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο της σχολικής μονάδας), την ηγεσία, την υποστήριξη και την ανατροφοδότηση (Day & Kington, 2008, σελ. 11). Η κοινωνική ταυτότητα αποδίδεται σε κάποιο άτομο σε μια προσπάθεια να καταστήσουν αυτό το άτομο κοινωνικό αντικείμενο (Snow & Anderson,1987).

(3) Προσωπική ταυτότητα. Αυτή η διάσταση εντοπίζεται στη ζωή του εκπαιδευτικού έξω από το σχολικό περιβάλλον και συνδέεται με τους οικογενειακούς και κοινωνικούς ρόλους. Τα ανταγωνιστικά στοιχεία που θα μπορούσε να περιλαμβάνει είναι οι διαφορετικοί ρόλοι ως π.χ. πατέρας, γιος, σύντροφος κτλ. Επίσης σε αυτήν την περίπτωση, η ανατροφοδότηση προέρχεται από την οικογένεια και τους φίλους, οι οποίοι συχνά μπορούν να γίνουν και πηγή άγχους και έντασης (Day & Kington, 2008, σελ.11). Οι προσωπικές ταυτότητες αναφέρονται σε νοήματα που αποδίδονται στον εαυτό από το δρών υποκείμενο και αποτελούν αυτό-προσδιορισμούς, οι οποίοι προκύπτουν στην πορεία της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα

(Ball, 1972, αναφορά σε Woods & Jeffrey, 2002). Για το λόγο αυτό μπορεί να είναι σε συνέχεια ή ασυνέχεια με τις κοινωνικές ταυτότητες.

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βιώνουν εντάσεις μεταξύ αυτών των τριών διαστάσεων. Τα επίπεδα δέσμευσης, επαγγελματικής ικανοποίησης, αυτό-αποτελεσματικότητας και προσαρμοστικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από διάφορες θετικές και αρνητικές επιδράσεις, αλλά η έντασή τους διαμεσολαβείται από την αίσθηση της αποστολής, του ηθικού σκοπού, των αξιών, αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και του περιβάλλοντος εργασίας. Οποιαδήποτε (ή περισσότερες) από αυτές τις τρεις διαστάσεις της ταυτότητας μπορεί σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε συγκεκριμένες συνθήκες να υπερισχύσει, ανατρέποντας τη σχετική σταθερότητα των υπάρχουσών ταυτοτήτων. Η ταυτότητα χαρακτηρίζεται ως ασταθής όταν επηρεάζεται από εσωτερικά ή εξωτερικά γεγονότα (όπως προσωπικές κρίσεις, μαθητικές αλλαγές, σχολικές αλλαγές). Σε αυτή την περίπτωση απαιτείται περισσότερος χρόνος και συναισθηματική ενέργεια από την πλευρά του εκπαιδευτικού προκειμένου να διαχειριστεί τέτοιες ανισορροπίες και εντάσεις, να τις αποκαταστήσει αν είναι δυνατόν ή ακόμα και να προχωρήσει στη διαμόρφωση μιας νέας ταυτότητας, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την αίσθηση δέσμευσης, ευεξίας, και αποτελεσματικότητας (Day & Kington, 2008).

Όμως, η ανισορροπία δεν είναι απαραίτητως αρνητική. Μπορεί να προκαλέσει επανεκτίμηση του τρέχοντος τρόπου σκέψης και πρακτικής που μπορεί να μην είναι πλέον και οι πιο αποτελεσματικοί στο εργασιακό περιβάλλον. Όπως και η ισορροπία δεν είναι πάντα απαραίτητως θετική: μπορεί να είναι αρνητική, όταν για παράδειγμα ο επαγγελματικός εφησυχασμός οδηγεί σε διαρκή αναποτελεσματικότητα (Day & Kington, 2008).

Η Sachs (2001) υποστηρίζει ότι δυο βασικές, και ανταγωνιστικές μεταξύ τους, τοποθετήσεις διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών: ο δημοκρατικός και ο επιχειρηματικός επαγγελματισμός. Έτσι, προκύπτει ένας άλλος διαχωρισμός ανάμεσα σε δυο είδη διακριτών ταυτοτήτων:

- (1) η επιχειρηματική (entrepreneurial) ταυτότητα και
- (2) η μαχητική / ακτιβιστική (activist) ταυτότητα.

Το πρώτο είδος ανακύπτει μέσα σε συνθήκες ελεύθερης αγοράς και λογοδοσίας, ενώ παράλληλα η οικονομία και τα θέματα περί αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας είναι αυτά που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, τόσο συλλογικά όσο και ατομικά. Σε πλήρη αντίθεση με τα παραπάνω, οι δημοκρατικοί προβληματισμοί φέρουν στην επιφάνεια τη λεγόμενη μαχητική /

ακτιβιστική (activist) ταυτότητα, της οποίας αναπόσπαστο κομμάτι αποτελεί η συμμετοχικότητα στις καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Μια τέτοιου είδους ταυτότητα είναι βαθιά ριζωμένη στις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Sachs, 2001).

□ Wenger (1998, σσ. 149, σσ. Sachs, 2001, σσ. 154) ορίζει πέντε διαφορετικές ταυτότητες, οι οποίες είναι:

1. **ταυτότητα ως διαπραγματευμένη εμπειρία** (identity as *negotiated experience*), όπου η ταυτότητα διαπραγματεύεται και αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους, σε συγκεκριμένα πλαίσια, σε συγκεκριμένα σημεία, σε συγκεκριμένα σημεία,
2. **ταυτότητα ως μέλος κοινότητας** (identity as *community membership*), όπου η ταυτότητα διαπραγματεύεται και αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους, σε συγκεκριμένα πλαίσια, σε συγκεκριμένα σημεία, σε συγκεκριμένα σημεία,
3. **ταυτότητα ως διαδρομή μάθησης** (identity as *learning trajectory*), όπου η ταυτότητα διαπραγματεύεται και αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους, σε συγκεκριμένα πλαίσια, σε συγκεκριμένα σημεία, σε συγκεκριμένα σημεία,
4. **ταυτότητα ως κέντρο πολλών μελών** (identity as *nexus of multi membership*), όπου η ταυτότητα διαπραγματεύεται και αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους, σε συγκεκριμένα πλαίσια, σε συγκεκριμένα σημεία, σε συγκεκριμένα σημεία,
5. **ταυτότητα ως σχέση μεταξύ τοπικού και παγκόσμιου** (identity as *a relation between the local and the global*), όπου η ταυτότητα διαπραγματεύεται και αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους, σε συγκεκριμένα πλαίσια, σε συγκεκριμένα σημεία, σε συγκεκριμένα σημεία.

Αυτές οι πέντε διαστάσεις της ταυτότητας βρίσκουν εφαρμογή, καθώς συμπεριλαμβάνουν την κοινωνική, πολιτιστική και την πολιτική (μάκρο και μικρο, ατομική και ομαδική) πλευρά της διαμόρφωσης ταυτότητας.

Τέλος, ο Ball (1972, αναφορά σε Woods & Jeffrey, 2002) χρησιμοποίησε τους όρους «ουσιώδεις» (substantial) και «περιστασιακές» (situational) ταυτότητες για να κάνει το διαχωρισμό ανάμεσα στις ταυτότητες εκείνες που είναι πιο μόνιμες και σε εκείνες που είναι πιο παροδικές και οι οποίες αντλούν νόημα και περιεχόμενο από το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται.

2.2. Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας

□ Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας είναι η ταυτότητα που αναπτύσσεται και διαμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους, σε συγκεκριμένα πλαίσια, σε συγκεκριμένα σημεία, σε συγκεκριμένα σημεία.

Οπότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσδιορίσει ο εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και με το περιβάλλον στο οποίο κινείται (Maclure, 1993). Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν πολλαπλές επαγγελματικές ταυτότητες. Για παράδειγμα, ένα εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας έχει τη γενική ταυτότητα του καθηγητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά αυτή σπάει και σε άλλες υπό –ταυτότητες, π.χ. ταυτότητα σύμφωνα με τη βαθμίδα που εργάζεται (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑ.Λ.), ταυτότητα σύμφωνα το μάθημα που διδάσκει κτλ.

Μια από τις πιο κεντρικές τοποθετήσεις στο θέμα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι εκείνη του Kelchtermans (1993, σελ. 449–450), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο επαγγελματικός εαυτός, όπως και η προσωπικότητα, εξελίσσεται με το πέρασμα των χρόνων και αποτελείται από πέντε αλληλένδετα μέρη:

- την αυτό-εικόνα: πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους εαυτούς τους,
- την αυτό-εκτίμηση: πώς ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό,
- την επαγγελματική παρακίνηση: τι ωθεί τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν, να παραμείνουν ή να αφήσουν το επάγγελμα,
- την αντίληψη του έργου τους: πώς οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν το έργο τους και
- τις μελλοντικές προοπτικές: οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη μελλοντική εξέλιξη του επαγγέλματος τους.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένη με τις επαγγελματικές και προσωπικές αξίες και φιλοδοξίες τους (Day, 2002).

Άλλη έρευνα (Sammons et al., 2007) υποδεικνύει ως βασικά δομικά στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας την παρακίνηση και δέσμευση, τις πεποιθήσεις, τις ιδεολογίες και τις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση. Επίσης, από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι γεγονότα και εμπειρίες της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών συνδέονται στενά με τον επαγγελματικό τους ρόλο και τις επαγγελματικές ευθύνες που αυτοί αναλαμβάνουν (Bolivar & Domingo, 2006). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού σε μεγάλο βαθμό καθορίζεται και γίνεται κατανοητή από τις εμπειρίες που κάποιος αποκομίζει κατά τη διάρκεια της καριέρας του (Kelchtermans, 1993). Η Feiman–Nemser (2001, σελ. 1029) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας αναπτύσσουν την επαγγελματική τους

αντλεί την αυτό-εκτίμηση του και μια αίσθηση ολοκλήρωσης (Nias, 1996). Η αυτό-εκτίμηση κτιζεται όταν αυτός ενεργεί σύμφωνα με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του και είναι στενά συνδεδεμένη με την επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Εξάλλου, η διδασκαλία είναι θέμα αξιών. Οι άνθρωποι διδάσκουν γιατί πιστεύουν σε κάτι, έχουν το όραμα της «καλής κοινωνίας» (Woods et al., 1997 αναφορά σε Day, 2002), έχουν τις δικές τους πεποιθήσεις σχετικά με το τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος και με το τι είδους δάσκαλοι θέλουν να γίνουν (Sachs, 2001). Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι είναι αποτελεσματικοί, ότι διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών τους και ικανοποιούν τις ανάγκες τους, ότι διαχειρίζονται τις πολλαπλές απαιτήσεις της δουλειάς τους, τότε βιώνουν συναισθήματα χαράς και βαθιάς (επαγγελματικής) ικανοποίησης (Nias, 1996) ή αισθάνονται αυτό που οι Rex & Nelson (2004, σελ. 1317) ονομάζουν «αίσθηση αποστολής».

Αλλά φυσικά, η ταυτότητα των εκπαιδευτικών δε διαμορφώνεται μόνο από τις τεχνικές (π.χ. διαχείριση τάξης, γνώση του γνωστικού αντικείμενου, γνώση του αναλυτικού προγράμματος, αποτελέσματα των μαθητών, σχέση με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους) και τις συναισθηματικές πλευρές της διδασκαλίας τους που προαναφέρθηκαν και την προσωπική τους ζωή, αλλά είναι και «αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των προσωπικών τους εμπειριών, του κοινωνικού, πολιτισμικού και θεσμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται σε καθημερινή βάση» (Sleegers and Kelchtermans, 1999 σελ. 579, αναφορά σε Day & Kington, 2008; van den Berg, 2002). Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στην ουσία διαμορφώνεται από τις κοινωνικό-οικονομικές δυνάμεις, τάσεις και δομές που ενυπάρχουν μέσα στο πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δρουν και εργάζονται. Για παράδειγμα, η αρχική επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να μεταβληθεί με το πέρασμα των χρόνων, καθώς επηρεάζεται από τις διάφορες επαγγελματικές και προσωπικές εμπειρίες-μέσα και έξω από το σχολείο, την πείρα (Ben-Peretz et al., 2003) και το σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα καταδεικνύει ότι η ταυτότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζεται, αρνητικά και θετικά, από τις εμπειρίες της τάξης, τις σχέσεις με συναδέλφους, τις οργανωτικές δομές και τις εξωτερικές πιέσεις (van Veen et al., 2005), το μάθημα που διδάσκουν, τις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζουν (Beijaard et al, 2000), αλλά και από τις εκπαιδευτικές πολιτικές και κυβερνητικές πρωτοβουλίες (Sammons et al., 2007), καθώς και τη στάση τους απέναντι στην αλλαγή (Bolivar & Domingo, 2006) .

οσοσσο, ποσοσσοποσο σοο ο οσοσοσοσοσο σο οποσοσο σο οσοσοσοσοσο οσοσοσοσο, σοο οσοσοσοσοσο σο ποσοσοσοσο (σοποσοσοσοσοσο) οσοσοσοσο σοο οσοσοσοσοσοσοσοσοσο. οσοσοσοσο σο οσοσο σοο ποσοσοσοσο ποσοσοσοσοσοσο οι μεταμοντερνιστές οι οποίοι μιλούν, όχι πια για έναν

ενιαίο εαυτό, όπως οι ανθρωπιστικές θεωρίες παλιότερα, αλλά για πολλαπλούς εαυτούς και ταυτότητες που μεταβάλλονται ανάλογα με τις συνθήκες. Σύμφωνα με αυτούς, δεν υπάρχει ένας ιδανικός, αληθινός ή απτός εαυτός ή ταυτότητα (Woods & Jeffrey, 2002). ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■, ■■■■■■■■■■, ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■, ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ (Day, 2002).

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
0–3 χρόνια	υψηλή δέσμευση, στήριξη & πρόκληση. Παράγοντας –κλειδί: στήριξη της ηγεσίας του σχολείου. Αρνητική επίδραση: η συμπεριφορά των μαθητών
4–7 χρόνια	ταυτότητα και αποδοτικότητα στην τάξη. Αυξημένη αυτοπεποίθηση ως προς την αποτελεσματικότητα
8–15 χρόνια	διευθέτηση των αλλαγών στους ρόλους και την ταυτότητα: αυξανόμενες εντάσεις και μεταβατικές περίοδοι. Αποφασιστική καμπή στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
16–23 χρόνια	σύγκρουση εργασίας – οικογένειας: πρόκληση για την κινητοποίηση και τη δέσμευση, προσπάθεια εξισορρόπησης. Αίσθηση στείρωσης, εξαιτίας της έλλειψης στήριξης στο σχολείο και των αρνητικών αντιλήψεων των μαθητών
24–30 χρόνια	προσπάθεια διατήρησης της παρώθησης, παρά τις εξωτερικά εφαρμοζόμενες πολιτικές και πρωτοβουλίες που κρίνονται αρνητικά
31+ χρόνια	διατήρηση/μείωση της δέσμευσης, συνταξιοδότηση

Πίνακας 1. Οι φάσεις της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά τους (Day et al., 2005)

2.3. Επαγγελματική ταυτότητα & ρόλος

Η επαγγελματική ταυτότητα δε θα πρέπει να συγχέεται με το ρόλο. Ο όρος ταυτότητα σηματοδοτεί τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και την εικόνα του εαυτού μας που παρουσιάζουμε στους άλλους. Έτσι και για τους εκπαιδευτικούς, οι κοινωνικές συνθήκες στις οποίες αυτοί ζουν και εργάζονται, το συναισθηματικό συγκείμενο,

τα επαγγελματικά και προσωπικά στοιχεία στη ζωή τους, οι εμπειρίες, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές τους είναι αναπόσπαστα το ένα από το άλλο και γι' αυτό υπάρχουν συχνά συγκρούσεις ανάμεσα σε όλα αυτά, γεγονός που μπορεί να επιδρά σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους, άρα και στην ταυτότητα τους. Η έρευνα αποδεικνύει ότι η ταυτότητα δεν είναι κατεξοχήν ούτε σταθερή, αλλά ούτε και κατακερματισμένη, αλλά μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο σταθερή σε συγκεκριμένες στιγμές και με διαφορετικούς τρόπους. Αυτό εξαρτάται από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την ταυτότητα τους μέσα σε ένα πλήθος περιστάσεων (Day & Kington, 2008) και ανάμεσα σε ένα πλήθος συνεργατών. Γιατί κατ' ουσία η επαγγελματική ταυτότητα διαμορφώνεται σε αλληλεπίδραση με τους άλλους και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της αντανακλούν μια έννοια συνοχής εντός κάποιου συγκεκριμένου επαγγελματικού κλάδου, γεγονός που διασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Larsson et al., 2009).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με το Castells (1997, σελ.6-7, αναφορά σε Day, 2008), η ταυτότητα πρέπει να διαχωρίζεται από αυτό που οι κοινωνιολόγοι παραδοσιακά ονομάζουν ρόλο. Ενώ η ταυτότητα αποτελεί πηγή νοήματος για τα δρώντα υποκείμενα και διαμορφώνεται δια μέσου της διαδικασίας της ατομίκευσης και της αναστοχαστικής και συναισθηματικής διαπραγμάτευσης της υποκειμενικότητας (O'Connor, 2008), οι ρόλοι καθορίζονται από κανόνες που κατασκευάζονται από κοινωνικούς θεσμούς και οργανισμούς και είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το βάρος της επίδρασής τους στην ανθρώπινη συμπεριφορά εξαρτάται από το βαθμό συμφωνίας, τις αμοιβαίες υποχωρήσεις και τους συμβιβασμούς ανάμεσα στα άτομα, τους θεσμούς και τους οργανισμούς. Κατά αυτήν την έννοια, οι ρόλοι δεν έχουν κάποια εγγενή χαρακτηριστικά, αλλά το ποιο είδος συμπεριφοράς απαιτείται κάθε φορά είναι κάτι που μαθαίνεται στην πορεία της κοινωνικοποίησης και αποτελεί αντικείμενο επαναδιαπραγμάτευσης, προκειμένου το άτομο να ταιριάξει στον κοινωνικό του ρόλο (Cohen, 2008). Η λειτουργία των ρόλων είναι ουσιαστική, γιατί μόνο έτσι το άτομο μπορεί να αντιληφθεί τη θέση του στο κοινωνικό σύνολο (Hogg, Terry, & White, 1995), να αντλήσει αναγνώριση και θετική ανατροφοδότηση από τους γύρω του, αλλά και να ανταμειφθεί όταν εκπληρώνει τις απαιτήσεις του κοινωνικού του ρόλου με επιτυχία (Cohen, 2008).

Όλοι οι αναμενόμενοι ρόλοι διαμορφώνουν τελικά την (επαγγελματική) ταυτότητα. Οι εκπαιδευτικοί «υποδύονται» μια σειρά από ρόλους, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι στην ουσία υιοθετούν και μια σειρά από υπό-ταυτότητες (θεωρία του «διαλογικού εαυτού (dialogical self)» (Hermans, 2003)), αντί για μια ενιαία επαγγελματική ταυτότητα. Οι ρόλοι,

όμως, ως κοινωνικά κατασκευάσματα που διαρκώς αναθεωρούνται και μεταβάλλονται κάτω από την πίεση νέων αναγκών και δεδομένων μπορεί να επηρεάσουν ποικιλοτρόπως τις διάφορες επαγγελματικές ομάδες και σε τελική ανάλυση την ίδια την επαγγελματική ταυτότητα. Για παράδειγμα, ο βασικός επαγγελματικός ρόλος του εκπαιδευτικού μέχρι πρόσφατα ήταν να παρέχει γνώσεις, αλλά τώρα έχει γίνει πιο πολυσχιδής και απαιτητικός από ποτέ. Η έμφαση μετατοπίζεται από τα προσωπικά ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (personal qualities), όπως τα ονόμασε ο Broadhead (1987), στις ικανότητες / δεξιότητες (competences) του (Woods *et al.*, 1997, αναφορά σε Woods & Jeffrey, 2002), στοιχεία που έχουν να κάνουν περισσότερο με διαχειριστικές (managerial) και εμπορεύσιμες (marketable) πλευρές του ρόλου του. Τώρα πια ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξέρει πώς να ενσαρκώνει διαφορετικούς ρόλους, όχι μόνο ως πάροχος γνώσης, αλλά και ως ενορχηστρωτής, επόπτης, σύμβουλος, δάσκαλος, μέλος και συνάδελφος σε έναν γραφειοκρατικό μηχανισμό, ρόλοι- δεξιότητες που τελικά θα διαμορφώσουν την ταυτότητά του ως εκπαιδευτικού. Επομένως, παρατηρούμε ότι υπάρχουν ολοένα και πιο αυξημένες απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς και για το λόγο αυτό, δεν είναι λίγες και οι φορές που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι ο ρόλος τους περιορίζεται και υπονομεύεται και η επαγγελματική τους αυθεντία αμφισβητείται. Η πολυπλοκότητα των ρόλων του εκπαιδευτικού συνδέεται με ιστορικούς, κοινωνιολογικούς, ψυχολογικούς και πολιτιστικούς παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στην έννοια του εαυτού (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) και φαίνεται να απαιτούν μια δραστική αλλαγή της ταυτότητάς του, γεγονός που δεν είναι καλοδεχούμενο από πολλούς. Αλλαγές, αβεβαιότητα και αντιφάσεις στους ρόλους δημιουργούν μια αίσθηση απώλειας του ελέγχου (locus of control) (Nyberg *et al.*, 2005) και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο δομείται η επαγγελματική ταυτότητα, με συνακόλουθη πολλές φορές μείωση της αυτοπεποίθησης στη συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα (Larsson *et al.*, 2009; King & Ross, 2003), υπονόμηση του έργου, των πρακτικών και των προσωπικών τους φιλοσοφιών που μπορεί να τους συνόδευαν σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής (Woods & Jeffrey, 2002).

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

3.1. Η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής

Με τον όρο εκπαιδευτική πολιτική εννοούμε το σύνολο των αρχών, των κανόνων και των διαδικασιών που επιστρατεύονται για την υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης γενικότερα και του σχολείου ειδικότερα. Η εκπαιδευτική πολιτική είναι μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία, η οποία ξεκινά με μια δέσμη εκπαιδευτικών ιδεών που συνδέονται με μια ευρύτερη ιδεολογία και στρατηγική με σκοπό να οδηγήσουν σε κάποιο αποτέλεσμα. Περικλείει αποφάσεις σχετικά με τη δομή και τη χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος, το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος, τη διοίκηση των σχολικών μονάδων και την επιλογή στελεχών σε τέτοιες θέσεις, τις εξετάσεις κ.α. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η διαμόρφωση και η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής είναι μια άσκηση εξουσίας και ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επιδιώκει να παρέμβει στη σχέση του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία (Μαυρογιώργος, 1999). Σύμφωνα με το Χαραλάμπους (2007), η εκπαιδευτική πολιτική ασκείται σε τρία επίπεδα δράσης: στο επίσημο, το ημιεπίσημο και το ανεπίσημο. Στην παρούσα εργασία, θα μας απασχολήσει το επίσημο πεδίο δράσης, όπου η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται από επιστημονικούς και γραφειοκρατικούς φορείς, με πολλές ομάδες συμφερόντων να δρουν προς διάφορες κατευθύνσεις προκειμένου να επηρεάσουν τη μορφή της. Ομάδες οι οποίες παίζουν ρόλο στη διαδικασία διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι: η κυβέρνηση και τα κόμματα, οι συνδικαλιστικές ενώσεις, τα Μ.Μ.Ε. η ακαδημαϊκή κοινότητα, οι γονείς και οι ίδιοι οι μαθητές κ.α.

Μέσα, όμως, σε όλα αυτά πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη ότι στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ενοποίησης, η κατάρτιση εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι πλέον αποκλειστικά και μόνο εθνική υπόθεση. Η εκπαιδευτική μας πολιτική κινείται στην προοπτική της Στρατηγικής της Λισσαβώνας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Έτσι, μέχρι το 2010 θα έπρεπε να έχει βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, να έχει διευκολυνθεί η πρόσβαση όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και αυτά να είναι ανοιχτά στον ευρύτερο κόσμο (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Η Ελλάδα ως κράτος μέλος δεσμεύεται να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό της σύστημα και την εκπαιδευτική της πολιτική, ώστε να μπορέσει να συμπλεύσει με τους υπόλοιπους ευρωπαίους εταίρους προς την πραγμάτωση των προαναφερθέντων στόχων. Εξάλλου, οι

σύγχρονες δυτικές κοινωνίες έχουν μετεξελιχθεί σε «Κοινωνίες της Γνώσης», όπου το ζητούμενο πλέον δεν είναι μόνο η μετάδοση των γνώσεων και της πληροφορίας, αλλά και η καλλιέργεια ατομικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη και δια βίου δημιουργική χρήση της γνώσης μέσα στη σύγχρονη πλουραλιστική παγκοσμιοποιημένη κοινωνία που ζούμε με τελικό και απώτερο στόχο την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων και την επίτευξη κοινωνικής συνοχής (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008).

Πέρα από τις παραπάνω θεωρητικές τοποθετήσεις, σε πρακτικό επίπεδο η εκπαιδευτική πολιτική επιδρά, όχι μόνο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους και το επάγγελμά τους. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό να εξεταστεί η επίδραση που μπορεί να έχει η εκπαιδευτική πολιτική, όχι μόνο στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και γενικότερα στη σχολική ζωή καθώς, σύμφωνα με τους Day et al. (2006β), μέσω αυτής:

1. οι κυβερνήσεις θεωρούν ότι με τη νομοθετική παρέμβασή τους μπορούν να επιταχύνουν βελτιώσεις, να βελτιώσουν το επίπεδο και έτσι κατά κάποιον τρόπο να αυξήσουν την οικονομική ανταγωνιστικότητα,
2. γίνεται προσπάθεια να αποφευχθεί ο κατακερματισμός των προσωπικών και κοινωνικών αξιών στην κοινωνία,
3. μπορεί να τεθεί υπό αμφισβήτηση ο ρόλος και η πρακτική των εκπαιδευτικών,
4. μπορεί να επηρεαστεί το έργο, η ζωή και η ταυτότητα των εκπαιδευτικών, βασικά δομικά συστατικά της παρώθησης, της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας, της δέσμευσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Συχνά η ρητορική της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρεται σε όρους, όπως εκπαιδευτική αλλαγή, βελτίωση της σχολικής πρακτικής ή/ και βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων, επαγγελματικό status, αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και ενίσχυση της επιστημονικής τους ισχύος, αλλά πολλές φορές η πραγματικότητα απέχει κατά πολύ από τις διακηρυγμένες προθέσεις. Μέσα σε εποχές έντονων κοινωνικό-οικονομικών αλλαγών και αντιφάσεων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην ενδυνάμωση των μαθητών τους, αλλά πολλές φορές βρίσκονται αντιμέτωποι με συνθήκες που αποτελούν τροχοπέδη για την αποτελεσματικότητά τους και την ανάπτυξή τους, με συνακόλουθα συναισθήματα αβεβαιότητας, ανασφάλειας και ματαιότητας. Αν επικεντρωθούμε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύστημα κατεξοχήν συγκεντρωτικό, θα εντοπίσουμε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, καθώς και πολιτικές και πρακτικές αυστηρά προσδιορισμένες από την κεντρική διοίκηση, με περιορισμούς, αντιφάσεις και ασυνέχειες που δεν έδιναν και ενδεχομένως πολλές φορές εξακολουθούν να μη δίνουν τη δέουσα σημασία στην εμπειρία

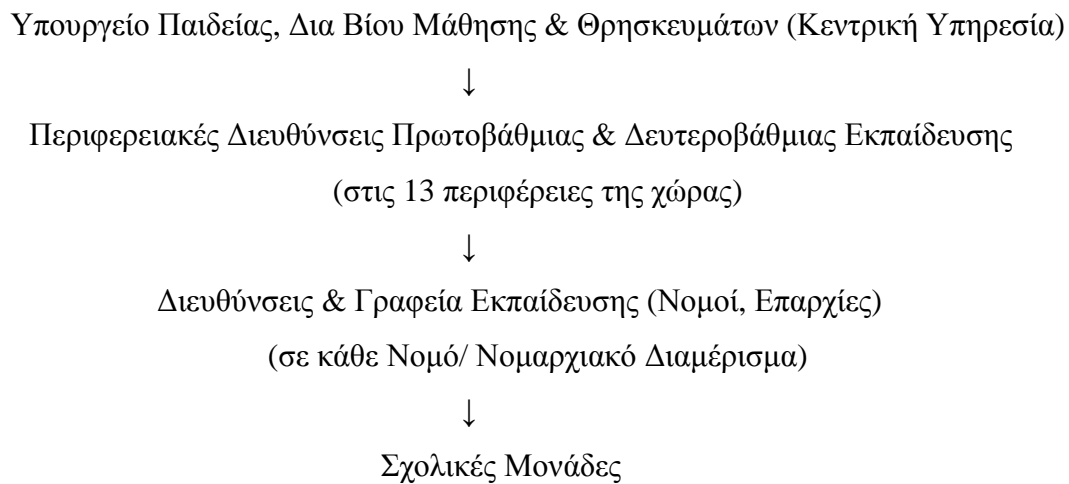
των εκπαιδευτικών (Ρες και άλλοι, 2007), να μη λαμβάνουν υπόψη τους τις εθνικές παραδόσεις και την πραγματικότητα που επικρατεί μέσα στις σχολικές τάξεις. Όμως, όταν αυτές οι πρακτικές αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο δομείται η επαγγελματική ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού, συνειδητοποιούμε τη μεγάλη ευθύνη που φέρουν όσοι λαμβάνουν εκπαιδευτικές αποφάσεις .

