



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ:**  
**ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Τα χαρακτηριστικά του «καλού εκπαιδευτικού»**  
**και οι αντιλήψεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας**  
**εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό τους:**  
**η περίπτωση του Γενικού Λυκείου**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Πέππα Ευαγγελία**

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:  
Α. Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα  
Δ. Τσακίρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Α. Τζιμογιάννης, Καθηγητής

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2017

Copyright © Ευαγγελία Πέππα, 2017

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 τη 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.

*Στον πατέρα μου, Γιώργο,  
που με δίδαξε να αντιμετωπίζω τους φόβους μου  
και να ανακαλύπτω την ομορφιά στα ταπεινά πράγματα.*

*Wish you were here*



## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΜΣ:	Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού
ΑΠΣ:	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
ΑΣΕΠ:	Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
ΔΕΠΠΣ:	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΕΚ:	Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
ΕΕΠ:	Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική
ΕΚ 2010:	Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010
ΕΚ 2020:	Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020
ΕΕΦ:	Ένωση Ελλήνων Φυσικών
ΕΚΦΕ:	Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών
ΕΣΥΠ:	Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
ΙΕΠ:	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΙΤΥΕ:	Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων
ΚΕΕ:	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
ΚΕΜΕΤΕ:	Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης
ΚΠΕ:	Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
ΟΕΠΕΚ:	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
ΟΛΜΕ:	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΠΕΚ:	Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο
ΠΕΦ:	Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων
ΠΙ:	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΣΜΑ:	Σώμα Μονίμων Αξιολογητών
ΤΠΕ:	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας
ΥΠΑΙΘ:	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΥΠΕΠΘ:	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΥΠΔΒΜΘ:	Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
ΥΠΟΠΑΙΘ:	Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΥΠΠΕΘ:	Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις επιβλέπουσές μου, την καθηγήτρια κυρία Άννα Τσατσαρώνη και την κυρία Αντιγόνη Σαρακινιώτη για το ενδιαφέρον και την πολύτιμη ανατροφοδότηση κατά την εκπόνηση της εργασίας, αλλά κυρίως για το ακαδημαϊκό και παιδαγωγικό παράδειγμα που μου προσέφεραν.

Τη μητέρα μου, Ευδοκία, για την έμπρακτη βοήθειά της και την έμπνευση που μου προσφέρει με τον δυναμισμό της και την παθιασμένη αγάπη της για τη γνώση και τη ζωή.

Τον γιο μου Χρήστο και τον σύντροφό μου, Δήμο, που μου εξασφάλισαν τον αναγκαίο χώρο και χρόνο για την ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Τις φίλες και συναδέλφους που με ενθάρρυναν και με στήριξαν στην καθημερινότητα μιας δύσκολης σχολικής πραγματικότητας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους συναδέλφους που συνέβαλαν στην υλοποίηση της έρευνας για την πρόθυμη συμμετοχή τους.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ .....	5
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	6
ΠΙΝΑΚΕΣ .....	10
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ .....	12
ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ .....	14
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	15
ABSTRACT .....	16
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	17
Δομή της εργασίας .....	20

### Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

<b>Θεωρητικό πλαίσιο</b> .....	25
1.1 Εισαγωγικά .....	25
1.2 Michel Foucault .....	26
1.3 Basil Bernstein .....	30

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

<b>Βιβλιογραφική επισκόπηση</b> .....	35
2.1 Εργασίες και επαγγέλματα υψηλής εξειδίκευσης κάτω από τον κοινωνιολογικό φακό .....	35
2.1.1 Σύντομη ιστορική επισκόπηση .....	35
2.1.2 Επάγγελμα - επαγγελματοποίηση - επαγγελματισμός - επαγγελματικότητα - επαγγελματική ταυτότητα: οριοθέτηση των όρων .....	38

2.1.3 Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις των επαγγελμάτων και του επαγγελματισμού .....	41
2.2 Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών .....	49
2.2.1 Εισαγωγικά .....	49
2.2.2 Εξέλιξη του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού .....	50
2.2.3 Σύγχρονα ζητήματα του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού .....	54
2.2.4 Προοπτικές του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού .....	61

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

<b>Εκπαιδευτικές πολιτικές και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών .....</b>	<b>64</b>
3.1 Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και εκπαιδευτικός επαγγελματισμός .....	64
3.1.1 Εισαγωγή .....	64
3.1.2 Προς μία Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική .....	64
3.1.3 Το επάγγελμα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού στα κείμενα Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής .....	71
3.2 Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική .....	78
3.2.1 Εισαγωγή .....	78
3.2.2 Από τη μεταπολίτευση ως το Μάαστριχτ .....	79
3.2.3 Από το Μάαστριχτ στη Λισαβόνα .....	81
3.2.4 Η νέα χιλιετία και το Νέο Σχολείο .....	85
3.2.5 Η εποχή της κρίσης .....	90
3.2.6 Ο νέος επαγγελματισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	95
3.2.7 Συμπεράσματα .....	100

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

<b>Μεθοδολογία της εμπειρικής έρευνας .....</b>	<b>105</b>
4.1 Διατύπωση του προβλήματος .....	105
4.2 Σκοπός και Στόχοι της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα .....	105



4.3	Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου .....	108
4.4	Η ποσοτική έρευνα .....	110
4.4.1	Επιλογή του δείγματος της έρευνας και πλαίσιο διεξαγωγής .....	110
4.4.2	Το εργαλείο της ποσοτικής έρευνας .....	111
4.4.3	Μέθοδος και περιορισμοί της έρευνας .....	112
4.5	Η ποιοτική έρευνα .....	114
4.5.1	Επιλογή του δείγματος και πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας .....	114
4.5.2	Το εργαλείο της ποιοτικής έρευνας .....	115
4.5.3	Μέθοδος και περιορισμοί της έρευνας .....	115

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

	<b>Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας .....</b>	<b>117</b>
5.1	Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας .....	117
5.1.1	Δημογραφικά δεδομένα .....	117
5.1.2	Ένταξη στη διά βίου επαγγελματική ανάπτυξη .....	119
5.1.3	Αντιλήψεις για τον «καλό καθηγητή» .....	121
5.2	Παρουσίαση δεδομένων και ανάλυση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας .....	157
5.2.1	Δημογραφικά δεδομένα .....	157
5.2.2	Παρουσίαση κύριων αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας .....	159
5.2.3	Άλλα θέματα που αναδείχτηκαν από τις συνεντεύξεις .....	174
5.2.4	Σύνοψη αποτελεσμάτων .....	176
	<b>Συμπεράσματα - Συζήτηση .....</b>	<b>178</b>
	<b>ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>185</b>
	<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....</b>	<b>207</b>

## ΠΙΝΑΚΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Ο καλός καθηγητής διαθέτει καλή γνώση του αντικειμένου ειδικότητας .....	123
ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Ο καλός καθηγητής κάνει επιλογές στο περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας .....	124
ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Ο καλός καθηγητής διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες .....	125
ΠΙΝΑΚΑΣ 4 Ο καλός καθηγητής συνεργάζεται με τη σχολική κοινότητα .....	126
ΠΙΝΑΚΑΣ 5 Ο καλός καθηγητής επιμορφώνεται-αναπτύσσεται επαγγελματικά διά βίου .....	127
ΠΙΝΑΚΑΣ 6 Ο καλός καθηγητής κρίνεται από τις επιδόσεις των μαθητών .....	128
ΠΙΝΑΚΑΣ 7 Ο καλός καθηγητής προωθεί την καινοτομία - επιχειρηματικότητα .....	129
ΠΙΝΑΚΑΣ 8 Ο καλός καθηγητής εφαρμόζει το πρόγραμμα σπουδών .....	130
ΠΙΝΑΚΑΣ 9 Ο καλός καθηγητής συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία .....	131
ΠΙΝΑΚΑΣ 10 Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί τεχνολογία .....	132
ΠΙΝΑΚΑΣ 11 Ο καλός καθηγητής διαθέτει καλή γνώση του αντικειμένου ειδικότητας / διαθέτει κύρος και εμπιστοσύνη της κοινωνίας .....	133
ΠΙΝΑΚΑΣ 12 Ο καλός καθηγητής εφαρμόζει το πρόγραμμα σπουδών / κρίνεται από τις επιδόσεις των μαθητών .....	135
ΠΙΝΑΚΑΣ 13 Ο καλός καθηγητής αναπτύσσεται επαγγελματικά διά βίου / χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους .....	137
ΠΙΝΑΚΑΣ 14 Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους / διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα .....	139
ΠΙΝΑΚΑΣ 15 Ο καλός καθηγητής αναπτύσσεται επαγγελματικά διά βίου / χρησιμοποιεί τεχνολογία .....	141
ΠΙΝΑΚΑΣ 16 Ο καλός καθηγητής διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες / διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα .....	142
ΠΙΝΑΚΑΣ 17 Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους .....	145

ΠΙΝΑΚΑΣ 18 Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί τεχνολογία .....	147
ΠΙΝΑΚΑΣ 19 Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα .....	148
ΠΙΝΑΚΑΣ 20 Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής συνεργάζεται με τη σχολική κοινότητα .....	150
ΠΙΝΑΚΑΣ 21 Αριθμός επιμορφώσεων την τελευταία 5ετία / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους .....	152
ΠΙΝΑΚΑΣ 22 Αριθμός επιμορφώσεων την τελευταία 5ετία / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί τεχνολογία .....	153
ΠΙΝΑΚΑΣ 23 Αριθμός επιμορφώσεων την τελευταία 5ετία / Ο καλός καθηγητής διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα .....	155
ΠΙΝΑΚΑΣ 24 Προφίλ συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα .....	157

## ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1 Ο καλός καθηγητής διαθέτει καλή γνώση του αντικειμένου ειδικότητας .....	123
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2 Ο καλός καθηγητής κάνει επιλογές στο περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας .....	124
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3 Ο καλός καθηγητής διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες .....	125
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4 Ο καλός καθηγητής συνεργάζεται με τη σχολική κοινότητα .....	126
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5 Ο καλός καθηγητής επιμορφώνεται-αναπτύσσεται επαγγελματικά διά βίου .....	127
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6 Ο καλός καθηγητής κρίνεται από τις επιδόσεις των μαθητών .....	128
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7 Ο καλός καθηγητής προωθεί την καινοτομία - επιχειρηματικότητα .....	129
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8 Ο καλός καθηγητής εφαρμόζει το πρόγραμμα σπουδών .....	130
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9 Ο καλός καθηγητής συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία .....	131
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10 Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί τεχνολογία .....	132
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 11 Ο καλός καθηγητής διαθέτει καλή γνώση του αντικειμένου ειδικότητας / διαθέτει κύρος και εμπιστοσύνη της κοινωνίας .....	134
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 12 Ο καλός καθηγητής εφαρμόζει το πρόγραμμα σπουδών / κρίνεται από τις επιδόσεις των μαθητών .....	136
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13 Ο καλός καθηγητής αναπτύσσεται επαγγελματικά διά βίου / χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους .....	138
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14 Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους / διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα .....	140
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15 Ο καλός καθηγητής αναπτύσσεται επαγγελματικά διά βίου / χρησιμοποιεί τεχνολογία .....	142
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16 Ο καλός καθηγητής διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες / διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα .....	143

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 17 Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους .....	146
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 18 Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί τεχνολογία .....	148
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 19 Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα .....	149
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 20 Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής συνεργάζεται με τη σχολική κοινότητα .....	151
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 21 Αριθμός επιμορφώσεων την τελευταία 5ετία / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους .....	153
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 22 Αριθμός επιμορφώσεων την τελευταία 5ετία / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί τεχνολογία .....	154
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 23 Αριθμός επιμορφώσεων την τελευταία 5ετία / Ο καλός καθηγητής διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα .....	156

## ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

ΓΡΑΦΗΜΑ 1 Ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	118
ΓΡΑΦΗΜΑ 2 Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	118
ΓΡΑΦΗΜΑ 3 Έτη υπηρεσίας σε ΓΕΛ.....	118
ΓΡΑΦΗΜΑ 4 Αριθμός επιμορφώσεων διάρκειας άνω των 40 ωρών.....	119
ΓΡΑΦΗΜΑ 5 Μορφή επιμόρφωσης.....	120

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό τους και τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τον «καλό καθηγητή», με φόντο τις επιχειρούμενες αλλαγές στη βαθμίδα του Λυκείου. Για τις ανάγκες της έρευνας μελετώνται τα κείμενα της ευρωπαϊκής και της εθνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, με στόχο να διαπιστωθεί πώς προσδιορίζεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και σε ποιες απαιτήσεις καλούνται να ανταποκριθούν με βάση τις ασκούμενες πολιτικές.

Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των καθηγητών για το περιεχόμενο του επαγγελματισμού τους και ο βαθμός αποδοχής των προωθούμενων προτύπων. Η έρευνα διενεργήθηκε σε καθηγητές που διδάσκουν στα λύκεια του νομού Αργολίδας και χρησιμοποιήθηκε μικτή προσέγγιση, με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διατηρούν ισχυρή αφοσίωση στο επάγγελμά τους και παραμένουν προσηλωμένοι στον ρόλο τους ως λειτουργών, ενώ εμφανίζουν επιλεκτική αποδοχή των προτύπων του «νέου επαγγελματισμού», στο βαθμό που αυτά δεν απειλούν την διαμορφωμένη επαγγελματική τους ταυτότητα. Η έρευνα καταγράφει επίσης σύγχυση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις αντιληπτές απαιτήσεις που απορρέουν από τον ρόλο τους και αισθήματα πίεσης και ματαίωσης που σχετίζονται με την τρέχουσα κατάσταση της εκπαίδευσης στη χώρα μας και ειδικότερα με τον ασαφή εκπαιδευτικό προσανατολισμό του λυκείου.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτικός, καθηγητής, Λύκειο, επαγγελματισμός, επαγγελματική ταυτότητα, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εκπαιδευτική πολιτική.

## ABSTRACT

The focus of the present paper is on the perceptions held by upper secondary school teachers regarding the notion of professionalism and the features that define the «good teacher» against the background of current reforms at the level of the Greek secondary education. For the purposes of the research, European and national Educational Policy texts are being reviewed in search of the professional standards and the requirements the teachers are expected to meet.

The research part of this work aims at eliciting the teachers' perceptions of the content of their professionalism and the degree of acceptance of the standards set by the educational policy discourse. The survey was conducted among teachers who teach in the lyceums of the prefecture of Argolis. A mixed methodology approach, which comprised questionnaires and interviews, was used. The main finding of the survey is that upper secondary school teachers maintain a strong feeling of commitment to their profession and to their role as public servants while their perception of professionalism is obviously influenced by the discourse of «new professionalism» promoted by the educational policy texts. Teachers accept selectively certain features of the «new professionalism», to the extent that these do not threaten the core of their professional identity, formed under earlier conditions. The survey also records teachers' confusion as to the perceived demands arising from their role and the criteria which they are expected to meet as well as feelings of pressure and frustration associated with the current state of the Greek education and, in particular, with the ambiguous educational orientation of the lyceum.

**Key words:** teacher, higher secondary education, professionalism, professional identity, educational reform, educational policy



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση από τη φύση της συνδέεται με το θεμελιώδες ερώτημα «τι είδους ανθρώπους επιθυμούμε να διαμορφώσουμε για την κοινωνία του αύριο». Σε εποχές κοινωνικών αλλαγών και μεταβάσεων το ερώτημα τίθεται ακόμα πιο επιτακτικά και οι απαντήσεις είναι πολλές και αντικρουόμενες, καθώς συναρτώνται με τα συμφέροντα και τους στόχους των παραγόντων και των ομάδων που επιθυμούν να διαμορφώσουν το κοινωνικό γίγνεσθαι.

Την τελευταία εικοσαετία στο χώρο της εκπαίδευσης σημειώνεται ένα κύμα μεταρρυθμιστικών κινήσεων σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές βρίσκονται σε ευθεία σύνδεση με ευρύτερες εξελίξεις όπως το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, η ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας και η ανάπτυξη της οικονομίας της γνώσης. Καθώς αναγνωρίζεται ο κρίσιμος ρόλος της στο νέο περιβάλλον, η εκπαίδευση ωθείται να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της. Ταυτόχρονα εκφράζονται ποικίλοι προβληματισμοί για την ικανότητά της να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις μιας κοινωνίας που αλλάζει με ταχύτατους ρυθμούς και για τους προσανατολισμούς προς τους οποίους πρέπει να στραφούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές.

Όλες οι παράμετροι της εκπαίδευσης -η οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, η μορφή και το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης, οι διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι, οι σχέσεις της με την ευρύτερη κοινωνία και την οικονομία- αναδεικνύονται σε θέματα ανοιχτά στη συζήτηση. Η σύνδεσή της με τους οικονομικούς στόχους της ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου αλλά και η ανάδειξη της σημασίας της για την προαγωγή της κοινωνικής συνοχής σε ένα πλήρες εντάσεων παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον καθιστούν το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής αντικείμενο αυξημένου ενδιαφέροντος. Τα ζητήματα της εκπαίδευσης δεν αποτελούν πλέον αποκλειστικό χώρο κρατικής δικαιοδοσίας και πεδίο ανάπτυξης εθνικών στόχων αλλά προσελκύουν το ενδιαφέρον υπερεθνικών οργανισμών και οικονομικών παραγόντων που επιχειρούν να

παρέμβουν και να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Από τις εξελίξεις αυτές η χώρα μας δεν παραμένει ανεπηρέαστη. Την τελευταία εικοσαετία επιχειρείται η αναμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην κατεύθυνση του συντονισμού του με τις διεθνείς και ευρωπαϊκές κατευθύνσεις. Κατά την τρέχουσα περίοδο της οικονομικής κρίσης οι πιέσεις για αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης γίνονται ακόμα πιο έντονες, καθώς περιλαμβάνονται στις απαιτήσεις των δανειστών και τις αντίστοιχες δεσμεύσεις του ελληνικού κράτους για αναμόρφωση του δημόσιου τομέα.

Κρίσιμος παράγοντας για την υλοποίηση των αλλαγών είναι οι εκπαιδευτικοί. Η ανάδειξη του πρωταγωνιστικού τους ρόλου για την επιτυχία των μεταρρυθμίσεων συνεπάγεται την προώθηση νέων προτύπων εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Καθώς αναμορφώνονται τα αναλυτικά προγράμματα και προωθούνται νέες εκπαιδευτικές σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους και να προσαρμοστούν στις εξελίξεις. Επιχειρείται να οικοδομηθεί ένα νέο μοντέλο σύγχρονου εκπαιδευτικού, οι προδιαγραφές του οποίου, όσον αφορά τις επιθυμητές ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις, καθορίζονται εν πολλοίς ερήμην του. Οι αλλαγές στις οποίες χρειάζεται να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί αγγίζουν όλα τα επίπεδα της επαγγελματικής τους ζωής. Οι εργασιακές συνθήκες εντατικοποιούνται και ελαστικοποιούνται, τα παιδαγωγικά και διδακτικά τους εργαλεία απαιτούν ανανέωση, κεντρικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής τους ταυτότητας τίθενται υπό αμφισβήτηση.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός επαγγελματισμός. Το κεντρικό ερώτημα γύρω από το οποίο αναπτύσσεται είναι πώς προσδιορίζεται σήμερα ο «καλός εκπαιδευτικός», ποιες ικανότητες και χαρακτηριστικά απαιτείται να διαθέτει. Η αναζήτηση αυτή ξεκινά από το υπερεθνικό επίπεδο και συγκεκριμένα από τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στη συνέχεια η διερεύνηση στρέφεται στο εθνικό επίπεδο, με σκοπό αφενός να διαπιστωθεί η σύνδεση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τα ευρωπαϊκά πρότυπα και αφετέρου να προσδιοριστεί το μοντέλο του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού που διαγράφεται μέσα από τις ασκούμενες πολιτικές. Το ερευνητικό μέρος στοχεύει στη

διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της λυκειακής βαθμίδας για τον επαγγελματισμό τους, προκειμένου να διακριβωθεί ο βαθμός αποδοχής των χαρακτηριστικών του νέου επαγγελματισμού, πώς δηλαδή, αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον ρόλο τους και τις απαιτήσεις που απορρέουν από αυτόν και τι είδους ταυτότητες διαμορφώνουν.

Αφετηρία για την επιλογή του θέματος υπήρξε το προσωπικό ενδιαφέρον και ο προβληματισμός για τον ρόλο μου ως εκπαιδευτικού στο σημερινό λύκειο. Οι καθηγητές του λυκείου βιώνουν καθημερινά τις αντιφάσεις ενός σχολείου που δεν έχει ακόμα ξεκαθαρίσει ποιοι είναι οι στόχοι του και κατά συνέπεια πώς θέλει τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτό, με αποτέλεσμα οι προσπάθειες ανανέωσης των διδακτικών και παιδαγωγικών εργαλείων και μιας ουσιαστικότερης προσέγγισης της γνώσης να προσκρούουν σε μια εργασιακή πραγματικότητα που τους περιορίζει στην εφαρμογή τυποποιημένων μεθόδων και υπονομεύει κάθε διάθεση δημιουργικής παρέμβασης.

Η διεξαγωγή της έρευνας στους εκπαιδευτικούς του γενικού λυκείου συμπίπτει με μια περίοδο αυξημένου ενδιαφέροντος για τη συγκεκριμένη βαθμίδα της εκπαίδευσης, ενόψει της εισαγωγής αλλαγών που επαγγέλλονται τη ριζική αναμόρφωσή της. Η συζήτηση γύρω από τις επικείμενες μεταρρυθμίσεις συγκεντρώνει το δημόσιο ενδιαφέρον και διεξάγεται σε υψηλούς τόνους, συχνά εν μέσω αντεγκλήσεων, κυρίως λόγω της στενής σύνδεσης του λυκείου με την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία αποτελεί αυξημένης σημασίας θέμα για την ελληνική κοινωνία. Ωστόσο από τον διάλογο για τις σχεδιαζόμενες αλλαγές απουσιάζουν οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί, που επωμίζονται την καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Αν οι εκπαιδευτικοί είναι βασικοί συντελεστές για την υλοποίηση των αλλαγών στην εκπαίδευση, η κατανόηση των αντιλήψεων που καθοδηγούν την πρακτική τους και των απόψεών τους για τα θέματα που αφορούν την εργασία τους αποτελεί αναγκαίο βήμα για την ενεργοποίησή τους, ώστε το εγχείρημα της ανανέωσης του λυκείου να γίνει πράξη μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

## Δομή της εργασίας

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια που διαμορφώνουν το πλαίσιο της εμπειρικής έρευνας, η οποία περιγράφεται στο δεύτερο μέρος της εργασίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο καθοδήγησε την ανάλυση των πολιτικών που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό και τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών αλλά και των ευρημάτων της εμπειρικής έρευνας. Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο αναφέρεται σε έννοιες που προέρχονται από το έργο των Michel Foucault και Basil Bernstein και ειδικότερα τις έννοιες του λόγου (discours), της διακυβέρνησης, των συνόρων, του παιδαγωγικού μηχανισμού και της παιδαγωγικής ταυτότητας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται επισκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά τα θέματα του επαγγελματισμού. Το πρώτο μέρος του εστιάζεται στις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις των εννοιών του επαγγέλματος, του επαγγελματισμού, της επαγγελματοποίησης και της επαγγελματικής ταυτότητας. Στο δεύτερο μέρος του παρουσιάζονται οι κοινωνιολογικές θεωρήσεις των σύγχρονων ζητημάτων που άπτονται του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών καθώς και των αλλαγών που υφίσταται τις τελευταίες δεκαετίες υπό την επίδραση των ευρύτερων κοινωνικο-οικονομικών εξελίξεων.

Αντικείμενο του τρίτου κεφαλαίου είναι οι πολιτικές που αφορούν τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό. Αρχικά εξετάζεται πώς περιγράφεται ο «καλός» εκπαιδευτικός στα κείμενα ευρωπαϊκής πολιτικής και με ποιους τρόπους επιχειρείται να προωθηθεί ένα νέο μοντέλο επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσω των ασκούμενων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών. Στη συνέχεια, μέσα από τη μελέτη των κειμένων της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, εξετάζεται η επιρροή των ευρωπαϊκών προτύπων στο εθνικό επίπεδο και ποιες συγκεκριμένες προδιαγραφές για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στα κείμενα αυτά.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της εμπειρικής έρευνας και γίνεται παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων. Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η μικτή μέθοδος, με συνδυασμό ερωτηματολογίων κλειστού τύπου

(ποσοτική προσέγγιση) και ημιδομημένων συνεντεύξεων (ποιοτική προσέγγιση). Αντικείμενο της έρευνας είναι οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το περιεχόμενο του επαγγελματισμού τους και για τα χαρακτηριστικά του καλού καθηγητή. Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνθηκε η έρευνα είναι οι καθηγητές των γενικών λυκείων του νομού Αργολίδας. Με τη βοήθεια της ποσοτικής έρευνας επιχειρήθηκε η περιγραφική αποτύπωση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες που προσδιορίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τον επαγγελματισμό τους αλλά και των στρατηγικών που μετέρχονται προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας τους. Στόχος της ποιοτικής έρευνας ήταν η περαιτέρω εμβάθυνση και κατανόηση των ποσοτικών δεδομένων, η ανάδειξη των προσωπικών ερμηνειών του επαγγελματισμού και των εμπειριών που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του καθηγητή.



**Α΄ ΜΕΡΟΣ**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**





## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

#### **1.1. Εισαγωγικά**

Οι αλλαγές στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, οι οποίες καταγράφονται από τη βιβλιογραφία ως αποτέλεσμα γενικότερων αλλαγών στην εκπαίδευση στο πλαίσιο των νέων κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών, προσεγγίζονται στην παρούσα εργασία μέσα από το πρίσμα της κριτικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, για τη διερεύνηση του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και τη σύνδεσή τους με τις προωθούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η παρούσα εργασία θεμελιώνεται στη συνδυαστική αξιοποίηση της θεωρίας του Michel Foucault για τον λόγο (discours) και τη διακυβέρνηση (gouvernementalité) με αυτή του Basil Bernstein για τον παιδαγωγικό μηχανισμό, την έννοια των συνόρων και την Καθολικά Παιδαγωγημένη Κοινωνία. Πρόκειται για έναν θεωρητικό συνδυασμό που αξιοποιείται από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως πρόσφορο θεωρητικό εργαλείο για την μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής, των παιδαγωγικών πρακτικών και τη διαμόρφωση ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών (Sifakakis et al. 2016· Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη 2012· Ball 2003 κ.ά).

Ο θεωρητικός αυτός προσανατολισμός τροφοδότησε την παρούσα εργασία με έννοιες-εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν τόσο για την προσέγγιση της βιβλιογραφίας και την ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών όσο και για τη διαμόρφωση της εμπειρικής έρευνας και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της. Για τον λόγο αυτό κρίθηκε προτιμότερο να προταχθεί η παρουσίασή του.

## 1.2 Michel Foucault

Ο λόγος (discours) και η κυβερνησιμότητα (governmentality), κεντρικές θεωρητικές έννοιες που επεξεργάστηκε ο Foucault, αξιοποιούνται από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης για την ανάλυση των κειμένων και των πρακτικών της εκπαιδευτικής πολιτικής και την επίδρασή τους στη ρύθμιση ταυτοτήτων. Με εργαλείο τη θεωρία του Foucault αναλύονται «οι υποκειμενικότητες, οι φωνές, η γνώση, οι σχέσεις εξουσίας που δομεί και επιτρέπει ο λόγος» (Ball 1994 όπ. αναφ. στο Sifakakis et al. 2016) και εξετάζεται πώς ο λόγος της διακυβέρνησης παράγει καθεστώτα γνώσης και αλήθειας, διαμορφώνοντας τις υποκειμενικότητες των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένους τρόπους (Foucault 1991· Sifakakis et al. 2016).

Για τον Foucault, ο λόγος (discours) είναι σώμα ιδεών, αντιλήψεων και πίστεων που έχει καθιερωθεί ως γνώση ή αποδεκτός τρόπος θέασης του κόσμου. Η γλώσσα δεν είναι ουδέτερο μέσο: πολλαπλοί λόγοι δομούν τον κοινωνικό κόσμο λειτουργώντας ως φακοί που επηρεάζουν τόσο τον τρόπο που τον αντιλαμβανόμαστε όσο και τη δράση μας εντός του. Τα κάθε λογής κείμενα εγκαθιδρύουν, ενσωματώνουν, συμβολίζουν ή εκφράζουν τέτοιους λόγους και οι λόγοι αυτοί συνιστούν μορφές εξουσίας (Doherty 2007). Έτσι η άσκηση εξουσίας καθίσταται εφικτή μέσα από την ανάπτυξη, τον έλεγχο, την ενσωμάτωση και ενεργό χρήση του λόγου (Foucault χ.χ.). Τα κείμενα πολιτικής εμπεριέχουν υπόρρητες αντιλήψεις για την εξουσία και τις τεχνολογίες της και οι ενσωματωμένοι σε αυτά λόγοι διαμορφώνουν, τοποθετούν, ρυθμίζουν, διαπλάθουν ηθικά και εξουσιάζουν τους αποδέκτες τους (Doherty 2007). Αυτή ακριβώς η σχέση εξουσίας, ιδεολογίας, γλώσσας και λόγου στο έργο του Foucault είναι που προκαλεί το ενδιαφέρον της κριτικής ανάλυσης.

Η έννοια της διακυβέρνησης (government/governing) αναφέρεται στη διαχείριση και ρύθμιση της συμπεριφοράς, δηλαδή τόσο στη διακυβέρνηση του εαυτού όσο και στη διακυβέρνηση των άλλων (Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη 2012). Ο Foucault (1991) προσεγγίζει την διακυβέρνηση όχι με τη στενή έννοια της διαχείρισης του κράτους αλλά με την ευρεία έννοια της καθοδήγησης διαγωγών (conduct of conducts), του τρόπου διεύθυνσης ατόμων ή ομάδων, που αγκαλιάζει όλο το φάσμα των διαδικασιών,

επινοήσεων, υπολογισμών, τακτικών και θεσμών που εμπλέκονται σε αυτή τη σύνθετη μορφή εξουσίας. Η διακυβέρνηση, δηλαδή, αναφέρεται σε ένα συνεχές που εκτείνεται από την πολιτική εξουσία μέχρι τις μορφές αυτορρύθμισης, δηλαδή τις «τεχνολογίες του εαυτού» (Lemke 2001). Επομένως η προσέγγιση της διακυβέρνησης περιλαμβάνει τη μελέτη του πλήθους των τεχνικών, σχημάτων και ιδεών που κινητοποιούνται εμπρόθετα, με στόχο να κατευθυνθεί ή να επηρεαστεί η συμπεριφορά (Doherty 2007), καθώς και τις σχέσεις ανάμεσα στις τεχνολογίες του εαυτού και τις τεχνολογίες της εξουσίας (Lemke 2002).

Η κυβερνησιμότητα<sup>1</sup> (governmentality, πρωτότυπος γαλλικός όρος gouvernementalité), είναι όρος που συνδέει σημασιολογικά τις πρακτικές διακυβέρνησης (gouverner) με τον τρόπο σκέψης, τη νοοτροπία στην οποία στηρίζονται (mentalité) (Lemke 2002). Σύμφωνα με τον Foucault (1991) δεν μπορούμε να μελετήσουμε τις τεχνολογίες της εξουσίας χωρίς να αναλύσουμε τη λογική (rationality) στην οποία θεμελιώνονται. Η εστίαση στην κυβερνησιμότητα οδηγεί στην αναγκαιότητα να διερευνήσουμε πώς μια πολιτική λογική λειτουργεί ως «καθεστώς αλήθειας», παράγοντας μορφές γνώσης και επινοώντας νέες έννοιες, με σκοπό τη διακυβέρνηση νέων τομέων ρύθμισης και παρέμβασης: φωτίζει τις στρατηγικές, τις τεχνικές, τις μεθόδους και τις τεχνολογίες άσκησης εξουσίας εντοπίζοντας μοτίβα παρέμβασης στο υποκείμενο και τη συγκρότηση του εαυτού. Η προσέγγιση της κυβερνησιμότητας αποκαλύπτει τον ζωτικό δεσμό μεταξύ μικρο- και μακρο- πολιτικού επιπέδου και μας προτρέπει πάντα να στοχαζόμαστε τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που κατέστησαν μια συγκεκριμένη γνώση της κοινωνίας «αληθινή» (Lemke 2002).

Για να περιγράψει τις τεχνικές διαχείρισης και ρύθμισης όλων των πτυχών της ζωής (και του θανάτου) των ανθρώπινων πληθυσμών από τη νεωτερική εξουσία, ο Foucault (2011) εισήγαγε την έννοια της «βιοπολιτικής». Μέσω της βιοπολιτικής η εξουσία/ γνώση ανάγεται σε παράγοντα ελέγχου και μετασχηματισμού της ανθρώπινης ζωής με

---

<sup>1</sup> Για την απόδοση του όρου governmentality στα ελληνικά βλ. Howarth, D. (2008). *Η έννοια του λόγου* επιστ. επιμ. Σταυρακάκης Γ., μτφ. Καναούτη Α.). Αθήνα: Πολύτροπον Ο όρος έχει αποδοθεί επίσης ως «κυβερνοτροπία» (βλ. Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2017). *Το Πανεπιστήμιο και οι πολιτικές για την κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Δαρδανός).

σκοπό τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας. Στο νεωτερικό κράτος, σύμφωνα με τον Foucault, ο πολίτης εσωτερικεύει τους κανόνες και τις κατευθύνσεις οδηγούμενος στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του, μέσα σε ένα πλαίσιο «ελευθερίας» (Doherty 2007).

Οι ασκούμενες πολιτικές, μέσα από το πρίσμα της κυβερνησιμότητας, αποκαλύπτονται ως νομιμοποίηση πρακτικών, επέμβαση και μύηση, ενστάλαξη υποκειμενικοτήτων και αναδρομική θεμελίωση της «κυρίαρχης λογικής». (Doherty 2007). Ωστόσο η προσέγγιση του Foucault ενδιαφέρεται όχι μόνο για τη διείσδυση αλλά και για τις αντιστάσεις, τις ανατροπές, τις ρήξεις, τις οποίες θεωρεί όχι ως παραμορφώσεις ή ενδείξεις της αποτυχίας ενός πολιτικού προγράμματος αλλά ως αναγκαίες συνθήκες ύπαρξής του (Lemke 2002· Doherty 2007).

Από τη φουκωική σκοπιά η λεγόμενη «υποχώρηση του κράτους» αποκωδικοποιείται όχι ως το τέλος της πολιτικής αλλά ως μετασχηματισμός και αναδιοργάνωση των τεχνικών άσκησης εξουσίας: εμφάνιση νέων φορέων επί σκηνής, μετατόπιση από «επίσημες» σε ανεπίσημες τεχνικές διακυβέρνησης και σε πρακτικές που δεν προσδιορίζονται πια στο επίπεδο του έθνους κράτους αλλά σε υπερεθνικά επίπεδα (Lemke 2001). Η μετακύλιση της ρυθμιστικής αρμοδιότητας του κράτους στα «υπεύθυνα» και «ορθολογικά» υποκείμενα εντάσσεται σε ένα εγχείρημα που στοχεύει να συνδέσει τη μείωση των υπηρεσιών του κράτους με το πρόταγμα της «ατομικής ευθύνης» και «αυτο-φροντίδας». Οι νέες μορφές διακυβέρνησης αναπτύσσουν έμμεσες τεχνικές καθοδήγησης και ελέγχου του ατόμου (ή συλλογικοτήτων), χωρίς να αναλαμβάνουν ευθύνη γι' αυτό. Αντίθετα, καθιστώντας το υποκείμενο «υπεύθυνο» μεταβιβάζουν σε αυτό και την ευθύνη για τους ενδεχόμενους κινδύνους (Lemke 2002).

Η θεωρητική προσέγγιση της κυβερνησιμότητας προσφέρεται ως κατάλληλο πλαίσιο για την κατανόηση των συγκειμένων εντός των οποίων πραγματοποιείται η εκπαιδευτική αλλαγή: προέκταση της οικονομικής ορθολογικότητας ως βάση της πολιτικής, τεχνολογίες διαχείρισης που αποβλέπουν στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας με τη μικρότερη δυνατή μέριμνα, επιστράτευση τεχνικών και λογικών από τον χώρο των επιχειρήσεων στις δημόσιες υπηρεσίες (Doherty 2007).

Στο επίπεδο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων η θεωρητική σκευή του Foucault

αποδεικνύεται πολύτιμη για την ανάλυση του λόγου των (εθνικών και υπερεθνικών) κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής και των συνδεδεμένων με αυτά πρακτικών. Η «επαναρρύθμιση» του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και οι συνακόλουθες αλλαγές στην ταυτότητά τους προκύπτουν ως αποτέλεσμα «ήπιων» μεθόδων διακυβέρνησης<sup>2</sup>, μέσα από τον λόγο που μεταφέρεται από τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής και τα αναλυτικά προγράμματα, μέσα από την προώθηση της ανάληψης ατομικής ευθύνης για την διά βίου επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και μέσα από μια τεράστια γκάμα μικρών καθημερινών πρακτικών. Όπως παρατηρεί ο S. Ball (2010), η δια-κυβέρνηση χρησιμοποιεί «ηθικές τεχνολογίες» που έχουν ως αντικείμενό τους τους εκπαιδευτικούς, ενεργοποιώντας τους προς συγκεκριμένους παραγωγικούς στόχους. Η θεωρία του Foucault αποδεικνύεται χρήσιμη, προκειμένου να αναδειχτεί όχι μόνο η «κρυφή ατζέντα» της μεταρρυθμιστικής πολιτικής σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο αλλά και η πολιτική οικονομία των λεπτομερειών, οι πολύμορφες ελάσσονες διαδικασίες, οι «μικροπονηριές» που εμφανίζονται ως αθώες αλλά αναπόφευκτες τεχνολογίες για τον «εκσυγχρονισμό» και τον «μετασχηματισμό», επιτυγχάνοντας τη συμμόρφωση με «ανομολόγητους διακανονισμούς» (Foucault 1989: 186). Με τον καιρό αυτές οι κατακερματισμένες, επαναλαμβανόμενες και ασυνεχείς πρακτικές εγγράφονται σε γενικότερους και ουσιώδεις μετασχηματισμούς, συγκλίνοντας και σταδιακά παράγοντας το σχέδιο μιας γενικής μεθόδου, μιας οικονομικής ή τεχνικής ορθολογικότητας, καθιστώντας όλο και πιο πιθανό, φυσιολογικό ή και αναγκαίο αυτό που κάποτε φαινόταν ακραίο ή και αδιανόητο (Foucault 1989· Ball 2010). Μέσα από τέτοιους τετριμμένους, καθημερινούς τρόπους και τεχνικές το κοινωνικό συμβόλαιο, βάσει του οποίου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται για το δημόσιο συμφέρον, αντικαθίσταται από νέες μορφές σχέσεων και εγκαθίσταται η λογική της επιτελεστικότητας: το υποκείμενο παρακολουθεί και διαχειρίζεται τον εαυτό του, αναλαμβάνοντας ατομικά την ευθύνη των επιδόσεων και της «βελτίωσής» του, καταλήγει να επιθυμεί το ίδιο αυτό που του ζητείται, προσφέρει τον εαυτό του ως αντικείμενο προς θέαση (Ball 2010).

---

<sup>2</sup> δια-κυβέρνηση: το πλαίσιο άσκησης πολιτικής εξουσίας χωρίς κυβέρνηση (απόδοση του αγγλικού όρου *governance*) (Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη 2011: 246).

### 1.3 Basil Bernstein

Ο Bernstein μοιραζόταν με τον Foucault το ενδιαφέρον για τους λόγους του συμβολικού ελέγχου, χωρίς όμως να ενστερνίζεται την αντίληψή του ότι η εξουσία είναι οριζόντια (έκκεντρη). Αντίθετα, υποστήριξε ότι υπάρχει μια κυρίαρχη κατανομή εξουσίας που ρυθμίζεται από ταξικές σχέσεις και έστρεψε το ενδιαφέρον του τόσο στις σχέσεις που παράγουν, μεταδίδουν ή τροποποιούν τους λόγους όσο και στις διαδικασίες με τις οποίες ο συμβολικός έλεγχος αποκτά υπόσταση, μέσω των σχέσεων αυτών (Bernstein 1991: 54). Η προώθηση νέων μορφών παιδαγωγικής και παιδαγωγικών λόγων εγείρει πάντοτε στον Bernstein το ερώτημα ποια συμφέροντα υπηρετούνται, τι τύποι σχέσεων εγκαθιδρύονται, τι είδους κοινωνικές/παιδαγωγικές ταυτότητες συγκροτούνται και με ποιες πιθανές συνέπειες (Singh 2015).

Οι κώδικες για τον Bernstein είναι αρχές που προσλαμβάνονται σιωπηρά από το υποκείμενο και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη συνείδησή του, μεταδίδοντας σχέσεις εξουσίας και τρόπους ελέγχου (Bernstein 1991). Σκοπός της θεωρίας των κωδίκων είναι να συλλάβει τη φύση του συμβολικού ελέγχου και κυρίως τον ρόλο της εκπαίδευσης ως αναμεταδότη και μετασχηματιστή του. Μέσω της ανάλυσης των δομών και της εσωτερικής λογικής του παιδαγωγικού λόγου, αποκαλύπτεται πώς τα συστήματα γνώσης και οι παιδαγωγικές διαδικασίες ρυθμίζουν τις κοινωνικές πρακτικές (Bernstein 2000, όπ. αναφ. στο Sifakakis et al. 2016).

Βασικές έννοιες της θεωρίας των κωδίκων του Bernstein είναι οι αρχές της ταξινόμησης και της περιχάραξης και η έννοια των συνόρων.

Ως ταξινόμηση (classification) ορίζεται η διάκριση μεταξύ μονάδων, η συγκρότηση κατηγοριών με βάση τη διαφορά. Η ταξινόμηση αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ περιεχομένων και στην ισχύ των συνόρων τους, δηλαδή στη μόνωση που υφίσταται ανάμεσα σε κατηγορίες. Αναφέρεται στην εξουσία που ορίζει τι μπορεί να τεθεί μαζί συγκροτώντας μία κατηγορία και πόσο ισχυρή είναι η διάκριση μιας κατηγορίας από μια άλλη (Bernstein 1991).

Ο Bernstein (2000) διέκρινε τρεις τύπους οργάνωσης της γνώσης: α)

«μονάδες» (singulars), όπου τα γνωστικά αντικείμενα είναι σαφώς διακριτά, β) «γνωστικές περιοχές» (διεπιστημονικότητα) και γ) «γενικισμός» (genericism) όπου η έμφαση δίνεται στις εγκάρσιες δεξιότητες.

Η αρχή της περιχάραξης (framing) αφορά το τι είναι και τι δεν είναι αποδεκτό στο πλαίσιο της επικοινωνίας, αναφέρεται στην αρχή που ρυθμίζει τις επικοινωνιακές πρακτικές μεταξύ μεταδοτών και δεκτών. Όπου η περιχάραξη είναι ισχυρή, ο μεταδότης ρυθμίζει ρητά τα διακριτικά στοιχεία των αρχών αλληλεπίδρασης, που συνιστούν το επικοινωνιακό πλαίσιο. Αντίθετα, όπου η περιχάραξη είναι ασθενής, ο δέκτης κατέχει μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου πάνω στην επιλογή (Bernstein 1991).

Ο Bernstein διακρίνει δύο συστήματα κανόνων που ρυθμίζονται από την περιχάραξη και συγκροτούν την εσωτερική λογική κάθε παιδαγωγικής πρακτικής: α) κανόνες τάξης λόγου, που συνιστούν τον διδακτικό λόγο (instructional discourse) και αναφέρονται στην επιλογή, διαδοχή, βηματισμό και στα κριτήρια της γνώσης που μεταδίδεται, β) κανόνες κοινωνικής τάξης, που συνιστούν τον ρυθμιστικό λόγο (regulative discourse), δηλαδή τον ηθικό λόγο που προσφέρει κριτήρια που διαμορφώνουν χαρακτήρες, συμπεριφορές, τρόπους και στάσεις. Ο ρυθμιστικός λόγος παράγει τους κανόνες εσωτερικής τάξης του διδακτικού λόγου, καθορίζει ποια γνώση επιλέγεται, πώς οργανώνεται και πώς αξιολογείται προκειμένου να παραχθούν επιλεκτικοί προσανατολισμοί νοήματος (Bernstein 1991· Singh 2002· Singh et al. 2013 όπ. αναφ. στο Sifakakis et al. 2016).

Ιδιαίτερα σημαντική για τη θεωρία του Bernstein είναι η έννοια των συνόρων: τα σύνορα είναι κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές που κρατάνε χωρισμένες μεταξύ τους κοινωνικές ομάδες, περιοχές γνώσης, στάδια διαδικασιών. Η ισχύς του συνόρου που εκφράζεται από την ταξινόμηση προσφέρει κανόνες αναγνώρισης (recognition rules) του τι ανήκει πού, τι πάει με τι, ποια είναι η θέση του υποκειμένου, η ταυτότητά του και η τοποθέτησή του μέσα στο πλέγμα σχέσεων εξουσίας. Η ισχύς των συνόρων που εκφράζεται από την περιχάραξη προσφέρει κανόνες για την πραγμάτωση (realisation rules), τη μορφή που είναι αποδεκτό να παίρνουν οι διαδικασίες (Bernstein 1991: 26).

Ο παιδαγωγικός μηχανισμός αναφέρεται στο σύνολο των κανόνων και των

διαδικασιών, μέσω των οποίων η γνώση μετατρέπεται σε παιδαγωγική επικοινωνία (Singh 2002). Σύμφωνα με τον Bernstein (2000 όπ. αναφ. στο Moore 2004), «αποτελεί μια συμβολική κλίμακα, η οποία καθορίζει τη λειτουργία της συνείδησης, τόσο ασκώντας εξουσία πάνω της, όσο και παρέχοντας το μέτρο νομιμότητας αναφορικά με τις πραγματώσεις της»<sup>3</sup>. Όποιος ελέγχει τον παιδαγωγικό μηχανισμό κατέχει τα μέσα να διαιωνίσει την εξουσία του μέσω του λόγου και να επιβάλλει τις δικές του ιδεολογικές αναπαραστάσεις. Η «γραμματική» του παιδαγωγικού μηχανισμού περιλαμβάνει τρεις ιεραρχικά διασυνδεδεμένους κανόνες: κατανομής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης (Bernstein 2000: 114). Οι κανόνες κατανομής ρυθμίζουν τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ κοινωνικών ομάδων, κατανέμοντας διαφορετικές μορφές γνώσης και επομένως εγκαθιδρύοντας διαφορετικές παιδαγωγικές ταυτότητες. Μέσω της διαδικασίας αναπλαισίωσης ένας λόγος μετακινείται από τον αρχικό τόπο παραγωγής του σε ένα άλλο πλαίσιο και τροποποιείται, «παιδαγωγικοποιείται» (μετατρέπεται σε παιδαγωγικό λόγο) (Bernstein 1991: 34). Ο Bernstein διέκρινε δύο ανταγωνιστικά πεδία αναπλαισίωσης, το Επίσημο Πεδίο Αναπλαισίωσης (ORF), που ελέγχεται από το κράτος και τους φορείς του και το Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης (PRF) (εκπαιδευτικοί, πανεπιστήμια, επιστημονικά ιδρύματα και έντυπα) και υποστήριξε πως μεταξύ τους διεξάγεται πάλη για τον έλεγχο των κανόνων παραγωγής των παιδαγωγικών κειμένων και πρακτικών (Beck 2009· Singh 2002). Οι κανόνες «αξιολόγησης» καθορίζουν ποιες πραγματώσεις των κειμένων<sup>4</sup> του διδακτικού και ρυθμιστικού λόγου θεωρούνται ως έγκυρες (Singh 2002). Ο «παιδαγωγικός μηχανισμός του Bernstein μας παρέχει μια γλώσσα περιγραφής που βοηθά να συνδέσουμε το διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης, μέχρι το μικρο-επίπεδο των εκπαιδευτικών πρακτικών (Sifakakis et al. 2016).

Σύμφωνα με τον Bernstein, η επίσημη εκπαιδευτική γνώση πραγματώνεται μέσα από τρία συστήματα: αναλυτικό πρόγραμμα (που συνδέεται με την ταξινόμηση), παιδαγωγική (που συνδέεται με την περιχάραξη) και αξιολόγηση (γνώση - μετάδοση -

---

<sup>3</sup> Απόσπασμα σε μτφ. Μένη Κούρου· διαθέσιμο στο [korinthos.uop.gr/~tsatsaro/files/APPM\\_Moore.doc](http://korinthos.uop.gr/~tsatsaro/files/APPM_Moore.doc)

<sup>4</sup> Το «κείμενο» είναι η μορφή των κοινωνικών σχέσεων, που έχουν γίνει ορατές, χειροπιαστές, υλικές (Bernstein 1991: 166).



πραγμάτωση). Η ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη συνδέονται με παραδοσιακά προγράμματα (σαφώς οριοθετημένα γνωστικά αντικείμενα) και παιδαγωγικές. Αντίθετα, όταν και οι δύο αρχές (ταξινόμηση και περιχάραξη) εξασθενούν, η μόνωση τόσο ανάμεσα στις κατηγορίες των γνωστικών αντικειμένων όσο και ανάμεσα στον σχολικό και τον καθημερινό λόγο είναι μικρή, ενώ διευρύνεται το φάσμα των διαθέσιμων, σε διδάσκοντα και διδασκόμενο, επιλογών για την οργάνωση, τον βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης (Moore 2004).

Τον Bernstein απασχόλησε επίσης το ζήτημα των ταυτοτήτων. Υποστήριξε ότι οι παιδαγωγικές ταυτότητες συνιστούν αποτέλεσμα της ένταξης μιας σταδιοδρομίας σε μια συλλογική κοινωνική βάση (Bernstein 2000). Μέσω της πίστης στο γνωστικό αντικείμενο και της εξειδίκευσης δημιουργείται μια ισχυρή αίσθηση του ανήκειν, συντελείται μια μορφή κοινωνικοποίησης που οδηγεί το υποκείμενο στην υιοθέτηση μιας ταυτότητας ευδιάκριτης και περιφραγμένης (Bernstein 1991: 79). Η διαμόρφωση μιας τέτοιας ταυτότητας, συνεπώς, συνδέεται με την ισχυρή ταξινόμηση, δηλαδή με τον εσωτερικό προσανατολισμό της γνωστικής δομής (Bernstein 2000, Ball 2005, Beck & Young 2005).

Η παιδαγωγική ταυτότητα του εκπαιδευτικού συνιστά μια εξελισσόμενη σταδιοδρομία στη γνώση, στην ηθική τάξη πραγμάτων και στην τοποθέτησή του στον κοινωνικό χώρο, που θεμελιώνεται σε μια συλλογική βάση, η οποία διέπεται από μια αρχή κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Αυτή η αρχή μεταδίδεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, την παιδαγωγική πρακτική και τις θεσμικές ρυθμίσεις που αφορούν το επάγγελμα (Bernstein 2000, όπ. αναφ. στο Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη 2010).

Οι απόπειρες αλλαγής της ισχύος της ταξινόμησης και της μορφής ελέγχου που ρυθμίζει τις κοινωνικές σχέσεις μπορεί να γίνουν αντιληπτές ως απειλή για τις ταυτότητες που έχουν συγκροτηθεί με βάση υφιστάμενες κατηγορίες (Bernstein 1991). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προωθούν αλλαγές στις ταυτότητες των εκπαιδευτικών μέσα από τρεις μετασχηματισμούς στις σχέσεις εξουσίας και ελέγχου: α) Χαλάρωση συνόρων μεταξύ γνωστικών αντικειμένων (ταξινόμηση), β) αλλαγές στον έλεγχο των παιδαγωγικών σχέσεων και της επικοινωνίας (περιχάραξη), γ) αλλαγές στον

προσανατολισμό νοήματος των προσδοκώμενων ταυτοτήτων, λ.χ. στροφή από την εσωτερική αφοσίωση στις αξίες του ακαδημαϊκού πεδίου προς αξίες που προβάλλονται από φορείς του κράτους ή της αγοράς σε πρακτικά πεδία εφαρμογής (εξωστρεφής προσανατολισμός) (Bernstein 2000· Ball 2005· Beck & Young 2005· Sarakinioti & Tsatsaroni 2015).

Το ενδιαφέρον του Bernstein κατά τα τελευταία χρόνια της καριέρας του προσέκλυσε η αυξανόμενη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την εκπαίδευση προς τη (διά βίου) μάθηση και η σύνδεση της τελευταίας με την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και της οικονομικής ανταγωνιστικότητας. Σύμφωνα με τον Bernstein, το αποδυναμωμένο κράτος της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας μεταμορφώνεται σε ένα ισχυρό παιδαγωγικό κράτος, το οποίο ρυθμίζει όλο και περισσότερο την κοινωνική συμπεριφορά μέσω παιδαγωγικών σχέσεων (Singh 2014· Bernstein 2001, όπ. αναφ. στο Singh 2015b). Για την ανάλυση αυτών των φαινομένων εισήγαγε την έννοια της «Καθολικά Παιδαγωγημένης Κοινωνίας» (totally pedagogised society), της κοινωνίας, δηλαδή, σε όλους τις βασικούς τομείς της οποίας κυριαρχεί η εκπαιδευτική διάσταση. Πρόκειται για μια κοινωνία χαρακτηριστικό της οποίας είναι η διαρκής ρευστότητα και οι συνεχείς αλλαγές ως προς τη γνωστική υποδομή. Στην Καθολικά Παιδαγωγημένη Κοινωνία οι παιδαγωγικές σχέσεις αναδεικνύονται σε κυρίαρχο μέσο επίτευξης της κοινωνικής συνοχής. Οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις συντελούνται σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής και σε όλη τη διάρκειά της, εκφράζοντας την απαίτηση για διαμόρφωση υποκειμένων που θα βρίσκονται εφ' όρου ζωής σε καθεστώς «εκπαιδευσιμότητας» και θα αναπτύξουν προσαρμοστικότητα στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις (Singh 2015b).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Βιβλιογραφική επισκόπηση

#### 2.1 Εργασίες και επαγγέλματα υψηλής εξειδίκευσης<sup>5</sup> κάτω από τον κοινωνιολογικό φακό

##### 2.1.1 Σύντομη ιστορική επισκόπηση

Η έννοια του επαγγέλματος «υψηλής εξειδίκευσης» (profession)<sup>6</sup> αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος της κοινωνιολογικής έρευνας ήδη από τον 19ο αιώνα και συνδέεται με τη διεύρυνση του καταμερισμού εργασίας εντός του πλαισίου του έθνους κράτους και τη διαδικασία της εκβιομηχάνισης.

Η κατάταξη ορισμένων εργασιών στη διακριτή κατηγορία των επαγγελμάτων εντοπίζεται στους Μεσαιωνικούς χρόνους και αρχικά συνδέθηκε με την ανώτερη εκπαίδευση που παρεχόταν από τις καθεδρικές σχολές σε μέλη του κλήρου. Οι θεολόγοι, γιατροί και νομικοί, απόφοιτοι των πρώτων ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, αποτέλεσαν τις τρεις παλαιότερες κατηγορίες αναγνωρισμένων επαγγελματιών, τα λεγόμενα «κλασικά» επαγγέλματα (learned professions), που αποτέλεσαν μέτρο

---

<sup>5</sup> Στην κοινωνιολογία ο όρος «επάγγελμα» παραπέμπει στον αγγλικό όρο «profession» και συνδέεται με τη διάκριση μεταξύ της ευρύτερης κατηγορίας των (οργανωμένων και αμειβόμενων) εργασιών (occupations) και της ειδικότερης κατηγορίας των αναγνωρισμένων «επαγγελμάτων υψηλής εξειδίκευσης» (professions), στην οποία εντάσσεται ένας περιορισμένος αριθμός επαγγελματικών δραστηριοτήτων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Carr-Saunders & Wilson 1933, όπ. αναφ. στο Crook 2008· Wilensky 1964).

<sup>6</sup> Στην ελληνική γλώσσα αμφότερες οι έννοιες profession και occupation αποδίδονται με τη λέξη «επάγγελμα». Σύμφωνα με το λεξικό της κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη, επάγγελμα είναι «κάθε εργασία, κοινωνικά ή νομικά αποδεκτή, που ασκείται επί μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα για βιοπορισμό», ενώ το λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Γ. Μπαμπινιώτη ορίζει το επάγγελμα ως «βιοποριστική απασχόληση». Για λόγους συντομίας, στο κείμενο ο όρος «επάγγελμα» θα χρησιμοποιείται για τα επαγγέλματα υψηλής εξειδίκευσης κατ' αντιστοιχία με τον αγγλικό όρο «profession», σε αντιδιαστολή με τις λοιπές εργασίες (occupations).

