



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: *«Οι ιδιότητες επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και η συμβολή του διευθυντή-ηγέτη ως πρότυπο: Μια διερευνητική προσέγγιση του Νομού Φλώρινας».*

*«Preschool education teachers' professionalism qualities and the influence of the principal-leadership style as positive role model.»*

Ονοματεπώνυμο Μεταπτυχιακής Φοιτήτριας: Ελένη Θεοφανίδου

A.M.: 1082

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βασιλική Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια

Βαθμολογητές:

Γεώργιος Ιορδανίδης, Καθηγητής  
Μανώλης Κουτούζης, Καθηγητής

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.

## Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	4
Abstract	6
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις	8
1.1.	9
1.2.Η έννοια του επαγγελματισμού	13
1.3.Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας	16
1.4.Ο ορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης	20
1.5.Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού	23
1.6.Τα στάδια εξέλιξης του επαγγελματισμού	25
1.7.Τύποι επαγγελματισμού	26
1.7.1.Παραδοσιακός-Κλασικός Επαγγελματισμός	26
1.7.2.Ευέλικτος Επαγγελματισμός	27
1.7.3.Πρακτικός ή Νέος Επαγγελματισμός	28
1.7.4.Νέος, Διευρυμένος Επαγγελματισμός	29
1.7.5.Πολύπλοκος Επαγγελματισμός	30
1.7.6.Μεταμοντέρνος ή Διαδραστικός Επαγγελματισμός	30
1.8. Εκπαιδευτικός Επαγγελματισμός: Συνεργασία και Καινοτομία στη Σχολική Κοινότητα	32
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαμόρφωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	34
2.1.Η έννοια της σχολικής ηγεσίας και ο ρόλος του/της αποτελεσματικού/ή διευθυντή/τριας	34
2.2.Στυλ ηγεσίας	35
2.3.Η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της ηγεσίας	37
2.4.Χρήση ηγετικών τεχνικών για την βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	38
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογία Έρευνας	39
3.1.Στόχοι	40
3.2.Ερευνητικά Ερωτήματα	40
3.3.Μεθοδολογία έρευνας	41
3.4.Δείγμα Συμμετεχόντων	42
3.5.Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	45

3.6. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	45
3.7. Ανάλυση δεδομένων	46
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	47
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> : Συζήτηση	84
Βιβλιογραφικές Αναφορές	87

Πίνακας 1: Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά το πως ορίζουν την έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.	45
Πίνακας 2: Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τις προδιαγραφές που οφείλει να έχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για να χαρακτηριστεί εξειδικευμένο.	47
Πίνακας 3: Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την σημαντικότητα του επαγγελματισμού στην προσχολική ηλικία.	49
Πίνακας 4: Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού.	51
Πίνακας 5: Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την πρόοδο της σταδιοδρομίας των πρώτων χρόνων.	53
Πίνακας 6: Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τους λόγους που θεωρούν ή όχι τον εαυτό τους επαγγελματία εκπαιδευτικό.	55
Πίνακας 7: Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την υιοθέτηση πρακτικών, οι οποίες ενισχύουν το εκπαιδευτικό τους έργο.	57
Πίνακας 8: Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.	59
Πίνακας 9: Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την διατήρηση της αυτονομίας τους.	61
Πίνακας 10: Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των επιμορφώσεων, των σεμιναρίων, της εξαποστάσεως διδασκαλίας και την χρήση των ΤΠΕ.	63
Πίνακας 11: Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων από πλευράς της πολιτείας συμβάλλουν στην ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.	66
Πίνακας 12: Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με το τρόπο που ανταπεξέρχονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της δουλειάς τους.	67
Πίνακας 13: Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή ως πρότυπο ηγέτη.	70
Πίνακας 14: Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τους τρόπους που ο διευθυντής τους έχει στηρίξει στην επαγγελματική προώθηση και ανάπτυξη.	71

## Περίληψη

Η δυναμική έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με το κοινωνικό πλαίσιο και αποτελεί ένα πολύπλοκο θέμα. Στην παρούσα διπλωματική έρευνα διερευνώνται οι αντιλήψεις των δέκα εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τις ιδιότητες επαγγελματισμού και τη συμβολή του διευθυντή-ηγέτη ιδιαίτερα ως προς την παρακίνηση για επαγγελματική ανάπτυξη. Εξετάζεται πώς ο ηγέτης μπορεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να επιδιώξουν συνεχή βελτίωση των δεξιοτήτων τους, να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα και να υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές, ενισχύοντας έτσι την επαγγελματική τους εξέλιξη και τη συνολική ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το συγκεκριμένο δείγμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εργάζεται σε περιοχές της Δυτικής Μακεδονίας. Όσον αφορά στο θεωρητικό μέρος της έρευνας περιλαμβάνει τον καθορισμό των εννοιών: επαγγέλματος, επαγγελματικής ταυτότητας, επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια ακολουθούν, τα στάδια εξέλιξης του επαγγελματισμού, οι τύποι επαγγελματισμού. Επίσης, στο δεύτερο κεφάλαιο ορίζεται η συμβολή του διευθυντή στην σχολική κοινότητα μέσα από τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας και αναλύεται διεξοδικά η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών διαμέσου των ηγετικών τεχνικών. Στο ερευνητικό μέρος αναδεικνύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών τόσο για τον επαγγελματισμό όσο και για το ρόλο της ηγεσίας στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού. Για την διεξαγωγή της παρούσας εργασίας προτιμήθηκε η ποιοτική έρευνα όπου το ερευνητικό εργαλείο είναι οι συνεντεύξεις. Από την έκβαση των αποτελεσμάτων είναι φανερό ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την επαγγελματική ανάπτυξη τους, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων, της δια βίου εκπαίδευσης, της συνεχόμενης αυτοαξιολόγησης, διασφαλίζοντας υψηλά πρότυπα ποιότητας στην εκπαίδευση. Παράλληλα, στη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει η ηγεσία όπου ο διευθυντής μέσω της καθοδήγησης του, της οργάνωσης και παρακίνησης για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενισχύει την επαγγελματική ευελιξία και ικανότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού του.

*Λέξεις κλειδιά: επαγγελματισμός, εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, ηγεσία, επαγγελματική ανάπτυξη, ποιότητα εκπαίδευσης, επιμόρφωση, αυτοαξιολόγηση.*

## Abstract

The dynamic concept of teacher professionalism is closely linked to the social context and is a complex issue. This thesis research explores the perceptions of ten pre-school teachers on the qualities of professionalism and the contribution of the principal-leader particularly in terms of motivation for professional development. It examines how the leader can encourage teachers to seek continuous improvement of their skills, participate in training programmes and adopt innovative practices, thus enhancing their professional development and the overall quality of the educational process. The specific sample of participating teachers works in regions of Western Macedonia. Regarding the theoretical part of the research, it includes the definition of the concepts: profession, professional identity, professionalism of the teacher. Then follow, the stages of development of professionalism, types of professionalism. Also, the second chapter defines the contribution of the principal to the school community through the different leadership styles and analyses in detail the promotion of teachers' professional development through leadership techniques. The research part of the study highlights teachers' views on both professionalism and the role of leadership in the development of professionalism. Qualitative research was preferred to conduct this study where the research tool is interviews. From the outcome of the results it is evident that teachers' professionalism is closely related to their professional development, which is achieved through attending training seminars, lifelong learning, continuous self-evaluation, ensuring high quality standards in education. At the same time, leadership plays a catalytic role in improving the professionalism of teachers, where the manager, through his/her guidance, organization and motivation to participate in training programs, enhances the professional flexibility and competence of his/her teaching staff.

**Key words:** *professionalism, early childhood teachers, leadership, professional development, quality of education, training, self-evaluation.*

## Εισαγωγή

Στην σύγχρονη εποχή παρατηρούμε πολλαπλές μεταβολές σε παγκόσμιο επίπεδο σε κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό επίπεδο, οι οποίες ασκούν άμεση επιρροή και στον τομέα της εκπαίδευσης. Κεντρικός παράγοντας αυτών των αλλαγών είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος ως επαγγελματίας καλείται να διαχειρίζεται ένα περίπλοκο εκπαιδευτικό περιβάλλον με αλληπάλληλες αλλαγές. Ουσιαστικά για να αναλάβει τους νέους ρόλους και τις ευθύνες οφείλει να βελτιώνεται συνεχώς. Καθίσταται σαφές ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνίας διότι παρέχει τα κατάλληλα εφόδια στους μαθητές τους ως προς την ομαλή ένταξη τους σε ένα κόσμο που δεν σταματά να αλλάζει. Επομένως, η επαγγελματική τους ανάπτυξη και αναβάθμιση συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Σε αυτό το σύνθετο πλαίσιο εξετάζονται ζητήματα, τα οποία επικεντρώνονται στην επαγγελματική ταυτότητα, τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και στον ρόλο που διαδραματίζει η ηγεσία στην εκπαιδευτική υπόσταση/οντότητα. Επομένως, βασικό στοιχείο ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού είναι η κοινωνική εικόνα που σχηματίζει για τον εαυτό του ως προς τις αποφάσεις που λαμβάνει, τις παιδαγωγικές και διδακτικές του πρακτικές, την επαγγελματική του συνείδηση και την αφοσίωση που κατέχει στο επάγγελμα του.

Βέβαια παρόλο που ο εκπαιδευτικός αποτελεί το κλειδί για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και παιδαγωγικές καινοτομίες εντούτοις σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο υποστηρικτικός ρόλος του ηγέτη-διευθυντή, λειτουργώντας ως σύμβουλος στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της μετα-μάθησης και της διαχείρισης προβλημάτων. Συνεπώς, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η σχολική ηγεσία όπου ο σχολικός ηγέτης είναι στενά συνδεδεμένος με την ενδυνάμωση, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση τους με κοινό στόχο την αναβάθμιση ή και διατήρηση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης προς τους μαθητές.



## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις

### 1.1. Η έννοια του επαγγέλματος

Σύμφωνα με το Λεξικό των Κοινωνικών Επιστημών (1972:255 όπως αναφ. στη Θεοχάρη, 2021) το 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»*. Παράλληλα, ο Crook (2008:23) αναφέρει ότι οι ορισμοί του επαγγέλματος μεταβάλλονται συνεχώς όπως και τα χαρακτηριστικά του. Ενώ ο Freidson (1994:10) υποστηρίζει ότι με τη λέξη επάγγελμα, αναφέρεται *«σε μια βιοποριστική απασχόληση που ελέγχει το δικό της έργο, οργανωμένο από ένα ειδικό σύνολο θεσμών, οι οποίοι υποστηρίζονται από μια συγκεκριμένη ιδεολογία τεχνογνωσίας και υπηρεσίας»*. Συγκεκριμένα, η έννοια του επαγγέλματος αναλύθηκε συστηματικά τη δεκαετία του 1930 με τον Freidson (1988:16 όπως αναφ. στη Θεοχάρη, 2021) να υποστηρίζει ότι οι ρίζες του βρίσκονται στα εκβιομηχανισμένα κράτη, τα οποία είναι έντονα επηρεασμένα από τους αγγλοαμερικανικούς θεσμούς.

Σήμερα, η έννοια του επαγγέλματος είναι μια διακριτή μορφή απασχόλησης, ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένη, με ποικίλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις και μη σταθερό περιεχόμενο ως προς τα χαρακτηριστικά του (Hilferty, 2008:53). Το επάγγελμα περιλαμβάνει ειδικές γνώσεις, δεξιότητες και ηθικές αρχές που απαιτούνται για την εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων. Ακόμα, σημασιολογικές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται ανάμεσα στους όρους «επάγγελμα» και «εργασία». Ενώ η εργασία μπορεί να περιλαμβάνει οποιαδήποτε μορφή απασχόλησης για την απόκτηση εισοδήματος, το επάγγελμα αναφέρεται σε μια πιο εξειδικευμένη και συστηματοποιημένη δραστηριότητα. Σήμερα, η έννοια του επαγγέλματος είναι μια διακριτή μορφή απασχόλησης, ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένη, με ποικίλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις και μη σταθερό περιεχόμενο ως προς τα χαρακτηριστικά του (Hilferty, 2008:53). Το επάγγελμα περιλαμβάνει ειδικές γνώσεις, δεξιότητες και ηθικές αρχές που απαιτούνται για την

εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων. Ακόμα, σημασιολογικές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται ανάμεσα στους όρους «επάγγελμα» και «εργασία». Ενώ η εργασία μπορεί να περιλαμβάνει οποιαδήποτε μορφή απασχόλησης για την απόκτηση εισοδήματος, το επάγγελμα αναφέρεται σε μια πιο εξειδικευμένη και συστηματοποιημένη δραστηριότητα. Σύμφωνα με τους Scott και Marshall (2005:703), το επάγγελμα ορίζεται μέσα από την παροχή συναισθηματικής, διανοητικής και σωματικής προσπάθειας προκειμένου να παραχθούν υπηρεσίες και αγαθά είτε για προσωπική χρήση είτε για κατανάλωση από τρίτους. Οι επαγγελματίες συχνά απαιτούν ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση, και η εργασία τους είναι συνήθως συνδεδεμένη με την παροχή προστιθέμενης αξίας στην κοινωνία, συμβάλλοντας στην ευημερία και την πρόοδο της κοινότητας. Επιπλέον, η επαγγελματική ταυτότητα και η ηθική είναι θεμελιώδεις πτυχές που διαφοροποιούν το επάγγελμα από την απλή εργασία, καθορίζοντας τα πρότυπα και τις προσδοκίες που συνοδεύουν κάθε επαγγελματική δραστηριότητα.

Στην αγγλική και γερμανική βιβλιογραφία ο ορισμός του επαγγέλματος χρησιμοποιείται ως θεμέλιο για την κατηγοριοποίηση διάφορων μορφών βιοποριστικής εργασίας και την ομαδοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού (Πανταζής, 2009:40 όπως αναφ. στη Θεοχάρη, 2021). Στην ελληνική βιβλιογραφία διατίθενται μια μόνο λέξη, «το επάγγελμα», χαρακτηρίζοντας όλα τα επαγγέλματα χωρίς καμία εννοιολογική διάκριση μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών. Όσον αφορά στην αγγλική γλώσσα, χρησιμοποιούνται οι λέξεις όπως είναι: job, profession, vocation, occupation καθώς η καθεμία έχει διαφορετικό νόημα και εννοιολογικό περιεχόμενο. Πιο αναλυτικά, οι αγγλικοί ορισμοί «profession» και «occupation» προσεγγίζουν διαφορετικά την έννοια του επαγγέλματος. Η γενικότερη έννοια του «occupation» χαρακτηρίζει κάθε επάγγελμα (Κελπανίδης & Βρυνηώτη, 2004:189-190) ενώ οι Yeom και Ginsburg (2007:299) ορίζουν ένα σύνολο «αντικειμενικών» δεικτών όπου τα επαγγέλματα (professions) διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες εργασίες (occupations).

Ειδικότερα, για την εκτέλεση της λειτουργίας ενός επαγγέλματος απαραίτητη προϋπόθεση είναι: α) η άσκηση της διανοητικής εργασίας (εκτός αν πρόκειται για χειρωνακτική εργασία) καθώς απαιτείται υψηλά επίπεδα τεχνογνωσίας και τεχνικές λήψης αποφάσεων στην επαγγελματική εκπαίδευση, β) η ιδεώδης λειτουργία της υπηρεσίας/εταιρείας, γ) η ελεύθερη βούληση-αυτονομία εντός του εργασιακού χώρου, δ) η επαγγελματική εξέλιξη και κατάρτιση των εργαζομένων και ε) οι χρηματικές απολαβές (Yeom & Ginsburg, 2007:299). Ενώ ο Crook

(2008:16-17) προσθέτει ένα ακόμη χαρακτηριστικό αυτό της προσδοκίας των μελών να εφαρμόζονται οι κώδικες δεοντολογίας, επιδεικνύοντας υψηλό επίπεδο προσωπικής ακεραιότητας.

Ουσιαστικά, οι Carr, Saunders & Wilson (1933:200-298 όπως αναφ. στο Crook, 2008:23) αναφέρουν ότι το διακριτό στοιχείο ενός επαγγέλματος είναι «*η κατοχή μιας διανοούμενης τεχνικής που αποκτάται με ειδική κατάρτιση*». Τον 16<sup>ο</sup> αιώνα ο Elliott (1972:14 όπως αναφ. στη Θεοχάρη, 2021) ξεχωρίζει τα επαγγέλματα υψηλού κύρους (ιατροί, δικηγόροι, κληρικοί), προτείνοντας τον ορισμό «*status professions*», κατονομάζοντας όλα τα άλλα επαγγέλματα σε «*occupational professions*», συμπεριλαμβάνοντας όσα επαγγέλματα σχετίζονται με εξειδικευμένες υπηρεσίες, δεξιότητες, πρακτική και πνευματική κατάρτιση, σχέσεις εμπιστοσύνης με τους πελάτες, επαγγελματική ευθύνη και αυτονομία, συλλογικό αίσθημα, αλτρουιστική διάθεση διατήρηση της πειθαρχίας, ρύθμιση προτύπων, εφαρμογή κώδικα επαγγελματικής συμπεριφοράς με προσανατολισμό «*στο δημόσιο καλό*» και την «*ισχυρή επαγγελματική οργάνωση*» (Whitty, 2008:31-32).

Καθίστανται σαφές ότι το επάγγελμα (profession) προϋποθέτει έναν αυστηρό τύπο οργάνωσης, ο οποίος επιτυγχάνεται με μακροχρόνια εκπαίδευση, επιστημονική εξειδίκευση και τυποποιημένη εκπαίδευση, κρίση και δεξιότητες που καθορίζουν το κοινωνικό και οικονομικό κύρος του/της επαγγέλματος (Scott & Marshall, 2005:523). Ενώ η βιοποριστική εργασία (job, occupation) πραγματοποιείται για οικονομικούς λόγους καθώς «*πολλές φορές, λόγω της αναγκαίας φύσης της απασχόλησης, αποτελεί ένα καθόλου ευχάριστο μέσο για την εξοικονόμηση χρημάτων*» (Κελπανίδου & Βρυνιώτη, 2012:188). Ο Χιωτάκης (1994:41-45) αναφέρει ότι η έννοια του «*ελεύθερου επαγγέλματος*» πρωτοεμφανίστηκε στην αρχαία Ελλάδα με τον ακριβή όρο «*ελευθέριον επιτήδευμα*», το οποίο συνοδευόταν με την έννοια του «*αρμόζον, πρέπον εις ελεύθερον άντρα*». Έτσι, οι βιοποριστικές εργασίες περιγράφουν ότι η «*συμμετοχή σε ένα επάγγελμα συνεπάγεται με 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 το ευρύτερο κοινό*» (Watson & Korczynski, 2008:326).

Μέχρι τη δεκαετία του 1970 τα επαγγέλματα διαχωρίζονται σε μη-επαγγέλματα, ημι-επαγγέλματα και πλήρη επαγγέλματα (δικηγόροι, ιατροί). Μετά τη δεκαετία του 1970 εισήχθη η έννοια του επαγγελματισμού, εξετάζοντας κριτικά τη διάκριση μεταξύ των επαγγελμάτων, ημι-

επαγγελματιών και μη επαγγελματιών (Nixon et al., 1997:6). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού, το οποίο σύμφωνα με τις αρχές της Κοινωνιολογίας των Επαγγελμάτων εντάσσεται στα «ημι-επαγγέλματα» (semi-profession) λόγω της μικρής αυτονομίας που κατέχουν (Φωτοπούλου, 2013:94 όπως αναφ. στη Θεοχάρη, 2021). Η στρατηγική της επαγγελματοποίησης συνδέεται με την απόκτηση όλων των απαιτούμενων χαρακτηριστικών, τα οικονομικά οφέλη και την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων ενώ ο όρος δουλειά «job» εστιάζει στην εξοικονόμηση χρημάτων (Watson & Korzynski, 2008:222).

