

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση των συναισθημάτων των καθηγητών
λόγω των αλλαγών
εν μέσω οικονομικής κρίσης

Ασημίνα Κοντογεωργίου - Παπανικολάου

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Μαρία Λουμάκου

ΒΟΛΟΣ 2015

Η Ασημίνα Κοντογεωργίου – Παπανικολάου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διερεύνηση των συναισθημάτων των καθηγητών λόγω των αλλαγών εν μέσω οικονομικής κρίσης» 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 ΔΗΛΟΥΣΑ

Ασημίνα Κοντογεωργίου – Παπανικολάου

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα. Λουμάκου, για τις καίριες παρεμβάσεις της στην υλοποίηση και την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας και στην κα. Σαραφίδου για την πολύτιμη καθοδήγησή της στην υλοποίηση του ερευνητικού μέρους της εργασίας και στην διάρθρωσή της. Ευχαριστώ πολύ τον κ. Κων. Καφέτσιο και τον κ. Γ. Παπακωνσταντίνου για την συμμετοχή τους στη Εξεταστική Επιτροπή.

Οπωσδήποτε οφείλω να ευχαριστήσω τους καθηγητές των Γυμνασίων και Λυκείων, που δέχτηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα και να εκφράσουν με ειλικρίνεια τις απόψεις και τα συναισθήματά τους.

Η εργασία αφιερώνεται στον Νικόλα και στον Στέφανο, τους εγγονούς μου, με την ευχή, όταν η γενιά τους πάει στο σχολείο, διδάσκοντες και μαθητές να έχουν κυρίως **θετικά συναισθήματα** γι' αυτό.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τίτλος της εργασίας: Διερεύνηση των συναισθημάτων των καθηγητών λόγω των αλλαγών εν μέσω οικονομικής κρίσης

Όνομα και Επίθετο: Ασημίνα Κοντογεωργίου - Παπανικολάου

Επαγγελματική θέση/κατάσταση και email: Σχολική Σύμβουλος καθηγητών Φυσικών Επιστημών Ν. Λάρισας

Επιβλέπουσα: Μαρία Λουμάκου

Περίληψη

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται στην εποχή μας θέτουν τα εκπαιδευτικά συστήματα ενώπιον νέων απαιτήσεων. Μεταρρυθμίσεις προωθούνται από τις πολιτικές ηγεσίες χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Day, 2013). Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες, η κρίση επιφέρει επιπλέον πολυσύνθετες επιπτώσεις στη ζωή τους (Flores, 2013· Hulme & Menter, 2014· Νίκα, 2014). Θεωρείται σημαντικό να μελετηθούν τα συναισθήματά τους λόγω της πραγματικότητας που βιώνουν, τα οποία επηρεάζουν την ποιότητα του έργου τους (Schutz & Zembylas, 2009). Από τις μέχρι τώρα έρευνες απουσιάζει μια συστηματική μελέτη των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών από τις θεσμικές αλλαγές στην εργασία τους (Hargreaves, 2001· Spillane et al., 2002· Zembylas, 2005) και ιδιαίτερα σε οικονομική ύφεση. Για την καλύτερη κατανόησή τους είναι σημαντικό να συνεξεταστεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζονται.

Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της εργασίας είναι η σκιαγράφηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών λόγω των συσσωρευτικών θεσμικών αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα και των οικονομικών αλλαγών γενικότερα.

Πιο αναλυτικά **οι στόχοι της έρευνας** είναι:

- Ποιες αλλαγές θεωρούν σημαντικές οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Ποια είναι τα συναισθήματά τους λόγω του τρόπου και της έντασης που βιώνουν τις σημαντικές γι' αυτούς αλλαγές.
- Πώς διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.

Μέθοδοι

Η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε για την διερεύνηση των επιμέρους ερωτημάτων. Η έρευνα εστίασε σε δεκαεπτά σκόπιμα επιλεγμένους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια των Νομών Λάρισας και Μαγνησίας. Ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν για να διαπιστωθεί πώς αυτοί βιώνουν τις τρέχουσες αλλαγές στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα. Κυρίως αναζητήθηκαν τα συναισθήματα που κινητοποιούνται σε αυτούς, μέσα από το υποκειμενικό νόημα το οποίο αποδίδει ο καθένας στις αλλαγές που συμβαίνουν και τις επιδράσεις τους στην επαγγελματική του ζωή. Τα κριτήρια επιλογής τους καθορίστηκαν έτσι, ώστε να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη ετερογένεια ως προς τις

αλλαγές που μπορεί να βιώνουν και είναι τα εξής: Το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, οι ειδικότητες των καθηγητών, καθηγητές γυμνασίου ή λυκείου, καθηγητές σε μικρά επαρχιακά και κεντρικά μεγάλα σχολεία, από σχολεία με μαθητές από διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον, από σχολεία που καινοτομούν ή όχι, καθηγητές με αυξημένα προσόντα.

Ευρήματα

Οι καθηγητές θεωρούν ως σημαντικές αλλαγές την οικονομική κρίση και πολλές θεσμικές αλλαγές, που αφορούν στις συνθήκες εργασίας τους και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επιπτώσεις τους σε προσωπικό επίπεδο είναι: Μειώσεις μισθών, αρνητικό κλίμα στον σύλλογο διδασκόντων, έλλειψη καθοδήγησης, περισσότερος χρόνος παραμονής στο σχολείο για γραφειοκρατικό έργο. Επηρεάζεται επίσης η συμπεριφορά των μαθητών και υπάρχουν βασικές ελλείψεις στις υποδομές των σχολείων. Τα συναισθήματά τους είναι κυρίως, Εξουτελισμός, Εγκλωβισμός, Ματαιίωση, Εκνευρισμός, Αναστάτωση, Αγανάκτηση, Θυμός, Οργή, Λύπη, Στεναχώρια, Μοναξιά, Πίεση, Φόβος. Τα θετικά συναισθήματα πηγάζουν από την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές και κάποιους συναδέλφους τους. Για να διαχειριστούν τα δυσάρεστα συναισθήματα προσπαθούν να εκλογικεύσουν τα αίτια των συγκρούσεων και να ασχοληθούν με προσωπικές δραστηριότητες που τους αρέσουν, να οργανώσουν καινοτόμες παρεμβάσεις για τους μαθητές τους, να επικοινωνήσουν με άλλα πρόσωπα και να επενδύσουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Συμπεράσματα

Οι αλλαγές στην Εκπαίδευση είναι σύνθετες διαδικασίες. Στην Ελλάδα την τελευταία περίοδο πολλές αλλαγές κατέκλυσαν τον εκπαιδευτικό μας χώρο, χωρίς την απαραίτητη ενημέρωση και σταδιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το έδαφος ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αλλαγών καθίσταται ακόμη περισσότερο άγονο, διότι η συναισθηματική χαρτογράφηση των καθηγητών υποτιμήθηκε, όπως συμβαίνει και διεθνώς πολύ συχνά.

Θα διευκόλυναν τις αλλαγές: Η Πιλοτική Εφαρμογή τους, η αξιολόγηση του συναισθηματικού αντίκτυπου των αλλαγών, η διαμόρφωση θετικού και φιλικού συναισθηματικού κλίματος και δια μέσου κινήτρων από τους εμπνευστές των αλλαγών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηριχτούν από την πολιτεία, αλλά και οι ίδιοι με τόλμη να προχωρήσουν προς το «καινούριο», όπως ήδη συμβαίνει, με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν και υλοποιούν.

Λέξεις-κλειδιά: Θεσμικές αλλαγές, οικονομική κρίση, συναισθήματα, διαχείριση συναισθημάτων, ποιοτική έρευνα.

Abstract

Theoretical framework

Nowadays, the social and economic changes require important reforms in education systems. Political leaders make changes without taking into account the needs of teachers (Day, 2013). In Greece, as in other countries, financial crisis creates additional effects on their lives (Flores, 2013 • Hulme & Menter, 2014 • Νίκα, 2014). It is important to study their emotions, because of the reality they experienced, which affect the quality of their work (Schutz & Zembylas, 2009). Up to now there is no systematic study of teachers' emotions

caused by institutional changes in their work (Hargreaves, 2001 · Spillane et al., 2002 · Zembylas, 2005) and especially in economic recession. For a better understanding, it is important to consider the environment in which they work.

Focus of research - Purpose/research questions

The purpose of this study is to outline teachers' emotions, because of cumulative institutional changes in the educational system and economic crisis.

More specifically the objectives of the research are:

- What changes are considered important by teachers of Secondary Education?
- Which are the teachers' emotions due to the significant changes that they experienced?
- How they manage their emotions?

Methods

The qualitative approach was chosen for the investigation of the discrete questions. The research was focused in seventeen purposefully selected teachers working in high schools in the prefectures of Larissa and Magnesia. Semi-structured interviews were used to determine how they experience the current changes in our educational system. Their emotions were mostly investigated, through the personal meaning that changes have for everyone. In addition, the effects of changes on everyone's professional life influence his feelings. The selection criteria were established so as to ensure greater diversity of the participants in the investigation. They are the following: Gender, qualifications, age, years of service, specialization, working in middle school or high school, in regional schools or in schools in big cities, in schools with pupils from different social, economic and cultural backgrounds, in schools that innovate or not.

Findings

Teachers estimate as significant changes the economic crisis and many institutional changes related to their working conditions and the educational process. The impact on personal level is: pay cut, negative climate in the teachers' board, lack of guidance, more time spent in school for bureaucratic work. Also, changes affect the behavior of students and school deficiencies in basic school infrastructure. Teachers' emotions are mainly humiliation, entrapment, abort, nervousness, agitation, indignation, anger, rage, sadness, unhappiness, loneliness, pressure and fear. Positive emotions arise from their interaction with pupils and some colleagues. To manage unpleasant feelings, they try to rationalize the causes of conflict and deal with them by doing activities they like. In addition, they organize innovative activities for their students, they communicate with people they trust and they invest in their professional development.

Conclusions - proposals:

Changes in education are complex processes. Recently, in Greece many changes swarmed our educational system without informing teachers and organizing their training. The development of educational changes is becoming even more difficult, because teachers' emotional mapping was underestimated, as it happens very often all over the world.

Changes will be facilitated as follows: Teachers' pilot Implementation, evaluation of the emotional impact of change, creating a positive and friendly emotional climate and through

the motivation of the initiators of change. Teachers should be supported by the government, but also they have to dare "new teaching ways", as they already do, with initiatives they undertake.

Keywords: Institutional change, economic crisis, emotions, emotional management, qualitative research.

Bibliography

Νίκα, Π. (2014). Παγκόσμια κρίση και εκπαίδευση. Επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και στο έργο των εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Day, C. (2013). The New Lives of Teachers, in Cheryl J. Craig, Paulien C. Meijer, Jan Broeckmans (ed.) From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Advances in Research on Teaching, Volume 19) Emerald Group Publishing Limited, 357 – 377.

Flores, M. A. (2013), Be(com)ing a Teacher in Challenging Circumstances: Sustaining Commitment or Giving up in Portugal?, in Cheryl J. Craig, Paulien C. Meijer, Jan Broeckmans (ed.) From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Advances in Research on Teaching, Volume 19) Emerald Group Publishing Limited, pp.405 - 425

Hulme, M., & Menter, I. (2014). New professionalism in austere times: the employment experiences of early career teachers in Scotland. *Teachers and Teaching*, 1-16.

Hargreaves A (2001) The emotional geographies of teaching. *Teach Coll Record* 103(6): 1056–1080

Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives (pp. 3-11). Springer US.

Spillane, J.P., Reiser, B.J., Reimer T (2002). Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research. *Review Education Research*, 72(3), 387–431.

Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: a postmodern enactment*. Information Age Publishing, Greenwich, CT

Δεν φοβάμαι. Πρέπει να παλεύεις, αν ζεις με τον φόβο δεν κάνεις πράγματα. Αν φοβάμαι δεν θα κάνω τίποτα. Δεν θα είμαι δημιουργική, σου κόβει τα φτερά, ότι έχει να κάνει με το νομικό πλαίσιο. Όταν έχεις να κάνεις με παιδιά, είσαι εκτεθειμένος εκ των πραγμάτων. Αναλαμβάνεις την ευθύνη γιατί πρέπει. Αν δεν πάρεις ρίσκο δεν πας μπροστά. Ναι δεν θα μου άρεσε μια καταγγελία αλλά δεν την σκέφτομαι.

Σοφία

Οπότε θυμός, οργή, αγανάκτηση, εκνευρισμός και σιγά - σιγά μελαγχολία και θλίψη. Τώρα είμαι λίγο στην απάθεια.

Ειρήνη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|----|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1..... | 11 |
| 1.1. Εισαγωγή..... | 11 |
| 1.2. Η Δομή της Εργασίας..... | 16 |
| A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ..... | 17 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2..... | 17 |
| 2.1. Οι αλλαγές στη ζωή των εκπαιδευτικών..... | 17 |
| 2.2. Η οικονομική κρίση και η επίδρασή της στα εκπαιδευτικά συστήματα και στη ζωή των εκπαιδευτικών..... | 21 |
| 2.3. Το συναίσθημα..... | 29 |
| 2.4. Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ζωή..... | 34 |
| B. ΕΡΕΥΝΑ..... | 39 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3..... | 39 |
| 3.1. Σκοπός και Στόχοι της Εργασίας..... | 39 |
| 3.2. Μεθοδολογία..... | 40 |
| Προσέγγιση και τύπος έρευνας..... | 40 |
| Επιλογή συμμετεχόντων..... | 42 |
| Διαδικασία Συλλογής και Ανάλυσης Δεδομένων..... | 44 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4..... | 47 |
| Αποτελέσματα και Συζήτηση..... | 47 |
| 4.1. Σημαντικές αλλαγές στην επαγγελματική ζωή των καθηγητών..... | 48 |
| Οικονομική Κρίση..... | 52 |
| Θεσμικές Αλλαγές..... | 54 |
| I. Συνθήκες Εργασίας..... | 55 |
| II. Εκπαιδευτική Διαδικασία..... | 61 |
| 4.2. Οι επιπτώσεις των αλλαγών στη ζωή των καθηγητών..... | 66 |
| Προσωπικές επιπτώσεις..... | 67 |
| I. Μειώσεις μισθών..... | 67 |
| II. Κλίμα στο Σύλλογο Διδασκόντων (ΣΔ)..... | 67 |
| III. Έλλειψη ενημέρωσης και καθοδήγησης..... | 72 |
| IV. Αύξηση του χρόνου παραμονής στο σχολείο..... | 73 |
| V. Αντίσταση στις αλλαγές..... | 74 |
| VI. Αυτοεκτίμηση των καθηγητών ως προς το επάγγελμά τους..... | 75 |
| Συμπεριφορά των μαθητών..... | 79 |
| Ελλείψεις στις Υποδομές..... | 84 |
| 4.3. Τα συναισθήματα των καθηγητών..... | 86 |

| | |
|--|-----|
| Αρνητικά συναισθήματα | 86 |
| Θετικά συναισθήματα | 95 |
| 4.4. Πώς οι καθηγητές διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και αντιμετωπίζουν τις αλλαγές | 99 |
| Ενεργώντας σε προσωπικό επίπεδο | 99 |
| Οργανώνοντας δραστηριότητες με τους μαθητές τους | 101 |
| Επικοινωνώντας με άλλα πρόσωπα..... | 102 |
| Επιδιώκοντας την Επαγγελματική Ανάπτυξή τους | 106 |
| 4.5. Επιθυμίες και Προτάσεις | 108 |
| 4.6. Περιορισμοί της Έρευνας..... | 118 |
| 4.7. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα | 118 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5..... | 120 |
| Συμπεράσματα – Προτάσεις | 120 |
| Βιβλιογραφία και Δικτυογραφία..... | 124 |
| Ελληνική..... | 124 |
| Αγγλική | 124 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι..... | 133 |
| Οδηγός συνέντευξης | 133 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1. Εισαγωγή

Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών είναι από τα πλέον απαιτητικά καθώς συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη και την διατήρηση λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων με πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους, τους προϊσταμένους τους, τους συναδέλφους τους, τους μαθητές, και τους γονείς τους. Το έργο τους σε οποιασδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης είναι πολυδιάστατο και ιδιαίτερο. Επιτελείται πάντα στο πλαίσιο συγκεκριμένων διαδικασιών (Calderhead & Shorrock, 1997· Flores, 2001· Flores & Day, 2006· Hauge, 2000), που συνεπάγονται αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών, και μερικές φορές αντικρουόμενων, απόψεων, πεποιθήσεων και πρακτικών (Flores, 2013).

Εξ άλλου η επαγγελματική ζωή τους συνδέεται εγγενώς με πολλές αλλαγές (Nias, 1989· Kelchtermans, 1993· Hargreaves, 2004), όπως η μετάθεση σε άλλο σχολείο, η αλλαγή διευθυντή ή κτιρίου, η αρχή και το τέλος της σχολικής χρονιάς (διακοπή της σχέσης με μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών και τη δημιουργία νέας με άλλη ομάδας) και πολλές άλλες. Οι αλλαγές αυτές αν και είναι μέσα στη ρουτίνα της δουλειάς τους επηρεάζουν σημαντικά τα συναισθήματά τους (Hargreaves, 2004).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις εξωτερικά επιβαλλόμενες αλλαγές, οι οποίες είναι κυρίως θεσμικές και προέρχονται από την εκπαιδευτική ηγεσία. Ιδιαίτερως τα τελευταία χρόνια σε όλο τον κόσμο παρατηρείται ριζική αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Azevedo, 2000 στο Bolívar & Domingo· 2006, Karakhanyan κ.ά., 2011· Flores, 2014). Όπως φαίνεται οι μεταρρυθμίσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν κατά την τελευταία δεκαετία στις περισσότερες από τις ανεπτυγμένες χώρες (π.χ. Eurydice, 1997, 2013), καθώς και σε πολλές αναπτυσσόμενες (World Bank, 2005 στο Bolivar & Domingo, 2006). Η αναδιάρθρωση αυτή επηρεάζει ιδιαίτερα σημαντικά την επαγγελματική ζωή των καθηγητών, προκαλώντας συνολική αναθεώρηση των συνθηκών εργασίας τους (Eurydice, 2002· 2004), εφόσον η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι η βαθμίδα με τη μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, όσον αφορά στο θεσμικό πλαίσιο και τα αναλυτικά προγράμματα. Η γενική αυτή παγκόσμια τάση επηρεάζει και τις διαρθρωτικές αλλαγές που έχουν ήδη θεσμοθετηθεί ή εξαγγελθεί και αφορούν στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Ο Day (2003, σελ. 35-36) επισημαίνει ότι στην εποχή μας ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με ριζικές αλλαγές των οποίων το περιεχόμενο είναι αντιφατικό. Τα νέα δεδομένα απαιτούν:

- Δέσμευση για την παροχή εκπαίδευσης σε όλους με ταυτόχρονη επιμήκυνση του χρόνου της βασικής εκπαίδευσης.
- Αναγνώριση της σημασίας της δια βίου εκπαίδευσης.
- Αυξανόμενη έμφαση στην ομαδική εργασία και τη συνεργασία.
- Συναίνεση στο ότι η γενική εκπαίδευση πρέπει να εφιστά την προσοχή σε περιβαλλοντικά θέματα, στην ανεκτικότητα και στην αμοιβαία κατανόηση.

Παράλληλα όμως δημιουργούνται:

- Αυξανόμενες ανισότητες, βαθύτερες κοινωνικές διαφορές και κατάρρευση της κοινωνικής συνοχής.
- Αύξηση της αποξένωσης μεταξύ των νέων και φαινόμενα σχολικής διαρροής.
- Υψηλά ποσοστά ανεργίας μεταξύ των νέων και καταστάσεις που καταδεικνύουν ότι οι νέοι δεν είναι καλά εφοδιασμένοι, προκειμένου να εισέλθουν στον κόσμο της εργασίας.
- Εντάσεις μεταξύ των εθνοτήτων, ξενοφοβία και ρατσισμός, αυξανόμενη επιρροή παραθρησκευτικών ομάδων, καθώς και προβλήματα με τη χρήση ναρκωτικών και τις συμμορίες, και τη συνακόλουθη βία.
- Αυξανόμενη έμφαση στον ανταγωνισμό και τις υλικές αξίες (UNESCO, 1996, σ. 2).

Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Hargreaves (1994), σχολιάζοντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Αγγλία και την Ουαλία, η οποία συνοδεύτηκε από αλλαγή της νομοθεσίας για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, υπογραμμίζει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλάζει (new professionalism) και υπάρχουν απρόσμενες συνέπειες που είχαν αρχικά υποτιμηθεί. *«Οι αρχές και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αλλάζουν ξαφνικά και ούτε οι επιμορφωτές των εκπαιδευτικών είναι προετοιμασμένοι γι' αυτές. Οι εκπαιδευτικοί παραπονούνται συχνά για το περιεχόμενο και τον ρυθμό των αλλαγών καθώς και την έλλειψη συμβουλευτικής για τις νέες απαιτήσεις του έργου τους. Είναι θυμωμένοι και απογοητευμένοι από τις συνεχείς πολιτικές επεμβάσεις, που αλλάζουν διάφορες λεπτομέρειες της μεταρρύθμισης»*, (σελ 435).

Από όσα μέχρι τώρα αναφέρθηκαν φαίνεται ότι, για τα θέματα της εκπαίδευσης διεθνώς, η ποικιλία είναι το μόνο σταθερό σημείο αναφοράς της περιόδου που

διατρέχουμε και κατά τον Broadfoot (2000) η υποκειμενικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο η οικονομική κρίση προστίθεται ως ένας ακόμη αποσταθεροποιητικός παράγοντας που επιφέρει επιπλέον επώδυνες αλλαγές στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών σε όσες χώρες την υφίστανται (Hulme & Menter, 2014 · Flores, 2013· Tomuletiu et all., 2011 · Bolívar & Domingo, 2006). Μία από αυτές είναι και η Ελλάδα με παρόμοιες επιπτώσεις (Meghir et all., 2010· Γρούτα, 2013· Κουτράκος & Κατσίλης, 2014 · Νίκα, 2014· Φαδάκη, 2014). Οι μισθοί μειώθηκαν, ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα έχει αυξηθεί, όπως και το ωράριό τους, με αποτέλεσμα συχνά να διδάσκουν σε περισσότερα από ένα σχολεία, η επαγγελματική τους κατάρτιση είναι ανύπαρκτη και δρομολογείται η αξιολόγησή τους, χωρίς να έχει διαμορφωθεί το απαραίτητο κλίμα ασφάλειας για την εφαρμογή της

Παράλληλα με όσα διαπιστώθηκαν πιο πάνω θα πρέπει να επισημανθεί ότι, όπως με τα περισσότερα επαγγέλματα που αφορούν στη φροντίδα για τους άλλους, τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί συνήθως βρίσκονται στο επίκεντρο της καθημερινής επαγγελματικής τους εμπειρίας και γίνονται πιο εμφανή κατά την τρέχουσα περίοδο, που είναι πλήρης αλλαγών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων παγκοσμίως (Cross & Hong, 2009). Δεδομένου ότι σε περιόδους οικονομικής ύφεσης οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο σε θέση να διαμορφώσουν ένα σχέδιο για την προσωπική και επαγγελματική τους ζωή, η συναισθηματική ανθεκτικότητα, η επινοητικότητα και η πρωτοβουλία είναι αναγκαία χαρακτηριστικά για διατηρηθεί η ποιότητα του έργου τους (Hulme & Menter, 2014), αλλά και της προσωπικής ζωής τους..

Η αλλαγή και το συναίσθημα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Και οι δύο διαδικασίες εμπεριέχουν κίνηση. Η αλλαγή ορίζεται ως «μετακίνηση από μια κατάσταση σε άλλη», ενώ το συναίσθημα - emotion προέρχεται από το λατινικό *emovere*, που σημαίνει «ξυπνώ» ή «ξεσηκώνομαι». Δεν υπάρχει ανθρώπινη αλλαγή χωρίς συναίσθημα και δεν υπάρχει συναίσθημα το οποίο να μην περιλαμβάνει μία διαδικασία αλλαγής μικρότερης ή μεγαλύτερης διάρκειας και έντασης (Hargreaves, 2004). Οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και αν αρχικά νοιώθουν ενθουσιασμό για τις ευκαιρίες ανανέωσης και εμπλουτισμού της δουλειάς τους, οι πολλές αλλαγές συνοδεύονται από βαθιά συναισθήματα απώλειας (Marris, 1974, στο Hargreaves, 2004). Έτσι ακόμη και μέσα από διαρκείς καινοτομίες δημιουργούνται υψηλά επίπεδα ανασφάλειας και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να «σκληραίνουν» τους εαυτούς τους ενάντια σε κάθε αλλαγή (MacMillan, 2000· Hargreaves &

Fink 2012, στο Hardgreaves, 2004). Ο ψυχολόγος Kurt Lewin υπογράμμισε ότι δεν μπορεί να υπάρξει καμία αλλαγή χωρίς ψυχική καταπόνηση (στο Abrahamson, 2004, σ. 19). Για τον λόγο αυτό επιβάλλεται η επιτυχής διαχείρισή της, με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω επιμόρφωσης και συζήτησης με πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (mentoring) (Fullan & Stiegelbauer, 1991· Heifetz & Linsky, 2002 στο Hardgreaves, 2004). Για να μην καταδικαστούν όλες οι επιχειρούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές σε αποτυχία, δεν είναι δυνατόν να αγνοούνται τα συναισθήματα που επηρεάζουν την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, καθώς η αντίσταση που θα προβάλλουν στην περίπτωση αυτή είναι πολύ έντονη (Hargreaves, 1997 στο Bolivar & Domingo, 2006).

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια οι αλλαγές που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικές και πραγματοποιούνται με καταιγιστικούς ρυθμούς. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία επηρεάζουν τη ζωή τους και την ποιότητα των συνθηκών εργασίας τους. Προέρχονται από τη οικονομική ύφεση παράλληλα με την ποικιλία των θεσμικών αλλαγών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, οι οποίες υλοποιούνται ως απόηχος των μεταρρυθμίσεων διεθνώς, όπως ήδη αναφέρθηκε. Επομένως υποχρεώνονται να ενσωματώσουν ταυτόχρονα στην επαγγελματική τους ζωή αλλαγές σε πολλά επίπεδα, που προέρχονται από εξωτερικούς παράγοντες.

Οι χώρες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αυτό το δίπτυχο των εξωτερικών επεμβάσεων στην επαγγελματική τους ζωή δεν είναι πολλές. Εξάλλου εμφανίστηκαν τα τελευταία χρόνια και επομένως οι ερευνητικές εργασίες είναι σε περιορισμένο αριθμό συμπεριλαμβανομένων και των ελληνικών (Κουτράκος & Κατσιλής, 2014 · Νίκα, 2014· Φαδάκη, 2014 · Hulme & Menter, 2014 · Flores, 2013· Γρούτα, 2013· Tomuletiu et all., 2011 · Meghir et all., 2010· Bolívar & Domingo, 2006). Ακόμη, ενώ πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί για να μελετήσουν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών διεθνώς (π.χ. Schutz & Zembylas, 2009), αυτό που φαίνεται να απουσιάζει είναι μια συστηματική επισκόπηση των συναισθημάτων τους που διαμορφώνονται από τις μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας τους, ιδιαίτερα σε περιόδους όπως αυτή που διανύουμε στη χώρα μας, όπου επιχειρείται αποσπασματικά αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος εν μέσω οικονομικής ύφεσης. Για τα συναισθήματα των Ελλήνων εκπαιδευτικών λόγω της εκπαιδευτικής σημερινής πραγματικότητας τα ερευνητικά δεδομένα απουσιάζουν εντελώς. Θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να καταγραφούν και να αναλυθούν, δεδομένου ότι μια

ιδιαίτερη συγκυρία γεγονότων επηρεάζει τις συνθήκες της εργασίας και της προσωπικής ζωής τους.

Η παρούσα ερευνητική εργασία προσπαθεί να αποτυπώσει, μέσα από μια διερευνητική ματιά, τον τρόπο με τον οποίο ένας μικρός αριθμός σκόπιμα επιλεγμένων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βιώνει τις πολλαπλές θεσμικές και οικονομικές αλλαγές, που αναφέρθηκαν πιο πάνω και θα αναλυθούν εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο. Αναζητήθηκε πόσο καθοριστικές είναι για την ποιότητα κυρίως της επαγγελματικής ζωής αλλά της προσωπικής των εκπαιδευτικών, καθώς επιβάλλονται σε μικρό χρονικό διάστημα. Δίνεται η ευκαιρία στους καθηγητές και τις καθηγήτριες που συμμετέχουν στην έρευνα να περιγράψουν, πως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την σημερινή πραγματικότητα, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αναφερθούν στους τρόπους που τα διαχειρίζονται, στις βαθύτερες επιθυμίες τους καθώς και στα μελλοντικά τους σχέδια ως εκπαιδευτικοί.

Διερευνάται ποιες αλλαγές θεωρούν πιο σημαντικές οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εν μέσω της οικονομικής κρίσης, πώς τις περιγράφουν και πώς τις αντιμετωπίζουν αλληλεπιδρώντας με τους συναδέλφους, τους μαθητές τους, τον κοινωνικό ιστό και φυσικά την εκπαιδευτική ηγεσία κυρίως του σχολείου τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν σε διαπιστώσεις για ένα τομέα που δεν έχει διερευνηθεί στο παρελθόν και επομένως δεν μπορούν να γενικευτούν. Σκιαγραφούν όμως την εικόνα της σημερινής πραγματικότητας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι καθηγητές στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Με αφετηρία αυτά τα πρώτα δείγματα της συναισθηματικής φόρτισής τους και των τρόπων που τα αντιμετωπίζουν δίνουμε κάποιες πρώτες κατευθύνσεις για τους τρόπους με τους οποίους θα έπρεπε να αναγγέλλονται και να εφαρμόζονται οι αλλαγές από την Πολιτική Ηγεσία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται για την επιτυχία τους και να συντελούν με το έργο τους στην ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο

Τα συναισθήματα των καθηγητών καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό αν αυτοί θα συνεργαστούν για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή θα την εμποδίσουν (Hardgeaves, 2004). Επηρεάζουν, επομένως, με πολλούς τρόπους τις διαδικασίες μάθησης και γενικότερης μόρφωσης των μαθητών. Για τον λόγο αυτό στην παρούσα ερευνητική εργασία, γίνεται μια αρχική απόπειρα διερεύνησής τους στην σημερινή πολύ ιδιαίτερη

πραγματικότητα στη χώρα μας, λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές, αλλά και τις συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εργάζονται, δηλαδή μέσα από μια κοινωνική ψυχολογική προσέγγιση για τα συναισθήματα (Frijda, 1986· Lazarus, 1991· Oatley, 1992· Roseman et al., 1996· Schutz et al., 2009).

1.2. Η Δομή της Εργασίας

- Η εργασία διαρθρώνεται σε πέντε (5) κεφάλαια.

1^ο Κεφάλαιο: Στο εισαγωγικό κεφάλαιο συνδέεται το αντικείμενο της έρευνας με τα κοινωνικά δεδομένα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην Ελλάδα. Παρουσιάζεται ο προβληματισμός που οδήγησε στην εν λόγω έρευνα. Υπογραμμίζεται η σημασία του προς διερεύνηση θέματος. Περιγράφεται σύντομα η δομή της εργασίας.

2^ο Κεφάλαιο: Περιγράφεται θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αναζητούνται τα πρόσφατα ερευνητικά αποτελέσματα για:

- την επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών και της οικονομικής κρίσης στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών,
- την δημιουργία των συναισθημάτων γενικότερα και ειδικότερα την μορφή, την ένταση και τις επιπτώσεις τους στην επαγγελματική τους ζωή.

3^ο Κεφάλαιο: Ορίζονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι. Περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία είναι ποιοτική και τα κριτήρια με τα οποία επιλέχθηκε το δείγμα του πληθυσμού, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις συνεντεύξεις.

4^ο Κεφάλαιο: Αναλύονται και συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας και παρατίθενται αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις με τους καθηγητές που τα τεκμηριώνουν. Συγκρίνονται με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών μελετών που έχουν μέχρι τώρα δημοσιοποιηθεί. Διερευνάται επίσης η συνεισφορά της ως προς τις πληροφορίες που παρέχει ως προς το θέμα που διαπραγματεύεται, διότι η συγκυρία κατά την οποία διερευνώνται τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών είναι εντελώς νέα.

5^ο Κεφάλαιο: Παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και διατυπώνονται σχετικές προτάσεις.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Οι αλλαγές στη ζωή των εκπαιδευτικών

Οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται στη σύγχρονη εποχή θέτουν τα εκπαιδευτικά συστήματα ενώπιον νέων απαιτήσεων και νέων προσδοκιών (Day, 2000 στο Φωτοπούλου 2008). Δημογραφικές, μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικές καινοτομίες, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές λόγω των πληθυσμιακών ανασυνθέσεων κατακλύζουν τα σχολεία. Υποχρεώνονται, ακόμη, να ικανοποιήσουν πολύπλοκες απαιτήσεις για αναδιοργάνωση, ώστε να δημιουργήσουν ευκαιρίες αλλαγής σε τοπικό επίπεδο ενισχύοντας την ανάπτυξη ικανοτήτων για μάθηση των μαθητών. Επιπλέον δέχονται σημαντική πίεση λόγω των «σφιχτών» εξωτερικών ελέγχων, που εισήχθησαν από τις πολιτικές λογοδοσίας παγκοσμίως (Van Veen & Sleegers, 2009).

Παράλληλα, αναγνωρίζεται από κυβερνητικούς φορείς και υπερεθνικούς οργανισμούς (π.χ. Temple, 2002· OECD, 2013· UNESCO, 2010, 2014 UN, 2014· Vassiliou, 2014) η αξία της εκπαίδευσης και η συμβολή της στην προσωπική, στην κοινωνική και στην οικονομική ευημερία, με αποτέλεσμα την εφαρμογή αναμορφώσεων και αλλαγών στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρώπης αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο (Eurgydice, 1997 στο Day, 2000). Όμως, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η διαδικασία που ακολουθείται για τις αλλαγές είναι συνήθως αυτή της λογικής του ανταγωνισμού σε διεθνές επίπεδο. Θεμελιώνεται στην κριτική των υπαρχόντων εκπαιδευτικών συστημάτων που παρουσιάζονται ως αναποτελεσματικά και προβάλλει ως κεντρικό στόχο η αλλαγή τους να στηρίζεται στο συμφέρον της εθνικής οικονομικής αποτελεσματικότητας. Η προτεινόμενη αλλαγή δεν συνοδεύεται με αυξήσεις των διατιθέμενων πόρων για την εκπαίδευση, επικεντρώνεται στη διοίκηση των σχολείων δίνοντας έμφαση στα μετρήσιμα αποτελέσματα στις εξετάσεις (Πανελλήνιες Εξετάσεις, Πανελλήνιοι και διεθνείς διαγωνισμοί) και στην απόδοση λόγου στους γονείς - πελάτες (Ζμας, 2007· Meghir et all., 2010· Levin, 1998).

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν είναι διαδικασίες, που συμφωνούνται από κοινού με τους εκπαιδευτικούς και εξελίσσονται ομαλά στις τεχνικές τους λεπτομέρειες, όπως θα

έπρεπε. Συχνά προωθούνται από την ηγεσία και δεν λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατέχουν κεντρική θέση στη διαδικασία της μάθησης και την προόδου των μαθητών (Day, 2000). Επιβάλλονται με συνοπτικές διαδικασίες και έχουν οδηγήσει σε περιόδους αστάθειας, αυξημένου φόρτου εργασίας και κρίσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας για πολλούς εκπαιδευτικούς, που επιπλέον αντιλαμβάνονται μια μείωση της εμπιστοσύνης του κοινού στην ικανότητά τους να παρέχουν καλές υπηρεσίες (Φαρδάκη, 2014). Όπως και οι περισσότερες από τις κοινωνικές μεταρρυθμίσεις αποτυγχάνουν με εντυπωσιακό τρόπο, διότι υποτιμάται το πώς οι άνθρωποι βιώνουν πραγματικά τις αλλαγές, κάτι που είναι πολύ διαφορετικό από τις προσδοκίες που μπορεί να είχαν από αυτές οι εμπνευστές τους (Fullan, 1982, p. 4 στο Hardgeaves, 2004). Τα τελευταία είκοσι χρόνια, που σημαδεύονται με την εισαγωγή εκτεταμένης κλίμακας μεταρρυθμίσεων στην τυπική σχολική εκπαίδευση, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν στο χώρο της εργασίας τους αισθήματα επιβίωσης παρά επαγγελματικής ανάπτυξης (Day, 2000). Ο Hardgeaves (2004), υπογραμμίζει ότι οι καθηγητές βλέποντας όλο και πιο συχνά κατά την διάρκεια της θητείας τους απρόβλεπτες αλλαγές σε μεταρρυθμιστικά προγράμματα, στρέφονται ενάντια σε κάθε καινούρια θεσμοθετημένη πρόταση, ακόμη και αν πρόκειται να βοηθήσει τους ίδιους και τους μαθητές τους μέσα στην τάξη.

Δομική αλλαγή επιχειρείται και στην εικόνα των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς δρομολογείται η μετάβαση από την παραδοσιακή αυτονομία του σε μια νέα μορφή σχέσεων, δημιουργώντας δυναμικά δίκτυα μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων ομάδων μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, τοπικής αλλά και παγκόσμιας κοινότητας (π.χ. Day, 2000· Hargreaves, 1994· O'Brien & Hunt, 2005· Webb et al., 2004). Έχει άμεσο αντίκτυπο στην επαγγελματική τους ταυτότητα, στοιχείο που τους οδηγεί σε κρίση (Bolivar & Domingo, 2004). Η στροφή αυτή, είναι απόρροια ποικίλων παραγόντων, ανάμεσα στους οποίους είναι η παγκοσμιοποίηση, οι οικονομικές ανακατατάξεις, η ραγδαία εξάπλωση των εφαρμογών της τεχνολογίας κ.ά.

Η έρευνα για τις εκπαιδευτικές αλλαγές και την εφαρμογή της εκάστοτε πολιτικής έδειξε ότι η αλλαγή των πρακτικών των εκπαιδευτικών είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί (Fullan, 2006). Για να κατανοηθεί αυτό το ερευνητικό δεδομένο έγινε προσπάθεια να ερευνηθεί το νόημα που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στις εκπαιδευτικές αλλαγές που

προέρχονται συνήθως από πολιτικές επιλογές και νομοθετικές ρυθμίσεις. Σε αυτή την προσέγγιση απόδοσης νοήματος, ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν και εφαρμόζουν τις πολιτικές επιλογές και τις εισαγόμενες από αυτές αλλαγές μελετάται υπό το πρίσμα των γνωστικών τους επεξεργασιών (π.χ. πεποιθήσεις και προηγούμενη γνώση), του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εργάζονται, των συνδέσεων που οι εκπαιδευτικοί κάνουν με την φύση των πολιτικών μηνυμάτων. Από πολλές έρευνες καταδεικνύεται ότι η επιτυχημένη εφαρμογή των πολιτικών επιταγών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική σημασία/νόημα που αποδίδουν οι εμπλεκόμενοι στη νέα κατάσταση, δηλαδή την εκπαιδευτική αλλαγή/μεταρρύθμιση μικρότερης ή μεγαλύτερης κλίμακας (π.χ. Hardgrave, 1996, 2004· Saunders, 2013). Συνηγορεί στην επιτυχή εφαρμογή εκείνων των αλλαγών που έχουν νόημα γι' αυτόν (Hargreaves et al. 1998; Spillane et al. 2002 στο Van Veen & Sleegers, 2009). Ως εκ τούτου είναι πολύ κρίσιμο το πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός κόσμος τις διάφορες προσπάθειες για αλλαγή στα εκπαιδευτικά θέματα και πώς αντιδρά σ' αυτές.

Οι αλλαγές συνθέτουν μια πρωτοφανή πολυπλοκότητα, την οποία καλείται να κατέχει επαρκώς ο εκπαιδευτικός, εφόσον διαδραματίζει ρόλους τους οποίους ενδεχομένως ποτέ ως τώρα δεν είχε αντιμετωπίσει ή δεν είχε διδαχθεί (Hargreaves, 2000) κάτω από τις νέες συνθήκες της οικονομικής ύφεσης (Hulme & Menter, 2014· Κουτράκος & Κατσιλής, 2014· Νίκα, 2014· 2014· Φαδάκη, 2014· Flores, 2013· Γρούτα, 2013· Tomuletiu et al., 2011· Meghir et al., 2010· Bolívar & Domingo, 2006). Έτσι προβαίνοντας σε ενδοσκόπηση και επανεκτίμηση σχετικά με τον νέο ρόλο του στο σχολείο, προσπαθεί να αναζητήσει νέα στηρίγματα, νέες σχέσεις και εργαλεία για την συνέχιση του έργου του. Διαφαίνεται δηλαδή μια τάση εκ μέρους των ίδιων των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν εφόδια για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του επαγγελματικού χώρου τους, καθώς σε πολλές περιπτώσεις αναγνωρίζουν τη μη δυνατότητα εκ μέρους τους να ασκήσουν επαρκώς το λειτούργημά τους (Hargreaves, 1994· Hargreaves, 2000).

Σε χρονικές περιόδους, όπως αυτή που διανύουμε σήμερα στην Ελλάδα, είναι αναμενόμενο να παρατηρήσουμε ότι μέσα στις πολλές αλλαγές που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί εντείνεται η συναισθηματική τους φόρτιση από την εργασίας τους (Hargreaves 1998· Van Veen & Lasky 2005). Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, εάν οι εκπαιδευτικοί θα επικρίνουν ή θα αποδεχτούν τις αλλαγές, θα εξαρτηθεί από το εάν έχουν

νόημα γι' αυτούς προσωπικά, αλλά και από το κλίμα που θα δημιουργηθεί στο ιδιαίτερο επαγγελματικό τους πλαίσιο (σχολείο, συνάδελφοι, προϊστάμενοι) (Fullan & Stiegelbauer 1991· Hopkins, 2001 στο Kelchtermans et al., 2009). Η λήψη αποφάσεων που συνδέονται με το προσωπικό νόημα που κάθε εκπαιδευτικός αποδίδει στις αλλαγές περιλαμβάνουν γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες (Νίας 1996 στο Kelchtermans et al., 2009), διότι με κάθε αλλαγή υπονοείται ότι οι πρακτικές που εφαρμόζονταν έως τώρα δεν ήταν οι καλύτερες (ή δεν είναι πλέον) για την προετοιμασία των μελλοντικών γενεών για τη ζωή και τη συμμετοχή τους στην κοινωνία.

Η διδασκαλία συνεπάγεται προσωπική και ηθική δέσμευση και ευθύνη για το συμφέρον των μαθητών. Ο καθηγητής «δίνει» από τον εαυτό του διδάσκοντας και σχετιζόμενος μαζί τους, η πρόσκληση για αλλαγή συνεπάγεται μια (αρνητική) απόφαση σχετικά με το έργο του, η αποτελεσματικότητά του διακυβεύεται, τίθεται υπό αμφισβήτηση. Εφόσον δεν υπάρχει συναίνεση σχετικά με το ποιο είναι το "συμφέρον" των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν τους εαυτούς τους, ιδιαίτερα όταν το εκπαιδευτικό σύστημα αλλάζει. Αναρωτώμενοι "είμαι ακόμα ένας καλός δάσκαλος;" οδηγούνται σε έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις (Geijsel et al. 2001; Hargreaves 1998; Little 1990; Zembylas 2005 στο Kelchtermans et al., 2009), οπότε δεσμεύσεις και δράσεις των εκπαιδευτικών τίθενται υπό αμφισβήτηση πολύ συχνά, από τους ίδιους.

Την τελευταία δεκαετία οι ερευνητές που μελετούν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και μάλιστα σε συσχετισμό με τις εκπαιδευτικές αλλαγές διαρκώς αυξάνονται, διαπιστώνοντας την βαρύτητα της επίδρασής τους στην ποιότητα του παραγόμενου έργου (Schutz & Zembylas, 2009· Vähäsantanen & Eteläpelto, 2011). Ο Hargreaves (2004) ισχυρίζεται ότι οι συναισθηματικές πτυχές της αλλαγής μέχρι πρόσφατα, έρχονταν στην επιφάνεια μόνο ως παράπλευρα ευρήματα εργασιών, που είχαν άλλα θέματα ως κεντρικούς στόχους (e.g. Elbaz, 1990· Noddings, 1992· Clark, 1995· Fullan, 1997· Loader, 1997· Nias, 1991· Blackmore, 1996; Jeffrey & Woods, 1996· Little, 1996· Gnimet, 1998· Kelchtermans, 1996· Hargreaves, 1994). Λίγες μελέτες σχεδιάζονταν με συγκεκριμένο σκοπό να μελετήσουν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις σημαντικές ιδιαιτερότητες της εργασίας τους (e.g. Beatty, 2002), Hargreaves et al., 1998, 2000, 2001· Lasky, 2000· Schmidt, 2000· Sleegers, 2001· Lazarus, 1991).

Στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες η οικονομική κρίση συντελεί στο να γίνουν οι αλλαγές και οι επιπτώσεις τους περισσότερο πολύπλοκες. Είναι επομένως ενδιαφέρον να ερευνηθούν τα αναδυόμενα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και πώς αυτοί τα διαχειρίζονται στο πλαίσιο του σημερινού Ελληνικού σχολείου.

2.2. Η οικονομική κρίση και η επίδρασή της στα εκπαιδευτικά συστήματα και στη ζωή των εκπαιδευτικών

Η κρίση που βιώνουμε σήμερα είναι η πρώτη παγκοσμιοποιημένη σοβαρή και πολυδιάστατη στην ιστορία της ανθρωπότητας. Είναι ταυτόχρονα οικονομική, πολιτική, πολιτιστική, οικολογική και βαθιά κοινωνική. Ξεκίνησε ως χρηματοπιστωτική, τον Σεπτέμβριο του 2008 και έχει ήδη μετατραπεί σε μια πολύ βαθιά παγκόσμια ύφεση που, λόγω του διεθνοποιημένου χαρακτήρα της, παίρνει τις διαστάσεις πρωτόγνωρης κρίσης στην πραγματική οικονομία (Νίκα, 2014· Φαδάκη, 2014). Στην Ελλάδα η κρίση είναι επίσης πολυδιάστατη και εμφανίστηκε ένα χρόνο περίπου πιο μετά (Υπουργείο Οικονομικών, 2010).

Η ανεργία και η οικονομική υποβάθμιση μεγάλων τμημάτων του πληθυσμού σε όλες τις χώρες που την υφίστανται, επηρεάζει κυρίως τη ζωή των νεότερων ανθρώπων, ιδιαίτερα την εκπαίδευσή τους, που είναι καθοριστικός παράγοντας για το μέλλον τους. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, δημιουργείται μία μεγάλη αντίφαση μεταξύ της σημερινής πραγματικότητας και της σημασίας η οποία αποδίδεται σ' αυτήν. Τα τελευταία χρόνια οι κυβερνήσεις των αναπτυγμένων χωρών της Δύσης, αλλά και οι υπερεθνικοί οργανισμοί επενδύουν στην εκπαίδευση, ως μέσο για την πολλαπλή αναβάθμιση της ζωής των ανθρώπων και την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός, η ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων, ο σεβασμός της διαφορετικότητας των άλλων και το φυσικό περιβάλλον. Η εκπαίδευση θεωρείται ότι είναι ανθρώπινο δικαίωμα, το θεμέλιο για την προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου και των κοινωνιών γενικότερα. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα σε παγκόσμιο επίπεδο και απασχολεί τις κυβερνήσεις, τους ερευνητές και τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών του πλανήτη (π.χ UN: Education for All· The World Bank: Improving Teacher Education· European Commission: Education and training· Asia Development Bank:

Innovative strategies in Technical and Vocational Education and Training· OECD, 2014· Tomuletiu et all., 2011).

Παράλληλα στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης γίνεται προσπάθεια εφαρμογής νέων εκπαιδευτικών συστημάτων που θα διέπονται από τις ίδιες κατευθυντήριες αρχές, αποτέλεσμα μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθούνται κυρίως από τους υπερεθνικούς οργανισμούς (Ζμας, 2007· Νίκα, 2014). Είναι προφανές ότι ο πληθυσμός που έχει μορφωθεί είναι περισσότερο παραγωγικός, διότι μπορεί πιο εύκολα να εκπαιδευτεί, ώστε να αποκτήσει νέες δεξιότητες και την τεχνογνωσία που απαιτείται για την ανάπτυξη των οικονομιών. Η εκπαίδευση δίνει στα άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση τα εργαλεία που χρειάζονται για να κινηθούν από τον αποκλεισμό στην πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία τους. Ιδιαίτερα για τους ανθρώπους που έχουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα είναι πολύ πιο εύκολο να λειτουργήσουν σε μια οικονομία που βασίζεται στη γνώση (knowledge-based economy) (Ngai et all., 2008 στο Κα Ho, 2009).

