



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΥΠΕΡΕΘΝΙΚΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΜΙΑ
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ-ΣΤΥΛΙΑΝΗ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2015

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Αλεξάνδρα-Στυλιανή Καραγιάννη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Υπερεθνικοί Οργανισμοί και Επαγγελματισμός Εκπαιδευτικών: μία συγκριτική θεώρηση μεταξύ εκπαιδευτικού λόγου και πρακτικής» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η δηλούσα



Αλεξάνδρα-Στυλιανή Καραγιάννη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	7
Abstract	9
Ευχαριστίες	11
Εισαγωγή	12
1^ο Κεφάλαιο: Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού	18
1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	18
1.1.1 Η έννοια του επαγγελματισμού	18
1.1.2 Εργασία και επάγγελμα	22
1.1.3 Επαγγελματοποίηση	23
1.1.4 Επαγγελματικότητα	24
1.2 Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού	25
1.2.1 Διεθνείς εμπειρίες	25
1.2.2 Η ελληνική πραγματικότητα	28
1.3 Μοντέλα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών	30
1.3.1 Τεχνοκρατικό μοντέλο	31
1.3.2 Ερμηνευτικό μοντέλο	31
1.3.3 Στοχαστικο-κριτικό μοντέλο	32
1.4 Τύποι επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών	32
1.4.1 Κλασικός ή παραδοσιακός επαγγελματισμός (Classical Professionalism)	33
1.4.2 Ευέλικτος επαγγελματισμός (Flexible Professionalism)	33
1.4.3 Πρακτικός επαγγελματισμός (Practical Professionalism)	34
1.4.4 Αναστοχαστικός επαγγελματισμός (Reflective Professionalism)	34
1.4.5 Διευρυμένος επαγγελματισμός (Extended Professionalism)	34
1.4.6 Νέος επαγγελματισμός (New Professionalism)	35
1.4.7 Πολύπλοκος επαγγελματισμός (Complex Professionalism)	36
1.4.8 Συνεργατικός επαγγελματισμός (Collaborative Professionalism)	36
1.4.9 Δημοκρατικός επαγγελματισμός (Democratic Professionalism)	36
1.4.10 Μετασχηματιστικός επαγγελματισμός (Transformative Professionalism)	37
1.4.11 Εν δράσει επαγγελματισμός (Enacted Professionalism)	37

1.4.12 Μεταμοντέρνος επαγγελματισμός (Postmodern Professionalism)	38
1.5 Επαγγελματικό προφίλ σύγχρονου εκπαιδευτικού	38
1.5.1 Διαμόρφωση επαγγελματικού προφίλ εκπαιδευτικού	40
1.5.1.1 Προσωπικές αντιλήψεις και ατομικά χαρακτηριστικά	40
1.5.1.2 Στρατηγικές διδασκαλίας	41
1.5.1.3 Κατάρτιση και επιμόρφωση	41
1.5.1.4 Αξιολόγηση	42
1.5.1.5 Ο θεσμός του μέντορα	42
1.5.1.6 Σχέσεις εκπαιδευτικού με διευθυντή, συναδέλφους, γονείς	42
2^ο Κεφάλαιο: Οι Υπερεθνικοί Οργανισμοί	44
2.1 Εμφάνιση και ρόλος στη διεθνή σκηνή	44
2.2 Εννοιολογική προσέγγιση	46
2.3 Τυπολογία και διάκριση	48
2.4 Οι τέσσερις υπό μελέτη Υπερεθνικοί Οργανισμοί	49
2.4.1 Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.)	49
2.4.2 Ο.Ο.Σ.Α.	51
2.4.3 Παγκόσμια Τράπεζα	52
2.4.4 UNESCO	53
3^ο Κεφάλαιο: Ο λόγος των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών	55
3.1 Ο ρόλος του λόγου και της γλώσσας	55
3.2 Διεθνής εκπαιδευτικός λόγος περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών	56
3.2.1 Ευρωπαϊκός λόγος περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών	57
3.2.2 Ο λόγος του Ο.Ο.Σ.Α. περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών	62
3.2.3 Ο λόγος της Παγκόσμιας Τράπεζας περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών	65
3.2.4 Ο λόγος της UNESCO περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών	67
3.2.5 Μία συνθετική ανάλυση	69
4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	72
4.1 Ερευνητικός σκοπός	72
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	72
4.3 Αναγκαιότητα έρευνας	74

4.4 Μεθοδολογία	75
4.4.1 Ερευνητική προσέγγιση	75
4.4.2 Επίλογή συμμετεχόντων	75
4.4.3 Συλλογή δεδομένων και ερευνητικά εργαλεία	80
4.4.4 Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας	82
4.4.5 Ανάλυση δεδομένων	83
4.5 Περιορισμοί έρευνας	85
5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	89
5.1 Θεματικοί άξονες	89
5.1.1 Χαρακτηριστικά επαγγελματισμού	89
5.1.2 Επαγγελματικός ρόλος εκπαιδευτικού	95
5.1.3 Παράγοντες επιρροής στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών	99
5.1.3.1 Ενδογενείς	99
5.1.3.2 Εξωγενείς	100
5.1.4 Υπερεθνικοί οργανισμοί και επαγγελματισμός εκπαιδευτικών	104
5.1.4.1 Ενημέρωση για διεθνή εκπαιδευτικά προτάγματα	104
5.1.4.2 Στάσεις απέναντι στα διεθνή εκπαιδευτικά προτάγματα	105
5.1.4.3 Στάσεις απέναντι στα κριτήρια επαγγελματισμού	107
5.1.4.4 Στάσεις απέναντι στους δείκτες μέτρησης του επαγγελματισμού	109
5.1.4.5 Στάσεις απέναντι στη σύνδεση (αυτο)αξιολόγησης και επαγγελματισμού	111
5.1.4.6 Επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικών	113
5.1.4.6.1 Δια βίου μάθηση	113
5.1.4.6.2 Προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγής εκπαιδευτικών	115
5.1.4.6.3 Επαγγελματική αυτονομία	118
5.1.4.6.4 Mentoring	121
5.1.4.6.5 Σχέσεις με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου	123
5.1.4.6.6 Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών	125
5.1.4.6.7 Εμπλοκή σε έρευνες	126
5.1.5 Προϋποθέσεις διαμόρφωσης του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών	127
5.1.5.1 Εσωτερικοί παράγοντες	127

5.1.5.2 Εξωτερικοί παράγοντες	129
5.1.6 Προτάσεις	132
5.2 Διαγραμματική απεικόνιση-χαρτογράφηση	137
6^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα	141
Βιβλιογραφία	159
Παράρτημα Ι	179
Παράρτημα ΙΙ	182

Περίληψη

Κύριο ζητούμενο για τους εκπαιδευτικούς είναι η συνειδητοποίηση ότι η θέσπιση κριτηρίων επαγγελματισμού τους δεν αποτελεί αποκλειστικά εσωτερική υπόθεση κάθε χώρας. Έτσι, πολιτικές πρωτοβουλίες και προγράμματα υπερεθνικών οργανισμών, όπως της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του Ο.Ο.Σ.Α., της Παγκόσμιας Τράπεζας και της UNESCO, επιχειρούν να (ανα)διαμορφώσουν έναν «αποτελεσματικό» εκπαιδευτικό κατάλληλο για την ανάπτυξη παγκοσμίως ανταγωνιστικών οικονομιών της γνώσης. Ωστόσο, οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται ερήμην των επαγγελματικών αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις 15 εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του Νομού Τρικάλων για τον τρόπο πρόσληψης και υιοθέτησης (ή μη) στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική της ρητορείας των υπερεθνικών οργανισμών ως προς τον επαγγελματισμό τους. Η έρευνα επικεντρώνεται, παράλληλα, στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται ο διεθνής λόγος για ζητήματα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσα από επίσημα έγγραφα. Συγχρόνως, επιδιώκεται η συγκριτική αποτίμηση του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών, από τη μία πλευρά, με τις απόψεις και πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών, από την άλλη, ώστε να διαφανεί αν υφίστανται συγκλίσεις ή αποκλίσεις μεταξύ ρητορείας, ιδεολογίας και πρακτικής. Προς επίτευξη των ανωτέρω, εφαρμόστηκε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με την πραγματοποίηση συνεντεύξεων, ενώ για τη διαχείριση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό MAXqda.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επιτυχία και εφαρμογή των προωθούμενων πολιτικών στο πρακτικό επίπεδο δεν είναι δεδομένη. Παρόλο που οι οργανισμοί κινούνται προς τη διαμόρφωση ενός δυναμικού και ευέλικτου επαγγελματία εκπαιδευτικού, απαιτούν συγχρόνως τη συμμόρφωσή του σε επιβεβλημένα πρότυπα, με αποτέλεσμα τη μετατροπή του σε έναν εργαλειακό τεχνοκράτη. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν πάντοτε τις επιταγές τους υιοθετώντας συχνά στοιχεία του συνεργατικού, νέου, μεταμοντέρνου, πρακτικού και μετασηματιστικού επαγγελματισμού δίχως αυτό να σημαίνει πως υφίσταται ένα ιδανικό μοντέλο που να καλύπτει πλήρως τις ανάγκες τους. Εστιάζουν κυρίως στην αγάπη για το επάγγελμα και τα παιδιά, καθώς και στη διάθεση προσφοράς και τον αλτρουισμό, εκλαμβάνοντας το εκπαιδευτικό έργο ως λειτούργημα, σε αντίθεση με τους υπερεθνικούς οργανισμούς που αναφέρονται περισσότερο στην ποιότητα, ανταγωνιστικότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού κινούμενοι σε μία νεοφιλελεύθερη λογική. Έμφαση δίνουν, επίσης, στην επαγγελματική συνέπεια και υπευθυνότητα, στην αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης-

κατάρτισης και στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου. Συνειδητοποιούν παράλληλα την πολλαπλότητα του επαγγελματικού τους ρόλου, ενώ δεν καλωσορίζουν πάντοτε τις αυξημένες απαιτήσεις και αρμοδιότητες. Εντύπωση προκαλεί η μη ενημέρωση αρκετών εκπαιδευτικών για τις πρωτοβουλίες των παγκόσμιων οργανισμών, ενώ διαπιστώνεται μία ομογνωμία ως προς τον εξοβελισμό του ανταγωνισμού από την εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, διατυπώνονται αμφιβολίες για την αντικειμενικότητα των κριτηρίων επαγγελματισμού και των δεικτών μέτρησής τους, ενώ φόβοι γεννώνται για ενδεχόμενη ταμπελοποίηση-κατηγοριοποίηση σχολείων και εκπαιδευτικών. Ακόμη, η προοπτική σύνδεσης (αυτο)αξιολόγησης και επαγγελματισμού προσεγγίζεται υπό το πρίσμα των συνθηκών εργασιακής ανασφάλειας στην Ελλάδα.

Ωστόσο, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την αξία της δια βίου μάθησης, αν και, ως επί το πλείστον, δεν συμμετέχουν σε προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγής εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα πιστεύουν πως ο θεσμός του μέντορα μπορεί να οδηγήσει σε σχέσεις εξάρτησης και υποταγής. Θεωρούν ακόμη ότι διαθέτουν σχετική αυτονομία, ενώ οι πρακτικές τους ως προς την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ποικίλλουν. Επίσης, δεν αναλαμβάνουν συχνά την ευθύνη μίας έρευνας, γεγονός που προωθείται ιδιαίτερα από τους υπερεθνικούς οργανισμούς. Ως προϋποθέσεις διαμόρφωσης του επαγγελματικού τους προφίλ προτάσσουν κυρίως την αγάπη για το επάγγελμα και τα παιδιά, την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, την ύπαρξη ελεύθερου χρόνου, την αντιμετώπισή τους ως επαγγελματιών, την αύξηση των οικονομικών πόρων, τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, την επιμόρφωση και τη συνεργασία με συναδέλφους, διευθυντές, μαθητές, γονείς. Διεκδικούν συγχρόνως την εμπλοκή τους στις διαδικασίες διαμόρφωσης κριτηρίων επαγγελματισμού τους αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα συλλογικής προώθησης των αιτημάτων του κλάδου. Τέλος, ζητούν από τους παγκόσμιους οργανισμούς να είναι άμεσα προσβάσιμοι σε αυτούς οργανώνοντας επιμορφωτικές δράσεις που θα εστιάζουν στην πρακτική εφαρμογή και σε ηθικές αρχές με παράλληλη παροχή κινήτρων για βιωματική συμμετοχή, καθώς και προσαρμογή των προωθούμενων προγραμμάτων στο τοπικό συγκείμενο και τις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Εν κατακλείδι, η παρούσα μελέτη αναμένεται να αποτελέσει αντικείμενο κριτικής θεώρησης και να ευαισθητοποιήσει πολιτικούς ιθύνοντες, εκπαιδευτικούς και ερευνητές πάνω σε ζητήματα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών εντός της παγκοσμιοποιημένης πλέον κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματισμός εκπαιδευτικών, υπερεθνικοί οργανισμοί, διεθνής εκπαιδευτικός λόγος, εκπαιδευτική πρακτική, απόψεις εκπαιδευτικών

Abstract

The main issue for the educators is to realize that the enactment of professionalism criteria does not constitute an exclusively internal affair of each country. Thus, policy initiatives and programs of supranational organizations, such as those from the European Union, the O.E.C.D., the World Bank and UNESCO, attempt to (re)form an “effective” teacher appropriate for the development of globally competitive knowledge-based economies. Nevertheless, most of the decisions are made without taking into account the professional needs of teachers themselves.

This research investigates the aspects of 15 teachers who work in primary schools in Trikala about the way in which they perceive and adopt (or not) the international discourse about their professionalism in their daily educational practice. Simultaneously, the research focuses on the way that the international discourse about issues of teacher professionalism is being formed through official documents. At the same time, a comparative evaluation of the discourse of supranational organizations, on the one hand, with the views and practices of the teachers themselves, on the other, is being achieved. Therefore, it will be clear whether convergences or divergences among rhetoric, ideology and practice do exist. In order to achieve the aforementioned points, a qualitative research approach along with interviews was applied, whilst the MAXqda software was used so as the data to be conducted.

The results revealed that the success as well as the implementation of policies promoted are not taken for granted in practical terms. Although organizations are moving towards the formation of a dynamic and flexible professional teacher, they also demand compliance with established standards, thus turning him into an instrumental technocrat. However, educators do not always follow their requisitions by adopting, all too often, elements of the collaborative, new, postmodern, practical and transformative professionalism, yet this does not mean that an ideal model which totally satisfies their needs does exist. They mainly focus on their love for the profession and children, as well as their willingness to offer and be unselfish, considering their educational work as an offer to public service, in contrary to supranational organizations that mostly refer to educators in terms of quality, competitiveness and efficiency driven by their neoliberal logic. Emphasis is also given on the professional consistency and accountability, the need for continuing education-training and the development of collaborative relationships at school. Simultaneously, they realize the multiplicity of their professional role, while the increased demands and responsibilities are not always welcomed. The fact that

several teachers are not aware of the initiatives of global organizations is impressive, though there is a uniform agreement on eliminating competition from education. At the same time, they express doubts about the objectivity of professional criteria and their indicators, while fears about possible classification-categorization of schools and teachers arise. Furthermore, the association perspective between (self)evaluation and professionalism is being approached in the light of job insecurity conditions in Greece.

However, the participants understand the value of lifelong learning, though they do not mostly participate in mobility and teacher exchange programs, whilst they believe that the mentoring institution may lead to dependence and subordination relationships. They also believe that they have relative autonomy, while their practices in the use of new technologies vary. Also, they do not often take the responsibility of a research, a fact that is especially promoted by supranational organizations. As far as formation requirements of their professional profile are concerned, they mainly give priority to their love for the profession and children, university education, the existence of free time, their recognition as professionals, increasing financial resources, the infrastructure improvement, job training, as well as the cooperation with colleagues, principals, students, parents. At the same time, they claim their involvement in professionalism criteria forming processes highlighting the need for collective promotion of profession's demands. Finally, they require from global organizations to be readily accessible to them organizing training courses that focus on practice and ethics by providing incentives for experiential participation, as well as adaptation of promoted programs to the local context and the needs of each school. In conclusion, this study is expected to be subject to critical review and to sensitize policy makers, educators and researchers on issues of teacher professionalism in the globalized society.

Keywords: teacher professionalism, supranational organizations, international educational discourse, educational practice, teacher viewpoints

Ευχαριστίες

Κατ' αρχήν, η παρούσα διπλωματική εργασία αποτέλεσε για μένα ένα συναρπαστικό ταξίδι στον κόσμο της έρευνας, για την πραγματοποίηση του οποίου θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου Δρ. Αριστοτέλη Ζμα που διέθεσε χρόνο και προσέφερε πολύτιμη και εποικοδομητική υποστήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας. Επίσης, επιθυμώ να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες τόσο στο ακαδημαϊκό προσωπικό του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις και την ερευνητική οπτική που μού προσέφεραν μέσω των μαθημάτων τους όσο και στους συμφοιτητές μου για την πολύτιμη ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Ταυτόχρονα, οφείλω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» σε όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων που συμμετείχαν στην έρευνα και συνέβαλαν στην πραγμάτωσή της. Τέλος, θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τον Βασίλη για την ηθική και ψυχολογική στήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της ανά χείρας εργασίας.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας παρατηρούνται συνεχείς μεταβολές στους περισσότερους τομείς των ανθρωπίνων δράσεων. Η εκπαίδευση, ως επιμέρους σύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, δεν μένει ανεπηρέαστη, με αποτέλεσμα να γίνεται ιδιαίτερη συζήτηση για αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων σε διάφορα επίπεδα υπηρεσιών εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων, εδραιώνεται η πεποίθηση ότι η βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την αντίστοιχη βελτίωση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 2010· Zhao, 2009). Η έμφαση αυτή εγείρει ερωτήματα για τις επαγγελματικές δεξιότητες που αναμένεται να αποκτηθούν από τους εκπαιδευτικούς (Ευρυδίκη, 2008). Ως σημείο-κλειδί, λοιπόν, αναδεικνύεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών που συνιστά ένα ενδιαφέρον πεδίο μελέτης στους επιστημονικούς τομείς της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς και της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης (Gray & Whitty, 2010).

Μεταξύ των παραγόντων που παρεμβαίνουν και ασκούν επιρροή στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών συγκαταλέγεται ο σύγχρονος λόγος των διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών περί ποιότητας και αποτελεσματικότητας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, γεγονός που αποδεικνύει ότι ο παγκόσμιος εκπαιδευτικός χώρος έχει γίνει ιδιαίτερα περίπλοκος (Beech, 2009). Έτσι, η θέσπιση κριτηρίων επαγγελματισμού για τους εκπαιδευτικούς δεν αποτελεί πια αποκλειστικά εσωτερική υπόθεση κάθε χώρας δεδομένης της δικτύωσης των κρατών υπό την εποπτεία υπερεθνικών οργανισμών (Ζμας, 2009· Μούτσιος, 2007). Άλλωστε, η εστίαση στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνεται στις βασικές διαστάσεις διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ε.Κ.Δ., 2011· 2013) και της Παγκόσμιας Τράπεζας (World Bank, 2013). Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι Ευρωπαίοι διαμορφωτές πολιτικής, οι οποίοι εστιάζουν σε μία διαδικασία δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης και καθορισμού δεικτών μέτρησής της (Eurydice, 2004), αλλά και η UNESCO (2006) που θεωρεί την ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη της κοινωνίας (Moon, 2007).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι πολιτικές πρωτοβουλίες και προγράμματα του Ο.Ο.Σ.Α., της Παγκόσμιας Τράπεζας, της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της UNESCO επιχειρούν να αναδιαμορφώσουν τον «αποτελεσματικό» εκπαιδευτικό ως έναν επαρκή και δια βίου μαθαίνοντα (Connell, 2009· Robertson, 2013), κατάλληλο για την ανάπτυξη παγκοσμίως ανταγωνιστικών

οικονομιών της γνώσης (O.E.C.D., 2005· O.E.C.D., 2009· World Bank, 2011). Ως εκ τούτου, η ρητορική για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στη δυνατότητά του να ανταποκριθεί ικανοποιητικά σε νέους ρόλους και αρμοδιότητες και να αντιμετωπίσει με επάρκεια το σύνολο των προκλήσεων και των διευρυμένων αλλαγών (Day et al., 2007· Evans, 2011· Gray & Whitty, 2010· Swann et al., 2010).

Ωστόσο, παρόλο που μία σειρά δημοσιεύσεων και πρωτοβουλιών των προαναφερθέντων οργανισμών έχουν εντατικοποιήσει τις συζητήσεις για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και τον έλεγχο του επαγγελματισμού του (Ζμας, 2009), οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται ερήμην των επαγγελματικών και προσωπικών αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών που είναι και οι αποδέκτες των εκάστοτε προγραμμάτων (Ματσαγγούρας, 2005: 63-64). Συχνά, ως επαγγελματίες, αισθάνονται παραγκωνισμένοι και ότι δεν αναγνωρίζεται η προσφορά τους (Everton et al., 2007), ενώ πολλές φορές βιώνουν τη σύγκρουση των αξιών τους με τις επιταγές της κυβερνητικής πολιτικής που είναι υποχρεωμένοι να εφαρμόζουν (Hall & Schulz, 2003). Βέβαια, ως ένα βαθμό, έχουν μελετηθεί οι θέσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συνθήκες της τρέχουσας πραγματικότητας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Βεργίδης & Υφαντή, 2011· Hargreaves, 2005· Hilferty, 2007) και της παγκοσμιοποίησης (Blömeke, 2012). Απουσιάζουν, όμως, μελέτες που να εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τη ρητορεία/το λόγο (discourse) των υπερεθνικών οργανισμών ως προς τον επαγγελματισμό τους στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο.

Αντιθέτως, η πλειοψηφία των ερευνών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών - που έχουν διεξαχθεί κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο (Seddon et al., 2013) και όχι τόσο στον ελληνικό- εστιάζει στα ιδιαίτερα γνωρίσματα και συστατικά του στοιχείου (Evans, 2008· Lai & Lo, 2007). Συχνά μάλιστα η εν λόγω έννοια εξετάζεται παράλληλα με τη μελέτη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, την επαγγελματική ταυτότητα και επαγγελματική του επάρκεια (Day & Smethem, 2009· Edmond & Hayler, 2013· Evans, 2011· Hilferty, 2008· Hong, 2010). Επιπλέον, ορισμένοι μελετητές (Robertson, 2012· Shinn, 2012) διερωτώνται πώς τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των παγκόσμιων, εθνικών και τοπικών δυνάμεων. Άλλοι πάλι (ενδεικτικά Blömeke, 2012· Gardinier, 2012· Vavrus & Bartlett, 2012) εξετάζουν τους τρόπους με τους οποίους η διακύμανση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε διάφορες χώρες μπορεί να εξηγηθεί ως μέρος των παγκόσμιων, ηγεμονικών ή αντιηγεμονικών επιχειρημάτων σχετικά με το τι συνιστά καλή διδασκαλία. Από την πλευρά του ο Murray (2014) συμπεραίνει ότι ο επαγγελματισμός μπορεί να επηρεαστεί από αλληλεξαρτήσεις μεταξύ της ατομικής βιογραφίας, του θεσμικού πλαισίου και των εθνικών επιταγών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Έχει ακόμη μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο η σύγχρονη

ευρωπαϊκή πολιτική συζήτηση κατευθύνει την περαιτέρω ανάπτυξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών εκπαιδευτικών, ο ρόλος των οποίων παρουσιάζεται πολύ περιορισμένος ως προς την ανάπτυξη πολιτικών για την ενίσχυση του επαγγελματισμού τους (Snoek et al., 2011).

Βέβαια, στην Ελλάδα, το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού δεν είναι ιδιαίτερα αυξημένο. Ωστόσο, έχουν διερευνηθεί οι απόψεις και στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το επαγγελματικό τους προφίλ (Νταφλούκα, 2011), ενώ έχει μελετηθεί και το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο τους (Σιάνου, 1997). Επίσης, η Συνώδη (2004) προσπάθησε να αναδείξει τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που ευνόησαν την εισαγωγή ενός συγκεκριμένου μοντέλου επαγγελματισμού, διερευνώντας και συγκρίνοντας τις αντιλήψεις ελλήνων και άγγλων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως προς το ζήτημα αυτό. Ακόμη, σε μία από τις πιο πρόσφατες έρευνες των Υφαντή και Φωτοπούλου (2011) για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι είναι χρήσιμο να λαμβάνεται υπόψη η εμπειρισταωμένη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών, με στόχο τον επαναπροσδιορισμό και τη βελτίωση του επαγγελματισμού τους στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Εντούτοις, από τη σύντομη επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας που προηγήθηκε προκύπτει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον επαγγελματισμό τους σπάνια εισακούγονται (Bourke et al., 2013· Everton et al., 2007), παρόλο που αυτοί αναμένεται να θεωρούνται σημαντικοί δρώντες στη διαμόρφωση της παγκόσμιας συζήτησης για τον επαγγελματισμό τους (Robertson, 2012: 24) και να (επανα)διαπραγματεύονται τις παγκοσμίως προωθούμενες ιδέες και πρακτικές σχετικά με τα επαγγελματικά τους πρότυπα (Seddon et al., 2013). Εξάλλου, μολονότι οι πολιτικές επιταγές αποσκοπούν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων προτύπων εκπαιδευτικών, υφίσταται πάντοτε η δυνατότητα οι ίδιοι να απορρίψουν, να αναδιατυπώσουν και να ανατρέψουν τις πολιτικά κυρίαρχες και προωθούμενες εκδοχές και πρωτοβουλίες (Webb & Vulliamy, 2006). Έτσι, η υιοθέτηση από τα κράτη-μέλη του διεθνούς λόγου περί κριτηρίων επαγγελματισμού για τους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται δυναμικά, μεταξύ άλλων, από τις προσωπικές αντιλήψεις των ίδιων για το καθημερινό τους έργο (Ζμας, 2009· Zmas, 2012). Η αποτύπωση της εμπειρικής γνώσης και αναστοχαστικής σκέψης τους (Ryan & Bourke, 2013) κρίνεται ιδιαίτερος σημαντική, αφού οι στοχαζόμενοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί δεν βασίζονται στην πολιτική ρητορεία, αλλά στις πραγματικές συνθήκες εργασίας τους (Archer, 2010) μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική, καθορίζοντας οι ίδιοι τα πρότυπα επαγγελματισμού τους (Snoek et al., 2011).

Συνεπώς, η μελέτη ζητημάτων που αφορούν στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική σε σύγκριση με το λόγο των υπερεθνικών οργανισμών επί της εν λόγω έννοιας αποκτά ιδιαίτερη σημασία και συνιστά την προβληματική της παρούσας έρευνας. Αναδεικνύεται, παράλληλα, η πρωτοτυπία του ερευνητικού εγχειρήματος -ειδικά στον ελληνικό ερευνητικό χώρο- το οποίο σκοπεύει να καλύψει το θεωρητικό και εμπειρικό έλλειμμα που έχει μέχρι στιγμής εντοπιστεί.

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο έλληνες εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκλαμβάνουν και υιοθετούν ή όχι στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική το σύγχρονο λόγο/τη ρητορεία των υπερεθνικών οργανισμών σχετικά με τον επαγγελματισμό τους. Συγχρόνως, επιδιώκεται η συγκριτική αποτίμηση του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών, από τη μία πλευρά, με τις απόψεις και πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό τους έργο, από την άλλη, ώστε να διαφανεί αν υφίστανται συγκλίσεις ή αποκλίσεις μεταξύ ρητορείας, ιδεολογίας και πρακτικής ως προς τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, το χάσμα που συχνά αναδύεται ανάμεσα στα κελεύσματα πολιτικών κειμένων των υπερεθνικών οργανισμών και στην τελική εφαρμογή τους στο καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών είναι αδύνατο να αγνοηθεί (Hardy & Lingard, 2008: 65-66), αφού η μεταφορά της ρητορείας/του λόγου δεν συνοδεύεται απαραίτητα από τη μεταφορά των πρακτικών (Zmas, 2012: 371-372).

Προς επίτευξη των ανωτέρω στόχων επιχειρείται η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού με ιδιαίτερη εστίαση στους παράγοντες επιρροής του. Ακόμη, εξετάζεται η στάση ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στα κελεύσματα και προτάγματα των υπερεθνικών οργανισμών περί κριτηρίων επαγγελματισμού, αποτελεσματικότητας, ανταγωνιστικότητας και ποιότητας της εκπαίδευσης. Παράλληλα, διερευνώνται οι αντιλήψεις τους σχετικά με τις επαγγελματικές πτυχές του ρόλου τους στα πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και οικονομίας της γνώσης. Μελετώνται επίσης οι πρακτικές που υιοθετούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο, προκειμένου να αποκτηθεί μία ολόπλευρη κατανόηση της σχέσης μεταξύ επίσημου λόγου, ιδεολογίας και εκπαιδευτικής πρακτικής, καθώς και της αλληλεπίδρασης που υφίσταται μεταξύ τους. Τέλος, εξετάζονται, από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων, οι προϋποθέσεις διαμόρφωσης του επαγγελματικού προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού, καθώς και οι προτάσεις που θα μπορούσαν να απευθύνουν στους εν λόγω οργανισμούς.

Με την πραγματοποίηση, λοιπόν, της παρούσας μελέτης επιδιώκεται να αναδειχθούν οι πτυχές μίας προβληματικής που παρουσιάζει ενδιαφέρον πρωτίστως για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της πράξης, το υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου (διευθυντές, μαθητές, γονείς, προϊσταμένους, σχολικούς συμβούλους), αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία βρίσκεται σε μία διαδικασία (ανα)προσαρμογής στις δυνατότητες και τις προκλήσεις που προέρχονται από τους υπερεθνικούς οργανισμούς. Επιπλέον, δεδομένων των προσπαθειών των τελευταίων ετών για μία ολική αναθεώρηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με βασικό διακηρυγμένο στόχο την ποιοτική αναβάθμισή του, το παρόν εγχείρημα αναμένεται να προβληματίσει τους πολιτικούς ιθύνοντες προς τη διαμόρφωση μίας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα παρέχει μεγαλύτερη αυτονομία στον εκπαιδευτικό και θα συμβάλει στην επαγγελματική του αναβάθμιση. Αναμένεται, επίσης, να συνεισφέρει στην εκπαιδευτική έρευνα και τον επιστημονικό διάλογο με αξιοποιήσιμα δεδομένα για τον επαγγελματισμό ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Έχοντας διατυπώσει το γενικότερο ερευνητικό προβληματισμό, τον σκοπό της έρευνας και τη χρησιμότητά της, θα προχωρήσουμε σε μία σύντομη περιγραφή της δομής της παρούσας εργασίας. Κατ' αρχήν, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μία θεωρητική επισκόπηση της έννοιας του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού. Αρχικά, ορίζεται γενικά η έννοια του επαγγελματισμού και έπονται ειδικότερες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις σχετικά με τον επαγγελματισμό στην εκπαίδευση. Ακολουθεί η μελέτη διαφόρων ζητημάτων που πλαισιώνουν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού και συμβάλλουν στην κατανόηση της φύσης του, ενώ ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στα μοντέλα και τους τύπους επαγγελματισμού. Περιγράφονται ακόμη τα στοιχεία και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στην εμφάνιση των υπερεθνικών οργανισμών στο σύγχρονο διεθνές σκηνικό, στο ρόλο τους και στις αρμοδιότητές τους. Παράλληλα, επιχειρείται μία εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Διεθνείς Οργανισμοί», καθώς επίσης και μία διάκρισή τους βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Ακολουθεί μία λεπτομερέστερη παρουσίαση τεσσάρων από αυτούς, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, της Παγκόσμιας Τράπεζας και της UNESCO.

Έπειτα, στο τρίτο κεφάλαιο, αποτυπώνεται αρχικά ο ρόλος του λόγου και της γλώσσας σε διάφορα πολιτικά κείμενα και κατόπιν σκιαγραφείται ο λόγος των προαναφερθέντων οργανισμών σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών έτσι όπως προκύπτει από διάφορα επίσημα έγγραφα, πολιτικές πρωτοβουλίες και προγράμματα. Επιχειρείται, επίσης, μία συνθετική ανάλυση των προωθούμενων εξαγγελιών.

Ακολουθεί το τμήμα της ερευνητικής μεθοδολογίας στο τέταρτο κεφάλαιο, όπου αποτυπώνεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Παρουσιάζεται, ακόμη, ο σχεδιασμός και η αναγκαιότητα της έρευνας, τεκμηριώνονται οι λόγοι επιλογής της καταλληλότερης ερευνητικής προσέγγισης, ο τρόπος επιλογής των συμμετεχόντων και το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αναφορά γίνεται και στους περιορισμούς της παρούσας μελέτης.

Έπεται το πέμπτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και επιχειρείται η ερμηνεία και συζήτησή τους, στηριγμένη στο θεωρητικό υπόβαθρο και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο επιχειρείται μία σύνθεση των διαπιστώσεων του θεωρητικού μέρους και των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Καταγράφονται, δηλαδή, υπό μία κριτική σκοπιά, τα κυριότερα συμπεράσματα, ενώ παράλληλα πραγματοποιείται συγκριτική αποτίμηση του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών, από τη μία πλευρά, με τις απόψεις και πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο, από την άλλη, ώστε να διαφανεί αν υφίστανται συγκλίσεις ή αποκλίσεις μεταξύ ρητορείας, ιδεολογίας και πρακτικής ως προς τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Τέλος, παρουσιάζονται σκέψεις και πιθανές κατευθύνσεις για μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα.

1^ο Κεφάλαιο: Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού

Η έννοια του επαγγελματισμού αποτελεί πολυδύναμο και σημαντικό γνώρισμα του εκπαιδευτικού στο έργο του, ενώ παράλληλα νοηματοδοτείται μέσα από ποικίλες συγκυρίες. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρούνται αρχικά διάφορες αποσαφηνίσεις σχετικά με την έννοια του επαγγελματισμού σε ένα γενικό πλαίσιο και έπειτα μελετάται η εν λόγω έννοια πιο συγκεκριμένα αναφορικά με την επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, περιγράφονται τα μοντέλα και οι τύποι επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που εντοπίζονται στη σχετική βιβλιογραφία και αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν, πλαισιώνουν και διαμορφώνουν το προφίλ ενός σύγχρονου επαγγελματία εκπαιδευτικού.

1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

1.1.1 Η έννοια του επαγγελματισμού

Η απόπειρα εννοιολογικής προσέγγισης του επαγγελματισμού είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη και πολυδιάστατη, γεγονός που τεκμηριώνεται από την εκτεταμένη βιβλιογραφία επί του θέματος και την ποικιλία των ορισμών που αποδίδονται (Evans, 2008· Hilferty, 2008). Η αναζήτηση των καταβολών του επαγγελματισμού οδηγεί στις επιστήμες της Ιατρικής, της Νομικής και της Θεολογίας, οι οποίες αποτέλεσαν τον κεντρικό άξονα διαμόρφωσής του και κριτήριο συγκρότησης των κυρίαρχων γνωρισμάτων του. Η φύση, ωστόσο, της εν λόγω έννοιας, με τη δυναμική και την πληθώρα των στοιχείων που τη διακρίνουν, καθιστά ανέφικτη την υπαγωγή της σε προκαθορισμένο πλαίσιο.

Η Evans (2011), για παράδειγμα, παρουσιάζει ένα ευρύ φάσμα απόψεων και τρόπων, μέσω των οποίων ο επαγγελματισμός μπορεί να προσδιοριστεί ως ακολούθως: 1) μία μορφή επαγγελματικού ελέγχου, 2) μία κοινωνικά θεμελιωμένη και δυναμική οντότητα, 3) η εφαρμογή της γνώσης σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, 4) η αξιοποίηση της γνώσης ως κοινωνικό κεφάλαιο, 5) ένα κανονιστικό σύστημα αξιών που ενσωματώνει την εξέταση των προτύπων και της ποιότητας των υπηρεσιών, 6) η πηγή συγκεκριμένων ταυτοτήτων, 7) η βάση και ο καθορισμός της κοινωνικής και επαγγελματικής δύναμης και του κύρους. Παρατηρείται, λοιπόν, μία απουσία συναίνεσης σχετικά με την έννοια του επαγγελματισμού εξαιτίας του εύρους των γνωρισμάτων που του αποδίδονται και τον χαρακτηρίζουν.

Ορισμένοι ερευνητές (ενδεικτικά Evetts, 2006· Lai & Lo, 2007) εστιάζουν στη διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση του επαγγελματισμού και την άμεση εξάρτησή του από παράγοντες του χώρου και του χρόνου. Άλλοι (ενδεικτικά Hilferty, 2008· Holroyd, 2000) επισημαί-

νουν ότι πρόκειται για μία κοινωνικά προσδιορισμένη έννοια που υπόκειται σε διαρκείς προσδιορισμούς και επαναπροσδιορισμούς νοηματοδοτούμενη μέσα από εκπαιδευτικές θεωρίες, πολιτικές και πρακτικές. Προκύπτει, λοιπόν, ότι η έννοια του επαγγελματισμού δεν έχει στατική ή αμετάβλητη υπόσταση, αλλά διαρκώς αλλάζει και (επανα)προσδιορίζεται μέσα από ποικίλους τρόπους, σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και χωροχρονικές διαστάσεις ανάλογα με τους διαφορετικούς σκοπούς που εξυπηρετεί (Helsby, 1999). Ως εκ τούτου, ο εντοπισμός και παρουσίαση όλων των παραγόντων ή/και χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν τη φύση του επαγγελματισμού είναι μία δύσκολη διαδικασία (Furlong et al., 2000· Hall & Schulz, 2003). Παρόλα αυτά, ακολουθούν παρακάτω διάφορες ερμηνείες ή/και ορισμοί που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί από τους ερευνητές.

Κατ' αρχάς, ορισμένες ερευνητικές απόπειρες οριοθέτησης του επαγγελματισμού έχουν ως σημείο εκκίνησης την πίστη στην ικανότητα του ατόμου να ασκήσει επιρροή και να διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με το επάγγελμά του (Boyt et al., 2001: 322), ενώ, κατά τη Hilferty (2008), ο επαγγελματισμός μπορεί να γίνει κατανοητός ως περιγραφικός όρος εστιάζοντας σε στοιχεία που αφορούν στο χαρακτήρα και την ποιότητα της επαγγελματικής εργασίας. Υπό αυτή την έννοια, αναφέρεται στα γνωρίσματα της επαγγελματικής εργασίας που περιλαμβάνουν την ποιότητα της εργασίας και τα πρότυπα, τα οποία καθορίζουν τις ενέργειες και τον τρόπο δράσης των ατόμων στο επάγγελμα (Hargreaves, 1994).

Από την πλευρά της η Evetts (2003) διακρίνει τις διαφορετικές προσεγγίσεις για τον επαγγελματισμό σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Από τη μία, εκλαμβάνεται ως ένα κανονιστικό σύστημα αξιών που βασίζεται εν πολλοίς στη θεωρία του Durkheim (1992), ο οποίος αξιολογεί τον επαγγελματισμό ως μία μορφή ηθικής κοινότητας που στηρίζεται στην επαγγελματική ιδιότητα του κάθε ατόμου. Από την άλλη, θεωρείται ως ιδεολογία που επηρεάζει τις πρακτικές των ατόμων και όχι ως ιδανικός τύπος ή ως πραγματική ή εξιδανικευμένη περιγραφή των εργασιακών συνθηκών (Densmore, 1987: 134). Ως ιδεολογική έννοια, αναφέρεται, επίσης, στην ιδεολογία, τις στρατηγικές και τις ρητορικές που διακρίνουν τα επαγγέλματα και χρησιμοποιούνται είτε για την αυτοπροβολή τους είτε, σε κυβερνητικό επίπεδο, για τη διασφάλιση της αποδοχής της εκάστοτε πολιτικής που επιδιώκεται να εφαρμοστεί (Hilferty, 2008· Yeom & Ginsburg, 2007).

Επιπλέον, ο Day (1999:13) εκλαμβάνει τον επαγγελματισμό ως μία κοινή παραδοχή προτύπων-κανόνων (norms) που μπορούν να εφαρμοστούν, προκειμένου καθένας να είναι - αλλά και να φέρεται- ως επαγγελματίας εντός των πλαισίων στα οποία λειτουργεί. Παρομοίως, κατά τους Clarke and Newman (1997: 7), είναι μία επαγγελματική στρατηγική που καθο-

ρίζει την είσοδο και διαπραγματεύεται τη δύναμη και τις αμοιβές ανάλογα με την εξειδίκευση λειτουργώντας ως μία οργανωτική οντότητα που διαμορφώνει τα πρότυπα εξουσίας και τις σχέσεις βάσει των οποίων συντονίζονται οι οργανισμοί. Μέσα από μία αναλυτικότερη προσέγγιση, ο Freidson (2001: 12) υποστηρίζει πως ο επαγγελματισμός υφίσταται όταν ένα οργανωμένο επάγγελμα αποκτά τη δύναμη να καθορίζει ποιος πληροί τις προϋποθέσεις εκτέλεσης ενός προσδιορισμένου συνόλου εργασιών και να ασκεί έλεγχο στα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται οι επιδόσεις. Απεναντίας, κατά τον Troman (1996: 476), πρόκειται για μία κοινωνική κατασκευή που ορίζεται διοικητικά, ενώ το εργατικό δυναμικό είναι ο φορέας των προσδοκιών της διοίκησης και του πλαισίου των καθηκόντων που θα επιτελέσουν. Σημαντική, ωστόσο, προσπάθεια συστηματοποίησης των διαφόρων εννοιολογικών προσεγγίσεων στο ζήτημα του επαγγελματισμού καταβλήθηκε από τον MacBeath (2012: 15), ο οποίος έχει διατυπώσει 12 κριτήρια που εντάσσουν ένα άτομο στον κλάδο των επαγγελματιών και είναι γνωστά ως κριτήρια επαγγελματισμού. Αυτά είναι τα εξής:

1. Θεωρητικές γνώσεις και δεξιότητες. Οι επαγγελματίες διαθέτουν εκτεταμένη θεωρητική γνώση και δεξιότητες που ασκούνται στην πράξη. Η εξειδικευμένη γνώση του επαγγελματία δίνει δύναμη στους κατόχους της και είναι σημαντική για την ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας, ενώ, όταν δεν υπάρχει ισορροπία μεταξύ θεωρίας και πράξης, τότε υποσκάπτεται ο επαγγελματισμός τους (Συνώδη, 2004). Βασικό, λοιπόν, γνώρισμα κάθε επαγγελματικής ενέργειας είναι η θεμελίωσή της σε εξειδικευμένες θεωρητικές γνώσεις και πρακτικές δεξιότητες, οι οποίες αποκτώνται μέσω μίας συστηματικά μεθοδευμένης, επιστημονικά θεμελιωμένης και επίσημα αναγνωρισμένης μακράς διαδικασίας εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2005). Ως εκ τούτου, οι επαγγελματίες θα πρέπει συνεχώς να παρακολουθούν τις εξελίξεις στο χώρο του γνωστικού τους αντικειμένου (Συνώδη, 2004).
2. Υψηλής ποιότητας προϋπηρεσιακή ακαδημαϊκή και επαγγελματική προετοιμασία. Τα επαγγέλματα απαιτούν συνήθως ακαδημαϊκή διαπίστευση, καθώς και επίδειξη επαγγελματικής επάρκειας στο χώρο εργασίας.
3. Νομική αναγνώριση και επαγγελματικός αποκλεισμός. Τα επαγγέλματα τείνουν να αποκλείουν εκείνους που δεν εκπληρώνουν τις απαιτήσεις τους και δεν εντάσσονται στον κατάλληλο επαγγελματικό φορέα.
4. Εισαγωγική περίοδος. Μία περίοδος ένταξης, σε συνδυασμό με την υιοθέτηση του ρόλου του ασκούμενου, είναι βασική προϋπόθεση προκειμένου να αναγνωριστεί κανείς ως πλήρες μέλος του επαγγελματικού σώματος παράλληλα με τη συνεχή αναβάθμιση των δεξιοτήτων μέσω της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.

5. Επαγγελματικές ενώσεις. Τα επαγγέλματα έχουν συνήθως επαγγελματικά σωματεία που οργανώνονται από τα μέλη τους, με σκοπό να ενισχύσουν τη θέση τους. Διαθέτουν ένα σύλλογο υπεύθυνο για τον καθορισμό προτύπων εργασίας που είναι δεσμευτικά για όλα τα μέλη της επαγγελματικής κοινότητας (Συνώδη, 2004).
6. Επαγγελματική αυτονομία. Οι επαγγελματίες διατηρούν έλεγχο επάνω στην εργασία τους. Δηλαδή, καθορίζουν την εργασία τους και τους όρους της με ελάχιστη κρατική ανάμειξη, αφού διαθέτουν ανεξαρτησία και αυτονομία (Ξωχέλλης, 2005).
7. Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας ή ηθικής. Οι επαγγελματικοί σύλλογοι διαθέτουν κώδικες συμπεριφοράς, δεοντολογίας και ηθικής που καθορίζουν τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και τα πρότυπα πρακτικής τους, καθώς επίσης και πειθαρχικές διαδικασίες για όσους παραβιάζουν τους κανόνες (Freidson, 1986; Ξωχέλλης, 2005).
8. Αυτορρύθμιση. Οι επαγγελματικές οργανώσεις είναι αυτορρυθμιζόμενες και ανεξάρτητες.
9. Δημόσια υπηρεσία και αλτρουισμός. Οι υπηρεσίες που παρέχονται αποσκοπούν στο κοινό καλό και θεωρούνται κοινωνική προσφορά (Ξωχέλλης, 2005), αφού η αλτρουιστική διάθεση και η ανιδιοτέλεια είναι χαρακτηριστικά των επαγγελματιών (Συνώδη, 2004).
10. Εξουσία και νομιμότητα. Τα επαγγέλματα διαθέτουν σαφή νομική εξουσία για τις δραστηριότητές τους, καθώς η νομιμότητα προσφέρει τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων, άσκησης δικαιοσύνης και επιδίωξης στόχων (Nixon et al., 1997).
11. Δυσπρόσιτο και απροσδιόριστο σώμα γνώσης. Το σώμα των επαγγελματικών δεξιοτήτων είναι σχετικά απρόσιτο για τους αμύητους.
12. Κινητικότητα. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες ανήκουν στους επαγγελματίες ως άτομα και όχι στους οργανισμούς όπου εργάζονται.

Τα προαναφερθέντα κριτήρια ανακεφαλαιώνουν κατά μεγάλο μέρος οι παρακάτω τρεις ορίζουσες του επαγγελματισμού, οι οποίες διαφοροποιούνται εξελικτικά κατά την πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του ατόμου, αφού ο επαγγελματισμός διαθέτει μία αναπτυξιακή φύση (βλ. Ματσαγγούρας, 2005: 69-73):

- Επαγγελματική ειδημοσύνη (professional expertise). Βασίζεται στο συνδυασμό υψηλού επιπέδου εξειδικευμένης γνώσης και εμπειρίας και εκφράζεται ως επαγγελματική επάρκεια και αποτελεσματικότητα.
- Επαγγελματική διάκριση (professional discretion). Πρόκειται για την ικανότητα του επαγγελματία να αντιλαμβάνεται λεπτές διαφορές σε αβέβαιες και πολύπλοκες καταστάσεις και να αποφαινεται ορθά, ανάλογα με την περίπτωση, για το ποια είναι η εν-

δεδειγμένη παρέμβαση, γεγονός που προϋποθέτει άρτια κατάρτιση, πλούσια εμπειρία, ανεπτυγμένο στοχασμό και καλλιεργημένη ευαισθησία.

- **Επαγγελματικός εαυτός (professional self).** Συνενώνει οργανικά στο πρόσωπο του επαγγελματία τις εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, τις κοινωνικές και ηθικές δεσμεύσεις του επαγγέλματος και τις ατομικές επιθυμίες και επιδιώξεις. Ο συνδυασμός αυτός αποτελεί την κινητήρια δύναμη για επαγγελματική ανάπτυξη και δράση.

Ωστόσο, παρόλο που οι Hargreaves και Goodson (1996: 4) θεωρούν ότι ο επαγγελματισμός ορίζει με ευκρίνεια την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά των ενεργειών των ατόμων μέσα σε κάποια επαγγελματική ομάδα, η Beijaard (2006) υπογραμμίζει ότι αυτός δεν μπορεί να προσδιοριστεί με αντικειμενικά κριτήρια, αφού θέτει στον εργαζόμενο όρια για τον τρόπο συμπεριφοράς εντός του εργασιακού χώρου και τον δεσμεύει ως προς τον τρόπο επιλογής επαγγελματικής τακτικής. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Beaton (2010), ο επαγγελματισμός δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε ένα σύνολο δεξιοτήτων εντός ενός δεδομένου επαγγέλματος, αφού πρόκειται για κάτι που είναι αδύνατο να εκφραστεί λεκτικά, αλλά αναδύεται μέσα από τον τρόπο συμπεριφοράς, ενδυμασίας, ομιλίας, προτύπων πρακτικής και αρετών όπως η ειλικρίνεια, η επιμέλεια, η επιμονή, η αξιοπιστία και η δημιουργική σκέψη.

1.1.2 Εργασία και επάγγελμα

Στη συζήτηση για την προσέγγιση της έννοιας του επαγγελματισμού υπεισέρχεται αναπόφευκτα η αναγκαιότητα διάκρισης των αγγλικών όρων “occupation” και “profession”. Στην ελληνική γλώσσα, οι όροι αυτοί αποδίδονται με τη λέξη «επάγγελμα» που σημαίνει εργασία, βιοποριστική απασχόληση. Απεναντίας, στην αγγλική, υπάρχουν τρεις τουλάχιστον λέξεις για τη λέξη επάγγελμα (profession, occupation, vocation) με διαφορετικό νόημα και εννοιολογικό περιεχόμενο, ενώ η γενικότερη και υπερκείμενη έννοια είναι η έννοια “occupation” που χαρακτηρίζει το σύνολο των επαγγελμάτων (Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2004: 189-190). Παρατηρούνται, λοιπόν, αρκετές σημασιολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των όρων «εργασία» και «επάγγελμα» (Yeom & Ginsburg, 2007).

Έτσι, ως εργασία ορίζεται η παροχή σωματικής, διανοητικής και συναισθηματικής προσπάθειας για παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών για ίδια κατανάλωση ή προς κατανάλωση τρίτων (Scott & Marshall, 2005: 703). Από την άλλη πλευρά, ως “profession” - επάγγελμα (από το profiteri που σημαίνει επαγγέλλομαι, υπόσχομαι) ορίζεται ένας τύπος οργάνωσης και προσανατολισμού της εργασίας και μία υψηλά αποτελεσματική διαδικασία ελέγχου των ομάδων συμφερόντων (ό.π.: 523). Ακόμη, στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία το επάγγελμα συνδέε-

ται με το συναδελφικό έλεγχο της πρακτικής, το κοινωνικό γόητρο, τα προνόμια, την πανεπιστημιακή μόρφωση, τη μακροχρόνια εκπαίδευση, την επιστημονική εξειδίκευση, τις υψηλές αμοιβές, τη συναδελφικότητα και τη δεοντολογία των επαγγελματιών (Συνώδη, 2004: 13).

Σημειώνεται, πάντως, πως στην παρούσα εργασία, όπου αναφέρεται η λέξη «επάγγελμα» θα αντιστοιχεί στον όρο “profession”, ενώ, όπου χρειάζεται να γίνει αντιπαραβολή με τον όρο “occupation”, αυτός θα αποδίδεται με τον όρο «εργασία». Τέλος, για την αποτίμηση και κατάταξη ενός επαγγέλματος στην κατηγορία των επαγγελμάτων-professions έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορα μοντέλα, το δημοφιλέστερο από τα οποία είναι το μοντέλο των χαρακτηριστικών (Ματσαγγούρας, 2004). Σύμφωνα με αυτό, τα κυριότερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα επαγγέλματα από τα υπόλοιπα είδη βιοποριστικών επιτηδευμάτων, όπως παρουσιάζονται από τον Hoyle (1995), είναι τα εξής: πανεπιστημιακή εκπαίδευση, εξειδικευμένη θεωρητική γνώση, αξιόλογες δεξιότητες και ικανότητες για την αντιμετώπιση προβληματικών, ασαφών ή/και αντιφατικών καταστάσεων, κοινωνική προσφορά, επαγγελματική αφοσίωση, ηθική φύση επαγγελματικών επιλογών, επαγγελματική αυτονομία, κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας και πελατειοκεντρική προσέγγιση.

Το σύνολο των γνωρισμάτων αυτών αντικατοπτρίζουν τη φύση των εδραιωμένων επαγγελμάτων, όπως είναι η Ιατρική και η Νομική και αποτελούν σημείο προσδιορισμού και αναφοράς για κάθε άλλο επάγγελμα ή επαγγελματική ενασχόληση (Abbott, 1988). Ωστόσο, οι διατυπώσεις κανονιστικών και ρυθμιστικών τυπολογιών τίθενται υπό αμφισβήτηση, αφού κάθε σύνολο γνωρισμάτων, τα οποία μάλιστα προέρχονται αποκλειστικά από τις παραπάνω επιστήμες, δεν μπορεί να εκλαμβάνεται ως αποκλειστικό και οριστικό κριτήριο για όλα τα επαγγέλματα (Vanderstraeten, 2007). Εξάλλου, η αναφορά σε επαγγελματικά γνωρίσματα απομονωμένα από το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο είναι άτοπη, αφού τα χαρακτηριστικά των επαγγελμάτων αποτελούν ένα διακριτό χαρακτηριστικό των εποχών και αντανακλούν κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αναδιαρθρώσεις (Συνώδη, 2004).

1.1.3 Επαγγελματοποίηση

Στην προσπάθεια ερμηνευτικής προσέγγισης της έννοιας του επαγγελματισμού, συχνά απαντάται ο όρος «επαγγελματοποίηση». Ωστόσο, οι όροι αυτοί αντιπροσωπεύουν δύο ομάδες με διακριτά μεταξύ τους χαρακτηριστικά, αφού η επαγγελματοποίηση εστιάζει σε θέματα κύρους, αυθεντίας και χρηματικών απολαβών, ενώ ο επαγγελματισμός σε προσωπικά και συμπεριφορικά γνωρίσματα, όπως η αφοσίωση, η δέσμευση απέναντι στο επάγγελμα, η ιδεολο-

γία σχετικά με την παροχή υπηρεσιών και οι εξειδικευμένες γνώσεις (Helsby, 1995· Nixon et al., 1997). Ακόμη, ο επαγγελματισμός αναφέρεται στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στο επαγγελματικό περιβάλλον και χαρακτηρίζεται από αίσθημα αλτρουισμού, σε αντίθεση με την επαγγελματοποίηση που ταυτίζεται με την ανάπτυξη εγωκεντρικών στοιχείων μέσα στην επαγγελματική ομάδα (Helsby, 1996· Hoyle, 2001).

Επίσης, είναι ανάγκη να γίνει διάκριση μεταξύ των όρων “professionalization” και “vocationalization”. Ο πρώτος αναφέρεται στην ποιοτική εξέλιξη ενός επαγγέλματος, προϋποθέτει την επαγγελματική ανάπτυξη και συνεπάγεται επαγγελματισμό, ενώ ο δεύτερος εστιάζει στην εισαγωγή ορισμένων ελάχιστων προϋποθέσεων για την πρόσβαση σε ένα επάγγελμα -κατά κανόνα χαμηλών απαιτήσεων- και τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχομένων από αυτό υπηρεσιών (Freidson, 2001· Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2004). Αναλυτικότερα, ως επαγγελματοποίηση (professionalization) ορίζεται η διαδικασία, κατά την οποία μία εργασιακή ομάδα επιχειρεί να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά που θα τη μετασχηματίσουν σε επαγγελματική (Jackson, 1970: 28), ενώ, κατά τη Συνώδη (2004: 30-31), πρόκειται για μία πολύπλοκη διαδικασία σταδιακής αλλαγής που υφίσταται ένα είδος εργασίας με τελικό στάδιο τον επαγγελματισμό. Παρόλα αυτά, η επαγγελματοποίηση είναι μία μηχανιστική έννοια, διότι υποδηλώνει ότι τα είδη εργασίας που ενδέχεται να επαγγελματοποιηθούν περνούν από τα ίδια στάδια, με συγκεκριμένη σειρά, ή ότι είναι πάντα αναμενόμενο μερικά είδη εργασίας να υφίστανται αυτή τη διαδικασία επαγγελματοποίησης εξαιτίας των βασικών τους ιδιοτήτων. Εντούτοις, οι σχέσεις μεταξύ διαφόρων παραγόντων (πολιτικών, οικονομικών, πολιτιστικών, κ.ά.) συνεχώς μεταβάλλονται, με αποτέλεσμα οι διάφοροι εργαζόμενοι, οι οποίοι αποσκοπούν στον επαγγελματισμό, να μην αντιμετωπίζουν πάντα την ίδια κοινωνία ή τους ίδιους παράγοντες σε κάθε χρονικό ή/και τοπικό σημείο (Συνώδη, 2004: 31-32).

1.1.4 Επαγγελματικότητα

Ως επαγγελματικότητα ορίζεται η ιδεολογικά, συμπεριφορικά, διανοητικά και επιστημολογικά βασισμένη στάση κάθε ατόμου σε σχέση με την πρακτική του επαγγέλματος στο οποίο ανήκει (Evans, 2008· Nixon et al., 1997). Οι Hoyle και John (1995) μάλιστα προβαίνουν στη διάκριση μεταξύ των εννοιών του επαγγελματισμού και της επαγγελματικότητας. Αναφέρουν ότι ο επαγγελματισμός περιλαμβάνει την ιδεολογία, τη ρητορική και τις στρατηγικές που ενστερνίζονται τα επαγγέλματα για αυτοπροβολή ή χρησιμοποιούνται από κυβερνητικούς φορείς προκειμένου να βεβαιώσουν την αποδοχή της εκάστοτε πολιτικής, ενώ η ε-

παγγελματικότητα εστιάζει στο σύνολο της γνώσης, των δεξιοτήτων και των διαδικασιών που καθοδηγούν τις επαγγελματικές πρακτικές.

Εντούτοις, σε πρακτικό επίπεδο, δεν καθίσταται απόλυτα εφικτή η διάκριση των δύο εννοιών, καθώς οι στρατηγικές και οι ρητορικές που εκφέρονται από τις συλλογικές επαγγελματικές ενώσεις, τους πολιτικούς φορείς και άλλους εμπλεκόμενους σχετικά με το κύρος, τις χρηματικές απολαβές και τις εργασιακές συνθήκες τείνουν, κατά κύριο λόγο, να αφορούν στη γνώση, τις δεξιότητες και τις διαδικασίες που υιοθετούνται από τους επαγγελματίες στην πράξη (Swann et al., 2010· Whitty, 2000).

1.2 Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού

Στις μέρες μας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα νέο πλαίσιο που διαμορφώνεται από ποικίλες αλλαγές, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν πιο διευρυμένους ρόλους και αρμοδιότητες, στις οποίες αναμένεται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά και με επάρκεια (Day et al., 2007). Σημαντική, λοιπόν, παράμετρος στην αντιμετώπιση των προκλήσεων και των εκτεταμένων μεταβολών είναι η έννοια του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, η οποία χρήζει συστηματικής διερεύνησης ως προς τα στοιχεία που τη συνθέτουν και την προσδιορίζουν. Βέβαια, οι ορισμοί ποικίλλουν, αφού πρόκειται για μία πολύπλοκη έννοια που βρίσκεται σε διαρκή τροποποίηση και προσαρμογή (Evans, 2008· Hargreaves, 2000). Εξάλλου, οι μεταβλητές που συμβάλλουν σε μία ολιστική προσέγγιση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών τελούν ακόμη υπό διερεύνηση, καθώς υφίστανται διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και χωροχρονικές εξαρτήσεις (Hilferty, 2008). Στις δύο επόμενες ενότητες ακολουθεί μία συζήτηση για την εν λόγω έννοια τόσο στο διεθνές όσο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σκηνικό.

1.2.1 Διεθνείς εμπειρίες

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, εκδηλώνεται έντονα στην παιδαγωγική βιβλιογραφία -κυρίως την αγγλική- το ενδιαφέρον για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού (Day, 2002· Day & Smethem, 2009· Evans, 2011· Hilferty, 2008· Sachs, 2001), ενώ συχνά η ερευνητική δραστηριότητα εστιάζει στους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωσή του (Evans, 2008· Swann et al., 2010· Tang & Choi, 2009· Webb et al., 2004). Το κίνημα, ωστόσο, για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών διεκδικεί την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία που κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις, οι οποίες του επιτρέπουν να ασκεί το διδακτικό έργο με υπευθυνότητα και να επικεντρώνει το ενδιαφέρον του τόσο στην ικανοποίηση των μαθητών όσο και στη συνεχή ενίσχυση των επαγγελματικών του προσόντων

(Powell, 2000: 39). Βέβαια, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών δεν προσδιορίζεται μόνο από την κατοχή πιστοποιητικών ή την αναβάθμιση του κοινωνικού τους status, αλλά και από την επαγγελματική τους επάρκεια, στην ενίσχυση της οποίας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συνεργασία με τους συναδέλφους, καθώς και η επιμόρφωση που καλλιεργεί δεξιότητες και παρέχει γνώσεις για τη βελτίωση της πρακτικής (Day et al., 2007· Hargreaves, 2000). Άλλωστε, κομβικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαδραματίζει η εμπλοκή σε διαδικασίες δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης (Darling-Hammond, 1994).

Στην προσπάθειά τους μάλιστα να περιγράψουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, οι Furlong et al. (2000) επισημαίνουν τις ακόλουθες τρεις διαστάσεις: 1) ένα σύστημα επαγγελματικής γνώσης που αξιοποιείται στη διδασκαλία και τη μάθηση, 2) υπεύθυνη στάση και εξουσία του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση και πρόοδο των μαθητών, 3) επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού και ευχέρεια οργάνωσης της εργασίας του. Παρομοίως, οι Gray και Whitty (2010) υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα τριών επίσης ουσιαστικών και αλληλεξαρτώμενων στοιχείων που συνιστούν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού: α) τη γνώση, β) την υπευθυνότητα, γ) την αυτονομία. Ανάλογες απόψεις έχουν διατυπωθεί και από τους Day (2002) και Webb et al. (2004).

Ωστόσο, κατά την Ozga (1995), πρόκειται για μία μορφή εργασιακού ελέγχου των εκπαιδευτικών που πλήττει την αυτονομία τους. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι εστιάζουν στους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά ως προς τη γνώση, την υπευθυνότητα και την αυτονομία του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και δυσχεραίνουν το χαρακτηρισμό της εκπαίδευσης ως επάγγελμα. Οι σημαντικότεροι έχουν επισημανθεί από τους Swann et al. (2010: 551-552) και αποτυπώνονται αμέσως παρακάτω. Κατ' αρχήν, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απόλυτα πεπεισμένοι ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους έχουν θεωρητική θεμελίωση -ένα από τα στοιχεία που συνιστούν την οντότητα του επαγγελματισμού- καθώς τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν δεν είναι προβλέψιμα και σαφώς καθορισμένα. Η συσχέτιση, λοιπόν, μεταξύ της θεωρητικής γνώσης και της εκπαιδευτικής πρακτικής καθίσταται προβληματική, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται και να υποσκάπτεται εκ των έσω η όποια προσπάθεια για επαγγελματική αναγνώριση και καταξίωση. Ακόμη, ο κυβερνητικός έλεγχος που ασκείται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνεπάγεται άρνηση εκχώρησης του ελέγχου σε εκπαιδευτικούς συλλόγους ή συμβούλια. Έχει, δηλαδή, διαμορφωθεί ένα περιοριστικό πλαίσιο ως προς την αυτονομία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, σε παγκόσμια πλέον κλίμακα, βιώνουν καταστάσεις, όπου το κράτος, μέσω συγκεντρωτικών πολιτικών, παρεμβαίνει στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και σε ζητήματα παιδαγωγικής και αξιολόγησης που είναι συνυφασμένα με τον επαγγελματι-

σμό του εκπαιδευτικού (Day, 2002· Day & Smethem, 2009). Παρομοίως, οι Furlong et al. (2000) τονίζουν ότι οι κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις ενισχύουν τον κρατικό έλεγχο στην διαμόρφωση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να μετατρέπεται σταδιακά σε έναν τεχνικό της εκπαίδευσης. Παρατηρείται, συνεπώς, μία αποειδίκευση των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο μέσω του τεχνικού ελέγχου, ο οποίος αφορά φόρμουλες που ρυθμίζουν το περιεχόμενο, το ρυθμό και τη μέθοδο της εργασίας των εκπαιδευτικών (Apple, 1993).

Επιπρόσθετα, από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών εντοπίζεται μία άλλη ομάδα μελετητών που συνδέει την εν λόγω έννοια με την οικονομία και τις απαιτήσεις της αγοράς. Ειδικότερα, ο Dale (1997) εστιάζει την προσέγγισή του στις σχέσεις οικονομίας και επαγγελματισμού υπογραμμίζοντας ότι η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών έχει επηρεαστεί άμεσα από τις επιταγές της παγκόσμιας οικονομίας, με αποτέλεσμα την υποταγή και δομική προσαρμογή της εκπαίδευσης σε αυτές. Θεωρεί ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αποτελεί το ιδεολογικό όχημα των κρατών, προκειμένου να πείσουν τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στην υπηρεσία των οικονομικών συμφερόντων. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Ball (1990), ο οποίος τονίζει πως ο επαγγελματισμός αποτελεί μία στρατηγική έλεγχου στην εργασία των εκπαιδευτικών τόσο σε διοικητικό όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο συμπεραίνοντας ότι το έργο της εκπαίδευσης υπόκειται ολοένα και περισσότερο στη λογική της βιομηχανικής παραγωγής και του ανταγωνισμού της αγοράς, με πρωταρχική εστίαση στον υπολογισμό κέρδους και απώλειας. Συγχρόνως, κατά τον Hatcher (1994), ο οποίος έχει διερευνήσει το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε αναφορά με εργασιακά μοντέλα που εφαρμόζονται στη βιομηχανία και την οργάνωση επιχειρήσεων, ο επαγγελματισμός που εισάγεται στην εκπαίδευση βασίζεται σε μία τεχνική, ορθολογική ιδεολογία που καθοδηγείται από την αγορά και πλήττει την αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Παρόλα αυτά, δεδομένου ότι ο επαγγελματισμός αποτελεί κοινωνική κατασκευή που διαρκώς μεταβάλλεται, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν σε αυτόν με την αποδοχή ή την απόρριψη του εξωτερικού ελέγχου που κινείται ενάντια στην αυτονομία τους (Helsby, 1995: 320). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Troman (1996: 476), οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν εξ ολοκλήρου τις κυρίαρχες διοικητικές κατευθύνσεις και κατασκευές του επαγγελματισμού, αλλά αναπτύσσουν οι ίδιοι τις δικές τους. Αναδεικνύεται, συνεπώς, η αναγκαιότητα ενθάρρυνσης της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες διαμόρφωσης του επαγγελματισμού τους σε αντιδιαστολή με την άκριτη εφαρμογή πολιτικών

κατευθύνσεων και οδηγιών, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους αυτονομίας (Webb et al., 2004).

1.2.2 Η ελληνική πραγματικότητα

Όπως προκύπτει από όσα ήδη αναφέρθηκαν, υπάρχει μία ευρεία συζήτηση για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών διεθνώς. Αντιθέτως, στην Ελλάδα, υφίσταται θεωρητικό και εμπειρικό έλλειμμα στο εν λόγω ζήτημα, όπως θα παρουσιαστεί παρακάτω. Συγκεκριμένα, τη δεκαετία του 1990 γίνονται οι πρώτες αναφορές για το είδος του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνεται με τεχνοκρατική ιδεολογία για το επάγγελμά του, καθώς διαθέτει ελάχιστο έλεγχο πάνω στην εργασία του και υποχρεώνεται να ακολουθήσει την κρατική πολιτική (Νούτσος, 1999· Starida, 1995). Έτσι, δεν προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούνται συχνά δημόσιοι υπάλληλοι ή λειτουργοί και όχι αυτόνομοι επαγγελματίες (Συνώδη, 2004).

Ωστόσο, από τους σημερινούς εκπαιδευτικούς απαιτείται γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και διδακτική δεξιότητα, ικανότητα αξιολογητή/κριτή και διαγνωστικές-συμβουλευτικές ικανότητες, ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης και ερευνητική διάθεση, επικοινωνιακή ικανότητα, καθώς και ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση. Ως επαγγελματισμός, συνεπώς, ορίζεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάσσει τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τις τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών της αγωγής (Ξωχέλλης, 2005: 33-34· Παπαναούμ, 2003: 53).

Στο σημείο αυτό, επισημαίνεται ότι η συζήτηση για το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μορφοποιείται μέσα από δύο κύριες ερμηνευτικές κατηγορίες. Η πρώτη αντιμετωπίζει το ζήτημα αυτό ως μία ιδεολογία που εισάγεται από την εξουσία με υποσχέσεις αναβάθμισης του κύρους και της κοινωνικής τους θέσης, ενώ στην πραγματικότητα αποκρύπτει και νομιμοποιεί την ενίσχυση του κρατικού ελέγχου στην εργασία τους. Η δεύτερη εστιάζει σε κείμενα και προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού και υιοθετεί την ιδεολογία του επαγγελματισμού ως μέσου επαγγελματικής του ανέλιξης.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη κατηγορία ανήκουν μελέτες, όπως αυτή του Νούτσου (1993) με θέμα «Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού», όπου συμπεραίνει ότι στόχος των μεταρρυθμίσεων που έχουν δρομολογηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η τεχνικοποίηση της εκπαίδευσης και η λειτουργία της βάσει της λογικής που διέπει τα καπιταλιστικά συστήματα. Παρόμοια, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2001), η ιδεολογία

του επαγγελματισμού εισάγεται στην εκπαίδευση με απώτερο στόχο τη νομιμοποίηση και την ενίσχυση του κρατικού ελέγχου στην εργασία των εκπαιδευτικών και το μετασχηματισμό της με «τεχνικίστικους» και «παραγωγικίστικους» όρους. Συχνά μάλιστα η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως διαμορφώνεται από τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης, αναπαράγει και νομιμοποιεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα που καλλιεργεί σχέσεις ανισότητας και υποταγής (Μαυρογιώργος, 2005). Εξάλλου, κατά τη Σιάνου (1997), η οποία έχει διαπραγματευτεί το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο τους, η εισαγωγή του επαγγελματισμού στο σώμα των εκπαιδευτικών αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες δημιουργώντας ανομοιογένεια στους εκπαιδευτικούς που οδηγεί, με τη σειρά της, σε διαφορετικές οικονομικές απολαβές.

Στη δεύτερη κατηγορία μελετών ανήκουν εισηγήσεις, όπως αυτή του Καζαμιά (1993) με θέμα «*Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου*», όπου προτείνονται αναδιαρθρώσεις στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με έμφαση στην πρακτική άσκηση και θεσμικές αλλαγές στις σχέσεις κράτους-σχολείου αποσκοπώντας στη διεύρυνση της αυτονομίας τους. Υποστηρίζει μάλιστα ότι αυτή πρέπει να είναι η επίσημη πολιτική της κυβέρνησης απέναντι στα προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για εκσυγχρονισμό. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και μία δεύτερη εισήγηση του Καζαμιά (1993α) με τίτλο «*Νέο-Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη φανταστική Ευρώπη*», όπου επισημαίνεται και πάλι η αναγκαιότητα ενίσχυσης της αυτονομίας και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ενώ καταδεικνύεται η αντίφαση μεταξύ του μοντέλου επαγγελματισμού, όπως προβάλλεται από τα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα, και των συγκεντρωτικών, τεχνοκρατικών πρακτικών. Συγχρόνως, η Σταρίδα (1993), έχοντας διερευνήσει το ζήτημα του επαγγελματισμού μέσα από τα επίσημα κείμενα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, διαπιστώνει πως απουσιάζει ένα καθολικά αποδεκτό μοντέλο επαγγελματισμού. Υπογραμμίζει επίσης ότι ο συγκεντρωτικός τρόπος διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η ετερογένεια του εκπαιδευτικού σώματος, με διαφοροποιητικούς παράγοντες το φύλο, την ηλικία και την κοινωνική προέλευση, αποτελούν σημαντικά εμπόδια για την επαγγελματοποίηση των ελλήνων εκπαιδευτικών. Από την πλευρά του, ο Ματσαγγούρας (1999) εστιάζει στη σημασία της αυτονομίας των εκπαιδευτικών ως βασικής προϋπόθεσης του επαγγελματισμού τους και υποστηρίζει ότι αυτή αποτελεί μία συλλογική και όχι ατομική υπόθεση. Παρομοίως, η Καρακατσάνη (2005) προωθεί έναν τύπο επαγγελματισμού που στοχεύει στην ενίσχυση-ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού στην επίλυση προβλημάτων και όχι στην επεξεργασία ιδεολογικών ή κομματικών διαφορών.

Από τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς ότι απουσιάζουν πρόσφατες ερευνητικές απόπειρες αναφορικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα με εξαίρεση την έρευνα των Υφαντή και Φωτοπούλου (2011), όπου εξετάστηκαν οι αντιλήψεις ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σε αυτή βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι σε ζητήματα επαγγελματισμού, ενώ παράλληλα επισημαίνουν τη σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης και της διαρκούς ενίσχυσης του γνωστικού τους υποβάθρου καθόλη τη διάρκεια της υπηρεσίας τους στο σχολείο. Ακόμη, μία σημαντική συγκριτική έρευνα, με αντικείμενο τις αντιλήψεις ελλήνων και άγγλων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τον επαγγελματισμό τους, διεξήχθη από τη Συνώδη (2004), η οποία διαπιστώνει ότι τα κοινά χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού στις δύο χώρες είναι η αγάπη για τα παιδιά, η ικανότητα και η αφοσίωση στην εργασία του.

Τέλος, σε έρευνα των Γιώτη και Νόβα-Καλτσούνη (2002) επιχειρήθηκε να καταγραφούν οι απόψεις και στάσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών για τη μελλοντική εξέλιξη της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των μετασχηματισμών που προκύπτουν από την ευρωπαϊκή ενοποίηση, καθώς και για τη δυνατότητα διαμόρφωσης μίας κοινής επαγγελματικής ταυτότητας για τους ευρωπαίους εκπαιδευτικούς. Διερευνήθηκε παράλληλα η επιθυμία τους για συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα με εκπαιδευτικούς των άλλων χωρών-μελών της Ε.Ε. Από την εν λόγω μελέτη προέκυψε ότι τα περιεχόμενα των επίσημων κειμένων της κοινοτικής δράσης στην εκπαίδευση και των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων χαρακτηρίζονται από ασάφεια και αοριστία, γεγονός που αποδιοργανώνει και προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς. Έτσι, οι τελευταίοι βρίσκονται σε μία σύγχυση σχετικά με το αν οι επιδιωκόμενοι στόχοι αποσκοπούν στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας με κριτήριο την ποιότητά της ή στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς της στη βάση της οικονομικής διαχείρισης της εκπαίδευσης, οπότε και δεν συντείνουν στη διαφύλαξη της εθνικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας.

1.3 Μοντέλα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Απάντηση στις επαγγελματικές ανάγκες που δημιουργεί το πολύπλοκο και συνεχώς μεταβαλλόμενο διδακτικό έργο επιχειρούν να δώσουν διάφορα μοντέλα επαγγελματισμού που εκτείνονται σε ένα συνεχές, στα δύο άκρα του οποίου τοποθετούνται το τεχνοκρατικό και το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο με ενδιάμεσο το ερμηνευτικό (Ματσαγγούρας, 2005: 74). Βέβαια, οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δεν είναι σταθερές και ομοιόμορφες, με αποτέλεσμα κανένα από τα μοντέλα αυτά να μην μπορεί αποκλειστικά να καλύψει ούτε τις

ανάγκες του εκπαιδευτικού σώματος σε δεδομένη στιγμή ούτε αυτές του ίδιου εκπαιδευτικού στις διάφορες φάσεις της επαγγελματικής του πορείας. Ωστόσο, κατά τον Ματσαγγούρα (2005: 79), ο αναμενόμενος τρόπος σύμπραξης των τριών μοντέλων, που αναλύονται αμέσως παρακάτω, τονίζει τη μειούμενη φορά του τεχνοκρατικού και την αυξανόμενη φορά του ερμηνευτικού και στοχαστικο-κριτικού μοντέλου.

1.3.1 Τεχνοκρατικό μοντέλο

Η προέλευση του τεχνοκρατικού μοντέλου προκύπτει αβίαστα από τη Θετικιστική Παιδαγωγική και αναφέρεται στην πρακτική πλευρά του εκπαιδευτικού έργου που απαιτεί την κατοχή οργανωτικο-διδακτικών δεξιοτήτων και τεχνικών (Ματσαγγούρας, 2005: 74). Θεωρεί, δηλαδή, ότι το εκπαιδευτικό έργο, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (αρχική και ενδοϋπηρεσιακή) και η βελτίωση του σχολείου μπορούν να επιτευχθούν με την εκμάθηση τεχνικών γνώσεων και την εφαρμογή τους στο σχολείο (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2013: 32) δίχως να λαμβάνεται υπόψη η αξιακή και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης, γεγονός που αποεπαγγελματοποιεί τον εκπαιδευτικό περιορίζοντάς τον σε μεθοδολογικά ζητήματα (Ματσαγγούρας, 2002).

Ωστόσο, σε συνδυασμό με τις πρακτικές απόδοσης λόγου με προκαθορισμένα εξωτερικά κριτήρια, εξασφαλίζεται ο απόλυτος έλεγχος του εκπαιδευτικού κλάδου από τα όργανα της κεντρικής διοίκησης, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις μετρήσιμες μορφές μάθησης που απαιτεί η αγορά εργασίας αγνοώντας τις προθέσεις, αξίες, πεποιθήσεις, την εμπειρία και επαγγελματική κρίση του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2005: 76). Με λίγα λόγια, σε συνθήκες τεχνοκρατίας, δίνεται στους εργαζομένους ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εργασίας που δεν τους επιτρέπεται να το υπερβούν, με αποτέλεσμα να μη διαθέτουν έλεγχο στον εργασιακό τους χώρο (Συνώδη, 2004).

1.3.2 Ερμηνευτικό μοντέλο

Βάση του αποτελεί η Ερμηνευτική Παιδαγωγική, η οποία αμφισβητεί ότι η παιδαγωγική επιστημονική έρευνα κατέχει την αντικειμενική αλήθεια τονίζοντας ότι η γνώση είναι συγκεκριμενικής φύσης (contextual) και αποτελεί κοινωνική κατασκευή που συντελείται μέσω προσωπικής εμπλοκής και συλλογικής ανάλυσης αυθεντικών καταστάσεων. Αναγνωρίζει, δηλαδή, την αξία της πρακτικής γνώσης νομιμοποιώντας τον εκπαιδευτικό ως παραγωγό γνώσης και φορέα επαγγελματικής ανάπτυξης δίχως, όμως, να αρνείται την αναγκαιότητα της

επιστημονικής γνώσης, η οποία αποκτά σημασία για τον εκπαιδευτικό όταν νοηματοδοτηθεί με τις προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες του (Ματσαγγούρας, 2002).

Το ερμηνευτικό μοντέλο, λοιπόν, ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς, αναβαθμίζει το κύρος τους και αυξάνει τον έλεγχό τους στην πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Παρόλα αυτά, δέχεται έντονη κριτική τόσο από τους θετικιστές που τονίζουν τους κινδύνους ανακύκλωσης του υποκειμενισμού όσο και από τους οπαδούς της κριτικής σχολής λόγω της αδυναμίας του να αναδείξει το ρόλο που διαδραματίζουν στην υποκειμενική νοηματοδότηση των καταστάσεων οι κυρίαρχες στην κοινωνία εξουσιαστικές δομές (Ματσαγγούρας, 2005: 77-78).

1.3.3 Στοχαστικο-κριτικό μοντέλο

Βασική θεωρητική του υποδομή αποτελεί η Κριτική Παιδαγωγική, η οποία επιδιώκει να καταστήσει εμφανείς τις δεσμεύσεις που ασκεί το κοινωνικό σύστημα στο εκπαιδευτικό υπογραμμίζοντας τις δυνατότητες που έχει η εκπαίδευση να συμβάλλει στη χειραφέτηση του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2002). Το συγκεκριμένο μοντέλο επαγγελματισμού επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης αναδεικνύοντας τη διλημματικότητα των εκπαιδευτικών καταστάσεων και τις παραδοχές των εναλλακτικών διδακτικών επιλογών, καθώς και τη στοχαστικότητα του διδασκαλικού επαγγέλματος (Ματσαγγούρας, 2005: 78).

Εντούτοις, συχνά περιχαράκωνεται στον κύκλο των προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευτικών, γεγονός που εγκλωβίζει τη σκέψη δίχως να προσφέρει δυνατότητες αναπλαισίωσης. Για το λόγο αυτό, απαιτείται ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός να θεωρητικοποιεί και να αναπλαισιώνει τις πρακτικές του εμπειρίες, να εξετάζει συστηματικά τις συνεπαγωγές τους αναφορικά με διλημματικές εκπαιδευτικές επιλογές και να αποκαλύπτει τις εξουσιαστικές σχέσεις που διαπερνούν τις παιδαγωγικές αξιοποιώντας το πλαίσιο της συλλογικής δράσης που προσφέρει δυνατότητες για συγκρίσεις, αντιπαραθέσεις και μεταγνωστικές αξιολογήσεις (Ματσαγγούρας, 2005: 78-79).

1.4 Τύποι επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Στην ενότητα αυτή καταγράφονται διάφοροι τύποι επαγγελματισμού που έχουν εντοπιστεί στη σχετική βιβλιογραφία, με σαφή αναφορά στον εκπαιδευτικό. Κάποιοι από αυτούς παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους και αλληλοσυνδέονται, ενώ άλλοι είναι διαμετρικά αντίθετοι.

1.4.1 Κλασικός ή παραδοσιακός επαγγελματισμός (Classical Professionalism)

Σημείο αναφοράς του παραδοσιακού ή κλασικού επαγγελματισμού αποτελεί η ιστορική -συγκεκριμένα έως τα μέσα του 20ού αιώνα- θεμελίωσή του στην υποδειγματική αξίωση και απαίτηση για επαγγελματικό κύρος των επαγγελματιών της Ιατρικής και της Νομικής (Swann et al., 2010) που χαρακτηρίζονται από υψηλή θέση στην κοινωνία, δημόσια αναγνώριση και έναν ανδροκρατούμενο πληθυσμό (Hargreaves & Goodson, 1996). Ο συγκεκριμένος τύπος επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών βασίζεται στο κριτήριο της αυτονομίας, η οποία ερμηνεύεται αρχικά μέσα από την απόκτηση ενός γενικού κορμού γνώσης και, έπειτα, από την ελευθερία να σχεδιάζουν και να υλοποιούν το διδακτικό τους έργο επιλέγοντας οι ίδιοι το περιεχόμενο και τη μέθοδο (Furlong, 2001).

Ωστόσο, ο κλασικός επαγγελματισμός έχει επικριθεί αρκετά, διότι οδηγεί στη δημιουργία εσωστρέφειας του εκπαιδευτικού στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ενώ αναφέρεται κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και την απόκτηση γνώσεων, αλλά σπάνια σε αξίες (Solomon & Tresman, 1999). Εστιάζει, δηλαδή, σε ερωτήσεις του «τι» και «πώς» και όχι σε ερωτήσεις του «γιατί» (Nieto, 2003).

1.4.2 Ευέλικτος επαγγελματισμός (Flexible Professionalism)

Ο ευέλικτος επαγγελματισμός προτάσσει την ανάπτυξη μίας κουλτούρας που ευνοεί την έννοια της συνεργασίας και της κοινής επαγγελματικής κοινότητας (professional community). Διαθέτει κυρίως τοπικό χαρακτήρα δεδομένου ότι οι τοπικές επαγγελματικές κοινότητες εκ φύσεως επιδεικνύουν ισχυρή συνεργασία και λειτουργούν ως μέσο ενίσχυσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στη διδακτική πράξη (Talbert & McLaughlin, 1994). Συγχρόνως, τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού, ως μέλους της ομάδας του σχολείου, γίνονται πιο σύνθετα -δεν είναι μόνο διδακτικά, αλλά και διαχειριστικά- και έτσι απαιτείται να είναι ευέλικτος στην εργασία του, γεγονός που αποτελεί συνάρτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του (Hatcher, 1994). Εντούτοις, απέναντι στη συλλογική εργασία και στο πλαίσιο συναδελφικότητας που προτάσσεται, οι Barton et al. (1994) ασκούν κριτική υποστηρίζοντας ότι είναι πολύ πιθανό να διαμορφωθεί μία διχαστική και ανταγωνιστική κουλτούρα στο εκπαιδευτικό επάγγελμα.

1.4.3 Πρακτικός επαγγελματισμός (Practical Professionalism)

Ο πρακτικός επαγγελματισμός επιδιώκει να προσδώσει κύρος στις πρακτικές γνώσεις και αποφάσεις που εφαρμόζουν τα άτομα στο εργασιακό τους περιβάλλον (Hargreaves & Goodson, 1996). Ειδικότερα, θεωρεί ότι η στήριξη και η εξάρτηση από την εμπειρία αποκτά βαρύνουσα σημασία για την τεχνογνωσία που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και αποτελεί πηγή έγκυρου θεωρητικού υποβάθρου. Εξάλλου, η καθημερινότητα, η ρουτίνα και η γνώση που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, τις διδακτικές στρατηγικές, το περιβάλλον της τάξης και τους γονείς συγκροτούν την προσωπική πρακτική τους γνώση, η οποία είναι βιωματική (Brown & McIntyre, 1993).

1.4.4 Αναστοχαστικός επαγγελματισμός (Reflective Professionalism)

Η σύλληψη και ανάπτυξη της έννοιας του αναστοχαστικού επαγγελματία (reflective practitioner) θεμελιώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1960 από τον Donald Schön (1987), ο οποίος χρησιμοποίησε το συγκεκριμένο όρο προκειμένου να περιγράψει και να αναπτύξει τις επιδέξιες και στοχαστικές αποφάσεις στα επαγγέλματα με ιδιαίτερη αναφορά στον εκπαιδευτικό, αφού η έννοια του αναστοχασμού διαπερνά το σύνολο της διδακτικής πράξης. Ο αναστοχασμός είναι στενά συνδεδεμένος με την πρακτική, καθώς η γνώση είναι ενσωματωμένη στη δράση («στοχασμός κατά τη δράση»), ενώ κεντρικό σημείο αποτελεί η ικανότητα λήψης αποφάσεων σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα και ξεχωρίζουν για τον επιδέξιο τρόπο εκτέλεσής τους (Schön, 1987). Έτσι, ο στοχαζόμενος επαγγελματίας εστιάζει το ενδιαφέρον του στο πρόβλημα και πειραματίζεται με την προβληματική κατάσταση, ενώ, κατά τη διάρκεια της δράσης ή ακόμη και μετά από αυτή, επανεκτιμά και επαναπροσδιορίζει την κατάσταση βάσει της εμπειρίας που έχει πλέον αποκομίσει (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

1.4.5 Διευρυμένος επαγγελματισμός (Extended Professionalism)

Το μοντέλο του διευρυμένου επαγγελματία του Hoyle (1980) επιχειρεί να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη υπογραμμίζοντας ότι η επαναδιεκδίκηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει στο επίπεδο της επιστημονοποίησης της διδασκαλίας, κάτι που επιτυγχάνεται μόνο όταν αυτοί στηρίζουν την πρακτική τους στα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Επίσης, ο διευρυμένος επαγγελματισμός παρουσιάζεται συνήθως σε αντιπαράθεση με τον περιορισμένο, βασικό γνώρισμα του οποίου είναι ο εγκλωβισμός των προοπτικών του εκπαιδευτικού σε περιορισμένο χωροχρονικό πλαίσιο, όπου επικρατεί μία τάση εσωστρέφειας. Αντιθέτως, στο διευρυμένο επαγγελματισμό, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ευρύ-

τερες αρμοδιότητες και δεξιότητες μέσα από τη συσχέτιση μεταξύ εμπειρίας και θεωρίας και οι προοπτικές τους εκτείνονται πλέον πέρα από το πλαίσιο της τάξης. Δίνεται παράλληλα μεγάλη σημασία στις επαγγελματικές δραστηριότητες, στην επαφή με την επαγγελματική βιβλιογραφία, ενώ ενισχύεται η θεωρητική και πρακτική εμπειρία που αποκτάται με την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση (Hargreaves & Goodson, 1996).

1.4.6 Νέος επαγγελματισμός (New Professionalism)

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980, μέσα από το πρόταγμα του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης ως αναγκαιότητας που δημιουργούν οι συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες στην πορεία προς την παγκοσμιοποίηση, αναδύεται ο νέος επαγγελματισμός που αποτελεί τον διάδοχο τύπο του παλαιού (Hargreaves, 1994). Στο επίκεντρό του βρίσκονται η συλλογική εργασία, τα πολλαπλά καθήκοντα των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη μίας κουλτούρας διαρκούς μάθησης (Sachs, 1997).

Υποστηρίζει παράλληλα την απομάκρυνση από τις έννοιες της αυθεντίας και της αυτονομίας που εγκλωβίζουν τον εκπαιδευτικό στην απομόνωση της τάξης (Troman, 1996). Έτσι, η συμβατική τάξη, που, στον παλαιό επαγγελματισμό, εστίαζε μεμονωμένα στην εργασία των εκπαιδευτικών, ανατρέπεται και ορίζεται πλέον σε ένα νέο πλαίσιο που αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ολότητα. Αναπτύσσονται, επομένως, νέες μορφές συνεργασίας που περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς και χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη υπευθυνότητα (Hargreaves, 1994). Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός, εντός του νέου επαγγελματισμού, διαθέτει τα ακόλουθα γνωρίσματα (Hargreaves, 2001: 31):

- Διδάσκει μεθόδους και αντικείμενα διδασκαλίας και αντεπεξέρχεται στις μαθησιακές απαιτήσεις με τρόπο που ενδεχομένως δεν είχε διδαχθεί ο ίδιος.
- Επιδιώκει τη δια βίου κατάρτισή του.
- Αναπτύσσει και εφαρμόζει στόχους που αποσκοπούν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.
- Ενσωματώνει την έρευνα ως στοιχείο που προάγει τη βελτίωση.
- Αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την αντιπαράθεση και το διάλογο ως δεδομένα που αναδεικνύουν τη συλλογικότητα.
- Αντιμετωπίζει τους μαθητές μέσα από μία συνεργατική και ισότιμη σχέση.

Με λίγα λόγια, ο δάσκαλος μεταβάλλεται σε πρωταγωνιστή και φορέα αλλαγής που δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε η διδασκαλία, η μάθηση και η συνεργασία να αποτελούν

αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής και της μαθησιακής κουλτούρας του σχολείου (Γκρίτζιος, 2006: 156).

1.4.7 Πολύπλοκος επαγγελματισμός (Complex Professionalism)

Ο πολύπλοκος επαγγελματισμός εκκινεί τη θεμελίωσή του με το επιχείρημα ότι τα επαγγέλματα πρέπει να χαρακτηρίζονται με κριτήριο την πολυπλοκότητα των εργασιακών καθηκόντων που περιλαμβάνουν (Hargreaves & Goodson, 1996). Ο Rowan (1994: 10) τονίζει πως η ύπαρξη πολυπλοκότητας στην εργασία λειτουργεί θετικά στην ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους και των απολαβών, ενώ παράλληλα θεωρεί ότι η διδασκαλία διακρίνεται από υψηλά επίπεδα πολυπλοκότητας.

1.4.8 Συνεργατικός επαγγελματισμός (Collaborative Professionalism)

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας διευρύνεται περιλαμβάνοντας την έννοια της συνεργασίας (Hargreaves, 1994). Η εργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συνεργατικής κουλτούρας παρέχει πληθώρα θετικών στοιχείων, όπως είναι η ανταλλαγή πληροφοριών, η μείωση του φόρτου εργασίας, η διάχυση της πληροφορίας και των καινοτομιών και η εμπλοκή σε διαδικασίες διαρκούς μάθησης που ενισχύουν τον επαγγελματισμό τους (Nixon et al., 1997).

Βέβαια, ο συνεργατικός επαγγελματισμός δεν εξαντλείται αποκλειστικά στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, αλλά περιλαμβάνει επίσης μαθητές, γονείς, οργανισμούς και όλα τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Webb et al., 2004). Έτσι, ο συνεργατικός τρόπος εργασίας που προωθείται μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων φορέων ανοίγει το δρόμο προς μία πιο περιεκτική μορφή επαγγελματισμού, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι κατανοούν τη φύση και τους περιορισμούς που αφορούν στην εργασία και τις προοπτικές καθενός, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί αποτρεπτικά για τον ατομικισμό και την εργασιακή απομόνωση που διέκρινε τις πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν τη δεκαετία του 1990 (Jeffrey & Troman, 2010).

1.4.9 Δημοκρατικός επαγγελματισμός (Democratic Professionalism)

Μέσα από το συνεργατικό επαγγελματισμό αναδύεται μία νέα μορφή επαγγελματισμού, γνωστή ως «δημοκρατικός επαγγελματισμός», όπου επιδιώκεται να τεθούν σε νέες, πιο ισότιμες βάσεις οι επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, δεν αποσκοπεί μόνο στην εδραίωση και τη

σύσφιξη των επαγγελματικών σχέσεων, αλλά επιπλέον στην ενεργό συμμετοχή ενός εκτεταμένου φάσματος ατόμων ή ομάδων που είναι ευαισθητοποιημένοι και δεσμεύονται για μία πιο δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία (Gale & Densmore, 2003). Στο συγκεκριμένο τύπο, ο οποίος δυνητικά μπορεί να λειτουργήσει ως προοδευτικό πρότυπο επαγγελματισμού, η ευθύνη του εκπαιδευτικού παύει να εξαντλείται στο περιθώριο της σχολικής τάξης και είναι περισσότερο εκτεταμένη, ενώ ο ίδιος καλείται να λειτουργήσει ως ενεργός επαγγελματίας καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και αναπτύσσοντας νέες πρακτικές (Sachs, 2001).

1.4.10 Μετασχηματιστικός επαγγελματισμός (Transformative Professionalism)

Η ανάλυσή του ανήκει στη Mockler (2005). Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου τύπου απαιτεί την αποκατάσταση της εμπιστοσύνης της κοινωνίας προς τους εκπαιδευτικούς σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, καθώς προβάλλεται η ανάγκη να δρουν με αυτονομία, να αναγνωρίζουν ανοικτά τις μαθησιακές τους ανάγκες και να εργάζονται συνεργατικά με άλλους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να κατανοούν συνεχώς τι απαιτείται στην εκπαιδευτική πράξη και με ποιον τρόπο θα προάγουν τις ατομικές τους επιδεξιότητες. Ως εκ τούτου, χρειάζονται δημιουργικοί εκπαιδευτικοί, ενεργοί μέτοχοι στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των καινοτομιών στο σχολείο (ό.π.). Παρομοίως, η Sachs (2003: 16) υποστηρίζει ότι ο μετασχηματιστικός επαγγελματισμός εμπερικλείει βασικές αξιακές συμπεριφορές εκ μέρους των εκπαιδευτικών, όπως την ενεργητικότητα, την ευελιξία, τη διάθεση υιοθέτησης αλλαγών, το διερευνητικό πνεύμα, την πίστη στη συνεχή ενίσχυση της γνώσης και την ετοιμότητα μπροστά στα νέα ερωτήματα και διλήμματα που θέτει το εκπαιδευτικό έργο.

1.4.11 Εν δράσει επαγγελματισμός (Enacted Professionalism)

Η έννοια του εν δράσει επαγγελματισμού αντιλαμβάνεται τον επαγγελματισμό εξίσου μέσα από τις δεξιότητες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και μέσα από τον ιδεολογικό χαρακτήρα που τον διέπει (Hilferty, 2008). Εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιδράσουν στην ποιότητα και στο χαρακτήρα της εργασίας τους (Hargreaves & Goodson, 1996). Πρόκειται, δηλαδή, για μία ενεργό διαδικασία κοινωνικής δέσμευσης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επαγγελματική τους πορεία, ενώ σημαντικό γνώρισμα του συγκεκριμένου τύπου είναι η εξουσία. Μάλιστα, ο εν δράσει επαγγελματισμός, ως διαδικασία, συνδέει την εξουσία με το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη χάραξη πολιτικής για τα αναλυτικά προγράμματα, την ανα-

γνώριση της ειδίκευσης στο αντικείμενό τους από τη σχολική διοίκηση και την επιδίωξη για αύξηση του επαγγελματικού τους κύρους (Hilferty, 2007).

1.4.12 Μεταμοντέρνος επαγγελματισμός (Postmodern Professionalism)

Η περιγραφή του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού περιλαμβάνει τη διαπίστωση ότι η φύση και το μέλλον της μεταμοντέρνας κοινωνικής κατάστασης είναι ιδιαίτερα πολύπλοκα και ανταγωνιστικά και ότι οι αντιφατικές δυνάμεις που υφίστανται συνθέτουν μία κατάσταση που δεν αναδεικνύει νικητή ή ηττημένο (Hargreaves, 1994). Κάτι αντίστοιχο παρατηρείται και στον εκπαιδευτικό κλάδο, αφού, κατά τους Hargreaves and Goodson (1996), οι ρητορικές και οι πρακτικές που αποδίδονται με τον όρο «επαγγελματισμός» μπορούν να ενδυναμώσουν ή να εκμεταλλευτούν τους εκπαιδευτικούς, ενώ, σε παγκόσμια κλίμακα, η εν λόγω έννοια δεν είναι ούτε θετική ούτε αρνητική. Ως εκ τούτου, απαιτούνται αγώνες που θα προσανατολίζονται στην ανάπτυξη και εξέλιξη της εκπαίδευσης ως επάγγελμα.

Ειδικότερα, οι Hargreaves and Goodson (1996: 20-21) παρουσίασαν τις ακόλουθες 7 αρχές ενός μεταμοντέρνου επαγγελματισμού: α) διευρυμένες ευκαιρίες να ασκήσουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικά την κριτική τους αντίληψη για τα εκπαιδευτικά ζητήματα ταυτόχρονα με την ενίσχυση της υπευθυνότητάς τους στο χώρο εργασίας τους, β) δυνατότητες για ενασχόληση με τους ηθικούς και κοινωνικούς σκοπούς που θέτει το εκπαιδευτικό έργο, γ) ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ συναδέλφων για την παροχή αλληλοβοήθειας και υποστήριξης, δ) επαγγελματική αυτονομία, ε) προσήλωση στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών και όχι μόνο στη γνωστική, στ) αυτοκατευθυνόμενη έρευνα προσανατολισμένη στη συνεχιζόμενη μάθηση και την ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού, ζ) αναγνώριση της πολυπλοκότητας και ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις που συνδέουν την εκπαιδευτική έρευνα με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ευρύτερη κοινωνική και πολιτική διάσταση του έργου τους απαντώνται συχνά στη βιβλιογραφία από το 2000 και έπειτα (βλ. ενδεικτικά Guskey, 2002· Hall, 2009· Hargreaves & Fullan, 2012· Sachs, 2003).

1.5 Επαγγελματικό προφίλ σύγχρονου εκπαιδευτικού

Οι αλλαγές που σημειώνονται σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής κατά τα τελευταία χρόνια, υπό την επιρροή της μετανεωτερικότητας, επαναπροσδιορίζουν τους βασικούς προσανατολισμούς του σχολείου θέτοντας σε αμφισβήτηση τόσο τον παραδοσιακό ρόλο των εκπαιδευτικών όσο και το περιεχόμενο του επαγγελματισμού τους (Βεργίδης & Υφαντή,

2011). Δεν αρκεί, δηλαδή, μόνο η γνωστική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να θεωρείται αυτός πρότυπο επαγγελματία του κλάδου του, αφού ο δάσκαλος θεωρείται πλέον οδηγός, σύμβουλος και διαμεσολαβητής του πνεύματος της δια βίου μάθησης καλούμενος να αναπτύξει ειδικές δεξιότητες-«κλειδιά» που θα τον καταστήσουν ειδικό επαγγελματία δάσκαλο. Έτσι, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί, εκτός από τη διδακτική ικανότητα, συνεργασία με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και μέλη της τοπικής κοινότητας, ανάληψη συλλογικής ευθύνης, ετοιμότητα αξιολόγησης, κριτική σκέψη, κατανόηση των μαθησιακών αναγκών και προβλημάτων των μαθητών, εμπλοκή σε πρωτοβουλίες δια βίου μάθησης (Γκρίτζιος, 2006: 156).

Αναφορικά με το προφίλ του σύγχρονου επαγγελματία εκπαιδευτικού, η Παπαναούμ (2003: 55-56) επισημαίνει ότι η αίσθηση αποστολής, η δέσμευση των εκπαιδευτικών σε έναν κώδικα αξιών, καθώς και η συνειδητοποίηση των συνεπειών του έργου τους τόσο σε ατομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο συνιστούν δείκτες επαγγελματισμού και αποτελούν εγγύηση για έργο υψηλής ποιότητας. Ακόμη, σύμφωνα με τον Hoban (2002), ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσπαθεί να βελτιώνει και να εξελίσσει τις ικανότητές του κατασκευάζοντας ο ίδιος το επαγγελματικό προφίλ που επιθυμεί να προβάλλει ως επαγγελματίας. Εξάλλου, αποτελεσματικοί επαγγελματίες εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που ενεργούν σύμφωνα με την κρίση τους και αναπτύσσουν τρόπους συνεργασίας, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του σχολείου τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ίδιους (Holly & McLoughlin, 1989).

Δίνεται, λοιπόν, έμφαση στις αξίες και το ήθος που πρέπει να διέπει τους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, παράλληλα με τη διαρκή επιστημονική ενημέρωση και την αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση, στοιχεία που παραπέμπουν στη διαμόρφωση ενός στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, ενός εκπαιδευτικού ερευνητή και μεταρρυθμιστή (Γκρίτζιος, 2006: 152-153; Καλαϊτζοπούλου, 2001: 16-17). Η γνώση, δηλαδή, αντιμετωπίζεται ως μία συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία, η οποία καθιστά τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς ευέλικτους στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών και ικανούς να λαμβάνουν μόνοι τους τις αποφάσεις που τους αφορούν. Άλλωστε, όπως επισημαίνεται από τους Βοζαΐτη και Υφαντή (2013), το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι μία δια βίου διαδικασία μάθησης και αυτός μπορεί να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις του έργου του, εάν η επαγγελματική του μάθηση υποστηρίζεται καθόλη την επαγγελματική του πορεία.

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί είναι συχνά παγιδευμένοι ανάμεσα στις υψηλές προσδοκίες της κοινωνίας από αυτούς και τη χαμηλή επαγγελματική εκτίμηση. Έτσι, βρίσκονται σε μία ιδιαίτερη θέση αναζήτησης της ταυτότητάς τους ως επαγγελματίες που καλούνται να αποτελέσουν κοινωνικό πρότυπο (Sachs, 2003). Συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός κλάδος προτάσ-

σει στην ιδιότητα του δημοσίου υπαλλήλου αυτή του επιστήμονα παιδαγωγού, από την οποία απορρέει η επαγγελματική αυτονομία, καθώς η δημοσιouπαλληλική ιδιότητα αφορά αποκλειστικά τις εργασιακές σχέσεις και δεν θίγει τις αρχές άσκησης του επαγγέλματος ούτε το επαγγελματικό κύρος. Υπό αυτή την έννοια, ο δημοσιouπαλληλικός κώδικας δεν αντικαθιστά τον κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας και έτσι οι δημόσιοι λειτουργοί διατηρούν τη δυνατότητα να ασκούν την επαγγελματική τους αυτονομία (Ματσαγγούρας, 2004).

1.5.1 Διαμόρφωση επαγγελματικού προφίλ εκπαιδευτικού

Ο επαγγελματισμός μπορεί να επηρεαστεί από πολύπλοκες αλληλεξαρτήσεις μεταξύ της ατομικής βιογραφίας, του θεσμικού πλαισίου και των εθνικών επιταγών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Murray, 2014). Άλλωστε, το επαγγελματικό προφίλ που καλείται να διαμορφώσει ένας εργαζόμενος είναι το σύνολο των υφιστάμενων αντιλήψεων του και εκκείνων που αποκτά έπειτα από συνεχείς επιμορφώσεις και επαφές με ποικίλες οπτικές των εργασιακών συνθηκών (King, 1999). Ακολουθούν, λοιπόν, παρακάτω οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του προφίλ του επαγγελματία εκπαιδευτικού.

1.5.1.1 Προσωπικές αντιλήψεις και ατομικά χαρακτηριστικά

Οι πτυχές της προσωπικότητας, οι ιδέες, στάσεις και απόψεις του εκπαιδευτικού συνθέτουν το αξιακό του σύστημα, την προσωπική θεώρηση και κρίση επί των εκπαιδευτικών θεμάτων και επηρεάζουν την επιτυχία της επαγγελματικής του εξέλιξης (Day, 2003). Ο εκπαιδευτικός προβάλλει τις εμπειρίες και απόψεις του πάνω στην πρακτική που ακολουθεί στη σχολική τάξη και έτσι, συνειδητά ή ασυνείδητα, μεταφέρει και εδραιώνει στη διδασκαλία του προσωπικά γνωρίσματα. Πρακτικές όπως η παροχή υποστήριξης στο μαθητή και η εστίαση στις ανάγκες του, ο ενθουσιασμός για το διδακτικό αντικείμενο, η προετοιμασία και η μελέτη του πριν το διδάξει συνιστούν ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που διαμορφώνουν το επαγγελματικό του προφίλ (Cruickshank et al., 2003).

Ωστόσο, οι εν λόγω εμπειρίες ενδέχεται να σταθούν εμπόδιο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, διότι δεν πρόκειται για ολοκληρωμένες απόψεις, αλλά για ενδεικτικά στοιχεία από διαφορετικές περιόδους της ζωής του. Έτσι, κατά τον Bottery (1997), είναι ανάγκη να υπάρχει σύνδεση της επιστημονικής θεώρησης με την προσωπική, ώστε ο εκπαιδευτικός να ξεπεράσει τις προκαταλήψεις και παγιωμένες θέσεις και να διαμορφώσει μία συγκροτημένη δομή θεώρησης. Με αυτόν τον τρόπο, η εμπιστοσύνη που αποκτά στις δυνάμεις του οδηγεί στην ικανοποίησή του ως επαγγελματία.

1.5.1.2 Στρατηγικές διδασκαλίας

Συχνά θεωρείται ότι η εκπαίδευση δεν είναι απλά εργασία, αλλά μία προσφορά στην κοινωνία. Υπό αυτή την έννοια, η διδασκαλία διαμορφώνει κοινωνικό ήθος και ο εκπαιδευτικός δεν ασκεί απλά τα καθήκοντα του επαγγέλματός του, αλλά αυτοπροσδιορίζεται τόσο ως άτομο όσο και ως επαγγελματίας. Μάλιστα, η μέθοδος διδασκαλίας που επιλέγει επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία, με τη σειρά τους, επηρεάζουν το επαγγελματικό του προφίλ, καθώς ο εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει τα παιδιά με ισότιμο τρόπο εκτιμάται ιδιαίτερα από τους μαθητές και αισθάνεται ικανοποίηση ως επαγγελματίας (Aitkin & Zuzovsky, 1994). Έχει, επίσης, υποστηριχθεί ότι η υιοθέτηση εκσυγχρονισμένων στρατηγικών διδασκαλίας είναι καθοριστικός παράγοντας του επαγγελματικού του προφίλ (Ματσαγγούρας, 2005). Άλλωστε, ένα καλά οργανωμένο μάθημα αναδεικνύει την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική του αξιοπιστία βοηθώντας τον να ανατροφοδοτεί το έργο του και να διαπιστώνει τυχόν παραλείψεις (Cochran-Smith, 2006).

1.5.1.3 Κατάρτιση και επιμόρφωση

Στις μέρες μας προωθούνται ολοένα και περισσότερες πρακτικές/πολιτικές για την αναβάθμιση της αρχικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και για μεγαλύτερη αυτονομία στην άσκηση του έργου τους, δηλαδή, για την πραγματοποίηση δύο βασικών κριτηρίων επαγγελματισμού (Γκρίτζιος, 2006). Προκειμένου, λοιπόν, να μπορέσει να ασκήσει τα διδακτικά του καθήκοντα με επάρκεια, ο εκπαιδευτικός που θέλει να θεωρείται ολοκληρωμένος επαγγελματίας είναι ανάγκη να παρακολουθεί συνεχώς τις εξελίξεις στον τομέα του και να επιμορφώνεται εκσυγχρονίζοντας τις παιδαγωγικές του πρακτικές (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Αυτή ακριβώς η φροντίδα για συνεχή πνευματική και ηθική εξέλιξη από την πλευρά του ίδιου του εκπαιδευτικού και η επιμόρφωσή του σε εκπαιδευτικά θέματα είναι καθοριστικοί παράγοντες του επαγγελματικού του προφίλ, διότι έτσι μαθαίνει πώς να διδάσκει αποφεύγοντας τακτικές που θα τον οδηγήσουν στην αποτυχία και διαμορφώνει σωστή εικόνα επαγγελματία (Ματσαγγούρας, 2005).

Συγχρόνως, η επιμόρφωση και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, εκτός από τη βελτίωση και τη βοήθεια που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση των καθημερινών επαγγελματικών καθηκόντων τους, στηρίζει διττά τη διαδικασία της προσωπικής τους ανάπτυξης. Αρχικά, παρέχει ευκαιρίες εξέλιξης προδιαθέσεων, εμφάνισης νέων δεξιοτήτων και απόκτησης αυτογνωσίας μέσω της διαδικασίας του στοχασμού, ενώ, κατά δεύτερο λόγο, συντελεί στην απόκτηση επιπλέον προσόντων, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την καριέρα και

την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 1995: 459-476). Παρομοίως, ο Powell (2000) τονίζει ότι ο επαγγελματισμός, στον οποίο επενδύει ο εκπαιδευτικός μέσα από συνεχείς επιμορφώσεις και ανάπτυξη επιπλέον δεξιοτήτων, τον καθιστά έναν σωστό και αποτελεσματικό επαγγελματία με ανταγωνιστικά προσόντα στην αγορά εργασίας.

1.5.1.4 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο κάθε κοινωνικής και εκπαιδευτικής διεργασίας (Κουτούζης, 2008· MacBeath, 2001). Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει την έννοια της διαμόρφωσης κρίσης σχετικά με την εργασία τους, ώστε να τους παρέχεται καθοδήγηση και υποστήριξη για βελτίωση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητάς τους (Ευρυδίκη, 2013). Σε έρευνα των Griene και McGinley (2010) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την ανατροφοδότηση του έργου τους, ώστε να αξιολογούν οι ίδιοι τον εαυτό τους και την πορεία που ακολουθούν σε επαγγελματικό επίπεδο. Εξάλλου, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική τόσο για τον ίδιο και την προσωπικότητά του όσο και για την εξέλιξη του σχολείου (Lai & Lo, 2007). Πρόκειται, λοιπόν, για μία διαδικασία απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό, διότι, μέσα από αυτή, καλείται να ανατροφοδοτήσει το έργο του και να βελτιώσει τα αδύναμα σημεία της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου, 2009).

1.5.1.5 Ο θεσμός του μέντορα

Ένας τρόπος αποτίμησης του έργου του εκπαιδευτικού -εκτός από την αξιολόγηση- είναι ο θεσμός του μέντορα, όπου ένας πιο έμπειρος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να υποστηρίξει και να καθοδηγήσει ένα συνάδελφο, με σκοπό να τον βοηθήσει να εμπλουτίσει τις διδακτικές πρακτικές και να αναπτύξει μηχανισμούς επίλυσης καθημερινών προβλημάτων που εμφανίζονται στο σχολικό χώρο (Schmidt, 2008). Μέσα, λοιπόν, από την ανταλλαγή εμπειριών σε μεθόδους και πρακτικές, αλλά και συζήτηση πάνω σε αυτές, ενδυναμώνεται το επαγγελματικό προφίλ και ενισχύεται ο επαγγελματισμός και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου, 2009).

1.5.1.6 Σχέσεις εκπαιδευτικού με διευθυντή, συναδέλφους, γονείς

Κατ' αρχήν, οι αξίες του διευθυντή και ο τρόπος διαχείρισης της σχολικής μονάδας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική πορεία και εξέλιξη του εκπαιδευτικού, καθώς και στη διαμόρφωση του επαγγελματικού του προφίλ (Dinham et al., 1995). Μά-

λιστα, ο διευθυντής που επιθυμεί να ενισχύσει τον εκπαιδευτικό και να ενδυναμώσει τον επαγγελματισμό του επιλέγει να υποστηρίξει το έργο του εκπαιδευτικού δίχως διάθεση επίκρισης και αποδοκιμασίας (Νταφλούκα, 2011).

Ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να ενισχύσει θετικά τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού είναι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους και η ανταλλαγή εμπειριών με αυτούς, διότι με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός ανακαλύπτει νέους τρόπους προσέγγισης των μαθητών και διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου που τον βοηθούν να αξιολογήσει τις δικές του επαγγελματικές επιλογές (Darby, 2008). Σε έρευνα μάλιστα των Griene και McGinley (2010) βρέθηκε ότι η ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών με συναδέλφους έχει θετική επίδραση στη διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού και στον τρόπο διαχείρισης των καθημερινών προβληματικών καταστάσεων. Δηλαδή, η συνεργασία με τους συναδέλφους τροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό με ανταλλαγή ιδεών και διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων, πρακτικές που ενισχύουν τον επαγγελματισμό του. Τέλος, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς παρέχει τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων και εμπειριών που καλλιεργούν την υπευθυνότητα και ενισχύουν το επαγγελματικό προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Hargreaves, 1994· 2001).

2^ο Κεφάλαιο: Οι Υπερεθνικοί Οργανισμοί

Στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται αρχικά αναφορά γενικά στην εμφάνιση των υπερεθνικών οργανισμών στο σύγχρονο διεθνές σκηνικό, στο ρόλο τους και στις αρμοδιότητές τους και επιχειρείται μία εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Διεθνείς Οργανισμοί», καθώς επίσης και μία διάκρισή τους βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Ακολουθεί μία λεπτομερέστερη αναφορά σε τέσσερις από αυτούς, την Ευρωπαϊκή Ένωση, τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, την Παγκόσμια Τράπεζα και την UNESCO.

2.1 Εμφάνιση και ρόλος στη διεθνή σκηνή

Η σύγχρονη προβληματική στο χώρο των κοινωνικών επιστημών επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στις επιπτώσεις που επιφέρει το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και οι συνακόλουθες μεταλλαγές στο ρόλο και τις αρμοδιότητες του κράτους λόγω της συγκρότησης διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών. Οι οργανισμοί αυτοί είναι η νέα πρόκληση στον τομέα των διεθνών σχέσεων ανάμεσα στον 19ο και τον 20ό αιώνα. Ειδικότερα, πλήθος διεθνών οργανισμών εμφανίζονται σε παγκόσμιο και περιφερειακό επίπεδο από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και έπειτα, περίοδο κατά την οποία ο ρόλος τους παρουσιάζεται ιδιαίτερα ενισχυμένος. Η έξαρση αυτή βασίζεται σε ένα σύνολο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών παραγόντων σε συνδυασμό με την πρόοδο της τεχνολογίας σε επίπεδο μέσων επικοινωνίας και μεταφοράς που επέφερε οικονομική ανάπτυξη και κοινωνικές ανακατατάξεις επιτρέποντας την αύξηση των δυνατοτήτων πραγματοποίησης παντός τύπου συνεργασιών μεταξύ προσώπων και φορέων από διαφορετικές περιοχές του κόσμου (Busch, 1986).

Νέοι πόλοι διεθνούς ισχύος αναδύονται, επομένως, στο σύγχρονο κόσμο, τα χαρακτηριστικά των οποίων έχουν αρχίσει να απομακρύνονται ολοένα και ταχύτερα από αυτά που μπορούν να εγγραφούν και να περιορισθούν στα στενά εθνικά πλαίσια (Κεντρωτής, 2002: 22). Εμφανίζονται, δηλαδή, δίκτυα που αναπτύσσονται υπό την αιγίδα υπερεθνικών οργανισμών, όπου το κάθε κράτος συμμετέχει ως μία διακριτή συνιστώσα στην εκπλήρωση κοινών στόχων (Zmas, 2012: 364). Εξάλλου, από τη στιγμή που το ίδιο το έθνος-κράτος δεν υφίσταται και δεν λειτουργεί σε ένα κενό, δεν είναι δυνατό να αγνοούνται ή να περιθωριοποιούνται οι διεθνείς πραγματικότητες, αφού, κατά τον Μπουζάκη (2005: 135), αυτό που συμβαίνει έξω από τα όρια του έθνους-κράτους είναι πιο σημαντικό από αυτό που συμβαίνει εντός των ορίων του.