Οι Watson & Korzynski (2008:222) και ο Elliott (1972:15) υποστηρίζουν ότι στη σύγχρονη κοινωνία, το επάγγελμα αποτελεί τον βασικότερο δείκτη της κοινωνικής κατάστασης και της κοινωνικής τάξης. Παραδείγματος χάριν, το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού είναι ένα «*επάγγελμα στο οποίο πραγματώνεται ο στόχος της επίτευξης διδακτικής επαγγελματικής επάρκειας*» (Πανταζής, 2009:41). Σύμφωνα με τον Terhart (2005:85 όπως αναφ. στο Πανταζής, 2009:38) η ανάπτυξη του επαγγελματισμού του/της εκπαιδευτικού σχετίζεται με τη μόρφωση και την εκπαίδευση του/της. Ακόμα και σήμερα το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού εκλαμβάνεται ως «professionals» και δεν αναγνωρίζεται έως ένα επάγγελμα κύρους όπως των δικηγόρων ή των γιατρών. Το κύρος προκύπτει από τα ίδια τα άτομα που εμπλέκονται στα επαγγέλματα (Freidson, 1986:22-26).

Οι Gabe, Bury και Elston (2004 όπως αναφ. στο Δούκα, 2010:97) υποστηρίζουν ότι το επάγγελμα «professions» είναι μια απασχόληση, η οποία διαθέτει μεγάλο βαθμό αυτονομίας, παρέχοντας ένα είδος μονοπωλιακών υπηρεσιών καθώς «*απολαμβάνει ένα βαθμό εξουσίας έναντι αυτών που χρειάζονται τις υπηρεσίες του*». Το ελεύθερο επάγγελμα προϋποθέτει την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, διαθέτει ένα βαθμό αυτονομίας ως προς την άσκηση του έργου ενώ χρειάζεται συνεχή επιμόρφωση και ενημέρωση (Μαυρογιώργος, 2003:356). Τα τελευταία χρόνια, το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού έχει αναβαθμιστεί με τις προπτυχιακές σχολές από Παιδαγωγικές να εξελίσσονται σε Σχολές Επιστημών της Αγωγής σε συνδυασμό με την ειδική κατάρτιση από τις μεταπτυχιακές σπουδές και την μονιμοποίηση τους, τα οποία οδήγησαν αφενός στη μετάβαση του επαγγέλματος «*από ημι-επάγγελμα σε επάγγελμα με αναγνωρισμένο κοινωνικό κύρος*» (Γκρίτζιος, 2006:155) αφετέρου στην απαλλαγή «*από την εξάρτηση από τους εκάστοτε πολιτικούς και ενίσχυσε την οικονομική του κατάσταση*» (Φυτιλή, 2009:56).

Το διδασκαλικό επάγγελμα χαρακτηρίζεται ως ένα αυτόνομο επιστημονικά επάγγελμα (Ματσαγγούρας, 2004:8-12). Παρόλο που κάποιοι ειδικοί υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες, όπως η καταγωγή του/της εκπαιδευτικού από μεσαία κοινωνικά στρώματα, η κυριαρχία του γυναικείου φύλου και η ανομοιογένεια, κατατάσσοντάς το στα ημιαυτόνομα επαγγέλματα (Day, 2003:30), η πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής αποδεικνύει την υψηλή εξειδίκευση και το επίπεδο επαγγελματικής υπευθυνότητας που απαιτείται από τους διδάσκοντες. Επιπλέον, η Δημητριάδου (2016:297-298) αναφέρει ότι *«η εργασία των εκπαιδευτικών κατατάσσεται στην κατηγορία των ημι-επαγγελμάτων εξαιτίας κυρίως του χαμηλού κοινωνικού και επαγγελματικού κύρους»*. Αυτό υποδηλώνει ότι, παρά την αναγνώριση της επιστημονικής τους κατάρτισης και της εκπαιδευτικής τους συμβολής, οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν προκλήσεις όσον αφορά την κοινωνική αναγνώριση και την επαγγελματική τους θέση. Παρά τις προαναφερθείσες προκλήσεις, η δυναμική του διδασκαλικού επαγγέλματος ενισχύεται συνεχώς μέσω της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, της δια βίου μάθησης και της προσαρμογής σε νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Η αναγνώριση της σημαντικότητας του ρόλου των εκπαιδευτικών στην κοινωνική πρόοδο και την ανάπτυξη των νέων γενεών είναι καθοριστική για την αναβάθμιση του επαγγέλματός τους τόσο σε κοινωνικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

## 1.2. Η έννοια του επαγγελματισμού

Η έννοια του επαγγελματισμού περιλαμβάνει μια ποικιλία ορισμών καθώς πρόκειται για μια πολυσύνθετη έννοια που δηλώνει τι σημαίνει να είναι κάποιος/α επαγγελματίας. Ο Freidson (1994:169) υποστηρίζει ότι *«μεγάλο μέρος της συζήτησης για τον επαγγελματισμό είναι γεμάτο από ασαφείς, ασυνεπείς και ελλιπείς υποθέσεις»* ενώ ο Fox (1992:2 όπως αναφ στη Θεοχάρη, 2021) αναφέρει ότι *«ο επαγγελματισμός σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους»*. Σύμφωνα με την Kolsaker (2008:515-516 όπως αναφ στη Θεοχάρη, 2021) η έννοια του επαγγελματισμού παρουσιάζει εγγενείς δυσκολίες στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών και της σύστασής της. Αυτές οι δυσκολίες προκύπτουν από την ποικιλία των παραγόντων που την επηρεάζουν, όπως οι διαφορετικές κοινωνικές, πολιτιστικές και επαγγελματικές προσδοκίες, καθώς και η συνεχώς εξελισσόμενη φύση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ο επαγγελματισμός δεν είναι μια στατική ή μονοδιάστατη έννοια, αλλά μια δυναμική και πολυδιάστατη

πραγματικότητα που διαμορφώνεται από τις διαρκείς αλλαγές και προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης.

Τέλος, ο Day (2003:40-41, όπως αναφέρεται στη Θεοχάρη, 2021) υποστηρίζει ότι υπάρχουν «αντιφατικές και αντικρουόμενες μεταξύ τους» ερμηνείες του επαγγελματισμού, οι οποίες στην κοινωνιολογική βιβλιογραφία ομαδοποιούνται σε δύο κύριες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τον επαγγελματισμό ως σύστημα αξιών, όπου αναφέρονται περιγραφικά τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εργασίας, τα πρότυπα και οι κανονιστικές αξίες που οδηγούν στην επαγγελματική πρακτική. Αυτή η ερμηνεία υπογραμμίζει τη θετική συμβολή του επαγγελματισμού στο κοινωνικό σύνολο, εστιάζοντας στην ηθική, την αφοσίωση και την ποιότητα της επαγγελματικής δραστηριότητας. Η δεύτερη κατηγορία βλέπει τον επαγγελματισμό ως μηχανισμό ελέγχου και ιδεολογική σύλληψη, όπου οι επαγγελματίες αφενός υπερασπίζονται τις αξιώσεις τους και αφετέρου αναδεικνύουν την αξία που έχει το επάγγελμά τους στους φορείς εξουσίας (Evetts, 2003:395-415 όπως αναφ στη Θεοχάρη, 2021). Αυτή η προσέγγιση εστιάζει κυρίως στα αρνητικά του επαγγελματισμού, χαρακτηρίζοντάς τον ως μηχανισμό κοινωνικού ελέγχου που επιβάλλει συγκεκριμένες συμπεριφορές και πρότυπα στους «επαγγελματίες εργαζομένους».

Οι παραπάνω ερμηνείες εφαρμόζονται σε διάφορα επίπεδα: στο μακροεπίπεδο (κράτος, αγορά, κοινωνία), στο μεσοεπίπεδο (ιδρύματα, οργανώσεις) και στο μικροεπίπεδο (ηθοποιοί, ομάδες) (Evetts, 2003:399 όπως αναφ στη Θεοχάρη, 2021). Η πρώτη ερμηνεία του ορισμού κατακλύζεται από τη θετική συμβολή του επαγγελματισμού στο κοινωνικό σύνολο, ενώ η δεύτερη ερμηνεία εστιάζει κυρίως στα αρνητικά του επαγγελματισμού, χαρακτηρίζοντάς τον ως μηχανισμό κοινωνικού ελέγχου προς τους επαγγελματίες. Ο Hilferty (2008:54) ενσωματώνει και τις δύο προσεγγίσεις, υποστηρίζοντας ότι η επαγγελματική οργάνωση προϋποθέτει τόσο τις θεωρητικές όσο και τις πρακτικές γνώσεις, αλλά και τα ιδεολογικά στοιχεία της. Αυτό σημαίνει ότι η κατανόηση του επαγγελματισμού απαιτεί μια σύνθεση των αξιών και των κανονιστικών αρχών με τις πρακτικές δεξιότητες και τα κοινωνικά και πολιτικά πλαίσια μέσα στα οποία λειτουργούν οι επαγγελματίες.

Η Ozga (1995:22) αναλύει τον ορισμό του επαγγελματισμού ως μια μορφή επαγγελματικού ελέγχου καθώς «*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». Η Evans (2011:855-856) υποστηρίζει ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται από «τη συμπεριφορά, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους, τις διανοητικές λειτουργίες και δεξιότητες». Συγκεκριμένα, η συμπεριφορική συνιστώσα της έννοιας του επαγγελματισμού σχετίζεται με το αν οι επαγγελματίες συμπεριφέρονται ως επαγγελματίες στη δουλειά τους ενώ οι ανταγωνιστικές, παραγωγικές και διαδικαστικές διαστάσεις του επαγγελματισμού σχετίζονται με την παραγωγικότητα, την παραγωγή, το επίτευγμα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες του εργατικού δυναμικού δηλαδή κατά πόσο τα άτομα επιτελούν μια εργασία και ως ποιο βαθμό την επιτυγχάνουν.

Όσον αφορά στις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επάγγελμα τους καθοριστικά είναι τα κίνητρα και οι αξίες των ανθρώπων που εκλαμβάνουν ή δεν εκλαμβάνουν από την εργασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πνευματική συνιστώσα του επαγγελματισμού περιλαμβάνει τη γνώση του γνωστικού αντικείμενου, τις γενικότερες γνώσεις του επαγγέλματος, το βαθμό και τη φύση της συλλογιστικής που εφαρμόζεται στην πρακτική τους δηλαδή το τι καταλαβαίνουν και το τι ξέρουν (Evans, 2011:856).

Σύμφωνα με τον Troman (1996:476) ο επαγγελματισμός είναι «μια κοινωνικά διαμορφωμένη μεταβλητή και αμφισβητούμενη έννοια, που ορίζεται από τη διοίκηση και εκφράζει τις προσδοκίες της για τους εργαζομένους και τη διατύπωση των καθηκόντων που θα επιτελούν» ενώ ο Holroyd (2000:39) υποστηρίζει ότι «ο επαγγελματισμός δεν είναι απόλυτα κοινωνικοεπιστημονικός, αλλά ιστορικά μεταβαλλόμενος και κοινωνικά κατασκευασμένος». Επίσης, ο Hoyle (1975) αναφέρει ότι ο επαγγελματισμός εφαρμόζει στρατηγικές από όλα τα μέλη της εργασιακής ομάδας με στόχο να βελτιωθούν οι συνθήκες ζωής, ο μισθός και το κοινωνικό status, εισάγοντας την έννοια της επίτευξης των στόχων της ομάδας.

Η αναλυτική προσέγγιση του Freidson (2001:12) ορίζει ότι ο επαγγελματισμός ισχύει «όταν ένα οργανωμένο επάγγελμα αποκτά τη δύναμη να καθορίζει το ποιος πληροί τις προϋποθέσεις να εκτελέσει ένα προσδιορισμένο σύνολο εργασιών». Η ειδοποιός διαφορά των «επαγγελματιών» με τους εργαζομένους έγκειται «στην 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 (1994:10 όπως αναφ. στο Evans, 2008:5) ερμηνεύει ότι

το επάγγελμα σχετίζεται με την «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 ενσωματώνει μια ειδική σειρά από θεσμούς και χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να εξομοιωθούν με τα στοιχεία της επαγγελματικής κουλτούρας.

Σύμφωνα με τους Hargreaves και Goodson (1996:4) ο επαγγελματισμός ερμηνεύεται «ως κάτι που ορίζει και διακρίνει την ποιότητα και τον χαρακτήρα των ενεργειών των ανθρώπων μέσα στην επαγγελματική ομάδα». Παράλληλα, ο Day (1999:13) ερμηνεύει τον επαγγελματισμό «σαν μια κοινή παραδοχή προτύπων, που μπορούν να εφαρμοστούν προκειμένου καθένας να είναι αλλά και να φέρεται ως επαγγελματίας, εντός των πλαισίων στα οποία λειτουργεί». Ενώ οι Clarke και Newman (1997:7) υποστηρίζουν ότι ο επαγγελματισμός λειτουργεί «σαν μια 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».

Σε ατομικό επίπεδο ο επαγγελματισμός μπορεί να προσδιοριστεί ότι αποτελεί την πίστη στην ικανότητα του ατόμου να διαμορφώσει τις στάσεις, τις συμπεριφορές και να ασκήσει την επιρροή που σχετίζεται με το επάγγελμα (Boyt, Lusch & Naylor, 2001:322). Σύμφωνα με τον Day (1999:13) ο επαγγελματισμός σχετίζεται με τη «συναίνεση των "κανόνων" που μπορεί να ισχύουν για την ύπαρξη και συμπεριφορά ως επαγγελματία μέσα σε προσωπικές, οργανωτικές και ευρύτερες πολιτικές συνθήκες». Η επαγγελματική κουλτούρα αφορά τις «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 & Wallace, 2005:103).

Ο Χιωτάκης (1994:41-45) υποστηρίζει ότι η απόκτηση επαγγελματισμού συνίσταται την μετάβαση ενός επαγγελματία στο «ελεύθερο επάγγελμα» ενώ η κατάκτηση του επαγγελματισμού στο ατομικό επίπεδο, σημαίνει την ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανότητας (Terhart, 2005:88). Στη σημερινή κοινωνία, η έννοια του επαγγελματισμού συνδέεται με την εξέλιξη, την ανάπτυξη και τη βελτίωση των επαγγελμάτων, βελτιώνοντας και εμπλουτίζοντας το θεσμό της κοινωνίας (Freidson, 1994:163-166). Οι επαγγελματικές ομάδες κατέχουν δεξιότητες και ειδικές γνώσεις, τις οποίες τις αποκτούν με συνεχή εκπαίδευση (Elliott, 1972:127). Η πιστοποίηση είναι μια



επιβεβαίωση των αποκτημένων δεξιοτήτων ενώ τα επαγγέλματα κύρους εκτός από τις γνώσεις προϋποθέτουν και τον επαγγελματισμό σε ποικίλα ηθικά, τεχνικά και κοινωνικά ζητήματα (Φυτίλη, 2008:33). Επίσης, ο επαγγελματισμός διαφοροποιείται από τον στεγνό ατομισμό και ανταγωνισμό, ενισχύοντας την συναδελφικότητα (Freidson, 1994:175).

### 1.3. Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Η Currie (1998:2 όπως αναφ στη Θεοχάρη, 2021) υποστηρίζει ότι η έννοια της ταυτότητας, η οποία εντοπίζεται μέσα μας, γίνεται αντιληπτή ως μια οντότητα σταθερή, αμετάβλητη και καλά προσδιορισμένη. Σύμφωνα με τον Erikson (1989 όπως αναφ. στους Craig & Baucum, 2002:80-83) η ταυτότητα ορίζεται ως μια διαδικασία όπου το άτομο διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους, αντιλαμβάνοντας τον εαυτό του ως μέρος του κοινωνικού συνόλου. Η κατασκευή της ταυτότητας είναι ρευστή, εξαρτάται από τις ρευστές, πολυσχιδείς και υβριδικές διαστάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου σε συνδυασμό με τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις του, δίνει την εικόνα ενός «κινούμενου μωσαϊκού» (Bauman, 2004:155-156).

Πιο αναλυτικά, η έννοια της ταυτότητας δομεί μια συγκρουσιακή σχέση του εαυτού του με «Άλλες» ταυτότητες (Konstantopoulou, 2000:80). Στη πορεία ανάπτυξης του ατόμου, η προσωπική χρήση της αντωνυμίας «εγώ» συνιστά αφενός την μορφή της εικόνας του εαυτού του αφετέρου τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης (Φρυδάκη, 2015:32). Την αυτοαντίληψη την αποκτά το άτομο, το οποίο αναγνωρίζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του όταν βρεθεί στο εξωτερικό αντικείμενο παρατήρησής του, ενεργοποιώντας τον αναστοχασμό, την αυτοσυνείδηση και τον αυτοπροσδιορισμό του (Φρυδάκη, 2015:33).

Η έννοια της ταυτότητας διακρίνεται στις εξής κατηγορίες: την προσωπική, την κοινωνική και την ταυτότητα του ρόλου (Φρυδάκη, 2015:33). Συγκεκριμένα, η προσωπική ταυτότητα αναφέρεται στη *«μοναδικότητα του ατόμου, συγκροτείται στηριζόμενη στην προσωπική του ιστορία, τους προσανατολισμούς, τις επιλογές και τα επιτεύγματα του»* (Φρυδάκη, 2015:34). Η διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας πραγματοποιείται 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).*

Με τον όρο ταυτότητα δηλώνεται *«ο αναστοχαστικός εαυτός, 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).* Ουσιαστικά, *«είναι προϊόν μιας αμφίδρομης διαλεκτικής αλληλεπίδρασης και διαπραγματεύσεων του νοήματος μεταξύ του ατόμου και κοινωνίας» (Φρυδάκη, 2015:39).* Οι Gewirtz & Cribb (2015:152) υποστηρίζουν ότι η έννοια της ταυτότητας δεν σχετίζεται με *«αυτό που είμαστε ή αυτό που θα θέλαμε να γίνουμε, αλλά το ποιος πιστεύουμε ότι είμαστε και το ποιος θέλουμε να γίνουμε»* όπου ο κοινωνικός ρόλος ορίζει *«μια δέσμη προσδοκιών, τις οποίες η κοινωνία, ή μια συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση, απευθύνει στον κάτοχο μια θέση» (Φρυδάκη, 2015:35).*

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας απασχολεί και τις κοινωνιολογικές μελέτες των επαγγέλματων καθώς περιλαμβάνουν ένα σύνολο από προσωπικές και επαγγελματικές πεποιθήσεις, αξίες, αντιλήψεις και εμπειρίες (Υφαντή, 2014:82). Τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας επηρεάζουν παράγοντες όπως είναι οι πολιτισμικοί, οι ιστορικοί, οι ψυχολογικοί και οι κοινωνιολογικοί (Cooper & Olson, 1996 όπως αναφ. στο Chong & Low, 2009:6). Για τους Beijaard και τους συνεργάτες (2004:108) η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας *«δεν είναι κάτι που έχει κάποιος, αλλά κάτι που αναπτύσσεται καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής του».*

Όσον αφορά την κοινωνική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, πρόκειται για *«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 ρόλος του/της εκπαιδευτικού *«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» (Φρυδάκη, 2015:36).*

Αξίζει να σημειωθεί ότι η Mayer (1999 όπως αναφ. στο Φρυδάκη, 2015:38) διακρίνει τον κοινωνικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος *«περιέχει αυτά που κάνει ο εκπαιδευτικός, επιτελώντας τις απαιτούμενες από εκείνον λειτουργίες»* και την εκπαιδευτική ταυτότητα ως *«κάτι*

*πιο προσωπικό, που δείχνει πως αναγνωρίζει κάποιος τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό και πως αισθάνεται ως εκπαιδευτικός». Ταυτόχρονα, ο Beigaard (1995 όπως αναφ. στο Φρυδάκη, 2015:103-106) ορίζει ότι η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού έχει τα εξής τρία χαρακτηριστικά: α) γνώσεις για το αντικείμενο διδασκαλίας, β) διατήρηση καλών σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες με σεβασμό και προσωπικό ενδιαφέρον προς το πρόσωπο τους και γ) παιδαγωγική φιλοσοφία, αντίληψη του ρόλου του/της ως εκπαιδευτικός βάση των ατομικών αξιών και πεποιθήσεων (Φρυδάκη, 2015:106).*

Η θεμελίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης του/της εκπαιδευτικού καθορίζεται και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους όπως είναι: η αγάπη για τους/τις μαθητές/τριες, ο ενθουσιασμός, η ευελιξία. Χαρακτηριστική είναι η φράση στη Φρυδάκη (2015:19) *«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»*. Η Sachs (2001:6) υποστηρίζει ότι για την ανάπτυξη της ταυτότητας *«διαμεσολαβείται από τη δική του εμπειρία μέσα και έξω από τα σχολεία, καθώς και τις δικές τους πεποιθήσεις και αξίες για το τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος και τι τύπος δασκάλου φιλοδοξεί να είναι»*.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί *«διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για τον επαγγελματικό τους ρόλο μέσα από τη συνεχή και πολυδιάστατη διαδικασία της κοινωνικοποίησης τους»* (Παπαναούμ, 2003:101). Με αυτό τον τρόπο τόσο η προσωπική ταυτότητα όσο και ο επαγγελματικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού αποτελούν χαρακτηριστικά της συνολικής αντίληψης του εαυτού του/της (Παπαναούμ, 2003:102). Ταυτόχρονα, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικός λειτουργεί ως *«συντελεστής διαμόρφωσης της ταυτότητας-identity agents»* καθώς *«αλληλεπιδρά ενεργά με τα παιδιά και τους νέους με την πρόθεση να συμμετέχει στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους και γίνεται στοχαστικός διαμεσολαβητής των ευρύτερων κοινωνικών επιρροών που ασκούνται στη διαμόρφωση της ταυτότητας»* (Shachter & Ventura, 2008:449 όπως αναφ. στο Φρυδάκη, 2015:20).