Στην πραγματικότητα, η οικονομική ανάπτυξη απαιτεί ειδικευμένους και μορφωμένους εργαζόμενους και η κοινωνική ανάπτυξη απαιτεί επενδύσεις στη βασική εκπαίδευση. Από όσους προσεγγίζουν τα θέματα της εκπαίδευσης από οικονομική σκοπιά (benefit - cost approach) η βασική (Πρωτοβάθμια) Εκπαίδευση θεωρείται περισσότερο αποδοτική, ως προς τα χρήματα που θα επενδυθούν και στενά συνδεδεμένη με την επίτευξη της ανάπτυξης γενικότερα (π.χ. ADB, 2008· Psacharopoulos, 2014, UN: Education for All). Ένα από τα επιχειρήματα είναι ότι έτσι περισσότεροι άνθρωποι ολοκληρώνουν τη σχολική εκπαίδευση με επιτυχία (ADB, 2008). Η ακραία αυτή άποψη οδηγεί στην μη επαρκή χρηματοδότηση των άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης, με δυσμενή αποτελέσματα για την μόρφωση, ακόμη και την εξειδίκευση μεγάλου μέρους του πληθυσμού μιας χώρας.

Ο Heyneman (1990), εκ μέρους της Παγκόσμιας Τράπεζας (Οικονομικό Ινστιτούτο Ανάπτυξης) υποστηρίζει ότι η θετική πλευρά της κρίσης είναι ότι θα υποχρεωθούμε να διαχειριστούμε καλύτερα τα οικονομικά που συνδέονται με την Εκπαίδευση. Στο ίδιο μήκος κύματος ο Psacharopoulos (2014) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αντί του συνθήματος «εκπαίδευση για όλους» θα πρέπει να επιδιώξουμε την «εκπαίδευση για μερικούς», διότι διαφορετικά, οι στόχοι που έχουμε θέσει για το 2030 δεν θα επιτευχθούν.

Όμως οι προβλέψεις των προσεγγίσεων στενού οικονομικού χαρακτήρα που αυξάνονται στην παρούσα κατάσταση της οικονομικής ύφεσης, συνήθως αποτυγχάνουν,

διότι πολλά από τα σημαντικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης, όπως οι επιδράσεις της στις οικογένειες, η παραβατικότητα, η ευημερία, η οικονομική ανάπτυξη, η φτώχεια, η ανισότητα, η τεχνολογική ανάπτυξη, η ανταγωνιστικότητα παραγνωρίζονται. Με τις οικονομικές περικοπές οι πιο πάνω παράγοντες επιδρούν με διαφορετικό τρόπο και στην πραγματική οικονομία εκτός βέβαια από την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων. Τα κέρδη δεν αντανακλούν στην παραγωγικότητα πάντα (Klees, 2014).

Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι η Τράπεζα Ασιατικής Ανάπτυξης (Asiatic Development Bank) με κυρίαρχο στόχο, φυσικά, τα οικονομικά της οφέλη υποστηρίζει για την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς τις απόψεις που αναφέρονται στη συνέχεια. «Χωρίς επαρκείς επενδύσεις, οι άνθρωποι δεν θα είναι σε θέση να αποκτήσουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Οι νέοι εγκαταλείπουν το σχολείο λόγω φτώχειας και θα βιώσουν τον φαύλο κύκλο της διαιώνισής της, αφού δεν θα μπορούν να εργαστούν λόγω μη εκπαίδευσής τους» (ADB, 2008). Για τους εκπαιδευτικούς προτείνεται να εκπαιδεύονται, να αποκτούν νέες δεξιότητες για να επαναπροσανατολιστούν ως προς το ρόλο τους και να μπορούν να αξιοποιούν τις ΤΠΕ. Η ελάττωση των μισθών των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με το χαμηλό κύρος τους και τον αυξανόμενο αριθμό των καθηκόντων τους, έκανε το επάγγελμα λιγότερο ελκυστικό και την κατάρτισή τους πιο δύσκολη, πλήττοντας και την ποιότητα του έργου τους γενικότερα (ADB, 2008).

Από την μελέτη του ΟΟΣΑ «Η εκπαίδευση με μια ματιά 2013» προκύπτει ότι κατά μέσο όρο, οι εκπαιδευτικοί στις χώρες της ΕΕ κερδίζουν μεταξύ του 77% και του 89% των μισθών των εργαζομένων πλήρους απασχόλησης ίδιου μορφωτικού επιπέδου· οι μισθοί τους μειώθηκαν σε πραγματικούς όρους κατά περίπου 4% μεταξύ 2009 και 2011. Αν αυτή η τάση συνεχιστεί, ενδέχεται να απειληθεί η πρόσληψη μιας νέας γενιάς εκπαιδευτικών με ζήλο, που θα αντικαταστήσουν τους εκπαιδευτικούς που γερνούν και που θα συνταξιοδοτηθούν στο εγγύς μέλλον (ΚΑΝΕΠ – ΓΣΕΕ, 2013).

Στη μελέτη του ΟΟΣΑ «Η εκπαίδευση με μια ματιά 2014» ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις επιπτώσεις από την οικονομική κρίση σε πολλές χώρες μεταξύ των οποίων και η χώρα μας. Υπογραμμίζεται ότι έχει επίδραση στην ποιότητα στην εκπαίδευση, χωρίς να σημαίνει πως αυτή θα βελτιωθεί μόνο με την αύξηση των δαπανών. Αλλά την στιγμή που περισσότεροι άνεργοι άνθρωποι ζητούν να μορφωθούν και να καταρτιστούν γίνονται περικοπές στις δαπάνες για την εκπαίδευση στις μισές χώρες του ΟΟΣΑ (OECD, 2014).

Τονίζεται, επίσης, ότι οι μισθοί των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν το μεγαλύτερο κόστος στην τυπική εκπαίδευση, αλλά έχουν άμεση επίπτωση στα κίνητρα να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός και να παραμείνει ή να αλλάξει επάγγελμα. Από τον μισθό και τις συνθήκες εργασίας εξαρτάται αν θα προσέρθουν στο επάγγελμα καθηγητές ειδικευμένοι και με υψηλά προσόντα. Από την άλλη πλευρά η αύξηση του εθνικού χρέους σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση, ασκούν πίεση στους υπευθύνους χάραξης πολιτικής να μειώσουν τις δημόσιες δαπάνες - ιδιαίτερα για τις δημόσιες μισθοδοσίες. Αυτοί θα πρέπει να αναζητήσουν μια ισορροπία που θα εξασφαλίζει την ποιότητα της διδασκαλίας και έναν βιώσιμο προϋπολογισμό για την εκπαίδευση (OECD, 2014).

Στην ίδια μελέτη, στη συζήτηση για το μέγεθος των τάξεων τα εξής: Οι μικρότερες τάξεις φαίνεται ότι δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν περισσότερο με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, ιδιαίτερα όταν προέρχονται από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα, ενώ οι διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών δεν φαίνεται να είναι σημαντικές. Ο μικρός αριθμός των μαθητών είναι σημαντική παράμετρος όταν χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς καινοτόμες πρακτικές. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται σημαντικά από τον αριθμό των μαθητών στην τάξη, αλλά από τον τύπο των μαθητών. Τελικά καταλήγει η έκθεση στο συμπέρασμα ότι πιο σημαντικό είναι να εξοπλίσουμε τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές που είναι διαφορετικοί και τους αμφισβητούν (OECD, 2014).

Από την οικονομική πλευρά σημειώνεται ότι: Η αναλογία των μαθητών στο εκπαιδευτικό προσωπικό δείχνει πώς κατανέμονται οι πόροι για την εκπαίδευση. Η μικρότερη αναλογία μαθητών-δασκάλου συχνά πρέπει να σταθμίζεται σε σχέση με τους υψηλότερους μισθούς για τους δασκάλους, την επένδυση στην επαγγελματική τους εξέλιξη, τις μεγαλύτερες επενδύσεις στην τεχνολογία, ή στην πιο διαδεδομένη χρήση των αναπληρωματικών δασκάλων και επικουρικού προσωπικού των οποίων οι μισθοί είναι συχνά πολύ χαμηλότερα από εκείνα των ειδικευμένων καθηγητών (OECD, 2014).

Ο Μέσος Όρος του αριθμού των μαθητών ανά τάξη στις χώρες του ΟΟΣΑ για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι μεγαλύτερος από αυτόν στην Ελλάδα. Η Ελλάδα φαίνεται ότι βρίσκεται μάλλον κάτω από τα επίπεδα του ΜΟ των χωρών του ΟΟΣΑ (18 για την Πρωτοβάθμια και 22 για την Δευτεροβάθμια περίπου μαθητές/ανά

τάξη) (OECD, 2013). Έτσι θα μπορούσε να ερμηνευτεί πιθανώς και η αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα τα τελευταία χρόνια. Αυτός ο ΜΟ για τα σχολεία στην Ελλάδα οφείλεται προφανώς στην ύπαρξη αρκετών μικρών σχολείων της επαρχίας και των νησιών που έχουν λίγους μαθητές, λόγω του γεωγραφικού ανάγλυφου της χώρας.

Σε άρθρο της Διεθνούς Ένωσης Εκπαιδευτικών (Education International, 2010) αναφέρονται ότι ήδη είχαν απολυθεί εκπαιδευτικοί σε ορισμένες χώρες (Σουηδία, Ισλανδία), είχαν μειωθεί οι θέσεις εργασία στο Ηνωμένο Βασίλειο και είχαν μειωθεί οι μισθοί τους στην Ιρλανδία, την Κροατία, την Ρουμανία, την Ισλανδία, ΗΠΑ κ.α. Σε πολλές χώρες μικρά σχολεία είχε αναγγελθεί ότι θα κλείσουν π.χ. Γαλλία, Γερμανία, Ιρλανδία, Πολωνία. Μία σημαντική παρατήρηση που θα πρέπει να κάνουμε είναι ότι στις περισσότερες χώρες στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι μισθοί είναι ψηλότεροι από αυτούς της Πρωτοβάθμιας. Υπάρχει μάλιστα σημαντική διαφοροποίηση για κάθε βαθμίδα από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο (OECD, 2014).

Ταυτόχρονα παρατηρείται η προσπάθεια εκ μέρους των κρατών να αυξήσουν τα επίπεδα των επιδόσεων (π.χ. σε διεθνείς και τοπικούς διαγωνισμούς, όπως το πρόγραμμα PISA) και ταυτόχρονα να βελτιώσουν τη θέση τους στην κατάταξη της παγκόσμιας οικονομίας (μειώνοντας και την ανεργία). Οι επιλογές αυτές οδηγούν σε ενεργητικές παρεμβάσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα. Έτσι ενώ η κρίση έχει επηρεάσει τις συνθήκες διαβίωσης του μαθητικού πληθυσμού, των οικογενειών τους και βέβαια των εκπαιδευτικών (Νίκα, 2014) η πίεση για καλύτερες αποδόσεις και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα αυξάνεται σε όλα τα εμπλεκόμενα στην εκπαίδευση πρόσωπα.

Η Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Εκπαιδευτικών (ETUCE- European Trade Union Committee for Education) διενέργησε έρευνα με θέμα «Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης από το 2008 μέχρι σήμερα» στην οποία συμμετείχαν 55 συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών που αντιπροσωπεύουν 26 χώρες της Ε.Ε. και 14 εκτός Ε.Ε. Τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιοποίησε στη χώρα μας η ΟΛΜΕ (Ομοσπονδία λειτουργών μέσης εκπαίδευσης). Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση, στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και σε άλλες χώρες που διεξήχθη η έρευνα είναι αρκετά επώδυνες και σοβαρές. Η Ελλάδα βρίσκεται στην 4η θέση ως προς τις περικοπές των δαπανών για την Παιδεία, με το ποσοστό της μείωσης να φτάνει το 20% (ETUCE, 2013).

Όταν το ενδιαφέρον εστιάζεται στην οικονομική αποτίμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων υπογραμμίζεται ότι η βελτίωση της ποιότητας δεν επιτυγχάνεται κατ' ανάγκη με την απλή παροχή πρόσθετων πόρων, όπως περισσότερα βιβλία, καλύτερες εγκαταστάσεις, καθώς και άλλες εισροές. Το βασικό συστατικό για την ποιότητα αποδείχθηκε ότι ήταν η λογοδοσία του συστήματος και τα κίνητρα που παρακινούν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία να αποδίδουν καλά (OECD, 2014· ADB, 2008). Η λογοδοσία θα πρέπει να εξαρτάται από ένα αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης βάσει των οποίων μπορεί να μετρηθεί η απόδοση (ADB, 2008). Παρά το γεγονός ότι τώρα αντιμετωπίζουμε πολύ δύσκολες στιγμές ευρισκόμενοι στη μέση της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, η επένδυση στην εκπαίδευση θα υποστηρίξει σίγουρα τη μελλοντική οικονομική ανάπτυξη και την προώθηση της κοινωνικής ανάπτυξης. Η τρέχουσα οικονομική κρίση δημιουργεί νέες απαιτήσεις για την εκπαίδευση και προτρέπει έντονα για αντίστοιχες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση (ADB, 2008).

Έτσι, το δημόσιο χρήμα που δαπανάται για την εκπαίδευση δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως περιττή δαπάνη, αλλά μάλλον να θεωρηθεί ως μια πολύ σημαντική επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Στο ιδιαίτερα ανταγωνιστικό κόσμο μας, οι ταλαντούχοι άνθρωποι είναι σε μεγάλη ζήτηση και, ως εκ τούτου οι υπεύθυνες κυβερνήσεις θα πρέπει να ακολουθήσουν αυτό που υποστηρίζει ο Giddens, για την ανάπτυξη του «κοινωνικού κράτους επενδύσεων», στην οποία το βάρος της εκπαίδευσης είναι πολύ μεγάλο στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης (Giddens, 2001 στο ADB, 2008).

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας μας οι χώρες της Ασίας και των νησιών του Ειρηνικού προσπαθώντας να αναβαθμίσουν τα Εκπαιδευτικά τους Συστήματα εν μέσω οικονομικής κρίσης εφάρμοσαν πρακτικές που συμπεριλάμβαναν και τους εκπαιδευτικού(Mok, 2009). Οι χώρες αυτές μπορεί να είναι πιο ανεπτυγμένες οικονομικά από πολλές του δυτικού ημισφαιρίου ή να θεωρούνται ως ανερχόμενες οικονομίες με ταχείς ρυθμούς. Αρκετές δε από αυτές έχουν πολύ καλές επιδόσεις στην Έρευνα PISA τα τελευταία χρόνια, που βέβαια είναι αποτέλεσμα των ενεργειών για ευθυγράμμιση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων με τις επιταγές της παγκόσμιας κοινότητας, αλλά και της αγοράς.

Από το 1997, η κυβέρνηση του Χονγκ Κονγκ έχει υιοθετήσει διάφορες στρατηγικές για να προσφέρει καλύτερη εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης του

μαθησιακού περιβάλλοντος, την ενίσχυση των ΤΠΕ στον τομέα της εκπαίδευσης, την αναβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και την προώθηση της δια βίου μάθησης. Στην Ινδονησία σε πολλές περιπτώσεις, οι επιχορηγήσεις χρησιμοποιήθηκαν για την πρόσληψη εκπαιδευτικών στα σχολεία που ήδη είχαν αναλογίες μαθητών ανά εκπαιδευτικό εξαιρετικά χαμηλές (Mok, 2009). Στην Ταϊλάνδη η κυβέρνηση ξεκίνησε ένα πρόγραμμα προσέγγισης, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς καθοριστικό ρόλο στην αναζήτηση των παιδιών από τις κοινότητές τους που δεν έρχονται στο σχολείο και στην εξεύρεση τρόπων για να διευκολυνθεί η συμμετοχή τους (UNESCO, 2008 στο Mok, 2009). Άλλες χώρες, όπως η Κίνα, έδωσαν μεγάλη βαρύτητα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επιδοτώντας σημαντικά την κατάρτισή τους, ως οικονομικό κίνητρο για να τους προσελκύσουν. Έτσι μπορούν να στελεχώσουν τα σχολεία στις λιγότερο αναπτυγμένες περιοχές τους μετά την αποφοίτησή τους.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι πολλές χώρες κινητοποιούνται και έχουν αρχίσει μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, προκειμένου να ενισχυθεί η εθνική τους ανταγωνιστικότητα στον παγκοσμιοποιημένο κόσμο, για τις οποίες, όμως, μια μεγάλη συζήτηση έχει ανοιχτεί ως προς τους στόχους τους, αλλά και την αποτελεσματικότητά τους (π.χ. Anyon, 2014· Apple, 2014· Ball et al., 2014· Bowles, 2014· Ball, 2013· Arnove et al., 2012· Codd et al., 2011· Mok, 2006 στο Mok, 2009).

Μία ευρωπαϊκή χώρα που η οικονομική της πορεία είναι παρόμοια με της Ελλάδας, είναι η Πορτογαλία. Η Flores (2013) αναφέρει ότι τα τελευταία χρόνια σ' αυτήν, οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στην αρχή της επαγγελματικής τους ζωής, βιώνουν την ανασφάλεια της ανεργίας και το φόβο του να θεωρηθούν «πλεονάζοντες» και να απολυθούν. Αυτή η επώδυνη εμπειρία προστέθηκε, στη βαθιά χρηματοπιστωτική και οικονομική κρίση που έχει επηρεάσει κάθε τομέα της πορτογαλικής κοινωνίας και οδήγησε σε αύξηση της ανεργίας, στις περικοπές μισθών και σε υψηλότερους φόρους. Όλα αυτά έχουν αντίκτυπο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στο επάγγελμά τους. Επίσης, πρόσφατες θεσμικές αλλαγές επηρέασαν άμεσα το έργο των εκπαιδευτικών. Αυτές οι αλλαγές στην Πορτογαλία έχουν ως αποτέλεσμα μεταξύ άλλων την αναδιάρθρωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, την εισαγωγή εξετάσεων για τις γνώσεις και τις ικανότητες, όλων όσων επιλέγονται να εισέλθουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, την εισαγωγή μιας δοκιμαστικής περιόδου, νέων μηχανισμών για την αξιολόγηση των

εκπαιδευτικών, νέα πρωτόκολλα για τη διοίκηση του σχολείου, εκπτώσεις στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, εισαγωγή εθνικών εξετάσεων από το δημοτικό σχολείο προς τα πάνω. Επιπλέον, ασκείται μεγάλη πίεση σε σχολεία και εκπαιδευτικούς να αυξήσουν το επίπεδο διδασκαλίας και τις επιδόσεις των μαθητών. Όλα αυτά επηρέασαν τα σχολεία και το έργο των εκπαιδευτικών με πολλούς τρόπους.

Στη Ρουμανία (Tomuletiu κ.ά., 2011) οι επιπλέον ώρες εργασίας των εκπαιδευτικών δεν πληρώνονται, η επιμόρφωσή τους έχει περιορισθεί. Τα κίνητρα για εργασία μειώνονται και η ποιότητα στην εκπαίδευση επηρεάζεται αρνητικά.

Στην Σκωτία (Hulme & Menter, 2014) οι θέσεις εργασίας περιορίζονται για τους εκπαιδευτικούς στον δημόσιο τομέα. Έτσι κυρίως νέοι εκπαιδευτικοί που προσπάθησαν να αποκτήσουν αυξημένα προσόντα, δυσκολεύονται να βρουν μία θέση για να εργαστούν. Επομένως η συζήτηση για την ποιότητα των εκπαιδευτικών παραμένει μετέωρη.

Οι συνθήκες αυτές που περιγράφονται πιο πάνω, θα μπορούσαν σε μεγάλο βαθμό να αναφέρονται και στην Ελλάδα. Υπάρχουν πολλές ομοιότητες, ως προς τις πρόσφατες αλλαγές ή ως προς άλλες που δρομολογούνται. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στη χώρα μας, όπως και στην Πορτογαλία οι υποψήφιοι για να εισέλθουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να συμμετάσχουν σε διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Ο τελευταίος διεξήχθη το 2009 (ΦΕΚ 516/08-10-2008).

Το να είναι κανείς εκπαιδευτικός σημαίνει ότι βρίσκεται διαρκώς «σε θέση μάχης» (Maclure, 1993), σε ένα δεδομένο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο (Coldron & Smith, 1999). Αυτή η στάση εξαρτάται από τις προσωπικές απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τους εαυτούς τους και για τα πλαίσια μέσα στα οποία εργάζονται. Επιπλέον για την προσωπική διαμόρφωση της πορείας τους ως δασκάλων ο Bullough (1997) υποστηρίζει ότι είναι κεντρικής σημασίας η προηγούμενη εμπειρία και οι πεποιθήσεις τους, όπως και το ίδιο το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εργαστούν και θα εξελιχθούν επαγγελματικά.

Η Flores (2013, σελ. 419), επισημαίνει ότι από τις έρευνες που έχουν γίνει προκύπτει ότι τέσσερα είναι τα θέματα που κυρίως επηρεάζουν τη ζωή των εκπαιδευτικών: η επίδραση του πλαισίου, τόσο σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο και όσο και σε επίπεδο σχολείου, η σημασία των σχέσεων στη διδασκαλία, ιδιαίτερα με τους μαθητές και τους συναδέλφους, οι εσωτερικές εντάσεις που προκύπτουν από την αναντιστοιχία μεταξύ των ισχυρών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και της πραγματικότητας και ο ρόλος των

συναισθημάτων στον (εκ νέου) ορισμό εκ μέρους των εκπαιδευτικών της διδακτικής πρακτικής και της ανάπτυξης της ταυτότητάς τους.

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με την διερεύνηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών λόγω των αλλαγών που επιχειρούνται και των εντάσεων που προκύπτουν από την σύγκρουση μεταξύ των πεποιθήσεων τους και της πραγματικότητας που αντιμετωπίζουν.

2.3. Το συναίσθημα

Ένας ολοκληρωμένος και πλήρης ορισμός του «συναισθήματος» θα ήταν πολύ δύσκολο να δοθεί, διότι είναι έννοια πολύπλοκη που συνδέεται με την ανθρώπινη ύπαρξη. Στη βιβλιογραφία για τα συναισθήματα υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις, όπως φιλοσοφικές, ιστορικές, κοινωνιολογικές, ανθρωπολογικές, ψυχολογικές (Lewis & Haviland-Jones, 2000· Oatley, 2000). Οι πρώτες θεωρίες όριζαν τα συναισθήματα ως ένστικτα (π.χ. McDougall, 1908 στο Kafetsios & LaRock, 2005), κυρίως αναγνωρίσιμα με νευροφυσιολογικές (σωματικές) διαδικασίες (π.χ. Cannon, 1927 στο Kafetsios & LaRock, 2005), και υπογράμμιζαν τις ενδοψυχικές πτυχές από την άποψη των σωματικών αισθήσεων ή των αντιληπτικών διαδικασιών (π.χ. James, 1884) (Kafetsios & LaRock, 2005).

Σήμερα στην ψυχολογία, το συναίσθημα θα μπορούσε να ορισθεί ως μία σύνθετη υποκειμενική, συνειδητή εμπειρία που οδηγεί σε σωματικές και ψυχολογικές αλλαγές που επηρεάζουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά. Συνδέεται με την ιδιοσυγκρασία, την προσωπικότητα, τη διάθεση και το κίνητρο, παράγοντες στους οποίους και επιδρά (psychology.about.com). Σύμφωνα με τους Keltner και Ekman (2000 στο Van Veen et al., 2005), τα συναισθήματα περιγράφονται ως «σύντομες και γρήγορες αντιδράσεις που περιλαμβάνουν φυσιολογική, βιωματική και συμπεριφορική δραστηριότητα και βοηθούν τους ανθρώπους να αντιδρούν σε προβλήματα και γεγονότα που σχετίζονται με την επιβίωση. Είναι συντομότερα και έχουν περισσότερο συγκεκριμένες αιτίες από τις διαθέσεις».

Η διάκριση μεταξύ των γνωστικών (cognitive) πτυχών του συναισθήματος και των άμεσων συναισθηματικών αντιδράσεων (affective) τροφοδότησε μια μεγάλη συζήτηση στην ψυχολογία για το αν οι γνωστικές διαδικασίες είναι απαραίτητες προϋποθέσεις των συναισθηματικών εμπειριών και των αποτελεσμάτων τους. Το ερώτημα αυτό διαίρεσε την

κοινότητα των ψυχολόγων για κάποιο χρονικό διάστημα και υπογράμμισε την σημαντική διαφορά για την ερμηνεία της διαδικασίας γένεσης και εκδήλωσης του συναισθήματος. Ανοίχτηκε μία μεγάλη συζήτηση για το αν προηγείται μια γνωστική προσέγγιση (λόγω εμπειρίας ή πεποίθησης) μιας κατάστασης της γένεσης του συναισθήματος ή η συναισθηματική αντίδραση (affect) είναι μια αυθόρμητη αντίδραση που συνδέεται με την νευροφυσιολογία του σώματος (Kafetsios & LaRock, 2005).

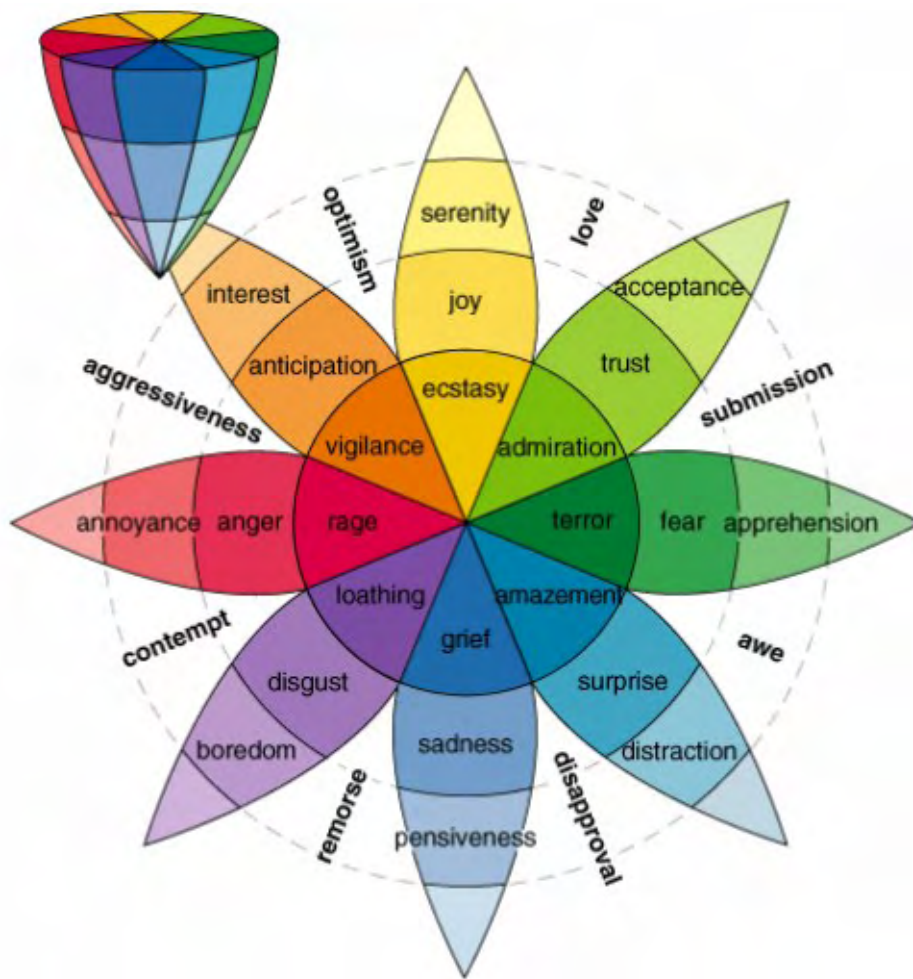
Ο όρος «νόηση» (cognition) αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα συνειδητών και ασυνείδητων νοητικών (mental) διεργασιών όπως η αντίληψη, οι πεποιθήσεις, η μνήμη, η εκτίμηση/αξιολόγηση (appraisal), η γλώσσα, η επίλυση προβλημάτων, κ.λπ. (Fletcher & Fitness, 1996). Ο όρος «συναίσθημα» (emotion) περιλαμβάνει γνωστικές (cognitive) και συναισθηματικές (affective) διεργασίες. Σύμφωνα με τον Bedford (1956), σε ένα σημαντικό γεγονός προηγείται η εκτίμηση (appraisal) και ακολουθεί μια υποκειμενική αντίδραση, το συναίσθημα. Δηλαδή διακρίνεται από την συναισθηματική αντίδραση (affect) / αίσθηση (feeling), που είναι μια αυθόρμητη αντίδραση μάλλον ασυνείδητη. Ο Bedford αναγνωρίζει ότι οι υποκειμενικές αντιδράσεις και τα γεγονότα που συνδέονται με το συναίσθημα διακρίνονται μεταξύ τους. Τα συναισθήματα (emotions) είναι υποκειμενικές οντότητες, οι οποίες συνδέονται με κάτι ή κάποιον (π.χ. όταν κάποιος φοβάται κάτι). Αντίθετα, η συναισθηματική αντίδραση (affect) περιλαμβάνει εμπειρία πρώτου - προσώπου (Lambie & Marcel, 2002), εκδηλώνεται με ένα μονοδιάστατο τρόπο (Russell & Carroll, 1999) και είναι στενά συνδεδεμένη με τις τάσεις που χαρακτηρίζουν το υποκείμενο (Frijda, 1986), καθώς και με τους φυσιολογικούς/συμπεριφορικούς δείκτες της διέγερσης και των εγκεφαλικών δομών (Panksepp, 1992) στο Kafetsios & LaRock, 2005).

Τα τελευταία χρόνια η κοινωνική γνωστική νευροεπιστήμη αποτελεί ένα σύνδεσμο μεταξύ της γνωστικής διαδικασίας/νόησης και του συναισθήματος προσπαθώντας να ερμηνεύσει τις νευρωνικές και ψυχολογικές βάσεις της συναισθηματικής εμπειρίας και (Kafetsios & LaRock, 2005). Γενικότερα η αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον καθορίζει σημαντικά την γένεση των συναισθημάτων του, που επηρεάζονται από τον τρόπο και την ένταση που τα γεγονότα προσλαμβάνονται από αυτό, ως σχετικά με τους στόχους του και την ευημερία του (Oatley, 2000 στο Van Veen et al., 2005), ανεξάρτητα με την ακριβή διαδικασία γένεσης και εξέλιξής τους. Τα χαρακτηριστικά που εμπεριέχονται στη φύση των συναισθημάτων είναι πέντε: ερεθίσματα που τα προκαλούν

(εξωτερικές εικόνες, παραστάσεις), οι αντιδράσεις του νευρικού συστήματος, οι μεταβολές στις φυσιολογικές λειτουργίες του οργανισμού, οι εξωτερικές αλλαγές του προσώπου (φωνή, συμπεριφορά) και οι εμπειρίες του ατόμου ως αποτέλεσμα της βίωσης αυτών των συναισθημάτων (Sywester, 2000 στο Δήμου, 2011).

Το 1972 ο Ekman πρότεινε έξι βασικά συναισθήματα που συναντώνται σε όλους τους ανθρώπινους πολιτισμούς: φόβος, αποστροφή, θυμός, έκπληξη, ευτυχία και θλίψη. Το 1999, επέκτεινε αυτή τη λίστα ώστε να περιλαμβάνει και άλλα βασικά συναισθήματα: αμηχανία, ενθουσιασμός, περιφρόνηση, ντροπή, περηφάνια, ικανοποίηση και ευχαρίστηση (psychology.about.com). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, ο Robert Plutchik εισήγαγε ένα άλλο σύστημα ταξινόμησης των συναισθημάτων γνωστή ως "τροχός των συναισθημάτων." Το μοντέλο αυτό απέδειξε πόσο διαφορετικά συναισθήματα μπορούν να συνδυαστούν ή να αναμιχθούν μαζί, ακριβώς όπως ένας καλλιτέχνης αναμιγνύει τα βασικά χρώματα για να δημιουργήσει όλα τα υπόλοιπα. Πρότεινε την ύπαρξη 8 πρωτογενών διαστάσεων για τα συναισθήματα: η χαρά (joy) και στον αντίποδα λύπη (sadness), ο θυμός (anger) απέναντι στο φόβο (fear), η αποδοχή (acceptance) στην αποστροφή / απέχθεια (disgust) και η έκπληξη (surprise) στην προσδοκία / αναμονή (anticipation). Το μοντέλο τρισδιάστατης απεικόνισης των συναισθημάτων του Plutchik στην Εικόνα 1 περιγράφει τις σχέσεις μεταξύ των συναισθημάτων, οι οποίες είναι ανάλογες με τα χρώματα σε έναν τροχό χρωμάτων. Η κάθετη διάσταση του κώνου αντιπροσωπεύει την ένταση και ο κύκλος αντιπροσωπεύει τους βαθμούς ομοιότητας μεταξύ των συναισθημάτων. Οι οκτώ τομείς έχουν ως σκοπό να δείξουν ότι υπάρχουν οκτώ, σύμφωνα με τον ορισμό, βασικά συναισθήματα, τα οποία αντιμετωπίζονται ως τέσσερα ζευγάρια αντιθέτων. Στο αναπτυγμένο μοντέλο της Εικόνας 1, τα συναισθήματα στα κενά διαστήματα είναι οι αρχικές δυάδες συναισθημάτων που προκύπτουν από τη μίξη δύο βασικών συναισθημάτων. Αυτά τα συναισθήματα μπορούν στη συνέχεια να συνδυαστούν με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα, η χαρά και η προσδοκία μπορεί να συνδυάζονται για να δημιουργήσουν αισιοδοξία (Ραουζαίου, 2006).

-



ΕΙ

κόνα 1. Τρισδιάστατη απεικόνιση συναισθημάτων σύμφωνα με τον Plutchik

Είναι φανερό από όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα ότι δεν μπορούμε να απαντήσουμε με ακρίβεια στο ερώτημα πόσα είδη συναισθημάτων υπάρχουν. Οι ερευνητές για το λόγο αυτό αναφέρονται στον όρο οικογένεια συναισθημάτων (π.χ. Ekman, 1999· Goleman, 1995). Κάθε οικογένεια συναισθημάτων μπορεί να θεωρηθεί ως ένα θέμα με τις παραλλαγές του. Αυτές είναι προϊόν των ατομικών διαφορών και των διαφορών της κάθε περίπτωσης που ένα συναίσθημα δημιουργείται.

Η ένταση, η διάρκεια και η ποιότητα είναι τρεις από τις βασικές ιδιότητες των συναισθημάτων. Η ένταση αφορά το βαθμό που αισθανόμαστε ένα συναίσθημα που μπορεί να είναι πολύ δυνατό, μέτριο ή ελάχιστο σε ένταση. Η διάρκεια αφορά το χρόνο που διαρκεί ένα συναίσθημα, αν αυτό είναι θετικό και κρατάει μεγάλο χρονικό διάστημα υπάρχει η πιθανότητα να οδηγήσει σε αρνητική κατάληξη, όπως πλήξη, κόπωση. Η ποιότητα αφορά στο είδος της ψυχικής κατάστασης που δημιουργεί και αυτή διαχωρίζεται

σε δύο είδη: τα θετικά και ευχάριστα και τα αρνητικά και δυσάρεστα συναισθήματα που κυριαρχούν στη ζωή του ατόμου.

Τα συναισθήματα, τα οποία προκαλούνται σε μεγάλο βαθμό από τις ερμηνείες που δίνουν οι άνθρωποι πάνω σε διάφορα γεγονότα, κάνουν την εμφάνισή τους και στους εργασιακούς χώρους (Dickma & Stanford - Blaix, 2002). Με αυτή τη λογική, οι εργασιακοί χώροι μπορούν να χαρακτηριστούν σε μεγάλο βαθμό ως συναισθηματικοί χώροι. Τα εργασιακά συναισθήματα είναι θετικής ή αρνητικής υφής, αποτελούν αναχαιτιστικό ή βοηθητικό παράγοντα στην επίτευξη της εργασίας και στις εργασιακές σχέσεις και χαρακτηρίζονται από τη μεγάλη τους ποικιλία (άγχος, ικανοποίηση, θυμό, ενθουσιασμό, φθόνο, ζήλια, ανακούφιση, ελπίδα, χαρά, περηφάνια, αγάπη) (Clare, 1994 στο Δήμου, 2011).

Τα κοινωνικά συναισθήματα έχουν ως πεδίο αναφοράς τον άλλον και δημιουργούνται μέσα από τη συναναστροφή αυτή. Όταν η επικοινωνία πραγματώνεται προκαλούνται θετικά κοινωνικά συναισθήματα όπως: φιλία, αποδοχή, συμπάθεια, αναγκαία για την ψυχική υγεία του ατόμου. Αντίθετα τα αρνητικά κοινωνικά συναισθήματα οδηγούν σε διάσπαση της ψυχικής ηρεμίας του ατόμου ωθώντας το στην οργή, το θυμό, την επιθετικότητα (Lazarus, 1999 στο Δήμου 2011).

Η μελέτη του συναισθήματος στον εργασιακό χώρο έχει επιφέρει και μπορεί να επιφέρει ακόμα πιο πολλές και σημαντικές αλλαγές τόσο σε αυτόν όσο και στον τρόπο αντιμετώπισης του εργαζομένου (Judge et. al., 1998). Η ενασχόληση με το συναίσθημα στον εργασιακό χώρο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια προσωποκεντρική προσπάθεια προσέγγισης του εργαζόμενου (Ashkanasy and Daus, 2002), ο οποίος δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται μόνο ως απλό εργαλείο επίτευξης παραγωγικού έργου, αλλά ως μια σύνθετη, πολύπλευρη και πολυδιάστατη ολότητα (Fisher, 2000). (Δήμου, 2011)

Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο από άλλες εργασιακές ομάδες ευάλωτοι στο στρες στην εργασία, στη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων από αυτήν και στην επαγγελματική εξουθένωση (ETUCE, 2008· Johnson κ.ά., 2005· Jones κ.ά., 2003· Κυγιάκου, 2000). Το εργασιακό άγχος είναι ένα θέμα που αξίζει περισσότερη προσοχή στις δραστηριότητες των εργασιακών σχέσεων στον τομέα της εκπαίδευσης. Η αντιμετώπιση του στρες στην εργασία μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της επαγγελματικής υγείας και ασφάλειας, και ως εκ

τούτου, οικονομικά και κοινωνικά οφέλη για τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία στο σύνολό της (ETUCE, 2008).

Ως εκ τούτου, οδηγούμαστε στην υπόθεση ότι η διερεύνηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών στην παρούσα ιδιαίτερη συγκυρία, θα συνεισφέρει στην αποκάλυψη των αιτίων που τα δημιουργούν, την ένταση που τα βιώνουν, την επίδρασή τους στη ζωή τους και πώς τα διαχειρίζονται.

2.4. Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ζωή

Από τις μέχρι τώρα ερευνητικές εργασίες φαίνεται να απουσιάζει μια συστηματική μελέτη των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών από τις θεσμικές αλλαγές στις συνθήκες εργασίας τους (Nias, 1996· Hargreaves, 1999, 2000, 2001· Spillane et al., 2002· Van den Berg, 2002· Sutton & Wheatley, 2003· Van Veen & Lasky, 2005· Zembylas, 2005) και ιδιαίτερα όταν αυτές συμβαίνουν ταυτόχρονα με μια βαθειά οικονομική ύφεση. Για την καλύτερη κατανόησή τους στο πλαίσιο των αλλαγών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι σημαντικό να συνεξεταστεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν και εργάζονται. Το κατάλληλο αυτό θεωρητικό υπόβαθρο θα μπορούσε να προκύψει από την κοινωνική ψυχολογική προσέγγιση για τα συναισθήματα (Frijda, 1986· Lazarus, 1991· Oatley, 1992· Roseman et al., 1996· Schutz et al., 2009). Σύμφωνα με αυτήν τα συναισθήματα γίνονται αντιληπτά ως το αποτέλεσμα δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, αν και αρκετοί ερευνητές παραγνωρίζουν τη σημασία του εργασιακού περιβάλλοντος μελετώντας περισσότερο την επίδραση των αλλαγών στην ταυτότητά του. Αντίθετα οι κοινωνικοί ερευνητές (Kemper 1978, 2000) και οι σχολικοί ψυχολόγοι (Hargreaves 1999, 2001) εστιάζουν μόνο σε αυτήν (Van Veen & Sleegers, 2009 σελ 235).

Όπως έχει προαναφερθεί οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από διαφορετικά συναισθήματα ανάλογα με το αν οι αλλαγές είναι υποχρεωτικές ή καθορίζονται από δικές τους πρωτοβουλίες (Hardgeaves, 2004) και τους επηρεάζουν αρνητικά προκαλώντας σε αυτούς την αίσθηση του απόλυτου ελέγχου στην εργασία τους από πρόσωπα και φορείς εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Eurydice, 2002· 2004). Αντίθετα στις περιπτώσεις, που οι ίδιοι σχεδιάζουν και υλοποιούν μια αλλαγή που αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία ή

την επαγγελματική τους ανάπτυξη αναφέρουν ότι έχουν σε μεγάλο βαθμό θετική συναισθηματική εμπειρία. Επομένως φαίνεται ότι είναι πιο σημαντικό για την διαχείριση των αλλαγών αν αυτές μπορούν να ενταχτούν στο σχεδιασμό του έργου τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Hargreaves, 2004). Όταν όμως αυτό δεν συμβαίνει και επιπλέον οι αλλαγές επαναλαμβάνονται συχνά, είναι αντιφατικές και έχουν εφήμερο χαρακτήρα, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στην συναισθηματική απογοήτευση και την «παραίτηση» ως εργαζόμενοι. Κυρίως όταν έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας είναι πιο πιθανό να ανταποκριθούν με κυνισμό σε αυτές (Riseborough, 1980· Huberman, 1993· Bailey, 2000 στο Hargreaves, 2004). Προβάλλουν αντίσταση σε εντεταλμένες μεταρρυθμίσεις, νοιώθουν ανασφάλεια για τη δική τους επαγγελματική ικανότητα, είναι απογοητευμένοι με τους μαθητές τους, και απαισιόδοξοι για το μέλλον των σχολείων τους. Πολλοί από αυτούς, αντισταθμίζουν την πίκρα από το παρόν με νοσταλγική εξιδανίκευση του παρελθόντος (Goodson et al., 2006).

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την επίτευξη των αλλαγών όταν έχουν νόημα γι' αυτούς. Οι περισσότεροι, όμως, ερευνητές που ασχολούνται με το νόημα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις αλλαγές, χρησιμοποιούν μια λογική προσέγγιση παραβλέποντας την επίδραση των κινήτρων και των συναισθημάτων στη γνωστική διαδικασία που συνδέεται με αυτό (Hargreaves et al., 1998· Spillane et al., 2002). Η ουσία των αλλαγών επηρεάζει των πυρήνα της συμπεριφοράς, που είναι κεντρικής σπουδαιότητας για την επαγγελματική αυτοεικόνα του καθενός. Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν με έντονα αρνητικά συναισθηματικό τρόπο στις αλλαγές (Van Veen & Sleegers, 2009), τις περισσότερες φορές όπως περιγράφεται πιο πάνω.

Τα τελευταία τριάντα και πλέον χρόνια η έρευνα για τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών επικέντρωνε το ενδιαφέρον της στις γνωστικές διεργασίες τους (Calderhead 1996· Richardson 1996· Richardson & Placier 2001). Στις πιο πρόσφατες ερευνητικές εργασίες τα συναισθήματά τους αποτελούν με αυξανόμενο ρυθμό αντικείμενο μελέτης (Hargreaves 1998, 2000, 2005· Nias 1996· Sutton and Wheatley 2003· van Veen & Lasky 2005· Zembylas 2005). Τα συναισθήματα μπορούν να μας δώσουν πληροφορίες για τις σχέσεις κάθε προσώπου με το περιβάλλον του και επομένως, θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε καλύτερα την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών (Van Veen & Sleegers, 2009 σελ 235).

Ένα βασικό συγκρουσιακό ζήτημα συνδέεται με τις ισχυρές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος. Η καθημερινή πρακτική θολώνει τις εικόνες τους και οδηγεί σε αντιφάσεις μεταξύ επιθυμίας και πραγματικότητας (Pillen et al., 2012· Flores 2013). Η ανάπτυξη εσωτερικών εντάσεων για το λόγο αυτό, προκαλεί αρνητικά και ενίοτε αντιφατικά συναισθήματα: ευτυχία και απογοήτευση, χαρά και θλίψη, θυμό και αγάπη, ελπίδα και απογοήτευση (Flores 2013). Οι περισσότεροι από τους νεώτερους προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις εντάσεις μιλώντας σε ένα σημαντικό άλλο ή αναζητούν λύση μόνοι τους. (Flores, 2004a· 2006b στο Flores 2013· Pillen et al., 2012). Οι Timostsuk και Ugaste (2010) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αρνητικά συναισθήματα ασκούν ισχυρή επιρροή και στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, ενώ οι εκπαιδευτές τους παραβλέπουν τον ρόλο των θετικών συναισθημάτων στη μάθηση. Τα θετικά συναισθήματα δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς κυρίως κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές (Flores 2013· Timostsuk & Ugaste, 2010).

Εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει τη σημαντική επίδραση του εργασιακού περιβάλλοντος, του χώρου και της θέσης τους ιδιαίτερα για τους νέους εκπαιδευτικούς ως προς την επιλογή της σταδιοδρομίας τους και τη διατήρηση του φρονήματός τους (Weiss, 1999). Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών στο σχολείο για σημαντικά θέματα της δουλειάς τους εμπεριέχει μια θεμελιώδη πολιτική διάσταση με καθοριστικό ρόλο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την στάση τους γενικότερα (Kelchtermans & Ballet, 2002· Kelchtermans, 2005). Για παράδειγμα, το γραφείο του Συλλόγου Διδασκόντων αναγνωρίζεται ως χώρος, όπου επηρεάζονται ως προς τις απόψεις τους, διότι είναι υποχρεωμένοι να διαβάσουν, να κατανοήσουν, να διαπραγματευτούν, να ανακατασκευάσουν, να αναπαράγουν, να αντισταθούν ή να ανασυστήσουν τις θέσεις τους (Lisahunter et al., 2011). Η άσκηση εξουσίας και ελέγχου ή επιρροής είναι συνιστώσες σημαντικές για την μικροκοινωνία του σχολείου. Ο Blase (1988, 127 σελ. στο Kelchtermans, 2005) εξετάζοντας την «φαινομενολογία της πολιτικής ευαλωτότητας» όπως τη βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, παρατήρησε ότι όταν οι εμπειρίες αυτές αυξήθηκαν ανέπτυξαν διάφορες προστατευτικές στρατηγικές αντιμετώπισής της, που είχαν ως αποτέλεσμα συντηρητικές μικρο-πολιτικές ενέργειες που αποσκοπούσαν στη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης. Δεν συνεργάζονταν δηλαδή για τις εκπαιδευτικές αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις.

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι το συναίσθημα είναι μια σημαντική παράμετρος της ζωής των εκπαιδευτικών, που επιδρά στο κλίμα του σχολείου και στις πρακτικές μέσα στην τάξη (Flores & Day, 2006). Ενώ οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εγκαταλείπουν το επάγγελμα υποφέρουν από την περισσότερο έντονη συναισθηματική εξουθένωση (Hong, 2010). Η διδασκαλία είναι πολύ απαιτητική συναισθηματικά και οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα ευρύ φάσμα θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, ειδικά όταν η κοινωνική αναγνώριση, η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και η επαγγελματική πρακτική αμφισβητούνται. Όπως ο Day και οι συνεργάτες του (2006) υπογραμμίζουν, το να είσαι δάσκαλος σημαίνει ότι βιώνεις και διαχειρίζεσαι διαρκώς έντονα συναισθήματα (σελ. 612) (στο Flores 2013).

Αντίθετα στη βιβλιογραφία φαίνεται ότι κατά την διάρκεια των εκπαιδευτικών αλλαγών οι προσπάθειες τείνουν να επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στην αλλαγή των ατομικών συμπεριφορών και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και σε μεγάλο βαθμό παραμελούνται ή στην καλύτερη περίπτωση δίνεται κατ' επίφαση προσοχή στις συναισθηματικές διαστάσεις της διαδικασίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής (Nias, 1996· Spillane et al., 2002· Lee & Yin, 2010· Wheatley, 2003 στο Saunders, 2013). Πολλοί ισχυρίζονται ότι λείπει ένας συνεκτικός ορισμός για τα συναισθήματα, ή μια ενιαία προσέγγιση για τη μέτρηση τους (Pekrun, 2006· Van Veen et al., 2005· Zembylas & Schultz, 2009), πιθανότατα λόγω του ευρέως φάσματος των θεωρητικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται για την διερεύνησή τους. Η έρευνα για την αποκάλυψη και την κατανόηση του ρόλου των συναισθημάτων θα πρέπει να λάβει υπόψη τη φύση των διεργασιών των εκπαιδευτικών αλλαγών (Scott και Sutton, 2009· Sutton & Wheatley, 2003) και μάλιστα όταν προκαλούνται από την οικονομική ύφεση ή συμπίπτουν με αυτή.