σύγκρισης για όσες εργασιακές ομάδες επιδίωξαν στη συνέχεια την επαγγελματική αναγνώριση (Wilensky 1964· Johnson 1972). Έτσι, στη Δύση, η αναγνώριση των επαγγελματιών συνδέεται ιστορικά με την εκκλησία και το πανεπιστήμιο και αποτέλεσε κριτήριο διάκρισης συγκεκριμένων κατηγοριών επαγγελματικής ελίτ από τους εργαζόμενους στον χώρο του εμπορίου και της βιοτεχνίας, που αποκτούσαν τις πρακτικές τους δεξιότητες μέσω μαθητείας (Larson 2012).

Από τα μέσα του 19ου αιώνα πληθαίνουν οι εργασιακές ομάδες που αποκτούν αναγνώριση ως επαγγέλματα. Πρόκειται για απόφοιτους των κοσμικών πλέον πανεπιστημίων, που προέρχονταν από την ανερχόμενη μεσαία τάξη και οι υπηρεσίες τους ήταν απαραίτητες για τη λειτουργία του έθνους κράτους, η διοίκηση του οποίου γινόταν ολοένα και πιο περίπλοκη και γραφειοκρατική (Annan 1999, όπ. αναφ. στο Crook 2008). Η διαδικασία της αναγνώρισης νέων επαγγελμάτων, κυρίως από το τεχνολογικό και οικονομικό πεδίο, συνεχίστηκε τον 20ο αιώνα αντανακλώντας αντίστοιχες εξελίξεις στην κοινωνία και την οικονομία. Κύριο μέσο για την προώθηση του αιτήματος της επαγγελματικής αναγνώρισης υπήρξε η συσπείρωση σε ενώσεις, ινστιτούτα και άλλες μορφές οργάνωσης (Cronin 1993).

Στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα όλο και περισσότερα επαγγέλματα έτειναν να συνδεθούν με τις γραφειοκρατικές ιεραρχίες τόσο στον δημόσιο τομέα όσο και στον χώρο των επιχειρήσεων, ενώ η είσοδος των συναφών με τις επιχειρήσεις σπουδών στα πανεπιστήμια και η εμφάνιση των «τεχνο-γραφειοκρατικών» επαγγελμάτων άρχισε να καθιστά δυσδιάκριτη τη διαφορά μεταξύ των «προσανατολισμένων στο δημόσιο συμφέρον» επαγγελμάτων και των «προσανατολισμένων στο κέρδος» εργασιών (Brint 2015). Από τα τέλη της δεκαετίας του '80, μια σειρά από εξελίξεις στον κοινωνικό χώρο (παγκοσμιοποίηση, μεταφορντισμός) επέφεραν ριζικές αλλαγές στον χώρο των επαγγελμάτων, αναδεικνύοντας νέα θέματα προς διερεύνηση. Η συνδεδεμένη με την εξειδικευμένη γνώση και την αυτονομία προνομιακή θέση των επαγγελματιών αμφισβητείται από τις πιέσεις της αγοράς και τις νέες πρακτικές λογοδοσίας και εξωτερικής ρύθμισης (Young & Muller 2014), με αποτέλεσμα ο επαγγελματισμός να προσδιορίζεται όλο και περισσότερο από τον λόγο της αποτελεσματικότητας και των πρακτικών ικανοτήτων, που τείνει να αντικαταστήσει αυτόν της εμπιστοσύνης και της

δεοντολογίας (Brint 2015).

Στον χώρο του δημοσίου, η προσανατολισμένη στην αποδοτικότητα και στην ικανοποίηση του χρήστη-πελάτη Νέα Δημόσια Διοίκηση περιορίζει την αυτονομία και το κύρος των επαγγελματιών που υπάγονται σ' αυτό, ενώ η χαλάρωση των συνόρων μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα επιβάλλει την αναδιαπραγμάτευση του περιεχομένου του επαγγελματισμού τους με ένα σύνθετο πλέγμα φορέων και συμφερόντων (Ball 2008). Μέσα στο νέο εργασιακό τοπίο οι επαγγελματίες ωθούνται να επανεφεύρουν τους εαυτούς τους ως μάνατζερς (Evetts 2014). Η εμφάνιση νέων καθεστώτων απασχόλησης (MKO, εθελοντισμός, ελαστική εργασία) και η άμεση πρόσβαση στην πληροφορία, μέσω της τεχνολογίας του διαδικτύου, αφενός θολώνουν τη διάκριση μεταξύ ερασιτέχνη και επαγγελματία και αφετέρου κλονίζουν την εμπιστοσύνη στην επαγγελματική αυθεντία (Keen 2007). Με επιχείρημα την ταχεία εξέλιξη της γνώσης στην ψηφιακή εποχή, εισάγεται επιτακτικά το πρόταγμα της διάβιου μάθησης και η απαίτηση για συνεχή επικαιροποίηση των επαγγελματικών προσόντων. Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις και οι διεπαγγελματικές συνεργασίες θέτουν υπό αμφισβήτηση τις παραδοσιακές μονο-επαγγελματικές κουλτούρες, ενώ ο κατακερματισμός των επαγγεμάτων σε ένα πλήθος ειδικοτήτων απειλεί την εσωτερική τους συνοχή (Lunt 2008· Barnett 2008· Adler et al. 2008). Σύμφωνα με τον Alain de Botton (2005), οι συνθήκες πίεσης που βιώνουν οι σύγχρονοι επαγγελματίες συνδέονται με αύξηση του εργασιακού στρες και με κρίσεις ταυτότητας. Καθώς η εμπιστοσύνη στην κρίση και την αξιοπιστία τους κλονίζεται, η επίκληση στον επαγγελματισμό επιστρατεύεται από τους φορείς εξουσίας ως διαχειριστικός λόγος και στρατηγική ελέγχου των επαγγελματιών, ως μία «τεχνολογία του εαυτού», κατά την ορολογία του Foucault, που προωθεί νέα πλαίσια δεξιοτήτων και «αρμόζοντες τρόπους του φέρεσθαι», με στόχο την αλλαγή των σχέσεων εργασίας (Fournier 1999).

Όπως επισημαίνει η Evetts (2006a, 2006b, 2014), ορισμένοι κοινωνιολόγοι, κυρίως αμερικανοί, υποστηρίζουν ότι οι εξελίξεις αυτές σηματοδοτούν το τέλος των «επαγγεμάτων», τα οποία εκτιμούν ότι αποτελούν πλέον εστίες συντηρητισμού και αντίστασης στην αλλαγή, και την αφετηρία της εποχής των «ειδικών» (experts). Άλλοι (Adler et al. 2008) διαβλέπουν ενίσχυση των συνεργασιών μεταξύ επαγγελματιών μέσα

από «κοινότητες πρακτικής». Από άλλους, τέλος, επισημαίνεται ότι η διάκριση των επαγγεμάτων από τις πάσης φύσεως εξειδικευμένες εργασίες -με γνώμονα την κατοχή θεωρητικής γνώσης, την εσωτερική αφοσίωση και την προσήλωση σε έναν επαγγελματικό ηθικό κώδικα- παραμένει σημαντική τόσο για τους επαγγελματίες όσο και για την κοινωνία (Sciulli 2005· Young & Muller 2014) και ότι ο επαγγελματισμός συνιστά αναγκαίο αντίβαρο στις γραφειοκρατικές και εξαρτημένες από την αγορά πρακτικές, οι οποίες υποβαθμίζουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών μέσω της τυποποίησής τους (Freidson 1994).

### ***2.1.2 Επάγγελμα - επαγγελματοποίηση - επαγγελματισμός - επαγγελματικότητα - επαγγελματική ταυτότητα: οριοθέτηση των όρων***

Σύμφωνα με την Evetts (2014: 33-34) στην κοινωνιολογική έρευνα για τις επαγγελματικές ομάδες κυριαρχούν τρεις έννοιες: (i) το επάγγελμα (ii) η επαγγελματοποίηση (iii) ο επαγγελματισμός.

Η οριοθέτηση της έννοιας του επαγγέλματος, η οποία απασχόλησε τους δομολειτουργιστές κοινωνιολόγους, προσκρούει στη δυσκολία διασάφησης των διαφορών που διακρίνουν τα επαγγέλματα από τις λοιπές εργασίες. Σήμερα είναι ευρέως αποδεκτό ότι η έννοια του επαγγέλματος, ως διακριτή μορφή απασχόλησης, είναι κοινωνικά και ιστορικά προσδιορισμένη και συνεπώς δεν έχει σταθερό περιεχόμενο και επιδέχεται ποικίλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις, από τις οποίες προκύπτουν διαφορετικοί ορισμοί και κατάλογοι χαρακτηριστικών (Hilferty 2008). Ο Freidson (1970, 1994) επισημαίνει ότι πρόκειται για μια έννοια με ρίζες στα εκβιομηχανισμένα κράτη και έντονα επηρεασμένη από τους αγγλοαμερικανικούς θεσμούς. Ο ίδιος ορίζει το επάγγελμα ως εργασιακή κατηγορία που έχει καταλάβει κυρίαρχη θέση στον καταμερισμό εργασίας και διαθέτει έλεγχο στο περιεχόμενο της εργασίας της και αυτονομία. Σύμφωνα με τη Larson (2012), η κοινωνία παρέχει προνόμια στους επαγγελματίες, αφενός λόγω της πρόσβασής τους σε εσωτερικά σώματα γνώσης που συνδέονται με βασικές ανάγκες και αξίες του κοινωνικού

συστήματος και, αφετέρου, λόγω της δέσμευσής τους να υπηρετούν το δημόσιο καλό, πάνω και πέρα από υλικά κίνητρα. Ως αντάλλαγμα, τα επαγγέλματα διασφαλίζουν την προστασία τους από τον εξωτερικό ανταγωνισμό και αποκτούν το προνόμιο να μιλούν για και εκ μέρους του πεδίου τους ως εξειδικευμένες κοινότητες λόγου. Συνεπώς, κρίσιμος παράγοντας για την αναγνώριση ενός επαγγέλματος είναι η εμπιστοσύνη, η οποία αποτελεί απότοκο της προσφοράς εξειδικευμένης γνώσης και της διασφάλισης προτύπων επαγγελματικής πρακτικής και συνεπάγεται κάποιο βαθμό κοινωνικής ισχύος και συλλογικής αυτονομίας των επαγγελματιών (Gewirtz et al. 2009).

Ως επαγγελματοποίηση (professionalization) ορίζεται η διαδικασία επίτευξης της αναγνώρισης ενός επαγγέλματος. Η διαδικασία της επαγγελματοποίησης αποτέλεσαν αντικείμενο ενδιαφέροντος για την κοινωνιολογία της δράσης. Ιστορικά, διακρίνονται δύο διαφορετικές διαδρομές επαγγελματοποίησης. Στο μοντέλο της ηπειρωτικής Ευρώπης τον πρώτο λόγο είχε ένα ισχυρό κράτος που δημιουργούσε, διοικούσε και ασκούσε έλεγχο στους θεσμούς από τους οποίους εξαρτώνται τα επαγγέλματα, καθορίζοντας τις επαγγελματικές προδιαγραφές. Στο αγγλο-αμερικανικό μοντέλο οι ίδιοι οι επαγγελματίες διαμόρφωσαν σε μεγάλο βαθμό τους θεσμούς της εκπαίδευσης και πιστοποίησής τους, αλλά προσέφευγαν στο κράτος για εγγυήσεις και προστασία από την αγορά (Whitty 2008). Η κριτική κοινωνιολογία, χρησιμοποιώντας τη βεμπεριανή έννοια της «κοινωνικής περιχαράκωσης» (social closure), περιγράφει την επαγγελματοποίηση ως διαδικασία διά της οποίας η επαγγελματική ομάδα επιδιώκει την προστασία των ιδιοτελών της συμφερόντων: υψηλές αμοιβές, κοινωνικό κύρος και αυτονομία (Freidson 1970· Larson 2012· Abbott 1988).

Η έννοια του επαγγελματισμού (professionalism) είναι έννοια περισσότερο ασαφής και αόριστη, που επιδέχεται διαφορετικούς ορισμούς και ενσωματώνει ποικίλα χαρακτηριστικά (Hargreaves & Goodson 1996· Crook 2008· Whitty 2008· Hilferty 2008). Άλλοτε χρησιμοποιείται ως περιγραφικός όρος που αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εργασίας, τις κανονιστικές αξίες και τα πρότυπα που καθοδηγούν την επαγγελματική πρακτική (Hargreaves 2000) και άλλοτε ως ιδεολογική σύλληψη και μηχανισμός ελέγχου ή ως λόγος (discourse) που επιστρατεύεται από τους επαγγελματίες για να υπερασπιστούν τις αξιώσεις τους και να

αναδείξουν την αξία του επαγγέλματος στους φορείς της εξουσίας (Johnson 1972· Freidson 1994). Ο Englund (1996: 75, όπ. αναφ. στο Hilferty 2008) ορίζει τον επαγγελματισμό ως «παιδαγωγικό εγχείρημα», που αναφέρεται στην εσωτερική ποιότητα του επαγγέλματος, αντιδιαστέλλοντάς τον από την επαγγελματοποίηση, την οποία ορίζει ως «κοινωνιολογικό εγχείρημα» συνδεδεμένο με την αυθεντία και το κύρος του επαγγέλματος. Για τη Fournier (1999) ο λόγος περί επαγγελματισμού συνιστά έναν μηχανισμό πειθάρχησης, με στόχο την ενστάλαξη των «κατάλληλων» εργασιακών ταυτοτήτων, πρακτικών και συμπεριφορών στους εργαζόμενους. Ο Ball (2004) συνδέει τον επαγγελματισμό με την εσωτερική αφοσίωση και τη δυνατότητα των επαγγελματιών για ηθικό στοχασμό, διάλογο και αβεβαιότητα και επισημαίνει ότι απειλείται από τις τεχνολογίες της σύγχρονης διακυβέρνησης. Σύμφωνα με τη Hilferty (2008) ο όρος ενσωματώνει και τις δύο όψεις, τόσο τη θεωρητική και πρακτική γνώση και την επαγγελματική οργάνωση όσο και τα ιδεολογικά στοιχεία. Παρόμοια, από τους Gewirtz et al. (2009) ο επαγγελματισμός αναγνωρίζεται ως σύνθετη ιδέα, η οποία αναφέρεται τόσο στο επάγγελμα ως κατηγορία εργασιακής ταξινόμησης όσο και στις «επαγγελματικές αρετές», δηλαδή τις κατηγοριοποιήσεις τεχνικών και ηθικών προτύπων. Για τους Seddon et al. (2013) συνιστά μια διεκδίκηση: αυτή του να είναι ο επαγγελματίας αναγνωρίσιμος και συνεπώς να θεωρείται αξιόπιστος για την ανάληψη μιας εργασίας.

Οι Hoyle & John (1995, όπ. αναφ. στο Evans 2008) προτείνουν τον όρο «επαγγελματικότητα» (professionalism) για να δηλωθεί το σώμα της γνώσης, οι πρακτικές δεξιότητες και οι αξίες που καθοδηγούν την επαγγελματική πρακτική, προκειμένου να καταστεί εφικτή η διάκριση από τον «επαγγελματισμό», τον οποίο συνδέουν με την ιδεολογία, τη ρητορική και τις στρατηγικές που επιστρατεύονται είτε από τους επαγγελματίες για την υπεράσπιση του κύρους τους είτε από τους φορείς εξουσίας, προκειμένου να διασφαλίσουν την αποδοχή των πολιτικών τους στόχων. Σύμφωνα με την Evans (2002: 6-7, όπ. αναφ. στο Evans 2008) η επαγγελματικότητα είναι η «ιδεολογικά, διανοητικά και επιστημολογικά προσδιορισμένη στάση που διαμορφώνει το άτομο σε σχέση με το επάγγελμα στο οποίο ανήκει και η οποία επηρεάζει την επαγγελματική του πρακτική».



Μια ακόμα έννοια που απασχολεί τις κοινωνιολογικές μελέτες των επαγγελματιών είναι η επαγγελματική ταυτότητα. Η ταυτότητα είναι ένα δυναμικό γνώρισμα του ατόμου που διαμορφώνεται με την αλληλεπίδραση ποικίλων -εσωτερικών και εξωτερικών, προσωπικών και κοινωνικών-παραγόντων και δύναται να εμπεριέχει πολλαπλές υπο-ταυτότητες (Cooper & Olson 1996· Stronach et al. 2002). Συνακόλουθα, η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια διαρκής διαδικασία που ενσωματώνει προσωπικές και συλλογικές στάσεις γύρω από το επάγγελμα και αποτυπώνει την αντίληψη του επαγγελματία για τον εαυτό του (Goodson & Cole 1994· Beijgaard et al. 2004). Η επαγγελματική ταυτότητα συνιστά αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης του ατόμου εντός του επαγγέλματος, η οποία προκίζει τους μέλλοντες επαγγελματίες όχι μόνο με γνώσεις αλλά και με τις αρμόζουσες για το επάγγελμα αξίες και αναπαραστάσεις. Σύμφωνα με τη Larson (2012: 227), με την κοινωνικοποίηση εντός του επαγγέλματος επιδιώκεται η εσωτερίκευση συγκεκριμένων κοινωνικών ελέγχων και προτύπων που προσδιορίζονται από τις ελίτ του επαγγέλματος και γίνονται μέρος της υποκειμενικότητας του ατόμου. Σύμφωνα με τον Bernstein η παιδαγωγική/ επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί προϊόν τοποθέτησης σε έναν οργανισμό γνώσης και πρακτικής, είναι αποτέλεσμα της ενσωμάτωσης της σταδιοδρομίας σε μια συλλογική βάση. Θεμελιώδες χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ταυτότητας είναι η πίστη στο γνωστικό αντικείμενο, που κατακτάται μέσα από την εκπαιδευτική πορεία και την εξειδίκευση. Η ισχυρή μόνωση του εξειδικευμένου γνωστικού πεδίου οδηγεί στη διαμόρφωση «καθαρών» και ευδιάκριτων επαγγελματικών ταυτοτήτων μέσω μηχανισμών εσωστρεφούς προβολής με επίκεντρο την εγγενή αξία της εξειδικευμένης γνώσης και προάγει την εσωτερική αφοσίωση στο επάγγελμα (Bernstein 2000· Ball 2008· Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη 2010).

### ***2.1.3 Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις των επαγγελματιών και του επαγγελματισμού***

Το έντονο ενδιαφέρον της επιστήμης της κοινωνιολογίας για τα επαγγέλματα έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή ενός πλουσιότατου σώματος κειμένων και ερευνών με

διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες, άλλοτε συμπληρωματικών και άλλοτε αλληλοσυγκρουόμενων.

Σε μια προσπάθεια ταξινόμησης των ποικίλων θεωρητικών προσεγγίσεων, οι Young και Muller (2014), διακρίνουν δύο βασικές κατευθύνσεις: αυτή των επιγόνων του Durkheim, και αυτή των αναθεωρητών -βεμπεριανής, μαρξιστικής και φουκωικής προέλευσης. Από την πρώτη έλκουν την καταγωγή τους τα λειτουργιστικά μοντέλα, όπου εντάσσεται η προσέγγιση των χαρακτηριστικών (trait approach), η οποία εστιάζει στις ειδοποιούς διαφορές των επαγγελματιών σε σχέση με τις λοιπές εργασίες. Από τη δεύτερη προέρχονται τα διαδικαστικά μοντέλα, στα οποία περιλαμβάνονται οι προσεγγίσεις της δύναμης (power) και της δράσης (action), που συνδέονται αντίστοιχα με το θεωρητικό έργο των Marx και Weber. Οι προσεγγίσεις της δύναμης εστιάζουν το ενδιαφέρον σε ζητήματα όπως οι τρόποι με τους οποίους τα επαγγέλματα αποκτούν και διευρύνουν τη βάση της δύναμής τους, οι δια- και ενδο-επαγγελματικές συγκρούσεις (Boreham 1983), η σχέση μεταξύ επαγγελματιών και κράτους και τα φαινόμενα απο-επαγγελματοποίησης (Haug 1973) ή προλεταριοποίησης (McKinlay & Arches 1985) των επαγγελματιών. Οι προσεγγίσεις της δράσης δίνουν έμφαση στην ικανότητα των επαγγελματιών να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν τους οργανισμούς και τα περιβάλλοντα εντός των οποίων λειτουργούν, προβάλλοντας τη σημασία της εμπρόθετης δράσης (Freidson 1970). Οι φουκωικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν τον προβληματισμό γύρω από την αξία της επαγγελματικής γνώσης και τη χρήση της ως τεχνολογία άσκησης εξουσίας.

Μια παρόμοια ταξινόμηση προτείνουν οι Gewirtz et al. (2009: 3-4) διακρίνοντας δύο κατηγορίες προσεγγίσεων: τις ιδεαλιστικές και τις κριτικές. Οι ιδεαλιστικές προσεγγίσεις τείνουν να επικεντρώνονται στα ειδικά γνωρίσματα των επαγγελματιών και στις συνδεδεμένες με αυτά ηθικές αξίες. Οι κριτικές προσεγγίσεις δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις στρατηγικές αποκλεισμού που μετέρχονται τα επαγγέλματα και στις ιδεολογίες που επιστρατεύουν προκειμένου να διεκδικήσουν θέσεις αυξημένου κύρους και επιρροής.

Η Evetts (2014) υιοθετώντας μια ιστορική οπτική, διακρίνει τρεις περιόδους κοινωνιολογικής ανάλυσης του επαγγελματισμού. Στην πρώτη περίοδο (δεκαετίες '50 -

'60) ο επαγγελματισμός προσεγγίζεται ως εργασιακή - κανονιστική αξία με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Στη δεύτερη περίοδο (δεκαετίες '70-'80) ο επαγγελματισμός αναλύεται ως ιδεολογική κατασκευή που προωθεί τα συμφέροντα των ασκούντων το επάγγελμα. Στην τρίτη φάση παρατηρείται ανανέωση του ενδιαφέροντος για τη σημασία του επαγγελματισμού, ο οποίος επαναπροσεγγίζεται ως διαχειριστικός λόγος με κρίσιμη σημασία για την οργάνωση του τομέα των υπηρεσιών.

Θεμελιώδεις για την εξέλιξη της κοινωνιολογικής έρευνας για τα επαγγέλματα και τον ρόλο τους στην κοινωνική οργάνωση είναι οι προσεγγίσεις των «κλασικών» της κοινωνιολογίας, Emile Durkheim και Max Weber.

Ο Durkheim (1967), στο πλαίσιο της θεώρησης της κοινωνίας ως οργανισμού που αναζητά την ισορροπία ενάντια σε διαλυτικές τάσεις, ανέδειξε τον ρόλο που παίζουν οι επαγγελματικές ενώσεις, ως συνεκτική δύναμη αναγκαία για τη σύγχρονη κοινωνική οργάνωση. Υποστήριξε ότι ο αυξανόμενος καταμερισμός εργασίας στη νεωτερική κοινωνία υπέσκαψε την παραδοσιακή μηχανική αλληλεγγύη, που βασιζόταν σε κοινές αξίες και πεποιθήσεις και ότι η σταθερότητα μπορεί να επανέλθει στον σύγχρονο κόσμο με τη μορφή της οργανικής αλληλεγγύης, η οποία εδράζεται στη λειτουργική αλληλεξάρτηση και τη συνεργασία. Υπ' αυτή την έννοια, η οργάνωση σε επαγγελματικά σώματα που δεσμεύονται από κώδικες δεοντολογίας συνιστά μέσο διασφάλισης της κοινωνικής τάξης και σημείο ηθικής εστίασης που εγγυάται την πρόσδεση με τη συλλογικότητα περιορίζοντας τον ατομικισμό των οικονομικών συμφερόντων (ό.π.π.: 1-13, 218). Στον Durkheim οφείλεται επίσης η σύνδεση των επαγγελμάτων με την κουλτούρα του «ερού», η οποία αποτυπώνεται στην έννοια της «κλήσης» και στον ηθικό κώδικα που ρύθμιζε τις πρώτες επαγγελματικές οργανώσεις (Durkheim 1958· Grace 2014).

Ο Weber μελέτησε την επαγγελματοποίηση ορισμένων κατηγοριών εργασίας ως μέρος της διαδικασίας εξορθολογισμού που συντελείται στο πλαίσιο της νεωτερικής κοινωνίας και τη συνέδεσε με τη γραφειοκρατική οργάνωση του κράτους (Ritzer 1975). Επισημάνε ότι η ανάδυση του καπιταλισμού μετέβαλε το παραδοσιακό νόημα της εργασίας και εστίασε στη λειτουργία των επαγγελμάτων ως μηχανισμών ελέγχου, στη

βάση των εννοιών της δύναμης και της κυριαρχίας. Κατά τον Weber ο επαγγελματισμός συνιστά πρωτίστως μια στρατηγική των ασκούντων ένα επάγγελμα προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό και γι' αυτό το ενδιαφέρον του εστιάστηκε στις διαδικασίες με τις οποίες οι επαγγελματίες εξασφαλίζουν υλικά και συμβολικά οφέλη, κύρος και προνόμια, μέσω της κοινωνικής περιχαράκωσης (*social closure*), μέσω δηλαδή διαδικασιών αποκλεισμού άλλων ομάδων από τα οφέλη αυτά (Weber 1978).

Επηρεασμένη από τη θεωρία του Durkheim, η κλασική αγγλοσαξωνική κοινωνιολογία των επαγγελμάτων έστρεψε την προσοχή της στις δομικές όψεις και την κοινωνική τους λειτουργία, με αφετηρία τη διάκριση μεταξύ «επαγγελμάτων» (*professions*) και εργασιών (*occupations*). Οι προσεγγίσεις που εκκινούν από το μεθοδολογικό πλαίσιο του δομολειτουργισμού αφενός επιδίδονται στον ορισμό των επαγγελμάτων με βάση τα οργανωσιακά και θεσμικά τους χαρακτηριστικά, την κουλτούρα και τις αξίες τους (Carr-Saunders and Wilson 1933, Caplow 1954, Wilensky 1964, Etzioni 1969: όπ. αναφ. στα Evetts 2014· Crook 2008· Whitty 2008) και αφετέρου αναδεικνύουν τον αλτρουιστικό χαρακτήρα τους, τον οποίο συνδέουν με την παροχή απαραίτητων για τη λειτουργία της κοινωνίας υπηρεσιών και με τη συμμόρφωση της επαγγελματικής πρακτικής σε έναν ηθικό κώδικα (Tawney 1920· Parsons 1939).

Στις δεκαετίες του '50 και του '60, μια σειρά από κοινωνιολογικές μελέτες (Etzioni, Goode, Greenwood, Hickson & Thomas, Millerson) ασχολήθηκαν με την καταγραφή των χαρακτηριστικών που απαιτούνται ώστε να αναγνωριστεί μια εργασία ως επάγγελμα και την κατάρτιση σχετικών καταλόγων (Crook 2008· Whitty 2008). Σε αυτή την κατεύθυνση, ο Millerson (1964, όπ. αναφ. στο Whitty 2008) συγκέντρωσε από τη βιβλιογραφία 23 χαρακτηριστικά των επαγγελμάτων, τα οποία εντάσσονται στο τρίπτυχο «γνώση- υπηρεσία - αυτονομία»: δηλ. κατοχή ενός σώματος εξειδικευμένης γνώσης (θεωρητική εκπαίδευση, πρακτική επάρκεια και πιστοποίηση), αναγνωρισμένο κύρος και εμπιστοσύνη, προσήλωση στην προσφορά υπηρεσιών προσανατολισμένων στο δημόσιο συμφέρον (αλτρουισμός) και οργάνωση σε επαγγελματικές ενώσεις που ρυθμίζονται από έναν ηθικό κώδικα. Σύμφωνα με τον ορισμό του Goode (1957), οι επαγγελματικές κοινότητες συνιστούν μια «κοινότητα εντός της κοινότητας», με

κυρίαρχα χαρακτηριστικά τη διαμόρφωση κοινής ταυτότητας και κοινών αξιών, τη χρήση μιας κοινής γλώσσας που είναι πλήρως κατανοητή μόνο από τους μνημένους στο επάγγελμα και την αναπαραγωγή του επαγγέλματος μέσω της επιλογής των εισερχομένων σε αυτό.

Οι περιορισμοί του μοντέλου των χαρακτηριστικών (trait approach) δεν άργησαν να γίνουν αντιληπτοί. Στο πλαίσιο της δυναμικής του καταμερισμού εργασίας η κατηγοριοποίηση αρκετών εργασιακών ομάδων, οι οποίες διέθεταν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των επαγγελμάτων αλλά και τη φιλοδοξία της αναγνώρισής τους, καθίστατο προβληματική. Η λύση δόθηκε προσωρινά με την εισήγηση ενδιάμεσων κατηγοριών. Έτσι, όπως επισημαίνουν οι Young & Muller (2014), ο Etzioni (1969) κατέταξε τις εργασίες που βρίσκονται στη διαδικασία της επαγγελματοποίησης στην κατηγορία των ημι-επαγγελμάτων, ενώ ο Glazer (1974) έκανε λόγο για «ελάσσονα» επαγγέλματα και οι Becher & Trowler (1989) για «μαλακά» (soft) επαγγέλματα. Ωστόσο στις προσεγγίσεις του μοντέλου των χαρακτηριστικών ασκήθηκε κριτική, με το επιχείρημα ότι τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στα επαγγέλματα στην πραγματικότητα δεν είναι ούτε περιγραφικά ούτε έχουν καθολική ισχύ· αντίθετα, είναι ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένα (Siegrist 1994, όπ. αναφ. στο Larson 2012) και έμφυλα (Witz 1990). Επίσης υποστηρίχτηκε ότι οι επιχειρούμενοι ορισμοί των επαγγελμάτων βασίζονται σε στερεότυπες και εξιδανικευμένες αναπαραστάσεις των κλασικών επαγγελμάτων και στις εικόνες που αναπαράγουν τα ίδια τα επαγγέλματα για τον εαυτό τους, με στόχο την προάσπιση των προνομίων τους (Johnson 1972). Κριτική διατυπώθηκε επίσης για τη σύνδεση του επαγγελματισμού αποκλειστικά με έναν κλειστό αριθμό εργασιών που έχουν λάβει το «χρίσμα» του επαγγέλματος (Wilensky 1964· Johnson 1972).

Η προσέγγιση της κοινωνικής διαντίδρασης, που αναπτύχθηκε από τους κοινωνιολόγους της Σχολής του Σικάγο, υπό την επιρροή του αμερικανικού πραγματισμού, μελέτησε την επαγγελματοποίηση ως διαδικασία συγκρότησης ταυτότητας στρέφοντας το ενδιαφέρον στην ποικιλότητα αξιών και πρακτικών στο μικρο-επίπεδο. Τα επαγγέλματα προσεγγίστηκαν ως κοινωνικά διαπραγματεύσιμες

ετικέτες βασισμένες σε ιδεολογίες, υποβαθμίζοντας έτσι τη σημασία της διάκρισης μεταξύ επαγγελματών και λοιπών εργασιών (Sacks 2012). Το έργο του Hughes, *Men and their Work* (1958), αποτέλεσε αφετηρία για εθνογραφικές μελέτες με αντικείμενο την κοινωνικοποίηση στους χώρους εργασίας και την ανάπτυξη επαγγελματικών ταυτοτήτων.

Αν οι λειτουργιστικές προσεγγίσεις των επαγγελματών αποτυπώνουν την εικόνα ενός αυτόνομου, αυτορρυθμιζόμενου και αυτοαναπαραγόμενου θεσμού, τα μέλη του οποίου εργάζονται για το κοινό καλό, από τη δεκαετία του '60 και κυρίως τη δεκαετία του '70 η κριτική στην παράδοση του λειτουργισμού επικεντρώθηκε στο γεγονός ότι αγνοεί τα ζητήματα της εξουσίας και των προνομίων, περιγράφοντας την κοινωνία ως ένα οργανικό όλον, τα μέρη του οποίου συνεργάζονται αρμονικά (Freidson 1970· Johnson 1972· Roth 1974). Οι κριτικές προσεγγίσεις ανέδειξαν τους ιδιοτελείς στόχους που υπηρετεί η επιδίωξη της επαγγελματικής αναγνώρισης και τον ρόλο των επαγγελματών στη συντήρηση κοινωνικών ανισοτήτων. Στην κατεύθυνση αυτή διακρίνονται ποικίλες τάσεις, με θεωρητικές αφετηρίες στον Weber και στον Marx.

Η θεωρία του Weber για την κοινωνική περιχαράκωση αξιοποιήθηκε για να μελετηθεί η επαγγελματοποίηση ως διαδικασία επίτευξης μονοπωλιακού ελέγχου επί της εργασίας. Η αναγνώριση των επαγγελματών ερμηνεύτηκε ως αποτέλεσμα σύγκρουσης μεταξύ ανταγωνιστικών ομάδων, οι οποίες επιδιώκουν να υπερασπιστούν και να επεκτείνουν την «επικράτειά» τους και να επιβάλουν τη θέση τους στην αγορά για να ελέγξουν πολύτιμες «δικαιοδοσίες» (jurisdictions), δηλαδή να εξασφαλίσουν αποκλειστικές «άδειες» (licence) και «εντολές» (mandates), με σκοπό τον έλεγχο μιας ορισμένης περιοχής εργασίας (Larkin 1983, όπ. αναφ. στο Evetts 2014· Hughes 1984· Abbott 1988). Υπ' αυτό το πρίσμα, τα επαγγέλματα συνιστούν ιδιοτελείς ομάδες, οι οποίες καθοδηγούνται από το συμφέρον τους και οργανώνονται με σκοπό να προστατευτούν από τον ανταγωνισμό και να ελέγξουν τις συνθήκες εργασίας τους, τις αμοιβές και το κοινωνικό τους κύρος (Freidson 1970· Johnson 1972).

Ο Freidson (1970) ανέδειξε τον χαρακτήρα των σύγχρονων επαγγελματών, ως καταφύγια που προσφέρουν προστασία στα μέλη τους από τις πιέσεις του ανταγωνισμού, των κρατικών παρεμβάσεων και των δυνάμεων της αγοράς (market

shelters), δημιουργώντας «σύνορα» που ελέγχουν την πρόσβαση σε αυτά. Ο Johnson (1972) περιέγραψε πώς η επαγγελματική εξειδίκευση δημιουργεί διάφορους βαθμούς κοινωνικής απόστασης μεταξύ των παραγωγών αγαθών και υπηρεσιών και των καταναλωτών τους και υποστήριξε ότι το θεμελιώδες χαρακτηριστικό των επαγγελματιών είναι η ικανότητά τους να ασκούν έλεγχο επί των πελατών-χρηστών. Ο Abbott (1988) μελέτησε τα επαγγέλματα ως σύστημα και εστίασε την προσοχή του τόσο στη σημασία του δι-επαγγελματικού ανταγωνισμού όσο και στις σχέσεις εξουσίας που υφίστανται στο εσωτερικό των επαγγελμάτων, αμφισβητώντας την εσωτερική τους ομοιογένεια. Υποστήριξε ότι η επαγγελματοποίηση είναι μια δυναμική διαδικασία πολλαπλών κατευθύνσεων, διαρκούς διαπραγμάτευσης, εξωτερικών και εσωτερικών συγκρούσεων και συναλλαγών. Εάν ο κοινωνικός κόσμος αποτελείται από αλληλοεπηρεαζόμενες οικολογίες, τα επαγγέλματα σε μια δεδομένη στιγμή καθορίζονται περισσότερο από άλλα επαγγέλματα του σύγχρονου περιβάλλοντός τους παρά από την εσωτερική λογική της δικής τους ιστορικής «αφήγησης» (Abbott 2005).

Η προσέγγιση της κοινωνικής σύγκρουσης, η οποία συνδέεται με τη μαρξιστική παράδοση, υιοθετεί μια μακρο-δομική ανάλυση των καπιταλιστικών κοινωνιών, θεμελιωμένη στην παραδοχή πως οι κοινωνικές τάξεις αλληλεπιδρούν στη βάση συγκρούσεων, με σκοπό τον έλεγχο υλικών και μη υλικών πόρων. Η νεο-μαρξιστική προσέγγιση συνέδεσε την ανάπτυξη των επαγγελμάτων με την ανάπτυξη του καπιταλισμού και μελέτησε τη συμβολή τους στη συντήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Τα επαγγελματικά προνόμια μελετήθηκαν ως απόρροια του ταξικού ρόλου των επαγγελματιών που, τοποθετημένοι μεταξύ αστικής τάξης και προλεταριάτου, ενεργούν ως όργανα του καπιταλισμού ασκώντας έλεγχο για λογαριασμό της κυρίαρχης τάξης (Ehrenreich & Ehrenreich 1979· Πουλαντζάς 1982). Σύμφωνα με αυτή τη γραμμή ανάλυσης, τα στοιχεία του κύρους, της αυτονομίας των επαγγελματιών και της εμπιστοσύνης δεν είναι παρά φαντασιακές απεικονίσεις, που εξυπηρετούν την αναπαραγωγή των ανισοτήτων και αποκρύπτουν τις ταξικές διαφορές, μέσω της δημιουργίας ψευδούς συνείδησης (Hich 1977 όπ. αναφ. στο Power 1988· Larson 2012· Navarro 1978). Όπως υποστήριξε η Larson (2012), η ιδεολογία του επαγγελματικού

κύρους συσκοτίζει το γεγονός ότι αφενός οι επαγγελματίες διαθέτουν στην πραγματικότητα περιορισμένη αυτονομία, ευρισκόμενοι στην ίδια θέση υποταγής με τους άλλους εργαζόμενους όσον αφορά τον έλεγχο των μέσων παραγωγής, και αφετέρου ότι στο εσωτερικό των επαγγελμάτων υπάρχει έντονη διαστρωμάτωση. Η ίδια επισήμανε την αναγκαιότητα μιας στροφής στη μελέτη των «τεχνογραφειοκρατικών» επαγγελμάτων, υποστηρίζοντας ότι τα σύγχρονα επαγγέλματα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό είτε από τους γραφειοκρατικούς οργανισμούς του εταιρικού καπιταλισμού είτε από την κρατική γραφειοκρατία ενός διογκούμενου δημόσιου τομέα.

Οι προσεγγίσεις που θεμελιώνονται στον Foucault δίνουν έμφαση στην εξουσία ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και των κοινωνικών διαδικασιών, που διαποτίζει την καθημερινότητα ως το μικροεπίπεδο (Foucault 1989, 2007, 2011) και, επομένως, διέπει τον επαγγελματισμό και επηρεάζει τις πρακτικές του. Στις επηρεασμένες από τον Foucault μελέτες η αξία και η εγκυρότητα της επαγγελματικής γνώσης προβληματικοποιείται και φωτίζεται ως τεχνολογία άσκησης εξουσίας. Ο επαγγελματισμός αναλύεται ως λόγος (discours) που διαμορφώνει τις ταυτότητες των επαγγελματιών, ενώ αναδεικνύεται τόσο ο τρόπος που οι επαγγελματίες χρησιμοποιούν τη δύναμη και τη γνώση όσο και ο ρόλος τους στην επιτήρηση, την παρακολούθηση και την κανονικοποίηση στο πλαίσιο της δια-κυβέρνησης. (Hilferty 2008· Morley 2008).

Ανακεφαλαιώνοντας, η κοινωνιολογία αναδεικνύει μία σειρά ζητημάτων που αφορούν τα επαγγέλματα και τον επαγγελματισμό, όπως: τα κριτήρια με τα οποία αναγνωρίζεται το status του επαγγέλματος σε ορισμένες εργασίες, ο ρόλος των επαγγελμάτων στην κοινωνική οργάνωση και η σχέση τους με το κράτος και την αγορά, το περιεχόμενο και η σημασία του επαγγελματισμού. Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον μας θα επικεντρωθεί στην επισκόπηση των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων που εστιάζονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τις προοπτικές του στις σύγχρονες συνθήκες.



## **2.2 Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών**

### **2.2.1 Εισαγωγικά**

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο κατέστη εμφανής η ποικιλότητα των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων όσον αφορά τις έννοιες του επαγγέλματος και του επαγγελματισμού, ποικιλότητα η οποία σχετίζεται με τις διαφορετικές θεωρητικές αφηρησίες, το ιστορικοκοινωνικό πεδίο αναφοράς, αλλά και με τα επαγγέλματα που επιλέγονται ως αντικείμενο μελέτης. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα ζητήματα που απασχολούν τη σύγχρονη κοινωνιολογική έρευνα για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών υπό το φως των τρεχουσών κοινωνικο-οικονομικών εξελίξεων, οι οποίες διαταράσσουν τους παραδοσιακούς συσχετισμούς γνώσης και εξουσίας εντός και πέραν των εθνικών ορίων (Hilferty 2008).

Σύμφωνα με τους Gewirtz et al. (2009), για να κατανοήσουμε τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών θα χρειαστεί να υπερβούμε την πόλωση των αναλύσεων που προσεγγίζουν τον επαγγελματισμό είτε ως ανιδιοτελές ενδιαφέρον για την ποιότητα της δουλειάς και τα ηθικά πρότυπα είτε ως ιδιοτελή επιδίωξη συμφερόντων και να ασχοληθούμε με το «τι κάνει τον καλό δάσκαλο». Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, το πώς σημασιοδοτείται η έννοια του «καλού επαγγελματία» δεν μπορεί να διαχωριστεί από τον προβληματισμό γύρω από την ατομική και συλλογική αυτονομία και το κύρος του επαγγέλματος, διότι ο επαγγελματισμός συνδέεται άρρηκτα με τη δυνατότητα των επαγγελματιών να αναπτύσσουν την εξειδικευμένη γνώση τους και να έχουν λόγο για το περιεχόμενο της εργασίας τους. Αν, δηλαδή, βασικό συστατικό και προϋπόθεση του επαγγελματισμού είναι ένα είδος συμφωνίας μεταξύ επαγγελματιών και κοινωνίας, όπου οι πρώτοι παρέχουν εξειδικευμένη γνώση και πρότυπα και για αντάλλαγμα τους παρέχεται εμπιστοσύνη για την επιτέλεση του έργου τους, για να λειτουργήσουν οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες είναι αναγκαίο να διαθέτουν κάποιο βαθμό κοινωνικής ισχύος και αυτονομίας.

Για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών του σύγχρονου εκπαιδευτικού επαγγελματισμού, των προσδοκώμενων ταυτοτήτων και πώς αυτές φέρονται από τους

ίδιους χρειάζεται να ληφθεί υπόψιν ένα πλήθος παραγόντων: το πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, ο συσχετισμός δυνάμεων μεταξύ τοπικών, εθνικών και υπερεθνικών φορέων, ο επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου και της αξίας της γνώσης. Σύμφωνα με τον Apple (2009), ενώπιον των καταγιστικών αλλαγών που επηρεάζουν βασικές παραμέτρους του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, η αναγνώριση και κατανόηση της υφιστάμενης πραγματικότητας μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα στην κατεύθυνση της ανάκτησης του κύρους τους και της εμπιστοσύνης της κοινωνίας.

### ***2.2.2 Εξέλιξη του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού***

Ιστορικά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί την κοσμική μετεξέλιξη του μεσαιωνικού κλήρου, στον οποίο αρχικά ανήκε η αρμοδιότητα της εκπαίδευσης (Crook 2008). Στον ευρωπαϊκό χώρο συνδέθηκε με την ανάπτυξη του έθνους κράτους και ενός ισχυρού δημόσιου τομέα, ο οποίος παρείχε νομιμοποίηση στην επαγγελματική δραστηριότητα, λειτουργώντας ως εγγυητής, ρυθμιστής και εργοδότης (Evetts 2014). Για ένα μεγάλο διάστημα, η αναγνώριση των εκπαιδευτικών ως εξειδικευμένων επαγγελματιών (professionals) υπήρξε διαμφισβητούμενη. Οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονταν στην ενδιάμεση κατηγορία των ημι-επαγγελματιών (semi-professionals) μαζί με άλλες ομάδες εργαζομένων, όπως οι νοσηλευτές και οι κοινωνικοί λειτουργοί, που δεν διέθεταν μια σειρά χαρακτηριστικών των «κλασικών» επαγγελμάτων -των γιατρών και των νομικών- όπως αυξημένο κοινωνικό κύρος, υψηλές αμοιβές, εξειδικευμένη ακαδημαϊκή γνώση και ανδροκρατούμενο πληθυσμό (Etzioni 1969, όπ. αναφ. στο Young & Muller 2014). Σήμερα είναι πλέον αποδεκτό ότι η επικέντρωση σε αυτού του είδους τις κατηγοριοποιήσεις με βάση καταλόγους γνωρισμάτων οδηγεί σε άγονες αντιπαραθέσεις και εκτρέπει τη συζήτηση από περισσότερο ουσιαστικά ζητήματα (Hoyle & John 1995, όπ. αναφ. στο Hilferty 2008· Gewirtz et al. 2009).

Ο Hargreaves (2000) διακρίνει τέσσερις ιστορικές περιόδους ανάπτυξης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών: την προεπαγγελματική (από τα τέλη του 19ου αι.

έως τη δεκαετία του '60), της επαγγελματικής αυτονομίας (από τη δεκαετία 1960 έως τα μέσα της δεκαετίας του '80), του συλλογικού επαγγελματισμού (από τα τέλη του '80 έως την αρχή του 21ου αι.) και τη σύγχρονη φάση του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού ή μετα-επαγγελματισμού. Μέσα από την ιστορική προσέγγιση των διαδρομών του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού, καθίσταται εμφανής η σύνδεσή του με τη διαδικασία οικοδόμησης του έθνους και το αίτημα της κοινωνικής συνοχής και προόδου. Το πλαίσιο αυτό υπήρξε καθοριστικό για την αναγνώριση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία επιφορτισμένου με την κοινωνικοποίηση των πολιτών και τη διαμόρφωση εθνικών ταυτοτήτων, δηλαδή ως μια κρίσιμη «κοινωνική τεχνολογία» στην υπηρεσία του έθνους και της κοινωνίας (Seddon et al. 2013· Robertson 2013· Zaalouk 2013). Στην πορεία αυτή μπορούμε να διακρίνουμε δύο φάσεις, που συνδέονται με αντίστοιχους στόχους της εκπαίδευσης: τη φάση της συγκρότησης εθνικών ταυτοτήτων και τη φάση της ανάπτυξης της κοινωνίας της γνώσης και του κράτους πρόνοιας.

Στην πρώτη φάση, μέχρι τη δεκαετία του '60, στα σχολεία κυριαρχούσε το μοντέλο της αδιαφοροποίητης εκπαίδευσης, ενώ η παιδαγωγική και η διδακτική αποτελούσαν προϊόν πρακτικής μαθητείας (Hargreaves 2000). Από τη δεκαετία του '60 άρχισαν να αμφισβητούνται τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά μοντέλα και να προβάλλεται το μεταρρυθμιστικό όραμα της «κοινωνίας της γνώσης», συνοδευόμενο από αιτήματα για μια πιο ανοιχτή, προσβάσιμη και στοχαστική εκπαίδευση, προσανατολισμένη στην ανάπτυξη και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Robertson 2013). Στο πλαίσιο του κεϋνσιανισμού, οι θεσμοί παραγωγής και κωδικοποίησης της γνώσης αναγνωρίστηκαν ως τομείς προτεραιότητας του δημόσιου τομέα, των οποίων την οικονομική και πολιτική βιωσιμότητα εγγυάτο το κράτος πρόνοιας (Seddon 1997). Η ανάδειξη του εκπαιδευτικού σε κρίσιμο παράγοντα της εθνικής προόδου, συνδεδεμένο με την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου, οδήγησε στην αναγνώρισή του ως επαγγελματία που διαθέτει εξειδικευμένη γνώση και κώδικα επαγγελματικής ηθικής προσανατολισμένο στο δημόσιο συμφέρον (Whitty 2008· Swann et al. 2010). Η αυτονομία, οι αμοιβές, το κύρος και ο έλεγχος των προτύπων εκπαίδευσης αποτέλεσαν το ίδιο διάστημα το πλαίσιο συλλογικών διεκδικήσεων των εκπαιδευτικών (Hargreaves

& Goodson 1996). Έτσι η εικοσαετία που ξεκινά από τη δεκαετία του '60 ταυτίζεται αφενός με την ενίσχυση της δύναμης των εκπαιδευτικών μέσω των επαγγελματικών τους οργανώσεων και την αυξημένη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούσαν την επαγγελματική τους εκπαίδευση, τους όρους εργασίας και την πρακτική τους και αφετέρου με την ανάπτυξη των διδακτικών και παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών και την αναβάθμιση της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης (Hargreaves 2000· Whitty 2008· Robertson 2103). Η κατοχύρωση της επαγγελματικής αυτονομίας και η σχετική μόνωση από τις εξωτερικές παρεμβάσεις επέτρεψαν στους εκπαιδευτικούς τη συγκρότηση ισχυρών επαγγελματικών ταυτοτήτων, την ανάπτυξη σχέσης εσωτερικής αφοσίωσης προς τη δουλειά τους και την εξασφάλιση του αναγκαίου χώρου για ηθικό στοχασμό και διάλογο γύρω από το εκπαιδευτικό έργο (Bernstein 2000· Ball 2004· Beck & Young 2005).

Η αναγνώριση του επαγγελματικού status δεν σηματοδοτεί ωστόσο την πλήρη αυτονομία των εκπαιδευτικών. Περισσότερο αποτελεί κομβικό σημείο μιας σιωπηρής ρύθμισης, μια πράξη πολιτικής ισορροπίας μεταξύ του κράτους-εργοδότη και των εκπαιδευτικών: το κράτος, αναγνωρίζοντας το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που αντιπροσώπευαν οι τελευταίοι, τους παραχώρησε μια «αδειοδοτημένη» (licenced) αυτονομία, κοινωνικό κύρος, εμπιστοσύνη και επαρκείς αμοιβές σε αντάλλαγμα των υπηρεσιών τους. Προϋπόθεση αυτής της συμφωνίας αποτελούσε η αυτορρύθμιση των επαγγελματιών, στη βάση κοινών παραδοχών για το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Η επικράτηση της νεοφιλελεύθερης οικονομίας της αγοράς, που προκάλεσε τη συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας και απορρύθμισε την αγορά εργασίας, κατάφερε καίριο πλήγμα στις διευθετήσεις αυτές (Seddon 1997).

Από τα τέλη της δεκαετίας του '80 εγκαινιάζεται μια περίοδος ριζικών κοινωνικο-οικονομικών ανακατατάξεων. Καθώς η εκπαίδευση επαναπροσδιορίζεται ως κρίσιμο εργαλείο για την οικονομική πρόοδο και την ανταγωνιστικότητα, αρχίζει να αμφισβητείται η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στους νέους ρόλους και τις απαιτήσεις που διαγράφονται γι' αυτούς στο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης, της νεοφιλελεύθερης οικονομίας και των νέων τεχνολογιών και, επομένως, η επαγγελματική τους αυτονομία (Hargreaves 2000· Whitty 2000). Η ευθύνη για την

αποτυχία του σχολείου να υπηρετήσει τους νέους στόχους επιρρίπτεται στην ανεπάρκεια και τον ελλιπή έλεγχο των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κρίνονται ακατάλληλοι να προσδιορίσουν ποιος είναι ο «καλός» και «αποτελεσματικός» εκπαιδευτικός και τον ρόλο αυτό επιδιώκουν να αναλάβουν εθνικοί και υπερεθνικοί φορείς παραγωγής πολιτικών (Maguire 2010). Από το 1989, μέσα από τις έρευνες του ΟΟΣΑ, αναδεικνύεται η απογοήτευση των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας για τα αποτελέσματα της δημόσιας εκπαίδευσης. Ως αντίδοτο προτείνεται η στροφή σε μια «ποιοτική εκπαίδευση», η οποία συνδέεται με την εξυπηρέτηση των αναγκών της αγοράς εργασίας και την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου (Smyth & Shacklock 1998). Μια σειρά από μεταρρυθμίσεις επιχειρεί να επαναπροσδιορίσει τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό και να ανακατασκευάσει τον εκπαιδευτικό ως μάνατζερ, που παρέχει υψηλής ποιότητας υπηρεσίες στον πελάτη, αναπτύσσοντας κατάλληλες στρατηγικές. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιούνται παρεμβάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, παράγονται λίστες απαιτούμενων ικανοτήτων και υποδεικνύονται «καλές πρακτικές», ενώ μια σειρά κριτηρίων και μηχανισμών αξιολόγησης μετρά τη συμμόρφωση στα νέα πρότυπα. Παράλληλα με το νέο μοντέλο του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού προωθείται η ελαστικοποίηση της εκπαιδευτικής εργασίας, κατά τα πρότυπα της ελεύθερης αγοράς. Ο παγκοσμιοποιημένος μεταρρυθμιστικός λόγος θέτει υπό αμφισβήτηση θεμελιώδεις παραδοχές στις οποίες βασίστηκε η αναγνώριση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Η ασυμβατότητα των προτύπων του «νέου επαγγελματισμού» με τους προϋπάρχοντες προσανατολισμούς της εκπαίδευσης και τα ηθικά πρότυπα του δημόσιου λειτουργήματος προκαλεί πιέσεις και σύγκρουση αξιών στον εκπαιδευτικό κόσμο (Maguire 2010· Seddon 1997). Σύμφωνα με τον Dale (1979, όπ. αναφ. στο Ball 1993), οι τεκταινόμενες αλλαγές συνιστούν μια μετάβαση από μια «αδειοδοτούμενη» (licensed) σε μια «ρυθμιζόμενη» (regulated) αυτονομία. Αν η αυτονομία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του κράτους πρόνοιας περιοριζόταν λόγω της θέσης τους ως υπαλλήλων ενός συγκεντρωτικού κρατικού μηχανισμού, η νεοφιλελεύθερη μεταρρύθμιση, που κινείται προς την ατομική διαχείριση, τη διαφοροποίηση και την αποκέντρωση, επιστρατεύει τον νέο διοικητισμό των στοχοθεσιών και των μετρήσιμων αποτελεσμάτων ως νέα μορφή ελέγχου, για να

υποσκάψει τις σταθερές του επαγγελματισμού στον δημόσιο τομέα (Lawn 1996, όπ. αναφ. στο Seddon 1997).

### **2.2.3 Σύγχρονα ζητήματα του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού**

#### *Παγκοσμιοποίηση: μεταρρύθμιση και απορρύθμιση*

Οι έννοιες της παγκοσμιοποίησης και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών διασυνδέονται, καθώς τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο «ανακατασκευάζονται», ωθώντας τους εκπαιδευτικούς στην αναδιαπραγμάτευση του επαγγελματισμού τους και στον επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Seddon et al. 2013). Από τη δεκαετία του '90, υπερεθνικοί οργανισμοί οικονομικού προσανατολισμού άρχισαν να εκδηλώνουν ένα άνευ προηγουμένου ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και, με τις ρυθμιστικές τους παρεμβάσεις να δίνουν τον τόνο σε ομοειδή εκσυγχρονιστικά εγχειρήματα, σε μια «παγκόσμια επιδημία» εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, κατά τη διατύπωση του B. Levin (όπ. αναφ. στο Ball 2003), που συμμορφώνονται με τις προδιαγραφές της αγοράς και μεθοδεύουν τη διείσδυση του ιδιωτικού τομέα στον εκπαιδευτικό χώρο (Hall & McGinity 2015· Rasmussen et al. 2015). Στη βάση των μεταρρυθμίσεων που προωθούν οι υπερεθνικοί φορείς διακυβέρνησης βρίσκεται η λογική του ανθρώπινου κεφαλαίου και μια διττή σύλληψη της εκπαίδευσης, ως ατομική επένδυση με στόχο τη μελλοντική απασχολησιμότητα αλλά και ως μέσο απόκτησης εθνικών ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας «οικονομίας της γνώσης» (Robertson 2012· Tsatsaroni et al. 2015).

Πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση των κατευθύνσεων προς τις οποίες κινούνται οι μεταρρυθμίσεις αυτές παίζουν δύο μεγάλοι υπερεθνικοί οργανισμοί, ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα, οι οποίοι χρησιμοποιούν ως μέσο πίεσης και κύρωσης της αξιοπιστίας τους διεθνείς συλλογές ερευνητικών δεδομένων για την

εκπαίδευση -TALIS<sup>7</sup>, PISA<sup>8</sup>, SABER<sup>9</sup> (Sobe 2013· Robertson 2013· Rinne & Ozga 2013). Σύμφωνα με τη Robertson (2013), οι μηχανισμοί συλλογής δεδομένων των υπερεθνικών οργανισμών συνιστούν «ιδιόμορφους παιδαγωγικούς μηχανισμούς», μέσω των οποίων ασκούν διακυβέρνηση εντός των εθνικών χώρων. Οι υποδεικνυόμενες πολιτικές εξασφαλίζουν την αποδοχή εμφανιζόμενες ως άμεσα προϊόντα των ερευνητικών δεδομένων, επενδυμένες με την εγκυρότητα της αντικειμενικής γνώσης και των αριθμών. Ταυτόχρονα, η ανταγωνιστική σύγκριση των εθνικών εκπαιδευτικών επιδόσεων σε διεθνείς διαγωνισμούς πιέζει τα κράτη προς τη συμμόρφωση και την υιοθέτηση των μεταρρυθμίσεων, προκειμένου να βελτιώσουν τη θέση τους στην παγκόσμια κατάταξη (Grek 2009).