Πιο αναλυτικά, η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού προϋποθέτει την εξισορρόπηση μεταξύ των τριών σχετικών διαστάσεων: α) της προσωπικής ζωής, β) της επαγγελματικής όπως είναι οι πολιτικές και οι κοινωνικές προσδοκίες ως προς τα χαρακτηριστικά του/της "καλού/ή δασκάλου/ας" και γ) του εργασιακού χώρου του/της

εκπαιδευτικού. Ακόμα, άρρηκτα συνδεδεμένη με την επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού είναι η «αυτογνωσία», η οποία αποτελείται από: την αυτοεκτίμηση, την αυτο-εικόνα, τα κίνητρα εργασίας, την αντίληψη για την εργασία και την μελλοντική προοπτική (Canrinus et al., 2012:116).

Σύμφωνα με τους Beijaard, Meijer & Verloop (2004:122-123) για τη σύνθεση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών απαιτείται:

1. Μια δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία σχετικά με το «Που θέλω να φτάσω;» και «Που βρίσκομαι τώρα».
2. Την ενεργοποίηση του/της εκπαιδευτικού στο περιβάλλον εργασίας
3. Την αρμονική και ισορροπημένη συγκρότηση των υπο-ταυτοτήτων (sub-identities)
4. Την προσωπική δράση (agency) του/της εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης και της συνδιαμόρφωσης της γνώσης.

Όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά σχετικά με τη σύνθεση της εκπαιδευτικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αποτελούν «στοιχεία που συνθέτουν *a priori* την έννοια της ταυτότητας, προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού» (Αναστασίου, 2017:41).

#### 1.4.Ο ορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό χώρο εργασίας, οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας προϋποθέτουν την διαρκή προσαρμογή στις τρέχουσες απαιτήσεις με αρωγό και σύμμαχο του/της εκπαιδευτικού την επαγγελματική ανάπτυξη (Φωτοπούλου, 2013: 220). Ουσιαστικά, ο/η 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). Ήδη από τη δεκαετία του 1980 αναγνωρίζεται και υποστηρίζεται η επαγγελματική μάθηση των εργαζομένων «ώστε να είναι σε θέση αποτελεσματικά να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της εργασίας τους» (Παπαναούμ, 2003:57).

Ειδικότερα, η επαγγελματική ανάπτυξη «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»* (Loomis et al., 2008 όπως αναφ. στο Βοζαίτης, 2015:51). Σύμφωνα με τον Hargreaves (1994:430) οι δια βίου επαγγελματικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού είναι δυνατόν να επιτευχθούν μέσω της συνεχής εξέλιξης. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είτε πρόκειται για το ατομικό είτε για το συλλογικό επίπεδο, αποτελεί προτεραιότητα της κάθε πολιτείας καθώς οι ραγδαίες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης χρήζουν ιδιαίτερη μνεία στη συνεχή ανάπτυξη και μάθηση τους προκειμένου να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίζουν θετικά τυχόν προβλήματα που προκύπτουν (Brederson & Johansson, 2000:386). Ταυτόχρονα, γίνεται σαφές ότι κάποια στιγμή η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα καταστεί ελλιπής.

Είναι φανερό ότι ο όρος «*δια βίου εκπαίδευση*» οδηγεί «*στη δια βίου μάθηση*» (Βρυσιώτη & Κελλανίδης, 2004 όπως αναφ. στο Χάδου, 2017:164). Πρόκειται για μια περιπέτεια «*μακράς διάρκειας*», η οποία ξεκινά από την ηλικία των πέντε και διαρκεί μέχρι την εφυπηρέτηση του/της εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 2003:348), παρέχοντας στον/στην εκπαιδευτικό εκπαιδευτικά κίνητρα, ευκαιρίες και εφόδια για επαγγελματική εξέλιξη (μεταπτυχιακές σπουδές). Συνεπώς, η επαγγελματική ανάπτυξη «*εδράζεται τόσο σε εσωτερικά κίνητρα όσο και σε εξωτερικά...λόγω της επιβαλλόμενης αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων και εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών*» (Λιακοπούλου & Νταλούκα, 2015).

Ο Fullan (1991:326-327) αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι «*το συνολικό άθροισμα τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών που αποκτώνται στη διάρκεια της επαγγελματικής καριέρας κάποιου, από το διορισμό έως τη συνταξιοδότηση*». Συγκεκριμένα, ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει ότι για την βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών προωθούνται προγράμματα επιμόρφωσης καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας (OECD, 2005:7). Σύμφωνα με την Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007:5) για την «*Βελτίωση της ποιότητας κατάρτισης των εκπαιδευτικών*», η επαγγελματική εξέλιξη σε δεξιότητες και γνώσεις είναι αποτέλεσμα αναστοχασμού και αυτοδέσμευσης για επαγγελματική εξέλιξη. Προκειμένου να επιτευχθούν οι δια βίου επιμορφώσεις η διαδικασία περιλαμβάνει το άθροισμα συστηματικών και οργανωμένων δραστηριοτήτων, προσφέροντας νέες γνώσεις στο χώρο της μάθησης και της εργασίας (Βερυκίου, Καλογεράτος & Δελέγκος, 2015:259).

Ο Day (2003:28-29) προσεγγίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως τη διεύρυνση ή την απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία, δίνοντας έναν ακριβή

ορισμό όπου «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). Ταυτόχρονα, η Παπαναούμ (2014:3) αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχετίζεται με το να «αποκτά τον γνωστικό εξοπλισμό του, να διαμορφώνει πεποιθήσεις και αξίες και να κοινωνικοποιείται στην κουλτούρα του επαγγέλματος».

Αξίζει να σημειωθεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άρρηκτα «με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, ψυχολογική, συναισθηματική, ηθική και δύσκολα προσπελάσιμη, λόγω του πολυδιάστατου και δυναμικού χαρακτήρα της» (Παπαναούμ, 2014:3). Όμως, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι σημαντικό εργαλείο της εκάστοτε κυβερνητικής πολιτικής προκειμένου «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).

Ενδεικτικές πρακτικές που μπορεί να ακολουθήσει η εκάστοτε κοινωνία ξεκινούν από την παροχή επιμορφωτικών ευκαιριών προς τα εκπαιδευτικά συστήματα, διευκολύνοντας τις σχετικές πιστοποιήσεις (Μιχαηλίδου-Ευρυπίδου, 2005-2006:15). Επίσης, η σχολική ηγεσία σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς μπορεί να σχεδιάσει προγράμματα, να ανταλλάξει απόψεις και εμπειρίες, υλοποιώντας ενδοσχολικές επιμορφωτικές σχετικά με θέματα ή ζητήματα που άπτονται το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Ανδρέου, 2009:22). Τρία είναι τα περιβάλλοντα μέσω των οποίων εξελίσσονται επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί: α) η άμεση διδασκαλία (βιωματικές, συμβουλευτικές συναντήσεις, συνέδρια, κύκλοι μαθημάτων), β) μάθηση στο σχολείο (πρακτική έρευνα, ποιοτική ανασκόπηση, καθοδήγηση από συναδέλφους, κοινή συνεργασία με συναδέλφους), γ) μάθηση εκτός σχολικού πλαισίου (συνεργασία άλλες σχολικές μονάδες ή και πανεπιστήμια).

Ωστόσο, στην σύγχρονη πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί σε προσωπικό επίπεδο μπορούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά μέσω της ενημέρωσης τους από επιστημονικά περιοδικά, βιβλία ή άρθρα, τα οποία σχετίζονται με θέματα εκπαίδευσης. Εξίσου σημαντική είναι η διατήρηση ενός επικοινωνιακού πλαισίου τόσο με τους γονείς όσο και «με τους συναδέλφους τους, με στελέχη

εκπαίδευσης και με άλλα άτομα, τα οποία έχουν γνώση και εμπειρία σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης» (Βασιλόπουλος, 2018:75). Σε κάθε εκπαιδευτικό θα πρέπει να παρέχονται προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης τα οποία «πρέπει να αναγνωρίζουν τον ενεργό, διαμορφωτικό ρόλο των εκπαιδευτικών στη διεργασία της αλλαγής» (Day, 2003:59 όπως αναφ στη Θεοχάρη, 2021) με στόχο των εκπαιδευτικών «εν δυνάμει, το μόνο και το πλέον σημαντικό κεφάλαιο για την επίτευξη του οράματος της κοινωνίας και της μάθησης» (Day, 2003:447).

### 1.5.Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού

Οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές απαιτούν τη προσαρμογή και την εξέλιξη στο χώρο της εκπαίδευσης σχετικά με την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις ανάγκες του μαθητικού συνόλου και την επαγγελματική ανάπτυξη (Day, 2003:22). Μέσα από τη δια βίου μάθηση, ο/η εκπαιδευτικός εξελίσσεται προκειμένου να εξυπηρετήσει και να βελτιώσει το εκπαιδευτικό του/της έργο (Day, 2003:23). Μελετώντας τους τύπους και τα μοντέλα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών εντοπίζονται ενδεικτικοί παράγοντες που επηρεάζουν το σύγχρονο προφίλ του επαγγελματία εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με την Evetts (2006:523) ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών «αλλάζει συνεχώς και συνεχώς επαναπροσδιορίζεται με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικούς χρόνους για να εξυπηρετήσει διαφορετικά ενδιαφέροντα». Οι Ozga & Lawn (1981:5) αναφέρουν από τη ιδεολογική μορφή του επαγγελματισμού ότι είναι εφικτό 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 τη διάλυση». Ήδη από τη δεκαετία του 1990 το προφίλ του «επαγγελματία» εκπαιδευτικού προϋποθέτει αφενός «τον γνωστικό εξοπλισμό» του αφετέρου τα προσωπικά χαρακτηριστικά του/της για να επιτευχθεί το εκπαιδευτικό έργο.

Συνεπώς, ο δείκτης επαγγελματισμού συσχετίζεται με την ηθική δέσμευση, τον κώδικα αξιών και τις προσωπικές ιδιότητες του/της εκπαιδευτικού όπως είναι: ο στοχασμός, η ενόραση και η δέσμευση. Ο Lieberman (1988:64-65) υποστηρίζει ότι ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού προϋποθέτει τρία στοιχεία: α) το να γνωρίζει θεωρίες και αρχές, οι οποίες σχετίζονται με τη λήψη των αποφάσεων για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, β) το να

εφαρμόζει τις γνώσεις τους και για τις έκτακτες περιστάσεις και γ) το να δεσμεύεται για την παροχή ενός ποιοτικά εκπαιδευτικού έργου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια αναγκαία συνθήκη, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση και την ενίσχυση του επαγγελματισμού (Boyt, Lusch & Naylor, 2001:322) ενώ ο επαγγελματισμός αποτελεί την ολοκλήρωση των *«αλληλοδιάδοχων φάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης»* (Ματσαγγούρας, 2005:69). Το κύρος που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας πηγάζει από την αναβάθμιση των σπουδών του (μεταπτυχιακές σπουδές, επιμορφωτικά σεμινάρια), εξασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την επιτέλεση ενός ποιοτικού διδακτικού έργου προς τους πελάτες (Ξωχέλλης, 2005:38).

Έτσι, ξεπερνιέται η «εσωτερική» κρίση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, *«ενεργώντας με αυτό τον τρόπο, 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) καθώς *«κι ένας ακόλαστος αρχιτέκτων, ένας υποκριτής χειρουργός, ένας άτακτος στη ζωή του καλλιτέχνης μπορεί να κάνει άριστα τη δουλειά του»*. Γίνεται αντιληπτό ότι το παιδαγωγικό έργο του/της δασκάλου/ας *«εισχωρεί στην ψυχή, πλάθει, διαμορφώνει την προσωπικότητά μας: το πνεύμα, το ήθος, το χαρακτήρα μας»* (Παπανούτσος, 2003:193).

Κατά καιρούς, το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού έχει χαρακτηριστεί και ως «λειτουργήμα» καθώς οι παροχή δημοσίων υπηρεσιών συνεπάγεται με την εκτέλεση της κοινωνικής προσφοράς (Μπαμπινιώτης, 2004:998). Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός «δεσμεύεται» από τις άνωθεν διαταγές σχετικά με τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Χρόνης, 1993:24) να παρέχει την πανεπιστημιακή του μόρφωση, τις ηθικές αξίες και τις γνώσεις του στην τάξη (Γκότοβος, 2003:165). Όπως επισημαίνει ο Μαυρογιώργος (2011:3-4) *«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»*.

Γίνεται αντιληπτός ο διττός ρόλος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ο οποίος αντιμετωπίζει τις προκλήσεις ενός σύνθετου έργου όπου καλείται να ανταποκριθεί ταυτόχρονα (Παπαναούμ, 2003:20):



1. Στην κοινωνικοποιητική και παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, διαμορφώνοντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον πλούσιο σε παιδαγωγικές δραστηριότητες και πρακτικές κοινωνικοποίησης
2. Στην τεχνική λειτουργίας του μαθήματος, μεταδίδοντας τις γνώσεις
3. Στην επιλεκτική ή αξιολογική λειτουργία, ο οποίος ως αξιολογητής αξιολογεί αξιόπιστα, έγκυρα και αντικειμενικά τον κάθε μαθητή
4. Στο ρόλο του επόπτη, ο οποίος φέρει ευθύνη όχι μόνο για την σωματική ακεραιότητα του μαθητή αλλά και για την αξιοπρεπή διαβίωση εντός του σχολικού πλαισίου
5. Στο ρόλο του ως δημόσιος υπάλληλος, ο οποίος ακολουθεί το τεχνοκρατικό και γραφειοκρατικό πλαίσιο της εκπαίδευσης βάσει της διοικητικής νομοθεσίας

Όμως, οι ρευστή κοινωνική δυναμική των σχολείων σε συνδυασμό με το εκπαιδευτικό σύστημα, ταράζει τις σταθερές συνθήκες εργασίας με αποτέλεσμα «οι πολυάριθμες απαιτήσεις ενός σύνθετου και μεταλλασσόμενου περιβάλλοντος» να δημιουργούν μια πολυπλοκότητα στο διδακτικό έργο του καθώς οφείλει να ενημερώνεται και να εξελίσσεται συνεχώς είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο. Συνεπώς, καθίστανται σαφές ότι ο/η δάσκαλος/α πρέπει να γνωρίζει το αντικείμενο της διδασκαλίας του («τι διδάσκει»), να διαθέτει τις απαραίτητες διδακτικές δεξιότητες («πώς να διδάξει») και τις δέουσες γνώσεις, αντιλήψεις και στάσεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία («γιατί πρέπει να το διδάξει») (Παπαναούμ, 2005:84).

## 1.6. Τα στάδια εξέλιξης του επαγγελματισμού

Σύμφωνα με τον Hargreaves (2000) η έννοια του επαγγελματισμού εντοπίζεται σε «αρκετά κράτη πλέον» και εκτυλίσσεται στα εξής τέσσερα στάδια (Hargreaves, 2000:153-175):

1. Η προ-επαγγελματική περίοδος (the pre-professional age), η οποία ξεκινά από την πρακτική-εμπειρική μαθητεία καθώς αποτελεί το εργαλείο της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του κάθε εκπαιδευτικού δίπλα σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, τους οποίους καλούνται οι εκπαιδευόμενοι να μιμηθούν. Ουσιαστικά, λειτουργεί ως ένα είδος μεταβίβασης της «τέχνης του διδάσκειν» (Ξωχέλλης, 2005:98).
2. Η περίοδος της επαγγελματικής αυτονομίας (the age of the autonomous professional) με την ελευθερία του/της εκπαιδευτικού να λειτουργεί αυτόνομα, εκτελώντας το διδακτικό

του επάγγελμα. Η περίοδος της αυτονομίας αναπτύσσει τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, προωθώντας ένα ανοικτό εκπαιδευτικό σύστημα.

3. Η περίοδος του συλλογικού επαγγελματισμού (the age of the collegial professional) όπου εμφανίζονται οι αδυναμίες των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων ως προς την αντιμετώπιση της αυξανόμενης πολυπλοκότητας της διαχείρισης και λειτουργίας του σχολικού συστήματος. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν στα νέα πολύπλοκα, μαθησιακά περιβάλλοντα δημιουργούν μια σχολική κουλτούρα επαγγελματικής συνεργασίας με σκοπό την αντιμετώπιση των ραγδαίων αλλαγών, της αβεβαιότητας και των μεταρρυθμίσεων. Η καλλιέργεια μιας σχολικής κουλτούρας προσφέρει βελτίωση στους κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους, διαχειρίζοντας ζητήματα όπως είναι: η συμπερίληψη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ένταξη και η παρουσία πολυπολιτισμικής ποικιλίας. Με αυτό τον τρόπο, η παραδοσιακή αυτονομία και εξουσία μετατοπίζεται στην ανάπτυξη ενός νέου επαγγελματισμού (new professionalism), ο οποίος προσανατολίζεται στις στενές συνεργατικές σχέσεις με συναδέλφους, γονείς και μαθητές.
4. Η περίοδος του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού (post-professional or postmodern professional age) πρόκειται για ένα νέο μεταμοντέρνο επαγγελματισμό, ο οποίος αποσκοπεί στην αποεπαγγελματοποιημένη διδασκαλία, επαναπροσδιορίζοντας τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών καθώς *«η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών με πιο θετικές αρχές και μεταμοντέρνους τρόπους είναι φυσικοί, ευέλικτοι και ευρείας κλίμακας»* (Hargreaves, 2000:167). Σύμφωνα με τον Hargreaves (1994:4), ο μεταμοντερνισμός ξεφεύγει από τους σταθερούς κανόνες καθώς εστιάζει σε συλλογικές πρακτικές, οι οποίες οδηγούν στα αυτοδιαχειριζόμενα σχολικά δίκτυα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Έτσι, δημιουργείται μια θετική σχολική κουλτούρα, η οποία ενισχύει τις καλές εργασιακές συνθήκες. Από την άλλη πλευρά, ο μεταμοντερνισμός ενδέχεται να οδηγήσει στην αποεπαγγελματοποίηση λόγω των πολλαπλών πιέσεων και της αβεβαιότητας που δημιουργεί η μεταβαλλόμενη μεταμοντέρνα οικονομία.

## 1.7. Τύποι επαγγελματισμού

Οι Hargreaves και Goodson (1996:4-19) στο έργο τους με τίτλο «*Teachers' professional lives. Aspirations and actualities*» αποκαλύπτουν τι σημαίνει ο επαγγελματισμός για τον/την εκπαιδευτικό μέσα από πέντε τύπους επαγγελματισμού: α) τον παραδοσιακού-κλασικό επαγγελματισμό, β) τον ευέλικτο επαγγελματισμό, γ) τον πρακτικό ή νέο επαγγελματισμό, δ) τον πολύπλοκο επαγγελματισμό και ε) τον μεταμοντέρνο ή διαδραστικό επαγγελματισμό.

#### 1.7.1. Παραδοσιακός-Κλασικός Επαγγελματισμός

Ο παραδοσιακός ή κλασικός επαγγελματίας (traditional-classical professionalism) αναφέρεται στην προ-επαγγελματική περίοδο του επαγγελματισμού με κυρίαρχα χαρακτηριστικά του: τον ατομισμό, τη διαμόρφωση μιας κοινής τεχνικής κουλτούρας επαγγελματιών και της εσωστρέφειας (Hargreaves & Goodson, 1996:4-5). Ο τύπος επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών βασίζεται αποκλειστικά στην ύπαρξη ενός συνόλου δεξιοτήτων και τεχνικών γνώσεων. Συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη για την ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων, επιλέγοντας ελεύθερα το διδακτικό αντικείμενο, χωρίς την άσκηση ελέγχου από την πολιτεία.