Αν θελήσουμε να αποτιμήσουμε αυτή την επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής πάνω στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι ένα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης όπως το ελληνικό, μπορεί να οδηγήσει σε υπονόμευση της αυτονομίας, της επαγγελματικής ικανότητας και της επαγγελματικής υπερηφάνειας των εκπαιδευτικών, σε χαμηλό ηθικό, σε μειωμένη αίσθηση αποτελεσματικότητας και σε μια ισοπεδωτική ομοιομορφία και τελικά σε αποτυχία των εκπαιδευτικών πολιτικών. Όταν οι παράγοντες της σχολικής καθημερινότητας δεν μπορούν να συμμετάσχουν και να παρέμβουν στην κεντρικά ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και ούτε τους δίνονται περιθώρια για ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, τότε οδηγούμαστε σε μια παθητική στάση που παρασύρει όλους τους σχολικούς παράγοντες σε μια «ανεύθυνη» και «αντιεπαγγελματική» συμπεριφορά (Ε.ΣΥ.Π., 2006) και τελικά σε απογοήτευση για την αδιαφορία του εκπαιδευτικού συστήματος για τους ίδιους. Όταν η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση δεν προετοιμάζει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν επαρκώς τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, όταν δεν υπάρχουν ερεθίσματα και κίνητρα για περαιτέρω εξέλιξη, τότε με μαθηματική ακρίβεια οι εκπαιδευτικοί, και μέσα από αυτούς το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούνται σε αδιέξοδο, τέλμα και επανάπαυση λόγω και του μόνιμου χαρακτήρα της θέσης του εκπαιδευτικού. Αρκεί να αναφέρουμε ότι η Νίας (1996) παρατηρεί ότι τα πιο έντονα και αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών εμφανίζονται, όχι ως αποτέλεσμα της επαφής τους με τους μαθητές τους, όπως ενδεχομένως θα περίμενε κάποιος, αλλά εξαιτίας των σχέσεων με τους άλλους (συναδέλφους, γονείς, σχολικούς παράγοντες), των εκπαιδευτικών δομών και των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών.

Μόνο όταν το εκπαιδευτικό σύστημα σέβεται, εκτιμά, υποστηρίζει την κρίση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών, τούς ενθαρρύνει σε αυτό που κάνουν και τούς εμπλέκει ενεργά, μόνο τότε το σύστημα είναι ανοιχτό στην υπόθεση της διαρκούς μεταλλαγής δομών και περιεχομένου και δρα θετικά στην ποιότητα τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης (Γρόλλιος, 1999; Ρες και άλλοι, 2007).

3.2. Δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα κατεξοχήν συγκεντρωτικό σύστημα. Η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πρώτη και δεύτερη βαθμίδα ακολουθεί το σχήμα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008):



Καθίσταται σαφές από το παραπάνω σχήμα ότι το Υπουργείο Παιδείας είναι ο κεντρικός φορέας σχεδιασμού και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής και λήψης αποφάσεων, αλλά και φέρει τη διοικητική ευθύνη όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, παρά τη σημαντική αποκέντρωση που έχει πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια. Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα (και των ελληνικών σχολείων του εξωτερικού) ελέγχεται από αυτό. Η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί κυβερνητική επιλογή και εντάσσεται στα πλαίσια και τη γενικότερη φιλοσοφία της πολιτικής που η εκάστοτε κυβέρνηση επιθυμεί να ακολουθήσει σε όλους τους τομείς της κοινωνικής και οικονομικής ζωής. Η προτεινόμενη εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να έχει την έγκριση του Πρωθυπουργού και του Υπουργικού Συμβουλίου, ενώ η διοικητική ευθύνη για όλο το εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στον Υπουργό Παιδείας. Ο Υπουργός Παιδείας, μέσω των υπηρεσιών και των συμβούλων του, είναι αυτός που καταρτίζει τα νομοσχέδια και τα Προεδρικά Διατάγματα που αφορούν στην εκπαίδευση και εκδίδει Υπουργικές Αποφάσεις (Κ.Ε.Ε., 2003).

Το βασικότερο ινστιτούτο που ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας, αλλά ταυτόχρονα είναι και ανεξάρτητο από την Κεντρική Υπηρεσία, είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που έχει ως βασική αρμοδιότητα: έρευνα και μελέτες σχετικά με θέματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προτάσεις για προσανατολισμό, σχεδιασμό, και

προγραμματισμό εκπαιδευτικής πολιτικής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μελέτη και παρακολούθηση εκπαιδευτικής τεχνολογίας και της εφαρμογής της, σχεδιασμό και εποπτεία προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης διδακτικού προσωπικού (Επισκόπηση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, 1995) και βασική κατάρτιση και προτάσεις επί των αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) είναι κοινά σε εθνικό επίπεδο.

Στην πρωτεύουσα κάθε Νομού εδρεύει η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ανάλογα με το μέγεθος κάθε νομού ένα ή περισσότερα Γραφεία, τα οποία συντονίζει η Διεύθυνση. Οι Διευθυντές Διευθύνσεων και οι Προϊστάμενοι Γραφείων εποπτεύουν τις σχολικές μονάδες αρμοδιότητας τους και την πιστή εφαρμογή των επιταγών του Υπουργείου. Οι διευθυντές σχολείων και οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με την υλοποίηση των εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων χωρίς δυνατότητα διαμόρφωσης τους. Η εκπαιδευτική μονάδα περιορίζεται σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, διδασκαλίας και μάθησης και κάλυψης της προκαθορισμένης διδακτέας ύλης.

Συνεκτικός κρίκος μεταξύ εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι οι Σύμβουλοι, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την παροχή συμβουλών όσον αφορά στις μεθόδους διδασκαλίας, αξιολογούν την απόδοση του διδακτικού προσωπικού, ρυθμίζουν την περαιτέρω κατάρτισή του και το ενθαρρύνουν για εκπαιδευτική έρευνα.

Όσον αφορά τη χρηματοδότηση της παιδείας, ως συνταγματική επιταγή, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι δωρεάν και το κόστος καλύπτεται από τον κρατικό προϋπολογισμό και κοινοτικά κονδύλια. Πάντως, οι δαπάνες για την παιδεία είναι χαμηλότερες από εκείνες άλλων χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. (Κ.Ε.Ε., 2003).

Όμως, η ιεραρχία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ο τρόπος με τον οποίο καταρτίζεται και εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική και λαμβάνονται οι αποφάσεις που αφορούν στην εκπαίδευση, έχει αντίκτυπο και σε όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο και επηρεάζει τη φύση του επαγγέλματός του και τη στάση του απέναντι σε αυτό που καλούνται να υπηρετήσουν. Αρχικά, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι η μονιμότητα των εκπαιδευτικών και γενικότερα των δημοσίων υπαλλήλων κατοχυρώνεται συνταγματικά, σύμφωνα με το άρθρο 103 παρ. 4 του ισχύοντος Συντάγματος. Μέχρι το 1997 οι εκπαιδευτικοί διορίζονταν με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με βάση τον αντίστοιχο πίνακα διοριστέων (επετηρίδα) εκπαιδευτικών. Από το 1997 (Ν. 2525/1997) και μετά τέθηκε σε ισχύ ένα πλαίσιο διορισμού των εκπαιδευτικών με την κατάργηση της επετηρίδας και τη θεσμοθέτηση εξετάσεων μέσω του διαγωνισμού του Ανωτάτου Συμβουλίου Επιλογής

Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.). Για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνεται διετής προγραμματισμός της Γενικής Διεύθυνσης Διοίκησης Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας των αναγκών σε εκπαιδευτικό προσωπικό με βάση τα οργανικά κενά που προκύπτουν και που καλούνται να καλυφθούν μέσω του γραπτού διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. σε ποσοστό 60% και του ενιαίου πίνακα αναπληρωτών σε ποσοστό 40% (προοδευτικά από το αρχικό 20% -80% που ίσχυε για το 1998), αν και ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε διορισμούς μόνο από τους πίνακες επιτυχόντων των υποψήφιων εκπαιδευτικών από το 2003 κι έπειτα. Ο τελικός αριθμός των διοριζομένων ανά σχολικό έτος και ανά κλάδο και ειδικότητα καθορίζεται με Κ.Υ.Α. (Κοινή Υπουργική Απόφαση) των Υπουργών Οικονομίας και Οικονομικών και Παιδείας. Σύμφωνα με το νέο πολυνομοσχέδιο για την παιδεία σχετικά με την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση (Ν. 3848/2010), οι κενές θέσεις των εκπαιδευτικών και οι λειτουργικές ανάγκες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα καλύπτονται πλέον μόνο από όσους πετυχαίνουν βαθμολογία πάνω από τη βάση στον εκάστοτε διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. εκπαιδευτικών ή σε έναν τουλάχιστον από τους δύο προηγούμενους. Ο διαγωνισμός θα εξακολουθήσει να διενεργείται κάθε δυο χρόνια ύστερα από αίτημα του Υπουργείου Παιδείας Δ.Μ.Θ. και η τελική κατάταξη στους πίνακες θα διαμορφώνεται με βάση ακαδημαϊκά κριτήρια (βαθμός πτυχίου, γλωσσομάθεια, γνώση χειρισμού Η/Υ, κατοχή δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος), την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και κοινωνικά κριτήρια. Μια από τις καινοτομίες που εισάγονται με το νέο νόμο είναι ότι η ποσόστωση 60%-40% στους διορισμούς, για την οποία έγινε λόγος παραπάνω, θα εξακολουθήσει να ισχύει μεταβατικά ως και το σχολικό έτος 2011-2012, αλλά οι ενιαίοι πίνακες αναπληρωτών θα πάνε να τροφοδοτούνται με νέες προϋπηρεσίες από την 1^η Ιουλίου 2010. Επειδή ο συγκεκριμένος νόμος ψηφίστηκε με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, αλλά και επειδή η έρευνα διενεργήθηκε με βάση τις παλαιότερες διατάξεις, οι αναφορές σε αυτόν δε θα είναι εκτενείς.

Μετά την είσοδο στο επάγγελμα, οι μισθοί και η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συνδέονται στενότερα με τα χρόνια υπηρεσίας, παρά με τα τυπικά προσόντα - χαρακτηριστικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προάγονται με βάση τα υπηρεσιακά τους στοιχεία. Επιπλέον, δεν υπάρχει σύνδεση μισθού με την παραγωγικότητα και έτσι ο μισθός είναι για όλους ίδιος, ανεξάρτητα από το έργο που ο καθένας επιτελεί. Οι μισθοί των εκπαιδευτικών, αλλά και το γενικότερο πλαίσιο μονιμοποίησης και υπηρεσιακής εξέλιξης τους, καθορίζονται βάσει νόμου (Ν.3205/2003 & Ν.1566/85 και τροποποιήσεις του, Π.Δ. 140/1998, Ν. 3528/07).

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός είναι δόκιμος υπάλληλος κατά τα δύο πρώτα έτη υπηρετήσεώς του, μετά την παρέλευση των οποίων μονιμοποιείται.

Βασική προϋπόθεση μονιμοποίησης αποτελεί η παρακολούθηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Αρμόδιος φορέας υλοποίησης της εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Πέρα από την εισαγωγική επιμόρφωση, όμως, υπάρχει και η συνεχής κατάρτιση του μόνιμου προσωπικού. Με το Ν. 2986/2002 δημιουργήθηκε ο «Όργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών» (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) που εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας και αποτελεί Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου. Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. έχει την αρμοδιότητα να καταρτίζει επιμορφωτικά προγράμματα σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), με δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς, με ελληνικά ή ξένα Πανεπιστήμια και Τ.Ε.Ι. και με ερευνητικά κέντρα, με στόχο την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την κατάρτισή τους πάνω σε θέματα διδακτικής, ώστε βαθμιαία να μπορούν να ανταποκριθούν όσο το δυνατό επαρκέστερα στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η φιλόδοξη διάταξη του Ν. 2525/1997 (άρθρο 6, παρ. 6), που παραμένει ανενεργή, σχετικά με το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής επάρκειας, το οποίο θα παρείχε τη δυνατότητα συμμετοχής σε διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π. και το οποίο θα αποκτούνταν ύστερα από παρακολούθηση στα Α.Ε.Ι. προγραμμάτων θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης διάρκειας δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων. Η διάταξη αυτή ενεργοποιείται εκ νέου με το Ν. 3848/2010 (άρθρο 2, παρ.3) και αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή σε διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π.. Η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια πιστοποιείται με βεβαίωση παρακολούθησης ειδικού εξαμήνου προγράμματος σπουδών σε κάποιο Α.Ε.Ι., με την κατοχή πτυχίου τμήματος Α.Ε.Ι., το πρόγραμμα σπουδών του οποίου εξασφαλίζει την αναγκαία θεωρητική κατάρτιση και πρακτική εξάσκηση, με την κατοχή πτυχίου παιδαγωγικών τμημάτων Α.Ε.Ι., με την κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος στις επιστήμες της αγωγής ή με την κατοχή παιδαγωγικού πτυχίου από την Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή (ΠΑ.ΤΕ.Σ.) ή την Ανωτέρα Σχολή Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (Α.Σ.Ε.ΤΕ.Μ.) της πρώην Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) ή την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).

Όσον αφορά στην επιλογή στελεχών (Διευθυντές Σχολικών Μονάδων), όταν κάποιος πάρει τον Α' βαθμό και διαθέτει τα προβλεπόμενα προσόντα, τίθεται στη διαδικασία της κρίσης για διευθυντική θέση. Βασικό κριτήριο επιλογής αποτελεί, όπως προαναφέρθηκε, η υπηρεσιακή κατάσταση. Οι υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών μπορεί να είναι

εκπαιδευτικοί με βαθμό Α', με δωδεκαετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία, από την οποία τα οκτώ τουλάχιστον έτη σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και να έχουν ασκήσει επί μια πενταετία τουλάχιστον, διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία της οικείας βαθμίδας. Συνυπολογίζονται τα τυπικά προσόντα, ο βαθμός της συνέντευξης και οι αξιολογικές εκθέσεις. Η όλη διαδικασία διενεργείται από το οικείο Π.Υ.Σ.Δ.Ε. (Ευρυδίκη, 2009). Κατ' αντιστοιχία για τις θέσεις Διευθυντών ή Προϊσταμένων Εκπαίδευσης μπορούν να υποβάλλουν αίτηση εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας, οι οποίοι εκτός από το βαθμό Α', θα πρέπει να διαθέτουν τουλάχιστον διετή προϋπηρεσία ως διευθυντές ή προϊστάμενοι. Τα ειδικότερα προσόντα που απαιτούνται, η μοριοδότηση αυτών, αλλά και η όλη διαδικασία περιγράφεται εκτενέστερα από το Ν. 3467/2006. Ο Ν. 3848/2010 ορίζει εκ νέου τα κριτήρια και τον τρόπο μοριοδότησης των προσόντων κατά τη διαδικασία επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, με μεγαλύτερη βαρύτητα να πέφτει στην αξιολόγηση των τυπικών προσόντων. Ως εκ τούτου, μειώνονται οι αξιολογικές μονάδες που λαμβάνονται από την υπηρεσιακή κατάσταση και τη συνέντευξη, ενώ αυξάνονται κατά πολύ τα μόρια με βάση την επιστημονική –παιδαγωγική συγκρότηση των υποψηφίων στελεχών. Στην προσπάθεια εφαρμογής διαφανών και αξιοκρατικών διαδικασιών κατά τη διαδικασία επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, η συνέντευξη διενεργείται με χρήση έντυπων υποδειγμάτων, που περιλαμβάνουν τα αξιολογούμενα στοιχεία και που υποχρεώνουν το κάθε μέλος του συμβουλίου επιλογής να δώσει ξεχωριστή και αιτιολογημένη βαθμολογία, και μαγνητοφωνείται. Τέλος, η καινοτομία που εισάγεται με το νέο Νόμο αφορά στην κατοχή πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας από τους υποψηφίους Σχολικούς Συμβούλους ή πιστοποιητικού διοικητικής επάρκειας από τους υποψήφιους Διευθυντές Εκπαίδευσης, Προϊσταμένους Γραφείων, Προϊσταμένους ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Διευθυντές σχολικών μονάδων, τα οποία χορηγούνται έπειτα από παρακολούθηση σχετικού προγράμματος στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. Επίσης, για όλες τις θέσεις απαιτείται η κατοχή πιστοποιητικού γνώσεων και δεξιοτήτων στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) επιπέδου 1.

3.3. Φυσιογνωμία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Πριν τη μεταπολίτευση και κατά την περίοδο 1917-1975, η εκπαιδευτική πολιτική αποτελούσε πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων μεταξύ της φιλελεύθερης και συντηρητικής παράταξης που οδηγούσε σε διαρκείς μεταρρυθμίσεις οι οποίες δεν εξασφάλιζαν στο

εκπαιδευτικό μας σύστημα την απαιτούμενη συνέχεια. Όμως, από τη μεταπολίτευση και μετά φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερη συναίνεση των πολιτικών κομμάτων όσον αφορά στον προσανατολισμό της παιδείας, τον εκσυγχρονισμό της και την προσπάθεια σύγκλισής της με τα ευρωπαϊκά δεδομένα και πρότυπα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Παρόλα αυτά, το 1997 σε έκθεση του ο Ο.Ο.Σ.Α. χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό μας σύστημα «ακατάλληλο», νομικίστικο, συγκεντρωτικό και πολιτικοποιημένα πελατειακό που «οδηγεί σε ασφυξία» το έμψυχο δυναμικό του, ενώ παράλληλα ουσιαστικά προετοιμάζει τους μαθητές να εργαστούν σε μια οικονομία μικρομεσαίων βιοτεχνιών ή σ' ένα διογκωμένο δημόσιο τομέα.

Πάντως, κατά τα χρόνια από το 1980 και μέχρι σήμερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές με στόχο τον εκσυγχρονισμό του πλαισίου του, την εναρμόνισή του με τις εξελίξεις στο διεθνές περιβάλλον και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διοικητικής αποκέντρωσης της εκπαίδευσης. Σημείο αναφοράς, οι νόμοι 2525/97 και 2640/98 που μεταρρύθμισαν τις δομές και μεθόδους του εκπαιδευτικού συστήματος επικεντρωνόμενοι ο μιν πρώτος στο Γενικό Λύκειο, με την αλλαγή μεταξύ άλλων και του τρόπου εισαγωγής των υποψηφίων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την καθιέρωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, την αξιολόγηση και την υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τον εκσυγχρονισμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και την ίδρυση του Ανοικτού Πανεπιστημίου και των ΚΕ.Σ.Υ.Π., ο δε δεύτερος επικεντρωνόμενος στη δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική εκπαίδευση με τη θεσμοθέτηση των ΤΕΕ. Επίσης, την περίοδο 2006-2007 μεταρρυθμίζεται εκ νέου η Επαγγελματική Εκπαίδευση με την ίδρυση των ΕΠΑ.Λ και ΕΠΑ.Σ. (Ν. 3475/2006, Δ4/81646/10-08-2006 & Δ4/57020/01-06-2007 Υ.Α.), ενώ ο Ν. 3699/2008 ρυθμίζει θέματα εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και καθιστά την εκπαίδευση για αυτά τα άτομα υποχρεωτική. Επίσης, ο νέος Ν. 3848/2010 αλλάζει τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία και τον τρόπο επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης.

Μέσα σε όλη αυτή την μεταρρυθμιστική προσπάθεια, το Υπουργείο Παιδείας προσπαθεί να διαμορφώσει τη φυσιογνωμία του δημόσιου σχολείου στηριζόμενο πάνω σε πέντε πυλώνες. Πρώτο πυλώνα αποτελεί η ανθρωποκεντρική εκπαίδευση, το ενδιαφέρον δηλαδή για τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες ή τα άτομα με αναπηρία. Το δεύτερο πυλώνα συνιστά η ψηφιακή σύγκλιση, τον τρίτο η πολυγλωσσία των ελληνοπαίδων, τον τέταρτο η σύνδεση της παιδείας με τον αθλητισμό και τον πολιτισμό, ενώ ο πέμπτος συνίσταται στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης με στόχο την αειφόρο ανάπτυξη (Ευρυδίκη, 2008; Ευριδίκη 2009). Τα αναμορφωμένα αναλυτικά προγράμματα θέτουν στο κέντρο του ενδιαφέροντος το ίδιο το παιδί-μαθητή. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται εκεί όχι μόνο για να

μεταφέρει στείρα ακαδημαϊκή γνώση, αλλά και για να συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, ώστε να περιοριστούν φαινόμενα μαθητικής διαρροής και να προετοιμαστούν κατάλληλα οι αυριανοί πολίτες. Το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ) 2007-2013 θέτει ως άξονες προτεραιότητας την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση με στόχο την ενίσχυση και τη βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού με έμφαση στην καινοτομία και τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), την αναβάθμιση του επιπέδου των μεταπτυχιακών σπουδών, την αναδόμηση της επαγγελματικής κατάρτισης, την επέκταση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων και του Ανοικτού Πανεπιστημίου και ενίσχυση των Ινστιτούτων Δια Βίου Εκπαίδευσης, και την ενισχυμένη διδασκαλία των μειονοτήτων. Προς απόδειξη της σημαντικότητας αυτού του έργου κατά την περίοδο 2007-2013 θα διατεθούν για τους παραπάνω λόγους 2.058.000.000 ευρώ (συγχρηματοδοτούμενος προϋπολογισμός) και πέραν αυτών άλλα 157.000.000 ευρώ (εθνικοί πόροι για όσα έργα δεν συγχρηματοδοτούνται από την Ε.Ε.) (Πηγή: www.espa.gr).

Αυτοί οι στόχοι που τίθενται, αυτονόητο είναι ότι δεν αφήνουν αμέτοχο και ανεπηρέαστο τον εκπαιδευτικό. Εξάλλου, αυτός είναι ο φορέας υλοποίησης αυτής της πολιτικής και ο ρυθμιστικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας των επικείμενων αλλαγών. Επιβάλλεται η ριζική αλλαγή νοοτροπίας και η υιοθέτηση νέων τρόπων σκέψης. Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να απομακρυνθούν από παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές και να ανοίξουν το νου στο μέλλον και στις σύγχρονες εξελίξεις, να αποκτήσουν οι ίδιοι κριτική σκέψη και ανοιχτή αντίληψη, να γίνουν πιο πολυδιάστατοι και να στοχεύουν στη διαρκή επαγγελματική και προσωπική τους βελτίωση. Η νέα ταυτότητα θα διαμορφωθεί από τις αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία και από τις νέες προτεραιότητες στην εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός αποκτά συνείδηση της σημαντικότητας των παραπάνω μέσα από την έμφαση που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας και την Ευρωπαϊκή Ένωση στα επιμορφωτικά προγράμματα, στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στα πολιτιστικά προγράμματα και στα προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγών με στόχο τη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και την προώθηση της πολυγλωσσίας. Όμως, η υλοποίηση όλων αυτών των φιλόδοξων στόχων με βάθος χρόνου και σε συστηματική βάση με συνέχεια και συνέπεια, ακόμα και μετά τις ευρωπαϊκές επιδοτήσεις, προσκρούει σε κάποια πρακτικά ζητήματα.

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης είναι αυτό της ανεπάρκειας των πόρων. Θύμα της ευρύτερης οικονομικής κρίσης, αλλά και της προσπάθειας περικοπής δημοσίων δαπανών είναι και η εκπαίδευση. Όχι μόνο οι μισθοί των εκπαιδευτικών είναι χαμηλοί σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Βλέπε Πίνακα 2), αλλά υπάρχει και

μείωση της χρηματοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ανεπάρκεια των δημοσίων κονδυλίων που προβλέπονται είναι φανερή από τα εξής: μεγάλος αριθμός μαθητών φοιτά στα σχολεία εκ περιτροπής (βάρδιες), τα σχολεία έχουν ανεπαρκή συντήρηση και ανεπαρκείς χώρους διδασκαλίας, εποπτικά μέσα και εξοπλισμό. Κατόπιν αυτών, προκύπτει ότι οι συνθήκες εργασίας των δασκάλων/καθηγητών είναι πολύ κακές, ενώ υπάρχει και πλήρης ανεπάρκεια στη μετεκπαίδευση των δασκάλων/καθηγητών από την υπηρεσία τους (Ο.Ο.Σ.Α., 1997).

Ως προς αυτό το τελευταίο στοιχείο, όπως αναφέρει ο Λιγνός (2006), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας είναι συγκυριακή, συμπτωματική και αποσπασματική με αποτέλεσμα, αντί να υπάρχει συστηματική επιστημονική κατάρτιση, διαπιστώνεται ότι η σεμιναριακού τύπου επιμόρφωση που τώρα εφαρμόζεται δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, αφού τις περισσότερες φορές υπάρχει απόσταση μεταξύ των θεωρητικών γνώσεων και της επαγγελματικής πρακτικής. Και αυτό γιατί καθώς ο εκπαιδευτικός περιορίζεται σε ρόλο παθητικού δέκτη, δεν του δίνεται η ευχέρεια ο ίδιος να αποφασίσει και να οριοθετήσει τις ανάγκες του και τα θέματα πάνω στα οποία θα επιθυμούσε περισσότερη επιμόρφωση, γεγονός που αντανακλά την κυριαρχία του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος και στην επιμορφωτική εκπαιδευτική πολιτική (Παπαπροκοπίου, 2002). Γενικά, η επιμόρφωση παραμένει κατ' ουσία η ίδια, παρόλο που ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει ριζικά. Στα ίδια πορίσματα κατέληξε και εργασία των Muller et al. (2007) που παρουσιάστηκε σε συνέδριο στο Σικάγο και αφορούσε τη σύγκριση τριών γενεών εκπαιδευτικών σε καιρούς εκπαιδευτικών αλλαγών. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι στην Ελλάδα η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν είναι αποτελεσματική και δεν καλύπτει τις πραγματικές του ανάγκες. Φαίνεται ότι αυτό στο οποίο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υπολείπονται, αλλά θα ήθελαν να μάθουν, είναι πρακτικές διδασκαλίας και εργαλεία μάθησης για τους διάφορους μαθητικούς πληθυσμούς με τους οποίους έρχονται σε επαφή.