Φαίνεται, λοιπόν, να κυριαρχεί στις μέρες μας η δημιουργία ευρύτερων του έθνους-κράτους γεωγραφικών ζωνών ελεύθερης διακίνησης προσώπων, κεφαλαίων, εμπορευμάτων και εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών. Ορισμένοι από αυτούς ασχολούνται με τη δημιουργία όρων συντονισμού και κανονικοποίησης των οικονομικών λειτουργιών και πολιτικών, ενώ άλλοι σκοπό έχουν την τεχνολογική συνεργασία, την από κοινού πραγματοποίηση υπερεθνικών έργων ή/και την αμοιβαία εκμετάλλευση πλουτοπαραγωγικών πηγών (Murray, 1971: 98-99). Επίσης, μερικοί έχουν πρωταρχικά οικονομικό προσανατολισμό, όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) και η Παγκόσμια Τράπεζα, άλλοι συνθέτουν περιφερειακούς πολιτικο-οικονομικούς σχηματισμούς, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) και κάποιοι έχουν ανθρωπιστικό χαρακτήρα, όπως η UNESCO (Robertson, 2003).

Με λίγα λόγια, οι υπερεθνικοί οργανισμοί, αποτελώντας ενίοτε μέσα συλλογικής προώθησης γενικών αρχών κοινής αποδοχής, αναδεικνύονται σε σημαντικούς παίκτες της σύγχρονης διεθνούς σκηνής όχι μόνο στα οικονομικά και πολιτικά θέματα, αλλά και στα εκπαιδευτικά (Τσαούσης, 2007: 21). Πιο συγκεκριμένα, η στροφή τους προς τα εκπαιδευτικά ζητήματα σε παγκόσμιο επίπεδο από την τελευταία δεκαετία του προηγούμενου αιώνα και έπειτα δεν είναι τυχαία, αλλά συνδέεται με τους εξής βασικούς παράγοντες: α) την ύφεση που ακολούθησε το τέλος του Ψυχρού Πολέμου και την απελευθέρωση της εκπαίδευσης από τον κλοιό των πολιτικών ανταγωνισμών, β) τη ραγδαία εξάπλωση της παγκοσμιοποίησης τόσο στην οικονομική όσο και στην ευρύτερη κοινωνική της διάσταση, γ) την αύξηση της ζήτησης για μέση και ανώτερη εκπαίδευση που συνοδεύει την άνοδο του βιοτικού και οικονομικού επιπέδου των αναπτυσσόμενων χωρών και τη συνακόλουθη ραγδαία ανάπτυξη της διασυνοριακής εμπορίας εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Τσαούσης, 2007: 76). Έτσι, ο Νόνοα (2000) υπογραμμίζει πως βρισκόμαστε αντιμέτωποι με ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό σύστημα, βασισμένο στη μεταπολεμική εκπαιδευτική διεύρυνση, την τυποποίηση εκπαιδευτικών μοντέλων, την παγκόσμια διάχυση ενός μοντέλου μίας εκπαιδευτικής ιδεολογίας που βασίζεται στις αρχές της ανάπτυξης και προόδου και σε ένα διεθνές σύστημα επικοινωνίας και δημοσιεύσεων. Ακόμη, ως προς τη διαμόρφωση της πολιτικής τους -στην προκειμένη περίπτωση, της εκπαιδευτικής πολιτικής τους- αυτή συντελείται βάσει αφενός των διατάξεων των καταστατικών τους χαρτών που ορίζουν τις αρμοδιότητές τους και αφετέρου των αποφάσεων των αντιπροσωπευτικών τους οργάνων που αποτελούνται από τους εκπροσώπους των κρατών-μελών. Κομβικό όμως ρόλο διαδραματίζουν και οι γραμματείες, στις οποίες οι καταστατικοί χάρτες παρέχουν σημαντική ανεξαρτησία ως προς την άσκηση των καθηκόντων τους (Τσαούσης, 2007: 21-22).

Ωστόσο, όσον αφορά συγκεκριμένα την εκπαίδευση, οι διεθνείς οργανισμοί δεν διαμορφώνουν μία δική τους αυτοτελή πολιτική, την οποία επιβάλλουν στα κράτη-μέλη τους. Απεναντίας, η συμβολή τους εστιάζεται στην επισήμανση κοινών προβλημάτων, την αναζήτηση μεθόδων ανάλυσής τους, την πρόταση λύσεων για την αντιμετώπισή τους και την προώθηση της συνεργασίας των κρατών-μελών για την επίλυση των δυσκολιών στο πλαίσιο της δικαιοδοσίας του κάθε οργανισμού. Υπό το πρίσμα αυτό, η ιδιαίτερη πολιτική των διεθνών οργανισμών έχει δύο κεντρικούς προσανατολισμούς, την πραγματοποίηση των σκοπών και στόχων που προβλέπονται από τον καταστατικό τους χάρτη αφενός και την εξασφάλιση της μέγιστης δυνατής συναίνεσης των κρατών-μελών στην πραγματοποίηση αυτών των κοινά αποδεκτών σκοπών αφετέρου (Τσαούσης, 2007: 39-40). Συχνά, βέβαια, οι πρωτοβουλίες ή/και ενέργειες των διεθνών οργανισμών εξυπηρετούν ευρύτερες πολιτικές και οικονομικές σκοπιμότητες που συνδέονται με τα ανταγωνιστικά και αντιμαχόμενα συμφέροντα μερικών από τις ισχυρότερες δυνάμεις που τους συγκροτούν (Τσαούσης, 2007· Waltz, 2000).

2.2 Εννοιολογική προσέγγιση

Κατ' αρχήν, οι διεθνείς οργανισμοί καλύπτουν ολόκληρο το πλέγμα των διεθνών σχέσεων διαγράφοντας το πλαίσιο, μέσα στο οποίο λειτουργούν οι σύγχρονοι ευρωπαϊκοί και παγκόσμιοι θεσμοί αποτελώντας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, κατ' ουσίαν φαινόμενο του 20ού αιώνα (Κεντρωτής, 2002α: 67). Ωστόσο, ο όρος «Διεθνής Οργανισμός» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην επιστημονική βιβλιογραφία από τον Σκωτσέζο νομομαθή James Lorimer, το 1867, στο δοκίμιό του "On the Application of the Principle of Relative or Proportional Equality to International Organization, Transactions of the Royal Society of Edinburgh", ενώ η εφαρμογή του σε ευρύτερο πεδίο λαμβάνει χώρα μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (ό.π.: 72-73).

Παρόλα αυτά, στη διεθνή και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία σχετικά με τους διεθνείς οργανισμούς, στις περισσότερες των περιπτώσεων, δεν δίνεται ένας ακριβής ορισμός, αλλά επιχειρείται η απαρίθμηση κάποιων κοινών στοιχείων και χαρακτηριστικών τους. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Jacobson (1984: 8), οι διεθνείς οργανισμοί ορίζονται ως εκείνες οι θεσμικές δομές, οι οποίες δημιουργούνται κατόπιν συμφωνίας δύο ή περισσότερων κρατών για τη διαχείριση τακτών πολιτικών συναλλαγών. Δηλαδή, οι οργανισμοί προβλέπουν συναντήσεις αντιπροσώπων των κρατών-μελών τους ανά τακτά χρονικά διαστήματα, διαθέτουν συγκεκριμένες διαδικασίες για τη λήψη αποφάσεων και μόνιμη γραμματεία ή προσωπικό, ενώ διακρίνονται από την κλασική διπλωματία λόγω δομής και διάρκειας.

Από την πλευρά του, ο Zorgbibe (1991: 9-10) σημειώνει χαρακτηριστικά πως, από νομική άποψη, προσδιορίζονται ως διεθνείς μόνο οι διακυβερνητικοί οργανισμοί, καθώς μόνο αυτοί εμφανίζουν μία νομική προσωπικότητα μέσα στη διεθνή έννομη τάξη πλάι στα πρωτογενή υποκείμενα που είναι τα κράτη. Η ενάσκηση των αρμοδιοτήτων τους καθορίζεται από την αρχή της εξειδίκευσης, ενώ τα όργανά τους δεν διαθέτουν παρά τις αναγκαίες δυνατότητες για να επιτύχουν τους καταστατικούς τους στόχους. Ωστόσο, θεωρεί ότι ο πολιτικός αναλυτής τείνει να συμπεριλάβει στην έννοια των διεθνών οργανισμών και εκείνες τις διεθνικές δυνάμεις και ιδιωτικές διεθνείς ενώσεις που υπερβαίνουν τα σύνορα.

Αντίστοιχα, στην Ελλάδα, έχουν κατά καιρούς προταθεί από καθηγητές πανεπιστημίου και επιστήμονες που ασχολούνται με το διεθνές δίκαιο διάφοροι ορισμοί σχετικά με την έννοια των διεθνών οργανισμών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Ρούκουνα (1983: 146), ο διεθνής οργανισμός είναι ένας φορέας που δημιουργείται με συνθήκη μεταξύ κρατών, χαρακτηρίζεται από μονιμότητα, αποβλέπει σε κοινούς σκοπούς διεθνούς συνεργασίας, κινείται στο πλαίσιο της διεθνούς νομιμότητας, διαθέτει ιδιαίτερα όργανα -ξεχωριστά από εκείνα των κρατών-μελών του- και έχει ιδιαίτερη νομική προσωπικότητα. Παρομοίως, ο Χριστοδουλίδης (1984: 65) αναφέρει ότι διεθνής οργανισμός είναι μία ένωση υποκειμένων του διεθνούς δικαίου, η οποία ιδρύεται με διεθνή συνθήκη για την εκπλήρωση ορισμένου σκοπού διαθέτοντας σταθερό χαρακτήρα και δική της βούληση που εκδηλώνεται μέσω ενός πλέγματος οργάνων, όπως προβλέπονται από την καταστατική της πράξη. Από την πλευρά του, ο Οικονομίδης (1989: 13) τονίζει ότι έχει την ιδιότητα του διεθνούς οργανισμού κάθε οντότητα προερχόμενη από τη θέληση των κρατών, η οποία, δημιουργούμενη κατά κανόνα με διεθνή συνθήκη, είναι προικισμένη με διεθνή νομική προσωπικότητα και ασκεί επί μόνιμης βάσης με τα δικά της όργανα τα διεθνή καθήκοντα που της ανατέθηκαν από τα κράτη-μέλη της.

Επιπροσθέτως, κατά τον Ροζάκη (1985: 26-27), ένας διεθνής οργανισμός είναι ένας σταθερός και διαρκής μηχανισμός που συνήθως έχει νομική προσωπικότητα. Αποτελεί, δηλαδή, ένα χωριστό υποκείμενο δικαιωμάτων και υποχρεώσεων μέσα στη διεθνή κοινωνία και λειτουργεί για την επιτέλεση ορισμένων στόχων. Παρομοίως, ο Μπρεδήμας (1983: 101) αναφέρει ότι πρόκειται για μία ένωση υποκειμένων του διεθνούς δικαίου, ιδρυμένη με διεθνή συνθήκη, διαθέτουσα μόνιμα όργανα και αυτονομία απέναντι στα μέλη της και επιφορτισμένη με την πραγματοποίηση ορισμένου σκοπού. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η Κούφα (1988: 109), η οποία τονίζει πως οι διεθνείς οργανισμοί είναι ενώσεις ή συνενώσεις -κατά κύριο λόγο, αλλά όχι αποκλειστικά- από κράτη με συμβατική βάση και με ιδιαίτερα μόνιμα όργανα που διασφαλίζουν τη συνεργασία των μελών για την επιδίωξη ορισμένων κοινών σκοπών.

Στο σημείο αυτό, επισημαίνεται ότι από το σύνολο της θεωρίας περί διεθνών οργανισμών που προηγήθηκε προκύπτει ότι η ικανότητά τους να συνάπτουν διεθνείς συνθήκες απορρέει από ένα ιδιαίτερο νομικό σύστημα που στηρίζεται κυρίως στην ιδρυτική τους συνθήκη, αλλά και στην καθιερωμένη πρακτική τους, με αποτέλεσμα να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση από διεθνή οργανισμό σε διεθνή οργανισμό. Έτσι, το διεθνές νομικό καθεστώς των οργανισμών αυτών διακρίνεται από ανομοιομορφία σε ό,τι αφορά τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους (Κεντρωτής, 2002: 34-35).

2.3 Τυπολογία και διάκριση

Οι διεθνείς οργανισμοί μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τους διεθνείς διακυβερνητικούς και τους διεθνείς μη κυβερνητικούς οργανισμούς (Κεντρωτής, 2002: 64). Οι πρώτοι είναι ενώσεις κρατών που ιδρύονται και βασίζονται σε μία διεθνή συνθήκη, η οποία επιδιώκει την εκπλήρωση κοινών στόχων και συγκεκριμένων λειτουργιών έχοντας τα δικά της ειδικά όργανα. Οι περισσότεροι από αυτούς διαθέτουν ένα νομοθετικό σώμα που δημιουργεί νομικές πράξεις, όπως ψηφίσματα και οδηγίες, που δεσμεύουν τους οργανισμούς, ενώ αρκετοί έχουν ένα μηχανισμό επίλυσης των διαφωνιών και των διαφορών μεταξύ των κρατών-μελών. Πολλοί έχουν, επίσης, ένα εκτελεστικό όργανο που διευκολύνει τη δράση τους. Από την άλλη πλευρά, μη κυβερνητικοί διεθνείς οργανισμοί είναι εκείνοι που απαρτίζονται από μη κυβερνητικούς αντιπροσώπους και από πρόσωπα. Περιλαμβάνουν τις μη κρατικές, εθελοντικές οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών, οι οποίες αναλαμβάνουν συνήθως δράσεις στους ακόλουθους τρεις τομείς (βλ. Stromquist, 2002): α) παροχή υπηρεσιών σε κοινωνικές ομάδες/άτομα (ιδίως τις πιο αδύναμες με στόχο την ανακούφιση και υποβοήθησή τους), β) ανάπτυξη προγραμμάτων που ενισχύουν την ικανότητα των τοπικών κοινοτήτων ή ομάδων να προσδιορίζουν και να προωθούν τις ανάγκες τους με τις δικές τους δυνάμεις και γ) διαμεσολάβηση για τη βιώσιμη ανάπτυξη σε συνεργασία με το κράτος ή/και άλλους φορείς.

Η προώθηση των στόχων αυτών συνδέεται με την ίδρυση μίας ποικιλίας τέτοιου είδους οργανισμών που ασχολούνται με διαφορετικά θέματα (π.χ. υγεία, παιδεία, πολιτισμός, περιβάλλον, ισότητα ευκαιριών, ανθρώπινα δικαιώματα, απασχόληση, κλπ) σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό ή παγκόσμιο επίπεδο. Παρόλα αυτά, δεν διαθέτουν διεθνές νομικό status και επομένως δεν μπορούν να συνάψουν συνθήκες ή άλλες διεθνείς συμφωνίες (ό.π.). Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά σε διεθνείς διακυβερνητικούς οργανισμούς, οι οποίοι μπορούν να διακριθούν σε επιμέρους κατηγορίες βάσει των παρακάτω κριτηρίων (βλ. Κεντρωτής, 2002: 65):

1) Με βάση τα μέλη τους. Μία απλή διάκριση μπορεί να γίνει ανάμεσα σε οργανισμούς στους οποίους η ικανότητα απόκτησης της ιδιότητας μέλους είναι ανοιχτή για όλα τα κράτη και σε εκείνους, όπου η ιδιότητα μέλους περιορίζεται σε μία συγκεκριμένη ομάδα ή κράτη. Έτσι, οι διεθνείς διακυβερνητικοί οργανισμοί διακρίνονται σε παγκόσμιους (π.χ. ο Ο.Η.Ε.) και σε περιφερειακούς (π.χ. η Ε.Ε.).

2) Ανάλογα με τους σκοπούς και τις αρμοδιότητές τους. Μία απλή διάκριση μπορεί να γίνει ανάμεσα στους οργανισμούς που δραστηριοποιούνται σε κάποιο συγκεκριμένο πεδίο (ειδικοί διεθνείς οργανισμοί) και σε οργανισμούς με πιο ευρεία πεδία δράσης (γενικοί διεθνείς οργανισμοί).

3) Με βάση το κατά πόσον οι διεθνείς οργανισμοί σχεδιάζουν και καθορίζουν τη θεματική και τη στρατηγική τους ή είναι σε θέση να εκτελούν περισσότερο και συνάμα να ελέγχουν την εφαρμογή των αποφάσεών τους.

2.4 Οι τέσσερις υπό μελέτη Υπερεθνικοί Οργανισμοί

2.4.1 Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.)

Η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι αμιγώς ευρωπαϊκός διεθνής οργανισμός και αποτελεί μετεξέλιξη της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (Ε.Ο.Κ.), η οποία ιδρύθηκε το 1957 από τα 6 ευρωπαϊκά κράτη που αποτελούσαν την Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα (Ε.Κ.Α.Χ.) (Τσαούσης, 2007). Δημιουργήθηκε συγκεκριμένα με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ που τέθηκε σε ισχύ την 1η Νοεμβρίου 1993 και είναι ένας οργανισμός υπερεθνικής ή/και διακρατικής συνεργασίας (Κάτσιος, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, το όραμα της ευρωπαϊκής ενοποίησης άρχισε να παίρνει τη μορφή πραγματικού πολιτικού σχεδίου μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Τα δύο βασικά ιδεολογικά ρεύματα που επηρεάζουν την πορεία αυτής της ενοποίησης είναι ο ομοσπονδισμός (federalism) μέσω του διαλόγου και της συμπληρωματικότητας τοπικών, εθνικών, περιφερειακών και ευρωπαϊκών αρχών και ο λειτουργισμός (functionalism) με άξονα την προοδευτική μεταβίβαση αρμοδιοτήτων από το εθνικό στο κοινοτικό επίπεδο (ό.π.: 164-165). Άλλωστε, έχει κατά καιρούς υποστηριχθεί πως η Ε.Ε. αποτελεί είτε ένα δυνάμει ομοσπονδιακό κράτος είτε μία χαλαρή συνομοσπονδία με στοιχεία διεθνούς οργανισμού. Η πρώτη άποψη στηρίζεται στο γεγονός πως οι αποφάσεις που λαμβάνονται -αρκετές φορές χωρίς ομοφωνία- είναι δεσμευτικές για όλα τα κράτη-μέλη και τους πολίτες τους, ενώ η δεύτερη στο ότι όλες οι συνθήκες υπογράφονται από κυρίαρχα κράτη (Κανελλόπουλος, 1993: 70-71).

Ως εκ τούτου, η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί ένα μόρφωμα που δεν μπορεί εύκολα να ταξινομηθεί ούτε στη μία ούτε στην άλλη κατηγορία (Σκανδάμης, 1994: 76). Για το λόγο αυτό, είναι προτιμότερο να ιδωθεί ως ένα πείραμα εν εξελίξει (Τσινισιζέλης & Χρυσόχου, 1995: 25), καθώς πρόκειται για μία πρωτόγνωρη ιστορικά μορφή θεσμικής οργάνωσης, γεγονός που αποδεικνύεται από την ξεχωριστή παρουσία των εθνικών κρατών, τη δημιουργία υπερεθνικών θεσμών και την ταυτόχρονη συνεργασία τόσο των πρώτων όσο και των δεύτερων για τη χάραξη της ευρωπαϊκής πολιτικής (Wessels & Rometsch, 1996). Κινείται, άλλωστε, σε 3 παράλληλα επίπεδα: το ενδοενοσιακό που συγκροτείται από τα κράτη-μέλη της, το διευρωπαϊκό, στο οποίο εντάσσονται όλα τα εκτός Ευρωπαϊκής Κοινότητας κράτη της ευρωπαϊκής ηπείρου, καθώς και η συνεργασία της με άλλους διεθνείς οργανισμούς που εδρεύουν και δραστηριοποιούνται στην Ευρώπη και το παγκόσμιο, στο οποίο εντάσσονται τα εκτός Ευρώπης κράτη (Τσαούσης, 2007: 256).

Σε αντίθεση με άλλους διεθνείς οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στην Ευρώπη, η Ε.Ε. είναι ο μόνος οργανισμός που διαθέτει υπερεθνική αποφαντική, εκτελεστική και δικαστική εξουσία που της παρέχει τη δυνατότητα να επιβάλλει στα κράτη-μέλη της τις κοινοτικές αποφάσεις (Τσαούσης, 2007). Διαθέτει, εξάλλου, ενιαίο θεσμικό πλαίσιο που αποτελείται από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Δικαστήριο και το Ελεγκτικό Συνέδριο συνεπικουρούμενα από την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (Ο.Κ.Ε.), την Επιτροπή των Περιφερειών (Ε.Π.) και μία σειρά άλλων εξειδικευμένων οργανισμών και υπηρεσιών (Κάτσιος, 2002: 174). Από τα όργανα αυτά, εκείνα που λαμβάνουν τις πολιτικές αποφάσεις, άλλοτε μόνα τους και άλλοτε από κοινού, είναι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (εκτελεστικό όργανο της Ε.Ε.) και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (αντιπροσωπευτικό όργανο της Ε.Ε.). Το κεντρικό διοικητικό όργανο εφαρμογής των εν λόγω αποφάσεων είναι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ενώ το όργανο που διασφαλίζει την εκτέλεση των αποφάσεων της Ένωσης είναι το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο που θεμελιώνει τις αποφάσεις του στη Συνθήκη σύστασης της Ένωσης, στην οποία προσδίδει την ιδιότητα καταστατικού χάρτη (Τσαούσης, 2007: 369).

Αποστολή της Ε.Ε. αποτελεί η εξασφάλιση αρμονικής, ισορροπημένης και διαρκούς ανάπτυξης των οικονομιών, υψηλού επιπέδου απασχόλησης και κοινωνικής προστασίας, ισότητας ευκαιριών, βιώσιμης ανάπτυξης χωρίς πληθωρισμό, υψηλής ανταγωνιστικότητας των οικονομιών, προστασίας του περιβάλλοντος, ανύψωσης του βιοτικού επιπέδου, καθώς επίσης και κοινωνικοοικονομικής σύγκλισης και αλληλεγγύης μεταξύ των κρατών-μελών (Κάτσιος, 2002: 168). Στο πλαίσιο μάλιστα της νέας οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας που θεμελίωσε η Συνθήκη του Μάαστριχτ, η εκπαίδευση καλείται να παίξει σημα-

ντικό ρόλο. Βασική, λοιπόν, επιδίωξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. είναι, από το 1996 και έπειτα, η πραγματοποίηση της κοινωνίας της γνώσης και η δια βίου μάθηση στο πλαίσιο του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, καθώς και η ανάπτυξη ενός καλά εκπαιδευμένου και υψηλής απόδοσης εργατικού δυναμικού (Τσαούσης, 2007).

2.4.2 Ο.Ο.Σ.Α.

Στις 16 Απριλίου 1948, ιδρύεται, με έδρα το Παρίσι, ο Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας (Ο.Ε.Ο.Σ.), προκειμένου να διαχειριστεί το σχέδιο Μάρσαλ για την ανοικοδόμηση της Ευρώπης μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Στις 14 Δεκεμβρίου 1960, μετεξελίσσεται στο σημερινό Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) (Zorgbibe, 1991) και έτσι μετασχηματίζεται από αμιγώς ευρωπαϊκό σε οργανισμό με μικτό χαρακτήρα -διεθνή και ευρωπαϊκό- γεγονός που επιτρέπει τη συνένωση των χωρών της Δυτικής Ευρώπης με τις αναπτυσσόμενες υπερατλαντικές χώρες της Δύσης και την Ιαπωνία. Περιλαμβάνει, δηλαδή, την Ε.Ε. και μη ευρωπαϊκά κράτη, ενώ συνεργάζεται και με διάφορες άλλες χώρες και διεθνείς οργανισμούς (Τσαούσης, 2007: 326).

Ο Κάτσιοι (2002), από την πλευρά του, υποστηρίζει ότι ο Ο.Ο.Σ.Α. συγκαταλέγεται στους παγκόσμιους οικονομικούς οργανισμούς, ενώ, κατά τον Τσαούση (2007: 336-337), είναι ένας μηχανισμός παροχής αμοιβαίας τεχνικής βοήθειας σε κράτη που διέθεταν ήδη έναν κοινό πολιτικό και κοινωνικό πολιτισμό, μία προηγμένη μορφή διοικητικής οργάνωσης και ένα υψηλό επίπεδο τεχνογνωσίας. Αυτό έχει σαν συνέπεια την άμεση πρόσβαση του οργανισμού σε στοιχεία, σε πολιτικές και επιδιώξεις, γεγονός που του επιτρέπει να κάνει υποδείξεις, να ελέγχει το βαθμό υλοποίησής τους και να συμβάλλει στη δημιουργία ερευνητικών μεθοδολογιών και εργαλείων που επιτρέπουν τη συγκρισιμότητα.

Ειδικότερα, είναι ένας οργανισμός με κύριο αντικειμενικό σκοπό την προώθηση της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Με βάση τις καταστατικές του αρχές, ο Ο.Ο.Σ.Α. προωθεί πολιτικές που έχουν σκοπό να: 1) επιτύχουν τη μέγιστη βιώσιμη οικονομική αύξηση και απασχόληση και ένα αυξανόμενο επίπεδο ζωής στις χώρες-μέλη διατηρώντας ταυτόχρονα τη νομισματική σταθερότητα και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της παγκόσμιας οικονομίας, 2) συμβάλλουν στην υγιή οικονομική επέκταση των κρατών-μελών -και μη μελών- στη διαδικασία της οικονομικής ανάπτυξης, 3) συμβάλλουν στην επέκταση του παγκόσμιου εμπορίου σε πολυμερή και χωρίς διακρίσεις βάση σύμφωνα με τις διεθνείς υποχρεώσεις (Κάτσιοι, 2002: 238· Τσαούσης, 2007: 325).

Τέλος, όσον αφορά συγκεκριμένα τον εκπαιδευτικό τομέα, ο Ο.Ο.Σ.Α. χαρακτηρίζεται από ευελιξία, προσαρμοστικότητα και διορατικότητα σχετικά με τη συγκρότηση και τις λειτουργίες του στις νέες κάθε φορά συνθήκες που εμφανίζονται σε διεθνές επίπεδο. Μία σημαντική του δραστηριότητα είναι η ερευνητική και συμβουλευτική του συμβολή σε θέματα παιδείας σε επίπεδο Διεθνών Οργανισμών και Οργανώσεων, κρατών-μελών -και μη μελών-, καθώς επίσης και της ευρύτερης διεθνούς επιστημονικής κοινότητας, μέλη της οποίας συμμετέχουν ενεργά στις επιμέρους συμβουλευτικές επιτροπές του και σε διεθνείς συναντήσεις και συνέδρια. Προσφέρει, δηλαδή, υπηρεσίες στον τομέα της έρευνας, της συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων και της ενημέρωσης (Τσαούσης, 2007) και παράγει εκθέσεις και στατιστικά στοιχεία για τη σύνθεση ενός παγκοσμίως επιτυχημένου σχολείου και εκπαιδευτικού (Πασιάς, 2006).

2.4.3 Παγκόσμια Τράπεζα

Η Ομάδα της Παγκόσμιας Τράπεζας συγκαταλέγεται στους παγκόσμιους οικονομικούς οργανισμούς και είναι ένα διεθνές χρηματοπιστωτικό ίδρυμα που συστάθηκε τον Ιούλιο του 1944 με έδρα την Ουάσινγκτον. Η δράση της καλύπτει τις ακόλουθες γεωγραφικές περιοχές: την (υποσαχάρια) Αφρική, την Ανατολική Ασία και τον Ειρηνικό, τη Νότια Ασία, την Ευρώπη και την Κεντρική Ασία, τη Μέση Ανατολή και τη Βόρεια Αφρική, τη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική. Είναι ένας οργανισμός που δίνει επιχορηγήσεις, δάνεια και συμβουλές σε όλο τον κόσμο προκαλώντας μεγάλη παγκόσμια επιρροή (Klees, 2012: 152).

Αναλυτικότερα, ο Όμιλος της Παγκόσμιας Τράπεζας περιλαμβάνει τη Διεθνή Τράπεζα Ανασυγκρότησης και Ανάπτυξης, τη Διεθνή Εταιρεία Χρηματοδότησης, τη Διεθνή Ένωση Ανάπτυξης και το Γραφείο Πολυμερούς Εγγύησης Επενδύσεων. Πρόκειται για εξειδικευμένους οργανισμούς που ανήκουν στο σύστημα των Ηνωμένων Εθνών με κοινό στόχο την προώθηση της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των λιγότερο αναπτυγμένων χωρών μέσω οικονομικής, κοινωνικής και τεχνικής βοήθειας, χρηματοδότησης αναπτυξιακών προγραμμάτων, παροχής τεχνογνωσίας και επαγγελματικής εκπαίδευσης στις κυβερνήσεις των κρατών-μελών, σε κυβερνητικούς οργανισμούς ή σε ιδιωτικούς φορείς για τους οποίους εγγυώνται οι κυβερνήσεις. Παρόλο που καθένας από τους θεσμούς αυτούς διαθέτει αυτονομία και δική του νομική προσωπικότητα, κοινός διοικητικός τους προϊστάμενος είναι ο Πρόεδρος της Παγκόσμιας Τράπεζας (Κάτσιος, 2002: 215-217).

Αναλυτικότερα, η Διεθνής Τράπεζα Ανασυγκρότησης και Ανάπτυξης, γνωστή και ως Παγκόσμια Τράπεζα, είναι ένας διεθνής οικονομικός οργανισμός που εδρεύει στην Ουάσιν-

γκτον. Η λειτουργία της άρχισε ουσιαστικά το 1945. Βασικός στόχος της είναι η υποστήριξη της οικονομικής ανασυγκρότησης και ανάπτυξης των κρατών-μελών της μέσω της διάθεσης κεφαλαίων για παραγωγικούς σκοπούς. Αποβλέπει τόσο στην προώθηση του οικονομικού ενδιαφέροντος με την παροχή εγγυήσεων ή τη συμμετοχή σε μακροπρόθεσμες δανειοδοτήσεις και άλλες ιδιωτικές επενδύσεις όσο και στην εντατικοποίηση των διεθνών εμπορικών συναλλαγών (Κάτσιος, 2002: 217-219).

Η Διεθνής Εταιρεία Χρηματοδότησης είναι ένας διοικητικά και οικονομικά ανεξάρτητος οργανισμός, στόχο του οποίου αποτελεί η ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης των αναπτυσσόμενων χωρών μέσω της οικονομικής και τεχνικής ενίσχυσης των ιδιωτικών επιχειρήσεων των κρατών-μελών, ακόμα και με συμμετοχή στο εταιρικό τους κεφάλαιο (Κάτσιος, 2002: 220-221). Όσον αφορά τη Διεθνή Ένωση Ανάπτυξης, αυτή ιδρύθηκε το 1960 ως θυγατρικός οργανισμός της Τράπεζας Διεθνούς Ανασυγκρότησης και Ανάπτυξης αποσκοπώντας στην προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης μέσω της αύξησης της παραγωγικότητας και την άνοδο του βιοτικού επιπέδου των αναπτυσσόμενων χωρών. Υπάγεται διοικητικά στη δικαιοδοσία της Τράπεζας και των οργάνων της, ενώ το επιτελείο των συνεργατών της είναι κατανεμημένο στους τομείς των επιχειρήσεων, των χρηματοδοτήσεων, της πολιτικής, του σχεδιασμού και της έρευνας (Κάτσιος, 2002: 219-220).

Τέλος, το Γραφείο Πολυμερούς Εγγύησης Επενδύσεων ιδρύθηκε επίσης ως θυγατρικός οργανισμός της Τράπεζας και απολαμβάνει οικονομικής και διοικητικής ανεξαρτησίας. Στόχος του είναι η προώθηση των άμεσων ιδιωτικών παραγωγικών επενδύσεων στις υπό ανάπτυξη χώρες συμπληρώνοντας τις δράσεις της Ομάδας της Παγκόσμιας Τράπεζας με την παροχή εγγυήσεων υπό μορφή ασφαλιστικών και αντασφαλιστικών καλύψεων για μη εμπορικούς κινδύνους σε επενδύσεις κρατών-μελών σε άλλα κράτη-μέλη (Κάτσιος, 2002: 221-222). Στο σημείο αυτό, είναι ανάγκη να επισημανθεί το γεγονός πως, παρά τον οικονομικό κατά βάση προσανατολισμό της, η Παγκόσμια Τράπεζα είναι ο «αρχιτέκτονας» της εκπαιδευτικής πολιτικής, ένα σημαντικό ίδρυμα που προσφέρει συμβουλές και βοήθεια για την ανάπτυξη, δημιουργία, εφαρμογή και επιβολή μίας παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής (King, 2007· Klees, 2008, 2012).

2.4.4 UNESCO

Η UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) είναι, όπως δηλώνει και το όνομά της, ο ειδικευμένος οργανισμός του Ο.Η.Ε. για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό με έδρα το Παρίσι. Η ιδρυτική της πράξη υπεγράφη από 37

κράτη στη Διάσκεψη του Λονδίνου στις 16 Νοεμβρίου 1945 και τέθηκε σε ισχύ στις 4 Νοεμβρίου 1946 με την επικύρωση 20 κρατών. Ένα μήνα μετά, στις 14 Δεκεμβρίου 1946, τέθηκε σε ισχύ η συμφωνία μεταξύ Ο.Η.Ε. και UNESCO, η οποία, βάσει του άρθρου 57 του Χάρτη, παρείχε στην τελευταία το καθεστώς της ειδικευμένης οργάνωσης (Τσαούσης, 2007).

Η UNESCO καλύπτει ολόκληρο τον πλανήτη, ενώ παράλληλα διαθέτει ένα ευρύ σύστημα από εντολείς, κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς εταίρους -δημόσιους και ιδιωτικούς- και δίκτυα. Δραστηριοποιείται επίσης και μέσω των επιμέρους περιφερειακών της γραφείων (Τσαούσης, 2007). Στόχος της είναι η παγίωση της παγκόσμιας ειρήνης και δικαιοσύνης μέσα από την επικοινωνία και τη διεθνή συνεργασία των λαών δια της εκπαίδευσης, της επιστήμης και του πολιτισμού, ενώ συγχρόνως παρέχει τεχνική βοήθεια και στήριξη στις αναπτυσσόμενες χώρες για την εξάλειψη ή/και τον περιορισμό της φτώχειας. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η δραστηριότητά της σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και αντιμετώπισης των προβλημάτων που συνδέονται με την εξασφάλιση βασικής εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο και την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού των ενηλίκων (ό.π.).

Επιπλέον, μεταξύ των δράσεων της συγκαταλέγονται η ανάπτυξη εθνικών σχεδίων δράσης και η χρηματοδότηση χωρών προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Εξασφαλίζει ακόμη την αξιολόγηση και παρακολούθηση των στρατηγικών εκπαιδευτικής ανάπτυξης διαμορφώνοντας αποδοτικά συστήματα ηγεσίας και διοίκησης, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη δημιουργία ασφαλών και υγιεινών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (UNESCO, 2000). Προσφέρει μάλιστα υπηρεσίες στον τομέα της έρευνας, της συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων και της ενημέρωσης, καθώς, σύμφωνα με τον Τσαούση (2007), αποτελεί τον καθ' ύλην αρμοδιότερο διεθνή οργανισμό σε ζητήματα προώθησης θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο.

3^ο Κεφάλαιο: Ο λόγος των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών

Στη σύγχρονη εποχή, οι διεθνείς και υπερεθνικοί οργανισμοί αναδεικνύονται σε σημαντικούς διαμορφωτές του λόγου σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Αρχικά, γίνεται μία σύντομη περιγραφή του ρόλου του λόγου και της γλώσσας σε διάφορα έγγραφα και πολιτικά κείμενα και, στη συνέχεια, σκιαγραφείται ο λόγος των προαναφερθέντων οργανισμών σχετικά συγκεκριμένα με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, έτσι όπως προκύπτει από διάφορες πολιτικές τους πρωτοβουλίες και προγράμματα. Τέλος, γίνεται μία απόπειρα σύνθεσης και αποτίμησης των πολιτικών τους με ιδιαίτερη εστίαση στη φύση του εκπαιδευτικού λόγου που προωθείται.

3.1 Ο ρόλος του λόγου και της γλώσσας

Κατ' αρχήν, είναι ανάγκη να υπογραμμιστεί το γεγονός πως οι σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται μεταξύ των υπερεθνικών οργανισμών και των εκπαιδευτικών διαμεσολαβούνται από κείμενα, από το γραπτό λόγο. Κατά τον Gale (1999), οι πολιτικές αντιπροσωπεύονται από κείμενα και παράγονται μέσα από το λόγο (*discursively*) σε συγκεκριμένα συγκεκριμένα. Η πολιτική απόφαση συνιστά από τη φύση της μία ρηματική πρακτική, μία πράξη του λόγου και αποτυπώνεται σε ένα πολιτικό κείμενο. Ωστόσο, το κρίσιμο πεδίο της λειτουργίας του κειμένου δεν τοποθετείται μόνο στις φράσεις και τις προτάσεις που το συνθέτουν, αλλά κυρίως στον τρόπο που φορτίζονται διάφορα στοιχεία του, όπως οι παράγοντες που το συγκροτούν, οι ταξινομήσεις που εγχαράσσει, οι κανόνες που επιβάλλει, οι σχέσεις εξουσίας που εγκαθιδρύει, οι ισορροπίες που ανατρέπει ή που αποκαθιστά (Πασιάς, 2006: 20).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Edwards (1991: 518), η γλώσσα αποτελεί πρωτίστως το μέσο για την επίτευξη κοινωνικών πράξεων. Ως εκ τούτου, οι διαμορφωτές πολιτικής και οι παραγωγοί ενός εγγράφου χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως ένα εργαλείο επίτευξης των πολιτικών στόχων τους. Υπό το πρίσμα αυτό, μέσα από τη χρήση της γλώσσας -με τη μορφή προφορικού ή γραπτού λόγου- παράγονται πραγματικά κοινωνικά αποτελέσματα, ενώ η ίδια η γλώσσα μεταμορφώνεται σε όργανο και αντικείμενο εξουσίας (Codd, 1988: 241). Έτσι, η έννοια «λόγος» (*discourse*) μπορεί να χρησιμοποιείται για να εμπερικλείει τόσο το επίσημο σύστημα συμβόλων όσο και τις κοινωνικές πρακτικές που διέπουν τη χρήση τους, ενώ δεν θα πρέπει να αγνοηθεί η παραγωγική δύναμη του λόγου να δημιουργεί καθεστώτα αλήθειας και

δηλώσεις που αποτελούν όλα όσα μπορεί κανείς να πει και να σκεφτεί για ένα συγκεκριμένο θέμα με τακτικό και συστηματικό τρόπο (Larsen, 2010).

Τα διάφορα έγγραφα πολιτικής, λοιπόν, όπου εκφράζεται ο επίσημος λόγος των διαμορφωτών της, δεν συνίστανται σε έναν περιγραφικό λόγο, αλλά αποτελούν προφανείς περιπτώσεις, στις οποίες η γλώσσα εξυπηρετεί πολιτικό σκοπό οικοδομώντας συγκεκριμένα νοήματα και σύμβολα (Codd, 1988: 237). Ανάμεσα σε αυτούς τους σκοπούς θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και η μεταφορά ιδεολογιών (Fairclough, 2003). Εξάλλου, οι πολιτικές αποτελούν ιδεολογικά δημιουργήματα που οικοδομούνται μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο (Burton & Weiner, 1990: 205, όπ. αναφ. στο Gale, 1999: 399) και χρησιμοποιούν συγκεκριμένο κάθε φορά λεξιλόγιο (Fairclough, 2003).

Ο εκπαιδευτικός μάλιστα τοποθετείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο χώρο λόγου (discursive space) (Larsen, 2004) που επιτελεί μία διττή λειτουργία, καθώς, από τη μία πλευρά, διευκολύνει, ενώ, από την άλλη, περιορίζει τις ηθικές και επαγγελματικές του πράξεις. Έτσι, οι λόγοι που διαμορφώνονται για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν δημόσιες αφηγήσεις που επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες, καθώς, μέσα από σχεδιασμένους μηχανισμούς, αλλά και την αποδοχή και συμμόρφωση των δασκάλων με τα εν λόγω πρότυπα και κώδικες, διαμορφώνεται ένας συγκεκριμένος τύπος εκπαιδευτικού.

Παρόλα αυτά, δεδομένης της δυνατότητας του ατόμου να δρα στην πρακτική σφαίρα της καθημερινότητας και να την αλλάζει, θα ήταν αδύνατο να χαρακτηριστεί ο λόγος ως παντοδυναμία. Δηλαδή, υπάρχει η δυνατότητα να διαμορφωθούν τα υποκείμενα σε κάτι διαφορετικό από το επιδιωκόμενο, αφού οι διαδικασίες οικοδόμησης μπορούν, όπως υποδεικνύει η Youdell (2006: 40), να δεχθούν αντίσταση, να υποσκαφτούν και να εκτραπούν. Άλλωστε, οι επιδράσεις ενός κειμένου δεν είναι μία αυτόματη και μηχανική διαδικασία που οδηγεί σε συγκεκριμένα, προβλέψιμα και καθολικά αποτελέσματα, καθώς η δημιουργία νοήματος αποτελεί μία μοναδική διαδικασία για το κάθε άτομο ξεχωριστά, γεγονός που επιτρέπει την παραγωγή διαφορετικών ερμηνειών από τον εκάστοτε αναγνώστη (Fairclough, 2003).

3.2 Διεθνής εκπαιδευτικός λόγος περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Η σταδιακή δικτύωση των κρατών υπό την εποπτεία των υπερεθνικών οργανισμών έχει οδηγήσει, μεταξύ άλλων, στην ανάδειξη των τελευταίων σε σημαίνοντες παράγοντες διαμόρφωσης οικονομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών επηρεάζοντας σε σημαντικό βαθμό τις δράσεις που αναπτύσσονται ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και έπειτα, οι παγκόσμιοι οργανισμοί διαμορφώνουν αντιλήψεις για

τον καλό εκπαιδευτικό και έτσι ζητήματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς κατέχουν πλέον κεντρική θέση όχι μόνο σε τοπικό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο (Darling-Hammond & Lieberman, 2012· O.E.C.D., 2005, 2009· Robertson, 2012· Schleicher, 2012· UNESCO, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, οι υπερεθνικοί οργανισμοί ενδυναμώνουν τις προσπάθειες των κρατών-μελών τους για την αξιολόγηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών συλλέγοντας εμπειρικά δεδομένα, δημοσιεύοντας εκθέσεις, συγκρίνοντας πολιτικές και προωθώντας βέλτιστες πρακτικές (Ζμας, 2009: 8). Ως εκ τούτου, η θέσπιση κριτηρίων επαγγελματισμού για τους εκπαιδευτικούς δεν αποτελεί πλέον αποκλειστικά εσωτερική υπόθεση κάθε χώρας. Εξάλλου, μία σειρά δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του Ο.Ο.Σ.Α., της Παγκόσμιας Τράπεζας και της UNESCO έχουν εντατικοποιήσει τις συζητήσεις για τον «αποτελεσματικό» εκπαιδευτικό και τον έλεγχο του επαγγελματισμού του με κύριο στόχο τη διασφάλιση της «ποιότητας», «αποδοτικότητας» και «αποτελεσματικότητας» στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Παρουσιάζεται, συνεπώς, παρακάτω ο λόγος των ανωτέρω οργανισμών σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, προκειμένου, μέσα από διάφορα κείμενα, πρωτοβουλίες και προγράμματα, να αποτυπωθούν οι κατευθύνσεις που προτάσσουν ως προς το εν λόγω ζήτημα.

3.2.1 Ευρωπαϊκός λόγος περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Η διάδοση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου ξεκινά στα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Zmas, 2012: 368) και η διαμόρφωσή του -ειδικά στην περίοδο μετά το Μάαστριχτ (1993-2005)- κινείται στο πλαίσιο της συμπληρωματικής σχέσης των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις πολιτικές αιχμής για την ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή, με σκοπό να καταστεί η Ευρώπη η πιο ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης στο πλαίσιο του παγκόσμιου ανταγωνισμού (Πασιάς, 2006: 76). Άλλωστε, στη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα στις 23-24/3/2000, ως στρατηγικός στόχος για τη δεκαετία 2000-2010 τέθηκε να γίνει η Ε.Ε. η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά τον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Επισημάνθηκε επίσης ότι οι άνθρωποι είναι το πολυτιμότερο κεφάλαιο της Ευρώπης και ότι η επένδυση στον άνθρωπο θα έχει ζωτική σημασία για τη θέση της Ευρώπης στην οικονομία της γνώσης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, 2000).

Ως εκ τούτου, ζητήματα της εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού τόσο ως επαγγελματία όσο και ως παιδαγωγού περιλαμβάνονται σε κείμενα των θεσμικών οργάνων, στις βασικές πρωτοβουλίες και στα προγράμματα δράσης της Ε.Ε. (Συμβούλιο της Ε.Ε., 2004). Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, κατέχει κεντρική θέση στην επίσημη ρητορική της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί επαγγελματισμού, καθώς ο ρόλος του θεωρείται καθοριστικός για τη μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης συνδεδεμένος παράλληλα με την ανανέωση των επαγγελματικών ικανοτήτων και την ποιότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (European Commission, 2004).

Τίθενται, λοιπόν, σε προτεραιότητα στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική ατζέντα ζητήματα, όπως η πρόβλεψη των αναγκών σε δεξιότητες και τυπικά προσόντα και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμορφωτών που αποτελούν ουσιαστική πρόκληση για τις περισσότερες χώρες (Επιτροπή των Ε.Κ., 2005: 9-10). Η παρούσα ενότητα επικεντρώνεται ακριβώς σε αυτές τις πρωτοβουλίες της Ε.Ε., προκειμένου τα κράτη-μέλη της να συντονίσουν σταδιακά τις εκπαιδευτικές τους πολιτικές ως προς τη βελτίωση και τις δυνατότητες χάραξης κριτηρίων επαγγελματισμού για τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» προωθούνται τρεις στρατηγικοί στόχοι, ο πρώτος εκ των οποίων αναφέρεται στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε. Ως επιμέρους στόχος (στόχος 1.1) τίθεται η βελτίωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2002· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002· Συμβούλιο της Ε.Ε., 2001), ενώ ως κεντρικά ζητήματα για τη μελέτη του εν λόγω στόχου αναδεικνύονται τα παρακάτω (βλ. Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2002):

- Να προσδιοριστούν οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές βάσει των μεταβαλλόμενων ρόλων τους στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης.
- Να παρασχεθούν οι προϋποθέσεις για επαρκή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης μέσω της αρχικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης στην προοπτική της δια βίου μάθησης.
- Να εξασφαλιστεί η επάρκεια ατόμων που θα ασχοληθούν επαγγελματικά με τη διδασκαλία σε όλα τα αντικείμενα και τα επίπεδα και να γίνουν προβλέψεις για τις μακροπρόθεσμες ανάγκες του κλάδου με τη μέριμνα να καταστεί ελκυστικότερο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή/επιμορφωτή.
- Να προσελκυστούν επαγγελματίες άλλων τομέων, ώστε να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές.

Για την παρακολούθηση της εφαρμογής του προαναφερθέντος στόχου, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημιούργησε μία ομάδα εμπειρογνομόνων με τους αντιπροσώπους των κρατών-μελών, τους κοινωνικούς εταίρους και άλλους συμμετοχούς. Μία από αυτές ήταν η Ομάδα Εργασίας «Εκπαιδευτικοί και Εκπαιδευτές» (Teachers and Trainers) που συγκροτήθηκε το 2002. Σε διάφορες εκθέσεις προόδου σχετικά με το Πρόγραμμα 2010 (βλ. European Commission, 2003· 2004a), η ομάδα αυτή προτείνει το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με το οποίο αυτός καλείται να συμβάλλει στην προώθηση νέων μορφών και προϊόντων μάθησης αναμορφώνοντας τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στην τάξη του, συνεργαζόμενος με άλλους κοινωνικούς εταίρους και λειτουργώντας ως επιστήμονας επαγγελματίας. Για την ανάπτυξη του νέου αυτού προφίλ, τονίζεται επίσης η ανάγκη προώθησης της δια βίου εκπαίδευσης, πολιτικών επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και θεσμοθέτησης συστημάτων διασφάλισης ποιότητας και πιστοποίησης. Η ομάδα εργασίας προτείνει μάλιστα την ανάπτυξη ενός κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου δεξιοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών με κύρια στοιχεία την ευρωπαϊκή διάσταση, την κινητικότητα και τη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ τονίζεται η σπουδαιότητα ανάπτυξης μορφών συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων εκπαίδευσης/κατάρτισης, εκπαιδευτικών και σχολείων, καθώς και η συμμετοχή της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαμόρφωση πολιτικών σχεδιασμού και αξιολόγησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ό.π.).

Ιδιαίτερη έμφαση, ωστόσο, δίνεται στη θέσπιση δεικτών σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, καθώς το 2005 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί την Επιτροπή να συνεργαστεί με άλλους διεθνείς οργανισμούς προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες της Ε.Ε. για πληροφορίες σε τομείς δεικτών όπως, μεταξύ άλλων, της επαγγελματικής εξέλιξης των δασκάλων (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2005: 2, παρ. 18). Εξάλλου, η ίδια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005: 2) έχει δηλώσει ότι η καθιέρωση εκπαιδευτικών δεικτών αποκτά βαρύνουσα σημασία στις συζητήσεις χάραξης πολιτικής σχετικά με το ανθρώπινο κεφάλαιο, την καινοτομία, την ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα στο πλαίσιο των πολιτικών για την απασχόληση, την έρευνα και την καινοτομία. Η καθιέρωσή τους αναμένεται μάλιστα να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», στην ανταλλαγή παραδειγμάτων καλής επίδοσης μεταξύ ομοτέχνων και, τέλος, στη σύγκριση των επιδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης με αντίστοιχες της Αμερικής και της Ιαπωνίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007α: 3).

Επιπροσθέτως, στα πλαίσια της διαδικασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», η Επιτροπή δημοσίευσε τον Οκτώβριο του 2005 ένα έγγραφο εργασίας με τον τίτλο «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τις Δεξιότητες και τα Προσόντα των Εκπαιδευτικών». Σε αυτό περι-

γράφονται οι στόχοι και οι αξίες της εργασίας ενός εκπαιδευτικού ως ενός που είναι σε θέση να εργάζεται μαζί με άλλους, να αξιοποιεί την τεχνολογία και την πληροφορία εργαζόμενος με ποικίλους τύπους γνώσης και να εργάζεται τόσο μαζί με την κοινωνία (γονείς, ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τοπική κοινότητα, εταίροι, άλλα ενδιαφερόμενα μέρη στον τομέα της εκπαίδευσης) όσο και μέσα σε αυτή προετοιμάζοντας τους μαθητές να είναι σφαιρικά υπεύθυνοι στο ρόλο τους ως πολίτες της Ε.Ε. (European Commission, 2005: 3-4).

Υπό το πρίσμα αυτό, προωθείται ένα σύνολο τεσσάρων αρχών για τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών (βλ. European Commission, 2005: 2-3· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007: 12-13) που θεωρούν το επάγγελμα του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού ως ένα επάγγελμα:

- υψηλών προσόντων που απαιτεί εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου, καλή γνώση της παιδαγωγικής και κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης
- δια βίου μάθησης που απαιτεί τη συνέχιση της επαγγελματικής εξέλιξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να εντάσσουν την καινοτομία στην εργασία τους και να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης
- που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εργαστούν ή/και να σπουδάσουν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες για σκοπούς επαγγελματικής εξέλιξης
- που βασίζεται στις συμπράξεις των ιδρυμάτων κατάρτισης με σχολεία, τοπικά εργασιακά περιβάλλοντα, παρόχους κατάρτισης και συναφείς ομάδες συμφερόντων

Από τις παραπάνω αρχές, προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα πρέπει να ιδωθεί ως ένα δια βίου καθήκον, ένα αδιάσπαστο σύνολο που προβλέπει την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την είσοδό τους στο επάγγελμα, καθώς και τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη καθόλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους μέσω ευκαιριών τυπικής, άτυπης και μη τυπικής κατάρτισης. Επιπλέον, σε κάθε σημείο της σταδιοδρομίας τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν -ή να μπορούν να αποκτήσουν- το πλήρες φάσμα των ειδικών γνώσεων, αντιλήψεων και παιδαγωγικών δεξιοτήτων που χρειάζονται, ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τους νέους να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους. Συγχρόνως, είναι καθήκον τους να διευρύνουν τα όρια των επαγγελματικών τους γνώσεων υιοθετώντας αναστοχαστικές και ερευνητικές πρακτικές, να (αυτο)αξιολογούν τις δικές τους ανάγκες επιμόρφωσης, καθώς και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών τους. Προκειμένου μάλιστα να προωθηθεί ο επαγγελματισμός της διδασκαλίας, είναι ανάγκη να δημιουργηθούν προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο διαμορφώνοντας ένα ισορρο-

πημένο σύνολο επιστημονικής και παιδαγωγικής γνώσης και στηριζόμενα στην αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένας επαγγελματίας (Ευρυδίκη, 2008· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Επιπλέον, προς την κατεύθυνση ενίσχυσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, η Ε.Ε. προωθεί διάφορες πρωτοβουλίες που έχουν τη μορφή χρηματοδοτούμενων Προγραμμάτων Δράσης, με στόχο τη διαρκή ενημέρωση και ανανέωση των προσόντων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για την επαρκέστερη και αποτελεσματικότερη άσκηση των αρμοδιοτήτων τους. Σημαντικά κοινοτικά προγράμματα είναι τα Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci, Grundtvig και το Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2007-2013 αποσκοπώντας στην ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών και της συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2006). Αυτή ακριβώς η κινητικότητα και οι ανταλλαγές των εκπαιδευτικών που μετέχουν στα εν λόγω προγράμματα αναμένεται να δημιουργήσουν μία κρίσιμη μάζα επαγγελματιών με διεθνείς εμπειρίες και γνώση διεθνών εκπαιδευτικών πρακτικών. Εξάλλου, το διδακτικό προσωπικό σε όλα τα επίπεδα μπορεί να επωφεληθεί από την αυξημένη κινητικότητα και τη δικτύωση, αφού η δυνατότητα απόκτησης προσόντων για εργασία εκτός των στενών γεωγραφικών ορίων της χώρας είναι σημαντική για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη διεύρυνση των οριζόντων τους (Επιτροπή των Ε.Κ., 2005· European Council, 2009).

Τέλος, η εστίαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης ή/και κατάρτισής τους δεν εντοπίζεται μόνο στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», αλλά αποτελεί και έναν από τους βασικούς στόχους του Στρατηγικού Πλαισίου της Ε.Ε. για την «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020». Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου του Μαρτίου 2013 περί επένδυσης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση για την υποστήριξη της Στρατηγικής 2020 για την Ευρώπη (βλ. Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2013) τονίζουν emphatically την εστίαση στην επανεξέταση και ενδυνάμωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών μέσω της διασφάλισης της αποτελεσματικότητας της αρχικής τους εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, αναμένονται συνεπή και εφοδιασμένα με τους κατάλληλους πόρους συστήματα επιλογής, πρόσληψης και αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, έγκαιρη υποστήριξη σταδιοδρομίας και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού με βάση τις ικανότητές του (Ευρυδίκη, 2013: 3).

Από κοινού, οι προωθούμενες πρωτοβουλίες και δράσεις της Ε.Ε., που συζητήθηκαν στην παρούσα ενότητα, αναμένεται να υποστηρίξουν τον επαγγελματισμό της διδασκαλίας ενισχύοντας το κύρος, την αναγνώριση και την ελκυστικότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (European Council, 2009: 4· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007: 17). Με λίγα λόγια, επισημαίνεται η ανάγκη για υψηλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε διαδικασίες

συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Εξάλλου, οι νέες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο γεννούν την ανάγκη για ανάπτυξη νέου μαθησιακού περιβάλλοντος και νέων προσεγγίσεων για τη διδασκαλία, αλλά απαιτούν επίσης έναν υψηλό βαθμό επαγγελματισμού, ο οποίος συνεπάγεται αύξηση των ευθυνών τους και διεύρυνση των καθηκόντων τους (European Council, 2007· Ευρυδίκη, 2008).

3.2.2 Ο λόγος του Ο.Ο.Σ.Α. περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Από τις αρχές του 2000 και εξής, ο Ο.Ο.Σ.Α. ενδιαφέρεται έντονα για ζητήματα που αναδύονται εντός του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Robertson, 2012). Κομβική θέση στην εκπαιδευτική του ατζέντα κατέχει η έννοια της ποιότητας των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με διαδικασίες επιμόρφωσης-κατάρτισης και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης στην προοπτική της δια βίου μάθησης. Στα συμπεράσματα μάλιστα που προέκυψαν από τη συνάντηση των Υπουργών Παιδείας που οργάνωσε ο Ο.Ο.Σ.Α. το 2004 στο Δουβλίνο, συζητήθηκε ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την ποιότητα της εκπαίδευσης (Ο.Ε.Κ.Δ., 2004). Εξάλλου, προκειμένου τα εκπαιδευτικά συστήματα να είναι ανταγωνιστικά, οφείλουν να επενδύσουν στο ανθρώπινο δυναμικό που τα στελεχώνει και, κυρίως, στον εκπαιδευτικό (Ο.Ε.Κ.Δ., 2004a: 1-7).

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η έκθεση για τους στόχους στον τομέα της εκπαίδευσης την περίοδο 2005-2006 (βλ. Ο.Ε.Κ.Δ., 2006), η οποία εστιάζει ιδιαίτερα στην ποιότητα της διδασκαλίας, την ενίσχυση της δια βίου μάθησης και τη σύνδεσή της με άλλες κοινωνικοοικονομικές πολιτικές. Επισημαίνεται, επίσης, ότι η αποστολή της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του Ο.Ο.Σ.Α. είναι να βοηθήσει τα κράτη-μέλη και τους εταίρους να επιτύχουν υψηλά επίπεδα δια βίου μάθησης για όλους, να συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη, τη βιώσιμη οικονομική αύξηση και την κοινωνική συνοχή. Για την επίτευξη της αποστολής αυτής, προωθούνται 6 στρατηγικοί στόχοι με τους αντίστοιχους κατά στόχο τομείς δράσης. Συγκεκριμένα, ο στρατηγικός στόχος ΙΙΙ αφορά την προώθηση της ποιοτικής διδασκαλίας, ενώ ως ένας επιμέρους τομέας δράσεων θεωρείται η αναδιάρθρωση του έργου και της σταδιοδρομίας των δασκάλων.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, των δράσεων και πρωτοβουλιών του Ο.Ο.Σ.Α. που προσανατολίζονται στην προώθηση του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται αμέσως παρακάτω στο έγγραφο “Teachers Matter” και στο πρόγραμμα TALIS. Ειδικότερα, κατά την περίοδο 2002-2004, ο Ο.Ο.Σ.Α. διεξήγαγε, σε συνεργασία με 25 χώρες από όλο τον κόσμο, μία μεγάλη μελέτη σχετικά με την πολιτική

για τους εκπαιδευτικούς, τη δομή του έργου τους και τη σταδιοδρομία τους. Από αυτή προέκυψε μία τελική έκθεση που δημοσιεύτηκε το 2005 με τίτλο “Teachers Matter” (βλ. O.E.C.D., 2005), όπου δόθηκε προτεραιότητα στην εργασία των εκπαιδευτικών και στην πολιτική για τη ρύθμιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων μέσω πρωτοβουλιών για την προσέλκυση, την επιλογή, την πρόσληψη και την απασχόληση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Ένα σημαντικό αποτέλεσμα της πρωτοβουλίας αυτής είναι το γεγονός ότι ο καλός εκπαιδευτικός επαναπροσδιορίζεται ως επαρκής εκπαιδευτικός που αποτελεί την κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Συγχρόνως, οι δείκτες ποιότητας για το εκπαιδευτικό επάγγελμα αναμένεται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του κύρους και την αύξηση της ελκυστικότητάς του (ό.π.).

Ακόμη, στις προτάσεις του για τις πολιτικές κατευθύνσεις σχετικά με το ζήτημα των εκπαιδευτικών, ο Ο.Ο.Σ.Α. δηλώνει ότι βασική προτεραιότητα για τις χώρες θα πρέπει να είναι, αρχικά, η ανάπτυξη του προφίλ των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με σαφείς και περιεκτικές δηλώσεις σχετικά με το τι οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να κάνουν κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, καθώς επίσης και με τα πρότυπα απόδοσης για μία κοινή κατανόηση της ολοκληρωμένης και επιτυχημένης διδασκαλίας. Το προφίλ των εκπαιδευτικών θα πρέπει συγχρόνως να περιλαμβάνει ισχυρή γνώση του θέματος και παιδαγωγικές δεξιότητες, την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας με ένα ευρύ φάσμα μαθητών και συναδέλφων, συνεισφοράς στο σχολείο και στο επάγγελμα, καθώς και συνεχούς ανάπτυξης. Ένα σαφές, καλά δομημένο και ευρέως υποστηριζόμενο προφίλ εκπαιδευτικού μπορεί, άλλωστε, να γίνει ισχυρός μηχανισμός εντοπισμού των στοιχείων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (O.E.C.D., 2005: 9-10).

Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην αντιμετώπιση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως ενός συνεχούς στη λογική της δια βίου μάθησης. Προωθείται, δηλαδή, η ενσωμάτωση της επαγγελματικής ανάπτυξης σε ολόκληρη την επαγγελματική σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μέσω του συνδυασμού των ακόλουθων τριών στρατηγικών: α) καθορισμός αρμοδιοτήτων μέσω συλλογικών διαπραγματεύσεων, β) επαγγελματική εξέλιξη βασισμένη σε κίνητρα (π.χ. μισθολογικές αυξήσεις), γ) σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τις ανάγκες βελτίωσης του σχολείου (O.E.C.D., 2005: 7). Προς την κατεύθυνση αυτή, ο Ο.Ο.Σ.Α. τονίζει την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός σαφούς συνόλου προσδοκιών σχετικά με τις ευθύνες των ίδιων των εκπαιδευτικών ως ενεργών παραγόντων στην ανάλυση της δικής τους πρακτικής και συνεχούς ανάπτυξης υπό το φως των επαγγελματικών προτύπων (ό.π.: 10-11).

Τη διεξαγωγή της προαναφερθείσας μελέτης ακολουθεί μία μεγάλης κλίμακας έρευνα με ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές σχολείων, γνωστή ως TALIS (Teaching and Learning International Survey). Λαμβάνει χώρα στην Ευρώπη την άνοιξη του 2008 και σε αυτή συμμετέχουν 18 χώρες της Ε.Ε. με σκοπό να συλλέξουν, μεταξύ άλλων, στοιχεία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό εργατικό δυναμικό, τις συνθήκες διδασκαλίας και τα μαθησιακά περιβάλλοντα των σχολείων στις συμμετέχουσες χώρες (βλ. Ο.Ε.Κ.Δ., 2010). Αναδεικνύει επίσης τη σημασία του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, της ανάπτυξης μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους, καθώς και της ανταλλαγής εμπειριών. Το 2013, διεξάγεται ο δεύτερος κύκλος της έρευνας TALIS (βλ. Ο.Ε.Κ.Δ., 2013α), όπου η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (αρχική εκπαίδευση, ένταξη και ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική ανάπτυξη) έχει πρωταρχική σημασία. Σημαντικοί στόχοι της είναι, μεταξύ άλλων, η εξέταση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, του αντίκτυπου της όπως γίνεται αντιληπτός από αυτούς, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτή ενσωματώνεται στην αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση που δέχεται ο εκπαιδευτικός. Διερευνά επίσης τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία την εφαρμόζουν περιλαμβάνοντας ερωτήσεις σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη και το βαθμό ικανοποίησής τους από το περιεχόμενο τέτοιου είδους δραστηριοτήτων (Ο.Ε.Κ.Δ., 2013α: 25).

Ο καλός εκπαιδευτικός εκλαμβάνεται, λοιπόν, ως ένας επαρκής, δια βίου μανθάνων, στις επαγγελματικές ευθύνες του οποίου συγκαταλέγονται ο αναστοχασμός σε σχέση με τη διδασκαλία, η επικοινωνία με την οικογένεια των μαθητών, η συνεισφορά στο σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα, η επαγγελματική καλλιέργεια και ανάπτυξη, καθώς και η επίδειξη επαγγελματισμού (Ο.Ε.Κ.Δ., 2009α: 13). Σύμφωνα, άλλωστε, με μία πρόσφατη έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. (βλ. Ο.Ε.Κ.Δ., 2011α: 16), η διαμόρφωση του αποτελεσματικού επαγγελματία εκπαιδευτικού απαιτεί μία κατάλληλη ισορροπία μεταξύ θεωρίας και πρακτικής με έμφαση στην αξιοποίηση ερευνητικών πρακτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Δηλαδή, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των ραγδαίων αλλαγών και προκλήσεων της σύγχρονης εποχής (Ο.Ε.Κ.Δ., 2011β). Αυτό ακριβώς το προφίλ των εκπαιδευτικών αναμένεται να χρησιμοποιηθεί ως ένα πλαίσιο για την οργάνωση βασικών στοιχείων του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, όπως της αρχικής τους εκπαίδευσης, της πιστοποίησής τους (π.χ. εισαγωγικές εξετάσεις), της συνεχούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης, της εξέλιξης της σταδιοδρομίας τους και της αξιολόγησής τους (Ο.Ε.Κ.Δ., 2009α: 13· 2011β: 11-12).

Συγχρόνως, η βελτίωση της λειτουργίας της αξιολόγησης στην αίθουσα διδασκαλίας πρέπει να βασίζεται στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Ο.Ε.Κ.Δ., 2013: 77 2013b: 12). Βέβαια, ένα δίκαιο και αξιόπιστο μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών χρειάζεται πρότυπα αναφοράς, τα οποία συμπεριλαμβάνουν τα επαγγελματικά προφίλ των εκπαιδευτικών, καθώς και το σύνολο των γενικών και επαγγελματικών καθηκόντων τους (Ο.Ε.Κ.Δ., 2009a). Στο σημείο αυτό, είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι τα επιτυχημένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης παρέχουν ανατροφοδοτική υποστήριξη και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης των εκπαιδευτικών (Ο.Ε.Κ.Δ., 2011c).

Τέλος, όπως επισημαίνεται από τον ίδιο τον οργανισμό (βλ. Ο.Ε.Κ.Δ., 2013: 11), ένα υψηλής ποιότητας διδασκαλικό επάγγελμα πρέπει να οικοδομηθεί γύρω από ένα ευρύ φάσμα αλληλένδετων και αμοιβαία ενισχυόμενων πολιτικών. Μεταξύ αυτών συμπεριλαμβάνονται η μετατροπή της διδασκαλίας σε μία ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας, η εξασφάλιση υψηλής ποιότητας αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μέσω παροχής προγραμμάτων καθοδήγησης (mentoring) και η τοποθέτηση του επαγγελματισμού τους σε μία τεκμηριωμένη κατανόηση της αποτελεσματικής μάθησης παρέχοντάς τους ένα πλούσιο ρεπερτόριο διδακτικών στρατηγικών και καλλιεργώντας τη συνεργατική πρακτική. Απαιτείται επίσης θέσπιση ελκυστικών συνθηκών απασχόλησης, συστημάτων αποζημίωσης και δομών σταδιοδρομίας προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ενθαρρυντικό πλαίσιο για επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και μία ολοκληρωμένη άποψη για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (ό.π.).

3.2.3 Ο λόγος της Παγκόσμιας Τράπεζας περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Η Παγκόσμια Τράπεζα συχνά αναφέρεται στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα που επιβάλλει να δοθεί έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης. Το 2000 υπογράφονται από τα κράτη-μέλη οι στόχοι ανάπτυξης για τη χιλιετία (Millennium Development Goals), οι οποίοι αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως κύρια προϋπόθεση για την οικονομική ανάπτυξη (βλ. <http://www.worldbank.org/mdgs/education.html>). Σε μεταγενέστερο κείμενό της (βλ. World Bank, 2005), η Παγκόσμια Τράπεζα δίνει έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης, την οποία συνδέει κατά προτεραιότητα με την οικονομική πορεία και ευρωστία μίας χώρας, ενώ συχνά αναφέρεται στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, στην αξιολόγηση και την επιμόρφωσή του.

Τοποθετεί, δηλαδή, στο επίκεντρο των πρωτοβουλιών της τον εκπαιδευτικό και την επαγγελματική του ανάπτυξη ως δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας της εκπαίδευσης. Άλ-

λωστε, σύμφωνα με την ίδια, οι άνθρωποι είναι ο πραγματικός πλούτος των εθνών (World Bank, 2011). Ειδικότερα, ο λόγος της Παγκόσμιας Τράπεζας για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών εκκινεί από την πεποίθησή της ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι τόσο καλό όσο οι εκπαιδευτικοί του (World Bank, 2012). Σε αναφορά της μάλιστα το 2006 σε έρευνα που διεξήχθη στη Γουατεμάλα, το Μεξικό και το Περού, προτείνει ως μέτρο ενίσχυσης της ποιότητας της εκπαίδευσης τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hernandez-Zavala et al., 2006).

Το σημαντικότερο, ωστόσο, πρόγραμμα που αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς είναι το SABER-Teachers, το οποίο τίθεται σε λειτουργία το 2010. Στόχος του είναι να συγκεντρώσει ποσοτικά δεδομένα σχετικά με τις πολιτικές των εκπαιδευτικών, να συνθέσει τα αποτελέσματα και να τα χρησιμοποιήσει για λήψη αποφάσεων προς βελτίωση της εκπαίδευσης (World Bank, 2011a). Υπάρχουν συγκεκριμένα 8 πολιτικοί στόχοι που συνδέονται με την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στο εν λόγω πρόγραμμα. Αυτοί είναι οι εξής (βλ. World Bank, 2013: 23-35):

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

Συγχρόνως, το πρόγραμμα SABER-Teachers εντοπίζει μοχλούς πολιτικής, δηλαδή, ευρείες δράσεις πολιτικής που οι κυβερνήσεις μπορούν να εφαρμόσουν προκειμένου να εκπληρώσουν τους ανωτέρω στόχους. Ο ιδιαίτερος σχεδιασμός κάθε πολιτικής βέβαια ενδέχεται να ποικίλλει από εκπαιδευτικό σύστημα σε εκπαιδευτικό σύστημα ανάλογα με τις εκάστοτε πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και θεσμικές συνθήκες (World Bank, 2013: 47). Παρόλα αυτά, υφίσταται ένας αριθμός κοινών διαστάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής που είναι κεντρικής σημασίας για την παραγωγή ενός περιεκτικού περιγραφικού πλαισίου των πολιτικών που τα εκπαιδευτικά συστήματα θέτουν σε εφαρμογή για τη διαχείριση του εκπαιδευτικού δυναμικού τους. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται οι απαιτήσεις για την είσοδο και την παραμονή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους ανάπτυξη, η πρόσληψη και η απασχόληση, η αποζημίωση, οι κανόνες

συνταξιοδότησης, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας (ό.π., σ. 7).

Επιπλέον, η Παγκόσμια Τράπεζα, προσπαθώντας να ενισχύσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, προωθεί την αυτονομία τους, την οποία συσχετίζει με το επίπεδο υποστήριξης, επαγγελματικής ανάπτυξης και τους πόρους στους οποίους μπορούν αυτοί να έχουν πρόσβαση, γεγονός που δύναται να συμβάλει στην κατανόηση των κινήτρων και των επιδόσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και να τους βοηθήσει να θέσουν τις ιδέες τους σε πράξη. Εξάλλου, η απονομή στους εκπαιδευτικούς ενός ορισμένου επιπέδου αυτονομίας, προκειμένου να εκτελέσουν τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί, είναι επιθυμητή, διότι τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητά τους, να καινοτομούν, να έχουν μία αίσθηση κυριότητας ως προς την εργασία τους, καθώς και να προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (World Bank, 2013: 16).

Ακόμη, ο υπό μελέτη υπερεθνικός οργανισμός επισημαίνει την αναγκαιότητα δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που είναι συνεργατικές. Παράλληλα, συνδέει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση και την ανατροφοδότησή τους. Προκειμένου μάλιστα να ενισχύσει την άποψή της, η Παγκόσμια Τράπεζα τονίζει πως συστήματα με υψηλές επιδόσεις χρησιμοποιούν τακτικά αξιολογήσεις των επιδόσεων των εκπαιδευτικών, ώστε να παρέχουν ανατροφοδότηση και να ενισχύσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (World Bank, 2013: 32). Τέλος, συμπεραίνει κανείς ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι βασικό στοιχείο εκπαιδευτικής πολιτικής που επηρεάζει τις γνώσεις και δεξιότητες που είναι διαθέσιμες σε αυτούς, το επαγγελματικό τους προφίλ και το κίνητρό τους να παραμείνουν στο επάγγελμα.

3.2.4 Ο λόγος της UNESCO περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Κατ' αρχήν, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι μία φράση που χρησιμοποιείται πολύ συχνά από την UNESCO υπό την έννοια της πρόσβασης, της ισότητας ευκαιριών και της αποτελεσματικότητας (UNESCO, 2004). Συχνά μάλιστα εστιάζει στο ρόλο των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εποχή σημειώνοντας πως η ποιότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού είναι από τις σημαντικότερες παραμέτρους της ποιότητας της εκπαίδευσης και πως είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικές πολιτικές να επικεντρωθούν στην κατάρτιση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (UNESCO, 2007).

Για την προώθηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ως σημαντικότερη πρωτοβουλία θεωρείται το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση για Όλους». Αναλυτικότερα, το τέλος του

Ψυχρού Πολέμου δίνει στην UNESCO τη δυνατότητα να αναλάβει ενεργό δράση στον εκπαιδευτικό τομέα σε παγκόσμιο επίπεδο με αφετηρία την Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση που συγκαλείται το Μάρτιο του 1990 στο Ζομπιέν της Ταϊλάνδης (βλ. UNESCO, 1990). Δέκα χρόνια αργότερα, το 2000, ακολουθεί η σύγκληση, στο Ντακάρ της Σενεγάλης, του Διεθνούς Συμβουλευτικού Φόρουμ του Προγράμματος «Εκπαίδευση για Όλους» με βασικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την οποία αναγνωρίζει ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και ως προϋπόθεση για την αποτελεσματική συμμετοχή στην κοινωνία και οικονομία του 21ου αιώνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης (UNESCO, 2000: 2-8).

Ειδικότερα, ο ένατος από τους γενικούς στόχους του Γενικού Πλαισίου Δράσης του Ντακάρ αναφέρεται στη βελτίωση της υπηρεσιακής κατάστασης, του ηθικού και του επαγγελματισμού του διδακτικού προσωπικού. Σε αυτό (βλ. UNESCO, 2000a: 20, άρθρο 69) επισημαίνεται ότι οι δάσκαλοι είναι βασικοί παίκτες στην προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης, είτε αυτή προσφέρεται στα σχολεία είτε σε πιο ευέλικτα κοινοτικά προγράμματα. Είναι οι υπέρμαχοι και καταλύτες της αλλαγής και καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να πετύχει χωρίς την ενεργό συμμετοχή και την υιοθέτησή της από τους δασκάλους. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί όλων των επιπέδων του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να απολαμβάνουν σεβασμού και ικανοποιητικής αμοιβής, να έχουν πρόσβαση στην κατάρτιση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη, συμπεριλαμβανομένων της ανοικτής εκπαίδευσης και της τηλεεκπαίδευσης και να είναι σε θέση να συμμετέχουν, σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, στις αποφάσεις που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ζωή και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει ακόμη να αποδεχτούν τις επαγγελματικές τους ευθύνες και να ελέγχονται τόσο από τους μαθητές τους όσο και από τις κοινότητες (ό.π.).

Επιπροσθέτως, κατά την UNESCO (βλ. UNESCO, 2000a: 20-21, άρθρο 70), είναι ανάγκη να τεθούν σε ισχύ σαφώς καθορισμένες και δημιουργικές στρατηγικές-κίνητρα για τον εντοπισμό, την προσέλκυση, την εκπαίδευση και την παραμονή στο επάγγελμα καλών εκπαιδευτικών. Οι στρατηγικές αυτές πρέπει να ανταποκρίνονται στο νέο ρόλο των εκπαιδευτικών να ετοιμάσουν τους μαθητές για την αναδυόμενη οικονομία που θεμελιώνεται στη γνώση και ωθείται από την τεχνολογία, ώστε αυτοί να είναι σε θέση να κατανοούν τη διαφορετικότητα σε ό,τι αφορά τον τρόπο μάθησης στα συμμετοχικά περιβάλλοντα (ό.π.). Στο Γενικό Πλαίσιο Δράσης του Ντακάρ επισημαίνεται επίσης η ανάγκη εισαγωγής ισχυρών μέτρων στήριξης των εκπαιδευτικών και υπηρεσιών επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να διατεθούν επαρκής χρόνος και επενδύσεις για την (επαν)εκπαίδευση του υφιστάμενου εκπαιδευτικού δυναμικού και την αναμόρφωση της προ- και ενδο-υπηρεσιακής του εκπαίδευσης (βλ. UNESCO, 2000a: 50). Υπογραμμίζεται ακόμη η ανάγκη εξασφάλισης υψηλών επιπέδων

επαγγελματικής αναβάθμισης για τους εκπαιδευτικούς που θα βελτιώσουν την ποιότητα και τις συνθήκες εργασίας προσφέροντάς τους υψηλής ποιότητας ακαδημαϊκή κατάρτιση που θα συνδέεται με την έρευνα και την ικανότητα παραγωγής καινοτομιών και προετοιμάζοντάς τους να εκτελούν τα καθήκοντά τους σε διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά και τεχνολογικά περιβάλλοντα (ό.π., σσ. 37-40).

Από τις προωθούμενες δράσεις της UNESCO στον τομέα της εκπαίδευσης, κυρίως μέσω του προγράμματος «Εκπαίδευση για Όλους», διαπιστώνει κανείς πως η βελτίωση της θέσης, του ηθικού και του επαγγελματισμού των διδασκόντων τίθενται ως ζητήματα προτεραιότητας στην εκπαιδευτική ατζέντα του συγκεκριμένου οργανισμού. Εξάλλου, κατά τον Τσαούση (2007), η Διάσκεψη του Ντακάρ σηματοδοτεί την έναρξη μίας νέας εποχής όσον αφορά τον τρόπο που η διεθνής κοινότητα και τα κράτη-μέλη της αντιμετωπίζουν - μεμονωμένα και συλλογικά- την εκπαίδευση και τα συναφή με αυτή ζητήματα σε τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο.

3.2.5 Μία συνθετική ανάλυση

Κατ' αρχάς, οι άμεσες ή έμμεσες αναφορές των κειμένων των υπό μελέτη οργανισμών στην ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στις διαδικασίες συνεχούς επιμόρφωσης και κατάρτισής τους, στην αυτονομία τους, την ποιότητα της διδασκαλίας και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου παραπέμπουν στο ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών τόσο ως ιδεολογία όσο και ως πρακτική.

Δεδομένου ότι οι λόγοι λεξικοποιούν τον κόσμο με συγκεκριμένους τρόπους (Fairclough, 2003: 129), ο λόγος που αναδύεται από τα έγγραφα, τα προγράμματα και τις πρωτοβουλίες των συγκεκριμένων οργανισμών διαμορφώνουν, μέσα από την επιλογή του λεξιλογίου τους, ένα καθεστώς αλήθειας για τον ιδανικό επαγγελματία εκπαιδευτικό του 21^{ου} αιώνα. Έτσι, το επιχείρημα της νέας διαμορφούμενης ρητορικής επικεντρώνεται στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί ικανοποιητικά σε νέους ρόλους και αρμοδιότητες προκειμένου να αντιμετωπίσει με επάρκεια το σύνολο των προκλήσεων και των διευρυσμένων αλλαγών (Evans, 2011· Swann et al., 2010).

Πιο συγκεκριμένα, ο προσδιορισμός των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί εντός της κοινωνίας της γνώσης είναι η γενική τάση που μπορεί να παρατηρηθεί στο λόγο και των τεσσάρων οργανισμών. Υπό το πρίσμα αυτό, καταβάλλεται προσπάθεια διαμόρφωσης ενός δυναμικού και ευέλικτου επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών, καθώς και κριτηρίων επαγγελματικής επάρκειας που αναμένεται να προσφέρουν

διαφάνεια και σταθερότητα περιγράφοντας γνώσεις και δεξιότητες στην πιο άρτια και επιθυμητή εφαρμογή τους. Η θέσπισή τους αποσκοπεί στη ρεαλιστικότερη αποτίμηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποφεύγοντας τους υπεριδεαλισμούς και τις θεωρητικές γενικότητες (Oser, 2005: 273). Έτσι, διασφαλίζεται η ορθολογική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σημερινής κοινωνίας ελέγχου, κύρια επιδίωξη της οποίας είναι η εδραίωση των αρχών της υπευθυνότητας και της αξιοκρατίας.

Βέβαια, τα εν λόγω πρότυπα επαγγελματισμού μπορούν να ιδωθούν τόσο ως τρόπος βελτίωσης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών όσο και ως έλεγχος της πρακτικής τους (Hilton et al., 2013: 432), ενώ, κατά τον Ζμα (2009: 9), ενδέχεται να έχουν κανονιστικό χαρακτήρα περιορίζοντας την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Πολλές φορές, μάλιστα, οι προτάσεις προβάλλονται θεωρητικά, πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερες χωρίς να συνδέονται με τις συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης. Συγχρόνως, η χρήση των λέξεων «επάρκεια», «κριτήρια» και «πρότυπα» στις διεθνείς συζητήσεις μπορεί να δημιουργήσει εννοιολογική σύγχυση, καθώς σε κάθε χώρα χρησιμοποιούνται διαφορετικοί ορισμοί. Η αντιφατική, λοιπόν, λειτουργία των προτύπων επαγγελματισμού, σε συνδυασμό με το συχνά γενικόλογό ύφος των επιδιώξεων των υπερεθνικών οργανισμών, καθιστά αναγκαία την περαιτέρω συγκεκριμενοποίησή τους.

Παρατηρείται, επιπλέον, σε γενικές γραμμές, μία προσπάθεια χάραξης ενιαίων στόχων, καθορισμού κατευθυντήριων γραμμών, ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών για σκοπούς σύγκρισης και ελέγχου των αποκλίσεων, χρονοδιαγραμμάτων επίτευξης των στόχων, συλλογής στατιστικών δεδομένων και δημοσίευσης συγκριτικών εκθέσεων σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ζμας, 2007· 2009). Οι δείκτες και τα κριτήρια αναφοράς μπορούν να χρησιμοποιηθούν αφενός ως εργαλείο διαλόγου και αμοιβαίας μάθησης μεταξύ των μελών των υπερεθνικών οργανισμών και αφετέρου ως τρόποι ενσωμάτωσης διαδικασιών επιτήρησης και συμμόρφωσης σε κρίσιμους τομείς της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγχρόνως, η κριτική αναφορικά με τη σχετικότητα των δεικτών επισημαίνει, μεταξύ άλλων, τον κίνδυνο αναγωγισμού και απολυτότητας κατά την αναπαράσταση των κοινωνικών φαινομένων με αριθμούς, καθώς και την παραμέληση του ευρύτερου συγκειμένου της κάθε χώρας (Πασιάς, 2006).

Στο σημείο αυτό, επισημαίνεται ότι η διδασκαλία είναι ένα πολύπλοκο επάγγελμα που συνεπάγεται αναστοχαστική σκέψη, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, αυτονομία, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα, έρευνα και προσωπικές κρίσεις. Ως εκ τούτου, είναι αδύνατο να μετρηθούν οι στάσεις, οι αξίες, η αυτογνωσία και η ταυτότητα των εκπαιδευτικών μέσα από τυποποιημένες δοκιμές ή/και προκαθορισμένους δείκτες (Α.Τ.Ε.Ε., 2006). Άλλωστε, ορισμένοι

μη μετρήσιμοι όροι της παιδαγωγικής πραγματικότητας (π.χ. παιδεία, παιδαγωγική αγάπη, παιδαγωγικό τακτ) αποτρέπουν την καθολική αποτίμηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με πραγματιστικούς όρους, καθώς η επαγγελματική τους ετοιμότητα είναι δύσκολο να αξιολογηθεί αποκλειστικά μέσω λειτουργικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Ζμας, 2009: 10).

Με λίγα λόγια, στο επίκεντρο του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών τοποθετείται η επένδυση στο εκπαιδευτικό δυναμικό και η μεγιστοποίηση της απόδοσης της εν λόγω επένδυσης, γεγονός που επιβεβαιώνεται μέσα από τη χρήση «ηχηρών λέξεων» (buzz words) σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως ανταγωνιστικότητα, αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα (Steiner-Khamsi, 2002· Zmas, 2012). Η αποτύπωση του επαγγελματισμού τείνει, λοιπόν, να προτυποποιείται και να ποσοτικοποιείται και έτσι, σε κάθε περίπτωση -με διαφορετική ένταση ανάλογα με τις προτεραιότητες του κάθε οργανισμού- η εκπαίδευση φαίνεται να συνδέεται έντονα με την οικονομία, αφού καλείται να παράγει ένα εργατικό δυναμικό, ικανό να διασφαλίζει την απαιτούμενη ανταγωνιστικότητα. Προς την κατεύθυνση αυτή στρέφονται κυρίως οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του Ο.Ο.Σ.Α. και της Παγκόσμιας Τράπεζας που τείνουν να αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά ζητήματα σε ένα πλαίσιο ελεύθερης αγοράς (Robertson, 2012). Μάλιστα, η τελευταία, ως τράπεζα, εστιάζει κυρίως στην οικονομική ανάπτυξη υιοθετώντας μία νεοφιλελεύθερη λογική (Klees, 2012).

Τέλος, παρόλο που σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ. δράσεις της UNESCO για την εκπαίδευση) γίνεται αναφορά και στις κοινωνικές συνιστώσες της εκπαίδευσης -και όχι μόνο στις οικονομικές- ο Καζαμίας (2008) υποστηρίζει ότι ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος των διεθνών δικτύων είναι διάχυτος από ένα πρωτίστως οικονομίστικο και τεχνοκρατικό ήθος, εργαλειακό ορθολογισμό, νεοφιλελεύθερες αξίες και επιχειρηματική ηθική. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Ρουσσάκης (2002) τονίζοντας πως η εκπαίδευση χρησιμοποιεί περισσότερο τη γλώσσα της οικονομίας και της αγοράς παρά εκείνη της κοινωνικής πολιτικής. Συνεπώς, το πλαίσιο, μέσα στο οποίο διαμορφώνεται και διατυπώνεται ο λόγος των υπερεθνικών οργανισμών, εδράζεται στη λογική της οικονομίας, σε αυτό που ο Ball (1999: 196) αποκαλεί «λόγο του οικονομισμού» (discourse of economism).

4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

«Κάνοντας έρευνα» (“Doing Research”) είναι μία φράση που παρουσιάζει συνοπτικά και απλοποιημένα τη συστηματική χρήση ενός συνόλου θεωρητικών και εμπειρικών εργαλείων, σε μία προσπάθεια που αποσκοπεί στην καλύτερη κατανόηση ορισμένων φαινομένων ή γεγονότων (McGrath, 1994: 152). Στο παρόν κεφάλαιο προσδιορίζεται, αρχικά, ο ερευνητικός σκοπός και εξειδικεύονται τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ δηλώνεται και η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας. Ακολουθεί η μεθοδολογία, όπου τεκμηριώνονται οι λόγοι επιλογής της καταλληλότερης ερευνητικής προσέγγισης/μεθόδου, ο τρόπος επιλογής και η περιγραφή των συμμετεχόντων, καθώς επίσης και τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων. Στη συνέχεια, αναλύεται η διαδικασία διεξαγωγής του εν λόγω ερευνητικού εγχειρήματος και παρουσιάζεται λεπτομερώς η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση του συλλεγμένου υλικού. Τέλος, αποτυπώνονται οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης.

4.1 Ερευνητικός σκοπός

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκλαμβάνουν και υιοθετούν ή δεν υιοθετούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική το σύγχρονο λόγο/τη ρητορεία των υπερεθνικών οργανισμών σχετικά με τον επαγγελματισμό τους και το επαγγελματικό τους προφίλ. Η έρευνα επικεντρώνεται, παράλληλα, στον τρόπο με τον οποίο οι υπερεθνικοί οργανισμοί, μέσα από επίσημα έγγραφα και προγράμματα, διαμορφώνουν το λόγο τους για ζητήματα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Συγχρόνως, επιδιώκεται η συγκριτική αποτίμηση του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών, από τη μία πλευρά, με τις απόψεις και πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό τους έργο, από την άλλη, ώστε να διαφανεί αν υφίστανται συγκλίσεις ή αποκλίσεις μεταξύ ρητορείας, ιδεολογίας και πρακτικής ως προς τον επαγγελματισμό τους. Εξάλλου, η μεταφορά της ρητορείας/του λόγου δεν συνοδεύεται απαραίτητα από τη μεταφορά των πρακτικών (Zmas, 2012: 371-372).

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Μέσα από την άντληση πληροφοριών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τη μελέτη επίσημων κειμένων και προγραμμάτων των υπερεθνικών οργανισμών περί επαγ-

γελατισμού των εκπαιδευτικών, ο παραπάνω ερευνητικός σκοπός εξειδικεύεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο είναι το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού που διαμορφώνεται μέσα από το λόγο/τη ρητορεία των υπερεθνικών οργανισμών;
- Πώς στοιχειοθετείται ο λόγος των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;
- Ποια είναι τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που συνθέτουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πτυχές του σύγχρονου ρόλου τους ως προς τις επαγγελματικές τους ευθύνες και αρμοδιότητες;
- Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις βασικές αρχές που προωθούν οι υπερεθνικοί οργανισμοί για τον επαγγελματισμό τους;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού;
- Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τον επαγγελματισμό τους δική τους ατομική ευθύνη;
- Θεωρούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους επαγγελματία;
- Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα κελεύσματα και προτάγματα των υπερεθνικών οργανισμών περί κριτηρίων επαγγελματισμού, αποτελεσματικότητας, ανταγωνιστικότητας και ποιότητας της εκπαίδευσης;
- Πώς εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την προώθηση από μέρους των υπερεθνικών οργανισμών της δια βίου μάθησης για την ενίσχυση του επαγγελματισμού τους;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας στο εκπαιδευτικό τους έργο;
- Συμμετέχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα προγράμματα των υπερεθνικών οργανισμών σχετικά με την ενίσχυση του επαγγελματισμού τους;
- Ποιες πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού τους προφίλ;
- Κατά πόσον υφίσταται ουσιαστική και ενεργή εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση κριτηρίων επαγγελματισμού τους;
- Ποιες είναι οι πρακτικές που υιοθετούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες στο εκπαιδευτικό τους έργο;
- Ποιος τύπος επαγγελματισμού προωθείται από τους υπερεθνικούς οργανισμούς και ποιος από τους εκπαιδευτικούς;

- Υφίστανται συγκλίσεις ή αποκλίσεις μεταξύ ρητορείας, ιδεολογίας και πρακτικής ως προς τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;

4.3 Αναγκαιότητα έρευνας

Για την υλοποίηση του στόχου της παρούσας εργασίας κρίθηκε σκόπιμη η διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας, μέσα από την οποία επιδιώχθηκε η διερεύνηση των θέσεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία επί των παραμέτρων του επαγγελματισμού τους, όπως αυτές προκύπτουν από το λόγο των υπερεθνικών οργανισμών. Στην ανάδειξη της σημαντικότητας του επαγγελματισμού συνεισφέρουν οι ποικίλες και εκτεταμένες αλλαγές που συντελούνται σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο επηρεάζοντας άμεσα τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Ως εκ τούτου, ο σύγχρονος παγκόσμιος λόγος περί επαγγελματισμού και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θέτει προκλήσεις και καθιστά αναγκαία την επαναδιαπραγμάτευση των εν λόγω εννοιών υπό το φως των νέων συνθηκών και εκπαιδευτικών εξελίξεων.

Επίσης, έπειτα από την κριτική προσέγγιση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, θεωρήθηκε απαραίτητο να δοθεί έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τις πρωτοβουλίες και τα προτάγματα των υπερεθνικών οργανισμών σχετικά με την ενίσχυση του επαγγελματισμού τους. Η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της εν λόγω έρευνας καθίσταται ακόμη πιο εμφανής αν λάβει κανείς υπόψη το γεγονός ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον επαγγελματισμό τους μέχρι στιγμής σπάνια έχουν εισακουστεί (Bourke et al., 2013· Everton et al., 2007· Snoek et al., 2011) παρόλο που είναι ανάγκη να θεωρούνται σημαντικοί δρώντες στη διαμόρφωση της παγκόσμιας συζήτησης για τον επαγγελματισμό τους (Robertson, 2012). Εξάλλου, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πράξης είναι ιδιαίτερα σημαντικές, διότι διαμορφώνονται στο επίπεδο της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Συνεπώς, με την πραγματοποίηση της εν λόγω μελέτης επιδιώκεται να αναδειχθούν οι πτυχές μίας προβληματικής που παρουσιάζει ενδιαφέρον πρωτίστως για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της πράξης, το υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Αναμένεται μάλιστα να ευαισθητοποιηθούν οι πολιτικοί ιθύνοντες προς τη διαμόρφωση μίας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα παρέχει μεγαλύτερη αυτονομία στον εκπαιδευτικό και θα συμβάλλει στην επαγγελματική του αναβάθμιση. Συγχρόνως, οι ελλείψεις που ίσως παρουσιαστούν, δηλαδή, η ενδεχόμενη άγνοια των εκπαιδευτικών για τις

πρωτοβουλίες των υπερεθνικών οργανισμών περί επαγγελματισμού τους, ειδικά στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, θα ανοίξουν το δρόμο για επαγρύπνηση των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση του επαγγελματικού τους προφίλ.

4.4 Μεθοδολογία

4.4.1 Ερευνητική προσέγγιση

Η αναζήτηση των μεθόδων που αξιοποιούνται στη διεξαγωγή της έρευνας οδηγεί στις δύο κυρίαρχες ερευνητικές προσεγγίσεις που εκφράζονται με τους όρους «ποσοτική» (quantitative) και «ποιοτική» (qualitative) ανάλυση στις κοινωνικές επιστήμες (Βάμβουκας, 2010· Blaxter et al., 2001). Βέβαια, η επιλογή της καταλληλότερης ερευνητικής μεθόδου δεν είναι μία τυχαία διαδικασία, αλλά εξαρτάται από τα ερευνητικά ερωτήματα, τη φύση, το σκοπό της έρευνας, καθώς και από το θεωρητικό πλαίσιο (Κυριαζή, 2006· Mason, 2003).

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις, οι θέσεις, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι υπερεθνικοί οργανισμοί οικοδομούν το επαγγελματικό τους προφίλ και τον επαγγελματισμό τους. Δόθηκε, δηλαδή, έμφαση στην ατομική αποτύπωση και έκφραση των απόψεων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να γίνει πλήρως κατανοητό το πώς οι ίδιοι αντιμετωπίζουν, εκλαμβάνουν ή/και (επανα)διαπραγματεύονται το λόγο των υπερεθνικών οργανισμών περί επαγγελματισμού τους, αλλά και να αναδειχθούν τα σημεία που μπορούν να ληφθούν υπόψη για περαιτέρω διερεύνηση και βελτίωση. Αναζητήθηκε το εύρος και το βάθος των απόψεων, έτσι ώστε να διαφωτιστούν όσο το δυνατόν επαρκέστερα οι πτυχές του υπό διερεύνηση θέματος. Εξάλλου, οι άνθρωποι δεν αντιδρούν μηχανιστικά στις διάφορες καταστάσεις, αλλά διαθέτουν κίνητρα, βούληση και πεποιθήσεις που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά τους (Κυριαζή, 2006).

Κρίθηκε, συνεπώς, ως πλέον κατάλληλη η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει τη βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία γεγονότων, καταστάσεων ή συμπεριφορών εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα υποκείμενα ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα (Κυριαζή, 2006· Σαραφίδου, 2011). Άλλωστε, αυτό που ενδιαφέρει είναι η κατανόηση των απόψεων των ατόμων μέσα από την πυκνή περιγραφή τους με ολιστικό τρόπο.

4.4.2 Επιλογή συμμετεχόντων

Κατ' αρχήν, στην ποιοτική προσέγγιση απαιτείται προσεκτική και στοχοθετημένη επιλογή ατόμων (Σαραφίδου, 2011: 65) ακολουθώντας τα μη πιθανοθεωρητικά δειγματολη-

πτικά σχέδια, όπου η επιλογή των μονάδων είναι αποτέλεσμα της υποκειμενικής κρίσης του ερευνητή (Μπένος, 1991· Παπαδημητρίου, 1990). Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (availability sample), δηλαδή, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που ήταν διαθέσιμοι να συμμετάσχουν σε αυτή. Εφαρμόστηκε, επίσης, η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sample), καθώς επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που θα διευκόλυναν την εξαγωγή συμπερασμάτων κατά την επεξεργασία των απαντήσεων (βλ. Cohen & Manion, 1994: 130).

Αναλυτικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 15 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Νομού Τρικάλων (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας). Ο αριθμός αυτός κρίνεται αναγκαίος και επαρκής, διότι επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, γεγονός που συνεπάγεται ότι μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων θα δυσχέραινε τη συγκέντρωσή τους και τη διαδικασία εμβάθυνσης εξαιτίας της πληθώρας των στοιχείων. Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι 10 ήταν γυναίκες και οι 5 άνδρες.

Όσον αφορά τις σπουδές τους, οι 10 από τους 15 συμμετέχοντες είχαν σπουδάσει σε Παιδαγωγική Ακαδημία διετούς φοίτησης και έπειτα πραγματοποίησαν την εξομοίωση του πτυχίου τους. Από αυτούς τους 10, οι 4 είχαν και δεύτερο πτυχίο από άλλη σχολή. Ακόμη, μόνο 3 από τους 15 είχαν σπουδάσει σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης τετραετούς φοίτησης, ενώ 2 (1 θεατρολόγος και 1 γυμνάστρια) από τους 15 ήταν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας στο δημοτικό σχολείο. Επισημαίνεται ότι κανένας από τους ερωτώμενους δεν έχει πραγματοποιήσει περαιτέρω σπουδές σε επίπεδο μεταπτυχιακού ή διδακτορικού. Ως προς τα έτη υπηρεσίας στο δημοτικό σχολείο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μεγάλη διδακτική εμπειρία, καθώς όλοι εργάζονται πάνω από 15 χρόνια στην εκπαίδευση, εκτός από μία που εργάζεται 8 έτη στο δημοτικό σχολείο. Αυτή η εκπαιδευτικός είναι αναπληρώτρια πλήρους ωραρίου, ενώ όλοι οι υπόλοιποι εργάζονται με μόνιμη σχέση εργασίας.

Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν, ακόμη, για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης ή/και κατάρτισης. Οι 13 από αυτούς απάντησαν ότι συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα, ημερίδες και επιμορφωτικά σεμινάρια κατάρτισης σε διάφορα αντικείμενα, όπως είναι τα Παιδαγωγικά, η Ψυχολογία, η Οργάνωση της Τάξης, το Θεατρικό Παιχνίδι, η Μουσική, οι Υπολογιστές, η Διδακτική, η Αγωγή Υγείας, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και ο Πολιτισμός (για μία λεπτομερέστερη παρουσίαση των προγραμμάτων και των σεμιναρίων που έχει παρακολουθήσει συγκεκριμένα καθένας από τους συμμετέχοντες, βλ. Πίνακα 1 στην επόμενη σελίδα). Από τις υπόλοιπες 2 εκπαιδευτι-

κούς, η μία ανέφερε ότι η τελευταία επιμόρφωση ήταν 4 χρόνια πριν και η άλλη ότι δεν της έχει δοθεί η ευκαιρία να συμμετάσχει σε τέτοιου είδους προγράμματα.

Όσον αφορά, τέλος, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή/και επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών, μόνο 2 από τους 15 απάντησαν θετικά, ενώ οι υπόλοιποι 13 απάντησαν αρνητικά (από αυτούς, 2 δήλωσαν ότι θα συμμετείχαν, αλλά υπό προϋποθέσεις). Μεταξύ των λόγων που προέβαλαν για τη μη συμμετοχή τους περιλαμβάνεται η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η δυσπιστία-επιφυλακτικότητα απέναντι στα επαγγελματικά συνδικάτα εξαιτίας της προώθησης ιδιοτελών συμφερόντων όσων συμμετέχουν σε αυτά, η μη εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών στόχων, καθώς και η απουσία ελευθερίας, ενώ επισημάνθηκε επίσης το γεγονός ότι δεν έχει τύχει μέχρι στιγμής να οργανωθεί στο σχολείο κάποιο επαγγελματικό δίκτυο εκπαιδευτικών (για μία αναλυτικότερη παρουσίαση των λόγων που προέβλεπε συγκεκριμένα ο καθένας από τους 13 εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή επαγγελματικά δίκτυα, βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

E¹	Φύλο	Σπουδές	Έτη υπηρεσίας	Σχέση εργασίας	Συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης & κατάρτισης	Συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών
1	Θ ²	Παιδαγωγική Ακαδημία Μυτιλήνης διετούς φοίτησης & Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων (Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας)	25	Μόνιμη	Ναι. Κυρίως στα Παιδαγωγικά, Ψυχολογία, Οργάνωση της Τάξης, Θεατρικό Παιχνίδι, ΠΕΚ Μουσικής	Όχι

¹ Χάριν οικονομίας χώρου, αντί για τη λέξη Ερωτώμενος, χρησιμοποιήθηκε το κεφαλαίο γράμμα Ε.

² Όπου Θ, διάβαζε Θήλυ.

2	A ³	Παιδαγωγική Ακαδημία διετούς φοίτησης, εξομοίωση & Θεολογική Σχολή Θεσσαλονίκης	29	Μόνιμη	Ναι, όταν υπάρχουν καλά προγράμματα επιμόρφωσης. Όχι, σε όλη, διότι προηγείται η οικογένεια.	Όχι. Δεν εξυπηρετούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, υπάρχουν άλλα κίνητρα που υποκρύπτονται, απουσία ελευθερίας.
3	A	Παιδαγωγική Ακαδημία Ιωαννίνων διετούς φοίτησης & εξομοίωση	21	Μόνιμη	Ναι. Πολλά σεμινάρια και ημερίδες.	Ναι. Μέλος του συλλόγου, μέλος του Δ.Σ., γενικός γραμματέας του συλλόγου.
4	Θ	Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλονίκης	> 25 (8 χρόνια στη δευτεροβάθμια και 17 στην πρωτοβάθμια)	Μόνιμη	Ναι. Κυρίως στους Υπολογιστές.	Ναι
5	Θ	Σχολή Θεατρικών Σπουδών τετραετούς φοίτησης του Πανεπιστημίου Πάτρας	8	Αναπληρώτρια πλήρους ωραρίου	Όχι. Η τελευταία επιμόρφωση ήταν το 2010 στην Ειδικότητα Θεατρολογίας.	Όχι. Ενασχόληση μόνο με τα διδακτικά καθήκοντα ως εκπαιδευτικός του σχολείου.
6	A	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης τετραετούς φοίτησης του Πανεπιστημίου Κρήτης	17	Μόνιμη	Ναι. Κατά καιρούς, υλοποιούνται προγράμματα μέσω του σχολείου.	Όχι. Δυσπιστία απέναντι στα επαγγελματικά συνδικάτα, προώθηση ιδιοτελών συμφερόντων για κοινωνική ανέλιξη όσων

³ Όπου Α, διάβαζε Άρρεν.

						συμμετέχουν σε αυτά.
7	Θ	Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης, εξομοίωση & Πάντειο Πανεπιστήμιο (Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης)	18	Μόνιμη	Όχι. Δεν έχει δοθεί η ευκαιρία.	Όχι
8	Θ	Παιδαγωγική Ακαδημία Λάρισας & εξομοίωση	15	Μόνιμη	Ναι. Συμμετοχή στο παρελθόν & β' επίπεδο επιμόρφωσης στους υπολογιστές.	Όχι. Δεν έτυχε.
9	Θ	Παιδαγωγική Ακαδημία & εξομοίωση	25	Μόνιμη	Ναι. Συμμετοχή στο παρελθόν & α' επίπεδο στους υπολογιστές.	Εκτός από το σύλλογο του σχολείου, όχι. Έλλειψη ελεύθερου χρόνου.
10	Α	Παιδαγωγική Ακαδημία & εξομοίωση	15	Μόνιμη	Ναι, όποτε υπάρχει ελεύθερος χρόνος.	Όχι. Έλλειψη ελεύθερου χρόνου, συμμετοχή με προϋποθέσεις.
11	Θ	Παιδαγωγική Ακαδημία & εξομοίωση	30	Μόνιμη	Ναι. Προγράμματα Αγωγής Υγείας & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.	Όχι
12	Θ	Παιδαγωγικό Τμήμα Θεσσαλονίκης	20	Μόνιμη	Ναι. Διάφορα σεμινάρια.	Όχι. Συμμετοχή με προϋποθέσεις.
13	Θ	Πάντειος Σχολή (Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης) & Παιδαγωγική Ακαδημία Λάρισας	28	Μόνιμη	Ναι. Παρακολούθηση όλων των επιμορφωτικών σεμιναρίων κυρίως για τη διδασκαλία των	Όχι. Δεν έτυχε.

					μαθημάτων.	
14	A	Παιδαγωγική Ακαδημία Λάρισσας διετούς φοίτησης & εξομοίωση στο Καποδιστριακό	30	Μόνιμη	Ναι. Παρακολούθηση ενός τρίμηνου ΠΕΚ & πρόγραμμα «Μελίνα» για την εισαγωγή πολιτιστικών στοιχείων στην εκπαίδευση.	Όχι
15	Θ	Παιδαγωγικό Τμήμα	29	Μόνιμη	Ναι. Συμμετοχή σε σεμινάρια.	Όχι. Δεν έτυχε να γίνει στο σχολείο κάποιο εκπαιδευτικό δίκτυο.

4.4.3 Συλλογή δεδομένων και ερευνητικά εργαλεία

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της παρούσας εργασίας, πραγματοποιήθηκε, αρχικά, μελέτη και επισκόπηση ανακοινώσεων, εγγράφων, εκθέσεων (reports) και προγραμμάτων των υπερεθνικών οργανισμών σχετικά με τα στοιχεία που συνθέτουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Διενεργήθηκαν επίσης συνεντεύξεις με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες επέτρεψαν στην ερευνήτρια να κατανοήσει τις σκέψεις, τις αντιλήψεις, τις αξίες, τις προθέσεις και τα συναισθήματά τους ως προς το υπό διερεύνηση θέμα. Εξάλλου, η συνέντευξη χρησιμοποιείται για να συλλεχθούν ποιοτικά δεδομένα (Verma & Mallick, 2004: 245), γεγονός που βρίσκεται σε συνέπεια και με τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε. Χαρακτηρίζεται ακόμη από ευελιξία, καθώς είναι δυνατή η επανάληψη της ερώτησης, σε περίπτωση που δεν την έχει κατανοήσει ο συνεντευξιαζόμενος, ενώ μπορεί να παρατηρηθεί και η μη λεκτική συμπεριφορά του, από την οποία είναι δυνατό να σχηματιστεί μία ακόμη πιο σαφής εικόνα για το άτομο με το οποίο γίνεται η συνέντευξη. Επιπλέον, ο συνεντευκτής μπορεί να καταγράψει τις αυθόρμητες αντιδράσεις του ατόμου, οι οποίες, κάποιες φορές, μπορεί να είναι πιο πληροφοριακές και λιγότερο κανονιστικές από τις απαντήσεις που δίνει το άτομο ύστερα από σκέψη (Bailey, 1987· Miller, 1991).

Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές, επειδή αυτές δίνουν τη δυνατότητα προσωπικής επαφής και καταγραφής περισσότερων πληροφοριών σχετικά με το χώρο, το άτομο και τη μη λεκτική επικοινωνία (Σαραφίδου, 2011: 63). Επιλέχθηκε, επίσης, ο τύπος της

ημι-δομημένης συνέντευξης (semi-structured interview), όπου όχι απλώς τα υπό διερεύνηση θέματα ή οι θεματικές περιοχές είναι προαποφασισμένα, αλλά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων προκαθορίζεται χωρίς, όμως, αναγκαστικά να τηρούνται η ίδια διατύπωση και η ίδια αλληλουχία ερωτήσεων. Πάντως, τα δεδομένα που συλλέγονται αφορούν πληροφορίες που διατυπώνονται από τους αποκρινόμενους με τους δικούς τους όρους, τα δικά τους λόγια, τις δικές τους σκέψεις και τη δική τους εμπάθυση στο θέμα (Σαραφίδου, 2011: 58). Έτσι, ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης επέτρεψε μεγαλύτερη εμπάθυση σε ζητήματα που, με μία αυστηρώς δομημένη συνέντευξη, θα ήταν δύσκολο να εντοπιστούν. Επέτρεψε μάλιστα και έναν ελιγμό ανάλογα με την πορεία της συζήτησης αναδιατυπώνοντας κάποια ερωτήματα και καθοδηγώντας τον ερωτώμενο στο θέμα της έρευνας, ενώ υπήρχε και η δυνατότητα ελέγχου της γνησιότητας των πληροφοριών με επανάληψη των ερωτήσεων σε άλλα σημεία της συνέντευξης, γεγονός που διασφάλισε την αποκάλυψη του λανθάνοντος περιεχομένου των απαντήσεων.

Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης και του ανωτέρου ερευνητικού εργαλείου οδήγησε στην κατασκευή ενός οδηγού συνέντευξης, οι βασικοί άξονες του οποίου καθορίστηκαν με βάση τους στόχους και το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Αρχικά, έγιναν κάποιες προκαταρκτικές ερωτήσεις, μέσω των οποίων διερευνήθηκαν τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών και το επαγγελματικό τους προφίλ. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά, προσωπικά και επαγγελματικά στοιχεία, όπως σπουδές, έτη προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας, συμμετοχή σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης ή κατάρτισης, καθώς επίσης και συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών.

Έπειτα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία σειρά ερωτήσεων που αφορούσαν εμπειρίες, συμπεριφορές, γνώμες, γνώσεις, συναισθήματα, αντιλήψεις και στάσεις. Αναλυτικότερα, το διάγραμμα της συνέντευξης (για μία λεπτομερέστερη παρουσίαση των ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης, βλ. Παράρτημα Ι) αποτελείται από 3 άξονες. Με τις ερωτήσεις του πρώτου άξονα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού και τον επαγγελματικό τους ρόλο. Ο δεύτερος άξονας περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο πρόσληψης των πρωτοβουλιών και των προγραμμάτων των υπερεθνικών οργανισμών περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Τέλος, με τις ερωτήσεις του τρίτου άξονα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διατυπώσουν τις προϋποθέσεις διαμόρφωσης του επαγγελματικού τους προφίλ, καθώς επίσης και τις προτάσεις τους περί εμπλοκής τους στις διαδικασίες διαμόρφωσης του επαγγελματισμού τους.

Ωστόσο, οι προαναφερθέντες άξονες δεν διαμόρφωσαν έναν ανελαστικό κατάλογο ερωτήσεων, αλλά έδωσαν στη συνέντευξη ένα χαρακτήρα προσαρμογής στις ανάγκες της έρευνας και στον εκάστοτε συνεντευξιαζόμενο. Έτσι, σε αρκετές περιπτώσεις, έγιναν αναδιατυπώσεις και συμπληρώθηκαν ορισμένες ερωτήσεις, ώστε να καλυφθεί όσο το δυνατόν επαρκέστερα το υπό συζήτηση θέμα. Επίσης, έχοντας η ερευνήτρια στο νου της τους κεντρικούς άξονες, της δόθηκε η δυνατότητα να μην παραβλέψει κανένα από τα σημεία των ερευνητικών ερωτημάτων κάνοντας ερωτήσεις παρακίνησης (probes) όποτε χρειαζόταν, προκειμένου οι συμμετέχοντες να επεκτείνουν ή να εμβαθύνουν τις απαντήσεις στο θέμα εμπλουτίζοντας το υλικό.

4.4.4 Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας

Κατ' αρχάς, προτού πραγματοποιηθεί η κυρίως έρευνα, διεξήχθη μία πιλοτική, προκειμένου να δοκιμαστούν τα ερευνητικά εργαλεία και οι προκρινόμενες διαδικασίες. Ως εκ τούτου, επελέγη ένας εκπαιδευτικός και έγινε με αυτόν η πρώτη συνέντευξη. Σε αυτή αναδείχθηκαν πολλά στοιχεία που βοήθησαν την ερευνήτρια να διαμορφώσει τους τελικούς άξονες της συνέντευξης με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Αφού, λοιπόν, αναδιαμορφώθηκαν και οριστικοποιήθηκαν οι άξονες της συνέντευξης, έλαβε χώρα η κυρίως έρευνα κατά το χρονικό διάστημα από τις 22 Νοεμβρίου 2014 έως τις 11 Δεκεμβρίου 2014. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε συνάντηση της ερευνήτριας με το διευθυντή του κάθε σχολείου, προκειμένου να ενημερωθεί σχετικά με την έρευνα που επρόκειτο να διεξαχθεί. Στη συνέχεια, γινόταν συνάντηση με όσους από τους εκπαιδευτικούς ήθελαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Κατά την πρώτη αυτή επαφή, συστηνόταν η ερευνήτρια, αποσαφηνιζόταν ο σκοπός και η φύση της έρευνας και τονιζόταν στους συμμετέχοντες ότι είναι πολύ σημαντικό να εκφράσουν με ειλικρίνεια τις απόψεις που πραγματικά τους αντιπροσωπεύουν, καθώς η συλλογή γνήσιων δεδομένων συμβάλλει στην ουσιαστική διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Στα υποκείμενα δηλώθηκε εξ αρχής η ελεύθερη, προαιρετική και αβίαστη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή στην έρευνα. Επισημάνθηκε, επίσης, πως, για λόγους επιστημονικής δεοντολογίας, θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους, ότι οι πληροφορίες που εμπεριέχονται είναι απόλυτα εμπιστευτικές και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και, τέλος, ότι είναι δυνατόν, εφόσον το επιθυμούν, να ενημερωθούν για τα πορίσματα της έρευνας.

Αφού, λοιπόν, δόθηκε η συναίνεση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή, συμφωνήθηκε ο κατάλληλος χώρος και χρόνος για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων. Η μετάβαση

στα σχολεία γινόταν τις ημέρες και ώρες που οι εκπαιδευτικοί είχαν κενό και δεν είχαν κάποια άλλη επαγγελματική υποχρέωση. Πριν την έναρξη κάθε συνέντευξης, ζητούνταν άδεια για τη μαγνητοφώνησή της, με την οποία όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν χωρίς να προβάλλουν κάποια αντίσταση. Καθεμιά από τις συνεντεύξεις διήρκεσε λιγότερο από 40' της ώρας και λάμβανε χώρα σε αίθουσες των σχολείων, όπου εκείνη τη στιγμή δεν γινόταν κάποιο μάθημα. Το περιβάλλον συζήτησης ήταν, λοιπόν, άνετο και οικείο, ώστε οι ερωτώμενοι να μη νιώθουν άβολα. Ακόμη, προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή εγκυρότητα και αξιοπιστία των συνεντεύξεων, το ύφος διατύπωσης των αξόνων συζήτησης ήταν ουδέτερο, για να αποφευχθεί το ενδεχόμενο ενόχλησης του ερωτώμενου ή/και η κατευθυνόμενη απάντηση. Υπήρχε επίσης συνεχής παρακίνηση και παρακολούθηση από την ερευνήτρια, ώστε ο συνεντευξιαζόμενος να μην παρεκκλίνει από το υπό συζήτηση θέμα, ενώ, όποτε χρειαζόταν, διατυπώνονταν πρόσθετες ή/και διευκρινιστικές ερωτήσεις, προκειμένου να αποσπαστεί κάθε δυνατή πληροφορία. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια προσπάθησε να εφαρμόζει τις δεξιότητες της καλής ακρόασης και της ενσυναίσθησης, ενώ δεν υπήρχε επικριτική στάση απέναντι στον ερωτώμενο ή στα λεγόμενά του. Στο τέλος, μάλιστα, της συνέντευξης η ερευνήτρια ρωτούσε τον αποκρινόμενο αν ήθελε να προσθέσει κάτι σε όλα αυτά που είχαν ειπωθεί και, κατόπιν, τον ευχαριστούσε για τη συμμετοχή στην έρευνα.

4.4.5 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μία κυκλική, ευέλικτη και αναστοχαστική διαδικασία που εξελίσσεται παράλληλα με τη συλλογή του υλικού και αναπροσαρμόζεται συνεχώς. Αποσκοπεί στην παραγωγή νέων ιδεών και ερμηνευτικών σχημάτων, σε μία συνεχή διαπλοκή μεταξύ ενδείξεων από το υλικό και θεωρητικών ιδεών. Η ουσία της ανάλυσης δεν είναι απλώς η περιγραφή των δεδομένων με συστηματοποιημένο τρόπο, αλλά βρίσκεται ακριβώς στις ερμηνείες που μπορεί να παραγάγει ο ερευνητής χωρίς, όμως, να απομακρύνεται από τα δεδομένα και τα συγκείμενά τους. Ο τελικός σκοπός είναι να οργανωθεί ο μεγάλος όγκος του λεπτομερούς υλικού σε μία συνεκτική εικόνα αλληλοσυσχετιζόμενων εννοιών (Σαραφίδου, 2011: 66-67).