Μέσω των παγκοσμίων συστημάτων συλλογής πληροφοριών επιχειρείται να διαμορφωθεί η αντίληψη μιας ομοιογενούς παγκόσμιας πραγματικότητας που διεκδικεί την εγκυρότητα της καθολικής ισχύος. Ωστόσο, οι προβαλλόμενες ως κοινά αποδεκτές «καλές πρακτικές» κάθε άλλο παρά αποτελούν τα ουδέτερα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας (Sobe 2013). Πρόκειται για βασισμένα στη γνώση εργαλεία ρύθμισης που αντανακλούν πολιτικά προσανατολισμένες οπτικές και, με όχημα τις μεθόδους παρακολούθησης και τις μετρήσεις, επιδιώκουν να ρυθμίσουν τον εκπαιδευτικό χώρο σύμφωνα με τις επιθυμητές για την αγορά κατευθύνσεις (Rinne & Ozga 2013· Hall & McGinity, 2015· Tsatsaroni et al. 2015· Sifakakis et al. 2016).

Το μοντέλο που προτείνεται εισάγει νέες παιδαγωγικές σχέσεις και τρόπους οργάνωσης της γνώσης, με έμφαση στη μαθητοκεντρική διδασκαλία, στην ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων και στη «μάθηση» ως «ατομική ανάπτυξη» και παράγοντα οικονομικής ανταγωνιστικότητας (Robertson 2012). Τα δεδομένα των ερευνών για την εκπαιδευτική εργασία αξιοποιούνται στην κατεύθυνση μιας ισχυρής

---

<sup>7</sup> TALIS (Teaching and Learning International Survey): Διεθνής έρευνα του ΟΟΣΑ για τη συλλογή δεδομένων που αφορούν την εκπαιδευτική εργασία. Το πρόγραμμα εγκαινιάστηκε το 2007.

<sup>8</sup> PISA (Program of International Student Assessment): Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών, που διοργανώνεται από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ και αξιολογεί τον αναγνωστικό, μαθηματικό και επιστημονικό εγγραμματισμό των μαθητών/τριών που βρίσκονται κοντά στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Διοργανώνεται από το 2000.

<sup>9</sup> SABER-Teacher (System Assessment and Benchmarking for Education Results): Διεθνές πρόγραμμα της Παγκόσμιας Τράπεζας που εγκαινιάστηκε το 2010 με σκοπό τη συλλογή ποσοτικών στοιχείων για τις πολιτικές που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.

(επανα-)ταξινόμησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, επαναπροσδιορίζοντας την έννοια του «καλού» εκπαιδευτικού ως «αποτελεσματικού διευκολυντή της μάθησης» και εισάγοντας νέα πρότυπα επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης (Robertson 2012, 2013· Tsatsaroni et al. 2015). Οι προωθούμενες πολιτικές επαγγέλλονται την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην κατεύθυνση ενός «νέου επαγγελματισμού», με στόχο την αντιμετώπιση των φαινομένων υποβάθμισης της εκπαίδευσης -φαινομένων που σε μεγάλο βαθμό προκλήθηκαν από τη συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας και τη συνακόλουθη υποχρηματοδότηση και απαξίωση του δημοσίου. Σύμφωνα με τη Robertson (2013), πρόκειται για έναν φαύλο κύκλο απο- και επανα-ρύθμισης, όπου οι εφαρμοζόμενες πολιτικές επιδεινώνουν τα προβλήματα της εκπαίδευσης τα οποία εν συνεχεία καλούνται να επιλύσουν.

Έτσι, οι μηχανισμοί παγκόσμιας διακυβέρνησης εισχωρούν στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου επιτυγχάνοντας τη ρύθμιση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, μέσω του προσδιορισμού της γνωστικής του βάσης και των όρων άσκησης του επαγγέλματος, διεκδικώντας για λογαριασμό τους τον έλεγχο των κριτηρίων αξιολόγησης και την παραγωγή κανόνων πραγμάτωσης και συνεπώς περιορίζοντας τόσο τη δικαιοδοσία των εθνικών κρατών όσο και την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Robertson 2013).

Εμβληματικά χαρακτηριστικά του «νέου» εκπαιδευτικού επαγγελματισμού είναι η διά βίου εκπαιδευσιμότητα στο πλαίσιο επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ως ατομική ανάπτυξη, η κατοχή εγκάρσιων δεξιοτήτων, η συνεχής αξιολόγηση, η μετεξέλιξη του εκπαιδευτικού σε μάνατζερ, η ανάδειξη της σημασίας της ηγεσίας. Οι νέες κατευθύνσεις συνδυάζονται με τον περιορισμό των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση και τη μείωση των αμοιβών των εκπαιδευτικών, την εξάρτηση των σχολείων από ένα πλέγμα τοπικών και ιδιωτικών φορέων, τη συνδεδεμένη με τις επιδόσεις των μαθητών σε τυποποιημένες εξετάσεις αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ανταγωνιστική σύγκριση, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός στρεσογόνου επαγγελματικού περιβάλλοντος και τη μείωση της ελκυστικότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Beck 2008· Rinne & Ozga 2013· Hall & McGinity 2015· Tsatsaroni et al. 2015). Το μίγμα πολιτικής, ωστόσο, που



προτείνεται από τους δύο κυρίαρχους φορείς παγκόσμιας διακυβέρνησης παρουσιάζει ορισμένες σημαντικές διαφοροποιήσεις: ενώ ο ΟΟΣΑ δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στη διά βίου επαγγελματική ανάπτυξη, στις βασικές δεξιότητες και στις συνεργασίες, η Παγκόσμια Τράπεζα εστιάζει περισσότερο στη διαμόρφωση νέων εργασιακών συνθηκών για τους εκπαιδευτικούς, με κομβικά σημεία τη σύνδεση αμοιβής-αποδοτικότητας, τη λογοδοσία και τις ευέλικτες εργασιακές σχέσεις (Robertson 2013).

Σύμφωνα με τη θεωρητική ανάλυση του Bernstein, οι νέοι τρόποι οργάνωσης της γνώσης και οι νέες μορφές παιδαγωγικής μετάδοσης παράγουν νέες μορφές ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Αν η ισχυρή μόνωση των παραδοσιακών ακαδημαϊκών γνωστικών πεδίων σε διακριτές μονάδες (singulars) επέτρεψε τη διαμόρφωση «καθαρών» επαγγελματικών ταυτοτήτων, με επίκεντρο την αναγνώριση της εγγενούς αξίας της εξειδικευμένης γνώσης, την εσωτερική αφοσίωση και την αίσθηση ηθικής ευθύνης, στο νέο περιβάλλον αναδύεται μια διαφορετικού είδους γνωστική δομή, ο γενικισμός, ο οποίος προωθεί τις εγκάρσιες δεξιότητες, μετατοπίζοντας το βάρος από την «εκπαίδευση» στη «μάθηση» (Bernstein 2000· Ball 2005· Beck & Young 2005). Η θεωρητική θεμελίωση του γενικισμού στις θεωρίες του μεταμοντερνισμού και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, αμφισβητεί την ύπαρξη μιας ιεραρχίας αλήθειας και γνώσης, διά της οποίας νομιμοποιείται η επαγγελματική αυθεντία. Εντέλει ο γενικισμός υπονομεύει τη δικαιοδοσία των εκπαιδευτικών να ελέγχουν ως ειδικοί το περιεχόμενο, τη διαδοχή και βηματισμό της γνώσης στο πεδίο τους, με αποτέλεσμα τη σταδιακή απώλεια της αυτονομίας που προστάτευαν οι παλαιότερες σχέσεις γνώσης και, τελικά, την αποεξειδίκευση και την αποδοχή της κανονικοποίησης και της κουλτούρας του εξωτερικού ελέγχου (Beck & Young 2005· Beck 2008· 2009· Robertson 2013· Sarakinioti & Tsatsaroni 2015).

#### *Υπερεθνικές κατευθύνσεις - εθνικές αποκρίσεις*

Καθώς η παγκοσμιοποιητική δυναμική και η τεχνολογία του διαδικτύου αποσταθεροποιούν την ιεραρχία των χωρικών κλιμάκων, προκαλώντας την επανεξέταση των εννοιών «εθνικό» και «παγκόσμιο», ο εκπαιδευτικός χώρος αναμορφώνεται από τα παγκόσμιας εμβέλειας πλαίσια εκπαιδευτικής πολιτικής που

πιέζουν προς την επαναρρυθμίση των καθεστώτων πιστοποίησης, χρηματοδότησης και λογοδοσίας σε εθνικό και τοπικό επίπεδο (Sassen 2013). Ωστόσο οι στοχεύσεις των παγκόσμιων φορέων διακυβέρνησης έρχονται συχνά σε σύγκρουση με εδραιωμένες εθνικές εκπαιδευτικές πρακτικές, με αποτέλεσμα την επανερμηνεία ή την επιλεκτική εφαρμογή τους στο εθνικό επίπεδο. Οι μεταρρυθμίσεις που πραγματώνονται τελικά στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα είναι ανομοιογενείς, καθώς φιλτράρονται μέσα από τις ιδιαιτερότητες της τοπικής ιστορίας και κουλτούρας (Maguire 2010). Όπως διαπιστώνουν οι Rinne & Ozga (2013), σε χώρες με συνεκτικές και σταθερές εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές πρακτικές οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας και είναι σε θέση να ανθίστανται περισσότερο και να αντιμετωπίζουν πιο εποικοδομητικά τις εξωτερικές πιέσεις. Αντίθετα, σε απορρυθμισμένα εθνικά συστήματα που χαρακτηρίζονται από επισφαλείς και ανομοιογενείς εργασιακές συνθήκες, οι εξωτερικές πιέσεις επηρεάζουν αμεσότερα το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, ενώ η εμμονή με τη διεθνή ανταγωνιστικότητα και την επίτευξη των στόχων καταλήγει στην περαιτέρω διάβρωση της εμπιστοσύνης και την απαξίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Οι διαφορετικές αυτές αποκρίσεις αναδεικνύουν τη σημασία του εθνικού πλαισίου και επιβεβαιώνουν την ικανότητα των εθνικών κρατών να επανερμηνεύουν ή να ανθίστανται στη λογική της παγκόσμιας διακυβέρνησης. Έτσι, ενώ οι πολιτικές της παγκοσμιοποίησης πιέζουν προς μια εκτεταμένη ευθυγράμμιση των εθνικών συστημάτων και δομών, οι εθνικές και τοπικές πολιτικές και κουλτούρες παραμένουν εξίσου σημαντικές για την κατανόηση των αλλαγών και των αντιστάσεων στο πεδίο του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Ball 1993· Welch 2013· Schweisfurth 2013· Normand 2013).

### *Κράτος και Νέα Δημόσια Διοίκηση*

Παράλληλα και σε συνάρτηση με την παγκοσμιοποιητική δυναμική διαπιστώνονται θεμελιώδεις αλλαγές στο επίπεδο του κράτους, αλλαγές οι οποίες συνδέονται με τη μετάβαση από το κράτος πρόνοιας και τους γραφειοκρατικούς κρατικούς μηχανισμούς στο μοντέλο ενός ρυθμιστικού-αξιολογικού κράτους (Neave 1988), όπου οι υπηρεσίες

των επαγγελματιών του δημοσίου αποτιμώνται με κριτήρια της αγοράς (Hanlon 1988). Μέσα στο νέο περιβάλλον παρατηρούνται δύο φαινομενικά αντίθετες τάσεις: αύξηση της κεντρικής ρύθμισης όσο αφορά το έργο του εκπαιδευτικού αλλά και ενίσχυση του ρόλου των «ημι-αγορών» που προωθούν στην εκπαίδευση τις ιδέες της επιλογής και του ανταγωνισμού (Gewirtz et al. 2009). Ο έλεγχος δεν ασκείται άμεσα και αποκλειστικά από το κράτος και τους επίσημους φορείς του αλλά από ένα σύνθετο πλέγμα φορέων εντός και εκτός του πεδίου του συμβολικού ελέγχου (Singh 2015a). Ωστόσο, μέσω της δικαιοδοσίας του στην ερμηνεία και εφαρμογή των διεθνών πολιτικών, το κράτος διατηρεί την επιρροή του στην παραγωγή, αναπλαισίωση και αξιολόγηση των κωδίκων λόγου για την εκπαίδευση και, επιστρατεύοντας τις πρακτικές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, ενισχύει με καινοφανείς τρόπους τον έλεγχό του επί των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Μέσα από παράλληλες αποκεντρωτικές και συγκεντρωτικές διαδικασίες διαμορφώνεται ένα πολυκεντρικό κράτος που, αν και εκχωρεί μέρος των αρμοδιοτήτων του σε φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και της αγοράς, διατηρεί την ισχύ του μέσα από τον ρόλο του αναθέτοντος και επιβλέποντος τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Robertson 2012· Singh 2015a).

Οι νέες πρακτικές διακυβέρνησης αλλάζουν άρδην το καθεστώς εργασίας στον δημόσιο τομέα, με καταλυτικές επιπτώσεις για τον επαγγελματισμό και την ταυτότητα των εκπαιδευτικών, καθώς το δημόσιο αναμορφώνεται στα πρότυπα των ιδιωτικών επιχειρήσεων και το κράτος αναλαμβάνει τον ρόλο του ελεγκτή-διαχειριστή της εκπαίδευσης, μέσω στοχοθεσιών και αξιολογήσεων. Οι εξελίξεις αυτές επαναπροσδιορίζουν το τι είναι αναγκαίο και σημαντικό στην εκπαίδευση, αλλάζουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ως εργαζόμενοι του δημοσίου βιώνουν την εργασία τους και δημιουργούν ένα νέο περιβάλλον, εντός του οποίου δεν φαίνεται να έχουν θέση η κοινωνική δέσμευση και η ηθική ευθύνη, που υποκαθίστανται από μια εργαλειακή αντίληψη για την εκπαίδευση (Ball 2008).

Σύμφωνα με τον Ball, στην υπηρεσία της Νέας Δημόσιας Διοίκησης επιστρατεύονται δύο βασικές τεχνολογίες, η διαχειριστική λογική της διοίκησης επιχειρήσεων (managerialism) και η επιτελεστικότητα (performativity) που συνδέεται με την αποδοτικότητα και την προσήλωση σε στοχοθεσίες και αποτελέσματα. Οι τεχνολογίες

αυτές εμφανίζονται ως εργαλεία υλοποίησης του εκσυγχρονιστικού αιτήματος για τάξη, διαφάνεια και ιεράρχηση. Η υιοθέτηση των τεχνικών της διοίκησης επιχειρήσεων από το κράτος είναι ο μηχανισμός-κλειδί για την αναμόρφωση της κουλτούρας του δημόσιου τομέα. Μέσω της διαχειριστικής λογικής του μανάτζμεντ προωθείται η αποδοχή της επιτελεστικότητας από τους εργαζόμενους. Η συλλογή, καταγραφή και δημοσίευση δεδομένων επιβάλλει ένα καθεστώς διαρκούς δημόσιας έκθεσης και ορατότητας, όπου ό,τι δεν είναι μετρήσιμο δεν έχει αξία (Ball 2003, 2005). Η επαγγελματική πρακτική καθορίζεται από τη συμμόρφωση σε εξωτερικά επιβεβλημένα πρότυπα και κριτήρια ποιότητας τα οποία είναι κλειστά και μη διαπραγματεύσιμα. Οι κανόνες επαγγελματικής ηθικής παραμερίζονται για να αντικατασταθούν από επιχειρηματικές-ανταγωνιστικές πρακτικές. Τα περιθώρια για ανάπτυξη των επαγγελματιών μέσα από τον στοχασμό, τον διάλογο και τον πλουραλισμό συρρικνώνονται και η ταυτότητά τους διαμορφώνεται ως αντανάκλαση εξωτερικών επιταγών (Ball 2003, 2005· Hall & McGinity 2015). Έτσι οι εκπαιδευτικοί καλούνται «να διδάξουν για το τεστ», παραμερίζοντας άλλες παιδαγωγικές ανησυχίες ή ευρύτερους γνωστικούς στόχους. Ο δάσκαλος επανακατασκευάζεται ως τεχνοκράτης, εκπαιδευμένος να διεκπεραιώνει το εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών ακολουθώντας ρητά προδιαγεγραμμένες μεθόδους (Maguire 2010). Από τη σκοπιά της κριτικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ο λόγος του νέου επαγγελματισμού, που προβάλλει ως εμβληματικές του έννοιες την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα και την αριστεία και εγκαθιστά νέα πρότυπα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, συνιστά μια πολιτική στρατηγική διά της οποίας προωθούνται οι επιθυμητές στάσεις και μεθοδεύεται η ρήξη με τις θεμελιώδεις αρχές του κράτους πρόνοιας (Seddon 1997· Smyth & Shacklock 1998). Η ενταγμένη στο πλαίσιο του τεχνοκρατικού ορθολογισμού επαγγελλόμενη επαγγελματική αναβάθμιση ανοίγει τον δρόμο για την απο-επαγγελματοποίηση, θέτοντας υπό αμφισβήτηση τα χαρακτηριστικά που αποτέλεσαν τη βάση για την αναγνώριση των εκπαιδευτικών ως εξειδικευμένων επαγγελματιών. Μεθοδεύεται έτσι η διαμόρφωση εκπαιδευτικών οι οποίοι όχι μόνο θα κατέχουν τις προδιαγεγραμμένες γνώσεις και δεξιότητες αλλά και θα διαμορφώσουν τις κατάλληλες στάσεις ώστε να αποδέχονται τον έλεγχο σε όλη τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου,

παραμερίζοντας τον κριτικό προβληματισμό για την εκπαιδευτική πρακτική (Beck 2008, 2009· Maguire 2010). Ο «νέος», «ανοιχτός», «διαδραστικός» μεταμοντέρνος επαγγελματίας (Swann et al. 2010) κινδυνεύει να μετατραπεί σε έναν «μετα-επαγγελματία», πειθήνιο σε εξωτερικές απαιτήσεις, εξοπλισμένο με τυποποιημένες μεθόδους, έναν «ειδικό χωρίς πνεύμα», που έχει απολέσει τον έλεγχο της δουλειάς του. Τελικά, η επιτακτική επιδίωξη μιας ανέφικτης αποτελεσματικότητας εντείνει την εργασιακή πίεση, προκαλώντας βαθιές αλλαγές στη σχέση των εκπαιδευτικών με την εργασία τους, με αποτέλεσμα την αίσθηση ματαίωσης και την εργασιακή εξάντληση (Ball 2003, 2005, 2008· Beck 2008).

#### ***2.2.4 Προοπτικές του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού***

Η επίδραση του νέου περιβάλλοντος διαπιστώνεται ήδη από εμπειρικές έρευνες, στις οποίες καταγράφεται η αβεβαιότητα και η σύγχυση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν τον επαγγελματισμό τους και η υποβάθμιση της σημασίας που αποδίδεται στην επαγγελματική αυτονομία (Swann et al. 2010). Η διαχειριστική λογική της Νέας Δημόσιας Διοίκησης φαίνεται ότι έχει παρεισφρήσει στις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποδέχονται σταδιακά τον ρόλο του «διακινητή πολιτικών» που δεν διαμορφώνονται από τους ίδιους, ενώ ο λόγος τους γύρω από τον επαγγελματισμό τους κυριαρχείται από προτάγματα της μεταρρυθμιστικής ατζέντας, όπως η ηγεσία, η αποτελεσματικότητα και η παραγωγικότητα (Hall & McGinity 2015).

Ωστόσο οι αποκλίσεις πολιτικής των φορέων της παιδαγωγικής δια-κυβέρνησης και οι εσωτερικές αντιφάσεις του λόγου τους καθώς και η ανομοιογενής υποδοχή των προωθούμενων μεταρρυθμίσεων σε εθνικό επίπεδο αφήνουν ανοιχτές τις προοπτικές για τη μελλοντική διαμόρφωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Beck & Young 2005· Robertson 2013).

Ορισμένοι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης διαβλέπουν προοπτικές διεκδίκησης του ελέγχου του εργασιακού βίου μέσα από μια επανασηματοδότηση του εκπαιδευτικού

επαγγελματισμού. Ο Whitty (2000· 2008) αναφέρεται στην προοπτική ανάκτησης της εμπιστοσύνης της κοινωνίας και μετατροπής των εκπαιδευτικών από θύματα σε φορείς κοινωνικής αλλαγής, μέσω της ανάπτυξης ενός «συνεργατικού» ή «δημοκρατικού» επαγγελματισμού και του ανοίγματος σε συμμαχίες με άλλες κοινωνικές ομάδες, ενώ η Hilferty (2008) αναδεικνύει τα περιθώρια δράσης των επαγγελματικών-επιστημονικών ενώσεων των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την αναγνώριση της εξειδικευμένης γνώσης τους και την ενίσχυση του κύρους τους, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης ενός «εν δράσει» επαγγελματισμού (enacted professionalism)<sup>10</sup>. Ο Hargreaves (2013), απορρίπτοντας τις κυρίαρχες «συνταγές» για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού που κινούνται στη οικονομίστικη λογική του άμεσου κέρδους και περιλαμβάνουν την πειθάρχηση μέσω της οικονομικής ανασφάλειας, τη σύνδεση αμοιβών-επιδόσεων και τον περιορισμό του εκπαιδευτικού έργου σε μια τυποποιημένη τεχνική επιτέλεση, προτείνει την ανάδειξη της σημασίας του «επαγγελματικού κεφαλαίου» των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας πως οι επενδύσεις στην εκπαίδευση αποτελούν μακροπρόθεσμη επένδυση στην ανάπτυξη, η οποία θα μεταφραστεί μελλοντικά σε οικονομική παραγωγικότητα και κοινωνική συνοχή.

Στη ρευστή πραγματικότητα της εποχής μας η κοινωνική σημασία του εκπαιδευτικού έργου αποκτά αυξημένη βαρύτητα, καθώς η εκπαίδευση, πέρα από το να εξασφαλίζει εξατομικευμένα μαθησιακά αποτελέσματα ή επιθυμητές από την αγορά εργασίας δεξιότητες, είναι αυτή που διαμορφώνει την ικανότητα των πολιτών για συμβίωση και συνεργασία και συμβάλλει στην οικοδόμηση βιώσιμων κοινωνιών. Σύμφωνα με τους Smyth & Shacklock (1998) η διδασκαλία είναι μια σύνθετη διαδικασία που ασφυκτιά περιοριζόμενη στην εκτέλεση έτοιμων μεθόδων. Η απρόβλεπτη και αδόμητη καθημερινότητα του εκπαιδευτικού καθιστά αναγκαία την ετοιμότητα, τον αυτοσχεδιασμό, τον εν δράσει στοχασμό και την ηθική αφοσίωση -χαρακτηριστικά που έρχονται σε σύγκρουση με τη λογική των προωθούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών και εξηγούν την απροθυμία των εκπαιδευτικών να διεκπεραιώσουν τη μεταρρυθμιστική ατζέντα. Εάν οι λογικές της αγοράς θέτουν υπό αμφισβήτηση τον επαγγελματισμό των

---

<sup>10</sup> Σύμφωνα με τον ορισμό της Hilferty (2008), ο εν δράσει επαγγελματισμός είναι η ενεργός διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να διαμορφώσουν οι ίδιοι τον εργασιακό τους βίο αναπτύσσοντας δράσεις που επηρεάζουν την ποιότητα και τον χαρακτήρα της εργασίας τους.

εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί θα χρειαστεί να επανασημασιοδοτήσουν, με τη δράση και την ενεργό συμμετοχή τους, την έννοια του επαγγελματισμού τους στο σύγχρονο συγκείμενο και να διεκδικήσουν την αναγνώριση της υπευθυνότητας και της εξειδικευμένης ικανότητάς τους να διδάσκουν, να μεταδίδουν και να διερμηνεύουν, ικανότητα που γίνεται ολοένα και πιο σημαντική όσο αυξάνονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες και επιταχύνεται η διεθνής κινητικότητα (Helsby 1995· Seddon et al. 2013).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **Εκπαιδευτικές πολιτικές και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών**

#### **3.1 Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και εκπαιδευτικός επαγγελματισμός**

##### ***3.1.1. Εισαγωγή***

Στο κεφάλαιο αυτό θα μας απασχολήσει η κατεύθυνση προς την οποία διαμορφώνεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα των ασκούμενων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών, που επηρεάζουν τόσο το σύνολο της εκπαίδευσής τους (αρχική, εισαγωγική και συνεχιζόμενη) όσο και τις συνθήκες και τους όρους εργασίας τους. Είναι άλλωστε σαφές πως, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, οι εκπαιδευτικές πολιτικές έχουν πάψει να αποτελούν αποτέλεσμα αμιγώς εθνικών επιλογών. Η ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση από το 1981 συνεπάγεται την υποχρέωσή της να συντονίζεται με την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (ΕΕΠ), η οποία με τη σειρά της επηρεάζεται από άλλους υπερεθνικούς φορείς και από το διεθνές κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον.

##### ***3.1.2 Προς μία Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική***

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική είναι ένα σύνθετο οικοδόμημα το οποίο στηρίζεται σε ένα πλήθος αποφάσεων, κανονισμών και οδηγιών, προϊόν μιας δαιδαλώδους διαδικασίας στην οποία συγκρούονται, διαπραγματεύονται και συμβιβάζονται ένα πλήθος φορέων και δρώντων, με σημαντικότερους τους πολιτικούς (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης), τους τεχνοκράτες



(Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων) και τις ομάδες συμφερόντων, μέσα από τις οδούς της διαβούλευσης, της σύμφωνης γνώμης και της συναπόφασης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2004· Γκόβαρης & Ρουσσάκης 2008).

Ορόσημα για τη διαμόρφωση μιας Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής αποτέλεσαν η Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) και η στρατηγική της Λισαβόνας (2000). Κατά την προ του 1992 περίοδο, το ενδιαφέρον της Ένωσης στον τομέα της εκπαίδευσης μονοπόλησε η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ) ως πεδίο οικονομικού ενδιαφέροντος, ενώ παράλληλα υλοποιήθηκαν δράσεις που προετοίμασαν τη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης, με στόχο την ενίσχυση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας και την προώθηση της κινητικότητας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2013). Για περισσότερο από τρεις δεκαετίες το πεδίο της εκπαίδευσης υπηρέτησε κυρίως τον στόχο της «ευρωπαϊκοποίησης», μέσω της προώθησης κοινών αξιών, αφήνοντας άθικτα τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (Grek 2014).

Παρότι η εκπαίδευση και ο πολιτισμός είχαν αποτελέσει τις θεμέλιες λίθους του ευρωπαϊκού εγχειρήματος, η εκπαίδευση αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά ως επίσημος τομέας άσκησης πολιτικής της Ένωσης και η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική απέκτησε νομικό υπόβαθρο με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (Γκόβαρης & Ρουσσάκης 2008). Βάσει της Συνθήκης, η Ευρωπαϊκή Ένωση αποκτούσε τη δυνατότητα «να συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου» στα κράτη-μέλη (άρθρο 126) με κύριους άξονες: 1) την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση μέσω της κινητικότητας και των συνεργασιών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, 2) τη σύνδεση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την αγορά εργασίας, 3) τη διαμόρφωση δομών ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας, 4) τη διαφάνεια, συμβατότητα, συγκρισιμότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2004: 64). Στο εξής η Ευρωπαϊκή Ένωση παρεμβαίνει ενεργά στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με διακηρυγμένη πρόθεση να απαντήσει στις προκλήσεις της εποχής και θέτοντας συγκεκριμένους στόχους προς υλοποίηση, τους οποίους προσπαθεί να πετύχει με μια σειρά από κοινοτικές δράσεις και κύριο μοχλό τα προγράμματά της (Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2004).

Την ψήφιση της Συνθήκης του Μάαστριχτ ακολούθησε η υιοθέτηση της Πράσινης

Βίβλου για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση, όπου τέθηκαν οι ειδικοί στόχοι των κοινοτικών δράσεων στον τομέα της εκπαίδευσης με κύριους άξονες:

- τη συνεργασία μέσω κινητικότητας και ανταλλαγών,
- την κατάρτιση των εκπαιδευτικών,
- την ανάπτυξη διδασκαλίας γλωσσών,
- την εξ αποστάσεως εκπαίδευση,
- την προώθηση της καινοτομίας στη διδασκαλία,
- την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών (Επιτροπή των ΕΚ 1993).

Το 1995 η Επιτροπή δημοσίευσε τη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης», με κεντρικό προσανατολισμό τη ανάδειξη της σημασίας της εκπαίδευσης και κατάρτισης για την οικονομική και κοινωνική συνοχή. Ο ρόλος της εκπαίδευσης για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση ισχυροποιήθηκε με τη συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) ενώ η Διακήρυξη της Μπολόνια (1999) έθεσε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τη σύγκλιση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης και την κινητικότητα σπουδαστών και διδασκόντων (Γκόβαρης & Ρουσσάκης 2008).

Σταθμό στην εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής αποτελεί η «στρατηγική της Λισαβόνας», που αποφασίστηκε στο έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, τον Μάρτιο του 2000 στη Λισαβόνα. Αν η έως τότε παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο εθνικό επίπεδο υπήρξε σχετικά περιορισμένη, αναγνωρίζοντας ότι ο τομέας της εκπαίδευσης, ως θεσμός κοινωνικοποίησης και συγκρότησης εθνικής ταυτότητας, υπάγεται στη δικαιοδοσία των εθνικών κρατών, από τον Μάρτιο του 2000 και έπειτα η ανάδειξη της σημασίας της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη οδήγησε σε αναθεώρηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και στην ενεργό προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στα κράτη μέλη, εγκαινιάζοντας το εγχείρημα της διαμόρφωσης ενός «ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου» (Ertl 2006· Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2013). Με τη «στρατηγική της Λισαβόνας» η εκπαίδευση τοποθετείται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενόψει των ευρύτερων κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων, που συνδέονται με την ανάπτυξη της κοινωνίας

της γνώσης και τον διεθνή ανταγωνισμό στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Η «στρατηγική της Λισαβόνας» συνιστά ένα ευρύ πρόγραμμα στρατηγικών στόχων ώστε να καταστεί η ΕΕ η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης και τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να αναδειχτούν σε παγκόσμιο σημείο αναφοράς ως προς την ποιότητα. Σύμφωνα με το Συμβούλιο, για τον σκοπό αυτό απαιτούνται διαρθρωτικές πολιτικές, πλήρης αναθεώρηση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος και καλύτερος συντονισμός (Συμβούλιο της ΕΕ 2000)<sup>11</sup>. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ένωσης προσανατολίζεται στη διά βίου εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου, στην αξιοποίηση του δυναμικού των ΤΠΕ καθώς και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (Γκόβαρης & Ρουσσάκης 2008).

Όπως επισημαίνει η Grek (2014), μετά το 2000 ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος περνά από μια ιδεαλιστική επιδίωξη της πολιτισμικής συνοχής στην ανταγωνιστική λογική της παγκοσμιοποίησης και της οικονομίας της γνώσης. Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική αποκτά έντονα οικονομικό προσανατολισμό και καταφεύγει σε νέες τεχνολογίες πειθούς για να επιτύχει τη συμμόρφωση των κρατών μελών. Στον λόγο της εκπαιδευτικής πολιτικής διεισδύουν όροι όπως άνθρωποι πόροι, ηγεσία, αριστεία, αποτελεσματικότητα, απόδοση, καταδεικνύοντας την υπαγωγή της εκπαίδευσης στους στόχους και τη λογική της οικονομίας της αγοράς (Grek 2009).

Με τη διαδικασία της Λισαβόνας τα ευρωπαϊκά εθνικά συστήματα ωθούνται να μεταρρυθμιστούν προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Καθώς, ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική εξακολουθεί να αποτελεί αρμοδιότητα των κρατών μελών, η επίτευξη των στόχων της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής μεθοδεύεται μέσω της υιοθέτησης μιας «ήπιας» μεθόδου άσκησης πολιτικής, της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ), και της αξιοποίησης των κοινοτικών προγραμμάτων χρηματοδότησης. Όπως σημειώνεται στα Συμπεράσματα της Προεδρίας (Συμβούλιο της ΕΕ 2000): «Η εφαρμογή της στρατηγικής θα επιτευχθεί με τη βελτίωση των υφιστάμενων διαδικασιών, την εισαγωγή μιας νέας Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού συνδυασμένη με

---

<sup>11</sup>Εκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (Μάρτιος 2000): προς την Ευρώπη της καινοτομίας και της γνώσης. Προσβάσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:c10241> (10/11/2016)

έναν ισχυρότερο καθοδηγητικό και συντονιστικό ρόλο για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, ώστε να εξασφαλίζεται συνεκτικότερη στρατηγική διεύθυνση και αποτελεσματικός έλεγχος της προόδου». Η ΑΜΣ παρέχει το πλαίσιο για τη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών σε τομείς που ανήκουν στην αρμοδιότητα των κρατών μελών και συνίσταται α) στον από κοινού προσδιορισμό των στόχων (αρμοδιότητα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου), β) στη διαμόρφωση μέσων μέτρησης (στατιστικές, δείκτες, κατευθυντήριες γραμμές) για τον έλεγχο της προόδου της διαδικασίας, γ) στη μεταφορά των παραπάνω στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές και δ) στη συγκριτική αξιολόγηση και ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών. Σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της παίζουν οι ομάδες εργασίας, όπου εμπλέκονται ειδικοί και προσωπικό των κρατών μελών σε μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης και διάδοσης πολιτικών<sup>12</sup>.

Για τη διαμόρφωση και την παρακολούθηση των στόχων της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής αξιοποιούνται δεδομένα και πληροφορίες που προέρχονται από την Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία (Eurostat), το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές στην Ευρώπη (Ευρυδίκη), τον ΟΟΣΑ και άλλους οργανισμούς (Grek 2010). Μέσω της ΑΜΣ οι ευρωπαϊκοί στόχοι γίνονται εθνικοί στόχοι και τα κράτη μέλη ωθούνται να καταρτίσουν σχέδια εθνικών μεταρρυθμίσεων, τα οποία διαβιβάζονται στην Επιτροπή για τη συγκριτική αξιολόγηση των επιδόσεών τους. Έτσι η ΑΜΣ, εμπλέκοντας στην υλοποίησή της υπερεθνικά και διακυβερνητικά όργανα της ΕΕ με κρατικούς και μη φορείς στο εθνικό επίπεδο, διεισδύει σε περιοχές πολιτικής που ανήκουν στην αρμοδιότητα των κρατών μελών και διευκολύνει τη μεταφορά πολιτικής και τη νομιμοποίηση προεπιλεγμένων λύσεων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2103).

Σύμφωνα με τη Grek (2014) η ευρωπαϊκοποίηση της εκπαίδευσης οικοδομείται πάνω σε αριθμητικά δεδομένα και πραγματώνεται μέσω δεικτών και επιπέδων αναφοράς. Η ΑΜΣ συνιστά μια μέθοδο διακυβέρνησης «μέσω των αριθμών», με εργαλεία τις στατιστικές, τις μετρήσεις, τις αξιολογήσεις και συγκρίσεις εθνικών επιδόσεων και την αμοιβαία μάθηση και με στόχο την εναρμόνιση και την τυποποίηση.

---

<sup>12</sup> Ορισμός της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού από το επίσημο Γλωσσάριο Σύνοψης της ΕΕ στην ιστοσελίδα EUR-Lex: [http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open\\_method\\_coordination.html?locale=el](http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html?locale=el)

Τα αριθμητικά δεδομένα και τα συγκριτικά στοιχεία διασχίζουν τα εθνικά σύνορα ως εργαλεία ρύθμισης και παρακολούθησης από απόσταση, που καθιστούν ορατό το τοπίο της εκπαιδευτικής επιτέλεσης, κατασκευάζουν προβλήματα πολιτικής και υποδεικνύουν λύσεις, καθιστώντας τα εθνικά συστήματα ανοιχτά στην εξωτερική επιρροή (Ball 2005· Grek 2009· Ozga 2012· Grek et al. 2013). Παράλληλα, η προώθηση των συνεργασιών μεταξύ δικτύων ενδιαφερομένων -που περιλαμβάνουν εθνικούς, υπερεθνικούς και τοπικούς φορείς και συμφέροντα του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα και της κοινωνίας των πολιτών-διαμορφώνει έναν κοινό αλλά ρευστό χώρο πολιτικής, χαλαρώνοντας τη μόνωση των συνόρων που οριοθετούν το πεδίο του συμβολικού ελέγχου (Grek et al. 2013· Sifakakis et al. 2015).

Στην κατεύθυνση υλοποίησης της στρατηγικής της Λισαβόνας, το 2002 υιοθετήθηκε το πρόγραμμα δράσεων «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (ΕΚ 2010), που προέβλεπε την επίτευξη μέχρι το 2010 τριών στρατηγικών στόχων. Οι στόχοι αυτοί αφορούσαν: 1) τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, 2) τη διευκόλυνση της πρόσβασης και 3) το άνοιγμά τους στον ευρύτερο κόσμο. Μεταξύ των ειδικότερων στόχων του συγκαταλέγονται: η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης· η βέλτιστη χρήση των πόρων για την εκπαίδευση με πηγές τις δημόσιες δαπάνες αλλά και τις επενδύσεις ιδιωτικών επιχειρήσεων και τις προσωπικές επενδύσεις των ατόμων· η ένταξη των ατόμων με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες· η συνεργασία με τον επιχειρηματικό και ερευνητικό κόσμο και τους κοινωνικούς εταίρους· η αύξηση της κινητικότητας και η προώθηση κοινών συστημάτων αναγνώρισης προσόντων (Συμβούλιο της ΕΕ 2002). Για την παρακολούθηση της προόδου του προγράμματος, τον Μάιο του 2003 υιοθετήθηκαν 5 μετρήσιμοι στόχοι - επίπεδα αναφοράς (benchmarks) μέσω ευρωπαϊκών επιδόσεων (Συμβούλιο της ΕΕ 2003). Το 2009, υπό τη σκιά της οικονομικής κρίσης, η ΕΕ υιοθέτησε το νέο επικαιροποιημένο Στρατηγικό πλαίσιο συνεργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ΕΚ 2020) (Συμβούλιο της ΕΕ 2009), εστιάζοντας στην έξυπνη και συμπεριληπτική ανάπτυξη με τέσσερις στρατηγικούς στόχους που συνοδεύονται από πέντε νέα επίπεδα αναφοράς. Οι στόχοι αφορούν: 1) την προώθηση της Διά Βίου

Μάθησης (ΔΒΜ) και της κινητικότητας, με άνοιγμα προς την τυπική και άτυπη μάθηση, 2) τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης, 3) την προαγωγή της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της συμμετοχής στα κοινά, 4) την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας (Συμβούλιο της ΕΕ 2009).

Κεντρικό προσανατολισμό της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που συνδέεται με τη στρατηγική της Λισαβόνας και τα προγράμματα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (Συμβούλιο της ΕΕ 2002) και «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (Συμβούλιο της ΕΕ 2009), αποτελεί η ανάπτυξη εγκάρσιων και βασικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης, σε σύνδεση με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην ανάπτυξη των επιχειρηματικών δεξιοτήτων και της καινοτομίας, ενώ οι συναφείς με τις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά (STEM) ικανότητες αναδεικνύονται σε τομέα προτεραιότητας. Γενικότερα προωθείται η αναμόρφωση των εθνικών προγραμμάτων σπουδών, ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερη συνάφεια με τον χώρο της εργασίας, οι συνεργασίες με τις επιχειρήσεις και τοπικούς φορείς και η δημιουργία δικτύων. Παράλληλα συστήνεται η προώθηση ανοιχτών και ευέλικτων μοντέλων μάθησης, η θέσπιση τυποποιημένων εξετάσεων σε εθνικό επίπεδο και η αξιολόγηση με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα. Όσον αφορά τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, συστήνεται στα κράτη μέλη να αναπτύξουν μοντέλα επιμερισμού των δαπανών μεταξύ διαφόρων εταίρων (κράτος, επιχειρήσεις και ιδιώτες, ιδρύματα και απόφοιτοι) και να εντείνουν τις προσπάθειες για εξεύρεση βιώσιμων μηχανισμών χρηματοδότησης. Τέλος, προωθούνται διάφορες μορφές εταιρικών σχέσεων σε επίπεδο ΕΕ, όπως οι Κοινότητες Γνώσης και Καινοτομίας, που συγκεντρώνουν τους τομείς της εκπαίδευσης, της έρευνας και των επιχειρήσεων και τομεακές συμμαχίες δεξιοτήτων μέσω των προγραμμάτων «Erasmus για όλους 2014-2020» και «Ορίζοντας 2020», προκειμένου τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να προσαρμοστούν στις ανάγκες των επιχειρήσεων (Συμβούλιο της ΕΕ και Επιτροπή 2012).

### ***3.1.3 Το επάγγελμα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού στα κείμενα Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής***

Στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται σε κρίσιμο παράγοντα της επιτυχίας των μεταρρυθμίσεων και της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Για το σκοπό αυτό επιδιώκεται ο προσδιορισμός των προδιαγραφών του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και καταρτίζονται συνόψεις εκπαιδευτικών προσόντων, ενώ προωθείται ένα συνεχές αρχικής εκπαίδευσης, εισαγωγικής κατάρτισης και διά βίου επαγγελματικής ανάπτυξης για την απόκτηση και την επικαιροποίησή των απαιτούμενων ικανοτήτων (Επιτροπή των ΕΚ 2005· Συμβούλιο της ΕΕ 2007· Συμβούλιο της ΕΕ 2009). Η παροχή κατάλληλης αρχικής εκπαίδευσης και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο πλαίσιο του στρατηγικού στόχου του ΕΚ 2020 για τη «βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης». Παράλληλα, καθώς διαπιστώνεται έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού και τάση εγκατάλειψης του επαγγέλματος, συστήνεται μια σειρά από μέτρα για την τόνωση της ελκυστικότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, ώστε να επιτευχθεί η προσέλκυση και παραμονή στο επάγγελμα υψηλής ποιότητας προσωπικού (Συμβούλιο της ΕΕ 2007· Συμβούλιο της ΕΕ & Επιτροπή 2015).

Σε μια σειρά από κείμενα πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης ορίζονται οι προδιαγραφές του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού και περιγράφονται με εξαντλητική σαφήνεια τα προσόντα του «καλού εκπαιδευτικού», με τον προσδιορισμό όχι μόνο των αναγκαίων γνώσεων αλλά και των κοινωνικών και άλλων δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που πρέπει να διαθέτει.

Στο έγγραφο πολιτικής «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τις Ικανότητες και τα Προσόντα των Εκπαιδευτικών» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2005) ορίζονται τέσσερις κοινές ευρωπαϊκές αρχές για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού:

1. Επάγγελμα υψηλών προσόντων: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι τουλάχιστον απόφοιτοι ανωτάτων ιδρυμάτων, με υψηλή γνώση του αντικειμένου τους και της παιδαγωγικής και να διαθέτουν τις αναγκαίες δεξιότητες και ικανότητες για την

υποστήριξη των μαθητών και την κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης του επαγγέλματός τους.

2. Ένα επάγγελμα βασισμένο στη διά βίου επαγγελματική ανάπτυξη: οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να καινοτομούν, να ερευνούν και να αξιοποιούν στοιχεία και να προσαρμόζονται στις εξελίξεις.
3. Ένα κινητικό επάγγελμα: συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και κινητικότητα σε διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης και θέσεις στον εκπαιδευτικό τομέα.
4. Ένα επάγγελμα βασισμένο στις συνεργασίες: μεταξύ ιδρυμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σχολείων, επιχειρήσεων, παρόχων κατάρτισης και άλλους ενδιαφερομένους.

Όσον αφορά τις βασικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το ίδιο έγγραφο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση: α) να συνεργάζονται με στόχο την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μαθητών, β) να εργάζονται με τη γνώση, την τεχνολογία και την πληροφορία αποκτώντας τις αναγκαίες παιδαγωγικές ικανότητες, ώστε να δημιουργούν και να διαχειρίζονται μαθησιακά περιβάλλοντα και να αναγνωρίζουν τη μάθηση ως διά βίου πορεία, γ) να εργάζονται με την κοινωνία, αναπτύσσοντας συνεργασίες με τοπικούς φορείς και κοινωνικούς εταίρους. Ως βάση για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων υποδεικνύεται η ένταξη του επαγγέλματος σε ένα συνεχές Διά Βίου Μάθησης, που περιλαμβάνει την αρχική εκπαίδευση, την εισαγωγική κατάρτιση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Στην ίδια κατεύθυνση, μεταξύ των στόχων του Προγράμματος Δράσης για τη Διά Βίου Μάθηση περιλαμβάνεται η «ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της κινητικότητας» (Επιτροπή των ΕΚ 2006) ενώ στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2007) για «ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς» στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ζητείται η ανάπτυξη δεικτών για την παρακολούθηση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2007 για τη «βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών» το επάγγελμα του



εκπαιδευτικού περιγράφεται ως «κοινωνικό λειτούργημα» και τονίζεται η συμβολή του στην προσωπική ανάπτυξη και ευεξία των μαθητών και την απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων, δεξιοτήτων και βασικών ικανοτήτων (key competences), για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων. Οι νέες απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό συνδέονται με την ικανότητα εφαρμογής παιδαγωγικών μεθόδων επικεντρωμένων στη μαθησιακή αυτονομία καθώς και με την έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόσουν τις διδακτικές μεθόδους τους μέσω της επικαιροποίησης των δεξιοτήτων τους. Η αναγνώριση της αναγκαιότητας υψηλού βαθμού επαγγελματισμού εκ μέρους των εκπαιδευτικών συνδυάζεται στο κείμενο με την επισήμανση της αυξημένης ευθύνης τους τόσο για το περιεχόμενο, την οργάνωση και την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και για την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Για την ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών συνιστάται συντονισμός μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων κατάρτισής τους ώστε:

- α. οι αρχικές τριτοβάθμιες σπουδές να συνδυάζουν έρευνα και πρακτική παρέχοντας εξειδικευμένες γνώσεις και παιδαγωγική κατάρτιση.
- β. να παρέχεται πρόσβαση σε προγράμματα υποστήριξης κατά την έναρξη της σταδιοδρομίας
- γ. να παρέχεται συνεχής επιμόρφωση σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής μέσω τυπικής, άτυπης και μη τυπικής κατάρτισης.

Σκοπός της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το κείμενο, είναι η απόκτηση των αναγκαίων ικανοτήτων ώστε: να διδάσκουν εγκάρσιες ικανότητες, να δημιουργούν ένα σχολικό περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας, να διδάσκουν σε ανομοιογενείς τάξεις, να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους, με τους γονείς και με την ευρύτερη κοινότητα, να συμμετέχουν στην εξέλιξη του σχολείου στο οποίο εργάζονται, να αποκτούν νέες γνώσεις και να καινοτομούν, να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ, να είναι ικανοί για αυτόνομη μάθηση στο πλαίσιο της διαδικασίας συνεχούς επιμόρφωσης.

Στην Ανακοίνωση της Επιτροπής για τη «Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα:

ατζέντα της ευρωπαϊκής συνεργασίας για τα σχολεία» (2008), με θέμα την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων (key competences), περιγράφονται διεξοδικά οι παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις που θα πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί για την προαγωγή των «ικανοτήτων του 21ου αιώνα»: αυτοδιαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας, διαθεματική και εξατομικευμένη προσέγγιση της μάθησης, χρήση ΤΠΕ, διδασκαλία ως επίλυση προβλημάτων και εν δράσει έρευνα. Στο κείμενο τονίζεται η σημασία της διά βίου και πιστοποιημένης εκπαίδευσης των ίδιων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναπτύξουν τις απαραίτητες διδακτικές ικανότητες (teaching skills) αλλά και δεξιότητες αξιολόγησης.

Στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26ης Νοεμβρίου 2009 «Για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων» προβάλλεται ως προτεραιότητα η παροχή τεκμηριωμένων (evidence-based) εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να αναβαθμίζουν και να επεκτείνουν τα προσόντα τους σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους και αναδεικνύεται ο παράγοντας της ατομικής ευθύνης για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Όπως σημειώνεται, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να στοχάζονται τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να αναλαμβάνουν την ευθύνη της διά βίου μάθησης για την επικαιροποίηση και ανάπτυξη των γνώσεων και ικανοτήτων τους. Επίσης τονίζεται η σημασία του ορισμού των απαιτούμενων προσόντων των εκπαιδευτικών, καθώς και της επιλογής και προετοιμασίας τους. Για το σκοπό αυτό τα κράτη μέλη καλούνται να λάβουν μέτρα για την παροχή εισαγωγικών προγραμμάτων στήριξης στα πρώτα χρόνια και να προβαίνουν σε τακτικές επανεξετάσεις των ατομικών επιμορφωτικών αναγκών, με βάση τα αποτελέσματα διαδικασιών αυτοαξιολόγησης ή/και εξωτερικής αξιολόγησης, προκειμένου να διασφαλιστεί η ανάπτυξη των απαιτούμενων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.

Στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα» (2012), επισημαίνεται το φαινόμενο της γήρανσης του εκπαιδευτικού

πληθυσμού και των μαζικών συνταξιοδοτήσεων, που προβλέπεται ότι θα οδηγήσει σε ελλείψεις προσωπικού. Η κατάσταση αυτή αξιολογείται ως ευκαιρία για ανανέωση και προσέλευση νέου ειδικευμένου προσωπικού. Έτσι, παράλληλα με τα μέτρα διασφάλισης της ποιότητας, συνιστάται η κατάρτιση ενός πλαισίου ικανοτήτων ή επαγγελματικού προφίλ για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο θα αποτελέσει βάση για την αναδιάρθρωση των συστημάτων πρόσληψης και επιλογής προσωπικού. Όσον αφορά την συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, επισημαίνεται ιδιαίτερα η ανάγκη κατάρτισης στις νέες τεχνολογίες, βελτίωσης των μεταγνωστικών ικανοτήτων και ανάπτυξης των δεξιοτήτων που συνδέονται με την αντιμετώπιση της πολυμορφίας και την κοινωνική ένταξη. Τέλος, επισημαίνεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να στραφεί σε περισσότερο ευέλικτες, εξατομικευμένες, συνεργατικές μορφές και να συνδεθεί με τις προοπτικές της σταδιοδρομίας τους.

Την ανακοίνωση «Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης» συνοδεύει το έγγραφο εργασίας των υπηρεσιών της Επιτροπής «Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes» (Επιτροπή των ΕΚ 2012), στο οποίο προτείνονται πέντε δράσεις σε επίπεδο κρατών μελών για την υποστήριξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης:

- Κατάρτιση πλαισίων ικανοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών και προσδιορισμός κριτηρίων βασισμένων στις εκροές, με βάση πρότυπα και σημεία αναφοράς, για την επιλογή, την επαγγελματική εξέλιξη και την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού.
- Επανασχεδιασμός των συστημάτων πρόσληψης με οδηγό το πλαίσιο ικανοτήτων και ενίσχυση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος. Ειδικότερα, για τα κράτη όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπό το καθεστώς του δημοσίου υπαλλήλου, συνιστάται ένα μίγμα εργασιακής ασφάλειας και ευελιξίας του εργατικού δυναμικού (flexicurity), ενώ υποστηρίζεται ότι, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, η μισθολογική βελτίωση των εκπαιδευτικών δεν συνδέεται με βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.
- Για την εισαγωγική κατάρτιση προτείνεται η χρήση μεθόδων όπως η στήριξη από μέντορες και από ομοτίμους, η ανατροφοδότηση από ειδικούς και ο

αναστοχασμός.

- Στο πεδίο της επαγγελματικής εξέλιξης προτείνεται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες συνεργατικής μάθησης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους αλλά και η αξιοποίηση της ψηφιακής κινητικότητας ως μέσο αντιμετώπισης της στενότητας των προϋπολογισμών.
- Τέλος, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών προτείνεται να συνδεθεί με την τακτική ανατροφοδότηση ως προς την απόδοσή τους, ενταγμένη σε ένα πλαίσιο προτύπων βάσει του οποίου θα προσδιορίζονται οι απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις αλλά και τα αποτελέσματα του ικανού εκπαιδευτικού.

Στην κοινή έκθεση για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου ΕΚ 2020 «Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» (Συμβούλιο της ΕΕ 2015) περιγράφεται το πλαίσιο των τρεχουσών προκλήσεων με τις οποίες βρίσκεται αντιμέτωπη η εκπαίδευση στην Ευρώπη: οικονομική κρίση, μεταναστευτικές ροές, πολιτικός εξτρεμισμός, γήρανση του πληθυσμού, προσαρμογή στην ψηφιακή εποχή και τον ανταγωνισμό στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης. Έτσι, η σημασία της εκπαίδευσης συνδέεται αφενός με οικονομικές επιταγές και την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και, αφετέρου, με την περιφρούρηση των κοινών ευρωπαϊκών αξιών, την κοινωνική ενσωμάτωση και την καταπολέμηση των διακρίσεων.

Ενταγμένος στο παραπάνω κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών συνδέεται με μια σειρά από απαιτήσεις. Από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται:

- να διαθέτουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες ώστε να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό, την παρενόχληση και τη βία στο μαθησιακό περιβάλλον
- να διαθέτουν διαπολιτισμικές δεξιότητες ώστε να αντιμετωπίζουν την πολιτισμική πολυμορφία και να προάγουν την κοινωνική συνοχή και την ισότητα.
- να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους και εργαλεία (διεπιστημονική διδασκαλία και συνεργατικές μεθόδους)
- να διαθέτουν ψηφιακές δεξιότητες και παιδαγωγική κατάρτιση ώστε να προωθούν

τη χρήση των ΤΠΕ και την ανάπτυξη ψηφιακών ικανοτήτων, αξιοποιώντας ανοικτά και ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα και κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους

- να συνεργάζονται με τους γονείς και την ευρύτερη τοπική κοινότητα, τους κοινωνικούς εταίρους και τις επιχειρήσεις.

Λόγω του καθοριστικού ρόλου που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην επιτυχία και εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Πολιτικής η υποστήριξη τους εντάσσεται στους τομείς προτεραιότητας για ανάληψη δράσης με συγκεκριμένα θέματα: α) την ενίσχυση της πρόσληψης, επιλογής και υποστήριξης κατά την ανάληψη καθηκόντων των καλύτερων και καταλληλότερων υποψηφίων για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, β) την τόνωση της ελκυστικότητας και του κύρους του επαγγέλματος, και για τα δύο φύλα, γ) τη υποστήριξη της αρχικής εκπαίδευσης και της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, δ) την προώθηση της αριστείας σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας [...] καθώς και την αναζήτηση νέων μεθόδων αξιολόγησης της ποιότητας κατάρτισης των εκπαιδευτικών (ο.π. σσ.33-34).

Συνοψίζοντας, στα κείμενα της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτυπώνεται με σαφήνεια το μοντέλο εκπαιδευτικού που προωθείται στα κράτη μέλη. Η έμφαση στο παράδειγμα της Διά Βίου Μάθησης προωθεί την αυτο-ρύθμιση και τη μετακύλιση της ευθύνης στο άτομο, ως υποκειμένου που βρίσκεται με δική του βούληση σε μια διαρκή διαδικασία επικαιροποίησης και πιστοποίησης των προσόντων του (Gewirtz 2008). Οι νέες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που καλούνται να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί (προσανατολισμός στις εγκάρσιες δεξιότητες, διαθεματικότητα, ανακαλυπτική μάθηση, αξιολόγηση με βάση την αποτελεσματικότητα κ.λπ.) συγκλίνουν προς τη χαλάρωση των συνόρων ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και σε αλλαγές στη μορφή ελέγχου μέσω νέων παιδαγωγικών σχέσεων (Beck & Young 2005). Τέλος, η κατάρτιση πλαισίων ικανοτήτων συνιστά ένα εγχείρημα παιδαγωγικοποίησης, με το οποίο επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού με συγκεκριμένες και μετρήσιμες ικανότητες και εν τέλει η κατασκευή ενός νέου τύπου υποκειμένου, στο πλαίσιο μιας ριζικά αναδιαρθρωμένης κοινωνίας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2013).