Έτσι, ο κλασικός επαγγελματίας εκπαιδευτικός μετέδιδε μέσω του περιορισμένου πλαισίου διδασκαλίας-μάθησης τις μη αμφισβητήσιμες γνώσεις τους, χρησιμοποιώντας ως μέθοδος «τη δοκιμή και το λάθος» (Hargreaves & Goodson, 1996:155-162). Πρόκειται για μια διδασκαλία, η οποία στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην απαγγελία, δίνοντας την εικόνα ενός απομονωμένου και μη συνεργατικού επαγγελματία. Ταυτόχρονα, από τις διδακτικές πρακτικές του απουσίαζε ο έλεγχος και η ανατροφοδότηση. Ενώ κεντρικός στόχος του εκπαιδευτικού ήταν η διεκπεραίωση της ύλης των μαθημάτων και σε δεύτερη μοίρα βρίσκονται ο εντοπισμός μαθησιακών αδυναμιών των μεμονωμένων μαθητών (Clark & Peterson, 1986, οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:155). Συνεπώς, η εφαρμογή της διδασκαλίας ως τεχνική ήταν απλή καθώς «έπρεπε μόνο να εκτελούν τις οδηγίες των πιο έμπειρων ανωτέρων» (Murray, 1992:495, οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:156).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1970 οι πολιτικές και οικονομικές αλλαγές οδήγησαν σε δραματικές αλλαγές. Πιο αναλυτικά, η αυτονομία των εκπαιδευτικών αντικαταστάθηκε από την αυξημένη εποπτεία του κράτους λόγω της κατάχρησης της με σοβαρές επιπτώσεις στους/στις μαθητές/τριες και τη κοινωνία (Whitty, 2006:3-4).

### 1.7.2.Ευέλικτος Επαγγελματισμός

Ο ευέλικτος επαγγελματισμός (flexible professionalism) έχει ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό του την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν κοινές πρακτικές, τεχνικές και μεθόδους μέσα από τη διαμόρφωση μιας «κοινής επαγγελματικής κοινότητας» (Hargreaves, 1997:10). Η διαμόρφωση μικρών συνεργατικών ομάδων εντός του σχολικό πλαισίου έχει ως στόχο την επίλυση των προβλημάτων της σχολικής κοινότητας (Φωτοπούλου, 2013:117). Συνεπώς, τα καθήκοντα του/της εκπαιδευτικού δεν εστιάζουν αποκλειστικά και μόνο στο διδακτικό του/της έργο. Η ανάπτυξη ισχυρών συνεργασιών δημιουργεί ένα συνεργατικό κλίμα ασφάλειας, ικανό αφενός να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές αφετέρου να ενισχύσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Talbert & McLaughlin, 1994, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:117-118). Ωστόσο, αυτή η συλλογική σχολική κουλτούρα ενδέχεται να διαμορφώσει ένα ανταγωνιστικό, διχαστικό κλίμα ή και εσωστρέφεια, εμποδίζοντας τη υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων.

### 1.7.3.Πρακτικός ή Νέος Επαγγελματισμός

Ο πρακτικός επαγγελματισμός (practical professionalism) αναφέρεται στις πρακτικές εμπειρίες, γνώσεις και αποφάσεις που λαμβάνουν τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Hargreaves, 1997:11-14). Συνεπώς, η τυπική και η άτυπη γνώση του/της εκπαιδευτικού καθορίζουν τις προσωπικές στοχεύσεις και τις αξίες, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο λήψης των αποφάσεων (Clandinin, 1986:4). Έτσι, η διατήρηση μιας καθημερινής ρουτίνας σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική εμπειρία, τις διδακτικές στρατηγικές, το σχολικό κλίμα (γονείς, συνάδελφοι, μαθητές/τριες) και την τεχνογνωσία του/της εκπαιδευτικού αναπτύσσεται το αναλυτικό πρόγραμμα.

Ο πρακτικός επαγγελματισμός εμπεριέχει την έννοια της «αναστοχαστικής πρακτικής» και του «αναστοχαζόμενου επαγγελματία». Πιο αναλυτικά, ο Schon συνέδεσε «την έννοια του στοχασμού με την επαγγελματική πρακτική και βοήθησε να δούμε πιο καθαρά πως αυτή μπορεί να αποτελέσει κομμάτι της καθημερινής επαγγελματικής ζωής» (Shon, 1983 όπως αναφ. στο Καλαϊτζοπούλου, 2001:23). Στο μοντέλο του «στοχαζόμενου επαγγελματία», οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενδυναμώσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα από την υιοθέτηση νέων

προοπτικών όπως είναι ο επαναπροσδιορισμός ή η επανεκτίμηση μιας κατάστασης (Καλαϊτζοπούλου, 2001:50)

Οι «στοχασμένοι επαγγελματίες» εστιάζουν συνειδητά σε ένα πρόβλημα και μέσω της «πρακτικής γνώσης» πασχίζουν να επιλύσουν την προβληματική κατάσταση. Τα χαρακτηριστικά των αναστοχαζόμενων επαγγελματιών είναι: η παρατήρηση, η ανάλυση και η αξιολόγηση (Dewey, 1993,οπ. αναφ. στο Καλαϊτζοπούλου, 2001:50). Οι διαδικασίες του αναστοχασμού αφενός καθορίζουν την έννοια του «είμαι επαγγελματίας» αφετέρου υποστηρίζουν τον/την εκπαιδευτικό να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει την πληθώρα των προκλήσεων που θα αντιμετωπίσει εντός του σχολικού πλαισίου (Day, 2003: 88-90,117).

#### 1.7.4.Νέος, Διευρυμένος Επαγγελματισμός

Ο νέος (new) ή διευρυμένος (extended) επαγγελματισμός είναι ο διάδοχος του παραδοσιακού, παλαιού επαγγελματισμού, ο οποίος λόγω των συνεχών μεταρρυθμίσεων που σημειώνονται στο δημόσιο τομέα, οδηγεί στην βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των δημοσίων υπηρεσιών. Ο νέος, διευρυμένος επαγγελματισμός αναδομεί, επαναπροσδιορίζει και ανανεώνει τα γνωρίσματα του περιορισμένου και παλαιού, παραδοσιακού επαγγελματισμού (Troman, 1996:477). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο περιορισμένος επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού παρόλο που εμπεριείχε την προσωπική αυτονομία του/της εντούτοις περιόριζε τα διδακτικά καθήκοντα και την επαγγελματική ανάπτυξη σε σύγκριση με το τώρα (Berg, 1989:58) ενώ ο ρόλος του διευθυντή ήταν ο κυρίαρχος ως προς τη λήψη πρωτοβουλιών, τη χάραξη στρατηγικών, την οργάνωση του σχολικού χώρου (Troman, 1996:473-474).

Από την άλλη πλευρά, ο διευρυμένος επαγγελματισμός σχετίζεται με τη σύνθεση της θεωρίας και της εμπειρίας του εκπαιδευτικού, οργανώνοντας με μεγαλύτερη μεθοδικότητα και λογική το εκπαιδευτικό του έργο (Hargreaves & Goodson, 1996:21). Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται πιο εξελιγμένα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία ενισχύουν την διδασκαλία και τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε συλλογικό κλίμα με τον «νέο επαγγελματισμό» να μετατοπίζεται από κάθε έννοια της αυτονομίας, της αυθεντίας και της

εσωστρέφειας προς τη δημιουργία νέων συναδελφικών σχέσεων με σαφή προσδιορισμό ευθυνών, αρμοδιοτήτων και ρόλων.

Ωστόσο, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του νέου επαγγελματισμού περιλαμβάνουν μεγαλύτερες απαιτήσεις σε σύγκριση με το παρελθόν καθώς «ο διευρυμένος επαγγελματίας, συγκρίνει το έργο του με το έργο άλλων εκπαιδευτικών, αξιολογεί τη δουλειά του», επιδιώκοντας συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Η αναπόφευκτη επιρροή που ασκεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίζει τα χαρακτηριστικά και την ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού διότι *«οι έννοιες διδασκαλία, μάθηση, συνεργασία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής, της εργασίας, της μαθησιακής κουλτούρας του σχολείου»* (Γκρίτζιος, 2006:156).

Οι νέες αλλαγές διαμορφώνουν μια νέα ισότιμη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με τους/τις μαθητές/τριες. Ο «νέος επαγγελματισμός» προκαλεί την πλήρη αποδοχή ή την απόρριψη ή αντίσταση διότι οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν την επαγγελματική αυτονομία τους, υιοθετώντας έναν ενεργητικό ρόλο, ο οποίος συμπεριλαμβάνει πληθώρα επιβαλλόμενων ή περιοριστικών αλλαγών (Osborn, 2006, οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013: 123).

#### 1.7.5.Πολύπλοκος Επαγγελματισμός

Ο πολύπλοκος επαγγελματισμός (complex professionalism) διερευνά τις ουσιαστικές αλλαγές που παρατηρούνται στις αρμοδιότητες και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε σχέση με το διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό περιβάλλον. Η ύπαρξη της πολυπλοκότητας δημιουργεί το ερώτημα αν ο/η εκπαιδευτικός εντός και εκτός του σχολείου ενισχύει και αναπτύσσει τον επαγγελματισμό καθώς η εκπαιδευτική πρακτική προϋποθέτει υψηλά επίπεδα πολυπλοκότητας (Hargreaves & Goodson, 1996:17-19).

Μέλημα των εκπαιδευτικών είναι να δίνουν μεγάλη έμφαση στις συνεργατικές στρατηγικές μάθησης, στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και στην άριστη γνώση του αντικειμένου προκειμένου να είναι αφοσιωμένοι στο έργο τους (Devaney & Sykes, 1988:20). Επομένως, η εργασιακή πολυπλοκότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, θίγοντας ζητήματα: αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης συναδέλφων, αξιολόγησης

από γονείς, καθιστώντας ακόμα πιο πολύπλοκη την εκπαιδευτική εργασία. Ωστόσο, η επαγγελματική πολυπλοκότητα ενδέχεται να οδηγήσει στην εργασιακή εκμετάλλευση από τους ανώτερους ιεραρχικά, στην αποεπαγγελματοποίηση ή την επαγγελματική εξουθένωση (Hargreaves & Goodson, 1996:17-19).

#### 1.7.6.Μεταμοντέρνος ή Διαδραστικός Επαγγελματισμός

Ο μεταμοντέρνος επαγγελματισμός (postmodern professionalism) αναφέρεται σε ένα σωρό προκλήσεις και μεταβολές που υφίστανται η επιστημονική αβεβαιότητα, η οικονομική ευελιξία και η οργανωτική πολυπλοκότητα με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών (Hargreaves & Goodson, 1996: 20). Σύμφωνα με τους Hargreaves & Goodson (1996:20) το μέλλον του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στη σωστή προετοιμασία τους με στόχο την εξυπηρέτηση των προσωπικών συμφερόντων. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί σκοποί του επαγγελματισμού δεν σχετίζονται μονάχα με την ενίσχυση του κύρους τους όπως συμβαίνει στον κλασικό επαγγελματισμό αλλά οφείλουν να θεμελιώνουν κοινωνικοπολιτικά και ηθικά οράματα, καλλιεργώντας τη δημοκρατία (Hargreaves & Goodson, 1996: 20).

Συνεπώς, ο μεταμοντέρνος επαγγελματισμός συνδέεται με την αρτιότητα και τη γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος αποφασίζει με υπευθυνότητα, ασκεί την κριτική του αντίληψη στα εκπαιδευτικά ζητήματα (παιδαγωγικά, διοικητικά, διδακτικά) στον εκπαιδευτικό χώρο εργασίας, ενσωματώνοντας ηθικούς και κοινωνικούς σκοπούς, επιλέγει ποιο θέμα θα διδάξει και με ποιο τρόπο θα το αξιολογήσει. Όσον αφορά στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών και τον διάλογο, επιλύονται καθημερινά προβλήματα, τα οποία δημιουργούν ένα εργασιακό περιβάλλον με ενεργή μέριμνα, φροντίδα και ενδιαφέρον.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο μεταμοντέρνος επαγγελματισμός παρουσιάζει ομοιότητες με τον διαδραστικό επαγγελματισμό (interactive professionalism), ο οποίος επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά όπως είναι: η συμμετοχή, η συνεργασία, η συλλογικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι δράσεις. Η έννοια του διαδραστικού επαγγελματισμού αφενός βελτιώνει το ακαδημαϊκό περιβάλλον αφετέρου δίνει έμφαση στην ανανέωση της σχολικής κουλτούρας

(Φωτοπούλου, 2013:126). Όμως, για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω είναι απαραίτητο «*οι μελλοντικού δάσκαλοι 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).

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών στα χρόνια που διανύουμε καθίστανται ιδιαίτερα κρίσιμος καθώς απαιτούνται συνεχείς και σημαντικές προσπάθειες για τον επαναπροσδιορισμό και την αναζωογόνηση. Ενδεικτικές προκλήσεις του επαγγελματία εκπαιδευτικού είναι: η ανασφάλεια, το προσωπικό άγχος, η οργανωτική ρευστότητα, η συμπίεση του χώρου και του χρόνου, η τεχνολογική πολυπλοκότητα. Ο μεταμοντέρνος, διαδραστικός επαγγελματισμός οδηγεί «*στην ευχέρεια άσκησης κρίσης, συνεργασίας, καινοτομίας αλλά και προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης*» (Φωτοπούλου, 2013:128).

## 1.8. Εκπαιδευτικός Επαγγελματισμός: Συνεργασία και Καινοτομία στη Σχολική Κοινότητα

Ο σύγχρονος επαγγελματίας εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της σύγχρονης κοινωνίας με τις «*δυσκολίες που παρουσιάζονται να είναι απρόβλεπτες, οι προτεινόμενες λύσεις είναι ασαφείς, ενώ οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες τείνουν να εμφανίζονται οξυμένες και με μεγαλύτερη ένταση*» (Hargreaves, 1994:245). Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού, η συνεργατική διάσταση ενεργοποιεί την δράση, τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη μιας οργανωμένης κουλτούρας με σημαντικά οφέλη καθώς εμπλέκονται και άλλα άτομα (γονείς) και ετερόκλητες υπηρεσίες (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, αστυνομικοί, δημοτικοί υπάλληλοι).

Αποτέλεσμα της συνεργασίας είναι η κάλυψη των επαγγελματικών αναγκών, η μείωση του φόρτου εργασίας, η ανταλλαγή πληροφοριών, οι καινοτομίες και η διαρκής βελτίωση της μάθησης, αποτρέποντας τον ατομικισμό και την εργασιακή απομόνωση. Είναι φανερό ότι αναδύεται ένας δημοκρατικός επαγγελματισμός (democratic professionalism) μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μελών της (γονείς, μαθητές) (Whitty: 2008:44). Η οικοδόμηση ενός δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι «*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 κοινωνία» (Brennan, 1996, όπως αναφ. στο Sachs, 2001:153).*

Σύμφωνα με την Preston (1996:192) ο δημοκρατικός επαγγελματισμός «επιδιώκει να αναπτύξει μια ευρύτερη κατανόηση, όσον αφορά την κοινότητα εκπαίδευσης και το πώς αυτή λειτουργεί», αναδεικνύοντας τη σημασία της *«φωνής των μαθητών, η οποία 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).*

Άρρηκτα συνδεδεμένος με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού είναι ο διευθυντής του σχολείου καθώς διαχειρίζεται θέματα, τα οποία σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση, τις σχολικές πρακτικές και την ρύθμιση των καθηκόντων (Day et al., 2007:262). Ακόμα, εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι γονείς, οι οποίοι καλούνται να συμμετάσχουν ενεργά στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους (Hargreaves, 2000:172). Η σύσφιξη των σχέσεων διαμορφώνει μια νέα μορφή επαγγελματισμού, αυτή του ενεργού επαγγελματισμού (activist professionalism) που οδηγεί στο μετασχηματιστικό επαγγελματισμό (transformative professionalism) (Mockler, 2005:733-743), δημιουργώντας ένα περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης, ηθικά προσανατολισμένου για την επίτευξη των κοινωνικών στόχων.

Όσον αφορά το ρόλο του ακτιβιστή εκπαιδευτικού εντός του δημοκρατικού σχολείου, εκφράζει ενδιαφέρον για τη μείωση ή και την εξάλειψη της εκμετάλλευσης, της καταπίεσης, της ανισότητας εντός της σχολικής κοινότητας. Μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο μπορούν να προοδεύσουν όλοι, καλλιεργώντας ένα πρόσφορο έδαφος για νέες πρακτικές, ευελιξία κριτικής σκέψης και αυτογνωσίας (Webb et al., 2004). Ταυτόχρονα, ο εν δράσει επαγγελματισμός διευθετεί σχολικά ζητήματα όπως είναι: ο ρατσισμός, δημιουργώντας ένα βιώσιμο κόσμο για τους/τις μαθητές/τριες προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες.

Το προφίλ ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού προϋποθέτει τις διδακτικές γνώσεις, τις συμβουλευτικές, διαγνωστικές δεξιότητες, τις ικανότητες διαχείρισης της τάξης και την ενεργητική συμμετοχή στη διοίκηση της σχολικής κοινότητας (Beernaert, 1999:324). Πρόκειται για ένα πλέγμα «γνωστικού εξοπλισμού» και προσωπικών ιδιοτήτων, τα οποία αποτελούν «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).

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός «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 παιδαγωγική αποστολή του/της εκπαιδευτικού απαιτεί υψηλό παιδαγωγικό ήθος με σεβασμό στις ηθικές αξίες, αποδέχεται τους/τις μαθητές/τριες του όντας/ούσα «ζωντανός/ή εκφραστής/στρια της σχολικής ζωής» (Φραγκουδάκη, 1978, οπ. αναφ. στο Πυργιωτάκης, 1992:161-162).

Γίνεται φανερό ότι ο ρόλος του σύγχρονου επαγγελματία εκπαιδευτικού διαμορφώνεται από: την επαγγελματική κατάρτιση, τη γενική μόρφωση, τη μύηση στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και την διαπολιτισμική μόρφωση (Τρούλης, 1996:320). Σύμφωνα με τον Day (2003:35) «οι εκπαιδευτικοί να είναι και να συμπεριφέρονται ως επαγγελματίες» καθώς η ποιότητα της διδασκαλίας «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» (Hargreaves, 1997:12).

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> : Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαμόρφωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

### 2.1. Η έννοια της σχολικής ηγεσίας και ο ρόλος του/της αποτελεσματικού/ής διευθυντή/τριας

Η έννοια της ηγεσίας διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά: α) είναι μια διαδικασία επιρροής μιας ομάδας ατόμων, β) ο σκοπός του ηγέτη είναι να διατηρεί ενωμένη την ομάδα προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί επαγγελματικοί στόχοι και γ) η ηγεσία σχετίζεται με την ύπαρξη ενός σχολικού οράματος (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Όσον αφορά στην εκπαιδευτική ηγεσία

επιδιώκεται αφενός η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου αφετέρου η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, οι οποίοι ενισχύουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Συνεπώς, ο ηγέτης είναι ένα άτομο, το οποίο εμπνέει, πείθει τον ανθρώπινο παράγοντα, πηγάζει από δύναμη, είναι έμπιστος, παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς για συνεχή βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη (Κουτούζης, 2012).

Ο/η αποτελεσματικός/ή διευθυντής/ντρια είναι το άτομο που ενδιαφέρεται για τη διαμόρφωση ενός ποιοτικού κλίματος εργασίας, το οποίο παρέχει συμβουλές σχετικά με τα θέματα διδασκαλίας, διατηρεί μια αμφίδρομη συνεργασία με το προσωπικό του, επιβραβεύει την επίτευξη των στόχων και ενισχύει την παροχή μιας ποιοτικής μάθησης (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας εντατικοποιεί τις προσπάθειες για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της εφαρμογής καινοτομιών (Πασιαρδής, 2004). Ταυτόχρονα, ο/η αποτελεσματικός/ή διευθυντής/τρια είναι ικανός/ή ως προς τις διαχείριση των ανθρωπίνων σχέσεων, κατανέμοντας κατάλληλα τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, καλλιεργώντας την ιδέα της συλλογικότητας, προλαμβάνει ή διαχειρίζεται προβληματικές καταστάσεις, παρακινεί τους/τις εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και προετοιμάζει τους/τις εκπαιδευτικούς για τη πιθανή μελλοντική άσκηση τους στο διοικητικό έργο και αξιοποιεί τα κατάλληλα μέσα για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Κιρκιγιάννη, 2011).

