



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Επιστήμες της Αγωγής: Επαγγελματική Μάθηση και Καινοτομίες στην Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία

**«Διερευνώντας τον Επαγγελματισμό
των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας»**

**«Exploring the Primary School Educators’
Professionalism
in the Region of Western Macedonia»**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βασιλική Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια

Βαθμολογητές: Γεώργιος Ιορδανίδης, Καθηγητής
Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια

της Μαρίας Θεοχάρη(ΑΜ: 919)

Φλώρινα, Ιούνιος 2021

Copyright © Μαρία Θεοχάρη, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Ονοματεπώνυμο: Μαρία Θεοχάρη

A.E.M.: 919

Ηλεκτρονική διεύθυνση: maritheox@gmail.com

Τίτλος διπλωματικής εργασίας:

«Διερευνώντας τις Αντιλήψεις Δασκάλων για τον Επαγγελματισμό»

«Exploring Teachers Perceptions on Professionalism»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής και είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας. Η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα με 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.

Ημερομηνία, 24-6-2021

Η δηλούσα

Μαρία Θεοχάρη

Περιεχόμενα

Περίληψη	7
Abstract.....	8
Κεφάλαιο 1^ο :Εισαγωγή	9
1. 1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	12
1.1.1. Επάγγελμα	12
1.1.2. Επαγγελματοποίηση	19
1.1.3. Αποεπαγγελματοποίηση-Επανεπαγγελματοποίηση	21
1.1.4. Επαγγελματισμός.....	23
1.1.5. Επαγγελματικότητα	28
1.1.6. Επαγγελματική ταυτότητα.....	29
1.1.7. Επαγγελματική ανάπτυξη.....	36
1.2. Επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού.....	43
1.2.1. Στάδια εξέλιξης του επαγγελματισμού.....	50
1.2.2. Τύποι επαγγελματισμού κατά Hargreaves & Goodson.....	55
1.2.2.1. Παραδοσιακός-Κλασικός επαγγελματισμός	56
1.2.2.2. Ευέλικτος επαγγελματισμός.....	58
1.2.2.3. Πρακτικός επαγγελματισμός	59
1.2.2.4. Νέος, Διευρυμένος επαγγελματισμός.....	61
1.2.2.5. Πολύπλοκος επαγγελματισμός.....	64
1.2.2.6. Μεταμοντέρνος, Διαδραστικός επαγγελματισμός	65
1.2.3. Προφίλ επαγγελματία άλλων τύπων επαγγελματισμού	68
1.3. Ερευνητικά δεδομένα για τον επαγγελματισμό	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Έρευνα	89
2.1. Στόχοι	89
2.2. Ερευνητικά ερωτήματα	90
2.3. Μεθοδολογία έρευνας	90
2.3.1. Συμμετέχοντες.....	92
2.3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	95

2.3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	96
2.3.4. Ανάλυση δεδομένων	98
3^ο κεφάλαιο- Παρουσίαση Δεδομένων	99
3.1. Διαστάσεις επαγγελματισμού.....	100
3.1.1. Επιστημονική κατάρτιση.....	100
3.1.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη, Διά βίου μάθηση.....	101
3.1.3. Χαρακτηριστικά άσκησης εκπαιδευτικού έργου	104
3.1.4. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας	115
3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό.....	121
3.2.1. Εκπαιδευτική πολιτική	122
3.2.2. Σχολικό περιβάλλον, κλίμα.....	130
3.2.3. Ο ρόλος της Δέσμευσης ως ρυθμιστικός παράγοντας.....	137
3.3.Προτάσεις για ενίσχυση του επαγγελματισμού.....	140
4^ο κεφάλαιο: Συμπεράσματα.....	147
4.1.Συζήτηση.....	147
4.1.1.Τύπος Επαγγελματισμού των συμμετεχόντων	147
4.1.2. Διαστάσεις επαγγελματισμού.....	153
4.1.3. Παράγοντες επαγγελματισμού	176
4.1.4. Ο Ρόλος της Δέσμευσης.....	184
4.2. Περιορισμοί έρευνας	188
4.3. Προεκτάσεις έρευνας	189
4.4. Επίλογος	190
Βιβλιογραφία.....	193
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	193
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	206
5^ο Κεφάλαιο: Π α ρ α ρ τ η μ α	224
5.1. Οδηγός συνέντευξης.....	224
5.2. Συγκεντρωτικοί Πίνακες Κατηγοριοποίησης –Κωδικοποίησης αποτελεσμάτων.....	230
5.2.1. Διαστάσεις επαγγελματισμού	230

5.2.2. Παράγοντες επαγγελματισμού	232
5.2.3. Προτάσεις για ενίσχυση του επαγγελματισμού	233
5.3. Συγκριτικοί Πίνακες Κωδικοποίησης αποτελεσμάτων	234
5.3.1. Διαστάσεις Επαγγελματισμού	234
5.3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό	236
5.3.3. Προτάσεις για βελτίωση, ενίσχυση του επαγγελματισμού του Έλληνα δασκάλου	237
5.3.4. Τύπος επαγγελματισμού συμμετεχόντων.....	238
5.4. Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων(Ενδεικτικά)	239
5.4.1. 1 ^η συνέντευξη.....	239
5.4.2. 2 ^η συνέντευξη.....	250

Περίληψη

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, ως έννοια δυναμική, ιδιαίτερα πολύπλοκη, συνδέεται άμεσα με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τις αντιλήψεις που έχουν για τον επαγγελματισμό, δεκαπέντε δάσκαλοι/ες που εργάζονται στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας. Το θεωρητικό μέρος της μελέτης περιλαμβάνει τον προσδιορισμό της έννοιας του επαγγελματισμού, ενώ το ερευνητικό μέρος αποτυπώνει τις απόψεις των συμμετεχόντων για τον επαγγελματισμό και για τους παράγοντες που τον περιορίζουν ή τον αποδυναμώνουν. Η έρευνα υιοθετεί τις αρχές της ποιοτικής προσέγγισης χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο τη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες συνδέουν τον επαγγελματισμό με α) την άρτια επιστημονική κατάρτιση, β) την επαγγελματική ανάπτυξη, γ) τη διά βίου μάθηση, δ) με προσωπικά γνωρίσματα και ε) με χαρακτηριστικά που άπτονται της άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Φαίνεται επίσης, ότι επιθυμούν, την αναβάθμιση και βελτίωση του επαγγελματισμού τους, καθώς και την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, ενώ δεν παραβλέπουν και τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Επιπλέον, με ρυθμιστικούς παράγοντες τη συνέπεια και την υπευθυνότητα που πρέπει να διακρίνει το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού, δεν «παραιτούνται» όταν συναντούν προβλήματα στην εργασία τους και κυρίως προσπαθούν να εξελίσσονται προς όφελος των μαθητών/τριών τους.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματισμός, τύπος επαγγελματισμού, παράγοντες επαγγελματισμού, απόψεις εκπαιδευτικών.

Abstract

Teacher's professionalism, as a dynamic and particularly complex concept, is directly related to the respective social conditions. This dissertation explores the perceptions on professionalism of fifteen teachers working in the region of Western Macedonia. The theoretical part of the study includes the definition of the concept of professionalism, while the research part captures the participants' views on professionalism and the factors that limit or weaken it. The research adopts the principles of the qualitative approach using the interview as a research tool. The results of the research showed that the participants associate professionalism with a) perfect scientific training, b) professional development, c) lifelong learning, d) personal traits and e) characteristics related to the exercise of their educational work. It also seems that they want to upgrade and improve their professionalism, as well as to enhance their professional development, while they do not overlook the factors that act as a deterrent in this direction. Furthermore, having consistency and responsibility as regulatory factors that should distinguish the profession of the teacher, they do not give up when they encounter problems at work and they principally try to develop themselves for their students' benefit.

Keywords: professionalism, type of professionalism, factors of professionalism, views of teachers.

Κεφάλαιο 1^ο :Εισαγωγή

«Teaching and teacher education are complex endeavours that, at their best, involve a synthesis of the head (intellect), the hand (actions) and the heart (emotions)»
(Day, 2004:145).

Ποικίλες αλλαγές συντελούνται στις μέρες μας σε παγκόσμιο οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, οι οποίες έχουν άμεσο αντίκτυπο στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο επίκεντρο των αλλαγών αυτών ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται, ως ικανός διαχειριστής ενός πρωτόγνωρου και καταγιστικού πλαισίου αλλαγών, αλλά και ως φορέας των αλλαγών αυτών, να ανταποκριθεί σε αυτές με αποτελεσματικότητα, αλλά και με επάρκεια σε νέους ρόλους και αρμοδιότητες με μοναδικό στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι θεμελιώδους σημασίας για την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως επισημαίνει το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (European Commission, 2002) οι εκπαιδευτικοί είναι παράγοντες κλειδιά για την προώθηση της ανάπτυξης της κοινωνίας και της οικονομίας. Επίσης, αναγνωρίζεται ότι είναι αυτοί που δίνουν στους νέους τα εφόδια για την ένταξή τους σε ένα κόσμο που αλλάζει σταθερά. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, που τους καθιστά ικανούς να προσαρμόζονται σε αυτόν τον διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Purdon, 2003:433).

Θεωρείται σημαντικό να αναγνωριστεί και αναβαθμιστεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου (Day 2003: 421-423), καθώς ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που προετοιμάζει τους μαθητές του για τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, στην οποία συντελούνται συνεχείς και ραγδαίες τεχνολογικές αλλαγές και απαιτείται αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας.

Σύμφωνα με τον Day(2003), λόγω των αλλαγών αυτών, τίθεται σε αμφισβήτηση η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών και γεννάται το ερώτημα «τι σημαίνει να είναι κανείς επαγγελματίας»(Day, 2003:29). Η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί ικανοποιητικά σε νέους ρόλους και αρμοδιότητες και να αντιμετωπίσει με επάρκεια το σύνολο των προκλήσεων και των διευρυμένων αλλαγών αποτελεί και το επίκεντρο της

ρητορικής για τον επαγγελματισμό του (βλ.: Day et al., 2007· Evans, 2011· Gray & Whitty, 2010· A. Hargreaves, 2000· D. Hargreaves, 1994· Swann et al., 2010).

Οι αλλαγές αυτές, κατά τη Φωτοπούλου(2013), αναδεικνύουν και τη σημαντικότητα του επαγγελματισμού επηρεάζοντας άμεσα τον εκπαιδευτικό και το έργο του (Φωτοπούλου, 2013:69-70). Σε αυτό το σύνθετο πλαίσιο στη διεθνή βιβλιογραφία εξετάζονται ζητήματα που αφορούν τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη, που συνθέτουν, αλλά και προσδιορίζουν την επαγγελματική οντότητα και υπόσταση του εκπαιδευτικού. Από τις αλλαγές αυτές αναδεικνύεται επιτακτικά το αίτημα της εποχής μας, για εκπαιδευτικό *«στοχαζόμενο»*, *«ερευνητή»* και *«μεταρρυθμιστή»* (Hargreaves, A. 1994a: 10· Καλαϊτζοπούλου, 2001:16-17· Τριλιανός, 1997: 147· Γκρίτζιος, 2006: 152- 153).

Η φύση της εργασίας, οι προϋποθέσεις εισόδου σε αυτά, το κοινωνικό γόητρο διαφοροποιούν τα επαγγέλματα(Φυτιλή, 2006:7). Βασικό στοιχείο του κοινωνικού γόητρου είναι το επαγγελματικό status, αφού η εικόνα του εαυτού καθορίζεται κυρίως μέσω της εργασίας και λιγότερο από άλλες δραστηριότητές του ατόμου (Κασιμάτη, 1980: 117). Ο επαγγελματίας δάσκαλος οφείλει να λάβει αποφάσεις μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που είναι οργανωμένο γραφειοκρατικά, στερώντας του συχνά τη δημιουργικότητα και τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό, τον παιδαγωγικό και διδακτικό ρόλο του (Ξωχέλλης, 2005:20-21). Σε αυτό το πλαίσιο ο δάσκαλος νιώθει συχνά ότι αξίζει καλύτερες συνθήκες εργασίας, ότι δεν επιτυγχάνονται αυτά που επιθυμεί και οραματίζεται και παρότι ο ίδιος διακατέχεται από αφοσίωση και υψηλή επαγγελματική συνείδηση, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οργανισμός τον οποίο υπηρετεί ματαιώνει και ακυρώνει την προσπάθειά του στην πράξη.

Απαιτείται συστηματική διερεύνηση της έννοιας του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, ως προς τα στοιχεία που τη συνθέτουν, καθώς άμεσα εξαρτάται και προσδιορίζεται από το εκάστοτε περιβάλλον ανάδειξης και λειτουργίας της (Φωτοπούλου, 2013:71). Καθώς *«η έννοια του επαγγελματισμού αναδεικνύεται σε πολυδύναμο και σημαντικό γνώρισμα του εκπαιδευτικού στο έργο του, ενώ παράλληλα νοηματοδοτείται μέσα από ποικίλες συγκυρίες»*(Φωτοπούλου, 2013:71), στο κεφάλαιο αυτό η παρούσα εργασία αρχικά εξετάζει την έννοια σε ένα γενικό πλαίσιο και στη συνέχεια σε συσχέτιση με τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, αναζητούνται τα κριτήρια που επηρεάζουν, πλαισιώνουν και διαμορφώνουν την εν λόγω έννοια και επιχειρείται η διερεύνηση της ιστορικής διάστασης

του επαγγελματισμού, όπως και οι επαγγελματικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις, επεκτείνοντας και εμπλουτίζοντας τις δεξιότητές τους με στόχο να είναι πιο αποδοτικοί από ποτέ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή /EACEA /Ευρυδίκη, 2015: 16).

Σε διεθνές επίπεδο οι εκπαιδευτικές πολιτικές στις αναπτυγμένες χώρες προτείνουν με επίταση να αλλάζουν καθιερωμένες στάσεις, ρόλοι και αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού, ώστε η εκπαίδευση να μεταβεί *«από τη νεωτερικότητα στη μεταμοντέρνα κατάσταση»* και να αποκτήσει αποτελεσματικότητα, ποικιλία, και καινοτομία (Δημητριάδου, 2016:24-25). Αυτό σημαίνει πως το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να χαρακτηρίζεται από αυτονομία, δημιουργικότητα, ευελιξία, φαντασία, και αναστοχασμό και *«χειραφέτηση από δογματικές εξαρτήσεις»* (Δημητριάδου, 2016:25).

Γίνεται αντιληπτό πως ο δάσκαλος αποτελεί το κλειδί για να εφαρμοστεί η καινοτομία(Γκρίτζιος, 2006:152). Ο ρόλος και η θέση του δασκάλου που επηρεάζει απόλυτα την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας(Γκρίτζιος, 2006:152), μπορεί να ειπωθεί πως περνούν σε ένα μεταβατικό στάδιο, καθώς υπάρχει συζήτηση για το πόσο αποτελεσματική είναι η διδασκαλία, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι διαχειριστικές και οργανωτικές επιλογές του, το υποστηρικτικό του υλικό(Day, 2003:21). Καθώς η σύγχρονη εποχή επιζητά καινοτόμες και νέες διδακτικές μεθοδολογίες ο δάσκαλος οφείλει, σύμφωνα με τον Τριλιανό(1997) να ενισχύει την ανάπτυξη, να εφαρμόζει ανοιχτές και συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, να καλλιεργεί *«τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, τη μετα-μάθηση»*, αλλά και να κατανοεί και να φροντίζει όλους τους μαθητές(Τριλιανός,1997:147).

Εξάλλου, απαιτείται από τον εκπαιδευτικό διαρκής επιστημονική ενημέρωση και ανάλογη επαγγελματική ευαισθητοποίηση, κατά τον Γκρίτζιο(2006), λόγω *«της επιτάχυνσης των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο, σε συνδυασμό με τις ραγδαίες εξελίξεις στην επιστημονική-τεχνολογική πρόοδο»*(Γκρίτζιος,2006:153), που θα τον καταστήσουν *«ειδικό επαγγελματία»* (Γκρίτζιος, 2006:152). Δυσαρμονίες εντοπίζονται αφενός, ανάμεσα στις προδιαγραφές που ορίζει η πολιτεία για το ρόλο του εκπαιδευτικού και στις προσδοκίες των επαγγελματικών ομάδων, και αφετέρου, στη δική του ερμηνεία ή αυτοαντίληψη, προκαλώντας σοβαρά προβλήματα στο έργο του, που επιτείνονται μιας και ο ρόλος του επαγγελματία δασκάλου δεν είναι με

σαφήνεια οριοθετημένος όπως άλλων καλύτερα κατοχυρωμένων επαγγελματικών δραστηριοτήτων(Ξωχέλλης, 1989: 15-16).

1. 1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Στην ενότητα αυτή γίνεται μια εκτενής προσπάθεια αποσαφήνισης και οριοθέτησης και μια εννοιολογική προσέγγιση των όρων, που αφορούν στην έννοια του επαγγέλματος, αλλά και σε αυτές που σχετίζονται με την επαγγελματική υπόσταση του εκπαιδευτικού. Το επάγγελμα θεωρείται μία από τις βασικότερες διαστάσεις της προσωπικότητας του ατόμου. Μεγάλη συζήτηση έγινε κατά την προηγούμενη δεκαετία σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα και ανάπτυξη, αλλά και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, που θεωρούνται προϋποθέσεις της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επίτευξης των στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός (Παπαναούμ, 2003:93). Στην κοινωνιολογική έρευνα για τις επαγγελματικές ομάδες σύμφωνα με την Evetts (2014:33-34) κυριαρχούν τρεις έννοιες, το επάγγελμα, ο επαγγελματισμός και η επαγγελματοποίηση, τις οποίες διερευνά και η παρούσα εργασία. Επίσης, μελετά και τις έννοιες της επαγγελματικότητας, καθώς και της επαγγελματικής ταυτότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

1.1.1. Επάγγελμα

Κατά το Λεξικό των Κοινωνικών Επιστημών(1972:255) επάγγελμα είναι *«μια οριοθετημένη κοινωνική δραστηριότητα, η οποία προϋποθέτει εξειδικευμένες σπουδές υψηλού επιπέδου, που απαιτείται να έχουν πιστοποιηθεί επίσημα από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ή άλλον επίσημα εντεταλμένο για τον σκοπό αυτό φορέα»*.

Η δυσκολία διασάφησης των διαφορών που διακρίνουν τα επαγγέλματα από τις υπόλοιπες εργασίες εμποδίζει την οριοθέτηση της έννοιας του επαγγέλματος. O Crook(2008) υποστηρίζει πως για το επάγγελμα υπάρχουν συνεχώς μεταβαλλόμενοι και πάντοτε προσβαλλόμενοι ορισμοί και χαρακτηριστικά(Crook, 2008:23). Η έννοια του επαγγέλματος αναλύθηκε συστηματικά από τη δεκαετία του 1930. Ο Freidson (1988:16) επισημαίνει ότι πρόκειται για μια έννοια με ρίζες στα εκβιομηχανισμένα κράτη και έντονα επηρεασμένη από τους αγγλοαμερικανικούς θεσμούς.

Σήμερα είναι ευρέως αποδεκτό ότι η έννοια του επαγγέλματος, ως διακριτή μορφή απασχόλησης, είναι κοινωνικά και ιστορικά προσδιορισμένη και συνεπώς, δεν έχει σταθερό περιεχόμενο και επιδέχεται ποικίλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις, από τις οποίες προκύπτουν διαφορετικοί ορισμοί και κατάλογοι χαρακτηριστικών (Hilferty, 2008:53). Παρατηρούνται αρκετές σημασιολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των όρων «εργασία» και «επάγγελμα». Ως εργασία, οι Scott και Marshall(2005), ορίζουν την παροχή σωματικής, διανοητικής και συναισθηματικής προσπάθειας προκειμένου να παραχθούν αγαθά και υπηρεσίες για ιδία χρήση ή για κατανάλωση από τρίτους(Scott & Marshall, 2005: 703).

Ο όρος επάγγελμα χρησιμοποιείται τόσο στην αγγλική, όσο και στη γερμανική βιβλιογραφία ως βάση για την κατάταξη διαφόρων μορφών οργάνωσης της βιοποριστικής εργασίας, καθώς και για την ομαδοποίηση ανθρώπινου δυναμικού(Πανατζής, 2009:40). Για την ελληνική γλώσσα μειονέκτημα αποτελεί το γεγονός ότι διαθέτει μόνο τη λέξη «επάγγελμα», για να χαρακτηρίσει όλα τα επαγγέλματα και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην εκφράζονται εννοιολογικές διακρίσεις ανάμεσα σε διαφορετικές κατηγορίες. Στην αγγλική γλώσσα για την έννοια αυτή υπάρχουν οι λέξεις *profession*, *occupation*, *vocation*, αλλά και η λέξη *job*, που η καθεμιά έχει διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο και νόημα.

Προσεγγίζοντας λοιπόν, την έννοια του επαγγέλματος υπάρχει η αναγκαιότητα διάκρισης των αγγλικών όρων «*occupation*» και «*profession*». Η γενικότερη και υπερκείμενη έννοια είναι η έννοια «*occupation*» που χαρακτηρίζει κάθε επάγγελμα (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004:189-190). Οι Yeom και Ginsburg (2007) ερμηνεύουν τους όρους «*profession*» και «*occupation*», με βάση τη φονξιοναλιστική θεώρηση, η οποία ορίζει ένα σύνολο «αντικειμενικών» δεικτών και χαρακτηριστικών με τους οποίους διαφοροποιούνται τα επαγγέλματα (*professions*) από τις υπόλοιπες εργασίες (*occupations*) (Yeom & Ginsburg, 2007:299). Τα γνωρίσματα αυτά είναι τα ακόλουθα: α) εκτέλεση μιας βασικής λειτουργίας, υπηρεσίας ή αποστολής, β) άσκηση διανοητικής (έναντι χειρωνακτικής) εργασίας, η οποία προϋποθέτει υψηλού επιπέδου τεχνογνωσία και λήψη αποφάσεων και έτσι απαιτείται εκτεταμένη προ-επαγγελματική εκπαίδευση, γ) λειτουργία με βάση ένα ιδανικό/ιδεώδες για την παρεχόμενη υπηρεσία, δ) ύπαρξη αυτονομίας στον εργασιακό χώρο, ε) να έχουν οι εργαζόμενοι (έναντι των μη επαγγελματιών) τον έλεγχο

της επιλογής, της κατάρτισης και της επαγγελματικής εξέλιξης και στ) υψηλές χρηματικές απολαβές (Yeom & Ginsburg, 2007:299).

Ο Crook(2008), με τη σειρά του, προσθέτει σε αυτά τα χαρακτηριστικά την προσδοκία των μελών να παρατηρήσουν πρότυπα ή κώδικες δεοντολογίας και ότι θα επιδείξουν υψηλό επίπεδο προσωπικής ακεραιότητας (Crook, 2008:16-17). Για τους Carr-Saunders & Wilson (1933:200-298, οπ. αναφ. στο Crook, 2008:23) το διακριτό στοιχείο του επαγγελματία είναι *«η κατοχή μιας διανοούμενης τεχνικής που αποκτάται με ειδική κατάρτιση»*. Το ουσιαστικό profession αναφέρεται ως επάγγελμα περίπου τον 16ο αιώνα και αφορά ορισμένα επαγγέλματα υψηλού κύρους(κλήρος, δικηγόροι, ιατροί) τα οποία πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις και για τα οποία ο Elliott πρότεινε τον όρο status professions για να τα διακρίνει από όλα τα άλλα επαγγέλματα που ονόμασε occupational professions(Elliott, 1972:14). Σε αυτά περιλάμβανε όσα επαγγέλματα διέθεταν εξειδικευμένες δεξιότητες και υπηρεσίες, πνευματική και πρακτική κατάρτιση, υψηλό επίπεδο επαγγελματικής αυτονομίας και ευθύνης, σχέση εμπιστοσύνης με τον πελάτη, αλτρουιστική διάθεση, συλλογικό αίσθημα, ρύθμιση προτύπων και διατήρηση της πειθαρχίας(Elliott, 1972:14· Esland, 1980:219), κώδικα επαγγελματικής συμπεριφοράς προσανατολισμένο προς το *«δημόσιο καλό»* και μια ισχυρή επαγγελματική οργάνωση (Whitty,2000:281-282, 2006:2, 2008:31-32).

Γίνεται σαφές λοιπόν, πως διαχωρίζεται η βιοποριστική απασχόληση(εργασία, occupation, job) από το επάγγελμα (profession), το οποίο διαθέτει έναν τύπο οργάνωσης που ελέγχει αυστηρά όσους επιθυμούν να εισέλθουν σε αυτό(Scott & Marshall, 2005: 523), καθώς για αυτό απαιτούνται, να κατέχει ο επαγγελματίας εκπαίδευση μακροχρόνια, τυποποιημένη εκπαίδευση(Χιωτάκης, 1994:16) και επιστημονική εξειδίκευση (Συνώδη, 2004:13), δεξιότητες και κρίση που δε διαθέτουν όλοι όμως και είναι αυτά τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τελικά και το οικονομικό και κοινωνικό κύρος του επαγγελματία.

Από την άλλη μεριά η βιοποριστικού χαρακτήρα εργασία (occupation, job) υλοποιείται για οικονομικούς, κυρίως σκοπούς και *«πολλές φορές, λόγω της αναγκαίας φύσης της απασχόλησης, αποτελεί ένα καθόλου ευχάριστο μέσο για την εξοικονόμηση χρημάτων»* (Κελπανίδης, Βρυγιώτη, 2012:188). Έτσι, όταν αναφερόμαστε στα professions για να τα διακρίνουμε από τα occupations χρησιμοποιούμε τον όρο ελευθέρια, αυθεντικά επαγγέλματα, επαγγέλματα-professions ή επαγγέλματα status (γιατρός, δικηγόρος,

θεολόγος), τα οποία χρειάζονται ένα συστηματικό σώμα γνώσης και υψηλό βαθμό δεξιοτήτων. Επίσης, μέσα από την ανώτατη εκπαίδευση και τον έλεγχο όσων «μπαίνουν» στο επάγγελμα παρέχεται σε αυτό μια μορφή κοινωνικοποίησης και μύησης(Freidson, 2001:81, 84, 96-100).

Σύμφωνα με το Χιωτάκη (1994:41-45) η έννοια «ελευθέριο επάγγελμα» πρωτοεμφανίστηκε στην αρχαία Ελλάδα και μάλιστα για την ακρίβεια με τον όρο «ελευθέριον επιτήδευμα», ο οποίος είχε την έννοια «*αρμόζον, πρέπον εις ελεύθερον άντρα*». Και οι Watson και Korczynski(2008) αναφέρονται στη διαφορά των δυο αυτών όρων, υποστηρίζοντας πως ο όρος «occupation» περιγράφει τη «*συμμετοχή σε ένα επάγγελμα συνεπάγεται την τακτική σύμπραξη σε ένα μέρος ή σε ολόκληρο το φάσμα των καθηκόντων εργασίας που προσδιορίζονται σε ένα συγκεκριμένο κεφάλαιο ή τίτλο, τόσο από αυτούς που εκτελούν τα καθήκοντα αυτά, όσο και από ένα ευρύτερο κοινό*» (Watson & Korczynski, 2008: 326), ενώ ο όρος «professions» αφορά τα επαγγέλματα, που έχουν αποκτήσει υψηλό status και αυτονομία(Χιωτάκης, 1994:16) σε ορισμένες κοινωνίες, με βάση την απαιτούμενη εξειδικευμένη τεχνογνωσία για την οποία έχουν αποκτήσει ένα βαθμό μονοπωλιακού ελέγχου (Watson & Korczynski, 2008: 329).

Βασικό κριτήριο για τη διάκριση των επαγγελματιών μέχρι τη δεκαετία του 1970 ήταν η αυτονομία, με βάσει της οποίας διαχωρίζονταν σε μη- επαγγέλματα, ημι-επαγγέλματα, και πλήρη επαγγέλματα (ιατροί, δικηγόροι), ενώ μετά τη δεκαετία του 1970 η έννοια του επαγγελματισμού επιχειρήθηκε να εξετάζεται κριτικά, ως προσπάθεια αμφισβήτησης της διάκρισης μεταξύ των επαγγελματιών, ημι-επαγγελματιών και μη επαγγελματιών (Nixon, et al., 1997:6). Σύμφωνα με τις αρχές της Κοινωνιολογίας των Επαγγελματιών το επάγγελμα του δασκάλου, αν και διαθέτει ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των επαγγελματιών κύρους, δεν εντάσσεται σε αυτά, αλλά θεωρείται «ημι-επάγγελμα» (semi-profession), λόγω του μικρού βαθμού αυτονομίας που διαθέτει(Φωτοπούλου, 2013:94), η οποία αποτελεί κύριο γνώρισμα για τα επαγγέλματα-professions, (βλ.σχ. Lacey, 1977:31· Gordon, 1985:18-19, 27· Freidson, 2001:90· Χιωτάκης, 1994:40, 42· Κελπανίδης-Βρυγιώτη, 2004:193· Παπαναούμ, 2003:20-21· Ματσαγγούρας, 2004:7-26· Ξωχέλλης, 2005:26-27). Για να αποκτήσει το επαγγελματικό σήμα, το κύρος και τα οικονομικά οφέλη που συνδέονται με αυτό, κάθε δεδομένο επάγγελμα- occupation θα οργανωθεί, σε βαθμό που το επιτρέπει η οικονομική του κατάσταση, με σκοπό να αποκτήσει όλα τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά που ήδη προαναφέρθηκαν, ακολουθώντας

τη στρατηγική επαγγελματοποίησης (Watson & Korczynski, 2008:222). Επίσης, στα αγγλικά υπάρχει και ο όρος «job»(δουλειά), ο οποίος σχετίζεται με την εξοικονόμηση χρημάτων, όχι με την ικανοποίηση ενδιαφερόντων, ενώ στον όρο profession συνυπάρχουν με το επάγγελμα, η ικανοποίηση και τα ενδιαφέροντα.

Είναι σημαντικό για τα άτομα της κοινωνίας το είδος της εργασίας και η αξία της, ξεπερνά ακόμη και το οικονομικό όφελος, και απαιτεί πλήρη αφοσίωση στη γνώση και μια αξιόπιστη και γεμάτη εμπιστοσύνη σχέση με τους πελάτες(Φυτιλή, 2008:19). Ο Elliott (1972:15) αλλά και οι Watson & Korczynski(2008) υποστήριξαν πως το επάγγελμα αναδεικνύει τη διαφοροποίηση των ατόμων στη σύγχρονη κοινωνία, που σημαίνει πως η κατοχή του αποτελεί βασικό δείκτη της κοινωνικής τάξης και της κοινωνικής κατάστασής του (Watson & Korczynski, 2008:244). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ως ένα «*επάγγελμα στο οποίο πραγματώνεται ο στόχος της επίτευξης διδακτικής επαγγελματικής επάρκειας*» (Πανταζής, 2009:41). Επειδή η θέση του δασκάλου είναι αποφασιστικής σημασίας στη βιβλιογραφία της παιδαγωγικής σκέψης έχουν εντοπιστεί «*υπεράνθρωποι κατάλογοι αξιώσεων*», σύμφωνα με τον Terhart(2005:85, οπ. αναφ. στο Πανταζής, 2009: 38) για τον εκπαιδευτικό, που σχετίζονται με τη μόρφωση και την εκπαίδευσή του και στοχεύουν στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού εκ μέρους των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Radtke, 2000:1, οπ. αναφ. στο Πανταζής, 2009: 40).

Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά εντοπίζονταν στα καθιερωμένα(established) επαγγέλματα, όπως η ιατρική και η νομική, ενώ οι εργασίες που δεν ανταποκρινόταν πλήρως στα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν νοούνταν ως επαγγέλματα και τους δόθηκε ο τίτλος «*ημι-επαγγέλματα*»(semi-professions), όπως προαναφέρθηκε (Whitty, 2000:281· Whitty, 2006:2· Whitty, 2008:31-32· Tobias, 2003:446· Power, 2008:144). Μέχρι και σήμερα λοιπόν, παρόλο που εκπαιδευτικοί θεωρούνται «professionals» δεν τους αναγνωρίζεται το ίδιο στάτους των γιατρών και δικηγόρων, και αυτό έχει ως συνέπεια τη μη αναγνώριση του κύρους των εκπαιδευτικών, καθώς και τη μη ικανοποίηση πολλών δίκαιων αιτημάτων τους από μεριά της Πολιτείας (Παπαοικονόμου, 2014:142).

Το κύρος προέκυπτε ως απόρροια των ίδιων των ατόμων που εμπλέκονταν στα επαγγέλματα, παρά των ιδιαίτερων διακριτικών γνωρισμάτων του επαγγέλματος ή της χρησιμότητάς του(Freidson, 1986: 22-26). Στόχος των επαγγελματικών ομάδων σε Αγγλία και Ηνωμένες Πολιτείες ήταν η ανύψωση του status του επαγγέλματός τους στο επίπεδο του επαγγέλματος-profession ώστε να κερδίσουν κύρος και να ισχυροποιήσουν τη θέση

του στην αγορά εργασίας. Στην Ευρώπη αφού η εκπαίδευση ελέγχεται από την πολιτεία δεν ίσχυε το ίδιο, γι' αυτό σε ευρωπαϊκό επίπεδο το κύρος των επαγγελμάτων καθορίζεται από τα πανεπιστήμια που εκπαιδεύουν τα μέλη των επαγγελμάτων- professions (Elliott, 1972:14, 32· Freidson, 1986:32-33· Freidson, 1994:17,19).

Διαπιστώνεται λοιπόν, πως για τα επαγγέλματα-professions εντοπίζονται δύο ορισμοί. Ο ένας αφορά μια ευρεία γκάμα επαγγελμάτων, που καθορίζονται κυρίως από το επαγγελματικό κύρος τους και λιγότερο από τις δεξιότητες των μελών τους, που είναι πτυχιούχοι ανώτερης εκπαίδευσης. Ο δεύτερος ορισμός αφορά έναν περιορισμένο αριθμό επαγγελμάτων που διαθέτουν ένα πλαίσιο συγκεκριμένων θεσμικών και ιδεολογικών χαρακτηριστικών (Freidson, 1994:16). Επίσης, κατά τους Gabe, Bury και Elston (2004), ο όρος «επάγγελμα» δηλώνει μία απασχόληση που χαίρει αποδοχής, έχει μεγάλο βαθμό αυτονομίας, παρέχει ένα είδος μονοπωλιακών υπηρεσιών και ως συνέπεια αυτού, *«απολαμβάνει ένα βαθμό εξουσίας έναντι αυτών που χρειάζονται τις υπηρεσίες του»* (Gabe, Bury & Elston, 2004, οπ. αναφ. στο Δούκα, 2010:97). Το ελεύθερο επάγγελμα (profession), λοιπόν, επιτελεί κοινωνικό έργο, έχει ως προϋπόθεση ειδική βασική επαγγελματική εκπαίδευση, ένα βαθμό αυτονομίας στην άσκηση του έργου, βασίζεται σε ένα corpus εσωτερικής γνώσης και χρειάζεται συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση (Μαυρογιώργος, 2003:356· Ξωχέλλης, 1991:84-86). Κατά τον Γκρίτζιο (2006), τα τελευταία χρόνια σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες λόγω της αναγκαιότητας επαγγελματοποίησης του διδακταλικού επαγγέλματος αναβαθμίστηκαν ποιοτικά οι Παιδαγωγικές Σχολές και οι Σχολές των Επιστημών της Αγωγής (Γκρίτζιος, 2006:155). Αν γινόταν στην παρούσα εργασία μια ιστορική αναδρομή θα διαπιστωνόταν πως ο εκπαιδευτικός με τη μονιμοποίησή του απαλλάχθηκε σε μεγάλο βαθμό *«από την εξάρτηση από τους εκάστοτε πολιτικούς και ενίσχυσε την οικονομική του κατάσταση»* (Φυτιλή, 2008: 56). Επίσης, η κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η ίδρυση των Πανεπιστημιακών τμημάτων, παρέχουν πλέον στον Έλληνα δάσκαλο, κατά τη διάρκεια των σπουδών του ειδική κατάρτιση (θεωρητική και παιδαγωγική) και σε συνδυασμό με την λειτουργία και τον εκσυγχρονισμό των μεταπτυχιακών σπουδών συνετέλεσαν στην μετάβαση του επαγγέλματος *«από ημι-επάγγελμα σε επάγγελμα με αναγνωρισμένο κοινωνικό κύρος»* (Γκρίτζιος, 2006:155).

Μελετώντας ο δάσκαλος και καθώς γνωρίζει πλήρως τις ανάγκες και τις δυνατότητες του παιδιού, προσδιορίζει και τις δικές του προσδοκίες από τον εαυτό του και

τον ρόλο του ως παιδαγωγός (Πυργιωτάκης, 1992:191). Ο δάσκαλος όμως είναι ταυτόχρονα και δημόσιος υπάλληλος, και άρα, υπόλογος για την υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης απέναντι στην πολιτεία, που είναι και ο εργοδότης του, εκπροσωπώντας τα συμφέροντα των μαθητών που δέχονται τις υπηρεσίες του (Freidson, 1986: 161-162· Ματσαγγούρας, 2004:7-26). Για τον εκπαιδευτικό κλάδο προτάσσεται η ιδιότητα του επιστήμονα παιδαγωγού, που του παρέχει και επαγγελματική αυτονομία, και όχι του δημοσίου υπαλλήλου. Οι δημόσιοι λειτουργοί σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα(2004) μπορούν να είναι επαγγελματικά αυτόνομοι μέσα από τη διφυή επαγγελματική τους υπόσταση (Ματσαγγούρας, 2004:7-26).

Το διδασκαλικό επάγγελμα επικαλούμενο τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα(2004) και αρκετούς ειδικούς, διεκδικεί τη θέση του στα αυτόνομα επιστημονικά επαγγέλματα. Παρόλα αυτά κάποιοι ειδικοί το κατατάσσουν στα ημιαυτόνομα επαγγέλματα και όπως υποστηρίζει ο Leggatt (1970:161) σε αυτό συνηγορεί και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα που διεκδικεί τον επαγγελματισμό της παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά ως προς τη σύνθεσή της, τα οποία λειτουργούν ανασταλτικά προς την επίτευξη ενός τέτοιου στόχου. Η δημοσιοϋπαλληλική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ένας λόγος, αφού περιορίζει την αυτονομία του, αλλά και άλλους παράγοντες και ιδιομορφίες που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα. Τέτοιες είναι: η καταγωγή των εκπαιδευτικών από μεσαία κοινωνικά στρώματα, η ανομοιογένειά τους, ο μεγάλος τους αριθμός(Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1996:238), η κατάτμηση του συνόλου σε ειδικότητες, η βαθμολογική ιεραρχία, αλλά και η κυριαρχία του γυναικείου φύλου(Ματσαγγούρας, 2004:13·Βασιλού- Παπαγεωργίου, 1992:114-127). Αυτό κατά τον Etzioni(1969, οπ. αναφ. στο Whitty, 2000:282 & στο Day, 2003: 30) οφείλεται και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν έλεγχο του επαγγελματικού τους επιπέδου, σε αντίθεση με τους γιατρούς και τους δικηγόρους, για παράδειγμα(Whitty, 2000:282· Day,2003:30). Η Δημητριάδου(2016: 297-298) επίσης, υποστηρίζει πως *«η εργασία των εκπαιδευτικών κατατάσσεται στην κατηγορία των ημι- επαγγελμάτων εξαιτίας κυρίως του χαμηλού κοινωνικού και επαγγελματικού κύρους»*.

1.1.2. Επαγγελματοποίηση

Στην προσπάθεια ερμηνευτικής προσέγγισης στην έννοια του επαγγελματισμού, συχνά απαντάται ο όρος επαγγελματοποίηση (professionalisation). Κατά τη δεκαετία 1965-1975 υπάρχει η τάση να επαναπροσδιοριστεί η θέση των εκπαιδευτικών σε αρκετές χώρες στοχεύοντας στην αναβάθμιση του ρόλου τους και τη βελτίωση του έργου που παρέχουν και έτσι και η διδασκαλία προβλήθηκε ιδιαίτερα ως «επάγγελμα». Η τάση για «επαγγελματοποίηση» του εκπαιδευτικού τονίζει *«την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού, αλλά ταυτόχρονα συνεπάγεται και αυξημένες προσδοκίες για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασής του»*(Φυτιλή, 2009:46). Σύμφωνα με την Παπαναούμ(2003:51) μελετητές ορμώμενοι από διαφορετικές αφετηρίες θεωρούν την επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών ως το μέσο για να μπορέσει η εκπαίδευση να κάνει το άλμα προς τα εμπρός. Η επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας συνεπάγεται αλλαγές στη δομή της διοίκησης της εκπαίδευσης και ανακαθορισμό ρόλων και ευθυνών εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών(Παπαναούμ, 2003: 54).

Επαγγελματοποίηση (professionalization) είναι η διαδικασία επίτευξης της αναγνώρισης ενός επαγγέλματος, κατά την οποία ένα επάγγελμα ανταποκρίνεται στα κριτήρια του επαγγέλματος- profession και προϋποθέτει την επαγγελματική ανάπτυξη, την απόκτηση δηλαδή, γνώσης και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την άσκηση ενός επαγγέλματος (Hoyle, 1980:44). Ο Whitty(2000) ορίζει την επαγγελματοποίηση ως την προσπάθεια να αποκτηθούν τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τα επάγγελα, την επαγγελματική στρατηγική που ονομάζει και *«επαγγελματικό σχέδιο»*(Whitty, 2000:282).

Με τον αγγλικό όρο vocationalization καθορίζονται οι ελάχιστες προϋποθέσεις που πρέπει να υφίστανται για να μπορεί κάποιος να έχει πρόσβαση σε ένα επάγγελμα και για να διασφαλίζεται η ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχει (Freidson, 2001:17). Ο όρος professionalization αφορά το πώς ένα επάγγελμα εξελίσσεται ποιοτικά, έχει ως συνέπεια αναγκαστικά τον επαγγελματισμό και δεν διαφοροποιείται πλήρως από τον όρο vocationalization (Φυτιλή, 2009:8) (βλ. σχετικά: Hoyle, 1980:44, 45· Χιωτάκης, 1994:39· Freidson, 2001:17, 31-32· Κελπανίδης- Βρυσιώτη, 2004:185-197). Η επαγγελματοποίηση του διδασκαλικού επαγγέλματος, σύμφωνα με τον Δούκα(2000), σχετίζεται με το γεγονός

ότι εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας επιδιώκει να ενταχθεί στο ευρωπαϊκό συγκείμενο, που βρίσκεται *«σε πορεία διαμόρφωσης και αναζήτησης ταυτότητας»*(Δούκας, 2000:17).

Οι όροι επαγγελματοποίηση και επαγγελματισμός, που αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο, εμφανίζουν διακριτά γνωρίσματα μεταξύ τους. Η επαγγελματοποίηση αφορά *«ζητήματα στάτους, δημόσιας αναγνώρισης και συνθήκες εργασίας»* (Helsby, 1995:321), χρηματικών απολαβών(Nixon, et al.,1997:10), *«με την ενίσχυση της θέσης κάθε επαγγελματία, όπως μισθολογικά ζητήματα, κύρος, αυτονομία»* (Φωτοπούλου, 2013:112). Ο επαγγελματισμός αφορά *«τα πρότυπα συμπεριφοράς, την αφοσίωση και την ηθική παροχή υπηρεσιών»*(Helsby, 1995:321), δηλαδή, προσωπικά και συμπεριφορικά γνωρίσματα, όπως αφοσίωση, δέσμευση, ιδεολογία σχετικά με την παροχή υπηρεσιών και εξειδικευμένες γνώσεις(Nixon, et al.,1997:10· Φωτοπούλου, 2013:112). Επίσης, οι Hargreaves και Goodson (1996:4), επισημαίνουν πως η επαγγελματοποίηση αφορά έργο κοινωνικοπολιτικό και έχει ως σκοπό την ενίσχυση των ενδιαφερόντων μιας ομάδας επαγγελματιών, ενώ ο επαγγελματισμός είναι αυτός που καθορίζει τις ενέργειες του ατόμου μέσα στην ομάδα, το χαρακτήρα και την ποιότητά τους, στοχεύοντας στο να βελτιωθεί το επαγγελματικό κύρος και γόητρό του (Helsby & McCulloch, 1996:56· Webb et al., 2004:83-107). Σύμφωνα με τον Hargreaves(2000:152), ο επαγγελματισμός ως διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας και των προτύπων της πρακτικής των εκπαιδευτικών, αποτελεί άλλοτε συμπληρωματική και άλλοτε αντιθετική έννοια με την επαγγελματοποίηση, η οποία αποτελεί διαδικασία βελτίωσης του κύρους και της θέσης τους(Hargreaves, 2000: 152). Σύμφωνα με τους Englund(1996), Hall & Schulz(2003) και Hargreaves(2000), (οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου,2013:112), οι δυο έννοιες συχνά αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς η επαγγελματοποίηση *«συμβάλλει στην ενίσχυση του επαγγελματισμού τόσο μέσα στην ίδια την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, όσο και στη σχολική διαδικασία»*, ενώ ο επαγγελματισμός επικεντρώνεται στην προσωπική ανάπτυξη του δασκάλου, γνωστικά και πρακτικά, στοχεύοντας στο να είναι πιο ωφέλιμος για τους μαθητές του (Helsby & McCulloch, 1996:56). Ο Hoyle(2001:146) υποστηρίζει πως ο επαγγελματισμός βελτιώνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στο επαγγελματικό περιβάλλον και λιγότερο ενδυναμώνει το κοινωνικό κύρος (status) (Hoyle, 2001: 148).

Ο Englund (1996:75) θεωρεί τον επαγγελματισμό *«παιδαγωγικό εγχείρημα»*, που αναφέρεται στην εσωτερική ποιότητα του επαγγέλματος, αντιδιαστέλλοντάς τον από την επαγγελματοποίηση, την οποία ορίζει ως *«κοινωνιολογικό εγχείρημα»* συνδεδεμένο με την

αυθεντία και το κύρος του επαγγέλματος. Ο Hargreaves(2000) επίσης, αναφέρει πως πολλές φορές «τα υψηλά πρότυπα, η επιστημονική γνώση και η μεθοδολογία μπορούν να υποβαθμίσουν το έργο των εκπαιδευτικών, αλλά και να παραμελήσουν σημαντικές συναισθηματικές διαστάσεις του», επισημαίνοντας πως η ισχυρότερη επαγγελματοποίηση δεν σημαίνει πάντα και μεγαλύτερο επαγγελματισμό (Hargreaves, 2000:152).

Κατά τον Murphy(1988), η «επαγγελματοποίηση» (professionalisation) αναφέρεται και στον επαγγελματικό αποκλεισμό, κατά τον οποίο επαγγελματίες δεν αποδέχονται κάποιον που δε διαθέτει τα απαιτούμενα προσόντα (Δούκα, 2010:97). Διαχωρίζοντας αυτούς που δεν ανήκουν στην ομάδα τους και ισχυροποιώντας τον ρόλο τους, δημιουργούν σταδιακά την επαγγελματοποίηση, η οποία αφορά ένα σύνολο ατομικών και ομαδικών προσπαθειών για την απόκτηση κοινωνικής καταξίωσης από μία ομάδα, αλλά και την καταγραφή των κανόνων καλής πρακτικής, τον θεωρητικό και πρακτικό έλεγχο της επαγγελματικής γνώσης και των ευκαιριών για εργασία(Δούκα, 2010:97). Η Witz (1992), ορίζει την επαγγελματοποίηση ως προσπάθεια μιας επαγγελματικής ομάδας να αποκτήσει επαγγελματική καταξίωση, μέσα «από την νομική κάλυψη, την εστίαση στην υπηρεσία του κοινού, τη δημιουργία ισχυρών συλλόγων και συνεργασιών, τη συνεχή βελτίωση της εικόνας του επαγγέλματος, την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων του μέσα από τους φορείς απασχόλησης και την συνεχή επίτευξη στόχων»(Δούκα, 2010:97). Η θεωρία της αποεπαγγελματοποίησης, η οποία από τους συγγραφείς αναφέρεται και ως προλεταριοποίηση(Δούκα, 2010:98) είναι «η απώλεια των μοναδικών ποιότητων που χαρακτηρίζουν ένα επάγγελμα, π.χ. το μονοπώλιο της γνώσης, την πίστη για την ηθική των παρεχομένων υπηρεσιών, την εξουσία πάνω στον πελάτη/ασθενή και τις προσδοκίες από την επαγγελματική αυτονομία του» (Haug, 1973:197, οπ. αναφ. στο Δούκα, 2010:98).

1.1.3. Αποεπαγγελματοποίηση - Επανεπαγγελματοποίηση

Μελετώντας τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού αξίζει να γίνει αναφορά και στις έννοιες της αποεπαγγελματοποίησης (deprofessionalisation) και της επανεπαγγελματοποίησης (reprofessionalisation). Σχετικά με την αποεπαγγελματοποίηση, αυτή μπορεί να οριστεί ως η απώλεια των μοναδικών γνωρισμάτων και ιδιοτήτων που

κατείχαν οι επαγγελματικές ομάδες, κυρίως το μονοπώλιό τους στη γνώση, στη γενική πεποίθηση που επικρατούσε σχετικά με την παροχή των υπηρεσιών που παρείχαν και στις προσδοκίες τους για εργασιακή αυτονομία, δημόσιο σεβασμό και κύρος (Haug, 1975:197, οπ. αναφ. στο Yeom & Ginsburg, 2007:300).

Ειδικότερα, η αποεπαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών εμφανίστηκε όταν ο κοινωνικός χώρος των σχολείων ανασυντάχθηκε για να παράγει τις νέες μορφές εποπτείας και ελέγχου διδασκαλίας, σύμφωνα με τους Smyth, Dow, Hattam, Reid & Shacklock(2000:6-9, όπως αναφέρεται στο Race, 2002:460). Σύμφωνα με τους Yeom & Ginsburg(2007) το ζήτημα της αποεπαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών αντιμετωπίστηκε από διάφορους μελετητές(π.χ.: Dove, 1986, Filson, 1988, Grace, 1987, McDaniel, 1979, Race, 2002, οπ.αναφ. στο Yeom & Ginsburg, 2007:300). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 και του 1980, οι εκπαιδευτικοί στις Ηνωμένες Πολιτείες (Carlson, 1987) έζησαν την αποεπαγγελματοποίηση, με την έννοια της απώλειας αυτονομίας στο έργο τους, επειδή εισήχθησαν ποικίλες μορφές γραφειοκρατικού και τεχνικού ελέγχου. Το ίδιο συνέβη και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 στην Ευρώπη(Esteve, 2000) και την Κορέα(Seth, 2002), όπου οι εκπαιδευτικοί έχασαν το κοινωνικό τους γόητρο και τον δημόσιο σεβασμό - ως αποτέλεσμα της επικριτικής στάσης των κυβερνήσεων και των ΜΜΕ (οπ. αναφ. στο Yeom & Ginsburg, 2007: 300).

Τη δυσκολία ύπαρξης ορισμού επιτείνουν και ενέργειες, σε πολιτικό κυρίως επίπεδο, που στοχεύουν στην αποεπαγγελματοποίηση (Helsby, 1995:317) του εκπαιδευτικού και στη συνέχεια στην επανεπαγγελματοποίησή του, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εφαρμογή μακροπρόθεσμων στόχων (Helsby, 1995:317). Ο Reed (2018:4) αναφέρει πως συνδυασμός πολύπλοκων, πολιτικών και οικονομικών αλλαγών, αλλά και ο αυξανόμενος ανταγωνισμός μεταξύ των διαφόρων επαγγελμάτων, έχει αποδυναμώσει την ικανότητα αυτοδιοίκησης τους μένοντας ανεξάρτητα από το κράτος και την αγορά (Freidson, 2001: 220). Ως αποτέλεσμα το υψηλό επίπεδο του επαγγελματικού ελέγχου των ελεύθερων και συλλογικών επαγγελμάτων έχει περιοριστεί και τα ανάγκασε, σύμφωνα με τον Reed(2018) να υιοθετήσουν αδύναμες μορφές επαγγελματοποίησης που εξαρτώνται από τους «οργανωτικούς πόρους» και όχι, από νομικά υποστηριζόμενους και κοινωνικά νόμιμους ισχυρισμούς των επαγγελματιών υψηλού επιπέδου (Reed, 2018:5).

Ο όρος επανεπαγγελματοποίηση αναφέρεται στη δυνατότητα ανάκτησης της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών μέσω της εφαρμογής αλλαγών και

μεταρρυθμίσεων (Smyth et al., 2000:6-9). Την ευελιξία αυτή των εκπαιδευτικών, στο να επαναπροσδιορίζουν την εργασία τους μέσω των προωθούμενων μεταβολών, αντί να ωθούνται σε εργασιακό αποπροσανατολισμό και τελικά σε αποεπαγγελματοποίηση επιβεβαιώνουν αρκετές μελέτες (βλ. π.χ.: Osborn & Broadfoot, 1993· Webb et al., 2004, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:116). Η επιτυχής υπεράσπιση του προσωπικού κατά της αποεπαγγελματοποίησης θα απαιτήσει όχι μόνο, να διατηρηθούν και να επιστρέψουν οι εκπαιδευτικοί σε τμήματα του νεωτεριστικού προγράμματος επαγγελματικοποίησης, αλλά και να επεκτείνουν και να εμπλουτίσουν την ιδέα και την πρακτική του συλλογικού επαγγελματισμού με τρόπους που πραγματικά θα βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας, αντί απλώς να παραδοθούν και να διευκολύνουν την εφαρμογή κυβερνητικών πολιτικών.

1.1.4. Επαγγελματισμός

Η απόπειρα προσέγγισης της έννοιας του επαγγελματισμού είναι ιδιαίτερα σύνθετη, καθώς υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία για τον επαγγελματισμό και ποικιλία ορισμών, αποδεικνύοντας έτσι το πολυσύνθετο της έννοιας και καθιστώντας δυσχερή τον σαφή και σταθερό ορισμό του τι σημαίνει να είναι κανείς επαγγελματίας.

Όπως υποδηλώνει ο Freidson (1994: 169), *«μεγάλο μέρος της συζήτησης για τον επαγγελματισμό είναι γεμάτο από ασαφείς, ασυνεπείς και ελλιπείς υποθέσεις»*. Πράγματι, οι Hargreaves και Goodson (1996: 4) αναφέρονται στην έλλειψη συναίνεσης σχετικά με το νόημα του επαγγελματισμού και ο Fox (1992:2) τονίζει πως: *«ο επαγγελματισμός σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους»*. Κατά την Kolsaker (2008:515-516), ο επαγγελματισμός είναι μια έννοια που αποτελεί πρόκληση για την έρευνα, επισημαίνοντας ότι υπάρχουν εγγενείς δυσκολίες στον εντοπισμό της σύστασης και των χαρακτηριστικών της έννοιας του επαγγελματισμού. Για τον ορισμό της έννοιας του επαγγελματισμού, σύμφωνα με τον Day (2003:40,41) υπάρχουν διάφορες ερμηνείες συχνά *«αντιφατικές και αντικρουόμενες μεταξύ τους»* στην κοινωνιολογική βιβλιογραφία, οι οποίες ομαδοποιούνται σε δύο:

- τον επαγγελματισμό ως σύστημα αξιών, δηλαδή, ως περιγραφικό όρο που αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εργασίας, τις κανονιστικές αξίες και τα πρότυπα που καθοδηγούν την επαγγελματική πρακτική, και

- τον επαγγελματισμό ως ιδεολογική σύλληψη και μηχανισμός ελέγχου ή ως λόγος (*discourse*) που επιστρατεύεται από τους επαγγελματίες για να υπερασπιστούν τις αξιώσεις τους και να αναδείξουν την αξία του επαγγέλματος στους φορείς της εξουσίας (Evetts, 2003:395-415).

Και οι δυο ερμηνείες λειτουργούν σε ένα μακροεπίπεδο (κοινωνία, κράτος, αγορά), σε ένα μεσοεπίπεδο (οργανώσεις, ιδρύματα) και σε μικροεπίπεδο (ομάδες, ηθοποιοί) (Evetts, 2003:399). Η πρώτη ερμηνεία διαχέεται από μια αισιοδοξία για τη θετική συμβολή του στο κοινωνικό σύνολο, ενώ ο δεύτερος ορισμός επικεντρώνεται στα αρνητικά του επαγγελματισμού, ως ένας μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου για τους «επαγγελματίες εργαζόμενους» (Evetts, 2003:399). Σύμφωνα με την Hilferty (2008:54) ο όρος ενσωματώνει και τις δύο όψεις, τόσο τη θεωρητική και πρακτική γνώση και την επαγγελματική οργάνωση, όσο και τα ιδεολογικά στοιχεία.

Αρκετοί ερευνητές (Ozga, 1995· Troman, 1996· Freidson, 2001· Nixon, 2001· Evetts, 2003· Noorededgraf, 2007·; Gewirtz et al., 2009, οπ. αναφ. στο Evans, 2011:854) ορίζουν τον επαγγελματισμό με διαφορετικό τρόπο. Συγκεκριμένα, η Ozga(1995) αναλύει την έννοια του επαγγελματισμού ως μια μορφή επαγγελματικού ελέγχου των εκπαιδευτικών (Ozga, 1995:35), η οποία υποστηρίζει ότι στο πλαίσιο της πολιτικής είναι καλύτερα κατανοητός ο επαγγελματισμός. «Οι κρίσιμες αναλύσεις του επαγγελματισμού δεν υπογραμμίζουν τις ιδιότητες, που είναι εγγενείς σε μια επαγγελματική ομάδα, αλλά διερευνούν την αξία της υπηρεσίας που προσφέρουν τα μέλη αυτής της ομάδας σε εκείνους που βρίσκονται στην εξουσία» (Ozga, 1995:22). Σύμφωνα με την Evans(2011:855-856), ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών στοιχειοθετείται από τη «συμπεριφορά, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους καθώς και από τις διανοητικές λειτουργίες και δεξιότητες» των εκπαιδευτικών. Το καθένα ενσωματώνει περαιτέρω στοιχεία ή διαστάσεις, όπως υποδεικνύονται από την Evans(2011:856). Η συμπεριφορική συνιστώσα του επαγγελματισμού σχετίζεται με αυτό που κάνουν οι επαγγελματίες στη δουλειά, τη συμπεριφορά τους δηλαδή. Οι διαδικαστικές, παραγωγικές και ανταγωνιστικές διαστάσεις του επαγγελματισμού, δηλαδή, που εφαρμόζουν οι άνθρωποι στην εργασία τους, και σχετίζονται με την παραγωγή, την παραγωγικότητα αλλά και το επίτευγμα (πόσα άτομα «κάνουν» και τι επιτυγχάνουν), αλλά και τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Καθοριστικές είναι και οι αντιλήψεις, πεποιθήσεις και απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους (συμπεριλαμβανομένων εκείνων που σχετίζονται με

τον εαυτό μας, ως εκ τούτου, την αυτοαντίληψη), οι αξίες ανθρώπων και τα κίνητρά τους, αλλά και η ικανοποίηση που παίρνουν ή όχι, από την εργασία τους. Η πνευματική συνιστώσα του επαγγελματισμού σχετίζεται με τη γνώση του γνωστικού αντικειμένου και τις γενικότερες βάσεις της γνώσης των επαγγελματιών, τη φύση και το βαθμό συλλογιστικής που εφαρμόζουν στην πρακτική τους, το τι ξέρουν αλλά και το τι καταλαβαίνουν (Evans, 2011:856).

Ο Troman (1996:476) με τη σειρά του αντιλαμβάνεται τον επαγγελματισμό όχι ως απόλυτα ιδεώδη, αλλά ως *«μια κοινωνικά διαμορφωμένη μεταβλητή και αμφισβητούμενη έννοια, που ορίζεται από τη διοίκηση και εκφράζει τις προσδοκίες της για τους εργαζόμενους και τη διατύπωση των καθηκόντων που θα επιτελούν»*. Το ίδιο συμβαίνει και με την ερμηνεία του Gleeson et al (2005:445-446) όπου επισημαίνεται η σχετική συνάφεια με την εννοιολογική ερμηνεία του Holroyd (2000:39), ο οποίος υποστηρίζει πως: *«ο επαγγελματισμός δεν είναι απόλυτα κοινωνικοεπιστημονικός, αλλά ιστορικά μεταβαλλόμενος και κοινωνικά κατασκευασμένος»*. Ο Eric Hoyle(1975) υποστηρίζει πως επαγγελματισμός είναι οι στρατηγικές που εφαρμόζουν τα μέλη της εργασιακής ομάδας για να βελτιώσουν το κοινωνικό τους status, τον μισθό τους και τις συνθήκες ζωής τους (Hoyle,1975:315, οπ. αναφ. στο Evans, 2008:3).Εισάγεται έτσι η έννοια της κοινής προσπάθειας για την πραγματοποίηση των στόχων μιας ομάδας.

Ο Freidson (2001) παραθέτοντας μια περισσότερο αναλυτική προσέγγιση ορίζει ότι ο επαγγελματισμός υφίσταται *«όταν ένα οργανωμένο επάγγελμα αποκτά τη δύναμη να καθορίζει το ποιος πληροί τις προϋποθέσεις να εκτελέσει ένα προσδιορισμένο σύνολο εργασιών»* Freidson (2001:12). Κατά τους Larson (1977) και Talbert & McLaughlin (1994), παραδοσιακά οι «επαγγελματίες» διαφοροποιούνται από τις άλλες ομάδες εργαζομένων γιατί διαθέτουν *«εξειδικευμένη βάση γνώσης, τεχνική κουλτούρα, δέσμευση-ηθική παροχής υπηρεσιών, ισχυρή συλλογική ταυτότητα, επαγγελματική δέσμευση, συναδελφικό και όχι γραφειοκρατικό έλεγχο για την πρακτική και το επαγγελματικό τους επίπεδο και επαγγελματική αυτονομία»*(Day, 2003:30)

Ο Freidson(1994) ερμηνεύοντας τον επαγγελματισμό αναφέρει ότι το «επάγγελμα» αφορά στην *εργασιακή ομάδα που ελέγχει το δικό της έργο, που οργανώνεται από ένα ειδικό σύνολο θεσμών που στηρίζεται εν μέρει από μια συγκεκριμένη ιδεολογία εμπειρίας και υπηρεσιών»,* ενώ ο «επαγγελματισμός» αφορά *«σε αυτή την ιδεολογία και την ειδική σειρά θεσμών»* (Freidson,1994: 10, οπ. αναφ. στο Evans, 2008:5). Η ερμηνεία αυτή του Freidson

για τον επαγγελματισμό ενσωματώνει αναφορές σε χαρακτηριστικά που γενικά θα μπορούσαν να εξομοιωθούν με στοιχεία επαγγελματικής κουλτούρας. Οι Hargreaves και Goodson (1996:4)ερμηνεύουν τον επαγγελματισμό ως *«κάτι που ορίζει και διακρίνει την ποιότητα και τον χαρακτήρα των ενεργειών των ανθρώπων μέσα στην επαγγελματική ομάδα»*.

Κατά τον Day (1999:13), ο επαγγελματισμός ερμηνεύεται *«σαν μία κοινή παραδοχή προτύπων, που μπορούν να εφαρμοστούν προκειμένου καθένας να είναι αλλά και να φέρεται ως επαγγελματίας, εντός των πλαισίων στα οποία λειτουργεί»*. Επίσης, οι Clarke και Newman (1997) αναφερόμενοι στον επαγγελματισμό υποστηρίζουν λειτουργεί *«σαν μία επαγγελματική στρατηγική που καθορίζει την είσοδο και διαπραγματεύεται τη δύναμη και τις αμοιβές με βάση την εξειδίκευση, διαμορφώνει τα πρότυπα της εξουσίας, τον τόπο και τις σχέσεις γύρω από τα οποία συντονίζονται οι οργανισμοί»* (Clarke & Newman, 1997:7).

Σημείο εκκίνησης της προσπάθειας εννοιολογικής αποσαφήνισης και προσδιορισμού και οριοθέτησης της έννοιας του επαγγελματισμού αποτελεί η πίστη στην ικανότητα του ατόμου να ασκήσει επιρροή και να διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές, που σχετίζονται με το επάγγελμά του (Boyt, Lusch & Naylor, 2001:322). Ενώ η επαγγελματική κουλτούρα μπορεί να ερμηνευτεί ως *«κοινές ιδεολογίες, αξίες και γενικοί τρόποι και συμπεριφορές στην εργασία - μια διαμόρφωση των πεποιθήσεων, των πρακτικών, των σχέσεων, της γλώσσας και των συμβόλων που διακρίνονται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική μονάδα»* (Hoyle and Wallace, 2005:103), ο επαγγελματισμός γενικά θεωρείται ως ο προσδιορισμός και η έκφραση του τι απαιτείται και αναμένεται από τα μέλη ενός επαγγέλματος. Ο Day (1999:13) ερμηνεύει τον επαγγελματισμό ως *«συναίνεση των “κανόνων” που μπορεί να ισχύουν για την ύπαρξη και συμπεριφορά ως επαγγελματία μέσα σε προσωπικές, οργανωτικές και ευρύτερες πολιτικές συνθήκες»*.

Σύμφωνα με τους Hoyle και Wallace (2007:19), μια λογική αντίληψη του επαγγελματισμού πρέπει να αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα των καθημερινών πρακτικών. Η συλλογιστική αυτή οδήγησε την Evans(2008:13) στον ορισμό του επαγγελματισμού ως επαγγελματική πρακτική, που είναι σύμφωνη με τις συνήθειες συναινετικές οριοθετήσεις ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος και συμβάλλει και αντικατοπτρίζει την αντίληψη του σκοπού και του καθεστώτος του επαγγέλματος καθώς και του ειδικού χαρακτήρα, της εμβέλειας και των επιπέδων των παρεχόμενων υπηρεσιών και των γνώσεων που επικρατούν στο επάγγελμα, αλλά και του γενικού δεοντολογικού

κώδικα που υποστηρίζει αυτή την πρακτική. Η απόκτηση επαγγελματισμού, σύμφωνα με τον Χιωτάκη (1994:41-45) συνίσταται στη μετάβαση από το καθεστώς ενός απλού επαγγελματία στο καθεστώς του «ελευθέρου επαγγέλματος», ενώ η απόκτηση επαγγελματισμού σε ατομικό επίπεδο, σύμφωνα με τον Terhart(2005:88), σημαίνει ανάπτυξη επαγγελματικής ικανότητας.

Είναι όμως απαραίτητος ο επαγγελματισμός στη σημερινή κοινωνία; Το μεγάλο ενδιαφέρον των ερευνητών για την έννοια του επαγγελματισμού είναι ενδεικτικό και της βαρύτητάς του για την εξέλιξη, βελτίωση και ανάπτυξη των επαγγελμάτων και του ίδιου του επαγγελματία, αλλά και τη συμβολή του στη βελτίωση και τον εμπλουτισμό όλων των θεσμών της κοινωνίας (Freidson, 1994:163-166). Τα επαγγέλματα που αφορούν επαγγελματικές ομάδες που κατέχουν ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες αποκτούν με συνεχή εκπαίδευση, τα επαγγέλματα κύρους, έχουν τη δυνατότητα να καταστήσουν τις υπηρεσίες τους αναγκαίες για την κοινωνία, η οποία θα τους αναγνωρίσει και το δικαίωμα να είναι αυτόνομα και ανεξάρτητα (Elliott, 1972:127). Σύμφωνα με τον Χιωτάκη(1994), κεντρικό συμπέρασμα είναι ότι η ισχύς προέρχεται αποκλειστικά από την κατοχή της γνώσης (Χιωτάκης, 1994:84-85).

Η πιστοποίηση επίσης, διασφαλίζει την ελάχιστη δυνατότητα του ειδικού-επαγγελματία να ασκεί ένα συγκεκριμένο είδος εργασίας και επίσης, συμβάλλει στη δημιουργία πιο αφοσιωμένων εργαζομένων(Freidson, 1986:87-88· 1994:158-161). Οι εξειδικευμένες γνώσεις, οι αποκτημένες δεξιότητες, η πιστοποίηση που βρίσκονται στη βάση του επαγγελματισμού αποτελούν αξία για την ανθρώπινη ζωή, ενώ ο επαγγελματισμός αφού επιτρέπει στα άτομα να στηρίζονται σε προσωπικές πηγές είτε πλούτου, είτε γνώσης, τους προσφέρει και την ευκαιρία να νιώθουν και να είναι ανεξάρτητοι. Επιπρόσθετα, τα επαγγέλματα κύρους αφορούν αρκετά γνωστικά αντικείμενα, αλλά και σχετίζονται με ποικίλα κοινωνικά, ηθικά, τεχνικά ζητήματα, γεγονός που δικαιολογεί την ύπαρξη και αναγκαιότητα του επαγγελματισμού(Φυτιλή, 2008:33). Ένα χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού που τον διαφοροποιεί από το στυγνό ανταγωνισμό και ατομισμό μεταξύ των εργαζομένων είναι η συναδελφικότητα, την οποία και ενισχύουν οι επαγγελματίες (professionals), περιορίζοντας τον ανταγωνισμό και εξασφαλίζοντας κοινή οικονομική βάση για τα μέλη της (Freidson, 1994:175).

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί πως η πραγματική βάση της κοινωνικής δυναμικής των επαγγελμάτων professions είναι η άρτια κατοχή του αντικειμένου

(competence) από τους επαγγελματίες και το γεγονός ότι τη γνώση αυτή την κατέχουν μόνο τα μέλη κάθε συγκεκριμένου επαγγέλματος, με συνέπεια να είναι αντικειμενικά αναντικατάστατη η συμβολή τους στη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος. Η αποκλειστικότητα αναβαθμίζει το επίπεδο της εργασίας και αποτελεί εχέγγυο για τον καταναλωτή ότι προσλαμβάνει ή συμβουλευέται τους ικανούς (competent) για την άσκηση του επαγγέλματος (Freidson, 2001:198-199).

1.1.5. Επαγγελματικότητα

Η «επαγγελματικότητα- Professionality» είναι ένας όρος που εισήγαγε ο Hoyle (1975), ο οποίος μιλά για δύο διαφορετικές πτυχές της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών: τον επαγγελματισμό και την επαγγελματικότητα, χαρακτηρίζοντας ως «επαγγελματικότητα» τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις διδακτικές τεχνικές-τον επαγγελματικό «εξοπλισμό»(Παπαναούμ,2003:39), που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και ως «επαγγελματισμό», την ιδεολογία, τη ρητορική και τις στρατηγικές, που επιστρατεύονται, είτε από τους επαγγελματίες για την υπεράσπιση του κύρους τους και τη βελτίωση της θέσης, του μισθού ή των συνθηκών εργασίας τους(Hoyle, 1975:315), είτε από τους φορείς εξουσίας, προκειμένου να διασφαλίσουν την αποδοχή των πολιτικών τους στόχων (Evans, 2008:9). Η Evans με τη σειρά της όρισε την επαγγελματικότητα ως «ιδεολογικά, διανοητικά και επιστημολογικά προσδιορισμένη στάση που διαμορφώνει το άτομο σε σχέση με το επάγγελμα στο οποίο ανήκει και η οποία επηρεάζει την επαγγελματική του πρακτική» (Evans, 2002:6-7).

Παρά τις όποιες αντιρρήσεις έχουν διατυπωθεί για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αυτονομία και τον έλεγχο που ασκούν στο έργο τους, εντούτοις, σύμφωνα με τον Day(2000) «το βασικό πεδίο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να είναι αυτόνομοι είναι η χρήση της ελεύθερής τους βούλησης, όσον αφορά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα στην τάξη» (Day,2000: 30). Έτσι, ο Hoyle το 1980 μίλησε για τον εκπαιδευτικό που η ανάπτυξή του περιορίζεται και για εκείνον που η ανάπτυξή του προωθείται, διατυπώνοντας δύο μοντέλα επαγγελματικότητας: την περιορισμένη-restricted και την διευρυμένη-extended (Hoyle, 1975:318· Day,2000:30· Evans, 2008:9). Με τον όρο περιορισμένη επαγγελματικότητα ο Hoyle (1980:49), σύμφωνα με τον Day(2003:30-31), ορίζει την επαγγελματικότητα που βασίζεται ουσιαστικά στην εμπειρία και τη διαίσθηση

και δεν καθοδηγείται από τη θεωρία. Διαθέτει εφευρετικότητα και δε συγκρίνει το αποτέλεσμα της εργασίας με το έργο άλλων εκπαιδευτικών Στο άλλο άκρο βρίσκεται η «διευρυμένη επαγγελματικότητα» η οποία αντικατοπτρίζει ένα πολύ ευρύτερο όραμα για το τι περιλαμβάνει η εκπαίδευση, αποτιμά τη θεωρία που στηρίζει την παιδαγωγική και υιοθετεί μια διανοητική και ορθολογική προσέγγιση της εργασίας.

Ο Jon Nixon και οι συνεργάτες του το 1997 μιλώντας για τους μεταβαλλόμενους στόχους του επαγγελματισμού, σκιαγραφούν μια *«νέα εκδοχή της επαγγελματικότητας των εκπαιδευτικών, που στηρίζεται στη διευκόλυνση της μάθησης, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την εξάσκηση στη σύμπλευση»* (Nixon, et al., 1997:5). Υποστηρίζουν, σύμφωνα με τον Day (2003:45-46), ότι καθώς το επάγγελμα των εκπαιδευτικών ασχολείται με τη μάθηση, οι ίδιοι εμπλέκονται υποχρεωτικά σε μια «διαρκή» μαθησιακή διαδικασία, συνεργαζόμενοι με τους συναδέλφους τους, αλλά και άλλους επαγγελματίες και φορείς, αλλά και διαπραγματεύονται τους μαθησιακούς στόχους με τους μαθητές τους και τέλος, συνεργάζονται με τους γονείς, αναγνωρίζοντάς τους ως συμπληρωματικούς εκπαιδευτές (Nixon et al., 1997:16). Σε επόμενο κεφάλαιο η παρούσα εργασία θα ασχοληθεί εκτενώς με τα χαρακτηριστικά, τις «νόρμες» του επαγγελματισμού.

1.1.6. Επαγγελματική ταυτότητα

Το πεδίο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τις τελευταίες δεκαετίες. Το ενδιαφέρον αυτό συνέβη παράλληλα με την εμφάνιση της ταυτότητας ως βασικής έννοιας στους τομείς της κοινωνιολογίας (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004), της φιλοσοφίας (Taylor, 1989; Mead, 1934), της ψυχολογίας (Erikson, 1989), της ανθρωπολογίας (Holland et al., 1998). και της κριτικής θεωρίας (Tran & Nguyen, 2015:2). Δεν μπορεί να νοηθεί η έννοια της ταυτότητας ανεξάρτητα από τις έννοιες του εαυτού, του εγώ, της αυτοαντίληψης και της αυτοσυνείδησης (Φρυδάκη, 2015:32). Σύμφωνα με την Currie(1998), η ταυτότητα γίνεται αντιληπτή ως μια οντότητα καλά προσδιορισμένη, σταθερή και αμετάβλητη, που εντοπίζεται μέσα μας (Currie, 1998:2). Ο Erikson(1989) ορίζει την ταυτότητα ως τη διαδικασία με την οποία το άτομο διαφοροποιείται από τους άλλους και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Craig & Baucum, 2002:80-83).

Η κατασκευή ταυτότητας, είναι μια πολύπλοκη, ευμετάβλητη, αλληλεπιδραστική, εξαρτημένη και κοινωνικά προσδιορισμένη διαδικασία (Rodgers & Scott, 2008:733). Έτσι, τη σημερινή εποχή οι ταυτότητες δεν θεωρούνται μονοδιάστατες και παγιωμένες, αλλά συγκυριακές, ρευστές, υβριδικές και πολυσχιδείς (Bauman, 2004:155-156· Hargreaves, A, 1994b:71). Επίσης, η ευελιξία τους δίνει την εικόνα ενός «κινούμενου μωσαϊκού» (Hargreaves, A, 1994b:69), ενώ ενσωματώνονται σε αυτές πεποιθήσεις, αξίες, δεσμεύσεις, στάσεις και διαθέσεις (Bauman, 2004:168), βοηθώντας να ερμηνεύσουμε τελικά το πώς το άτομο προσδιορίζει την ταυτότητά του. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως η ταυτότητα δομείται μέσα από μια διαλεκτική και πολλές φορές συγκρουσιακή σχέση, του εαυτού του ατόμου σε αντιπαραβολή με τις «Άλλες» ταυτότητες (Konstantopoulou:2000:80). Το άτομο στην πορεία της ανάπτυξής του κάνει την πρώτη του αναφορά στον εαυτό του χρησιμοποιώντας το εγώ, το πρώτο πρόσωπο της προσωπικής ανωνυμίας και η χρήση αυτή συνιστά και την πρώτη μορφή εικόνας του εαυτού(self-image) και μιας μορφής αυτοαντίληψης(Φρυδάκη, 2015:32). Η αυτοαντίληψη είναι η πρώτη αντίληψη, επίγνωση, που αποκτά το άτομο για την ολότητα των σκέψεων και των συναισθημάτων του, όταν σταθεί έξω από τον εαυτό του, σαν να ήταν εξωτερικό αντικείμενο παρατήρησης (Φρυδάκη, 2015:32). Η αυτοαντίληψη αποτελεί θεμελιώδη όρο συγκρότηση της ταυτότητας, αφού εμπεριέχει, αλλά και ενεργοποιεί, τον αναστοχασμό, την αυτοσυνείδηση και τον αυτοπροσδιορισμό κάθε ατόμου (Φρυδάκη, 2015:33).

Η έννοια της ταυτότητας διακρίνεται σε προσωπική, κοινωνική και σε ταυτότητα ρόλου (Φρυδάκη, 2015:33). Η προσωπική ταυτότητα υποδηλώνει «τη μοναδικότητα του ατόμου, συγκροτείται στηριζόμενη στην προσωπική του ιστορία, τους προσανατολισμούς, τις επιλογές και τα επιτεύγματά του (Φρυδάκη, 2015:33) και αποτελεί το πρωταρχικό επίπεδο επίγνωσης ότι ο εαυτός είναι μια μοναδική οντότητα, διαφορετική από τις άλλες (Φρυδάκη, 2015:34). Η κοινωνική ταυτότητα διαμορφώνεται «από ηθικές, κοινωνικές και πολιτικές παραμέτρους και παραπέμπει στον προσδιορισμό του υποκειμένου, όταν το άτομο εντάσσεται σε συλλογικότητες ή σε κάποιες κοινωνικές ομάδες» (Φρυδάκη, 2015:34). Άρα είναι παραπάνω από μία αφού κάθε άτομο εντάσσεται σε πολλές(π.χ. συλλογικές ταυτότητες: θρησκευτική, εθνική, πολιτική, αλλά και ταυτότητες ρόλου: σύζυγος, πατέρας, φίλος, εκπαιδευτικός κ.α.) (Φρυδάκη, 2015:34). Με τον τρόπο αυτό κατασκευάζεται και η συλλογική του ταυτότητα, ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησής του, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει σε αυτή (Konstantopoulou, 2000:81). Ο όρος ταυτότητα

ρόλου δηλώνει, σύμφωνα με τη Φρυδάκη(2015), *«έναν αναστοχαστικό εαυτό, που αυτό-ταξινομείται σε κοινωνικές κατηγορίες αναγνωρίσιμες στην κοινωνία του, αλλά επιπλέον δρα και αλληλεπιδρά με τέτοιους τρόπους μέσα στην ομάδα, ώστε να συγχωνεύσει τις προσδοκίες από τον συγκεκριμένο ρόλο με τις δικές του αντιλήψεις και νοηματοδοτήσεις»* (Φρυδάκη, 2015:38), και *«είναι προϊόν μιας αμφίδρομης διαλεκτικής αλληλεπίδρασης και διαπραγματεύσεων του νοήματος μεταξύ του ατόμου και κοινωνίας»* (Φρυδάκη, 2015:39). Η ταυτότητα δεν αφορά *«αυτό που είμαστε ή αυτό που θα θέλαμε να γίνουμε, αλλά το ποιος πιστεύουμε ότι είμαστε και το ποιος θέλουμε να γίνουμε»*, υποστηρίζουν οι Gewirtz & Cribb (2011:152). Ο ρόλος ορίζεται ως *«μια δέσμη προσδοκιών, τις οποίες η κοινωνία, ή μια συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση, απευθύνει στον κάτοχο μιας θέσης»* (Φρυδάκη, 2015:35).

Τις κοινωνιολογικές μελέτες των επαγγελματιών απασχολεί επίσης και η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, η οποία συνιστά ένα σύνολο προσωπικών και επαγγελματικών πεποιθήσεων, αντιλήψεων, εμπειριών και αξιών (Φωτοπούλου & Υφαντή, 2014:82). Το άτομο έχει ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας μέσω των ατομικών του επιδιώξεων και στόχων. Στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού επιδρούν πάρα πολλοί παράγοντες, ιστορικοί, κοινωνιολογικοί, ψυχολογικοί και πολιτισμικοί (Cooper & Olson, 1996, οπ. αναφ. στο Chong & Low, 2009:60). Λόγω αλλαγών στο εκπαιδευτικό τοπίο (π.χ.: αλλαγές στα προγράμματα σπουδών), οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών αλλάζουν και φαίνεται ότι αυτό συχνά συνοδεύεται από εντάσεις και διλήμματα (Connolly, Clandinin, 1999:131, οπ. αναφ. στο Beijaard et al., 2004:121). Ο Beijaard και οι συνεργάτες του (2004:108) διαπιστώνουν ότι η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας προσδιορίζεται με διαφορετικούς τρόπους και ποικίλες προσεγγίσεις και επίσης, πως *«η ταυτότητα δεν είναι κάτι που έχει κάποιος, αλλά κάτι που αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του»* (Beijaard et al., 2004:107). Όπως διαπιστώνουν οι Beijaard et al. (2004:119) κάθε προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης και ορισμού της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί ιδιαίτερα εφικτό ερευνητικό εγχείρημα.

Η κατηγοριοποίηση που υπάρχει και στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας και αφορά τις βασικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, όπως τις εντοπίζουν οι Burke & Stets (2009) είναι η *προσωπική ταυτότητα*, η *κοινωνική ταυτότητα* και η *ταυτότητα ρόλου* (Φρυδάκη, 2015:33). Η προσωπική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τη Φρυδάκη(2015:33),

είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά του, που εμφανίζονται ανεξάρτητα από καταστάσεις, χρόνο, επικοινωνιακό περιβάλλον, εκπαιδευτικό σύστημα, συστήματα σχέσεων, κοινωνικές προσδοκίες, σχολικό περιβάλλον κ.λ.π.. Η κοινωνική ταυτότητα του εκπαιδευτικού εκφράζει την ταυτοποίησή του μέσα στην ομάδα, που απαρτίζεται από άτομα που έχουν κάτι κοινό, λ.χ. τους συναδέλφους του (Φρυδάκη, 2015:35). Σύμφωνα με τους Rodgers και Scott(2008), ο εαυτός περιλαμβάνει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και είναι *«μια εξελισσόμενη και συνεκτική οντότητα, η οποία συνειδητά κατασκευάζει, αλλά και ασυνείδητα κατασκευάζεται, αναδομεί και αναδομείται σε αλληλεπίδραση με πολιτισμικά πλαίσια, θεσμούς και άτομα, με τα οποία (ο εαυτός) συμβιώνει, υπάρχει, μαθαίνει και λειτουργεί»* (Rodgers, Scott , 2008:751).

Ο εκπαιδευτικός ρόλος, σύμφωνα με τη Φρυδάκη(2015:36), *«είναι ένας από εκείνους που υποχρεώνουν τον κάτοχό τους σε ποικίλες, και συχνά, επώδυνες προσπάθειες εξισορρόπησης των διαφορετικών και. μερικές φορές, αντιφατικών προσδοκιών που του απευθύνουν οι ομάδες αναφοράς»*. Η Mayer(1999), επιχειρώντας να εξηγήσει τη διάκριση ανάμεσα στον κοινωνικό ρόλο και την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός ρόλος *«περιέχει αυτά που κάνει ο εκπαιδευτικός, επιτελώντας τις απαιτούμενες από εκείνον λειτουργίες»*, ενώ η εκπαιδευτική ταυτότητα είναι *«κάτι πιο προσωπικό, που δείχνει πώς αναγνωρίζει κάποιος τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό και πώς αισθάνεται ως εκπαιδευτικός»*(Mayer, 1999:6-7, οπ. αναφ. στο Φρυδάκη, 2015:38).

Ο Beigaard(1995), σύμφωνα με την Φρυδάκη(2015:103-106), ορίζει τρία κύρια χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού: α) τη γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, β) την καλή σχέση του με τους μαθητές, που προϋποθέτει σχέση σεβασμού και το προσωπικό ενδιαφέρον προς τους μαθητές του, η συμπεριφορά των οποίων και οι τρόποι με τους οποίους ενεργούν έχουν επιπτώσεις στη σταδιοδρομία και την ταυτότητά του και γ) την παιδαγωγική του φιλοσοφία, το διδασκαλικό ρόλο του ή την αντίληψη ρόλου του(Φρυδάκη,2015:104), που απορρέουν από το προσωπικό του σύστημα πεποιθήσεων και αξιών (Φρυδάκη, 2015:106). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα επηρεάζουν την αποδοτικότητα και εν γένει, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και την ικανότητα και τη βούλησή τους να ανταπεξέρχονται στις εκπαιδευτικές αλλαγές και να εφαρμόζουν καινοτομίες (Holly, 1989:174).

Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν μπορεί να ορισθεί μονοσήμαντα, αλλά στηρίζεται σε ποικίλες θεωρητικές βάσεις(Φρυδάκη, 2015:17). Η θεμελίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στην ανάδειξη και ανάπτυξη της επαγγελματικής του ταυτότητας προσεγγίζεται ολιστικά (Φρυδάκη, 2015:18). Έτσι, ολοένα και περισσότεροι ερευνητές σήμερα τονίζουν τη σημασία των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, όπως τον ενθουσιασμό, την ευελιξία ή την αγάπη για τους μαθητές ξεπερνώντας τη σημασία των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Φρυδάκη, 2015:18). Η τάση αυτή στηρίζεται στην παραδοχή ότι *«για να γίνει κανείς δάσκαλος, σημαίνει κυρίως ανάπτυξη μιας ταυτότητας(προσωπικής και επαγγελματικής), που περιλαμβάνει την ανάπτυξη ενός προσωπικού πλαισίου ερμηνείας για την εκπαίδευση και για τη θέση του ως δρώντος υποκειμένου στην εκπαιδευτική διαδικασία»* (Φρυδάκη, 2015:19).

Στο σχηματισμό της ταυτότητας ρόλων του εκπαιδευτικού τα μοντέλα των οικογενειακών εμπειριών από την πρώιμη παιδική ηλικία και αυτών που είχε πριν γίνει εκπαιδευτικός, επηρεάζουν έντονα την ταυτότητα του ρόλου του (Crow, 1987:110, οπ. αναφ.στο Richardson,1996:11). Η Sachs(2001a) υποστηρίζει πως η διαδικασία της ανάπτυξης της ταυτότητας *«διαμεσολαβείται από τη δική του εμπειρία μέσα και έξω από τα σχολεία, καθώς και τις δικές του πεποιθήσεις και αξίες για το τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος και τι τύπος δασκάλου φιλοδοξεί να είναι»* (Sachs, 2001a:6). Επίσης, όπως υποστηρίζουν οι LortieRichardson(1996: 105-στην ταυτότητα ρόλου εμπεριέχονται αντιλήψεις και διαθέσεις του εκπαιδευτικού απέναντι στο επάγγελμά του, οι οποίες διαμορφώθηκαν πριν από την είσοδό του στο επάγγελμα, κυρίως τα μαθητικά του χρόνια και κατά τη φάση της προετοιμασίας του για το επάγγελμα(, όπως αναφέρει η ΠαπαναούRichardson,1996:105-106, οπ. αναφ. στο Παπαναούμ, 2003:101). Η Παπαναούμ(2003), επισημαίνει επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί *«διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για τον επαγγελματικό τους ρόλο μέσα από τη συνεχή και πολυδιάστατη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους»* (Παπαναούμ, 2003:101). Η ταυτότητα μπορεί να θεωρηθεί ως οργανωτικό στοιχείο της επαγγελματικής ζωής των δασκάλων, ακόμα και ως πόρος που χρησιμοποιούν για να εξηγήσουν, να δικαιολογήσουν και να καταλάβουν τους εαυτούς τους σε σχέση με τους άλλους και τον κόσμο γενικότερα (MacLure, 1993:311). Οι Zeichner και Gore(1990) υποστηρίζουν πως η προσωπική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και η ταυτότητα του επαγγελματικού ρόλου δεν αποτελούν παρά συστατικά μιας συνολικής αντίληψης του εαυτού του (Παπαναούμ, 2003:102). Η σημασία της ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας αφορά και άλλες,

πολύ κρίσιμες όψεις του ρόλου του εκπαιδευτικού, μιας και δεν είναι μόνο επαγγελματίας της μάθησης, αλλά και «*συντελεστής διαμόρφωσης της ταυτότητας-identity agents*» (Shachter & Ventura, 2008, οπ. αναφ. στο Φρυδάκη, 2015:19) των μαθητών του, αφού «*αλληλεπιδρά ενεργά με τα παιδιά και τους νέους με την πρόθεση να συμμετέχει στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και γίνεται στοχαστικός διαμεσολαβητής των ευρύτερων κοινωνικών επιρροών που ασκούνται στη διαμόρφωση της ταυτότητας*» (Shachter & Ventura, 2008:449, οπ. αναφ. στο Φρυδάκη, 2015:20).

Η έννοια της «επαγγελματικής ταυτότητας» προσέλκυσε πρόσφατα ενδιαφέρον σε διάφορους τομείς, όπως στον ιατρικό τομέα (π.χ.: Pratt et al., 2006) και στον τομέα του νομικού επαγγέλματος (π.χ.: Mather et al., 2001). Οι Moore και Hofman (1988), για παράδειγμα, μιλούν για μια ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα, που σχετίζεται με μια πιο έντονη κριτική στάση απέναντι στις συνθήκες εργασίας. Επιπλέον, οι Nias (1997:11-22) και Day (2002) υποστηρίζουν, με βάση την παραδοχή και τις προσωπικές τους θεωρίες, ότι η επαγγελματική ταυτότητα σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η μελέτη VITAE του Day και των συνεργατών του (Day et al., 2006) αποτελεί ένα τετραετές διαχρονικό έργο, βασικός στόχος του οποίου ήταν να διερευνηθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ο Day και οι συνεργάτες του (Day et al., 2006:13) δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν διαφορετικές επαγγελματικές ταυτότητες μέσω των διάφορων τρόπων, με τους οποίους ο κάθε εκπαιδευτικός εξισορροπεί τις τρεις σχετικές διαστάσεις του έργου του: την προσωπική(η ζωή του εκτός σχολείου), την επαγγελματική (οι κοινωνικές και πολιτικές προσδοκίες για τον καλό δάσκαλο) και το άμεσο εργασιακό περιβάλλον του δασκάλου. Τα αποτελέσματα της μελέτης VITAE έδειξαν ότι αυτή η εξισορρόπηση των διαστάσεων είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, που μετράται με μέτρα προστιθέμενης αξίας της προόδου και των επιτευγμάτων των μαθητών.

Η επαγγελματική ταυτότητα επηρεάζεται από τη συνεχή αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με το περιβάλλον τους, η οποία και εκδηλώνεται στην επαγγελματική ικανοποίηση, τη δέσμευση, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την αλλαγή στο επίπεδο των κινήτρων (Canrinus, et al., 2012:116). Ο Kelchtermans (2009) χρησιμοποιεί τον όρο «αυτογνωσία» ως μια διαδικασία που συνδέεται στενά με την επαγγελματική ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Kelchtermans (2009), πέντε συστατικά

αποτελούν αυτή την «αυτογνωσία»: η αυτο-εικόνα των εκπαιδευτικών, η αυτοεκτίμηση, τα κίνητρα εργασίας, η αντίληψη των εργασιών και η μελλοντική προοπτική (Canrinus, et al., 2012:116).