Συνεπώς, οι γραμμές της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής διαμορφώνουν με

έμμεσους και άμεσους τρόπους την ταυτότητα των εκπαιδευτικών του ευρωπαϊκού χώρου ,προωθώντας στα κράτη-μέλη πολιτικές που επηρεάζουν την αρχική εκπαίδευση, την επαγγελματική ανάπτυξη και τους όρους εργασίας τους και οδηγούν σε μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις, υποδεικνύοντας εκπαιδευτικούς και μαθησιακούς στόχους, παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές. Οι προωθούμενες πολιτικές δεν αλλάζουν απλώς τον τρόπο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί αλλά και το πώς προσδιορίζεται ο καλός εκπαιδευτικός. Διεισδύουν ως την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, αναδιαμορφώνοντας τις υποκειμενικότητες και παράγοντας νέες ταυτότητες (Ball 2008). Στη συνέχεια θα μας απασχολήσει το μοντέλο του εκπαιδευτικού που αποτυπώνεται στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και η σχέση του με τις γραμμές της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

## **3.2 Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική**

### **3.2.1 Εισαγωγή**

Στο παρόν κεφάλαιο θα εξεταστεί η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα από την περίοδο της ένταξής της στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα και εντεύθεν και θα διερευνηθεί η επιρροή της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΕΕΠ) και των συστάσεων του ΟΟΣΑ στη διαμόρφωσή της, με άξονα τις πολιτικές που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, θα εστιάσουμε στις πολιτικές που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, πιο συγκεκριμένα, τη βαθμίδα του Λυκείου.

Όπως καταδείχτηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, βασικές παράμετροι της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής όσον αφορά τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών είναι:

- α) ο προσδιορισμός των απαιτούμενων ικανοτήτων και προσόντων, η αποτίμησή τους με βάση μετρήσιμα σημεία αναφοράς και η σύνδεσή τους με την επιλογή και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω διαδικασιών

αξιολόγησης.

β) η ένταξη του εκπαιδευτικού σε ένα συνεχές διά βίου επαγγελματικής ανάπτυξης, με τη χρήση μεθόδων που αντλούν από το πεδίο της Διά Βίου Μάθησης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και αναφέρονται όχι μόνο στο πεδίο της τυπικής αλλά και της άτυπης και μη τυπικής κατάρτισης. Σκοπός των διαδικασιών αυτών είναι να αποκτήσει ή να επικαιροποιήσει ο εκπαιδευτικός τις απαιτούμενες ικανότητες και προσόντα, προκειμένου να είναι σε θέση να εφαρμόσει τις νέες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που συνδέονται με την οικονομία της γνώσης και της τεχνολογίας.

### ***3.2.2 Από τη μεταπολίτευση ως το Μάαστριχτ***

Ήδη από την πρώτη περίοδο της μεταπολίτευσης οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στην ελληνική εκπαίδευση προσανατολίστηκαν στην κατεύθυνση του εναρμονισμού με τις αντίστοιχες εξελίξεις στις δυτικές αστικές δημοκρατίες και τα ευρωπαϊκά δεδομένα, στο πλαίσιο της ενταξιακής πορείας της χώρας στην Ε.Ο.Κ. (Μπουζάκης 2007). Στην εισηγητική έκθεση του Νόμου 309/1976 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως» υπογραμμίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης για την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη της χώρας. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας ως βασικοί στόχοι των αλλαγών στην εκπαίδευση εμφανίζονται η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα των ευκαιριών μέσω της αντιστάθμισης της άνιση κατανομής των εκπαιδευτικών αγαθών (Μπουζάκης 2007· Γκλαβάς 2010). Με τον Νόμο 309/1976 θεσπίστηκε η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και το ισχύον τριμερές σχήμα Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο, ενώ καθιερώθηκε η «κοινή νεοελληνική» ως γλώσσα της εκπαίδευσης. Επίσης θεσμοθετήθηκε η κατάργηση των εισιτηρίων εξετάσεων για το Γυμνάσιο, με παράλληλη, όμως, θεσμοθέτηση εισαγωγικών εξετάσεων για το Λύκειο καθώς και των Πανελληνίων εξετάσεων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Β΄ και Γ΄ τάξη Λυκείου. Οι τελευταίες, σύμφωνα με τους Κάτσικα και Θεριανό (2007), εγκαινιάζουν την πορεία για τη μετατροπή του

Λυκείου σε εξεταστικό κέντρο και την εξάπλωση των φροντιστηρίων. Με τον ίδιο νόμο καθιερώθηκε το μάθημα του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων και οι πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες. Με τον Νόμο 309/1976 καταγράφεται μια γενικότερη προσπάθεια εκσυγχρονισμού του σχολικού συστήματος και της σχολικής γνώσης με φιλελεύθερα χαρακτηριστικά, στη βάση μιας ευρύτερης πολιτικής συναίνεσης (Κυπριανός 2004· Χαραλάμπους 2007).

Με τον Νόμο 1304/1982 «Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» της πρώτης κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ καταργείται ο συνδεδεμένος με αυταρχικές πρακτικές θεσμός του επιθεωρητή και καθιερώνεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, έργο του οποίου είναι η επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή στην επιμόρφωση και αξιολόγησή τους. Για την προετοιμασία των μαθητών που δεν πέτυχαν στις εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ιδρύονται τα Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα. Το 1983 αλλάζει το σύστημα εισαγωγής στα Α.Ε.Ι. (Νόμος 1351/1983) με την καθιέρωση του συστήματος των Γενικών Εξετάσεων, που ίσχυσε με μικρές αλλαγές έως το 1999. Οι υποψήφιοι επέλεξαν μεταξύ 4 δεσμών μαθημάτων, οι οποίες οδηγούσαν σε αντίστοιχες ομάδες σχολών. Το διάστημα 1983-1988 λειτούργησε και μια πέμπτη δέσμη, για όσους δεν επιθυμούσαν εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Την ίδια περίοδο ξεκινά η σύνταξη εκσυγχρονισμένων αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων για τον μαθητή, ενώ για πρώτη φορά συγγράφονται βιβλία για τον εκπαιδευτικό (Βουγιούκας 1986). Το 1982, με το Προεδρικό Διάταγμα 297/1982, καθιερώνεται επίσης το μονοτονικό σύστημα στην εκπαίδευση.

Ο Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» αποτέλεσε, σύμφωνα με την εισηγητική του έκθεση, μια προσπάθεια αποτύπωσης της ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής της τότε σοσιαλιστικής κυβέρνησης. Στην εισηγητική έκθεση τονίζεται ο δημόσιος και λαϊκός χαρακτήρας της εκπαίδευσης (Μπουζάκης 2002). Με τον Νόμο 1566/1985 επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι. -η αρχική σύσταση του οποίου ανάγεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964- και του ανατίθενται επιτελικά και ερευνητικά καθήκοντα. Με



τον ίδιο νόμο θεσμοθετούνται τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα οποία λειτουργούν με την ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η επιμόρφωση διακρίνεται σε εισαγωγική, ετήσια και περιοδική και, για πρώτη φορά, θεσμοθετείται ως υποχρεωτική η εισαγωγική επιμόρφωση. Επιπλέον, ιδρύονται τα πειραματικά σχολεία ενώ θεσπίζεται ένας νέος τύπος σχολείου, τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια, που φιλοδοξούν να συνδέσουν τη γενική με την επαγγελματική εκπαίδευση. Ο νόμος 1566/1985 εισήγαγε θεσμούς αποκεντρωμένης λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση, όπως το σχολικό συμβούλιο, η σχολική επιτροπή, οι δημοτικές και νομαρχιακές επιτροπές παιδείας, κατοχύρωσε τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων και θεσμοθέτησε τους σχολικούς συνεταιρισμούς. Για τον προγραμματισμό της εκπαίδευσης δημιουργήθηκε σε κεντρικό επίπεδο το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2002), η μεταρρύθμιση του 1986 ολοκλήρωσε την αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση στη λογική μιας σοσιαλιστικής προοπτικής. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι στις εισηγητικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών νόμων της περιόδου 1982-1985 είναι περιορισμένες οι ρητές αναφορές στις αντίστοιχες πολιτικές της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, καθώς προτάσσεται η ρητορική περί σοσιαλιστικού μετασχηματισμού και αυτοδύναμης ανάπτυξης της χώρας (Βούλγαρης 2001). Ωστόσο, πολλά από τα Προεδρικά Διατάγματα και τις Υπουργικές αποφάσεις που προέβλεπε ο Νόμος δεν εκδόθηκαν, με αποτέλεσμα να μην εφαρμοστεί ποτέ μέρος των μεταρρυθμίσεων. Ο τρόπος άσκησης εξουσίας στην εκπαίδευση δεν διαφοροποιήθηκε και παρέμεινε συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός (Ευαγγελόπουλος 1998), το Πολυκλαδικό Λύκειο υπήρξε ένα βραχύβιο πείραμα και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου δεν είχε την προβλεπόμενη πορεία (Ευαγγελόπουλος 1988· Καζαμίας 1993· Μπουζάκης 2002).

### ***3.2.3 Από το Μάαστριχτ στη Λισαβόνα***

Η ευρωπαϊκή επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική θα κάνει περισσότερο αισθητή την παρουσία της, τόσο σε επίπεδο δημόσιου λόγου όσο και σε επίπεδο νομοθετικού έργου,

καθώς προχωρεί η δεκαετία του 1990.

Το διάστημα 1991-1993, με την ανάληψη της εξουσίας από το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας, εισάγεται μια σειρά μέτρων που αφορούν επιμέρους αλλαγές στην εκπαίδευση, με στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς της αλλά και με έναν συντηρητικότερο προσανατολισμό. Στα μέτρα αυτά συμπεριλαμβάνεται η επαναφορά της αριθμητικής βαθμολογίας και των γραπτών εξετάσεων στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου (Π.Δ. 390/1990 και 393/1990), καθώς και αυστηρότερα μέτρα για τη διαγωγή των μαθητών (Π.Δ. 392/1990 για τα Λύκεια). Με το Π.Δ. 429/1991 εισάγεται το μέτρο της ενισχυτικής διδασκαλίας στα Γυμνάσια αλλά, παράλληλα, καταργούνται τα Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα. Με το Π.Δ. 451/1993 επανέρχεται η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής στο Γυμνάσιο, ενισχύεται η διδασκαλία των ξένων γλωσσών σε δημοτικά και γυμνάσια, εισάγεται το μάθημα της πληροφορικής και της τεχνολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η πειραματική διδασκαλία της Φυσικής στο Λύκειο και με την Υπουργική Απόφαση 4867/Γ2/ 28-08-1992 καθιερώνονται οι σχολικές δραστηριότητες.

Με τον Νόμο 2009/1992 ρυθμίζονται θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: η επιμόρφωση προσλαμβάνει υποχρεωτικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει τετράμηνη εισαγωγική και τρίμηνη περιοδική επιμόρφωση καθώς και ειδικά υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας, που πραγματοποιούνται στα ΠΕΚ, ενώ προαιρετική επιμόρφωση προσφέρεται σε ειδικές σχολές κατόπιν διαγωνισμού. Με το Π.Δ. 320/1993 ρυθμίζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πραγματοποιείται βάσει εκθέσεων που συντάσσονται από τον Διευθυντή (υπηρεσιακή συνέπεια, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, συνεργασία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς) και τον Σχολικό Σύμβουλο (επιστημονική κατάρτιση, παιδαγωγική - διδακτική ικανότητα) ,ανά τακτά χρονικά διαστήματα και περιλαμβάνουν περιγραφική και αριθμητική αξιολόγηση. Για τη διενέργεια της αξιολόγησης, ο Σχολικός Σύμβουλος προβλέπεται να παρακολουθεί τουλάχιστον δύο διδασκαλίες του εκπαιδευτικού.

Η περίοδος αυτή σηματοδεύτηκε από έντονες αντιδράσεις της εκπαιδευτικής

κοινότητας και καταλήψεις σε πολλά σχολεία της χώρας, με αποκορύφωμα τη δολοφονία του καθηγητή Νίκου Τεμπονέρα (08/01/1991) σε υπό κατάληψη σχολείο της Πάτρας, που οδήγησε στην παραίτηση του υπουργού Παιδείας, Ευαγ. Κοντογιαννόπουλου.

Η επαναφορά του ΠΑΣΟΚ στην κυβέρνηση, τον Οκτώβριο του 1993, σήμανε την αναστολή του Προεδρικού Διατάγματος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Με το Π.Δ. 409/1994 καθιερώθηκε νέο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών του γυμνασίου, που περιλάμβανε τεστ, ωριαία επαναληπτικά διαγωνίσματα, συνθετικές εργασίες, περιγραφική αξιολόγηση και γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις τον Ιούνιο. Το ίδιο διάστημα θεσμοθετήθηκε η Εθνική Διακομματική Επιτροπή Παιδείας (Ν. 2333/1995), το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ) -ανεξάρτητη αρχή που εισηγείται για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής- και το Κέντρο Εκπαιδευτικής έρευνας (ΚΕΕ) (Ν. 2327/1995).

Το 1995, μετά από πρόσκληση του υπουργού Παιδείας, Γ. Παπανδρέου, εμπειρογνώμονες του ΟΟΣΑ συνέταξαν έκθεση αξιολόγησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με τίτλο «Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος». Μεταξύ των προτάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας του ελληνικού συστήματος περιλαμβάνονται η κατάργηση της επετηρίδας και η ενίσχυση της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης, η σύνδεση με τις ανάγκες της οικονομίας, η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι συγχωνεύσεις σχολείων, η αλλαγή στη διαδικασία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η αναβάθμιση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η αναθεώρηση των σχολικών προγραμμάτων.

Το 1997 ψηφίστηκε ο Νόμος 2525/1997, με τίτλο «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Τόσο στην εισηγητική έκθεση όσο και στο κείμενο-φυλλάδιο του Υπουργείου Παιδείας «Εκπαίδευση 2000. Για μια Παιδεία ανοικτών οριζόντων» γίνεται λόγος για την ανάγκη ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης, μέσω ριζικών μεταρρυθμίσεων, με στόχο την αντιμετώπιση των προκλήσεων του 21ου αιώνα, που

συνδέονται με τις παγκόσμιες αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και της κοινωνίας της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται αναφορά στα «διεθνή και ευρωπαϊκά πρότυπα» και δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη ικανοτήτων και την απόκτηση ευέλικτων δεξιοτήτων καθώς και στην αναγκαιότητα προαγωγής της κατανόησης και αποδοχής του «άλλου» σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία ( Περσιάνης 2001· Μπουζάκης 2002).

Ο Νόμος 2525/1997 κατήργησε τους ποικίλους τύπους Λυκείου, καθιερώνοντας τον θεσμό του Ενιαίου Λυκείου, ενώ εισήγαγε νέο πλαίσιο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με χωρισμό σε τρεις κατευθύνσεις και πανελλαδικές εξετάσεις σε όλα τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα των Β' και Γ' τάξεων Λυκείου. Με τον ίδιο νόμο θεσμοθετήθηκαν το ολοήμερο Νηπιαγωγείο και Δημοτικό και τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (πρόταση που περιλαμβάνεται στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 1995), ενώ προβλεπόταν Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών βάσει του οποίου θα προσδιορίζονταν οι στόχοι της διδασκαλίας και εισήχθησαν οι δημιουργικές συνθετικές εργασίες στο Λύκειο. Σημαντική αλλαγή που εισήγαγε ο νόμος, ήταν η καθιέρωση νέου πλαισίου διορισμού των εκπαιδευτικών με κατήργηση της επετηρίδας και θεσμοθέτηση εξετάσεων από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ). Ο Νόμος 2525/1997 επανέφερε επίσης την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία προβλεπόταν να ασκείται σε όλη την κλίμακα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, από πάνω προς τα κάτω και περιλάμβανε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Καινούριο στοιχείο ήταν η σύσταση του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), με αυξημένες αρμοδιότητες που περιλάμβαναν την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών, των στελεχών και υποψήφιων στελεχών αλλά και των μονάδων και υπηρεσιών της εκπαίδευσης. Με το Π.Δ. 140/1998 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη μονιμοποίηση και την υπηρεσιακή τους εξέλιξη. Παράλληλα, σε κάθε σχολική μονάδα προβλεπόταν η συγκρότηση πενταμελούς επιτροπής από το Σύλλογο Διδασκόντων, η οποία θα συνέτασσε στο τέλος κάθε σχολικού έτους έκθεση αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

Η μεταρρύθμιση του 1997-1998 επιχείρησε την εναρμόνιση της ελληνικής

εκπαίδευσης με τα ευρωπαϊκά τεκταινόμενα. Το σκεπτικό και το περιεχόμενο του νόμου είναι φανερά επηρεασμένα τόσο από τις μετα-Μάαστριχτ κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής όσο και από την έκθεση του ΟΟΣΑ, υιοθετώντας τον λόγο της αποτελεσματικότητας, της ανταγωνιστικότητας, της ποιότητας και της αξιολόγησης. Το κράτος, ωστόσο, παρέμεινε κυρίαρχος ρυθμιστής της ελληνικής εκπαίδευσης (Περσιάνης 2001· Χαραλάμπους 2007).

Ο Νόμος 2525/1997 προκάλεσε έντονες αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς, με αιχμές το νέο σύστημα προσλήψεων μέσω ΑΣΕΠ και το μοντέλο της αξιολόγησης, ιδιαίτερα τη θεσμοθέτηση του ΣΜΑ, που χαρακτηρίστηκε ως έντεχνη επαναφορά του επιθεωρητισμού (ΟΛΜΕ 1997· Δούκας 2000). Το ζήτημα της αξιολόγησης παρέμεινε σε αδράνεια μέχρι το 2002. Εξάλλου, οι γενικευμένες αντιδράσεις για το βαρύ εξεταστικό πρόγραμμα των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου οδήγησαν στη σταδιακή απόσυρσή του. Το 2001 τα εξεταζόμενα μαθήματα μειώθηκαν σε εννέα και, τρία χρόνια αργότερα, περιορίστηκαν σε έξι ενώ καταργήθηκαν οι πανελλαδικές εξετάσεις της Β΄ Λυκείου (Ν. 3255/2004). Από το 2011 (Ν. 3966/2011) αποδεδευστήκε το απολυτήριο του ΓΕΛ από την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και καθιερώθηκε το ενδοσχολικό απολυτήριο.

### ***3.2.4 Η νέα χιλιετία και το Νέο Σχολείο***

Ο Νόμος 2986/2002, με τίτλο «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», επανέφερε στο προσκήνιο το ζήτημα της αξιολόγησης. Η διαδικασία της υλοποίησης ανατέθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το ΚΕΕ. Το τελευταίο ανέλαβε την ανάπτυξη και εφαρμογή πρότυπων δεικτών και κριτηρίων, ενώ το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δημοσίευσε τον «Οδηγό αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» (με χρηματοδότηση από το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ), ο οποίος περιλαμβάνει δεκαεπτά δείκτες αξιολόγησης για την αποτύπωση των λειτουργιών της

σχολικής μονάδας και την αναγωγή τους σε μετρήσιμα ποσοτικά μεγέθη. Το ΚΕΕ προώθησε το πρόγραμμα «Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων» για την πιλοτική εφαρμογή του συστήματος δεικτών και κριτηρίων (Μενδώνης κ.ά. 2002). Με το Π.Δ. της 1/7/2002 ρυθμίστηκαν λεπτομέρειες της ατομικής αξιολόγησης: Πρόκειται για μια περιοδική αξιολόγηση που διαμορφώνεται από: α) μία έκθεση αυτοαξιολόγησης, β) έκθεση του Διευθυντή σχολικής μονάδας (για την ανάληψη πρωτοβουλιών, την παιδαγωγική συμπεριφορά και συνεργασία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς) και γ) έκθεση του Σχολικού Συμβούλου (για την επιστημονική συγκρότηση και δραστηριότητα και την παιδαγωγική-διδασκτική ικανότητα του εκπαιδευτικού). Το Προεδρικό Διάταγμα προέβλεπε την κατά προτεραιότητα αξιολόγηση όσων εκπαιδευτικών ήταν υποψήφιοι για μονιμοποίηση ή υπηρεσιακή εξέλιξη καθώς και των εν ενεργεία ή υποψήφιων στελεχών της εκπαίδευσης.

Ο Νόμος 2986/2002 δέχτηκε κριτικές, όσον αφορά τον υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας και ιεραρχικής-συγκεντρωτικής διάρθρωσης από πάνω προς τα κάτω με στόχο όχι το εκπαιδευτικό έργο αλλά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ενώ επισημάνθηκε ότι ενέχει τον κίνδυνο κατηγοριοποίησης των σχολείων (Ξωχέλλης 2005· Κάτσικας κ.ά. 2007). Την αντίθεσή τους στο πλαίσιο της αξιολόγησης εξέφρασαν και τα εκπαιδευτικά συνδικάτα (ΟΛΜΕ 2003). Κύριες διαφορές του νέου πλαισίου αξιολόγησης από τον Ν. 2525/1997 είναι η αποσύνδεση από βαθμολογικές και μισθολογικές εξελίξεις και ότι εμπεριέχει έναν βαθμό προαιρετικότητας. Και ο νόμος αυτός παρέμεινε για αρκετό καιρό ανενεργός. Το Προεδρικό Διάταγμα που θα έθετε σε ισχύ το σύστημα ατομικής αξιολόγησης βρισκόταν σε εκκρεμότητα έως το 2013 (Π.Δ. 152/2013), ενώ λίγο ενωρίτερα είχε ξεκινήσει η διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Υ.Α. 30972//Γ1/05-03-2013).

Στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με τον Νόμο 2986/2002 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου εποπτευόμενο από τον Υπουργό Παιδείας. Στις αρμοδιότητές του περιλαμβάνονταν ο σχεδιασμός, συντονισμός και υλοποίηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η κατανομή και διαχείριση πόρων καθώς και η πιστοποίηση φορέων και

τίτλων επιμόρφωσης. Έως την κατάργησή του, το 2011, ο ΟΕΠΕΚ πέραν της εισαγωγικής επιμόρφωσης, πραγματοποίησε μαζικά προγράμματα επιμόρφωσης και πιστοποίησης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στη χρήση ΤΠΕ, ταχύρρυθμα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του Λυκείου στην υλοποίηση Ερευνητικών Εργασιών και αρκετά, μικρής κλίμακας, επιμορφωτικά προγράμματα.

Το 2003 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προχώρησε στη σύνταξη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση καθώς και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, με βάση τα οποία προκηρύχθηκαν, στο πλαίσιο του Γ΄ ΚΠΣ, νέα βιβλία για την υποχρεωτική εκπαίδευση (ΦΕΚ 303/Β/13-03-2003, ΦΕΚ 304/Β/13-03-2003). Στο πλαίσιο διαμόρφωσης του ΔΕΠΠΣ εντάχθηκαν καινοτομίες, όπως η «Ευέλικτη Ζώνη», μέσω της οποίας προωθείται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αλλά και το πολυθεματικό βιβλίο-φάκελος. Η στροφή προς τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις γίνεται ολοένα και πιο σαφής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, «το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν μπορεί πια να πορεύεται στις συντεταγμένες του παραδοσιακού γνωσιοκεντρικού σχολείου, της αποσπασματικότητας και της παθητικής απόκτησης των γνώσεων»<sup>13</sup>.

Το 2009 η Υπουργός Παιδείας, Άννα Διαμαντοπούλου, εξαγγέλλει ένα φιλόδοξο πρόγραμμα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, με τον τίτλο «Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής». Το εγχείρημα εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Πρόκειται για ένα μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα που εστιάζει στη ριζική αναμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με αναδιοργάνωση του διοικητικού πλαισίου και μετασχηματισμό του Προγράμματος Σπουδών. Σύμφωνα με το κείμενο-διακήρυξη «Από το Σήμερα στο Νέο Σχολείο με Πρώτα τον Μαθητή»<sup>14</sup> που δημοσιεύτηκε στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας, το Νέο Σχολείο είναι «ανοιχτό, ψηφιακό και

<sup>13</sup> Εισαγωγικό σημείωμα του προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Σταμάτη Αλαχιώτη, στην ιστοσελίδα του Π.Ι. <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf>

<sup>14</sup> <http://archive.minedu.gov.gr/home/neo-sxoleio?showall=&start=1>

καινοτόμο. Στόχος του είναι η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στον γραμματισμό, τα μαθηματικά, τις θετικές επιστήμες, τις ξένες γλώσσες και τις ΤΠΕ, η ανάπτυξη μιας κουλτούρας διά βίου μάθησης, βασισμένης στο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», η προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος και της αριστείας, της πολυπολιτισμικότητας και της κοινωνικής συνοχής. Στην κατεύθυνση αυτή προβλέπονται νέα Προγράμματα Σπουδών, ευέλικτα, στοχοκεντρικά (με σαφή περιγραφή των προσδοκώμενων βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων) και βασισμένα στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις: διαθεματικότητα, σχέδια εργασίας, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, παιδαγωγική διαφοροποίηση (εξατομίκευση) και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Επίσης εξαγγέλλεται η λειτουργία ηλεκτρονικής πύλης για την πρόσβαση σε ψηφιοποιημένο εκπαιδευτικό υλικό αλλά και η δημιουργία πύλης ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, που θα εξασφαλίζει τη δυνατότητα αξιολόγησης των υπηρεσιών της εκπαίδευσης, μέσω της επεξεργασίας των στοιχείων που θα συλλέγονται από το σύστημα.

Ο εκπαιδευτικός αναγορεύεται σε «κλειδί» και «πρωταγωνιστή της αναβάθμισης» της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το κείμενο, ο εκπαιδευτικός του Νέου Σχολείου θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύσσει διδακτικά σενάρια και να σχεδιάζει μαθησιακές δραστηριότητες εφαρμόζοντας τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, να αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά περιβάλλοντα στο πλαίσιο της διδασκαλίας, της ανάθεσης εργασιών στους μαθητές και της οργάνωσης της εργασίας του. Για την «Αναβάθμιση του έργου και του κύρους των εκπαιδευτικών»<sup>15</sup> εξαγγέλλονται νομοθετικές πρωτοβουλίες, που αφορούν 1) την καθιέρωση Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Κατάρτισης, 2) επιμόρφωση 200 ωρών μικτού τύπου (διά ζώσης και από απόσταση) εστιασμένη στο επιστημονικό αντικείμενο, τις παιδαγωγικές μεθόδους και τις νέες τεχνολογίες, 3) αναμόρφωση του συστήματος πρόσληψης με βάση τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, την προϋπηρεσία και τις μεταπτυχιακές σπουδές, 4) ενεργοποίηση του θεσμού του «δόκιμου εκπαιδευτικού», με διετή θητεία και μονιμοποίηση μετά από αξιολόγηση, 5) θέσπιση της αξιολόγησης της

---

<sup>15</sup> Το κείμενο είναι διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://archive.minedu.gov.gr/home/neo-sxoleio?showall=&start=3>



σχολικής μονάδας με πρώτο βήμα την εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση). Επιπλέον προβλέπεται εξειδικευμένη επιμόρφωση διάρκειας 180 ωρών για τις αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών και τις νέες διδακτικές πρακτικές που τα συνοδεύουν αλλά και σταδιακός προσανατολισμός προς την ενδοσχολική επιμόρφωση. Παράλληλα, εξαγγέλλεται η δημιουργία μηχανισμού αξιολόγησης και εποπτείας και εργαλεία για την προώθηση της αριστείας, όπως η θεσμοθέτηση της ανάδειξης των 100 καινοτόμων σχολείων και εκπαιδευτικών κάθε χρόνο.

Το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα του «Νέου Σχολείου» είναι ριζοσπαστικό όσον αφορά τη ρητορική και τις προθέσεις του, στοχεύοντας στην αναμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, στόχους και μορφές λογοδοσίας. Εκφράζει την πολιτική βούληση για αποκέντρωση του συστήματος και ενίσχυση της αυτονομίας των φορέων του με παράλληλο άνοιγμα στις τοπικές κοινωνίες και τον έξω κόσμο, επιδιώκοντας την εξασθένιση της μόνωσης μεταξύ του πεδίου των εξειδικευμένων φορέων και των φορέων του ευρύτερου πολιτισμικού πεδίου. Παράλληλα, ωστόσο, συνιστά μια προσπάθεια ενίσχυσης του ελέγχου της κεντρικής κυβέρνησης και του κράτους στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται, επίσης, για ένα πρόγραμμα «διαπαιδαγώγησης» των εκπαιδευτικών, που εισάγει διαδικασίες επανεκπαίδευσης, μέσω μεγάλης κλίμακας ενδοϋπηρεσιασκών επιμορφώσεων, σχεδιασμένων στη λογική της διά βίου μάθησης. Η γλώσσα της μεταρρύθμισης -στην οποία κυριαρχούν έννοιες όπως η ποιότητα, η καινοτομία και η αριστεία, η παραγωγικότητα και η ανταγωνιστικότητα- επανασημασιοδοτεί το περιεχόμενο του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Tsatsaroni et al. 2015).

Απότοκο του εκσυγχρονιστικού προγράμματος του «Νέου Σχολείου» είναι ο Νόμος 3848/2010 για την «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Ο νόμος εισάγει τον θεσμό του δόκιμου εκπαιδευτικού, διετούς διάρκειας, καθώς και τον θεσμό του μέντορα για την υποστήριξη των δόκιμων εκπαιδευτικών. Το άρθρο 32 προβλέπει τη σταδιακή εφαρμογή από το σχολικό έτος 210-2011 του προγραμματισμού εκπαιδευτικών στόχων σε κάθε σχολική μονάδα στην αρχή του σχολικού έτους και την αξιολόγηση της επίτευξής τους στο τέλος. Με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010

καθορίζονται πέντε βασικοί τομείς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (μέσα-πόροι, διοίκηση σχολείου, κλίμα-σχέσεις, εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα) και προβλέπεται η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στο διαδίκτυο.

Στο πλαίσιο υλοποίησης του Νέου Σχολείου εντάσσεται επίσης το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, η πιλοτική φάση του οποίου ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο του 2011 με τη συμμετοχή 8.000 εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα προέβλεπε τη χρήση μεθόδων επιμόρφωσης βασισμένων στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και μερική υλοποίησή του εξ αποστάσεως. Στόχος του ήταν η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα νέα προγράμματα σπουδών και τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, η ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων και η άμεση εφαρμογή των επιμορφωτικών εμπειριών στην τάξη. Για την ενίσχυση της συμμετοχής στο πρόγραμμα προβλέπονταν κίνητρα, όπως η απονομή Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Κατάρτισης και η μοριοδότηση για τη διεκδίκηση θέσεων ευθύνης.

### **3.2.5 Η εποχή της κρίσης**

Η υπαγωγή της χώρας σε καθεστώς οικονομικής εποπτείας και η υπογραφή του πρώτου μνημονίου (6/5/2010), που σηματοδότησε την είσοδο σε μια περίοδο βαθιάς οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής κρίσης, ανέκοψε την πορεία υλοποίησης του Νέου Σχολείου.

Η έκθεση για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα, που δημοσίευσε ο ΟΟΣΑ το καλοκαίρι του 2011, αποτιμά θετικά τόσο τις αλλαγές που προωθούνται από τη μεταρρύθμιση του «Νέου Σχολείου» όσο και τη διοικητική μεταρρύθμιση του «Καλλικράτη», που εκτιμάται ότι συμβάλλει στον εξορθολογισμό του σχολικού δικτύου. Για τη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προτείνεται: α) αύξηση του διδακτικού ωραρίου των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών κατά 4- 5 ώρες την εβδομάδα, β) αποκεντρωμένη προσέγγιση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και σύνδεσή της με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, γ) ανάπτυξη σχολικών δικτύων επιμόρφωσης, δ) κατάργηση ή συγχώνευση μικρών

σχολικών μονάδων, ε) αυτοαξιολόγηση και τακτική εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας, στ) ανάπτυξη συστήματος αξιολόγησης μαθησιακών αποτελεσμάτων με βάση τυποποιημένα εθνικά κριτήρια, ζ) αξιολόγηση εκπαιδευτικών από διοικητικούς και εξωτερικούς φορείς συνδεδεμένη με συνέπειες και κίνητρα, η) δημιουργία κεντρικής τράπεζας θεμάτων, θ) διευρυμένες και αποκεντρωμένες διαδικασίες επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού (συνεντεύξεις, προετοιμασία σχεδίων μαθημάτων), ι) έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνδεδεμένη με διαδικασίες αξιολόγησης και λογοδοσίας και με συμμετοχή ακαδημαϊκών φορέων και παραγόντων της αγοράς καθώς και ανάπτυξη επιμορφωτικών κοινοτήτων εκπαιδευτικών, ια) εισαγωγικά προγράμματα υπό την καθοδήγηση μέντορα, ιβ) ανανέωση των πιστοποιητικών διδασκαλίας μετά από μια χρονική περίοδο, ως μέτρο τόνωσης της εργασιακής ευελιξίας και αντιστάθμισης της μονιμότητας (ΟΟΣΑ 2011).

Το 2011, με τον Νόμο 3966 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), επιστημονικός φορέας με αρμοδιότητες σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής εποπτευόμενος από τον Υπουργό Παιδείας, φορέας που προέκυψε από τη συγχώνευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του ΟΕΠΕΚ, του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Το ίδιο έτος εισάγονται στη βαθμίδα του Λυκείου η Ερευνητική Εργασία (Υ.Α. 59609/Γ2/2011) ως αυτοτελές μάθημα και νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα φιλολογικά μαθήματα της Α΄ τάξης ΓΕΛ (Υ.Α. 70001/Γ2/2011). Κοινό χαρακτηριστικό των μέτρων για τον Γενικό Λύκειο είναι η προώθηση νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών πρακτικών, που προσανατολίζονται στο μοντέλο του κριτικού γραμματισμού, της ομαδοσυνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης, της αξιοποίησης των ΤΠΕ και της ανάπτυξης εγκάρσιων δεξιοτήτων. Ο προσανατολισμός αυτός, ωστόσο, δεν έχει συνέχεια στις επόμενες τάξεις του λυκείου, όπου η βαρύτητα δίνεται στην εξειδίκευση και τη μόνωση των γνωστικών πεδίων, ενώ, ειδικότερα όσον αφορά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων, η εφαρμογή του δεν υποστηρίχθηκε ούτε από αλλαγή διδακτικού υλικού ούτε από εκτεταμένη επιμορφωτική στήριξη των εκπαιδευτικών (Ελευθεριάδου 2012).

Με τον Νόμο 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» αλλάζει ο τρόπος αξιολόγησης στις προαγωγικές εξετάσεις της Α΄ Λυκείου, στην κατεύθυνση μιας ακόμα στενότερης κεντρικής ρύθμισης του βηματισμού της ύλης και της αξιολόγησης των μαθητών, με την εισαγωγή της Τράπεζας Θεμάτων, από την οποία αντλούνται κατά ποσοστό 50%, με κλήρωση τα θέματα των εξετάσεων. Ο ίδιος νόμος καθιερώνει την πιστοποίηση διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας ως προϋπόθεση για το δικαίωμα διδασκαλίας.

Την άνοιξη του 2013, με τον Νόμο 4142 συστήνεται η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ανεξάρτητη διοικητική αρχή με αποστολή την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Την ίδια περίοδο, σε νομοσχέδιο του υπουργείου Οικονομικών, ψηφίζεται η αύξηση του εκπαιδευτικού ωραρίου (Ν. 4152/9-5-2013).

Την ίδια χρονιά εκδίδεται και το Π.Δ. 152/5-11-2013, για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα εξαιρετικά αναλυτικό κείμενο, σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται από τον διευθυντή σχολικής μονάδας και τον σχολικό σύμβουλο ειδικότητας και περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες και δεκαπέντε κριτήρια με κυμαινόμενους συντελεστές βαρύτητας, που διαμορφώνουν μια τετράβαθμη ποιοτική κλίμακα και εκατοντάβαθμη αριθμητική κλίμακα. Πρόκειται για ένα σύστημα ατομικής ιεραρχικής αξιολόγησης συνδεδεμένο με τη μισθολογική εξέλιξη που, σύμφωνα με την κριτική που ασκήθηκε στο 10ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ<sup>16</sup>, έχει αυταρχικό χαρακτήρα και αποκλείει τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, ενώ απειλεί με εφεδρεία και απόλυση τους κρινόμενους ως ανεπαρκείς εκπαιδευτικούς. Ο κυβερνητικός ανασχηματισμός στις 9-6-2014 οδήγησε σε αδράνεια τόσο τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όσο και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Με την ανάληψη της διακυβέρνησης της χώρας από τον ΣΥΡΙΖΑ (Ιανουάριος 2015), το θέμα της αξιολόγησης σε πρώτη φάση αποσύρθηκε από το προσκήνιο, ενώ με τον

---

<sup>16</sup> Πρακτικά του 10ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της ΟΛΜΕ, διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του ΚΕΜΕΤΕ [http://kemetete.sch.gr/?page\\_id=861](http://kemetete.sch.gr/?page_id=861) και <http://kemetete.sch.gr/wp-content/uploads/2014/01/2η-ομάδα.pdf>

Νόμο 4326/2015 άλλαξε το σύστημα προαγωγικών εξετάσεων της Α΄ Λυκείου, καταργώντας τη συμμετοχή της Τράπεζας Θεμάτων και επανήλθε ως βαθμός προαγωγής ο Γενικός Μέσος Όρος 9,5.

Η υπογραφή του 3ου μνημονίου, το καλοκαίρι του 2015, ωστόσο, συνεπάγεται και την υποχρέωση της κυβέρνησης να προχωρήσει σε μέτρα για την παιδεία, με βάση τις δεσμεύσεις που ανέλαβε με τον σχετικό Νόμο κύρωσης του Σχεδίου Σύμβασης Οικονομικής Ενίσχυσης 4336/2015. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, τα μέτρα για την εκπαίδευση θα πρέπει να εναρμονίζονται με τις βέλτιστες πρακτικές της ΕΕ και τις υποδείξεις της επικαιροποιημένης έκθεσης του ΟΟΣΑ. Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα μέτρα επικεντρώνονται στην αποδοτικότητα και αυτονομία των σχολικών μονάδων, την αξιολόγηση, το ωράριο των εκπαιδευτικών και την αναλογία των μαθητών ανά τάξη. Ενδεικτικά των μεταρρυθμιστικών προθέσεων στον χώρο της εκπαίδευσης είναι τα πορίσματα της Επιτροπής Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, που δημοσιεύτηκαν τον Μάιο του 2016<sup>17</sup>. Στο κείμενο γίνεται λόγος για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και ενίσχυση της αυτονομίας του, ενίσχυση της ψηφιακής και οπτικοακουστικής εκπαίδευσης και της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Η επιτροπή εισηγείται τη μετατόπιση του βάρους από τη διδασκαλία και το περιεχόμενο στη διαδικασία και τα αποτελέσματα, καθώς και τον χωρισμό της εγκύκλιας ύλης σε γραμματισμούς κατά (γνωστικές) περιοχές και πρακτικές ζωής στο πλαίσιο ενός νέου «Εθνικού Σχολικού Προγράμματος Σπουδών», το οποίο προωθεί τη διαθεματικότητα, τα ερευνητικά σχέδια εργασίας, τη βιωματική μάθηση. Για το Λύκειο προτείνεται διετής φοίτηση με εξειδικευμένο (ελαχιστοποίηση γνωστικών αντικειμένων) και εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών (επιλογή μαθημάτων και επιπέδου) και ενδοσχολικές εξετάσεις με θέματα προερχόμενα από κεντρική βάση, για τη διασφάλιση του κύρους και της αξιοπιστίας τους. Για την υποστήριξη των μαθητών κατά τη διαδικασία διάρθρωσης του ατομικού τους εκπαιδευτικού προγράμματος προτείνεται η θεσμοθέτηση του «καθηγητή-συμβούλου». Επίσης προτείνεται η συγχώνευση σχολείων και η αξιοποίηση της τηλε-εκπαίδευσης για την εξοικονόμηση πόρων. Όσον αφορά

---

<sup>17</sup> Τα πορίσματα του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία (2016) είναι προσβάσιμο στη διεύθυνση [http://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2016/04/PORISMATA\\_DIALOGOU\\_2016.pdf](http://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2016/04/PORISMATA_DIALOGOU_2016.pdf)

τους εκπαιδευτικούς, το πόρισμα εισηγείται τη θεσμοθέτηση Πλαισίου Προσόντων κατά βαθμίδες εκπαίδευσης και γνωστική περιοχή. Στο στάδιο της ένταξης προτείνεται διετής εισαγωγική επιμόρφωση που ολοκληρώνεται με πιστοποίηση, ενώ για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προτείνεται διαρκής επιμόρφωση με τη μορφή Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής μικτής μεθοδολογίας (συνδυασμός σύγχρονης δια ζώσης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως) και ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Στο πόρισμα δεν γίνεται ειδική αναφορά στα ζητήματα αξιολόγησης, όμως ο υπουργός Παιδείας Κώστας Γαβρόγλου, με συνέντευξή του στις 20/02/2017<sup>18</sup>, προχώρησε στην εξαγγελία νέου συστήματος αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης. Εξάλλου, κατά το σχολικό έτος 2016-2017 εφαρμόστηκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δύο καινοτομίες που κινούνται στη λογική του Νέου Σχολείου, η Θεματική Εβδομάδα στα Γυμνάσια και η Δημιουργική Εργασία στις Α΄ και Β΄ τάξεις Λυκείου (εγκύκλιοι 220482/Δ2/23-12-2016 και 220473/Δ2/23-12-2016 αντίστοιχα).

Οι αλλαγές των όρων εργασίας αποτελούν έναν ακόμα παράγοντα που επηρεάζει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές αυτές υπήρξαν καταγιριστικές λόγω της υπαγωγής της χώρας στον μηχανισμό στήριξης της Ε.Ε. και του ΔΝΤ: σύμφωνα με τη μελέτη που εκπόνησε το Κοινωνικό Πολυκέντρο-ΑΔΕΔΥ (2014) για τις κοινωνικές επιπτώσεις της κρίσης, το διάστημα 2009-2013 οι δαπάνες για την παιδεία μειώθηκαν κατά 33%, ενώ, όπως επισημαίνεται στην έκθεση παρακολούθησης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2016), οι μισθοί των εκπαιδευτικών έχουν υποστεί μείωση στο 76% του επιπέδου τους το 2008. Σύμφωνα με την ίδια έκθεση, λόγω του παγώματος των προσλήψεων και της παράτασης του εργασιακού βίου, διαπιστώνεται γήρανση του εκπαιδευτικού πληθυσμού, με μέση τιμή ηλικίας όλων των υπηρετούντων (και αναπληρωτών) εκπαιδευτικών τα 48 έτη (49 για τους μονίμους), ενώ το 39% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ηλικία μεταξύ 40 και 49 ετών.

Παράλληλα, ενισχύονται οι ελαστικές σχέσεις εργασίας: σύμφωνα με τα επίσημα

---

<sup>18</sup> Η συνέντευξη βρίσκεται αναρτημένη στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας <https://www.minedu.gov.gr/eidiseis/26963-20-02-17-synentefksi-tou-kosta-gavroglou-sto-r-s-alpha-989>

στοιχεία που δημοσιοποίησε το Υπουργείο Παιδείας στην ιστοσελίδα του, στις 13/4/2016<sup>19</sup> ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευσης ανερχόταν σε 158.081, με τους αναπληρωτές να αποτελούν περίπου το 14% (έναντι του 8% που αντιπροσώπευαν οι αναπληρωτές το σχολικό έτος 2011-12) του εκπαιδευτικού προσωπικού. Από αυτούς, περίπου οι μισοί αναπληρωτές αμείβονται μέσω ΕΣΠΑ, ενώ μικρός ήταν ο αριθμός των ωρομίσθιων (206). Για την κάλυψη των αναγκών, λόγω της συρρίκνωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού (που υπέστη μείωση κατά 35,88% σε σχέση με το 2008), αυξήθηκε το διδακτικό ωράριο και διευρύνθηκαν οι αναθέσεις των μαθημάτων που δύναται να διδάσκει ο εκπαιδευτικός, πέραν της βασικής του ειδικότητας (Υ.Α. 94588/Δ2/9-6-2016). Οι μαζικές συνταξιοδοτήσεις και ο ουσιαστικός μηδενισμός των νέων προσλήψεων από το 2012, οι υποχρεωτικές μετακινήσεις (Ν. 3848/2010) και μεταθέσεις (Ν. 4093/2012), η αύξηση του αριθμού των μαθητών στην τάξη και οι συγχωνεύσεις τμημάτων και σχολείων, εκτός του αυξημένου εργασιακού φόρτου, οδήγησαν σε μείωση και ανακατανομή των οργανικών θέσεων σε όλη τη χώρα. Σύμφωνα με τα στοιχεία του επίσημου πληροφοριακού συστήματος του Υπουργείου Παιδείας, myschool, το 18% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εργάζονται σε δύο σχολικές μονάδες και το 5% σε τρεις και περισσότερες ενώ το 17% συμπληρώνει με δεύτερη ανάθεση το ωράριό του (Κορδής 2016)<sup>20</sup>.

### **3.2.6 Ο νέος επαγγελματισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Παρότι δεν έχει εκπονηθεί ακόμα στη χώρα μας ένα Πλαίσιο Προσόντων, η σχολική πραγματικότητα, όπως έχει διαμορφωθεί από τις ασκούμενες πολιτικές, επιτρέπει την αποτύπωση των ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων τις οποίες καλείται να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί στις προδιαγραφές του «νέου

<sup>19</sup> <http://www.minedu.gov.gr/ekpaideutikoi-m/monimoi-m/statistika-mon/19598-13-04-16-arithmitika-stoixeia-gia-to-ekpaideftiko-prosopiko-se-dimosia-kai-idiotiki-ekpaidefsi-2>

<sup>20</sup> Στοιχεία από άρθρο του αιρετού στο ΚΥΣΔΕ Νεκτάριου Κορδή, που δημοσιεύτηκε στον ηλεκτρονικό τύπο: <https://www.esos.gr/arthra/42542/i-deyterovathmia-ekpaideysi-2016-se-arithmoys>

επαγγελματισμού».

Ο «νέος επαγγελματίας» καθηγητής:

*A. Εντάσσεται σε μια πορεία Διά Βίου επαγγελματικής ανάπτυξης, προσανατολισμένης σε ευέλικτες, εξατομικευμένες μορφές επιμόρφωσης*

Οι προσφερόμενες, στις παρούσες συνθήκες, δυνατότητες επιμόρφωσης περιλαμβάνουν:

(i) Τυπική επιμόρφωση, με πυλώνες τα ΠΕΚ και τις επιμορφωτικές πρωτοβουλίες των σχολικών συμβούλων (από το 2012-13 και έπειτα δεν πραγματοποιείται καμία ευρείας κλίμακας ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, εκτός από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ).

(ii) Παράλληλη λειτουργία υβριδικών μορφών επιμόρφωσης, μεταξύ τυπικής και μη τυπικής μορφής, όπου περιλαμβάνονται οι επιμορφωτικές δράσεις εξειδικευμένων κέντρων, όπως τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ) και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ), και μικρής κλίμακας επιμορφωτικά προγράμματα, που υλοποιούνται στις κατά τόπους Διευθύνσεις Εκπαίδευσης από τους υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων, τους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων κ.λπ. (Μπαγάκης 2011).

(iii) Ένα πλήθος μη τυπικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων νέας μορφής, που πραγματοποιούνται από ποικιλία φορέων, όπως: (1) επιστημονικά σωματεία εκπαιδευτικών (Μαθηματική Εταιρία, Ένωση Ελλήνων Φυσικών, σύνδεσμοι Φιλολόγων κ.λπ.), 2) δίκτυα εκπαιδευτικών που λειτουργούν σε εθελοντική βάση (Δίκτυο συνεργατικής μάθησης Moodle, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση κ.λπ.), 3) Πανεπιστημιακά ιδρύματα, 4) φορείς του ευρύτερου πολιτισμικού πεδίου (Υπατη Αρμοστεία ΟΗΕ, ΚΕΘΕΑ κ.λπ.) και 5) της αγοράς (Ιδιωτικά Κέντρα Διά Βίου Μάθησης). Χαρακτηριστικό των επιμορφωτικών αυτών προγραμμάτων είναι η ευρεία χρήση της τεχνολογίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πραγματοποίησή τους εκτός διδακτικού ωραρίου, συχνά με οικονομική επιβάρυνση<sup>21</sup> (Μπαγάκης & Σκιά 2014).

---

<sup>21</sup> Για μια καταγραφή των επιμορφωτικών προτάσεων που ελήφθησαν από μία σχολική μονάδα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη διάρκεια του σχ. έτους 2016-2017, βλ. Παράρτημα 1.



Το παραπάνω τοπίο ανταποκρίνεται στο μοντέλο της διαρκούς και ευέλικτης επαγγελματικής εξέλιξης με εξατομικευμένη μορφή και του ανοίγματος τόσο προς τη μη τυπική και άτυπη μάθηση με τη χρήση νέων διδακτικών και μαθησιακών τεχνολογιών (Παπαδοπούλου 2014) όσο και προς την αγορά. Πρόκειται για ένα τοπίο στο οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει ατομικά την ευθύνη του σχεδιασμού της επαγγελματικής του πορείας και του εμπλουτισμού του ατομικού του portfolio.

### *B. Εργάζεται με την τεχνολογία*

Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν:

(i) η πραγματοποίηση μαζικών προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή εκπαίδευση (επιμόρφωση Α΄ και Β΄ επιπέδου)<sup>22</sup>

(ii) η διαχείριση σχολικής μονάδας μέσω ψηφιακής πλατφόρμας (myschool)

(iii) η δημιουργία αποθετηρίων και εργαλείων για όλα τα διδακτικά αντικείμενα (ενδεικτικά: Πλατφόρμα ψηφιακών διδακτικών σεναρίων Αίσωπος, Τράπεζα Θεμάτων, Φωτόδεντρο - Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου, e-me - ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα για μαθητές και εκπαιδευτικούς, i-participate - δίκτυο καινοτόμων εκπαιδευτικών για το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο)<sup>23</sup>

(iv) η ένταξη του ψηφιακού γραμματισμού στα Προγράμματα Σπουδών (Υ.Α.70001/Γ2/2011).

### *Γ. Αναπτύσσει κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες*

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών προωθείται:

(i) με δημιουργία δικτύων και την παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως το «Δίκτυο ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού» (εγκύκλιος 4077/28-04-2014) και το πρόγραμμα «Ταχύρρυθμη Επιμόρφωση στη Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης» (ΟΕΠΕΚ - ΙΕΠ 2007-2008)<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> <http://e-pimorfosi.cti.gr>

<sup>23</sup> <http://dschool.edu.gr>

<sup>24</sup> <http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/>

(ii) με την πραγματοποίηση δράσεων στα πλαίσια του προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» (187363/ΓΔ4/19-11-2014) και της «Θεματικής Εβδομάδας» (220482/Δ2/23-12-2016) και την προώθηση μέσω υπουργικών εγκυκλίων «θεματικών ημερών» όπως: ημέρα κατά του ρατσισμού (45482/Δ2/16-03-2016), ημέρα κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού (36781/Δ2/6-3-2017), ημέρα μνήμης του Ολοκαυτώματος (9989/Θ2/20-01-2017), ημέρα κατά της παχυσαρκίας (54426/Γ7/26-09-2014) κ.λπ.

(iii) μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά Προγράμματα)<sup>25</sup>.

#### *Δ. Συμμετέχει σε Δίκτυα*

Ενδεικτικά παραδείγματα δικτύων που λειτουργούν σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο: Δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Υ.Α. 66272/Γ7/4-7-2005), Δίκτυο ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού (εγκύκλιος 4077/28-04-2014), Δίκτυο ηλεκτρονικής αδελφοποίησης σχολείων e-twinning (εγκύκλιος 344/Γ7/3-1-2005) κ.ά.

#### *Ε. Είναι ανοιχτός στην κοινωνία, την επιχειρηματικότητα και την καινοτομία*

(i) Συνεργάζεται με γονείς και κηδεμόνες, ΜΚΟ και κοινωνικούς φορείς στο πλαίσιο της υλοποίησης προγραμμάτων και δράσεων όπως το «Κοινωνικό Σχολείο» και η «Θεματική Εβδομάδα».

(ii) Υλοποιεί στο σχολείο εγκεκριμένα προγράμματα και δράσεις για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, σε συνεργασία με Ανεξάρτητες Αρχές, ΜΚΟ και φορείς της Κοινωνίας των Πολιτών και του ευρύτερου πολιτισμικού πεδίου: Συνήγορος του Παιδιού (5925/Γ2/16-1-2014), Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (116265/Δ1/20-07-2015), ΟΚΑΝΑ (Υ.Α.24146/Γ7, ΦΕΚ 434/17-3-2011), Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών Ιδρύματος Ωνάση (190821/Δ2/10-11-2016), UNICEF (196939/Δ1/29-11-2016), Let's do it Greece (8195/Δ2/20-01-2016) κ.ά.

---

<sup>25</sup> Για μια συγκεντρωτική εικόνα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων των τελευταίων ετών, βλ. <https://edu.klimaka.gr/scholikes-drasthriothtes/ekpaidevtika-programmata.html>

(iii) Συμμετέχει σε προγράμματα και σχολικούς διαγωνισμούς καινοτομίας και επιχειρηματικότητας που υλοποιούνται με συνέργεια επιστημονικών φορέων, ΜΚΟ και φορέων της αγοράς. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις είναι το Πρόγραμμα Εικονική Επιχείρηση και ο διαγωνισμός κοινωνικής καινοτομίας του Σωματείου Επιχειρηματικότητας Νέων<sup>26</sup> (Εγκύκλιος 179214/Δ7/26-10-2016), ο Πανελλήνιος διαγωνισμός εκπαιδευτικής ρομποτικής<sup>27</sup> (Εγκύκλιος 23277/Δ2/11/02/2016), τα «Προγράμματα Μαγνήτες»<sup>28</sup> (45460/Δ2/16-03-2014) κ.ά.

*ΣΤ. Χρησιμοποιεί καινοτόμες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους και εργαλεία*

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003 και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων που ακολούθησαν εισήγαγαν στη σχολική πράξη νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους (ερευνητική - δημιουργική εργασία, διαθεματική προσέγγιση, ομαδοσυνεργατικότητα, βιωματική μάθηση, εκπόνηση διδακτικών σεναρίων, ένταξη ΤΠΕ στη διδασκαλία)<sup>29</sup>, τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει, έστω και χωρίς επαρκή υποστήριξη. Η υποστήριξη αυτή περιορίζεται στις επιμορφωτικές δράσεις των συμβούλων και σε μικρής κλίμακας επιμορφωτικά προγράμματα, όπως αυτά που πραγματοποιήθηκαν κατά την εισαγωγή της Ερευνητικής Εργασίας στα Λύκεια. Εξάιρεση αποτελεί το μεγάλης διάρκειας πρόγραμμα της Μείζονος Επιμόρφωσης<sup>30</sup>, με το οποίο επιμορφώθηκαν περίπου 7.500 εκπαιδευτικοί το 2011, όμως η υλοποίησή του διακόπηκε πριν ολοκληρωθεί. Προκειμένου να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, οι εκπαιδευτικοί ωθούνται να καλύψουν τα κενά είτε σε ατομικό επίπεδο, με την προσφυγή σε μη τυπικές ή άτυπες μορφές επιμόρφωσης, είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μέσω της συνεργασίας των διδασκόντων.

<sup>26</sup> <http://senja.gr> - ΜΚΟ ΣΕΝ

<sup>27</sup> <http://wrohellas.gr> - ΜΚΟ Εκπαιδευτικής Ρομποτικής και Επιστήμης

<sup>28</sup> <http://magnites.ds.unipi.gr>

<sup>29</sup> <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

<sup>30</sup> <http://www.epimorfosi.edu.gr>

### *Z. Είναι ένας ευέλικτος επαγγελματίας*

Σε επίπεδο εργασιακών σχέσεων προωθούνται ευέλικτες σχέσεις εργασίας με τη σταδιακή συρρίκνωση των οργανικών θέσεων, τη συνύπαρξη διαφορετικών εργασιακών καθεστώτων, τη διεύρυνση των αναθέσεων και την κάλυψη του ωραρίου σε περισσότερες σχολικές μονάδες. Οι τάσεις αυτές εναρμονίζονται με τις κατευθυντήριες γραμμές της «ευέλικτης ασφάλειας» ή flexicurity (European Commission 2007· European Commission 2012· ΟΛΜΕ 2007), που επιδιώκει τη μεταρρύθμιση του καθεστώτος μονιμότητας στον δημόσιο τομέα.

### **3.2.7 Συμπεράσματα**

Η διαχρονική εξέταση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής από την περίοδο της ενταξιακής πορείας στην ΕΟΚ φανερώνει έναν σταθερό προσανατολισμό προς την προσαρμογή με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τόσο σε επίπεδο διακηρύξεων όσο και σε επίπεδο νομοθεσίας. Ο προσανατολισμός αυτός καθίσταται σαφέστερος από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 και μετέπειτα και αποτυπώνεται με τον πιο ρητό τρόπο στο πρόγραμμα του «Νέου Σχολείου», καθώς η επιρροή της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής ενισχύει τη διεισδυτικότητά της στο εθνικό επίπεδο μέσω των ευρωπαϊκών χρηματοδοτήσεων και την ενεργοποίηση μεθόδων δια-κυβέρνησης (Σταμέλος 2013· Tsatsaroni et al. 2015).