Αυτές οι νέες πρακτικές διδασκαλίας, αλλά και η ανταλλαγή επαγγελματικής γνώσης, θα μπορούσαν να αποκτηθούν και μέσα από τη συνεργασία μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών. Καθώς όμως το κλίμα που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικό, η ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των συναδέλφων δεν είναι κάτι το εύκολα πραγματοποιήσιμο. Η συνεργασία, η αλληλοϋποστήριξη και η οριζόντια επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των Προϊσταμένων και των υφισταμένων είναι απύσες (Ε.ΣΥ.Π., 2006). Χαρακτηριστικό είναι ότι απουσιάζει το οργανωμένο θεσμικό πλαίσιο στήριξης του νεοεισερχόμενου στον εκπαιδευτικό οργανισμό είτε από το Διευθυντή είτε από

συναδέλφους-μέντορες. Επίσης, δεν είναι λίγες οι φορές που κατά τις συναντήσεις του Συλλόγου Διδασκόντων σημειώνονται προσωπικές συγκρούσεις και διαταράσσονται τόσο το παιδαγωγικό κλίμα όσο και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών καθιστώντας αμφίβολη την ποιότητα ή ακόμα και την ύπαρξη επικοινωνίας μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Υπάρχει, βέβαια, και ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων, ο οποίος αντικατέστησε τον παλαιότερο θεσμό του Επιθεωρητή, θεσμός που έχει σαφέστατα έναν πιο υποστηρικτικό, καθοδηγητικό και παιδαγωγικό ρόλο. Μεταξύ των καθηκόντων τους συμπεριλαμβάνεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, καθώς και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βέλτιστη ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής εργασίας. Σίγουρα αυτός ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων δεν είναι και τόσο αποτελεσματικός, καθώς καλούνται να καλύψουν μεγάλες περιφέρειες με μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων η καθεμιά. Επομένως, πολλές φορές γι' αυτούς τους πρακτικούς λόγους η επαφή με το διδακτικό προσωπικό είτε λείπει είτε δεν είναι επαρκής, γεγονός το οποίο έχει αντίκτυπο και στην ποιότητα του διδακτικού έργου. Στην καλύτερη περίπτωση εκπαιδευτικοί με άποψη και θέληση για παροχή αποτελεσματικού και υψηλού επιπέδου έργο προσπαθούν να αυτοσχεδιάσουν και να βρουν αποτελεσματικές λύσεις από μόνοι τους, αλλά κάτι τέτοιο ούτε αποτελεί κυρίαρχη τάση, αλλά ούτε και δεσμεύει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Ε.ΣΥ.Π., 2006). Υπάρχει, όμως, και η κατηγορία εκείνων οι οποίοι μπορεί να βιώνουν συναισθήματα απογοήτευσης, αποδυνάμωσης και απομόνωσης και κατά συνέπεια να οδηγούνται στον εφησυχασμό και σε κατώτερη ποιότητα απόδοσης. Και η αναζήτηση πρακτικών συμβουλών και λύσεων μπορεί να γίνει ακόμα πιο δυσχερής καθώς, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαγγελματικούς συλλόγους, συλλόγους που να ελέγχουν την πορεία της καριέρας τους, να επιβλέπουν την ηθική συμπεριφορά, να συλλέγουν εμπειρίες και να διεξάγουν έρευνες (Hooley, 2007).

Πέρα από αυτές τις αντικειμενικές δυσκολίες και την ιδιόμορφη καθημερινότητα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, υπάρχει και η πραγματικότητα της σχολικής τάξης. Τα αναθεωρημένα αναλυτικά προγράμματα (ΦΕΚ 303B/13-03-2003 & 304B/ 13-03-2003) κάνουν λόγο για εξατομικευμένη διδασκαλία και για πολιτική ενσωμάτωσης όλου του μαθητικού πληθυσμού επί ίσοις όροις, ενώ γίνεται προσπάθεια να προβλεφθούν θέματα ισότητας, ισότητας ευκαιριών και ποιότητας παροχής εκπαίδευσης. Κινούνται περισσότερο στη λογική μιας μαθητό-κεντρικής προσέγγισης και είναι αρκετά εκδημοκρατισμένα. Σύμφωνα με το ίδιο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: «... η διδακτική πορεία πρέπει να βασίζεται στην αυτενέργεια των μαθητών, να κινεί το ενδιαφέρον τους και να τους κατευθύνει στις

πηγές και στα μέσα απόκτησης της γνώσης» και λίγο παρακάτω: « όλα τα φιλολογικά μαθήματα, ως κατ' εξοχήν ανθρωπιστικά , πρέπει να αποσκοπούν στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων ανθρώπων, να προβάλλουν την αξία της δημοκρατικής συμμετοχής και να συγκλίνουν στην ιδέα της ισοτιμίας των ανθρώπων και των πολιτισμών, καθώς και στην υπεράσπιση των έργων και των δικαιωμάτων τους» (Οδηγίες διδασκαλίας Φιλολογικών Μαθημάτων για το Λύκειο, σελ. 5-6). Με τα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. δίνεται βαρύτητα στην αυτενέργεια του μαθητή, στη βιωματική μάθηση, στην καλλιέργεια των αρχών της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της αποδοχής της διαφορετικότητας και γίνονται προσπάθειες να συνδεθεί το σχολείο με την καθημερινότητα, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών με απώτερο στόχο τη δημιουργία θετικότερου μαθησιακού κλίματος (Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Οι στόχοι και οι μέθοδοι διδασκαλίας αναπροσαρμόζονται, ενώ παράλληλα προωθείται η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων, η σφαιρική ανάλυση βασικών εννοιών και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Ευρυδίκη, 2009).

Μια έννοια που επίσης ενυπάρχει στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών είναι και η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία εισήχθη στην ελληνική πραγματικότητα από το 1996 με το Ν. 2416/96 με τον οποίο έγινε και ρύθμιση θεμάτων ομογενών, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημά μας να μπορέσει να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές, πολιτιστικές και γλωσσικές ανάγκες των κοινωνικών ομάδων, μεταξύ των οποίων και οι παλιννοστούντες και ξένοι υπήκοοι. Για αυτές τις ομάδες πληθυσμού θεσμοθετήθηκαν τα διαπολιτισμικά σχολεία και οι τάξεις υποδοχής για όσους μιλούν την Ελληνική γλώσσα ελάχιστα ή καθόλου (Τριανταφυλλίδου & Γρώπα, 2007). Όμως, η γραφειοκρατία και η έλλειψη πόρων κάνουν την κατάσταση δυσχερή: σε πολλά σχολεία δεν είναι δυνατό να λειτουργήσουν τάξεις υποδοχής και δεν μπορούν να γίνουν εισαγωγικά μαθήματα Ελληνικής γλώσσας, καθώς δεν υπάρχει δίγλωσσο υλικό, που τουλάχιστον αυτό θα μπορούσε να διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία, διαπιστώνεται έλλειψη διαθέσιμων πόρων (υλικό και βιβλία) και προσωπικού (δίγλωσσοι καθηγητές, καθηγητές για τα τμήματα υποδοχής, καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) (Τριανταφυλλίδου & Γρώπα, 2007). Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν σε μαθητές από διαφορετικές εθνικές ομάδες δε διαθέτουν αυξημένα προσόντα και κατάρτιση ή εξειδίκευση σχετική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, συνηθέστερα δε γνωρίζουν τη γλώσσα των μαθητών στους οποίους απευθύνονται, ενώ οι καθηγητές των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων είναι εκπαιδευτικοί που είτε πλεονάζουν είτε δε συμπληρώνουν το κανονικό τους ωράριο είτε διορίζονται με προσωρινές συμβάσεις με αποτέλεσμα να καθυστερεί η στελέχωση των σχολείων και να χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος. Η υπάρχουσα αυτή κατάσταση μαζί

με τις περιορισμένες ευκαιρίες για επιμόρφωση πάνω σε θέματα μετανάστευσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποκαλύπτει το θεσμικό κενό το οποίο υπάρχει σε αυτό το κομμάτι της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η ατομική πρωτοβουλία, η διάθεση εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων να προχωρήσουν ένα βήμα πιο πέρα από τα επαγγελματικά τους καθήκοντα και η επένδυση προσωπικού χρόνου είναι τελικά η κινητήριος δύναμη εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λειτουργεί ως «μεταφραστής των πολιτισμών μέσα την τάξη» (Τσιμούρης, 2007; Έρευνα Emilie, 2009). Αλλά, είναι επιβεβλημένη η συνεχής και διαρκής ενημέρωση και επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν επάξια στις περίπλοκες ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητικών πληθυσμών έχοντας τις απαιτούμενες γνώσεις στο συγκεκριμένο τομέα και με αυτό τον τρόπο να μπορούν αποτελεσματικά να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Ειδικότερα για τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αυτά στο σύνολο τους είναι 26 σε όλη την ελληνική επικράτεια: 13 δημοτικά, 9 Γυμνάσια & 4 Λύκεια (Πηγή: Υπουργείο Παιδείας). Μπορεί η στελέχωση αυτών των σχολείων να γίνεται με προσωπικό εξειδικευμένο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, αλλά και πάλι ο αριθμός τους είναι μικρός για το σύνολο των μαθητών με γονείς αλλοδαπούς ή παλιννοστούντες ομογενείς που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία (18% του συνολικού σχολικού πληθυσμού για το έτος 2008) (Πηγή: Ερευνητικό Πρόγραμμα Emilie, 2009).

Επιστρέφοντας στα αναλυτικά προγράμματα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτά είναι ιδιαίτερα περιγραφικά και λειτουργούν ως τρόπος ελέγχου της δουλειάς του εκπαιδευτικού (υποχρεωτικά σχολικά εγχειρίδια, βιβλία καθηγητή, οδηγίες για τη διδακτέα ύλη), της κατανομής της διδακτικής ώρας και γενικότερα ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς το επιδιωκόμενο τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να κινηθεί σε πολύ συγκεκριμένα διδακτικά πλαίσια, ανεξάρτητα από τις ιδιόζουσες συνθήκες διδασκαλίας (μαθητικός πληθυσμός, χρονική συγκυρία κ.α) (Ε.ΣΥ.Π., 2006). Επιπρόσθετα, παρέχουν και τρόπο ελέγχου του διδακτικού έργου από τους γονείς (με την ολοκλήρωση ή όχι κάποιου συγκεκριμένου βιβλίου), γεγονός το οποίο οι εκπαιδευτικοί το εκλαμβάνουν ως πίεση (Muller et al, 2007) και δέσμευση. Ιδιαίτερα στα Λύκεια οι εκπαιδευτικοί είναι ακόμα πιο υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν κατά γράμμα την κατεύθυνση του Υπουργείου, λόγω των εισαγωγικών εξετάσεων και λόγω της άμεσης συσχέτισης του Λυκείου με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν περιθώρια δημιουργικής ερμηνείας και οι εκπαιδευτικοί να παραμένουν προσκολλημένοι στα

(ίδια για πολλά χρόνια) διδακτικά εγχειρίδια (Ο.Ο.Σ.Α., 1997), κάτι που μπορεί να επιφέρει σωματική και ψυχική κόπωση λόγω της επαναληψιμότητας του έργου. Άλλωστε, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει γενικότερα έναν βαθύτατο εξεταστικό χαρακτήρα, όπου η επιτυχία του καθηγητή μετράται ανάλογα με την επιτυχία και τις επιδόσεις των μαθητών του στις εξετάσεις. Για το λόγο αυτό, οι περισσότεροι εναρμονίζονται με αυτή την άτυπη επιταγή, με αποτέλεσμα να διδάσκουν με γνώμονα τις εξετάσεις και έτσι η διδασκαλία να καταλήγει μια τεχνική δραστηριότητα (Hodgkinson & Hodgkinson, 2005) και οι ίδιοι απλοί διεκπεραιωτές του διδακτικού έργου με μειωμένη αίσθηση επίτευξης, αυτοεκτίμησης και με διάχυτη, επομένως, την αίσθηση ότι δεν μπορούν να επιτελέσουν στο έπακρο τον εκπαιδευτικό και μορφωτικό τους ρόλο και την αποστολή που έχουν αναλάβει και συνεπώς να οδηγούνται σε παθητική στάση και πνευματική στασιμότητα αναγκαζόμενοι να ενδώσουν και να συμβιβαστούν μέσα στο φαύλο κύκλο του εξεταστοκεντρικού εκπαιδευτικού μας συστήματος. Κάτι τέτοιο, όμως, μπορεί να έχει αρνητικές επιδράσεις στην παρώθηση, την απόδοση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Hodgkinson and Hodgkinson (2005), καθώς περιορίζεται σε σημαντικό βαθμό η επαγγελματική τους αυτονομία και αναπόφευκτα ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον τους για την ουσία της διδασκαλίας, ενώ αποδομείται και η αυτό-εικόνα τους. Αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές χάνουν το ενδιαφέρον για το σχολείο και υποβαθμίζεται η ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης.

Αυτή η υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης και της φύσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με τις πολυπληθείς τάξεις, τις υψηλές αναλογίες εκπαιδευτικών προς μαθητές και την ελλειπή χρηματοδότηση, οδηγεί στην εμφάνιση του φαινομένου της παραπαιδείας (Pora & Acedo, 2006). Η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί αναγκαίο να πληρώνει μεγάλα χρηματικά ποσά για πρόσθετη εκπαίδευση σε ιδιωτικά φροντιστήρια ως ένα είδος επένδυσης για το μέλλον των παιδιών τους (Bray, 1999), γεγονός σημαντικό και επικίνδυνο για την αξιοπιστία του συστήματος και αυτών που εργάζονται σ' αυτό. Το συγκεκριμένο κοινωνικό φαινόμενο έρχεται ως απάντηση στην κακή οικονομική κατάσταση των εκπαιδευτικών, αλλά και ως μέτρο εξισορρόπησης της μέτριας ποιότητας του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (Pora & Acedo, οπ.π.). Παράλληλα, η παραπαιδεία αντικατοπτρίζει και το διαρκώς αυξανόμενο ανταγωνισμό για μια θέση στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα., καθώς υπάρχει έντονη συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας (Pora & Acedo, οπ.π.). Πάντως, ότι και αν σημαίνει και απ' όπου κι αν προκύπτει αυτό το κοινωνικό φαινόμενο σημασία έχει ότι επιδρά στην ουσία του χαρακτήρα και της στάσης των εκπαιδευτικών. Κάθε δημιουργική τους προσπάθεια πέφτει στο κενό, ενώ υπάρχει πλήρης απομάκρυνση από τις αρχικές φιλοδοξίες και μακροπρόθεσμα επέρχεται

η αλλοίωση της επαγγελματικής συνείδησης. Ακολουθούν και συναισθήματα ντροπής και ενοχής για τη διάψευση των προσδοκιών των μαθητών τους (Kelchtermans, 2005), αισθήματα μειωμένης ικανότητας να ανταποκριθούν σε αυτές, αλλά και γενικότερη ανασφάλεια για τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους. Από την άλλη, μέσα από την παραπαιδεία υπάρχουν κι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι οι οποίοι προσπαθούν να επαναδιαπραγματευθούν την επαγγελματική τους ταυτότητα και αυθεντία και να ενισχύσουν το επαγγελματικό τους status, πλευρές του ρόλου τους που τίθενται υπό αμφισβήτηση λόγω των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών και λόγω της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται. Μέσα από την «παράπλευρη» δράση τους απολαμβάνουν μεγαλύτερη αυτονομία και εκτίμηση σε σχέση με το γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο οποίο εργάζονται (Pora & Acedo, 2006).

ΕΤΗΣΙΕΣ ΜΙΚΤΕΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΖΩΝΗ (ΣΕ ΕΥΡΩ-ΣΤΟΙΧΕΙΑ 2005)

ΧΩΡΑ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΜΙΣΘΟΣ	ΤΕΛΙΚΟΣ ΜΙΣΘΟΣ	% ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΤΟΝ ΤΕΛΙΚΟ ΜΙΣΘΟ
ΛΟΥΞΕΜΒΟΥΡΓΟ	65.007	112.936	23%
ΟΛΛΑΝΔΙΑ	29.913	60.348	43%
ΒΕΛΓΙΟ(Φλαμ.)	31.375	54.459	47%
ΙΡΛΑΝΔΙΑ	28.127	52.796	49%
ΒΕΛΓΙΟ(Γαλλ.)	29.995	52.719	49%
ΑΥΣΤΡΙΑ	24.780	51.270	50%
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	40.008	51.249	50%
ΓΑΛΛΙΑ	23.608	44.530	58%
ΦΙΛΑΝΔΙΑ	33.700	42.120	61%
ΙΣΠΑΝΙΑ	27.784	40.313	64%
ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	13.905	35.731	72%
ΙΤΑΛΙΑ	22.484	35.238	73%
ΕΛΛΑΔΑ	17.640	25.802	-----
ΕΥΡΩΖΩΝΗ (Μ.Ο.)	29.871	50.732	51%

Πίνακας 2. Οι χώρες σε φθίνουσα σειρά ως προς τον τελικό μισθό καθηγητή (Πηγή: Ο.Ο.Σ.Α.. Η Εκπαίδευση με μια ματιά, εκδ. 2007. Επεξεργασία Ο.Α.Μ.Ε. στο <http://olme-attik.att.sch.gr/teachers.php?j=1>)

3.4. Συμπέρασμα

Όλα όσα διαδραματίζονται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος θα πρέπει να εξετάζονται με κριτική ματιά και πάντα έχοντας υπόψη ότι η εκπαίδευση ως δημόσια υπηρεσία επιφέρει μια βαθιά δυσπιστία απέναντι όχι μόνο στο εκπαιδευτικό μας σύστημα,

αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως φορείς της εκπαίδευσης. Αυτή η δυσπιστία σε συνδυασμό με την αυξανόμενη επίκριση από γονείς και Μ.Μ.Ε. έχει αρνητικά αποτελέσματα στην εικόνα του εκπαιδευτικού, στο κύρος και στην κοινωνική του αναγνώριση και την επαγγελματική του αυθεντία. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν χαίρει πλέον της κοινωνικής σημασίας και της εξέχουσας θέσης που είχε παλαιότερα, ενώ φθίνει και η ίδια η αυτό-εκτίμηση του ατόμου. Μέσα σε αυτή τη δίνη οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται ανίσχυροι, απειλούμενοι και αμφισβητούμενοι χωρίς όμως να είναι σε θέση να υπερασπιστούν τον ίδιο τους τον εαυτό.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική πολιτική είναι ουσιαστικά κυβερνητική πολιτική και ενίοτε υπουργική επιλογή, πολιτική επιλογή παρά εθνική υπόθεση (Μαυρογιώργος, 1999; Κ.Ε.Ε., 2003). Με κάθε τετραετή αλλαγή κυβερνήσεων, αλλάζει και ο Υπουργός Παιδείας και η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια ασυνέχεια και ασυνέπεια από την πλευρά της πολιτικής ηγεσίας που αφήνει τους εκπαιδευτικούς έκθετους και τους αναγκάζει να εφαρμόζουν πολιτικές με τα οποίες μπορεί να μην είναι σύμφωνοι εκ προοιμίου και στο σχεδιασμό των οποίων σίγουρα δε συμμετείχαν. Κατά συνέπεια, οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις φαίνονται να είναι αποσπασματικές, χωρίς προσεκτικό και επαρκή σχεδιασμό, και κυρίως χωρίς την εξασφάλιση της συναίνεσης του εκπαιδευτικού κόσμου (van Veen & Sleegers, 2006) γεγονός που μπορεί να επιφέρει αισθήματα ανασφάλειας και αβεβαιότητας, καθώς με τέτοιες πρακτικές δεν είναι δυνατόν η εκπαίδευση να θέτει μακροπρόθεσμους σαφείς και ευκρινείς παιδαγωγικούς στόχους και ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να οργανώσει και να σχεδιάσει σε βάθος χρόνου τη διδακτική διαδικασία και το εκπαιδευτικό του έργο όντας έρμαιο των εκάστοτε κυβερνητικών αλλαγών. Μπορεί οι εκπαιδευτικές πολιτικές να εφαρμόζονται με σκοπό να επιφέρουν βελτίωση στα εκπαιδευτικά πράγματα, αλλά στην ουσία πολλές από αυτές εφαρμόζονται χωρίς να υπάρχουν επαρκείς ενδείξεις ότι θα έχουν θετικά αποτελέσματα, με στόχους και σκοπούς που είναι πολύ ευρείς ή πολύ ασαφείς (van Veen & Sleegers, 2006), ενώ καμία μέχρι τώρα δεν έχει αποδειχτεί ιδιαίτερα αποφασιστική (Muller et al, 2007). Παρατηρείται το φαινόμενο, οι εκπαιδευτικοί νόμοι να στοχεύουν μόνο σε επίπεδο σχολείου (μέτρα για το σχολικό σύστημα), και όχι στο επίπεδο της κοινότητας / κοινωνίας. Επίσης, υπάρχει ανεπίσημη εμπιστοσύνη στη δυναμική των διοικητικών αλλαγών, τη στιγμή που η έρευνα καταδεικνύει ότι οι νομοθετικές αλλαγές από μόνες τους δεν μπορούν να επιφέρουν αλλαγή στο σχολείο και τον επαγγελματισμό και πολύ περισσότερο στις κοινωνικές συνθήκες που απαιτούνται για την επίτευξη μιας τέτοιας αλλαγής (Fullan, 2001 αναφορά σε Bolívar &

Domingo, 2006). Η ισχύς των μεταρρυθμίσεων δεν είναι αρκετή: πρέπει να συνοδεύεται από τις σωστές διαδικασίες και συνθήκες για την εφαρμογή τους (Bolívar & Domingo, 2006).

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

4.1. Σκοπός της έρευνας

Καθώς το προσωπικό και σχολικό πλαίσιο, αλλά και η εκπαιδευτική πολιτική μπορούν να επιδράσουν στην επαγγελματική ζωή και τη συναισθηματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, η εργασία αυτή σκοπό έχει να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (μέσα από το πρίσμα του πώς οι ίδιοι βλέπουν την ταυτότητα και τον επαγγελματισμό τους), την επαγγελματική ικανοποίηση που αντλούν μέσα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τον βαθμό στον οποίο η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική επιδρά πάνω σε όλες αυτές τις στάσεις και αντιλήψεις. Για το λόγο αυτό τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και τον εαυτό τους ως επαγγελματία;
2. Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν το έργο, άρα και κατ' επέκταση, την ταυτότητα του εκπαιδευτικού ;
3. Επηρεάζει η εκπαιδευτική πολιτική την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, τα επίπεδα παρώθησης και δέσμευσης στο έργο τους και τη γενικότερη επαγγελματική τους ικανοποίηση;

4.2. Μέθοδος

Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν μικτή: υιοθετήθηκαν και ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές. Με τα ποσοτικά δεδομένα έγινε προσπάθεια να διαφανεί μια γενικότερη και ευρύτερη εικόνα σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα η συλλογή των δεδομένων να διασφαλιστεί από κάθε πιθανή διαστρέβλωση που μπορεί να επιφέρει η εμπλοκή του ερευνητή με το ερευνητικό αντικείμενο, καθώς η ποσοτική μέθοδος είναι περισσότερο συνδεδεμένη με το θετικιστικό παράδειγμα για αντικειμενική έρευνα (Δαράκη, 2007). Για το λόγο αυτό, στην περίπτωση της ποσοτικής έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Ι).

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε, βασικά περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου και μόνο δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (« *Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου, επειδή...*» & «*Αισθάνομαι ευχαριστημένος από τη δουλειά μου, επειδή...*»). Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις ζητούσαν απάντηση πάνω σε μια πεντάβαθμη ή τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν έπειτα από εκτενή μελέτη της βιβλιογραφίας, ενώ κάποιες ερωτήσεις στηρίχτηκαν στα ερωτηματολόγια των Day, Flores & Viana (2004) με τίτλο *Transitions in Professionalism: Teacher Identities in Times of Change*, Σαρρή & Παπάνη (2007) με τίτλο: *Work motivation and Job Satisfaction between private employees and civil servants* (Πηγή: <http://epapanis.blogspot.com/2007/09/work-motivation-and-job-satisfaction.html>) και Παπάνη & Γιαβρίμη (2007) με τίτλο: *Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών -εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση* (Πηγή: http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_20.html). Τα ερωτήματα χωρίστηκαν σε τέσσερις μεγάλες ομάδες: την ομάδα Α, με 26 ερωτήσεις, όπου οι ερωτηθέντες έπρεπε να απαντήσουν σε προτάσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες; την ομάδα Β, με 9 προτάσεις που αφορούσαν στη συνολική ικανοποίηση μέσα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος; την ομάδα Γ', η οποία αφορούσε ιεράρχηση της σημαντικότητας της συνεισφοράς διαφόρων παραγόντων στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, και τέλος την ομάδα Δ', όπου μέσα από 17 προτάσεις οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να δηλώσουν τη συμφωνία τους ή μη με πτυχές της οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Βέβαια, προηγήθηκαν ερωτήματα προκειμένου να αντληθούν πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού (ηλικία, προϋπηρεσία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, σχολική μονάδα υπηρετήσης, μέγεθος σχολικής μονάδας, περιοχή σχολείου), καθώς και μια ιεράρχηση των λόγων που ώθησαν τον καθένα στην επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος.

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε πιλοτικό δείγμα είκοσι έξι ατόμων για να διαπιστωθεί η χρηστικότητα του, η λειτουργικότητα και η αξιοπιστία του. Με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 17.0, έγινε έλεγχος της εσωτερικής συνοχής των χρησιμοποιούμενων κλιμάκων Likert που σχεδιάστηκαν. Κρίθηκε αναγκαίο να αντιστραφούν πρώτα οι ακόλουθες μεταβλητές: Α18-Α26 & Δ4, Δ8, Δ12-Δ15 & Δ17, και να απομακρυνθεί ένα ερώτημα από την ομάδα Α', ώστε τελικά να επιτευχθούν οι ακόλουθοι βαθμοί εσωτερικής συνοχής: $\alpha=.86$ (για την ομάδα Α'), $\alpha=.82$ (για την ομάδα Β') και $\alpha=.74$ (για την ομάδα Δ'). Μετά από αυτή την πρώτη ανάλυση, φάνηκε ότι το συγκεκριμένο εργαλείο

λειτουργήσε σε ικανοποιητικό βαθμό και έτσι το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στο τελικό δείγμα.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν, οι στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για να παρουσιάσουν τα δεδομένα από τη συνολική εικόνα του δείγματος ήταν οι πίνακες συχνοτήτων με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής. Όταν θελήσαμε να εξετάσουμε την κάθε εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας μας με κάθε μια από τις ανεξάρτητες (φύλο και έτη υπηρεσίας), τότε χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 , για να ελεγχθούν οι συχνότητες των δύο κατηγοριών. Τέλος, με το δείκτη συσχέτισης Pearson r προσπαθήσαμε να καταδείξουμε την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις διάφορες μεταβλητές της έρευνας μας.