Οι Beijgaard, Meijer και Verloop (2004:122-123) επιδιώκοντας την κατανόηση της ουσίας της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού επισημαίνουν τέσσερα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την επαγγελματική του ταυτότητα:

- Είναι μια συνεχιζόμενη, δυναμική, και όχι στατική διαδικασία, ερμηνείας των εμπειριών του και ενδιαφέρεται όχι μόνο για την απάντηση στην ερώτηση «Ποιος είμαι αυτή τη στιγμή;», αλλά και στο «Ποιος θέλω να γίνω;»
- Εμπεριέχει τόσο το άτομο, όσο και το γενικό πλαίσιο και περιβάλλον μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός ενεργοποιείται.
- Την συγκροτούν πολλές *υπο-ταυτότητες (sub-identities)*, οι οποίες συνδέονται με τις πολλές και διαφορετικές πτυχές του ως επαγγελματία και είναι πολύ σημαντικό για κάθε εκπαιδευτικό να μην έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους αυτές οι υπο-ταυτότητες, να είναι δηλαδή ισορροπημένες και αρμονικές. Η σύγκρουση αυτών εμφανίζεται σε κάθε φάση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, είτε κατά την αρχική του εκπαίδευση ή και αργότερα σε περιπτώσεις γενικότερης εκπαιδευτικής αλλαγής ή αλλαγής στο άμεσο περιβάλλον εργασίας του (Beijgaard, et al., 2004:122).
- Ένα σπουδαίο στοιχείο της για τον εκπαιδευτικό αποτελεί η *δράση (agency)* με την έννοια ότι πρέπει να δραστηριοποιηθεί ο ίδιος για τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και συμμετέχοντας μαζί με άλλα άτομα ενεργά να συνδιαμορφώνει τη γνώση. Συνεπώς η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους ερευνητές δεν αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό (Beijgaard, et al., 2004:122-123)..

Διαπιστώνεται ότι στα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά της ταυτότητας των εκπαιδευτικών «*διαφαίνονται όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν a priori την έννοια της ταυτότητας, προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού*» (Αναστασίου, 2017: 41).

1.1.7. Επαγγελματική ανάπτυξη

Οι δάσκαλοι σήμερα μέσα από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση παίρνουν κατάλληλα εφόδια για να ανταποκριθούν στο έργο τους. Παρόλα αυτά και λόγω των συνεχώς μεταβαλλόμενων συνθηκών εργασίας, η αρχική τους εκπαίδευση δεν αρκεί. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αντεπεξέλθει στις νέες συνθήκες εργασίας οφείλει να συγκεντρώνει ένα σύνολο γνωρισμάτων και δεξιοτήτων, όπως άριστη γνώση του αντικειμένου που διδάσκει και παράλληλα την ικανότητα να προσαρμόζεται στις τρέχουσες απαιτήσεις με ευχέρεια και ευελιξία (Φωτοπούλου, 2013:220). Στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει, αλλά και να προσαρμοστεί στα νέα επαγγελματικά δεδομένα, που διαμορφώνουν οι αλλαγές αυτές, ο εκπαιδευτικός έχει σύμμαχο και αρωγό του την επαγγελματική του ανάπτυξη(Φωτοπούλου, 2013:220). Ο εκπαιδευτικός γίνεται *«μέσω μιας συνεχούς, εξελικτικής διαδικασίας, κατά την οποία το άτομο υπόκειται σε αλλαγές με την πρόοδο της ηλικίας και την πορεία του στο επάγγελμα»* (Παπαναούμ, 2003:58).

Από τη δεκαετία του 1980 αναγνωρίζεται η ανάγκη υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης των εργαζομένων καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, ώστε να είναι σε θέση αποτελεσματικά να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της εργασίας τους(Παπαναούμ, 2003:57). Ο Hargreaves το 1994 τονίζει πως οι διά βίου επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών θα ευοδωθούν και θα επιτευχθούν, μόνο αν διέπονται από τις έννοιες της συνέχειας και της εξέλιξης(Hargreaves, D., 1994:430). Ο ΟΟΣΑ θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου (Brederson & Johansson, 2000:386), πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα κάθε πολιτείας (OECD, 1989, στο Day, 2003:21), καθώς απαιτείται συνεχής εγρήγορση από την εκπαίδευση και ένας διαρκώς εξελισσόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού, λόγω των συνεχών και ραγδαίων εξελίξεων που παρατηρούνται παγκόσμια αλλά και των προβλημάτων που δημιουργούνται από αυτές. Αποτελεί πλέον, βασική προτεραιότητα η συνεχής μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς η επιτυχής ανάπτυξη του σχολείου βασίζεται σε αυτήν (Brederson & Johansson, 2000:385). Ακόμη και στις ευνοϊκότερες συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτό ότι η βασική εκπαίδευση θα καταστεί κάποια στιγμή ελλιπής, καθόσον το μεταβαλλόμενο

περιβάλλον στο χώρο του σχολείου θα εκφράζει πρόσθετες αξιώσεις για περαιτέρω εκπαίδευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (Fullan, 1982:257).

Ο ΟΟΣΑ προτείνει τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών, μέσω της ανάπτυξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, συνέχεια στην επαγγελματική ανάπτυξη, προώθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης σε όλη τη διάρκεια της καριέρας τους (OECD, 2005:7). Το 2007 η Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων στην έρευνά της με τίτλο «Βελτίωση της ποιότητας κατάρτισης των εκπαιδευτικών», τονίζει πως η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ως συνέχεια της αρχικής κατάρτισής τους είναι αναγκαία και απαραίτητη, καθώς βοηθά στην απόκτηση και ανάπτυξη καινούριων γνώσεων, δεξιοτήτων, μέσω του αναστοχασμού, της έρευνας και της αυτοδέσμευσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007:5). Η μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής *“Teachers’ professional development, Europe in international comparison, an analysis of teachers’ professional development based on the OECD’s teaching and learning international survey (TALIS)”*, το 2010 αναφέρει στα αποτελέσματα της «Ατζέντας για την ευρωπαϊκή συνεργασία στα σχολεία» του 2008, την ανάγκη συνεχούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών, μιας και η αρχική κατάρτιση δεν επαρκεί, ως αποτέλεσμα των απαιτήσεων και των συνεχών αλλαγών του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών (Δούκας κ.ά., 2007: 114· E.C., 2010:12).

Γίνεται κατανοητό ότι η αναβάθμιση της εκπαίδευσης, πρέπει να αποτελεί κύριο στόχο κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής και επιτυγχάνεται με την υποστήριξη και ενίσχυση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002:383), γεγονός που συνδέεται με την πορεία της εκπαίδευσης προς ένα καλύτερο μέλλον (Vrasidas & Glass, 2004:220). Οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαφέρουν ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την υποχρεωτικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, παρά τις απόψεις υπέρ της αναγκαιότητάς της. Το 2012 η Ευρωπαϊκή Ένωση στην έκθεσή της *«Supporting the teaching professions for better learning outcomes»* προτείνει ως υποχρεωτική τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς των χωρών μελών της (E.C, 2012:11). Πράγματι χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, το Βέλγιο, η Τσεχία αλλά και η Λιθουανία, έχουν εντάξει την επαγγελματική ανάπτυξη στη σχολική πραγματικότητα ως υποχρεωτική (E.C, 2012:11).

Η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τον επαγγελματισμό είναι εμφανής και στους ορισμούς της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης. Το 1991 ο Fullan καθορίζει

την επαγγελματική ανάπτυξη «ως το συνολικό άθροισμα τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών που αποκτώνται στη διάρκεια της επαγγελματικής καριέρας κάποιου, από το διορισμό έως τη συνταξιοδότηση» (Fullan, 1991:326-327). Οι Fullan και Hargreaves (1992) προσεγγίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως διαδικασία ανάπτυξης αυτογνωσίας και προσαρμογής στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς μέσα από αυτή βελτιώνεται η διδακτική τους ικανότητα, αναπτύσσεται η μεταξύ τους συνεργασία και επιτυγχάνεται μεγαλύτερη συνειδητοποίηση του ρόλου τους στην κοινωνία (Fullan & Hargreaves, 1992:14). Η Evans (2008:30) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως διαδικασία ενίσχυσης του επαγγελματισμού των ατόμων, μέσα από την οποία βελτιώνονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι πρακτικές του επαγγέλματος, και γίνεται αντιληπτή από τη συνεισφορά της στο κύρος των επαγγελματιών. Επίσης, προσδιορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως «τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας η επαγγελματικότητα και/ή ο επαγγελματισμός των ατόμων θεωρούνται ότι πρέπει να ενισχυθούν» (Evans, 2008:30). Η Παπαναούμ (2003) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως διά βίου διαδικασία που περιλαμβάνει το άθροισμα των οργανωμένων και συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης αλλά και των δραστηριοτήτων που προσφέρουν γνώση στους εκπαιδευτικούς μέσω άτυπων ευκαιριών μάθησης στο χώρο εργασίας τους (Βερυκίου, Καλογεράτος & Δελέγκος, 2015:259· Δούκας κ.α., 2007:357,359· Παπαναούμ, 2003:60). Το 2011 η Evans επισημαίνει πως κάθε αλλαγή στον επαγγελματισμό συνιστά αλλαγή και στην επαγγελματική ανάπτυξη (Evans, 2011: 864).

Σκοπός της επαγγελματικής ανάπτυξης κατά την άποψη της Darling–Hammond (1996:4-10) είναι η προστασία του δημοσίου συμφέροντος, καθώς διασφαλίζει ότι: α) είναι επαρκής η προετοιμασία αυτού που έχει την άδεια να ασκήσει εκπαιδευτικό έργο, β) ο εκπαιδευτικός αναζητά να πορεύεται με υπευθυνότητα, όταν δεν μπορεί να είναι βέβαιος για την καταλληλότητα της πρακτικής του και γ) είναι υπεύθυνος για την ευημερία των πελατών του.

Ο Day (2003:28-29) προσεγγίζει την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης και διευρύνει το περιεχόμενο της πέρα από τους κύριους στόχους της που είναι η απόκτηση ή διεύρυνση γνώσεων για ένα θέμα και η απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία (Hoyle, 1980, οπ. αναφ στο Day, 2003:28) δίνοντας έναν διευρυμένο ορισμό:

«Η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από τις συνειδητές σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο ... όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου.... Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν και επεκτείνουν τη δέσμευση τους ως φορείς αλλαγής»(Day, 2003: 28).

Η Παπαναούμ(2014:3) υποστηρίζει πως μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης ο εκπαιδευτικός *«αποκτά τον γνωστικό εξοπλισμό του, διαμορφώνει πεποιθήσεις και αξίες και κοινωνικοποιείται στην κουλτούρα του επαγγέλματος»*, δημιουργεί την επαγγελματική του ταυτότητα και καθίσταται ικανός να εκπληρώσει τον επαγγελματικό ρόλο του (Παπαναούμ, 2014:15). Γίνεται αντιληπτό πως συμβάλλει ώστε ο εκπαιδευτικός, επαγγελματικώς επαρκής, να μπορεί να διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πράξη, και να αναλύει τις εκπαιδευτικές καταστάσεις, παρεμβαίνοντας αποτελεσματικά και προωθώντας τους σκοπούς(μαθησιακούς, αναπτυξιακούς, κοινωνικούς, πολιτικούς, ηθικούς) της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005:79). Θεωρείται λοιπόν, *«μακροπρόθεσμη διαδικασία που περιλαμβάνει συστηματικές ευκαιρίες και εμπειρίες συστηματικά σχεδιασμένες για να προωθήσουν δύναμη και ανάπτυξη στο επάγγελμα»* (Βερυκίου κ.ά., 2015:259-260). Κατά την άποψη της Φωτοπούλου(2013), μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης δίνονται στον εκπαιδευτικό οι μαθησιακές ευκαιρίες, οι οποίες ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη του, προκειμένου να αναπτύξει τις πρακτικές του (Φωτοπούλου, 2013:226-227).

Από το 1980 έως σήμερα δόθηκε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών νέα διάσταση, αφού συνδέθηκε *«με μία διαδικασία δια βίου επιμόρφωσής τους, η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται λόγω των συνεχών αλλαγών που συντελούνται στη σύγχρονη, μεταμοντέρνα και τεχνολογικά παγκοσμιοποιημένη κοινωνία»* (Loomis et al., 2008; Marginson, 1999 οπ. αναφ. στο Βοζαΐτης, 2015:51). Η επαγγελματική ανάπτυξη με άλλα λόγια, *«απλώνεται στο χώρο και στο χρόνο πράγμα που σημαίνει ότι δεν ακολουθεί αυτοματοποιημένη πορεία, ούτε είναι κοινή για όλους, αλλά έχει χαρακτήρα προσωπικό, καθώς μέσω αυτής διαμορφώνει κανείς την επαγγελματική του ταυτότητα»*(Παπαναούμ & Λιακοπούλου, 2014:13). Ο Fullan(1991, 1995) υποστηρίζει πως εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Fullan, 1991:326 & 1995: 230-235), καθώς έτσι, επιτυγχάνεται η διαρκής ενημέρωση και επιμόρφωση, αλλά και η επικαιροποίηση των αρχικών του γνώσεων και αποδίδεται με τον

όρο «διά βίου εκπαίδευση»(αρχική και συνεχιζόμενη) που οδηγεί στη «διά βίου μάθηση» (Βρυνιώτη& Κελπανίδης, 2004· Jarvis, 2004, οπ. αναφ. στο Χάδου, 2017:164). Είναι μιας μακράς διάρκειας «περιπέτεια», που διαρκεί σχεδόν μια ζωή, από τη ηλικία των πέντε ετών μέχρι την αφυπηρέτηση του εκπαιδευτικού(Μαυρογιώργος, 2003:348). Οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές αντιμετωπίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη ως συνεχή και αδιάκοπη διαδικασία, θα πρέπει να παρέχουν διαρκώς στον εκπαιδευτικό κίνητρα, εφόδια, ευκαιρίες για μεταπτυχιακές σπουδές, ευκαιρίες να λειτουργεί ως ενεργός αναλυτής της καθημερινής του πρακτικής υπό το πρίσμα των επαγγελματικών του δεδομένων (OECD, 2005:9-10). Κατά την άποψη της Λιακοπούλου και του Νταλούκα(2015), η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη καθώς «εδράζεται τόσο σε εσωτερικά κίνητρα όσο και σε εξωτερικά», επιβάλλεται ιδιαίτερα σήμερα και για έναν επιπλέον λόγο, «λόγω της επιβαλλόμενης αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων και εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών» (Λιακοπούλου & Νταλούκας, 2015:36).

Ένα χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι το γεγονός ότι συνδέει θεωρία και πράξη (Jovanova-Mitkovska, 2010:2922). Μέσω της επαγγελματικής του ανάπτυξης ο εκπαιδευτικός αποκτά εμπειρίες που τον βοηθούν «να προβεί σε σύνδεση των γνώσεων που αποκομίζει με την πρακτική» (Φωτοπούλου, 2013:236). Επιπλέον, ο κάθε εκπαιδευτικός εμφανίζει διαφορετικού βαθμού ενεργό δράση, έρευνα και συστηματική δέσμευση στη συνεχιζόμενη επαγγελματική του ανάπτυξη από την αρχή έως το τέλος της καριέρας του (E.C., 2010:12). Άρα η επαγγελματική του ανάπτυξη, όχι μόνο έχει προσωπικό χαρακτήρα, καθώς δεν είναι κοινή για όλους (Παπαναούμ, 2014:3), αλλά αποτελεί και μέρος της καθημερινής εργασίας των εκπαιδευτικών (Villegas-Reimers, 2003:11).

Επίσης, είναι μια διαδικασία γίνεσθαι που συνδέεται «με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, ψυχολογική, συναισθηματική, ηθική και δύσκολα προσπελάσιμη, λόγω του πολυδιάστατου και δυναμικού χαρακτήρα της»(Παπαναούμ, 2014:3). Δε θεωρείται δηλαδή, ανεξάρτητη από την προσωπική ή κοινωνική του ανάπτυξη(B. Bell & J. Gilbert,m 1994, οπ. αναφ. στο Παπαναούμ, 2013 58). Για πολλούς μελετητές όχι μόνο δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη, αλλά συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται (Ματσαγγούρας, 1999:35). Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποκτά διττή διάσταση, αφού θεωρείται αφενός, ισοδύναμη με τη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του και αφετέρου,

συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Γκρίτζιος, 2006:154). Η επαγγελματική ανάπτυξης επίσης, προωθεί τη συλλογικότητα και τη συνεργασία μέσα από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και με τους γονείς και τα παιδιά, καθώς ανταλλάσσουν απόψεις, σκέψεις, προβληματισμούς και τεχνογνωσία (Villegas- Reimers, 2003:14). Ο Sarason (1990, οπ. αναφ. στο Μαλλιαρού, 2018:13-14) αναφέρει ότι δεν είναι δυνατόν να δημιουργηθούν ευνοϊκές συνθήκες μάθησης για τους μαθητές αν δεν υφίστανται παρόμοιες συνθήκες για τους εκπαιδευτικούς.

Η επαγγελματική ανάπτυξη, συνεπώς καθίσταται σημαντικό εργαλείο πολιτικής στην οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αλλά και στις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου (Bredeson & Johansson 2000: 387). Σύμφωνα με τη Φωτοπούλου (2013:223), οι κυβερνήσεις εισάγουν μέτρα, για την προώθηση ή επιβολή αλλαγών στον επαγγελματισμό μιας συγκεκριμένης ομάδας εργαζομένων, Επιδιώξη της εκάστοτε κυβερνητικής πολιτικής είναι *«να διαμορφώσουν οι συγκεκριμένοι εργαζόμενοι τις πρακτικές τους κατά τέτοιο τρόπο ώστε αυτές να συγκλίνουν όσο το δυνατό περισσότερο με τις υφιστάμενες κυβερνητικές ιδεολογίες και τους ενδεχόμενους οραματισμούς. Κάθε τέτοια ενέργεια έχει ως αποτέλεσμα να προσεγγίζεται σε μεγάλο βαθμό η επίτευξη των πολιτικών στόχων, όπως αυτοί έχουν σχεδιαστεί»* (Φωτοπούλου, 2013:223).

Με ποιους τρόπους όμως επιτυγχάνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; Είτε κεντρικά από το κράτος, είτε αποκεντρωμένα από τις σχολικές μονάδες αναπτύσσονται σε επαγγελματικό επίπεδο και οργανώνονται ευκαιρίες που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αδιαμφισβήτητα πολύ σημαντική είναι και η ατομική προσπάθεια που καταβάλλει κάθε εκπαιδευτικός για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Επομένως, ο σχεδιασμός και η οργάνωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών γίνεται σε τρία επίπεδα, με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006:15).

Πρωτίστως κάθε υπεύθυνη πολιτεία οφείλει να παρέχει επιμορφωτικές και βελτιωτικές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς εντός του συστήματος καθώς και διευκολύνσεις και πιστοποιήσεις σχετικά με αυτές (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006: 15). Σε δεύτερο επίπεδο η ηγεσία κάθε σχολείου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να σχεδιάσουν προγράμματα, να ανταλλάξουν εμπειρίες και απόψεις. Επίσης, να υλοποιήσουν ενδοσχολική επιμόρφωση για θέματα που άπτονται του ενδιαφέροντος των

εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Ανδρέου, 2009:22). Επίσης, δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης παρέχεται στους εκπαιδευτικούς και μέσα από τη δημιουργία και λειτουργία δικτύων σχολείων και σχολικών συμπράξεων με εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως Πανεπιστήμια ή το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Σε προσωπικό επίπεδο τέλος, κάθε εκπαιδευτικός έχει πάρα πολλές ευκαιρίες στην σύγχρονη πραγματικότητα να επιμορφωθεί και να αναπτυχθεί επαγγελματικά, έξω από τα πλαίσια του συστήματος, και το αν θα τις «κυνηγήσει» και θα τις αξιοποιήσει είναι καθαρά προσωπική του υπόθεση(Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006:15). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά διαβάζοντας επιστημονικά άρθρα σε περιοδικά ή βιβλία που αφορούν γενικότερα την εκπαίδευση ή άλλα σχετικά με αυτή θέματα. Επιπλέον, σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη είναι ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού σχετικά με όσα έγιναν μέσα στην τάξη, η αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές του, η επικοινωνία του με τους γονείς των μαθητών, αλλά και *«με τους συναδέλφους του, με στελέχη εκπαίδευσης και με άλλα άτομα, τα οποία έχουν γνώση και εμπειρία σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης»*(Βασιλόπουλος, 2018:75). Σημαντική παράμετρος επίσης κρίνεται η συμμετοχή του σε μαθήματα, επιμορφωτικά σεμινάρια, συνέδρια, σε μεταπτυχιακές σπουδές, ενέργειες, με τις οποίες ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά (Δούκας κ.ά., 2007: 115-116, MacGilchrist, Myers & Reed, 1997:54-62, Rodgers & Pinnell, 2002:6-8). Για τρία περιβάλλοντα στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση, μέσω της οποίας αναπτύσσονται και εξελίσσονται επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί μιλά η Lieberman (1996, στο Day, 2003:25): α) *άμεση διδασκαλία* (συνέδρια, κύκλους μαθημάτων, βιωματικές και συμβουλευτικές συναντήσεις, β) *μάθηση στο σχολείο*, (καθοδήγηση από συναδέλφους, κριτική από φίλους, ποιοτική ανασκόπηση, αξιολόγηση, πρακτική έρευνα, και κοινή εργασία με συναδέλφους) και γ)*μάθηση εκτός σχολείου*, (δίκτυα, συνεργασίες του σχολείου με πανεπιστήμια).

Αν επιθυμεί κάποιος να επενδύσει στην εκπαίδευση θα πρέπει να επενδύσει και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών(Day,2003:445). Κάθε μαθητής δικαιούται να διδάσκεται από εκπαιδευτικούς που έχουν όλα τα απαραίτητα προσόντα(Day, 2003:445). Οι ευκαιρίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πρέπει να προχωρούν *«πέρα από το λειτουργισμό που διατρέχει μεγάλο μέρος των σημερινών πρακτικών»*, ώστε να ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών(Day, 2003:59-60). Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης απευθυνόμενα

στις αξίες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών *«πρέπει να αναγνωρίζουν τον ενεργό, διαμορφωτικό ρόλο των εκπαιδευτικών στη διεργασία της αλλαγής»* και να ανταποκρίνονται στις προσωπικές ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και της κοινότητας (Day, 2003:59). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα και με την ανάπτυξη του ίδιου του σχολείου (Day, 2003:446) και επίσης επηρεάζει τη μάθηση, την ευημερία και τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο, αλλά και τη διατήρηση και ανάπτυξη της αφοσίωσης και της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών (Day, 2003:446). Οι εκπαιδευτικοί είναι, *«εν δυνάμει, το μόνο και το πλέον σημαντικό κεφάλαιο για την επίτευξη του οράματος της κοινωνίας και της μάθησης»* (Day, 2003:447). Το όραμα της διά βίου μάθησης απαιτεί ο εκπαιδευτικός να είναι συναισθηματικά ευφυής που έχει εκπαιδευτεί να σκέφτεται, να προβληματίζεται, να αξιολογεί, να παρέχει ευκαιρίες και υποστήριξη σε κάθε μαθητή του, αλλά και σχολείο που εστιάζει διαρκώς το ενδιαφέρον του στον εκπαιδευτικό, του οποίου ο ρόλος είναι, *αυταπόδεικτα, το να υπηρετεί τη σημερινή και τη μελλοντική υγεία του έθνους* (Day, 2003:447). Πρέπει να επενδύσει η πολιτεία στους εκπαιδευτικούς, αν θέλουμε η ρητορική να γίνει πράξη (Day, 2003:447).

1.2. Επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού

Οι σημαντικές κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο δεν αφήνουν ανεπηρέαστο και τον χώρο της εκπαίδευσης. Η πρόκληση να προσαρμόζεται ο εκπαιδευτικός στις ανάγκες των μαθητών, να βελτιώνει τη διδασκαλία του και τις επαγγελματικές του δραστηριότητες απαιτεί την εξέλιξη του ως επαγγελματία και την επαγγελματική του ανάπτυξη σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του (Day, 2003: 22). Η συνεχής, διά βίου μάθηση, φυσική και εξελικτική, ομορπονιστική ή αποτέλεσμα σχεδιασμού καθιστά τους εκπαιδευτικούς το μεγαλύτερο κεφάλαιο των σχολείων, ικανούς να τα υπηρετήσουν και να τα βελτιώσουν (Day, 2003:23). Στο κεφάλαιο αυτό προσεγγίζεται πιο συγκεκριμένα ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, που αποτελεί και το βασικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Επίσης, μελετάται η σχετική βιβλιογραφία ως προς τα μοντέλα και τους τύπους του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που εντοπίζονται και αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν, πλαισιώνουν και διαμορφώνουν το προφίλ του σύγχρονου επαγγελματία εκπαιδευτικού.

Με τη μεταβαλλόμενη φύση του λόγου του επαγγελματισμού συμφωνούν και η Evetts (2006:523), αλλά και ο Helsby (1999:93) ο οποίος αναφέρει σε σχέση με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών ότι «αλλάζει συνεχώς και συνεχώς επαναπροσδιορίζεται με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικούς χρόνους για να εξυπηρετήσει διαφορετικά ενδιαφέροντα». Ως μορφή ιδεολογίας, ο επαγγελματισμός, σύμφωνα με τους Ozga & Lawn (1981), μπορεί να λειτουργήσει "ως στρατηγική για τον έλεγχο των εκπαιδευτικών που χειραγωγούνται από το κράτος, ενώ επίσης χρησιμοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για να προστατευθούν από την διάλυση» (Ozga & Lawn, 1981:5). Κατά τον Eric Hoyle (1980), ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού αφορά την ικανότητά του να τοποθετεί τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, ξεφεύγοντας από τα στενά όρια της σχολικής τάξης και να δείχνει ενδιαφέρον για τη θεωρία και τις τρέχουσες εξελίξεις της Παιδαγωγικής (Hoyle, 1980:42-45· Παπαναούμ, 2003:53· Ξωχέλλης, 2005:33-34).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, το ερευνητικό ενδιαφέρον προσελκύει ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών με θεμελιώδες ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες ή όχι. Το προφίλ του «επαγγελματία» εκπαιδευτικού συνιστούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά και ο «γνωστικός εξοπλισμός» του τα οποία επηρεάζουν άμεσα την επιτυχή άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2003) επιπλέον, δείκτες του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αποτελούν και προσωπικές ιδιότητες, όπως η διαίσθηση, η ενόραση, ο στοχασμός καθώς και η δέσμευσή τους σε ένα κώδικα αξιών και η ηθική δέσμευση στο έργο τους (Παπαναούμ, 2003:55). Σύμφωνα με τον Lieberman τρία στοιχεία προϋποθέτει ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού: α) το να γνωρίζει τις αρχές, τις θεωρίες και τους παράγοντες που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων κατά την άσκηση του έργου του, β) το να εφαρμόζει αυτή τη γνώση και σε έκτακτες περιστάσεις και γ) το να δεσμευτεί ότι θα κάνει πάντα το καλύτερο δυνατό, που δεν θα είναι το ευκολότερο ή το πιο προσοδοφόρο (Lieberman, 1988:64-65). Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού αποτελεί έκφραση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί αυτός στον επαγγελματικό του χώρο, της αυτονομίας που διαθέτει και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων της επαγγελματικής του θέσης (Φωτοπούλου & Υφαντή, 2014:82) και μπορεί να θεωρηθεί ως διά βίου διαδικασία απόκτησης διαφορετικών ικανοτήτων (Ξωχέλλης, 2005:77).

Σύμφωνα με τους Day & Sachs (2004:3-32) υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική ανάπτυξη. Η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται από τους Boyt, Lusch και Naylor (2001:322) ως αναγκαία συνθήκη για την ενίσχυση και βελτίωση του επαγγελματισμού. Ο επαγγελματισμός σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα(2005:69) αποτελεί το στόχο εντέλει των *«αλληλοδιαδόχων φάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης»* των εκπαιδευτικών, ενώ και η Evans (2008), υποστηρίζει την αμφίδρομη σχέση τους, καθώς οποιαδήποτε αλλαγή στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών επιφέρει και αλλαγές στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Αν και το εκπαιδευτικό έργο θεωρείται ότι πληροί αρκετά από τα προαναφερθέντα κριτήρια διάκρισης των επαγγελμάτων- professions από τα ημι-επαγγέλματα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δε συνοδεύεται, στον απαιτούμενο βαθμό, από το περίβλημα του κοινωνικού κύρους(Ξωχέλλης, 2005:26-27). Ο Ξωχέλλης(2005), υποστηρίζει πως αυτό που χρειάζεται για να αποκατασταθεί το κύρος του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, πέρα από την αναβάθμιση σπουδών, είναι το ίδιο το επάγγελμα μέσα από την εξέλιξη και την ανάπτυξή του, να δυναμώσει, να αποκτήσει επαγγελματική ταυτότητα και συνοχή, που θα εξασφαλίζει τους πελάτες του και θα δεσμεύει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να εκτελεί με τον καλύτερο τρόπο την εργασία του(Ξωχέλλης, 2005:38). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διαπιστώνεται πως περνά μια «εσωτερική» κρίση (Eurydice, 2004) λόγω της υποτίμησής του από την κοινωνία, ενώ και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, επηρεασμένοι από τα μέσα ενημέρωσης, φαίνονται απογοητευμένοι και έτοιμοι μεταξύ άλλων ακόμα και να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους, αν τους δοθεί η ευκαιρία. *«Ενεργώντας με αυτό τον τρόπο, όμως, ενισχύουν την εντύπωση μιας επαγγελματικής κοινότητας σε κατάσταση κρίσης, που υποφέρει από χαμηλό ηθικό με αίτια που μερικές φορές είναι δύσκολο να εξηγηθούν»* (Eurydice, 2004:1).

Γεννάται εύλογα το ερώτημα αν η εργασία του εκπαιδευτικού είναι ένα εξειδικευμένο επιστημονικό επάγγελμα ή αν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί με τον ως «λειτουργήμα». Από την αρχαιότητα η λέξη «δάσκαλος» είχε μεγάλη αξία αλλά και σημασία. Ενδεικτικό αυτού το γεγονός ότι με τη λέξη «δάσκαλο» προσφωνούσαν σημαντικούς φιλοσόφους, λογοτέχνες και καλλιτέχνες. Σήμερα τον δάσκαλο, τον αποκαλούν «κύριο» ή τον προσφωνούν ακόμα και με το μικρό του όνομα (Λυκιαρδοπούλου, 1990:17). Ο εκπαιδευτικός ή ο δάσκαλος στην Παιδαγωγική Επιστήμη είναι το πρόσωπο που έργο του είναι η διδασκαλία, η προαγωγή της μάθησης, αλλά και η

ολόπλευρη πνευματική, ψυχική και συναισθηματική καλλιέργεια και ανάπτυξη των μαθητών του και για να το πετύχει αυτό πρέπει να διαθέτει ή να καλλιεργήσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, συμπεριφορές, στάσεις και πρακτικές (Παπανδρέου, 1993:11). Κατά τον Παπανούτσο δάσκαλος είναι εκείνος *«που εισχωρεί στην ψυχή, μας πλάθει, διαμορφώνει την προσωπικότητά μας: το πνεύμα, το ήθος, το χαρακτήρα μας»*, δηλαδή, αυτός από τον οποίο προσδοκούμε παιδευτικό έργο (Παπανούτσος, 2003:193).

Γίνεται αντιληπτό, πως το επάγγελμα του δασκάλου είναι ξεχωριστό και ιδιαίτερο. Το ήθος δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το τελικό αποτέλεσμα κάθε εργασίας. *«Κι ένας ακόλαστος αρχιτέκτων, ένας υποκριτής χειρουργός, ένας άτακτος στη ζωή του καλλιτέχνης μπορεί να κάνει άριστα τη δουλειά του»* (Παπανούτσος, 2003:194). Δύσκολα όμως να εμπιστευθεί η κοινωνία ένα δάσκαλο αμφιβόλου ήθους και διεστραμμένου χαρακτήρα. Μπορεί επομένως κάποιος να είναι εξαιρετικός επαγγελματίας σε κάποιον τομέα, αλλά να μην κάνει για δάσκαλος (Παπανούτσος, 2003:194). Αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά που κάνει το δάσκαλο να ξεχωρίζει από κάθε άλλο επαγγελματία και τον φέρνει πιο κοντά σε όσους ασκούν πνευματικό λειτούργημα. *«Κάθε διδακτική ώρα»*, επομένως, *«πρέπει να σφραγίζεται με τη συγκεκριμένη προσφορά του δασκάλου. Ο δάσκαλος πάντα δίνει, γιατί είναι πράγματι λειτουργός»* (Μαυρογιώργος, 1997:136), δηλαδή, ασκεί λειτούργημα.

Τι σημαίνει όμως λειτούργημα; Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2004:998), ο όρος «λειτούργημα» αναφέρεται στη δημόσια υπηρεσία που ασκείται για το κοινό συμφέρον και της πολιτείας, καθώς και στο σύνολο των καθηκόντων, επαγγελματικών κ.ά., που συνεπάγονται στην εκτέλεσή τους κοινωνική προσφορά. Κάθε επάγγελμα, το οποίο έχει έναν ευρύ και σοβαρό κοινωνικό ρόλο, χαρακτηρίζεται ως λειτούργημα, σύμφωνα με την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα.

Ο προσδιορισμός «λειτουργός» συχνά αποδίδεται στον εκπαιδευτικό τόσο από την παιδαγωγική βιβλιογραφία, όσο και από οργανισμούς όπως η UNESCO, αλλά και από εκπροσώπους της πολιτείας, αναγνωρίζοντας ακριβώς αυτή τη διάσταση του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2004:10). Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της 15ης Νοεμβρίου 2007 στα συμπεράσματά του για τη *«βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών»* επισημαίνουν πως η διδασκαλία συνιστά *«υπηρεσία κοινωνικού λειτουργήματος»*, καθώς οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο βοηθώντας τους μαθητές τους, *«να αποκτήσουν το περίπλοκο φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων και βασικών*

ικανοτήτων, που θα χρειαστούν ως πολίτες και ως εργαζόμενοι σε όλη τη διάρκεια του προσωπικού, κοινωνικού και επαγγελματικού τους βίου»(Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2007:C/300/7).

Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν αποδώσει στο συλλογικό τους όργανο την επωνυμία «Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης(Ο.Λ.Μ.Ε.). Διαπιστώνεται πως πολλές ομάδες στις σύγχρονες κοινωνίες διεκδικούν τον όρο αυτό, προκειμένου να προβάλλουν την προσφορά τους και να τονίσουν τη σημασία του έργου τους, επιδιώκοντας δημόσια αναγνώριση και ανάλογα οφέλη. Δημόσιοι, κρατικοί, δικαστικοί, κοινωνικοί, αλλά και εκπαιδευτικοί λειτουργοί περιλαμβάνονται στη χορεία των λειτουργών(Ματθαίου, 2011:7). Η χρήση του όρου «*λειτουργός*» τον διαφοροποιεί από τον κοινό επαγγελματία, αυτόν δηλαδή που προσφέρει απλή υπηρεσία, χωρίς να απαιτούνται για αυτό ιδιαίτερα αυξημένα προσόντα. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα για πολλούς αιώνες οι άνθρωποι είχαν στη συνείδησή τους τον εκπαιδευτικό ως «*λειτουργό*» και αυτό μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι οι πρώτοι δάσκαλοι ήταν ιερείς. Η Συνώδη(2004) υποστηρίζει πως, καθώς η εργασία των Ελλήνων εκπαιδευτικών προσδιορίζεται από το κράτος οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούνταν λειτουργοί, σε αντίθεση με τους Άγγλους που θεωρούνταν επαγγελματίες γιατί μέχρι το 1988, δεν ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, αλλά προσλαμβάνονταν από την τοπική αυτοδιοίκηση.

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός, ίσως και για λόγους πολιτικής σκοπιμότητας, χαρακτηρίζεται χωρίς δεύτερη σκέψη ως λειτουργός, αν και «*δεσμεύεται*» από «*άνωθεν*» διαταγές και οδηγίες σχετικά με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του(Χρόνης, 1993:24). Ο χαρακτηρισμός αυτός του δασκάλου αποτελεί μία από τις πιο ανθεκτικές κατηγορίες με τις οποίες έχει χαρακτηριστεί ποτέ, είτε από συντηρητικούς παιδαγωγικούς κύκλους, είτε και από μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς (Γκότοβος, 2003 :165). Το γόητρό του ως λειτουργού ενδυναμώνεται από την αναγνώριση της κοινωνικής του θέσης και την πανεπιστημιακή του μόρφωση, αλλά και από την γνωστική, ηθική αυθεντία στην τάξη (Γκότοβος, 2002:148-149).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πληροί τα περισσότερα από τα κριτήρια(κεφάλαιο 1.2.2.) για να χαρακτηριστεί «*επάγγελμα*». Το πρόβλημα για το χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία εστιάζει στο ζήτημα της αυτονομίας του(Ξωχέλλης, 2005 :29), αφού ο εκπαιδευτικός προσφέρει εξαρτημένη εργασία στον εργοδότη του, που δεν

είναι άλλος από το κράτος (Κάτσικας, & Καββαδίας, 1996:147). Στη σημερινή εποχή πλέον ολοένα και περισσότερο αιτείται η της σχολικής μονάδας, γεγονός που θα δώσει και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό δυνατότητα αυτονομίας κατά την άσκηση του διδακτικού του έργου(Ξωχέλλης, 2005). Ο Μαυρογιώργος (2011:3-4) υποστηρίζει ότι

«Είτε συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης έχουμε, είτε αποκεντρωμένο, είτε αποσυγκεντρωμένο, η σχολική μονάδα διαθέτει έναν σχετικό βαθμό αυτονομίας. Όταν ο δάσκαλος κλείνει την πόρτα της τάξης του ή όταν η αυλόπορτα μετά την παρέλευση της ώρας προσέλευσης κλείνει, συμβολικά κατά κάποιον τρόπο εκφράζεται αυτός ο σχετικός βαθμός αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας».

Η μόνιμη δημοσιούπαλληλική ιδιότητα θεωρείται ότι πλήττει την επαγγελματική αυτονομία του δασκάλου, καθώς οφείλει να ανταποκρίνεται και σε υπηρεσιακές δεσμεύσεις και υποχρεώσεις σύμφωνα με το δημοσιούπαλληλικό κώδικα(Ματσαγγούρας, 2004:11). Για κάθε κρατικό λειτουργό όμως όπως υποστηρίζει ο Ματσαγγούρας(2004:11), είναι αναγκαία προϋπόθεση η μονιμότητα ώστε να μπορεί ανεπηρέαστα να ασκεί το λειτούργημά του, όπως είναι και οι υψηλές αποδοχές, και άρα, με το σκεπτικό αυτό δεν υπάρχει ασυμβίβαστο. Εν κατακλείδι, το να είναι κάποιος δημόσιος υπάλληλος δεν του στερεί την ικανότητα να είναι ταυτόχρονα, δημόσιος λειτουργός και επαγγελματίας (Ματσαγγούρας, 2004:7). Τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι η σύγχρονη ελληνική κοινωνία αναγνωρίζει την κοινωνική προσφορά του διδασκαλικού επαγγέλματος (Μυλωνάς, 2001:51, οπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2004:10).

Το άρθρο 16 του Συντάγματος της Ελλάδας του 1975 ορίζει ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι δημόσιοι υπάλληλοι σε αντιδιαστολή με τους πανεπιστημιακούς δασκάλους, τους οποίους αναγνωρίζει ως δημόσιους λειτουργούς. Βέβαια, ο κλάδος των εκπαιδευτικών διεθνώς διεκδικεί το επαγγελματικό status του profession, του επαγγέλματος δηλαδή, που έχει επιστημονική βάση και ασκεί δημόσιο λειτούργημα (Ματσαγγούρας, 2004:7), προτάσσοντας στην ιδιότητα του δημοσίου υπαλλήλου την ιδιότητα του επιστήμονα παιδαγωγού-λειτουργού και υποστηρίζοντας πως αυτός ο ρόλος δεν αντιτίθεται στον ρόλο του επιστήμονα παιδαγωγού. Γίνεται αντιληπτό πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανταποκριθεί ταυτόχρονα σε διττό ρόλο, αυτόν του υπαλλήλου, που στελεχώνει μια γραφειοκρατική, διοικητική δομή, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζει τις προκλήσεις ενός σύνθετου έργου, που απαιτεί

επαγγελματική αυτονομία (Παπαναούμ, 2003:20). Ο δάσκαλος ανταποκρίνεται ταυτόχρονα:

- στην παιδαγωγική και κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, καθώς ως παιδαγωγός είναι αυτός που διαμορφώνει το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις παιδαγωγικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης και κοινωνικοποίησης των μαθητών,
- στη διδακτική, μαθησιακή ή τεχνική του λειτουργία, και ως *διδάσκαλος* οργανώνει τις διδακτικές διαδικασίες και τη μετάδοση της γνώσης,
- στην αξιολογική ή επιλεκτική του λειτουργία, ως *αξιολογητής* κρίνει και αξιολογεί με αντικειμενικά, έγκυρα και αξιόπιστα κριτήρια τον μαθητή,
- στην εποπτική, δηλαδή, στο ρόλο του *επόπτη* των μαθητών του, καθώς φέρει ευθύνη όχι μόνο για τη σωματική ακεραιότητα του μαθητή, αλλά και για την ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωσή του στο γενικότερο πλαίσιο της σχολικής ζωής (Κωνσταντίνου, 1997:86, 2015:128-129, 135-171), αλλά και
- στο ρόλο του δημοσίου υπαλλήλου(Φύκαρης, 2010:78· Κωνσταντίνου, 2015:132), καθώς έχει και διοικητικά καθήκοντα που ορίζουν η διοικητική νομοθεσία και το γραφειοκρατικό και τεχνοκρατικό πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Αν και το έργο του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό για μαθητές, γονείς, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ο επαγγελματικός του κλάδος εισπράττει μια αντίφαση, καθώς δεν μπορεί αυτόνομα να αποφασίζει ο ίδιος για το έργο του αφού υπόκειται στον έλεγχο του συστήματος διοίκησης(Παπαναούμ, 2003:20). Οι εκπαιδευτικοί αφενός επηρεάζονται από τις συχνές αλλαγές που συμβαίνουν στην εκπαίδευση και στο σύστημα διοίκησης, και αφετέρου δεν εργάζονται κάτω από σταθερές συνθήκες εργασίας αφού η κοινωνική δυναμική των σχολείων είναι ρευστή (Παπαναούμ, 2003:55).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο δάσκαλος διεκδικεί τη θέση του ως αυτόνομος επιστήμονας επαγγελματίας, δε φαίνεται να συμφωνεί σε αυτό η κοινωνία, αν και αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης, εντούτοις δεν αναγνωρίζει την αξία του ίδιου, αλλά και της σχολικής διαδικασίας (Παπαναούμ, 2003· Ξωχέλλης, 2005). Η διδασκαλία δεν έχει το κύρος και την αίγλη, που της αξίζει και αυτό η Παπαναούμ (2003) το αποδίδει στο γεγονός ότι όλοι έχουν μια οικειότητα με τον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς έχουν θητεύσει επί μακρόν στα θρανία. Αυτό τους κάνει να πιστεύουν πως η διδασκαλία είναι

κάτι απλό, που μπορεί να το κάνει ο οποιοσδήποτε χωρίς να διαθέτει επιστημονική κατάρτιση και ιδιαίτερες γνώσεις. Η διδασκαλία δεν χρησιμοποιεί άγνωστους όρους ή εξειδικευμένη γλώσσα και «όταν ένας δάσκαλος μιλά, τον καταλαβαίνει και ο πιο απλός άνθρωπος» (Παπαναούμ, 2003:20).

Για να είναι σε θέση ο δάσκαλος να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις του πρέπει να γνωρίζει το αντικείμενο διδασκαλίας (το «τι»), να έχει τις απαραίτητες διδακτικές δεξιότητες (το «πώς»), αλλά και τις δέουσες στάσεις, αντιλήψεις, γνώσεις για το σχολείο, τη διδασκαλία, τη μάθηση (το «γιατί») (Παπαναούμ, 2005:84· Day, 2003:35). Τον 21ο αιώνα η πολυπλοκότητα του διδακτικού έργου προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν υψηλού επιπέδου δεξιότητες και γενικότερα να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά και εύστοχα «στις πολυάριθμες απαιτήσεις ενός σύνθετου και μεταλλασσόμενου περιβάλλοντος» (Day, 2003:32).

1.2.1. Στάδια εξέλιξης του επαγγελματισμού

Καθώς η παρούσα εργασία προσεγγίζει την έννοια του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού κρίνεται απαραίτητη η συνολική, ολόπλευρη θεώρησή της. Ο Hargreaves (2000) κάνει ορατή την ιστορική διάσταση της έννοιας του επαγγελματισμού αναλύοντας τις φάσεις εξέλιξής της, οι οποίες είναι τέσσερις και έχουν επηρεάσει το περιεχόμενό του ανά διαστήματα (Hargreaves, 2000:14-18). Τα γενικά γνωρίσματα των περιόδων αυτών του επαγγελματισμού αφορούν κυρίως στις αγγλοσαξονικές χώρες, και δεν έχουν καθολική ισχύ. Ο Hargreaves (2000) διαπιστώνει πως οι φάσεις αυτές του επαγγελματισμού εντοπίζονται «σε αρκετά κράτη πλέον» (Φωτοπούλου, 2013:77). Καθώς τα δεδομένα αυτά αναφέρονται από αρκετούς ερευνητές (βλ. π.χ.: Day, 2002. Day et al., 2007. Hall & Schulz, 2003. Simons & Kelchtermans, 2008. Webb et al., 2004, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013: 77), σε συνδυασμό με το γεγονός ότι δεν εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία παρόμοια ή αντίστοιχη μελέτη, ερευνώντας την ιστορικότητα του επαγγελματισμού, και η παρούσα μελέτη θα προσεγγίσει την ιστορική εξέλιξη του επαγγελματισμού εστιάζοντας σε αυτά τα τέσσερα στάδια, που είναι τα εξής (Hargreaves, 2000:153- 175):

A. Η *προ-επαγγελματική περίοδος (the pre-professional age)*, αφορά χρονικά την περίοδο από τα τέλη του 19ου αιώνα μέχρι και τα μέσα του 20ου αιώνα. Κύριο γνώρισμά

της αποτελεί η πρακτική-εμπειρική μαθητεία, ως εργαλείο της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών δίπλα σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, τους οποίους καλούνταν να μιμηθούν οι εκπαιδευόμενοι, δηλαδή ένα είδος μεταβίβασης της «τέχνης του διδάσκειν»(Ξωχέλλης, 2005: 98). Τα χαρακτηριστικά του δασκάλου της περιόδου αυτής θα αναπτυχθούν εκτενώς κατά την παρουσίαση του κλασικού τύπου επαγγελματισμού(βλ. [κεφ. 1.2.2.1](#))

Β. Η περίοδος της επαγγελματικής αυτονομίας (*the age of autonomous professional*), ξεκινάει από τη δεκαετία του 1960 και φτάνει μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από την ελευθερία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την έννοια της αυτονομίας ως κυρίαρχο γνώρισμα του επαγγελματισμού, καθώς η αρχική κατάρτισή τους πλέον περνά στα πανεπιστήμια(Hargreaves, 2000:158). Η εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1960 αντιμετωπίζεται ως επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και στην τεχνογνωσία (Hargreaves, 2000:159). Κατά την εποχή αυτή η αυτονομία αποτέλεσε σημαντική συνιστώσα του διδακτικού επαγγέλματος και οι δάσκαλοι απέκτησαν σημαντική παιδαγωγική ελευθερία(Hargreaves, 2000:159). Η περίοδος αυτή παρουσιάζει στοιχεία επαγγελματοποίησης της εκπαίδευσης με κύριο γνώρισμα την ακαδημαϊκή υπόσταση της παρεχόμενης προς τους εκπαιδευτικούς γνώσης, καθώς και τις εντεινόμενες προσπάθειες για την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το στάδιο της επαγγελματικής αυτονομίας (1960-1980) αφορά αφενός, εκπαιδευτικές μεταβολές, που σχετίζονται με την αυξανόμενη αυτονομία των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων και αφετέρου, τη συνεχιζόμενη, κατά περιπτώσεις, εσωστρέφεια, τον ατομισμό και την περιορισμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η προσπάθεια για «άνοιγμα» της εκπαίδευσης δεν υποστηρίζεται από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και σταδιακά η αυτονομία υποπίπτει σε αμφισβήτηση (Hargreaves, 2000: 158-162). Η εποχή όμως αυτή «δεν προετοίμασε τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις δραματικές αλλαγές που είχαν αρχίσει να έρχονται και στις οποίες οι κλειστές πόρτες των τάξεων τους δεν μπορούσαν να τους προσφέρουν προστασία» (Hargreaves, 2000:162).

Γ. Η περίοδος του συλλογικού επαγγελματισμού(*the age of the collegial professional*), εμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του 1980, όταν αρχίζουν να γίνονται εμφανείς οι αδυναμίες της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού, καθώς πλέον οι δεξιότητές του δεν επαρκούσαν στην αντιμετώπιση της αυξανόμενης πολυπλοκότητας που διέκρινε

τη λειτουργία του σχολικού συστήματος(Hargreaves, 2000:162). Έτσι, η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας διευρύνεται για να συμπεριλάβει και την έννοια της συνεργασίας (collaboration) (Hargreaves, D., 1994:424), που συνιστά κυρίαρχο γνώρισμα και της *μεταμοντέρνας περιόδου*. Σε παγκόσμια κλίμακα παρατηρείται ότι ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την προοπτική να πρέπει να διδάξουν κατά τρόπο που δεν έχουν οι ίδιοι διδαχθεί (McLaughlin, 1997, οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:162). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκριθούν σε ετερογενή, ασταθή και πολύπλοκα μαθησιακά περιβάλλοντα, και αυτό δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί ατομικά και μονοδιάστατα (Hargreaves, 2000:162-166). Έτσι, η περίοδος αυτή να χαρακτηρίζεται από επέκταση του ρόλου του δασκάλου πέρα από τα στενά όρια της σχολικής τάξης, καθώς παρατηρείται μια προσπάθεια να δημιουργηθεί κουλτούρα επαγγελματικής συνεργασίας, με στόχο την αυξημένη επαγγελματική μάθηση, αλλά και να αναπτυχθεί κοινός σκοπός, να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά η αβεβαιότητα, η πολυπλοκότητα, και οι ραγδαίες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις(Hargreaves, 2000:162).

Σε μια εποχή αυξανόμενης αβεβαιότητας, που αποκαλύπτεται η αδυναμία του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει μόνος του τις νέες απαιτήσεις, πολλοί δάσκαλοι αρχίζουν να αναπτύσσουν διαφορετικές μορφές συνεργατικής δράσης σε επαγγελματικό επίπεδο, που είναι περισσότερο ευέλικτες και ανταποκρίνονται στις τρέχουσες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων φέρνει και την επαγγελματική βελτίωση και την ανάπτυξη κοινών στόχων, και οι εκπαιδευτικοί αναπροσαρμόζουν τους ρόλους και τις ταυτότητές τους ως επαγγελματίες σε έναν πιο συνειδητά συλλογικό εργασιακό χώρο(Hargreaves, 2000:162). Η διάχυση των ρόλων, η αναγκαστική συλλογικότητα και η εντατικοποίηση της εργασίας προσθέτει μια αρνητική διάσταση σε αυτή την περίοδο επαγγελματισμού(Hargreaves, 2000:162-166). Κατά την περίοδο αυτή στα διδακτικά καθήκοντα του εκπαιδευτικού προστίθενται ευθύνες «κοινωνικής εργασίας», καθώς οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας και η έκρηξη της φτώχειας συνιστούν εστίες προβληματισμού και δυσκολιών, τα οποία εντάσσονται στο πλαίσιο αρμοδιότητας κάθε εκπαιδευτικού και όχι, ως κάτι ξεχωριστό (Elkind, 1997· Levin & Riffel, 1997, οπ. αναφ στο Hargreaves, 2000:163). Επιπλέον, στην καλλιέργεια της συλλογικής κουλτούρας του εκπαιδευτικού συνετέλεσαν και η ένταξη, η συμπερίληψη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις τάξεις και η έντονη παρουσία μιας πολυπολιτισμικής ποικιλίας κυρίαρχο γνώρισμα της συγκεκριμένης περιόδου. Τέλος, αναδεικνύεται και η

χρησιμότητα της συνεισφοράς της συλλογικής κουλτούρας, που αναμένεται να συνδράμει στη διάδοση βελτιωτικών στοιχείων στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και στην επιτυχή εφαρμογή των αλλαγών(Hargreaves, 2000:164). Καθίσταται αντιληπτό πως ο εκπαιδευτικός βρίσκεται μέσα σε ένα πλέγμα αλλαγών και μεταβολών, στο οποίο καλείται να λειτουργήσει ικανοποιητικά και με επάρκεια και να αντεπεξέλθει επιτυχώς σε νέους ρόλους και αρμοδιότητες και να αντιμετωπίσει καθημερινά δυσκολίες, ενώ η συνεργασία προτείνεται ως μία πρακτική υπέρβασης των δυσκολιών αυτών.

Ο επαγγελματισμός της περιόδου αυτής από αρκετούς μελετητές χαρακτηρίζεται ως νέος επαγγελματισμός-*new professionalism*, (Hargreaves & Fullan,1998· Hargreaves, 2000:166· Hargreaves, D.,1994, οπ. αναφ. στο Evans, 2008:1), καθώς αναφέρεται στην εποχή κατά την οποία ο εκπαιδευτικός περνά από την παραδοσιακή εξουσία και αυτονομία του σε μία νέα μορφή σχέσεων με συναδέλφους, γονείς και μαθητές προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές που συμβαίνουν (Hargreaves, 2000:166· Hargreaves, 2001: 31-32· Hargreaves, D., 1994:424). Σύμφωνα με την Evans(2008:1), νέος επαγγελματισμός σημαίνει την αλλαγή στον έλεγχο εργασίας, δηλαδή τη μετατόπιση εξουσίας και τον προσανατολισμό σε συνεργατικές, στενότερες σχέσεις του με συναδέλφους, μαθητές και γονείς, οι οποίες και περιλαμβάνουν πιο ρητές διαπραγματεύσεις ρόλων και ευθυνών (Hargreaves, D., 1994:424, οπ. αναφ. στο Day, 2003:38).

Δ. Η περίοδος του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού (*post-professional or postmodern pro-fessional age*) αφορά έναν νέο, μεταμοντέρνο επαγγελματισμό, που εμφανίζεται στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, είναι ευρύτερος, πιο ευέλικτος και πιο δημοκρατικός (Hargreaves, 2000:167). Χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής είναι η σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας και το άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και στην κοινωνία(Jeffrey & Troman, 2010:12). Επίσης, χαρακτηρίζεται από μια πάλη μεταξύ δυνάμεων που αποσκοπούν στην αποεπαγγελματοποιημένη διδασκαλία και άλλων, που επιθυμούν να επαναπροσδιορίσουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και «την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών με πιο θετικές αρχές και μεταμοντέρνους τρόπους που είναι φυσικοί, ευέλικτοι και ευρείας κλίμακας» (Hargreaves, 2000:167), καθιστώντας την εποχή αυτή ιδιαίτερα κρίσιμη για την εξέλιξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού(Hargreaves, 2000:167-171). Κατά τον Andy Hargreaves (1994b:69), η επίδραση της μεταμοντέρνας περιόδου γίνεται αισθητή και από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον

εαυτό και την ταυτότητά του. Επίσης, μιλώντας για τη «θόλωση των ορίων του εαυτού του Giddens (2001) και στην ανάδυση του ναρκισσισμού του Lasch (1991), αναφέρεται στον μεταμοντέρνο εαυτό ως ένα συνεχές που ταλαντεύεται μεταξύ της ενδυνάμωσης και του ναρκισσισμού» (Hargreaves, A., 1994b:70-73, οπ. αναφ. στο Αναστασίου, 2017:36). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από τις τάσεις αυτές. Σε αυτήν την περίοδο του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού ο Hargreaves αναφέρει τον κίνδυνο περιορισμού της προσωπικής ανάπτυξης και «της περιχαράκωσής της, της αποπολιτικοποίησής της και της μετατροπής σε ναρκισσιστικά πομπώδη πρακτική μέσα από την υπέρμετρη επένδυση στην ατομική αλλαγή» (Hargreaves, A., 1994b:73-74, οπ. αναφ. στο Αναστασίου, 2017:36). Ο Andy Hargreaves (1994c:4) την ίδια χρονιά στην εργασία του «*Development and desire: A postmodern perspective*» υποστηρίζει πως ο μεταμοντέρνος επαγγελματισμός ξεφεύγει από σταθερούς κανόνες και ρόλους και εστιάζει στις εργασίες και στα έργα που χρησιμοποιούν συλλογικές δεξιότητες και καθώς απαιτεί πιο αποκεντρωμένες λήψεις αποφάσεων οδηγεί σε αυτοδιαχειριζόμενα σχολεία και δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης (Hargreaves, A., 1994c:5).

Κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής, σύμφωνα με την Hilferty (2008:57), τα σύγχρονα πρότυπα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως ο συγκεντρωτισμός, η αυξημένη καταγραφή αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και η αυτοδιαχείριση των σχολείων, μεταβάλλουν τις προγενέστερες αντιλήψεις του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Επίσης, γίνονται προσπάθειες να αυξηθεί η εξωστρέφεια του σχολείου, να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, να ενεργοποιηθεί ο εκπαιδευτικός και να αναπτυχθούν τρόποι διαχείρισης των ραγδαίων εκπαιδευτικών αλλαγών (Hargreaves, 2000:171). Ο Hargreaves (2000:175) διερωτάται για το κατά πόσο αυτή η εποχή θα δει τη δημιουργία νέων θετικών συνεργασιών πέρα από το σχολείο, που θα ενισχύσουν την ατομική και συλλογική εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών ή εάν θα οδηγήσει στην αποεπαγγελματοποίησή τους, υπό συνθήκες αβεβαιότητας, πολλαπλών πιέσεων και εντατικοποιημένων εργασιακών απαιτήσεων. Παραδείγματα τέτοιων απαιτήσεων περιλαμβάνουν την αυξανόμενη ευθύνη των εκπαιδευτικών να προετοιμάσουν τους μαθητές ώστε να είναι σε θέση να ασχοληθούν με θέματα πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής ενότητας μέσα στην τάξη, αλλά και μελλοντικά για να συμμετάσχουν σε μια μεταβαλλόμενη μεταμοντέρνα οικονομία. Οι αλλαγές στις κρατικές και ομοσπονδιακές εκπαιδευτικές πολιτικές έχουν αντίκτυπο στην έκβαση αυτού του αγώνα για να ορίσουν τις έννοιες του επαγγελματισμού (Hilferty, 2008:

57). Διερευνώντας το ιστορικό πλαίσιο του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού είναι εμφανής η ρευστότητα, η μεταβλητότητα και η κοινωνική δόμηση της φύσης του (βλ. Helsby, 1995:320· Holroyd, 2000:39· Evetts, 2006:523). Άρα, ο επαγγελματισμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια γενική παραδοχή νορμών-κανονικοτήτων που εφαρμόζονται εντός των εκάστοτε πλαισίων επαγγελματικής λειτουργίας του ατόμου (Day, 2003).

1.2.2. Τύποι επαγγελματισμού κατά Hargreaves & Goodson

Διερευνώντας την ομαδοποίηση των επαγγελμάτων με κριτήριο τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που τα χαρακτηρίζουν, το ενδιαφέρον εντοπίζεται στο τέλος του μεσαίωνα και η πιο συστηματική προσπάθεια μελέτης τους εντοπίζεται κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο, λόγω των ιδιαίτερων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών που διαφοροποίησαν την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος εκεί, με σαφή αναφορά στις επιστήμες της ιατρικής, της νομικής και της θεολογίας, επαγγέλματα με ιδιαίτερο κύρος για τις χώρες του αγγλόφωνου πολιτισμού, που διαφοροποιούνταν χαρακτηριστικά από τα υπόλοιπα επαγγέλματα (Helsby, 1995). Διάφοροι τύποι επαγγελματισμού που αναφέρονται συγκεκριμένα στον εκπαιδευτικό, έχουν εντοπιστεί στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. π.χ.: Hargreaves & Goodson, 1996· Hilferty, 2008· Sachs, 2000, 2001a, 2003a· Swann et al., 2010· Whitty, 2008). Ομοιότητες και αλληλεπικαλύψεις εντοπίζονται σε αρκετούς από αυτούς, αλλά και αρκετές αντιθέσεις. Οι Hargreaves και Goodson στο έργο τους «*Teachers' professional lives. Aspirations and actualities*» (1996:4-19) αποκαλύπτουν το πλαίσιο για τον επαγγελματισμό και συγκεκριμένα τι σημαίνει για τον εκπαιδευτικό να είναι επαγγελματίας, μέσα από πέντε διαφορετικές και συχνά επικαλυπτόμενες προσεγγίσεις, τύπους επαγγελματισμού, τον *παραδοσιακό- κλασικό επαγγελματισμό*, τον πιο μακροχρόνιο λόγο, που βασίζεται σε μια ουσιαστικά νεωτεριστική άποψη και τέσσερις άλλους τύπους επαγγελματισμού, που εμφανίζονται στη μεταμοντέρνα περίοδο (Hargreaves and Goodson, 1996:9) και συγκεκριμένα τον *ευέλικτο*, τον *πρακτικό*, τον *νέο ή διευρυμένο* και τον *πολύπλοκο επαγγελματισμό*. Επίσης, σε αυτούς τους τύπους επαγγελματισμού οι Hargreaves και Goodson (1996:19-21), προσθέτουν έναν ακόμα, τον *μεταμοντέρνο ή διαδραστικό επαγγελματισμό* όπως τον ονοματίζουν σε άλλη μελέτη οι Fullan & Hargreaves (1996, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:117).

1.2.2.1. Παραδοσιακός-Κλασικός επαγγελματισμός

Ο παραδοσιακός, κλασικός επαγγελματισμός (*traditional- classical professionalism*), μιλά για τον επαγγελματία που ήδη αναφέρθηκε στην πρώτη προ-επαγγελματική περίοδο του επαγγελματισμού και αποτελεί την ιστορική βάση του επαγγέλματος. Επηρεάζεται από τις απαιτήσεις και το επαγγελματικό status των επιστημών της ιατρικής, της νομικής και της θεολογίας (Hargreaves και Goodson, 1996). Κυρίαρχα στοιχεία του είναι ο ατομισμός, η εσωστρέφεια και η κοινή τεχνική κουλτούρα των επαγγελματιών (Hargreaves και Goodson, 1996: 4-5). Ο κλασικός επαγγελματισμός αφορά όλα τα επαγγέλματα, «προηγείται χρονικά έναντι των υπολοίπων και επιπλέον αφορά στην ιστορικότητα και στο σύνολο των επαγγελμάτων και όχι αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό» (Φωτοπούλου, 2013:118) και ορίζει τα γνωρίσματα που πρέπει να έχει μια εργασία για να θεωρείται επάγγελμα, ξεχωρίζοντας τα επαγγέλματα από τα μη- ή ημι- επαγγέλματα (βλ. κεφάλαιο 1.1.1.). Ο συγκεκριμένος τύπος επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ήκμασε στη Αγγλία τη δεκαετία του 1950 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και βασίζεται στο κριτήριο της αυτονομίας, η οποία αρχικά ερμηνεύεται ως απόκτηση ενός γενικού κορμού γνώσης και, έπειτα, ως ελευθερία να σχεδιάζουν και να υλοποιούν τη διδασκαλία τους, ως προς το περιεχόμενο και τη μέθοδο (Furlong, 2001:5). Αυτό το είδος επαγγελματισμού βασίζεται στην ύπαρξη ενός συνόλου τεχνικών γνώσεων και δεξιοτήτων που ανήκουν αποκλειστικά σε όσους εμπλέκονται στο επάγγελμα.

Σύμφωνα με τον Le Grand (1997), η περίοδος αυτή αποτελεί τον χρυσό αιώνα (golden age) του ελέγχου των εκπαιδευτικών, κατά την οποία οι γονείς τούς εμπιστεύονταν απόλυτα (Whitty, 2006:3). Ο εκπαιδευτικός είχε την ευθύνη για την ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων σπουδών και η πολιτεία δεν παρενέβαινε στο περιεχόμενο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αλλά ούτε και σε αυτό του έργου τους στα σχολεία (Whitty, 2008:33, 2006:3, 2000:283). Ο εκπαιδευτικός επέλεγε ελεύθερα το τι θα διδάξει αλλά και το πώς θα το διδάξει, ενώ σε ορισμένες χώρες όπως η Αγγλία, επηρέαζε σε έναν βαθμό και την ανάπτυξη και ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών. Η ελευθερία και ο έλεγχος όμως που είχε περιοριζόταν στα στενά όρια της τάξης, καθώς ήταν περιορισμένη η δικαιοδοσία και ο έλεγχός του σε θέματα που αφορούσαν στη διαχείριση του σχολείου και του πλαισίου μέσα στο οποίο εργαζόταν (Hoyle, 1975). Ο κλασικός επαγγελματίας δάσκαλος μετέδιδε μη αμφισβητήσιμες γνώσεις μέσα σε ένα

περιορισμένο πλαίσιο διδασκαλίας-μάθησης, χρησιμοποιούσε τη μέθοδο «δοκιμής και λάθους», ήταν εσωστρεφής και η εικόνα του ως επαγγελματία ήταν στατική (Hargreaves, 2000: 155-162). Η διδασκαλία στηριζόταν κυρίως στην απαγγελία και λειτουργούσε απομονωμένος στην τάξη του, χωρίς συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό και χωρίς ανατροφοδότηση και έλεγχο των πρακτικών που ακολουθούσε. Οι εκπαιδευτικοί δεν προσανατολίζονται τόσο πολύ στις ανάγκες των μεμονωμένων μαθητών, αλλά έτειναν να αντιμετωπίζουν ολόκληρη την τάξη ως ένα, σύμφωνα με τον Bromme (1987, οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:155- 156). Η κυρίαρχη ανησυχία του δασκάλου δεν σχετιζόταν με τις μαθησιακές αδυναμίες μεμονωμένων μαθητών, αλλά με τη διεκπεραίωση της ύλης του μαθήματος και τη διατήρηση της τάξης (Clark & Peterson, 1986, οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:155). Η διδασκαλία θεωρούνταν ως νοητική τέχνη και οι καλοί δάσκαλοι ήταν εκείνοι που μπορούσαν να διαχειριστούν μια τάξη και να μεταφέρουν το μήνυμά τους στους μαθητές τους. Η διδασκαλία κατά τη διάρκειά της ήταν διαχειριστικά απαιτητική, αλλά τεχνικά απλή, και οι εκπαιδευτικοί ήταν ουσιαστικά ερασιτέχνες, καθώς σύμφωνα με τον Murray (1992). «έπρεπε μόνο να εκτελούν τις οδηγίες των πιο έμπειρων ανωτέρων» (Murray, 1992:495, οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:156).

Σύμφωνα με το άρθρο «*Teacher professionalism in a new era*» του Geoff Whitty (2006:3-4), από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, ωστόσο, δραματικές αλλαγές στην πολιτική (η οικονομική ύφεση σε ολόκληρη τη βιομηχανική δύση, η πνευματική κριτική της διαχείρισης του δημόσιου τομέα) οδήγησαν και σε προσπάθειες να αλλάξει η φύση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, έχοντας ως αποτέλεσμα μια έκκληση για τους παρόχους του δημόσιου τομέα να υπόκεινται σε μεγαλύτερη λογοδοσία -τόσο μέσω ανταγωνισμού που βασίζεται στην αγορά, όσο και μέσω αυξημένης εποπτείας από το κράτος. Ιδιαίτερα, υπό τον Θατσερισμό στην Αγγλία και παρόμοια καθεστώτα αλλού, υπήρξαν κυμαινόμενες επιθέσεις εναντίον επαγγελματιών του δημόσιου τομέα, συμπεριλαμβανομένων των δασκάλων, οι οποίοι κατηγορήθηκαν για κατάχρηση της αυτονομίας τους εις βάρος των μαθητών και της κοινωνίας (Whitty, 2006:3-4), με προφανείς επιπτώσεις στην εκπαιδευτική αυτονομία και τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό (Whitty, 2008:33-36, 2006:4).

1.2.2.2. *Ευέλικτος επαγγελματισμός*

Ο *ευέλικτος επαγγελματισμός (flexible professionalism)* επαναπροσδιορίζει τα τρωτά σημεία που παρατηρούνται στις κοινές τεχνικές, μεθόδους και πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και κυρίαρχο χαρακτηριστικό του είναι η προσπάθεια να εδραιωθεί η συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών διαμορφώνοντας κοινή κουλτούρα και δημιουργώντας «*κοινή επαγγελματική κοινότητα*» (Hargreaves & Goodson, 1996:10). Η κουλτούρα αυτή συνεργασίας αναπτύσσεται μεταξύ μικρότερων ομάδων σε τοπικό επίπεδο, μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολείων, αλλά κι εκπαιδευτικών διαφόρων διδακτικών αντικειμένων με σκοπό να επιλύονται τα προβλήματα εντός της κοινότητας (Φωτοπούλου, 2013:117). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός ως μέλος αυτής της ομάδας του σχολείου έχει πιο σύνθετα καθήκοντα που δεν αφορούν μόνο το διδακτικό του έργο, καθώς απαιτείται να είναι ευέλικτος στην εργασία του, αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές του (Hatcher, 1994:41-61). Ο ευέλικτος επαγγελματισμός μέσα από την ισχυρή συνεργασία που επιδεικνύουν οι τοπικές επαγγελματικές κοινότητες μπορεί να βελτιώσει την διδακτική πρακτική και να ενισχύσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Talbert & McLaughlin, 1994, *οπ. αναφ. στο* Φωτοπούλου, 2013:117-118).

Μέσα σε αυτές τις τοπικές κοινότητες των εκπαιδευτικών, αν και δημιουργείται ένα αίσθημα βεβαιότητας και ασφάλειας, συχνά προκύπτουν προβλήματα. Συγκεκριμένα οι Gitlin & Labaree (1996, *οπ. αναφ. στο* Hargreaves & Goodson, 1996:10-11) υποστηρίζουν ότι μπορεί να προκύψει κατακερματισμός της κοινότητας και αποδυνάμωσή της, καθώς όπως υποστηρίζουν ο Barton και οι συνεργάτες του (1994:529-543) αυτή η συλλογική εργασία στο πλαίσιο συναδελφικότητας του ευέλικτου επαγγελματισμού, ενδέχεται να διαμορφώσει μία κουλτούρα διχαστική και ανταγωνιστική μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μια εσωστρέφεια που θα εμποδίζει την υλοποίηση των στόχων της ευρύτερης επαγγελματικής ομάδας. Οι Hargreaves & Goodson (1996) υποστηρίζουν πως η σημερινή κοινωνία διακρίνεται από μια *κατασκευασμένη αβεβαιότητα*, η οποία «*δεν είναι απλά κάτι το ενδεχόμενο ή το ακούσιο*», αλλά σε κάποιο βαθμό προωθείται από φορείς της πολιτικής και οικονομικής εξουσίας με στόχο να διασπάσουν την ενότητα σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο μεγιστοποιώντας τα συμφέροντά τους (Hargreaves & Goodson, 1996:10-11, *οπ. αναφ. στο* Φωτοπούλου, 2013:118). Ανάλογος κίνδυνος κατακερματισμού ενδέχεται να

εντοπιστεί και στον επόμενο τύπο επαγγελματισμού, τον *πρακτικό επαγγελματισμό* (Hargreaves & Goodson, 1996:10-11, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:118).

1.2.2.3. Πρακτικός επαγγελματισμός

Ο *πρακτικός επαγγελματισμός* (*practical professionalism*) εστιάζει στην προσπάθεια απόδοσης κύρους στις πρακτικές γνώσεις, στις εμπειρίες αλλά και στις αποφάσεις, που παίρνουν τα άτομα στον εργασιακό τους χώρο καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Hargreaves & Goodson, 1996:11-14). Ειδικότερα, στον *πρακτικό επαγγελματισμό* δίνεται βαρύτητα στην τυπική και άτυπη γνώση του εκπαιδευτικού, που καθορίζεται από τις αξίες και τις προσωπικές στοχεύσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και που χρησιμοποιούν για τη λήψη αποφάσεων (Clandinin, 1986:4). Έτσι, η καθημερινή ρουτίνα του εκπαιδευτικού, η εμπειρία του, οι διδακτικές στρατηγικές του, η τεχνογνωσία του, η ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόζει, το σχολικό περιβάλλον (τάξη, μαθητές, συνάδελφοι, γονείς, κ.ά.), αποκτούν βαρύνουσα σημασία και «*συγκροτούν το πλαίσιο που συνθέτει την υπόσταση της προσωπικής πρακτικής γνώσης του*» (Brown & MacIntyre, 1993, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:118). Επίσης, κατά τον *πρακτικό επαγγελματισμό*, η εμπειρία αυτή επιτρέπει και τον χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού ως καταρτισμένου ατόμου (Connelly & Clandinin, 1988:25).

Στον *πρακτικό επαγγελματισμό* εντάσσεται και η έννοια της «*αναστοχαστικής πρακτικής*» (Hargreaves & Goodson, 1996:11-14) και του «*αναστοχαζόμενου επαγγελματία*», μια έννοια που συνέλαβε ο Donald Schön (1983, 1987, 1988: οπ. αναφ. στο Καλαϊτζοπούλου, 2001:23). Ο Schön (1983) συνέδεσε «*την έννοια του στοχασμού με την επαγγελματική πρακτική και βοήθησε να δούμε πιο καθαρά πώς αυτή μπορεί να αποτελέσει κομμάτι της καθημερινής επαγγελματικής ζωής*» (Καλαϊτζοπούλου, 2001:23). Το μοντέλο του «*στοχαζόμενου επαγγελματία*» προτείνεται από τον Schön (1983:49) επιχειρώντας την ανεύρεση μιας θεωρίας για την επαγγελματική πρακτική, που να αποδίδει τον διαισθητικό, αλλά και γεμάτο δεξιότητες τρόπο με τον οποίο κάποιοι επαγγελματίες, όπως ο εκπαιδευτικός, αντιμετωπίζουν καταστάσεις μοναδικές, αβέβαιες, ασταθείς και αντιφατικές (Καλαϊτζοπούλου, 2001:22-23).

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τον *πρακτικό επαγγελματισμό* και σύμφωνα με το μοντέλο του «*στοχαζόμενου επαγγελματία*» που προτείνεται από τον Schön (1983:49)

μπορούν να ενδυναμωθούν και χειραφετηθούν κρίνοντας θεωρητικά τις ιδεολογίες και τις αξίες, που στηρίζουν την εργασία τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001:23). Κατά τον Schön (1983:151), οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τη διδασκαλία και αφορμώμενοι από τη δράση να αποκτήσουν μια νέα προοπτική, αναπτύσσοντας τρόπους για συνεργασία, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του σχολείου, τόσο για τους μαθητές, αλλά και για τους ίδιους (Holly & McLoughlin, 1989:305-306). Ο Schön προσθέτει, επίσης, ότι καρδιά αυτού που ονομάζει αναστοχασμό είναι ο επαναπροσδιορισμός και η επανεκτίμηση της κατάστασης στην οποία βρίσκονται, κατά τη διάρκεια της δράσης τους, ή ακόμη και μετά από αυτήν, βάσει της εμπειρίας που αποκόμισαν στην προσπάθειά τους να αλλάξουν την κατάσταση (Καλαϊτζοπούλου, 2001:50· Day, 2003:75-76).

Ο «στοχαζόμενος επαγγελματίας» του Schön(1987:28-29) συνειδητά εστιάζει το ενδιαφέρον του στο πρόβλημα, αντιμετωπίζει κριτικά την «πρακτική γνώση» και πειραματίζεται πάνω στην προβληματική κατάσταση. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1995:461) βασική προϋπόθεση για την εξασφάλιση της δράσης εκείνης που διέπεται από στοχασμό είναι *«η ολοκληρωτική και ενθουσιώδης αφιέρωση στις επιδιώξεις της εκπαίδευσης»*. Ο Ματσαγγούρας(1995:461) με την έννοια της *«ολόψυχης αφοσίωσης»* εννοεί ότι στην επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού πρέπει, εκτός από ευρύτητα πνεύματος και υπευθυνότητα, να κυριαρχεί και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών πάνω στα αποτελέσματα που έχει η πρακτική τους στους μαθητές τους, εξετάζοντας καθημερινά τα πιστεύω και τις αρχές τους. Επίσης ο «στοχαζόμενος επαγγελματίας» εκτός του ότι κατέχει και τα τρία προαναφερθέντα χαρακτηριστικά διαθέτει και τις απαραίτητες ικανότητες για τη διεξαγωγή έρευνας, της παρατήρησης, της ανάλυσης και της αξιολόγησης(Dewey, 1993,οπ. αναφ. στο Καλαϊτζοπούλου, 2001:50). Επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απαιτεί να στοχάζονται, να συμμετέχουν σε έρευνες δράσης κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, αλλά και να υποστηρίζονται, για να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που θα συναντήσουν, και όλο αυτό σύμφωνα με τον Day(2003), απαιτεί και την καρδιά και το πνεύμα τους(Day, 2003: 88-90,117).

Το σύνολο της διδακτικής πράξης επηρεάζεται από την έννοια του αναστοχασμού για την οποία υφίστανται αρκετοί σκοποί και τρόποι (Louden, 1991, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:119). Ταυτόχρονα οι διαδικασίες στοχασμού στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, είναι σε θέση να τις εκφράσουν και να τις μοιραστούν με απόλυτη σαφήνεια(Φωτοπούλου, 2013:119). Έτσι, ο αναστοχασμός, καθορίζει την

έννοια «είμαι επαγγελματίας» και σύμφωνα με τους Hargreaves & Goodson(1996) η κατάρτιση και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να θεμελιώνεται και να λειτουργεί ενισχυτικά προς μια περαιτέρω και πλήρη διατύπωση της στοχαστικής διαδικασίας στην οποία προβαίνουν (Hargreaves & Goodson, 1996:11-14).

1.2.2.4. Νέος, Διευρυμένος επαγγελματισμός

Ποικίλες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές κατά το τέλος της δεκαετίας του 1980 σηματοδοτούν την έναρξη μιας νέας μορφής επαγγελματισμού(Evans, 2011:851), που ο David Hargreaves (1994:424) ορίζει ως *νέο(new)* ή *διευρυμένο(extended)* επαγγελματισμό, ο οποίος και θεωρείται διάδοχος τύπος του *παλαιού, παραδοσιακού επαγγελματισμού* (Hargreaves, D., 1994:424·Hoyle, 1975). Η Evans (2011:13) επισημαίνει ότι οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις στο δημόσιο τομέα, μπορούν να θεωρηθούν, όχι μόνο ως η απαρχή σαρωτικών αλλαγών σχετικά με τους τρόπους που τα άτομα εκτελούν την εργασία τους, και άρα, ως μηχανισμοί βελτίωσης των δημόσιων υπηρεσιών, αλλά και, ως μηχανισμοί για την επίτευξη επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτές οι αλλαγές επικεντρώθηκαν σε νέους τρόπους λειτουργίας και νέες μορφές οργάνωσης (Hoyle και Wallace, 2007:19), με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της παροχής υπηρεσιών, με αποτέλεσμα να απαιτείται μια νέα μορφή επαγγελματισμού, σύμφωνα με τους Hoyle και Wallace (2007: 10).

Με τον *νέο, διευρυμένο επαγγελματισμό* αναδομείται, επαναπροσδιορίζεται και ανανεώνεται η έννοια του επαγγελματισμού, αντικαθιστώντας τα γνωρίσματα που συνέθεταν την έννοια του *παλαιού, περιορισμένου επαγγελματισμού*(Troman, 1996:477) με τον οποίο και αντιδιαστέλλεται. Ο *περιορισμένος επαγγελματισμός* εστίαζε στη διδακτική εμπειρία που είχε αποκτήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να λειτουργεί μέσα στην τάξη και στη διαίσθησή του, αξιολογούσε θετικά την προσωπική αυτονομία του, που περιοριζόταν στα πραγματικά διδακτικά καθήκοντα(Berg, 1989:58), ενώ περιορισμένες ήταν και οι δραστηριότητες που ενίσχυαν την επαγγελματική του ανάπτυξη, καθώς ο εκπαιδευτικός εστίαζε στο εδώ και το τώρα(Berg, 1989:58). Οι εκπαιδευτικοί διακρίνονταν από μια τάση εσωστρέφειας και οι γνώσεις που χρειαζόνταν, περιορίζονταν σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας(Berg, 1989:58). Η ύπαρξη μιας ισχυρής κουλτούρας, που ευνοούσε την ηγεσία και τη διεύθυνση του σχολείου,

αποτελούσε ιδιαίτερο στοιχείο του παλαιού επαγγελματισμού (Grace, 1996:77). Έτσι, ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου ήταν κυρίαρχος στη χάραξη στρατηγικών και στη λήψη πρωτοβουλιών που αφορούσαν στο αναλυτικό πρόγραμμα και την οργάνωση του σχολικού χώρου, ενώ ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους υπόσταση περιοριζόταν στην τήρηση και την εφαρμογή των προσδοκιών και των απαιτήσεων της διεύθυνσης (Troman, 1996:473-474).

Στο *διευρυμένο επαγγελματισμό* οι δεξιότητες που αποκτά ο εκπαιδευτικός είναι αποτέλεσμα της σύνθεσης εμπειρίας και θεωρίας. Η σχολική γνώση που παρέχει εντάσσεται στην κοινωνική πραγματικότητα και αναζητούνται πεδία εφαρμογής της γνώσης στην καθημερινή ζωή. Η επαγγελματική βιβλιογραφία, η επαγγελματική κατάρτιση και ο συγκερασμός θεωρητικής και πρακτικής γνώσης, που αποκτά μέσα από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και κατάρτισή του και η περαιτέρω επαγγελματική, θεωρητική και εμπειρική του ανάπτυξη έχουν μεγάλη σημασία πλέον (Day, 2000: 31). Το θεωρητικό πλαίσιο βάσει του οποίου λειτουργεί, του επιτρέπει να οργανώνει το έργο του με μεγαλύτερη μεθοδικότητα, και να στηρίζεται περισσότερο στη λογική και λιγότερο στη διαίσθηση (Hargreaves & Goodson, 1996:21). Έτσι, προκύπτουν πιο εξελιγμένα μοντέλα και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς τίθενται στόχοι ενίσχυσης της διδασκαλίας και της μάθησης, όχι μόνο των μαθητών, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού (Hargreaves, D., 1994:430).

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ενεργούν αυτόνομα έξω από τα τείχη της τάξης, συλλογικά και όχι ατομικά, (Berg, 1989:58), καθώς οι προοπτικές των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν την εκπαίδευση ενταγμένη σε ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και δεν θεωρείται επίκεντρο ο εκπαιδευτικός ως άτομο, αλλά το σχολείο ως οργανισμός, το οποίο και αποτελεί μέρος του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Berg, 1989:58). Ο *νέος επαγγελματισμός*, σύμφωνα με τον David Hargreaves (1994:424), αφορά την ουσιαστική μετακίνηση από κάθε έννοια εσωστρέφειας, αυθεντίας και αυτονομίας του δασκάλου, που τον εγκλώβιζαν στα στενά όρια της τάξης, προς νέες μορφές σχέσης με συναδέλφους, μαθητές και γονείς (Hargreaves, D., 1994:424). Αυτές οι σχέσεις γίνονται πιο στενές, καθώς και πιο έντονες και συνεργατικές, με πιο σαφή προσδιορισμό ρόλων, ευθυνών και αρμοδιοτήτων. Στο πλαίσιο του νέου επαγγελματισμού στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, υπάρχει μεγαλύτερη ανησυχία από ό, τι στο παρελθόν για την πρόοδο των μαθητών και τον καλύτερο συντονισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και στη βελτίωση των

ιδρυμάτων. Οι εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται απλώς πιο συνεργατικά, αλλά αισθάνονται ισχυρότερη υποχρέωση και ευθύνη για τους συναδέλφους τους (Hargreaves, D., 1994: 424). Κατ' επέκταση, και ο «διευρυμένος επαγγελματίας», σύμφωνα με την άποψη του Day(2003:31), «*συγκρίνει το έργο του με το έργο άλλων εκπαιδευτικών, αξιολογεί τη δουλειά του*» και επιδιώκει τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Επίσης, θεωρεί ότι η διδασκαλία επιδέχεται βελτιώσεις μέσω έρευνας, αναπτυξιακών δραστηριοτήτων και περαιτέρω μελέτης (Hoyle, 1980:49). Σύμφωνα με τους Hargreaves & Goodson(1996) παρακολουθεί τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, συμμετέχει σε διάφορες επαγγελματικές δραστηριότητες, εκτός σχολικής τάξης (Hargreaves & Goodson, 1996:21).

Σύμφωνα με τον David Hargreaves(1994:424), ο νέος επαγγελματισμός πηγάζει από τις πολλές και αναπόφευκτες αλλαγές που σε μεγάλο βαθμό επηρεάζουν τους δασκάλους, που αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν ο ένας τον άλλον. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, πως ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον νέο επαγγελματισμό και τους Hargreaves & Goodson (1996), D. Hargreaves(1994), A. Hargreaves(2001), Γκρίτζιο (2006) και Φωτοπούλου (2013), επαναπροσδιορίζει την ταυτότητά του και αποκτά νέα χαρακτηριστικά. Δεν επαναπαύεται στην αρχική του εκπαίδευση και στοχεύει στη διαρκή και διά βίου κατάρτισή του, η οποία γενικεύεται και επεκτείνεται χρονικά. Ο εκπαιδευτικός γίνεται πρωταγωνιστής και φορέας της αλλαγής, συμβάλλοντας στην εισαγωγή καινοτομιών και δημιουργώντας τις συνθήκες, ώστε «*οι έννοιες διδασκαλία, μάθηση, συνεργασία να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής, της εργασίας, της μαθησιακής κουλτούρας του σχολείου*»(Γκρίτζιος,2006:156). Στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης χωρίς να στηρίζεται στο τι ξέρει ή τι επιθυμεί να διδάξει, ενσωματώνοντας την έρευνα και την καινοτομία. Εφαρμόζει νέες μεθόδους, διδάσκει νέα αντικείμενα διδασκαλίας, τα οποία ενδεχομένως δεν είχε διδαχθεί ο ίδιος. Συνεργάζεται με συναδέλφους και γονείς, προσφέροντας την ευκαιρία για απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών χωρίς τριβές και αντιπαλότητες. Λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική καταβολή και ετερότητα των μαθητών, δέχεται τις ποικίλες απόψεις, στάσεις και μαθησιακές απαιτήσεις (Hargreaves, 2001:31). Αναπτύσσει μία συνεργατική και ισότιμη σχέση με τους μαθητές του (Hargreaves, 2001:31).

Σε μεγάλο βαθμό η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο «*νέο επαγγελματισμό*» και στις αλλαγές που φέρνει, εξαρτάται από τους στόχους, τις αξίες τις προσδοκίες, την

τρέχουσα επαγγελματική τους ιδεολογία και ταυτότητα (Troman, 1996:474). Η στάση τους μπορεί να αφορά από την πλήρη αποδοχή έως την αντίσταση ή απόρριψή τους (Osborn, 2006, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:123), μιας και αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι αλλαγές αυτές οδηγούν σε απώλεια των δεξιοτήτων τους και ότι περιορίζουν την επαγγελματική τους αυτονομία (Φωτοπούλου, 2013:123). Ο Osborn (2006) υποστηρίζει πως αρκετοί, νεότεροι κυρίως, εκπαιδευτικοί υιοθετούν έναν περισσότερο ενεργητικό ρόλο επί των αλλαγών, εφαρμόζοντας πρακτικές σύμφωνες με το νέο επαγγελματισμό και αντλώντας επαγγελματική ικανοποίηση, ακόμα και σε συνθήκες περιοριστικές ή επιβαλλόμενες από εξωτερικούς φορείς (Osborn, 2006, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013: 123).

1.2.2.5. Πολύπλοκος επαγγελματισμός

Ο πολύπλοκος επαγγελματισμός (*complex professionalism*) αποτελεί την πέμπτη μορφή επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού και διερευνά το αν παρατηρούνται ουσιαστικές αλλαγές στις δεξιότητες και τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες διεθνείς εξελίξεις και αλλαγές, που παρατηρούνται στις παγκόσμιες, αλλά και τις εθνικές οικονομίες. Το ερώτημα που ανακύπτει είναι αν η νέα πραγματικότητα συμβάλλει στην ενίσχυση της πολυπλοκότητας όλων των διαδικασιών, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός εντός και εκτός σχολείου, ενισχύοντας και αναπτύσσοντας και τον επαγγελματισμό του. Οι Hargreaves & Goodson (1996) τονίζουν πως τα επαγγέλματα πρέπει να χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα σε επίπεδο εργασιακών υποχρεώσεων, αλλά και πως η εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα πολυπλοκότητας (Hargreaves & Goodson, 1996:17-19).

Ο επαγγελματισμός στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σύμφωνα με την άποψη των Devaney και Sykes (1988) δεν αφορά μόνο τα ανώτερα στελέχη του σχολείου, αλλά οφείλει να περιλαμβάνει το σύνολο των εκπαιδευτικών, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καθοδηγούν τους μαθητές και προβαίνουν σε πολύπλοκες διαδικασίες (Devaney & Sykes, 1988, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:124), προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να φέρουν εις πέρας την αρκετά πολύπλοκη σχολική εργασία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να δίνουν περαιτέρω έμφαση σε δεξιότητες που αφορούν στην επίλυση

προβλημάτων, στις συνεργατικές στρατηγικές μάθησης και στην υψηλού επιπέδου διανοητική εργασία, γεγονός που σημαίνει πως πρέπει να διαθέτουν άριστη γνώση του αντικειμένου της διδασκαλίας τους, διδακτική εμπειρία, να είναι σκεπτόμενοι, δυναμικοί και αφοσιωμένοι στο έργο τους (Devaney & Sykes, 1988:20).

Προκειμένου να συγκρίνει τη γνώση, τις δεξιότητες και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών με τα αντίστοιχα άλλων επαγγελματιών ο Rowan (1994) χρησιμοποίησε ορισμένους ποσοτικούς δείκτες, που άντλησε από έρευνα του Υπουργείου Εργασίας των Η.Π.Α. το 1991 (U.S. Department of Labor, 1991, οπ. αναφ. στο Rowan, 1994:5) για να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι πράγματι η διδασκαλία συγκρινόμενη με άλλα επαγγέλματα, είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη μορφή εργασίας, ως προς το επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και εργασιακών καθηκόντων, γεγονός που ενισχύει το επαγγελματικό κύρος και τις απολαβές των εκπαιδευτικών (Rowan, 1994:10). Αυτή η εργασιακή πολυπλοκότητα γίνεται φανερό πως συμβάλει στην ενίσχυση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, καθώς όπως παρατηρούν ο Pollard και οι συνεργάτες του (1994, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:125) οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, θέτοντας ζητήματα αξιολόγησης από συναδέλφους, αυτο-αξιολόγησης, αξιολόγησης από γονείς και αξιολόγησης χαρτοφυλακίου, συντελούν στο να καταστεί ακόμη πιο πολύπλοκη η εργασία του εκπαιδευτικού. Αν και η εργασιακή πολυπλοκότητα αποτελεί σημαντικό στοιχείο που μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού δεν είναι δύσκολο να τον οδηγήσει σε εργασιακή εκμετάλλευση από ανωτέρους του, σε επαγγελματική εξουθένωση ή σε αποεπαγγελματοποίηση (Hargreaves & Goodson, 1996:17-19).