Είναι γεγονός ότι πολλές από τις μεταρρυθμίσεις που εισήχθησαν νομοθετικά παρέμειναν ανενεργές ή καταργήθηκαν από επόμενες κυβερνήσεις είτε για λόγους εκτίμησης του πολιτικού κόστους (χαρακτηριστική η περίπτωση της αξιολόγησης) είτε γιατί προσέκρουσαν σε μια εμπεδωμένη γραφειοκρατική λογική που δεν επέτρεψε την ανάπτυξή τους (Σταμέλος 2013· Μπαγάκης 2011). Ωστόσο, παρά τις όποιες καθυστερήσεις και παλινδρομήσεις, πολιτικές επιλογές όπως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η προώθηση παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών και

Προγραμμάτων Σπουδών προσανατολισμένων στην κοινωνία της γνώσης επανέρχονται σταθερά τις δύο τελευταίες δεκαετίες στην εκπαιδευτική νομοθεσία, ανεξαρτήτως του ιδεολογικού προσανατολισμού των εκάστοτε κυβερνήσεων.

Εντός του πλαισίου αυτού, οι εκπαιδευτικοί ωθούνται να αναπτύξουν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του νέου επαγγελματισμού, όχι μόνο μέσα από θεσμικές πρακτικές (επιμορφωτικά προγράμματα) αλλά και από την αναγκαιότητα να εφαρμόσουν στη σχολική πράξη τις νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εισηγούνται τα Προγράμματα Σπουδών και οι ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που τα πλαισιώνουν. Μέσω της μύησης των εκπαιδευτικών στις νέες παιδαγωγικές διαδικασίες και μορφές πρακτικής αλλά και της έκθεσής τους στον μεταρρυθμιστικό λόγο διαμορφώνονται νέες μορφές συνείδησης, αξίες και τρόποι συμπεριφοράς (Sifakakis et al. 2016) .

Παρότι, λοιπόν, η θεσμοθέτηση ενός Πλαισίου Προσόντων βρίσκεται ακόμη στο στάδιο των διακηρύξεων (Επιτροπή Διαλόγου), μια σειρά από πρακτικές αλλά και ο κυρίαρχος λόγος της εκπαιδευτικής ηγεσίας μεθοδεύουν τη διαπαιδαγώγηση του εκπαιδευτικού προς συγκεκριμένες ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις, που επαναπροσδιορίζουν το περιεχόμενο του επαγγελματισμού του (Tsatsaroni et al. 2015). Οι αλλαγές αυτές δεν έχουν αφήσει ανεπηρέαστη τη βαθμίδα του Λυκείου, παρά το γεγονός ότι το Λύκειο εξακολουθεί να είναι κυρίως προσανατολισμένο στην εξειδίκευση και στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το ερώτημα που τίθεται είναι ποια είναι η υποδοχή του νέου επαγγελματισμού από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο Λύκειο, σε μια εκπαιδευτική βαθμίδα, δηλαδή, όπου είναι φανερό οι συγκρούσεις ανάμεσα στις απαιτήσεις της πολιτικής για ανάληψη νέων ρόλων, στις διαμορφωμένες αντιλήψεις των καθηγητών για τον επαγγελματισμό τους και στην απαίτηση μαθητών και γονέων για περιορισμό τους στον ρόλο του «προπονητή» για τη δοκιμασία των εισαγωγικών εξετάσεων, ενώ ταυτόχρονα αμφισβητείται η αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με το φροντιστήριο και υποβαθμίζεται ο μορφωτικός ρόλος του σχολείου στο οποίο εργάζονται.



**Β' ΜΕΡΟΣ**  
**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**





## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **Μεθοδολογία της εμπειρικής έρευνας**

#### **4.1 Διατύπωση του προβλήματος**

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, τις τελευταίες δεκαετίες σημειώνονται σημαντικές αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μεταρρυθμίσεις οι οποίες προωθούνται διεθνώς από υπερεθνικούς οργανισμούς, στο πλαίσιο γενικότερων κοινωνικο-οικονομικών ανακατατάξεων. Στη χώρα μας καταγράφονται παρόμοιες αλλαγές, οι οποίες συνδέονται με την επιρροή που ασκεί η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και οι εκθέσεις του ΟΟΣΑ στην εγχώρια εκπαιδευτική πολιτική.

Σύμφωνα με τους μελετητές, οι μεταρρυθμίσεις αυτές επηρεάζουν καθοριστικές όψεις του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, καθώς επιφέρουν αλλαγές στη γνωστική υποδομή, στις παιδαγωγικές σχέσεις και τους εν γένει όρους εργασίας τους. Ωστόσο εξίσου σημαντική είναι η διαπίστωση ότι, κατά την εφαρμογή τους στην εθνική κλίμακα, οι μεταρρυθμίσεις αναπλαισιώνονται από τις πολιτικές ηγεσίες, η δε υποδοχή τους από τον εκπαιδευτικούς δεν είναι ούτε ομοιόμορφη ούτε δεδομένη, γι' αυτό και θεωρείται αναγκαίο να διερευνηθεί ο βαθμός της αποδοχής τους (ή μη) από τον εκπαιδευτικό κόσμο (Seddon & Levin 2013).

#### **4.2 Σκοπός και Στόχοι της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα**

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά του «σύγχρονου επαγγελματία» εκπαιδευτικού, όπως προκύπτουν από τη μελέτη των κειμένων της

ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Εν συνεχεία αναζητήθηκαν τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά-απαιτήσεις όπως αποτυπώνονται στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και διερευνήθηκε ο βαθμός συμφωνίας τους με τους ευρωπαϊκούς προσανατολισμούς.

Σκοπός της εμπειρικής έρευνας, είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον επαγγελματισμό τους και τον βαθμό αποδοχής των παραπάνω χαρακτηριστικών-απαιτήσεων.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αναγνώριση του εκπαιδευτικού ως εξειδικευμένου επαγγελματία (professional) συνδέθηκε με ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά: 1) Εξειδικευμένη γνώση και αφοσίωση στο γνωστικό αντικείμενο, 2) συμμόρφωση σε έναν κώδικα επαγγελματικής συμπεριφοράς προσανατολισμένο στο δημόσιο συμφέρον, 3) υψηλό επίπεδο αυτονομίας και δυνατότητα λήψης αποφάσεων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Απότοκο της αναγνώρισης των παραπάνω χαρακτηριστικών είναι το υψηλό κύρος και η εμπιστοσύνη του κοινού (Swann et al. 2010· Whitty 2008· Hargreaves & Goodson 1996· Bernstein 2000· Ball 2004· Beck & Young 2005· Day 2002· Helsby 1995· Carr & Kemmis 1997).

Όπως φαίνεται από την επισκόπηση των κειμένων της ευρωπαϊκής και της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, τις τελευταίες δεκαετίες διαμορφώνεται ένας κυρίαρχος λόγος για τον «νέο εκπαιδευτικό επαγγελματισμό», που προωθεί μια σειρά από συγκεκριμένες ικανότητες (γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις). Κρίσιμα χαρακτηριστικά αυτού του νέου εκπαιδευτικού επαγγελματισμού είναι:

- ο προσανατολισμός σε καινοτόμες μορφές διαθεματικής και αυτόνομης μάθησης
- οι ψηφιακές δεξιότητες
- οι κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες
- η συνεργασία και το άνοιγμα προς τις τοπικές κοινωνίες και τους κοινωνικούς εταίρους
- η αποδοχή της λογοδοσίας και της εξωτερικής αξιολόγησης, με βάση μετρήσιμα αποτελέσματα
- η ένταξη σε διαδικασίες διά βίου επαγγελματικής ανάπτυξης

- η επιτυχημένη εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών που σχεδιάζονται χωρίς τη συμμετοχή του
- η προσαρμοστικότητα και η εργασιακή ευελιξία

Η υπόθεσή μας είναι ότι ο λόγος του νέου επαγγελματισμού επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το έργο τους και τον εαυτό τους ως επαγγελματίες, προκαλώντας αλλαγές στις ταυτότητές τους. Εκκινώντας από την παραπάνω υπόθεση, θα επιχειρηθεί να δοθεί απάντηση στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προσδιορίστηκαν από το θεωρητικό πλαίσιο του θέματος που προηγήθηκε και από την προβληματική που περιγράφηκε:

- α. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των καθηγητών της βαθμίδας του λυκείου για τα συστατικά που οδηγούν στην αναγνώριση της εργασίας τους ως εξειδικευμένο επάγγελμα;
- β. Ποιες ικανότητες αποδίδουν στον καλό εκπαιδευτικό (κριτήρια επαγγελματισμού);
- γ. Τα κριτήρια αυτά συμπίπτουν ή διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα κριτήρια των κειμένων της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής;
- δ. Συνδέεται η ένταξη των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες διά βίου επαγγελματικής ανάπτυξης με τις αντιλήψεις που εκφράζουν για τον επαγγελματισμό τους;

Η επιλογή της επικέντρωσης της έρευνας στους καθηγητές της βαθμίδας του Λυκείου έγινε σκόπιμα και υπαγορεύτηκε από μία σειρά λόγους. Η ομάδα αυτή και οι αντιλήψεις της για τον επαγγελματισμό της θεωρήθηκε ότι παρουσιάζει ειδικό ενδιαφέρον διότι: 1) Το Γενικό Λύκειο είναι η βαθμίδα που παρουσιάζει σε μικρότερο βαθμό χαρακτηριστικά των νέων προσανατολισμών της εκπαίδευσης (αυστηρότερη ταξινόμηση όσο αφορά τα γνωστικά αντικείμενα, περιορισμένη εισαγωγή νέων διδακτικών προσεγγίσεων, αυστηρός βηματισμός στη διδασκαλία της ύλης κ.λπ.), αν και με αρκετές διαφοροποιήσεις από τάξη σε τάξη, 2) η περιήγηση στη διαδικτυακή πύλη [openarchives του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης](http://openarchives.edu.gr) και η επισκόπηση της σχετικής επιστημονικής αρθρογραφίας φανερώνει ότι πρόκειται για ένα σχετικά ανεξερεύνητο πεδίο στη χώρα μας, καθώς το μεγαλύτερο μέρος των μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών, διδακτορικών διατριβών και επιστημονικών άρθρων με θέμα τον

επαγγελματισμό και τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών έχει ως αντικείμενο διερεύνησης κυρίως εκπαιδευτικούς των προηγούμενων εκπαιδευτικών βαθμίδων, 3) ο χαρακτήρας και ο μελλοντικός προσανατολισμός του Γενικού Λυκείου έχουν προκαλέσει έντονες συζητήσεις το τελευταίο διάστημα λόγω αναμενόμενων μεταρρυθμίσεων που βρίσκονται ακόμα στο στάδιο του σχεδιασμού και του διαλόγου. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ο προσωπικός προβληματισμός και το ενδιαφέρον της ερευνήτριας για το θέμα, που εδράζεται στην 20ετή εμπειρία της ως μάχιμη εκπαιδευτικός στη λυκειακή βαθμίδα.

### **4.3 Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου**

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η μικτή μέθοδος, με συνδυασμό ερωτηματολογίων κλειστού τύπου (ποσοτική προσέγγιση) και ημιδομημένων συνεντεύξεων (ποιοτική προσέγγιση). Η ποσοτική μέθοδος αντιπροσωπεύει τη θετικιστική/εμπειρική/κανονιστική προσέγγιση και εστιάζει το ενδιαφέρον της στο γενικό και καθολικό μέσω της αξιοποίησης αριθμητικών δεδομένων, στη βάση ενός εξηγητικού υποθετικού-απαγωγικού μοντέλου, ενώ η ποιοτική προσέγγιση έχει ανθρωπολογικό/ερμηνευτικό προσανατολισμό, ενδιαφέρεται για τη μοναδικότητα της βιοματικής πραγματικότητας και υιοθετεί το επαγωγικό ερμηνευτικό μοντέλο (Cohen & Manion 1994· Carr & Kemmis 1997· Ίσαρη & Πουρκός 2005).

Τα εργαλεία της ποσοτικής έρευνας είναι, κατά κανόνα, κλειστά και αυστηρά δομημένα και στοχεύουν στην ανάλυση του εξωτερικού «αντικειμενικού» κόσμου με προκαθορισμένα σχήματα κωδικοποίησης. Η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου προκρίθηκε λόγω της δυνατότητας που προσφέρουν για συλλογή δεδομένων από μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα, της ανωνυμίας, που συνδέεται με αυξημένη ειλικρίνεια των απαντήσεων και της δυνατότητας ανάλυσής των δεδομένων, για τον εντοπισμό τάσεων και σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές (Javeau 1996· Verma & Mallick 2004· Κυριαζή 2005).

Η ποιοτική προσέγγιση αποτελεί μια πολύ διαδοσμένη και αποδεκτή μέθοδο

άντλησης ερευνητικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Η ποιοτική προσέγγιση στοχεύει στην κατανόηση της υποκειμενικής ανθρώπινης εμπειρίας σε βάθος. Θεωρείται κατάλληλη για τη διερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων και συμπεριφορών, κινήτρων, συναισθημάτων, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων. Η συνέντευξη ως ερευνητικό μέσο χρησιμοποιείται για την κατανόηση των απόψεων και των βιωμάτων, με βασικό εργαλείο το κατεξοχήν μέσο της ανθρώπινης επικοινωνίας, τη γλώσσα. Σημαντικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η ευελιξία της, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να θέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις ή ερωτήσεις προέκτασης αλλά και να εντοπίσει θέματα που δεν είχε προβλέψει αρχικά, ενισχύοντας τη σαφήνεια και το εύρος των δεδομένων του. Λόγω της φύσης της, περιλαμβάνει μικρότερης κλίμακας δείγματα, ενώ για την ανάλυση των δεδομένων συχνά αξιοποιούνται εργαλεία ανάλυσης λόγου. Ως βασικό μειονέκτημα της ποιοτικής προσέγγισης αναφέρεται η αναπόφευκτη εμπλοκή του υποκειμενικού στοιχείου, που καθιστά απαραίτητη την επαγρύπνηση για την κατά το δυνατόν ελαχιστοποίηση των μεροληψιών (Altrichter et al 2001· Cohen & Manion 1994· Κυριαζή 2005· Ίσαρη & Πουρκός 2015).

Οι δύο αυτές ερευνητικές προσεγγίσεις εκφράζουν διαφορετικές αλλά όχι αλληλοαποκλειόμενες οπτικές θέασης τους κόσμου, οι οποίες επιχειρείται να λειτουργήσουν συνδυαστικά και συμπληρωματικά, προκειμένου να αξιοποιηθούν τα πλεονεκτήματα και να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες κάθε μιας ώστε, με τον συγκερασμό τους, να υπάρξει μια όσο το δυνατόν πληρέστερη απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (Cohen & Manion 1994: 68). Σύμφωνα με την Κυριαζή (2005) ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ολοκληρωμένη και σε βάθος αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας. Πρόκειται δηλαδή για *«δύο διαφορετικές οπτικές της ίδιας πραγματικότητας [που] μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη γνώση αυτής της πραγματικότητας, όπως μια πόλη μπορεί να απεικονιστεί τόσο από μια πανοραμική φωτογραφία όσο και από μια φωτογραφία ενός από τους πιο χαρακτηριστικούς της δρόμους»* (Corbetta 2003, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός 2015, σ. 36).

Στην παρούσα εργασία, με την ποσοτική έρευνα επιχειρείται μια περιγραφική

αποτύπωση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες που προσδιορίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο εντοπισμός των μεταξύ τους σχέσεων, ενώ στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η περαιτέρω εμβάθυνση και η κατανόηση των ποσοτικών δεδομένων μέσα από τη διερεύνηση των ερμηνειών που δίνουν οι καθηγητές σε αυτούς τους παράγοντες.

Για την ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της εμπειρικής έρευνας, αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης αλλά και ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες και επισκοπήσεις ερευνών πάνω στο ίδιο αντικείμενο (λ.χ. Goodson & Cole 1994· Beijaard 1995· Helsby 1995· Beijaard et al. 2000· Beijaard et al. 2004· Swann et al. 2010· Hall & McGinity 2015· Fotopoulou & Ifanti 2017) ως οδηγοί για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου και του οδηγού της συνέντευξης. Πριν την έναρξη της εμπειρικής έρευνας δοκιμάστηκε η λειτουργικότητα των ερευνητικών εργαλείων, προκειμένου να αντληθούν συμπεράσματα για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας και έγιναν τροποποιήσεις όπου κρίθηκε αναγκαίο. Τα ερωτηματολόγια δοκιμάστηκαν μέσω μικρής κλίμακας πιλοτικής διανομής σε τέσσερις εκπαιδευτικούς μίας σχολικής μονάδας και, με βάση τις παρατηρήσεις τους, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες τροποποιήσεις, κυρίως στο λεκτικό. Επίσης πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις που οδήγησαν σε ελάσσονες τροποποιήσεις της σειράς και της διατύπωσης των ερωτήσεων, ώστε να ενισχυθεί η σαφήνιά τους και να αποφευχθούν αλληλοεπικαλύψεις.

#### **4.4 Η ποσοτική έρευνα**

##### ***4.4.1 Επιλογή του δείγματος της έρευνας και πλαίσιο διεξαγωγής***

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνθηκε η ποσοτική έρευνα είναι το σύνολο των καθηγητών Γενικών Λυκείων του Νομού Αργολίδας των κλάδων ΠΕ02 (φιλολόγων), ΠΕ03 (μαθηματικών), ΠΕ04 (φυσικών - χημικών - βιολόγων), ΠΕ09 (οικονομολόγων)

και ΠΕ19 και 20 (πληροφορικών). Σύμφωνα με το πληροφοριακό σύστημα myschool οι ανάγκες των ΓΕΛ του νομού σε αυτές τις ειδικότητες καλύπτονται από 135 εκπαιδευτικούς.

Η επιλογή της περιοχής έγινε για πρακτικούς λόγους (βολική δειγματοληψία): η ερευνήτρια είναι εγκατεστημένη και εργάζεται σε αυτή επί μία 15ετία περίπου, γεγονός που αφενός διευκόλυνε τη διανομή των ερωτηματολογίων και αφετέρου εξασφάλισε υψηλότερα ποσοστά συμπλήρωσής τους.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων ειδικοτήτων ως πληθυσμού-στόχου ήταν σκόπιμη και έγινε με βάση το κριτήριο της πλήρους απασχόλησής τους στη βαθμίδα της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της εμπλοκής τους στις πανελλαδικές εξετάσεις. Πρόκειται δηλαδή για «καθαρούς» εκπαιδευτικούς του Γενικού Λυκείου.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στα σχολεία το πρώτο δεκαπενθήμερο του Μαΐου 2017 είτε αυτοπροσώπως είτε με τη βοήθεια συναδέλφων που εργάζονταν σε αυτά, κατόπιν τηλεφωνικής ενημέρωσης του Συλλόγου Διδασκόντων.

#### **4.4.2 Το εργαλείο της ποσοτικής έρευνας**

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε αυτοσυμπληρούμενο δομημένο ερωτηματολόγιο (παράρτημα 2). Για την κατασκευή του αξιοποιήθηκε η βιβλιογραφία και μελετήθηκαν εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί σε ανάλογης θεματολογίας και μεθοδολογίας έρευνες (λ.χ. Παπαναούμ 2003· Beijgaard et al. 2000· Swann et al. 2010· Φωτοπούλου 2013). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 10 ερωτήματα κλειστού τύπου διαφόρων μορφών: πολλαπλής επιλογής, ονομαστικών απαντήσεων και διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert.

Σε ξεχωριστή ενότητα, στην αρχή του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνονται ερωτήσεις για τη συλλογή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος: φύλο, ηλικιακή κατηγορία, κλάδος, έτη υπηρεσίας, έτη υπηρεσίας σε ΓΕΛ, πρόσθετα τυπικά προσόντα.

Το κυρίως μέρος είναι διαρθρωμένο σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από εννέα ερωτήσεις, που αφορούν την ένταξη σε διαδικασίες επιμόρφωσης και διά βίου επαγγελματικής ανάπτυξης: πλήθος και διάρκεια επιμορφώσεων κατά την τελευταία πενταετία, αντικείμενα, φορείς και μορφή επιμορφώσεων, στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης, ενημέρωση για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η δεύτερη ενότητα (10ο ερώτημα) σκοπό έχει να καταγράψει τον βαθμό συμφωνίας των ερωτηθέντων με συγκεκριμένα κριτήρια επαγγελματισμού. Περιλαμβάνει 13 υποερωτήματα, καθένα από τα οποία αφορά ένα κριτήριο επαγγελματισμού και στηρίχτηκε στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert, με επιλογές από «συμφωνώ απόλυτα» έως «διαφωνώ απόλυτα», με την ενδιάμεση κατηγορία να αντιπροσωπεύει την ουδέτερη θέση.

#### ***4.4.3 Μέθοδος και περιορισμοί της έρευνας***

Η επιστημονική έρευνα βασίζεται στη διατύπωση υποθέσεων και μέσω της συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών επιχειρεί την εξαγωγή χρήσιμων και γενικεύσιμων συμπερασμάτων προς επιβεβαίωση ή απόρριψη των αρχικών υποθέσεων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση έγινε η υπόθεση ότι ο πληθυσμός από τον οποίο προήλθε το δείγμα είναι ομοιογενής και κανονικά κατανομημένος. Η υπόθεση αυτή βασίστηκε τόσο στα γενικότερα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, όσο και στα αντίστοιχα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει το μαθητικό δυναμικό των σχολείων αστικού και ημιαστικού περιβάλλοντος. Και στις δύο περιπτώσεις οι διαφοροποιήσεις είναι μικρές, ενισχύοντας την υπόθεση της ομοιογενούς και κανονικής κατανομής του πληθυσμού.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Η συγκεκριμένη έρευνα ακολούθησε μια διαδικασία στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων σε δύο φάσεις.

Στην αρχή επιχειρήθηκε η εξαγωγή κάποιων απλών στατιστικών δεικτών και δεδομένων. Ο στόχος ήταν μια καλύτερη συνολική, και ταυτόχρονα συνοπτική, εικόνα



του δείγματος και των κύριων χαρακτηριστικών του, ένας χρήσιμος οδικός χάρτης για τα επόμενα βήματα της έρευνας. Στη συνέχεια της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος  $\chi^2$  (πίνακες συνάφειας), που είναι ίσως η πιο διαδεδομένη τεχνική ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Σκοπός αυτής της δεύτερης φάσης ανάλυσης υπήρξε η αναζήτηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών. Η εύρεση συσχετίσεων επιτρέπει διαφορετική «ανάγνωση» των δεδομένων, επιβεβαιώνει ή ακυρώνει σκέψεις του ερευνητή, εμβαθύνει την ανάλυση, προκαλεί την παραγωγή νέων ερωτημάτων. Βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή του ελέγχου  $\chi^2$  είναι: α) τα δεδομένα να προέρχονται από τυχαία δειγματοληψία, β) οι παρατηρήσεις να είναι ανεξάρτητες, δηλαδή κάθε παρατήρηση να προέρχεται από διαφορετικό υποκείμενο-ερωτώμενο, γ) οι μεταβλητές να είναι ποιοτικές και δ) το πολύ το 20% των κελιών του πίνακα συνάφειας να έχει αναμενόμενη συχνότητα κάτω από 5. Το δείγμα τηρούσε όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις.

Με τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου ελέγχεται η υπόθεση ανεξαρτησίας (μη συνάφειας) μεταξύ δυο ποιοτικών μεταβλητών, μέσω της διαδικασίας του ελέγχου στατιστικών υποθέσεων. Η διατύπωση των υποθέσεων ενός ερευνητή έχει την εξής μορφή :

- Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): οι δυο μεταβλητές που εξετάζουμε είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.
- Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): οι δυο μεταβλητές που εξετάζουμε είναι εξαρτημένες.

Σε πολλές περιπτώσεις ελέγχων επιβεβαιώθηκε και σε πολλές άλλες απορρίφθηκε η υπόθεση συσχέτισης μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών. Ο ερευνητής έχει να αντλήσει χρήσιμα συμπεράσματα και στις δύο περιπτώσεις. Τόσο τα ερωτήματα, όσο και τα ευρήματα χρειάζονται συνεχή επαναπροσδιορισμό και ενίσχυση.

Είναι προφανές πως στο μέλλον θα απαιτηθεί συνέχιση της προσπάθειας με εμπλουτισμό του ερωτηματολογίου και των πεδίων ελέγχου, ενίσχυση του πληθυσμού και του δείγματος έρευνας, πολλαπλασιασμό των επιμέρους ελέγχων και επιπλέον αυστηροποίηση των παραμέτρων της ανάλυσης προκειμένου να ενισχυθεί η ουσία και η αξιοπιστία των συμπερασμάτων και να ισχυροποιηθεί η δυνατότητα παρεμβατικών δράσεων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

## **4.5 Η ποιοτική έρευνα**

Την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας ακολούθησε η διεξαγωγή δέκα ημιδομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς του λυκείου. Με τη βοήθεια των συνεντεύξεων επιδιώχθηκε να φωτιστεί μια σειρά ερωτημάτων τα οποία, με βάση τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, θεωρήθηκε ότι χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, μέσω της εμβάθυνσης στις προσωπικές απόψεις και τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών γύρω από τον επαγγελματισμό τους. Για το σκοπό αυτό προκρίθηκε η ποιοτική προσέγγιση, η οποία ενδείκνυται για τη βαθύτερη κατανόηση της βιωμένης εμπειρίας του άλλου και του νοήματος που της προσδίδει (Cohen & Manion 1994· Κυριαζή 2005· Seidman 2006).

### ***4.5.1. Επιλογή του δείγματος και πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας***

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά το πρώτο 15ήμερο του Ιουνίου, μετά το πέρας των γραπτών ενδοσχολικών εξετάσεων, σε μια περίοδο μειωμένου φόρτου εργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Ο χώρος διεξαγωγής επιλέχθηκε σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να αισθάνονται άνετα. Έξι από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου και οι υπόλοιπες στον χώρο των ερωτωμένων.

Βασικός περιορισμός για την επιλογή των προσώπων ήταν να διαθέτουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας σε Γενικά Λύκεια και να ανήκουν στις ειδικότητες που διδάσκουν πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα. Η τελική επιλογή έγινε κατά βάση με το κριτήριο της ευκολίας, αφού επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί με έδρα τις πόλεις του Ναυπλίου ή του Άργους (προσβασιμότητα). Ωστόσο, καταβλήθηκε προσπάθεια στο δείγμα να εξασφαλίζεται μια στοιχειώδης αναλογικότητα ως προς τα χαρακτηριστικά του φύλου, της ειδικότητας, των ετών υπηρεσίας και των πρόσθετων προσόντων σε σχέση με τον γενικό εκπαιδευτικό πληθυσμό των λυκείων, ώστε να περιοριστεί κατά το δυνατόν η μονομέρεια των απόψεων.

#### **4.5.2 Το εργαλείο της ποιοτικής έρευνας**

Για την κατασκευή του οδηγού συνέντευξης (Παράρτημα 4) προσδιορίστηκαν οι κύριες περιοχές της έρευνας, προεκτείνοντας τα ζητήματα ενδιαφέροντος του ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας. Επιπλέον μελετήθηκαν και λήφθηκαν υπόψιν παρόμοιες έρευνες (λ.χ. Goodson & Cole 1994· Beijaard 1995· Helsby 1995· Hall & McGinity 2015). Έτσι διαμορφώθηκαν οι κύριοι ερευνητικοί άξονες, που αφορούν: α) αντιλήψεις για την εργασία του εκπαιδευτικού ως εξειδικευμένο επάγγελμα με κριτήρια (i) την κατοχή ενός σώματος εξειδικευμένης γνώσης, (ii) τον προσανατολισμό στο δημόσιο καλό, (iii) την αυτονομία, (iv) το κοινωνικό κύρος· β) αντιλήψεις και στάσεις που συνδέονται με τον επαγγελματισμό και τα χαρακτηριστικά του καλού καθηγητή με επίκεντρο (i) τις απαιτούμενες ικανότητες, (ii) τα επαγγελματικά κίνητρα· γ) αντιλήψεις και στάσεις αναφορικά με τη διά βίου επαγγελματική ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια χρειάστηκε να θέσει ερωτήσεις επέκτασης, να ζητήσει διευκρινίσεις ή να αναδιατυπώσει και να επανέλθει σε ερωτήματα που κρίθηκε ότι δεν είχαν καλυφθεί επαρκώς (Cohen & Manion 1994· Κυριαζή 2005· Ίσαρη & Πουρκός 2015).

#### **4.5.3 Μέθοδος και περιορισμοί της έρευνας**

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων καταβλήθηκε προσπάθεια να τηρηθεί κατά το δυνατόν στάση ουδετερότητας και να περιοριστεί η διάδραση στο απολύτως αναγκαίο, ώστε να μην επηρεαστούν οι ερωτώμενοι από τυχόν οικειότητα, οφειλόμενη στο γεγονός ότι ανήκουν στον ίδιο εργασιακό χώρο με την ερευνήτρια (Seidman 2006). Από την άλλη πλευρά, η ιδιότητα της συναδέλφου εκτιμάται ότι συνέβαλε θετικά, αφενός στην ευκολότερη εξασφάλιση συγκατάθεσης και αφετέρου στην επίτευξη κλίματος εμπιστοσύνης. Εξάλλου η συνέντευξη ενέχει εξ ορισμού το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Όσο επιμελώς και αν προσπαθήσει, ο συνεντευκτής αποτελεί μέρος

της συνέντευξης. Όχι μόνο αλληλεπιδρά μέσω των ερωτήσεων κατά τη συνέντευξη αλλά είναι και αυτός που επεξεργάζεται το υλικό, επιλέγει, ερμηνεύει και αναλύει -κι αυτό είναι απαραίτητο να το αναγνωρίσει (Cohen & Manion 1994· Κυριαζή 2005· Seidman 2006). Ένας ακόμα περιορισμός που χρειάζεται να αναγνωριστεί αφορά το μικρό πλήθος των συνεντεύξεων.

Η διαδικασία της επεξεργασίας των ποιοτικών δεδομένων ξεκίνησε με την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την εξοικείωση με το υλικό μέσω της ακρόασης των μαγνητοφωνήσεων και της ανάγνωσης των απομαγνητοφωνημένων κειμένων. Η επόμενη φάση αντιπροσώπευε μια διαδικασία πύκνωσης, κατά την οποία εντοπίστηκαν και κωδικοποιήθηκαν τα σημαντικά δεδομένα κάθε συνέντευξης. Ως μονάδες καταγραφής χρησιμοποιήθηκαν τα τμήματα λόγου που συμπύκνωναν μία πληροφορία και αντιστοιχούσαν σε μία ιδέα. Τα πρώτα αυτά δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν σε θέματα, που προέκυψαν από τον οδηγό της συνέντευξης και τα ερευνητικά ερωτήματα, και τοποθετήθηκαν σε πίνακες (υπολογιστικά φύλλα excel) ώστε να διευκολυνθεί εν συνεχεία η οργάνωσή τους σε ευρύτερες κατηγορίες και ο σχολιασμός τους. Αναζητήθηκαν σχέσεις μεταξύ των θεμάτων (ομοιότητες, διαφορές, αντιφάσεις, επαναλαμβανόμενα μοτίβα κ.λπ.)· κατά τη διαδικασία αυτή κάποια από τα θέματα τροποποιήθηκαν, συγχωνεύτηκαν ή διαιρέθηκαν σε υποθέματα. Τέλος, κρίθηκε αναγκαία μια ακόμα επαναφορά στο κείμενο για να εντοπιστούν σημεία ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που δεν είχαν περιληφθεί στις θεματικές κατηγορίες που δημιουργήθηκαν. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε για κάθε μία συνέντευξη ξεχωριστά (Alexiadiou 2001· Κυριαζή 2005· Ίσαρη & Πουρκός 2015). Στο επόμενο στάδιο, τα θέματα από τις δέκα συνεντεύξεις συσχετίστηκαν μεταξύ τους με τη βοήθεια υπολογιστικών φύλλων και μελετήθηκαν συγκριτικά και συνολικά για να εντοπιστούν συγκλίσεις και αποκλίσεις, προκειμένου να καταστεί δυνατή η εξαγωγή συμπερασμάτων. Για την πιστότερη απεικόνιση των δεδομένων, στην παρουσίαση που ακολουθεί θα χρησιμοποιηθούν χαρακτηριστικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων (βλ. και παράρτημα 5).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Παρουσίαση αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας

#### 5.1 Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας

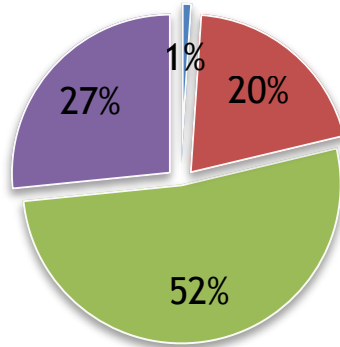
##### 5.1.1 Δημογραφικά δεδομένα

Από το σύνολο των 135 καθηγητών των κλάδων ΠΕ02, 03, 04, 09, 19 και 20 που εργάζονται σε λύκεια του νομού απαντήθηκαν 94 ερωτηματολόγια (ποσοστό απόκρισης 70%). Από αυτούς:

- 48 ήταν γυναίκες και 46 άνδρες.
- Λίγο περισσότεροι από τους μισούς ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 45-54 ενώ στην κατηγορία 35-44 το 20% των ερωτηθέντων. Οι ηλικιακές κατηγορίες 45-54 και 55-65 συγκεντρώνουν αθροιστικά ποσοστό σχεδόν 80%.
- Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι έχουν εκπαιδευτική υπηρεσία άνω των 5 ετών, με τους περισσότερους να συγκεντρώνονται στις κατηγορίες 10-20 (50%) και 20-30 (35%) έτη υπηρεσίας.
- Η πλειονότητα έχει αρκετά χρόνια εμπειρίας σε Γενικά Λύκεια: από 5-10 το 28%, από 10 έως 20 το 35% και περισσότερα από 20 το 27%.
- Έντεκα από τους ερωτηθέντες είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ, 18 κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ 2 διαθέτουν διδακτορικό.

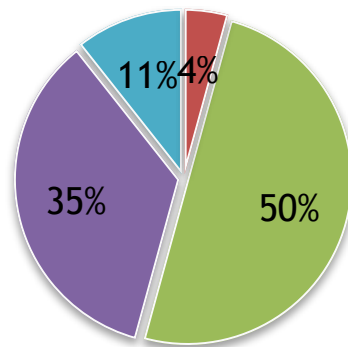
**ΓΡΑΦΗΜΑ 1**  
**Ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα**

- 25-34
- 35-44
- 45-54
- 55-65



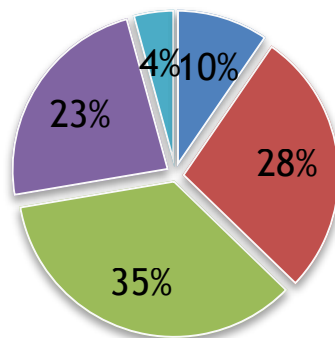
**ΓΡΑΦΗΜΑ 2**  
**Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση**

- 1-5
- 5-10
- 10-20
- 20-30
- 30+



**ΓΡΑΦΗΜΑ 3**  
**Έτη υπηρεσίας σε ΓΕΛ**

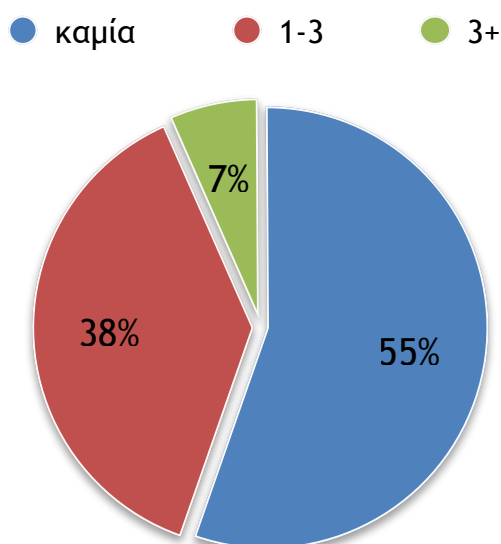
- 1-5
- 5-10
- 10-20
- 20-30
- 30+



### 5.1.2 Ένταξη στη διά βίου επαγγελματική ανάπτυξη

- Οι περισσότεροι καθηγητές (60%) απάντησαν ότι έχουν πραγματοποιήσει 1 έως 5 επιμορφωτικές δραστηριότητες κατά την τελευταία πενταετία και περισσότερες από 5 το 25%. Ωστόσο, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (15%) δήλωσε ότι δεν έχει πάρει μέρος σε καμία επιμορφωτική δράση το ίδιο διάστημα. Τα δεδομένα αυτά δεν φανερώνουν μεγάλη δραστηριοποίηση, αν λάβουμε υπόψιν ότι στις επιμορφωτικές δραστηριότητες περιλαμβάνονται και οι τακτικές επιμορφωτικές συναντήσεις με τους Σχολικούς Συμβούλους Ειδικότητας.
- Περισσότερο ενδεικτική είναι η συμμετοχή σε μεγάλης διάρκειας επιμορφώσεις. Εδώ, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (55%) απάντησαν ότι δεν έχουν συμμετάσχει σε καμία επιμόρφωση διάρκειας άνω των 40 ωρών την τελευταία πενταετία. Στον αντίποδα, ποσοστό 7% έχει παρακολουθήσει περισσότερα από τρία τέτοια προγράμματα.

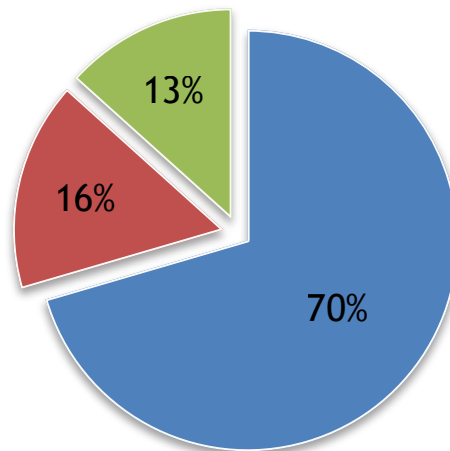
**ΓΡΑΦΗΜΑ 4**  
**Αριθμός επιμορφώσεων διάρκειας άνω των 40 ωρών**



- Φορείς επιμόρφωσης: Το 65% έχει συμμετάσχει σε επιμορφώσεις από τον σχολικό σύμβουλο ειδικότητας, ποσοστό απροσδόκητα μικρό, που μπορεί να δηλώνει είτε πολύ περιορισμένη δραστηριότητα κάποιων συμβούλων είτε άρνηση προσέλευσης μέρους των εκπαιδευτικών. Το 50% έχει παρακολουθήσει επιμορφώσεις από επιστημονικό σωματείο της ειδικότητάς του, 27% από φορείς της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΚΠΕ, ΕΚΦΕ κ.λπ.), 20% από ΑΕΙ, 19% έχει επιμορφωθεί από το ΙΤΥΕ Διόφαντος (επιμορφώσεις στις ΤΠΕ), 13% από ΠΕΚ (τα οποία παρουσιάζουν μειωμένη δραστηριότητα τα τελευταία χρόνια), ενώ σχετικά άγνωστα ως φορέας επιμόρφωσης φαίνεται να είναι τα δίκτυα εκπαιδευτικών (9%).
- Όσο αφορά το αντικείμενο των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων: ποσοστό 66% έχει λάβει μέρος σε επιμορφώσεις για το αντικείμενο ειδικότητας, 49% έχει επιμορφωθεί στη διδακτική, 49% στις ΤΠΕ, 18% στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και 17% στα ψυχοπαιδαγωγικά.
- Ως προς τη μορφή, σχεδόν το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως ή προγράμματα μικτής μεθοδολογίας.

**ΓΡΑΦΗΜΑ 5**  
**Μορφή επιμόρφωσης**

● διά ζώσης    ● μικτή    ● εξ αποστάσεως





- Ένα ποσοστό 30% δήλωσε ότι έχει πληρώσει για τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.
- Εκτός από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιδιώκουν την επαγγελματική τους βελτίωση με τους ακόλουθους τρόπους: μελετούν μόνοι τους (86%), συμμετέχουν σε συνέδρια και ημερίδες (62%), καταφεύγουν στη στήριξη συναδέλφων (29%), πραγματοποιούν μεταπτυχιακές σπουδές ή επιδιώκουν την απόκτηση δεύτερου πτυχίου (18%).
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (85%) δήλωσαν ότι ενημερώνονται συστηματικά για την προσφορά προγραμμάτων και δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης. Τη σχετική ενημέρωση λαμβάνουν κυρίως μέσω του σχολείου (89%), ενώ οι μισοί ενημερώνονται επίσης από το διαδίκτυο.

### **5.1.3 Αντιλήψεις για τον «καλό καθηγητή»**

Μια πρώτη ανάγνωση των δεδομένων αποτέλεσαν οι πίνακες σχετικών συχνοτήτων. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σκιαγραφούν τις αντιλήψεις τους για τον «καλό καθηγητή» και ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Οι επιλογές «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» συγκεντρώνουν το εντυπωσιακό, αλλά μάλλον αναμενόμενο, ποσοστό 98,9% στη δήλωση πως ο καλός καθηγητής «διαθέτει καλή γνώση του αντικειμένου της ειδικότητάς του» (Πίνακας 1, Διάγραμμα 1). Στη δήλωση πως ο καλός καθηγητής «διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες» οι επιλογές «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» αθροίζονται στο εξίσου εντυπωσιακό ποσοστό 96,8% (Πίνακας 3, Διάγραμμα 3), ενώ με τη δήλωση ότι ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους συμφωνεί το 84%. Στη δήλωση πως ο «καλός καθηγητής» χρησιμοποιεί την τεχνολογία στη διδασκαλία του, η ανάγνωση των ερωτώμενων πιθανά περιλαμβάνει τόσο την αδυναμία των ίδιων των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη, όσο και την αδυναμία των σχολικών υποδομών να υποβοηθήσουν μια τέτοια προσπάθεια. Οι επιλογές «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» αθροίζονται σε ποσοστό 75,5% (Πίνακας 10, Διάγραμμα 10).

Μεγάλη αποδοχή φαίνεται να έχει η ιδέα της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Στη δήλωση πως ο καλός καθηγητής «αναζητά ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας» του οι επιλογές «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» αθροίζονται σε ποσοστό 92,4% (Πίνακας 5 και Διάγραμμα 5).

Οι επιλογές «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» συγκεντρώνουν το εντυπωσιακό ποσοστό 95,7% στη δήλωση πως ο καλός καθηγητής «κάνει επιλογές στο περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθεί» (Πίνακας 2, Διάγραμμα 2). Αντίθετα, στη δήλωση πως καλός καθηγητής είναι αυτός που «εφαρμόζει με επιτυχία το πρόγραμμα σπουδών και τις οδηγίες του υπουργείου παιδείας» το μάλλον χαμηλό 63,8% που συγκεντρώνουν οι επιλογές «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» στο συγκεκριμένο ερώτημα (Πίνακας 8, Διάγραμμα 8) φανερώνει αμφισβήτηση της προσέγγισης του εκπαιδευτικού ως υπαλλήλου που διεκπεραιώνει κεντρικές οδηγίες.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν έντονο σκεπτικισμό σε ορισμένα ακόμα ερωτήματα. Έτσι φαίνεται να αμφισβητούν σε μεγάλο ποσοστό την άποψη πως ο καλός καθηγητής «κρίνεται από τα αποτελέσματα των μαθητών του», αφού οι επιλογές «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» στο συγκεκριμένο ερώτημα συγκεντρώνουν μόλις 29,8% των απαντήσεων (Πίνακας 6, Διάγραμμα 6). Αντίστοιχα, φαίνεται πως η προώθηση της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας μάλλον δεν συνδέεται με το έργο του «καλού καθηγητή», αφού οι επιλογές «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» συγκεντρώνουν το 46,2% των απαντήσεων (Πίνακας 7 και Διάγραμμα 7).

Όσο αφορά τις συνεργασίες, στη δήλωση πως ο καλός καθηγητής «συνεργάζεται με τη σχολική κοινότητα» οι επιλογές «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» παράγουν αθροιστικό ποσοστό 92,6% (Πίνακας 4, Διάγραμμα 4). Από την άλλη πλευρά, στην δήλωση πως ο καλός καθηγητής «συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινότητας και της κοινωνίας» οι επιλογές «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» συγκεντρώνουν το 62,8% των απαντήσεων (Πίνακας 9, Διάγραμμα 9).

Το κοινωνικό κύρος συνδέεται με τον καλό καθηγητή από το 63% των εκπαιδευτικών («συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ»), ενώ σκεπτικισμό για τη

σημασία του εκφράζει ποσοστό 37%. Η σχετική υποβάθμιση της σημασίας του επαγγελματικού κύρους από τους καθηγητές δημιουργεί ερωτήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

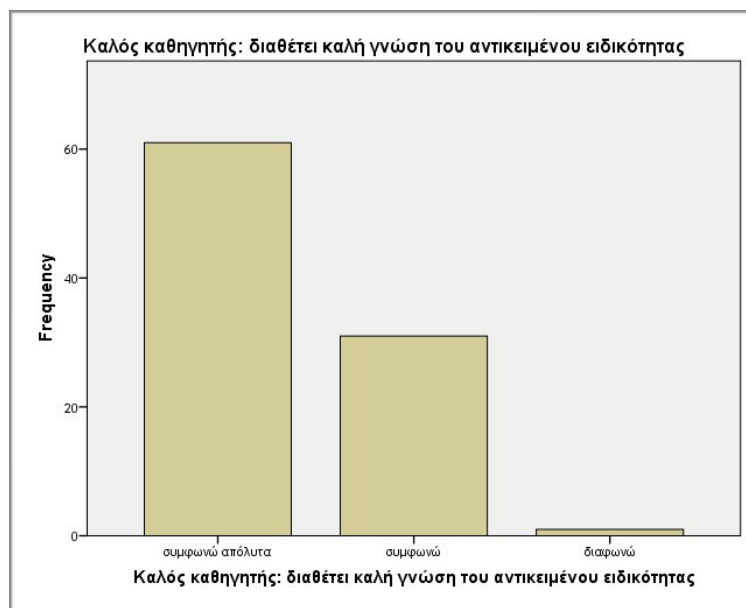
### ΠΙΝΑΚΑΣ 1

**Ο καλός καθηγητής διαθέτει καλή γνώση του αντικειμένου ειδικότητας**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
συμφωνώ απόλυτα	61	64,9	65,6	65,6
Valid συμφωνώ	31	33,0	33,3	98,9
διαφωνώ	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	98,9	100,0	
Missing System	1	1,1		
Total	94	100,0		

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1

**Ο καλός καθηγητής διαθέτει καλή γνώση του αντικειμένου ειδικότητας**



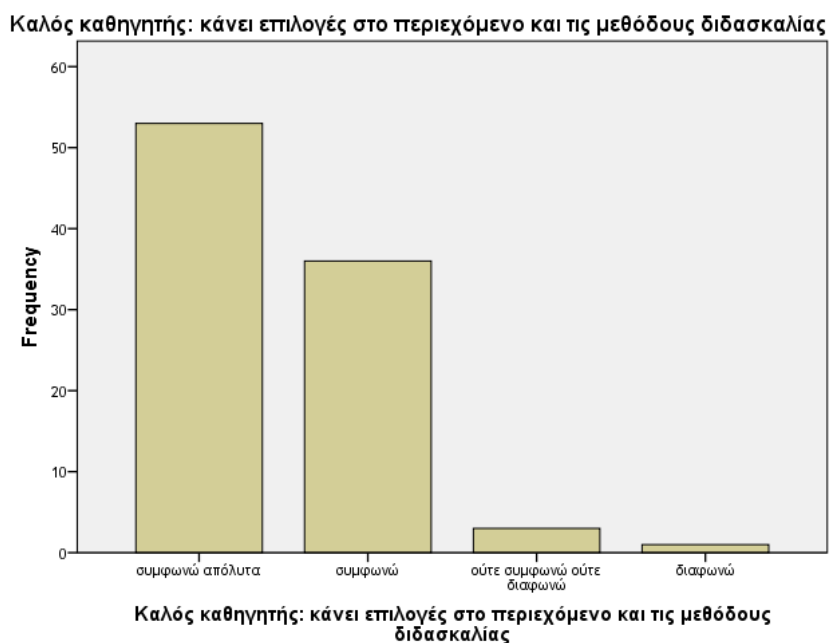
## ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Ο καλός καθηγητής κάνει επιλογές στο περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid συμφωνώ απόλυτα	53	56,4	57,0	57,0
συμφωνώ	36	38,3	38,7	95,7
ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	3,2	3,2	98,9
διαφωνώ	1	1,1	1,1	100,0
Total	93	98,9	100,0	
Missing System	1	1,1		
Total	94	100,0		

## ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2

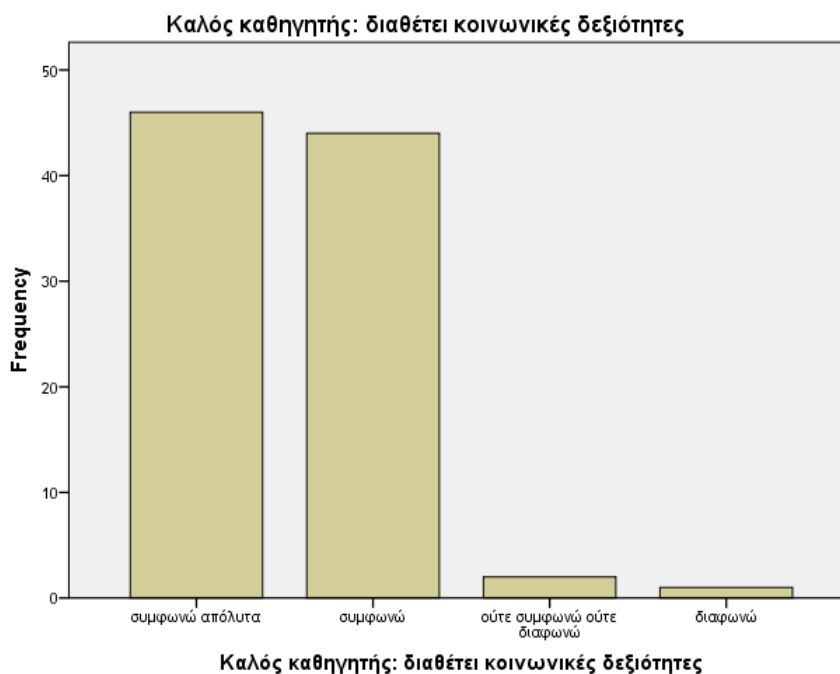
Ο καλός καθηγητής κάνει επιλογές στο περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας



**ΠΙΝΑΚΑΣ 3**  
**Ο καλός καθηγητής διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	συμφωνώ απόλυτα	46	48,9	49,5	49,5
	συμφωνώ	44	46,8	47,3	96,8
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	2,1	2,2	98,9
	διαφωνώ	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		94	100,0		

**ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3**  
**Ο καλός καθηγητής διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες**



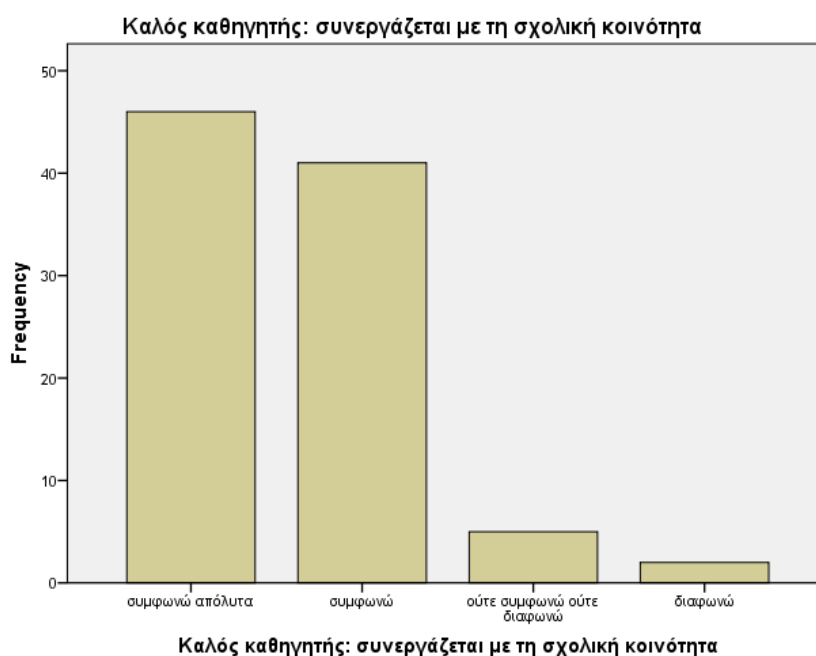
#### ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Ο καλός καθηγητής συνεργάζεται με τη σχολική κοινότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
συμφωνώ απόλυτα	46	48,9	48,9	48,9
συμφωνώ	41	43,6	43,6	92,6
Valid ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	5,3	5,3	97,9
διαφωνώ	2	2,1	2,1	100,0
Total	94	100,0	100,0	

#### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4

Ο καλός καθηγητής συνεργάζεται με τη σχολική κοινότητα



### ΠΙΝΑΚΑΣ 5

**Ο καλός καθηγητής επιμορφώνεται-αναπτύσσεται επαγγελματικά διά βίου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	συμφωνώ απόλυτα	44	46,8	47,8	47,8
	συμφωνώ	41	43,6	44,6	92,4
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	5,3	5,4	97,8
	διαφωνώ	1	1,1	1,1	98,9
	διαφωνώ απόλυτα	1	1,1	1,1	100,0
	Total	92	97,9	100,0	
Missing	System	2	2,1		
Total		94	100,0		

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5

**Ο καλός καθηγητής επιμορφώνεται-αναπτύσσεται επαγγελματικά διά βίου**



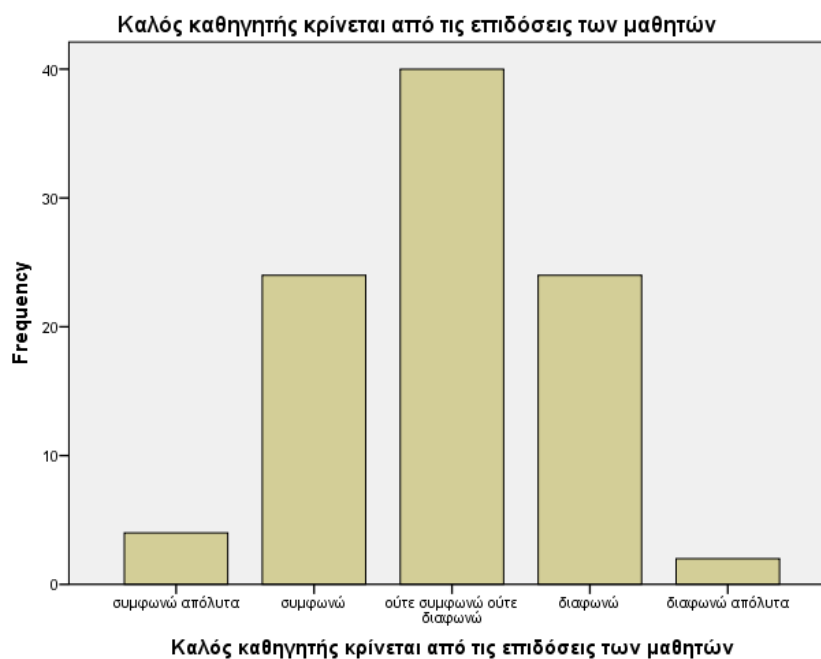
### ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Ο καλός καθηγητής κρίνεται από τις επιδόσεις των μαθητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
συμφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	4,3
συμφωνώ	24	25,5	25,5	29,8
ούτε συμφωνώ ούτε Valid διαφωνώ	40	42,6	42,6	72,3
διαφωνώ	24	25,5	25,5	97,9
διαφωνώ απόλυτα	2	2,1	2,1	100,0
Total	94	100,0	100,0	

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6

Ο καλός καθηγητής κρίνεται από τις επιδόσεις των μαθητών





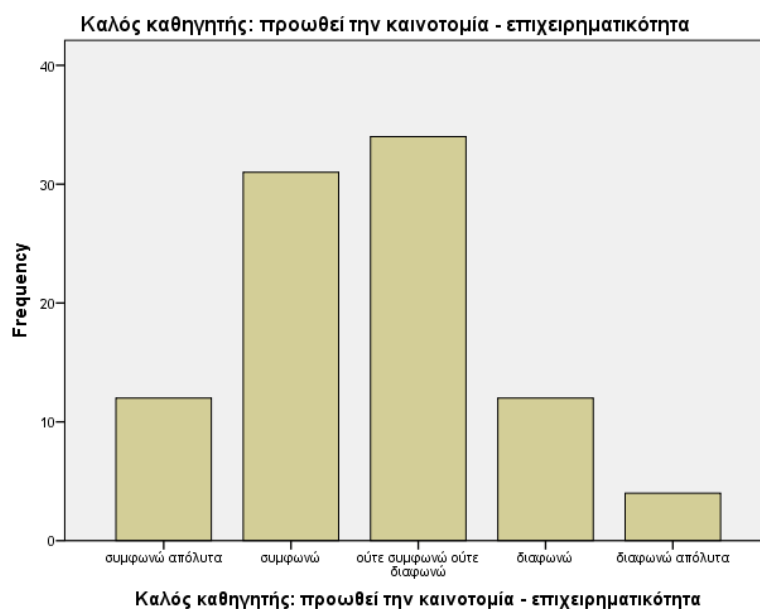
### ΠΙΝΑΚΑΣ 7

#### Ο καλός καθηγητής προωθεί την καινοτομία - επιχειρηματικότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid συμφωνώ απόλυτα	12	12,8	12,9	12,9
συμφωνώ	31	33,0	33,3	46,2
ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	34	36,2	36,6	82,8
διαφωνώ	12	12,8	12,9	95,7
διαφωνώ απόλυτα	4	4,3	4,3	100,0
Total	93	98,9	100,0	
Missing System	1	1,1		
Total	94	100,0		