Η έρευνα για τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην επαγγελματική και την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών στις χώρες που την υφίστανται είναι σε πολύ αρχικό στάδιο και περιορισμένο εύρος (Tomuletiu κ.ά., 2011· Flores, 2013· Γρούτα, 2013· Hulme & Menter, 2014· Νίκα, 2014· Φαρδάκη, 2014). Δεν εστιάζονται στη διερεύνηση των συναισθημάτων τους και την ανάλυσή τους, αλλά αναφέρονται σε αυτά ως μία παράμετρος της γενικότερης εικόνας τους και των αλλαγών στη ζωή τους. Μια ιδιαίτερη πλευρά που αναδεικνύεται στις χώρες με οικονομική ύφεση είναι ότι παράλληλα με τις αλλαγές λόγω αυτής στην ζωή των εκπαιδευτικών επιχειρούνται και αλλαγές στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, πιθανά σε μια προσπάθεια να γίνουν πιο ανταγωνιστικές. Έτσι οι αλλαγές που

καλούνται να ενσωματώσουν στην προσωπική τους και επαγγελματική ζωή οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν μία πολύπλοκη πραγματικότητα.

B. ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1. Σκοπός και Στόχοι της Εργασίας

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να μελετηθεί ποιος είναι ο ρόλος του κοινωνικού πλαισίου, το σχολικό περιβάλλον και η κοινωνία γενικότερα, μέσα στο οποίο εργάζονται και ζουν οι εκπαιδευτικοί και πώς αυτό τους επηρεάζει. Στη συνέχεια είναι σημαντικό να διερευνηθούν συναισθήματα που δημιουργούνται στους καθηγητές λόγω των θεσμών αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις συνθήκες εργασίας τους, που συνδυάζονται με τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης. Ειδικότερα, τι θεωρούν οι καθηγητές ότι διακινδυνεύουν με τις αλλαγές που έχουν κυρίως επιβληθεί στις συνθήκες δουλειάς τους, πώς τις βιώνουν, πώς τις αντιμετωπίζουν, τι προγραμματίζουν για το μέλλον, ώστε να εξασφαλίσουν κατά το δυνατόν καλύτερη ποιότητα στην επαγγελματική τους ζωή, επομένως και την μεταστροφή των αρνητικών τους συναισθημάτων σε θετικά.

Γενικότερα, ο **σκοπός της εργασίας** είναι η σκιαγράφηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών λόγω των συσσωρευτικών θεσμικών αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα και των οικονομικών αλλαγών γενικότερα.

Πιο αναλυτικά **οι στόχοι της έρευνας** είναι:

- Ποιες αλλαγές θεωρούν σημαντικές οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Ποια είναι τα συναισθήματά τους λόγω του τρόπου και της έντασης που βιώνουν τις σημαντικές γι' αυτούς αλλαγές.
- Πώς διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.
- Ποιες είναι οι προτάσεις και οι επιθυμίες τους για την βελτίωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στη χώρα μας.

3.2. Μεθοδολογία

Προσέγγιση και τύπος έρευνας

Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αυτής αναζητήθηκαν μέσω ποιοτικής έρευνας με κριτήρια που θα περιγραφούν στην επόμενη παράγραφο. Η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε η καταλληλότερη επειδή δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να διερευνήσει τα νοήματα που αποδίδουν τα μέλη μιας συγκεκριμένης κουλτούρας σε ένα ζήτημα βάσει των βιωμάτων τους και να καταγράψει τις απόψεις, τις σκέψεις και τις στάσεις που κρύβονται στη συμπεριφορά τους (Ιωσηφίδης, 2008· Κυριαζή, 2004). Η προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες δίνει έμφαση στην αυθεντικότητα της φωνής των ανθρώπων που συμμετέχουν. Όμως παράγει γνώση τοπική και συγκεκριμένη, που χαρτογραφεί τις ατομικές αντιδράσεις και αναζητεί τη σημασία τους, αναφερόμενη πάντα στα συγκεκριμένα υποκείμενα και στις ιδιαίτερες συνθήκες, στο πλαίσιο των οποίων εξετάζονται (Σαραφίδου, 2011, σελ. 16). Έτσι ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να ανακαλύψει άγνωστες πτυχές ενός θέματος για το οποίο υπάρχει περιορισμένη πρότερη γνώση κατασκευάζοντας την πραγματικότητα μέσα από την οπτική των υποκειμένων της μελέτης (Κυριαζή, 2004).

Με την ποιοτική έρευνα μπορέσαμε να προσεγγίσουμε, ως ένα βαθμό, πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τις τρέχουσες αλλαγές στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα, ανάλογα με την βαθμίδα στην οποία διδάσκουν (Γυμνάσιο – Λύκειο). Κυρίως αναζητήθηκαν τα συναισθήματα που κινητοποιούνται σε αυτούς, μέσα από το υποκειμενικό νόημα το οποίο αποδίδει ο καθένας στις αλλαγές που συμβαίνουν και τις επιδράσεις τους στην επαγγελματική του ζωή, χωρίς να επιβάλλουμε προαποφασισμένα κριτήρια.

Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στη περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πως» και «γιατί», εστιάζοντας στη λεπτομέρεια και αποφεύγοντας την επιβολή a priori κρίσεων (Ιωσηφίδης, 2008). Αυτό συμβαίνει, διότι η ποιοτική έρευνα κινούμενη στα πλαίσια του ερμηνευτικού παραδείγματος, δημιουργεί θεωρία διερευνώντας σε βάθος ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Όμως οι αξίες και οι πεποιθήσεις του ερευνητή είναι παρούσες στα γεγονότα που μελετά και αποτελούν ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας παραγωγής γνώσης. Η προκατάληψη στην έρευνα «δεν προέρχεται από το

να μην έχει κανείς ηθικές ή πολιτικές θέσεις – αυτό είναι αναπόφευκτο – αλλά από το να μην τις παραδέχεται» (Griffiths, 1998) (Σαραφίδου, 2011).

Τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων ποικίλουν και χαρακτηρίζονται από ευελιξία και ευαισθησία απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο. Αναλύονται ολιστικά, με τεχνικές που βασίζονται στη γλώσσα, και στοχεύουν στην κατανόηση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών φαινομένων (Σαραφίδου, 2011). Η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε την **ημιδομημένη συνέντευξη**. Πρόκειται για μια ενδιάμεση μορφή συνέντευξης η οποία υλοποιείται εφόσον από τον ερευνητή έχουν προκαθοριστεί τα θέματα και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, χωρίς να τηρείται αναγκαστικά η ίδια διατύπωση ή αλληλουχία ερωτήσεων. Τα δεδομένα που συλλέγονται αντανakλούν τις σκέψεις και την εμβάθυνση στο θέμα των συμμετεχόντων με την δική τους προσωπική διατύπωση. Από τον ερευνητή απαιτείται ο αυστηρός σχεδιασμός της συνέντευξης, παρόλο που στον ερωτώμενο δίνεται η αίσθηση της συζήτησης (Mason, 2003, στο Σαραφίδου, 2011). Έτσι από τη μια πλευρά διασφαλίζεται η κάλυψη των προκαθορισμένων θεματικών περιοχών αλλά από την άλλη προσφέρεται η ευκαιρία στον κάθε ένα ερωτώμενο να αποσαφηνίσει τις απαντήσεις του, να εμβαθύνει περισσότερο στις διαστάσεις που τον ενδιαφέρουν ή να συζητήσει πτυχές που θεωρεί σημαντικές και δεν είχαν συμπεριληφθεί από τον ερευνητή στο αρχικό σχεδιασμό της συνέντευξης (Iωσηφίδης, 2008· Cohen & Manion, 1994).

Ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης (Παράρτημα Ι) περιλαμβάνει 16 ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν πάνω σε άξονες προερχόμενους από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα με βάση την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας (Miles & Huberman, 1994)

Οι ερωτήσεις, πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν στα εξής είδη από αυτά που αναφέρει η Σαραφίδου (2011, σελ 59): Εμπειρίες και συμπεριφορές από την βίωση των αλλαγών, γνώμης ή αξιών για τις επιπτώσεις και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τις αλλαγές, έκφρασης συναισθημάτων για την τρέχουσα κατάσταση στο σχολείο ως προς της αλλαγές εν μέσω οικονομικής κρίσης, αισθητηριακές αντιλήψεις για το κλίμα στο σχολείο και των μαθητών και των γονέων τους συμπεριλαμβανομένων, Δημογραφικές για τα χρόνια υπηρεσίας τους, το σχολείο που υπηρετούν εφέτος, τις επιπλέον σπουδές τους.

Επιλογή συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με συνδυασμό σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling) και δειγματοληψίας «χιονοστιβάδας» (snowball sampling). Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από καθηγητές και καθηγήτριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η σκόπιμη δειγματοληψία είχε ως στόχο την επιλογή ατόμων με χαρακτηριστικά που ικανοποιούσαν τα κριτήρια που αναφέρονται πιο κάτω και είναι σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα (Mason, 2003).

Τα κριτήρια επιλογής τους καθορίστηκαν έτσι, ώστε να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη ετερογένεια ως προς τις αλλαγές που μπορεί να βιώνουν και είναι τα εξής: Το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας (για να διαπιστωθεί εάν π.χ. οι νεοδιόριστοι καθηγητές βιώνουν τις αλλαγές και σχεδιάζουν το επαγγελματικό τους μέλλον σχετικά με αυτές διαφορετικά από τους πιο έμπειρους), οι ειδικότητες των καθηγητών (κάποιες έχουν επηρεαστεί περισσότερο από τις θεσμικές αλλαγές κυρίως), καθηγητές γυμνασίου ή λυκείου (οι αλλαγές και οι απαιτήσεις διαφέρουν), καθηγητές σε μικρά επαρχιακά (που μπορεί να κλείσουν) και κεντρικά μεγάλα σχολεία, από σχολεία με μαθητές από διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον, από σχολεία που καινοτομούν ή όχι, καθηγητές με αυξημένα προσόντα.

Η δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή δικτύωσης μπορεί να επιτρέψει τη διεύρυνση του αρχικού πληθυσμιακού δείγματος με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αξιοποιώντας τις κοινωνικές σχέσεις των αρχικών υποκείμενων και δίνει δυνατότητες προσπέλασης σε άτομα που θα ήταν διαφορετικά αδύνατον να συμπεριληφθούν στην έρευνα (Ιωσηφίδης, 2008· Σαραφίδου, 2011). Π.χ. στην περίπτωση της παρούσας έρευνας καθηγητής σε διαθεσιμότητα.

Στην έρευνα συμμετείχαν 17 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Λάρισας και Μαγνησίας. Η επιλογή της περιοχής έγινε με κριτήριο την ευκολία πρόσβασης της ερευνήτριας στα σχολεία και από το γεγονός ότι για την καλύτερη ετερογένεια των συμμετεχόντων θα έπρεπε να συμπεριληφθούν και καθηγητές Φυσικών Επιστημών, αλλά όχι από τον νομό Λάρισας, όπου η ερευνήτρια εργάζεται ως Σχολική Σύμβουλος.

Από τους καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα οι 9 ήταν γυναίκες και οι 8 άντρες. Έγινε προσπάθεια να προέρχονται από όλους τους τύπους σχολείων της Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται μεταξύ 30 και 58 ετών . Από τους 17 εκπαιδευτικούς οι 8 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ή διδακτορικού διπλώματος ή εκπονούν τώρα. Αναλυτικά οι δημογραφικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες περιλαμβάνονται στον ΠΙΝΑΚΑ 1.

| ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ | | | | | | |
|---|---------|---------------------|-----------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---------|
| Α/Α | ΦΥΛΟ | ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ | ΕΤΗ ΠΡΟΫΠ/ΑΣ | ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ | ΚΩΔΙΚΟΣ |
| 1 | Γυναίκα | Φιλολόγος | 12 (και 10 σε φροντιστήριο) | Μουσικό | Μεταπτυχιακό | Σ1 |
| 2 | Γυναίκα | Αγγλικών | 12 (και 1 σε ΙΕΚ) | Γυμνάσιο (μικρό επαρχ.) | 2 Μεταπτυχιακά | Σ2 |
| 3 | Άνδρας | Ηλεκτρολόγος ΑΣΕΤΕΜ | 18 | ΕΠΑΛ | - | Σ3 |
| 4 | Γυναίκα | Οικονομολόγος | 34 | Γεν. Λύκειο | Μεταπτυχιακό, εκπονεί 2ο | Σ4 |
| 5 | Γυναίκα | Γαλλικών | 15 | Γυμνάσιο | Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό | Σ5 |
| 6 | Γυναίκα | Φιλολόγος | 12 | Γυμνάσιο | - | Σ6 |
| 7 | Άνδρας | Φιλολόγος | 32 | Γεν. Λύκειο | - | Σ7 |
| 8 | Γυναίκα | Πληροφορικής | 20 | Γεν. Λύκειο | Εκπονεί Μεταπτυχιακό | Σ8 |
| 9 | Γυναίκα | Φιλολόγος | 18 | Γεν. Λύκειο | - | Σ9 |
| 10 | Άνδρας | Κοινωνιολόγος | 18 | Γεν. Λύκειο | - | Σ10 |
| 11 | Γυναίκα | Φυσικός | 25 | Γεν. Λύκειο | 2 Μεταπτυχιακά | Σ11 |
| 12 | Άνδρας | Φυσικός | 3 | 2 Γυμνάσια + Γεν. Λύκειο (σε 3 χωριά) | Μεταπτυχιακό, εκπονεί Διδακτορικό | Σ12 |
| 13 | Άνδρας | Γυμναστής | 28 | Γεν. Λύκειο | - | Σ13 |
| 14 | Άνδρας | Γυμναστής | 30 | Γυμνάσιο | - | Σ14 |
| 15 | Άνδρας | Βιολόγος | 12 (+ 10 σε φροντ/ριο) | Γεν. Λύκειο | - | Σ15 |
| 16 | Άνδρας | Νοσηλευτικής | 12 | ΕΠΑΛ (σε διαθ/τητα) | Μεταπτυχιακό | Σ16 |
| 17 | Γυναίκα | Χημικός | 6 | Γεν. Λύκειο (επαρχιακό) | - | Σ17 |

Διαδικασία Συλλογής και Ανάλυσης Δεδομένων

Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου – Δεκεμβρίου 2014. Όλοι οι καθηγητές συμφώνησαν πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα, αφού προσκλήθηκαν και ενημερώθηκαν για το θέμα της συνέντευξης. Η συνολική διάρκεια της συνέντευξης ήταν περίπου 40 λεπτά έως 1 ώρα. Μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη για την καταγραφή των δεδομένων σε γραπτό κείμενο. Η απαραίτητη άδεια για τη μαγνητοφώνηση και την δημοσίευση των αποσπασμάτων (ανώνυμα) λήφθηκε από όλους τους συμμετέχοντες.

Αρχικά κλήθηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνα 12 καθηγητές (Σ1-Σ12) και αφού οι συνεντεύξεις τους αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν ως ένα βαθμό, κλήθηκαν ακόμη 5 (Σ13-Σ17), για να ενισχυθεί η ετερογένεια της ομάδας των συμμετεχόντων και να διαπιστωθεί, εάν τα αρνητικά συναισθήματα και η δυσκολία διαχείρισής τους συνεχίζουν να εμφανίζονται στις συνεντεύξεις τους.

Η ανάλυση εξελίχθηκε παράλληλα με τις συνεντεύξεις, αν και η σε βάθος οριστική επεξεργασία τους και η κατηγοριοποίησή τους έγινε μετά την ολοκλήρωση της συλλογής του υλικού (Seidman, 2007). Ο τελικός σκοπός ήταν να οργανωθεί ο μεγάλος όγκος του λεπτομερούς υλικού σε μια συνεκτική εικόνα αλληλοσυσχετιζόμενων εννοιών. Η αρχική κατηγοριοποίηση εμπλουτίστηκε και έλαβε την τελική της μορφή, μετά την ανάλυση και των τελευταίων 5 συνεντεύξεων. Στη φάση αυτή θεωρήθηκε ότι είχε επιτευχθεί ικανοποιητικό επίπεδο κατανόησης του προς διερεύνηση θέματος (κατάσταση κορεσμού) (Σαραφίδου, 2011).

Για να είναι η ανάλυση περισσότερο ολοκληρωμένη, στα ερευνητικά δεδομένα από την μεταγραφή των συνεντεύξεων προστέθηκαν και οι σημειώσεις (παρατηρήσεις και σχόλια) της ερευνήτριας από την μελέτη στο πεδίο. Αυτές αναφέρονταν στις επιπλέον αντιδράσεις των συμμετεχόντων και τα συναισθήματα της ερευνήτριας από την επαφή της μαζί τους και γενικότερα το κλίμα που μετέφεραν από το σχολικό περιβάλλον. Ο αναστοχασμός μετά από κάθε συνέντευξη οδηγούσε σε μεγαλύτερη εμβάθυνση του προς διερεύνηση θέματος και εμπλούτιζε τις ερωτήσεις τις επόμενης συνέντευξης, αν και ο οδηγός της συνέντευξης παρέμεινε ο ίδιος μέχρι το τέλος.

Γενικότερα θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η συλλογή δεδομένων στην ποιοτική μέθοδο έρευνας καταλήγει σε ένα μεγάλο σε ποσότητα υλικό. Το ευρύ φάσμα των λέξεων,

προτάσεων, παραγράφων και σελίδων πρέπει να συμπυκνωθεί σε αυτό που είναι μεγαλύτερης σημασίας και ενδιαφέροντος ως προς το προς μελέτη θέμα (McCracken, 1988· Miles & Huberman, 1994· Wolcott, 1990 στο Seidman, 2007). Η διαδικασία αυτή προχωράει επαγωγικά. Ο ερευνητής αναζητάει αυτό που αναδύεται ως σημαντικό και ενδιαφέρον από το κείμενο. Βέβαια, δε μπορεί να προσέλθει στη συνέντευξη ή στη μελέτη της ως μια άγραφη σελίδα. Έχει τις δικές του απόψεις για το θέμα και αυτό δεν μπορεί να αγνοηθεί. Η αλληλεπίδραση του ερευνητή με τους συμμετέχοντες, ακόμη και με το κείμενο της μεταγραφής των συνεντεύξεων θα οδηγήσει στα αποτελέσματα της έρευνας. Αυτή είναι η ιδιαιτερότητα της ποιοτικής μελέτης (Seidman, 2007· Σαραφίδου, 2011). Αν και θεωρείται δεδομένο το ενδιαφέρον του ερευνητή για το αντικείμενο της μελέτης του, θα πρέπει να είναι απαλλαγμένο από θυμό, προκατάληψη ή προτίμηση. Ο ερευνητής πρέπει να πάρει τις συνεντεύξεις και να κάνει την απομαγνητοφώνησή τους όντας διατεθειμένος να αφήσει τη συνέντευξη να «αναπνεύσει» και να «μιλήσει για τον εαυτό της» (Seidman, 2007). Η ερευνήτρια προσπάθησε να είναι συνεπής με αυτή τη στάση.

Μετά την προετοιμασία των δεδομένων που έγινε με την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ακολούθησε η κωδικοποίηση του απομαγνητοφωνημένου υλικού προκειμένου να ξεκινήσει η κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων. Η κατηγοριοποίηση σε θεματικές ενότητες (κατηγορίες) και υποκατηγορίες όπως αναδύθηκαν μέσα από τα κείμενα και η σύνδεση μεταξύ τους βασίστηκε και στα δεδομένα από την διεθνή βιβλιογραφία (Miles & Huberman, 1994). Η ολοκλήρωση του συστήματος κωδικοποίησης έγινε μέσα από τη συνεχή, δυναμική αντιπαραβολή μεταξύ των εννοιών/θεμάτων που σταχυολογήθηκαν επαγωγικά από τις συνεντεύξεις. Η προθυμία των υποκειμένων να συμμετάσχουν στην έρευνα και η δημιουργία ενός ομολογουμένως καλού, εμπιστευτικού κλίματος κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είναι στοιχεία που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την αξιοπιστία της έρευνας.

Για την οργάνωση, αποθήκευση και διαχείριση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό MAXqda (<http://maxqda.com>). Μετά από την πρώτη κατηγοριοποίηση που έγινε με την πρώτη ανάγνωση των κειμένων, η ίδια διαδικασία πραγματοποιήθηκε και με μια δεύτερη ανάγνωση των κειμένων των συνεντεύξεων. Οι κωδικοί των εννοιών που αναδύθηκαν από την ανάλυση των κειμένων ελαττώθηκαν σε αριθμό και πολλές υποκατηγορίες μετακινήθηκαν σε άλλο κωδικό. Με την τρίτη ανάγνωση

των κειμένων η κωδικοποίηση έλαβε την τελική της μορφή και άρχισαν να αναδύονται και οι σχέσεις μεταξύ των κωδικών που περιγράφονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να υπογραμμισθεί το γεγονός ότι ήταν πολύ δύσκολο να συμπεριληφθούν σε μικρό αριθμό υποκατηγοριών, λόγω του πλήθους και της ποικιλίας που παρουσιάζουν, όπως περιλαμβάνονται στα κείμενα των συνεντεύξεων οι θεσμικές αλλαγές και οι επιπτώσεις των αλλαγών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην ενότητα αυτή περιγράφονται τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, λόγω κυρίως των αλλαγών στην επαγγελματική τους ζωή, όπως από τους ίδιους αναδεικνύονται ως οι πιο σημαντικές. Παρουσιάζονται ακόμη οι τρόποι που διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, τα πρόσωπα που τους στηρίζουν και οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των ιδίων και βελτίωσης του Εκπαιδευτικού Συστήματος της χώρας μας που προτείνουν. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας, που θα αναλυθούν και θα συζητηθούν εκτενώς πιο κάτω.

Καταρχήν οι αλλαγές και η ένταση με την οποία τις βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται να έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με ό,τι καταγράφεται ότι συμβαίνει σε άλλες χώρες με οικονομική ύφεση (Κουτράκος & Κατσιλής, 2014 · Νίκα, 2014· 2014· Φαδάκη, 2014· Hulme & Menter, 2014 · Flores, 2013· Γρούτα, 2013· Tomuletiu et all., 2011 · Meghir et all., 2010· Bolívar & Domingo, 2006). Λεπτομερέστερα θα αναφερθούμε σε αυτά τα χαρακτηριστικά παρουσιάζοντας πιο κάτω συζητώντας τα ευρήματα της έρευνας.

Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι οι καθηγητές αντιμετωπίζουν την παρούσα συγκυρία των αλλαγών, που έχουν από τους ίδιους αναφερθεί, ανάλογα με την προσωπική και επαγγελματική μέχρι τώρα πορεία του και τις συνθήκες υπό τις οποίες βιώνει προσωπικά ο καθένας την σημερινή πραγματικότητα. Επομένως στα ερωτήματα της έρευνας η έμφαση στις απαντήσεις δίνεται σε διαφορετικές παραμέτρους, ανάλογα με τον τόπο και τον τύπο του σχολείου τους, τα χρόνια υπηρεσίας, την ειδικότητα, την προηγούμενη εργασιακή εμπειρία και την προσωπικότητά τους, όπως θα φανεί από τα αποσπάσματα των λόγων τους.

4.1. Σημαντικές αλλαγές στην επαγγελματική ζωή των καθηγητών

Οι σημαντικότερες αλλαγές που βιώνουν οι καθηγητές στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα τελευταία 3-4 χρόνια, όπως αναδεικνύονται από την παρούσα έρευνα είναι κυρίως δύο: η οικονομική κρίση και οι πολλές θεσμικές αλλαγές.

Οι δύο αυτές μορφές των αλλαγών δεν φαίνεται να είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, δεδομένου, ότι πολλές θεσμοθετημένες αλλαγές υπαγορεύτηκαν από την οικονομική κρίση, η οποία δεν αφορά, βεβαίως, μόνο στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι μεταρρυθμίσεις δεν περιελάμβαναν αλλαγές μόνο στις διδακτικές πρακτικές, αλλά ήταν ευρύτερα συνέπεια των μέτρων που πήρε η Κυβέρνηση της χώρας στην προσπάθειά της να διαχειριστεί την οικονομική κρίση, η οποία όπως περιγράφηκε στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας, απλώνεται διεθνώς με μεγαλύτερη ή μικρότερη ένταση (Νίκα, 2014· Φαδάκη, 2014). Οι μεταρρυθμίσεις δυσχέραιναν τις εργασιακές συνθήκες των καθηγητών, όπως η διαχείριση του προσωπικού και η αύξηση των μαθητών ανά τάξη. Η τελευταία είναι μία θεσμοθετημένη αλλαγή, που οι συμμετέχοντες στη έρευνα δεν αναφέρουν, αλλά έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ποιότητα της εκπαίδευσης (OECD, 2014).

Εξάλλου στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι για να ενσωματωθεί μια αλλαγή στο Εκπαιδευτικό Σύστημα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο για να περάσουν από το στάδιο των προσωπικών ανησυχιών (ερωτήσεις, απορίες, έλλειψη δεξιοτήτων), στην εφαρμογή των αλλαγών (προσωπική δέσμευση και εμπλοκή) και στη συνέχεια στον αναστοχασμό γι' αυτήν (μαθησιακά αποτελέσματα, προτάσεις για βελτίωση). Ο χρόνος αυτός υπολογίζεται για 3-5 χρόνια ή 5-10 όταν πρόκειται για αλλαγές μεγάλης κλίμακας (Fullah 2001· All & Hord 2006, στο Saunders, 2013). Αντίθετα στη χώρα μας μία πληθώρα θεσμικών αλλαγών επιχειρήθηκε μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα 3-4 χρόνων.

Οι αλλαγές αυτές φαίνεται να επηρέασαν τη ζωή στο σχολείο με πολλούς τρόπους. Ένας καθηγητής αναφέρει χαρακτηριστικά:

Παρότι εγώ διορίστηκα μετά τις αλλαγές, τις κατάλαβα γιατί καταρχήν εγώ ως ιδιώτης έπαιρνα περισσότερα. Επιπλέον, δεν είχα το σοκ των μετακινήσεων. Αυτό το θεσμικό που βίωσα... Την 1η χρονιά ενώ προλάβαινα να διορθώσω όλα τα διαγωνίσματα που είχα στο σχολείο, τη 2η ανακαλύφθηκαν τρόποι για να μην το κάνουμε... Δεν προλαβαίνουμε να ενεργήσουμε ανθρώπινα, να μείνουμε στο σχολείο, να γνωριστούμε. Το θεωρώ τραγικό. Θέλω να κάτσω να πιω καφέ, να μιλήσω. (Σ12)

Οι αλλαγές που θεωρούν σημαντικότερες οι εκπαιδευτικοί και επισημαίνουν, φαίνεται να εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από το σχολείο που δουλεύουν τώρα και την γενικότερη εργασιακή τους εμπειρία. Ο καθηγητής που μιλάει πιο πάνω εργάζεται σε τρία περιφερειακά σχολεία (1 Γυμνάσιο και 2 Γενικά Λύκεια) και έχει διοριστεί πρόσφατα, ενώ άλλη καθηγήτρια που εργάζεται σε μικρό ορεινό γυμνάσιο αναφέρει:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

| Κατηγορίες | Υποκατηγορίες | Περιγραφή όπως προέκυψε από την έρευνα |
|--------------------|-----------------------|---|
| ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ | Οικονομική Κρίση | Στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα |
| | Θεσμικές Αλλαγές | Συνθήκες Εργασίας <ul style="list-style-type: none"> - Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) & Εκπαιδευτικών, - Διαχείριση προσωπικού (Αύξηση Ωραρίου Διδασκαλίας, Κλείσιμο μικρών σχολείων, Μετατάξεις, Διαθεσιμότητες, Υπερاريθμίες, Μετακινήσεις σε πολλά σχολεία, Επιστράτευση) |
| | | Εκπαιδευτική Διαδικασία <ul style="list-style-type: none"> - Νέο Λύκειο: Αλλαγές σημαντικές για το Λύκειο σύμφωνα με το Νόμο 4186 - 17/9/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» σε αυτές συμπεριλαμβάνεται και η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας: Από αυτή αντλείται το 50% των Θεμάτων για τις Γραπτές Εξετάσεις Μαΐου για τις Β, Γ τάξεις Ημερησίων Λυκείων και Α, Β, Γ Εσπερινών, - Αλλαγές στο Γυμνάσιο: Βιωματικές Δράσεις, Φυσική στην Α΄ Γυμνασίου, μείωση ωρών στη Γυμναστική - Ετήσιος προγραμματισμός της ύλης των διδασκομένων μαθημάτων |
| ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΑΛΛΑΓΩΝ | Προσωπικές επιπτώσεις | <ul style="list-style-type: none"> - Μειώσεις μισθών, - Κλίμα στον Σύλλογο Διδασκόντων – ΣΔ (Έγινε περισσότερο αρνητικό και πιεστικό) - Έλλειψη καθοδήγησης και ενημέρωσης (Δεν γνωρίζουν σημαντικές πτυχές και παραμέτρους των θεσμικών αλλαγών σε Γυμνάσιο και Λύκειο) - Χρόνος παραμονής στο σχολείο (Περισσότερος χρόνος παραμονής στο σχολείο για γραφειοκρατικό και όχι εκπαιδευτικό έργο) - Αντίσταση στις αλλαγές - Αυτοεκτίμηση των καθηγητών ως προς το επάγγελμά τους |
| | Συμπεριφορά μαθητών | Κυρίως λόγω της οικονομικής κρίσης και των αλλαγών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προβάλλουν αντίσταση σε αυτές τις αλλαγές. Το έργο των εκπαιδευτικών επιβαρύνεται. |

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| | Ελλείψεις στις υποδομές | Γραφική ύλη, συντήρηση φωτοτυπικών μηχανημάτων, εξοπλισμός εργαστηρίων κ.λπ. |
| ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ | Αρνητικά συναισθήματα | Άγχος, Ανησυχία, Ανασφάλεια, Αμηχανία |
| | | Απογοήτευση, Πικρία, Εξευτελισμός |
| | | Εγκλωβισμός, Ματαίωση |
| | | Εκνευρισμός, Αναστάτωση, Αγανάκτηση |
| | | Θυμός, Οργή |
| | | Λύπη, Στεναχώρια, Μελαγχολία |
| | | Μοναξιά, Προδοσία |
| | | Πίεση |
| | Φόβος | |
| | Θετικά συναισθήματα | Χαρά, Ικανοποίηση, Ευχαρίστηση |
| ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ | Δράσεις σε προσωπικό επίπεδο | Τι μπορεί να κάνει μόνος του για να νοιώσει καλύτερα (π.χ. σκέφτεται, κάνει γυμναστική κ.λπ) |
| | Δράσεις με μαθητές | Στο σχολείο (π.χ. εκπαιδευτικά προγράμματα, πειράματα) |
| | Αλληλεπίδραση με άλλα πρόσωπα | Υποστήριξη, Συζήτηση για τις διαφορές και τις συγκρούσεις μεταξύ τους, Συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα. |
| | Δράσεις σε προσωπικό επίπεδο | Επιδίωξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (π.χ. Μεταπτυχιακό) ή αξιοποίηση όσων εφοδίων που έχουν αποκτήσει πέραν του βασικού πτυχίου. |
| ΕΠΙΘΥΜΙΕΣ και ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ | Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος | Πώς θα ήθελαν να βελτιωθεί το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ελλάδα |

Ως αρνητική αλλαγή είναι το κλείσιμο σχολείων σε συνδυασμό με την αύξηση του ωραρίου δημιουργεί αναστάτωση στους εκπαιδευτικούς (Σ2)

Η συνάδελφός της που εργάζεται σε κεντρικό Λύκειο της Λάρισας και είναι οικονομολόγος, υπογραμμίζει για την κρίση/αλλαγές στα σχολεία:

Εμένα το 2009 με είχε πιάσει πανικός για το τι θα γίνει. Η κρίση στο σχολείο από πρόπερσι ξεκίνησε δειλά - δειλά. Πέρσι άρχισε η ένταση. Οι διαθεσιμότητες πέρσι ξεκίνησαν. Φέτος τα πράγματα, καλά και πέρσι ήταν ζόρικα με τις απεργίες. Και άρχισε ο χαμός, η αρχή του σχολικού έτους ήταν φρικτή. Τώρα φέτος δεν βγαίνει εκτός, αλλά τσακωνόμαστε μέσα στο χώρο. Ανθρωποφαγία... (Σ4)

Οι αλλαγές έχουν διαταράξει την ισορροπία του Εκπαιδευτικού Συστήματος, ιδιαίτερα όσο αφορά στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας με την οποία ασχολείται η εργασία αυτή. Οι απόψεις των καθηγητών αποτυπώνονται πολύ καλά στα πιο κάτω αποσπάσματα δύο συνεντεύξεων:

Οι αλλαγές έγιναν χωρίς προγραμματισμό, σχέδιο, άκριτα. Μια αρνητική εξέλιξη. (Σ2)

Ψυχολογικά κανένας δεν είναι καλά. Πάνε σε 4-5 σχολεία. Είναι πολλοί που πάνε και έρχονται. Πως μπορεί να έχουν ιδέα τί γίνεται στο σχολείο μας, ακόμα και η γραμματέας που έχουμε, πάει και έρχεται. Είναι 1 ώρα γραμματεία σε μας γιατί πρέπει να πάει και σε άλλο σχολείο, 2 μέρες σε κάποιο χωριό και μετά δεν ξέρω... Δεν ξέρω ούτε τι ειδικότητα είναι. Δεν προλαβαίνει να δει τί κάνουμε. Άλλα τα ξανακάνουμε και εμείς. Όποιος έχει χρόνο στέλνει mail. Κάνω τα πάντα, έχω περάσει από όλα τα στάδια. Δεν έχω κενό και πολλές φορές παίρνω και δουλειά σπίτι. (Σ5)

Φαίνεται ότι η συγκυρία αυτή των αλλαγών σε σύντομο χρονικό διάστημα, αποσυντόνισε την μικροκοινωνία των σχολείων σε μεγάλο βαθμό.

Οικονομική Κρίση

Η οικονομική κρίση στην παρούσα έρευνα διερευνάται ως προς την σχολική πραγματικότητα και την μορφή με την οποία εκδηλώνεται και περιγράφεται από τους ίδιους τους καθηγητές ως επαγγελματίες στον συγκεκριμένο χώρο, ενώ είναι γενικά αποδεκτό ότι επηρέασε ποικιλοτρόπως και ολόκληρη την ελληνική κοινωνία. Ο απόηχος αυτής της επίδρασης έφτασε και μέσα στο σχολείο δεδομένου ότι μαθητές και καθηγητές υποχρεώθηκαν σε αλλαγές πολύ σημαντικές. Αναφέρεται από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως κυρίαρχη αλλαγή, από την οποία οι συνθήκες εργασίας τους έγιναν δυσμενέστερες, ανεξάρτητα από το φύλο, τον τύπο του σχολείου που εργάζονται, την ειδικότητά τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους, την περιοχή

του σχολείου τους ή το επίπεδο των προσόντων τους (Βλ. σύμφωνα με τον Πίνακα 1 το προφίλ των καθηγητών που μιλούν πιο κάτω). Εκφράζουν με διαφορετικό τρόπο και ένταση τις πτυχές της οικονομικής κρίσης στη ζωή τους, κυρίως την επαγγελματική. Περιγράφουν πώς αυτή άλλαξε τους ίδιους και τα πρόσωπα στο εργασιακό τους περιβάλλον, δηλαδή στο σχολείο. Πιστεύουν ότι η οικονομική κρίση επηρέασε όλες τις πτυχές της επαγγελματικής τους ζωής:

Η οικονομική κρίση έχει αντίκτυπο στο σχολείο. Το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας και αυτή η εξωτερική κρίση επηρεάζει σχολείο, καθηγητές και μαθητές. (Σ1, γυναίκα, φιλόλογος, Μουσικό Σχολείο, 22 χρόνια υπηρεσίας, μεταπτυχιακό)

Πιο συγκεκριμένα:

- Έχουν πιεστεί ψυχολογικά

Σίγουρα πιο σημαντικές οι αλλαγές που συνδέονται με το οικονομικό κομμάτι είναι ζωτικής σημασίας και επηρεάζουν όλα τα υπόλοιπα. Βασικά στο σχολείο είναι ψυχολογικό πιστεύω το θέμα είναι η επίπτωση των οικονομικών δυσχερειών (Σ15, άνδρας, βιολόγος, 22 χρόνια υπηρεσίας, Γενικό Λύκειο στην πόλη)

- Η οικονομική κρίση επηρεάζει το επίπεδο της προσωπικής ζωή τους και της ζωής των μαθητών τους, αλλά και τις δυνατότητες προγραμματισμού για το μέλλον τους.

Σε προσωπικό επίπεδο επηρεαστήκαμε από όλες τις οικονομικές περικοπές και γενικότερα την εξαφάνιση του κράτους κοινωνικού δικαίου. Αυτές ήταν οι κύριες αλλαγές χωρίς λεφτά να πληρώνουμε τα πάντα. (Σ2, γυναίκα, αγγλικών, 13 χρόνια υπηρεσίας, μικρό επαρχιακό γυμνάσιο, 2 μεταπτυχιακά)

*Όταν σκέφτομαι να κάνω κάτι να πάω προς το καλύτερο και οι συνθήκες γίνονται πιο δυσμενείς, με προβληματίζει. **Υπάρχει αβεβαιότητα.** (Σ15)*

*Όταν έχεις υπολογίσει τη ζωή σου μ' ένα συγκεκριμένο ποσό και κάθε χρόνο αυτό αυξάνεται **δεν μπορείς να υπολογίσεις τι θα γίνει όταν αυτό μειωθεί.** Κι όταν μειώνεται και αναγκάζεσαι να κόβεις, πραγματικές ανάγκες να τις καταπιέξεις ή άλλες να τις εξαφανίζεις τελείως ή να τις διαμορφώνεις διαφορετικά, σίγουρα **αυτό έχει αντίκτυπο στην ποιότητα ζωής και της δικής σου και της οικογένειάς σου** και βέβαια και **του παρεχόμενου έργου που δίνεις εσύ προς τα έξω.** (Σ3, άνδρας, Ηλεκτρολόγος ΑΣΕΤΕΜ, 18 χρόνια υπηρεσίας, ΕΠΑΛ)*

*Έχει σαν άμεση συνέπεια να μην υπάρχει κοινωνική ασφάλιση, να έχουμε πρόβλημα στην υγειονομική περίθαλψη, **στην επιβίωση πολλών οικογενειών.** (Σ11, γυναίκα, φυσικός, 25 χρόνια υπηρεσίας, Γενικό Λύκειο πόλης, 2 Μεταπτυχιακά)*

Τα παιδιά θα φέρουν βέβαια φαγητό από το σπίτι. Κάποτε ήταν αδιανόητο, ήταν γραφικό το παιδί που έφερνε. Τώρα είναι η πλειονότητα. (Σ12, άνδρας, φυσικός, 2

Γυμνάσια + Γεν. Λύκειο σε 3 χωριά, Μεταπτυχιακό, εκπονεί διδακτορικό, 3 χρόνια υπηρεσίας)

Το βλέπεις μέσα στην τάξη, το αισθάνεσαι στους μαθητές όταν **δεν μπορούν να συμμετέχουν σε δράσεις του σχολείου**, όταν χρειάζονται βοήθεια του συλλόγου καθηγητών. (Σ9, γυναίκα, φιλόλογος, 25 χρόνια υπηρεσίας, γυμνάσιο στις παρυφές της πόλης)

- Τα κίνητρα για εργασία ελαττώνονται. Λένε ότι έρχονται ή συνεχίζουν να μένουν όση αγαπούν αυτή την δουλειά ή έχουν πιο ρεαλιστικές απόψεις (Βλ. Σ17).

Είναι απλό. Δεν έχω κίνητρα. Όταν πάω να κάνω μια δουλειά και κάνω το λογαριασμό και μου λείπουν 3500 το χρόνο, δεν έχω κίνητρο να γίνω καλύτερος, ούτε βιβλίο να προσπαθήσω. Έχω μόνο internet. (Σ12)

Πέρα από το να θέλει να είναι δάσκαλος και να ικανοποιεί αυτό που θέλει, τίποτα. Κανένα άλλο κίνητρο. Να αγαπάει τη δουλειά του και να είναι δάσκαλος. (Σ14, άνδρας, γυμναστής, 30 χρόνια υπηρεσίας, γυμνάσιο πόλης)

Νομίζω ότι τώρα όσοι έχουν μεράκι έρχονται, γιατί ξέρουν και για τις απολαβές. (Σ10, άνδρας, κοινωνιολογος, 18 χρόνια υπηρεσίας, Γενικό Λύκειο πόλης)

Σε σχέση με παλιά τα κίνητρα έχουν αλλάξει. Η αναλογία ωραρίου με το τί κάνεις και ο τρόπος ζωής την έκαναν την πιο ωραία δουλειά. Τώρα δεν είναι έτσι. **Τώρα να κάνει ένα τουρ στα νησιά να δει κάτι διαφορετικό και να κάνει και ιδιαίτερα. Παλιά ήμουν πολύ κατά, πλέον αν έβρισκα θα έκανα.** (Σ17, γυναίκα, χημικός, 6 χρόνια υπηρεσίας, Γενικό Λύκειο επαρχιακό)

Η οικονομική κρίση ως κυρίαρχη αλλαγή, δημιουργεί πρωτόγνωρες και πολύ δύσκολες συνθήκες για τους καθηγητές. Ο τρόπος που τις βιώνουν διαπνέει όλες σχεδόν τις απαντήσεις τους.

Θεσμικές Αλλαγές

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι θεσμικές αλλαγές στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που νομοθετήθηκαν τα τελευταία χρόνια και εφαρμόζονται μέχρι σήμερα. Είναι καινούριες και είναι πάρα πολλές. Κατανεμήθηκαν σε δύο ομάδες: Στις Συνθήκες Εργασίας των καθηγητών και στη Εκπαιδευτική Διαδικασία. Οι συμμετέχοντες στην συνέντευξη εκπαιδευτικοί τις αναφέρουν όλοι, ως δεύτερη υποκατηγορία σημαντικών αλλαγών. Συνολικά εμφανίζονται όλες, όσες η πολιτεία συμπεριέλαβε στα νομοθετήματά της. Οι θεσμικές αυτές αλλαγές στη συντριπτική

τους πλειοψηφία παρουσιάζονται ως αρνητικές, που δυσκόλεψαν τους ίδιους στο έργο τους. Μία καθηγήτρια επισημαίνει:

Νομίζω ότι οι αλλαγές είναι επιπόλαιες και δεν στοχεύουν στο να βγαίνει το παιδί και πραγματικά να μαθαίνει. Μας ξεφεύγει η ουσία. Ιδιαίτερα αναφέρομαι στην τράπεζα θεμάτων και στην αύξηση της ύλης. (Σ1)

Γενικότερα, θεωρούν ότι σε μια πολύ δύσκολη εποχή, οι αλλαγές αυτές απαιτούν υπερβολικό φόρτο εργασίας από τους ίδιους χωρίς να δίνουν αντίστοιχα σημαντικά βελτιωτικά αποτελέσματα στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

I. Συνθήκες Εργασίας

- **Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) και των Εκπαιδευτικών**

Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) εφαρμόστηκε στα σχολεία από το προηγούμενο σχολικό έτος (2013-14) και συνεχίζεται εφέτος, σύμφωνα με τον Νόμο ΦΕΚ 614/15-3-2013. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, των Προϊσταμένων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, των Σχολικών Συμβούλων, των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των Υπεύθυνων των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Βρίσκεται σε εξέλιξη η αξιολόγηση των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων και προγραμματίζεται να ακολουθήσει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Οι καθηγητές και οι καθηγήτριες του δείγματος της έρευνας έχουν μόνο συμμετάσχει στην διαδικασία της ΑΕΕ στις σχολικές τους μονάδες. Αναμένουν την αξιολόγησή τους κυρίως με δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της. Σηματοδοτούν μια νέα πραγματικότητα που τους επηρεάζει σημαντικά.

Επηρεάζουν τα σχολεία και τις ζωές μας οι αλλαγές σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (εννοεί την ΑΕΕ) και με την ενδεχόμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. (Σ9)

Ομολογούν με ικανοποίηση ότι με την ΑΕΕ βελτιώθηκε η συνεργασία μεταξύ των μελών Συλλόγων Διδασκόντων (ΣΔ) και αναδείχθηκε η δουλειά που γίνεται στα σχολεία:

Πέρυσι κάναμε τα στατιστικά και γράψαμε μια έκθεση. Απλά ήθελε χρόνο. Απ' αυτό εμείς συνειδητοποιήσαμε πόσα πολλά κάνουμε για το σχολείο μας. Και τώρα δεν υπάρχει καμία αρνητική εικόνα. Τώρα φαίνεται η δουλειά μας. Και η συνεργασία βοήθησε. Ήμασταν διαφορετικές ειδικότητες αλλά ο ένας είπε στον άλλον. Και μιλούσαμε παραπάνω απ' ότι πριν. (Σ1)

Θεωρείται όμως ως επιπλέον φόρτος δουλειάς

Και με την αξιολόγηση ήταν επιπλέον δουλειά. Γιατί με τους συναδέλφους βρισκόμασταν στο σχολείο. Και φέτος θα έχουμε ομάδες δράσεις για την διαμόρφωση καθηκοντολογίου στο σχολείο. (Σ1)

Λόγω της επικείμενης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών το κλίμα στη σχολική κοινότητα εντάθηκε.

Από τη στιγμή που υπάρχει αυτή η αξιολόγηση και αιωρείται πάνω από το κεφάλι μας σαν «δαμόκλειος σπάθη», όλοι κοιτάνε πως θα βγάλουν τα μάτια του άλλου. Χωρίς να δουλέψουν, να καρπωθούν...

.....

Κάποια καλή μου συνάδελφος πήρε τα χαρτιά μου που είχα κάνει την αδελφοποίηση του σχολείου μου με το Ιταλικό, με τη δικιά μου υπογραφή και τα πήγε στην περιφέρεια να δείξει τι έκανε το σχολείο. Πώς παίρνεις δικά μου χαρτιά και καρπώνεσαι από τον δικό μου τον κόπο; Εγώ αυτό φοβάμαι μήπως γίνει και στην αξιολόγηση. Και πώς την διασφαλίζεις τη δουλειά σου; (Σ6)

Οι καθηγητές αντιμετωπίζουν την αξιολόγησή τους με δυσπιστία, φοβούνται ότι δεν θα είναι αντικειμενική. Δέχονται ότι είναι απαραίτητη για να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης, αλλά εξακολουθούν να ανησυχούν για την σαφήνεια των κανόνων με τους οποίους θα υλοποιηθεί.

Υπάρχει μια επιφύλαξη για το πώς θα είναι μια αντικειμενική αξιολόγηση, με αντικειμενικά κριτήρια. (Σ7)

Έχω δει συναδέλφους που δεν έπρεπε να είναι στην εκπαίδευση και τους καλύπτουμε. Πιστεύω στον εαυτό μου και έκανα τα πάντα μέσα στον προγραμματισμό, αλλά επειδή δεν βλέπω σαφείς κανόνες στην αξιολόγηση ανησυχώ. (Σ13)

Και το κερασάκι είναι η αξιολόγηση και ο τρόπος που πάει να περάσει, που θεωρώ ότι γίνεται αποσπασματικά και αποκομμένα, έτσι ώστε να μην μπορεί να ελεγχθεί και η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης. Αυτό δίνει μεγαλύτερη αυθαιρεσία στο σύστημα για να τη χειριστεί. Αυτό είναι το χειρότερο και το πιο ύπουλο, γιατί κατά τα άλλα αξιολόγηση θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει και στο σχολείο και σε όλες τις διαδικασίες. (Σ16)

Επισημαίνουν ακόμη ότι η αξιολόγηση ενώ θα έπρεπε καταρχήν να εφαρμοσθεί ως Διαμορφωτική κατέληξε να είναι τελική, τουλάχιστον έτσι όπως πληροφορούνται ότι θα εφαρμοσθεί.

Ενώ η πρόταση ήταν να υπάρξει μια αξιολόγηση διαμορφωτική, να πηγαίνει ο εκπαιδευτικός και αν δεν κρίνεται επαρκής στα κριτήρια που θέτει η αξιολόγηση, το πρώτο πράγμα που γίνεται είναι η επιμόρφωση. Αυτό το αλλάξαν είναι διαμορφωτική, το συνδέσαν με τον υπαλληλικό κώδικα και αν είναι κάποιος επαρκής δεν θα ανεβαίνει βαθμό. Άρα από διαμορφωτική έγινε τελική. Ενώ τα κριτήρια είναι καλά.(Σ16)

Δεν προσδοκούν επιβράβευση για τη δουλειά τους μέσα από την αξιολόγηση, όπως οι ίδιοι νομίζουν ότι θα υλοποιηθεί. Όταν εργάζονται στο σχολείο υλοποιώντας έργα που οι ίδιοι τα θεωρούν σημαντικά, είναι ικανοποιημένοι. Φαίνεται επίσης να πιστεύουν ότι η αξιολόγηση/επιβράβευση αφορά σε αυτούς που θέλουν να εξελιχθούν επαγγελματικά, για τους καθηγητές ως διδάσκοντες του σχολείου, δεν χρειάζεται.

ΕΡΩΤ.: Το να σε επιβραβεύσουν όμως δεν είναι κάτι καλό;

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Δεν θα το κάνει κανείς. Και δεν το αναζητά κανείς. Αλλά δεν περιμένω αναγνώριση μέσω της αξιολόγησης. Η δουλειά μου είναι αυτή.