1.2.2.6. Μεταμοντέρνος, Διαδραστικός επαγγελματισμός

Οι Hargreaves και Goodson (1996) ανέλυσαν εκτός από τις πέντε μορφές επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού στη μεταμοντέρνα περίοδο, κατά την οποία παρατηρείται αυξανόμενη οργανωτική πολυπλοκότητα, οικονομική ευελιξία, καθώς και ηθική και επιστημονική αβεβαιότητα αλλά και εθνική ανασφάλεια σε μια αναλογική κλίμακα παγκόσμιας εμβέλειας (Hargreaves A., 1994c:5) και μια έκτη μορφή επαγγελματισμού, τον *μεταμοντέρνο επαγγελματισμό (postmodern professionalism)*, που αναλύεται στη συνέχεια της παρούσας εργασίας, ο οποίος σκιαγραφεί και τις μελλοντικές

προεκτάσεις του επαγγελματισμού. Θεωρείται αποτέλεσμα των μεταβολών που υφίσταται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, δεδομένων των προκλήσεων που θέτουν σε διεθνές επίπεδο οι εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές, που μπορεί να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς ή να έχουν καταστροφική επίδραση στο επάγγελμα τους (Hargreaves & Goodson, 1996: 20). Έτσι, όπως αναφέρει ο Andy Hargreaves(1994c:4) στην εργασία του «*Development and desire: A postmodern perspective*» η μαζική παραγωγή και κατανάλωση από τα παλιά εργοστασιακά συστήματα και την εποχή βαριάς παραγωγής και τυποποιημένων συστημάτων περνά σε ευέλικτες τεχνολογίες σε μικρότερες μονάδες επιχείρησης και αυτές οι ευέλικτες οικονομίες απαιτούν πιο ευέλικτες δεξιότητες μεταξύ των μελλοντικών εργατικών δυνατοτήτων και ευέλικτα πρότυπα διδασκαλίας, μάθησης και εκπαίδευσης μέσω των οποίων μπορούν να αναπτυχθούν τέτοιες δεξιότητες (Hargreaves, A., 1994c:4-5).

Οι Hargreaves & Goodson(1996) επισημαίνουν, επίσης, πως η ρητορική σχετικά με το μέλλον του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών πρέπει να εστιάζει στη σωστή προετοιμασία των ενδιαφερομένων, χωρίς να οδηγεί σε πόλωση ή σε ανταγωνισμούς με απώτερο στόχο την εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων (Hargreaves & Goodson, 1996: 20). Επίσης, οι σκοποί της εκπαίδευσης αλλά και οι μελλοντικοί αγώνες των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να εξυπηρετούν το προσωπικό συμφέρον του εκπαιδευτικού και την ενίσχυση του κύρους του(όπως συνέβαινε στον κλασικό επαγγελματισμό), ούτε να περιορίζονται σε ζητήματα τεχνικής ικανότητας και επάρκειας, αλλά πρέπει να έχουν ηθικά, κοινωνικοπολιτικά οράματα με στόχο τη θεμελίωση κοινοτήτων που καλλιεργούν τη δημοκρατία(Hargreaves & Goodson, 1996:20). Σε μια εκ νέου προσέγγιση των επαγγελματικών προτύπων της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα με τις τρέχουσες απαιτήσεις, που υποστηρίζονται σε μεγάλο βαθμό και εστιάζουν στην τεχνική επάρκεια και τη γνώση του αντικειμένου, τα οποία αναγνωρίζονται ότι έχουν ουσιαστική σημασία, οι Hargreaves και Goodson (1996) ορίζουν τι οφείλει να σημαίνει ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη, πολυσύνθετη μεταμοντέρνα περίοδο.

Πέρα λοιπόν από τη γνωστική επάρκεια και αρτιότητα ο εκπαιδευτικός του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού θα πρέπει να διαθέτει και άλλα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, και όπως περιγράφουν οι Hargreaves και Goodson(1996: 20-21) θα πρέπει να είναι ικανός να αποφασίζει αποτελεσματικά και με υπευθυνότητα, ασκώντας την κριτική του αντίληψη για εκπαιδευτικά ζητήματα (διδασκτικά, διοικητικά και παιδαγωγικά)

στο χώρο εργασίας του. Να ενσωματώνει *κοινωνικούς και ηθικούς σκοπούς* στο εκπαιδευτικό του έργο, και κατά την επιλογή του τι θα διδάξει αλλά και σε θέματα που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση. Επίσης, να αναπτύσσει *συνεργατική κουλτούρα* και να αλληλοϋποστηρίζεται με τους συναδέλφους του, γεγονός που αφενός, ενισχύει και ευνοεί τον διάλογο και την ανταλλαγή εμπειριών για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων και αφετέρου, αποτρέπει την εμπλοκή τρίτων. Να διαθέτει ο εκπαιδευτικός *εργασιακή ετερονομία*, και όχι *αυτοπροστατευόμενη επαγγελματική αυτονομία*, που σημαίνει να είναι δεκτικός και να συνεργάζεται ιδιαίτερα με τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές, αλλά και με άτομα από την ευρύτερη κοινωνία. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η αποτελεσματική, ουσιαστική, *ενεργή μέριμνα, φροντίδα, ενδιαφέρον*, με πλήρη συναισθηματική εμπλοκή του εκπαιδευτικού και όχι απλά, να αρκείται στην *ανώδυνη παροχή υπηρεσιών* του. Ο επαγγελματισμός, υπό την έννοια αυτή, αποδέχεται και ενσωματώνει τη συναισθηματική αλλά και τη γνωστική διάσταση της διδασκαλίας και αναγνωρίζει την προσήλωση στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών. Παράλληλα, πρέπει να επιδιώκει τη διά βίου μάθηση, ως αυτοκατευθυνόμενη, εσωτερική, ουσιαστική και προσωπική ανάγκη του και όχι, ως συμμόρφωση σε υποχρεώσεις που προκύπτουν από *ατελείωτες/ατέρμονες αλλαγές*, που τις περισσότερες φορές σχεδιάζονται και επιβάλλονται από άλλους (Hargreaves, Goodson, 1996: 20-21).

Τα ανωτέρω στοιχεία του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού των Hargreaves και Goodson(1996:20-21) παρουσιάζουν ομοιότητες, αλλά όμως εκτείνονται και πέρα από αυτό που οι Fullan και Hargreaves (1996, οπ. αναφ. στο Hargreaves, Goodson, 1996:21) αναφέρουν ως *διαδραστικό επαγγελματισμό*. Ο *διαδραστικός επαγγελματισμός(interactive professionalism)*, των Fullan και Hargreaves (1996, οπ. αναφ. στο Goodson & Hargreaves, 1996: 21), επικεντρώνεται σε χαρακτηριστικά όπως η συλλογικότητα, η συμμετοχή, η συνεργασία, οι δράσεις και η επαγγελματική ανάπτυξη. Η έννοια του *διαδραστικού επαγγελματισμού* αποτελεί προαπαιτούμενο γνώρισμα, που συμβάλλει στην ανύψωση και τη βελτίωση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και σκοπός του είναι η ενίσχυση της συμμετοχικότητας των εκπαιδευτικών, η οποία αφενός, θα έχει ως αποτέλεσμα τα καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου, δίνει έμφαση σε ένα πλαίσιο πρακτικών που λειτουργούν ενισχυτικά προς την ανανέωση του σχολείου και του ατόμου(Φωτοπούλου, 2013:126). Απόλυτα συλλογικό έργο θεωρείται η βελτίωση του σχολείου και του εκπαιδευτικού, που στηρίζονται σε συμμετοχικές διαδικασίες

σχεδιασμού, αξιολόγησης, δράσης και εφαρμογής πρακτικών. Έτσι υλοποιείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στη βάση της ατομικής βελτίωσης μέσα από τη συνεργασία και τη δράση. Ο Walker(2002) υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι ως προς τη δημιουργία παραγωγικών συνεργασιών με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας γενικότερα, *«καθώς οι μελλοντικοί δάσκαλοι πρέπει να αισθάνονται εξίσου καλά σε συνομιλίες με τους μαθητές τους, καθώς και με άλλους εκτός της τάξης για την επίτευξη αποτελεσμάτων ή την πραγματοποίηση βελτιώσεων στα συστήματα ή την πρακτική»* (Walker, 2002:3).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η βελτίωση της διδασκαλίας είναι συλλογική διαδικασία, που χαρακτηρίζεται από *«ευχέρεια άσκησης κρίσης, συνεργασία, καινοτομία, αλλά και προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη»*(Φωτοπούλου, 2013:128). Οι Hargreaves και Goodson(1996) αναφέρουν πως σε σχέση με τις απαιτήσεις και προσδοκίες του μεταμοντέρνου, *διαδραστικού επαγγελματισμού*, οι εκπαιδευτικοί πρακτικά οφείλουν να βλέπουν τον επαγγελματισμό τους μέσα από την ανάγκη οριοθέτησης του σκοπού και της αυτονομίας τους, σε σχέση με εξωτερικούς παράγοντες (Hargreaves & Goodson, 1996: 21). Υποστηρίζουν επίσης, πως τα χρόνια που διανύουμε είναι ιδιαίτερα κρίσιμα για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού και θα υπάρξουν σημαντικές και συνεχείς προσπάθειες για την αναζωογόνηση και επαναπροσδιορισμό του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Hargreaves, Goodson, 1996:21· Hargreaves, Fullan, 1998:110-113). Στοιχεία όπως, η επαγγελματική ευελιξία, η διεθνής αμφισβήτηση και η ανασφάλεια, η ηθική και επιστημονική ασάφεια, η οργανωτική ρευστότητα, το προσωπικό άγχος, η τεχνολογική πολυπλοκότητα και η συμπίεση του χρόνου και χώρου του, αποτελούν προκλήσεις για τον επαγγελματία εκπαιδευτικό (Hargreaves, A.,1994b: 83-85).

1.2.3. Προφίλ επαγγελματία άλλων τύπων επαγγελματισμού

Στο σημείο αυτό μετά την ανάλυση των τύπων επαγγελματισμού κατά Hargreaves και Goodson(1996), κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί η παρούσα εργασία πιο εκτενώς, στα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος επαγγελματίας εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τύπους επαγγελματισμού που εντόπισε περαιτέρω βιβλιογραφική επισκόπηση.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται στο πλαίσιο του *συνεργατικού επαγγελματισμού* (*collaborative professionalism*) να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, όπου, όπως επισημαίνεται, «*οι δυσκολίες που παρουσιάζονται είναι απρόβλεπτες, οι προτεινόμενες λύσεις είναι ασαφείς, ενώ οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες τείνουν να εμφανίζονται οξυμένες και με μεγαλύτερη ένταση*» (Hargreaves, A., 1994b:245). Το γεγονός αυτό συντέλεσε στην ανάπτυξη της έννοιας της συνεργασίας, της συνεργατικής διάστασης του επαγγελματισμού, η οποία εμπεριέχει την ιδέα της συμμετοχικότητας στο σχολικό πλαίσιο εγκαταλείποντας την απομόνωση του εκπαιδευτικού στα στενά όρια της τάξης (Hargreaves A., 2000:162-166 · Hargreaves D., 1994:424). Κατά την άποψη του A. Hargreaves (1994b), η συνεργασία λειτουργεί ως συντονισμένη και ολοκληρωμένη αρχή, που στοχεύει στην ενεργοποίηση της δράσης, του σχεδιασμού, της ανάπτυξης, της κουλτούρας, της οργάνωσης και της έρευνας (Hargreaves, A., 1994b:245). Η δικτύωση των ατόμων σε πλαίσιο συνεργασίας αδιαμφισβήτητα έχει πολλαπλά και σημαντικότητα οφέλη (Day, 2001:17-25). Ο επαγγελματισμός δεν εξαντλείται αποκλειστικά στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Hoyle, 1989, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:101), αλλά εμπεριέχει επιπλέον, νέες συνεργασίες με μαθητές, γονείς, οργανισμούς και άλλα άτομα που με οποιοδήποτε τρόπο εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς επίσης και με ετερόκλητες υπηρεσίες, δηλαδή με ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών ομάδων (Whitty, 2008:41-44), για παράδειγμα με επισκέπτες υγείας, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, αστυνομικούς και άλλους δημοτικούς υπαλλήλους (Whitty, 2008:42).

Αυτή η συνεργασία των εκπαιδευτικών επηρεάζει και τις μελλοντικές κατευθύνσεις που αφορούν στην εκπαίδευση και στην κάλυψη των διαρκών επαγγελματικών αναγκών, επηρεάζοντας την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Whitty, 2008:41), καθώς τους παρέχει πληθώρα θετικών στοιχείων, όπως είναι η ανταλλαγή πληροφοριών, η μείωση του φόρτου εργασίας, η διάχυση της πληροφορίας και των καινοτομιών και η εμπλοκή σε διαδικασίες διαρκούς μάθησης, που αποδεδειγμένα ενισχύουν τον επαγγελματισμό τους (Nixon et al., 1997:5-28). Έτσι, ο συνεργατικός τρόπος εργασίας των εκπαιδευτικών και άλλων φορέων οδηγεί σε μία πιο περιεκτική μορφή επαγγελματισμού, όπου όλοι όσοι εμπλέκονται κατανοούν τη φύση και τους περιορισμούς, που αφορούν στην εργασία και τις προοπτικές καθενός, ενώ ταυτόχρονα αποτρέπει τον

ατομικισμό και την εργασιακή απομόνωση που διέκρινε τις πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν τη δεκαετία του 1990 (Jeffrey & Troman, 2010:11).

Ο επαγγελματισμός που αναδύεται μέσα από τον συνεργατικό επαγγελματισμό ονομάζεται από τον Whitty(2002:44) *δημοκρατικός επαγγελματισμός(democratic professionalism)* και επιζητά την απομυθοποίηση του επαγγελματικού έργου και τη δημιουργία συμμαχιών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και σε αποκλεισμένες ομάδες μαθητών, γονέων και μελών της ευρύτερης κοινότητας(Whitty, 2000:292, 2006:14 & 2008:44, οι οποίοι δεν είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις θέσεις τους ή να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων, καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται για λογαριασμό τους είτε από τα ίδια τα επαγγέλματα, είτε από το κράτος(Apple:1996, οπ. αναφ. στο Sachs, 2001a:152). Ο απώτερος σκοπός είναι να οικοδομηθεί ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα κα μια πιο ανοικτή κοινωνία(Whitty, 2006:14, 2008:44). Σύμφωνα με τον Brennan(1996, οπ. αναφ. στο Sachs, 2001b:153) σε αυτόν τον τύπο επαγγελματισμού *«η ευθύνη του δασκάλου περνά από τα στενά όρια της σχολικής τάξης και περιλαμβάνει τη συμβολή του στο σχολείο, το σύστημα, τους άλλους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα»*, διευρύνοντας με τον τρόπο αυτό την ευθύνη και το ρόλο του εκπαιδευτικού και θέτοντας νέες, περισσότερο ισότιμες βάσεις στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους.

Σύμφωνα με τους Whitty & Wisby(2006:52) ο *«δημοκρατικός επαγγελματισμός»* θεωρείται ως ένας πιο επιθυμητός τρόπος προόδου για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και ένας που ανταποκρίνεται θετικά σε νόμιμες σύγχρονες ανησυχίες σχετικά με την εκπαίδευση και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η Preston(1996:192), με τη σειρά της, υποστηρίζει πως ο δημοκρατικός επαγγελματισμός *«επιδιώκει να αναπτύξει μία ευρύτερη κατανόηση, όσον αφορά την κοινότητα εκπαίδευσης και το πώς αυτή λειτουργεί»* (Australian Teachers Union, 1991: 1-2, οπ. αναφ. στο Preston, 1996:192). Ο Fielding (2004:198-9) μιλώντας για την ολοένα και πιο αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της *«φωνής των μαθητών»* τονίζει πως αυτή *«αποτελεί πραγματική ελπίδα τόσο για ανανέωση όσο και για την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής πρακτικής που δίνει στους δασκάλους και τους μαθητές το θάρρος και την εμπιστοσύνη για τη δημιουργία νέων πρακτικών και προτάσεων για μια πιο δίκαιη και ζωντανή κοινωνία»*(Fielding, 2004:198-199 Davies, 1996: 673).

Σημαντική επίσης επιρροή, θετική ή αρνητική, άμεση ή έμμεση, στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου ιδίως σε

περιόδους αστάθειας και αλλαγών και σχετίζεται με θέματα εργασιακής ικανοποίησης, κινητικότητας, καθήκοντος, σχολικών πρακτικών κ.λπ. (Day et al., 2007:262· Troman, 1996:476). Ιδιαίτερος επίσης είναι και ο ρόλος των γονέων, οι οποίοι καλούνται πλέον να αποκτήσουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε διαδικασίες που αφορούν στη μάθηση των παιδιών, γεγονός που αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού στη μεταμοντέρνα περίοδο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Hargreaves (2000:172).

Γίνεται έτσι κατανοητό πως ο *δημοκρατικός επαγγελματισμός* σε αρκετά σημεία ταυτίζεται με το *συνεργατικό επαγγελματισμό*. Αυτό που τον διακρίνει σε σχέση με τον *συνεργατικό επαγγελματισμό* είναι ότι δεν επιδιώκει απλά την εδραίωση και τη σύσφιξη των επαγγελματικών σχέσεων, αλλά επιπλέον στοχεύει και στην ενεργό συμμετοχή ενός εκτεταμένου φάσματος ατόμων ή ομάδων.

Η Sachs (2000:77) ονομάζει αυτή τη μορφή επαγγελματισμού *ενεργό επαγγελματισμό* (*activist professionalism*), η οποία προσθέτει μια πολιτική διάσταση στον επαγγελματισμό (Παπαναούμ, 2003:54). Η Mockler(2005:733-743) με τη σειρά της ονομάζει αυτόν τον τύπο επαγγελματισμού *μετασχηματιστικό επαγγελματισμό* (*Transformative professionalism*). Αφορά έναν «*ακτιβιστή*» εκπαιδευτικό Sachs (2000:77 & 2003b:16) που κατέχει εξειδικευμένη γνώση και εμπειρογνωμοσύνη, είναι σύμφωνα με την Sachs (2003b:16) *συνεργατικός, ευέλικτος, προοδευτικός, επιδεκτικός σε αλλαγές, εμπλέκεται με πάθος και αλτρουϊσμό στην εκπαιδευτική διαδικασία, διατηρώντας την αίσθηση ευχαρίστησης και ικανοποίησης από την εργασία του. Δημιουργεί ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, είναι ευαισθητοποιημένος και ηθικά προσανατολισμένος στην επίτευξη κοινωνικά υπεύθυνων στόχων, έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώνει τις πρακτικές και τις πεποιθήσεις, αλλά και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται*(Bottery, 1996: 179-180· Sachs, 2000:77, 87· Hilferty, 2008:59-60).

Γίνεται αντιληπτό πως για την υλοποίηση αυτών απαιτούνται δημιουργικοί εκπαιδευτικοί, ενεργοί μέτοχοι στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των καινοτομιών στο σχολείο (Mockler, 2005:737-738). Σύμφωνα με τη Mockler (2005:742) η ανάπτυξη του συγκεκριμένου τύπου προϋποθέτει την αποκατάσταση της εμπιστοσύνης της κοινωνίας προς τους εκπαιδευτικούς σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, καθώς προβάλλεται η ανάγκη να δρουν με αυτονομία, να αναγνωρίζουν ανοικτά τις μαθησιακές τους ανάγκες και να εργάζονται συνεργατικά με άλλους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να

κατανοούν συνεχώς τι απαιτείται στην εκπαιδευτική πράξη και με ποιον τρόπο θα προάγουν τις ατομικές τους επιδεξιότητες. Η Mockler(2005:738) υποστηρίζει πως πρωταρχική είναι η αμοιβαία δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Η Sachs(2000:77-78), κάνοντας λόγο για τον «ενεργό επαγγελματισμό», προσθέτει στα γνωρίσματα του επαγγελματία εκπαιδευτικού εκτός από τη συνεργατική δράση μεταξύ του εκπαιδευτικού και ομάδων αναφοράς, και τη διαχειριστική όψη που πραγματώνεται με τη μεταβίβαση εξουσίας και την αποκέντρωση (Παπαναούμ, 2003: 54-55).

Για την Sachs(2003b), η ανασύνταξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με πιο ακτιβιστικές γραμμές ενισχύει επίσης, τη συλλογική δράση μεταξύ συναδέλφων, ακολουθώντας ορισμένες στρατηγικές, και προβαίνει στην ανάπτυξη δικτύων και συνεργασιών με άλλα άτομα, ομάδες και οργανισμούς, και επίσης, τους επανατοποθετεί πιο δίκαια στις διαδικασίες χάραξης πολιτικής, αλλά και βελτιώνει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές(Sachs, 2000:77· Hilferty, 2008:60).

Γίνεται αντιληπτό πως κεντρική ιδέα του δημοκρατικού επαγγελματισμού αφορά στην ανάπτυξη συνεργασιών με γονείς, μαθητές, αλλά και με άτομα που εντάσσονται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, επιδιώκοντας πάντα τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος περισσότερο δημοκρατικού, και κατ' επέκταση στην επίτευξη μιας περισσότερο ανοικτής κοινωνίας, (Whitty, 2006:14, 2008:45). Η Sachs(2001b:157) υποστηρίζει πως ο ακτιβιστής εκπαιδευτικός στο δημοκρατικό σχολείο ενδιαφέρεται για τη μείωση ή την εξάλειψη της εκμετάλλευσης, της ανισότητας και καταπίεσης, ενώ οι αξίες αυτές αφορούν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Ο συγκεκριμένος τύπος επαγγελματισμού μαζί με το *συνεργατικό* μπορούν δυνητικά να λειτουργήσουν ως προοδευτικό πρότυπο επαγγελματισμού(Whitty, 2008:28-49), καθώς η ευθύνη του εκπαιδευτικού παύει να εξαντλείται στο περιθώριο της σχολικής τάξης και είναι περισσότερο διευρυμένη, ενώ ο ίδιος καλείται να λειτουργήσει ως ενεργός επαγγελματίας καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και παρέχοντας κατάλληλο έδαφος για την ανάπτυξη νέων πρακτικών καθώς και την καλλιέργεια κριτικής και ευέλικτης σκέψης σχετικά με τις πρακτικές (Sachs, 2001b:152· Hilferty, 2008: 59). Επίσης, ο *δημοκρατικός επαγγελματισμός* αποτελεί απάντηση στο παραδοσιακό και διαχειριστικό επαγγελματικό σχέδιο που προωθείται από πολλές κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο, ενθαρρύνοντας την

ανάπτυξη συνεργατικών, με την ευρύτερη έννοια, και όχι εκλεκτικών πολιτισμών (Whitty, 2006:14). Στην εργασία της Φωτοπούλου(2013:105)αναφέρεται πως εντός του δημοκρατικού πλαισίου επαγγελματισμού προωθείται η καλλιέργεια της ενεργού και δυναμικής μάθησης, η οποία αποτελεί ουσιαστικό γνώρισμα του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού (Niemi, 1996:249), καθώς προάγει την κριτική σκέψη και την αυτογνωσία (Webb et al., 2004).

Στον *εν δράσει επαγγελματισμό (enacted professionalism)* και σύμφωνα με την Hilferty(2008:63), ο επαγγελματισμός γίνεται αντιληπτός όχι μόνο μέσα από τις δεξιότητες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και μέσα από τον ιδεολογικό χαρακτήρα που τον διέπει, καθώς αφορά μία διαδικασία μέσα από την οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τις δράσεις τους προσπαθούν να επηρεάσουν και να ενισχύσουν την ποιότητα και τον χαρακτήρα της εργασίας. Σύμφωνα με τη Hilferty(2008:67) αφορά μία ενεργό διαδικασία κοινωνικής δέσμευσης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επαγγελματική τους πορεία. Επίσης, ο *εν δράσει επαγγελματισμός* σχετίζεται με την αύξηση της εξουσίας των εκπαιδευτικών (Layton, 1984, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:108), η οποία αποτελεί κεντρικό στοιχείο που διέπει τις επαγγελματικές σχέσεις και γίνεται φανερό σε καθημερινό επίπεδο, καθώς αφορά στη λήψη αποφάσεων, την κατανομή πόρων και την αξιολόγηση (Morley, 2008, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:108). Όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης, ο *εν δράσει επαγγελματισμός* ως διαδικασία συνδέει την εξουσία με το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη χάραξη πολιτικής που αφορά στα αναλυτικά προγράμματα, την αναγνώριση της ειδίκευσης στο αντικείμενό τους από την ηγεσία του σχολείου και τέλος, την επιδίωξη για αύξηση του επαγγελματικού τους κύρους (Hilferty, 2007:250). Επίσης η Hilferty(2008:63) εκφράζει την άποψη πως πρόκειται για μια θεσμοθετημένη μορφή επαγγελματισμού που υποστηρίζει το περιεχόμενο και τις παιδαγωγικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών, ενώ τους επιτρέπει επίσης να αντιμετωπίσουν ρητά οποιοδήποτε πρόβλημα ρατσισμού στη σχολική κοινότητα. Μέσα σε αυτό το σύμπλεγμα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την επιπλέον χρηματοδότηση και τους διαθέσιμους πόρους για να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες για διαπολιτισμική μάθηση μέσω συνεργασιών με πολιτισμικά διαφορετικά σχολεία.

Σύμφωνα με τη Hilferty(2008:67) αυτή η αναδυόμενη μορφή επαγγελματισμού, που προωθείται από κυβερνητικούς φορείς και ορίζεται σε ένα πλαίσιο ταχείας κοινωνικής και

παγκόσμιας αλλαγής, αντίθετα εκτιμά χαρακτηριστικά, όπως η προσαρμοστικότητα, η ευρεία δημόσια λογοδοσία, η δέσμευση για εθνικούς στόχους ασφάλειας και η υπευθυνότητα για την ηθική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Ως κανονιστικός λόγος, αυτή η μορφή επαγγελματισμού ανταγωνίζεται την πρακτική του επαγγελματία που εφαρμόζεται στις τάξεις καθώς οι εκπαιδευτικοί μετατρέπουν τις πολιτικές σε παιδαγωγική πρακτική. Εδώ, μέσα στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιβεβαιώσουν τον επαγγελματικό έλεγχο μέσω της ερμηνείας τους και της εφαρμογής της εκάστοτε πολιτικής. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν μια ισχυρή μορφή επαγγελματισμού που ξεπερνά τα όρια του σχολείου και της τάξης, εστιάζοντας στις απαιτήσεις μιας παγκόσμιας υπηκοότητας. Αυτή η διευρυμένη μορφή επαγγελματισμού επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, αλλά φροντίζει επίσης τις ανάγκες των μαθητών. Διδάσκοντας στους μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν έναν κοινωνικά δίκαιο, δίκαιο και βιώσιμο κόσμο, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προετοιμάσουν τους μαθητές για να γίνουν πολίτες μιας παγκόσμιας κοινότητας, καθώς και για την μελλοντική τους εργασία (Hilferty, 2008:67).

Οι επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις του 21^{ου} αιώνα, απαιτούν εκπαιδευτικό, που οφείλει να διαθέτει στη φαρέτρα του επιστημονικές, ερευνητικές, διδακτικές, παιδαγωγικές και μαθησιακές δεξιότητες, εξειδικευμένες γνώσεις και κοινωνική προσφορά (Καλαϊτζοπούλου, 2001:16-17). Πρόκειται για τον εκπαιδευτικό, σύμβουλο και ερευνητή που κατέχει βασικές γνωστικές ικανότητες, αλλά και δεξιότητες στο χειρισμό διαπροσωπικών σχέσεων(Κοσμίδου-Hardy, Μαρμαρινός, 1994: 51-54). Επίσης, το προφίλ που πρέπει να έχει ο σύγχρονος επαγγελματίας εκπαιδευτικός τον θέλει να ενημερώνεται για τις σύγχρονες εξελίξεις του τομέα του, αναπτύσσοντας ένα σφαιρικό τρόπο αντίληψης, εισάγοντας μια κριτική και παράλληλα δημιουργική σκέψη και διαθέτοντας γνώση συνυφασμένη με διανθρώπινες αξίες. Κατά την άποψη του Ξωχέλλη(2005) και του Beernaert(1999), προκειμένου να θεωρείται ένας εκπαιδευτικός πρότυπο επαγγελματία, καλείται να αναπτύξει ειδικές δεξιότητες πέρα από επιστημονική γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, απαιτούνται από τον επαγγελματία εκπαιδευτικό και διδακτικές, διαγνωστικές και συμβουλευτικές δεξιότητες, ικανότητα διαχείρισης της τάξης, ερευνητική διάθεση, ανάληψη πρωτοβουλιών, διά βίου μάθηση και ενεργητική συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου(Ξωχέλλης,2006:33-34· Beernaert, 1999:324).

Η Ζωή Παπαναούμ(2003:55) περιγράφοντας το προφίλ του σύγχρονου επαγγελματία εκπαιδευτικού επισημαίνει ότι κατ' αρχάς πρόκειται για ένα πλέγμα προσωπικών ιδιοτήτων και «γνωστικού εξοπλισμού» που αποτελεί προϋπόθεση, αναγκαία και όχι μοναδική, για την επιτυχή άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία εξαρτάται από την ικανότητά τους να σταθμίζουν τις εκάστοτε συνθήκες και να αναπροσαρμόζουν ανάλογα την τακτική τους. Συνεχίζει η ίδια πως ιδιαίτερα σημαντικές ιδιότητες του επαγγελματία εκπαιδευτικού αποτελούν αφενός, η ενόραση, η διαίσθηση και ο στοχασμός και αφετέρου, η ηθική δέσμευση στο έργο του(Παπαναούμ, 2003:56). Επίσης, ο σωστός επαγγελματίας διαπραγματεύεται τη φύση της σχέσης του με το κοινό στο οποίο απευθύνεται, είναι μέλος επαγγελματικών οργανώσεων και ενεργεί με συγκεκριμένη ηθική δεοντολογία(Hooley, 2007:50). Λόγω της αφοσίωσής τους σε αυτό που κάνουν, οι επαγγελματίες δεσμεύονται να αναλάβουν οποιαδήποτε ενέργεια θεωρούν κατάλληλη για την προστασία και την ενίσχυση του τρόπου με τον οποίο διεξάγουν τη δουλειά τους(Hooley, 2007:50).

Αξίζει να γίνει εκτενής αναφορά στο ρόλο της δέσμευσης ως ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Η δέσμευση σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2015) είναι: *«ένα είδος ρυθμιστικού παράγοντα στη σχέση ανάμεσα σε μια ταυτότητα και στην εκτέλεση ενός ρόλου ή ένας μοχλός ενεργοποίησης της ταυτότητας, η οποία με τη σειρά της ενεργοποιεί νέες δράσεις και συμπεριφορές»* (Φρυδάκη, 2015: 40). Ο εκπαιδευτικός που *«αναπτύσσει μια βαθιά και εξατομικευμένη αντίληψη για το ρόλο του, δεσμεύεται σε σκοπούς που απορρέουν από την αντίληψη αυτή και αναλαμβάνει την ευθύνη για τις δράσεις τους στο πεδίο της εκπαίδευσης, είναι ένας εκπαιδευτικός με ταυτότητα ρόλου»* (Φρυδάκη, 2015:41). Η δέσμευση ενεργοποιείται και ενδυναμώνεται μέσα από τις δυνάμεις που είναι συνδεδεμένες με πεποιθήσεις, θέσεις και αξίες του εκπαιδευτικού που κατά τον ίδιο προσδιορίζουν το ρόλο και τη θέση του(Φρυδάκη, 2015:41). Τέτοιες δυνάμεις είναι η επένδυση του εκπαιδευτικού στην προσωπική, κοινωνική ταυτότητά του και στην ταυτότητα ρόλου του, αλλά και η φαντασία, η δέσμευσή του σε προσωπικούς σκοπούς (Φρυδάκη, 2015: 41-42).

Σύμφωνα με τον Michael Eraut(1995, οπ. αναφ. στο Day, 2003:52) το να είναι κανείς επαγγελματίας εκπαιδευτικός συμπεριλαμβάνει την ηθική δέσμευσή του να υπηρετεί τα συμφέροντα των μαθητών του, στοχεύοντας στην ευημερία και πρόδοό τους. Αυτό σημαίνει να αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως αποστολή, δίνοντας έμφαση στον

παιδευτικό χαρακτήρα του και αναγνωρίζοντας ως πρώτη και κύρια επιδίωξη του σχολείου τη διάπλαση χαρακτήρων, θεωρώντας εαυτούς ως θεματοφύλακες των παραδόσεων (Ξωχέλλης, 1991:52, 96· Πυργιωτάκης, 1992:31). Επίσης, θεωρεί το επάγγελμά του *«ηθικό χρέος, από την εκπλήρωση του οποίου αντλεί μεγάλη ικανοποίηση»* (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991:79). Απαιτείται λοιπόν από τον δάσκαλο υψηλό παιδαγωγικό ήθος και αυτό σημαίνει ότι οι ενέργειές του θα έχουν γνώμονα μόνο το καλό του παιδιού, σύμφωνα με την παιδαγωγική επιστήμη, αλλά και τη συνείδηση του ίδιου του δασκάλου. Επίσης, σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη(1992) η αποστολή του δεν περιορίζεται στα όρια του σχολικού ή του διδακτικού ωραρίου (Πυργιωτάκης, 1992:156-157). Το επάγγελμα του δασκάλου έχει αφενός το τόσο δύσκολο καθήκον της διδασκαλίας, αλλά με ελευθερία επιλογής μεθόδων και μέσων, γεγονός που απαιτεί ο δάσκαλος να σέβεται τις ηθικές επιταγές, τις συνυφασμένες με αυτά τα καθήκοντα (Brezinka, 1999:343). Ο δάσκαλος όντας *«ζωντανός εκφραστής της σχολικής ζωής»* μπορεί να τονώσει αλλά και να υπονομεύσει το πώς οι μαθητές αποδέχονται αξίες και ιδανικά (Φραγκουδάκη, 1978, οπ. αναφ. στο Πυργιωτάκης, 1992:161-162).

Επίσης, η δέσμευση του δασκάλου κρίνεται απαραίτητη για την αποδοχή των αλλαγών και μεταρρυθμίσεων που εφαρμόζει η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, ή όπως υποστηρίζεται από τον OECD (1989, οπ. αναφ. στο Day, 2003:54) *«ένα μη δεσμευόμενο και με χαμηλά κίνητρα διδασκαλικό σώμα θα λειτουργούσε καταστροφικά απέναντι και στις καλύτερες προθέσεις για αλλαγή»*. Η δέσμευση για αλλαγή προϋποθέτει να λογοδοτούν οι εκπαιδευτικοί και να έχουν ευθύνες πέρα από τη μετάδοση γνώσης, εξειδίκευσης και δεξιοτήτων (Day, 2003:54). Εφόσον συμβαίνει αυτό τότε δεν αρκεί να είναι μόνο ικανοί τεχνίτες, αλλά και σύμφωνα με τον Jackson, και τους συνεργάτες του (Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T., 1993: 233) πρέπει να είναι γνώστες που σέβονται τους αδαείς, ευγενείς και διακριτικοί, αλλά και απαιτητικοί και αυστηροί, όταν απαιτείται, δίκαιοι και όχι προκατειλημμένοι, αισιόδοξοι και ενθουσιώδεις, αλλά και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή, αντιμετωπίζοντας κάθε απρόβλεπτη δυσκολία με ψυχραιμία και χαμόγελο. Ο Nixon και οι συνεργάτες του (1997: 25) υποστηρίζουν πως η δέσμευση για τη δημιουργία αποτελεσματικών εργασιακών σχέσεων και συμμαχιών με εκείνους που βρίσκονται εκτός του επαγγελματικού πλαισίου είναι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν στον επαγγελματισμό τους.

Σύμφωνα με τον MacBeath(2012:16), η έλλειψη ενδιαφέροντος για το συμφέρον ή το κέρδος, και μία «δέσμευση για την παροχή δημόσιας υπηρεσίας»(Burbules and Densmore, 1991, οπ. αναφ. στο MacBeath, 2012:16) ορίζει, πάνω από όλα, τι σημαίνει να είσαι σωστός επαγγελματίας δάσκαλος. Φυσικά, αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί παντού είναι υποδειγματικά μοντέλα αυτής της επαγγελματικής ηθικής, αλλά θέτει τη διδασκαλία, ως επάγγελμα, εκτός από τα περισσότερα άλλα και λιγότερο αλτρουιστικά επαγγέλματα. Το επαγγελματικό ήθος κρίνεται απαραίτητο για τον δάσκαλο, καθώς υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα σε αυτό και τις συνθήκες εκπλήρωσης των καθηκόντων του. Βέβαια, δεν αρκεί από μόνο του για να κάνει κάποιον ικανό επαγγελματία, του παρέχει όμως το σωστό προσανατολισμό(Brezinka, 1999:343-344). Ο δάσκαλος έχει το προνόμιο της «παιδαγωγικής ελευθερίας», γεγονός όμως που απαιτεί επιστημονική ευθύνη και «υψηλό παιδαγωγικό ήθος» διαφορετικά μπορεί αφενός, να τον οδηγήσει σε ασυνέπεια και αφετέρου, να επηρεαστεί αρνητικά η εκπαίδευση (Μπρούζος, 1998:257· Brezinka, 1999 :343). Ο δάσκαλος που θέλει να υπηρετήσει σωστά το λειτούργημά του πρέπει, ξεχνώντας τα προβλήματά του, να αφιερωθεί στην υπηρεσία των μαθητών του(Παπαναούμ, 2003:55-56). Επίσης, αναγνωρίζοντας την αξία των πολιτιστικών αγαθών που καλείται να μεταδώσει, πρέπει να έχει την ικανότητα να κατανοεί δυναμικές κοινωνικές καταστάσεις (Brezinka, 1999 :343).

Τονίζονται emphaticά οι αξίες και το ήθος του επαγγελματία εκπαιδευτικού κατά την άσκηση του επαγγέλματός του, παράλληλα με τη διαρκή επιστημονική ενημέρωση και την αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση, στοιχεία που παραπέμπουν στη διαμόρφωση ενός στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, ενός εκπαιδευτικού ερευνητή και μεταρρυθμιστή (Γκρίτζιος, 2006:152-153· Καλαϊτζοπούλου, 2001:16-17).

Το να είναι κάποιος δάσκαλος σήμερα δεν αφορά μόνο το να διδάσκει και να ανταποκρίνεται στις καθορισμένες από την υπηρεσία του υποχρεώσεις, αλλά κυρίως αφορά τη συνεργασία του, ως μέλος μιας ευρύτερης κοινότητας, με άλλους, το ότι αναλαμβάνει συλλογική ευθύνη για κάθε μαθητή του, εμπλέκει στην εκπαιδευτική διαδικασία τους γονείς και την τοπική κοινότητα, αξιολογεί κριτικά το έργο και τα αποτελέσματά του, κατανοεί τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών δραστηριοποιούμενος αναλόγως και όλα αυτά στο πλαίσιο μιας δια βίου μάθησης (Γκρίτζιος, 2006:156). Κατά τον Michael Eraut(1995) ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός οφείλει να επανεξετάζει συχνά τη φύση και την αποτελεσματικότητα της πρακτικής του,

να βελτιώνει τους χειρισμούς «της παιδαγωγικής του και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, αλλά και να αναπτύσσει τις πρακτικές του γνώσεις, τόσο μέσω των επαγγελματικών προβληματισμών του, όσο και μέσω της αλληλεπίδρασής του με τους άλλους» (Eraut, 1995:232, οπ. αναφ. στο Day, 2003:52). Σύμφωνα με τους Kelly and Colquhoun(2005), «επαγγελματίας» είναι αυτός που μπορεί να επιλέγει, που δέχεται τις υπευθυνότητες που απορρέουν κατά τη διαχείριση της ευημερίας κάποιου άλλου, στοχεύοντας να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητά του στον οργανισμό που υπηρετεί (Kelly and Colquhoun, 2005:136). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι και επάγγελμα ρόλου και επάγγελμα ικανότητας, αλλά και επάγγελμα σκοπού (Δημητριάδου, 1982:21). Η διδασκαλία αναγνωρίζεται ως επάγγελμα, το οποίο ασκούν όσοι έχουν τα προσόντα για την επιτυχή άσκησή του και πρόκειται «για ρόλο κοινωνικό με συγκεκριμένες προδιαγραφές και δεσμεύσεις»(Παπαναούμ, 2003:19-20). Οι δάσκαλοι αναπτύσσουν αφοσίωση στο επάγγελμά τους (Woods, οπ. αναφ. στο Blackledge & Hunt, 1994:368), επειδή πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό, ότι το επάγγελμά τους τους δίνει αυτοπεποίθηση, υπευθυνότητα, τους ασκεί σε πειθαρχία και βελτιώνει το χαρακτήρα τους (Δημητριάδου, 1982:100-101).

Γίνεται αντιληπτό, πως διαγράφεται με σαφήνεια ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού που χαρακτηρίζεται από ποιότητα στη θεωρητική του κατάρτιση και στην τεχνογνωσία του, αλλά και από τη γενικότερη επάρκεια της ψυχο-συναισθηματικής και κοινωνικής του ταυτότητας. Έτσι, τέσσερις τομείς συνθέτουν το περιεχόμενο της μόρφωσης του Ευρωπαίου εκπαιδευτικού που δεν είναι άλλοι από την γενική παιδεία και μόρφωσή του, την επαγγελματική κατάρτιση, τη μύησή του στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και τη διαπολιτισμική μόρφωση(Τρούλης, 1996:320). Κατά την άποψη του Ματσαγγούρα(2002) ο δάσκαλος μπορεί να είναι λειτουργός, καθώς έχει κοινωνική αποστολή, επιστήμονας, καθώς είναι κάτοχος ενός συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου, δημόσιος υπάλληλος, καθώς η εργασία του έχει και διοικητικές δεσμεύσεις και τέλος, ο διαμεσολαβητής που βοηθά το μαθητή του να ενσωματωθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Ο Day(2003:35) υποστηρίζει πως δεν αρκεί «οι εκπαιδευτικοί να είναι επαγγελματίες», αλλά θα πρέπει να «συμπεριφέρονται ως επαγγελματίες». Αυτό σημαίνει σύμφωνα με τον Day (2003:32-33) να επιδεικνύει αφοσίωση και δέσμευση να εργάζεται πολλές ώρες αν και αυτό συχνά δυσκολεύει την οικογενειακή και προσωπική του ζωή να

κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί επιδιώκοντας διαρκώς την καλύτερη επίδοση· να δημιουργεί σχέσεις στενές αλληλεπίδρασης με τους μαθητές του, δίνοντας προτεραιότητα στα συμφέροντα και την ευημερία τους να αναπτύσσει συνεργασίες με συναδέλφους, γονείς και άλλους εξωτερικούς φορείς· τέλος, να διαθέτει απαραίτητες δεξιότητες υψηλού επιπέδου, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις πολυάριθμες απαιτήσεις ενός σύνθετου και διαρκώς μεταλλασσόμενου περιβάλλοντος(Helsby, et al.,1997:9-10). Οι Crosswell και Elliot (2004:7-8) περιγράφουν το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους δέσμευση και ως «πάθος» (θετική συναισθηματική προσήλωση), αλλά και ως ευθύνη για τη διάδοση γνώσεων, στάσεων, αξιών, ως «διατήρηση επαγγελματικών γνώσεων» και ως δέσμευση με τη σχολική κοινότητα. Η μελέτη αυτή των Crosswell και Elliot (2004:7-8) διαπιστώνει ότι υπάρχει μια πολύ στενή σχέση μεταξύ του «πάθους» για το έργο της διδασκαλίας και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Το πώς συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες είναι θεμελιώδους σημασίας όσον αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη και σύμφωνα με τον Andy Hargreaves (1997:12) *«δεν είναι μόνο ζήτημα αποτελεσματικότητας, ανάπτυξης, κατάκτησης τεχνικών και κατάλληλων γνώσεων. Η καλή διδασκαλία περιλαμβάνει επίσης και συναισθηματικό έργο(ευχαρίστηση, πάθος, δημιουργικότητα, πρόκληση και χαρά). Είναι μια παθιασμένη απασχόληση»*.

1.3. Ερευνητικά δεδομένα για τον επαγγελματισμό

Ο επαγγελματισμός έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών τον τελευταίο αιώνα(Day, 2004:146). Η ρητορική για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού εστιάζει στην αποτελεσματική ανταποκρισή του σε νέους ρόλους και αρμοδιότητες και στο σύνολο των προκλήσεων και των διευρυμένων αλλαγών της σύγχρονης κοινωνίας (βλ.: Day et al., 2007· Evans, 2011· Gray & Whitty, 2010· A. Hargreaves, 2000· D. Hargreaves, 1994· Swann et al., 2010).

Ο Andy Hargreaves(2000) παρουσίασε τις τέσσερις ιστορικές εποχές από τις οποίες περνά η ανάπτυξη του επαγγελματισμού σε πολλές χώρες (Hargreaves, 2000:151-182). Ουσιαστικά, το έργο του Hargreaves και άλλων ερευνητών (Friedson 2001· Helsby & McCulloch, 1997· Robertson, 1996· Brennan, 1996) δείχνει την ανάπτυξη των προκλήσεων από τις κυβερνήσεις στο σύνολο των εκπαιδευτικών(Gilroy & Day, 1993), Day, 2004 ????

μια αντιπαράθεση ελέγχου ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, την παιδαγωγική, αλλά και την αξιολόγηση, που συνδέονται ιστορικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και αποτελεί μια κίνηση προς την τεχνικοποίηση της εργασίας τους (Ozga, 1995, οπ. αναφ στο Day, 2004:146). Πολλές εργασίες και άρθρα στη διεθνή βιβλιογραφία αναλύουν την έννοια του επαγγελματισμού στη σημερινή εποχή (Sachs, 2003a· Evetts, 2003· Evans, 2008· Day, 2004 κλπ.).

Οι περισσότερες έρευνες για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, που διεξήχθησαν στον αγγλοσαξονικό κυρίως χώρο (βλ. π.χ.: Barton et al., 1994· Crook, 2008· Day, 2001· Συνώδη, 2004) επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά και στα συστατικά του στοιχείου (Evans, 2008), ενώ αρκετές φορές η συγκεκριμένη έννοια εξετάζεται σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (βλ. π.χ.: Eraut, 1977, 1994· Hargreaves D., 1992, 1994· Huberman, 1993, 1989· Jarvis, 1983· Κασσωτάκης, 1983· Παπαναούμ, 2003), τον προσδιορισμό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού εννοιολογικά (βλ. π.χ.: Carr-Saunders & Wilson, 1933· Cheethan & Chivers, 2005· Esland, 1980· Helsby, 1996· Turner & Hodge, 1970· Καλογιαννάκη, 2012), την επαγγελματική ταυτότητα (βλ. π.χ.: Beijgaard et al., 2004· Day & Kington, 2008· Flores & Day, 2006· Hong, 2010· O'Connor, 2008· Zembylas, 2003, 2005), την επαγγελματική του ανάπτυξη και επάρκεια (Day & Smethem, 2009· Edmond & Hayler, 2013· Evans, 2011· Hilferty, 2008· Hong, 2010), καθώς και τις παραμέτρους που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό (Day et al., 2007· Evetts, 2003· Gray & Whitty, 2010) και βοηθούν στη βελτίωσή του (Βεργίδης, 2012· Ifanti & Fotopoulou, 2010, 2011).

Για παράδειγμα η εργασία της Evetts (2003:395-415) «*The sociological analysis of professionalism*» αναλύει και εξηγεί την ελκυστικότητα του των εννοιών «επάγγελμα» και «επαγγελματισμός» και την αυξημένη χρήση αυτών των εννοιών σε διαφορετικές επαγγελματικές ομάδες, εργασιακά πλαίσια και κοινωνικά συστήματα, για να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ο επαγγελματισμός πρέπει να συνεχίσει να αμφισβητείται σε νέα και παλιά, επαγγελματικά πλαίσια. Η Evans (2008:20) στο άρθρο της «*Professionalism, professionalism and the development of education professionals*» ερευνά τον σκοπό του νέου επαγγελματισμού, και απαντά στο πόσο επιτυχής είναι. Επίσης, εξετάζει την έννοια και την ουσία του επαγγελματισμού, προσφέροντας νέες προοπτικές για το πώς μπορεί να ερμηνευθεί και να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης.

Η Evans το 2011 στο άρθρο με τίτλο «*The 'shape' of teacher professionalism in England*» εξετάζει το «σχήμα» του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην Αγγλία,

όπως ορίζεται από τα επαγγελματικά πρότυπα (Evans, 2011:851). Αποκαλύπτει ότι είναι ένα μονόπλευρο σχήμα, υποδεικνύοντας έναν επαγγελματισμό που επικεντρώνεται κυρίως στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, και όχι στη στάση και τη διανοητικότητα τους. Παρουσιάζοντας την εννοιολογική ανάλυση του επαγγελματισμού, και εξετάζοντας τη σχέση του με την επαγγελματική ανάπτυξη, απαντά στο αν, και σε ποιο βαθμό, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών μπορεί στην πραγματικότητα να διαμορφωθεί από μια μεταρρύθμιση που επιβάλλεται από την εκάστοτε κυβέρνηση, για να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ο «θεσμοθετημένος» επαγγελματισμός μπορεί να είναι αρκετά διαφορετικός από τον «απαιτούμενο» επαγγελματισμό, και η διαμόρφωση του επαγγελματισμού συνεπάγεται μια πολύπλοκη και ανεξάρτητη διαδικασία που γίνεται καλύτερα κατανοητή εξετάζοντας τη διαδικασία με την οποία τα άτομα αναπτύσσονται επαγγελματικά. Οι ερευνητικές αυτές προσεγγίσεις στο θέμα του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού αναδεικνύουν όχι μόνο, τη σπουδαιότητα της έννοιας αυτής στις μέρες μας, αλλά διαπιστώνουν και την εξέλιξη, την αναπροσαρμογή τους στις τρέχουσες απαιτήσεις, συμβάλλοντας εν γένει, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Φωτοπούλου, 2013:32).

Διερευνώντας το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε πως στην Ελλάδα εντοπίζεται περιορισμένος αριθμός ερευνών, σε αντίθεση με τις αγγλοσαξονικές χώρες, όπου οι έρευνες γύρω από το συγκεκριμένο θέμα είναι εκτενείς και απλώνονται στο χρόνο. Αυτό πιθανόν οφείλεται και στις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που διαφοροποίησαν τα εκπαιδευτικά συστήματα στις δύο χώρες. Συγκεκριμένα, τη δεκαετία του 1990 στον ελλαδικό χώρο γίνονται οι πρώτες αναφορές για το είδος του επαγγελματισμού των ελλήνων εκπαιδευτικών. Η παρούσα μελέτη χρησιμοποιεί κατηγοριοποίηση των ελληνικών ερευνών για τον επαγγελματισμό, που διαρθρώνεται ως προς τον χρόνο και το περιεχόμενό τους, μέσα από δύο ερμηνευτικές κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία, η οποία αφορά τις μελέτες που αντιμετωπίζουν τον επαγγελματισμό ως ιδεολογία, που χρησιμοποιεί η εκάστοτε εξουσία επιδιώκοντας ενίσχυση του κρατικού ελέγχου, εντατικοποίηση και υποβάθμιση της εργασίας των εκπαιδευτικών, υποσχόμενη όμως σε αυτούς αναβάθμιση του κύρους τους και της κοινωνικής τους θέσης, εντάσσονται οι ακόλουθες εργασίες:

Ο Νούτσος (1993) στην εισήγησή του με θέμα «Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού», ενσωματώνει τις μεταρρυθμίσεις που δρομολογούνταν στο ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο του επαγγελματισμού, υποστηρίζοντας πως στόχος των μεταρρυθμίσεων, υπό την αιγίδα του επαγγελματισμού, είναι η λειτουργία της εκπαίδευσης με βάση τη λογική που διέπει τα καπιταλιστικά συστήματα και η τεχνικοποίηση της εκπαίδευσης (Νούτσος, 1993:38-49).

Η Σιάνου (1999) στη μελέτη της *«Επαγγελματισμός και Φύλο: Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών»* ερευνά το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο τους, για να υποστηρίξει πως εισάγοντας τον επαγγελματισμό στο σώμα των εκπαιδευτικών αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες, καθώς δημιουργείται ανομοιογένεια στους εκπαιδευτικούς, η οποία οδηγεί σε κατοχή αυξημένων προσόντων και διαφορετικές οικονομικές απολαβές (Σιάνου, 1999:213-226).

Ο Μαυρογιώργος (2001) στη μελέτη του *«Διδασκαλία και αξιολόγηση»*, παρουσιάζει τις γενικές τάσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, υποστηρίζοντας πως η ιδεολογία του επαγγελματισμού εισάγεται στην εκπαίδευση αποσκοπώντας στη νομιμοποίηση και ενίσχυση του κρατικού ελέγχου στην εργασία των εκπαιδευτικών και το μετασχηματισμό της με *«τεχνικιστικούς και παραγωγικιστικούς όρους»*. Επισημαίνει, επίσης, επαγγελματισμός και γραφειοκρατία αποτελούν συμβατές μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου και αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας. Ενισχυτική στη θέση αυτή είναι και η εισήγηση των Αθανασιάδη και Πατραμάνη (2003) με θέμα *«Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση»* όταν υποστηρίζει πως το ζήτημα του επαγγελματισμού αποτελεί στρατηγική αποδόμησης του συνδικαλιστικού κινήματος (Αθανασιάδης και Πατραμάνης, 2003: 19-35).

Η μελέτη της Ευανθίας Συνώδη (2004) με θέμα *«Προσχολική Αγωγή και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας»* επιχειρεί μια συγκριτική έρευνα, με αντικείμενο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής στην Αγγλία και Ελλάδα στο ζήτημα του επαγγελματισμού, αναδεικνύοντας τις βασικές πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, που ευνόησαν την εισαγωγή του μοντέλου επαγγελματισμού, που προωθείται στις δύο αναφερόμενες χώρες. Αποδεικνύεται, μεταξύ των άλλων, ότι ο επαγγελματισμός, που διαμορφώνουν οι πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, είναι περισσότερο τεχνοκρατικός και κατά συνέπεια, αντιτίθεται στον κοινωνιολογικό ορισμό του επαγγελματισμού ως συναδελφικού ελέγχου των εργαζομένων πάνω στην εργασία τους. Στο δεύτερο μέρος (εμπειρικό) διερευνώνται οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής, διευθυντών σχολικών

μονάδων και μελών διδακτικού ερευνητικού προσωπικού παιδαγωγικών σχολών που ασχολούνται με την προσχολική εκπαίδευση και καταλήγει στο συμπέρασμα πως τα μόνα κοινά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στον επαγγελματία εκπαιδευτικό και των δύο χωρών είναι η αγάπη για τα παιδιά, η ικανότητα και η αφοσίωση στην εργασία του(Συνώδη, 2004).

Στη δεύτερη κατηγορία ερευνών που θεωρούν τον επαγγελματισμό, ως τον βασικό τρόπο και μέσο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ανήκουν οι ακόλουθες μελέτες:

Η Μίνα Σταρίδα(1993:271-280) στην εργασία της με θέμα *«Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση»* αναλύει τον επαγγελματισμό μέσα από τα επίσημα κείμενα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και τονίζει ότι απουσιάζει ένα καθολικά αποδεκτό μοντέλο επαγγελματισμού. Μεταφέροντας το ζήτημα του επαγγελματισμού στην Ελληνική πραγματικότητα θεωρεί τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών ως στρατηγική αναβάθμισης της εργασίας τους και υποστηρίζει ότι αποτελούν εμπόδια για την επαγγελματοποίηση τους ο συγκεντρωτισμός της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η ετερογένεια του εκπαιδευτικού σώματος, ως προς το φύλο, την ηλικία και την κοινωνική προέλευση(Σταρίδα, 1993:271-280).

Ο Α. Καζαμίας(1993) στην εισήγησή του με θέμα *«Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου»* προτείνει συντηρητικά μοντέλα επαγγελματοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών μέσα από την αναδιάρθρωση της βασικής τους εκπαίδευσης. Τονίζει πως αυτό αποτελεί στόχο της επίσημης πολιτικής της κυβέρνησης απαντώντας στα προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για εκσυγχρονισμό και δίνει έμφαση στην πρακτική άσκηση και σε θεσμικές αλλαγές στις σχέσεις κράτους και σχολείου, που θα αποσκοπούν στη διεύρυνση της αυτονομίας τους(Καζαμίας, 1993:38-54).Ο ίδιος σε μια δεύτερη εισήγηση του (Καζαμίας, 1993a) με θέμα *«Νέο-Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη φαντασιακή Ευρώπη»* υποστηρίζει πάλι την αναγκαιότητα ενίσχυσης της αυτονομίας και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, και επισημαίνει την αντίφαση μεταξύ του μοντέλου επαγγελματισμού, που προβάλλουν τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των συγκεντρωτικών, τεχνοκρατικών πρακτικών που βασίζονται σε νεοφιλελεύθερες θεωρίες(Καζαμίας, 1993a:67-111).

Η Καλαϊτζοπούλου(2001) στην εργασία της «*Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*» υιοθετεί το μοντέλο του «*στοχαζόμενου επαγγελματία*» του Schon και επιχειρεί την παρουσίαση και διασάφηση του όρου.

Η Ζωή Παπαναούμ(2003) στη μελέτη της με θέμα «*Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*» ανιχνεύει τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το έργο τους, εστιάζοντας στις προϋποθέσεις και τις πρακτικές που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, με βάση τη διεθνή συζήτηση και εμπειρία. Παρουσιάζει, ειδικότερα, πανελλαδική έρευνα για το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, όπου εκπαιδευτικοί Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων εκφράζουν τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητά τους, την ικανοποίησή τους από το επάγγελμα, καθώς και την επιμόρφωσή τους. Στη μελέτη αυτή επίσης, υιοθετείται το μοντέλο έρευνας δράσης του Stenhouse μέσα από το οποίο η διδασκαλία αναδεικνύεται ως κομβικό στοιχείο για το ζήτημα της διεκδίκησης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών από τους ίδιους.

Ακολουθεί η «*Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικό – κριτικής Ανάλυσης*»(2002), μελέτη του Ηλία Ματσαγγούρα η οποία προτείνει ως τρόπο επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών, το μοντέλο του «*στοχαζόμενου επαγγελματία* (Ματσαγγούρας, 2002:399-448), σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός παύει να είναι ένας εξειδικευμένος τεχνοκράτης, που προσφέρει εξαρτημένο έργο, και μετατρέπεται σε στοχαστικο-κριτικό επιστήμονα με σαφές εκπαιδευτικό όραμα ο οποίος ταυτόχρονα κατέχει τις γνώσεις, τα κριτήρια και τις δεξιότητες, που του επιτρέπουν να παρεμβαίνει αποτελεσματικά στη διαδικασία ανασυγκρότησης του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος.

Ο Ματσαγγούρας(2004:7-26) στο άρθρο του «*Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών*» αναφέρεται στα επιστημονικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος (Ματσαγγούρας, 2004:7-13) και εστιάζει στην σημασία που έχει η αυτονομία των εκπαιδευτικών, ως βασική προϋπόθεση του επαγγελματισμού τους και ως αποτέλεσμα συλλογικής και όχι ατομικής ευθύνης (Ματσαγγούρας, 2004:15-18).

Το θεωρητικό μέρος του κειμένου της παρούσας διπλωματικής εργασίας διαμόρφωσε και την αφετηρία για τους προβληματισμούς και τους στόχους της συγκεκριμένης εμπειρικής έρευνας. Η αναδίφηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τον επαγγελματισμό, βοήθησε στη διατύπωση των υπό ερευνητικών ερωτημάτων του παρόντος πονήματος και στη

συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων που εξήχθησαν. Για τη διεξαγωγή της παρούσας εμπειρικής έρευνας πέρα από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία που μελετήθηκε, κρίθηκε απαραίτητη και η διερεύνηση διδακτορικών ή μεταπτυχιακών εργασιών, με παρεμφερή θεματολογία, που έχουν εκπονηθεί σε πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας.

Η μελέτη των συγκεκριμένων εργασιών οδηγεί στη διαπίστωση ότι και προβληματισμός υπάρχει, αλλά και ευαισθητοποίηση γύρω από το θέμα του επαγγελματισμού για τους εκπαιδευτικούς και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο. Η διαπίστωση αυτή είναι βαρύνουσα σημασίας, καθώς καταδεικνύει τη σπουδαιότητα αυτής της ερευνητικής περιοχής ανάγοντάς το σε ζήτημα σύγχρονο και ουσιαστικό, που χρήζει περαιτέρω συστηματικής διερεύνησης. Για την καλύτερη μελέτη του ερευνητικού υλικού που εντοπίστηκε πραγματοποιήθηκε αποδελτίωση και συγκέντρωση του σχετικού με το θέμα της παρούσας εργασίας υλικού, από τις οποίες προέκυψαν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Αδιαμφισβήτητα, υπάρχει πλούσιο υλικό για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία.
- Από τη μελέτη των ερευνών που εκπονήθηκαν στον ελλαδικό χώρο αν και είναι αρκετές, δεν εντοπίστηκε εργασία που καλύπτει όλες τις πτυχές προβληματισμού της ανά χειράς διπλωματικής εργασίας, γεγονός που αποτέλεσε και ισχυρό κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση και εμβάθυνση, με βάση τον ερευνητικό μας προβληματισμό. Οι διαπιστώσεις των ερευνών αυτών, βασιζόμενες ως επί το πλείστον σε ποσοτική έρευνα, δεν δίνουν μια πλήρη άποψη για το πώς εννοεί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός την έννοια του επαγγελματισμού του, αλλά ούτε διερευνά πλήρως τις επιμέρους παραμέτρους που θέτει το παρόν εγχείρημα, εστιάζοντας κυρίως στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την προβληματική του παρόντος ερευνητικού πονήματος.
- Εντοπίστηκε μία μόνο διδακτορική διατριβή, που αποτελεί βάση και για την παρούσα μελέτη, σχετική με τον επαγγελματισμό, αυτή της Φωτοπούλου(2013).
- Μελετήθηκε και η διδακτορική εργασία του Καλογιάννη(2015), που μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση μελετά τον επαγγελματισμό, την επαγγελματικοποίηση και τις επαγγελματικές ικανότητες της σχολικής ηγεσίας σε διεθνές επίπεδο, καταλήγοντας και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και

αποτυπώνοντας τις ικανότητες, που απαιτούνται για τον επιτυχημένο σχολικό ηγέτη ως επαγγελματία. Σημαντική για την εξαγωγή συγκριτικών συμπερασμάτων με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπήρξε και η συμβολή της διδακτορικής διατριβής της Λιακοπούλου(2009) η οποία με τη διδακτορική της εργασία διερευνά τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια ποιότητας της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θίγοντας και το ζήτημα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, εστιάζοντας στους παράγοντες που την επηρεάζουν.

- Μελετήθηκαν μεταπτυχιακές εργασίες που αφορούν εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης(Προσχολικής Αγωγής και Δημοτικής Εκπαίδευσης), και εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι περισσότερες από αυτές διερευνούν τον επαγγελματισμό ως προς μία άλλη διάσταση, π.χ. την επαγγελματική ανάπτυξη(Φωτοπούλου, 2013· Φωτοπούλου & Υφαντή, 2014), την καινοτομία (Βασιλειάδου, 2019), τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ (Καραγιάννη,2011), τους υπερεθνικούς οργανισμούς(Καραγιάννη, 2015), την αυτοαξιολόγηση (Αναστασίου, 2017), την αυτονομία (Χατζηασλανίδου, 2018), τις επιδράσεις της κρίσης στον επαγγελματισμό(Βαρβατσούλη,2019) κλπ., με τις οποίες θα υπάρξει έλεγχος στη συνέχεια της παρούσας μελέτης ως προς τα αποτελέσματά τους.
- Οι μεταπτυχιακές εργασίες που μελετήθηκαν αφορούν σε ποσοτική έρευνα ως επί το πλείστον ή ποιοτική σε κάποιες περιπτώσεις, χωρίς να εστιάζουν σε δασκάλους μόνο, και μάλιστα σε δασκάλους με συγκεκριμένη διδακτική εμπειρία από 18 έως 23 έτη, όπως η παρούσα εργασία.

Στη συνέχεια θα γίνει παρουσίαση σχετικών με το θέμα διπλωματικών εργασιών που μελετήθηκαν και οι οποίες αποτέλεσαν τη βάση και για την παρούσα διπλωματική εργασία, διαχωρίζοντάς τες σε δυο κατηγορίες: αυτές που διερευνούν τον επαγγελματισμό και το δείγμα τους αποτελούν εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε εκείνες που εστιάζουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εργασίες που διερεύνησαν πτυχές του επαγγελματισμού εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθες:

Η διπλωματική εργασία της Σκόδρα(2010) διερεύνησε το θέμα της επαγγελματικής ταυτότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εντοπίζοντας τους

παράγοντες που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά το έργο του εκπαιδευτικού, άρα και κατ' επέκταση την επαγγελματική του ταυτότητα. Επίσης, αναζήτησε το πώς οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το έργο τους και το πώς βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματία και τελικά αν η εκπαιδευτική πολιτική, που διαμορφώνει και το εργασιακό πλαίσιο, επηρεάζει τη δέσμευση απέναντι στο έργο τους (Σκόδρα, 2010:5). Αντικείμενο της εργασίας της Πέππα(2017) είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το περιεχόμενο του επαγγελματισμού τους και τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τον «καλό καθηγητή», μέσω μεικτής έρευνας. Η διπλωματική εργασία της Βαρβατσούλη(2019) έχει σκοπό τη διερεύνηση και την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την επίδραση της ευρύτερης κρίσης κατά την τελευταία δεκαετία στην επαγγελματική τους ζωή, διερευνώντας τις απόψεις τους για τις έννοιες του επαγγελματισμού, της συνεργατικής κουλτούρας και της αποτελεσματικότητάς τους όπως τις βιώνουν σε μια δυσχερή εργασιακή πραγματικότητα. Η διπλωματική εργασία της Γιάλβαλη(2020) διερεύνησε, μέσω περιγραφικής ποσοτικής έρευνας, τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επαγγελματική ανάπτυξη και τον επαγγελματισμό τους «σε συνάρτηση με τις μεθόδους επαγγελματικής ανάπτυξης και ιδιαίτερα με την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχασμό» (Γιάλβαλη, 2020:3).

Εργασίες που διερεύνησαν πτυχές του επαγγελματισμού εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθες

Η μελέτη της Στυλιανής Καραγιάννη(2011) διερευνά το αν και σε ποιο βαθμό ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ συμβάλλει στην προώθηση του επαγγελματισμού των νηπιαγωγών, σε σχέση με την αυτονομία, η οποία αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό των κατά παράδοση επαγγελμάτων. Οι Φωτοπούλου & Υφαντή (2014) στην εμπειρική μελέτη τους κατά το σχολικό έτος 2011-2012 διερεύνησαν τις θέσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (προσχολικής και δημοτικής) για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα. Με την έρευνά τους αυτή αναδείχθηκαν οι θέσεις και οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα γνωρίσματα και τις παραμέτρους του επαγγελματισμού τους, τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να τον ενισχύσουν, αλλά και τη σημαντικότητα του επαγγελματισμού για τους ίδιους (Φωτοπούλου & Υφαντή, 2014: 96). Η διπλωματική εργασία της Καραγιάννη Αλεξάνδρας-Στυλιανής (2015) σκοπό έχει τη διερεύνηση του

τρόπου με τον οποίο Έλληνες εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκλαμβάνουν και υιοθετούν, ή όχι, στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική το σύγχρονο λόγο/τη ρητορεία των υπερεθνικών οργανισμών σχετικά με τον επαγγελματισμό τους. Ο Γκορτζής,(2017) διερευνώντας το επαγγελματικό ήθος του Έλληνα εκπαιδευτικού κατά την άσκηση των καθηκόντων του, μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές προσδιορίζει τον όρο επάγγελμα και λειτούργημα, δίνει τον ορισμό του ήθους, της επαγγελματικής δεοντολογίας και υπηρεσιακής συνέπειας, σκιαγραφεί το προφίλ του δασκάλου, μέσα από τις πεποιθήσεις του, αλλά και τις απαιτήσεις της κοινωνίας και προβαίνει σε μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση της αξιολόγησης της υπηρεσιακής συνέπειας του εκπαιδευτικού. Η διπλωματική εργασία της Αναστασίου(2017) διερευνά την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ασχολείται με τις έννοιες της αυτοαξιολόγησης, του επαγγελματισμού και της ανάπτυξής του στο ευρύτερο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου(Αναστασίου, 2017:5). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχον στην έρευνα απαντούν στο ερώτημα πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και ως προς αυτό αφορά και το παρόν πόνημα. Η Χατζηασλανίδου(2018) εξετάζει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών μέσα στο πέρασμα του χρόνου επικεντρώνοντας στα χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού, την αυτονομία των εκπαιδευτικών, τους παράγοντες που αποδυναμώνουν ή περιορίζουν την αυτονομία και το κύρος τους μέσω της βιογραφικής αφηγηματικής μεθόδου. Η ποσοτική έρευνα της Φανής Βασιλειάδου(2019) πραγματεύεται ζητήματα, που αφορούν την υιοθέτηση καινοτομιών, καθώς και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον προσδιορισμό της έννοιας του επαγγελματισμού τους.

Τέλος, η έρευνα της Καψαμπέλη(2018) μελετά τις νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, όπως διαμορφώθηκαν τα τελευταία χρόνια μέσω των μεταρρυθμίσεων σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Η έρευνά της διερεύνησε τις αντιλήψεις και το έργο υψηλόβαθμων στελεχών της δημόσιας διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης, *«ως θεσμικών φορέων της εκπαίδευσης, για ζητήματα που αφορούν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά για το επάγγελμα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών»*(Καψαμπέλη, 2018:7).

Μέσα από την εμπειρική έρευνα της παρούσας εργασίας θα διερευνηθούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επί των παραμέτρων που συνθέτουν την

έννοια του επαγγελματισμού. Στη συνέχεια, θα αναζητηθεί η συσχέτιση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από τη διερεύνηση ενός πλαισίου τοπικά προσδιορισμένου, όπου θα γίνει η συλλογή των δεδομένων της εμπειρικής έρευνας (περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας), με αναγωγές σε ερευνητικά δεδομένα από το διεθνές, αλλά και ελλαδικό πλαίσιο, για μια εις βάθος και ολοκληρωμένη ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών επί των εννοιών που εξετάζονται στην εργασία αυτή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Έρευνα

Έρευνα κατά τον McGrath(1994) είναι ουσιαστικά η συστηματική χρήση ενός συνόλου θεωρητικών και εμπειρικών εργαλείων, προκειμένου να κατανοηθούν με τον καλύτερο τρόπο ορισμένα φαινόμενα ή γεγονότα (McGrath, 1994:152). Ερευνητική μεθοδολογία σύμφωνα με την άποψη των Cohen & Manion (1997) είναι ο τρόπος που αξιοποιούν οι ερευνητές για να εξετάσουν ένα θέμα και να συλλέξουν τα απαραίτητα δεδομένα και μπορεί να είναι ποιοτική ή ποσοτική. Το παρόν ερευνητικό πόνημα αξιοποιεί τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται, αρχικά, οι στόχοι της έρευνας και εξειδικεύονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθεί η μεθοδολογία, όπου τεκμηριώνονται οι λόγοι επιλογής της καταλληλότερης ερευνητικής προσέγγισης, ο τρόπος επιλογής και η περιγραφή των συμμετεχόντων, καθώς επίσης και τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων, αλλά και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, αναλύεται η διαδικασία διεξαγωγής του εν λόγω ερευνητικού εγχειρήματος και παρουσιάζεται λεπτομερώς η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση του υλικού.

2.1. Στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων, αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας σχετικά με τον επαγγελματισμό τους, τα χαρακτηριστικά δηλαδή, του επαγγελματία δασκάλου, αλλά και τους παράγοντες που αποδυναμώνουν ή περιορίζουν τον επαγγελματισμό τους. Επίσης, στόχος είναι και η διερεύνηση των απαιτήσεων στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να είναι επαρκής και βέλτιστη η παρεχόμενη από αυτούς εκπαίδευση. Έτσι, στο ερευνητικό μέρος διερευνώνται τόσο οι

αντιλήψεις των ερωτηθέντων δασκάλων για το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια του επαγγελματισμού, των χαρακτηριστικών που κατά την άποψή τους πρέπει να διαθέτει ο σωστός επαγγελματίας δάσκαλος. Επίσης, η έρευνα εστιάζει στην ανάδειξη των προσωπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον δικό τους επαγγελματισμό, διερευνώντας παράγοντες που περιορίζουν τον επαγγελματισμό τους, ενώ επιμέρους στόχος της παρούσας έρευνας τέλος, είναι να υπάρξει συζήτηση μεταξύ των αποτελεσμάτων της και των ερευνητικών δεδομένων άλλων σχετικών ερευνών για τον επαγγελματισμό.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Μέλημα της παρούσας εργασίας είναι τα ερευνητικά ερωτήματα στο σύνολό τους να καλύπτουν όλους τους ερευνητικούς στόχους που τέθηκαν. Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει διατυπώσει τα παρακάτω κύρια ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο του όρου «επαγγελματισμός» οι δάσκαλοι που συμμετέχουν στην έρευνα;
2. Ποιες είναι οι απόψεις τους ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά (βελτιώνουν ή παρεμποδίζουν) τον επαγγελματισμό τους.

Η παρουσίαση των ερευνητικών στόχων και των ερωτημάτων του παρόντος πονήματος αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της εμβάθυνσης σε ζητήματα που σχετίζονται με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα της διεξαγωγής μιας συστηματικής εμπειρικής διερεύνησης στον τομέα αυτόν. Τα αξιοποιήσιμα δεδομένα αυτού του εγχειρήματος αναμένεται να βάλουν ένα μικρό λιθαράκι στην εκπαιδευτική έρευνα για την οπτική των Ελλήνων δασκάλων για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους κατάσταση, αλλά και για τους τρόπους βελτίωσής τους, αφού ανιχνευτούν οι πραγματικές, κατά τη δική τους άποψη, ανάγκες τους.

2.3. Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα στην παρούσα εργασία διενεργήθηκε σε δεκαπέντε μόνιμους δασκάλους ΠΕ70 της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε νομούς της Δυτικής Μακεδονίας, με διδακτική εμπειρία 18-23 ετών, μέσω ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης με την πραγματοποίηση προσωπικών συνεντεύξεων. Στην παρούσα μελέτη υπήρχε

ενδιαφέρον για τη μελέτη των ερμηνειών των εκπαιδευτικών, σχετικά με την έννοια του επαγγελματισμού και τις αντιλήψεις τους για τους παράγοντες που επηρεάζουν τον σύγχρονο Έλληνα δάσκαλο να εκφράσει τον επαγγελματισμό του με τον καλύτερο και αποτελεσματικότερο τρόπο. Κρίθηκε καταλληλότερη η προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων ακολουθώντας τις αρχές της ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας και μέσω ημιδομημένης συνέντευξης.

Βασικό λόγο επιλογής της ποιοτικής έρευνας αποτέλεσε το γεγονός ότι επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε, γιατί αφενός δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα καταγραφής, με λεπτομέρεια και βάθος, των προσωπικών απόψεων των ατόμων που εμπλέκονται άμεσα στο υπό διερεύνηση θέμα και αυτό δε μπορεί να επιτευχθεί μέσω ποσοτικής έρευνας, και αφετέρου επιτρέπει τη δυνατότητα πιο ενδελεχούς διερεύνησης φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών, καθώς παρέχει την ευελιξία, μέσα από τις πιθανές απαντήσεις να ανακαλυφθούν πτυχές, οπτικές ή παράγοντες που δεν είχαν προβλεφθεί.

Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, αφού ο κύριος στόχος μας είναι η καταγραφή απόψεων και θέσεων σε βάθος. Στην έρευνα αυτήν τα υποκείμενα είναι ενεργητικά και η συμμετοχή τους στη διαδικασία της έρευνας κρίνεται άμεση, δημιουργική. Σκοπός της βέβαια, δεν είναι η αντικειμενικότητα ή η τυποποίηση των δεδομένων, αλλά ο πλούτος και το βάθος τους, και η ανάδειξη των επιμέρους μοναδικών και ιδιαίτερων προοπτικών των υποκειμένων. Ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου(όπως στη δομημένη), αλλά ταυτόχρονα περιλαμβάνει και ανοιχτές ερωτήσεις, προκειμένου να κατανοηθούν πληρέστερα οι απαντήσεις. Η σειρά των ερωτήσεων, αλλά και το περιεχόμενό τους μπορεί να αλλάξει, ενώ διευκρινιστικές ερωτήσεις μπορεί να συμπεριληφθούν ανάλογα με την εξέλιξη των απαντήσεων και η ευελιξία αυτή της συνέντευξης, είναι και ο λόγος που επιλέγεται πολύ συχνά σε πιλοτικές έρευνες.

Η χρήση της συνέντευξης σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003: 40-41), επιτρέπει στον ερευνητή να εμβαθύνει σε πληροφορίες, να μελετήσει πολυσχιδείς κοινωνικές διαδικασίες, συμπεριφορές και αντιλήψεις, να αντιληφθεί μη προκαθορισμένες πτυχές ενός θέματος μέσα από την άμεση σχέση του με τον συνεντευξιαζόμενο και να κατανοήσει εκ των έσω κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τα υποκείμενα. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης εμβάθυνσης στη σκέψη και στις απόψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τα βασικά

θέματα που παρουσιάζονται από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003:39). Η εγκυρότητα της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας στο σύνολό της εστίασε στη συσχέτιση των ερευνητικών αποτελεσμάτων με τους σκοπούς και τους στόχους της και έλαβε διάφορες μορφές (Ιωσηφίδης, 2003: 128).

2.3.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαπέντε εν ενεργεία, μόνιμοι δάσκαλοι(Δ1 έως Δ15: κάθε εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα δηλώνεται με το κεφαλαίο ελληνικό γράμμα Δ και τον αύξοντα αριθμό 1 έως 15 ανάλογα με τη σειρά πραγματοποίησης της συνέντευξής του), που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιοχές της Δυτικής Μακεδονίας. Ο αριθμός των δεκαπέντε συμμετεχόντων κρίθηκε αναγκαίος και επαρκής, καθώς μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων θα δυσχέραινε τη διαδικασία εμβάθυνσης, εξαιτίας της πληθώρας των στοιχείων που θα προέκυπταν. Ο τρόπος επιλογής του δείγματος ήταν ένα καίριο σημείο για τη διεξαγωγής της έρευνας. Η επιλογή τους έγινε με βάση τα εξής κριτήρια:

- να είναι εκπαιδευτικοί με δεκαοχτώ έως είκοσι τρία έτη υπηρεσίας,
- να υπηρετούν σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και
- να υπάρχει διαφοροποίηση και ως προς την επιμόρφωση.

Έτσι, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας καθώς επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που θα διευκόλυναν τα κριτήρια αυτά(βλ. Cohen & Manion, 1994: 130), προκειμένου να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη ομοιογένεια του δείγματος, ώστε να διερευνηθεί η άποψη εκπαιδευτικών της ίδιας περίπου ηλικιακής ομάδας σε συνάρτηση με την ίδια περίπου διδακτική εμπειρία, καθώς η διαφοροποίηση ως προς αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να ήταν από μόνη της και αιτία για συλλογή τελείως διαφοροποιημένων δεδομένων.

Ακολουθεί ανάλυση του προφίλ των δασκάλων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας (Πίνακας 1).

Α/Α	ΦΥΛΟ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Δ/ΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ	ΠΤΥΧΙΟ	2 ^ο ΠΤΥΧΙΟ	ΜΕΤΑΠΤΥ ΧΙΑΚΟ	ΔΙΔΑΚΤΟ ΡΙΚΟ	ΤΠΕ 1&2
Δ1	Γ	18	-	ΠΤΔΕ	-	+	+	1 & 2
Δ2	Α	23	Πρ/νος ολιγ/σίου	Παιδ. Ακαδημία /Εξομοίωση	-	-	-	1 & 2

Δ3	Γ	19	-	ΠΤΔΕ	-	+	Υποψήφια Διδάκτορας	1 & 2
Δ4	Α	20	Πρ/νος ολιγ/σίου	ΠΤΔΕ	-	-	-	1 & 2
Δ5	Α	18	Υπ/ντής υπεύθυνος ολοήμερου	Παιδ. Ακαδημία - Επανεκπ/ση	-	-	-	1 & 2
Δ6	Α	21	-	Παιδ. Ακαδημία /Εξομοίωση	-	-	-	1 & 2
Δ7	Α	18,5	-	Παιδ. Ακαδημία - Επανεκπ/ση	-	+	-	1
Δ8	Α	19	Πρ/νος ολιγ/σίου	Παιδ. Ακαδημία /Εξομοίωση	-	+	-	1 & 2
Δ9	Α	20	Πρ/νος ολιγ/σίου	ΠΤΔΕ	-	-	-	1
Δ10	Γ	20	Πρ/νη ολιγ/σίου	ΠΤΔΕ	-	+	-	1 & 2
Δ11	Γ	19	-	ΠΤΔΕ	-	-	-	1 & 2
Δ12	Γ	18	Υπ/ντρια πολλά έτη	Παιδ. Ακαδημία /Εξομοίωση	-	+	-	1 & 2
Δ13	Γ	23	8 έτη Δ/ντρια	Κοιν/ λόγος	ΠΤΔΕ	+	Υποψήφια Διδάκτορας	1 & 2
Δ14	Γ	21	-	Παιδ. Ακαδημία /Εξομοίωση	-	-	-	1 & 2
Δ15	Α	23	Αναπλ. Δ/ντής	Παιδ. Ακαδημία /Εξομοίωση	ΤΕΙ	+	-	1 & 2

Πίνακας 1: Προφίλ Συμμετεχόντων

Ως προς τη συνολική διδακτική εμπειρία για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν από την παρούσα έρευνα επτά δάσκαλοι με δεκαοχτώ έως δεκαεννέα έτη υπηρεσίας(Δ1, Δ3, Δ5, Δ7, Δ8, Δ11), πέντε με είκοσι έως εικοσιένα χρόνια υπηρεσίας(Δ4, Δ6, Δ9, Δ10, Δ14) και τρεις εκπαιδευτικοί με είκοσι τρία συνολικά έτη διδακτικής εμπειρίας(Δ2, Δ12, Δ15). Ως προς το φύλο από τους συμμετέχοντες οχτώ ήταν άνδρες και επτά γυναίκες.

Ως προς την επιστημονική κατάρτιση, οχτώ εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας και από αυτούς, οι έξι έκαναν Εξομοίωση σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης(Δ2, Δ6, Δ8, Δ12, Δ14, Δ15), ενώ δύο έκαναν Επανεκπαίδευση σε Παιδαγωγικό Τμήμα(Δ5, Δ7). Επίσης, επτά συνολικά εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δ1, Δ3, Δ4, Δ9, Δ10, Δ11, Δ13). Δύο εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι και δεύτερου πτυχίου, το οποίο προηγήθηκε του Παιδαγωγικού τους πτυχίου(Δ13, Δ15). Τέλος, οχτώ εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος(Δ1, Δ3, Δ7, Δ8, Δ10, Δ12, Δ13, Δ15), μία εκπαιδευτικός

είναι κάτοχος και Διδακτορικού Διπλώματος(Δ1) και δύο εκπαιδευτικοί είναι και υποψήφιοι Διδάκτορες(Δ3, Δ13).

Ως προς την ηλικία, επτά εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 40-50 (Δ1, Δ3, Δ4, Δ9, Δ10, Δ11, Δ13) και οχτώ στην ηλικιακή ομάδα των 50-60(Δ2, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ12, Δ14, Δ15). Ως προς τη διοικητική εμπειρία, έξι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ασκήσει ποτέ διοικητικά καθήκοντα(Δ1, Δ3, Δ6, Δ7, Δ11, Δ14), έξι έχουν ασκήσει καθήκοντα προϊσταμένου ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου για λίγα χρόνια, έως δύο έτη(Δ2, Δ4, Δ5, Δ8, Δ9, Δ10), μία έχει διατελέσει υποδιευθύντρια σε σχολική μονάδα για οκτώ έτη(Δ12) και ένας εκπαιδευτικός είχε καθήκοντα Αναπληρωτή Διευθυντή σε εξαθέσιο δημοτικό σχολείο για τέσσερα έτη(Δ15). Μόνο μία εκπαιδευτικός(Δ13) έχει διατελέσει για οχτώ συνολικά χρόνια Διευθύντρια σχολικής μονάδας, γεγονός που αξίζει να διερευνηθεί ιδιαίτερα. Επίσης, ως προς την επιμόρφωση σε Νέες Τεχνολογίες, όλοι είναι κάτοχοι του πτυχίου ΤΠΕ 1^{ου} και 2^{ου} επιπέδου, εκτός από έναν που έχει μόνο το πτυχίο πρώτου επιπέδου(Δ9). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για επιμορφωτικές δράσεις, ημερίδες και σεμινάρια ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.

Οι δάσκαλοι που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας εργασίας(18- 23 έτη υπηρεσίας) βρίσκονται στην 4^η φάση της σταδιοδρομίας τους, που αφορά τους εκπαιδευτικούς με 19-30 χρόνια διδασκαλίας. Τα στάδια του κύκλου της καριέρας των εκπαιδευτικών σχετίζονται και με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, σύμφωνα με τον Huberman(1989,1995c), τον Sikes και τους συνεργάτες του(1985) και τους Fessler & Christensen(1992, οπ. αναφ. στο Day, 2003: 142-143). Η φάση αυτή είναι περίοδος *«γαλήνης και συντηρητισμού»*(Huberman,1995, οπ. αναφ. στο Day, 2003: 142), ή σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα(2005) περίοδος *«ωριμότητας»*. Κατά τη φάση αυτή σύμφωνα με τον Day(2003) οι εκπαιδευτικοί, διακρίνονται για το υψηλότερο επίπεδο *«επαγγελματικής ειδημοσύνης»*, αλλά και *«συντηρητισμού»* καθώς έχουν *«αυξημένες ανησυχίες»* για προσωπικά θέματα και εμφανίζονται *«επιφυλακτικοί όσον αφορά τα οφέλη από κάποια αλλαγή»* (Day, 2003: 150). Γίνεται κατανοητό πως οι δάσκαλοι που αποτελούν το δείγμα μας βρίσκονται στη συγκεκριμένη φάση επαγγελματικής ανάπτυξης, κατά την οποία νιώθουν ασφαλείς και αρκετά έμπειροι πλέον και ενδεχομένως, *«δουλεύουν σκληρά στις βασικές δράσεις που αφορούν τη διδασκαλία, αλλά αυτό μπορεί να μην συνοδεύεται από τα*

επίπεδα ενθουσιασμού, συναισθηματικής και διανοητικής δέσμευσης που είναι απαραίτητα για την επίτευξη της τελειότητας»(Day, 2003: 150).

2.3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων κατασκευάστηκε ένας οδηγός συνέντευξης([Παράρτημα, Πίνακας 5.1](#)), οι βασικοί άξονες του οποίου καθορίστηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, αλλά και τους στόχους της παρούσας μελέτης. Επιπλέον, μελετήθηκαν και λήφθηκαν υπόψη παρόμοιες έρευνες σε διεθνές επίπεδο και στον ελλαδικό χώρο. Ωστόσο, οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στον οδηγό αυτό δεν αποτέλεσαν έναν ανελαστικό οδηγό, αλλά κατά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων σε αρκετές περιπτώσεις, έγιναν αναδιατυπώσεις και συμπληρώθηκαν ορισμένες ερωτήσεις, ώστε να καλυφθεί όσο το δυνατόν επαρκέστερα το υπό συζήτηση θέμα. Αρκετές φορές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων η ερευνήτρια χρειάστηκε να ζητήσει διευκρινίσεις, ή να αναδιατυπώσει και να επανέλθει σε ερωτήματα, όπου κρίθηκε ότι δεν είχαν καλυφθεί επαρκώς (Cohen, et al., 2008:452-459· Κυριαζή 2005· Ίσαρη & Πουρκός 2015). Επίσης, έχοντας η ερευνήτρια στο νου της τους κεντρικούς άξονες, της δόθηκε η δυνατότητα να μην παραβλέψει κανένα από τα σημεία των ερευνητικών ερωτημάτων, κάνοντας ερωτήσεις παρακίνησης όποτε χρειαζόταν, προκειμένου οι συμμετέχοντες να επεκτείνουν ή να εμβαθύνουν τις απαντήσεις στο θέμα εμπλουτίζοντας το υλικό.

Κατά τη διάρκεια σχεδιασμού του οδηγού της συνέντευξης καθορίστηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις, ωστόσο η σειρά που πραγματοποιήθηκαν δεν ήταν αυστηρά προκαθορισμένη. Έτσι, η διατύπωση των ερωτήσεων άλλαξε αρκετές φορές ανάλογα με τη ροή της συζήτησης, ενώ αν κάποιες ερωτήσεις είχα ήδη καλυφθεί στο πλαίσιο κάποιας προηγούμενης ερώτησης, παραλήφθηκαν ή ακόμα και αντικαταστάθηκαν από άλλες (Robson, 2007: 321). Η ερευνήτρια παρενέβη μόνο σε απολύτως απαραίτητες περιπτώσεις κατευθύνοντας τη συζήτηση στα υπό μελέτη θέματα όταν η συζήτηση λοξοδρομούσε. Με αυτό τον τρόπο ήταν εφικτή η κάλυψη περισσότερων πτυχών του υπό διερεύνηση θέματος(Cohen, Manion & Morrison, 2008:452-459· Κυριαζή, 2005:123-125)

2.3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η ημιδομημένη συνέντευξη θεωρείται ως εύλικτη μορφή συνέντευξης, που επιτρέπει στον ερευνητή να εμβαθύνει περισσότερο, καθώς δίνει στα υποκείμενα την απαραίτητη ελευθερία να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη χωρίς να επηρεάζονται και να περιορίζονται από τυποποιημένες και «έτοιμες» απαντήσεις.

Έπειτα από τη σύνταξη του οδηγού πραγματοποιήθηκαν πιλοτικά δύο συνεντεύξεις με στόχο τον έλεγχο της καταλληλότητας, της ακρίβειας και της στόχευσης των ερωτήσεων, της κατανόησής τους από τους ερωτώμενους, αλλά και την άσκηση στις δεξιότητες της ερευνήτριας, και την πραγματοποίηση διορθώσεων και μεταβολών. Έτσι, οι δυο πρώτες, πιλοτικές συνεντεύξεις βοήθησαν να γίνει δοκιμή των εργαλείων και των προκρινόμενων διαδικασιών της παρούσας έρευνας. Καθώς οι εκπαιδευτικοί υπήρξαν γνωστοί της ερευνήτριας, δεν χρειάστηκε να σταλεί κάποιο επίσημο κείμενο πρόσβασης, αφού η προσέγγιση των συμμετεχόντων έγινε με προσωπική επαφή. Το κείμενο πρόσβασης και για τις δεκαπέντε συνεντεύξεις διαμορφώθηκε σε φιλικό επίπεδο (βλ. [Παράρτημα 5.1.](#)). Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές, διά ζώσης αλλά και διαδικτυακές, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που δημιούργησε η πανδημία. Υπήρχε σε όλες τις περιπτώσεις όμως η δυνατότητα προσωπικής επαφής και καταγραφής περισσότερων πληροφοριών, όπως της μη λεκτικής συμπεριφοράς (Σαραφίδου, 2011:63). Η φυσική παρουσία των εμπλεκόμενων, έστω και διαδικτυακά κάποιες φορές, επέτρεψε εντός του πλαισίου της αλληλεπίδρασης να δημιουργηθεί μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου η απαραίτητη ευελιξία για την σε βάθος συζήτηση. Επίσης, ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης που επιλέχθηκε χαρακτηρίζεται και από ευελιξία, καθώς διάφοροι ελιγμοί ανάλογα με την πορεία της συνέντευξης, όπως επανάληψη ή αναδιατύπωση μιας ερώτησης, σε περίπτωση που δεν την έχει κατανοήσει ο συνεντευξιζόμενος ή πραγματοποίηση πρόσθετων ερωτήσεων, διευκρινιστικών και από τις δύο πλευρές, αλλά και το γεγονός ότι δεν τηρήθηκε σε όλες τις συνεντεύξεις ακριβώς η ίδια διατύπωση και η ίδια αλληλουχία ερωτήσεων, όπως αρχικά είχε καθοριστεί. Οι αποκρινόμενοι αφέθηκαν ελεύθεροι να διατυπώσουν την άποψη τους με δικούς τους όρους, προσπαθώντας να διερευνηθούν οι σκέψεις και η προσωπική τους εμβάθυνση στο θέμα (Σαραφίδου, 2011:58). Σε κάποιες συνεντεύξεις κρίθηκε απαραίτητη η καθοδήγηση του ερωτώμενου στο θέμα της έρευνας, όταν έφευγε εκτός θέματος. Με την αναδιατύπωση κάποιων ερωτήσεων σε άλλα σημεία

της συνέντευξης, υπήρχε και η δυνατότητα ελέγχου της γνησιότητας των πληροφοριών, με στόχο να αποκαλύψει η ερευνήτρια το λανθάνον περιεχόμενο πτυχών της απάντησης, που πιθανόν δεν έδωσαν τα υποκείμενα. Επίσης, σε αρκετές συνεντεύξεις δόθηκε αρχικά μια απάντηση από τον συνεντευξιζόμενο, παραδείγματος χάρη για την έννοια του επαγγελματισμού και στη συνέχεια, σε κάποιο άλλο σημείο της συνέντευξης, ο ερωτώμενος θυμήθηκε κάποιο άλλο στοιχείο, το οποίο θεωρεί αυτονόητο και τόνισε πως έπρεπε να το είχε αναφέρει ήδη νωρίτερα, γιατί το θεωρεί εξίσου σημαντικό. Για παράδειγμα, ο Δ4 αναφέρει σε κάποιο σημείο: *«Δεν το ανέφερα, το θεωρούσα αυτονόητο στις τρεις συνιστώσες. Μπορείτε να βάλετε και μία τέταρτη, τη γνωστική, στην 1^η ερώτηση απαντά»*.