## 2.2.Στυλ ηγεσίας

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες ηγεσίας ωστόσο τα κυρίαρχα στυλ ηγεσίας είναι: η Συναλλακτική Ηγεσία, η Μετασχηματιστική Ηγεσία, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η Θεωρία του Κύκλου Ζωής, η Ηγεσία στην υπηρεσία των άλλων και η Καθοδηγητική Ηγεσία (Bakay, Kalem, & Slavik, 2010). Παρακάτω περιγράφεται η κάθε προαναφερθείσα θεωρία της ηγεσίας:

1. Η Συναλλακτική Ηγεσία αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέρος της οργανωτικής διαχείρισης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τα στυλ της Συναλλακτικής Ηγεσίας προσφέρουν διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διαχείριση των καθημερινών προκλήσεων. Αρχικά, υπάρχει το στυλ της Διοίκησης-κατ' εξαίρεση-παθητική, όπου οι πρακτικές

εφαρμόζονται μόνο όταν προκύπτουν σχολικά προβλήματα. Δεύτερον, υπάρχει το στυλ της Διοίκησης-κατ' εξαίρεση-ενεργητική, όπου καθορίζονται συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς και δίνεται έμφαση στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων. Τέλος, υπάρχει το στυλ της εποικοδομητικής συναλλακτικής ηγεσίας, όπου οριοθετούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και παρέχονται συμβουλές και επιβραβεύσεις προς το εκπαιδευτικό προσωπικό. Μέσω αυτών των προσεγγίσεων, η Συναλλακτική Ηγεσία συμβάλλει στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων του σχολικού πλαισίου και στην αποτελεσματική επίλυση των καθημερινών προκλήσεων.

2. Η Μετασηματιστική Ηγεσία αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της μορφής ηγεσίας είναι η καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, προάγοντας ένα κοινό όραμα και προσφέροντας συνεχή κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ζωτικής σημασίας, καθώς αναλαμβάνει την ευθύνη τόσο για τη διευθέτηση σχολικών ζητημάτων όσο και για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Η συμπεριφορά του ή της διευθυντή/ντριας διαδραματίζει ένα κρίσιμο ρόλο ως πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας κίνητρα και φροντίζοντας για την επαγγελματική τους βελτίωση. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να συμμετάσχουν ενεργά στις διαδικασίες σχεδιασμού και ανάπτυξης του σχολείου, με στόχο την καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών και την προαγωγή της εκπαιδευτικής τους πορείας. Τέλος, οι ηγετικές ικανότητες του ή της διευθυντή/ντριας κρίνονται από την ικανότητά τους να υλοποιούν και να σχεδιάζουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενισχυθεί η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
3. Η Διοίκηση της Ολικής Ποιότητας είναι ένα σύστημα διοίκησης, το οποίο προϋποθέτει διαρκή ενασχόληση με τον προγραμματισμό και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Με λίγα λόγια, η ενασχόληση με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας για να καταστεί επιτυχής οφείλει να έχει: όραμα, στόχο, δέσμευση, στρατηγική και στήριξη από την ανώτερη ιεραρχικά βαθμίδα (Παπαλόη, 2012). Μέλημα του/της διευθυντή/τριας είναι να αναγνωρίζει την προσφορά του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, να

σέβεται τη διαφορετικότητα του κάθε εκπαιδευτικού και να διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια.

4. Η Ηγεσία στην υπηρεσία των άλλων έχει ως στόχο της την παροχή βοήθειας σε όσους/ες εκπαιδευτικούς την χρειάζονται μέσα από τη διαρκή επικοινωνία με όλα τα μέλη του σχολικού πλαισίου (Bakay et al., 2010).
5. Η Θεωρία του Κύκλου Ζωής αναφέρεται στην προθυμία και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ολοκληρώσουν μια εργασία και χωρίζεται σε τέσσερα διακριτά στυλ ηγεσίας. Αρχικά, το στυλ ηγεσίας μικρής αποστολής-ασθενούς σχέσης, ή αποφασιστικής ηγεσίας, χαρακτηρίζεται από τον ηγέτη ή την ηγέτιδα που καθοδηγεί το εκπαιδευτικό έργο εξαιτίας της έλλειψης ικανοτήτων και προθυμίας από τους εκπαιδευτικούς για την ολοκλήρωση της εργασίας. Έπειτα, το στυλ ηγεσίας μεγάλης αποστολής-ισχυρής σχέσης, ή συμμετοχικής ηγεσίας, επιφέρει συνεργασία τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τον ή την διευθυντή/τρια, προκειμένου να ολοκληρωθεί η εργασία. Τρίτον, το στυλ ηγεσίας μικρής αποστολής-ισχυρής σχέσης, ή εκποίησης, δείχνει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει την ικανότητα να ολοκληρώσει την εργασία, αλλά λείπει η προθυμία. Σε αυτήν την περίπτωση, ο ή η διευθυντής πρέπει να πείσει το προσωπικό να επιτελέσει την εργασία χωρίς να το καθοδηγήσει. Τέλος, το στυλ ηγεσίας μικρής αποστολής-ισχυρής σχέσης, ή ανάθεσης, εμπλέκει τον ή την διευθυντή/τρια να εκτελέσει την εργασία μαζί με το προθυμο και ικανό εκπαιδευτικό προσωπικό, παρέχοντας τους ελάχιστη ή καμία καθοδήγηση.
6. Η καθοδηγητική Ηγεσία είναι μια μορφή ηγεσίας όπου ο/η διευθυντής/τρια συνεργάζεται με τους/τις εκπαιδευτικούς, προσδιορίζοντας από κοινού τους εκπαιδευτικούς στόχους, καλλιεργώντας υψηλές προσδοκίες, δημιουργώντας ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, παρέχοντας κίνητρα μάθησης στους/στις μαθητές/τριες με απώτερο σκοπό την βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων και του σχολείου (Bakay et al., 2010).

### 2.3. Η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της ηγεσίας

Μέριμνα των διευθυντών προσχολικής εκπαίδευσης είναι η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, προωθώντας την ισότητα, την συμμετοχικότητα και την κοινωνική

δικαιοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι Bredeson & Johansson (όπως αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:240-243) υποστηρίζουν ότι ο/η διευθυντής/τρια μπορεί να ασκήσει τέσσερις ρόλους, οι οποίοι συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: του διαχειριστή, του ειδήμονα, του υποδειγματικού και του καθοδηγητή επί των διδακτικών θεμάτων.

Συγκεκριμένα, ο/η διευθυντής/τρια ως διαχειριστής συνειδητοποιεί τους σκοπούς της μάθησης, υπενθυμίζει στους εκπαιδευτικούς ότι η επαγγελματική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω της διεύρυνσης της γνώσης (Bredeson & Johansson όπως αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:240-243). Δεύτερον, ο/η διευθυντής/τρια ως υποδειγματικός καλείται να επηρεάσει αφενός τις επιδόσεις των μαθητών/τριων αφετέρου επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, λειτουργώντας ως παράδειγμα προς μίμηση, εμπλέκεται στις διαδικασίες δια βίου μάθησης (Payne & Wolfson, 2000).

Τρίτον, ο/η διευθυντής/τρια ως ειδήμονας κατέχει γνώσεις σε εκπαιδευτικά ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με τη μάθηση, τις μεθόδους διδασκαλίας, της αξιολόγησης, τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους ως προς το γνωστικό αντικείμενο που διδάξουν (Hollingworth, 2012). Τέταρτον, ο/η διευθυντής/τρια ως καθοδηγητής επί των διδακτικών θεμάτων παρακολουθεί τις εκπαιδευτικές αλλαγές, καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα διδακτικά θέματα, βοηθώντας τους να επανεξετάσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές ως προς την ποιότητα τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, βελτιώνοντας τις επιδόσεις τους, υλοποιώντας καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και συμμετέχοντας στη βελτίωση της σχολείου.

Η επαγγελματοποίηση των διευθυντών σχετίζεται με τη μάθηση, τη διδακτική και την εμπλοκή του διδακτικού προσωπικού στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων. Ταυτόχρονα, είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση των διευθυντών στα θέματα της διοίκησης της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, τα διοικητικά προσόντα εμπεριέχουν την εμπειρία ως διευθυντές ή βοηθοί διευθυντών, πρότερη διδακτική εμπειρία, κατάρτιση σε θέματα που αφορούν τις ανθρώπινες σχέσεις, προγράμματα σπουδών στην εκπαιδευτική ηγεσία, τη διαχείριση του προσωπικού, την ανάδειξη ηγετικών ικανοτήτων, τη συνεργατική μάθηση, τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών και τη σύνδεση της πράξης με τη θεωρία (Backor & Gordon, 2015). Επίσης, θεωρούνται απαραίτητες οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι δεξιότητες παρατήρησης, η παροχή της

ανατροφοδότησης και η διευκόλυνση των εκπαιδευτικών συνεργατικών ομάδων (Backor & Gordon, 2015), καλλιεργώντας ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Backor & Gordon, 2015).

## 2.4.Χρήση ηγετικών τεχνικών για την βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Οι διευθυντές/τριες έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν. Ειδικότερα, μέσα από τη συζήτηση, τη διατύπωση απόψεων και την παροχή ανατροφοδότησης είναι εφικτό να προωθηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας επιτυγχάνεται με την προσεκτική ακρόαση των εκπαιδευτικών προβληματισμών.

Πρακτικά, οι διευθυντές χρησιμοποιούν αποτελεσματικούς τρόπους αλληλεπίδρασης και τεχνικές διδασκαλίας, οι οποίες επιβραβεύουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δράσεις, ενθαρρύνοντας τους να δοκιμάζουν καινούργια πράγματα (Blase & Blase, 2000). Τέλος, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδιώκεται μέσω της εμβάθυνσης σε εκπαιδευτικά θέματα, προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη σχέσεων καθοδήγησης, την αξιοποίηση των αρχών εκπαίδευσης, τη συμμετοχή στις έρευνες δράσης, υποστηρίζοντας το εκπαιδευτικού τους έργο.

Η συμβολή του/της διευθυντή/τριας ως συμβουλευτή (coach) ενός προγράμματος είναι μια μέθοδος, η οποία δημιουργεί ένα κλίμα κατάλληλο για τις καλύτερες πρακτικές. Η άσκηση του ρόλου του ως μέντορας της σχολικής μονάδας έχει πολλές ευθύνες και καθήκοντα καθώς απαιτείται η σωστή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, δεν παραλείπεται η παρακολούθηση των σχέσεων μεταξύ του σύμβουλου-συμβουλευόμενου, αξιολογώντας το πρόγραμμα στο οποία συμμετείχαν.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία Έρευνας

Η έρευνα αποσκοπεί στην συστηματική κατανόηση ενός φαινομένου ή γεγονότος. Σύμφωνα τους Cohen, Manion και Morrison (2008) στόχος της ερευνητικής μεθοδολογίας είναι να εξεταστεί ένα θέμα μέσω της συλλογής των απαραίτητων δεδομένων είτε μέσω της ποιοτικής είτε μέσω της ποσοτικής έρευνας. Η παρούσα εργασία επιτελέστηκε με την αξιοποίηση της ποιοτικής μεθοδολογίας. Αρχικά παρουσιάζονται οι στόχοι της έρευνας και ακολουθούν τα εξειδικευμένα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, η μεθοδολογία της έρευνας τεκμηριώνει τον λόγο επιλογής της συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης, την περιγραφή των συμμετεχόντων όπως επίσης και τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων. Στο τέλος, αναλύεται διεξοδικά η διαδικασία ανάλυσης του υλικού που συγκεντρώθηκε.

### 3.1.Στόχοι

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τις αντιλήψεις καθώς και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης στην περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας του Νομού Φλώρινας σχετικά με τις ιδιότητες του επαγγελματισμού και τη συμβολή του διευθυντή-ηγέτη ως πρότυπο. Ουσιαστικά, διερευνώνται οι παράγοντες που ενδυναμώνουν, περιορίζουν ή αποδυναμώνουν τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, ποιες ιδιότητες θεωρούν σημαντικές για την αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πώς θεωρούν ότι ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει αυτήν την επαγγελματική πορεία. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης των νηπιαγωγών εκπαιδευτικών παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίον αντιλαμβάνονται την έννοια του επαγγελματισμού, τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού, ποια χαρακτηριστικά οφείλει να διαθέτει ο/η επαγγελματίας νηπιαγωγός και με ποιο τρόπο λειτουργεί το πρότυπο του/της διευθυντή/ντριας προς τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς.

### 3.2.Ερευνητικά Ερωτήματα



Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι τα εξής:

1. Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης την έννοια του επαγγελματισμού τους ως εκπαιδευτικοί;
2. Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης ότι είναι τα χαρακτηριστικά του επαγγελματικού εκπαιδευτικού;
3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν, βελτιώνουν ή παρεμποδίζουν τον επαγγελματισμό τους;
4. Ποιος είναι το ρόλος του διευθυντή ως πρότυπο ηγέτη στην ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και πώς αντιλαμβάνονται την επίδραση του διευθυντή στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών;

### 3.3.Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί ΠΕ60 της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν στον νομό της Δυτικής Μακεδονίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας κατείχαν διδακτική εμπειρία από 15 έως και 25 χρόνια. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με χρήση ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης, μέσω ατομικών συνεντεύξεων. Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, εξετάστηκαν οι ερμηνείες των εκπαιδευτικών σχετικά με α) την επίδραση του διευθυντή στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών με τον επαγγελματισμό και β) τους παράγοντες που επηρεάζουν τον/την εκπαιδευτικό να εκφράσει τον επαγγελματισμό του με τον ποιοτικά αποτελεσματικό τρόπο. Για τη διερεύνηση αυτών των θεμάτων, επιλέχθηκε η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης, συνάδοντας με τις αρχές της ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας.

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας βασίστηκε στη δυνατότητά της να μελετηθούν σε βάθος και με κάθε λεπτομέρεια τα συλλεγμένα δεδομένα. Συγκεκριμένα, η προτίμηση για ποιοτική έρευνα οφείλεται στο γεγονός ότι επιτρέπει στον ερευνητή να καταγράψει τις προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, κάτι που δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί με τη χρήση ποσοτικής έρευνας. Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα επιτρέπει μια πιο λεπτομερή εξέταση των φαινομένων, των διαδικασιών και των συμπεριφορών, καθώς παρέχει ευελιξία στην ανάλυση πιθανών απαντήσεων, επιτρέποντας την ανακάλυψη πτυχών ή παραγόντων που δεν είχαν προβλεφθεί αρχικά.

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003:40-41) η αξιοποίηση της συνέντευξης παρέχει την δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει σε βάθος τις αντιλήψεις του, εμβαθύνοντας στις ποικίλες συμπεριφορές, κοινωνικές διαδικασίες και αντιλήψεις, να ανακαλύψει πτυχές ενός θέματος που δεν ήταν προηγουμένως προβλεπόμενες μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης με τον συνεντευξιαζόμενο και να κατανοήσει τα κοινωνικά φαινόμενα από μια εσωτερική οπτική. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των σκέψεων και των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τα βασικά θέματα που προβάλλονται από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003:39). Η αξιοπιστία αυτής της ποιοτικής έρευνας στο σύνολό της εστιάζεται στη σύνδεση των ερευνητικών αποτελεσμάτων με τους στόχους και τους σκοπούς της (Ιωσηφίδης, 2003: 128).

### 3.4. Δείγμα Συμμετεχόντων

Όσον αφορά στο δείγμα των συμμετεχόντων προσχολικής εκπαίδευσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν 15-25 έτη προϋπηρεσίας στο δημόσιο. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην 4<sup>η</sup> φάση της σταδιοδρομίας τους, η οποία κατά τον Huberman (1995 όπως αναφ. στο Day, 2004:142) χαρακτηρίζεται ως περίοδος «γαλήνης και συντηρητισμού» ενώ ταυτόχρονα ο Μαρσαγγούρας (2005) την χαρακτηρίζει ως περίοδος «ωριμότητας». Σε αυτή τη φάση, οι εκπαιδευτικοί κατέχουν υψηλό επίπεδο "συντηρητισμού" αλλά και "επαγγελματικής ειδημοσύνης" καθώς έχουν "αυξημένες ανησυχίες" για προσωπικά ζητήματα, διατηρώντας την επιφυλακτικότητα τους "όσον αφορά τα οφέλη από οποιαδήποτε αλλαγή" (Day, 2003: 150). Έτσι, κατανοούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που μελετήθηκαν βρίσκονται σε μια φάση της επαγγελματικής τους πορείας κατά την οποία νιώθουν έμπειροι και ασφαλείς, ωστόσο ενδέχεται να «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).

Συνεπώς, στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται στα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των περιοχών της Δυτικής Μακεδονίας. Η επιλογή του αριθμού των δέκα συμμετεχόντων θεωρήθηκε αναγκαία και κατάλληλη. Η επιλογή του δείγματος ήταν κρίσιμης σημασίας για την εκτέλεση της έρευνας και έγινε βάσει των παρακάτω κριτηρίων:

1. Οι εκπαιδευτικοί να έχουν υπηρετήσει από δεκαπέντε έως εικοσιπέντε χρόνια.
2. Να έχουν διδάξει σε πληθώρα σχολείων.
3. Να υπάρχει ποικιλία και ως προς την επιμόρφωσή τους.

Έτσι, εφαρμόστηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας, καθώς επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που θα πληρούσαν τα προαναφερθέντα κριτήρια (Cohen & Manion, 2017: 130), με στόχο να επιτευχθεί όσο το δυνατόν καλύτερη ομοιογένεια στο δείγμα. Έτσι, εξετάστηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών περίπου της ίδιας ηλικιακής ομάδας και με παρόμοια διδακτική εμπειρία, προκειμένου να αποφευχθεί η πιθανή επίδραση που θα μπορούσε να έχει η διαφοροποίηση σε αυτά τα χαρακτηριστικά στη συλλογή εντελώς διαφορετικών δεδομένων.