ΕΡΩΤ.: Ναι αλλά δεν θα νιώσεις καλύτερα με θετική αξιολόγηση ως επιβράβευση;

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Όταν πήγα στην Κοζάνη, μόλις είχαν ρίξει την ασφαλτο και δεν υπήρχε κανείς να βοηθήσει. Πήρα μια μπογιά, πινέλα και 2 παιδιά και χαράξαμε τις γραμμές για το γήπεδο. Δεν άκουσα κανέναν καλό λόγο από κανέναν

ΕΡΩΤ.: Δεν ήθελες η υπηρεσία να στο αναγνωρίσει αυτό με κάποιο τρόπο;

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Δεν με ένοιαζε, δεν νομίζω. Για να το αναγνωρίσει θα πρέπει να έχω εγώ βλέψεις ψηλές. Εγώ ήθελα να το κάνω και το έκανα.

- **Διαχείριση του Προσωπικού**

Στην διαχείριση του προσωπικού που αφορά στους καθηγητές τα τελευταία χρόνια περιλαμβάνονται πολλές θεσμικές αλλαγές ή επιπτώσεις από αυτές, που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα και είναι σχεδόν όλες οι σημαντικές που θεσμοθετήθηκαν. Παρόμοιες ή και όμοιες αναφέρονται και σε άλλες χώρες σε οικονομική ύφεση (Φαδάκη, 2014· Hulme & Menter, 2014 · Flores, 2013· Tomuletiu et all., 2011 · Meghir et all., 2010· Bolívar & Domingo, 2006). Από την

αύξηση του εβδομαδιαίου ωραρίου διδασκαλίας προέκυψαν η αύξηση του αριθμού των καθηγητών που κρίνονταν ως υπεράριθμοι στις οργανικές του θέσεις («υπεραριθμίες») και οι μετακινήσεις σε πολλά σχολεία πιθανά και την ίδια μέρα. Το μοίρασμα ενός καθηγητή σε 2-3 σχολεία προέκυψε και από την αλλαγή του νόμου για τις αναθέσεις μαθημάτων. Έτσι ένας καθηγητής πρέπει να συμπληρώνει καταρχήν το ωράριό του με μαθήματα 1^{ης} ανάθεσης (ο φυσικός διδάσκει φυσική, ο βιολόγος διδάσκει βιολογία κ.λπ). Η διοικητική ηγεσία της εκπαίδευσης εφαρμόζοντας κάποιες φορές την νομοθεσία με ακραίο τρόπο μετακινεί έναν φυσικό π.χ. σε 2 σχολεία, ενώ θα μπορούσε να μείνει σε ένα και να συμπληρώσει με γεωγραφία. Αυτή η αλλαγή αύξησε σε μεγάλο βαθμό τις τριβές μεταξύ της Ηγεσίας, αλλά και των καθηγητών μεταξύ τους, παράλληλα με τη σύγχυση που τους διακατέχει.

*Στον κόσμο έχει περάσει ότι δουλεύουμε πολύ λίγο. Δεν μπορεί να καταλάβει ότι διαθέτουμε και ώρες σπίτι για την προετοιμασία και όλα αυτά. Ή ότι πέρσι ήμουν σε 3 σχολεία και έπρεπε ανά πάσα ώρα και στιγμή να είμαι και για τα 3μηνα (Γυμνάσιο) και τα 4μηνα (Λύκειο) και με την βαθμολογία, τα τεστ, την μετακίνηση από τη μία άκρη στην άλλη. Όλα αυτά και **το πως συμπληρώνεται ένα ωράριο ενός καθηγητή, που πρέπει πρώτα να συμπληρώσει τις ώρες ειδικότητας και ας πάει και σε 3-4 σχολεία.** Ενώ μπορούσε να μείνει στο σχολείο και να λειτουργήσει με πλήρες ωράριο, συγκεντρωμένος σε ένα περιβάλλον και με τους ίδιους μαθητές. (Σ13)*

Άλλες μεταρρυθμίσεις είναι οι διαθεσιμότητες κυρίως συγκεκριμένων ειδικοτήτων, οι μετατάξεις και η επιστράτευση που συνέβη μία φορά και ανήκει στην κατηγορία αυτή με μια γενικότερη σημασία.

Ένα που θεωρώ ισχυρό πλήγμα είναι οι διαθεσιμότητες. Με κάποιο τρόπο βίαιο απορρίψαν τη θέση της μονιμότητας, τη θέσανε σε αμφισβήτηση. Οπότε αυτό θεωρώ, άσχετα ότι δεν υπήρχε η αντίδραση που έπρεπε, τους ταρακούνησε όλους. (Σ16)

Περισσότερο μας πείραξαν οι μετατάξεις. Συνάδελφοι, πολύ κοντινά μου πρόσωπα, πήγαν σε δημοτικό που δεν ήθελαν καθόλου. (Σ17)

Είμαι 8 χρόνια και στο 10^ο γυμνάσιο και στο 10^ο λύκειο και μέσα σε 2 χρόνια που έγιναν οι αλλαγές βγαίνω υπεράριθμος και μένω με 4 ώρες. Και ευτυχώς βγήκε αυτή η θέση στο 1^ο λύκειο και είχα 200 μόρια και ήρθα. (Σ13)

Είναι εμφανές ότι είναι πολύ ενοχλημένοι, έχουν επηρεαστεί οι ρυθμοί δουλειάς στο σχολείο και η απόδοσή τους στο διδακτικό τους έργο.

Πάω σε 3 σχολεία σε διαφορετικά χωριά. Πώς θα κάνω πείραμα εγώ τώρα; Πρέπει να ψάξω πρώτα να βρω ποιος είναι και πού είναι ο Υπεύθυνος του Σχολικού Εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών. (Σ12)

Και επειδή δεν φτάνουν οι καθηγητές από τον σύλλογο, έρχονται και άλλοι μόνο για αυτόν τον λόγο. Οπότε οι καθηγητές δεν γνωρίζουν και καλά τα παιδιά. Μέχρι να γνωριστούνε είναι πρόβλημα. (Σ10)

Η αβεβαιότητα για την επαγγελματική τους εξέλιξη έχει επίσης αυξηθεί και είναι εμφανής. Λόγω αυτής οι προσδοκίες τους αναμένουν ότι θα διαψευστούν και θεωρούν ότι μπορεί να χειροτερέψουν οι συνθήκες δουλειάς στο μέλλον σε απροσδιόριστο βαθμό.

Υπεραριθμίες, πρόβλημα στη διαχείριση του προσωπικού, συνάδελφοι σε διαθεσιμότητα, εμείς όλοι σε αναστάτωση χωρίς να ξέρουμε πως θα εξελιχθούμε επαγγελματικά. Οι αλλαγές έγιναν χωρίς προγραμματισμό, σχέδιο, άκριτα. Μια αρνητική εξέλιξη. (Σ2)

Η Αύξηση του Ωραρίου Διδασκαλίας αναφέρεται πολύ συχνά, διότι από αυτήν ξεκίνησε μια σειρά μεγάλων αναταράξεων στην επαγγελματική ζωή τους. Το σχολικό έτος 2013-14 το ωράριο των καθηγητών αυξήθηκε (ΥΑ 123948/Δ2/06-09-2013/ΥΠΑΙΘ) κατά δύο ώρες εβδομαδιαίως. Η αύξηση αυτή σχολιάζεται αρνητικά, διότι αύξησε το φόρτο εργασίας τους, όχι μόνο κατά δύο διδακτικές ώρες, αλλά και με τον χρόνο προετοιμασίας για τις ώρες αυτές, τα επιπλέον διαγωνίσματα, την ποικιλία των διδακτικών αντικείμενων που ανέλαβαν για να συμπληρώσουν το μεγαλύτερο ωράριο ή την μετακίνησή τους σε περισσότερα από ένα σχολεία. Από τον φόρτο δουλειάς και στο σπίτι έχουν λιγότερο χρόνο για προσωπική και οικογενειακή ποιοτική ζωή. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν εκφράζουν αυτές τις απόψεις:

Αυξήθηκε βέβαια το ωράριο. ...Βέβαια μας έχει επηρεάσει. Πήγα +2 ώρες. Αλλά για ένα φιλόλογο είναι εξουθενωτική. (Σ1)

Προς το χειρότερο σίγουρα το ωράριο, ειδικά στις ειδικότητες που παίρνουν τετράδια και έχουν πολύ δουλειά προετοιμασίας στο σπίτι. Φορτώθηκαν ένα τμήμα ακόμη, με διαγωνίσματα και γραπτά στα τρίμηνα και στο τέλος. Δεν μπορείς να τα βγάλεις πέρα. Ένας αυξανόμενος όγκος δουλειάς. Ένα 2ωρο είναι πολλά παραπάνω όταν θέλεις να κάνεις σωστά τη δουλειά σου. (Σ5)

Η αύξηση του ωραρίου σίγουρα επηρέασε. Αυτές τις 2 ώρες θα μπορούσαν να τις αξιοποιήσουν διαφορετικά είτε σε κάποια διοικητική εργασία και να ψάξουν στο σχολείο. Τώρα αναγκάζονται να πάνε σε επιπλέον χρόνο και να τα κάνουν. Τα διαγωνίσματα είναι από τα πιο σημαντικά ζητήματα και θέλουν πάρα πολύ χρόνο.

..... Αυτό κυρίως μπορεί να σου δημιουργεί πρόβλημα και στην οικογενειακή σου ζωή. Όταν πρέπει να αφιερώσεις χρόνο στο σπίτι τότε αυτές τις ώρες θα τις πάρεις από την οικογένεια. Έχει επίπτωση και στην προσωπική σου ζωή. (Σ10).

Έχουμε και ένα ωράριο ατελείωτο. Δεν το πίστευα ότι από 21 σε 23 θα ήταν τόσο έντονο. Αλλά είναι. (Σ12)

Η αύξηση του ωραρίου.. όταν είμαστε σ' ένα χώρο όταν σου έρχονται τα χειρότερα και δεν ξέρεις στο μέλλον τι θα ακολουθήσει, εμένα ψυχολογικά με πειράζει. Με γειώνει. (Σ15)

Πολλές απαιτήσεις και σε ωράριο και σε δουλειά (Σ17)

Μία μόνο καθηγήτρια που όμως μένει γενικά στο σχολείο πολλές ώρες για την υλοποίηση προγραμμάτων αναφέρει:

Όσο αφορά το ωράριο, οι 2 ώρες επιπλέον δεν επιβάρυναν πάρα πολύ το πρόγραμμα, που βλέποντας πόσο πολύ δουλεύει ο κόσμος έξω, πόσο έχει αυξηθεί το δικό τους ωράριο. Πιστεύω δεν ήταν δραματική αλλαγή. (Σ9)

Το κλείσιμο σχολείων με μικρό αριθμό μαθητών αναφέρεται από μία καθηγήτρια που υπηρετεί σε επαρχιακό σχολείο, μικρό σχετικά και ανησυχεί για το επαγγελματικό της μέλλον. Πιθανά μεταφέρει και την ανησυχία των συναδέλφων της από τον Σύλλογο Διδασκόντων και άλλων με λίγα χρόνια υπηρεσίας όπως η ίδια:

Ως αρνητική αλλαγή είναι το κλείσιμο σχολείων σε συνδυασμό με την αύξηση του ωραρίου που δημιουργεί αναστάτωση στους εκπαιδευτικούς. (Σ2)

Η επιστράτευση όλων των καθηγητών και των στελεχών της εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένων, έγινε τον Μάιο του 2013, για να πραγματοποιηθούν οι Πανελλήνιες Εξετάσεις, εφόσον δεν σταματούσαν την απεργία. Για τους καθηγητές ήταν μία κατ' εξοχήν ενέργεια στην οποία ήταν υποχρεωμένοι να υπακούσουν, ένα πολύ πιεστικό μέτρο, όπως είναι αναμενόμενο:

Και η επιστράτευση στις πανελλήνιες. Έτσι όπως έγινε η διαδικασία, δημιούργησε και αυτό μια μεγάλη πίεση στον εκπαιδευτικό. Ήταν το κερασάκι στην τούρτα... (Σ16)

Σ' εμάς ήρθε αστυνομικός να μας δώσει χαρτί της επιστράτευσης. Μπροστά στα παιδιά, ο πλήρης εξευτελισμός να σε καλεί. Τραγικό. (Σ17)

Όλες αυτές οι παρεμβάσεις παρουσιάζονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως αρνητικά γεγονότα, τα οποία εφαρμόστηκαν ταυτόχρονα στην Εκπαίδευση. Τους έχουν ενοχλήσει πολύ και εκφράζονται με μεγάλη αρνητική συναισθηματική φόρτιση, όπως έχει ήδη διαφανεί.

II. Εκπαιδευτική Διαδικασία

- **Το Νέο Λύκειο**

«Νέο Λύκειο», ονομάστηκε η θεσμοθέτηση σημαντικών μεταρρυθμίσεων για το Λύκειο. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές είναι εκπαιδευτικές. Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι ο βαθμός υποστήριξης αυτού του είδους των αλλαγών από τους εκπαιδευτικούς ποικίλλει και εξαρτάται από τις θέσεις τους, τις ταυτότητές τους και τα συναισθήματα που υποβόσκουν (Vähäsantanen & Anneli, 2011), καθώς και τις συνέπειες που πιστεύουν ότι θα έχουν και το πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιούνται (Kennedy & Kennedy, 1996). Καθοριστικής σημασίας για αποδοχή των αλλαγών και την θετική συνεισφορά στην εφαρμογή τους παίζει και το στάδιο στο οποίο βρίσκονται ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Maskit, 2011). Οι καθηγητές που διδάσκουν στην βαθμίδα αυτή και έλαβαν μέρος στη έρευνα είναι οι περισσότεροι αρκετά επιφυλακτικοί, έως αρνητικοί. Αναζητούν περισσότερη ενημέρωση και επιμόρφωση. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναγγέλθηκαν οι μεταρρυθμίσεις δεν είναι καθόλου κατάλληλο και είναι δύσπιστοι λόγω των γενικότερων αλλαγών, καχύποπτοι απέναντι στην Εκπαιδευτική Ηγεσία. Τα πιο κάτω αποσπάσματα συνηγορούν σε αυτό.

Αλλά σημαντικές είναι και οι αλλαγές στη διδασκαλία, μέσα στην τάξη, στα προγράμματα, όπως και οι γενικότερες αλλαγές που γίναν τώρα τελευταία με το Νέο Λύκειο. Επηρεάζουν το ίδιο το έργο. Δυστυχώς και για τις δύο δεν υπάρχει επιμόρφωση. Δεν υπάρχει ενημέρωση. (Σ9)

Σύμφωνα με τις θέσεις, το επαγγελματικό στάδιο στο οποίο βρίσκονται και τις συνέπειες που νομίζουν ότι θα έχει, η εισαγωγή των βιωματικών δράσεων θα μπορούσε να είναι θετική. Το πλαίσιο αυτή τη χρονική περίοδο δεν βοηθάει. Η φιλοσοφία αυτού του μαθήματος είναι σε σύγκρουση με το «Νέο Λύκειο», την ένταση που επιβάλλει σε όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα για την εφαρμογή του.

Θα μπορούσε να ισχύει αυτή η φιλοσοφία βιωματικών δράσεων. Εκτός και αν το Λύκειο δεν εφαρμόζει τη φιλοσοφία του ανοιχτού σχολείου. Στην τελική αν αποφασίσουν ότι είναι έτσι ας γίνουν μόνο συγκεκριμένα πράγματα. Τώρα δεν ξέρεις πώς να δουλέψεις. Βγάλε ύλη και κάνε ταυτόχρονα και δράσεις. Και μετά αξιολογήσου. Δεν υπάρχει πολιτική είναι ένας αχταρμάς. Στην πράξη δημιουργεί πρακτικά προβλήματα. Οι καθηγητές σε σύγχυση, γκρίνια και με άγχος. Κάνουν ότι καλύτερο μπορούν για να διασωθούν. (Σ2)

Επισημαίνουν ότι τα νέα αναλυτικά προγράμματα δεν είναι προσαρμοσμένα στις συνθήκες ενός πραγματικού σχολείου, ιδιαίτερα σε μαθήματα όπως η γυμναστική.

Κάποια από τα μαθήματα είναι λίγο ακαδημαϊκά. Δεν είναι βγαλμένα από το προαύλιο ενός ελληνικού σχολείου. Αλλά από κλειστά γυμναστήρια των ΤΕΦΑΑ. Όταν πρέπει να έχουν τα παιδιά ένα μολύβι για να σημειώνουν τα λάθη που έκαναν στην πάσα τα άλλα παιδιά, γιατί την ανατροφοδότηση, και εκεί στο ποτάμι πρέπει να παρακολουθήσουν τους άλλους δώδεκα με τόσο κρύο και υγρασία έχουν πάθει πνευμονία. (Σ13)

Όμως για τα μαθήματα γενικής παιδείας, που στη Γ' Λυκείου οι μαθητές δεν πρόσεχαν, ένας καθηγητής επισημαίνει ότι τώρα είναι καλύτερα, γιατί ξεκινούν από την Α' Λυκείου και δείχνουν πιο πολύ ενδιαφέρον. Οι συνέπειες εδώ είναι θετικές και συνηγορεί υπέρ της εφαρμογής του «Ν. Λυκείου»

Θεωρώ ότι υπάρχει ένα καλό στοιχείο που έχει να κάνει με τα καινούργια μαθήματα που ξεκινάν από την Α' ως την Γ' Λυκείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ξεφύγουμε από την Γ' όπου τα παιδιά δεν έδιναν σημασία στα μαθήματα γενικής παιδείας. Ξεκινήσαμε από την Α' με ζητήματα που αφορούν την κοινωνία και την οικονομία. Αυτό είναι το θετικό. Διδάσκεται από τις μικρότερες τάξεις. (Σ10 Κοινωνιολόγος)

Η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (ΤΘΔΔ), συμπεριλαμβάνεται στο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο Λύκειο και την επιλογή τους για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Καθιερώθηκε από το Σχολικό Έτος (2013-14) και εμπεριέχεται στο νόμο για το Ν. Λύκειο. Το 50% των θεμάτων στις γραπτές εξετάσεις του Μαΐου είναι από αυτήν και επιλέγονται ηλεκτρονικά, την ημέρα των εξετάσεων για κάθε σχολείο. Εφαρμόζεται σε όλες τους τύπους Λυκείου και σε όλες τις τάξεις πλην της τελευταίας. Οι καθηγητές επισημαίνουν ότι άρχισε να εφαρμόζεται απότομα χωρίς να έχουν προηγουμένως ενημερωθεί και επιμορφωθεί, όπως και για τις άλλες εκπαιδευτικές αλλαγές.

Κυρίως η τράπεζα θεμάτων. Το ξαφνικό περισσότερο και όχι η τράπεζα ως θεσμός. Αν ήταν πιο οργανωμένη και να υπήρχε ισορροπία φαίνεται ότι έχει καλά στοιχεία. Όταν δεν το ξέρεις χρειάζεται παραπάνω χρόνο. (Σ10)

Για ποιά τράπεζα θεμάτων μιλάμε όταν ξεκινάει 3 μέρες πριν αρχίσουν οι εξετάσεις. (Σ4)

Οι καθηγητές διαμαρτύρονται διότι η διδασκαλία γίνεται με μεγάλη πίεση για τους ίδιους και τους μαθητές. Επιπλέον δεν έχουν το χρόνο ταυτόχρονα να οργανώσουν και να υλοποιήσουν καινοτόμες δραστηριότητες, όπως τους ζητείται.

Σκέφτομαι την τράπεζα θεμάτων... αυτοί οι μαθητές θα πάνε εκεί και μετά λαιμητόμος. Προσπαθούν να τα ψάχνουν από το γυμνάσιο. Ας γίνουν καλύτερα πανελλήνιες. Αυτό είναι αίσχος. Τα διαβασμένα είναι αυτά που έχουν πάει φροντιστήριο. Πιέζει και το γυμνάσιο. Γιατί όταν μας μάζεψε η σύμβουλος αυτό λέγαμε. Στο λύκειο τα παιδιά πάνε και δεν ξέρουν τι να τα κάνουν. (Σ5)

Άγχος από τα παιδιά για την τράπεζα θεμάτων. Είναι έντονο. (Σ10)

Τα παιδιά έγιναν πειραματόζωα. Φέτος 2^η χρονιά, υπάρχουν μαθήτριες που παθαίνουν κρίσεις πανικού, κορίτσια που διάβαζαν. (Σ4)

Η τράπεζα και η ύλη μας πιέζουν πάρα πολύ. Δεν υπάρχει πια αυτό που λέγαμε φτάνουμε μέχρι εκεί που φτάνουμε και μπαίνουν τα 2/3. Δεν μπορούν στη φυσική να μάθουν όλα αυτά τα πράγματα, και ούτε εγώ μπορώ να τους καλύψω. Με πονάει να προσπαθώ να τους μάθω και να μην τα μαθαίνουν. (Σ15)

Και δεν καλύπτονται τα παιδιά στο σχολείο, η ιστορία με τον νέο τρόπο εισαγωγής, τα παιδιά είναι αγχωμένα και εμείς δεν ξέρουμε τί θα γίνει για να τα κάνουμε σωστά Είναι σαν να προετοιμάζεις τα παιδιά για ημιπανελλήνιες από την Α΄ Λυκείου σε όλα τα μαθήματα. Δεν είσαι χαλαρός. Πρέπει να κάνεις ότι λέει το Υπουργείο. Δεν κάνεις εσύ μάθημα. (Σ17)

Υπάρχει επίσης μια αντίφαση από τη μια μας ζητείται να δημιουργήσουμε ένα σχολείο (φιλοσοφία σχολείου) άλφα με δραστηριότητες, συνεργασία, άνοιγμα στην κοινωνία και από την άλλη τράπεζα θεμάτων, μεγάλη ύλη... ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι επαρκής και στα δύο και θα αξιολογηθεί για αυτό. (Σ2)

Επίσης θεωρούν ότι υπάρχει αδικία μεταξύ των σχολείων γιατί τα θέματα δεν είναι κοινά, ενώ οι μαθητές πάνε από πιο νωρίς φροντιστήριο και επιβαρύνονται οικονομικά οι οικογένειες σε δύσκολες εποχές.

Και τώρα η τράπεζα. Υπάρχει αδικία, τα θέματα δεν είναι κοινά. Και στα 300 θέματα η ύλη δεν είναι πολλή για να βγούνε τόσα, άρα αναγκαστικά μπαίνουν και λεπτομέρειες. Και αφού δεν είναι κοινά, σε άλλα μπαίνουν βατά και σε άλλα σχολεία δύσκολα. Εμένα πέρσι στην ιστορία ήταν καλά τα θέματα. Αλλά σε άλλα σχολεία... (Σ1)

Το ότι με το καινούργιο σύστημα, τα παιδιά αναγκάζονται να πάνε φροντιστήριο από πρώτη λυκείου. Περισσότερα λεφτά. Ήρθε μητέρα φέτος που ζητούσε έλεγχο περσινό του παιδιού, που να είναι επίσημα σφραγισμένος γιατί λέει ότι στο φροντιστήριο τους είπαν ότι όσα παιδιά έχουν μέσο όρο πάνω από 15 θα έχουν έκπτωση στα δίδακτρα. Και με την έκπτωση αυτή θα μπορέσω να στείλω και τον μικρό. (Σ11)

- **Οι Αλλαγές στο Γυμνάσιο**

Ως σημαντικές αλλαγές στο Γυμνάσιο αναφέρονται η εισαγωγή και για τις 3 τάξεις των «Βιωματικών Δράσεων», που όμως διδάσκονται από καθηγητές διαφόρων

ειδικοτήτων, η εισαγωγή της Φυσικής ως νέο μάθημα στη Α΄ Γυμνασίου (2013-14) και η μείωση των ωρών της Γυμναστικής.

Για την Φυσική είχε έρθει βιβλίο και δεν ήταν γνωστή η ύλη όταν άρχισε το Σχολικό Έτος. Αν και δόθηκε έμφαση στο πείραμα, τα παιδιά καλούνταν να διαβάσουν στο σπίτι ουσιαστικά από τις σημειώσεις τους. Αυτό ήταν αδύνατο για παιδιά 13 χρονών.

Μας δυσκόλεψε πάρα πολύ. Όταν έγινε η συνάντηση στο Βόλο με τον συντονιστή της συγγραφικής ομάδας της Α΄ Γυμνασίου πέρσι, αυτά που μας είπε δεν μας διευκόλυναν καθόλου. Εμείς και τα παιδιά δυσκολευτήκαμε πολύ. (Σ12)

Θετική ήταν η εισαγωγή και για τις 3 τάξεις των «Βιωματικών Δράσεων», που στην πράξη το αναλαμβάνουν οι καθηγητές ειδικοτήτων που δεν καλύπτου το ωράριό τους εύκολα, χωρίς ιδιαίτερη επιμόρφωση για να ανταποκριθούν στον ιδιαίτερο χαρακτήρα του μαθήματος.

Προσπαθούσαμε με την άλλη συνάδελφο που πήρε το μάθημα στο άλλο τμήμα, να βγάλουμε άκρη... Τα παιδιά δεν έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Φέτος είναι καλύτερα, αλλά κανείς δεν μας ενημέρωσε. (Σ5)

Ιδιαίτερα η Σχολική Κοινωνική Ζωή στην Α΄ φαίνεται ενδιαφέρουσα. Προσπαθώ να κινητοποιήσω τους μαθητές να εκφραστούν, αλλά δεν έχω την εμπειρία... (Σ2)

Οι δύο γυμναστές που συμμετείχαν στην έρευνα επισημαίνουν την ελάττωση των ωρών γυμναστικής ως πολύ αρνητική συνέπεια για τον κλάδο τους, αλλά και τους σημερινούς μαθητές.

Μία αλλαγή είναι με την αφαίρεση των ωρών φυσικής αγωγής. Αφαιρέσαν μια ώρα από την πρώτη γυμνασίου και μία από την Δευτέρα. Στην ηλικία των 13-14-15 ετών θα έπρεπε τα παιδιά, επειδή κάνουν ακριβώς έναν τρόπο καθιστικό και κλεισμένα στα διαμερίσματα, να κάνουν περισσότερο γυμναστική. (Σ13)

Το βασικό σε εμάς είναι ότι μειώθηκαν οι ώρες. Όταν εγώ ήμουν μαθητής έκανα 640 ώρες γυμναστική. Τώρα τα παιδιά κάνουν 310. Από την πρώτη γυμνασίου μέχρι Τρίτη. Αυτό σημαίνει λιγότερη κίνηση, λιγότερη άσκηση. Δεν μπορείς να εφαρμόσεις τι θέλεις, να βγάλεις το πρόγραμμα, κάνεις πασαλείμματα. (Σ14)

- **Ο Προγραμματισμός διδασκαλίας της ύλης κάθε διδακτικού αντικειμένου κατά την διάρκεια τους έτους**

Δύο καθηγητές αναφέρονται στην υποχρέωσή τους να προγραμματίζουν στη αρχή του σχολικού έτους την διδασκαλία της ύλης ενός διδακτικού αντικειμένου,

ανάλογα με τις διαθέσιμες ώρες που κατ' εκτίμηση έχουν στη διάθεσή τους. Θεωρού και οι δύο ότι αυτό ήταν η μόνη θεσμική αλλαγή που λειτούργησε θετικά στο έργο τους.

Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι θετικό, πέραν από τον προγραμματισμό που έγινε για το μάθημά μας, δεν έχει κάτι άλλο. Ολοκληρώθηκε πιο καλά. Αυτή η αλλαγή μας βοήθησε σαν κλάδο αρκετά γιατί κινούμαστε σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Και πιστεύω ότι πήγε και το μάθημα καλύτερα. (Σ13)

Δεν είναι άσχημο γιατί μπορείς να προγραμματίσεις. Δεν είναι κάτι ξένο δηλαδή πάντα βάζεις στόχους και κάνεις πρόγραμμα. Απλά το καταγράφουμε κιόλας τώρα. (Σ1)

Για το «Νέο Λύκειο», την εισαγωγή των Βιωματικών Δραστηριοτήτων στο Γυμνάσιο, των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο (δεν αναφέρεται από τους συμμετέχοντες στη έρευνα), την εισαγωγή της Φυσικής στην Α΄ Γυμνασίου, οι καθηγητές επιμορφώθηκαν πλημμελώς από τους Σχολικούς Συμβούλους, διότι οι τελευταίοι ήταν αδύνατο να επωμισθούν το βάρος ενός εγχειρήματος τόσο μεγάλης έκτασης. Δεν ήταν επομένως δυνατόν να εμπεδώσουν την φιλοσοφία των αλλαγών και να τις εφαρμόσουν, χωρίς αντιστάσεις. Όπως έχει ήδη επισημανθεί οι έρευνες δείχνουν ότι οι αλλαγές επιτυγχάνουν όταν δεν επιβάλλονται, αλλά σχεδιάζονται με την συνεργασία των εκπαιδευτικών, έχουν νόημα για αυτούς και εξελίσσονται ομαλά (Sauders, 2014· Fullah, 2006· Van Veen & Slegers, 2009· Hardgraves, 2004 · Day, 2000). Οι καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα διατυπώνουν οι ίδιοι την άποψη ότι αντιστέκονται στις επιχειρούμενες αλλαγές, διότι απαιτείται να εγκαταλείψουν τις συνήθειές τους χωρίς να έχουν επαρκώς ενημερωθεί και διότι δεν έχουν κανένα κίνητρο να το κάνουν. Δεν αισθάνονται ότι η πολιτεία τους θεωρεί σημαντικούς.

Κανένα κίνητρο. Η αλήθεια είναι αυτή. Όταν η υπηρεσία δεν μου δίνει κίνητρα, οικονομικά, ψυχολογικά. Όταν σου συμπεριφέρονται σαν βιομηχανικό εργάτη, λες δεν είμαι δάσκαλος. Είμαι βιομηχανικός εργάτης. Σου λέει πήγαινε από δω και από κει. Είμαστε στον αέρα. Δεν υπάρχει. Αν δεν καλύψεις τις οικονομικές σου ανάγκες, δεν έχεις ψυχολογικό κίνητρο (να σου δώσουν π.χ. ένα βιβλίο) και δεν σε ανταμείβουν... (Σ12)

Ο Hardgraves (2004) διατύπωσε την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί στρέφονται ενάντια στις αλλαγές ακόμη και αν πρόκειται να τους βοηθήσουν, απογοητευμένοι από τις διαρκείς μεταρρυθμίσεις χωρίς συνέπεια. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η ΑΕΕ που εφαρμόστηκε το προηγούμενο σχολικό έτος (2013-14) στα σχολεία με πολλές

δυσκολίες. Δεδομένου ότι το κλίμα στην εκπαιδευτική κοινότητα ήταν πολύ άσχημο λόγω τις οικονομικής κρίσης και της αξιολόγησης που είχε ήδη νομοθετηθεί για τους ίδιους, ήταν πολύ δύσπιστοι να αναλάβουν μία ακόμη υποχρέωση χωρίς λόγο, όπως πίστευαν. Πολλοί ερευνητές (Kelchtermans et al., 2009· Zembylas 2005 στο Kelchtermans et al., 2009· Geijsel et al. 2001· Hargreaves 1998· Little 1990) υποστηρίζουν ότι η επιτυχία των αλλαγών εξαρτάται από το κλίμα που θα δημιουργηθεί στο επαγγελματικό τους πλαίσιο.

Τελικά από την ανάλυση προκύπτει ότι οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από διαρκείς προσπάθειες και εντάσεις αντιμετωπίζουν τις αλλαγές της επαγγελματικής τους πραγματικότητας. Παρά τις διαφορές στα σχολικά περιβάλλοντα και στις επαγγελματικές πορείες τους αυτοί που συμμετείχαν στην έρευνα, αναδεικνύουν κάποια κεντρικά θέματα που μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα τους τρόπους με τους οποίους τα βιώματά τους, η οπτική τους και οι πεποιθήσεις τους για την διδασκαλία, το ρόλο τους και τις πρακτικές τους συντελούν στη δημιουργία συναισθημάτων θετικών και αρνητικών, στη παρούσα συγκυρία.

4.2. Οι επιπτώσεις των αλλαγών στη ζωή των καθηγητών

Οι σημαντικότερες αλλαγές στην επαγγελματική ζωή των καθηγητών όπως αναλυτικά παρουσιάστηκαν στη προηγούμενη παράγραφο, είναι η Οικονομική Κρίση και οι πολλές Θεσμικές αλλαγές στις Συνθήκες Εργασίας τους και στην Εκπαιδευτική διαδικασία. Έχουν σημαντικές επιπτώσεις στους ίδιους, στο έργο που παράγουν και κατ' επέκταση στους μαθητές τους. Αναφέρονται κυρίως στην επαγγελματική τους ζωή με την οποία τα όρια της προσωπικής τους ζωής είναι για κάποιες από αυτές δυσδιάκριτα. Τέτοιες επιπτώσεις είναι οι μειώσεις των μισθών, η αρνητική ψυχολογία, η αυτοεκτίμησή τους ως επαγγελματίες. Διακρίνονται σε τρεις (3) υποκατηγορίες με βάση τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα καθηγητών: Προσωπικές επιπτώσεις, Συμπεριφορά των μαθητών, που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι καθηγητές, Ελλείψεις στις Υποδομές στο σχολείο. Πιο κάτω θα αναφερθούμε σε αυτές τις επιπτώσεις και θα τις

Προσωπικές επιπτώσεις

I. Μειώσεις μισθών

Οι επανειλημμένες μειώσεις των μισθών των καθηγητών, όπως και όλων των δημοσίων υπαλλήλων, είναι η άμεση επίπτωση της οικονομικής κρίσης στην ποιότητα της ζωής τους, όπως οι ίδιοι υπογραμμίζουν. Σε χαρακτηριστικά αποσπάσματα που παρατίθενται πιο κάτω φαίνεται η ένταση με την οποία βιώνουν αυτή τη δύσκολη κατάσταση, ιδιαίτερα όσοι έχουν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις ή είναι σε διαθεσιμότητα.

Η δεύτερη είναι το οικονομικό, το οποίο με τις μειώσεις θεωρώ ότι έφερε τα πάνω κάτω. Τον προγραμματισμό που είχε κάθε οικογένεια τον τίναξε στον αέρα. Πολλά προβλήματα ειδικά σε όσους είναι σε μια ηλικία παραγωγική με παιδιά να σπουδάζουν, δάνεια να τρέχουν κτλ. (Σ13)

Ναι, μείωση του μισθού. Δεν μπορώ να κινηθώ κάπως ελεύθερα. Τα έχουμε περιορίσει όλα. Και από φόβο για το τί θα γίνει δεν ξανοίγεσαι. Κλείνεσαι. Κρατιέσαι κάνεις υπολογισμούς.(Σ14)

Σε μένα υπήρξε μια διπλή αλλαγή. Όπου υπήρξε η διαθεσιμότητα και μειώθηκε και ο μισθός. Υπήρξε η ανασφάλεια και υπάρχει ακόμα και ταυτόχρονα υπάρχει η αύξηση των φόρων. Οπότε αυτό επηρέασε και εμένα και την οικογένειά μου σε αρνητικό βαθμό. Δεν ξέρω αν πήγαινα στο σχολείο πως θα αντιδρούσα, αν είχα τη δουλειά μου και τις φορολογικές επιβαρύνσεις, αλλά έτσι όπως είναι η κατάσταση η οικογένεια επηρεάστηκε πάρα πολύ. Νιώσαμε ανασφάλεια. (Σ16)

Η ζωή τους υποβαθμίζεται, δεν μπορούν να έχουν πολλές από τις προηγούμενες δραστηριότητές τους και δεν δέχονται πλέον ό,τι δυσλειτουργικό παλαιότερα το παρέβλεπαν.

Δεν μπορούμε όμως να κάνουμε αυτά που κάναμε πιο πριν. Πάμε λιγότερες διακοπές το καλοκαίρι. (Σ1)

Πολλά στραβά τα βλέπαμε και πριν, ενδεχομένως τα αφήναμε να περνάνε πιο εύκολα γιατί είχαμε καλύτερη οικονομική κατάσταση και μπορούσαμε να κάνουμε άλλα πράγματα που μας ανανέωναν. Μπορούσαμε να ξεφεύγουμε. (Σ2)

II. Κλίμα στο Σύλλογο Διδασκόντων (ΣΔ)

Το κλίμα στους ΣΔ επιβαρύνεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Πιο κάτω υπάρχουν αρκετά αποσπάσματα από τις περιγραφές των καθηγητών, όπως το

αντιλαμβάνονται και το ζουν. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα μιλούν για την ένταση που υπάρχει στο χώρο του σχολείου, που τους επηρεάζει συναισθηματικά όλους, ακόμη και αυτούς που έχουν μια πιο ανάλαφρη διάθεση και όρεξη να εφαρμόσουν δημιουργικές διαδικασίες μάθησης στην τάξη. Οι καθηγητές περιγράφονται ως κλεισμένοι στον εαυτό τους, πολλοί είναι έτοιμοι να δημιουργήσουν προβλήματα. Λόγω των μετακινήσεων σε πολλά σχολεία, τα προβλήματα συνεργασίας αυξάνονται.

Αλλά δεν υπάρχει χρόνος, διάθεση, ο καθένας έχει κλειστεί στον εαυτό του. Πάντα υπάρχουν κάποιοι που θα δημιουργήσουν προβλήματα. Έχουν απομακρυνθεί. Δεν είναι ευχάριστο κλίμα. Και πολύ δύσκολα δεχόμαστε το διαφορετικό. (Σ1)

Επηρεάζει το πρόγραμμα, τι δραστηριότητες θα κάνουμε, πώς θα συνεργαστούμε όταν κάποιος έρχεται στο σχολείο για 4 ώρες. Μας ενοχλούν τώρα περισσότερο αδικίες στη διαχείριση του προσωπικού. Αναλωνόμαστε με τα περίξ διοικητικά. 'ποιος πήγε εδώ, ποιος πήγε εκεί...' Είναι σημαντικά όμως για την επαγγελματική μας ζωή. Πώς να συγκεντρωθούμε στο μάθημα; (Σ2, Σχολείο σε ορεινό χωριό)

Λέμε τυπικά πράγματα. Καμία ουσιαστική κουβέντα. Παντού πίεση. Αν και παραμένει καλό το κλίμα. Υπάρχουν και εντάσεις εξ αιτίας αυτών των αλλαγών. Π.χ. Δεν δέχονται κάποιοι να πάρουν το ωράριο. Ζοριστήκαμε. Κάποιοι πήγαν στις 23 ώρες. Και οι «από πάνω πιέζονται», αλλά κρίσιμοι τομείς όπως η Παιδεία και η Άμυνα, η Υγεία θα έπρεπε να είναι πιο πάνω, ξεχωριστά. Ακόμα και ιατρική περίθαλψη εμείς χάσαμε. Οι νόμοι τώρα τηρούνται στο ακέραιο. Παλιά όλα ήταν πιο χαλαρά. Τώρα όλα συρρικνώνονται και είναι εναντίον. (Σ5)

Το επάγγελμα μας έχει γίνει μίζερο είτε από εμάς είτε από τους άλλους. Βέβαια ο καθένας μιλάει για τον κλάδο του, αλλά το επάγγελμα του καθηγητή έχει μια σημασία. Οι περισσότεροι σπουδάσαμε σε καιρούς όχι ευημερίας, αλλά αφού είχαμε ένα όραμα και το επάγγελμα του καθηγητή, σου έδινε μια αίγλη και μια υπόσχεση αποκατάστασης. Τώρα που δεν έχουμε αυτά τα εχέγγυα, ο καθένας βγάζει τον χειρότερό του εαυτό. (Σ8)

Στους Συλλόγους Διδασκόντων (ΣΔ), που το κλίμα είναι καλό η γκρίνια είναι προς την εξουσία.

Καλός σύλλογος, καλή διάθεση συνεργασίας μοιράζουμε μαθήματα, ανταλλάσουμε υλικό. Στις δύσκολες συνθήκες έχει ο καθένας τα προσωπικά του, αλλά ίντριγκες κλπ δεν παίζουν. Η γκρίνια προς τα πάνω μας κάνουν τη ζωή δύσκολη χωρίς λόγο και στόχο. (Σ2, Σχολείο σε ορεινό χωριό)

Φαίνεται ότι στα περιφερειακά σχολεία το κλίμα είναι καλύτερο από ό,τι στα σχολεία του κέντρου. Πιθανώς οι καθηγητές είναι νεότεροι, με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας και λιγότερες επαγγελματικές και προσωπικές αγκυλώσεις. Η επιπλέον

δυσκολία, επίσης, των μετακινήσεων από την πόλη και μάλιστα σε μικρές ομάδες μέσα στο ίδιο αυτοκίνητο, μάλλον ενισχύει το καλό κλίμα.

Στο δικό μου ο ΣΔ είναι πολύ δεμένος, ίσως επειδή είναι και επαρχιακό σχολείο. Υπάρχει ένα δέσιμο των συναδέλφων και σχέσεις εκτός σχολείου. Είναι πολύ σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό να μπορεί να κουβεντιάσει με έναν συνάδελφό του είτε είναι της ίδιας είτε διαφορετικής ειδικότητας να πει τον πόνο του. Υπάρχει, υπάρχει ταύτιση απόψεων, όλοι βλέπουμε ότι υπάρχει πρόβλημα. Αυτή η πίεση που ασκείται, εμάς μας έχει συσπειρώσει, δεν μας έχει διαλύσει. Πάνω από τις μισές αποφάσεις τις παίρνουμε ομόφωνα. Αυτό δείχνει ότι υπάρχει μια αλληλεγγύη έστω και υποσυνείδητα. Γιατί λες ότι και ο διπλανός μου, βρίσκεται στην ίδια μοίρα με εμένα, στο ίδιο λούκι. (Σ3, Επαρχιακό ΕΠΑΛ)

Όταν όμως κάποιος κάνει κάτι διαφορετικό (π.χ. δραστηριότητα με μαθητές, μεταπτυχιακό, κ.λπ) και ξεχωρίσει, στρέφονται εναντίον του, συχνά το μεγαλύτερο μέρος του ΣΔ, ως ομάδα. Έχει γενικότερα ενισχυθεί ο ανταγωνισμός.

Πώς να συνασπιστούν; Πας να κάνεις κάτι, θέλεις να κάνεις κάτι, και έχεις μπει ήδη στο στόχαστρο. Τα 3 τελευταία έχω κάνει πρόγραμμα. Όχι μόνο στα χαρτιά, αλλά πρόγραμμα. Πήγα 2 ταξίδια με τα παιδιά στην Ιταλία, μπήκα σε 3 διαφορετικά σχολεία, αδελφοποιήθηκα με τα σχολεία που πήγα. Την τελευταία φορά μόνο μίλησα με Ιταλία στον τελευταίο λογαριασμό, 51 ώρες. Από την τσέπη μου, από το σχολείο ούτε 1 ευρώ, ούτε τίποτα. Ήρθαν και τραγουδήσανε στο θέατρο από το Γκρικάνικο Συγκρότημα που ονομάζεται «Αστέρια», και πλήρωσε ο άντρας μου 3000 ευρώ. Πάρε εφημερίδες να τα διαβάσεις. Και οι Ιταλοί να είναι στο καράβι και να έρχονται και ο διευθυντής να λέει «να τους πεις να γυρίσουν πίσω». Μιλάμε για στιγμές απείρου κάλους. Μου ανέβηκε η πίεση 19 και έσπασαν αγγεία στο μάτι μου. Έχω χάσει ένα μέρος της όρασής μου, πια. (Σ6)

Οι απογοητεύσεις και ματαιώσεις, όταν βάζεις στόχους, είναι μέσα στο πρόγραμμα. Αλλά με στεναχωρεί περισσότερο η κόντρα η προσωπική. Με τις αλλαγές, τα καινούργια μαθήματα, μας έκαναν να ανταγωνιζόμαστε μεταξύ μας οι ειδικότητες. Στα καλά καθούμενα μπορείς να βρεθείς μπλεγμένος. Ένα ανταγωνιστικό και επιθετικό κλίμα. (Σ8)

Η τρικλοποδιά θα μπει γιατί δεν θέλεις να κάνει ο άλλος κάτι που εσύ δεν μπορείς να το κάνεις. Και να φανεί. Αλλά δεν συνάδουν αυτές οι κινήσεις με το να είσαι καθηγητής και δάσκαλος. Αυτό έχει αυξηθεί τον τελευταίο καιρό. Στο σύλλογο αρχίζουν τα πράγματα και αλλάζουν, μέχρι χτες ήμασταν συνάδελφοι, μαζί όλοι. (Σ14)

Η ανασφάλεια που βιώνουν για το μέλλον εντείνεται λόγω της επερχόμενης αξιολόγησης για την οποία έχουν μεγάλη σύγχυση ως προς το πώς θα εφαρμοστεί και αυτό τους κάνει ευάλωτους απέναντι στο διαφορετικό. Δημιουργείται έτσι μια ψυχική κόπωση που καλούνται να αντιπαλέψουν.

Από πρόπερσι ξεκίνησε δειλά - δειλά. Πέρσι άρχισε η ένταση, ήταν ζόρικα με τις απεργίες. Οι διαθεσιμότητες πέρσι ξεκίνησαν. Και άρχισε ο χαμός, η αρχή του σχολικού έτους ήταν φρικτή. Τώρα φέτος δεν βγαίνει εκτός, αλλά τσακωνόμαστε μέσα στο χώρο του σχολείου. Εγώ θεωρώ ότι η αξιολόγηση είναι αυτή που έφερε τόση μεγάλη μιζέρια και γκρίνια. Ο καθένας προσπαθεί να ανεβεί, να προλάβει να κόψει πρώτος το νήμα. Υπήρχαν κάποιοι οι οποίοι μέχρι τώρα δεν έχουν κάνει τίποτα, δεν έχουν πάει ούτε σε μια ενημέρωση, μια εκπαίδευση, έπαιρναν το βιβλίο «υπό μάλης» και πήγαιναν, τίποτα, τώρα αυτοί είναι που θέλουν. Γίνεται πανικός. (Σ4, σε κεντρικό μεγάλο Γενικό Λύκειο)

Επίσης το ζήτημα των αξιολογήσεων... ξαφνικά μια έκρηξη στο να επιμορφωθούμε. Άγχος να μαζέψουμε χαρτιά και όχι πραγματικό επαγγελματικό ενδιαφέρον. Αναλωνόμαστε σ' αυτό και δεν επικεντρωνόμαστε στο πως θα κάνουμε καλύτερα τη δουλειά μας. Χαλάει η διάθεση μας. Η επιδίωξη μας για επιμόρφωση γίνεται εξαναγκαστικά. Χάνεται η ουσία. Για να δω πως θα αξιολογηθώ για να πάω στον παραπάνω βαθμό και να πάρω αύξηση. Χαλάει η διάθεσή μας. Οι καθηγητές είμαστε σε σύγχυση, γκρίνια και με άγχος. Κάνουν ότι καλύτερο μπορούν για να διασωθούν. (Σ2)

Δεν υπάρχει ιδιαίτερη ένταση μεταξύ μας, όχι ακόμα. Πιστεύω όμως ότι θα έρθει και αυτή με την αξιολόγηση. Ιδιαίτερα με τους καθηγητές της ίδιας ειδικότητας. Εκεί είναι δύσκολος, ο δικός σας ρόλος (εννοεί των Σχ. Συμβούλων). (Σ13)

Η οικονομική κρίση φαίνεται να είναι η δημιουργός αιτία της έντασης στους ΣΔ. Τα προβλήματα που υπήρχαν πριν με τις πολλές θεσμικές αλλαγές σε μικρό χρονικό διάστημα, φαίνεται να μεγιστοποιήθηκαν λόγω αυτής.

Τα λεφτά λιγοστεύουν και τα ωράρια αυξάνονται. Και υπάρχει ανασφάλεια, ότι δεν ξέρεις που θα φτάσεις. Έλεγε ότι με τα χρόνια θα καλύτερεύσει η ζωή μου και τώρα δεν το βλέπεις πια, το βλέπεις να χειροτερεύει. Δεν τους αδικώ που θέλουν να πάρουν σύνταξη. (Σ5)

Σαφώς υπήρχαν οι κλίκες στο σχολείο. Αλλά υπήρχε ένα καλό κλίμα με την έννοια ότι ο καθένας είχε τη συμπεριφορά του, αλλά μάζευε κάποιοι πράγματα, υπήρχε η διακριτικότητα, η τυπικότητα μάλλον. Τώρα έχουν πέσει οι μάσκες γιατί έπεσαν αντοχές. Θα τσακωθούμε, δεν υπάρχει διάθεση για κατανόηση. Ο καθένας αντιμετωπίζει προβλήματα, αλλά δεν θέλει να δείξει τι προβλήματα αντιμετωπίζει άρα λοιπόν βγαίνει με νεύρα. Τώρα βγήκαν όλα στην επιφάνεια λόγω αυτής της κατάστασης και δεν μαζεύονται. Και δεν θέλει και κανείς, δεν νοιάζεται αν θα έχει καλές σχέσεις. Η «ανθρωποφαγία» τα λέει όλα. (Σ4)

Στο σύλλογο άλλαξε το κλίμα από τότε που άλλαξε η οικονομική κατάσταση της χώρας. Ο καθένας κοιτάει πιο πολύ τον εαυτό του. Δεν υπάρχει συλλογικότητα, σχολάμε και κοιτάμε τη δουλειά μας. Δεν θα πούμε δυο κουβέντες για τους μαθητές που λέγαμε κάποτε. Αποξενωθήκαμε. (Σ13)

Η πίεση που ασκήθηκε στους καθηγητές λειτούργησε αρνητικά στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ τους.