Αναλυτικότερα, στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, έτσι ώστε οι θεματικές κατηγορίες να αναδύονται επαγωγικά από το υλικό, ενώ για την ταχύτερη και αποτελεσματικότερη οργάνωση, αποθήκευση, διαχείριση και ανάκτηση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό MAXqda. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, οργανώθηκαν τα δεδομένα και απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις από την ίδια την ερευνήτρια. Αξιοποι-

ήθηκαν, επίσης, οι σημειώσεις για τη μη λεκτική συμπεριφορά του ερωτώμενου κατά τη συνέντευξη. Με αυτόν τον τρόπο, επιχειρήθηκε μία όσο το δυνατόν πιο ακριβής μεταγραφή των συνεντεύξεων.

Μετά τη συγκέντρωση του μεταγεγραμμένου υλικού, η ερευνήτρια το προσπέλασε αρκετές φορές, προκειμένου να έλθει σε επαφή με το εύρος και την ποικιλία που παρουσιάζεται και να αποκτήσει μία γενική εικόνα των συλλεγέντων δεδομένων. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, καταγράφηκαν κάποιες σημειώσεις και αυθόρμητες σκέψεις για πιθανές συνδέσεις ή εναλλακτικούς τρόπους θέασης συγκεκριμένων σημείων του υλικού σε σχέση με έννοιες-κλειδιά και κοινά επαναλαμβανόμενα θέματα που φαίνονταν να είναι σημαντικά για ερμηνεία. Άρχισε, έτσι, μία διαδικασία εννοιολόγησης, δηλαδή, απόδοσης του νοήματος των δεδομένων με συγκεκριμένες ιδέες και έννοιες που είχαν θεωρητικό και ερμηνευτικό χαρακτήρα. Σε αυτή την πρώτη φάση ανάλυσης, το επίπεδο αφαίρεσης και σχηματισμού εννοιών ήταν χαμηλό, με αποτέλεσμα να αναπτυχθεί ένας αρκετά μεγάλος αριθμός κατηγοριών ανάλυσης.

Στη συνέχεια, έγινε επικέντρωση σε εκείνες τις κατηγορίες που φαινόταν πως θα είναι κεντρικές, με στόχο να εξειδικευτεί το νόημά τους και να διερευνηθεί η σχέση τους με άλλες κατηγορίες. Δημιουργήθηκε, λοιπόν, ένας πρώτος κατάλογος θεμάτων, ο οποίος συνεχώς αναμορφωνόταν και οργανωνόταν σε κατηγορίες και υποκατηγορίες μέσω της κωδικοποίησης, η οποία συνίστατο στη διαδικασία συμπύκνωσης των δεδομένων σε περιγραφές θεματικών κατηγοριών μέσα από την κατάτμηση του υλικού σε μονάδες κειμένου με αυτοτελές νοηματικό περιεχόμενο. Στις μονάδες αυτές αποδόθηκαν κωδικοί/ετικέτες, δηλαδή, συγκεκριμένες έννοιες που προέρχονται είτε από τη βιβλιογραφία είτε από τις οπτικές των συμμετεχόντων για το υπό διερεύνηση θέμα.

Ωστόσο, η επινόηση και η τελική διαμόρφωση των κατηγοριών δεν ήταν μία μηχανική διαδικασία, αλλά περιελάμβανε επανειλημμένες αναπροσαρμογές της εννοιολογικής δομής και συνεχείς αξιολογήσεις της σημασίας, της σπουδαιότητας και των εσωτερικών συνδέσεων μεταξύ των ιδεών. Εξάλλου, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης, γεννήθηκαν δεκάδες έννοιες, οι οποίες, όμως, στη συνέχεια, ομαδοποιήθηκαν περνώντας σε ένα υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης που επέτρεψε την ενασχόληση με λιγότερες και πιο περιεκτικές έννοιες, καταλληλότερες για ερμηνεία. Για τη μορφοποίηση του τελικού καταλόγου, αξιοποιήθηκαν μάλιστα οι ακόλουθες λειτουργίες που είναι γνωστές από τη βιβλιογραφία (βλ. Σαραφίδου, 2011: 71): α) το «γέμισμα» που αναφέρεται στην προσθήκη νέων θεματικών κατηγοριών αναδομώντας το υπάρχον σχήμα, καθώς ο ερευνητής εμβαθύνει και αποκτά νέες οπτικές για το υλικό, β) η «γεφύρωση», δηλαδή, η ανακάλυψη νέων σχέσεων μεταξύ θεμάτων που μπορούν να αποτε-

λέσουν πρόσθετους κωδικούς και να οδηγήσουν σε νέα σχηματοποίηση του καταλόγου των θεμάτων και γ) η «επέκταση», δηλαδή, η επιστροφή στο ήδη κωδικοποιημένο υλικό και η εξέτασή του με νέο τρόπο υπό το πρίσμα μίας καινούργιας έννοιας ή σχέσης.

Άλλωστε, η συνεχής σύγκριση, επαλήθευση ή διάψευση και η δημιουργία νέων κατηγοριών οδηγεί σε ένα σημείο όπου πλέον κατασκευάζεται μία σταθερή ομάδα κατηγοριών και υποκατηγοριών (Hammersley & Atkinson, 1995: 213-214). Όταν, λοιπόν, ο κατάλογος των θεματικών κατηγοριών έφτασε στο σημείο όπου δεν τροποποιούνταν πλέον υπό το φως του νέου υλικού και είχε επέλθει κατάσταση κορεσμού με την έννοια ότι νέα δεδομένα δεν παρείχαν καμία πρόσθετη πληροφορία, έγινε η ονοματοδοσία της κάθε κατηγορίας. Διαμορφώθηκε, δηλαδή, ο τελικός κατάλογος των θεματικών κατηγοριών που αναδύθηκαν επαγωγικά από το υλικό, ενώ καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε αυτές να είναι σαφείς, ακριβείς, πλήρεις και εξαντλητικές. Τέλος, πραγματοποιήθηκε η σύνθεση όλων των ευρημάτων που συνελέχθησαν από τα ερευνητικά εργαλεία, με στόχο το σχηματισμό μίας πλήρους εικόνας και ερμηνείας των απόψεων των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το τελευταίο επίπεδο της σύνθεσης και της ερμηνείας, αναζητήθηκαν σχέσεις και αλληλοσυνδέσεις μεταξύ των εννοιών, προκειμένου να αναδυθεί η πολυπλοκότητα του μελετώμενου φαινομένου.

4.5 Περιορισμοί έρευνας

Αρχικά, η επιστημονική έρευνα οφείλει να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, μεθοδικότητα, επαναληψιμότητα και εμπειρικότητα (Μαντάς & Ντάνος, 1994: 28-30). Ωστόσο, μέθοδοι διασφάλισης της ποιότητας των μετρήσεων και του σχεδιασμού που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο των ποσοτικών ερευνών δεν υφίστανται στις ποιοτικές, γεγονός που αποτελεί έναν από τους βασικούς περιορισμούς των συγκεκριμένων προσεγγίσεων (Σαραφίδου, 2011: 84-85).

Επίσης, εξαιτίας του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων και του ερμηνευτικού σχεδιασμού της παρούσας έρευνας, είναι ανέφικτη η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερες ομάδες εκπαιδευτικών πέραν των συγκεκριμένων περιπτώσεων που μελετήθηκαν. Όμως, όταν τα αποτελέσματα μίας έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα, τότε η έρευνα πάσχει από εξωτερική εγκυρότητα (Wiersma, 2000: 261). Κατά τη Σαραφίδου (2011), εξάλλου, μία από τις σοβαρότερες αδυναμίες της ποιοτικής έρευνας είναι οι περιορισμοί που προκύπτουν ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι κατά κανόνα μικρός και δεν είναι αντιπροσωπευτικός ενός ευρύτερου πληθυσμού, με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα να αναφέρονται μόνο στα συγκεκριμένα άτομα. Ωστόσο, στόχος της ποιοτικής

έρευνας δεν είναι η γενίκευση από ένα δείγμα σε έναν πληθυσμό, αλλά η ουσιαστική κατανόηση, ανάλυση και ερμηνεία του υπό μελέτη ζητήματος (Firestone, 1993). Δηλαδή, δεν ενδιαφέρει η στατιστική αντιπροσωπευτικότητα, αλλά η προσοχή του επιστήμονα εστιάζεται στη μελέτη περιπτώσεων και στη βαθύτερη κατανόηση της προοπτικής μικρού αριθμού υποκειμένων (Silverman, 2000). Εντούτοις, η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων αντικαθίσταται από την έννοια της μεταφορισιμότητας των ευρημάτων, δηλαδή, από το αν η έρευνα περιλαμβάνει αρκετά πυκνές περιγραφές που επιτρέπουν στον αναγνώστη να αναγνωρίσει κατά πόσον τα ευρήματα μπορούν να μεταφερθούν σε άλλα πλαίσια (Holloway, 1997).

Μία άλλη αδυναμία της ποιοτικής έρευνας είναι η απουσία επαναληψιμότητας που είναι, ωστόσο, άρρηκτα συνδεδεμένη με ένα από τα σπουδαιότερα πλεονεκτήματά της, την ευελιξία. Έτσι, διαφορετικοί ερευνητές που ίσως μελετήσουν ποιοτικά το ίδιο ζήτημα, στον ίδιο πληθυσμό μπορεί να μην καταλήξουν στα ίδια συμπεράσματα. Εξάλλου, υφίστανται παράγοντες που διαφέρουν από τη μία συνέντευξη στην άλλη, όπως το θέμα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, με αποτέλεσμα να είναι αδύνατο να υποβάλει κανείς σε λογικό έλεγχο όλες τις πλευρές μίας συνέντευξης (Cohen & Manion, 1994). Βέβαια, κατά τον Παρασκευόπουλο (1993), η δυνατότητα επανάληψης της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική, γεγονός που προϋποθέτει την ύπαρξη όλων των διαθέσιμων πληροφοριών, προκειμένου ένας ερευνητής να είναι σε θέση να επαναλάβει, ως ένα βαθμό, την έρευνα μελλοντικά. Για το λόγο αυτό, στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σαφής απόδοση και καταγραφή των δεδομένων.

Επιπλέον, ελλοχεύει ο κίνδυνος να συναγάγει κανείς εσφαλμένα αιτιώδεις σχέσεις, η απόδειξη των οποίων είναι πρακτικά αδύνατη στην ποιοτική έρευνα, αφού η διατύπωση μίας σχέσης αιτίου-αιτιατού που υπαγορεύεται από την ανάλυση του υλικού και φαίνεται να ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις που μελετήθηκαν δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί υπόθεση προς επιβεβαίωση και όχι συμπέρασμα περί της ύπαρξης αιτιώδους σχέσης. Άλλωστε, κατά τη Σαραφίδου (2011: 86-87), το λεγόμενο «*ex post facto fallacy*» είναι ένα από τα συνηθέστερα και σοβαρότερα σφάλματα που μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες ερμηνείες. Ακόμη, η συλλογή δεδομένων με τη χρήση συνεντεύξεων είναι ιδιαίτερα δύσκολη, διότι πολλοί ερωτώμενοι διστάζουν να εκφραστούν ελεύθερα. Βέβαια, στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι σε καμία περίπτωση οι συμμετέχοντες δεν πείστηκαν να απαντήσουν παρά μόνο πραγματοποιούνταν κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις όπου αυτό κρινόταν αναγκαίο. Εντούτοις, είναι υπαρκτό το ενδεχόμενο να έδωσαν, με ή χωρίς πρόθεση, ψευδείς ή ανακριβείς πληροφορίες με κριτήριο το τι είναι αποδεκτό σύμφωνα με το ρόλο τους ως εκπαιδευτικών της πράξης προσπαθώντας να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους ή να κρύψουν κάτι που δεν επιθυμούσαν να φανερωθεί. Εξάλλου, όταν τα άτομα γνωρίζουν ότι ερωτώνται για κάποιον ειδικό σκοπό,

μεταβάλλουν αντίστοιχα και τη συμπεριφορά τους, ενώ, σύμφωνα με το Φίλια (1996: 140-141), δεν πρέπει να παραβλέπει κανείς τους μηχανισμούς άμυνας του ερωτώμενου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, όπως την εκλογίκευση, την ταύτιση ή/και την απόθεση. Έτσι, παρόλο που επιδιώχθηκε η διαμόρφωση ενός οικείου κλίματος μεταξύ της ερευνήτριας και των συνεντευξιαζόμενων, είναι αρκετά δύσκολο να εγγυηθεί κανείς τον αυθορμητισμό τους ή την ειλικρίνεια των απαντήσεων, γεγονός που περιορίζει τόσο την εγκυρότητα όσο και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να επηρέασε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι ακριβώς η ίδια η παρουσία της συνεντεύκτριας. Εξάλλου, η άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντος είναι η πηγή τόσο των πλεονεκτημάτων όσο και των μειονεκτημάτων της συνέντευξης, στην οποία υπεισέρχονται πολλά από τα εγγενή χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων που περιλαμβάνουν και μη λογικούς παράγοντες, όπως τα συναισθήματα ή τις ασυνείδητες ανάγκες (Verma & Mallick, 2004). Καθώς, λοιπόν, αναπτύσσεται μία διαπροσωπική σχέση, ο ερευνητής εμπλέκεται στην υποκειμενική πραγματικότητα μέσα από τη βαθύτερη κατανόηση της προοπτικής των υποκειμένων (Καλφόπουλος & Αστρινάκης, 2003). Η συνεχής αυτή εμπλοκή μπορεί να μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη ζητήματος, καθώς η έρευνα σε όλες τις φάσεις της εξαρτάται από αξίες, αντιλήψεις, προσδοκίες και πεποιθήσεις του ερευνητή. Ενδέχεται, λοιπόν, επιστήμονες με διαφορετικά κίνητρα, ενδιαφέροντα, εμπειρίες και ειδικευση να εστιάζουν σε διαφορετικές πλευρές ενός φαινομένου, γεγονός που επιβεβαιώνει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η επιλεκτική αντίληψη στην επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων.

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι στην ποιοτική προσέγγιση υπεισέρχεται έντονα το στοιχείο της υποκειμενικότητας, είναι απαραίτητο ο ερευνητής να μην επηρεάζεται με την προσωπικότητα και την κρίση του τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, αλλά να δρα αμερόληπτα δίχως προκαταλήψεις και συναισθηματισμούς (Μαντάς & Ντάνος, 1994: 28-30). Δηλαδή, είναι ανάγκη τα ευρήματα της έρευνας να αντανakλούν την πραγματικότητα των συμμετεχόντων και όχι τα προσωπικά ενδιαφέροντα, τα κίνητρα ή/και τις πιθανές μεροληψίες του ερευνητή, γεγονός που επιδιώχθηκε και στην παρούσα έρευνα. Παρόλα αυτά, η μελέτη των κοινωνικών φαινομένων δεν μπορεί να απομονωθεί ούτε από το πλαίσιο, όπου λαμβάνουν χώρα, ούτε από το νόημα που αποδίδουν οι άνθρωποι σε αυτά, με αποτέλεσμα το αξιακό σύστημα του ερευνητή να λαμβάνεται υπόψη ως μέρος της μελέτης και να αποτελεί μέρος της εικόνας που επιχειρεί να κατανοήσει (Σαραφίδου, 2011: 20).

Εν κατακλείδι, κατεβλήθη κάθε δυνατή προσπάθεια υπέρβασης των προαναφερθέντων δυσκολιών και περιορισμών, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι πλήρη και α-

ντιπροσωπευτικά του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να αναπαραστήσουν τον επαγγελματισμό τους και τις πρακτικές που υιοθετούν στο έργο τους άλλοτε αποδεχόμενοι και άλλοτε όχι το λόγο των υπερεθνικών οργανισμών περί επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε μία ποιοτική έρευνα συνιστά μία δυναμική και ευέλικτη διαδικασία. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας με την παράθεση των πιο σημαντικών και αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Παράλληλα, επιχειρείται η ερμηνεία και συζήτησή τους έχοντας ως βάση το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας.

5.1 Θεματικοί άξονες

Σε συνέπεια με τις αρχές της ποιοτικής έρευνας, το απομαγνητοφωνημένο υλικό των συνεντεύξεων υποβλήθηκε σε αλληπάλληλες προσεγγίσεις, προκειμένου να δημιουργηθούν οι αντίστοιχες κατηγορίες ανάλυσης (για τη διαδικασία ανάλυσης, βλ. 4^ο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής). Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προέκυψαν έξι θεματικές ενότητες (με μία ή περισσότερες υποκατηγορίες), οι οποίες βρίσκονται σε αντιστοιχία με τον ερευνητικό σκοπό και τα συναπτόμενα ερωτήματα. Σε αυτές αποτυπώνονται οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα γνωρίσματα που θεωρούν ότι καλείται να διαθέτει ένας επαγγελματίας εκπαιδευτικός, ενώ γίνεται λόγος και για τις ιδιαίτερες πτυχές του επαγγελματικού τους ρόλου κυρίως ως προς τις επαγγελματικές ευθύνες και αρμοδιότητες.

Επίσης, αναδεικνύονται οι παράγοντες επιρροής του επαγγελματισμού τους στη σημερινή εποχή με ιδιαίτερη εστίαση στον τρόπο πρόσληψης των πρωτοβουλιών και των προγραμμάτων των υπερεθνικών οργανισμών περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Τέλος, επισημαίνονται οι προϋποθέσεις διαμόρφωσης ενός επαγγελματικού προφίλ και διατυπώνονται οι προτάσεις των συμμετεχόντων προς τους υπερεθνικούς οργανισμούς ως προς τη διαμόρφωση κριτηρίων επαγγελματισμού και προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Σημειώνεται ότι κάθε εκπαιδευτικός εκπροσωπείται με το κεφαλαίο ελληνικό γράμμα Ε και τον αύξοντα αριθμό 1 έως 15 ανάλογα με τη σειρά του στο απομαγνητοφωνημένο υλικό. Την ίδια στιγμή, τα αυτούσια λόγια του εγκλείονται σε εισαγωγικά με παράλληλη χρήση της πλάγιας γραφής.

5.1.1 Χαρακτηριστικά επαγγελματισμού

Στη θεματική αυτή κατηγορία αποτυπώνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα γνωρίσματα εκείνα που θεωρούν ότι συνθέτουν τον επαγγελματισμό τους. Ως πρώτιστο

και κύριο γνώρισμα επισημαίνεται η αγάπη για το επάγγελμα. Η E13 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Το πρώτο, πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει αγάπη για τη δουλειά του. Δηλαδή, να αγαπάει αυτό που κάνει. Να μην το θεωρεί ούτε εξαναγκασμό ούτε να θεωρεί ότι πρέπει να το κάνει για κάποιους λόγους. Αγάπη»*. Στην ίδια λογική κινείται και η E5 επισημαίνοντας ότι *«ένας εκπαιδευτικός το κάνει όσο το δυνατόν καλύτερα ξεκινώντας από το ότι πρέπει να το αγαπάει. Οφείλει να το αγαπάει»*.

Ένα άλλο γνώρισμα που συνδέεται με το προηγούμενο είναι η αγάπη για τα παιδιά. Χαρακτηριστικές είναι απόψεις, όπως *«να αγαπάει πολύ τα παιδιά»* (E9), *«να το κάνει αυτό με γνώμονα πάντα την αγάπη προς το παιδί»* (E5) και *«τα χαρακτηριστικά του πρέπει να είναι, δηλαδή, πάντα ο σεβασμός προς το παιδί, η αγάπη»* (E14). Πράγματι, στην έρευνα της Συνώδη (2004) σχετικά με τις αντιλήψεις ελλήνων και άγγλων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τον επαγγελματισμό τους διαπιστώθηκε ότι τόσο η αγάπη και αφοσίωση στο επάγγελμα όσο και η αγάπη για τα παιδιά είναι χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού και στις δύο χώρες. Συγχρόνως, η διάθεση προσφοράς θεωρείται ως ιδιαίτερο γνώρισμα ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται από τη δήλωση τόσο του E6 (*«να έχεις τη διάθεση να προσφέρεις πέρα από κούραση. Αυτό είναι το πρωταρχικό»*) όσο και του E14 (*«η εμπειρία μου λέει ότι το Α και το Ω στην εκπαίδευση είναι ο εκπαιδευτικός και με κέντρο, βέβαια, με προσφορά προς το παιδί. Να προσφέρει στο παιδί»*). Άλλωστε, η διάθεση προσφοράς και ο αλtruισμός είναι, κατά τη Συνώδη (2004), χαρακτηριστικά των επαγγελματιών, ενώ στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τοποθετείται και πάλι το παιδί, γεγονός που καταδεικνύει την παιδαγωγική συνείδηση των εκπαιδευτικών.

Επίσης, η επαγγελματική συνέπεια θεωρείται από τους συμμετέχοντες γνώρισμα του επαγγελματισμού τους. Η E15 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«να φέρεις σε πέρας το καθήκον, για το οποίο πληρώνεσαι και να έχεις την ευθύνη του αποτελέσματος αυτών που κάνεις. Αυτό θεωρώ επαγγελματισμό»*. Παρομοίως, η E7 τονίζει: *«Να είμαστε συνεπείς στη δουλειά μας»*. Πρόκειται μάλιστα για ένα χαρακτηριστικό που έχει εντοπιστεί και στη σχετική βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, το κίνημα για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών διεκδικεί την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία που ασκεί το διδακτικό του έργο με υπευθυνότητα (Powell, 2000), ενώ και οι Gray and Whitty (2010) και Webb et al. (2004), μεταξύ των στοιχείων που συνιστούν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, συγκαταλέγουν και την υπευθυνότητα. Ένα άλλο χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, που συνδέεται με το προηγούμενο, είναι η τήρηση του ωραρίου. Η E11 σημειώνει χαρακτηριστικά: *«Να είναι τυπικός στο ωράριό του»*.

Παράλληλα, η προετοιμασία-οργανωτικότητα του εκπαιδευτικού φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, όπως καθίσταται φανερό από τις παρακάτω απαντήσεις: «να έχει αναρτήσει πρόγραμμα εβδομαδιαίων ή μηνιαίων συναντήσεων με διάφορους» (E1) και «όταν λέμε επαγγελματισμό, θεωρώ ότι είναι να προετοιμάζεσαι» (E15). Ακόμη, στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών περιλαμβάνεται η διαρκής προσωπική ενημέρωση και επιμόρφωσή τους. Η E5, για παράδειγμα, τονίζει ότι «πρέπει σίγουρα να μαθαίνει καινούργια πράγματα, να ενημερώνεται, να διαβάζει, όσο μπορεί να παρακολουθεί σεμινάρια ή κάποιες επιμορφώσεις, άμα γίνονται, ή κάποια σεμινάρια είναι καλό να τα παρακολουθεί. Αυτό μπορώ να πω ότι συμπληρώνει τον επαγγελματισμό του». Στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς κινείται και η E12, η οποία δηλώνει πως ένας εκπαιδευτικός πρέπει «όσο μπορεί βέβαια, όσο του δίνονται οι ευκαιρίες, να επιμορφώνεται πάνω στο επάγγελμά του».

Εξάλλου, σύμφωνα με τον Γκρίτζιο (2006), στα βασικά κριτήρια του επαγγελματισμού περιλαμβάνεται η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Κατά την E7 μάλιστα θα πρέπει «να παρακολουθούμε τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις και αρχές», γεγονός που επισημαίνεται και από τη Χατζηπαναγιώτου (2001). Η τελευταία υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός που θέλει να θεωρείται ολοκληρωμένος επαγγελματίας είναι ανάγκη να παρακολουθεί συνεχώς τις εξελίξεις στον τομέα του και να επιμορφώνεται εκσυγχρονίζοντας τις παιδαγωγικές του πρακτικές. Επιπλέον, η ικανότητα διαμόρφωσης θετικού κλίματος στην τάξη αναδείχθηκε ως ιδιαίτερο γνώρισμα ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού. Ο E3 τονίζει ενδεικτικά: «να έχεις ένα όμορφο κλίμα μέσα στην τάξη, γιατί από εκεί ξεκινούν όλα, κατά τη γνώμη μου, από την εμπειρία που απέκτησα όλα αυτά τα χρόνια και έχοντας υπόψη και τη θεωρία. Γιατί θέλω να σου πω τώρα ότι αυτό που θυμάμαι πολύ έντονα από την Ακαδημία, όταν φοιτούσα, ήταν ένας συνάδελφος καθηγητής, ο οποίος μας έκανε Ειδική Διδακτική και το πρώτο πράγμα που μας τόνισε ήταν αυτό, το κλίμα μέσα στην τάξη που είναι βασικός παράγοντας και εγώ το έχω διαπιστώσει αυτό και από την εμπειρία μου αυτά τα χρόνια. Άμα δεν έχεις ένα όμορφο κλίμα μέσα στην τάξη, δεν μπορείς να πετύχεις τίποτα. Άρα, λοιπόν, απαντώντας σε αυτό που με ρώτησες πριν για επαγγελματισμό ή σαν λειτουργήμα, όπως το λέω εγώ, ξεκινάμε από εκεί. Για να είσαι σωστός, πρέπει να φτιάξεις ένα ωραίο κλίμα στην τάξη».

Η επικοινωνία με τα παιδιά συνιστά, επίσης, χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από τα λεγόμενα του E3: «να έχεις μία σωστή επικοινωνία με τους μαθητές. Άμα δεν το έχεις αυτό, νομίζω ότι όσες γνώσεις και αν προσπαθήσεις να τους δώσεις, δεν θα έχεις αποτέλεσμα». Φαίνεται, δηλαδή, πως δεν αρκεί μόνο το γνωστικό κομμάτι, αφού από τους σημερινούς εκπαιδευτικούς απαιτούνται, μεταξύ άλλων, και επικοινωνιακές ικανότητες (Παπαναούμ, 2003).

Η μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα ακόμη χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού του, αφού, κατά την Ε8, *«επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είναι να μπορεί να σταθεί ο δάσκαλος στην τάξη με τους μαθητές, να μπορεί να δώσει αυτό που σκέφτεται και αυτό που πρέπει να πάρουν οι μαθητές»*. Η δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα ενός εκπαιδευτικού συνιστά ένα επιπλέον γνώρισμα του επαγγελματισμού του. Η Ε13 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«δικαιοσύνη. Να είναι δίκαιος ένας σωστός εκπαιδευτικός. Δίκαιος και αντικειμενικός»*. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από τον Hargreaves (2001), σύμφωνα με τον οποίο, ο εκπαιδευτικός, εντός του νέου επαγγελματισμού, αντιμετωπίζει τους μαθητές μέσα από μία ισότιμη σχέση. Επιπροσθέτως, η επαρκής αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου αναδεικνύεται ως χαρακτηριστικό γνώρισμα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από την παρακάτω δήλωση της Ε12: *«να αξιοποιεί στο έπακρο το χρόνο τον διδακτικό που έχει»*. Συγχρόνως, μεγάλη σημασία έχει και η εξατομίκευση του κάθε μαθητή, γεγονός που τεκμηριώνεται από φράσεις, όπως *«να κάνεις το μάθημα ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού»* (Ε15) και *«να εξατομικεύει τον κάθε μαθητή»* (Ε8).

Εξάλλου, πρακτικές, όπως η παροχή υποστήριξης στο μαθητή και η εστίαση στις ανάγκες του, συνιστούν ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που διαμορφώνουν το επαγγελματικό του προφίλ (Cruickshank et al., 2003). Ακόμη, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προέκυψε ότι η συνεργασία με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου συγκαταλέγεται στα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού τους. Η Ε8 αναφέρει ενδεικτικά: *«πρέπει να είναι συνεργάσιμος με τους υπόλοιπους συναδέλφους, τη διεύθυνση, αλλά και με τους γονείς να υπάρχει συνεργασία»*. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η Ε11 υποστηρίζοντας το εξής: *«να έχει μία καλή σχέση με τα παιδιά πιστεύω και με τους συναδέλφους, βέβαια, εννοείται»*. Άλλωστε, στα πλαίσια συγκεκριμένα του συνεργατικού επαγγελματισμού, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει τη συνεργασία με συναδέλφους, μαθητές, γονείς και όλα τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Webb et al., 2004). Οι εν λόγω μορφές συνεργασίας βρίσκονται επίσης στο επίκεντρο τόσο του νέου (Hargreaves, 1994· Sachs, 1997) όσο και του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού (Hargreaves & Goodson, 1996).

Επιπροσθέτως, η ψυχική αρτιότητα και υπομονετικότητα του εκπαιδευτικού εντάσσονται στα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού του. Επ' αυτού, η Ε5 σημειώνει: *«Πρέπει να έχει υπομονή και ψυχραιμία. Πρέπει να μπορεί και να βρίσκει τον τρόπο να διαχειρίζεται καταστάσεις είτε μεταξύ του εαυτού του και των συναδέλφων του, αλλά και μεταξύ εκείνου και των παιδιών»*. Άλλο ένα από τα γνωρίσματα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών είναι η θέσπιση ορίων. Η Ε1 δίνει έμφαση στο *«να μην αφήνει περιθώρια σε διάφορους να παρεμβαίνουν στο έργο του, δηλαδή, να βάζει τα όριά του, αλλά και εκείνος να είναι εντάξει σε όλα. Να*

μην παραβιάζει και εκείνος τα ίδια όρια που βάζει». Στο σημείο αυτό υπογραμμίζεται πως ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών εκλαμβάνεται ως προσωπική υπόθεση και ατομική ευθύνη του καθένα ξεχωριστά, όπως προκύπτει από τις παρακάτω δύο δηλώσεις: α) «Πιστεύω ότι είναι καθαρά του εκπαιδευτικού ο επαγγελματισμός. Δεν μπορεί κάποιος να σου επιβάλλει να είσαι σωστός επαγγελματίας. Πρέπει μόνος σου να το καταφέρεις αυτό» (E13) και β) «είναι δική μου ευθύνη καθαρά. Δηλαδή, ό, τι και να συμβαίνει από έξω, είτε άνωθεν είτε έξωθεν, εμείς θα πρέπει να εκτελούμε το έργο μας και αυτό που εμείς πιστεύουμε ότι πρέπει να γίνει. Δηλαδή, είναι κάτι εσωτερικό. Από μέσα μας αυτό το πράγμα επιβάλλεται, όχι από κάποιον άλλο. Αυτό λέγεται αυτοέλεγχος και αυτοπειθαρχία στο επάγγελμά μας» (E1). Μάλιστα, ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η παρακάτω διατύπωση του E3: «Νομίζω ότι στη δουλειά τη δικιά μας -δεν ξέρω σε άλλες δουλειές- είναι προσωπική υπόθεση. Δηλαδή, είναι και θέμα εγωισμού, ας το πούμε έτσι με την καλή έννοια. Δηλαδή, νομίζω ότι κανένας δάσκαλος δεν δέχεται να μπει στην τάξη και να είναι ανεπαρκής και να μην μπορεί να είναι σωστός εκεί μέσα. Δεν το δέχεται κανείς. Το λέω έτσι κατηγορηματικά. Κανείς δεν το δέχεται. Μπορεί να υπάρχουν κάποιοι συνάδελφοί μας και εγώ ο ίδιος που έχουμε κάποιες αδυναμίες. Τέλειος δεν είναι κανένας. Οι αδυναμίες αυτές θα είναι σε κάτι που τυχόν του έχει ξεφύγει και δεν μπορεί να το ελέγξει, αλλά είμαι βέβαιος -και το λέω με πολύ έντονο τρόπο γιατί θέλω να το τονίσω- ότι κανείς δεν δέχεται να μπει στην τάξη και να μην ξέρει αυτό που πρέπει να κάνει, να μην το γνωρίζει καλά. Άρα, είναι προσωπική υπόθεση».

Εξάλλου, ο επαγγελματισμός αναφέρεται σε προσωπικό χαρακτηριστικό, το οποίο εκφράζεται ως στάση και ως προσέγγιση προς την επαγγελματική δραστηριότητα που χαρακτηρίζεται από υψηλού επιπέδου εξειδικευμένη γνώση, επιδεξιότητα και κρίση (Ματσαγγούρας, 2005: 69). Ωστόσο, από τη διατύπωση του E2 («αυτή τη στιγμή πιστεύω ότι θέλει να επιβληθεί από εξωτερικούς φορείς και μάλιστα έξω από την ελληνική παιδεία, είτε αυτή είναι η κλασική παιδεία είτε είναι η πατερική σοφία. Δηλαδή, έξω από τα δικά μας δεδομένα. Θέλουν να μας αλλοτριώσουν ως έθνος») αναδεικνύεται μία προσπάθεια επιβολής του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών από φορείς ή/και όργανα εκτός Ελλάδας. Σε διευκρινιστική μάλιστα ερώτηση σχετικά με το ποιοι είναι οι εξωτερικοί παράγοντες που θα μπορούσαν να επιβάλλουν τον επαγγελματισμό, ο E2 απαντά: «η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα και τέτοιοι οργανισμοί», ενώ η E7 δηλώνει: «από τους προϊσταμένους μας, από την κοινωνία, από τους γονείς». Δηλαδή, όχι μόνο φορείς εκτός γεωγραφικών συνόρων, αλλά και εθνικοί φορείς φαίνεται να επιβάλλουν στον εκπαιδευτικό τον επαγγελματισμό του.

Βέβαια, δόθηκαν και απαντήσεις από όπου προκύπτει πως ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού είναι συγχρόνως επιβαλλόμενος, αλλά και προσωπική ευθύνη του καθενός. Η

E15 σημειώνει χαρακτηριστικά ότι «είναι ευθύνη δικιά μου στο να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ και να έχω την ευθύνη αυτών που κάνω. Από την άλλη, όμως, κάνω το αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν μπορώ να κάνω δικά μου πράγματα. Κάνω αυτό το οποίο είναι θεσπισμένο από το Υπουργείο». Παρομοίως, η Ε8 επισημαίνει: «Είναι και υποκειμενική, αλλά δεν είναι σε τόσο μεγάλο βαθμό. Επιβάλλεται από το Υπουργείο. Το Υπουργείο θα καθορίσει τι πρέπει να κάνεις και σε ποια όρια. Βέβαια, υπάρχει και το προσωπικό στοιχείο του εκπαιδευτικού που μπορεί να το επεκτείνει το κάθε θέμα, να το δείξει μέσα στην τάξη και να το εμβαθύνει, αλλά και πάλι σε πιέζει ο χρόνος». Διακρίνεται, δηλαδή, μία τάση προσαρμογής του εκπαιδευτικού στις θεσπισμένες από το Υπουργείο αρμοδιότητες, δίχως, όμως, κάτι τέτοιο να συνεπάγεται πλήρη αποδοχή τους ή πλήρη απόρριψη του προσωπικού στοιχείου του καθενός.

Τέλος, είναι ανάγκη να διευκρινιστεί ότι, στα πλαίσια της συζήτησης για τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, αρκετοί από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στον όρο «λειτούργημα» ως αντίθετο του όρου «επαγγελματισμός». Χαρακτηριστική είναι η εξής δήλωση της Ε1: «κάπου εμείς αναγκαζόμαστε, από τη φύση της δουλειάς μας, να παραβιάζουμε τον επαγγελματισμό. Η δουλειά μας περισσότερο αγγίζει αυτό που λέμε «λειτούργημα». Όχι αγγίζει, θέλω να πιστεύω ότι είναι έτσι, γιατί ποτέ δεν σκεφτήκαμε ούτε το χρηματικό αντίτιμο, με το οποίο αμειβόμαστε. Ποτέ. Δηλαδή, ούτε εκείνοι οι συνάδελφοι που παίρνουν λιγότερα χρήματα -τόρα που έχει γίνει αυτός ο διαχωρισμός- ούτε εκείνοι που παίρνουν περισσότερα ποτέ δεν σκεφτήκαμε, δηλαδή, ότι «αυτό θα το κάνω, γιατί παίρνω πολλά χρήματα» ή «αυτό δεν το κάνω, επειδή παίρνω λιγότερα». Δεν υπάρχει επαγγελματισμός, δηλαδή, στην εκπαίδευση. Αν θέλεις να λέγεσαι δάσκαλος, δεν θα πρέπει να λέγεσαι επαγγελματίας. Αυτές οι δύο έννοιες είναι αντιφατικές». Παρομοίως, ο Ε14 τονίζει: «Δεν μπορώ να δω τον εαυτό μου ως επαγγελματία δάσκαλο. Το θεωρώ ως λειτούργημα. Δηλαδή, δεν μπορώ να προτάξω ως πούμε το οικονομικό πρώτα ή «πληρώνομαι, δεν πληρώνομαι καλά» ως πούμε για να μπω με όρεξη ή όχι στη δουλειά. Προέχει το παιδί». Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Ε10 αναφέροντας ότι «κατ' αρχήν, ο δάσκαλος δεν είναι επαγγελματίας. Είναι λειτουργός. Άμα το παίρναμε σαν επαγγελματισμό, δεν θα ήμασταν εδώ. Ακόμη, δουλεύουμε με το φιλότιμο. Είναι τελείως διαφορετικά από τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης λόγω του ότι ένα παιδί σε έχει για 2-3 χρόνια. Δεν μπαίνει άλλος δάσκαλος μέσα. Οπότε, είσαι ο δεύτερος πατέρας του ή η δεύτερη μητέρα του. Δένεσαι κι εσύ και όχι μόνο τα παιδιά. Δένεσαι και εσύ με τα παιδιά. Δεν το συζητάμε ότι είναι θέμα επαγγέλματος. Εγώ το βλέπω σαν λειτούργημα».

Από τις προαναφερθείσες δηλώσεις φαίνεται ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα διαθέτει μία ιδιαιτερότητα, αφού διακρίνεται από το φιλότιμο με προτεραιότητα την προσφορά προς το παιδί και όχι τις οικονομικές απολαβές. Μάλιστα, το επάγγελμα του δασκάλου διαφέρει

από τα υπόλοιπα επαγγέλματα, αφού οι υπηρεσίες που παρέχονται αποσκοπούν στο κοινό καλό και θεωρούνται κοινωνική προσφορά (Ξωχέλλης, 2005). Έτσι, η ιδέα του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση δεν γίνεται εύκολα αποδεκτή, κάτι που έχει διαπιστωθεί και στην έρευνα της Συνώδη (2004), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα θεωρούνται συχνά δημόσιοι υπάλληλοι ή λειτουργοί και όχι αυτόνομοι επαγγελματίες.

5.1.2 Επαγγελματικός ρόλος εκπαιδευτικού

Στην παρούσα θεματική κατηγορία αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για διάφορες πτυχές του επαγγελματικού τους ρόλου με ιδιαίτερη εστίαση στις επαγγελματικές ευθύνες και αρμοδιότητες, στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν στη σημερινή εποχή. Αρχικά, για ορισμένους ο επαγγελματικός ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει ίδιος στο πέρασμα των ετών. Ο E10 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Όπως ήμουν στην αρχή. Απλώς τώρα μαθαίνω πιο πολλά. Μαθαίνω πώς να εκμεταλλέομαι καλύτερα το χρόνο μέσα στην τάξη, πώς να διαχειρίζομαι κάποιες δύσκολες καταστάσεις πάλι μέσα στην τάξη. Αυτά. Δεν έχω αλλάξει. Και πιστεύω ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη τα τελευταία τουλάχιστον 100 χρόνια δεν έχει αλλάξει»*. Παρομοίως, ο E2 σημειώνει: *«Πιστεύω, όμως, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαχρονικά είναι ίδιος. Είναι να φτιάχνουμε αυτό που έλεγαν και οι αρχαίοι «καλό και αγαθό πολίτη, χρηστό άνθρωπο». Τώρα, εξαρτάται από τον ίδιο πόσο θα αγωνιστεί, τι θυσίες θα κάνει σε προσωπικό επίπεδο, αν θέλει να ανελιχθεί ή να παραμείνει ένας ταπεινός εργάτης, σιωπηλός και άγνωστος στους πολλούς»*.

Από την άλλη πλευρά, στο υπό μελέτη υλικό αναδείχθηκαν και απόψεις περί διαφορετικού ρόλου του εκπαιδευτικού στη σημερινή εποχή. Η E13 τονίζει: *«Πιστεύω ότι είναι αρκετά διαφορετικός από τα προηγούμενα έτη»*. Μάλιστα, για την E12 ο επαγγελματικός ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα, εν μέσω κρίσης, είναι πιο αυξημένος σε σχέση με το παρελθόν, όπως φαίνεται από την ακόλουθη διατύπωση: *«Νομίζω ότι είναι πιο αυξημένος σήμερα λόγω της κρίσης που περνάμε και η οποία δεν είναι μόνο οικονομική κρίση, έτσι; Είναι κρίση και αξιών. Νομίζω ότι περισσότερο από κάθε εποχή ο εκπαιδευτικός σήμερα έχει έναν ιδιαίτερα ευαίσθητο και αυξημένο ρόλο και να μεν η οικογένεια βάζει τα θεμέλια στο να δημιουργεί ευαίσθητοποιημένους και υπεύθυνους πολίτες, αλλά νομίζω ότι μεγάλος είναι και ο ρόλος του σχολείου σε αυτό»*. Εξάλλου, σύμφωνα με αρκετούς συμμετέχοντες, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί πλέον σε πολλαπλούς ρόλους. Ένας από αυτούς είναι ο διδακτικός-εκπαιδευτικός, όπως προκύπτει από τις παρακάτω φράσεις: *«ο βασικός ρόλος του εκπαιδευτικού για μένα είναι*

και η πλευρά της εκπαίδευσης» (Ε6) και «η παροχή συγκεκριμένων εφοδίων στα παιδιά σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα» (Ε3).

Ένας άλλος είναι ο κοινωνικός. Ως προς αυτό, ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι η εξής διατύπωση του Ε3: «Εγώ το ρόλο του εκπαιδευτικού τον αντιλαμβάνομαι και λίγο ευρύτερα, όχι μόνο στον καθαρά μαθησιακό τομέα. Ο εκπαιδευτικός, ο δάσκαλος έχει ιστορία μέσα στην κοινωνία, στη δράση του μέσα στην κοινωνία. Άρα, λοιπόν, εμείς οι εκπαιδευτικοί, καλώς ή κακώς, μπαίνουμε στα σπίτια όλων των Ελλήνων μέσω των παιδιών τους. Άρα, λοιπόν, πέρα από τη γνωστική πλευρά και το να μάθουν τα παιδιά κάποια πράγματα και κάποια γνωστικά αντικείμενα, νομίζω ότι μπορούμε να διαμορφώσουμε και συνειδήσεις σε μεγάλο βαθμό με τη δική μας στάση και όχι μόνο για τα ίδια τα παιδιά, αλλά και για την οικογένειά τους και για την κοινωνία γενικότερα, αφού, όπως είπα και πριν, μπαίνουμε, καλώς ή κακώς, στα σπίτια όλων σχεδόν των Ελλήνων που έχουν παιδιά, μέσω των παιδιών τους. Άρα, λοιπόν, νομίζω ότι ο ρόλος μας είναι πολύπλευρος και σημαντικός και επιτελούμε και έναν κοινωνικό ρόλο και θέλω να το συνδέσω με τη σημερινή συγκυρία που ζούμε στη χώρα μας εδώ με την κρίση και το πώς την αντιλαμβάνεται ο καθένας. Εγώ νομίζω ότι είναι χρέος του εκπαιδευτικού, σε αυτή τη συγκυρία που ζούμε, να βάλει και αυτός το λιθαράκι του και σε αυτόν τον τομέα. Ο κλάδος έχει ιστορία, όπως ξεκίνησα να λέω. Έχει το ρόλο του αφυπνιστή ο εκπαιδευτικός, ο δάσκαλος εδώ και χρόνια πολλά. Εδώ και πολλά χρόνια, συμμετέχει, δηλαδή, σε όλες τις κοινωνικές δράσεις. [...] Ο ρόλος του είναι του αφυπνιστή πέρα από το διδακτικό αντικείμενο το συγκεκριμένο που έχει μέσα στην τάξη. Άρα, λοιπόν, στη σημερινή συγκυρία, σίγουρα μπορεί να παίξει έναν σημαντικό ρόλο ανάλογα βέβαια με το τι πιστεύει και αυτός ο ίδιος. Ναι, μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο σαφώς. Είναι οι ανάγκες τέτοιες που μπορεί να έχει και έναν άλλο ρόλο πέρα από αυτόν το συγκεκριμένο [...] ο ρόλος του εκπαιδευτικού, πέρα από καθαρά μαθησιακός και διδακτικός, είναι και ο ρόλος του αφυπνιστή της κοινωνίας. Εγώ έτσι το βλέπω και θα έλεγα ότι δεν μπορώ να βάλω διαβάθμιση ποιος είναι πιο σημαντικός. Είναι και οι 2 ρόλοι εξίσου σημαντικοί».

Επίσης, από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προκύπτει και ένας ηθικοπλαστικός ρόλος του σημερινού εκπαιδευτικού που παραπέμπει σε μία από τις βασικές αρχές του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού περί προσήλωσης στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών και όχι μόνο στη γνωστική (Hargreaves & Goodson, 1996: 20-21). Αποτυπώνονται ενδεικτικά παρακάτω οι εξής διατυπώσεις: «και η ηθική πλευρά. Πρέπει να διαμορφώσουμε χαρακτήρες. Πιστεύω σε αυτό και προσπαθώ» (Ε6) και «η διαμόρφωση ανθρώπων ελεύθερων και διεκδικητικών, γιατί ελεύθερος σημαίνει ότι μπορεί να διεκδικήσει κιόλας» (Ε3). Συγχρόνως, αποδίδεται στον εκπαιδευτικό και ένας ψυχολογικός ρόλος, όπως καθίσταται φανερό από την εξής δήλωση: «Πρέπει να έχουμε, κατ' αρχήν, ψυχολογικές γνώσεις, για να μπορέσουμε να ανταπεξέλ-

θουμε μέσα στην τάξη. Θα πρέπει, όχι μόνο παιδαγωγικά, αλλά και ψυχολογικά να καλύψουμε ό, τι χρειάζεται μέσα στην τάξη» (E7).

Έτσι, τόσο ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού όσο και το περιεχόμενο του επαγγελματισμού του τίθενται πλέον σε αμφισβήτηση (Βεργίδης & Υφαντή, 2011) αποκτώντας μία πολλαπλότητα και πολυπλοκότητα, αφού δεν αρκεί μόνο η γνωστική κατάρτιση και διδακτική του ικανότητα, προκειμένου να θεωρείται πρότυπο επαγγελματία του κλάδου του. Άλλωστε, σύμφωνα με τους υπερεθνικούς οργανισμούς (βλ. 3^ο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής), η άσκηση των επαγγελματικών καθηκόντων ενός εκπαιδευτικού σήμερα δεν περιορίζεται μόνο στο διδακτικό κομμάτι της μετάδοσης και μεταφοράς γνώσεων, αλλά περιλαμβάνει και τη διαμόρφωση υπεύθυνων και ελεύθερων πολιτών για την κοινωνία της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, καλούνται σήμερα να είναι τόσο επαρκείς επιστήμονες όσο και ικανοί παιδαγωγοί, έτοιμοι να κοινωνικοποιήσουν επιτυχώς πολιτικά, πολιτισμικά και ηθικά τους μαθητές τους. Όσον αφορά συγκεκριμένα τις επαγγελματικές ευθύνες και αρμοδιότητές τους, από τα λεγόμενα ορισμένων συμμετεχόντων προκύπτει ότι αυτές παραμένουν ως ένα βαθμό ίδιες, ενώ παρατηρείται και μία σύνδεσή τους με την επαγγελματική συνέπεια και υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού στο έργο του. Ο E2 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Οι ευθύνες ίδιες είναι, με την έννοια ότι έχεις ευθύνη απέναντι στο σχολείο, στο πρόγραμμα που υπάρχει, στο οποίο πρέπει να είσαι εντάξει, διότι έχεις δώσει και όρκο απέναντι στην πολιτεία, στην προστασία των μαθητών, στο πώς πρέπει να παραδώσεις τους μαθητές στους γονείς και στην κοινωνία γενικότερα»*. Παρομοίως, κατά την E1: *«Οι ευθύνες μου και οι αρμοδιότητες εμένα είναι οι ίδιες. Από την πρώτη ημέρα που ανέλαβα υπηρεσία μέχρι τώρα, η συνέπεια και η ευθύνη δεν έχει αλλάξει στο παραμικρό»*.

Ωστόσο, οι απόψεις των ερωτώμενων δεν ήταν ομοιόμορφες, με αποτέλεσμα να εντοπιστούν και σημεία, όπου επισημαίνεται ότι οι ευθύνες και αρμοδιότητες ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού είναι περισσότερες σήμερα σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια. Η E13 τονίζει χαρακτηριστικά: *«Επειδή δουλεύω πολλά χρόνια στο χώρο, πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός σήμερα είναι πάρα πολύ φορτωμένος με πάρα πολλά θέματα. Δηλαδή και η διδακτέα ύλη είναι πάρα πολύ πυκνή, πάρα πολύ μεγάλη σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, πριν από 12-13 χρόνια που δούλεψα ξανά και οι αρμοδιότητες στο σχολείο είναι πολύ περισσότερες από ό,τι ήταν παλιά όσον αφορά τα προγράμματα τα καινοτόμα, υπολογιστές. Είναι διάφορα που πρέπει να κάνει ένας εκπαιδευτικός σήμερα που παλιά δεν έκανε»*. Ενδεικτική είναι η παρακάτω διατύπωση: *«Πάρτε και αυτό το πρόγραμμα, κάντε και εκείνο. Πάρτε και το portfolio. Φτιάξτε και τους φακέλους και φτιάξτε και εδώ και φτιάξτε και εκεί. Και αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση σχολικής μονάδας. Και όλα αυτά. Λοιπόν, οπότε, για να ξεχνάμε εμείς τον πόνο μας και να μην*

ασχολούμαστε με το μισθολογικό, ασχολούμαστε με τη δουλειά αυτή. Αυτό, όμως, εγώ το βλέπω σαν δεύτερη μοίρα, σαν έξτρα δουλειά. Η δουλειά μου δεν είναι αυτή. Είναι μέσα στην τάξη» (E10). Επίσης, «Έχει περισσότερες ευθύνες και περισσότερες αρμοδιότητες. Δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός καλείται να είναι καλός και για τους γονείς και με την αξιολόγηση που μπαίνει τώρα -που προσπαθεί να μπει δηλαδή- πρέπει ένας εκπαιδευτικός να τα κάνει όλα» (E8).

Διακρίνει, λοιπόν, κανείς μία διεύρυνση των ευθυνών του εκπαιδευτικού, γεγονός που συνεπάγεται μεγαλύτερο εργασιακό φόρτο, αφού καλείται να ανταποκριθεί σε διάφορες απαιτήσεις -πέραν της διδασκαλίας- αποτελεσματικά και με επάρκεια (Day et al., 2007). Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί δεν καλωσορίζουν πάντοτε τις οικονομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές που επηρεάζουν το έργο τους και επιδρούν στις δραστηριότητές τους, διότι τις εκλαμβάνουν ως μία μη ευπρόσδεκτη παρέκκλιση από τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους και ως αύξηση των καθηκόντων που αναμένεται να ασκούν (Ευρυδίκη, 2008). Εξάλλου, οι συνθήκες στην εκπαίδευση είναι διαφορετικές σήμερα από ό, τι στο παρελθόν, γεγονός που συνδέεται με τις κρατικές ανάγκες. Ως προς αυτό, ιδιαίτερα αποκαλυπτική είναι η εξής δήλωση του E6: «Ο ρόλος που ζητά το κράτος είναι διαφορετικός. Το κράτος, όπως πάντα, είναι ο εργοδότης, αυτός πληρώνει. Πρέπει να εφαρμόσουμε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που αλλάζει πάντα ανάλογα με τις ανάγκες της εποχής και το τι θέλουν να περάσουν. Σίγουρα, είναι διαφορετικές οι ανάγκες του κράτους που θέλει να περάσει όπως σήμερα».

Επίσης, έχουν αλλάξει τα μαθήματα που διδάσκονται πλέον στο σχολείο, όπως γίνεται φανερό από τα λεγόμενα του E14: «το τι διδάσκουμε πλέον στο σχολείο έχει αλλάξει [...] Η Πληροφορική, έχουν μπει καθηγητές Θεατρικής Αγωγής, Ξένων Γλωσσών, κτλ που δεν υπήρχαν παλιά αυτά». Οι αλλαγές αποδίδονται ακόμη στο επίπεδο μόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, όπως χαρακτηριστικά τονίζεται από την E11: «Πιστεύω ότι έχουν αλλάξει λίγο τα πράγματα από την άποψη ότι οι δάσκαλοι τώρα είναι περισσότερο μορφωμένοι, περισσότερο καταρτισμένοι από ό, τι ήταν τα προηγούμενα χρόνια». Παράλληλα, φαίνεται να έχουν αλλάξει οι απαιτήσεις των γονέων και των παιδιών από τον εκπαιδευτικό. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες διατυπώσεις:

«Οι γονείς και τα παιδιά και οι μαθητές θέλουν πολύ περισσότερα πράγματα από ό, τι παλιότερα» (E7).

«Ο χρόνος δεν είναι στατικός και η κοινωνία πάντοτε αλλάζει. Μέσα σε αυτά τα 29 έτη, έχω δει μία τεράστια αλλαγή και των μαθητών και των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και στην εκπαίδευση γενικότερα» (E2).

Όπως, άλλωστε, έχει επισημανθεί από τον Day (2000), οι εργασιακές συνθήκες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που αφορούν σε φόρτο εργασίας, κρατικό έλεγχο και πιέσεις του ευρύτερου περιβάλλοντος επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό και το έργο του.

5.1.3 Παράγοντες επιρροής στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών

Η ερευνητική δραστηριότητα εστιάζει συχνά στους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Evans, 2008· Swann et al., 2010· Tang & Choi, 2009· Webb et al., 2004). Στην εν λόγω θεματική κατηγορία περιλαμβάνονται παράγοντες, οι οποίοι είτε διευκολύνουν είτε περιορίζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Κάποιοι από αυτούς ενδέχεται μάλιστα να έχουν διττή λειτουργία, δηλαδή, η ύπαρξή τους μπορεί να εκληφθεί ως διευκολυντικός παράγοντας, ενώ η απουσία - ανυπαρξία τους ως ανασταλτικός. Προτιμήθηκε, λοιπόν, η διάκρισή τους σε ενδογενείς και εξωγενείς.

5.1.3.1 Ενδογενείς

Αρχικά, η προσωπική ενημέρωση και αναζήτηση του εκπαιδευτικού αναδείχθηκε ως διευκολυντικός παράγοντας. Ενδεικτικά, η Ε9 σημειώνει: *«Διευκολύνει το να ενημερώνεται, να παρακολουθεί σεμινάρια, να διαβάσει, να ασχολείται με ό, τι υπάρχει καινούργιο στην τεχνολογία, να μαθαίνει»*. Αυτή ακριβώς η φροντίδα για συνεχή εξέλιξη και ενημέρωση από την πλευρά του ίδιου του εκπαιδευτικού σε εκπαιδευτικά θέματα είναι καθοριστικός παράγοντας του επαγγελματικού του προφίλ (Ματσαγγούρας, 2005), καθώς ο εκπαιδευτικός που θέλει να θεωρείται ολοκληρωμένος επαγγελματίας είναι ανάγκη να παρακολουθεί συνεχώς τις εξελίξεις στον τομέα του εκσυγχρονίζοντας τις παιδαγωγικές του πρακτικές (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Απεναντίας, η στασιμότητα και η αρνητική στάση απέναντι στην ενημέρωση φαίνεται να παρεμποδίζει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από τα λεγόμενα της Ε9: *«Το να είναι στάσιμος και να μην ακολουθεί την εποχή του. Να μην ενημερώνεται, να μη θέλει να μάθει τίποτα καινούργιο, να μένει στη μέθοδο που ακολουθούσε πριν από πολλά χρόνια»*. Επίσης, η ψυχική υγεία και ιδιαίτερα το άγχος του εκπαιδευτικού φαίνεται να επηρεάζει τον επαγγελματισμό του. Κάτι τέτοιο προκύπτει από φράσεις, όπως οι εξής: α) *«Πιστεύω ότι η ψυχική του υγεία είναι πάρα πολύ σημαντική. Από εκεί ξεκινάνε όλα. Ο ψυχικός του κόσμος»* (Ε2) και β) *«Άγχος να αντεπεξέλθουμε στο ρόλο μας. Δεν έχουμε πια την ελευθερία όπως ήμασταν παλιότερα που με κέφι και όρεξη πηγαίναμε στη δουλειά. Πιεζόμαστε ψυχολογικά»* (Ε7).

Παράλληλα, η ευελιξία ενός εκπαιδευτικού εκλαμβάνεται από τους συμμετέχοντες ως παράγοντας επιρροής του επαγγελματισμού τους. Η Ε1 σημειώνει χαρακτηριστικά: *«Η ευελιξία. Το να είναι ο δάσκαλος ευέλικτος. Να μπορεί να δημιουργήσει»*. Πράγματι, η ευελιξία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στα πλαίσια του ευέλικτου επαγγελματισμού, όπου εκλαμβάνεται ως συνάρτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του (Hatcher, 1994) όσο και στα πλαίσια του μετασχηματιστικού (Sachs, 2003). Επιπροσθέτως, η ηθικοπλαστική πλευρά του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με τη διάθεση προσφοράς και την αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως λειτουργήματος επηρεάζει θετικά τον επαγγελματισμό του διευκολύνοντάς τον. Παρατίθεται ενδεικτικά η ακόλουθη φράση του Ε6: *«Διευκολύνει η θέληση του δασκάλου να προσφέρει, να το δει ότι είναι λειτούργημα και ότι πρέπει να κάνει καλύτερους ανθρώπους και εκπαιδευτικά και ηθικά ως το πω, με την έννοια του χαρακτήρα»*. Τέλος, οι στάσεις του εκπαιδευτικού απέναντι στη ζωή επηρεάζουν τον επαγγελματισμό του. Ο Ε2 τονίζει: *«η τοποθέτησή του απέναντι στη ζωή, σε αρχές και αξίες. Αυτά είναι που θα του δώσουν δύναμη»*. Κάτι τέτοιο έχει επισημανθεί και από τον Day (2003), κατά τον οποίο οι ιδέες, στάσεις και απόψεις του εκπαιδευτικού συνθέτουν το αξιακό του σύστημα, την προσωπική του θεώρηση και επηρεάζουν την επιτυχία της επαγγελματικής του εξέλιξης.

5.1.3.2 Εξωγενείς

Κατ' αρχήν, η επιμόρφωση αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας επιρροής του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, όπως καθίσταται φανερό από τις ακόλουθες διατυπώσεις:

«Για να βελτιωθεί ένας επαγγελματίας και ειδικά ένας εκπαιδευτικός, χρειάζεται ενίσχυση και η ενίσχυση έρχεται από την επιμόρφωση, η οποία δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή στον κλάδο μας» (Ε14).

«Ενισχύεται μέσα από την επιμόρφωση που παίρνει» (Ε6).

«Πρέπει να μπορούμε να μαθαίνουμε όλο και περισσότερα πράγματα που θα κάνουν τη δουλειά μας καλύτερη, πιο εύκολη, άμα γίνεται, απέναντι στα παιδιά. Κι όσο περισσότερα γνωρίζουμε τόσο καλύτερα μπορούμε να διαχειριστούμε τα παιδιά, αυτό το έμπνηχο υλικό που είναι και τόσο σημαντικό» (Ε5).

Η αξία της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού έχει επισημανθεί τόσο από το Ματσαγούρα (2005) που την εκλαμβάνει ως καθοριστικό παράγοντα του επαγγελματικού του προφίλ όσο και από τη Darling-Hammond (1994), σύμφωνα με την οποία κομβικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαδραματίζει η εμπλοκή σε διαδικασίες εκπαί-

δευσης και κατάρτισης. Από την άλλη πλευρά, η ανυπαρξία της επιμόρφωσης φαίνεται να δρα ως ανασταλτικός παράγοντας του επαγγελματισμού, όπως προκύπτει από την παρακάτω δήλωση: *«Και θα μπορούσα να πω ότι η έλλειψη επιμορφώσεων, σεμιναρίων που, απ' ό, τι γνωρίζω, δεν γίνονται για ειδικότητες, τουλάχιστον για τους θεατρολόγους αρκετά, μας δυσκολεύει λίγο τη δουλειά μας, γιατί δεν ενημερωνόμαστε όσο θα θέλαμε να ενημερωθούμε»* (E5).

Άλλος ένας παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών είναι η υλικοτεχνική υποδομή. Ο E3 τονίζει χαρακτηριστικά: *«Κατ' αρχάς, ένα βασικό πράγμα που λείπει από τα σχολεία εδώ και χρόνια πολλά -εγώ έχω τώρα 21 χρόνια πραγματικής προϋπηρεσίας και είναι αρκετά για να έχεις μία εμπειρία νομίζω- αυτό που λείπει από τα πρώτα χρόνια που πήγα μέχρι και σήμερα, παρόλο που έχουν αλλάξει κάποια πράγματα και έχουν μπει οι υπολογιστές, η Πληροφορική, κλπ., πάλι λείπει η υποδομή και τα υλικοτεχνικά μέσα στον ίδιο βαθμό, θα έλεγα, που έλειπαν από τα πρώτα χρόνια που πρωτοδούλεψα. Εγώ δούλεψα για πρώτη φορά το '90. Από τα πρώτα χρόνια, λοιπόν, το ίδιο πρόβλημα είχαμε. Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και στο κτιριακό θέμα είχαμε πρόβλημα. Άρα, λοιπόν, αν καλυφτούν αυτά σε πρώτη φάση, που είναι βασικά, έπειτα νομίζω ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκείς για να κάνουν τη δουλειά».* Στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς κινείται και ο E10 σημειώνοντας: *«Κατ' αρχήν, να υπάρχει το κατάλληλο περιβάλλον για τα παιδιά, υλικοτεχνικό περιβάλλον. Δεν μπορούμε να συζητάμε για διαδραστικούς πίνακες και να μας λείπουν τα τζάμια ή να είμαστε σε ένα σχολείο, όπως τώρα ας πούμε, που να μην ανοίγουν τα παράθυρα, για να έχουμε αέρα και εξαερισμό της αίθουσας. Και το χειμώνα ακόμα, πρέπει να ανοίγουν τα παράθυρα».* Παρομοίως, η E12 τονίζει: *«θα αναφέρω την υλικοτεχνική υποδομή. Για να πάρεις, να προβάλλεις κάτι από τον υπολογιστή, πρέπει να κουβαλήσεις την plasma την τηλεόραση, να κουβαλήσεις το laptop, να συνδέσεις καλώδια από την αρχή, να μεις και να αρχίσεις, ενώ, αν είχαμε κάθε τάξη ένα laptop, την οθόνη μας και μπορούσαμε να προβάλλουμε, θα ήταν πολύ πιο εύκολο κάτι τέτοιο».* Δηλαδή, η ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής διευκολύνει και ενισχύει τον εκπαιδευτικό στο έργο του. Αντίθετα, η έλλειψή της, ειδικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, τον περιορίζει, όπως προκύπτει από την παρακάτω δήλωση: *«Περιορίζει το δικό μας έργο. Δηλαδή, θες να κάνεις ένα πείραμα Φυσικής και δεν μπορείς να το κάνεις. Πού θα το κάνεις; Θέλεις να προσφέρεις κάτι στα Εικαστικά ή μία δραματοποίηση. Δεν υπάρχει η κατάλληλη αίθουσα»* (E14).

Επιπροσθέτως, η ενίσχυση από την Πολιτεία γενικά ή από το Υπουργείο πιο συγκεκριμένα δρα ως βοηθητικός παράγοντας, ενώ η απουσία της ως επιβαρυντικός. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες από τις απαντήσεις των ίδιων των συμμετεχόντων:

«αν υπήρχε και η ανάλογη μέριμνα της πολιτείας να εμφυσήσει στον εκπαιδευτικό τον επαγγελματισμό, θα βοηθούσε ακόμη περισσότερο» (E12)

«Πιστεύω ότι η πολιτεία αυτή τη στιγμή παρεμποδίζει σε πολλά τον εκπαιδευτικό με τα όρια που του βάζει, με στεγανά» (E2)

«το ίδιο το Υπουργείο τον παρεμποδίζει» (E4)

Άλλος ένας παράγοντας επιρροής του επαγγελματισμού είναι οι οικονομικοί πόροι για την επιχορήγηση των σχολείων, όπως καθίσταται φανερό από τις παρακάτω φράσεις: *«Υπάρχει υποχρηματοδότηση και στα σχολεία για τις λειτουργικές δαπάνες» (E3)* και *«οι επιχορηγήσεις των σχολείων μειώνονται δραματικά» (E12)*. Συγχρόνως, οι μειωμένες οικονομικές απολαβές του εκπαιδευτικού λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας του επαγγελματισμού του. Οι εξής διατυπώσεις είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικές: *«υπάρχει μείωση και στους μισθούς των εκπαιδευτικών σε πολύ μεγάλο βαθμό» (E3)* και *«Απλά, ο δάσκαλος δεν επιβιώνει σήμερα με αυτά τα χρήματα και πολλές φορές είναι αλλού το μυαλό του ή πολλές φορές μπορεί να επιχειρήσει να κάνει άλλα πράγματα εις βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (E6)*.

Μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών συγκαταλέγονται επίσης οι σχέσεις με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Παρατίθενται ενδεικτικά οι παρακάτω δηλώσεις:

«Αυτό που διευκολύνει είναι η συνεργασία που έχουν μεταξύ τους, η αλληλεγγύη που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Ο σύμβουλος, πολλές φορές, διευκολύνει το έργο και ο διευθυντής, αν είναι σωστός, νομίζω ότι διευκολύνει» (E15).

«Πιστεύω ότι το κλίμα που πρέπει να επικρατεί σε ένα σχολείο πρέπει να είναι άριστο για να μπορεί ένας εκπαιδευτικός να δουλέψει με όρεξη. Η διεύθυνση παίζει πολύ μεγάλο ρόλο, ο διευθυντής ή η διευθύντρια το πώς αντιμετωπίζει τους συναδέλφους, πώς τους φέρεται και όλοι οι συνάδελφοι. Γενικά, το κλίμα στο σχολείο πρέπει να είναι πάρα πολύ καλό» (E13).

«Επίσης, μπορεί να διευκολύνει και το σύνολο. Ο σύλλογος διδασκόντων, ο σύλλογος γονέων, ο διευθυντής, η Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Όλοι αυτοί οι φορείς» (E6).

Σύμφωνα, άλλωστε, με τους Dinham et al. (1995), οι αξίες του διευθυντή και ο τρόπος διαχείρισης της σχολικής μονάδας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού, καθώς και στη διαμόρφωση του επαγγελματικού του προφίλ, ενώ από τους παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν θετικά τον επαγγελματισμό του είναι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους και η ανταλλαγή εμπειριών με αυτούς (Darby, 2008· Day et al., 2007· Grieve & McGinley, 2010). Μάλιστα, μία συγκεκριμένη μορφή επαγ-

γελματισμού, ο συνεργατικός επαγγελματισμός, όπως δηλώνει και το όνομά του, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία στη σχολική μονάδα (Webb et al., 2004). Παρεμπιπτόντως, για τους συμμετέχοντες, από όλα τα μέλη του ανθρώπινου δυναμικού μεγαλύτερη βαρύτητα έχει ο ρόλος των γονέων. Η E11 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Θέλουμε τη συνεργασία των γονέων. Και όταν λέω συνεργασία, εννοώ το να ενδιαφέρονται για τα παιδιά. Να υπάρχει μία συνεργασία με το δάσκαλο, για να αντιμετωπίζονται κάποια προβλήματα. Από την άλλη μεριά, να δέχεται ο γονιός να βοηθήσει σε κάποια πράγματα. Εσύ φτάνεις σε ένα σημείο, να προχωρήσει και αυτός λίγο παραπέρα. Αυτό θεωρώ. Πιο πολύ θεωρώ τους γονείς»*. Πράγματι, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς παρέχει τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων και εμπειριών που ενισχύουν το επαγγελματικό προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Hargreaves, 2001). Από την άλλη πλευρά, η υπέρβαση κάποιων ορίων από τους γονείς μπορεί να θεωρηθεί ανασταλτικός παράγοντας στο έργο του εκπαιδευτικού. Κάτι τέτοιο συμπεραίνει κανείς από φράσεις, όπως οι παρακάτω: *«οι γονείς που μπορεί κάποια φορά να παίζουν αρνητικό ρόλο, να παρεμβαίνουν στο έργο του εκπαιδευτικού ή γενικά να αναμειγνύονται, να ανακατεύονται»* (E13) και *«Πολλές φορές, οι γονείς επεμβαίνουν στο έργο των εκπαιδευτικών και δεν γίνεται όπως οι ίδιοι το θέλουν»* (E8).

Επιπροσθέτως, ο διδακτικός χρόνος διεκπεραίωσης της σχολικής ύλης φαίνεται να επηρεάζει τον επαγγελματισμό παρεμποδίζοντάς τον. Σύμφωνα μάλιστα με την E1: *«Πρέπει να βγει κάποια συγκεκριμένη ύλη. Πρέπει να μειωθεί η ύλη οπωσδήποτε, για να έχει ο εκπαιδευτικός χρόνο ελεύθερο να ασχοληθεί με άλλα πράγματα που δίνουν χαρά στο παιδί. Να κάνει ένα θεατρικό παιχνίδι, να βγει στη γειτονιά, να μαζέψει φύλλα, να επεξεργαστεί θέματα. Όταν μας πιέζει ο χρόνος, δεν μπορούμε να τα κάνουμε αυτά τα πράγματα»*. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η E5 που σημειώνει: *«θα μπορούσα να μιλήσω και για τη διδακτική ώρα. Πάντα η διδακτική ώρα δεν φτάνει να κάνεις πολλά πράγματα»*. Επίσης, τα σχολικά βιβλία και το αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου. Ο E6 τονίζει χαρακτηριστικά: *«πιστεύω ότι τα βιβλία όλα και τα αναλυτικά προγράμματα, πολλές φορές, είναι τροχοπέδη. Για μένα, δεν είναι ακριβώς αυτά που θα πρέπει να μάθουμε όπως μας τα δίνουν. Υπάρχουν παραπάνω, αλλά ο δάσκαλος μπορεί μέσα στην τάξη του να τα κάνει»*. Παρομοίως, ο E2 επισημαίνει: *«τα βιβλία που υπάρχουν. Ας πούμε, στα Μαθηματικά, υπάρχει το κύριο βιβλίο και 4 βοηθητικά, τα οποία είναι άνευ ουσίας. Ο καθένας εκπαιδευτικός θα μπορούσε να βρει τις κατάλληλες ασκήσεις και πολύ καλύτερες από αυτές που υπάρχουν, διότι κρίνει και ανάλογα με το υλικό που έχει. Αυτά τα βιβλία που καθένα έχει και το βοηθητικό του, όπως είναι η Ιστορία με το βιβλίο εργασιών, Μαθηματικά, Ελληνικά, Φυσική, κλπ. στο μόνο στο οποίο συντελούν είναι να οδηγούν τους εκπαιδευτικούς όλους να έχουν κοινή γραμμή πο-*

ρείας, να μην παρεκκλίνουν, άρα να μην είναι ελεύθεροι στο πνεύμα τους και στις ενέργειές τους και, φυσικά, να αυξάνουν το χρηματικό ποσό που βρίσκεται στις τσέπες κάποιων ανθρώπων λόγω των συγγραφικών δικαιωμάτων».

Τέλος, μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών -λειτουργώντας μάλιστα ανασταλτικά- συγκαταλέγεται και η γραφειοκρατία. Ενδεικτικά παρατίθεται η άποψη της Ε1, η οποία τονίζει εμφατικά το εξής: *«Σήμερα, τα πράγματα έχουν αλλάξει, διότι αναγκάζομαστε να κάνουμε πολλή γραφειοκρατική δουλειά που δεν είναι δική μας δουλειά αυτή και παραμελούμε πολλές φορές ή ξεχνάμε πράγματα που πρέπει να γίνουν στην τάξη. Δηλαδή, εκείνη την ώρα που εμείς έχουμε να κάνουμε κάτι σημαντικό για ένα παιδάκι ή να βγάλουμε μία εργασία συγκεκριμένη για ένα παιδάκι που δεν έχει καταλάβει κάτι από το εκπαιδευτικό μας έργο, από τη θεωρία και πρέπει να το εξηγήσουμε, εκείνη την ώρα μπορεί να έρθει κάποιος υπεύθυνος και να μας πει «Βγάλε αυτές τις φωτοτυπίες» ή «Πέρνα αυτές τις απουσίες μέσα». Κατάλαβες; Είναι κάτι που δεν πρέπει να το κάνουμε εμείς. Έπρεπε να υπάρχει γραμματειακή υποστήριξη στα σχολεία ή, αν όχι γραμματειακή υποστήριξη, κάπως θα έπρεπε να λυθεί αυτό το θέμα της γραφειοκρατίας».*

5.1.4 Υπερεθνικοί οργανισμοί και επαγγελματισμός εκπαιδευτικών

Στην παρούσα θεματική κατηγορία γίνεται λόγος για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρωτοβουλίες και τα προγράμματα που προωθούνται κατά καιρούς από τους υπερεθνικούς οργανισμούς για την ενίσχυση του επαγγελματισμού τους, καθώς επίσης και για τις στάσεις τους απέναντι σε αυτά. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις απόψεις τους σχετικά με τη χρήση δεικτών μέτρησης και κριτηρίων επαγγελματισμού, αλλά και στις πρακτικές που υιοθετούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα συνθέτοντας το επαγγελματικό τους προφίλ.

5.1.4.1 Ενημέρωση για διεθνή εκπαιδευτικά προτάγματα

Κατ' αρχήν, αρκετοί από τους συμμετέχοντες δήλωσαν πως είναι ενήμεροι για τα προτάγματα των υπερεθνικών οργανισμών περί ενίσχυσης του επαγγελματισμού τους. Η Ε13 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Ναι, γενικά ενημερωνόμαστε στο σχολείο για διάφορα προγράμματα που προέρχονται από όλους αυτούς τους οργανισμούς και συμμετέχουμε σε αρκετά».* Παρομοίως, η Ε1 δηλώνει ότι *«όταν θέλω να ενημερωθώ και όταν χρειαστεί να ενημερωθώ, μπαίνω στο Internet -ξέρω να μπαίνω στο Internet- και βρίσκω τα προγράμματα που με ενδιαφέρουν».*

Βέβαια, η ενημέρωση δεν συνεπάγεται αυτομάτως και συμμετοχή σε αυτά λόγω έλλειψης ελεύθερου χρόνου, όπως προκύπτει από τις ακόλουθες δηλώσεις:

«Ναι, κατά καιρούς, μαθαίνουμε διάφορα, όχι ότι μπορούμε όλα να τα παρακολουθήσουμε όμως, γιατί δεν έχουμε και το χρόνο. Αλλά, ναι, ναι, μαθαίνουμε διάφορα» (E9).

«Γίνονται τέτοια προγράμματα. Ναι, είμαι ενήμερη. Απλά, δεν συμμετείχα σε τέτοιου είδους προγράμματα, γιατί με πιέζει ο χρόνος το απόγευμα στο σπίτι» (E8).

Από την άλλη πλευρά, από αρκετές απαντήσεις διαπιστώθηκε μία άγνοια των εν λόγω προγραμμάτων. Έτσι, η E11 δηλώνει ότι *«η αλήθεια είναι ότι δεν ξέρω πολλά πράγματα από αυτά. Δεν έτυχε ποτέ να ασχοληθώ με κάτι τέτοιο»*. Την ίδια στιγμή, ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη ερώτηση - απορία της E12 που δείχνει να μην γνωρίζει καν τον τρόπο εύρεσης και αναζήτησής τους: *«Φτάνουν αυτά με εγκυκλίους στα σχολεία; Δηλαδή, πώς; Τα αναζητάς μέσω Διαδικτύου, πώς ενημερώνεσαι για αυτά;»*.

5.1.4.2 Στάσεις απέναντι στα διεθνή εκπαιδευτικά προτάγματα

Όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις πρωτοβουλίες των προαναφερθέντων οργανισμών, όπως ήταν αναμενόμενο, αυτές διακρίνονται σε θετικές και αρνητικές. Η E13 εστιάζει ιδιαίτερα στη διεύρυνση των οριζόντων των παιδιών και στην καλλιέργεια του ψυχοσυναισθηματικού τους κόσμου μέσα από τα προγράμματα των υπερεθνικών οργανισμών, όπως καθίσταται φανερό από την εξής δήλωσή της: *«Εμένα μου αρέσουν αυτά τα προγράμματα, γιατί σχολείο δεν είναι μόνο να ανοίξουμε τα βιβλία και να διαβάζουμε και να μάθουμε ξερές γνώσεις. Πρέπει τα παιδιά να ανοίξουν το μυαλό τους. Και όλες αυτές οι δράσεις που γίνονται βοηθάνε πάρα πολύ στα παιδιά, στην κοινωνικοποίηση, γενικά στην ψυχοσύνθεσή τους. Βοηθάνε πάρα πολύ. Πρέπει τα παιδιά να ανοιχτούν έξω στην κοινωνία. Οι δράσεις, δηλαδή, βοηθάνε πάρα πολύ στα παιδιά. Όχι κλεισμένοι μέσα σε μία αίθουσα του σχολείου»*.

Από την πλευρά του ο E10 κάνει λόγο για τη θετική προσφορά των εν λόγω προγραμμάτων στον ίδιο τον εκπαιδευτικό μέσα από την ενημέρωσή του για τις διεθνείς παιδαγωγικές τάσεις. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω διατύπωσή του: *«Καλές, πολύ καλές. Θετικές. Και το έχουμε ζητήσει και εμείς σαν εκπαιδευτικοί, το έχουμε ζητήσει και από τους Συμβούλους να γίνονται σεμινάρια, σε τακτά χρονικά διαστήματα να ενημερωνόμαστε και να μαθαίνουμε για τις νέες τάσεις. Εμείς έχουμε μείνει ακόμη στον Piaget, για παράδειγμα. Να ενη-*

μερωνόμαστε για το τι συμβαίνει στον κόσμο, αλλά τι συμβαίνει και στην Ελλάδα. Δηλαδή, τι γίνεται».

Συμπεραίνει, λοιπόν, κανείς ότι οι δράσεις των υπερεθνικών οργανισμών ως προς την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών έχουν θετικό αντίκτυπο τόσο στα παιδιά όσο και στους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, αναδείχθηκαν και ορισμένες αρνητικές στάσεις. Ο E14 θεωρεί ότι αυτά γίνονται καταναγκαστικά και ότι αποπροσανατολίζουν τα παιδιά από τα βασικά μαθήματα του σχολείου. Χαρακτηριστική είναι η εξής δήλωσή του: *«με τον τρόπο τους περνάνε κάποια προγράμματα, με τα οποία εγώ προσωπικά δεν συμφωνώ. Δηλαδή, τώρα βρίσκομαι σε ένα σχολείο, το οποίο είναι διευρυμένου ωραρίου και βλέπω ότι έρχονται συνεχώς ας πούμε εγκύκλιοι που μας προτρέπουν να κάνουμε κάποια προγράμματα. Μας προτρέπει και ο διευθυντής. Προφανώς, πιέζεται και από τον Προϊστάμενο και βλέπουμε ότι ξεφεύγουμε από τα βασικά μαθήματα που πρέπει να κάνουμε. Χάνουμε ώρες [...] Αυτά τα προγράμματα, μερικές φορές, όταν τα εφαρμόζουμε, τα εφαρμόζουμε με ελλείψεις. Δεν είναι κάτι που μας κερδίζει. Όταν ένα πρόγραμμα δεν σε κερδίζει και το κάνεις από ανάγκη, δεν το κάνεις και σωστά».*

Επίσης, έγινε λόγος για την αποσπασματικότητα και τις αμφίβολες προθέσεις των προωθούμενων προγραμμάτων, όπως καταδεικνύεται από την ακόλουθη διατύπωση του E3: *«έχουμε κάποια αποσπασματικά προγράμματα που έρχονται μέσω του ΕΣΠΑ και διάφορα άλλα τέτοια προγράμματα που πρέπει να απορροφήσουμε κάποια κονδύλια, όπως γίνεται και τώρα με την αξιολόγηση που είναι μέσω του ΕΣΠΑ και πρέπει να πάρουν τόσα εκατομμύρια. Άρα, λοιπόν, σώνει και καλά με οποιονδήποτε τρόπο πρέπει να παρουσιάσουμε κάτι. Αυτό δεν είναι προς τη σωστή κατεύθυνση. Το είπα από την αρχή. Όλα αυτά που γίνονται νομίζω ότι δεν είναι το ένα με το άλλο ξένα. Συνδέονται όλα. Όλα αυτά τα προγράμματα που γίνονται από υπερεθνικούς οργανισμούς που ανέφερες νομίζω ότι δεν είναι τυχαία. Είναι όλα συνδεδεμένα μεταξύ τους. Αυτοί ξέρουν πολύ καλά τι κάνουν, ξέρουν πολύ καλά πού θέλουν να πάνε τα πράγματα».* Ακόμη, ο E2 δηλώνει: *«Φαινομενικά, είναι πολύ καλές. Πίσω, όμως, υποκρύπτεται πονηριά και καταστροφή του χαρακτηριστικού μας ως ορθοδόξων και ως Ελλήνων. Άρα, για μένα, δεν πρέπει να εφαρμόζονται. Μπορούμε, όμως, τα θετικά στοιχεία να τα δούμε και να τα αξιοποιήσουμε. Ποτέ δεν μπορούμε να απορρίπτουμε τίποτε, έστω και αν αυτό έχει πονηρό στόχο. Μπορούμε να βάλουμε στην άκρη κάποιο θετικό, το οποίο να το αξιοποιήσουμε, να το αφομοιώσουμε και να το χρησιμοποιήσουμε υπέρ ημών».* Ειδικά από την τελευταία δήλωση διαφαίνεται μία αδιαφάνεια και μία ιδιοτέλεια ως προς τα κίνητρα των υπό μελέτη οργανισμών. Ωστόσο, αναδεικνύεται και μία αισιόδοξη πτυχή, η οποία εστιάζει στην ορθή κρίση του εκπαιδευτικού και στην αξιοποίηση των θετικών στοιχείων των προγραμμάτων.

5.1.4.3 Στάσεις απέναντι στα κριτήρια επαγγελματισμού

Κατ' αρχάς, η θέσπιση κριτηρίων επαγγελματισμού για τους εκπαιδευτικούς συνδέεται με τις συζητήσεις για τον «αποτελεσματικό» εκπαιδευτικό και την «ποιότητα» της εκπαίδευσης. Έτσι, οι απόψεις που ακολουθούν καταδεικνύουν τη συμφωνία ή μη των συμμετεχόντων σχετικά με τη σύνδεση των κριτηρίων επαγγελματισμού με την ποιότητα, ανταγωνιστικότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού στο έργο του.

Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση του υλικού προέκυψαν δηλώσεις κατά της χρήσης του όρου «ανταγωνισμός» στην εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Ο Ε3 τονίζει: *«Μακριά από την εκπαίδευση ο ανταγωνισμός. Δεν είναι πολυεθνικές τα σχολεία που προωθούν προϊόντα και «σκοτώνονται» ποιος θα βάλει το προϊόν στην αγορά. Για μένα, μακριά η λέξη ανταγωνισμός. Δεν θέλω να την ακούω στην εκπαίδευση. Συναγωνισμός, ναι, έχει άλλη έννοια, αλλά ανταγωνισμός σημαίνει κάτι εχθρικό, ότι θα υπάρχει αντιπαλότητα και εχθρότητα ανάμεσα. Μακριά από μένα αυτά»*. Παρόμοιες διατυπώσεις που φανερώσουν ξεκάθαρα την αρνητική θέση απέναντι στην προώθηση του ανταγωνισμού και τη σύνδεσή του με τα κριτήρια επαγγελματισμού ή/και με οικονομικούς όρους είναι οι ακόλουθες:

«Η ανταγωνιστικότητα και γενικά ο ανταγωνισμός δεν μου αρέσει. Αν είναι να κάνουμε κάτι, θα το κάνουμε για το καλό των παιδιών, όχι για να ανταγωνιστούμε ο ένας συνάδελφος τον άλλο συνάδελφο. Δηλαδή, πιστεύω ότι προς αυτή την κατεύθυνση είναι λάθος τακτική» (E7).

«Δηλαδή, δεν πρέπει ο στόχος μας να είναι η ανταγωνιστικότητα, ποιος θα κάνει τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα ή ποιος είναι καλύτερος στην τάξη του» (E5).

«Αυτοί είναι όροι του εμπορίου και της αγοράς. Καμία σχέση με το σχολείο. Το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός. Δάσκαλοι και μαθητές είναι ένα, είναι μία ομάδα, είναι μία κοινότητα» (E1).

Όπως, άλλωστε, έχει διαπιστωθεί από τους Steiner-Khamsi (2002) και Zmas (2012), στο επίκεντρο του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών βρίσκονται «ηχηρές λέξεις» (buzz words), όπως ποιότητα, ανταγωνιστικότητα και αποτελεσματικότητα, οι οποίες φαίνεται να συνδέουν έντονα την εκπαίδευση με την οικονομία και την παραγωγή ενός αποδοτικού εργατικού δυναμικού. Ο Καζαμιάς (2008) έχει, επίσης, υποστηρίξει ότι ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος των διεθνών δικτύων είναι διάχυτος από την οικονομίστικη και επιχειρηματική ηθική της αγοράς, άποψη που βρίσκει σύμφωνο και τον Ball (1999), κατά τον οποίο ο λόγος των υπερεθνικών οργανισμών εδράζεται στη λο-

γική της οικονομίας. Ωστόσο, απέναντι στην προώθηση του ανταγωνισμού οι εκπαιδευτικοί αντιπροτείνουν την παιδαγωγική αγάπη. Η Ε2 αναφέρει συγκεκριμένα: *«Η εσωτερική διάθεση και η αγάπη είναι πολύ ανώτερη από το να με βάζουν να είμαι σε αντιπαράθεση με τους συναδέλφους μου, να τους θεωρώ εχθρούς, όχι συναδέλφους και συνανθρώπους, όχι συνεργάτες, διότι θα κάνω τα αδύνατα δυνατά -εφόσον είμαι πλέον μονάδα- να τους ξεπεράσω, να είναι υποδεέστεροι χρησιμοποιώντας θεμιτά και αθέμιτα μέσα»*. Παρομοίως, η Ε7 υπογραμμίζει ότι *«θέλουμε να κάνουμε κάτι. Θέλουμε, γιατί το αγαπάμε και θα το κάνουμε μαζί με τα παιδιά. Θα προσπαθήσουμε να φτάσουμε την τάξη ένα βήμα παραπάνω. Όχι, όμως, για ανταγωνιστικούς λόγους»*.

Εξάλλου, τα πρότυπα δεν αναφέρονται στους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας (Day, 2004), ενώ, σύμφωνα με τον Ζμα (2009), ορισμένοι μη μετρήσιμοι όροι της παιδαγωγικής πραγματικότητας, όπως η παιδεία ή/και η παιδαγωγική αγάπη, στην οποία εστιάζουν και οι αποκρινόμενοι, είναι δύσκολο να αποδοθούν με πραγματιστικούς όρους. Ακόμη, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φάνηκε ότι τα εν λόγω κριτήρια επαγγελματισμού και πρότυπα απόδοσης ενδέχεται να οδηγήσουν προς μία ταμπελοποίηση - κατηγοριοποίηση σχολείων και εκπαιδευτικών που δεν βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η εξής φράση της Ε4: *«Δεν νομίζω ότι είναι έτσι. Δεν μπορεί να είναι έτσι. Δεν μπορεί να υπάρχουν, δηλαδή, ταμπελίτσες «έχεις αυτό», «έχεις εκείνο», «έχεις το άλλο» και άρα είσαι σωστός εκπαιδευτικός. Δεν γίνεται αυτό το πράγμα. Με τίποτα, δεν γίνεται. Είναι στην ψυχή του άλλος εκπαιδευτικός»*. Παρομοίως, κατά τον Ε6, *«προσπαθούν να γίνει κάποια κατάταξη [...] μία, όπως γίνεται στο εξωτερικό, ταμπελοποίηση. Αυτό το σχολείο έχει απόδοση, αυτό δεν έχει»*.

Επίσης, αμφιβολίες εγείρονται και ως προς την αντικειμενικότητα των κριτηρίων. Ως προς αυτό, ο Ε6 επισημαίνει: *«πιστεύω ότι δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή μία φόρμουλα ή ένας τρόπος αξιολόγησης των κριτηρίων ακριβώς. Οπότε, μπαίνει ο παράγοντας άνθρωπος»*. Άλλωστε, κατά τον Foucault (1995), οι λόγοι/οι ρητορείες συχνά περιλαμβάνουν κάτι περισσότερο από αυτό που απλά λέγεται, όπως προκύπτει από την ακόλουθη διατύπωση: *«Και προφανώς, ας πούμε, στο background, μπορεί να περνάνε και άλλα, όπως διαφημίσεις, οτιδήποτε μπορείς να φανταστείς, ιδέες, σκέψεις, στάσεις ζωής, οτιδήποτε»* (Ε10).

Εντούτοις, ορισμένοι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι υφίσταται μία σύνδεση μεταξύ επαγγελματισμού, ποιότητας, αποτελεσματικότητας και ανταγωνιστικότητας του εκπαιδευτικού δυναμικού πιστεύοντας πως έτσι υπάρχει μεγαλύτερη εξέλιξη και έλεγχος της απόδοσης του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω διατυπώσεις:

«Είναι συνδεδεμένα αυτά. Βέβαια, είναι συνδεδεμένα. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών σημαίνει και απόδοση. Πρέπει να υπάρχει απόδοση στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών και γι' αυτό πρέπει να ενημερώνεται» (E8).

«Όλα πρέπει να συνδυάζονται αυτή τη στιγμή για να προχωράμε μπροστά. Και ο επαγγελματισμός και η εκπαίδευση και η παιδεία, όλα πρέπει να συνδυάζονται, όχι ότι είναι εύκολο όλες τις φορές, αλλά χρειάζεται προσπάθεια» (E9).

Από τις φράσεις αυτές προκύπτει μία σύγκλιση με το λόγο των υπερεθνικών οργανισμών, βασική επιδίωξη των οποίων είναι η ανάπτυξη ενός υψηλής απόδοσης εργατικού δυναμικού (Τσαούσης, 2007), ενώ, κατά τους Hilton et al. (2013), τα εν λόγω πρότυπα επαγγελματισμού μπορούν να ιδωθούν και ως τρόπος βελτίωσης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών.

5.1.4.4 Στάσεις απέναντι στους δείκτες μέτρησης του επαγγελματισμού

Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία περιλαμβάνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση δεικτών μέτρησης του επαγγελματισμού τους από τους υπερεθνικούς οργανισμούς. Αρχικά, διατυπώθηκε μία επιθυμία ενεργοποίησης των εν λόγω δεικτών προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης του επαγγελματία εκπαιδευτικού στο έργο του, προκειμένου αυτός να βελτιώνεται. Ενδεικτικά παρατίθεται η ακόλουθη διατύπωση: *«Αρχικά, όμως, πιστεύω ότι μακάρι να γίνεται για ενίσχυσή του, γιατί και εμείς θέλουμε μία ενίσχυση στο έργο μας, να ξέρουμε ότι μπορούμε να γινόμαστε καλύτεροι και να το βλέπουμε και αυτό στην πράξη» (E5).*

Οι δείκτες επαγγελματισμού μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν και ως μέσο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η E5 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«αξιολόγησής του που δεν είναι κακό να αξιολογούμαστε. Σημασία έχει με ποιον τρόπο γίνεται και για ποιο λόγο».* Βέβαια, ο E6 παρουσιάζεται πιο επιφυλακτικός ως προς τη χρήση των εν λόγω δεικτών ως μέσου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από τα λεγόμενά του: *«Αξιολόγησης θέλουν να το ονομάσουν. Δεν πιστεύω ότι είναι εξ ολοκλήρου. Κατά ένα μέρος».* Ακόμη, οι προωθούμενοι δείκτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Ιδιαίτερα καυστική είναι η ακόλουθη διατύπωση: *«Εγώ πιστεύω ότι είναι ένα μέσο ελέγχου και μάλιστα ασφυκτικού ελέγχου και προσπάθειας να τους οδηγήσουν εκεί που θέλουν αυτοί και να οδηγήσουν την εκπαίδευση εκεί που θέλουν [...] Με όλα αυτά που γίνονται νομίζω ότι θέλουν να φτιάξουν ανθρώπους ρομπότ που δεν θα μπορούν να διεκδικούν, που θα είναι προγραμματισμένοι και κουρδισμένοι να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα που τους επιβάλλουν και τους επιτάσσουν και δεν θα τους δίνεται η δυνατότητα να έχουν αυτή την εδελιζία και σαν*

άνθρωποι να έχουν την ελευθερία να αποφασίζουν και να αμφισβητήσουν και να διεκδικήσουν. Γι' αυτό, λοιπόν, και διαφωνώ κάθετα με όλα αυτά» (E3).

Άλλωστε, ο Ball (1990) τονίζει πως ο επαγγελματισμός αποτελεί μία στρατηγική ελέγχου και επιτήρησης στην εργασία των εκπαιδευτικών τόσο σε διοικητικό όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο. Παράλληλα, φαίνεται πως υφίσταται μία υποκειμενικότητα στον τρόπο μέτρησης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, όπως συμπεραίνει κανείς από την εξής φράση: *«Εγώ νομίζω ότι τους δείκτες μπορούν να τους κάνουν όπως ακριβώς θέλουν, για να βγάλουν και ό, τι ακριβώς θέλουν να βγάλουν. Δεν νομίζω ότι αυτοί οι δείκτες είναι αντικειμενικοί και θα αποδείξουν πόσο καλό είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα, πόσο αποτελεσματικό και πόσο ανταγωνιστικό» (E15).* Από την πλευρά του, ο E3 εντοπίζει μία δυσκολία μέτρησης της ποιότητας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω δήλωσή του: *«πώς είναι δυνατόν και ποιος είναι αυτός που θα μετρήσει και θα βγάλει ένα συνολικό αποτέλεσμα για μια τάξη ή για ένα σχολείο και θα πει ότι αυτός ο δάσκαλος με αυτά τα παιδιά ή αυτό το σχολείο το δικό μας εδώ με τα 200 παιδιά πέτυχε ή απέτυχε; Δεν είναι τόσο εύκολο να μετρηθούν αυτά. Δεν είναι, δηλαδή, κάποια συγκεκριμένα αντικείμενα που μετράς. Δεν είναι μία συγκεκριμένη παραγωγή που λες ότι «έβγαλα τόσα κομμάτια, ενώ ο άλλος έβγαλε λιγότερα, άρα εγώ τα κατάφερα καλύτερα». Είναι πολύπλευρο το θέμα αυτό. Δεν μπορεί να μετρηθεί εύκολα».*

Η κριτική μάλιστα που έχει διατυπωθεί αναφορικά με τη σχετικότητα των δεικτών επισημαίνει, μεταξύ άλλων, τον κίνδυνο αναγωγισμού και απολυτότητας κατά την αναπαράσταση των κοινωνικών φαινομένων με αριθμούς (Πασιάς, 2006). Εξάλλου, όπως κατέστη ήδη φανερό και λίγο παραπάνω σχετικά με τα κριτήρια επαγγελματισμού, ορισμένοι μη μετρήσιμοι όροι της παιδαγωγικής πραγματικότητας δεν μπορούν να αποδοθούν εύκολα με πραγματιστικούς όρους (Ζμας, 2009). Κάτι τέτοιο επισημαίνεται από την E8 που τονίζει ότι *«δεν μπορεί κάποιος να αξιολογήσει με μετρήσεις το έργο. Δηλαδή, στο έργο του εκπαιδευτικού είναι και ο συναισθηματικός παράγοντας ή πόσο ενισχύει την ατομικότητα. Είναι πολλά πράγματα μαζί, τα οποία πιστεύω ότι δεν μετριούνται ακριβώς με δείκτες».* Ως εκ τούτου, παρατηρείται μία απομάκρυνση των συμμετεχόντων από τις πρωτοβουλίες των υπερεθνικών οργανισμών ως προς την καθιέρωση δεικτών μέτρησης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το ανθρώπινο κεφάλαιο, την ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα στα πλαίσια της κοινωνίας της γνώσης, καθώς είναι αδύνατο να μετρηθούν οι στάσεις, οι αξίες και η ταυτότητα των εκπαιδευτικών μέσα από τυποποιημένες δοκιμές ή/και προκαθορισμένους δείκτες (Α.Τ.Ε.Ε., 2006).

5.1.4.5 Στάσεις απέναντι στη σύνδεση (αυτο)αξιολόγησης και επαγγελματισμού

Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη σύνδεση (αυτο)αξιολόγησης και επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που προωθείται ιδιαίτερα από τους υπό μελέτη υπερεθνικούς οργανισμούς. Κατ' αρχάς, στο λόγο των ερωτηθέντων εντοπίστηκαν σημεία, όπου δείχνουν να συμφωνούν με την ύπαρξη μίας τέτοιου είδους σύνδεσης. Η Ε5 σημειώνει χαρακτηριστικά: «Θέλω να πιστεύω πως συνδέεται και θα πρέπει να συνδέεται». Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Ε6 λέγοντας: «Ναι. Θέλω να υπάρχει. Εν μέρει, μπορώ να πω ότι εντάξει πρέπει να υπάρχει και κάτι για να υπάρχει εξέλιξη». Φαίνεται, λοιπόν, η αξιολόγηση να συνδέεται με την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού, καθώς επίσης και με τα κριτήρια ενός καλού επαγγελματία εκπαιδευτικού:

«Η αυτοαξιολόγηση θεωρώ ότι γίνεται. Ο καθένας θα κάνει αυτό το κομμάτι του. Εννοείται ότι θα πρέπει να το κάνει κάθε φορά στο τέλος της χρονιάς, στο τέλος του τριμήνου. Κάθε στιγμή θα πρέπει να γίνει. Και φαντάζομαι ότι ναι, θα του δώσει μία ώθηση να γίνει καλός. Αυτό είναι και μέσα στα κριτήρια του καλού εκπαιδευτικού. Εδώ μπαίνει. Δεν είμαι καλός σε αυτό. Θα βοηθηθώ, θα πάω πιο κάτω, θα πάω και θα το ανεβάσω αυτό το κομμάτι» (Ε4).

«Κατ' αρχάς, δεν είμαι εναντίον της αξιολόγησης και ούτε της αυτοαξιολόγησης. Ένας άνθρωπος πρέπει πάντοτε και μόνος του να αξιολογεί τον εαυτό του και να αξιολογείται και να παίρνει και τα μηνύματα από τους γύρω του. Εάν δεν κάνει αυτά τα πράγματα, τότε είναι εγωιστής και είναι καταδικασμένος σε αποτυχία, πλήρη αποτυχία» (Ε2).

Πράγματι, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο κάθε κοινωνικής και εκπαιδευτικής διεργασίας (Κουτούζης, 2008· MacBeath, 2001). Μάλιστα, σε έρευνα των Grieve and McGinley (2010) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την ανατροφοδότηση του έργου τους, ώστε να αξιολογούν οι ίδιοι τον εαυτό τους και την πορεία που ακολουθούν σε επαγγελματικό επίπεδο, ενώ, σύμφωνα με τους Lai and Lo (2007), η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική για τον ίδιο και την προσωπικότητά του. Μέσα, δηλαδή, από αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανατροφοδοτήσει το έργο του και να βελτιώσει τα αδύναμα σημεία της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου, 2009). Στο σημείο, λοιπόν, αυτό διαπιστώνεται μία σύγκλιση με το λόγο των υπερεθνικών οργανισμών περί αξιολόγησης, η οποία συνδέεται με τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ανατροφοδότησή τους (World Bank, 2013) συμ-

βάλλοντας στη διαμόρφωση κρίσης σχετικά με την εργασία τους και την παροχή υποστήριξης στο έργο τους (Ευρυδίκη, 2013· Ο.Ε.С.Д., 2011c).

Ωστόσο, όπως συμβαίνει με τα περισσότερα φαινόμενα της κοινωνικής ζωής, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δεν ήταν ομοιόμορφες, με αποτέλεσμα να προκύψουν και δηλώσεις περί ανυπαρξίας σύνδεσης μεταξύ (αυτο)αξιολόγησης και επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με ιδιαίτερη έμφαση στις επιπτώσεις της πρώτης στην ψυχολογία του εκπαιδευτικού. Η Ε7 τονίζει: *«Θα του φορτώσει πάρα πολύ άγχος και θα του κάνει πάρα πολύ δύσκολη τη ζωή του. Θα χαθεί πια η ανεμελιά και η όρεξη για να προχωρήσει, η πηγαία διάθεση που έχει για να προχωρήσει και να κάνει κάτι καλύτερο. Θα το κάνει μόνο και μόνο γιατί πρέπει να το κάνει. Και ό, τι γίνεται με το «πρέπει να το κάνει» δεν είναι και καλό»*. Παρομοίως, η Ε1 επισημαίνει: *«όχι, εγώ δεν το πιστεύω αυτό. Εγώ πιστεύω ότι το μόνο που θα του προσφέρει είναι επιπλέον άγχος, θα τον κάνει ένα αυτόματο πειραματόζωο, το οποίο, από το πρωί έως το βράδυ, θα τρέχει να μαζεύει χαρτιά και χαρτάκια, θα τρέχει να μαθαίνει στα 50 του χρόνια Αγγλικά, να αποκτά πτυχία, κλπ, για να μπορέσει να αξιολογηθεί με αξιοπρέπεια -που και αυτό δεν είναι σίγουρο- και, στο τέλος, το μόνο που θα μείνει είναι μία κενή τάξη με έναν εκπαιδευτικό αγχωμένο, μίζερο και μαζεμένο, κλεισμένο στον εαυτό του. Αυτό πιστεύω»*.

Στο σημείο αυτό, επισημαίνεται το γεγονός ότι σε αρκετά σημεία του λόγου των συμμετεχόντων διαφάνηκε μία απογοήτευση από τις τρέχουσες εξελίξεις στο ζήτημα της αξιολόγησης στην Ελλάδα, όπως προκύπτει από τις εξής φράσεις:

«Ο εκπαιδευτικός κάθε μέρα αυτοαξιολογείται για αυτό που κάνει και στην τάξη μέσα, από τους μαθητές του και από τον ίδιο. Τώρα, δεν ξέρω ακριβώς με αυτό που πάει να περάσει τι μπορεί να συμβεί και τι μπορεί να γίνει και πώς μπορεί να συνδεθεί με αυτό το πράγμα και μισθολογικά και σαν εξέλιξη και όλα αυτά. Αυτό δεν μου πολυαρέσει και δεν μου πολυκάνει. Αλλά, η αυτοαξιολόγηση γίνεται καθημερινά και πρέπει να γίνεται» (Ε9).

«Όλα αυτά και με βάση αυτό που γίνεται τώρα, δηλαδή, αυτό με την αξιολόγηση, μπήκαμε σε ένα τριπάκι τύπου «Και δεν θέλεις την αξιολόγηση; Γιατί; Δεν είσαι καλός, γι' αυτό;». Αυτό το πράγμα που πάει να γίνει τώρα δεν είναι αξιολόγηση για να δεις το καλό, είναι αξιολόγηση για να βρεθεί μία δεξαμενή ανθρώπων, οι οποίοι θα τιμωρηθούν, θα απολυθούν, θα μπουν σε διαθεσιμότητα, κλπ. Εμείς έχουμε κάνει προτάσεις σαν κλάδος, θέλουμε, αλλά έχουμε πει πώς θέλουμε να είναι, όχι με τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά με χαρακτήρα που θα έχει ως στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και γενικότερα του σχολείου. Άρα, λοιπόν, όλο αυτό το κλίμα που έχει δημιουργηθεί νομίζω ότι είναι σε βάρος της

εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών των ίδιων, των μαθητών και σε ό, τι έχει να κάνει με την εκπαίδευση» (E3).

«Αυτοί μας βάζουν σε τέτοιο τριπάκι. Να μαλώνουμε μεταξύ μας ποιος θα πάει στο Δ, ποιος θα πάει στο Γ, ποιος θα πάει στο Ε στις κλίμακες» (E10).

«Δηλαδή, τώρα την αυτοαξιολόγηση θέλουν να τη συνδέσουν με την επάρκεια, κλπ. Εγώ δεν νομίζω ότι η αυτοαξιολόγηση, έτσι όπως γίνεται, με ψέματα και με αυτόν τον τρόπο, θα αποφέρει κάτι ουσιαστικό» (E15).

Ενδέχεται, λοιπόν, η αρνητική στάση ορισμένων εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση ή/και αυτοαξιολόγηση να πηγάζει από τον τρόπο με τον οποίο τείνει αυτή να εφαρμοστεί στα σχολεία, εν μέσω οικονομικής κρίσης, συνδεδεμένη με ενδεχόμενη μισθολογική και βαθμολογική καθήλωση ή/και διαθεσιμότητα και όχι από την έννοια της (αυτο)αξιολόγησης αυτής καθεαυτής. Επ' αυτού, παρατίθεται ενδεικτικά η ακόλουθη φράση: *«Βέβαια, δεν είμαι ενάντια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά όχι με αυτά τα κριτήρια ή με αυτή την εφαρμογή» (E6).* Εξάλλου, όπως αναφέρει ο E2, *«η αξιολόγηση πρέπει να είναι αντικειμενική, σωστή, δίκαια και με ουσιαστικά κριτήρια, όχι με κριτήρια κομματικής πειθαρχίας ή να είσαι πειθήνιο όργανο συγκεκριμένων οργανισμών, όπως αυτών που προαναφέραμε».* Θα πρέπει, δηλαδή, να διεξάγεται με τρόπο έγκυρο, αξιόπιστο και επιστημονικά τεκμηριωμένο και να συνδέεται με διαδικασίες βελτίωσης, ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Κουτούζης, 2008).

5.1.4.6 Επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικών

Το προφίλ του ιδανικού εκπαιδευτικού περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την εμπλοκή του σε διαδικασίες δια βίου μάθησης και σε προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγής εκπαιδευτικών, την υιοθέτηση αρχών της επαγγελματικής αυτονομίας, τη συμμετοχή σε διαδικασίες ή/και θεσμούς καθοδήγησης μέσω μέντορα, τη συνεργασία με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη και την εμπλοκή σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές. Στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα περιλαμβάνονται οι πρακτικές που υιοθετούν ή δεν υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους σε καθέναν από τους παραπάνω τομείς που προωθούνται ιδιαίτερα από τους υπερεθνικούς οργανισμούς.

5.1.4.6.1 Δια βίου μάθηση

Από την επεξεργασία του υλικού προέκυψε ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες εφαρμόζουν τις αρχές της δια βίου μάθησης που παραπέμπουν σε μία συνεχή προσωπική ενη-

μέρωση και εξέλιξη. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη διατύπωση της E13: *«Κοιτάζτε να δείτε, πρέπει ο εκπαιδευτικός να προλαμβάνει, να επιμορφώνεται, να ενημερώνεται. Δεν μπορούμε να μένουμε στα πρώτα-πρώτα χρόνια πώς ξεκινήσαμε. Εγώ πιστεύω ότι από την αρχή έχω κάνει τεράστια πρόοδο, τεράστια βελτίωση, πολλά βήματα μπροστά από το πώς ξεκίνησα. Εντάξει, είναι και η εμπειρία, αλλά συνέχεια ενημερώνομαι και διαβάζω. Δεν μπορώ ας πούμε να έρθω έτσι στο σχολείο χωρίς να ενημερωθώ και να διαβάσω»*. Στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς κινείται και η E11 υποστηρίζοντας ότι *«στην πράξη σημαίνει ότι πρέπει να ψάχνεσαι, όσο μπορείς να μορφώνεσαι περισσότερο, να παίρνεις μέρος σε κάποια προγράμματα. Γενικά, να μην επαναπαύεσαι σε αυτά που ξέρεις, να προσπαθείς να μάθεις και κάποια πράγματα περισσότερο. Βέβαια, αυτό, εντάξει, δεν είναι εύκολο να γίνεται πάντα, αλλά μπορείς και από το διαδίκτυο, αν θέλεις. Από μόνος σου να το κάνεις»*.

Απεναντίας, η στασιμότητα προβάλλεται ως το αντίθετο της συνεχούς εξέλιξης, καθώς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι παράλληλα εκπαιδευόμενος αναζητώντας τη γνώση σε όλη του τη ζωή, όπως διαπιστώνει κανείς από την ακόλουθη φράση: *«πρέπει και ο ίδιος να ενημερώνεται, να διαβάζει. Πρέπει και η γνώση μας να έχει κάποια ανανέωση, δηλαδή, να μη μένουμε στάσιμοι και εμείς ως εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως κλάδου, ειδικότητας, κλπ. Οπότε, δεν γίνεται, ας πούμε, να προσφέρεις γνώση, αλλά να μην εισπράττεις και εσύ γνώση σαν εκπαιδευτικός. Η «Α, ωραία τα έχω μάθει, τελείωσα, θα μείνω εκεί». Όχι. Καλό είναι και εμείς να μαθαίνουμε, να ενημερωνόμαστε»* (E5). Ακόμη, ο E2 τονίζει ότι *«ο Σωκράτης είπε «Γηράσκω αεί διδασκόμενος»*. Στην ουσία, αυτό είπε, δια βίου μάθηση. Ο ταπεινός άνθρωπος πρέπει συνεχώς να προσλαμβάνει καινούργιες παραστάσεις. Ο σωστός εκπαιδευτικός πρέπει συνεχώς να είναι ενήμερος για καινούργιες παιδαγωγικές αρχές, για συγγράμματα συναδέλφων του, παιδαγωγών και άλλων επιστημόνων, όπως είναι της Ιατρικής, Κοινωνιολογίας, κλπ. Άλλωστε, ένας καλός ιατρός πάντοτε ακολουθεί αυτό το φαινόμενο της δια βίου μάθησης, ένας καλός πολιτικός μηχανικός δεν στέκεται μόνο στο τι έχει γνωρίσει στο Πολυτεχνείο, ένας καλός επαγγελματίας και έμπορος πρέπει συνεχώς να εξελίσσεται. Γιατί όχι ο εκπαιδευτικός;».

Φαίνεται, λοιπόν, να συνειδητοποιούν οι συμμετέχοντες ότι ο εκπαιδευτικός, ως επαγγελματίας, είναι ανάγκη να συμμετέχει σε διαδικασίες δια βίου μάθησης ενισχύοντας συνεχώς το γνωστικό του υπόβαθρο. Αυτή είναι μάλιστα και μία από τις βασικές επιδιώξεις των υπερεθνικών οργανισμών, στις εκπαιδευτικές ατζέντες των οποίων κεντρικό ρόλο κατέχει η αντιμετώπιση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως ενός συνεχούς στη λογική της δια βίου μάθησης (βλ. ενδεικτικά European Commission, 2003, 2004a, 2005· O.E.C.D., 2006, 2009a). Επιπλέον, η υιοθέτηση των αρχών της δια βίου μάθησης επιτρέπει την ανταλλαγή εμπειριών,

όπως καθίσταται φανερό από την παρακάτω φράση της E4: «να μπορούμε να έχουμε επαφή με κάποιους άλλους συναδέλφους. Θεωρώ ότι ο καθένας θα δώσει κάτι».

Παρόλα αυτά, στις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναδείχθηκαν και κάποιες στάσεις ενάντια στη δια βίου μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, επισημάνθηκε η προβολή των προταγμάτων περί δια βίου μάθησης με επιφανειακό και όχι με ουσιαστικό τρόπο, αφού αυτή δεν πραγματώνεται αρκούντως, ώστε να ενισχύει πραγματικά τον εκπαιδευτικό στο έργο του. Η εξής διατύπωση είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστική: «Στα λόγια μόνο. Εντάξει, «πετάμε» συνθήματα. Είχαμε εδώ και διάφορους υπουργούς που άλλαζαν το όνομα, για παράδειγμα, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, «πρώτα ο μαθητής», κλπ. Η ουσία πού είναι; Εγώ θέλω να δω στην πράξη ποια είναι η ουσία. Θεωρίες και υποσχέσεις υπάρχουν πολλές και συνθήματα πάρα πολλά» (E3).

Τέλος, ως συνέπεια της έμφασης στη δια βίου μάθηση τονίστηκε ο αποπροσανατολισμός από τα βασικά μαθήματα του σχολείου, όπως φαίνεται από τα λεγόμενα του E14: «αλλάζουν κάποια πράγματα στην κοινωνία ας πούμε ή στον κόσμο ολόκληρο, τα οποία πρέπει να μαθαίνουν τα παιδιά. Αλλά, εγώ πιστεύω ότι οι βασικές γνώσεις είναι αυτές που πρέπει να πάρει το παιδί [...] τα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, την Ιστορία μας. Δεν μπορούμε να ξεφεύγουμε με αφορμή το θέμα της δια βίου μάθησης από αυτά τα μαθήματα. Δηλαδή, σε αυτά τα μαθήματα πρέπει να αφιερώνονται οι ώρες που πρέπει».

5.1.4.6.2 Προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγής εκπαιδευτικών

Στην παρούσα υποκατηγορία περιλαμβάνονται τόσο η διάθεση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε διάφορα κοινοτικά προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγής, όπως είναι τα Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci, Grundtvig όσο και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι αυτά παρουσιάζουν. Αρχικά, μόνο δύο από τους ερωτώμενους έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα Comenius στα πλαίσια της υποδοχής εκπαιδευτικών και μαθητών από σχολεία του εξωτερικού. Αμέσως παρακάτω καταγράφονται οι εμπειρίες τους:

«Ναι, πήρα μέρος στο Comenius και μου άρεσε πάρα πολύ. Ήταν φοβερή εμπειρία. Εκπαιδευτικούς είχαμε. Τους καλέσαμε εδώ. Βέβαια, εγώ δεν μπόρεσα να πάω σε ανάλογες δράσεις στο εξωτερικό που γίνονταν» (E4).

«Τότε συμμετείχαν και τα παιδιά στη μετακίνηση. Δηλαδή, είχαν έρθει παιδιά από τη Γερμανία, είχαν έρθει παιδιά από την Τουρκία. Είχαν πάει τα δικά μας

στη Γερμανία και είχαν πάει και στην Ουγγαρία νομίζω [...] είχαμε να κερδίσουμε πάρα πολλά» (E10).

Ανάμεσα στους λόγους μη συμμετοχής των υπόλοιπων εκπαιδευτικών συγκαταλέγεται η επιφυλακτικότητα ως προς την αποτελεσματικότητα τέτοιου είδους προγραμμάτων, όπως προκύπτει από τη δήλωση της E15 («Όχι, δεν έχω συμμετάσχει και δεν ξέρω πόσο αποτελεσματικά είναι αυτά»), η μη προώθησή τους από τη σχολική μονάδα, όπως καθίσταται φανερό από τη φράση του E14 («Όχι, δεν προωθείται από το σχολείο μας»), καθώς και η μη γνώση της γλώσσας σε συνδυασμό με τα έξοδα μετακίνησης, όπως προκύπτει από την παρακάτω δήλωση της E12: «Όχι, δεν έχω λάβει. Το σχολείο, βέβαια, παλιότερα συμμετείχε. Τώρα δεν συμμετέχει, γιατί πλέον δεν γίνονται μετακινήσεις μέσω των σχολείων, αλλά είναι ατομικές στο Comenius. Δηλαδή, πρέπει κάποιος συνάδελφος να κάνει τα χαρτιά του. Εγώ δεν μπορούσα, γιατί δεν είχα και το πτυχίο των Αγγλικών και ένας από τους λόγους που το δίνω είναι αυτός. Και επίσης, μου είπαν ότι, κάποιες φορές, δεν καλύπτονται και επαρκώς τα έξοδά τους και σε μία εποχή κρίσης, ας πούμε, δεν μπορείς και να συμμετέχεις».