Η Δ13 αναφέρει επίσης *«προσπαθώντας να κρατήσω αυτά που προφανώς ενδιαφέρουν και να μην μακρηγορώ και να μην λέω λεπτομέρειες που μάλλον θα σε δυσκολέψουν, σου είπα δυο, τρία πράγματα. Έχω όμως την εντύπωση ότι αυτά που τώρα περιέγραψες, ακριβώς αυτά σημαίνουν τον επαγγελματισμό»*.

Έτσι, λοιπόν για την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων η ερευνήτρια χρειάστηκε αρκετές φορές να συμπληρώσει την αρχική δήλωση των συνεντευξιζόμενων για να απαντηθεί πιο ολοκληρωμένα το εκάστοτε ερευνητικό ερώτημα.

Στη συνέχεια, ακολούθησε προσεκτική και ακριβής απομαγνητοφώνηση(βλ. [Παράρτημα 5.4.](#)), αλλά και προετοιμασία του υλικού για ανάλυση. Επόμενο στάδιο, η ανάλυση δεδομένων-ομαδοποίηση, κατηγοριοποίηση των δεδομένων με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων ([Παράρτημα 5.2.](#)) και ο έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο τελικό στάδιο με την παρουσίαση της παρούσας εργασίας στην επιστημονική κοινότητα, στο ευρύ κοινό θα δημοσιοποιηθούν και τα αποτελέσματα της έρευνας. Στόχος βέβαια, δεν είναι η γενίκευση, λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος. Όλες οι συνεντεύξεις έγιναν κατά τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο του 2020, είχαν διάρκεια από 30 λεπτά έως 1 ώρα και μαγνητοφωνήθηκαν. Προτιμήθηκε η μαγνητοφώνηση και όχι οι σημειώσεις, προκειμένου να διατηρηθεί η αυθεντικότητα των δεδομένων (Legard, Keegan & Ward, 2003: 142).

2.3.4. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της ημιδομημένης συνέντευξης της παρούσας έρευνας έγινε έπειτα από πολύ προσεκτική ακρόαση της κάθε συνέντευξης και αξιολόγηση, προσπαθώντας να καταγραφεί ποια απάντηση αντιστοιχεί σε ποιο ερευνητικό ερώτημα και σε ποιο θεματικό άξονα. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου (*content analysis*), η οποία συναντάται και ως *θεματική ή σημασιολογική ανάλυση* (Weber, 1990· Krippendorff, 2004).

Επισημαίνεται ότι η παρούσα εργασία επιλέγοντας τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων, δίνει τη δυνατότητα οι θεματικές κατηγορίες να αναδύονται επαγωγικά από το υλικό, καθώς αποτελεί την πιο ενδεδειγμένη πρόταση για την ανάλυση των δεδομένων τα οποία προκύπτουν από τις συνηθέστερες μεθόδους συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, που είναι οι συνεντεύξεις. Έτσι η ερευνήτρια εστιάζει κυρίως στο «τι» λέγεται, και λιγότερο στο «πώς», «σε ποιον» ή «με ποιο σκοπό» λέγεται. Η θεματική ανάλυση αντιδιαστέλλεται με τη δομική ανάλυση, η οποία επικεντρώνεται στη διάδραση και την επικοινωνιακή ανταλλαγή ανάμεσα στον ομιλητή και τον ακροατή (Τσιώλης, 2015: 473-498). Τα γραπτά δεδομένα που συλλέγονται από τις συνεντεύξεις δεν παρέχουν εξηγήσεις και ερμηνείες στην ερευνήτρια. Απαιτείται η κατανόηση των δεδομένων, η αποκωδικοποίηση και η ερμηνεία τους, έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα με τον καλύτερο τρόπο. Η διαδικασία της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις ήταν ευέλικτη, κυκλική και αναδραστική, καθώς απαιτούσε αναστοχασμό, επανεκτίμηση των δεδομένων και αναπροσαρμογή συνεχώς (Ιωσηφίδης, 2003:69). Τελικός σκοπός ήταν η οργάνωση ενός μεγάλου όγκου υλικού σε μία συνεκτική εικόνα αλληλοσυσχετιζόμενων εννοιών (Σαραφίδου, 2011: 66-67). Έτσι, αρχικά συγκεντρώθηκαν οι ληφθείσες απαντήσεις και αντιστοιχίστηκαν ανά ερευνητικό ερώτημα.

Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων, έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να μην υπάρχουν αοριστίες, γενικεύσεις και να μην αλλοιώνεται το νόημα της απάντησης του συνεντευξιαζόμενου. Οι κατηγορίες ορίζονται με βάση τα διακριτά χαρακτηριστικά του θέματός τους και εντός τους συγκεντρώνεται η ουσία του περιεχομένου του εν λόγω κειμένου (Βάμβουκας, 2007:271-274). Στη συνέχεια, μετά από συστηματική ανάγνωση των απαντήσεων και των απομονωμένων εκφωνημάτων, έγινε η κωδικοποίηση των

δεδομένων και η δημιουργία Κωδικών προκειμένου να αποδοθεί νόημα στα δεδομένα. Με βάση τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης και τις επιμέρους ερωτήσεις για κάθε άξονα έγινε η ταξινόμηση των κωδικών. Σε επόμενο στάδιο, έγινε εστιασμένη κωδικοποίηση, κατά την οποία έγινε εκτίμηση των αρχικών κωδικών και συγχώνευση για να χρησιμοποιηθούν εντέλει, οι πιο ωφέλιμοι για την περιγραφή των αντιλήψεων των συνεντευξιζόμενων (Saldaña, 2009: 48). Ακόμη, σε αυτό το στάδιο πραγματοποιήθηκαν κατηγοριοποιήσεις. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η έκθεση δεδομένων σε μορφή πινάκων αναφορικά με κάθε ερώτηση της συνέντευξης (βλ. [Παράρτημα, Πίνακα 5.2.](#)).

Ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και ελέγχθηκε η σχετικότητα κάθε απάντησης με το ερώτημα που είχε τεθεί και τέλος, ομαδοποιήθηκαν. Στη συνέχεια έγιναν συγκριτικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων (βλ. [Παράρτημα, Πίνακα 5.3.](#)), οι οποίοι περιλαμβάνουν το σύνολο των κωδικών και κατηγοριών ανά θεματικό άξονα και ανά συνεντευξιζόμενο. Τέλος, ακολούθησε η εξαγωγή και συζήτηση συμπερασμάτων βασιζόμενοι στις απαντήσεις κάθε συνεντευξιζόμενου οργανωμένες ανά θεματικό άξονα και τις επιμέρους ερωτήσεις της συνέντευξης, τόσο ως προς τις κοινές απαντήσεις, όσο και ως προς τα επιμέρους στοιχεία των απαντήσεων.

3^ο κεφάλαιο- Παρουσίαση Δεδομένων

Το υλικό των συνεντεύξεων που μελετήθηκε, σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής έρευνας, υποβλήθηκε σε αλληπάλληλες προσεγγίσεις. Η ερευνήτρια, μετά τη συλλογή των δεδομένων, προσπάθησε να τα ερμηνεύσει (Eisner, 1991:36), με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας και του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας εργασίας. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων παρουσιάζονται σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Σε αυτές αποτυπώνονται αρχικά και σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι απόψεις των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνά μας σχετικά την έννοια που έχει ο όρος «επαγγελματισμός» για αυτούς. Στη συνέχεια, διερευνώντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά, βελτιώνουν ή παρεμποδίζουν τον επαγγελματισμό τους στη σημερινή εποχή και οι προτάσεις που διατυπώνουν για την βελτίωσή του, ώστε να είναι επαρκής και βέλτιστη η παρεχόμενη από αυτούς εκπαίδευση. Τέλος, απαντούν και στο ερώτημα αν καταφέρνουν να ξεπερνούν τις

όποιες δυσκολίες συναντούν για τη σωστή έκφραση του επαγγελματισμού τους και ποιο είναι το κίνητρο που τους βοηθά ή τους παρακινεί να είναι σωστοί επαγγελματίες.

3.1. Διαστάσεις επαγγελματισμού

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αναφέρουν το τι σημαίνει για αυτούς η έννοια «επαγγελματισμός», αποτυπώνοντας καθαρά την προσωπική τους άποψη. Η Δ14 πριν περιγράψει αναλυτικά την δική της άποψη αναρωτιέται: «Επαγγελματισμός βασικά, δεν είναι ο τρόπος με τον οποίο δουλεύει ο καθένας, τα κριτήρια τα οποία εισάγει στη δουλειά του και πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο της δουλειάς του; Αυτό δε θεωρούμε επαγγελματισμό;».

3.1.1. Επιστημονική κατάρτιση

Όλοι οι συμμετέχοντες(15/15, Πίνακας 2) ανέφεραν ως πρωταρχικό στοιχείο του επαγγελματισμού, που οφείλει να διαθέτει ο σύγχρονος Έλληνας δάσκαλος την επιστημονική κατάρτιση, τη γνωστική επάρκεια και αρτιότητα, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, την ύπαρξη δεξιοτήτων και γνώσεων σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας.

2.1. Διαστάσεις Επαγγελματισμού		
3.1.1. Επιστημονική κατάρτιση κωδ.: ΕΠΕΠΙΣΤΚΑΤ	?/15	Αναφέρθηκε από
<ul style="list-style-type: none"> • γνωστική επάρκεια και αρτιότητα, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο δεξιοτήτων και γνώσεων • καλή γνώση των θεμάτων παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας 	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15

Πίνακας 2: Επιστημονική Κατάρτιση

Ο Δ3 αναφέρει τη δική του άποψη λέγοντας: «Έχει προκύψει μετά από σπουδές σε χρόνο, ίσες με οποιοδήποτε άλλο επιστήμονα, έχει βάση επιστημονική, έχει την παιδαγωγική κατάρτιση που ενδεχομένως δεν έχουνε, όχι ενδεχομένως, δεν έχουνε άλλες, ακόμα και καθηγητικές σχολές, σε σχέση με το Παιδαγωγικό Τμήμα λέω...». Η Δ1 συγκεκριμένα αναφέρει: «άρτια εκπαίδευση που πρέπει να έχει, έτσι; Θεωρώ βασικό..., για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει τα προβλήματα, για αυτό το πράγμα, όχι για κανένα άλλο

λόγο, την άρτια εκπαίδευση. Για αυτά που θα βρει μπροστά του. Άρτια εκπαίδευση, είναι το πρώτο». Επίσης ο Δ8 επισημαίνει: «Καταρχήν, εγώ θα έλεγα ότι το επάγγελμά μας χωρίζεται σε δύο κομμάτια. Το ένα έχει να κάνει με το γνωστικό, ας το πούμε, κομμάτι, με τα εφόδια που έχει ένας εκπαιδευτικός, με τα πτυχία, με τη μόρφωση, με τις επιμορφώσεις και με όλα αυτά». Η Δ12 υποστηρίζει πως στην σημερινή εποχή η σωστή προπτυχιακή εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης τους παρέχει άρτια επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, λέγοντας:

«ένας δάσκαλος με το που τελειώνει το Παιδαγωγικό Τμήμα είναι έτοιμος, έχει πάρει ήδη τα εφόδια, και μέσα από τις θεωρητικές του γνώσεις και μέσα από την πρακτική του άσκηση, έχει ήδη εντρυφήσει μέσα στις νέες τεχνολογίες, στις καινοτομίες, στα καινοτόμα προγράμματα ...».

Στη συνέχεια τονίζεται πως ο επαγγελματισμός απαιτεί και καλή γνώση των θεμάτων γενικής και ειδικής παιδαγωγικής και των μεθόδων διδασκαλίας(Berg, 1989:58). Ο Δ2 επισημαίνει σχετικά: *«Πώς θα το περάσει αυτό και μέσα στην τάξη, που είναι πάρα πολύ βασικό. Γιατί άλλο να το γνωρίζεις εσύ και άλλο να μπορέσεις να το (διδάξεις). (...)Να γνωρίζεις και τη μέθοδο».* Ο Δ4 εκφράζει την άποψη ότι εκτός από τη βασική, πρωτεύουσα σημασία συνιστώσα, τη γνωστική, ο επαγγελματισμός του πρέπει να διαθέτει ακόμη τρεις: την παιδαγωγική, τη μεθοδολογική και τη συνιστώσα που έχει να κάνει με τα διοικητικά θέματα. Η Δ10 αναφέρει πως είναι απαραίτητη τόσο η επιστημονική, όσο και η παιδαγωγική κατάρτιση των δασκάλων και για έναν ακόμη λόγο, μιας και απευθύνονται σε μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα, γεγονός που από μόνο του απαιτεί ακόμη πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Αναφέρει χαρακτηριστικά, *«καταρχήν, έχουμε να κάνουμε με μια ειδική ομάδα, πληθυσμιακή ομάδα. Οι ηλικίες είναι πολύ τρυφερές και μικρές, οπότε χρειάζονται ειδική μεταχείριση. Για αυτό πάλι απαιτούνται ειδικές γνώσεις και ειδικές ικανότητες».*

3.1.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη, Διά βίου μάθηση

Το σύνολο των εκπαιδευτικών(15/15, Πίνακας 3) που συμμετέχουν στο παρόν πόνημα αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του διδακτικού τους έργου και την αναγκαιότητα να κατέχουν υψηλού επιπέδου δεξιότητες, θεωρούν ως πολύ σημαντική διάσταση του επαγγελματισμού τους, την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, τη

διά βίου μάθηση, τη συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωσή του στις Νέες Τεχνολογίες, σε νέες μεθόδους και στην εισαγωγή καινοτομιών. Επίσης, επισημαίνουν τη αναγκαιότητα του να βρίσκονται σε διαρκή εγρήγορση, να μη μένουν «στάσιμοι»(Δ1, Δ12, Δ13, Δ15), παρακολουθώντας τις εξελίξεις του επαγγέλματός τους, σε ένα διαρκώς μεταλλασσόμενο περιβάλλον.

3.1.Διαστάσεις Επαγγελματισμού		
3.1.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη κωδ:ΕΠΕΠΑΝ	?/15	Αναφέρθηκε από:
• Διά Βίου Μάθηση, Κατάρτιση, Επιμόρφωση, - Νέες Τεχνολογίες, -Ενδιαφέρον για εξελίξεις επαγγέλματος , νέες μεθόδους & καινοτομία κωδ:ΕΠΕΠΑΝ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ15

Πίνακας 3: Επαγγελματική Ανάπτυξη

Ο Δ9 τονίζοντας τη σπουδαιότητα της διά βίου μάθησης, κατάρτισης και επιμόρφωσης ως μιας πολύ σημαντικής διάστασης του επαγγελματισμού αναφέρει: «να επιδιώκει ο δάσκαλος τη διά βίου κατάρτιση. Διότι, αυτό νομίζω το τελευταίο είναι το καλύτερο», η Δ14: «να επιδιώκει να αποκτά συνέχεια κατάρτιση, γιατί τίποτα δεν μένει σταθερό» και ο Δ4: «Οποσδήποτε πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι μαθαίνοντας σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, να μαθαίνει πράγματα, ...για να τα εντάξει στο μάθημά του». Η Δ13 συγκεκριμένα αναφέρει πως το να μεριμνά ο δάσκαλος για τη διά βίου μάθηση, τη συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωσή του για όσα τον απασχολούν σημαίνουν επαγγελματισμό :

«αυτά που σημαίνουν τον επαγγελματισμό(...) και η γνώση Νέων Τεχνολογιών και οι καινοτόμες προσεγγίσεις ..., και όπως αποδείχθηκε τώρα στην εποχή του κορωνοϊού, όπου χρειάστηκε, από τη θέση της διευθύντριας τώρα το λέω, όπου χρειάστηκε να συνεχιστεί η εκπαίδευση των μαθητών, το πρόβλημα ήταν πολλοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αρνήθηκαν να λάβουν μέρος σε όλο αυτό».

Την ίδια άποψη εκφράζουν και η Δ12 σχολιάζοντας: «Θα πρέπει να βρίσκεται σε μια διαρκή επαγρύπνηση ούτως ώστε να βελτιώνει κάθε μέρα και περισσότερο τον εαυτό του, γιατί αυτό θα πει επαγγελματίας(...)θα πρέπει να είναι σωστός, να επιμορφώνεται, (...) Αυτό για μένα είναι επαγγελματισμός. (...)Χρειάζεται συνέχεια καλλιέργεια και ανάπτυξη», αλλά και η Δ11 επισημαίνοντας: «αν δεν προσπαθήσω (...) να επιμορφωθώ, να διαβάσω, να ψάξω. Τι είναι; Ποιες είναι οι καινούριες μέθοδοι, πώς είναι αυτό, πώς είναι εκείνο; Να ενημερωθώ. Αυτό για μένα είναι επαγγελματισμός».

Ο Δ15 αφού τονίζει και αυτός πως «Όλα αυτά μπορείς να πεις ότι είναι μέρος, παράγοντες που συνθέτουν τον επαγγελματισμό του δασκάλου» επισημαίνει πως ο δάσκαλος οφείλει να μην μένει στάσιμος και να ακολουθεί την εξέλιξη της κοινωνίας λέγοντας: «Η κοινωνία εξελίσσεται, το σχολείο εξελίσσεται, άρα και ο δάσκαλος για να ανταποκριθεί, πρέπει να εξελίσσεται. Αυτό που κάνουν οι επαγγελματίες (...) για να ανταπεξέλθει όσο μπορεί καλύτερα στις καθημερινές συνθήκες της δουλειάς του».

Η Δ12 χαρακτηρίζει την ανταπόκριση στις απαιτήσεις αυτές ως τα «εφόδια» που πρέπει να διαθέτει ο δάσκαλος για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του, αναφέροντας «αυτά είναι τα όπλα μας. Αυτά είναι. Αυτά είναι τα εφόδια που έχουμε για να μπορούμε δυναμικά και να είμαστε και αποτελεσματικοί. Φυσικά».

Η Δ10 με τη σειρά της τονίζει τη σπουδαιότητα της διά βίου μάθησης λέγοντας πως «Δεν πρέπει να αρκείται κάποιος μονάχα στις βασικές γνώσεις που παίρνει τελειώνοντας κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα, και από κει και πέρα δηλαδή, είναι στα χέρια του και πρέπει να εξελίσσεται και να μην το αφήνει αυτό».

Η επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες, αλλά και σε νέες, καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας αποτελούν σημαντική πτυχή της επαγγελματικής ανάπτυξης του δασκάλου, που αναγνωρίζεται επίσης, από το σύνολο των εκπαιδευτικών(15/15) της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, η Δ3 αναφέρει: «Όλα αυτά που ανέφερες θεωρώ πως είναι ένα χρήσιμο εργαλείο. (...) Η δουλειά μας είναι ένα δυναμικό επάγγελμα και προφανώς, αν δεν ακολουθήσεις τις εξελίξεις σε προσπερνάνε. Δεν μπορείς να μείνεις στον μαύρο πίνακα. Εννοείται».

Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται μέσα σε ένα πλέγμα αλλαγών και μεταβολών, στο οποίο καλείται να λειτουργήσει ικανοποιητικά και με επάρκεια, να ανταπεξέλθει επιτυχώς σε νέους ρόλους και αρμοδιότητες και να αντιμετωπίσει καθημερινά δυσκολίες και για αυτό σύμφωνα με την άποψη έντεκα δασκάλων(11/15) που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα σημαντική πτυχή της επαγγελματικής ανάπτυξής τους, αλλά και γενεσιουργός αιτία είναι και το ενδιαφέρον για τις εξελίξεις του επαγγέλματός τους.

Συγκεκριμένα, η Δ1 επισημαίνει πως το επάγγελμα του δασκάλου πρέπει να ακολουθεί τις εξελίξεις της κοινωνίας σε όλους τους τομείς καθώς «η κοινωνία έχει εξελιχθεί πάρα πολύ. Δεν πρέπει να τρέχουμε εμείς πίσω από τις εξελίξεις. (...); Δεν πρέπει να τρέχουμε από πίσω. Εμείς πρέπει να είμαστε μπροστάρηδες». Ο Δ2 αναφέρει πως: «πάντα και κάθε μέρα χτίζεις, κερδίζεις πράγματα, μαθαίνεις πράγματα. Και πρέπει να έχεις

ανοιχτές τις κεραίες σου σε όλα που συμβαίνουν γύρω σου», ο Δ8 πως πρέπει: «οι γνώσεις σου, να έχουν update, να ενημερώνονται, να εμπλουτίζονται ανάλογα» και ο Δ5 πως ο επαγγελματισμός του δασκάλου «πρέπει όχι μόνο να είναι σταθερός, αλλά και να βελτιώνεται, συνεχώς να βελτιώνεται.(...) να βελτιώνουμε όλα αυτά τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού». Ο Δ6 επισημαίνει πως «είτε το θέλουμε, είτε όχι ... εξελίσσεται η κοινωνία και εμείς πρέπει να εξελισσόμαστε. Δεν μπορεί τώρα ένα παιδάκι να κάνει άνω κάτω τον υπολογιστή κι εσύ να μην ξέρεις να πατήσεις ένα κουμπάκι ή να στείλεις ένα email» και ο Δ7 υποστηρίζει πως η αλλαγή της κοινωνίας πρέπει να βρουν τον δάσκαλο έτοιμο «να είναι πάνω από όλα ενήμερος στη διαχείριση αυτών των παιδιών(αλλαγών) (...)Βέβαια, και η κοινωνία και το σχολείο και τα βιβλία είναι περισσότερο απαιτητικά, όσον αφορά το πώς λειτουργεί ο δάσκαλος (...)Έχει περισσότερες απαιτήσεις, ο επαγγελματισμός» προκειμένου να μπορεί να «παρακολουθήσει τη νέα τάξη».

Η Δ3 αναφέρει πως με τον τρόπο αυτό ο επαγγελματισμός της αποκτά πρόσθετα εφόδια για να ανταπεξέλθει στο έργο της λέγοντας πως «παραμένω ανήσυχη, θέλω ότι καινούργιο υπάρχει να το γνωρίζω, (...) μου είτε είναι νέες τεχνολογίες, είτε είναι..., οτιδήποτε τέλος πάντων θεωρώ ότι μπορώ σαν εργαλείο να έχω ένα επιπλέον όπλο στη φαρέτρα μου». Ο Δ4 επισημαίνει πως βασική προϋπόθεση για να πετύχει ο δάσκαλος ως επαγγελματίας είναι να είναι και δική του επιθυμία να ακολουθεί τις εξελίξεις στο επάγγελμά του, λέγοντας «πάνω σε αυτά και με τη θέλησή του, οπωσδήποτε, να συνεχίσει και κάποια πράγματα να τα βελτιώσει, όχι αφού έχει συρθεί από τις εξελίξεις, αλλά επειδή πρέπει, για να κάνει καλύτερο το έργο του».

3.1.3. Χαρακτηριστικά άσκησης εκπαιδευτικού έργου

Μια άλλη πολύ βασική διάσταση του επαγγελματισμού κατά την άποψη όλων των συμμετεχόντων είναι και η απόκρισή του σε χαρακτηριστικά ή όρους κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου του δασκάλου, όπως η σωστή προετοιμασία, η καλή οργάνωση της διδασκαλίας(15/15, Πίνακας 4), η εφαρμογή καινοτομιών, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών(ΤΠΕ) και σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας(15/15), ο κατάλληλος προγραμματισμός(8/15) όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας για να μπορεί να ανταποκριθεί με τον καλύτερο τρόπο στο έργο του, ο αναστοχασμός, η ανατροφοδότηση και η αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας (12/15), αλλά και η επιδίωξη αλλαγής,

αναπροσαρμογής της μεθοδολογίας(9/15). Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες (15/15) ανέφεραν ως πολύ σημαντική και ταυτόσημη για κάποιους με τον επαγγελματισμό, τη διάσταση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και του επαγγελματισμού τους, καθώς επίσης και την δυνατότητα αυτονομίας του δασκάλου κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου. Η Δ12 εκφράζει την άποψη πως τα στοιχεία αυτά ταυτίζονται με τον επαγγελματισμό, λέγοντας: «Θα πρέπει να είναι σωστός, να επιμορφώνεται, να προετοιμάζεται κατάλληλα για την επόμενη μέρα. Δεν μπορεί να μπει στην τάξη και να αυτοσχεδιάζει, αν δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένος. Αυτό για μένα είναι επαγγελματισμός». Επίσης, σύμφωνα με την άποψη όλων των δασκάλων(15/15) που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα, πολύ σημαντική διάσταση του επαγγελματισμού είναι και η σύναψη σωστών διαπροσωπικών σχέσεων με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, συναδέλφους(15/15), γονείς(12/15), διοίκηση(10/15), μαθητές (8/15) (Πίνακας 4).

3.1.Διαστάσεις Επαγγελματισμού		
3.1.3. Χαρακτηριστικά Άσκησης Εκπαιδευτικού έργου κωδ.: ΕΠΕΡΓ	?/15	Αναφέρθηκε από
3.1.3.1. Αποτελεσματικότητα κωδ.: ΕΠΕΡΓΑΠΟΤΕΛ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.1.3.2. Σωστή προετοιμασία, οργάνωση διδ/λίας κωδ.: ΕΠΕΡΓΠΡΟΕΤ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.1.3.3. Αξιοποίηση ΤΠΕ, Νέων Τεχνολογιών & καινοτόμων μεθόδων διδ/λίας κωδ.: ΕΠΕΡΓΑΞΤΠΕ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.1.3.4. Προγραμματισμός εκπ/κού έργου κωδ.: ΕΠΕΡΓΠΡΟΓΡ	8/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ6, Δ7, Δ8, Δ12
3.1.3.5. Αναστοχασμός, Αυτοκριτική, Αξιολόγηση κωδ.: ΕΠΕΡΓΑΝΑΣΤΑΞ	12/15	Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.1.3.6. Επιδιώκει Αλλαγή, αναπροσαρμογή μεθοδολογίας κωδ.: ΕΠΕΡΓΑΛΛΑΓ	12/15	Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ8, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.1.3.7. Συνεργάζεται με μέλη της εκπ/κής κοινότητας	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11,

κωδ.: ΕΠΕΡΓΣΥΝ		Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.1.3.7.1. Καλή συνεργασία με συναδέλφους κωδ.: ΕΠΕΡΓ ΣΥΝΣΥΝΔ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.1.3.7.2. Καλή συνεργασία με γονείς κωδ.: ΕΠΕΡΓ ΣΥΝ ΓΟΝ	12/15	Δ1, Δ2, Δ4, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.1.3.7.3. Καλή συνεργασία με Διοίκηση κωδ.: ΕΠΕΡΓΣΥΝΔΙΟΙΚ	10/15	Δ2, Δ4, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.1.3.7.4. Καλή επικοινωνία με μαθητές του/της κωδ.: ΕΠΕΡΓΣΥΝ ΜΑΘ	9/15	Δ2, Δ3, Δ6, Δ7, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.1.3.7.5. Συνεργασία με φορείς εκτός σχολείου – Εξωστρέφεια κωδ.: ΕΠΕΡΓΣΥΝ ΣΥΝΕΞ	8/15	Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11
3.1.3.8. Αυτονομία κωδ.: ΕΠΕΡΓΑΥΤΟΝ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
Περιορίζεται σε κάποιες περιπτώσεις από την έλλειψη αυτονομίας	4/15	Δ3, Δ10, Δ13, Δ14

Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά Άσκησης Εκπαιδευτικού έργου

Τη σύνδεση του επαγγελματισμού με τη διάσταση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου του δασκάλου έκαναν και οι δεκαπέντε συμμετέχοντες στο παρόν πόνημα(15/15) αναφέροντας πως αυτός εντέλει, είναι ο στόχος του δασκάλου: «αν θέλει να είναι σωστός επαγγελματίας, στόχος είναι η αποτελεσματικότητα»(Δ3), «ο σωστός επαγγελματίας πρέπει να έχει αποτελέσματα σε όλες τις καταστάσεις»(Δ12), «Ο εκπαιδευτικός είναι ένας βασικός πυλώνας της εκπαίδευσης, ένα γρανάζι στο μηχανισμό της εκπαίδευσης.... Είναι βέβαιο, ότι επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ο επαγγελματισμός ... Άρα, ο δικός του επαγγελματισμός οδηγεί σε αποτελεσματικότητα» (Δ5). Η Δ10 με τη σειρά της υποστηρίζει πως: «είναι αλληλένδετη η σχέση. Όσο πιο καλός επαγγελματίας είναι ένας εκπαιδευτικός, τόσο και πιο αποτελεσματικός είναι κιόλας, στη δουλειά του». Ο Δ15 συνδέει τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με την αποτελεσματικότητά του «Ο επαγγελματισμός και όλο το πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αποβλέπει στην καλύτερη μάθηση των μαθητών. ... Αυτός είναι ο στόχος ... εκεί αποβλέπει, εντέλει».

Ο Δ2 υποστηρίζει πως ο επαγγελματίας δάσκαλος ενδιαφέρεται για αποτελέσματα σε όλους τους μαθητές του «τους πιο αδύναμους μαθητές και τους πιο δυνατούς μέσα στην

τάξη. ...Να μην γίνεις τροχοπέδη για τους πιο καλούς και ταυτόχρονα να μην κάνεις τους πιο αδύναμους να νιώσουν άβολα, ή κάπως περίεργα μέσα στην τάξη». Η Δ1 επίσης επισημαίνει πως ο σωστός επαγγελματίας δάσκαλος δεν αφήνει τίποτα στην τύχη: «Δεν μπορεί να μπαίνεις σε μία τάξη και να είσαι ό,τι να 'ναι, ό,τι να 'ναι τώρα, να περάσει η ώρα. Θεωρώ πως δεν πρέπει να αφήνεις τίποτα στην τύχη».

Μια διαφορετική άποψη για την αποτελεσματικότητα του επαγγελματία δασκάλου εκφράζει η Δ14:

«Αν θα προχωράνε, ότι κατακτούν το γνωστικό αντικείμενο; (...) Το να έχουν τα παιδιά μια καλή μέρα στο σχολείο; Ακριβώς, ναι. Εκεί πιστεύω ότι είναι ο καλός δάσκαλος. Αν το παιδί έρχεται με χαρά στο σχολείο, το εξήντα τοις εκατό της επιτυχίας του σχολείου έχει γίνει. Φυσικά αυτό πρέπει να συμβαίνει. Συνδέεται, φυσικά».

Η Δ1 κρίνει πολύ σημαντική την άρτια προετοιμασία και οργάνωση του δασκάλου πριν μπει στη σχολική τάξη, καθώς του δίνει τη δυνατότητα να πετύχει τους στόχους που έχει κάθε φορά θέσει, ξεπερνώντας το εμπόδιο του χρόνου: «θεωρώ πολύ σημαντική την προετοιμασία για πάρα πολλούς λόγους, ο βασικός είναι ο παράγοντας του χρόνου... Όλα πρέπει να είναι μελετημένα και οργανωμένα». Ο Δ2 με τη σειρά του επισημαίνει την αναγκαιότητα αυτή: «Ε, να έχει προετοιμαστεί για την ύλη του» και ο Δ6 πως «πρέπει να υπάρχει ένα τέτοιο πλάνο για κάθε μάθημα. Βέβαια, αυτό το πλάνο δεν βγαίνει πάντοτε... να μπαίνεις με κάποιο σχέδιο μέσα στην τάξη, οργανωμένος δηλαδή». Ο Δ7 προχωρά και λίγο παραπέρα αναφέροντας πως «χρειάζεται η προετοιμασία, ... να υπάρχουν οι παράμετροι για το κάθε παιδί, ... εξατομικευμένα δηλαδή, και να δίνει τις δυνατότητες μάθησης σε όλους τους, σε όλα τα επίπεδα μαθητών».

Ο Δ8 προχωρά πέρα από την «αντίστοιχη προετοιμασία για αυτά που είναι να διδάξει», μιλώντας για ημερήσιο, εβδομαδιαίο, μηνιαίο ακόμα και ετήσιο προγραμματισμό, ενώ ο Δ9 χαρακτηρίζει την προετοιμασία ως «βασικό πλεονέκτημα ενός δασκάλου». Η στοχοθεσία υπάρχει για τον Δ4 σε κάθε στιγμή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ακόμη και στο διάλειμμα επισημαίνοντας πως «σε οτιδήποτε κάνεις πρέπει να υπάρχει στοχοθεσία. ... σε κάθε λεπτό της σχολικής ζωής. Και στο διάλειμμα πρέπει να υπάρχει... Ακόμα και σε ένα κλεμμένο δίλεπτο για τα παιδιά. Μπορεί να τα αφήσεις να παίζουν, να χαρούν το παιχνίδι. Και εκεί υπάρχει στοχοθεσία».

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας μέσα στη σχολική τάξη ο επαγγελματισμός πρέπει να περνά και στο επόμενο στάδιο, σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων

(12/15) της παρούσας έρευνας, τον αναστοχασμό, την ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγησή της. Η Δ1 επισημαίνει πως δεν «πρέπει να μην έχει παρωπίδες, ..., δηλαδή να αξιολογεί κάθε μέρα τον εαυτό του. Αξιολόγηση πρώτα από μας για μας», ενώ ο Δ4 είναι πιο αναλυτικός λέγοντας: «Μετά ... ελέγχει τα..., όλα αυτά που είχες στο μυαλό σου για την επίτευξη των στόχων. ... Γιατί δεν τον πέτυχες αυτόν τον στόχο; Τι έφταιξε σε όλη τη διαδικασία;. ... Δηλαδή, η έννοια της αυτοαξιολόγησης πρέπει να είναι καθημερινή». Ο Δ6 εκφράζεται σχετικά λέγοντας πως μετά το μάθημα «αν βλέπεις ότι υπάρχει θέμα, πάνω σε αυτά που έχεις διδάξει, πιστεύω ότι πρέπει να σταματάς και να γυρνάς πίσω... Πρέπει να κάνουμε την αξιολόγηση, να βλέπουμε τι φταίει, για να επιστρέφουμε να κάνουμε τη διόρθωση». Ο Δ7 με τη σειρά του τα στοιχεία αυτά τα θεωρεί σημαντικά εργαλεία για τη δουλειά του λέγοντας: «Σίγουρα θα κάνει την αυτοκριτική του, σίγουρα θα κάνει την αξιολόγησή του και για αυτό θέλει αυτά τα εργαλεία, είναι πολύ σημαντικά». Η Δ10 τονίζοντας πως πρέπει να έχει το αποτέλεσμα που επιθυμεί ο δάσκαλος, αναφέρει τη χρησιμότητα του «αναστοχασμού πάλι για τις ενέργειές του...την αυτοαξιολόγηση, την αναπροσαρμογή μετά της ύλης του, της παρουσίας του ..., να επανέλθουμε με άλλους τρόπους, για να έχει αποτέλεσμα».

Η Δ12 χαρακτηρίζει τον αναστοχασμό πάνω στο εκπαιδευτικό έργο ως αποτέλεσμα αυτογνωσίας όταν λέει «Πρέπει να έχεις το “γνώθι σαυτόν” και να κάνεις μια ανατροφοδότηση σε αυτά που κάνεις, σε αυτά που λες. Δηλαδή, πάω σπίτι και σκέφτομαι “σήμερα το έκανα καλά; Τι δεν έκανα καλά; Αύριο θα προσπαθήσω καλύτερα“. Όχι κλείνει η πόρτα, κλείνει η τσάντα, τέλος». Η Δ14 θεωρεί πως ο αναστοχασμός πρέπει να προχωρά και πέρα από το γνωστικό κομμάτι και την επίτευξη των στόχων, αλλά να εστιάζει και στο αν η όλη εκπαιδευτική διαδικασία υπήρξε και συναισθηματικά «όμορφη» για όσους συμμετείχαν σε αυτή λέγοντας, «θέλω ο αναστοχασμός ότι “κοίταξε μια ακόμα όμορφη μέρα, με ανθρώπους που αγαπώ, πέρασε χωρίς φόβους, χωρίς κατάλαβες... με αγάπη”».

Η πανδημία και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανέδειξαν για όλους τους συμμετέχοντες (15/15) και μια σημαντική διάσταση κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου του δασκάλου την εφαρμογή καινοτομιών, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών(ΤΠΕ) και σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας. Ο Δ5 τονίζει τα εφόδια που χρειάζεται ο δάσκαλος σήμερα αναφέροντας «τη χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, τη χρήση των νέων τεχνολογιών, τη χρήση καινοτόμων μορφών διδασκαλίας τώρα που αποδείχθηκε περίτрана και με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαιδευτική

διαδικασία, νέων τεχνολογιών και νέων μέσων (...)τη χρήση των ψηφιακών μέσων». Ο Δ6 επισημαίνει πως η χρησιμότητα αυτής της έκφρασης του επαγγελματισμού αναδείχθηκε την εποχή της τηλεκπαίδευσης σχολιάζοντας: «να χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες, τις νέες τεχνολογίες, και μάλιστα αυτό τώρα με τον κορωνοϊό φάνηκε ιδιαίτερα, η ανάγκη αυτή. (...) Να εφαρμόζει κάποιες καινοτόμες δράσεις, προγράμματα περιβαλλοντικά». Ο Δ9 αναφέρει πως καθώς η γνώση των Νέων Τεχνολογιών καθίστανται απαραίτητες τη σημερινή εποχή, ο δάσκαλος που δεν ανταποκρίνεται σε αυτό τον τομέα δεν είναι και σωστός επαγγελματίας. Ο Δ15 αναφερόμενος στο θέμα μιλά για κριτήρια που χαρακτηρίζουν τον επαγγελματία, μιλώντας για «συνεχή ενημέρωση, συνεχή τριβή με το επάγγελμα, μέσω κοινοτήτων μάθησης, μέσω άλλων εκπαιδευτικών, να επιδιώκει τον εμπλουτισμό των γνώσεών του, να μαθαίνει νέες μεθόδους, να τις εφαρμόζει στα παιδιά, ο δάσκαλος να είναι ερευνητής».

Σημαντικό χαρακτηριστικό της έννοιας του επαγγελματισμού για αρκετούς συμμετέχοντες (12/15) είναι η επιδίωξη αλλαγής, αναπροσαρμογής της μεθοδολογίας, κάθε φορά που ένας στόχος δεν φαίνεται να επιτυγχάνεται, ή όταν σύμφωνα με την Δ1 «με έπιανε μια μονοτονία κάτι έκανα εκεί για να το αλλάξω εγώ. Αυτό όμως. Αυτό. Μια μονοτονία όχι, που έχει σχέση με τους μαθητές. Έχει σχέση με την πράξη, με τη φύση του επαγγέλματος, αυτή καθαυτή». Η Δ3 το ορίζει ως υποχρέωση του δασκάλου ως επαγγελματία «να συνομιλεί με τον καιρό του» καθώς, «αλλάζουν τα παιδιά, αλλάζουμε κι εμείς, προσαρμοζόμαστε, προσαρμοζόμαστε στις συνθήκες». Με τον τρόπο αυτό και σύμφωνα με την Δ3 πάλι «πρέπει να αλληλεπιδρά με τον τόπο και τον χρόνο», ή όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Δ5: «Προσαρμόζω τη διδασκαλία μου, στην τάξη, ανάλογα αν είναι πολυπληθής, αν είναι..., ανάλογα το επίπεδο των μαθητών και λοιπά», αλλά και να μη μένει στα όσα διδάχθηκε στις προπτυχιακές του σπουδές σύμφωνα με την Δ10: «είναι ελλιπής επαγγελματίας αυτός που έχει μείνει σε μια εποχή, μπορεί να έχει τελειώσει το ογδόντα, το εβδομήντα, δεν ξέρω κι γω πότε, και νομίζει ότι βρισκόμαστε σε εκείνη την εποχή, δηλαδή, δεν έχει σχέση με το σήμερα, με την πραγματική ζωή». Κατά τον Δ4 αυτό συμβαίνει και γιατί «κάθε μέρα είναι μία διαφορετική μέρα. Προσπαθώ πράγματα που βλέπω ότι δεν είναι πετυχημένα μέσα από μερικές φορές, αρκετές φορές έχουν δοκιμαστεί, να τα αλλάζω, να τα τροποποιώ, να τα φέρνω στο επίπεδο του μαθητή όσο είναι δυνατόν».

Σύμφωνα με τον Δ5 ο σωστός επαγγελματίας «θα αναθεωρήσει το στόχο, ... θα προσαρμόσει και θα δημιουργήσει μια άλλη στρατηγική στην εκπαιδευτική διαδικασία ...

Νομίζω ότι ο σωστός επαγγελματίας θα τον βρει τον τρόπο». Ο Δ15 με τη σειρά του προσδιορίζει ότι ο αναστοχασμός του δασκάλου μετά το πέρας του μαθήματος πρέπει να εστιάζει στην αναπροσαρμογή της διδασκαλίας ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του και στον εντοπισμό και την εξάλειψη των λόγων που αυτοί δεν επιτεύχθηκαν. Τη διάσταση αυτή του επαγγελματισμού αρκετοί την αποδίδουν και ως «ευελιξία σε όλα τα επίπεδα»(Δ4), «θα πρέπει να έχουμε τη δυνατότητα να μπορούμε να ελιχθούμε σε διάφορες καταστάσεις»(Δ12) και συγκεκριμένα για να μπορεί «όταν κάτι δεν πάει καλά, να ελίσσεται, ώστε κάτι που είναι πολύ δύσκολο για το επίπεδο της τάξης να το προσπεράσει και να πάει σε ένα άλλο βήμα, το οποίο θα είναι πιο προσιτό για το επίπεδο της τάξης»(Δ10).

Σημαντικό χαρακτηριστικό της έννοιας του επαγγελματισμού για όλους τους συμμετέχοντες (15/15) είναι η ικανότητα του δασκάλου να συνεργάζεται με μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Συγκεκριμένα η Δ12 αναφέρει πως ο δάσκαλος «έξω από την τάξη (...), εννοείται ότι θα πρέπει να υπάρχει άριστη συνεργασία και να επιδιώκει άριστη συνεργασία με όλα τα μέρη της σχολικής μονάδας. Με τα παιδιά, με τους δασκάλους, τους συναδέλφους του, με τους γονείς, την ηγεσία, τη διοίκηση, τον διευθυντή, εννοώ, εφόσον είναι δάσκαλος. Θα πρέπει να βοηθάει στο διοικητικό έργο και θα πρέπει να το κατέχει».

Παρατηρώντας τον Πίνακα 4 γίνεται αντιληπτό, πως για όλους τους εκπαιδευτικούς που μετέχουν στην παρούσα εργασία(15/15) σε προτεραιότητα είναι η συνεργασία με τους συναδέλφους, ως μια από τις πολύ σημαντικές διαστάσεις του επαγγελματισμού τους. Ο Δ8 θεωρεί την καλή συνεργασία με τους συναδέλφους απαραίτητη για να περνά ευχάριστα: «πρέπει να υπάρχει μια συνεργασία, πρέπει να υπάρχει μια καλή συνεργασία με τους συναδέλφους του. Καταρχήν, για να περνάει καλά». Η Δ1 αναφέρει πως ο επαγγελματίας πρέπει να μην κλείνεται στο “καβούκι” του αλλά «να συνεργάζεται άψογα και με τους συναδέλφους του(...) να ανταλλάσσει απόψεις, ποτέ δεν τα ξέρεις όλα στην αντιμετώπιση μιας κατάστασης» καθώς έτσι «επιλύονται καλύτερα τα προβλήματα».

Η Δ3 μιλά για συνεργασία και αλληλεπίδραση κατά την οποία μπορεί ο ένας να λειτουργεί ως μέντορας για τον άλλο λέγοντας πως «θα λειτουργήσουν ως πρότυπά σου, που θα σε κάνουν κι εσένα καλύτερο, θα πάρεις, θα ανταλλάζουμε ιδέες, θα δώσω τις δικές μου, θα πάρω άλλες, θα τις βελτιώσω, θα τις προσαρμόσω».

Ο Δ4 αναφέρει πως ως σωστός επαγγελματίας πρέπει «να είσαι επικοινωνιακός, να μπορείς τις αρνητικές συμπεριφορές και τις θετικές να τις συγκεράζεις και εν πάσει

περιπτώσει, όλοι όσοι βρίσκονται σε ένα σχολείο να μπορούν με ένα τρόπο να συνεργάζονται και να είναι εποικοδομητικός αυτός ο τρόπος».

Η Δ13 μιλά για αποφάσεις από κοινού, αλλά και για κοινή διδασκαλία «και το μάθημα μπορεί να γίνεται και συνεργατικά. ... Ο ένας να διορθώνει τον άλλο, καλοπροαίρετα πάντα. Και μετά το μάθημα ξανά συζήτηση για να δούνε τι κατάφεραν και πού χρειάζεται αλλαγή και διόρθωση». Η Δ14 μιλά για συνεργασία χωρίς ανταγωνισμούς «να μπορέσουμε να αποβάλλουμε αυτή την ανταγωνιστικότητα, που μας χαρακτηρίζει όχι σαν εκπαιδευτικούς, μας χαρακτηρίζει γενικότερα σαν ανθρώπους. Δηλαδή, να κατανοήσουμε ότι δεν έχουμε να χωρίσουμε τίποτα, δεν έχουμε να μοιράσουμε τίποτα».

Ο Δ15 θεωρεί πως ως μέλος μιας κοινότητας οφείλεις να αλληλεπιδράς αφού «είσαι μέλος μιας κοινότητας. Πρέπει να είσαι δεκτικός σε όλα και σε όλους. Πρέπει να έχεις άριστες σχέσεις. (...) παίρνοντας συμβουλές και υπάρχει μια αλληλεπίδραση αντιλήψεων, κι αυτά, πολύ εύκολα καταρτίζεται μια κοινότητα μάθησης (...) κοινώς να είναι καλοπροαίρετος».

Σημαντική πτυχή του επαγγελματισμού του δασκάλου είναι και η συνεργασία του με τους γονείς, την οποία αναφέρουν οι δώδεκα από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες(12/15). Συγκεκριμένα, ο Δ4 θεωρεί πως είναι αδύνατη η επίτευξη των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων του δασκάλου χωρίς την υποστήριξη των γονέων, «...χωρίς συμβοηθούς και συμπαραστάτες τους γονείς λίγα πράγματα μπορείς να πετύχεις στα παιδιά (...) είμαι σίγουρος ότι πρέπει να συμπλεύσω πρώτα με τους γονείς, αν θέλω να βελτιώσω έστω και λίγο τα παιδάκια». Ο Δ2 θεωρεί πως ο επαγγελματισμός κυρίως αφορά τη σχέση του δασκάλου με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, συναδέλφους, διοίκηση, αλλά και γονείς: «Στο σχολείο σίγουρα πρέπει να είμαστε, να έχουμε την έννοια του επαγγελματισμού πιο πολύ πιστεύω ως προς ... το πώς πρέπει να φερόμαστε απέναντι στους γονείς, πολύ βασικό αυτό. Στο πώς θα τους προσεγγίσουμε και τους γονείς». Ο Δ8 μιλά για τακτική επαφή για την επίτευξη του κοινού σκοπού της εκπαιδευτικής διαδικασίας: «Στη συνέχεια, αν πάρουμε το κομμάτι γονείς, πρέπει νομίζω, να έχει τακτική επαφή και πολύ καλή σχέση και πολύ καλή προσέγγιση, για να πετύχουμε το σκοπό μας, ο οποίος είναι κοινός», ενώ ο Δ15 αναφέρει πως ο δάσκαλος και οι γονείς είναι μέλη μιας αλυσίδας και πως ο επαγγελματίας δάσκαλος «δεν πρέπει να ξεχνάει σε ποιο επίπεδο είναι, σε ποιον κρίκο βρίσκεται και σίγουρα πρέπει να έχει πάρα πολύ καλές σχέσεις ... με τους γονείς, με τον σύλλογο γονέων». Η Δ11 μιλά για ικανότητα ελιγμών καθώς

«επαγγελματισμός είναι να ξέρεις πώς θα ελίσσεσαι και μέσα στο σχολείο και στις σχέσεις σου με τους γονείς».

Οι δάσκαλοι που μετέχουν στο παρόν πόνημα μιλούν και για όρια στη συνεργασία δασκάλου και γονέων θεωρώντας πως αυτή πρέπει να υλοποιείται με τους δικούς τους όρους. Για παράδειγμα ο Δ6 επισημαίνει πως *«με τους γονείς πρέπει να υπάρχει συνεργασία, καλή συνεργασία, αλλά και εκεί να υπάρχει ένα όριο. Δεν πρέπει αυτοί να εμπλέκονται στην..., στο μάθημά σου, στην τάξη σου»* και η Δ13 λέγοντας *«θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία και με τους γονείς, με την έννοια ότι και αυτοί πρέπει να παίρνουν κάποιες αποφάσεις, αλλά όλα αυτά με συζητήσεις. Όχι εμείς θα πούμε και θα γίνει αυτόν».*

Επίσης, σύμφωνα με την άποψη των δέκα από τους δεκαπέντε(10/15) δασκάλους της παρούσας έρευνας μια σημαντική διάσταση του επαγγελματισμού είναι και η σωστή συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου και η προσφορά διοικητικού έργου από το δάσκαλο για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα αναφέρει ο Δ2: *«τουλάχιστον να είναι τυπικός, να προσφέρει κι αυτός δηλαδή, στη διοίκηση, στην καλή λειτουργία του σχολείου»* και ο Δ4: *«σε διοικητικό επίπεδο, (...)ότι προβλέπεται για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας από το Υπουργείο σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου για μία ομαλή λειτουργία».* Ο Δ7 γίνεται πιο συγκεκριμένος λέγοντας *«να προσφέρει, να προσφέρει και ατομικά στο σχολείο, διοικητικά, να βοηθάει στη βιβλιοθήκη ...σίγουρα πρέπει να βοηθήσουμε κι εμείς ενεργά και να μην είμαστε μόνο, αποκλειστικά η τάξη μου, τα παιδιά μου και δεν με ενδιαφέρει το υπόλοιπο σχολικό πλαίσιο».*

Οι Δ8 και Δ10 θεωρούν τη συνεργασία με τη Διεύθυνση του σχολείου απαραίτητη και για την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει ο κάθε δάσκαλος καθώς όπως επισημαίνει η Δ10 ο διευθυντής *«είναι πρόσωπο κλειδί».* Η Δ13 η οποία είναι και η μόνη από τους συμμετέχοντες που είναι και διευθύντρια σχολικής μονάδας αναφέρει πως ο επαγγελματίας δάσκαλος οφείλει να ακολουθεί και οδηγίες οι οποίες: *«τους δίνονται, όχι μόνο από τον διευθυντή τους, αλλά γενικότερα τις οδηγίες του Υπουργείου ... πρέπει να ακολουθηθούν, δεν μπορούν να τις αμφισβητούν, γιατί και να τις αμφισβητούν είναι υποχρεωμένοι να τις ακολουθήσουν».*

Η πτυχή της καλής σχέσης και επικοινωνίας με τους μαθητές δηλώνεται από τους εννέα από τους δεκαπέντε(9/15) δασκάλους που μετέχουν στην παρούσα μελέτη. Η Δ11 τονίζει πως αυτό είναι πρωταρχικό στοιχείο του επαγγελματισμού του δασκάλου: *«Επαγγελματισμός είναι να μπορείς να έχεις άμεση πρώτη, επικοινωνία με τα παιδιά. Τα*

παιδιά είναι μέσα στην τάξη. Εσύ και τα παιδιά. Εσύ δεν είσαι κανένας δηλαδή, ποιος ξέρει..., αυθεντία. Είναι, δηλαδή, συλλογικό όλο αυτό».

Για παράδειγμα, η Δ10 αναφέρει πως «το βασικό είναι.., που πρέπει να έχει ο κάθε εκπαιδευτικός, η σωστή επικοινωνία με τους μαθητές του. Δηλαδή, βλέπεις ακόμα και στο διάλειμμα πώς επικοινωνεί με τα παιδιά». Ο ίδιος υποστηρίζει και η Δ11, που τονίζει τη σπουδαιότητα της καλής σχέσης και επικοινωνίας με τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες «στο διάλειμμα, στην προσευχή, στο πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά ... ένα παιδί, το οποίο μπορεί να έχει ένα αυτισμό. ... Πώς θα το προσεγγίσει; Πώς θα του δώσει τις πρώτες βοήθειες; Αν θα του δώσει, τις πρώτες βοήθειες»

Η Δ12 και η Δ14 δίνουν και μια άλλη διάσταση της σχέσης του δασκάλου με τους μαθητές του λέγοντας:.

Δ12: «Είμαι ένα με τα παιδιά, .. είμαι συντονίστρια, είμαι εμπνευστήρια, αφήνω τα παιδιά να αυτενεργήσουν, ... να λειτουργήσουν αυτόνομα και παράλληλα να τα ελέγχεις και να τα καθοδηγείς και το αποτέλεσμα να είναι δικό τους... Έτσι τους δίνεις ανάσες, φτερά να πετάζουν».

Δ14: «Μπαίνεις μέσα, απελευθερώνεις τα παιδιά, τα βοηθάς να αισθανθούν ότι είναι άνετα εκεί μέσα και ότι έχουν το θάρρος της γνώμης τους και να σε αντικρούσουν και να σε αμφισβητήσουν δηλαδή, δημιουργείς ένα τέτοιο κλίμα εμπιστοσύνης».

Με την άποψη ότι ο επαγγελματίας δάσκαλος στη σημερινή εποχή οφείλει να μετακινείται από κάθε έννοια εσωστρέφειας, αυθεντίας και αυτονομίας, που τον εγκλώβιζαν στα στενά όρια της τάξης αναπτύσσοντας νέες μορφές συνεργασίας με φορείς εκτός σχολείου, συμφωνούν οκτώ από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δασκάλους(8/15). Συγκεκριμένα, η Δ10 επισημαίνει το ρόλο της εξωστρέφειας για τον επαγγελματισμό του δασκάλου που διαπαιδαγωγεί τους πολίτες του αύριο, λέγοντας: «η συνεργασία με φορείς και η εξωστρέφεια προς την κοινωνία δείχνει τελικά, ότι ένας δάσκαλος δεν είναι μονάχα κάποιος, ο οποίος τελείωσε ένα πανεπιστήμιο». Ο Δ5 επισημαίνει πως ο σωστός επαγγελματίας ανταποκρίνεται σε όλα αυτά «άσχετα αν μας αρέσουν ή δεν μας αρέσουν» και εκφράζει την άποψη πως «φτιάχνοντας σήμερα ενημερωμένους και υπεύθυνους μαθητές με επαφή και με θέματα και πράγματα και εκτός του σχολείου, προετοιμάζουμε σε κάθε περίπτωση, υπεύθυνους και ενημερωμένους πολίτες και για το αύριο» γεγονός που βοηθά επίσης «στο να ανοίξει το σχολείο, να γίνει ένα απόλυτα συγκοινωνούν δοχείο με θέματα εκτός του σχολείου και με παραστάσεις εκτός του σχολείου». Η Δ11 αναφέρει πως: «Εγώ

θέλω να κάνω πράγματα και να βγω και έξω από το σχολείο. Δεν με φοβίζει αυτό, δεν με τρομάζει. Ένας συνάδελφος, ο οποίος δεν έχει επαγγελματισμό δεν θέλει ποτέ να κάνει κάτι έξω από την τάξη του». Ο Δ4 εκφράζει την άποψη πως πρέπει να απευθύνεται και σε ειδικούς ο δάσκαλος όταν υπάρχει ανάγκη «ζητάμε και την άποψη ενός ιδιώτη... η συνεργασία με τους ιδιώτες όταν οι γονείς αναλαμβάνουν να πάρουνε γνώμες, είναι καλύτερη», Ο Δ7 με τη σειρά του επισημαίνει πως αυτή η διάσταση δείχνει τον σωστό επαγγελματία που «οι δράσεις του να μην περιορίζονται μόνο μέσα στο σχολικό χώρο, αλλά και έξω (...) να είναι ανοιχτός σε όλα, δεν είναι ο παντογνώστης, ο κλειδωμένος με τη γνώση».

Η έννοια της αυτονομίας αποτελεί κυρίαρχη διάσταση του επαγγελματισμού του δασκάλου για όλους τους συμμετέχοντες(15/15) στην παρούσα έρευνα που κατά την άποψη της Δ1:« είναι απαραίτητη προϋπόθεση». Ο Δ2 εντοπίζει την αυτονομία στο «πώς δουλεύει ή μπορεί να δουλέψει μέσα στην τάξη του. Δεν τον πιέζει κανένας, ή δεν του επιβάλλει κάτι συγκεκριμένο. Μπορεί να ακολουθήσει και μια δικιά του μέθοδο προσέγγισης σε ένα μάθημα» και η Δ3 στο ότι ο δάσκαλος καθορίζει «τι θα γίνει, σε ποιο χρόνο». Ο Δ4 θεωρεί πως και το αναλυτικό πρόγραμμα παρέχει αυτονομία στο δάσκαλο, αλλά επισημαίνει :«η αυτονομία είναι καλή ως ένα σημείο, ως εκεί που δε γίνεται υπερεκμετάλλευση για άλλου είδους σκοπούς. Σκοπούς ιδεολογικούς, για παράδειγμα». Ο Δ5 τονίζει πως η αυτονομία «λειτουργεί ευεργετικά, αρκεί βέβαια, εκεί να λειτουργεί η συνείδηση και το φιλότιμο».

Η Δ12 δίνει και μια άλλη διάσταση στην έννοια της αυτονομίας λέγοντας: «Μέσα στην τάξη είναι αυτόνομος και πρέπει να είναι αυτόνομος, όχι με την έννοια ότι κάνω ότι θέλω. Με την έννοια ότι εγώ είμαι αυτός που θα δείξω το σωστό δρόμο», ενώ ο Δ15 επισημαίνει και το ρόλο της διοίκησης του σχολείου στο ζήτημα της αυτονομίας του δασκάλου: «Κάθε δάσκαλος είναι ελεύθερος μέσα στην τάξη να κάνει. Δεν είναι μόνο να λέει ότι είναι ελεύθερος. Πρέπει και ο διευθυντής να τον κάνει να νιώσει ότι είναι αυτόνομος, να έχει αυτή την αίσθηση».

Στην ύπαρξη αυτονομίας σήμερα στον Έλληνα δάσκαλο αντιτίθενται τέσσερις από τους συμμετέχοντες δασκάλους(4/15), καθώς υποστηρίζουν πως ο επαγγελματισμός τους περιορίζεται σε κάποιες περιπτώσεις. Συγκεκριμένα μιλούν για τον συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, «από το μοναδικό βιβλίο, “ευαγγέλιο” ..μέχρι διαδικασίες, πραγματικά τώρα... Δεν μπορούμε να βγάλουμε τα παιδιά έξω από το σχολείο

αν δεν έχουμε ενημερώσει τετρακόσιους ανθρώπους και δεν έχουμε πάρει πεντακόσιες υπογραφές(Δ3)». Η Δ10 επισημαίνει ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών:

«δοκιμάζεται στις μέρες μας και δεν υπάρχει στο βαθμό που θα έπρεπε. ...νιώθω ότι είμαι μια περιορισμένη εκπαιδευτικός ... Παράγοντες που περιορίζουν την αυτονομία . είναι το αναλυτικό πρόγραμμα της πολιτείας και οι προσδοκίες της κοινωνίας ιδίως των γονέων, με αποτέλεσμα να τους δίνεται εκ των προτέρων των γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο όμως έχουν οι εκπαιδευτικοί τη δυνατότητα να τα διεκπεραιώσουν με όποιο τρόπο και τα μέσα που επιθυμούν για να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Άρα υπάρχει αυτονομία εντός τάξης και όχι εκτός τάξης. Επίσης, νομίζω ότι η κρίση με τον περιορισμό σε σχολικές εγκαταστάσεις και χώρους, γραφεία εργασίας εκπαιδευτικών, υπολογιστές, εποπτικά μέσα και άλλα, περιορίζουν επίσης την αυτονομία των εκπαιδευτικών».

Η συμμετέχουσα Δ13 που ασκεί για αρκετά χρόνια διευθυντικά καθήκοντα ένιωσε η ίδια ως απλή δασκάλα περιορισμό του επαγγελματισμού της από τον διευθυντή της :

«ως απλή δασκάλα, με περιόρισε ο διευθυντής μου, περιόρισε την αυτονομία μου, περιόρισε τη συνέπειά μου, δημιούργησε άσχημο κλίμα, όχι μόνο, ανάμεσα σε μένα και σε αυτόν, αλλά ανάμεσα σε μένα, τους συναδέλφους μου και τους μαθητές μου. Αυτό χάλασε τη διάθεσή μου και δεν με ενδιέφερε να είμαι ούτε σωστή επαγγελματίας, ..., μάλλον δεν με ενδιέφερε απλά να είμαι σωστή επαγγελματίας. Σαν δασκάλα ήθελα να είμαι σωστή και αυτό ήταν που με κράτησε να συνεχίσω».

3.1.4. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας

Εκτός από τη γνωστική επάρκεια και αρτιότητα, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο δεξιοτήτων και γνώσεων, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών έχει και μια άλλη διάσταση, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του χαρακτήρα τους. Και στην παρούσα μελέτη όλοι οι συμμετέχοντες (15/15) αποδίδουν στην έννοια του επαγγελματισμού άμεση σχέση με κάποια στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του δασκάλου(Πίνακας 5), καθώς όπως αναφέρει ο Δ5: *«Είναι μια συνεχής στάση ζωής, ... ένας ηθικός κώδικας δεοντολογίας».* Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες(15/15) θεωρούν τον επαγγελματισμό ατομική υπόθεση και ευθύνη του

δασκάλου, ενώ έξι από αυτούς (6/15) υποστήριξαν την άποψη πως υπάρχουν στοιχεία του επαγγελματισμού που μπορεί να του επιβληθούν.

3.1.Διαστάσεις Επαγγελματισμού		
3.1.4. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας & του χαρακτήρα του κωδ.: ΕΠΧΠΡ	?/15	Αναφέρθηκε από
3.1.4.1. Αγαπά τον μαθητή και το επάγγελμα κωδ.: ΕΠΧΠΡ ΑΓΜΑΘΕΠ	13/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.1.4.2. Κοινωνική προσφορά κωδ.: ΕΠΧΠΡΚΠΡΟΣΦ	12/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14
3.1.4.3. Συνέπεια & Υπευθυνότητα κωδ.: ΕΠΧΠΡ ΣΥΝΥΠ	10/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14
3.1.4.4. Φιλότιμο, ευσυνειδησία εκπαιδευτικού κωδ.: ΕΠΧΠΡ ΦΙΛΕΥΣ	9/15	Δ1, Δ2, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ12, Δ14, Δ15
3.1.4.5. Δικαιοσύνη, ευγένεια, ειλικρίνεια κωδ.: ΕΠΧΠΡ ΔΙΚΕΥΓΕΙΑ	4/15	Δ2, Δ3, Δ4, Δ5,
3.1.4. 6. Ατομική ευθύνη κωδ.: ΕΠΧΠΡ ΑΤΟΜΕΥΘ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15

Πίνακας 5:Χαρακτηριστικά προσωπικότητας & χαρακτήρα

Σύμφωνα με την άποψη του μεγαλύτερου μέρους των συμμετεχόντων(13/15) ο επαγγελματισμός του δασκάλου έχει μια πολύ σημαντική διάσταση την «αγάπη για το μαθητή» και την «αγάπη για το επάγγελμα» που ασκεί κατ' επέκταση, αφού όπως υποστηρίζει η Δ11 «είναι το επάγγελμα που το επέλεξα. Δεν έτυχε να βρεθώ. ... Το θεωρούσαμε μια..., μία σχολή στην οποία να μπαίνουν άνθρωποι οι οποίοι θέλουν να γίνουν δάσκαλοι, επειδή αγαπάνε το παιδί και τη δουλειά».

Ο Δ8 αναφέρει πως αποτελεί προϋπόθεση για να είσαι δάσκαλος καθώς: «Δεν μπορεί κατά τη γνώμη μου, να είναι κάποιος καλός δάσκαλος αν δεν αγαπάει αυτό που κάνει». Επίσης, είναι αυτό που κατά τον Δ15 ενεργοποιεί, κινητοποιεί τον επαγγελματισμό του, αφού «η αγάπη είναι ένας από τους παράγοντες και τους λόγους, που σε αναγκάζουν... σε προτρέπουν να δείξεις κάποιον επαγγελματισμό, γιατί θέλεις να εισπράττεις καθημερινά αυτήν την αγάπη μέσα από τα μάτια των παιδιών».

Καθώς είναι ένα επάγγελμα με μεγάλη ψυχολογική φθορά κατά την Δ1 είναι ακόμα πιο αναγκαία αυτή η διάσταση του επαγγελματισμού, αλλά όχι και δεδομένη για όλους:

«Και σε έναν δάσκαλο, ..., που του αρέσει ακόμα. Γιατί δεν είναι και δεδομένο και αυτό. Είναι ένα επάγγελμα με μεγάλη ψυχολογική φθορά. Έτσι; Με μεγάλη. Σε όποιον όμως ακόμα τον ενδιαφέρει το επάγγελμά του, όπως και σε όλα τα επαγγέλματα του κόσμου, -δεν είναι και διαφορετικό το δικό μας».

Ο Δ4 συνειδητοποιώντας την επίδραση που ασκεί ο δάσκαλος στον ψυχισμό των μαθητών του τονίζει πως πρέπει:

«να ξεκινήσουμε από το μίνιμουμ, το να μην προκαλεί ζημιά εάν δεν μπορεί να κάνει κάτι καλό. Να εμπνέει τα παιδιά, να είναι εκεί, να τους κατευθύνει, να τους κάνει να νιώθουνε δυνατοί, ορεξάτοι και πρώτα από όλα, όλα αυτά βέβαια έχουν μια προϋπόθεση, να ενδιαφέρεται για τη μάθησή τους. Σε παιδαγωγικό επίπεδο».

Οι συμμετέχοντες, όπως γίνεται αντιληπτό από τον Πίνακα 5, όταν ρωτήθηκαν για την έννοια του επαγγελματισμού, δώδεκα από τους δεκαπέντε (12/15) δήλωσαν πως το επάγγελμά τους έχει και μια επίσης πολύ σημαντική διάσταση, την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο και πως ο δάσκαλος με το έργο του διαπαιδαγωγεί. Μάλιστα, δέκα από τους δεκαπέντε(10/15) συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, θεωρούν το επάγγελμα του δασκάλου κατεξοχήν λειτούργημα, καθώς όπως αναφέρει ο Δ4 *«είναι πρώτα λειτούργημα και μετά βέβαια, εργασία. (...) Έχεις να κάνεις με αθώες ψυχές, τις οποίες διαμορφώνεις ... σε αυτόνομες προσωπικότητες. Είναι και ο σκοπός μας»*. Χαρακτηριστική είναι η άποψη της Δ14 που επισημαίνει πως *«αυτός που θεωρεί το επάγγελμά του λειτούργημα είναι και σωστός επαγγελματίας»*.

Ως προς τη διάσταση της κοινωνικής προσφοράς η Δ3 αναφέρει πως ο δάσκαλος *«προσφέρει ένα έργο κοινωφελές, ένα έργο που ωφελεί την κοινωνία»*, ο Δ7 ότι: *«είναι αυτός που διαμορφώνει και το κοινωνικό περίγυρο, είτε είναι στο χωριό, είτε στην πόλη και γενικά στην περιοχή, στους νέους»* και ο Δ9: *«το επάγγελμά μας είναι από τα σημαντικότερα επαγγέλματα και πέρα από αυτό προσφέρει στην κοινωνία, δηλαδή, η προσφορά στην κοινωνία είναι μεγάλη»*. Η Δ12 αναφέρει επίσης, πως δε θα μπορούσε να συμβεί και κάτι άλλο αφού το σχολείο αποτελεί ένα κύτταρο της κοινωνίας: *«Βεβαίως και προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο, εφόσον είναι μέρος του κοινωνικού συνόλου. Το σχολείο είναι μέρος, μια μονάδα, ένα κύτταρο»*.

Η άποψή τους αυτή ενισχύεται και από το γεγονός πως ο επαγγελματισμός του δασκάλου σχετίζεται και με μια άλλη διάσταση, τη διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών και όχι απλά, τη μετάδοση γνώσεων. Χαρακτηριστικά, η Δ3 αναφέρει: *«είμαστε*

παιδαγωγοί και εκτός από το ότι είμαστε επαγγελματίες και πρέπει να μην το ξεχνάμε, είμαστε και παιδαγωγοί» και η Δ10: «γιατί δεν είναι μόνο γνώσεις το σχολείο, μετάδοση γνώσεων. Βασίζεται και στη μετάδοση αξιών, αρχών, στη διαπαιδαγώγηση. Μετά την οικογένεια, το σχολείο». Ο Δ15 με τη σειρά του υποστηρίζει πως: «Τώρα δεν είναι μόνο το να μάθεις πέντε γράμματα, πέντε πράγματα. Είναι να διαμορφώσεις μια προσωπικότητα». Η Δ12 αναφέρει πως ο δάσκαλος είναι αυτός που με την εργασία του διαμορφώνει τους μελλοντικούς υπεύθυνους πολίτες της κοινωνίας μας μεταδίδοντας αξίες, στάσεις και όχι, στείρα γνώση: «Φυσικά, μέσα στην τάξη δεν θα είμαι αυτή που θα με ενδιαφέρει η στείρα γνώση, να μεταδώσω στείρα γνώση. Περνάμε, κακά τα ψέματα, αξίες και συμπεριφορές μιλάμε με τα παιδιά και φαίνεται και έξω από την τάξη.». Η Δ14 επίσης, τονίζει πόσο σημαντικό είναι το έργο του δασκάλου μέσα στην τάξη: «να δημιουργήσουμε πολίτες με ενσυναίσθηση, πολίτες που να μην φοβούνται το λάθος, να μην φοβούνται να αντιμετωπίσουν την αλήθεια, φυσικά».

Τα πιο σημαντικά στοιχεία που αφορούν άμεσα τον επαγγελματισμό του δασκάλου είναι πρωτίστως, σύμφωνα με την άποψη των περισσότερων συμμετεχόντων (10/15), η συνέπεια και η υπευθυνότητα, ως προς την άσκηση του διδακτικού του έργου, αλλά και ως προς το τυπικό πλαίσιο της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, τα διοικητικά του καθήκοντα και τις άλλες υποχρεώσεις του απέναντι σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η Δ11 εκφράζει την άποψη πως «η συνέπεια κι ο επαγγελματισμός είναι και θέμα χαρακτήρα. Δηλαδή, κατά πόσο θες να το κάνεις αυτό το επάγγελμα. Αν δε θες να το κάνεις και το κάνεις από αγγαρεία, δεν υπάρχει επαγγελματισμός». Για συνέπεια, υπευθυνότητα μίλησαν οι Δ2, Δ9, Δ10, Δ11 και Δ12, ενώ ο Δ5 πρόσθεσε και τη σοβαρότητα και συστηματικότητα στην εργασία του δασκάλου. Συγκεκριμένα η Δ10 επεσήμανε πως το χαρακτηριστικό της υπευθυνότητας βοηθά το δάσκαλο να καλύψει τα όποια κενά του: «Η υπευθυνότητα είναι το χαρακτηριστικό το πρώτο που πρέπει να έχει ένας δάσκαλος, γιατί ακόμα και γνώσεις να μην έχεις, θα έχεις τη συνείδηση όμως ότι θα πρέπει να καλύψεις αυτά τα κενά που χρειάζονται με κάποιο τρόπο». Η ίδια (Δ10) επισημαίνει ακόμα πως ο επαγγελματίας δάσκαλος πρέπει εκτός από συνεπής, να είναι ειλικρινής, καλός συνεργάτης, αλλά να αποτελεί παράδειγμα με το ήθος και τις αρετές του για τον μαθητή: «Βασικές αρχές θα πρέπει να έχει που θα πρέπει να τηρεί, αρχές που θα απαιτεί και από τα παιδιά να τις υιοθετούν, όπως καλή συνεργασία, ειλικρίνεια, συνέπεια, τέτοιες αρετές. Να είναι δηλαδή, το παράδειγμα».

Σύμφωνα με την άποψη των δέκα από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες ο επαγγελματισμός των δασκάλων στην σύγχρονη Ελλάδα και εν τέλει η εκπαίδευση, αρκετές φορές λειτουργεί χάρη στο φιλότιμο και την ευσυνειδησία των εκπαιδευτικών. Αναφέρουν συγκεκριμένα:

Δ1: «Πολλά πράγματα μπορούμε να κάνουμε εμείς, έτσι και, επειδή τα κάνουμε. Δηλαδή, η εκπαίδευση, ναι, λειτουργεί πάνω στο φιλότιμό μας. Αυτό το υπογραμμίζω».

Δ5: «Είναι θέμα συνείδησης... Επαφίεται στο πολύ μεγάλο μέρος στο φιλότιμο. Και αυτό δεν είναι πάντα καλό. Γιατί δεν είναι πάντα καλό; Γιατί προφανώς δεν μπορεί να επαφίεται στο φιλότιμο κάποιου».

Δ6: «Εγώ πιστεύω ότι και για αυτό όλα αυτά τα χρόνια της κρίσης, πήγαμε καλά σαν κλάδος, εγώ πιστεύω είναι το φιλότιμο του συναδέλφου εκπαιδευτικού.».

Δ8: «Εγώ νομίζω, εναπόκειται στη θέληση του δασκάλου να βρει αυτές τις φόρμουλες και τους τρόπους και τα μέσα, έτσι ώστε να γίνει σωστός επαγγελματίας».

Δ14: «Αυτό είναι θέμα συνείδησης μετά του καθενός. ... Συνείδηση. Η συνείδησή του. Η συνείδηση, το πώς, αυτό που είπαμε και πριν, το πώς θες να κοιτάξεις τα παιδιά σου απέναντι. Θέλεις να τα κοιτάξεις στα μάτια, ή θες να αποφύγεις το βλέμμα; Και αυτό είναι μια στάση ζωής γενικότερα. Πώς έχεις μάθει δηλαδή, να στέκεσαι και στη ζωή σου».

Δ15: «υπάρχει φιλότιμο από το δάσκαλο, κάνοντας όλα αυτά, διά βίου μάθηση, επιμορφώσεις και λοιπά, όσο δύσκολο κι αν είναι πολλές φορές».

Επίσης, οι Δ2, Δ3, Δ4, Δ5 και Δ10 αναφέρουν πως τον επαγγελματία εκπαιδευτικό πρέπει να τον διακρίνουν ευγένεια, ειλικρίνεια και δικαιοσύνη, ενώ η Δ10 πως ο δάσκαλος αποτελεί παράδειγμα για τους μαθητές του: «Βασικές αρχές θα πρέπει να έχει, που θα πρέπει να τηρεί, αρχές που θα απαιτεί και από τα παιδιά να τις υιοθετούν, όπως καλή συνεργασία, ειλικρίνεια, συνέπεια, τέτοιες αρετές. Να είναι δηλαδή, το παράδειγμα, ακριβώς».

Όλοι οι συμμετέχοντες(15/15), συγκλίνουν στην άποψη ότι ο επαγγελματισμός του δασκάλου είναι θέμα της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του, δηλαδή, το πώς ο ίδιος βλέπει τον εαυτό του ως επαγγελματία, είναι καθαρά ατομική, εσωτερική υπόθεση και ευθύνη του και άρα δεν μπορεί να του επιβληθεί, ενώ μόνο έξι από αυτούς (6/15) υποστήριξαν την άποψη πως μπορούν να επιβληθούν μόνο κάποιες τυπικές υποχρεώσεις στον δάσκαλο, από τη διοίκηση, την πολιτεία κλπ.. Συγκεκριμένα αναφέρουν πως ο

επαγγελματισμός: «Δεν επιβάλλεται. Σίγουρα είναι ατομική ευθύνη του δασκάλου»(Δ7, Δ1, Δ10), «Σίγουρα ξεκινάει από το τι νιώθει ο καθένας για αυτό που κάνει. (...) Πάντα ξεκινάει από εμάς»(Δ2), και πώς: «είναι κυρίως θέμα ατομικής ευθύνης, θέμα συνείδησης, είναι ... και επαγγελματικού ήθους ... Με το ζόρι νομίζω, δεν μπορεί να γίνει κανένας επαγγελματίας. Πηγάει από μέσα μας και πιστεύω πως δεν μπορεί να επιβληθεί»(Δ5).

Επίσης, υποστηρίζουν πως «η ευθύνη δεν επιβάλλεται. Ή είμαι υπεύθυνος, ή δεν είμαι. Δεν με υποχρεώνεις να είμαι υπεύθυνος και επαγγελματίας. Ο σωστός επαγγελματίας είναι από μόνος του υπεύθυνος. Ναι, αν μου το επιβάλλουν θα το κάνω καταναγκαστικά, οπότε δεν θα είμαι τόσο αποτελεσματικός, γιατί θα είναι για μένα μια αγγαρεία»(Δ12).

Δ9: «Αν δεν το θέλεις εσύ και να στα επιβάλλει δεν θα κάνεις, τα προσπερνάς και φυσικά δεν θα έχει αποτέλεσμα».

Δ3: «Είναι, εντάξει, σαν να μου λες ότι κάποιος είναι υπεύθυνος και συνεπής γιατί είναι; Από μόνος του ή γιατί του το επιβάλλουν; Δεν στο επιβάλλουν».

Δ14: «Δεν ξέρω αν μπορούμε να μιλήσουμε για επιβολή. (...) Αλλά δεν μπορείς σε κανέναν να του επιβάλλεις να είναι συνεπής. Δεν μπορείς σε κανέναν να του επιβάλλεις να αγαπήσει κάτι. Δεν επιβάλλονται αυτά τα πράγματα. Τα συναισθήματα δεν επιβάλλονται. Είναι ατομική ευθύνη, οπωσδήποτε ...».

Δ15: «Για μένα σίγουρα ναι, είναι ατομική ευθύνη. Ναι, αλλά βασικά πιστεύω ότι είναι πηγαίος, ότι πρέπει να είναι πηγαίος. Μπορεί να σου το επιβάλλει εν μέρει, ξέρεις από πάνω σου να στέκεται, “κάνε αυτό, κάνε αυτό”, απλώς προσαρμόζεσαι σε κάποιες καταστάσεις. Αλλά επαγγελματίας ..., πρέπει να το έχεις από μέσα σου και να κυνηγάς ευκαιρίες, όχι μέχρι εκεί. Η διά βίου μάθηση, όπως το λέει κι η λέξη, είναι διά βίου. Δεν σημαίνει ότι μέχρι εδώ κι από κει και πέρα πλέον κορεσμός. Κατάλαβες; Πρέπει να είναι ελεύθερος ο άλλος. Να είναι πηγαίος, να το νιώθει αυτό που κάνει. Άμα το νιώσεις θα σου βγει αβίαστα και θα το μεταφέρεις και αβίαστα σε ότι κάνεις».

Έξι από τους συμμετέχοντες(6/15) υποστήριξαν επίσης, πως κάποια τυπικά στοιχεία του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού μπορεί να του επιβληθούν όπως για παράδειγμα :

Δ1: «Το ωράριο, το ωράριο του εκπαιδευτικού. Η συμπεριφορά του. Δηλαδή, εγώ και από τη θέση της υποδιευθύντριας έχω κάνει πολλές φορές κομπές παρατηρήσεις, ως προς το ωράριο, τη συμπεριφορά προς τα παιδιά. Άρα, μπορεί, μπορούν κάποια πράγματα να επιβληθούν».

Δ2: «Το πλαίσιο του σχολείου, της διοίκησης και γενικά, ας πούμε, θα σου επιβάλλει κάποια πράγματα, που δεν μπορείς να φύγεις έξω από αυτά. Είναι τα τυπικά».

Δ8: «Όσον αφορά τα τυπικά προσόντα επιβάλλεται».

Η Δ10 υποστηρίζει βέβαια πως δεν είναι κακό αν ο διευθυντής ή κάποιος συνάδελφος εντοπίσει κάποιο αρνητικό στοιχείο σε έναν εκπαιδευτικό καλοπροαίρετα να του το επισημάνουν «αν πράγματα τα οποία δεν τα βλέπει αυτός πάνω του, δηλαδή, και έχουν επισημανθεί από τον διευθυντή κάθε φορά, νομίζω δεν είναι κακό, καλοπροαίρετα βέβαια, άμα λέγονται αυτά να προσπαθήσει να τα λύσει με κάποιο τρόπο». Η Δ11 μιλά για τη διάκριση ιδιωτικού και δημόσιου τομέα όσον αφορά την επιβολή του επαγγελματισμού λέγοντας πως «ο επαγγελματισμός ναι στον ιδιωτικό τομέα μπορεί να επιβληθεί. Στο δημόσιο, είναι θέμα ηγεσίας και εμπιστοσύνης.... Είναι, νομίζω αμφίδρομη και τα δύο(ατομική ευθύνη και επιβάλλεται), συνδυασμός».

Ο Δ4 υποστηρίζει πως ο επαγγελματισμός μπορεί και να επιβληθεί:

«Ισχύουν και τα δύο. ... Έρχεται η πολιτεία και μέσα από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση σου δίνει σταθερές για να πατήσεις και από κει και πέρα βάζει..., ότι ισχύει και για τα όλα τα επαγγέλματα. Εν τέλει, ο καλός επαγγελματίας είναι αυτός που και σαν άνθρωπος θέλει να είναι επαγγελματίας και θέλει να τηρήσει αυτά που ξέρει».

Ενδιαφέρον σε αυτό το θέμα έχει η άποψη της Δ13 συμμετέχουσας στην έρευνα που ασκεί χρέη διευθύντριας τα τελευταία χρόνια η οποία υποστηρίζει:

«Σαφώς, είναι ατομική ευθύνη, αλλά και μου επιβάλλεται..(...) Εγώ σαν διευθύντρια δεν την επέβαλλα, εγώ δεν επέβαλλα τον επαγγελματισμό. Είναι αυτό που σου είπα. Όπως ακούγεται είναι αρνητικό, δεν τον επέβαλλα. Είναι κάτι σαν αναγκαίο κακό, ότι..., θα έλεγα ότι είναι η πυξίδα για τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού. Εάν δεν υπάρχει, αν δεν λειτουργήσουμε με γνώμονα το καλό της κοινότητας, της εκπαιδευτικής, το καλό των μαθητών ... Μπορεί εύκολα να παρασυρθούμε. Επομένως, δεν είναι επιβολή. Πρέπει να υπάρχει. Πρέπει κι εμείς να το δούμε σαν ευκαιρία, την οποία ευκαιρία πρέπει να εκμεταλλευτούμε. Άρα, εμείς θα είμαστε σε θέση καλύτερη».

3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό

Η διερεύνηση της έννοιας του επαγγελματισμού δεν μπορεί να παραλείψει την αναζήτηση των παραγόντων, που κατά την άποψη των συμμετεχόντων επηρεάζουν θετικά

ή αρνητικά, βελτιώνουν ή παρεμποδίζουν τον επαγγελματισμό του δασκάλου που εργάζεται στη Δυτική Μακεδονία στη σημερινή εποχή. Έτσι, ο θεματικός άξονας της ενότητας αυτής αφορά την αναλυτική παρουσίαση από τους συμμετέχοντες των παραγόντων αυτών, που έχουν διττή επίδραση στον εκπαιδευτικό, δηλαδή, η ύπαρξή τους οδηγεί στη βελτίωση του επαγγελματισμού των ερωτώμενων, αλλά και η έλλειψή τους τούς αποθαρρύνει, τους απογοητεύει και εντέλει, περιορίζει τον επαγγελματισμό τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σημαντική επίδραση ασκούν στον επαγγελματισμό των δασκάλων εξωγενείς παράγοντες, που πηγάζουν από τις διάφορες εκφάνσεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και ενδογενείς παράγοντες που αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά και το περιβάλλον εργασίας του(βλ. Παράρτημα, [Πίνακας 5.2.2.](#)).

3.2.1. Εκπαιδευτική πολιτική

Μέσα από το λόγο τους δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί (14/15) αναφέρθηκαν στην επίδραση που έχει η εκπαιδευτική πολιτική και στα προβλήματα που φέρνει στο ελληνικό σχολείο(Πίνακας 6).

3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά (βελτιώνουν ή παρεμποδίζουν) τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών			
κωδ: ΠΑΡ...			
3.2.1. Εκπαιδευτική πολιτική		κωδ: ΠΑΡΠΟΛ	
3.2.1.1.	Ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης από Πολιτεία κωδ: ΠΑΡΠΟΛΔΕΠΜ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.2.1.2.	Έλλειψη σταθερότητας, αλλαγές, βιβλία κωδ: ΠΑΡΠΟΛΣΤΑΛ	14/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.2.1.3.	Οικονομικός παράγοντας (Κονδύλια- Απολαβές) κωδ: ΠΑΡΠΟΛΟΙΚΟΝ	13/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ15
3.2.1.4.	Υλικοτεχνική Υποδομή κωδ: ΠΑΡΠΟΛΥΛΥΠΟΔ	13/15	Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15

Πίνακας 6: Επίδραση Εκπαιδευτικής Πολιτικής στον επαγγελματισμό

Σημαντικός ενισχυτικός παράγοντας κατά την άποψη όλων των συμμετεχόντων (15/15) στην παρούσα έρευνα είναι η ύπαρξη ευκαιριών διαρκούς επιμόρφωσης, τις οποίες κάθε ευνομούμενη Πολιτεία οφείλει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς της. Ο Δ5 αναφέρει

πως «τα προγράμματα της επιμόρφωσης και της πιστοποίησης στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, χρειάζονται περισσότερα και σε πιο τακτικά διαστήματα. ... θα πρέπει να έχουν και υποχρεωτικότητα». Συγκεκριμένα, αναφέρουν πως η παροχή ευκαιριών διαρκούς επιμόρφωσης δίνει στο δάσκαλο τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να ανταποκρίνεται με επάρκεια στον πολύπλοκο ρόλο του και να παρακολουθεί τις εξελίξεις στο διδασκαλικό επάγγελμα. Ο Δ6 επισημαίνει πως: «η επιμόρφωση είναι σημαντική, βέβαια, και πρέπει να είναι και συνεχής, γιατί αλλάζουν όλα. Και οι παιδαγωγικοί όροι αλλάζουν, και τα προβλήματα. Πρέπει, πρέπει να επιμορφωνόμαστε συνέχεια». Η Δ10 αναφέρει πως : υπάρχουν αρκετές ευκαιρίες για επιμόρφωση, «για εμβάθυνση σε διάφορα θέματα, (...) όσο περνάει ο καιρός νομίζω είναι και πιο εξειδικευμένα» και έτσι δίνεται στο δάσκαλο η δυνατότητα να «ενισχύει τον επαγγελματισμό του».

Η επιμόρφωση αυτή οφείλει να είναι συνεχής, στοχευμένη, να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των δασκάλων (αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών, εισαγωγή καινοτομιών), να ακολουθεί και τις εξελίξεις της παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας(π.χ. θέματα σχολικής βίας, επιμόρφωση στην τηλεκαίτευση κλπ.), δίνοντας στον δάσκαλο τα απαραίτητα εφόδια για να ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα. Ακολουθούν κάποιες από τις απόψεις των συμμετεχόντων:

Δ3:«Εργασία. Και τώρα ενόψει του lockdown και της καραντίνας και όλα αυτά, φάνηκε πόσο γυμνοί είμαστε με την εξ αποστάσεως (...)Εδώ θέλουμε την πολιτεία, σε αυτή την περίπτωση, για παράδειγμα. Να κάνει δράσεις επιμορφωτικές, στοχευμένες. Εξ αποστάσεως: Πώς δομώ ένα εξ αποστάσεως μάθημα; ...Πώς φτιάχνω ένα μάθημα; Εγώ έχω εκπαιδευτεί, έχω καταρτιστεί για αυτό, και η εμπειρία μου πάνω σε αυτό είναι, πώς θα κάνω μάθημα στην τάξη. Με τα παιδιά μου απέναντι. Με τα παιδιά μου σε παραθυράκια, απέναντι, σε μια οθόνη, δεν έχω μάθει να κάνω μάθημα. ... Εκεί θέλω την Πολιτεία».

Δ2: «Αλλά δεν υπάρχουν πιστεύω σε μεγάλο βαθμό ή δεν υπάρχουνε... γίνονται, αλλά πολλές φορές είναι με το ίδιο αντικείμενο. Είναι, βλέπεις δηλαδή, κάποιες επιμορφωτικές ημερίδες, οτιδήποτε, σε θέματα που ήδη τα έχεις συζητήσει, τα έχεις δει, τα έχεις συναντήσει. (Και όχι σε αυτά...) που πραγματικά μας καίνε».

Δ12: «Δεν μπορεί να μένω στάσιμος, τριάντα χρόνια μάχιμος δάσκαλος, στάσιμος στις Νέες Τεχνολογίες, στάσιμος σε όλα.

Δ13: «Θέλω να υπάρχει, γιατί θέλω να προχωράω, δε θέλω να μένω στάσιμη, ούτε φυσικά να μένω πίσω. Νομίζω ότι κάθε επόμενη μέρα έχει κάτι καινούριο. Αυτό το καινούριο θέλω να το γνωρίζω. Όσο μπορώ να το γνωρίζω. ... Αλλά από τη στιγμή που εγώ προσπαθώ γιατί να μην έχω και μια άλλη βοήθεια. Και αυτή η βοήθεια θέλω να είναι της πολιτείας».

Δ4: «Δηλαδή, ότι γίνεται πρέπει να σου δίνει τις επιλογές να το κάνεις και να έχει μία συνέχεια. ... Όλοι να έχουνε πρόσβαση σε μία επιμόρφωση. Και εδώ πέρα, που λέγαμε για την τηλεκπαίδευση ίσως θα είναι το μεγάλο όφελος, δηλαδή, να 'ρθει και να μείνει πρώτα για τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, να αξιοποιηθούνε αυτές οι παλτφόρμες τηλεκπαίδευσης για μία γόνιμη, όμως, επιμόρφωση. (...) Συμβάλλει αλλά αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει».

Δ8: «Εκεί που έχω ένσταση είναι πως συνήθως όταν είναι προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εκεί έχουν μια ημερομηνία λήξης, γιατί μόλις τελειώσει το πρόγραμμα σταματάνε. Επίσης, ένα άλλο θέμα που εγώ εντοπίζω είναι το ότι όταν είναι οριζόντιες. Δηλαδή, όλοι υπολογιστές... Αυτό είναι εις βάρος της ποιότητας».