Δεν υπάρχει χρόνος να επικοινωνήσουν, να συζητήσουν. Όλοι είναι στην πίεση. Το λίγο χρόνο που έχουν πρέπει να ασχοληθούν με κάτι άλλο. Πολύ πίεση. (Σ9)

Στο όνομα της εθελοντικής δράσης για να πάει μπροστά το σχολείο μπορώ να βοηθήσω. Όταν υπάρχει χρόνος υπάρχει και διάθεση. Αλλά όταν δεν υπάρχει προσπαθείς να στριμώξεις μαθήματα και τέτοιου είδους προσφορά, πιέζεσαι και χάνεις από παντού. (Σ8)

Επιπλέον υπογραμμίζουν το φόβο που έχει εγκατασταθεί στο σχολείο.

Εμένα αυτό που με ενοχλεί είναι αυτός ο σιωπηλός φόβος που έχει εγκατασταθεί στα σχολεία. Ένας πόλεμος που δεν ξέρουμε ποιον αντίπαλο έχουμε. Φέτος γίνεται αντίπαλος ο καθένας. Δεν ξέρεις ούτε με ποιον έχεις να κάνεις, ούτε από πού θα σου έρθει η επίθεση, ούτε πότε θα βρεθείς αντιμέτωπος, ούτε πότε ο ίδιος εσύ μπορεί να βρεθείς επιτιθέμενος. Είναι κλίμα ζούγκλας. Αποπροσωποποίηση γενικότερη, λειτουργείς σαν αντικείμενο σε ένα πρόσωπο περιβάλλον, προσπαθείς αυτά που νομίζεις ότι πρέπει να κάνεις. (Σ8)

Όχι δεν ξανοίγεται ο κόσμος. Κρύβεται, εσωστρέφεια. Δημιουργούνται κλίκες. Αλλά δεν υπάρχει τρόπος δράσης με κλίκες. Απλά βλέπεις τί είναι πραγματικά ο καθένας. (Σ14)

Στο σύλλογο δεν άλλαξαν οι σχέσεις. Απλά ο καθένας έχει τα προβλήματά του. Κυρίως προέρχονται από οικονομική πλευρά. Δημιουργεί μια κατάθλιψη. Αν ήταν καλά τα πράγματα θα ήταν καλύτερα. Εγώ όταν τα βλέπω αυτά είναι μια πραγματικότητα και το αποδέχομαι. Σκέφτομαι και τα χειρότερα. (Σ15)

Υπήρξε μέσα στο σύλλογο συζήτηση που περιστρέφεται κυρίως στο οικονομικό. Δεν είναι καλό για ένα σχολείο. Είναι ένας χώρος παιδαγωγικός, είσαι με τα παιδιά, πρέπει να αφοσιώνεσαι στις ώρες εκεί και να σε απασχολεί το πώς θα τα κάνεις καλύτερα να μάθουν. Ασχολούμαστε αρκετά με τα οικονομικά. (Σ16)

Υπάρχει μια ανακατωσούρα, επηρεάζει τα παιδιά, τους γονείς και μετά εσένα. (Σ17)

Ορισμένοι από αυτούς δίνοντας έμφαση στις δημιουργικές επιλογές της δουλειάς τους προσπαθούν να αντισταθούν.

Γυρίζω μετά από ένα χρόνο (άδεια εγκυμοσύνης) πολύ πιο ορεξάτη. Προσπαθώ να παραβλέψω την περιρρέουσα ατμόσφαιρα. Να πω αυτή είναι η κατάσταση... θα κάνω στα πλαίσια του δυνατού ότι μπορώ, γιατί αν το αφήσω αυτό και με παρασύρει μένω πίσω επαγγελματικά, απλώς θα πηγαίνω και θα έρχομαι απλά, χωρίς να κάνω κάτι. Είναι αλήθεια ότι η περιρρέουσα γκρίνια δημιουργεί μια κούραση. Πρέπει να το προσπαθείς να μην σε πάρει από κάτω. Να συνεχίσεις να είσαι δημιουργικός, παραγωγικός, πέρα από τα τετριμμένα. Δεν έχω παραιτηθεί ακόμη. (Σ2, Ορεινό Σχολείο)

Στα σχολεία που υλοποιούνται πολλά καινοτόμα προγράμματα στον ΣΔ δημιουργείται κλίμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού.

Προσπαθούμε να διατηρήσουμε τη μεταξύ μας εκτίμηση ως συνάδελφοι, θεωρούμε ότι στις όποιες αλλαγές αν είμαστε ενωμένοι θα μπορέσουμε να τα αντιμετωπίσουμε. Αυτό αλλάζει από σχολείο σε σχολείο. Σε ένα σχολείο με πολλά προγράμματα οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται και υπάρχει επικοινωνία. Όταν υπάρχει συνεργασία σε ένα σύλλογο θα αντιμετωπιστούν οι αλλαγές. Ή τουλάχιστον κατά ομάδες. (Σ9)

Συνοψίζοντας επισημαίνουμε, ότι το κλίμα στους περισσότερους ΣΔ είναι πολύ τεταμένο, υπάρχει ανταγωνιστικότητα, έλλειψη επικοινωνίας και δημιουργούνται εντάσεις όταν κάποιος προσπαθήσει να εφαρμόσει μια καινοτομία. Ήδη έχει καταγραφεί ότι όταν κάποιοι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να εφαρμόσουν μια νέα διδακτική πρακτική νοιώθουν δύσκολα από τον τρόπο που τους αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοί τους και θέτουν οι ίδιοι υπό αμφισβήτηση το ρόλο τους και τη θέση τους στο σχολείο (Sayders, 2013). Οι εκπαιδευτικοί κάθε στιγμή και στον επαγγελματικό του χώρο συμπεριφέρονται ως ανθρώπινες υπάρξεις, ανάλογα με τους μελλοντικούς στόχους τους, την προσωπικότητά τους, την εμπειρία τους και τα συναισθήματα που τους έχουν δημιουργηθεί (Craig et all., 2014). Όταν στη χώρα μας υποχρεώνονται να λειτουργήσουν κάτω από πολύ πιεστικές συνθήκες είναι λογικό οι συγκρούσεις να είναι συχνές. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα οι οποιοσδήποτε αλλαγές υπονομεύονται, διότι είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για να επιτύχουν εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις (), ενώ εδώ έχει τορπιλιστεί εντελώς. Διαβάζοντας και πολύ περισσότερο ακούγοντας όσα λέγονται και γράφονται πιο πάνω, είναι φανερό ότι «ξεχειλίζουν» οι καθηγητές από αρνητικά συναισθήματα, όπως θα περιγράψουμε πιο κάτω.

III. Έλλειψη ενημέρωσης και καθοδήγησης

Οι σημαντικές θεσμικές αλλαγές που κλήθηκαν να ενσωματώσουν στο έργο τους οι καθηγητές σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα είχαν σαν αποτέλεσμα να πιεστούν επιπλέον. Μόνοι τους προσπαθούν να έχουν το καλύτερο αποτέλεσμα ιδιαίτερα στο Λύκειο.

Θα ήθελα ο Σχολικός Σύμβουλος, το Υπουργείο να με ενημερώνει για τις αλλαγές και να με επιμορφώνει. Δεν μπορώ να είμαι διαρκώς σε ένταση, να αναρωτιέμαι ποια είναι η ύλη και πώς θα την διδάξω. Γιατί άλλαξε το σύστημα διδασκαλίας στο τάδε

μάθημα και πώς θα γίνει; Τα παιδιά να ρωτούν και εγώ να μην ξέρω πού θα βρω πληροφορίες.(Σ1)

Στο σχολείο υπάρχει έλλειψη συνεργασίας, ενώ προτείνεται οι εμπειρότεροι να υποστηρίζουν τους νεώτερους.

Υπάρχει ένα τεράστιο κενό καθοδήγησης και συνεργασίας. Αν γυρίσω εγώ να πω να βρεθούμε να πούμε για την ύλη ή κάτι άλλο αμέσως οι συνάδελφοι θα πούνε και ποιός είσαι εσύ και γιατί κανονίζεις κτλ. Δεν πρέπει να συνεργαστούμε; Υπάρχει άρνηση και επιφύλαξη. Πρέπει να γίνει με συντονισμό τρίτου που έχει και ένα θεσμικό ρόλο. Πρέπει να οργανωθούν τώρα κάποια πράγματα. Γιατί πρέπει να έχουν οι καθηγητές κάποια ερείσματα. Αυτές οι συγκεντρώσεις πρέπει να γίνονται στα σχολεία για να αποκτήσουμε κάποιο προσανατολισμό. (Σ7)

Τώρα που ο τρόπος διδασκαλίας αλλάζει δεν είναι εύκολο να τον εφαρμόσει ο καθένας μόνος του.

Εγώ έχω μάθει να εργάζομαι με ένα συγκεκριμένο τρόπο, όταν σου αλλάζουν αυτόν τον τρόπο χωρίς να σε έχουν επιμορφώσει για τον καινούργιο, τότε ως εκπαιδευτικός αισθάνεσαι ανασφάλεια. Κι αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό. Γιατί ένα εργαλείο όπως είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση, αν δεν το έχεις βιώσει ο ίδιος, δεν μπορείς να το στηρίξεις. Όπως για παράδειγμα η έκθεση πρώτης λυκείου. Όταν δεν παρακολουθείς ένα πρόγραμμα ως εκπαιδευόμενος πρώτα και μετά να το μεταδώσεις, είναι πάρα πολύ δύσκολο να χρησιμοποιήσεις ένα εργαλείο που δεν το γνωρίζεις. (Σ9)

Χωρίς υπεύθυνη καθοδήγηση οι καθηγητές ευρίσκονται υπό την επήρεια της παραπληροφόρησης. Σε εποχές όπως η δική μας, μεγάλης αστάθειας αυτή είναι μια ιδιαίτερα κρίσιμη παράμετρος για το Εκπαιδευτικό μας Σύστημα γενικότερα.

Με ενοχλούν όλα όσα επιβάλλονται και οι φήμες που βγαίνουν. Οι ξεκάθαροι στόχοι και να γνωρίζω από την αρχή της χρονιάς τι θα γίνει στο τέλος είναι πολύ σημαντικό. (Σ12)

Η οργανωμένη έγκαιρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η διαρκής ανατροφοδότηση είναι απαραίτητες ενέργειες, που έχει διαπιστωθεί ότι εγγυώνται με τον καλύτερο τρόπο την εδραίωση μιας εκπαιδευτικής αλλαγής (Fullan & Stiegelbauer 1991· Hopkins, 2001 στο Kelchtermans et al., 2009).

IV. Αύξηση του χρόνου παραμονής στο σχολείο

Οι καθηγητές είναι υποχρεωμένοι να παραμένουν πέρα από το διδακτικό τους ωράριο περισσότερο χρόνο στο σχολείο. Από την μία πλευρά βλέπουν τις αποδοχές τους να μειώνονται, τις απαιτήσεις στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο να

αυξάνονται και από η άλλη υποχρεώνονται να παραμένουν στο σχολείο για δουλειές γραμματείας λόγω έλλειψης προσωπικού και επιπλέον απαιτήσεις κενές περιεχομένου, όπως θεωρούν και την ΑΕΕ. Αυτό συμβαίνει διότι δεν έχουν πεισθεί ότι αξίζει να συνεργαστούν για την υλοποίησή της. Ενδεικτικά αποσπάσματα παρατίθενται πιο κάτω:

Τρέχουμε όλη μέρα, στο φωτοτυπικό, στη σκάλα... Κάποιος είπε «στο τέλος θα φοράμε και πατίνια για να φτάνουμε». (Σ5)

Όπως στην αυτοαξιολόγηση, γράψτε αυτά τα χαρτιά, εκείνα τα χαρτιά. Ο χρόνος που έχεις στο σχολείο που μπορείς να αξιοποιήσεις για το σχολείο, είναι το εκπαιδευτικό σου έργο. Αυτό δεν υπάρχει πια. Να διαβάσουμε 100 σελίδες για το πώς γίνεται η αυτοαξιολόγηση, να γράψουμε εκθέσεις ιδεών και μη... Όταν σου ζητάνε να κάνεις 100 πράγματα γραφειοκρατικά χωρίς λόγο, να γράψεις τις απουσίες στο χαρτί σαν Flinstone και μετά στον υπολογιστή... Ένας πανικός, όπως στο my school. (Σ12)

Σου λέει για παράδειγμα, είσαι από τις 8 μέχρι τις 2. Τώρα επιβάλλει ότι θα είσαι εκεί, κάτι που τόσα 20 χρόνια δεν υπήρχε. Ήξερες ότι θα είσαι εκεί για να κάνεις κάτι για το σχολείο. Να φροντίσω για το οτιδήποτε. Τις γραμμές του μπάσκετ, του βόλεϊ, όλα αυτά εγώ τα έχω κάνει. Εμένα αφορά, εμένα βοηθάω. (Σ14)

Οι καθηγητές θεωρούν πως γνωρίζουν οι ίδιοι τι είναι χρήσιμο για την διδακτική τους πρακτική και δεν θα πρέπει να πιέζονται έξωθεν για το αυτονόητο. Δεν θέλουν τελικά να ενσωματώσουν υπό πίεση αλλαγές στην ζωή τους.

V. Αντίσταση στις αλλαγές

Οι καθηγητές φαίνεται να αντιστέκονται σε αυτές τις αλλαγές, όπως αναφέρεται και στην βιβλιογραφία, όταν οι αλλαγές δεν έχουν νόημα γι' αυτούς και δεν τους εμπλέκουν ενεργά (Hargreaves et al. 1998; Spillane et al. 2002 στο Van Veen & Sleegers, 2009). Μία καθηγήτρια που λόγω των σπουδών της και την εμπειρία της μπορεί να το παρατηρήσει, το περιγράφει εμπειριστατωμένα. Οι αλλαγές έρχονται σε αντίθεση με τις συνήθειές τους, αλλά επιπλέον νοιώθουν ότι η πολιτεία δεν τους δίνει την προσοχή που τους αξίζει, ενώ αυτοί είναι τα σημαντικά πρόσωπα που καλούνται να τις υλοποιήσουν. Επιπλέον, δεν έχουν κανένα κίνητρο να τις υλοποιήσουν:

Όσον αφορά την αξιολόγηση όταν δεν υπάρχει μια σαφής επικοινωνία και ενημέρωση από πλευράς των σχεδιαστών των αλλαγών προς τους αποδέκτες, αν δεν υπάρχει αλληλεπίδραση, τότε δημιουργούνται αντιστάσεις. Είτε παθητικές, δηλαδή δεν ενδιαφέρομαι να μπω στην ομάδα και περιμένω ή ενεργητικές όπως είναι ότι είμαι αντίθετος και κάνω αυτές και αυτές τις δράσεις. Όπως και να 'χει η έλλειψη της επικοινωνίας οδηγεί σε κακή πληροφόρηση, στην αίσθηση του εκπαιδευτικού ότι με απαξιώνουν γιατί δεν ρωτάν τη γνώμη μου για οποιαδήποτε αλλαγή. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι τον απαξιώνουν, αλλά αυτός είναι που καλείται να κάνει τις αλλαγές. Επίσης οι αλλαγές δημιουργούν αντιστάσεις γιατί αλλάζουν οι συνήθειές μας στο σχολείο.

.....

Όσον αφορά τις αλλαγές, τί κίνητρα έχει ένας εκπαιδευτικός για να υλοποιήσει αυτές τις αλλαγές; Που θα τον βοηθήσουν στην εξέλιξή του; Οι περισσότεροι δεν ξέρουν τι είναι αξιολόγηση. Αν δεν έχεις το θεωρητικό υπόβαθρο δεν μπορείς να ξέρεις ότι η αξιολόγηση συνδέεται με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Αντιθέτως έχει αρνητική σημασία και παραπέμπει στη διαθεσιμότητα. Δεν βοηθάει καθόλου γιατί δεν έχει προηγηθεί καμία ενημέρωση. Οποιαδήποτε απόφαση που επιβάλλεται προκαλεί αντίδραση. Βέβαια αν παραμείνει στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και με άλλες ενέργειες δουν ότι μπορεί να φέρει και θετικά αποτελέσματα, ίσως να αλλάξει η ιδέα. Αλλά όσο ταυτίζεται με την οικονομική εξέλιξη και τη διαθεσιμότητα, θα παραμείνει για πολλά χρόνια αρνητικό το κλίμα. (Σ9)

Οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στις αλλαγές όταν δεν έχουν εσωτερικό ή άλλο κίνητρο για να συνεργαστούν (Hargreaves et al., 1998; Spillane et al., 2002).

VI. Αυτοεκτίμηση των καθηγητών ως προς το επάγγελμά τους

Πριν αναλύσουμε τις απαντήσεις των καθηγητών σε σχετικές ερωτήσεις τις έρευνας δίνουμε μόνο ένα περιεκτικό ορισμό της αυτοεκτίμησης, χωρίς επεκταθούμε σε περαιτέρω ανάλυση: Στην κοινωνιολογία και την ψυχολογία, η αυτοεκτίμηση, αντικατοπτρίζει τη γενική συναισθηματική αξιολόγηση ενός ατόμου για τον εαυτό του, τί αξίζει. Είναι μια στάση απέναντι στον εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει πεποιθήσεις (για παράδειγμα, "είμαι αρμόδιος", "είμαι άξιος") και συναισθήματα όπως ο θρίαμβος, η απελπισία, η υπερηφάνεια και η ντροπή (<http://en.wikipedia.org/wiki/Self-esteem>)

Η παρούσα έρευνα μελετά την εκτίμηση που έχουν οι καθηγητές για την ποιότητα του έργου τους μέσα στο περιβάλλον που αυτό δημιουργείται και την

επαγγελματική τους ζωή γενικότερα, ποια είναι δηλαδή η αυτοεκτίμησή τους ως επαγγελματίες.

Έχουν αντιληφθεί ότι πολλοί άνθρωποι εκτός σχολικού περιβάλλοντος τους κατακρίνουν για τις λίγες ώρες που δουλεύουν, χωρίς όμως να γνωρίζουν τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της δουλειάς τους. Ενοχλούνται, στεναχωριούνται γι' αυτό και προσπαθούν να το ξεπεράσουν. Ένας καθηγητής κρίνοντας πολύ αυστηρά τους συναδέλφους του, ευθυγραμμίζεται με την άποψη «της κοινωνίας», όμως έχει μόλις έρθει από τον ιδιωτικό τομέα και δεν έχει ακόμη αποδεχτεί το ρόλο του με τις πολλές απαιτήσεις ως διδάσκων, γι' αυτό και φαίνεται να πιέζεται πολύ (Σ12).

Στις μεγάλες πόλεις ιδιαίτερα, πιστεύει ο κόσμος ότι οι εκπαιδευτικοί είναι τεμπέληδες και δεν κάνουν τη δουλειά τους. Εμένα δεν με επηρεάζει η γνώμη των τρίτων. Και έφτασα σε σημείο να μην απαντώ. Δεν ξέρω τα απωθημένα του καθενός. Δεν με απασχολεί η γνώμη της κοινωνίας από τη στιγμή που κάνω σωστά και καλά τη δουλειά μου. Κάνω ότι περνάει από το χέρι μου. Βέβαια δεν το καταλαβαίνουν όλοι. Απέξω από τον χορό πολλά τραγούδια λένε. Αλλά υπάρχουν και κάποιοι που δεν είναι εκπαιδευτικοί αλλά καταλαβαίνουν καλύτερα. (Σ1, είχε δουλέψει και σε νησί, όπου την εκτιμούσαν πολύ).

Με ενδιαφέρει η γνώμη των ανθρώπων που εκτιμώ. Το απαξιωτικό της κοινωνίας έχω αρχίσει να το αφήνω στην άκρη. Εντάξει φτάνει. Δεν το αφήνω να με επηρεάζει δεν μπαίνω καν στη διαδικασία να απαντάω. Δεν υπάρχει λόγος. Δεν οδηγεί πουθενά. Κάποιες φορές με ενοχλεί που δεν καταλαβαίνουν τον κόπο μου και με στεναχωρεί που άνθρωποι σε άλλους χώρους με λιγότερα προσόντα έχουν μια άλλη πορεία, ενώ οι καθηγητές είναι απαξιωμένοι. Αυτό με θυμώνει, με στεναχωρεί αρκετά, αλλά ως ένα σημείο. (Σ2)

Όσο για τη γνώμη των άλλων, δεν τσιμπάω ποτέ. Δεν είναι του χαρακτήρα μου. Αλλά όσοι ακούνε τα ΜΜΕ είναι προκατειλημμένοι και δεν θα αλλάξουν ποτέ. Βέβαια είναι και κάποιοι γονείς που μας έχουν σε πολύ περίοπτη θέση και ότι κάνουμε καλή δουλειά. Οι περισσότεροι είναι αυτοί. Λίγοι οι καχύποπτοι. (Σ5)

Δεν έχω σχηματίσει ακόμα εικόνα για τον εαυτό μου, αλλά είμαι αγαπησιάρης και με αγαπούν τα παιδιά, καλό είναι. Με ευχαριστεί. Στην κοινωνία όμως, είμαστε κατάπτυστοι, όπως έλεγα σε συναδέλφους «Δεν θεωρώ φυσιολογικό να πάμε στην πλατεία για καφέ, την ώρα που είναι εργάσιμη μέρα». Αν δω κάποιον έτσι εγώ θα πω «τι κάνει εδώ δεν δουλεύει». (Σ12)

Παίζει ρόλο και η γνώμη που έχουν οι άλλοι για εμάς και η κατάσταση. Το ότι οι άλλοι μας κατακρίνουν, το έχω και μέσα στο σπίτι, από τη σύζυγο. Η οποία είναι στο δημόσιο τομέα αλλά δουλεύει 8ωρο. Η δουλειά μας είναι πολύ δύσκολη. Αν κάνεις λάθος σε μια κίνηση αντιμετώπισης δεν διορθώνεται. 4 ώρες αν είσαι σε συναγερμό

είναι πολύ κούραση. Αν δεν το ζήσεις δεν το καταλαβαίνεις, έλα να κάνεις τον δάσκαλο. Άντε να έχουν 80 παιδιά κάθε μέρα που το καθένα να έχει το δικό του πρόβλημα. (Σ13)

Οι άλλοι έχουν άποψη χωρίς να γνωρίζουν. Ναι αυτό με πειράζει, μου βγάζει πικρία (Σ14)

Έχω κατασταλάξει σε δύο πράγματα. Μας κατηγορούν για τις άδειες που έχουμε και γιατί αναγκάζονται οι γονείς να στείλουν τα παιδιά τους φροντιστήριο και λένε «εσείς τι κάνετε;» Δυστυχώς δεν μπορούμε να το καλύψουμε όλο. Εγώ πιστεύω το κάνω καλά όσο μπορώ και δεν με επηρεάζει καθόλου. Ας έρθουν να το αντιμετωπίσουν για να δουν πώς είναι. Και στα ΕΠΑΛ ακόμα χειρότερα. Κάνεις ότι μπορείς να τους μείνει έστω και ένας τίτλος. Να τους μείνει το οτιδήποτε. Διάβασα αρκετά, και συνεχίζω να το κάνω. (Σ15)

Η γνώμη των άλλων για τους καθηγητές δεν με επηρεάζει καθόλου. Σε προσωπικό επίπεδο δεν με επηρεάζει γιατί ξέρω τι κάνω και τι έκανα. Θα το υπερασπιστώ. Σε συλλογικό επίπεδο, όταν είναι άδικες οι κατηγορίες με ενοχλεί και προσπαθώ να θέσω και κάποιες άλλες παραμέτρους και ότι δεν είναι έτσι όπως νομίζουν. Υπάρχει και το στερεότυπο για το τί είναι ένας καθηγητής, αλλά δεν είναι έτσι. Ας μην το γενικεύουμε. (Σ16)

Οι ίδιοι θεωρούν ότι συνεχίζουν να ανταποκρίνονται με τον καλύτερο τρόπο στις απαιτήσεις του έργου τους, παρά τις δυσκολίες του παρόντος, δεδομένου ότι απευθύνονται κατά κύριο λόγο στους μαθητές τους.

Οι αλλαγές δεν με διευκολύνουν στο έργο μου. Αν θα είμαι καλύτερη θα είναι από προσωπική προσπάθεια. Μόνο για προσωπικούς λόγους μπορεί να επιχειρήσω κάτι καλύτερο. Μου προσθέτουν άγχος και με δυσκολεύουν στο να κάνω και πέντε πράγματα. Σε πρώτη φάση θα κάνω όσο καλύτερα μπορώ τη δουλειά μου. (Σ2)

Ανάλογα πόσο ευσυνείδητος είσαι. Τα σχολεία κρατιούνται από το φιλότιμο πια. Και εμείς το κάνουμε για παιδιά. Κάνω το καλύτερο μάθημα παρ' όλο που νιώθω πολύ χάλια μέσα μου. (Σ5)

Αν και έχουν τρελή απογοήτευση (κυρίως νέοι), μπορεί να γκρινιάζουν, μπορεί να μιζεριάζουν, αλλά απέναντι στα παιδιά προσπαθούν να είναι εντάξει. Δεν μπορείς αλλοιώς. Εγώ νομίζω καταλαβαίνω πότε το κάνω καλά και πότε όχι. Ο καθένας μπορεί να λέει ότι θέλει. Υπάρχουν και καθηγητές που όντως δεν δουλεύουν αλλά υπάρχουν κι άλλοι που κάνουν πολλά παραπάνω. (Σ17)

Οι νέες συνθήκες κάτω από τις οποίες είναι υποχρεωμένοι να εργάζονται επηρεάζουν δυσμενώς την αποτελεσματικότητά τους. Κάποιοι λένε ότι γίνονται «χειρότεροι καθηγητές», με τις αλλαγές που έχουν επιχειρηθεί.

Λόγω των αλλαγών νομίζω γίνομαι χειρότερος. Γιατί στην αρχή της χρονιάς δεν ξέρω που θα είμαι, ποιός θα είμαι και γιατί. Δεν ξέρω αν όλη τη χρονιά συνεχίσω στα ίδια σχολεία. Πως θα ετοιμαστείς; Πώς θα γίνεις καλύτερος; Εγώ νιώθω εργάτης. Την ώρα που είμαι στην τάξη εξαρτάται από τις μέρες. Απόψε είχα εφιάλτες, έκανα παλινδρόμηση... Ανάλογα από τη διάθεση. Είναι μέρες που παρασέρνομαι και έχουν ενδιαφέρον τα παιδιά κυλάει πολύ ωραία. Είναι μέρες που εγώ δεν μπορώ να πάρω μπρος, όπως σήμερα.(Σ12)

Προσπαθώ να είμαι καλύτερος. Αλλά φοβάμαι ότι δεν μπορώ. Όταν θέλω να κάνουν πράγματα για να χαρούν και να καταλάβουν και πρέπει να προχωρήσω να βγει η ύλη. Δεν μπορώ. Και οι γονείς και τα παιδιά δεν τους νοιάζουν να πάρουν μόρφωση. Τους ενδιαφέρει να τα κάνουν για να περάσουν στο πανεπιστήμιο. Μόνο αυτό.

Με αυτές τις αλλαγές, όταν το περιβάλλον είναι αρνητικό δεν ευνοεί για να γίνεις καλύτερος εκπαιδευτικός. Όταν υπάρχει καλύτερο τότε ανοίγεις. Το αρνητικό δημιουργεί άμυνες και αντιστάσεις και δεν σε βοηθάνε.

Μάλλον χειρότερος γίνεσαι. Αυτοί που δουλεύουν με τον ίδιο ενθουσιασμό είναι αυτοί που δουλεύουν από χόμπι. Που δεν έχουν θέμα επιβίωσης. Δεν περιμένουν από τη δουλειά να τους δώσει τα προς το ζην. Όλοι οι άλλοι έχουν πέσει, η όρεξη και οι αντοχές που είχαν, και αισθάνονται απογοήτευση. Έχουν την στεναχώρια ότι κάνουν καλά τη δουλειά τους και σωστά αλλά θα θέλαν να έχουν και τα παραπάνω χρήματα. Επειδή δεν μπορώ να μπω στη τάξη και να πω διαβάστε το βιβλίο, δεν μπορώ να το κάνω. Θα γίνει σωστά.

Η ουσία των αλλαγών επηρεάζει των πυρήνα της συμπεριφοράς, που είναι κεντρικής σπουδαιότητας για την επαγγελματική αυτοεκτίμηση του καθενός. Στην Ελλάδα εκτός από τις θεσμικές αλλαγές βιώνουν και την οικονομική ύφεση. Αν και αναμένεται να έχουν έντονα αρνητικά συναισθήματα (Van Veen & Sleegers, 2009) γι' αυτές, περιγράφουν την εικόνα τους ως επαγγελματίες με ψύχραιμο τρόπο.

Διαπιστώνουμε ότι παρά το γεγονός της πίεσης που ασκείται στους καθηγητές από την κοινωνία, που είναι λογικό να τους δυσαρεστεί, φαίνεται ότι συνεχίζουν το έργο τους στο πλαίσιο του δυνατού. Δηλώνουν ενοχλημένοι ως ένα βαθμό από την αρνητική άποψη που έχει γι' αυτούς μερίδας της κοινωνίας. Εκφράζουν την άποψη ότι μέσα στις παρούσες συνθήκες κάνουν το καλύτερο που μπορούν, αλλά ομολογούν ότι η παρούσα πραγματικότητα επιδρά δυσμενώς στην ποιότητα της δουλειάς τους. Η Flores (2013) εκφράζει μια παρόμοια άποψη για την Πορτογαλία υποστηρίζοντας ότι στις αλλαγές προστίθενται η αρνητική εικόνα για τους καθηγητές και τους εκπαιδευτικούς γενικότερα που προβάλλεται από τα ΜΜΕ, που συνεισφέρει στη δημόσια εικόνα του δημόσιου σχολείου. Είναι προφανές, ότι αν συνδυαστεί και με

την αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της επαγγελματικής και επιστημονικής κατάρτισής τους, ότι αναζητούν μια διαφορετική διαδρομή από αυτή που μέχρι τώρα ακολουθούν, θέτοντάς την πιθανώς υπό αμφισβήτηση. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούμενοι άλλοι ερευνητές παρατηρούν ότι οι εκπαιδευτικοί οδηγούμενοι σε κρίση ως προς την επαγγελματική τους ταυτότητα οδηγούνται σε έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις (Bolivar & Domingo, 2006· Zembylas 2005 στο Kelchtermans et al., 2009· Geijsel et al., 2001· Hargreaves 1998· Little 1990).

Συμπεριφορά των μαθητών

Από την άλλη πλευρά οι μαθητές εκδηλώνουν τις δικές τους αντιστάσεις, δυσχεραίνοντας επιπροσθέτως την διδακτική πράξη. Οι καθηγητές δεν έχουν επιμορφωθεί για να εφαρμόσουν τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, όπως περιγράφεται στην προηγούμενη παράγραφο και το έργο τους επιβαρύνεται περισσότερο από τις αντιστάσεις των μαθητών, τις οποίες επίσης δεν γνωρίζουν στην πλειονότητά τους πώς να διαχειριστούν.

Επίσης οι αντιστάσεις είναι πολλές από τους ίδιους τους μαθητές. Δεν γνωρίζουν αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας. Στη λογοτεχνία που έκαναν στο γυμνάσιο δεν χρησιμοποιείται αυτός ο τρόπος. Με αποτέλεσμα να αντιδρούν και πρέπει να τους εξηγήσεις κάπως ότι αυτός ο τρόπος είναι ο ενδεδειγμένος με βάση εντολές υπουργείου. Δεν το αποφάσισε ο εκπαιδευτικός μόνος του να τον χρησιμοποιήσει. Αντιδρούν στο να μπαίνουν σε ομάδες. Και αυτός ο τρόπος δεν έχει συνέχεια. Στην Β' Λυκείου διακόπτεται και επανερχόμαστε. (Σ9)

Οι μαθητές επίσης, έχουν επηρεαστεί από τα προβλήματα και την ένταση που υπάρχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Υπάρχει μεγαλύτερη ένταση στο σχολείο. Και μεταξύ τους και με εμάς. (Σ1)

Υπάρχει μια ανακατωσούρα, επηρεάζει τα παιδιά, τους γονείς και μετά εσένα. (Σ7)

Μεταφέρουν αυτή την πίεση που βιώνουν στο σχολείο. Το έργο των καθηγητών γίνεται ακόμη περισσότερο πολύπλοκο λόγω αυτής της παραμέτρου. Καλούνται να διαχειριστούν προβλήματα που έχουν σχέση με την συμπεριφορά, αλλά κυρίως με την διάθεση των μαθητών. Δεν έχουν να αντιμετωπίσουν σημαντικές παραβάσεις εκ μέρους τους.

Τα παιδιά έχουν επηρεαστεί από τις παρούσες συνθήκες. Βλέπεις ότι επειδή στο σπίτι υπάρχει αναστάτωση γκρίνια, μιζέρια, κούραση τα επηρεάζει. Αντίδραση υπάρχει αυξημένη, ένας τρόπος εκτόνωσης που δυσκολεύει τη δουλειά μας. Επίσης υπάρχουν γονείς που μεταναστεύουν και παίρνουν τα παιδιά τους (είχαμε όμως και περίπτωση μαθητή που έφυγε και επέστρεψε οικογενειακά μετά από 2 χρόνια) ή τα αφήνουν με τους παππούδες γιαγιάδες. Βλέπουμε να έχουν ακραίες συμπεριφορές και από πίσω παίζει κάποιο πρόβλημα στο σπίτι. (Σ2)

Ένας άλλος τρόπος παρέμβασης είναι οι ομαδικές δραστηριότητες, που τους δίνουν την ευκαιρία και να εκφραστούν πιο ελεύθερα και να επικοινωνήσουν: «Προσπαθούμε. Προγράμματα, δράσεις, κουβέντες εκτός μαθήματος, ώστε τα παιδιά να εκφραστούν, να κάνουν και να ακούσουν κάτι πέραν του αυστηρώς δομημένου μαθήματος, να μπορούν να μιλήσουν» (Σ2)

Στην Τρίτη λυκείου βρίσκονται σε μια άλλη πραγματικότητα, γιατί ζήσανε σαν μαθητές γυμνασίου καλύτερα. Υπάρχει μια δυσκολία εκεί. Στο γυμνάσιο βρίσκονται σε ομαλή κατάσταση. Αυτά που βγάζουν έντονα διαφορές είναι τα παιδιά που έχει επηρεαστεί η οικογένειά τους περισσότερο. Αυτά έχουν γίνει πιο απόμακρα, έχουν κλειστεί, θέλουν πλησίασμα. Είναι δύσκολο να βοηθήσεις γιατί μπορεί να είναι ευαίσθητα και να θιχτούν. Θέλουν ειδική μεταχείριση, ψυχολογική στήριξη. Σε εμάς είναι λίγο πιο εύκολα τα πράγματα γιατί στο παιχνίδι είναι όλοι ίσοι. Μπορεί να τους πιάσεις κουβέντα. Αλλά δεν μπορείς να λύσεις προβλήματα γιατί δεν ξέρεις ποιο είναι το όριο που θίγεται ο άλλος. (Σ13, Γυμναστής)

Οι καθηγητές προσπαθούν να υποστηρίξουν τους μαθητές τους, όταν τους επιτρέπουν οι ίδιοι να δουν τις δυσκολίες τους και τα προβλήματα που τους απασχολούν. Η πραγματικότητα αυτή επιβαρύνει επιπλέον τους καθηγητές, διότι είναι πολύ δύσκολο να παρέμβουν σε θέματα που συνδέονται με την αξιοπρέπεια των μαθητών και όπως λένε: «Δεν ξέρεις ποιο είναι το όριο που θίγεται ο άλλος» (Σ13).

Η συμπεριφορά των παιδιών έχει αλλάξει πάρα πολύ. Είναι παιδιά που μπορεί να κλέβουν και τις τροφές των άλλων. Εμείς έχουμε και πολλά ρομά. Και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων από τα περισσότερα είναι αρκετά χαμηλό. Δεν θα πω ότι είναι κακοντυμένα, αλλά στο κυλικείο βλέπεις το 1/6 των παιδιών. Είχαμε πρόβλημα με το νερό και τα περισσότερα δεν είχαν λεφτά να πάρουν νερό να πιούν. (Σ6)

Τους παρατηρούν όμως να κλείνονται στον εαυτό τους ή να μην μπορούν να συγκεντρωθούν και να διασπούν τη ροή του μαθήματος, για να χαλαρώσουν από τη ένταση που φέρνουν από το σπίτι.

Τα παιδιά μεταφέρουν στο σχολείο το οικογενειακό τους περιβάλλον. Και πολλές συμπεριφορές έχουν άμεση εξήγηση. Επιθετικότητα, θλίψη, αγωνία. Ανάλογα τον χαρακτήρα. (Σ14)

Τα παιδιά δεν είναι όπως παλιά, προβλήματα από το σπίτι, τα οποία τα εκδηλώνουν με διαφορετική συμπεριφορά στο σχολείο και στο διάλειμμα και στο μάθημα. Δεν

είναι επιθετικά, δεν έχουμε σοβαρό πρόβλημα. Εμένα μου έτυχε, τα παιδιά λιποθυμούν στο σχολείο. Δεν το πίστευα. (Σ15)

Επιπλέον η οικονομική κρίση προφανώς τα επηρεάζει. Δεν ξέρω τι γίνεται μέσα στα σπίτια αλλά υπάρχουν παιδιά τα οποία είναι πολύ κλεισμένα στον εαυτό τους, μια εσωστρέφεια. Και είναι δύσκολο να τα βάλεις να παρακολουθήσουν. (Σ7)

Δεν μπορούν να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές εκδρομές.

Δεν φαίνεται ότι έχουν επηρεαστεί από την κρίση ως προς την συμπεριφορά. Βέβαια, φέρνουν διάφορα προβλήματα από το σπίτι, δεν έχουν λεφτά για να πάνε εκδρομή (2 €, Πού να τα βρω για την εκδρομή;) και όλα αυτά. Όμως στο κέντρο ας πούμε στο Βόλο, ντρεπόμουν να βγάλω το κινητό μου. Εκεί δεν τα έχει αγγίξει. (Σ12)

Στις εκδρομές, πριν από κάποια χρόνια φυσικά και συγκεντρωνόταν ο αριθμός των μαθητών. Τελευταία δεν γίνεται. Και όσα θέλουν να πάνε, πάνε μέσα από προγράμματα περιβαλλοντικά, που απαιτείται μικρότερος αριθμός μαθητών. (Σ11)

Στα διαλείμματα τρώνε φαγητό από το σπίτι και όχι από το κυλικείο του σχολείου, όλο και πιο συχνά. Κάποια μπορεί και να μην διατρέφονται σωστά. Αναφέρονται και περιπτώσεις λιποθυμίας παιδιών.

Και δεν φταίνε τα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά κυρίως η δυσκολία επιβίωσης των οικογενειών, που κι αυτή υποχρεωτικά περνάει στα παιδιά. Δεν μπορεί οι γονείς να ζορίζονται και τα παιδιά να μην έχουν πάρει χαμπάρι. (Σ3, ΕΠΑΛ)

Πάω μια μέρα να πάρω κάτι πράγματα και πετυχαίνω μια μητέρα και μου λέει είμαι η μαμά του τάδε. Της λέω: «Το παιδί είναι καλό παιδί, αλλά θέλει δουλειά». Άρχισε να κλαίει... «Έχουμε οικονομικά προβλήματα, ούτε να του δώσουμε να φάει δεν έχουμε, έρχεται νηστικό». Έπαθα σοκ. Αυτά που μας λένε είναι δίπλα μας. Και πως να συγκεντρωθεί ένα παιδί έτσι. Και για να φανεί στους άλλους κάνει διάφορα πράγματα ίσως και βίαιες πράξεις. Το έζησα. Μετά από αυτά.. δεν ξέρω σε πόσο μεγάλη έκταση είναι. Το παιδί που βιώνει τέτοιες καταστάσεις είναι πρόβλημα. (Σ15)

Τους βλέπουμε πολύ διστακτικούς να συμμετέχουν σε δράσεις που θα θέλαν να συμμετέχουν. Αυτές τις μέρες συγκεντρώνουμε κάποια τρόφιμα για κάποια ομάδα που στηρίζει οικογένειες. Έχουμε κάποια κουτιά, αλλά όσο πιο παλιά πάμε τόσο περισσότερα και πιο γρήγορα τα είχαμε. Φέτος πολύ λιγότερα. Έχουμε δει παιδιά να λιποθυμούν επειδή δεν έχουν φάει τίποτα. Πολύ συχνά ειδικά τα κορίτσια, περιπτώσεις αναιμίας θα μπορούσαν να τις αντιμετωπίσουν με το φαγητό και με γιατρό για σίδηρο. Αν δεν μπορεί η οικογένεια να φτάσει στο γιατρό και πρέπει να πληρώσει 20-30 € δεν θα πάει. Όπως γινόταν πριν και μετά την κατοχή. Είναι δύσκολα τα πράγματα. (Σ11).

Οι οικονομικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών του ίδιου σχολείου, που υπάρχουν σχεδόν σε κάθε σχολείο, επηρεάζει όπως είναι φυσικό και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Ελάχιστα είναι που τα ρουφάνε. Και πολύ ζωηρά. Τα περισσότερα παιδιά στο σχολείο μας δεν τα έχει πιάσει η κρίση. Είναι της αστικής τάξης. Βέβαια υπήρχαν και άσχημα περιστατικά με κάποια να λιποθυμάνε από την πείνα. Έχουμε μεγαλύτερες ανισότητες από πριν, έχουν χωριστεί σε μαθητές δύο ταχυτήτων. Γιατί όταν κανονίζονται εκδρομές και κάποια έχουν λεφτά και πάνε ενώ άλλοι όχι γίνεται αυτόματα. Αυτό δεν έχει συνέπειες στις σχέσεις τους; (Σ4)

Στην περίπτωση που οι οικογένειές τους δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να τα στείλουν φροντιστήριο, τα παιδιά δεν πιέζουν τους γονείς τους. Γενικότερα και αυτό είναι θετικό, τα παιδιά φαίνεται να ωριμάζουν πιο γρήγορα λόγω της οικονομικής ύφεσης.

Δεν θα παραξενευτώ αν μου πουν ότι υπάρχουν παιδιά που τα στέλνουν οι γονείς φροντιστήριο και σταματάν το φροντιστήριο για να μην πληρώνουν οι γονείς. Ή παιδιά που πιάνουν δουλειά χωρίς να το ξέρουν οι γονείς για να μην τους στεναχωρήσουν. (Σ11)

Εκείνο που με εντυπωσίασε είναι ότι πατώντας ένα κουμπί το 2010 η Τρίτη Λυκείου ήταν πιο ώριμη και άρχισε να βάζει πολλά ερωτήματα, πέρασαν σε μια άλλη κατάσταση άρχισαν να σκέφτονται. Μέχρι τότε κάποιοι έλεγαν: «εμείς αρνούμαστε να σκεφτούμε θα μπούμε στο πανεπιστήμιο μετά θα αρχίσουμε να σκεφτόμαστε». Αυτό είναι τραγικό.

Όλα αυτά τα προβλήματα είναι πιο έντονα στα παιδιά των ΕΠΑΛ, που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Αυτά που σχετίζονται με την πειθαρχία στο χώρο του σχολείου και το ενδιαφέρον για το μάθημα τώρα είναι ακόμη πιο οξυμένα. Η οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους έχει επηρεάσει αυτούς τους μαθητές περισσότερο και οι καθηγητές δυσκολεύονται να τους βοηθήσουν να χαράξουν μια ρεαλιστική πορεία για το μέλλον τους προσκρούοντας στην παντελή αδιαφορία τους, εκτός από λίγες εξαιρέσεις.

Δεν υπάρχει σεβασμός στο σχολείο. Τα παιδιά είναι τόσο ατίθασα πάνω και από το όριο που επιτρέπεται. Πολύ δύσκολα κάνει ένας καθηγητής κουμάντο. Θέλει ένα τέταρτο να κάνει τα παιδιά να καθίσουν και να προσέξουν. Με τις καλύτερες παιδαγωγικές μεθόδους και να τα εφαρμόσεις θέλεις ένα τέταρτο. Ένα τέταρτο είναι το πραγματικό σου μάθημα και ένα τέταρτο θα αφήσεις τα παιδιά να σου πούνε τι θέλουν. Αν τα αφήσεις να σου πουν τι θέλουν, θα πάθεις ζημιά με αυτά που θα ακούσεις. (Σ3)

Πραγματικά τα παιδιά δεν τους ενδιαφέρει που θα πάνε. Δεν τους καίγεται καρφί αν θα λέγεται ηλεκτρολόγος, μηχανολόγος, ψυκτικός. Δεν τους νοιάζει. Ξέρουν από πριν ότι δεν θα δουλέψουν σε αυτήν την ειδικότητα. Οπότε έρχονται μόνο για το χαρτί, δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον να προσέξουν, καμία έννοια του να πάρω κάτι. Η έννοια είναι να έρθω να πάρω το απολυτήριο μου μπας και μπορέσει ο μπαμπάς να με βολέψει σε μια θέση στο δημόσιο. Δεν υπάρχει σπιρτάδα στο να ανοίξω μαγαζί δικό μου, στο να είμαι ο τεχνίτης του αύριο στο τάδε χωριό. (Σ3)

Οι εκδρομές μειώθηκαν. Οι καθηγητές όταν λέγαμε να οργανώσουμε εκπαιδευτικές εκδρομές κάθε χρόνο τις 8-10 επισκέψεις τις εξαντλούσαμε. Με την οικονομική κρίση δυστυχώς δεν μπορούμε. Ούτε μια, δεν συμμετείχαν οι μαθητές. Υπήρχαν παιδιά τα οποία έβλεπες ότι είναι παραμελημένα και στο ντύσιμο, υπήρχε μια σταδιακή φτωχοποίηση. Παρατήρησα ότι διαρκώς περισσότερα παιδιά ψάχναν για δουλειά και αφήσαν το σχολείο γι αυτό. Προτεραιότητα η δουλειά και μετά το σχολείο για να πάρουν ένα χαρτί. (Σ16 ΕΠΑΛ)

Πολλά όμως από αυτά τα παιδιά βάζουν ως προτεραιότητα να βρουν δουλειά και μετά να τελειώσουν το σχολείο, όταν δεν μπορούν να στηριχτούν στην υποστήριξη από τους γονείς τους.

Τα περισσότερα παιδιά είναι μεσαίων στρωμάτων. Είναι μετρημένα, αυτά που δεν μπορούν να τα βγάλουν πέρα. Τα παιδιά προσπαθούν να μην φέρουν τους γονείς σε δύσκολη θέση. (Σ10)

Οι θεσμικές αλλαγές στο Λύκειο (Α' και Β' Λυκείου) δημιουργούν ανασφάλεια στους μαθητές λόγω της αβεβαιότητας για την ύλη της Γ' Λυκείου και την σκληρή προετοιμασία για να ανταποκριθούν στα θέματα της Τράπεζας Θεμάτων στις εξετάσεις του Μαΐου.

Αλλά η Α' και Β' Λυκείου είναι στο πουθενά. Δεν ξέρουν με ποιο σύστημα θα μπου στο πανεπιστήμιο. Τώρα ξέρουν ότι οι περισσότεροι αποκλείονται, είναι ξεκάθαρο. Παλιά ήξεραν ότι αν και σέρνονταν θα έπαιρναν απολυτήριο. Τώρα δεν το ξέρουν αυτό. Έχουν κουραστεί πάρα πολύ. Δεν έχουν όρεξη να μάθουν. Δεν έχουν ζήση σαν παιδιά. Πάντα άγχος και έρχονται πολύ πιεσμένα με πολλές γνώσεις από το δημοτικό. Είναι κουρασμένα... δεν ξέρουν τι θέλουν. Αφήστε με.. (Σ4)

Οι μαθητές της Β λυκείου, βρίσκονται σ έναν πανικό. Δεν ξέρουν προς τα πού πάνε. Και άλλα κάνουν στο σχολείο και άλλα έξω απ' αυτό, είναι σε μια κατάσταση τραγική. Τα παιδιά της Α' είναι χειρότερα απ' αυτά της Γ'. Δεν ξέρουν κατά πού να κάνουν. (Σ7)

Έχει φτάσει τα παιδιά να δίνουν εξετάσεις του χρόνου και να μην ξέρουν ποιιά κατεύθυνση πρέπει να πάρουν για να δηλώσουν πχ στρατιωτικές σχολές. Είναι πολύ πιεσμένα. Η συμπεριφορά των παιδιών είναι πολυπαραγοντικό ζήτημα. Στο δικό μας σχολείο δεν αυξήθηκαν τα κρούσματα παραβατικής συμπεριφοράς. Ίσως είναι και το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί που είναι κοντά στους μαθητές. Γενικότερα το καλό κλίμα του σχολείου και η διάθεση των εκπαιδευτικών παίζει ρόλο σε αυτό. (Σ9)

Είναι πολύ αγχωμένα. Οι καλοί μαθητές ρωτάνε συνέχεια. Με διορθώνουν γιατί μπαίνουν και βλέπουν την ύλη και τα θέματα. Τώρα από οικονομικά είναι πιο εύποροι. Δεν βλέπω κάτι στο σχολείο. Μου έχουν πει για ένα παιδί αλλά δεν θα το καταλάβαινα αν δεν το λέγανε οι συνάδελφοι. (Σ17)

Οι αλλαγές έχουν επηρεάσει με πολλούς τρόπους τους μαθητές, δημιουργώντας έτσι ένα δύσκολο κλίμα και μεταξύ τους. Η συμπεριφορά τους αυτή φαίνεται να οφείλεται στα προσωπικά τους προβλήματα και στα προβλήματα της οικογένειάς τους λόγω οικονομικής κρίσης τα οποία μεταφέρουν στο σχολείο. Δημιουργείται, έτσι, ένας ακόμα μοχλό πίεσης στους καθηγητές, που προσπαθούν να τους συμπαρασταθούν. Οι καθηγητές ζητούν ουσιαστική επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών τους μέσα και έξω από την τάξη με βιωματικό τρόπο, διότι δηλώνουν αδυναμία και άγνοια να αντιμετωπίσουν αυτή τη νέα οξυμένη πραγματικότητα, όπως θα αναφερθεί πιο κάτω στην ενότητα για τις προτάσεις και τις επιθυμίες τους. Παράλληλα βιώνοντας οι ίδιοι πολλές δυσκολίες καλούνται να εργαστούν με τους μαθητές τους για θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου το πολύπλευρο έργο τους ως διδάσκοντες επιβαρύνεται πολύ περισσότερο σε χώρες όπως η Ελλάδα. Όμως παρόλα αυτά προσπαθούν να προσφέρουν τον καλύτερο εαυτό τους στους μαθητές τους, όπως ήδη προαναφέρθηκε.