Ωστόσο, σε ερώτηση σχετικά με το ενδεχόμενο μελλοντικής συμμετοχής τους ορισμένοι απάντησαν θετικά. Χαρακτηριστικές είναι δηλώσεις, όπως οι εξής: α) «Πάρα πολύ θετικά. Θα το ήθελα πάρα πολύ να πάω σε χώρες να δω πώς είναι η εκπαίδευσή τους εκεί και, αν είναι εφικτό, ας πούμε, να πάρω πράγματα και να τα μεταφέρω στην πραγματικότητα τη δική μας» (E12) και β) «θα το ήθελα. Τα θεωρώ πολύ ενδιαφέροντα» (E5). Βέβαια, μερικοί από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι θα συμμετείχαν υπό προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο E10 θα επιθυμούσε την απουσία πίεσης ως προς την παρουσίαση κάποιων αποτελεσμάτων στο τέλος του προγράμματος τονίζοντας: «Ναι, θα συμμετείχα. Αρκεί, όμως, να μην έχω την πίεση. Τότε, δεν είχα την πίεση. Αρκεί, λοιπόν, να μην είχα την πίεση των αποτελεσμάτων. Δηλαδή, τώρα, μπαίνοντας σε ένα πρόγραμμα, μας λένε ότι «πρέπει να βγουν αυτά, αυτά και αυτά» ή ότι «πρέπει να φτάσατε εκεί, εκεί και εκεί». Μας βάζουν κάποια όρια, κάποια standard, κάποιες κόκκινες γραμμές. Και μας λένε «δεν θα πάτε πιο πίσω από εκεί, δεν θα πάτε πιο μπροστά από εδώ». Θα ήθελα να συμμετέχω εγώ και η τάξη μου, αλλά να μην υπάρχει αυτή η πίεση ότι πρέπει να παραδώσουμε κάποιο υλικό. Γιατί έτσι χάνουμε την ουσία. Και η ουσία είναι τα παιδιά να κερδίσουν ό, τι είναι να κερδίσουν μέσα από το κάθε πρόγραμμα και από την κάθε δραστηριότητα. Χάνουμε την ουσία και πιάνουμε το τύποις. Να παρουσιάσουμε illustration εξώφυλλο σε ζελατίνα, να το κάνουμε και σε DVD και σε ψηφιακή μορφή και σε PDF και σε Acrobat και από εδώ και από εκεί. Απλώς και μόνο για να δείξουμε ότι δουλέψαμε. Δεν μας ενδιαφέρει αν δουλέψαμε και αν βγήκε το πρόγραμμα. Μας ενδιαφέρει να αποδείξουμε και να το έχουμε στα χαρτιά μας ότι δουλέψαμε». Χαρακτηριστική είναι επίσης και η παρακάτω διατύπωση του E2,

ο οποίος απαιτεί ουσιαστική εφαρμογή των εν λόγω προγραμμάτων: «Σίγουρα, μπορεί κάτι να πάρουμε από τους συναθρώπους μας, γιατί όλοι έχουν να δώσουν, αλλά όχι, όμως, να γίνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό. Να γίνονται ουσιαστικά». Εντούτοις, υπήρξαν και εκείνοι που φάνηκαν αρνητικοί ή/και επιφυλακτικοί. Ενδεικτικά παρατίθεται η ακόλουθη διατύπωση: «Από τη φύση μου είμαι επιφυλακτικός για αυτές τις μετακινήσεις. Πιστεύω ότι δεν θα κερδίσω κάτι, όχι τίποτα άλλο. Δηλαδή, πιστεύω ότι δεν θα μου προσφέρει κάτι» (E14).

Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα τέτοιου είδους προγραμμάτων, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προέκυψε ότι η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων σε συνδυασμό με την ανταλλαγή εμπειριών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Η E5 σημειώνει χαρακτηριστικά: «Τα θεωρώ πάρα πολύ ενδιαφέροντα, είναι καλό να υπάρχουν, γιατί γνωρίζουν τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί άλλους πολιτισμούς, άλλους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, ασχολούνται με μία ξένη γλώσσα, «δουλεύουν» μία ξένη γλώσσα, γιατί πρέπει να μιλήσουν αυτή τη γλώσσα. Τα παιδιά ενημερώνονται πάνω σε άλλες ευρωπαϊκές κουλτούρες, δεν μένουν μόνο στα δικά μας και τι γίνεται στην Ελλάδα ή πώς μπορούμε να «δουλέψουμε» κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ελλάδα. Είναι καλά, γιατί ανοίγει το πνεύμα των παιδιών, μεγαλώνουν οι γνώσεις τους. Σίγουρα, κάτι περισσότερο μαθαίνουν είτε εκπαιδευτικοί είτε παιδιά». Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η E11 αναφέροντας: «θεωρώ ότι είναι καλή. Θετική είναι. Και πιστεύω ότι μόνο καλό έχει να δώσει στην εκπαίδευση γενικά με την ανταλλαγή που γίνεται. Να παίρνεις ιδέες, να γνωρίζεις καινούργιους ανθρώπους, να γνωρίζεις τα άλλα τα συστήματα, γιατί δεν έχουμε επαφή με ανθρώπους που δουλεύουν σε άλλες χώρες, που δουλεύουν στην εκπαίδευση, για να ξέρεις ακριβώς τι γίνεται. Νομίζω ότι καλό είναι αυτό».

Στο σημείο αυτό φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τις απόψεις και επιδιώξεις της E.E., σύμφωνα με την οποία αυτή ακριβώς η κινητικότητα και οι ανταλλαγές των εκπαιδευτικών που μετέχουν στα εν λόγω προγράμματα αναμένεται να δημιουργήσουν μία κρίσιμη μάζα επαγγελματιών με διεθνείς εμπειρίες και γνώση διεθνών εκπαιδευτικών πρακτικών συμβάλλοντας στη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη διεύρυνση των οριζόντων τους (βλ. ενδεικτικά Επιτροπή των E.K., 2005· European Commission, 2005· European Council, 2009). Επίσης, στα θετικά ανήκει και η επίδειξη ενδιαφέροντος εκ μέρους των παιδιών. Ο E10, ο οποίος παρεμπιπτόντως έχει συμμετάσχει στο Comenius, επισημαίνει: «πήγα να στο σχολείο και έβλεπα τα παιδιά να έρχονται, να ασχολούνται, να θέλουν να ζωγραφίσουν, να θέλουν να συνεχίσουν την εργασία από το πρωί, γιατί, ούτως ή άλλως, το πρωί δεν προλαβαίναμε μέσα στο μάθημα. Και σιγά-σιγά γινόταν παρέα [...] ασχολούνταν τα παιδιά από μόνα τους. Όσα ήθελαν, όποτε ήθελαν και αν είχαν ελεύθερο χρόνο έρχονταν να ασχοληθούν με το πρόγραμμα». Από την άλλη πλευρά, προβλήθηκαν και κάποια μειονεκτήματα των εν λόγω

προγραμμάτων. Ένα από αυτά είναι η ύπαρξη αμφίβολων κινήτρων ή/και ιδιοτελών συμφερόντων που ενδέχεται να υποκρύπτονται πίσω από αυτά. Χαρακτηριστικές είναι οι εξής φράσεις: α) «Σίγουρα, σε κάποιο πρόγραμμα υπάρχουν και τα αρνητικά. Υπάρχουν και κάποιοι που θέλουν να κερδίσουν μέσα από το πρόγραμμα, που το έχουν στήσει, κλπ» (E10) και β) «αυτό νομίζω, από κάποιες εμπειρίες που έχω, αν και δεν έχω συμμετάσχει εγώ ποτέ, ότι γίνεται με άλλους σκοπούς. Πάνε οικογενειακώς βόλτα, ταξίδι και ξεφεύγει από τον πραγματικό σκοπό» (E3).

Η μη διάχυση της γνώσης όσων συμμετέχουν στα προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγής εκπαιδευτικών στους υπόλοιπους συναδέλφους επισημάνθηκε επίσης ως μειονέκτημα, όπως καθίσταται εμφανές από τα λεγόμενα της E15: «εγώ δεν νομίζω ότι μέσα στις 3-4 μέρες που μένεις εκεί μπορείς να καταλάβεις πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν μπορώ να καταλάβω, επίσης, πώς αυτά τα άτομα που πηγαίνουν εκεί διαχέουν αυτή τη γνώση και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Εγώ, δηλαδή, από αυτούς που πήγαν δεν πήρα τίποτα. [...] Εγώ νομίζω ότι αυτός που πάει κάτι παίρνει. Απλώς, αυτή η γνώση, αυτό που παίρνει δεν διαχέεται στους άλλους. Είναι κάτι προσωπικό του». Ενδέχεται μάλιστα τα προαναφερθέντα προγράμματα να οδηγήσουν στην απορρύθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο E2: «Επειδή έχω συναδέλφους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου τα προγράμματα αυτά έχουν τρέξει πολύ περισσότερο, διαπιστώσαμε ότι έχουν συντελέσει στο να απορρυθμίζεται το σχολείο και η εκπαιδευτική διαδικασία. Μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτά τα προγράμματα, βγήκαν χαμένοι σε βάθος χρόνου μέσα στη χρονιά, αποσυντονίστηκαν».

5.1.4.6.3 Επαγγελματική αυτονομία

Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διατήρηση ή μη ελέγχου στο εκπαιδευτικό τους έργο και την οργάνωση της εργασίας τους. Αρχικά, ορισμένοι από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι διατηρούν την αυτονομία τους, όπως καθίσταται φανερό από τις ακόλουθες εκφράσεις:

«Για μένα, λοιπόν, ο δάσκαλος είναι αυτόνομος. Βέβαια, έχει ένα πλαίσιο που θα κινηθεί, αλλά ο ίδιος θα επιλέξει τον τρόπο, πώς θα κινηθεί ή, εάν χρειαστεί, μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα μπουν και άλλα εκείνη την ώρα και άλλοι στόχοι κτλ. Άρα, για μένα πρέπει να είναι» (E6).

«Αυτονομία ενός εκπαιδευτικού στην πράξη σημαίνει να ξέρεις, όταν μπαίνεις μέσα στο σχολείο, τι ακριβώς πρέπει να κάνεις, πόσο θα αγαπήσεις αυτά τα παι-

διά που έχεις απέναντί σου και πώς ακριβώς θα το δώσεις αυτό που εσύ θεωρείς ότι έχεις να κάνεις. Αυτόνομη εγώ παραμένω. Θέλω να πω ότι, παρόλο που μας δώσανε και ένα βιβλίο, δεν θεωρώ ότι θα πρέπει να πατήσω εκεί για να δείξω αυτό που θέλω. Έχω ένα σωρό άλλες πηγές από όπου πρέπει να πάρω, κυρίως, αγάπη για τα παιδιά. Κι αυτό είναι το σημαντικό. Άρα, θεωρώ ότι παραμένω αυτόνομη. Δεν μπορούν ούτε καλούπια να μου βάλουν. Είναι και θέμα δουλειάς λιγάκι. Δηλαδή, επειδή είμαι γυμνάστρια, επειδή κάνω αυτό το διαφορετικό εν πάση περιπτώσει, είναι το παιχνίδι. Είναι η σχέση που μπαίνω μέσα στα παιδιά. Εδώ δεν μπορώ να μπω στα καλούπια. Αν ήμουν δασκάλα, δεν ξέρω αν θα ήταν το ίδιο, αν θα απαντούσα το ίδιο. Αυτή τη στιγμή απαντάω έτσι. Θεωρώ, δηλαδή, ότι είμαι αυτόνομη» (E4).

Άλλωστε, κατά τον Ξωχέλλη (2005), επαγγελματική αυτονομία σημαίνει ότι οι επαγγελματίες διατηρούν έλεγχο επάνω στην εργασία τους, ότι, δηλαδή, καθορίζουν την εργασία τους και τους όρους της με ελάχιστη κρατική ανάμειξη διαθέτοντας ανεξαρτησία. Απεναντίας, από φράσεις όπως «Όχι. Δεν θεωρώ ότι είμαι αυτόνομος» (E14) συμπεραίνει κανείς την απουσία επαγγελματικής αυτονομίας στο εκπαιδευτικό έργο. Τέτοιου τύπου δηλώσεις παραπέμπουν στις πρώτες αναφορές για το είδος του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1990, όπου ο εκπαιδευτικός διέθετε μία τεχνοκρατική ιδεολογία για το επάγγελμά του διατηρώντας ελάχιστο έλεγχο πάνω στην εργασία του και όντας υποχρεωμένος να ακολουθήσει την κρατική πολιτική (Νούτσος, 1999· Starida, 1995). Εξάλλου, κατά τη Συνώδη (2004), οι έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούνται συχνά δημόσιοι υπάλληλοι ή λειτουργοί και όχι αυτόνομοι επαγγελματίες, ενώ ο Ματσαγγούρας (2004) υποστηρίζει πως η δημοσιοϋπαλληλική ιδιότητα του εκπαιδευτικού δεν αντικαθιστά τον κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας, με αποτέλεσμα οι δημόσιοι λειτουργοί να διατηρούν τη δυνατότητα να ασκούν την επαγγελματική τους αυτονομία. Κάτι τέτοιο διαπιστώνεται από τα λεγόμενα των υπόλοιπων συμμετεχόντων, σύμφωνα με τους οποίους, υφίσταται μία σχετική αυτονομία στο έργο των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, η E11 εστιάζει ιδιαίτερα στη συλλογική φύση της αυτονομίας δηλώνοντας: «δε νομίζω ότι υπάρχει αυτονομία στην εκπαίδευση τελείως. Δεν μπορεί, δηλαδή, ο κάθε δάσκαλος να ενεργήσει μόνος του. Πρέπει να υπάρχει συνεργασία και με τους άλλους εκπαιδευτικούς και με το διευθυντή, για να βγει ένα καλό αποτέλεσμα, γιατί, πάνω απ' όλα, μας ενδιαφέρει το καλό των παιδιών και αυτό ένας μόνος του δεν μπορεί να το κάνει».

Άλλωστε, η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας περιλαμβάνει την έννοια της συνεργασίας (Hargreaves, 1994), ενώ, σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (1999), η αυτονομία αποτελεί μία συλλογική και όχι ατομική υπόθεση. Συγκεκριμένα, στα πλαίσια του νέου επαγγελ-

ματισμού, παρατηρείται μία απομάκρυνση από τις έννοιες της αυθεντίας και της αυτονομίας που εγκλωβίζουν τον εκπαιδευτικό στην απομόνωση της τάξης, καθώς αναπτύσσονται ευρύτερες μορφές συνεργασίας (Troman, 1996). Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός δεσμεύεται ως ένα βαθμό από το αναλυτικό πρόγραμμα και τη σχολική ύλη όντας εν μέρει αυτόνομος. Επ' αυτού, παρατίθενται ενδεικτικά οι παρακάτω δηλώσεις:

«Αυτόνομη δεν είμαι από το πλαίσιο, στο οποίο πρέπει να ακολουθήσω μία ύλη. Δεν μπορώ να κάνω ό, τι θέλω μέσα στην τάξη. Παράλληλα, όμως, μου δίνουν και περιθώρια ελευθερίας να κινηθώ και να κρίνω και να δράσω ανάλογα με το τι γνωρίζω και όλα αυτά που μου δίνονται ότι πρέπει να τα κάνω, να τα κάνω όπως θέλω. Εντάξει, υπάρχει περιθώριο ελευθερίας» (E7).

«Έχουμε αυτονομία για να λειτουργήσουμε στην τάξη, αλλά πάλι και αυτή θεωρητικά. Με ποια έννοια το λέω θεωρητικά; Το πώς, δηλαδή, θα κάνουμε το μάθημα. Έχουμε ελευθερία σε αυτό, αλλά σχετικό είναι και αυτό, γιατί, έχεις ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο, που πρέπει να βγάλεις μία συγκεκριμένη ύλη και υπάρχει το βιβλίο και λένε οι σύμβουλοι, για παράδειγμα, ότι μπορείς να επιλέξεις εσύ τι θα κάνεις κλπ. Κι αυτό πάλι, έστω ότι «ναι, μπορώ να επιλέξω τι θα κάνω». Μετά, μπαίνεις σε μία σύγκρουση με τους γονείς. Έρχεται ο γονέας και σου λέει «Γιατί δεν το κάνεις αυτό και κάνεις από εκεί, αφού αυτό είναι το βιβλίο;». Όταν υπάρχει από την πολιτεία ένα επίσημο εγχειρίδιο που σου λέει ότι αυτό θα είναι, θεωρητικά μπορεί να σου λέει ο σύμβουλος ότι έχεις τη δυνατότητα εσύ να παρακάμψεις αυτό, αλλά, στην πράξη, δεν μπορείς να το παρακάμψεις. Μπορείς, βέβαια, να ελιχθείς εκεί πάνω, αλλά να το παρακάμψεις δεν μπορείς. Άρα, λοιπόν, είναι σχετική η ελευθερία, δεν είναι απόλυτη» (E3).

Πράγματι, υφίσταται ένα περιοριστικό πλαίσιο ως προς την αυτονομία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι βιώνουν καταστάσεις, όπου το κράτος, μέσω συγκεντρωτικών πολιτικών, παρεμβαίνει στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και σε ζητήματα παιδαγωγικής (Day, 2002; Day & Smethem, 2009). Βέβαια, κάτι τέτοιο δεν συνεπάγεται απόλυτη πειθαρχία εκ μέρους του εκπαιδευτικού, αφού διαθέτει ένα περιθώριο σχετικής αυτονομίας και ευελιξίας ως προς την επιλογή του τρόπου με τον οποίο θα κάνει το μάθημα. Εξάλλου, η διατήρηση ενός μεριδίου ελευθερίας από τους εκπαιδευτικούς ως προς την ευχέρεια οργάνωσης της εργασίας τους προωθείται ιδιαίτερα από τους υπερεθνικούς οργανισμούς (βλ. Κεφάλαιο 3 της παρούσας διπλωματικής), διότι τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητά τους, να καινοτομούν και να έχουν μία αίσθηση κυριότητας στο έργο τους.

5.1.4.6.4 Mentoring

Ένας από τους τρόπους αποτίμησης του έργου του εκπαιδευτικού είναι ο θεσμός του μέντορα (Mentoring), όπου ένας πιο έμπειρος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να υποστηρίξει και να καθοδηγήσει ένα συνάδελφο κυρίως κατά τα πρώτα έτη της σταδιοδρομίας του, με σκοπό να τον βοηθήσει να εμπλουτίσει τις διδακτικές του πρακτικές και να αναπτύξει μηχανισμούς επίλυσης καθημερινών πρακτικών προβλημάτων (Schmidt, 2008). Η συγκεκριμένη θεματική υποκατηγορία περιλαμβάνει τις απόψεις των συμμετεχόντων για τον εν λόγω θεσμό.

Αρχικά, σημειώνεται ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν καθόλου το συγκεκριμένο θεσμό, όπως φαίνεται από τα λεγόμενά τους: α) «*Όχι, αυτό δεν το γνωρίζω*» (E12), β) «*Δεν το ξέρω καθόλου αυτό*» (E11) και γ) «*Τώρα μου το είπατε. Δεν το γνώριζα*» (E6). Επίσης, διαπιστώθηκε μία μη συμμετοχή σε διαδικασίες καθοδήγησης μέσω μέντορα. Μεταξύ των λόγων που αναφέρθηκαν συγκαταλέγονται καθαρά τυχαίοι παράγοντες του τύπου: «*Όχι, δεν έτυχε*» (E11) ή «*όχι, όχι ούτε μου έχει τύχει να έχω μέντορα*» (E9), αλλά και το είδος της σχέσης εργασίας, όπως προκύπτει από τις εξής φράσεις:

«Όχι. Ίσως να ευθύνεται το γεγονός ότι είμαι αναπληρώτρια, δεν είμαι καν διορισμένη. Όχι, δεν έχω μπει σε μία τέτοια διαδικασία ούτε από τη μία πλευρά ούτε από την άλλη» (E5).

«Όχι, γιατί μέχρι τώρα υπήρξα (γελάει) αρκετά νέα σε όσα σχολεία πήγαινα και στην πόλη πλέον που είμαι από όλους τους συναδέλφους, ας πούμε εδώ στο σχολείο, είμαι με τα λιγότερα χρόνια. Εκτός από τους αποσπασθέντες, από τους οργανικά τοποθετηθέντες έχω τα λιγότερα χρόνια εγώ. Δεν έρχονται συνάδελφοι με νέα χρόνια» (E12).

Βέβαια, υπήρξαν και εκείνοι που συμμετείχαν τονίζοντας ιδιαίτερα την προσφορά βοήθειας από την πλευρά των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών. Η E1 αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Ε, πώς δεν τον ξέρουμε. Τον είχαμε ακούσει από καιρό αυτό τον όρο. Ότι κάποια στιγμή εμείς οι παλιότεροι θα είμαστε μέντορες των νεότερων για να τους κατευθύνουμε, κλπ. Αυτό δεν είναι άσχημο να γίνεται. Εγώ θυμάμαι, όταν διορίστηκα, τα πρώτα χρόνια στην εκπαίδευση, πολλούς μεγαλύτερους μου εγώ τους ρωτούσα από μόνη μου. Πήγαινα στον έναν, πήγαινα στον άλλον και ρωτούσα και όλοι προσφέρονταν να με βοηθήσουν. Δεν είναι κάτι νέο στην εκπαίδευση. Δηλαδή, αυτό υπάρχει, απλά τώρα το ανακάλυψαν μερικοί. [...] Όταν θέλω κάτι, δεν θα πάω στο μεγαλύτερο με την εμπειρία να τον ρωτήσω; Βεβαίως θα πάω και έχω και εκπαιδευτικούς που έχουν αφηρητήσει και έχουν βγει στη σύνταξη και μου έχουν αφήσει και τα βιβλία τους με*

τα σκετσάκια, με τα θεατρικά τους, με τα ποιηματάκια τους. Άπειρο υλικό από γιορτές, στολισμούς μου το έχουν αφήσει, μου το έχουν χαρίσει».

Ωστόσο, διαπιστώθηκε μία διάθεση συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων με τους συναδέλφους ενταγμένη σε ένα πιο άτυπο και όχι τόσο θεσμικό πλαίσιο, όπως φαίνεται από την παρακάτω διατύπωση: «Ναι, αυτό γίνεται καθημερινά. Όχι μόνο σε μένα, αλλά σε όλους. Πάντα ρωτάμε όταν έχουμε ένα πρόβλημα. Ο πρώτος που θα ρωτήσουμε είναι οι συνάδελφοι στο γραφείο. Αν έχουμε κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα, αν κάποιο παιδί αντιδρά με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή ένα τρόπο όχι τόσο φυσιολογικό. Πάντα παίρνουμε συμβουλές. Ο θεσμός του μέντορα, όπως το λέτε, με την αρμοδιότητα αυτή του συμβουλάτορα είναι πάρα πολύ καλός, αλλά να μη φτάσει στο άλλο άκρο» (E7).

Επιπλέον, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες φάνηκαν αρκετά θετικοί απέναντι στο ενδεχόμενο μελλοντικής αξιοποίησης του θεσμού. Ενδεικτικά, παρατίθενται οι ακόλουθες φράσεις: α) «αν μου ζητηθεί ή αν με ρωτήσει κάποιος νέος συνάδελφος, ευχαρίστως να τον βοηθήσω» (E13) και β) «Εννοείται. Να δώσω κυρίως, ναι, γιατί, κακά τα ψέματα, στη δουλειά μας, η εμπειρία είναι ο μεγάλος πλούτος μας» (E12). Χαρακτηριστική είναι μάλιστα η εξής δήλωση του E10, ο οποίος μιλά για την αναγκαιότητα μίας αμφίδρομης διαδικασίας ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών: «Αν αυτό δούλευε αμφίδρομα, δηλαδή, πες ότι εγώ είχα 25 χρόνια υπηρεσίας και εσείς μπαίνατε τώρα στον κλάδο μας ως νεοδιόριστη, καλό θα ήταν να υπήρχε μία συνεργασία. Θα ανταλλάσσαμε πολλά και θα είχαμε να κερδίσουμε και οι δύο. Εσείς θα είχατε να κερδίσετε από την εμπειρία και από πρακτικές μέσα στην τάξη και εγώ θα είχα να μάθω πάρα πολλά. Για παράδειγμα, όταν εγώ πήγαινα στο Πανεπιστήμιο, ήταν ακόμη η καθαρεύουσα, ενώ τώρα καμία σχέση. Άρα, λοιπόν, κι εγώ θα είχα να μάθω πάρα πολλά. Για τις νέες τάξεις, πώς γίνεται τώρα το μάθημα στη Φινλανδία, στη Σουηδία, το φινλανδικό μοντέλο, το καναδικό, το αμερικάνικο, το ρωσικό. Εμείς έχουμε μείνει στη δεκαετία του '60 και του '70. Θα είχα να κερδίσω. Αλλά, όχι μέντορας ο ένας μόνο να δείξει και να εξηγήσει και να μάθει στο νέο. Έχει να μάθει πάρα πολλά και ο άλλος που έχει χρόνια. Κι εγώ τώρα με 15 χρόνια θεωρούμαι "out of style". Θα είχα να κερδίσω πάρα πολλά και θα μάθαινα πάρα πολλά και θα με βοηθούσε και στο έργο μου. Και εννοείται ότι θα βοηθιόμουν πάρα πολύ στο έργο μου, να γίνει πιο εύκολο για μένα και καλύτερο επίπεδο μόρφωσης για τα παιδιά και πιο εύκολη η απόκτηση γνώσεων. Γιατί σίγουρα αλλάζουν κάποια πράγματα που εγώ δεν τα ξέρω».

Όμως, παρόλο που μέσα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή εμπειριών σε μεθόδους και πρακτικές ενδυναμώνεται το επαγγελματικό προφίλ και ενισχύεται ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού (Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου, 2009), δεν απουσίασαν και οι αρνητικές απόψεις. Ο E3 κάνει λόγο για τη σχέση εξάρτησης του νέου εκπαιδευτικού από τον πα-

λαιότερο τονίζοντας: «από την εμπειρία μου, νομίζω ότι είναι λάθος και δεν χρειάζεται, δεν θα προσφέρει τίποτα. Απεναντίας, μπορεί να δημιουργήσει άλλα προβλήματα, πολύ σοβαρότερα που θα έχουν να κάνουν με την εξάρτηση του μέντορα με το νέο συνάδελφο που θα έχει υπό την εποπτεία του. Δεν ξέρω αν είναι σωστή η έκφραση, αλλά νομίζω ότι μπορεί να δημιουργήσει άλλα προβλήματα και σίγουρα δεν θα βοηθήσει». Από την πλευρά του ο Ε2 μιλά για ενδεχόμενη προώθηση ιδιοτελών συμφερόντων μέσα από την αξιοποίηση του εν λόγω θεσμού προτείνοντας παράλληλα τη χρήση του προσωπικού παραδείγματος ως μέσου υποστήριξης του νέου εκπαιδευτικού. Η ακόλουθη δήλωση είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτική: «Θεωρώ την έννοια του μέντορα πολύ κακή. Ποιος είμαι εγώ που θα είμαι μέντορ στο συνάνθρωπό μου έστω και αν έχω 30 χρόνια υπηρεσίας; Αλλιώς μπορούμε να καθοδηγήσουμε τον άλλο. Με το παράδειγμά μας. Εκείνο είναι που μιλάει, εκείνο είναι που φωτίζει, εκείνο είναι που καθοδηγεί και όχι οι λέξεις και το χρηματικό ποσό που κρύβεται πίσω από αυτή τη θέση. Συν η ιδιοτέλεια και τα πάθη που μπορεί να έχει κάποιος και να τα ξεπεράσει προς τους υφισταμένους και, μάλιστα, αν πρόκειται και για το αντίθετο φύλο. Έχουμε τέτοια παραδείγματα από την περίοδο των επιθεωρητών, τα οποία πολύ σωστά ο κλάδος αγωνίστηκε να τα αντιμετωπίσει και να τα βγάλει έξω από την παιδεία, διότι δεν στεκόταν μόνο σε εκπαιδευτικά θέματα, αλλά σε θέματα μεταθέσεων, ανέλιξης των συναδέλφων, αν δεν είχαν ίδιες απόψεις, ακόμη και σε σεξουαλική παρενόχληση».

Σε αυτό το σημείο τονίζεται πως οι θετικές στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στο θεσμό του μέντορα συγκλίνουν προς τις πρωτοβουλίες των υπερεθνικών οργανισμών περί εξασφάλισης υψηλής ποιότητας αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μέσω παροχής προγραμμάτων καθοδήγησης (Mentoring), ενώ οι αρνητικές απομακρύνονται από αυτές.

5.1.4.6.5 Σχέσεις με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου

Σε αυτή την υποκατηγορία εντάσσονται οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις σχέσεις που διαθέτουν με το υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου (συνάδελφοι, διευθυντής, γονείς, μαθητές). Αναλυτικότερα, η συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Χαρακτηριστικές είναι οι εξής φράσεις: «Πιστεύω ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών παίζει πολύ μεγάλο ρόλο» (E14) και «Η συνεργασία προέχει με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς» (E8). Μάλιστα, οι συμμετέχοντες φαίνεται να διατηρούν θετικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους, όπως καθίσταται φανερό από τις ακόλουθες δηλώσεις:

«Λοιπόν, η συνεργασία μου, μέχρι στιγμής όλα αυτά τα χρόνια που δουλεύω, είναι αρκετά καλή. Δηλαδή, βλέπω ότι μπορώ και εγώ να βασιζομαι στους συναδέλφους μου και εκείνοι σε μένα, γιατί, όπως σας είπα, όταν πρέπει να κάνουμε κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα, όταν πρέπει να κάνουμε γιορτές, σαφώς ένας μόνος του δεν μπορεί να κάνει κάτι. Και ποτέ δεν ήμουν και της άποψης μόνη μου να κάνω κάτι. Μου αρέσει να συνεργάζομαι, μου αρέσει να ζητάω τη συμβουλή του άλλου και, αν θέλει, και εκείνος τη δική μου» (E5).

«Εδώ, στο συγκεκριμένο σχολείο, η συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων κινείται σε πολύ καλό βαθμό, συνεργαζόμαστε. Δηλαδή, δεν έχουμε ούτε κλίμα αντιπαλότητας ούτε τίποτα προς το παρόν» (E1).

«Δεν είχα ποτέ πρόβλημα με τη συνεργασία με τους συναδέλφους. Ό, τι δεν γνώριζα και νόμιζα ότι γνωρίζουν οι υπόλοιποι ζητούσα τη γνώμη τους ή το αντίθετο, το αντίστροφο» (E7).

Εξάλλου, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή εμπειριών είναι σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής πρακτικής (Wei et al., 2009· Ying, 2007). Παρομοίως, διαπιστώθηκαν συνεργατικές σχέσεις και με το διευθυντή, όπως φαίνεται από τις ακόλουθες φράσεις: α) *«έχω πάρα πολύ καλές σχέσεις και με το διευθυντή» (E11)* και β) *«Με τους διευθυντές μου, επίσης, δεν είχα κάποιο πρόβλημα. Υπήρχε και υπάρχει ένας αμοιβαίος σεβασμός» (E5)*. Ακόμη, από τη μελέτη του υλικού προέκυψε ότι οι σχέσεις με τους γονείς διαθέτουν μία ιδιορρυθμία, καθώς θα πρέπει να έχουν τεθεί εξαρχής κάποια όρια. Ο E14 αποτυπώνει χαρακτηριστικά: *«Τα όρια. Αν καταλάβουν οι γονείς αυτό το θέμα, ότι αυτός ο δάσκαλος θα κάνει αυτό, αυτό στα παιδιά μου και θα τα φτάσει μέχρι αυτό το σημείο, οι σχέσεις από εκεί και πέρα είναι ομαλές»*. Ενδεικτική είναι και η ακόλουθη διατύπωση του E3: *«Και με τους γονείς καλά τα πάμε. Κάποιες εξαιρέσεις μπορεί να υπάρχουν κάποιες φορές. Δημιουργούνται κάποια μικροπροβλήματα που μπορεί να διογκώνονται κάποιες φορές και να εμπλέκονται οι γονείς με τρόπο που δεν γνωρίζουν πώς πρέπει να το χειριστούν και να κάνουν λάθος, να θέλουν να επέμβουν περισσότερο από όσο πρέπει μέσα στη λειτουργία του σχολείου. Ε, συμβαίνουν αυτά, αλλά νομίζω ότι υπάρχει η εμπειρία, υπάρχει η γνώση, υπάρχει η διάθεση για να επιλύονται»*.

Ωστόσο, η διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς και η συνεργασία μαζί τους αναδεικνύεται σε αρκετές φράσεις των συμμετεχόντων, όπως οι εξής: α) *«Και με τους γονείς, ναι. Δεν είχαμε κανένα πρόβλημα» (E7)* και β) *«Με τους γονείς είναι άριστες οι σχέσεις μας. Πολύ καλές σχέσεις έχω με τους γονείς. Δεν παρεμβαίνουν. Με εμπιστεύονται με κλειστά μάτια. Και εντάξει, βλέπουν ότι τα παιδιά τους προχωρούν και είναι καλά και ότι το επίπεδό τους είναι πολύ ανεβασμένο για Β' Δημοτικού. Δεν μου δημιουργούν θέματα»*

(E1). Ως προς τις σχέσεις με τους μαθητές, διαφαίνεται μία ιδιαιτερότητα που συνδέεται με τη διαφορετικότητα του χαρακτήρα τους. Η E5 σημειώνει: *«Με τους μαθητές σίγουρα τα προβλήματα μπορούν να υπάρχουν. Όλο το έμπυχο υλικό δεν είναι ίδιο, υπάρχουν χαρακτήρες και χαρακτήρες. Προσπαθώ να διαμορφώνω το μάθημά μου, έτσι ώστε να μπορώ να προσελκώ και να τραβάω το ενδιαφέρον όλων των μαθητών»*.

Διαπιστώνει, λοιπόν, κανείς ότι οι συμμετέχοντες υιοθετούν στοιχεία του συνεργατικού επαγγελματισμού (βλ. Webb et al., 2004), καθώς κινούνται σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και συνεργατικής κουλτούρας διατηρώντας ως επί το πλείστον καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς, διευθυντές, μαθητές και γονείς. Φαίνεται, παράλληλα, να εφαρμόζουν στην πράξη ένα από τα βασικά προτάγματα των υπερεθνικών οργανισμών περί υιοθέτησης συνεργατικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό έργο (βλ. ενδεικτικά European Commission, 2005· O.E.C.D., 2005· World Bank, 2013).

5.1.4.6.6 Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών

Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία αποτυπώνονται οι πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο. Κατ' αρχήν, από απαντήσεις όπως οι εξής:

«Ναι, έχω ήδη το πρώτο και το δεύτερο επίπεδο. Προσπαθώ να εντάξω τις νέες τεχνολογίες στην αίθουσά μου σε συγκεκριμένα αντικείμενα, τα οποία μπορούν να παρουσιαστούν έτσι. Το κάνω, το κάνω αρκετές φορές» (E7)

«χρησιμοποιώ. Και η τηλεόραση είναι συνδεδεμένη στον υπολογιστή. Δηλαδή, το ξέρω καλά όλο αυτό. Προβάλλω και στα παιδιά, πολλές φορές, ό, τι χρειαζόμαστε για να κάνουμε τα φύλλα εργασίας. Θα τους δείξω κάποια πράγματα πριν και μετά θα ασχοληθούμε και θα εμβαθύνουμε στο θέμα. Όταν χρειάζεται, τον χρησιμοποιώ, ναι» (E1)

διαπιστώνεται μία θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες και μία προσπάθεια ένταξής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναδύθηκαν, ωστόσο, και κάποιες αρνητικές στάσεις ως προς την αποτελεσματικότητα του υπολογιστή. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη διατύπωση: *«Όσον αφορά να ετοιμάσω κάποια τεστ στον υπολογιστή ή να τον χρησιμοποιήσω για διάφορες πληροφορίες, ναι. Μέσα στην τάξη σπάνια, γιατί δεν είναι δυνατόν πρακτικά να μεταφέρεis τον προβολέα και να κάνεις όλη αυτή τη διαδικασία. Είναι και χρονοβόρο και δεν νομίζω ότι έχει την αποτελεσματικότητα που θεωρούν ότι έχει. Είναι απλώς μία ακόμη μετωπική μέθοδος διδασκαλίας» (E15)*. Ακόμη, φράσεις όπως *«με τις τεχνολογίες δεν*

τα πάω καλά» (E14) ή «δεν το 'χω πολύ, να πω την αλήθεια» (E12), έρχονται σε αντίθεση με τις προθέσεις της Ε.Ε., σύμφωνα με τις οποίες ένας εκπαιδευτικός καλείται να είναι σε θέση να αξιοποιεί την τεχνολογία και την πληροφορία (European Commission, 2005: 3-4).

Επιπλέον, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε μία διάθεση χρήσης των υπολογιστών με σύνεση, δίχως την πρόθεση αντικατάστασης του προσώπου από το τεχνικό μέσο. Ενδεικτικά παρατίθενται οι παρακάτω φράσεις:

«Οι νέες τεχνολογίες είναι χρήσιμες. Είναι ένα εργαλείο θεωρώ πολύ χρήσιμο. Έχουν μπει στη ζωή μας σε όλους τους τομείς. Πόσο μάλλον στην εκπαίδευση πρέπει να μπουν, μπήκαν, αν και δεν μπήκαν στο βαθμό που θα έπρεπε ακόμα. Δεν ξέρω πόσο μπορούν να βελτιωθούν με αυτή τη συγκυρία που έχουμε. Νομίζω, όμως, ότι πρέπει να το έχουμε σαν εργαλείο. Για παράδειγμα, να αναφέρω ένα απλοϊκό παράδειγμα. Όπως έχουμε, ας πούμε, το χάρτη, όπως έχουμε την υδρόγειο σφαίρα, όπως έχουμε άλλα εποπτικά μέσα, νομίζω ότι θα μπορούν να λειτουργήσουν και οι νέες τεχνολογίες προς αυτή την κατεύθυνση. Δεν πιστεύω σε καμία περίπτωση ότι μπορούν να αντικαταστήσουν βιβλία, να αντικαταστήσουν εκπαιδευτικούς οι υπολογιστές και η νέα τεχνολογία. Σε καμία περίπτωση» (E3).

«Θεωρώ ότι είναι καλό, αλλά και πάλι με μέτρο, όμως. Δεν μπορείς ούτε να αντικαταστήσεις τελείως τα βιβλία και να βάλεις τον υπολογιστή, αλλά, κάποιες φορές, είναι κάποια πράγματα που χρειάζεται ο υπολογιστής, για να βλέπουν τα παιδιά και να έχουν περισσότερες εμπειρίες» (E11).

5.1.4.6.7 Εμπλοκή σε έρευνες

Η παρούσα υποκατηγορία περιλαμβάνει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εμπλοκή τους σε διάφορες ερευνητικές διαδικασίες είτε σε επίπεδο τάξης είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας είτε και σε ευρύτερο, πιο περιφερειακό επίπεδο. Αναλυτικότερα, από τα λεγόμενα ορισμένων εκπαιδευτικών διαφαίνεται ένα ενδιαφέρον για συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα. Η Ε7 σημειώνει: *«Κάνω μία προσπάθεια φέτος με το e-Twinning. Έχω πάρει ήδη ένα έργο, ένα πρόγραμμα. Πιστεύω να πάει καλά. [...] Το έργο στο οποίο θα συμμετέχω είναι τα παραμύθια, παραμύθια του τόπου μας. Θα βρούμε με τα παιδιά κάποιο παραμύθι της περιοχής μας, θα το επεξεργαστούμε, θα το εικονογραφήσουμε, θα το παίξουμε, θα το παρουσιάσουμε, θα το ανεβάσουμε, θα βάλουμε μουσική. Πιστεύω να πάνε όλα καλά και να το χαρούμε και εμείς και τα παιδιά»*. Επίσης, η Ε4 δηλώνει: *«Γίνονται διάφορα εδώ πέρα. Ας*

πούμε αυτό που έκανα είναι το «Εν ζην». Και παρόμοια τέτοια έχω. Κάθε φορά που γίνεται κάτι, δηλαδή, και έρχεται συμμετέχω».

Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν οι ίδιοι εύκολα την ευθύνη διεξαγωγής μίας έρευνας, όπως προκύπτει από τα εξής αποσπάσματα:

«Έρευνες κυρίως μας έρχονται από μεταπτυχιακούς φοιτητές ή από φοιτητές. Ναι, συμμετέχω, αλλά να κάνω εγώ η ίδια όχι» (E12).

«Στα πλαίσια του σχολείου μπορεί να κάνω κάποιες δραστηριότητες, αλλά σε έρευνες, όχι» (E6).

«Με ενδιαφέρει να συμμετάσχω σε εκπαιδευτικά προγράμματα και διαμορφώνω το μάθημά μου ανάλογα με την τάξη σε σχέση με κάποιο αντικείμενο που θα διδάχτούν τα παιδιά και θα πρέπει και εγώ να ενσωματώσω τη Θεατρική Αγωγή μέσα σε αυτό το εκπαιδευτικό αντικείμενο. Αυτό, ναι, το έχω κάνει και το κάνω. Μεγαλύτερες έρευνες όχι» (E5).

Επίσης, φαίνεται πως περιορίζονται μόνο σε κάποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα πλαίσια της σχολικής τάξης ή της σχολικής μονάδας δίχως να λαμβάνουν μέρος σε έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας. Τέτοιου είδους πρακτικές έρχονται σε αντίθεση με τις βασικές αρχές του νέου επαγγελματισμού, εντός του οποίου ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ενσωματώσει στο έργο του την έρευνα ως στοιχείο που προάγει τη βελτίωση (Hargreaves, 2001), αλλά και του μεταμοντέρνου, όπου η αυτοκατευθυνόμενη έρευνα συνδέεται με την ατομική ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευτικού (Hargreaves & Goodson, 1996). Διαπιστώνεται παράλληλα μία απομάκρυνση από τις πρωτοβουλίες των υπερεθνικών οργανισμών περί διαμόρφωσης ενός επαγγελματία ικανού να οργανώνει και να διεκπεραιώνει έρευνες.

5.1.5 Προϋποθέσεις διαμόρφωσης του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών

Ο εν λόγω θεματικός άξονας αναφέρεται στις προϋποθέσεις που οι ίδιοι οι ερωτώμενοι θεωρούν βασικές για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού τους προφίλ. Για την αρτιότερη και βαθύτερη κατανόησή τους αποφασίστηκε η διάκρισή τους σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, τις εσωτερικές και τις εξωτερικές.

5.1.5.1 Εσωτερικοί παράγοντες

Αρχικά, η όρεξη και η αγάπη για το επάγγελμα συνιστά μία βασική προϋπόθεση διαμόρφωσης του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται παρακάτω: α)

«Πρώτα απ' όλα, είναι η αγάπη προς το επάγγελμα» (E14) και β) «Πρέπει να το θέλει, να έχει όρεξη και διάθεση. Να αγαπάει τη δουλειά του. Αν αγαπάει τη δουλειά του, θα τον βρει τον τρόπο» (E7). Μία ακόμη κομβική παράμετρος είναι η αφοσίωση και η αγάπη για τα παιδιά. Ο E14 σημειώνει εμφατικά: «πρέπει να είναι ένας άνθρωπος που θα του αρέσουν τα παιδιά, να αγαπάει τα παιδιά, να μπαίνει με καλή διάθεση στην αίθουσα και να προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά όσο μπορεί περισσότερο. Το παιδί στο κέντρο. Να σέβεται τα παιδιά. Πρέπει να τα σέβεται τα παιδιά». Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η E5 λέγοντας: «το πόσο αφοσιωμένος είναι στα παιδιά. Πρέπει να είμαστε αφοσιωμένοι, οφείλουμε να είμαστε αφοσιωμένοι και να εργαζόμαστε με αγάπη». Βέβαια, η θεώρηση της παιδαγωγικής αγάπης ως βασικής προϋπόθεσης διαμόρφωσης του προφίλ ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού έρχεται σε αντίθεση με τα προτάγματα και τις πρωτοβουλίες των υπερεθνικών οργανισμών, οι οποίοι εστιάζουν περισσότερο στην ανταγωνιστικότητα, αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού (Ζμας, 2007· Steiner-Khamsi, 2002).

Επιπλέον, η προσωπική ενημέρωση του εκπαιδευτικού εκλαμβάνεται από τους συμμετέχοντες ως μία ακόμη προϋπόθεση, όπως καθίσταται φανερό από τη δήλωση της E15: «να ενημερώνεται για ό, τι καινούργιο υπάρχει». Εξάλλου, σύμφωνα με τη Συνώδη (2004), οι επαγγελματίες θα πρέπει συνεχώς να παρακολουθούν τις εξελίξεις στο χώρο του γνωστικού τους αντικειμένου, καθώς η φροντίδα για συνεχή πνευματική και ηθική εξέλιξη από την πλευρά του ίδιου του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός παράγοντας του επαγγελματικού του προφίλ (Ματσαγγούρας, 2005), γεγονός που υπογραμμίζεται και στο λόγο των υπερεθνικών οργανισμών. Παράλληλα, όπως προκύπτει από την ακόλουθη διατύπωση «οι γνώσεις. Πρέπει να έχει και γνώση ένα εκπαιδευτικός» (E13), η κατοχή γνώσεων θεωρείται ως προϋπόθεση διαμόρφωσης του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, η κατοχή θεωρητικών γνώσεων είναι ένα από τα κριτήρια επαγγελματισμού (Gray & Whitty, 2010· MacBeath, 2012), ενώ παράλληλα το κίνημα για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού διεκδικεί την αντιμετώπισή του ως επαγγελματία που κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις, οι οποίες του επιτρέπουν να ασκεί το διδακτικό έργο με υπευθυνότητα (Powell, 2000: 39). Μάλιστα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ως ένα επάγγελμα υψηλών προσόντων που απαιτεί εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου και καλή γνώση της παιδαγωγικής (βλ. ενδεικτικά Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007· Ο.Ε.Κ.Δ., 2005). Οπότε, στο σημείο αυτό, διαφαίνεται μία σύγκλιση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και υπερεθνικών οργανισμών.

Επίσης, ως σημαντική παράμετρος διαμόρφωσης του προφίλ ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού αναδείχθηκε η ψυχική του υγεία. Η E13 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ο εκπαιδευτικός να είναι, πρώτα-πρώτα, εσωτερικά καλά. Δηλαδή, να νιώθει ο ίδιος καλά, να είναι ψυχι-

κά υγιής». Η υιοθέτηση ηθικών αρχών εκ μέρους του εκπαιδευτικού εξελήφθη από τους συμμετέχοντες ως μία ακόμη προϋπόθεση διαμόρφωσης του επαγγελματικού τους προφίλ. Η Ε13 επισημαίνει: *«Πρώτα-πρώτα είναι ήθος. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει και ήθος. Σας είπα. Η αρετή, η δικαιοσύνη»*. Ο Ε2 τονίζει με τη σειρά του: *«να θέλεις να φτιάξεις μία οικουμένη ειρηνική, ελεύθερη, δημιουργική, που να προοδεύει, να μην είναι ανταγωνιστική -πολύ σημαντικό αυτό- διότι, όταν υπάρχει ανταγωνισμός, παύει να υπάρχει εκπαίδευση και παιδεία και να πιστεύει ο εκπαιδευτικός, κατ' εμέ, σε βασικές αρχές ήθους σαν αυτές που είχε η Αντιγόνη μέσα από τις τραγωδίες των κλασικών της αρχαιότητας και άλλων σπουδαίων διδασκάλων του γένους μας»*. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Beaton (2010), ο επαγγελματισμός δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε ένα σύνολο δεξιοτήτων, αλλά αναδύεται επίσης μέσα από τον τρόπο συμπεριφοράς και τις αρετές. Επίσης, κατά την Παπαναούμ (2003: 55-56), η αίσθηση αποστολής και η δέσμευση των εκπαιδευτικών σε έναν κώδικα αξιών συνιστούν δείκτες επαγγελματισμού αποτελώντας εγγύηση για έργο υψηλής ποιότητας. Στο σημείο, λοιπόν, αυτό είναι δυνατό να ανιχνεύσει κανείς μία απόκλιση του λόγου των εκπαιδευτικών από εκείνο των υπερεθνικών οργανισμών, αφού οι πρώτοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις αξίες και το ήθος που πρέπει να διέπει τους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, ενώ οι δεύτεροι αναφέρονται πρωτίστως στην απόκτηση γνώσεων-προσόντων και την ανάπτυξη ανταγωνιστικών δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας.

Τέλος, η ύπαρξη ανιδιοτελών κινήτρων συνιστά μία σημαντική παράμετρο διαμόρφωσης του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει σαφώς από την εξής διατύπωση του Ε6: *«να γίνει καλύτερος και όχι να το χρησιμοποιήσει, για μένα, για να ανεληχθεί επαγγελματικά, για κάποια θέση ευθύνης με μεγαλύτερο μισθολόγιο ή να μην είναι μέσα στην αίθουσα, να μην διδάσκει. Εκεί είναι το δύσκολο»*.

5.1.5.2 Εξωτερικοί παράγοντες

Κατ' αρχήν, ως βασικός παράγοντας συγκρότησης του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού θεωρείται η συστηματική επιμόρφωσή του. Η Ε7 σημειώνει χαρακτηριστικά: *«πρέπει να επιμορφωνόμαστε. Αυτό πρέπει να γίνει συστηματικά από την πολιτεία. Όχι γίνεται ένα ημερήσιο σεμινάριο και τελείωσε η δουλειά. Δεν μαθαίνουμε τίποτα από αυτό. Πρέπει να γίνει συστηματικά κάποια προσπάθεια»*. Παρομοίως, ο Ε3 επισημαίνει: *«Πρέπει να υπάρχει οργανωμένα από την ελληνική πολιτεία θεωρώ και από το Υπουργείο Παιδείας. Δηλαδή, οργανωμένα προγράμματα που θα αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς επιμόρφωσης και κατάρτισης συνεχώς. Να βγει ένα πρόγραμμα κάθε 3 χρόνια ή κάθε 5, να γίνει ένας προγραμματισμός τέ-*

τοιος». Ταυτόχρονα, η Ε1 τονίζει: «θα πρέπει να ακολουθήσουν επιμορφώσεις πριν μπει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Πολλές επιμορφώσεις, να μπει στην τάξη και πόλι, όταν θα είναι στην τάξη, να ακολουθήσουν και εκεί επιμορφώσεις ενδοσχολικές, εξωσχολικές, κλπ».

Σύμφωνα, εξάλλου, με τον Powell (2000), ο επαγγελματισμός, στον οποίο επενδύει ο εκπαιδευτικός μέσα από συνεχείς επιμορφώσεις και ανάπτυξη επιπλέον δεξιοτήτων, τον καθιστούν έναν σωστό και αποτελεσματικό επαγγελματία. Πράγματι, η αναγκαιότητα της συνεχούς κατάρτισης και επιμόρφωσης ως απαραίτητης προϋπόθεσης για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης περιλαμβάνεται σε κείμενα των θεσμικών οργάνων, στις βασικές πρωτοβουλίες και στα προγράμματα δράσης των υπερεθνικών οργανισμών (βλ. ενδεικτικά Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2013· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002· Συμβούλιο της Ε.Ε., 2004· Ο.Ε.Κ.Δ., 2004· UNESCO, 2000a, 2007· World Bank, 2005, 2013). Εντούτοις, παρόλο που στο ζήτημα της επιμόρφωσης παρατηρείται μία σύγκλιση απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και των προαναφερθέντων οργανισμών, οι πρώτοι εστιάζουν ιδιαίτερα στην κεντρική οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων από το Υπουργείο. Επιπροσθέτως, στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμβάλλει και η πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Η Ε1 τονίζει: «Οι απαραίτητες προϋποθέσεις είναι μία σωστή πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Θα μπορούσα να πω ότι οι Ακαδημίες οι Παιδαγωγικές που είχαμε παλιά πληρούσαν περισσότερο τις προϋποθέσεις αυτές. Δηλαδή, αυτό το επάγγελμα χρειάζεται προσωπική παρουσία του καθενός». Την ίδια στιγμή, ο Ε14 υπογραμμίζει: «είναι η μόρφωση, το να σπουδάσεις το επάγγελμα». Ζητήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών κατέχουν επίσης κεντρική θέση στην ατζέντα των υπερεθνικών οργανισμών (βλ. ενδεικτικά Ο.Ε.Κ.Δ., 2011b, 2013a· Συμβούλιο της Ε.Ε., 2004· UNESCO, 2000a), γεγονός που καταδεικνύει την ύπαρξη μίας κοινής ανησυχίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παραπάνω οργανισμών για την εκπαίδευση των πρώτων.

Επίσης, η ύπαρξη οικονομικών πόρων φαίνεται να συνδέεται με την προσπάθεια οικοδόμησης του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη διατύπωση του Ε10: «Και βέβαια, πόσα χρήματα υπάρχουν. Γιατί, άμα υπάρχουν και χρήματα, όπως είχαμε τα προηγούμενα χρόνια, γίνονται και διάφορα προγράμματα, τα οποία είναι προς όφελος του εκπαιδευτικού. Ενημερώνεται, μαθαίνει, ανταλλάσσει απόψεις, συμμετέχει. Δημιουργείται, δηλαδή, ένα τελείως διαφορετικό προφίλ από ό, τι αν δεν γίνονταν αυτά τα πράγματα». Συγχρόνως, έμφαση δίνεται στην ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία. Ενδεικτικά παρατίθενται οι ακόλουθες απόψεις:

«Όταν λέμε ποιότητα της εκπαίδευσης, εννοούμε, βέβαια, ότι υπάρχει και η ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία, έτσι;» (Ε12).

«να δοθούν οι χώροι, να δοθούν οι συνθήκες να είναι κατάλληλες, ώστε να μπορούμε να λειτουργήσουμε. Ζητάνε πράγματα που, εκ των πραγμάτων, δεν μπορείς να τα κάνεις, γιατί τίποτα δεν σε βοηθάει» (E4).

Ακόμη, η διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου φαίνεται να συμβάλλει στη δημιουργία ενός ιδανικού προφίλ επαγγελματία εκπαιδευτικού, όπως προκύπτει από τις εξής διατυπώσεις: α) *«να συνεργάζεται και να αλληλεπιδρά με τον καλύτερο τρόπο με τους μαθητές, με τους γονείς και, γενικά, με την εκπαιδευτική κοινότητα» (E15)* και β) *«οι συνάδελφοι και οι σχέσεις με το διευθυντή και οι γονείς. Νομίζω ότι αυτοί είναι οι πιο άμεσοι που μπορούν να το ρυθμίσουν» (E11)*. Σε αυτό το σημείο παρατηρείται μία συμφωνία απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και υπερεθνικών οργανισμών, αφού κι αυτοί προωθούν ιδιαίτερα τη συνεργασία με συναδέλφους, διευθυντές, μαθητές, γονείς και μέλη της ευρύτερης κοινότητας, όπως έχει επισημανθεί και σε άλλα σημεία της παρούσας διπλωματικής. Συγχρόνως, απαιτείται αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, όπως καθίσταται φανερό από την ακόλουθη διατύπωση της E12, η οποία μοιάζει αρκετά απογοητευμένη από την εικόνα και το κύρος της ως επαγγελματία εκπαιδευτικού: *«την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών. Γιατί δεν αντιμετωπίζονται, δυστυχώς, ούτε από την κοινωνία ούτε από την πολιτεία και, πολλές φορές, ούτε από τους γονείς. Δεν μας αντιμετωπίζουν έτσι. Οπότε, να διαμορφωθούν οι ανάλογες συνθήκες»*. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται συχνά παραγκωνισμένοι και ότι δεν αναγνωρίζεται η προσφορά τους στην κοινωνία (Everton et al., 2007).

Τέλος, το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών μεταβάλλεται ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες, όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο E10: *«Το προφίλ του εκπαιδευτικού δεν είναι κάτι που είναι standard. Κατ' αρχήν, μετά από 20 χρόνια, θα μιλάμε για τελείως διαφορετικό προφίλ. Αν με μεταφέρετε εμένα με μια χρονομηχανή μετά από 30 χρόνια, θα έχω διαφορετικό προφίλ από ό, τι έχω τώρα. Και αν με πάτε πίσω 50 χρόνια, πάλι διαφορετικό προφίλ. Το προφίλ του εκπαιδευτικού προσαρμόζεται ανάλογα με την κοινωνία, στην οποία ζει, από τι επηρεάζεται, ποιους ερεθισμούς θα δεχτεί και τι πιέσεις θα δεχτεί για να διαμορφωθεί το προφίλ»*. Προκύπτει, συνεπώς, ότι οι αλλαγές που συντελούνται στο κοινωνικό περιβάλλον θέτουν το επαγγελματικό προφίλ σε συνεχή κίνηση και προσαρμογή στις εκάστοτε αναδυόμενες ανάγκες και απαιτήσεις (Evans, 2011· Hilferty, 2008· Holroyd, 2000). Ως εκ τούτου, οι επαγγελματίες δεν αντιμετωπίζουν πάντα την ίδια κοινωνία ή τους ίδιους παράγοντες σε κάθε χρονικό ή/και τοπικό σημείο (Evetts, 2006· Lai & Lo, 2007), με αποτέλεσμα κριτήρια επαγγελματισμού που διατυπώνονταν πριν από τέσσερις ή πέντε δεκαετίες να χρήζουν επανεξέτασης στον παρόντα κοινωνικό και οικονομικό κόσμο (MacBeath, 2012: 93).

5.1.6 Προτάσεις

Στην εν λόγω θεματική κατηγορία περιλαμβάνονται διάφορα στοιχεία που οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι θα έπρεπε να λάβουν υπόψη τους οι υπερεθνικοί οργανισμοί κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Κατ' αρχάς, βαρύνουσα σημασία θεωρείται η συμμετοχή-εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών της πράξης στις διαδικασίες διαμόρφωσης κριτηρίων επαγγελματισμού τους, καθώς αυτοί βρίσκονται μέσα στην τάξη, γνωρίζουν τις ανάγκες και έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος. Εξάλλου, κατά τον MacBeath (2012: 109), τα φιλόδοξα σχέδια των οργανισμών θα αποτύχουν να υλοποιηθούν δίχως την εμπλοκή εκείνων που είναι πιο κοντά στη δράση, σε επαφή σε καθημερινή βάση με τις ζωές των παιδιών και των νέων. Επ' αυτού, χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες διατυπώσεις:

«Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εκείνοι που θα λαμβάνουν αποφάσεις, γιατί οι ίδιοι γνωρίζουν περισσότερο τα προβλήματα. Οι ίδιοι είναι μέσα στην τάξη και οι ίδιοι έχουν την προσωπική επαφή με τους μαθητές» (E8).

«Είναι η εμπειρία της τάξης, όχι η γνώση. Εμείς καταλαβαίνουμε πώς εφαρμόζεται κάτι, γιατί αυτό που βιώνουμε είναι η βάση της εκπαίδευσης και, για μένα, μακάρι να πάρουν υπόψη όλα αυτά» (E6).

«θα ήμουν ευγνώμων, αν κάποια στιγμή τους άκουγαν όλους τους “από κάτω”» (E1).

Άλλωστε, η διαμόρφωση κριτηρίων επαγγελματισμού αφορά άμεσα τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα αποκαλυπτική είναι η παρακάτω δήλωση-ρητορική ερώτηση της E12: *«Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Αν δεν καθορίσουν οι ίδιοι κυρίως τα κριτήρια με τα οποία θα κριθούν ως επαγγελματίες, ποιος θα τα καθορίσει;»*, αλλά και η φράση της E7: *«Αφού είναι άμεσα ενδιαφερόμενοι, πρέπει να ρωτηθούν. Η γνώμη τους πρέπει να είναι σεβαστή και να ακούγεται»*. Συγχρόνως, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών θα επιτρέψει μία ανανέωση των προγραμμάτων των υπερεθνικών οργανισμών, όπως προκύπτει από τα λεγόμενα της E5: *«δεν πιστεύω ότι θα έπρεπε να λειτουργούν ως εκτελεστικά όργανα. Εννοείται πως πρέπει να έχουν άποψη, γιατί και αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα, για να γίνονται καλύτερα και να ανανεώνονται, καλό είναι να υπάρχει και η γνώμη αυτών που τα έχουν παρακολουθήσει ή κάποιων που δεν τα έχουν παρακολουθήσει και θα μπορούσαν να πουν τι θα ήθελαν και σε τι θα ήθελαν να επιμορφωθούν. Δηλαδή, δεν είναι κακό να ερωτούνται οι εκπαιδευτικοί σε τι θα ήθελαν να επιμορφω-*

θούν, τι σεμινάρια θα ήθελαν να παρακολουθήσουν, ποια είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία πάνε καλά, δηλαδή, λειτουργούν. Θεωρώ ότι ναι, είναι καλό να γίνεται αυτό».

Από δηλώσεις, λοιπόν, όπως οι παραπάνω, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται να υποβαθμιστούν στη θέση των εκτελεστικών οργάνων που υποτάσσονται άκριτα στις επιταγές των υπερεθνικών οργανισμών. Ωστόσο, παρά την υπερτονισμένη προβολή τους σε διάφορα επίσημα κείμενα των τελευταίων, οι αποφάσεις λαμβάνονται συχνά ερήμην των επαγγελματικών και προσωπικών αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών που διαθέτουν εμπειρογνωμοσύνη, γεγονός που μεγιστοποιεί την αναγκαιότητα συμπερίληψής τους στις συζητήσεις περί επαγγελματισμού (Robertson, 2012). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Helsby (1995), οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν στη δυναμική του επαγγελματισμού αναπτύσσοντας οι ίδιοι τις δικές τους προτάσεις για το προφίλ που επιθυμούν να προβάλλουν ως επαγγελματίες. Συγχρόνως, οι συμμετέχοντες απαιτούν την προώθηση των αιτημάτων του εκπαιδευτικού κλάδου μέσω της συμμετοχής τους σε επαγγελματικούς συλλόγους. Η E4 σημειώνει χαρακτηριστικά: *«Τη δυνατότητα να συμμετέχω πιο πολύ. Αυτό θα πρόσθετα. Ο κάθε εκπαιδευτικός να έχει μία δυνατότητα που θα του δίνεται από συλλόγους ή δεν ξέρω πώς θα μπορούσε να γίνει αυτό. Να έχει σε όλες τούτες τις αποφάσεις λόγο»*. Παρομοίως, η E7 τονίζει: *«Σίγουρα. Αυτοί είναι εκπρόσωποί μας. Θα έπρεπε να ασκήσουν επιρροή και θα έπρεπε να είναι εκπρόσωποί μας»*.

Ωστόσο, παρόλο που οι επαγγελματικοί σύλλογοι, ως εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών, διαθέτουν κάποια δύναμη και επιρροή, στο λόγο των συμμετεχόντων διαφάνηκε μία απογοήτευση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο δρουν σήμερα. Ενδεικτικά παρουσιάζονται οι εξής δηλώσεις: α) *«Νομίζω ότι παλιότερα ήταν περισσότερες οι δυνατότητες. Τώρα, νομίζω ότι πλέον οι σύλλογοι δεν έχουν ενεργοποιηθεί όπως πρέπει. Οι συνδικαλιστές έχουν επαναπαυθεί, ασχολούνται με ελάχιστα πράγματα και δεν βοηθάνε ούτε αυτοί»* (E12) και β) *«Ο συνδικαλισμός των εκπαιδευτικών γενικότερα είναι μία σκέτη απογοήτευση»* (E14). Η μείωση της επιρροής τους φαίνεται να αποδίδεται στην προώθηση μικροπολιτικών και ιδιοτελών συμφερόντων και επιδιώξεων, όπως διαπιστώνει κανείς από τις παρακάτω διατυπώσεις:

«αυτοί που συμμετέχουν ακολουθούν πρώτα απ' όλα τις εντολές ενός κόμματος και μετά το τι επιτάσσει το συμφέρον των άλλων εκπαιδευτικών» (E14).

«Είναι ισχυρός ο λόγος τους, αλλά δεν ενδιαφέρονται για αυτά τα πράγματα. Η πορεία, τα προηγούμενα χρόνια, έχει δείξει ότι οι σύλλογοί μας νοιάζονται περισσότερο να αυτοπροβάλλονται, να παίρνουν κάποια αξιώματα αργότερα στην πολιτική και κάπως έτσι χωρίς να νοιάζονται ουσιαστικά για τα προβλήματα μας. Δυστυχώς» (E11).

«Από τη στιγμή που εξαρτώνται από κόμματα ακόμη, είναι καθαρά για τις προσωπικές τους επιδιώξεις. Το λέω και ευσυνείδητα τα πιστεύω αυτά. Και των παρατάξεων. Γιατί αυτός κάπου θα βουλευτεί, θα πάρει μέρος σε μία επιτροπή, θα πάρει ένα επίδομα, θα βοηθήσει κάποιον άλλον. Έτσι γίνεται, έτσι λειτουργούν, δυστυχώς. Είμαι λίγο απόλυτος, αλλά το πιστεύω αυτό» (E6).

Απεναντίας, η προώθηση του γενικού, του συλλογικού καλού είναι αυτή που προτείνεται από τους συμμετέχοντες, όπως υπογραμμίζει και ο E3: *«Θεωρώ ότι μπορεί να είναι σημαντική η επιρροή, αρκεί τα συνδικάτα να λειτουργήσουν πραγματικά για το συνάδελφο, για τον εκπαιδευτικό εν προκειμένω, και όχι να λειτουργούν αυτοί για την «πάρτι» τους. Από αυτή τη μικρή εμπειρία που έχω από την ενασχόλησή μου με το συνδικαλισμό, νομίζω ότι μπορούμε να κάνουμε πράγματα αν σκεφτόμαστε το «εμείς» και όχι το «εγώ». Αν εγώ σήμερα, επειδή είμαι εκλεγμένος γενικός γραμματέας στο σύλλογο, σκέφτομαι πώς εγώ θα αναρριχηθώ παραπάνω, πώς εγώ θα ξαναείμαι εκεί και δεν θα σκεφτώ να προωθήσω τα συμφέροντα των συναδέλφων μου και του κλάδου σωστά, όπως πρέπει, να κοιτάζω το «εμείς», δηλαδή, σίγουρα δεν θα έχω σωστό αποτέλεσμα. Αν, όμως, κοιτάζω το συμφέρον των πολλών, όλων των συναδέλφων, τότε σίγουρα μπορεί να συμβάλλει και σίγουρα μπορεί να έχει αποτελέσματα».*

Ωστόσο, μολονότι, κατά την UNESCO (2000a: 20), οι εκπαιδευτικοί όλων των επιπέδων του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να είναι σε θέση να συμμετέχουν στις αποφάσεις που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ζωή και το εκπαιδευτικό περιβάλλον, από τις απαντήσεις ορισμένων συμμετεχόντων προκύπτει πως ο λόγος των επαγγελματικών συλλόγων ή/και των επαγγελματικών συνδικάτων των εκπαιδευτικών δεν εισακούγεται συχνά από τους υπερεθνικούς οργανισμούς. Παρατίθενται ενδεικτικά οι ακόλουθες φράσεις: α) *«Δεν ξέρω αν θα ενδιαφερθούν αυτά τα δίκτυα. Είναι τόσο διεθνή που δεν ξέρω αν ενδιαφερθούν για τους δασκάλους εδώ στην Ελλάδα» (E15)* και β) *«έχουμε εμείς τον κλάδο μας, τη Δ.Ο.Ε., που, κατά καιρούς, έχουμε ασχοληθεί πολλές φορές με αυτά τα θέματα και έχουμε προτείνει. Εντάξει, σπάνια τις παίρνουν υπόψη τους και σπάνια κάνουν αυτά που θέλουμε εμείς» (E1).*

Ένα άλλο αίτημα των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι η επιμόρφωση, όπως προκύπτει από τα παρακάτω αποσπάσματα: *«να φροντίσουν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (E14)* και *«να έχουμε κάποια επιμόρφωση σε συγκεκριμένα προβλήματα, σε συγκεκριμένα θέματα που αντιμετωπίζουμε κάθε μέρα μέσα στην τάξη» (E7).* Παράλληλα, προβάλλεται η απαίτηση για αύξηση του αριθμού των επιμορφωτικών σεμιναρίων για όλους τους εκπαιδευτικούς εντός του ωραρίου, όπως φαίνεται από τις παρακάτω δηλώσεις:

«Νομίζω, όμως, ότι θα ήταν καλό να δώσουν τη δυνατότητα σε όλους να συμμετέχουν» (E15).

«Θα προτιμούσα να γίνονται περισσότερα όχι εκτός χρόνου της τάξης, δηλαδή, στα πλαίσια του ωραρίου, ας το πούμε έτσι. Περισσότερα και για περισσότερους. Όχι για λίγους και σε χρόνο που δεν μπορούμε να συμμετέχουμε» (E6).

Ακόμη, οι συμμετέχοντες καλούν τους εν λόγω οργανισμούς να είναι άμεσα προσβάσιμοι στους ενδιαφερόμενους. Ενδεικτική είναι η ακόλουθη φράση της E8: *«Θα προσπαθούσα να είναι πιο άμεσοι στους εκπαιδευτικούς, να μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός πολύ πιο εύκολη πρόσβαση σε αυτούς τους οργανισμούς, να μπορεί εύκολα να τους βρει και να έχει την επιλογή του χρόνου».*

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αναγκαιότητα προσαρμογής των πρωτοβουλιών και των προγραμμάτων των υπερεθνικών οργανισμών στο τοπικό συγκείμενο και τις ξεχωριστές ανάγκες της κάθε χώρας. Άλλωστε, η σημαντική επιρροή του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού συγκειμένου της κάθε χώρας στη λήψη των διαφόρων πολιτικών αποφάσεων έχει επισημανθεί από αρκετούς επιστήμονες και ερευνητές (βλ. ενδεικτικά Birman et al., 2000· Connelly & Clandinin, 1999· Garet et al., 2001· Sachs, 2005). Η E1 τονίζει: *«Εκείνοι που είναι έξωθεν και εκείνοι που πιστεύουν ότι έτσι πρέπει να είναι η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι μακριά νυχτωμένοι. Μπορεί να είναι έτσι στη χώρα τους, όχι και στη χώρα μας. [...] Εγώ θα ήθελα πάρα πολύ όλοι αυτοί να σκεφτούν σε τι συνθήκες εργαζόμαστε εμείς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Πολλά σχολεία, ειδικά πέρυσι το χειμώνα, δούλευαν μέσα σε συνθήκες Αλάσκας. Δηλαδή, με τα μπουφάν, με τα γάντια και με τα σκουφιά κάναμε μάθημα». Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η E15 σημειώνοντας: «να λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τα δεδομένα και τις συνθήκες στην Ελλάδα». Μάλιστα, απαιτείται ακόμη πιο συγκεκριμένη προσαρμογή των προταγμάτων των εν λόγω οργανισμών στις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Επ' αυτού, η E4 τονίζει εμφατικά: *«Τι θα άλλαζα; Θα το έκανα σε σχέση με τη σχολική μονάδα, στην οποία απευθύνεται. Να βλέπουν τις συνθήκες, να βλέπουν τι είναι και μετά να εφαρμόζουν κάτι. Να μην είμαστε αριθμοί. Να είμαστε πρόσωπα. Να είμαστε σχολικές μονάδες. [...] Της σχολικής μονάδας, ούτε καν της περιοχής. Δηλαδή, μία σχολική μονάδα στην πόλη είναι τελείως διαφορετική από μία σχολική μονάδα σε ένα χωριό. Δεν μπορεί να μας αντιμετωπίζουν σαν να είμαστε νούμερα στο χώρο. Δεν είμαστε. Είμαστε εδώ και έχουμε συγκεκριμένες ανάγκες».**

Παράλληλα, η κυβέρνηση της κάθε χώρας θα πρέπει να είναι σε θέση να καθορίζει στόχους και προτεραιότητες για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της. Ως προς αυτό, παρατίθεται ενδεικτικά η ακόλουθη άποψη του E3: *«εγώ πιστεύω ότι μπορεί να είμαστε σε μία περίοδο παγκοσμιοποίησης και σε μία περίοδο, όπου τις αποφάσεις τις λαμβάνουν, δυστυχώς, για εμάς άλλοι. Νομίζω ότι αυτό θα πρέπει να σταματήσει κάποια στιγμή. Δεν θέλω να φανεί σαν περιχαράκωση και να ακουστεί σαν εθνικιστική φωνή. Σε καμία περίπτωση. Το αντίθετο. Αλλά,*

νομίζω ότι σε κάποια θέματα οφείλει η πολιτεία του κάθε κράτους, η κυβέρνησή του, να αποφασίσει πώς θέλει την εκπαίδευση. Δηλαδή, δεν πρέπει να είναι θέμα πολυεθνικών οργανισμών το πώς θα είναι η εκπαίδευση στην Ελλάδα ή σε οποιαδήποτε άλλη χώρα. Η κάθε χώρα πρέπει μόνη της να καθορίσει τις προτεραιότητές της, το πώς θέλει να είναι η εκπαίδευσή της και πού πρέπει να στοχεύει».

Άλλο ένα ζήτημα που οι ερωτηθέντες θεωρούν πως οι υπερεθνικοί οργανισμοί θα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψη τους κατά τη διαμόρφωση κριτηρίων επαγγελματισμού είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα ως προς την υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή των σχολείων. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις:

«Κατ' αρχήν, δεν έχουμε αίθουσες να κάνουμε διάφορα πράγματα. Μήπως θα έπρεπε και αυτό να το κοιτάζουν πριν μας στείλουν τα προγράμματα ή ενημερωτικό υλικό; Δεν μπορούμε να βγάλουμε, πολλές φορές, την ύλη. Πώς να κάνουμε όλες αυτές τις δραστηριότητες που λένε; Θέλουμε και λίγο πρακτικά πράγματα στο θέμα της υποδομής να λύσουμε και μετά να ασχοληθούμε και με όλα αυτά» (E9).

«Στα σχολεία του εξωτερικού, είναι καλωδιωμένες όλες οι τάξεις με υπολογιστές, με διαδραστικούς πίνακες. Ανά πάσα στιγμή, ό, τι θέλει ο εκπαιδευτικός απλώνει το χέρι του και το παίρνει, ενώ εμείς, για να έχουμε κάτι τέτοιο, θα πρέπει μήνες πριν, βδομάδες πριν να κάνουμε σχεδιασμό, να τρέξουμε να μαζέψουμε υλικά, να τα φτιάξουμε, να τα φέρουμε στο σχολείο, όλα αυτά. Αν θέλουν να βοηθήσουν, ας βοηθήσουν με υλικοτεχνική υποδομή. Να μας δώσουν την υλικοτεχνική υποδομή ή να μας βοηθήσουν να χρησιμοποιούμε την υλικοτεχνική υποδομή κάπως, για να συμμετέχουν και όλοι οι εκπαιδευτικοί σε τέτοιου είδους προγράμματα» (E1).

Επιπροσθέτως, από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων προκύπτει η αναγκαιότητα εστίασης των προγραμμάτων των υπερεθνικών οργανισμών σε γνώσεις και πληροφορίες που διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στο διδακτικό του έργο, δηλαδή, που έχουν πρακτική εφαρμογή. Ενδεικτική είναι η παρακάτω διατύπωση της E1: *«όχι θεωρητικώς ή με πάρα πολλές θεωρίες που οι εκπαιδευτικοί μεγάλης ηλικίας δεν μπορούν να κάτσουν να ακούσουν και δεν έχουν υπομονή. Πρακτικά πράγματα, 1, 2, 3, πράγματα πρακτικά που θα χρησιμοποιήσουν στη δουλειά τους. Πιστεύω, αν θέλουν να βοηθήσουν έτσι. Αλλιώς, να έρθουν να μας πουν πώς θα κάνουμε το σχεδιασμό».* Συγχρόνως, η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για μεγαλύτερη συμμετοχή τους στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης αναδεικνύεται ως βασική απαίτηση των συμμετεχόντων, όπως καθίσταται φανερό από την ακόλουθη διατύπωση της

E12: «δίνοντας κίνητρα στους εκπαιδευτικούς. Δεν ξέρω τι κίνητρα, με διάφορους τρόπους. Να μπορούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε αυτά».

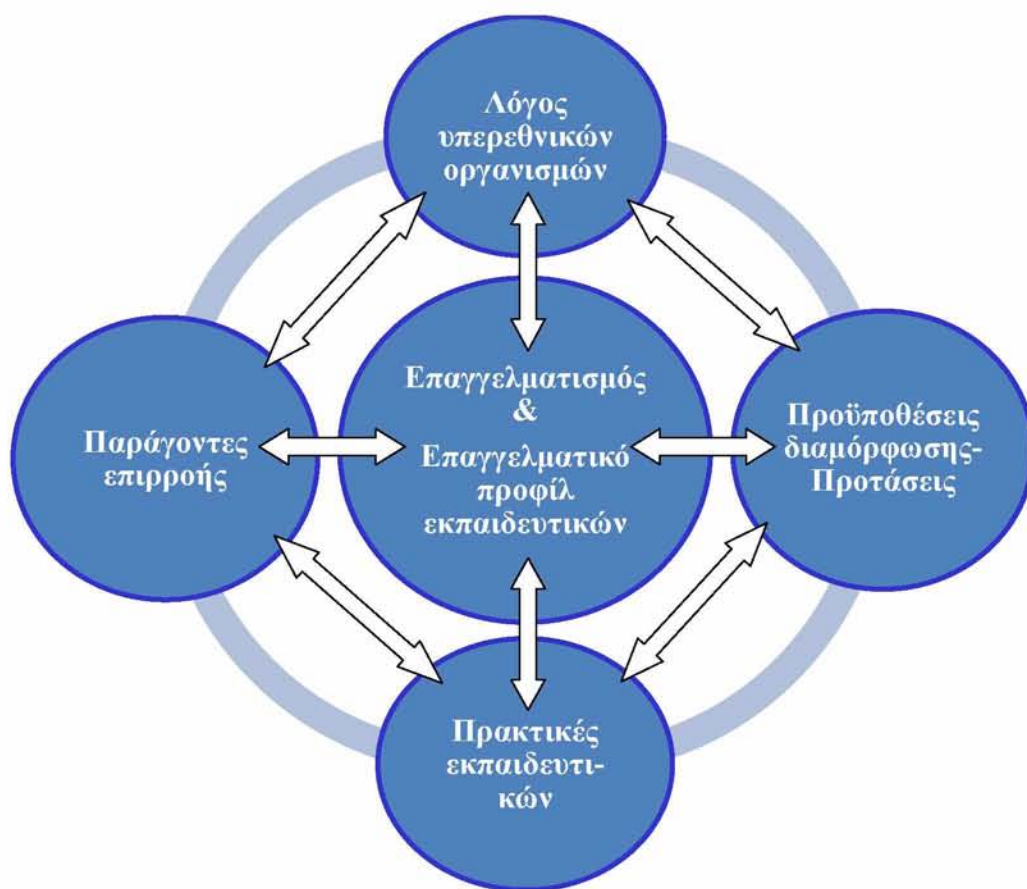
Επιπλέον, οι υπερεθνικοί οργανισμοί καλούνται να δώσουν έμφαση στην καλλιέργεια ηθικών αρχών και αξιών, όπως της αγάπης, του σεβασμού και της αλληλεγγύης που συχνά απουσιάζουν από τους στόχους και τους σκοπούς τους. Επ' αυτού, ο Ε6 τονίζει χαρακτηριστικά: «Πιστεύω ότι το σχολείο πλάθει και χαρακτήρες, ανθρώπους. Για μένα, είναι αποτυχία του σχολείου -προσωπική γνώμη- να βγει ο τέλειος επιστήμονας και ένας άνθρωπος, ο οποίος δεν έχει ηθική, ας το πω έτσι. Γι' αυτό, για μένα, θα έπρεπε να ρίχνουν τα προγράμματα βάρος και σε αυτή την πλευρά. Πιστεύω ότι οι άνθρωποι μπορούμε να κάνουμε έναν καλύτερο κόσμο αρκεί να δημιουργήσουμε καλύτερους ανθρώπους. Εδώ βγάζουμε τους καλύτερους επιστήμονες, επιτυχημένους. Λοιπόν, θα ήθελα να ρίξουν και εκεί το βάρος. Όχι μόνο στην εκπαιδευτική πλευρά. [...] Ηθική τη λέω με την έννοια των στάσεων, δεξιοτήτων, να το πω έτσι απλά, ένα παιδί να μάθει να έχει αγάπη. Βέβαια, έμμεσα τα έχουν, αλλά να ρίξουν και εκεί το βάρος, στο περιβάλλον, στο συνάνθρωπο, αλληλεγγύη, βοήθεια. Υπάρχουν τόσα άλλα που πρέπει να προωθηθούν. Για μένα, είναι και αυτό επιτυχία». Παρομοίως, ο Ε3 θεωρεί ότι ο λόγος των οργανισμών «πρέπει να στοχεύει στη μόρφωση των παιδιών και όχι να βγάλει συγκεκριμένα εργαλεία για τις πολυεθνικές. Πρέπει να στοχεύει στη μόρφωση και στη διαμόρφωση ελεύθερων ανθρώπων που να μπορούν να σκέπτονται ελεύθερα, να μπορούν να διαμαρτύρονται, να μπορούν να κάνουν κριτική, να μπορούν να αντιδρούν». Έτσι, προτείνεται η απουσία οικονομικών συμφερόντων από τα κίνητρα των υπερεθνικών οργανισμών, όπως φαίνεται και από τη δήλωση του Ε10: «Να υπήρχε λιγότερη σκέψη για το κέρδος, δηλαδή, για τα χρήματα, να μην φτάσουμε στο σημείο η μόρφωση και η εκπαίδευση να είναι εμπορεύσιμη. Να είναι ένα κοινωνικό αγαθό για όλους και να είναι ανοιχτό για όλους ανεξαρτήτως χρώματος και ανεξαρτήτως θρησκείας και οικονομικής δυνατότητας των γονιών του».

5.2 Διαγραμματική απεικόνιση - χαρτογράφηση

Στο παρόν τμήμα καταβάλλεται μία προσπάθεια συνοπτικής παρουσίασης των απόψεων των εκπαιδευτικών σε ένα διάγραμμα. Εξάλλου, κατά τους Ritchie and Spencer (1994), η διαγραμματική απεικόνιση και χαρτογράφηση που αφορούν στη σύνθεση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων αποτελούν τα τελικά στάδια ανάλυσης σε μία ποιοτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη συμβάλλει στην ανάδυση γενικών διαστάσεων και θεμάτων που αποτελούν ερμηνευτικά κλειδιά, ενώ η δεύτερη βοηθά στην αποκάλυψη συνδέσεων και τη δημιουργία τυπολογιών που συνοψίζουν τα αποτελέσματα και διευκολύνουν τις ερμηνείες. Ως εκ

τούτου, οι αλληλοσυνδέσεις μεταξύ των θεματικών κατηγοριών επιτρέπουν την ανάδυση της πολυπλοκότητας του μελετώμενου φαινομένου και την όσο το δυνατόν βαθύτερη κατανόησή του από τον αναγνώστη (Σαραφίδου, 2011). Έπειτα, λοιπόν, από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και την ερμηνεία των απαντήσεων των συμμετεχόντων με την παράλληλη αξιοποίηση της αντίστοιχης βιβλιογραφίας, διαπιστώνει κανείς ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών οικοδομείται γύρω από ένα ευρύ φάσμα αλληλένδετων και αμοιβαία ενισχυόμενων παραγόντων, όπως αποτυπώνεται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών από την οπτική των συμμετεχόντων



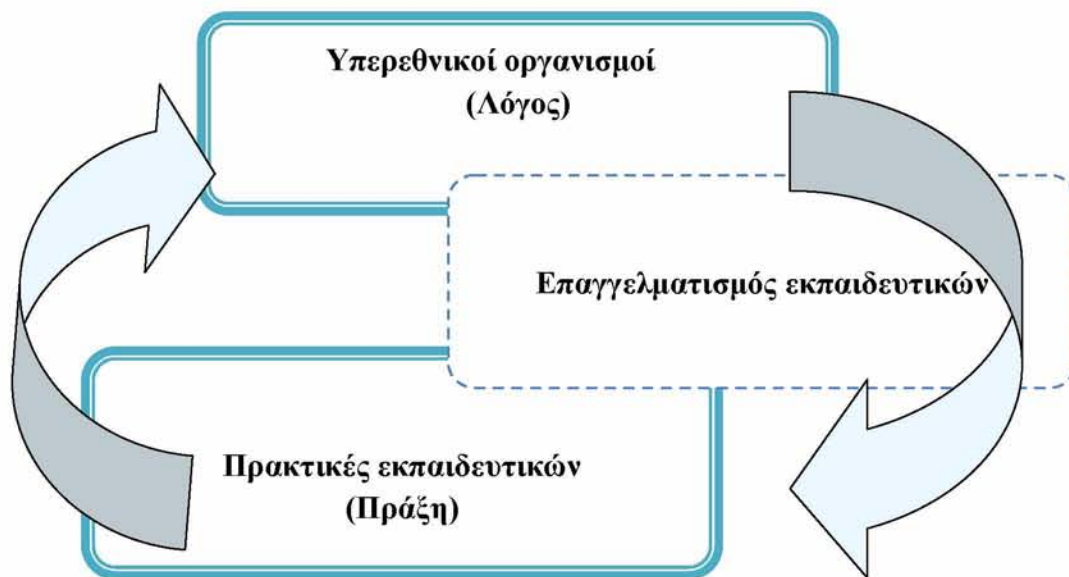
Αναλυτικότερα, ο επαγγελματισμός-επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών τοποθετείται στο κέντρο ενός κύκλου στη μέση του σχήματος. Σε αυτό περιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού (βλ. ενότητα 5.1.1 της παρούσας διπλωματικής), καθώς και οι πτυχές του επαγγελματικού του ρόλου με τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες που τον συνοδεύουν (βλ. ενότητα 5.1.2). Στον επάνω κύκλο τοποθετείται ο λόγος των υπερεθνικών οργανισμών που περιλαμβάνει τις προτάσεις και τις πρωτοβουλίες τους περί ενίσχυσης του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (βλ. Κεφάλαιο

3). Άλλωστε, στα πλαίσια της σημερινής παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, η αγνόηση δικτύων και φορέων εκτός των ελληνικών συνόρων θα έμοιαζε ως εθελουφλία στις απαιτήσεις της εποχής.

Ωστόσο, οι προωθούμενες πολιτικές δεν συνεπάγονται την άκριτη αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς της πράξης ούτε την τυφλή συμμόρφωσή τους σε αυτές. Έτσι, λοιπόν, στον κάτω κύκλο εντάσσονται οι πρακτικές που υιοθετούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες στο εκπαιδευτικό τους έργο και την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα (βλ. ενότητα 5.1.4). Βέβαια, τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών επηρεάζουν διάφοροι παράγοντες που σχετίζονται τόσο με το άτομο (ενδογενείς) όσο και με το ευρύτερο περιβάλλον του (εξωγενείς) (βλ. ενότητα 5.1.3). Οι εν λόγω παράγοντες επιρροής τοποθετούνται στον αριστερό κύκλο του ανωτέρω σχήματος, ενώ στον δεξιό αποτυπώνονται οι προϋποθέσεις διαμόρφωσης του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών (βλ. ενότητα 5.1.5), καθώς και οι προτάσεις που απευθύνουν στους υπερεθνικούς οργανισμούς για τη βελτίωση των προγραμμάτων επαγγελματικής τους ανάπτυξης (βλ. ενότητα 5.1.6).

Τέλος, τα βελάκια διπλής κατεύθυνσης αναπαριστούν ακριβώς τις πολύπλοκες αλληλεξαρτήσεις που υφίστανται μεταξύ των 5 κύκλων. Δηλαδή, ο λόγος των υπερεθνικών οργανισμών φαίνεται να διαμορφώνει τον επαγγελματισμό και το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών επηρεαζόμενος παράλληλα από αυτόν. Το ίδιο ισχύει και για τις επαγγελματικές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στο καθημερινό τους έργο. Συγχρόνως, τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού διαμορφώνουν τους παράγοντες επιρροής, οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζουν το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τις προϋποθέσεις διαμόρφωσης του επαγγελματισμού και τις προτάσεις. Ακόμη, τόσο οι εξαγγελίες των υπερεθνικών οργανισμών όσο και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αντλούν μηνύματα από τους παράγοντες επιρροής, τις προϋποθέσεις διαμόρφωσης ή/και τις προτάσεις, οι οποίες, εντούτοις, δεν υφίστανται σε ένα κενό, αλλά έχουν ρητή αναφορά τόσο στο λόγο των προαναφερθέντων οργανισμών όσο και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Εάν, λοιπόν, εστίαζε κανείς αποκλειστικά στις σχέσεις μεταξύ λόγου και πράξης, θα μπορούσε να αναπαραστήσει τα αποτελέσματα με τη μορφή του Σχήματος 2.

Σχήμα 2. Η σχέση μεταξύ λόγου και πράξης ως προς τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών



Στο κάτω πλαίσιο τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί της πράξης, οι οποίοι έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με τις ποικίλες προκλήσεις και απαιτήσεις του έργου τους. Στο επίπεδο αυτό περιλαμβάνονται οι πρακτικές που υιοθετούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από την άλλη πλευρά, στο επάνω πλαίσιο απεικονίζεται ο λόγος των υπερεθνικών οργανισμών για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, όπως προωθείται μέσω διαφόρων πολιτικών κειμένων, εγγράφων και προγραμμάτων. Στο ενδιάμεσο επίπεδο τοποθετείται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, τον οποίο επιδιώκουν, όπως φαίνεται από την αλληλεπικάλυψη των σχημάτων, τόσο οι προαναφερθέντες οργανισμοί όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, σε συνέπεια με την επισήμανση της Arendt (1998: 200) ότι δύναμη υπάρχει εκεί όπου ο λόγος και η πράξη δεν ξεχωρίζουν, τα δύο βέλη του Σχήματος 2 αναπαριστούν ακριβώς αυτή την ανατροφοδότηση μεταξύ ρητορείας και πρακτικής. Εξάλλου, οι ίδιοι οι ερωτώμενοι εξέφρασαν την επιθυμία μεγαλύτερης συμμετοχής και εμπλοκής τους στις διαδικασίες διαμόρφωσης των κριτηρίων επαγγελματισμού τους, προκειμένου να υπάρξει μία ανανέωση ή/και βελτίωση των αντίστοιχων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

6^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μία σύνθεση των διαπιστώσεων του θεωρητικού μέρους της εργασίας και των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Καταγράφονται, δηλαδή, υπό μία κριτική σκοπιά, τα κυριότερα συμπεράσματα και έτσι διαμορφώνεται μία ολοκληρωμένη πλέον εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν και υιοθετούν ή δεν υιοθετούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική τα κελεύσματα των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό τους. Τέλος, παρουσιάζονται πιθανές κατευθύνσεις για περαιτέρω μελέτες και ερευνητικά εγχειρήματα στο μέλλον.

Κατ' αρχήν, στην παρούσα έρευνα κατεβλήθη μία προσπάθεια σφαιρικής προσέγγισης του ζητήματος του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με τη συμβολή τόσο των επίσημων κειμένων των υπερεθνικών οργανισμών όσο και της έκφρασης ανθρωπίνων απόψεων μέσα από τον αυθεντικό λόγο των υποκειμένων. Αυτή ακριβώς η αντιπαράθεση δηλώσεων, λόγων και πρακτικών διαμορφώνει τη γνώση σχετικά με τον επαγγελματισμό και τα επαγγελματικά πρότυπα κάτω από ένα συγκριτικό φακό, ο οποίος υποδεικνύει μία μέθοδο εξήγησης ή, με άλλα λόγια, μία απόπειρα αποκρυπτογράφησης της αλήθειας, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τις πρωτοβουλίες των προαναφερθέντων οργανισμών, εάν τις απορρίπτουν ή εάν προσαρμόζονται σε αυτές.

Άλλωστε, ο λόγος στα κείμενα που αναλύθηκαν δεν αποτελεί απλά λέξεις σε ένα λευκό χαρτί. Αντίθετα, εμπεριέχει παρεμβάσεις στο χώρο της πράξης μέσα από την άσκηση εξουσίας και ελέγχου στο εκπαιδευτικό έργο. Έτσι, το πεδίο δράσης του δασκάλου καθορίζεται και ο ίδιος τοποθετείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, όπου αναμένεται να εκτελεί αποτελεσματικά τους ρόλους που του ανατίθενται, δίχως αυτό να συνεπάγεται απόλυτη αντιστοιχία με την πράξη, αφού κανένας λόγος δεν είναι εγγυημένος (Youdell, 2006). Πλάι δε στις επίσημες πολιτικές λειτουργούν στην πράξη οι *de facto* (Ginsburg & Lindsay, 1995), δηλαδή ένα δυναμικό περιβάλλον, εντός και εκτός του σχολείου, με το οποίο ο δάσκαλος, ως δρων υποκείμενο, αλληλεπιδρά και μέσα στο οποίο συνεχώς (αν)οικοδομείται η επαγγελματική του υπόσταση. Έτσι, άλλες από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών συγκλίνουν με τα προτάγματα των υπερεθνικών οργανισμών και άλλες απέχουν πολύ από αυτά, γεγονός που υποδεικνύει ότι η διάχυση του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου δεν συνοδεύεται απαραίτητα από τη μεταφορά των πρακτικών (Ζμας, 2007: 163).

Ωστόσο, ο αναγνώστης καλείται να λάβει υπόψη τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας περί αδυναμίας γενίκευσης των αποτελεσμάτων εστιάζοντας στο γεγονός ότι τα δεδομένα που προέκυψαν είναι το προϊόν του τρόπου με τον οποίο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επέλεξαν να αναπαραστήσουν τον επαγγελματισμό τους και τις πρακτικές που υιοθετούν στο έργο τους. Ως εκ τούτου, η ανάλυση και ερμηνεία που ακολουθεί αφορά στα συγκεκριμένα ευρήματα. Εξάλλου, το σώμα των εκπαιδευτικών δεν είναι ομοιογενές από πλευράς επαγγελματικών αναγκών, προτεραιοτήτων, προβληματισμών και προσδοκιών (Ματσαγούρας, 2005: 69), με αποτέλεσμα σε αρκετά σημεία να μην υπάρχει ομογνωμία των υποκειμένων. Εντούτοις, αυτή ακριβώς η ποικιλία των απόψεων είναι ιδιαίτερα γόνιμη.

Αναλυτικότερα, ως απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που συνθέτουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι αυτοί εστιάζουν κυρίως στην αγάπη τόσο για το επάγγελμα όσο και για τα παιδιά, καθώς και στη διάθεση προσφοράς και τον αλτρουισμό. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η παιδαγωγική συνείδηση διαπερνά το λόγο των συμμετεχόντων, αφού συχνά αναφέρθηκαν έννοιες, όπως αγάπη, φιλότιμο και προσφορά στο παιδί. Κάτι αντίστοιχο βρέθηκε και στην έρευνα της Συνώδη (2004) σχετικά με τις αντιλήψεις ελλήνων και άγγλων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τον επαγγελματισμό τους. Ωστόσο, οι υπερεθνικοί οργανισμοί δεν αναφέρονται συχνά σε τέτοιου είδους διαστάσεις, αλλά δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε δεξιότητες και προσόντα, ενώ στο επίκεντρο του λόγου τους τοποθετούνται λέξεις όπως ανταγωνιστικότητα, αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα που κινούνται στη σφαίρα του ορθολογισμού (Ζμας, 2007· Ζμας, 2012).

Παράλληλα, η επαγγελματική συνέπεια, η υπευθυνότητα και η τήρηση του ωραρίου συγκαταλέγονται στα χαρακτηριστικά ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού, όπως επισημαίνεται και από τους Gray και Whitty (2010). Η μεταδοτικότητα, οργανωτικότητα - προετοιμασία του εκπαιδευτικού, καθώς και η επαρκής αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου είναι επίσης χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού του. Ακόμη, η ικανότητα διαμόρφωσης ενός θετικού κλίματος στην τάξη, σε συνδυασμό με την επικοινωνία με τα παιδιά, συγκαταλέγεται στα γνωρίσματα του επαγγελματία εκπαιδευτικού, από τον οποίο απαιτούνται, μεταξύ άλλων, και επικοινωνιακές ικανότητες (Παπαναούμ, 2003). Επιπλέον, κατά τους συμμετέχοντες, η ψυχική αρτιότητα και υπομονετικότητα του εκπαιδευτικού εντάσσονται στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του επαγγελματισμού του, παράλληλα με τη δικαιοσύνη και την αντικειμενικότητα. Συγχρόνως, μεγάλη σημασία έχουν και πρακτικές, όπως η παροχή υποστήριξης και η εξατομίκευση κάθε μαθητή, γεγονός που έχει επισημανθεί και από τους Cruickshank et al. (2003).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται μάλιστα στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και της συνεχούς κατάρτισης του επαγγελματία εκπαιδευτικού. Ο Powell (2000), εξάλλου, τονίζει ότι ο επαγγελματισμός, στον οποίο επενδύει ο εκπαιδευτικός μέσα από συνεχείς επιμορφώσεις και ανάπτυξη επιπλέον δεξιοτήτων, τον καθιστά έναν σωστό και αποτελεσματικό επαγγελματία με ανταγωνιστικά προσόντα στην αγορά εργασίας. Άλλωστε, με δεδομένες τις απαιτητικές σήμερα συνθήκες διεξαγωγής του διδακτικού έργου, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μία αρκετά πολύπλοκη διαδικασία, η οποία δεν μπορεί να τελειώνει με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών τους σπουδών, ούτε να σχεδιάζεται σε μία βραχυχρόνια βάση. Άξια αναφοράς είναι ακόμη η έμφαση των ερωτώμενων στη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου.

Επιπροσθέτως, από ορισμένους εκπαιδευτικούς ο επαγγελματισμός εκλαμβάνεται ως δική τους προσωπική υπόθεση και ατομική ευθύνη, γεγονός που τονίζεται και από το Μαρσαγγούρα (2005). Απεναντίας, άλλοι θεωρούν ότι αυτός επιβάλλεται τόσο από εθνικούς φορείς όσο και από οργανισμούς εκτός γεωγραφικών συνόρων, όπως αυτοί που μελετώνται στην παρούσα έρευνα. Μία τρίτη μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο επαγγελματισμός μπορεί να είναι συγχρόνως τόσο επιβαλλόμενος, γεγονός που παραπέμπει στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού στα θεσπισμένα από την Πολιτεία καθήκοντα, όσο και ατομική ευθύνη, καθώς το προσωπικό στοιχείο του καθενός εξακολουθεί να είναι ορατό στην εργασία του. Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός δεν είναι έρμαιο ούτε δέσμιος του περιβάλλοντός του, αφού έχει τη δυνατότητα και την υποχρέωση της συνειδητής άσκησης ελευθερίας και επιλογών (Clarke, 2009). Ωστόσο, αρκετοί από τους συμμετέχοντες δεν καλωσορίζουν την έννοια του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση, καθώς θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό τους έργο είναι λειτούργημα και όχι επάγγελμα. Υπογραμμίζουν μάλιστα ότι πρόκειται για δύο αντιφατικές έννοιες. Ειδικά στην Ελλάδα, όπως αναφέρει και η Συνώδη (2004), οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται δημόσιοι λειτουργοί, καθώς έχει εμφυσηθεί σε αυτούς η πεποίθηση ότι, ως δημόσιοι υπάλληλοι, προσφέρουν μία πολύτιμη υπηρεσία στο κοινό με το να ακολουθούν την κρατική πολιτική, γεγονός που, εντούτοις, περιορίζει την επαγγελματική τους αυτονομία.

Όσον αφορά τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη σημερινή εποχή, ορισμένοι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι αυτός παραμένει ίδιος. Άλλοι πάλι συνειδητοποιούν ότι βρίσκονται μέσα σε ένα πλέγμα αλλαγών και μεταβολών, στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν ικανοποιητικά και με επάρκεια, προκειμένου να αντεπεξέλθουν επιτυχώς σε νέους ρόλους και αρμοδιότητες που διαμορφώνονται πλέον σε παγκόσμιο επίπεδο (Day et al., 2007· Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011). Αρκετοί από αυτούς επισημαίνουν μάλιστα την πολλαπλότητα και πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, αφού αυτός δεν

εξαντλείται μόνο στη διδασκαλία και στη μετάδοση γνώσεων, αλλά καλείται να αναλάβει επίσης έναν κοινωνικό, ηθικοπλαστικό και ψυχολογικό ρόλο. Οι πολιτικές, άλλωστε, των υπερθνικών οργανισμών κατευθύνονται στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού που δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο διδακτικό κομμάτι, αλλά επιδιώκει παράλληλα να καλλιεργήσει υπεύθυνους και ελεύθερους πολίτες για την κοινωνία της γνώσης. Καλείται, δηλαδή, να είναι τόσο επαρκής επιστήμονας όσο και ικανός παιδαγωγός, έτοιμος να κοινωνικοποιήσει επιτυχώς πολιτικά, πολιτισμικά και ηθικά τους μαθητές του.

Ως εκ τούτου, παρατηρείται μία αύξηση των ευθυνών και αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού, ενώ ταυτόχρονα οι εργασιακές συνθήκες χαρακτηρίζονται από αλλαγές που αφορούν τις διαφορετικές κρατικές ανάγκες, τη φύση των διδασκόμενων μαθημάτων, το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καθώς και τις απαιτήσεις των γονέων και των παιδιών από αυτούς. Εντούτοις, οι εν λόγω αλλαγές δεν γίνονται εύκολα αποδεκτές από τους συμμετέχοντες, καθώς πολλές φορές τους αποσπών από το αμιγώς παιδαγωγικό κομμάτι του εκπαιδευτικού έργου. Όπως μάλιστα έχει επισημανθεί από το δίκτυο Ευρυδίκη (2008), οι εκπαιδευτικοί δεν καλωσορίζουν πάντοτε τις οικονομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές που επηρεάζουν το έργο τους, διότι τις εκλαμβάνουν ως μία μη ευπρόσδεκτη παρέκκλιση από τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους και ως αύξηση των καθηκόντων τους. Συγχρόνως, μολονότι οι προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς έχουν αυξηθεί, το κύρος τους δεν είναι δεδομένο (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003· Eurydice, 2004).

Ακόμη, αναφορικά με τους ενδογενείς παράγοντες επιρροής του επαγγελματισμού τους, οι αποκρινόμενοι επισημαίνουν εμφατικά την προσωπική ενημέρωση και αναζήτηση του ίδιου του εκπαιδευτικού ως διευκολυντική παράμετρο. Κάτι τέτοιο διαπιστώνεται και από τη Χατζηπαναγιώτου (2001), κατά την οποία ένας επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να παρακολουθεί συνεχώς τις εξελίξεις στον τομέα του εκσυγχρονίζοντας τις παιδαγωγικές του πρακτικές. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται, όμως, και η ψυχική ευεξία του εκπαιδευτικού, αλλά και η ευελιξία του, γεγονός που παραπέμπει τόσο στον ευέλικτο επαγγελματισμό (Hatcher, 1994) όσο και στον μετασχηματιστικό (Sachs, 2003). Σε συνέπεια μάλιστα με την αλτρουιστική διάθεση και τη διάθεση προσφοράς, που προβλήθηκε ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς ως γνώρισμα επαγγελματισμού, έμφαση δίνεται και στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να μεταδίδει και να καλλιεργεί ηθικές αξίες στους μαθητές, ενώ και οι ιδέες και στάσεις του εκπαιδευτικού απέναντι στη ζωή επηρεάζουν τον επαγγελματισμό του, κάτι που έχει διαπιστωθεί και από τον Day (2003).

Από τους εξωγενείς παράγοντες κομβικό ρόλο διαδραματίζει η επιμόρφωση, η αξία της οποίας έχει επισημανθεί από αρκετούς ερευνητές (βλ ενδεικτικά Darling-Hammond,

1994· Ματσαγγούρας, 2005). Παράλληλα, η ύπαρξη της υλικοτεχνικής υποδομής φαίνεται να δρα θετικά ως προς τον επαγγελματισμό, ενώ η απουσία της εκλαμβάνεται ως ανασταλτικός παράγοντας. Το ίδιο ισχύει και για την υποστήριξη από την Πολιτεία γενικά ή/και από το Υπουργείο Παιδείας πιο συγκεκριμένα, ενώ οι γραφειοκρατικές συνθήκες δεν είναι ιδιαίτερα ευπρόσδεκτες από τους εκπαιδευτικούς. Οι οικονομικοί πόροι και οι απολαβές τους φαίνεται να επηρεάζουν τις καθημερινές επαγγελματικές τους πρακτικές. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα ορατό σε συνθήκες οικονομικής κρίσης, όπως αυτές που βιώνει η Ελλάδα στην παρούσα συγκυρία. Ως επιβαρυντικοί παράγοντες εκλαμβάνονται, επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα, η ογκώδης ύλη των σχολικών βιβλίων και ο ελάχιστος διδακτικός χρόνος. Ωστόσο, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου ενισχύουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, όπως έχει επισημανθεί και στην αντίστοιχη βιβλιογραφία (βλ. Darby, 2008· Day et al., 2007· Grieve & McGinley, 2010). Ιδιαίτερη μάλιστα βαρύτητα φαίνεται να διαθέτει η εμπλοκή των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο, καθώς η συνεργασία μαζί τους, εντός κάποιων ρητά θεσπισμένων ορίων, παρέχει τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων και εμπειριών που ενισχύουν το επαγγελματικό προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Hargreaves, 2001).

Επίσης, ως απάντηση στο ερώτημα σχετικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις βασικές αρχές που προωθούν οι υπερεθνικοί οργανισμοί αναφορικά με τον επαγγελματισμό τους, συμπεραίνεται ότι κάποιοι από τους συμμετέχοντες δείχνουν να γνωρίζουν την ύπαρξη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ κάποιοι άλλοι δεν είναι ενήμεροι για αυτά. Παρομοίως, ορισμένοι εκδηλώνουν θετική στάση απέναντι στα εν λόγω προτάγματα, εστιάζοντας σε πλεονεκτήματα, όπως η διεύρυνση των οριζόντων τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Απεναντίας, ο αποπροσανατολισμός των παιδιών από τη μαθησιακή διαδικασία, η αποσπασματικότητα, καθώς και η υποψία ύπαρξης ιδιοτελών συμφερόντων στις προθέσεις των υπερεθνικών οργανισμών συνιστούν μειονεκτήματα των προωθούμενων πολιτικών.

Όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα κριτήρια επαγγελματισμού, θεωρούν ότι με αυτά εισάγεται ο ανταγωνισμός στην εκπαίδευση, με τον οποίο δεν συμφωνούν, καθώς η εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρείται ως ένας κλάδος της οικονομικής πολιτικής ούτε να εκτοπίζει τη διαμόρφωση προσωπικότητας ως στόχο της. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Καζαμιά (2008: 633), με αυτό τον τρόπο, προκύπτει μία διαφοροποίηση της ουσίας της εκπαίδευσης και θυσία της ουμανιστικής γνώσης και της παιδείας της ψυχής. Απορρίπτεται, λοιπόν, ο λόγος των υπερεθνικών οργανισμών, οι οποίοι υιοθετούν μία νεοφιλελεύθερη λογική, αποδίδοντας στην εκπαίδευση μία οικονομική, χρηστική, εργαλειακή και εμπορεύσιμη

αξία με στόχο την προετοιμασία ενός ανταγωνιστικού εργατικού δυναμικού, ενός homo economicus στα πλαίσια της κοινωνίας της γνώσης. Ωστόσο, εντός ενός παγκοσμιοποιημένου και ανταγωνιστικού κόσμου, όπου η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα θεωρούνται απαίτηση της εποχής (MacBeath, 2012: 3), το ερώτημα που ανακύπτει είναι κατά πόσο είναι ουτοπικό να αναμένει κανείς μία προσπάθεια μείωσης της υπερβολικής έμφασης στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης.

Συγχρόνως, αρκετοί συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα εν λόγω κριτήρια επαγγελματισμού ενδέχεται να οδηγήσουν σε μία ταμπελοποίηση ή/και κατηγοριοποίηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών, ενώ εκφράζονται αμφιβολίες ως προς την αντικειμενικότητά τους. Εντούτοις, η θέσπιση τέτοιων κριτηρίων κρίνεται αυτονόητη, αφού η ορθολογική άσκηση του επαγγέλματος δεν μπορεί να επαφίεται γενικά και αόριστα στην ευσυνείδητη βούληση κάθε εκπαιδευτικού. Έτσι, τα πρότυπα επαγγελματισμού μπορούν να παρέχουν ένα σημείο αναφοράς για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να ιδωθούν ως τρόπος βελτίωσης του επαγγέλματός τους (Hilton et al., 2013: 432), κάτι που δεν βρίσκει σύμφωνη τη Sachs (2003), η οποία υποστηρίζει πως τα επαγγελματικά πρότυπα είναι μηχανισμοί ελέγχου, αφού τυποποιούν την πρακτική και εστιάζουν στη λογοδοσία. Ενδέχεται μάλιστα να έχουν κανονιστικό χαρακτήρα περιορίζοντας την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Ζμας, 2009).

Παρομοίως, εκτός από τον κίνδυνο υπεραπλούστευσης της παιδαγωγικής πραγματικότητας, η θέσπιση κριτηρίων επαγγελματικής επάρκειας παραπέμπει στη συντηρητική θεώρηση του εκπαιδευτικού ως εντολοδόχου που καλείται να υιοθετήσει άκριτα τις εκ των άνω υποδείξεις (Tellez, 2003: 11), ενώ, κατά τον Day (2004), δεν αναφέρονται στους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας, στους οποίους εστιάζουν ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί. Παρατηρείται, δηλαδή, μία αντιφατική λειτουργία των κριτηρίων επαγγελματισμού. Στο σημείο αυτό τονίζεται ότι ορισμένοι συμμετέχοντες θεωρούν αναγκαία τη σύνδεση μεταξύ επαγγελματισμού, ποιότητας, αποτελεσματικότητας και ανταγωνιστικότητας του εκπαιδευτικού δυναμικού, πιστεύοντας ότι έτσι θα υπάρξει μεγαλύτερη εξέλιξη και έλεγχος της απόδοσής του, γεγονός που φαίνεται να συγκλίνει με τις προθέσεις των υπερεθνικών οργανισμών.

Επιπλέον, αναφορικά με τους δείκτες επαγγελματισμού, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτουν τρεις τρόποι χρήσης τους, ως μέσου ενίσχυσης, αξιολόγησης και ελέγχου του εκπαιδευτικού στο έργο του. Διατυπώνονται παράλληλα ενστάσεις σχετικά με την αντικειμενικότητά τους και την ορθή αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου αναδύονται συχνά ηθικοί και συναισθηματικοί παράγοντες που δεν εντάσσονται σε μία λογική μέτρησης. Όπως, εξάλλου, έχει επισημανθεί από τον Ζμα (2009: 10), ορισμένοι μη μετρήσιμοι όροι της παιδαγωγικής πραγματικότητας, όπως είναι η παιδαγωγική αγάπη, αποτρέπουν

την καθολική αποτίμηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με πραγματιστικούς όρους.

Επιπροσθέτως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σύνδεση (αυτο)αξιολόγησης και επαγγελματισμού τους παρουσιάζει μία ποικιλομορφία. Άλλοι από αυτούς θεωρούν ότι η αξιολόγηση συνδέεται με την εξέλιξη ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού, αντανakλώντας τη θέση των υπερεθνικών οργανισμών επί του θέματος (βλ. Ευρυδίκη, 2013· O.E.C.D., 2011c· World Bank, 2013). Απεναντίας, άλλοι υποστηρίζουν την απουσία μίας τέτοιου είδους σύνδεσης επηρεαζόμενοι ίσως από τον τρόπο με τον οποίο τείνει να εφαρμοστεί ο θεσμός της αξιολόγησης στην παρούσα κοινωνικοοικονομική συγκυρία, όπου επικρατούν συνθήκες εργασιακής ανασφάλειας.

Ωστόσο, μία από τις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στο καθημερινό τους έργο είναι η εμπλοκή σε διαδικασίες δια βίου μάθησης, η οποία προωθείται ιδιαίτερα και από τους υπερεθνικούς οργανισμούς (βλ. European Commission, 2003, 2004a, 2005· O.E.C.D., 2006, 2009a). Άλλωστε, η επιδίωξη των εκπαιδευτικών να ενημερώνονται δια βίου, ώστε να ενισχύουν διαρκώς το γνωστικό τους υπόβαθρο, συνιστά ισχυρό στοιχείο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως βρέθηκε σε έρευνα των Υφαντή και Φωτοπούλου (2011). Εντούτοις, ορισμένοι συμμετέχοντες παρουσιάζονται πιο επιφυλακτικοί, εστιάζοντας στον επιφανειακό τρόπο με τον οποίο προβάλλονται τα συνθήματα περί δια βίου μάθησης. Εκφράζουν παράλληλα ανησυχίες για τον κίνδυνο αποπροσανατολισμού από τα βασικά μαθήματα του σχολείου στο όνομα της δια βίου μάθησης.

Επιφυλακτικότητα διαπιστώνεται από μία μερίδα εκπαιδευτικών και ως προς τη συμμετοχή τους σε προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγής, αναφέροντας ως αιτίες για τη μη συμμετοχή τους σε αυτά την αμφίβολη αποτελεσματικότητά τους, τη μη προώθησή τους από τη σχολική μονάδα, τη μη επαρκή γνώση της γλώσσας, καθώς και το οικονομικό κόστος. Αντίθετα, άλλοι αντιμετωπίζουν θετικά το ενδεχόμενο μελλοντικής συμμετοχής εστιάζοντας στη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών και την επαφή με εκπαιδευτικούς, μαθητές και εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Βέβαια, η μη διάχυση της γνώσης και των αποκτηθεισών εμπειριών όσων συμμετέχουν στους υπόλοιπους συναδέλφους σε συνδυασμό με το ενδεχόμενο απορρύθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνιστούν σημαντικά μειονεκτήματα, τα οποία φαίνεται να αποκλίνουν από τις προθέσεις της Ε.Ε. περί διαμόρφωσης μίας κρίσιμης μάζας επαγγελματιών με διεθνείς εμπειρίες και γνώση διεθνών εκπαιδευτικών πρακτικών για την ενίσχυση του επαγγελματισμού τους (βλ. ενδεικτικά European Commission, 2005· European Council, 2009). Άλλωστε, η συμμετοχή ελλήνων

εκπαιδευτικών σε προγράμματα που ευνοούν την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης δεν θεωρείται ικανοποιητική (Γιώτη & Νόβα-Καλτσούνη, 2002).

Συγχρόνως, η προώθηση του θεσμού του μέντορα δεν βρίσκει σύμφωνους όλους τους εκπαιδευτικούς που μιλούν για πιθανή ανάπτυξη μίας σχέσης εξάρτησης του νεότερου συναδέλφου από τον εμπειρότερο, ενώ δεν απουσιάζουν και οι υπαινιγμοί για ενδεχόμενη προώθηση ιδιοτελών συμφερόντων μέσα από την αξιοποίηση του θεσμού. Μάλιστα κάποιος από αυτούς φάνηκε να μην τον γνωρίζει καθόλου, ενώ αρκετοί επισημαίνουν ότι η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία με τους συναδέλφους δεν εντάσσεται απαραίτητα σε τέτοιου είδους θεσμικές διαδικασίες, αλλά αποτελεί καθημερινή πραγματικότητα στο σχολείο. Ωστόσο, από εκείνους που έχουν αξιοποιήσει τον θεσμό στην πράξη, αναδεικνύονται θετικές στάσεις που σχετίζονται κυρίως με την παροχή βοήθειας από έναν πιο έμπειρο εκπαιδευτικό σε ένα νεοδιοριζόμενο. Άλλωστε, μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών σε μεθόδους και πρακτικές, αλλά και συζήτηση πάνω σε αυτές, αναπτύσσονται μηχανισμοί επίλυσης καθημερινών προβλημάτων που εμφανίζονται στο σχολικό χώρο, με αποτέλεσμα να ενισχύεται ο επαγγελματισμός και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου, 2009· Schmidt, 2008).

Κρίσιμο στοιχείο του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών είναι και η επαγγελματική αυτονομία, η οποία φαίνεται να προβληματίζει ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες. Άλλοι από αυτούς θεωρούν πως διατηρούν έλεγχο επάνω στην εργασία τους, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι δεν είναι αυτόνομοι στην πράξη, όπως άλλωστε επιβεβαιώνεται από τους Stromquist and Monkman (2000: 13, όπ. αναφ. στο Καζαμίας, 2008: 672), σύμφωνα με τους οποίους, στο νεόκομο της παγκοσμιοποίησης, η αυτονομία και ανεξαρτησία των δασκάλων μειώνεται. Ο Καζαμίας (2008: 669) συμπεραίνει ότι η μείωση αυτή μετατρέπει τον δάσκαλο από αυτόνομο επαγγελματία παιδαγωγό σε τεχνοκράτη διεκπεραιωτή ή/και εντολοδόχο. Εντούτοις, μία τρίτη μερίδα εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι είναι εν μέρει αυτόνομοι στο έργο τους, αφού δεσμεύονται ως ένα βαθμό από το αναλυτικό πρόγραμμα και τη σχολική ύλη. Επ' αυτού, ο Hargreaves (1994: 119 όπ. αναφ. στο Καζαμίας, 2008: 673) συζητά πως το έργο του δασκάλου τυποποιείται και εντατικοποιείται, καθώς ο ίδιος κατευθύνεται και ελέγχεται από καθορισμένα προγράμματα σπουδών, καθορισμένη διδακτέα ύλη και καθορισμένες μεθόδους διδασκαλίας. Βέβαια, χωρίς να αγνοεί κανείς την πίεση που υφίσταται ένας δάσκαλος για συμμόρφωση και εκτέλεση εντολών, η άσκηση επιλογών ως προς τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος καταδεικνύει πως η διατήρηση μίας σχετικής επαγγελματικής αυτονομίας δεν αποτελεί ουτοπία.

Παράλληλα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναδεικνύεται και η συλλογική φύση της αυτονομίας που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να συνεργάζεται με το υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, γεγονός που έχει επισημανθεί επίσης από τον Hargreaves (1994) και το Ματσαγούρα (1999). Παρεμπιπτόντως, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να διατηρούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με όλα τα μέλη του ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή, με τους συναδέλφους, τον διευθυντή, τους μαθητές και τους γονείς. Κινούνται, δηλαδή, σε ένα πλαίσιο συνεργασίας υιοθετώντας στοιχεία του συνεργατικού επαγγελματισμού, βασικές αρχές του οποίου προωθούνται και από τους υπερεθνικούς οργανισμούς (βλ. ενδεικτικά European Commission, 2005· O.E.C.D., 2005· World Bank, 2013).