Δ11: «Θα ήθελα κάτι καινούριο και τη δουλειά μέσα στην τάξη και νομίζω ότι οι επιμορφώσεις θα πρέπει να γίνονται με βάσει το διάλογο, τις ομάδες, δηλαδή, ό,τι χρειαζόμαστε».

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (14/15) έθιξαν το ζήτημα της έλλειψης υποστήριξης στον δάσκαλο, της γραφειοκρατίας, και του συγκεντρωτισμού. Αναφέρθηκαν επίσης στα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και στον περιορισμό που του επιβάλλουν τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια. Ο Δ3 αναφέρει χαρακτηριστικά : «το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι πολύ συγκεντρωτικό. Από το μοναδικό βιβλίο, “ευαγγέλιο” που έχουμε και πρέπει να το προσκυνάμε, μέχρι διαδικασίες, πραγματικά τώρα... Δεν μπορούμε να βγάλουμε τα παιδιά έξω από το σχολείο αν δεν έχουμε ενημερώσει τετρακόσιους ανθρώπους και δεν έχουμε πάρει πεντακόσιες υπογραφές».

Επίσης, επισημάνθηκαν οι επιπτώσεις των συνεχών μεταρρυθμίσεων στην παιδεία με την εναλλαγή κυβερνήσεων, αλλά και υπουργών της ίδιας κυβέρνησης. Επισημάνθηκε ιδιαίτερα, η παντελής έλλειψη ενός μακροπρόθεσμου σχεδίου για τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα έπρεπε κατά τους συμμετέχοντες να είναι σταθερή, μακρόπνοη, ευρέως αποδεκτή και όχι κομματικοποιημένη. Η Δ1 περιγράφει πολύ γλαφυρά την όλη κατάσταση:

«Το βασικό πρόβλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας είναι ότι αλλάζει από χρονιά σε χρονιά. Αυτό είναι απίστευτα κουραστικό πράγμα».... Οι μεταβολές στην παιδεία, το ξέρεις κι εσύ από τις σπουδές μας είναι χρονοβόρες μεταβολές και μακροπρόθεσμες. Δηλαδή, δε γίνονται από χρονιά σε χρονιά. Για να εφαρμοστεί μια πολιτική, μεταρρύθμιση, εφαρμόζεται και μετά θέλει τουλάχιστον πέντε χρόνια (σε) βάθος για να δεις τον αντίκτυπό της. Αυτό στην Ελλάδα δε γίνεται πλέον. Χρονιά παρά..., κάθε χρόνο έχουμε καινούριες αλλαγές χωρίς έχουμε..., να δούμε τον αντίκτυπό τους. Πρώτον, ας ξεκινήσουμε από κει. Αυτό δεν έχει βάση και είναι απίστευτα κουραστικό και για μας τους εκπαιδευτικούς, που έχουμε το φόρτο της υλοποίησης της κάθε δράσης, κάθε μεταρρύθμισης, φορείς είμαστε εμείς».

Ο Δ6 αναφέρει με τη σειρά του πως *«κάθε υπουργός που έρχεται κάνει τη δική του πολιτική, κάθε κυβέρνηση που έρχεται έχει τη δική της πολιτική πάνω στην παιδεία. Κάθε τέσσερα χρόνια δηλαδή, αλλάζουμε. Κάθε υπουργός που έρχεται αλλάζει, βάζει τη σφραγίδα του».* Οι όποιες μεταβολές υλοποιούνται ή σχεδιάζονται είναι ιδιαίτερα αργές, συχνά επιφανειακές, χωρίς να έχουν πάντα θετικό αντίκτυπο στην καθημερινότητα του Έλληνα δασκάλου(Δ4: *«το κάνει άναρχα, γρήγορα, πρόχειρα και στο βωμό του ότι πρέπει να γίνουν. Πρέπει να είναι δοσμένο με σαφήνεια, με δικαιοσύνη, να έχει ασφαλιστικές δικλείδες»*).

Η Δ12 αναφέρει επίσης, πως *«αλλάζουν, δεν θα έπρεπε να αλλάζουν συνεχώς τα εκπαιδευτικά πράγματα... όταν ανεβαίνουν και κατεβαίνουν τα νομοσχέδια με την αλλαγή κάθε κυβέρνησης εννοείται ότι δεν μπορούμε..., πάνω που συνηθίσαμε σε ένα μοντέλο»* μιας και σε διεθνές επίπεδο αλλά κυρίως στην Ελλάδα, *«δεν έχουμε και σταθερές κυβερνήσεις τα τελευταία χρόνια»* και αυτό σύμφωνα με τον Δ15: *«σίγουρα επηρεάζει τον επαγγελματισμό, τον πνίγει, τον περιορίζει. ...Δεν έχουμε μια μακροπρόθεσμη πολιτική, όπως έχουν ορισμένα κράτη που έχουν καλή παιδεία, που παρουσιάζουν κάτι».*

Όλα αυτά ασκούν αρνητική επίδραση στον επαγγελματισμό των δασκάλων περιορίζουν την αυτονομία του, τον εξουθενώνουν και μπορεί να τον οδηγήσουν σε «παραίτηση». Ο Δ6 αναφέρει χαρακτηριστικά πως *«όλα αυτά μας πλήττουν γιατί κι εμείς δεν έχουμε ένα σταθερό πλαίσιο να δουλέψουμε. Δεν μπορείς κάθε δύο ή τρία χρόνια να αλλάξεις πολιτικές. Πρέπει να υπάρχει ένα σταθερό πλαίσιο».* Ο αρνητικός αντίκτυπος στον δάσκαλο φαίνεται και στα λεγόμενα του Δ2 *«όλο αυτό ..., δημιουργεί έναν εκνευρισμό, δημιουργεί μια ανασφάλεια»*, αλλά και του Δ5 *«η εμμονή στο ασφυκτικό αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται, ενίοτε θηλιά στο λαιμό του εκπαιδευτικού. ...Οι πιέσεις και τα εμπόδια,*

κυρίως προήλθαν από, θα ομολογήσω, από το νομικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία όλου του σχολείου».

Το γεγονός επίσης, ότι ο διδασκαλικός κλάδος, αλλά και ο κάθε μεμονωμένος δάσκαλος δεν έχει τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για τα θέματα που τον αφορούν και «η πολιτεία παίρνει συνεχώς αποφάσεις και νομίζω πολλές φορές ότι αυτό μας αγανακτεί, μας φορτώνει πολύ (Δ9)», «η μη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων, σίγουρα δε νιώθει καλά και σίγουρα τον επηρεάζει (Δ7)». Επίσης όπως επισημαίνει ο Δ5 τις περισσότερες φορές είναι και ανέφικτη η υλοποίησή τους: «θεωρητικά σχέδια επί χάρτου που μας, εντός εισαγωγικών, επιβάλλονται, ναι μεν είναι εντυπωσιακά στη σύλληψή τους, όμως στην πραγματικότητα είναι σχεδόν ανέφικτα».

Το γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική ασκείται από τεχνοκράτες, άτομα που δεν ανήκουν στον χώρο και κατά συνέπεια, δεν γνωρίζουν τα πραγματικά προβλήματα των εκπαιδευτικών γενικότερα επεσήμανε η Δ11 λέγοντας πως «στις θέσεις, τις κυρίαρχες θέσεις, ξεκινώ από το Υπουργείο πρέπει να είναι άνθρωποι που γνωρίζουν, να έχουν δουλέψει στην εκπαίδευση, να ξέρουν ..., τα προβλήματα... άνθρωποι που να δουλεύουν με βάσει τα προβλήματα του σχολείου, όχι με βάσει γνωριμίες τους», αλλά και η Δ12 επισημαίνοντας πως τα άτομα που κατέχουν ηγετικές θέσεις στο υπουργείο Παιδείας «θα έπρεπε να είναι μέσα από τον εκπαιδευτικό χώρο, να είναι μάχιμοι δάσκαλοι και όχι, τεχνοκράτες ή οτιδήποτε, φιλόδοξοι πολιτικοί, που έτυχε να κατέχουν μια κυβερνητική θέση στο Υπουργείο Παιδείας, γιατί βγήκαν πρώτοι σε ψήφους ή γιατί αυτός ήταν ο καημός τους».

Ο οικονομικός παράγοντας, οι περιορισμοί στα κονδύλια που η πολιτεία δίνει για την παιδεία, αλλά και στις απολαβές των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά τον επαγγελματισμό δεκατριών συμμετεχόντων(13/15) και την καθημερινότητά τους στο σχολικό περιβάλλον εργασίας τους. Γίνεται κατανοητό πως στο πλαίσιο της γενικότερης οικονομικής κρίσης που βιώνει η χώρα οι συνέπειες αυτές καθίστανται ακόμη πιο δυσχερείς. Έτσι, οι συμμετέχοντες μιλούν για «αντικίνητρα»(Δ1), «μικρές απολαβές»(Δ9) αλλά και μη ανταπόκριση της Πολιτείας σε αυτονόητα ζητήματα, όπως το να κάνουν μάθημα δάσκαλοι και μαθητές σε ένα υποφερτά ζεστό περιβάλλον, που καθώς η έρευνα επικεντρώνεται στη Δυτική Μακεδονία, γίνεται κατανοητό πόσο μια τέτοια συνθήκη δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, αναφέρουν:

Δ1: «Δεν είμαστε και ο πιο καλοπληρωμένος κλάδος, έτσι; Για αυτό, βασικά έχουμε οικονομικά αντικίνητρα στο να είμαστε στο επάγγελμα. Αυτή είναι η αλήθεια. Δεν το κάνουμε για οικονομικούς λόγους».

Δ4: «δεν θα ζητήσω πολλά, πλην του ενός, για τα δικά μας σχολεία εδώ, της περιοχής μας, του να έχουμε ένα ζεστό περιβάλλον. Γιατί λέμε, λέμε, λέμε, θεωρητικολογούμε και ξεχνάμε τα πιο απλά. Δηλαδή, τα παιδιά μέσα στην τάξη, αλλά και ο εκπαιδευτικός δεν μπορούν να είναι με μπουφάν».

Δ5: «Τα μειωμένα κονδύλια για την παιδεία δυσχεραίνουν το έργο μας, σε όλα τα επίπεδα.

Δ10: «Άλλος ένας παράγοντας είναι και το οικονομικό, νομίζω, που υπάρχει γενικά. Και, όπως είπαμε, το δικό μου σχολείο είναι χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, οπότε και να θέλουμε να κάνουμε πολλά πράγματα δηλαδή, ακόμη και μια επίσκεψη στο Νυμφαίο, που λέει ο λόγος, ε, να μαζέψεις τα λεφτά, κάποια παιδιά δεν μπορούν να φέρουνε, είναι ανασταλτικοί παράγοντες κι αυτοί. (...) Οι οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών επίσης, βεβαίως επηρεάζουν τον επαγγελματισμό νομίζω. ... είναι ένα κίνητρο κι αυτό ώστε να γίνει ο εκπαιδευτικός ακόμη καλύτερος, δηλαδή, να βελτιώνεται, να θέλει να βελτιώνεται. Ενώ τώρα θέλεις να πας σε ένα συνέδριο, πρέπει να τα πληρώσεις όλα μόνος σου. Και αναγνώριση τίποτα, δηλαδή, πουθενά, όσα σεμινάρια κι αν παρακολουθήσεις. Νομίζω, ότι ναι, ένας παράγοντας είναι και το οικονομικό μας, θα μπορούσε να είναι καλύτερο».

Δ11: «Αλλά όταν εγώ δουλεύω με οχτώ βαθμούς Κελσίου, ναι, αυτό με επηρεάζει άμεσα κι έχω τα νεύρα μου».

Χαρακτηριστική είναι η άποψη της Δ13, που συνδέει με γλαφυρό τρόπο την επίδραση του οικονομικού παράγοντα με τον επαγγελματισμό του δασκάλου:

Δ13: «Αν τα οικονομικά τους δεν είναι καλά, δεν έχουνε ίσως σταθερότητα μέσα στην οικογένεια, δεν έχουνε καλή σχέση στην οικογένεια. Επηρεάζεται ο μαθητής. Έρχεται στο σχολείο, δεν μπορεί να αποδώσει. Δεν ακούει το δάσκαλο. Ο δάσκαλος με τους χαμηλούς μισθούς επίσης, δεν μπορεί να επιμορφωθεί. Αυτό που είπες πριν, για να τα δέσω όλα. Δεν επιμορφώνεται, άρα δεν προσφέρει». ... «οι οικονομικές συνθήκες. Οι οικονομικές συνθήκες, οι οποίες έχουν περιορίσει τόσο τις ενέργειες του εκπαιδευτικού, όσο και τις διευκολύνσεις που παρέχει η σχολική μονάδα ώστε να παρέχει, να εξασφαλίζει ποιοτική εκπαίδευση στους μαθητές».

Άμεσα συνδεδεμένη με τον οικονομικό παράγοντα είναι και η ύπαρξη της υλικοτεχνικής υποδομής, που κατά την άποψη δεκατριών συμμετεχόντων (13/15) ενισχύει τον επαγγελματισμό του δασκάλου, ενώ η έλλειψή της δυσχεραίνει το έργο του. Όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα επιμόρφωσης και κατάρτισής τους ώστε να είναι επαρκείς στην ενθάρρυνση νέων μορφών μάθησης, στη διδασκαλία καινοτόμων μεθόδων και πρακτικών, στην αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών κ.ά., ώστε πέρα από την προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη, να ενισχύουν την πρόοδο και τη μάθηση των μαθητών τους. Όλα αυτά όμως όπως γίνεται κατανοητό απαιτούν σχολικές τάξεις εφοδιασμένες με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή ή όπως υποστηρίζει η Δ1: *«Ένας επαγγελματίας θέλει να δουλεύει και σε έναν χώρο που του αξίζει. Λοιπόν, τα σχολεία μας γενικά, για να το πω έτσι απλά, δεν είναι οι χώροι που μας αξίζουνε»*. Ο Δ15 εκφράζει την άποψη πως *«η πολιτική ενός κράτους σε θέματα παιδείας προσδιορίζει το όλο πλαίσιο στο οποίο κινείται η παιδεία, από στόχους, υλικοτεχνικές υποδομές, τα πάντα. Εγώ θεωρώ ότι, ναι, σε αυτό το θέμα μειονεκτούμε»*.

Η Δ3 υποστηρίζει πως πολύ συχνά οι ίδιοι καλύπτουν τις ελλείψεις αυτές με προσωπικό κόστος για να μπορέσουν αν χρησιμοποιήσουν τα απαραίτητα εποπτικά μέσα στην τάξη τους: *«Είναι και οι υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου. Ενώ σε άλλα σχολεία έπρεπε να κουβαλάμε από πίσω μας και το καροτσάκι με τα δικά μας τα cd, και με τα δικά μας τα ηχεία, και με αυτά μπας και μπορέσουμε να κάνουμε κάτι»*. Αξίζει να παρατεθούν τα λεγόμενα και των υπολοίπων συμμετεχόντων:

Δ5: *«η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής λειτουργεί ανασταλτικά»*.

Δ6: *«η υλικοτεχνική υποδομή. ... Δηλαδή, μπαίνεις σε ένα σχολείο, μία τάξη έχει διαδραστικό πίνακα, άλλη δεν έχει, άλλη έχει τον υπολογιστή της... αν λίγο η υλικοτεχνική υποδομή του κάθε σχολείου ενισχυθεί θα γίνει και η δικιά μας δουλειά λίγο πιο εύκολη»*.

Δ7: *«πρέπει να τον βοηθήσει το σχολείο στην τεχνολογία, να έχει τάξεις υπολογιστών και λοιπά»*.

Δ7: *«Από κει και μετά τα εργαλεία που έχουμε... Εκεί είναι, η, ας το πούμε, το μειονέκτημά μας, ώστε να δώσουμε τη γνώση... Είναι στο πώς το σχολείο σε εξοπλίζει για να περάσεις τη γνώση. (...) Οι ελλείψεις είναι... Είναι αυτή ακριβώς η σχέση, ένα καλά οργανωμένο σχολείο με έναν καλά οργανωμένο (επαγγελματία) δάσκαλο...»*.

Δ9: *«η υλικοτεχνική υποδομή δεν είναι επαρκής»*.

Δ10: «Η υλικοτεχνική υποδομή, μια καλή βιβλιοθήκη, έχουν καλά αποτελέσματα, ειδικοί χώροι, εξειδικευμένοι, αίθουσα μουσικής με όργανα μουσικής, θα ήταν ωραία. (...) αν θέλω να κάνω το μάθημά μου και δεν έχω τα μέσα, για παράδειγμα κάνω φυσική χωρίς τα όργανα της φυσικής, δεν μπορώ να δείξω το πείραμα που θέλω να κάνω. Επίσης, νομίζω ότι η οικονομική κρίση με τον περιορισμό σε σχολικές εγκαταστάσεις και χώρους, γραφεία εργασίας εκπαιδευτικών, υπολογιστές, εποπτικά μέσα και άλλα, περιορίζουν επίσης την αυτονομία των εκπαιδευτικών».

Δ12: «δυστυχώς, τα σχολεία, τα δημόσια σχολεία στα οποία και εγώ εργάζομαι δεν έχουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή ούτως ώστε να διευκολύνουν το έργο μας».

Δ14: «είναι πολύ σημαντικό να δουλεύεις σε ένα σχολείο που έχεις τα πάντα, οπότε οτιδήποτε χρειαστείς ανά πάσα στιγμή το έχεις, να μην υπάρχουν ελλείψεις σε οτιδήποτε. Βοηθάει, όσο όρεξη κι αν έχεις, αν δεν μπορείς να έχεις και υλικά για να κάνεις τη δουλειά σου... Γιατί ξέρεις πολύ καλά ότι πάντα κάτι θα λείπει».

Δ15: «Μέσα στο σχολείο πολλές φορές περιορίζεσαι, είπες για εκτός νομίζω, αλλά να σου πω μέσα στο σχολείο για παράδειγμα, θέλεις να κάνεις κάποια πειράματα. Έτυχα σε σχολείο που δεν υπήρχε κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, ώστε να μπορέσω να κάνω πειράματα. Άρα, μιλάμε για ένα ελλιπές πλαίσιο του σχολείου. Δεν μπορεί το σχολείο να υποστηρίζει. Ή θες και θέμα υπολογιστών να σου πω και αυτό. Θέλεις να σου τηλεμάθηση, να σου πω κι αυτό. Δεν υπάρχουν δίκτυα, δεν υπάρχουν υπολογιστές. Δεν περιορίζεται ο δάσκαλος; Πνίγεται. Το όλο πλαίσιο του σχολείου πρέπει να είναι ολοκληρωμένο».

Και όπως επισημαίνει και η Δ13 χαρακτηριστικά «πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να είναι και επαγγελματίας» και εξηγεί:

«Μπορεί να έχω τη διάθεση, μπορεί να έχω την επιστημονική κατάρτιση, αλλά όταν μπαίνω σε ένα σχολείο στο οποίο δεν υπάρχουν υποδομές και δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες, δεν διευκολύνομαι να εργαστώ όπως θέλω να εργαστώ, άρα, δεν είμαι επαγγελματίας. Προσπαθώ αλλά δεν τα καταφέρνω. (...) Θα ήθελα να είμαι συνεπής, να είμαι συνεπής και στις οδηγίες που μου δίνονται, να προσπαθώ να τηρήσω πρωτόκολλα, να ακολουθήσω οδηγίες, εγκυκλίους, νομοθεσία, αλλά για να μπορώ να το κάνω αυτό και με βάση τα όσα θέλω να κάνω ως εκπαιδευτικός, αυτά που έχω διδαχθεί και πρέπει να κάνω, εάν δεν μου δίνεται αυτή η δυνατότητα δεν θα μπορώ να

το κάνω. Οπότε ό,τι κάνω θα είναι λειψό. Έτσι δεν είναι; Δεν θα μπορώ να βγω..., όταν μου λένε..., όταν ξέρω ότι πρέπει να εργαστώ με Νέες Τεχνολογίες, αλλά δεν έχω μέσα στην τάξη μου Νέες Τεχνολογίες δεν θα εργαστώ... Όταν δεν υπάρχει γενικότερα το υλικό, το εποπτικό τα πράγματα δυσκολεύουν για τους μαθητές».

3.2.2. Σχολικό περιβάλλον, κλίμα

Απώτερος σκοπός για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η δημιουργία ενός ευχάριστου και ζεστού σχολικού κλίματος, αλλά και αισθημάτων ευχαρίστησης και ικανοποίησης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη(εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, διοίκηση, εξωτερικούς φορείς)(Πίνακας 7). Ο Δ15 αναφέρει για το θέμα:

«Ο επαγγελματίας δάσκαλος δεν πρέπει να ξεχνάει σε ποιο επίπεδο είναι, σε ποιον κρίκο βρίσκεται και σίγουρα πρέπει να έχει πάρα πολύ καλές σχέσεις με τον διευθυντή, με τους γονείς, με τον σύλλογο γονέων, με τα παιδιά και με τους μαθητές του(άλλο κεφάλαιο είναι αυτό), αλλά εφόσον είναι επαγγελματίας δεν πρέπει να ξεχνάει τη θέση του. Πρέπει να επιδιώκει αυτές τις σχέσεις και να προσπαθεί να ανταπεξέλθει με τον καλύτερο τρόπο»

Έτσι, δεκατέσσερις από τους συμμετέχοντες(14/15) ανέδειξαν την επίδραση που ασκεί στον επαγγελματισμό του δασκάλου το καλό σχολικό περιβάλλον, ξεκινώντας από τη σχέση δασκάλου- μαθητή μέσα από την οποία ο δάσκαλος αντλεί δύναμη και η οποία καθορίζει τον επαγγελματισμό του.

3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά (βελτιώνουν ή παρεμποδίζουν) τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών κωδ: ΠΑΡ...			
3.2.2. Σχολικό περιβάλλον, κλίμα			
3.2.2.1.	Κλίμα (Καλές διαπροσωπικές σχέσεις μελών εκπ/κής κοινότητας) κωδ:ΠΑΡΚΛΙΜ	14/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.2.2.2.	Κύρος, εκτίμηση & σεβασμός κωδ:ΠΑΡΚΟΙΝΚΥΡ	5/15	Δ3, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10
3.2.2.3.	Εξωτερικοί παράγοντες και προσωπικά προβλήματα έξω από την τάξη κωδ:ΠΑΡΕΚΠΕΞΩΤ	5/15	Δ2, Δ4, Δ6, Δ9, Δ11,

3.2.2.4.	Αυτονομία, Επίγνωση σημαντικότητας έργου, Αποδοχή αλλαγών, “νέου”, ενδιαφέρον κωδ:ΠΑΡΕΚΠΑΛΛΟΙ	7/15	Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ8, Δ10, Δ12
----------	--	------	---------------------------------

*Πίνακας 7: Επίδραση Σχολικού Περιβάλλοντος και άλλων παραγόντων
στον επαγγελματισμό*

Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

Δ1: «Ο δάσκαλος, ο δάσκαλος και οι νηπιαγωγοί και όλοι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τα μάτια των μαθητών τους. Κάθε μέρα που ανοίγουμε την πόρτα μας βλέπουμε αυτά τα μάτια. ... και το λέω πολύ ρομαντικά, αλλά το πιστεύω, γιατί πολλοί είναι σαν κι εμένα και δεν τα κάναμε όλα αυτά..., δεν υπήρχε άλλος λόγος... Είμαστε από παντού βαλλόμενοι. Επενδύουμε σε αυτά τα μάτια».

Δ3: «Πάρα πολύ σημαντικό είναι το κομμάτι των σχέσεων με τα παιδιά. Το πώς θα κερδίσεις την εμπιστοσύνη τους. Θα την κρατήσεις αυτή την εμπιστοσύνη όσο διάστημα θα είναι μαθητές σου».

Δ10: «Το βασικό είναι.., που πρέπει να έχει ο κάθε εκπαιδευτικός η σωστή επικοινωνία με τους μαθητές του».

Δ13: «μιλάμε για ένα σύστημα έτσι μέσα στην τάξη, με διαφορετικά μέρη, που είναι κάτι περισσότερο από τα μέρη αυτά. Υπάρχουν σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών».

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε από τους συμμετέχοντες και στη σχέση του δασκάλου με τους συναδέλφους του, εστιάζοντας στην ανταλλαγή απόψεων και την αλληλοϋποστήριξη, που έχουν ως αποτέλεσμα ο δάσκαλος να νιώθει συναισθηματικά ασφαλής, χωρίς ανταγωνισμούς για το καλό όλων, αλλά επίσης, αναφέρθηκαν και στην ύπαρξη «τοξικού περιβάλλοντος». Παρατίθενται στη συνέχεια αποσπάσματα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων:

Δ1: «Πρέπει και να συνεργάζεται άψογα και με τους συναδέλφους του. Γιατί μιλάμε για επαγγελματία, δε μιλάμε για προσωπικές σχέσεις. ... Για να επιλύονται καλύτερα τα προβλήματα έτσι.... πρέπει να συνεργάζεσαι για να ανταλλάξεις απόψεις, ποτέ δεν τα ξέρεις όλα στην αντιμετώπιση μιας κατάστασης».

Δ3:«Η σχέση με τους συναδέλφους. Έχω υπάρξει σε τοξικά περιβάλλοντα, σε σύλλογο διδασκόντων που δεν μπορούσαμε να λειτουργήσουμε όπως θα θέλαμε».

Δ4: «να μπορείς τις αρνητικές συμπεριφορές και τις θετικές να τις συγκεράζεις και εν πάσει περιπτώσει, όλοι όσοι βρίσκονται σε ένα σχολείο να μπορούν με ένα τρόπο να συνεργάζονται και να είναι εποικοδομητικός αυτός ο τρόπος».

Δ5: «Η επαφή με τους συναδέλφους, είτε σε ομαδικό επίπεδο, είτε σε ατομικό επίπεδο, είναι λίγες. Και μάλλον ..., υποψιάζομαι ότι ίσως εξαντλούνται στο απόλυτα υποχρεωτικό. Νομίζω ότι αυτά δεν βοηθούν, δεν είναι αρκετά ».

Δ7: «Σίγουρα ο σωστός επαγγελματίας πρέπει να συνεργάζεται με τους συναδέλφους. (...) Αυτό μας επηρεάζει, γιατί βλέπουμε ένα τείχος και από κει και μετά η κριτική τους απέναντί μας, ίσως είναι ανατρεπτική στο να δημιουργήσουμε ένα καλό περιβάλλον ή ένα νέο περιβάλλον μέσα στο σχολείο».

Δ8: «πρέπει να υπάρχει μια καλή συνεργασία με τους συναδέλφους του. Καταρχήν, για να περνάει καλά. (...) Όταν σου δίνεται η δυνατότητα να λειτουργήσεις με ευχέρεια μέσα στο σχολικό σου περιβάλλον ... νομίζω ότι αυτό βοηθάει τον επαγγελματισμό μας».

Δ9: «Να λειτουργεί συλλογικά και όχι μεμονωμένα. (...) να αποφεύγουν την αντιπαράθεση στο διάλογο, (...) μέσα από μία συνεργατική και ισότιμη σχέση».

Δ10: «Κάποια στιγμή υπήρχε κακή συνεργασία, κακό κλίμα μεταξύ συναδέλφων και αυτό επηρέασε πολύ την απόδοσή μου, τη διάθεσή μου, φαντάζομαι και των άλλων που εμπλέκονταν».

Δ11: «Συνεργάζομαι και συνεργαζόμουν πάντα. (...) Και αυτό έχει αντίκτυπο και σε μας και στα παιδιά και στο κοινωνικό σύνολο και σε όλο το σχολείο. Για το καλό του σχολείου. (...) Δεν πρέπει το σύνολο ..., ή μάλλον πρέπει να το τραβάς προς τα πάνω, αλλά πρέπει να βρίσκεις κι έδαφος. Κι αν το σύνολο σε τραβά κάτω, μην αφήνεις».

Δ12: «Όταν δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις αυτές, οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, τη διοίκηση και λοιπά, είναι πάρα πολύ δύσκολο σαν άνθρωπος να νιώθει συναισθηματικά ασφαλής».

Δ14: «Σίγουρα ένα καλό περιβάλλον στο σχολείο με τους συναδέλφους και την ηγεσία λειτουργεί υπέρ. Θα σου δώσει ώθηση, θα σου δώσει όρεξη και τα λοιπά. Εάν τα πράγματα δεν είναι τόσο καλά, γιατί δυστυχώς, δεν είναι πάντα στα σχολεία μας καλά, εκεί νομίζω ότι ο κάθε ένας από εμάς πρέπει να κάνει τις επιλογές του και να βάλει τις προτεραιότητές του (...) Και να μπορέσουμε να αποβάλλουμε αυτή την ανταγωνιστικότητα, που μας χαρακτηρίζει όχι σαν εκπαιδευτικούς, μας χαρακτηρίζει

γενικότερα σαν ανθρώπους. Δηλαδή, να κατανοήσουμε ότι δεν έχουμε να χωρίσουμε τίποτα, δεν έχουμε να μοιράσουμε τίποτα».

Δ15: «είσαι μέλος μιας κοινότητας. Πρέπει να είσαι δεκτικός σε όλα και σε όλους. Πρέπει να έχεις άριστες σχέσεις. (...) Θέλω να πω να είναι δεκτικός σε όλα, να έχει καλές σχέσεις, να δέχεται συμβουλές, να δίνει συμβουλές, κοινώς να είναι καλοπροαίρετος».

Αρκετοί συμμετέχοντες στάθηκαν και στο ρόλο της διοίκησης του σχολείου όπως η Δ10 και ο Δ7 που αναφέρουν χαρακτηριστικά:

Δ10:«Το πρώτο είναι νομίζω το πρόσωπο του Διευθυντή, όπως είπαμε πριν, ο οποίος μπορεί να είναι αυτός που θα σε βοηθήσει στις προσπάθειες, που θα κάνεις, τόσο εντός σχολείου όσο και εκτός σχολείου, στο να πετύχεις τέλος πάντων, το σκοπό σου, γιατί υπάρχουν και διευθυντές, οι οποίοι και βαριούνται και είναι, ας πούμε, ευθυνόφοβοι, οπότε αποφεύγουν πολλά τέτοια πράγματα και μπορούν εσένα να σε σταματήσουν. ... αν διαχειριζόταν διαφορετικά την κατάσταση κάποιος διευθυντής, ανάλογα τον χαρακτήρα του θα είχε άλλη έκβαση το πράγμα».

Δ7:« βρέθηκα σε ένα άλλο σχολικό επαρχιακό περιβάλλον, όπου ο διευθυντής δεν άφηνε καν..., δεν ήταν ανοιχτός στη συνεργασία με τους γονείς, άσχετα ποιοι ήταν οι λόγοι, οι γονείς ήταν αποκλεισμένοι από το σχολικό χώρο και τα..., η αίθουσα των ηλεκτρονικών υπολογιστών ήταν κλειδωμένη και σκεπασμένοι με υφάσματα οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, για να μην σκονίζονται. (...) Σίγουρα δουλεύεις στο σχολείο που είναι ανοιχτό σε όλους, γιατί έχεις την ευκαιρία να..., την ευκαιρία να έχεις ό,τι χρειάζεσαι, να κουβεντιάζεις ό,τι χρειάζεσαι και..., παρά στο περιβάλλον που δεν μπορείς να πείσεις τον διευθυντή ότι αυτά είναι για να χαλάσουν και να χρησιμοποιηθούν, ας πούμε».

Αλλά και ο ρόλος των γονέων επισημάνθηκε ως παράγοντας που επηρεάζει έντονα πλέον το σχολικό κλίμα και τον επαγγελματισμό των δασκάλων, καθώς κάποιοι είναι «πολύ παρεμβατικοί και επεμβατικοί» και θέλουν «να έχουνε λόγο σε όλα»(Δ3). Ο Δ4 επισημαίνει πως είναι πολύ σημαντικό να κάνει ο δάσκαλος τον γονέα «κοινωνό, οπωσδήποτε, να με βοηθήσει». Η Δ11 διαπιστώνει πως οι γονείς στη σημερινή εποχή «έχουν αποκτήσει θράσος και αυτό πρέπει να το αντιμετωπίζουμε με τον επαγγελματισμό μας. ... Δηλαδή, βάζεις όρια».

Οι Δ4 και Δ5 αναφέρθηκαν στην έλλειψη υποστήριξης προς το δάσκαλο και από άλλες δομές της εκπαίδευσης:

Δ4: «Καταρχάς, εγώ, με λύπη μου το λέω, αλλά στα είκοσι χρόνια, στις περιπτώσεις, που κάποιο παιδί θέλει εξειδικευμένη βοήθεια, θέλει εξατομίκευση της διδασκαλίας, τις περισσότερες φορές στα περισσότερα σχολεία, δεν υπάρχει καμιά βοήθεια σε αυτό. (...) Όλα εξαντλούνται, όλα εξαντλούνται σε μία γενικόλογη έκθεση, που στο τέλος καλείσαι, πάλι σου λένε ότι “εσύ πρέπει τώρα να προσπαθήσεις να το βελτιώσεις”».

Δ5: «Οι δράσεις των σχολικών συμβούλων. Η επαφή με τους συναδέλφους, είτε σε ομαδικό επίπεδο, είτε σε ατομικό επίπεδο, είναι λίγες. Και μάλλον εγώ έχω την ..., υποψιάζομαι ότι ίσως εξαντλούνται στο απόλυτα υποχρεωτικό. Νομίζω ότι αυτά δεν βοηθούν, δεν είναι αρκετά. Χρειάζονται πολλά περισσότερα, πολλά περισσότερα. Και να πω και κάτι άλλο, αν επιτρέπεται; Ότι αυτό δίνει και ένα άλλοθι σε αυτούς που προείπαμε, στους προηγούμενους που δεν θέλουν να προσαρμοστούν και δε θέλουν να μάθουνε και λοιπά. Έτσι;».

Σημαντική επίδραση στον επαγγελματισμό του δασκάλου σύμφωνα με την άποψη πέντε συμμετεχόντων(5/15) ασκεί η αίσθηση που έχει ο ίδιος για το κύρος, την εκτίμηση και το σεβασμό που νιώθει η κοινωνία για το ρόλο και το πρόσωπό του. Καθώς, η άποψη του κοινωνικού συνόλου ενισχύει το επαγγελματικό κύρος του εκπαιδευτικού, οι δάσκαλοι αυτοί μοιάζουν απογοητευμένοι αρκετά από την εικόνα και το κύρος τους ως επαγγελματίες από το κοινωνικό σύνολο σήμερα. Διαπιστώνουν και αναγνωρίζουν πως η κοινωνία σεβόταν περισσότερο το δάσκαλο παλαιότερα.

Δ6: Ως προς το κύρος θα έλεγα ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει κάποιο θέμα, σχετικά με το πώς μας βλέπει η κοινωνία. Θα έλεγα πως εκεί έχουμε ένα μικρό προβληματάκι».

Δ7: «αρχίζουμε και βλέπουμε πολλά στοιχεία και πολλά χαρακτηριστικά μη σεβασμού και μη σεβασμού στον ίδιο, στον ίδιο σχολικό χώρο. Δηλαδή, ένα παιδάκι είναι πολύ εύκολο σήμερα με την προτροπή και της κοινωνίας του, του περιβάλλοντος του οικογενειακού και, και να μην σέβεται το δάσκαλο, να μη σέβεται το ίδιο το σχολείο».

Αναζητώντας την αιτία για την έλλειψη σεβασμού προς το πρόσωπό τους στη σημερινή εποχή θεωρούν ότι αυτή η απαξίωση επιτείνεται και λόγω της οικονομικής

κρίσης, αλλά και λόγω της ανόδου του βιοτικού και μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Συγκεκριμένα, αναφέρουν:

Δ8: «Δεν νομίζω ότι έχει αυτήν την αναγνώριση που θα έπρεπε να έχει και το εστιάζω στο ότι οι περισσότεροι, και κυρίως οι γονείς θεωρούν ότι αυτά που κάνει ένας δάσκαλος είναι εύκολα, επειδή σαν αντικείμενο τους είναι εύκολα. Θεωρούν ότι μπορεί ο καθένας τους μπορεί να τα κάνει και να τα διδάξει. Και αυτονοήτως, αυτό καταργεί σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό αυτό το κομμάτι που μας λείπει για την αποδοχή. Νομίζω ότι εκεί είναι το πρόβλημα».

Δ10: «Δηλαδή, βλέπεις ότι από το σπίτι δεν δίνεται η σημασία που θα έπρεπε στο σχολείο, (...) Νομίζω ότι φταίει η γενική απαξίωση της κοινωνίας, των θεσμών, και τα λοιπά, δεν ξέρω, η κρίση και τα λοιπά».

Τέλος ένας πού σημαντικός παράγοντας που έχει μεγάλο αντίκτυπο στον επαγγελματισμό του δασκάλου αναφέρθηκε από τους έξι συμμετέχοντες (6/15) και αφορά εξωτερικούς παράγοντες και τα προβλήματα της προσωπικής του ζωής, τα οποία στη σύγχρονη εποχή ολοένα και αυξάνονται λόγω των κοινωνικοοικονομικών δυσχερειών σε παγκόσμιο πλέον επίπεδο. Έτσι, η ικανότητα του δασκάλου ως σωστός επαγγελματίας να μένει ανεπηρέαστος από όλα αυτά είναι πολύ σημαντική, καθώς σύμφωνα και με την άποψη πέντε συμμετεχόντων(5/15) οφείλει να «αυτορρυθμίζεται ώστε να κάνει το καλύτερο που μπορεί»(Δ4) να αυτοελέγχεται ώστε να μην επιδρά αρνητικά στο συναισθηματικό κλίμα της τάξης. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Δ2 «τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζει προσωπικά ή οτιδήποτε να φροντίζει να τα έχει έξω από την τάξη και ακόμα και από το σχολείο. ... Στο σχολείο όμως να μην τα μεταφέρει, στη δουλειά του στην εργασία του». Αξίζει να παρατεθούν και οι απόψεις των άλλων συμμετεχόντων για το θέμα αυτό:

Δ6:«Συνεργαζόμαστε με παιδιά και αυτό μας κάνει ότι προβλήματα υπάρχουν να τα ξεχνάς όταν μπαίνεις μέσα στην τάξη. Εγώ, μου έχει τύχει, κάποια χρονιά, είχα προβλήματα προσωπικά, πραγματικά, πριν μπω στην τάξη, αυτό το θυμάμαι και τώρα, έλεγα: “Πρόσεχε μην ξεφύγεις, μην θυμώσεις με κάποιο παιδί και μην ξεσπάσεις εκεί”. Πριν μπω στην τάξη το έλεγα και το πέτυχα».

Δ11:«όταν αφήνεις πίσω σου ότι δεν έχει σχέση με τη δουλειά και ασχολείσαι μόνο με την τάξη σου. (...) Όσα προβλήματα κι αν έχουμε, μπορεί να είναι σωματικά. Έτσι δεν είναι; Άνθρωποι είμαστε. Μπορεί να είναι ψυχολογικά. Μπορεί να μην θες εσύ να σκύψεις πάνω από το θρανίο, αλλά πρέπει να σκύψεις και να μην μπορείς».

Η Δ14 επισημαίνει πως αυτό είναι και «ψυχοθεραπεία» για τον δάσκαλο:

«Ναι είναι ωραίο το να μπαίνεις μέσα στην τάξη και να αφήνεις πίσω ότι σε στενοχωρεί. Είναι ένα περίεργο πράγμα, το να μπορείς να αφήνεις πίσω τα προβλήματα, το να τα ξεχνάς όλα. Είναι περίεργο αυτό που συμβαίνει. Και ξεκινάς και ζεις για πέντε, έξι ώρες με είκοσι πιτσιρίκια. (...) Ξεκινάς και ζεις μια μέρα, η οποία έχει να κάνει με είκοσι ψυχούλες, με τις χαρές τους, με τις λύπες τους, με τα προβλήματά τους, της ηλικίας αυτής τα προβλήματα, με τους τσακωμούς, με τη χαζομάρα τους, με οτιδήποτε, με τον πόνο τους, με την πείνα τους, με τη δίψα τους και τα ξεχνάς όλα, όλα τα δικά σου. Είναι μεγάλη ψυχοθεραπεία η δουλειά μας, μεγάλη».

Τέλος, επτά συμμετέχοντες(7/15) αναφέρθηκαν σε άλλους παράγοντες, όπως στο ρόλο της αυτονομίας, της αυτογνωσίας, της επίγνωσης της σημαντικότητας του έργου που επιτελεί ο εκπαιδευτικός, αλλά και στην σπουδαιότητα της αποδοχής των αλλαγών και του «νέου», τα οποία κατά τα λεγόμενά τους επηρεάζουν τον επαγγελματισμό τους.

Η διαπίστωση τεσσάρων συμμετεχόντων έχει να κάνει με τα αρνητικά αποτελέσματα που έχει στον επαγγελματισμό τους η αντίσταση του δασκάλου σε κάθε αλλαγή, που επιβάλλεται άνωθεν και χαλά τη συνηθισμένη ρουτίνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

Δ2: *«αντιδράνε πολλές φορές σε κάποια..., ίσως και στη βόλεψή τους. Εντάξει, να λέμε την αλήθεια. Το κάτι καινούριο είναι και άγνωστο, φοβίζεται, δημιουργεί μια ανασφάλεια, δικαιολογημένη, αδικαιολόγητη».*

Δ5: *«Δεν μπορούμε να μιλάμε για σύγχρονη εκπαίδευση με τακτικές της δεκαετίας του ογδόντα. Νομίζω είναι άδικο και για μας τους ίδιους και για τα παιδιά και για την εκπαίδευση. (...) Βέβαια, και εγώ ξέρω ανθρώπους που αρνούνται πεισματικά να προσαρμοστούν σε οτιδήποτε νέο. Προφανώς και υπάρχουν».*

Δ8: *«Αρνητικά υπάρχει..., είναι οι περιπτώσεις που, ας το πω σε εισαγωγικά: “καλά είμαστε ας μην κάνουμε κάτι παραπάνω”».*

Δ10: *«είναι ελλιπής επαγγελματίας, ... έχει μείνει σε μια εποχή, μπορεί να έχει τελειώσει το '80, το '70, δεν ξέρω κι εγώ πότε, και νομίζει ότι βρισκόμαστε σε εκείνη την εποχή, δηλαδή, δεν έχει σχέση με το σήμερα, με την πραγματική ζωή».*

Επίσης, ένας άλλος παράγοντας που επιδρά αρνητικά στον επαγγελματισμό του δασκάλου και επισημάνθηκε από δύο συμμετέχοντες είναι η έλλειψη αυτογνωσίας και επίγνωσης των αδυναμιών τους:

Δ4: «Θα πω κάτι χειρότερο. Έχω εντοπίσει, που αυτή την αδυναμία τους (στον επαγγελματισμό τους), δεν την διανοούνται οι συνάδελφοι. Δεν μπορούν να το καταλάβουν».

Δ12: «Να έχει αυτογνωσία επίσης, είναι σημαντικό, του τι κάνει. Αυτό που λέμε ότι "είμαι ο καλύτερος δάσκαλος", δεν είναι. Πρέπει να έχεις το "γνώθι σαυτόν" σε αυτά που κάνεις, σε αυτά που λες».

Μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε και σε ένα άλλο πρόβλημα που έχει εντοπίσει εργαζόμενη όλα τα χρόνια της στη Δυτική Μακεδονία και αφορά το ότι υπάρχουν δάσκαλοι, επαγγελματίες «πολλών ταχυτήτων», όπως τους ονομάζει που δεν ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη κι εξέλιξη και εξηγεί:

Δ3: «Έχουμε πολλών ταχυτήτων δασκάλους, όπως έχουμε πολλών ταχυτήτων επαγγελματίες σε όλους τους χώρους θεωρώ. ... Αλλά δεν μπορεί να... Στα πρώτα χρόνια όταν άκουγα που λέγανε "όχι, είναι δάσκαλοι που έχουν σπουδάσει εκεί και είναι αυτό και είναι κατώτεροι από εμάς και τα λοιπά", ήμουν αυτή που αντιδρούσα και τους έλεγα πως δεν έκαναν κάτι παράνομο. Σπούδασαν σε μια ξένη χώρα, ποιο είναι το πρόβλημα; Στη διάρκεια της σταδιοδρομίας μου, γνωρίζοντας όμως πολλούς, όχι μόνο επειδή είχαν σπουδάσει στην Πρώην Γιουγκοσλαβία ή οπουδήποτε και όλα αυτά, αλλά ήταν άνθρωποι κυρίως, που δεν τους ενδιέφερε να αναπτυχθούν επαγγελματικά, δεν τους ενδιέφερε η εξέλιξη και όντως μένανε και πίσω. Αλλά μου έχει συμβεί, τώρα θυμάμαι σε ένα σχολείο, είχα ένα συνάδελφο έτσι, που τα έβγαζε τα παιδιά συνεχώς κενές ώρες έξω, είστε ελεύθεροι και λοιπά. Τα παιδιά τον λάτρεναν για αυτό το κομμάτι, αλλά έρχονταν και μου εκμυστηρεύονταν κάποια στιγμή: "Ναι, κυρία είναι πολύ καλός ο κύριος μας αφήνει και παίζουμε και κάνουμε, αλλά δε θα μάθουμε τίποτα. Τελικά πόσο τυχεροί είμαστε;"».

3.2.3. Ο ρόλος της Δέσμευσης ως ρυθμιστικός παράγοντας

Η καταληκτική ερώτηση με την οποία ολοκληρώθηκαν και οι δεκαπέντε συνεντεύξεις της παρούσας εργασίας, προέκυψε ως απορία της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της πρώτης πιλοτικής συνέντευξης και δεν είχε συμπεριληφθεί στον αρχικό οδηγό. Η ερευνήτρια ένιωσε την ανάγκη να καταλάβει πώς μπορεί ο Έλληνας δάσκαλος

και ανταποκρίνεται στο ρόλο του επαρκώς και αποτελεσματικά, αφού σύμφωνα με τα λεγόμενα της πρώτης συμμετέχουσας τόσοι παράγοντες επιδρούν αρνητικά στον επαγγελματισμό του. Το εντυπωσιακό είναι πως και οι δεκαπέντε συμμετέχοντες(15/15) ανέδειξαν το ρόλο της αφοσίωσης, και της δέσμευσης του δασκάλου, λέγοντας πως αυτό που παρακινεί και δίνει δύναμη στον δάσκαλο να είναι σωστός επαγγελματίας είναι αφενός, η αγάπη του για αυτό που κάνει, για το επάγγελμά του και αφετέρου, η αγάπη του για τον μαθητή του([Πίνακα 5.2.2.](#)), χαρακτηρίζοντας τα ως «κίνητρο», «ηθική αμοιβή», «επένδυση»..Συγκεκριμένα, αναφέρουν:

Δ1: *«Επενδύουμε σε αυτά τα μάτια. Στα παιδιά. Το κάνουμε για τα παιδιά και επειδή το έχουμε διαλέξει αυτό το επάγγελμα από καθαρή αγάπη, από καθαρή αγάπη για το παιδί, για αυτό και συνεχίζουμε να λειτουργούμε με αυτό τον τρόπο».*

Δ2: *«Η αγάπη του καταρχάς, για τα παιδιά. Δεν υπάρχει. Εγώ τουλάχιστον από τον εαυτό μου το καταλαβαίνω. Αυτό είναι το κίνητρό μου».*

Δ3: *«Το κίνητρο, η αμοιβή μας εξακολουθεί να είναι κυρίως ηθική αμοιβή. Από τα παιδιά και από την κοινωνία».*

Δ4: *«Είναι πρώτα λειτούργημα και μετά βέβαια, εργασία. Το έχει διαλέξει ή έχει αποφασίσει να το κάνει, (...) Έχεις να κάνεις με αθώες ψυχές, τις οποίες διαμορφώνεις».*

Δ5: *«Τον Έλληνα δάσκαλο, κατά τη γνώμη μου, τον παρακινεί η ευσυνειδησία. Η αίσθηση καθήκοντος που έχει, που πηγάζει, που πηγάζει και από το υψηλό λειτούργημα. Γιατί δεν είναι μόνο επάγγελμα το δικό μας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Και εντέλει, το φιλότιμο. Το φιλότιμό του απέναντι στη συνείδησή του και απέναντι στα παιδιά, απέναντι στο έργο του».*

Δ6: *««Εγώ πιστεύω ότι και για αυτό όλα αυτά τα χρόνια της κρίσης, πήγαμε καλά σαν κλάδος, εγώ πιστεύω είναι το φιλότιμο του συναδέλφου εκπαιδευτικού. Το φιλότιμο τι να πω; Είναι το DNA μας, βγαίνει από μέσα μας, είναι ο κλάδος μας τέτοιος που έχουμε μάθει να προσφέρουμε;».*

Δ7: *«Είναι από τη στιγμή που μπαίνει μέσα στην τάξη και μπαίνει αυτή η σχέση αγάπης με τους μαθητές, είναι αυτό, νομίζω, το δυνατό κίνητρο που τον κάνει να έχει τις αναζητήσεις, να έχει..., να φεύγει και από τον εαυτό του και οικονομικά..., και ξεπερνάει όλα τα προβλήματα και αφοσιώνεται μόνο στο πώς να δώσει την*

εκπαίδευση και πώς να δώσει το καλύτερο στα παιδιά. Και ίσως είναι και αυτό ένας παράγοντας για το ποιος είναι καλός επαγγελματίας».

Δ9: «Ξεχνά πάντα τις μικρές απολαβές, την έλλειψη, όπως είπα, υλικοτεχνικής υποδομής και δίνει ολόκληρη την ψυχή του για την επίτευξη των στόχων του και αυτό που τον παρακινεί είναι ο μαθητής, παύλα άνθρωπος. Δεν έχει υλικά, δεν έχει τις πρέπουσες οικονομικές απολαβές, αλλά δεν παύει να μάχεται και να εργάζεται για τον μαθητή, γιατί είναι άνθρωπος πάνω από όλα. (...) Η σχέση του με το παιδί είναι η κινητήριος δύναμη».

Δ10: «Νομίζω η συνειδητοποίηση ότι το έργο του είναι πολύ σημαντικό. (...) Η αγάπη για τη δουλειά και το παιδί. (...) Αυτό που λέγαμε πριν ότι όση κούραση και να έχουμε, όση απογοήτευση και να νιώθεις κάποιες φορές, σε γενικές γραμμές είναι το καλύτερο επάγγελμα, νομίζω που θα μπορούσαμε να έχουμε. Είναι ό,τι καλύτερο, η επαφή με τα παιδιά και ο τρόπος με τον οποίο μπορείς να τα διαχειριστείς. Είναι λειτούργημα».

Δ11: ««Εντάξει, εγώ πάντα λειτουργώ πάντα με κίνητρο το παιδί και την αγάπη μου για την τάξη. Κι είναι το επάγγελμα που το επέλεξα».

Δ12: «Θα την κάνω τη δουλειά μου, γιατί αυτό αγαπάω, αυτό θα κάνω. Για αυτό είμαι εδώ, αυτό έμαθα να κάνω. Το ξέρω, επειδή το επιδίωξα να το μάθω, το επέλεξα. Αυτό ήταν το μεράκι μου, αυτό θα κάνω. Κινητήριος δύναμη, το πάθος για το επάγγελμα και η αγάπη για τα παιδιά, κυρίως ».

Δ13: «. Η αγάπη του για τους μαθητές, η αγάπη του για τον τρόπο, για τη διδασκαλία του, για τον τρόπο με τον οποίο θα διδάξει τους μαθητές, η αγάπη του για αυτό που επέλεξε να κάνει, να είναι δάσκαλος, είναι αυτό που τον κρατάει».

Δ14: «Συνείδηση. Η συνείδησή του. Η συνείδηση, το πώς, αυτό που είπαμε και πριν, το πώς θες να κοιτάξεις τα παιδιά σου απέναντι. Θέλεις να τα κοιτάξεις στα μάτια, ή θες να αποφύγεις το βλέμμα; Και αυτό είναι μια στάση ζωής γενικότερα. Πώς έχεις μάθει δηλαδή, να στέκεσαι και στη ζωή σου».

Δ15: «Μία λέξη. Μία λέξη. Η αγάπη για τα παιδιά. Τα αγαπάς τα παιδιά; Θέλεις ό,τι καλύτερο για αυτά. Και δεν τα βλέπεις, εθελουφλείς, πες το σε ορισμένες καταστάσεις. Τα αγαπάς τα παιδιά; Κάνεις όσο καλύτερα μπορείς τη δουλειά σου. Έτσι να σου πω κι αλλιώς κι η αγάπη είναι ένας από τους παράγοντες και τους λόγους, που σε αναγκάζουν... Σε προτρέπουν να δείξεις κάποιον επαγγελματισμό, γιατί θέλεις να εισπράττεις καθημερινά αυτήν την αγάπη μέσα από τα μάτια των παιδιών».

3.3.Προτάσεις για ενίσχυση του επαγγελματισμού

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζοντας τις απόψεις τους κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων επεσήμαναν και τις προτάσεις τους προκειμένου να βελτιωθεί ή και να ενισχυθεί ο επαγγελματισμός τους, σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο (Πίνακας 8).

3.4. Προτάσεις για βελτίωση, ενίσχυση του επαγγελματισμού κωδ: ΠΡΟΤ...		
3.4. 1.Συνεχής, Διαρκής, Δωρεάν Στοχευμένη, Επιμόρφωση κωδ: ΠΡΟΤΕΠΙΜ	14/15	Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.4. 2.Κατάλληλες συνθήκες, υποδομές κωδ: ΠΡΟΤΣΥΝΘΚΑΤΑΛ	9/15	Δ1, Δ4, Δ6, Δ7, Δ10, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.4. 3.Ενίσχυση εκπαιδευτικού κωδ: ΠΡΟΤΕΝΙΣΧΕΚΠ	9/15	Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
3.4. 4. Σταθερή εκπαιδευτική πολιτική κωδ: ΠΡΟΤΣΤΑΘΕΚΠΟΛ	8/15	Δ1, Δ4, Δ6, Δ11, Δ12, Δ14, Δ15
3.4. 5. Συμμετοχή στις αποφάσεις που αφορούν τον κλάδο κωδ: ΠΡΟΤΣΥΜΜΑΠΟΦ	5/15	Δ1, Δ3, Δ7, Δ9, Δ10
3.4. 6. Αξιολόγηση κωδ: ΠΡΟΤΑΞΙΟΛ	5/15	Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10

Πίνακας 8:Προτάσεις για ενίσχυση επαγγελματισμού

Η απόκτηση, η διατήρηση, η βελτίωση και ανάπτυξη της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές προϋποθέτει και την διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα αυτή δεκατέσσερις συμμετέχοντες (14/15), επιθυμούν την ενίσχυση των ευκαιριών για δια βίου μάθηση, συνεχή, διαρκή, στοχευμένη και δωρεάν επιμόρφωσή τους για τρέχοντα ζητήματα που τους απασχολούν και αφορούν σε θέματα γενικής και ειδικής παιδαγωγικής, αλλά και σε θέματα σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, με στόχο αφενός, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και την εφαρμογή καινοτομιών στην τάξη και αφετέρου, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Η σύνδεση της επιμόρφωσης αυτής με το πρακτέο μέσα στη σχολική τάξη επισημάνθηκε από όλους, καθώς πολύ συχνά διαπιστώθηκε πως η όποια προσπάθεια επιμόρφωσης τους παρασχέθηκε μέχρι σήμερα, έμεινε σε γενικόλογίες και σε θεωρητικό επίπεδο. Η αναγκαιότητα αυτής της πρότασης αποκαλύφθηκε πολύ έντονα στην παρούσα κατάσταση, καθώς η τηλεεκπαίδευση, που ήρθε αιφνιδίως για να μείνει,

βρήκε πάρα πολλούς εκπαιδευτικούς ανέτοιμους να την υποστηρίξουν. Επίσης, επισημάνθηκε από συμμετέχοντες πως η επιμόρφωση πρέπει να εστιάζει όχι μόνο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά και στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας σε κάθε γωνιά της ελληνικής επικράτειας.

Συγκεκριμένα, αναφέρουν:

Δ2: «Όλα, όλα εξελίσσονται. Εντάξει, όλα αλλάζουν. Κάθε μέρα υπάρχει κάτι καινούριο, που... Εντάξει, δεν μπορείς να είσαι συνέχεια σε μια επιμόρφωση, αλλά καλά θα είναι να γίνεται. Να γίνεται και να υπάρχει αντικείμενο πάντα. Κανονικό αντικείμενο, ... Να μην είναι, γενικεύσεις και αοριστίες».

Δ3: «Το θέμα είναι και όσες φορές έγιναν προσπάθειες, έγιναν με έναν τρόπο έτσι αποσπασματικό, ανερμάτιστο. ... Δηλαδή, να επικεντρωθούν σε δυο, τρία πράγματα, δυο, τρία εργαλεία, αλλά να τα κατέχουμε επιτέλους. Εδώ θέλουμε την πολιτεία, σε αυτή την περίσταση, για παράδειγμα. Να κάνει δράσεις επιμορφωτικές, στοχευμένες. (...) Του χρόνου μπορεί να προκύψει άλλη ανάγκη. Εκεί θέλω την Πολιτεία».

Δ4: «Δηλαδή, ότι γίνεται πρέπει να σου δίνει τις επιλογές να το κάνεις και να έχει μία συνέχεια. Όλοι να έχουνε πρόσβαση σε μία επιμόρφωση».

Δ5: «Σίγουρα τα προγράμματα διαρκούς επιμόρφωσης, σε όλα τα επίπεδα. Σε όλα, πιστεύω. Θα πρέπει να έχουν και υποχρεωτικότητα. Είναι απολύτως απαραίτητες. Και όπως είπα και πριν είναι ελάχιστες αυτές οι ευκαιρίες νομίζω ότι οδηγούν ανασταλτικά».

Δ6: «Η επιμόρφωση είναι σημαντική, βέβαια, και πρέπει να είναι και συνεχής, γιατί αλλάζουν όλα... (...) Να έχει και αυτή η πολιτεία κάποια ειδικά προγράμματα, αν βλέπει ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα, κάποιο σεμινάριο, κάποιο επιμόρφωση να γίνονται σχεδιασμένα».

Δ8: «Πρέπει κατά τη γνώμη μου, να γίνονται πιο στοχευμένες τέτοιες ενέργειες για αυτούς που πραγματικά ενδιαφέρονται και στο συγκεκριμένο αντικείμενο. (...) Αυτό που λέω είναι να υπάρχει μια διαρκής και στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και όχι, για να λέμε ότι κάναμε αυτό το πρόγραμμα, ή ότι κάναμε, ξέρω γω, σεμινάρια τετρακοσίων ωρών και...;».

Δ9: «Επειδή οι ερωτήσεις είναι ανώνυμες..., πολλοί συνάδελφοι στον περίγυρό μας δεν ήταν έτοιμοι, δεν μπορούσαν πραγματικά να αποστείλουν ένα email. (...) Ακριβώς, η πολιτεία έπρεπε να μας ενισχύσει σε αυτόν τον τομέα. (...) Υπάρχει έλλειμμα. (...) Η

βελτίωση της εκπαίδευσης και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών με κάθε μορφή ενημέρωσης και δράσης και επιμόρφωσης θεωρείται πλέον απαραίτητη».

Δ9: «Η βελτίωση της εκπαίδευσης και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε κάθε μορφή ενημέρωσης και δράσης και επιμόρφωσης θεωρείται πλέον απαραίτητη. Το είπα πολλές φορές και αυτό νομίζω ότι οδηγεί τον κάθε εκπαιδευτικό να αυξήσει την αποδοτικότητά του στο έργο του και γενικά στο εκπαιδευτικό σύστημα και να γίνεται καλύτερος».

Δ11: «Θα ήθελα κάτι καινούριο και τη δουλειά μέσα στην τάξη και νομίζω ότι οι επιμορφώσεις θα πρέπει να γίνονται με βάσει το διάλογο, τις ομάδες, δηλαδή, ό,τι χρειαζόμαστε».

Δ12: «θα έπρεπε να είναι δωρεάν, να παρέχονται δωρεάν, μοριοδοτούνται μόνο και μόνο για να υπάρχουν εφόδια, συγκεντρώνουμε δηλαδή, πτυχία τα οποία καμιά φορά είναι και ανώφελα, γιατί δεν σου παρέχουν γνώση, απλά σου δίνουν μόρια για να ανελιχθείς, στη διοικητική πυραμίδα. Αυτό. Υπάρχουν. Δεν είναι δωρεάν, άρα, δεν μπορούν να γίνουν από όλους. Δεν είναι εφικτό (...) Φυσικά μα και είναι απαίτηση και επιθυμία όλων να υπάρχει. Και αυτό είναι πάγιο αίτημα του κλάδου ότι “ναι μεν αξιολογείστε με, αλλά επιμορφώστε με”. Δεν μπορεί να μένω στάσιμος, τριάντα χρόνια μάχιμος δάσκαλος, στάσιμος στις Νέες Τεχνολογίες, στάσιμος σε όλα. Και ξαφνικά να με βάζεις στα βαθιά μέσα σε μια κρίση, που θα πρέπει εγώ χωρίς να έχω διδαχθεί ποτέ τίποτα, δεν έχω γνώση, βασικές γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή και θα πρέπει να κάνω διαδικτυακό μάθημα».

Δ13: «Θα έπρεπε να γίνονται και να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, κάθε περιοχής, κάθε σχολικής μονάδας και να προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού».

Δ14: «Θα έλεγα ότι θα ήθελα να είναι πιο ουσιαστικά τα πράγματα, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες μας. ... Υποχρέωσέ μας όλους, όλους, υποχρέωσέ μας, Βάλε μας όλους κάθε χρόνο δύο σεμινάρια, όχι μεγάλα, όχι πολλών ωρών, ουσιαστικά. Βάλε μας με βιωματικά εργαστήρια μέσα. ... Μη μας βάζεις, μας μαζεύεις σε μία αίθουσα, έχουμε απέναντι έναν ομιλητή, μιλάει, μιλάει ... Να αρχίσει να γίνεται ουσιαστική δουλειά».

Δ15: «Να παρέχονται δωρεάν, ή τουλάχιστον με ένα λογικό κοστολόγιο, ανάλογα με το τι παρέχει, αλλά και δωρεάν».

Ακόμη, εννέα από τους συμμετέχοντες (9/15) εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία να ενισχυθεί και υποστηριχτεί ο δάσκαλος, προκειμένου να ανταποκριθεί με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στο έργο του. Αναφέρθηκε έτσι, η ανάγκη για ύπαρξη υποστήριξης του δασκάλου από το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο και για σωστή συνεργασία με τα υψηλόβαθμα στελέχη της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, επεσήμαναν:

Δ5: *«Υποστήριξη του εκπαιδευτικού και κίνητρα. Μεγαλύτερη συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους. (...)πρέπει οπωσδήποτε και οπωσδήποτε και η πολιτεία να παρέχει όλα εκείνα τα μέσα και τις ευκαιρίες για να υποστηρίξει διαρκώς την ανάπτυξη του επαγγελματισμού».*

Δ6: *«αλλά πιστεύω ότι εδώ είναι και θέμα της πολιτείας, ο επαγγελματισμός. Τι θα σου προσφέρει και η πολιτεία. Δηλαδή, μπορεί εσύ από μόνος σου να το ψάχνεις, αλλά να μην μπορείς να βρεις κάτι. Θέλει βοήθεια και από την πολιτεία».*

Δ12: *«τα εκπαιδευτικά πράγματα φυσικά, θα έπρεπε να αλλάζουν προς το καλύτερο, να παρέχουν όλα αυτά που είπαμε πριν, τις προϋποθέσεις σε έναν δάσκαλο και να του δίνουν εφόδια, ώστε να γίνεται καλύτερος, όχι να μας φέρνουν πίσω».*

Δ13: *«να αλλάξει γενικότερα η πολιτική, η πρόνοια, και ίσως οι επιχορηγήσεις είναι μεγαλύτερες για τα σχολεία, για τους γονείς των παιδιών που πηγαίνουν στα σχολεία, ίσως τα πράγματα να ήταν καλύτερα για όλους».*

Δ10: *«Ένα κομμάτι είναι σίγουρα, το οικονομικό όπως είπαμε πριν από λίγο. Δηλαδή, είναι ένα κίνητρο κι αυτό, ανεβαίνει».*

Οι προτάσεις για μεταβολές στην εκπαίδευση με στόχο τη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αφορούν, σύμφωνα με την άποψη των εννέα συμμετεχόντων(9/15) και στη βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών και των εργασιακών συνθηκών τις οποίες καλείται καθημερινά να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός και όπως ανέφερε η Δ1 *«δεν του αξίζουν»* μιας και *«Ο επαγγελματίας θέλει να δουλεύει και σε έναν χώρο που του αξίζει»*. Οι απόψεις των συμμετεχόντων για το θέμα αυτό είναι οι ακόλουθες;

Δ4: *«δεν θα ζητήσω πολλά, πλην του ενός, για τα δικά μας σχολεία εδώ, της περιοχής μας, του να έχουμε ένα ζεστό περιβάλλον. Γιατί λέμε, λέμε, λέμε, θεωρητικολογούμε και ξεχνάμε τα πιο απλά. Δηλαδή, τα παιδιά μέσα στην τάξη, αλλά και ο εκπαιδευτικός δεν μπορούν να είναι με μπουφάν».*

Δ6: «η υλικοτεχνική υποδομή. Πρέπει να βελτιωθεί, υπάρχει θέμα. Πιστεύω ότι αν λίγο η υλικοτεχνική υποδομή του κάθε σχολείου ενισχυθεί θα γίνει και η δικιά μας δουλειά λίγο πιο εύκολη».

Δ7: «ένα καλά οργανωμένο σχολείο με έναν καλά οργανωμένο δάσκαλο».

Δ10: «υλικοτεχνική υποδομή, μια καλή βιβλιοθήκη, έχουν καλά αποτελέσματα, ειδικοί χώροι, εξειδικευμένοι, αίθουσα μουσικής με όργανα μουσικής, θα ήταν ωραία».

Δ13: «να αλλάξει γενικότερα η πολιτική, η πρόνοια, και ίσως οι επιχορηγήσεις είναι μεγαλύτερες για τα σχολεία, για τους γονείς των παιδιών που πηγαίνουν στα σχολεία, ίσως τα πράγματα να ήταν καλύτερα για όλους».

Δ15: «Το όλο πλαίσιο του σχολείου πρέπει να είναι ολοκληρωμένο».

Στη συνέχεια, προτάθηκε από οκτώ ερωτώμενους (8/15) η ύπαρξη σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής και η εφαρμογή μακροπρόθεσμου σχεδιασμού με πρόβλεψη στόχων, που θα προγραμματίζονται και σχεδιάζονται από γνώστες της εκπαίδευσης κι όχι από ανθρώπους υψηλά ιστάμενους, που δεν είχαν όμως ποτέ καμία επαφή με τη σχολική τάξη. Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

Δ4: «Σίγουρα, ό,τι κάνει να μην το κάνει άναρχα, γρήγορα, πρόχειρα και στο βωμό του ότι πρέπει να γίνουν»... η στοχοθεσία της πολιτείας για τους επαγγελματίες της, θα έχει ορίζοντα μπροστά, μακροχρόνιο».

Δ6: «Λίγο η πολιτική να είναι σταθερή, πάνω στο θέμα της παιδείας. Να υπάρχει συνεννόηση δηλαδή, από όλα τα κόμματα. Να έχουμε δηλαδή, αυτή τη σταθερή πολιτική, ξέρω εγώ, για πέντε δέκα χρόνια. Να μην αλλάζουν τα βιβλία κάθε χρόνο... Εγώ πιστεύω ότι ο υπουργός παιδείας πρέπει να είναι διακομματικός, να είναι εκεί πέρα για χρόνια και να έχει μια σταθερή πολιτική».

Δ8: «εγώ θα προσπαθούσα με στοχευμένα προγράμματα, όπως είπα όχι οριζόντια, να βελτιώνω τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης».

Δ11: «Θεωρώ ότι στις θέσεις, τις κυρίαρχες θέσεις, ξεκινώ από το Υπουργείο πρέπει να είναι άνθρωποι που γνωρίζουν, να έχουν δουλέψει στην εκπαίδευση, να ξέρουν τα προβλήματα».

Δ12: «δεν θα έπρεπε να αλλάζουν συνεχώς τα εκπαιδευτικά πράγματα. ... « αυτοί που ασχολούνται στην Πολιτεία, για να μιλήσουμε για την κεντρική εξουσία ... θα έπρεπε να είναι μέσα από τον εκπαιδευτικό χώρο, να είναι μάχιμοι δάσκαλοι και όχι, τεχνοκράτες ή οτιδήποτε, φιλόδοξοι πολιτικοί».

Δ14: «Θα πρέπει δηλαδή, να μπουόνε στο τραπέζι τα πάντα, τα προβλήματα, η συζήτηση ... αυτό που λείπει είναι η συνεργασία και η σύμπνοια ανάμεσα στην πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς. Και η διάρκεια σε όλο αυτό».

Δ15: «Δεν έχουμε μια μακροπρόθεσμη πολιτική, όπως έχουν ορισμένα κράτη που έχουν καλή παιδεία, που παρουσιάζουν κάτι... Μακροπρόθεσμες βλέψεις, σταθερότητα, οικονομική άνεση, οικονομική ανάπτυξη, να δοθούν κονδύλια, διορισμοί».

Μια άλλη σημαντική επισήμανση που έγινε από πέντε συμμετέχοντες (5/15) είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τον κλάδο, την καθημερινή του εργασία στη σχολική τάξη και επηρεάζουν άμεσα τον επαγγελματισμό του.

Δ7: «Σίγουρα (θα άλλαζα) το να ακούγεται, να ακούγεται η γνώμη του δασκάλου και του πιο απομακρυσμένου χωριού ή να λαμβάνεται (υπόψη), να ακούγεται και αυτό το σχολείο που βρίσκεται στην άκρη της Ελλάδας».

Δ9: «Νομίζω πως δεν είμαστε συμμετέτοχοι σε αυτές τις αποφάσεις και θα πρότεινα πως θα έπρεπε να ερωτηθούμε κι εμείς οι ίδιοι».

Δ10: «Πολλές φορές είναι πράγματα τα οποία είναι λίγο πειστικά για το δάσκαλο, γιατί αυτοί που τα προτείνουν και τα κάνουν δεν νομίζω να έχουν πολλή σχέση με την σχολική πραγματικότητα, οπότε απαιτούν και διάφορα..., “τον ουρανό με τα άστρα”, ας πούμε».

Δύο συμμετέχουσες μίλησαν για την αναγκαιότητα αναγνώρισης του ρόλου του δασκάλου από την Πολιτεία, αλλά και για την αναγκαιότητα η σχέση τους να διαπνέεται από σύμπνοια, εμπιστοσύνη και καλή συνεργασία:

Δ13: «Αν θα ήθελα ίσως να αλλάξει κάτι είναι μάλλον πρώτα να αναγνωρίζεται περισσότερο από το Υπουργείο ο ρόλος των εκπαιδευτικών. ... Ο ρόλος και όλα αυτά που υπάρχουν γύρω από αυτόν τον ρόλο, ό,τι δένονται με αυτόν τον ρόλο, νομίζω ότι πρέπει να έχουν την αναγνώριση από το Υπουργείο. Το Υπουργείο να μην βλέπει τους εκπαιδευτικούς μόνο ως δημοσίους υπαλλήλους, που πρέπει να μουν στην τάξη και να κάνουν αυτό κι αυτό και αυτό, αλλά να δίνει περισσότερες ευκαιρίες για αυτονομία.... Ας πούμε επιλογή βιβλίων. Όχι ένα εγχειρίδιο, μένω σε αυτό.

Δ14: «Να δείξει εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό, γιατί η ίδια η πολιτεία έχει υποβαθμίσει το ρόλο. (...) Τώρα να υπάρξει ένας διάλογος, να υπάρξει μια συζήτηση

χωρίς αυτό που σιχαίνομαι πλέον, τα κομματικά κριτήρια ... Αλλά αυτό που λείπει είναι η συνεργασία και η σύμπνοια ανάμεσα στην πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς. Και η διάρκεια σε όλο αυτό».

Η αναγκαιότητα μιας έγκυρης, άρτιας, ποιοτικής, αντικειμενικής και σίγουρα όχι τιμωρητικής αξιολόγησης προτείνεται από πέντε συμμετέχοντες (5/15).

Δ5: «ακόμα και μια μορφή ορθής αξιολόγησης, με εγκυρότητα, με ποιότητα και με αξιοπιστία και αυτή θα βοηθούσε. Όχι με την έννοια την τιμωρητική, ούτε με τον τιμωρητικό στόχο της αξιολόγησης, αλλά το βοηθητικό.(...) Τη θετική αξιολόγηση, με την απόλυτα θετική έννοια του όρου. Προφανώς να μην τη φοβόμαστε. Ο επαγγελματίας δάσκαλος δεν πιστεύω ότι πρέπει να τη φοβάται, αρκεί, είπα, να είναι αξιόπιστη και ποιοτική».

Δ6:«Είμαι και λίγο υπέρ της αξιολόγησης πάνω σε αυτό το θέμα. Δεν είμαι υπέρ εκείνης της, πριν χρόνια, ξέρω εγώ, της τιμωρητικής αξιολόγησης, αλλά πιστεύω πως η αξιολόγηση γενικότερα θα μας κάνει καλό σε αυτό το θέμα».

Δ7:«Γιατί εγώ το πιστεύω και η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση και της σχολικής μονάδας και ολονών, αυτό χρειάζεται».

Δ8: «η αξιολόγηση, αυτά ίσως να είναι ένα μέσο, το οποίο θα τα επιβάλλει. Αλλά ας δούμε, ας έλθει πρώτα. (...) Όχι, δε λέω ότι η αξιολόγηση θα μας κάνει καλύτερους επαγγελματίες. Ίσως λέω η αξιολόγηση να αναγκάσει κάποιους, αν ας πούμε στην αξιολόγηση προσμετράται, ας πούμε, η συνεργασία με τρίτους, αν στην αξιολόγηση προσμετράται η επιμόρφωση που έχεις, η συνεχής επιμόρφωση ή τέτοια, είναι ένας τρόπος επιβολής».

Δ10: «Δηλαδή, ίσως, να βοηθούσε πάνω σε αυτό η αξιολόγηση, κάποια αξιολόγηση, κάποια μορφή αξιολόγησης, να ήταν αλλιώς. (...). Νομίζω η αξιολόγηση θα βοηθήσει στην..., αρκεί να γίνει με σωστό τρόπο, βέβαια. Θα βοηθήσει και η προβολή στην κοινωνία, το άνοιγμα στην κοινωνία, πολύ, του έργου μας. Δηλαδή, με αυτά τα δύο αν μπορούσαμε να κάνουμε κάτι».

4^ο κεφάλαιο: Συμπεράσματα

4.1.Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται από την ερευνήτρια η σύνθεση αφενός, των θεωρητικών παραδοχών από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και αφετέρου, των αποτελεσμάτων της παρούσας εμπειρικής έρευνας, με στόχο να απαντηθούν τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις που τέθηκαν στην αρχή αυτής της εργασίας, κατά τη διαμόρφωση της προβληματικής του θέματος. Θα ακολουθήσει η εκτενής παρουσίαση των κυριότερων συμπερασμάτων, έτσι ώστε να αποτυπωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην παρούσα μελέτη, για την έννοια του επαγγελματισμού, τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού, τους παράγοντες που αποδυναμώνουν ή περιορίζουν τον επαγγελματισμό του, και του τύπου επαγγελματισμού, στον οποίο ανήκουν οι συμμετέχοντες.

Βασικός στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι η απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τις αντιλήψεις των δασκάλων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και η συσχέτιση των ευρημάτων με τα δεδομένα άλλων ερευνών στο ελληνικό συγκείμενο, που μελετήθηκαν από την ερευνήτρια και παρουσιάστηκαν στα πρώτα κεφάλαια της εργασίας. Επιπρόσθετα, θα παρουσιαστούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, αλλά και οι προτάσεις της ερευνήτριας για μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα και μελέτες βάσει των συμπερασμάτων του παρόντος πονήματος.

4.1.1.Τύπος Επαγγελματισμού των συμμετεχόντων

Αναλύοντας τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε πως όλοι οι συμμετέχοντες(15/15) ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία δασκάλου κατά την περίοδο του Νέου και Μεταμοντέρνου επαγγελματισμού(βλ. [κεφάλαιο 1.2.1.](#)). Πρόκειται για το δάσκαλο που προσπαθεί να ξεφύγει από τα στενά όρια της σχολικής τάξης, καλλιεργεί τη γενικότερη εξωστρέφεια του σχολείου, επιδιώκει να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα και να αναπτύξει τρόπους να διαχειριστεί τις ραγδαίες εκπαιδευτικές αλλαγές (Hargreaves, 2000:171). Επίσης, προσανατολίζεται σε στενότερες συνεργατικές σχέσεις(Hargreaves, D., 1994:424), με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας

(συναδέλφους, διοίκηση, γονείς, μαθητές, φορείς) και εστιάζει στη διαρκή, συνεχιζόμενη επαγγελματική του ανάπτυξη (Hargreaves, A., 1994b: 245-247).

Προκειμένου να διερευνηθεί «ο τύπος επαγγελματισμού» των δασκάλων που συμμετέχουν στην παρούσα διπλωματική εργασία και όπως διαπιστώνεται από τις αφηγήσεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων, αναζητήθηκαν τα κοινά στοιχεία που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες, συγκρινόμενα με το θεωρητικό μέρος της μελέτης (βλ. [κεφάλαιο 1.2.2.](#)). Η μελέτη καταλήγει στη διαπίστωση πως διαμορφώνεται κατά την άποψη των συμμετεχόντων, ένα μωσαϊκό νέου υβριδικού τύπου επαγγελματισμού, το οποίο περιλαμβάνει χαρακτηριστικά από διάφορους τύπους επαγγελματισμού, και συγκεκριμένα από τον Νέο- Διευρυμένο, τον Μεταμοντέρνο- Διαδραστικό, τον Πολύπλοκο τον Ευέλικτο, τον Πρακτικό και τον Συνεργατικό τύπο επαγγελματισμού(βλ. [Πίνακα 4.3.4.](#)).

Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε πως σύμφωνα με τον νέο υβριδικό τύπο επαγγελματισμού που ανακαλύφθηκε από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων δασκάλων (15/15) ο σωστός επαγγελματίας, κατά την άποψή τους, διαθέτει τα ακόλουθα:

- *Επιστημονική Κατάρτιση και άρτια γνώση του αντικειμένου(παιδαγωγική, διδακτική), βασικό χαρακτηριστικό τόσο του νέου, διευρυμένου και του μεταμοντέρνου, διαδραστικού επαγγελματισμού, αλλά και του πολύπλοκου επαγγελματισμού.*
- *Σωστή προετοιμασία της διδασκαλίας, η οποία μπορεί να βελτιωθεί μέσα από την έρευνα, την περαιτέρω μελέτη και αναπτυξιακές δραστηριότητες(Hoyle, 1980:49· Hargreaves & Goodson, 1996:21), που απαντάται στον νέο, διευρυμένο επαγγελματισμό.*
- *Διά βίου μάθηση, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του δασκάλου (Day, 2000:31), ο οποίος δε μένει στάσιμος και στην αρχική του κατάρτιση και είτε μέσα ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, είτε από την προσωπική περαιτέρω επαγγελματική, θεωρητική και εμπειρική του ανάπτυξη βελτιώνεται και εξελίσσεται. Το στοιχείο αυτό συμφωνεί με τα χαρακτηριστικά του νέου, διευρυμένου, του πρακτικού, αλλά και του μεταμοντέρνου, διαδραστικού επαγγελματισμού.*
- *Αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό του έργο, στοιχείο που παραπέμπει στον πρακτικό επαγγελματισμό, στον οποίο κυριαρχεί η αφοσίωση των εκπαιδευτικών*

πάνω στα αποτελέσματα που έχει η πρακτική και η διδασκαλία τους στους μαθητές τους (Ματσαγγούρας, 1995:461).

- *Καλές διαπροσωπικές σχέσεις και κουλτούρα συνεργασίας με συναδέλφους*, στοιχείο που παραπέμπει στον ευέλικτο, τον πρακτικό, τον πολύπλοκο, τον νέο-διευρυμένο, τον μεταμοντέρνο-διαδραστικό και τον συνεργατικό τύπο επαγγελματισμού.
- *Ατομική ευθύνη* αποτελεί για τον δάσκαλο ο επαγγελματισμός του και δεν μπορεί να επιβληθεί παρά μόνο ως κάποια τυπικά στοιχεία, όπως το ωράριο. Τα κίνητρά του σωστού επαγγελματία, σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων είναι εσωτερικά. Δηλαδή, η ανάγκη του δασκάλου για επαγγελματική ανάπτυξη, δεν του επιβάλλεται και ούτε αποτελεί συμμόρφωση σε υποχρεώσεις που προκύπτουν από αλλαγές, που σχεδιάζουν και επιβάλλουν άλλοι. Το στοιχείο αυτό συμφωνεί με τα χαρακτηριστικά και του νέου, διευρυμένου, αλλά και του μεταμοντέρνου, διαδραστικού επαγγελματισμού.
- *Επαγγελματική αφοσίωση*, που σημαίνει ότι οι δάσκαλοι που μετέχουν στην παρούσα έρευνα προσπαθούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του έργου τους με κάθε κόστος, παρά τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν, έχοντας απόλυτη συνείδηση της ιδιαίτερης αποστολής τους (Ματσαγγούρας, 2004:9) στοιχείο που παραπέμπει σε πολλούς τύπους επαγγελματισμού, στον πρακτικό, τον πολύπλοκο και τον νέο, διευρυμένο επαγγελματισμό.
- Το χαρακτηριστικό της *παιδοκεντρικής προσέγγισης του επαγγελματισμού* του δασκάλου, ανέφεραν στην κατακλείδα της συνέντευξης όλοι οι συμμετέχοντες εξαιρώντας, τη σημαντικότητα που έχει ο μαθητής για τον δάσκαλο και δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην επίδραση που έχει η σχέση δασκάλου- μαθητή στον επαγγελματισμό τους. Ο δάσκαλος δεν αρκείται στην ανώδυνη παροχή υπηρεσιών του, αλλά υπάρχει *ουσιαστική, ενεργή μέριμνα, φροντίδα και ενδιαφέρον για τον μαθητή του*, αναγνωρίζοντας την προσήλωση του εκπαιδευτικού στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών και την ηθική δέσμευσή του να υπηρετεί τα συμφέροντα των μαθητών του, στοχεύοντας στην ευημερία και πρόοδό τους (Eraut, 1995, οπ. αναφ. στο Day, 2003:52). Το στοιχείο αυτό σχετίζεται με τον τύπο του μεταμοντέρνου, διαδραστικού επαγγελματισμού.

- *Γνώση Νέων τεχνολογιών*, η αξιοποίηση των οποίων φέρνει νέα προοπτική στη διδασκαλία, αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες και παραπέμπει στον πρακτικό επαγγελματισμό.

Ακολουθεί στη συνέχεια η παρουσίαση χαρακτηριστικών του επαγγελματισμού, που δεν επισημάνθηκαν από όλους τους συμμετέχοντες, αλλά από τους περισσότερους:

- *Ενδιαφέρον για τις εξελίξεις του επαγγέλματος* εξέφρασαν δεκατρείς συμμετέχοντες (13/15), στοιχείο και αυτό του νέου, διευρυμένου επαγγελματισμού (Hargreaves & Goodson, 1996:21).
- Ο *Αναστοχασμός*, η *αξιολόγηση* και η *ανατροφοδότηση* πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εκπαιδευτική διαδικασία και η αναπροσαρμογή της διδασκαλίας βάσει των αποτελεσμάτων τους, αναφέρθηκε από δώδεκα συμμετέχοντες (12/15) στοιχείο και αυτό του πρακτικού επαγγελματισμού.
- *Καλές διαπροσωπικές σχέσεις* με τους *γονείς* (12/15), με τη *Διοίκηση* του σχολείου (10/15), με τους *μαθητές*(9/15) και *φορείς* της ευρύτερης κοινότητας(8/15) αποτελούν χαρακτηριστικό του ευέλικτου, του πρακτικού, του πολύπλοκου, του νέου-διευρυμένου, του μεταμοντέρνου-διαδραστικού και του συνεργατικού τύπου επαγγελματισμού.
- Στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως *παιδαγωγός και στις δυνατότητες για ενασχόληση με τους ηθικούς και κοινωνικούς σκοπούς*(Hargreaves & Goodson, 1996:20-21) που θέτει το εκπαιδευτικό έργο, αναφέρθηκαν συμμετέχοντες, στοιχείο που συνδέεται με τις βασικές αρχές του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού.

Γίνεται αντιληπτό, πως δεν είναι εφικτό να ταυτιστεί ο σημερινός επαγγελματίας της παρούσας εργασίας αποκλειστικά με έναν τύπο επαγγελματισμού, όπως απαντάται στη βιβλιογραφία, μιας και η πραγματικότητα είναι σύνθετη. Ο δάσκαλος μετατρέπεται σε πρωταγωνιστή και φορέα αλλαγής, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε η διδασκαλία, η μάθηση και η συνεργασία να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής και της μαθησιακής κουλτούρας του σχολείου του, γεγονός που αντανakλά μερικά από τα βασικά προτάγματα του νέου επαγγελματισμού (βλ. Γκρίτζιος, 2006:156). Το κίνημα του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού απαιτεί να αντιμετωπίζεται ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας που είναι κάτοχος εξειδικευμένων θεωρητικών γνώσεων, που του δίνουν τη δυνατότητα με υπευθυνότητα (Gray, Whitty, 2010· Webb et

al., 2004) να ασκεί τα καθήκοντά του, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του τόσο στην ικανοποίηση των μαθητών του, όσο και στην προσωπική, συνεχή ενίσχυση των επαγγελματικών προσόντων του (Powell, 2000:39). Επιδιώκεται «μεγαλύτερη αυτονομία των εκπαιδευτικών, αναβάθμιση του κύρους τους και καλύτερες οικονομικές απολαβές ως απόρροια αυτού του επαγγελματισμού» (Γκρίτζιος, 2006: 156).

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται πως, από τις απόψεις των συμμετεχόντων δασκάλων στην παρούσα έρευνα, διαμορφώνεται ένας νέος υβριδικός τύπος επαγγελματισμού σύμφωνα με τον οποίο ο δάσκαλος, ανταποκρινόμενος σε ένα διαρκώς μεταλλασσόμενο περιβάλλον (Day, 2003:32) και στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας ενδιαφέρεται για τη διά βίου μάθηση, την επιμόρφωση και κατάρτισή του (Χιωτάκης, 1994:71· Beernaert, 1999:324· Ματσαγγούρας, 2004:9· Ξωχέλλης, 2005:33-34)· την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και καινοτόμων μεθόδων στη διδασκαλία του (Hooley, 2007:50)· αντιμετωπίζει με υπευθυνότητα και ευσυνειδησία το έργο του (Hargreaves & Goodson, 1996: 20-21)· ενδιαφέρεται για την πρόοδο και ευημερία των μαθητών του (Hargreaves & Goodson, 1996: 20-21)· επιδιώκει το άνοιγμα του σχολείου και τη συνεργασία του με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, τους συναδέλφους, τους μαθητές, τη διοίκηση του σχολείου τους γονείς και φορείς της ευρύτερης κοινότητας (Goodson & Hargreaves, 1996:21· Hargreaves, 2000:162)· αγαπά το επάγγελμά του (Ματσαγγούρας, 2004:9)· είναι αφοσιωμένος στο έργο του και στους μαθητές του (Day, 2003:32-33· Παπαναούμ, 2003:56· Ματσαγγούρας, 2004: 12). Επιθυμεί, όπως είναι σαφές, με κάθε τρόπο την αναβάθμιση και βελτίωση του επαγγελματισμού του (European Commission, 2007:12), αλλά έχει να αντιμετωπίσει, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, την ανεπάρκεια της επίσημης πολιτείας, η οποία αφενός, δεν εφαρμόζει ένα μακρόπνοο σχέδιο για το μέλλον της εκπαίδευσης αυτού του τόπου και αποφασίζει ερήμην του για όσα τον αφορούν, και αφετέρου, δεν του παρέχει τα απαραίτητα εφόδια και τις προϋποθέσεις για την σωστή έκφραση και άσκηση του επαγγελματισμού του. Από τα στοιχεία αυτά αναδείχθηκαν οι απόψεις των δασκάλων, που μετέχουν στην παρούσα εργασία για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και επιτρέπουν την κατανόηση των βαθύτερων αιτιών των αντιλήψεών τους για θέματά της. Έτσι, κατά τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, απουσιάζει η υποστήριξη του δασκάλου με ουσιαστική, διαρκή, σταθερή, δωρεάν επιμόρφωση για θέματα που τον αφορούν και σχετίζονται με την εργασία του μέσα στην τάξη, αλλά επίσης, και η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή στις περισσότερες σχολικές μονάδες. Το

γεγονός αυτό αποδείχθηκε περίτρανα ήδη από την προηγούμενη σχολική χρονιά, όταν ο δάσκαλος σε κάθε γωνιά της Ελλάδας κλήθηκε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως «*η εκπαίδευση λειτουργεί πάνω στο φιλότιμο*»(Δ1) του Έλληνα δασκάλου, καθώς ο δάσκαλος έχει αφεθεί να παλεύει μόνος του για να δώσει στον μαθητή του ό,τι καλύτερο μπορεί σε μια περίοδο μάλιστα, που η κοινωνικοοικονομική δυσπραγία που εκδηλώνεται τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, λόγω της οικονομικής κρίσης έχει πλήξει όχι μόνο τον ίδιο το δάσκαλο, αλλά και την ελληνική οικογένεια.

Αναγκαία θεωρείται η υιοθέτηση μιας νέας μορφής επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε ένα κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται, περνώντας «*στην εποχή της πληροφορίας*» (Hall, Held και McGrew, 2003: 429, 477· Ευριδίκη, 1995: 7, οπ. αναφ. στο Γκρίτζιος, 2006:155). Καθώς τελευταία έχει σημειωθεί μία ευρύτερη αλλαγή ως προς το ρόλο των επαγγελματιών, που απασχολούνται σε διάφορα εργασιακά περιβάλλοντα διαπιστώνεται και μία στροφή στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει το επάγγελμά του και στον τρόπο που αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως επαγγελματία(Terhart, 1998: 433). Έτσι, ο δάσκαλος, όπως και κάθε επαγγελματίας, οφείλει να συνδυάζει θεωρητικές γνώσεις και πρακτικές δεξιότητες, αναλαμβάνοντας έναν κοινωνικό ρόλο ελέγχου της εργασιακής διαδικασίας (Γκρίτζιος, 2006:156). Επίσης, απαιτείται να αντιμετωπίζει τη γνώση ως μια συνεχιζόμενη, δυναμική, μακρά, διά βίου, διαδικασία, που αφενός, του δίνει τη δυνατότητα να παίρνει μόνος του τις αποφάσεις που τον αφορούν και αφετέρου, του επιτρέπει να είναι ευέλικτος στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών (Γκρίτζιος, 2006:156· Whitty, 2000: 281-282, 2006:2, 2008:31-32).

Τέλος, μπορεί να ειπωθεί πως ζητούμενο είναι σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων ο επαγγελματισμός τους να περιλαμβάνει και στοιχεία του *εν δράσει επαγγελματισμού*, ο οποίος σχετίζεται με την αύξηση της εξουσίας των εκπαιδευτικών (Layton, 1984, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:108). Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη πως ο σύγχρονος επαγγελματίας δάσκαλος θα έπρεπε να έχει το δικαίωμα να συμμετέχει στη χάραξη πολιτικής, μιας και όπως διαπιστώνουν οι συμμετέχοντες, όλες οι αποφάσεις που αφορούν την καθημερινότητά τους λαμβάνονται «*ερήμην*» τους.

4.1.2. Διαστάσεις επαγγελματισμού

Σημαντικές διαστάσεις του επαγγελματισμού του δασκάλου ανέδειξε η παρούσα μελέτη σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημά της, που στόχο είχε τη διερεύνηση των αντιλήψεων τους για την έννοια του επαγγελματισμού, του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες παραμέτρους που τον συνιστούν, καθώς επίσης και τον εντοπισμό συγκλίσεων ή αποκλίσεων ως προς τις παραμέτρους που συνθέτουν την έννοια αυτή.