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7

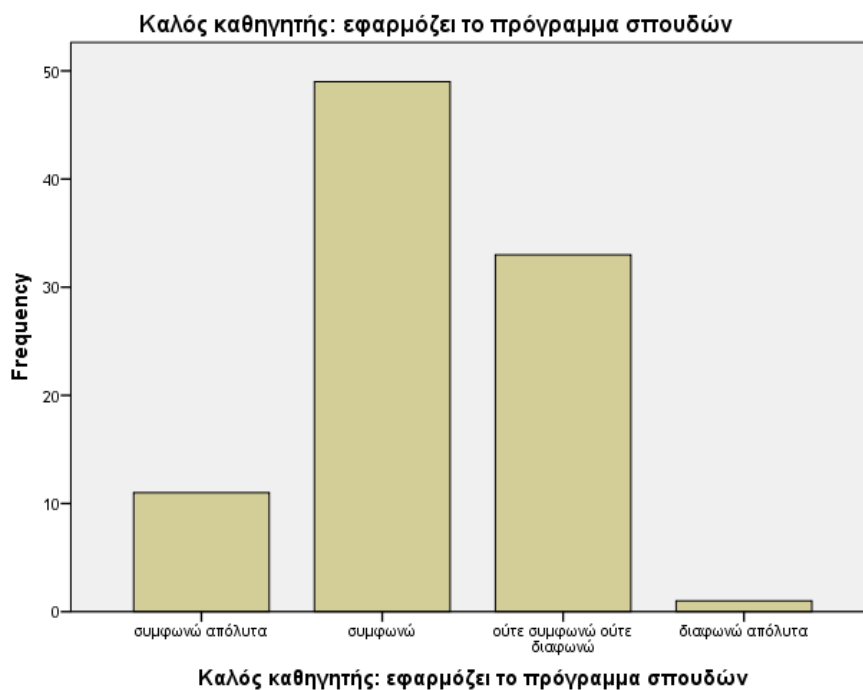
#### Ο καλός καθηγητής προωθεί την καινοτομία - επιχειρηματικότητα



**ΠΙΝΑΚΑΣ 8**  
**Ο καλός καθηγητής εφαρμόζει το πρόγραμμα σπουδών**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
συμφωνώ απόλυτα	11	11,7	11,7	11,7
συμφωνώ	49	52,1	52,1	63,8
Valid ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	33	35,1	35,1	98,9
διαφωνώ απόλυτα	1	1,1	1,1	100,0
Total	94	100,0	100,0	

**ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8**  
**Ο καλός καθηγητής εφαρμόζει το πρόγραμμα σπουδών**



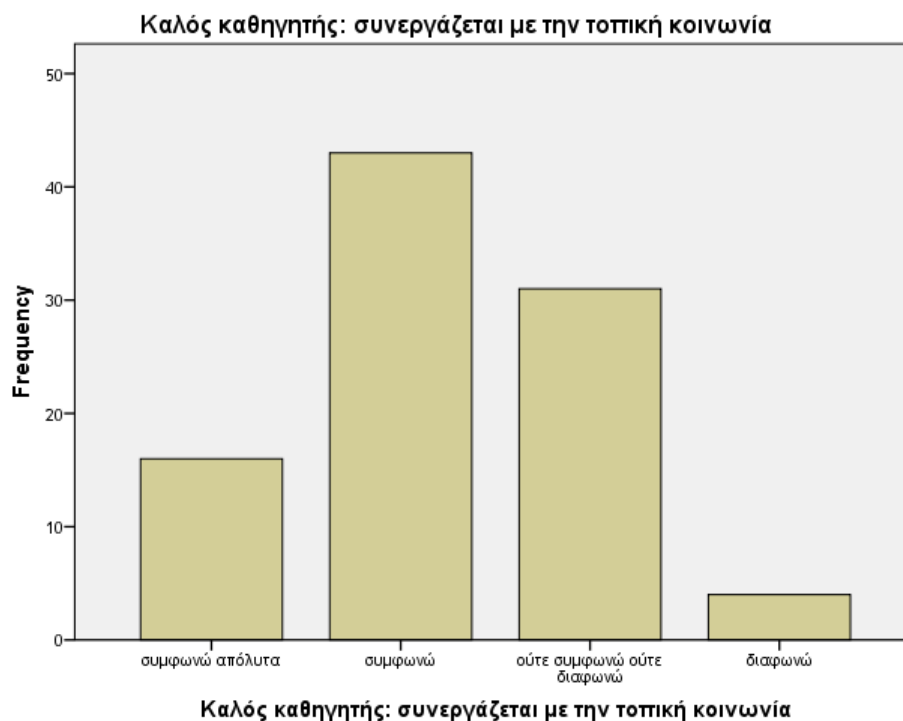
### ΠΙΝΑΚΑΣ 9

**Ο καλός καθηγητής συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
συμφωνώ απόλυτα	16	17,0	17,0	17,0
συμφωνώ	43	45,7	45,7	62,8
Valid ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	31	33,0	33,0	95,7
διαφωνώ	4	4,3	4,3	100,0
Total	94	100,0	100,0	

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9

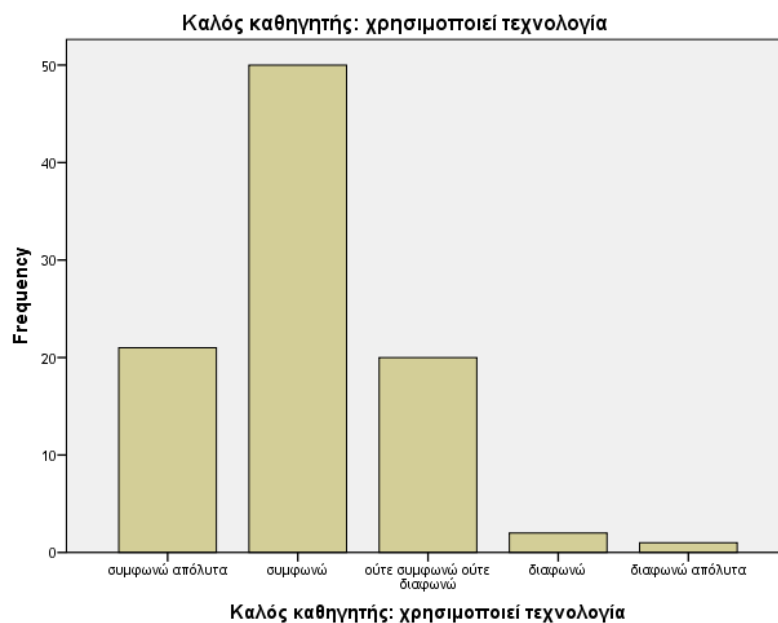
**Ο καλός καθηγητής συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία**



**ΠΙΝΑΚΑΣ 10**  
**Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί τεχνολογία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
συμφωνώ απόλυτα	21	22,3	22,3	22,3
συμφωνώ	50	53,2	53,2	75,5
ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	20	21,3	21,3	96,8
διαφωνώ	2	2,1	2,1	98,9
διαφωνώ απόλυτα	1	1,1	1,1	100,0
Total	94	100,0	100,0	

**ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10**  
**Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί τεχνολογία**



Στη συνέχεια επιχειρήθηκε μια πιο διεισδυτική ανάγνωση στο προφίλ του «καλού καθηγητή», όπως αυτό προέκυψε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Διερευνήθηκε η πιθανότητα κάποιες από τις απαντήσεις να παρουσιάζουν στατιστικά

σημαντική συσχέτιση και σε αρκετές περιπτώσεις αποδείχθηκε πως μια τέτοια υπόθεση είχε στέρεη βάση. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος  $\chi^2$  (Pearson's chi square). Η υπόθεση πως από τα κριτήρια σκιαγράφησης του «καλού καθηγητή» το κριτήριο «Διαθέτει πολύ καλή γνώση του επιστημονικού αντικειμένου της ειδικότητάς του» και το κριτήριο «Διαθέτει κύρος και απολαμβάνει της εμπιστοσύνης της κοινωνίας» παρουσιάζουν συσχέτιση επιβεβαιώθηκε με μεγάλη ευκολία. Ο έλεγχος  $\chi^2$  έθεσε την μηδενική υπόθεση  $H_0$  : «Οι απαντήσεις στα δύο κριτήρια είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους» έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης  $H_1$ : «Οι απαντήσεις στα δύο κριτήρια είναι εξαρτημένες». Από τα αποτελέσματα του ελέγχου  $\chi^2$  (Pearson's chi square), απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση  $H_0$  και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση  $H_1$  (Sig. 0,000 < 0,05). Οι ερωτώμενοι, απαντώντας με τον ίδιο τρόπο και στα δύο κριτήρια, ενισχύουν το προφίλ ενός εκπαιδευτικού προσανατολισμένου σε μια καθαρή επαγγελματική ταυτότητα (πίνακας 11 / διάγραμμα 11).

### ΠΙΝΑΚΑΣ 11

**Ο καλός καθηγητής διαθέτει καλή γνώση του αντικειμένου ειδικότητας / διαθέτει κύρος και εμπιστοσύνη της κοινωνίας**

Count		Καλός καθηγητής: διαθέτει κύρος και εμπιστοσύνη της κοινωνίας				Total
		συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ	
Καλός καθηγητής: διαθέτει καλή γνώση του αντικειμένου ειδικότητας	συμφωνώ απόλυτα	22	22	13	2	59
	συμφωνώ	1	13	15	2	31
	διαφωνώ	0	0	0	1	1
Total		23	35	28	5	91

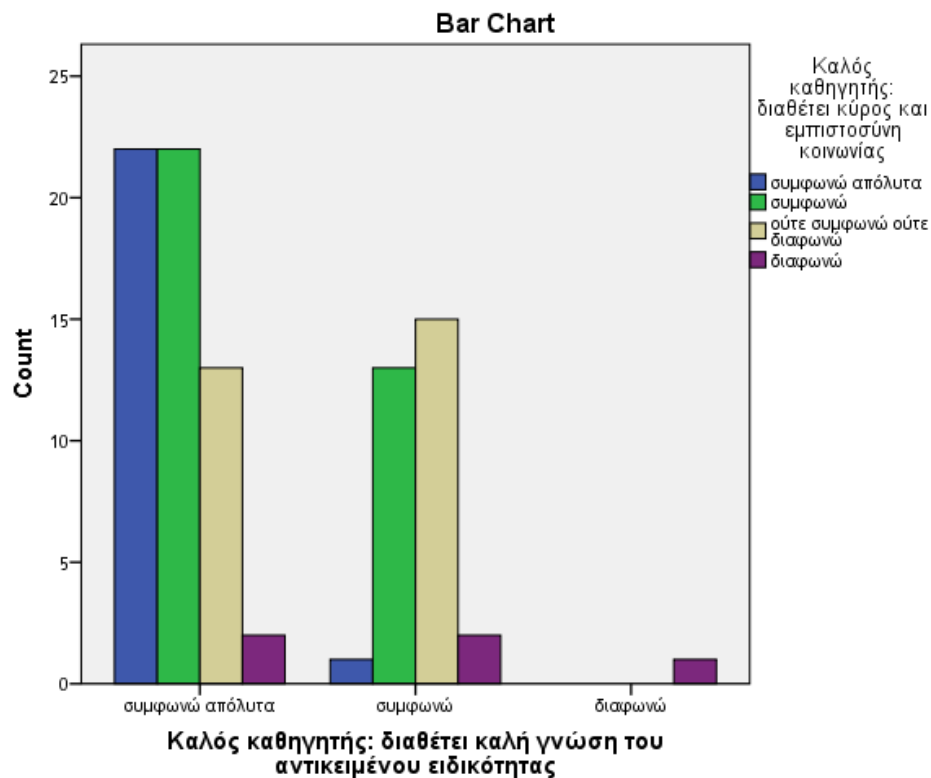
### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,768	6	,000
Likelihood Ratio	23,291	6	,001
Linear-by-Linear Association	16,282	1	,000
N of Valid Cases	91		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 11

Ο καλός καθηγητής διαθέτει καλή γνώση του αντικειμένου ειδικότητας / διαθέτει κύρος και εμπιστοσύνη της κοινωνίας



Μια δεύτερη υπόθεση έγινε για την πιθανότητα συσχέτισης μεταξύ των κριτηρίων «Εφαρμόζει με επιτυχία το πρόγραμμα σπουδών και τις οδηγίες του υπουργείου παιδείας» και «Κρίνεται από τις επιδόσεις των μαθητών του». Ο έλεγχος  $\chi^2$  έθεσε την μηδενική υπόθεση  $H_0$  : «Οι απαντήσεις στα δύο κριτήρια είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους» έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης  $H_1$  : «Οι απαντήσεις στα δύο κριτήρια είναι εξαρτημένες». Από τα αποτελέσματα του ελέγχου  $\chi^2$  (Pearson's chi square), η μηδενική υπόθεση  $H_0$  δεν μπορεί να απορριφθεί και γίνεται δεκτή σε υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (Sig. 0,567 > 0,05). Οι ερωτώμενοι δεν απαντούν με τον ίδιο τρόπο και στα δύο κριτήρια, υπονομεύοντας το προφίλ ενός «μετα-επαγγελματία» εκπαιδευτικού, ως χαρακτηριστικό προφίλ του «καλού καθηγητή» (πίνακας 12 / διάγραμμα 12).

### ΠΙΝΑΚΑΣ 12

**Ο καλός καθηγητής εφαρμόζει το πρόγραμμα σπουδών / κρίνεται από τις επιδόσεις των μαθητών**

Count		Καλός καθηγητής κρίνεται από τις επιδόσεις των μαθητών					Total
		συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφ ωνώ	διαφων ώ απόλυτ α	
Καλός καθηγητής: εφαρμόζει το πρόγραμμα σπουδών	συμφωνώ απόλυτα	0	4	5	1	1	11
	συμφωνώ	3	14	20	12	0	49
	ούτε συμφωνώ	1	6	15	10	1	33
	ούτε διαφωνώ	0	0	0	1	0	1
	διαφωνώ απόλυτα	0	0	0	1	0	1
Total		4	24	40	24	2	94

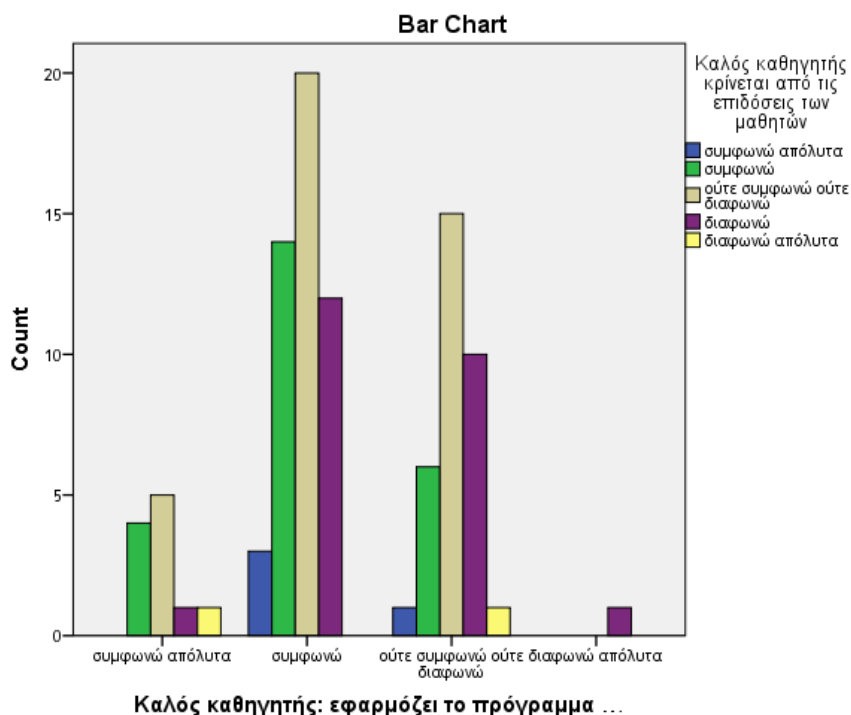
### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,561	12	,567
Likelihood Ratio	11,083	12	,522
Linear-by-Linear Association	2,295	1	,130
N of Valid Cases	94		

a. 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 12

**Ο καλός καθηγητής εφαρμόζει το πρόγραμμα σπουδών / κρίνεται από τις επιδόσεις των μαθητών**



Ερευνήθηκε επίσης η πιθανότητα συσχέτισης μεταξύ των κριτηρίων «Αναζητά ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του» και «Χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους». Από τα



αποτελέσματα του ελέγχου  $\chi^2$  (Pearson's chi square), η μηδενική υπόθεση  $H_0$  απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση σε εξαιρετικά υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (Sig. 0,004 < 0,05) (πίνακας 13 / διάγραμμα 13).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13**

**Ο καλός καθηγητής επιμορφώνεται - αναπτύσσεται επαγγελματικά διά βίου / χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους**

Count		Καλός καθηγητής: χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους			Total
		συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	
Καλός καθηγητής: επιμορφώνεται - αναπτύσσεται επαγγελματικά διά βίου	συμφωνώ απόλυτα	23	14	7	44
	συμφωνώ	7	30	4	41
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	2	1	5
	διαφωνώ	0	1	0	1
	διαφωνώ απόλυτα	0	0	1	1
	Total	32	47	13	92

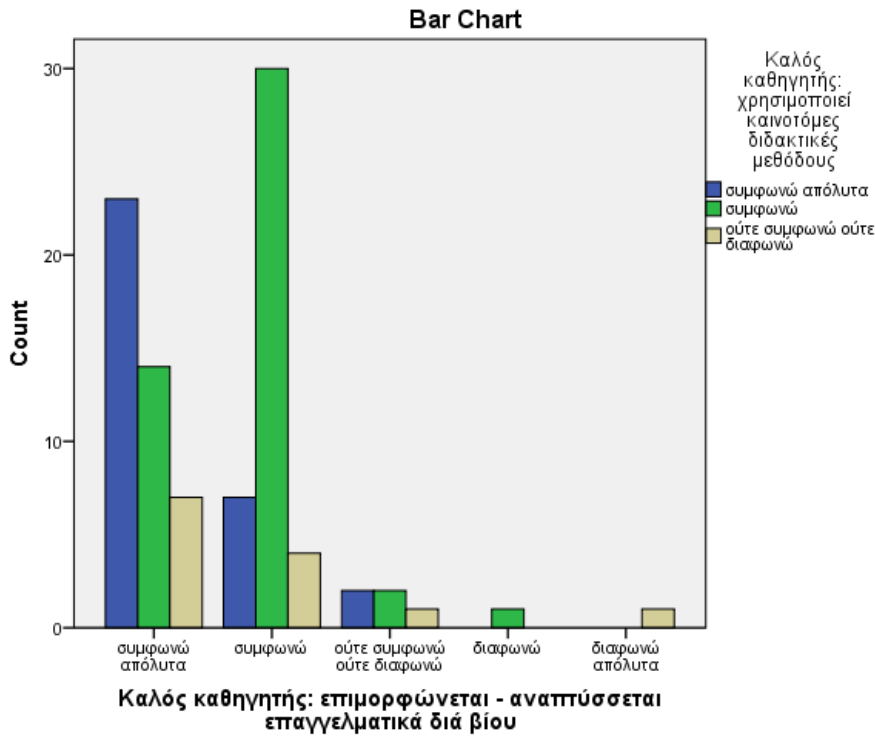
**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,648	8	,004
Likelihood Ratio	21,303	8	,006
Linear-by-Linear Association	5,401	1	,020
N of Valid Cases	92		

a. 9 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13

Ο καλός καθηγητής επιμορφώνεται - αναπτύσσεται επαγγελματικά διά βίου / χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους



Ενδιαφέρον παρουσίαζε και η πιθανότητα συσχέτισης μεταξύ των κριτηρίων «Είναι σε θέση να διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» και «Χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους». Από τα αποτελέσματα του ελέγχου  $\chi^2$  (Pearson's chi square), η μηδενική υπόθεση  $H_0$  απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση σε ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (Sig. 0,001 < 0,05) (πίνακας 14 / διάγραμμα 14).

### ΠΙΝΑΚΑΣ 14

**Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους / διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα**

Count

		Καλός καθηγητής: διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα				Total
		συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ	
Καλός καθηγητής: χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους	συμφωνώ απόλυτα	15	13	2	2	32
	συμφωνώ	9	29	7	2	47
	ούτε συμφωνώ	2	8	0	4	14
	ούτε διαφωνώ	0	0	1	0	1
	διαφωνώ απόλυτα	0	0	1	0	1
Total		26	50	10	8	94

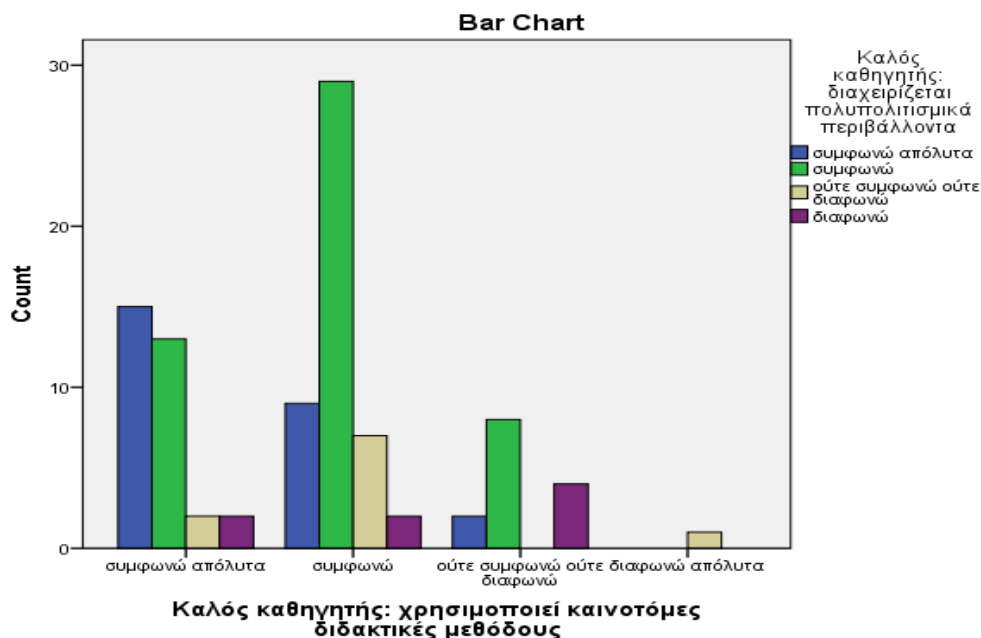
### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,120	9	,001
Likelihood Ratio	22,057	9	,009
Linear-by-Linear Association	8,423	1	,004
N of Valid Cases	94		

a. 10 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14

**Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους / διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα**



Ερευνήθηκε επίσης η πιθανότητα συσχέτισης μεταξύ των κριτηρίων «Αναζητά ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλη την διάρκεια της σταδιοδρομίας του» και «Χρησιμοποιεί την τεχνολογία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματός του». Από τα αποτελέσματα του ελέγχου  $\chi^2$  (Pearson's chi square), η μηδενική υπόθεση  $H_0$  απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση σε απόλυτο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (Sig. 0,000 < 0,05) (πίνακας 15 / διάγραμμα 15).

Τέλος, επιχειρήθηκε η αναζήτηση της πιθανότητας συσχέτισης μεταξύ των κριτηρίων «Είναι σε θέση να διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» και «Διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες». Από τα αποτελέσματα του ελέγχου  $\chi^2$  (Pearson's chi square), η μηδενική υπόθεση  $H_0$  απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση σε απόλυτο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (Sig. 0,000 < 0,05) (πίνακας 16 / διάγραμμα 16).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 15**  
**Ο καλός καθηγητής αναπτύσσεται επαγγελματικά**  
**διά βίου / χρησιμοποιεί τεχνολογία**

Count

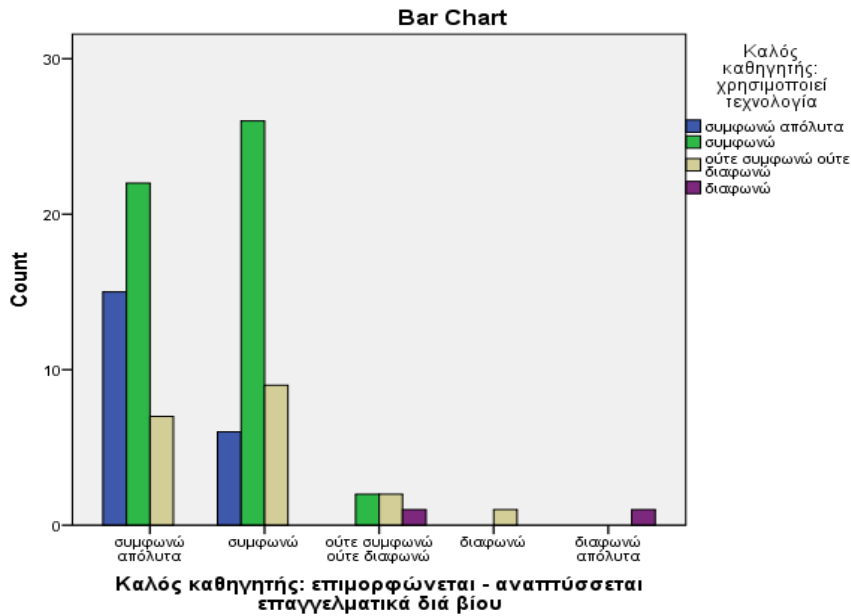
		Καλός καθηγητής: χρησιμοποιεί τεχνολογία				Total
		συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ	
Καλός καθηγητής: επιμορφώνεται - αναπτύσσεται επαγγελματικά διά βίου	συμφωνώ απόλυτα	15	22	7	0	44
	συμφωνώ	6	26	9	0	41
	ούτε συμφωνώ	0	2	2	1	5
	ούτε διαφωνώ	0	0	1	0	1
	διαφωνώ	0	0	0	1	1
	απόλυτα	0	0	0	1	1
Total		21	50	19	2	92

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	65,173	12	,000
Likelihood Ratio	25,167	12	,014
Linear-by-Linear Association	16,510	1	,000
N of Valid Cases	92		

a. 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

**ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15**  
**Ο καλός καθηγητής αναπτύσσεται επαγγελματικά**  
**διά βίου / χρησιμοποιεί τεχνολογία**



**ΠΙΝΑΚΑΣ 16**  
**Ο καλός καθηγητής διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες / διαχειρίζεται**  
**πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα**

	Count	Καλός καθηγητής: διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα				Total
		συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ	
	συμφωνώ απόλυτα	23	21	1	1	46
Καλός καθηγητής:	συμφωνώ	3	28	9	4	44
διαθέτει	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	0	1	0	1	2
κοινωνικές δεξιότητες	διαφωνώ	0	0	0	1	1
<b>Total</b>		<b>26</b>	<b>50</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>93</b>

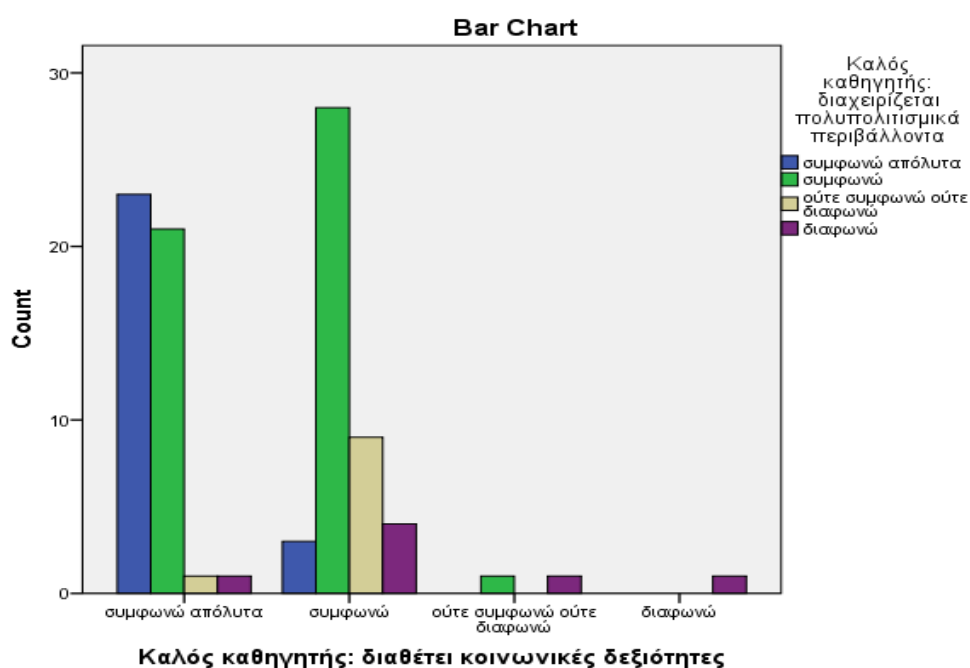
### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	43,141	9	,000
Likelihood Ratio	37,068	9	,000
Linear-by-Linear Association	27,428	1	,000
N of Valid Cases	93		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16

**Ο καλός καθηγητής διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες / διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα**



Και στις τέσσερις τελευταίες περιπτώσεις τα αποτελέσματα του ελέγχου είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Οι ερωτώμενοι, με τις επιλογές τους, συσχετίζουν τα κριτήρια «Αναζητά ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του», «Χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους», «Είναι σε θέση να διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα», «Χρησιμοποιεί την τεχνολογία

για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματός του» και «Διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες» για τη σκιαγράφηση του προφίλ του «καλού καθηγητή». Είναι φανερό ότι στα χαρακτηριστικά του «καλού καθηγητή» περιλαμβάνουν όψεις του νέου επαγγελματισμού που συνδέονται με την επιθυμία ανανέωσης και ανταπόκρισης στις σύγχρονες προκλήσεις.

Στη συνέχεια επιχειρήθηκε να διερευνηθεί πιθανή συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής εμπειρίας του εκπαιδευτικού και της αποδοχής των χαρακτηριστικών του σύγχρονου επαγγελματισμού. Αρχικά ελέγχθηκε η πιθανή συσχέτιση μεταξύ των κριτηρίων «Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός» και «Χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους» Από τα αποτελέσματα του ελέγχου  $\chi^2$  απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση  $H_0$  και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση  $H_1$  (Sig. 0,004 < 0,05) (πίνακας 17 / διάγραμμα 17). Στη συνέχεια ελέγχθηκε η συσχέτιση μεταξύ των κριτηρίων «Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός» και «Χρησιμοποιεί την τεχνολογία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματός του». Από τα αποτελέσματα του ελέγχου  $\chi^2$  απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση  $H_0$  και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση  $H_1$  (Sig. 0,012 < 0,05) (πίνακας 18 / διάγραμμα 18). Επιχειρήθηκε επίσης ο έλεγχος μεταξύ των κριτηρίων «Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός» και «Είναι σε θέση να διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα». Από τα αποτελέσματα του ελέγχου απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση  $H_0$  και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση σε  $H_1$  (Sig. 0,005 < 0,05) (πίνακας 19 / διάγραμμα 19). Το αποτέλεσμα ενισχύεται ακόμα περισσότερο από τον έλεγχο των κριτηρίων «Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός» και «Συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας». Από τα αποτελέσματα του ελέγχου απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση  $H_0$  και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση  $H_1$  (Sig. 0,018 < 0,05) (πίνακας 20 / διάγραμμα 20).

Και στις τέσσερις περιπτώσεις των τελευταίων ελέγχων η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται σε ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά στατιστικής σημαντικότητας, γεγονός που ενισχύει την ένταση της συσχέτισης μεταξύ της μεταβλητής «Έτη υπηρεσίας» και των χαρακτηριστικών του σύγχρονου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν από 10 έως 20 έτη υπηρεσίας είναι περισσότερο θετικοί σε χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού που συνδέονται με



την ανανέωση των διδακτικών πρακτικών, τη συνεργατικότητα, την παιδαγωγική ευαισθησία. Οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία άνω των 30 ετών είναι μάλλον ουδέτεροι στο να διαπιστώσουν κάποια συσχέτιση, ενώ οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία μικρότερη των 10 ετών είναι μάλλον αρνητικοί. Σε μια πρώτη ανάγνωση της ανάλυσης, μάλλον εντυπωσιάζει η γνώμη των νεότερων εκπαιδευτικών. Μπορεί παρόλα αυτά να υποθέσει κανείς πως, με δεδομένο το έλλειμμα διδακτικής και παιδαγωγικής κατάρτισης στις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χρειάζεται ένα «ελάχιστο» επίπεδο εμπειρίας για να απελευθερωθεί ο εκπαιδευτικός από την ανασφάλεια των πρώτων χρόνων, η οποία συνδέεται με ποικίλα προβλήματα – οικονομικά, αυτοπεποίθησης και διαχείρισης της τάξης, προγραμματισμού της ύλης και της διδασκαλίας– και να αποκτήσει μεγαλύτερη «ελευθερία κινήσεων» εντός του πιεστικού πλαισίου του σχολείου.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 17

#### Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους

Count		Καλός καθηγητής: χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους				Total
		συμφωνώ απόλυτα	συμφω νώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ απόλυτα	
έτη υπηρεσίας	5-10	1	2	0	1	4
	10-20	17	22	8	0	47
	20-30	11	17	5	0	33
	30+	3	6	1	0	10
	Total	32	47	14	1	94

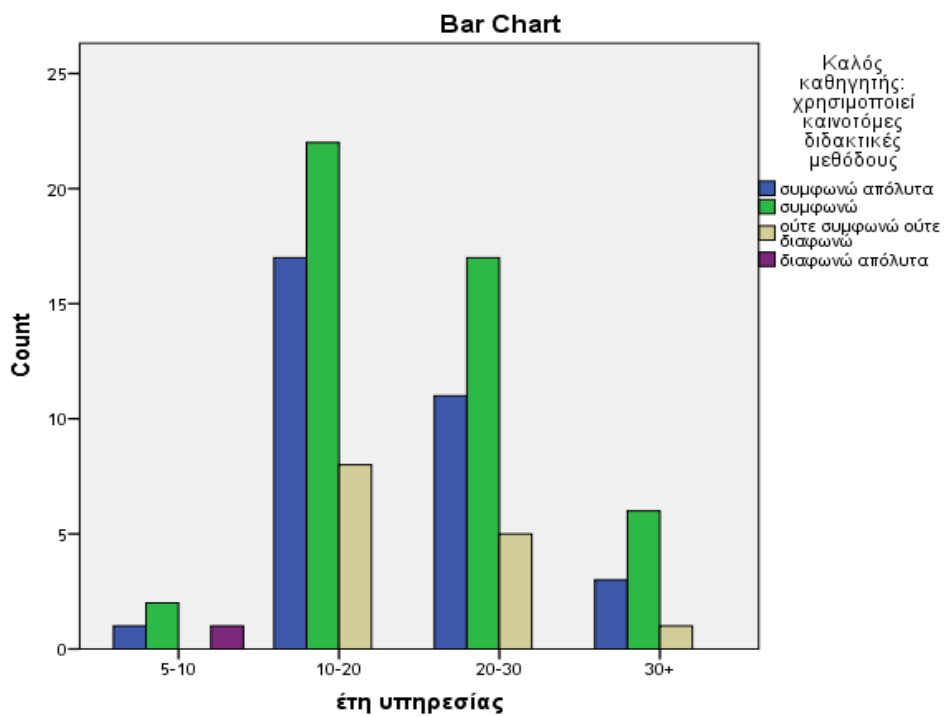
### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,923	9	,004
Likelihood Ratio	8,348	9	,499
Linear-by-Linear Association	,601	1	,438
N of Valid Cases	94		

a. 10 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 17

Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους



**ΠΙΝΑΚΑΣ 18**

**Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί τεχνολογία**

Count

	Καλός καθηγητής: χρησιμοποιεί τεχνολογία					Total	
	συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απόλυτα		
5-10	1	1	1	0	1	4	
έτη υπηρε- σίας	10-20	10	26	9	2	0	47
	20-30	7	18	8	0	0	33
	30+	3	5	2	0	0	10
Total		21	50	20	2	1	94

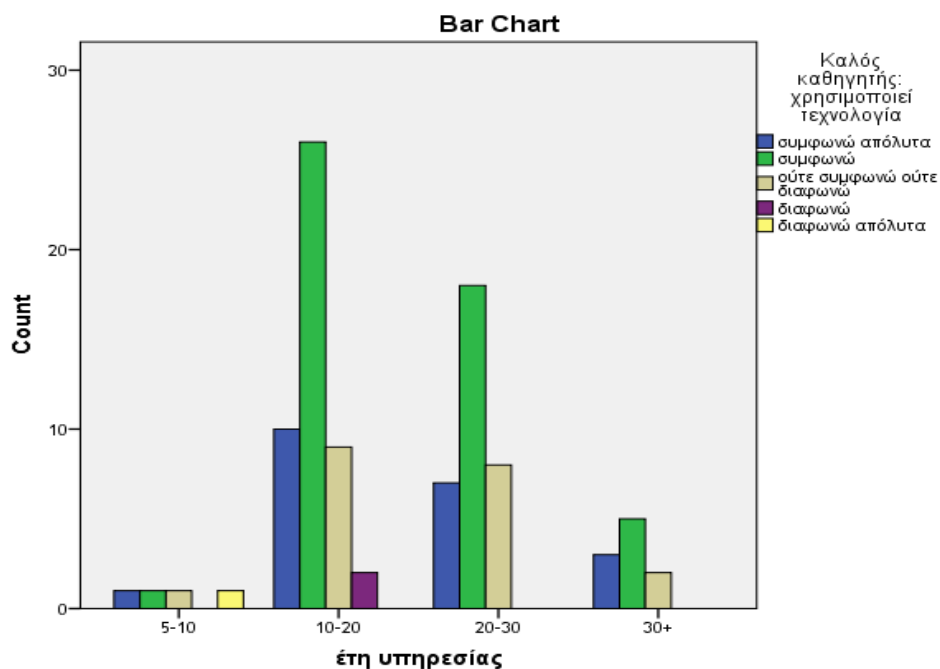
**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,756	12	,012
Likelihood Ratio	10,461	12	,576
Linear-by-Linear Association	1,594	1	,207
N of Valid Cases	94		

a. 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 18

Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί τεχνολογία



### ΠΙΝΑΚΑΣ 19

Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

	Count	Καλός καθηγητής: διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα				Total
		συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ	
5-10		1	0	3	0	4
10-20	έτη υπηρεσίας	13	27	4	3	47
20-30		11	15	3	4	33
30+		1	8	0	1	10
Total		26	50	10	8	94

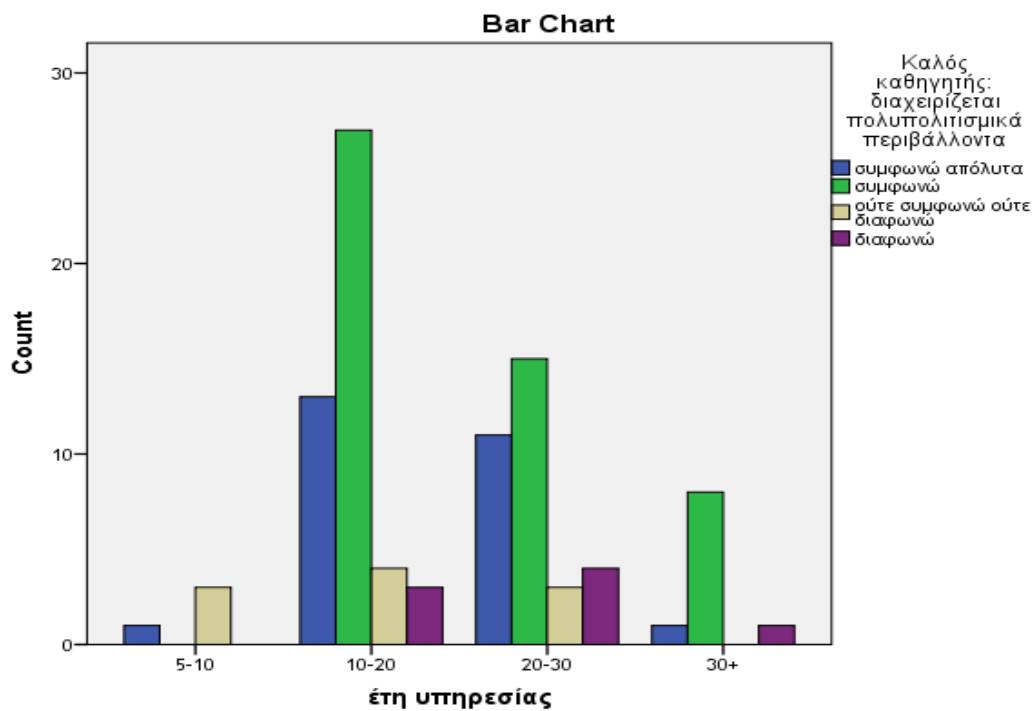
### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,568	9	,005
Likelihood Ratio	18,254	9	,032
Linear-by-Linear Association	,000	1	1,000
N of Valid Cases	94		

a. 10 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,34.

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 19

Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα



**ΠΙΝΑΚΑΣ 20**  
**Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής συνεργάζεται**  
**με τη σχολική κοινότητα**

Count

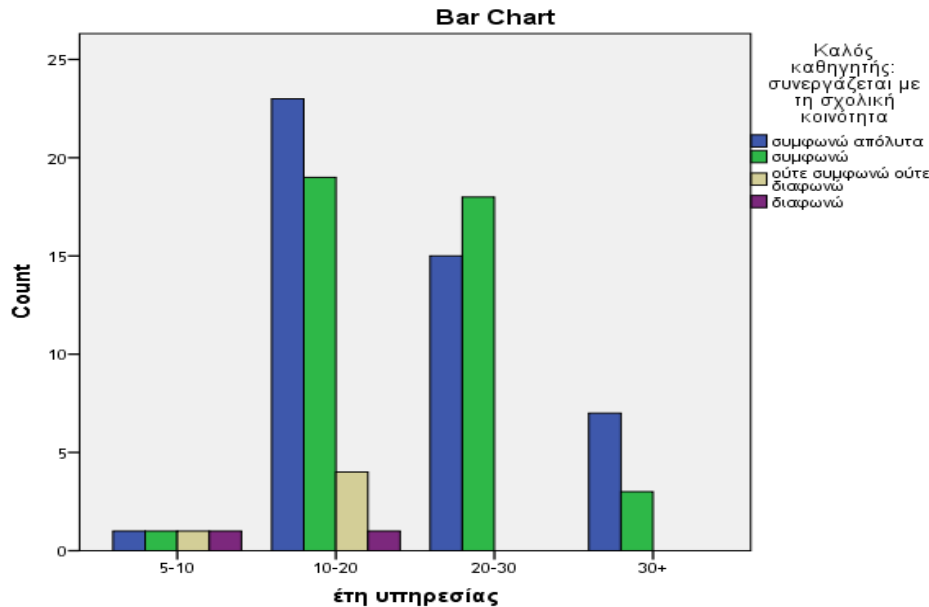
		Καλός καθηγητής: συνεργάζεται με τη σχολική κοινότητα				Total
		συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ	
έτη υπηρε- σίας	5-10	1	1	1	1	4
	10-20	23	19	4	1	47
	20-30	15	18	0	0	33
	30+	7	3	0	0	10
Total		46	41	5	2	94

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,063	9	,018
Likelihood Ratio	15,040	9	,090
Linear-by-Linear Association	5,580	1	,018
N of Valid Cases	94		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

**ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 20**  
**Έτη υπηρεσίας / Ο καλός καθηγητής συνεργάζεται**  
**με τη σχολική κοινότητα**



Είναι μάλλον εντυπωσιακό το γεγονός πως το μοντέλο του «καλού καθηγητή» ως «σύγχρονου επαγγελματία» δεν ενισχύεται από τα αποτελέσματα του ελέγχου  $\chi^2$  (Pearson's chi square) σχετικά με το πλήθος των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Όταν επιχειρήθηκε η εύρεση πιθανής συσχέτισης μεταξύ του αριθμού των επιμορφώσεων που είχαν πραγματοποιήσει οι συμμετέχοντες στην έρευνα και των χαρακτηριστικών του «νέου επαγγελματία», τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν άφησαν καμία αμφιβολία. Δεν εξαρτάται κατά κανέναν τρόπο η αποδοχή των χαρακτηριστικών του «σύγχρονου επαγγελματισμού» από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχει παρακολουθήσει την τελευταία πενταετία. Ενδεικτικά, αρχικά ελέγχθηκε η πιθανή συσχέτιση μεταξύ των κριτηρίων «Πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων» και «Χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους». Από τα αποτελέσματα του ελέγχου η μηδενική υπόθεση  $H_0$  δεν μπορεί να απορριφθεί και γίνεται αποδεκτή σε εντυπωσιακά υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (Sig. 0,946 > 0,05) (πίνακας 21 / διάγραμμα 21). Στην συνέχεια ελέγχθηκε η πιθανή συσχέτιση μεταξύ των κριτηρίων «Πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων» και «Χρησιμοποιεί την τεχνολογία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματός του». Και πάλι, από τα αποτελέσματα του

ελέγχου η μηδενική υπόθεση  $H_0$  δεν μπορεί να απορριφθεί και γίνεται αποδεκτή σε επίσης εντυπωσιακά υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (Sig. 0,816 > 0,05) (πίνακας 22 / διάγραμμα 22). Τέλος, ελέγχθηκε η πιθανή συσχέτιση των κριτηρίων «Πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων» και «Είναι σε θέση να διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα». Από τα αποτελέσματα του ελέγχου η μηδενική υπόθεση  $H_0$  δεν μπορεί να απορριφθεί και γίνεται αποδεκτή σε υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (Sig. 0,619 > 0,05) (πίνακας 23 / διάγραμμα 23).

### ΠΙΝΑΚΑΣ 21

#### Αριθμός επιμορφώσεων την τελευταία 5ετία / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους

Count

		Καλός καθηγητής: χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους				Total
		συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ απόλυτα	
αριθμός επιμορφώσεων την τελευταία 5ετία	0	4	8	2	0	14
	1-5	19	27	10	1	57
	5-10	5	6	0	0	11
	10+	4	6	2	0	12
Total		32	47	14	1	94

#### Chi-Square Tests

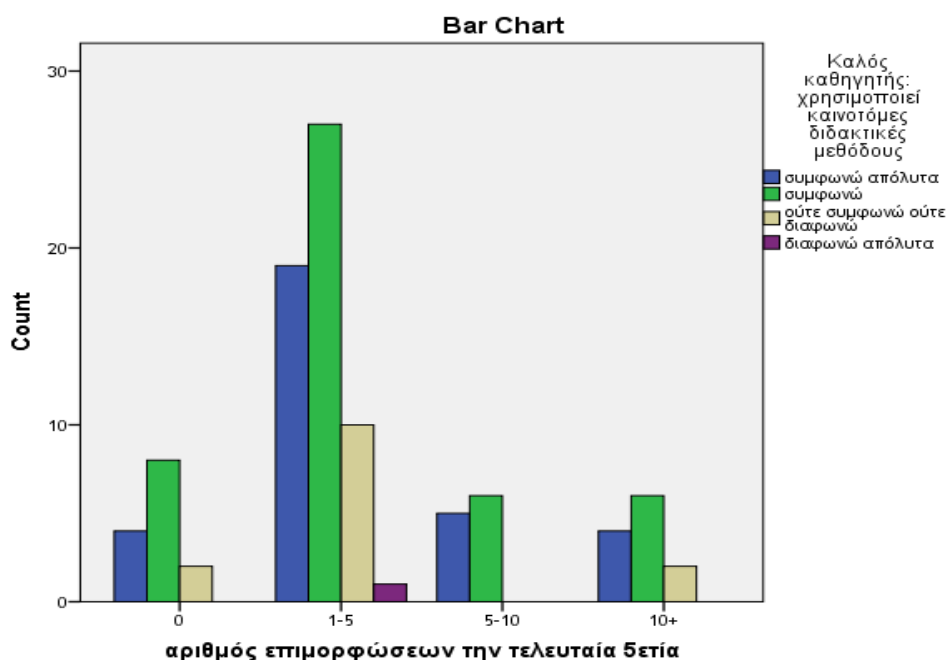
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,406	9	,946
Likelihood Ratio	5,341	9	,804
Linear-by-Linear Association	,345	1	,557
N of Valid Cases	94		

a. 10 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.



### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 21

Αριθμός επιμορφώσεων την τελευταία 5ετία / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους



### ΠΙΝΑΚΑΣ 22

Αριθμός επιμορφώσεων την τελευταία 5ετία / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί τεχνολογία

Count		Καλός καθηγητής: χρησιμοποιεί τεχνολογία					Total
		συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απόλυτα	
	0	5	7	2	0	0	14
	1-5	12	30	12	2	1	57
	5-10	3	4	4	0	0	11
	10+	1	9	2	0	0	12
	Total	21	50	20	2	1	94

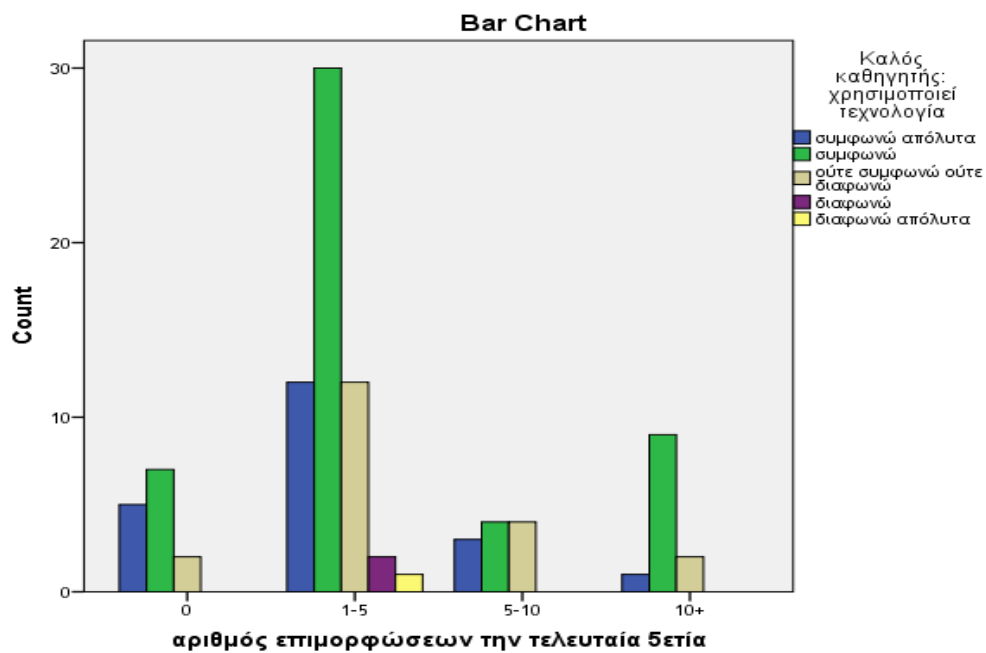
### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,593	12	,816
Likelihood Ratio	8,597	12	,737
Linear-by-Linear Association	,513	1	,474
N of Valid Cases	94		

a. 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 22

Αριθμός επιμορφώσεων την τελευταία 5ετία / Ο καλός καθηγητής χρησιμοποιεί τεχνολογία



### ΠΙΝΑΚΑΣ 23

Αριθμός επιμορφώσεων την τελευταία 5ετία / Ο καλός καθηγητής διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Count

	Καλός καθηγητής: διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα				Total
	συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ	
0	2	9	1	2	14
1-5	15	29	8	5	57
5-1	3	6	1	1	11
0	6	6	0	0	12
10	6	6	0	0	12
+	6	6	0	0	12
Total	26	50	10	8	94

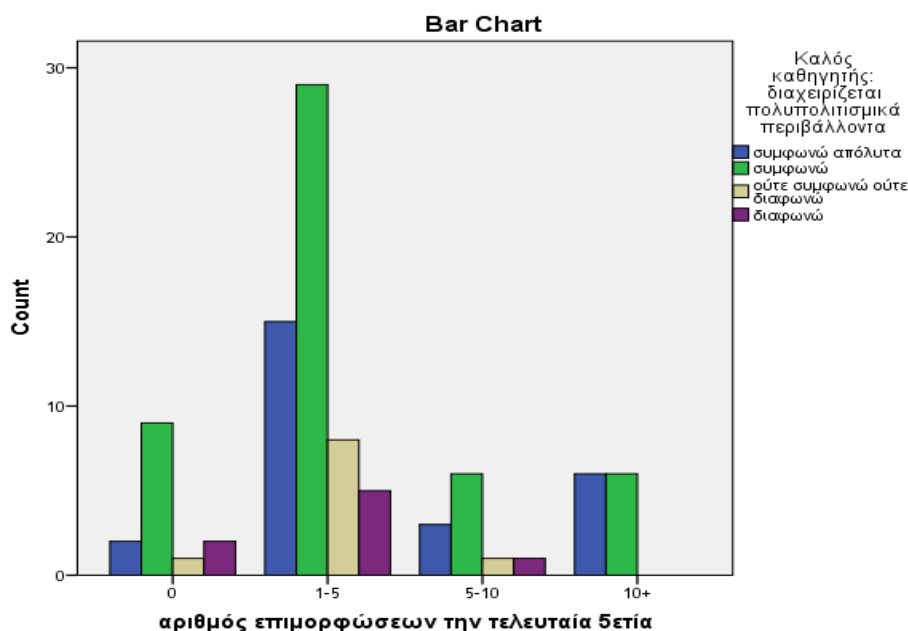
### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,176	9	,619
Likelihood Ratio	9,101	9	,428
Linear-by-Linear Association	4,505	1	,034
N of Valid Cases	94		

a. 10 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,94.

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 23

Αριθμός επιμορφώσεων την τελευταία 5ετία / Ο καλός καθηγητής διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα



Τα αποτελέσματα της ανάλυσης -και κυρίως το υψηλό ποσοστό στατιστικής σημαντικότητας- στην μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης ανεξαρτησίας, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Ίσως στα αποτελέσματα αυτά να αντανακλάται η αδυναμία των αποσπασματικών και χωρίς στόχο υλοποιούμενων επιμορφώσεων να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των καθηγητών για τον επαγγελματισμό τους.

Συνοψίζοντας, η ποσοτική έρευνα έδειξε: α) επιλεκτική αποδοχή όψεων του «νέου επαγγελματισμού» αλλά και σταθερή προσήλωση σε επαγγελματικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με καθαρές επαγγελματικές ταυτότητες, όπως η αφοσίωση στο αντικείμενο ειδικότητας, η αυτονομία και η ικανότητα λήψης αποφάσεων, β) εντυπωσιακή αποδοχή της διά βίου επαγγελματικής ανάπτυξης, αν και η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις δεν φαίνεται να ασκεί σημαντική επιρροή στις αντιλήψεις τους και γ) επιφύλαξη για χαρακτηριστικά που συνδέονται με τον «μετα-επαγγελματισμό», όπως η συμμόρφωση σε εντολές, η αποδοχή εξωτερικών κριτηρίων αξιολόγησης και η χαλάρωση των συνόρων που περιφρουρούν την αυτονομία της σχολικής κοινότητας.