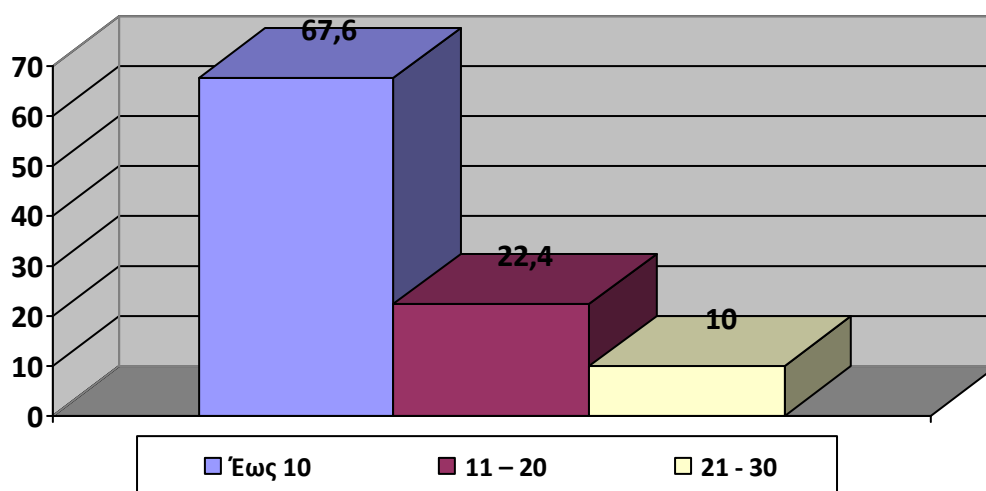
Όσον αφορά το ποιοτικό κομμάτι της έρευνας, βασιστήκαμε στην παραδοχή του Zembylas (2003) ότι για να κατανοήσουμε την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και τα περιβάλλοντα τα οποία διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα – τόσο τη συναισθηματική όσο και την επαγγελματική- η τεχνική της εξιστόρησης (narrative) είναι ένα χρήσιμο εργαλείο. Η εξιστόρηση μας επιτρέπει να διερευνήσουμε την επαγγελματική ταυτότητα μέσω της συζήτησης και της αυτό-αναπαράστασης. Ο στόχος της ανάλυσης ήταν να κατανοήσουμε πληρέστερα την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, να αποσαφηνίσουμε τυχόν κενά που άφησε η ποσοτική έρευνα και να δοθεί η ευκαιρία στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν με λόγια και να περιγράψουν την υποκειμενική τους εμπειρία και πραγματικότητα ως επαγγελματίες. Για τους λόγους αυτούς, δόθηκε συνέντευξη από πέντε άτομα για καθένα από τα οποία λήφθηκε μέριμνα να ανήκει σε διαφορετική επαγγελματική φάση, όπως αυτές αποτυπώνονται από τους Day et al. (2005) (Βλ. Πίνακα 1). Τα πέντε αυτά άτομα - δύο άνδρες και τρεις γυναίκες- είναι καθηγητές σε δημόσια σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων. Οι συνεντεύξεις τους μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν, προκειμένου να γίνει επεξεργασία τους με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Το πρωτόκολλο συνέντευξης (Παράρτημα II) που ακολουθήθηκε κινήθηκε περίπου γύρω από τους ίδιους θεματικούς άξονες που περιλαμβάνονταν και στο προαναφερθέν ερωτηματολόγιο. Συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις σχετικά με το πώς ο καθένας βλέπει τον εαυτό του και τους άλλους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες, υπήρξε ερώτηση για το κατά πόσο κάποιος αισθάνεται ικανοποιημένος από το επάγγελμα του κι έπειτα ακολούθησαν ερωτήσεις πιο στοχευμένες στο προς εξέταση θέμα, δηλαδή ερωτήσεις που διερευνούσαν την επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής πάνω στο έργο, τη δέσμευση, την αποτελεσματικότητα και την παρώθηση των εκπαιδευτικών, καθώς και ερωτήσεις σχετικά με τους παράγοντες που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν το

εκπαιδευτικό έργο. Μάλιστα, συμπεριλήφθηκε και μια ερώτηση που είχε απομακρυνθεί από το αρχικό ερωτηματολόγιο (*Πιστεύετε ότι η βελτίωση των εκπαιδευτικών μας υποθέσεων αποτελεί πρωτίστως νομοθετικό/διοικητικό εγχείρημα ή προσωπική υπόθεση;*), καθώς επηρέαζε αρνητικά το δείκτη Cronbach's alpha.

4.3 . Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο αριθμός ερωτηθέντων ανέρχεται σε 170 συνολικά. Η έρευνα διεξήχθη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010, κατά τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο 2009. Η τεχνική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Εντοπίστηκε ο αριθμός των ατόμων που θα αποτελούσε το αρχικό δείγμα και εκείνοι με τη σειρά τους μοίρασαν το ερωτηματολόγιο και σε άλλα άτομα κ.λ.π. Έγινε προσπάθεια να καλυφθούν όσο περισσότερες γεωγραφικές περιοχές της χώρας ήταν δυνατό, ώστε να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα. Η επαφή με τους ενδιαφερόμενους έγινε είτε απευθείας, είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ανάλογη ήταν και η επιστροφή των ερωτηματολογίων.

Από το σύνολο των 200 ατόμων στα οποία χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο, επεστράφησαν 170 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια (ποσοστό ανταπόκρισης: 85%). Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι γυναίκες (67,5%), το 33,7% είναι ηλικίας 31 έως 40 ετών, το 33,1% από 41 έως 50 και το 17, 8% έως 30 ετών. Μόνο το 15,4% είναι από 51 έως 60 χρόνων. Παρ' όλα αυτά, όταν ρίξουμε μια ματιά στο γράφημα των ετών υπηρεσίας, θα διαπιστώσουμε ότι, αν και ένα συνολικό ποσοστό της τάξης του 66,8% του συνόλου των ερωτηθέντων ανήκει στις ηλικιακές ομάδες 31-40 και 41-50, ωστόσο η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (67,6%) έχει προϋπηρεσία όχι μεγαλύτερη των δέκα ετών. Αυτό πιθανότατα είναι το αποτέλεσμα του τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση: είτε ο διορισμός έχει γίνει από τον ενιαίο πίνακα των αναπληρωτών, όπου κατά μέσο όρο απαιτούνται τριάντα μήνες προϋπηρεσίας, είτε μέσω του γραπτού διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π., ο υποψήφιος εκπαιδευτικός μπορεί να έχει διανύσει πολλά χρόνια μεταξύ της αποφοίτησης του από το Πανεπιστήμιο και της τελικής απορρόφησής του από τη δημόσια εκπαίδευση. Αυτός είναι και ο λόγος για το οποίο κάποιος μπορεί να είναι 45 ετών και να έχει μόνο δέκα έτη υπηρεσίας.



Σχήμα 2. Ηλικιακή κατανομή του δείγματος

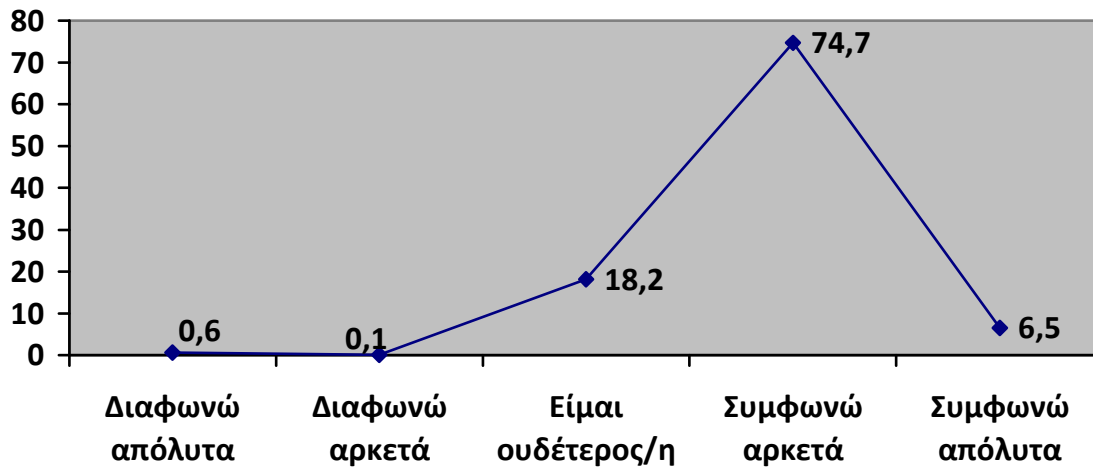
Συνεχίζοντας με τη φυσιογνωμία του δείγματος θα πρέπει να πούμε ότι το 66,7% είναι έγγαμοι και το 29,8% άγαμοι. Το υπόλοιπο ποσοστό καλύπτεται είτε από διαζευγμένους (3%) είτε από χήρους/ες (0,6%). Το 78,6% των ερωτηθέντων κατέχει μόνο πτυχίο, ενώ το 20,8% και μεταπτυχιακό. Αμελητέος είναι ο αριθμός των κατόχων διδακτορικού (ένας στο σύνολο των 170 ερωτώμενων). Η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία το δείγμα εργάζεται κατανέμεται ισομερώς με την επαγγελματική εκπαίδευση να υπολείπεται ελαφρώς (19,9%).

4.4. Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων

4.4.1. Πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και τον εαυτό τους ως επαγγελματία.

Η Ομάδα Α' των ερωτημάτων (ερωτήσεις 1-26) και οι δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που έπονται, απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε (*Πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και τον εαυτό τους ως επαγγελματία;*). Για την ανάλυση αυτών των αποτελεσμάτων θα αξιοποιήσουμε τις πέντε διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας (αυτό-εικόνα, αυτό-εκτίμηση, επαγγελματική παρακίνηση, αντίληψη του έργου και μελλοντικές προοπτικές) κατά τον Kelchtermans (1993). Με μια πρώτη ματιά στο συνολικό δείγμα συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από φύλο, έτη

υπηρεσίας ή οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή, έχουν σχηματίσει για τον εαυτό τους την εικόνα του επαγγελματία (αυτό-εικόνα) και συμφωνούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό με τα επιμέρους ερωτήματα που συνθέτουν αυτήν την εικόνα.



Σχήμα 3. Πώς βλέπω τον εαυτό μου ως επαγγελματία (συνολική εικόνα του δείγματος)

Για παράδειγμα, στην πρόταση «Βλέπω τον εαυτό μου ως επαγγελματία» το 54,7% απάντησε συμφωνώ αρκετά / συμφωνώ απόλυτα, έναντι του ποσοστού 18,9% που έδωσε την απάντηση διαφωνώ αρκετά / διαφωνώ απόλυτα. Γενικά, όταν ζητήθηκε από τα άτομα να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς (αυτό-εκτίμηση) και να προσδιορίσουν το έργο τους (αντίληψη του έργου), από τις απαντήσεις μπορούμε να διακρίνουμε ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών σέβονται το επάγγελμα τους και είναι περήφανοι γι' αυτό (69,4%), αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ποσότητα και ποιότητα της εργασίας τους (77,7%), έχουν διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών (70,7%), χρησιμοποιούν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους (71,8%) και γνωρίζουν άριστα τις τεχνικές και τις μεθόδους της εργασίας τους (71,7%) με αποτέλεσμα να ανταποκρίνονται επάξια στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους (85,9%). Οι ερωτώμενοι νιώθουν ότι έχουν γίνει πιο αποτελεσματικοί με το πέρασμα των χρόνων (88,2%), θεωρούν τους εαυτούς τους ευσυνείδητους επαγγελματίες και συνεπείς στις υποχρεώσεις τους (94,1%) (π.χ. παραμένουν στο σχολείο και πέρα από το κανονικό τους ωράριο), είναι προσαρμοστικοί στο χώρο εργασίας τους (78,2%), γεμάτοι ενέργεια (71,7%) και αισθάνονται ότι οι ανώτεροί τους εκτιμούν τη δουλειά τους (65,3%) και ότι η συνεργασία τους με συναδέλφους είναι εποικοδομητική (68,2%). Η ίδια εικόνα επιβεβαιώθηκε και από τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν. Στο ερώτημα «Εσείς θα

χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας επαγγελματία;», το σύνολο των ερωτώμενων απάντησε καταφατικά.

«Ναι, με περιθώρια βελτίωσης» (άνδρας, καθηγητής Γαλλικών).

«Θεωρώ πως ναι» (άνδρας, οικονομολόγος).

«Σε αρκετά μεγάλο βαθμό το πέτυχα. Και σ' αυτό με βοήθησε ότι κι ο σύζυγος ήταν ελεύθερος επαγγελματίας. Συγκρίνοντας αυτά που απαιτούσε ο ιδιωτικός τομέας που είναι πιο απαιτητικός με βοήθησε να αναπτύξω αυτά τα χαρακτηριστικά, και κυρίως τη συνέπεια» (γυναίκα, καθηγήτρια Αγγλικών1).

«Σαφώς και ναι, και κάνω ό,τι μπορώ για να παραμείνω» (γυναίκα, καθηγήτρια Αγγλικών2)

Ως προς τον παράγοντα της επαγγελματικής παρακίνησης, το 78,8% του δείγματος βλέπει το επαγγελματικό του ενδιαφέρον και την επαγγελματική του δέσμευση να έχει μειωθεί με το πέρασμα των χρόνων με αποτέλεσμα να γίνεται πιο απρόσωπος/η απέναντι στους μαθητές του (81,8%), ενώ το 89,4% έχει φτάσει στο σημείο να αμφισβητεί τη σπουδαιότητα του έργου του. Το 65,9% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η δουλειά τους έχει γίνει καθημερινή ρουτίνα και για το λόγο αυτό το 74,2% θα άλλαζε το επάγγελμα του αν του δινόταν η ευκαιρία (μελλοντική προοπτική). Μια τέτοια στάση έρχεται σε άμεση αντιδιαστολή με την πρότερη θετική εικόνα που είχε κάθε εκπαιδευτικός για τον εαυτό του ως επαγγελματία. Τη διαφοροποίηση αυτή θα μπορούσαμε να την αποδώσουμε σε εξωγενείς παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν στην επαγγελματική ταυτότητα, όπως: τα προσωπικά προβλήματα (64,7%), ο τύπος σχολικής μονάδας στην οποία κάποιος εργάζεται (48,2%), η θέση του μαθήματος που διδάσκει στο ωρολόγιο πρόγραμμα (57,6%) και η στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο (45,3%).

4.4.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε (*Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν το έργο, άρα και κατ' επέκταση, την ταυτότητα του εκπαιδευτικού;*), έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν οι πρακτικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (η εικόνα της οποίας προκύπτει από τις απαντήσεις στα ερωτήματα A1-A26). Για το λόγο αυτό, έγινε μια ανάλυση συσχέτισης με το συντελεστή Pearson r να φανερώνει μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής

ταυτότητας και του φύλου ($r = ,155$ με $p < 0,05$), αλλά και μεταξύ της επαγγελματικής ταυτότητας και των διαφόρων διαστάσεων της οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος (εκπαιδευτική πολιτική) ($r = ,187$ με $p < 0,05$), αλλά όχι και μεταξύ της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης ή των ετών υπηρεσίας. Κατά συνέπεια, στη συνέχεια παρουσιάζονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις.

Πίνακας 3.

Συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και τις υπόλοιπες μεταβλητές

Συσχετίσεις						
		Έτη υπηρεσίας	φύλο	Ερωτήσεις (Ομάδα Α')	Ερωτήσεις (Ομάδα Β')	Ερωτήσεις (Ομάδα Δ')
φύλο	Pearson Correlation	-,049	1	,155*	,021	-,130
	Sig. (2-tailed)	,531		,045	,789	,091
	N	169	169	169	169	169
Ερωτήσεις (Ομάδα Α')	Pearson Correlation	,129	,155*	1	-,119	,187*
	Sig. (2-tailed)	,094	,045		,121	,015
	N	170	169	170	170	170

- **Επαγγελματική ταυτότητα και φύλο**

Ως την πρώτη ανεξάρτητη μεταβλητή, αν εξετάσουμε την έννοια του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ταυτότητας ξεχωριστά σε άνδρες και γυναίκες, τότε διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες απαντούν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό καταφατικά ότι βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματία, και γενικά υπερέχουν ποσοτικά στις απαντήσεις τους σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας, αλλά ταυτόχρονα είναι και πάλι εκείνες οι οποίες σε μεγαλύτερο ποσοστό κρατούν ουδέτερη στάση για το ίδιο θέμα. Δηλαδή, από το 74,6% του δείγματος που δηλώνει ότι συμφωνεί με το ότι είναι επαγγελματίας, το 70,6% είναι γυναίκες έναντι του 29,4% των ανδρών. Το αποτέλεσμα αυτό προκύπτει στατιστικά σημαντικό με $p < 0,05$ και επομένως είναι γενικεύσιμο στον ευρύτερο πληθυσμό.

Πίνακας 4

Πώς βλέπω τον εαυτό μου ως επαγγελματία (Συνολική εικόνα δείγματος-συνδυαστικές συχνότητες σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων)

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ απόλυτα	1	100	1,8	-	-	-	1	100	0,6
Διαφωνώ αρκετά									
Είμαι ουδέτερος/η	14	45,2	25,5	17	54,8	14,9	31	100	18,3
Συμφωνώ αρκετά	37	29,4	67,3	89	70,6	78,1	126	100	74,6
Συμφωνώ απόλυτα	3	27,3	5,5	8	72,7	7	11	100	6,5
Σύνολο	55	32,5	100	114	67,5	100	169		100

Δέν απάντησαν 2

$\chi^2(3) = 5,0$ ($p < 0,05$)

Η ίδια ακριβώς εικόνα συναντάται και στις επιμέρους προτάσεις που αποτελούν την κλίμακα για τη μέτρηση της επαγγελματικής ταυτότητας. Και εδώ οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων για το συμφωνώ αρκετά / συμφωνώ απόλυτα, αλλά και εξίσου μεγάλα ποσοστά στην ουδέτερη στάση. Επιλογή αποτελεί η εστίαση στα ευρήματα εκείνα τα οποία μπορούν να γενικευθούν και μπορούν να δώσουν μια πιο αντιπροσωπευτική ιδέα για τη συνολική εικόνα του πληθυσμού, ώστε να γίνει εξαγωγή μερικών χρήσιμων συμπερασμάτων για ένα ευρύτερο φάσμα του εκπαιδευτικού κόσμου. Οι υπόλοιπες μετρήσεις δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές και άρα φαίνεται τα αποτελέσματα να προέρχονται από τυχαίους παράγοντες (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002) και αφορούν μόνο το παρόν δείγμα.

Κατά τη στατιστική ανάλυση, προέκυψε ότι οι γυναίκες σέβονται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό το επάγγελμά τους και είναι περήφανες γι' αυτό (το 71,2% που απάντησε συμφωνώ αρκετά είναι γυναίκες):

Πίνακας 5

Πώς βλέπω τον εαυτό μου ως επαγγελματία (Σέβομαι το επάγγελμά μου και είμαι περήφανος γι' αυτό)

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ απόλυτα	1	100	1,9	-	-	-	1	100	0,6
Διαφωνώ αρκετά	5	62,5	9,4	3	37,5	2,7	8	100	4,8
Είμαι ουδέτερος/η	13	33,3	24,5	26	66,7	23	39	100	23,5
Συμφωνώ αρκετά	34	28,8	64,2	84	71,2	74,3	118	100	71,1
Συμφωνώ απόλυτα									
Σύνολο	53	31,9	100	113	68,1	100	166		100

Δέν απάντησαν 4

$\chi^2(3) = 6,1$ ($p < 0,05$)

Αυτές έχουν πιο ισχυρή την αίσθηση της αποστολής και της άποψης ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά στη μάθηση των μαθητών τους (το 68,5% συμφωνούν αρκετά έναντι του 31,5% των ανδρών), αν και εδώ υπερέχει η ουδετερότητα στη στάση των υποκειμένων:

Πίνακας 6

Πως βλέπω τον εαυτό μου ως επαγγελματία (Έχω συνείδηση της αποστολής μου και μπορώ να κάνω διαφορά στη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών μου)

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ απόλυτα	2	50	3,8	2	50	1,8	4	100	2,4
Διαφωνώ αρκετά	7	50	13,2	7	50	6,2	14	100	8,4
Είμαι ουδέτερος/η	27	28,7	50,9	67	71,3	59,3	94	100	56,6
Συμφωνώ αρκετά	17	31,5	32,1	37	68,5	32,7	54	100	32,5
Συμφωνώ απόλυτα									
Σύνολο	53	31,9	100	113	68,1	100	166		100

Δέν απάντησαν 4

$$\chi^2(3) = 3,1 (p < 0,05)$$

και αισθάνονται ότι ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους. Παρατηρούμε εδώ ότι το 73,1% του δείγματος που συμφωνεί αρκετά είναι γυναίκες, ενώ στην επιλογή συμφωνώ απόλυτα η κατάσταση εξισορροπείται ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες:

Πίνακας 7

Πως βλέπω τον εαυτό μου ως επαγγελματία (Ανταποκρίνομαι επάξια στις ιδιαίτερες ανάγκες και ενδιαφέροντα του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνομαι.)

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ απόλυτα									
Διαφωνώ αρκετά	2	25	3,7	6	75	5,3	8	100	4,8
Είμαι ουδέτερος/η	7	46,7	13	8	53,3	7	15	100	8,9
Συμφωνώ αρκετά	32	26,9	59,3	87	73,1	76,3	119	100	70,8
Συμφωνώ απόλυτα	13	50	24,1	13	50	11,4	26	100	15,5
Σύνολο	54	32,1	100	114	67,9	100	168		100

Δέν απάντησαν 2

$$\chi^2(3) = 6,9 (p < 0,05)$$

Επίσης, οι γυναίκες θεωρούν ότι έχουν γίνει πιο αποτελεσματικές με το πέρασμα των χρόνων με το μεγαλύτερο ποσοστό (48,5% του συνολικού δείγματος, εκ του οποίου το 74,1% γυναίκες) να δίνει απόλυτη απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα»:

Πίνακας 8

Πως βλέπω τον εαυτό μου ως επαγγελματία (Έχω γίνει πιο αποτελεσματικός στη δουλειά μου με το πέρασμα των χρόνων)

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ απόλυτα									
Διαφωνώ αρκετά	1	16,7	1,9	5	83,3	4,4	6	100	3,6
Είμαι ουδέτερος/η	4	33,3	7,5	8	66,7	7	12	100	7,2
Συμφωνώ αρκετά	27	39,7	50,9	41	60,3	36	68	100	40,7
Συμφωνώ απόλυτα	21	25,9	39,6	60	74,1	52,6	81	100	48,5
Σύνολο	53	31,7	100	114	68,3	100	167		100

Δέν απάντησαν 3

$$\chi^2(3) = 3,8 \text{ (} \rho < 0,05 \text{)}$$

Χαρακτηρίζουν τους εαυτούς τους πιο ενεργητικούς από τους άνδρες (το 72,3% συμφωνεί αρκετά και το 71,8% συμφωνεί απόλυτα έναντι του 27,7% και το 28,2% των αντίστοιχων απαντήσεων των ανδρών):

Πίνακας 9

Πως βλέπω τον εαυτό μου ως επαγγελματία (Νιώθω γεμάτος/ή ενεργητικότητα)

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ απόλυτα	1	50	1,9	1	50	0,9	2	100	1,2
Διαφωνώ αρκετά	4	28,6	7,4	10	71,4	8,8	14	100	8,3
Είμαι ουδέτερος/η	15	50	27,8	15	50	13,2	30	100	17,9
Συμφωνώ αρκετά	23	27,7	42,6	60	72,3	52,6	83	100	49,4
Συμφωνώ απόλυτα	11	28,2	20,4	28	71,8	24,6	39	100	23,2
Σύνολο	54	32,1	100	114	67,9	100	168		100

Δέν απάντησαν 2

$$\chi^2(4) = 5,7 \text{ (} \rho < 0,05 \text{)}$$

Φαίνεται να είναι πιο συνεπείς στις υποχρεώσεις τους και πιο συνεπείς επαγγελματίες (το 71,4% συμφωνεί αρκετά και το 68,9% συμφωνεί απόλυτα, ενώ και το ποσοστό ουδέτερης στάσης για τη συγκεκριμένη ερώτηση είναι συντριπτικά χαμηλότερο έναντι εκείνο των ανδρών (25% για τις γυναίκες και 75% για τους άνδρες):

Πίνακας 10

Πως βλέπω τον εαυτό μου ως επαγγελματία (Είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου και ευσυνείδητος επαγγελματίας)

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ απόλυτα									
Διαφωνώ αρκετά	-	-	-	1	100	0,9	1	100	0,6
Είμαι ουδέτερος/η	6	75	11,1	2	25	1,8	8	100	4,8

Συμφωνώ αρκετά	16	28,6	29,6	40	71,4	35,1	56	100	33,3
Συμφωνώ απόλυτα	32	31,1	59,3	71	68,9	62,3	103	100	61,3
Σύνολο	54	32,1	100	114	67,9	100	168		100

Δέν απάντησαν 2

$$\chi^2(3) = 7,5 (p < 0,05)$$

Περισσότερο οι γυναίκες προτιμούν να εργάζονται σε ομάδες εργασίας παρά οι άνδρες συνάδελφοι τους, όπως φαίνεται από τα αντίστοιχα ποσοστά (το 71,7% των συμφωνώ αρκετά είναι γυναίκες, όπως και το 69, 2% των συμφωνώ απόλυτα), αν και πάλι εδώ υπερέχει η ουδετερότητα στη στάση των ερωτώμενων:

Πίνακας 11

Πως βλέπω τον εαυτό μου ως επαγγελματία (Προτιμώ να εργάζομαι σε ομάδες εργασίας)

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ απόλυτα	3	33,3	5,6	6	66,7	5,3	9	100	5,4
Διαφωνώ αρκετά	2	13,3	3,7	13	86,7	11,4	15	100	8,9
Είμαι ουδέτερος/η	26	40	48,1	39	60	34,2	65	100	38,7
Συμφωνώ αρκετά	15	28,3	27,8	38	71,7	33,3	53	100	31,5
Συμφωνώ απόλυτα	8	30,8	14,8	18	69,2	15,8	26	100	15,5
Σύνολο	54	32,1	100	114	67,9	100	168		100

Δέν απάντησαν 2

$$\chi^2(4) = 4,6 (p < 0,05)$$

Γι' αυτό και ίσως θεωρούν τη συνεργασία τους με συναδέλφους πιο εποικοδομητική σε υψηλά ποσοστά (το 66,7% των γυναικών συμφωνεί αρκετά), ενώ το «Συμφωνώ απόλυτα» και το «Είμαι ουδέτερος/η» λαμβάνουν περίπου ίδια ποσοστά:

Πίνακας 12

Πως βλέπω τον εαυτό μου ως επαγγελματία (Η συνεργασία μου με συναδέλφους είναι εποικοδομητική)

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ απόλυτα	4	100	7,4	-	-	-	4	100	2,4
Διαφωνώ αρκετά	1	20	1,9	4	80	3,5	5	100	3
Είμαι ουδέτερος/η	14	32,6	25,9	29	67,4	25,4	43	100	25,6
Συμφωνώ αρκετά	25	33,3	46,3	50	66,7	43,9	75	100	44,6
Συμφωνώ απόλυτα	10	24,4	18,5	31	75,6	27,2	41	100	24,4
Σύνολο	54	32,1	100	114	67,9	100	168		100

Δέν απάντησαν 2

$$\chi^2(4) = 9,9 (p < 0,05)$$

Παραδόξως οι περισσότερες γυναίκες αισθάνονται ότι οι ανώτεροι και οι συνάδελφοι εκτιμούν τη δουλειά τους. Βέβαια, μπορεί το 46,4% του δείγματος να συμφωνεί αρκετά (με

το 65,4% να είναι γυναίκες), ωστόσο υπάρχει και ένα 28% (με το 74,5% να είναι γυναίκες) που τηρεί ουδέτερη στάση:

Πίνακας 13

Πως βλέπω τον εαυτό μου ως επαγγελματία (Οι ανότεροι και οι συνάδελφοι μου εκτιμούν τη δουλειά μου)

	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ απόλυτα	2	66,7	3,7	1	33,3	0,9	3	100	1,8
Διαφωνώ αρκετά	4	50	7,4	4	50	3,5	8	100	4,8
Είμαι ουδέτερος/η	12	25,5	22,2	35	74,5	30,7	47	100	28
Συμφωνώ αρκετά	27	34,6	50	51	65,4	44,7	78	100	46,4
Συμφωνώ απόλυτα	9	28,1	16,7	23	71,9	20,2	32	100	19
Σύνολο	54	32,1	100	114	67,9	100	168		100

Δέν απάντησαν 2

$$\chi^2(4) = 4,2 (p < 0,05)$$

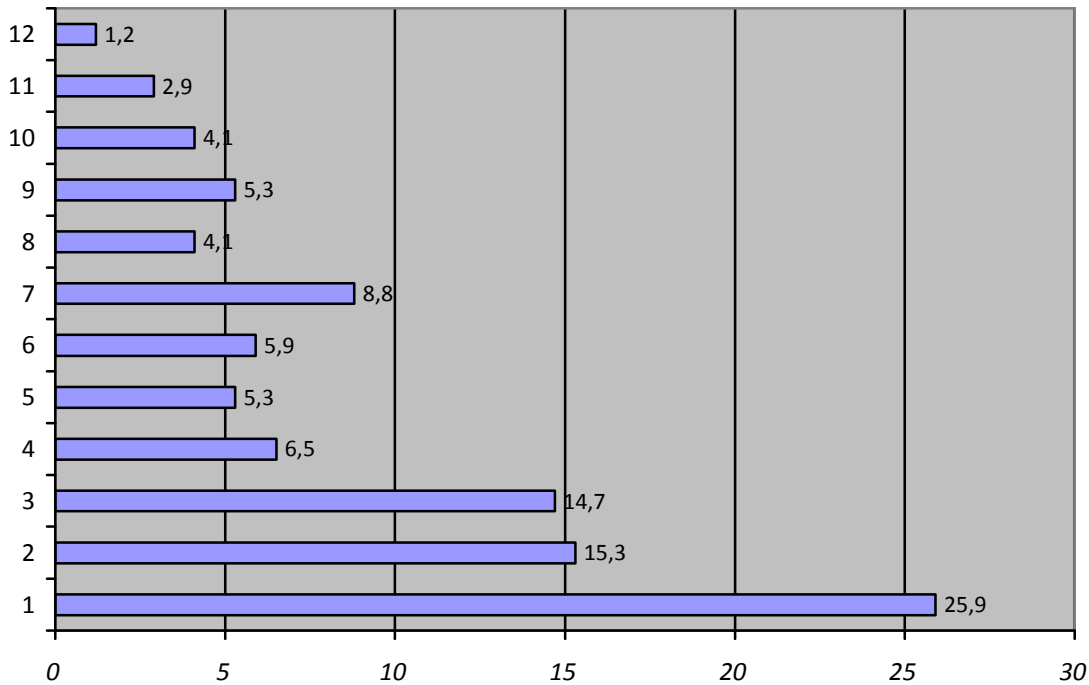
Βέβαια, στους επιμέρους πίνακες μπορούμε να παρατηρήσουμε και πιο καθαρά το κατά πολύ μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών που δηλώνουν ουδέτερες.