Επιπλέον, ως προς την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, με τις οποίες ένας επαγγελματίας εκπαιδευτικός καλείται να είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένος (European Commission, 2005), οι πρακτικές των ερωτώμενων ποικίλλουν. Ορισμένοι από αυτούς προσπαθούν να τις εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ άλλοι παρουσιάζονται πιο επιφυλακτικοί σχετικά με την αποτελεσματικότητα του υπολογιστή και το ενδεχόμενο αντικατάστασης του εκπαιδευτικού από αυτόν. Ιδιαίτερη εντύπωση, ωστόσο, προκαλεί το γεγονός πως σε μία παγκοσμιοποιημένη και ραγδαία μεταβαλλόμενη κοινωνία, μερικοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν και δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν υπολογιστή. Όσον αφορά, επίσης, την εμπλοκή τους σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές, ως στοιχείου που προτάσσεται από τους παγκόσμιους οργανισμούς για την ενδυνάμωση του επαγγελματισμού τους, διαπιστώνεται ότι στην πλειοψηφία τους δεν αναλαμβάνουν οι ίδιοι τη διεξαγωγή μίας έρευνας. Αντιθέτως, συμμετέχουν σε έτοιμα ερευνητικά εγχειρήματα, περιορίζοντας τη δράση τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μικρής κλίμακας εντός του σχολείου ή της τάξης παρόλο που, σύμφωνα με τον Day (2003), οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εμπλακούν σε διάφορα είδη στοχασμού και έρευνας δράσης κατά τη διάρκεια της καριέρας τους.

Ακόμη, στο ερώτημα σχετικά με τις προϋποθέσεις διαμόρφωσης του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών αρκετές από τις απαντήσεις παραπέμπουν στα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού τους, η φύση του οποίου είναι ιδιαίτερα δυναμική και ευέλικτη, με αποτέλεσμα μία τέτοιου είδους διασύνδεση να είναι λογική. Έτσι, η αγάπη τόσο για το επάγγελμα όσο και για τα παιδιά, η ψυχική ευεξία και η υιοθέτηση ηθικών αρχών εκ μέρους τους προβάλλονται ως βασικές προϋποθέσεις εν αντιθέσει με τα προτάγματα των παγκόσμιων οργανισμών που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ανταγωνιστικότητα, αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού (Steiner-Khamsi, 2002). Απεναντίας, η διαρκής προσωπική αναζήτηση και η κατοχή γνώσεων παραπέμπει σε μία σύγκλιση απόψεων μεταξύ

εκπαιδευτικών και υπερεθνικών οργανισμών (βλ. ενδεικτικά European Commission, 2005· O.E.C.D., 2005).

Παράλληλα, για τους συμμετέχοντες σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του επαγγελματικού τους προφίλ διαδραματίζει η συστηματική επιμόρφωσή τους σε συνδυασμό με μία ολοκληρωμένη εκπαίδευση εκπαιδευτικών στις πανεπιστημιακές σχολές. Άλλωστε, σε μία κοινωνία βασισμένη στη γνώση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει την επαγγελματική επάρκεια που μπορεί να αποκτηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μέσα από την αξιοποίηση των υποδομών και διαδικασιών των πανεπιστημίων (Μαντάς, 2000· Μπουζάκης, 2000). Αυτή ακριβώς η αξία της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ως βασικής συνιστώσας του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών προβάλλεται και σε διάφορα κείμενα των υπερεθνικών οργανισμών (βλ. ενδεικτικά Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2013· O.E.C.D., 2004, 2011b, 2013a· UNESCO, 2000a, 2007· World Bank, 2013).

Χρειάζονται ακόμη οικονομικοί πόροι, καθώς και βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να λειτουργήσει ως επαγγελματίας. Εξάλλου, το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες, όπως έχει επισημανθεί πολλάκις και στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Evans, 2011· Evetts, 2006· Hilferty, 2008· Holroyd, 2000). Για τους συμμετέχοντες κομβικό ρόλο διαδραματίζει επίσης η συνεργασία με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου που προωθείται και από τους υπό μελέτη οργανισμούς. Παράλληλα, επιζητούν την αντιμετώπισή τους ως επαγγελματιών, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τους Hargreaves and Goodson (1996), σύμφωνα με τους οποίους η ενίσχυση του επαγγελματικού γοήτρου συνιστά ενίοτε βασική ατομική και συλλογική διεκδίκηση των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τις δυνατότητες συμμετοχής ή/και εμπλοκής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες διαμόρφωσης κριτηρίων επαγγελματισμού τους και σε απάντηση στο αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα, τονίζεται ότι οι συμμετέχοντες δεν επιδεικνύουν τυφλή συμμόρφωση στα προτάγματα των υπερεθνικών οργανισμών ούτε δέχονται να ενεργούν ως εκτελεστικά όργανα αποφάσεων που λαμβάνονται ερήμην τους άνωθεν ή/και έξωθεν. Κατά το Ματσαγούρα (2005: 63), ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι υποκείμενο και αντικείμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης και αποδέκτης των αντίστοιχων προγραμμάτων, δίχως, όμως, αυτό να σημαίνει ότι είναι παθητικός παραλήπτης ή ότι παύει ως άτομο να δρα με βάση τις πεποιθήσεις του, να αντιστέκεται στα επιβαλλόμενα μέτρα ή/και να ασπάζεται κάποια άλλα (Συνώδη, 2004). Απεναντίας, οι εκπαιδευτικοί αξιώνουν επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη και το δικαίωμα συμμετοχής στη διαμόρφωση των κριτηρίων επαγγελματισμού τους. Όπως μάλιστα έχει υποστηριχθεί στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Helsby, 1995· Robertson, 2000· Troman, 1996), έ-

χουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν στη δυναμική του επαγγελματισμού τους μη αποδεχόμενοι εξ ολοκλήρου τις προωθούμενες κατευθύνσεις, αλλά αναπτύσσοντας οι ίδιοι τις δικές τους πρακτικές και δομές.

Οι συμμετέχοντες προέβαλαν ακόμη την ανάγκη να εισακουστεί η φωνή τους, ώστε τα κριτήρια επαγγελματισμού ή/και τα προγράμματα για την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης να μη διαμορφώνονται για τους εκπαιδευτικούς, αλλά σε συνεργασία και ενεργό σύμπραξη με αυτούς. Προτείνεται, δηλαδή, η δημιουργία ενός πλαισίου επαγγελματισμού που θα περνά από την επιβολή μοντέλων στη δημιουργία συνθηκών γόνιμου προβληματισμού και διαλόγου με τους άμεσα ενδιαφερόμενους που δεν είναι άλλοι από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της πράξης. Ωστόσο, παρόλο που είναι ανάγκη να ληφθεί υπόψη η εμπειριστατωμένη αποτύπωση των απόψεων και αναγκών των εκπαιδευτικών και η πραγματική πρακτική στα σχολεία, οι Snoek et al. (2011: 661) συμπεραίνουν ότι οι ίδιοι οι επαγγελματίες συνήθως δεν περιλαμβάνονται στην ανάπτυξη πολιτικών που προάγουν την επαγγελματική τους ποιότητα. Όμως, όπως συζητά ο Webster (2009: 45), ένας δάσκαλος δεν μπορεί να είναι αυτόνομος επαγγελματίας, εάν μετατρέπεται σε έναν παιδαγωγικό σκλάβο της θέλησης, των σκοπών και των πολιτικών άλλων. Συνεπώς, είναι ανάγκη ο επαγγελματισμός να διαμορφώνεται από τη βάση, «από κάτω προς τα πάνω», καθώς οποιεσδήποτε αλλαγές επιβάλλονται στους δασκάλους «από πάνω προς τα κάτω» αποτελούν αντίφαση στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους (Firestone & Bader, 1992, όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2006).

Από την ανάλυση των δεδομένων διαφάνηκε επίσης η συνειδητοποίηση της σημασίας που έχει για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών η ενότητά τους ως ομάδα εργαζομένων υπό την προϋπόθεση της απαλλαγής από ιδιοτελή, κομματικά ή/και μικροπολιτικά συμφέροντα που συχνά διχάζουν και διαιρούν τον εκπαιδευτικό κλάδο. Οι συμμετέχοντες υποδεικνύουν ρητά ότι χρειάζονται έναν επαγγελματικό σύλλογο που θα προωθεί συλλογικά τα αιτήματά τους, κάτι που έχει διαπιστωθεί και σε έρευνα της Συνώδη (2004). Ωστόσο, μολονότι οι επαγγελματικές ενώσεις των εκπαιδευτικών διαθέτουν ισχυρή επιρροή και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη χάραξη πολιτικής, οι φωνές τους συχνά δεν εισακούγονται από τους υπερεθνικούς οργανισμούς, με αποτέλεσμα να μην μπορούν πάντοτε να προωθούν την πιο συμφέρουσα για τον κλάδο απόφαση.

Οι εκπαιδευτικοί απαιτούν ακόμη από τους υπερεθνικούς οργανισμούς να είναι άμεσα προσβάσιμοι σε αυτούς λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, ενώ βαρύτητα δίνεται στην αναγκαιότητα συστηματικής λειτουργίας ενός οργανωμένου περιβάλλοντος φορέων και μορφών επιμόρφωσης, με πρωταρχικό σκοπό την υποστήριξη της επιστημονικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, απαιτούνται μεγάλης εμβέλειας προγράμματα

που να είναι συνεχιζόμενα και όχι αποσπασματικά με γνώμονα τη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική, καθώς και εκσυγχρονισμός των επιμορφωτικών δράσεων με παράλληλη παροχή κατάλληλων κινήτρων για συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών σε αυτές. Άλλωστε, οι σύγχρονες θεωρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τονίζουν ότι αποτελεσματικά προγράμματα είναι αυτά που είναι συνεχιζόμενα, που γίνονται σε χώρο και χρόνο που εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς και έχουν άμεση σχέση με την καθημερινή σχολική πράξη (Δούκας κ.ά., 2008). Οι εκπαιδευτικοί ζητούν επιπλέον μεγαλύτερη έμφαση στην καλλιέργεια ηθικοχριστιανικών αξιών με ταυτόχρονη απαλλαγή από οικονομικά συμφέροντα, γεγονός που καταδεικνύει την εστίασή τους στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης συνδέοντάς την με την έννοια της ανθρωπιστικής παιδείας. Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με μέτρα που αποσκοπούν στην οικονομική διαχείριση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Γιώτη & Νόβα-Καλτσούνη, 2002).

Επίσης, στους υπερεθνικούς οργανισμούς συνιστάται να εξασφαλίσουν την ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, η οποία οφείλει να είναι προσαρμοσμένη στο εθνικό και τοπικό συγκείμενο λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και συνθήκες που υφίστανται γενικά σε κάθε χώρα και ειδικότερα σε κάθε σχολική μονάδα. Εξάλλου, τα κελεύσματά τους σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών υιοθετούνται με ξεχωριστό τρόπο από τα κράτη-μέλη και τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να γίνουν γενικεύσεις (Ζμας, 2009). Καθίσταται μάλιστα σαφές ότι ο εκπαιδευτικός λόγος των υπερεθνικών οργανισμών δεν ταξιδεύει σε ένα κενό, αφού έρχεται αντιμέτωπος με τις εθνικές, τοπικές, ιστορικές και πολιτισμικές πρακτικές, τις παραδόσεις και τους θεσμούς που διαμεσολαβούν τις παγκοσμίως προωθούμενες πολιτικές (Tatto & Plank, 2007). Για το λόγο αυτό, είναι ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη οι υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνιολογικές, πολιτικές και πολιτισμικές δομές κάθε χώρας (Ζμας, 2012). Ως εκ τούτου, οι διατυπώσεις κανονιστικών και ρυθμιστικών τυπολογιών τίθενται υπό αμφισβήτηση, αφού κάθε σύνολο γνωρισμάτων, τα οποία μάλιστα προέρχονται από οργανισμούς εκτός Ελλάδας, είναι αδύνατο να εκλαμβάνεται ως απόλυτο, αποκλειστικό και οριστικό κριτήριο επαγγελματισμού για όλους τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις χώρες.

Ακόμη, προτού απαντηθεί το ερώτημα σχετικά με τον προωθούμενο από τους διεθνείς οργανισμούς τύπο επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, είναι ανάγκη να διερωτηθεί κανείς «ποιον ακριβώς τύπο εκπαιδευτικού επιχειρούν να διαμορφώσουν;». Η απάντηση δεν είναι εύκολη, καθώς οι εν λόγω οργανισμοί φαίνεται να κατευθύνονται προς τη διαμόρφωση ενός υβριδικού μωσαϊκού περιλαμβάνοντας χαρακτηριστικά του homo modernus, του homo euro-paeus και του homo economicus. Έτσι, δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως στα κείμενα και τις

πρωτοβουλίες τους είναι ορατά στοιχεία από διάφορους τύπους επαγγελματισμού. Πιο συγκεκριμένα, η απαίτηση για ενεργητικότητα, ευελιξία, διάθεση υιοθέτησης αλλαγών, διερευνητικό πνεύμα, πίστη στη συνεχή ενίσχυση της γνώσης και την ετοιμότητα μπροστά στα νέα ερωτήματα και διλήμματα που θέτει το εκπαιδευτικό έργο εντάσσεται στα πλαίσια του μετασχηματιστικού επαγγελματισμού (βλ. Sachs, 2003). Συγχρόνως, οι αναφορές τους στην αναγκαιότητα συνεργασίας του εκπαιδευτικού με όλα τα μέλη του ανθρώπινου δυναμικού παραπέμπουν στον ευέλικτο, διευρυμένο, συνεργατικό και μεταμοντέρνο τύπο επαγγελματισμού. Με λίγα λόγια, καταβάλλεται προσπάθεια διαμόρφωσης ενός δυναμικού και ευέλικτου επαγγελματία εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να μετατραπεί σε πρωταγωνιστή και φορέα αλλαγής που δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε η διδασκαλία, η μάθηση και η συνεργασία να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής και της μαθησιακής κουλτούρας του σχολείου, γεγονός που αντανακλά μερικά από τα βασικά προτάγματα του νέου επαγγελματισμού (βλ. Γκρίτζιος, 2006: 156).

Συγχρόνως, όμως, οι προαναφερθέντες οργανισμοί διαμορφώνουν προδιαγραφές γνώσεων, στάσεων, συμπεριφορών, θέτουν όρια και παράγουν βέλτιστες πρακτικές, συρρικνώνοντας τον χώρο δράσης του δασκάλου, η εργασία του οποίου τείνει να τυποποιείται και να ομογενοποιείται. Προβάλλεται, δηλαδή, η εικόνα ενός γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη που καλείται να εκτελεί το δοτό και να συμμορφώνεται. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι ο λόγος τους μοιάζει κάπως αντιφατικός, αφού, από τη μία, αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να είναι δραστήριοι και καινοτομικοί, ενώ, από την άλλη, να συμμορφώνονται και να συμβιβάζονται. Έτσι, ο εκπαιδευτικός τοποθετείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο χώρο λόγου (discursive space) (Larsen, 2004) που επιτελεί μία διττή λειτουργία, καθώς, από τη μία πλευρά, φαίνεται να ενισχύει, ενώ, από την άλλη, να περιορίζει τον επαγγελματισμό του.

Κατά συνέπεια, από τις πρωτοβουλίες των υπερεθνικών οργανισμών προκύπτει μία νέα μορφή επαγγελματισμού, η οποία είναι περισσότερο συμβατή με τα προτάγματα του νεοφιλελευθερισμού και της ανταγωνιστικής κοινωνίας της γνώσης (Snoek et al., 2011: 653). Δηλαδή, ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος των διεθνών δικτύων είναι διάχυτος από ένα πρωτίστως οικονομίστικο και τεχνοκρατικό ήθος, εργαλειακό ορθολογισμό, νεοφιλελεύθερες αξίες και επιχειρηματική ηθική (Ball, 1999· Καζαμιάς, 2008· Ρουσσάκης, 2002). Προς την κατεύθυνση αυτή στρέφονται κυρίως οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις της Ε.Ε., του Ο.Ο.Σ.Α. και της Παγκόσμιας Τράπεζας που τείνουν να αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά ζητήματα σε ένα πλαίσιο ελεύθερης αγοράς (Robertson, 2012). Επιχειρείται, λοιπόν, η παραγωγή ενός εργατικού δυναμικού ικανού να διασφαλίζει την απαιτούμενη ανταγωνιστικότητα με χαρακτηριστική έμφαση στις μετρήσιμες μορφές μάθησης που απαιτεί η αγορά εργασίας και ταυτόχρονη

παραμέληση των προθέσεων, αξιών, πεποιθήσεων, της εμπειρίας και επαγγελματικής κρίσης του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, οι προαναφερθέντες οργανισμοί οραματίζονται έναν επαγγελματία δάσκαλο που θα μπορεί να διαχειρίζεται με επάρκεια και αποτελεσματικότητα τη σχολική γνώση, τη σχολική τάξη και τη σχολική ζωή, ένα μάνατζερ μάλλον παρά έναν παιδαγωγό ή λειτουργό (Hodkinson, 1997· Ματθαίου, 2007).

Εντούτοις, δεν πρέπει να παραβλέπεται η κονστρουκτιβιστική θεώρηση του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία, στον οποίο παρέχονται περιθώρια πρωτοβουλίας, καινοτομίας, δημιουργικότητας και ανατροφοδοτικού αυτοελέγχου (Ζμας, 2009: 10). Βέβαια, τέτοιου είδους στοιχεία είναι αρκετά δύσκολο να αναπτυχθούν εντός του ελληνικού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου προάγεται το τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματισμού απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς την κατοχή οργανωτικο-διδακτικών δεξιοτήτων και τεχνικών και την προσαρμογή στο αναλυτικό πρόγραμμα που περιορίζει την επαγγελματική τους αυτονομία (Ματσαγούρας, 2005· Συνώδη, 2004). Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Βεργίδης και Υφαντή (2011), τόσο ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού όσο και το περιεχόμενο του επαγγελματισμού του τίθενται πλέον σε αμφισβήτηση, αφού δεν αρκεί πλέον η γνωστική κατάρτιση και διδακτική του ικανότητα.

Πράγματι, από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι στο καθημερινό τους έργο υιοθετούν στοιχεία του συνεργατικού επαγγελματισμού (βλ. Webb et al., 2004), καθώς επιδιώκουν τη συνεργασία με συναδέλφους, μαθητές, γονείς και όλα τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εν λόγω μορφές συνεργασίας βρίσκονται επίσης στο επίκεντρο του νέου επαγγελματισμού (Hargreaves, 1994· Sachs, 1997), αλλά και του μεταμοντέρνου (Hargreaves & Goodson, 1996). Παράλληλα, οι δυνατότητες για ενασχόληση με τους ηθικούς και κοινωνικούς σκοπούς που θέτει το εκπαιδευτικό έργο εντάσσονται στις βασικές αρχές του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού (Hargreaves & Goodson, 1996). Ταυτόχρονα, υιοθετούν και στοιχεία του εν δράσει επαγγελματισμού που εστιάζει εξίσου στις δεξιότητες και γνώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και στον ιδεολογικό τους χαρακτήρα (Hilferty, 2008). Ακόμη, επιζητούν την ανάπτυξη μίας κουλτούρας διαρκούς μάθησης και δια βίου κατάρτισης που επίσης εντάσσεται στα πλαίσια του νέου επαγγελματισμού (Sachs, 1997), ενώ η απαίτηση για ενεργότερη εμπλοκή στις διαδικασίες διαμόρφωσης του επαγγελματισμού τους παρέμπει στον πρακτικό επαγγελματισμό που επιδιώκει να προσδώσει κύρος στις πρακτικές γνώσεις που αποκτούν τα άτομα στο εργασιακό τους περιβάλλον μέσα από την τριβή με την καθημερινότητα και την εμπειρία της τάξης (Brown & McIntyre, 1993· Hargreaves & Goodson, 1996). Ζητούν επίσης την αποκατάσταση της εμπιστοσύνης της κοινωνίας προς αυτούς σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο προβάλλοντας την ανάγκη να δρουν με αυτονομία

και να αναγνωρίζονται οι μαθησιακές τους ανάγκες, στοιχεία που παραπέμπουν στο μετασχηματιστικό επαγγελματισμό (Mockler, 2005). Ωστόσο, η μη εμπλοκή τους σε ερευνητικές και αναστοχαστικές πρακτικές έρχεται σε αντίθεση με τις βασικές αρχές του νέου επαγγελματισμού (Hargreaves, 2001), αλλά και του μεταμοντέρνου, εντός του οποίου η αυτοκατευθυνόμενη έρευνα συνδέεται με την ατομική ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευτικού (Hargreaves & Goodson, 1996).

Προκύπτει, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν στοιχεία από διάφορους τύπους επαγγελματισμού. Άλλα από αυτά τα εφαρμόζουν όντως στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, άλλα τα απορρίπτουν, ενώ κάποια άλλα παραμένουν στη σφαίρα των διεκδικήσεων. Εξάλλου, οι επαγγελματικές πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν είναι σταθερές και ομοιόμορφες, με αποτέλεσμα κανένα από τα μοντέλα αυτά να μην μπορεί να καλύψει εξ ολοκλήρου ούτε τις ανάγκες του εκπαιδευτικού σώματος σε δεδομένη στιγμή ούτε αυτές του ίδιου εκπαιδευτικού στις διάφορες φάσεις της επαγγελματικής του πορείας.

Επομένως, από τη συνεξέταση όλων των παραπάνω και τη συγκριτική θεώρηση μεταξύ του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών και των πρακτικών των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται στοιχεία ταύτισης όσον αφορά την κεντρικότητα του ρόλου του δασκάλου και της καίριας αποστολής του στο σύγχρονο σχολείο δίχως, όμως, κάτι τέτοιο να συνεπάγεται απόλυτη σύγκλιση αναφορικά με πτυχές του επαγγελματισμού τους. Αναπόφευκτα ο λόγος διαμορφώνει τη φύση της πρακτικής, αλλά δεν είναι παντοδύναμος, αφού οι δάσκαλοι δεν αποτελούν μία *tabula rasa*, όπου εγγράφονται αδιάκριτα οι στόχοι των υπερεθνικών οργανισμών. Απεναντίας, είναι άτομα με τις δικές τους απόψεις και το δικό τους ξεχωριστό σύστημα αξιών και, ως τέτοια, κάποιοι από αυτούς δεν αποδέχονται αβασάνιστα τις προωθούμενες πολιτικές, ενώ κάποιοι άλλοι δείχνουν να προσαρμόζονται σε αυτές ή/και να τις υιοθετούν. Όπως άλλωστε υποδεικνύει η Youdell (2006), οι διαδικασίες διαμόρφωσης του ιδανικού επαγγελματία εκπαιδευτικού μπορούν να δεχθούν αντίσταση, να υποσκαφτούν ή/και να εκτραπούν.

Έτσι, το ευρύτερο και καίριο ερώτημα που περαιτέρω τίθεται είναι κατά πόσο οι υπερεθνικοί οργανισμοί θα μπορούσαν να κάνουν λόγο για τη διασφάλιση της επιτυχίας των στόχων τους, καθώς από το σημείο σχεδιασμού κάποιων προγραμμάτων σε μία χρονική στιγμή, στη βάση συγκεκριμένων δεδομένων, μέχρι το σημείο πλήρους εφαρμογής τους σε δυναμικούς ανθρώπους και πολύπλοκα σχολικά περιβάλλοντα διαμεσολαβούν ποικίλοι αστάθμητοι παράγοντες που διαφοροποιούν το περιβάλλον εκτέλεσής τους και επιδρούν στο τελικό αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, στο μικροεπίπεδο του σχολείου οι εκπαιδευτικοί της πράξης έχουν τη δυνατότητα να μετασχηματίσουν το διαμορφούμενο λόγο, με αποτέλεσμα η δυνατό-

τητα πρόβλεψης της τύχης των προωθούμενων πολιτικών να καθίσταται μία δύσκολη -αν όχι αδύνατη- υπόθεση.

Συνεπώς, το όλο εγχείρημα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, όπως προβάλλεται από τους υπερεθνικούς οργανισμούς, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία γραμμική διαδικασία που διαθέτει ντετερμινιστική επίδραση στις πρακτικές που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στο καθημερινό τους έργο. Υφίσταται, δηλαδή, ένας διαχωρισμός μεταξύ ιδεολογίας, ρητορείας και προτιμητέας πρακτικής, καθώς οι δάσκαλοι προσπαθούν να διαχειριστούν τη δυσαρμονία και τις αντιπαραθέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των δικών τους αξιών, επιθυμιών και πρακτικών και αυτών που οι υπερεθνικοί οργανισμοί προωθούν εξωτερικά. Βέβαια, η αμφίπλευρη σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης επιχειρεί να άρει τις μονομέρειες και να εντοπίσει τρόπους διαλεκτικής σύνθεσης, διότι οι μονοδιάστατες προσεγγίσεις αδυνατούν να προσφέρουν ικανοποιητικές και ολοκληρωμένες λύσεις στις πολυποικίλες κοινωνικές καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2005).

Στο σημείο αυτό, υπογραμμίζεται ότι η διενέργεια της συγκεκριμένης έρευνας δεν αποτελεί εχέγγυο αλλαγής της καθεστηκυίας τάξης, αλλά ένα ταξίδι έκθεσης στην πολλαπλότητα της ανθρώπινης σκέψης προκαλώντας και προσκαλώντας άλλους ερευνητές σε απόπειρες διάνοιξης καινούργιων οριζόντων. Αν και, ως ποιοτική, είναι περιορισμένης κλίμακας, η ανάλυση των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θα μπορούσε να οδηγήσει σε περαιτέρω προβληματισμό για την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική τους επάρκεια συμβάλλοντας στην προώθηση της συζήτησης σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών ως λόγου και πράξης.

Στην ουσία, με την παρούσα έρευνα κατεβλήθη προσπάθεια κάλυψης του υφιστάμενου ερευνητικού κενού αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της πράξης προσλαμβάνουν τη ρητορεία των τεσσάρων υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό τους με όσο το δυνατόν πιο επιστημονικό και έγκυρο τρόπο. Πραγματοποιήθηκε, δηλαδή, επεξεργασία μίας θεματικής περιοχής που συνοδεύεται από μικρό όγκο ερευνητικού έργου. Ως εκ τούτου, οι ερωτήσεις της συνέντευξης προέκυψαν από την ανάλυση επίσημων κειμένων που αναφέρονται κυρίως σε θεωρητικές πτυχές του θέματος. Ωστόσο, θα ήταν συνετό να χρησιμοποιηθούν και άλλες πηγές και μέθοδοι συλλογής υλικού, προκειμένου να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη εγκυρότητα. Για παράδειγμα, τα δεδομένα των συνεντεύξεων θα μπορούσαν να διασταυρωθούν με δεδομένα από παρατηρήσεις ή να επαναληφθεί η έρευνα από κάποιον ανεξάρτητο συνάδελφο ή/και από την ίδια ερευνήτρια σε μεταγενέστερο χρόνο. Ακόμη, με βάση τους άξονες της συνέντευξης, θα μπορούσε να δομηθεί και να κατασκευαστεί ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, στην παρούσα μελέτη δόθηκε έμφαση, από τη μία πλευρά, στο υπερεθνικό επίπεδο μέσα από την ανάλυση των επίσημων κειμένων των διεθνών οργανισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και, από την άλλη, στο τοπικό/σχολικό μέσα από τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πράξης απέναντι σε διάφορες πτυχές των προωθούμενων πολιτικών. Εντούτοις, δεδομένου ότι ο επαγγελματισμός επηρεάζεται από τις πολύπλοκες αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στο διεθνές επίπεδο, το εθνικό πλαίσιο και τις ατομικές πρακτικές, μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στο ενδιάμεσο εθνικό επίπεδο και στη σχέση του με τα άλλα δύο, το παγκόσμιο και το τοπικό. Κάτι τέτοιο ίσως προβλημάτιζε και κινητοποιούσε τους πολιτικούς ιθύνοντες της χώρας προς την προώθηση μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων που θα ενισχύουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών, η οποία, ειδικά στην Ελλάδα, όπως προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας, είναι αρκετά περιορισμένη.

Παρεμπιπτόντως, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί η επιρροή του συγκεντρωτικού τρόπου διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις επαγγελματικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Θα μπορούσε ακόμη να μελετηθεί η εθνική νομοθεσία (κείμενα, νόμοι, προεδρικά διατάγματα) για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και να συγκριθεί με αυτή των υπερεθνικών οργανισμών, ενώ ενδιαφέρουσα θα ήταν μία συγκριτική αποτίμηση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα με αυτά άλλων χωρών, προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση του συγκεκριμένου στις πρακτικές τους και στον τρόπο με τον οποίο υποδέχονται τις πρωτοβουλίες των υπερεθνικών οργανισμών. Συγχρόνως, σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί επισκόπηση κειμένων διαφόρων άλλων διεθνών οργανισμών εκτός των τεσσάρων που μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη εργασία.

Επίσης, παρόλο που, σε γενικές γραμμές, οι διεθνείς φακοί πολιτικής εστιάζουν κυρίως στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών, είναι ιδιαίτερος σημαντικό να ερωτηθούν για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και οι διευθυντές των σχολείων, οι σχολικοί σύμβουλοι ή/και οι διευθυντές εκπαίδευσης, διότι αυτοί μπορούν να αποτελέσουν τη γέφυρα ανάμεσα στο σχολικό και το εθνικό επίπεδο μεγιστοποιώντας τη δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση κριτηρίων επαγγελματισμού. Συγχρόνως, θα μπορούσαν να γίνουν έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική επάρκεια των ίδιων των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων, ενώ μία πληρέστερη εικόνα για τον επαγγελματισμό θα σχηματιζόταν εάν προέκυπταν δεδομένα από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Άλλες μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στον τρόπο με τον οποίο η αντίληψη του επαγγελματικού εαυτού διαμορφώνει τις στάσεις ενός εκπαιδευτικού απέναντι στις προωθούμενες πολιτικές. Ιδιαίτερα ο ορισμός της έννοιας του λειτουργήματος και ο τρό-

πος με τον οποίο επιδρά στη σκέψη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, ειδικά όταν πρόκειται να επαναλειτουργήσει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, πρέπει να μελετηθεί σε βάθος. Εξάλλου, οι όροι και οι συνθήκες, κάτω από τις οποίες η εκπαιδευτική γνώση κατασκευάζεται, προωθείται και εφαρμόζεται, από ποιον και για ποιον σκοπό είναι κεντρικά ερωτήματα για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί σε σχέδια επαγγελματισμού. Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαία η εξέταση της πρόθεσης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης σε μία διαδικασία αναστοχασμού πάνω στο εκπαιδευτικό έργο. Παράλληλα, δεδομένης της αναγκαιότητας προώθησης των αιτημάτων του εκπαιδευτικού κλάδου μέσω επαγγελματικών συλλόγων ή/και συνδικάτων, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί η επίδραση των επαγγελματικών ενώσεων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του επαγγελματισμού τους.

Επιπροσθέτως, λαμβάνοντας υπόψη την απαίτηση για επιμόρφωση και συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν αποτελεσματικές δομές με σκοπό την υποστήριξη και προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, η ταυτότητα των πανεπιστημιακών που εργάζονται σε παιδαγωγικές σχολές είναι ένα κρίσιμο ζήτημα, διότι ενδέχεται να επηρεάζει την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, είναι ανάγκη να διερευνηθούν οι προοπτικές πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας πανεπιστημιακή εκπαίδευση για την όσο το δυνατόν αρτιότερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα, η διαμορφωτική αξιολόγησή τους, οι ανταμοιβές για αποτελεσματική επίδοση και οι ασφαλείς συνθήκες εργασίας ως πιθανές προϋποθέσεις διαμόρφωσης και ενίσχυσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Ακόμη, αν λάβει κανείς υπόψη την απουσία οικονομικών πόρων, που δρα ως ανασταλτικός παράγοντας στον επαγγελματισμό τους, καθίσταται αναγκαία η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ οικονομικών κονδυλίων-παροχών και σχεδιασμού, υλοποίησης και εφαρμογής ολοκληρωμένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, ειδικά εν μέσω οικονομικής κρίσης.

Εν κατακλείδι, διαπιστώνει κανείς ότι το διακύβευμα δεν είναι τόσο ιδεολογικό όσο πολιτικό, καθώς τα ερωτήματα δεν αφορούν μόνο το «*ποιον τύπο επαγγελματία εκπαιδευτικού θέλουμε;*», αλλά και την ποιότητα, το βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής στη διαμόρφωσή του. Δεδομένης μάλιστα της αμφίδρομης σχέσης που υφίσταται μεταξύ λόγου και πράξης, απαιτούνται νέα και στοχευμένα ερευνητικά εγχειρήματα για μία όσο το δυνατόν σφαιρικότερη και ουσιαστικότερη κατανόηση του ζητήματος του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ. Ι.** (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βεργίδης, Δ. Κ. & Βαϊκούση, Δ.** (2003). *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ, ΥΠ.Π.Ο, Γ.Γ.Ε.Ε.
- Βεργίδης, Δ. Κ. & Υφαντή, Α. Α.** (2011). *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θεωρητικές αφηρητές και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία.
- Βοζαΐτης, Γ. Ν. & Υφαντή, Α. Α.** (2013). Ανασκοπώντας τη συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 146, 15-44.
- Busch, C.** (1986). *Η Κρίση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*. Αθήνα: Ερατώ.
- Γιώτη, Α. & Νόβα-Καλτσούνη, Χ.** (2002). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την προοπτική της εκπαίδευσης στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης: Περιεχόμενο σπουδών και ευρωπαϊκή ταυτότητα - επαγγελματικό προφίλ του Ευρωπαίου Εκπαιδευτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 126, 91-102.
- Γκρίτζιος, Β.** (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.
- Cohen, L. & Manion, L.** (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C.** (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Συρνωτοπούλου, Α.** (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο: Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σσ. 357-435). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε.** (2002). (Ανακοινώσεις). Συμβούλιο. Λεπτομερές πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. Ε.Ε. αριθμ. C 142/01, 14.06.2002.
- Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε.** (2005). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 24.5.2005 σχετικά με νέους δείκτες για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Ε.Ε. αριθμ. C141/7, 10.6.2005.
- Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε.**(2006). Απόφαση αριθμ. 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15^{ης} Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης. L 327/45, 24.11.2006.

- Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε.** (2013). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με την επένδυση στην εκπαίδευση και κατάρτιση-απάντηση στον Ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης: Επένδυση σε δεξιότητες για καλύτερα αποτελέσματα στον κοινωνικοοικονομικό τομέα και Ετήσια Επισκόπηση της Ανάπτυξης για το 2013*. C 64/06, 5.3.2013.
- Επιτροπή των Ε.Κ.** (2005). *Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και στην κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη. Σχέδιο κοινής έκθεσης προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2006 σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»*. COM (2005), 549 τελικό, 30.11.2005. Βρυξέλλες.
- Ευρυδίκη** (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη.
- Ευρυδίκη** (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2002). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία των Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2005). *Πρόταση Κανονισμού του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με την παραγωγή και την ανάπτυξη στατιστικών για την εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση*. COM (2005), 625 τελικό, 6.12.2005. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. COM (2007), 392 τελικό, 3.8.2007. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2007α). *Ανακοίνωση της Επιτροπής. Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. COM (2007), 61 τελικό, 21.02.2007. Βρυξέλλες.
- Ζμας, Α.** (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζμας, Α.** (2009). *Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 48, 7-23*.
- Zorgbibe, C.** (1991). *Διεθνείς Οργανισμοί*. Αθήνα: Το Ποντίκι.
- Καζαμιάς, Α.** (1993). *Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου. Εισήγηση στο συνέδριο της ΟΛΜΕ με θέμα «Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση» (σσ. 38-54)*. Αθήνα: ΟΛΜΕ.

- Καζαμίας, Α.** (1993α). Νεο-Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «φαντασιακή Ευρώπη». *Εισήγηση στο Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συνέδριο με θέμα «Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση»* (σσ. 67-111). Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα.
- Καζαμίας, Α.** (2008). *Περί Συγκριτικής Παιδαγωγικής ή προς έναν προμηθεϊκό ουμανισμό στη Νέα Κοσμοπόλη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ.** (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλφόπουλος, Κ. & Αστρινάκης, Α.** (2003). *Η ποιοτική παράδοση στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Νήσος.
- Κανελλόπουλος, Π. Ι.** (1993). *Εισαγωγή στο Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (τόμ Α')*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Καρακατσάνη, Δ.** (2005). *Στρατηγικές πολιτικής διαπαιδαγώγησης στην εκπαίδευση και επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού*. Εισήγηση σε ημερίδα με θέμα «Ενεργοί πολίτες και εκπαίδευση στο πλαίσιο των εκδηλώσεων του Ευρωπαϊκού έτους Ενεργών πολιτών μέσω της εκπαίδευσης». Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης.
- Κάτσιος, Σ. Α.** (2002). Διεθνείς Οικονομικοί Οργανισμοί. Στο: Κ. Δ. Κεντρωτής & Σ. Α. Κάτσιος (Επιμ.), *Διεθνείς Οργανισμοί. Ανάμεσα στον πόλεμο και στην ειρήνη* (σσ. 162-267). Αθήνα: Παπαζήση.
- Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ.** (2004). *Δια βίου μάθηση: Κοινωνικές Προϋποθέσεις και Λειτουργίες, Δεδομένα και Διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κεντρωτής, Κ. Δ.** (2002). Θεωρία των Διεθνών Οργανισμών. Στο: Κ. Δ. Κεντρωτής & Σ. Α. Κάτσιος (Επιμ.), *Διεθνείς Οργανισμοί. Ανάμεσα στον πόλεμο και στην ειρήνη* (σσ. 29-65). Αθήνα: Παπαζήση.
- Κεντρωτής, Κ. Δ.** (2002α). Ιστορική διαδρομή των Διεθνών Οργανισμών. Στο: Κ. Δ. Κεντρωτής & Σ. Α. Κάτσιος (Επιμ.), *Διεθνείς Οργανισμοί. Ανάμεσα στον πόλεμο και στην ειρήνη* (σσ. 67-80). Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουτούζης, Μ.** (2008). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης & Ι. Χατζηευστρατίου (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης (τόμ. Γ', αναθεωρημένος)* (σσ. 1-30). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κούφα, Κ.** (1988). *Η δικαιοκρατική οργάνωση της διεθνούς κοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Κυριαζή, Ν.** (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ. & Συρίου, Ι.** (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 180-194.
- MacBeath, J.** (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαντάς, Ν. & Ντάνος, Α.** (1994). *Μεθοδολογία εκπόνησης πτυχιακών εργασιών. Συμβολή στην έρευνα και στη συγγραφή της επιστημονικής εργασίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Μαντάς, Π.** (2000). *Η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Mason, J.** (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματθαίου, Δ.** (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές - Μία συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32.
- Ματσαγγούρας, Η.** (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας. Στο: Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σσ. 456-476). Αθήνα: Σείριος.
- Ματσαγγούρας, Η.** (1999). *Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας εκπαιδευτικού. Από τον κρατικό έλεγχο στην επαγγελματική αυτονομία*. Εισήγηση στο 13ο συνέδριο της ΔΟΕ - ΠΟΕΔ με θέμα «Ο δάσκαλος ως επαγγελματίας». Λεμεσός, Κύπρος: ΔΟΕ-ΠΟΕΔ.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2002). *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-26.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-80). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2001). *Διδασκαλία και αξιολόγηση (τόμ. Β')*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακό τυπογραφείο.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2005). *Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις*. Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μούτσιος, Σ.** (2007). Ευρωπαϊκή υπερεθνική διακυβέρνηση και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Δ. Φ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον* (σσ. 339-350). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπένος, Β. Κ.** (1991). *Μέθοδοι και τεχνικές δειγματοληψίας (2^η Έκδ)*. Πειραιάς: Α. Σταμούλης.

- Μπουζάκης, Σ.** (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων - διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ.** (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 135-149). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπρεδήμας, Α.** (1983). *Διεθνείς Οργανισμοί: Γενική θεωρία (τεύχ. Ι)*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Νούτσος, Μ.** (1999). *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Νούτσος, Χ.** (1993). Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού. *Εισήγηση στο συνέδριο της ΟΛΜΕ με θέμα «Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει»* (σσ. 38-49). Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Νταφλούκα, Μ.** (2011). *Απόψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το επαγγελματικό τους προφίλ*. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π.** (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Οικονομίδης, Κ.** (1989). *Δημόσιο Διεθνές Δίκαιο (τόμ. Α')*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Παπαδημητρίου, Γ.** (1990). *Στατιστική*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Παπαναούμ, Ζ.** (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρασκευόπουλος, Ι.** (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας (τόμ. Α')*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πασιάς, Γ.** (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η Στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006) (τόμ. Β')*. Αθήνα: Gutenberg.
- Robertson, S.** (2003). Συγκρούσεις επαναπροσδιορισμού: Ο χώρος, η κλίμακα και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα. Στο: Χ. Αθανασιάδης & Α. Πατραμάνης (Επιμ.), *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί* (σσ. 45-85). Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο Ι.Ν.Ε./Γ.Σ.Ε.Ε.
- Ροζάκης, Χ.** (1985). *Διεθνής Πολιτική: Εισαγωγικά μαθήματα (τόμ. Α')*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Ρούκουνας, Ε.** (1983). *Διεθνές Δίκαιο (τόμ. ΙΙΙ)*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Ρουσσάκης, Ι.** (2002). Τρεις αφηγήσεις για την εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα: Ουσία και επίφαση. Στο: Δ. Ματθαίου (Επιμ.), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές* (σσ. 59-112). Αθήνα: Λιβάνη.
- Σαραφίδου, Γ. Ο.** (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σιάνου, Ε.** (1997). Η επαγγελματική ταυτότητα των γυναικών εκπαιδευτικών. Επαγγελματισμός και φύλο: Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών. Στο: Β. Δεληγιάννη & Ε. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική πράξη* (σσ. 213-226). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Σκανδάμης, Ν.** (1994). *Κράτος, Δίκαιο και Κοινωνία στην Ενοποιημένη Ευρώπη. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις με άξονα το Δίκαιο*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Σταρίδα, Μ.** (1993). Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση. *Παρέμβαση στο 2ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ με θέμα «Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση»* (σσ. 271-280). Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Συμβούλιο της Ε.Ε.** (2001). *Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. EDUC 23, 5980/01, 14.2.2001. Βρυξέλλες.
- Συμβούλιο της Ε.Ε.** (2004). *«Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η Στρατηγική της Λισαβόνας (Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη)*. EDUC 43, 6905/3/04 REV 3, 26.2.2004. Βρυξέλλες.
- Συνώδη, Ε.** (2004). *Προσχολική αγωγή και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσαούσης, Δ. Γ.** (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσινισιζέλης, Μ. Ι. & Χρυσόχου, Δ. Ν.** (1995). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Δημοκρατία: Δομικές συνθήκες και πολιτική διαδικασία*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Υφαντή, Α. Α. & Φωτοπούλου, Β.** (2011). Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μία εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, 4, 70-83.
- Verma, G. K. & Mallick, K.** (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φίλιας, Β.** (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χριστοδουλίδης, Θ.** (1984). *Εισαγωγή στη Διεθνή Οργάνωση*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Ξενόγλωσση

- A.T.E.E.** (2006). *The Quality of Teachers. Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. A.T.E.E.: Association for Teacher Education in Europe.
- Abbott, A.** (1988). *The System of Professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aitkin, M. & Zuzovsky, R.** (1994). Multilevel interaction models and their use in the analysis of large-scale school effectiveness studies. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 45-73.
- Apple, M. W.** (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.
- Archer, M.** (2010). Introduction: The reflexive re-turn. In: M. Archer (Ed.), *Conversations about reflexivity* (pp. 1-14). London: Routledge.
- Arendt, H.** (1998). *The Human Condition (2nd Ed)*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Bailey, K. D.** (1987). *Methods of social research*. New York: The Free Press.
- Ball, S.** (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Ball, S.** (1999). Global trends in educational reform and the struggle for the soul of the teacher! *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference* (pp. 1-14). Brighton, University of Sussex.
- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles, S. & Furlong, J.** (1994). Teacher education and teacher professionalism in England: some emerging issues. *British Journal of Sociology of Education*, 15(4), 529-543.
- Beech, J.** (2009). Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. In: R. Cowen & A. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 341-357). Dordrecht: Springer.
- Beijaard, D.** (2006). Dilemmas and conflicting constraints in teachers' development and perception of professional identity. *Paper presented at the EARLI SIG Professional Learning and Development Conference*. Heerlen, the Netherlands.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. & Garet, M. S.** (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M.** (2001). *How to research (2nd Ed)*. Buckingham: Open University Press.

- Blömeke, S.** (2012). Content, professional preparation and teaching methods: How diverse is teacher education across countries? *Comparative Education Review*, 56(4), 684-714.
- Bottery, M.** (1997). Teacher Professionalization through Action Research: Possibility or Pipe-Dream? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(2), 273-292.
- Bourke, T., Ryan, M. E. & Lidstone, J.** (2013). Reflexive professionalism: reclaiming the voice of authority in shaping the discourses of education policy. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4), 398-413.
- Boyt, T. E., Lusch, R. F. & Naylor, G.** (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330.
- Brown, S. & McIntyre, D.** (1993). *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Clarke, J. & Newman, J.** (1997). *The managerial state*. London: Sage Publications.
- Clarke, M.** (2009). The ethico-politics of teacher identity. *Educational Philosophy & Theory*, 41(2), 185-200.
- Cochran-Smith, M.** (2006). Evidence, efficacy and effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 3-5.
- Codd, J.** (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, 3(3), 235-247.
- Connell, R.** (2009). Good teachers on dangerous ground: toward a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J.** (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London: Althouse Press.
- Cruickshank, D. R., Jenkins, D. B. & Metcalf, K. K.** (2003). *The act of teaching*. Boston: McGraw-Hill.
- Dale, R.** (1997). The state and the governance of education: An analysis of the restructuring of the state-education relationship. In: A. H. Hasley, H. Lauder, D. Brawn & A. S. Wells (Eds.), *Education - Culture economy - society* (pp. 273-282). N.Y.: Oxford University Press.
- Darby, A.** (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160-1172.
- Darling-Hammond, L.** (1994). *Professional Development Schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.

- Darling-Hammond, L.** (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. N.Y.: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A.** (2012). *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. London: Routledge.
- Day, C.** (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C.** (2000). Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(1), 101-115.
- Day, C.** (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Day, C.** (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching Education*, 15(2), 145-158.
- Day, C. & Smethem, L.** (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10, 141-157.
- Day, C., Flores, M. A. & Viana, I.** (2007). Effects on national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Densmore, K.** (1987). Professionalism, proletarianization and teacher work. In: T. S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education* (pp. 130-160). Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Dinham, S., Cairney, T., Craigie, D. & Wilson, S.** (1995). School climate and leadership: Research into three secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 33(4), 36-58.
- Durkheim, E.** (1992). *Professional Ethics and Civil Morals*. London: Routledge.
- Edmond, N. & Hayler, M.** (2013). On either side of the teacher: perspectives on professionalism in education. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 209-221.
- Edwards, D.** (1991). Categories are for talking: On the cognitive and discursive bases of categorization. *Theory and Psychology*, 1(4), 515-542.
- European Commission** (2003). *Improving the Education of Teachers and Trainers. Progress Report, Working Group A*. November 2003. Brussels.
- European Commission** (2004). *Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and Benchmarks*. SEC (2004) 73, 21.1.2004. Brussels.
- European Commission** (2004a). *Improving the Education of Teachers and Trainers. Progress Report, Working Group A*. September 2004. Brussels.

- European Commission** (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels.
- European Council** (2007). *Council conclusions on improving the quality of teacher education*. Brussels.
- European Council** (2009). *Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders*. Brussels.
- Eurydice** (2004). *Key topics in Education in Europe (Vol. 3): The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century, General lower secondary education*. Brussels: Eurydice.
- Evans, L.** (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Evans, L.** (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L. & Pell, T.** (2007). Public perceptions of the teaching profession. *Research Papers in Education*, 22(3), 247-265.
- Evetts, J.** (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Evetts, J.** (2006). Trust and Professionalism: Challenges and occupational changes. *Current Sociology*, 54(4), 515-531.
- Fairclough, N.** (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Firestone, W.** (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, 22(4), 16-23.
- Foucault, M.** (1995). *Discipline and Punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- Freidson, E.** (1986). *Professional Powers: A study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freidson, E.** (2001). *Professionalism, the Third Logic: On the practice of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Furlong, J.** (2001). Reforming teacher education, reforming teachers: accountability, professionalism and competence. In: J. Furlong & R. Philips (Eds.), *Education, Reform and the State: 25 years of policy, politics and practice* (pp. 118-135). London: Routledge.

- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G.** (2000). *Teacher education in transition: Reforming professionalism?* Buckingham: Open University Press.
- Gale, T.** (1999). Policy trajectories: treading the discursive path of policy analysis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(3), 393-407.
- Gale, T. & Densmore, K.** (2003). *Engaging teachers: Towards a radical democratic agenda for schooling*. Maidenhead: Open University Press.
- Gardinier, M. P.** (2012). Agents of Change and Continuity: The Pivotal Role of Teachers in Albanian Educational Reform and Democratization. *Comparative Education Review*, 56(4), 659-683.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S.** (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Ginsburg, M. & Lindsay, B.** (1995). Conceptualizing the political dimension in teacher education. In: M. Ginsburg & B. Lindsay (Eds.), *The political dimension in teacher education: Comparative perspectives on policy formation, socialization and society* (pp. 3-19). London: The Falmer Press.
- Gray, S. L. & Whitty, G.** (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under new labour. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 5-23.
- Grieve, A. M. & McGinley, B. P.** (2010). Enhancing professionalism? Teachers' voices on continuing professional development in Scotland. *Teaching Education*, 21, 171-184.
- Guskey, T. R.** (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Hall, C. & Schulz, R.** (2003). Tensions in Teaching and Teacher Education: professionalism and professionalization in England and Canada. *Compare*, 33(3), 369-383.
- Hall, E.** (2009). Engaging in and engaging with research: teacher inquiry and development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 669-681.
- Hammersley, M. & Atkinson, P.** (1995). *Ethnography: Principles in Practice (2nd Ed)*. London: Routledge.
- Hardy, I. & Lingard, B.** (2008). Teacher professional development as an effect of policy and practice: A Bourdieuan analysis. *Journal of Education Policy*, 23(1), 63-80.
- Hargreaves, A.** (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.

- Hargreaves, A.** (2001). Teaching as a paradoxical profession: implication for professional development. In: P. Xochellis & Z. Papanoum (Eds.), *Continuing Teacher Education and School Development (Symposium Proceedings)* (pp. 26-31). Thessaloniki: Department of Education School of Philosophy.
- Hargreaves, A.** (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.** (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Goodson, I.** (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In: I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp.1-27). London: Falmer Press.
- Hargreaves, D. H.** (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Hatcher, R.** (1994). Market relationships and the management of teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 41-61.
- Helsby, G.** (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332.
- Helsby, G.** (1996). Defining and developing professionalism in English secondary schools. *Journal of Education for Teaching*, 22(2), 135-148.
- Helsby, G.** (1999). Multiple truths and contested realities: The changing faces of teacher professionalism in England. In: C. Day, A. Fernandez, T. Hague & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers* (pp. 93-108). London: Falmer Press.
- Hernandez-Zavala, M., Patrinos, H. A., Sakellariou, C. & Shapiro, J.** (2006). *Quality of schooling and quality of schools for indigenous students in Guatemala, Mexico and Peru*. Unpublished manuscript, World Bank.
- Hilferty, F.** (2007). Contesting the curriculum: An examination of professionalism as defined and enacted by Australian history teachers. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 239-261.
- Hilferty, F.** (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161-173.
- Hilton, G., Assunção Flores, M. & Niklasson, L.** (2013). Teacher quality, professionalism and professional development: Findings from a European project. *Teacher Development*, 17(4), 431-447.

- Hoban, G. F.** (2002). *Teacher learning for educational change: A system thinking approach*. Buckingham: Open University Press.
- Hodkinson, P.** (1997). Neo-Fordism and teacher professionalism. *Teacher Development*, 1(1), 69-82.
- Holloway, I.** (1997). *Basic concepts for qualitative research*. London: Blackwell Science.
- Holly, M. L. & McLoughlin, C. S.** (1989). *Perspectives on Teacher Professional Development*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Holroyd, C.** (2000). Are assessors professional? Student assessment and the professionalism of academics. *Active Learning in Higher Education*, 1(1), 28-44.
- Hong, J. Y.** (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Hoyle, E.** (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In: E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education 1980: professional development of teachers* (pp. 42-57). London: Kogan Page.
- Hoyle, E.** (1995). Changing conceptions of a profession. In: H. Busher & R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools* (pp. 59-70). London: Kogan Page.
- Hoyle, E.** (2001). Teaching: Prestige, Status and Esteem. *Educational Management and Administration*, 29(2), 139-152.
- Hoyle, E. & John, P. D.** (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Jackson, J. A.** (1970). *Professions and Professionalization*. London: Cambridge University Press.
- Jacobson, H. K.** (1984). *Networks of Interdependence: International Organizations and the Global Political System (2nd Ed)*. New York: Knopf.
- King, E.** (1999). Education revised for a world in transformation. *Comparative Education*, 35(2), 109-117.
- King, K.** (2007). Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education. *Comparative Education*, 43(3), 377-391.
- Klees, S. J.** (2008). A quarter century of neoliberal thinking in education: Misleading analyses and failed policies. *Globalisation, Societies and Education*, 6(4), 311-348.
- Klees, S. J.** (2012). World Bank and education: Ideological premises and ideological conclusions. *International Perspectives on Education and Society*, 16, 151-171.
- Lai, M. & Lo, L. N. K.** (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *Compare*, 37(1), 53-68.

- Larsen, M. A.** (2004). Making the twenty-first century quality teacher: a postfoundational comparative approach. In: P. Ninnes & S. Mehta (Eds.), *Re-imagining comparative education. Postfoundational ideas and applications for critical times* (pp. 129-151). New York: Routledge.
- Larsen, M. A.** (2010). Troubling the discourse of teacher centrality: A comparative perspective. *Journal of Education Policy*, 25(2), 207-231.
- MacBeath, J.** (2012). *Future of Teaching Profession*. Brussels: Education International.
- McGrath, J. E.** (1994). *Methodology matters: Doing research in the behavioral and social sciences*. Urbana: Psychology University of Illinois.
- Miller, D. C.** (1991). *Handbook of Research Design and Social Measurement*. London: Sage Publications.
- Mockler, N.** (2005). Transforming teachers: new professional learning and transformative teacher professionalism. *Journal of In-Service Education*, 31(4), 733-746.
- Murray, J.** (2014). Teacher educators' constructions of professionalism: A case study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 7-21.
- Murray, R.** (1971). The internationalization of capital and the nation state. *New Left Review*, 67, 84-109.
- Nieto, S.** (2003). Challenging current notions of “highly qualified teachers” through work in a teachers’ inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 386-398.
- Nixon, J., Martin, J., McKeown, P. & Ranson, S.** (1997). Towards a learning profession: Changing codes of occupational practice within the new management of education. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 5-28.
- Nóvoa, A.** (2000). Europe and education: Historical and comparative approaches. In: J. Bouzakis (Ed.), *Historical-comparative perspectives* (pp. 47-69). Athens: Gutenberg.
- O.E.C.D.** (2004, 18-19 March). *Meeting of O.E.C.D. Education Ministers: Raising the Quality of Learning for All*. Dublin.
- O.E.C.D.** (2004a). *The Quality of the Teaching Workforce*. Paris: O.E.C.D.
- O.E.C.D.** (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: O.E.C.D.
- O.E.C.D.** (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: O.E.C.D.
- O.E.C.D.** (2009a). *Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. Paris: O.E.C.D.
- O.E.C.D.** (2010). *TALIS 2008 Technical Report*. Paris: O.E.C.D.

- O.E.C.D.** (2011a). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris: O.E.C.D.
- O.E.C.D.** (2011b). *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Pointers for policy development*. Paris: O.E.C.D.
- O.E.C.D.** (2011c). *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Education Policy Advice for Greece*. O.E.C.D.: O.E.C.D. Publishing.
- O.E.C.D.** (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. O.E.C.D.: O.E.C.D. Publishing.
- O.E.C.D.** (2013a). *The TALIS 2013 Conceptual Framework*. Paris: O.E.C.D.
- O.E.C.D.** (2013b). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: O.E.C.D.
- Oser, F.** (2005). Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. Eine Replik auf Walter Herzog. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 266-274.
- Ozga, J.** (1995). Deskillng a profession: Professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In: H. Busher & R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools* (pp. 21-37). London: Kogan Page.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W.** (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.
- Powell, L. A.** (2000). Realising the value of self-assessment: the influence of the business excellence model on teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 37-48.
- Ritchie, J. & Spencer, L.** (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. In: A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Analysing Qualitative Data* (pp. 173-194). London: Routledge.
- Robertson, S. L.** (2000). *A class act: Changing teachers' work, the state, and globalization*. New York: The Falmer Press.
- Robertson, S. L.** (2012). Placing Teachers in Global Governance Agendas. *Comparative Education Review*, 56(4), 584-607.
- Robertson, S. L.** (2013). Teachers' Work, Denationalisation and Transformations in the Field of Symbolic Control: A Comparative Account. In: J. Levin, T. Seddon & J. Ozga (Eds.), *World Year Book of Education 2013* (pp. 77-96). London and New York: Routledge.
- Rowan, B.** (1994). Comparing teachers' work with work in other occupations: Notes on the professional status of teaching. *Educational Researcher*, 23(6), 4-17.

- Ryan, M. E. & Bourke, T.** (2013). The teacher as reflexive professional: Making visible the excluded discourse in teacher standards. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 411- 423.
- Sachs, J.** (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience. *Journal of Education for Teaching*, 23(3), 263-275.
- Sachs, J.** (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Sachs, J.** (2003). *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sachs, J.** (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In: P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Oxford: Routledge.
- Schleicher, A.** (2012). (Ed.). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: O.E.C.D.
- Schmidt, M.** (2008). Mentoring and being mentored: The story of a novice music teacher's success. *Teaching and Teacher Education*, 24, 635-648.
- Schön, D. A.** (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scott, J. & Marshall, G.** (2005). *A Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Seddon, T., Ozga, J. & Levin, J. S.** (2013). Global Transitions and Teacher Professionalism. In: J. Levin, T. Seddon & J. Ozga (Eds.), *World Year Book of Education 2013* (pp. 3-24). London and New York: Routledge.
- Shinn, C.** (2012). Teacher Education Reform in Palestine: Policy Challenges amid Donor Expectations. *Comparative Education Review*, 56(4), 608-633.
- Silverman, D.** (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage.
- Snoek, M., Swennen, A. & van der Klink, M.** (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664.
- Solomon, J. & Tresman, S.** (1999). A model for continued professional development: Knowledge, belief and action. *Journal of In-Service Education*, 25(2), 307-319.
- Starida, M.** (1995). Issues of Quality in Greek Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 18(1), 115-121.

- Steiner-Khamsi, G.** (2002). Re-framing educational borrowing as a policy strategy. In: M. Caruso & H. E. Tenorth (Eds.), *Internationalisierung-Internationalisation* (pp. 57-89). Frankfurt: Lang.
- Stromquist, N.** (2002). *NGO in a New Paradigm of Civil Society. Current Issues in Comparative Education*. Teachers College University.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. & Cunningham, M.** (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Talbert, J. E. & McLaughlin, M. W.** (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102(2), 123-153.
- Tang, S. Y. F. & Choi, P. L.** (2009). Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times. *Educational Review*, 61(1), 1-18.
- Tatto, M. T. & Plank, D. N.** (2007). The dynamics of global teaching reform. In: M. T. Tatto (Ed.), *Reforming teaching globally* (pp. 267-277). Oxford, UK: Symposium Books.
- Tellez, K.** (2003). Three themes on standards in teacher education: Legislative expediency, the role of external review, and test bias in the assessment of pedagogical knowledge. *Teacher Education Quarterly*, 30(1), 9-18.
- Troman, G.** (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473-487.
- UNESCO** (1990, 5-9 March). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Adopted by the World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand.
- UNESCO** (2000, 26-28 April). *World Education Forum. Education for All 2000 Assessment. Global Synthesis*. Dakar, Senegal. Paris: UNESCO.
- UNESCO** (2000a, 26-28 April). *World Education Forum. The Dakar Framework for Action*. Dakar, Senegal. Paris: UNESCO.
- UNESCO** (2004). *Implementing and Financing Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO** (2006). *Teacher Training, Qualifications and Educational Quality. Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO** (2007). *Education for All Global Monitoring Report (EFA) 2008*. Paris: UNESCO.
- Vanderstraeten, R.** (2007). Professions in organizations, professional work in education. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 621-635.

- Vavrus, F. & Bartlett, L.** (2012). Comparative pedagogies and epistemological diversity: Social and material contexts of teaching in Tanzania. *Comparative Education Review*, 56(4), 634-658.
- Waltz, K. N.** (2000). Structural realism after the cold war. *International Security*, 25(1), 5-41.
- Webb, R. & Vulliamy, G.** (2006). *Coming full circle? The impact of New Labour's education policies on primary school teachers' work*. Report for the Association of Teachers and Lectures (ATL). London: ATL.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R.** (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107.
- Webster, R. S.** (2009). Why educators should bring an end to pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 42-53.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S.** (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Wessels, W. & Rometsch, D.** (1996). Conclusion: European Union and National Institutions. In: D. Rometsch & W. Wessels (Eds.), *The European Union and member states: Towards institutional fusion?* (pp. 328-365). Manchester: Manchester University Press.
- Whitty, G.** (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295.
- Wiersma, W.** (2000). *Research methods in education*. U.S.A.: Allyn & Bacon.
- World Bank** (2005). *Global Monitoring Report. Millennium Development Goals: From Consensus to Momentum*. Washington DC: World Bank.
- World Bank** (2011). *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development, Education Sector 2020 Strategy Report*. Washington: The World Bank Group.
- World Bank** (2011a). *SABER-Teachers. Objectives, Rationale, Methodological Approach and Products*. Washington: The World Bank Group.
- Yeom, M. & Ginsburg, M.** (2007). Professionalism and the reform of teachers and teacher education in the Republic of Korea and the United States of America. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 298-310.
- Ying, D.** (2007). Teacher educators' collaborative inquiry in a context of educational innovation in China - A case study of RICH as a learning community. In: T. Townsend & R.

- Bates (Eds.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change* (pp. 539-554). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Youdell, D.** (2006). Diversity, inequality, and a post-structural politics for education. *Discourse*, 27(1), 33-42.
- Zhao, Y.** (2009). *Catching Up or Leading the Way: American Education in the Age of Globalization*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zmas, A.** (2012). The Transformation of the European Educational Discourse in the Balkans. *European Journal of Education*, 47(3), 364-377.

Διαδικτυακές πηγές

- Beaton, G.** (2010). *Why professionalism is still relevant?* Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 20, 2014, από
http://www.professions.com.au/Files/Professionalism_Beaton.pdf
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας** (2000, Μάρτιος 23-24). *Συμπεράσματα της Προεδρίας*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 19, 2014, από
http://europa.eu/european_council/conclusions/index_el.htm
- Jeffrey, B. & Troman, G.** (2010, August 25-28). *Institutional embrace and the postmodern professional*. In European Conference of Educational Research. Helsinki. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 22, 2014, από
http://oro.open.ac.uk/22860/2/Jeffrey_and_Troman.pdf
- Moon, B.** (2007). *Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. UNESCO. Ανακτήθηκε Μάιος 19, 2014, από
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151685E.pdf>
- O.E.C.D.** (2006). *Work on Education, 2005-2006*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 19, 2014, από
<http://www.oecd.org/edu/30470766.pdf>
- O.E.C.D.** (2011). *O.E.C.D. Teaching and Learning International Survey (TALIS), TALIS 2013*. Paris: O.E.C.D. Ανακτήθηκε Ιούνιος 2, 2014, από
http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- World Bank** (2012). *Learning from the best: Improving Learning Through Effective Teacher Policies*. Education Notes 67345. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 17, 2014, από
http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/03/16/000333038_20120316011513/Rendered/PDF/673450Revised00Notes0Teachers0Press.pdf

World Bank (2013). *What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper*. SABER Working Paper Series. Ανακτήθηκε Ιούνιος 2, 2014, από http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1290520949227/7575842-1365797649219/Framework_SABER-Teachers_Apr.13.pdf

World Bank. *Millennium Development Goals*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 18, 2014, από <http://www.worldbank.org/mdgs/education.html>

Παράρτημα I

Οδηγός συνέντευξης

Προκαταρκτικές ερωτήσεις

Καλημέρα. Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη.

- Τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;
- Ποια είναι η συνολική διδακτική σας εμπειρία;
- Με τι είδους σχέση εργασίας εργάζεστε στο σχολείο (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος);
- Συμμετέχετε σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης; Πόσο συχνά;
- Συμμετέχετε στο σχολείο σας σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή/και επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών;

Άξονες συνέντευξης

1^{ος} άξονας (χαρακτηριστικά επαγγελματισμού-ρόλος εκπαιδευτικού)

1. Τι σημαίνει για σας επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών; Δηλαδή, ποια θεωρείτε πως είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του;
2. Θεωρείτε τον εαυτό σας επαγγελματία εκπαιδευτικό; Ποιες πρακτικές υιοθετείτε στο εκπαιδευτικό σας έργο;
3. Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι ο ίδιος με αυτόν των προηγούμενων ετών; Έχετε δει κάποια διαφορά στον εαυτό σας ως προς τις επαγγελματικές σας ευθύνες/αρμοδιότητες;
4. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι βελτιώνουν και ποιοι ότι παρεμποδίζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στη σημερινή εποχή;

2^{ος} άξονας (τρόπος πρόσληψης του λόγου των υπερεθνικών οργανισμών περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών)

1. Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός σας είναι δική σας ατομική ευθύνη ή ότι επιβάλλεται έξωθεν;
2. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί (π.χ. Ε.Ε., Ο.Ο.Σ.Α., Παγκόσμια Τράπεζα και UNESCO) τα τελευταία χρόνια προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση, την

κατάρτιση, την επιμόρφωση και τη δια βίου επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Είστε ενήμερος/η για τέτοιου είδους δράσεις και πώς θα τις χαρακτηρίζατε;

3. Ποια είναι η στάση σας απέναντι στα κελεύσματα και προτάγματα των υπερεθνικών οργανισμών περί κριτηρίων επαγγελματισμού που τα συνδέουν με την αποτελεσματικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης;
4. Πώς εκλαμβάνετε τη χρήση από τους υπερεθνικούς οργανισμούς δεικτών, προτύπων αναφοράς και διαφόρων άλλων μετρήσεων του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών; Είναι ένα μέσο συγκριτικής αξιολόγησης, ελέγχου ή ενίσχυσης των εκπαιδευτικών;
5. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί αναφέρουν ότι η ποιότητα και η (αυτο)αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δυναμικού συνδέεται με τον επαγγελματισμό του. Πώς το αντιλαμβάνεστε αυτό;
6. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί αναφέρουν συχνά ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης. Τι σημαίνει αυτό για εσάς;
7. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί συχνά μιλούν για την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Θεωρείτε πως είστε ένας/μία αυτόνομος/η επαγγελματίας εκπαιδευτικός;
8. Ο θεσμός της καθοδήγησης μέσω μέντορα είναι μία από τις πρακτικές που προβάλλονται έντονα από τους υπερεθνικούς οργανισμούς για τη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Έχετε λάβει μέρος σε τέτοιου είδους προγράμματα ή/και διαδικασίες;
9. Η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί κατά καιρούς διάφορα προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγών (π.χ. Comenius, Grundtvig, Leonardo Da Vinci) για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ενισχύσει τον επαγγελματισμό τους. Πώς εκλαμβάνετε αυτή την πρωτοβουλία; Έχετε συμμετάσχει σε τέτοια προγράμματα και, αν όχι, πώς βλέπετε το ενδεχόμενο συμμετοχής στο μέλλον;
10. Στη σημερινή εποχή, οι υπερεθνικοί οργανισμοί προωθούν τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει την ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, την εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, την εμπλοκή σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές, καθώς και τη συνεργασία με τους συναδέλφους, τους διευθυντές, τους γονείς και την υπόλοιπη κοινότητα. Ποιες από αυτές τις πρακτικές υιοθετείτε στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα;

3^{ος} άξονας (προϋποθέσεις διαμόρφωσης επαγγελματικού προφίλ-προτάσεις για ενίσχυση εμπλοκής εκπαιδευτικών στις διαδικασίες διαμόρφωσης του επαγγελματισμού τους)

1. Ποιες είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών;

2. Είστε ευχαριστημένος/η από τις δυνατότητες που σας παρέχονται για τη βελτίωση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων;
3. Πιστεύετε ότι τα προγράμματα και οι δράσεις των υπερεθνικών οργανισμών θα επιτύχουν χωρίς την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση κριτηρίων επαγγελματισμού; Δηλαδή, είναι ανάγκη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τον επαγγελματισμό τους ή είναι καλύτερα να ενεργούν ως εκτελεστικά όργανα αποφάσεων που λαμβάνονται από υπερεθνικά δίκτυα εκτός εθνικών συνόρων;
4. Ποια η επιρροή των επαγγελματικών συλλόγων ή/και συνδικάτων των εκπαιδευτικών ως προς την προώθηση των αιτημάτων του κλάδου περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών;
5. Τι θα αλλάζατε/προσθέτατε/αφαιρούσατε στις πρωτοβουλίες των υπερεθνικών οργανισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;

Έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που ειπώθηκαν;

Παράρτημα II

Απομαγνητοφωνημένο υλικό συνεντεύξεων

Εκπαιδευτικός 1

Σ: Καλημέρα σας.

E1: Καλημέρα σας.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη. Αρχικά, τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

E1: Εγώ έχω τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία Μυτιλήνης 2 χρόνια και μετέπειτα πήγα στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων στη Φιλοσοφική Σχολή και τελείωσα το τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Σ: Ωραία. Ποια είναι η συνολική διδακτική σας εμπειρία;

E1: 25 χρόνια.

Σ: Συμμετέχετε σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης ή κατάρτισης;

E1: Έξω από την εκπαίδευση ή κάτι άλλο; Η ίδια να επιμορφωθεί;

Σ: Ναι, ναι. Η ίδια.

E1: Σε πάρα πολλές επιμορφώσεις έχω παρευρεθεί, αλλά μέσα από τον κλάδο μας. Δηλαδή, επιμορφώσεις που γίνονται μέσα από τη δουλειά μας.

Σ: Πάνω σε τι αντικείμενο κυρίως;

E1: Κυρίως στα Παιδαγωγικά, Ψυχολογία, Οργάνωση της Τάξης, Θεατρικό Παιχνίδι έχω παρακολουθήσει, ΠΕΚ Μουσικής έχω κάνει. Διάφορα.

Σ: Ωραία. Στο σχολείο σας συμμετέχετε σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών, επαγγελματικούς συλλόγους, επαγγελματικά συνδικάτα;

E1: Όχι. Σε επαγγελματικά συνδικάτα όχι. Σε πολιτιστικούς συλλόγους μόνο. Σε πολιτιστικούς συλλόγους, ναι.

Σ: *Τι σημαίνει για εσάς επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών; Δηλαδή, ποια θεωρείτε πως είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του;*

E1: Ε, να είναι συνεπής στη δουλειά του, να είναι τυπικός στα ωράριά του, να εκτελεί τα καθήκοντά του με ευθύνη, να μην αφήνει περιθώρια σε διάφορους να παρεμβαίνουν στο έργο του, δηλαδή, να βάζει τα όριά του, αλλά και εκείνος να είναι εντάξει σε όλα. Να μην παραβιάζει και εκείνος τα ίδια όρια που βάζει. Γενικώς, να μην ενημερώνει τους γονείς στο πόδι, να είναι τυπικός και να έχει αναρτήσει πρόγραμμα εβδομαδιαίων ή μηνιαίων συναντήσεων με διάφορους και να μην παρεμβαίνουν όλοι αυτοί στο εκπαιδευτικό του έργο, κλπ.

Σ: *Ωραία. Θεωρείτε τον εαυτό σας μία επαγγελματία εκπαιδευτικό; Πληρώστε όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά;*

E1: Εμένα δεν μου αρέσει ο όρος αυτός, «επαγγελματίας εκπαιδευτικός», αν και προσπαθώ όσο μπορώ να είμαι τυπική και υπεύθυνη. Πολλές φορές στο έργο μας υπάρχουν παράγοντες αστάθμητοι που παρεμβαίνουν. Δηλαδή, αν έρθει μία μάνα, η οποία είναι λαχανιασμένη πρωί-πρωί και τρέχει στη δουλειά της 7 ή ώρα και δεν μπορεί άλλη ώρα να πάρει άδεια και θέλει να μιλήσουμε για το παιδί της, δεν μπορώ να της πω όχι. Δηλαδή, κάπου εμείς αναγκάζομαστε, από τη φύση της δουλειάς μας, να παραβιάζουμε τον επαγγελματισμό. Η δουλειά μας περισσότερο αγγίζει αυτό που λέμε «λειτουργήματα». Όχι αγγίζει, θέλω να πιστεύω ότι είναι έτσι, γιατί ποτέ δεν σκεφτήκαμε ούτε το χρηματικό αντίτιμο, με το οποίο αμειβόμαστε. Ποτέ. Δηλαδή, ούτε εκείνοι οι συνάδελφοι που παίρνουν λιγότερα χρήματα -τόρα που έχει γίνει αυτός ο διαχωρισμός- ούτε εκείνοι που παίρνουν περισσότερα ποτέ δεν σκεφτήκαμε, δηλαδή, ότι «αυτό θα το κάνω, γιατί παίρνω πολλά χρήματα» ή «αυτό δεν το κάνω, επειδή παίρνω λιγότερα». Δεν υπάρχει επαγγελματισμός, δηλαδή, στην εκπαίδευση. Αν θέλεις να λέγεται δάσκαλος, δεν θα πρέπει να λέγεται επαγγελματίας. Αυτές οι δύο έννοιες είναι αντιφατικές.

Σ: *Κατάλαβα. Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι ίδιος με αυτόν των προηγούμενων ετών;*

E1: Ο ρόλος δεν αλλάζει, είναι ίδιος. Απλά, οι συνθήκες έχουν αλλάξει. Εγώ είχα την τιμή και τη χαρά να είμαι στην εκπαίδευση τα χρόνια, στα οποία πηγαίναμε στο σχολείο με χαρά. Υπήρχε πνεύμα ομοψυχίας. Οι συνάδελφοι, ο ένας βοηθούσε τον άλλο χωρίς αντάλλαγμα. Προσφέρονταν οι μεγαλύτεροι να βοηθήσουν τους νεότερους και χωρίς επικαλύψεις και χωρίς μέντορες και χωρίς αναγκαστική προσφορά. Τα χρόνια αυτά που πέρασαν, δηλαδή, ήταν

φανταστικά στην εκπαίδευση. Όλοι μαζί, νέοι και μεγαλύτεροι, πηγαίναμε εκδρομές, τραγουδούσαμε, συζητούσαμε για την τάξη, συζητούσαμε για όσα μας απασχολούν χωρίς μεροληψία, χωρίς τίποτα. Σήμερα, τα πράγματα έχουν αλλάξει, διότι αναγκαζόμαστε να κάνουμε πολλή γραφειοκρατική δουλειά που δεν είναι δική μας δουλειά αυτή και παραμελούμε πολλές φορές ή ξεχνάμε πράγματα που πρέπει να γίνουν στην τάξη. Δηλαδή, εκείνη την ώρα που εμείς έχουμε να κάνουμε κάτι σημαντικό για ένα παιδάκι ή να βγάλουμε μία εργασία συγκεκριμένη για ένα παιδάκι που δεν έχει καταλάβει κάτι από το εκπαιδευτικό μας έργο, από τη θεωρία και πρέπει να το εξηγήσουμε, εκείνη την ώρα μπορεί να έρθει κάποιος υπεύθυνος και να μας πει «Βγάλε αυτές τις φωτοτυπίες» ή «Πέρασε αυτές τις απουσίες μέσα». Κατάλαβες; Είναι κάτι που δεν πρέπει να το κάνουμε εμείς. Έπρεπε να υπάρχει γραμματειακή υποστήριξη στα σχολεία ή, αν όχι γραμματειακή υποστήριξη, κάπως θα έπρεπε να λυθεί αυτό το θέμα της γραφειοκρατίας. Ένα αυτό. Άλλο ένα, μας αναγκάζουν τώρα να κάνουμε αξιολόγηση. Εμείς από μόνοι μας αξιολογούμαστε από γονείς, από παιδιά, από γειτονιά, από το προσωπικό του σχολείου και, γενικώς, αξιολογούμαστε από όλους. Είμαστε στα μάτια της γειτονιάς και της κοινωνίας το νούμερο 1 στην αξιολόγηση. Μας ανάγκασαν πέρυσι και κάναμε αυτοαξιολόγηση. Συμμετείχαμε όλοι αναγκαστικά, γιατί μας όρισαν. Κάναμε την αυτοαξιολόγηση, βγάλαμε τα πορίσματά μας και είδαμε τι ανάγκες έχουμε. Αυτές οι ανάγκες δεν καλύφθηκαν ποτέ. Αν είναι να κάνουμε την αξιολόγηση, για να μοιράζονται χρήματα διάφοροι και για να είμαστε εμείς απασχολημένοι συνεχώς και αν έτσι θέλουν να χαντακώσουν την παιδεία μας και να ιδρύσουν σχολεία ιδιωτικά, αυτό δεν θα το καταφέρουν.

Σ: Πάνω ακριβώς σε αυτό που λέτε, έχετε δει κάποια διαφορά στον εαυτό σας όσον αφορά τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες;

Ε1: Οι ευθύνες μου και οι αρμοδιότητες εμένα είναι οι ίδιες. Από την πρώτη ημέρα που ανέλαβα υπηρεσία μέχρι τώρα, η συνέπεια και η ευθύνη δεν έχει αλλάξει στο παραμικρό. Όχι αξιολόγηση να μας βάλουν ή οτιδήποτε, εμείς είμαστε δάσκαλοι, ορκιστήκαμε να είμαστε δάσκαλοι και έτσι θα είμαστε.

Σ: Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι βελτιώνουν ή διευκολύνουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα τη σημερινή εποχή;

Ε1: Η ευελιξία. Το να είναι ο δάσκαλος ευέλικτος. Να μπορεί να δημιουργήσει, να έχει το χρόνο, γιατί είναι πολύ πιεσμένος από τα βιβλία και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αναλυτικών προγραμμάτων περισσότερο. Πρέπει να βγει κάποια συγκεκριμένη ύλη. Πρέπει να μειωθεί η ύλη οπωσδήποτε, για να έχει ο εκπαιδευτικός χρόνο ελεύθερο να ασχοληθεί με άλλα

πράγματα που δίνουν χαρά στο παιδί. Να κάνει ένα θεατρικό παιχνίδι, να βγει στη γειτονιά, να μαζέψει φύλλα, να επεξεργαστεί θέματα. Όταν μας πιέζει ο χρόνος, δεν μπορούμε να τα κάνουμε αυτά τα πράγματα.

Σ: *Αντίθετα, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι παρεμποδίζουν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού;*

Ε1: Είπαμε. Η γραφειοκρατία και οι εντολές άνωθεν, αφού πρέπει να γίνουν κάποια πράγματα, τα οποία δεν έχουν καμία σχέση με το παιδαγωγικό μας έργο. Αυτά.

Σ: *Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός σας είναι δική σας ατομική ευθύνη, προσωπική υπόθεση ή ότι επιβάλλεται έξωθεν;*

Ε1: Ο επαγγελματισμός, όπως εγώ τον αντιλαμβάνομαι, ως λειτουργήμα που είπαμε, είναι δική μου ευθύνη καθαρά. Δηλαδή, ό, τι και να συμβαίνει από έξω, είτε άνωθεν είτε έξωθεν, εμείς θα πρέπει να εκτελούμε το έργο μας και αυτό που εμείς πιστεύουμε ότι πρέπει να γίνει. Δηλαδή, είναι κάτι εσωτερικό. Από μέσα μας αυτό το πράγμα επιβάλλεται, όχι από κάποιον άλλο. Αυτό λέγεται αυτοέλεγχος και αυτοπειθαρχία στο επάγγελμά μας.

Σ: *Παρόλα αυτά, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως είναι, για παράδειγμα, η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO και διάφοροι άλλοι, τα τελευταία χρόνια, προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση, την επιμόρφωση, την κατάρτιση και τη δια βίου επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Είστε εσείς ενήμερη για τέτοιου είδους δράσεις και πώς θα τις χαρακτηρίζατε;*

Ε1: Όταν θέλω να ενημερωθώ και όταν χρειαστεί να ενημερωθώ, μπαίνω στο Internet -ξέρω να μπαίνω στο Internet- και βρίσκω τα προγράμματα που με ενδιαφέρουν. Απλά, αυτά τα χρόνια δεν μπορώ να ασχοληθώ με αυτά για οικογενειακούς λόγους, αν και, κατά καιρούς, το έχω ψάξει και με ένα σχολείο είχαμε κάνει αίτηση να συμμετέχουμε στο Comenius και σε όλα αυτά τα προγράμματα, αλλά, δυστυχώς, δεν μας δέχτηκαν τότε. Σε ένα σχολείο που ήμουν, στο 27^ο, τα προηγούμενα χρόνια, είχαμε όλοι οι συνάδελφοι ασχοληθεί με αυτό το θέμα, είχαμε καταθέσει εργασίες διάφορες και τι σκοπεύαμε να κάνουμε, αλλά, τελικά, δεν μας δέχτηκαν. Φαίνεται θα ήταν τα χρόνια των ισχνών αγελάδων τότε.

Σ: *Μιας και το αναφέρατε, η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί κατά καιρούς διάφορα προγράμματα, όπως είναι το Comenius, το Socrates, το Leonardo Da Vinci και διάφορα άλλα τέτοια που δεν*

είναι και τόσο γνωστά. Αφορούν την ανταλλαγή και κινητικότητα των εκπαιδευτικών σε άλλη χώρα.

E1: Ναι.

Σ: *Εσείς μου είπατε ότι δεν έχετε συμμετάσχει σε τέτοιου είδους διαδικασίες.*

E1: Όχι, όχι.

Σ: *Παρόλα αυτά, θα επιθυμούσατε, αν σας δινόταν η δυνατότητα στο μέλλον;*

E1: Βεβαίως, θα επιθυμούσα. Εννοείται.

Σ: *Οι προαναφερθέντες οργανισμοί, τα τελευταία κυρίως χρόνια, προωθούν διάφορα κριτήρια επαγγελματισμού που τα συνδέουν με όρους, όπως η αποτελεσματικότητα και η ανταγωνιστικότητα και θεωρούν ότι, με αυτόν τον τρόπο, θα προκύψει και μία ποιοτικότερη εκπαίδευση. Είναι όντως έτσι;*

E1: Δεν νομίζω. Αυτοί είναι όροι του εμπορίου και της αγοράς. Καμία σχέση με το σχολείο. Το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός. Δάσκαλοι και μαθητές είναι ένα, είναι μία ομάδα, είναι μία κοινότητα. Θα πρέπει να στηρίζονται σε άλλες έννοιες, στις έννοιες της αγάπης και του σεβασμού.

Σ: *Ακριβώς για τη μέτρηση της ανταγωνιστικότητας, της ποιότητας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιούν διάφορους δείκτες ή πρότυπα αναφοράς, όπως τα ονομάζουν οι ίδιοι. Εσείς πιστεύετε ότι τέτοιου είδους δείκτες μέτρησης στο χώρο της εκπαίδευσης λειτουργούν ως ένα μέσο αξιολόγησης, ελέγχου ή ενίσχυσης των εκπαιδευτικών εν τέλει;*

E1: Αξιολόγησης και ελέγχου.

Σ: *Παράλληλα, συνδέουν την ποιότητα και αξιολόγηση ή και αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού δυναμικού, στην οποία αναφερθήκατε και η ίδια προηγουμένως, με το εκπαιδευτικό επάγγελμα, με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Θεωρούν, δηλαδή, ότι ένας επαγγελματίας εκπαιδευτικός θα βελτιωθεί στο έργο του αν αξιολογείται ή αυτοαξιολογείται. Πώς το αντιλαμβάνετε αυτό;*

E1: Όχι, εγώ δεν το πιστεύω αυτό. Εγώ πιστεύω ότι το μόνο που θα του προσφέρει είναι επιπλέον άγχος, θα τον κάνει ένα αυτόματο πειραματόζωο, το οποίο, από το πρωί έως το βράδυ, θα τρέχει να μαζεύει χαρτιά και χαρτάκια, θα τρέχει να μαθαίνει στα 50 του χρόνια Αγγλικά,

να αποκτά πτυχία, κλπ, για να μπορέσει να αξιολογηθεί με αξιοπρέπεια -που και αυτό δεν είναι σίγουρο- και, στο τέλος, το μόνο που θα μείνει είναι μία κενή τάξη με έναν εκπαιδευτικό αγχωμένο, μίζερο και μαζεμένο, κλεισμένο στον εαυτό του. Αυτό πιστεύω.

Σ: *Συγχρότως, οι διεθνείς οργανισμοί αναφέρουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης, ότι, δηλαδή, ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι ένας δια βίου μαθητής. Τι σημαίνει αυτό για εσάς στην πράξη;*

Ε1: Αυτό σημαίνει να μαθαίνω μόνος μου. Βέβαια, το κράτος πρέπει να έχει υποστηρικτικές δομές και να μας επιμορφώνει και ενδοσχολικά και εξωσχολικά όχι, όμως, με τη μορφή την αναγκαστική και μόνο και μόνο για να αποκτήσουμε ένα χαρακτηρισμό «επαρκής» ή «πολύ καλός» μόνο και μόνο, αλλά επειδή εμείς από μόνοι μας νομίζουμε ότι οι επιστήμες της Παιδαγωγικής εξελίσσονται και χρειάζεται συνεχώς να επιμορφωνόμαστε και από μόνοι μας νιώθουμε την ανάγκη να το κάνουμε και όσες φορές μας δίνεται η δυνατότητα το κάνουμε. Δεν λέμε όχι. Όχι, όμως, να συνδεθεί όλο αυτό με την αναγκαστική αξιολόγησή μας.

Σ: *Θα ήθελα τώρα να αναφερθούμε λίγο στην αυτονομία του εκπαιδευτικού. Τι σημαίνει αυτονομία ενός εκπαιδευτικού και εσείς η ίδια είστε όντως αυτόνομη στο έργο σας;*

Ε1: Αυτόνομη θα ήμουν, αν δεν ήμουν υποχρεωμένη να ακολουθήσω τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα, τα συγκεκριμένα βιβλία, τη συγκεκριμένη ύλη, κλπ. Τότε θα ήμουν αυτόνομη, αν και πιστεύω ότι ιδιαίτερες παρεμβάσεις δεν υπάρχουν και έχουμε μία ευελιξία. Εντάξει, δεν μπορούμε να παρατήσουμε το βιβλίο και να μην το κάνουμε, αλλά μπορούμε να το συνδέσουμε και με άλλα αντικείμενα, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το Διαδίκτυο, μπορούμε να κάνουμε βιωματική μάθηση. Εκεί δεν υπάρχει έλεγχος και πειθαναγκασμός. Είμαστε ευέλικτοι. Δηλαδή, είμαστε ελεύθεροι να κάνουμε ό, τι θέλουμε στην τάξη μας, αρκεί να εξυπηρετούμε το σκοπό του συγκεκριμένου μαθήματος.

Σ: *Ακόμη, προωθείται ο θεσμός της καθοδήγησης μέσω μέντορα. Mentoring ονομάζεται. Τον γνωρίζετε καθόλου το θεσμό αυτό;*

Ε1: Ε, πώς δεν τον ξέρουμε. Τον είχαμε ακούσει από καιρό αυτό τον όρο. Ότι κάποια στιγμή εμείς οι παλιότεροι θα είμαστε μέντορες των νεότερων για να τους κατευθύνουμε, κλπ. Αυτό δεν είναι άσχημο να γίνεται. Εγώ θυμάμαι, όταν διορίστηκα, τα πρώτα χρόνια στην εκπαίδευση, πολλούς μεγαλύτερους μου εγώ τους ρωτούσα από μόνη μου. Πήγαινα στον έναν, πήγαινα στον άλλον και ρωτούσα και όλοι προσφέρονταν να με βοηθήσουν. Δεν είναι κάτι νέο στην εκπαίδευση. Δηλαδή, αυτό υπάρχει, απλά τώρα το ανακάλυψαν μερικοί.

Σ: *Οπότε, πιστεύετε ότι αξιοποιείται στην πράξη χρόνια τώρα;*

E1: Ε, βέβαια. Όταν θέλω κάτι, δεν θα πάω στο μεγαλύτερο με την εμπειρία να τον ρωτήσω; Βεβαίως θα πάω και έχω και εκπαιδευτικούς που έχουν αφυπηρητήσει και έχουν βγει στη σύνταξη και μου έχουν αφήσει και τα βιβλία τους με τα σκετσάκια, με τα θεατρικά τους, με τα ποιηματάκια τους. Άπειρο υλικό από γιορτές, στολισμούς μου το έχουν αφήσει, μου το έχουν χαρίσει.

Σ: *Οπότε, σε τι επίπεδο κινείται η συνεργασία σας με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς;*

E1: Εδώ, στο συγκεκριμένο σχολείο, η συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων κινείται σε πολύ καλό βαθμό, συνεργαζόμαστε. Δηλαδή, δεν έχουμε ούτε κλίμα αντιπαλότητας ούτε τίποτα προς το παρόν. Δεν έχουν καταφέρει να διεισδύσουν μέσα και να δημιουργήσουν πρόβλημα. Συνεργαζόμαστε και έχουμε ομοψυχία, ναι.

Σ: *Με το διευθυντή η σχέση σας ποια είναι;*

E1: Εγώ με τη διευθύντρια έχω πολύ καλές σχέσεις, γιατί στηρίζεται η σχέση μας και στη φιλία. Γνωριζόμαστε πάρα πολλά χρόνια κάτω από άλλες συνθήκες, όταν και εκείνη ήταν εκπαιδευτικός. Διοριστήκαμε στο ίδιο σχολείο τα ίδια χρόνια, οπότε έχουμε δεθεί διαφορετικά και δεν μπορεί να δει η μία την άλλη ως διευθύντρια και δασκάλα, αν και, πολλές φορές, ενώ πρέπει να γίνουν κάποια πράγματα, εγώ αντιδρώ, γιατί δεν μπορώ να τα εκτελώ κατά γράμμα, αν και, σε άσχετη στιγμή, εγώ θα τα εκτελέσω γιατί έτσι πρέπει να γίνει στο σχολείο, γιατί θα πρέπει να προχωρήσουν κάποια πράγματα είτε συμφωνούμε είτε διαφωνούμε.

Σ: *Το ίδιο και με τους γονείς ή την ευρύτερη κοινότητα; Οι σχέσεις σας είναι το ίδιο καλές;*

E1: Ναι, ναι. Με τους γονείς είναι άριστες οι σχέσεις μας. Πολύ καλές σχέσεις έχω με τους γονείς. Δεν παρεμβαίνουν. Με εμπιστεύονται με κλειστά μάτια. Και εντάξει, βλέπουν ότι τα παιδιά τους προχωρούν και είναι καλά και ότι το επίπεδό τους είναι πολύ ανεβασμένο για Β΄ Δημοτικού. Δεν μου δημιουργούν θέματα.

Σ: *Στις πρωτοβουλίες και τα προγράμματα των διαφόρων παγκόσμιων και διεθνών οργανισμών σχετικά με τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών εντάσσεται, μεταξύ άλλων, και η εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Εσείς υιοθετείτε τέτοιου είδους πρακτικές στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα;*

E1: Ναι, ναι. Εγώ έχω κάνει και το δεύτερο επίπεδο, απλά δεν έδωσα εξετάσεις, γιατί η κόρη μου έδινε εξετάσεις για το πανεπιστήμιο εκείνη την εποχή και δεν είχα εγώ υπολογιστή δικό μου να διαβάζω τέλος πάντων. Αλλά, χρησιμοποιώ. Και η τηλεόραση είναι συνδεδεμένη στον υπολογιστή. Δηλαδή, το ξέρω καλά όλο αυτό. Προβάλλω και στα παιδιά, πολλές φορές, ό, τι χρειαζόμαστε για να κάνουμε τα φύλλα εργασίας. Θα τους δείξω κάποια πράγματα πριν και μετά θα ασχοληθούμε και θα εμβαθύνουμε στο θέμα. Όταν χρειάζεται, τον χρησιμοποιώ, ναι.

Σ: *Συγχρόνως, προωθείται και η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε έρευνες ή και αναστοχαστικές πρακτικές είτε σε επίπεδο σχολικής τάξης είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας είτε και σε ευρύτερο επίπεδο. Λαμβάνετε εσείς μέρος σε τέτοιου είδους έρευνες;*

E1: Όχι, δεν έχω λάβει μέρος, γιατί, κατ' αρχήν, δεν το πήρα είδηση αν έχει συμβεί εδώ στο σχολείο μας κάτι τέτοιο. Δεν νομίζω να μας έχει έρθει εδώ στο σχολείο κάποια πρόταση για έρευνα, αν και θα με ενδιέφερε η έρευνα.

Σ: *Τώρα, θα ήθελα να μου πείτε ποιες θεωρείτε ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού σήμερα;*

E1: Οι απαραίτητες προϋποθέσεις είναι μία σωστή πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Θα μπορούσα να πω ότι οι Ακαδημίες οι Παιδαγωγικές που είχαμε παλιά πληρούσαν περισσότερο τις προϋποθέσεις αυτές. Δηλαδή, αυτό το επάγγελμα χρειάζεται προσωπική παρουσία του καθηγώνος. Εμείς είχαμε καθημερινές παρακολουθήσεις, διδασκαλίες από την πρώτη μέρα. Παρακολουθούσαμε τους καθηγητές πανεπιστημίου, της Ακαδημίας και από τα μέσα της χρονιάς και μετά εμείς κάναμε διδασκαλίες. Η δεύτερη χρονιά ήταν η χρονιά των διδασκαλιών από μέρους μας. Δηλαδή, είχαμε συμμετοχή προσωπική, κάτι που δεν γίνεται τώρα στο πανεπιστήμιο. Δηλαδή, γίνεται πιο απρόσωπη η εκπαίδευση τώρα. Διαβάζουμε θεωρητικά τα Παιδαγωγικά ή τις Ψυχολογίες, πάμε δίνουμε το μάθημα και, αν υπάρχει και κανένα εξάμηνο στο τέλος «Παιδαγωγική Πρακτική» αυτό είναι. Πιστεύω ότι οι προϋποθέσεις, ειδικά στα επαγγέλματά μας, θα πρέπει να αλλάξουν σε επίπεδο Πανεπιστημίου πρώτα. Μετά, βέβαια, θα πρέπει να ακολουθήσουν επιμορφώσεις πριν μπει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Πολλές επιμορφώσεις, να μπει στην τάξη και πάλι, όταν θα είναι στην τάξη, να ακολουθήσουν και εκεί επιμορφώσεις ενδοσχολικές, εξωσχολικές, κλπ.

Σ: *Είστε ευχαριστημένη από τις δυνατότητες που σας παρέχονται μέχρι στιγμής για την ενίσχυση ή βελτίωση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων;*

E1: Όχι, όχι βέβαια. Το δεύτερο πτυχίο μου εγώ ουσιαστικά δεν το χρησιμοποίησα ποτέ. Τέσσερα χρόνια στο Πανεπιστήμιο με ειδίκευση στην Ψυχολογία και δεν το χρησιμοποίησα ποτέ. Δεν έπρεπε να υπάρχει μία φόρμουλα, ούτως ώστε ένας εκπαιδευτικός που έχει επιπλέον γνώσεις να τις χρησιμοποιήσει; Και αφιλοκερδώς. Δεν με ενδιαφέρει εγώ να αμειφθώ παραπάνω. Αφιλοκερδώς. Δηλαδή, δεν έπρεπε να υπάρχει στο σχολείο, έστω και μία ώρα τη βδομάδα, σε συμβολικό εντελώς επίπεδο; Κάποιος που έχει σπουδάσει Ψυχολογία δεν θα μπορούσε πάνω σε αυτό να εμβαθύνει, να κάνει κάτι στο σχολείο; Βέβαια, από τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουμε στα σχολεία, μπορούμε να φέρουμε κάποιον πιο ειδικευμένο να μιλήσει. Εγώ προσπαθώ, από μόνη μου, όταν έχουν προβλήματα τα παιδιά, να τα πλησιάζω και να μιλάμε, αλλά σε επίπεδο κρατικό δεν βλέπουμε καμία παρέμβαση.

Σ: Πιστεύετε ότι είναι ανάγκη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με τη διαμόρφωση κριτηρίων επαγγελματισμού τους ή να λειτουργούν ως εκτελεστικά όργανα αποφάσεων που, πολλές φορές, λαμβάνονται και εκτός εθνικών συνόρων από τους διάφορους υπερεθνικούς οργανισμούς;

E1: Όχι, βέβαια. Θα πρέπει να συμμετέχουν οι ίδιοι, γιατί, όταν κάποιος συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων, τότε είναι και δεσμευμένος να τις εκτελέσει. Πέρα, όμως, από αυτό, έχουμε εμείς τον κλάδο μας, τη Δ.Ο.Ε., που, κατά καιρούς, έχουμε ασχοληθεί πολλές φορές με αυτά τα θέματα και έχουμε προτείνει. Εντάξει, σπάνια τις παίρνουν υπόψη τους και σπάνια κάνουν αυτά που θέλουμε εμείς. Αυτά που θέλουμε εμείς και που τα ξέρουμε. Όχι επειδή τα θέλουμε, αλλά επειδή τα ζούμε καθημερινά και επειδή ξέρουμε ότι έτσι θα πάει πιο μπροστά η εκπαίδευση. Εκείνοι που είναι έξωθεν και εκείνοι που πιστεύουν ότι έτσι πρέπει να είναι η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι μακριά νυχτωμένοι. Μπορεί να είναι έτσι στη χώρα τους, όχι και στη χώρα μας. Και αν αυτό είναι το καλύτερο στη δική τους τη χώρα, γιατί ψάχνουν απεγνωσμένα τους Έλληνες φοιτητές στα πανεπιστήμια του εξωτερικού και τους δέχονται αμέσως με το που κάνουν την αίτηση; Γιατί ξέρουν ότι οι Έλληνες φοιτητές είναι εκείνοι που θα προοδεύσουν.

Σ: Κατάλαβα. Μιας και αναφερθήκατε στην ένωση των εκπαιδευτικών, θεωρείτε ότι η επιρροή των επαγγελματικών συλλόγων ή των συνδικάτων είναι αρκετά ισχυρή ως προς την προώθηση των αιτημάτων του κλάδου;

E1: Εξαρτάται από τη διοίκηση κάθε φορά του κλάδου αυτού, της Δ.Ο.Ε. Τώρα, ας πούμε αυτόν τον καιρό, επειδή έχουμε και θέματα που μας «καίνε», όπως αξιολόγηση, κλπ. νομίζω ότι βρισκόμαστε σε καλό δρόμο. Είμαστε δεμένοι και αγωνιζόμαστε. Έχουμε και μεγαλύτερα

ποσοστά συμμετοχής στις απεργίες. Όταν έχουμε κάτι, δηλαδή, που είναι έτοιμο να μας καταρρακώσει, τότε νομίζω -όπως είμαστε οι Έλληνες πάντα- ότι ενωνόμαστε και παλεύουμε.

Σ: *Ωραία. Τέλος, τι θα αλλάζατε, θα προσθέτατε ή θα αφαιρούσατε στις πρωτοβουλίες και τα προγράμματα των υπερεθνικών οργανισμών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;*

E1: Εγώ θα ήθελα πάρα πολύ όλοι αυτοί να σκεφτούν σε τι συνθήκες εργαζόμαστε εμείς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Πολλά σχολεία, ειδικά πέρυσι το χειμώνα, δούλευαν μέσα σε συνθήκες Αλάσκας. Δηλαδή, με τα μπουφάν, με τα γάντια και με τα σκουφιά κάναμε μάθημα. Στα σχολεία του εξωτερικού, είναι καλωδιωμένες όλες οι τάξεις με υπολογιστές, με διαδραστικούς πίνακες. Ανά πάσα στιγμή, ό, τι θέλει ο εκπαιδευτικός απλώνει το χέρι του και το παίρνει, ενώ εμείς, για να έχουμε κάτι τέτοιο, θα πρέπει μήνες πριν, βδομάδες πριν να κάνουμε σχεδιασμό, να τρέξουμε να μαζέψουμε υλικά, να τα φτιάξουμε, να τα φέρουμε στο σχολείο, όλα αυτά. Αν θέλουν να βοηθήσουν, ας βοηθήσουν με υλικοτεχνική υποδομή. Να μας δώσουν την υλικοτεχνική υποδομή ή να μας βοηθήσουν να χρησιμοποιούμε την υλικοτεχνική υποδομή κάπως, για να συμμετέχουν και όλοι οι εκπαιδευτικοί σε τέτοιου είδους προγράμματα, αλλά όχι θεωρητικώς ή με πάρα πολλές θεωρίες που οι εκπαιδευτικοί μεγάλης ηλικίας δεν μπορούν να κάτσουν να ακούσουν και δεν έχουν υπομονή. Πρακτικά πράγματα, 1, 2, 3, πράγματα πρακτικά που θα χρησιμοποιήσουν στη δουλειά τους. Πιστεύω, αν θέλουν να βοηθήσουν έτσι. Αλλιώς, να έρθουν να μας πουν πώς θα κάνουμε το σχεδιασμό. Για να γίνει καλύτερη η εκπαίδευση στην Ελλάδα, νομίζω ότι εκείνοι δεν ξέρουν, δεν ξέρουν. Είναι διαφορετικές οι συνθήκες εκεί. Μπορούν να μας βοηθήσουν, δηλαδή, μόνο με υλικοτεχνική υποδομή και με κάποια βοήθεια για το πώς να αντιλαμβανόμαστε τις τεχνολογίες στην εκπαίδευση, δηλαδή, πώς να τις χρησιμοποιούμε.

Σ: *Έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που ειπώθηκαν μέχρι στιγμής;*

E1: Μακάρι εσείς τα νέα παιδιά που κάνετε τα μεταπτυχιακά σας να γίνουν ακουστά από τους ιθύνοντες, εκείνους που κατά καιρούς φτιάχνουν τα αναλυτικά προγράμματα στην εκπαίδευση και θα ήμουν ευγνώμων, αν κάποια στιγμή τους άκουγαν όλους τους «από κάτω» και δεν κοιτούσαν μόνο να πάρουν τα χρήματα της αξιολόγησης, γιατί και αυτοί δάσκαλοι είναι, από εκεί ξεκίνησαν. Με πολλούς από αυτούς ήμασταν μαζί στην Ακαδημία κιάλας. Με πολλούς από αυτούς τους προέδρους και αντιπροέδρους ήμασταν στις Ακαδημίες και τότε φώναζαν για τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών και τώρα βλέπω ότι τα έχουν ξεχάσει όλα και

προσπαθούν πάση θυσία να αποκτήσουν εκείνα τα χρήματα που θα δοθούν στην αξιολόγηση, αν γίνει.

Σ: Έγινε. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

E1: Ευχαριστώ κι εγώ.

Σ: Γεια σας.

E1: Γεια σας.

Εκπαιδευτικός 2

Σ: Καλημέρα σας.

E2: Χαίρεται.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη.

E2: Κι εγώ χαίρομαι που συνεργάζομαι για αυτή την έρευνα.

Σ: Αρχικά, τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

E2: Λοιπόν, έχω τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία διετούς φοιτήσεως, έχω κάνει το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου του Βόλου και έχω εισαχθεί και στη Θεολογική Θεσσαλονίκης. Αυτές είναι οι σπουδές μου.

Σ: Ωραία. Ποια είναι η συνολική διδακτική σας εμπειρία;

E2: 29 έτη μέσα σε αίθουσα, χωρίς να βγω καθόλου από αίθουσα.

Σ: Συμμετέχετε σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, κατάρτισης ή επιμόρφωσης;

E2: Όταν υπάρχουν προγράμματα επιμόρφωσης που τα θεωρώ καλά, συμμετέχω. Όχι, όμως, σε όλα, διότι βάζω μπροστά και την οικογενειακή κατάσταση.

Σ: Στο σχολείο σας συμμετέχετε σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, επαγγελματικούς συλλόγους ή επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών;

E2: Σε επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών όχι ούτε σε άλλες κοινότητες στο σχολείο.

Σ: Ο λόγος;

E2: Δεν το επιθυμώ και βλέπω ότι, πολλές φορές, δεν εξυπηρετούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Υπάρχουν άλλα κίνητρα που υποκρύπτονται και γίνεσαι υποχείριο αυτών των κινήτρων, δεν είσαι ελεύθερος.

Σ: Θα ήθελα τώρα να μου πείτε τι σημαίνει για εσάς επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Ποια θεωρείτε, δηλαδή, πως είναι τα ιδιαίτερα γνωρίσματα ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού;

E2: Για μένα, το να είναι κάποιος εκπαιδευτικός επαγγελματίας παύει να είναι εκπαιδευτικός. Προσωπικά, πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός είναι λειτουργός και εξυπηρετεί -ή μάλλον υπηρε-

τεί- ιδανικά πίστεως και πατρίδος. Ένας επαγγελματίας δεν μπορεί να υπηρετήσει αυτά τα δύο ιδανικά.

Σ: *Οπότε, τον εαυτό σας τον θεωρείτε επαγγελματία εκπαιδευτικό;*

E2: Όχι, δεν τον θεωρώ επαγγελματία εκπαιδευτικό και αυτά τα 29 χρόνια εργάστηκα όχι ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός και γι' αυτό είμαι συνεχώς μέσα στην αίθουσα. Δεν έχω βγει ούτε μία εβδομάδα εκτός αιθούσης.

Σ: *Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι ίδιος με αυτόν των προηγούμενων ετών, κυρίως ως προς τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες που του ανατίθενται πλέον;*

E2: Ο χρόνος δεν είναι στατικός και η κοινωνία πάντοτε αλλάζει. Μέσα σε αυτά τα 29 έτη, έχω δει μία τεράστια αλλαγή και των μαθητών και των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και στην εκπαίδευση γενικότερα. Πιστεύω, όμως, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαχρονικά είναι ίδιος. Είναι να φτιάξουμε αυτό που έλεγαν και οι αρχαίοι «καλό και αγαθό πολίτη, χρηστό άνθρωπο». Τώρα, εξαρτάται από τον ίδιο πόσο θα αγωνιστεί, τι θυσίες θα κάνει σε προσωπικό επίπεδο, αν θέλει να ανελιχθεί ή να παραμείνει ένας ταπεινός εργάτης, σιωπηλός και άγνωστος στους πολλούς.

Σ: *Ο ρόλος μπορεί όντως να είναι ο ίδιος. Οι ευθύνες, όμως, είναι οι ίδιες σε σχέση με το παρελθόν;*

E2: Οι ευθύνες ίδιες είναι, με την έννοια ότι έχεις ευθύνη απέναντι στο σχολείο, στο πρόγραμμα που υπάρχει, στο οποίο πρέπει να είσαι εντάξει, διότι έχεις δώσει και όρκο απέναντι στην πολιτεία, στην προστασία των μαθητών, στο πώς πρέπει να παραδώσεις τους μαθητές στους γονείς και στην κοινωνία γενικότερα. Γίνε, όμως, πιο συγκεκριμένη. Τι εννοείς ευθύνες;

Σ: *Επαγγελματικές ευθύνες και αρμοδιότητες στο εκπαιδευτικό σας έργο. Ακόμει, κατά καιρούς, για διάφορα προγράμματα. Η αξιολόγηση είναι επίσης στην επικαιρότητα. Σίγουρα, ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια ένας απλός μεταδότης γνώσεων. Καλείται να ανταποκριθεί και σε τόσα άλλα. Έτσι δεν είναι; Πώς το βλέπετε εσείς;*

E2: Θα κάνω μία ερώτηση και εγώ. Ποιος εκπαιδευτικός σήμερα μπορεί να καυχηθεί ότι είναι ανώτερος από τον Σωκράτη;

Σ: *Ρητορική η ερώτηση.*

E2: Η απάντηση επαφίεται στον καθένα. Ο Σωκράτης ούτε υπολογιστές είχε ούτε tablet ούτε ηλεκτρικό ρεύμα ούτε τίποτε. Και όμως, ποιος μπορεί να φτάσει τον Σωκράτη;

Σ: *Λοιπόν, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι βελτιώνουν, ενισχύουν ή διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στο επάγγελμά του τη σημερινή εποχή;*

E2: Πιστεύω ότι η ψυχική του υγεία είναι πάρα πολύ σημαντική. Από εκεί ξεκινάνε όλα. Ο ψυχικός του κόσμος και η τοποθέτησή του απέναντι στη ζωή, σε αρχές και αξίες. Αυτά είναι που θα του δώσουν δύναμη. Και η οικονομική εικόνα του σπιτιού του σε προσωπικό επίπεδο και αυτή βοηθάει πάρα πολύ. Δεν είναι, όμως, ουσιαστικός παράγοντας, όχι όμως και αμελητέος. Θα αναφέρω μία συνέντευξη που είχε γίνει, θα την ανακαλέσω στη μνήμη μου. Την περίοδο Γέλτσιν, όταν γινόταν στη Γιάλτα μία συγκέντρωση των δυτικών χωρών και της Ρωσίας, κάποιος Αμερικανός δημοσιογράφος έκανε μία ερώτηση σε έναν πανεπιστημιακό Ρώσο, πυρηνικό επιστήμονα, και του λέει «Γιατί εσείς δεν φεύγετε από τη Ρωσία, αφού ο μισθός σας είναι πενιχρός και να πάτε σε οποιαδήποτε άλλη χώρα που σας καλεί και να προσφέρετε εκεί τις γνώσεις και τις υπηρεσίες σας;». Η απάντησή του ήταν η εξής: «Ο λαός μας έχει ανεβάσματα και κατεβάσματα. Εμείς τώρα οδηγούμαστε προς τον πάτο, θα φτάσουμε στον πάτο. Όταν φτάσουμε στον πάτο, θα γίνει η κάθαρσις και εμείς είμαστε συνηθισμένοι να δουλεύουμε και για ένα πιάτο ψωμί και φακές για να ζήσουμε. Εσείς, στη Δύση, που τα έχετε όλα ταυτίσει με το χρήμα και στην Αμερική, ειδικότερα, όταν φτάσετε σε αυτή την κατάσταση, θα συνεχίσετε να εργάζεστε για την πατρίδα και για την κοινωνία σας γενικότερα;». Κάτι τέτοιο απαντώ και εγώ εδώ πέρα σε αυτή την ερώτηση.

Σ: *Αντίθετα, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι παρεμποδίζουν τον εκπαιδευτικό στο επάγγελμά του τη σημερινή εποχή;*

E2: Πιστεύω ότι η πολιτεία αυτή τη στιγμή παρεμποδίζει σε πολλά τον εκπαιδευτικό με τα όρια που του βάζει, με στεγανά, με τα βιβλία που υπάρχουν. Ας πούμε, στα Μαθηματικά, υπάρχει το κύριο βιβλίο και 4 βοηθητικά, τα οποία είναι άνευ ουσίας. Ο καθένας εκπαιδευτικός θα μπορούσε να βρει τις κατάλληλες ασκήσεις και πολύ καλύτερες από αυτές που υπάρχουν, διότι κρίνει και ανάλογα με το υλικό που έχει. Αυτά τα βιβλία που καθένα έχει και το βοηθητικό του, όπως είναι η Ιστορία με το βιβλίο εργασιών, Μαθηματικά, Ελληνικά, Φυσική, κλπ. στο μόνο στο οποίο συντελούν είναι να οδηγούν τους εκπαιδευτικούς όλους να έχουν κοινή γραμμή πορείας, να μην παρεκκλίνουν, άρα να μην είναι ελεύθεροι στο πνεύμα τους και στις ενέργειές τους και, φυσικά, να αυξάνουν το χρηματικό ποσό που βρίσκεται στις τσέπες κάποιων ανθρώπων λόγω των συγγραφικών δικαιωμάτων.

Σ: *Ωραία. Πιστεύετε ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είναι δική τους ατομική υπόθεση, δική τους ατομική ευθύνη ή ότι επιβάλλεται από κάποιους εξωτερικούς φορείς;*

E2: Αυτή τη στιγμή πιστεύω ότι θέλει να επιβληθεί από εξωτερικούς φορείς και μάλιστα έξω από την ελληνική παιδεία, είτε αυτή είναι η κλασική παιδεία είτε είναι η πατερική σοφία. Δηλαδή, έξω από τα δικά μας δεδομένα. Θέλουν να μας αλλοτριώσουν ως έθνος.

Σ: *Ποιοι;*

E2: Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα και τέτοιοι οργανισμοί.

Σ: *Ακριβώς εκεί θα ήθελα να αναφερθώ τώρα. Αυτοί οι οργανισμοί που προαναφέρατε, τα τελευταία χρόνια, προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση, την επιμόρφωση, την κατάρτιση και τη δια βίου επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Είστε εσείς ενήμερος για τέτοιου είδους δράσεις και πώς θα τις χαρακτηρίζατε;*

E2: Γνωρίζω όλες αυτές τις δράσεις. Φαινομενικά, είναι πολύ καλές. Πίσω, όμως, υποκρύπτεται πονηριά και καταστροφή του χαρακτηριστικού μας ως ορθοδόξων και ως Ελλήνων. Άρα, για μένα, δεν πρέπει να εφαρμόζονται. Μπορούμε, όμως, τα θετικά στοιχεία να τα δούμε και να τα αξιοποιήσουμε. Ποτέ δεν μπορούμε να απορρίπτουμε τίποτε, έστω και αν αυτό έχει πονηρό στόχο. Μπορούμε να βάλουμε στην άκρη κάποιο θετικό, το οποίο να το αξιοποιήσουμε, να το αφομοιώσουμε και να το χρησιμοποιήσουμε υπέρ ημών.

Σ: *Τα τελευταία χρόνια, πάλι οι προαναφερθέντες οργανισμοί προωθούν διάφορα κριτήρια επαγγελματισμού που τα συνδέουν με την αποτελεσματικότητα και ανταγωνιστικότητα του εκπαιδευτικού και, εν τέλει, με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς κάτι τέτοιο;*

E2: Μάλιστα. Κατ' αρχάς, άλλο το να έχω τελειώσει 2 ή 3 σχολές, να έχω κάνει μεταπτυχιακό και διδακτορικό, να κατέχω 3 και 4 ξένες γλώσσες και άλλο το να μπορώ να σταθώ μέσα στην τάξη. Επομένως, πιστεύω ότι τα κριτήρια αυτά, όπως τοποθετούνται, τοποθετούνται σε λάθος βάση. Μπορούμε να έχουμε έναν άριστο «επιστήμονα», πολύ κακό, όμως, έως κάκιστο διδάσκαλο. Άρα, λοιπόν, είναι άλλα τα κριτήρια εκείνα, τα οποία μπορούν να χαρακτηρίσουν τον καλό διδάσκαλο και την καλή διδασκαλία και την καλή, γενικότερα, παιδεία.

Σ: *Και πάλι οι παγκόσμιοι οργανισμοί για τη μέτρηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν διάφορους δείκτες ή πρότυπα αναφοράς, όπως τα ονομάζουν. Εσείς πιστεύετε*

ότι τέτοιου είδους δείκτες μέτρησης λειτουργούν ως ένα μέσο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ελέγχου του ή ενίσχυσής του στην πράξη;

E2: Μπορείς να γίνεις πιο συγκεκριμένη στα πρότυπα αναφοράς; Ένα παράδειγμα.