Η σημαντικότερη διάσταση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, κατά τους συμμετέχοντες, αναδεικνύεται η υψηλού επιπέδου εξειδικευμένη γνώση και επιδεξιότητα (Ματσαγγούρας, 2005:69), τα οποία και αποτελούν βασικό κριτήριο του επαγγελματισμού κατά τον Γκρίτζιο(2006). Η άρτια εκπαίδευση και κατάρτισή του, τον καθιστούν ειδικευμένο επαγγελματία (Carr-Saunders & Wilson, 1933:200, 298) που γνωρίζει το αντικείμενο διδασκαλίας (Ξωχέλλης, 2005:33-34· Beernaert, 1999:324), διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες (διδασκτικές, διαγνωστικές και συμβουλευτικές) (Ξωχέλλης, 2005:33-34· Beernaert, 1999:324), αλλά και ικανότητες αξιοποίησης αυτών των δεξιοτήτων. Η επαγγελματική γνώση και η άρτια επιστημονική ακαδημαϊκή κατάρτιση είναι ζωτικής σημασίας, καθώς εμποδίζει αυτούς που δεν την κατέχουν να «μπουν» στο επάγγελμα και οριοθετεί και περιχαράκωνει τα επαγγέλματα που επιβιώνουν στον ανταγωνισμό (Abbott, 1988:19).Εξειδικευμένη θεωρητική γνώση προσφέρεται στους μελλοντικούς δασκάλους μέσα από τις θεσμοθετημένες σπουδές των επιστημών της αγωγής στα Πανεπιστημιακά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Έτσι εξασφαλίζεται και η ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης(Ματσαγγούρας, 2004:9· Χιωτάκης, 1994:71), κυρίαρχο κριτήριο για την κατάταξη ενός επαγγέλματος στα υψηλού κύρους επαγγέλματα(Σταρίδα, 1993:273). Καθώς ο δάσκαλος καλείται να διδάξει στην τάξη διάφορα γνωστικά αντικείμενα στους μαθητές του μέσα στη σχολική τάξη, κατά την άποψη των συμμετεχόντων, απαραίτητες κρίνονται η άρτια γνώση και η γνωστική επάρκεια του αντικειμένου της διδασκαλίας τους και οι δεξιότητες σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, συμφωνώντας με τη θέση των Hargreaves & Goodson(1996:20). Πιο αναλυτικά, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει ποιότητα στη *θεωρητική του κατάρτιση, τεχνογνωσία και καλλιέργεια ψυχο-συναισθηματική και κοινωνική* μέσα από τέσσερις τομείς που πρέπει να συνθέτουν το περιεχόμενο της μόρφωσης κάθε Ευρωπαίου

εκπαιδευτικού, τη γενική παιδεία, την επαγγελματική κατάρτιση, τη μύηση στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και τη διαπολιτισμική μόρφωση (Τρούλης, 1996: 320 κ. εξ.).

Η γνώση χρησιμεύει στο να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα πιο αποτελεσματικά (Day, 2003: 129) και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εκτελεί εργασίες, ρόλους και καθήκοντα με ποιοτικό τρόπο (Erault, 1996:1). Οι Hopkins, West και Beresford (1998:123) μιλούν για το «ρεπερτόριο» του εκπαιδευτικού, δηλαδή για το εύρος των τύπων, αλλά και των μοντέλων διδασκαλίας που «κατέχει ο εκπαιδευτικός και το οποίο πρέπει να είναι ανάλογο με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, το πλαίσιο, το πρόγραμμα διδασκαλίας και το επιθυμητό αποτέλεσμα» (Day, 2003: 171). Οι Hopkins, West και Beresford (1998) μιλούν επίσης, για «παιδαγωγική σχέση», την οποία ορίζουν ως την ικανότητα του εκπαιδευτικού να δημιουργεί, εντός και εκτός τάξης, επαγγελματικές σχέσεις εστιάζοντας στη βελτίωση της πρακτικής του (Hopkins, et al., 1998:123, οπ. αναφ στο Day, 2003:171). Ο Ματσαγγούρας (2004:12) υποστηρίζει πως η ευθύνη των δασκάλων είναι τεράστια, καθώς καταλυτικά παρεμβαίνουν στη ζωή των μαθητών σε μία ηλικία που δεν τους επιτρέπεται να ασκήσουν το δικαίωμα επιλογής και κριτικής.

Σημαντικό ρόλο λοιπόν, στον επαγγελματισμό για τους δασκάλους του δείγματός μας, διαδραματίζουν η επαρκής επαγγελματική γνώση και οι προσωπικές τους αναζητήσεις ως προς το αντικείμενο διδασκαλίας, με στόχο την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων. Σύμφωνα με την Borko (2004: 4) «Για τους δασκάλους, η μάθηση συμβαίνει σε πολλές διαφορετικές πτυχές της πρακτικής, μέσα στην τάξη, τη σχολική τους κοινότητα αλλά και σε κύκλους μαθημάτων ή εργαστηρίων επαγγελματικής ανάπτυξης. Μπορεί να συμβεί κατά τη διάρκεια μιας σύντομης συνομιλίας στο διάδρομο με έναν συνάδελφο ή μετά το σχολείο κατά την παροχή συμβουλών σε ένα προβληματικό παιδί». Η διάσταση αυτή του επαγγελματισμού, που ανέδειξε η παρούσα μελέτη, εντοπίστηκε και σε όλες τις έρευνες, που μελετήθηκαν, είτε προέρχονταν από το χώρο της πρωτοβάθμιας (Φωτοπούλου, 2013:362, 432, 449· Καραγιάννη, 2015:99· Αναστασίου 2017:147· Χατζηασλανίδου, 2018:97), είτε από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Johnson, 1997: 69-87· Λιακοπούλου, 2009· Πέππα, 2017:163· Καψαμπέλη, 2018:86· Γιάλβαλη, 2020). Η διαφορά που εντοπίζεται μεταξύ τους είναι η έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας στην παιδαγωγική κατάρτιση, που αναγάζουν στην «κορυφή του ενδιαφέροντός τους» (Πέππα, 2017 Γιάλβαλη, 2020).. Η Λιακοπούλου (2009) επισημαίνει ως σημαντική διάσταση του επαγγελματισμού των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τις

«παιδαγωγικές και διδακτικές δεξιότητες» που «συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά τους» (Λιακοπούλου, 2009:264) και η αναγκαιότητα «παιδαγωγικής προσέγγισης του αντικειμένου διδασκαλίας» διαθεματικά, εστιάζοντας στις ανάγκες των μαθητών και συνδέοντας το με τη ζωή (Λιακοπούλου, 2009:265). Στην παρούσα έρευνα ο Δ4 μίλησε για «έλλειμμα» των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για έλλειμμα στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μιλούν και οι έρευνες της Λιακοπούλου (2009: 103) και της Πέππα(2017:159), καθώς τα προγράμματα σπουδών των καθηγητικών σχολών δεν προσφέρουν «*συστηματική παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση*» (Λιακοπούλου, 2009:236), γεγονός που επισημαίνουν και άλλες εργασίες (Πέππα,2017:159· Τσολακίδης, 2018:282). Η αποτελεσματική παιδαγωγική κατάρτιση απουσιάζει παντελώς από την πανεπιστημιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λιακοπούλου,2009:236), έλλειμμα που ακόμη και μετά από αρκετά χρόνια υπηρεσίας δεν αναπληρώνεται (Λιακοπούλου, 2009:266). Ο Κωνσταντίνου(2015) επισημαίνει επίσης, πως για τους απόφοιτους καθηγητικών σχολών «*Η απουσία επαρκούς παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης έχει τις επιπτώσεις της στην ποιότητα των διαδικασιών αγωγής, διδασκαλίας, μάθησης, κοινωνικοποίησης και αξιολόγησης και ειδικότερα στην ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του*» (Κωνσταντίνου, 2015: 152).

Καθώς ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον «ο μοναδικός κάτοχος της γνώσης, αλλά διαμεσολαβητής αυτής»(Πέππα, 2017:88) μια πολύ σημαντική επίσης, διάσταση του επαγγελματισμού για όλους τους συμμετέχοντες, αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη, η διαρκής ανανέωση των επιστημονικών γνώσεων των δασκάλων, η διά βίου μάθηση, η συνεχιζόμενη επιμόρφωση και κατάρτιση, στοιχεία που βοηθούν στην καταξίωση και στην ενίσχυση του κύρους του στο ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008:13). Οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και οι αλλαγές που συντελούνται καθημερινά στην κοινωνία στον τομέα της οικονομίας και της τεχνολογίας έχουν αντίκτυπο και στο σχολείο και υπαγορεύουν την ανάγκη για επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 2011:608-621· Ντούσκας, 2007:28-40· Ξωχέλλης, 2005:110-111· Χατζηπαναγιώτου, 2001:31). Επίσης, το ίδιο επιβάλλουν και τα απαιτητικά νέα Αναλυτικά Προγράμματα, η εφαρμογή των ΤΠΕ στην σύγχρονη τάξη, αλλά και οι εξελίξεις στον τομέα των επιστημών της αγωγής (Παπαναούμ, 2003:53). Έτσι,

ο δάσκαλος του 21ου αιώνα για να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα του διδακτικού έργου οφείλει να κατέχει υψηλού επιπέδου δεξιότητες και γενικότερα να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά και εύστοχα στις πολυάριθμες ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και του σύνθετου, μεταλλασσόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Helsby, et al., 1997: 9-10 Day, 2003:32).

Οφείλει, επίσης, να ενδιαφέρεται για τις εξελίξεις του επαγγέλματος, για τη θεωρία και τις τρέχουσες εξελίξεις της Παιδαγωγικής (Hoyle, 1980: 42-45· Hargreaves & Goodson, 1996:21· Παπαναούμ, 2003: 53· Ξωχέλλης, 2005: 33-34) και για την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή του (Hargreaves & Goodson, 1996:11-14), επιδιώκοντας να ενισχύσει και ανανεώσει τις αρχικές σπουδές του, να ικανοποιήσει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες (Ξωχέλλης, 2011:593-594), αλλά και των μαθητών του (Παπασταμάτης κ.ά., 2010:75). Ακόμη και στις ευνοϊκότερες συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτό, ότι η βασική εκπαίδευση θα καταστεί κάποια στιγμή ελλιπής, καθόσον στο χώρο του σχολείου εκφράζονται συνεχώς πρόσθετες αξιώσεις για περαιτέρω εκπαίδευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (Fullan, 1982: 257).

Στοχεύοντας λοιπόν, στην ενίσχυση και ανανέωση των βασικών σπουδών του δασκάλου, καθώς και στην καλλιέργεια των προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων του και προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του πολυδιάστατου ρόλου που οι ραγδαίες εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας, της οικονομίας και της τεχνολογίας του επιβάλλουν (Ντούσκας, 2007:28-40) μεγάλη είναι η αναγκαιότητα για διαρκή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2011:593-594). Επομένως, αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής πορείας του δασκάλου αποτελεί η επιμόρφωσή του (Μαυρογιώργος, 2011:608-620), η ανάγκη ανανέωσης *«των παιδαγωγικών και διδακτικών του εφοδίων»* (Πέππα, 2017:182), ως *«αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος προκειμένου αυτό να διεξέρχεται τις πολλαπλές προκλήσεις της εποχής»* (Υφαντή, 2014:72), η κατάρτιση και επιμόρφωσή του στις Νέες Τεχνολογίες, αλλά και σε νέες μεθόδους και η εισαγωγή καινοτομιών (Βασιλειάδου, 2019:103). Με αυτά τα ευρήματα συμφωνεί και η Sachs (1997), η οποία επισημαίνει πως η διά βίου μάθηση αποτελεί κυρίαρχη αξία του νέου επαγγελματισμού του δασκάλου.

Η διάσταση αυτή του επαγγελματισμού που αναδείχθηκε στην παρούσα μελέτη, εντοπίστηκε και σε όλες οι έρευνες, που μελετήθηκαν είτε προέρχονταν από το χώρο της

πρωτοβάθμιας (Γκρίτζιος, 2006: 156· Ξωχέλλης, 2005:33-34· Φωτοπούλου, 2013:361, 432· Καραγιάννη, 2015:91· Αναστασίου 2017:106. Χατζηασλανίδου, 2018:96· Βασιλειάδου, 2019:102), είτε από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Johnson, 1997: 69-87· Λιακοπούλου, 2009:124· Πέππα, 2017:173· Καψαμπέλη, 2018:86· Βαρβατσούλη, 2019:92· Γιάλβαλη, 2020:149). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η γνώση, η προσωπική του ενασχόληση με θέματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος (Φωτοπούλου, 2013:449), με στόχο την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων, η διαρκής εκπαίδευση και κατάρτιση, αφιερώνοντας πολύτιμο προσωπικό χρόνο, για τον εμπλουτισμό του γνωστικού του υπόβαθρου, αποτελούν σημαντικές πτυχές του επαγγελματισμού (π.χ. βλ. Φωτοπούλου, 2013:432. Καλογιάννης, 2015: 62) του δασκάλου, ο οποίος δε μένει στάσιμος στην αρχική του κατάρτιση και είτε μέσα ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, είτε από την προσωπική περαιτέρω επαγγελματική, θεωρητική και εμπειρική του ανάπτυξη βελτιώνεται και εξελίσσεται, σε όλη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας» (Φωτοπούλου, 2013:453-489) ,όπως για παράδειγμα με μεταπτυχιακές σπουδές του (Παπαοικονόμου, 2014:142), *«με τη συμμετοχή και την παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων, όπως ημερίδες και συνέδρια»* (Φωτοπούλου, 2013:433). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το εύρημα αυτό, καθώς αναδεικνύει τον τρόπο αντίληψης των συμμετεχόντων για το επάγγελμα που ασκούν και το ενδιαφέρον τους για επιμόρφωση και ενημέρωση.

Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού προέρχεται από ένα corpus εσωτερικής γνώσης, απαιτώντας συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση (Μαυρογιώργος, 2003:356· Ξωχέλλης, 1991:84-86). Οι συμμετέχοντες στο παρόν πόνημα υποστηρίζουν πως, τα κίνητρα του δασκάλου για να αναζητά την προσωπική επαγγελματική του ανάπτυξη είναι εσωτερικά. Την εσωτερική καθοδήγηση και την ύπαρξη στόχων που προέρχονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό επισημαίνουν ως ιδιαίτερα σημαντικό χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ανάπτυξης οι Clarke & Hollingsworth (2002:948), συμφωνώντας και με τα ευρήματα της έρευνας της Αναστασίου (2017:107) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Καθίσταται σαφές πως η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μία διαρκή, αναπτυξιακή διαδικασία και αφορά την ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευτικού, όπως υποστηρίζει και η έρευνα της Hunzicker (2010:178). Η επιδίωξη αυτή όμως, κατά την άποψη των συμμετεχόντων, μπορεί να συνδέεται με τον φόβο, καθώς *«οι συνθήκες επαγγελματικής αστάθειας σε συνδυασμό με την αντιμετώπιση αξιολογικών κρίσεων αποτελούν παράγοντες ανασφάλειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επάρκειά τους»* (Αναστασίου, 2017: 107-

108) ή για «την εξασφάλιση μετρήσιμων προσόντων»(Δ4), που «μοριοδοτούνται»(Δ12). Με τον τρόπο αυτό η επαγγελματική ανάπτυξη πυροδοτείται «με ωφελιμιστικό και συχνά επιφανειακό περιεχόμενο»(Αναστασίου, 2017: 107-108), με στόχο να ανταποκριθεί στις «συνθήκες εργασιακής αστάθειας και επερχόμενων αξιολογήσεων» (βλ. Hughes, 1999, οπ. αναφ στο Αναστασίου, 2017: 142). Σημαντική σε κάθε περίπτωση κατά την άποψη των συμμετεχόντων, φαίνεται να είναι η ουσιαστική ενεργοποίηση και εμπλοκή των δασκάλων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Καθίσταται σαφές λοιπόν, πως η κατοχή εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων, μέσα από την αρχική, πανεπιστημιακή εκπαίδευση, που διαρκώς ανανεώνεται βασιζόμενη στη συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση του δασκάλου, εντοπίζεται στη σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση(Hargreaves, A., 1994b: 245· Hoyle, 1995· Hargreaves & Goodson , 1996: 11-14· Χιωτάκης, 1994 MacBeath, 2012· Ματσαγγούρας, 2004), προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στους στόχους που θέτει μέσα στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και να μπορεί «να επιλύει προβλήματα και να αξιοποιεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες σε νέες προβληματικές καταστάσεις» (Καλογιάννης, 2015:62).Ο δάσκαλος όπως κάθε επαγγελματίας, πρέπει να διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις, που θα προέρχονται από μια συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία από τη λήψη του πτυχίου, ως την συνταξιοδότησή του.

Σημαντική διάσταση του επαγγελματισμού των δασκάλων κατά την άποψη των συμμετεχόντων, αποτελεί η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η αποτελεσματικότητα, η σωστή οργάνωση και προετοιμασία της διδασκαλίας, ο προγραμματισμός των στόχων, των μεθόδων κλπ, η κατοχή αξιόλογων δεξιοτήτων και ικανοτήτων προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν κάθε δύσκολη προβληματική κατάσταση(βλ. Ματσαγγούρας, 2004: 9), ο αναστοχασμός, η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αναπροσαρμογή της μεθοδολογίας, όταν οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται και η συνεργασία του με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, ο επαγγελματισμός λειτουργεί με θεμελιώδη την έννοια της αυτονομίας του δασκάλου, κατά την άποψη των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με την Mockler(2005:738) απαραίτητη είναι η αμοιβαία δέσμευση του εκπαιδευτικού στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κάθε μαθητή, ενώ κατά την άποψη του Hargreaves(1994) όχι μόνο, πρέπει να ενδιαφέρεται για το προϊόν και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του, αλλά οφείλει να εστιάζει την προσοχή του στην

ποιότητα της διδασκαλίας και στη σύνδεση της αποτελεσματικότητας του έργου του με τη βελτίωση και του σχολείου(Hargreaves D., 1994: 433-434).Γίνεται αντιληπτό έτσι, πως συνδέεται απόλυτα ο επαγγελματισμός με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, στο οποίο κυριαρχεί η αφοσίωση των εκπαιδευτικών πάνω στα αποτελέσματα που έχει η πρακτική και η διδασκαλία τους στους μαθητές τους (Ματσαγγούρας, 1995:461). Η διεθνής εκπαιδευτική πολιτική εστιάζει πλέον, στα αποτελέσματα και στην αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας(Λιακοπούλου & Νταλούκας, 2015:25), καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού καθίσταται πιο σύνθετο, και έχει να αντιμετωπίσει πλήθος προκλήσεων και απαιτήσεων. Έτσι, σύμφωνα με την Evans(2011:858) ο δάσκαλος αξιολογεί την αποτελεσματικότητά της διδασκαλίας του και την τροποποιεί υπό το φως αυτού του προβληματισμού. Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας μέσα στη σχολική τάξη ο επαγγελματισμός πρέπει να περνά και στο επόμενο στάδιο, σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας, τον αναστοχασμό, την ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγησή της(Αναστασίου, 2017:108). Οι Hopkins, West και Beresford (1998:123) ορίζουν ως μία από τις έξι συνθήκες που είναι απαραίτητες για να διευκολύνεται η μάθηση όλων των μαθητών τον στοχασμό πάνω στη διδασκαλία, τον προβληματισμό πάνω στο έργο του(Day, 2003:171-172). Κατά τον Eraut(1995:232, οπ. αναφ. στο Day, 2003:52) ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός οφείλει να επανεξετάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα τη φύση και την αποτελεσματικότητα της πρακτικής του, να βελτιώνει τους χειρισμούς και την παιδαγωγική του. Ο δάσκαλος που διαθέτει ευελιξία και προσαρμοστικότητα (Αναστασίου, 2017:106), επιδιώκει την αλλαγή και αναπροσαρμογή της μεθοδολογίας, που ακολουθεί, κάθε φορά που ένας στόχος του δεν φαίνεται να επιτυγχάνεται, συμφωνώντας και με τον Donald Schön (1983, 1987, 1988: οπ. αναφ. στο Καλαϊτζοπούλου, 2001:23 & Schön,1983: 151, Hargreaves A., 1994c:4-5· Sachs, 2000:77, 2003b:16). Αυτό σημαίνει πως πρέπει να διαθέτει και την ικανότητα να σταθμίζει τις εκάστοτε συνθήκες και να αναπροσαρμόζει ανάλογα την τακτική του (Παπαναούμ, 2003 :56).

Ο Huber(2011:837), αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα η διδασκαλία να έχει αυξημένη σχολική αποτελεσματικότητα, επισημαίνει πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να στρέψει το ενδιαφέρον της στον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας του, ως προς την αξιολόγηση, τη συστηματικότητα, τον καθορισμό σαφών στόχων, την επιλογή του κατάλληλου περιεχομένου και μεθόδων αναστοχασμού,

κινητοποίησης, δράσης, ανατροφοδότησης (Huber, 2011: 843-844). Τα ευρήματα της έρευνας των Antoniou και Kyriakides (2013:9) επίσης, τονίζουν εμφατικά ως θεμελιώδεις τις ανάγκες αυτές του δασκάλου. Η Evans (2011:857) υποστηρίζει πως ο δάσκαλος πρέπει να είναι δεκτικός σε νέες ιδέες και προσεγγίσεις, που θεωρεί ότι προσφέρουν ευκαιρίες για βελτιώσεις. Επίσης, πως οφείλει να γνωρίζει μια σειρά από προσεγγίσεις διδασκαλίας, που μπορεί να χρησιμοποιήσει και μπορεί να τις προσαρμόσει, εάν είναι απαραίτητο, ώστε να ικανοποιεί τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του. Η αξιολόγηση του έργου του δασκάλου, στο πλαίσιο ελέγχου της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης επισημαίνεται και από τους Darling-Hammond (1990:17) και Ellet et al. (2002:64). Ο εκπαιδευτικός οφείλει αφενός, να προσπαθεί συνεχώς να βελτιώνει τις πρακτικές του και αφετέρου, να αξιολογεί, να αναπροσαρμόζει τη δράση του και να διατυπώνει πιθανές λύσεις, να *«στοχάζεται ως προς τις προσωπικές, ακαδημαϊκές, κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες»* των πράξεών του (Καλαϊτζοπούλου, 2001:49).

Ο Καλογιάννης (2015:115) υποστηρίζει επίσης, πως ο αναστοχασμός, η προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και *«οι έλεγχοι διαφόρων ειδών που επιβάλλονται, έχουν ως σκοπό να αξιολογήσουν και να διαμορφώσουν την απόδοση του ελεγχόμενου στο τρίπτυχο Effectiveness, Efficiency, Economy»* (Power, 1994:34, οπ. αναφ. στο Καλογιάννη, 2015:115). Ο Ball (2008:54) επισημαίνει πως η ανάγκη για αποτελεσματικότητα ωθεί τον εκπαιδευτικό να επιλέξει εκείνες τις παιδαγωγικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες που θα φέρουν μετρήσιμα αποτελέσματα και όχι, *«δραστηριότητες κοινωνικής, ηθικής ή συναισθηματικής ανάπτυξης»* (Καλογιάννης, 2015:115). Η έμφαση δηλαδή δίνεται στην ανάπτυξη ενός συνόλου δεξιοτήτων ή ικανοτήτων με ελάχιστη αναγνώριση των ηθικών διαστάσεων της διδασκαλίας (Codd, 2005: 201).

Η σωστή προετοιμασία, η καλή οργάνωση, η μεθοδικότητα του εκπαιδευτικού και ο κατάλληλος σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η στοχοθεσία στη διδασκαλία του (Hargreaves & Goodson, 1996: 20, 21), τα οποία μπορούν να βελτιωθούν μέσα από την έρευνα, την περαιτέρω μελέτη και αναπτυξιακές δραστηριότητες (Hoyle, 1980:49· Hargreaves & Goodson, 1996:21), επισημαίνονται ως σημαντική διάσταση της άσκησης του διδακτικού έργου του επαγγελματία δασκάλου από τους συμμετέχοντες στο παρόν πόνημα. Οι Hopkins, West και Beresford (1998:123) αναφέρουν πως σχεδιασμός και προετοιμασία σημαίνουν αφενός, την πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε ένα εύρος σχετικού

διδασκτικού υλικού και αφετέρου, την ικανότητα να προετοιμάζουν και να διαφοροποιούν αυτό το υλικό για τους διάφορους μαθητές (Day, 2003:171). Ο Πυργιωτάκης (1999) αναφέρει χαρακτηριστικά για την επίδραση των ενεργειών του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της μάθησης: *«Η διδασκαλία περιλαμβάνει τις ενέργειες και τους χειρισμούς του εκπαιδευτικού για την οικειοποίηση της ανάλογης γνώσης και πείρας (μάθηση) από την πλευρά του μαθητή»* (Πυργιωτάκης, 1999:63). Η σωστή προετοιμασία και οργάνωση της διδασκαλίας, ο αναλυτικός σχεδιασμός και προγραμματισμός των δραστηριοτήτων εντός και εκτός της τάξης, αλλά και η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας αποτελούν σημαντική διάσταση του επαγγελματισμού των συμμετεχόντων στην παρούσα εργασία, που επιβεβαιώνουν και άλλες σχετικές έρευνες (βλ. π.χ.: Λιακοπούλου, 2009:264· Καραγιάννη, 2015:90).

Το σχολικό έτος 2020-2021 η εξάπλωση της πανδημίας Covid-19 έφερε στη ζωή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας κάθε βαθμίδας, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναδεικνύοντας όπως ήταν φυσικό, για όλους τους συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία μια πολύ σημαντική διάσταση κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου του δασκάλου την εφαρμογή καινοτομιών, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ) και σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, μιας και χωρίς αυτά τα «όπλα» (Δ4, Δ12) ήταν αδύνατο να ανταποκριθεί ο δάσκαλος στις απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης. Έτσι, κατά την άποψη και όλων των συμμετεχόντων ο δάσκαλος, πλέον, οφείλει μέσα από τη συνεχιζόμενη επαγγελματική του ανάπτυξη όχι μόνο να εξελίξει τις παιδαγωγικές και διδακτικές του δεξιότητες, αλλά και να καλλιεργεί νέες δεξιότητες και γνώσεις, όπως είναι η χρήση των νέων τεχνολογιών, καινοτόμων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων και εργαλείων. Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν το βασικό εργαλείο στην εξυπηρέτηση των στόχων του σύγχρονου σχολείου (ΥΠΕΘ, 2009). Η χρήση των νέων τεχνολογιών προάγουν την υψηλού επιπέδου διδασκαλία (Bredeson, 2002: 665). Λόγω της ευρείας διείσδυσης της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διαδικασία της μάθησης επιτακτική είναι και η σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, αφού το «Νέο Σχολείο», μιλά για την ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών (Υ.Α.70001/Γ2/2011) και για τη δημιουργία του ψηφιακού σχολείου.

Τα σχετικά ευρήματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν και με παλιότερες έρευνες όπως η εργασία της Λιακοπούλου (2009:142) που υποστηρίζουν πως η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και σύγχρονων μέσων διδασκαλίας συμβάλλουν στην

αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, που μετείχαν στην εργασία της Φωτοπούλου(2013:434) έκριναν επίσης, απαραίτητη «τη χρήση και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου». Η απουσία διαφοροποίησης σε σχέση με την επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση του δείγματος της παρούσας εργασίας στην παράμετρο αυτή, φανερώνει ότι έχει γίνει αντιληπτό από όλους τους δασκάλους πλέον, ως ιδιαίτερα σημαντική η παράμετρος αυτή του επαγγελματισμού. Στην εργασία της Φωτοπούλου(2013:442) οι εκπαιδευτικοί με ελάχιστα έτη υπηρεσίας παρουσιάζονται να αποδίδουν ιδιαίτερη σημαντικότητα στην εν λόγω παράμετρο εν αντιθέσει με τις εκπαιδευτικούς που διαθέτουν αρκετά έτη επαγγελματικής εμπειρίας, κάτι που δεν εντόπισε η παρούσα μελέτη σε δασκάλους με αρκετά χρόνια υπηρεσίας(18-23 έτη). Όλοι οι εκπαιδευτικοί στο δείγμα μας, συμφωνώντας και με τα ευρήματα της Φωτοπούλου(2013:475), υποστήριξαν ένθερμα την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο έργο τους, καθώς, όπως οι ίδιοι αποκάλυψαν τους βοηθούν να αντεπεξέρχονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της διδασκαλίας. Το ίδιο επισημαίνει και η εργασία της Πέππα (2017:140,143,144) σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010) επίσης, στην οποία συμμετείχαν 34.354 διευθυντές σχολικών μονάδων έδειξε τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (90%) και στα ζητήματα σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και αξιοποίησης τεχνολογιών στην τάξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Η σωστή άσκηση του εκπαιδευτικού έργου με όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά ως σημαντική διάσταση του επαγγελματισμού του δασκάλου που ανέδειξε η παρούσα μελέτη, εντοπίστηκε και σε αρκετές έρευνες, που μελετήθηκαν είτε προέρχονταν από το χώρο της πρωτοβάθμιας (Φωτοπούλου, 2013· Καραγιάννη, 2015:90· Αναστασίου 2017:106, 108. Χατζηασλανίδου, 2018:75), είτε από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λιακοπούλου, 2009:124, 142· Πέππα, 2017:140,143,144· Βαρβατσούλη, 2019:33· Γιάλβαλη, 2020:127, 152).

Ο δάσκαλος σήμερα δεν οφείλει απλά να ανταποκρίνεται στις καθορισμένες από την υπηρεσία του υποχρεώσεις, αλλά κυρίως να συνεργάζεται με άλλους ως μέλος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας και να μπορεί να εμπλέκει στην εκπαιδευτική διαδικασία τους γονείς και την τοπική κοινότητα(Γκρίτζιος, 2006:156). Ο Day(2003:35) υποστηρίζει μεταξύ άλλων πως το να είναι επαγγελματίας ο δάσκαλος σημαίνει να δημιουργεί σχέσεις στενές αλληλεπίδρασης με τους μαθητές του,· συνεργασίες με

συναδέλφους, γονείς και άλλους εξωτερικούς φορείς, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις πολυάριθμες απαιτήσεις(Helsby, et al., 1997: 9-10· Day, 2003:32). του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Brennan (1996, οπ. αναφ. στο Sachs, 2001b:153) *«η ευθύνη του δασκάλου περνά από τα στενά όρια της σχολικής τάξης και περιλαμβάνει τη συμβολή του στο σχολείο, το σύστημα, τους άλλους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα, αλλά και τις συλλογικές ευθύνες των ίδιων των εκπαιδευτικών ως ομάδας»*, διευρύνοντας με τον τρόπο αυτό την ευθύνη και το ρόλο του εκπαιδευτικού και θέτοντας νέες, περισσότερο ισότιμες βάσεις στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους. Ο εκπαιδευτικός συγκρίνει τη δουλειά του με άλλων εκπαιδευτικών, αξιολογεί τη δουλειά του και επιδιώκει τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς(Day, 2003:31).

Ο David Hargreaves(1994:424), αναφέρει πως ο δάσκαλος οφείλει να απομακρυνθεί από κάθε έννοια εσωστρέφειας, αυθεντίας και αυτονομίας, που τον εγκλώβιζαν στα στενά όρια της τάξης, και να στραφεί προς νέες μορφές σχέσης με συναδέλφους, μαθητές και γονείς(Hargreaves, D., 1994:424), αλλά και με φορείς εκτός σχολείου, καθώς πρέπει να ενεργεί αυτόνομα έξω από τα τείχη της τάξης, συλλογικά και όχι ατομικά(Berg, 1989:58). Η σημαντικότητα της συνεργασίας αναγνωρίζεται μέσα από τα πολλαπλά οφέλη που παρέχει στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών (Hargreaves A. ,1994a:245-247). Ο Andy Hargreaves (1994a:246) εξηγεί αυτή την αναγκαιότητα για συνεργασία: *«Η συνεργασία αντικαθιστά τις εσφαλμένες επιστημονικές βεβαιότητες και αποδυναμώνει τις επαγγελματικές αβεβαιότητες»*.

Θετικοί ως προς τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους είναι και οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στην εργασία της Φωτοπούλου(2013:434) οι οποίοι αποδίδουν ξεχωριστό ρόλο στη συνεργασία στο σχολείο, όπως επίσης, και σε άλλες ερευνητικές εργασίες (Καραγιάννη, 2015:92· Βασιλειάδου, 2019:102· Χατζηασλανίδου, 2018:63, 123· Γιάλβαλη, 2020:148). Οι νηπιαγωγοί της εργασίας της Φωτοπούλου(2013:456) θεωρούν πιο σημαντική την συνεργασία με τους συναδέλφους από τους δασκάλους της δημοτικής εκπαίδευσης που μετέχουν στο ίδιο δείγμα. Στην παρούσα εργασία διαπιστώθηκε πως όλοι οι συμμετέχοντες(15/15) συγκλίνουν μεταξύ τους, δίνοντας πολύ μεγάλη βαρύτητα στην παράμετρο αυτή, θεωρώντας πως είναι ένας παράγοντας που ενισχύει τον επαγγελματισμό τους. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος της παρούσας εργασίας σχετικά με τη συνεργασία ταυτίζονται και με αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα διεθνώς (D.

Hargreaves, 1994· Hargreaves & Goodson, 1996· Sachs, 1997· Evans, 2008· Hargreaves, 2000), σύμφωνα με τα οποία η συνεργασία αποτελεί κυρίαρχο γνώρισμα του επαγγελματισμού και συντελεί στην ενίσχυση και βελτίωσή του. Η σημαντικότητα επίσης που αποδίδουν στη συνεργασία με τους συναδέλφους οι δάσκαλοι που μετέχουν στο παρόν πόνημα καταδεικνύεται και από τον τρόπο που προτείνουν να επιλύονται προβλήματα στον εργασιακό τους χώρο απευθυνόμενοι σε συναδέλφους(Δ1, Δ2, κλπ) ή σε άτομα από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, γονείς(Δ2, Δ4, Δ8, Δ12), ειδικούς επιστήμονες(Δ4), τα οποία δυνητικά έχουν κάποια σχέση με το ζήτημα.

Γίνεται αντιληπτό, πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος θεωρείται πολύ σημαντική παράμετρος του επαγγελματισμού, γεγονός που αποκαλύπτει την επαγγελματική ωριμότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι *«σε θέση να αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν τα πολλαπλά οφέλη που τους παρέχονται μέσω της συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους στη διδακτική και την εκπαιδευτική δραστηριότητα»*(Φωτοπούλου, 2013:435). Σε αντιδιαστολή έρχονται τα αποτελέσματα της εργασίας της Αναστασίου(2017) η οποία διαπίστωσε προβλήματα *«στη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, ανταγωνισμό και απουσία ουσιαστικής επικοινωνίας για θέματα του σχολείου»* και αδυναμία αλληλεπίδρασης(Αναστασίου, 2017:135), αλλά και της εργασίας της Σκόδρα(2010) η οποία διαπίστωσε πως συνάδελφοι, *«κυρίως της ίδιας ειδικότητας, μεταξύ τους, “ανταγωνίζονται” για τη θέση τους μέσα στη δεδομένη κοινότητα και την επικράτηση»* (Σκόδρα, 2010:19). Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος της εργασίας της Σκόδρα δήλωσαν πως βιώνουν κοινωνική απαξίωση και από τους συναδέλφους τους(Σκόδρα, 2010:79). Οι ανωτέρω διαπιστώσεις φανερώνουν ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, εκφράζοντας την αναγκαιότητα να λειτουργούν σε ένα εργασιακό πλαίσιο, που προάγει τη συνεργασία προς αυτήν την κατεύθυνση.

Σημαντική για τη συνεργασία με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι και η παράμετρος που αναφέρεται στη συνεργασία με τους γονείς, την οποία επισήμαναν αρκετοί συμμετέχοντες(12/15), παράμετρο που εντοπίστηκε και σε άλλες ερευνητικές εργασίες(Λιακοπούλου, 2009: 260· Φωτοπούλου, 2013:436, 447· Καψαμπέλη, 2018:113· Γιάλβαλη, 2020: 148). Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αποτελούν το δείγμα στην εργασία της Λιακοπούλου(2009) επισημαίνουν πως δεν έχουν επαρκή

κατάρτιση για να αναπτύξουν συνεργασία με τους γονείς(Λιακοπούλου, 2009:266, 268), για αυτό και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκουν τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία(Λιακοπούλου, 2009:267), σε αντίθεση με πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς που το επιλέγουν(Λιακοπούλου, 2009: 270). Οι συμμετέχοντες στην εργασία της Καραγιάννη (2015:102) αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας στη συνεργασία με τους γονείς, σε αντίθεση με την παρούσα μελέτη που σημαντικότερη κρίνεται η συνεργασία με τους συναδέλφους. Επίσης, στην εργασία της Φωτοπούλου (2013:447) διαπιστώθηκε διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής στην παράμετρο αυτή, καθώς, οι εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής *«υπογραμμίζουν με αρκετά μεγάλη συχνότητα τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, επίσης, της αποδίδουν μεγαλύτερη σημαντικότητα στο βαθμό που τις επηρεάζει»*(Φωτοπούλου, 2013:447). Οι απόψεις των δασκάλων που μετέχουν στην παρούσα εργασία σχετικά με την αλληλεπίδραση με τους γονείς συγκλίνουν μεταξύ τους, επισημαίνοντας βέβαια, κάποιοι από αυτούς πως πρέπει να υπάρχουν όρια στη σχέση δασκάλου και γονέων(Δ1, Δ11, Δ13, Δ15), καθώς όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν κάποιοι γονείς είναι *«παρεμβατικοί, επεμβατικοί»*(Δ3) Η έρευνα των Ματσαγγούρα και Πούλου(2009) αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με περιορισμένο τρόπο τη συνεργασία με τους γονείς, θεωρώντας πως αυτή πρέπει να υλοποιείται με τους δικούς τους όρους, καθώς είναι και οι ειδικοί στα εκπαιδευτικά θέματα(Γεωργίου, 2000, οπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009: 38).

Ξεχωριστή μνεία έγινε κατά την αναφορά των συμμετεχόντων στη συνεργασία με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, την οποία επισημαίνουν λιγότεροι συμμετέχοντες(10/15) σε σχέση με τη συνεργασία με τους συναδέλφους(15/15) και τους γονείς (12/15)Ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου θεωρείται πολύ κρίσιμος για τον επαγγελματισμό των συμμετεχόντων, καθώς και αυτός με τη σειρά του μπορεί να επηρεάσει τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού και την αυτό-εικόνα του(Σκόδρα, 2010:19· Φωτοπούλου, 2013: 461. Βασιλειάδου, 2019:103). Είναι *«πρόσωπο κλειδί»*(Δ10) που βοηθά τον δάσκαλο *«στις προσπάθειες, που θα κάνεις τόσο εντός σχολείου όσο και εκτός σχολείου, στο να πετύχει τέλος πάντων, το σκοπό του»*(Δ10) γιατί υπάρχουν διευθυντές, *«ευθυνόφοβοι»* (Δ10), που περιορίζουν *«την αυτονομία και τη συνέπεια»*(Δ12) του δασκάλου, που δεν συνεργάζονται με γονείς, ή περιορίζουν την εισαγωγή καινοτομιών ή ακόμα και τη χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής(Δ7). Η επίδραση του διευθυντή στον

επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, με θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις, επισημαίνεται από τον Day και τους συνεργάτες του (2005) ακόμη και σε περιόδους έντονης αστάθειας(οπ. αναφ, στο Φωτοπούλου, 2013: 461). Το πρόσωπο που ασκεί τη διοίκηση του σχολείου είναι αυτό που ενώνει τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και έργο του είναι βοηθά τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση αυτή, να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις, τις προσδοκίες που έχουν οι άλλες κοινωνικές ομάδες της εκπαιδευτικής διαδικασίας(μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, ευρύτερη κοινότητα), αλλά και στις διοικητικές υποχρεώσεις του(Ιορδανίδης, 2005:128). Ο Πασιαρδής (2004:216) υποστηρίζει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής *«επικοινωνεί, συνεργάζεται, προσπαθεί για την συνεχή ανέλιξη και επιμόρφωση του προσωπικού της μονάδας του ... παρέχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της... δημιουργεί ζεστό, θετικό κλίμα»*. Ο Ιορδανίδης (2005:149-154) επισημαίνει πως ο διευθυντής ως ηγέτης δημιουργεί όραμα, παρέχει κίνητρα στους συναδέλφους του, διαχειρίζεται την ομάδα, αλλά και είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος. Ο σωστός ηγέτης του σχολείου *«ευθυγραμμίζει όλες τις δραστηριότητες (εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές) του ανθρώπινου δυναμικού, έτσι ώστε η μία να συμπληρώνει και να οδηγεί στην επιτυχία της άλλης, και γενικότερα να συμβάλουν όλες μαζί στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων»* (Καλογιάννης, 2015: 362). Ο διευθυντής του σχολείου αξιοποιώντας την το θεσμικό του ρόλο, έχει τη δυνατότητα να συμβάλει ποικιλοτρόπως στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, λειτουργώντας ενισχυτικά *«προς τον εκπαιδευτικό, όταν αυτός αισθάνεται δυσφορία στην εργασία του, ... ακόμη και να μετριάσει κάποιες παθογένειες του συστήματος»*(Φωτοπούλου, 2013 :489).

Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στη διδακτορική εργασία της Φωτοπούλου(2013: 461) αποδίδουν λιγότερη σημασία στη συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου ή με άλλα στελέχη της εκπαίδευσης και παρά τη σημαντικότητα του ρόλου αυτού για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, διαπιστώθηκε πως και οι συμμετέχοντες(10/13) στην παρούσα εργασία βάζουν στην τρίτη θέση τη συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου, μετά από τους συναδέλφους(15/15) και τους γονείς(12/15). Η στάση αυτή των συμμετεχόντων απέναντι στην ηγεσία του σχολείου αποτελεί μια αντίφαση σε σχέση με τις θέσεις τους για τη διευρυμένη διάσταση της συνεργασίας και

ενδεχομένως, καταδεικνύει επιφύλαξη των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό του διευθυντή, γεγονός που επισημαίνει και η Φωτοπούλου(2013: 462).

Η πτυχή της καλής σχέσης και επικοινωνίας με τους μαθητές δηλώνεται μόνο από τους εννέα από τους δεκαπέντε(9/15) δασκάλους που μετέχουν στην παρούσα μελέτη, σε χαμηλότερο δηλαδή, ποσοστό από τη συνεργασία με κάθε άλλο μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην εργασία της Φωτοπούλου(2013:44) αντίθετα, από τις νηπιαγωγούς, οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης επιδιώκουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επικοινωνία και τη συνεργασία με τον ίδιο το μαθητή, γεγονός που η Φωτοπούλου αποδίδει *«στις διαφορετικές ηλικίες των μαθητών που καλούνται να εκπαιδεύσουν οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών»*(Φωτοπούλου, 2013:447).

Εν κατακλείδι, η εξέταση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αποκάλυψε ότι οι συμμετέχοντες συγκλίνουν ως προς τη σημαντικότητα που αποδίδεται στη συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον, επισημάνση που επιτρέπει τη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την ανάγκη για συνεργασία με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αναγνωρίζουν τα πολλαπλά οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν μέσω αυτής, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται την ουσιαστική συμβολή της στη διαμόρφωση του επαγγελματισμού τους, γεγονός που επιβεβαιώνει και η εργασία της Φωτοπούλου (2013:454). Βέβαια, η διαφοροποίηση που υπάρχει στο παρόν πόνημα ως προς τη σημαντικότητα συνεργασίας με συναδέλφους, γονείς, διοίκηση, μαθητές και εξωτερικούς φορείς, σημαίνει ότι δεν αντιμετωπίζεται ως ολότητα, αλλά επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες και συσχετίσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον(Φωτοπούλου, 2013:463). .

Η έννοια της αυτονομίας επίσης, αποτελεί σημαντικό εύρημα για την παρούσα εργασία, η οποία και θεωρείται κυρίαρχο γνώρισμα του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 2000:158), αλλά και ένα από τα απαραίτητα κριτήρια για να χαρακτηριστεί μια εργασία εξειδικευμένο επάγγελμα. Αφορά τη δυνατότητα του επαγγελματία να λαμβάνει μόνος του αποφάσεις που καθορίζουν τις πρακτικές, τις συνθήκες άσκησης, τις διαδικασίες αξιολόγησης, εξασφαλίζοντας έτσι και τις συνθήκες για ποιοτικώς ανώτερες υπηρεσίες (Ματσαγγούρας, 2004:11). Σύμφωνα με τη Mockler (2005:742) η ανάπτυξη του επαγγελματισμού στη σύγχρονη εποχή προϋποθέτει να δρα ο δάσκαλος με αυτονομία και συμφωνώντας με την άποψη αυτή δεκατρείς(13/15) από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα δηλώνουν σημαντική διάσταση του επαγγελματισμού τους είναι και η δυνατότητα να ασκεί ο δάσκαλος το εκπαιδευτικό του

έργο με αυτονομία μέσα στη σχολική τάξη. Το ίδιο επισημαίνει και ο Day(2000) λέγοντας πως βασικό πεδίο ανάδειξης της αυτονομίας του εκπαιδευτικού *«είναι η χρήση της ελεύθερης τους βούλησης, όσον αφορά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα στην τάξη»* (Day,2000: 30). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες ερευνητικές εργασίες (Φωτοπούλου, 2013: 465· Καλογιάννης, 2015:62· Γιάλβαλη, 2020:149). Τα αποτελέσματα της εργασίας της Φωτοπούλου(2013) επισημαίνουν τον ξεχωριστό ρόλο που φαίνεται να διαδραματίζει η δυνατότητα της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στον επαγγελματισμό του, ώστε να μπορεί για παράδειγμα *«να εφαρμόζει τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις μαθησιακές απαιτήσεις των μαθητών»* (Φωτοπούλου, 2013: 462). Η εργασία του εκπαιδευτικού ως πηγή ταυτότητας και υπερηφάνειας, *«εκπηγάζει από το γεγονός ότι διαθέτει αυτονομία και ανεξαρτησία»*(Καλογιάννης, 2015:62). Την άποψη που εξέφρασαν τέσσερις συμμετέχοντες (4/15) ότι ο επαγγελματισμός τους περιορίζεται σε κάποιες περιπτώσεις από την έλλειψη αυτονομίας θα την σχολιάσουμε στην επόμενη ενότητα.

Εκτός από τη γνωστική επάρκεια και αρτιότητα, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο δεξιοτήτων και γνώσεων, σύμφωνα με τους Hargreaves & Goodson (1996:20), ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει και ποικίλα άλλα χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του. Επιβεβαιώνοντας την άποψη αυτή, οι δάσκαλοι που μετέχουν στο παρόν πόννημα υποστηρίζουν πως ο επαγγελματισμός του σωστού επαγγελματία δασκάλου πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένα γνωρίσματα, όπως είναι: αγάπη για τον μαθητή και το επάγγελμά του (13/15), συνέπεια και υπευθυνότητα(10/15), φιλότιμο και ευσυνειδησία(9/15), δικαιοσύνη, ευγένεια και ειλικρίνεια(4/15) και τέλος, έντονο το αίσθημα της κοινωνικής προσφοράς(12/15). Με τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και αρκετές έρευνες που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς τόσο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης(Φωτοπούλου, 2013: 437· Καραγιάννη, 2015:90,96· Αναστασίου, 2017: 105. Γκορτζής, 2017:55) , όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης(Λιακοπούλου, 2009:264· Σκόδρα, 2010:80· Πέππα, 2017: 173). Συγκεκριμένα η Φωτοπούλου(2013:472) αναφέρει τη διάσταση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, που σχετίζεται τη *«λειτουργία του ως προτύπου, που συμβάλλει στην ανάπτυξη των ηθικών και των κοινωνικών αξιών των μαθητών»*, εύρημα που επιβεβαιώνει και η παρούσα εργασία. Ο Ματσαγγούρας (1995:461) ορίζει ότι στην επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού πρέπει να κυριαρχούν ευρύτητα πνεύματος και

υπευθυνότητα, αλλά και αφοσίωση των εκπαιδευτικών πάνω στα αποτελέσματα που έχει ή πρακτική τους στους μαθητές τους, εξετάζοντας καθημερινά τα πιστεύω και τις αρχές τους. Με τη σειρά τους οι Hargreaves και Goodson(1996: 20-21) ορίζουν ότι ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού σημαίνει να αποφασίζουν αποτελεσματικά και με υπευθυνότητα οι εκπαιδευτικοί για εκπαιδευτικά ζητήματα (διδασκτικά, διοικητικά και παιδαγωγικά) στο χώρο εργασίας τους, και τονίζουν πως κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η αποτελεσματική, ουσιαστική, ενεργός μέριμνα, φροντίδα, ενδιαφέρον, με πλήρη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών και όχι απλά εργασία, που παρέχει ανώδυνη παροχή υπηρεσιών. Υπό την έννοια αυτή ο επαγγελματισμός αποδέχεται και ενσωματώνει τη συναισθηματική, αλλά και τη γνωστική διάσταση της διδασκαλίας και αναγνωρίζει την προσήλωση στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών. Αυτό σημαίνει να αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως «αποστολή» και να *«θεωρούν το επάγγελμά τους ηθικό χρέος, από την εκπλήρωση του οποίου αντλούν μεγάλη ικανοποίηση»* (Michael Eraut, 1995, οπ. αναφ. στο Day, 2003:52· Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991:79.) Για να συμβαίνει αυτό βέβαια, δεν αρκεί να είναι μόνο ικανός τεχνικά ο δάσκαλος αλλά και σύμφωνα με τον Jackson, και τους συνεργάτες του(1993:233, οπ. αναφ. στο Day, 2003: 54) πρέπει να είναι γνώστης που σέβεται τους αδαείς, ευγενής, διακριτικός, αλλά και απαιτητικός και αυστηρός, όταν απαιτείται, δίκαιος και όχι προκατειλημμένος, αισιόδοξος και ενθουσιώδης, ανταποκρινόμενος στις ανάγκες κάθε μαθητή του, αντιμετωπίζοντας κάθε απρόβλεπτη δυσκολία με ψυχραιμία και χαμόγελο. Αυτό προϋποθέτει ότι τον επαγγελματία εκπαιδευτικό τον διακρίνει και η ικανότητα να κατανοεί τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών του(Γκρίτζιος, 2006: 156). Ο Day (2003:48-49) μιλά για την «ηθική» ευθύνη του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές και τους γονείς τους, για «επαγγελματική» ευθύνη απέναντι στον εαυτό και τους συναδέλφους του, αλλά και για ευθύνη «*βάσει συμβολαίου*» απέναντι στον εργοδότη του ή την εκάστοτε πολιτική αρχή. Οι Crosswell και Elliot (2004:7-8) μιλούν για το «*πάθος*» του δασκάλου, τη θετική συναισθηματική προσήλωση, αλλά και την ευθύνη του για διάδοση γνώσεων, στάσεων, αξιών, ως δέσμευση προς τη σχολική κοινότητα. Βέβαια, σύμφωνα με την άποψη του Andy Hargreaves(1997:12) η καλή διδασκαλία *«δεν είναι μόνο ζήτημα αποτελεσματικότητας, ανάπτυξης, κατάκτησης τεχνικών και κατάλληλων γνώσεων, αλλά περιλαμβάνει επίσης και συναισθηματικό έργο(ευχαρίστηση, πάθος, δημιουργικότητα, πρόκληση και χαρά). Είναι μια παθιασμένη απασχόληση»*.

Η εργασία της Συνώδη(2004) που διερευνά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τον επαγγελματισμό τους σε Ελλάδα και Αγγλία καταλήγει στο συμπέρασμα πως η αφοσίωση στο επάγγελμα, αλλά και η αγάπη για τα παιδιά χαρακτηρίζουν τον επαγγελματία εκπαιδευτικό και στις δύο χώρες. Ένα σημαντικό εύρημα της Συνώδη (2004), είναι και το ότι ο αλτρουισμός και η διάθεση προσφοράς αποτελούν ιδιαίτερα στοιχεία των επαγγελματιών, που τοποθετούν το παιδί στο κέντρο του ενδιαφέροντός τους, καταδεικνύοντας την «*παιδαγωγική συνείδησή*» τους.

Ο ρόλος του δασκάλου παραδοσιακά θεωρούνταν «*λειτουργήμα*», το οποίο καθοριζόταν από μια «*αποστολή*»(Μαυρογιώργος,1990). Έτσι, η προσήλωση στην υλοποίηση της αποστολής και όχι κατ' ανάγκη, η επιστημονική κατάρτιση ήταν το βασικό κριτήριο καταλληλότητας για το επάγγελμα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1984:56) θεωρούσε ότι ο κύριος σκοπός του σχολείου ήταν η διάπλαση του χαρακτήρα, ενώ η μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων φαίνεται ότι έπαιζε περιθωριακό ρόλο. Με τη φοίτηση όμως στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης δόθηκε έμφαση στην επιστημονική γνώση και κατάρτιση του δασκάλου.

Το επάγγελμα του δασκάλου θεωρείται λειτουργήμα λόγω της ενασχόλησης με παιδιά σε πολύ τρυφερή ηλικία, αλλά και λόγω της κοινωνικής προσφοράς. Οι υπηρεσίες που παρέχει είναι για το δημόσιο συμφέρον (MacBeath, 2012:16), για το κοινό καλό (Parsons, 1964, οπ. αναφ. στο Δούκα, 2010:97) και επιτελεί σημαντική κοινωνική λειτουργία(Hoyle, 1980: 45), καθώς συμβάλλει «*στην ανάπτυξη του ατόμου και στη λειτουργία της κοινωνίας*»(Ματσαγγούρας, 2004:9). Η διδασκαλία σύμφωνα με τον Day(2003:50) είναι ηθικό εγχείρημα, αφού αυτά που συμβαίνουν μέσα στις σχολικές τάξεις επιδρούν στον τρόπο που οι μαθητές «*αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους, ..., τον τρόπο που η μάθηση αξιολογείται και επιδιώκεται στη μετέπειτα ζωή τους και θέτουν τις βάσεις για τρόπους σκέψης και δράσης, οι οποίοι ισχύουν διά βίου. ... συμβάλλουν στην ανάπτυξη αρετών*».

Η παιδοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, η αγάπη του για τους μαθητές του, αλλά και για το επάγγελμα που συνειδητά επέλεξε(Δ11) εκλαμβάνονται ως πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό του επαγγελματία δασκάλου από αρκετές έρευνες που μελετήθηκαν(Σκόδρα, 2010: 80· Φωτοπούλου, 2013:436-437· Καραγιάννη, 2015:90· Αναστασίου, 2017:105· Γιάλβαλη, 2020:149-150). Ο Παπάς (2004:287) υποστηρίζει πως τον σύγχρονο εκπαιδευτικό τον διακρίνουν η χειραφέτησή του, η παρρησία, η ελευθερία

και η υπευθυνότητα και ξεπερνώντας τα ψυχρά όρια του επαγγελματισμού να οραματίζεται μια παιδεία βασισμένη στον άνθρωπο. Ο μαθητής και η εν γένει παρουσία του στο σχολείο φαίνεται να αποτελεί προτεραιότητα για το σύνολο των συμμετεχόντων στην εργασία της Φωτοπούλου(2013:436), δίδοντας *«ιδιαίτερη βαρύτητα στο μαθητή και κυρίως στην πρόοδό του στο σχολείο»*(Φωτοπούλου, 2013:436). Στα συμπεράσματα της εργασίας της Καραγιάννη(2015:90) περιλαμβάνεται η διαπίστωση πως βασικό γνώρισμα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί η αγάπη τους, όχι μόνο για το επάγγελμά τους, αλλά και για το μαθητή τους, καθώς διακατέχονται από έντονη διάθεση αλτρουισμού και προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο.

Το παιδαγωγικό ενδιαφέρον και η μέριμνα για τον μαθητή και την πρόοδό του που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να υιοθετεί νέες μαθησιακές διαδικασίες και εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης στοχεύοντας στον *«επαναπροσανατολισμό της, τοποθετώντας στο κέντρο τον μαθητή και τις ανάγκες του»* αποτελούν σημαντικό εύρημα και για την εργασία της Γιάλβαλη(2020:149) για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ίδια μέριμνα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που μετείχαν στην εργασία της Φωτοπούλου (2013), *«συνιστά ουσιαστική παράμετρο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης»*(Φωτοπούλου, 2013:463). Ο Καλογιάννης(2015: 62) υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός πρέπει *«να αντιλαμβάνεται την εργασία του ως αποστολή, κλήση και όχι ως δουλειά»* που δεν συγκρίνεται μάλιστα, *«με το έργο κανενός άλλου επαγγελματία»* (Γιάλβαλη, 2020:150). Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης(Αναστασίου, 2017:142) και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης(Γιάλβαλη, 2020:150) είναι αλτρουιστικά καθώς δεν προβάλλουν τα ποσοτικά, αλλά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους, όπως είναι *«η αυξημένη συναισθηματική και ηθική τους δέσμευση»*, αλλά και *«η ηθική ανταμοιβή»* από την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές που *«φαίνεται να αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς αντίβαρο απέναντι στην επαγγελματική τους εξουθένωση»* (Αναστασίου, 2017:142).

Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες(15/15), που εργάζονται στο σημερινό ελληνικό σχολείο και μάλιστα στα δυτικά σύνορα της Ελλάδας, θεωρούν πως ο επαγγελματισμός στον δάσκαλο είναι καθαρά ατομική, προσωπική του υπόθεση και πηγάζει από την ατομική ευθύνη που νιώθει απέναντι στο ρόλο του, στο επάγγελμά του, αλλά κυρίως *«όταν κοιτά τα μάτια των μαθητών του»*(Δ14). Αυτή η διάσταση του επαγγελματισμού εκλαμβάνεται ως πολύ σημαντική σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Ο

επαγγελματισμός σύμφωνα με τους Hargreaves και Goodson (1996) λειτουργεί ως εσωτερική, ουσιαστική και προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού και δεν αποτελεί αποτέλεσμα συμμόρφωσής του σε υποχρεώσεις που προκύπτουν από «άνωθεν» επιβολή ή από αλλαγές στο πλαίσιο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που σχεδιάστηκαν και επιβλήθηκαν από άλλους (Hargreaves και Goodson, 1996:20-21). Συμφωνώντας με την άποψη αυτή όλοι οι συμμετέχοντες στο παρόν πόνημα εκλαμβάνουν τον επαγγελματισμό τους ως καθαρά προσωπική υπόθεση και ατομική ευθύνη για τον καθένα ξεχωριστά, ενώ στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι εργασίες της Λιακοπούλου (2009:264) και της Καραγιάννη (2015:93). Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα των συμμετεχόντων: «Δεν επιβάλλεται. Σίγουρα είναι ατομική ευθύνη του δασκάλου» (Δ7, Δ1, Δ10), «είναι κυρίως θέμα ατομικής ευθύνης, θέμα συνείδησης, είναι ... και επαγγελματικού ήθους ... Με το ζόρι νομίζω, δεν μπορεί να γίνει κανένας επαγγελματίας. Πηγάζει από μέσα μας και πιστεύω πως δεν μπορεί να επιβληθεί» (Δ5).

Επίσης, η Δ12 υποστηρίζει πως «η ευθύνη δεν επιβάλλεται. .. Δεν με υποχρεώνεις να είμαι υπεύθυνος και επαγγελματίας» και πως αν κάποιος θελήσει να επιβάλλει τον επαγγελματισμό στον δάσκαλο θα το κάνει «καταναγκαστικά», δεν θα έχει αποτέλεσμα και θα είναι «αγλαρεία» (Δ12). Ο Day (2003) υποστηρίζει πως για παράδειγμα «δεν μπορεί να επιβληθεί η επαγγελματική ανάπτυξη, γιατί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται (ενεργητικά) και δεν υφίσταται την ανάπτυξη (παθητικά)» (Day, 2003:219) και πως «οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να αντισταθούν στις αλλαγές εάν αυτές τους επιβληθούν» (McCormick & James, 1983:27, όπ, αναφ. στο Day, 2003: 218). Επίσης, σχολιάζει πως αν η αλλαγή δεν εσωτερικευθεί θα είναι μάλλον «διακοσμητική», «ψευδής» και «εφήμερη» (Day, 2003: 219). Βέβαια, και στην παρούσα μελέτη, όπως και στην έρευνα της Καραγιάννη (2015) εκφράστηκε από λίγους συμμετέχοντες (6/15) και η άποψη ότι ο επαγγελματισμός του δασκάλου είναι ταυτόχρονα προσωπική ευθύνη του καθενός, αλλά και μπορεί να επιβληθεί σε κάποια τυπικά χαρακτηριστικά του, π.χ. ως προς το ωράριο εργασίας.

Σημαντική πτυχή του επαγγελματισμού είναι η προσωπική εικόνα που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους ως επαγγελματίες, καθώς η ύπαρξη δυσαρμονιών ανάμεσα στις προδιαγραφές του ρόλου του εκπαιδευτικού, που θέτει η πολιτεία ή τις προσδοκίες των ομάδων αφενός, και αφετέρου η δική του ερμηνεία ή αυτοαντίληψη, μπορούν να προκαλέσουν σοβαρές δυσχέρειες στο έργο του (Ξωχέλλης, 1989: 15-16).

Αξίζει λοιπόν να αναφερθεί η παρούσα εργασία στο σημείο αυτό, στο πώς βλέπουν οι συμμετέχοντες τον επαγγελματισμό τους, αν θεωρούν δηλαδή, ότι ανταποκρίνονται με επάρκεια ή όχι, στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο σωστός επαγγελματίας δάσκαλος. Κάνοντας λοιπόν την αυτοκριτική τους οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη πως η αγάπη για το επάγγελμά τους και για τον μαθητή τους τούς κάνει να *«προσπαθούν να είναι σωστοί επαγγελματίες»* και να βελτιώνουν συνεχώς τα προσόντα τους, μιας και ο επαγγελματισμός τους συνεχώς πρέπει να *«εξελίσσεται»*(Δ15), *«χρειάζεται διαρκώς ενίσχυση»*(Δ6) και για αυτό ο δάσκαλος πρέπει να *«προσπαθεί να γίνεται καλύτερος, όχι για προβολή ή κοινωνική καταξίωση, αλλά γιατί θέλει να προσφέρει το σωστό στα παιδιά»*(Δ12).

Θετική εικόνα για τον εαυτό τους ως επαγγελματίες, εμφανίζουν και οι εκπαιδευτικοί και άλλων ερευνών που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (βλ.:Καραγιάννη, 2015· Αναστασίου, 2017). Σε έρευνες που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εντοπίστηκαν διαφοροποιημένα ευρήματα. Για παράδειγμα, στην διδακτορική εργασία της Λιακοπούλου(2009:266) οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη πως νιώθουν αποτελεσματικοί, τουλάχιστον ως προς τις επιλογές τους σε διδακτικά θέματα, αλλά δεν νιώθουν παιδαγωγικά επαρκείς, ακόμα και έπειτα από πολλά χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Η όποια αποτελεσματικότητά τους οφείλεται στην προσωπικότητά τους και σε ατομικά χαρακτηριστικά τους όπως η αγάπη τους για τον μαθητή, η ευσυνειδησία και τα εσωτερικά κίνητρα που τους ωθούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη(Λιακοπούλου, 2009:266). Στην έρευνα της Σκόδρα(2010) επίσης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί βλέπουν *«τη δέσμευσή τους να μειώνεται με το πέρασμα των χρόνων, να γίνονται πιο απρόσωποι, να αμφισβητούν τη σπουδαιότητα του έργου τους και να θεωρούν τη δουλειά τους καθημερινή ρουτίνα που θα την άλλαζαν αν θα τους παρουσιαζόταν η ευκαιρία»* και μάλιστα σε αυτό υπάρχει και διαφοροποίηση ως προς το φύλο με τις γυναίκες να επηρεάζονται περισσότερο(Σκόδρα, 2010:81).

Στην έρευνα επίσης, της Αναστασίου(2017) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση διαπιστώθηκε μία παράμετρος που αξίζει να συζητηθεί, καθώς έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της Αναστασίου(2017) οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται σημαντικά στην άποψή τους για την αναγκαιότητα ενίσχυσης του επαγγελματισμού τους από τη φάση της επαγγελματικής τους εξέλιξης, με συνέπεια εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια υπηρεσίας να νιώθουν *«ματαιώση»*,

«παραίτηση» και να μην ενδιαφέρονται να προχωρούν σε ενέργειες που θα βελτιώσει τα επαγγελματικά τους εφόδια(Αναστασίου, 2017:106, 144). Τα ευρήματα αυτά της Αναστασίου(2017) συμφωνούν με την άποψη του Huberman(1989,1995c), του Sikes και των συνεργατών του(1985) και των Fessler & Christensen(1992) όπως επισημαίνει ο Day(2003: 142-143). Διαφοροποιούνται όμως, οι δάσκαλοι που μετέχουν στην παρούσα εργασία οι οποίοι αν και έχουν αρκετά χρόνια διδακτικής εμπειρίας(18-23 έτη) επισήμαναν ως πολύ σημαντική τη διαδικασία συνεχούς βελτίωσης και ενίσχυσης του επαγγελματισμού τους. Κατά την άποψη της ερευνήτριας, η πίεση που ασκήθηκε σε αρκετούς από τους συμμετέχοντες το προηγούμενο διάστημα, λόγω της πανδημίας και των νέων απαιτήσεων που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους έκανε ακόμη και αν παλιότερα θα συμφωνούσαν με τους εκπαιδευτικούς της Αναστασίου και των άλλων ερευνητών (βλ. Day, 2003: 142-143, 150-151), σήμερα να αποκλίνουν από τη θέση αυτή και να θεωρούν πάρα πολύ σημαντική και μάλιστα όλοι(15/15) την ενίσχυση του επαγγελματισμού τους μέσα από τη διαρκή επιμόρφωση και κατάρτισή τους, προκειμένου να ανταποκρίνονται με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στις απαιτήσεις άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Καθώς βέβαια, η αφυπηρέτηση σε όλες τις χώρες έχει απομακρυνθεί από αυτή τη φάση επαγγελματικής εξέλιξης, λόγω της αλλαγής των ορίων συνταξιοδότησης είναι επίσης, λογικό οι δάσκαλοι με 18-23 χρόνια υπηρεσίας μη νιώθοντας τη συνταξιοδότηση να τους αφορά άμεσα, να ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη βελτιώνοντας τον επαγγελματισμό τους.

Επαληθεύοντας λοιπόν, τις απόψεις που εξέφρασαν για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα θεωρούν πως η βελτίωσή του επαγγελματισμού είναι μια διαδικασία εσωτερική, διαρκής, συνεχιζόμενη, διά βίου και αφού η «κοινωνία εξελίσσεται» και «όλα αλλάζουν» οφείλει και ο δάσκαλος να τα παρακολουθεί και να μην «τρέχει πίσω από τις εξελίξεις» του επαγγέλματός του. Για το λόγο αυτό και για να μην περιέλθουν «σε τέλμα» φροντίζουν με προσωπική έρευνα να ενημερώνονται για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό τους έργο και να επιμορφώνονται διαρκώς πάνω σε ζητήματα που διευκολύνουν την καθημερινότητά τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο για «οτιδήποτε καινούριο υπάρχει στον κλάδο, μέσα από σεμινάρια» (Δ1), αλλά διαλέγοντας ό,τι τους αφορά και χρειάζονται (Δ3). Πηγή ενημέρωσης για τον δάσκαλο που μετέχει στο παρόν πόνημα, είναι το διαδίκτυο, ο έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος, τα επιστημονικά βιβλία, οι ημερίδες, τα σεμινάρια και

κάθε είδους επιμόρφωση, που άπτονται των ενδιαφερόντων, αλλά και των αναγκών του. Αυτή η πρακτική τον βοηθά να είναι ενημερωμένος για τις σύγχρονες εξελίξεις σε θέματα παιδαγωγικής, διδακτικής μεθοδολογίας, αλλά και καινοτόμων τεχνικών, του δίνουν τα εφόδια να «στέκεται καλύτερα στα πόδια του», να παρακολουθεί τις εξελίξεις του επαγγέλματός του και να μην «άγεται» από αυτές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν τόσο με τα ευρήματα της Φωτοπούλου(2013:439), της Πέππα(2017:173), του Τσολακίδη(2018) και της Γιάλβαλη(2020:152) σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί των ερευνών τους θεωρούσαν αφενός, τον παράγοντα της προσωπικής ενασχόλησης και μελέτης ιδιαίτερα σημαντικό για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και αφετέρου, το προσωπικό ενδιαφέρον ως τη γενεσιουργό αιτία που δημιουργεί και διαμορφώνει τα εσωτερικά κίνητρα για επαγγελματική μάθηση και τους οδηγεί σε επαγγελματική ανάπτυξη.

Απαραίτητο προσόν για τον Έλληνα δάσκαλο ο επαγγελματισμός προκειμένου να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα σύμφωνα με την άποψη όλων των συμμετεχόντων (15/15) προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά και με επάρκεια στο εκπαιδευτικό του έργο. Το πόσο σημαντικός είναι ο επαγγελματισμός για το έργο του επαγγελματία καταδεικνύει και το μεγάλο ενδιαφέρον των ερευνητών για την έννοια του επαγγελματισμού, που έχει βαρύνουσα σημασία για την εξέλιξη, βελτίωση και ανάπτυξη του ίδιου του επαγγελματία, αλλά και για τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό όλων των θεσμών της κοινωνίας (Freidson, 1994:163-166). Επίσης, ο επαγγελματισμός καθορίζει και διατυπώνει την ποιότητα και το χαρακτήρα των ενεργειών του επαγγελματία, αλλά και οδηγεί στην ανύψωση του επαγγελματικού κύρους και γοήτρου (Helsby & McCulloch, 1996:56 Webb et al., 2004:83-107). Συνοψίζοντας, ερμηνευτικά τα ανωτέρω ευρήματα γίνεται αντιληπτό πως οι δάσκαλοι που μετέχουν στο παρόν πόνημα αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του επαγγελματισμού και τη επίδραση που ασκεί στο έργο τους, αλλά επίσης, όλοι επισημαίνουν ότι υπάρχουν περιθώρια για διαρκή βελτίωση, προκειμένου να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες μαθησιακές και διδακτικές απαιτήσεις της καθημερινής τους εργασίας.

Τέλος, οι συμμετέχοντες δάσκαλοι στην παρούσα εργασία, συμφωνώντας με τα χαρακτηριστικά που επεσήμαναν οι Yeom & Ginsburg(2007:299), απέδωσαν στο επάγγελμά τους όλα τα χαρακτηριστικά που το κατατάσσουν στα επαγγέλματα (professions), όταν εκφράζουν την άποψη πως ο δάσκαλος παρέχει μια πολύ σημαντική υπηρεσία ή αποστολή, ασκώντας εργασία, η οποία προϋποθέτει υψηλού επιπέδου

επιστημονική κατάρτιση και τεχνογνωσία (Crook,2008:23), που αποκτά με εκτεταμένη προ-επαγγελματική εκπαίδευση, πανεπιστημιακού πλέον επιπέδου. Επίσης, έχει αυτονομία στον εργασιακό του χώρο, καθώς και την ικανότητα λήψης αποφάσεων.

4.1.3. Παράγοντες επαγγελματισμού

Διερευνώντας την έννοια του επαγγελματισμού αναζητήθηκαν σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι παράγοντες, που κατά την άποψη των συμμετεχόντων επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά, βελτιώνουν ή παρεμποδίζουν τον επαγγελματισμό του δασκάλου που εργάζεται στη Δυτική Μακεδονία στη σημερινή εποχή. Εντοπίστηκαν από τους συμμετέχοντες παράγοντες, που έχουν διττή επίδραση στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, δηλαδή, η ύπαρξή τους τον ενισχύει και τον βελτιώνει, αλλά και η έλλειψή τους τον περιορίζει, καθώς τους αποθαρρύνει και τους απογοητεύει και εντέλει, εμποδίζει την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Εντοπίστηκαν εξωγενείς παράγοντες, που πηγάζουν από τις διάφορες εκφάνσεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και ενδογενείς παράγοντες που αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά και το περιβάλλον εργασίας του. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων τα τελευταία χρόνια τα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας, επιδρούν μοιραία σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Πολλά προβλήματα που επισημάνθηκαν από τους συμμετέχοντες και αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους, οφείλονται σε βαθύτερα, πολιτικά, εν γένει, ζητήματα της κοινωνίας, αλλά και σε οικονομικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική.

Η ύπαρξη ευκαιριών διαρκούς επιμόρφωσης, τις οποίες κάθε ευνομούμενη Πολιτεία οφείλει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς της, επισημάνθηκε ως πολύ σημαντικός, ενισχυτικός παράγοντας από όλους τους συμμετέχοντες. Η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού (Little & McLaughlin, 1993, οπ. αναφ. στο Παπαοικονόμου, 2014:142), ενισχύουν τον επαγγελματισμό του και ισχυροποιούν το επαγγελματικό του προφίλ. Καθώς, η αναγκαιότητα αυτή υπαγορεύεται από τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Μαυρογιώργος, 2011:608-621· Ξωχέλλης, 2005:110-111· Χατζηπαναγιώτου, 2001:31), δεν μπορεί να επαφίεται στο ενδιαφέρον και στο φιλότιμο κάθε εκπαιδευτικού, αλλά πρέπει να αποτελεί στόχο κάθε άρτια οργανωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Γενικότερα, για την αναβάθμιση της παιδείας απαιτείται επαρκής χρηματοδότηση (Quality Education, 2003:1, οπ. αναφ. στο Τσούλιας, 2009:32) και ενδιαφέρον για τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Elliott, 1997:43, οπ. αναφ. στο Τσούλιας, 2009:32) Ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας της Παπαναούμ(2003) είναι ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί *«χρειάζονται επιμορφωτική υποστήριξη σε θέματα τα οποία ελάχιστα ή και καθόλου δεν έχουν διδαχτεί κατά τις σπουδές τους, αποδεικνύονται όμως ιδιαίτερα σημαντικά για το έργο τους, όπως προκύπτει από τη βιοματική τους εμπειρία»*(Παπαναούμ, 2003:147). Έτσι, έρευνες που αφορούν σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εστιάζουν στην αναγκαιότητα επιμόρφωσης και κατάρτισής τους σε παιδαγωγικά θέματα, μιας και οι ίδιοι επεσήμαναν πως σε αυτόν τον τομέα υπάρχει σοβαρό έλλειμμα στην αρχική, βασική τους εκπαίδευση(βλ. Λιακοπούλου, 2009: 260· Πέππα, 2017:159, 173· Κωνσταντίνου, 2015: 152). Η Πέππα(2017:172) επισημαίνει χαρακτηριστικά πως το ενδιαφέρον της πολιτείας για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών *«υπάρχει μόνο ως θεωρητική διακήρυξη αλλά δεν υποστηρίζεται στην πράξη»*, γεγονός που επισημάνθηκε και από τους δάσκαλους της παρούσας εργασίας Η Υφαντή (2014:72), υποστηρίζει ότι η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί *«αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος προκειμένου αυτό να διεξέρχεται τις πολλαπλές προκλήσεις της εποχής»*. Όλοι οι δάσκαλοι που αποτελούν το δείγμα της παρούσας έρευνας υποστήριξαν πως οι ευκαιρίες διαρκούς, συνεχιζόμενης, δωρεάν, στοχευμένης, ουσιαστικής επιμόρφωσης και κατάρτισής τους σε θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων και των πραγματικών αναγκών τους είναι ελλιπείς, μολονότι πλήθος επιμορφώσεων προσφέρονται από διάφορους φορείς. Και εκπαιδευτικοί άλλων ερευνών εκφράζουν *«την απογοήτευσή τους από τους υπάρχοντες μηχανισμούς επαγγελματικής ανάπτυξης αναφερόμενοι σε αυτούς ως ελλιπείς»*(Αναστασίου, 2017:142) (βλ.: Φωτοπούλου, 2013:172· Καραγιάννη, 2015:100, 101, 152· Πέππα, 2017: 17, 168· Καψαμπέλη, 2018:112· Χατζηασλανίδου, 2018:90,120· Τσολακίδης, 2018:220, 222· Βασιλειάδου, 2019:102. Βαρβατσούλη, 2019: 68,78,92.).

Μέσα από το λόγο τους δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί (14/15) αναφέρθηκαν στην επίδραση που έχει η εκπαιδευτική πολιτική και σε άλλα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος στο ελληνικό σχολείο. Αναφέρουν συγκεκριμένα, την έλλειψη υποστήριξης στον δάσκαλο, τη γραφειοκρατία, τον συγκεντρωτισμό, τις αποφάσεις που λαμβάνονται ερήμην του, τα αναλυτικά προγράμματα, το «ένα και μοναδικό» βιβλίο, τις συνεχείς

αλλαγές σε αυτήν με την εναλλαγή κυβερνήσεων, αλλά και υπουργών της ίδιας κυβέρνησης. Οι όποιες μεταβολές υλοποιούνται ή σχεδιάζονται είναι ιδιαίτερα αργές, συχνά επιφανειακές, χωρίς να έχουν πάντα θετικό αντίκτυπο στην καθημερινότητα του Έλληνα δασκάλου. Επισημάνθηκε επίσης, η παντελής έλλειψη ενός μακροπρόθεσμου σχεδίου για τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα έπρεπε κατά τους συμμετέχοντες, να είναι σταθερή, μακρόπνοη, ευρέως αποδεκτή και όχι κομματικοποιημένη. Όλα αυτά ασκούν αρνητική επίδραση στον επαγγελματισμό των δασκάλων περιορίζουν την αυτονομία του, τον εξουθενώνουν και μπορεί να τον οδηγήσουν σε *«παραίτηση»*. Η ύπαρξη σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής και η εφαρμογή μακροπρόθεσμου σχεδιασμού με πρόβλεψη στόχων, που θα προγραμματίζονται και σχεδιάζονται από γνώστες της εκπαίδευσης κι όχι από ανθρώπους υψηλά ιστάμενους, που δεν είχαν όμως ποτέ καμία επαφή με τη σχολική τάξη θα επηρέαζε θετικά και τον επαγγελματισμό τους.

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές επηρεάζουν πολύ έντονα τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα και των Φωτοπούλου & Υφαντή(2014: 95), συμφωνώντας και με τις έρευνες του Day και των συνεργατών του(2007), της Evetts(2003) και των Gray & Whitty (2010). Η διαπίστωση αυτή αποτελεί εύρημα και άλλων ερευνών (βλ.: Φωτοπούλου, 2013:473-474· Αναστασίου, 2017:133,134· Πέππα, 2017: 168, 170· Καψαμπέλη, 2018:112· Χατζηασλανίδου, 2018:90,120, 132· Τσολακίδης, 2018:220, 222· Βασιλειάδου, 2019:102· Βαρβατσούλη, 2019: 68,78,92).

Διαπιστώνεται μια έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στο γενικότερο πολιτικό σύστημα, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, η οποία φαίνεται να ευθύνεται για την καχυποψία, τη δυσπιστία και τον σκεπτικισμό των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτό και τις αποφάσεις του, οι οποίες λαμβάνονται χωρίς τη συμμετοχή και τη συναίνεση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο δάσκαλος ως συνέπεια των συνεχών, αποσπασματικών, αποπλαισιωμένων αλλαγών και μεταρρυθμίσεων της πολιτείας, καλείται να προσαρμοστεί και να λειτουργήσει σε νέες καταστάσεις που διαμορφώνονται από αυτές, οι οποίες σαφώς σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων πλήττουν τον επαγγελματισμό του. Στο εύρημα αυτό κατέληξαν και αρκετές άλλες έρευνες (βλ.: π.χ. Φωτοπούλου, 2013: 475. Αναστασίου, 2017:133. Καψαμπέλη, 2018: 62. Γιάλβαλη, 2020:162 κ.ά.). Οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στην έρευνα της Πέππα (2017) για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση *«αν και δηλώνουν απογοήτευση για την πλημμελή ανταπόκριση»* της πολιτείας

«στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας» παράλληλα «υπερασπίζονται τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τη θέση τους ως δημόσιων λειτουργιών και εμπιστεύονται το κράτος στον ρόλο του εγγυητή και ρυθμιστή των ζητημάτων που αφορούν την εκπαίδευση»(Πέππα, 2017:182).

Ο οικονομικός παράγοντας, κατ' επέκταση, οι περιορισμοί στα κονδύλια που η πολιτεία δίνει για την παιδεία, αλλά και στις απολαβές των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζουν επίσης, αρνητικά τον επαγγελματισμό δεκατριών συμμετεχόντων(13/15) και την καθημερινότητά τους στην εργασία τους και συγχρόνως, αποτελεί αιτία συσσωρευτικής δημιουργίας ζητημάτων τα αποτελέσματα των οποίων μολονότι είναι πλήρως εμφανή στο σχολείο, δεν μπορούν να επιλυθούν από τα μέλη του. Η. Αναστασίου(2017: 132) αναφέρει χαρακτηριστικά πως ουσιαστικό πρόβλημα, τα αποτελέσματα του οποίου *«φαίνονται και στο ελληνικό σχολείο και το επηρεάζουν, καθίσταται η κοινωνικοοικονομική δυσπραγία που εκδηλώνεται εδώ και αρκετά χρόνια στη χώρα μας»*. Γίνεται κατανοητό πως στο πλαίσιο της γενικότερης οικονομικής κρίσης που βιώνει η χώρα οι συνέπειες αυτές καθίστανται ακόμη πιο δυσχερείς, γεγονός που επισημαίνουν και άλλες έρευνες. Επίσης, όπως επισήμανε και η Δ13 οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει η ελληνική οικογένεια και τα γενικότερα κοινωνικά προβλήματα αναστατώνουν και επηρεάζουν *«το σχολικό περιβάλλον και στις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός αυτού»*, εύρημα που εντοπίζεται και στην εργασία της Αναστασίου(2017:133).

Είναι σαφές πως περιορισμός των κονδυλίων που το κράτος διαθέτει για διάφορους τομείς της εκπαίδευσης, επηρεάζουν αρνητικά τον Έλληνα δάσκαλο και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ασκεί το έργο του και το εύρημα αυτό της παρούσας μελέτης αποτελεί διαπίστωση και άλλων ερευνών (βλ.: Φωτοπούλου, 2013:450· Καραγιάννη, 2015:102, 130 Αναστασίου, 2017:111, 132· Πέππα, 2017:182· Καψαμπέλη, 2018:97· Χατζηασλανίδου, 2018:152· Τσολακίδης, 2018:221· Βασιλειάδου, 2019:102· Βαρβατσούλη, 2019:70,78,93· Γιάλβαλη, 2020:150)

Άμεσα συνδεδεμένος με τον οικονομικό παράγοντα είναι και η ύπαρξη της κατάλληλης και επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής, που κατά την άποψη δεκατριών συμμετεχόντων (13/15) ενισχύει τον επαγγελματισμό του δασκάλου, ενώ η έλλειψή της δυσχεραίνει το έργο του. Στη διαπίστωση πως οι υλικοτεχνικές υποδομές και οι εργασιακές συνθήκες με τις οποίες εργάζεται καθημερινά ο εκπαιδευτικός *«δεν του*

αξίζουν»(Δ1) επισημάνθηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες. Σύμφωνα και με την άποψη πολλών ερευνητών(βλ. Evans, 2011· Evetts, 2006· Holferty, 2008· Holroyd, 2000) ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τις εκάστοτε εργασιακές συνθήκες. Οι συμμετέχοντες συνδέουν άμεσα τον επαγγελματισμό με τις κατάλληλες υποδομές και τις επαρκείς υλικοτεχνικές παροχές του σχολείου στο οποίο εργάζονται. Όπως υποστήριξαν και οι συμμετέχοντες, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός που διακρίνεται από υψηλή επαγγελματική συνείδηση και αφοσίωση, στην πράξη, στο συλλογικό πλαίσιο επιθυμεί και δικαιούται καλύτερες συνθήκες εργασίας, αν και η πολιτεία συχνά ματαιώνει και ακυρώνει την προσπάθειά του, και δεν μπορεί να εφαρμόζει τα όσα επιθυμεί και οραματίζεται, αφού δεν του παρέχει στην πράξη τα εργαλεία για να κάνει τη δουλειά του σωστά, για αυτό και ο Hargreaves(2000) επισημαίνει πως *«αν θέλουμε καλύτερη μάθηση στην τάξη για τους μαθητές, πρέπει να δημιουργήσουμε εξαιρετικές επαγγελματικές συνθήκες μάθησης και εργασίας για όσους τους διδάσκουν»* (Hargreaves, 2000: 175). Το εύρημα αυτό της παρούσας έρευνας διαπιστώνουν και άλλες σχετικές μελέτες(βλ.:Φωτοπούλου, 2013:437, 450-451· Καραγιάννη, 2015:101, 130· Αναστασίου, 2017:102,134· Πέππα, 2017:168· Καψαμπέλη, 2018:97· Χατζηασλανίδου, 2018:168· Τσολακίδης, 2018: 220· Βαρβατσούλη, 2019:97· Γιάλβαλη, 2020: 150).

Αναγκαία συνθήκη επίσης, για την σωστή έκφραση όλων των πτυχών του επαγγελματισμού αποτελεί η ύπαρξη καλού κλίματος μέσα στο σχολείο, *«οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου»* (Καραγιάννη, 2015:145), που επιτυγχάνεται μέσα από την προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αυτό επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας αλλά και η βιβλιογραφική επισκόπηση (βλ. Hargreaves, D., 1994:424, οπ. αναφ.στο Day, 2003: 38· Helsby, et al., 1997: 9-10· Πυργιωτάκης,1999:303· Πασιαρδής, 2001). Γίνεται κατανοητό πως εντός του σχολείου πιο σημαντική είναι η σχέση ανάμεσα σε μαθητή και δάσκαλο, καθώς αυτή επηρεάζει και ορίζει, σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη(1999) όχι μόνο τη θέση του μαθητή στο κοινωνικό σύνολο της τάξης αλλά και επηρεάζει την επικοινωνία του με τους συμμαθητές του (Πυργιωτάκης,1999:303). Έτσι, οι συμπεριφορές καθορίζονται από τις από τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης, αλλά και με τη σειρά τους τις διαμορφώνουν. Άρα, γίνεται κατανοητό πως εντέλει, και η προσωπικότητα των συμμετεχόντων στη μαθησιακή πράξη επηρεάζεται από τις σχέσεις των μελών της ομάδας

(Πυργιωτάκης,1999:303). Μέσα από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και κυρίως μέσα από τις θετικές σχέσεις δασκάλου και μαθητών διευκολύνεται η προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο, η διαδικασία της μάθησης και περιορίζονται οι προβληματικές συμπεριφορές(Πούλου, 2015:130). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος εντός του σχολείου το κάνει ελκυστικό, όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά δημιουργεί κλίμα ευχαρίστησης και δημιουργικότητας και για τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, δίνει τα εφόδια στους μαθητές να ανταπεξέρχονται και στην επίλυση πολλών και διαφορετικών προβλημάτων (Ανδρέου, 2001:20). Όπως αναλύθηκε και παραπάνω ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε από τους συμμετέχοντες και στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις του δασκάλου με τους συναδέλφους τους, εστιάζοντας στην ανταλλαγή απόψεων και την αλληλοϋποστήριξη, που έχουν ως αποτέλεσμα ο δάσκαλος να νιώθει συναισθηματικά ασφαλής, χωρίς ανταγωνισμούς για το καλό όλων, αλλά και για να εξουδετερωθεί το «τοξικό περιβάλλον». Σημαντικός, εμφανίζεται και ο ρόλος της διοίκησης του σχολείου στον επαγγελματισμό των συμμετεχόντων, καθώς μπορεί να εμπνεύσει, να παρακινήσει, αλλά και να σταθεί τροχοπέδη, στην όποια προσπάθεια βελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, αλλά και αλλαγής και βελτίωσης των συνθηκών εργασίας στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον . Την σημαντική επιρροή, θετική ή αρνητική, άμεση ή έμμεση, στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού που διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου επισημαίνουν αρκετές εργασίες (βλ.:Day et al., 2007:262· Troman, 1996:476). Επίσης, ο ρόλος των γονέων επισημάνθηκε ως παράγοντας που επηρεάζει έντονα πλέον το σχολικό κλίμα και τον επαγγελματισμό των δασκάλων, όπως και η σωστή συνεργασία και επικοινωνία με τη διοίκηση του σχολείου, που λειτουργεί καταλυτικά υποστηρίζοντας και ενισχύοντας τον εκπαιδευτικό ή περιορίζοντας την αυτονομία και τον επαγγελματισμό του. Τέλος και η έλλειψη υποστήριξης προς το δάσκαλο και από άλλες δομές της εκπαίδευσης όπως για παράδειγμα, από τον συντονιστή εκπαίδευσης, επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες.

Την επίδραση στον επαγγελματισμό του δασκάλου του κατάλληλου κλίματος και των σωστών διαπροσωπικών σχέσεων εκτός από τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Hoyle, 1989, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:101· Hargreaves D., 1994:424· Hargreaves A., 2000:162-166· Day, 2001:17-25· Whitty, 2008:41-44) επισημαίνουν και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αλλά διαπιστώνεται και από άλλες σχετικές μελέτες(βλ.:Σκόδρα, 2010:74· Φωτοπούλου, 2013:434, 450· Καραγιάννη, 2015:92, 145· Αναστασίου, 2017:122·

Πέππα, 2017:165· Καψαμπέλη, 2018:113· Τσολακίδης, 2018: 220· Βασιλειάδου, 2019:102· Χατζηασλανίδου, 2018:63, 123· Βαρβατσούλη, 2019:97· Γιάλβαλη, 2020:148, 153)

Σημαντική επίδραση στον επαγγελματισμό των δασκάλων σύμφωνα με την άποψη αρκετών συμμετεχόντων(12/15) ασκεί η αίσθηση που έχει ο ίδιος για το κύρος, την εκτίμηση και το σεβασμό που νιώθει η κοινωνία για το ρόλο και το πρόσωπό του, επηρεάζοντας τον επαγγελματισμό του διττά, θετικά ή αρνητικά. Το κύρος σύμφωνα με τον Κόλλια(1966) ασκεί επίδραση, αλλά και θεμελιώνει βαθύτατη εκτίμηση, αφού «είναι η ασπίδα του εκπαιδευτικού»(Κόλλιας, 1966:73). Σύμφωνα με τον D. Hargreaves ο εκπαιδευτικός δεν εισπράττει τον απαιτούμενο σεβασμό, καθώς απομακρύνεται από την αυθεντία και την αυτονομία, που προσέδιδαν στο έργο του κύρος (Hargreaves, D., 1994: στο Hargreaves & Goodson, 1996) και αυτό πλήττει τον επαγγελματισμό του(Ξωχέλλης, 2006: 26-27) σύμφωνα και με την άποψη των συμμετεχόντων. Από τη δεκαετία του 1960 συντελείται μια γενική παρακμή του σεβασμού που τρέφει η κοινωνία για τον επαγγελματία εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με την άποψη των Yeom & Ginsburg(2007) το κοινωνικό γόητρο και ο δημόσιος σεβασμός χάθηκαν ως αποτέλεσμα της επικριτικής στάσης των κυβερνήσεων και των MME (Yeom & Ginsburg, 2007:300). Στο λόγο που θεωρούν ότι οφείλεται αυτή η έλλειψη εκτίμησης και σεβασμού στο πρόσωπο του δασκάλου, αναφέρθηκαν αρκετοί δάσκαλοι, όπως η Δ3, η οποία αναφέρει πως η δουλειά του χαρακτηρίζεται «εύκολη» από αρκετούς γονείς, γεγονός που οφείλεται και στο ότι, έχει βελτιωθεί πολύ το βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο της ελληνικής οικογένειας. Η Παπαναούμ (2003) δικαιολογεί την αντίληψη αυτή της κοινωνίας με τη ρήση «*η οικειότητα εκτρέφει την περιφρόνηση*»(Bacharach, Conley, 1989:312, οπ. αναφ. στο Παπαναούμ, 2003:19) εξηγώντας πως η μακρά θητεία όλων στα θρανία και το γεγονός πως ο δάσκαλος χρησιμοποιεί έναν λόγο κατανοητό και στους πιο απλούς ανθρώπους(Παπαναούμ, 2003:20), δημιουργεί την αίσθηση ότι το «διδάσκειν» είναι κάτι απλό που δεν χρήζει ιδιαίτερου σεβασμού και κύρους. Έτσι, παρατηρείται η αντίφαση ενώ είναι κοινωνικά αναγνωρισμένη η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης, να μην αναγνωρίζεται η αξία του ίδιου του εκπαιδευτικού και του έργου του(Παπαναούμ, 2003; Ξωχέλλης, 2005).