- **Επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτική πολιτική**

Η ανάλυση συσχέτισης επίσης μας αποκάλυψε μια σύνδεση ανάμεσα στην επαγγελματική ταυτότητα (ερωτήματα A1-A26) και τις διαστάσεις της δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος (ερωτήματα Δ1-Δ17).

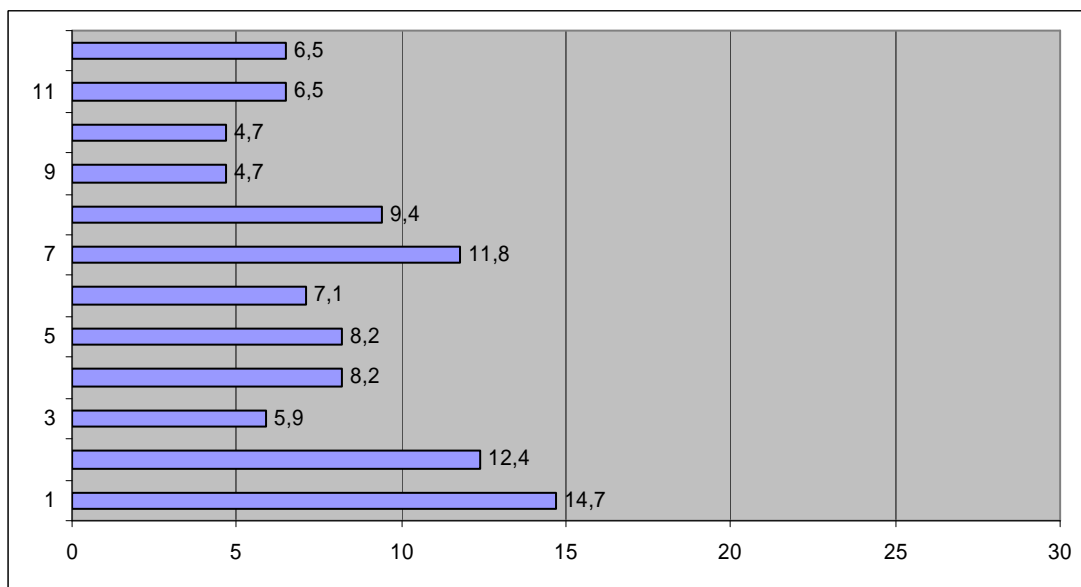
Αρχικά, συγκρίνοντας τις απαντήσεις στην ομάδα Γ' των ερωτήσεων ιεράρχησης, που αφορούν τη σημαντικότητα διαφόρων παραγόντων στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, με τις ερωτήσεις της ομάδας Δ', μπορεί να πάρουμε μια αρκετά διαφωτιστική εικόνα. Ας σημειωθεί ότι θα κάνουμε λόγο μόνο για τις τρεις πρώτους παράγοντες που το δείγμα ονοματίζει ως τους κατεξοχήν σημαντικούς στην επίτευξη του εκπαιδευτικού έργου. Μία είναι η διάσταση που κυριαρχεί: η κοινωνική αναγνώριση και αίσθηση ηθικής και κοινωνικής προσφοράς (συμπεριλαμβάνεται πάντοτε ανάμεσα σε μια από τις τρεις πρώτες επιλογές του δείγματος). Επίσης, πολύ σημαντική χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και εφαρμογής νέων ιδεών (που αποτελεί 1^η και 2^η επιλογή για το 25,9% και το 14,7% των ερωτώμενων αντίστοιχα) και η ύπαρξη σχέσεων μεταξύ σχολείου και γονέων (1^η επιλογή για το 14,7% και 3^η επιλογή για το 11,8%). Τέλος, υπάρχει και η διάσταση της ποικιλίας στην εργασία (2^η επιλογή για το 11,8%), η εργασία σε ομάδες (3^η επιλογή για το 11,2%) και η

υλικότεχνική υποδομή (3^η επιλογή για το 12,4%). Σχηματικά όλα αυτά φαίνονται στα παρακάτω γραφήματα.



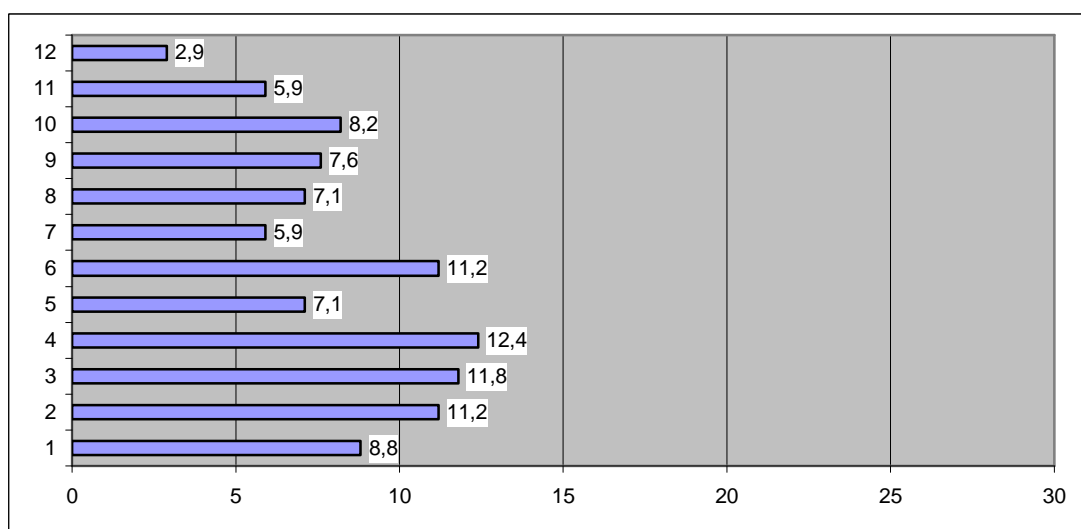
1.δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλίας και εφαρμογής νέων ιδεών
2.κοινωνική αναγνώριση και αίσθηση ηθικής & κοινωνικής προσφοράς
3.σχέσεις σχολείου - γονέων
4.υλικότεχνική υποδομή
5.ανατροφοδότηση – αξιολόγηση
6.εργασία σε ομάδες συναδέλφων
7.ποικιλία στην εργασία
8.διάρκής επιμόρφωση
9. οικονομικές απολαβές
10. δέσμευση και προσήλωση στο έργο
11. σχολική ηγεσία
12.συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τουλάχιστον σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Σχήμα 4. Παράγοντες που κατηγοριοποιήθηκαν ως οι πιο σημαντικοί για τη συνεισφορά τους στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (πρώτη επιλογή)



1.δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλίας και εφαρμογής νέων ιδεών
2.κοινωνική αναγνώριση και αίσθηση ηθικής & κοινωνικής προσφοράς
3.σχέσεις σχολείου - γονέων
4.υλικοτεχνική υποδομή
5.ανατροφοδότηση – αξιολόγηση
6.εργασία σε ομάδες συναδέλφων
7.ποικιλία στην εργασία
8.διάρκης επιμόρφωση
9.οικονομικές απολαβές
10.δέσμευση και προσήλωση στο έργο
11.σχολική ηγεσία
12.συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τουλάχιστον σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Σχήμα 5. Παράγοντες που κατηγοριοποιήθηκαν ως οι πιο σημαντικοί για τη συνεισφορά τους στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (δεύτερη επιλογή)



1.δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλίας και εφαρμογής νέων ιδεών
2.κοινωνική αναγνώριση και αίσθηση ηθικής & κοινωνικής προσφοράς
3.σχέσεις σχολείου - γονέων
4.υλικοτεχνική υποδομή
5.ανατροφοδότηση – αξιολόγηση
6.εργασία σε ομάδες συναδέλφων
7.ποικιλία στην εργασία
8.διαρκής επιμόρφωση
9. οικονομικές απολαβές
10. δέσμευση και προσήλωση στο έργο
11. σχολική ηγεσία
12.συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τουλάχιστον σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Σχήμα 6. Παράγοντες που κατηγοριοποιήθηκαν ως οι πιο σημαντικοί για τη συνεισφορά τους στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (τρίτη επιλογή)

Κατά συνέπεια εφόσον αυτοί οι παράγοντες αξιολογούνται ως σημαντικοί από τους ερωτηθέντες θα πρέπει να εξετάσουμε και σε ποιο βαθμό προσφέρονται από το εκπαιδευτικό μας σύστημα, διαφορετικά η απουσία ή η ανεπάρκειά τους μπορεί να επιδρά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και στην αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, άρα σε τελική ανάλυση και στην έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας. Το 68,8% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και δεν επικροτεί νέες ιδέες, αλλά και ούτε ενθαρρύνει τη συλλογικότητα και το πνεύμα ομαδικότητας (64,7%), αν και τα δύο αυτά θεωρούνται πολύ σημαντικά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Το 68,9% δε θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί τυγχάνουν του κύρους και της αναγνώρισης που θα τους άρμοζε από την κοινωνία. Υπάρχει μια εικόνα ισορροπίας στην ερώτηση «Οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς των μαθητών μου έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό». Το 53,6% είναι αρκετά ή και πολύ ικανοποιημένοι, ενώ ο 44,7 % είναι αρκετά ή και πολύ απογοητευμένοι. Το 65,9% υποστηρίζει ότι η δουλειά έχει γίνει καθημερινή ρουτίνα, άρα προφανώς και απουσιάζει η ποικιλία στην εργασία τους, ενώ όσον αναφορά στην υλικοτεχνική υποδομή αυτή φαίνεται να υπολείπεται κατά πολύ, καθώς στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου συμπεριλαμβάνεται ως ένας από τους λόγους απογοήτευσης από την εργασία:

«Δεν υπάρχουν υποδομές για τη βελτίωση της εργασίας μου»,

«Δεν υπάρχουν οι υποδομές για να γίνει η διδασκαλία πιο εποικοδομητική και ενδιαφέρουσα για τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά»,

«Η δουλειά μου είναι υπό-χρηματοδοτούμενη από το κράτος»

Να σημειωθεί ότι στον όρο υποδομές οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγουν τις αίθουσες, το βοηθητικό υλικό και γενικά όλο αυτό που με μια λέξη ονομάζουμε υλικοτεχνική υποδομή.

Επιπρόσθετα, τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να απασχολεί η έλλειψη κινήτρων για βελτίωση του έργου τους και της απόδοσής τους και η απουσία ευκαιριών για επαγγελματική ανέλιξη, ελλείψεις τις οποίες συνδέουν άμεσα με την απουσία αξιοκρατίας (συμφωνεί το 64,7%) και αξιολόγησης, που θα μπορούσαν, όμως, να αποτελέσουν προϋποθέσεις ευρύτερης αναγνώρισης για κάποιον εκπαιδευτικό και το έργο του. Το αδιέξοδο μεγαλώνει όταν δεν υπάρχει αρκετή καθοδήγηση και επαφή με τους ανωτέρους (Διευθυντές, Προϊσταμένους, Συμβούλους) που θα μπορούσε να αναπληρώσει τις παραπάνω αδυναμίες, γεγονός, όμως, το οποίο δε φαίνεται να αποτελεί και λόγο για εφησυχασμό και κατώτερη ποιότητα απόδοσης για το 42,4% .

Προχωρώντας παραπέρα σε πιο πρακτικά ζητήματα της σχολικής πραγματικότητας, λόγος γίνεται για τις χαμηλές αμοιβές, οι οποίες «δεν είναι ανάλογες με τα προσόντα και την προσφορά», δε θεωρούνται επαρκείς ή όπως τις χαρακτηρίζει κάποιος ερωτώμενος «μισθός πείνας». Εξάλλου, το 64,1% πιστεύει ότι ο μισθός των εκπαιδευτικών δεν ανταποκρίνεται στην εργασία που εκείνοι εκτελούν και το 48,9% δεν είναι ευχαριστημένοι με την κοινωνική πολιτική του κράτους (άδειες, επιδόματα) στο χώρο της εκπαίδευσης.

4.4.3. Εκπαιδευτική πολιτική: παρώθηση, δέσμευση και επαγγελματική ικανοποίηση

Αυτή η ενότητα απαντά στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα: *Επηρεάζει η εκπαιδευτική πολιτική την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, τα επίπεδα παρώθησης και δέσμευσης στο έργο τους και τη γενικότερη επαγγελματική τους ικανοποίηση;* Πέρα από την επίδραση που ασκεί η εκπαιδευτική πολιτική στην επαγγελματική ταυτότητα, όπως είδαμε προηγουμένα, προέκυψε και συσχέτιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την επαγγελματική ικανοποίηση (ερωτήματα Β1-Β9), καθώς και με τα χρόνια υπηρεσίας.

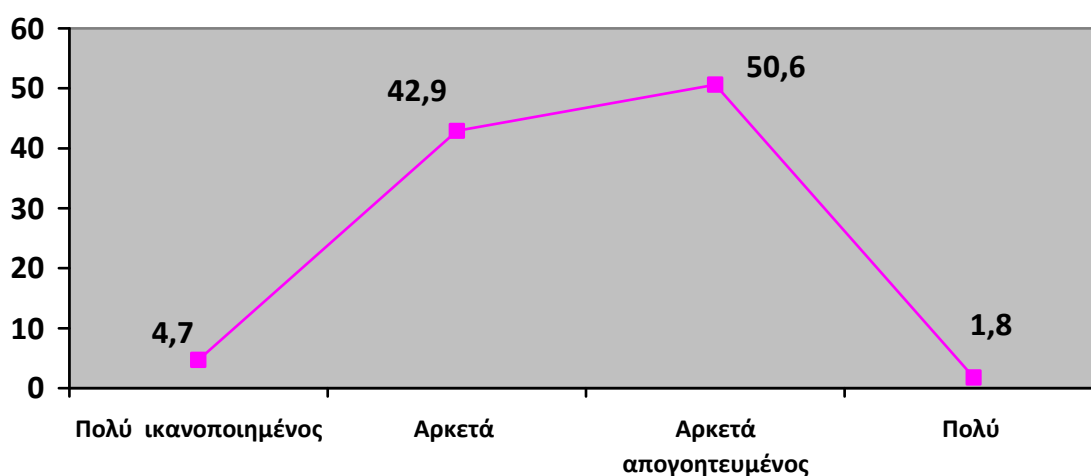
Πίνακας 14

Συσχετίσεις ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και τις άλλες μεταβλητές

Συσχετίσεις						
		Έτη υπηρεσίας	φύλο	Ερωτήσεις (Ομάδα Α')	Ερωτήσεις (Ομάδα Β')	Ερωτήσεις (Ομάδα Δ')
Έτη υπηρεσίας	Pearson Correlation	1	-,049	,129	-,094	,169*
	Sig. (2-tailed)		,531	,094	,222	,028
	N	170	169	170	170	170

Ερωτήσεις (Ομάδα Β')	Pearson Correlation	-,094	,021	-,119	1	-,386**
	Sig. (2-tailed)	,222	,789	,121		,000
	N	170	169	170	170	170
Ερωτήσεις (Ομάδα Δ')	Pearson Correlation	,169 [†]	-,130	,187 [†]	-,386**	1
	Sig. (2-tailed)	,028	,091	,015	,000	
	N	170	169	170	170	170

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν είτε αρκετά ικανοποιημένοι (42,9%), είτε αρκετά απογοητευμένοι (50,6%) με τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος.



Σχήμα 7. Συνολικός βαθμός ικανοποίησης από τις (9) πλευρές του έργου μέσα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Αναλύοντας τις απαντήσεις των πέντε εκπαιδευτικών στην ποιοτική έρευνα, θα διαπιστώσουμε ότι και οι πέντε δηλώνουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Όπως χαρακτηριστικά απαντάει μια ερωτώμενη:

«Πάρα πολύ ικανοποιημένη και γεμάτη. Αν γυρνούσα πίσω, πάλι τα ίδια θα έδινα. Βέβαια, ίσως εμπλουτισμένα...» (γυναίκα, καθηγήτρια Αγγλικών1)

Στις επιμέρους προτάσεις που συνιστούν αυτήν την κλίμακα βλέπουμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά δυσαρέσκειας συγκεντρώνονται στην έλλειψη ευκαιριών επιμόρφωσης (ερώτημα Β3) (το 68,9% απάντησε είτε αρκετά είτε πολύ απογοητευμένος/η), στην απουσία δυνατοτήτων περαιτέρω εξέλιξης (ερώτημα Β5) (70%) και κινήτρων βελτίωσης (ερώτημα Β6) (70,6%), ενώ οι ερωτώμενοι δεν είναι ικανοποιημένοι ως προς τους διαθέσιμους πόρους προκειμένου να αποδώσουν επαρκώς στο έργο τους (ερώτημα Β8) (59,4%). Από την άλλη,

σε ερωτήσεις που η επαγγελματική ικανοποίηση βρισκόταν σε συνάρτηση με την προσωπικότητα του καθενός και τη δική του προσωπική ικανότητα να ανταπεξέλθει στο έργο του (όπως τα ερωτήματα B1 & B2), τότε διαπιστώνουμε υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης. Το 74,7% των ερωτηθέντων δηλώνει αρκετά/πολύ ικανοποιημένος/η με τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και δημιουργικών δράσεων μέσα στο σχολικό πλαίσιο στο οποίο εργάζεται (ερώτημα B1), αν και υπάρχει η παραδοχή από το 68,8% ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν επικροτεί τις νέες ιδέες και δεν ενθαρρύνει την πρωτοβουλία (ερώτημα Δ1). Το 61,2% είναι πολύ/ αρκετά ικανοποιημένο με την ικανότητα του να αντιμετωπίσει επαρκώς μαθητές με (κοινωνικές) ιδιαιτερότητες (ερώτημα B2), ενώ το 53,6% θεωρεί ότι οι σχέσεις γονέων-σχολείου έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό (ερώτημα B7). Τέλος, το 74,7% δηλώνει αρκετά/πολύ ικανοποιημένο με το περιβάλλον εργασίας (ερώτημα B9) μέσα στο οποίο τα διδακτικά και διοικητικά καθήκοντα του είναι πλήρως αποσαφηνισμένα (ερώτημα B4) (59,4%), παρόλο που γενικά κρίνεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ως σύνολο δε θέτει σαφείς και ευκρινείς στόχους (ερώτημα Δ7) (58,8%).

Επιπρόσθετα, οι απαντήσεις δεν αποκάλυψαν συσχέτιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με θέματα παρώθησης και δέσμευσης στο επάγγελμα. Για παράδειγμα, η μονιμότητα και η ασφάλεια που προσφέρει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δε φαίνεται απαραίτητως να αυξάνουν τη δέσμευση του εκπαιδευτικού απέναντι στο έργο του και να βελτιώνουν την ποιότητα απόδοσής του (ερώτημα Δ3) (39,4%), αλλά από την άλλη ούτε και η έλλειψη καθοδήγησης από τους ανωτέρους δεν οδηγεί απαραίτητα σε εφησυχασμό και κατώτερη ποιότητα απόδοσης (ερώτημα Δ4) (42,4%). Η δημόσια επίκριση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι ικανή να αυξήσει την παθητικότητα και να μειώσει τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για το επάγγελμα του (ερώτημα Δ12), σύμφωνα με το 65,9% των ερωτηθέντων, ενώ οι συχνές και αποσπασματικές αλλαγές στην εκπαίδευση (ερώτημα Δ14) και η ασυνέχεια μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης (ερώτημα Δ15) δεν απασχολούν το 78,8% και το 75,3% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Αντίθετα, από τις ερωτήσεις της ποιοτικής έρευνας προέκυψε ότι στους παράγοντες που μπορούν να προωθήσουν ή να υποσκάψουν το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού απέναντι στο έργο του, συγκαταλέγονταν κυρίως οργανωτικές παράμετροι του εκπαιδευτικού μας συστήματος, είτε αυτές είναι η αξιολόγηση, η διοίκηση, οι συνάδελφοι, το πρόγραμμα σπουδών, η υλικοτεχνική υποδομή κ.α. Αξίζει να παραθέσουμε και μια άποψη που, εκτός από τα παραπάνω, θέτει και μια νέα προοπτική:

«Να είσαι σε ένα περιβάλλον που σε ενθαρρύνει. Άλλο να λειτουργείς απερίσπαστος και να λες ότι εδώ μπορώ να αφιερώσω όλη μου την ενέργεια και άλλο να τρέχεις και στα ιδιαίτερα. Να

μην έχεις δεσμεύσεις, ακατάλληλες συνθήκες στην οικογένεια...» (γυναίκα, καθηγήτρια ΑγγλικώνI).

Αλλά και στην ερώτηση που αφορούσε την επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής πάνω στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και εκεί η απάντηση των εκπαιδευτικών ήταν θετική, ότι δηλαδή η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Εντύπωση, όμως, προκαλεί το γεγονός ότι το 52,4% των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι η παραπαιδεία δε διαβρώνει την επαγγελματική τους συνείδηση (ερώτημα Δ13) και ότι το 69,5% διαφωνεί με την παραδοχή ότι η παιδαγωγική διάσταση του σχολείου και ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού υποβαθμίζονται μέσα από τον έντονα εξεταστικό χαρακτήρα του εξεταστικού μας συστήματος (ερώτημα Δ8).

Αυτό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα μπορούσε να συμβάλλει σε μεγαλύτερη δέσμευσή τους απέναντι στο έργο τους, είναι η ενεργητικότερη συμμετοχή τους και οι περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (ερώτημα Δ16) (73,5%).

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας, διαπιστώθηκε ότι οι νεότεροι συνάδελφοι είναι αυτοί που κρίνουν με περισσότερη αυστηρότητα τις πλευρές του εκπαιδευτικού μας συστήματος για τις οποίες ρωτήθηκαν στην Ομάδα ερωτημάτων Δ'. Στην ουσία, όμως, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει λάβει θετική αξιολόγηση από καμιά από τις τρεις κατηγορίες που παρουσιάζονται στους παρακάτω Πίνακες, εκτός από ένα απειροελάχιστο ποσοστό. Αυτοί που δε συμφωνούν προτιμούν να κρατήσουν ουδέτερη στάση. Επιπρόσθετα, τα μεγαλύτερα ποσοστά απογοήτευσης από το εκπαιδευτικό μας σύστημα, εντοπίζονται στους έχοντες προϋπηρεσία έως δέκα έτη ακολουθούμενοι από τους με 11-20 έτη υπηρεσίας και στο τέλος βρίσκονται όσοι διανύουν το τελευταίο κομμάτι της εκπαιδευτικής τους σταδιοδρομίας.

Πίνακας 15

Συνολικός βαθμός ικανοποίησης από τις (9) πλευρές του έργου μέσα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

	Έτη προϋπηρεσίας											
	Έως 10 έτη			11 – 20 έτη			21 – 30 έτη			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πολύ ικανοποιημένος/η	5	62,5	4,3	3	37,5	7,9	-	-	-	8	100	4,7
Αρκετά ικανοποιημένος/η	45	61,6	39,1	18	24,7	47,4	10	13,7	58,8	73	100	42,9
Αρκετά απογοητευμένος/η	63	73,3	54,8	16	18,6	42,1	7	8,1	41,2	86	100	50,6
Πολύ απογοητευμένος/η	2	66,7	1,7	1	33,3	2,6	-	-	-	3	100	1,8
Σύνολο	115	67,6	100	38	22,4	100	17	10	100	170		100

Δέν απάντησαν 0

$\chi^2 = 4,9 - DF = 6 - P > 0,05$

Πίνακας 16

Συνολική εικόνα σε σχέση με το βαθμό συμφωνίας στις (17) επιμέρους πτυχές της οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος

	Έτη προϋπηρεσίας											
	Έως 10 έτη			11 – 20 έτη			21 – 30 έτη			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ απόλυτα	2	100	1,7	-	-	-	-	-	-	2	100	1,2
Διαφωνώ αρκετά	72	72,7	62,6	19	19,2	50	8	8,1	47,1	99	100	58,2
Είμαι ουδέτερος/η	41	62,1	35,7	16	24,2	42,1	9	13,6	52,9	66	100	38,8
Συμφωνώ αρκετά	-	-	-	2	100	5,3	-	-	-	2	100	1,2
Συμφωνώ απόλυτα	-	-	-	1	100	2,6	-	-	-	1	100	0,6
Σύνολο	115	67,6	100	38	22,4	100	17	10	100	170		100

Δέν απάντησαν 0

$\chi^2 = 13,8 - DF = 8 - P < 0,05$

4.5. Αποτελέσματα της έρευνας

Με μια προσεκτική ματιά, αν και στα επί μέρους ερωτήματα της Ομάδας Α' έχουμε υψηλά ποσοστά στην κλίμακα «*συμφωνώ / συμφωνώ απόλυτα*», ωστόσο υπάρχουν και σημαντικά ποσοστά στην επιλογή «*είμαι ουδέτερος/η*», που σημαίνει ότι υπάρχει κι ένας αριθμός ατόμων που βρίσκεται κάπου στη μέση που και ούτε αρνείται ότι είναι επαγγελματίας, αλλά και ούτε θεωρεί ότι είναι. Για παράδειγμα, στο ερώτημα «*Έχω υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες*» το 40% κράτησε ουδέτερη στάση, όπως και το 55,9% των ατόμων στην ερώτηση «*Έχω συναίσθηση της αποστολής μου και μπορώ να κάνω διαφορά στη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών μου*». Προφανώς, τα άτομα που είναι ουδέτερα ή διαφωνούν στη διάσταση του επαγγελματισμού, επηρεάζονται και περισσότερο από διάφορες παραμέτρους στο χώρο εργασίας τους που τους κάνουν να αμφισβητούν περισσότερο το έργο τους και τους δημιουργεί συναισθήματα αμφιβολίας σχετικά με τη χρησιμότητα και τη δυνατότητα ύπαρξης επαγγελματικών φιλοδοξιών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού μας συστήματος, καθώς και σχετικά με τη δυνατότητά τους να επηρεάσουν την πρόοδο των μαθητών τους. Επιπλέον, όπως αναφέρουν και οι Παπάνης & Ρόντος (2007), μέσα από μια κλίμακα Likert δεν μπορούμε να αποφανθούμε αν η διάσταση της ουδετερότητας μπορεί να ερμηνευτεί ως αμφιβολία ή ως έλλειψη διαμόρφωσης γνώμης.