Ελλείψεις στις Υποδομές

Η οικονομική ύφεση είχε άμεση επίπτωση στις υποδομές στο σχολείο. Οι ελλείψεις στον εξοπλισμό των εργαστηρίων Φυσικών Επιστημών και Πληροφορικής (όπου δεν μπορούσαν να αγοραστούν ούτε αναλώσιμα χαμηλού κόστους), σε γραφική ύλη, δημιουργούν επιπλέον δυσκολίες στο έργο τους.

Τα λεφτά που παίρνουμε από τον δήμο σαν σχολείο είναι λιγότερα από πριν, με το ζόρι να βγάλουμε τα έξοδα τα λειτουργικά που λέμε, πχ πετρέλαιο, αναλώσιμα που είναι τα απολύτως απαραίτητα για να λειτουργήσει το σχολείο... Δεν έχουμε χαρτί για το φωτοτυπικό, τόνερ για τον εκτυπωτή που κάνει 70 € με το ζόρι τα βγάζουμε πέρα, πόσο περισσότερο με την έλλειψη υποδομής που δεν υπάρχει κάτι καινούργιο να μας φέρουν. Δηλαδή είχαμε τα εργαστήριά μας, είχαμε την υποδομή μας, δεν αυξήθηκε κάτι, δεν έχουμε καινούργιο εργαστήριο, δεν πήραμε καινούργιο υπολογιστή, προσπαθούμε να επισκευάσουμε τον παλιό εκτυπωτή γιατί δεν έχουμε να αγοράσουμε καινούργιο. Άρα όλα αυτά δεν σε πάνε μπροστά σε πάνε πίσω. Άρα επαγγελματικά όχι μόνο μειώνονται τα εκπαιδευτικά εργαλεία που έχουμε στη

διάθεσή μας, αλλά περιορίζονται σε αριθμό γιατί κάποια καταστρέφονται, δυσκολεύεται και το έργο των υπόλοιπων συναδέλφων σαν κοινότητα που είμαστε μέσα στο σχολείο. Είχαμε δύο προτζέκτορες και μπορούσαν δύο να κάνουν μάθημα με αυτούς. Χαλάσει ο ένας, τώρα ποιος να τον πρωτοπάρει. Γράφουμε σε τετράδιο εγώ θέλω την Δευτέρα, ο άλλος την Τρίτη, εγώ δεν μπορώ Τετάρτη γιατί πρέπει να κάνω παρουσίαση. Δυσκολεύεται το έργο. Δεν λέω ότι δεν γίνεται, δυσκολεύεται ακόμα περισσότερο. Άρα λοιπόν από αυτή την έλλειψη χρημάτων και επαγγελματικά και προσωπικά πάμε πολύ - πολύ άσχημα. (Σ3)

Τα αναλώσιμα είναι πολύ οριακά. (Σ5)

Ως προς τις υποδομές, έχουμε μια υπέροχη βιβλιοθήκη δεν έχουμε άνθρωπο να το δουλέψει. Έχουμε ένα υπέροχο αμφιθέατρο, αν υπάρχει κάποιος καλός συνάδελφος, θα έρθει και το βράδυ να ανοίξει για να γίνει η παράσταση. Έχουμε πάρα πολλά υλικά εκεί μέσα, τα οποία αν χαθούν, δεν θα υπάρχει ένας άνθρωπος για να τα προστατέψει, να τα διαφυλάξει και να επιβλέπει αν είναι εκεί. Πολλά προβλήματα. Προσπαθούμε να έχουμε το σχολείο σε καλή κατάσταση αλλά θέλει δουλειά. Έχουμε κήπο, θέλει ανθρώπους για εκεί. Έχουμε 3οροφο κτίριο χωρίς ασανσέρ. Και δεν λέω για εμάς που είμαστε και κάποιας ηλικίας, αλλά όταν κάποιος μαθητής είναι χτυπημένος κατεβάζουμε το τμήμα σε μια αίθουσα που έχουμε στο ισόγειο. (Σ11)

Το κλειστό λειτούργησε πριν από ένα χρόνο. Και ερχόμαστε σε άλλα, όπως είναι η έλλειψη υλικών ο μικρός προϋπολογισμός. (Σ13, γυμναστής)

Δεν είχαμε την πολυτέλεια ούτε να φωτοτυπήσουμε κάποια πράγματα, γιατί τα βιβλία που έχουμε είναι του '80 και θέλεις να δώσεις καινούργια γνώση στα παιδιά. (Σ16, σε ΕΠΑΛ)

Η αδυναμία σε πολλά σχολεία να έχουν την οικονομική δυνατότητα για ανανέωση του βασικού εξοπλισμού, έχει σημαντικές επιπτώσεις στο επίπεδο της παρεχόμενης μάθησης. Μελέτες υπερεθνικών οργανισμών (π.χ. ΟΟΣΑ «η εκπαίδευση με μια ματιά 2013, 2014»), ομολογούν ότι όχι μόνο οι μισθοί των εκπαιδευτικών μειώθηκαν σημαντικά, αλλά και η ποιότητα της εκπαίδευσης επηρεάζεται δυσμενώς στις χώρες που την υφίστανται λόγω των πολλαπλών επιπτώσεων. Ερευνητές επισημαίνουν επίσης ότι και στις υπόλοιπες χώρες που βρίσκονται σε οικονομική ύφεση οι επιπτώσεις και τα προβλήματα από αυτές είναι παρόμοια με της Ελλάδας (Hulme & Menter, 2014 · Flores, 2013· Tomuletiu et all., 2011 · Meghir et all., 2010· Bolívar & Domingo, 2006). Είναι επομένως λογικό οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κάτω από το βάρος της πραγματικότητας που βιώνουν να μην είναι ικανοποιημένοι με την ποιότητα της δουλειά τους, όπως έχει υποβαθμιστεί ποικιλοτρόπως, ενώ τους δημιουργεί μεγάλη ανασφάλεια για το μέλλον και σε προσωπικό επίπεδο.

Γενικότερα, η οικονομική κρίση εκτός από ότι επέβαλε κάποιες από τις θεσμικές αλλαγές (διαχείριση προσωπικού, αύξηση του ωραρίου διδασκαλίας) και προκάλεσε δυσμενείς επιπτώσεις (μειώσεις μισθών, έλλειψη υποδομών στα σχολεία, τεταμένο κλίμα στο ΣΔ, αλλαγή στην συμπεριφορά των μαθητών), δημιούργησε ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι άλλες θεσμικές αλλαγές δεν ήταν δυνατόν να προχωρήσουν και να γίνουν αποδεκτές από τους καθηγητές. Προβάλλοντας αντιστάσεις και προσπαθώντας να ισορροπήσουν στην επαγγελματική τους ζωή, ήταν σχεδόν αδύνατο να συνεργήσουν στην επιτυχία οποιασδήποτε αλλαγής. Δεδομένου ότι και στη διεθνή βιβλιογραφία εκφράζεται η άποψη ότι μέσα από τις διαρθρωτικές αλλαγές επιχειρείται δομική αλλαγή στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών (O' Brien & Hunt, 2005· Webb et al., 2004· Day, 2000· Hardgraves, 1994), οι ίδιοι αναζητούν τρόπους να βελτιωθούν και να εξελιχθούν επαγγελματικά, όπως θα αναφερθεί πιο κάτω στους τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων τους και αντιμετώπισης των αλλαγών.

4.3. Τα συναισθήματα των καθηγητών

Αρνητικά συναισθήματα

Οι καθηγητές βιώνοντας τις αλλαγές που έχουν τόσο έντονες αρνητικές κυρίως επιπτώσεις στην επαγγελματική τους ζωή περιγράφουν πιο κάτω αρνητικά κυρίως συναισθήματα τα οποία τους κατακλύζουν. Έχει άλλωστε διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι πολύ στρεσογόνες καταστάσεις για τους εκπαιδευτικούς, που μπορεί να οδηγήσουν και σε επαγγελματική εξουθένωση (Aguilar, 2011· Dworkin, 2001). Εκτός όμως από αυτές το εργασιακό τους πλαίσιο, όπως έχει αναδειχθεί μέχρι τώρα είναι ιδιαίτερα δυσμενές, με αποτέλεσμα να εντείνει την συναισθηματική τους φόρτιση. Για την κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν παρόμοια συναισθήματα στην ίδια ομάδα για πρακτικούς λόγους, χωρίς να τηρηθούν αυστηρά οι ομαδοποιήσεις που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (βλ. θεωρητικό μέρος, παράγραφος 2.3). Πιο κάτω τα συναισθήματα αυτά αναδεικνύονται μέσω επιλεγμένων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις.

- **Άγχος, Ανησυχία, Ανασφάλεια, Αμηχανία**

Στην παρούσα πραγματικότητα είναι φορτωμένοι με πολλές ευθύνες που τους δημιουργούν άγχος.

Άγχος: Θα προτιμούσα ο σχολικός σύμβουλος ή κάποιος άλλος να με ενημερώσει για την ύλη και όλα αυτά, παρά να είμαι εγώ στην τσίτα και να τρέχω μόνη μου. (Σ1)

Το επαγγελματικό τους μέλλον, που βέβαια έχει αντίκτυπο και στην προσωπική τους ζωή, φαίνεται να εμπεριέχει πολλές αβεβαιότητες για καίρια θέματα και αυτό τους δημιουργεί άγχος, ανησυχία, ανασφάλεια.

Ήξερα ότι με κάποια χρόνια στο ορεινό χωριό θα πήγαινα στην πόλη. Τώρα με την αύξηση ωραρίου όλα αλλάζουν. Δεν μπορείς να λειτουργείς έτσι, αυτό δημιουργεί **άγχος και αναστάτωση**. Δεν ξέρεις πώς να κινηθείς. Στη δική μας τη γενιά ούτε μπρος ούτε πίσω. (Σ2)

Μερικές φορές με ενοχλεί το ότι δεν προηγήθηκε διάλογος και η άποψή μας δεν ακούστηκε. Το ότι δεν ξέρω τι θα συμβεί στο τέλος της χρονιάς. Το ότι λείπουν ξεκάθαροι στόχοι. Η **ανασφάλεια** για το τι θα συμβεί στο μέλλον. (Σ9)

Επειδή δεν βλέπω σαφείς κανόνες στην αξιολόγηση **ανησυχώ**. Κυρίως **άγχος**. Το θέμα της αξιολόγησης δημιουργεί **άγχος** επειδή δεν είναι ξεκάθαρο. Όταν ξεκινάει μια διαδικασία πρέπει οι κανόνες να είναι καθαροί. (Σ13)

Κάποιο **άγχος** και **ανησυχία**. Υπάρχει αβεβαιότητα. (Σ14)

Το οικονομικό πρόβλημα εκφράζεται και εδώ: **Άγχος**, μελαγχολία και λύπη μόνο για το οικονομικό. (Σ17)

Κάποιοι καθηγητές δήλωσαν ότι νοιώθουν και αμηχανία: Ίσως και αμηχανία, **άγχος**. Όλα συνδέονται. (Σ15)

- **Απογοήτευση, Πικρία, Εξευτελισμός**

Κυρίαρχα είναι τα συναισθήματα αυτής της ομάδας και αφορούν σε πρώτο επίπεδο τις αλλαγές και τις εξ αυτών επιπτώσεις στην επαγγελματική ζωή των καθηγητών.

Πικρία, γιατί έχω τόσα εφόδια που δεν αναγνωρίστηκαν. (Σ4)

Οι δημόσιοι υπάλληλοι έχουμε ένα κακό. Το αφήνουμε να ρολάρει το θέμα. Δηλαδή αφού συνήθισα και μπορώ να τα βγάλω πέρα θα μπορέσω να συνεχίσω και από εδώ και πέρα. Η αλήθεια είναι ότι αν το δούμε επαγγελματικά το θέμα πως αισθάνομαι επαγγελματικά **βλέπω πως σαν καθηγητής πλέον μου κόβουν τα φτερά**. Σαν καθηγητής έχουν περιοριστεί τα μέσα μου για να διδάξω, βλέπω ότι δεν έχω στο εργαστήριο μου υλικά να διδάξω στα παιδιά μου νέα τεχνολογία. Το πρώτο πράγμα που νιώθω είναι **απογοήτευση**. Γιατί πραγματικά η τεχνική εκπαίδευση δεν προχωράει. (Σ3)

Νιώθεις **εξευτελισμό**. Χάνεις και στα παιδιά μετά γιατί δεν σε βλέπουν με το ίδιο κύρος, πέφτεις στα μάτια τους. Όταν το παιδί λυπάται τους καθηγητές πώς να μάθει απ' αυτόν. Κάποτε το πακέτο «είμαι εκπαιδευτικός» ήταν ωραίο, τώρα είναι μια μιζέρια.

Κάποιοι όμως πιο συγκεκριμένα αναφέρουν ότι νοιώθουν αυτά τα συναισθήματα για όσους θεσμοθέτησαν ή έφεραν αυτές τις αλλαγές και τους υποχρεώνουν να εργάζονται σύμφωνα με αυτές («Οι πιο πάνω»).

Δεν τους εμπιστεύομαι, νοιώθω **απογοήτευση**. Σου είπαν κάποια πράγματα τα έκανες και **ξαφνικά όλα σου τα γκρεμίζουν** όχι από δική σου υπαιτιότητα αλλά γιατί κάποιοι άλλοι δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους. Η απόλυτη δυσπιστία, εντελώς αφερέγγυο το κράτος. **Κάτι σαν προδοσία**. (Σ2)

Όσοι έχουν προσπαθήσει να κάνουν κάτι διαφορετικό στο σχολείο τους νοιώθουν πικρία για τους συναδέλφους τους, γιατί τους υπονόμισαν με κάθε τρόπο.

Από τους συναδέλφους **πικρία**. Γιατί όταν σε παίρνω και έρχεσαι και βλέπεις τί έχω κάνει και δεν αναγνωρίζεις. Και φτάνω να λέω «ουδείς χειρότερος εχθρός από τον ευεργετηθέντα αχάριστο». Γιατί πρόκειται για αχαριστία. (Σ6)

Απογοήτευση νοιώθουν και όταν προσπαθούν να συνεργαστούν για να μεταφέρουν στους συναδέλφους τους την εμπειρία τους.

Κάνει ο καθένας ότι θέλει. Όταν φτάνουμε στο σημείο οι δάσκαλοι να κολακεύουν τους μαθητές, και να κάνουν κινήσεις απαράδεκτες. Είναι χαμένη υπόθεση. Είναι θέμα καθοδήγησης και πρέπει να γίνουν πολλά. Εμείς οι παλιοί έχουμε έναν τρόπο σκέψης και δύσκολα τον αλλάζουμε. Για τους άλλους **απογοήτευση** γενικότερα γιατί δεν υπάρχει η συνεργασία που πρέπει. (Σ7)

- **Εγκλωβισμός, Ματαίωση**

Η σημερινή πραγματικότητα οδηγεί τους καθηγητές να αισθάνονται ότι είναι εγκλωβισμένοι, χωρίς να μπορούν να προχωρήσουν δημιουργικά. Θεωρούν ότι

ματαιώς προσπάθησαν να οργανώσουν τη ζωή τους και να προγραμματίσουν το μέλλον τους επιλέγοντας το επάγγελμα αυτό, ιδιαίτερα αυτοί που διανύουν την τέταρτη δεκαετία της ζωής τους.

*Νοιώθω εγκλωβισμένη (30 κάτι ως γενιά), ματαιότητας – ματαιοτήτων, ξεκινήσαμε κάτι εδώ (δεν είμαστε 20 κάτι να πούμε ότι μπορεί να πάμε και αλλού). Σε αυτή την ηλικία προγραμματίζα να πάω παρακάτω. Και έρχονται εξωτερικοί παράγοντες που δεν μπορείς να ελέγξεις και περιορίζουν πολύ σημαντικά τις επιλογές που μπορείς να κάνεις, σε μια φάση που δεν μπορείς να ξεκινήσεις από την αρχή. Νοιώθεις αυτόν τον **εγκλωβισμό**. Έχεις επενδύσει κάποια πράγματα και δεν γίνεται. Επαγγελματικά, προσωπικά δεν μπορείς να πάς πίσω. Αλλά ούτε και να προχωρήσεις. Και αυτό που με χαλάει ιδιαίτερα είναι δεν ξέρω τι προοπτική υπάρχει. Δεν είμαι στο τέλος της πορείας μου. Τι να κάνω και πότε αυτό μπορεί να γίνει καλύτερο; Μια **ματαιότητα**: Τι έκανα; Τι γίνεται; (Σ2)*

Και από κει και πέρα, δεν ξέρω αν υπάρχει λόγος να παραμείνω στη δουλειά μου, όταν βλέπεις ότι μέρα με τη μέρα γίνεται χειρότερη. Αν ήμουν σε ιδιωτικό τομέα θα έλεγα ότι δεν μπορώ να περιμένω άλλο, θα φύγω να πάω να βρω αλλού δουλειά. Εδώ με έχει εγκλωβίσει το δημόσιο με την έννοια ότι ας περιμένω μήπως γίνει κάτι καλύτερο. Δεν με κουνάει μέχρι στιγμής κανένας και συνεχίζω να ρολάρω όπως είμαι. (Σ3)

- **Εκνευρισμός, Αναστάτωση, Αγανάκτηση**

Ευρισκόμενοι μπροστά σε μία επαγγελματική εξέλιξη με άγνωστους κανόνες νοιώθουν Εκνευρισμό, Αναστάτωση, Αγανάκτηση, ιδιαίτερα για την εξαγγελθείσα αξιολόγησή τους.

Αγανάκτηση, Αναστάτωση, νευρικότητα (Σ12)

*Αναστάτωση, δεν με ενοχλεί το θέμα της αξιολόγησης. Επειδή όμως δεν υπάρχουν και εκεί κανόνες, μου δημιουργεί μία **νευρικότητα**. (Σ13)*

Εκνευρισμός, νευρικότητα γιατί δεν ξέρω τί θα αντιμετωπίσω. (Σ15)

*Από κει και πέρα, **νευρικότητα**. Αρκετές φορές ενώ είμαι ήρεμος κατά βάση αυτό σε αναστατώνει. (Σ16)*

Εκνευρισμός και αναστάτωση στη φάση με την επιστράτευση (Σ17)

- **Θυμός, Οργή**

Οι καθηγητές δηλώνουν ότι είναι θυμωμένοι με την ηγεσία του Υπουργείου.

Θυμό, δεν αλλάζουν τα πράγματα απ' τους ανθρώπους του Υπουργείου που δεν καταλαβαίνουν ότι οι άνθρωποι δεν είναι χαρτιά. (Σ4)

Είναι οργισμένοι με τη διοίκηση του σχολείου που χειραγωγεί τους μαθητές, τους συναδέλφους τους που δεν συνεργάζονται και «σκύβουν το κεφάλι»,

Οργή, με ενοχλεί ο σιωπηλός πόλεμος. Και φαίνεται η εικόνα στο σχολείο γιατί λειτουργούμε όλοι με σκυμμένο κεφάλι. Όλοι σε μια κατάσταση υποδούλου. Αλλά το εκνευριστικό είναι ότι υπακούμε σε αυτήν την κατάσταση. Ενώ πρέπει να δώσουμε κίνητρα στους μαθητές, να τους προετοιμάσουμε άστε να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες, εμείς σιωπούμε και παίρνουμε και ρόλους τους οποίους δεν μας τους ανέθεσε κανένας. Μιλάμε στα παιδιά και τους λέμε να σιωπήσουν. Εσείς να διαβάζετε, μόνο αυτό. Ή σας επιτρέπω να συμμετέχετε στην κατάληψη, αρκεί να μην συμμετέχετε. Αυτό ζητάμε. (Σ8)

Θυμό νοιώθουν και για τις διαθεσιμότητες από όπου ωφελήθηκε ο Ιδιωτικός Τομέας (IEK).

Νοιώθω **θυμό**. Πρώτα για τις διαθεσιμότητες χωρίς κανέναν λόγο να αιτιολογεί αυτή την απόφαση. Μόνο για να καλυφθούν κάποια ιδιωτικά συμφέροντα. Σχολές οι οποίες καταργήθηκαν είναι οι περιζήτητες στα ιδιωτικά ΙΕΚ, οπότε τους αυξήσαμε το target group κατά 27.000 παιδιά, γιατί τόσα ερχόντουσαν στα επαγγελματικά. Φόβο δεν ένιωσα γιατί υπερισχύει ο θυμός. Και τα καπελώνει όλα αυτός ο **θυμός**. Και ακόμα πιστεύω και στη δουλειά να πάμε, γιατί την πονάω και την παιδεία και το σχολείο, θεωρώ ότι θα είμαι ακόμα θυμωμένος που δεν γυρίζουν οι ειδικότητες στα σχολεία. Άσχετα αν θα έχω εγώ δουλειά. Και αν δεν γυρίσουν θα είμαι ακόμα θυμωμένος γιατί δεν το κάνουν για την επαγγελματική εκπαίδευση αλλά για να τσεπώσουν χρήματα. (Σ16, σε διαθεσιμότητα)

Οι καθηγητές των ΕΠΑΛ θεωρούν ότι ιδιαίτερα στις παρούσες συνθήκες όλοι τους αγνοούν και ασχολούνται με το Γενικό Λύκειο.

Θυμό νιώθω γιατί στο ΕΠΑΛ είμαστε η τελευταία τρύπα της φλογέρας. Όλοι ασχολούμαστε με το γενικό λύκειο. (Σ3)

Θυμός και οργή εκδηλώνονται γιατί δεν μπορούν να προγραμματίσουν το μέλλον τους, για τις πολιτικές επιλογές του κόσμου. Ο θυμός είναι παρών στο σχολείο...

Βρίσκω εντελώς **εξοργιστικό** το ότι δεν μπορείς να κάνεις κανένα προγραμματισμό στη ζωή σου. Να μπορώ να οργανώσω τι θα κάνω. Σου αλλάζουν τα δεδομένα από την μια στιγμή στην άλλη. (Σ2)

Και φυσικά νιώθω **θυμό**. Γι' αυτούς που οδήγησαν την κατάσταση εδώ και για τους άλλους που τους το επέτρεψαν. Οι άλλοι είμαστε όλοι εμείς με τις επιλογές. Χωρίς να το πολιτικοποιήσω, αλλά δεν καταλαβαίνω πως πάμε και ψηφίζουμε σαν ζώα, ότι μας λένε τα ΜΜΕ. Και εδώ είναι που παίζει ρόλο η εκπαίδευση, αν θα μπορέσει να φτιάξει ανθρώπους που πριν πράξουν να σκέφτονται. Όχι με βάση το συμφέρον. (Σ11)

Ο θυμός είναι για κάποιες ώρες, όταν το κλίμα στο σχολείο είναι βαρύ και υπάρχουν συγκρούσεις. (Σ7)

- **Λύπη, Στεναχώρια, Μελαγχολία, Δυσaréσκεια**

Όταν το έντονο συναίσθημα του θυμού αμβλύνεται οι καθηγητές εκφράζουν τη θλίψη τους ως ένα πολύ συχνό συναίσθημα που τους διακατέχει.

Λύπη, δυσaréσκεια για όσα ζούμε που δεν αλλάζουν. Τραγικά πράγματα. Αυτοί στο υπουργείο δεν έχουν σκεφτεί ότι δεν παίζουμε με χαρτιά αλλά με ανθρώπους (Σ4)

Μελαγχολία για όσα ζούμε, αλλά και όταν τα παιδιά μου λένε κάποιο πρόβλημα και δεν μπορώ να βοηθήσω. Δεν είναι εξωφρενικά αλλά θέλεις να βοηθήσεις. (Σ12)

Μελαγχολία και λύπη μόνο για το οικονομικό. (Σ17)

- **Μοναξιά, Προδοσία**

Οι καθηγητές νιώθουν μοναξιά. Νοιώθουν ακόμη ότι το Υπουργείο Παιδείας τους έχει προδώσει:

Τώρα είναι μια επιφυλακτικότητα, μάζεμα στον εαυτό μου, δεν μιλάει κανείς, και όταν μιλάνε λένε για αυτά τα θέματα. Πώς να μην νοιώθουμε **μοναξιά**; (Σ13)

Τώρα με Υπουργείο Παιδείας, τους από πάνω... νιώθω **προδομένη** (Σ6)

- **Πίεση**

Πολλοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν την πίεση που βιώνουν στο σχολείο του σήμερα. Οι σημαντικότεροι λόγοι όπως οι ίδιοι τους περιγράφουν είναι οι υπερβολικές απαιτήσεις για τους διδάσκοντες ιδιαίτερα στο Λύκειο, που στο «Νέο Λύκειο» πολλαπλασιάστηκαν.

Πρέπει να είμαι πάντα προετοιμασμένη. Ενώ στο γυμνάσιο και μια μέρα να μην έχω διαβάσει, τα παιδιά ξέρουν λιγότερα πράγματα και ότι κι αν ρωτήσουν θα απαντήσω. Στο λύκειο δεν μπορείς να το κάνεις αυτό. (Σ1)

Τώρα μας ζητούν πολλά περισσότερα απ' ό τι μας ζητούσαν και εγώ προσωπικά δεν ήμουν ποτέ του αράγματος. Πάντα έκανα πράγματα συνέχεια αλλά το έκανα γιατί το

ήθελα εγώ ενώ τώρα **πιέζομαι**. Και εκτός των άλλων η τράπεζα θεμάτων. Πέρσι περάσαμε τρομερό άγχος με την πρώτη λυκείου και το έχουμε και φέτος (Πρώτη και Δευτέρα), διότι το βιβλίο πάλι άλλαξε.

Αλλά και λόγω της μείωσης των μισθών τους.

Υπάρχει ένα μόνιμο ζόρι, ότι θα είμαι πάντα τσίμα - τσίμα, θα δουλεύω για να βγάλω τα απαραίτητα. Για να βγάλω το καθημερινό. Που αν προκύψουν έξτρα δυσκολίες την έβαψες. (Σ17)

Θεωρούν ότι πολλά πράγματα που έκαναν προηγουμένως επειδή τους άρεσαν και συνέβαλαν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, τώρα υποχρεώνονται να τα κάνουν και αυτό τους δημιουργεί δυσάρεστα συναισθήματα.

Εμένα αυτό που με ενοχλεί είναι που προσπαθεί να μου επιβάλλει αυτό που πάντα έκανα. Χωρίς πίεση. Απλά με πεισμώνει. Εγώ ότι ήμουν πάντα είμαι. Δεν άλλαξα. **Απλά νιώθω πιεσμένος**. (Σ14)

Με πάρα πολλές θυσίες, ήμουνα στο χώρο που αγαπούσα και **για αυτό ζορίζομαι τώρα** που δεν νοιώθω καλά σ' αυτό το χώρο, γιατί θυσίασα πάρα πολλά πράγματα για να είμαι σε αυτό τον χώρο. (Σ4)

Απορούν πώς μπορούν να λειτουργούν με τόση πίεση, χωρίς να επαναστατούν. Πιστεύουν ότι αυτή η πίεση τορπιλίζει την επικοινωνία τους με τους μαθητές, αν και δηλώνουν ότι για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους οφείλουν να την διαχειρίζονται.

Είμαι **πολύ πιεσμένη**. Και γιατί δεν επαναστατώ απορώ. Γιατί όλοι δεν επαναστατούμε; Κάνουμε όλοι υπομονή, μάλλον δεν έχουμε άλλο διέξοδο. (Σ5)

Η επικοινωνία με τους μαθητές δεν είναι τόσο καλή εξαιτίας **της πίεσης**. (Σ9)

Ναι, ναι. Βλέπω κάθε μέρα ότι ζορίζονται. Μα **δέχεσαι πίεση**, την οποία για να είσαι καθηγητής πρέπει να τη διαχειριστείς και να μην την βγάλεις απ' έξω. (Σ13)

- **Φόβος**

Για τον φόβο μιλούν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, διότι υπήρχε σχετική ερώτηση. Κυρίως φοβούνται την αξιολόγηση και την απόλυση, που μπορεί όπως «ακούγεται» να την ακολουθήσει.

Κυκλοφορεί πολύ ότι θα απολυθούμε και συνδέεται με την αξιολόγηση. Και δεν με ενδιαφέρει καθόλου η αξιολόγηση γιατί ξέρω τι κάνω. Και να μου βάλει ο διευθυντής 10 για να μην προοδεύσω στον τομέα μου δεν με απασχολεί καθόλου. Θα ήθελα να

ξέρω ας πούμε ότι θα πάρω σύνταξη. Και θα έκανα τα δικά μου. Θα έγραφα ποίηση, θα διάβαζα. Αλλά δεν το ξέρω και με ανησυχεί, με φοβίζει (Σ1).

Το χειρότερο που μπορεί να μου συμβεί είναι να χάσω τη δουλειά μου. Αυτό νομίζω. (Σ3)

Υπάρχει **φόβος** για απόλυση, αρχίζει και πλανάται. (Σ2)

Με φοβίζει αυτό το θέμα της αξιολόγησης. Αν και μένα δεν με αγγίζει στο λέω έτσι και αλλιώς δεν έχει κανένα νόημα όμως θεωρώ ότι θα λειτουργήσει στερητικά για τα σχολεία. (Σ4)

Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η αξιολόγηση με απώτερο σκοπό να μην χάσω τη θέση και η οικονομική ζημιά. Κυκλοφορεί στους συλλόγους η ιδέα και προκαλεί **φόβο** και τί κλίμα δημιουργείται; Τώρα είναι μια επιφυλακτικότητα, μάζεμα στον εαυτό μου, δεν μιλάει κανείς, και όταν μιλάνε λένε για αυτά τα θέματα. (Σ13).

Ένα άλλο ζήτημα είναι το οικονομικό που φοβούνται ότι θα χειροτερέψει.

Φοβάμαι ότι το οικονομικό θα χειροτερέψει. Οι περισσότεροι είμαστε αστοί πλέον και εξαρτόμαστε από τον μισθό μας. Ούτε χωράφια έχουμε ούτε τίποτα. Κι άλλες φορές υπήρχε κρίση αλλά.. όλοι τη βγάζανε. Τώρα ούτε για νερό δεν θα μπορείς. (Σ14)

Φοβάμαι γιατί δεν ξέρω τι θα γίνει, η οικονομική κατάσταση θα γίνει πιο δύσκολη. Και τί θα μπορούσα να κάνω. Ίσως να γυρίσω και στο χωριό μου. αν δω ότι δυσκολεύουν πιο πολύ θα το σκεφτώ σοβαρά. Αλλάζουν τα δεδομένα. Και τα επαγγέλματα προσαρμόζονται σε άλλη βάση. (Σ15)

Φοβούνται ακόμη, ότι το κλίμα στα σχολεία θα γίνει χειρότερο, η μιζέρια που γενικά επικρατεί θα απορροφήσει και τους ίδιους με αποτέλεσμα να ενεργούν ως διεκπεραιωτές στη δουλειά τους και να φτάσουν έτσι στη σύνταξη χωρίς ενδιαφέρον και δημιουργικότητα.

Εγώ **φοβάμαι** μήπως συνεχιστεί η μίζερη κατάσταση, να μην υπάρξει βελτίωση. Να μην εγκλωβιστώ εκεί, κάνω το ωράριο μου, τελειώνω... να πάρω σύνταξη κάνοντας αυτό, να παρασυρθώ, να μπω στην λούμπα και να πω ότι γι αυτά τα λεφτά που μου δίνουν πολλά κάνω, βαρέθηκα, δεν τρέχω να επιμορφωθώ, να κάνω ένα πρόγραμμα κάτι, να ξεχάσω και τα αγγλικά που ξέρω. Να χαθεί το νόημα της δουλειάς μου. Γίνεται πολύ εύκολα και γι αυτό **φοβάμαι**. (Σ2)

Αναφέρουν ακόμη ότι φοβούνται πως η σχολική διαρροή θα αυξηθεί με το «Νέο Λύκειο» (Σ4) και το κύρος των εκπαιδευτικών θα μειωθεί περισσότερο (Σ12).

Μετά σκέφτομαι και με προβληματίζει το γεγονός ότι δεν βλέπω την παιδεία να πάει

μπροστά, θα πάει πίσω. Και εκείνο που **με φοβίζει** ακόμα περισσότερο και αυτό είναι το νοιάξιμο μου ότι πολλά παιδιά θα σταματήσουν. (Σ4)

Φοβάμαι ότι θα ξεφτιλιστεί ακόμα παραπάνω ο εκπαιδευτικός. (Σ12)

Όσοι είναι κοντά στη σύνταξη νοιώθουν ανακουφισμένοι γιατί αν πιεστούν περισσότερο θα πάρουν σύνταξη. Αυτοί δεν φοβούνται, (Σ3) όπως και όσοι έχουν «φτάσει στην απάθεια» και δηλώνοντας ουσιαστικά απογοητευμένοι από τους μισθούς που μειώνονται διαρκώς, ενώ εξακολουθεί να τους αρέσει η δουλειά τους (Σ17).

Εγώ δεν φοβάμαι τίποτα. Και αυτό πηγάζει στο ότι πιστεύω στον εαυτό μου, δεν έχω πιαστεί από πουθενά όλα αυτά τα χρόνια και έχω κατοχυρώσει το δικαίωμα σύνταξης. Δηλαδή αν πιεστώ επιπλέον ή δω ότι αδικούμαι, τα βροντάω. Είναι σημαντικό στη δεδομένη στιγμή. Δεν μπορώ να δουλέψω με άγχος. (Σ13)

Είμαι στη φάση της απάθειας. Εντάξει να χάσω τη δουλειά μου. Αλλά παίρνω 800 και μπορεί να γίνει 650. **Τί να φοβάμαι να χάσω;** Ειδικά φέτος που έχω κι άλλες ώρες σπίτι να διαβάζω. Μ'αρέσει αλλά δεν φοβάμαι να τη χάσω. (Σ17)

Κάποιοι φοβούνται το αρνητικό κλίμα που υπάρχει στα σχολεία.

Φοβάμαι ότι αυτό με τους συναδέλφους που δεν υπάρχει σύμπνοια, εμένα με φρενάρει. Θα ήθελα να υπήρχε συνεργασία, και νομίζω ότι θα ήταν όλα καλύτερα. Ας μην κοιτάμε μόνο το «εγώ» μας. Ας γίνουμε κάποια στιγμή «εμείς». Φοβάμαι το κλίμα που θα χαλάσει περισσότερο. (Σ6)

Δεν φοβάμαι κάτι συγκεκριμένο. Δεν θέλω το κακό κλίμα και την έλλειψη συνεννόησης. Χειρότερη κατάσταση είναι να παγιωθεί στο σχολείο μια κατάσταση όπου ο ένας θα βγάζει τα μάτια του αλλουνού. Με ενοχλούν πολλά. Η ζηλοφθονία, η συμπεριφορά προς τους μαθητές και ότι οι περισσότεροι δεν κάνουν αυτό που πρέπει. Με ενοχλεί όταν δεν διδάσκουν όπως πρέπει και καταργούν τα βιβλία. (Σ7)

Είναι βέβαια καλύτερα να ζεις με ρεαλισμό, αλλά χωρίς φόβο.

Δεν φοβάμαι. Πρέπει να παλεύεις, αν ζεις με τον φόβο δεν κάνεις πράγματα. Αν φοβάμαι δεν θα κάνω τίποτα. Δεν θα είμαι δημιουργική, σου κόβει τα φτερά, ότι έχει να κάνει με το νομικό πλαίσιο. Όταν έχεις να κάνεις με παιδιά, είσαι εκτεθειμένος εκ των πραγμάτων. Άρα ή το κάνεις και αναλαμβάνεις την ευθύνη γιατί πρέπει. Αν δεν πάρεις ρίσκο δεν πας μπροστά. Ναι δεν θα μου άρεσε μια καταγγελία αλλά δεν την σκέφτομαι. (Σ9)

Θετικά συναισθήματα

- **Χαρά, Ευχαρίστηση, Ικανοποίηση, Αγάπη**

Τα θετικά συναισθήματα των καθηγητών, που περιελήφθησαν όλα σε μία ομάδα, πηγάζουν αποκλειστικά από την αλληλεπίδρασή τους και την επικοινωνία με τους μαθητές. Αυτό συμβαίνει μέσα στην σχολική τάξη ή έξω από αυτήν κατά την εκπόνηση καινοτόμων προγραμμάτων. Όταν μιλούν γι' αυτά το πρόσωπό τους αλλάζει εντελώς έκφραση.

Στο προσωπικό κομμάτι είμαι ευχαριστημένη γιατί χαίρομαι που με αγαπάν τα παιδιά. Και ακούω και «ευχαριστώ» και με αγκαλιάζουν. Είναι ηθική ικανοποίηση. (Σ1)

Τουλάχιστον το χαίρομαι που είμαι με τα παιδιά. Το καταλαβαίνω. Είμαι τυχερή που έχω τα παιδιά απέναντί μου. (Σ5)

Ναι όταν βλέπεις τα παιδιά να ενδιαφέρονται, να τραβάνε, να κερδίζουν από σένα. Γενικότερα από την αλληλεπίδραση με τα παιδιά. Χαίρεσαι. (Σ17)

Το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο αποτελεί την κύρια πηγή ανατροφοδότησής τους, διότι συμπεριλαμβάνει τους μαθητές τους και απευθύνεται σ' αυτούς. Τα θετικά τους συναισθήματα είναι ακόμη πιο έντονα όταν τους θυμούνται παλιοί μαθητές τους και τους δείχνουν την εκτίμησή τους.

Εγώ παίρνω χαρά από τους μαθητές μου. Δηλαδή αν είχα μείνει στο υπουργείο θα είχα εξελιχθεί και οικονομικά αν θες όμως ήταν επιλογή μου. Ε ναι από εκεί που δεν το περιμένεις. Ναι δηλαδή είχα κάνει κάποια πράγματα, κάποιες παρεμβάσεις πολύ ουσιαστικές στα Τρίκαλα. Μετά από τόσα χρόνια όταν γυρίζω και τους βλέπω να με φωνάζουν από μακριά να με αγκαλιάσουνε, να με φιλήσουνε, πάρα πολύ συγκινητικό. Αυτό είναι το σημαντικό για μένα. Τα υπόλοιπα δεν βαριέσαι άστα. (Σ4)

Εγώ συγκινούμαι όταν με βλέπει παλιός μαθητής μου και με λέει δάσκαλο. (Σ14)

Νοιώθουν ικανοποίηση όταν πιστεύουν ότι έκαναν καλά τη δουλειά τους και βλέπουν θετικά αποτελέσματα ή συνεργάζονται και επικοινωνούν με κάποιους συναδέλφους τους.

Εγώ νιώθω ότι κάνω αυτό που έπρεπε. Καθημερινά προσπαθώ. Νιώθω ικανοποίηση απ' αυτό που κάνω εγώ με τους μαθητές. (Σ7)

Προσπαθώ να κάνω κάτι δημιουργικό και το ευχαριστιέμαι, όταν βλέπω τα

αποτελέσματα μου δίνει μεγάλη αισιοδοξία. Πάντα μαζί με τα παιδιά. (Σ8)

Εγώ ήθελα να κάνω τη δουλειά μου. Την έκανα και ήμουν ικανοποιημένος. (Σ13)

Ενθουσιασμό έχω, όταν πετυχαίνω το έργο μου. Προσπαθούσα από όσα σχολεία περνούσα να κάνω κάτι. Πέρσι για παράδειγμα επειδή ασχολούμαι και χρόνια με τον στίβο, βγάλαμε πανελληνιονίκη στον στίβο και όλα αυτά ξεκινήσαν από το σχολείο. Όπου και να πηγαίναμε, κάναμε ασκήσεις. Σε εκδρομές παντού. Είχαμε φτιάξει διάφορα πράγματα για να βοηθήσουμε τα παιδιά. (Σ14)

Νοιώθω αγάπη για τα παιδιά και χαίρομαι όταν συνεργάζομαι με κάποιους συναδέλφους. (Σ15)

Εκφράζουν την αγάπη τους για τα παιδιά και τη δουλειά τους.

Μ' αγαπάν πολύ και τα αγαπάω και εγώ. Η αγάπη για τα παιδιά, η αποδοχή. (Σ12)

Αυτά τα παιδιά, όταν ξέρω ότι έχουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, έχω μια ιδιαίτερη συμπάθεια. Αγαπάω και τη δουλειά μου και τα παιδιά. Μ' αρέσει. (Σ15)

Οι μαθητές ανταποδίδουν στους καθηγητές τους την προσφορά τους. Κατανοούν το πραγματικό τους ενδιαφέρον, προσπαθούν και άμεσα συνήθως βελτιώνονται.

Παίρνω από τα παιδιά χωρίς να το καταλάβουν, εγώ τα «κλέβω». Και από τα παιδιά και από το κλίμα δημιουργείται με αυτά, όχι του σχολείου. Με τα παιδιά νοιώθω γεμάτη, μου δίνει χαρά, ζωή, φτερά. Παίζω με τα παιδιά. Νομίζω τη στιγμή που θα μου στερήσουν την τάξη, δεν ξέρω πως θα είναι η ζωή μου. (Σ6)

Αυτά είναι το θετικό κομμάτι. Παραμένουν παιδιά. Εισπράττεις την αδιαφορία σε μεγάλο βαθμό, αλλά αν τα κουβεντιάσεις και αισθανθούν ότι ενδιαφέρεσαι, θα σε ανταμείψουν. Και αν τα πιάσεις όχι στο μάθημα, στο διάλειμα ή να ασχοληθείς 5 λεπτά προσωπικά στο τέλος του μαθήματος. Σήμερα ήταν ένα παιδί από την Αλβανία. Και τους λέω θα πάρω τα τετράδια για να βαθμολογήσω και αυτά που γράφεται σαν προσπάθεια. Και μου λέει κοιτάξτε και τα είχε όντως πάρα πολύ ωραία γραμμένα, πεντακάθαρα και μόλις του είπα «μπράβο τί ωραία που τα γράφεις», άλλαξε η διάθεσή του. Προσπάθησε να κάνει παραπάνω ασκήσεις. Γιατί εκτιμάει την προσπάθεια του καθηγητή και το ενδιαφέρον. Τα παιδιά θέλουν να καταλάβουν ότι όντως τους αγγίζεις και δεν λειτουργείς καθαρά επαγγελματικά. Είναι πιο εύκολη υπόθεση τα παιδιά.

Το «Ν. Λύκειο» δίνει την ευκαιρία σε καθηγητές που μέχρι τώρα δίδασκαν μαθήματα Γενικής Παιδείας να απολαύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών από την Α' Λυκείου.

Περισσότερο για μια ικανοποίηση γιατί για μένα ως καθηγητής κοινωνιολογίας, έχω βιώσει από τα παιδιά μια αδιαφορία. Μπαίνοντας λοιπόν σε τάξη πρώτη και Δευτέρα και βλέποντας ότι τους ενδιαφέρουν αυτά τα θέματα επειδή τα ζουν στην καθημερινότητά τους, βιώνοντας όλες τις στερήσεις, όλα αυτά τα συζητάμε και τα αφορούν άμεσα. Εγώ πάντως είμαι ικανοποιημένος γιατί βλέπω ενδιαφέρον. Αξίζει αυτή η δουλειά που κάνω πλέον. Τώρα δεν έχω μπροστά μου έναν τοίχο όπως παλιά. Έχεις να κάνεις με παιδιά, σου δίνουν ζωντάνια.(Σ10)

Η καταγραφή των συναισθημάτων των καθηγητών λόγω των αλλαγών που βιώνουν σήμερα, όπως έχουν ήδη αναλυθεί, μας δίνουν πληροφορίες για τις σχέσεις τους το σχολικό περιβάλλον του και επομένως μέσα από αυτή μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα την επαγγελματική ζωή τους (Van Veen & Sleegers, 2009). Στην ερευνητική αυτή μελέτη τα εκφραζόμενα συναισθήματα είναι κυρίως αρνητικά και πολύ έντονα σύμφωνα με τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα. Όμως οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί, όπως έχουν δείξει και άλλες εμπειρικές μελέτες (Weiss, 1999) διακατέχονται από εντονότερα συναισθήματα για την πραγματικότητα του σημερινού σχολείου (Σ2, Σ3, Σ17). Τα συναισθήματα προκαλούνται σε μεγάλο βαθμό από τις ερμηνείες που δίνουν οι καθηγητές για τις αλλαγές και τις επιπτώσεις τους στο σχολείο, ως εργαζόμενοι (Dickma & Stanford - Blaix, 2002). Παρά το γεγονός ότι οι έρευνες γύρω από τα συναισθήματά τους διαρκώς αυξάνονται (Hargreaves 1998, 2000, 2005· Nias 1996· Sutton and Wheatley 2003· van Veen & Lasky 2005· Zembylas 2005), δεν δίνεται σε αυτά ακόμη η πρέπουσα σημασία, ώστε το σχολικό περιβάλλον να θεωρηθεί κατεξοχήν συναισθηματικός χώρος (Timostsuk και Ugaste, 2010). Εάν προσεγγισθεί έτσι, θα γίνει προσπάθεια ώστε τα αρνητικά συναισθήματα ως αναχαιτιστικός παράγοντας στην επίτευξη της εργασίας και στις εργασιακές σχέσεις (Clare, 1994 στο Δήμου, 2011) να αμβλυθούν και να ενισχυθούν τα θετικά.

Υποστηρίζεται ότι κάθε καθηγητής εκφράζεται ανάλογα με τον τρόπο και την ένταση που προσλαμβάνει τα γεγονότα, ως σχετικά με τους στόχους του και την ευημερία του, αλληλεπιδρώντας με το εργασιακό του και γενικότερα το κοινωνικό του περιβάλλον (Oatley, 2000 στο Van Veen et al., 2005). Για το λόγο αυτό είναι χαρακτηριστική η μεγάλη ποικιλία των συναισθημάτων που εκφράζονται, δεδομένου ότι επηρεάζονται και από τις γνωστικές διεργασίες, όπως η αντίληψη, οι πεποιθήσεις,

η μνήμη, η προσωπική εκτίμηση (appraisal) (Fletcher & Fitness, 1996), του κάθε ανθρώπου - καθηγητή.

Η συναισθηματική φόρτιση των καθηγητών που διαπιστώνεται και σε άλλες έρευνες κατά την διάρκεια επιχειρούμενων αλλαγών (άγχος, ανησυχία, νευρικότητα, ανασφάλεια, απογοήτευση, φόβος, πίκρα) (Sauders, 2013· Goodson, 2006· Hardgaves, 2004) καταγράφεται και από την παρούσα έρευνα. Επιπλέον υποστηρίζεται ότι ένα συγκρουσιακό ζήτημα συνδέεται με τις ισχυρές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους, οπότε οι αντιφάσεις μεταξύ επιθυμίας και πραγματικότητας οδηγούν στην ανάπτυξη εσωτερικών εντάσεων και γένεση αρνητικών και ενίοτε αντιφατικών συναισθημάτων (Pillen et al., 2012· Flores 2013). Στη χώρα μας όπως και στις άλλες που βρίσκονται σε οικονομική ύφεση οι συγκρούσεις μεταξύ επιθυμίας και πραγματικότητας είναι πάρα πολύ έντονες. Είναι επομένως αναμενόμενο να εκφράζονται τόσο αρνητικά συναισθήματα εκ μέρους των καθηγητών.