Σ: *Για παράδειγμα, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί λένε ότι ο ιδανικός επαγγελματίας εκπαιδευτικός έχει χαρακτηριστικά, όπως να εξελίσσεται, δηλαδή, να παρακολουθεί προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης ή κατάρτισης. Αυτά θεωρούν ότι είναι κάποια γνωρίσματα του. Για να μετρήσουν όλα αυτά, έχουν κάποια πρότυπα που εντάσσονται σε μία λογική μέτρησης. Πώς εκλαμβάνετε εσείς μία τέτοιου είδους πρακτική;*

E2: Όλα αυτά θα δημιουργήσουν πολύ κακούς εκπαιδευτικούς και ανθρώπους, οι οποίοι δεν θα αγαπούν καθόλου το παιδί, διότι το μόνο που θα τους ενδιαφέρει είναι να παίρνουν “bonus”, προσόντα, δηλαδή, να ανελιχθούν και, φυσικά, η έννοια του προσώπου ως άτομο ούτε καν θα τους ενδιαφέρει. Επομένως, τα θεωρώ εκ του πονηρού. Και θέτω και εγώ ένα άλλο ερώτημα και ένα άλλο πρότυπο. Έχουμε τον Πατέρα Κοσμά τον Αιτωλό. Επί 19 συναπτά έτη, γύρισε ολόκληρο τον ελλαδικό χώρο, από Κωνσταντινούπολη έως Ιόνια νησιά, από Γενούσο ποταμό έως Ρόδο. Χωρίς να έχει χρήματα δικά του, έκτισε 10 Γυμνάσια, 200 Δημοτικά και επαναλειτούργησε 1.000 Δημοτικά Σχολεία προτρέποντας τους κατοίκους να φτιάχνουν σχολεία και όχι εκκλησίες, προτρέποντας τους κατοίκους κοινά να βάζουν χρήματα για δασκάλους παρά για δρόμους και γεφύρια. Ποιος σύγχρονος παιδαγωγός μπορεί να συγκριθεί με αυτόν τον άνθρωπο και με την αγάπη αυτού του ανθρώπου ως προς το μαθητή, του οποίου τα πρότυπα ήταν τελείως διαφορετικά από αυτά των συγχρόνων οργανισμών και συγχρόνων παιδαγωγών, αλλά πολύ ειλικρινή και αγαθά τα κριτήριά του; Αυτός ο άνθρωπος από τη σύγχρονη παιδαγωγική που εκπροσωπούν κάποιοι με τι θα βαθμολογούνταν;

Σ: *Οπότε, θεωρείτε ότι η εσωτερική διάθεση και η αγάπη (με διακόπτει)*

E2: Η εσωτερική διάθεση και η αγάπη είναι πολύ ανώτερη από το να με βάζουν να είμαι σε αντιπαράθεση με τους συναδέλφους μου, να τους θεωρώ εχθρούς, όχι συναδέλφους και συνανθρώπους, όχι συνεργάτες, διότι «θα κάνω τα αδύνατα δυνατά -εφόσον είμαι πλέον μονάδα- να τους ξεπεράσω, να είναι υποδεέστεροι χρησιμοποιώντας θεμιτά και αθέμιτα μέσα».

Σ: *Κατά πόσον θεωρείτε ότι η ποιότητα, η αξιολόγηση ή η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού δυναμικού, που είναι ιδιαίτερα στην επικαιρότητα τις τελευταίες ημέρες, συνδέεται με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού;*

E2: Λοιπόν, επιμένουμε στη λέξη «επαγγελματισμός», ενώ εγώ επιμένω ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι επαγγελματίας (γελάει). Κατ' αρχάς, δεν είμαι εναντίον της αξιολόγησης και ούτε της αυτοαξιολόγησης. Ένας άνθρωπος πρέπει πάντοτε και μόνος του να αξιολογεί τον εαυτό του και να αξιολογείται και να παίρνει και τα μηνύματα από τους γύρω του. Εάν δεν κάνει αυτά τα πράγματα, τότε είναι εγωιστής και είναι καταδικασμένος σε αποτυχία, πλήρη αποτυχία. Η αλήθεια είναι ότι όλοι αξιολογούμαστε από την κοινωνία γενικότερα και, ειδικότερα σε μία μικρή κοινωνία, η αξιολόγηση είναι πολύ σκληρή και δεν στέκεται μόνο στον άνθρωπο, αλλά και στην οικογένειά του. Έχει προεκτάσεις και για την οικογένειά του. Η σύγχρονη αξιολόγηση, αυτή η οποία πάει να περάσει, πιστεύω ότι είναι κάκιστη, όπως κάκιστη ήταν και η αξιολόγηση που είχαμε τόσα χρόνια από τη μεταπολίτευση και μετά, η οποία, δυστυχώς, είχε άμεση σχέση με το σε ποιο κομματικό στρατόπεδο ήσουν. Άνθρωποι, οι οποίοι δεν πέρασαν στην Ελλάδα, άνθρωποι, οι οποίοι είχαν βαθμό κάτω από τη βάση, άνθρωποι, οι οποίοι πήραν πτυχία μετ' αλληλογραφίας και με εμβάσματα στις ανατολικές χώρες βλέπουμε να είναι διευθυντές και να άγουν και να φέρουν τον κλάδο σε συνδικαλιστικά πόστα, αλλά και σε διοικητικά. Έχουν και διδακτορικά και μεταπτυχιακά. Αντιλαμβάνεται κανείς πώς τα έχουν. Ένα 3 και ένα 5 δεν μπορεί να γίνει εικοσάρι. Και το βλέπουμε και στον τρόπο που ομιλούνε, στην πενία που υπάρχει στο λόγο τους. Άρα, η αξιολόγηση πρέπει να είναι αντικειμενική, σωστή, δίκαια και με ουσιαστικά κριτήρια, όχι με κριτήρια κομματικής πειθαρχίας ή να είσαι πειθήνιο όργανο συγκεκριμένων οργανισμών, όπως αυτών που προαναφέραμε.

Σ: *Οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί αναφέρουν συχνά ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης. Υποστηρίζουν, δηλαδή, ότι ο σωστός εκπαιδευτικός είναι αυτός, ο οποίος είναι ένας δια βίου μαθητών. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της δια βίου μάθησης; Είναι όντως έτσι και τι σημαίνει στην πράξη η δια βίου μάθηση;*

E2: Ο Σωκράτης είπε «Γηράσκω αεί διδασκόμενος». Στην ουσία, αυτό είπε, δια βίου μάθηση. Ο ταπεινός άνθρωπος πρέπει συνεχώς να προσλαμβάνει καινούργιες παραστάσεις. Ο σωστός εκπαιδευτικός πρέπει συνεχώς να είναι ενήμερος για καινούργιες παιδαγωγικές αρχές, για συγγράμματα συναδέλφων του, παιδαγωγών και άλλων επιστημόνων, όπως είναι της Ιατρικής, Κοινωνιολογίας, κλπ. Άλλωστε, ένας καλός ιατρός πάντοτε ακολουθεί αυτό το φαινόμενο της δια βίου μάθησης, ένας καλός πολιτικός μηχανικός δεν στέκεται μόνο στο τι έχει γνωρίσει στο Πολυτεχνείο, ένας καλός επαγγελματίας και έμπορος πρέπει συνεχώς να εξελίσσεται. Γιατί όχι ο εκπαιδευτικός;

Σ: *Θεωρείτε πως είστε ένας αυτόνομος εκπαιδευτικός; Τι σημαίνει αυτονομία στην πράξη στο εκπαιδευτικό σας έργο;*

E2: *Να είσαι αυτόνομος. Πιστεύω ότι είναι καλύτερο να χρησιμοποιήσω την έννοια «ελεύθερος». Πιστεύω ότι προσπαθώ να είμαι ελεύθερος. Τελείως ελεύθερος δεν είμαι, διότι πρέπει να κάνω το αναλυτικό πρόγραμμα είτε μου αρέσει είτε δεν μου αρέσει. Επομένως, δεν είμαι τελείως ελεύθερος. Έχω την εντύπωση ότι είμαι ελεύθερος και προσπαθώ να κάνω ελεύθερους πολίτες τους μαθητές μου. Τι σημαίνει τελικά; Να σκέπτονται σωστά χωρίς να είναι δούλοι κανενός, αλλά σεβόμενοι τους νόμους, το Σύνταγμα και το συνάνθρωπό τους.*

Σ: *Θα ήθελα τώρα να αναφερθώ σε ένα θεσμό που προωθείται από τους παγκόσμιους οργανισμούς. Είναι ο θεσμός της καθοδήγησης μέσω μέντορα, το περίφημο Mentoring. Δηλαδή, ένας πιο έμπειρος εκπαιδευτικός, με περισσότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, αναλαμβάνει τα 2-3 πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας ενός νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού να τον συμβουλεύσει, να τον καθοδηγήσει, να του μεταδώσει την εμπειρία του από τα έτη του στην εκπαίδευση. Έχετε εσείς λάβει μέρος σε τέτοιου είδους προγράμματα ή διαδικασίες είτε από την πλευρά του λήπτη βοήθειας είτε από την πλευρά του δότη βοήθειας, να δώσετε, δηλαδή, εσείς την καθοδήγησή σας;*

E2: *Θεωρώ την έννοια του μέντορα πολύ κακή. Ποιος είμαι εγώ που θα είμαι μέντωρ στο συνάνθρωπό μου έστω και αν έχω 30 χρόνια υπηρεσίας; Αλλιώς μπορούμε να καθοδηγήσουμε τον άλλο. Με το παράδειγμά μας. Εκείνο είναι που μιλάει, εκείνο είναι που φωτίζει, εκείνο είναι που καθοδηγεί και όχι οι λέξεις και το χρηματικό ποσό που κρύβεται πίσω από αυτή τη θέση. Συν η ιδιοτέλεια και τα πάθη που μπορεί να έχει κάποιος και να τα ξεπεράσει προς τους υφισταμένους και, μάλιστα, αν πρόκειται και για το αντίθετο φύλο. Έχουμε τέτοια παραδείγματα από την περίοδο των επιθεωρητών, τα οποία πολύ σωστά ο κλάδος αγωνίστηκε να τα αντιμετωπίσει και να τα βγάλει έξω από την παιδεία, διότι δεν στεκόταν μόνο σε εκπαιδευτικά θέματα, αλλά σε θέματα μεταθέσεων, ανέλιξης των συναδέλφων, αν δεν είχαν ίδιες απόψεις, ακόμη και σε σεξουαλική παρενόχληση.*

Σ: *Αν καταλαβαίνω σωστά, θεωρείτε ότι είναι καλό να παρέχεται η συμβουλή ή η υποστήριξη στους συναδέλφους, αλλά όχι με τέτοιου είδους διαδικασίες που προάγουν πιο ιεραρχικά ή κομματικά συμφέροντα.*

E2: *Έτσι ακριβώς. Πιστεύω, όπως είπα και προηγουμένως, ότι το συνάνθρωπό σου μπορείς να τον διδάξεις με το παράδειγμά σου. Και αν δεν διδαχτεί στο πρώτο ή στο δεύτερο έτος,*

μπορεί αυτό το παράδειγμα να αποτελέσει τη σπίθα τη μικρή που έλεγε ο Κωστής Παλαμάς «μέσα στη χόβολη υπάρχει η σπίθα» που μπορεί να ανάψει μετά από 5 ή 10 χρόνια, όταν θα ωριμάσουν οι συνθήκες στον καθένα, με ελευθερία.

Σ: Εκτός από το θεσμό του μέντορα, στον οποίο αναφερθήκαμε μόλις, τα τελευταία χρόνια, η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί διάφορα προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγών εκπαιδευτικών, όπως είναι το *Comenius*, το *Erasmus*, το *Leonardo Da Vinci* και άλλα τέτοιου είδους προγράμματα. Πώς εκλαμβάνετε εσείς αυτή την πρωτοβουλία;

E2: Επειδή έχω συναδέλφους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου τα προγράμματα αυτά έχουν τρέξει πολύ περισσότερο, διαπιστώσαμε ότι έχουν συντελέσει στο να απορρυθμίζεται το σχολείο και η εκπαιδευτική διαδικασία. Μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτά τα προγράμματα, βγήκαν χαμένοι σε βάθος χρόνου μέσα στη χρονιά, αποσυντονίστηκαν.

Σ: Το ίδιο και οι εκπαιδευτικοί;

E2: Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι το ίδιο, αλλά για σκέψου κάποιος εκπαιδευτικός να λείπει 10-15 μέρες. Ποια είναι τα κίνητρά του; Για να πάρει θετικά, που σίγουρα υπάρχουν, ή για να κάνει διακοπές;

Σ: Οπότε, το ενδεχόμενο συμμετοχής σας σε ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα πώς θα το βλέπατε;

E2: Ούτε αρνητικός είμαι. Είμαι επιφυλακτικός. Σίγουρα, μπορεί κάτι να πάρουμε από τους συνανθρώπους μας, γιατί όλοι έχουν να δώσουν, αλλά όχι, όμως, να γίνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό. Να γίνονται ουσιαστικά.

Σ: Οπότε, θα συμμετείχατε, αλλά υπό προϋποθέσεις;

E2: Δεν θα συμμετείχα, γιατί θα έφευγα από την οικογένειά μου. Για μένα, η οικογένειά μου είναι πάνω απ' όλα.

Σ: Για άλλους λόγους, λοιπόν, δεν θα συμμετείχατε.

E2: Έτσι, έτσι.

Σ: Απ' ό, τι καταλάβατε, στη σημερινή εποχή, οι υπερεθνικοί οργανισμοί προωθούν τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει διάφορα προγράμματα και κριτήρια, μεταξύ των οποίων εντάσσεται και η εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Υιοθετείτε εσείς τέτοιου είδους πρακτικές στο εκπαιδευτικό σας έργο;

E2: Πάντα στην εκπαιδευτική διαδικασία όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τη νέα τεχνολογία. Παλιά, είχαμε το πινάκιον και το λαγοπόδαρο για να σβήνουμε το πινάκιον. Ήρθε ο μαυροπίνακας, έρχεται ο υαλοπίνακας, έρχεται η τηλεόραση και το νίдео, ο πολύγραφος, ο υπολογιστής και ο διαδραστικός πίνακας. Θα ήταν παραλογισμός εάν όλα αυτά δεν τα χρησιμοποιούσαμε. Βεβαίως, πρέπει να τα χρησιμοποιούμε, αλλά με μέτρο και χωρίς να έχουμε την εντύπωση ότι αυτά μπορούν να υποκαταστήσουν το πρόσωπο. Για μένα, το Α και το Ω είναι ο διδάσκαλος και όχι όλα αυτά. Όλα αυτά είναι μέσα που μπορούν να βοηθήσουν σε άριστο βαθμό, όταν χρησιμοποιούνται σωστά.

Σ: *Συγχρόνως, προωθείται και η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές είτε σε επίπεδο τάξης είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας είτε και σε ευρύτερο επίπεδο. Συμμετέχετε εσείς σε τέτοιου είδους έρευνες ή προγράμματα;*

E2: Έχεις το χρόνο να αφήσεις έστω και μία ώρα από τη διδακτέα ύλη και από το πρόγραμμά σου, όταν δεν μπορείς να βγάλεις την ύλη και τη βγάζεις ασθμαίνοντας; Ερώτημα, λοιπόν, εδώ πέρα. Έχεις το χρόνο, όταν έχεις άλλες υποχρεώσεις, να συμμετέχεις; Σε κάποιες, που είναι σε σχολικό επίπεδο, ναι, αλλά όχι σε πολλές.

Σ: *Τώρα, θα ήθελα να αναφερθούμε λίγο στη συνεργασία. Πώς είναι η συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, το διευθυντή και την ευρύτερη κοινότητα;*

E2: Αυτό θα μπορούσαν να το πουν κάποιοι άλλοι που να είναι και πιο αντικειμενικοί. Μπορείς να το πεις και εσύ. Τι κλίμα βρήκες μέσα στο σχολείο; Βρήκες πρόσωπα που χαμογελούν; Βρήκες ανθρώπους που μιλάει ο ένας στον άλλο και κατανοεί ο ένας τον άλλο; Αν υπάρχουν πρόσωπα που χαμογελούν και άνθρωποι που συζητούν μεταξύ τους, σημαίνει ότι η συνεργασία μεταξύ τους είναι άριστη.

Σ: *Από τη δική σας πλευρά, είναι όντως έτσι τα πράγματα στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων;*

E2: Νομίζω ότι είναι σε άριστο επίπεδο η συνεργασία μου με τους συναδέλφους στο συγκεκριμένο σχολείο. Και μιλώ για το συγκεκριμένο, δεν μιλώ για άλλο σχολείο.

Σ: *Και με το διευθυντή;*

E2: Και με το διευθυντή.

Σ: *Με τους γονείς;*

E2: Οι γονείς θέλουν ιδιαίτερο χειρισμό. Ακόμη και η μεγαλύτερη αλήθεια, αν τους ειπωθεί ευθέως, θα αντιδράσουν, διότι δεν δέχονται να τους προσβάλλεις το παιδί, έστω και αν αυτό είναι αλήθεια. Εάν, λοιπόν, τη μεγαλύτερη αλήθεια την προσφέρουμε με ένα ωραίο περιτύλιγμα για τα θετικά του παιδιού τους, θα αποδεχτούν και αυτά στα οποία υστερούν τα παιδιά και θα είναι δεκτικοί. Αλλά, με τους γονείς χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια.

Σ: *Ωραία. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού, είτε εσωτερικές είτε εξωτερικές;*

E2: Τώρα, αυτό εξαρτάται από το τι βάζει ο καθένας εκπαιδευτικός ως στόχο.

Σ: *Από τη δική σας πλευρά.*

E2: Νομίζω αυτό που είπα. Να είσαι ελεύθερο πρόσωπο, να αγαπάς το μαθητή, το συνάνθρωπό σου και την κοινωνία, να θέλεις να φτιάξεις μία οικουμένη ειρηνική, ελεύθερη, δημιουργική, που να προοδεύει, να μην είναι ανταγωνιστική -πολύ σημαντικό αυτό- διότι, όταν υπάρχει ανταγωνισμός, παύει να υπάρχει εκπαίδευση και παιδεία και να πιστεύει ο εκπαιδευτικός, κατ' εμέ, σε βασικές αρχές ήθους σαν αυτές που είχε η Αντιγόνη μέσα από τις τραγωδίες των κλασικών της αρχαιότητας και άλλων σπουδαίων διδασκάλων του γένους μας.

Σ: *Είστε ευχαριστημένος από τις δυνατότητες που σας παρέχονται μέχρι στιγμής για την ενίσχυση των δεξιοτήτων σας;*

E2: Ο κλάδος μας πέρασε πολύ δυσκολότερες στιγμές. Οπότε, είμαι ευχαριστημένος. Το θέμα είναι να αξιοποιούμε αυτές τις δυνατότητες είτε σε οικονομικό επίπεδο είτε σε χρόνο είτε σε οτιδήποτε άλλο.

Σ: *Μέχρι στιγμής, είδαμε τις πρωτοβουλίες των υπερεθνικών οργανισμών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θεωρείτε εσείς ότι αυτές οι πρωτοβουλίες θα επιτύχουν πραγματικά χωρίς την εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;*

E2: Δεν θα πετύχουν όσο κι αν πιέζουν, όσο κι αν προσπαθήσουν να κάνουν τον εκπαιδευτικό επαγγελματία. Στο τέλος, δεν θα πετύχουν, διότι αντίκεινται σε βασικούς νόμους της ανθρώπινης κοινωνίας, διότι είναι ιδιοτελείς, διότι δεν πιστεύουν στη δημοκρατία, στην ελευθερία, στον προορισμό του ανθρώπου. Δεν θα πετύχουν στο τέλος. Ήδη δεν επιτυγχάνουν μέσα στην παιδεία, διότι θα ήθελα να πω και σε μία προηγούμενη ερώτηση αν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο πρώτο έτος διορισμού και στο τριακοστό έτος που έχω φτάσει. Βλέπω την κοι-

ωνία μας και τους μαθητές να γίνονται περισσότερο απάνθρωποι, περισσότερο ατομιστές, περισσότερο εγωιστές, αλλά περισσότερο λυπημένοι, δυστυχημένοι. Άρα, δεν έχουν επιτύχει, γιατί αυτό προσπαθούν να επιβάλλουν και ο κόσμος όλος θα γυρίσει σε βασικές αρχές που έχει στηριχτεί η κοινωνία γενικότερα.

Σ: Αναφέρατε προηγουμένως ότι καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να μη λειτουργούν ως εκτελεστικά όργανα αποφάσεων άλλων. Πιστεύετε ότι οι επαγγελματικοί σύλλογοι ή τα επαγγελματικά δίκτυα θα μπορούσαν να έχουν κάποια ισχυρή επιρροή ως προς την προώθηση των αιτημάτων του κλάδου; Συνήθως, οι πολλοί ακούγονται περισσότερο από τον έναν, γι' αυτό το ρωτάω.

E2: Τι επιρροή μπορεί να έχει ένα κομματικό παρακλάδι εκπαιδευτικών, το οποίο λέει ότι «υποστηρίζω τις θέσεις των εκπαιδευτικών» και, κατ' ιδίαν, το μόνο που τον ενδιαφέρει αυτόν που ηγείται του παρακλαδιού είναι να βελτιώσει τη θέση τη δική του, της γυναίκας του, των παιδιών του και των κουμπάρων του; Καμία δεν θα έχει. Εάν δεν είναι «πουλημένοι» και εάν αυτά τα δίκτυα έχουν ανθρώπους, οι οποίοι αποβλέπουν στο κοινό καλό, τότε, ναι, αλλά, όπως είναι σήμερα, όχι.

Σ: Τέλος, τι θα αλλάζατε, τροποποιούσατε, προσθέτατε ή αφαιρούσατε στις πρωτοβουλίες και τα προγράμματα των διαφόρων υπερεθνικών οργανισμών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

E2: Θα τους έλεγα να βάλουν μέσα Θεό, να σέβονται την ελευθερία των ανθρώπων, να μην κοιτάζουν τον πλουτισμό 5-10 ανθρώπων και πολυεθνικών, να γυρίσουν πίσω αυτά που έχουν κλέψει από τον Τρίτο Κόσμο, να σέβονται τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδόσεις του κάθε λαού και, εάν δεν έχουν κατά Θεόν προσέγγιση, τουλάχιστον να έχουν τη σωκρατική ηθική. Αυτό.

Σ: Έχετε να προσθέσετε κάτι ή να σημειώσετε κάτι σε όλα αυτά που ειπώθηκαν μέχρι στιγμής;

E2: Όχι.

Σ: Έγινε. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

E2: Να'σαι καλά, Αλεξάνδρα.

Σ: Γεια σας.

Εκπαιδευτικός 3

Σ: Καλημέρα σας.

E3: Καλημέρα.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη. Αρχικά, τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

E3: Τελείωσα την Παιδαγωγική Ακαδημία στα Γιάννενα και έκανα και εξομοίωση μετά, γιατί οι αρχικές σπουδές ήταν διετούς φοίτησης.

Σ: Ποια είναι η συνολική διδακτική σας εμπειρία;

E3: Έχω 21 χρόνια προϋπηρεσία.

Σ: Συμμετέχετε σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης ή κατάρτισης, σε διάφορα σεμινάρια ή ημερίδες;

E3: Σεμινάρια και ημερίδες έχω κάνει αρκετά. Είναι πάρα πολλά. Έχω παρακολουθήσει αρκετά.

Σ: Στο σχολείο σας συμμετέχετε σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, επαγγελματικά δίκτυα ή επαγγελματικούς συλλόγους εκπαιδευτικών;

E3: Τον όρο «επαγγελματικός» δεν καταλαβαίνω.

Σ: Υπάρχουν διάφορες ενώσεις εκπαιδευτικών και επαγγελματικοί σύλλογοι, όπως είναι, για παράδειγμα, και οι επαγγελματικοί σύλλογοι γιατρών, οι επαγγελματικοί σύλλογοι δικηγόρων, κλπ.

E3: Κατάλαβα. Είμαι και μέλος του συλλόγου, είμαι και μέλος του Δ.Σ. Αυτή την περίοδο είμαι γενικός γραμματέας του συλλόγου.

Σ: Ωραία. Τώρα θα ήθελα να μου πείτε τι σημαίνει για εσάς επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Ποια, δηλαδή, θεωρείτε πως είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών;

E3: Κατ' αρχάς, ο όρος «επαγγελματισμός» νομίζω ότι είναι λίγο αδόκιμος για τον εκπαιδευτικό, γιατί επάγγελμα νομίζω ότι είναι κάτι άλλο γενικότερα και ότι αφορά κάτι άλλο. Λόγω της ιδιαιτερότητας που έχει η δουλειά μας, δεν το κατατάσσω ως επάγγελμα, δεν μπορώ να το

δω σαν επάγγελμα. Για να καταλάβεις τι εννοώ, μία μέρα, για παράδειγμα σήμερα, είμαι άκεφος, δεν είμαι καλά. Αλίμονο. Σε μία άλλη δουλειά, πιθανόν να ήμουν σε μία άκρη και να καθόμουν και να μην έκανα τίποτα, αλλά με τη δουλειά που κάνω δεν μπορώ αυτό το πράγμα να το αφήσω έτσι και το προσπερνάω μέσα στην τάξη. Το ότι δεν έχω κέφι σήμερα και δεν έχω όρεξη το προσπερνάω στην τάξη και είμαι και σήμερα όπως κάθε μέρα με τα παιδιά. Άρα, λοιπόν, θέλω να πω ότι είναι λίγο αδόκιμος ο όρος για μένα. Δεν είναι επάγγελμα η δουλειά που κάνω. Αυτό που λέμε λειτούργημα νομίζω με εκφράζει καλύτερα. Τι θεωρώ τώρα σωστό και πώς πρέπει να είσαι; Κατ' αρχάς, πρέπει να είσαι αυτό που περιέγραφα λίγο πριν. Δηλαδή, και να μην είσαι καλά εσύ ψυχολογικά ή να μην έχεις κέφι, πρέπει να δώσεις αυτό που πρέπει στους μαθητές. Έχεις απέναντί σου 15-20 παιδιά, ίσως και παραπάνω. Άρα, λοιπόν, πρέπει να τους δώσεις αυτό που πρέπει. Να έχεις τη σωστή επικοινωνία μαζί τους, να έχεις ένα όμορφο κλίμα μέσα στην τάξη, γιατί από εκεί ξεκινούν όλα, κατά τη γνώμη μου, από την εμπειρία που απέκτησα όλα αυτά τα χρόνια και έχοντας υπόψη και τη θεωρία. Γιατί θέλω να σου πω τώρα ότι αυτό που θυμάμαι πολύ έντονα από την Ακαδημία, όταν φοιτούσα, ήταν ένας συνάδελφος καθηγητής, ο οποίος μας έκανε Ειδική Διδακτική και το πρώτο πράγμα που μας τόνισε ήταν αυτό, το κλίμα μέσα στην τάξη που είναι βασικός παράγοντας και εγώ το έχω διαπιστώσει αυτό και από την εμπειρία μου αυτά τα χρόνια. Άμα δεν έχεις ένα όμορφο κλίμα μέσα στην τάξη, δεν μπορείς να πετύχεις τίποτα. Άρα, λοιπόν, απαντώντας σε αυτό που με ρώτησες πριν για επαγγελματισμό ή σαν λειτούργημα, όπως το λέω εγώ, ξεκινάμε από εκεί. Για να είσαι σωστός, πρέπει να φτιάξεις ένα ωραίο κλίμα στην τάξη, να έχεις μία σωστή επικοινωνία με τους μαθητές. Άμα δεν το έχεις αυτό, νομίζω ότι όσες γνώσεις και αν προσπαθήσεις να τους δώσεις, δεν θα έχεις αποτέλεσμα. Άρα, πρώτα αυτό, ένα ωραίο κλίμα ανεξάρτητα από το πώς είσαι εσύ. Θέλω να το συνδέσω και με αυτό που είπα πριν. Άρα, όταν θα πάω μέσα στην τάξη, πρέπει οπωσδήποτε το κλίμα να είναι όμορφο, να είναι ευχάριστο για να μπορέσουμε να λειτουργήσουμε σωστά.

Σ: *Οπότε, θα θεωρούσατε τον εαυτό σας έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό;*

E3: Ε, ναι. Τώρα, για να απαντήσουμε σε αυτό το πράγμα, να απαντήσω εγώ ο ίδιος για τον εαυτό μου νομίζω ότι δεν είναι το καλύτερο, αλλά εντάξει, αδυναμίες όλοι έχουμε. Δεν υπάρχει τέλειο θεωρώ, αλλά με την προσπάθεια που καταβάλλω, νομίζω ότι είμαι στα standard του επαγγελματισμού έτσι όπως το θέτεις, αν καταλαβαίνω σωστά την ερώτηση.

Σ: *Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι ίδιος με αυτόν των προηγούμενων ετών;*

E3: Δεν ξέρω το σήμερα με τι έχει να κάνει. Έχει να κάνει μόνο με τη συγκυρία, με το σχολείο μόνο ή γενικότερα;

Σ: Έχει να κάνει και με το σχολείο και με το ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως εσείς τον αντιλαμβάνεστε.

E3: Εγώ το ρόλο του εκπαιδευτικού τον αντιλαμβάνομαι και λίγο ευρύτερα, όχι μόνο στον καθαρά μαθησιακό τομέα. Ο εκπαιδευτικός, ο δάσκαλος έχει ιστορία μέσα στην κοινωνία, στη δράση του μέσα στην κοινωνία. Άρα, λοιπόν, εμείς οι εκπαιδευτικοί, καλώς ή κακώς, μπαίνουμε στα σπίτια όλων των Ελλήνων μέσω των παιδιών τους. Άρα, λοιπόν, πέρα από τη γνωστική πλευρά και το να μάθουν τα παιδιά κάποια πράγματα και κάποια γνωστικά αντικείμενα, νομίζω ότι μπορούμε να διαμορφώσουμε και συνειδήσεις σε μεγάλο βαθμό με τη δική μας στάση και όχι μόνο για τα ίδια τα παιδιά, αλλά και για την οικογένειά τους και για την κοινωνία γενικότερα, αφού, όπως είπα και πριν, μπαίνουμε, καλώς ή κακώς, στα σπίτια όλων σχεδόν των Ελλήνων που έχουν παιδιά, μέσω των παιδιών τους. Άρα, λοιπόν, νομίζω ότι ο ρόλος μας είναι πολύπλευρος και σημαντικός και επιτελούμε και έναν κοινωνικό ρόλο και θέλω να το συνδέσω με τη σημερινή συγκυρία που ζούμε στη χώρα μας εδώ με την κρίση και το πώς την αντιλαμβάνεται ο καθένας. Εγώ νομίζω ότι είναι χρέος του εκπαιδευτικού, σε αυτή τη συγκυρία που ζούμε, να βάλει και αυτός το λιθαράκι του και σε αυτόν τον τομέα. Ο κλάδος έχει ιστορία, όπως ξεκίνησα να λέω. Έχει το ρόλο του αφυπνιστή ο εκπαιδευτικός, ο δάσκαλος εδώ και χρόνια πολλά. Εδώ και πολλά χρόνια, συμμετέχει, δηλαδή, σε όλες τις κοινωνικές δράσεις. Θέλω να αναφέρω, δηλαδή, τη συμβολή του παλιότερα στην Εθνική Αντίσταση, στο Πολυτεχνείο και σε όλες τις εκφράσεις τις κοινωνικές, όπου υπήρχε συνεισφορά των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του είναι του αφυπνιστή πέρα από το διδακτικό αντικείμενο το συγκεκριμένο που έχει μέσα στην τάξη. Άρα, λοιπόν, στη σημερινή συγκυρία, σίγουρα μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο ανάλογα βέβαια με το τι πιστεύει και αυτός ο ίδιος. Ναι, μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο σαφώς. Είναι οι ανάγκες τέτοιες που μπορεί να έχει και έναν άλλο ρόλο πέρα από αυτόν το συγκεκριμένο.

Σ: Όσον αφορά κυρίως τις επαγγελματικές ευθύνες και αρμοδιότητες που ανατίθενται πλέον σε έναν εκπαιδευτικό, έχετε δει εσείς κάποια διαφορά σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια στην εμπειρία σας;

E3: Νομίζω ότι αυτό που γίνεται τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση οδηγεί στη διάλυση της εκπαίδευσης. Νομίζω ότι, δυστυχώς, η πολιτεία δεν ενδιαφέρεται για το καλό της εκπαίδευσης και για το καλό των παιδιών. Ενδιαφέρεται για άλλα πράγματα. Γίνεται μία εμπορευ-

ματοποίηση της εκπαίδευσης και την οδηγούν προς την ιδιωτικοποίηση. Θα αναφέρω 2-3 πραγματάκια για όλα αυτά που γίνονται. Είμαστε, ας πούμε, εδώ στο σχολείο μας 18-20 συνάδελφοι, καθόμαστε, όπως είδες, σε ένα μεγάλο τραπέζι ο ένας απέναντι από τον άλλο. Αντί να βλέπουμε το συνάδελφό μας απέναντι ως συνάδελφο, ως συνεργάτη, ως φίλο, θα αρχίσουμε να το βλέπουμε ως εχθρό, μην τυχόν έχει κάτι παραπάνω στο portfolio -γιατί έχουμε και το portfolio τώρα- ή ένα χαρτί παραπάνω από μένα και θα αξιολογηθεί καλύτερα ή χειρότερα με βάση αυτό το χαρτί. Βλέπουμε, δηλαδή, τους συναδέλφους ως ανταγωνιστές και ως εχθρούς και όχι ως συναδέλφους, φίλους και συνεργάτες. Νομίζω ότι είναι σε λάθος δρόμο αυτή η κατάσταση και ότι δεν πάμε καλά και όλα αυτά που γίνονται στόχο δεν έχουν την καλύτερευση της εκπαίδευσης, αλλά έχουν στόχο άλλο. Να κατηγοριοποιήσουν τα σχολεία, να κατηγοριοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές να τους κάνουν και αυτούς όχι συναγωνιστές, δηλαδή να συναγωνίζονται ποιος θα είναι καλύτερος, αλλά ανταγωνιστές. Νομίζω ότι είναι σε λάθος δρόμο τα τελευταία χρόνια.

Σ: Άρα, απ' ό, τι κατάλαβα, οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες είναι περισσότερες, αλλά έχουν οδηγήσει προς την αποπροσωποποίηση της εκπαίδευσης, αν αντιλαμβάνομαι σωστά αυτό που λέτε.

Ε3: Ναι, ναι. Αποπροσωποποίηση, όπως είπες, αλλά την πάνε και προς την ιδιωτικοποίηση. Δηλαδή, βάσει του Συντάγματος -δεν θυμάμαι τώρα το άρθρο- η πατρίδα, η χώρα μας πρέπει να προσφέρει δωρεάν δημόσια εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές. Αυτό πλέον δεν γίνεται. Υπάρχει υποχρηματοδότηση και στα σχολεία για τις λειτουργικές δαπάνες, υπάρχει μείωση και στους μισθούς των εκπαιδευτικών σε πολύ μεγάλο βαθμό. Όλα αυτά και με βάση αυτό που γίνεται τώρα, δηλαδή, αυτό με την αξιολόγηση, μπήκαμε σε ένα τριπάκι τύπου «Και δεν θέλεις την αξιολόγηση; Γιατί; Δεν είσαι καλός, γι' αυτό;». Αυτό το πράγμα που πάει να γίνει τώρα δεν είναι αξιολόγηση για να δεις το καλό, είναι αξιολόγηση για να βρεθεί μία δεξαμενή ανθρώπων, οι οποίοι θα τιμωρηθούν, θα απολυθούν, θα μπουν σε διαθεσιμότητα, κλπ. Εμείς έχουμε κάνει προτάσεις σαν κλάδος, θέλουμε, αλλά έχουμε πει πώς θέλουμε να είναι, όχι με τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά με χαρακτήρα που θα έχει ως στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και γενικότερα του σχολείου. Άρα, λοιπόν, όλο αυτό το κλίμα που έχει δημιουργηθεί νομίζω ότι είναι σε βάρος της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών των ίδιων, των μαθητών και σε ό, τι έχει να κάνει με την εκπαίδευση.

Σ: Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι βελτιώνουν, ενισχύουν ή διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στο επάγγελμά του τη σημερινή εποχή και ποιοι ότι τον παρεμποδίζουν;

E3: Κατ' αρχάς, ένα βασικό πράγμα που λείπει από τα σχολεία εδώ και χρόνια πολλά -εγώ έχω τώρα 21 χρόνια πραγματικής προϋπηρεσίας και είναι αρκετά για να έχεις μία εμπειρία νομίζω- αυτό που λείπει από τα πρώτα χρόνια που πήγα μέχρι και σήμερα, παρόλο που έχουν αλλάξει κάποια πράγματα και έχουν μπει οι υπολογιστές, η Πληροφορική, κλπ., πάλι λείπει η υποδομή και τα υλικοτεχνικά μέσα στον ίδιο βαθμό, θα έλεγα, που έλειπαν από τα πρώτα χρόνια που πρωτοδούλεψα. Εγώ δούλεψα για πρώτη φορά το '90. Από τα πρώτα χρόνια, λοιπόν, το ίδιο πρόβλημα είχαμε. Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και στο κτιριακό θέμα είχαμε πρόβλημα. Άρα, λοιπόν, αν καλυφτούν αυτά σε πρώτη φάση, που είναι βασικά, έπειτα νομίζω ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκείς για να κάνουν τη δουλειά. Παίρνουν τα εφόδια από τις σπουδές τους, αλλά βασικό πράγμα είναι η συνεχής επιμόρφωσή τους. Ένα άλλο πράγμα, δηλαδή, που πρέπει να υπάρχει είναι η συνεχής επιμόρφωση, η οποία δεν υπάρχει σήμερα. Είναι απαραίτητη, βασικό πράγμα.

Σ: *Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός σας, αν και δεν σας αρέσει και ιδιαίτερα αυτός ο όρος, είναι δική σας ατομική ευθύνη, προσωπική υπόθεση ή ότι επιβάλλεται έξωθεν;*

E3: Νομίζω ότι στη δουλειά τη δικιά μας -δεν ξέρω σε άλλες δουλειές- είναι προσωπική υπόθεση. Δηλαδή, είναι και θέμα εγωισμού, ας το πούμε έτσι, με την καλή έννοια. Δηλαδή, νομίζω ότι κανένας δάσκαλος δεν δέχεται να μπει στην τάξη και να είναι ανεπαρκής και να μην μπορεί να είναι σωστός εκεί μέσα. Δεν το δέχεται κανείς. Το λέω έτσι κατηγορηματικά. Κανείς δεν το δέχεται. Μπορεί να υπάρχουν κάποιοι συνάδελφοί μας και εγώ ο ίδιος που έχουμε κάποιες αδυναμίες. Τέλειος δεν είναι κανένας. Οι αδυναμίες αυτές θα είναι σε κάτι που τυχόν του έχει ξεφύγει και δεν μπορεί να το ελέγξει, αλλά είμαι βέβαιος -και το λέω με πολύ έντονο τρόπο γιατί θέλω να το τονίσω- ότι κανείς δεν δέχεται να μπει στην τάξη και να μην ξέρει αυτό που πρέπει να κάνει, να μην το γνωρίζει καλά. Άρα, είναι προσωπική υπόθεση.

Σ: *Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Ο.Ο.Σ.Α. και η UNESCO προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που τα συνδέουν με την αρχική εκπαίδευσή τους, την επιμόρφωση, την κατάρτιση και τη δια βίου επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Είστε εσείς ενήμερος για τέτοιου είδους δράσεις και προγράμματα;*

E3: Σου είπα ότι ένα βασικό πράγμα είναι η διαρκής επιμόρφωση. Είναι αίτημα δικό μας, απαίτηση. Γίνονται κάποια πράγματα τέτοια αποσπασματικά. Έχουμε ένα πρόγραμμα που χρηματοδοτείται, πρέπει να πάρουμε αυτά τα χρήματα, να τα πάρει το 90%, να τα μοιρα-

στούν 2, 3, 5 και αν πάρει και ο επιμορφούμενος κάτι, αν πάρει από το υπόλοιπο 10% κάτι. Σε αυτό το στυλ λειτουργεί η επιμόρφωση. Εμένα δεν με βρίσκει σύμφωνο. Διαφωνώ κάθετα με αυτό. Πρέπει να υπάρχει οργανωμένα από την ελληνική πολιτεία θεωρώ και από το Υπουργείο Παιδείας. Δηλαδή, οργανωμένα προγράμματα που θα αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς επιμόρφωσης και κατάρτισης συνεχούς. Να βγει ένα πρόγραμμα κάθε 3 χρόνια ή κάθε 5, να γίνει ένας προγραμματισμός τέτοιος. Όλα τα άλλα για μένα είναι «κουραφέξαλα».

Σ: *Συγχρότως, οι προαναφερθέντες υπερεθνικοί οργανισμοί προωθούν διάφορα κριτήρια επαγγελματισμού που τα συνδέουν με την αποτελεσματικότητα και ανταγωνιστικότητα, αλλά και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Εσείς πώς αντιλαμβάνεστε κάτι τέτοιο; Θεωρείτε ότι υπάρχει μία τέτοια συσχέτιση μεταξύ κριτηρίων επαγγελματισμού, αποτελεσματικότητας και ανταγωνιστικότητας και ποιοτικότερης εκπαίδευσης;*

E3: Κατ' αρχάς, η λέξη ανταγωνιστικότητα θα έχεις καταλάβει από την αρχή της κουβέντας, για μένα, θα πρέπει να είναι μακριά από την εκπαίδευση. Μακριά από την εκπαίδευση ο ανταγωνισμός. Δεν είναι πολυεθνικές τα σχολεία που προωθούν προϊόντα και «σκοτώνονται» ποιος θα βάλει το προϊόν στην αγορά. Για μένα, μακριά η λέξη ανταγωνισμός. Δεν θέλω να την ακούω στην εκπαίδευση. Συναγωνισμός, ναι, έχει άλλη έννοια, αλλά ανταγωνισμός σημαίνει κάτι εχθρικό, ότι θα υπάρχει αντιπαλότητα και εχθρότητα ανάμεσα. Μακριά από μένα αυτά. Πες μου λίγο και το δεύτερο.

Σ: *Προωθούνται διάφορα κριτήρια επαγγελματισμού που τα συνδέουν με την αποτελεσματικότητα και ανταγωνιστικότητα της εκπαίδευσης.*

E3: Μπράβο, αποτελεσματικότητα. Τώρα, λοιπόν, ερχόμαστε εδώ και θα ήθελα να το συνδέσω λίγο με την αξιολόγηση. Πώς θα αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, πώς και με ποια κριτήρια; Επειδή και η ίδια είσαι δασκάλα, γνωρίζεις πολύ καλά ότι όταν μπαίνεις και έχεις 20-25 παιδιά που είναι 20-25 διαφορετικές προσωπικότητες από διαφορετικό σπίτι, με διαφορετικά προβλήματα, με διαφορετικά εφόδια, κλπ. πώς είναι δυνατόν και ποιος είναι αυτός που θα μετρήσει και θα βγάλει ένα συνολικό αποτέλεσμα για μια τάξη ή για ένα σχολείο και θα πει ότι αυτός ο δάσκαλος με αυτά τα παιδιά ή αυτό το σχολείο το δικό μας εδώ με τα 200 παιδιά πέτυχε ή απέτυχε; Δεν είναι τόσο εύκολο να μετρηθούν αυτά. Δεν είναι, δηλαδή, κάποια συγκεκριμένα αντικείμενα που μετράς. Δεν είναι μία συγκεκριμένη παραγωγή που λες ότι «έβγαλα τόσα κομμάτια, ενώ ο άλλος έβγαλε λιγότερα, άρα εγώ τα κατάφερα καλύτερα». Είναι πολύπλευρο το θέμα αυτό. Δεν μπορεί να μετρηθεί εύκολα. Άρα, λοιπόν, τέτοιου είδους προγράμματα νομίζω ότι στοχεύουν αλλού. Στοχεύουν σε αυτό που είπα πριν,

να διαλύσουν την εκπαίδευση από πολύτιμο δημόσιο αγαθό και να την κάνουν εκπαίδευση για λίγους.

Σ: *Ακριβώς πάνω σε αυτό που λέτε, η αλήθεια είναι ότι όντως προωθούν διάφορους δείκτες μέτρησης ή πρότυπα αναφοράς. Θεωρείτε ότι τέτοιου είδους μέτρα είναι ένα μέσο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ελέγχου τους ή ενίσχυσής τους εν τέλει;*

E3: Εγώ πιστεύω ότι είναι ένα μέσο ελέγχου και μάλιστα ασφυκτικού ελέγχου και προσπάθειας να τους οδηγήσουν εκεί που θέλουν αυτοί και να οδηγήσουν την εκπαίδευση εκεί που θέλουν και θέλω να το συνδέσω λίγο και με αυτό που σου είπα στην αρχή ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, πέρα από καθαρά μαθησιακός και διδακτικός, είναι και ο ρόλος του αφυπνιστή της κοινωνίας. Εγώ έτσι το βλέπω και θα έλεγα ότι δεν μπορώ να βάλω διαβάθμιση ποιος είναι πιο σημαντικός. Είναι και οι 2 ρόλοι εξίσου σημαντικοί. Και η παροχή συγκεκριμένων εφοδίων στα παιδιά σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και η διαμόρφωση ανθρώπων ελεύθερων και διεκδικητικών, γιατί ελεύθερος σημαίνει ότι μπορεί να διεκδικήσει κιόλας. Με όλα αυτά που γίνονται νομίζω ότι θέλουν να φτιάξουν ανθρώπους ρομπότ που δεν θα μπορούν να διεκδικούν, που θα είναι προγραμματισμένοι και κουρδισμένοι να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα που τους επιβάλλουν και τους επιτάσσουν και δεν θα τους δίνεται η δυνατότητα να έχουν αυτή την ευελιξία και σαν άνθρωποι να έχουν την ελευθερία να αποφασίζουν και να αμφισβητήσουν και να διεκδικήσουν. Γι' αυτό, λοιπόν, και διαφωνώ κάθετα με όλα αυτά.

Σ: *Αναφερθήκατε προηγουμένως στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού δυναμικού που είναι και ιδιαίτερα στην επικαιρότητα τις τελευταίες ημέρες. Οι διάφοροι διεθνείς, παγκόσμιοι οργανισμοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τον επαγγελματισμό τους. Δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος αξιολογείται ή αυτοαξιολογείται θα μπορέσει να είναι και ένας πιο επαγγελματίας εκπαιδευτικός ή καλύτερος στο έργο του. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς κάτι τέτοιο;*

E3: Νομίζω ότι το είπαμε και πιο πριν ότι με τον τρόπο που γίνεται η αξιολόγηση δεν έχει αυτό το σκοπό. Είμαι βέβαιος πλέον για αυτό, ότι δεν έχει αυτόν το σκοπό. Ο σκοπός είναι άλλος. Ο σκοπός είναι ο εκπαιδευτικός να είναι εκφοβισμένος, να είναι πειθαρχημένος, να μην μπορεί να εκφράσει τη διαμαρτυρία του, τη διαφορετικότητά του, πρέπει να είναι σε κάποια πλαίσια. Εγώ διαφωνώ με αυτό. Εγώ θα ήθελα ένα σχολείο τόσο ελεύθερο που το λέω σχηματικά, αν και σε μία κοινωνία και στις πόλεις μπορεί να είναι δύσκολο να γίνει πρακτικά, να μην έχει καν μάντρα, να μην έχει περίφραξη. Τόσο ελεύθερο. Δηλαδή, άμα φτιάξουμε

φυλακές, τα παιδιά θα τα κρατήσουμε μέσα. Αν φτιάξουμε, ας πούμε, έναν τοίχο 3 μέτρα, θέλει δεν θέλει, το παιδί θα μείνει μέσα, δεν μπορεί να φύγει. Η «μαγκιά» είναι να το έχω το παιδί εδώ χωρίς τοίχο. Εγώ ένα τέτοιο σχολείο θέλω και ένα τέτοιο σχολείο δεν γίνεται με τον τρόπο που επιχειρείται με αυτού του είδους την αξιολόγηση.

Σ: *Κατάλαβα. Και πάλι οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί αναφέρουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης, ότι, δηλαδή, ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι ένας δια βίου μαθητών. Τι σημαίνει δια βίου μάθηση στην πράξη;*

Ε3: Στα λόγια μόνο. Εντάξει, «πετάμε» συνθήματα. Είχαμε εδώ και διάφορους υπουργούς που άλλαζαν το όνομα, για παράδειγμα, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, «πρώτα ο μαθητής», κλπ. Η ουσία πού είναι; Εγώ θέλω να δω στην πράξη ποια είναι η ουσία. Θεωρίες και υποσχέσεις υπάρχουν πολλές και συνθήματα πάρα πολλά. Στην πράξη, εμείς σαν κλάδος ζητάμε επιμόρφωση διαρκή που συνδέεται με τη δια βίου μάθηση, την οποία δεν την έχουμε. Αντιθέτως, έχουμε κάποια αποσπασματικά προγράμματα που έρχονται μέσω του ΕΣΠΑ και διάφορα άλλα τέτοια προγράμματα που πρέπει να απορροφήσουμε κάποια κονδύλια, όπως γίνεται και τώρα με την αξιολόγηση που είναι μέσω του ΕΣΠΑ και πρέπει να πάρουν τόσα εκατομμύρια. Άρα, λοιπόν, σώνει και καλά με οποιονδήποτε τρόπο πρέπει να παρουσιάσουμε κάτι. Αυτό δεν είναι προς τη σωστή κατεύθυνση. Το είπα από την αρχή. Όλα αυτά που γίνονται νομίζω ότι δεν είναι το ένα με το άλλο ξένα. Συνδέονται όλα. Όλα αυτά τα προγράμματα που γίνονται από υπερεθνικούς οργανισμούς που ανέφερες νομίζω ότι δεν είναι τυχαία. Είναι όλα συνδεδεμένα μεταξύ τους. Αυτοί ξέρουν πολύ καλά τι κάνουν, ξέρουν πολύ καλά πού θέλουν να πάνε τα πράγματα. Το θέμα είναι να μην βρουν εμάς τόσο εύκολη λεία. Να αντισταθούμε και εμείς σαν εκπαιδευτικοί και η κοινωνία γενικότερα σαν κοινωνία, γιατί το θέμα της εκπαίδευσης αφορά όλη την κοινωνία και δεν αφορά μόνο τον εκπαιδευτικό.

Σ: *Θα ήθελα τώρα να αναφερθούμε λίγο στην αυτονομία των εκπαιδευτικών. Τι σημαίνει να είναι ένας εκπαιδευτικός αυτόνομος; Μπορεί να είναι και είναι όντως έτσι; Τι σημαίνει αυτονομία των εκπαιδευτικών;*

Ε3: Έχουμε αυτονομία για να λειτουργήσουμε στην τάξη, αλλά πάλι και αυτή θεωρητικά. Με ποια έννοια το λέω θεωρητικά; Το πώς, δηλαδή, θα κάνουμε το μάθημα. Έχουμε ελευθερία σε αυτό, αλλά σχετικό είναι και αυτό, γιατί έχεις ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο που πρέπει να βγάλεις μία συγκεκριμένη ύλη και υπάρχει το βιβλίο και λένε οι σύμβουλοι, για παράδειγμα, ότι μπορείς να επιλέξεις εσύ τι θα κάνεις κλπ. Κι αυτό πάλι, έστω ότι «ναι, μπορώ να επιλέξω τι θα κάνω». Μετά, μπαίνεις σε μία σύγκρουση με τους γονείς. Έρχεται ο γονέας και σου λέει

«Γιατί δεν το κάνεις αυτό και κάνεις από εκεί, αφού αυτό είναι το βιβλίο;». Όταν υπάρχει από την πολιτεία ένα επίσημο εγχειρίδιο που σου λέει ότι αυτό θα είναι, θεωρητικά μπορεί να σου λέει ο σύμβουλος ότι έχεις τη δυνατότητα εσύ να παρακάμψεις αυτό, αλλά, στην πράξη, δεν μπορείς να το παρακάμψεις. Μπορείς, βέβαια, να ελιχθείς εκεί πάνω, αλλά να το παρακάμψεις δεν μπορείς. Άρα, λοιπόν, είναι σχετική η ελευθερία, δεν είναι απόλυτη.

Σ: *Θα ήθελα τώρα να αναφερθώ στο θεσμό της καθοδήγησης μέσω μέντορα. Τον γνωρίζετε καθόλου;*

E3: Αυτό πήγε σε μια φάση να μπει και εδώ, στην Ελλάδα, αλλά δεν ξέρω τελικά με τις αλλαγές που γίνονται στα πρόσωπα των υπουργών τι έγινε, αφού κάθε εξάμηνο ή κάθε χρόνο αλλάζουν και τις πολιτικές τους.

Σ: *Έχετε συμμετάσχει σε τέτοιου είδους διαδικασίες;*

E3: Δεν έχω συμμετάσχει σε τέτοιου είδους διαδικασίες, αλλά, από την εμπειρία μου, νομίζω ότι είναι λάθος και δεν χρειάζεται, δεν θα προσφέρει τίποτα. Απεναντίας, μπορεί να δημιουργήσει άλλα προβλήματα, πολύ σοβαρότερα που θα έχουν να κάνουν με την εξάρτηση του μέντορα με το νέο συνάδελφο που θα έχει υπό την εποπτεία του. Δεν ξέρω αν είναι σωστή η έκφραση, αλλά νομίζω ότι μπορεί να δημιουργήσει άλλα προβλήματα και σίγουρα δεν θα βοηθήσει.

Σ: *Επίσης, η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί κατά καιρούς διάφορα προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγής εκπαιδευτικών, όπως είναι το Comenius, το Leonardo Da Vinci και άλλα τέτοιου είδους. Πώς εκλαμβάνετε εσείς αυτή την πρωτοβουλία; Έχετε συμμετάσχει σε τέτοια προγράμματα;*

E3: Δεν έχω συμμετάσχει σε κάποιο τέτοιο πρόγραμμα, αλλά νομίζω ότι έχει θετικά να δώσει αυτό, το να έρθεις σε επαφή με συναδέλφους άλλων χωρών, με σχολεία άλλων χωρών και μαθητές και να δεις εκεί πώς λειτουργούν, πώς είναι το εκπαιδευτικό τους σύστημα, πώς είναι τα σχολεία τους, πώς είναι τα κτίρια, κλπ. Νομίζω ότι ωφέλιμο είναι, αρκεί να αξιοποιηθεί σωστά προς αυτή την κατεύθυνση, γιατί και αυτό νομίζω, από κάποιες εμπειρίες που έχω, αν και δεν έχω συμμετάσχει εγώ ποτέ, ότι γίνεται με άλλους σκοπούς. Πάνε οικογενειακώς βόλτα, ταξίδι και ξεφεύγει από τον πραγματικό σκοπό. Αν γίνει σωστά, νομίζω ότι έχει να δώσει κάποια πράγματα.

Σ: *Οπότε, αν σας δινόταν η δυνατότητα, με τις προϋποθέσεις που αναφέρατε, θα πηγαίνατε, θα το κάνατε;*

E3: Θα το έκανα.

Σ: *Από ό, τι έχετε καταλάβει, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί προωθούν τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει διάφορα πράγματα, μεταξύ των οποίων και την εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Εσείς υιοθετείτε τέτοιου είδους πρακτικές στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα;*

E3: Οι νέες τεχνολογίες είναι χρήσιμες. Είναι ένα εργαλείο θεωρώ πολύ χρήσιμο. Έχουν μπει στη ζωή μας σε όλους τους τομείς. Πόσο μάλλον στην εκπαίδευση πρέπει να μπουν, μπήκαν, αν και δεν μπήκαν στο βαθμό που θα έπρεπε ακόμα. Δεν ξέρω πόσο μπορούν να βελτιωθούν με αυτή τη συγκυρία που έχουμε. Νομίζω, όμως, ότι πρέπει να το έχουμε σαν εργαλείο. Για παράδειγμα, να αναφέρω ένα απλοϊκό παράδειγμα, όπως έχουμε, ας πούμε, το χάρτη, όπως έχουμε την υδρόγειο σφαίρα, όπως έχουμε άλλα εποπτικά μέσα. Νομίζω ότι θα μπορούν να λειτουργήσουν και οι νέες τεχνολογίες προς αυτή την κατεύθυνση. Δεν πιστεύω σε καμία περίπτωση ότι μπορούν να αντικαταστήσουν βιβλία, να αντικαταστήσουν εκπαιδευτικούς οι υπολογιστές και η νέα τεχνολογία. Σε καμία περίπτωση.

Σ: *Επίσης, προβάλλεται έντονα η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές στα πλαίσια και της δια βίου μάθησης που αναφέραμε και προηγουμένως. Εμπλέκεστε εσείς σε έρευνες είτε σε επίπεδο τάξης είτε σε επίπεδο σχολείου είτε σε ευρύτερο επίπεδο;*

E3: Δεν έχω ασχοληθεί με αυτό το αντικείμενο.

Σ: *Θα ήθελα τώρα να μου πείτε για τη συνεργασία σας με τους συναδέλφους. Σε τι επίπεδα κινείται η συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς;*

E3: Κοίταξε, κατ' αρχάς, σε ένα μεγάλο σχολείο, όπως είναι αυτό εδώ, δεν μπορείς να έχεις την ίδια συνεργασία με όλους. Με κάποιους μπορεί να έχεις ένα κοινό πρόγραμμα, μπορεί να έχεις την ίδια τάξη, ένα τμήμα ο ένας, ένα ο άλλος. Γενικά, είναι σε καλό κλίμα η συνεργασία και σου είπα ότι δεν είναι με όλους το ίδιο. Για πρακτικούς λόγους δεν μπορεί να είναι. Θα έχεις περισσότερη συνεργασία με κάποιον που έτυχε να πάρεις ένα πρόγραμμα μαζί ή έχετε την ίδια τάξη, κλπ.

Σ: *Με το διευθυντή;*

E3: Εντάξει, καλά τα πάμε. Δεν έχουμε κανένα πρόβλημα.

Σ: *Με τους γονείς των παιδιών;*

E3: Και με τους γονείς καλά τα πάμε. Κάποιες εξαιρέσεις μπορεί να υπάρχουν κάποιες φορές. Δημιουργούνται κάποια μικροπροβλήματα που μπορεί να διογκώνονται κάποιες φορές και να εμπλέκονται οι γονείς με τρόπο που δεν γνωρίζουν πώς πρέπει να το χειριστούν και να κάνουν λάθος, να θέλουν να επέμβουν περισσότερο από όσο πρέπει μέσα στη λειτουργία του σχολείου. Ε, συμβαίνουν αυτά, αλλά νομίζω ότι υπάρχει η εμπειρία, υπάρχει η γνώση, υπάρχει η διάθεση για να επιλύονται.

Σ: *Ωραία. Μέχρι στιγμής είδαμε τις πρωτοβουλίες των υπερεθνικών οργανισμών. Τώρα θα ήθελα να μου πείτε, από τη δική σας οπτική γωνία, ποιες θεωρείτε ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών;*

E3: Αυτά που είπαμε πριν.

Σ: *Μου αναφέρατε την επιμόρφωση ιδιαίτερα, περισσότερα σεμινάρια και για περισσότερους, σωστά;*

E3: Ναι, αλλά όχι σεμινάρια με τον τρόπο που γίνονται. Πρέπει να γίνει νομίζω ένας σωστός προγραμματισμός από το Υπουργείο. Να δουν πόσος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών, πόσες χιλιάδες είναι, πόσους μπορούμε κάθε χρόνο να επιμορφώσουμε. Άρα, λοιπόν, χρειαζόμαστε για να τους επιμορφώσουμε όλους μία πενταετία. Άρα, λοιπόν, κάθε πενταετία να βάλουν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα να γίνεται επιμόρφωση. Άρα, ο κάθε εκπαιδευτικός κάθε πενταετία θα κάνει επιμόρφωση -όχι ένα σεμινάριο- η οποία θα είναι ημερών ή και μηνών αν χρειαστεί και καλό θα είναι, όταν γίνεται αυτή η επιμόρφωση, να μην είναι στην τάξη, τις ώρες, δηλαδή, που θα έχει μάθημα να πάει να κάνει την επιμόρφωσή του. Αυτή είναι η δική μου άποψη και νομίζω και η άποψη της συντριπτικής πλειοψηφίας των συναδέλφων.

Σ: *Απ' ό, τι κατάλαβα, δεν είστε και πολύ ευχαριστημένος μέχρι στιγμής από τις δυνατότητες που σας παρέχονται για την ενίσχυση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων.*

E3: Όχι, όχι.

Σ: *Θεωρείτε ότι οι πρωτοβουλίες, τα προγράμματα ή οι εξαγγελίες των διαφόρων παγκοσμίων οργανισμών θα επιτύχουν χωρίς την άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;*

E3: Αυτό το «διεθνείς οργανισμοί» δεν μου αρέσει καθόλου. Θα το έχεις καταλάβει ήδη. Δηλαδή, εγώ πιστεύω ότι μπορεί να είμαστε σε μία περίοδο παγκοσμιοποίησης και σε μία περίοδο, όπου τις αποφάσεις τις λαμβάνουν, δυστυχώς, για εμάς άλλοι. Νομίζω ότι αυτό θα πρέπει να σταματήσει κάποια στιγμή. Δεν θέλω να φανεί σαν περιχαράκωση και να ακουστεί σαν εθνικιστική φωνή. Σε καμία περίπτωση. Το αντίθετο. Αλλά, νομίζω ότι σε κάποια θέματα οφείλει η πολιτεία του κάθε κράτους, η κυβέρνησή του, να αποφασίσει πώς θέλει την εκπαίδευση. Δηλαδή, δεν πρέπει να είναι θέμα πολυεθνικών οργανισμών το πώς θα είναι η εκπαίδευση στην Ελλάδα ή σε οποιαδήποτε άλλη χώρα. Η κάθε χώρα πρέπει μόνη της να καθορίσει τις προτεραιότητές της, το πώς θέλει να είναι η εκπαίδευσή της και πού πρέπει να στοχεύει. Για μένα, πρέπει να στοχεύει στη μόρφωση των παιδιών και όχι να βγάλει συγκεκριμένα εργαλεία για τις πολυεθνικές. Πρέπει να στοχεύει στη μόρφωση και στη διαμόρφωση ελεύθερων ανθρώπων που να μπορούν να σκέπτονται ελεύθερα, να μπορούν να διαμαρτύρονται, να μπορούν να κάνουν κριτική, να μπορούν να αντιδρούν. Όλα αυτά που γίνονται σήμερα, όπως είπα και πριν, έχουν, για μένα, στόχο άλλο, να φτιάξουν ανθρώπους πειθαρχημένους που δεν θα έχουν δική τους άποψη.

Σ: Ποια πιστεύετε ότι είναι η επιρροή των επαγγελματικών συλλόγων ή των συνδικάτων ως προς την προώθηση των αιτημάτων του κλάδου;

E3: Θεωρώ ότι μπορεί να είναι σημαντική η επιρροή, αρκεί τα συνδικάτα να λειτουργήσουν πραγματικά για το συνάδελφο, για τον εκπαιδευτικό εν προκειμένω, και όχι να λειτουργούν αυτοί για την «πάρτι» τους. Από αυτή τη μικρή εμπειρία που έχω από την ενασχόλησή μου με το συνδικαλισμό, νομίζω ότι μπορούμε να κάνουμε πράγματα αν σκεφτόμαστε το «εμείς» και όχι το «εγώ». Αν εγώ σήμερα, επειδή είμαι εκλεγμένος γενικός γραμματέας στο σύλλογο, σκέφτομαι πώς εγώ θα αναρριχηθώ παραπάνω, πώς εγώ θα ξαναείμαι εκεί και δεν θα σκεφτώ να προωθήσω τα συμφέροντα των συναδέλφων μου και του κλάδου σωστά, όπως πρέπει, να κοιτάξω το «εμείς», δηλαδή, σίγουρα δεν θα έχω σωστό αποτέλεσμα. Αν, όμως, κοιτάξω το συμφέρον των πολλών, όλων των συναδέλφων, τότε σίγουρα μπορεί να συμβάλλει και σίγουρα μπορεί να έχει αποτελέσματα.

Σ: Τέλος, τι θα αλλάζατε, θα προσθέτατε, θα αφαιρούσατε ή θα προτεινάτε στους διάφορους υπερεθνικούς οργανισμούς σχετικά με τις πρωτοβουλίες τους περί επαγγελματισμού και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών;

E3: Στους υπερεθνικούς οργανισμούς θα πρότεινα να πάψουν να ασχολούνται με αυτό το θέμα. Είναι θέμα ξαναλέω και δεν θέλω να παρεξηγηθεί ως εθνικιστική σκέψη, γιατί δεν είναι

καθόλου εθνικιστική, το αντίθετο. Μπορεί κάποιος να τη θεωρήσει έτσι, γιατί λέω ότι είμαι ενάντια στους υπερεθνικούς οργανισμούς. Νομίζω ότι κάνουν ζημιά με τον τρόπο που λειτουργούν.

Σ: Έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που ειπώθηκαν μέχρι στιγμής;

Ε3: Όχι.

Σ: Έγινε. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

Ε3: Ευχαριστώ κι εγώ πολύ. Εύχομαι καλή επιτυχία στην προσπάθειά σου.

Σ: Ευχαριστώ πολύ. Γεια σας.

Εκπαιδευτικός 4

Σ: Καλημέρα σας.

E4: Καλημέρα σου, Αλεξάνδρα.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη. Αρχικά, τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

E4: Έχω τελειώσει το Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλονίκης.

Σ: Ωραία. Ποια είναι η συνολική διδακτική σας εμπειρία;

E4: Πάνω από 25 χρόνια.

Σ: Στην πρωτοβάθμια;

E4: 8 χρόνια δευτεροβάθμια και μετά πρωτοβάθμια.

Σ: Συμμετέχετε κατά καιρούς σε διάφορα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης ή κατάρτισης;

E4: Ναι.

Σ: Σε τι θέματα κυρίως;

E4: Υπολογιστές. Σε αυτό το κομμάτι κυρίως.

Σ: Στο σχολείο σας συμμετέχετε σε επαγγελματικούς συλλόγους ή κοινότητες μάθησης;

E4: Ναι.

Σ: Ας αναφερθούμε λίγο τώρα στα χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού. Τι σημαίνει για σας επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών; Ποια θεωρείτε, δηλαδή, πως είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του;

E4: Ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι δραστήριος επαγγελματικά, φιλότιμος στο χώρο του σχολείου, παιδαγωγός. Τι άλλο να αναφέρω; Νομίζω όλα αυτά.

Σ: Θεωρείτε, λοιπόν, τον εαυτό σας επαγγελματία εκπαιδευτικό; Ότι πληροίτε όλα αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα;

E4: Νομίζω πως ναι.

Σ: Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι ίδιος με αυτόν των προηγούμενων ετών, κυρίως, όμως, ως προς τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες που του ανατίθενται;

Ε4: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει ίδιος. Οι ευθύνες αυξήθηκαν πάρα πολύ. Οπότε, μοιραία, το κομμάτι «εκπαίδευση» νομίζω ότι έχει πάει σε δεύτερη μοίρα, γιατί έχουν μπει κάποια άλλα πράγματα, κάποιες άλλες ευθύνες που πρέπει να αντεπεξέλθει ο εκπαιδευτικός.

Σ: Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι διευκολύνουν έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό στο καθημερινό έργο του τη σημερινή εποχή;

Ε4: Που διευκολύνουν;

Σ: Ναι.

Ε4: Ενημερώνεται περισσότερο. Είναι το Internet και κάποιες βοήθειες που μπορεί να έχει από εκεί. Σεμινάρια και τέτοια στο χώρο δεν νομίζω ότι γίνονται στο βαθμό που θα έπρεπε. Εν πάση περιπτώσει, υπάρχει μία επικοινωνία.

Σ: Ωραία. Αντίθετα τώρα, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι παρεμποδίζουν τον επαγγελματία εκπαιδευτικό στο έργο του τη σήμερον ημέρα;

Ε4: Το ίδιο το Υπουργείο τον παρεμποδίζει. Ο ρόλος που δώσαμε στους γονείς θεωρώ ότι τον παρεμποδίζει στο έργο του. Μπορεί και να τον ενισχύσει κάποιες φορές, αλλά, τις πιο πολλές φορές, θεωρώ ότι παρεμποδίζεται. Αυτά. Η κοινωνία, γενικώς η κοινωνία.

Σ: Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είναι δική τους προσωπική υπόθεση ή ότι επιβάλλεται από εξωτερικούς φορείς ή άλλους παράγοντες;

Ε4: Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είναι, πρώτα απ' όλα, δική τους υπόθεση. Τώρα, αν ενισχυθεί από κάποιους άλλους, αυτό θα είναι το θετικό. Αλλά, πρώτα απ' όλα και πάνω απ' όλα, πρέπει να το θέλει να είναι. Αν δεν το θέλει, δεν γίνεται κάτι.

Σ: Παρόλα αυτά, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO και διάφοροι άλλοι τέτοιου είδους οργανισμοί προωθούν, κατά καιρούς, διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση, την κατάρτιση, την επιμόρφωσή τους και τη δια βίου επαγγελματική υποστήριξη. Είστε εσείς ενήμερη για τέτοιου είδους προγράμματα και δράσεις;

E4: Ναι.

Σ: Πώς θα τις χαρακτηρίζατε; Είναι καλό να υπάρχουν στο χώρο;

E4: Θεωρώ ότι είναι καλό, ναι.

Σ: Οι προαναφερθέντες οργανισμοί υποστηρίζουν ότι υπάρχουν κάποια κριτήρια επαγγελματισμού που τα συνδέουν με την αποτελεσματικότητα και ανταγωνιστικότητα του εκπαιδευτικού και, εν τέλει, με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Θεωρείτε ότι υφίσταται μία τέτοιου είδους σχέση;

E4: Όχι.

Σ: Όχι; Ως προς τι;

E4: Δεν νομίζω ότι είναι έτσι. Δεν μπορεί να είναι έτσι. Δεν μπορεί να υπάρχουν, δηλαδή, ταμπελίτσες «έχεις αυτό», «έχεις εκείνο», «έχεις το άλλο» και άρα είσαι σωστός εκπαιδευτικός. Δεν γίνεται αυτό το πράγμα. Με τίποτα, δεν γίνεται. Είναι στην ψυχή του ο άλλος εκπαιδευτικός.

Σ: Παράλληλα, οι προαναφερθέντες οργανισμοί προωθούν διάφορους δείκτες μέτρησης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Θεωρείτε ότι οι εν λόγω δείκτες μπορεί να είναι ένα μέσο αξιολόγησης, ελέγχου ή ενίσχυσης των εκπαιδευτικών στο καθημερινό τους έργο;

E4: Ελέγχου είναι.

Σ: Και το αποδίδετε σε αυτό που είπατε προηγουμένως; Στα καλούπια που μπορεί να υπάρχουν;

E4: Ναι, μπράβο.

Σ: Ωραία. Τώρα, θα ήθελα να αναφερθώ λίγο στην ποιότητα και (αυτο)αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δυναμικού. Κατά πόσον η (αυτο)αξιολόγηση μπορεί να συνδέεται με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού; Δηλαδή, η (αυτο)αξιολόγηση θα βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να είναι καλύτερος επαγγελματίας στο έργο του;

E4: Η αυτοαξιολόγηση θεωρώ ότι γίνεται. Ο καθένας θα κάνει αυτό το κομμάτι του. Εννοείται ότι θα πρέπει να το κάνει κάθε φορά στο τέλος της χρονιάς, στο τέλος του τριμήνου. Κάθε στιγμή θα πρέπει να γίνει. Και φαντάζομαι ότι ναι, θα του δώσει μία ώθηση να γίνει καλός. Αυτό είναι και μέσα στα κριτήρια του καλού εκπαιδευτικού. Εδώ μπαίνει. «Δεν είμαι καλός

σε αυτό. Θα βοηθηθώ, θα πάω πιο κάτω, θα πάω και θα το ανεβάσω αυτό το κομμάτι». Για την αξιολόγηση δεν είμαι σίγουρη (γελάει). Την αυτοαξιολόγηση τη θεωρώ δεδομένη στο εκπαιδευτικό έργο χρόνια τώρα.

Σ: *Οι παγκόσμιοι οργανισμοί αναφέρουν συχνά ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης. Δηλαδή, ότι ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι ένας δια βίου μαθητής. Τι σημαίνει αυτό στην πράξη;*

E4: Σημαίνει ότι πρέπει να ενδιαφέρεται για καινούργια προγράμματα, καινούργια δεδομένα, καινούργιους τρόπους διδασκαλίας, καινούργιες μεθόδους. Δόξα τω Θεώ μπήκε το Internet στη ζωή μας. Να το εντάξουμε, να μπορούμε να έχουμε επαφή με κάποιους άλλους συναδέλφους. Θεωρώ ότι ο καθένας θα δώσει κάτι.

Σ: *Επίσης, θεωρείτε ότι είστε μία αυτόνομη επαγγελματίας εκπαιδευτικός; Τι σημαίνει αυτονομία ενός εκπαιδευτικού στην πράξη;*

E4: Αυτονομία ενός εκπαιδευτικού στην πράξη σημαίνει να ξέρεις, όταν μπαίνεις μέσα στο σχολείο, τι ακριβώς πρέπει να κάνεις, πόσο θα αγαπήσεις αυτά τα παιδιά που έχεις απέναντί σου και πώς ακριβώς θα το δώσεις αυτό που εσύ θεωρείς ότι έχεις να κάνεις. Αυτόνομη εγώ παραμένω. Θέλω να πω ότι, παρόλο που μας δώσανε και ένα βιβλίο, δεν θεωρώ ότι θα πρέπει να πατήσω εκεί για να δείξω αυτό που θέλω. Έχω ένα σωρό άλλες πηγές από όπου πρέπει να πάρω, κυρίως, αγάπη για τα παιδιά. Κι αυτό είναι το σημαντικό. Άρα, θεωρώ ότι παραμένω αυτόνομη. Δεν μπορούν ούτε καλούπια να μου βάλουν. Είναι και θέμα δουλειάς λιγάκι. Δηλαδή, επειδή είμαι γυμνάστρια, επειδή κάνω αυτό το διαφορετικό εν πάση περιπτώσει, είναι το παιχνίδι. Είναι η σχέση που μπαίνω μέσα στα παιδιά. Εδώ δεν μπορώ να μπω στα καλούπια. Αν ήμουν δασκάλα, δεν ξέρω αν θα ήταν το ίδιο, αν θα απαντούσα το ίδιο. Αυτή τη στιγμή απαντάω έτσι. Θεωρώ, δηλαδή, ότι είμαι αυτόνομη.

Σ: *Ακόμη, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί προωθούν ένα θεσμό που λέγεται «Θεσμός της καθοδήγησης μέσω μέντορα», το περίφημο Mentoring. Δηλαδή, ένας παλιότερος εκπαιδευτικός, πιο έμπειρος, με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, αναλαμβάνει να υποστηρίξει ή να καθοδηγήσει ή να συμβουλευτεί ένα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στην αρχή της σταδιοδρομίας του. Εσείς έχετε λάβει μέρος σε τέτοιου είδους διαδικασίες;*

E4: Όχι.

Σ: *Είτε να δώσετε συμβουλή είτε να λάβετε;*

E4: Όχι.

Σ: Όσον αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση συγκεκριμένα, προωθεί, τα τελευταία χρόνια, κάποια προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγών εκπαιδευτικών, όπως είναι, για παράδειγμα, το Comenius, το Socrates, το Leonardo Da Vinci και διάφορα άλλα τέτοιου είδους προγράμματα. Εσείς έχετε συμμετάσχει σε τέτοιου είδους προγράμματα;

E4: Ναι, πήρα μέρος στο Comenius και μου άρεσε πάρα πολύ. Ήταν φοβερή εμπειρία. Εκπαιδευτικούς είχαμε. Τους καλέσαμε εδώ. Βέβαια, εγώ δεν μπόρεσα να πάω σε ανάλογες δράσεις στο εξωτερικό που γίνονταν.

Σ: Οπότε, εσείς ανήκατε στην ομάδα υποδοχής;

E4: Υποδοχής. Αλλά, όταν ήρθαν εδώ, είδα ότι υπήρχε μία σχέση, υπήρχε μία ανταλλαγή απόψεων. Ήταν πολύ ωραίο αυτό το κομμάτι. Μου άρεσε πάρα πολύ.

Σ: Αν σας δινόταν η ευκαιρία ξανά, θα συμμετείχατε;

E4: Ναι, ναι.

Σ: Για να δείτε την εμπειρία του εξωτερικού που δεν είδατε;

E4: Και όχι μόνο γι' αυτό, αλλά γιατί το όλο κλίμα, όταν ήρθαν εδώ εκείνοι και με την υποδοχή και γενικώς πώς πήγανε και όλα αυτά, το βίωσα και ήταν πάρα πολύ ωραίο. Ήταν πολύ ζεστό. Ήταν ανταλλαγή εμπειριών, δηλαδή. Ήταν πολύ ωραίο.

Σ: Οπότε, θεωρείτε ότι είναι καλό να υπάρχουν τέτοιου είδους προγράμματα από την Ευρωπαϊκή Ένωση;

E4: Ναι, ναι.

Σ: Όπως καταλάβατε, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί προωθούν τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει διάφορα πράγματα, μεταξύ των οποίων και την εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, στην οποία και αναφερθήκατε λέγοντας ότι παρακολουθείτε τέτοιου είδους σεμινάρια. Οπότε, τέτοιου είδους πρακτικές τις υιοθετείτε καθημερινά στο εκπαιδευτικό σας έργο;

E4: Ναι.

Σ: Επίσης, προωθείται και η εμπλοκή σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές είτε σε επίπεδο τάξης είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Έχετε υιοθετήσει τέτοιου είδους πρακτικές;

E4: Ναι.

Σ: Δηλαδή, συμμετείχατε σε έρευνες, όπως;

E4: Γίνονται διάφορα εδώ πέρα. Ας πούμε αυτό που έκανα είναι το «Ευ ζην». Και παρόμοια τέτοια έχω. Κάθε φορά που γίνεται κάτι, δηλαδή, και έρχεται συμμετέχω.

Σ: Τα παρακολουθείτε δηλαδή;

E4: Ναι, ναι. Τα παρακολουθώ.

Σ: Κάτι ακόμη θα ήθελα να μου πείτε όσον αφορά τη συνεργασία. Ποια είναι η συνεργασία σας με τους συναδέλφους, το διευθυντή, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα;

E4: Σε γενικές γραμμές, καλή. Καλό είναι το κλίμα εδώ πέρα, δεν μπορώ να πω.

Σ: Ωραία. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών; Αναφερθήκαμε στα γνωρίσματα του επαγγελματία εκπαιδευτικού προηγουμένως. Τώρα, θέλω, από τη δική σας οπτική γωνία, τις προϋποθέσεις -είτε εσωτερικοί παράγοντες είτε εξωτερικοί παράγοντες- που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών.

E4: Εσωτερικοί παράγοντες, αναζήτηση. Εξωτερικοί παράγοντες, οικονομικοί πόροι, περισσότεροι οικονομικοί πόροι για να βελτιώσει όλο αυτό. Αυτά. Δεν βλέπω κάτι άλλο.

Σ: Είστε ευχαριστημένη, μέχρι στιγμής, από τις δυνατότητες που σας δίνονται για την ενίσχυση των δεξιοτήτων σας;

E4: Όχι.

Σ: Θα θέλατε να γίνει κάτι επιπλέον;

E4: Πολλά.

Σ: Όπως;

E4: Όπως το να δοθούν οικονομικοί πόροι, να δοθούν οι χώροι, να δοθούν οι συνθήκες να είναι κατάλληλες, ώστε να μπορούμε να λειτουργήσουμε. Ζητάνε πράγματα που, εκ των πραγμάτων, δεν μπορείς να τα κάνεις, γιατί τίποτα δεν σε βοηθάει.

Σ: Πιστεύετε ότι είναι ανάγκη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαμόρφωση κριτηρίων επαγγελματισμού τους ή είναι καλύτερα να λειτουργούν ως εκτελεστικά όργανα αποφάσεων που, πολλές φορές, λαμβάνονται από παγκόσμιους οργανισμούς εκτός εθνικών συνόρων;

E4: Να παίρνουν οι εκπαιδευτικοί τις αποφάσεις.

Σ: Οι επαγγελματικοί σύλλογοι τι επιρροή θεωρείτε ότι έχουν ως προς την προώθηση των αιτημάτων του κλάδου;

E4: Μηδαμινή έως κάτω του μηδενός ορισμένες φορές.

Σ: Πού νομίζετε ότι οφείλεται αυτό;

E4: Στο ότι κοιτάζουν το δικό τους συμφέρον.

Σ: Τέλος, τι θα αλλάζατε, τροποποιούσατε, προσθέτατε ή αφαιρούσατε στις πρωτοβουλίες και τα προγράμματα των διαφόρων οργανισμών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

E4: Τι θα άλλαζα; Θα το έκανα σε σχέση με τη σχολική μονάδα, στην οποία απευθύνεται. Να βλέπουν τις συνθήκες, να βλέπουν τι είναι και μετά να εφαρμόζουν κάτι. Να μην είμαστε αριθμοί. Να είμαστε πρόσωπα. Να είμαστε σχολικές μονάδες.

Σ: Οπότε, θεωρείτε ότι μία προσαρμογή στο τοπικό συγκείμενο, στις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας (με διακόπτει)

E4: Της σχολικής μονάδας, ούτε καν της περιοχής. Δηλαδή, μία σχολική μονάδα στην πόλη είναι τελείως διαφορετική από μία σχολική μονάδα σε ένα χωριό. Δεν μπορεί να μας αντιμετωπίζουν σαν να είμαστε νούμερα στο χώρο. Δεν είμαστε. Είμαστε εδώ και έχουμε συγκεκριμένες ανάγκες.

Σ: Τέλος, έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε σε όλα αυτά που είπαμε;

E4: Τη δυνατότητα να συμμετέχω πιο πολύ. Αυτό θα πρόσθετα. Ο κάθε εκπαιδευτικός να έχει μία δυνατότητα που θα του δίνεται από συλλόγους ή δεν ξέρω πώς θα μπορούσε να γίνει αυτό. Να έχει σε όλες τούτες τις αποφάσεις λόγο.

Σ: Έγινε. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

E4: Να είσαι καλά. Κι εγώ σε ευχαριστώ.

Σ: Γεια σας.

E4: Γεια χαρά.

Εκπαιδευτικός 5

Σ: Καλημέρα σας.

E5: Καλημέρα.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη. Αρχικά, τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

E5: Λοιπόν, έχω τελειώσει τη Σχολή Θεατρικών Σπουδών που είναι 4 ετών στο Πανεπιστήμιο Πάτρας. Δεν έχω κάποιες άλλες σπουδές προς το παρόν.

Σ: Ποια είναι η συνολική διδακτική σας εμπειρία;

E5: Η συνολική διδακτική μου εμπειρία είναι από το 2006 που ξεκίνησα ως ωρομίσθια εκπαιδευτικός και, μετά, συνέχισα από το 2010 μέχρι και σήμερα ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός.

Σ: Ωραία. Αρα, τώρα, το 2014, εργάζεστε ως αναπληρώτρια.

E5: Ναι, αναπληρώτρια εκπαιδευτικός πλήρους ωραρίου.

Σ: Συμμετέχετε σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης ή κατάρτισης;

E5: Όχι, αλλά θα το ήθελα πάρα πολύ. Η τελευταία επιμόρφωση που έκανα ήταν το 2010 και από τότε, δυστυχώς, δεν υπάρχει κάτι, τουλάχιστον για τη δική μου ειδικότητα, αλλά καλό θα ήταν να υπήρχε.

Σ: Πάνω σε τι αντικείμενο, στην ειδικότητά σας;

E5: Ειδικότητα Θεατρολογίας, ναι. Για εμάς τους θεατρολόγους που κάνουμε το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στα σχολεία.

Σ: Στο σχολείο εδώ συμμετέχετε σε κάποιες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών ή επαγγελματικούς συλλόγους;

E5: Η αλήθεια είναι πως όχι. Δεν ξέρω αν έχω καταλάβει σωστά την ερώτηση. Αν θέλετε, όμως, λίγο, εξηγήστε μου ξανά.

Σ: Υπάρχουν διάφορες ενώσεις για όλους τους επαγγελματίες. Ας πούμε, υπάρχει η Ένωση Γιατρών, η Ένωση Δικηγόρων, υπάρχει και η Ένωση Εκπαιδευτικών.

E5: Υπάρχει η Ένωση Θεατρολόγων, αλλά η αλήθεια είναι ότι ακόμη δεν έχω γίνει μέλος. Εντάξει, είναι και το οικονομικό κιάλας στη μέση, αλλά κάποια στιγμή θα ήθελα να γίνω μέλος. Υπάρχει η Πανελλήνια Ένωση Θεατρολόγων. Τώρα, εδώ πέρα, στο σχολείο συγκεκριμένα, όχι. Ασχολούμαι με ό, τι πρέπει να ασχοληθώ σαν εκπαιδευτικός του σχολείου.

Σ: *Θα ήθελα τώρα να μου πείτε τι σημαίνει για εσάς επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, ποια θεωρείτε πως είναι τα ιδιαίτερα γνωρίσματα ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού;*

E5: Εντάξει, είναι ενδιαφέρουσα ερώτηση. Δεν είναι, βέβαια, και τόσο απλή η απάντηση. Θα ξεκινήσω, πρώτα απ' όλα, από το ότι είναι ένα λειτούργημα, το οποίο θεωρώ ότι ένας εκπαιδευτικός το κάνει όσο το δυνατόν καλύτερα ξεκινώντας από το ότι πρέπει να το αγαπάει. Οφείλει να το αγαπάει, οφείλει να αγαπάει τα παιδιά. Πρέπει να έχει υπομονή και ψυχραιμία. Πρέπει να μπορεί και να βρίσκει τον τρόπο να διαχειρίζεται καταστάσεις είτε μεταξύ του εαυτού του και των συναδέλφων του, αλλά και μεταξύ εκείνου και των παιδιών. Και να το κάνει αυτό με γνώμονα πάντα την αγάπη προς το παιδί. Μετά -το βάζω δεύτερο, αν και είναι σημαντικό- το ότι πρέπει σίγουρα να μαθαίνει καινούργια πράγματα, να ενημερώνεται, να διαβάζει, όσο μπορεί να παρακολουθεί σεμινάρια ή κάποιες επιμορφώσεις, άμα γίνονται, ή κάποια σεμινάρια είναι καλό να τα παρακολουθεί. Αυτό μπορώ να πω ότι συμπληρώνει τον επαγγελματισμό του, αλλά θεωρώ ότι είναι αυτά τα δύο πράγματα. Ξεκινάμε, πρώτα, από το πόσο θέλει να αφιερωθεί ο εκπαιδευτικός στο λειτούργημά του και, μετά, τι μπορεί να κάνει μέσα από εκπαίδευση και δική του. Αυτά.

Σ: *Οπότε, θα θεωρούσατε τον εαυτό σας μία επαγγελματία εκπαιδευτικό;*

E5: Θα θεωρούσα ότι προσπαθώ να είμαι.

Σ: *Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα έχει αλλάξει σε σχέση με αυτόν των προηγούμενων ετών, κυρίως, όμως, ως προς τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες που του ανατίθενται;*

E5: Έχει αλλάξει σίγουρα. Είναι πολύ περισσότερες οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες ανεξαρτήτως αν είναι δάσκαλος ή αν είναι ειδικότητα στα σχολεία, όπως είμαι εγώ. Σίγουρα, έχει πολύ περισσότερα πράγματα. Σίγουρα, θα πρέπει να εμπλακεί και σε κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα εφόσον το θέλει. Έχουν αλλάξει οι εποχές. Θεωρώ ότι, έτσι όπως έχει αλλάξει η εποχή μας, πρέπει να αλλάξει και η αντιμετώπισή μας απέναντι στα παιδιά. Πάντα ήταν μία δουλειά με ευθύνες πολλές, αλλά εγώ, έστω και με αυτή την εμπειρία που έχω, βλέπω ότι, όσο περνάνε τα χρόνια, θα αυξηθούν και οι ευθύνες και ότι θα πρέπει να ασχοληθώ πολύ περισσότερο με τη δουλειά μου. Αυτό.

Σ: *Οπότε, έχετε δει διαφορά στον εαυτό σας και εσείς;*

E5: Έχω δει διαφορά και στην εμπειρία που αποκτώ, σε αυτά που μαθαίνω, σε αυτά που έχω να διαχειριστώ, σε αυτά που θα βρω μπροστά μου.

Σ: *Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι βελτιώνουν ή διευκολύνουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στη σημερινή εποχή;*

E5: Σίγουρα, να υπάρχουν επιμορφώσεις και σεμινάρια. Να μπορεί κάθε εκπαιδευτικός, ανεξαρτήτως εργασίας του, δηλαδή, να μην γίνονται επιμορφώσεις και σεμινάρια που να μπορούν να παρακολουθήσουν μόνο οι δάσκαλοι των σχολείων, γιατί μπορεί οι δάσκαλοι των σχολείων να μπαίνουν περισσότερες ώρες στις τάξεις και εμείς να μπαίνουμε 1-2 ώρες, αλλά και εμείς ασχολούμαστε με παιδιά. Πρέπει να μπορούμε να μαθαίνουμε όλο και περισσότερα πράγματα που θα κάνουν τη δουλειά μας καλύτερη, πιο εύκολη, άμα γίνεται, απέναντι στα παιδιά. Κι όσο περισσότερα γνωρίζουμε τόσο καλύτερα μπορούμε να διαχειριστούμε τα παιδιά, αυτό το έμπυχο υλικό που είναι και τόσο σημαντικό.

Σ: *Αντίθετα, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι παρεμποδίζουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα στη σημερινή εποχή;*

E5: Θα μπορούσα να μιλήσω και για τη διδακτική ώρα. Πάντα η διδακτική ώρα δεν φτάνει να κάνεις πολλά πράγματα. Τώρα, άμα το συγκεκριμενοποιήσω στο δικό μου το αντικείμενο, θα μπορούσα να πω ότι όλα τα σχολεία, ας πούμε, δεν ενδείκνυνται για να γίνει το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Βέβαια, εγώ, σαν εκπαιδευτικός, όλα αυτά τα χρόνια, προσπαθώ, όπου και να βρίσκομαι, να κάνω το μάθημά μου όσο καλύτερα γίνεται με τις συνθήκες τις οποίες έχω και τις συνθήκες στις οποίες βρίσκομαι. Να κάνω τα παιδιά να το αγαπήσουν το μάθημα. Επίσης, το ότι εγώ, ας πούμε, αναγκαστικά πρέπει να μπαίνω μία ώρα την εβδομάδα σε κάθε τμήμα δεν με βοηθάει να γνωρίσω τα παιδιά. Οπότε, εκεί πέρα που προσπαθούμε να έρθουμε κοντά, να επικοινωνήσουμε, να γίνουμε ομάδα, μετά, αφού θα πρέπει να περάσει μία εβδομάδα, αυτό όλο μπορεί να σπάσει και πρέπει να ξαναενωθεί. Κι αυτό έχει μία δυσκολία. Και θα μπορούσα να πω ότι η έλλειψη επιμορφώσεων, σεμιναρίων που, απ' ό, τι γνωρίζω, δεν γίνονται για ειδικότητες, τουλάχιστον για τους θεατρολόγους αρκετά, μας δυσκολεύει λίγο τη δουλειά μας, γιατί δεν ενημερωνόμαστε όσο θα θέλαμε να ενημερωθούμε.

Σ: *Μάλιστα. Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός σας είναι δική σας ατομική ευθύνη, προσωπική υπόθεση ή ότι επιβάλλεται, κατά κάποιον τρόπο, από κάποιους εξωτερικούς φορείς;*

E5: Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει επαγγελματισμός από μέσα σου, να το έχει ο κάθε άνθρωπος ανεξαρτήτως εργασίας.

Σ: Παρόλα αυτά, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως, για παράδειγμα, η Ευρωπαϊκή Ένωση, η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Ο.Ο.Σ.Α., η UNESCO και διάφοροι άλλοι τέτοιου είδους οργανισμοί προωθούν, τα τελευταία χρόνια, διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση, την επιμόρφωση, την κατάρτιση και τη δια βίου επαγγελματική υποστήριξή τους. Είστε εσείς ενήμερη για τέτοιου είδους δράσεις και προγράμματα παγκόσμιων οργανισμών εκτός Ελλάδας;

E5: Η αλήθεια είναι ότι δεν είμαι και τόσο ενήμερη, αλλά θα ήθελα. Μιλάμε μήπως για τα εκπαιδευτικά προγράμματα Comenius, Da Vinci, Erasmus + και όλα αυτά; Γιατί πήγα σε μία ημερίδα πρόσφατα. Ναι, είμαι ενήμερη. Αν εννοούμε αυτά, είμαι ενήμερη. Απλά, δεν έχω συμμετάσχει ακόμα. Θα το ήθελα όμως.

Σ: Ήταν ακριβώς η επόμενη ερώτησή μου για το εάν έχετε συμμετάσχει.

E5: Όχι, αλλά θα το ήθελα. Τα θεωρώ πολύ ενδιαφέροντα.

Σ: Ωραία. Ταυτόχρονα, οι προαναφερθέντες οργανισμοί ακριβώς για τη μέτρηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν διάφορους δείκτες ή πρότυπα αναφοράς, όπως τα ονομάζουν. Θεωρείτε ότι τέτοιου είδους μετρήσεις ή δείκτες χρησιμοποιούνται ως μέσο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μέσο ελέγχου τους ή ενίσχυσής τους στην πράξη;

E5: Να σας πω την αλήθεια, θα ήθελα πάρα πολύ να είναι, αρχικά, ενίσχυσής του, για να γίνεται καλύτερος, γιατί αυτός είναι ο στόχος μας. Μετά, αξιολόγησής του που δεν είναι κακό να αξιολογούμαστε. Σημασία έχει με ποιον τρόπο γίνεται και για ποιο λόγο. Αρχικά, όμως, πιστεύω ότι μακάρι να γίνεται για ενίσχυσή του, γιατί και εμείς θέλουμε μία ενίσχυση στο έργο μας, να ξέρουμε ότι μπορούμε να γινόμαστε καλύτεροι και να το βλέπουμε και αυτό στην πράξη. Και μετά, για αξιολόγηση, γιατί και η αξιολόγηση σαν λέξη είναι λίγο αυστηρή. Αλλά, βέβαια, σαφώς, όλοι οι άνθρωποι αξιολογούμαστε στο χώρο εργασίας μας και είναι και φυσιολογικό.

Σ: Θεωρείτε ότι η ποιότητα, η αξιολόγηση ή/και αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού δυναμικού, που είναι και ιδιαίτερα στην επικαιρότητα τις τελευταίες ημέρες, συνδέεται με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;

E5: Θέλω να πιστεύω πως συνδέεται και θα πρέπει να συνδέεται.

Σ: Ταυτόχρονα, οι προαναφερθέντες διεθνείς, παγκόσμιοι οργανισμοί προωθούν και διάφορα κριτήρια επαγγελματισμού που τα συνδέουν με την αποτελεσματικότητα και ανταγωνιστικότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού και, εν τέλει, με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Βλέπουν, δηλαδή, μία συσχέτιση μεταξύ επαγγελματισμού, από τη μία, αποτελεσματικότητας και ανταγωνιστικότητας και ποιοτικότερης εκπαίδευσης, από την άλλη. Πώς βλέπετε μία τέτοιου είδους σχέση; Υφίσταται όντως ή θα έπρεπε να υφίσταται;

Ε5: Δεν το πιστεύω αυτό. Δεν νομίζω ότι πρέπει να γινόμαστε ανταγωνιστικότεροι σε αυτό το επάγγελμα. Θεωρώ ότι είναι λειτούργημα. Δηλαδή, δεν πρέπει ο στόχος μας να είναι η ανταγωνιστικότητα, ποιος θα κάνει τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα ή ποιος είναι καλύτερος στην τάξη του. Όχι. Θεωρώ ότι ο στόχος μας είναι να το αγαπήσουμε, να προσφέρουμε και έτσι γινόμαστε καλύτεροι. Αυτό πιστεύω.

Σ: Και πάλι οι διάφοροι οργανισμοί αναφέρουν συχνά ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης. Υποστηρίζουν, δηλαδή, ότι ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι ένας δια βίου μαθητών. Τι σημαίνει αυτό στην πράξη; Τι σημαίνει να είναι κάποιος εκπαιδευτικός δια βίου μαθητών;

Ε5: Απ' ό,τι καταλαβαίνω, αυτή η φράση σημαίνει ότι πρέπει και ο ίδιος να ενημερώνεται, να διαβάζει. Πρέπει και η γνώση μας να έχει κάποια ανανέωση, δηλαδή, να μη μένουμε στάσιμοι και εμείς ως εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως κλάδου, ειδικότητας, κλπ. Οπότε, δεν γίνεται, ας πούμε, να προσφέρεις γνώση, αλλά να μην εισπράττεις και εσύ γνώση σαν εκπαιδευτικός. Ή «Α, ωραία τα έχω μάθει, τελείωσα, θα μείνω εκεί». Όχι. Καλό είναι και εμείς να μαθαίνουμε, να ενημερωνόμαστε.

Σ: Πέρα από τη δια βίου μάθηση, τι σημαίνει αυτονομία ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού; Θεωρείτε ότι είστε στο έργο σας αρκετά αυτόνομη σαν εκπαιδευτικός;

Ε5: Δεν ξέρω πώς την εννοείτε τη λέξη αυτονομία. Δηλαδή, ότι εγώ δουλεύω μόνη μου και δεν έχω κανέναν ανάγκη;

Σ: Αυτονομία στο εκπαιδευτικό σας έργο στην πράξη.

Ε5: Αυτονομία στο εκπαιδευτικό μου έργο έχω, όταν δουλεύω μέσα στην τάξη, από τη στιγμή που είμαι μόνη μου, αλλά όταν θέλω να κάνω κάτι ή ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή θέλω να κάνω μία γιορτή σαν θεατρολόγος, δεν θα την κάνω ποτέ μόνη μου. Και είναι αρχή μου αυτό, να υπάρχει συνεργατικότητα. Η συνεργατικότητα πρέπει να ξεκινά από τους εκπαιδευ-

τικούς και μετά να πάει και στα παιδιά. Οπότε, δεν θεωρώ ότι πρέπει να είμαστε και εντελώς αυτόνομοι. Αυτόνομοι είμαστε, όταν κάνουμε το μάθημά μας.

Σ: *Οπότε, εξαρτάται ως προς τι το ορίζει ο καθένας;*

Ε5: Ναι, ναι. Σίγουρα.

Σ: *Γνωρίζετε μήπως το θεσμό της καθοδήγησης μέσω μέντορα; Είναι το περίφημο Mentoring. Έτσι ονομάζεται. Να σας εξηγήσω λίγο τι είναι;*

Ε5: Ναι.

Σ: *Είναι ένας πιο έμπειρος εκπαιδευτικός, συνήθως με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, που αναλαμβάνει στην αρχή της σταδιοδρομίας ενός νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού να τον καθοδηγήσει, να τον υποστηρίξει, να τον συμβουλέψει, να του μεταδώσει την εμπειρία του, εφόσον έχει περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση. Έχετε συμμετάσχει σε τέτοιου είδους διαδικασίες, είτε να δώσετε τη συμβουλή σας ή την καθοδήγησή σας είτε να λάβετε, αντίστοιχα, υποστήριξη;*

Ε5: Όχι. Ίσως να ευθύνεται το γεγονός ότι είμαι αναπληρώτρια, δεν είμαι καν διορισμένη. Όχι, δεν έχω μπει σε μία τέτοια διαδικασία ούτε από τη μία πλευρά ούτε από την άλλη.

Σ: *Απ' ό, τι καταλάβατε μέχρι στιγμής, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί προωθούν τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών μέσω διαφόρων προγραμμάτων που περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Εσείς υιοθετείτε τέτοιου είδους πρακτικές στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα;*

Ε5: Όχι ιδιαίτερα, αλλά η αλήθεια είναι ότι θα ήθελα να εξοικειωθώ με τη χρήση των υπολογιστών, όπως επίσης αυτές οι επιμορφώσεις και τα επίπεδα που υπάρχουν για τους υπολογιστές υπάρχουν για τους δασκάλους και τους μόνιμους. Περνάνε από κάποια επίπεδα και μαθαίνουν για τη χρήση των υπολογιστών στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Σ: *Το α' και το β' επίπεδο;*

Ε5: Ναι, μπράβο. Όμως, το α' και το β' επίπεδο καλό θα ήταν να υπήρχε και για τις ειδικότητες. Υπάρχει για ειδικότητες, υπάρχει, όμως, για διορισμένους. Μακάρι να μπορούσαμε και εμείς οι αναπληρωτές να περνούσαμε από αυτό το στάδιο. Χρειάζεται, δεν χρειάζεται, πρέπει και εμείς λίγο να εκσυγχρονιστούμε. Οπότε, βοηθάει η χρήση των υπολογιστών. Είναι μέσα στη ζωή μας. Δεν γίνεται κι αλλιώς. Αυτό.

Σ: *Συγχρόνως, προωθείται και η εμπλοκή ενός εκπαιδευτικού σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές. Έρευνες είτε σε επίπεδο σχολικής τάξης είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας είτε και σε ευρύτερο επίπεδο. Συμμετέχετε σε τέτοιου είδους διαδικασίες;*

E5: *Με ενδιαφέρει να συμμετάσχω σε εκπαιδευτικά προγράμματα και διαμορφώνω το μάθημά μου ανάλογα με την τάξη σε σχέση με κάποιο αντικείμενο που θα διδάχτούν τα παιδιά και θα πρέπει και εγώ να ενσωματώσω τη Θεατρική Αγωγή μέσα σε αυτό το εκπαιδευτικό αντικείμενο. Αυτό, ναι, το έχω κάνει και το κάνω. Μεγαλύτερες έρευνες όχι.*

Σ: *Τώρα θα ήθελα να αναφερθούμε λίγο στη συνεργασία. Πώς είναι η συνεργασία σας με τους συναδέλφους, τους γονείς, το διευθυντή, τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα;*

E5: *Λοιπόν, η συνεργασία μου, μέχρι στιγμής όλα αυτά τα χρόνια που δουλεύω, είναι αρκετά καλή. Δηλαδή, βλέπω ότι μπορώ και εγώ να βασίζομαι στους συναδέλφους μου και εκείνοι σε μένα, γιατί, όπως σας είπα, όταν πρέπει να κάνουμε κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα, όταν πρέπει να κάνουμε γιορτές, σαφώς ένας μόνος του δεν μπορεί να κάνει κάτι. Και ποτέ δεν ήμουν και της άποψης μόνη μου να κάνω κάτι. Μου αρέσει να συνεργάζομαι, μου αρέσει να ζητάω τη συμβουλή του άλλου και, αν θέλει, και εκείνος τη δική μου. Με τους διευθυντές μου, επίσης, δεν είχα κάποιο πρόβλημα. Υπήρχε και υπάρχει ένας αμοιβαίος σεβασμός. Με τους μαθητές σίγουρα τα προβλήματα μπορούν να υπάρχουν. Όλο το έμψυχο υλικό δεν είναι ίδιο, υπάρχουν χαρακτήρες και χαρακτήρες. Προσπαθώ να διαμορφώνω το μάθημά μου, έτσι ώστε να μπορώ να προσελκύω και να τραβάω το ενδιαφέρον όλων των μαθητών. Ως επί το πλείστον, μπορώ να πω ότι δεν έχω δυσκολευτεί στη δουλειά μου μέχρι στιγμής. Αυτά.*

Σ: *Με τους γονείς;*

E5: *Με τους γονείς δεν μπορώ να έχω και την καλύτερη επαφή και επικοινωνία. Βέβαια, με χαρά μπορώ να πω ότι έρχονται οι γονείς, ενδιαφέρονται, ρωτάνε για τα παιδιά τους. Απλά, σίγουρα, επειδή είναι το συγκεκριμένο μάθημα και δεν είναι το πιο σημαντικό -άσχετα αν έχει τη σημασία του και την αξία του- δεν έρχονται πάρα πολλοί γονείς. Αλλά, η αλήθεια είναι ότι εγώ προσπαθώ, όσο μπορώ, να συζητάω μαζί τους, αν έχω αυτή τη δυνατότητα.*

Σ: *Ποιες νομίζετε ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών; Προϋποθέσεις εννοώ είτε εσωτερικούς παράγοντες είτε και εξωτερικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών.*

E5: Δηλαδή, πώς θα γίνουν όσο το δυνατόν καλύτεροι επαγγελματίες. Νομίζω ότι θα αναφέρω πάλι αυτό που είχα πει νωρίτερα. Όσο περισσότερα σεμινάρια και επιμορφώσεις γίνονται, αυτό είναι καλό για εμάς. Η εκπαίδευση που κάνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στον εαυτό του, δηλαδή, το πόσο διαβάζει, το πόσο ασχολείται, το πόσο ενημερώνεται. Και θα ξαναμιλήσω για το πόσο αφοσιωμένος είναι στα παιδιά. Πρέπει να είμαστε αφοσιωμένοι, οφείλουμε να είμαστε αφοσιωμένοι και να εργαζόμαστε με αγάπη.

Σ: *Μου αναφέρατε ότι για την ειδικότητά σας δεν υπάρχουν και τόσο πολλά προγράμματα. Είστε ευχαριστημένη, μέχρι στιγμής, από τις δυνατότητες που σας παρέχονται για την ενίσχυση των δεξιοτήτων σας;*

E5: Εντάξει, δεν είμαι τόσο πολύ ευχαριστημένη. Δηλαδή, δεν έχω ακούσει για κάποιο σεμινάριο. Δηλαδή, ακούω, ας πούμε ότι υπάρχουν σεμινάρια και επιμορφώσεις για καθηγητές Αγγλικών, επιμορφώσεις για τις ειδικότητες των υπολογιστών, επιμορφώσεις για τους δασκάλους, σεμινάρια για τους δασκάλους. Πιστεύω ότι ναι, θα μπορούσαν να γίνουν πολύ περισσότερα σεμινάρια πιο συχνά για όλες τις ειδικότητες. Θα βοηθούσε πάρα πολύ το έργο μας.

Σ: *Νομίζετε ότι η συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαμόρφωση κριτηρίων επαγγελματισμού τους ή ακόμα και σχετικά με τη διαμόρφωση των προγραμμάτων που τους αφορούν θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερη ή είναι καλύτερο να λειτουργούν ως εκτελεστικά όργανα αποφάσεων που συνήθως λαμβάνονται ακόμα και εκτός εθνικών συνόρων;*

E5: Όχι, δεν πιστεύω ότι θα έπρεπε να λειτουργούν ως εκτελεστικά όργανα. Εννοείται πως πρέπει να έχουν άποψη, γιατί και αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα, για να γίνονται καλύτερα και να ανανεώνονται, καλό είναι να υπάρχει και η γνώμη αυτών που τα έχουν παρακολουθήσει ή κάποιων που δεν τα έχουν παρακολουθήσει και θα μπορούσαν να πουν τι θα ήθελαν και σε τι θα ήθελαν να επιμορφωθούν. Δηλαδή, δεν είναι κακό να ερωτούνται οι εκπαιδευτικοί σε τι θα ήθελαν να επιμορφωθούν, τι σεμινάρια θα ήθελαν να παρακολουθήσουν, ποια είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία πάνε καλά, δηλαδή, λειτουργούν. Θεωρώ ότι ναι, είναι καλό να γίνεται αυτό.

Σ: *Νομίζετε ότι οι επαγγελματικοί σύλλογοι θα μπορούσαν να κινηθούν προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή, να πιέσουν, ούτως ώστε τα αιτήματα του κλάδου να εισακουστούν περισσότερο;*

E5: Σίγουρα.

Σ: *Γίνεται έτσι μέχρι στιγμής;*

E5: Όχι πάντα, αλλά γίνονται προσπάθειες.

Σ: *Ωραία. Τέλος, τι θα αλλάζατε, θα προσθέτατε, θα αφαιρούσατε ή θα τροποποιούσατε στις πρωτοβουλίες ή τα προγράμματα των διαφόρων παγκόσμιων οργανισμών σχετικά με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;*

E5: Δεν μπορώ να πω τώρα ότι είμαι σε θέση να πω τι θα άλλαζα. Δεν τα κατέχω πολύ καλά, οπότε δεν θέλω να πω κάτι, το οποίο δεν το ξέρω και δεν το γνωρίζω. Τα ξέρω, απλά, επειδή δεν έχω συμμετάσχει σε αυτά τα ευρωπαϊκά προγράμματα, δεν μπορώ να πω τι θα άλλαζα. Τα θεωρώ πάρα πολύ ενδιαφέροντα, είναι καλό να υπάρχουν, γιατί γνωρίζουν τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί άλλους πολιτισμούς, άλλους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, ασχολούνται με μία ξένη γλώσσα, «δουλεύουν» μία ξένη γλώσσα, γιατί πρέπει να μιλήσουν αυτή τη γλώσσα. Τα παιδιά ενημερώνονται πάνω σε άλλες ευρωπαϊκές κουλτούρες, δεν μένουν μόνο στα δικά μας και τι γίνεται στην Ελλάδα ή πώς μπορούμε να «δουλέψουμε» κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ελλάδα. Είναι καλά, γιατί ανοίγει το πνεύμα των παιδιών, μεγαλώνουν οι γνώσεις τους. Σίγουρα, κάτι περισσότερο μαθαίνουν είτε εκπαιδευτικοί είτε παιδιά. Οπότε, δεν ξέρω αν αυτή τη στιγμή θα μπορούσα να πω αν θα άλλαζα κάτι.

Σ: *Έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που ειπώθηκαν μέχρι στιγμής;*

E5: Αν θα μπορούσα να προσθέσω κάτι, είναι ότι όσο μπορεί να μας βοηθάει η χώρα μας να γινόμαστε κι εμείς καλύτεροι σαν εκπαιδευτικοί, γιατί έτσι γίνονται καλύτερα και τα παιδιά που μαθαίνουν από εμάς. Αυτό.

Σ: *Έγινε. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.*

E5: Κι εγώ. Γεια σας.

Εκπαιδευτικός 6

Σ: Καλημέρα σας.

E6: Καλημέρα.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη. Τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

E6: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης τετραετούς φοίτησης Πανεπιστημίου Κρήτης και σταμάτησα εκεί.

Σ: Ωραία. Και ποια είναι η συνολική διδακτική σας εμπειρία;

E6: 17 χρόνια.

Σ: Ωραία. Μόνιμος, έτσι;

E6: Ναι, μόνιμος. Μόνιμη σχέση.

Σ: Συμμετέχετε σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης;

E6: Τώρα, προγράμματα μέσω του σχολείου, κατά καιρούς, κάτι έχει υλοποιηθεί. Κατά καιρούς, τα διάφορα. Είχα σκέψεις να συνεχίσω τότε, αλλά, λόγω οικογενειακών και οικονομικών προβλημάτων, δεν συνέχισα να σπουδάσω. Ήθελα στην Ειδική Εκπαίδευση άλλα 2 χρόνια.

Σ: Συμμετέχετε στο σχολείο σας σε κάποιες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών, συνδικάτα, συλλόγους;

E6: Όχι.

Σ: Γιατί;

E6: Δεν πιστεύω τόσο σε αυτά. Όχι ότι δεν μπορεί να γίνει κάτι, αλλά πιστεύω ότι κάποιοι τα χρησιμοποιούν μόνο και μόνο για να αναδειχθούν οι ίδιοι κοινωνικά και διάφορα. Οπότε, μόνο σε προσωπικό επίπεδο αν τύχει να κάνω κάτι.

Σ: Ωραία. Τώρα, ας αναφερθούμε λίγο στα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού. Τι σημαίνει για εσάς επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών; Ποια θεωρείτε πως είναι τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του;

E6: Ποια πιστεύω ότι πρέπει να είναι;

Σ: *Ναι.*

E6: Για μένα δεν είναι επάγγελμα. Είναι λειτούργημα. Το πιστεύω. Και έτσι το θεωρώ. Είναι πολύ δύσκολο επάγγελμα. Δηλαδή, είναι πάρα πολύ δύσκολη δουλειά παρόλο που μας καταλογίζουν τόσα, αλλά πιστεύω ότι, για να την καταφέρεις, πρέπει να την αγαπάς, να αγαπάς τα παιδιά και να έχεις τη διάθεση να προσφέρεις πέρα από κούραση. Αυτό είναι το πρωταρχικό. Αν πούμε επαγγελματικά, από οικονομική άποψη, είναι απαράδεκτο.

Σ: *Οπότε, θεωρείτε τον εαυτό σας επαγγελματία εκπαιδευτικό;*

E6: Δεν μου αρέσει η λέξη επαγγελματίας. Γι' αυτό, κατά καιρούς και παλιότερα είχα και άλλα επαγγέλματα. Λοιπόν, θεωρώ τον δάσκαλο που προσπαθεί δάσκαλο πολύ απλά.

Σ: *Ωραία. Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι ο ίδιος με αυτόν των προηγούμενων ετών;*

E6: Ο ρόλος; Μία ερώτηση. Ο ρόλος που ζητά το κράτος ή ο ρόλος που ο ίδιος κάνει;

Σ: *Αν θέλετε, αναφέρεστε και στα δύο.*

E6: Ωραία. Ο ρόλος που ζητά το κράτος είναι διαφορετικός. Το κράτος, όπως πάντα, είναι ο εργοδότης, αυτός πληρώνει. Πρέπει να εφαρμόσουμε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που αλλάζει πάντα ανάλογα με τις ανάγκες της εποχής και το τι θέλουν να περάσουν. Σίγουρα, είναι διαφορετικές οι ανάγκες του κράτους που θέλει να περάσει όπως σήμερα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για μένα είναι διαφορετικός, αλλά ο βασικός ρόλος του εκπαιδευτικού για μένα είναι και η πλευρά της εκπαίδευσης, αλλά και η ηθική πλευρά. Πρέπει να διαμορφώσουμε χαρακτήρες. Πιστεύω σε αυτό και προσπαθώ. Αυτό, όμως, δεν το ζητούν σήμερα και δεν ανταποκρινόμαστε πολύ σήμερα σε αυτό.

Σ: *Εσείς έχετε δει κάποια διαφορά στον εαυτό σας ως προς τις επαγγελματικές ευθύνες ή τις αρμοδιότητές σας στο έργο σας;*

E6: Ναι. Βοηθάει πολύ το επάγγελμα του δασκάλου, γιατί έχω γίνει πιο οργανωμένος, έχω δει πιο πολύ να δουλεύω στη λεπτομέρεια. Αυτό στην καθημερινή μου ζωή βοηθάει. Βέβαια, υπάρχει λίγο κίνδυνος μη γίνουμε και «καρμίρηδες» κτλ γιατί το έχουμε αυτό οι δάσκαλοι (γελάει), αλλά θέλει λίγο προσοχή. Βοηθάει, όμως, ο δάσκαλος σε κάποιες λεπτομέρειες και

στην προσωπική μας ζωή. Βέβαια, οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες είναι πολύ περισσότερες σήμερα.

Σ: Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι διευκολύνουν και ποιοι, αντίθετα, ότι παρεμποδίζουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα εν έτει 2014;

Ε6: Λοιπόν, παρεμποδίζουν. Σίγουρα, η οικονομική πλευρά είναι δύσκολη, αλλά είναι λειτουργήματα, είναι η δουλειά μας. Απλά, ο δάσκαλος δεν επιβιώνει σήμερα με αυτά τα χρήματα και πολλές φορές είναι αλλού το μυαλό του ή πολλές φορές μπορεί να επιχειρήσει να κάνει άλλα πράγματα εις βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεύτερον, πιστεύω ότι τα βιβλία όλα και τα αναλυτικά προγράμματα, πολλές φορές, είναι τροχοπέδη. Για μένα, δεν είναι ακριβώς αυτά που θα πρέπει να μάθουμε όπως μας τα δίνουν. Υπάρχουν παραπάνω, αλλά ο δάσκαλος μπορεί μέσα στην τάξη του να τα κάνει. Ποια διευκολύνουν τώρα. Διευκολύνει η θέληση του δασκάλου να προσφέρει, να το δει ότι είναι λειτουργήματα και ότι πρέπει να κάνει καλύτερους ανθρώπους και εκπαιδευτικά και ηθικά ας το πω, με την έννοια του χαρακτήρα. Επίσης, μπορεί να διευκολύνει και το σύνολο. Ο σύλλογος διδασκόντων, ο σύλλογος γονέων, ο διευθυντής, η Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Όλοι αυτοί οι φορείς. Και το Υπουργείο βέβαια, αν θελήσει.

Σ: Αν θελήσει;

Ε6: Αλλά, προς το παρόν παρεμποδίζει.

Σ: Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός σας, αν και, από ό, τι κατάλαβα, δεν σας αρέσει αυτός ο όρος, είναι δική σας ατομική ευθύνη ή ότι επιβάλλεται από έξω;

Ε6: Κοιτάζτε, μετά από αυτά τα χρόνια, επιβάλλονται πολλά πράγματα και έτσι είναι. Εμείς είμαστε δημόσιοι υπάλληλοι που εκτελούμε εδώ κάποια συγκεκριμένη εργασία. Από εκεί και πέρα, μέσα στην τάξη ο δάσκαλος είναι ο κυρίαρχος. Άγει, οδηγεί. Άρα, λοιπόν, είναι δικιά του ευθύνη. Μπορεί, δηλαδή, να υπάρξει τάξη, όπου ο δάσκαλος να κάνει λίγα, περισσότερα, ανάλογα με τη διάθεση και το πώς θα τα κάνει ανάλογα. Οπότε, είναι δικιά του ευθύνη.

Σ: Παρόλα αυτά, όμως, οι διάφοροι παγκόσμιοι οργανισμοί, π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση, Ο.Ο.Σ.Α., Παγκόσμια Τράπεζα, UNESCO και διάφοροι άλλοι, τα τελευταία χρόνια, προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση, την κατάρτιση, την επιμόρφωση και τη δια βίου επαγγελ-

ματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Είστε εσείς ενήμερος για τέτοιου είδους δράσεις και προγράμματα;

E6: Τώρα όχι να πω ιδιαίτερα. Δεν είμαι αρνητικός, πρώτα απ' όλα. Η εκπαίδευση για μένα πιστεύω ότι είναι δια βίου μάθησης. Ισχύει και για το δάσκαλο και πρέπει να εξελίσσεται, γιατί έτσι πρέπει να' ναι. Από εκεί και πέρα, δεν είμαι αρνητικός, αλλά, λόγω οικογενειακής αυτή τη στιγμή κατάστασης -μικρά παιδιά και κάποια άλλα προβλήματα που έχω να αντιμετωπίσω εντός οικογένειας ή ευρύτερης οικογένειας- δεν μπορώ να συμμετέχω εύκολα. Μέσα στο σχολείο, σε σεμινάρια, ναι. Παραπάνω, όχι.