Επίσης, σ' αυτό το σημείο θα άξιζε να αναφερθούμε και στον προβληματισμό που προκύπτει από τη χρήση του όρου *επαγγελματίας* στο χώρο της εκπαίδευσης και τη μεταφορά του από το χώρο των επιχειρήσεων σε έναν κατεξοχήν ανθρωποκεντρικό χώρο. Για παράδειγμα, χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη αυθόρμητη αντίδραση στην ερώτηση «*Είναι ο σημερινός εκπαιδευτικός επαγγελματίας;*» πριν γίνει αποσαφήνιση του όρου και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, που αναδεικνύει τον προβληματισμό για τη χρήση της έννοιας του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση:

«Επαγγελματίας για μένα είναι αυτός ο οποίος κάνει κάτι με σκοπό και μόνο την αμοιβή. Δε μου αρέσει ο όρος επαγγελματίας στη δική μου την ειδικότητα. Θεωρώ ότι το επάγγελμα μας είναι λειτούργημα. Έχει να κάνει δηλαδή με διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, με παιδιά- ακόμη πιο ευαίσθητο» (γυναίκα, φιλόλογος).

Παραθέτουμε, επίσης, μια ακόμη άποψη όπου ο επαγγελματισμός δεν αντιμετωπίζεται απαραίτητα ως μια θετική διάσταση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού:

«Θεωρώ ότι είναι, αλλά θα πω ότι πιο επαγγελματίες είναι οι νέοι. Επαγγελματίες, όχι έμπειροι. Παλιά ήταν με το συναίσθημα/ η αγάπη για το επάγγελμα που ήταν λειτουργήμα. Τώρα είναι επαγγελματίες. Οι γνώσεις, τα μεταπτυχιακά, ο επαγγελματισμός προτάσσεται» (γυναίκα, καθηγήτρια Αγγλικών1).

Στο νου των εκπαιδευτικών μπορεί να συγχέονται οι δύο όψεις του επαγγελματισμού που συναντούμε στη βιβλιογραφία. Από τη μια το επάγγελμα συνδέεται με έννοιες όπως τα χρήματα, η κοινωνική αναγνώριση, η τεχνική κατάρτιση και το κύρος και από την άλλη με ποιοτικά στοιχεία του χαρακτήρα του επαγγελματία, όπως η δέσμευση και το καθήκον που αισθάνεται απέναντι σε αυτό που κάνει (Helsby, 1995; Hargreaves, 2000; Hooley, 2007). Αν δοθεί μονομερής έμφαση στην απόκτηση απλών τεχνικών γνώσεων και προσωπικών οφελών, τότε μπορούμε ευκολότερα να ερμηνεύσουμε το λόγο για τον οποίο κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι πιο διστακτικοί στην υιοθέτηση του όρου επαγγελματίας και στον αυτό-χαρακτηρισμό τους ως τέτοιοι στο χώρο της εκπαίδευσης.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι, αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει αυτό-χαρακτηριστεί *επαγγελματίες*, ωστόσο η εικόνα που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός για το σύνολο του υπόλοιπου εκπαιδευτικού κόσμου δε βρίσκεται πάντα στο ίδιο μήκος κύματος. Στις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν, τα επίθετα που χρησιμοποιήθηκαν για να περιγραφεί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ήταν: *αναποτελεσματικός, δεν θέτει στόχους, μίζερος, χαλαρός* (ως προς το ωράριο εργασίας), *έλλειψη ενδιαφέροντος, ψυχρός* («με την έννοια ότι μπαίνει μέσα να κάνει αυτά που πρέπει να κάνει χωρίς να προσπαθεί να κάνει κάτι παραπάνω. Δεν τα διανθίζει με συναίσθημα, να εφαρμόσει αυτά που έμαθε»). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δε χαρακτηρίζεται από τους συναδέλφους του ως ιδιαίτερα επαγγελματίας, είτε λόγω της περιρρέουσας κατάστασης στο εκπαιδευτικό σύστημα, είτε λόγω του ότι *«οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ως πρωταρχικό στόχο τα δικαιώματα και μετά τις υποχρεώσεις τους»*. Μόνο μια ερωτώμενη υποστήριξε ότι:

«Θεωρώ ότι είναι ο σημερινός εκπαιδευτικός επαγγελματίας...ότι είναι υπεύθυνος απέναντι στο μαθητή, ότι κοιτάζει να ολοκληρώσει τη δουλειά του, την ύλη του... υπεύθυνος, ότι αγαπάει τη δουλειά του, τα παιδιά και θεωρώ ότι, προσωπική

εκτίμηση πάντα,ι δεν ενδιαφέρεται για τα χρήματα. Το κάνει αυτό γιατί αγαπάει τα παιδιά και τη δουλειά του, τη διδασκαλία του. Δηλαδή, ανιδιοτελής» (γυναίκα, Φιλολόγος).

Αυτή η αμφισβήτηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αποτελεί προέκταση και εγείρει και το ζήτημα της απαξίωσης του δημόσιου σχολείου και του ρόλου, του έργου και του κύρους του εκπαιδευτικού από την κοινωνία, την πολιτεία, τους γονείς (Esteve, 2000; Ρες και άλλοι, 2007), ή ακόμα και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι φτάνουν στο σημείο να αμφισβητήσουν την επαγγελματική τους υπόσταση (Kelchtermans, 1993; Kelchtermans, 1996), καθώς κανείς δεν αντιλαμβάνεται *«τη σημασία της ολοκλήρωσης του μαθητή μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία»* (συμπέρασμα με το οποίο συμφωνεί και το 68,9% των ερωτηθέντων):

«Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται καθημερινά αντιμέτωπος με το κοινωνικό σύνολο, το οποίο του επιρρίπτει άρδην την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος»

«(Το έργο του εκπαιδευτικού) δεν αναγνωρίζεται από τους γονείς και το κράτος. Το επάγγελμα του καθηγητή που εργάζεται για το δημόσιο δεν εκτιμάται όσο θα έπρεπε από την ευρύτερη κοινωνία και αυτό έχει αντίκτυπο στους μαθητές και την εκπαιδευτική διαδικασία».

«Συνήθως η συγκεκριμένη «δουλειά» αντιμετωπίζεται με προκατάληψη και στερεότυπες αντιλήψεις από άλλες κοινωνικές ομάδες (π.χ. καθηγητής = τεμπέλης και αργόμισθος)».

«Πολλές φορές η δουλειά, η οργάνωση, το μεράκι αντιμετωπίζονται με παθητικότητα ή ακόμα και αρνητική διάθεση από μαθητές, συναδέλφους και γονείς».

Εκτός, όμως, από την ευρύτερη κοινωνική τους απαξίωση οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι και με την αδιαφορία και την έλλειψη ενδιαφέροντος μέσα στην ίδια τους την τάξη από τους ίδιους τους μαθητές τους (όπως αναφέρει η Παπά, 2006), οι οποίοι *«είναι πιεσμένοι από το όλο εκπαιδευτικό σύστημα»*, και γι' αυτό διαμορφώνουν αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, αδιαφορούν για τη γνώση και το σχολείο και απέχουν από τη σχολική διαδικασία. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ένας εκπαιδευτικός:

«Τα τελευταία χρόνια οι μαθητές έχουν απαξιώσει εντελώς το χώρο του δημόσιου σχολείου και το ρόλο των καθηγητών τους. Δεν υπάρχει... ενδιαφέρον για το μάθημα, κυρίως στο Λύκειο».

Αυτή η έλλειψη ανταπόκρισης και της αναγνώρισης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί επιτείνεται περαιτέρω από τη χαμηλή απόδοση των μαθητών τους και το χαμηλό μαθησιακό τους επίπεδο, ευρήματα που στηρίζει και η Παπά (2006) σε εργασία της όπου κάνει λόγο για την έλλειψη κινήτρων και τις αρνητικές στάσεις από πλευράς των μαθητών και τις μαθησιακές δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν.

Εκτός του ότι, όπως φανερώνουν τα ευρήματα της έρευνας και η βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εργαστούν και να αποδώσουν «σε χρόνια που έχουν εκλείψει ή δοκιμάζονται οι αξίες της ζωής και η πνευματική πτώση είναι εμφανής», αυτοί βρίσκονται αντιμέτωποι με το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται, το οποίο χαρακτηρίζεται από έντονη γραφειοκρατία (Kelchtermans, 1996; Esteve, 2000; Παπαναούμ, 2005; Popa & Acedo, 2006; Ρες και άλλοι, 2007), υπό-χρηματοδοτείται (Κ.Ε.Ε., 2003; Ο.Ο.Σ.Α., 1997) και δε φημίζεται για τις ουσιαστικές αλλαγές και γενναίες τομές στην εκπαιδευτική πολιτική (Ρες και άλλοι, 2007; Muller et al, 2007). Συγκεκριμένα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσανατολισμένο στις εξετάσεις (Ο.Ο.Σ.Α., 1997) με αποτέλεσμα «Η διδασκαλία στο Λύκειο να έχει στόχο μόνο τη μάθηση για την εισαγωγή στα ΑΕΙ & ΤΕΙ και όχι τη μελέτη για τη γνώση», να κυριαρχεί η βαθμοθηρία («οι βαθμοί δεν ανταποκρίνονται στην πραγματική αξία των μαθητών»), να στερείται η ευκαιρία από μαθητές και εκπαιδευτικούς να δουλέψουν πιο αυθόρμητα και πιο δημιουργικά (Ο.Ο.Σ.Α., 1997; Ε.ΣΥ.Π., 2006) και να ανθίζει το φαινόμενο της παραπαιδείας (Ο.Ο.Σ.Α., 1997; Ε.ΣΥ.Π., 2006), που με τη σειρά του απαξιώνει περαιτέρω το εκπαιδευτικό έργο στο δημόσιο σχολείο, και οδηγεί τους μαθητές από πολύ νωρίς στα φροντιστήρια, όπου κουράζονται και κατά συνέπεια αδιαφορούν και απαξιώνουν τα μαθήματα του σχολείου. Στην προσπάθεια να υπηρετηθεί ένα τέτοιο σύστημα υπάρχει κεντρικά καθορισμένη ύλη και «ξεπερασμένα αναλυτικά προγράμματα» (Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, 1995) τα οποία, όμως, οι εκπαιδευτικοί τα αντιμετωπίζουν ως δέσμευση που κάνει «δύσκολη έως αδύνατη την ποιοτική δουλειά» και «δεν επιτρέπει ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση και σε άλλες δραστηριότητες (πολιτιστικές, περιβαλλοντικές δράσεις) στους μαθητές». Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε έναν φαύλο κύκλο όπου: «Αναγκάζομαι να εστιάσω στη γνώση και όχι στη ανάπτυξη κριτικής σκέψης» και αισθάνονται ότι: «Η αποτελεσματικότητα της δουλειάς μου φθίνει από αλλοπρόσαλλα εξεταστικά συστήματα». Οπότε οι εκπαιδευτικοί φθάνουν στα όρια της επιρροής τους και

κυριεύονται συχνά από αισθήματα ματαιότητας (Kelchtermans, 1993; Kelchtermans, 1996; Κοντέλλη, 2008), καθώς συχνά «το αποτέλεσμα είναι πενιχρό».

Ακόμα αναφέρεται συχνά και η ενόχληση για το γεγονός ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να διδάξουν μαθήματα μη συναφή με την ειδικότητα τους. Ζητούν περισσότερες ώρες διδασκαλίας κάποιων μαθημάτων και υποστηρικτικές δομές, ώστε το έργο τους να είναι πιο αποτελεσματικό. Συναισθάνονται μια ασυνέχεια στο διδακτικό τους έργο λόγω των συχνών αλλαγών (van Veen & Slegers, 2006) και μετακινήσεων σε διαφορετικά σχολεία. Για κάποιους ασυνέχεια στο έργο τους μπορούν όμως να προκαλέσουν και οι πολυπληθείς τάξεις (Παπά, 2006; Κοντέλλη, 2008), καθώς «η εφαρμογή των νέων παιδαγωγικών μεθόδων και καινοτόμων τεχνικών διδασκαλίας παραμένει ανέφικτη» και δε δίνονται τα χρονικά περιθώρια για εξατομικευμένη διδασκαλία και προσοχή στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (Παπά, 2006), γεγονός που δημιουργεί μια αίσθηση ανικανότητας (το 85,9% θεωρεί τις πολυπληθείς τάξεις ικανές να καλλιεργήσουν αισθήματα ματαιότητας στον εκπαιδευτικό):

«Πολλές φορές νιώθεις ανήμπορος να βοηθήσεις τα παιδιά με προβλήματα που αντιμετωπίζουν ή όταν τα βλέπεις να χάνουν τον προσανατολισμό τους, ειδικά παιδιά που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικό –οικονομικά στρώματα» ή
«Νιώθω απογοητευμένος όταν βλέπω ότι δεν μπορώ να βοηθήσω κάποιους μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά».

Οι δυσκολίες που συναντά κανείς στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να φαίνονται ακόμα πιο ανυπέβλητες, γιατί όπως τονίστηκε από έναν ικανό αριθμό εκπαιδευτικών εκλείπει η αλληλεγγύη μεταξύ συναδέλφων, υπάρχει δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων (Παπά, 2006) και η συνεργασία και η οριζόντια επικοινωνία μεταξύ Προϊσταμένων και υφισταμένων συναντώνται μόνο περιστασιακά (Ε.ΣΥ.Π., 2006), ενώ απουσιάζει ένα κοινό όραμα για την παιδεία. Αυτές οι καταστάσεις « καθιστούν δύσκολη την ενασχόληση με εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης». Διαπιστώνουμε ότι επιδρά στην αυτό-εικόνα του εκπαιδευτικού και η στάση των συναδέλφων απέναντι στην ειδικότητα τους, το κατά πόσο το μάθημα τους θεωρείται πρωτεύον ή δευτερεύον και η θέση που αυτό κατέχει στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αυτό το τελευταίο συμφωνεί με παραδοχή των Beijgaard et al. (2000) που έχουν τονίσει ότι η επαγγελματική ταυτότητα μπορεί να επηρεαστεί

είτε θετικά είτε αρνητικά από το μάθημα που κάποιος διδάσκει. Ειδικά, οι καθηγητές ξένων γλωσσών συναισθάνονται ότι:

«Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο ΓΕΛ είναι σχεδόν απαξιωμένη από τους μαθητές και παρεξηγημένη από τους συναδέλφους».

Τελικά, όμως, ως γενικό συμπέρασμα εξάγουμε ότι μόνο περιορισμένη είναι η αναφορά σε θέματα νοοτροπίας και προσωπικής ευθύνης, ενώ γίνεται μόνο περιορισμένη αυτοκριτική στο σύνολο των 170 ερωτηματολογίων:

«Κάποιες φορές δεν επιβάλλομαι όσο πρέπει κι έτσι χάνω χρόνο σε βάρος των μαθητών μου που έχουν όρεξη για μάθηση»

«Δεν πετυχαίνω απόλυτα τους διδακτικούς στόχους που θέτω. Δε γνωρίζω τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, ώστε να κάνω το μάθημα μου πιο ευχάριστο».

«Είναι έντονη η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία. Υπάρχει ανευθυνότητα και μιξέρια στον κλάδο».

«Διαπιστώνω αδιαφορία, βόλεμα, ωχαδερφισμό».

Κατά τη διενέργεια των πέντε συνεντεύξεων, όταν τα υποκείμενα ρωτήθηκαν για το αν η παρατηρούμενη απροθυμία και έλλειψη δέσμευσης του εκπαιδευτικού απέναντι στο έργο του είναι μια αντίδραση απέναντι στις δυσμενείς συνθήκες εργασίας ή θέμα νοοτροπίας και απόρροια της δημοσιοϋπαλληλικής ταυτότητας, και πάλι βαρύνουσας σημασίας είναι κυρίως οι εξωτερικές συνθήκες. Τρεις στους πέντε συμφώνησαν ότι ευθύνεται η εκπαιδευτική πολιτική:

«Το πρώτο, γιατί δεν υπάρχει ενιαία και σταθερή εκπαιδευτική πολιτική... γίνεται μικροπολιτική σε βάρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, σε κάνει απρόθυμο γιατί δεν μπορείς να θέσεις στόχους» (άνδρας, Καθηγητής Γαλλικών)

« Όχι η δημοσιοϋπαλληλική ταυτότητα. Όχι αυτό, δεν πιστεύω δηλαδή ότι φταίει η μονιμότητα που λένε, δεν το πιστεύω αυτό. Πιστεύω το εκπαιδευτικό σύστημα που πιέζει, που σε βάζει σε κάποια καλούπια...» (γυναίκα, φιλόλογος)

«Είναι αντίδραση στις διάφορες δυσμενείς παραμέτρους που αναγκάζονται να δεχτούν...» (γυναίκα, Καθηγήτρια Αγγλικών2),

μία απάντησε ότι ευθύνεται κυρίως η νοοτροπία:

«Πολύ περισσότερο το δεύτερο. Αν ήταν αντίδραση, θα κάναμε πολλά περισσότερα να το αλλάζουμε» (γυναίκα, Καθηγήτρια Αγγλικών1),

ενώ υπήρξε και μια αναφορά στο συνδυασμό και των δύο παραγόντων:

«Και τα δυο. Κάνουμε τη δουλειά μας διεκπεραιωτικά, αλλά όχι ουσιαστικά, και από την άλλη υπάρχουν και τα προβλήματα της παιδείας» (άνδρας, οικονομολόγος).

Αλλά, όταν τέθηκε απευθείας το ερώτημα που είχε απομακρυνθεί από το τελικό ερωτηματολόγιο: *«Πιστεύετε ότι η βελτίωση των εκπαιδευτικών μας υποθέσεων αποτελεί πρωτίστως νομοθετικό/διοικητικό εγχείρημα ή προσωπική υπόθεση;»*, εκεί αναγνωρίστηκε από τους ερωτώμενους (τέσσερις στους πέντε) ότι η βελτίωση των εκπαιδευτικών μας υποθέσεων θα πρέπει να αποτελεί εκτός από νομοθετικό/διοικητικό εγχείρημα και προσωπική υπόθεση ή και έναν συνδυασμό και των δυο:

«Βοηθούν και οι μεταρρυθμίσεις, αλλά πιστεύω ότι είναι προσωπική μας υπόθεση» (γυναίκα, Καθηγήτρια Αγγλικών1)

«Εγώ πιστεύω ότι μπορούμε κι από μόνοι μας» (γυναίκα, Φιλολόγος)

«Είναι σίγουρα συνδυασμός και των δύο» (γυναίκα, Καθηγήτρια Αγγλικών2)

Επομένως, υπάρχει μια έντονη τάση όλες οι δυσκολίες και κακοδαιμονίες να αποδίδονται είτε σε τρίτους είτε στην κακή οργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος που αναμφίβολα υφίσταται και αναμφίβολα προκαλεί επιπλοκές. Δημιουργείται μια εικόνα ότι, ενώ υπάρχει η διάθεση από τους εκπαιδευτικούς για προσφορά, ωστόσο υπάρχουν εξωτερικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την επιτέλεση του έργου, όπως πίεση του προγράμματος και της ύλης, η κακή οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος κτλ. Αυτό συνοψίζεται στα λεγόμενα κάποιου εκπαιδευτικού:

«Θέλω να προσφέρω πολλαπλά αλλά...».

Για όλους τους παραπάνω λόγους, η πλειοψηφία του δείγματος βλέπει το επαγγελματικό του ενδιαφέρον και την επαγγελματική του δέσμευση να έχει μειωθεί με το πέρασμα των χρόνων (Sammons et al., 2007) με αποτέλεσμα να γίνεται πιο απρόσωπος/η απέναντι στους μαθητές του και να φτάνει στο σημείο να αμφισβητεί τη σπουδαιότητα του έργου του. Για τους ερωτηθέντες, η δουλειά τους έχει γίνει καθημερινή ρουτίνα και για το λόγο αυτό θα άλλαζαν επάγγελμα αν τους δινόταν η ευκαιρία. Μετά από τη σύγκριση των δύο ανεξάρτητων δειγμάτων άνδρες-γυναίκες

φαίνεται ότι αυτή η τάση διαμορφώνεται βασικά από τις γυναίκες. Για εκείνες τα προσωπικά προβλήματα, ο τύπος σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, αλλά και η θέση του μαθήματος τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα φαίνεται να τους επηρεάζει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι τους άνδρες. Για τις γυναίκες του συγκεκριμένου δείγματος, όμως, η στάση των μαθητών τους απέναντι στο σχολείο δε φαίνεται ικανή να επηρεάσει την αυτό-εικόνα τους ($\chi^2(3) = 5,0, p > 0,05$)

Άρα, απ' ότι προκύπτει η φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν καλύπτει απόλυτα τις επιδιώξεις και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του. Τα συμπεράσματα της ποσοτικής ανάλυσης, υποστηρίζονται και από την ανάλυση των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου. Από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν φάνηκε ότι η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει συνηθέστερα μάλλον αρνητικά το έργο και την ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Όμως, ακόμα και μέσα σε ένα τέτοιο αρνητικό κλίμα, η φυσιογνωμία του σύγχρονου εκπαιδευτικού διαμορφώνεται με γνώμονα την αγάπη του για τα παιδιά και την επαφή μαζί τους και το πάθος του για το συγκεκριμένο επάγγελμα, που από όλους προκύπτει ότι ήταν συνειδητή επιλογή. Πάνω σε αυτό να σημειωθεί ότι οι τρεις βασικότεροι λόγοι επιλογής επαγγέλματος για τους εκπαιδευτικούς ήταν κατά σειρά επιλογής: η αγάπη για το συγκεκριμένο επάγγελμα, η αγάπη για τα παιδιά και η διάχυση της γνώσης. Γι' αυτό και οι λέξεις που αναφέρονται με μεγάλη συχνότητα από όλα τα υποκείμενα είναι: *προσφορά* (καθώς με τις πράξεις και τη στάση σου μπορείς να επηρεάσεις το μέλλον των μαθητών σου, να βελτιώσεις την αυτό-εικόνα, την προσωπικότητα τους και το χαρακτήρα τους και να τους βοηθήσεις να κοινωνικοποιηθούν), *μετάδοση / διάχυση γνώσης*, αλλά και δυνατότητες *προσωπικής εξέλιξης* (να μαθαίνεις διαρκώς και ο ίδιος και να εξελίσσεται ως επαγγελματίας), καθώς «*Ο ρόλος μου είναι πολλαπλός με πολλές απαιτήσεις και μου δίνει την ευκαιρία να είμαι πάντα σε εγρήγορση*». Από την πλειοψηφία υπογραμμίζεται η δημιουργική διάσταση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η δυνατότητα που τους δίνεται να έχουν μια πιο «*σύγχρονη ματιά στον κόσμο*» μέσα από τη δουλειά τους με χαρακτηριστικό την επικοινωνία με νέους ανθρώπους:

«Η συνεχής επαφή με τα παιδιά με τροφοδοτεί ψυχικά και συναισθηματικά»

«Με κρατάει σε συνεχή επαφή με τα νέα παιδιά και αυτό μπορεί ενίοτε να λειτουργεί ως ελιξίριο νεότητας και επειδή ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ένα πεδίο που συνεχώς εξελίσσεται, δεν έχει τη ρουτίνα και την ακινησία που εμπεριέχει μια δουλειά γραφείου».

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν μέσα από τις απαντήσεις τους και τα συναισθήματα που βιώνουν σε σχέση με το επάγγελμα τους και τους μαθητές τους. Μιλούν για την αίσθηση ηθικής επιβράβευσης και αυτό-επιβεβαίωσης που αντλούν από την πρόοδο και τη βελτίωση των μαθητών τους και το αυξανόμενο ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Αισθάνονται ότι εισπράττουν αναγνώριση, αποδοχή, σεβασμό και εκτίμηση στο πρόσωπό τους από τους μαθητές τους, βιώνουν προσωπική επιτυχία και αίσθημα επίτευξης όταν ενεργοποιούνται ακόμα και αδιάφοροι μαθητές - μια πρόκληση που μπορεί να σε τραβήξει μακριά από τη ρουτίνα της καθημερινότητας και να σε αναζωογονήσει- καθώς και βαθιά ικανοποίηση όταν επιτυγχάνονται οι στόχοι της διδασκαλίας. Όλα αυτά είναι συναισθήματα που μπορεί να αποτελέσουν *«εφαλτήριο για περαιτέρω νέους τρόπους στη διδασκαλία»:*

«Μου παρέχει τη δυνατότητα να έρχομαι σε επαφή με ζωντανό ανθρώπινο υλικό που ποτέ δε σε εγκλωβίζει στη ρουτίνα, αλλά σε ωθεί σε νέες ιδέες και πρωτοβουλίες, σε ανανεώνει, σε γεμίζει ενεργητικότητα και δημιουργικότητα και σε βελτιώνει στο πέρασμα του χρόνου»

«...η συναναστροφή με τα παιδιά είναι συναρπαστική, ανανεωτική, απρόβλεπτη και δημιουργική».

«Όσα προβλήματα κι αν έχεις, όταν μπαίνεις μέσα στην τάξη και αντικρίζεις τα παιδιά, αυτόματα όλα τα ξεχνάς και πλέον ενσωματώνεσαι με το σφυγμό της τάξης επιθυμώντας να τους μάθεις όλα όσα ξέρεις».

Τέλος, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι γενικά πολύ λιγότεροι μίλησαν για ικανοποιητικές αμοιβές που τους προσφέρουν τη δυνατότητα ενός ικανοποιητικού τρόπου ζωής (και δόθηκε σαφέστατα πολύ λιγότερη έμφαση στις οικονομικές απολαβές από ότι σε άλλες οργανωτικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού μας συστήματος), για το ωράριο και το διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο, τη μονιμότητα και την επαγγελματική ασφάλεια που το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τους παρέχει. Δόθηκε, επομένως, μεγαλύτερη έμφαση στις ηθικές ανταμοιβές και τα ψυχικά οφέλη του διδακτικού έργου, παρά στα πρακτικά οφέλη.

4.6. Συζήτηση

Το δείγμα των 170 ατόμων μας έδωσε αρκετά στοιχεία σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η επαγγελματική ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πριν προχωρήσουμε τη συζήτηση, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων αποτελούν γυναίκες, γεγονός που οφείλεται στην αριθμητική υπεροχή των γυναικών στο χώρο της εκπαίδευσης. Ένας σημαντικός αριθμός ανδρών εργάζεται σε σχολεία όλων των βαθμίδων, αλλά η τάση δείχνει μια αριθμητική υπεροχή του γυναικείου φύλου με τις σχετικές βέβαια διαφοροποιήσεις από βαθμίδα σε βαθμίδα και από ειδικότητα σε ειδικότητα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτει η Μαραγκουδάκη (2008) από τους 52.990 εκπαιδευτικούς που δίδασκαν και στους δύο κύκλους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης- Γυμνάσιο & Ενιαίο Λύκειο- κατά το τρέχον σχολικό έτος της έρευνας, το 59% ήταν γυναίκες και το 41% άνδρες. Η εικόνα επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχη έρευνα του 2001 (Μαραγκουδάκη, 2001).