A/A	Φύλο	Ηλικιακή Κατηγορία	Διδακτική Εμπειρία	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	ΤΠΕ	Διοικητικά Καθήκοντα
Δ1	Γυναίκα	40-50	15	Πτυχίο Προσχολικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής των Προσχολικών Ηλικιών	+	1 <sup>ο</sup> & 2 <sup>ο</sup> επιπέδου	-
Δ2	Γυναίκα	51 και άνω	27	Πτυχίο Προσχολικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής των Προσχολικών Ηλικιών		1 <sup>ο</sup> επιπέδου	-
Δ3	Γυναίκα	51 και άνω	26	Πτυχίο Προσχολικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής των Προσχολικών Ηλικιών		1 <sup>ο</sup> επιπέδου	-
Δ4	Γυναίκα	40-50	16	Πτυχίο Προσχολικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής	+	1 <sup>ο</sup> & 2 <sup>ο</sup> επιπέδου	-

				των Προσχολικών Ηλικιών			
Δ5	Γυναίκα	51 και άνω	28	Πτυχίο Προσχολικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής των Προσχολικών Ηλικιών		1 <sup>ο</sup> επιπέδου	-
Δ6	Γυναίκα	51 και άνω	25	Πτυχίο Προσχολικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής των Προσχολικών Ηλικιών		1 <sup>ο</sup> επιπέδου	Διευθύντρια τον τελευταίο χρόνο
Δ7	Γυναίκα	40-50	17	Πτυχίο Προσχολικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής των Προσχολικών Ηλικιών	+	1 <sup>ο</sup> & 2 <sup>ο</sup> επιπέδου	-
Δ8	Γυναίκα	51 και άνω	26	Πτυχίο Προσχολικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής των Προσχολικών Ηλικιών		1 <sup>ο</sup> επιπέδου	-
Δ9	Γυναίκα	51 και άνω	29	Πτυχίο Προσχολικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής των Προσχολικών Ηλικιών		-	Διευθύντρια τα τελευταία 6 χρόνια
Δ10	Γυναίκα	51 και άνω	23	Πτυχίο Προσχολικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής		1 <sup>ο</sup> & 2 <sup>ο</sup> επιπέδου	-

				των Προσχολικών Ηλικιών			
--	--	--	--	-------------------------------	--	--	--

Πίνακα 1: Απεικόνιση του προφίλ συμμετεχόντων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας εκ των οποίων οι 3 (Δ1, Δ4, Δ7) γυναίκες ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των «40-50» ετών και οι 7 γυναίκες (Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10) ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των «51 και άνω». Όσον αφορά στην κατοχή «μεταπτυχιακού διπλώματος» έχουν οι 3 συμμετέχουσες νηπιαγωγοί (Δ1, Δ4, Δ7), οι οποίες διαθέτουν αντίστοιχα 15 έτη προϋπηρεσίας, 16 έτη προϋπηρεσίας και 17 έτη προϋπηρεσίας ενώ οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας της ηλικιακής κατηγορίας των «51 και άνω» έχουν τα εξής έτη προϋπηρεσίας: Δ2=27 έτη προϋπηρεσίας, Δ3=26 έτη προϋπηρεσίας, Δ5=28 έτη προϋπηρεσίας, Δ6=25 έτη προϋπηρεσίας, Δ8=26 έτη προϋπηρεσίας, Δ9=29 έτη προϋπηρεσίας, Δ10=23 έτη προϋπηρεσίας. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί Δ1, Δ4, Δ7, Δ10 έχουν γνώσεις του 1<sup>ου</sup> και του 2<sup>ου</sup> επιπέδου ΤΠΕ ενώ οι εκπαιδευτικοί Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ8 έχουν γνώσεις του 1<sup>ου</sup> επιπέδου ΤΠΕ ενώ ο εκπαιδευτικός Δ9 δεν έχουν γνώσεις ΤΠΕ. Τέλος, διοικητικά καθήκοντα έχουν: η Δ6 είναι «διευθύντρια τον τελευταίο χρόνο» κα η Δ9 είναι «διευθύντρια τα τελευταία 6 χρόνια».

### 3.5.Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με βάση θεωρητικό πλαίσιο αλλά και τα διεθνή και ελληνικά παραδείγματα έρευνας. Ο οδηγός δεν ήταν αυστηρός, καθώς επεξεργαζόταν και προσαρμόζονταν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων για να καλύψει επαρκώς το θέμα. Η ερευνήτρια επικεντρώθηκε στους κεντρικούς άξονες και χρησιμοποίησε ερωτήσεις παρακίνησης για να εμπλουτίσει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις που είχαν ήδη καλυφθεί απορρίπτονταν ή αντικαθίσταντο από άλλες (Robson, 2007:321). Η ερευνήτρια επενέβαινε μόνο όταν ήταν απαραίτητο, καθοδηγώντας τη συζήτηση προς τα ερευνόμενα θέματα. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η εξερεύνηση περισσότερων πτυχών του θέματος (Cohen, Manion & Morrison, 2017:452-459).

### 3.6. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η ημι-δομημένη συνέντευξη αποτελεί μια ευέλικτη μορφή συνομιλίας, επιτρέποντας στον ερευνητή να εμβαθύνει, δίνοντας την απαραίτητη ελευθερία στα υποκείμενα να εκφράσουν τις απόψεις τους χωρίς να περιορίζονται στις τυποποιημένες απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Μετά τη σύνταξη του οδηγού συνέντευξης, πραγματοποιήθηκαν τρεις πιλοτικές συνεντεύξεις για να ελεγχθεί η καταλληλότητα των ερωτήσεων ή και να πραγματοποιηθούν τυχόν διορθώσεις τόσο στη διαδικασία της συνέντευξης όσο και στο εργαλείο. Επίσης, όσον αφορά στο δείγμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών η προσωπική γνωριμία με την ερευνήτρια δεν στάθηκε η αφορμή για να σταλεί κάποιο επίσημο έγγραφο. Ενώ οι συνεντεύξεις των δέκα συνεντευξιαζόμενων έγιναν δια ζώσης, παρέχοντας τη δυνατότητα προσωπικής επαφής και συλλογής περισσότερων πληροφοριών, συμπεριλαμβανομένης της μη λεκτικής συμπεριφοράς (Σαραφίδου, 2011:63). Η παρουσία των συμμετεχόντων, ακόμα και διαδικτυακά, επέτρεψε να δημιουργηθεί η απαραίτητη ευελιξία για μια εμπλουτισμένη συζήτηση μεταξύ της ερευνήτριας και των ερωτηθέντων.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, παρουσιάζονται διάφοροι ελιγμοί ανάλογα με την εξέλιξη της συζήτησης. Ειδικότερα, μπορεί να συμβεί η επανάληψη ή η αναδιατύπωση μιας ερώτησης, ειδικά εάν ο συνεντευξιαζόμενος δεν την κατανοεί. Επίσης, μπορεί να προστεθούν πρόσθετες ερωτήσεις διευκρινίσεων από και προς τις δύο πλευρές. Δεν κατέστη εφικτό να διατηρηθεί η αλληλουχία των ερωτήσεων όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί. Οι απανταχού ερωτώμενοι είχαν την ελευθερία να εκφράσουν την άποψή τους, εμβαθύνοντας στο θέμα (Σαραφίδου, 2011:58). Σε ορισμένες περιπτώσεις, ήταν απαραίτητη η καθοδήγηση του ερωτώμενου για να διατηρηθεί η συζήτηση στο θέμα της έρευνας. Με την αναδιατύπωση ορισμένων ερωτήσεων, επιτυγχάνεται ο έλεγχος της αυθεντικότητας των πληροφοριών.

Τέλος, στόχος της παρούσας έρευνας δεν είναι να γενικευτούν τα αποτελέσματα λόγω του περιορισμένου δείγματος (10 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2024 με χρονική διάρκεια από 25 λεπτά έως 50 λεπτά. Στη συνέχεια, αφού καταγράφηκαν σε ηχογράφιση για να διατηρηθεί η ακρίβεια και η αυθεντικότητα των δεδομένων (Legard, Keegan & Ward, 2003: 142), ακολούθησε προσεκτική και ακριβής απομαγνητοφώνηση για την ανάλυση του υλικού. Επόμενο στάδιο ήταν

η ανάλυση των δεδομένων - ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

### 3.7.Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις της τρέχουσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με μεγάλη προσοχή, καθώς έγινε λεπτομερής ακρόαση και αξιολόγηση κάθε συνέντευξης. Ο στόχος ήταν να καταγραφεί και να αντιστοιχιστεί η κάθε απάντηση στο κάθε ερευνητικό ερώτημα. Όσον αφορά στην ανάλυση των δεδομένων, επιλέχθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου, γνωστή και ως θεματική ή σημασιολογική ανάλυση (Krippendorff, 2004). Η παρούσα εργασία προσφέρει τη δυνατότητα εμφάνισης θεματικών κατηγοριών που προκύπτουν από τα δεδομένα, καθώς αυτή η μέθοδος είναι η πιο κατάλληλη για την ανάλυση δεδομένων που προέρχονται από συνεντεύξεις, η οποία επιτρέπει την εμφάνιση των κύριων θεμάτων που αναδύονται από το υλικό. Επιπλέον, η ερευνήτρια επικεντρώνεται κυρίως στο "τί" λέγεται. Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων ήταν προοδευτική και ευέλικτη, απαιτώντας συνεχή αναστοχασμό και επανεκτίμηση των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2003).

Τέλος, η οργάνωση ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών, παρέχει σε συνεκτική εικόνα των αλληλοσυνδεόμενων εννοιών (Σαραφίδου, 2011). Έτσι, αρχικά, οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν ανά ερευνητικό ερώτημα ενώ η κατηγοριοποίηση έγινε με τρόπο που να διατηρεί τη σαφήνεια ώστε να μην αλλοιώνει το νόημα των απαντήσεων. Οι κατηγορίες καθορίστηκαν με βάση τα διακριτά χαρακτηριστικά τους και περιλάμβαναν την ουσία του περιεχομένου του κειμένου. Έπειτα, με συστηματική ανάγνωση των απαντήσεων και αποσπασμάτων, έγινε η κωδικοποίηση και η δημιουργία κωδικών για να αποδοθεί νόημα στα δεδομένα, λαμβάνοντας υπόψη τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης και τις επιμέρους ερωτήσεις για κάθε άξονα.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής έρευνας, το υλικό από τις συνεντεύξεις, υποβλήθηκε σε συνεχείς προσεγγίσεις. Μετά τη συλλογή των δεδομένων, η ερευνήτρια ερμήνευσε τις πληροφορίες (Eisner, 1991:36), χρησιμοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, ελέγχοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσίαση αντιστοιχίας με τα ερευνητικά ερωτήματα. Κάθε συνέντευξη εστιάζει σε διαφορετικούς άξονες του επαγγελματισμού στον τομέα της εκπαίδευσης μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων και τις ερωτήσεις που προκύπτουν σε αντιστοιχία αυτών. Παρακάτω, ακολουθούν τα ερευνητικά δεδομένα όπως αποτυπώθηκαν για κάθε ερώτημα και οι κεντρικοί άξονες που δημιουργούνται μέσω αυτών, αναφέροντας στο τέλος κάθε ερευνητικού ερωτήματος τα συμπεράσματα που προκύπτουν.

Από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: ***Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης την έννοια του επαγγελματισμού τους ως εκπαιδευτικοί;*** προκύπτουν οι παρακάτω ερωτήσεις:

1. **Πώς οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών;**
2. **Πιστεύετε ότι το επάγγελμα σας διατηρεί τις προδιαγραφές για να αναγνωρίζεται ως εξειδικευμένο επάγγελμα;**
3. **Είναι απαραίτητος ο επαγγελματισμός για τον/την εκπαιδευτικό προσχολικής ηλικίας και γιατί;**

Μέσω των απαντήσεων στις τρεις παραπάνω ερωτήσεις, παρατηρείται ότι επαναλαμβάνονται μερικοί άξονες από τους οποίους γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας θεωρούν βασική συνιστώσα την **Παιδαγωγική διαχείριση της τάξης και η δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος**. Εστιάζουν στη συνεχή βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής και την προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών παρακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια και αναπτύσσοντας τις επαγγελματικές τους δεξιότητες με στόχο την άριστη επαγγελματική κατάρτιση και την επιτυχή πραγματοποίηση της ανάπτυξης του σχολικού περιβάλλοντος. όπως φαίνεται η ερωτηθείσα N1 αναφέρει: *«Για να επιτύχει όλα αυτά είναι απαραίτητο να είναι επαγγελματικά καταρτισμένος, ιδιαίτερα σε ότι αφορά την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων ΤΠΕ.»*



Ακόμα ένας κεντρικός άξονας ο οποίος αναδύεται μέσω των ερωτήσεων στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι η **Προώθηση της Ισότητας, της Δικαιοσύνης και της αποδοχής της Διαφορετικότητας**. Η ανάδειξη της σημασίας της προώθησης της ισότητας, της δικαιοσύνης και της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση φαίνεται να αποτυπώνεται αρκετά από τις εκπαιδευτικούς κάτι το οποίο τονίζει την ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας αλλά και την κατανόηση ενός ποικιλόμορφου μαθησιακά εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αυτό επιβεβαιώνεται από την Ν6: *«Προσπαθώ συνεχώς να τροποποιώ ή να προσαρμόζω πράγματα που δεν φαίνεται να λειτουργούν καλά, βασιζόμενη στην εμπειρία μου και στην ανταπόκριση των μαθητών, προσανατολίζοντάς τα πάντα προς την κατεύθυνση της βελτίωσης και της καλύτερης κατανόησης από το μαθητή.»*

Κατά την διάρκεια σύλλεξης των δεδομένων από τις συνεντευξιαζόμενες προκύπτει η **Διατήρηση Προδιαγραφών και η Διατήρηση Εξειδίκευσης**. Επισημαίνεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης η σημασία της εξειδίκευσης και της συνεχούς βελτίωσης στον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα επιβεβαιώνεται και η ανάγκη για τη διατήρηση προδιαγραφών προκειμένου να αναγνωρίζεται το επάγγελμα ως εξειδικευμένο αναφέροντας ότι είναι απαραίτητο ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι απαραίτητη η ανάληψη ευθυνών διατηρώντας τις προδιαγραφές και ταυτόχρονα και το επίπεδο εξειδίκευσης υψηλό, με την Ν9 να επιβεβαιώνει όλα τα παραπάνω: *«Ως διευθύντρια ενός σχολείου 6 χρόνων, υιοθετώ πολλές πρακτικές προκειμένου να ενισχύσω τον επαγγελματισμό στο εκπαιδευτικό μου έργο. Επιδιώκω να παρακολουθώ σεμινάρια, συνέδρια και εκπαιδευτικά προγράμματα που ενισχύουν τις γνώσεις μου και με βοηθούν να προσφέρω καλύτερη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς μου.»*

Η **Προσαρμοστικότητα στις Νέες Απαιτήσεις και η Αποδοχή Νέων Ιδεών και προσεγγίσεων** φαίνεται να είναι ακόμα ένα από τα ζητήματα που απασχολούν τις εκπαιδευτικούς. Είναι σημαντικό να προσαρμόζονται στα νέα τόσο εκπαιδευτικά δεδομένα όσο και στα νέα κοινωνικά δεδομένα τα οποία προκύπτουν από την εξέλιξη του πολιτισμού όπως είναι, για παράδειγμα, η θετική σχέση που οφείλουν να έχουν με τους γονείς και τους μαθητές, αφού αναφέρεται μέσω των περισσότερων απόψεων των ερωτηθεισών και συγκεκριμένα στην συνέντευξη Ν2 η οποία υπογραμμίζει τη σημασία της προσαρμοστικότητας και της διαρκούς ανταπόκρισης σε νέες προκλήσεις και εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης *«Προσπαθώ συνεχώς να ενημερώνομαι και*

*να επιμορφώνομαι σε ό,τι αφορά τον εκπαιδευτικό χώρο. Καθημερινά διαβάζω άρθρα εφημερίδων και βιβλία που σχετίζονται με το αντικείμενο, εστιάζοντας κυρίως στη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Προσπαθώ να κατανοήσω καλύτερα τους μαθητές μου και πώς επηρεάζονται από το περιβάλλον τους, καθώς έχουν αλλάξει πολλά στην ελληνική οικογένεια τα τελευταία χρόνια.»*

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η **Συμμόρφωση σε Κανονιστικά Πλαίσια και Πρακτικές** είναι μείζονος σημασίας άξονας που προκύπτει, διότι, παρόλο που ο κάθε εκπαιδευτικός τελεί αυτόνομα το επαγγελματικό του καθήκον εντός της τάξης, δεν αναιρεί την ύπαρξη προδιαγραφών που ορίζονται από τις αρμόδιες αρχές και τις επαγγελματικές οργανώσεις. «N3: *Είμαστε υποχρεωμένοι να συμμορφωνόμαστε με τους κανόνες και τις προδιαγραφές που ορίζονται από τις αρμόδιες αρχές και επαγγελματικές οργανώσεις.»*

Σύμφωνα με τα δεδομένα η **Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη** σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι διαρκώς ενημερωμένοι για τις καλύτερες πρακτικές και τις νέες εκπαιδευτικές τάσεις. Αυτό επιτρέπει την εξέλιξη των διδακτικών μεθόδων και την προσφορά πλούσιας και ενδιαφέρουσας εκπαιδευτικής εμπειρίας με τις εκπαιδευτικούς να είναι οι δημιουργοί ενός περιβάλλοντος με την κατάλληλη προετοιμασία και την ταυτόχρονη προώθηση της ανάπτυξης κατά την διάρκεια του μαθήματος, με την N8 να επιβεβαιώνει ότι «*είμαστε σε θέση να παρέχουμε ένα ασφαλές, ενθαρρυντικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον για τα παιδιά. Αυτό σημαίνει να είμαστε προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουμε κάθε πρόκληση που μπορεί να προκύψει και να επιδείξουμε κατάλληλη αντίδραση.»*

**Αφοσίωση και δέσμευση στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου και συνεπής συμπεριφορά** είναι ένας άξονας ο οποίος αναφέρεται στην ηθική υπόσταση του επαγγελματισμού που τείνουν να έχουν οι συνεντευξιαζόμενες εκπαιδευτικοί, γιατί παρατηρείται ότι ο επαγγελματισμός επηρεάζει τη συμπεριφορά τους έχοντας απέναντι τους μικρούς μαθητές οι οποίοι λειτουργούν με την μίμηση στην υιοθέτηση σωστών συμπεριφορικών αξιών «*Ο επαγγελματισμός συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού περιβάλλοντος στην τάξη. Με τη σωστή στάση και το κατάλληλο παράδειγμα, μπορούμε να εμπνεύσουμε τους μαθητές μας και να τους βοηθήσουμε να αναπτύξουν θετικές συμπεριφορές και αξίες.»* (N5).

Τέλος είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το τρίπτυχο των δεξιοτήτων του επαγγελματισμού είναι: **Συνεργασία, Επικοινωνία και Συνέπεια**. Ο επαγγελματισμός συμβάλλει στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινότητας. Αυτό δημιουργεί ένα θετικό περιβάλλον υποστήριξης και αλληλεπίδρασης για την ευημερία των παιδιών. «Όταν οι γονείς και οι άλλοι φορείς αισθάνονται ότι έχουν να κάνουν με επαγγελματίες, είναι πιο πιθανό να συνεργαστούν μαζί μας για το κοινό καλό των παιδιών.» (N9)

### **Συμπερασματικά:**

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας προσφέρει μια σαφή εικόνα των προτεραιοτήτων και των επαγγελματικών τους αξιών. Η ανάλυση αυτή αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας δεν περιορίζονται μόνο στη διδασκαλία, αλλά ενσωματώνουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και αξιών. Η δέσμευσή τους για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, η προώθηση της ισότητας και ηθικής, καθώς και η προσαρμογή στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις, καθιστούν το επάγγελμά τους εξαιρετικά σημαντικό για την πρόωμη παιδική ηλικία. Αυτοί οι ερευνητικοί άξονες παρέχουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση των αξιών και των προτεραιοτήτων που καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, υπογραμμίζοντας τη σημασία του ρόλου τους στην ανάπτυξη και διαμόρφωση των νέων γενεών.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο διερευνάται είναι: **Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης ότι είναι τα χαρακτηριστικά του επαγγελματικού εκπαιδευτικού;** με τις εξής ερωτήσεις:

- 1. Ποια τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού; Αν μπορείτε να τα ιεραρχήσετε;**
- 2. Πιστεύετε ότι με την πάροδο των πρώτων χρόνων της σταδιοδρομίας σας έχετε αλλάξει;**
- 3. Εσείς θεωρείτε τον εαυτό σας επαγγελματία εκπαιδευτικό; Ναι, ή όχι και για ποιους λόγους;**
- 4. Ποιες πρακτικές υιοθετείτε ώστε να ενισχύσετε τον επαγγελματισμό στο εκπαιδευτικό σας έργο;**

Σύμφωνα με όλες τις απαντήσεις που δόθηκαν στις παραπάνω ερωτήσεις και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από αυτές, προκύπτουν κάποιοι βασικοί άξονες οι οποίοι αναδύονται με αρκετή συχνότητα όπως αρχικά είναι η **Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη και Αυτοαξιολόγηση**. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι σημαντικό ρόλο κατέχει η γνώση του διδακτικού τους αντικειμένου, το οποίο συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ουσιαστικά αυτό σημαίνει ότι οφείλουν να γνωρίζουν το αντικείμενό τους πολύ καλά όντας καταρτισμένοι σε παιδαγωγικές θεωρίες έχοντας μια διαρκή μάθηση και συμμετοχή σε επιμορφώσεις και δράσεις ώστε να αυτοαξιολογούνται και να ανατροφοδοτούνται βελτιώνοντας συνεχώς τις πρακτικές τους και την ποιότητα της διδασκαλίας τους κάνοντας την αυτοκριτική τους η οποία είναι πολύ σημαντική για την συνεχή προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εντοπίζοντας, δηλαδή, τα λάθη τους ως εκπαιδευτικοί. Όλα τα παραπάνω τα επιβεβαιώνει η N1 *«Για να είναι ο εκπαιδευτικός αποτελεσματικός πρέπει να έχει μια άρτια εκπαίδευση. Ακόμα, πρέπει να είναι οργανωμένος και μεθοδικός, το οποίο θα το επιτύχει μέσα από την αυτοαξιολόγηση.»* όπως επίσης η ίδια αναφέρει *«Έχω αναθεωρήσει τις πρακτικές μου, έχω επεκτείνει τις δεξιότητές μου και έχω εμβαθύνει στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών. Οι αλλαγές αυτές έχουν επιτρέψει στην προσέγγισή μου να γίνει πιο πλούσια και πιο προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.»*