Έντονα συναισθήματα που συνδέονται άμεσα με την οικονομική κρίση είναι το άγχος, η ανησυχία και η ανασφάλεια μπροστά στο μέλλον, ο θυμός για όσα έχουν προκληθεί από εξωτερικούς παράγοντες στην ζωή τους και ο φόβος για μεγαλύτερη οικονομική ύφεση και πιθανώς απόλυση μέσω της αξιολόγησης. Τα συναισθήματα αυτά θα πρέπει να εντείνονται και από το γεγονός ότι, όπως έχει η έρευνα ήδη επισημάνει η εργασιακή ασφάλεια για τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ σημαντική (Flores 2013) και στην Ελλάδα όπως και σε άλλες χώρες σε οικονομική κρίση ο παράγοντας αυτός αποσταθεροποιείται. Δημιουργείται έτσι, ένα εκρηκτικό πλαίσιο επαγγελματικής ζωής και γι' αυτό είναι αναμενόμενο, το κλίμα στους ΣΔ να είναι γενικά τεταμένο. Βέβαια υπάρχουν και ΣΔ, όπου τα μέλη τους έχουν δεθεί περισσότερο μεταξύ τους δημιουργώντας έτσι ουσιαστικά ένα κοινωνικό δίκτυο.

Τα θετικά συναισθήματα δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς κυρίως κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές (Flores 2013· Timostsuk & Ugaste, 2010) ή όταν οι ίδιοι πιστεύουν ότι εκτέλεσαν με επιτυχία το έργο τους, όπως δηλώνουν στις συνεντεύξεις τους. Γενικότερα είναι ευχαριστημένοι όταν δοκιμάζουν και υλοποιούν καινοτόμες πρακτικές, αλλάζοντας ή εμπλουτίζοντας την επαγγελματική τους πορεία με νέες εμπειρίες. Οι ίδιοι δηλώνουν ότι και οι μαθητές τους είναι περισσότερο ευχαριστημένοι στις περιπτώσεις αυτές. Ο Farouk (2014) ομοίως υποστηρίζει ότι οι

συμμετέχοντες στην έρευνά του εκπαιδευτικοί επέλεξαν ακόμη και να εγκαταλείψουν το «κανονικό» σχολείο που παρείχε γενική εκπαίδευση, όταν έφτασαν να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και θέλησαν να συμμετάσχουν σε πιο δημιουργικές επαγγελματικές πρακτικές.

4.4. Πώς οι καθηγητές διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και αντιμετωπίζουν τις αλλαγές

Όπως φαίνεται από την παρουσίαση των απόψεων των καθηγητών στην προηγούμενη παράγραφο τα συναισθήματα που βιώνουν λόγω των αλλαγών είναι κυρίως αρνητικά και πολύ έντονα. Είναι επομένως σημαντικό να διερευνηθεί πώς διαχειρίζονται αυτά τα συναισθήματα και τις αλλαγές που υποχρεώνονται να ενσωματώσουν στη ζωή τους σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Πιο κάτω παρατίθενται οι τέσσερις κατηγορίες ενεργειών των καθηγητών, που αναδεικνύονται από την παρούσα έρευνα, για την αντιμετώπιση της συναισθηματικής τους φόρτισης στο σχολικό περιβάλλον. Ενεργώντας σε προσωπικό επίπεδο ή αλληλεπιδρώντας με ανθρώπους του περιβάλλοντός τους διαχειρίζονται με άμεσο τρόπο τα αρνητικά τους συναισθήματα. Παράλληλα κάποιοι από αυτούς οργανώνουν ενδιαφέρουσες δραστηριότητες με μαθητές ή φροντίζουν για την ουσιαστική επαγγελματική τους ανάπτυξη, προκειμένου να αντιμετωπίσουν όλα όσα αλλάζουν στο χώρο του σχολείου με μονιμότερο τρόπο.

Ενεργώντας σε προσωπικό επίπεδο

Οι καθηγητές προσπαθούν καταρχήν σε προσωπικό επίπεδο:

- Να αμβλύνουν την ένταση των αρνητικών συναισθημάτων τους στηριζόμενοι στα «πιστεύω τους»,

Εκείνο που με κρατάει είναι η πίστη στο Θεό. Φτάνω στα όριά μου και νιώθω θα πέσω κάτω. Η πίστη και η ελπίδα μου δίνει δύναμη και κουράγιο. Άλλες φορές απλά λέω «το αποδέχομαι». Να μην μας πάρει από κάτω. (Σ1)

- Να εκλογικεύσουν τα αίτια των συγκρούσεων και κυρίως να ασχοληθούν με δραστηριότητες που τους αρέσουν και τους βοηθούν να αλλάζουν διάθεση:
Χορεύουν

Χορεύω, πάω σε 3 χορευτικά, ο χορός είναι μεγάλη ψυχοθεραπεία (Σ6)

Τραγουδούν

Ηρεμώ. Το σκέφτομαι μόνος μου και προσπαθώ να δώσω λύση. Δεν πάω για τρέξιμο, τραγουδάω. Είναι ένας τρόπος εκτόνωσης και να αλλάζω συναισθημα. (Σ14)

Παρακολουθούν παραστάσεις ή κινηματογράφο, περπατούν

Το καταπιέζω στο σχολείο και να εκτονωθώ στο σπίτι. Στο σχολείο κρατώ τυπική σχέση στη συνέχεια. Κάνω το βέλτιστο με βάση την υπάρχουσα κατάσταση, κρατάω τα προσχήματα. Μετά πάω να δω μια ταινία ή παράσταση, να περπατήσω. Είναι σημαντικό να δεις μέχρι που σε απασχολεί η δουλειά και πως χειρίζεσαι τέτοιες καταστάσεις, θέλει τριβή. (Σ2)

Ασχολούνται με τον κήπο

Ασχολούμαι με τα λουλούδια... (Σ8)

Δουλεύουν περισσότερο

Υπάρχει το γνωστό κόλπο της εργασιομανίας. Πέφτεις με τα μούτρα στη δουλειά και ξεχνάς τα προβλήματά σου. Πας στο εργαστήριο, ετοιμάζεις μια άσκηση που δεν βγαίνει, σπας το κεφάλι σου, ξεχνάς το προηγούμενο πρόβλημα και ασχολείσαι με αυτό. Δεν έχεις τροφοδοτικό για να δουλέψεις κάτι, τσατίζεσαι με εκείνο, βγαίνεις έξω και λες άντε δεν πειράζει, ούτως ή άλλως διαλυμένα είναι όλα, ας τελειώσει το θέμα. Ηρεμείς από εκείνα, ξεχνάς τα προηγούμενα, ηρέμησες. (Σ3)

Επιδιώκουν την λύση του προβλήματος με πείσμα

Μέσα στο σχολείο χτυπιόμουν μέχρι να γίνει έτσι όπως πρέπει. Να το υπερασπιστώ ως εκεί. Στο σπίτι μετέφερα τη φθορά. Δεν είχα όρεξη, δεν κοιμόμουν το βράδυ. Περισσότερο επικεντρωνόμουν να λυθεί. (Σ16)

Πάνε για ψώνια και καπνίζουν (δυστυχώς)

Καπνίζω ή πάω για ψώνια. (Σ17)

«Αλλάζουν» παραστάσεις

Έγινε μια ιστορία για το θέμα δουλειάς που είχα αναλάβει, διοικητική δουλειά. Και κάποιος θεώρησε ότι γιατί να πάρω εγώ αυτή τη δουλειά που ούτε καν την είχα ζητήσει, ευνοήθηκα και μου έκανε επίθεση προσωπική. Εγώ ούτε ήξερα, ο διευθυντής είπε θα πάρετε αυτό και αυτό. Τι έκανα; Ήρθα στο Βόλο. Καταρχήν μου

αρέσει που βρέθηκα στη ημερίδα, ένοιωσα να φεύγω από τη μιζέρια (Σ4)

Δουλεύουν με τον εαυτό τους

Προσπαθείς να δουλέψεις με τον εαυτό σου και να κρατήσεις την ψυχραιμία σου. Εγώ δεν είμαι από αυτούς που θα αντιδράσω θορυβωδώς. Ευτυχώς δεν τα παίρνω αμέσως. Για να γίνει αυτό πρέπει να είμαι πάρα πολύ κουρασμένη. Είναι σπάνιο. Οπότε πάω σπίτι και το επεξεργάζομαι. Και όσα εμπόδια κι αν συναντήσω, κάθε εμπόδιο για καλό. Κάτι καινούργιο θα μάθω. Δεν αντιδράω αμέσως. Το δουλεύω και μπορεί να πω «κακώς δεν αντέδρασα», αλλά στο τέλος λέω «καλά έκανα και δεν αντέδρασα και εκφράστηκα με πιο ήπιους τρόπους», χωρίς να εξευτελιστώ και εγώ η ίδια. Βέβαια υπάρχουν φάσεις που επηρεάζομαι και λέω δεν αντέχω άλλο, δεν αξίζει τον κόπο. Μπορεί να περάσω μια βδομάδα κατάθλιψης. Αλλά στο τέλος θα πω δεν θα με ρίξει, όχι, δεν θα το αφήσω να με διαλύσει.. (Σ8)

Αν έχω συγκρουσθεί με καθηγητή δεν θα με απασχολήσει πολύ. Αν είναι από μαθητές τους δίνω ένα μερίδιο χάριτος γιατί παιδιά είναι. Αλλά μετά θα με προβληματίσει γιατί το παιδί έφτασε εκεί και θα προσπαθήσω να τα βελτιώσω σε λογικά πλαίσια. Αν είναι ο διευθυντής και νομίζω ότι έχει άδικο θα το δείξω με δικό μου τρόπο. (Σ15)

Γενικότερα ο Hargreaves (1998) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική εργασία (emotional labour) είναι ένα σημαντικό και πολύτιμο μέρος του έργου των εκπαιδευτικών και έχει αρκετές θετικές συνέπειες, όπως η προστασία τους από το συχνά συναισθηματικά φορτισμένο έργο της διδασκαλίας και τους βοηθά να κατανοήσουν και να ελέγξουν συναισθήματα που αλλιώς θα προκαλέσουν διαταραχές στις σχέσεις τους με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους. Προς την κατεύθυνση αυτή οι καθηγητές υποστηρίζουν ότι εκτελούν αυτή τη «δουλειά με τον εαυτό τους», είτε με συγκεκριμένες δραστηριότητες, είτε επεξεργαζόμενοι τα ζητήματα που τους αναστάτωσαν στο σχολείο σε προσωπικό επίπεδο που τελικά οδηγούν στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων. Με τους τρόπους αυτούς αποκτούν στον βαθμό που μπορεί ο καθένας ψυχική ανθεκτικότητα, εντελώς απαραίτητη για να συνεχίσουν το έργο τους (Sauders, 2013, Aguilar, 2011).

Οργανώνοντας δραστηριότητες με τους μαθητές τους

Για να ξεφύγουν από το δύσκολο κλίμα και τις πιέσεις του σχολικού περιβάλλοντος, που τα τελευταία χρόνια εντάθηκαν οργανώνουν για τους μαθητές τους καινοτόμες παρεμβάσεις που τους συνεπαίρνουν και βιώνουν μαζί τους θετικές

εμπειρίες. Έτσι αναδύονται θετικά συναισθήματα και αντικαθιστούν τα αρνητικά που τους «βαραίνουν». Ενδεικτικές περιγραφές των δραστηριοτήτων τους πιο κάτω:

Και να έχεις και τα κατάλληλα μέσα βέβαια. Για να διοχετεύεις και την αρνητική ενέργεια, να μπορείς να ξεχνιέσαι μέσα από το καινούργιο. Επειδή έχουμε διαδραστικούς πίνακες, τα καλοκαίρια ετοιμάζω υλικό για ενότητες που για μένα «χωλαίνουν». Κάνω το μάθημα εναλλακτικά. (Σ5)

Τώρα ετοιμάζω και ένα πρόγραμμα για την Κωνσταντινούπολη, Τροία και Προύσα με το σχολείο με τα παιδιά. Πολιτιστικό ναι μεν αλλά δεν επιδοτείται από κανέναν. Έχω τρέλα, γιατί θέλω να μεταδώσω τον πολιτισμό μας και να κάνω τον κόσμο καλύτερο για να ζήσουν τα εγγόνια μου.

Κοιμάμαι και ξυπνάω με το κάθε πρόγραμμα. Όλα μόνη μου, αλλά όλα έχουν νόημα. Πρέπει να δημιουργείς. Πήγα παντού, όπου θα πάνε τα παιδιά πήγα πρώτα εγώ. Το έχω ψάξει, το έχω ερευνήσει, το έχω βιώσει και μετά θα πάρω τα παιδιά. Είναι εκπαιδευτική εκδρομή. Το καλοκαίρι πήγα στην Προύσα για να δω και να οργανώσω καλύτερα την εκπαιδευτική επίσκεψη. Το προηγούμενο καλοκαίρι 20 μέρες στην Κωνσταντινούπολη, μου άνοιξε ο Πατριάρχης την Θεολογική Σχολή της Χάλκης για να τη δω, στο Ζωγράφειο...

Κάθομαι και τα οργανώνω. Και αν είναι δυνατόν και στο σπίτι μέσα από τον κάθε λαό θέλω να μπουν οι μαθητές. Να δουν την κουλτούρα του. Στην Ιταλία το κατάφερα. Και τώρα το Μάρτιο θα έρθει το σχολείο από το Παλέρμο εδώ με το οποίο αδελφοποιηθήκαμε πέρυσι. Και πέτυχα να ενσωματωθεί σε αυτό το σχολείο παράλληλα με τα αρχαία και η ελληνική γλώσσα. Ζήτησαν οι μαθητές να εισαχθεί η δικιά μας γλώσσα σαν ξένη γλώσσα, επειδή μας γνώρισαν, γνώρισαν τους Έλληνες μαθητές. (Σ6)

Θέλω να ασχοληθώ για παράδειγμα με βιωματικά και στο σχολείο δεν μπορώ να τα στηρίξω. Δεν ακούω τι λέει ο άλλος. Κάνω αυτό που θέλω εγώ, έτσι «εν ψυχρώ», αντιστέκομαι. Το υπερασπίζομαι. (Σ8)

Όπως έχει διαπιστωθεί και σχολιασθεί πιο πάνω, η αλληλεπίδραση με τους μαθητές ιδιαίτερα εκτός της σχολικής αίθουσας με καινοτόμες διδακτικές πρακτικές οι εκπαιδευτικοί έχουν μόνο θετικά συναισθήματα

Επικοινωνώντας με άλλα πρόσωπα

Οι καθηγητές για να διαχειριστούν τα αρνητικά συναισθήματα αναζητούν την υποστήριξη προσώπων με τους μπορούν να επικοινωνήσουν τα θέματα που τους απασχολούν και τους αναστατώνουν. Κάποιοι προτιμούν να συζητούν με τους ανθρώπους της οικογένειάς τους, ενώ άλλοι προτιμούν να μην μεταφέρουν τα

προβλήματα στο σπίτι τους. Μπορεί να συζητούν με φίλους που είναι και συνάδελφοι, διότι αυτοί κατανοούν καλύτερα τα ζητήματα που αναφέρονται. Εμπειρότεροι συνάδελφοι, σε άτυπο ρόλο μέντορα, συνεργούν στο να αντιμετωπίζουν οι νεώτεροι την σχολική πραγματικότητα με μεγαλύτερη επιτυχία και επομένως μικρότερη πίεση. Ενώ είναι πιθανό να προτιμούν να βρεθούν με ανθρώπους που είναι «εκτός της σχολικής κοινότητας», διότι αυτοί τους βοηθούν να ξεφύγουν και να ασχοληθούν με άλλα θέματα. Άλλοι συζητούν με τον Διευθυντή του σχολείου τους, ιδιαίτερα όταν αυτός παρεμβαίνει ουσιαστικά για να υποστηρίξει το έργο τους και να αμβλύνει τις εντάσεις που δημιουργούνται.

Στα κείμενα που ακολουθούν αναδεικνύεται η ποικιλία των προσώπων που τους υποστηρίζουν.

Προσπαθώ να λειτουργώ τυπικά, να μην με πάρει από κάτω και να βρω τα δίκτυα που θέλω εγώ. Εννοώ ένας συνάδελφος μέσα στο σχολείο, δύο ή και κανέναν. Σε άλλο σχολείο μετά... Τα τελευταία χρόνια άρχισε να μου αρέσει πάρα πολύ το χωριό και οι άνθρωποι του χωριού, ο τρόπος ομιλίας, αυτά που λένε, που είναι διαφορετικοί από μένα. Και η ζωή εκεί. (Σ8)

Συναντάς αυτούς που αγαπάνε τη δουλειά τους και πιστεύουν σε αυτό που κάνουν. Και με βοηθάει. Συζητάμε, μιλάμε. Αισθάνομαι ένα αποκούμπι. Αλλά πρέπει να ανοίγομαι και να μιλάω. Εγώ το κάνω. Το ότι δεν ανοιγόμαστε δεν μας κάνει καλό. Γιατί μπορεί ο άλλος να βοηθήσει. Και τα κουβεντιάζω με τους δικούς μου. Και η μητέρα μου με καταλαβαίνει πάρα πολύ. Ο σύζυγός μου επίσης. Έχουμε κοινή γραμμή, συμφωνούμε. Βοηθάει γιατί όταν φεύγουμε από το σχολείο λέμε άστο τώρα αυτό. Φτάνει τόσο. Δεν θα μπει στο σπίτι. Πάμε να κάνουμε κάτι άλλο, να ξεκουραστούμε. Πρέπει να υπάρχει όριο. (Σ1)

Αν με θίγει άμεσα στο χώρο της εργασίας το συζητώ, ακόμη και με τον διευθυντή για να γίνει κάτι. Επίσης το συζητώ με τον άντρα μου. Συναναστρέφομαι με άλλους εκτός σχολικού χώρου ώστε να φύγω από το πρόβλημα. Με κοντινά μου εκτός χώρου πρόσωπα που το γνωρίζουν κάπως και έχουν μια εικόνα όμως, μπορεί να με βοηθήσουν να ξεχαστώ. Αν θέλω συμβουλή το συζητώ με εκπαιδευτικούς φίλους, που εμπιστεύομαι, έχουν την ίδια φιλοσοφία. Αυτό με βοηθάει στο πως να το χειριστώ καλύτερα. Προτιμώ τους συναδέλφους για να μην πρήζω τους άλλους 2-3 συναδέλφους αγγλικών που με ξέρουν. Ένα τρίτο άτομο του χώρου είναι πιο ψύχραιμο με βοηθάει να το χειριστώ, ακόμη και με μαθητές.. Έχει και την εμπειρία είναι με μαθητές. Το κοντινό εκτός χώρου με βοηθάει να ξεφύγω, να ξεκολλήσω, να βρω τα όρια. Χρειάζομαι και τα δύο. Και αυτό με τον μέντορα ήταν καλό και βοηθάει. χρήσιμο παράδειγμα στη Σάμο όταν πήγα με βοήθησε πάρα πολύ η παλιά συνάδελφος. Χωρίς να έχει καμία ευθύνη με βοήθησε πάρα πολύ από μόνη της, σαν μέντορας σε όλα, πρακτικά και ουσιαστικά, διαγωνίσματα κλπ, με έβαλε στο κλίμα. (Σ2)

Συζητάς με τους συναδέλφους. Λες στον συνάδελφο δίπλα: ρε παιδιά τι κάνουμε εδώ; Εγώ έχω αυτό το πρόβλημα. Τί γίνεται; Τώρα που θα πας σε αυτήν την τάξη πρόσεξε λίγο γιατί αυτοί είναι κανίβαλοι. Τον προετοιμάζεις τον άλλον να ξέρει τι θα αντιμετωπίσει. Και σου φεύγει και σένα η ένταση όταν σου λέει ο άλλος και μην ανησυχείς θα το αναλάβω εγώ τώρα το θέμα. **Ο διευθυντής του σχολείου,** είναι η κεφαλή του σχολείου. Εμάς εκεί είναι πραγματικά καλός. Είναι πολύ κοντά στους εκπαιδευτικούς, στα παιδιά. Αλλά είναι πολλά χρόνια στο σχολείο, γνωρίζει πολύ καλά τα πράγματα.. Ο διευθυντής είναι εκεί. Του λες έχω πρόβλημα με εκείνους έγινε αυτό. Καλά στείλτους μου εδώ και θα δω τι θα κάνω. Έχω ένα πρόβλημα δεν έχω υλικά. Δεν έχω ένα καλώδιο που είναι απαραίτητο δεν μπορώ να δουλέψω χωρίς αυτό. Δεν έχουμε λεφτά ρε Δημήτρη αλλά για 15 € που κάνει το καλώδιο κάτι θα κάνουμε πήγαινε πάρτο. Είναι ένας άνθρωπος που πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη. Η σύσφιξη των σχέσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. **Οι εκτός σχολείου** βοηθάνε επίσης, γιατί παίρνεις τον παλμό της εποχής, των οικογενειών, βλέπεις προς τα πού πάει το εκτός σχολείου κομμάτι γιατί μέσα στο σχολείο το βλέπεις κάθε μέρα. Και μην νομίζεις όλοι οι εκπαιδευτικοί όταν βγαίνουμε έξω τι συζητάμε, τα προβλήματά μας. (Σ3)

Μόνο αυτή. Εμείς βρεθήκαμε τότε που έκανε την ημερίδα για το *bullying* η Ένωση Φυσικών, με τον Δημήτρη. Εκεί ξεκίνησε και δουλέψαμε με την Αρχοντία. Βρισκόμασταν σαββατοκύριακα και συζητάγαμε και μετά συνεχίσαμε. **Η μία παρακινεί την άλλη.** Έχω την **κουμπάρα μου** η οποία είναι βέβαια στο χώρο και ήταν κινητήριος δύναμη για πολλά πράγματα που κάνω. Για παράδειγμα όταν πήγα στα Τρίκαλα και είπα δεν θα πάω στο μεταπτυχιακό μου είπε θα σου δώσω κλωτσιές αν δεν πιάς. Οι πολύ κολλητοί μου φίλοι δυστυχώς έχω την ατυχία να μην είναι εδώ. (Σ4)

Ένας καλός διευθυντής παίζει ρόλο. **Το κλίμα μεταξύ συναδέλφων και ο σύλλογος.** Και εμείς είμαστε καλά. **Φίλοι και οικογένεια** βοηθούν, μπορούν όλες οι κοινωνικές συναναστροφές να δράσουν θετικά. Να μην απομονώνεται κανείς. Και να υπάρχει αλληλεγγύη (Σ5)

Η οικογένεια. Φίλοι είναι πολλοί λίγοι τελικά. Όταν έφτασα με 19 πίεση και στο νοσοκομείο, μου είπε ο άντρας μου είναι λεφτά όχι η ζωή. Χάσαμε οικογενειακά την ισορροπία μας. Και εγώ πρέπει λίγο να φρενάρω. Δεν μπορείς να δίνεις λιγότερα. Θέλω να αλλάξω σχολείο, να πάω εκεί που είναι η φίλη μου. Όχι ότι εκεί είναι καλύτερα, αλλά να έχεις έναν άνθρωπο να πεις μια κουβέντα, να έχει την ίδια τρέλα. (Σ6)

Την τελευταία φορά μαζευτήκαμε όλοι οι συνάδελφοι να κανονίσουμε το κοινό θέμα στην έκθεση. Οι δύο μηδένισαν την κατάσταση και είπαν ότι όλη αυτή η διαδικασία επειδή είναι παλιοί είναι απαράδεκτη. Και νευρίασα. Και σήκωσα τα χέρια ψηλά. Το κουβέντιασα **με κάποιους συναδέλφους** που είχαμε την ίδια οπτική στο θέμα. Υπάρχουν κάποιοι συνάδελφοι που έχουν πολύ ποιοτικά χαρακτηριστικά. Ανταλλάξεις απόψεις και νιώθεις καλά. (Σ7)

Τις περισσότερες φορές το συζητώ **με συναδέλφους.** Κάτι που δεν μου αρέσει είναι όταν το μεταφέρω στην οικογένειά μου. Προσπαθώ να το τιθασεύσω και να μην το

βγάζω. Ευτυχώς τα παιδιά μου το αντιμετωπίζουν συνήθως με χιούμορ. Είναι πολύ άσχημο να το μεταφέρεις στο σπίτι ότι συμβαίνει στην εργασία σου. (Σ9)

Δεν θα ήθελα να το σκέφτομαι γιατί με ζορίζουν αυτά. Αγχώνομαι πάρα πολύ και στενοχωριέμαι. Προσπαθώ να αλλάξω τη διάθεση. Απλά παίρνω τον μικρό μου για αγκαλιά και τα ξεχνάω όλα. Πέρασα μια μεγάλη περιπέτεια από την πίεση και προσπαθώ να μην αγχώνομαι. Πάω σπίτι και τα ξεχνάω όλα. **Παίρνω το γιο μου αγκαλιά.** Με ενδιαφέρουν αλλά δεν θέλω να μεγαλοποιώ τα προβλήματα. Και τα αντιμετωπίζω στην ώρα τους. (Σ10)

Όταν είχα **τους υπεύθυνους** απέναντι μου τους το είπα. Έκανα ότι μπορούσα για να στρώσω την κατάσταση. Και στη συνέχεια προσπάθησα να ασχοληθώ μόνο με καλά πράγματα για να φτιάξω την ψυχολογία. Για να μην πάνε όλες οι υπόλοιπες ώρες μου χαμένες. Αλλά είναι πολύ δύσκολο να βρεις τα ζύγια σου. Με υποστηρίζουν η **οικογένεια μου, τα παιδιά μου**, στο χώρο της δουλειάς κάποιοι **λίγοι συνάδελφοι** και στον κοινωνικό χώρο **φίλοι με Φ**, είμαι πολύ τυχερή. Και επειδή δεν θα ζητήσω εύκολα, όταν ο άλλος καταλαβαίνει μόνος του, μου αρέσει αυτό. (Σ11)

Τα κουβεντιάζω με **τη γυναίκα μου**, είναι συνάδελφος και έχουμε το ημίωρο του εκπαιδευτικού. Όταν γυρνάμε σπίτι λέμε τα εκπαιδευτικά και μετά κλείνει το θέμα. (Σ12)

Με βοηθούν **η οικογένεια, ο σύλλογος και ο διευθυντής μου**. Προσπαθώ μέσω της συζήτησης να διώξω την ένταση και τον εκνευρισμό. Πάντως προσπαθώ να μην το μεταφέρω στο σπίτι. (Σ13)

Πέρα από την **οικογένειά μου** και το σπίτι μου κανείς. Ούτε συνάδελφοι ούτε φίλοι. Σε αυτήν την κατάσταση δεν μπορεί να βοηθήσει ο ένας τον άλλον και γίνεται χειρότερα. (Σ14)

Στο σχολείο **με συναδέλφους** που ξέρουν τα προβλήματα συζητώ **Δεν μπορώ με την γυναίκα μου**. Εντάξει θα μου δώσει μια συμβουλή, αλλά με έναν συνάδελφο που θα έχει περάσει κάτι παρόμοιο νομίζω θα είναι καλύτερα. (Σ15)

Εντάξει **οι συζητήσεις με την γυναίκα μου** με βοηθούσαν πολύ να δω και άλλες πτυχές. Στο σύλλογο πάρα πολύ συζητούσαμε. Οι φίλοι μου είναι στο Κιλκίς βέβαια. Οπότε μόνο κανένα τηλέφωνο. Εκεί είναι οι σταθερές μου σχέσεις. Αλλά και στο σύλλογο, ο ένας στηρίζει τον άλλον. (Σ16)

Συγγενείς και φίλοι. Δεν έχω φίλους εκπαιδευτικούς. Αλλά μπορούν να με στηρίξουν. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί μπορούν καλύτερα να καταλάβουν και να δώσουν συμβουλές. Κυρίως με φίλους αν και δεν τα πολυσυζητάω. Τα είπαμε στην αρχή τώρα απάθεια. Τα απωθώ. (Σ17)

Επομένως, σε συμφωνία και με άλλες μελέτες, οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τις εντάσεις προσπαθούν να επικοινωνήσουν με έναν σημαντικό

Άλλο (συνάδελφο, φίλο, μέλος της οικογένειας, εμπειρότερο εκπαιδευτικό ή ακόμα και τον διευθυντή του σχολείου, όταν η προσωπικότητά του εμπνέει εμπιστοσύνη). Δημιουργούν ακόμη δίκτυα με συναδέλφους τους από το σχολείο τους ή άλλα σχολεία συνεργαζόμενοι σε διάφορες δράσεις και δηλώνουν ικανοποιημένοι από αυτή την διασύνδεση, όπως καταγράφεται και από άλλους ερευνητές (Flores 2013· Saunders, 2013· Pillen et al., 2012).

Επιδιώκοντας την Επαγγελματική Ανάπτυξή τους

Η επαγγελματική Ανάπτυξη των καθηγητών εμπλουτίζει την προοπτική που βλέπουν τα πράγματα, τους τροφοδοτεί με γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκριθούν και στις αλλαγές με περισσότερο δημιουργικό τρόπο. Συμμετέχουν σε άλλες ομάδες εκτός του ΣΔ δημιουργώντας ή συμμετέχοντας σε άλλα κοινωνικά δίκτυα, συνεργαζόμενοι με άλλους εκπαιδευτικούς και επιστρέφουν στο σχολείο ανανεωμένοι και με περισσότερη όρεξη για δουλειά.

Στα προγράμματα που οργάνωσα με Ιταλικά σχολεία, βοήθησε πάρα πολύ που εγώ μιλάω και πάρα πολύ καλά ιταλικά. Είχα γνωρίσει μια κοπέλα που είχε έρθει για διδακτορικό στην Ελλάδα, γίναμε φίλες και πήγα και εγώ Ιταλία. Μετά έμαθα και τη γλώσσα. (Σ6)

Είχα πάει πέρσι στο θερινό πανεπιστήμιο Ιθάκης για το bullying. Φέτος πήγαμε στο summer school που έγινε από το Πανεπιστήμιο της Αυστραλίας στο Βόλο. Έχω δουλέψει στα Τρίκαλα και κυρίως εκεί πέρα έμαθα πολλά, ήμουνα στη ΧΕΝ. Έκανα και μεταπτυχιακό στη κοινωνιολογία της υγείας το 2001. Οπότε εκεί έμαθα δυναμική ομάδας. Το Μεταπτυχιακό ψυχικής υγείας μου αρέσει πολύ, μου έμαθε πολλά πράγματα. Βοήθησαν δύο από τους καθηγητές μας και όλη η δυναμική που υπήρχε μας έδωσε. Ήταν και τα πρόσωπα σαν μονάδες.. Μια μέρα είχα την τύχη να κάνω μια δυναμική ομάδας και ότι πήρα από κει τα εφόδια ακριβώς στην τάξη. Κατευθείαν Γ' Λυκείου 6η και 7η ώρα, τα παιδιά τρελαμένα ... Σταματούσα για να ακούσω την απόλυτη ησυχία. (Σ4)

Από την πορεία έξι χρόνων έχω πάρει μάθημα ότι αξίζει τον κόπο να περάσεις από 40 κύματα για μια στιγμή. Σου μένει σαν παρακαταθήκη. Σε φτιάχνει σαν άνθρωπο, αυτό με θωράκιζε. Έχω περισσότερη επιμονή και υπομονή. Πιστεύω ότι τα κοινωνικά δίκτυα έπεσαν και μας οδήγησαν στην κρίση, τα ίδια τα δίκτυα αν οργανωθούν θα μας σώσουν. Η κρίση είναι κρίση κοινωνικών δικτύων. Ένα δίκτυο μικρό στο σχολείο, με καθηγητές ή μαθητές με ίδια ενδιαφέροντα, ένα δίκτυο μέσω διαδικτύου. (Σ8)

Και για βελτίωση, προσωπικά μπορεί να επιχειρήσω να γίνω καλύτερη ή να με εμπνεύσει μια ομάδα συναδέλφων να κάνουμε κάτι όλοι μαζί (2-3 μαζί). (Σ9)

Από τότε που μπήκαν οι υπολογιστές στη ζωή μας, εμένα με βοήθησαν να οργανώσω τα διαγωνίσματα. Ήταν πολύ δύσκολα να ψάξεις παλιά να βρεις. Στο θέμα της οργάνωσης ήταν φοβερή βοήθεια. Επίσης θα μπορούσαμε να κάνουμε συνεργασία και με άλλες ειδικότητες. Εγώ ας πούμε συνεργάστηκα με φιλόλογους. Π.χ. για μετανάστευση ή για ρατσισμό. (Σ10)

Εργάζονται πάνω σε άλλα θέματα πέραν της διδακτέας ύλης και το πνεύμα τους διευρύνεται. Παράλληλα είναι ένα αντίβαρο στο δύσκολο σχολικό κλίμα και στις διαθεσιμότητες.

Το μεταπτυχιακό με βοηθάει πάρα πολύ. Νομίζω θα αισθανόμουν μετέωρη χωρίς αυτό. Ή θα ακολουθούσα και εγώ τον μίζερο δρόμο που θεωρώ ότι έχουν ακολουθήσει οι περισσότεροι συνάδελφοι. (Σ8)

Συνήθως για να καθαρίσω, διαβάζω. Για το διδακτορικό μου, πρέπει να ξεφύγω από την πραγματικότητα. (Σ12)

Έκανα το μεταπτυχιακό, σεμινάρια. Τώρα σε συνέδρια συμμετέχω, κάνω εισηγήσεις. Περισσότερο για να κρατάω το μυαλό σε εγρήγορση. Το δύσκολο είναι να μπορέσεις να συγκεντρωθείς όταν είσαι σε διαθεσιμότητα. Να ξεκινώ μια δουλειά και να μην μπορώ να την τελειώσω με τίποτα. (Σ16)

Ο καθένας μας πρέπει για να υποστηριχτεί, να βάλει νέους στόχους, αν έχει χρόνο να πάει στο κοινωνικό σχολείο, εθελοντική ομάδα, φροντιστήρια δωρεάν. (Σ8)

Για το μέλλον οι καθηγητές σχεδιάζουν να κάνουν ένα μεταπτυχιακό σχετικό με την εργασία τους, ενώ καταδικάζουν την στάση συναδέλφων τους που συγκεντρώνουν Βεβαιώσεις Συμμετοχής, χωρίς να μαθαίνουν ουσιαστικά τίποτα. Σκέφτονται ακόμη να συμμετάσχουν σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα, να αναβαθμίσουν την επαγγελματική τους πορεία πηγαίνοντας σε ένα από τα Ευρωπαϊκά σχολεία.

Δεν έχω δυστυχώς μεταπτυχιακό, τώρα θα κάνω. Μόλις φύγει ο Δημοσθένης (ο γιος της για σπουδές) θα κάνω και εγώ κάτι. (Σ6)

Αυτό το ξαφνικό να κάνεις μεταπτυχιακό, δεν είναι δυνατόν να σε ενδιαφέρουν όλα όσα γίνονται. Είναι ψεύτικο και φαίνεται. ΟΚ να φτιάξεις το επαγγελματικό σου προφίλ αλλά πρέπει να εστιάζεις σε αυτό που σε ενδιαφέρει. Δεν τα κυνηγάς όλα, είναι τρελή διάσταση. Δεν χρειάζεται να είναι πολύπλοκο. Είναι ημιμάθεια το λίγο απ' όλα. (Σ2)

Θα ήθελα να συμμετάσχω προγράμματα Erasmus, να πάω σε Ευρωπαϊκό Σχολείο, υπάρχουν πράγματα να κάνω, βοηθάει και ότι ξέρω αγγλικά. Με βοηθάει ο περίγυρος οικογενειακό και άμεσο φιλικό περιβάλλον και ο επαγγελματικός χώρος, οι συνάδελφοι που συναναστρέφομαι. Να βλέπεις άτομα να κινούνται. Με επηρεάζει αυτό θέλω να κάνω παρέα με τέτοιους ανθρώπους. (Σ5)

Κάποιοι θέλουν να μορφωθούν για τον εαυτό τους, χωρίς να συνειδητοποιούν πως εξελίσσοντας την προσωπικότητά τους οι μαθητές τους κερδίζουν περισσότερα επίσης από αυτούς!

Με την λέξη επιμόρφωση με πιάνει αλλεργία. Δεν θέλω να γίνω καλύτερη, δεν έχω κίνητρο. Θέλω να μάθω πράγματα, αλλά για μένα για προσωπική ανάπτυξη αλλά όχι για να γίνω καλύτερη για το σχολείο (Σ17)

Για να αναπτυχθεί στην επαγγελματική του ζωή ο εκπαιδευτικός και να διαμορφώσει το ρόλο του σύμφωνα με την σημερινή συγκυρία θα πρέπει «να δώσει μια προσωπική, κοινωνική και γνωστική απάντηση που θα εμπεριέχει μια συνεχή και δυναμική διαδικασία κατά την οποία θα δίνει νόημα και θα επανα - ερμηνεύει τις αξίες και τις εμπειρίες του» (Flores & Day, 2006, σ. 220 στο Flores, 2013).

Η ερευνητική προσπάθεια να μελετηθούν τα συναισθήματα των καθηγητών στον εργασιακό τους χώρο και πως οι ίδιοι τα διαχειρίζονται, έχει κυρίως ως στόχο να υπογραμμίσει ότι θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως προσωπικότητες πολύπλευρες και πολυδιάστατες (Fisher, 2000 στο Δήμου, 2011). Ελπίζουμε ότι εάν προχωρήσει σε βάθος σε επόμενες ερευνητικές προσπάθειες θα δώσει τη δυνατότητα στην πολιτεία να προχωρήσει στην θεσμοθέτηση αλλαγών ως προς τρόπο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών, ως ομάδας από τις πλέον ευάλωτες στη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων από την εργασία τους (ETUCE, 2008· Johnson et al., 2005· Jones et al., 2003· Kyriacou, 2000), ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής ύφεσης όπως διαφαίνεται.

4.5. Επιθυμίες και Προτάσεις

Στο τέλος των συνεντεύξεων σκεφτήκαμε να δώσουμε την ευκαιρία στους καθηγητές να εκφράσουν τις επιθυμίες τους για ένα Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, στο οποίο ανήκουν και οι ίδιοι, όπως το ονειρεύονται. Οι συμμετέχοντες στη συνεντεύξεις διατυπώνουν τις προτάσεις τους για το Εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα ήθελαν να εργάζονται. Ανάλογα με την ποιότητα αυτού του πλαισίου, τις πρωτοβουλίες που τους επιτρέπει να αναλαμβάνουν, το πόσο τους εμπνέει και τους υποστηρίζει, εκείνοι θα οικοδομήσουν τη διδακτική πρακτική τους ανάλογα με τις

ανάγκες των μαθητών τους συνεργαζόμενοι με τους συναδέλφους τους (Cameron et al., 2011). Ακολουθούν οι προτάσεις τους:

Προτείνουν να υπάρχει καλό κλίμα μεταξύ τους

Δεν είναι ακατόρθωτο. Και να φύγει η καχυποψία. Είναι όλοι κουμπωμένοι. (Σ14)

Να διδάσκουν εκπαιδευτικοί που αγαπούν τη δουλειά τους.

Ο καθένας που θα συμμετέχει να το κάνει ενεργά. Θέλω το σχολείο το ανοιχτό που θα έχει ανθρώπους που θα ξέρουν να συνδιαλέγονται και να μιλάνε. Ο καθένας θα έχει στο μυαλό του ένα παράθυρο ανοιχτό και θα εκφράζει τις πεποιθήσεις του, όχι σχολεία με κάγκελα. Με εκπαιδευτικούς που θα αγαπάνε αυτό που κάνουν. (Σ16)

Θα έπρεπε να μείνουν μόνο αυτοί που έχουν όρεξη να διδάξουν και να επιτελέσουν με αισιοδοξία το εκπαιδευτικό έργο. (Σ8)

Θέλω οι συνάδελφοι να έχουμε καλές σχέσεις μεταξύ μας. Να μπορούμε όλα όσα έχουμε να δώσουμε, να τα δίνουμε χωρίς να κολλάμε σε υλικοτεχνική υποδομή. (Σ7)

Ζητούν υποστήριξη από το Υπουργείο αλλά και τους Σχολικούς Συμβούλους και σεβασμό.

Αισθάνομαι λίγο Βέγγος. Καλά θα ήταν να υπάρχει κάποιος που να κάνει τη δουλειά μου ευκολότερη. Να κάνω αυτά που πρέπει και τα διαδικαστικά που δεν είναι δική μου αρμοδιότητα να μου τα δίνει κάποιος άλλος. (Σ1)

Καλύτερη επικοινωνία και με τους συμβούλους, που πρέπει να είναι πιο κοντά στους εκπαιδευτικούς να τους δώσουν την αίσθηση ότι είναι εκεί. (Σ9)

Και σίγουρα η όποια αλλαγή δεν πρέπει να ξεκινάει στο λύκειο, αλλά από κατώτερες βαθμίδες. Επιπλέον, αν δεν εξηγήσει το υπουργείο την κάθε απόφαση που παίρνει, δεν θα μπορέσει να γίνει αποδεκτό από τους υπόλοιπους. Και αν δεν σέβομαι εγώ τον εαυτό μου δεν θα με σεβαστούν και οι άλλοι. (Σ9)

Ζητούν να επιμορφωθούν ώστε να εξελιχθούν επαγγελματικά, να γνωρίζουν πώς θα διαχειριστούν παιδαγωγικά την κοινωνία της τάξης τους, και πώς θα αξιοποιούν τις ΤΠΕ.

Πάντως αυτή η κατάσταση πρέπει να ανατραπεί. Ανταλλαγές με ανθρώπους. Διαπολιτισμικό σχολείο. Για μένα είναι το βίωμα, όσες διαλέξεις κι αν παρακολουθήσεις απλά ευαισθητοποιείσαι. Το βιωματικό σε αλλάζει, σε κινητοποιεί. Μπαίνεις στη θέση του άλλου και εκεί καταλαβαίνεις. Αλλά δεν πιστεύω στο υποχρεωτικό. Προπαντός πρέπει να γίνουν σεμινάρια που ο καθηγητής θα αναρωτηθεί για τα στερεότυπά του και τις προκαταλήψεις του. Να μπει στη θέση του άλλου. (Σ8)

Να υπάρχει δομή από το Υπουργείο και προς τα κάτω όπου θα μιλάει και θα επιμορφώνει. (Σ12)

Θα ήθελα επιμόρφωση. Θα μπορούσε κάποιος ειδικός να μου πει πώς μπορώ να χειριστώ μια κατάσταση. Γιατί εντάξει παρόλη την εμπειρία δεν τα ξέρουμε κι όλα. Αλλάζουν και οι καταστάσεις. Μπορεί εύκολα να υπάρξει συνεργασία αρκεί να υπάρχει θέληση και να αλλάξει το κλίμα. (Σ14)

Θα μπορούσε να γίνει κάτι κεντρικά. Να υπάρχει μια ομάδα εκπαιδευτικών ή από τις ίδιες εταιρείες να γυρνάει τα σχολεία με εξοπλισμό και να λέει: ελάτε εδώ οι ηλεκτρολόγοι, σήμερα έχουμε επιμόρφωση για το νέο εξάρτημα. Ή να πεις έλα εδώ, αυτό το εργαλείο θα μείνει στο σχολείο σας μια εβδομάδα, θέλω στο τέλος της εβδομάδας παρατηρήσεις από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό θα βοηθούσε την εταιρεία αλλά και το υπουργείο. Βγάζει το υπουργείο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αξιολόγηση έτσι. Μια εβδομάδα στο ένα σχολείο μια στο άλλο. Επί της ουσίας πράγματα. (Σ3, Ηλεκτρολόγος στο ΕΠΑΛ)

Η ουσιαστική επιμόρφωση για τις ΤΠΕ γιατί δείχνουν τα πράγματα αλλιώς στα παιδιά. Δεν είναι μόνο το βιβλίο. Ίσως να μας καθοδηγήσουν σε θέματα παιδαγωγικής των παιδιών. Εκτός από καθηγητής είμαι και παιδαγωγός. Έχω ρόλο δικαστή, αστυνόμου, ψυχολόγου. Εκεί υστερούμε σαν καθηγητές. Τρόποι συμπεριφοράς και αντιμετώπισης των παιδιών. Και μετά ο καθένας να κάνει σωστά τη δουλειά του. Ενεργούμε όπως νιώθει ο καθένας. Αλλά δεν ξέρω τι είναι σωστό. (Σ15)

Είναι απαραίτητο επίσης να μπορούν να καταφεύγουν όταν το χρειάζονται σε ειδικούς (π.χ. κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους) για να υποστηριχτούν και οι ίδιοι.

Θα έπρεπε να είναι ένας κοινωνικός λειτουργός, ένας ψυχολόγος που να έχει 2-3 σχολεία μαζί για να βρίσκεται εκεί και να ξέρουν και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει ένας άνθρωπος που μπορεί να τους υποστηρίξει. Θα πρέπει να γίνει γνωστό ότι υπάρχουν αυτές οι δομές υποστήριξης. Είναι το Κέντρο Πρόληψης του ΟΚΑΝΑ, είναι το Χαμόγελο του Παιδιού. Να μάθουν οι εκπαιδευτικοί ποιές δομές υπάρχουν και να υπάρχει συνεργασία. (Σ9)

Η βιωματική γνώση έχει αξία. Και αυτό το οποίο θεωρώ ότι λείπει, είναι το παιδαγωγικό κομμάτι όχι το γνωστικό. Δηλαδή η ψυχοκοινωνιολογία της τάξης, η αλληλεγγύη και οι αντιδράσεις που δημιουργούνται. Είναι απαραίτητο κομμάτι να το δουλέψουμε βιωματικά. Να υπάρχει και μια εργασία, μια αξιολόγηση στο τέλος. (Σ16)

Θα ήθελα να οργανωθεί κάτι για να με βοηθήσει. Κολυμπάω μόνη μου. Όπως ήταν παλιά τα σεμινάρια, σε ώρες που βολεύουν με τον τρόπο που πρέπει, να είναι ουσιαστικά. Να γίνονται πρακτικά πάνω στο βιβλίο. Όχι στον αέρα διαδραστικότητα κτλ. Να πει κάποιος ότι αυτός είναι ο τρόπος το έχω δουλέψει να κάνεις μια κουβέντα. (Σ17)

Θεωρούν ότι ιδιαιτέρως σεμινάρια, όπου οι ίδιοι οι καθηγητές θα μοιράζονται καλές πρακτικές είναι πολύ βοηθητικά. Σε αυτό θα μπορούσαν να συνεισφέρουν σημαντικά οι εμπειρότεροι από τους καθηγητές στο ρόλο του μέντορα.

Θα είχε νόημα να βρεθούμε οι καθηγητές των ΕΠΑΛ και να πει ο καθένας τις μεθόδους που χρησιμοποιεί να γίνει μια κουβέντα, για την τάξη του. Οι μέθοδοι οι παιδαγωγικές οι κλισέ οι έτοιμες, δεν έχουν βγει για παιδιά αυτής της κατηγορίας. Γίνονται κάποια σεμινάρια κατά καιρούς και τα οποία έχουν εκπληκτικά αποτελέσματα. (Σ3)

Βοηθάνε τα βιωματικά. Θα ήθελα να δω άλλους τρόπους διδασκαλίας αλλά επειδή έχω ήδη δοκιμάσει πολλούς τρόπους η ίδια, είναι δύσκολο να βρεις κάτι να μου κεντρίσεις το ενδιαφέρον. Θα περπάταγε αν μαζευόμασταν και λέγαμε ο καθένας τι και πώς. Η συνεργασία και το μοίρασμα με ιδέες και τί κάνει ο καθένας είναι το πιο παραγωγικό και χαρούμενο. Μπορεί ο καθένας να δείξει έναν καινούργιο τρόπο. Είναι η καλύτερη μέθοδος. Αλλά πρέπει να οργανωθεί. (Σ5)

Για παράδειγμα συνάδελφοι που είναι χρόνια στον χώρο και έχουν δοκιμαστεί σε πολλά, αυτή η εμπειρία δεν πρέπει να πάει χαμένη, πρέπει να μεταδοθεί στους νεότερους. Να κάνουμε κάποια μαθήματα, να επισκεπτόμαστε άλλα σχολεία. Τόσα χρόνια που είμαι επόπτης στην έκθεση έρχεται ο κάθε συνάδελφος απροετοίμαστος να δοκιμαστεί εκεί. Να έρχεται κάθε νέος συνάδελφος, να παρακολουθεί εμένα που κάνω μάθημα. Να αναβαθμιστεί ο ρόλος του μέντορα. Ένας παλιός συνάδελφος να στέκεται δίπλα στους νέους με αμοιβαία εμπιστοσύνη και εκτίμηση. (Σ7)

Οι αλλαγές να γίνονται με αργούς ρυθμούς, να εφαρμόζονται πρώτα πειραματικά, να υπάρχει οργανωμένη ενημέρωση και επιμόρφωση με ουσιαστικά σεμινάρια κατά προτεραιότητα βιωματικά, και όχι μέσω εγγράφων.

Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα να γίνονται αργά και πειραματικά. Να βλέπουν τι μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα. Και να έρχονται στα σχολεία και να μας ενημερώνουν εκεί. Να μην έρχεται ένα χαρτί. (Σ17)

Θέλουν να αυξηθεί ο μισθός τους, να μειωθεί το ωράριό τους και κάθε καθηγητής να διδάσκει το μάθημα της ειδικότητάς του.