Αρχικά, επιβεβαιώνεται και από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας ότι αυτοί εργάζονται σε συνθήκες κοινωνικής απαξίωσης και υποβάθμισης του ρόλου, του κύρους και της «εξουσίας» τους από γονείς, Μ.Μ.Ε, μαθητές (μέσα από την αρνητική τους στάση για το σχολείο και τις χαμηλές επιδόσεις τους), την ευρύτερη κοινωνία και πολλές φορές ακόμα και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους τους. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με εργασίες των Esteve, 2000; Kelchtermans, 2005; Παπά, 2006; Pora & Acedo, 2006; Ρες και άλλοι, 2007. Όλοι αυτοί αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αδύναμοι, νιώθουν ότι αμφισβητούνται, βιώνουν την έλλειψη εμπιστοσύνης από γονείς, Μ.Μ.Ε. και άλλους κοινωνικούς φορείς, αλλά ταυτόχρονα δεν έχουν και τον τρόπο να προασπίσουν τους εαυτούς τους και την επαγγελματική τους υπόσταση απέναντι στη μειωμένη κοινωνική υποστήριξη. Αναμφισβήτητα, αυτό το πλαίσιο έχει αντίκτυπο στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, καθώς όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, ο τρόπος που σε βλέπουν οι άλλοι, αλλά και η απόδοση των μαθητών σου είναι παράγοντες που επηρεάζουν την ουσία της επαγγελματικής ταυτότητας (Kelchtermans, 1996; Kelchtermans, 1993, Bolivar & Donimgo, 2006). Πρώτον, επειδή η απαξίωση εγείρει συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας (Tschannen-Moran & Hoy, 2000) και δεύτερον γιατί μέσα σε τέτοιες συνθήκες ο εκπαιδευτικός

δυσκολεύεται να ικανοποιήσει την ανάγκη της εκτίμησης, δηλαδή την ανάγκη του για άρτια εκμάθηση, επάρκεια και status (Gordon, 2002, αναφορά σε Σαρρή & Παπάνης, 2007). Η εκτίμηση διαχωρίζεται από το Maslow σε εσωτερική και εξωτερική. Η εσωτερική συνδέεται με την αυτό-εκτίμηση και τον αυτό-σεβασμό, διαστάσεις που οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας φάνηκαν να έχουν, ενώ η εξωτερική, για την οποία και γίνεται περισσότερος λόγος συνδέεται με το κοινωνικό status και την αναγνώριση (Abraham Maslow – Hierarchy of Needs Theory, 2005, αναφορά σε Σαρρή & Παπάνης, 2007). Εξάλλου, στην ερώτηση ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, η κοινωνική αναγνώριση περιλαμβάνεται πάντα μέσα στις τρεις πρώτες απαντήσεις των ερωτώμενων. Εκτός, όμως, από τα παραπάνω που προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες και στην πλειοψηφία τους στηρίζουν τα ποσοτικά ευρήματα, από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ταυτότητας, του φύλου και της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο παράγοντας φύλο φάνηκε να επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, οι γυναίκες έχουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό θετική εικόνα του εαυτού τους ως επαγγελματίες από τους άνδρες συναδέλφους τους. Σέβονται περισσότερο το επάγγελμά τους και είναι περήφανες γι' αυτό, καθώς άλλωστε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα επαγγέλματα που παραδοσιακά χαρακτηρίζεται ως το πλέον κατάλληλο για το φύλο τους (Μαραγκουδάκη, 2008). Οι γυναίκες φαίνεται να έχουν πιο ισχυρή την αίσθηση της αποστολής, πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά στη μάθηση των μαθητών τους και αισθάνονται ότι ανταποκρίνονται στις μαθησιακές τους ανάγκες. Αυτό μπορεί να οφείλεται στον τρόπο κοινωνικοποίησής τους που έχει καλλιεργήσει την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων (Brody & Hall, 2000; Craig et al., 2009) και συμπάσχουν περισσότερο (Mehrabian, Young & Sato, 1988). Αυτή η ικανότητα καθιστά τις γυναίκες πιο δεκτικές και υπεύθυνες για τις ανάγκες των άλλων. Μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών δηλώνει ότι γίνονται πιο αποτελεσματικές με το πέρασμα των χρόνων, νιώθουν γεμάτες ενέργεια και δηλώνουν πιο συνεπείς στις υποχρεώσεις τους. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία (Auster, 2001), οι γυναίκες μεγαλώνοντας και φτάνοντας κάπου στο μέσο της καριέρας τους, λαμβάνουν ολοένα και μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία, νιώθουν μεγαλύτερη προσωπική

επίτευξη, καθώς κατορθώνουν να λειτουργούν αποτελεσματικά τόσο στις οικογενειακές υποχρεώσεις όσο και στον εργασιακό χώρο. Επίσης, οι γυναίκες του δείγματός μας αισθάνονται ότι οι ανώτεροί τους και οι συνάδελφοί τους εκτιμούν το έργο τους. Όταν, όμως, οι ερωτήσεις που αφορούν στην επαγγελματική ταυτότητα συσχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τις συνθήκες και τις οργανωτικές παραμέτρους του σχολικού πλαισίου, τότε η εικόνα αλλάζει, και είναι και πάλι οι γυναίκες εκείνες οι οποίες σε μεγαλύτερο βαθμό βλέπουν τη δέσμευσή τους να μειώνεται με το πέρασμα των χρόνων, να γίνονται πιο απρόσωπες, να αμφισβητούν τη σπουδαιότητα του έργου τους και να θεωρούν τη δουλειά τους καθημερινή ρουτίνα που θα την άλλαζαν αν θα τους παρουσιαζόταν η ευκαιρία. Οι εργασιακές συνθήκες φαίνεται να επηρεάζουν τις γυναίκες περισσότερο. Αντίθετα, το φύλο δε βρέθηκε να επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση (δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση επαγγελματικής ικανοποίησης και φύλου, αλλά ούτε και αποκλίσεις στα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης ανάμεσα στα δυο φύλα), γεγονός που έρχεται σε άμεση αντίθεση με τους ερευνητές που ασχολήθηκαν με την έμφυλη διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης (Sari, 2004; Auster, 2001; Kaiser, 2007) και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες γενικά είναι πιο ικανοποιημένες από την εργασία, παρόλο που έρχονται αντιμέτωπες με στερεότυπες αντιλήψεις, χαμηλότερους μισθούς, λιγότερες προαγωγές και γενικά λιγότερο ευνοϊκές συνθήκες εργασίας. Επίσης, οι γυναίκες παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά αποπροσωποποίησης από τους άνδρες συναδέλφους τους. Αυτά τα ευρήματα, όμως, αφορούν κυρίως άλλους επαγγελματικούς κλάδους και άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τουλάχιστον στο επίπεδο της σχολικής τάξης και ανάμεσα στους απλούς εκπαιδευτικούς, δεν υφίστανται τόσο ακραίες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δυο φύλα: οι μισθοί, οι προαγωγές, οι ευνοϊκές ή μη συνθήκες εργασίας αφορούν και τα δυο φύλα, αν και υπάρχει μια άνιση αφετηρία όταν η γυναίκα επιφορτίζεται παιδιά, σπίτι και καριέρα.. Εργασία των Σουσαμίδου, Μυλωνά & Τύρελη (2007) έχει καταδείξει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αρκετά υψηλή ανάμεσα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, χωρίς αυτή να εξαρτάται από τον παράγοντα φύλο, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Η εκπαιδευτική πολιτική είναι άλλη μια διάσταση η οποία επιδρά στο εκπαιδευτικό έργο. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε λαμβάνει ψήφο εμπιστοσύνης από τους εκπαιδευτικούς του, οι οποίοι του αποδίδουν πολλές ευθύνες και αναγνωρίζουν τις αδυναμίες του. Δεν καλύπτονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών

για κοινωνική αναγνώριση, εφαρμογή νέων ιδεών, ανάληψη πρωτοβουλιών, άρτια υλικοτεχνική υποδομή κ.α., γεγονός που μπορεί να επιδρά στην αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Κατά συνέπεια, επιβεβαιώνεται από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους, τόσο στο ποσοτικό όσο και στο ποιοτικό κομμάτι της έρευνας, η πραγματικότητα την οποία περιγράφει σε έκθεση του ο Ο.Ο.Σ.Α. (1997) και το Ε.ΣΥ.Π (2006), για να αναφερθούμε μόνο σε δυο επίσημους φορείς που ασχολούνται με την αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ενώ, όμως, οι διάφορες πλευρές της δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος ονοματίστηκαν ως παράγοντες που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο, ωστόσο αυτές δε φάνηκε να επιδρούν πάνω στις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, η δέσμευση και η παρώθηση, όσο καταλυτικά θα περιμέναμε. Στην παρούσα έρευνα η επαγγελματική ταυτότητα επηρεάζεται περισσότερο από γνωστικές και συναισθηματικές παραμέτρους, οι οποίες προκαλούν αντιδράσεις τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε λογικό επίπεδο (Day, 2002). Ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση τα ποσοστά απογοήτευσης των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν αναμενόμενα δεδομένης της μη ευνοϊκής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος από τους ίδιους, αλλά όχι και τα ποσοστά ικανοποίησης. Υπενθυμίζουμε ότι ένα 42,9% δήλωσε *αρκετά ικανοποιημένος/η*. Η δυσαρέσκεια είχε να κάνει περισσότερο με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος παρά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αυτό καθαυτό, ενώ στα ερωτήματα που αφορούσαν στην προσωπικότητα του ερωτώμενου και την προσωπική του ικανότητα να ανταπεξέλθει στο έργο του, τότε τα ποσοστά ικανοποίησης ήταν υψηλότερα. Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα έρευνας των Μπότσαρη & Ματσαγγούρα (2003), όπου οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης από την αναγνώριση από γονείς, μαθητές, συναδέλφους και ανωτέρους και χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την αξιοκρατία του συστήματος και τις συνθήκες εργασίας. Ίσως αυτό να συμβαίνει γιατί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την επαγγελματική (και προσωπική τους πολλές φορές) ταυτότητα και ο τρόπος με τον οποίο τους αντιμετωπίζουν οι άλλοι είναι βασικές συνιστώσες για την κινητοποίηση, τη δέσμευσή τους και την επαγγελματική τους ικανοποίηση, σύμφωνα με τους Day (2002) και van Veen & Sleegers (2005), και ίσως μάλιστα σημαντικότερες και πιο καταλυτικές από την ίδια την εκπαιδευτική πολιτική. Αν οι ίδιοι νιώθουν αποτελεσματικοί, τότε αυτό αντανακλάται και στην αυτό-εικόνα τους και στην ικανοποίησή τους από την εργασία. Εξάλλου, όπως δείχνει

και η εμπειρική έρευνα πολλοί βρίσκουν νόημα στη δουλειά τους μέσα από την αίσθηση ενός ηθικού σκοπού (Day, 2002). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg, η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με εσωτερικούς παράγοντες, ενώ η έλλειψη της επαγγελματικής ικανοποίησης συνδέεται με εξωτερικούς παράγοντες (Capelleras, 2005). Στην περίπτωση της Ελλάδας, η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να συνδέεται και με την απουσία άλλων προοπτικών απασχόλησης εκτός του χώρου της εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς, παρά να αποτελεί πραγματική ικανοποίηση με τους όρους και τις συνθήκες της παρούσας εργασίας (Menon & Christou, 2002). Ανάλογα αποτελέσματα υψηλής επαγγελματικής ικανοποίησης κατέδειξαν και εργασίες των Σουσαμίδου και άλλων (2007) & Μπρούζου (2004).

Κατά τον ίδιο τρόπο, η δέσμευση, η παρώθηση και η απόδοση του δείγματός μας δεν επηρεάζονται από την περιορισμένη επαφή και καθοδήγηση από ανωτέρους και Συμβούλους, από την παραπαιδεία, τον εξεταστικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, τη μονιμότητα, τις συχνές και αποσπασματικές αλλαγές στην εκπαίδευση, την ασυνέχεια των εκπαιδευτικών βαθμίδων, αλλά και ούτε από την επίκριση και την απαξίωση του ελληνικού δημόσιου σχολείου, όπως αρχικά αναμενόταν και βρέθηκε από τη βιβλιογραφία (Ε.ΣΥ.Π., 2006; Ο.Ο.Σ.Α., 1997; Υπουργείο Παιδείας, 2010). Αυτές είναι εξωτερικές συνιστώσες που ναι μεν επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά όχι και την ουσία της. Άρα, καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αισθάνονται την ανάγκη να ολοκληρώσουν ένα έργο επιτυχώς και ταυτόχρονα αισθάνονται κάποια δέσμευση απέναντι σε αυτό, τότε είναι εργαζόμενοι με κίνητρα (Whetten & Cameron (2002), αναφορά σε Σαρρή & Παπάνη, 2007). Αυτοί φαίνεται να παρακινούνται περισσότερο από εσωτερικά κίνητρα, παρά από εξωτερικά, όπως το οικονομικό ή το κίνητρο απόδοσης ή η άρτια οργάνωση, που ούτως ή άλλως απουσιάζουν από τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρακίνησή τους πιθανότατα πηγάζει από την ανάγκη ικανοποίησης προσωπικών αναγκών (όπως προκύπτει από τους λόγους επιλογής επαγγέλματος και τους παράγοντες που κατηγοριοποιούνται ως σημαντικότεροι για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου). Οι εσωτερικές αμοιβές (εσωτερικά κίνητρα) εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το ίδιο το άτομο. Περιλαμβάνουν συναισθήματα προσωπικής ικανοποίησης, προσωπικής επίτευξης, status, αναγνώρισης, υπευθυνότητας, περηφάνιας για το επάγγελμα κάποιου, καθώς επίσης και ευκαιρίες για ανέλιξη (Ball, 2001). Στήριξη σε αυτές τις παραδοχές παρέχει έρευνα της Κοντέλλη (2006,

αναφορά σε Κοντέλλη, 2008), που κάνει λόγο για επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με κριτήριο το κύρος και το γόητρο, την παιδαγωγική αγάπη και την κοινωνική προσφορά. Σημαντικό ρόλο παίζει και η αγάπη για τα παιδιά (Fontana, 1996, αναφορά σε Κοντέλλη, 2008).

Τέλος, η ανάλυση συσχέτισης αποκάλυψε σχέση ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και τη διαφωνία ή συμφωνία με τη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Μπορεί καμιά από τις τρεις ομάδες να μην έκρινε θετικά το εκπαιδευτικό μας σύστημα, αλλά οι νεότεροι σε έτη υπηρεσίας κράτησαν την αυστηρότερη στάση, παρόλο που στην αρχή της καριέρας τους όλοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες ως πρόκληση (Day, 2002). Οι υπηρεσιακά αρχαιότεροι επέλεξαν μάλλον μια ουδέτερη στάση. Ως προς αυτό, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικό-συναισθηματικής επιλεκτικότητας (Carstensen et al., 2000), η ηλικία, με την καλύτερη ρύθμιση του συναισθήματος που επιφέρει, μειώνει τα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος των ατόμων, και μπορεί να κάνει τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα πιο διαλλακτικά και λιγότερο αρνητικά προδιατεθειμένα. Ή, επίσης, η στάση αυτή να οφείλεται στο ότι όσοι εκπαιδευτικοί είναι σχετικά νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα, έρχονται σε επαφή με τη ρεαλιστική εικόνα της μάθησης και της διδασκαλίας (Lamote & Engels, 2010), η οποία είναι σε άμεση αντίθεση με την πιο αισιόδοξη θεώρηση των δυνατοτήτων τους με την οποία έρχονται από τις σπουδές τους και με τις εμπειρίες που αυτοί αποκτούν κατά την εκπαίδευσή τους. Όμως, καθώς η πραγματικότητα τους προσγειώνει και οι ίδιοι πρέπει να επαναδιαπραγματευθούν τα όρια της δικής τους αποτελεσματικότητας, γίνονται και πιο δριμείς κριτές του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ οποιαδήποτε ασυμβατότητα μεταξύ των προσδοκιών τους και της πραγματικότητας στον εργασιακό χώρο μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση από την εργασία. Αυτή η παραδοχή στηρίζεται και από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, καθώς το 56,5% εκείνων οι οποίοι δηλώνουν απογοητευμένοι από τις διάφορες πλευρές του έργου τους, έχουν ως και δέκα έτη υπηρεσίας.

Παρ' όλες τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, της επίκρισης που αυτό δέχεται, αλλά και των διαφορετικών στάσεων του δείγματος απέναντι στα ερωτήματα, στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τον παράγοντα φύλο, έδωσαν υψηλά ποσοστά θετικής αυτό-εικόνας για το επαγγελματισμό τους και την επαγγελματική τους ταυτότητα που τη συσχέτισαν μεταξύ άλλων με την αυτό-αποτελεσματικότητα και την πεποίθηση τους ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά στα

μαθησιακά αποτελέσματα, όπως βρέθηκε και σε αντίστοιχη έρευνα του Day (2008). Έτσι, μπορεί οι Ben-Peretz et al. (2003) να κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το συγκείμενο της διδασκαλίας επιδρά σημαντικά στην αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την εικόνα του εαυτού τους ως επαγγελματίες, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας έκριναν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες με μεγάλο βαθμό συνέπειας και ευσυνειδησίας απέναντι στο έργο τους και τους μαθητές τους. Αντίθετα, η αξιολόγηση των πέντε ερωτώμενων για τους συναδέλφους τους κατά τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν τους δεν ήταν και τόσο ευνοϊκή. Εκεί επικράτησε μια λιγότερο ιδανική εικόνα η οποία, όμως, θα μπορούσε να αποδοθεί στην ίδια την τεχνική που ακολουθήθηκε: η αντίθεση αυτή θα μπορούσε να επεξηγηθεί από το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι καλούνται να κρίνουν κάποιον με βάση αυθαίρετες προσωπικές πεποιθήσεις, καθώς ποτέ δε θα έχουν πρόσβαση στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τα κίνητρα του κρινόμενου (MacDonald, 2008), γεγονός που συνιστά αδυναμία. Αυτό σε συνδυασμό με το ότι ως άνθρωποι τείνουμε τις περισσότερες φορές να παρουσιάζουμε την εικόνα του εαυτού μας πιο βελτιωμένη από την πραγματική, ακόμα κι αν αυτό που ισχυριζόμαστε δεν αντανακλά τις πραγματικές μας σκέψεις και προθέσεις (Paulhus, 1991, αναφορά σε McDonald, 2008), οδηγεί στη διαφοροποίηση που επισημάναμε παραπάνω. Εξάλλου, η αντίληψη που κάθε άτομο έχει για διάφορα πράγματα δεν αντανακλά πάντοτε αναγκαστικά την πραγματικότητα. Για τους John & Robins (1994), ο καθένας μπορεί να έχει μια στρεβλή άποψη για το ποιος είναι στην πραγματικότητα. Οι προσωπικές μας πεποιθήσεις και τα προσωπικά μας νοήματα για την πραγματικότητα, αλλά και η κατανόησή μας για τις σχέσεις και τη θέση μας στον κόσμο διαμορφώνονται μέσα από τον υποκειμενικό συναισθηματικό μας κόσμο (Day, 2002). Η Pronin (2008) αναφέρει ότι διαφέρει ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε τον εαυτό μας και τους άλλους. Για τον εαυτό μας είμαστε βυθισμένοι στα δικά μας συναισθήματα, εντυπώσεις (sensations) και γνωστικές διεργασίες (cognitions), την ίδια στιγμή που η εμπειρία μας για τους άλλους κυριαρχείται από την εξωτερική εικόνα των πραγμάτων. Όμως, σύμφωνα με τη συγγραφέα αυτή η ασυμμετρία οδηγεί τους ανθρώπους στο να κρίνουν διαφορετικά τους εαυτούς τους και τη συμπεριφορά τους απ' ότι κρίνουν τη συμπεριφορά των άλλων, γεγονός που οδηγεί σε σύγκρουση, όπως άλλωστε επιβεβαιώνουν και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

4.7. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον εαυτό τους ως επαγγελματία, οι παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο και κατ' επέκταση την επαγγελματική ταυτότητα (κυρίως το φύλο και η εκπαιδευτική πολιτική) και έγινε προσπάθεια να προσδιοριστεί η επιρροή που η εκπαιδευτική πολιτική έχει πάνω στη διατήρηση της δέσμευσης, της παρώθησης και της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί καθημερινές, έντονες και εκτεταμένες συναισθηματικές δεσμεύσεις και συναισθηματικά έργα, ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της διδασκαλίας σε τάξεις με μαθητές που έχουν διαφορετικά και ποικίλα κίνητρα, διαφορετικά προσωπικά βιώματα και διαφορετικές κλίσεις. Όμως, η έντονη συναισθηματική προσφορά των εκπαιδευτικών, μπορεί να τους αφήσει έκθετους με συναισθήματα τρωτότητας και ανεπάρκειας λόγω της μη επιτυχούς εμπλοκής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Σε ακραίες περιπτώσεις, η υπερβολική συναισθηματική εμπλοκή μπορεί να επιφέρει υπερκόπωση και εξουθένωση (Flores & Day, 2006). Αν, όμως, θέλουμε η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης να διατηρηθεί ή και να βελτιωθεί μέσα σε συνθήκες έντονων πιέσεων και απαιτήσεων από όλες τις πλευρές και από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, τότε οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθηθούν στη διατήρηση του ενθουσιασμού τους και της προσήλωσης στο επάγγελμά τους, το οποίο απαιτεί γνωστικές και συναισθηματικές επενδύσεις (Day, 2000; Louis, 1998).

Για το λόγο αυτό, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εργασία θα μπορούσαν να βοηθήσουν όχι μόνο όσους σχεδιάζουν και εφαρμόζουν εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και τη σχολική ηγεσία. Βέβαια, όπως είναι αυτονόητο, οι προσωπικοί παράγοντες δεν μπορούν να προβλεφθούν και να αντιμετωπιστούν, καθώς γενικά σε διαφορετικές επαγγελματικές φάσεις οι εκπαιδευτικοί έχουν άλλες ανάγκες και προτεραιότητες. Όμως, κάτι είναι δυνατό να γίνει με τις υπόλοιπες συνθήκες εργασίας (π.χ. ποιότητα της σχολικής ηγεσίας, εκπαιδευτική πολιτική κ.α.) που μπορεί να επιδρούν στην αποτελεσματικότητα, τις πρακτικές και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, την κινητοποίηση και τη γενικότερη επαγγελματική τους ικανοποίηση. Γιατί όταν οι εκπαιδευτικοί δε συμφωνούν ή είναι ακόμα και αντίθετοι

με τις αξίες που υιοθετεί ο οργανισμός μέσα στον οποίο εργάζονται, τότε είναι δυσκολότερο για εκείνους να προσαρμοστούν και να υιοθετήσουν νέους ρόλους και εργασιακές πρακτικές. Σύμφωνα με τους Day et al. (2006α), η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν διάφορες καταστάσεις, αλλά και η στήριξη που μπορεί να λαμβάνουν καθορίζουν παράλληλα και την αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους. Σήμερα, η ποιοτική διδασκαλία, όπου αυτή υπάρχει, είναι αποτέλεσμα της αξιοθαύμαστης αφοσίωσης των εκπαιδευτικών παρά των εξαιρετικών εργασιακών συνθηκών (Esteve, 2000), παραδοχή που ισχύει και στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για το οποίο γίνεται λόγος (Κοντέλλη, 2008). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει και ένας από τους πέντε ερωτώμενους (άνδρας, οικονομολόγος): *«(η βελτίωση των εκπαιδευτικών μας υποθέσεων) πρέπει να αποτελεί νομοθετικό εγχείρημα, γιατί έχει καταντήσει προσωπική υπόθεση...»*. Κι αυτός είναι πιθανότατα και ο λόγος για τον οποίο ο Ο.Ο.Σ.Α. (1997) σε έκθεσή του για την ελληνική εκπαίδευση υποστηρίζει ότι πολλές από τις πιο σημαντικές αλλαγές που επιβάλλεται να γίνουν, πρέπει να αφορούν αλλαγή στη νοοτροπία και στον τρόπο χειρισμού, παρά επιπλέον ποσά.

Κι όταν μιλούμε για αλλαγή νοοτροπίας μεταξύ άλλων εννοούμε και ότι θα πρέπει να γίνει συνείδηση σε όλους μας ότι πλέον ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο θα πρέπει να προωθεί την ανοιχτή διακίνηση ιδεών, την πίστη στην ατομική και συλλογική ικανότητα για επίλυση διαφόρων προβλημάτων, την καλλιέργεια κριτικής και αναλυτικής σκέψης, το ενδιαφέρον για την ευημερία των άλλων και του «κοινού καλού», το ενδιαφέρον για την αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα των ατόμων και των μειονοτήτων και τέλος την κατανόηση για τις δημοκρατικές αρχές και αξίες. Από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας αναγνωρίζεται ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί το κλειδί της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται μέσα στο κείμενο για το Νέο Σχολείο: *«...Κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να επιτύχει τους στόχους του, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν καθημερινά τον καλύτερο εαυτό τους μέσα στην τάξη και δεν αναδεικνύονται ως η πνευματική και ηθική πρωτοπορία της κοινωνίας»* (Πηγή: www.yperth.gr). Αλλά για να γίνουν όλα αυτά πράξη, θα πρέπει κι οι εκπαιδευτικοί να λάβουν έμπρακτη στήριξη στο έργο τους.

Έτσι, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διενέργεια μιας παρόμοιας έρευνας μελλοντικά, η οποία θα διερευνήσει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα στα πλαίσια των μεταρρυθμίσεων που έρχονται με σκοπό τη δημιουργία του «Νέου Σχολείου: Πρώτα ο μαθητής» και

θα επιφέρουν μια σειρά από διαρθρωτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Θα μπορούσε να διερευνηθεί το αν οι νέες νομοθετικές πρωτοβουλίες θα επαναπροσδιορίσουν «...τη σχέση του εκπαιδευτικού με την εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τον εκπαιδευτικό ως τον πρωταγωνιστή της αναβάθμισης στην εκπαίδευση» (Πηγή: www.yrepth.gr) και αν αυτές θα επιδράσουν και με ποιο τρόπο πάνω στις αντιλήψεις και στο έργο των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνει η σύγκριση μεταξύ του τότε και του τώρα.

4.8. Περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε κυρίως η μέθοδος συλλογής δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου το οποίο περιελάμβανε κλίμακες αυτοαναφοράς για τη μέτρηση της αυτό-εικόνας των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και του βαθμού συμφωνίας τους με διάφορες όψεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αυτού του είδους η μέθοδος μπορεί να είναι πιο εύχρηστη, να προκαλεί λιγότερη κούραση στον ερωτώμενο και λιγότερες αντικρουόμενες απαντήσεις, αλλά παρόλα αυτά οι απαντήσεις με βάση μια προκαθορισμένη κλίμακα μπορεί να οδηγήσει σε απλοποιημένες απαντήσεις ή ακόμα και σε παραποίηση των πληροφοριών (Birelson et al., 1987). Δεν πρέπει να μας διαφεύγει το ότι ο τρόπος δόμησης των ερωτήσεων σε ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να επηρεάσει το είδος των απαντήσεων (Schwarz, 1999), αλλά και το γεγονός ότι υπάρχει μια συστηματική τάση των υποκειμένων να απαντούν στα ερωτήματα των ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς με τρόπο που να παρουσιάζει μια πιο ευνοϊκή εικόνα του εαυτού τους, χωρίς απαραίτητα οι απαντήσεις τους να αντανακλούν αυτό που πραγματικά σκέφτονται ή πράττουν (Κοινωνικά Επιθυμητή Απόκριση) (Paulhus, 1991, αναφορά σε McDonald, 2008). Έτσι, για να ξεπεραστούν στο μέτρο του δυνατού αυτές οι αδυναμίες και να διασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, χρειάζεται να χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα και άλλες πιο άμεσες μέθοδοι, όπως: οι αναφορές από συναδέλφους ή και η παρατήρηση της συμπεριφοράς (Vazire, 2006; McDonald, 2008), ή όπως στην προκειμένη περίπτωση διενέργεια συνεντεύξεων.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα Ρέππα, Α. (1999). «Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον & Ο εκπαιδευτικός οργανισμός στο διεθνές και Ευρωπαϊκό περιβάλλον». Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζη, Μ. Χατζηευστρατίου, Ι. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (τόμος γ): Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην
- Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσάκης, Ι. (2008). *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Γρόλλιος, Γ.(1999). *Ιδεολογία Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Ηγεσία & Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο Α.Ε.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2003). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: συνοπτική εικόνα σε αριθμούς*. Αθήνα
- Κοντέλλη, Α. (2006). *Σχολική αποτυχία*. Μυτιλήνη: Εμπρός
- Μακρή-Μπότσαρη Ε. & Ματσαγγούρας Η., (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Εργασία που παρουσιάστηκε στα πλαίσια των εργασιών του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα». Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου 2002 (επιμ. Ζούκης, Ν., Μητάκος, Θ.).
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2001). « Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1994-1997». Στο *Δωδώνη*, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ανάτυπο)
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). «Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Όψεις συνέχειας και μεταβολής». Στο *Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου –Καραστεργίου, Σ. & Φρόση, Λ. (επιμ.), Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη στο Μπαγάκης Γ (επιμ.) Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα* στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκη, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (τόμος β): Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Πάτρα: ΕΑΠ
- Μπενέκος, Δ. (2007). Η εκπαίδευση ειδικών πληθυσμιακών ομάδων στην Ελλάδα: Η περίπτωση των Τσιγγάνων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 60-68
- Μπρούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των δασκάλων από το επάγγελμά τους. Εργασία που παρουσιάστηκε στα πλαίσια των εργασιών του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Αλεξανδρούπολη, 28-30 Μαΐου 2004, 201-210 (επιμ. Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ. & Στραβάκου, Π.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Σχ. Έτος 2006-2007). *Οδηγίες για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Παπά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 75-83
- 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: Εκδόσεις Μεταίχιμο
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). *Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή* στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Ρες Ι., Βαρσαμίδου, Α. & Φιλίππου, Γ. (2007). Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας. Εργασία που παρουσιάστηκε στα πλαίσια των εργασιών συνεδρίου με θέμα: Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου , 1511-1517 (επιμ. Καψάλης, Α. Κατσίκης , Α.)
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σουσαμίδου, Α., Μυλωνά, Ζ. & Τύρελη, Β. (2007). Η επίδραση της ηλικίας, του φύλου και των ετών υπηρεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία που παρουσιάστηκε στα πλαίσια των εργασιών συνεδρίου με θέμα: Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου , 1511-1517 (επιμ. Καψάλης, Α. Κατσίκης , Α.)
- Σταμέλος, Γ & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχιμο

Τριανταφυλλίδου, Α. & Γρόπα, Ρ. (2007). *Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και η Πρόκληση της Μετανάστευσης: Μια διαπολιτισμική άποψη της αφομοίωσης*. Ανακτήθηκε στις 04 Οκτωβρίου 2009 από http://www.eliamep.gr/old-site/eliamep-old/eliamep/www.eliamep.gr/eliamep/files/Greek_Education_Policy_and_the_Challenge_of_Migration_Policy_Brief_in%20Greek.pdf

Τσιμούρης, Γ. (2007). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές & Διδακτικές εμπειρίες*. Ανακτήθηκε την 1^η Φεβρουαρίου 2010 από <http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2008/05/tsimouris.pdf>

Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Εκπαιδευτική Πολιτική στο : Ξωχέλης, Π. (επιμ.). Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work: Never a dull moment*. London: Cassell.