## 5.2 Παρουσίαση δεδομένων και ανάλυση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας

### 5.2.1 Δημογραφικά δεδομένα

Στην ποιοτική έρευνα συμμετείχαν έξι γυναίκες και τέσσερις άνδρες. Από αυτούς πέντε ήταν φιλόλογοι και πέντε από τον κλάδο των φυσικομαθηματικών. Τα έτη υπηρεσίας τους στο δημόσιο κυμαίνονται από 11 έως 32 χρόνια, ενώ τα έτη υπηρεσίας σε γενικά λύκεια από 4 έως 27 χρόνια. Ένα πρόσωπο κατέχει διευθυντική θέση. Ως προς τα πρόσθετα προσόντα, δύο είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων, εκ των οποίων το ένα πρόσωπο εκπονεί διδακτορική διατριβή, ένα βρίσκεται στη διαδικασία κτήσης δεύτερου πτυχίου, ένα άλλο διαθέτει πιστοποίηση Β' επιπέδου στις ΤΠΕ και ένα αναγνωρισμένη πιστοποίηση στις ΤΠΕ από το ΕΜΠ.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 24**  
**Προφίλ συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα**

Κωδικός	Φύλο	Σχέση εργασίας - θέση ευθύνης	Ειδικότητα	Έτη προϋπηρεσίας	Έτη προϋπηρεσίας σε ΓΕΛ	Άλλη εργασιακή εμπειρία	Πρόσθετα προσόντα/επιμορφώσεις
Σ 1	γυναίκα	μόνιμος	φιλόλογος	22	18	φροντιστήρια, γυμνάσιο	μεταπτυχιακός τίτλος - πλούσια επιμορφωτική δραστηριότητα ποικίλης θεματολογίας
Σ 2	γυναίκα	μόνιμος	φιλόλογος	11	4	φροντιστήρια	περιορισμένη επιμορφωτική δραστηριότητα
Σ 3	άνδρας	αναπληρωτής - απολυμένος από ιδιωτικό σχολείο	μαθηματικός	23	20	πολυετής θητεία σε φροντιστήρια και σε ιδιωτικό σχολείο	περιορισμένη επιμορφωτική δραστηριότητα

Κωδικός	Φύλο	Σχέση εργασίας - θέση ευθύνης	Ειδικότητα	Έτη προϋπηρεσίας	Έτη προϋπηρεσίας σε ΓΕΛ	Άλλη εργασιακή εμπειρία	Πρόσθετα προσόντα/επιμορφώσεις
Σ 4	γυναίκα	μόνιμος	φυσικός	17	10	γυμνάσια και δημοτικά ως πληροφορικός	αναγνωρισμένη κατάρτιση στις ΤΠΕ
Σ 5	άνδρας	μόνιμος	μαθηματικός	23	20	εργασία στον ιδιωτικό εταιρικό χώρο	περιορισμένη επιμορφωτική δραστηριότητα
Σ 6	γυναίκα	μόνιμος	φιλόλογος	24	14	φροντιστήρια, γυμνάσια, δημοτικά	περιορισμένη επιμορφωτική δραστηριότητα
Σ 7	άνδρας	μόνιμος	φυσικός	14	12	φροντιστήρια (υπάλληλος & ιδιοκτήτης)	επιμόρφωση β' επιπέδου στις ΤΠΕ
Σ 8	άνδρας	μόνιμος	βιολόγος	32	27	υπάλληλος σε ιδιωτική επιχείρηση εστίασης, γυμνάσια	περιορισμένη επιμορφωτική δραστηριότητα
Σ 9	γυναίκα	μόνιμος	φιλόλογος	17	13	φροντιστήρια, γυμνάσιο	στη διαδικασία κτήσης 2ου πτυχίου
Σ 10	γυναίκα	μόνιμος διευθύντρια	φιλόλογος	25	20	φροντιστήρια, ΕΠΑΛ, γ/σια, μεταλυκειακά κέντρα, ιδιωτικό σχολείο	μεταπτυχιακός τίτλος στη διαδικασία εκπόνησης διδακτορικού - πλούσια επιμορφωτική και συγγραφική δράση - συμμετοχή σε ευρωπαϊκά δίκτυα και στην ομάδα σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων

## 5.2.2 Παρουσίαση των κύριων αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας

1. Θεωρούν οι ερωτώμενοι ότι είναι εξειδικευμένοι επαγγελματίες (*professionals*);

### A. Κατοχή σώματος εξειδικευμένης γνώσης

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατατάσσουν τους εαυτούς τους στην κατηγορία του εξειδικευμένου επαγγελματία, προτάσσοντας ως κριτήριο την εξειδικευμένη γνώση στο επιστημονικό αντικείμενο. Οι μισοί, ωστόσο, αντιπρότειναν αυθόρμητα ως ορθότερο τον όρο «λειτουργός» έναντι του όρου «επαγγελματίας». Από την άλλη πλευρά, σχεδόν όλοι επισήμαναν το έλλειμμα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης στην αρχική τους εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας πως πρόκειται για αναγκαίο συστατικό του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού.

- *Η αρχική εκπαίδευση πολύ ελάχιστα εργαλεία μου είχε δώσει διδακτικά, παιδαγωγικά. Από κει και πέρα είναι θέμα προσωπικής εμπειρίας. Και βέβαια, εννοείται, δικιάς μου πληροφόρησης. (Σ8)*

### B. Αυτονομία

Όσον αφορά την αίσθηση αυτονομίας και τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων κατά την άσκηση του έργου τους, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν πως είναι εξαιρετικά περιορισμένη, ειδικά στη βαθμίδα του λυκείου. Αυτό αποδίδεται από τους ίδιους στο εξετασιοκεντρικό σύστημα και το υπερβολικά δεσμευτικό αναλυτικό πρόγραμμα, που δεν τους επιτρέπει περιθώρια πρωτοβουλιών. Οι περισσότεροι αναφέρθηκαν επίσης στον αποκλεισμό τους από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων λόγω του συγκεντρωτικού - ιεραρχικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ο περιορισμός αυτός προκαλεί αισθήματα δυσφορίας και θεωρείται αιτία επαγγελματικής υποβάθμισης.

- *ένας καλός επαγγελματίας [...] θα πρέπει να υπολογίζει και να προσαρμόζει την ύλη του και τις απαιτήσεις του στις δυνατότητες του μαθητικού δυναμικού που έχει ν' αντιμετωπίσει κάθε φορά. Παρόλ' αυτά νομίζω ότι δεν μας δίνεται μεγάλη δυνατότητα να γίνεται, ακριβώς γιατί το εμποδίζει το εξετασιοκεντρικό σύστημα*

*που υπάρχει στο λύκειο. Αν ο στόχος είναι οι πανελλαδικές, αυτό μας αφαιρεί τη δυνατότητα να ασχοληθούμε με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. (Σ1)*

- με άλλα όνειρα μπήκα μες στο σχολείο, να μπαίνω μέσα στην τάξη και να κάνω το μάθημα, να έχω μια προσέγγιση παιδαγωγική προς τα παιδιά, ή διδακτική προσέγγιση, ας πούμε· δεν μου δινόταν η δυνατότητα αυτή γιατί πιεζόμαστε από το πρόγραμμα. (Σ8)*

Ωστόσο, οι περισσότεροι κάνουν λόγο για μια περιορισμένη «ελευθερία της κλειστής πόρτας», προβαίνοντας σε συγκρίσεις με άλλα επαγγέλματα. Η ελευθερία αυτή αφορά κυρίως τη διαχείριση της ύλης, την προσπάθεια εξατομίκευσης της διδασκαλίας και την αξιολόγηση στις δύο πρώτες τάξεις του λυκείου (Σ1, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9).

- αυτονομία έχουμε στη δουλειά μας, δηλαδή, παρά τις δυσκολίες που βιώνουμε, καθένας μέσα στην τάξη του έχει τη δυνατότητα να αυτενεργεί, όσο του επιτρέπουν βέβαια οι συνθήκες. (Σ6)*

Δύο εκπαιδευτικοί, μάλιστα (Σ3, Σ5), κάνουν λόγο για υπερβολικά περιθώρια ατομικών επιλογών και αυθαιρεσίες, συνδέοντάς τα με την απουσία εξωτερικού ελέγχου. Στον αντίποδα, ένα άτομο (Σ10) μιλά για πλήρη ανυπαρξία αυτονομίας, χαρακτηρίζοντας την ελευθερία της «κλειστής πόρτας» αυταπάτη.

- υπάρχει η εντύπωση ότι όταν κλείνουμε την πόρτα στην τάξη και κάνουμε μάθημα, ότι είμαστε μόνοι μας. Και άρα υπάρχει ελευθερία για το πώς θα διδάξουμε, πώς θα επικοινωνήσουμε με τους μαθητές μας και όλα αυτά. Εντούτοις εγώ δεν το πιστεύω αυτό το πράγμα. Πιστεύω ότι είμαστε απολύτως υποταγμένοι, εξαρτημένοι, υποχρεωμένοι σε πάρα πολλές παραμέτρους που προσδιορίζουν με πολύ μεγάλη ακρίβεια τα όρια της ελευθερίας μας. [...] δεν έχουμε κανενός είδους συμμετοχή στη διαμόρφωση όχι μόνο των αναλυτικών προγραμμάτων, των διδακτικών προσεγγίσεων αλλά και των απλούστερων δεδομένων που επηρεάζουν την καθημερινή μας διδακτική εμπειρία με τους μαθητές μας. (Σ10)*

Γ. Προσανατολισμός στην προσφορά υπηρεσιών

Η αντίληψη ότι πρόκειται για ένα επάγγελμα προσανατολισμένο στο δημόσιο καλό



εκφράζεται emphaticά από όλους τους εκπαιδευτικούς. Χρησιμοποιούν τον όρο λειτουργήματα και θεωρούν ότι ενέχει ανιδιοτελή προσφορά (Σ1, Σ2, Σ4, Σ9, Σ10).

- *δεν είναι επάγγελμα, [...], δηλαδή απέχει. Δεν είναι οικονομικό το όφελος που κάνεις αυτή τη δουλειά. Είναι καθαρά ηθικό και ψυχικό. (Σ4)*
- *έχω πλήρη συνείδηση ότι βρίσκομαι σ' αυτή τη θέση υπηρετώντας ένα λειτουργήματα. [...] Ότι από την ιδιότητα του φιλόλογου, του εκπαιδευτικού, του δασκάλου στο σχολείο, κάνω καλό ή ότι μπορώ να κάνω καλό. [...] Και με αυτή τη συνείδηση προσπαθώ κι όλα αυτά τα χρόνια να παρακολουθώ τις ανάγκες των παιδιών, της κοινωνίας μέσα στην οποία αναπτύσσω τη σχέση με τους μαθητές μου. για να είμαι σε θέση να τους κάνω καλό. (Σ10)*

Αντιλαμβάνονται ότι είναι επιφορτισμένοι με μια αποστολή που συνδέεται με το μέλλον της κοινωνίας (Σ1, Σ7, Σ9, Σ10) και τη μετάδοση αξιών ( Σ5, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10) και αυτή η αίσθηση αποτελεί για τους ίδιους καθοριστικό λόγο αφοσίωσης στο επάγγελμα (Σ1, Σ2, Σ4, Σ5, Σ7, Σ9, Σ10).

- *συναισθάνομαι την ευθύνη που έχω, ότι συμβάλλω στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα τους. [...] και ξέρω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό. Για να προχωρήσει το πράγμα παρακάτω και ν' αλλάξουν νοοτροπίες. (Σ1)*
- *το επάγγελμά μας έχει να κάνει με παιδιά, έχει να κάνει με νέους ανθρώπους, έχει να κάνει με το μέλλον, οπότε [οι εκπαιδευτικοί] αφήνουν ανεξίτηλη τη σφραγίδα τους. Όχι μόνο στο γνωστικό επίπεδο αλλά γενικά στη μετέπειτα πορεία του ατόμου. Με την ψυχολογική στήριξη, με το γεγονός ότι μπορεί να εμφυσήσουν στους μαθητές αξίες, και κυρίως την αγάπη γι' αυτό που θα επιλέξουν να κάνουν. (Σ9)*

#### 4. Κύρος

Το κύρος και ο σεβασμός της κοινωνίας εμφανίζεται ως ο «απωλεσθείς παράδεισος» των εκπαιδευτικών. Όλοι δηλώνουν ότι είναι κάτι που οι εκπαιδευτικοί απολάμβαναν στο παρελθόν και έχει υποστεί ριζική συρρίκνωση «τα τελευταία χρόνια». Κάποιοι (Σ5, Σ6) θεωρούν ότι ίσως διατηρείται σε μικρότερες ή φτωχότερες κοινωνίες. Κάποιοι

άλλοι επισημαίνουν ότι ο καθηγητής του λυκείου απολαμβάνει αυξημένου κύρους σε σχέση με τους συναδέλφους του που διδάσκουν στο γυμνάσιο (Σ2, Σ6, Σ7). Ως υπεύθυνους της απαξίωσης, οι περισσότεροι θεωρούν τις ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και την εξάρτηση του λυκείου από τις πανελλαδικές εξετάσεις, που περιορίζουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών, μετατρέποντάς τους σε εκτελεστικά όργανα («υπαλληλοποίηση»).

- *Απαξιώνεται συστηματικά από το ίδιο το υπουργείο, από το γεγονός ότι δεν βλέπω να τον συνυπολογίζουν στις αποφάσεις που παίρνουν όταν πρόκειται να συντάξουν καινούρια αναλυτικά προγράμματα. Μου φαίνεται ότι είναι ο αποδέκτης αποφάσεων μιας αρχής.*(Σ1)

Ορισμένοι (Σ3, Σ4, Σ9) συνδέουν την υποβάθμιση του κύρους του επαγγέλματος και με την οικονομική υποβάθμιση που έχει υποστεί.

- *Έχει να κάνει με κοινωνικο-οικονομικά φαινόμενα. Κάποτε ο δάσκαλος θεωρείτο μορφωμένος, είχε κάποια οικονομική ανεξαρτησία, έστω και μικρή, γιατί ο κλάδος μας ποτέ δεν ήταν καλοπληρωμένος, αλλά δυστυχώς σήμερα, που είναι παντελώς υλιστική η κοινωνία, αντιπνευματική κι αυτό που μας ενδιαφέρει είναι τα νούμερα, νομίζω ότι έχει απαξιωθεί το επάγγελμα* (Σ9)

Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η μεταβίβαση της εμπιστοσύνης στα φροντιστήρια και η ταυτόχρονη υποβάθμιση του παιδαγωγικού ρόλου της εκπαίδευσης, ο οποίος θεωρείται και το συγκριτικό πλεονέκτημα του δημόσιου σχολείου.

- *Αυτό που περιμένουν από μένα, [...], είναι να ανταγωνιστώ το φροντιστήριο ή να συν-αγωνιστώ με το φροντιστήριο, για να μπει το παιδί στο πανεπιστήμιο. Που σημαίνει ότι περιμένουν από μένα [...] τις τεχνικές αυτές της σχηματοποιημένης γνώσης, που θα επιτρέψει στο παιδί τους να φτάσει ευκολότερα στο πανεπιστήμιο* (Σ10)
- *αν μιλάμε για το λύκειο, έχει μετατοπιστεί το κέντρο βάρους αποκόμισης της γνώσης από το σχολείο στο φροντιστήριο, με αποτέλεσμα να βλέπουμε τα παιδιά μέσα στην τάξη κυρίως να επιμένουν, λανθασμένα βέβαια, στις υποδείξεις ανθρώπων που βρίσκονται έξω απ' τη σχολική τάξη και όχι στις δικές μας, ιδιαίτερα όταν οι δικές μας έχουν κι έναν [...] παιδαγωγικό στόχο εκτός από το*

στόχο της επιτυχίας στις πανελλήνιες. (Σ1)

2. Ποια προτάσσουν ως χαρακτηριστικά του καλού καθηγητή;

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι για να είναι κανείς καλός εκπαιδευτικός απαιτούνται σύνθετες ικανότητες. Μεταξύ των ικανοτήτων αυτών προτάσσουν τη γνώση του επιστημονικού αντικειμένου, ειδικά για τη βαθμίδα του λυκείου. Επισημαίνουν, μάλιστα, πως ο καλός καθηγητής δεν αρκείται στις γνώσεις που έλαβε από το πανεπιστήμιο αλλά ενδιαφέρεται για την επικαιροποίηση της γνωστικής του βάσης (Σ1, Σ2, Σ8, Σ9, Σ10).

Σχεδόν όλοι (με μία εξαίρεση) θεωρούν εξίσου σημαντική με την επιστημονική την παιδαγωγική διάσταση, την οποία εξειδικεύουν σε ικανότητα διαχείρισης της τάξης και εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Σημαντικό μερίδιο στις αντιλήψεις για τον καλό εκπαιδευτικό αντιπροσωπεύουν επίσης χαρακτηριστικά που αφορούν την προσωπικότητα και το ήθος. Οι περισσότεροι αναφέρονται σε ηθικά χαρακτηριστικά και «χαρίσματα» όπως: μεταδοτικότητα, αυθεντικότητα, υπομονή, αφοσίωση, μεθοδικότητα, εντιμότητα, εργατικότητα, συνέπεια, δικαιοσύνη, δημοκρατικότητα (Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ9, Σ10). Αρκετοί ακόμα επισημαίνουν ότι ο καλός καθηγητής πρέπει να διαθέτει προσωπική κουλτούρα και να είναι ενεργός κοινωνικά, να παρακολουθεί τις εξελίξεις της εποχής και να δοκιμάζει το καινούριο (Σ1, Σ2, Σ6, Σ8, Σ9, Σ10).

- *Από επιστημονικής πλευράς πρέπει να κατέχει πολύ καλά το αντικείμενό του. Απ' την άλλη μεριά πρέπει να 'ναι παιδαγωγός. [...] Για μένα είναι τα πιο σημαντικά προσόντα τα οποία πρέπει να έχει ένα άτομο όταν περνάει την πόρτα του σχολείου κάθε πρωί και μπαίνει μες στην τάξη, γιατί έχουμε να κάνουμε με παιδιά [...] πρέπει όχι μόνο να 'χουμε δύο μάτια και δύο αυτιά. Διακόσια αυτιά. Για ν' ακούμε τα παιδιά. (Σ8)*
- *Όταν καταφέρει ο δάσκαλος σήμερα να κρατήσει ακόμα και τον κακό μαθητή μέσα στην τάξη - το κακός σε εισαγωγικά [...] Όταν καταφέρει λοιπόν να εμπνεύσει, να*

*δώσει κίνητρο, ακόμα και σ' αυτούς τους μαθητές να παραμείνουν στην τάξη, να ακούσουν απερίσπαστοι το μάθημα, να κάνουν ερωτήσεις, τότε θεωρώ ότι έχει πετύχει. (Σ9)*

- μπαίνει στη διαδικασία νέων διδακτικών πρακτικών, δοκιμάζεται σε αυτές, δεν διστάζει να τις χρησιμοποιήσει. Συνεργάζεται με τους συναδέλφους του και συμμετέχει σε συλλογικές δουλειές. (Σ10)*
- Να είναι κατηρτισμένος στην επιστήμη του - στο αντικείμενό του. Να είναι έντιμος, συνεπής και δίκαιος. Η εντιμότητα έχει να κάνει με πολλά πράγματα. Τη στάση του απέναντι στους μαθητές του, [...], η στάση της ζωής του, να είναι γενικότερα ηθικό πρότυπο. (Σ7)*
- πρέπει να είναι κι ένας άνθρωπος που να είναι ευαισθητοποιημένος στα κοινωνικά ζητήματα, να γνωρίζει δηλαδή πάνω κάτω πού ζει, σε ποια εποχή ζει, σε ποια χώρα ζει, σε ποιο διεθνές περιβάλλον. (Σ2)*

### *3. Έχει επηρεάσει η εμπειρία στο επάγγελμα τις αντιλήψεις τους για τον καλό καθηγητή;*

Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι η εμπειρία στο επάγγελμα δεν τους οδήγησε σε αναθεώρηση των απόψεών τους για το τι σημαίνει «καλός εκπαιδευτικός» όσο σε βελτίωση της διδακτικής και παιδαγωγικής τους αποτελεσματικότητας, μέσα από την αναγνώριση των πρακτικών προβλημάτων και των προσωπικών τους ελλείψεων (Σ1, Σ8, Σ9, Σ10). Ομολογούν ότι ξεκίνησαν πιο ιδεαλιστικά, θεωρώντας ότι αρκούν οι αγαθές προθέσεις και χωρίς αντίληψη των δυσκολιών (Σ1, Σ2, Σ5, Σ6, Σ8, Σ9, Σ10). Ορισμένοι ωστόσο εκφράζουν απογοήτευση σε σχέση με τις αρχικές τους προσδοκίες (Σ5, Σ6)

- επειδή έχω να κάνω με μεγάλα παιδιά πίστευα ότι μπορώ να συζητάω μαζί τους, σε μια σχέση καθηγητή - φίλου. Τα παιδιά το μπερδεύουν αυτό το πράγμα. Οπότε εκεί έκανα αρκετή προσπάθεια, ας πούμε, να τα βρω και με μένα. Το πώς θα διαχειριστώ την όλη διαδικασία. Αλλά τουλάχιστον αυτό με προβλημάτισε πάρα πολύ. Και πιστεύω ότι μέσα απ' την εμπειρία μου έφτασα σ' ένα βαθμό, που μπορώ*

να το διαχειρίζομαι (Σ8)

- *πιάνω τον εαυτό μου πάρα πολύ αυστηρή τα πρώτα τέσσερα - πέντε χρόνια της σταδιοδρομίας μου. Δεν είχα την ίδια προσέγγιση που απέκτησα μετά με την εμπειρία μου και την τριβή μου με τους μαθητές. (Σ9)*
- *η εμπειρία με έχει βοηθήσει πάρα πολύ. [...] Στην αρχή μπήκα με πολύ ρομαντισμό και με πολύ ενθουσιασμό αλλά δεν γνώριζα τα προβλήματα που θα αντιμετώπιζα μέσα στην τάξη και έξω από αυτήν και ό,τι έχει σχέση με το σχολείο. (Σ1)*
- *στην αρχή πίστευα ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα πάντα. Δηλαδή αρκεί ο καθηγητής να σταθεί από πάνω και να του δείξει. Στην πορεία διαπίστωσα ότι αυτό δεν ισχύει σε απόλυτο βαθμό κι αυτό είναι λίγο απογοητευτικό. (Σ6)*

4. Συμφωνούν με τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού, όπως αυτά αποτυπώνονται στα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής;

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφώνησαν ότι τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που τους τέθηκαν υπόψιν (καινοτόμες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ψηφιακές, κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, συνεργατικότητα και άνοιγμα σε φορείς εκτός σχολικής κοινότητας, διά βίου επιμόρφωση) είναι πράγματι επιθυμητά και περιγράφουν τις ικανότητες ενός καλού καθηγητή. Ωστόσο, αρκετοί παρατήρησαν ότι πρόκειται για χαρακτηριστικά που βρίσκονται μακριά από την ελληνική πραγματικότητα.

- *σίγουρα είναι στοιχεία που περιγράφουν τον καλό εκπαιδευτικό. Το να είναι κανείς καλός εκπαιδευτικός σήμερα είναι μια πολύ πιο σύνθετη υπόθεση απ' ό,τι ήταν παλαιότερα. Κάποια απ' αυτά θα έπρεπε να είναι χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού σύγχρονου, που θέλει να συνομιλεί με την εποχή του, με τα νέα παιδιά. (Σ2)*
- *Υπερβολικό με βάση τα δεδομένα που διαθέτουμε. Με την πραγματικότητα. (Σ4)*
- *Αυτά είναι σωστά και εφαρμόσιμα σε πάρα πολλές χώρες. Αυτό το ξέρω γιατί γίνονταν ανταλλαγές με μαθητές άλλων σχολείων του εξωτερικού [...] Δυστυχώς*

*στην Ελλάδα είναι λίγο τα πράγματα πίσω. (Σ3)*

Αρκετές αντιρρήσεις εκφράστηκαν για τη σύνδεση του καλού εκπαιδευτικού με την ικανότητα συνεργασίας με εξωσχολικούς φορείς (τοπική αυτοδιοίκηση και κυρίως φορείς του ιδιωτικού τομέα και της αγοράς) (Σ2, Σ4, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10).

- σε ό,τι αφορά το να εμπλέκονται άλλοι φορείς στο έργο του σχολείου, [...] εγώ δεν είμαι πολύ σύμφωνη, νομίζω ότι το σχολείο πρέπει να είναι αυτόνομο. Όχι να είναι κλειστό απέναντι σε προτάσεις. Απλά και το να εμπλέκονται, και να μας χειραγωγούν εξωτερικοί παράγοντες, γιατί μετά γίνεται και αυτό... θεωρώ ότι τον πρώτο λόγο πρέπει να τον έχει το σχολείο. (Σ4)*
- Για τις συνεργασίες, και εκεί πάλι να υπάρχουν κάποια όρια, με ποιους, ποιοι θα 'ναι αυτοί από την κοινωνία που θα 'χουνε λόγο για το σχολείο και [...] το πλαίσιο να 'ναι καθορισμένο κι οι αρμοδιότητες να 'ναι καθορισμένες. [...] η πολλή διάχυση σε επίπεδο τοπικό δημιουργεί διαφθορά, δημιουργεί σχέσεις εξάρτησης (Σ7)*

Τρεις εκπαιδευτικοί από τις ειδικότητες των φυσικομαθηματικών εξέφρασαν αμφιβολίες για τη σημασία της ικανότητας εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων που συνδέονται με χαλάρωση της ταξινόμησης και της περιχάραξης επικαλούμενοι «τη φύση της ειδικότητάς τους» (Σ3, Σ5, Σ7). Η διαφοροποίηση αυτή πιθανώς σχετίζεται με το γεγονός ότι πρόκειται για ειδικότητες με «καθαρότερες» ταυτότητες, σε σχέση με τους φιλόλογους, που, εξαιτίας του ανθρωπιστικού προσανατολισμού της αρχικής τους εκπαίδευσης και του πλήθους των μαθημάτων ανάθεσης, είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την οργάνωση της γνώσης σε γνωστικές περιοχές (διαθεματικότητα) και τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

- Είναι ο κλάδος τέτοιος που είναι λίγο πιο παραδοσιακά τα πράγματα και ό,τι καινοτόμο υπάρχει το βλέπω λίγο με αμφιβολία. (Σ3 - μαθηματικός)*
- για τις δικές μας ειδικότητες [...] νομίζω ότι ο πίνακας είναι δύσκολο να αντικατασταθεί. Είναι τέτοιο το είδος του μαθήματος, ενώ σε άλλα μαθήματα ίσως είναι πιο εύκολο με τις νέες τεχνολογίες να αντικατασταθεί ο πίνακας. (Σ4 - φυσικός)*
- μπορεί να λειτουργεί σε κάποια μαθήματα -στο δικό μας δεν λειτουργεί. Στο δικό*

*μας υπάρχει η βασική σχέση δάσκαλος - μαθητής [...] Δηλαδή υπάρχει κάποιος ο οποίος σου εξηγεί, σου λέει πράγματα, κι εσύ πρέπει να τα κάνεις με τον παραδοσιακό τρόπο. (Σ7-φυσικός)*

Κάποιες επιφυλάξεις εκφράστηκαν και για τη σημασία των ψηφιακών δεξιοτήτων, με διαφορετικά επιχειρήματα:

- Εάν μπορείς να χρησιμοποιήσεις την τεχνολογία προς όφελος του μαθήματος και των παιδιών, ναι. Εάν χρησιμοποιείς τεχνολογία για να λουφάρεις εσύ, όχι. (Σ5)*
- Πιστεύω ότι πρέπει να χρησιμοποιείται με μέτρο, ότι σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει [...] τη βιωματικότητα της διδασκαλίας γιατί θεωρώ ότι όλο αυτό είναι κατάθεση ψυχής, έτσι; Θέλω την αμεσότητα της επικοινωνίας. (Σ9)*

##### *5. Ποιες θεωρούν ότι είναι οι απαιτήσεις στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν;*

Από το σύνολο των συνεντεύξεων προκύπτουν οι χαρακτηρισμοί «υπερβολικές» και «συγκεχυμένες/ ασαφείς», όσον αφορά τις απαιτήσεις που συνδέονται με την εργασία των εκπαιδευτικών του λυκείου. Χαρακτηριστική είναι η χρήση λέξεων όπως «ακροβάτες», «ταχυδακτυλουργοί», «superman», «θηριοδαμαστές», που περιγράφουν γλαφυρά τις νοητικές απεικονίσεις που έχουν διαμορφώσει για τις απαιτήσεις αυτές. Οι απαιτήσεις θεωρείται ότι προέρχονται τόσο από την κοινωνία όσο και από την ιεραρχία. Η πρώτη απαίτηση από τον καθηγητή του λυκείου, σύμφωνα με όλους τους ερωτώμενους, είναι η εξασφάλιση της επιτυχίας στις πανελλαδικές εξετάσεις και άρα η επικέντρωση στο αντικείμενο ειδίκευσης. Ταυτόχρονα, ωστόσο, αισθάνονται ότι η εργασία τους υποτιμάται σε σχέση με το φροντιστήριο. Μια ακόμα απαίτηση που αντιλαμβάνονται εκ μέρους των γονέων είναι οι υψηλές βαθμολογίες (Σ7).

- Μας ζητούν μόνο να προετοιμάσουμε καλά τα παιδιά για τις πανελλαδικές εξετάσεις ενώ ταυτόχρονα δεν μας εμπιστεύονται. Απαιτούν από μας να είμαστε υπεύθυνοι, να προσφέρουμε στα παιδιά τα εφόδια για να πάνε παρακάτω, αλλά η κοινωνία [...] επενδύει στην πραγματικότητα σε εξωσχολικούς φορείς. (Σ1)*

Όσον αφορά την ιεραρχία, σχεδόν όλοι θεωρούν ότι αυτά που τους ζητά είναι να

υπακούουν σε εντολές και να προσαρμόζονται στις αυξανόμενες νέες απαιτήσεις, χωρίς να τους παρέχεται η απαιτούμενη στήριξη-επιμόρφωση και υλικοτεχνική υποδομή. Άλλες απαιτήσεις στις οποίες αναφέρθηκαν είναι: α) να ανταποκρίνονται διεκπεραιωτικά στο έργο τους («να βγάξουν την ύλη») και να λειτουργούν χωρίς εμφανή προβλήματα το σχολείο, αδιαφορώντας για την ποιότητα του παρεχόμενου έργου (Σ2, Σ7, Σ8) και β) να εκτελούν γραφειοκρατικές εργασίες (Σ4, Σ5, Σ6).

- *αισθάνομαι αρκετά πιεσμένη, με την έννοια ότι πολλές φορές έρχεται ένας όγκος αλλαγών και αισθάνομαι ότι δεν έχω προετοιμαστεί γι' αυτό, βρίσκομαι προ τετελεσμένων (Σ2)*
- *τα τελευταία χρόνια, [...] κοντεύουμε να γίνουμε γραφειοκράτες. Έχουμε χάσει την ταυτότητά μας σαν εκπαιδευτικοί. [...] αισθάνομαι ότι δεν παράγω έργο. (Σ5)*
- *δεν τους ενδιαφέρει τόσο πολύ [...] μες στην τάξη πώς μπορούμε να κάνουμε τη δουλειά μας, όσο τυπικά να μη δημιουργούνται προβλήματα, [...] να λειτουργούμε με κάποιες νόρμες (Σ7)*
- *Έχουν προστεθεί πράγματα στην καθημερινότητα που μας πιέζουν πάρα πολύ και δεν σ' αφήνουνε απερίσπαστο στο διδακτικό έργο [...] να συμπληρώνεις χαρτιά, βαθμολογίες, απουσίες, αυτό νομίζω ότι έχει γίνει βραχνάς για τον καθηγητή στην καθημερινότητά του. Ε, και από την άλλη πλευρά, μειώνεται ο μισθός, οι απαιτήσεις αυξάνονται κι αυτό δημιουργεί δημιουργεί δυσανασχέτηση. (Σ6)*
- *Η απαίτηση που έχω αισθανθεί εγώ από την ιεραρχία, είναι μια απαίτηση σε σύγχυση. [...]: τα [νέα] αναλυτικά προγράμματα, οι επιμορφώσεις που κάνω, η εισαγωγή των πρότζεκτ ή άλλων δράσεων, που τα βλέπω να έρχονται στα σχολεία, με κάνουν να πιστεύω ότι η ιεραρχία [...] μοιάζει να θέλει μια κατεύθυνση η οποία θα περιέχει χαρά της γνώσης, κριτική διάθεση και τέτοια ωραία πράγματα. Από την άλλη μεριά βλέπω ότι τίποτα δεν κουνιέται προς αυτή την κατεύθυνση, δεν ενθαρρύνεται με κανέναν τρόπο, δεν επιβραβεύεται με κανέναν τρόπο, ενώ αν πρόκειται να μετρηθεί η επιτυχία ενός σχολείου, θα μετρηθεί από τα αποτελέσματα στις πανελλήνιες εξετάσεις. (Σ10)*



6. Πιστεύουν ότι υπάρχει διαφοροποίηση των απαιτήσεων μεταξύ ειδικοτήτων στο λύκειο;

Γενικά αναγνωρίζεται ότι οι ειδικότητες που διδάσκουν πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα υφίστανται αυξημένη πίεση αλλά απολαμβάνουν και μεγαλύτερο κύρος (Σ3, Σ5, Σ6, Σ8, Σ9, Σ10). Μάλιστα ένας εκπαιδευτικός τάσσεται υπέρ μισθολογικής διαφοροποίησης. Ορισμένοι ωστόσο αντιλαμβάνονται μια εντατικοποίηση κοινή για όλες τις ειδικότητες (Σ2, Σ4), ενώ άλλοι σχολιάζουν ότι οι καθηγητές που διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας έχουν περισσότερες δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης (Σ3, Σ9, Σ10).

- *Νομίζω ότι κάποιες ειδικότητες που δεν άπτονται των πανελληνίων εξετάσεων δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη πίεση. Μεγαλύτερη πίεση αισθάνονται κυρίως οι φιλόλογοι, μαθηματικοί και λοιπά. Γιατί η κοινωνία θεωρεί ότι πρέπει να σε στύψει, προκειμένου να δώσεις αυτό που πρέπει.* (Σ6)

7. Αφοσίωση στο επάγγελμα: Θα το επέλεγαν και πάλι; Ποια θεωρούν πως είναι τα θετικά και αρνητικά του στοιχεία;

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν θετικά στο ερώτημα εάν θα επέλεγαν και πάλι να ασκήσουν το ίδιο επάγγελμα, δηλώνοντας αφοσίωση και ενθουσιασμό. Υπήρξαν όμως και δύο περιπτώσεις που αποκλίνουν:

- *Δεν ξέρω αν θα απαντούσα το ίδιο αν ήμουν αναπληρώτρια. Επειδή είμαι μόνιμη και βλέπω και τι επικρατεί γύρω μου, νομίζω ότι θα το επέλεγα,* (Σ2)
- *Με τα σημερινά δεδομένα θα το σκεφτόμουν πάρα πολύ. Δηλαδή μόνο σε απόγνωση θα πήγαινα στην εκπαίδευση* (Σ5)

Στα θετικά χαρακτηριστικά όλοι προτάσσουν την επαφή με τους μαθητές, που συνδέεται με μια αίσθηση νεότητας και σύνδεσης με την εποχή. Ακολουθεί η ικανοποίηση που αντλούν από το ενδιαφέρον και την αναγνώριση της προσφοράς τους από τους μαθητές (Σ1, Σ2, Σ4, Σ6, Σ7), το στοιχείο της κοινωνικότητας και της

συναδελφικότητας συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα (Σ5, Σ6, Σ8, Σ10) και η αίσθηση δημιουργικότητας (Σ1, Σ2, Σ7). Λιγότεροι είναι αυτοί που αναφέρονται σε πιο πρακτικές όψεις, όπως η σταθερή εργασία (Σ2, Σ6), η μεγάλη περίοδος διακοπών (Σ6) και οι ευκαιρίες ανάπτυξης (Σ10).

- *Είναι ευλογία να περνάς τη μισή σου μέρα με τους αυριανούς ενήλικες, πολίτες αυτής της χώρας. Η φρεσκάδα τους, η ευρηματικότητά τους, οι ιδέες τους, θεωρώ ότι είναι τα κίνητρα που μας δίνουν το κουράγιο να συνεχίζουμε. (Σ9)*
- *Το βασικότερο θετικό είναι ότι σε βλέπει ένα παιδί μετά από λίγα χρόνια και σ' αγκαλιάζει στο δρόμο. Για μένα αυτό είναι ίσως και ο μοναδικός λόγος που με κρατάει τόσο πολύ ζεστή σ' αυτή τη δουλειά. (Σ6)*
- *Γενικά επειδή αγαπάω τους ανθρώπους, και θέλω να συναναστρέφομαι με με ανθρώπους κι όχι κλεισμένος σ' έναν χώρο να μετράω χρήματα ή να συμπληρώνω ας πούμε χαρτιά, και πάλι θα το διάλεγα. (Σ8)*
- *είναι μια δουλειά δημιουργική σε μεγάλο βαθμό, κι αυτό δεν ξέρω αν είναι εύκολο να το βρεις σε πολλά επαγγέλματα σήμερα. (Σ2)*

Ως αρνητικά στοιχεία αναφέρονται η εντατικοποίηση της εργασίας, η απαξίωση και η αίσθηση εξουθένωσης ή απογοήτευσης (Σ1, Σ2, Σ5, Σ6, Σ9), η οικονομική υποβάθμιση (Σ2, Σ4, Σ8, Σ9, Σ10), η ανυπαρξία σταθερής και συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής και στήριξης από την πολιτεία (Σ5, Σ7)

- *Ολοένα και καινούρια πράγματα μας ζητάνε [...] Κι ότι πρέπει ανά πάσα στιγμή να είμαστε έτοιμοι να ανταποκρινόμαστε σ' αυτά τα καινούρια, σε ό,τι νέο μας ζητείται. [...] Να λειτουργούμε σαν ταχυδακτυλουργοί κάποιες φορές. (Σ2)*
- *Τα αρνητικά στοιχεία είναι ότι τα περιμένουν όλα από σένα. Ότι, μ' έναν τρόπο περίεργο, όλα τα κακά της εκπαίδευσης συγκεντρώνονται γύρω από τους εκπαιδευτικούς και μόνο. Θαρρείς και μόνο εμείς είμαστε οι τροχοί της αμάξης και το αμάξωμα και όλο το σύστημα. (Σ1)*
- *είμαστε πολύ κακοπληρωμένοι. Από κει πρέπει να ξεκινήσω. Ότι δουλεύουμε σε πολύ κακές συνθήκες. Για να είμαστε ρεαλιστές, τίποτα δεν βοηθάει από τις υποδομές που παρέχει το σχολείο για να κάνουμε καλά τη δουλειά μας. [...] μια γενικότερη μιζέρια, ένα αίσθημα εγκατάλειψης, ότι τίποτα καλό, τίποτα*

καινούριο, τίποτα ωραίο δεν μπορεί να γίνεται. (Σ10)

- *οι εκπαιδευτικές πολιτικές είναι ένα ανέκδοτο, δηλαδή είναι στα όρια του γελοίου αυτό που γίνεται. Γινόμαστε συνέχεια δέκτες υποτιθέμενων αλλαγών που ουσιαστικά δεν υπάρχουνε από ανθρώπους, επιτροπές σοφών οι οποίες δεν έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα. (Σ7)*

8. Ποιες είναι οι απόψεις τους για τη διαρκή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη;

Η διαρκής επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη αναγνωρίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως αυτονόητο και αναγκαίο κομμάτι της εργασίας τους. Ως πρωτεύον κίνητρο για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης αναφέρουν την ανάγκη για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους αλλά και την καθαρή ευχαρίστηση της γνώσης (Σ1, Σ5, Σ7, Σ8, Σ9 ), ενώ λιγότεροι είναι αυτοί που αναγνωρίζουν ως κίνητρο την επαγγελματική εξέλιξη (Σ1, Σ2, Σ10) και την ανασφάλεια μπροστά στην προοπτική της αξιολόγησης (Σ9).

- *Θεωρώ ότι είναι αυτονόητο και απαραίτητο. Δεν μπορώ να διανοηθώ εκπαιδευτικό που πήρε το πτυχίο του ή έκανε το μεταπτυχιακό του ή το διδακτορικό του και μένει πάλι εκεί πέρα. Η γνώση είναι κάτι που ρέει. (Σ9)*
- *Για να μάθω και να μπορέσω να το κάνω πράξη μέσα στην τάξη. [...] Ανασφάλεια έχω απέναντι στους μαθητές μου. Η αξιολόγηση δεν με έχει αγχώσει. Καθόλου. Μόνο απέναντι στα παιδιά. (Σ6)*
- *Το κίνητρό μου είναι η αγάπη να μάθω περισσότερα πράγματα και σ' ένα δεύτερο επίπεδο να εμπλουτίζω το φάκελό μου, που άρχισε τα τελευταία χρόνια να μας απασχολεί κι αυτό. Πρωτίστως όμως η συναίσθηση ότι έχω κι εγώ ανεπάρκειες και διαπιστώνω διαρκώς και καινούριες. (Σ1)*
- *Πρώτα απ' όλα να αισθανθείς την ανάγκη. Αν το καταλάβεις ότι το 'χεις ανάγκη, τότε θα το ρουφήξεις. Αν πιστεύεις ότι πρέπει απλώς να γίνει, θα σε αφήσει αδιάφορο. (Σ3)*

Όσοι παραδέχονται περιορισμένη δραστηριότητα σε αυτόν τον τομέα, την αποδίδουν

σε κακές εμπειρίες στο παρελθόν (Σ3, Σ6) ή συνδέουν το μειωμένο ενδιαφέρον με την οικονομική υποβάθμιση (Σ2, Σ4) και την αποτελμάτωση του λυκείου (Σ5). Οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας εμπιστεύονται περισσότερο επιμορφώσεις πρακτικού χαρακτήρα από έμπειρους εκπαιδευτικούς της τάξης.

- *όταν παίρνεις έναν πολύ χαμηλό μισθό και οι συνθήκες δεν είναι καλές δεν μπορώ να ζητάω και αυτό απ' τον εκπαιδευτικό [...] πόσοι έχουν όρεξη να το κάνουν;* (Σ4)
- *πιστεύω η επιμόρφωση μπορεί να γίνει μόνο από κάποιους συναδέλφους, που έχουν κάποια χρόνια εμπειρίας, και όχι κάποιιοι που έχουν τοποθετηθεί κομματικά ή άλλως πώς. Ξέρεις, ότι ο τάδε είναι τριάντα χρόνια καθηγητής, θέλω ν' ακούσω τι θα μου πει, θέλω να μάθω την άποψή του.* (Σ5)

Στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν ότι η ευθύνη της οργάνωσης και υλοποίησης της επιμόρφωσης, όπως και η ευθύνη της εκπαίδευσης εν γένει, ανήκει στην πολιτεία. Θεωρούν ότι μόνο οι φορείς του δημοσίου μπορούν να εγγυηθούν την ποιότητά της και ζητούν συστηματικές επιμορφώσεις μακράς διάρκειας ή σταθερά επαναλαμβανόμενες, με κεντρικό σχεδιασμό και σαφείς στόχους. Για την υλοποίησή της, δηλώνουν ότι εμπιστεύονται τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, αλλά πάντοτε με την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Παράλληλα επισημαίνουν ότι το ενδιαφέρον της πολιτείας για την επιμόρφωσή τους υπάρχει μόνο ως θεωρητική διακήρυξη αλλά δεν υποστηρίζεται στην πράξη. Ορισμένοι (Σ1, Σ3, Σ8) επιρρίπτουν ευθύνη στον κλάδο που δεν την έχει εντάξει δυναμικά στις συλλογικές διεκδικήσεις του. Από την άλλη πλευρά, όλοι συμφωνούν ότι η διαθεσιμότητα του ατόμου συνιστά εξίσου σημαντικό παράγοντα της επαγγελματική βελτίωσης.

- *Όχι ιδιωτικά άλλο. Η πολιτεία πρέπει να αναλάβει το βάρος αυτό. Δεν μπορεί να γίνεται δικό μου μέλημα. Δικό μου μέλημα είναι η αγωνία και η ευθύνη.* (Σ1)
- *Είναι άστοχη μια επιμόρφωση η οποία δεν έχει κάνει μία έρευνα για τις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού [...] Η επιμόρφωση πρέπει να έχει μία στόχευση, να οργανωθεί ένα σχέδιο με συγκεκριμένους προσανατολισμούς, παιδαγωγικούς, γνωστικούς, εκπαιδευτικούς, και άρα ο φορέας υλοποίησης θα πρέπει να είναι κάποιος ο οποίος γνωρίζει πού την πάμε,*

*για ποιο λόγο την προτείνουμε, με ποιου είδους εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. (Σ10)*

Παρότι έχουν ικανοποιητική ενημέρωση για το πλήθος των επιμορφώσεων από ποικίλους φορείς και με ποικίλους όρους και μορφές που προσφέρονται τα τελευταία χρόνια, δεν θεωρούν ότι πρόκειται για πραγματικές ευκαιρίες επιμόρφωσης, που μπορούν να αξιοποιήσουν. Οι αντιρρήσεις τους κατά σειρά συχνότητας εμφάνισης αφορούν: α) την καταβολή διδάκτρων ή την εκτός έδρας μετακίνηση για επιμορφωτικούς σκοπούς, που αποκλείονται λόγω οικονομικής αδυναμίας, β) την αδυναμία να αξιολογήσουν την ποιότητά των παρεχόμενων επιμορφώσεων σε ένα τοπίο που χαρακτηρίζεται χαοτικό (Σ1, Σ2, Σ6, Σ8, Σ10), γ) την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, την οποία δεν θεωρούν ελκυστική ή απορρίπτουν επειδή δεν διαθέτουν τις αναγκαίες ψηφιακές δεξιότητες (Σ1, Σ4, Σ9) και δ) την έλλειψη χρόνου (Σ2, Σ3, Σ7).

- Είναι τόσα πολλά αυτά που προτείνονται και ανεξάρτητα το ένα με τ' άλλο, που καλείσαι να ψάξεις μόνος σου να βρεις τι είναι αυτό που αξίζει ... και γίνεται τελικά η επιμόρφωση προσωπική σου υπόθεση. Η επιμόρφωση δεν είναι προσωπική υπόθεση! (Σ1)*
- Βρίσκουν το κοινό που θέλει απλώς να πάρει ένα χαρτί για να το χρησιμοποιήσει σε μια επαγγελματική εξέλιξη. Όποιος έχει έναν τέτοιο προσανατολισμό ξέρει. [...] Τώρα που έχει υποχωρήσει ο τρόμος της αξιολόγησης, υποχώρησε αυτό το ενδιαφέρον για τις επιμορφώσεις. Γιατί και τότε δεν νομίζω ότι έτρεχε κανείς πραγματικά να επιμορφωθεί, έτρεχε να πάρει κανένα χαρτί που θα τον κατοχυρώσει ότι «αν βρεθώ στη δύσκολη, θα μοστράρω και τα πέντε χαρτιά και θα είμαι εξασφαλισμένος». (Σ10)*

Όσο αφορά την αντίληψη των επιμορφωτικών αναγκών του κλάδου, στο σύνολό τους υποστηρίζουν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα ψυχοπαιδαγωγικά. Ακολουθούν οι καινοτόμες διδακτικές (Σ1, Σ3, Σ4, Σ9, Σ10) και η εκπαιδευτική χρήση της τεχνολογίας (Σ6, Σ7, Σ8, Σ10). Η επικαιροποίηση των γνώσεων στο αντικείμενο της ειδικότητας, σύμφωνα με τους περισσότερους μπορεί να καλυφθεί επαρκώς με προσωπική μελέτη.

- Νομίζω ότι είναι τα ψυχοπαιδαγωγικά η βασική ανάγκη, γιατί τα παιδιά πια έχουν ιδιαίτερα προβλήματα στη σημερινή κοινωνία. Με την ανάπτυξη των υπολογιστών,*

*βλέπουμε καινούρια πράγματα, που δεν υπήρχαν παλιότερα. (Σ4)*

- *Θεωρώ ότι σήμερα ο εκπαιδευτικός κλάδος πάσχει κυρίως στο σημείο της παιδαγωγικής και της προσέγγισης του μαθητή. Έχουμε να κάνουμε με ψυχές, με μαθητές οι οποίοι κουβαλούν προβλήματα, τα οποία επιδεινώνονται ακόμα περισσότερο από καταστάσεις που βιώνουν στις οικογένειές τους και έξω στην κοινωνία λόγω της παρατεταμένης κρίσης. (Σ9)*
- *κυρίως οι συνάδελφοι να τολμήσουν καινοτόμες διδακτικές προτάσεις μέσα στην τάξη. Νομίζω ότι φοβούνται ότι οτιδήποτε είναι καινοτόμο δεν είναι αποτελεσματικό. Διδάσκουν όπως έμαθαν να διδάσκονται. (Σ1)*

### **5.2.3. Άλλα θέματα που αναδείχτηκαν από τις συνεντεύξεις**

#### *Αξιολόγηση*

Το θέμα της αξιολόγησης αναδύθηκε από τον λόγο των καθηγητών, παρότι δεν αποτελούσε αντικείμενο της έρευνας. Όπως προκύπτει, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν ανατροφοδότηση μέσω κάποιου είδους διαμορφωτικής αξιολόγησης αλλά δυσπιστούν όσον αφορά τις προθέσεις και την αντικειμενικότητα των εξωτερικών αξιολογήσεων.

- *Δεν υπάρχει το κίνητρο της αξιολόγησης ώστε να πεις ότι εγώ πηγαίνω μπροστά, πηγαίνω καλύτερα ή πηγαίνω χειρότερα, οπότε θα πρέπει να βελτιωθώ. (Σ3)*
- *[την αξιολόγηση] τη θέλουμε όλοι μας, αλλά με προϋποθέσεις πολύ πιο στέρεες, και ορθολογικές. Πιστεύω ότι μπορεί να γίνει, καλό είναι να γίνει. (Σ9)*

Αντίθετα, εμπιστεύονται σε εντυπωσιακό βαθμό την κρίση των μαθητών για τη δουλειά τους και κινητροδοτούνται από την επιβεβαίωση που αντλούν από αυτούς.

- *τα ίδια τα παιδιά κρίνουν κατά πόσο σε θεωρούν επιτυχημένο σ' αυτό που κάνεις ή λιγότερο επιτυχημένο. Εγώ βασίζομαι πάρα πολύ σε αυτό. Και δεν θεωρώ ότι μπορεί να κρίνει ένας μαθητής ο οποίος δεν ενδιαφέρεται καθόλου για το μάθημα. [...] Κάποιοι μαθητές που έχουν μια έφεση για μάθηση, εκείνοι θα κρίνουν περισσότερο αν τους δίνεις αυτό που επιζητούν. (Σ6)*

- *Το αν έκανες καλά τη δουλειά σου μες στο χώρο του σχολείου όλα αυτά τα χρόνια το καταλαβαίνω από την αντίδραση των παιδιών. (Σ8)*
- *Αξιολογείται [ο καθηγητής] πρωτίστως από τους μαθητές του, και μάλιστα τους θεωρώ και καλούς κριτές. [...] Πιστεύω ότι οι μαθητές έχουν ένα αλάνθαστο κριτήριο, ίσως γιατί ζούμε πολύ μαζί τους. Πιστεύω ότι τα παιδιά έχουν και ανοιχτό μυαλό και ανοιχτή καρδιά, δεν είναι τόσο πολύ επηρεασμένα από στερεότυπες αντιλήψεις κι αυτό τους επιτρέπει να κρίνουν με μια ελευθερία και πνεύματος και αισθήματος. (Σ10)*

### *Αλλαγές*

Το δίπολο «παρελθόν» και «παρόν» έχει έντονη παρουσία στον λόγο των καθηγητών που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις. Οι αλλαγές στις οποίες αναφέρονται αφορούν:

- Φαινόμενα εντατικοποίησης: εργασιακός φόρτος, γραφειοκρατικές υποχρεώσεις, απαίτηση συσσώρευσης τυπικών προσόντων
- Αλλαγές στις παιδαγωγικές σχέσεις και τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών, που συσχετίζονται α) με την επίδραση της τεχνολογίας στον τρόπο επικοινωνίας των νέων και β) με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες εξαιτίας της οικονομικής κρίσης
- Αλλαγές που σχετίζονται με την οικονομική τους υποβάθμιση: μείωση κύρους και απόδοσης στην εργασία, ανάσχεση των δραστηριοτήτων επαγγελματική ανάπτυξης.

### *Αντιθέσεις - σύνορα*

Οι συχνότερα αναφερόμενες αντιθέσεις είναι μεταξύ:

- Εκπαιδευτικών - άλλων επαγγελμάτων (περιλαμβάνονται τόσο τα γραφειοκρατικά επαγγέλματα του δημοσίου όσο και τα επαγγέλματα της αγοράς): μέσα από την αντίθεση αυτή δομούν μια εικόνα υπεροχής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, που εστιάζεται στην αντίληψη προσφοράς, την ηθική ικανοποίηση, την κοινωνικότητα, τη δημιουργικότητα του επαγγέλματος
- σχολείου - εξωσχολικών φορέων (περιλαμβάνονται η τοπική αυτοδιοίκηση και οι

φορείς της αγοράς): οριοθέτηση των σχέσεων και περιφρούρηση της αυτονομίας του σχολείου

- σχολείο - φροντιστήριο: εξάιρεται ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου και εκφράζεται δυσαρέσκεια για τη μετατόπιση της εμπιστοσύνης στα φροντιστήρια
- Θεωρητικών - θετικών ειδικοτήτων: επισημαίνονται διαφοροποιήσεις ως προς διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση και τις εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις
- καθηγητών γυμνασίου - λυκείων αλλά και διδασκόντων εξεταζόμενα και μη εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα: διαφοροποίηση ως προς το κύρος και τις πιέσεις αφενός και τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών στη διδασκαλία αφετέρου.

#### **5.2.4 Σύνοψη αποτελεσμάτων**

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, οι εκπαιδευτικοί της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

- εκφράζουν έντονη αφοσίωση στο επάγγελμα και στο αντικείμενο της ειδικότητάς τους
- έχουν πολύ σαφή αίσθηση αποστολής και κοινωνικής προσφοράς
- κινητροδοτούνται κυρίως από τη σχέση τους με τους μαθητές
- προτάσσουν ως χαρακτηριστικά του καλού καθηγητή την επιστημονική επάρκεια και στοιχεία που σχετίζονται με τον παραδοσιακό παιδαγωγικό του ρόλο (προσωπικότητα - ήθος), ενώ αποδέχονται αρκετά από τα χαρακτηριστικά του «νέου επαγγελματισμού» (καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, ψηφιακές, κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες)
- αισθάνονται έντονη την έλλειψη και την αναγκαιότητα παιδαγωγικής κατάρτισης και εκτιμούν ότι η επαγγελματική εμπειρία συντέλεσε στη βελτίωση των ικανοτήτων τους
- εκφράζουν δυσαρέσκεια για τον περιορισμό της αυτονομίας τους, που αποδίδουν στον ασφυκτικό κεντρικό έλεγχο



- ταυτόχρονα, εκφράζουν αίσθηση εγκατάλειψης από την πολιτεία, από την οποία προσδοκούν ενεργό στήριξη για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης
- θεωρούν ότι έχει συρρικνωθεί το κοινωνικό τους κύρος αλλά και το κύρος του δημόσιου σχολείου, γεγονός που αποδίδουν στις ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον
- αισθάνονται αποδέκτες ασαφών και αντιφατικών απαιτήσεων και δηλώνουν σύγχυση ως προς τον ρόλο τους
- εντοπίζουν αλλαγές στους όρους άσκησης του επαγγέλματός τους προς την κατεύθυνση της εντατικοποίησης
- υπερασπίζονται τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την αυτονομία του σχολείου και αντιδρούν στη χαλάρωση των συνόρων με τους εξωσχολικούς φορείς
- αναγνωρίζουν τη διά βίου επαγγελματική βελτίωση ως αναγκαιότητα που απορρέει από τη φύση του επαγγέλματός τους αλλά διαφωνούν με τη μεταβίβαση της ευθύνης της σε ατομικό επίπεδο και τη λειτουργία της με όρους αγοράς.

## Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η 2η χιλιετία βρίσκει την εκπαίδευση της χώρας μας σε μια πορεία αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, που απηχούν γενικότερους προβληματισμούς γύρω από τον ρόλο και τους στόχους της και αγγίζουν όλες τις όψεις και τις βαθμίδες της. Όπως διαπιστώθηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση, η μεταρρυθμιστική αυτή ορμή σε καμία περίπτωση δεν συνιστά εθνική πρωτοτυπία αλλά εντάσσεται σε ένα κύμα αλλαγών, που συντελούνται διεθνώς προωθούμενες από υπερεθνικούς οργανισμούς, με στόχο την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου στο πλαίσιο της οικονομίας της γνώσης. Η βιβλιογραφία επισημαίνει επίσης τη σύνδεση των συντελούμενων μεταρρυθμίσεων με την αναμόρφωση των ταυτοτήτων και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Ο μεταρρυθμιστικός λόγος που αποτυπώνεται στα νέα προγράμματα σπουδών και τα νέα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης «διαπαιδαγωγούν» σε νέα πρότυπα γνώσης, καθορίζουν τι σημαίνει «καλός εκπαιδευτικός» και εν τέλει επηρεάζουν τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και το έργο του. Τα παιδαγωγικά κείμενα επαναπροσδιορίζουν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του «καλού καθηγητή», ως επαγγελματία εξοπλισμένου με ρητά διατυπωμένες ικανότητες, ο οποίος ανταποκρίνεται με επιτυχία σε εξωτερικά προσδιορισμένες απαιτήσεις. Μέσω της μύησης των εκπαιδευτικών στις νέες παιδαγωγικές διαδικασίες και μορφές πρακτικής αλλά και της έκθεσής τους στον μεταρρυθμιστικό λόγο διαμορφώνονται νέες μορφές συνείδησης, αξίες και στάσεις (Bernstein 2000· Sarakinioti & Tsatsaroni 2015· Sifakakis et al. 2016).