Θα ήθελα πιο χάλαρα και αυτή η αύξηση ωραρίου έχει δυσάρεστες σ' εμάς. Δεν μας βοηθάει. Αυτός είναι ο λόγος. Εμένα με πάει με το όριο ηλικίας. Θα μπορώ να δουλεύω στα 65; (Σ1)

Ναι τα ήθελα τα λεφτά, αλλά είναι και όλο το πλαίσιο. Και το λιγότερο ωράριο το ήθελα. Και αν υπήρχαν και επιδοτήσεις(για τα προγράμματα), όλα πολύ καλύτερα θα ήταν. Λιγότερες ώρες, μικρότερα τμήματα, να είναι λιγότερα για να μπορούμε και εμείς να στεκόμαστε πιο ανθρώπινα με τα παιδιά μέσα στην τάξη. Όλα αυτά θα μπορούσαν να γίνουν με τα χρήματα, αυτά κυβερνούν τον κόσμο.(Σ6)

Και στη φυσική. Πως μπορώ να κάνω φυσική ως βιολόγος; Κι αν έχεις κερδίσει και οικονομικά από αυτήν την δουλειά εννοείται ότι είσαι περισσότερο εκεί. Το βασικότερο για τους νέους είναι τα λεφτά. Θέλω να αυξηθεί ο μισθός μου και να εξοπλιστούν τα εργαστήρια, ο κάθε καθηγητής να κάνει το μάθημα της ειδικότητάς του και όχι ο βιολόγος φυσική. Να κάνει αυτό που ξέρει καλά. (Σ17)

Ο καθένας να κάνει αυτό που ξέρει. Δεν είμαστε δάσκαλοι στο δημοτικό. Όχι μακρινά πράγματα. «Παπάς – παπάς ή ζευγάς – ζευγάς». (Σ12)

Να εξοπλιστούν τα σχολικά εργαστήρια και γενικότερα να υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή για όλες τις ειδικότητες.

Για μένα θα πρέπει να νιώθει ο μαθητής ότι έχει τα υλικά που χρειάζεται. Και ο καθηγητής να έχει τα απαραίτητα να κάνει τη δουλειά του. Υλικοτεχνική υποδομή. (Σ15)

Για παράδειγμα βγήκε ένα καινούργιο μηχάνημα που θα βρω το manual. Θα πάρω την εταιρεία και θα μου πει είναι στο site. Μπες και κατέβασέ το. Από πού να μπω; Από το σχολείο που ο υπολογιστής είναι από το 1986; Που η μνήμη και η κάρτα γραφικών δεν κάνουν. Και που κατεβάζεις ένα αρχείο και σου λέει έχει και το demo, κατέβασέ το, και βγαίνει ο υπολογιστής δεν πληροί τις ελάχιστες απαιτήσεις του συστήματος. Και έφερα και το δικό μου laptop αλλά και πάλι σε ποιο internet να τοβάλω. Έχουμε μια γραμμή στο κεντρικό δίκτυο που σέρνεται. (Σ3)

Πιστεύω, ακόμη, στον δικό μου τομέα οι υποδομές. Στο υλικό κομμάτι, να μπορέσουμε να βοηθήσουμε. Πλέον σταμάτησε το Υπουργείο να δίνει. Μαζεύουμε μόνοι μας. Ζητάμε από το σύλλογο για να πάρουμε μια μπάλα, που είναι το πιο απλό. Και τα παιδιά θέλουν κάτι διαφορετικό για να τους κινήσεις το ενδιαφέρον. Διαφορετικό από το χθεσινό. (Σ14)

Να γίνεται περισσότερη δουλειά στο σχολείο, γιατί η ελληνική οικογένεια δεν αντέχει το οικονομικό βάρος των φροντιστηρίων.

Ακόμη, θα ήθελα να βγει περισσότερη δουλειά με λιγότερο φόρτο στο σπίτι για να φύγουν απ' έξω τα φροντιστήρια για την οικογένεια η οποία έχει γονατίσει. (Σ13)

Θέλουν να μην μετακινούνται σε πολλά σχολεία. Είναι σημαντικό να μένουν σε ένα σχολείο περισσότερα χρόνια, να υπάρχει μία συνέχεια.

Αν με αφήνανε σε μια μεριά. Αλλά δεν εξαρτάται από μένα και καταστρέφονται όλα τα υπόλοιπα. Εγώ; Εκτός από το να πάρω μεγαλύτερη τσάντα και να κουβαλάω περισσότερα πράγματα μαζί μου... Είναι πολύ βασικό. Θέλεις μια χρονιά να γνωρίσεις το σχολείο. Μετά φεύγεις. Δεν προλαβαίνεις. (Σ12)

Θέλουν ένα σχολείο ανοικτό, ήρεμο, όπου όλα τα πρόσωπα θα μπορούν να συνδιαλέγονται και να εκφράζουν τις πεποιθήσεις τους και να αναπτύσσεται

συνεργασία μεταξύ τους. Προτείνουν ένα πρόγραμμα λιγότερο πιεστικό που θα επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν και να το απολαμβάνουν. Ένα σχολείο χωρίς ανισότητες.

Η εκπαίδευση είναι ένα δικαίωμα που πρέπει να το έχουν όλοι, να μην υπάρχουν ανισότητες που έχουν ανοίξει με τα νέα μέτρα. (Σ8)

Να είναι πιο ήρεμο το σχολείο. Όχι για τις απαιτήσεις, όλοι λίγο όλοι τα καταφέρνουμε. Να σου δίνει όχι μόνο τα μέσα αλλά και το χρόνο. Να μην υπάρχει πίεση. Πρέπει να τα κάνεις για να τους μείνει. Να χαίρονται για αυτό που μαθαίνουν. (Σ5)

Επιπλέον θα ήθελαν οι μαθητές να αποκτούν μια βαθύτερη μόρφωση, δίνοντας έμφαση στην παιδεία και όχι απλά στην εξειδίκευσή τους. Είναι σημαντικό να μαθαίνουν βιωματικά, να μην παπαγαλίζουν. Να μην συνδέεται το Λύκειο με την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, είναι πολύ πιεστική η κατάσταση για τους μαθητές και αναποτελεσματική.

Να μην βγουν αμόρφωτοι από το σχολείο, να έχουν μια βαθύτερη μόρφωση. Αυτό απορρέει και φτάνει και στους μαθητές όταν πάνε στο πανεπιστήμιο. Κριτικό διάβασμα. Δεν θέλουν την παιδεία του λόγου οι από πάνω. Θέλουν μαριονέτες (Σ1)

Στην εκπαίδευση; Θα πρέπει να γίνει πιο ουσιαστική. Δεν θεωρώ ότι πρέπει τα παιδιά να παίρνουν εξειδίκευση, είναι καμένη υπόθεση το λύκειο. Έχει γίνει ένα εξεταστικό κέντρο. Και αυτό δεν είναι καλό. Είχαμε το πρόβλημα στην Τρίτη λυκείου και τώρα ξεκινάει από την πρώτη. Νομίζω είναι φοβερό πιεστικό στα παιδιά. Αύξησαν την παραπαιδεία, και πάει λέγοντας. (Σ4)

Μ' αρέσει η δουλειά μου να έχει αποτέλεσμα, να κάνουμε ανθρώπους. Να συμβαδίσουν με τα πρότυπα και την κουλτούρα που υπάρχει. Και πάνω απ' όλα να μην έχουν αυτήν την παθητικότητα απέναντι στα πράγματα. και όλο αυτό θα αλλάξει αν κάνουμε σωστά τη δουλειά μας. Ο καθένας μας. Με την κατάλληλη υποστήριξη βέβαια. (Σ7)

Το καλό με την κρίση μόνο είναι ότι έχουν πληγεί πολλές ομάδες ανθρώπων. Και αν ο καθένας το δει πραγματικά και το νιώσει, τότε μπορεί να διδαχτεί. Το όραμα είναι να γίνει η εκπαίδευση ανθρώπινη. Να εστιάσει στην καλλιέργεια του ανθρώπου. Να σέβεται το διπλανό του, το διαφορετικό και να το αποδέχεται. Αυτό είναι η λύση. Να συνδεόμαστε σαν ένα παζλ πολύχρωμο. (Σ8)

Ενοχλούμαι πάρα πολύ που τα παιδιά διδάσκονται τόσα χρόνια με τις ίδιες διδακτικές μεθόδους και τα ίδια αντικείμενα. Χωρίς να έχει αλλάξει τίποτα. Στο 2014 δεν μπορούμε να χρησιμοποιούμε την παπαγαλία ως μέθοδο γνώσης. Δεν χρησιμεύει ούτε στην κριτική σκέψη, ούτε στην συνθετική, μήτε στη μάθηση. Στείρα γνώση, η

οποία χάνεται αμέσως. Πρέπει να συνδέσουμε το σχολείο με την κοινωνία. Από εκεί πρέπει να ξεκινήσει. Από τον τρόπο διδασκαλίας, από τα γνωστικά αντικείμενα. (Σ9)

Θα ήθελα ένα σχολείο που τα παιδιά θα γελάνε. Και τα παιδιά να φύγουν κάποια στιγμή από το σχολείο χωρίς να έχουν τίποτα να κάνουν όλη μέρα. Γιατί είναι κι αυτά εργαζόμενα και πρέπει να τα έχουν όλα έτοιμα. Και να γυρίσει σπίτι να πάει να παίξει. Και μετά να κάνει το μπάνιο του και να κοιμηθεί χαρούμενο. (Σ11)

Ακόμη και με το υπάρχον καθεστώς των Πανελλαδικών Εξετάσεων, θα έπρεπε τουλάχιστον να γνωρίζουν από νωρίς με πιο σύστημα θα μπουν στο Πανεπιστήμιο.

Και λίγο να καθοριστεί πως θα εισάγονται τα παιδιά στο πανεπιστήμιο. Είναι πελαγωμένα. Είναι κοροϊδία αυτό με τις βαθμολογίες. (Σ17)

Να απασχολούνται σύμφωνα με τις δεξιότητές τους σε διαφορετικά αντικείμενα (π.χ. αθλήματα). Να είναι χαρούμενοι και να μην έχουν μεγάλο φόρτο δουλειάς στο σπίτι.

Θα ήταν καλό αν το σχολείο έδινε πληροφορίες για το κάθε παιδί να ασχοληθεί ανάλογα με τις δικές του δεξιότητες, θα πήγαινε μπροστά. Αυτή την πληροφορία την δίνεις στο λύκειο. Προβλέπει ότι οι μαθητές δηλώνουν το άθλημα με το οποίο θέλουν να ασχοληθούν, γίνεται μια κοινή προθέρμανση και μετά ο καθένας ασχολείται με το άθλημα που διάλεξε και ο καθηγητής διορθώνει ή δείχνει καινούργια πράγματα με σκοπό αυτό το άθλημα να του μείνει σαν χόμπι στην μετέπειτα ζωή. (Σ13)

Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να συνδέσουμε τις επιθυμίες και τις προτάσεις τους με τα συναισθήματα από τα οποία διακατέχονται λόγω των αλλαγών που επιχειρήθηκαν και τα προκάλεσαν. Αυτό που ο Blase (1988, 127 σελ. στο Kelchtermans, 2005) υποστηρίζει ως προς την αντίσταση που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στις αλλαγές, φαίνεται να συνέβη και στη χώρα μας. Διαπιστώνει ότι αναπτύσσουν διάφορες προστατευτικές στρατηγικές αντιμετώπισής τους, που έχουν ως αποτέλεσμα την διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης. Στην Ελλάδα όταν οι αλλαγές κατέκλυσαν το Ελληνικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάστηκαν για να τις υλοποιήσουν. Αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους στον σχολικό χώρο διαμόρφωσαν μια πολιτική στάση (Kelchtermans & Ballet, 2002· Kelchtermans, 2005), που καθόρισε την αντιμετώπιση των αλλαγών γενικότερα. Έτσι οι καθηγητές πιεσμένοι από παντού, υλοποίησαν τις αλλαγές τις οποίες δεν ήταν δυνατόν να αρνηθούν με έντονα αρνητικά συναισθήματα.

Από την άλλη πλευρά με τις προτάσεις τους ζητούν, σχεδόν αποκλειστικά, από το Υπουργείο Παιδείας, να ενεργήσει διευκολύνοντάς το έργο τους και βελτιώνοντας τις συνθήκες υλοποίησής του. Εκφράζουν αιτήματα και επιθυμίες που περιλαμβάνουν πολλά από τα καίρια ζητήματα της Εκπαίδευσης με την εμπειρία των ανθρώπων που ζουν στο χώρο και ενδιαφέρονται γι' αυτόν. Πλημμυρισμένοι όμως, από τα αρνητικά τους συναισθήματα, δεν συμπεριλαμβάνουν και δικές τους πρωτοβουλίες που θα βελτιώναν την ποιότητα του έργου τους. Αυτή η στάση αδικεί την εικόνα τους, διότι από το περιεχόμενο των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οργανώνουν και υλοποιούν με μεγάλο προσωπικό κόστος πολύ σημαντικά έργα προς όφελος των μαθητών τους και των ιδίων. Είναι αυτά τα έργα άλλωστε που τους δημιουργούν θετικά συναισθήματα και τους δίνουν τη δύναμη να συνεχίζουν, παρά τις δυσκολίες που υποχρεώνονται να βιώσουν.

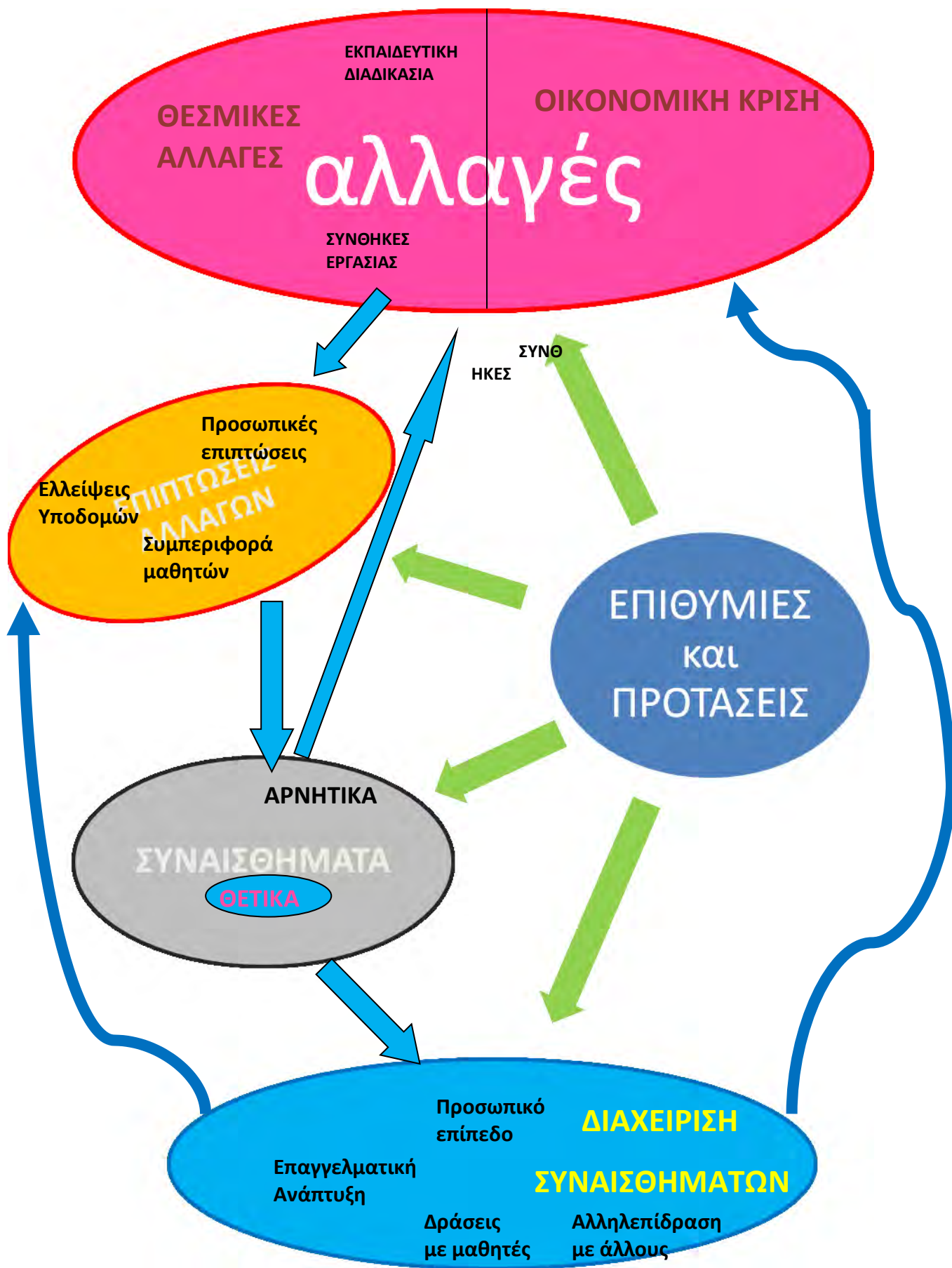
Εξαιρετικά θετική πρωτοβουλία των καθηγητών είναι τα δίκτυα συνεργασίας με άλλους συναδέλφους τους γεγονός που εάν επεκτείνονταν στους ΣΔ οι συνθήκες στο χώρο εργασίας, δηλαδή στο σχολικό περιβάλλον θα βελτιώνονταν σημαντικά (Kelchtermans, 2006). Είναι γνωστό ότι οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών, των καθηγητών μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και την ηγεσίας του σχολείου είναι σημαντικές. Θετικά συναισθήματα δημιουργούνται από την υποστήριξη από τους πιο έμπειρους καθηγητές, ως κριτικούς φίλους ή μέντορες, και την ηγεσία του σχολείου στους νεότερους καθηγητές (Flores, 2013). Στους ΣΔ των συμμετεχόντων στην έρευνα, που λειτουργούν κάποιες από αυτές τις σχέσεις, παρουσιάστηκαν με πολύ θετικό τρόπο.

Αρκετοί από τους καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα διατηρούν την πίστη τους στη σημασία της εργασίας τους, αν και η πραγματικότητα την ματαιώνει ως ένα σημείο. Οι καθηγητές αυτοί προτείνουν τρόπους και προσπαθούν να τους υλοποιήσουν σε προσωπικό επίπεδο, που αφορούν στην επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη με πολύ μεγάλο προσωπικό και οικονομικό κόστος.

Οι αλλαγές και ο τρόπος που επιβάλλονται επηρεάζουν τα κίνητρά τους για εργασία, καθώς δημιουργούν κυρίως αρνητικά συναισθήματα. Η αξιολόγησή τους που πιθανά θα επιφέρει διαφοροποίηση μεταξύ των καθηγητών και αλλαγή στο ρόλο της ηγεσίας του σχολείου, τους δημιουργεί φόβο και ανησυχία. Μέσα σε αυτό το

κλίμα που έχει δημιουργηθεί οι προτάσεις τους απευθύνονται, κυρίως, προς την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, υποτιμώντας και τις δικές τους ανεξάντλητες δυνατότητες για αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής τους ζωής, ιδιαίτερα εάν δημιουργήσουν δίκτυα συνεργασίας και υλοποίησης των ιδεών τους στην πράξη.

Η πραγματικότητα είναι ότι η αλλαγή παίζεται στη σύνθετη και δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των προσωπικών συναισθημάτων και των πεποιθήσεων, των σχέσεων και της πολιτικής (Flores, 2013). Οι καθηγητές με τις προτάσεις τους προσμένουν, με δυσπιστία, ενέργειες άλλων, εξωτερικών παραγόντων, όπως της πολιτικής ηγεσίας, που βέβαια οι ευθύνες της είναι δεδομένες και καθοριστικές. Παραμένει όμως μια σημαντική πλευρά, η αλλαγή των πεποιθήσεων και των στερεοτύπων για τον ρόλο τους, που θα πρέπει να διερευνηθεί στη σύνθετη εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα που χρωματίζει η κρίση.



Στο πιο πάνω Διάγραμμα 1 έγινε μία προσπάθεια να απεικονιστούν οι κατηγορίες – έννοιες που προέκυψαν από την επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων και οι συνδέσεις/σχέσεις μεταξύ τους.

4.6. Περιορισμοί της Έρευνας

Η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας αποτελεί εν γένει κριτήριο περιορισμού της. Τα αποτελέσματά της περιορίζονται σε μια μικρή ομάδα καθηγητών και η έλλειψη των τεχνικών ποσοτικοποίησης απαγορεύει την γενίκευσή τους σε ολόκληρο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Cohen & Manion, 1994). Η υποκειμενικότητα του ερευνητή που ενέχει η μέθοδος της συνέντευξης μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας αλλά και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της αν δεν υπάρχει η δυνατότητα επιβεβαίωσης της κωδικοποίησης των δεδομένων από έναν συνεργάτη.

Επίσης δεν πρέπει να αγνοηθεί το σφάλμα που υπεισέρχεται όταν οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στα υποκείμενα αφορούν προσωπικές τους εμπειρίες. Με τις απαντήσεις τους ενδέχεται να μεταχειρίζονται μεροληπτικά το θέμα της έρευνας με σκοπό να καλλιεργήσουν ευάρεστα συναισθήματα στον συνομιλητή τους.

Σε αυτή την εργασία υπάρχουν επιπλέον περιορισμοί από το γεγονός ότι έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η πραγματικότητα που βιώνουν οι καθηγητές στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και παρουσιάζει ιδιαίτερη πολυπλοκότητα. Στον τομέα αυτό η βιβλιογραφία είναι σχεδόν ανύπαρκτη, κυρίως όσο αφορά στα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Επομένως τα ευρήματά της θα πρέπει να θεωρηθεί ότι ψηλαφούν απλά τα θέματα, που αναδεικνύονται.

4.7. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να κάνει μία πρώτη διερεύνηση των συναισθημάτων των καθηγητών που αναδύονται λόγω των αλλαγών που υποχρεώθηκαν να ενσωματώσουν στην επαγγελματική τους ζωή εν μέσω οικονομικής κρίσης. Από την ποιοτική αυτή έρευνα αναδύθηκαν κάποια πρώτα στοιχεία για πολλά ζητήματα που αφορούν στο ρόλο των εκπαιδευτικών και τα συναισθήματά τους στη χώρα μας, που πλήττεται από την οικονομική κρίση, σε μια συγκυρία διεθνών μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα. Θα έχει ενδιαφέρον να συνεχιστεί η έρευνα στα θέματα αυτά για να μπορέσουμε να έχουμε γενικότερα συμπεράσματα. Ιδιαίτερα θα πρέπει να συνεχιστεί σε βάθος η διερεύνηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η διαδικασία δημιουργίας τους στην παρούσα οικονομική συγκυρία λαμβάνοντας δηλαδή υπόψη το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου και τις θεσμικές αλλαγές που θα επιχειρούνται.

Άλλα ερευνητικά ερωτήματα θα μπορούσαν να είναι:

- Πόσο τα ευρήματα της έρευνας αφορούν και στους καθηγητές σε άλλες χώρες που πλήττονται από οικονομική κρίση (π.χ. Ισπανία, Ιρλανδία, Πορτογαλία);
- Έχουν κοινά σημεία οι θεσμικές αλλαγές που γίνονται σε χώρες που βρίσκονται σε οικονομική ύφεση με αυτές που γίνονται σε άλλες χώρες και ποιοι είναι οι στόχοι τους;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που αλλάζουν στο ρόλο του καθηγητή και πώς θα μπορέσει να ανταποκριθεί σ' αυτό το ρόλο, ως προς τις θεσμικές μεταρρυθμίσεις και ως προς τη διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών του που συνδέονται με την οικονομική κρίση;
- Πώς μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα μπορούσε να εφαρμοσθεί με επιτυχία δημιουργώντας θετικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς (πού θα συνεργαστούν για την υλοποίησή της), ενώ είναι πεισμένοι στον επαγγελματικό και προσωπικό τομέα από την οικονομική ύφεση;

Τα ερωτήματα αυτά θα πρέπει να διερευνηθούν ανεξάρτητα στις δύο βαθμίδες της Εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια) διότι οι ιδιαιτερότητές τους είναι πολύ σημαντικές. Θα μπορούσαν δε και αυτές να αναδυθούν μέσα από τη σύγκριση των ερευνητικών δεδομένων από τις απαντήσεις στα πιο πάνω ερωτήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι αλλαγές στην Εκπαίδευση είναι σύνθετες και δυναμικές διαδικασίες που τροφοδοτούνται από τα συναισθήματα λόγω των προσδοκιών που φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί από άλλα πρόσωπα και θεσμούς που τους περιβάλλουν (π.χ. Διευθυντές, Υπουργείο). Συνεπώς δεν θα πρέπει οι εμπνευστές των αλλαγών να θεωρούν ότι είναι ένα μηχανικό ταξίδι στο οποίο άτομα και οργανισμοί θα προχωρήσουν ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια (Cross and Hong 2009 στο Saunders, 2013). Στην Ελλάδα την τελευταία περίοδο πολλές θεσμικές αλλαγές κατέκλυσαν τον εκπαιδευτικό μας χώρο, χωρίς την απαραίτητη ενημέρωση και σταδιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως οι ίδιοι αναφέρουν. Αυτή η τακτική αναίρεσε μια ζωτικής σημασίας διάσταση της αλλαγής. Δημιουργήθηκαν κυρίως αρνητικά συναισθήματα στους καθηγητές, που δεν φαίνεται να ενεπλάκησαν στην εφαρμογή των αλλαγών με ενθουσιασμό, αλλά λόγω της πίεσης των ανωτέρων τους και κυρίως της επερχόμενης όπως πίστευαν αξιολόγησης.

Τα συναισθήματα παίζουν ένα τόσο σημαντικό ρόλο στην διαδικασία των αλλαγών που δεν μπορούμε να τα αγνοήσουμε. Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων των καθηγητών σε αυτή τη μελέτη, δείχνει ότι οι εμπειρίες τους από τις αλλαγές είναι προσωπικές και η διαδικασία που καλούνται να ακολουθήσουν προκαλεί συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις. Τα συναισθήματα που βιώνουν επηρέασαν δυσμενώς την διάθεσή τους να τις εφαρμόσουν. Η γνώση του πώς λειτουργούν τα συναισθήματα των εργαζομένων στην απόδοσή του στην εργασία του, μπορεί να συνεισφέρει στο οργανωθεί μια διαδικασία αλλαγής στην Εκπαίδευση. Οι αλλαγές θα πρέπει να προγραμματίζονται και να υλοποιούνται δίνοντας προσοχή στις συναισθηματικές ανάγκες των ενδιαφερομένων, αφού εξασφαλιστεί αποτελεσματικά η υποστήριξη τους (Flores, 2013· Saunders, 2013).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα θεσμικής αλλαγής στο ελληνικό σχολείο είναι η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ), για την οποία οι καθηγητές δεν πίστεψαν ότι αξίζει να την υλοποιήσουν. Επίσης, για την εισαγωγή της Φυσικής στην Α΄ Γυμνασίου, ως νέου μαθήματος οι διδάσκοντες πρόβαλαν δικαιολογημένα μεγάλες

αντιστάσεις. Ο τρόπος που άρχισε η διδασκαλία του την πρώτη χρονιά δεν εξασφάλιζε καμιά από τις προηγούμενες προϋποθέσεις με αποτέλεσμα οι διδάσκοντες να νοιώθουν μεγάλη απογοήτευση, ενώ πολλές φορές στο παρελθόν είχε ζητηθεί η εισαγωγή της.

Όπως έχει επισημανθεί από την αρχή η ιδιαιτερότητα που εμφανίζεται στην Ελλάδα είναι ότι επιχειρούνται θεσμικές αλλαγές ενώ η χώρα βρίσκεται σε οικονομική ύφεση. Επομένως οι καθηγητές καλούνται να υλοποιήσουν τις θεσμικές αλλαγές σε ένα εργασιακό περιβάλλον που υποβαθμίζεται λόγω της οικονομικής κρίσης. Είναι αναμενόμενο σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογική προσέγγιση να τους δημιουργούνται κυρίως αρνητικά συναισθήματα τα οποία ενισχύουν την αντίστασή τους στις επιχειρούμενες αλλαγές. Στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι το έδαφος ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αλλαγών καθίσταται ακόμη περισσότερο άγονο, διότι η συναισθηματική χαρτογράφηση των καθηγητών υποτιμάται παρά το γεγονός ότι πολλές έρευνες επισημαίνουν την καθοριστική σημασία της, όπως συμβαίνει και διεθνώς πολύ συχνά. (Nias 1996· Sutton and Wheatley 2003· van Veen & Lasky 2005· Zembylas 2005· Schutz & Zembylas, 2009· Vähäsantanen & Eteläpelto, 2011). Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης, τα συναισθήματα, η διαχείρισή τους, αλλά και οι προτάσεις του κάθε καθηγητή ήταν συνάρτηση της προσωπικότητάς του και του εργασιακού του περιβάλλοντος, διότι το προσωπικό νόημα που αποδίδει ο εκπαιδευτικός σε κάθε αλλαγή περιλαμβάνει γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες (Νίας 1996 στο Kelchtermans et al., 2009).

Προτείνονται ως μέθοδοι που θα διευκόλυναν τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα η εφαρμογή τους πιλοτικά και στη συνέχεια η αξιολόγηση του συναισθηματικού αντίκτυπου των αλλαγών, η διαμόρφωση ενός θετικού και φιλικού συναισθηματικού κλίματος και δια μέσου κινήτρων από τους εμπνευστές των αλλαγών, η επιλογή εκπαιδευτικών και ομάδων που βασίζονται σε θετικές συναισθηματικές στάσεις καθώς και η γενικότερη εκπαίδευσή τους σε δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και υγιούς συναισθηματικής έκφρασης. Ακόμη θα πρέπει να επιδιωχθεί μακροπρόθεσμα η αλλαγή κουλτούρας, η περιβαλλοντική και εργασιακή αλλαγή μέσω ανασχεδιασμού του έργου και του ρόλου του εκπαιδευτικού,

καθώς και ατομική αλλαγή μέσω της ευρύτερης συνεπούς και συνεχούς πληροφόρησης και επιμόρφωσης (διαμορφωμένο από Clore, 1994 στο Δήμου, 2011).

Είναι γνωστό ότι οι αλλαγές επιφέρουν ψυχική καταπόνηση (Abrahamson, 2004). Η υποστήριξη, η ενημέρωση και η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με βιωματικό τρόπο είναι ο μόνος τρόπος για να τους εμπλέξουμε ενεργά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σύγχρονες μεθόδους. Η έρευνα έχει επίσης επισημάνει τη σημασία της ασφάλειας για τους εκπαιδευτικούς ως προς τη μόνιμη ή μακροπρόθεσμη απασχόληση στο σχολείο με πρόσβαση στην αποτελεσματική καθοδήγηση, ώστε να μπορούν να κινούνται από την «επιβίωση» στην ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δυνατοτήτων από τα πρώτα έτη (Pietsch & Williamson, 2010 στο Flores 2013). Στην Ελλάδα της οικονομικής ύφεσης αυτό φαίνεται να διακυβεύεται και είναι ένας από τους μεγαλύτερους φόβους τους, που εξέφρασαν οι καθηγητές κατά την διάρκεια της έρευνας.

Οι Allender & Sclarow (2008) αποκαλύπτουν μια άλλη πτυχή της δυσκολίας για αλλαγή, που θα πρέπει να λάβουμε υπόψη: *«Ήταν πολύ δύσκολες οι στιγμές που έπρεπε να αλλάξουμε τις πεποιθήσεις μας. Μερικές φορές, αυτό συνέβη εξαιτίας αυτού που έγραφε ο συνεργάτης μας, αλλά πιο δύσκολο ήταν όταν έπρεπε να απορρίψουμε τη σκέψη, που μας εμπόδιζε να εγκαταλείψουμε τις περιττές υποθέσεις μας. Ήταν απαραίτητο να αλλάξουμε ριζικά τις ιδέες μας, να εγκαταλείψουμε τα «πιστεύω» μας και να φανταστούμε τις δυνατότητες, που από συνήθεια θεωρούσαμε αδύνατες. Οι συνήθειες μας τυφλώνουν.»* Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηριχτούν από την πολιτεία, αλλά και οι ίδιοι με τόλμη να προχωρήσουν προς το «καινούριο», όπως ακροθιγώς παρουσιάστηκε στην έρευνα αυτή ότι ήδη συμβαίνει, με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν και υλοποιούν.

Τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών παίζουν και τα δύο ένα ρόλο στο ταξίδι τους μέσα στα σχολεία που είναι άμεσα συνδεδεμένα με διαρκείς αλλαγές. Αν όμως έχουν μια βαθιά εδραιωμένη πίστη για την αξία του έργου τους, θα είναι παρόντες σε κάθε τι καινούριο, αρκεί να έχουν τη διαβεβαίωση ότι θεωρούνται σημαντικοί συντελεστές στην επιτυχή ενσωμάτωσή του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Και αυτό είναι το ζητούμενο στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης.

Σήμερα που σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επιχειρούνται σε ολόκληρο τον πλανήτη, στη Ελλάδα θα πρέπει να συνεργαστούμε για να δημιουργήσουμε τις καταλληλότερες συνθήκες για μια Εκπαίδευση που δεν θα παραγνωρίζει την Παιδεία των νέων ανθρώπων. Αυτό είναι ένα στοίχημα ίσως και μια μοναδική πρωτοτυπία, αλλά οι συμμετέχοντες στην έρευνα καθηγητές υπογράμμισαν την ανάγκη και των δύο όψεων στις οποίες θα πρέπει να δώσει έμφαση το Εκπαιδευτικό μας Σύστημα, «ουσιαστική μόρφωση» και «σύνδεση με την αγορά εργασίας». Τουλάχιστον ας προσπαθήσουμε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Βολιώτη, Α. (2007). Σύγκρουση ρόλων, στήριξη στην εργασία και συναίσθημα στην εργασία: Η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης και της επίδρασής τους στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γρούτα, Α. (2013). Οικονομική κρίση και πως αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δήμου, Ν. (2011). Φύλο και Ηγεσία: Η Επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ζμας, Α. (2007). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταίχμιο: Αθήνα
- Νίκα, Π. (2014). Παγκόσμια κρίση και εκπαίδευση. Επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και στο έργο των εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΓΣΕΕ. Education at a Glance 2013 έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση <http://www.kanep-gsee.gr/content/education-glance-2013-ekthesi-toy-oosa-gia-tin-ekpaideysi>
- Κουτράκος, Κ., & Κατσίλης, Δ. (2014). Εργασιακές σχέσεις και οικονομική κρίση. Διπλωματική Εργασία. ΤΕΙ Πειραιά.
- Ραουζαίου, Α-Ο. (2006). Αναπαράσταση Συναισθήματος και Σύνθεση Εκφράσεων Προσώπου και Χειρονομιών σε Εικονικούς Χαρακτήρες. Διδακτορική Διατριβή. ΕΜΠ
- Φαδάκη, Μ. (2014). Παγκόσμια κρίση και εκπαίδευση: Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στο έργο των εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Αγγλική

- Abrahamson, E. (2004). Using creative recombination to manage change. *Employment Relations Today*. 30: 33–41. doi: 10.1002/ert.10106.

- Aguilar, E. (2011). How Teachers Can Build Emotional Resilience. *Teacher Leaders Network*. http://www.edweek.org/tm/articles/2011/01/05/tln_resilience.html (9/2/2015)
- Allender, J. S. & Sclarow – Allender, D. (2008). Preparing Teachers for a World That Cannot Be Imagined: Pathways to Change, in *Pathways to Change in Teacher Education: Dialogue, Diversity and Self-Study*. 7th International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices Cedar Falls Iowa: University of Northern Iowa ISBN 978-1-55339-156-2
- Anyon, J. (2014). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement*. Routledge.
- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Arnové, R. F., Torres, C. A., & Franz, S. (Eds.). (2012). *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Asia Development Bank (2008). *Education and Skills: Strategies for Accelerated Development in Asia and the Pacific*. Mandaluyong City. Philippines. ISBN 978-971-561-702-4.
<http://www.adb.org/sites/default/files/publication/41186/innovative-strategies-technical-vocational-education-training.pdf> (Προσπελάστηκε στις 31/10/2014)
- Asia Development Bank. *INNOVATIVE STRATEGIES IN Technical and Vocational Education and Training for Accelerated Human Resource Development in South Asia*. Mandaluyong City. Philippines. ISBN 978-92-9254-420-1
<http://www.adb.org/documents/education-and-skills-strategies-accelerated-development-asia-and-pacific> (Προσπελάστηκε στις 1/11/2014)
- Ball, S. J. (2013). *The education debate*. Policy Press.
- Ball, S., Maguire, M., & Goodson, I. (Eds.). (2014). *Education, capitalism and the global crisis*. Routledge.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150-1157.
- Bowles, S. (2014). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Haymarket Books.
- Boucenna, S. & Charlier, E. (2013), Chapter 15 Reflective Practice in the Teaching Profession: The Case of Training and Research Practices in the French Community in Belgium, in Cheryl J. Craig, Paulien C. Meijer, Jan Broeckmans (ed.) *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research*

Community (Advances in Research on Teaching, Volume 19) Emerald Group Publishing Limited, pp.321 - 338

Broadfoot, P. (2000) Comparative education for the 21st century: retrospect and prospect, *Comparative Education*, 36 (3), pp 357-371.

Caillods, F., & Postlethwaite, T. N. (1989). Teaching/learning conditions in developing countries. *Prospects*, 19(2), 169-190.

Cameron, D. H., Gauthier, G., Ryerson, R., & Kokis, J. (2011). Teacher professional learning from the 'inside out': Studying the student experience as means to teacher action and new knowledge.

Codd, J., Gordon, L., & Harker, R. (2011). Education and the role of the state: Devolution and control post-Picot. *Towards Successful Schooling (Rle Edu L Sociology of Education)*, 185, 15.

Craig, C. J., You, J. A., & Oh, S. (2014). Tensions in teacher community: Competing commitments in the teaching of US middle school physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 46(5), 697-728. Retrieved from www.scopus.com

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., Gu, Q. (2007). *Teachers matter: connecting work, lives and effectiveness*. Open University Press, McGraw Hill, Berkshire

Day, C. (2013). The New Lives of Teachers, in Cheryl J. Craig, Paulien C. Meijer, Jan Broeckmans (ed.) *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Advances in Research on Teaching, Volume 19) Emerald Group Publishing Limited*, 357 – 377.

Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2(2), 69-78.

Education International. (2010). *Education and the Global Economic Crisis: Summary of results of the follow-up survey*.

Ekman, P. (1999). Basic emotions, in Dalgleish, T; Power, M, *Handbook of Cognition and Emotion*. Sussex, UK: John Wiley & Sons.

European Commission. *Education and training. Supporting education and training in Europe and beyond*. <http://ec.europa.eu/education/> (προσπελάστηκε 1/11/2014).

ETUCE (2013). Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης από το 2008 μέχρι σήμερα. <http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2012/06/etuce120612.pdf> (Προσπελάστηκε 15/11/2014).

- ETUCE (2008). http://etuce.homestead.com/ETUCE_WRS.html (Προσπελάστηκε 17/11/2014).
- Eurydice (2002). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Key topics in education in Europe. 3. ISBN 2-87116-344-8
- Eurydice (2004). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Key topics in education in Europe. 3. ISBN 2-87116-373-1
- European Commission/EACEA/Eurydice, 1997. Key data on education in the European Union. Luxemburg: Office for official Publication of the European Communities.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 1997. Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report. Brussels: Eurydice.
- Farouk, S. (2014). From mainstream school to pupil referral unit: A change in teachers self-understanding. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(1), 19-31. Retrieved from www.scopus.com
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. (2013),
- Flores, M. A. (2013), Be(com)ing a Teacher in Challenging Circumstances: Sustaining Commitment or Giving up in Portugal?, in Cheryl J. Craig, Paulien C. Meijer, Jan Broeckmans (ed.) *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Advances in Research on Teaching, Volume 19)* Emerald Group Publishing Limited, pp.405 - 425
- Frijda, N.H. (2000). The psychologists' point of view. In: Lewis M, Haviland-Jones JM (eds). *Handbook of emotions*, 2nd edn. Guilford. New York/London. 59–74.
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111. Retrieved from www.scopus.com
- Goodson, I., Moore, S., & Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 42-61.
- Heyneman, S. P. (1990). Economic crisis and the quality of education. *International Journal of Educational Development*, 10(2). 115-129.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, 10 (4), 423-438.

- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves A (2001) The emotional geographies of teaching. *Teach Coll Record* 103(6): 1056–1080
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(3), 287-309.
- Hulme, M., & Menter, I. (2014). New professionalism in austere times: the employment experiences of early career teachers in Scotland. *Teachers and Teaching*, 1-16.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 5(1), 2–5.
- Jones, J.R., Huxtable, C.S., Hodgson, J.T., & Price, M.J. (2003). Self-reported work-related illness in 2001/2002: Results from a household survey. Sudbury, England: HSE Publications.
- Kafetsios, K., & LaRock, E. (2005). Cognition and Emotion Aristotelian Affinities with Contemporary Emotion Research. *Theory & Psychology*, 15(5), 639-657.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 712-722.
- Ka Ho M. (2009). Impact of the economic crisis on education. Draft working paper prepared for UNICEF conference. East Asia and the pacific islands. Singapore. (Προσπελάστηκε 31/10/2014) [http:// info.worldbank.org/etools/docs/library /250742/KaHoMokCrisisandEducation.pdf](http://info.worldbank.org/etools/docs/library/250742/KaHoMokCrisisandEducation.pdf)
- Karakhanyan, S., Van Veen, K., & Bergen, T. (2011). Teachers' voices in the context of higher education reforms in Armenia. *European Journal of Education*, 46(4), 508-523.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9(5), 443-456. Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of curriculum studies*, 26(1), 45-62.

- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995-1006.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: Reconstructing a neglected dimension in teaching development. *International Journal of Educational Research*, 37, 755–767.
- Kelchtermans, G. (2007). Macropolitics caught up in micropolitics: The case of the policy on quality control in Flanders (Belgium). *Journal of Education Policy*. 22(4), 471-491.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., & Piot, L. (2009). Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience of change. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 215-232). Springer US.
- Kelchtermans, G. (2013). Who I am in how I Teach is the Message: Self-Understanding Vulnerability, and Reflection, in Cheryl J. Craig, Paulien C. Meijer, Jan Broeckmans (ed.) *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Advances in Research on Teaching, Volume 19)* Emerald Group Publishing Limited, pp.379 – 401
- Kennedy, C., & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351-360.
- Klees, S. 2014. Why Economic Evidence Cannot Help Establish Post-2015 Priorities. Education in crisis. *Education International*. <http://www.educationincrisis.net/blog/item/1146-why-economic-evidence-cannot-help-establish-post-2015-priorities> (31/11/2014)
- Korthagen, F.A.J., (2013). In Search of the Essence of a Good Teacher: Toward a More Holistic Approach in Teacher Education. in C. J., Craig, Meijer, P. C., & Broeckmans, J. (Eds.) *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Vol. 19)*. (pp. 241 - 273). Emerald Group Publishing.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy : (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34, 2.
- Lisahunter, Rossi, T., Tinning, R., Flanagan, E., & Macdonald, D. (2011). Professional learning places and spaces: the staffroom as a site of beginning teacher induction and transition. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 33-46.

- Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 851-860.
- Meghir, C., Vayanos, D., & Vettas, N. (2010). The economic crisis in Greece: A time of reform and opportunity. August, 5, 5-6.
- Marentic Pozarnik, B. & Steh, B. (2013). The Role of ISATT in the Professional Development of Barica Marentič Požarnik, in Cheryl J. Craig, Paulien C. Meijer, Jan Broeckmans (ed.) *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Advances in Research on Teaching, Volume 19)* Emerald Group Publishing Limited, 51 – 64.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work.* Routledge, London
- OECD. 2013. Education indicators in focus. [http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B018%20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B018%20(eng).pdf) (Προσπελάστηκε 31/10/2014)
- psychology.about.com. <http://psychology.about.com/od/emotion/f/what-are-emotions.htm> (Προσπελάστηκε 17/11/14).
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. D. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.
- Psacharopoulos, G. (2014). Benefits and Costs of the Education Targets for the Post-2015 Development Agenda. The Copenhagen Consensus. http://www.copenhagenconsensus.com/sites/default/files/education_assessment_-_psacharopoulos_0.pdf (Προσπελάστηκε 1/11/2014)
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14(3), 303-333.
- Scott, C., & Sutton, R. E. (2009). Emotions and change during professional development for teachers: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 151–171.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives (pp. 3-11). Springer US.
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotion. *Educational Psychologist*, 49(1), 1-12. Retrieved from www.scopus.com

- Spillane, J.P., Reiser, B.J., Reimer T (2002). Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research. *Review Education Research*, 72(3), 387–431.
- Temple, J. (2002). Growth effects of education and social capital in the OECD countries. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 5-46.
- The World Bank. Improving Teacher Education. <http://www.worldbank.org/projects/P110018/improving-teacher-education?lang=en> (Προσπελάστηκε 1/11/2014)
- Tomuletiu, E.-A., Pop, A., David, D., Solovastru, A. & Buicu, G. (2011). The impact of the world financial crisis on romanian educational system case study on teachers' professional motivation. Paper presented at the Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15 1497-1501. Retrieved from www.scopus.com
- UN. Education for All. <http://www.un.org/en/globalissues/briefingpapers/efa/index.shtml> (Προσπελάστηκε 1/11/2014).
- UNESCO. Education for All. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> (Προσπελάστηκε 11/11/2014).
- UNESCO ().The central role of education in the millennium development goals. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190587E.pdf> (Προσπελάστηκε 11/11/2014).
- UNESCO (1996), Enhancing the role of teachers in a changing world, ED/BIE/CONFINTED 45/Info 10 Paper Presented by Educational International to UNESCO, International Conference on Education. Geneva 30.
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2011). Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 291-312.
- Van Damme, D. (2013). Education: The best protection against an economic crisis. <http://oecdeducationtoday.blogspot.gr/2013/06/education-best-protection-against.html>
- Van den Berg, R. (2002.) Teachers' meanings regarding educational practice. *Review Education Research*, 72(4), 577–625.
- van Veen, K., & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21, 895–898.
- Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P. H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive–affective

processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and teacher education*, 21(8), 917-934

Van Veen, K., & Slegers, P. (2009). Teachers' emotions in a context of reforms: To a deeper understanding of teachers and reforms. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 233-251). Springer US.

Vassiliou, A. (2014). *The European Union explained: Education, training, youth and sport*. ISBN 978-92-79-24661-6. European Union, 2014

Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: a postmodern enactment*. Information Age Publishing, Greenwich, CT

Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Οδηγός συνέντευξης

1. Τα τελευταία χρόνια έχουν συμβεί πολλές αλλαγές στο σχολείο και στη ζωή μας. Ποιες θεωρείς πιο σημαντικές;
2. Δυσκόλεψαν μόνο ή μήπως και κάποιες από αυτές διευκόλυναν τη δουλειά σου; Έχουν νόημα για σένα ως καθηγητή κάποιες από αυτές; Είναι ουσιαστικές αλλαγές για την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος;
3. Πώς επέδρασαν στην καθημερινότητά σου οι οικονομικές αλλαγές; Πώς νοιώθεις εσύ γι' αυτές;
4. Άλλαξε η ζωή σου μετά από τους πρόσφατους νόμους για το εκπαιδευτικό σύστημα;
5. Ποιος νομίζεις ότι είναι καλός καθηγητής; Μπορείς σήμερα να είσαι; Πώς νοιώθεις εσύ γι' αυτό και τις αλλαγές γενικότερα (Θεσμικές);
6. Νομίζεις ότι έγινες καλύτερος ή χειρότερος καθηγητής μετά από αυτές τις αλλαγές (αυτο-εικόνα)
7. Τα κίνητρα για να είσαι καθηγητής ποια είναι σήμερα; Άλλαξαν;
8. Στον Σύλλογο Διδασκόντων πώς είναι το κλίμα το τελευταίο καιρό μεταξύ σας; Είναι διαφορετικό από πριν; Πώς νοιώθεις γι' αυτό;
9. Μήπως βλέπεις και στην συμπεριφορά των μαθητών αλλαγές; Πώς νοιώθεις βλέποντας να αντιδρούν/συμπεριφέρονται διαφορετικά;
10. Η δική σου η συμπεριφορά έχει αλλάξει απέναντί τους;
11. Πόσο σε επηρεάζει τι πιστεύουν οι άλλοι για σένα ως καθηγητή σήμερα; (αυτοεκτίμηση)
12. Όταν πρόσφατα, ένοιωσες άσχημα λόγω αυτών των αλλαγών, τι έκανες;
13. Τι φοβάσαι μέσα σ' αυτό το κλίμα αλλαγών που ζούμε;
14. Υπάρχουν πρόσωπα που μπορεί να σε στηρίξουν ή να σε ενθαρρύνουν να αναδιοργανώσεις τη ζωή σου ή να δεις τα πράγματα από άλλη σκοπιά, πιο θετικά;

15. Τι σκέφτεσαι να κάνεις στο μέλλον σε προσωπικό επίπεδο ή/και με άλλους για να αντιμετωπίσεις τις παρούσες συνθήκες στην προσωπική σου και στην επαγγελματική σου ζωή; Πώς θα μπορούσες να γίνεις καλύτερος καθηγητής; Επιμόρφωση;
16. Τι θα ήθελες να αλλάξει; Ποιες αλλαγές θα είχαν νόημα για σένα; Πώς θα έπρεπε να αποφασιστούν και να εφαρμοστούν;