Σ: *Ποια είναι η στάση σας απέναντι στις διάφορες αυτές πρωτοβουλίες περί κριτηρίων επαγγελματισμού που συνήθως οι οργανισμοί τα συνδέουν με την αποτελεσματικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης;*

E6: Για τα κριτήρια κρατάω πολλές επιφυλάξεις.

Σ: *Γιατί;*

E6: Γιατί πιστεύω ότι δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή μία φόρμουλα ή ένας τρόπος αξιολόγησης των κριτηρίων ακριβώς. Οπότε, μπαίνει ο παράγοντας άνθρωπος που, ειδικά στην Ελλάδα, έχει να κάνει με τις γνωριμίες και με άλλους τρόπους.

Σ: *Οπότε, θεωρείτε ότι αυτοί οι δείκτες ή τα πρότυπα αναφοράς, όπως τα ονομάζουν οι ίδιοι οι οργανισμοί, τελικά είναι ένα μέσο αξιολόγησης, ελέγχου ή ενίσχυσης των εκπαιδευτικών;*

E6: Αξιολόγησης θέλουν να το ονομάσουν. Δεν πιστεύω ότι είναι εξ ολοκλήρου. Κατά ένα μέρος. Δεν ενισχύεται με κριτήρια ένας εκπαιδευτικός. Ενισχύεται μέσα από την επιμόρφωση που παίρνει. Το άλλο που μου είπατε;

Σ: *Έλεγχος των εκπαιδευτικών.*

E6: Έλεγχος σίγουρα. Προσπαθούν να γίνει κάποια κατάταξη. Βέβαια, δεν είμαι ενάντια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά όχι με αυτά τα κριτήρια ή με αυτή την εφαρμογή. Για μένα, υπάρχει και ένας έλεγχος ή μία, όπως γίνεται στο εξωτερικό, ταμπελοποίηση. «Αυτό το σχολείο έχει απόδοση, αυτό δεν έχει» με κριτήρια, τα οποία, πολλές φορές, δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Σ: *Πάλι οι διάφοροι οργανισμοί αναφέρουν ότι η ποιότητα και η (αυτο)αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δυναμικού, στην οποία αναφερθήκαμε μόλις, συνδέεται με τον επαγγελματισμό του.*

Πώς το αντιλαμβάνεστε αυτό; Βλέπουν μία συσχέτιση, δηλαδή, μεταξύ επαγγελματισμού, ποιότητας και αξιολόγησης.

E6: Ναι. Θέλω να υπάρχει. Εν μέρει, μπορώ να πω ότι εντάξει πρέπει να υπάρχει και κάτι για να υπάρχει εξέλιξη. Εγώ πάλι πιστεύω ότι η εξέλιξη δεν πρέπει να κατηγοριοποιηθεί σε κάποιους συγκεκριμένους που αξιολογήθηκαν. Γιατί να μην είναι γενική σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και το προσωπικό; Άρα, δεν έχουμε ανάγκη, λοιπόν, αυτής της μορφής. Πιστεύω σε αυτό.

Σ: *Ναι, καταλαβαίνω.*

E6: Πώς το βλέπω; Πάλι, πώς να το πω; Καταμερισμός των εκπαιδευτικών ή όπως εμείς δεν κάνουμε διάκριση εδώ μέσα. Βέβαια, εκ των πραγμάτων, τα παιδιά θα ξεχωρίσουν. Έτσι και οι εκπαιδευτικοί θα ξεχωρίσουν, αλλά δεν μου αρέσει αυτή η διάκριση.

Σ: *Μιλήσαμε προηγουμένως για τη δια βίου μάθηση. Είναι πολύ στην επικαιρότητα ο όρος αυτός και προωθείται. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τους οργανισμούς αυτούς, εντάσσεται σε μία προοπτική δια βίου μάθησης. Τι σημαίνει αυτό για εσάς; Είναι ο εκπαιδευτικός ένας δια βίου μαθητών;*

E6: Κάθε άνθρωπος είναι, πιστεύω. Αλλιώς, κολλάμε. Γινόμαστε εγωιστές και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι εύκολο, γίνεται εγωιστικό. Διδάσκουμε λίγο από όλα. Εύκολα, λοιπόν, καταλήγουμε «ξερόλα, κατσαρόλα» (γελάει). Το ξέρετε, θόρυβο βγάζει, αν δεν έχει τίποτα μέσα. Αν έχει, δεν βγάζει θόρυβο. Έτσι, λοιπόν, πιστεύω ότι όλοι πρέπει να είμαστε ανοιχτοί και στις νέες, γιατί γίνονται καινούργιες έρευνες, γι' αυτό και βοηθάμε σε αυτή την έρευνα, γιατί κάτι θα πάρουμε. Βέβαια, το σχολείο είναι το μεγαλύτερο, αλλά θα είναι μία ιδέα, θα δούμε κάτι που δεν είχαμε δει. Αλλά, πάλι ξαναέρχομαι, για όλους τους δασκάλους. Όχι κατηγοριοποίηση για κάποιους.

Σ: *Καταλαβαίνω, ναι.*

E6: Κι αν θέλετε, πού πάει το μυαλό μου για κάποιους; Ότι αυτοί οι κάποιοι μέσα από αυτό το σεμινάριο ή μέσα από αυτή την εκπαίδευση σκέφτονται «θα έρθω για να γίνω παραπάνω, για να γίνω διευθυντής, για να χρησιμοποιηθεί εκεί». Εγώ δεν έχω βλέψεις, για να πω την αλήθεια, με την έννοια ότι θα με ενδιέφερε να μάθω, αλλά όχι να το χρησιμοποιήσω έτσι. Χάνεται η ουσία.

Σ: Πέρα από τη δια βίου μάθηση, ακούμε και για την αυτονομία κατά καιρούς. Θεωρείτε πως είστε ένας αυτόνομος επαγγελματίας εκπαιδευτικός;

E6: Αυτονομία με ποια έννοια;

Σ: Αυτονομία ως προς την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου.

E6: (γελάει) Λοιπόν, εδώ, τον πρώτο χρόνο δόκιμος, ήρθε ο Σύμβουλος και μου είπε: «Κάνεις Γραμματική; Απαγορεύεται». Επίσης, μου είπαν: «Στην ώρα του γλωσσικού μαθήματος, κάνεις Γεωγραφία». Τώρα, όμως, με τα καινούργια βιβλία, με τη διαθεματικότητα, δεν υπάρχει ένα μάθημα. Η γνώση ξέουμε ότι είναι πολύπλευρη και δεν μπορείς εκείνη την ώρα που το παιδί είναι έτοιμο να αποκτήσει μία γνώση να την κόψεις για να πας στο μάθημα της Γεωγραφίας. Πρέπει να ξανακάνουμε αφόρμηση και να φτάσουμε στο ίδιο. Για μένα, λοιπόν, ο δάσκαλος είναι αυτόνομος. Βέβαια, έχει ένα πλαίσιο που θα κινηθεί, αλλά ο ίδιος θα επιλέξει τον τρόπο, πώς θα κινηθεί ή, εάν χρειαστεί, μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα μπουν και άλλα εκείνη την ώρα και άλλοι στόχοι κτλ. Άρα, για μένα πρέπει να είναι.

Σ: Ωραία. Πέρα από την αυτονομία, αναφερθήκατε μόλις τώρα στην υποστήριξη που είχατε από κάποιο Σχολικό Σύμβουλο στην αρχή της σταδιοδρομίας σας.

E6: Είχα και έχω, αν χρειαστεί.

Σ: Τον τελευταίο καιρό, προωθούνται διάφορα προγράμματα και μέσω Ευρωπαϊκής Ένωσης και μέσω διαφόρων άλλων οργανισμών που λέγονται προγράμματα *Mentoring*, «Θεσμός της καθοδήγησης μέσω μέντορα». Γνωρίζετε τι είναι;

E6: Τώρα μου το είπατε. Δεν το γνώριζα. Βέβαια, κατάλαβα τι είναι ο μέντορας, κτλ. Θέλετε την άποψη μου για αυτό;

Σ: Θέλετε να σας εξηγήσω λίγο το θεσμό;

E6: Πείτε μου λίγο.

Σ: Είναι ένας πιο έμπειρος εκπαιδευτικός που συνήθως έχει περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη διδακτική πράξη και αναλαμβάνει την καθοδήγηση-υποστήριξη ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στην αρχή της σταδιοδρομίας του. Έχετε συμμετάσχει εσείς σε τέτοιου είδους προγράμματα ή διαδικασίες;

E6: Όχι, δεν έχω συμμετάσχει, αλλά, τα πρώτα χρόνια, πράγματι -γιατί από την αποφοίτηση μέχρι το διορισμό μεσολαβεί ένα διάστημα στο οποίο ο καθένας ασχολείται συνήθως με άλλα πράγματα- είχα ανάγκη, στην αρχή, κατεύθυνσης και καθοδήγησης σε κάποια πράγματα και, να πω την αλήθεια, πήγα σε πιο παλιούς δασκάλους «για πες μου λίγο εδώ, κάτι εκεί», όπως και ακόμη μέχρι σήμερα ανταλλάσσουμε απόψεις. Για μένα, θα ήταν χρήσιμο, αρκεί να υπάρχουν κάποια όρια.

Σ: *Όρια, όπως;*

E6: Μέσα στην τάξη, όπως είπα και πριν, ο δάσκαλος άγει. Από εκεί και πέρα, να μην βρίσκεται μέσα στην τάξη, να μπορεί να απευθυνθεί, να πάρει συμβουλές, να πάρει οδηγίες για κάτι είναι χρήσιμο. Αλλά το να μπαίνει ή να διακόψει εκείνη την ώρα την εκπαιδευτική διαδικασία, πιστεύω ότι είναι αρνητικό για τον εκπαιδευτικό. Πρέπει, λοιπόν, να λειτουργεί με κάποια πλαίσια. Και, ειδικά τα πρώτα χρόνια, εγώ το χρειαζόμουν. Τώρα αν οι νέοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται δυνατοί, υπάρχει και πάλι ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Εδώ μιλάμε για έναν με έναν.

Σ: *Ένας προς έναν. Έχετε δίκιο σε αυτό. Κατά καιρούς, προωθούνται διάφορα προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγών των εκπαιδευτικών, π.χ. Comenius, Grundtvig, Leonardo Da Vinci, προκειμένου να ενισχύσουν το επάγγελμά τους και γενικότερα τον επαγγελματισμό τους. Πώς εκλαμβάνετε εσείς αυτή την πρωτοβουλία;*

E6: Θετικά, κατά τη γνώμη μου, γιατί, πηγαίνοντας κάπου, σε μία άλλη χώρα, θα δεις και την άλλη κουλτούρα. Άλλωστε, υπάρχει αλληλεπίδραση. Και ο πολιτισμός μας επέδρασε σε άλλους και έχει δεχτεί επίδραση από άλλους. Για μένα, είναι θετικό και ο εκπαιδευτικός πιστεύω ότι πρέπει να έχει ανοιχτό μυαλό. Βοηθάει, βοηθάει.

Σ: *Πώς βλέπετε το ενδεχόμενο συμμετοχής σας σε τέτοιου είδους δράσεις;*

E6: Θετικά το βλέπω, απλά δεν μπορώ να το υλοποιήσω τώρα. Πιο νέος θα τα έκανα. Ήμουν θετικός σε αυτά.

Σ: *Ποτέ δεν είναι αργά. Δια βίου μάθηση είπατε προηγουμένως.*

E6: Ναι, αλλά, όπως είπα, έρχεται πάλι το οικογενειακό. Εγώ ήρθα τα τελευταία χρόνια. Είμαι από τους ανθρώπους που δούλεψαν περισσότερο μακριά από όλους τους άλλους. Δέκα χρόνια παραμεθόριο. Λοιπόν, όταν ήρθα εδώ, σημαίνει ότι έπρεπε να έρθω και δεν μπορώ να ξαναφύγω.

Σ: Καταλαβαίνω. Λοιπόν, στη σημερινή εποχή προωθείται η διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, την εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, την εμπλοκή σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές, καθώς και τη συνεργασία με συναδέλφους, διευθυντές, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Ποιες από αυτές τις πρακτικές εσείς υιοθετείτε στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα;

E6: Αν τις εφαρμόζω;

Σ: Ναι.

E6: Στα πλαίσια εδώ, τις νέες τεχνολογίες πράγματι θα έρθει η ώρα να τις χρησιμοποιήσω. Λίγο-πολύ όλοι θα αναγκαστούμε να τις χρησιμοποιήσουμε κάποια στιγμή περισσότερο ή λιγότερο, ανάλογα με τις γνώσεις και τις δεξιότητές μας. Η συνεργασία πράγματι χρειάζεται, πρωταρχικά με τους γονείς.

Σ: Είναι καλή η συνεργασία σας με τους συναδέλφους, τους γονείς ή το διευθυντή;

E6: Για μένα, πρώτα είναι με τους γονείς. Και θα πω γιατί. Ακόμη κι αν δεν συμφωνούμε σε κάποια, αν μας απορρίψει ο γονιός, θα μας απορρίψει και ο μαθητής, διότι διαβαλλόμαστε στο σπίτι. Το έχω βιώσει. «Άσε τον δάσκαλο», μία έκφραση για παράδειγμα. Τότε από το παιδί αυτό, αν ήταν να κερδίσω ένα, δεν θα κερδίσω κανένα, ενώ αν θα προσπαθήσω να συνεργαστώ έστω κάπου, θα κερδίσω έστω και λίγα. Για μένα, από εκεί ξεκινάει. Με τους συναδέλφους καλό είναι να είναι θετικές, αλλά, από τη στιγμή που κλείνουμε την πόρτα, είμαστε μόνοι μας. Είναι τέτοιο το επάγγελμα. Με το διευθυντή μπορεί να είναι και τυπικές στα πλαίσια του νόμου. Καλύτερα να είναι θετικές. Πρωταρχικές, όμως, είναι με το γονιό.

Σ: Με το διευθυντή εσείς έχετε τις τυπικές;

E6: Άριστες έχω εγώ.

Σ: Όσον αφορά τώρα την εμπλοκή σε έρευνες ή αναστοχαστικές πρακτικές;

E6: Για μένα είναι θετικό.

Σ: Συμμετέχετε σε κάτι τέτοιο;

E6: Τώρα δεν συμμετέχω. Στα πλαίσια του σχολείου μπορεί να κάνω κάποιες δραστηριότητες, αλλά σε έρευνες, όχι. Να πω και πάλι το λόγο. Δεν έχω το χρόνο. Και ο λόγος είναι πολύ απλός. Έπρεπε να ζήσω την οικογένεια. Αν είχα ένα μισθό καλό, θα ασχολούμουν.

Σ: Καταλαβαίνω ότι υπάρχει η διάθεση, αλλά και όλοι οι άλλοι αντικειμενικοί παράγοντες που δεν το επιτρέπουν.

E6: Ναι, ναι. Γιατί πρέπει να δώσω το χρόνο μου τον ελεύθερο για να διαβάσω τα παιδιά μου και κάποια άλλα πράγματα.

Σ: Ναι, τα καθημερινά που γνωρίζουμε όλοι. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών;

E6: Οι προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του προφίλ των εκπαιδευτικών; Δηλαδή, ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός;

Σ: Δηλαδή, ποιες προϋποθέσεις θα πρέπει να υπάρχουν, αν δεν υπάρχουν ήδη, για (με διακόπτεi);

E6: Πιστεύω ότι είναι σίγουρα οικονομικοί. Να μην έχει αυτή την έγνοια. Να μπορεί να διαθέσει χρόνο. Μετά, ένα δεύτερο είναι η διάθεση, να υπάρχει διάθεση των εκπαιδευτικών να το κάνουν. Το τρίτο είναι να γίνει καλύτερος και όχι να το χρησιμοποιήσει, για μένα, για να ανελιχθεί επαγγελματικά, για κάποια θέση ευθύνης με μεγαλύτερο μισθολόγιο ή να μην είναι μέσα στην αίθουσα, να μην διδάσκει. Εκεί είναι το δύσκολο. Λοιπόν, αυτές πρέπει να είναι οι προϋποθέσεις. Να έχει και το χρόνο. Γιατί, πολλές φορές, όπως είπα, ο δάσκαλος είναι ένας οικογενειάρχης που μπορεί να έχει άρρωστο γονιό και να τρέχει, να μην προλαβαίνει. Είναι πάρα πολλά.

Σ: Καταλαβαίνω, ναι. Εσείς είστε ευχαριστημένος από τις δυνατότητες που σας παρέχονται, μέχρι στιγμής, για τη βελτίωση των δεξιοτήτων σας;

E6: Θα προτιμούσα να γίνονται περισσότερα όχι εκτός χρόνου της τάξης, δηλαδή, στα πλαίσια του ωραρίου, ας το πούμε έτσι. Περισσότερα και για περισσότερους. Όχι για λίγους και σε χρόνο που δεν μπορούμε να συμμετέχουμε.

Σ: Κατάλαβα. Πιστεύετε, όμως, ότι τα προγράμματα και οι δράσεις που προωθούνται από τους οργανισμούς που προαναφέραμε θα επιτύχουν χωρίς την εμπλοκή των εκπαιδευτικών;

E6: Όχι. Ή για τα σχολικά βιβλία. Έχουμε σχολικά βιβλία. Γράφτηκαν από επιστήμονες πολύ καταρτισμένους με γνώσεις που εμείς δεν μπορούμε να φτάσουμε στο ελάχιστο, αλλά δεν απευθυνόταν σε παιδιά. Απέτυχαν.

Σ: *Οπότε, πιστεύετε ότι είναι καλύτερο να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων παρά να λειτουργούν ως εκτελεστικά όργανα;*

E6: Σίγουρα. Είναι η εμπειρία της τάξης, όχι η γνώση. Εμείς καταλαβαίνουμε πώς εφαρμόζεται κάτι, γιατί αυτό που βιώνουμε είναι η βάση της εκπαίδευσης και, για μένα, μακάρι να πάρουν υπόψη όλα αυτά, όπως κάποτε γράφαμε και τις κριτικές μας για τα βιβλία. Το έκανα και εγώ, αλλά δεν το ξανακάνω, γιατί πολύ απλά δεν τα πήρε κανείς υπόψη του.

Σ: *Καταλαβαίνω. Αναφέρθηκα στην αρχή της συζήτησής μας σε επαγγελματικούς συλλόγους ή συνδικάτα. Θεωρείτε ότι αυτοί οι σύλλογοι έχουν κάποια επιρροή ως προς την προώθηση των αιτημάτων του κλάδου;*

E6: (γελάει) Των δικών τους. Των δικών τους προσωπικών επιδιώξεων. Από τη στιγμή που εξαρτώνται από κόμματα ακόμη, είναι καθαρά για τις προσωπικές τους επιδιώξεις. Το λέω και ευσυνειδήτα τα πιστεύω αυτά. Και των παρατάξεων. Γιατί αυτός κάπου θα βολευτεί, θα πάρει μέρος σε μία επιτροπή, θα πάρει ένα επίδομα, θα βοηθήσει κάποιον άλλον. Έτσι γίνεται, έτσι λειτουργούν, δυστυχώς. Είμαι λίγο απόλυτος, αλλά το πιστεύω αυτό.

Σ: *Είναι η άποψή σας και είναι σεβαστή.*

E6: Ακριβώς. Άποψη προσωπική.

Σ: *Τέλος, τι θα αλλάζατε, θα προσθέτατε, θα αφαιρούσατε, θα τροποποιούσατε στις πρωτοβουλίες των διαφόρων παγκόσμιων οργανισμών εκτός Ελλάδας για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;*

E6: Λοιπόν, να απευθυνόταν σε όλους, να μην υπάρξει αυτή η επιλογή. Ίσως είναι δύσκολο, αλλά, για μένα, είναι υλοποιήσιμο. Μπορεί να υλοποιηθεί. Να γινόταν σε χρόνο, όπως είπα, που θα μπορούσε να συμμετέχει ο εκπαιδευτικός. Αν υπήρχε κάποιο οικονομικό όφελος, ακόμη καλύτερα, αλλά αυτό δεν μπορώ να το βάλω, γιατί θα πει κάποιος ότι πηγαίνει για το οικονομικό. Οπότε, το βγάζουμε, αλλά θα βοηθούσε σίγουρα τον εκπαιδευτικό. Καλύτερα μάλλον όχι, γιατί μετά θα πηγαίνανε για το οικονομικό. Επίσης, θα ήθελα ως προς το περιεχόμενο κάποια πράγματα.

Σ: Ως προς το περιεχόμενο τι ακριβώς;

Ε6: Εγώ, παρόλο που σε κάποια μπορώ να πω ότι έχω λίγο διαφορετικό λόγο, σε πολλά είμαι πάλι παραδοσιακός. Πιστεύω ότι το σχολείο πλάθει και χαρακτήρες, ανθρώπους. Για μένα, είναι αποτυχία του σχολείου -προσωπική γνώμη- να βγει ο τέλειος επιστήμονας και ένας άνθρωπος, ο οποίος δεν έχει ηθική, ας το πω έτσι. Γι' αυτό, για μένα, θα έπρεπε να ρίχνουν τα προγράμματα βάρος και σε αυτή την πλευρά. Πιστεύω ότι οι άνθρωποι μπορούμε να κάνουμε έναν καλύτερο κόσμο αρκεί να δημιουργήσουμε καλύτερους ανθρώπους. Εδώ βγάζουμε τους καλύτερους επιστήμονες, επιτυχημένους. Λοιπόν, θα ήθελα να ρίξουν και εκεί το βάρος. Όχι μόνο στην εκπαιδευτική πλευρά.

Σ: Οπότε, θεωρείτε ότι οι πρωτοβουλίες αυτές των παγκόσμιων οργανισμών πρέπει να στρέφονται και προς την παιδαγωγική-ηθική πλευρά;

Ε6: Ναι. Ηθική τη λέω με την έννοια των στάσεων, δεξιοτήτων, να το πω έτσι απλά, ένα παιδί να μάθει να έχει αγάπη. Βέβαια, έμμεσα τα έχουν, αλλά να ρίξουν και εκεί το βάρος, στο περιβάλλον, στο συνάνθρωπο, αλληλεγγύη, βοήθεια. Υπάρχουν τόσα άλλα που πρέπει να προωθηθούν. Για μένα, είναι και αυτό επιτυχία.

Σ: Μάλιστα. Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο σε όλα αυτά που είπαμε μέχρι στιγμής;

Ε6: Πιστεύω ότι καλύφτηκαν.

Σ: Έγινε. Ευχαριστώ πάρα πολύ.

Ε6: Παρακαλώ. Καλή συνέχεια στο έργο σας.

Σ: Γεια σας.

Εκπαιδευτικός 7

Σ: Καλημέρα σας.

E7: Καλημέρα.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη.

E7: Παρακαλώ.

Σ: Αρχικά, τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

E7: Έχω τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης, έχω κάνει την εξομίωση και έχω τελειώσει και στο Πάντειο Πανεπιστήμιο το τμήμα Δημόσιας Διοίκησης.

Σ: Και ποια είναι η συνολική διδακτική σας εμπειρία;

E7: 18 χρόνια.

Σ: Συμμετέχετε στο σχολείο σας σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης ή κατάρτισης;

E7: Όχι.

Σ: Ο λόγος;

E7: Δεν μου έχει δοθεί η ευκαιρία.

Σ: Επίσης, εδώ στο σχολείο σας συμμετέχετε σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, επαγγελματικούς συλλόγους ή κάποια δίκτυα εκπαιδευτικών;

E7: Όχι.

Σ: Τι σημαίνει για εσάς επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών; Δηλαδή, ποια θεωρείτε πως είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του;

E7: Να είμαστε συνεπείς στη δουλειά μας, να παρακολουθούμε τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις και αρχές. Αυτά.

Σ: Οπότε, θα θεωρούσατε τον εαυτό σας μία επαγγελματία εκπαιδευτικό; Πληρώστε τα προηγούμενα χαρακτηριστικά;

E7: Εγώ θα ήθελα περισσότερη επιμόρφωση.

Σ: Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι ο ίδιος με αυτόν των προηγούμενων ετών;

Ε7: Όχι. Νομίζω ότι έχει αναβαθμιστεί και οι απαιτήσεις είναι πολύ περισσότερες. Πρέπει να έχουμε, κατ' αρχήν, ψυχολογικές γνώσεις, για να μπορέσουμε να ανταπεξέλθουμε μέσα στην τάξη. Θα πρέπει, όχι μόνο παιδαγωγικά, αλλά και ψυχολογικά να καλύψουμε ό, τι χρειάζεται μέσα στην τάξη.

Σ: Θεωρείτε ότι οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες είναι οι ίδιες;

Ε7: Όχι. Οι γονείς και τα παιδιά και οι μαθητές θέλουν πολύ περισσότερα πράγματα από ό, τι παλιότερα.

Σ: Οπότε, έχει αυξηθεί και ο φόρτος του εκπαιδευτικού;

Ε7: Ναι.

Σ: Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι βελτιώνουν ή διευκολύνουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στη σημερινή εποχή;

Ε7: Κατ' αρχήν, πρέπει να υπάρχουν εποπτικά μέσα, τα απαραίτητα εποπτικά μέσα που χρειάζονται και ενδείκνυνται κάθε φορά και η επιμόρφωση, η οποία λείπει. Αν θέλει κάποιος να κάνει κάποια επιμόρφωση, θα πρέπει να την πληρώσει. Πάντως γίνονται μεμονωμένα και σποραδικά κάποιες κινήσεις.

Σ: Αντίθετα, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι παρεμποδίζουν τον εκπαιδευτικό σήμερα;

Ε7: Η πίεση, το άγχος. Το καθημερινό άγχος.

Σ: Άγχος από τι;

Ε7: Άγχος να ανταπεξέλθουμε στο ρόλο μας. Δεν έχουμε πια την ελευθερία όπως ήμασταν παλιότερα που με κέφι και όρεξη πηγαίναμε στη δουλειά. Πιεζόμαστε ψυχολογικά.

Σ: Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός σας είναι δική σας ατομική ευθύνη, προσωπική υπόθεση ή ότι επιβάλλεται από κάποιους εξωτερικούς φορείς ή παράγοντες;

Ε7: Και επιβάλλεται και δικιά μας υπόθεση πρέπει να είναι. Αλλά και από εξωτερικούς παράγοντες.

Σ: Εξωτερικούς παράγοντες, όπως;

E7: Από τους προϊσταμένους μας, από την κοινωνία, από τους γονείς.

Σ: *Η αλήθεια είναι ότι οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως είναι, για παράδειγμα, η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO και διάφοροι άλλοι τέτοιου είδους οργανισμοί, τα τελευταία χρόνια, προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αρχική τους εκπαίδευση, την επιμόρφωση, την κατάρτιση και τη δια βίου επαγγελματική υποστήριξη. Είστε εσείς ενήμερη για τέτοιου είδους δράσεις και πώς θα τις χαρακτηρίζατε;*

E7: Όχι, δεν είμαι ενήμερη. Αν εννοείτε τα προγράμματα τα Erasmus, τα Twinning και e-Twinning προσπαθώ να τα παρακολουθήσω. Από εκεί και πέρα, όμως, δεν ξέρω.

Σ: *Μιας και αναφερθήκατε στα προγράμματα αυτά, υπάρχουν διάφορα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως είναι το Comenius, το Leonardo Da Vinci, το Socrates, το Erasmus σχετικά με την κινητικότητα και ανταλλαγή εκπαιδευτικών από χώρα σε χώρα. Έχετε συμμετάσχει σε τέτοιου είδους διαδικασίες ή προγράμματα;*

E7: Κάνω μία προσπάθεια φέτος με το e-Twinning. Έχω πάρει ήδη ένα έργο, ένα πρόγραμμα. Πιστεύω να πάει καλά.

Σ: *Μιλήστε μου λίγο για αυτό, μιας και το αναφέρατε.*

E7: Το έργο στο οποίο θα συμμετέχω είναι τα παραμύθια, παραμύθια του τόπου μας. Θα βρούμε με τα παιδιά κάποιο παραμύθι της περιοχής μας, θα το επεξεργαστούμε, θα το εικονογραφήσουμε, θα το παίξουμε, θα το παρουσιάσουμε, θα το ανεβάσουμε, θα βάλουμε μουσική. Πιστεύω να πάνε όλα καλά και να το χαρούμε και εμείς και τα παιδιά.

Σ: *Αυτό εμπλέκει κάποια μετακίνηση εκπαιδευτικού σε άλλη χώρα;*

E7: Όχι, όχι. Το e-Twinning είναι καθαρά διαδικτυακό.

Σ: *Σε τοπικό επίπεδο, έτσι;*

E7: Σε τοπικό επίπεδο, εδώ πέρα. Θα το κάνουμε εδώ στο σχολείο μας και θα το ανεβάσουμε στην πλατφόρμα.

Σ: *Ελπίζω να πάει καλά. Καλή επιτυχία κιόλας.*

E7: Ευχαριστώ.

Σ: Οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί που προαναφέραμε προωθούν τα τελευταία χρόνια διάφορα κριτήρια επαγγελματισμού που τα συνδέουν με την αποτελεσματικότητα και ανταγωνιστικότητα του εκπαιδευτικού και θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο θα υπάρξει και μία ποιοτικότερη εκπαίδευση στην πράξη. Ποια είναι η στάση σας απέναντι σε κάτι τέτοιο;

E7: Κατ' αρχήν, ποια κριτήρια είναι αυτά;

Σ: Κριτήρια επαγγελματισμού, όπως είναι, ας πούμε, η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές, όπως είναι η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες δια βίου μάθησης, επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης, κατάρτισης. Δηλαδή, υποστηρίζουν ότι ένας επαγγελματίας εκπαιδευτικός πρέπει να έχει αυτά τα χαρακτηριστικά και πολλά άλλα. Σας αναφέρω τα κυριότερα.

E7: Συμφωνώ, γιατί η μάθηση πρέπει να είναι δια βίου και βιωματική. Διαφορετικά, είναι μισή μάθηση. Τα μισά μαθαίνονται.

Σ: Βέβαια, προωθούν και όρους, όπως αποτελεσματικότητα και ανταγωνιστικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης. Πώς θα βλέπατε εσείς ένα τέτοιο ενδεχόμενο;

E7: Η ανταγωνιστικότητα και γενικά ο ανταγωνισμός δεν μου αρέσει. Αν είναι να κάνουμε κάτι, θα το κάνουμε για το καλό των παιδιών, όχι για να ανταγωνιστούμε ο ένας συνάδελφος τον άλλο συνάδελφο. Δηλαδή, πιστεύω ότι προς αυτή την κατεύθυνση είναι λάθος τακτική. Θέλουμε να κάνουμε κάτι. Θέλουμε, γιατί το αγαπάμε και θα το κάνουμε μαζί με τα παιδιά. Θα προσπαθήσουμε να φτάσουμε την τάξη ένα βήμα παραπάνω. Όχι, όμως, για ανταγωνιστικούς λόγους.

Σ: Ακριβώς για τη μέτρηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν διάφορους δείκτες ή διάφορα πρότυπα αναφοράς. Έτσι τα ονομάζουν. Θεωρείτε εσείς ότι τέτοιου είδους δείκτες μέτρησης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών είναι ένα μέσο αξιολόγησής τους, ενίσχυσης ή ελέγχου τους στην πράξη; Πώς θα μπορούσε να λειτουργήσει μία μέτρηση στο χώρο της εκπαίδευσης;

E7: Πιστεύω ότι είναι μέτρο ελέγχου. Η μέτρηση δεν μπορεί να είναι κάτι αντικειμενικό, για να μπορέσουν να το μετρήσουν.

Σ: Ταυτόχρονα, συνδέουν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, στον οποίο αναφερθήκαμε ήδη, με την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού δυναμικού, η οποία είναι και

ιδιαίτερα στην επικαιρότητα στις μέρες μας. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα βοηθήσει έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό στο έργο του;

E7: Ως ένα σημείο. Θα του φορτώσει πάρα πολύ άγχος και θα του κάνει πάρα πολύ δύσκολη τη ζωή του. Θα χαθεί πια η ανεμελιά και η όρεξη για να προχωρήσει, η πηγαία διάθεση που έχει για να προχωρήσει και να κάνει κάτι καλύτερο. Θα το κάνει μόνο και μόνο γιατί πρέπει να το κάνει. Και ό, τι γίνεται με το «πρέπει να το κάνει» δεν είναι και καλό.

Σ: *Μιλάτε για την αξιολόγηση ή για την αυτοαξιολόγηση;*

E7: Συνδέονται το ένα με το άλλο. Και το ένα και το άλλο.

Σ: *Οι διεθνείς οργανισμοί αναφέρουν συχνά ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης. Το αναφέρατε και εσείς η ίδια προηγουμένως. Τι σημαίνει να είναι ένας εκπαιδευτικός δια βίου μανθάνων στην πράξη;*

E7: Σε όλη την πορεία της καριέρας του να μαθαίνει. Να μαθαίνει τα καινούργια, γιατί η κοινωνία εξελίσσεται. Τίποτα δεν μένει στατικό. Επομένως, δεν μπορούμε να μένουμε σε αυτά που μάθαμε πριν από 30 χρόνια. Πρέπει να ανανεωνόμαστε και να μαθαίνουμε τα καινούργια δεδομένα. Και τα παιδιά δεν είναι πια τα ίδια, όπως ήταν τα παιδιά πριν από 25 χρόνια. Τα παιδιά είναι πιο δραστήρια, έχουν περισσότερα ερεθίσματα και επηρεάζονται από το περιβάλλον, στο οποίο και αυτά ζούνε. Εφόσον το περιβάλλον έχει αλλάξει, και εμείς πρέπει να αλλάξουμε.

Σ: *Ακόμη, θεωρείτε ότι είστε μία αυτόνομη εκπαιδευτικός; Και τι σημαίνει αυτονομία ενός εκπαιδευτικού;*

E7: Αυτόνομη με την έννοια ποιας αυτονομίας; Αυτόνομη δεν είμαι από το πλαίσιο, στο οποίο πρέπει να ακολουθήσω μία ύλη. Δεν μπορώ να κάνω ό, τι θέλω μέσα στην τάξη. Παράλληλα, όμως, μου δίνουν και περιθώρια ελευθερίας να κινηθώ και να κρίνω και να δράσω ανάλογα με το τι γνωρίζω και όλα αυτά που μου δίνονται ότι πρέπει να τα κάνω, να τα κάνω όπως θέλω. Εντάξει, υπάρχει περιθώριο «ελευθερίας».

Σ: *Θα ήθελα τώρα να αναφερθώ σε ένα θεσμό, το «Θεσμό της καθοδήγησης μέσω μέντορα», το περίφημο Mentoring. Είναι ένας θεσμός, ο οποίος προωθείται ιδιαίτερα από τους προαναφερθέντες οργανισμούς. Γνωρίζετε τι είναι;*

E7: Πείτε μου.

Σ: Λοιπόν, είναι ένας παλιότερος εκπαιδευτικός, πιο έμπειρος, με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ο οποίος αναλαμβάνει να καθοδηγήσει, να υποστηρίξει, να συμβουλέψει ένα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό συνήθως στα 2-3 πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας του. Έχετε εσείς λάβει μέρος σε τέτοιου είδους διαδικασίες; Είτε να δώσετε τη βοήθειά σας είτε να λάβετε αντίστοιχα από κάποιον άλλο πιο έμπειρο εκπαιδευτικό;

E7: Ναι, αυτό γίνεται καθημερινά. Όχι μόνο σε μένα, αλλά σε όλους. Πάντα ρωτάμε όταν έχουμε ένα πρόβλημα. Ο πρώτος που θα ρωτήσουμε είναι οι συνάδελφοι στο γραφείο. Αν έχουμε κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα, αν κάποιο παιδί αντιδρά με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή ένα τρόπο όχι τόσο φυσιολογικό. Πάντα παίρνουμε συμβουλές. Ο θεσμός του μέντορα, όπως το λέτε, με την αρμοδιότητα αυτή του συμβουλάτορα είναι πάρα πολύ καλός, αλλά να μη φτάσει στο άλλο άκρο.

Σ: Βέβαια, από ό, τι κατάλαβα, εσείς υιοθετείτε πιο άτυπες πρακτικές, όχι και τόσο θεσμικές. Γιατί εδώ μιλάμε για ένα θεσμό.

E7: Όχι θεσμικές. Άτυπες, άτυπες. Ως τώρα πηγαίναμε πάρα πολύ καλά.

Σ: Η συνεργασία σας με τους συναδέλφους σε τι επίπεδα κινείται;

E7: Δεν είχα ποτέ πρόβλημα με τη συνεργασία με τους συναδέλφους. Ό, τι δεν γνώριζα και νόμιζα ότι γνωρίζουν οι υπόλοιποι ζητούσα τη γνώμη τους ή το αντίθετο, το αντίστροφο.

Σ: Με το διευθυντή;

E7: Και με το διευθυντή ποτέ δεν είχα πρόβλημα.

Σ: Και με τους γονείς;

E7: Και με τους γονείς, ναι. Δεν είχαμε κανένα πρόβλημα.

Σ: Από ό, τι καταλάβατε, οι διάφοροι διεθνείς οργανισμοί προωθούν, στη σημερινή εποχή, τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει διάφορα πράγματα και προγράμματα, μεταξύ των οποίων και την εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Εσείς υιοθετείτε τέτοιου είδους πρακτικές στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα;

E7: Ναι, έχω ήδη το πρώτο και το δεύτερο επίπεδο. Προσπαθώ να εντάξω τις νέες τεχνολογίες στην αίθουσά μου σε συγκεκριμένα αντικείμενα, τα οποία μπορούν να παρουσιαστούν έτσι. Το κάνω, το κάνω αρκετές φορές.

Σ: Μου αναφέρατε επίσης την εμπλοκή σας στο έργο που θα αναλάβετε με τα παραμύθια και η αλήθεια είναι ότι και οι διάφοροι οργανισμοί προωθούν την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές είτε σε επίπεδο σχολικής τάξης είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας είτε σε πιο περιφερειακό επίπεδο. Εκτός από αυτό το έργο που θα αναλάβετε, έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν ή θα θέλατε να συμμετάσχετε και σε κάποιο άλλο στο μέλλον αντίστοιχο πρόγραμμα;

Ε7: Με διαδικτυακό πρόγραμμα δεν έχω ξανασχοληθεί ή με αυτά τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus, Comenius, κλπ.

Σ: Δεν αναφέρομαι μόνο σε διαδικτυακό.

Ε7: Τα διάφορα project, όμως, τα οποία μπορώ να τα κάνω στην Ευέλικτη Ζώνη, τα κάνω. Έχω πάρει μέρος σε 2-3 τις προηγούμενες χρονιές. Περισσότερο με τα συναισθήματα, την έκφραση των συναισθημάτων, γιατί συνήθως κάνω σε μικρά παιδιά μάθημα, οπότε πρέπει να διαχειριστούν και τα συναισθήματά τους. Είναι πολύ βοηθητικό αυτό το πράγμα.

Σ: Ωραία. Είδαμε την πλευρά των παγκόσμιων οργανισμών. Τώρα θα ήθελα να μου πείτε εσείς, από την πλευρά σας, από τη δική σας οπτική γωνία, ποιες θεωρείτε ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών; Είτε εσωτερικοί παράγοντες είτε και εξωτερικοί παράγοντες.

Ε7: Πρέπει να το θέλει, να έχει όρεξη και διάθεση. Να αγαπάει τη δουλειά του. Αν αγαπάει τη δουλειά του, θα τον βρει τον τρόπο. Απλώς, δεν πρέπει να πιέζεται. Που πιστεύω ότι τώρα με την αξιολόγηση που θα έρθει θα πιεστεί πάρα πολύ και θα αγχωθεί. Αυτό το άγχος το φυσιολογικό ως ένα σημείο δεν ξέρω αν θα παραμείνει φυσιολογικό. Να μην ξεφύγουμε σε άλλες καταστάσεις. Και πρέπει να επιμορφωνόμαστε. Αυτό πρέπει να γίνει συστηματικά από την πολιτεία. Όχι γίνεται ένα ημερήσιο σεμινάριο και τελειώσει η δουλειά. Δεν μαθαίνουμε τίποτα από αυτό. Πρέπει να γίνει συστηματικά κάποια προσπάθεια. Ή και το Διδασκαλείο. Δεν έπρεπε να καταργηθεί. Αν θέλαμε να μάθουμε τα καινούργια δεδομένα με συστηματικό τρόπο, θα έπρεπε να πάμε όλοι μας στο Διδασκαλείο, το οποίο τώρα καταργήθηκε. Δεν μας δίνεται αυτή η δυνατότητα.

Σ: Οπότε, εσείς, μέχρι στιγμής, είστε ευχαριστημένη από τις δυνατότητες που σας παρέχονται για την ενίσχυση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων;

E7: Όχι, καθόλου. Καθόλου, γιατί έκανα δύο σεμινάρια που ήταν ενδιαφέροντα για μένα, όπως, για παράδειγμα, για τη μέθοδο project που ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον και θα έπρεπε να το μάθω, γιατί θα έπρεπε να το εφαρμόσω στην Ευέλικτη Ζώνη. Η Ευέλικτη Ζώνη είναι μια υποχρεωτική, αλλά η πολιτεία δεν μας δίδαξε, δεν μας έμαθε, δεν μας επιμόρφωσε πάνω στο αντικείμενο. Προσπάθησα, λοιπόν, να βρω κάποιο σεμινάριο για να το καταφέρω καλύτερα. Δεν βρήκα κανένα. Βρήκα ένα, το οποίο το πλήρωσα και το έκανα.

Σ: Αναφέρεστε συχνά στην έλλειψη επιμόρφωσης από την πολιτεία ή στην έλλειψη υποστήριξης στο έργο του εκπαιδευτικού.

E7: Ναι.

Σ: Πιστεύετε ότι είναι ανάγκη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν περισσότερο στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαμόρφωση κριτηρίων επαγγελματισμού τους παρά να λειτουργούν ως εκτελεστικά όργανα αποφάσεων που, πολλές φορές, λαμβάνονται ακόμη και εκτός εθνικών συνόρων;

E7: Ναι, σίγουρα πρέπει. Αφού είναι άμεσα ενδιαφερόμενοι, πρέπει να ρωτηθούν. Η γνώμη τους πρέπει να είναι σεβαστή και να ακούγεται. Διαφορετικά, ένας εξωτερικός παράγοντας που ξέρει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών;

Σ: Οι διάφοροι επαγγελματικοί σύλλογοι ή συνδικάτα πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να ασκήσουν κάποια επιρροή ως προς την προώθηση των αιτημάτων του εκπαιδευτικού κλάδου;

E7: Σίγουρα. Αυτοί είναι εκπρόσωποί μας. Θα έπρεπε να ασκήσουν επιρροή και θα έπρεπε να είναι εκπρόσωποί μας. Τώρα, το τι είναι το αφήνω κενό.

Σ: Αυτή ήταν η επόμενη ερώτησή μου. Ασκούν ήδη;

E7: Όχι.

Σ: Για ποιο λόγο νομίζετε;

E7: Δεν ξέρω, δεν ξέρω. Εγώ νιώθω «πουλημένη».

Σ: Τέλος, τι θα αλλάζατε, θα τροποποιούσατε, θα προσθέτατε ή θα αφαιρούσατε στις πρωτοβουλίες και τα προγράμματα των διαφόρων υπερεθνικών οργανισμών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

E7: Να είναι άμεσα προσβάσιμα χωρίς να τα πληρώνουμε. Να δίνονται προγράμματα, να γίνονται και είναι στο χέρι μας μετά να τα αποδεχτούμε. Αν δεν τα αποδεχόμαστε και δεν συμμετέχουμε σε αυτά, τότε φταίμε εμείς. Αυτή τη στιγμή, ένα καλό πρόγραμμα πρέπει να το πληρώσεις. Δεν υπάρχει κανένα χωρίς να το πληρώσεις και να είναι ενδιαφέρον και να είναι σε μακρός χρόνου και να μπορεί να σου δώσει κάτι. Δεν προσφέρει κάτι μία ημερίδα. Πρέπει να γίνει μία συστηματική προσπάθεια, τουλάχιστον τρίμηνης διάρκειας. Και να υπάρχει συμμετοχή από μέρος μας. Δηλαδή, θα πρέπει να παίρνουμε μέρος σε εργασίες. Πρέπει να γίνει με βιωματικό τρόπο. Όχι απλώς παρακολουθούμε, όταν γίνεται μία διάλεξη, και σηκωνόμαστε και φεύγουμε. Να γίνει με βιωματικό τρόπο. Και να έχουμε κάποια επιμόρφωση σε συγκεκριμένα προβλήματα, σε συγκεκριμένα θέματα που αντιμετωπίζουμε κάθε μέρα μέσα στην τάξη.

Σ: Όπως;

E7: Για παράδειγμα, οι υποδειγματικές. Πώς θέλουν; Ζητάνε αξιολόγηση. Πώς τη θέλουν; Πώς πρέπει να είμαστε εμείς μέσα στην τάξη; Τι θέλουν; Τι ζητάνε από εμάς; Ζητάνε, ζητάνε, ζητάνε. Δεν μας λένε τι θέλουν, όμως. Και δεν ξέρω τι περιμένουν και τι θα δούμε και τι μας έρχεται.

Σ: Ωραία. Έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που ειπώθηκαν μέχρι στιγμής;

E7: Όχι. Αυτά.

Σ: Ευχαριστώ πάρα πολύ και καλή επιτυχία στο έργο σας.

E7: Ευχαριστώ.

Σ: Γεια σας.

Εκπαιδευτικός 8

Σ: Καλημέρα σας.

Ε8: Καλημέρα.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη. Τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

Ε8: Τελείωσα το Παιδαγωγικό Τμήμα της Ακαδημίας της Λάρισας και μετά έκανα την εξομείωση.

Σ: Κάνετε κάποιο μεταπτυχιακό ή περαιτέρω σπουδές;

Ε8: Όχι.

Σ: Η συνολική διδακτική σας εμπειρία ποια είναι στο δημοτικό σχολείο;

Ε8: 15 χρόνια.

Σ: Μόνιμη πια, έτσι;

Ε8: Ναι.

Σ: Συμμετέχετε σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης;

Ε8: Είχα συμμετάσχει σε κάποια προγράμματα όταν ήμουν αναπληρώτρια στην Αθήνα και τώρα, αν θεωρείται αυτό επιμόρφωση, παρακολουθώ υπολογιστές στο δεύτερο επίπεδο, το οποίο δεν το έχω δώσει ακόμη, αλλά έχω τελειώσει τις παρουσίες εκεί.

Σ: Στο σχολείο σας συμμετέχετε σε κάποιες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών, επαγγελματικά συνδικάτα, επαγγελματικούς συλλόγους;

Ε8: Όχι.

Σ: Γιατί;

Ε8: Δεν έτυχε.

Σ: Λοιπόν, θα προχωρήσουμε λίγο στο ρόλο του εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά του. Τι σημαίνει για εσάς επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και ποια θεωρείτε πως είναι τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του;

E8: Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είναι να μπορεί να σταθεί ο δάσκαλος στην τάξη με τους μαθητές, να μπορεί να δώσει αυτό που σκέφτεται και αυτό που πρέπει να πάρουν οι μαθητές, αλλά συγχρόνως και παράλληλα πρέπει να είναι συνεργάσιμος με τους υπόλοιπους συναδέλφους, τη διεύθυνση, αλλά και με τους γονείς να υπάρχει συνεργασία και να εξατομικεύει τον κάθε μαθητή.

Σ: *Οπότε, θεωρείτε τον εαυτό σας μία επαγγελματία εκπαιδευτικό με τα γνωρίσματα που αναφέρατε;*

E8: Ε, ναι.

Σ: *Και ποιες πρακτικές υιοθετείτε στο έργο σας ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός; Μου αναφέρατε ότι η συνεργασία με τους γονείς είναι καλή και με τα παιδιά. Τι άλλο;*

E8: Να είναι ενημερωμένος ο εκπαιδευτικός πάνω απ' όλα και να μπορεί να εφαρμόσει μέσα στην τάξη αυτά που ξέρει, να υπάρχει το υλικό, να τον βοηθάει για να γίνεται πιο εύκολη η μάθηση.

Σ: *Μάλιστα. Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι ίδιος με αυτόν των προηγούμενων ετών ως προς τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες κυρίως;*

E8: Όχι. Πιστεύω ότι είναι μεγαλύτερος τώρα. Έχει περισσότερες ευθύνες και περισσότερες αρμοδιότητες. Δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός καλείται να είναι καλός και για τους γονείς και με την αξιολόγηση που μπαίνει τώρα -που προσπαθεί να μπει δηλαδή- πρέπει ένας εκπαιδευτικός να τα κάνει όλα.

Σ: *Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι βελτιώνουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα στη σημερινή εποχή και ότι το διευκολύνουν;*

E8: Παράγοντες, όπως;

Σ: *Θα μου πείτε εσείς. Διάφοροι παράγοντες και σχολικοί και εξωσχολικοί.*

E8: Πρέπει να υπάρχουν οι οικονομικοί πόροι, για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να παίρνει εύκολα βιβλία να διαβάζει και να ενημερώνεται. Από εκεί ξεκινάμε. Πρέπει να είναι ενημερωμένος ο εκπαιδευτικός και, για να είναι ενημερωμένος, πρέπει να αμείβεται κιόλας για να μπορεί να ενημερώνεται και δεν πρέπει να τον φορτώνουν και με τόσες πολλές ευθύνες που έχει.

Σ: *Οπότε, αντίθετα, τι θεωρείτε ότι παρεμποδίζει τον εκπαιδευτικό τη σημερινή εποχή στο έργο του;*

Ε8: *Παρεμποδίζει τον εκπαιδευτικό στο έργο του, πολλές φορές, η καθορισμένη ύλη που πρέπει να τελειώσει. Πολλές φορές, οι γονείς επεμβαίνουν στο έργο των εκπαιδευτικών και δεν γίνεται όπως οι ίδιοι το θέλουν. Αυτά.*

Σ: *Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός σας είναι δική σας ατομική ευθύνη ή ότι επιβάλλεται από κάποιον εξωτερικό παράγοντα;*

Ε8: *Είναι και υποκειμενική, αλλά δεν είναι σε τόσο μεγάλο βαθμό. Επιβάλλεται από το Υπουργείο. Το Υπουργείο θα καθορίσει τι πρέπει να κάνεις και σε ποια όρια. Βέβαια, υπάρχει και το προσωπικό στοιχείο του εκπαιδευτικού που μπορεί να το επεκτείνει το κάθε θέμα, να το δείξει μέσα στην τάξη και να το εμβαθύνει, αλλά και πάλι σε πιέζει ο χρόνος.*

Σ: *Μάλιστα. Κατά καιρούς, οι διάφοροι υπερεθνικοί και παγκόσμιοι οργανισμοί, π.χ. η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO και διάφοροι άλλοι που υπάρχουν προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση, την κατάρτιση, την επιμόρφωση και τη δια βίου επαγγελματική υποστήριξή τους. Είστε εσείς ενήμερη για τέτοιου είδους δράσεις και προγράμματα;*

Ε8: *Γίνονται τέτοια προγράμματα. Ναι, είμαι ενήμερη. Απλά, δεν συμμετείχα σε τέτοιου είδους προγράμματα, γιατί με πιέζει ο χρόνος το απόγευμα στο σπίτι.*

Σ: *Θα θέλατε να συμμετάσχετε όμως; Δηλαδή, το ενδεχόμενο συμμετοχής στο μέλλον πώς το βλέπετε;*

Ε8: *Ναι, θετικά.*

Σ: *Η στάση σας απέναντι στα διάφορα προτάγματα των προαναφερθέντων οργανισμών περί κριτηρίων επαγγελματισμού που τα συνδέουν με την αποτελεσματικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης ποια είναι; Δηλαδή, βλέπουν να υπάρχει μία συσχέτιση ανάμεσα στον επαγγελματισμό ενός εκπαιδευτικού, στην αποτελεσματικότητα και ανταγωνιστικότητά του και, τέλος, στην ποιότητα της εκπαίδευσης.*

E8: Είναι συνδεδεμένα αυτά. Βέβαια, είναι συνδεδεμένα. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών σημαίνει και απόδοση. Πρέπει να υπάρχει απόδοση στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών και γι' αυτό πρέπει να ενημερώνεται. Όμως, είμαι κατά του ανταγωνισμού.

Σ: *Για τη μέτρηση της απόδοσης ακριβώς χρησιμοποιούνται διάφοροι δείκτες, οικονομικοί δείκτες κυρίως, πρότυπα αναφοράς και διάφορες άλλες μετρήσεις. Εσείς θεωρείτε ότι αυτοί οι δείκτες είναι ένα μέσο αξιολόγησης, ελέγχου ή ενίσχυσης των εκπαιδευτικών εν τέλει;*

E8: Είναι ένα μέσο και των τριών, αλλά πιστεύω ότι είναι περισσότερο υποκειμενικά όλα αυτά.

Σ: *Βέβαια, οι διάφοροι αυτοί οργανισμοί λένε ότι οι δείκτες τους είναι αντικειμενικοί, δηλαδή, ότι αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς. Πώς το βλέπετε εσείς αυτό; Είναι όντως έτσι;*

E8: Όχι, δεν είναι έτσι, γιατί δεν μπορεί κάποιος να αξιολογήσει με μετρήσεις το έργο. Δηλαδή, στο έργο του εκπαιδευτικού είναι και ο συναισθηματικός παράγοντας ή πόσο ενισχύει την ατομικότητα. Είναι πολλά πράγματα μαζί, τα οποία πιστεύω ότι δεν μετριοούνται ακριβώς με δείκτες.

Σ: *Προηγουμένως, αναφερθήκαμε στην ποιότητα της εκπαίδευσης, η οποία συνδέεται και με την (αυτο)αξιολόγηση. Η (αυτο)αξιολόγηση, τα τελευταία χρόνια, έχει μπει στη ζωή μας και προβάλλεται ιδιαίτερα από τους παγκόσμιους οργανισμούς. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς αυτή τη συσχέτιση; Ποιότητα και (αυτο)αξιολόγηση συνδέονται με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;*

E8: Βεβαίως, συνδέεται. Πολύ σωστά συνδέεται. Απλά, δεν πιστεύω ότι ο τρόπος που γίνεται σήμερα είναι αποτελεσματικός ή αυτός που θα έπρεπε να γίνει.

Σ: *Και πάλι οι διάφοροι διεθνείς οργανισμοί αναφέρουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης, δηλαδή, ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένας δια βίου μαθητής. Είναι όντως έτσι;*

E8: Είναι, ναι.

Σ: *Τι σημαίνει δια βίου μάθηση;*

E8: Δια βίου μάθηση σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς. Πρέπει στον υπόλοιπο χρόνο που έχει από τη δουλειά του να ενημερώνεται. Γι' αυτό, σας λέω ότι, για να είναι ένας επαγγελματίας εκπαιδευτικός και να μπορεί να ανταποκρίνεται σε όλα αυτά

που μου λέτε, πρέπει να είναι πολύ ενημερωμένος και, για να είναι ενημερωμένος, πρέπει να αφιερώσει πολύ από τον ελεύθερο χρόνο που έχει εκτός δουλειάς, για να ενημερωθεί.

Σ: Καταλαβαίνω. Πέρα από τη δια βίου μάθηση, προβάλλεται ιδιαίτερα η αυτονομία του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός είναι όντως αυτόνομος στις μέρες μας;

Ε8: Όχι, δεν είναι τόσο αυτόνομος. Είναι εν μέρει, αλλά θα έπρεπε να είναι λίγο περισσότερο αυτόνομος ο εκπαιδευτικός.

Σ: Για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας του, υπάρχει ένας θεσμός που λέγεται «Θεσμός της καθοδήγησης μέσω μέντορα». Δεν ξέρω αν τον γνωρίζετε. Έχετε συμμετάσχει εσείς σε τέτοιου είδους διαδικασίες ή προγράμματα είτε για να παρέχετε υποστήριξη είτε για να δεχτείτε υποστήριξη στην αρχή;

Ε8: Όχι, δεν έχω συμμετάσχει. Βέβαια, όταν είχα διοριστεί, γινόταν κάποια επιπλέον σεμινάρια, για να ενταχτούμε. Τα έκανε ο Σύμβουλος και ήταν αρκετά καλά. Δεν ήταν, όμως, τόσο ικανοποιητικά όσο θα θέλαμε. Δηλαδή, πολλές φορές, αυτού του τύπου τα σεμινάρια περιορίζονται στη θεωρία και όχι στην πράξη.

Σ: Κατάλαβα. Κατά καιρούς, προωθούνται διάφορα προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγής εκπαιδευτικών κυρίως από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως, για παράδειγμα, το Comenius, το Leonardo Da Vinci, το Grundtvig και διάφορα άλλα τέτοια προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς. Πώς εκλαμβάνετε εσείς αυτή την πρωτοβουλία;

Ε8: Πολύ καλή και μακάρι να μπορούσαν να συμμετέχουν και περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

Σ: Έχετε συμμετάσχει εσείς;

Ε8: Όχι.

Σ: Θα επιθυμούσατε να πάτε σε κάποια άλλη χώρα και, αντίστοιχα, ένας άλλος συνάδελφος να έρθει στην Ελλάδα να διδάξει;

Ε8: Ναι, ναι.

Σ: Τι θεωρείτε ότι θα κερδίζατε έτσι;

Ε8: Εμπειρίες στο πώς λειτουργούν τα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, σε ποιο επίπεδο είναι οι μαθητές των άλλων χωρών και θα ήταν μια πολύ καλή εμπειρία. Βέβαια, αυτό προϋποθέτει να γνωρίζεις τη γλώσσα τους βασικά.

Σ: Στη σημερινή εποχή, οι διάφοροι οργανισμοί προωθούν τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει την ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, την εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, την εμπλοκή σε έρευνες και διάφορες αναστοχαστικές πρακτικές, καθώς και τη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς, διευθυντές και την ευρύτερη κοινότητα. Εσείς, προσωπικά, ποιες από αυτές τις πρακτικές υιοθετείτε στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα;

Ε8: Η συνεργασία προέχει με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και η χρήση των υπολογιστών, δηλαδή, χρησιμοποιώ τις καινούργιες μεθόδους διδασκαλίας.

Σ: Μου αναφέρατε και για το β' επίπεδο, άλλωστε.

Ε8: Ναι. Και προσπάθεια επιμόρφωσης μέσω κάποιων προγραμμάτων.

Σ: Θα ήθελα να εστιάσω στη συνεργασία που μου αναφέρατε προηγουμένως ότι είναι καλή. Με όλα τα μέλη του ανθρώπινου δυναμικού; Δηλαδή και με τους συναδέλφους και με το διευθυντή και με τους γονείς και με την ευρύτερη κοινότητα;

Ε8: Ευρύτερη κοινότητα ποια εννοείτε;

Σ: Ευρύτερη κοινότητα, π.χ. τοπικά με τον δήμο.

Ε8: Ναι, δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα σε όλη τη διάρκεια της καριέρας μου, αν μπορούσα να το πω έτσι.

Σ: Μάλιστα. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών;

Ε8: Είναι όλα αυτά που έχουμε πει. Το προφίλ του επαγγελματία εκπαιδευτικού είναι ότι πρέπει να είναι ενημερωμένος, να υπάρχει συνεργασία με όλους τους φορείς που προαναφέραμε και να διαθέτει πολύ από τον προσωπικό του χρόνο για την επιμόρφωσή του.

Σ: Μέχρι στιγμής, εσείς είστε ευχαριστημένη από τις δυνατότητες που σας παρέχονται για τη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων σας;

Ε8: Όχι, δεν είμαι ευχαριστημένη, γιατί δεν γίνονται τόσες πολλές ενημερώσεις. Πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να το ψάξει και θα ήθελα να είναι πιο οργανωμένες, πιο συγκεκριμένες και περισσότερες.

Σ: *Οπότε, θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καλύτερο να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων ως προς την προώθηση του επαγγελματισμού τους ή να λειτουργούν ως εκτελεστικά όργανα περισσότερο;*

E8: *Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εκείνοι που θα λαμβάνουν αποφάσεις, γιατί οι ίδιοι γνωρίζουν περισσότερο τα προβλήματα. Οι ίδιοι είναι μέσα στην τάξη και οι ίδιοι έχουν την προσωπική επαφή με τους μαθητές.*

Σ: *Βέβαια, υπάρχουν για την προώθηση των αιτημάτων του κλάδου διάφοροι επαγγελματικοί σύλλογοι ή συνδικάτα που αναφέραμε και στην αρχή. Εσείς ποια θεωρείτε ότι είναι η επιρροή των σωματείων αυτών απέναντι στην προώθηση των αιτημάτων του εκπαιδευτικού κλάδου;*

E8: *Είναι μεγάλη η επιρροή τους, αλλά θα έπρεπε να γίνει πιο συστηματική και πιο συγκεκριμένη. Να απευθύνεται, δηλαδή, στον κάθε εκπαιδευτικό πιο έντονα, πιο πολύ.*

Σ: *Τέλος, τι θα αλλάζετε, θα τροποποιούσατε, θα προσθέτατε ή θα αφαιρούσατε στις πρωτοβουλίες των διαφόρων διεθνών οργανισμών σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;*

E8: *Θα προσπαθούσα να είναι πιο άμεσοι στους εκπαιδευτικούς, να μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός πολύ πιο εύκολη πρόσβαση σε αυτούς τους οργανισμούς, να μπορεί εύκολα να τους βρει και να έχει την επιλογή του χρόνου.*

Σ: *Ωραία. Έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που είπαμε μέχρι στιγμής;*

E8: *Όχι.*

Σ: *Ευχαριστώ πάρα πολύ.*

E8: *Και εγώ ευχαριστώ.*

Σ: *Γεια σας.*

E8: *Γεια σου.*

Εκπαιδευτικός 9

Σ: Καλημέρα σας.

Ε9: Καλημέρα.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη. Κατ' αρχάς, τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

Ε9: Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση.

Σ: Τα συνολικά χρόνια που εργάζεστε στο δημοτικό σχολείο;

Ε9: 25.

Σ: Έχετε συμμετάσχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης;

Ε9: Ναι, ναι, έχω συμμετάσχει και έχω πάρει και στους υπολογιστές το α' επίπεδο.

Σ: Μάλιστα. Στο σχολείο σας συμμετέχετε σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή κάποια επαγγελματικά δίκτυα, επαγγελματικά συνδικάτα, συλλόγους;

Ε9: Όχι. Εκτός από το σύλλογο του σχολείου, όχι.

Σ: Θα θέλατε να συμμετάσχετε σε κάποιους από αυτούς;

Ε9: Δεν έχω ελεύθερο χρόνο καθόλου. Θα ήθελα, αλλά δεν προλαβαίνω.

Σ: Τώρα θα ήθελα να αναφερθώ στο ρόλο του εκπαιδευτικού και κάποια γνωρίσματά του. Τι σημαίνει για εσάς επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και ποια θεωρείτε πως είναι τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του; Τι σημαίνει, δηλαδή, να είναι ένας εκπαιδευτικός επαγγελματίας στο έργο του;

Ε9: Επαγγελματίας στη δουλειά του εννοείς. Είναι το παν. Εκτός από το ότι θα πρέπει πρώτα να αγαπάει το επάγγελμα που κάνει, είναι πολύ βασικό να είναι επαγγελματίας σε αυτό που κάνει.

Σ: Κάποια άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του; Δηλαδή, ποιος είναι ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός και τι χαρακτηριστικά γνωρίσματα μπορεί να έχει;

Ε9: Δεν ξέρω τώρα αν μπορώ να τον πω επαγγελματία. Να είναι σωστός στη δουλειά του, στο ωράριό του, να είναι διαβασμένος σε αυτό που θα κάνει, να αγαπάει πολύ τα παιδιά, να

έχει κατάρτιση από Ψυχολογία πρώτα-πρώτα, είναι πολύ βασικό αυτό. Είναι και λειτούργημα, εκτός από επάγγελμα. Επίσης, να ενημερώνεται συνέχεια, να παρακολουθεί σεμινάρια ή να διαβάζει βιβλία, να εφαρμόζει τις καινούργιες μεθόδους στα παιδιά όπου μπορεί.

Σ: *Πολύ ωραία. Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι ίδιος με αυτόν των προηγούμενων ετών;*

Ε9: Όχι, καθόλου.

Σ: *Κυρίως ως προς τις αρμοδιότητες και τις ευθύνες του.*

Ε9: Όχι, δεν είναι.

Σ: *Ως προς τι έχει αλλάξει;*

Ε9: Έχει περισσότερες αρμοδιότητες. Καλείται να ξέρει περισσότερα πράγματα και έχει περισσότερες ευθύνες και γιατί οι εποχές έχουν αλλάξει και γιατί τα παιδιά είναι διαφορετικά. Πρέπει να μαθαίνουν περισσότερα πράγματα και πρέπει να τα προσέχουμε και εμείς από περισσότερα πράγματα και να τα διδάσκουμε, γιατί η κοινωνία είναι διαφορετική. Έχουν πολλά ερεθίσματα και αρκετά από αυτά είναι και επικίνδυνα.

Σ: *Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι βελτιώνουν και διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στο επάγγελμά του τη σημερινή εποχή;*

Ε9: Διευκολύνει το να ενημερώνεται, να παρακολουθεί σεμινάρια, να διαβάζει, να ασχολείται με ό, τι υπάρχει καινούργιο στην τεχνολογία, να μαθαίνει.

Σ: *Αντίθετα, τώρα, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι τον παρεμποδίζουν ή ότι τον δυσκολεύουν;*

Ε9: Το να είναι στάσιμος και να μην ακολουθεί την εποχή του. Να μην ενημερώνεται, να μη θέλει να μάθει τίποτα καινούργιο, να μένει στη μέθοδο που ακολουθούσε πριν από πολλά χρόνια.

Σ: *Μάλιστα. Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός ενός εκπαιδευτικού είναι δική του ατομική υπόθεση ή ότι επιβάλλεται, κατά κάποιον τρόπο, από κάποιους εξωτερικούς παράγοντες;*

Ε9: Και τα δύο είναι. Και επιβάλλεται από την κοινωνία και δικιά του ευθύνη είναι, γιατί ο κόσμος τρέχει, δεν μένει πίσω.

Σ: Όντως, τα τελευταία χρόνια, είναι αλήθεια ότι διάφοροι διεθνείς οργανισμοί, π.χ. η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO και διάφοροι άλλοι προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση, την κατάρτιση, την επιμόρφωση και τη δια βίου επαγγελματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Είστε εσείς ενήμερη για τέτοιου είδους προγράμματα και δράσεις;

Ε9: Ναι, κατά καιρούς, μαθαίνουμε διάφορα, όχι ότι μπορούμε όλα να τα παρακολουθήσουμε όμως, γιατί δεν έχουμε και το χρόνο. Αλλά, ναι, ναι, μαθαίνουμε διάφορα.

Σ: Βέβαια, οι προαναφερθέντες οργανισμοί συνήθως συνδέουν τα κριτήρια επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού με την αποτελεσματικότητα και ανταγωνιστικότητά του και, ως εκ τούτου, και με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Πώς εσείς πιστεύετε ότι σχετίζονται αυτές οι παράμετροι μεταξύ τους; Ο επαγγελματισμός, η αποτελεσματικότητα και ανταγωνιστικότητα του εκπαιδευτικού και η ποιότητα της εκπαίδευσης;

Ε9: Όλα πρέπει να συνδυάζονται αυτή τη στιγμή για να προχωράμε μπροστά. Και ο επαγγελματισμός και η εκπαίδευση και η παιδεία, όλα πρέπει να συνδυάζονται, όχι ότι είναι εύκολο όλες τις φορές, αλλά χρειάζεται προσπάθεια. Πάντως, είμαι κατά του ανταγωνισμού στην εκπαίδευση.

Σ: Ακριβώς για τη μέτρηση αυτών των χαρακτηριστικών, του επαγγελματισμού, της αποτελεσματικότητας, της ανταγωνιστικότητας ή της ποιότητας της εκπαίδευσης προωθούνται διάφοροι δείκτες μέτρησης και διάφορα πρότυπα αναφοράς. Εσείς πιστεύετε ότι αυτοί οι δείκτες είναι ένα μέσο αξιολόγησης, ελέγχου ή ενίσχυσης του εκπαιδευτικού στο έργο του;

Ε9: Δεν είναι μέτρο αξιολόγησης. Ενίσχυσης πρέπει να είναι.

Σ: Είναι όμως;

Ε9: Δεν νομίζω. Ξεφεύγουν πολύ τα πράγματα μερικές φορές και αξιολόγησης όντως δεν πρέπει να είναι. Ξεφεύγουν πολύ. Δηλαδή, μπορεί να ξεκινάνε από άλλη βάση και να καταλήγουν σε άλλη βάση.

Σ: Οπότε, θεωρητικά πιστεύετε ότι άλλα λένε και ότι στην πράξη άλλα γίνονται;

Ε9: Ναι, ναι.

Σ: Και πάλι η ποιότητα της εκπαίδευσης, στην οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως, σχετίζεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η (αυτο)αξιολόγηση, τη σημερινή εποχή, είναι στην επικαιρότητα. Εσείς πώς θεωρείτε ότι συνδέεται με τον επαγγελματισμό ενός εκπαιδευτικού ή (αυτο)αξιολόγηση του έργου του;

Ε9: Ο εκπαιδευτικός κάθε μέρα αυτοαξιολογείται για αυτό που κάνει και στην τάξη μέσα, από τους μαθητές του και από τον ίδιο. Τώρα, δεν ξέρω ακριβώς με αυτό που πάει να περάσει τι μπορεί να συμβεί και τι μπορεί να γίνει και πώς μπορεί να συνδεθεί με αυτό το πράγμα και μισθολογικά και σαν εξέλιξη και όλα αυτά. Αυτό δεν μου πολυαρέσει και δεν μου πολυκάνει. Αλλά, η αυτοαξιολόγηση γίνεται καθημερινά και πρέπει να γίνεται.

Σ: Απ' ό, τι κατάλαβα, από τους μαθητές τους ίδιους, έτσι;

Ε9: Και από τους μαθητές και από εμάς. Και εμείς κοιτάμε τι κάναμε, τι δεν κάναμε, τι θα κάνουμε την επόμενη καλύτερα. Αυτό, δηλαδή, δεν ισχύει που λένε ότι δεν γίνεται αυτοαξιολόγηση και ότι πρέπει η αυτοαξιολόγηση να γίνει με τον τρόπο που θέλουν κάποιοι, με συγκεκριμένο τρόπο.

Σ: Πρόσφατα, οι διάφοροι οργανισμοί έχουν αναφερθεί στη δια βίου μάθηση. Υποστηρίζουν, δηλαδή, ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης και ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένας δια βίου μαθητών. Πώς εσείς αντιλαμβάνεστε την έννοια αυτή της δια βίου μάθησης;

Ε9: Σωστό είναι αυτό. Δηλαδή, όσο ζεις μαθαίνεις και έτσι πρέπει να είναι, γιατί, αλλιώς, μένεις στάσιμος και δεν εξελίσσεσαι και δεν έχεις να προσφέρεις και τίποτα παραπάνω στους μαθητές.

Σ: Πέρα από τη δια βίου μάθηση, ακούμε και για την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Θεωρείτε πως είστε μία αυτόνομη επαγγελματίας εκπαιδευτικός; Τι σημαίνει αυτονομία του εκπαιδευτικού στο έργο του;

Ε9: Όλοι συνδεόμαστε με κάποιους. Υπάρχουν σχέσεις αλληλεξάρτησης. Αυτονομία ως προς τι;

Σ: Ως προς το εκπαιδευτικό σας έργο θεωρείτε ότι είστε αυτόνομη;

E9: Ο καθένας μπορεί να κάνει στην τάξη του αυτό που νομίζει καλύτερο. Τώρα, βέβαια, πιστεύω ότι από κάπου πρέπει να υπάρχει κάποιος έλεγχος, αν εννοείς αυτό. Να μην είναι ανεξέλεγκτος, δηλαδή, ο καθένας.

Σ: *Να υπάρχουν, δηλαδή, κάποια όρια;*

E9: Κάποια όρια, ναι. Αλλιώς, ο καθένας όντως είναι αυτόνομος μέσα στην τάξη, αλλά κάπου πρέπει να υπάρχει ένα πλαίσιο, κάτι.

Σ: *Κατάλαβα. Έχετε υπόψη σας καθόλου το θεσμό της καθοδήγησης μέσω μέντορα; Είναι ένας παλαιότερος εκπαιδευτικός, πιο έμπειρος, με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση που συνήθως τα 2-3 πρώτα χρόνια υπηρεσίας ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, στην αρχή της σταδιοδρομίας του, αναλαμβάνει να τον υποστηρίξει ή να τον καθοδηγήσει σε κάποια παιδαγωγικά ζητήματα ή ζητήματα διαχείρισης της τάξης. Εσείς έχετε συμμετάσχει σε τέτοιου είδους διαδικασίες;*

E9: Όχι, όχι ούτε μου έχει τύχει να έχω μέντορα.

Σ: *Είτε ως καθοδηγήτρια είτε ως (με διακόπτει)*

E9: Όχι, όχι.

Σ: *Όσον αφορά τώρα διάφορα προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγών εκπαιδευτικών, η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί διάφορα τέτοια προγράμματα.*

E9: Το Comenius λες;

Σ: *Το Comenius, το Grundtvig ή το Leonardo Da Vinci. Υπάρχουν και διάφορα άλλα που δεν είναι και τόσο γνωστά. Πώς εκλαμβάνετε εσείς αυτή την πρωτοβουλία;*

E9: Δεν έχω πάρει μέρος σε κανένα από αυτά. Η αλήθεια είναι αυτή. Πιστεύω ότι σαν ιδέα όλο αυτό είναι καλό. Τώρα, δεν ξέρω κατά πόσον υλοποιείται σωστά, γι' αυτό και δεν μπορώ να εκφέρω γνώμη.

Σ: *Πώς θα αντιμετωπίζατε το ενδεχόμενο να συμμετάσχετε στο μέλλον σε κάτι τέτοιο;*

E9: Θα το σκεφτόμουν πολύ, γιατί θα ήθελα να μάθω τι θα πρέπει να δώσω εγώ και τι θα πρέπει να πάρω από εκεί στην ουσία.

Σ: *Οπότε, είστε λίγο πιο επιφυλακτική;*

E9: Ναι. Όχι σαν μια βόλτα στο εξωτερικό.

Σ: *Απ' ό, τι καταλάβατε και εσείς, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί προωθούν τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει την ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, την εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, την εμπλοκή σε έρευνες και διάφορες αναστοχαστικές πρακτικές, καθώς και τη συνεργασία με συναδέλφους, διευθυντές, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Εσείς ποιες από αυτές τις πρακτικές που προωθούνται όντως υιοθετείτε στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα;*

E9: Σε όλα συμμετέχω.

Σ: *Δηλαδή, μου είπατε για τη χρήση των νέων τεχνολογιών ότι είστε καλή και έχετε συμμετάσχει. Σε διάφορες έρευνες;*

E9: Ναι, ναι, αλλά έρευνες; Τι έρευνες; Εννοείς με τα παιδιά;

Σ: *Είτε στην τάξη είτε στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.*

E9: Ναι, ναι, συμμετέχω.

Σ: *Όσον αφορά τη συνεργασία με τους συναδέλφους;*

E9: Ναι. Είναι πολύ καλή η συνεργασία.

Σ: *Με το διευθυντή;*

E9: Και με αυτόν, ναι. Σε οτιδήποτε χρειαστούμε μας βοηθάει.

Σ: *Με τους γονείς;*

E9: Και με τους γονείς. Βέβαια, δεν είναι και πολύ εύκολα μερικές φορές τα πράγματα, αλλά, όταν υπάρχει καλή θέληση και διάθεση, ναι, υπάρχει καλή συνεργασία.

Σ: *Οπότε, στο θέμα της συνεργασίας και των σχέσεων τα πάτε πολύ καλά.*

E9: Ναι, ναι.

Σ: *Ωραία. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού; Δηλαδή, προηγουμένως, αναφερθήκαμε στις πρωτοβουλίες των διαφόρων οργανισμών. Από την πλευρά τη δική σας, ως εκπαιδευτικός της πράξης,*

ποιες θεωρείτε ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου προφίλ επαγγελματία εκπαιδευτικού;

E9: Όλα αυτά τα παραπάνω που είπαμε. Να είναι ανοιχτός, πρώτα-πρώτα, στα καινούργια πράγματα, στις σχέσεις με όλους αυτούς που εμπλέκονται στο σχολείο, με μαθητές, με γονείς, με δραστηριότητες. Να ενημερώνεται για τα καινούργια προγράμματα, για τις καινούργιες μεθόδους διδασκαλίας, να τις προωθεί μέσα στην τάξη, να βγάζει τα παιδιά εκτός σχολείου για διάφορα πράγματα. Αυτά.

Σ: *Εσείς, μέχρι στιγμής, είστε ευχαριστημένη από τις δυνατότητες που σας παρέχονται για τη βελτίωση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων;*

E9: Ναι, με επιφύλαξη, γιατί θα μπορούσαν, πιστεύω, να κάνουν και περισσότερα και να μας βοηθήσουν περισσότερο με περισσότερα σεμινάρια, με περισσότερα χρήματα που πρέπει να δώσουν, για να κάνουμε καλύτερα τη δουλειά μας, για έρευνες και τέτοια πράγματα.

Σ: *Ωραία. Πιστεύετε ότι είναι ανάγκη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν περισσότερο στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα κριτήρια επαγγελματισμού τους ή ότι είναι καλύτερο άλλοι να αποφασίζουν και να δρουν ως εκτελεστικά όργανα;*

E9: Όχι, βέβαια. Πρέπει να συμμετέχουν και αυτοί. Ενδιαφερόμενοι άμεσα είναι.

Σ: *Στην αρχή της συζήτησής μας, αναφέρθηκα σε επαγγελματικούς συλλόγους ή διάφορα σωματεία επαγγελματιών εκπαιδευτικών που υπάρχουν για τον κλάδο των εκπαιδευτικών. Ποια θεωρείτε ότι είναι η επιρροή τέτοιου είδους σωματείων ως προς την προώθηση των αιτημάτων του κλάδου;*

E9: Κανονικά, πρέπει να είναι του συλλόγου των διδασκάλων. Τώρα, βέβαια, εκεί υπάρχει μία δυσκολία, ένσταση, δεν ξέρω πώς να το πω, γιατί πολλές φορές βλέπουμε ότι δεν τα προωθούν τα συμφέροντα των δασκάλων παρά προωθούν δικά τους συμφέροντα (γελάει). Αλλά, πιστεύω ότι αυτό είναι το μέσο το δικό μας. Μέσω του συλλόγου μας και τοπικά και πανελλήνια, να προβάλλουμε τα αιτήματά μας και αυτά που θέλουμε και να μας υποστηρίξουν.

Σ: *Παρόλα αυτά, πιστεύετε ότι ίσως, πολλές φορές, προωθούνται άλλου είδους συμφέροντα, μικροπολιτικά;*

E9: Ναι, ναι. Κομματικά και ατομικά.

Σ: *Μάλιστα. Τέλος, τι θα αλλάζατε, θα τροποποιούσατε, θα προσθέτατε ή θα αφαιρούσατε στις πρωτοβουλίες των διεθνών οργανισμών, στις οποίες έχουμε αναφερθεί σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης;*

E9: Αυτό θέλει λίγη σκέψη τώρα.

Σ: *Σκεφτείτε. Πάρτε το χρόνο σας. Δηλαδή, οι διεθνείς οργανισμοί προωθούν διάφορα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως αυτοί, βέβαια, θεωρούν ότι θα ήταν το καλύτερο.*

E9: Καλά είναι όλα αυτά που κάνουν μόνο που θα έπρεπε να έμπαιναν και λίγο στην ελληνική πραγματικότητα. Ας πούμε, όχι μόνο σεμινάρια, προγράμματα και όλα αυτά, αλλά να έρθουν να δουν και λίγο στα σχολεία τι γίνεται. Πρακτικά, δηλαδή, να βοηθήσουν την κατάσταση με όποιον τρόπο μπορούν. Δεν ξέρω με ποιον τρόπο. Κατ' αρχήν, δεν έχουμε αίθουσες να κάνουμε διάφορα πράγματα. Μήπως θα έπρεπε και αυτό να το κοιτάξουν πριν μας στείλουν τα προγράμματα ή ενημερωτικό υλικό; Δεν μπορούμε να βγάλουμε, πολλές φορές, την ύλη. Πώς να κάνουμε όλες αυτές τις δραστηριότητες που λένε; Θέλουμε και λίγο πρακτικά πράγματα στο θέμα της υποδομής να λύσουμε και μετά να ασχοληθούμε και με όλα αυτά.

Σ: *Έγινε. Έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που είπαμε μέχρι στιγμής;*

E9: Όχι, δεν έχω. Ευχαριστώ πάρα πολύ.

Σ: *Ευχαριστώ πολύ και εγώ.*

E9: Να'σαι καλά. Καλή επιτυχία και καλή συνέχεια σε όλα αυτά που κάνεις.

Σ: *Ευχαριστώ πάρα πολύ. Γεια σας.*

E9: Να'σαι καλά.

Εκπαιδευτικός 10

Σ: Καλημέρα σας.

E10: Καλημέρα σας.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη.

E10: Παρακαλώ.

Σ: Αρχικά, τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

E10: Δάσκαλος. Παιδαγωγική Ακαδημία. Μετά, στα Παιδαγωγικά Τμήματα ξανακάναμε ε-ξομοίωση άλλα 2 χρόνια. Συν 28 μαθήματα είχαμε. Αυτά.

Σ: Ωραία. Ποια είναι η συνολική διδακτική σας εμπειρία;

E10: Είμαι στο 15^ο έτος.

Σ: Συμμετέχετε σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης ή κατάρτισης;

E10: Αυτή τη στιγμή;

Σ: Γενικότερα. Συμμετέχετε;

E10: Ναι.

Σ: Συχνά; Δηλαδή, τα παρακολουθείτε συχνά;

E10: Όποτε μπορώ και όποτε υπάρχει ελεύθερος χρόνος, γιατί, πέρα από τη δουλειά, υπάρχει και οικογένεια, υπάρχουν και παιδιά που μεγαλώνουν και μεγαλώνουν οι ανάγκες τους. Οπό-τε, όσο ήταν πιο μικρά, είχαμε και περισσότερο χρόνο. Τώρα, έχουμε λιγότερο.

Σ: Στο σχολείο σας συμμετέχετε σε κάποιες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή επαγγελματι-κά δίκτυα εκπαιδευτικών;

E10: Όχι.

Σ: Θα θέλατε να συμμετάσχετε;

E10: Θα ήθελα, με προϋποθέσεις. Δεν έχω ελεύθερο χρόνο τώρα. Δηλαδή, ο χρόνος που υ-πάρχει αφιερώνεται στο σπίτι, πρώτα απ' όλα, για τα παιδιά του σχολείου, διορθώσεις, προε-τοιμασία για την άλλη μέρα, προετοιμασία να βοηθήσεις κάποιους μαθητές αδύνατους ή κά-

ποιους που δεν μπορούν να ακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης και μετά να ασχοληθείς και με τα παιδιά σου.

Σ: *Θα ήθελα τώρα να αναφερθούμε λίγο στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού στη σημερινή εποχή. Τι σημαίνει για εσάς επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών; Δηλαδή, ποια θεωρείτε πως είναι τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του;*

E10: Κατ' αρχήν, ο δάσκαλος δεν είναι επαγγελματίας. Είναι λειτουργός. Άμα το παίρναμε σαν επαγγελματισμό, δεν θα ήμασταν εδώ. Ακόμη, δουλεύουμε με το φιλότιμο. Είναι τελείως διαφορετικά από τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης λόγω του ότι ένα παιδί σε έχει για 2-3 χρόνια. Δεν μπαίνει άλλος δάσκαλος μέσα. Οπότε, είσαι ο δεύτερος πατέρας του ή η δεύτερη μητέρα του. Δένεσαι κι εσύ και όχι μόνο τα παιδιά. Δένεσαι και εσύ με τα παιδιά. Δεν το συζητάμε ότι είναι θέμα επαγγέλματος. Εγώ το βλέπω σαν λειτούργημα.

Σ: *Οπότε, θεωρείτε τον εαυτό σας επαγγελματία εκπαιδευτικό περισσότερο ή λειτουργό;*

E10: Λειτουργό. Σε καμία περίπτωση επάγγελμα. Αν περιμέναμε να ζήσουμε από το επάγγελμα αυτό (γελάει).

Σ: *Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα έχει αλλάξει σε σχέση με αυτόν των προηγούμενων ετών, κυρίως ως προς τις ευθύνες και τις αρμοδιότητές του; Εσείς στη διδακτική σας εμπειρία έχετε δει κάποια διαφορά; Είστε όπως ήσασταν στην αρχή;*

E10: Όπως ήμουν στην αρχή. Απλώς τώρα μαθαίνω πιο πολλά. Μαθαίνω πώς να εκμεταλλεύομαι καλύτερα το χρόνο μέσα στην τάξη, πώς να διαχειρίζομαι κάποιες δύσκολες καταστάσεις πάλι μέσα στην τάξη. Αυτά. Δεν έχω αλλάξει. Και πιστεύω ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη τα τελευταία τουλάχιστον 100 χρόνια δεν έχει αλλάξει. Ξαναέρχομαι σε αυτό που είπα πριν. Φιλότιμο, το ότι δουλεύει και είναι όχι επαγγελματίας, αλλά το βλέπει σαν λειτούργημα και όχι σαν δουλειά. Δεν έχει αλλάξει αυτό και μέχρι στιγμής δεν βλέπω να αλλάζει.

Σ: *Οι ευθύνες, όμως, και οι αρμοδιότητες ενός δασκάλου είναι οι ίδιες σήμερα;*

E10: Κοιτάζτε να δείτε, τα τελευταία χρόνια, για να ξεχνάμε τον πόνο μας, εννοώ τις περικοπές μισθών, μας δώσανε περισσότερη έξτρα δουλειά. Και όσο λιγότερα χρήματα παίρνουμε από ό, τι καταλαβαίνω, τόσο πιο πολλή είναι η δουλειά.

Σ: *Αντιστρόφως ανάλογα.*

E10: Πάρτε και αυτό το πρόγραμμα, κάντε και εκείνο. Πάρτε και το portfolio. Φτιάξτε και τους φακέλους και φτιάξτε και εδώ και φτιάξτε και εκεί. Και αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση σχολικής μονάδας. Και όλα αυτά. Λοιπόν, οπότε, για να ξεχνάμε εμείς τον πόνο μας και να μην ασχολούμαστε με το μισθολογικό, ασχολούμαστε με τη δουλειά αυτή. Αυτό, όμως, εγώ το βλέπω σαν δεύτερη μοίρα, σαν έξτρα δουλειά. Η δουλειά μου δεν είναι αυτή. Είναι μέσα στην τάξη. Εκεί δεν έχει αλλάξει ο ρόλος μου, γιατί και τα βιβλία τα έχουμε σχεδόν 10 χρόνια τώρα. Οπότε, δεν υπάρχει κάτι να αλλάξει. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν έχει αλλάξει.

Σ: *Οπότε, ποιοι παράγοντες θεωρείτε εσείς ότι διευκολύνουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τη σημερινή εποχή;*

E10: Κατ' αρχήν, να υπάρχει το κατάλληλο περιβάλλον για τα παιδιά, υλικοτεχνικό περιβάλλον. Δεν μπορούμε να συζητάμε για διαδραστικούς πίνακες και να μας λείπουν τα τζάμια ή να είμαστε σε ένα σχολείο, όπως τώρα ας πούμε, που να μην ανοίγουν τα παράθυρα, για να έχουμε αέρα και εξαερισμό της αίθουσας. Και το χειμώνα ακόμα, πρέπει να ανοίγουν τα παράθυρα. Μετά, θα πρέπει να μπούμε λίγο στον 21^ο αιώνα και εμείς και οι γονείς. Οι γονείς, ας πούμε -όχι εδώ πέρα- αλλά σε άλλα σχολεία, ειδικά στις μεγάλες πόλεις, βλέπουν ως ένα parking το σχολείο. Το παρκάρουν και δουλεύουν από το πρωί μέχρι το βράδυ, από τις 9 το πρωί μέχρι τις 9 το βράδυ. Οπότε, ό, τι προλάβει και ό, τι μάθει στο σχολείο. Θα πρέπει, δηλαδή, να υπάρχει μία συνεργασία μεταξύ και του δασκάλου και των γονιών και των φορέων που έχουν την ευθύνη, για να υπάρχει ένα καλύτερο αποτέλεσμα για τα παιδιά.

Σ: *Μου αναφέρατε, βέβαια, παράγοντες που παρεμποδίζουν τον εκπαιδευτικό περισσότερο παρά τον διευκολύνουν.*

E10: Κανονικά, η δουλειά τους είναι να τον διευκολύνουν. Η προσπάθειά τους αυτή είναι, αλλά, πολλές φορές, μη γνωρίζοντας καλά το αντικείμενο, από υπερβάλλοντα ζήλο κάνουμε λάθη. Κάποιοι φορείς και κάποιοι παράγοντες πιστεύω και θέλω να πιστεύω ότι το καλό μας θέλουν, απλώς δεν είναι μέσα στις τάξεις. Δηλαδή, οι συνδικαλιστές μας, για παράδειγμα. Άμα ένας είναι συνδικαλιστής 30 χρόνια, θυμάται πώς είναι το να είσαι μέσα στις τάξεις; Ή αν είναι ένας προϊστάμενος ή σύμβουλος ή καθηγητής πανεπιστημίου 40 χρόνια, θυμάται από πού ξεκίνησε; Πού να θυμάται πριν από 40 χρόνια ότι είχε πάει για 2-3 χρόνια σε ένα ορεινό χωριό με 10 παιδάκια; Εδώ ξεχνάμε εμείς. Πρέπει να είσαι καθημερινά στην τάξη. Εδώ για 2-3 μήνες το καλοκαίρι και ξεχνάμε.

Σ: Κατάλαβα. Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είναι δική τους ατομική, προσωπική ευθύνη ή ότι επιβάλλεται από κάποιους εξωτερικούς παράγοντες ή φορείς;

E10: Όχι, είναι δικιά του υπόθεση και μόνο δικιά του. Δεν υπάρχει θέμα να επιβληθεί.

Σ: Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα και η UNESCO προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση, την επιμόρφωση, την κατάρτιση και τη δια βίου επαγγελματική υποστήριξή τους. Είστε εσείς ενήμερος για τέτοιου είδους δράσεις;

E10: Ναι.

Σ: Πώς θα τις χαρακτηρίζατε;

E10: Καλές, πολύ καλές. Θετικές. Και το έχουμε ζητήσει και εμείς σαν εκπαιδευτικοί, το έχουμε ζητήσει και από τους Συμβούλους να γίνονται σεμινάρια, σε τακτά χρονικά διαστήματα να ενημερωνόμαστε και να μαθαίνουμε για τις νέες τάσεις. Εμείς έχουμε μείνει ακόμη στον Piaget, για παράδειγμα. Να ενημερωνόμαστε για το τι συμβαίνει στον κόσμο, αλλά τι συμβαίνει και στην Ελλάδα. Δηλαδή, τι γίνεται. Ένα μεγάλο παράπονο για εμάς ήταν όταν μπήκαν τα καινούργια βιβλία πριν από μία δεκαετία, που ήταν ένα δίωρο το σεμινάριο. Ουσιαστικά, μας έδωσαν ας πούμε ένα τέλειο εργαλείο, δεν μπορούμε να το αξιολογήσουμε εμείς, δεν είμαστε αξιολογητές. Εμείς είμαστε αυτοί που θα δουλέψουμε με το εργαλείο αυτό. Μας έδωσαν ένα τέλειο εργαλείο, όσο τέλειο και αν ήταν, και μας είπαν «δουλέψτε το». Τι να δουλέψουμε; Εμείς το βλέπαμε πρώτη φορά και το πιάναμε πρώτη φορά στα χέρια μας. Δεν ξέραμε αν ήταν illustration. Ή μας είπαν το καλοκαίρι «μπείτε μέσα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και κατεβάστε κάποιες σελίδες σε pdf ή τυπώστε τις να δείτε πώς είναι». Καμία σχέση. Ναι, βεβαίως και θέλουμε κατάρτιση.

Σ: Οπότε, δεν είστε ευχαριστημένος από τις δυνατότητες που σας δίνονται μέχρι στιγμής για την ενίσχυση των δεξιοτήτων σας;

E10: Όχι, όχι. Εννοείται, εννοείται. Και στα επίπεδα της Πληροφορικής λέμε σαν εποπτικό υλικό να έχουμε τον υπολογιστή μέσα στην τάξη ή τέλος πάντων την τεχνολογία μέσα στην τάξη, αλλά, από τη στιγμή που εμείς κάναμε κάποια σεμινάρια πριν 12 χρόνια με τα Windows 98 ή με τα Windows 95, πού να ξέρει τώρα ο άλλος τι νέες τάσεις υπάρχουν ή τι λογισμικά υπάρχουν για να σε βοηθήσουν στη Γεωγραφία, στα Μαθηματικά, σε κάποια παιδάκια

που υστερούν ή στη δημιουργία ομάδων; Πρέπει από κάποιον να ενημερωθούμε. Εμείς δεν μπορούμε να είμαστε παντογνώστες.

Σ: *Ακριβώς πάνω σε αυτό που λέτε, οι προαναφερθέντες οργανισμοί υποστηρίζουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης. Δηλαδή, ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένας δια βίου μαθητής.*

Ε10: Συμφωνώ, συμφωνώ.

Σ: *Τι σημαίνει αυτό στην πράξη;*

Ε10: Ότι δεν θα πρέπει να μείνει ποτέ στάσιμος. Δεν θα πρέπει να επαναπαυτεί ποτέ, να πει ότι εντάξει, αλλάζουν τα πράγματα, ότι εντάξει «έτρεξα από εδώ, έτρεξα από εκεί και τώρα αράζω». Όπως και η γλώσσα μας είναι ζωντανή. Ποτέ δεν σταματάει. Συνεχώς βελτιώνεται, αλλάζει. Λέμε εμείς βελτιώνεται. Εντάξει, αλλάζει. Άλλος λέει βελτιώνεται, άλλος λέει χειροτερεύει. Πάντως, η γλώσσα είναι ζωντανή. Έτσι και ο δάσκαλος πρέπει να είναι ένας ζωντανός οργανισμός και, για να μπορεί να παρέχει τουλάχιστον υπηρεσίες στα νιάτα μας και στα παιδιά μας, θα πρέπει να ακολουθεί και να ξέρει τι συμβαίνει γύρω του. Όχι γύρω του στα Τρίκαλα. Να ξέρει, ας πούμε, στην Αθήνα, στην Ευρώπη, στον κόσμο. Αυτά, όμως, δεν μπορεί να τα μάθει από μόνος του, όπως είπα και πιο πριν. Πρέπει να ενημερώνεται.

Σ: *Ακριβώς οι υπερεθνικοί, οι διεθνείς οργανισμοί, για να προωθήσουν αυτό που λέτε, τη δια βίου μάθηση και την ποιότητα της εκπαίδευσης, προάγουν, τα τελευταία χρόνια κυρίως, διάφορα κριτήρια επαγγελματισμού που τα συνδέουν με την αποτελεσματικότητα και την ανταγωνιστικότητα του εκπαιδευτικού. Θεωρείτε πως υπάρχει μία τέτοια είδους συσχέτιση μεταξύ επαγγελματισμού, ποιότητας της εκπαίδευσης και ανταγωνιστικότητας ή αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού;*

Ε10: Δεν υπάρχει τέτοια σχέση. Και προφανώς, ας πούμε, στο background, μπορεί να περνάνε και άλλα, όπως διαφημίσεις, οτιδήποτε μπορείς να φανταστείς, ιδέες, σκέψεις, στάσεις ζωής, οτιδήποτε. Αλλά, μην τα παίρνουμε όλα ή άσπρο ή μαύρο. Εντάξει, εμείς θα παίρνουμε και θα χρησιμοποιούμε τα καλά στοιχεία. Απορροφούμε σαν σφουγγάρι τα θετικά. Τα αρνητικά τα αφήνουμε απ' έξω. Αυτό.

Σ: *Για τη μέτρηση αυτών ακριβώς των πραγμάτων, δηλαδή, της ποιότητας ή της ανταγωνιστικότητας, χρησιμοποιούν διάφορους δείκτες ή πρότυπα αναφοράς. Εσείς θεωρείτε ότι τέτοιου*

είδους μετρήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης τελικά λειτουργούν ως ένα μέσο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ελέγχου του ή ενίσχυσής του στο έργο του;

E10: Δεν είμαι ενήμερος για αυτό που μου λέτε, για τις μετρήσεις, για το είδος των μετρήσεων ή για την κλίμακα των μετρήσεων ή τι είδους θα είναι αυτή. Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει ένας έλεγχος σε όλα τα πράγματα. Πρέπει να έχουμε έναν έλεγχο ακόμη δηλαδή και στα άψυχα. Εμείς γιατί να μην έχουμε έναν έλεγχο; Δηλαδή, ο Έλληνας λειτουργεί, όπως λειτουργεί το ανέκδοτο με την καμήλα. Ή αηφόρα ή κατηφόρα. Εμείς έχουμε συνηθίσει ή να είμαστε τελείως χύμα, να μπορούμε μέσα στην τάξη ή να μιλάω με τον κολλητό μου και να λέω στα παιδιά «κάντε ησυχία, γιατί μιλάω τώρα στο τηλέφωνο» ή να έχουμε τον μπαμπούλα, τον επιθεωρητή, όπως είχαμε παλιά και όπως πάει να γίνει πάλι τώρα ή να μπαίνει ο Σύμβουλος μέσα και να του λες «Μισό λεπτό, σε παρακαλώ. Έχω την άσκηση τώρα. Κάτσε πιες έναν καφέ». Δηλαδή, ή από το ένα άκρο που βλέπαμε τον επιθεωρητή και φοβόμασταν ή από το άλλο. Πρέπει να υπάρχει έλεγχος και πρέπει να υπάρχει και μία αυτοαξιολόγηση, πραγματική όμως και όχι τύποις ή μισθολογική. Είναι βιοποριστικό επάγγελμα. Και αν σταματούσα σήμερα να έκανα αυτή τη δουλειά, θα ζοριζόμουν, γιατί κοντά στα 50 θα έψαχνες να βρεις τι άλλο μπορείς να κάνεις. Πέρα από αυτό, όμως, ποτέ δεν το είδαμε ότι θα κάνουμε περιουσία ή ότι θα λύσουμε το οικονομικό μας πρόβλημα και το θέμα μέσα από αυτή τη δουλειά. Αυτοί μας βάζουν σε τέτοιο τριπάκι. Να μαλώνουμε μεταξύ μας ποιος θα πάει στο Δ, ποιος θα πάει στο Γ, ποιος θα πάει στο Ε στις κλίμακες. Ότι χρειάζεται η αυτοαξιολόγηση και ότι χρειάζεται η αξιολόγηση πάνω στο εκπαιδευτικό έργο, χρειάζεται, αλλά δεν μπορεί να με συγκρίνει εμένα με ένα σχολείο στο Κολωνάκι ούτε εμένα με ένα σχολείο στο Καρπενήσι, σε ένα ορεινό χωριό του Καρπενησίου. Είμαστε τελείως διαφορετικά. Να με δει εμένα σαν ξεχωριστή οντότητα, σαν ξεχωριστή μονάδα και να με αξιολογήσει στο τι έκανα πέρυσι, στο τι κάνω φέτος και αν προχωρώ ή μένω στάσιμος ή πάω προς τα πίσω ή αν έχω δώσει δικαιώματα. Γιατί κάποιος έχει δώσει και δικαιώματα, όπως σε όλα τα επαγγέλματα.

Σ: Σωστά.

E10: Πριν από λίγα χρόνια, δεν υπήρχε αυτός ο έλεγχος, δεν υπήρχε τίποτε. Ούτε τώρα υπάρχει. Δηλαδή και τώρα μισθολογικό είναι το ζήτημα όλο. Σου λένε ότι θα αξιολογηθείς και θα περάσει το 80%. Από τώρα, δηλαδή, ξέρουν ποιος θα περάσει. Εγώ είμαι υπέρ της αξιολόγησης και υπέρ του ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου. Δεν μπορείς να παίρνεις ψυχούλες και να λες ό, τι θέλεις είτε πολιτικά είτε θρησκευτικά είτε οτιδήποτε. Πρέπει να ελεγχόμαστε.

Σ: Όσον αφορά την αυτονομία των εκπαιδευτικών, θεωρείτε πως ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός στη σημερινή εποχή είναι αρκετά αυτόνομος;

E10: Εννοείτε αυτόνομος μέσα στην τάξη;

Σ: Ναι.

E10: Εγώ πιστεύω πως ναι. Αν έχει κάποια πρότυπα διδασκαλίας ή κάποια δικιά του μεθοδολογία και τη συζητήσει μαζί με το Σύμβουλο, το έχουμε δει σε πολλές περιπτώσεις και σε πολλά σχολεία να δοκιμάζεται η διδακτική αυτή και να βλέπουμε και αποτελέσματα. Άρα, λοιπόν, έχει αυτονομία αρκεί όρεξη να έχει να καινοτομεί και να προσπαθεί για το καλύτερο των παιδιών. Γιατί, δεν μπορείς να κάνεις το ίδιο μάθημα 2 χρονιές. Δηλαδή, πες ότι έχω εγώ 2 φορές την Ε', δεν θα κάνω το ίδιο μάθημα. Διαφορετικά παιδιά της Ε' φέτος, διαφορετικά του χρόνου. Άρα, λοιπόν, πρέπει να προσαρμοστώ στις ανάγκες των παιδιών και να προσαρμόσω και τα μαθήματα βάσει του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, έτσι ώστε να είναι προσβάσιμη η γνώση στα παιδιά. Γιατί, άμα είναι τα παιδιά διαφορετικού επιπέδου -που είναι διαφορετικού επιπέδου, άλλα λίγο πιο πάνω, λίγο πιο κάτω, άλλα λίγο πιο δεξιά, λίγο πιο αριστερά, λίγο πιο πίσω, λίγο πιο μπροστά- δεν υπάρχει ας πούμε standard. Κάθε χρόνο πρέπει να προσαρμόζεσαι και εσύ και τα παιδιά.

Σ: Υποστήριξη σε αυτό το έργο λαμβάνετε;

E10: Τι είδους υποστήριξη;

Σ: Συναδελφική, από το Σύμβουλο, από κάποιον παλιότερο εκπαιδευτικό;

E10: Ναι. Πιστεύω πως ναι, αλλά συνήθως είναι καλύτερα να ψάχνεις μόνος σου. Αυτός που μπορεί να σε βοηθήσει και έχει αρκετό χρόνο είναι ο Σύμβουλος. Οι Σύμβουλοι, εκτός σπινών περιπτώσεων, είναι κοντά σου πάντα. Ανοιχτά και τα γραφεία τους, ανοιχτές και οι επικοινωνίες μέσω τηλεφώνου. Όποτε χρειάστηκα, τουλάχιστον για κάποια προγράμματα ή για κάποια προβλήματα που είχα –γιατί σίγουρα στην καριέρα σου θα έχεις προβλήματα είτε με γονείς είτε με κηδεμόνες είτε με τα ίδια τα παιδιά- πάντα βοηθούσαν. Όχι ότι σου έδιναν λύση, αλλά σου έδιναν μια δεύτερη γνώμη, μια δεύτερη άποψη και αν μπορούσαν, σου έδιναν και τη λύση.

Σ: Επί τη ευκαιρία, θα ήθελα να αναφερθώ στο θεσμό της καθοδήγησης μέσω μέντορα. Είναι το περίφημο *Mentoring*. Δηλαδή, ένας παλαιότερος εκπαιδευτικός, πιο έμπειρος, με περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση, αναλαμβάνει να καθοδηγήσει, να υποστηρίξει ή να συμβουλευτεί

στην αρχή της σταδιοδρομίας του ένα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό μεταδίδοντάς του τις γνώσεις του και τις εμπειρίες του. Εσείς έχετε συμμετάσχει σε τέτοιου είδους διαδικασίες, είτε να δώσετε βοήθεια είτε να λάβετε;

E10: Όχι, δεν έχω συμμετάσχει. Αν αυτό δούλευε αμφίδρομα, δηλαδή, πες ότι εγώ είχα 25 χρόνια υπηρεσίας και εσείς μπαίνατε τώρα στον κλάδο μας ως νεοδιόριστη, καλό θα ήταν να υπήρχε μία συνεργασία. Θα ανταλλάσσαμε πολλά και θα είχαμε να κερδίσουμε και οι δύο. Εσείς θα είχατε να κερδίσετε από την εμπειρία και από πρακτικές μέσα στην τάξη και εγώ θα είχα να μάθω πάρα πολλά. Για παράδειγμα, όταν εγώ πήγαινα στο Πανεπιστήμιο, ήταν ακόμη η καθαρεύουσα, ενώ τώρα καμία σχέση. Άρα, λοιπόν, κι εγώ θα είχα να μάθω πάρα πολλά για τις νέες τάσεις, πώς γίνεται τώρα το μάθημα στη Φινλανδία, στη Σουηδία, το φινλανδικό μοντέλο, το καναδικό, το αμερικάνικο, το ρωσικό. Εμείς έχουμε μείνει στη δεκαετία του '60 και του '70. Θα είχα να κερδίσω. Αλλά, όχι μέντορας ο ένας μόνο να δείξει και να εξηγήσει και να μάθει στο νέο. Έχει να μάθει πάρα πολλά και ο άλλος που έχει χρόνια. Κι εγώ τώρα με 15 χρόνια θεωρούμαι “out of style”. Θα είχα να κερδίσω πάρα πολλά και θα μάθαινα πάρα πολλά και θα με βοηθούσε και στο έργο μου. Και εννοείται ότι θα βοηθιόμουν πάρα πολύ στο έργο μου, να γίνει πιο εύκολο για μένα και καλύτερο επίπεδο μόρφωσης για τα παιδιά και πιο εύκολη η απόκτηση γνώσεων. Γιατί σίγουρα αλλάζουν κάποια πράγματα που εγώ δεν τα ξέρω.

Σ: *Μιας και αναφέρεστε στην ανταλλαγή γνώσεων ή εμπειριών, θα ήθελα να αναφερθώ σε διάφορα προγράμματα που προωθούνται, τα τελευταία χρόνια, από την Ευρωπαϊκή Ένωση σχετικά με την κινητικότητα και την ανταλλαγή των εκπαιδευτικών, π.χ. το Comenius, το Socrates, το Leonardo Da Vinci. Είστε εσείς ενήμερος για τέτοιου είδους προγράμματα;*

E10: Ναι, είμαι.

Σ: *Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο από αυτά;*

E10: Ναι.

Σ: *Θα θέλατε να μου πείτε την εμπειρία σας πάνω σε αυτό;*

E10: Τέτοια προγράμματα να υπάρχουν είναι πάρα πολύ καλό. Είναι πολύ ωραία και έχεις να κερδίσεις. Βέβαια, υπάρχουν και τα αρνητικά που μπορεί να πουν πολλοί συνάδελφοι, ας πούμε. Υπάρχουν και τα θετικά. Πάντα το νόμισμα έχει δύο όψεις. Εμείς σαν εκπαιδευτικοί πρέπει να παίρνουμε και να εκμεταλλευόμαστε μόνο τα θετικά. Σίγουρα, σε κάποιο πρό-

γραμμα υπάρχουν και τα αρνητικά. Υπάρχουν και κάποιοι που θέλουν να κερδίσουν μέσα από το πρόγραμμα, που το έχουν στήσει, κλπ. Δεν μας ενδιαφέρουν όμως εμάς αυτά. Εμάς μας ενδιαφέρει αν από το πρόγραμμα έχουν τα παιδιά να κερδίσουν κάτι. Ναι, έχουν. Όταν είχαμε λάβει μέρος εμείς;

Σ: *Αυτό ακριβώς θέλω. Την εμπειρία σας, αφού το βιώσατε.*

Ε10: Τότε συμμετείχαν και τα παιδιά στη μετακίνηση. Δηλαδή, είχαν έρθει παιδιά από τη Γερμανία, είχαν έρθει παιδιά από την Τουρκία. Είχαν πάει τα δικά μας στη Γερμανία και είχαν πάει και στην Ουγγαρία νομίζω. Βέβαια, εγώ, επειδή ήμουν τότε στη Λέρο, διακοπές Πάσχα προτίμησα να έρθω στην οικογένειά μου εδώ. Και το καλοκαίρι πάλι που θα πήγαιναν Γερμανία, εγώ δεν πήγα. Έμεινα εδώ πέρα. Αλλά, είχαμε να κερδίσουμε πάρα πολλά.

Σ: *Οπότε, εσείς ήσασταν στο σχολείο υποδοχής των εκπαιδευτικών και των μαθητών από την ξένη χώρα;*

Ε10: Ναι, ναι. Αλλά και τα παιδιά τα ίδια που συμμετείχαν μέσα από την τάξη μου -είχα έκτη τότε- μου είπαν πώς ήταν εκεί το σχολείο, πώς έκαναν μάθημα τα παιδιά, πώς ήταν οι γωνιές, πώς ήταν το σχολείο τους. Εκείνο ήταν ένα παλιό σχολείο, όπου κάναμε εμείς μάθημα, ένα πέτρινο. Εύρισκαν τα θετικά από το δικό μας σχολείο, εύρισκαν τα θετικά από εκείνο. Εύρισκαν τι τους έλειπε. Προσπαθούσαν να κάνουν κάποια πράγματα. «Άνοιξαν τα μυαλά τους». Είδαν πράγματα που δεν θα μπορούσαν να δουν, συμμετείχαν. Εμείς είχαμε, αν θυμάμαι καλά, ένα πρόγραμμα με τα παραμύθια και με ζωγραφιές, παραμύθια του κόσμου και κέρδισαν πάρα πολλά.

Σ: *Οπότε, είδατε ότι υπήρχε μία κινητικότητα και ένα ενδιαφέρον και από τα παιδιά και από τους εκπαιδευτικούς;*

Ε10: Εννοείται. Εγώ τότε ήμουν μόνιμος κάτοικος του νησιού, μόνος μου ήμουν. Η οικογένειά μου ήταν εδώ πέρα. Δεν είχα δουλειά. Και τα απογεύματα πολλές φορές ήθελα πρόσβαση στον υπολογιστή και δεν είχα υπολογιστή μαζί μου και πήγαινα στο σχολείο και έβλεπα τα παιδιά να έρχονται, να ασχολούνται, να θέλουν να ζωγραφίσουν, να θέλουν να συνεχίσουν την εργασία από το πρωί, γιατί, ούτως ή άλλως, το πρωί δεν προλαβαίναμε μέσα στο μάθημα. Και σιγά-σιγά γινόταν παρέα. Δηλαδή, μας έδωσε ο διευθυντής το χώρο και όχι μόνο. Ερχόταν και αυτός. Και ασχολούνταν τα παιδιά από μόνα τους. Όσα ήθελαν, όποτε ήθελαν και αν είχαν ελεύθερο χρόνο έρχονταν να ασχοληθούν με το πρόγραμμα.

Σ: *Ωραία. Αν σας δινόταν η ευκαιρία τώρα, θα ξανασυμμετείχατε σε κάτι τέτοιο;*

E10: Ναι, θα συμμετείχα. Αρκεί, όμως, να μην έχω την πίεση. Τότε, δεν είχα την πίεση. Αρκεί, λοιπόν, να μην είχα την πίεση των αποτελεσμάτων. Δηλαδή, τώρα, μπαίνοντας σε ένα πρόγραμμα, μας λένε ότι «πρέπει να βγουν αυτά, αυτά και αυτά» ή ότι «πρέπει να φτάσατε εκεί, εκεί και εκεί». Μας βάζουν κάποια όρια, κάποια standard, κάποιες κόκκινες γραμμές. Και μας λένε «δεν θα πάτε πιο πίσω από εκεί, δεν θα πάτε πιο μπροστά από εδώ». Θα ήθελα να συμμετέχω εγώ και η τάξη μου, αλλά να μην υπάρχει αυτή η πίεση ότι πρέπει να παραδώσουμε κάποιο υλικό. Γιατί έτσι χάνουμε την ουσία. Και η ουσία είναι τα παιδιά να κερδίσουν ό,τι είναι να κερδίσουν μέσα από το κάθε πρόγραμμα και από την κάθε δραστηριότητα. Χάνουμε την ουσία και πιάνουμε το τύποις. Να παρουσιάσουμε illustration εξώφυλλο σε ζελατίνα, να το κάνουμε και σε DVD και σε ψηφιακή μορφή και σε PDF και σε Acrobat και από εδώ και από εκεί. Απλώς και μόνο για να δείξουμε ότι δουλέψαμε. Δεν μας ενδιαφέρει αν δουλέψαμε και αν βγήκε το πρόγραμμα. Μας ενδιαφέρει να αποδείξουμε και να το έχουμε στα χαρτιά μας ότι δουλέψαμε. Αυτό είναι το χαζό της υπόθεσης. Δηλαδή, μπαίνουμε σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Αγωγής «Ο σχολικός κήπος». Σκάβουμε εμείς τον κήπο, φέρνουμε εμείς τρακτεράκια, φέρνουμε το γεωπόνο, πηγαίνουμε και ρωτάμε το φίλο μας, καθόμαστε, ασχολούμαστε και λέμε στα πιτσιρίκια «μη, μη το ακουμπάς το φυτό, μην το ακουμπάς». Που θα έπρεπε όχι μόνο να το ακουμπήσει, αλλά να το βγάλει, να το ξαναβάλει και ας το χαλάσει. Ή κάνουμε έναν πίνακα ζωγραφικής, βγάζουμε φωτογραφίες, τα στήνουμε, και μετά ανεβάζουμε τις φωτογραφίες στο site και λέμε «Α, είχαμε το σχολικό κήπο». Αυτό δεν είναι σχολικός κήπος. Τα παιδιά δεν δούλεψαν. Να δείξουμε μόνο και να βάλουμε στο φάκελό μας, επειδή θα έρθει η αξιολόγηση και επειδή θέλουμε να φύγουμε από το Ε και να πάμε στο Δ ή θέλουμε να φύγουμε από το ΣΤ -γιατί είμαστε δόκιμοι- και να πάμε στο Δ; Ή γιατί μας το έχει δώσει ο διευθυντής ή γιατί μας το έχει προτείνει ο υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Αγωγής; Λέω απλά ένα παράδειγμα.

Σ: *Κατάλαβα.*

E10: Και μέσα στην τάξη μπορεί να ασχοληθώ εγώ με οποιοδήποτε θέμα. Για παράδειγμα, έχουμε τώρα την Κυκλοφοριακή Αγωγή. Άμα δουλέψω εγώ και δεν καταλάβουν τίποτε τα παιδιά, τι να το κάνω; Το να καθίσω εγώ να δουλεύω τα βράδια, όπως έχει τύχει να δουλεύω και βράδια για να βγει το αποτέλεσμα, γιατί μου ζήτησε κάποιος το αποτέλεσμα ντε και καλά. Π.χ. πριν από καμία δεκαετία, ντε και καλά μου λέει «πρέπει να βγάλεις αποτέλεσμα, πρέπει να φανεί». Λέω «δεν προλαβαίνω με τα μαθήματα» και μου λέει «μα, πρέπει να δουλέψεις

και εσύ» και λέω «μα, για μένα είναι;». Δεν έχω πρόβλημα να δουλέψω, αλλά για μένα είναι; Ε, και το έκανα εγώ το πρόγραμμα. Έκανα εγώ τις ερωτήσεις που θα έκαναν τα παιδιά στους γονείς τους -υποτίθεται ότι οι ερωτήσεις ήταν των παιδιών, τις έκανα όσο πιο απλές γινόταν και όσο πιο παιδικές γινόταν- και έγραφα εγώ τις απαντήσεις. Δηλαδή, τα έτρεχα εγώ τα ζητήματα. Δουλειές που ήταν να τις κάνουν τα παιδιά φαίνονταν ότι τις έκαναν τα παιδιά, αλλά δεν τις έκαναν σε καμία περίπτωση τα παιδιά και τις έκανα εγώ.

Σ: *Κατάλαβα. Από ό, τι καταλάβατε, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί, στους οποίους αναφέρθηκα προηγουμένως, προωθούν τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού που περιλαμβάνει διάφορα πράγματα, μεταξύ των οποίων και την εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Εσείς υιοθετείτε τέτοιου είδους πρακτικές στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα;*

E10: Ναι, ναι. Εννοείται. Εντάξει. Παλιά είχαμε το χάρτη και έχουμε ακόμα το χάρτη και χρειάζεται και ο χάρτης. Ένα εποπτικό μέσο είναι, ένα επικοινωνικό μέσο, ένα βοήθημα για τον εκπαιδευτικό. Όλα κινούνται με υπολογιστή πλέον. Εδώ, ακόμη και το λεβητοστάσιο έχει ένα μικρό υπολογιστή. Πρέπει να ξέρεις. Εννοείται πως πρέπει να μπει στη ζωή μας.