Το παραδοσιακό πρότυπο για τον δάσκαλο έχει αλλάξει καθώς ο εκπαιδευτικός πλέον δεν είναι ο αποκλειστικός κάτοχος της γνώσης, αλλά διαμεσολαβητής αυτής(Δ12). Για παράδειγμα, στην ιστορία της σύγχρονης εκπαίδευσης, ενδεχομένως για πρώτη φορά, η νέα γενιά «διδάσκει» τον δάσκαλο ως προς τις νέες τεχνολογίες, γεγονός που επηρεάζει

το κύρος του, αίροντας την έννοια της αυθεντίας, .καθώς δεν αποτελεί τη «μοναδική πηγή γνώσης». Ο Δ6 επισημαίνει χαρακτηριστικά πως «δεν μπορεί τώρα ένα παιδάκι να κάνει άνω κάτω τον υπολογιστή κι εσύ να μην ξέρεις να πατήσεις ένα κουμπάκι ή να στείλεις ένα email». Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ως προς την επίδραση που έχει στον επαγγελματισμό του δασκάλου το κύρος και η εκτίμηση που εισπράττει ή όχι, προς το πρόσωπό του, ανέδειξαν και άλλες σχετικές με τον επαγγελματισμό εργασίες (Σκόδρα, 2010:72· Αναστασίου, 2017:133· Βαρβατσούλη, 2019:69, 76· Καψαμπέλη, 2018:97,88· Χατζηασλανίδου, 2018:115, κ.ά.).

Σημαντική επίδραση στον επαγγελματισμό του δασκάλου κατά την άποψη των συμμετεχόντων ασκούν τα προσωπικά, οικογενειακά προβλήματα, που ενδεχομένως αντιμετωπίζει τα οποία ο σωστός επαγγελματίας πρέπει να αφήνει έξω από την τάξη Σύμφωνα με τη Ζωή Παπαναούμ (2003) ο δάσκαλος προκειμένου να ανταποκριθεί στον ρόλο του οφείλει να ξεχάσει τον εαυτό του και τα προβλήματά του και να αφιερωθεί στους μαθητές του(Παπαναούμ, 2003:55-56). Για να το πετύχουν αυτό κατά τον Daniel Goleman (1995) οι δάσκαλοι πρέπει να διαθέτουν και την ικανότητα «να αυτο-κινητοποιούνται και να επιμένουν, όταν αντιμετωπίζουν ματαιώσεις και απογοητεύσεις, ..., την ικανότητα να ρυθμίζουν τη διάθεσή τους και να μην επιτρέπουν η δυσφορία να καταπνίγει τη δυνατότητά τους να σκέφτονται, να συμπάσχουν και να ελπίζουν»(Goleman, 1995: 34, οπ. αναφ. στο Day, 2003: 88). Απλά να «αυτορυθμίζονται» όπως επισήμανε ο Δ4. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη(1991) ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή αναπτύσσεται ένα συγκινησιακό πλαίσιο, που επηρεάζει τη διάθεση όλων των εμπλεκομένων στο παιδαγωγικό ενέργημα (Ξωχέλλης, 1991: 12), γεγονός που σημαίνει πως η ψυχολογική κατάσταση του δασκάλου έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά του, στις διδακτικές του επιλογές και τελικά στο διαμορφούμενο συναισθηματικό κλίμα της τάξης.

Ο περιορισμός της αυτονομίας του δασκάλου, η έλλειψη αυτογνωσίας, αλλά και η αντίσταση στην αποδοχή του «νέου», των «αλλαγών», των καινοτομιών στην εκπαίδευση επηρεάζουν επίσης, αρνητικά τον επαγγελματισμό του δασκάλου. Η αυτονομία του δασκάλου μέσα στην τάξη κατά την άποψη τεσσάρων συμμετεχόντων (4/15) περιορίζεται σε κάποιες περιπτώσεις από το αναλυτικό πρόγραμμα(Καραγιάννη, 2015:103, 145· Χατζηασλανίδου, 2018:113), αλλά και από τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια (Καραγιάννη, 2015:103). Το έργο του δασκάλου τυποποιείται και εντατικοποιείται σύμφωνα με τον Hargreaves(1994:119 οπ. αναφ. στο Καζαμίας, 2008: 673), καθώς

καθορισμένα προγράμματα σπουδών, καθορισμένη διδακτέα ύλη και καθορισμένες μέθοδοι διδασκαλίας τον κατευθύνουν και τον ελέγχουν. Βέβαια, αν και ο δάσκαλος, ως δημόσιος υπάλληλος οφείλει να συμμορφώνεται σε εγκυκλίους και να ακολουθεί εντολές από την υπηρεσία ή τη διοίκηση(Δ13), μέσα στη σχολική τάξη διατηρεί μια σχετική αυτονομία ως προς τον τρόπο που θα υλοποιήσει τη διδασκαλία του, όπως και όλοι οι συμμετέχοντες διαπίστωσαν(Καραγιάννη, 2015:148· Χατζηασλανίδου, 2018: 115). Οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις και αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το σύνολο των εκπαιδευτικών . Σύμφωνα με τον Ιορδανίδη(2006) *«οι απόπειρες οριοθέτησης της αλλαγής, έχουν οδηγήσει από τη μία πλευρά, σε συσχετισμούς με όρους και εγχειρήματα όπως, καινοτομία, ανάπτυξη, πρόοδος, ανανέωση, αναμόρφωση κι από την άλλη με αρνητικά αποτελέσματα όπως καθυστέρηση, αναστάτωση και οπισθοδρόμηση»* (Ιορδανίδης, 2006:90). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αντιστέκονται στις όποιες αλλαγές επιβάλλονται «άνωθεν», καθώς επηρεάζονται από την συνήθεια και τη ρουτίνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και από την ελλιπή επιμόρφωση(Μανέσης, Κατσαούνος, Τσερεγκούνη,2006:103-104). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί στην «αλλαγή» αλλά και στην καινοτομία, καθώς συνήθως επιβάλλονται από την πολιτεία, το παιδαγωγικό ινστιτούτο, συντονιστές εκπαίδευσης, διευθύνσεις εκπαίδευσης, που δεν δραστηριοποιούνται εντός της σχολικής μονάδας, (Ιορδανίδης, 2006:90). Οποιαδήποτε αλλαγή όμως στην εκπαίδευση δεν μπορεί να ευοδωθεί χωρίς την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. *«Το σχολείο δεν αλλάζει, αν προσπαθείς να αλλάξεις μόνο το σχολείο»* (Κασσωτάκης, 2005: 135).

4.1.4. Ο Ρόλος της Δέσμευσης

Το να είναι κανείς επαγγελματίας εκπαιδευτικός συμπεριλαμβάνει την ηθική δέσμευσή του να υπηρετεί τα συμφέροντα των μαθητών του, στοχεύοντας στην ευημερία και πρόοδό τους Michael Eraut(1995, οπ. αναφ. στο Day, 2003:52) Είναι αυτό το πάθος για τη δουλειά του, για τη διδασκαλία και το μαθητή του, που βρίσκεται στο επίκεντρο της πνευματικής προσπάθειας και της δέσμευσης για την εξυπηρέτηση των μαθητών του (Day, 2004:156). Το υψηλό παιδαγωγικό ήθος του εκπαιδευτικού ταυτίζεται με ενέργειες που μόνο γνώμονα έχουν το καλό του παιδιού, όπως απορρέει από την παιδαγωγική επιστήμη

και τη συνείδηση του ίδιου του δασκάλου, που δεν περιορίζει την αποστολή του στα όρια του σχολικού ή του διδακτικού ωραρίου (Πυργιωτάκης, 1992: 156-157). Η έλλειψη ενδιαφέροντος για το συμφέρον ή το κέρδος και μία «δέσμευση για την παροχή δημόσιας υπηρεσίας» (Burbules and Densmore, 1991) ορίζει, πάνω από όλα, τι σημαίνει να είσαι σωστός επαγγελματίας δάσκαλος (MacBeath, 2012:16). Το επαγγελματικό ήθος είναι απαραίτητο προσόν, καθώς τον βοηθά να εκπληρώσει σωστά τα καθήκοντά του, αλλά δεν αρκεί από μόνο του για να τον κάνει επαγγελματικά ικανό (Brezinka, 1999 :343-344).

Αυτή η δέσμευση, κατά την άποψη όλων των συμμετεχόντων(15/15) στην παρούσα εργασία συμφωνώντας και με τις απόψεις του Helsby και των συνεργατών του(1997) και του Day(2003), σημαίνει ότι ο επαγγελματίας δάσκαλος είναι αφοσιωμένος στο επάγγελμά του, διαθέτει αρκετές ώρες εκτός σχολικής τάξης για να είναι επαρκής και αποτελεσματικός στο εκπαιδευτικό του έργο, κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί για την επαγγελματική του ανάπτυξη που επηρεάζει άμεσα και την πρόοδο των μαθητών του και τέλος, δημιουργεί στενές σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και τους συναδέλφους του, αλλά και με τους γονείς και άλλους εξωτερικούς φορείς (Helsby, et al., 1997: 9-10 (Day, 2003:32-33). Το ρόλο της δέσμευσης ως σημαντική διάσταση του επαγγελματία δασκάλου, που τον κάνει να παραβλέπει τις δυσκολίες, να μην «παρατείνεται» λόγω της έλλειψης υποστήριξης από την πολιτεία, να ξεπερνά οποιαδήποτε αρνητική κατάσταση αντιμετωπίζει μέσα στο σχολικό περιβάλλον εργασίας του, που αποτελεί σημαντικό εύρημα της εργασίας αυτής επιβεβαιώνουν και σχετικές έρευνες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση(Αναστασίου, 2017:142) και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση(Σκόδρα, 2010:83· Γιάλβαλη, 2020:150). Αντίβαρο «απέναντι στην επαγγελματική τους εξουθένωση και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν» φαίνεται να αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς «η ηθική ανταμοιβή» που εισπράττουν από την πολύτιμη και καταλυτική σχέση τους με τους μαθητές τους(Αναστασίου, 2017: 143). Η επαγγελματική αφοσίωση και η δέσμευση του Έλληνα δασκάλου, που σημαίνει ότι «έχει συνείδηση της ιδιαίτερης αποστολής του και είναι αποφασισμένος με κάθε κόστος να ανταποκριθεί στην αποστολή του»(Ματσαγγούρας, 2004: 9· Day, 2003:32-33) είναι λοιπόν, αυτά που κατά τα λεγόμενα των συμμετεχόντων τους βοηθούν να είναι σωστοί επαγγελματίες, αποτελούν την κινητήρια δύναμη για να ανταπεξέρχονται με αποτελεσματικότητα στο πολυδιάστατο και απαιτητικό εκπαιδευτικό έργο τους.

Ιδιαίτερη μνεία έγινε από τους συμμετέχοντες (8/15) στο γεγονός πως το επάγγελμα του δασκάλου αποτελεί για τους ίδιους *«Λειτουργήματα»*, που έχει μεγάλη κοινωνική προσφορά, παρέχοντας ζωτικής σημασίας, αλτρουιστικές υπηρεσίες σε άτομα και στο κοινωνικό σύνολο για το δημόσιο συμφέρον (MacBeath, 2012:16· Μυλωνάς, 2001:51). Αρκετοί από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν μάλιστα, στον όρο *«λειτουργήματα»* ως αντίθετο του όρου *«επαγγελματισμός»*, γεγονός που επισημάνθηκε και στις εργασίες της Καραγιάννη(2015:94) και της Αναστασίου(2017:142) στην οποία οι συμμετέχοντες αποφεύγουν τον χαρακτηρισμό επαγγελματίας, θεωρώντας ότι το *«λειτουργός»* ανταποκρίνεται καλύτερα *«στην αποτύπωση του επαγγελματισμού»* τους (Αναστασίου, 2017:142). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν πως αρκετοί συμμετέχοντες(8/15) επιλέγουν τον χαρακτηρισμό του λειτουργού και όχι του επαγγελματία, προάγοντας έτσι τα ποιοτικά και ανθρώπινα χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους και προβάλλοντας την αναγκαιότητα αντιμετώπισης του επαγγέλματός τους με αυξημένη συναισθηματική και ηθική δέσμευση (Καραγιάννη, 2015:94· Αναστασίου, 2017: 142), συμφωνώντας με τον Ματθαίου(2011:7) κατά τον οποίο ο όρος *«λειτουργός»*, είναι *«σημειολογικά έμφορτος από θετικές αξιολογήσεις του έργου που προσφέρει ένας κλάδος εργαζομένων»*. Ο Δ2 ανέφερε χαρακτηριστικά πως ο όρος *«επαγγελματίας»* του φαίνεται *«άψυχος»*, *«ψυχρός»* και *«στυγνός»*. Σύμφωνα με τον Parsons(1964, οπ. αναφ. στο Δούκα, 2010:97) ο επαγγελματίας πράγματι διαφέρει από τον μη επαγγελματία εκτός των άλλων και ως προς τη συναισθηματική ουδετερότητα απέναντι στον χρήστη των υπηρεσιών του. Η συναισθηματική αυτή προσέγγιση του επαγγέλματος του δασκάλου επιδρά στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες εκφράζονται για το επάγγελμά τους, προσδίδοντας σε αυτό το χαρακτηρισμό *«αποστολή»*, *«ψυχοθεραπεία»*, που εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής αγάπης, της προσφοράς, της αλληλεπίδρασης και της ευθύνης. Ας επισημανθεί στο σημείο αυτό πως ο όρος επαγγελματισμός σημαίνει κατά τον Μπαμπινιώτη *«τη συνέπεια, υπευθυνότητα και συστηματικότητα κατά την άσκηση ενός επαγγέλματος, αλλά και την προσήλωση στην επαγγελματική επιτυχία, χωρίς συναισθηματικές ή ιδεολογικές επιρροές»* (λεξικό Γ. Μπαμπινιώτη, 2004: 653), γεγονός που σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων(8/15) δε συνάδει με το επάγγελμα του δασκάλου και αυτό αποτελεί εύρημα και άλλων ερευνών (Σκόδρα, 2010:70· Καραγιάννη, 2015:94· Αναστασίου, 2017:105· Πέππα, 2017:159· Χατζηασλανίδου, 2018: 121-122).

Η σύγκλιση όλων των συμμετεχόντων στο παρόν πόνημα ως προς τη σημαντικότητα του επαγγελματισμού για τη ζωή του επαγγελματία δασκάλου εκφράστηκε και με τη διατύπωση των δικών τους προτάσεων για την ενίσχυση και βελτίωσή του. Η απόκτηση, η διατήρηση, η βελτίωση και ανάπτυξη της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές προϋποθέτει και την διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού. η καθημερινότητα του δασκάλου πλέον απαιτεί να έχει τα εφόδια και να ανταποκρίνεται με επάρκεια στην τεχνολογική ανάπτυξη, στη συνεχή έκρηξη της κοινωνίας της πληροφορίας και σε ένα διευρυνόμενο πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον (European Commission, Report I, 2002: 1). Αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα αυτή δεκατέσσερις συμμετέχοντες (14/15), επιθυμούν την ενίσχυση των ευκαιριών για δια βίου μάθηση, συνεχή, διαρκή, στοχευμένη και δωρεάν επιμόρφωσή τους για τρέχοντα ζητήματα που τους απασχολούν και αφορούν σε θέματα παιδαγωγικής, αλλά και σε θέματα σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, με στόχο αφενός, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και την εφαρμογή καινοτομιών στην τάξη και αφετέρου, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Η σύνδεση της επιμόρφωσης αυτής με το πρακτέο μέσα στη σχολική τάξη επισημάνθηκε από όλους, καθώς πολύ συχνά διαπιστώθηκε πως η όποια προσπάθεια επιμόρφωσης τους παρασχέθηκε μέχρι σήμερα, έμεινε σε γενικόλογες και σε θεωρητικό επίπεδο. Η αναγκαιότητα αυτής της πρότασης αποκαλύφθηκε πολύ έντονα στην παρούσα κατάσταση, καθώς η τηλεεκπαίδευση, που ήρθε αιφνιδίως για να μείνει, βρήκε πάρα πολλούς εκπαιδευτικούς ανέτοιμους να την υποστηρίξουν. Επίσης, επισημάνθηκε από συμμετέχοντες πως η επιμόρφωση πρέπει να εστιάζει όχι μόνο, στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, αλλά και στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας σε κάθε γωνιά της ελληνικής επικράτειας.

Οι προτάσεις για μεταβολές στην εκπαίδευση με στόχο τη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αφορούν, σύμφωνα με την άποψη των εννέα συμμετεχόντων(9/15) και στη βελτίωση των υποδομών και των υλικοτεχνικών παροχών, αλλά και των εργασιακών συνθηκών τις οποίες καλείται καθημερινά να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός και όπως ανέφερε η Δ1 *«δεν του αξίζουν»*.

Ακόμη, εννέα από τους συμμετέχοντες (9/15) εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία να ενισχυθεί και υποστηριχτεί ο δάσκαλος, προκειμένου να ανταποκριθεί με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στο έργο του. Αναφέρθηκε έτσι, η ανάγκη για ύπαρξη υποστήριξης του δασκάλου από το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο και για σωστή συνεργασία με τα

υψηλόβαθμα στελέχη της εκπαίδευσης. Μια άλλη σημαντική επισήμανση που έγινε από πέντε συμμετέχοντες (5/15) είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τον κλάδο, την καθημερινή του εργασία στη σχολική τάξη και επηρεάζουν άμεσα τον επαγγελματισμό του. Δύο συμμετέχουσες μίλησαν για την αναγκαιότητα αναγνώρισης του ρόλου του δασκάλου από την Πολιτεία, αλλά και για την αναγκαιότητα η σχέση τους να διαπνέεται από σύμπνοια, εμπιστοσύνη και καλή συνεργασία: Σύμφωνα με τους Ellet et al. (2002:64) και Darling-Hammond(1990:17) ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου τους, προκειμένου να ελεγχθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να ενθαρρυνθεί η ενεργός συμμετοχή και η κριτική του σκέψη (Guskey, 2003:14). Η αναγκαιότητα μιας έγκυρης, άρτιας, ποιοτικής, αντικειμενικής και σίγουρα όχι τιμωρητικής, αξιολόγησης προτείνεται από πέντε συμμετέχοντες (5/15).

Επιτακτική προτεραιότητα, σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων είναι η ενίσχυση των ίδιων *«με συντονισμένες παρεμβάσεις πρώτα-πρώτα στο πλαίσιο εργασίας τους και σε συνθήκες που για πολλούς αποτελούν τροχοπέδη και πηγή απογοήτευσης»*(Παπαναούμ, 2003:176). Αν η πολιτεία θέλει να αναβαθμίσει το εκπαιδευτικό της σύστημα και την παρεχόμενη εκπαίδευση, *«θα πρέπει να εμπιστευτεί τους εκπαιδευτικούς»*, να επιτρέψει *«μεγαλύτερη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων»*, αλλά και να μεριμνήσει για *«διεύρυνση των ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης»* και ανάπτυξης τους και τότε ενδεχομένως, θα καταστεί εφικτή και η *«βελτίωση της ανταποδοτικότητας του επαγγέλματος»* και η αναβάθμιση του κύρους και της κοινωνικής αναγνώρισής του(Παπαναούμ, 2003: 176). Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι *«ένα εγχείρημα στο οποίο αξίζει να επενδύσουμε»* (Day, 2003:446) άποψη που αποτελεί βασική διαπίστωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

4.2. Περιορισμοί έρευνας

Σύμφωνα με τους Stewart και Cash (1991) και του Kvale (1996), οι περιορισμοί των συνεντεύξεων εντοπίζονται στο χρόνο, τις απαιτούμενες δεξιότητες του ερευνητή, τον όγκο των πληροφοριών, καθώς και στο ζήτημα της υποκειμενικότητας των αποτελεσμάτων (οπ. αναφ. στον Ιωσηφίδης, 2003:41-42). Η αδυναμία γενίκευσης των ευρημάτων της παρούσας ποιοτικής έρευνας, καθώς τα δεδομένα βασίζονται στις

προσωπικές καθαρά αντιλήψεις των δασκάλων, (που έχουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως αυτά αναλύθηκαν στο [κεφάλαιο 2.3.1](#) και στον Πίνακα 1), έχει ήδη αναφερθεί, «καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό καμίας άλλης ομάδας εκτός από τον εαυτό του», (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 170). Έτσι, τα συμπεράσματα που εξήχθησαν, όπως και σε κάθε ποιοτική έρευνα, αφορούν τους συγκεκριμένους δεκαπέντε συμμετέχοντες δασκάλους, που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας και έχουν διδακτική εμπειρία από 18 έως 23 έτη. Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας ήταν πως αναζητήθηκαν από την ερευνήτρια δάσκαλοι με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, στους οποίους είχε εύκολα πρόσβαση η ερευνήτρια και δεν υπήρξε τυχαία δειγματοληψία στον πληθυσμό της έρευνας. Επίσης, εξετάζοντας τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων διαπιστώνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία βρίσκεται κοντά ηλικιακά και συγκεκριμένα στο ηλικιακό φάσμα από 40 έως 60 ετών. Υπάρχει λοιπόν το ενδεχόμενο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας να εκφράζουν περισσότερο τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά. Για τη γενίκευση των συμπερασμάτων και τη μεταφορά τους σε ευρύτερα πλαίσια, απαιτείται περαιτέρω έρευνα. Η παρούσα μελέτη βέβαια, είχε ως ζητούμενο την εμβάθυνση και την αναζήτηση των βαθύτερων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την έννοια του επαγγελματισμού και όχι, τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της, καθώς αυτά σχετίζονται με τη συγκεκριμένη περιοχή, στην οποία έλαβε χώρα η έρευνα. Μπορούν φυσικά να αποτελέσουν το έναυσμα για μετέπειτα έρευνες του υπό διερεύνηση θέματος.

Τέλος, προκειμένου να διευκρινιστεί ο όρος «εξειδικευμένο επάγγελμα», δόθηκε ένας σχετικός ορισμός προφορικά, πριν την πραγματοποίηση της συνέντευξης, ώστε να είναι σε θέση οι συμμετέχοντες να απαντήσουν στο ερώτημα, αν κατά την άποψή τους, πληροί το επάγγελμα του δασκάλου τις προδιαγραφές για να αναγνωρίζεται ως εξειδικευμένο επάγγελμα. Αυτή η διευκρίνιση μπορεί να θεωρηθεί ως περιορισμός της παρούσας έρευνας, καθώς ενδεχομένως όρισε ένα πλαίσιο που μπορεί να επηρέασε και τις αντιλήψεις που εκφράστηκαν στη συνέχεια, για τον επαγγελματισμό.

4.3. Προεκτάσεις έρευνας

Σημαντικός περιορισμός της ανά χείρας ερευνητικής απόπειρας είναι η εστίαση στους δασκάλους με διδακτική εμπειρία τα 18 έως 23 έτη, με αποτέλεσμα τη μη

συμμετοχή νέων εκπαιδευτικών(0 έως 10 έτη υπηρεσίας) στο δείγμα, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων, όσον αφορά τις αντιλήψεις που φέρουν για τον επαγγελματισμό τους οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί, αλλά και εκπαιδευτικοί από 10 έως 18 και εκείνοι με πάνω από 23 χρόνια υπηρεσίας. Επίσης, λόγω της επιδίωξης όσο μεγαλύτερης ομοιογένειας του δείγματος της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, απουσιάζουν και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Κατά συνέπεια, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διενέργεια μιας μεγαλύτερης σε έκταση, στοχευμένης έρευνας, με μεγαλύτερη ποικιλομορφία, με σκοπό τη διαπίστωση διαφορών, όσον αφορά τις αντιλήψεις για τον επαγγελματισμό μεταξύ νεότερων και παλαιότερων δασκάλων, δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, δασκάλων και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τον συσχετισμό των ευρημάτων με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, προκειμένου να εντοπιστούν διαφοροποιήσεις. Μια τέτοια έρευνα πιθανόν να παρείχε μια σφαιρικότερη εικόνα του θέματος και να επέτρεπε και την γενίκευση των αποτελεσμάτων της.

4.4. Επίλογος

Η ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποίησε το παρόν πόνημα κατέδειξε τη σπουδαιότητα των ποικίλων διαστάσεων του επαγγελματισμού για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της παρούσας μελέτης και την αναγνώριση της ουσιαστικής συμβολής του στη βελτίωση της παρεχόμενης από αυτούς εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες μίλησαν για τον επαγγελματισμό του δασκάλου, που εργάζεται τη σημερινή εποχή στη Δυτική Μακεδονία και περιέγραψαν τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στην έννοια αυτή. Θεμελιώδες χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού είναι η κατοχή και η ανάπτυξη ενός σώματος επιστημονικής γνώσης, που σημαίνει ότι ο δάσκαλος διαθέτει υψηλή κατάρτιση, καλή γνώση της παιδαγωγικής, ικανότητες και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να καθοδηγεί και να στηρίζει τους μαθητές του, αλλά και για να κατανοεί την κοινωνική και πολιτιστική διάσταση της εκπαίδευσης. Η γνώση αυτή οφείλει να ανανεώνεται συνεχώς, να στηρίζεται δηλαδή, στη δια βίου μάθηση, αφού οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη σημασία της απόκτησης νέων γνώσεων που θα τους καθιστά ικανούς να ακολουθούν τις εξελίξεις της σύγχρονης παιδαγωγικής και των σύγχρονων εξελίξεων της διδακτικής μεθοδολογίας. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη

(2005), σήμερα «δεν αρκούν τα παραδοσιακά εφόδια (γνώσεις και ικανότητες, διδακτική εμπειρία) του εκπαιδευτικού για να διαπαιδαγωγήσει τον πολίτη του σήμερα και του αύριο. Απαιτείται και ένα πρόσθετο σώμα “μορφωτικών αγαθών” ως προϋπόθεση για την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων» (Ξωχέλλης. 2005:90).

Το βασικό μήνυμα που στέλνουν οι συμμετέχοντες στο παρόν πόνημα είναι ότι οι προσπάθειες αναδιαμόρφωσης του επαγγελματισμού τους συνδέονται με την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αν και έχουν θετική (αυτό)εικόνα για τον επαγγελματισμό τους, αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν περιθώρια διαρκούς βελτίωσης, εφόσον υπάρχει προσωπικό ενδιαφέρον, «επαγρύπνηση»(Δ12) από τους ίδιους, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ολοένα μεταλλασσόμενες μαθησιακές και διδακτικές απαιτήσεις της διδασκαλίας. Έτσι, ο σύγχρονος δάσκαλος, υπό το πρίσμα ραγδαίων, κοινωνικοοικονομικών, τεχνολογικών και πολυπολιτισμικών αλλαγών σε παγκόσμιο επίπεδο, που επηρεάζουν και την εκπαίδευση στο ελληνικό συγκείμενο οφείλει να ενισχύει συνεχώς την επαγγελματική του ανάπτυξη. Επισημαίνουν επίσης, πως και η πολιτεία οφείλει να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να τους παρέχει ευκαιρίες για συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωση, αλλά και να διευρύνει την αυτονομία τους. Σημαντική αναδείχθηκε και η παράμετρος της αναβάθμισης του ρόλου, της θέσης και του έργου του δασκάλου στο ελληνικό σχολείο και αυτό προϋποθέτει την δέουσα αναγνώρισή του ως επαγγελματία (Φωτοπούλου, Υφαντή, 2014:96). Όμως αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς και τη συμβολή του κατάλληλου σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής που θα στοχεύει στη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, και στην παροχή όχι μόνο όλων των μέσων και εφοδίων, αλλά και των δομών επαγγελματικής ανάπτυξης, για να μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στα καθήκοντά του στο σύγχρονο σχολείο. Ιδιαίτερα σημαντική αναδείχθηκε και η αξία της συνεργασίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον που εμπλέκει συναδέλφους, γονείς, μαθητές, διοίκηση και μέλη της ευρύτερης κοινότητας συμβάλλοντας ουσιαστικά στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και στη βελτίωση και ενίσχυση του επαγγελματισμού των δασκάλων.

Παρά τις αδυναμίες και τα αρνητικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος που επισήμαναν οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους, και μολονότι τόσοι παράγοντες επιδρούν ανασταλτικά στον επαγγελματισμό του δασκάλου που εργάζεται σήμερα στη Δυτική Μακεδονία οι ίδιοι δεν «παραιτούνται», αλλά αντίθετα δίνουν καθημερινά τον καλύτερο εαυτό τους μέσα στην τάξη, γιατί «κοιτούν τα μάτια των παιδιών»(Δ1, Δ3, Δ14, Δ15). Η

ηθική ανταμοιβή φαίνεται να αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς αντίβαρο απέναντι στα προβλήματα και τις πιέσεις που ασκούν πάνω τους διάφοροι εξωγενείς παράγοντες, καθώς αντιμετωπίζουν την εργασία τους με αυξημένη συναισθηματική και ηθική δέσμευση απέναντι κυρίως στον μαθητή τους.

Σε πολλά σημεία τα αποτελέσματα της έρευνας, συνηχούν με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, ενώ, σε κάποια άλλα, διαφοροποιούνται, αλλά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες έχουν σαφή και αποκρυσταλλωμένη αντίληψη για την έννοια του επαγγελματισμού τις διαστάσεις που την απαρτίζουν και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Η θετική στάση τους απέναντι στην έννοια του επαγγελματισμού, η προσήλωση στο έργο τους παρά τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, χωρίς οικονομικά οφέλη, χαρακτηρίζουν όλους τους συμμετέχοντες και αυτό είναι πολύ ενθαρρυντικό στοιχείο για το μέλλον της εκπαίδευσης στον τόπο μας. Όμως η διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς απαιτεί εκτός από *«τη διαρκή ατομική εγρήγορση του εκπαιδευτικού και συλλογική προσπάθεια»* (Παπαναούμ, 2003:176). Αν η πολιτεία θέλει πράγματι να αναβαθμίσει το ελληνικό σχολείο, οφείλει να εμπιστευτεί τους εκπαιδευτικούς της (Παπαναούμ, 2003:176) αλλά και να είναι πρόθυμη να συμβάλλει ενεργά και ουσιαστικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.(Day, 2003:446). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δείχνουν μέσα και από τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων να διαθέτουν την *«ετοιμότητα να υπερβούν τις μη ανταποδοτικές όψεις της δουλειάς τους»* (Παπαναούμ, 2003:176). Εν κατακλείδι, διαπιστώνει κανείς ότι το διακύβευμα είναι πολιτικό και στην πολιτεία εναπόκειται να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και να επιτελέσει το ρόλο της.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασιάδης, Χ., Πατραμάνης, Α. (2003) «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση», Εισήγηση σε συνέδριο με θέμα: *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και Εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο – ΙΝΕΓΣΕΕ, 19-35.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Αναστασίου, Ε. Α. (2017). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Ανακτήθηκε 25/6/2019 από : <http://62.217.125.92/jspui/bitstream/123456789/28905/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97-%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%91%202017.pdf>

Ανδρέου, Α. (2009). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών. Διπλωματική εργασία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Ανακτήθηκε από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14304/P0014304.pdf?sequence=1>

Αυγητίδου, Σ. (2014). Διαδικασίες, στρατηγικές και τεχνικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια προτεινόμενη μεθοδολογία. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των*

εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης (σ. σ. 241-254). Ανακτήθηκε 5/8/2019 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/aygitidu.u.pdf

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Βάμβουκας, Μ. (2007). Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης.

Βασιλειάδου, Φ. (2019). Η Εφαρμογή των Καινοτομιών ως Δείκτης Επαγγελματισμού των Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 5/12/2020 από: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1551/%CE%92%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%91%CE%94%CE%9F%CE%A5%20%CE%A6%CE%91%CE%9D%CE%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Βαρβατσούλη, Ε. (2019). Εκπαιδευτικοί Β/θμιας Εκπαίδευσης και κρίση: επαγγελματισμός, κουλτούρα, αποτελεσματικότητα. Μία εμπειρική έρευνα. Ανακτήθηκε στις 20/12/2020 από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42873>

Βασιλόπουλος, Χ. (2018). Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού ως Μοχλός Αποτελεσματικής Διαχείρισης της Σχολικής Τάξης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(3), 68-81. Ανακτήθηκε 5/9/2020 από: <file:///C:/Users/user/Downloads/300-%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%20%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF%CF%85-467-1-10-20181204.pdf>

Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β., (1992), «Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού». Εκπαιδευτικά, τ. 25-26.

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1996). Το Συνδικαλιστικό Κίνημα των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Αθήνα: Πατάκης.

Βερυκίου, Α. (2016). *Επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και εργασιακή εξουθένωση* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε 5/8/2019 από: https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/10403/1/Dissertation_VerikiouA_Final_20June.pdf

Βερυκίου, Α., Καλογεράτος, Γ. & Δελέγκος, Ν. (2015). Επαγγελματισμός & επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.). *2ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα*, 27-29

Μαρτίου 2015, Θεσσαλονίκη: ΠΕΣΣ, σσ. 258-267. Ανακτήθηκε από :
[http://www.pess.gr/attachments/article/256/%CE%93%20%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%20\(%CE%9D\)%20%20%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%202%CE%BF%CF%85%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf](http://www.pess.gr/attachments/article/256/%CE%93%20%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%20(%CE%9D)%20%20%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%202%CE%BF%CF%85%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf)

Βοζαΐτης, Γ. (2015). *Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (Doctoral dissertation).

Ανακτήθηκε

12/12/2019

από:

[https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/9667/3/Vozaitis\(teeapi\).pdf](https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/9667/3/Vozaitis(teeapi).pdf)

Beernaert sto Καλογιαννάκη, Π. & Μακράκης, Β. (1996). *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Blackledge D. & Hunt, B., (1994), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Brezinka, W., (1999), «Το επαγγελματικό ήθος του δασκάλου - ένα παραμελημένο πρόβλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής» στο Πυργιωτάκης, Ι. & Κανάκης, Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση – Μύθος ή Πραγματικότητα*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Γιάλβαλη, Δ. (2020). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας για τον επαγγελματισμό τους και οι τρόποι αναβάθμισής του μέσω των μεθόδων επαγγελματικής ανάπτυξης: η συμβολή της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού* (Master's thesis). Ανακτήθηκε 19/12/19 από:

<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/52073/20202.pdf?sequence=1>

Γκορτζής, Ε. (2017). *Το επαγγελματικό ήθος του Έλληνα εκπαιδευτικού κατά την άσκηση των καθηκόντων του*. Ανακτήθηκε 9/2/19 από:

<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28909/1/%ce%9c.%ce%95%20%ce%93%ce%9a%ce%9f%ce%a1%ce%a4%ce%96%ce%97%ce%a3%20%ce%95%ce%9b%ce%95%ce%a5%ce%98%ce%95%ce%a1%ce%99%ce%9f%ce%a3%202017.pdf>

Γκότοβος, Α., (2002), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση – επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Γκότοβος, Α., (2003), *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg

- Γκρίτζιος, Β.** (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας-Επιστημονικό βήμα*. Ανακτήθηκε 9/2/19 από: http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_6/12_gritzios.pdf
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Craig, G. J. & Baucum, D.** (2002). *Η Ανάπτυξη του Ανθρώπου*. Επιμ.: Π. Βορριά. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Gewirtz, S. & Cribb, A.** (2011). *Κατανοώντας την Εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. (μτφ. Πανάγου, Ε.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C.** (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δημητριάδου, Κ.**, (1982), Με ποια Κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας Εκπαιδευτικός το Επάγγελμά του. Μια εμπειρική Έρευνα. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Δημητριάδου, Κ.** (2016). Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα.
- Λούκα, Μ.** (2010). Professionalism and the Medical Profession. *Social Cohesion and Development*, 5(2), 95-111.
- Λούκας, Χ.** (2000): *Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Day, C.** (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. *Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΕΑ/Ευρυδίκη** (2015). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε στις 18/03/2020: <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3492a>
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων** (2005). «Κοινές Ευρωπαϊκές αρχές για τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών», DG EAC, 2005.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων** (2007). «Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση», COM(07) 61, 21.2.2007.

- Hall, S., Held, D. & McGrew, A.** (2003). *Η νεωτερικότητα σήμερα* (μτφρ. Τσακίρης, Θ. και Τσακίρης, Β.), Σαββάλας, Αθήνα.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G.** (2008). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Μτφ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ινστιτούτο, Π.** (2010). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. *Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Ανακτήθηκε στις 10-2-2020 από:
<https://www.esos.gr/sites/default/files/articles/meletes-erevnes/ermineia-apotelesmaton-epimorfotikon-anagkon.pdf>
- Ιορδανίδης, Γ.** (χ.χ.) Οδηγός Συγγραφής Διπλωματικής Εργασίας, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Εκπαιδευτική Ηγεσία», Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ιορδανίδης, Γ.** (2005). Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: θεωρητική προσέγγιση. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ιορδανίδης, Γ.** (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 90-97.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ.** (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Ανακτήθηκε στις 20/3/19 από: https://repository-web.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
- Ιωσηφίδης, Θ.** (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καζαμίας, Α.** (1993). Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου. στο: *Ευρωπαϊκή ενοποίηση και ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Καζαμίας, Α.** (1993a). “Νέο -Ευρωπαϊκός Εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και Πολιτικές στη «Φαντασιακή Ευρώπη»”, στο συλ. «Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση», Ευρωπαϊκό Συνέδριο, Αθήνα, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη - Εκπαιδευτήρια Κωστέα - Γείτονα.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ.** (2001). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. *Αθήνα: τυπωθήτω*.

- Καλογιάννης, Δ.** (2015). *Επαγγελματισμός, επαγγελματικοποίηση και επαγγελματικές ικανότητες της σχολικής ηγεσίας: τάσεις, θεσμικές διαστάσεις, χαρακτηριστικά και προοπτικές στη διεθνή και την ελληνική πραγματικότητα* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης). Ανακτήθηκε στις 20/3/20 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/43079#page/1/mode/2up>
- Καραγιάννη, Α. Σ.** (2015). *Υπερεθνικοί οργανισμοί και επαγγελματισμός εκπαιδευτικών: μια συγκριτική θεώρηση μεταξύ εκπαιδευτικού λόγου και πρακτικής* (Master's thesis). Ανακτήθηκε 9/2/19 από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45729/14616.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Καραγιάννη, Σ.** (2011). Διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: επαγγελματικοποίηση των νηπιαγωγών ή κρατικός έλεγχος. Ανακτήθηκε 9/2/20 από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5771/1/%ce%9c.%ce%95.%ce%9a.%ce%91.%ce%a1.%ce%91.%ce%93.%ce%99.%ce%91.%ce%9d.%ce%9d.%ce%97%20.%ce%a3.%ce%a4.%ce%95.%ce%9b.%ce%9b.%ce%91.pdf>
- Κασιμάτη, Κ.** (1980). *Τάσεις κινητικότητας εργασίας στην ελληνική βιομηχανία*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κασσωτάκης, Μ.** (2005), *Παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ρεύματα από τον 18ο αιώνα μέχρι σήμερα*, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ.,** (1996), *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000 – εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψαμπέλη, Α.** (2018). Νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσα από τη μελέτη των μεταρρυθμίσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και στο πλαίσιο παγκόσμιων και ευρωπαϊκών κατευθύνσεων. Ανακτήθηκε στις 20/3/20 από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5126/%CE%9A%CE%91%CE%A8%CE%91%CE%9C%CE%A0%CE%95%CE%9B%CE%97%20final3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Κελπανίδης Μ., Βρυνιώτη Κ.** (2004). *Διά βίου μάθηση, Κοινωνικές Προϋποθέσεις και Λειτουργίες, Δεδομένα και Διαπιστώσεις*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα. 185-197.
- Κόλλιας, Σ.** (1966), *Η Προσωπικότητα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης

- Κοσμίδου-Hardy, X., & Μαρμαρινός, Γ.** (1994). Ο δάσκαλος και η ενεργός έρευνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (79), 51-54.
- Κυριαζή, Ν.** (2005), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (1997). Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. *Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών**, (1972), τόμ. 1, Αθήνα: Ν. Τεγόπουλος Ε.Ε.
- Λιακοπούλου, Μ.** (2009). *Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (No. GRI-2009-2597). Aristotle University of Thessaloniki. Ανακτήθηκε 9/2/19 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/112764>
- Λιακοπούλου, Ε. και Νταλούκας, Β.** (2015) Άτυπο δίκτυο επιμόρφωσης για την αξιοποίηση εργαλείων των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη διδασκαλία. Στο Μπαγάκης, Γ. και Σκιά, Κ. (επιμ.) *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λυκιαρδοπούλου, Κ.** (1990), *Ο δάσκαλος Πρώτες έννοιες – Πρώτες εμπειρίες*. Αθήνα: Μέγας Σείριος.
- Μαλλιαρού, Γ.** (2018). *Η επαγγελματική ανάπτυξη και συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα: δυνατότητες και περιορισμοί* (Master's thesis). Ανακτήθηκε στις 2/1/2020 από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/49942/19179.pdf?sequence=1>
- Ματθαίου, Δ.** (2011). Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Κριτική και συγκριτική θεώρηση. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Κριτική και συγκριτική θεώρηση* (σ. 15- 64). Αθήνα: Διάδραση. Ανακτήθηκε στις 2/1/2020 από: http://users.uoa.gr/~dmatth/02_chapters.html.

- Ματσαγγούρας, Η.** (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος. Στο Α. Καζαμιάς Μ. Κασσωτάκης. *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*.
- Ματσαγγούρας, Η.** (1999) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τ. Α', Gutenberg, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2002)². *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. τ. Α': Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικό-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2004). Κώδικας επαγγελματικής Δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. *Επιστήμες Αγωγής*, 1(2004), 8-12.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 63-81. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ.** (2009). Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας. Συγκριτική Παράθεση Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων. Στο: *Μέντορας*, 11, 27-41. Ανακτήθηκε στις 2-5-2020 από: http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/sxeseis_sxoleiou_oikog.pdf
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1997). Εκπαιδευτική και Διδασκαλία: για μια αντί-(παλη) πρόταση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2001) *Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση*, Τόμ. Β', Γιάννινα: Πανεπιστημιακό τυπογραφείο.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2003) Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας, στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 349- 365.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επι-μόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2011). Η σχολική μονάδα και η άσκηση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των όλων των μαθητών/τριών στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση: σχετική αυτονομία και συλλογική ευθύνη. Ανακτήθηκε στις 14/12/2019 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2029/659.pdf>

- Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α.** (2005-2006) Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, 7, 14-16. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτημένο στις 16/12/2019 από: http://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmiriosi/ekdoseis/deltia/deltio07_sep2005_feb2006.pdf
- Μπαμπινιώτης, Γ.** (2004). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Β' εκδ. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπρούζος, Α.** (1998), Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Αθήνα: Λύχνος.
- Μυλωνάς, Θ.** (2001). «Κοινωνικές Εικόνες του Δασκάλου». Στο Δ. Χατζηδήμου (επιμ.) Παιδαγωγική και Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Νούτσος, Χ.** (1993), «Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού», Εισήγηση στο συνέδριο της ΟΛΜΕ με θέμα: Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει, τομ.9, Θεσσαλονίκη - Αθήνα: ΟΛΜΕ. 38-49.
- Ντούσκας, Ν.** (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.
- Ξωχέλλης, Π.** (1984). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π.** (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π.** (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Φιλολόγος*, (64), 84-97.
- Ξωχέλλης, Π.** (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π.** (2011). Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια, Σκοποθεσία και Αναγκαιότητα, Φορείς και Μορφές. Στο ΒΔ Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 593-601.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, (2010), *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί, μέρος Ιο*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πανταζής, Β.** (2009). Η εξέλιξη του σχολείου και ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 38-52. Ανακτήθηκε στις 9/2/19 από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7006/7035>

- Παπαναούμ , Z.** (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Z.** (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Παπαναούμ, Z.** (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο: Παπαναούμ, Z. & Λιακοπούλου, Μ.(επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20. Ανακτήθηκε στις 5/11/2019 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanaoum.pdf
- Παπανδρέου, Α.** (1993), *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Λευκωσία
- Παπανούτσος, Ε.** (2003). Οι δρόμοι της ζωής.
- Παπαοικονόμου, Α.** (2014). Η ιεράρχηση των επαγγελματικών στόχων του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(62). Ανακτήθηκε στις 9/2/19 από: <file:///C:/Users/user/Downloads/61-230-1-PB.pdf>
- Παπάς, Α.** (2004), *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*. τόμ. Α' Αθήνα: Δελφοί.
- Παπασταμάτης, Α., Γρίβα, Ε., Βαλκάνος, Ε., & Γιαβρίμης, Π.** (2010). Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: ανάγκες των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ και προτεινόμενες πολιτικές επιμόρφωσης. *Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α. ε.*
- Πασιαρδής, Π.** (2001). Ποιότητα στη Διεύθυνση Εκπαιδευτικών Οργανισμών του 21ου αιώνα. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*.
- Πασιαρδής, Π.** (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πέππα, Ε.** (2017). Τα χαρακτηριστικά του " καλού εκπαιδευτικού" και οι αντιλήψεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό τους: η περίπτωση του Γενικού Λυκείου. Ανακτήθηκε στις 19/3/20 από: https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4225/peppa_metaptixiako_final.pdf?sequence=1

- Πνευματικός, Α. & Δημητριάδου, Αι.** (2013). Σύντομος Οδηγός Επιστημονικής Τεχνολογίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε 9/7/20 από: http://www.eled.uowm.gr/sites/default/files/syntomos_odigos_episthmonikhs_texnologias_2013.pdf
- Πούλου, Μ.**(2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών –μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 129-155. Ανακτήθηκε 12-01-2020 από: https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume12_Issue2_Poulou.pdf
- Πύλη για την ελληνική γλώσσα** (ιστοσελίδα) Ανακτήθηκε 5/8/2019 από: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B5%CF%80%CE%AC%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1&dq=
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε.**(1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι.** (1999). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robson, C.** (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαραφίδου, Γ. Ο.**(2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιάνου, Ε.** (1999). Επαγγελματισμός και φύλο: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών.
- Σκόδρα, Ε.** (2010). *Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής* (Master's thesis). Ανακτήθηκε 5/8/2020 από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/39682;jsessionid=B08C118DD58E76A23ED993F5CA890D72>
- Σταρίδα, Μ.** (1993). Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση. *Παρέμβαση στο 2^ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ με θέμα «Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση»*, 271-280. Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης** (2007). Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2007, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας

της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. (2007/C 300/07) Ανακτήθηκε στις 18/03/2020 από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:42007X1212\(01\)#ntr1-C_2007300EL.01000601-E0001](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:42007X1212(01)#ntr1-C_2007300EL.01000601-E0001)

- Συνώδη, Ε.** (2004). *Προσχολική αγωγή και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τριλιανός, Α.** (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Τρούλης, Γ. Μ.** (1996). Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε μια ενωμένη Ευρώπη: Σκιαγράφηση του ρόλου τους – Κύριοι άξονες της εκπαίδευσής τους. Στο ανθολόγιο: Κοσμόπουλος, Α., Υφαντής, Α., Πετρουλάκης, Ν. (Επιμέλεια). *Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου* (Πάτρα, 1991), με θέμα: «*Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*» (σελ. 312-323). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσολακίδης, Ι. Γ.** (2018). Διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 4-3-2020 από: [file:///C:/Users/user/Downloads/18548%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/18548%20(1).pdf)
- Τσούλιας, Ν.** (2009). Μετασχηματισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 10, -Ιανουάριος 2009. Ανακτήθηκε στις 15/10/2019 από: http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_10/tsoul.pdf
- Υφαντής, Α. Α.** (2014) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού - Τσερούλη, Φ.** (1991), *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου. Μία κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.
- Φρυδάκη, Ε.** (2015). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας. Αθήνα: Κριτική.
- Φύκαρης, Ι.** (2010), Σύγχρονες Διαστάσεις του Διδακτικού Έργου και Ρόλου του Εκπαιδευτικού – όρια και δυνατότητες. Αθήνα: Κυριακίδη
- Φυτιλή, Δ.** (2009). *Οι κοινωνικές αιτίες της ανόδου του επαγγελματισμού και οι προοπτικές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος* (No. GRI-2009-2900). Aristotle University of Thessaloniki.

- Φώκιαλη, Π., & Ράπτης, Ν.** (2008). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ερευνητική προσέγγιση. *Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης*.
- Φωτοπούλου, Β.** (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε 9/2/19 από: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6363/1/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE.%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%AE.pdf>
- Φωτοπούλου, Β. Σ., & Υφαντή, Α. Α.** (2014). Θέσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα: μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 57. Ανακτήθηκε 5/8/2019 από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/viewFile/8570/8620>
- Fullan, M. & Hargreaves, A.** (1992). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή,). Αθήνα: Πατάκης.
- Χάδου, Ν. Ν. Α.** (2017). Διαβίου Μάθηση-Εκπαίδευση-Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 163-172. Ανακτήθηκε 5/12/2019 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/783>
- Χατζηασλανίδου, Α.** (2018). Ο επαγγελματισμός μέσα στο πέρασμα του χρόνου: αφηγήσεις και εμπειρίες δασκάλων διαφορετικών γενεών. Ανακτήθηκε 9/2/19 από: [file:///C:/Users/user/Downloads/%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CE%B1%CF%83%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85%20%CE%94%CE%AD%CF%83%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CE%B1%20-%CE%9F%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20%CE%99%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A3%202018%20\(1\)%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CE%B1%CF%83%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85%20%CE%94%CE%AD%CF%83%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CE%B1%20-%CE%9F%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20%CE%99%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A3%202018%20(1)%20(5).pdf)
- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2001). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός

- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χιωτάκης, Σ.** (1994). *Για μια κοινωνιολογία των ελευθερίων επαγγέλμάτων. Επιστημονική επαγγελματοποίηση των ιατρικών υπηρεσιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Χρόνης, Σ.** (1993), *Διδακτική Πράξη και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abbott, A.** (2014). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago press.
- Antoniou, P., & Kyriakides, L.** (2013). A dynamic integrated approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1-12.
Ανακτήθηκε στις 3-3-2020 από:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X12001217>
- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles, S., & Furlong, J.** (1994). Teacher education and teacher professionalism in England: Some emerging issues. *British journal of sociology of education*, 15(4), 529-543.
- Bauman, Z.** (2004). *Identity*. Cambridge: Polity.
- Beernaert, F. R.** (1999). Development of a soil and terrain map/database. *Food and Agriculture Organization of the United Nations*.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N.** (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. Ανακτήθηκε 9/2/19 από:
https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10_404_07.pdf?sequence=1
- Berg, G.** (1989). Educational reform and teacher professionalism. *Journal of curriculum studies*, 21(1), 53-60.
https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0022027890210104?casa_token=xtrqCCf9yjoAAAA:UYXn-

[YQI05EOuLqD7JKRiqFHL9AdnIF3Jy6XecoV2APoaAlifDFDn8E8bIma8abHSVTGruo1It1mFA](https://www.researchgate.net/profile/Hilda_Borko/publication/237143784_Professional_Development_and_Teacher_Learning_Mapping_the_Terrain/links/02e7e538426ac569a3000000/Professional-Development-and-Teacher-Learning-Mapping-the-Terrain.pdf)

- Borko, H.** (2004). *Professional development and teacher learning: Mapping the terrain*. Educational Researcher, 33(8), 3–15.
https://www.researchgate.net/profile/Hilda_Borko/publication/237143784_Professional_Development_and_Teacher_Learning_Mapping_the_Terrain/links/02e7e538426ac569a3000000/Professional-Development-and-Teacher-Learning-Mapping-the-Terrain.pdf
- Bottery, M.** (1996). The challenge to professionals from the new public management: Implications for the teaching profession. *Oxford Review of Education* 22(2), 179–197. Ανακτήθηκε 19/12/19 από: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305498960220206?casa_token=7VDEPIZA-tUAAAAA:rinDg7cOaclaTGE_IVxtr8vfEbyE0edc7TskVTKevd7x2rRn5L0HGZ2VtvY7obRYWPVieSPq9yaYNA
- Boyt, T.E., Lusch, R.F. & Naylor, G.** (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330. Ανακτήθηκε 19/12/19 από: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/109467050134005>
- Bredeson, P. V.** (2002). *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools*. Corwin Press.
- Bredeson, P. & Johansson, O.** (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401. Ανακτήθηκε 19/12/19 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580000200114>
- Burbules, N. C., & Densmore, K.** (1991). The limits of making teaching a profession. *Educational Policy*, 5(1), 44-63.
- Burke, P. J., & Stets, J. E.** (2009). *Identity theory*. Oxford University Press.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J., & Hofman, A.** (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132.

- Carr-Saunders, A.M., & Wilson, P.A.** (1933). *The professions*. Oxford: The Clarendon Press.
- Chong, S. & Low, E.L.** (2009) Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research and Policy Practice*, 8(1): 59-72. Ανακτήθηκε στις 5/12/2019 από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10671-008-9056-z.pdf>
- Cladinin, D.J.** (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H.** (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967. Ανακτήθηκε στις 2/4/2020 από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X02000537>
- Clarke, J. & Newman, J.** (1997). *The managerial state*. London: Sage Publications.
- Codd, J.** (2005). Teachers as ‘managed professionals’ in the global education industry: The New Zealand experience. *Educational review*, 57(2), 193-206.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J.** (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London, ON: Althouse Press.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D. J.** (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Crook, D.** (2008). Some historical perspectives on professionalism. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism* (pp.10-27), London: Institute of Education, University of London.
- Crosswell, L. J., & Elliott, R. G.** (2004). Committed teachers, passionate teachers: The dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. Ανακτήθηκε 12/12/2019 από: <http://eprints.qut.edu.au/968/1/cro04237.pdf>
- Currie, M.** (1998). *Postmodern narrative theory*. London: Macmillan.
- Darling-Hammond, L** (1990). Teacher evaluation in transition: Emerging roles and evolving methods. In: *The new handbook of teacher evaluation*. California: Corwin Press, 17-32. Ανακτήθηκε 12/12/2019 από: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=JAE4DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA17&dq=Darling-Hammond,+L+\(1990\).+Teacher+evaluation+in+transition:+Emerging+roles+and+evolving+methods.+In:+The+new+handbook+of+teacher+evaluation.+California:+Corwin](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=JAE4DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA17&dq=Darling-Hammond,+L+(1990).+Teacher+evaluation+in+transition:+Emerging+roles+and+evolving+methods.+In:+The+new+handbook+of+teacher+evaluation.+California:+Corwin)

[win+Press,+17-32&ots=WidsbBdZWv&sig=CwnZNmOj8pnmHqHgtQp3PBDR-WQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](#)

- Darling-Hammond, L.** (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational leadership*, 53(6), 4-10.
- Davies, C.** (1996) 'The Sociology of the Professions and the Profession of Gender', *Sociology* 30(4): 661–78.
- Day, C.** (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.
- Day, C.** (2000). Professional development and teacher professionalism: Choice and consequence in the twenty first century. In *Continuing Teacher Education and School Development Symposium, Aristotle University, Thessaloniki, Greece*.
- Day, C.** (2001). Teacher professionalism: Choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training. In P.Xochellis and Z. Papanauom (Eds.), *Continuing teacher education and school development* (Symposium Proceedings) (Thessaloniki, Department of Education, School of Philosophy AUTH), 17-25.
- Day, C.** (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677–692. Ανακτήθηκε στις 8/10/2019 από:
https://www.researchgate.net/profile/David_Zyngier/publication/226027395_Productive_Pedagogies_Seeking_a_Common_Vocabulary_and_Framework_for_Talking_about_Pedagogy_with_Pre-service_Teachers/links/0046352267f0a9bb00000000/Productive-Pedagogies-Seeking-a-Common-Vocabulary-and-Framework-for-Talking-about-Pedagogy-with-Pre-service-Teachers.pdf#page=584
- Day, C.** (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching education*, 15(2), 145-158. Ανακτήθηκε στις 8/10/2020 από:
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1047621042000213584?needAccess=true>
- Day, C., & Sachs, J.** (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*, 3-32.

- Day, C., Flores, M.A. & Viana, I.** (2007). Effects on national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265. Ανακτήθηκε στις 18/9/2019 από : <http://www.cetpo.upol.cz/files/lib/28/799/25958556.pdf>
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., et al.** (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. Final report for the VITAE Project, DfES. Ανακτήθηκε στις 8/5/2019 από: <https://pdfs.semanticscholar.org/3be9/7a343f54e21414ef71971a089172185bbe3a.pdf>
- Devaney, K. & Sykes, G.** (1988). Making sense for professionalism. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, W. E.** (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Ellett, C. D., Annunziata, J., & Schiavone, S.** (2002). Web-based support for teacher evaluation and professional growth: The professional assessment and comprehensive evaluation system (PACES). *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(1), 63-74.
- Elliott, Ph.**(1972). *The sociology of the Professions*. London and Basingstoke: The Macmillan press ltd. Ανακτήθηκε στις 18/9/2019 από : <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-349-00711-0>
- Englund, T.** (1996). Are professional teachers a good thing?. In I. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. London: Falmer.
- Esland, G.** (1980). Professions and professionalism. In G. Esland and G. Salaman (Eds.), *The politics of work and occupations* (pp. 213-250). Milton Keynes, England: Open University Press.
- European Commission.** (2007). Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Ανακτήθηκε στις 10/10/2019 από: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2007/EN/1-2007-392-EN-F1-1.Pdf>
- European Commission** (2010), Teachers' Professional Development. Europe in International Comparison. An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS), Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg.

- European Commission / Eurydice** (2002), *Key topics in education in Europe, The teaching profession in Europe, Report I: Initial training and transition to working life*, Brussels: Eurydice.
- European Commission European Commission.** (2012). Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes. *Strasbourg: European Commission*. Ανακτήθηκε στις 10/10/2019 από: <https://www.voced.edu.au/content/ngv:55531>
- Eurydice**, (2004). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Keeping teaching attractive for the 21st century. In the *Key topics in education in Europe*, volume 3 (pp. 1-99). Brussels. Ανακτήθηκε στις 10-5-2019 από: <http://europa.eu> .
- Evans, L.** (2002) *Reflective Practice in Educational Research: Developing Advanced Skills* (London, Continuum).
- Evans, L.** (2007). *Inclusion*. London and New York: Routledge.
- Evans, L.** (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38. Ανακτήθηκε στις 15/12/2019 από : http://eprints.whiterose.ac.uk/4077/2/Professionalism_professionalism_and_the_development_of_educational_professionals_version_submitted_to_BJES.pdf
- Evans, L.** (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870. Ανακτήθηκε στις 20/12/2019 από: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1080/01411926.2011.607231?casa_token=CeLLX0OoxIUAAAAA:kNv94NPoWXi2eLW_hxZCLZqs6t7O1wI2c_rWTcK1Wr830toZo_MQVyszDMagGgMYJpOTwILerLCCLy2m
- Evetts, J.** (2003) The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world, *International Sociology*, 18 (2), 395-415. Ανακτήθηκε στις 20/12/2019 από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.895.2199&rep=rep1&type=pdf>

- Evetts, J.** (2006) Introduction: Trust and professionalism: challenges and occupational changes, *Current Sociology*, 54 (4), 515-531. Ανακτήθηκε στις 20/12/2019 από: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0011392106065083>
- Evetts, J.** (2014). The concept of professionalism: Professional work, professional practice and learning. In Billett, S., Harteis, C., & Gruber, H. (Eds.). *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 29-56). Springer, Dordrecht.
- Fielding, M.** (2004) “New wave” student voice and the renewal of civic society. London Review of Education, 2(3): 197-216. Ανακτήθηκε στις 20/8/2019 από: <https://www.ingentaconnect.com/content/ioep/clre/2004/00000002/00000003/art00004?crawler=true>
- Fox, C. J.** (1992) What do we mean when we say professionalism? A language usage analysis for public administration, *The American Review of Public Administration*, 22(1), 1-17.
- Freidson, E.** (1986). *Professional Powers: A study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago & London: The University of Chicago press.
- Freidson, E.** (1988). *Profession of medicine: A study of the sociology of applied knowledge*. University of Chicago Press.
- Freidson, E.** (1994). *Professionalism reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Chicago: The University of Chicago press.
- Freidson, E.**(2001). *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity.
- Fullan, M.G.** (1982). The meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G.** (1991). Fullan, Michael G., with Suzanne Stiegelbauer, The New Meaning of Educational Change, New York: Teachers College Press, 1991. Micheel Fullan, 2001; 2007.
- Fullan, M.** (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into practice*, 34(4), 230-23.
- Fullan, M., & Hargreaves, A.** (1996). *What's Worth Fighting for in Your School? Revised Edition*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Furlong, J.** (2001). Reforming teacher education, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence. In R. Philip and J. Furlong (Eds.), *Education*

reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice. London: Routledge Falmer.

- Gleeson, D., Davies, J. and Wheeler, E.** (2005) On the making and taking of professionalism in the further education workplace, *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 445–460.
- Gordon, P.** (1985) *Is Teaching a Profession?* University of London, Institute of Education.
- Grace, G.** (1996). *School Leadership: Beyond education management – An essay in policy scholarship*. London: Falmer Press. Ανακτήθηκε στις 18/3/20 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384133.pdf>
- Gray, S. L. & Whitty, G.** (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under new labour. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 5-23. Ανακτήθηκε στις 18/3/20 από: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10002665/1/Gray2010Social5.pdf>
- Guskey, T. R.** (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391. Ανακτήθηκε στις 15/12/2019 από: http://class.anhoes.ntpc.edu.tw/happy/wenwen/files_dl/Guskey2002%20Professional%20Development%20and%20Teacher%20Change.pdf
- Guskey, T.R.** (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*, 87(637), 38-54.
- Hargreaves, A. & Goodson, I.** (1996) Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In I. Goodson and A. Hargreaves (eds) *Teachers' Professional Lives* (London, Falmer). Ανακτήθηκε 20/9/2019 από: <https://books.google.gr/books?id=vDmQAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=true>
- Hargreaves, A.** (1994a). Dissonant voices, dissipated lives: teachers and the multiple realities of restructuring. *At the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 1994*. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372056.pdf>
- Hargreaves, A.** (1994b). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A.** (1994c). Development and desire: A postmodern perspective. Ανακτήθηκε 18-12-2019 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372057.pdf>

- Hargreaves, A.** (1997). Rethinking educational change: Going deeper and wider in the quest for success. *ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT-YEARBOOK*-, 1-26.
- Hargreaves, A.** (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182 Ανακτήθηκε στις 20/3/2020: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=443AB4476F742FF08039F385CCE8C9CC?doi=10.1.1.600.5220&rep=rep1&type=pdf>
- Hargreaves, A.** (2001). Teaching as a paradoxical profession: implication for professional development. In P. Xochellis and Z. Papanoum (Eds.), *Continuing Teacher Education and School Development* (Symposium Proceedings) (pp. 26-31). (Thessaloniki, Department of Education School of Philosophy, AUTH).
- Hargreaves, A., & Fullan, M.** (1998). *What's Worth Fighting for Out There?*. Teachers College Press, PO Box 20, Williston, VT 05495-0020 (paperback: ISBN-0-8077-3752-6, \$9.95).
- Hargreaves, D.H.** (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438. Ανακτήθηκε στις 20/3/2020: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/50989698/0742-051x_2894_2990023-x20161220-22492-19qbyj0.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThe_new_professionalism_The_synthesis_of.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200320%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200320T192140Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=fb6b221ed24fe518c89b77960aa564496e039b00818979086b5a0f39cc181f04
- Hatcher, R.** (1994). Market relationships and the management of teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 41-61. Ανακτήθηκε 16/12/2019 από: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0142569940150103?casa_token=uFUZNWnipgAAAAA:X83BYbwyS5e8qKqYyKPv0pt7-SbQkFkNABBDTJPqfv9TJMmNDa_Cx3-1rT4SKsNk18m2lOT6VJ4rHQ

- Helsby, G. & McCulloch, G.** (1996). Teacher professionalism and curriculum control. In I. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. London: Falmer.
- Helsby, G.** (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*. 21:3, 317-332. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από:
https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02607479550038536?casa_token=EGenx4A-8bAAAAAA:-ErZWv_zlA_GZGPH5AbLzwDGkBdRMINV1e3XSjkiZZOdF-XGqc707JvIIBSGZpPS_bn9inEa6uRt-g
- Helsby, G.** (1999) Multiple truths and contested realities: the changing faces of teacher professionalism in England. In C. DAY, A. FERNANDEZ, T. HAGUE and J. MØLLER (eds) *The Life and Work of Teachers* (London, Falmer).
- Helsby, G., Knight, P., McCulloch, G., Saunders, M., & Warburton, T.** (1997). Professionalism in crisis. *A report to participants on the professional cultures of teachers research project*.
- Hilferty, F.** (2007). Contesting the curriculum: An examination of professionalism as defined and enacted by Australian history teachers. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 239-261. Ανακτήθηκε 14/10/2019 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-873X.2007.00384.x?needAccess=true>
- Hilferty, F.** (2008). Teacher professionalism and cultural diversity: Skills, knowledge and values for a changing Australia. *The Australian Educational Researcher*, 35(3), 53-70. Ανακτήθηκε στις 15/12/2019 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837981.pdf>
- Holly, M. L.** (1989). Teacher professional development: Perceptions and practices in the USA and England. *Perspectives on teacher professional development*, 11, 173-203.
- Holly, M. L., & Mcloughlin, C. S.** (1989). *Perspectives on teacher professional development* (Vol. 11). Falmer Press.
- Holroyd, C.** (2000) Are assessors professional? *Active Learning in Higher Education*, 1(1), 28-44.
- Hooley, N.** (2007). Establishing professional identity: Narrative as curriculum for pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(1), n1. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069602.pdf>
- Hopkins, D., West, M., & Beresford, J.** (1998). Conditions for school and classroom development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(1), 115-142.

- Hoyle, E.** (1975) Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton *et al.* (eds) *Management in Education: the Management of Organisations and Individuals* (London, Ward Lock Educational in association with Open University Press).
- Hoyle, E.** (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. *World yearbook of education*, 1980, 42-57.
- Hoyle, E.** (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration*, 29(2), 139-152.
- Hoyle, E., Wallace, M.** (2005) *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism* (London, Sage).
- Hoyle, E., Wallace, M.** (2007) Educational reform: an ironic perspective, *Educational Management, Administration & Leadership*, 35(1) 9–25. Ανακτήθηκε 12-11-2019 από:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.859.9874&rep=rep1&type=pdf>
- Huber, S. G.** (2011). The Impact of Professional Development: A Theoretical Model for Empirical Research, Evaluation, Planning and Conducting Training and Development Programmes. *Professional Development in Education*. 37(5), 837-853.
- Hunzicker, J.** (2010). Characteristics of Effective Professional Development: A Checklist. Bradley University. Ανακτήθηκε 12-11-2019 από
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf>
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T.** (1993). *The moral life of schools*. Jossey-Bass.
- Jeffrey, B., & Troman, G.** (2010). Institutional embrace and the postmodern professional. Ανακτήθηκε 12-5-2019 από: http://oro.open.ac.uk/22860/2/Jeffrey_and_Troman.pdf
- Johnson, B. L.** (1997). An organizational analysis of multiple perspectives of effective teaching: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 69-87.
- Jovanova-Mitkovska, S.** (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2921-2926.
- Kelly, P., & Colquhoun, D.** (2005). The professionalization of stress management: Health and well-being as a professional duty of care?. *Critical Public Health*, 15(2), 135-

145. Ανακτήθηκε στις 16/12/2019 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09581590500144942?needAccess=true>
- Kolsaker, A.** (2008). Academic professionalism in the managerialistic era: A study of English universities. *Studies in Higher Education*, 33(5), 513-525.
- Konstantopoulou, X.** (2000). "Introduction: Reference to Concept and Aspects of simultaneous Exclusions», In Ch. Konstantopoulou, L. Maratou-Alibranti, D. Germanos, & Th. Economou (Ed.), "We" and "Others". Reference to Trends and Symbols (pp. 73-83). Athens: Typothito.
- Lacey, C.** (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Legard, R., Keegan, J. & Ward, K.** (2003). In-Depth Interviews. Στο Ritchie, J., Lewis, J. (Ed.) *Qualitative Research Practice. A guide for social science students and researchers*. CA: Sage. Ανακτήθηκε από: <http://www.scope.edu/Portals/0/progs/med/precoursereadings/IEIKeyReading5.pdf>
- Leggatt, T.** (1970). Teaching as a profession. In J.A. Jackson (Ed.), Professions and professionalization (pp. 155-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, A.** (1988). *Building a professional culture in schools*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.
- MacBeath, J.** (2012). Future of Teaching Profession/John MacBeath. *Leadership for Learning: The Cambridge Network*. Ανακτήθηκε 12/12/2019 από: <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf>
- MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed, J.** (1997) *The Intelligent School*. London: Paul Chapman Publishing. Ανακτήθηκε 12/08/2020 από: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=9eZNQ0bxeSgC&oi=fnd&pg=PR11&dq=MacGilchrist,+B.,+Myers,+K.+%26+Reed,+J.+\(1997\)+The+Intelligent+School.+London:+Paul+Chapman+Publishing.&ots=8Xw8EHHaKt&sig=SUyj7MpzALHnXc4s4--Obd6Hc00&redir_esc=y#v=onepage&q=MacGilchrist%2C%20B.%2C%20Myers%2C%20K.%20%26%20Reed%2C%20J.%20\(1997\)%20The%20Intelligent%20School.1.%20London%3A%20Paul%20Chapman%20Publishing.&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=9eZNQ0bxeSgC&oi=fnd&pg=PR11&dq=MacGilchrist,+B.,+Myers,+K.+%26+Reed,+J.+(1997)+The+Intelligent+School.+London:+Paul+Chapman+Publishing.&ots=8Xw8EHHaKt&sig=SUyj7MpzALHnXc4s4--Obd6Hc00&redir_esc=y#v=onepage&q=MacGilchrist%2C%20B.%2C%20Myers%2C%20K.%20%26%20Reed%2C%20J.%20(1997)%20The%20Intelligent%20School.1.%20London%3A%20Paul%20Chapman%20Publishing.&f=false)

- MacLure, M.** (1993). Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives.
- McGrath, J. E.** (1994). *Methodology matters: Doing research in the behavioral and social sciences*. Urbana: Psychology University of Illinois.
- Mockler, N.** (2005). Trans/forming teachers: new professional learning and transformative teacher professionalism. *Journal of In-service Education*, 31(4), 733-746. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311–323. Ανακτήθηκε 13/11/2019 από: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580500200293?casa_token=GfByc3k9wTkAAAAA:UFm55Lp_m-B3pDxetWpOfW2PhnZYYyHJ9LOdfIIYQOivbrrNgRqIXwG8PKPrdmccK6dRgHo5APbYog
- Nias, J.** (1997). Would schools improve if teachers cared less?. *Education 3-13*, 25(3), 11-22.
- Niemi, H.** (1996). Do teachers have a future? Conditions of teachers' growth. In P. Ruohotie and P. Grimmer (Eds.), *Professional growth and development: Direction, delivery and dilemmas*. Tampere, Finland: Career Development.
- Nixon, J., Martin, J., McKeown, P., & Ranson, S.** (1997). Towards a learning profession: changing codes of occupational practice within the new management of education. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 5-28. Ανακτήθηκε 3/1/2020 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0142569970180101?needAccess=true>
- OECD** (2005), "Using Performance Information for Managing and Budgeting", GOV/PGC/SBO(2005)3, OECD, Paris. PERFORMANCE INFORMATION IN THE BUDGET PROCESS: RESULTS OF THE OECD 2005 QUESTIONNAIRE – 127 OECD JOURNAL ON BUDGETING – VOLUME 5 – No. 2 – ISSN 1608-7143 – © OECD 2005
- Ozga, J.** (1995) Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In H. Busher and R. Saran (eds) *Managing Teachers as Professionals in Schools* (London, Kogan Page).
- Ozga, J., & Lawn, M.** (1981). *Teachers, professionalism and class: A study of organized teachers*. Hampshire: The Falmer Press.

- Powell, L.** (2000). Realising the value of self-assessment: the influence of the Business Excellence Model on Teacher Professionalism, *Association for Education in Europe*, v. 25, n. 3. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411920220137494?journalCode=cber20>
- Power, S.** (2008). The imaginative professional. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism*, (pp.144-160). London: Institute of Education, University of London.
- Preston, B.** (1996). Award restructuring: A catalyst in the evolution of teacher professionalism. *Pay, professionalism and politics: Reforming teachers, reforming education*, 156-92. Ανακτήθηκε 12/11/2019 από: <http://www.barbaraprestonresearch.com.au/wp-content/uploads/1996-BPreston-Award-restructuring-A-catalyst-in-the-evolution-of-teacher-professionalism.pdf>
- Purdon, A.** (2003). A national framework of CPD: continuing professional development or continuing policy dominance?. *Journal of Education Policy*, 18(4), 423-437. https://strathprints.strath.ac.uk/3291/5/Text_for_PURE.doc
- Race, R.** (2002). Teacher professionalism or deprofessionalisation? The consequences of school-based management on domestic and international context. *British Educational Research Journal*, 28(3), 459-463. Ανακτήθηκε 19/5/19 από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411920220137494?journalCode=cber20>
- Reed, C.** (2018). Professionalizing corporate professions: Professionalization as identity project. *Management Learning*, 49(2), 222-238. Ανακτήθηκε 19/9/19 από: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1350507617751344?casa_token=2GXQfxdjnCcAAAAA:bwPFoVSw_mqgj6H7tA1xdW4foVuEBtgSg1OgBC8FyWM4I_GYr7IhVOtE8LWzaPE9EfaTZ0En3Os
- Richardson, V.** (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2(102-119). Ανακτήθηκε 9/2/19 από: https://www.researchgate.net/profile/Virginia_Richardson2/publication/239666513_The_role_of_attitudes_and_beliefs_in_learning_to_teach/links/572cdb6f08aeb1c73d11b2e2.pdf
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H.** (2008). 40 The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). 40 The development of the personal self and professional identity in learning to

teach. *Handbook of research on teacher education*, 732-755. Ανακτήθηκε στις 25/3/2020 από:

<http://repository.umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/3711/Handbooks%20of%20Research%20on%20Teacher%20Education.pdf?sequence=1#page=771>

Rodgers, E. & Pinnell, G. (2002) *Learning from Teaching in Literacy Education*. Portsmouth: Heinemann.

Rowan, B. (1994). Comparing teachers' work with work in other occupations: Notes on the professional status of teaching. *Educational Researcher*, 23 (6), 4-17. Ανακτήθηκε στις 25/11/2019 από: <http://majorsmatter.net/schools/Readings/Rowan.pdf>

Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of educational change*, 1(1), 77-94. Ανακτήθηκε 20-11-2019 από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1010092014264.pdf>

Sachs, J. (2001a, September). Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional identity. In *Paper presented as keynote address at the ISATT Conference. Faro, Portugal*.

Sachs, J. (2001b). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, Vol. 16 (2), pp. 149-161. Ανακτήθηκε 7/12/2019 από: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02680930116819?casa_token=iivdeqPhhpsA AAAA:M-yZkfFtMos5meHU0yaAlb0EePqgC7HLE341F0hUyX0n7qtFLOnqI1jTwEhDwwUAh8yJQ OmrurnyyQ

Sachs, J. (2003a). Teacher Professional Standards: controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 9 (2), pp. 174-186.

Sachs, J. (2003b). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.

Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Great Britain: Sage Publications.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action* (New York, Basic Books).

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass

- Scott, J. & Marshall, G.** (2005). *A Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A., & Shacklock, G.** (2000). *Teachers' work in a globalizing economy*. New York, NY: Falmer Press.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. & Cunningham, M.** (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571
- Terhart, E.** (1998). Formalised Code of Ethics for Teachers: between professional autonomy and administrative control, *European Journal of Education*, v. 33, n. 4.
- Terhart, T.** (2005). Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrerarbeit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 81(1), 79-97.
- Tobias, R.** (2003). Continuing professional education and professionalization: travelling without a map or compass?. *International journal of lifelong education*, 22(5), 445-456. Ανακτήθηκε 9/2/19 από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260137032000102823>
- Tran, L. T., & Nguyen, N.** (2015). Re-imagining teachers' professional roles and identity under the condition of internationalisation. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 21(8), 958-973. Ανακτήθηκε 15/2/2020 από: https://www.academia.edu/10833074/Re-imagining_teachers_identity_and_professionalism_under_the_condition_of_internationalisation?auto=download&email_work_card=view-paper
- Troman, G.** (1996) The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism, *British Journal of Sociology of Education*, 17 (4), 473-487. Ανακτήθηκε 4/12/2019 από: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0142569960170404?casa_token=hQjA83uyEdUAAAAA:tboj9VCW9Ts79AA7whI3fK9FcrCkjpgsbHjgAEKzBFayiMTB4bL639CjrgWceAlut4e_XR4BDHGGpA
- Villegas-Reimers, E.** (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning. Ανακτήθηκε 4/12/2019 από: <http://file.snnu.net/res/20126/18/018526a6-3cbf-4c9d-ac0f-a0740094aa75.pdf>

- Vrasidas, C. & Glass, G.V.** (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing. Ανακτήθηκε 14/12/2019 από: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=TfwnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vrasidas,+C.+%26+Glass,+G.V.+\(2004\).+Current+perspectives+in+applied+information+technologies.+Online+professional+development+for+teachers.+Greenwich,+CT:+Information+Age+Publishing.&ots=QV7NWZHAGT&sig=9Pzv_JPXLKmrUp9c6EME4j9y2ys&redir_esc=y#v=onepage&q=Vrasidas%2C%20C.%20%26%20Glass%2C%20G.V.%20\(2004\).%20Current%20perspectives%20in%20applied%20information%20technologies.%20Online%20professional%20development%20for%20teachers.%20Greenwich%2C%20CT%3A%20Information%20Age%20Publishing.&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=TfwnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vrasidas,+C.+%26+Glass,+G.V.+(2004).+Current+perspectives+in+applied+information+technologies.+Online+professional+development+for+teachers.+Greenwich,+CT:+Information+Age+Publishing.&ots=QV7NWZHAGT&sig=9Pzv_JPXLKmrUp9c6EME4j9y2ys&redir_esc=y#v=onepage&q=Vrasidas%2C%20C.%20%26%20Glass%2C%20G.V.%20(2004).%20Current%20perspectives%20in%20applied%20information%20technologies.%20Online%20professional%20development%20for%20teachers.%20Greenwich%2C%20CT%3A%20Information%20Age%20Publishing.&f=false)
- Walker Hopp, C.** (2002). *Developing the Capacity for Interactive Professionalism through Mentoring and Principle-Centered Action*. Ανακτήθηκε 12-5-2019 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463257.pdf>
- Watson, T., & Korczynski, M.** (2008). *Sociology, work and industry*. Routledge. [http://www.loyolacollege.edu/e-document/sociology/Prof.Brownie/Tony%20J.%20Watson%20-%20Sociology.%20Work%20and%20Industry%20Fifth%20edition%20-%20Routledge%20\(2008\).pdf](http://www.loyolacollege.edu/e-document/sociology/Prof.Brownie/Tony%20J.%20Watson%20-%20Sociology.%20Work%20and%20Industry%20Fifth%20edition%20-%20Routledge%20(2008).pdf)
- Webb, R., Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R.** (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107.
- Whitty, G.** (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295. Ανακτήθηκε 9/2/19 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580000200121>
- Whitty, G.** (2002). *Making Sense of Education Policy* London: Sage.
- Whitty, G.** (2006). Teacher professionalism in a new era. *Paper presented at the first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast, March 2006*, Institute of Education, University of London. Ανακτήθηκε 9/2/19 από: https://www.researchgate.net/profile/Geoff_Whitty/publication/254428419_Teacher_profess

[ionalism in a new era/links/0c960537605f9ce543000000/Teacher-professionalism-in-a-new-era.pdf](http://www.eric.ed.gov/fulltext/ED543000/Teacher-professionalism-in-a-new-era.pdf)

Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism* (pp.28-49), London: Institute of Education, University of London.

Whitty, G., & Wisby, E. (2006). Moving beyond recent education reform—and towards a democratic professionalism. *Hitotsubashi journal of social studies*, 38(1), 43-61.

Ανακτήθηκε 9/2/19 από: <http://hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/hermes/ir/re/8265/HJsoc0380100430.pdf>

Yeom, M. & Ginsburg, M. (2007). Professionalism and the reform of teachers and teacher education in the Republic of Korea and the United States of America. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 298-310. Ανακτήθηκε από : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ776341.pdf>

5^ο Κεφάλαιο: Παράρτημα

5.1. Οδηγός συνέντευξης

Α. Εισαγωγικό Κείμενο:

«Καλημέρα! Καταρχήν, να σας ευχαριστήσω για μια ακόμη φορά που δεχτήκατε να με βοηθήσετε στην έρευνά μου. Θα ήθελα να κουβεντιάσουμε σήμερα τη δική σας άποψη για ένα πολύ ενδιαφέρον κατά τη γνώμη μου θέμα. Θεωρώ πως με την εμπειρία, αλλά και την πλούσια εκπαιδευτική σας δράση, θα με διαφωτίσετε αρκετά.

Η εργασία μου διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον επαγγελματισμό τους, επικεντρώνοντας στα χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού, τους παράγοντες που τον αποδυναμώνουν ή περιορίζουν τον επαγγελματισμό, την αυτονομία και το κύρος του. Μελετήθηκε η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία, με στόχο να διαπιστωθεί πώς προσδιορίζεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, έννοια πολύπλοκη, δυναμική και άμεσα εξαρτώμενη από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες, αλλά και να διερευνηθούν οι απαιτήσεις και τα κριτήρια στα οποία καλούνται να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να είναι επαρκής και βέλτιστη η παρεχόμενη από αυτούς εκπαίδευση. Καθώς αναδείχθηκαν επιμέρους γνωρίσματα και διαστάσεις του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, το γεγονός αυτό αποτέλεσε και το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση σε εμπειρικό επίπεδο. Άρα ενδιαφέρον έχει για την παρούσα εργασία το πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του επαγγελματισμού γενικά, αλλά και το πώς νιώθετε εσείς ως επαγγελματίας, τι σας λείπει και τι χρειάζεστε για να είστε καλύτερος επαγγελματίας δάσκαλος.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μια εργασία αναγνωρίζεται ως εξειδικευμένο επάγγελμα, αν πληρούνται ορισμένοι όροι, όπως να κατέχουν οι επαγγελματίες εξειδικευμένη θεωρητική γνώση, να προσφέρουν υπηρεσίες που προσβλέπουν στο καλό της κοινωνίας, να διαθέτουν έναν βαθμό αυτονομίας που τους επιτρέπει τη λήψη αποφάσεων σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο κλπ. και σε αντάλλαγμα περιβάλλονται με κοινωνικό κύρος. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, πέρα από τη γνώση του αντικειμένου του, σύμφωνα πάντα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ευρωπαϊκής ένωσης, πρέπει να μεριμνά για τη διά βίου επιμόρφωση και επαγγελματική του ανάπτυξη, να είναι εξοικειωμένος με την εκπαιδευτική χρήση της τεχνολογίας, να χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, να διαθέτει κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, να συνεργάζεται με τη σχολική κοινότητα αλλά και με φορείς της ευρύτερης κοινωνίας.

Θα με ενδιέφερε πολύ να μάθω ποια είναι η άποψή σας για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού και για τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία Έλληνα δασκάλου. Επίσης, θα με διευκολύνετε πάρα πολύ αν μου δίνετε την άδειά σας να χρησιμοποιήσω μαγνητόφωνο, ώστε να εξασφαλίσω την πιστή αναπαραγωγή όσων μου πείτε. Ακόμα, να σας υποσχεθώ πως δεν θα σας απασχολήσω περισσότερο από 20 λεπτά, αλλά και να σας διαβεβαιώσω για μια ακόμη φορά πως οι πληροφορίες που θα μου δώσετε θα χρησιμοποιηθούν για την έρευνά μου και μόνο».