Auster, R.E. (2001). *Professional Women's Midcareer Satisfaction: Toward an Explanatory Framework*. *Sex Roles*, 44(11/12), 719-750

Ball, D. (1972). Self and identity in the context of deviance: the case of criminal abortion, in: Scott, R.A. & Douglas, J.D. (Eds). *Theoretical Perspectives on Deviance*. New York: Basic Books

Barbalet, J. (2002). Introduction: why emotions are crucial. In *Emotional Sociology*, ed. J. Barbalet, 1–9. London: Blackwell Publishing.

Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764

Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N., (2004) Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teacher and Teacher Education*, 20, 107-128.

Ben-Peretz, M., Mendelson, N. & Kron, F.W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277–290

Birelson, P., Hudson, I., Buchanan, D.G., & Wolff, S. (1987). Clinical evaluation of self-rating scale for depressive disorder in childhood. (Depression self-rating scale). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28, 43-60.

Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4, 339- 355

- Bray, M., (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning
- Broadhead, P. (1987). A blue print for the good teacher. The HMI/DES model of good primary practice. *British Journal of Educational Studies*, 35(1), 57–72.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2000). *Gender, Emotion, and Expression*. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 338-349). New York: Guilford.
- Calabrese, R.L. & Anderson, R.E. (1986). The public school: a source of stress and alienation among female teachers. *Urban Education*, 21(1)
- Capelleras, J.L. (2005). Attitudes of academic staff towards their job and organisation: an empirical assessment. *Tertiary Education and Management*, 11, 147–166
- Carstensen, L.L., Pasupathi, M., Mayr, U. and Nesselroade, J.R. (2000). *Emotional Experience in Everyday Life Across the Adult Life Span*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 644–655.
- Castells, M. (1997). *The power of identity*. Oxford: Basil Blackwell
- Cohen, J.L.(2008). That's not treating you as a professional: teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching*, 14(2), 79 — 93
- Craig, A., Tran, Y., Hermens, G., Williams, L.M., Kempd, A., Morris, C., Gordon, E, (2009). *Psychological and Neural Correlates of Emotional Intelligence in a Large Sample of Adult Males and Females*. *Personality and Individual Differences*, 46, 111–115
- Day, C. (2000). Effective leadership and reflective practice. *Reflective Practice*, 1, 113–127.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677–692
- Day, C. W., Elliott, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563–577
- Day, C.,W., A. Kington, G. Stobart, and P. Sammons. (2006a). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. & Kington, A. (2006b). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching*, 12(2), 169 — 192
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9, 243–260

- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23
- Densmore, K. (1987). *Professionalism, proletarianization and teachers' work*. In: Popkewitz, T. (Ed.), *Critical Studies in Teacher Education*. Falmer Press, London
- Esteve, J.M., Franco, S. & Vera, J. (1995). *Los profesore s ante el cambio social*. Barcelona:Anthropos.
- Esteve, J. M. (2000) The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: new challenges for the future, *Educational Review*, 52(2), 197-207
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Flores, M.A. & Day, C, (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232
- Fontana, D., (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης
- Fullan, M. (2001) *The New Meaning of Educational Change* (3rd edition). New York: Teachers College Press.
- Ginsburg, M. (1995). *Contradictions, resistance and incorporation in the political socialization of educators in Mexico*. In: Ginsburg, M., Lindsay, B. (Eds.), *The Political Dimension in Teacher Education*. Falmer Press, NY.
- Ginsburg, M. (1996). Professionalism or politics as a model for educators' work and lives. *Educational Research Journal*, 11 (2), 133–146.
- Gordon, J. (2002). *Organizational Behavior: A Diagnostic Approach* (7th edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Green, A., Wolf, A., & Leney, T. (1999). *Convergence and divergence in European education and training systems*. London: University of London.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record*, 103, 1056–1080.

- Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990's. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317–332.
- Hermans, H.J.M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16 (2), 89-130.
- Hilferty, F. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161 — 173
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(20), 109–131.
- Hogg, M.A., Terry, D.J., & White, K.M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58(4), 255–269.
- Holmes, M. (1998). *Change and tradition in education: the loss of community*. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (eds), *International Handbook of Educational Change, Part 1* (Dordrecht, The Netherlands: Kluwer), 242–260.
- Hooley, N. (2007). Establishing professional identity: Narrative as curriculum for pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(1), 49-60
- John, O. P., & Robins, R. W. (1994). Accuracy and bias in self-perception: Individual differences in self-enhancement and the role of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 206-219
- Kaiser, C.L. (2007). *Gender-Job Satisfaction Differences Across Europe: An Indicator for Labour Market Modernization*. *International Journal of Manpower*, 28(1), 75-94
- Katz, D., Kahn, R.L. (1978). *The social psychology of organizations*, second edn. New York: Wiley.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443–456.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307–324.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995–1006
- King, N. & Ross, A. (2003) Professional identities and inter professional relations of collaborative community schemes. *Social Work in Health Care*, 38, 57–72.
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3 — 18

- Larsson, M., Aldegarmann, U. & Aarts, C. (2009). Professional role and identity in a changing society: Three paradoxes in Swedish midwives' experiences. *Midwifery*, 25, 373–381
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 1–27.
- Maclure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311–322.
- McNess, E., Broadfoot, P., & Osborn, M. (2003). Is the effective compromising the affective? *British Educational Research Journal*, 29(2), 243–57.
- Mehrabian, A., Young, A. L., & Sato, S. (1988). *Emotional Empathy and Associated Individual Differences*. *Current Psychology Research and Reviews*, 7, 221-240.
- Menon, M. E. & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organization of elementary schools: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research*, 44(1) , 97 — 110
- Müller, J., Hernández, F., Sancho, J.M., Larraín, V. & Creus, A. (2007). Comparing three generations of European teachers in times of accountability and work restructuring. Στο: *Atlantic Crossings: Comparative Conversations on Professional Cultures of Teaching and Institutional Restructuring as a World Movement* . Chicago: AERA
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306
- Nyberg, A., Bernin, P., Theorell, T. (2005). *The impact of leadership on the subordinates. Working life research in Europe*. Stockholm: National Institute for Working Life.
- O'Connor, K.E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117–126
- Olson, J. (2002). Systematic change/teacher tradition: legends of reform continue. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 129–137.
- Osborn, M. (2006). Changing the context of teachers' work and professional development: A European perspective. *International Journal of Educational Research*, 45, 242–253
- Paulhus, D. P. (1991). Measurement and control of response bias. In J.P. Robinson, P.R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-59). San Diego: Academic Press.

- Popa, S. & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26, 98–110
- Pronin, E. (2008). How we see ourselves and how we see others. *Science*, 320(5880), 1177-1180
- Rex, L. A., & Nelson, M. (2004). How teachers' professional identities position high-stakes test preparation in their classrooms. *Teachers College Record*, 106(6), 1288–1331.
- Robertson, H.J. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δίκαιη αντιμετώπιση των δυο φύλων* στο Hargreaves , A. & Fullan, M.G.. *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149 — 161
- Sammons, P., Day, C, Kington, A, Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5) ,681 — 701
- Sari, H. (2004). *An Analysis of Burnout and Job Satisfaction Among Turkish Special School Headteachers and Teachers, and the Factor Effecting their Burnout and Job Satisfaction*. *Educational Studies*, 30(3), 291-306
- Schwarz, N. (1999). Self-reports: How the questions shape the answers. *American Psychologist*, 54, 93-105.
- Slegers, P. & Kelchtermans, G. (1999). Inleiding op het themanummer: professionele identiteit van leraren [Professional identity of teachers]. *Pedagogisch Tijdschrift* 24, 369–374.
- Smith, D. L. and Lovat, T. J. (2003). *Curriculum: Action On Reflection*. Australia: Social Science Press.
- Snow, D. & Anderson, L. (1987). Identity work among the homeless: the verbal construction and avowal of personal identities. *American Journal of Sociology*, 92(6), 1336–1371.
- Sumsion, J. (2002). Becoming, being and unbecoming an early childhood educator: a phenomenological case study of teacher attrition. *Teaching and Teacher Education*, 18, 869–885.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 547–593.

van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577–625.

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

van Veen, K. & Slegers, P. How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85 — 111

Vazire, S. (2006). Informant reports: A cheap, fast, and easy method for personality assessment. *Journal of Research in Personality*, 40, 472-481.

Vloet, K. & van Swet, J. (2010). “I can only learn in dialogue”. Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36(1&2), 149-168

Whetten, D. & Cameron, K. (2002). *Developing Management Skills*. (5th edition). New Jersey: Prentice Hall.

Woods, P., Jeffrey, R. J., Troman, G., & Boyle, M. (1997). *Restructuring schools, reconstructing teachers*. Buckingham: Open University Press.

Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). The Reconstruction of Primary Teachers' Identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106

Yiu-Lan Khong, L. & Tee Ng, P. (2005). School–Parent Partnerships in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 4, 1–11

Zembylas, M. 2003. Emotions and teacher identity: a post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9(3), 213–238.

ΠΗΓΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Ball, J. (2001). Rewards and Appraisal, ανακτήθηκε στις 16 Μαρτίου 2010 από http://www.accaglobal.com/students/acca/exams/f1/technical_articles/2944835

Beach, D (Ed) (2005): Welfare State Restructuring in Education and Health Care: Implications for the Teaching and Nursing Professions and their Professional Knowledge. Report No 2 from the Profknow project. www.profknow.net

Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (2006). Έκθεση επιτροπής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2010 από <http://omosp-goneon-athinas.org/omosp-athinas/nfblog/?p=141>

Ερευνητικό Πρόγραμμα Emilie (2009). Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και η Πρόκληση της Μετανάστευσης: Μια διαπολιτισμική άποψη της αφομοίωσης. Ανακτήθηκε την 1^η Φεβρουαρίου 2009 από http://emilie.eliamep.gr/wp-content/uploads/2009/11/emilie_education_policy_brief_greece_gr.pdf

Ευρυδίκη (2008). *Συνοπτική παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη και τρέχουσες μεταρρυθμίσεις* ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου 2008 από <http://www.eurydice.org>

Ευρυδίκη (2009). *Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα 2008-2009* ανακτήθηκε στις 16-12-2009 από <http://www.eurydice.org>

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας (23 & 24 Μαρτίου 2004). Συμπεράσματα της Προεδρίας, ανακτήθηκε στις 14 Δεκεμβρίου 2009 από http://www.parliament.cy/parliamentgr/101/conclusion_lisbon.pdf

Κοντέλλη, Α. (2008). Κίνητρα του δασκάλου, ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2010 από http://epapanis.blogspot.com/2008/02/blog-post_18.html

Lesgold, A. (2008). The Role of Education in Responding to the Financial Crisis, ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2010 από: <http://www.education.pitt.edu/dean/newsdetails.aspx?id=342>

Λιγνός, Δ. (2006). Σκέψεις και διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Virtual School, *The sciences of Education Online*, 3 (3) (<http://www.auth.gr/virtualschool/3.3/Praxis/LignosTrainingEducators.html>)

McDonald, J.D. (2008). Measuring personality constructs: the advantages and disadvantages of self-reports, informant reports and behavioural assessments. *Enquire*, 1(1), 1-19, ανακτήθηκε την 1^η Ιουνίου 2010 από: <http://www.nottingham.ac.uk/sociology/prospective/postgraduate/enquire/enquire-pdfs/dodoricoj.pdf>

Ο.Ο.Σ.Α. (1997). *Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος από τον Ο.Ο.Σ.Α.* ανακτήθηκε στις 17 Δεκεμβρίου 2009 από <http://www.hri.org/docs/OECD.html>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.* ανακτήθηκε στις 12 Φεβρουαρίου από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2007). *Η έρευνα στις κοινωνικές Επιστήμες*, ανακτήθηκε την 1^η Ιουνίου 2010 από <http://epapanis.blogspot.com/search/label/%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82%20%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%82>

Σαρρή, Σ. & Παπάνης, Ε. (2007). *Work Motivation and Job satisfaction between private employees and civil servants*, ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2010 από <http://epapanis.blogspot.com/search/label/work%20motivation%20and%20job%20satisfaction>

Silva, E (2008). *Measuring skills for the 21st century*. Washington D.C. Education Sector, ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2010 από: http://www.educationsector.org/usr_doc/MeasuringSkills.pdf

Συνοπτική παρουσίαση του Ε.Π. Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ανακτήθηκε στις 11 Φεβρουαρίου 2010 από www.espa.gr

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων. Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής, ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2010 από http://www.yperth.gr/docs/neo_sxoleio_brochure_100305.pdf

ΝΟΜΟΘΕΤΗΜΑΤΑ

Ν. 1566/1985: Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις

Ν.2986/2002: Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις :

Ν.3205/2003: Μισθολογικές ρυθμίσεις λειτουργών και υπαλλήλων του δημοσίου, ΝΠΔΔ και ΟΤΑ, μονίμων στελεχών των ενόπλων δυνάμεων και αντίστοιχων της ελληνικής αστυνομίας, του πυροσβεστικού και λιμενικού σώματος και άλλες συναφείς διατάξεις

Ν. 3467/06: «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 3475/2006, ΦΕΚ 146, τ.Α'. «Οργάνωση & Λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν.3528/2007: «Κώδικας κατάστασης δημόσιων πολιτικών διοικητικών υπαλλήλων και υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.»

Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199, τ.Α'. «Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες»

Ν. 3848/2010, ΦΕΚ 71, τ. Α'. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»

Π.Δ.140/1998: «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης»

Υ.Α. Δ4/81646/10-08-2006. «Μετατροπή των Δημοσίων Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.) σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ)».

Υ.Α. Δ4/ 57020/01-06-2007. «Μετατροπή των Δημοσίων Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.) & των Δημοσίων Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) σε Δημόσιες Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.) και Εσπερινά ΕΠΑ.Λ.»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας με τίτλο «Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης: η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής» για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης».

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, πρέπει να σημειωθεί ότι:

- α. δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη,
- β. τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα**. Δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομα σας ούτε να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητα σας
- γ. οι απαντήσεις είναι **απολύτως εμπιστευτικές** και
- δ. οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 15 λεπτά της ώρας. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για το χρόνο σας.

Σκόδρα Ελένη

Καθηγήτρια κλάδου ΠΕ06 Αγγλικής

ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ:

Παρακαλώ επιλέξτε:

Ηλικία:

Συνολική προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση:

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η Χήρος/α

Σπουδές: Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Υπηρετείτε σε σχολείο: ΓΕΛ Γυμνάσιο ΕΠΑ.Λ.

Μέγεθος σχολικής Μονάδας: (αριθμός μαθητών)

Περιοχή σχολείου: Αστική Ημιαστική Αγροτική

Παρακαλώ αριθμήστε με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 10 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 10 το λιγότερο σημαντικό) τους λόγους για τους οποίους επιλέξατε το συγκεκριμένο επάγγελμα:

- αγάπη για το συγκεκριμένο επάγγελμα
- αγάπη για τα παιδιά
- διάχυση της γνώσης
- θέληση να κάνει κανείς τη διαφορά
- ευκαιρία να μαθαίνεις και να εξελίσσεσαι
- προσωπική φιλοδοξία
- ωράριο εργασίας & διακοπές
- έλλειψη άλλων επαγγελματικών επιλογών
- μονιμότητα και επαγγελματική ασφάλεια
- κοινωνική αναγνώριση

Α. Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματία. Για κάθε φράση παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό εκείνο ο οποίος περιγράφει με μεγαλύτερη ακρίβεια τη δική σας στάση.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Είμαι ουδέτερος /η	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1.Βλέπω τον εαυτό μου ως επαγγελματία.	1	2	3	4	5
2.Σέβομαι το επάγγελμα μου και είμαι περήφανος γι' αυτό.	1	2	3	4	5
3.Είμαι ικανοποιημένος/η με την ποιότητα και ποσότητα της εργασίας μου.	1	2	3	4	5
4.Έχω υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες.	1	2	3	4	5
5.Έχω τη διάθεση να αναλαμβάνω πρωτοβουλίες, ευθύνες & εθελοντικές εργασίες μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ακόμα και αν δε μου ζητηθεί.	1	2	3	4	5
6.Έχω συναίσθηση της αποστολής μου και μπορώ να κάνω διαφορά στη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών μου.	1	2	3	4	5
7.Ανταποκρίνομαι επάξια στις ιδιαίτερες ανάγκες και ενδιαφέροντα του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνομαι.	1	2	3	4	5
8.Χρησιμοποιώ σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για να κάνω το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό για τους μαθητές μου και για εμένα.	1	2	3	4	5
9.Έχω γίνει πιο αποτελεσματικός στη δουλειά μου με το πέρασμα των χρόνων.	1	2	3	4	5
10.Προσαρμόζομαι εύκολα στις αλλαγές στον εργασιακό μου χώρο.	1	2	3	4	5
11.Νιώθω γεμάτος/ή ενεργητικότητα.	1	2	3	4	5
12.Είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου και ευσυνείδητος επαγγελματίας.	1	2	3	4	5
13. Παραμένω στο σχολείο και πέρα από το υποχρεωτικό διδακτικό μου ωράριο.	1	2	3	4	5
14.Γνωρίζω άριστα τις μεθόδους, τις τεχνικές και τις απαιτήσεις της εργασίας μου.	1	2	3	4	5
15. Προτιμώ να εργάζομαι σε ομάδες εργασίας.	1	2	3	4	5
16. Η συνεργασία μου με συναδέλφους είναι εποικοδομητική	1	2	3	4	5
17.Οι ανώτεροι και οι συνάδελφοι μου εκτιμούν τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
18.Από τότε που προσλήφθηκα, η δέσμευση μου και τον ενδιαφέρον μου για το επάγγελμα μου έχει μειωθεί.	1	2	3	4	5
19. Αισθάνομαι πως συμπεριφέρομαι απρόσωπα και πιο σκληρά απέναντι στους μαθητές μου από τότε που άρχισα να δουλεύω.	1	2	3	4	5

20. Πιστεύω ότι η δουλειά μου έχει γίνει καθημερινή ρουτίνα.	1	2	3	4	5
21. Θα άλλαζα επάγγελμα εάν μου παρουσιαζόταν η ευκαιρία.	1	2	3	4	5
22. Αμφισβητώ τη σπουδαιότητα της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5
23. Τα προσωπικά μου προβλήματα επηρεάζουν τη διδασκαλία μου.	1	2	3	4	5
24. Η βαθμίδα στην οποία διδάσκω (Γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑ.Λ.) επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπω τον εαυτό μου ως επαγγελματία.	1	2	3	4	5
25. Η θέση του μαθήματος που διδάσκω στο ωρολόγιο πρόγραμμα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπω τον εαυτό μου ως επαγγελματία.	1	2	3	4	5
26. Η δυσaréσκεια των μαθητών για το σχολείο επηρεάζει την αυτό-εικόνα μου.	1	2	3	4	5

Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου, επειδή.....

.....
.....

Αισθάνομαι ευχαριστημένος από τη δουλειά μου, επειδή

.....
.....

Β. Πόσο ικανοποιημένος/η είστε με τις ακόλουθες πλευρές του έργου σας μέσα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος? Για κάθε φράση παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό εκείνο οποίος περιγράφει με μεγαλύτερη ακρίβεια τη δική σας στάση.

	πολύ ικανοποιημένος/η	Αρκετά ικανοποιημένος/η	αρκετά απογοητευμένος/η	πολύ απογοητευμένος/η
1. Μπορώ να γίνω δημιουργικός και να αναλάβω πρωτοβουλίες μέσα στο σχολικό πλαίσιο στο οποίο εργάζομαι.	1	2	3	4
2. Μπορώ να αντιμετωπίσω επαρκώς μαθητές με (κοινωνικές) ιδιαιτερότητες.	1	2	3	4
3. Η Υπηρεσία μου προσφέρει πολλές ευκαιρίες περαιτέρω επιμόρφωσης.	1	2	3	4
4. Τα καθήκοντα μου (διοικητικά και διδακτικά) και οι υποχρεώσεις μου είναι πλήρως αποσαφηνισμένα.	1	2	3	4
5. Η Υπηρεσία μου προσφέρει δυνατότητες περαιτέρω επαγγελματικής εξέλιξης.	1	2	3	4
6. Η Υπηρεσία μου προσφέρει κίνητρα βελτίωσης.	1	2	3	4
7. Οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς των μαθητών μου έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.	1	2	3	4
8. Διαθέτω όλους τους πόρους που χρειάζομαι για να αποδώσω	1	2	3	4

επαρκώς.				
9. Το περιβάλλον εργασίας μου είναι ευχάριστο.	1	2	3	4

Γ. Παρακαλώ αριθμήστε με σειρά σημαντικότητας από 1 έως 12 (με 1 το περισσότερο σημαντικό και 12 το λιγότερο σημαντικό) το πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεισφορά των παρακάτω παραγόντων στην ποιότητα του έργου σας και την αποτελεσματικότητά σας ως εκπαιδευτικοί.

- δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλίας και εφαρμογής νέων ιδεών
- κοινωνική αναγνώριση και αίσθηση ηθικής & κοινωνικής προσφοράς
- σχέσεις σχολείου - γονέων
- υλικοτεχνική υποδομή
- ανατροφοδότηση – αξιολόγηση
- εργασία σε ομάδες συναδέλφων
- ποικιλία στην εργασία
- διαρκής επιμόρφωση
- οικονομικές απολαβές
- δέσμευση και προσήλωση στο έργο
- σχολική ηγεσία
- συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων , τουλάχιστον σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Δ. Κυκλώστε ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις, που αφορούν πτυχές της οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Είμαι ουδέτερος /η	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και επικροτεί νέες ιδέες.	1	2	3	4	5
2. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα ενθαρρύνει τη συλλογικότητα και το πνεύμα ομαδικότητας.	1	2	3	4	5
3. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα παρέχει ασφάλεια και μονιμότητα, βελτιώνοντας την απόδοση και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού προς το έργο του.	1	2	3	4	5
4. Η περιορισμένη επαφή και καθοδήγηση από τους ανωτέρους (π.χ. Συμβούλους) οδηγεί σε εφησυχασμό και κατώτερη ποιότητα απόδοσης.	1	2	3	4	5
5. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα προάγει την αξιοκρατία και τη διαφάνεια.	1	2	3	4	5
6. Οι εκπαιδευτικοί τυγχάνουν του κύρους και της αναγνώρισης που τους αρμόζει από την κοινωνία.	1	2	3	4	5
7. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα θέτει σαφείς και ευκρινείς στόχους.	1	2	3	4	5
8. Ο έντονα εξεταστικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, υποβαθμίζει την παιδαγωγική διάσταση του σχολείου και τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
9. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα εμπλέκει ενεργά τους	1	2	3	4	5

εκπαιδευτικούς.					
10.Ο μισθός των εκπαιδευτικών ανταποκρίνεται στην εργασία που εκείνοι εκτελούν.	1	2	3	4	5
11.Είμαι ευχαριστημένος/η από την κοινωνική πολιτική (άδειες, επιδόματα) που παρέχει το κράτος.	1	2	3	4	5
12.Η επίκριση του εκπαιδευτικού συστήματος (γονείς, ΜΜΕ) αυξάνουν την παθητικότητα των εκπαιδευτικών και οδηγούν σε απώλεια του ενθουσιασμού και του ενδιαφέροντος του.	1	2	3	4	5
13.Η παραπαιδεία οδηγεί σε επιφανειακή διδασκαλία και προχειρότητα, καθώς διαβρώνει την επαγγελματική συνείδηση των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
14. Οι συχνές και αποσπασματικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική μου προκαλούν απογοήτευση.	1	2	3	4	5
15.Η ασυνέχεια μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης υποβαθμίζει την ποιότητα της δουλειάς και δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
16. Αν συμμετείχα στη λήψη αποφάσεων και στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, θα ένιωθα μεγαλύτερη ευθύνη και δέσμευση απέναντι στο έργο μου.	1	2	3	4	5
17. Η διδασκαλία σε πολυπληθείς τάξεις μπορεί να καλλιεργήσει αισθήματα ματαιότητας και αναποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά: φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, ειδικότητα
2. Πώς θα περιγράφατε τον εαυτό σας ως εκπαιδευτικό;
3. Αισθάνεστε διδακτικά και παιδαγωγικά επαρκής;
4. Είστε ικανοποιημένος/η από το επάγγελμά σας και τη μέχρι τώρα πορεία σας;
5. Υπάρχει διαφορά στην επαγγελματική σας ταυτότητα από τότε που προσληφθήκατε μέχρι σήμερα;
6. Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες / συνθήκες που διαμόρφωσαν την επαγγελματική σας ταυτότητα;
7. Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο επαγγελματίας;
8. Εσείς θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως επαγγελματία;
9. Είναι ο σημερινός εκπαιδευτικός επαγγελματίας;
10. Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να περιγράψετε έναν εκπαιδευτικό;
11. Σήμερα υπάρχει διάχυτη μια απαξιωτική εικόνα τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το δημόσιο σχολείο. Που νομίζετε ότι οφείλεται αυτό;
12. Η παρατηρούμενη έλλειψη δέσμευσης και πολλές φορές απροθυμία των εκπαιδευτικών, θεωρείτε ότι είναι μια αντίδραση απέναντι στις δυσμενείς συνθήκες εργασίας και στις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές ή θέμα νοοτροπίας και συνδεδεμένη γενικότερα με τη δημοσιονομική ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού ;
13. Πιστεύετε ότι η βελτίωση των εκπαιδευτικών μας υποθέσεων αποτελεί πρωτίστως νομοθετικό/διοικητικό εγχείρημα ή προσωπική υπόθεση;
14. Ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που μπορεί να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του και στη διατήρηση του ενθουσιασμού του και του ενδιαφέροντος του γι' αυτό που κάνει;
15. Ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που μπορεί να υποσκάψουν το έργο του εκπαιδευτικού και να διαβρώσουν τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον του γι' αυτό που κάνει;
16. Η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να επηρεάσει το έργο και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών; Με ποιους τρόπους και με ποιες συνιστώσες της;

17. Τι νομίζετε ότι θα μπορούσε να αλλάξει, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν υψηλότερα ποσοστά κινητοποίησης, θέλησης και δέσμευσης απέναντι στο ρόλο τους και τους μαθητές τους;