Είναι σημαντικό να αναφερθεί και οι **Διαπροσωπικές Σχέσεις, η Επικοινωνία και η Επαγγελματική Ανάπτυξη**. Ακόμα μερικές θεμελιώδεις αρχές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης δίνουν μεγάλη σημασία και αυτό γιατί, η ανάγκη για θετικές σχέσεις με τους συναδέλφους, τους γονείς και τα παιδιά είναι μια δεξιότητα η οποία απαιτεί προσαρμοστικότητα και δέσμευση, καθώς αυτές οι σχέσεις επηρεάζουν το επαγγελματικό περιβάλλον και την εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργώντας την ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης και εμπειρίας μέσω της δια βίου εκπαίδευσης επίσης η συνεργασία αυτή συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός κοινού στόχου: την ποιοτική εκπαίδευση των μαθητών και την ενίσχυση της συνολικής τους ανάπτυξης. Πράγματι, η εμπειρία και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τους οδηγούν να αναθεωρούν τις πρακτικές τους και να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών, καθιστώντας την εκπαιδευτική τους προσέγγιση πιο πλούσια και αποτελεσματική με την N4 να επιβεβαιώνει λέγοντας *«Ναι, έχω αλλάξει πάρα πολύ. Το πρώτο χρόνο ήμουν πιο πολύ τυπική στα βασικά όπως είναι οι μαθησιακοί στόχοι. Στη συνέχεια, συνειδητοποίησα ότι είναι σημαντικό να ακούω και τους μαθητές μου και να μην μένω προσκολλημένη στο εκπαιδευτικό έργο αλλά και να ενισχύω την αυτοεκτίμηση, τις αξίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών»*

Τελευταίος άξονας που προκύπτει από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών είναι οι **Μοντέρνες Διδακτικές Προσεγγίσεις και Μαθητοκεντρική Εκπαίδευση** φαίνεται ότι οργάνωση και η προετοιμασία του μαθήματος μέσω της συνεχούς εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Τονίζεται, με έντονη ευαισθητοποίηση από τις εκπαιδευτικούς, η ανάγκη για κατανόηση των ατομικών αναγκών και των ενδιαφερόντων των παιδιών. Η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων με βάση την ψυχολογία και η προσέγγιση των παιδιών με σεβασμό και ενθάρρυνση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για μια αποτελεσματική εκπαίδευση. Επικρατεί η ανάγκη για μεταλαμπάδευση ηθικών αξιών μέσα από το εκπαιδευτικό έργο επιτυγχάνοντας την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. *«Λαμβάνω υπόψη τις δύσκολες μέρες, προσπαθώ να βρίσκω άμεσες λύσεις για να πετύχει και η διδασκαλία του μαθήματος για να είναι χαρούμενοι τόσο οι μαθητές όσο και εγώ από την έκβαση του αποτελέσματος»* (N4).

### **Συμπερασματικά**

Η ποιότητα της εκπαίδευσης και η ανάπτυξη των μαθητών εξαρτώνται άμεσα από την επαγγελματική κατάρτιση και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται και να εξελίσσονται συνεχώς. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επενδύουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά προγράμματα και αναζητώντας ευκαιρίες για διαρκή μάθηση. Μέσω της προσαρμογής στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις και της κατανόησης των ατομικών αναγκών των μαθητών, μπορούν να προωθήσουν μια μαθητοκεντρική προσέγγιση που ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή και την αυτονομία των μαθητών. Οι διαπροσωπικές σχέσεις και η αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς και τους συναδέλφους συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός δικτύου υποστήριξης που ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία και προσφέρει ένα ασφαλές και ενθαρρυντικό περιβάλλον για τους μαθητές. Τέλος, η συνεχής αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση είναι κρίσιμες για την αναγνώριση των δυνατών σημείων και των τομέων που χρειάζονται βελτίωση. Μέσα από την αυτοκριτική και την αναθεώρηση των πρακτικών τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύουν την αποτελεσματικότητά τους και να συμβάλλουν στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης.

Συνεχίζοντας την έρευνα, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι: **Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν, βελτιώνουν ή παρεμποδίζουν τον επαγγελματισμό τους;** με τις ερωτήσεις που προκύπτουν να είναι οι εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό τους;
2. Σχετίζεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών με την αυτονομία; Θεωρείτε πως είστε ένας/μία αυτόνομος/η επαγγελματίας εκπαιδευτικός;
3. 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; Είδαμε στις μέρες μας και την ανάγκη για εξ αποστάσεως διδασκαλία και πώς ανταποκριθήκαμε σε αυτό. Σχετίζονται πιστεύετε με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού;
4. Υπάρχουν- γνωρίζετε επιμορφωτικές δράσεις, από την μεριά της πολιτείας, που προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και πώς θα τις χαρακτηρίζατε; Υπάρχει κάτι άλλο πέρα από εσάς;
5. Προσωπικά, τί κάνετε ώστε να ανταπεξέλθετε στις σύγχρονες απαιτήσεις της δουλειάς σας και να βελτιωθείτε επαγγελματικά;

Ένας άξονας που προκύπτει από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών είναι οι **Οικονομικοί Παράγοντες, Πόροι και Προκλήσεις** που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Τα παραπάνω αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους που διαμορφώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Οι οικονομικοί παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, Η επαρκής χρηματοδότηση και η διαθεσιμότητα πόρων είναι απαραίτητες για τη δημιουργία ενός πλούσιου και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η έλλειψη τους δυσχεραίνει το έργο και περιορίζει τις δυνατότητές τους να προσφέρουν αποτελεσματικές μαθησιακές εμπειρίες. Επιπλέον, η πρόσβαση σε επιμορφωτικά σεμινάρια και εκπαιδευτικά προγράμματα είναι συχνά εξαρτώμενη από την οικονομική κατάσταση των εκπαιδευτικών, με την έλλειψη χρηματοδότησης να αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην επαγγελματική τους εξέλιξη και την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις και πιέσεις που επηρεάζουν το επαγγελματικό τους περιβάλλον. Η μειωμένη κρατική υποστήριξη, οι χαμηλές αμοιβές, οι κοινωνικές αντιλήψεις που υποτιμούν το επάγγελμά τους, και οι πιέσεις από ανωτέρους και γονείς, προσθέτουν στρες και περιορίζουν την αποδοτικότητά τους. Στην απάντηση την συνεντευξιαζόμενης Ν1 «ο οικονομικός

*παράγοντας. Εδώ τα πράγματα γίνονται λίγο πιο περίπλοκα, γιατί, είναι η αλήθεια, δεν είμαστε και οι πιο πλούσιοι στον κόσμο από αυτή τη δουλειά. Και αυτό μας φέρνει σε ένα είδος αντικινήτρου. Τρίτος, αλλά όχι και τόσο σημαντικός, είναι οι πιέσεις από τους ανωτέρους μας. Οι διευθυντές, οι προϊστάμενοι, κάνουν τη ζωή μας λίγο πιο περίεργη με τις απαιτήσεις για προγράμματα και άλλα τέτοια».*

**Η σημαντικότητα της Εκπαιδευτικής Αυτονομίας στην Εποχή της Τεχνολογίας: Προοπτικές Συνεχούς Ανάπτυξης και Συνεργασίας.** Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η χρήση της τεχνολογίας είναι πλέον αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας. Παρά τα οφέλη της τεχνολογίας, η φυσική παρουσία στην τάξη παραμένει αναντικατάστατη. Καθώς οι απαιτήσεις για εξοικείωση με την τεχνολογία αυξάνονται, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται συνεχώς στην ανάγκη να αναβαθμίζουν τις δεξιότητές τους. Αυτή η συνεχής προσπάθεια για επιμόρφωση είναι απαραίτητη για την προσαρμογή στις νέες τεχνολογικές απαιτήσεις. Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για την επιτυχή ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία. Η ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών εμπειριών βοηθάει στην καλύτερη αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων. Ωστόσο, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται με σεβασμό στο εργασιακό τους ωράριο. Η τεχνολογία μπορεί να διευκολύνει τη διδασκαλία, αλλά δεν πρέπει να επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχει ανάγκη για τακτικές συνελεύσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και την ανοικτή συζήτηση με τους ανωτέρους. Αυτές οι συνελεύσεις αποτελούν ευκαιρίες για συμβουλευτική και προστασία, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν τις ανησυχίες τους, να ζητούν καθοδήγηση και να λαμβάνουν υποστήριξη από τους προϊσταμένους τους. Μέσω αυτών των ανοικτών συζητήσεων, δημιουργείται ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και συνεργασίας που ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συνολική ποιότητα της εκπαίδευσης.

Ένας ακόμα άξονας, ο οποίος ασκεί θετική επιρροή είναι ο **Επαγγελματισμός και η Επαγγελματική Ανάπτυξη μέσω της Πολιτείας** είναι οι δια βίου επιμορφώσεις οι οποίες ενισχύουν ποιοτικά την διδασκαλία και τις επιδόσεις των μαθητών. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία συμβάλλει στην διαρκή ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τελευταίες εκπαιδευτικές καινοτομίες και πρακτικές. Ακόμα, μέσα από την συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναπτύσσονται οι δεξιότητες αντιμετώπισης των νέων προκλήσεων. Παραδείγματος χάριν, η Πολιτεία μέσα από την οργάνωση

διαφόρων επιμορφωτικών δράσεων ή προγραμμάτων μπορεί να δημιουργήσει ένα γόνιμο έδαφος μάθησης και βελτίωσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ν1 είχε εμπειρία σχετικά με την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία επικεντρώνονταν σε «θέματα διαχείρισης της τάξης και αντιμετώπισης συμπεριφορικών προβλημάτων ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής τάξης ή και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στο θέμα της ψηφιακής παιδείας». Τέλος, εξίσου σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κατέχει η αυτονομία που έχει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός όταν μπαίνει μέσα στην τάξη. Αυτή η αίσθηση είναι θεμελιώδης για την ικανότητά τους να λαμβάνουν αποφάσεις και να διαχειρίζονται την τάξη τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η δυνατότητα να προσαρμόζουν τη μεθοδολογία διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία τους. Επιπλέον, η αυτονομία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν τη δημιουργικότητά τους και να εφαρμόζουν νέες ιδέες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αυτονομία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να αναλαμβάνουν ευθύνες και να αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο της διδασκαλίας τους, γεγονός που ενισχύει την επαγγελματική τους ταυτότητα και την αφοσίωσή τους στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Τέλος, η **τρίπτυχη ανάπτυξη ενός συνεργατικού κλίματος**: εκπαιδευτικού-γονέων, εκπαιδευτικών μεταξύ τους και εκπαιδευτικών-κοινότητας ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργεί πλούσιες ευκαιρίες για τους/τις μαθητές/τριες. Πιο αναλυτικά, η Ν9 υποστηρίζει ότι «*Ενθαρρύνω τη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού, των γονέων, προωθώντας μια ποιοτική διδασκαλία*». Αυτή η συνεργασία δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όπου όλοι οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να υποστηρίξουν την πρόοδο των μαθητών. Επιπλέον, η συνεργασία με τους συναδέλφους είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Η ανταλλαγή ιδεών και η κοινή προσπάθεια για την αντιμετώπιση των προκλήσεων μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιωμένες διδακτικές προσεγγίσεις και καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές. Η συνεργασία δεν περιορίζεται μόνο στη σχολική κοινότητα, αλλά επεκτείνεται και σε ευρύτερα πλαίσια, όπως η συμμετοχή σε επαγγελματικές οργανώσεις και δίκτυα. Αυτή η συμμετοχή επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται για τις τελευταίες εξελίξεις στον τομέα τους και να ενσωματώνουν νέες πρακτικές στη διδασκαλία τους. Η εκπαιδευτικός Ν9 δηλώνει: «*Συμμετέχω ενεργά σε προγράμματα και πρωτοβουλίες που προάγουν τη συνεργασία με τη σχολική κοινότητα και τους φορείς της ευρύτερης κοινωνίας. Η*



*συνεργασία αυτή ενισχύει το εκπαιδευτικό περιβάλλον και συμβάλλει στην ανάπτυξη των μαθητών.»*

Αυτή η ενεργός συμμετοχή σε συνεργατικά προγράμματα δημιουργεί ένα πιο υποστηρικτικό και δυναμικό περιβάλλον για τους μαθητές, προσφέροντάς τους ευκαιρίες για πιο πλούσια και ποικιλόμορφη μάθηση. Η τακτική επικοινωνία και η ανοιχτή συζήτηση με τους ανωτέρους είναι κρίσιμες για την επαγγελματική ανάπτυξη και την προστασία των εκπαιδευτικών. Μέσω αυτών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λαμβάνουν υποστήριξη και καθοδήγηση, να αισθάνονται ασφαλείς και να μην αισθάνονται ότι εκτίθενται. Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης προσαρμόζονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της εργασίας τους με διάφορους τρόπους. Η συνεχής ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών με άλλους εκπαιδευτικούς μέσω δικτύων και συνελεύσεων επίσης συμβάλλει στη συνεχή μάθηση και βελτίωσή τους.

**Συμπερασματικά:** Οι παραπάνω απόψεις αναδεικνύουν τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και εξειδίκευσης για τους εκπαιδευτικούς. Πρώτον, η αυξημένη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις και να επενδύουν στην απόκτηση αντίστοιχων δεξιοτήτων και γνώσεων. Δεύτερον, η χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την προώθηση της μάθησης και την ανάπτυξη των μαθητών. Τρίτον, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη σχολική κοινότητα και φορείς της ευρύτερης κοινωνίας ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργεί πλούσιες ευκαιρίες για τους μαθητές. Πέμπτον, οι γονείς αναγνωρίζονται ως ένας σημαντικός παράγοντας, καθώς η κοινωνική τους παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί. Οι οικονομικοί παράγοντες επίσης παίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς η έλλειψη πόρων μπορεί να περιορίσει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση. Η συνεχής αναβάθμιση των δεξιοτήτων και η ενσωμάτωση νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία αποτελούν θεμέλια για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και την επίτευξη ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Έτσι, η προσήλωση στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη αντανακλά τον επαγγελματισμό και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την προώθηση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών τους.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα είναι: **Ποιος είναι το ρόλος του διευθυντή ως πρότυπο ηγέτη στην ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και πώς**

αντιλαμβάνονται την επίδραση του διευθυντή στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών; Οι ερωτήσεις που προκύπτουν είναι οι εξής:

1. Πώς ορίζετε τον ρόλο του διευθυντή ως πρότυπο ηγέτη;
2. Ποιοι είναι οι τρόποι με τους οποίους ο διευθυντής έχει στηρίξει την επαγγελματική σας ανάπτυξη και προώθηση;

Από τις θεματικές ενότητες αναδύονται τακτικά οι εξής άξονες. Τα χαρακτηριστικά ενός πρότυπου διευθυντή ηγέτη: Ο ρόλος του διευθυντή ως πρότυπο ηγέτη είναι κρίσιμος για την ενίσχυση του επαγγελματισμού και την ανάπτυξη ενός σχολείου. Ένας διευθυντής που λειτουργεί ως πρότυπο ηγέτη συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει τη μάθηση, την καινοτομία και την αριστεία, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Ειδικότερα, η Προώθηση Επαγγελματικής Ανάπτυξης στοχεύει στο «να δίνει έμφαση στη συνεχή επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, ο διευθυντής δημιουργεί ένα περιβάλλον που προάγει τη μάθηση και την καινοτομία» (N1). Ο ηγέτης πρότυπο επιδιώκει να διατηρεί μια ανοιχτή επικοινωνία με το προσωπικό του, εκπέμποντας στο προσωπικό του εμπιστοσύνη. Παράλληλα, το δημοκρατικό προφίλ ενός διευθυντή έχει ως βασικά χαρακτηριστικά την ουδετερότητα, την δικαιοσύνη και να δείχνει έμπρακτα τις αξίες και τις αρχές του, οι οποίες αποτελούν πρότυπο μίμησης για όλη τη σχολική κοινότητα. Τέλος, η αναγνώριση και η επιβράβευση του εκπαιδευτικού προσωπικού συμβάλλει στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη, προσφέροντας ένα ποιοτικά καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον στους/στις μαθητές/τριες.

Εξίσου σημαντικός άξονας είναι η διαρκής επιδίωξη για τη Συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά και Ερευνητικά Έργα. Αναλυτικότερα, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά και ερευνητικά έργα είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την N6 να υπογραμμίζει ότι: «Ως διευθύντρια προσπαθώ να προωθώ τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά έργα και ερευνητικά προγράμματα, που τους επιτρέπουν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να συνεισφέρουν στην καινοτομία στον εκπαιδευτικό χώρο». Σαφώς, η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων στοχεύει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Ένα ακόμα σημαντικό μέλημα του/της διευθυντή/τριας είναι η Προώθηση Συνεργασίας και Ανταλλαγής Ιδεών καθώς η καλή συνεργασία και η ανταλλαγή ιδεών εντός του σχολείου είναι σημαντική για την επαγγελματική εξέλιξη. Η N8 επισημαίνει: «Η επαγγελματική εξέλιξη

*προωθείται μέσα από την καλή συνεργασία και ανταλλαγή ιδεών εντός του σχολείου. Οι ομαδικές συζητήσεις που έχουμε κάνει κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους αποτέλεσαν έναυσμα για να ασχοληθώ σε βάθος με κάποιες θεματικές.»*

### **Συμπερασματικά**

Ο ρόλος του διευθυντή στην προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατος. Περιλαμβάνει την παροχή ευκαιριών για επιμόρφωση, τη στήριξη και την καθοδήγηση, την προώθηση της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά και ερευνητικά έργα, την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων, την ενίσχυση της συνεργασίας και της ανταλλαγής ιδεών και την αναγνώριση των προσπαθειών του προσωπικού. Με αυτόν τον τρόπο, ο διευθυντής συμβάλλει καθοριστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και την καινοτομία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Συζήτηση**

Σε αυτό το κεφάλαιο πραγματοποιείται η σύνθεση των θεωρητικών παραδοχών με τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Ουσιαστικά, βασικός στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι να δημιουργηθεί μια εμπειριστατωμένη εικόνα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας τόσο για τον επαγγελματισμό όσο και για το ρόλο της ηγεσίας στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το 1ο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με τις διαστάσεις του επαγγελματισμού, είναι φανερό ότι επιδιώκουν να καλλιεργούν μια γενικότερη εξέλιξη και εξωστρέφεια ως προς την ανανέωση της παιδαγωγικής τους κατάρτισης προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις συνεχόμενες αλλαγές και να προσαρμοστούν σε νέες απαιτήσεις (Hargreaves, 2000:171). Συγκεκριμένα, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να είναι τόσο θεωρητικά όσο και τεχνογνωσιακά καταρτισμένος, περιλαμβάνοντας ένα “ρεπερτόριο” επαγγελματικής κατάρτισης, γενικής παιδείας, διαπολιτισμικής μόρφωσης, μύησης και ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας (Τρούλης, 1996: 320). Ομοίως και η Θεοχάρη (2021:146) κατέληξε στα ευρήματα ότι ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει ένα «μωσαϊκό υβριδικού τύπου επαγγελματισμού», συμπεριλαμβάνοντας τα εξής χαρακτηριστικά: άρτια επιστημονική γνώση του αντικειμένου, διδακτική και παιδαγωγική,

δια βίου επιμόρφωση, καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο.