B. Οδηγός συνέντευξης		
Θέμα: «Διερευνώντας τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας»		
Ερευνητικά ερωτήματα	Στόχοι Ερωτήσεων	Ερωτήσεις συνέντευξης
Γενικές ερωτήσεις ΗΛΙΚΙΑ: 20-30 <input type="checkbox"/> 30-40 <input type="checkbox"/> 40-50 <input type="checkbox"/> 50-60 <input type="checkbox"/> ΦΥΛΟ:..... Τόπος διαμονής:... Τόπος εργασίας:..	Ατομικά χαρακτηριστικά- προφίλ εκπ/κών	1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός; 2. Τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει; 3. Έχετε θέση ευθύνης σήμερα ή παλιότερα; 4. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο σχολείο που βρίσκεστε σήμερα; 5. Συμμετέχετε ή όχι, σε επιμορφωτικά προγράμματα; Αν ναι, πόσο συχνά; 6. Συμμετέχετε σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή/και επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών;

<p>A. Απόψεις εκπαιδευτικών για τον επαγγελματισμό του δασκάλου.</p> <p>1^ο Πώς ορίζουν την έννοια του επαγγελματισμού οι δάσκαλοι που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα;</p>	<p>1ος άξονας: Έννοια και χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού των δασκάλων</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Πώς αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο του όρου «επαγγελματισμός»; 2. Ποια είναι η άποψή τους για τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία δασκάλου; 3. Πιστεύουν πως οι ίδιοι είναι επαγγελματίες δάσκαλοι; Ναι ή όχι και γιατί; 4. Με ποιον τρόπο θεωρούν πως αναπτύσσεται/ βελτιώνεται ο επαγγελματισμός τους; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του «επαγγελματισμού» των εκπαιδευτικών; Πώς θα τον περιγράφατε ; 2. Πιστεύετε ότι πληροί το επάγγελμα του δασκάλου τις προδιαγραφές για να αναγνωρίζεται ως εξειδικευμένο επάγγελμα; 3. Είναι απαραίτητος ο επαγγελματισμός για τον Έλληνα δάσκαλο; 4. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα χαρακτηριστικά – τα γνωρίσματα του επαγγελματισμού του δασκάλου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση; Πώς θα τα ιεραρχούσες; 5. Πώς ενεργεί, τι κάνει ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός; Γιατί το πιστεύετε αυτό; 6. Πότε θεωρείτε κάποιον «σωστό» επαγγελματία; Ποια κριτήρια βάζετε; Δεν είστε μέσα στην τάξη; 7. Άλλαξαν οι απόψεις σας για τα χαρακτηριστικά αυτά σε σχέση με τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας σας; 8. Εσείς θεωρείτε τον εαυτό σας επαγγελματία εκπαιδευτικό; Ναι, ή όχι και για ποιους λόγους; 9. Ποιες πρακτικές υιοθετείτε ώστε να ενισχύσετε τον επαγγελματισμό στο εκπαιδευτικό σας έργο;
<p>B. Απόψεις δασκάλων</p>	<p>2ος άξονας</p>	<p>10. Ποιους θεωρείτε ως τους κυριότερους παράγοντες που</p>

για τα στοιχεία που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό τους.	(παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό	επηρεάζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στην εργασία τους; Πώς τον επηρεάζουν πιστεύετε;
2 ^ο Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό τους;	<p>5. Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά (βελτιώνουν ή παρεμποδίζουν) τον επαγγελματισμό των δασκάλων στη σημερινή εποχή;</p> <p>6. Πώς καταφέρνει να ξεπερνά τα εμπόδια που συναντά στη σωστή έκφραση του επαγγελματισμού του;</p>	<p>11. Συνδέεται ο επαγγελματισμός πιστεύετε με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης;</p> <p>12. Σχετίζεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών με την αυτονομία; Θεωρείτε πως είστε ένας/μία αυτόνομος/η επαγγελματίας εκπαιδευτικός;</p> <p>13. Προσωπικά, αισθάνεστε ότι είστε σε θέση να ανταποκρίνεστε αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που περιγράψατε ή αντιμετωπίζετε πιέσεις; Εάν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε;</p> <p>14. Υπάρχουν προβλήματα που αντιμετωπίζετε στο σχολείο τα οποία νιώθετε ότι περιορίζουν τον επαγγελματισμό σας; Ποια είναι αυτά; Για ποιο λόγο, νομίζετε πως συμβαίνουν; Ποιος ευθύνεται για αυτό; Τι θα μπορούσε να γίνει για να ξεπεραστεί αυτό;</p> <p>15. Πώς αξιολογείτε εσείς τις απαιτήσεις για διά βίου επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, εξοικείωση με την εκπαιδευτική χρήση της τεχνολογίας, με τη χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και</p>

		<p>την συνεργασία με τη σχολική κοινότητα αλλά και με φορείς της ευρύτερης κοινωνίας; Σχετίζονται πιστεύετε με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού;</p> <p>16.Υπάρχουν- γνωρίζετε δράσεις που προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και πώς θα τις χαρακτηρίζατε;</p> <p>17.Προσωπικά, τι κάνετε ώστε να αντεπεξέλθετε στις σύγχρονες απαιτήσεις της δουλειάς σας και να βελτιωθείτε επαγγελματικά;</p> <p>18.Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός του δασκάλου είναι ατομική του ευθύνη ή ότι του επιβάλλεται; Ποια είναι η προσωπική σας άποψη;</p> <p>19.Η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας επηρεάζει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών; Πώς; Τι θα αλλάζατε στις πρωτοβουλίες της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας για να βελτιωθεί ο επαγγελματισμός των Ελλήνων δασκάλων;</p> <p>20.Νομίζετε ότι η ύπαρξη ευκαιριών διαρκούς επιμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συμβάλλει στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών; Πόσο σημαντικό είναι αυτό για σας;</p>
--	--	---

		21.Και πώς καταφέρνει ο δάσκαλος να είναι σωστός επαγγελματίας μέσα σε όλα αυτά; Τι είναι αυτό που τον κάνει παρ' όλες αυτές τις αρνητικές (συνθήκες) να είναι σωστοί επαγγελματίες. Τι είναι αυτό που τους παρακινεί;
--	--	--

5.2. Συγκεντρωτικοί Πίνακες Κατηγοριοποίησης – Κωδικοποίησης αποτελεσμάτων

5.2.1. Διαστάσεις επαγγελματισμού

5.2.1. Διαστάσεις Επαγγελματισμού		
5.2.1.1.Επιστημονική κατάρτιση κωδ.: ΕΠΕΠΙΣΤΚΑΤ	?/15	Αναφέρθηκε από
<ul style="list-style-type: none"> γνωστική επάρκεια και αρτιότητα, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο δεξιοτήτων και γνώσεων καλή γνώση των θεμάτων παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας 	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
5.2.1.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη		ΕΠΕΠΑΝ
Διά Βίου Μάθηση, Κατάρτιση, Επιμόρφωση, Νέες Τεχνολογίες, Ενδιαφέρον για εξελίξεις επαγγέλματος, νέες μεθόδους & καινοτομία	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ15
5.2.1.3. Χαρακτηριστικά Άσκησης Εκπαιδευτικού έργου		κωδ.: ΕΠΕΡΓ
5.2.1.3. 1. Αποτελεσματικότητα κωδ.: ΕΠΕΡΓΑΠΟΤΕΛ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
5.2.1.3. 2. Σωστή προετοιμασία, οργάνωση διδ/λίας κωδ.: ΕΠΕΡΓΠΡΟΕΤ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
5.2.1.3.3. Αξιοποίηση ΤΠΕ, Νέων Τεχνολογιών & καινοτόμων	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14,

μεθόδων διδ/λίας κωδ.: ΕΠΕΡΓΑΣΤΠΕ		Δ15
5.2.1.3. 4. Προγραμματισμός εκπ/κού έργου κωδ.: ΕΠΕΡΓΠΡΟΓΡ	8/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ6, Δ7, Δ8, Δ12
5.2.1.3. 5. Αναστοχασμός, Αυτοκριτική, Αξιολόγηση κωδ.: ΕΠΕΡΓΑΝΑΣΤΑΞ	12/15	Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
5.2.1.3. 6. Επιδιώκει Αλλαγή, αναπροσαρμογή μεθοδολογίας κωδ.: ΕΠΕΡΓΑΛΛΑΓ	12/15	Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ8, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
5.2.1.3. 7. Συνεργασία με μέλη της εκπ/κής κοινότητας κωδ.: ΕΠΕΡΓΣΥΝ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
5.2.1.3. 7.1. Καλή συνεργασία με συναδέλφους κωδ.: ΕΠΕΡΓΣΥΝ ΣΥΝΔ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
5.2.1.3. 7.2. Καλή συνεργασία με γονείς κωδ.: ΕΠΕΡΓΣΥΝ ΓΟΝ	12/15	Δ1, Δ2, Δ4, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
5.2.1.3. 7.3. Καλή συνεργασία με Διοίκηση κωδ.: ΕΠΕΡΓΣΥΝ ΔΙΟΙΚ	10/15	Δ2, Δ4, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
5.2.1.3. 7.4. Καλή επικοινωνία με μαθητές του/της κωδ.: ΕΠΕΡΓΣΥΝ ΜΑΘ	9/15	Δ2, Δ3, Δ6, Δ7, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
5.2.1.3. 7.5. Συνεργασία με φορείς εκτός σχολείου – Εξωστρέφεια κωδ.: ΕΠΕΡΓΣΥΝ ΣΥΝΕΞ	8/15	Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11
5.2.1.3. 8. Αυτονομία κωδ.: ΕΠΕΡΓΑΥΤΟΝ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
Περιορίζεται σε κάποιες περιπτώσεις από την έλλειψη αυτονομίας	4/15	Δ3, Δ10, Δ13, Δ14
5.2.1.4. Χαρακτηριστικά προσωπικότητάς του κωδ.: ΕΠΧΠΡ		
5.2.1.4.1. Αγαπά τον μαθητή και το επάγγελμα κωδ.: ΕΠΧΠΡ ΑΓΜΑΘΕΠ	13/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
5.2.1.4.2. Κοινωνική προσφορά κωδ.: ΕΠΧΠΡΚΠΡΟΣΦ	12/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14
5.2.1.4.3. Συνέπεια & Υπευθυνότητα κωδ.: ΕΠΧΠΡ ΣΥΝΥΠ	10/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14
5.2.1.4.4. Φιλότητο, ευσυνειδησία εκπαιδευτικού κωδ.: ΕΠΧΠΡ ΦΙΛΕΥΣ	9/15	Δ1, Δ2, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ12, Δ14, Δ15
5.2.1.4.5. Δικαιοσύνη, ευγένεια, ειλικρίνεια κωδ.: ΕΠΧΠΡ ΔΙΚΕΥΓΕΙΑ	4/15	Δ2, Δ3, Δ4, Δ5,
5.2.1.4.6. Ατομική ευθύνη κωδ.: ΕΠΧΠΡ ΑΤΟΜΕΥΘ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
κάποια στοιχεία του επ/σμού	6/15	Δ1, Δ2, Δ8, Δ10, Δ11, Δ13

επιβάλλονται		
--------------	--	--

5.2.2. Παράγοντες επαγγελματισμού

5.2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά (βελτιώνουν ή παρεμποδίζουν) τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών			
κωδ: ΠΑΡ...			
5.2.2.1. Εκπαιδευτική πολιτική		κωδ:ΠΑΡΠΟΛ	
5.2.2.1.1.	Ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης από Πολιτεία κωδ:ΠΑΡΠΟΛΔΕΠΙΜ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
5.2.2.1.2.	Έλλειψη σταθερότητας, αλλαγές, βιβλία κωδ:ΠΑΡΠΟΛΣΤΑΛ	14/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
5.2.2.1.3.	Οικονομικός παράγοντας (Κονδύλια- Απολαβές) κωδ:ΠΑΡΠΟΛΟΙΚΟΝ	13/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ15
5.2.2.1.4.	Υλικοτεχνική Υποδομή κωδ:ΠΑΡΠΟΛΥΛΥΠΟΔ	13/15	Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
5.2.2.2. Σχολικό περιβάλλον, κλίμα			
5.2.2.2.1.	Κλίμα (Καλές διαπροσωπικές σχέσεις μελών εκπ/κής κοινότητας) κωδ:ΠΑΡΚΛΙΜ	14/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15
5.2.2.2.2.	Κύρος, εκτίμηση & σεβασμός κωδ:ΠΑΡΚΟΙΝΚΥΡ	5/15	Δ3, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10
5.2.2.2.3.	Εξωτερικοί παράγοντες και προσωπικά προβλήματα έξω από την τάξη κωδ:ΠΑΡΕΚΠΕΞΩΤ	5/15	Δ2, Δ4, Δ6, Δ9, Δ11,
5.2.2.2.4.	Αυτονομία, Επίγνωση σημαντικότητας έργου, Αποδοχή	7/15	Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ8, Δ10, Δ12

	αλλαγών, “νέου” κωδ:ΠΑΡΕΚΠΑΛΛΟΙ		
5.2.2.3.Ρόλος Δέσμευσης			
5.2.2.3..	Αφοσίωση, Δέσμευση, Αγάπη κωδ:ΠΑΡΑΦΔΕΣΑΓ	15/15	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15

5.2.3. Προτάσεις για ενίσχυση του επαγγελματισμού

5.2.3. Προτάσεις για βελτίωση, ενίσχυση του επαγγελματισμού κωδ: ΠΡΟΤ...			
5.2.3. 1.Συνεχής, Διαρκής, Δωρεάν Στοχευμένη, Επιμόρφωση κωδ: ΠΡΟΤΕΠΙΜ	14/15	Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15	
5.2.3. 2.Κατάλληλες συνθήκες, υποδομές κωδ: ΠΡΟΤΣΥΝΘΚΑΤΑΛ	9/15	Δ1, Δ4, Δ6, Δ7, Δ10, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15	
5.2.3. 3.Ενίσχυση εκπαιδευτικού κωδ: ΠΡΟΤΕΝΙΣΧΕΚΠ	9/15	Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15	
5.2.3. 4. Σταθερή εκπαιδευτική πολιτική κωδ: ΠΡΟΤΣΤΑΘΕΚΠΟΛ	8/15	Δ1, Δ4, Δ6, Δ11, Δ12, Δ14, Δ15	
5.2.3. 5. Συμμετοχή στις αποφάσεις που αφορούν τον κλάδο κωδ: ΠΡΟΤΣΥΜΜΑΠΟΦ	5/15	Δ1, Δ3, Δ7, Δ9, Δ10	
5.2.3. 6. Αξιολόγηση κωδ: ΠΡΟΤΑΞΙΟΛ	5/15	Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10	

5.3. Συγκριτικοί Πίνακες Κωδικοποίησης αποτελεσμάτων

5.3.1. Διαστάσεις Επαγγελματισμού

5.3.1. Διαστάσεις επαγγελματισμού		Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ 10	Δ 11	Δ 12	Δ 13	Δ 14	Δ 15
5.3.1.1.Επιστημονική κατάρτιση κωδ.: ΕΠΕΠΙΣΤΚΑΤ		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.1.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη		ΕΠΕΠΑΝ														
5.3.1.2.	Διά Βίου Μάθηση, Κατάρτιση, Επιμόρφωση, Νέες Τεχνολογίες, Ενδιαφέρον για εξελίξεις επαγγέλματος , νέες μεθόδους & καινοτομία κωδ.: ΕΠΕΠΑΝ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.1.3. Χαρακτηριστικά Άσκησης Εκπαιδευτικού έργου		κωδ.: ΕΠΕΡΓ														
5.3.1.3.1.	Αποτελεσματικότητα κωδ.: ΕΠΕΡΓΑΠΡΤΔΣΚ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.1.2.2.	Σωστή προετοιμασία, οργάνωση διδ/λίας κωδ.: ΕΠΕΡΓΠΡΟΕΤ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.1.2.3.	Αξιοποίηση ΤΠΕ, Ν.Τεχνολογιών & καινοτόμων μεθόδων διδ/λίας κωδ.: ΕΠΕΡΓΑΞΤΠΕ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.1.2.4..	Προγραμματισμός κωδ.: ΕΠΕΡΓΠΡΟΓΡ	X	X	X	X		X	X	X				X			
5.3.1.2.5.	Αναστοχασμός, Αυτοκριτική, Αξιολόγηση κωδ.: ΕΠΕΡΓΑΝΑΣΤΑΞ	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X
5.3.1.2.6.	Επιδιώκει Αλλαγή, αναπροσαρμογή μεθοδολογίας κωδ.: ΕΠΕΡΓΑΛΛΑΓ	X		X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X

5.3.1.2.7.1.	Καλή συνεργασία με συναδέλφους, κωδ.: ΕΠΑΠΡΣΧΣΥΝ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.1.2.7.2.	Καλή συνεργασία με γονείς κωδ.: ΕΠΑΠΡΣΧΓΟΝ	X	X		X		X	X	X		X	X	X	X	X	X
5.3.1.2.7.3.	Καλή συνεργασία με Διοίκηση κωδ.: ΕΠΑΠΡΣΧΔΙΟΙΚ		X		X		X	X	X		X		X	X	X	X
5.3.1.2.7.4.	Καλή επικοινωνία με μαθητές του/της κωδ.: ΕΠΑΠΡΣΧΜΑΘ		X	X			X	X				X	X	X	X	X.
5.3.1.2.7.5.	Συνεργασία με φορείς εκτός σχολείου, Εξωστρέφεια κωδ.: ΕΠΣΥΝ ΣΥΝΕΞ				X	X	X	X	X	X	X	X				
5.3.1.2.8.	Υπάρχει Αυτονομία στην τάξη κωδ.: ΕΠΑΥΤΟΝΟΜ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Ο επαγγελματισμός περιορίζεται σε κάποιες περιπτώσεις από την έλλειψη αυτονομίας			X							X			X	X	
5.3.1.4. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας																κωδ.: ΕΠΠΡΧΡ
5.3.1.4.1.	Αγαπά τον μαθητή και το επάγγελμα κωδ.: ΕΠΧΠΡ ΑΓΜΑΘΕΠ	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.1.4.2.	Κοινωνική προσφορά κωδ.: ΕΠΧΠΡΚΠΡΟΣΦ	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.1.4.3.	Συνέπεια & Υπευθυνότητα κωδ.: ΕΠΠΡΧΡ ΣΥΝΥΠ	X	X	X		X				X	X	X	X	X	X	
5.3.1.4.4.	Φιλότιμο, ευσυνειδησία εκπ/κού κωδ.: ΕΠΠΡΧΡ ΦΙΛΕΥΣ	X	X			X	X		X	X			X		X	X
5.3.1.4.5.	Δικαιοσύνη, ευγένεια, ειλικρίνεια κωδ.: ΕΠΠΡΧΡ ΔΙΚΕΥΤΕΙΑ		X	X	X	X										
5.3.1.4.6.	Ατομική ευθύνη κωδ.: ΕΠΑΤΟΜΕΥΘ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	κάποια στοιχεία του επ/σμού επιβάλλονται	X	X						X		X	X		X		

5.3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό

5.3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά (βελτιώνουν ή παρεμποδίζουν) τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών κωδ: ΠΑΡ		Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ10	Δ11	Δ12	Δ13	Δ14	Δ15
5.3.2.1. Εκπαιδευτική πολιτική κωδ:ΠΑΡΙΠΟΛ																
5.3.2.1.1.	Ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης από Πολιτεία κωδ:ΠΑΡΠΟΛΔΕΠΙΜ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.2.1.2.	Έλλειψη σταθερότητας, αλλαγές, βιβλία κωδ: ΠΑΡΠΟΛΣΤΑΛ	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
5.3.2.1.3.	Οικονομικός παράγοντας (Κονδύλια-Απολαβές) κωδ:ΠΑΡΠΟΛΟΙΚΟΝ	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X
5.3.2.1.4.	Υλικοτεχνική Υποδομή κωδ:ΠΑΡΠΟΛΥΛΥΠΟΔ	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
5.3.2.2. Σχολικό περιβάλλον, κλίμα																
5.3.2.2.1.	Κλίμα -Καλές διαπροσωπικές σχέσεις μελών εκπ/κής κοινότητας κωδ:ΠΑΡΚΛΙΜ	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
5.3.2.2.2.	Κύρος, εκτίμηση & σεβασμός κωδ:ΠΑΡΚΟΙΝΚΥΡ			X			X	X	X		X					
5.3.2.2.3.	Εξωτερικοί παράγοντες και προσωπικά προβλήματα έξω από την τάξη κωδ:ΠΑΡΕΚΠΕΞΩΤ		X		X		X			X		X				
5.3.2.2.4.	Άλλοι παράγοντες: Αυτονομία, Επίγνωση σημαντικότητας έργου, Αποδοχή αλλαγών, “νέου” κωδ:ΠΑΡΕΚΠΑΛΛΟΙ		X	X	X	X			X		X		X			

5.3.3. Προτάσεις για βελτίωση, ενίσχυση του επαγγελματισμού του Έλληνα δασκάλου

5.3.3. Προτάσεις για βελτίωση, ενίσχυση του επαγγελματισμού του Έλληνα δασκάλου κωδ: ΠΡΟΤ...		Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ10	Δ11	Δ12	Δ13	Δ14	Δ15
5.3.3. 1.	Συνεχής, Διαρκής, Στοχευμένη, Δωρεάν Επιμόρφωση κωδ: ΠΡΟΤΕΠΙΜ		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.3. 2.	Κατάλληλες συνθήκες, υποδομές κωδ: ΠΡΟΤΣΥΝΘΚΑΤΑΛ	X			X		X	X			X		X	X	X	X
5.3.3. 3.	Ενίσχυση εκπαιδευτικού κωδ: ΠΡΟΤΕΝΙΣΧΕΚΠ					X	X		X	X	X		X	X		X
5.3.3. 4.	Σταθερή εκπαιδευτική πολιτική κωδ: ΠΡΟΤΣΤΑΘΕΚΠΟΛ	X			X		X					X	X		X	X
5.3.3. 5.	Συμμετοχή στις αποφάσεις που αφορούν τον κλάδο κωδ: ΠΡΟΤΣΥΜΜΑΠΟΦ	X		X				X		X	X					
5.3.3. 6.	Αξιολόγηση κωδ: ΠΡΟΤΑΞΙΟΛ					X	X	X	X		X					

5.3.4. Τύπος επαγγελματισμού συμμετεχόντων

Τύπος επαγγελματισμού συμμετεχόντων κωδ: ΤΕΠ...																	
Μεταμοντέρνος, Διαδραστικός κωδ: ΤΕΠΜΕΤΔΙΑΔ																	
Νέος Διευρυμένος κωδ: ΤΕΠΝΔΙΕΥΡ																	
Πολύπλοκος κωδ: ΤΕΠΠΟΛΥΠΛ																	
Πρακτικός κωδ: ΤΕΠΠΡΑΚΤ																	
Συνεργατικός κωδ: ΤΕΠΣΥΝΕΡΓ																	
Ευέλικτος κωδ: ΤΕΠΕΥΕΛΙΚ																	
			Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ 10	Δ 11	Δ 12	Δ 13	Δ 14	Δ 15
5.3.4.1.	Επιστημονική Κατάρτιση και άρτια γνώση του αντικειμένου	ΤΕΠΜΕΤΔΙΑΔ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		ΤΕΠΝΔΙΕΥΡ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		ΤΕΠΠΟΛΥΠΛ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.4.2.	Σωστή προετοιμασία δ/λίας	ΤΕΠΝΔΙΕΥΡ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.4.3.	Επαγγελματική ανάπτυξη, Διά βίου μάθηση, Κατάρτιση & επιμόρφωση	ΤΕΠΜΕΤΔΙΑΔ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		ΤΕΠΝΔΙΕΥΡ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		ΤΕΠΠΡΑΚΤ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.4.4.	Αποτελεσματικότητα	ΤΕΠΠΡΑΚΤ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.4.5.	Καλές διαπροσωπικές σχέσεις και κουλτούρα συνεργασίας με συναδέλφους	ΤΕΠΜΕΤΔΙΑΔ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		ΤΕΠΝΔΙΕΥΡ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		ΤΕΠΠΟΛΥΠΛ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		ΤΕΠΠΡΑΚΤ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		ΤΕΠΣΥΝΕΡΓ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		ΤΕΠΕΥΕΛΙΚ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.4.6.	Ατομική ευθύνη	ΤΕΠΜΕΤΔΙΑΔ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		ΤΕΠΝΔΙΕΥΡ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.4.7.	Παιδοκεντρική προσέγγιση	ΤΕΠΜΕΤΔΙΑΔ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.4.8.	Επαγγελματική αφοσίωση	ΤΕΠΜΕΤΔΙΑΔ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		ΤΕΠΝΔΙΕΥΡ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		ΤΕΠΠΡΑΚΤ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.4.9.	Ενδιαφέρον για τις εξελίξεις επαγγέλματος	ΤΕΠΝΔΙΕΥΡ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.3.4.10.	Γνώση Νέων τεχνολογιών	ΤΕΠΠΡΑΚΤ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

5.4. Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων (Ενδεικτικά)

5.4.1. 1^η συνέντευξη

Γενικές ερωτήσεις

ΗΛΙΚΙΑ: 40-50

ΦΥΛΟ: Γυναίκα

Έδρα σχολείου: Φλώρινα

1. *Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός (δασκάλα ΠΕ70) στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση;*

«Δεκαοχτώ».

2. *Τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;*

«Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό».

3. *Συμμετέχετε ή όχι, σε επιμορφωτικά προγράμματα; Αν ναι, πόσο συχνά;*

«Ναι, σχεδόν πάντα».

4. *Συμμετέχετε σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή/και επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών;*

«Ναι, στο πλαίσιο διαφόρων προγραμμάτων».

A. Απόψεις εκπαιδευτικών για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού.

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την έννοια του επαγγελματισμού;

1. *Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του «επαγγελματισμού» των εκπαιδευτικών; Πώς θα τον περιγράφατε με δικά σας λόγια;*

«Για μένα ένας εκπαιδευτικός πρώτα από όλα πρέπει να είναι επαγγελματίας. Ας ξεκινήσουμε από εκεί. Γιατί η δουλειά μας όπως και ..., πρέπει..., είναι σαν όλες τις άλλες δουλειές. Ας ξεκινήσουμε από κει, το οποίο δεν είναι δεδομένο πλέον, έτσι; Αυτό τι σημαίνει; Αυτό σημαίνει, όπως είπες και συ στην αρχή, ότι έχω μια άρτια επιστημονική κατάρτιση, δηλαδή ξέρω πολύ καλά πριν να μπω στο χώρο εργασίας μου τι θα κάνω από την προηγούμενη(μέρα). Αυτό για μένα, εντάξει, δεν είναι δεδομένο, ακόμα και τώρα. Μιλάμε για μένα καθαρά, έτσι; Δηλαδή, από την προηγούμενη ξέρω πολύ καλά τι θα κάνω στο ωράριο εργασίας μου. Στις τρεις ώρες,

στις τέσσερις, στις πέντε, στις έξι; Και αυτό γιατί; Γιατί θεωρώ πολύ σημαντική την προετοιμασία για πάρα πολλούς λόγους. Ο βασικός είναι ο παράγοντας του χρόνου, που είναι πολύ βασικός για μας, γιατί αν δεν έχεις κάνει σωστή προεργασία από την προηγούμενη, ο χρόνος, σε συνάρτηση με τους στόχους που θέλεις να πετύχεις, βέβαια, έτσι; δεν υπάρχει περίπτωση να βγουν, μόνο τυχαία, και θεωρώ ότι η τύχη σε έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό δεν πρέπει να υπάρχει. Όλα πρέπει να είναι μελετημένα και οργανωμένα! Ε! Από κει και έπειτα, άλλο ένα στοιχείο του επαγγελματία είναι ότι ανάλογα με τη βαθμίδα, με την τάξη που επιλέγεις, πρέπει να είσαι από πριν προετοιμασμένος για τα πάντα. Δηλαδή, εγώ φέτος που είχα μικρή τάξη, είχα πολλά χρόνια να πάρω μικρή τάξη, έκανα στο μυαλό μου μια προετοιμασία δυο μήνες πριν και με όλα τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν. Οπότε όταν προκύπτουν είμαι ψύχραιμη. Αυτό είναι πολύ σημαντικό στη δουλειά μας. Ναι, για αυτό λέω για την προετοιμασία και για την οργάνωση. Οπότε τα περίμενα όλα. Και μου ήρθαν και όλα. Όλα. Όλα όμως. Πάρα πολλά, αλλά τα περίμενα. Δηλαδή τα είχα στο πίσω μέρος του μυαλού μου. Ε! Ένας επαγγελματίας επίσης, εκτός από την οργάνωση, που πρέπει να έχει, να είναι πολύ καλά προετοιμασμένος για μένα πρέπει και να συνεργάζεται άνογα και με τους συναδέλφους του. Γιατί μιλάμε για επαγγελματία, δε μιλάμε για προσωπικές σχέσεις. Σε ένα σχολείο, ό,τι αφορούν τους μαθητές του σχολείου, πιστεύω εγώ ότι πρέπει να είναι κοινό κτήμα όλων των συναδέλφων. Γιατί; Για να επιλύονται καλύτερα τα προβλήματα έτσι. Οπότε ναι μεν είσαι αυτόνομος, όσον αφορά τα παιδιά που έχεις μπροστά σου, στην τάξη σου, αλλά σε επίπεδο συλλόγου, για μένα- αυτή είναι πάντα η γνώμη μου- πρέπει να συνεργάζεσαι για να ανταλλάσεις απόψεις, ποτέ δεν τα ξέρεις όλα στην αντιμετώπιση μιας κατάστασης. Και είναι η συνεργασία, δηλαδή, εγώ είμαι πολύ ανοικτό άτομο και είμαι αυτής της άποψης, είμαι και Υποδιευθύντρια πλέον στο σχολείο μου, οπότε καλώ, και υπό αυτό το σκεπτικό, τους συναδέλφους μου, οποιοδήποτε πρόβλημα έχουμε, να το καταθέτουν και να το συζητάμε συνειδητά, γιατί πιστεύω ότι σε ένα σχολείο είναι πολύ σημαντική η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για να λύνονται τα προβλήματα που προκύπτουν. Αυτά!».

2. *Πιστεύετε ότι πληροί το επάγγελμα του δασκάλου τις προδιαγραφές για να αναγνωρίζεται ως εξειδικευμένο επάγγελμα;*

«Ε! Πρέπει να είναι ένα εξειδικευμένο επάγγελμα, απλά το πρόβλημα στο επάγγελμά μας δεν είναι πώς, δεν είναι κυρίως πώς το επιτελούμε εμείς, αλλά ο κοινωνικός περίγυρος. Βέβαια αυτό δεν πρέπει να μας απασχολεί, σε καμία περίπτωση. Επειδή όμως, καταλαβαίνω, τα τελευταία χρόνια έχει γίνει ..., δεχόμαστε πολλές πιέσεις από τον κοινωνικό περίγυρο, για αυτό και πολλοί συνάδελφοι «υποκύπτουν» θα 'λεγα (σε εισαγωγικά). Εγώ προσπαθώ, και τους λέω και στις συνεδριάσεις, να μην υποκύπτουν. Δηλαδή, το αποτέλεσμα, αυτό που έχουμε μπροστά μας, πρέπει να είναι πάντα το καλό του παιδιού. Πάντα! Από κει και έπειτα, επειδή υπεισέρχονται και οι γονείς, αυτό είναι το πρόβλημά μας, στον κλάδο μας. Εντάξει, σκεφτόμαστε και άλλα πράγματα. Κι όμως, δεν θα πρέπει, να τα σκεφτόμαστε. Πρέπει να έχουμε μία ευγένεια, φυσικά, οπωσδήποτε, στον τρόπο που αντιμετωπίζουμε τους γονείς, αλλά πρέπει να λέμε τα πάντα στους γονείς. Κι εγώ αυτό κάνω. Με ευγενικό τρόπο, πάντα βέβαια, και σκέφτομαι πάρα πολύ το τι θα πω, και μέχρι στιγμής δεν έχω αποσπάσει παράπονα. Το να αποκρύπτουμε, το να δεχόμαστε πιέσεις, το να σκεφτόμαστε και άλλα πράγματα- νομίζω ότι καταλαβαίνόμαστε και οι δύο τώρα τι εννοώ- δεν είναι σωστό. Δεν πρέπει να γίνεται. Γίνεται. Γίνεται, αλλά δεν πρέπει να γίνεται. Αυτό νομίζω είναι αγκάθι, το οποίο δεν μας αφήνει και δε θεωρούμε και εμείς οι ίδιοι τον εαυτό μας επαγγελματία. Έτσι; Αυτό είναι νομίζω το πρόβλημά μας και πολλές φορές ασυναίσθητα, δεν είμαστε άκαμπτοι σε αυτές τις πιέσεις. Δεν θα πρέπει όμως! Εμείς το λέω ακόμη και τώρα στις συνεδριάσεις. Εμείς σπουδάσαμε για ένα πράγμα συγκεκριμένο, για το παιδί και ό,τι έχει να κάνει με το παιδί. Όχι με τον κοινωνικό του περίγυρο. Φυσικά και θα λάβουμε υπόψη μας κάποια πράγματα, αλλά δεν πρέπει αυτά τα πράγματα να μας ενοχλούν στη δουλειά μας. Δυστυχώς αυτό είναι ένα σημείο που δεν ..., δεν είμαστε στυγνοί επαγγελματίες. Δυστυχώς, αυτό δεν..., είναι ένα αγκάθι αυτό σε εμάς, στη δουλειά μας».

3. *Είναι απαραίτητος ο επαγγελματισμός για τον Έλληνα δάσκαλο;*

«Ναι, είναι».

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπ/κού;

4. *Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα χαρακτηριστικά – τα γνωρίσματα του επαγγελματισμού του δασκάλου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση; Πώς θα τα ιεραρχούσατε;*

«Ε! Εκτός από την άρτια εκπαίδευση που πρέπει να έχει, έτσι; Θεωρώ βασικό..., για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει τα προβλήματα, για αυτό το πράγμα, όχι για κανένα άλλο λόγο, την άρτια εκπαίδευση. Για αυτά που θα βρει μπροστά του. Άρτια εκπαίδευση, είναι το πρώτο. Πρέπει να έχει πολύ καλή οργάνωση. Αυτό που είπα. Το τηρώ ακόμα και σήμερα εγώ. Οργάνωση. Οργάνωση και στη δουλειά του, μεθοδολογικά δηλαδή, πώς θα κάνει τη δουλειά του, κάθε μέρα, βήμα βήμα, κάθε μέρα. Επίσης, πρέπει να μην έχει παρωπίδες, δηλαδή να αξιολογεί, εγώ το κάνω αυτό ακόμα και τώρα, δηλαδή να αξιολογεί κάθε μέρα τον εαυτό του. Θα πω τώρα τι είναι αξιολόγηση. Ναι. Αξιολόγηση πρώτα από μας για μας. Το τρία. Το τέταρτο είναι να έχει πολύ καλή συνεργασία, το είπα και το ξαναλέω, με τους συναδέλφους του. Είναι πολύ σημαντικό αυτό. Το λέω, γιατί δεν... Και αυτό δεν είναι πολύ αυτονόητο στον κλάδο μας. Έτσι; Γιατί οι περισσότεροι κλεινόμαστε μέσα στο καβούκι μας και θεωρούμε ότι ό,τι μας συμβαίνει σε σχέση με τα παιδιά, μπορεί να έχουμε και ενοχικά συμπλέγματα. Δεν είναι έτσι! Όλα μπορούν να λυθούν με το διάλογο. Άρα, συνεργασία με τους συναδέλφους. Μετά, καλή και τυπική σχέση με τους γονείς. Καλές και τυπικές. Μέχρι ένα όριο οι σχέσεις».

5. *Πώς ενεργεί, τι κάνει ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός; Γιατί το πιστεύετε αυτό; Πότε θεωρείτε κάποιον «σωστό» επαγγελματία; Ποια κριτήρια βάζετε; Δεν είστε μέσα στην τάξη για να δείτε τη δουλειά του;*

«Γενικά, έτσι; Σωστός επαγγελματίας είναι αυτός που μας..., συνεργάζεται με τους συναδέλφους του και μας κοινοποιεί τα προβλήματα, για μένα φυσικά. Είναι αυτός, ο οποίος όταν είμαστε σε ένα σχολείο, το πώς κάνει το μάθημά του μέσα στην τάξη του δεν παρεμποδίζει τις άλλες τάξεις. Γιατί πολλές φορές έχουμε τάξεις που παρεμποδίζουν το μάθημα. Αυτό δεν είναι θέμα των παιδιών της τάξης, θεωρώ εγώ. Είναι του εκπαιδευτικού. Άρα, βλέπουμε ποιος είναι ο καθένας. Έτσι; Επίσης, κάτι άλλο θέλω να πω. Σωστός επαγγελματίας δεν είναι αυτός που διατυμπανίζει, για μένα τη δουλειά του. Η δουλειά μας δεν είναι για διατυμπανισμό. Η δουλειά μας είναι ένα λειτούργημα. Τώρα μπορεί να σου ακούγομαι πολύ αυστηρή, αλλά μου έρχονται πράγματα. Και θέλω να τα πω. Εκτός αν υπάρχει συγκεκριμένος λόγος, το τονίζω, να διατυμπανίζουμε τη δουλειά μας. Γιατί η δουλειά μας δεν είναι δικιά μας καθαυτή, πρώτα από όλα. Η δουλειά μας γίνεται με τη βοήθεια των παιδιών και δεν είναι ωραίο, εκτός αν υπάρχει συγκεκριμένος λόγος: αν συμμετέχουν σε κάποιο διαγωνισμό, αν

είναι μια δράση που δεν την έχει ξανακάνει κανένας παγκοσμίως, το τονίζω και πρέπει να την διατυμπανίσουμε ως καλό παράδειγμα στην κοινωνία.. Ναι! Δεν είναι ωραίο -εμένα δεν μου αρέσει-, να διατυμπανίζουμε πράγματα».

6. *Άλλαξαν οι απόψεις σας για τα χαρακτηριστικά αυτά σε σχέση με τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας σας;*

«Ναι, έχω αλλάξει. Έχω αλλάξει πάρα πολύ. Ε! Με τα χρόνια, στην αρχή δεν ήμουν τόσο αυστηρή, ούτε και με τους μαθητές μου, ούτε και με τους γονείς μου, ούτε και με τον εαυτό μου. Με τα χρόνια όμως κατάλαβα ότι για να μπορείς να έχεις ένα «σεβασμό»(σε εισαγωγικά, έτσι; Σε εισαγωγικά). Γιατί δεν κρινόμαστε από αυτό, δεν κρίνεται από αυτό η προσωπικότητά μας, στο χώρο σου, στο χώρο της δουλειάς μας πρέπει να μπορείς να κρατάς λίγο τα όρια. Και με τους μαθητές σου, σε ό,τι ηλικία κι αν είναι αυτοί και με τους γονείς».

7. *Εσείς θεωρείτε τον εαυτό σας επαγγελματία εκπαιδευτικό; Ναι, ή όχι και για ποιους λόγους;*

«Προσπαθώ. Πάντα προσπαθώ».

8. *Ποιες πρακτικές υιοθετείτε ώστε να ενισχύσετε τον επαγγελματισμό στο εκπαιδευτικό σας έργο;*

«Με αυτό που σου είπα προηγουμένως. Πάντα μπαίνω στην τάξη με πρόγραμμα, από την προηγούμενη. Φέτος που είχα και πρώτη(τόρα θα γελάσουν οι περισσότεροι που θα το ακούσουν, αλλά εγώ το 'κανα)... Έπαιρνα τα βιβλία από την προηγούμενη της πρώτης(γέλα...!), γιατί είχα πάρα πολλά χρόνια να πάρω πρώτη, Είχα καμιά..., δεκαεφτά χρόνια., νομίζω από αδιόριστη; Και έκανα πλάνο στο μυαλό μου. Δηλαδή, προσπάθησα αυτόν τον επαγγελματισμό, για το θέμα του χρόνου. Γιατί στην πρώτη τάξη σου έρχονται πάρα πολλά τα προβλήματα και για μένα είναι πολύ σημαντικό να είμαι μέσα στο χρόνο μου, να βγάλω πέντε, δέκα πράγματα, να μην πάει η μέρα μου χαμένη! Αυτό. Επίσης, ήξερα από πριν τι προβλήματα θα έχω στην πρώτη (μου ήρθαν τετραπλάσια προβλήματα) και προσπάθησα να τα λύσω με υπομονή(την έχω σε απεριόριστο βαθμό ακόμα) και με ψυχραιμία. Δηλαδή, έλεγα στον εαυτό μου θα περάσει ok! Επίσης, δεν ύψωσα ποτέ φωνή, έχω πολλά χρόνια να υψώσω φωνή, πάρα πολλά, απλά έχω μία αυστηρότητα. Αυτό έχω βρει με τα χρόνια. Το βλέμμα που «σκοτώνει». Αυτό».

B. Απόψεις εκπ/κών για τα στοιχεία που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό τους.

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό τους;

9. *Ποιους θεωρείτε ως τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στην εργασία τους; Πώς τον επηρεάζουν πιστεύετε;*
«Είπαμε, πώς να το πούμε, για την κοινωνική παρεμβολή στο επάγγελμά μας, από τους γονείς. Αυτός είναι πολύ βασικός παράγοντας. Ο δεύτερος παράγοντας είναι ο οικονομικός παράγοντας. Δεν είμαστε και ο πιο καλοπληρωμένος κλάδος, έτσι; Για αυτό, βασικά έχουμε οικονομικά αντικίνητρα στο να είμαστε στο επάγγελμα. Αυτή είναι η αλήθεια. Δεν το κάνουμε για οικονομικούς λόγους και μετά κάποιες πιέσεις που δεχόμαστε από τους ανωτέρους μας, διευθυντές, προϊσταμένους, στο σχολείο που βρισκόμαστε, για υλοποίηση προγραμμάτων κι όλα αυτά. Αλλά είναι ιεραρχικά, όπως τα είπα. Δηλαδή, ένα, δύο, τρία. Το τρίτο είναι το λιγότερο (σημαντικό)».

10. *Συνδέεται ο επαγγελματισμός πιστεύετε με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης;*

«Για μένα απόλυτα. Για μένα συνδέονται αυτά τα δύο απόλυτα. Δεν μπορεί να μπαίνεις σε μία τάξη και να είσαι ό,τι να'ναι, ό,τι να'ναι τώρα, να περάσει η ώρα. Εγώ δεν μπορώ να το κάνω αυτό ακόμα. Είναι..., δεν μπορώ. Θεωρώ πως δεν πρέπει να αφήνεις τίποτα στην τύχη. Ακόμα και τώρα, μετά από 18 χρόνια. Γιατί άμα τα αφήνεις στην τύχη δεν θα σου βγουν αυτά που πρεσέπει, όχι αυτά που θέλεις εσύ. Δεν έχει σημασία. Δηλαδή, έχουμε κάποια πράγματα δεδομένα που πρέπει να κάνουμε στην πράξη. Έτσι; Πρέπει να σου βγούνε κάποια πράγματα. Και δε μιλάω μόνο για θέμα ύλης, να το ξεκαθαρίσω. Ούτε θέμα βιβλίων και τα λοιπά. Πρέπει να κάνεις κάποια πράγματα. Δεν είναι μόνο η ύλη. Δεν είναι μόνο μάθημα. Έτσι; Μπορεί να έχεις ένα πρόγραμμα να κάνεις. Δεν το θέτω μόνο σε βάση ύλης. Ωραία, σε κείνο το πρόγραμμα σήμερα πρέπει να κάνω αυτά τα πράγματα. Θα μου βγούνε. Δεν θα μου βγούνε, άμα δεν τα έχω (κυ)κλώσει εγώ στο μυαλό μου».

11. *Σχετίζεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών με την αυτονομία; Θεωρείτε πως είστε ένας/μία αυτόνομος/η επαγγελματίας εκπαιδευτικός;*

«Εντάξει. Θεωρώ ότι όλοι είμαστε αυτόνομοι. Όταν μπαίνουμε σε μία τάξη, όλοι πατάμε στα πόδια μας. Όλοι οι συνάδελφοι πατάνε στα πόδια τους, για να κάνουν το μάθημά τους. Οι περισσότεροι. Εντάξει. Πρέπει. Αυτό είναι απαραίτητη προϋπόθεση,

αλλιώς δεν μπορείς. Δεν είμαστε στο εξωτερικό που έχουν και δεύτερο βοηθό στην τάξη. Εκεί έχουν και δεύτερο βοηθό στην τάξη. Εμείς ακόμη είμαστε μόνοι μας».

12. Προσωπικά, αισθάνεστε ότι είστε σε θέση να ανταποκρίνεστε αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που περιγράψατε ή αντιμετωπίζετε πιέσεις; Εάν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε; Υπάρχουν προβλήματα που αντιμετωπίζετε στο σχολείο τα οποία νιώθετε ότι περιορίζουν τον επαγγελματισμό σας; Ποια είναι αυτά; Για ποιο λόγο, νομίζετε πως συμβαίνουν; Ποιος ευθύνεται για αυτό; Τι θα μπορούσε να γίνει για να ξεπεραστεί αυτό;

«Ε! Γενικά;»

(διευκρίνιση) Υπάρχει κάτι που σε τραβά πίσω αυτά τα χρόνια που δουλεύεις; Στο σχολείο, μέσα στην κοινότητα αυτή.

(μετά από σκέψη) «Όχι. Κάποιες χρονιές, για να'μαι ειλικρινής, για αυτό και ξεκινούσα προγράμματα, κάποιες φορές, κάποια μαθήματα τα θεωρούσα μονότονα. Και έφτανε η στιγμή, που κάνοντας κάθε μέρα το ίδιο μάθημα, δηλαδή, αυτή η μονοτονία σε κάποια μαθήματα. Κάποια στιγμή, όταν έβλεπα τον εαυτό μου, ότι..., (γιατί είμαι και ένα άτομο λίγο περίεργο εγώ, δεν είμαι φυσιολογικό, με ξέρεις...), όταν με έπιανε μια μονοτονία κάτι έκανα εκεί για να το αλλάξω εγώ. Αυτό όμως. Αυτό. Μια μονοτονία όχι, που έχει σχέση με τους μαθητές. Έχει σχέση με την πράξη, με τη φύση του επαγγέλματος, αυτή καθαυτή. Έτσι; Και λέω, ας πούμε, αναφέρομαι τώρα σε μεγάλες τάξεις, αναφέρομαι σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, το μάθημα της Γλώσσας που είναι ένα συγκεκριμένο πράγμα, κάποιες χρονιές με έπιανε αυτή η μονοτονία που νομίζω ότι υπάρχει και είναι και στο χέρι μας να την αλλάξουμε. Άλλους τους ενοχλεί, άλλους δεν τους ενοχλεί. Εμένα με ενοχλούσε. Αυτό. Τίποτα άλλο. Δεν είχα άλλο θέμα. Προς το παρόν».

13. Πώς αξιολογείτε εσείς τις απαιτήσεις για διά βίου επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, εξοικείωση με την εκπαιδευτική χρήση της τεχνολογίας, με τη χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και την συνεργασία με τη σχολική κοινότητα αλλά και με φορείς της ευρύτερης κοινωνίας; Σχετίζονται πιστεύετε με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού;

«Πιστεύω ότι αυτά όλα που ανέφερες είναι μέσα σε έναν επαγγελματία, πρέπει να είναι μέσα σε έναν επαγγελματία δάσκαλο και σε έναν δάσκαλο που ενδιαφέρεται ακόμα για το επάγγελμά του. Ε! Και σε έναν δάσκαλο που δεν..., που θέλει να κάνει

το διαφορετικό, που του αρέσει ακόμα. Γιατί δεν είναι και δεδομένο και αυτό. Είναι ένα επάγγελμα με μεγάλη ψυχολογική φθορά. Έτσι; Με μεγάλη. Σε όποιον όμως ακόμα τον ενδιαφέρει το επάγγελμά του, όπως και σε όλα τα επαγγέλματα του κόσμου, -δεν είναι και διαφορετικό το δικό μας-, αυτός, ο επαγγελματίας, θα ψάξει να βρει πόσο διαφορετικό, διαφορετικό τρόπο θα κάνω εκείνο, και αυτά κιόλας πρέπει να τον έχουν. Δηλαδή, αν μιλήσω για τον εαυτό μου, που εμένα μου αρέσουν αυτά τα διαφορετικά, πιστεύω ότι έχει και στοιχεία που μας δίνουν κάτι στο επάγγελμά μας, κάτι διαφορετικό. Αυτό».

14. Υπάρχουν- γνωρίζετε δράσεις που προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και πώς θα τις χαρακτηρίζατε; Υπάρχει κάτι άλλο πέρα από εσένα;

«Υπάρχουν... Ναι, εντάξει. Εγώ είμαι σε ένα ιδιόμορφο σχολείο. Το ξέρεις. Είμαι σε ένα Πειραματικό Δημοτικό, το οποίο από τη φύση του, ως σχολείο ενισχύει τις καινοτόμες δράσεις. Και..., και μας βάζει ιδέες, χωρίς να είναι κάτι καταναγκαστικό, σε καμία περίπτωση. Μας βάζει κάποιες ιδέες για να κάνουμε πράγματα, διαφορετικά. Οπότε εκτός από όλα αυτά που έχουν σχέση με μένα, είναι και η φύση του σχολείου, που δουλεύω, το οποίο δεν είναι πάντοτε καλό, βέβαια, -να τα λέμε κι αυτά-. Ούτε όλες οι δράσεις που ως Πειραματικό καλούμαστε να κάνουμε είναι πάντα καλές. Για να μην εξωραϊσουμε τα πράγματα. Καλές με την έννοια... Εμένα με ενδιαφέρει μια δράση να είναι όχι διαφορετική μόνο, και καινοτόμα, (αλλά) να έχει και αποτέλεσμα για τα παιδιά. Λοιπόν, γιατί τα παιδιά είναι ο πρώτος στόχος μας. Δηλαδή, η δράση, εμένα δεν με ενδιαφέρει και την κάνω για μένα. Αν δεν έχει κάποιο αντίκτυπο, οποιοδήποτε αντίκτυπο. Έτσι; Πέρα από το μαθησιακό, κοινωνικό, οτιδήποτε!!! Και να το δούμε αυτό. Να το δούμε! Να το δούμε. Έστω και να χαρούνε, έστω να ζωγραφίσουνε κάτι και να χαρούνε. Ναι! Αυτό, για να τα ξεκαθαρίζουμε».

15. Προσωπικά, τι κάνετε ώστε να αντεπεξέλθετε στις σύγχρονες απαιτήσεις της δουλειάς σας και να βελτιωθείτε επαγγελματικά;

«Προσπαθώ να ενημερώνομαι για οτιδήποτε καινούριο υπάρχει στον κλάδο μου, μέσα από σεμινάρια. Γιατί αυτό πάντα σε έχει σε μια εγρήγορση. Εμένα τουλάχιστον, πάντα με βάζει σε μια εγρήγορση, αυτό. Γιατί πιστεύω ότι αν δεν θα υπάρξει κάτι καινούριο και τελματώσω, θα τελειώσω εγώ σαν επαγγελματίας, να το πω έτσι ξερά. Έχω κι έπειτα, παίζω θέατρο... Όχι, αλήθεια! Πέρα από το... Αλήθεια τώρα για να το

λειτουργήσουμε όλο στο επάγγελμά μας, το θέατρο το είπα για να δείξω ότι πρέπει να έχουμε δημιουργικές δραστηριότητες ως άνθρωποι, ως άνθρωποι. Και αυτό είναι σημαντικό. Δεν είμαστε στην Ιαπωνία να δουλεύουμε 15 ώρες την ημέρα σαν ρομποτάκια. Εμείς θέλουμε να είμαστε δημιουργικοί στη δουλειά μας. Πώς θα είμαστε δημιουργικοί στη δουλειά μας όμως; Αν νιώθουμε και δημιουργικοί σαν άνθρωποι. Άρα, για μένα προσπαθώ και να έχω και δημιουργικές δραστηριότητες. Εμένα οι διέξοδοί μου είναι δημιουργικές. Δηλαδή, το θέατρο που το κάνω αρκετά χρόνια ..., εντάξει..., -θα έπρεπε να είναι το κύριό μου επάγγελμα(γέλια)- με βοηθάει και στο κομμάτι της δουλειάς, πολύ, πολύ, στο επικοινωνιακό κομμάτι. Άρα, ενημερώνομαι, προσπαθώ να έχω δημιουργικές δραστηριότητες και ως άνθρωπος, για να μην τελματώνω. Μιλάω πολύ με συναδέλφους, γνωρίζω τους περισσότερους συναδέλφους και μου αρέσει, μου αρέσει πααάρα πολύ, μ' αρέσει δηλαδή να έχω επικοινωνία με οποιοδήποτε συνάδελφο, να του πω το πρόβλημά μου. Μου αρέσει να μοιράζομαι τα θέματά μου με ανθρώπους που με καταλαβαίνουν, μου αρέσει πάρα πολύ. Και ξέρεις πολύ καλά, ότι γνωρίζω τους πάντες, γιατί μου αρέσει αυτό, μου αρέσει. Να έχεις μια εξωστρέφεια στον κλάδο σου..., πρέπει...»!

16. *Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός του δασκάλου είναι ατομική του ευθύνη ή ότι του επιβάλλεται; Ποια είναι η προσωπική σας άποψη;*

«Κοίταξε επαγγελματισμός στο πλαίσιο του σχολείου, ναι, μπορεί να επιβληθεί. Δηλαδή, να τηρούνται κάποια βασικά πράγματα».

-Στοιχειώδη θα 'λεγες;

«Το ωράριο, το ωράριο του εκπαιδευτικού. Η συμπεριφορά του. Δηλαδή, εγώ και από τη θέση της υποδιευθύντριας έχω κάνει πολλές φορές κομπές παρατηρήσεις, ως προς το ωράριο, τη συμπεριφορά προς τα παιδιά. Άρα, μπορεί, μπορούν κάποια πράγματα να επιβληθούν. Όμως το κομμάτι της τάξης, είναι ανεξέλεγκτο. Έτσι; Και πρέπει να είναι ανεξέλεγκτο. Είναι καθαρή, καθαρή, ατομική ευθύνη του συναδέλφου. Κάποια πράγματα όμως, τα υπόλοιπα πράγματα, που έχουν να κάνουν με το εκτός τάξης, νομίζω ότι πρέπει να υπάρξει, να υπάρχει, ένας, όχι επιβεβλημένος, νομίζω ότι το ξέρουν αυτό οι συνάδελφοι, το κάνουν, δε χρειάζεται να τους επιβληθούν. Το ξέρουν, στην πλειοψηφία τους τουλάχιστον».

17. *Η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας επηρεάζει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών; Πώς; Τι θα αλλάζατε στις πρωτοβουλίες της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας για να βελτιωθεί ο επαγγελματισμός των Ελλήνων δασκάλων;*

«Ε! Τώρα από πού να ξεκινήσω; Ε! Το βασικό πρόβλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας είναι ότι αλλάζει από χρονιά σε χρονιά. Αυτό είναι απιύστευτα κουραστικό πράγμα. Δε μιλάω μόνο ... Δηλαδή, και στην Πρωτοβάθμια... Όχι, φέτος έχει πληγεί και η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συνήθως αυτό το παρακολουθούσαμε στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Λοιπόν, αυτή η διαρκής εναλλαγή, χωρίς να υπάρχει κάποια φιλοσοφία από πίσω παιδαγωγική, οτιδήποτε άλλο, πρώτα από όλα αυτό είναι απίστευτα κουραστικό. Οι μεταβολές στην παιδεία, το ξέρεις κι εσύ από τις σπουδές μας είναι χρονοβόρες μεταβολές και μακροπρόθεσμες. Δηλαδή, δε γίνονται από χρονιά σε χρονιά. Για να εφαρμοστεί μια πολιτική, μεταρρύθμιση, εφαρμόζεται και μετά θέλει τουλάχιστον πέντε χρόνια (σε) βάθος για να δεις τον αντίκτυπό της. Αυτό στην Ελλάδα δε γίνεται πλέον. Χρονιά παρά..., κάθε χρόνο έχουμε καινούριες αλλαγές χωρίς έχουμε..., να δούμε τον αντίκτυπό τους. Πρώτον, ας ξεκινήσουμε από κει. Αυτό δεν έχει βάση και είναι απίστευτα κουραστικό και για μας τους εκπαιδευτικούς, που έχουμε το φόρτο της υλοποίησης της κάθε δράσης, κάθε μεταρρύθμισης, φορείς είμαστε εμείς. Και μετά και όλος ο άλλος ο κοινωνικός περίγυρος. Έτσι; Γονείς, μαθητές».

-Αυτό θεωρείς ότι πλήττει τον επαγγελματισμό μας;

«Αυτό έχει σχέση με τον επαγγελματισμό, γιατί όταν το βλέπεις αυτό να γίνεται κάθε χρόνο, μετά αναρωτιέσαι και λες : «Γιατί τώρα αυτό; Γιατί; Γιατί;» Δηλαδή, να πω παράδειγμα τώρα, για τα Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο. Θα πω το παράδειγμα. Πρόσφατο. Έτσι; Αυτό ξέρουμε το σκεπτικό, το παιδαγωγικό, που κρύβει από πίσω; Ωραία, κρύβει για το Υπουργείο ένα παιδαγωγικό σκεπτικό. Ωραία. Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς πήραν μέρος σε αυτή τη συζήτηση; Εμένα αυτά δεν μου αρέσουν! Ο τρόπος που γίνονται αυτές οι αλλαγές. Πρέπει να υπάρχει ένας δημόσιος διάλογος,. Δηλαδή, οι Αγγλικοί, δεν ξέρω, οι Νηπιαγωγοί, δεν ξέρω, όλοι αυτοί ήταν εμπλεκόμενοι στο δημόσιο διάλογο; Δεν νομίζω. Ένα είναι αυτό. Δεύτερον, η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων μας. Έτσι; Δηλαδή, ναι! Ένας επαγγελματίας θέλει να δουλεύει και σε έναν χώρο που του αξίζει. Λοιπόν, τα σχολεία μας γενικά, για να το πω έτσι απλά, δεν είναι οι χώροι που μας αξίζουνε. Πολλά πράγματα

μπορούμε να κάνουμε εμείς, έτσι και, επειδή τα κάνουμε. Δηλαδή, η εκπαίδευση, ναι, λειτουργεί πάνω στο φιλότιμό μας. Αυτό το υπογραμμίζω. Δηλαδή, πολλές τάξεις τις έχουμε φτιάξει εμείς. Αυτό όμως για έναν επαγγελματία δεν θα έπρεπε να υπάρχει. Θα έπρεπε να υπάρχει ένας άρτιος επαγγελματικός χώρος που θα δουλεύει. Και φυσικά, το τρίτο οι οικονομικές απολαβές. Ένας σωστός επαγγελματίας, με αυτά που είπαμε προηγουμένως, περιμένει να αμειφθεί και ανάλογα, για το έργο που κάνει. Δεν υπάρχουν αυτά τα δύο, λοιπόν. Δεν υπάρχουν. Αυτά έχουν σχέση με τον επαγγελματισμό. Ναι, γιατί όταν συμφωνούμε επικοινωνία, όταν είσαι σε ένα σχολείο που δεν είναι, είναι υπό κατάρρευση... Όταν βλέπεις ότι γίνονται κάθε χρόνο αλλαγές που δεν μπορείς να συμμετέχεις εσύ σε αυτές τις αλλαγές, ναι, κάπου πέφτει ο επαγγελματισμός σου, πέφτει και η αυτοπεποίθησή σου σαν, σαν εργαζόμενος. Και λες τώρα τι γίνεται; Αν δουλεύαμε σε εταιρία και είμαστε στον ιδιωτικό τομέα, αυτές οι αλλαγές.... Δεν θα υπήρχαν, θα γίνονταν σε συνεννόηση με το αφεντικό μας. Δηλαδή, επειδή είμαστε δημόσιο, πρέπει όλα αυτά να γίνονται ερήμην μας; Αυτό».

-Και πώς καταφέρνει ο δάσκαλος να είναι σωστός επαγγελματίας μέσα σε όλα αυτά; Τι είναι αυτό που τον κάνει παρ' όλες αυτές τις αρνητικές (συνθήκες), γιατί ούτε απολαβές υπάρχουν, ούτε στα περισσότερα σχολεία υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή και συνεχώς, κάποιοι φαντάζονται πράγματα που προσπαθούν να τα εφαρμόσουν στην εκπαίδευση. Κι όμως εσύ και πολλοί σαν και σένα είναι σωστοί επαγγελματίες. Τι είναι αυτό που τους παρακινεί πέρα από το φιλότιμο;

«Ο δάσκαλος, ο δάσκαλος και οι νηπιαγωγοί και όλοι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τα μάτια των μαθητών τους. Κάθε μέρα που ανοίγουμε την πόρτα μας βλέπουμε αυτά τα μάτια. Είτε είναι μάτια ενός νηπίου, είτε είναι μάτια ενός μαθητή στο δημοτικό, είτε ενός γυμνασιόπαιδου, και το λέω πολύ ρομαντικά, αλλά το πιστεύω, γιατί πολλοί είναι σαν κι εμένα και δεν τα κάναμε όλα αυτά..., δεν υπήρχε άλλος λόγος... Είμαστε από παντού βαλλόμενοι. Επενδύουμε σε αυτά τα μάτια. Αυτό. Στα παιδιά. Το κάνουμε για τα παιδιά και επειδή το έχουμε διαλέξει τώρα που μιλάμε- είμαστε της ίδιας γενιάς- αυτό το επάγγελμα από καθαρή αγάπη, από καθαρή αγάπη για το παιδί, για αυτό και συνεχίζουμε να λειτουργούμε με αυτό τον τρόπο. Και όσοι συνάδελφοι είναι αυτή τη στιγμή, και το πιστεύω αυτό, είναι και παραπάνω χρόνια και από μένα, συνεχίζουν και κάνουν αυτό το επάγγελμα από καθαρή αγάπη για τα παιδιά. Τώρα, αυτό βέβαια, δεν το βλέπω στις νέες, στις νέες γενιές των συναδέλφων. Δεν το βλέπω. Να το σημειώσω

και αυτό. Και αυτό με στενοχωρεί. Αλλά εντάξει, πάμε... Αυτό. Μπορεί να ακούγεται δραματικό, αλλά ακόμη και στις γενιές που έρχονται εγώ το λέω, είναι η αγάπη για αυτό, η μεγάλη αγάπη».

18. *Νομίζετε ότι η ύπαρξη ευκαιριών διαρκούς επιμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συμβάλλει στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών; Πόσο σημαντικό είναι αυτό για σας;*

«Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό, γιατί συγκρίνοντας τη δουλειά μας, εγώ δεν την παίρνω ως πανάκεια..., τη συγκρίνω και με άλλες δουλειές. Στον ιδιωτικό τομέα συνέχεια, τα στελέχη των επιχειρήσεων επιμορφώνονται. Αυτό γιατί να μην συμβαίνει και σε μας; Γιατί να μην υπάρχουν ευκαιρίες. Έχουμε πράγματα στο επάγγελμά μας..., έχουν αλλάξει πολλά πράγματα από τότε που τελειώσαμε εμείς. Έχουν μπει υπολογιστές, έχουν μπει καινούριες μέθοδοι. Ε, γιατί; Πρέπει να αλλάζει το επάγγελμά μας, αλλιώς θα μείνουμε σε ένα τέλμα. Δεν πρέπει να μένουμε σε ένα τέλμα, γιατί είναι ένα επάγγελμα που στηρίζεται στις κοινωνικές εξελίξεις. Η κοινωνία έχει εξελιχθεί πάρα πολύ. Δεν πρέπει να τρέχουμε εμείς πίσω από τις εξελίξεις. Πρέπει να είμαστε μπροστά. Εφόσον, έχουμε μπροστά μας(γιατί να μην το έχουμε;) τις γενιές του μέλλοντος. Έτσι; Δεν πρέπει να τρέχουμε από πίσω. Εμείς πρέπει να είμαστε μπροστάρηδες».

5.4.2. 2^η συνέντευξη

Γενικές ερωτήσεις

ΗΛΙΚΙΑ: 50-60

ΦΥΛΟ: Άντρας

Έδρα σχολείου: Φλώρινα

Τόπος Διαμονής: Φλώρινα

1. *Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός (δασκάλος ΠΕ70) στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση;*

«Είκοσι τρία».

2. *Τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;*

«Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Εξομοίωσης Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης».

3. *Έχετε θέση ευθύνης σήμερα ή παλιότερα;*

«Για ένα διάστημα σε μικρό σχολείο, προϊστάμενος του σχολείου, δηλαδή.».

4. *Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο σχολείο που βρίσκεστε σήμερα;*

«Τέσσερα».

5. *Συμμετέχετε ή όχι, σε επιμορφωτικά προγράμματα; Αν ναι, πόσο συχνά;*

«Σε κάποια επιμορφωτικά προγράμματα τώρα, όχι. Εντάξει. Στο παρελθόν, ναι. Εντάξει. Συχνά κάποτε, ναι, μπορώ να πω πιο συχνά. Τώρα, εντάξει, το 'χουμε λίγο... Ξέρεις, έχω τελειώσει και Νέες Τεχνολογίες. Έχω πάρει την πιστοποίηση Β' επιπέδου».

6. *Συμμετέχετε σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή/και επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών;*

«Όχι, όχι».

A. Απόψεις εκπαιδευτικών για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού.

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την έννοια του επαγγελματισμού;

1. *Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του «επαγγελματισμού» των εκπαιδευτικών; Πώς θα τον περιγράφατε με δικά σας λόγια;*

«Εντάξει, είναι η σωστή κατάρτιση που πρέπει να έχει, η σωστή συνεργασία που πρέπει να έχει με τη διοίκηση του σχολείου, με τους συναδέλφους και πάνω από όλα, όμως..., δεν είναι μόνο το καθαρά επαγγελματικό. Δηλαδή, εντάξει, το επάγγελμά μας είναι και λειτούργημα. Δεν μπορούμε να σταθούμε στεγνά ή στυγνά, ας πούμε, επαγγελματικά απέναντι σε αυτό που κάνουμε. Ε, θα έλεγα πάνω από όλα η κατάρτιση, η επαρκής, ότι πρέπει να ενημερώνονται για τις νέες μεθόδους, σχετικά με τις νέες τεχνολογίες. Να έχει μια άνεση στο να μπορεί να χειρίζεται κάποια πράγματα, είτε είναι ηλεκτρονικά μέσα αυτά και βέβαια. Πώς θα το περάσει αυτό και μέσα στην τάξη, που είναι πάρα πολύ βασικό. Γιατί άλλο να το γνωρίζεις εσύ και άλλο να

μπορέσεις να το (διδάξεις). (...)Να γνωρίζεις και τη μέθοδο, τη μέθοδο για να μπορέσεις να το περάσεις με ένα τρόπο ομαλό στα παιδιά και φιλικό».

2. *Πιστεύετε ότι πληροί το επάγγελμα του δασκάλου τις προδιαγραφές για να αναγνωρίζεται ως εξειδικευμένο επάγγελμα;*

«Σίγουρα, σίγουρα είναι εξειδικευμένο επάγγελμα, γιατί εντάξει, έχει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Βγάζεις μια συγκεκριμένη σχολή, ακολουθείς κάποια μεθοδολογία, μαθαίνεις συγκεκριμένες θεωρίες, μεθόδους, τρόπους προσέγγισης(παιδαγωγικούς;). Εννοείται και σίγουρα απαιτεί μια εξειδίκευση, δεν είναι κάτι που θα μπορούσε να το κάνει κάποιος μαθαίνοντας δυο, τρία πράγματα σε ένα εξάμηνο, σε ένα χρόνο».

3. *Είναι απαραίτητος ο επαγγελματισμός για τον Έλληνα δάσκαλο; Θα μπορούσε να μην είναι και σωστός επαγγελματίας;*

«Ναι, υπάρχουν πάρα πολλά παραδείγματα, που μπορεί κάποιος να είναι πολύ σωστός δάσκαλος, να λειτουργεί σωστά με τα παιδιά, αλλά έξω από την τάξη να μην το δείχνει αυτό. Έτσι; Επηρεάζεται είτε από το περιβάλλον του σχολείου, είτε από το εξωτερικό περιβάλλον, στον κοινωνικό του περίγυρο».

-Εννοείς ότι είναι σωστός επαγγελματίας μέσα στην τάξη, αλλά υστερεί στο κομμάτι το...

«Ναι, στον τρόπο επικοινωνίας με τους συναδέλφους, με τον διευθυντή, με τη διοίκηση του σχολείου, ή με τους πιο ανώτερους(σε εισαγωγικά) από αυτούς. Ναι, χρειάζεται».

-Χρειάζονται και τα δύο;

«Οπωσδήποτε. Απλά πιστεύω ότι μέσα στην τάξη δεν μπορείς να είσαι τόσο, αυτό που είπα στην αρχή, στυνγός επαγγελματίας, γιατί έχεις να διαχειριστείς ψυχές. Είναι παιδιά. Πρέπει να τα προσεγγίσεις τελείως διαφορετικά».

-Είναι μια μορφή επαγγελματισμού και αυτό να ξέρεις να το κάνεις σωστά;

«Ναι, απλά εκεί θα έβαζα εισαγωγικά».

-Άρα, για σένα η έννοια του επαγγελματισμού είναι λίγο, η φόρμα, το τυπικό μέρος; Όταν σου έρχεται η λέξη «επαγγελματισμός» εννοείς αυτό;

«Όταν μου έρχεται εμένα η λέξη επαγγελματισμός, πάω συνήθως, όχι τόσο στο σχολείο, με την έννοια..., δηλαδή... Κοιτάζω το ελεύθερο εμπόριο, κοιτάζω κάποιον που ασχολείται με άλλα πράγματα, που νομίζω ότι και αυτός πρέπει..., π.χ. ένας επαγγελματίας οδηγός ή οι πιλότοι των αεροπλάνων, και τα λοιπά εκεί που απαιτεί

καθαρά επαγγελματικά στάνταρ και μεθόδους, δηλαδή, που πρέπει να λειτουργήσουν. Στο σχολείο σίγουρα πρέπει να είμαστε, να έχουμε την έννοια του επαγγελματισμού πιο πολύ πιστεύω ως προς τη σχέση μας με τους συναδέλφους, με την τυπικότητα που πρέπει να έχουμε απέναντι στη διοίκηση, στο πώς πρέπει να φερόμαστε απέναντι στους γονείς, πολύ βασικό αυτό. Στο πώς θα τους προσεγγίσουμε και τους γονείς. Δεν εκπαιδεύουμε πολλές φορές μόνο τα παιδιά. Εκπαιδεύουμε και τους γονείς» .

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού;

4. *Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα χαρακτηριστικά – τα γνωρίσματα του επαγγελματισμού του δασκάλου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση; Πώς ενεργεί, τι κάνει ο σωστός επαγγελματίας εκπαιδευτικός; Γιατί το πιστεύετε αυτό; Πώς θα τα ιεραρχούσατε;*

«Ο σωστός επαγγελματίας δάσκαλος, εκπαιδευτικός, θα πρέπει να γνωρίζει καλά το αντικείμενό του, εντάξει, να έχει δουλέψει τουλάχιστον όσο αυτό είναι δυνατόν περισσότερο σε όλες τις τάξεις, να μπορεί, δηλαδή, να ξέρει πάνω κάτω λίγο την ψυχολογία των παιδιών των μικρών τάξεων, των μεσαίων, των πιο μεγάλων. Ε, αυτό σε γενικές γραμμές, γιατί κάθε τάξη είναι ξεχωριστός οργανισμός, εντάξει. Είναι και η σύνθεση διαφορετική πάντα. Βέβαια έχει πολλές ιδιαιτερότητες. Θα πρέπει να γνωρίζεις καλά τα παιδιά σου, όχι μόνο, μέσα από τη διαδικασία της μάθησης. Αν μπορείς να το κάνεις, δηλαδή, και στα διαλείμματα και σε κάποιες ώρες λίγο πιο χαλαρά, να μπορείς να δεις πώς είναι τα παιδιά αυτά, ποιο background έχουνε, ας πούμε, στο σπίτι τι συμβαίνει, τι γίνεται, χωρίς να γίνεσαι αδιάκριτος, για να ξέρεις κάποια πράγματα, να έχεις κάποια σημεία αναφοράς μέσα, όταν θέλεις να τα προσεγγίζεις. Να μην φανεί κάτι ότι γίνεται πολύ ωμά, ή οτιδήποτε που μπορεί να τα ενοχλήσει. Εκεί είναι το κομμάτι του επαγγελματισμού, ως προς το να γνωρίζεις, να γνωρίζεις το “υλικό” σου(σε εισαγωγικά). Αυτό χρειάζεται σίγουρα, να είσαι κοντά στα παιδιά, να έχεις διάλογο, να έχεις συζήτηση. Το “υλικό” λέω πάντα, δηλαδή, για να γνωρίζεις καλύτερα τα παιδιά που έχεις στην τάξη σου. Δεν είναι μόνο δηλαδή, να τα βλέπεις “στεγνά” απέναντί τους, “είπες καλά το μάθημα, ήσουν εντάξει στις εργασίες σου, συμμετείχες, δηλώνεις συμμετοχή σε ομάδες ή οτιδήποτε”... Πρέπει να είσαι και.. να είσαι κοντά(εμφατικά) στα παιδιά. Κοντά στα παιδιά, όσο γίνεται αυτό.

Έτσι; Γιατί εντάξει, τώρα άμα δηλαδή, συναντήσεις ε.., κάποιες περιπτώσεις που δεν θέλουνε, με τον ίδιο τρόπο όπως πας να τα προσεγγίσεις εσύ, να σε αντιμετωπίζουν κι αυτά, εντάξει, για τους δικούς τους λόγους, εντάξει. Πρέπει νομίζω να μην γίνεσαι ενοχλητικός».

-Για το υλικό το άλλο, το αντικείμενο το διδακτικό, καθαρά τι πρέπει να κάνει ο σωστός επαγγελματίας;

«Πιστεύω να έχει κάνει έναν προγραμματισμό, οπωσδήποτε, εντάξει. Ε, να έχει προετοιμαστεί για την ύλη του. Δεν το συζητάμε. Αυτό μπορεί να το κάνει κι από το καλοκαίρι, αν γνωρίζει την τάξη που θα έχει. Λίγο πολύ να ξέρει δηλαδή, τι έχει να αντιμετωπίσει. Από κει και πέρα αν έχει να αντιμετωπίσει μια καινούργια τάξη, θα πρέπει, καλά είναι να το συζητήσει και με τους συναδέλφους της προηγούμενης τάξης, να δει τι γίνεται με τα παιδιά, ας πούμε, μέχρι πού έχουν κάνει την ύλη, πόσες γνώσεις, όχι γνώσεις,... τι έχουν καταφέρει να πετύχουνε, πού δυσκολεύονται ακριβώς, για να μπορέσεις κι εσύ να προσφέρεις το δικό σου λιθαράκι, ώστε τα παιδιά να βγάλουνε μια πιο ολοκληρωμένη, τέλος πάντων, να αποκτήσουν μάλλον μια πιο ολοκληρωμένη άποψη- γνώση στο αντικείμενο που θέλεις εσύ. Αυτό είναι απαραίτητο, δηλαδή, πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει μια συζήτηση. Τώρα αν έχεις τάξη δικιά σου, που θα την συνεχίσεις, θα φροντίσεις, όχι από κει που σταμάτησες, εντάξει, πάντα να κάνεις και κάποιες επαναλήψεις, να δεις τι γίνεται, εντάξει, ειδικά αν μεσολαβεί καλοκαίρι. Τώρα και με τις ιδιαιτερότητες που είχαμε... Ναι, πέσαμε και στην περίπτωση, στην πρωτόγνωρη περίπτωση για όλους. Και.. και θα πρέπει ακριβώς, εκεί πέρα μετά να τα προσεγγίσεις με βάση και την..., πιο πολύ να πιάσεις τον Μέσο όρο της τάξης, να κινηθείς δηλαδή, με τον μέσο όρο της τάξης, να μην πας δηλαδή, στα βήματα που μπορούν να..., να ακολουθήσεις δηλαδή, ας πούμε, τους πιο αδύναμους μαθητές και τους πιο δυνατούς μέσα στην τάξη. Να μπορείς να προσεγγίσεις όλα αυτά με έναν τρόπο πιο ομαλό, να μην γίνεις τροχοπέδη για τους πιο καλούς δυνατούς ας πούμε μαθητές και ταυτόχρονα να μην κάνεις τους πιο αδύναμους να νιώσουν άβολα, ή κάπως περίεργα μέσα στην τάξη».

-Αυτά είναι η τάξη. Από κει και πέρα ο επαγγελματίας δάσκαλος τι άλλο πρέπει να κάνει στο σχολείο;

«Θα πρέπει να έχει οπωσδήποτε... Χρειάζεται να συνεργάζεται με το Σύλλογο των διδασκόντων, να έχει όσο το δυνατόν πιο καλή συνεργασία, πιο αγαστή, αν αυτό είναι

δυνατόν. Να φροντίσει να είναι τυπικός σε όλες τις υποχρεώσεις που έχει, δηλαδή, μπορεί να αναλάβει κάποια δουλειά, κάποια δράση, τέλος πάντων. Ναι, ναι, να διεκπεραιώσει κάτι στο πλαίσιο του συλλόγου, ή να του αναθέσει ο διευθυντής του κάποιο έργο, κάποια δραστηριότητα που θα την έχει καθ' όλη τη χρονιά και να είναι σε αυτή, τουλάχιστον να είναι τυπικός, να προσφέρει κι αυτός δηλαδή, στη διοίκηση, στην καλή λειτουργία του σχολείου. Από κει και πέρα τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζει προσωπικά ή οτιδήποτε να φροντίζει να τα έχει έξω από την τάξη και ακόμα και από το σχολείο. Προσωπικά ή οτιδήποτε άλλα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο ίδιος. Άνθρωποι είμαστε. Στο σχολείο όμως να μην τα μεταφέρει, στη δουλειά του στην εργασία του».

5. *Πότε θεωρείτε κάποιον «σωστό» επαγγελματία; Ποια κριτήρια βάζετε; Δεν είστε μέσα στην τάξη για να δείτε τη δουλειά του;*

«Εντάξει, είμαστε εκτός τάξης, εμείς βλέπουμε λίγο το έξω. Εντάξει, τώρα. Το να κρίνω κάποιον συνάδελφο τουλάχιστον εγώ προσωπικά δεν θα το κάνω τόσο εύκολα. Εκτός άμα γίνει κάτι πολύ χοντρό ».

-Όχι, δεν είπα να τον κρίνεις. Είπα απλά η άποψη που έχεις για τον σωστό επαγγελματία. Τώρα σε καλώ να τον κρίνεις, όχι ότι το κάνεις. (...) Από όλη την εικόνα που έχεις.(..)

«Καταρχάς, είναι η συνέπεια. Είναι το βασικό, συνέπεια. Το αν φροντίζει να είναι εντάξει με τα παιδιά του. Αυτό φαίνεται, ας πούμε. Η υπευθυνότητα είναι βασικό τώρα. Δεν το συζητάμε. Είναι το πρώτο, το πρώτο και το τελευταίο που λέμε. Και να είναι συνεπής σε αυτό που κάνει. Δηλαδή, να μην κοροϊδεύει ούτε τους μαθητές του, ούτε τον υπόλοιπο σύλλογο. Και φυσικά να μην μεταφέρει τα προβλήματα, που πιθανόν να αντιμετωπίζει. Πολλές φορές τα βλέπουμε ότι μεταφέρονται και μέσα στο σύλλογο και δυστυχώς, και κάποιοι τα βγάζουνε και με έναν εκνευρισμό και μέσα στην τάξη. Αυτό εντάξει, είναι κάτι που με ενοχλεί. (...)Και πολλές φορές ναι, χαλάει το κλίμα. Ο ένας, οι δύο μέσα σε ένα σύλλογο δεκαέξι, είκοσι, είκοσι δύο ατόμων μπορεί να δημιουργήσουν πρόβλημα.

6. *Άλλαξαν οι απόψεις σας για τα χαρακτηριστικά αυτά σε σχέση με τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας σας;*

«Εντάξει, τα πρώτα χρόνια μπορώ να πω ότι ήμασταν ακόμα..., το βλέπαμε λίγο πιο διαισθητικά... Εντάξει, αυτό που λέμε ήμασταν και λίγο πιο ψαρωμένοι. Μπορεί να

ήμασταν ακόμα πιο πολύ τυπικοί. Εντάξει, αυτό με το πέρασμα των χρόνων το διαχειρίζεσαι καλύτερα και στέκεσαι απέναντι και σε αυτό δηλαδή, με άλλο μάτι, το βλέπεις διαφορετικά. Ναι, διακρίνω κι εγώ ας πούμε στον εαυτό μου ότι κάποιες φορές ήμουν πολύ πιο επαγγελματίας σε αυτό που έκανα, άλλες φορές ήμουν πολύ πιο χαλαρός. Εντάξει, και εκεί τον κατακρίνω τον εαυτό μου. Κάνω την αυτοκριτική μου. Το δέχομαι, όταν δηλαδή δεν μπορώ να πετύχω κάποιους από τους στόχους μου για τον άλφα ή βήτα λόγο, το πρώτο πράγμα που θα κάνω την αυτοκριτική μου. Τον εαυτό μου θα βάλω μπροστά και θα κρίνω και κανέναν άλλον. Στην πορεία, σίγουρα πιστεύω στην αρχή, πολλές φορές πηγαίναμε και λίγο στα τυφλά. Είχαμε κάποια πράγματα στο μυαλό μας έτσι, από την σχολή που θέλαμε να τα εφαρμόσουμε, αλλά βλέπαμε ότι δεν γίνονταν αυτά, εντάξει, ήταν λίγο ουτοπιστικό σε πολλά πράγματα και ρομαντικά».

7. *Εσείς θεωρείτε τον εαυτό σας επαγγελματία εκπαιδευτικό; Ναι, ή όχι και για ποιους λόγους;*

«Όχι, σίγουρα. Ότι προσπαθώ, ναι. Ότι κάνω λάθη, κάνω. Δεν το συζητάω. Αλλά πιστεύω ότι σε έναν βαθμό είμαι. Δεν έχω δημιουργήσει ποτέ πρόβλημα, τουλάχιστον από ότι βλέπω, από ότι ξέρω. Εντάξει, πιστεύω πως είμαι αρκετά συνεπής σε αυτό που κάνω και υπεύθυνος ».

8. *Ποιες πρακτικές υιοθετείτε ώστε να ενισχύσετε τον επαγγελματισμό στο εκπαιδευτικό σας έργο;*

«Σίγουρα, προσπαθώ να ενημερώνομαι, να επιμορφώνομαι όταν είναι δυνατόν και όταν το αντικείμενο της επιμόρφωσης αυτής έτσι, με καλύπτει. Σίγουρα ενημερώνομαι σε καθημερινή βάση, δηλαδή, θα διαβάσω κάποιο έντυπο, είτε από κάποιο άρθρο εφημερίδας είτε κάποιο βιβλίο, που να έχει σχέση με το αντικείμενο όμως πιο πολύ και πιο πολύ την συμπεριφορά λίγο μες στην τάξη. Έτσι, το πώς μπορείς να προσεγγίσεις τα παιδιά καλύτερα, γιατί ιδιαίτερα τα τελευταία, ας πούμε, δέκα χρόνια έχει αλλάξει η ελληνική οικογένεια και αυτό βγαίνει στα παιδιά. Υπάρχει εκνευρισμός, υπάρχει πιο πολλές φορές ανεργία που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας από τους δύο γονείς. Και σε όλα αυτά, αυτά με έχουν προβληματίσει λίγο στο να προσπαθήσω να ψάξω κι εγώ για έναν τρόπο καλύτερο προσέγγισης για τα παιδιά. Τα πάντα εξελίσσονται δυστυχώς, και αυτό ήταν μια εξέλιξη. Κι αυτή η κρίση δηλαδή, και πρέπει να προσαρμοστούμε πάνω σε αυτό. Εντάξει, με ενδιαφέρουν οι Νέες

Τεχνολογίες, ασχολούμαι αρκετά και προσπαθώ μέσα από αυτό που ήδη έχω μάθει κι από μόνος μου πολλές φορές κάποια πράγματα- να τα περάσω στην τάξη. Κάνω χρήση του διαδραστικού το τελευταίο διάστημα, ένας τρόπος διαφορετικός για τα παιδιά προσέγγισης των μαθημάτων, της γνώσης γενικά, που τους αρέσει και πάνω σε αυτό πατάω κι εγώ να βρούμε κάτι περισσότερο, να κερδίσουμε κάτι».

Β. Απόψεις εκπ/κών για τα στοιχεία που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό τους.

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό τους;

9. *Ποιους θεωρείτε ως τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στην εργασία τους; Πώς τον επηρεάζουν πιστεύετε;*
«Αυτό που ακούω συχνά, ας πούμε, είναι ότι, ξέρεις, το οικονομικό. Το ότι έχουμε υποστεί μειώσεις, το ότι αντιμετωπίζουν όλοι λίγο πολύ κάποια οικονομικά προβλήματα. Οι περισσότεροι έχουν δάνεια που κάποτε τα κάλυπταν με άνεση τώρα βλέπεις... Βγαίνει αυτό πολλές φορές. Ειδικά, όταν ακούς από την πολιτική ηγεσία να λέει, να αναφέρεται σε καινούρια νομοσχέδια, που να αναφέρονται σε διάφορα καινούρια πράγματα. Όλο αυτό είναι λίγο..., δημιουργεί έναν εκνευρισμό, δημιουργεί μια ανασφάλεια. Και αυτό βγαίνει πολλές φορές».

10. *Η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας επηρεάζει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών; Πώς; Τι θα αλλάζατε στις πρωτοβουλίες της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας για να βελτιωθεί ο επαγγελματισμός των Ελλήνων δασκάλων;*

«Καταρχήν, ο σκοπός της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αυτό. Ότι πρέπει να ενισχύει τον επαγγελματισμό, αλλά, πολλές φορές, είναι οι μέθοδοι και ο τρόπος που προσεγγίζουνε τους εκπαιδευτικούς. Η πολιτική ηγεσία τέλος πάντων, με τα νομοσχέδιά τους, με τους νόμους τους, όχι φέρνει αντίθετο αποτέλεσμα αλλά είναι επιφυλακτικοί απέναντι... και πάλι δυσκολεύονται δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί, πώς να το πω, να υλοποιήσουν, να υλοποιήσουν αυτήν την... (πολιτική). Αυτό οφείλεται στο ότι αντιδράνε πολλές φορές σε κάποια..., ίσως και στη βόλεψή τους. Εντάξει, να λέμε την αλήθεια. Το κάτι καινούριο είναι και άγνωστο, φοβίζεται, δημιουργεί μια ανασφάλεια, δικαιολογημένη, αδικαιολόγητη. Εντάξει, όλα, όλα είναι μέσα».

11. Συνδέεται ο επαγγελματισμός πιστεύετε με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης;

«Λογικά, όχι λογικά, συνδέεται σίγουρα, δεν υπάρχει περίπτωση. Δηλαδή, ένας αδιάφορος δεν μπορεί να περιμένει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, είτε μέσα στην τάξη, είτε στην συμπεριφορά του με τους άλλους συναδέλφους. Οπωσδήποτε συνδέονται. Είναι πράγματα αλληλένδετα αυτά. Απλά είπαμε εγώ..., τον επαγγελματισμό με την εκπαίδευση, με σχολείο... Είμαι λίγο επιφυλακτικός, με την έννοια ότι επειδή μιλάμε για παιδιά, μιλάμε για ψυχές εκεί είμαι, όχι αρνητικός. Προς Θεού. Ίσα ίσα. Επαγγελματίες πρέπει να είμαστε σε όλα μας τα πράγματα στη ζωή μας. Δεν το σκέφτομαι διαφορετικά. Δεν μπορείς να αντιμετωπίζεις ένα παιδί, είπαμε, να το έχεις απέναντί σου και να του λες: “ένα και ένα κάνουν δύο και τέλειωσε”. Εντάξει, θα το συζητήσεις». (Όχι αδιάλλακτοι)

12. Σχετίζεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών με την αυτονομία; Θεωρείτε πως είστε ένας/μία αυτόνομος/η επαγγελματίας εκπαιδευτικός;

«Νομίζω ότι έχει ένα βαθμό ελευθερίας για το πώς δουλεύει ή μπορεί να δουλέψει μέσα στην τάξη του. Δεν τον πιέζει κανένας, ή δεν του επιβάλλει κάτι συγκεκριμένο. Μπορεί να ακολουθήσει και μια δικιά του μέθοδο προσέγγισης σε ένα μάθημα. Δεν είναι ανάγκη να ακολουθήσει το βιβλίο. Ή το πρόγραμμα έτσι όπως μας δίνεται από το Υπουργείο και τα λοιπά. Εντάξει. Έχεις περιθώρια. Απλά, εντάξει, μπορείς να κάνεις και άλλα πράγματα, σίγουρα».

13. Προσωπικά, αισθάνεστε ότι είστε σε θέση να ανταποκρίνεστε αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που περιγράψατε ή αντιμετωπίζετε πιέσεις; Εάν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε; Υπάρχουν προβλήματα που αντιμετωπίζετε στο σχολείο τα οποία νιώθετε ότι περιορίζουν τον επαγγελματισμό σας; Ποια είναι αυτά; Για ποιο λόγο, νομίζετε πως συμβαίνουν; Ποιος ευθύνεται για αυτό; Τι θα μπορούσε να γίνει για να ξεπεραστεί αυτό;

«Πιστεύω ότι σε μεγάλο βαθμό μπορώ. Εντάξει, δυσκολίες πάντα θα υπάρχουνε. Αν εννοείς δηλαδή, σε σχέση με το..., με τη διδακτική ύλη, με τον τρόπο. Εντάξει, πολλές φορές μπορεί να σε επηρεάσει λίγο κάτι που θα γίνει εκτός τάξης, ή ακόμα και εντός τάξης. Οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, ένα bullying, όλα αυτά είναι στοιχεία που μπορεί να χαλάσουν λίγο την ατμόσφαιρα της τάξης και κει θα σε επηρεάσουν και σένα. Γιατί απλά λες, “δουλεύω για να μη γίνει αυτό” και ξαφνικά το βλέπεις.

Αλλά είναι ζωντανοί οργανισμοί, παιδιά, εντάξει. (...) Σίγουρα θα κάνουμε κι εμείς το λάθος μας θα εκτιμήσουμε λάθος μια κατάσταση, θα υπερεκτιμήσουμε κάποια άλλη, θα υποτιμήσουμε κάτι άλλο. Ναι, ναι. Πρώτα ό,τι συμβαίνει σε μια τάξη, εγώ τουλάχιστον, πρώτα βάζω τον εαυτό μου. Και λέω, “μάλλον εγώ φταίω, μάλλον φταίω εγώ”. Και πρέπει να το δω πρώτα, να το ψάξω και μετά να πάω να το δω και τι συνέβη. Αν όντως, ήταν κάτι που συνέβη με δυο, τρία παιδιά, ας πούμε, που είχαν κάποια προβλήματα μεταξύ τους και τα κουβάλησαν μέσα στην τάξη, εντάξει. Εκεί θα παρέμβω διαφορετικά. Αν είναι όμως κάτι που είπα εγώ, που το παρερμήνευσα, αυτά, εκεί δεν έχω πρόβλημα, εννοείται, και συγγνώμη θα ζητήσω, θα ρίξω και το επίπεδο το δικό μου. Δεν το συζητάω. Δεν έχω τέτοιο κόμπλεξ».

14. Πώς αξιολογείτε εσείς τις απαιτήσεις για διά βίου επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, εξοικείωση με την εκπαιδευτική χρήση της τεχνολογίας, με τη χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και την συνεργασία με τη σχολική κοινότητα αλλά και με φορείς της ευρύτερης κοινωνίας; Σχετίζονται πιστεύετε με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού;

«Ε, ναι ο σωστός επαγγελματίας πρέπει να διαθέτει ένα καλό πακέτο. Έτσι, δεν είναι μόνο σίγουρα, να δείχνει τη δουλειά του, όταν ο καλύτερος κριτής είναι τα παιδιά. Εντάξει, σε κρίνουν, ξέρουν, θα σου δείξουν την αγάπη τους, την αντιπάθειά τους σε κάτι που δεν τους αρέσει, οτιδήποτε. Και αυτό κρατάει μετά, βγαίνει και έξω, στους γονείς τους, στους συγγενείς τους, τους οικείους τους, Κι εκεί ναι, σίγουρα, μετράει ο επαγγελματισμός, το πώς μπορείς να χειριστείς κάποια πράγματα, κάποιες ισορροπίες, η σχέση σου με τους γονείς τους είναι βασικό τώρα, εντάξει. Θα πρέπει να είμαστε και απέναντί τους έτσι όπως πρέπει. Βέβαια, δεν είναι αποκομμένοι οι γονείς. Τους εκπαιδεύουμε κι αυτούς κατά κάποιο τρόπο».

15. Υπάρχουν- γνωρίζετε (επιμορφωτικές πρέπει να λέω) δράσεις που προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και πώς θα τις χαρακτηρίζατε; Υπάρχει κάτι άλλο πέρα από εσένα;

«Τώρα, κοίταξε. Αυτό εδώ, είναι και πώς το βλέπει ο καθένας και πώς εννοεί ο καθένας τον επαγγελματισμό. Πώς πρέπει να λειτουργεί. Εντάξει και αυτό που λέγαμε στην αυτονομία, στον τρόπο που θα κινηθείς. Δράσεις, οι δράσεις θα είναι σίγουρα να είσαι συνεργατικός, αν είσαι διαλλακτικός, αν είσαι υποχωρητικός εκεί που πρέπει με τους υπόλοιπους συναδέλφους, γενικά με το σύλλογο ας πούμε, των γονέων και

κηδεμόνων, όταν έχεις τέτοιου είδους επαφή και αυτά, νομίζω ότι αυτό θα σε κάνει καλύτερο. Αρκεί να μην λειτουργείς εγωιστικά, να μην βάζεις το εγώ σου, να μην βάζεις αυτό που λέμε ότι είσαι η αυθεντία και κανένας άλλος. Εντάξει, όλα αυτά θα πρέπει λίγο να τα κοντρολάρουμε, γιατί πολύ τα παρερμηνεύουνε. Θεωρούν τον εαυτό τους "Ιησού", μικρούς Θεούς μέσα στην τάξη τους, στο χώρο τους. Εντάξει».

16. Προσωπικά, τι κάνετε ώστε να αντεπεξέλθετε στις σύγχρονες απαιτήσεις της δουλειάς σας και να βελτιωθείτε επαγγελματικά;

«Νομίζω πως όταν χρειάζεται κάτι παραπάνω, που και σίγουρα πιστεύω ότι μου λείπει θα πρέπει να το ψάξω. (...) Δεν είναι λάθος να παραδεχτείς ότι είσαι ανεπαρκής. Ανεπαρκής; Ότι κάπου δεν μπορείς να ανταποκριθείς. Κάνεις την αυτοκριτική σου. Ακριβώς ».

17. Θεωρείτε ότι ο επαγγελματισμός του δασκάλου είναι ατομική του ευθύνη ή ότι του επιβάλλεται; Ποια είναι η προσωπική σας άποψη;

«Αυτό θέλει κουβέντα. Σίγουρα ξεκινάει από το τι νιώθει ο καθένας για αυτό που κάνει. Εντάξει, αν αυτό που νιώθει, πιστεύει ότι μπορεί να το κάνει μέχρι το επτάοχτώ, εντάξει. Κάποιος όμως πιστεύει ότι θα το κάνει και θέλει να δώσει και το κάτι παραπάνω. Πάντα ξεκινάει από εμάς και από κει και πέρα, εντάξει. Το πλαίσιο του σχολείου, της διοίκησης και γενικά, ας πούμε, θα σου επιβάλλει κάποια πράγματα, που δεν μπορείς να φύγεις έξω από αυτά. Είναι τα τυπικά, αλλά εσύ πρέπει να κινηθείς μέσα σε αυτά και από κει και πέρα το πώς λειτουργείς εσύ ο ίδιος και πάντα και κάθε μέρα χτίζεις, κερδίζεις πράγματα, μαθαίνεις πράγματα. Και πρέπει να έχεις ανοιχτές τις κεραίες σου σε όλα που συμβαίνουν γύρω σου».

18. Νομίζετε ότι η ύπαρξη ευκαιριών διαρκούς επιμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από την πλευρά της πολιτείας συμβάλλει στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών; Πόσο σημαντικό είναι αυτό για σας;

«Σίγουρα, είναι βασικό αυτό πιστεύω. Αλλά δεν υπάρχουν πιστεύω σε μεγάλο βαθμό ή δεν υπάρχουνε... Μάλλον γίνονται, αλλά πολλές φορές είναι με το ίδιο αντικείμενο. Είναι, βλέπεις δηλαδή, κάποιες επιμορφωτικές ημερίδες, οτιδήποτε, σε θέματα που ήδη τα έχεις συζητήσει, τα έχεις δει, τα έχεις συναντήσει. (Και όχι σε αυτά...) που πραγματικά μας καίνε. Δηλαδή, παραδείγματος χάρη. να έρθει να μας διδάξει μέσα στην τάξη ακόμα, κάποιος σχολικός σύμβουλος, τέλος πάντων, κάποιος εξειδικευμένος, υποτίθεται, σε κάποιο αντικείμενο ή μια μέθοδο προσέγγισης. Ενός

αντικειμένου που έχει σχέση με τη Φυσική, με την Ιστορία, κάτι διαφορετικό, δεν θα πω τόσο για την ελληνική γλώσσα και τη γραμματική(κι εκεί μπορεί να γίνει). Στα Μαθηματικά, επίσης. Όλα, όλα εξελίσσονται. Εντάξει, όλα αλλάζουν. Κάθε μέρα υπάρχει κάτι καινούριο, που... Εντάξει, δεν μπορείς να είσαι συνέχεια σε μια επιμόρφωση, αλλά καλά θα είναι να γίνεται. Να γίνεται και να υπάρχει αντικείμενο πάντα. Κανονικό αντικείμενο, να φαίνεται το αντικείμενο, να είναι όλα αυτά ορατά. Να μην είναι έτσι, γενικεύσεις και αοριστίες».

19. Και πώς καταφέρνει ο δάσκαλος να είναι σωστός επαγγελματίας μέσα σε όλα αυτά; Τι είναι αυτό που τον κάνει παρ' όλες αυτές τις αρνητικές (συνθήκες), γιατί ούτε απολαβές υπάρχουν Τι είναι αυτό που παρακινεί ένα δάσκαλο με 23 χρόνια υπηρεσίας να είναι σωστός επαγγελματίας;

«Η αγάπη του καταρχάς, για τα παιδιά. Δεν υπάρχει. Εγώ τουλάχιστον από τον εαυτό μου το καταλαβαίνω. Αυτό είναι το κίνητρό μου. Και πάντα δένομαι και με τα παιδιά, εγώ. Και ίσως, πολλές φορές, γίνομαι και πιο μαλακός σε κάποια πράγματα. Και ίσως, το εκμεταλλεύονται. Εντάξει, και το καταλαβαίνω στον εαυτό μου το νιώθω. Γιατί θέλω πάντα να τα προσεγγίζω με αυτόν τον τρόπο. Δεν θέλω να είμαι απέναντί τους έτσι, απόλυτος, πιο στυγνός, ας το πω. Προσπαθώ λίγο να είμαι και φιλικός μαζί τους. Βέβαια, όταν χρειαστεί θα κρατήσω και την απόσταση, θα δείξω τα..., θα δείξω τη θέση μου κατά κάποιο τρόπο. Εντάξει, όχι με ποιον έχουν απέναντι, ακριβώς όμως ότι πρέπει να τηρούνται αυτά που πρέπει να τηρούνται. Εντάξει, νομίζω η αγάπη πάντα είναι. Η αγάπη».