Σ: *Στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης εντάσσεται και η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές. Εσείς συμμετέχετε σε τέτοιου είδους διαδικασίες είτε σε επίπεδο τάξης είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας;*

E10: Όχι, όχι, δεν έτυχε. Ούτε καν έχω ακούσει. Όχι, δεν έχω ασχοληθεί.

Σ: *Τώρα, θα ήθελα να αναφερθώ λίγο στη συνεργασία. Η συνεργασία με όλα τα μέλη του ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή, τους συναδέλφους, το διευθυντή, τους γονείς ποια είναι;*

E10: Στο συγκεκριμένο σχολείο ή γενικά;

Σ: *Από τη δική σας οπτική γωνία. Συνεργάζεστε καλά με τους συναδέλφους, το διευθυντή ή τους γονείς;*

E10: Στο συγκεκριμένο σχολείο, ναι. Κατ' αρχήν, να πω ότι εγώ ήρθα φέτος με απόσπαση. Δεν έχω 2-3 μήνες, οπότε δεν έχω πλήρη γνώμη και άποψη. Το σχολείο είναι υπέροχο. Οι γονείς, μέχρι στιγμής, από ό, τι φαίνεται -γενικά οι γονείς σε όλο το σχολείο- είναι τέλειοι. Και παρόλο που υπήρχε ένας φόβος ότι αν πας σε ένα μεγάλο σχολείο, σε ένα κεντρικό σχολείο μέσα στην πόλη, είναι λίγο περίεργα, γιατί είναι πολλά τα χρόνια υπηρεσίας και οι δάσκαλοι θα σε κοιτάνε με μισό μάτι. Ίσα-ίσα. Είναι αυτό που είπα στην αρχή. Υπήρχε μία αλληλο-

πληροφόρηση. Δηλαδή, με βοήθησαν σε κάποια πράγματα. Εγώ τους βοήθησα όπου μπορούσα. Πιο πολύ, στο computer, στον προτζέκτορα, σε τέτοια, αφού ασχολούμαι λίγο με τέτοια πράγματα. Όπου μπορεί, δηλαδή, ο καθένας βοηθάει με τον τρόπο του. Κι εγώ μαθαίνω από τους παλιότερους και οι παλιότεροι μαθαίνουν από μένα.

Σ: Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού; Δηλαδή, οι διάφοροι οργανισμοί προωθούν τα προγράμματά τους και τις πρωτοβουλίες τους. Εσείς, όμως, ποιες θεωρείτε ότι είναι οι προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού στην πράξη;

Ε10: Το προφίλ του εκπαιδευτικού δεν είναι κάτι που είναι standard. Κατ' αρχήν, μετά από 20 χρόνια, θα μιλάμε για τελείως διαφορετικό προφίλ. Αν με μεταφέρετε εμένα με μια χρονομηχανή μετά από 30 χρόνια, θα έχω διαφορετικό προφίλ από ό, τι έχω τώρα. Και αν με πάτε πίσω 50 χρόνια, πάλι διαφορετικό προφίλ. Το προφίλ του εκπαιδευτικού προσαρμόζεται ανάλογα με την κοινωνία, στην οποία ζει, από τι επηρεάζεται, ποιους ερεθισμούς θα δεχτεί και τι πιέσεις θα δεχτεί για να διαμορφωθεί το προφίλ. Και βέβαια, πόσα χρήματα υπάρχουν. Γιατί, άμα υπάρχουν και χρήματα, όπως είχαμε τα προηγούμενα χρόνια, γίνονται και διάφορα προγράμματα, τα οποία είναι προς όφελος του εκπαιδευτικού. Ενημερώνεται, μαθαίνει, ανταλλάσσει απόψεις, συμμετέχει. Δημιουργείται, δηλαδή, ένα τελείως διαφορετικό προφίλ από ό, τι αν δεν γίνονταν αυτά τα πράγματα. Τα τελευταία χρόνια, έχουν περιοριστεί λίγο αυτά τα πράγματα. Άρα, λοιπόν, δεν εξαρτάται από μένα το προφίλ μου ως εκπαιδευτικός, όχι ως άνθρωπος, ως εκπαιδευτικός. Πιο πολύ εξαρτάται από τις συνθήκες και από τις ανάγκες του εκάστοτε σχολείου και της εκάστοτε κοινωνίας.

Σ: Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήταν καλύτερο να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαμόρφωση του προφίλ τους ή κριτηρίων επαγγελματισμού τους ή να λειτουργούν ως εκτελεστικά όργανα αποφάσεων που λαμβάνονται, πολλές φορές, και εκτός εθνικών συνόρων από τους διάφορους οργανισμούς;

Ε10: Θα ήταν σωστό να συμμετέχουν στο βαθμό που θα μπορούσαν βέβαια και θα έπρεπε να προσμετράται η άποψή τους και η γνώμη τους. Βέβαια, ο καθένας στον τομέα του. Ο ψυχολόγος στα δικά του, ο κοινωνιολόγος στα δικά του, ο καθηγητής στα δικά του, ο δάσκαλος στα δικά του. Ο καθένας να βάλει το μικρό, μικρό λιθαράκι για να φτιάξει το οικοδόμημα που θα λέγεται προφίλ του εκπαιδευτικού. Από μόνος του ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να κάνει αλχημείες και να κάνει πειράματα. Και παλιότερα κάπως έτσι γινόταν το προφίλ του εκπαιδευτικού. Σήμερα, προσπαθούν πολλοί και διάφοροι. Όταν είναι να βγει μία απόφαση για ένα

παιδί, για παράδειγμα, ή να κάνουμε μία διάγνωση, είδατε ότι λαμβάνουν μέρος καμιά δεκαριά άτομα. Πόσο μάλιστα για ένα προφίλ, στο οποίο εμπιστευόμαστε για τόσα χρόνια εκατοντάδες παιδιά να τα διδάξει; Και όχι μόνο να τα διδάξει. Να τα μάθει αξίες, ήθος, βασικές αρχές, τρόπους συμπεριφοράς, κοινωνικοποίηση, ισχυροποίηση προσωπικότητας και χαρακτήρα. Όλα αυτά τα εμπιστευόμαστε σε έναν άνθρωπο. Αυτός ο άνθρωπος δεν θα πρέπει να έχει και αυτός ένα ισχυρό προφίλ; Το οποίο, βέβαια, δεν θα πρέπει να είναι μόνο δικό του δημιουργία. Θα πρέπει να βοηθήσουν και κάποιοι ειδικοί. Εννοείται. Μιλάμε πάντα σαν εκπαιδευτικός, όχι σαν άνθρωπος.

Σ: *Ναι, ναι. Θεωρείτε ότι η επιρροή των επαγγελματικών συνδικάτων ή των επαγγελματικών συλλόγων απέναντι στα διάφορα προτάγματα και των παγκόσμιων οργανισμών και του εκπαιδευτικού κλάδου γενικότερα είναι αυτή που θα έπρεπε να είναι; Και ποια θα έπρεπε να είναι; Δηλαδή, η επιρροή των επαγγελματικών συλλόγων ως προς την προώθηση των αιτημάτων του εκπαιδευτικού κλάδου (με διακόπτει)*

E10: Επαγγελματικών συλλόγων; Δηλαδή, εννοείτε τους συλλόγους των εκπαιδευτικών, για παράδειγμα;

Σ: *Ναι, ναι.*

E10: Α, κατάλαβα. Δεν υπάρχουν, δεν υφίστανται σύλλογοι. Δεν υπάρχουν ομοσπονδίες, δεν υπάρχει τίποτε. Κατ' αρχήν, όσοι είναι στην καρέκλα αυτή του συνδικαλιστή είναι για να προωθήσουν μόνο τα δικά τους τα ατομικά συμφέροντα. Έτσι πιστεύω εγώ, υποκειμενική είναι η άποψη. Και μας έχει δείξει η ιστορία ότι όσοι έγιναν σε τοπικό επίπεδο πρόεδροι συλλόγων ή ταμίες ή γραμματείς μετά από λίγο έγιναν και διευθυντές σχολείων. Αυτοί που μας διοικούν εδώ και τόσα χρόνια και είναι αιρετοί στη Δ.Ο.Ε. έχουν καιρό να πατήσουν σε τάξη μέσα και δεν ξέρουν τι γίνεται. Τις προάλλες, ήταν στη Σιγκαπούρη, πιο πριν ήταν στην Κίνα για αδελφοποίηση, πριν από λίγο ήταν στη Σουηδία. Με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πότε θα ασχοληθούν; Ξέρουν τα γραφεία των υπουργών απ' έξω ή το Υπουργείο Παιδείας το ξέρουν απ' έξω. Δεν νομίζω, όμως, να ξέρουν τα καινούργια τα βιβλία, για παράδειγμα. Είναι επαγγελματίες συνδικαλιστές. Όχι, αυτοί δεν προωθούν. Παλιότερα, ίσως. Σήμερα, όχι. Δεν πιστεύω να βοηθούν.

Σ: *Οπότε, τέλος, τι θα αλλάζατε, θα προσθέτατε ή θα αφαιρούσατε στις πρωτοβουλίες των διεθνών οργανισμών σχετικά με τα κριτήρια επαγγελματισμού και το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών;*

E10: Τι θα άλλαζα; Τι δεν θα ήθελα να υπάρχει;

Σ: *Ναι. Ή να υπήρχε επιπλέον ή να μην υπήρχε καθόλου.*

E10: Να υπήρχε λιγότερη σκέψη για το κέρδος, δηλαδή, για τα χρήματα, να μην φτάσουμε στο σημείο η μόρφωση και η εκπαίδευση να είναι εμπορεύσιμη. Να είναι ένα κοινωνικό αγαθό για όλους και να είναι ανοιχτό για όλους ανεξαρτήτως χρώματος και ανεξαρτήτως θρησκείας και οικονομικής δυνατότητας των γονιών του. Να ρίξουν περισσότερα χρήματα όχι τόσο στα υλικά -που κι αυτά μας λείπουν, είπαμε υλικοτεχνική υποδομή- αλλά περισσότερο στη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών.

Σ: *Αυτό που αναφέρατε και προηγουμένως;*

E10: Ναι, ναι. Μπράβο.

Σ: *Τέλος, έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που ειπώθηκαν μέχρι στιγμής;*

E10: Όχι, όχι, αν και αρκετά ήταν καινούργια για μένα. Για παράδειγμα, για τις κλίμακες και τα κριτήρια που λέγατε. Αυτά δεν τα έχω ακούσει. Τώρα εσείς που είστε μέσα στο Πανεπιστήμιο προφανώς κάτι ξέρετε παραπάνω. Γι' αυτό, όπως είπα, συζητώντας κάτι κερδίζεις.

Σ: *Η ανταλλαγή απόψεων που λέγαμε.*

E10: Τώρα θα αρχίσω να αναρωτιέμαι. Μου είπε αυτό. Υπάρχει; Δεν υπάρχει; Τι γίνεται; Θα καθίσω να ψάξω να δω αν υπάρχει, τι υπάρχει, τι γίνεται.

Σ: *Έγινε. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.*

E10: Κι εγώ ευχαριστώ.

Σ: *Γεια σας.*

E10: Γεια σας.

Εκπαιδευτικός 11

Σ: Καλημέρα σας.

E11: Καλημέρα.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη. Κατ' αρχάς, τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

E11: Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση.

Σ: Η συνολική διδακτική σας εμπειρία;

E11: 30 χρόνια.

Σ: Συμμετέχετε σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης ή κατάρτισης;

E11: Όχι.

Σ: Θα θέλατε να συμμετέχετε;

E11: Δεν ξέρω. Εξαρτάται (γελάει).

Σ: Εξαρτάται από τι;

E11: Αν υπάρχει κάτι ενδιαφέρον και αν έχω και χρόνο να το κάνω, γιατί δεν έχω πολύ χρόνο ελεύθερο.

Σ: Στο σχολείο σας συμμετέχετε σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών;

E11: Όχι. Κάποια προγράμματα κάνουμε Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πριν από περίπου 10 χρόνια, 2 φορές έκανα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και φέτος έκανα Αγωγής Υγείας.

Σ: Λοιπόν, τι σημαίνει για εσάς επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών; Δηλαδή, ποια θεωρείτε πως είναι τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του;

E11: Να είναι τυπικός στο ωράριό του, στις υποχρεώσεις του, όταν του αναθέτει κάτι ο διευθυντής, να το κάνει, να μην υπάρχουν αντιρρήσεις. Και, πιστεύω, να φέρεται καλά στα παιδιά. Δηλαδή, μέσα στην τάξη του να ακολουθεί το ωράριο, να μην μπαινοβγαίνει στην τάξη

και να λέει «Θέλω να κάνω εκείνο, θέλω να κάνω το άλλο» και να έχει μία καλή σχέση με τα παιδιά πιστεύω και με τους συναδέλφους, βέβαια, εννοείται.

Σ: *Οπότε, θεωρείτε τον εαυτό σας επαγγελματία εκπαιδευτικό;*

E11: Θεωρώ τον εαυτό μου επαγγελματία, ναι.

Σ: *Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι ίδιος με αυτόν των προηγούμενων ετών, κυρίως ως προς τις επαγγελματικές ευθύνες και αρμοδιότητές του;*

E11: Πιστεύω ότι έχουν αλλάξει λίγο τα πράγματα από την άποψη ότι οι δάσκαλοι τώρα είναι περισσότερο μορφωμένοι, περισσότερο καταρτισμένοι από ό, τι ήταν τα προηγούμενα χρόνια. Από την άλλη μεριά πάλι, έχουμε το πρόβλημα ότι τα παιδιά δεν μας βλέπουν όπως έβλεπαν παλιά τα παιδιά το δάσκαλο. Δεν υπάρχει, δηλαδή, ο απαιτούμενος σεβασμός και έχουν χαλαρώσει λίγο τα πράγματα ως προς αυτό και αντιμετωπίζουμε κάποια προβλήματα στη συμπεριφορά των παιδιών, στο πώς μας φέρονται, πώς μας αντιμετωπίζουν.

Σ: *Έχετε δει κάποια διαφορά και στον εαυτό σας ως προς αυτό;*

E11: Εγώ απέναντι στα παιδιά, όχι, αλλά, καθώς περνάνε τα χρόνια, κάθε χρονιά, βλέπω ότι τα παιδιά που έχω στην τάξη μου φέρονται τελείως διαφορετικά. Δηλαδή, δεν υπάρχει ο σεβασμός, δεν με αποδέχονται σε ό, τι λέω. Υπάρχουν κάποια πράγματα που διαφοροποιούνται και επιμένουν. Και εννοώ μικρά παιδιά. Εμείς κάποτε το δεχόμασταν από τη στιγμή που το λέει ο δάσκαλος ότι είναι έτσι. Βέβαια, ούτε αυτό είναι σωστό, αλλά πάλι όταν εξηγείς κάποια πράγματα και βλέπεις ότι το παιδί επιμένει στο δικό του, γιατί έτσι του έχει πει ο μπαμπάς ή η μαμά ότι «Ε, μωρέ τώρα, εντάξει. Ο δάσκαλος απλά είναι δάσκαλος, δεν είναι και τόσο καταρτισμένος». Υπάρχει, δηλαδή, μία αντίληψη από τους γονείς ότι δεν μας υπολογίζουν τόσο πολύ όσο μας υπολόγιζαν παλιά.

Σ: *Ως προς τις ευθύνες, όμως, και τις αρμοδιότητες έχουν αλλάξει τα πράγματα;*

E11: Όχι. Τις ευθύνες τις έχουμε. Εντάξει, παντού θα υπάρχουν και κάποιοι, οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται πλήρως σε αυτό και είναι λίγο αδιάφοροι ως πούμε στις ευθύνες τους.

Σ: *Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι διευκολύνουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα τη σημερινή εποχή;*

E11: Θέλουμε τη συνεργασία των γονέων. Και όταν λέω συνεργασία, εννοώ το να ενδιαφέρονται για τα παιδιά. Να υπάρχει μία συνεργασία με το δάσκαλο, για να αντιμετωπίζονται κάποια προβλήματα. Από την άλλη μεριά, να δέχεται ο γονιός να βοηθήσει σε κάποια πράγ-

ματα. Εσύ φτάνεις σε ένα σημείο, να προχωρήσει και αυτός λίγο παραπέρα. Αυτό θεωρώ. Πιο πολύ θεωρώ τους γονείς. Πέρα, όμως, από τους γονείς, είναι και οι συνάδελφοι. Πρέπει να βοηθάνε σε κάποια πράγματα, όταν ζητάς. Και άλλοι παράγοντες. Ο δήμος, αν υπάρχει πρόβλημα χρημάτων για πετρέλαιο, κλπ. Αλλά πιο πολύ οι γονείς. Θεωρώ ότι είναι το σημαντικότερο.

Σ: *Αντίθετα, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι παρεμποδίζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στη σημερινή εποχή;*

E11: Η αδιαφορία, πιστεύω, των γονέων. Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο.

Σ: *Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού είναι δική του ατομική ευθύνη, του κάθε εκπαιδευτικού ή ότι επιβάλλεται από κάποια εξωτερικά όργανα ή φορείς;*

E11: Πιστεύω ότι είναι ευθύνη του καθενός το πώς βλέπει τη δουλειά του και πώς μπορεί να την κάνει όσο μπορεί καλύτερα. Ο καθένας πρέπει να ψάχνεται, δηλαδή.

Σ: *Παρόλα αυτά, οι διάφοροι διεθνείς, παγκόσμιοι οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO και διάφοροι άλλοι προωθούν, τα τελευταία χρόνια, διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση, την επιμόρφωση, την κατάρτιση και τη δια βίου επαγγελματική υποστήριξή τους. Είστε εσείς ενήμερη για τέτοιου είδους δράσεις; Πώς θα τις χαρακτηρίζατε;*

E11: Η αλήθεια είναι ότι δεν ξέρω πολλά πράγματα από αυτά. Δεν έτυχε ποτέ να ασχοληθώ με κάτι τέτοιο. Απλά, θεωρώ ότι δεν είναι όλα αντικειμενικά. Δηλαδή, τι εννοώ. Ότι γίνονται κάποιες τέτοιες δράσεις σε κάποια σχολεία, αλλά το κάνουν συγκεκριμένοι. Συγκεκριμένοι δάσκαλοι ασχολούνται και παρουσιάζεται σαν να είναι έργο των παιδιών. Αυτή την εντύπωση έχω χωρίς να έχω ασχοληθεί όμως.

Σ: *Συγχρόνως, οι υπερεθνικοί οργανισμοί προωθούν διάφορα κριτήρια επαγγελματισμού που τα συνδέουν με την αποτελεσματικότητα και την ανταγωνιστικότητα του εκπαιδευτικού και, κατ' επέκταση, με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Θεωρούν, δηλαδή, ότι υπάρχει μία συσχέτιση μεταξύ επαγγελματισμού, ανταγωνιστικότητας του εκπαιδευτικού και ποιότητας της εκπαίδευσης. Είναι οντως έτσι;*

E11: Ίσως να είναι κάποιες φορές, αλλά δεν είμαι ενημερωμένη πάνω σε αυτό. Δεν ξέρω.

Σ: Βέβαια, συνδέουν την ποιότητα της εκπαίδευσης με την (αυτο)αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δυναμικού που είναι ιδιαίτερα στην επικαιρότητα τις τελευταίες μέρες και, εν τέλει, με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Επίσης, βλέπουν μία συσχέτιση μεταξύ (αυτο)αξιολόγησης, ποιότητας και επαγγελματισμού.

E11: Δεν είναι αντικειμενικά τα κριτήρια, όμως, πιστεύω και αυτοί που την κάνουν την αξιολόγηση. Οπότε, πάλι δεν ξέρω τι αποτέλεσμα μπορεί να βγει πάνω σε αυτό.

Σ: Οπότε, τέτοιου είδους κριτήρια ή μετρήσεις, στην ουσία, τι επίδραση έχουν στον εκπαιδευτικό; Είναι ένα μέσο αξιολόγησης, ελέγχου (με διακόπτει);

E11: Ελέγχου, όχι αξιολόγησης. Ως έλεγχο το βλέπω. Όχι θετικό, δηλαδή. Θεωρώ ότι δεν είναι θετικό, όπως είναι αυτή τη στιγμή.

Σ: Παράλληλα όμως, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, πάλι σύμφωνα με τους προαναφερθέντες οργανισμούς, εντάσσεται σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης. Δηλαδή, υποστηρίζουν ότι ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι ένας δια βίου μαθητών. Τι σημαίνει αυτό στην πράξη;

E11: Στην πράξη σημαίνει ότι πρέπει να ψάχνεσαι, όσο μπορείς να μορφώνεσαι περισσότερο, να παίρνεις μέρος σε κάποια προγράμματα. Γενικά, να μην επαναπαύεσαι σε αυτά που ξέρεις, να προσπαθείς να μάθεις και κάποια πράγματα περισσότερο. Βέβαια, αυτό, εντάξει, δεν είναι εύκολο να γίνεται πάντα, αλλά μπορείς και από το διαδίκτυο, αν θέλεις. Από μόνος σου να το κάνεις.

Σ: Τώρα θα ήθελα να αναφερθώ λίγο στην αυτονομία των εκπαιδευτικών. Θεωρείτε πως είστε μία αυτόνομη εκπαιδευτικός; Τι σημαίνει αυτονομία ενός εκπαιδευτικού;

E11: Δε νομίζω ότι υπάρχει αυτονομία στην εκπαίδευση τελείως. Δεν μπορεί, δηλαδή, ο κάθε δάσκαλος να ενεργήσει μόνος του. Πρέπει να υπάρχει συνεργασία και με τους άλλους εκπαιδευτικούς και με το διευθυντή, για να βγει ένα καλό αποτέλεσμα, γιατί, πάνω απ' όλα, μας ενδιαφέρει το καλό των παιδιών και αυτό ένας μόνος του δεν μπορεί να το κάνει.

Σ: Κατάλαβα. Μιας και αναφερθήκατε στη συνεργασία, έχετε υπόψη σας καθόλου το θεσμό της καθοδήγησης μέσω μέντορα, το περίφημο Mentoring;

E11: Δεν το ξέρω καθόλου αυτό.

Σ: Είναι ένας θεσμός, όπου ένας παλαιότερος εκπαιδευτικός, πιο έμπειρος, με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, αναλαμβάνει τα 2-3 πρώτα χρόνια, στην αρχή της σταδιοδρο-

μίας ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, να τον υποστηρίξει, να τον καθοδηγήσει, να τον συμβουλέψει, να του μεταδώσει, δηλαδή, τις εμπειρίες και τις γνώσεις του. Έχετε εσείς συμμετάσχει σε τέτοιου είδους διαδικασίες, είτε να δώσετε τη συμβουλή σας ή την υποστήριξή σας είτε, αντίστοιχα, να πάρετε;

E11: Όχι, δεν έτυχε.

Σ: *Τώρα κάτι άλλο όσον αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση συγκεκριμένα. Προωθούνται, κατά καιρούς, διάφορα προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγών εκπαιδευτικών, όπως είναι το Comenius, το Leonardo Da Vinci και διάφορα άλλα τέτοιου είδους προγράμματα. Πώς εκλαμβάνετε εσείς αυτή την πρωτοβουλία;*

E11: Θεωρώ ότι είναι καλή. Θετική είναι. Και πιστεύω ότι μόνο καλό έχει να δώσει στην εκπαίδευση γενικά με την ανταλλαγή που γίνεται. Να παίρνεις ιδέες, να γνωρίζεις καινούργιους ανθρώπους, να γνωρίζεις τα άλλα τα συστήματα, γιατί δεν έχουμε επαφή με ανθρώπους που δουλεύουν σε άλλες χώρες, που δουλεύουν στην εκπαίδευση, για να ξέρεις ακριβώς τι γίνεται. Νομίζω ότι καλό είναι αυτό.

Σ: *Έχετε συμμετάσχει σε κάτι τέτοιο;*

E11: Όχι, όχι.

Σ: *Το ενδεχόμενο συμμετοχής στο μέλλον πώς το αντιμετωπίζετε;*

E11: Θα μπορούσα να το κάνω, απλά είναι το θέμα ότι δεν ξέρω ξένη γλώσσα.

Σ: *Οπότε, θεωρείτε ότι αυτός είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας;*

E11: Ναι, είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας, για να μπορώ να έρθω σε επαφή. Διαφορετικά, θα ήθελα να το κάνω.

Σ: *Απ' ό, τι καταλάβατε, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί, τα τελευταία χρόνια, προωθούν τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει διάφορα πράγματα, μεταξύ άλλων, και την εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Εσείς υιοθετείτε τέτοιου είδους πρακτικές στην τάξη σας;*

E11: Θεωρώ ότι είναι καλό. Απλά, εγώ δεν έχω τέτοιο επίπεδο για να μπορώ. Θεωρώ ότι είναι καλό, αλλά και πάλι με μέτρο, όμως. Δεν μπορείς ούτε να αντικαταστήσεις τελείως τα βι-

βλία και να βάλεις τον υπολογιστή, αλλά, κάποιες φορές, είναι κάποια πράγματα που χρειάζεται ο υπολογιστής, για να βλέπουν τα παιδιά και να έχουν περισσότερες εμπειρίες.

Σ: *Παράλληλα, προωθούν και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές στα πλαίσια και της δια βίου μάθησης. Το εφαρμόζετε αυτό στην πράξη καθημερινά;*

E11: Έρευνα ως προς τι;

Σ: *Έρευνα είτε στο επίπεδο της τάξης σας είτε στο επίπεδο της σχολικής μονάδας είτε και ευρύτερα.*

E11: Σε συγκεκριμένα, όχι, αλλά έτσι μεταξύ μας μπορούμε κάποια πράγματα να πούμε και να κάνουμε χωρίς, βέβαια, να καταγράφονται πουθενά.

Σ: *Οπότε, υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους;*

E11: Υπάρχει. Τουλάχιστον εδώ, στο δικό μας το σχολείο, υπάρχει και έχω πάρα πολύ καλές σχέσεις και με το διευθυντή.

Σ: *Με τους γονείς;*

E11: Και με τους γονείς. Κοιτάζτε να δείτε, στο σύνολο, οι γονείς ενδιαφέρονται. Πάντα, όμως, υπάρχουν και κάποιοι, οι οποίοι είναι αρνητικοί. Σε γενικές γραμμές, όμως, έχουμε καλές σχέσεις.

Σ: *Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού; Είτε εσωτερικοί παράγοντες είτε και εξωτερικοί παράγοντες.*

E11: Και οι εσωτερικοί παράγοντες, έτσι, οι συνάδελφοι και οι σχέσεις με το διευθυντή και οι γονείς. Νομίζω ότι αυτοί είναι οι πιο άμεσοι που μπορούν να το ρυθμίσουν.

Σ: *Είστε εσείς προσωπικά ευχαριστημένα, μέχρι στιγμής, από τις δυνατότητες που σας παρέχονται για τη βελτίωση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων;*

E11: Θα ήθελα κάποιες επιμορφώσεις επιπλέον να γίνονται. Όταν είχαν έρθει τα καινούργια βιβλία, κάτι πήγε να γίνει, αλλά όχι ιδιαίτερα. Θα μπορούσε, δηλαδή, αυτό να γίνεται συνέχεια και, στην πορεία, να μπορούμε εμείς να λέμε τι έχουμε συναντήσει, καθώς δουλεύουμε τα βιβλία μέσα στην τάξη, να κάνουμε τις παρατηρήσεις μας, για να μπορεί να βελτιωθεί λίγο το σύστημα. Κάτι τέτοιο δεν γίνεται, βέβαια.

Σ: Προηγουμένως, αναφέρατε ότι είστε λίγο επιφυλακτική ως προς τα κριτήρια επαγγελματισμού, ότι ίσως να μην είναι και τόσο αντικειμενικά. Θεωρείτε ότι αν οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα κριτήρια επαγγελματισμού τους (με διακόπτει)

E11: Σίγουρα θα ήταν πολύ καλύτερα τα πράγματα. Θα υπήρχε μεγαλύτερη αντικειμενικότητα.

Σ: Οπότε, θεωρείτε ότι θα πρέπει να συμμετέχουν παρά να ενεργούν ως εκτελεστικά όργανα;

E11: Ναι, θα πρέπει να συμμετέχουν οπωσδήποτε.

Σ: Οι επαγγελματικοί σύλλογοι ποια επιρροή θα μπορούσαν να έχουν ως προς αυτό, ως προς τη μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάτι που, στην ουσία, τους αφορά, στα κριτήρια επαγγελματισμού τους; Θεωρείτε ότι είναι ισχυρός ο λόγος τους;

E11: Είναι ισχυρός ο λόγος τους, αλλά δεν ενδιαφέρονται για αυτά τα πράγματα. Η πορεία, τα προηγούμενα χρόνια, έχει δείξει ότι οι σύλλογοί μας νοιάζονται περισσότερο να αυτοπροβάλλονται, να παίρνουν κάποια αξιώματα αργότερα στην πολιτική και κάπως έτσι χωρίς να νοιάζονται ουσιαστικά για τα προβλήματά μας. Δυστυχώς.

Σ: Οπότε, διακρίνετε κάποια μικροπολιτικά συμφέροντα;

E11: Ναι, συμφέροντα, τα οποία είναι πάνω από το εκπαιδευτικό έργο, πάνω από τα κριτήρια.

Σ: Τέλος, τι θα αλλάζατε, προσθέτατε ή αφαιρούσατε στις διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα των διεθνών οργανισμών σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη; Μου αναφέρατε ήδη ένα πράγμα, αυτό για τα κριτήρια. Κάτι άλλο θα θέλατε να αλλάξετε;

E11: Δεν μπορώ να σκεφτώ τώρα. Πιστεύω ότι αυτό είναι το βασικό.

Σ: Έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που είπαμε μέχρι στιγμής;

E11: Όχι.

Σ: Έγινε. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ. Γεια σας.

E11: Γεια σας.

Εκπαιδευτικός 12

Σ: Καλημέρα σας.

E12: Καλημέρα.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη.

E12: Αλίμονο. Δεν πρέπει να βοηθάμε τους εκκολαπτόμενους συναδέλφους;

Σ: Αρχικά, τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

E12: Τελείωσα το Παιδαγωγικό Τμήμα της Θεσσαλονίκης.

Σ: Ωραία. Η συνολική διδακτική σας εμπειρία στο δημοτικό;

E12: 20 χρόνια.

Σ: Συμμετέχετε σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης ή κατάρτισης;

E12: Όταν λες επιμόρφωση; Τα σεμινάρια μόνο που παρακολουθούμε. Σεμινάρια σε ό,τι γίνεται εδώ και στη Λάρισα. Παλιότερα, έφτανα Θεσσαλονίκη, Αθήνα, τώρα δύσκολο πλέον, γιατί πρέπει να παίρνουμε άδειες.

Σ: Τα παρακολουθείτε, λοιπόν. Είστε δραστήρια.

E12: Όσο μπορώ, ναι.

Σ: Ωραία. Στο σχολείο σας εδώ συμμετέχετε σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών, επαγγελματικούς συλλόγους ή συνδικάτα;

E12: Όχι.

Σ: Θα θέλατε να συμμετάσχετε;

E12: Ωραίο θα ήταν στο βαθμό βέβαια που αυτό δεν κοστίζει σε χρόνο από το διδακτικό μου ωράριο ή από το ωράριο, το οποίο χρειάζομαι για να προετοιμαστώ για την τάξη.

Σ: Τι σημαίνει για εσάς επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών; Δηλαδή, ποια θεωρείτε πως είναι τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του;

E12: Να είναι προσεγγίσιμος στα παιδιά, να αξιοποιεί στο έπακρο το χρόνο τον διδακτικό που έχει, να έρχεται σε επαφή, να έχει μία επικοινωνιακή συνεργασία με τους γονείς και,

όσο μπορεί βέβαια, όσο του δίνονται οι ευκαιρίες, να επιμορφώνεται πάνω στο επάγγελμά του.

Σ: *Οπότε, θεωρείτε τον εαυτό σας μία επαγγελματία εκπαιδευτικό;*

Ε12: Ναι.

Σ: *Ωραία. Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι ο ίδιος με αυτόν των προηγούμενων ετών κυρίως ως προς τις επαγγελματικές ευθύνες και αρμοδιότητές του;*

Ε12: Νομίζω ότι είναι πιο αυξημένος σήμερα λόγω της κρίσης που περνάμε και η οποία δεν είναι μόνο οικονομική κρίση, έτσι; Είναι κρίση και αξιών. Νομίζω ότι περισσότερο από κάθε εποχή ο εκπαιδευτικός σήμερα έχει έναν ιδιαίτερα ευαίσθητο και αυξημένο ρόλο και να μεν η οικογένεια βάζει τα θεμέλια στο να δημιουργεί ευαίσθητοποιημένους και υπεύθυνους πολίτες, αλλά νομίζω ότι μεγάλος είναι και ο ρόλος του σχολείου σε αυτό.

Σ: *Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στο επάγγελμά του τη σημερινή εποχή;*

Ε12: Παράγοντες που θα μπορούσαν να τον διευκολύνουν ή που υπάρχουν;

Σ: *Αν θέλετε, μπορείτε να μου απαντήσετε και σε αυτό, που τον διευκολύνουν ή που θα μπορούσαν να τον διευκολύνουν.*

Ε12: Σήμερα, όσο περνάει ο καιρός οι παράγοντες όλο και μειώνονται. Σεμινάρια επιμορφωτικά δεν γίνονται, ο μισθός του εκπαιδευτικού μειώνεται δραματικά, οι επιχορηγήσεις των σχολείων μειώνονται δραματικά, ο αριθμός των μαθητών αυξάνεται και αυτοί είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες. Εάν υπήρχαν αυτοί οι παράγοντες, θα βοηθούσαν ακόμη περισσότερο το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη.

Σ: *Ήταν η επόμενη ερώτησή μου. Μου αναφέρατε τους παράγοντες που παρεμποδίζουν.*

Ε12: Αυτοί οι παράγοντες, αν τους πάρεις πάλι με την ύπαρξή τους, ότι υπήρχαν αυτοί οι παράγοντες θα ήταν και αυτοί που θα βοηθούσαν μέσα στην τάξη το έργο.

Σ: *Κατάλαβα. Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είναι δική τους ατομική υπόθεση, προσωπική ευθύνη του καθενός ή ότι επιβάλλεται από έξω;*

Ε12: Πρώτα και κύρια, είναι θέμα προσωπικής ευθύνης, το πώς το αισθάνεται ο εκπαιδευτικός, αλλά νομίζω ότι υπάρχει και η μέριμνα. Δηλαδή, αν υπήρχε και η ανάλογη μέριμνα της

πολιτείας να εμφυσήσει στον εκπαιδευτικό τον επαγγελματισμό, θα βοηθούσε ακόμη περισσότερο.

Σ: *Η αλήθεια είναι ότι, κατά καιρούς, τα τελευταία χρόνια, διάφοροι παγκόσμιοι, διεθνείς οργανισμοί, όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO και διάφοροι άλλοι τέτοιου είδους οργανισμοί προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση, την κατάρτιση, την επιμόρφωση και τη δια βίου επαγγελματική υποστήριξή του. Είστε εσείς ενήμερη για τέτοιου είδους δράσεις ή προγράμματα;*

E12: Όχι.

Σ: *Θα θέλατε να είστε πιο ενήμερη;*

E12: Σαφώς και θα ήθελα, ναι. Φτάνουν αυτά με εγκυκλίους στα σχολεία; Δηλαδή, πώς; Τα αναζητάς μέσω Διαδικτύου, πώς ενημερώνεσαι για αυτά;

Σ: *Μέσω Διαδικτύου, μέσω του σχολείου, η σχολική κοινότητα μπορεί να προωθήσει τα προγράμματα αυτά και μετά είναι και στην προσωπική ευθύνη του καθενός.*

E12: Περισσότερο, ουσιαστικά, είναι στην προσωπική του ευθύνη.

Σ: *Γι' αυτό και σας ρώτησα προηγουμένως αν είναι προσωπική ευθύνη του καθενός. Η στάση σας απέναντι στα κειμήλια αυτά των διαφόρων οργανισμών, οι οποίοι συνδέουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και ανταγωνιστικότητά τους και, κατ' επέκταση, με την ποιότητα της εκπαίδευσης ποια είναι;*

E12: Από τη στιγμή που συγκεκριμένα τέτοια προγράμματα τρέχουν και βέβαια τουλάχιστον σε τοπικό επίπεδο δεν έχω ενημερωθεί και δεν νομίζω ότι έχει τρέξει κάτι τέτοιο, σαφώς και πρέπει να συμμετέχουμε. Νομίζω ότι πρέπει να γίνονται περισσότερο γνωστά, ένα. Δεύτερον, να διενεργούνται και στις επαρχιακές πόλεις, γιατί συνήθως τέτοια γίνονται στις μεγάλες πόλεις, όπου γίνονται και σε ημέρες εργάσιμες που πρέπει να πάρεις άδεια. Οι άδειες πλέον έχουν αρκετά στενέψει και δεν είναι εύκολο να συμμετέχει.

Σ: *Βέβαια, αυτοί οι οργανισμοί προωθούν ταυτόχρονα και κάποιους δείκτες μέτρησης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ή κάποια πρότυπα αναφοράς. Εσείς θεωρείτε ότι τέτοιου είδους μετρήσεις είναι ένα μέσο συγκριτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ελέγχου ή ενίσχυσής του στο έργο του;*

E12: Δεν γνωρίζω τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αυτές οι μετρήσεις, οπότε δεν μπορώ να έχω και άποψη στην ερώτηση.

Σ: Ωραία. Και πάλι αυτοί οι οργανισμοί συνδέουν την ποιότητα και (αυτο)αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δυναμικού με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Θεωρείτε ότι μία τέτοια συσχέτιση υφίσταται; Από τη μία πλευρά, δηλαδή, είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης και η (αυτο)αξιολόγηση και από την άλλη ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού.

E12: Όταν λέμε ποιότητα της εκπαίδευσης, εννοούμε, βέβαια, ότι υπάρχει και η ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία, έτσι; Όταν, λοιπόν, δεν υφίστανται αυτές οι παράμετροι, πώς μπορείς να αξιολογήσεις; Δηλαδή, δεν μπορείς να αξιολογήσεις ένα συνάδελφο, ο οποίος έχει μία έδρα, έναν πίνακα και μία κιμωλία.

Σ: Οπότε, θεωρείτε ως απαραίτητη προϋπόθεση την υλικοτεχνική υποδομή;

E12: Υλικοτεχνική υποδομή και, επίσης, σωστή χρηματοδότηση των σχολείων. Δεν μπορείς να μετράς ευρώ, ευρώ και να λες θα κλείσω το πετρέλαιο στις 10 ηώρα, γιατί δεν έχω να ζεστάνω τα παιδιά. Δεν μπορούμε να μιλάμε για ποιοτική εκπαίδευση κάτω από αυτές τις συνθήκες.

Σ: Παρόλα αυτά, θεωρείτε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε μία προοπτική διαβίου μάθησης; Ο εκπαιδευτικός είναι ένας διαβίου μαθητών;

E12: Εννοείται. Δια βίου, δια βίου.

Σ: Τι σημαίνει διαβίου μάθηση στην πράξη;

E12: Ότι δεν σταματά, για μένα, να ενημερώνεται. Και αν δεν του δίνεται η δυνατότητα μέσα από σεμινάρια ή επιμόρφωση τέλος πάντων στον τόπο του, έχουμε το Διαδίκτυο, το οποίο σου δίνει τη δυνατότητα να διαβάσεις 5 βιβλία και να μπορέσεις με αυτόν τον τρόπο να επιμορφώνεσαι. Συνεχώς, όμως.

Σ: Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτόνομοι στις μέρες μας;

E12: Όχι.

Σ: Θεωρείτε ότι είστε μία αυτόνομη επαγγελματίας εκπαιδευτικός;

E12: Όχι, όχι. Με τίποτα.

Σ: *Τι σημαίνει αυτονομία;*

E12: Αυτόνομος είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος -να μην παρεξηγήσουμε και την έννοια του «αυτόνομος» ότι είμαι άνετος και κάνω ό,τι θέλω, μην το φτάσουμε στην άλλη άκρη- αλλά αυτόνομος είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος δεν νιώθει ότι πάνω από το κεφάλι του υπάρχει ο πέλεκυς της αυτοαξιολόγησης και «αν κάνω αυτό, θα κριθώ από το διευθυντή, θα κριθώ από το Σύμβουλο ή να κάνω αυτό που δεν είναι και πολύ στα «πιστεύω» μου, αλλά επειδή το επιβάλλει το βιβλίο του δασκάλου και μου το λέει και ο Σύμβουλος» αυτό δεν είναι αυτονομία του εκπαιδευτικού. Και όσο περνάνε τα χρόνια, περιορίζεται περισσότερο.

Σ: *Μιας και αναφέρατε το Σχολικό Σύμβουλο, υπάρχει ο θεσμός της καθοδήγησης μέσω μέντορα, το περίφημο Mentoring. Το γνωρίζετε;*

E12: Όχι, αυτό δεν το γνωρίζω.

Σ: *Είναι ένας παλιότερος, συνήθως πιο έμπειρος εκπαιδευτικός με περισσότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ο οποίος αναλαμβάνει τα 2-3 πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού να τον καθοδηγήσει ή να τον υποστηρίξει μεταδίδοντάς του τις γνώσεις και τις εμπειρίες του. Εσείς έχετε λάβει μέρος σε τέτοιου είδους διαδικασίες;*

E12: Όχι, γιατί μέχρι τώρα υπήρξα (γελάει) αρκετά νέα σε όσα σχολεία πήγαινα και στην πόλη πλέον που είμαι από όλους τους συναδέλφους, ας πούμε εδώ στο σχολείο, είμαι με τα λιγότερα χρόνια. Εκτός από τους αποσπασθέντες, από τους οργανικά τοποθετηθέντες έχω τα λιγότερα χρόνια εγώ. Δεν έρχονται συναδέλφοι με νέα χρόνια. Πολύ ευχαρίστως, όμως, θα συμμετείχα σε κάτι τέτοιο. Δηλαδή, θα το ήθελα.

Σ: *Θα συμμετείχατε;*

E12: Ναι, πολύ ευχαρίστως.

Σ: *Και από τις δύο πλευρές εννοώ, είτε να δώσετε εσείς υποστήριξη είτε να λάβετε.*

E12: Εννοείται. Να δώσω κυρίως, ναι, γιατί, κακά τα ψέματα, στη δουλειά μας, η εμπειρία είναι ο μεγάλος πλούτος μας.

Σ: *Να σας ρωτήσω κάτι άλλο τώρα. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, τα τελευταία χρόνια, προωθεί διάφορα προγράμματα, όπως το Comenius ή το Leonardo Da Vinci. Είναι προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγών των εκπαιδευτικών.*

E12: Το γνωρίζω.

Σ: *Εσείς έχετε λάβει μέρος σε τέτοιου είδους προγράμματα;*

E12: Όχι, δεν έχω λάβει. Το σχολείο, βέβαια, παλιότερα συμμετείχε. Τώρα δεν συμμετέχει, γιατί πλέον δεν γίνονται μετακινήσεις μέσω των σχολείων, αλλά είναι ατομικές στο Comenius. Δηλαδή, πρέπει κάποιος συναδέλφος να κάνει τα χαρτιά του. Εγώ δεν μπορούσα, γιατί δεν είχα και το πτυχίο των Αγγλικών και ένας από τους λόγους που το δίνω είναι αυτός. Και επίσης, μου είπαν ότι, κάποιες φορές, δεν καλύπτονται και επαρκώς τα έξοδά τους και σε μία εποχή κρίσης, ας πούμε, δεν μπορείς και να συμμετέχεις.

Σ: *Το ενδεχόμενο συμμετοχής, αν όλα πάνε καλά και με την απόκτηση της γλώσσας, πώς θα το βλέπατε;*

E12: Πάρα πολύ θετικά. Θα το ήθελα πάρα πολύ να πάω σε χώρες να δω πώς είναι η εκπαίδευση τους εκεί και, αν είναι εφικτό, ας πούμε, να πάρω πράγματα και να τα μεταφέρω στην πραγματικότητα τη δική μας.

Σ: *Από ό,τι καταλάβατε, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί που προαναφέραμε προωθούν τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει διάφορα πράγματα, μεταξύ των οποίων είναι η ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, η εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, η εμπλοκή σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές, καθώς και η συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς, το διευθυντή και την ευρύτερη κοινότητα. Εσείς ποιες από αυτές τις πρακτικές υιοθετείτε στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα;*

E12: Σίγουρα τη συνεργασία που ανέφερες τελευταία, έτσι;

Σ: *Συνεργασία με όλα τα μέλη του ανθρώπινου δυναμικού;*

E12: Ναι.

Σ: *Δηλαδή και με τους συναδέλφους και με το διευθυντή;*

E12: Ναι. Και με το διευθυντή και με τους γονείς η συνεργασία, ιδίως εγώ που έχω και Α΄ Δημοτικού, είναι απαραίτητη, ιδίως το πρώτο διάστημα.

Σ: *Η εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών;*

E12: Δεν το 'χω πολύ, να πω την αλήθεια. Τώρα θα αναφέρω την υλικοτεχνική υποδομή. Για να πάρεις, να προβάλλεις κάτι από τον υπολογιστή, πρέπει να κουβαλήσεις την plasma την

τηλεόραση, να κουβαλήσεις το laptop, να συνδέσεις καλώδια από την αρχή, να μπεις και να αρχίσεις, ενώ, αν είχαμε κάθε τάξη ένα laptop, την οθόνη μας και μπορούσαμε να προβάλουμε, θα ήταν πολύ πιο εύκολο κάτι τέτοιο.

Σ: *Καταλαβαίνω. Τέλος, όσον αφορά την εμπλοκή σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές; Λαμβάνετε μέρος σε έρευνες είτε στο επίπεδο της τάξης σας είτε στο επίπεδο της σχολικής μονάδας είτε και ευρύτερα;*

E12: Έρευνες κυρίως μας έρχονται από μεταπτυχιακούς φοιτητές ή από φοιτητές. Ναι, συμμετέχω, αλλά να κάνω εγώ η ίδια όχι.

Σ: *Ωραία. Ποιες θεωρείτε εσείς ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών; Προϋποθέσεις που σχετίζονται είτε με εσωτερικούς παράγοντες είτε με εξωτερικούς παράγοντες.*

E12: Κυρίως έχει να κάνει με τη δια βίου μάθηση, τη δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ένα. Δεύτερον, την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών. Γιατί δεν αντιμετωπίζονται, δυστυχώς, ούτε από την κοινωνία ούτε από την πολιτεία και, πολλές φορές, ούτε από τους γονείς. Δεν μας αντιμετωπίζουν έτσι. Οπότε, να διαμορφωθούν οι ανάλογες συνθήκες. Την ανάλογη αποζημίωσή τους. Αυτές, αυτές τις παραμέτρους σκέφτομαι.

Σ: *Είστε ευχαριστημένη από τις δυνατότητες που σας δίνονται μέχρι στιγμής για την ενίσχυση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων;*

E12: Σε καμία περίπτωση. Αν δεν κάνω κάτι εγώ -εντάξει, ο Σύμβουλος κάνει κάποια σεμινάρια- εάν δεν ψαχτώ εγώ, εάν δεν διαβάσω μέσα από Internet, σπουδάζει και η κόρη μου Παιδαγωγικό, παίρνω βιβλία από αυτή, πληρώνω και κάνω μαθήματα Αγγλικών. “It’s up to you” που λένε. Επαφίεται μόνο στη δική μας θέληση. Δεν υπάρχει καμία διάθεση από την πολιτεία να μας βοηθήσει σε αυτό το θέμα.

Σ: *Κατάλαβα. Πιστεύετε ότι είναι ανάγκη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στη διαμόρφωση κριτηρίων επαγγελματισμού ή να λειτουργούν περισσότερο ως λήπτες και ως εκτελεστικά όργανα αποφάσεων που λαμβάνονται πολλές φορές και εκτός εθνικών συνόρων;*

E12: Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Αν δεν καθορίσουν οι ίδιοι κυρίως τα κριτήρια με τα οποία θα κριθούν ως επαγγελματίες, ποιος θα τα καθορίσει;

Σ: *Θεωρείτε ότι οι επαγγελματικοί σύλλογοι θα μπορούσαν να ασκήσουν μία επιρροή ή μία πίεση στους παγκόσμιους οργανισμούς;*

E12: Νομίζω ότι παλιότερα ήταν περισσότερες οι δυνατότητες. Τώρα, νομίζω ότι πλέον οι σύλλογοι δεν έχουν ενεργοποιηθεί όπως πρέπει. Οι συνδικαλιστές έχουν επαναπαυθεί, ασχολούνται με ελάχιστα πράγματα και δεν βοηθάνε ούτε αυτοί προς την επιμόρφωση με κανένα τρόπο.

Σ: *Τέλος, τι θα αλλάζατε, θα προσθέτατε ή θα αφαιρούσατε στις πρωτοβουλίες των διεθνών, των παγκόσμιων οργανισμών σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών μέσω των προγραμμάτων που προωθούν;*

E12: Να γίνουν ευρύτερα γνωστά, να εφαρμόζονται όχι μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα και, αν θέλεις ακόμα-ακόμα, δίνοντας κίνητρα στους εκπαιδευτικούς. Δεν ξέρω τι κίνητρα, με διάφορους τρόπους. Να μπορούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε αυτά.

Σ: *Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο σε όλα αυτά που είπαμε μέχρι στιγμής;*

E12: Το μόνο που μπορώ να προσθέσω είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους είναι άνθρωποι που καθημερινά δίνουν την ψυχή τους. Το κάνουν στην πλειοψηφία τους πάντα λέμε, επειδή αγαπάνε αυτό που κάνουν, έχουν μεράκι σε αυτό που κάνουν. Όμως, ιδίως στην παρούσα φάση, στα 20 χρόνια που εγώ είμαι εκπαιδευτικός, έχουμε αφεθεί στο έλεος, μα πραγματικά στο έλεος του Θεού και, πολλές φορές, η κατάσταση μας απογοητεύει. Νιώθουμε ότι ούτε το έργο μας αναγνωρίζεται, αλλά και ταυτόχρονα δεν έχουμε και καμία δυνατότητα επιμόρφωσης και εξέλιξης στη δουλειά μας.

Σ: *Κατάλαβα. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ που συμμετείχατε.*

E12: Παρακαλώ.

Σ: *Γεια σας.*

E12: Γεια.

Εκπαιδευτικός 13

Σ: Καλημέρα σας.

E13: Καλημέρα.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη. Κατ' αρχάς, τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

E13: Έχω τελειώσει την Πάντειο Σχολή, το τμήμα Δημόσιας Διοίκησης και την Παιδαγωγική Ακαδημία Λάρισας.

Σ: Και πόσα χρόνια διδάσκετε συνολικά στο δημοτικό σχολείο;

E13: 28.

Σ: Έχετε συμμετάσχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης ή κατάρτισης;

E13: Ναι. Είχαν γίνει διάφορα σεμινάρια επιμορφωτικά κατά τη διάρκεια όλων αυτών των ετών και παρακολουθούσα όλα τα σεμινάρια.

Σ: Πάνω σε τι αντικείμενο;

E13: Γενικά για τη διδασκαλία των μαθημάτων.

Σ: Στο σχολείο σας εδώ συμμετέχετε σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή κάποια επαγγελματικά δίκτυα, επαγγελματικούς συλλόγους εκπαιδευτικών;

E13: Όχι.

Σ: Γιατί;

E13: Δεν έτυχε, δεν έτυχε κάποιο πρόγραμμα, αλλά είμαι πρόθυμη να συμμετέχω. Δεν έτυχε.

Σ: Είστε θετική στο ενδεχόμενο συμμετοχής στο μέλλον;

E13: Βεβαίως.

Σ: Τι σημαίνει για σας επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών; Δηλαδή, ποια θεωρείτε πως είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού;

E13: Το πρώτο, πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει αγάπη για τη δουλειά του. Δηλαδή, να αγαπάει αυτό που κάνει. Να μην το θεωρεί ούτε εξαναγκασμό ούτε να θεωρεί ότι πρέπει να το

κάνει για κάποιους λόγους. Αγάπη, υπομονή, δικαιοσύνη. Να είναι δίκαιος ένας σωστός εκπαιδευτικός. Δίκαιος και αντικειμενικός.

Σ: *Θεωρείτε τον εαυτό σας μία επαγγελματία εκπαιδευτικό; Πληρώστε όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που προαναφέρατε;*

E13: Εγώ νομίζω ότι ναι. Ναι. Είμαι όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενική και δίκαια χρειάζεται.

Σ: *Ωραία. Πιστεύετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι διαφορετικός από αυτόν των προηγούμενων ετών κυρίως ως προς τις αρμοδιότητες και τις ευθύνες του;*

E13: Πιστεύω ότι είναι αρκετά διαφορετικός από τα προηγούμενα έτη. Επειδή δουλεύω πολλά χρόνια στο χώρο, πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός σήμερα είναι πάρα πολύ φορτωμένος με πάρα πολλά θέματα. Δηλαδή και η διδακτέα ύλη είναι πάρα πολύ πυκνή, πάρα πολύ μεγάλη σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, πριν από 12-13 χρόνια που δούλεψα ξανά και οι αρμοδιότητες στο σχολείο είναι πολύ περισσότερες από ό,τι ήταν παλιά όσον αφορά τα προγράμματα τα καινοτόμα, υπολογιστές. Είναι διάφορα που πρέπει να κάνει ένας εκπαιδευτικός σήμερα που παλιά δεν έκανε.

Σ: *Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι διευκολύνουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη σημερινή εποχή;*

E13: Παράγοντες σχολικοί, ενδοσχολικοί, μέσα εδώ στη σχολική κοινότητα. Πιστεύω ότι το κλίμα που πρέπει να επικρατεί σε ένα σχολείο πρέπει να είναι άριστο για να μπορεί ένας εκπαιδευτικός να δουλέψει με όρεξη. Η διεύθυνση παίζει πολύ μεγάλο ρόλο, ο διευθυντής ή η διευθύντρια, το πώς αντιμετωπίζει τους συναδέλφους, πώς τους φέρεται και όλοι οι συνάδελφοι. Γενικά, το κλίμα στο σχολείο πρέπει να είναι πάρα πολύ καλό.

Σ: *Αντίθετα, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι παρεμποδίζουν τον εκπαιδευτικό στο εκπαιδευτικό του έργο;*

E13: Ποιοι παρεμποδίζουν; Μπορεί και εξωτερικοί παράγοντες, δηλαδή, οι γονείς που μπορεί κάποια φορά να παίζουν αρνητικό ρόλο, να παρεμβαίνουν στο έργο του εκπαιδευτικού ή γενικά να αναμειγνύονται, να ανακατεύονται. Διάφοροι εξωτερικοί παράγοντες πιστεύω.

Σ: *Ωραία. Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός σας ως εκπαιδευτικού είναι δική σας ατομική, προσωπική ευθύνη ή ότι επιβάλλεται από κάποιον εξωτερικό φορέα;*

E13: Πιστεύω ότι είναι καθαρά του εκπαιδευτικού ο επαγγελματισμός. Δεν μπορεί κάποιος να σου επιβάλλει να είσαι σωστός επαγγελματίας. Πρέπει μόνος σου να το καταφέρεις αυτό.

Σ: *Μάλιστα. Κατά καιρούς, βέβαια, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί, π.χ. η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αρχική τους εκπαίδευση, την κατάρτιση, την επιμόρφωση και τη δια βίου επαγγελματική υποστήριξη. Είστε εσείς ενήμερη για τέτοιου είδους δράσεις και προγράμματα;*

E13: Ναι, γενικά ενημερωνόμαστε στο σχολείο για διάφορα προγράμματα που προέρχονται από όλους αυτούς τους οργανισμούς και συμμετέχουμε σε αρκετά.

Σ: *Ναι. Μου αναφέρατε ότι έχετε συμμετάσχει σε όλη τη διδακτική σας πορεία.*

E13: Ναι, ναι. Συμμετέχω σε αρκετά.

Σ: *Οι προαναφερθέντες οργανισμοί, βέβαια, συνδέουν τα κριτήρια επαγγελματισμού με την ανταγωνιστικότητα και αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού και, κατ' επέκταση, με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Θεωρείτε ότι υπάρχει μία τέτοια συσχέτιση μεταξύ επαγγελματισμού, ανταγωνιστικότητας και ποιότητας της εκπαίδευσης;*

E13: Νομίζω ότι υπάρχει μία τέτοια σύνδεση ας πούμε. Οποσδήποτε υπάρχει, αν και διαφωνώ με τη λέξη «ανταγωνισμός».

Σ: *Για την προώθηση μάλιστα της ποιότητας της εκπαίδευσης χρησιμοποιούν διάφορους δείκτες μέτρησης ή αξιολόγησης και διάφορα πρότυπα αναφοράς. Τέτοιου είδους μετρήσεις τελικά πώς επιδρούν στον εκπαιδευτικό; Είναι ένα μέσο αξιολόγησής του, ελέγχου ή ενίσχυσής του στο έργο του;*

E13: Πιστεύω ότι ίσως να είναι ενίσχυσης. Ενίσχυσης εγώ θα το έλεγα. Ότι ενισχύεται, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός ας πούμε στο έργο του, αν υπάρχουν τέτοιου είδους επιδιώξεις. Αλλά, σας είπα ότι ο εκπαιδευτικός θα κάνει αυτό που νομίζει σωστό, πιστεύω.

Σ: *Οπότε, θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτόνομος στο εκπαιδευτικό του έργο;*

E13: Δεν θα το έλεγα ότι είναι τελείως αυτόνομος. Δεν μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να ενεργεί αυτόνομα, γιατί είμαστε υπάλληλοι ας πούμε. Πρέπει να υπάρχει ένα σχέδιο, όπου θα μπορούμε να κινηθούμε. Όχι, δεν θα θεωρούσα ότι είναι αυτόνομος.

Σ: Προηγουμένως, αναφέρθηκα στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Τον τελευταίο καιρό, ακούγονται πολλά για την (αυτο)αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι διάφοροι παγκόσμιοι οργανισμοί συσχετίζουν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού με την ποιότητα και την (αυτο)αξιολόγηση. Πώς εσείς εκλαμβάνετε μία τέτοιου είδους συσχέτιση;

E13: Εντάξει. Αλληλένδετα είναι όλα αυτά. Και τα τρία είναι αλληλένδετα. Τώρα, πώς το αντιλαμβάνομαι, τι να σας πω;

Σ: Η (αυτο)αξιολόγηση συνδέεται πιστεύετε με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού; Βοηθάει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αν γίνεται, στο έργο του;

E13: Ναι, αν γίνει, πιστεύω ότι βοηθάει η αξιολόγηση. Ναι.

Σ: Ωραία. Πέρα από την αξιολόγηση που είπατε ότι βοηθάει, οι διάφοροι παγκόσμιοι οργανισμοί αναφέρουν συχνά ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης, ότι, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός είναι ένας δια βίου μαθητών. Τι σημαίνει δια βίου μάθηση και πρέπει να είναι έτσι;

E13: Κοιτάζτε να δείτε, πρέπει ο εκπαιδευτικός να προλαμβάνει, να επιμορφώνεται, να ενημερώνεται. Δεν μπορούμε να μένουμε στα πρώτα-πρώτα χρόνια πώς ξεκινήσαμε. Εγώ πιστεύω ότι από την αρχή έχω κάνει τεράστια πρόοδο, τεράστια βελτίωση, πολλά βήματα μπροστά από το πώς ξεκίνησα. Εντάξει, είναι και η εμπειρία, αλλά συνέχεια ενημερώνομαι και διαβάζω. Δεν μπορώ ας πούμε να έρθω έτσι στο σχολείο χωρίς να ενημερωθώ και να διαβάσω.

Σ: Η αλήθεια είναι ότι υπάρχουν διάφοροι θεσμοί για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Ένας τέτοιος είναι ο θεσμός του μέντορα αν τον έχετε υπόψη σας. Είναι ένας παλαιότερος εκπαιδευτικός του σχολείου με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και μεγαλύτερη εμπειρία που συνήθως υποστηρίζει, στην αρχή της σταδιοδρομίας του, ένα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό.

E13: Ναι, ναι.

Σ: Έχετε εσείς συμμετάσχει σε τέτοιου είδους διαδικασίες;

E13: Εγώ, όχι. Δεν συμμετείχα σε τέτοια διαδικασία, αλλά, στα πρώτα χρόνια της καριέρας μου, με βοήθησαν πάρα πολύ παλιοί εκπαιδευτικοί και έπαιρνα τη γνώμη τους. Πάρα πολύ. Εγώ δεν έτυχε να ερωτηθώ, δηλαδή, αν μου ζητηθεί ή αν με ρωτήσει κάποιος νέος συνάδελφος, ευχαρίστως να τον βοηθήσω.

Σ: Αυτό ακριβώς εννοώ. Είτε από τη μία πλευρά είτε από την άλλη. Είτε ως καθοδηγήτρια είτε ως λήπτρια. Εσείς λάβατε βοήθεια.

E13: Έλαβα, έλαβα βοήθεια και πάντα θυμάμαι τη δασκάλα εκείνη που ήταν στο σχολείο τα πρώτα χρόνια που διορίστηκα. Με βοήθησε πάρα πολύ. Δηλαδή, εγώ είχα πάρει την Α΄ Δημοτικού τότε με 32 παιδιά, να σας αναφέρω ένα παράδειγμα, και εκείνη, η οποία είχε 30 χρόνια υπηρεσίας, είχε πάρει και εκείνη την πρώτη. Είχαμε δύο τμήματα. Και με βοήθησε πάρα πολύ. Και εκείνη πήρε από εμένα ως νέα στη Μουσική και σε διάφορα πράγματα, αλλά και εγώ πήρα πάρα πολλά πράγματα από εκείνη. Με βοήθησε πάρα πολύ.

Σ: Οπότε, υπήρχε μία ανταλλαγή απόψεων αμφίπλευρη, έτσι;

E13: Ναι. Και αν μου ζητηθεί, θα βοηθήσω με όλη μου την καρδιά τα νέα παιδιά.

Σ: Κατά καιρούς, προωθούνται διάφορα προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγών εκπαιδευτικών προκειμένου να αποκτήσουν εμπειρίες και σε άλλες χώρες. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι το Comenius, το Grundtvig ή το Leonardo Da Vinci. Της Ευρωπαϊκής Ένωσης προγράμματα είναι αυτά.

E13: Ναι, ναι. Τα έχω ακούσει.

Σ: Έχετε συμμετάσχει εσείς σε τέτοιου είδους προγράμματα;

E13: Το σχολείο μας συμμετείχε, αλλά εγώ εκείνο τον καιρό δεν πήγα.

Σ: Γνωρίζετε μήπως να μου πείτε την εμπειρία όσων συμμετείχαν από το σχολείο;

E13: Η εμπειρία ήταν εξαιρετική εδώ από ό,τι ακούω από συναδέλφους. Είχε πάει των Αγγλικών και μία άλλη συνάδελφος εδώ, η διευθύντρια. Ήταν εξαιρετική η εμπειρία τους. Είδαν, άκουσαν, αντάλλαξαν απόψεις όσον αφορά τη ζωή μας εδώ, τα φαγητά μας, τον πολιτισμό μας, κτλ. Ήταν εξαιρετική εμπειρία. Αλλά εκείνο τον καιρό, θυμάμαι έδινε ο γιος μου Πανελλήνιος και δεν πήγα.

Σ: Καταλαβαίνω ότι ήταν πιο πρακτικοί οι λόγοι που δεν πήγατε.

E13: Ναι, ήταν πρακτικοί. Ήθελα να πάω. Ρωτήθηκα από τη διευθύντρια, αλλά δεν μπόρεσα να πάω.

Σ: Οπότε, αν σας δινόταν ξανά η ευκαιρία, θα το υλοποιούσατε;

E13: Ναι, ναι. Τώρα, ναι, που είμαι πιο ελεύθερη.

Σ: Ωραία. Στη σημερινή εποχή, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί προωθούν τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών μέσω τέτοιου είδους προγραμμάτων και πρωτοβουλιών που αναφέραμε και προηγουμένως. Περιλαμβάνουν την εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, την εμπλοκή σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές, καθώς επίσης και τη συνεργασία με γονείς, συναδέλφους, το διευθυντή και την ευρύτερη κοινότητα. Εσείς ποιες από όλες αυτές τις πρακτικές υιοθετείτε στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα;

E13: Πιστεύω ότι η ανταλλαγή είναι το καλύτερο. Η ανταλλαγή με τους αντιπροσώπους εκπαιδευτικούς των άλλων χωρών είναι το καλύτερο, πιστεύω, γιατί ακούς διάφορα πράγματα και μπορείς να τα εφαρμόσεις και εσύ.

Σ: Εκτός από την ανταλλαγή διεθνών εμπειριών μέσω τέτοιου είδους προγραμμάτων, ας αναφερθούμε στην ανταλλαγή απόψεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Με τους συναδέλφους οι σχέσεις σας πώς είναι; Η συνεργασία;

E13: Πάρα πολύ καλή.

Σ: Το ίδιο και με τους γονείς;

E13: Και με τους γονείς επίσης.

Σ: Και με το διευθυντή;

E13: Και με τη διευθύντρια. Εξαιρετική.

Σ: Όσον αφορά την εμπλοκή σε έρευνες ή αναστοχαστικές πρακτικές; Συμμετέχετε σε τέτοιου είδους διαδικασίες είτε σε επίπεδο σχολικής τάξης είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας είτε σε πιο περιφερειακό επίπεδο;

E13: Αν συμμετέχω εγώ προσωπικά ή το σχολείο;

Σ: Εσείς προσωπικά.

E13: Συμμετείχα σε διάφορα τέτοια, σε αγώνες ή όπου μου έχει ζητηθεί και έχω ερωτηθεί, βεβαίως, έχω συμμετάσχει.

Σ: Ωραία. Οι διάφοροι οργανισμοί, από ό, τι είδαμε, προωθούν από τη δική τους πλευρά όντως κάποια πράγματα. Τώρα θέλω την πλευρά τη δική σας ως εκπαιδευτικού. Ποιες θεωρείτε ότι

είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών;

E13: Δηλαδή, ποιες προϋποθέσεις πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να είναι σωστός επαγγελματίας. Πρώτα-πρώτα είναι ήθος. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει και ήθος. Σας είπα. Η αρετή, η δικαιοσύνη, οι γνώσεις. Πρέπει να έχει και γνώση ένα εκπαιδευτικός. Και η αγάπη προς τα παιδιά και το να είναι κοντά στα παιδιά στα προβλήματα, όχι μόνο σε επίπεδο μάθησης, αλλά και σε άλλα. Γιατί κάνουμε και τον ψυχολόγο εδώ. Πρέπει να είναι κοντά στα παιδιά.

Σ: *Εκτός από τους παράγοντες αυτούς, υπάρχουν και κάποιοι πιο εξωτερικοί παράγοντες που θα μπορούσαν να θεωρηθούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση του προφίλ των εκπαιδευτικών;*

E13: Εξωτερικοί, όχι. Ο εκπαιδευτικός να είναι, πρώτα-πρώτα, εσωτερικά καλά. Δηλαδή, να νιώθει ο ίδιος καλά, να είναι ψυχικά υγιής και σωματικά υγιής, για να μπορεί να αντεπεξέλθει.

Σ: *Μέχρι στιγμής, εσείς είστε ευχαριστημένη από τις δυνατότητες που σας παρέχονται για τη βελτίωση ή ενίσχυση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων;*

E13: Εντάξει, θα μπορούσαμε να έχουμε και άλλα πράγματα πολύ περισσότερα στα σχολεία, αλλά εντάξει. Γίνεται αρκετή δουλειά, αλλά θα μπορούσε να γίνει ακόμη πιο εύκολη.

Σ: *Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουν περισσότερο λόγο στη διαμόρφωση των κριτηρίων επαγγελματισμού τους ή ότι θα πρέπει άλλοι να αποφασίζουν και αυτοί να είναι τα εκτελεστικά όργανα των αποφάσεών τους;*

E13: Εγώ πιστεύω ότι θα πρέπει να έχουν λόγο οι εκπαιδευτικοί. Δηλαδή, αυτοί που είναι μέσα στην τάξη, που έχουν διδάξει.

Σ: *Οι εκπαιδευτικοί της πράξης;*

E13: Της πράξης. Πρέπει να έχουν λόγο, πρέπει.

Σ: *Στην αρχή της συζήτησής μας, αναφέρθηκα στη διαμόρφωση διαφόρων επαγγελματικών συλλόγων ή συνδικάτων του εκπαιδευτικού κλάδου. Θεωρείτε ότι η επιρροή τους απέναντι στα προτάγματα των παγκόσμιων οργανισμών είναι ισχυρή ως προς την προώθηση των αιτημάτων του εκπαιδευτικού κλάδου; Ποιος ο ρόλος τους; Είναι αρκετά ισχυρός;*

E13: Όχι, δεν νομίζω. Δεν νομίζω ότι είναι αρκετά ισχυρός. Θα πρέπει να προωθήσουν και άλλα πράγματα μέσα στην τάξη. Δηλαδή, ο ρόλος των σωματείων που εκλέγουμε επηρεάζεται από την κυβέρνηση, από διάφορα άλλα πράγματα και ίσως αποσιωπούν αυτά που πρέπει.

Σ: Θεωρείτε, δηλαδή, πως ίσως κάποια άλλα συμφέροντα προωθούνται παρά τα πραγματικά αιτήματα του κλάδου;

E13: Ναι, ναι.

Σ: Τέλος, τι θα αλλάζατε, θα προσθέτατε ή θα αφαιρούσατε στις πρωτοβουλίες των διαφόρων παγκόσμιων οργανισμών σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών; Αυτοί όντως προωθούν διάφορα προγράμματα, στα οποία αναφερθήκατε και εσείς. Τι θα αλλάζατε σε αυτές τις πρωτοβουλίες;

E13: Όχι, όχι. Εμένα μου αρέσουν αυτά τα προγράμματα, γιατί σχολείο δεν είναι μόνο να ανοίξουμε τα βιβλία και να διαβάζουμε και να μάθουμε ξερές γνώσεις. Πρέπει τα παιδιά να ανοίξουν το μυαλό τους. Και όλες αυτές οι δράσεις που γίνονται βοηθάνε πάρα πολύ στα παιδιά, στην κοινωνικοποίηση, γενικά στην ψυχοσύνθεσή τους. Βοηθάνε πάρα πολύ. Πρέπει τα παιδιά να ανοιχτούν έξω στην κοινωνία. Οι δράσεις, δηλαδή, βοηθάνε πάρα πολύ στα παιδιά. Όχι κλεισμένοι μέσα σε μία αίθουσα του σχολείου.

Σ: Βοηθάνε το ίδιο και τον εκπαιδευτικό αυτές οι δράσεις;

E13: Και τον εκπαιδευτικό.

Σ: Τέλος, έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που ειπώθηκαν μέχρι στιγμής;

E13: Όχι, όχι.

Σ: Έγινε. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

E13: Κι εγώ σε ευχαριστώ. Εύχομαι καλή επιτυχία στο έργο σου, στο μεταπτυχιακό σου και καλό διορισμό σου εύχομαι μέσα από την καρδιά μου. Θα γίνεις μία σωστή εκπαιδευτικός.

Σ: Ευχαριστώ πολύ. Γεια σας.

E13: Γεια.

Εκπαιδευτικός 14

Σ: Καλημέρα. Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη. Τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

E14: Σπουδές. Παιδαγωγική Ακαδημία Λάρισας διετούς φοίτησης. Έχω κάνει την εξομοίωση του πτυχίου μου στο Καποδιστριακό και ένα τρίμηνο ΠΕΚ.

Σ: Επιμόρφωση είναι αυτό, έτσι;

E14: Επιμόρφωση, ναι.

Σ: Ωραία. Η συνολική διδακτική σας εμπειρία; Τα χρόνια που εργάζεστε στο δημοτικό σχολείο;

E14: 30 χρόνια.

Σ: Πάρα πολύ ωραία. Και με τι είδους σχέση εργασίας εργάζεστε; Μόνιμος;

E14: Μόνιμος.

Σ: Συμμετέχετε σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης;

E14: Αυτή τη στιγμή, όχι.

Σ: Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν;

E14: Σε ένα πρόγραμμα ήμουνα. Ήταν το πρόγραμμα «Μελίνα».

Σ: «Μελίνα». Πάνω σε τι είναι αυτό;

E14: Αυτό ήταν εισαγωγή πολιτιστικών στοιχείων στην εκπαίδευση. Έχει σχέση και με την Ευέλικτη Ζώνη. Έχει ενσωματωθεί στην Ευέλικτη Ζώνη.

Σ: Για πόσο διάστημα;

E14: Αυτό έγινε για ένα χρόνο που ήμουν σε ένα σχολείο.

Σ: Ένα χρόνο. Κάνατε και κάποια πρακτική στα πλαίσια αυτού του προγράμματος;

E14: Είχαμε 3 τριήμερα σεμινάρια.

Σ: Μάλιστα. Και τώρα στο σχολείο σας συμμετέχετε σε κάποιες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, σε κάποιο επαγγελματικό σύλλογο εκπαιδευτικών;

E14: Όχι, όχι.

Σ: Ωραία. Τι σημαίνει για εσάς επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών; Ποια, δηλαδή, θεωρείτε πως είναι τα ιδιαίτερα γνωρίσματα ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού;

E14: Για μένα, προσωπικά πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι επαγγελματίας.

Σ: Τι θα μπορούσε να θεωρηθεί;

E14: Είναι λειτουργός. Τα χαρακτηριστικά του πρέπει να είναι, δηλαδή, πάντα ο σεβασμός προς το παιδί, η αγάπη και πάντα η καλή διάθεση στην αίθουσα.

Σ: Άρα, κατευθύνεστε στο πιο παιδαγωγικό κομμάτι;

E14: Στο παιδαγωγικό περισσότερο. Όχι στο επαγγελματικό.

Σ: Μάλιστα. Και ποιες πρακτικές υιοθετείτε ως επαγγελματίας στο εκπαιδευτικό σας έργο;

E14: Δεν μπορώ να δω τον εαυτό μου ως επαγγελματία δάσκαλο. Το θεωρώ ως λειτούργημα. Δηλαδή, δεν μπορώ να προτάξω ως πούμε το οικονομικό πρώτα ή «πληρώνομαι, δεν πληρώνομαι καλά» ως πούμε για να μπω με όρεξη ή όχι στη δουλειά. Προέχει το παιδί.

Σ: Μάλιστα. Πιστεύετε ότι ο ρόλος σήμερα ενός εκπαιδευτικού είναι ο ίδιος με αυτόν των προηγούμενων ετών;

E14: Όχι, δεν είναι ο ίδιος.

Σ: Ως προς τι έχει αλλάξει;

E14: Στη βάση ίδιος είναι, αλλά έχουν αλλάξει, ως πούμε, τα μαθήματα.

Σ: Ως προς τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες έχετε δει κάποια διαφορά;

E14: Οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες είναι ίδιες, αλλά το τι διδάσκουμε πλέον στο σχολείο έχει αλλάξει.

Σ: Όπως, για παράδειγμα;

E14: Η Πληροφορική, έχουν μπει καθηγητές Θεατρικής Αγωγής, Ξένων Γλωσσών, κτλ που δεν υπήρχαν παλιά αυτά.

Σ: *Μάλιστα. Και ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι βελτιώνουν ή ότι εμποδίζουν, από την άλλη πλευρά, έναν εκπαιδευτικό στο έργο του σήμερα;*

E14: Για να βελτιωθεί ένας επαγγελματίας και ειδικά ένας εκπαιδευτικός, χρειάζεται ενίσχυση και η ενίσχυση έρχεται από την επιμόρφωση, η οποία δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή στον κλάδο μας.

Σ: *Ακόμει, όμως, κατά καιρούς, για διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης και μέσω Ευρωπαϊκής Ένωσης.*

E14: Βγαίνουν κάποια προγράμματα, τα οποία γίνονται σε μεγάλα αστικά κέντρα που δεν μπορούμε να τα φτάσουμε εμείς.

Σ: *Ναι, είμαστε στην επαρχία εμείς. Οπότε, ο αντίθετος παράγοντας παρεμποδίζει να υποθέσω, έτσι; Η ανυπαρξία της επιμόρφωσης.*

E14: Η ανυπαρξία της επιμόρφωσης. Αυτό το έχουμε συζητήσει με πολλούς συναδέλφους.

Σ: *Και είναι κοινή άποψη όλων των συναδέλφων εκπαιδευτικών;*

E14: Ναι. Οι περισσότεροι αυτό πιστεύουν.

Σ: *Συγκλίνουν προς αυτή την άποψη;*

E14: Ναι, αυτό πιστεύω.

Σ: *Μάλιστα. Θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα και ο επαγγελματισμός σας είναι αποκλειστικά δική σας ατομική υπόθεση πλέον εν έτει 2014 ή ότι διάφοροι άλλοι οργανισμοί που δρουν εκτός Ελλάδας π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση, Παγκόσμια Τράπεζα, Ο.Ο.Σ.Α, UNESCO επιβάλλουν, κατά κάποιον τρόπο, κάποια κριτήρια;*

E14: Αν όχι επιβάλλουν, με τον τρόπο τους περνάνε κάποια προγράμματα, με τα οποία εγώ προσωπικά δεν συμφωνώ. Δηλαδή, τώρα βρίσκομαι σε ένα σχολείο, το οποίο είναι διευρυμένου ωραρίου και βλέπω ότι έρχονται συνεχώς ας πούμε εγκύκλιοι που μας προτρέπουν να κάνουμε κάποια προγράμματα. Μας προτρέπει και ο διευθυντής. Προφανώς, πιέζεται και από τον Προϊστάμενο και βλέπουμε ότι ξεφεύγουμε από τα βασικά μαθήματα που πρέπει να κάνουμε. Χάνουμε ώρες.

Σ: *Από αυτό που είπατε πριν; Από αυτή καθεαυτή την παιδαγωγική ευθύνη, έτσι;*

E14: Ναι. Από την παιδαγωγική ευθύνη έχουμε ξεφύγει. Αυτό πιστεύω εγώ, αυτό πιστεύουν και αρκετοί από τους συναδέλφους.

Σ: *Η αλήθεια είναι ότι όντως οι διάφοροι οργανισμοί που προανέφερα, τα τελευταία χρόνια, προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση, την επιμόρφωση, την κατάρτιση, τη δια βίου μάθηση. Τώρα τελευταία η δια βίου μάθηση είναι πολύ στο προσκήνιο.*

E14: Ναι, ναι. Το ακούμε και εμείς αυτό.

Σ: *Είστε ενήμερος για τέτοιου είδους δράσεις;*

E14: Ναι, βεβαίως.

Σ: *Και ο διευθυντής σας ενημερώνει;*

E14: Ναι, ναι.

Σ: *Και ποια είναι η στάση σας απέναντι σε αυτά τα προγράμματα;*

E14: Αυτά τα προγράμματα, μερικές φορές, όταν τα εφαρμόζουμε, τα εφαρμόζουμε με ελλείψεις. Δεν είναι κάτι που μας κερδίζει. Όταν ένα πρόγραμμα δεν σε κερδίζει και το κάνεις από ανάγκη, δεν το κάνεις και σωστά.

Σ: *Άρα, μου λέτε ότι τα κίνητρα είναι λίγο εξωγενή. Δεν είναι ενδογενή, με διάθεση να πάνε οι εκπαιδευτικοί να τα παρακολουθήσουν.*

E14: Μπορώ να πω ένα παράδειγμα. Πέρυσι, ας πούμε, μας επέβαλλαν οπωσδήποτε να κάνουμε πρόγραμμα για τη βία, σχολική βία, κτλ και μας το επέβαλλαν για όλη τη χρονιά. Ένα πρόγραμμα που το βαρέθηκα κι εγώ, το βαρέθηκαν και τα παιδιά όλη τη χρονιά. Κι αυτό στην Ευέλικτη Ζώνη, όπου θα μπορούσαμε να κάνουμε άλλα πιο ευχάριστα πράγματα.

Σ: *Οι διάφοροι, βέβαια, οργανισμοί μιλούν για ανταγωνιστικότητα, αποτελεσματικότητα, ποιότητα της εκπαίδευσης. Προωθείται έτσι όντως η ποιότητα της εκπαίδευσης;*

E14: Εγώ πιστεύω πως όχι. Πιστεύω πως η ποιότητα της εκπαίδευσης προωθείται όταν φροντίζουν όλοι και, πρώτα απ' όλα, οι εκπαιδευτικοί να μεταφέρουν τη χαρά μέσα στην αίθουσα, στη διδακτική την καθημερινή. Και αυτό γίνεται μόνο αν στα μαθήματα μεταφέρουμε αυτά που προσφέρουν χαρά στο παιδί. Δηλαδή, αυτά είναι το παιχνίδι, μουσική, θέατρο, χορός.

Σ: *Βέβαια, αυτοί οι οργανισμοί μιλούν για πρότυπα αναφοράς, για δείκτες αξιολόγησης, δείκτες σύγκρισης.*

E14: Έτσι μπράβο.

Σ: *Αυτοί οι δείκτες εσείς πιστεύετε ότι τελικά ενισχύουν τον εκπαιδευτικό, τον παρεμποδίζουν, του δημιουργούν άγχος;*

E14: Οι δείκτες, ειδικά της αξιολόγησης, δημιουργούν καταπιεσμένους εκπαιδευτικούς. Και ο εκπαιδευτικός, όταν καταπιέζεται, δεν μπαίνει στην αίθουσα με ελεύθερο πνεύμα, με αποτέλεσμα να καταπιέζει ο ίδιος τα παιδιά και σε, τελική ανάλυση, τα ίδια τα παιδιά να γίνουν καταπιεσμένοι πολίτες.

Σ: *Οπότε, το ένα φέρνει το άλλο, κάπως έτσι;*

E14: Το ένα φέρνει το άλλο.

Σ: *Πάλι οι οργανισμοί αυτοί αναφέρουν συχνά ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης. Ακούγεται πολύ συχνά αυτός ο όρος. Τι σημαίνει αυτό για εσάς, ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει μία δια βίου προοπτική πλέον;*

E14: Αυτό σημαίνει ότι αλλάζουν κάποια πράγματα στην κοινωνία ας πούμε ή στον κόσμο ολόκληρο, τα οποία πρέπει να μαθαίνουν τα παιδιά. Αλλά, εγώ πιστεύω ότι οι βασικές γνώσεις είναι αυτές που πρέπει να πάρει το παιδί.

Σ: *Βασικές γνώσεις, όπως;*

E14: Όπως τα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, την Ιστορία μας. Δεν μπορούμε να ξεφεύγουμε με αφορμή το θέμα της δια βίου μάθησης από αυτά τα μαθήματα. Δηλαδή, σε αυτά τα μαθήματα πρέπει να αφιερώνονται οι ώρες που πρέπει.

Σ: *Μάλιστα, καταλαβαίνω. Οι οργανισμοί αυτοί μιλούν για την αυτονομία των εκπαιδευτικών συχνά. Δηλαδή, λένε ότι ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι ένας αυτόνομος εκπαιδευτικός. Είναι όντως αυτόνομος στη σημερινή εποχή;*

E14: Όχι, δεν είναι αυτόνομος.

Σ: *Τι σημαίνει αυτονομία τελικά;*

E14: Δεν είναι αυτόνομος. Αυτόνομος σημαίνει ότι, αν έχω αύριο Γλώσσα, επιλέγω ένα κείμενο, επιλέγω και τις γραμματικές ασκήσεις που θέλω να κάνω, το γραμματικό φαινόμενο και πάω και το κάνω. Μας δίνεται αυτό το δικαίωμα, αλλά, αν κάνουμε αυτό το πρόγραμμα το δικό μας, θα έχουμε απέναντί μας το διευθυντή, θα έχουμε απέναντι τους γονείς και, εν τέλει, τον Προϊστάμενο της Εκπαίδευσης. Δεν θα μπορούσαμε να το εφαρμόσουμε δηλαδή. Δεσμεύεται ο εκπαιδευτικός από το αναλυτικό πρόγραμμα και από την ύλη.

Σ: *Οπότε, θεωρείτε πως είστε ένας αυτόνομος επαγγελματίας εκπαιδευτικός;*

E14: Όχι. Δεν θεωρώ ότι είμαι αυτόνομος.

Σ: *Για τους λόγους που προαναφέρατε;*

E14: Ναι, ναι.

Σ: *Τώρα κάτι άλλο. Συχνά ακούμε το Mentoring το περίφημο. «Θεσμός καθοδήγησης μέσω μέντορα». Είναι συνήθως ένας παλαιότερος εκπαιδευτικός που βοηθάει ή καθοδηγεί ένα νεότερο εκπαιδευτικό, ένα νεοδιόριστο. Αυτό κατά πόσον μπορεί να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό στο επάγγελμά του;*

E14: Καθοδήγηση όχι ακριβώς, δεν θα έλεγα. Αλλά, αν ένας νεότερος έχει τις απορίες του, μπορεί να απευθυνθεί σε έναν παλιό και σίγουρα θα τον βοηθήσει, όχι να τον καθοδηγήσει.

Σ: *Έχετε λάβει εσείς μέρος σε κάποια τέτοια προγράμματα ή διαδικασίες είτε ως «καθοδηγήτης» είτε ως (με διακόπτει)*

E14: Στο ξεκίνημά μου είχαμε έναν Σχολικό Σύμβουλο ... (αναφέρει ονοματεπώνυμο) τον λέγανε, στην περιοχή της Πύλης, ο οποίος με ορισμένες διδασκαλίες που κάναμε οι συνάδελφοι μας βοήθησε πάρα, πάρα πολύ. Στα πρώτα βήματα, δηλαδή.

Σ: *Στα πρώτα βήματα τα δικά σας, έτσι;*

E14: Δηλαδή, μιλάμε τον πρώτο, δεύτερο, τρίτο χρόνο που ήμουν νέος δάσκαλος και είχαμε και τις αγωνίες μας, ήμασταν και σε μονοθέσια σχολεία και μας βοήθησε πάρα πολύ.

Σ: *Ναι, αυτό ακριβώς εννοώ και εγώ.*

E14: Ήταν ο Σχολικός Σύμβουλος, λοιπόν, που μας βοήθησε όντως. Μας βοήθησε πάρα πολύ.

Σ: Η Ευρωπαϊκή Ένωση, τα τελευταία χρόνια, προωθεί διάφορα προγράμματα, π.χ. Comenius για τους εκπαιδευτικούς, Erasmus, Leonardo Da Vinci, Grundtvig. Δεν ξέρω αν έχετε γνώση για την ύπαρξη τέτοιων προγραμμάτων.

E14: Ναι, για το Comenius έχω γνώση. Ναι.

Σ: Έχετε ποτέ λάβει μέρος σε τέτοιου είδους προγράμματα;

E14: Όχι, όχι.

Σ: Θα θέλατε; Προωθείται αυτό από το σχολείο σας;

E14: Όχι, δεν προωθείται από το σχολείο μας.

Σ: Από εσάς ατομικά;

E14: Και εγώ ο ίδιος είμαι επιφυλακτικός σε αυτά.

Σ: Γιατί;

E14: Είμαι επιφυλακτικός σε κάθε μετακίνηση μαθητών, γιατί το Comenius που έχω υπόψη μου, δηλαδή, μιλά και για ανταλλαγή μαθητών από χώρα σε χώρα.

Σ: Το Comenius είναι ανταλλαγή εκπαιδευτικών, κινητικότητα εκπαιδευτικών. Πώς, δηλαδή, θα βλέπατε το ενδεχόμενο εσείς σαν εκπαιδευτικός να πάτε, ας πούμε, στην Αγγλία και κάποιος Άγγλος να έρθει στο σχολείο σας στην Ελλάδα αντίστοιχα;

E14: Επιφυλακτικός πάλι. Από τη φύση μου είμαι επιφυλακτικός για αυτές τις μετακινήσεις. Πιστεύω ότι δεν θα κερδίσω κάτι, όχι τίποτα άλλο. Δηλαδή, πιστεύω ότι δεν θα μου προσφέρει κάτι.

Σ: Μάλιστα. Κάτι τελευταίο τώρα όσον αφορά πάντα το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους οργανισμούς που προαναφέραμε. Οι διάφοροι αυτοί οργανισμοί προωθούν τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει την ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, την εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, την εμπλοκή σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές, τη συνεργασία με συναδέλφους, διευθυντές, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Ποιες από όλες αυτές τις πρακτικές που προωθούνται κατά καιρούς εσείς υιοθετείτε στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα;

E14: Από όλα αυτά, με τις τεχνολογίες δεν τα πάω καλά. Πιστεύω ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών παίζει πολύ μεγάλο ρόλο.

Σ: *Είναι καλή;*

E14: Είναι καλή. Εμείς στο σχολείο τουλάχιστον έχουμε καλή συνεργασία. Είναι πρόθυμοι οι συνάδελφοι να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο. Και από τα υπόλοιπα;

Σ: *Να σας τα θυμίσω. Με τις νέες τεχνολογίες μου είπατε ότι δεν τα πάτε ιδιαίτερα καλά. Όσον αφορά την εμπλοκή σε έρευνες και διάφορες αναστοχαστικές πρακτικές;*

E14: Όχι, όχι. Δεν ασχολούμαι με τέτοια θέματα.

Σ: *Αναφέρατε ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους είναι θετική.*

E14: Ναι, ναι.

Σ: *Με το διευθυντή;*

E14: Πάρα πολύ καλή η συνεργασία.

Σ: *Με τους γονείς;*

E14: Με τους γονείς εγώ προσωπικά έχω πολύ καλή συνεργασία. Απλά, τους γονείς πρέπει από την πρώτη μέρα να τους ξεκαθαρίσεις τι ακριβώς θα κάνεις τη χρονιά που έρχεται με τα παιδιά τους, τι ακριβώς θα μάθουν τα παιδιά και σε ποιο επίπεδο πρέπει να φτάσουν.

Σ: *Λίγο τα όρια, έτσι;*

E14: Τα όρια. Αν καταλάβουν οι γονείς αυτό το θέμα, ότι αυτός ο δάσκαλος θα κάνει αυτό, αυτό στα παιδιά μου και θα τα φτάσει μέχρι αυτό το σημείο, οι σχέσεις από εκεί και πέρα είναι ομαλές.

Σ: *Οπότε, γενικά στο επίπεδο των σχέσεων, από ό, τι καταλαβαίνω, τα πάτε καλά.*

E14: Τα πάω καλά, ναι.

Σ: *Είτε με συναδέλφους είτε με γονείς είτε με μαθητές είτε με το διευθυντή;*

E14: Ναι, ναι.

Σ: Πολύ ωραία. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών;

E14: Προϋποθέσεις, προϋποθέσεις. Πρώτα απ' όλα, είναι η αγάπη προς το επάγγελμα. Δεύτερον, είναι η μόρφωση, το να σπουδάσεις το επάγγελμα. Από εκεί και πέρα, πρέπει να είναι ένας άνθρωπος που θα του αρέσουν τα παιδιά, να αγαπάει τα παιδιά, να μπαίνει με καλή διάθεση στην αίθουσα και να προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά όσο μπορεί περισσότερο. Το παιδί στο κέντρο. Να σέβεται τα παιδιά. Πρέπει να τα σέβεται τα παιδιά.

Σ: Εσείς προσωπικά είστε ευχαριστημένος από τις δυνατότητες που σας παρέχονται για τη βελτίωση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων;

E14: Όχι απόλυτα. Δεν είμαι ευχαριστημένος. Είμαι δυσαρεστημένος από τις κτιριακές εγκαταστάσεις στην Ελλάδα.

Σ: Την υποδομή, έτσι;

E14: Την υποδομή την κτιριακή. Δεν υπάρχουν δηλαδή. Βλέπεις μεγάλα σχολεία με 300 παιδιά δεν έχουν αίθουσα Φυσικής, δεν έχουν αίθουσα Εικαστικών, δεν έχουν αίθουσα εκδηλώσεων, δεν έχουν γυμναστήριο.

Σ: Οπότε, αυτό περιορίζει τι ακριβώς; Το δικό σας έργο;

E14: Περιορίζει το δικό μας έργο. Δηλαδή, θες να κάνεις ένα πείραμα Φυσικής και δεν μπορείς να το κάνεις. Πού θα το κάνεις; Θέλεις να προσφέρεις κάτι στα Εικαστικά ή μία δραματοποίηση. Δεν υπάρχει η κατάλληλη αίθουσα.

Σ: Πιστεύετε, όμως, ότι τα προγράμματα και οι δράσεις των διαφόρων διεθνών οργανισμών (Ευρωπαϊκή Ένωση, Ο.Ο.Σ.Α., Παγκόσμια Τράπεζα και UNESCO) που αναφέραμε και προηγουμένως θα επιτύχουν χωρίς την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του προφίλ τους; Δηλαδή, αυτοί προωθούν κατά καιρούς διάφορα προγράμματα, αλλά πολλές φορές δεν λαμβάνουν υπόψη τους εκπαιδευτικούς. Μήπως αν τους λάμβαναν περισσότερο υπόψη, αν οι εκπαιδευτικοί πίεζαν, θα ήταν καλύτερα τα πράγματα;

E14: Κοίταξε, εγώ πιστεύω ότι πρέπει να ρωτάνε τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, δεν πρέπει να σχεδιάζουν χωρίς τη γνώμη των εκπαιδευτικών.

Σ: Οπότε, θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι οι διαμορφωτές και όχι τα εκτελεστικά όργανα;

E14: Διαμορφωτές, συν-διαμορφωτές.

Σ: *Συν-διαμορφωτές. Να συμμετέχουν ως ένα βαθμό και αυτοί;*

E14: Ε, βέβαια.

Σ: *Ποια η επιρροή των επαγγελματικών συλλόγων ή των διαφόρων συνδικάτων και των επαγγελματικών ενώσεων των δασκάλων ως προς την προώθηση των αιτημάτων του κλάδου απέναντι στα προτάγματα των οργανισμών;*

E14: Ο συνδικαλισμός των εκπαιδευτικών γενικότερα είναι μία σκέτη απογοήτευση.

Σ: *Συμμετέχετε εσείς σε κάτι τέτοιο;*

E14: Εγώ όχι, δεν συμμετέχω. Και δεν συμμετέχω, γιατί αυτοί που συμμετέχουν ακολουθούν πρώτα απ' όλα τις εντολές ενός κόμματος και μετά το τι επιτάσσει το συμφέρον των άλλων εκπαιδευτικών.

Σ: *Οπότε, θεωρείτε ότι είναι πιο κομματικά ή πολιτικά τα κριτήρια;*

E14: Είναι πάρα πολύ κομματικοποιημένοι οι συνάδελφοι που ασχολούνται με το συνδικαλισμό.

Σ: *Τέλος, τι θα αλλάζατε, θα προσθέτατε ή θα αφαιρούσατε στις πρωτοβουλίες των διαφόρων οργανισμών ως προς τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;*

E14: Πρώτα απ' όλα, θα τους έλεγα να φροντίσουν για προγράμματα βελτίωσης των κτιριακών εγκαταστάσεων.

Σ: *Αυτό που είπαμε και πριν για την υποδομή.*

E14: Και δεύτερον, να φροντίσουν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σ: *Οπότε, προγράμματα υποδομής, κτιριακής υποδομής και επιμόρφωσης ή κατάρτισης των εκπαιδευτικών.*

E14: Ναι, ναι.

Σ: *Ωραία. Τέλος, θα θέλατε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που είπαμε μέχρι στιγμής; Κάποια εμπειρία;*

E14: Η εμπειρία μου λέει ότι το Α και το Ω στην εκπαίδευση είναι ο εκπαιδευτικός και με κέντρο, βέβαια, με προσφορά προς το παιδί. Να προσφέρει στο παιδί.

Σ: Έγινε. Ευχαριστώ πάρα πολύ.

E14: Κι εγώ ευχαριστώ, Αλεξάνδρα.

Σ: Γεια σας.

E14: Γεια σου, Αλεξάνδρα.

Εκπαιδευτικός 15

Σ: Καλημέρα σας.

E15: Καλημέρα.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη. Αρχικά, τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

E15: Τις βασικές. Το Παιδαγωγικό Τμήμα.

Σ: Ποια είναι η συνολική διδακτική σας εμπειρία;

E15: 29 χρόνια.

Σ: Συμμετέχετε σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης ή κατάρτισης;

E15: Πάντα. Σε σεμινάρια που γίνονται.

Σ: Οπότε, είστε ενεργή σε αυτά. Πόσο συχνά;

E15: Όταν γίνονται, πηγαίνω.

Σ: Στο σχολείο σας συμμετέχετε σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, επαγγελματικούς συλλόγους ή επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών;

E15: Όχι.

Σ: Ο λόγος;

E15: Γιατί ποτέ δεν κάναμε στο σχολείο ένα εκπαιδευτικό δίκτυο ή να συνεργαστούμε με άλλα σχολεία. Δεν έτυχε.

Σ: Θα ήθελα τώρα να μου πείτε τι σημαίνει για εσάς επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Ποια, δηλαδή, θεωρείτε πως είναι τα ιδιαίτερα γνωρίσματα ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού;

E15: Όταν λέμε επαγγελματισμό, θεωρώ ότι είναι να προετοιμάζεσαι, να κάνεις το μάθημα ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, να είσαι στην ώρα σου και να φέρεις σε πέρας το καθήκον, για το οποίο πληρώνεσαι και να έχεις την ευθύνη του αποτελέσματος αυτών που κάνεις. Αυτό θεωρώ επαγγελματισμό.

Σ: *Θεωρείτε τον εαυτό σας μία επαγγελματία εκπαιδευτικό; Πληροίτε, δηλαδή, αυτά τα χαρακτηριστικά που αναφέρατε;*

E15: Στο μέτρο του δυνατού, ναι.

Σ: *Νομίζετε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι ίδιος με αυτόν των προηγούμενων ετών; Έχετε, δηλαδή, δει εσείς κάποια διαφορά, κυρίως ως προς τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες που σας ανατίθενται πλέον σε σχέση με το παρελθόν;*

E15: Μπορεί παλιά να το έπαιρνα και κάπως σαν λειτούργημα. Οπότε, όταν λες ότι είσαι λειτουργός, ουσιαστικά νομίζω ότι δεν έχεις και την ευθύνη. Δηλαδή, δεν θα πεις σε ένα γιατρό χωρίς σύνορα που δουλεύει στην Οργάνωση «Χωρίς Σύνορα» ότι δεν έκανε καλά τη δουλειά του ή δεν έφερε το αποτέλεσμα που ήταν προγραμματισμένο να φέρει. Από την άλλη, σήμερα είσαι επαγγελματίας και πρέπει να υπακούσεις σε ορισμένα πράγματα. Αυτό δεν ξέρω αν είναι καλό ή κακό.

Σ: *Θεωρείτε ότι οι ευθύνες είναι περισσότερες;*

E15: Πολύ περισσότερες, πάρα πολύ περισσότερες.

Σ: *Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι βελτιώνουν, ενισχύουν ή διευκολύνουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών τη σημερινή εποχή;*

E15: Αυτό που διευκολύνει είναι η συνεργασία που έχουν μεταξύ τους, η αλληλεγγύη που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Ο Σύμβουλος, πολλές φορές, διευκολύνει το έργο και ο διευθυντής, αν είναι σωστός, νομίζω ότι διευκολύνει.

Σ: *Αντίθετα, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι παρεμποδίζουν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού σήμερα;*

E15: Τα βιβλία. Η Γλώσσα, ας πούμε, είναι ένα βιβλίο πάρα πολύ χρηστικό, τα Μαθηματικά είναι ένα βιβλίο πάρα πολύ δύσκολο και πάνε από το ένα θέμα στο άλλο. Τα βιβλία νομίζω ότι δεν είναι καλά. Βέβαια, σου λένε ότι το βιβλίο είναι ένα εργαλείο. Μπορείς να έχεις και άλλα εργαλεία. Αυτό που δεν λένε, όμως, είναι ότι ο κάθε επαγγελματίας έχει ένα εργαλείο. Για παράδειγμα, ο χτίστης έχει το μυστρί. Ε, ας βάλει τα τούβλα με το φτυάρι. Δηλαδή, δεν γίνεται αυτό το πράγμα. Και αν το βιβλίο είναι ένα εργαλείο που δεν είναι και απαραίτητο, γιατί πήραν τόσα λεφτά για να γράψουν αυτά τα βιβλία;

Σ: *Οπότε, θεωρείτε ότι κάποιου είδους συμφέροντα κρύβονται ίσως;*

E15: Βέβαια, ναι. Αυτό είναι πασιφανές, διότι κάθε οίκος πήρε από 3-4 βιβλία να γράψει. Έπρεπε όλοι οι εκδοτικοί οίκοι να βγάλουν κάποια βιβλία.

Σ: *Νομίζετε ότι ο επαγγελματισμός σας είναι δική σας ατομική υπόθεση, δική σας ατομική ευθύνη ή ότι επιβάλλεται από κάποιους εξωτερικούς φορείς;*

E15: Και τα δύο.

Σ: *Τι εννοείτε και τα δύο;*

E15: Είναι ευθύνη δικιά μου στο να κάνω ό, τι καλύτερο μπορώ και να έχω την ευθύνη αυτών που κάνω. Από την άλλη, όμως, κάνω το αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν μπορώ να κάνω δικά μου πράγματα. Κάνω αυτό το οποίο είναι θεσπισμένο από το Υπουργείο.

Σ: *Η αλήθεια είναι ότι, τα τελευταία χρόνια, οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα και η UNESCO προωθούν διάφορα προγράμματα και πρωτοβουλίες για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που συνήθως τα συνδέουν με την αρχική εκπαίδευση, την κατάρτιση, την επιμόρφωση και τη δια βίου επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Είστε εσείς ενήμερη για τέτοιου είδους προγράμματα και δράσεις;*

E15: Ναι, αλλά δεν ξέρω τι αποτέλεσμα έχουν αυτά τα προγράμματα. Για παράδειγμα, αυτά τα προγράμματα τι είναι; Είναι όπως αυτά τα Comenius που γίνονται με την ανταλλαγή;

Σ: *Όχι μόνο αυτά, αλλά θα ήθελα να σας ρωτήσω πάνω σε αυτό. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, τα τελευταία χρόνια, προωθεί διάφορα προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγών εκπαιδευτικών, όπως είναι το Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci. Δηλαδή, κάποιος εκπαιδευτικός από την Ελλάδα μπορεί να πάει, ας πούμε, σε ένα σχολείο στην Αγγλία (με διακόπτε).*

E15: Ναι, ναι. Το γνωρίζω.

Σ: *Έχετε συμμετάσχει σε τέτοιου είδους προγράμματα;*

E15: Όχι, δεν έχω συμμετάσχει και δεν ξέρω πόσο αποτελεσματικά είναι αυτά. Από τη μία, είναι ένα πολύ ενδιαφέρον ταξίδι. Γνωρίζεις κάποια πράγματα, αλλά εγώ δεν νομίζω ότι μέσα στις 3-4 μέρες που μένεις εκεί μπορείς να καταλάβεις πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν μπορώ να καταλάβω, επίσης, πώς αυτά τα άτομα που πηγαίνουν εκεί διαχέουν αυτή τη γνώση και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Εγώ, δηλαδή, από αυτούς που πήγαν δεν πήρα τίποτα.

Σ: *Το ενδεχόμενο συμμετοχής σας πώς θα το βλέπατε;*

E15: Θα ήθελα πάρα πολύ να συμμετάσχω, αλλά νομίζω ότι με παρεμποδίζει η γλώσσα, γιατί δεν γνωρίζω Αγγλικά. Ξέρω ελάχιστα Αγγλικά.

Σ: *Αν η γλώσσα ήταν εξασφαλισμένη και τη γνωρίζατε, θα θέλατε και πάλι να πάτε;*

E15: Ε, ναι, θα ήθελα να πάω, ναι. Εγώ νομίζω ότι αυτός που πάει κάτι παίρνει. Απλώς, αυτή η γνώση, αυτό που παίρνει δεν διαχέεται στους άλλους. Είναι κάτι προσωπικό του.

Σ: *Κατάλαβα τι λέτε, ναι. Η αλήθεια είναι ότι οι προαναφερθέντες παγκόσμιοι οργανισμοί προωθούν, τον τελευταίο καιρό ιδίως, κάποια κριτήρια επαγγελματισμού που τα συνδέουν με την αποτελεσματικότητα και ανταγωνιστικότητα και, εν τέλει, με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Βλέπουν, δηλαδή, μία συσχέτιση μεταξύ επαγγελματισμού, από τη μία, αποτελεσματικότητας και ανταγωνιστικότητας, από την άλλη, και θεωρούν ότι έτσι θα έχουμε και μία ποιοτικότερη εκπαίδευση. Αυτό πώς το βλέπετε; Ισχύει όντως στην πράξη ή θα μπορούσε να ισχύσει;*

E15: Δεν ξέρω. Από τη στιγμή που δεν έχω συμμετάσχει σε αυτά τα προγράμματα, δεν μπορώ να έχω άποψη. Ειλικρινά, δεν μπορώ να απαντήσω σε αυτό. Δεν έχω άποψη, γιατί νομίζω ότι πρέπει να συμμετέχεις κατά κάποιον τρόπο για να πεις τη γνώμη σου. Πάντως, μακριά από την εκπαίδευση ο ανταγωνισμός.

Σ: *Βέβαια, για τη μέτρηση του επαγγελματισμού χρησιμοποιούν διάφορους δείκτες. Πιστεύετε ότι τέτοιου είδους δείκτες μέτρησης, έτσι όπως εισάγονται στην εκπαίδευση για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως ένα μέσο αξιολόγησης, ενίσχυσης ή ελέγχου των εκπαιδευτικών στην πράξη;*

E15: Εγώ νομίζω ότι τους δείκτες μπορούν να τους κάνουν όπως ακριβώς θέλουν, για να βγάλουν και ό, τι ακριβώς θέλουν να βγάλουν. Δεν νομίζω ότι αυτοί οι δείκτες είναι αντικειμενικοί και θα αποδείξουν πόσο καλό είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα, πόσο αποτελεσματικό και πόσο ανταγωνιστικό.

Σ: *Παράλληλα, οι εν λόγω οργανισμοί συνδέουν την ποιότητα και αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού δυναμικού, που είναι και ιδιαίτερα στην επικαιρότητα τις τελευταίες ημέρες, με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Θα μπορούσε όντως η αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού ή της σχολικής μονάδας να ενισχύσει τον επαγγελματισμό του;*

E15: Εξαρτάται από το πώς θα γίνει και πώς θα αρθούν κάποιες δυσχέρειες που υπάρχουν τώρα. Δηλαδή, τώρα την αυτοαξιολόγηση θέλουν να τη συνδέσουν με την επάρκεια, κλπ. Εγώ δεν νομίζω ότι η αυτοαξιολόγηση, έτσι όπως γίνεται, με ψέματα και με αυτόν τον τρόπο, θα αποφέρει κάτι ουσιαστικό.

Σ: *Οπότε, πιστεύετε ότι είναι λάθος ο τρόπος ή η προσέγγιση;*

E15: Ακριβώς, ναι, ναι. Το πρώτο που πρέπει να δούμε είναι το πώς μαθαίνει αυτός ο άνθρωπος και τι πρέπει να ενεργοποιήσουμε και μετά να προσπαθήσουμε να το κάνουμε και να αξιολογήσουμε.

Σ: *Οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί αναφέρουν συχνά ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης, ότι, δηλαδή, ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι ένας δια βίου μαθητής. Τι σημαίνει αυτό στην πράξη;*

E15: Αυτό σημαίνει ότι παρακολουθεί τις νέες εξελίξεις, συμμετέχει και παρακολουθεί τις νέες θεωρίες, τις εφαρμόζει όπου είναι δυνατόν, τις κρίνει και, γενικά, προσπαθεί να έχει όσο το δυνατόν το καλύτερο αποτέλεσμα με τις καινούργιες και καινοτόμες ιδέες.

Σ: *Θεωρείτε πως είστε μία αυτόνομη εκπαιδευτικός και τι σημαίνει αυτονομία του εκπαιδευτικού στο έργο του, στην πράξη;*

E15: Αυτό θα ρωτούσα. Τι σημαίνει αυτονομία; Δεν μπορώ να κάνω ό, τι θέλω.

Σ: *Στο εκπαιδευτικό σας έργο, στην πράξη, στην καθημερινή πραγματικότητα.*

E15: Εκεί δεν είσαι αυτόνομος, αφού πρέπει να εφαρμόσεις ένα αναλυτικό πρόγραμμα, πρέπει να διδάξεις συγκεκριμένα πράγματα, πάνω-κάτω θα χρησιμοποιήσεις τους τρόπους που θέλουν. Όχι, δεν είσαι αυτόνομος. Έτσι θεωρώ.

Σ: *Συγχρόνως, οι παγκόσμιοι οργανισμοί προωθούν το θεσμό της καθοδήγησης μέσω μέντορα. Mentoring το ονομάζουν. Δηλαδή, ένας πιο έμπειρος εκπαιδευτικός, με περισσότερα έτη στην εκπαίδευση, αναλαμβάνει συνήθως τα 2-3 πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας ενός νεοδιορισμένου εκπαιδευτικού να τον καθοδηγήσει, να τον συμβουλέψει και να του μεταδώσει την εμπειρία του στην εκπαίδευση. Έχετε συμμετάσχει εσείς σε τέτοιου είδους διαδικασίες, είτε να δώσετε τη βοήθειά σας και την υποστήριξή σας σε κάποιο νεοδιοριστο είτε, αντίστοιχα, να λάβετε εσείς στα πρώτα χρόνια της καριέρας σας;*

E15: Όχι, αυτό δεν ισχύει. Τουλάχιστον εδώ στην Ελλάδα, δεν νομίζω ότι ισχύει. Αλλά, όταν θέλει κάποιος συνάδελφος να βοηθηθεί, πολύ ευχαρίστως.

Σ: *Είστε ανοιχτή, δηλαδή, να δίνετε τη βοήθειά σας;*

E15: Βεβαίως, ναι, ναι. Ως προς αυτό που ξέρω να βοηθήσω, ναι, υπάρχει αλληλεγγύη.

Σ: *Απ' ό, τι καταλάβατε, στη σημερινή εποχή, οι διάφοροι παγκόσμιοι οργανισμοί εκτός εθνικών συνόρων προωθούν τη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει διάφορα πράγματα, μεταξύ των οποίων και την εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Εσείς υιοθετείτε τέτοιου είδους πρακτικές στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα;*

E15: Όσον αφορά να ετοιμάσω κάποια τεστ στον υπολογιστή ή να τον χρησιμοποιήσω για διάφορες πληροφορίες, ναι. Μέσα στην τάξη σπάνια, γιατί δεν είναι δυνατόν πρακτικά να μεταφέρει τον προβολέα και να κάνεις όλη αυτή τη διαδικασία. Είναι και χρονοβόρο και δεν νομίζω ότι έχει την αποτελεσματικότητα που θεωρούν ότι έχει. Είναι απλώς μία ακόμη μετωπική μέθοδος διδασκαλίας.

Σ: *Ένα άλλο στοιχείο που προωθείται είναι η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε έρευνες και αναστοχαστικές πρακτικές είτε σε επίπεδο τάξης είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας είτε και σε ένα ευρύτερο επίπεδο. Συμμετέχετε σε τέτοιου είδους διαδικασίες;*

E15: Δεν νομίζω ότι γίνονται τέτοιες έρευνες. Μερικές φορές που μας έρχονται ερωτηματολόγια, αν αυτό εννοείτε, ναι, συμπληρώνω.

Σ: *Να αναλάβετε εσείς την ευθύνη μίας έρευνας και να εμπλέξετε και τα παιδιά σε όλο αυτό;*

E15: Όχι, δεν το έχω κάνει ποτέ. Δεν ξέρω πώς θα ήταν να το κάνω και πόσο εύκολο ή δύσκολο θα ήταν. Δεν το έχω κάνει, όμως, ούτε και το σκέφτηκα καν.

Σ: *Θα ήθελα τώρα να σας ρωτήσω για τη συνεργασία σας. Πώς είναι η συνεργασία με τους συναδέλφους, το διευθυντή, τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα;*

E15: Πάρα πολύ καλή. Εγώ δεν αντιμετωπίζω κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Δυσκολίες θα υπάρχουν ως προς τις σχέσεις με διάφορους μαθητές άλλων τάξεων, όχι της τάξης μου, που, ας πούμε, μπορεί στο διάλειμμα να δημιουργήσουν κάποια προβλήματα. Με αυτούς κάποια δυσπραγία στο να χειριστώ κάποια θέματα, σπανίως. Αλλά, κατά τα άλλα, όχι, δεν έχω κάποιο πρόβλημα.

Σ: *Με τους γονείς των μαθητών;*

E15: Νομίζω ότι τα πάω πάρα πολύ καλά.

Σ: *Ωραία. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών από την πλευρά σας; Είδαμε την πλευρά των παγκόσμιων οργανισμών. Θέλω τώρα να μου πείτε, από τη δική σας πλευρά, ποιες θα μπορούσαν να είναι οι προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός προφίλ του επαγγελματία εκπαιδευτικού σήμερα;*

E15: Να προσπαθεί, να αγαπάει αυτό που κάνει, να προσπαθεί να το κάνει όσο το δυνατόν καλύτερα, να ενημερώνεται για ό, τι καινούργιο υπάρχει, να συνεργάζεται και να αλληλεπιδρά με τον καλύτερο τρόπο με τους μαθητές, με τους γονείς και, γενικά, με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Σ: *Οπότε, θεωρείτε ότι πιο εσωτερικοί παράγοντες θα ήταν οι καλύτερες προϋποθέσεις;*

E15: Νομίζω ναι.

Σ: *Μου αναφέρατε ότι είστε ενεργή σε διάφορα προγράμματα όσον αφορά την επιμόρφωση ή την κατάρτιση. Είστε ευχαριστημένη από τις δυνατότητες που σας παρέχονται, μέχρι στιγμής, για την ενίσχυση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων;*

E15: Έχω παρακολουθήσει πάρα πολλά σεμινάρια, το σύνολο αυτών που γίνονται στην πόλη μου. Μερικά είναι καλά, λίγα είναι τα πολύ καλά, τα άλλα είναι χάσιμο χρόνου. Δηλαδή, είναι απaráδεκτα. Πας με όλη την καλή διάθεση να μάθεις κάτι και χάνεις μόνο το χρόνο σου και κουράζεσαι, τίποτε άλλο. Δεν ξέρω για ποιο λόγο γίνονται και πόσο πληρώνονται αυτοί οι επιμορφωτές που έρχονται για να διαβάσουν απλώς ένα χαρτί.

Σ: *Πιστεύετε ότι είναι ανάγκη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν περισσότερο στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαμόρφωση κριτηρίων επαγγελματισμού τους παρά να λειτουργούν ως εκτελεστικά όργανα αποφάσεων που, πολλές φορές, λαμβάνονται και εκτός εθνικών συνόρων από παγκόσμιους οργανισμούς;*

E15: Νομίζω ότι ναι. Θα ήταν πιο καλό αυτό για τους εκπαιδευτικούς, πιο άμεσο στα ενδιαφέροντά τους.

Σ: *Πιστεύετε ότι οι επαγγελματικοί σύλλογοι ή τα επαγγελματικά δίκτυα, στα οποία αναφερθήκαμε και στην αρχή της συζήτησης, θα μπορούσαν να έχουν κάποια ισχυρή επιρροή ως προς την προώθηση των αιτημάτων του κλάδου;*

E15: Δεν ξέρω αν θα ενδιαφερθούν αυτά τα δίκτυα. Είναι τόσο διεθνή που δεν ξέρω αν ενδιαφερθούν για τους δασκάλους εδώ στην Ελλάδα.

Σ: Ρωτάω, γιατί συνήθως οι πολλοί είναι πιο ισχυροί από τον ένα.

E15: Ναι, αλλά δεν ξέρω πώς αυτά τα δίκτυα θα ενδιαφερθούν και δεν ξέρω και τι ανταγωνισμός υπάρχει ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών. Δεν το ξέρω αυτό.

Σ: Τέλος, τι θα αλλάζατε, θα τροποποιούσατε, θα προσθέτατε ή θα αφαιρούσατε στις πρωτοβουλίες και τα προγράμματα των διαφόρων υπερεθνικών οργανισμών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

E15: Τι να σου πω. Από τη στιγμή που δεν έχω συμμετέχει, δεν μπορώ να πω τι θα άλλαζα. Πρέπει νομίζω να συμμετέχεις, να δεις τα κακώς κείμενα ή τα καλώς, αν υπάρχουν. Εγώ δεν έχω συμμετέχει σε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Νομίζω, όμως, ότι θα ήταν καλό να δώσουν τη δυνατότητα σε όλους να συμμετέχουν και να λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τα δεδομένα και τις συνθήκες στην Ελλάδα.

Σ: Ωραία. Έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που ειπώθηκαν μέχρι στιγμής ή να σημειώσετε κάτι που δεν σας δόθηκε η δυνατότητα μέσω των ερωτήσεών μου;

E15: Δεν νομίζω.

Σ: Έγινε. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

E15: Κι εγώ ευχαριστώ.

Σ: Γεια σας.

E15: Γεια σας και καλή συνέχεια.

Σ: Ευχαριστώ.