Όσον αφορά στον χαρακτηρισμό ενός σωστού επαγγελματία, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα κύρια χαρακτηριστικά ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού στην προσχολική ηλικία:

1. Πρώτον, η άρτια εκπαίδευση και η συνεχής αυτοαξιολόγηση αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.
2. Δεύτερον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει βαθιές γνώσεις και κατανόηση της ψυχολογίας και των αναγκών των παιδιών σε σχέση με την ηλικία τους, προκειμένου να δημιουργήσει ένα κατάλληλο περιβάλλον μάθησης.
3. Τρίτον, η επικοινωνία και η συνεργασία τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους γονείς αποτελούν κρίσιμες πτυχές για τη διατήρηση ενός θετικού κλίματος στην τάξη και την προώθηση της συνεργασίας για το κοινό καλό των παιδιών.
4. Τέταρτον, η επαγγελματική κατάρτιση και η ικανότητα διαχείρισης είναι ζωτικές για την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία.
5. Τέλος, η ενθάρρυνση και η έμπνευση των παιδιών αποτελούν σημαντικά μέρη του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς προάγουν ένα θετικό κλίμα μάθησης.

Πράγματι, η διπλωματική έρευνα της Θεοχάρη (2021:149) βρίσκεται σε πλήρη ομοφωνία με τα παραπάνω καθώς η πλειονότητα του δείγματος της υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός οφείλει να διέπεται από ηθικές αξίες, συνεχή προσπάθεια για προσωπική εξέλιξη και να αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του βάση της αυτοαξιολόγησης. Ακόμα, η έρευνα της Evans (2011:857) βρίσκεται σε πλήρη ομοφωνία με τα παραπάνω καθώς υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι δεκτικοί σε νέες μορφές διδασκαλίας, το οποίο επιβεβαιώνεται στην παρούσα εργασία. Τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας συνδέεται άμεσα με την δημιουργία ενός ασφαλούς και γόνιμου περιβάλλοντος όπου η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την διαρκή ανανέωση των επιστημονικών γνώσεων του μέσα από τη παρακολούθηση σεμιναρίων,

μεταπτυχιακών σπουδών, επιστημονικών εκδηλώσεων, τα οποία συμβάλουν και στην ενίσχυση του κύρους τους (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008:13).

Ακόμα, οι Ellet et al., (2002:64) επισημαίνουν ότι η διδακτική αξιολόγηση συμβάλει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, μια σημαντική διάσταση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών είναι η εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι: η οργάνωση μέσω της σωστής προετοιμασίας της διδασκαλίας, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μεθόδων, ο αναστοχασμός-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και η αναγνώριση και διόρθωση εκπαιδευτικών λαθών. Ενώ, η Καραγιάννη (2015:90) υποστηρίζει ότι ο αναλυτικός πραγματισμός και σχεδιασμός του διδακτικού πλάνου, η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα του έργου του/της.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ανασταλτικοί παράγοντες της επαγγελματικής ανέλιξης είναι ο οικονομικός παράγοντας όπως είναι τα περιορισμένα κονδύλια σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης όπως είναι η ατομική οικονομική επιβάρυνση ή η έλλειψη της υλικοτεχνικής υποδομής (Βασιλειάδου, 2019:102). Σύμφωνα με τον Hargreaves (2000:175) υποστηρίζεται ότι *«αν θέλουμε καλύτερη μάθηση στην τάξη για τους μαθητές, πρέπει να δημιουργήσουμε εξαιρετικές επαγγελματικές συνθήκες μάθησης και εργασίας για όσους τους διδάσκουν»*. Όσον αφορά στην συνεργασία τους επιδιώκεται η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, παράγοντας που ενισχύει τον επαγγελματισμό τους. Ακόμα τα αποτελέσματα της Καραγιάννης (2015:102) όσο και της παρούσας έρευνας διαπιστώνουν ότι εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η συνεργασία με τους γονείς.

Άλλος ένας παράγοντας του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών είναι η έννοια της αυτονομίας όπου στην παρούσα εργασία θεωρείται κυρίαρχο γνώρισμα. Το ίδιο υποστηρίζει ο Day (2000:30), υποστηρίζοντας ότι η αυτονομία *«είναι η χρήση της ελεύθερης τους βούλησης, όσον αφορά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα στην τάξη»*. Η ανεξαρτησία και αυτονομία των εκπαιδευτικών αναδεικνύει την υπερηφάνεια και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Καλογιάννη, 2015:62). Σύμφωνα με τον Ingersoll (2003), η επαγγελματική αυτονομία είναι θεμελιώδης για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση από την εργασία, ενώ παράλληλα προάγει την καινοτομία και την υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών. Ο Pearson και Moomaw (2005) διαπίστωσαν ότι η αυτονομία συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική

δέσμευση και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και με την αποφυγή της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Επιπλέον, η έρευνα του Little (1990) επισημαίνει ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών ενισχύεται μέσα από τη συνεργατική κουλτούρα στο σχολικό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η συνεργασία και η αυτονομία συνδυαστικά οδηγούν σε βελτιωμένες διδακτικές πρακτικές και αυξημένη αίσθηση επαγγελματικής ταυτότητας. Η Analos (2011) υποστηρίζει επίσης ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετες, καθώς η αυτονομία τους επιτρέπει να επιλέγουν τις κατάλληλες επιμορφώσεις και να εφαρμόζουν νέες διδακτικές μεθόδους που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους.

Παράλληλα, η αυτοκριτική που εξέφρασαν οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας σχετικά με το αν θεωρούν τον εαυτό τους επαγγελματία είναι άλλη μια σημαντική παράμετρος όπου είναι φανερή η αγάπη τους για το επάγγελμα καθώς προσπαθούν να ενισχύουν τις γνώσεις τους. Η Αναστασίου (2017) αναφέρει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών με πολλά έτη προϋπηρεσίας αισθάνονται ματαιώση, χάνουν το ενδιαφέρον τους για την επαγγελματική τους βελτίωση, Ωστόσο στην παρούσα εργασία δεν εντοπίστηκε κάποιο ίχνος παραίτησης. Σύμφωνα με τον Fullan (2002), η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και η διαρκής αυτοβελτίωση είναι κρίσιμες για τη διατήρηση του επαγγελματικού ενδιαφέροντος και την αποφυγή της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι Hargreaves και η Shirley (2009) αναφέρουν ότι η υποστήριξη από τη διοίκηση και η συμμετοχή σε καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να ενισχύσουν το ηθικό των εκπαιδευτικών και να αναζωογονήσουν το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση. Η Darling-Hammond (2016) επισημαίνουν ότι οι ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και συνεργασία με συναδέλφους είναι ουσιαστικές για την ανανέωση του ενδιαφέροντος και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών.

Επίσης, ένας ακόμη παράγοντας, ο οποίος συμβάλει στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού είναι η διοίκηση της σχολικής μονάδας, με τον/την διευθυντή/ντρια να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη διότι αποτελεί το πρόσωπο κλειδί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Πασιαρδής (2004:216) η αποτελεσματική ηγεσία ενός πρότυπο

ηγέτη «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». Σε αυτό συμβάλλει το όραμα του/της ηγέτη/ιδος επιδιώκοντας να «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). Σε αντίθεση με την διδακτορική εργασία της Φωτοπούλου (2013:461) οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην αλληλεπίδραση τους με το/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου, προωθώντας τον επαγγελματισμό τους με ποικίλες μεθόδους όπως είναι: η καθοδήγηση, η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων, η καθοδήγηση και η ανατροφοδότηση για περαιτέρω βελτίωση.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.

Backor, K. T., & Gordon, S. P. (2015). *Preparing Principals as Instructional Leaders: Perceptions of University Faculty, Expert Principals, and Expert Teacher Leaders*. NASSP Bulletin, 99 (2), 105-126

Bakay, E., Kalem, G., & Slavik, M. (2010). Project-Based School Management Training Modules for Managers and other Managerial Staff, Can Digital Baskı Ltd. *Şti., İzmir, Turkey*.

Bakay, M. E, Kalem, G., & Slavik, M. (Eds.) (2010). *Σχολική Διοίκηση Μέσω Έργων: Εκπαιδευτικό Υλικό για διευθυντές και στελέχη εκπαίδευσης* (2 η εκδ.) (Επιμ. ελληνικού κειμένου Δ. Καρακατσάνη, Α. Προβατά & Ε. Παπαλόη). Αθήνα: Διόνικος. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2010)

Bauman, Z. (2004). *Identity*. Cambridge: Polity.

Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. Ανακτήθηκε 04/11/2023 από: [https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10\\_404\\_07.pdf?sequence](https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10_404_07.pdf?sequence)

Berg, G. (1989). Educational reform and teacher professionalism. *Journal of curriculum studies*, 21(1), 53-60.

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 στις 03/11/2023 από: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/109467050134005>

Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401. Ανακτήθηκε 04/11/2023 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1367458000200114>

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, 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.

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 04/11/2023 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, J. & Newman, J. (1997). *The managerial state*. London: Sage Publications.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). The ethics of educational and social research. In *Research methods in education* (pp. 111-143). Routledge.

Craig, G. J., & Baucum, D. (2002). *Human Development*. NJ: Prentice Hall.



- Cribb, A., & Gewirtz, S. (2015). *Professionalism*. John Wiley & Sons.
- Crook, D. (2008). Some historical perspectives on professionalism. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism* (pp.10-27), London: Institute of Education, University of London.
- Currie, M. (1998). *Postmodern narrative theory*. London: Macmillan.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91.
- 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. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Day, C. (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching*
- Devaney, K. & Sykes, G. (1988). Making sense for professionalism. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press.
- education*, 15(2), 145-158. Ανακτήθηκε στις 8/10/2024 από:
- 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 02/11/2023 από : <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-349-00711-0>
- 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 03/11/2023 από: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1080/01411926.2011.607231?casa\\_token=CeLL](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1080/01411926.2011.607231?casa_token=CeLL)

X0OoxIUAAAAA:kNv94NPoWXi2eLW\_hxZCLZqs6t7O1wI2c\_rWTcK1Wr830toZo\_MQ  
VyszDMAqGgMYJpOTwlLerLCCLy2m

Evetts, J. (2003). *The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world*, *International Sociology*, 18 (2), 395-415. Ανακτήθηκε στις 03/11/2023 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 05/11/2023 από:  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0011392106065083>

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. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy and policy*. Chicago: The University of Chicago Press.

Freidson, E.(2001). *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή,). Αθήνα: Πατάκης.

Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Educational leadership*, 59(8), 16-21.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In I. Goodson and A. Hargreaves (eds) *Teachers' Professional Lives* (London, Falmer). Ανακτήθηκε στις 03/11/2023 από:

<https://books.google.gr/books?id=vDmQAqAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=true>

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 05/11/2023:

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=443AB4476F742FF08039%20F385CCE8C9CC?doi=10.1.1.600.5220&rep=rep1&type=pdf>

Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.

Hargreaves, D.H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.

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 02/11/2023 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837981.pdf>

Hollingworth, L. (2012). Why leadership matters: empowering teachers to implement formative assessment. *Journal of educational Administration*, 50 (3), 365-379.

Holroyd, C. (2000). Are assessors professional? *Active Learning in Higher Education*, 1(1), 28-44.

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., Wallace, M. (2005). *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism* (London, Sage).

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1047621042000213584?needAccess=t>

Hunter, R.C. (2015). Principals Improving Schools through Enhanced Teacher Leadership. *Advances in Educational Administration*, 10, 149-160.

Ingersoll, R. M. (2003). *Is there really a teacher shortage?*. Ανακτήθηκε στις 10/06/2024 από: <https://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/Shortage-RI-09-2003.pdf>

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.

Krippendorff, K. (2004). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Quality and quantity*, 38, 787-800.

Legard, R., Keegan, J., & Ward, K. (2003). In-depth interviews. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, 6(1), 138-169.

Lieberman, A. (1988). *Building a professional culture in schools*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.

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.

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 στις 02/11/2023 από:

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.

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.

Payne, D., & Wolfson, T. (2000). *Teacher Professional Development – The principal's Critical Role*. NASSP Bulletin, 84 (618), 13-21.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.

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 04/11/2023 από: <http://repository.umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/3711/Handbooks%20of%20Research%20on%20Teacher%20Education.pdf?sequence=1#page=771>  
rue.

Sachs, J. (2001). 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.

Scott, J. & Marshall, G. (2005). *A Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press.

Terhart, T. (2005). Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrerarbeit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 81(1), 79-97

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.

Watson, T., & Korczynski, M. (2008). *Sociology, work and industry*. Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203928479/sociology-work-industry-tony-watson-tony-watson>

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. (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 στις 06/11/2023 από:  
[https://www.researchgate.net/profile/Geoff\\_Whitty/publication/254428419\\_Teacher\\_professionalism\\_in\\_a\\_new\\_era/links/0c960537605f9ce543000000/Teacher-professionalism-in-a-new-era.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Geoff_Whitty/publication/254428419_Teacher_professionalism_in_a_new_era/links/0c960537605f9ce543000000/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.

Yang, Y. (2014). Principal's transformational leadership in school improvement. *International Journal of Educational Management*, 28 (3), 279-288.

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 στις 02/11/2023 από :  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ776341.pdf>

Αναστασίου, Ε. Α. (2017). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Ανακτήθηκε 13/5/2024 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>

Αναστασίου, Ε. Α. (2017). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Ανακτήθηκε 04/11/2023 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 στις 04/11/2023 από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14304/P0014304.pdf?sequence=1>

Βασιλειάδου, Φ. (2019). *Η Εφαρμογή των Καινοτομιών ως Δείκτης Επαγγελματισμού των Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 13/5/2024 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>

Βασιλόπουλος, Χ. (2018). Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού ως Μοχλός Αποτελεσματικής Διαχείρισης της Σχολικής Τάξης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(3), 68- 81.

Βερυκίου, Α., Καλογεράτος, Γ. & Δελέγκος, Ν. (2015). Επαγγελματισμός & επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.). *2ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα*, 27-29 Μαρτίου 2015, Θεσσαλονίκη: ΠΕΣΣ, σσ. 258-267.

Βοζαΐτης, Γ. (2015). *Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε 04/11/2023 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)

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

Γκριτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας-Επιστημονικό βήμα. Ανακτήθηκε στις 02/11/2023 από: [http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_6/12\\_gritzios.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_6/12_gritzios.pdf)

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*.



Δούκα, Μ. (2010). Professionalism and the Medical Profession. *Social Cohesion and Development*, 5(2), 95-111.

Εκδόσεις Κριτική.

*εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

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.

Θεοχάρη, Μ. (2021). *Διερευνώντας τον Επαγγελματισμό των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας*. Διπλωματική εργασία στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. 63-81. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Καραγιάννη, Α. Σ. (2015). *Υπερεθνικοί οργανισμοί και επαγγελματισμός εκπαιδευτικών: μια συγκριτική θεώρηση μεταξύ εκπαιδευτικού λόγου και πρακτικής (Master's thesis)*. Ανακτήθηκε 13/05/204 από:

<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45729/14616.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Κελπανίδης Μ., Βρυνιώτη Κ. (2004). *Διά βίου μάθηση, Κοινωνικές Προϋποθέσεις και Λειτουργίες, Δεδομένα και Διαπιστώσεις*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα. 185-197.

Κιρκιγιάννη, Φ. Π. (2011). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία- Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.



Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, (1972), τόμ. 1, Αθήνα: Ν. Τεγόπουλος Ε.Ε.

Λιακοπούλου, Ε. και Νταλούκας, Β. (2015) Ατυπο 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.

Ματσαγούρας, Η. (2004). *Κώδικας επαγγελματικής Δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους*. *Επιστήμες Αγωγής*, 1(2004), 8- 12.

Ματσαγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Επιμόρφωση*

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

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 04/11/2023 από: [http://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmiriosi/ekdoseis/deltia/deltio07\\_sep2005\\_feb2006.pdf](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.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Πανταζής, Β. (2009). Η εξέλιξη του σχολείου και ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 38-52. Ανακτήθηκε στις 02/11/2023 από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7006/7035>

Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά Ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων – Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 167-182). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παπαναούμ , Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα : Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (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, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο: Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ.(επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20. Ανακτήθηκε στις 04/11/2023 από: [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanao\\_um.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanao_um.pdf)

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Ν & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Εκδότης: Κυριακίδη Αφοί.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: η*

Τρούλης, Γ. Μ. (1996). Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε μια ενωμένη Ευρώπη: Σκιαγράφηση του ρόλου τους – Κύριοι άξονες της εκπαίδευσής τους. Στο ανθολόγιο: Κοσμοπούλος, Α., Υφαντής, Α., Πετρουλάκης, Ν. (Επιμέλεια). *Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου* (Πάτρα, 1991), με θέμα: «*Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*» (σελ. 312-323). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Υφαντή, Α. Α. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.

Φρυδάκη, Ε. (2015). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας. *Αθήνα: Κριτική*.

Φυτιλή, Δ. (2009). *Οι κοινωνικές αιτίες της ανόδου του επαγγελματισμού και οι προοπτικές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος*. 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*. Ανακτήθηκε 02/11/2023 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. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*(Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε στις 06/11/2023 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.

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.

Χιωτάκης, Σ. (1994). *Για μια κοινωνιολογία των ελευθερίων επαγγελματιών. Επιστημονική επαγγελματοποίηση των ιατρικών υπηρεσιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Χρόνης, Σ. (1993). *Διδακτική Πράξη και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

Παράρτημα Ι: Οδηγό Συνέντευξης

Δημογραφικά Στοιχεία
Ηλικιακή Κατηγορία
Φύλο
Έδρα Σχολείου
Τόπος Διαμονής:
Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης (δασκάλα ΠΕ60) στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
Τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, Μεταπτυχιακό δίπλωμα, πτυχίο ΤΠΕ 1ου & 2ου επιπέδου;
Έχετε θέση ευθύνης σήμερα ή παλιότερα;
Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο σχολείο που βρίσκεστε σήμερα;
Συμμετέχετε ή όχι, σε επιμορφωτικά προγράμματα; Αν ναι, πόσο συχνά;
Συμμετέχετε σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή/και επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών;

<b>1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:</b> <i>Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης την έννοια του επαγγελματισμού τους ως εκπαιδευτικοί;</i>
<i>Πώς οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών;</i>
Πιστεύετε ότι το επάγγελμα σας διατηρεί τις προδιαγραφές για να αναγνωρίζεται ως ειδικευμένο επάγγελμα;
Είναι απαραίτητος ο επαγγελματισμός για τον/την εκπαιδευτικό προσχολικής ηλικίας και γιατί;

**2ο ερευνητικό ερώτημα:**

*Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης ότι είναι τα χαρακτηριστικά του επαγγελματικού εκπαιδευτικού;*

Ποια τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού; Αν μπορείτε να τα ιεραρχήσετε

Πιστεύετε ότι με την πάροδο των πρώτων χρόνων της σταδιοδρομίας τους έχετε αλλάξει;

Εσείς θεωρείτε τον εαυτό σας επαγγελματία εκπαιδευτικό; Ναι, ή όχι και για ποιους λόγους;

Ποιες πρακτικές υιοθετείτε ώστε να ενισχύσετε τον επαγγελματισμό στο εκπαιδευτικό σας έργο;

**3ο ερευνητικό ερώτημα:**

*Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν, βελτιώνουν ή παρεμποδίζουν τον επαγγελματισμό τους;*

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό τους;

2. Σχετίζεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών με την αυτονομία; Θεωρείτε πως είστε ένας/μία αυτόνομος/η επαγγελματίας εκπαιδευτικός;

3. 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; Είδαμε στις μέρες μας και την ανάγκη για εξ αποστάσεως διδασκαλία και πώς ανταποκριθήκαμε σε αυτό. Σχετίζονται πιστεύετε με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού;

4. Υπάρχουν- γνωρίζετε επιμορφωτικές δράσεις, από την μεριά της πολιτείας, που προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και πώς θα τις χαρακτηρίζατε; Υπάρχει κάτι άλλο πέρα από εσάς;

5. Προσωπικά, τί κάνετε ώστε να ανταπεξέλθετε στις σύγχρονες απαιτήσεις της δουλειάς σας και να βελτιωθείτε επαγγελματικά;

**Ερευνητικό ερώτημα 4ο :**

*Ποιος είναι το ρόλος του διευθυντή ως πρότυπο ηγέτη στην ενίσχυση του επαγγελματισμού*

*των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και πώς αντιλαμβάνονται την επίδραση του διευθυντή στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών;*

1. Πώς ορίζετε τον ρόλο του διευθυντή ως πρότυπο ηγέτη;

2. Ποιοι είναι οι τρόποι με τους οποίους ο διευθυντής έχει στηρίξει την επαγγελματική σας ανάπτυξη και προώθηση;