Στην περίπτωση της χώρας μας, οι επιρροές στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής προέρχονται κυρίως από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τον ΟΟΣΑ. Οι οργανισμοί αυτοί χρησιμοποιούν ως μέσο διείσδυσης και συμμόρφωσης στο εθνικό επίπεδο τις «ήπιες» τεχνολογίες της διακυβέρνησης, όπως η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού και οι συλλογές ερευνητικών δεδομένων για την εκπαίδευση, αν και θα πρέπει να επισημανθεί ότι, μετά

την είσοδο της Ελλάδας στην περίοδο της οικονομικής κρίσης ένα μέρος των προωθούμενων μεταρρυθμίσεων στον χώρο της εκπαίδευσης έχει λάβει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα των μνημονιακών δεσμεύσεων.

Η αυξανόμενη επιρροή των υπερεθνικών φορέων διακυβέρνησης στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου (Robertson 2012, 2013) απηχεί στον λόγο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη νομοθεσία, τις υπουργικές αποφάσεις και τις εγκυκλίους που ρυθμίζουν τα θέματα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Η επισκόπηση των κειμένων της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής έδειξε έναν σταθερό προσανατολισμό, ιδιαίτερα τις δύο τελευταίες δεκαετίες, σε επιλογές που συμμορφώνονται με τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τις υποδείξεις του ΟΟΣΑ, όπως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η προώθηση παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών και Προγραμμάτων Σπουδών προσανατολισμένων στην κοινωνία της γνώσης. Ο αποσπασματικός και ασυνεχής χαρακτήρας των εκπαιδευτικών αλλαγών στη χώρα μας δεν ακυρώνει τη δύναμη επιρροής του μεταρρυθμιστικού λόγου, ο οποίος καθορίζει την ατζέντα των συζητήσεων γύρω από την εκπαίδευση.

Το ενδιαφέρον της εμπειρικής έρευνας εστιάστηκε στη βαθμίδα του λυκείου. Το σημερινό λύκειο αποτελεί μία εκπαιδευτική βαθμίδα με ιδιάζοντα χαρακτηριστικά, ένα πεδίο συγκρούσεων και εφαρμογής αντιφατικών πολιτικών. Στα μαθήματα προσανατολισμού της δευτέρας και κυρίως της τρίτης τάξης του λυκείου διαπιστώνεται ισχυρή ταξινόμηση μεταξύ διδακτικών αντικειμένων, με σαφώς διαχωρισμένα γνωστικά περιεχόμενα καθώς και παιδαγωγικές σχέσεις ισχυρής περιχάραξης, που συνεπάγονται ένα κάθετο και ιεραρχικό πλαίσιο επικοινωνίας, τόσο μεταξύ ειδικοτήτων όσο και μεταξύ καθηγητών - μαθητών. Ο τύπος αυτός της οργάνωσης, που παραπέμπει σε αναλυτικά προγράμματα του τύπου της συλλογής (Bernstein 1991), υπηρετεί τις ανάγκες ενός εξωτερικού συστήματος αξιολόγησης των μαθητών, των πανελλήνιων εισαγωγικών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Από την άλλη πλευρά, τα νέα προγράμματα σπουδών και τα αναλυτικά

προγράμματα για την πρώτη τάξη του λυκείου και για τα μαθήματα γενικής παιδείας δίνουν έμφαση στις εγκάρσιες δεξιότητες και τις διαθεματικές προσεγγίσεις, ανοίγοντας τον δρόμο για αλλαγές στους κανόνες αναγνώρισης και για χαλάρωση των σχέσεων ταξινόμησης μεταξύ γνωστικών αντικειμένων. Στο πλαίσιο αυτό προωθούνται διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που τείνουν στη μείωση της ισχύος της περιχάραξης, στην κατεύθυνση μιας αόρατης παιδαγωγικής. Παράλληλα, η εισαγωγή νέων τύπων αξιολόγησης του μαθητή, όπως οι ερευνητικές εργασίες και ο ατομικός φάκελος εγκαινιάζει επιπλέον αλλαγές και στους κανόνες αξιολόγησης (Bernstein 1991).

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος περιορίζει τις δυνατότητες παρέμβασης των εκπαιδευτικών στις τεκταινόμενες αλλαγές. Η κεντρική ρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας, που ελαχιστοποιεί τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών, δείχνει προς την κατεύθυνση ενός «κυβερνητικού επαγγελματισμού» (Beck 2008), έστω και αν η ρητορική των προωθούμενων αλλαγών επαγγέλλεται την ανάπτυξη ενός σύγχρονου, δυναμικού εκπαιδευτικού προσωπικού, υψηλών επαγγελματικών προδιαγραφών. Η εκπαιδευτική ηγεσία μεθοδεύει μια ισχυρή περιχάραξη των χαρακτηριστικών του «καλού καθηγητή», μέσω ενός παιδαγωγικού μηχανισμού στον έλεγχο του οποίου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη συμμετοχή.

Ωστόσο στη βαθμίδα του λυκείου κυριαρχεί ασάφεια, ακόμα και όσον αφορά τα προσδοκώμενα χαρακτηριστικά του «καλού καθηγητή». Οι αντιφατικοί προσανατολισμοί του λυκείου συνδέονται με διαφορετικά μοντέλα του καθηγητή και διαφορετικών προσανατολισμών ταυτότητες. Οι νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες και μορφές πρακτικής απαιτούν για την επιτυχία τους εφαρμογή ένα μοντέλο καθηγητή που φέρει πολύ διαφορετικές ικανότητες και χαρακτηριστικά από αυτά που απαιτούνται για να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της «φροντιστηριακού τύπου» διδασκαλίας, η οποία συνδέεται με την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Σκοπός της εμπειρικής έρευνας ήταν να διαπιστώσει τι είδους επαγγελματικές ταυτότητες και αντιλήψεις για τον επαγγελματισμό διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί που

εργάζονται μέσα σ' αυτό το λύκειο των αντιφατικών απαιτήσεων, των πολλαπλών και συγκρουόμενων ρόλων, της ασυνέχειας και των εντάσεων. Πώς, δηλαδή, οικοδομούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την πραγματικότητά τους, μέσω της αποδοχής, της απόρριψης ή της επανερμηνείας των απαιτήσεων του νέου επαγγελματισμού (Helsby 1995· Day 2002).

Τα αποτελέσματα της έρευνας σκιαγραφούν εκπαιδευτικούς που διακρίνονται από ισχυρή αφοσίωση στο επάγγελμά τους αλλά βρίσκονται σε σύγχυση όσον αφορά τον ρόλο τους και βιώνουν έντονα αισθήματα πίεσης και απαξίωσης. Σταθερές της αυτοαναγνώρισής τους ως επαγγελματίες παραμένουν η πρόσδεση με το επιστημονικό αντικείμενο της ειδικότητάς τους και η πίστη στην εγγενή αξία της εξειδικευμένης γνώσης τους καθώς και η αντίληψη της άσκησης λειτουργήματος που υπηρετεί το δημόσιο συμφέρον. Με τους όρους του Bernstein (2000), οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου φαίνεται ότι διατηρούν σε μεγάλο βαθμό ταυτότητες εσωτερικού προσανατολισμού νοήματος. Ωστόσο από τα συστατικά της επαγγελματικής τους ταυτότητας απουσιάζει η αυτονομία, γεγονός που αποδίδεται από τους ίδιους στον ισχυρό κεντρικό έλεγχο και την εξάρτηση του λυκείου από τις πανελλαδικές εξετάσεις. Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται τα περιορισμένα περιθώρια ελέγχου επί της εργασίας τους ως απειλή για την επαγγελματική τους ταυτότητα και αίτιο υποβάθμισης του επαγγελματικού τους κύρους.

Από την άλλη πλευρά, ο λόγος του νέου επαγγελματισμού φαίνεται να έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις τους. Τα νέα επαγγελματικά πρότυπα είναι εν πολλοίς αποδεκτά, έστω και ως ανέφικτα ιδεώδη που έχουν εφαρμογή μόνο στις «προηγμένες» χώρες. Η αποδοχή αυτή, ωστόσο, δεν είναι καθολική ούτε εδραιώνεται στη λογική της επιτελεστικότητας. Οι καθηγητές υιοθετούν επιλεκτικά χαρακτηριστικά του νέου επαγγελματισμού, τα οποία συνδέουν με την επιθυμία ανταπόκρισης στις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης και τη βελτίωση της ποιότητας της εργασίας τους αλλά δεν υπονομεύουν φανερά την εσωτερικά προσανατολισμένη επαγγελματική τους ταυτότητα. Ταυτόχρονα, αμφισβητούν έντονα και αντιλαμβάνονται ως απειλητικές τις όψεις του νέου επαγγελματισμού που σχετίζονται είτε με την εξωτερική αξιολόγηση βάσει μετρήσιμων κριτηρίων αποτελεσματικότητας είτε με τη χαλάρωση της ισχύος

των συνόρων που προσδιορίζουν το «εντός» και το «εκτός» του σχολικού χώρου.

Ένας από τους κεντρικούς άξονες των προωθούμενων πολιτικών για τους εκπαιδευτικούς είναι η ένταξή τους σε ένα συνεχές διά βίου επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελεί μηχανισμό μύησης σε νέα πρότυπα γνώσης και ταυτότητας. Στην ελληνική περίπτωση, η περίοδος της οικονομικής κρίσης και ο συνακόλουθος περιορισμός των διαθέσιμων πόρων για την εκπαίδευση συνέβαλαν στην συρρίκνωση των επίσημων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, στη θέση των οποίων αναπτύχθηκε μια εν πολλοίς αρρυθμιστη «ελεύθερη αγορά» επιμορφώσεων.

Η έρευνα έδειξε πολύ υψηλή αποδοχή της έννοιας της διά βίου ανάπτυξης και βελτίωσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, που αναγνωρίζουν την ανάγκη ανανέωσης των παιδαγωγικών και διδακτικών τους εφοδίων ως αναπόσπαστο μέρος της εργασίας τους. Ωστόσο η ερμηνεία τους για την επαγγελματική ανάπτυξη απορρίπτει τα χαρακτηριστικά εκείνα που τη συνδέουν με τις πρακτικές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και τη διαχειριστική λογική της ατομικής ανταγωνιστικότητας. Οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με τη σύνδεση της επιμορφωτικής δράσης με τη μισθολογική και υπηρεσιακή τους εξέλιξη και την αναγωγή της σε ατομική ευθύνη και ζητούν τον έλεγχο της από το επίσημο πεδίο αναπλαισίωσης, απορρίπτοντας τη λειτουργία του χώρου της επιμόρφωσης με όρους αγοράς.

Ένα ακόμα κρίσιμο συστατικό της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι η σχέση τους με το κράτος. Η σχέση αυτή φαίνεται ότι παραμένει συνδεδεμένη με τα πρότυπα του κράτους πρόνοιας. Οι εκπαιδευτικοί υπερασπίζονται τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τη θέση τους ως δημόσιων λειτουργών και εμπιστεύονται το κράτος στον ρόλο του εγγυητή και ρυθμιστή των ζητημάτων που αφορούν την εκπαίδευση, αν και δηλώνουν απογοήτευση για την πλημμελή ανταπόκρισή του στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, διατηρούν την πίστη τους στη φιλελεύθερη-ανθρωπιστική παράδοση της εκπαίδευσης, που χαρακτηρίζεται από πίστη στην εγγενή αξία της μόρφωσης και όχι στην εργαλειακή-ανταλλακτική της αξία (Day 2002).

Μία από τις σημαντικότερες διαπιστώσεις που προέκυψαν από την έρευνα είναι η

σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη σχέση τους με τους μαθητές, η οποία τροφοδοτεί την αφοσίωσή τους στην εργασία τους. Η επαφή με τους μαθητές αναφέρεται ως ο σημαντικότερος λόγος επιλογής αλλά και παραμονής στο επάγγελμα. Επιπλέον, οι μαθητές αναδεικνύονται από τους καθηγητές που πήραν μέρος στην έρευνα ως οι εγκυρότεροι αξιολογητές τους και το ισχυρότερο κίνητρό τους για την επαγγελματική τους βελτίωση. Όπως επιβεβαιώνει ο Riseborough (1985, όπ. αναφ. στο Beijaard 1995), οι μαθητές παίζουν κρίσιμο ρόλο στον προσδιορισμό της πραγματικότητας των εκπαιδευτικών, οικοδομούν τον κόσμο τους και επηρεάζουν την ταυτότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση από τις ψυχικές ανταμοιβές της διδασκαλίας. Η καλή σχέση με τους μαθητές συνδέεται με την αποτελεσματικότητα στην εργασία και με έναν υψηλό βαθμό σταθερότητας στην εκπαιδευτική καριέρα, ενισχύοντας την αίσθηση ουσιαστικής συμβολής στη λειτουργία του σχολείου (Beijaard 1995· Day 2002). Αντίθετα, η αίσθηση απαξίωσης των εκπαιδευτικών και εγκατάλειψης του σχολείου από το κράτος υπονομεύει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Οι κρίσιμες αυτές όψεις του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού παραγνωρίζονται από την εργαλειακή αντίληψη του εκπαιδευτικού έργου (Beijaard et al. 2004). Όμως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα επάγγελμα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες. Οι έλληνες εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι εργάζονται μέσα σε δύσκολες συνθήκες, φαίνεται ότι αισθάνονται έντονη αφοσίωση και αγάπη για τη δουλειά τους. Όπως επιβεβαιώνει η έρευνα των Moore & Hofman (1988, όπ. αναφ. στο Beijaard et al. 2004), η ικανοποίηση που αντλείται από την αυτοεκτίμηση και αυτοπραγμάτωση συμβάλλει ώστε να ξεπεραστεί η δυσαρέσκεια από τις κακές εργασιακές συνθήκες.

Εν όψει των σχεδιαζόμενων μεταρρυθμίσεων στο λύκειο είναι σημαντικό να αναδειχτεί η σημασία που έχει η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των αλλαγών που τους αφορούν προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχής υλοποίησή τους. Σύμφωνα με τον Day (2002), η έκταση αποδοχής και υποστήριξης των όποιων μεταρρυθμίσεων (ή το αντίθετο) εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο αυτές απειλούν υφιστάμενες ταυτότητες. Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αλλαγές που

επηρεάζουν την αυτοεικόνα και την ταυτότητά τους ή αντιτίθενται στις αξίες που εμπεριέχονται στις προτεινόμενες αλλαγές, αναπτύσσουν στρατηγικές αυτοπροστασίας αρνούμενοι να αναλάβουν τους νέους τους ρόλους (Nias 1989, όπ. αναφ. στο Beijaard 95· Day 2002). Συνακόλουθα, οι άνωθεν επιβεβλημένες μεταρρυθμίσεις μακροπρόθεσμα μειώνουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαιδευτικής εργασίας (Jeffrey & Woods 1996· Day 2002). Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η επιβεβαίωση της εμπιστοσύνης σε αυτούς και η αναγνώριση της σημασίας της δουλειάς τους είναι, συνεπώς, κρίσιμης σημασίας για τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και γενικότερα για τη διατήρηση του ενθουσιασμού και της αφοσίωσης στο έργο τους.

Η μεγαλύτερη φιλοδοξία της παρούσας εργασίας θα ήταν να συμβάλει σε μια βαθύτερη κατανόηση των μάχιμων εκπαιδευτικών και των αναγκών τους, μέσα από την αποτύπωση των αντιλήψεών τους για την εργασία τους.

Σημαντικός περιορισμός της ανά χείρας ερευνητικής απόπειρας είναι η εξαιρετικά περιορισμένη συμμετοχή νεότερων εκπαιδευτικών στο δείγμα, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, όσον αφορά τις αντιλήψεις που φέρουν οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί για την εργασία και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Θεωρούμε πως θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διενέργεια μιας μεγαλύτερης σε έκταση, στοχευμένης έρευνας με σκοπό τη διαπίστωση διαφορών όσον αφορά τις αντιλήψεις για τον επαγγελματισμό μεταξύ νεότερων και παλαιότερων εκπαιδευτικών και τον συσχετισμό των ευρημάτων με διαφοροποιήσεις στην αρχική τους εκπαίδευση και την κοινωνικοποίησή τους στο επάγγελμα.



## **ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΠΗΓΕΣ**

#### **Κείμενα Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1993), «Πράσινη Βίβλος για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση», Βρυξέλλες, COM(93) 457.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995), «Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και κατάρτιση-Διδασκαλία και Μάθηση - Προς την κοινωνία της γνώσης», Λουξεμβούργο, COM(95) 590.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005), «Κοινές Ευρωπαϊκές αρχές για τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών», DG EAC, 2005.

European Commission (2006), «Key Competences for Lifelong Learning, a European Reference Framework», Brussels 1720/2006..

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.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008), «Ανακοίνωση της Επιτροπής: Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21ο Αιώνα: Ατζέντα για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στο Σχολικό Τομέα», Βρυξέλλες, COM (2008) 425 τελικό, 3.7.2008.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2012a), «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα», Στρασβούργο, COM(2012) 669 τελικό, 20.11.2012.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2016), «Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2016. Ελλάδα», Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, doi: 10.2766/459633.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000), «Συμπεράσματα της Προεδρίας: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας», 23-24.03.2000.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2002), «Λεπτομερές πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη», EEC 142,14.02.2002.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2003), «Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 5ης Μαΐου 2003 σχετικά με τα Επίπεδα Αναφοράς (Benchmarks) στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση», OJ 2003/C 134/02.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004), «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010. Βασικά μηνύματα του Συμβουλίου και της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο», OJ 2004/C 104/01, 30.04.2004.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2007), «Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2007, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών», OJ 2007/C 300/07, 12.12.2007.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009), «Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)), OJ 2009/C 119/02, 28.05.2009.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009), «Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26ης Νοεμβρίου 2009 για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων», OJ 2009/C 302/04, 12.12.2009..

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και Επιτροπή (2012), «Κοινή έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) - Εκπαίδευση και κατάρτιση σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπη», OJ 2012/C 70/05.

European Commission (2012), «Commissison Staff Working Document. Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes», SWD (2012) 374 final, 20.11.2012.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2015), «Κοινή έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) - Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης», OJ 2015/C 417/04, 15.12.2015.

European Commission (2007), «Communication from the Commission to the European Parliament and the Council the European Economic and Social Committee of the

Regions, Towards Common Principles of Flexicurity: More and better jobs through flexibility and security», COM(2007) 359 final, 27.06.2007.

## **ΟΟΣΑ**

ΟΟΣΑ (1997). «Έκθεση για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα». Παρίσι. <http://glotta.ntua.gr/posdep/concrete/OECD/2005-oosa.htm> (πρόσβαση στις 13/11/2016).

ΟΟΣΑ (2011) «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα», ISBN 978-89-26-411958-1 [http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5699/1537\\_01\\_ΟΟΣΑ%20μελέτη%20\(τελικό%20παραδοτέο%20για%20ΕΚΤ\).pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5699/1537_01_ΟΟΣΑ%20μελέτη%20(τελικό%20παραδοτέο%20για%20ΕΚΤ).pdf), (πρόσβαση στις 15/10/2016).

## **Κείμενα Εθνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

### ***A. Νόμοι***

Νόμος 309/76. (ΦΕΚ 100/A/30-4-1976), «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως».

Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ 144/1982), «Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Νόμος 1351/1983 (ΦΕΚ 56/A/26-4-1983), «Εισαγωγή σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/A/30-09-1985), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2333/95 (ΦΕΚ 182/A/31-8-1995), «Σύσταση Εθνικών Διακομματικών Επιτροπών».

Νόμος 2327/95 (ΦΕΚ 156/τ.Α/31-07-1995), Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188 A/23-9-97), «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2916/2001 (ΦΕΚ 114 A/11-6-01), «Διάρθρωση της ανώτατης εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα αυτής».

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24 Α/13-2-02), «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3255/2004 (ΦΕΚ 138/Α/22-07-2004), «Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων».

Νόμος 3475/2006 (ΦΕΚ 146 Α/13-7-06), «Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/ Α/19-5-10), «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163 Α/21-9-10), «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις».

Νόμος 3966/2011 (ΦΕΚ 118/Α/24-05-2011), «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις».

Νόμος 4093/2012 (ΦΕΚ Α 222/12-11-2012), «Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016 – Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016».

Νόμος 4186/2013 (ΦΕΚ 193 Α/17-9-13), «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις».

Νόμος 4142/2013 (ΦΕΚ 83/Α/09-04-2013), «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».

Νόμος 4152/2013 (ΦΕΚ 107/Α/09-05-2013), «Επείγοντα μέτρα εφαρμογής των νόμων 4046/2012, 4093/2012 και 4127/2013».

Νόμος 4326/2015 (ΦΕΚ 49/Α/13-05-2015), «Επείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση της βίας στον αθλητισμό και άλλες διατάξεις».

Νόμος 4336/2015 (ΦΕΚ 94/Α/14-8-2015), «Συνταξιοδοτικές διατάξεις, Κύρωση του Σχεδίου Σύμβασης Οικονομικής Ενίσχυσης από τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Σταθερότητας και ρυθμίσεις για την υλοποίηση της Συμφωνίας Χρηματοδότησης».

### ***Β. Προεδρικά διατάγματα***

Π.Δ. 297/1982 (ΦΕΚ Α 52/29-04-1982), «Εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος στην Εκπαίδευση και στη Διοίκηση».

Π.Δ.390/1990 (ΦΕΚ 154/ 21-11-1990, τ. Α΄), «Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων».

Π.Δ.392/1990 (ΦΕΚ 155/ 21-11-1990, τ. Α΄), «Οργάνωση και λειτουργία Λυκείων».

Π.Δ.393/1990 (ΦΕΚ 156/ 21-11-1990, τ. Α΄). «Οργάνωση και λειτουργία Γυμνασίων».

Π.Δ. 429/1991, (ΦΕΚ. 156/τ.Α΄, 11-8-1991), «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών γυμνασίου».

Π.Δ. 250/1992 (ΦΕΚ 138/Α/10-08-1992), «Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης και θεμάτων λειτουργίας των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων».

Π.Δ. 451/93 (ΦΕΚ 187/Α/8-10-1993), «Τροποποίηση και συμπλήρωση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σχολικών Μονάδων και άλλες διατάξεις».

Π.Δ. 320/1993 (ΦΕΚ 138/Α/25-08-1993), «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».

Π.Δ. 409/1994 (ΦΕΚ 22/Α/22-12-1994), «Αξιολόγηση μαθητών του Γυμνασίου».

Π.Δ. 140/1998 (ΦΕΚ 107/Α/8-5-1998), «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης».

Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/2013), «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

### ***Γ. Εγκύκλιοι***

Εγκύκλιος 344/Γ7/3-1-2005, «Ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning Ηλεκτρονική Αδελφοποίηση – Συνεργασίες σχολείων στην Ευρώπη», Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-3-2010, «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας», Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.

Εγκύκλιος 5925/Γ2/16-1-2014, «Ενημέρωση σχετικά με τις δράσεις του Συνηγόρου του Πολίτη», Αθήνα: ΥΠΑΙΘ.

Εγκύκλιος 45460/Δ2/16-03-2014, «Εγκριση υλοποίησης εκπαιδευτικού προγράμματος Προγράμματα Μαγνήτες», Αθήνα: ΥΠΑΙΘ.

Εγκύκλιος 4077/28-04-2014, «Θεσμική δικτύωση φορέων για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού», Αθήνα: ΥΠΑΙΘ.

Εγκύκλιος ΥΠΑΙΘ 187363/ΓΔ4/19-11-2014, «Κοινωνικό Σχολείο: Σκοπός, Πλαίσιο Λειτουργίας, Δράσεις - Οδηγίες και κατευθύνσεις», Αθήνα: ΥΠΑΙΘ.

Εγκύκλιος 154426/Γ7/26-09-2014, «Εκπαιδευτικές Δράσεις σε όλα τα σχολεία της χώρας στις 24 Οκτωβρίου 2014 Παγκόσμια Ημέρα κατά της Παχυσαρκίας», Αθήνα: ΥΠΑΙΘ.

Εγκύκλιος 116265/Δ1/20-07-2015, «Έγκριση εκπαιδευτικού προγράμματος», Αθήνα: ΥΠΟΠΑΙΘ.

Εγκύκλιος 8195/Δ2/20-01-2016, «Έγκριση Εβδομάδας εθελοντισμού Let's do it Greece 2016», Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.

Εγκύκλιος 23277/Δ2/11/02/2016, «Πανελλήνιος διαγωνισμός ρομποτικής WRO», Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.

Εγκύκλιος 45482/Δ2/16-03-2016, «Με την ποίηση πολεμάμε τον ρατσισμό», Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.

Εγκύκλιος 179214/Δ7/26-10-2016, «Εκπαιδευτικές δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη της καινοτομίας και της κοινωνικής επιχειρηματικότητας», Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.

Εγκύκλιος 190821/Δ2/10-11-2016, «Έγκριση εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών», Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.

Εγκύκλιος 196939/Δ1/29-11-2016, «Υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος «Σχολεία Υπερασπιστές των Παιδιών» 2017», Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.

Εγκύκλιος 220482/Δ2/23-12-2016, «Υλοποίηση στο Γυμνάσιο Θεματικής Εβδομάδας Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης σε ζητήματα Διατροφής, Εθισμού-Εξαρτήσεων και Έμφυλων Ταυτοτήτων κατά το Σχολικό Έτος 2016- 2017», Αθήνα: ΥΠΠΕΘ

Εγκύκλιος 220473/Δ2/23-12-2016, «Οδηγίες για την εκπόνηση των Δημιουργικών Εργασιών στο Γενικό Λύκειο», Αθήνα: ΥΠΠΕΘ

Εγκύκλιος 9989/Θ2/20-01-2017, «Εκδηλώσεις και εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την Ημέρα Μνήμης του Ολοκαυτώματος», Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.

Εγκύκλιος 36781/Δ2/6-3-2017, «Πανελλήνια Ημέρα κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού», Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.

#### ***Δ. Υπουργικές αποφάσεις (Υπουργείο Παιδείας)***

Υπουργική Απόφαση 4867/Γ2/ 28-08-1992 (ΦΕΚ 629/Β/23-10-1992), «Σχολικές Δραστηριότητες».

Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/28-02-2003 (ΦΕΚ 303B/13-03-2003), «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών».

Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2/28-02-2003 (ΦΕΚ 304/B/13-03-2003), «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης».

Υπουργική Απόφαση 66272/Γ7/4-7-2005, «Περί Θεματικών Δικτύων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης».

Υπουργική Απόφαση 59609/Γ2 (ΦΕΚ 1213/B/14-06-2011), «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου».

Κοινή Υπουργική Απόφαση 24146/Γ7/2011 (ΦΕΚ 434/B/17-3-2011), «Καθορισμός Πλαισίου Συνεργασίας Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και Κέντρων Πρόληψης του ΟΚΑΝΑ, για την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης».

Υπουργική Απόφαση 70001/Γ2/2011 (ΦΕΚ 1562/B/27-6-2011), «Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου».

Υπουργική Απόφαση 30972//Γ1/05-03-2013 (ΦΕΚ 614/B/5-3-2013), «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης».

Υπουργική Απόφαση 94588/Δ2/9-6-2016 (ΦΕΚ 1670/B/10-6-2016), «Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου».

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*.

*Μια εισαγωγή στις μεθόδους της Έρευνας Δράσης* (μτφ. Δεληγιάννη, Μ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αναστασίου Α. κ.ά. (2016), «Οι πολιτικές εποπτείας και αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Η παιδαγωγική ελευθερία και ο ρόλος της Ο.Λ.Μ.Ε.», 11ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ, <https://dialogos11o.wordpress.com> (πρόσβαση στις 14/12/2017).

Βλάχος, Δ. (επιστ. υπεύθυνος) (2008), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπ/σης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Βουγιούκας, Α. (1986), *Δοκίμια εκπαιδευτικού προβληματισμού*, Αθήνα: Εκδόσεις Φελέκη.
- Βούλγαρης, Γ. (2001), *Η Ελλάδα της Μεταπολίτευσης 1974-1990. Σταθερή δημοκρατία σημαδεμένη από τη μεταπολιτευτική ιστορία*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (μτφ. Λαμπράκη-Παγανού, Α., Μηλίγκου, Ε. και Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κ.), Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ.), 4η έκδοση, Αθήνα: Έκφραση.
- Γκλαβάς, Σ. (2010), *Επισκόπηση της ιστορίας της εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος*, [http://www.pi-schools.gr/progr\\_spondon\\_1899\\_1999/episkopisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/progr_spondon_1899_1999/episkopisi.pdf) (πρόσβαση στις 27/11/2016).
- Γκόβαρης Χ., Ρουσσάκης Ι. (2008), *Πολιτικές στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- De Botton, A. (2005), *Περί το κοινωνικού status* (μτφ.: Ανδρέου Γ.), Αθήνα: Πατάκης.
- Δούκας, Χ. (2000), *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982 - 1994)*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος Α.Ε. (2008), *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Ελευθεριάδου Σ. (2012), *Το μάθημα της λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου: Κριτική και αξιολόγηση του νέου Προγράμματος Σπουδών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998), *Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Foucault, M. (1989), *Επιτήρηση και Τιμωρία* (μτφ. Χατζηδήμου, Κ., Ράλλη, Ι.), Αθήνα: Κέδρος - Ράππα..
- Foucault, M. (2007), *Εξουσία, γνώση και ηθική* (μτφ. Σαρίκας, Ζ.), Αθήνα: Ύψιλον.
- Foucault, M. (2011), *Η ιστορία της σεξουαλικότητας Ι. Η βούληση για γνώση* (μτφ. Μπέτζελος, Τ.), Αθήνα: Πλέθρον.
- Foucault, M. (2012), *Η γέννηση της βιοπολιτικής : Παραδόσεις στο Κολέγιο της Γαλλίας (1978-1979)* (μτφ. Πατσογιάννης, Β.), 1η έκδ., Αθήνα: Πλέθρον.
- Foucault, M. (χ.χ.), *Η τάξη του λόγου: Εναρκτήριο μάθημα στο College de France 1970* (μτφ. Χριστίδης Μ.), Αθήνα: Ηριδανός.
- Javeau, C. (1996), *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο. Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή* (μτφ. Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ. Ι.), Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.



- KEMETE (2012), «Οι μισθοί των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη», <http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2012/12/misthoikemete171212.pdf> (πρόσβαση στις 6/12/2017).
- Κοινωνικό Πολυκέντρο - ΑΔΕΔΥ (2014), «Οι επιπτώσεις των περιοριστικών πολιτικών την εποχή των μνημονίων σε επιμέρους τομείς του Δημοσίου και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Επικαιροποιημένα στοιχεία της μελέτης του Κ.Π.», στο *Εβδομαδιαία ενημέρωση Κοινωνικό Πολυκέντρο- ΑΔΕΔΥ*, Τεύχος 105, 10/9/2014 <http://kpolykentro.gr/wp-content/uploads/2014/06/newsletter105.pdf> (πρόσβαση στις 24/10/2016).
- Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.) (2010), *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κυπριανός, Π. (2004), *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κυριαζή, Ν. (2005), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mason, J. (2003), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (επιμ. Κυριαζή Ν., μτφ. Δημητριάδου Ε.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μενδώνης, Π., Μαριόλης, Δ., Γαλάνης, Γ. (2002), «Η ζωντανή εκπαίδευση κάτω από τη σκιά του νέου επιθεωρητισμού», στο Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπαγάκης, Γ., Σκιά, Κ. (επιμ.) (2014), *Διερεύνηση των δυνατοτήτων Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπουζάκης, Σ. (2002), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Μπουζάκης, Σ. (2007), «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1974-2004: έγιναν, γίνονται;», στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (2005), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Δαρδανός.
- ΟΛΜΕ (1997), «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». *Δελτίο της ΟΛΜΕ*, τ. 654, σσ. 12-15.
- ΟΛΜΕ (2003), «11ο Συνέδριο, Έκθεση Πεπραγμένων 2001-2003». <http://www.olme.gr/oldsite/2002/pepragmena03.htm> (πρόσβαση στις 4/11/2016).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010), *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί, μέρος 1ο*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδοπούλου Μ. (2014), «Η ανάδυση ενός ανοικτού και ευέλικτου περιβάλλοντος μάθησης στη διά βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Αποτύπωση και ερμηνεία του αναδύμενου περιβάλλοντος», στο: Μπαγάκης, Γ., Σκιά, Κ. (επιμ.), *Διερεύνηση των δυνατοτήτων Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003), *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Περσιάνης, Π. (2001), «Η ελληνική μεταρρύθμιση «Εκπαίδευση 2000 - Παιδεία Ανοικτών Οριζώντων» Μια συγκριτική θεώρηση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 65-80. ISSN 1106-2177. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6815> (πρόσβαση στις 17/10/2016).
- Πουλαντζάς, Ν. (1982), *Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό* (μτφ. Μηλιόπουλος, Ν.), Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σαρακινιώτη, Α. & Τσατσαρώνη, Α. (2010), «Προγράμματα σπουδών και παιδαγωγικές ταυτότητες στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: ένα μοντέλο ανάλυσης», στο: Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.) *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 179-224), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαρακινιώτη, Α., Τσατσαρώνη, Α. (2011), «Πειθαρχία και γνώση στην κοινωνία των ικανοτήτων», στο: Σταμέλος, Γ. (επιμ.), *Για μια ποιητική του εκπαιδευτικού τοπίου. Δέκα χρόνια μετά...χαριστήριο στον Ιωσήφ Σολομών*, Τόμος Ι (σ. 240-267), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2004), *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2013), *Πολιτικές διά βίου μάθησης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης*, Αθήνα: Διόνικος.
- Τμήμα Επιστημονικής Υποστήριξης Ε.Ο.Ε. (2016). «Συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα 1964-2016». Εθνικός Οργανισμός Ε ξ ε τ ά σ ε ω ν . [http://eoe.minedu.gov.gr/images/greek\\_history\\_exams\\_since1964\\_ISBN.pdf](http://eoe.minedu.gov.gr/images/greek_history_exams_since1964_ISBN.pdf) (πρόσβαση στις 13/11/2016).
- Φωτοπούλου, Β. (2013), *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, διδακτορική διατριβή, Πάτρα: Σχολή Ανθρωπιστικών και

Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

- Χαραλάμπους Δ.(2007), «Μεταπολεμική και μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική: από την ασυνέχεια στη συνέχεια», στο: Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 121-144), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Verma, G. K., Mallick, K. (2004), *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και τεχνικές* (επιμ. Παπασταμάτης, Α.· μτφ. Γρίβα, Ε.), Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Abbott, A. (1988), *The System Of Professions, An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Abbott, A. (2005), «Linked Ecologies: States and Universities as Environments for Professions». *Sociological Theory* 23(3), 245–74, doi: 10.1111/j.0735-2751.2005.00253.x.
- Adler, P., Kwon, S., & Hecksher, C. (2008), «Professional work: The emergence of collaborative community», *Organization Science*, 19(2), 359–376, doi 10.1287/orsc.1070.0293.
- Alexiadou, N. (2001), «Researching policy implementation: interview data analysis in institutional contexts», *Social Research Methodology* 4(1), 51-69, doi: 10.1080/13645570118105.
- Apple, M. (2009), «Foreword». In: Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. and Crib, Al. (eds.), *Changing Teacher Professionalism. international trends, challenges and ways forward* (pp. xiv-xviii), London & New York: Routledge.
- Ball, S., J. (1993), «What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes», *Discourse*, 13(2), 10-17. Reprinted in Ball, S. (2000) (ed.), *Sociology of Education: Major Themes* (pp. 2016-2035). London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J. (2003), «The teacher's soul and the terrors of performativity», *Journal of Education Policy*, 18:2, 215-228, doi: 10.1080/0268093022000043065.
- Ball, S.J. (2004), «Performativities and fabrications in the education economy. Towards the performative society», In: S.J. Ball (ed.), *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education* (pp.143-155), London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J. (2005), «The SERA LECTURE 2004. Education Reform as Social Barberism: Economism and the end of authenticity», *Scottish Educational Review*, 37(1): 4-16, <http://www.scotedreview.org.uk/media/scottish-educational-review/articles/251.pdf> (πρόσβαση στις 19/11/2016).

- Ball, S., J. (2008), «Performativity, privatisation, professionals and the state», in: B. Cunningham (ed.), *Exploring professionalism* (p. 50-72), London: Institute of Education.
- Ball, S. J. (2010), «New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm?», *European Educational Research Journal* 9 (2), 124-137, doi: 10.2304/eej.2010.9.2.124.
- Barnett, R. (2008), «Critical Professionalism in an age of supercomplexity», in: Cunningham B. (ed.), *Exploring professionalism*, (pp. 190-207), London: Institute of Education.
- Beck, J. (2008), «Governmental professionalism: Reprofessionalising or deprofessionalising teachers in England?», *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 119-143, doi:10.1111/j.1467-8527.2008.00401.x.
- Beck, J. (2009), «Appropriating professionalism: restructuring the official knowledge base of England's 'modernised' teaching profession», *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 3-14, doi: 10.1080/01425690802514268.
- Beck, J. & Young, M. (2005), «The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis», *British Journal of Sociology of Education*, 26(2): 183-197, doi: 10.1080/0142569042000294165.
- Beijaard, D. (1995), «Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity», *Teachers and Teaching*, 1(2), 281-294, doi: 10.1080/1354060950010209.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000), «Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective», *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764, doi: 10.1016/S0742-051X(00)00023-8.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004), «Reconsidering research on teachers' professional identity», *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128, doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001.
- Bernstein, B. (1991), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, (μτφ: Ι. Σολομών), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (2000). «Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique (Revised Edition)», New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. & Solomon, J. (1999), «Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon»,

*British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 265-279, doi: 10.1080/01425699995443.

- Boreham, P. (1983), «Indetermination: professional knowledge, organization and control», *The Sociological Review*, 31(4), 693-718. doi:10.1111/j.1467-954X.1983.tb00727.x.
- Brint, S. (1993), «Eliot Freidson's Contribution To The Sociology Of Professions». *Work And Occupations*, 20(3), 259-278, doi: 10.1177/073088849302000300.
- Brint, S. (2015), «Professional responsibility in an age of Experts and Large Organizations», in: D.E. Mitchell, R.K. Ream (eds.), *Professional Responsibility, Advances in Medical Education vol. 4* (pp. 89-107), Switzerland: Springer International Publishing, doi: 10.1007/978-3-319-02603-9\_6.
- Cooper, K. & Olson, M.R. (1996), «The multiple «I's» of teacher identity», in: M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet and R.T. Boak (eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78-89), London, Washington, DC: The Falmer Press.
- Cronin, M.M. (1993), «Trade Press Roles In Promoting Journalistic Professionalism, 1884-1917», *Journal Of Mass Media Ethics*, 8(4), 227-238, doi: 10.1207/s15327728jmme0804\_4.
- Crook, D. (2008), «Some historical perspectives on professionalism», in: Cunningham, B. (ed.), *Exploring professionalism* (pp. 10-27), London: Institute of Education.
- Day, C. (2002), «School reform and transitions in teacher professionalism and identity». *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692, doi: 10.1016/S0883-0355(03)00065-X.
- Doherty, R. (2007), «Critically framing education policy: Foucault, discourse and governmentality», in: Peters, M.A. and Besley, T. (eds.) *Why Foucault? New Directions in Educational Research*, Peter Lang: New York, pp. 193-203, <http://www.jstor.org/stable/429791> (πρόσβαση στις 5/12/2016).
- Durkheim, E. (1958), *Professional Ethics & Civil Morals*, Glencoe, Ill.: The Free Press, (transl. Brookfield, C.), πρώτη έκδοση 1890-1900, <https://archive.org/stream/professionalethi00durk#page/n5/mode/2up> (πρόσβαση στις 28/10/2016).
- Durkheim, E. (1967), *De La Division Du Travail Social*, Paris: Les Presses universitaires de France (8ième éd.), πρώτη έκδοση 1893, [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/division\\_du\\_travail/division\\_travail\\_1.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail_1.pdf) (πρόσβαση στις 28/10/2016).

- Ehrenreich, B. and Ehrenreich, J. (1979), «The professional-managerial class», in: P. Walker (ed.) *Between labor and capital* (pp. 5-45), Boston: South End Press, <http://library.brown.edu/pdfs/1125403552886481.pdf> (πρόσβαση στις 14/10/2016).
- Ertl, H. (2006), «European Union policies in education and training: The Lisbon agenda as a turning point?», *Comparative Education*, 42(1), 5–27, doi: 10.1080/03054980600976320.
- Evetts, J., (2003), «The Sociological Analysis Of Professionalism: Occupational Change In The Modern World», *International Sociology* 18(2), 395-415, Sage: London. Issn 0268-5809.
- Evetts, J., (2006a), «Short Note: 'The Sociology Of Professional Groups: New Directions'», *Current Sociology* 54(1), 133-143, doi:10.1177/0011392106057161.
- Evetts, J. (2006b), «Introduction: Trust and professionalism: challenges and occupational changes», *Current Sociology*, 54 (4), 515-531, doi: 10.1177/0011392106065083.
- Evetts, J. (2011), «A New Professionalism? Challenges And Opportunities», *Sociology*, 59(4), 406-422. doi: 10.1177/0011392111402585.
- Evetts, J. (2014), «The Concept Of Professionalism: Professional Work, Professional Practice And Learning», in: S. Billet, S., Harteis, C., Gruber, H. (eds.), *International Handbook Of Research In Professional And Practice-Based Learning* (pp. 29-56), Dordrecht: Springer Science + Business Media, doi: 10.1007/978-94-017-8902-8\_2.
- Evans, L. (2008), «Professionalism, Professionality And The Development Of Education Professionals», *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38, doi: 10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x.
- Fotopoulou, V., Ifanti, A. (2017), «In-service teachers' perceptions on specific aspects of professionalism in Greece», *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair* 4(1), 17-33, ISSN: 2241-9152.
- Foucault (1991), «Governmentality» (lecture at the Collège de France, 1 February), in: Burchell G., Gordon C. & Miller P. (eds), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 87-104), Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, <https://laelectrodomestica.files.wordpress.com/2014/07/the-foucault-effect-studies-in-governmentality.pdf> (πρόσβαση στις 3/12/2016).
- Fournier, V. (1999), «The appeal to “professionalism” as a disciplinary mechanism», *The Sociological Review*, 47(2), 280-307, doi: 10.1111/1467-954X.00173j.

- Freidson, E. (1970), *Profession of Medicine: a Study of the Applied Knowledge*, Chicago: University of Chicago Press.
- Freidson, E. (1994), *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy*, Chicago: University of Chicago Press.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., Cribb, A. (2009), «Policy, Professionalism and practice: understanding and enhancing teachers' work», in: Gewirtz et al. (eds.), *Changing Teacher Professionalism. international trends, challenges and ways forward* (pp. 3-16), London & New York: Routledge.
- Goode, W. J. (1957), «Community Within A Community: The Professions», *American Sociological Review*, 22(2), 194-200, doi: 10.2307/2088857.
- Goodson, I.F. & Cole, A.L. (1994), «Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community», *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105, <http://www.jstor.org/stable/23475536> (πρόσβαση στις 20/10/2016).
- Grace, G. (2014), «Professions, sacred and profane: Reflections upon the changing nature of professionalism», in: Young, M. & Muller, J. (eds.), *Knowledge, Expertise And The Professions* (pp. 18-30), London: Routledge.
- Greenwood, E., (1957), «Attributes of a Profession», *Social Work*, 2 (3), 44-55, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/23707630> -.
- Grek, S. (2009), «Governing by numbers: the PISA “effect” in Europe», *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37, doi: 10.1080/02680930802412669.
- Grek, S. (2010), «International Organisations and the Shared Construction of Policy ‘Problems’: Problematisation and Change in Education Governance in Europe», *European Educational Research Journal*, 9(3) 396-406, doi: 10.2304/eeerj.2010.9.3.396.
- Grek, S. (2014), «OECD as a site of coproduction: European education governance and the new politics of ‘policy mobilization’», *Critical Policy Studies*, 8(3), 266-281, doi: 10.1080/19460171.2013.862503.
- Grek, S., Lawn, M., Ozga, J. & Segerholm, C. (2013), «Governing by inspection? European inspectorates and the creation of a European education policy space», *Comparative Education*, 49(4), 486-502, doi: 10.1080/03050068.2013.787697.
- Hall, D., & McGinity, R. (2015), «Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform», *Education Policy Analysis Archives*, 23(88), 1-16, doi: 10.14507/epaa.v23.2092.

- Hanlon, G. (1998), «Professionalism as Enterprise: Service Class Politics and the Redefinition of Professionalism», *Sociology*, 32(1), 43-63, doi: 10.1177/0038038598032001004.
- Hargreaves, A. (2000), «Four Ages of Professionalism and Professional Learning», *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182, doi: 10.1080/713698714.
- Hargreaves, A. (2013), «Professional Capital and the Future of Teaching», in: Seddon, T. & Levin, J. (eds), *World Yearbook of Education 2013. Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects* (pp. 290-310), New York: Routledge.
- Hargreaves, A. & Goodson, I.F. (1996), «Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities», in: Goodson, I.F. & Hargreaves, A. (eds.), *Teachers Professional Lives* (pp. 1-27), London: Falmer Press.
- Haug, M. (1973), «Deprofessionalization: An alternative hypothesis for the future», *Sociological Review Monographs*, 20(S1), 195–211, doi:10.1111/j.1467-954X.1972.tb03217.x.
- Helsby, G. (1995), «Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s», *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332, doi: 10.1080/02607479550038536.
- Hickson, D.J., Thomas, M.W. (1969), «Professionalization in Britain: A Preliminary Measurement», *Sociology* 3(1), 37-53, doi: 10.1177/003803856900300103.
- Hilferty, F. (2008), «Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power», *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161-173, doi: 10.1080/01425690701837521.
- Hughes, E.C. (1958), *Men and their Work*. Glencoe, Ill.: Free Press <https://archive.org/stream/mentheirwork00hugh#page/n0/mode/2up> (πρόσβαση στις 25/10/2016).
- Jeffrey, B. & Woods, P. (1996), «Feeling Deprofessionalised: the social construction of emotions during an OFSTED inspection», *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325-34, doi: 10.1080/0305764960260303.
- Johnson, T. J. (1972), *Professions And Power*, London: Macmillan.
- Keen, A. (2007), *The Cult of the Amateur: How Today's Internet is Killing Our Culture*, New York: Doublday Business.
- Larson, M.S (2012), *The Rise Of Professionalism*, Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.



- Lemke, T. (2001), «'The birth of bio-politics': Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality», *Economy and Society*, 30(2), 190-207, doi: 10.1080/03085140120042271.
- Lemke, T. (2002), «Foucault, Governmentality & Critique», *Rethinking Marxism* 14(3), 49-64, September 2002, doi: 10.1080/089356902101242288.
- Lunt, I. (2008), «Ethical Issues in Professional Life», in: Cunnigham B. (ed.), *Exploring professionalism*, (pp. 73-98), London: Institute of Education.
- Maguire, M. (2010), «Towards a sociology of the global teacher», in: Apple, M., W., Ball, S., J., Gandin, L., R. (eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 58-69), London: Routledge.
- McKinlay, J.B, Arches, J. (1985), «Towards the Proletarianization of Physicians», *International Journal of Health Services*, 15(2), 161-195, doi: 10.2190/JBMN-C0W6-9WFQ-Q5A6.
- Moore, R. (2004), *Education and Society. Issues and explanations in the Sociology of Education*, Cambridge, U.K.: Polity Press, pp. 136-142, [korinthos.uop.gr/~tsatsaro/files/APPM\\_Moore.doc](http://korinthos.uop.gr/~tsatsaro/files/APPM_Moore.doc) (πρόσβαση στις 13/13/2016).
- Morley, L. (2008), «The micropolitics of professionalism: power and collective identities», in: B. Cunningham (ed.), *Exploring professionalism* (pp. 99-120), London: Institute of Education.
- Navarro, V. (1978), «Social Class, Political Power and the State and their Implications in Medicine», *Social Science and Medicine*, 10, 437-457, doi: 10.1016/0037-7856(76)90112-8.
- Neave, G. (1988), «On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988», *European Journal of Education*, 23(1/2), 7-23, doi:10.2307/1502961.
- Normand, R. (2013), «The Doubts and Uncertainties of French Educators in the Face of Travelling Policies», in: Seddon, T. & Levin, J. (eds), *World Yearbook of Education 2013. Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects* (pp. 184-200), New York: Routledge.
- Parsons, T. (1939), «The Professions and Social Structure», *Social Forces*, 17(4), 457-467, doi:0.2307/2570695.
- Power, S. (1988). «The imaginative professional», in: B. Cunningham (ed.), *Exploring professionalism* (pp. 144-160), London: Institute of Education.
- Rasmussen, P., Larson, A., Rönnerberg, L., Tsatsaroni, A. (2015), «Policies of 'modernisation' in European education: Enactments and consequences»,

*European Educational Research Journal* 14(6), 479–486, doi: 10.1177/1474904115610783.

- Rinne, R., Ozga, J. (2013), «The OECD and the Global Re-Regulation of Teachers' Work», in: Seddon, T. & Levin, J. (eds), *World Yearbook of Education 2013. Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects* (pp. 97-113), New York: Routledge.
- Ritzer G., (1975), «Professionalization, Bureaucratization And Rationalization: The Views Of Max Weber», *Social Forces* 53 (4), 627-634, doi: 10.1093/Sf/53.4.627.
- Robertson, S. L. (2012), «Placing Teachers in Global Governance Agendas», *Comparative Education Review*, 56(4), 584-607, <http://susanleerobertson.com/publications/> (πρόσβαση στις 13/10/2016).
- Robertson, S. L. (2013), «Teachers' Work, Denationalisation and Transformations in the Field of Symbolic Control», in: T. Seddon, and J. Levin (eds), *Educators, professionalism and politics. Global transitions, national spaces and professional projects. World Year Book of Education 2013* (pp. 77-96), London: Routledge.
- Roth, J. (1974), «Professionalism: The sociologist's decoy», *Sociology of Work and Occupations*, 1, 6-23, doi: 10.1177/073088847400100102.
- Sacks, M. (2012), «Defining a Profession: The Role of Knowledge and Expertise», *Professions & Professionalism*, 2(1), 1-10, doi: 10.7577/pp.v2i1.151.
- Sarakinioti, A. & Tsatsaroni, A. (2015), «European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece», *Education Inquiry* (EDUI), 6(3), 259-288, doi: 10.3402/edui.v6.28421.
- Sassen, S. (2013), «When the Global Arises from Inside the National», in: Seddon, T. & Levin, J. (eds), *World Yearbook of Education 2013. Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects* (pp. 27-41), New York: Routledge.
- Schweisfurth, M. (2013), «Learner-Centred Education and Teacher Professionalism at the Local-Global Nexus», in: Seddon, T. & Levin, J. (eds), *World Yearbook of Education 2013. Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects* (pp. 172-183), New York: Routledge.
- Sciulli, D. (2005), «Continental Sociology of Professions Today: Conceptual Contributions», *Current Sociology* 53(6), 915-42, doi: 10.1177/0011392105057155.
- Seddon, T. (1997), «Education: Deprofessionalised? Or Reregulated, Reorganised and Reauthorised?», *Australian Journal of Education*, 41(3), 228-246. Reprinted in:

- Ball, S. (2000) (Ed.), *Sociology of Education: Major Themes* (pp. 2016-2035). London: Routledge/Falmer.
- Seddon, T. & Levin, J. (eds) (2013), *World Yearbook of Education 2013. Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects* (pp. 3-24), New York: Routledge.
- Seddon, T., Ozga, J., Levin, J. (2013), «Global Transitions and Teacher Professionalism», in: Seddon, T. & Levin, J. (eds), *World Yearbook of Education 2013. Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects* (pp. 3-24), New York: Routledge.
- Seidman, I., (2006), *Interviewing as Qualitative Research, A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, Third Edition. Teachers College, Columbia University, [https://www.researchgate.net/profile/Irving\\_Seidman](https://www.researchgate.net/profile/Irving_Seidman) (πρόσβαση στις 21/6/2017).
- Sifakakis P., Tsatsaroni, A., Sarakinoti, A. & Kourou, M. (2016), «Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies», *Journal of Educational Administration and History*, 48 (1), 35-67, doi: 10.1080/00220620.2015.1040377.
- Singh, P. (2002), «Pedagogising knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device», *British journal of sociology of education*, 23 (4), 571–582, <http://www.jstor.org/stable/1393313> (πρόσβαση στις 10/12/2016).
- Singh, P. (2014), «Totally Pedagogised Society: Contributions to Critical Policy Studies. Educationalization, Pedagogisation and Globalisation», Paper prepared for the 8th International Basil Bernstein Symposium 2014, at Nanzan University's Nagoya Campus, Nagoya, Japan, 8 July –12 July, *International Basil Bernstein Symposium 2014*, [https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/64025/98307\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/64025/98307_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (πρόσβαση στις 12/12/2016).
- Singh P. (2015a), «Performativity and pedagogising knowledge: globalising globalising educational policy formation, dissemination and enactment», *Journal of Education Policy*, 30:3, 363-384, doi: 10.1080/02680939.2014.961968.
- Singh P. (2015b), «Pedagogic governance: theorising with/after Bernstein», *British Journal of Sociology of Education*, doi: 10.1080/01425692.2015.1081052.
- Smyth, J., Shacklock, G. (1998), «Teachers doing their “economic” work», *Re-making Teaching* (pp. 77-106). London: Routledge. Reprinted in: Ball, S., J. (ed.) (2004), *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education* (pp. 240-261). London: RoutledgeFalmer.

- Sobe, N., W. (2013), «Teacher Professionalization and the Globalization of Schooling», in: Seddon, T. & Levin, J. (eds), *World Yearbook of Education 2013. Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects* (pp. 42-54), New York: Routledge.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. & Warne, T. (2002), «Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux», *Journal of Educational Policy*, 17(1), 109-138, doi:10.1080/02680930110100081.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. & Cunningham, M. (2010), «Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006», *British Educational Research Journal*, 36:4, 549-571, doi: 10.1080/01411920903018083.
- Tawney, R.H. (1920). *The Acquisitive Society*. New York: Harcourt, Brace and Howe, <https://www.questia.com/read/11192473/the-acquisitive-society> (πρόσβαση στις 5/11/2016).
- Tsatsaroni, A., Sifakakis, P., Sarakinioti, A. (2015), «Transformations in the field of symbolic control and their implications for the Greek educational administration», *European Educational Research Journal* 14(6) 508–530, doi: 10.1177/1474904115611911.
- Weber, M. (1978), *Economy And Society: An Outline Of Interpretive Sociology* (transl. Fischhoff, E., Gerth, H., Henderson, A., M., Kolegar, F. Wright Mills, C., Parsons, T., Rheinstein, M., Roth, G, Shils E., Wittich., C.). Berkeley: University Of California Press, 1978, <https://archive.org/details/MaxWeberEconomyAndSociety> (πρόσβαση στις 5/11/2016).
- Welch, A. (2013), «Local Tradition, International Engagement: Challenges for the Asian Professoriate», in: Seddon, T. & Levin, J. (eds), *World Yearbook of Education 2013. Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects* (pp. 117-132), New York: Routledge.
- Whitty, G. (2000), «Teacher professionalism in new times», *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295, doi: 10.1080/13674580000200121.
- Whitty, G. (2008), «Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic», in: Cunnigham, B. (ed.), *Exploring professionalism* (pp. 28-49), London: Institute of Education.
- Wilensky, H.L. (1964), «The Professionalization of Everyone?», *American Journal of Sociology*, 70 (2): 137-158, doi: 10.1086/223790.

- Witz, A. (1990), «Patriarchy And Professions: The Gendered Politics Of Occupational Closure», *Sociology*, 24 (4), 675-90, doi: 10.1177/0038038590024004007.
- Young, M. & Muller, J. (2014), «From the sociology of professions to the sociology of professional knowledge», in: Young, M. & Muller, J. (eds.), *Knowledge, Expertise And The Professions* (pp. 3-17), London: Routledge.
- Zaalouk, M. (2013), «Globalization and Educational Reform», in: Seddon, T. & Levin, J. (eds), *World Yearbook of Education 2013. Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects* (pp. 201-218), New York: Routledge.



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**





## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**

### **Προτάσεις επιμόρφωσης - επαγγελματικής ανάπτυξης που παρελήφθησαν μέσω Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου από τις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νομού Αργολίδας το διάστημα Σεπτέμβριος 2016 - Μάιος 2017**

Η παρακολούθηση και καταγραφή της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας μίας σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας (1ο ΓΕΛ Ναυπλίου) κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017 έδωσε τα εξής αποτελέσματα: κατά το 9μηνο Σεπτεμβρίου 2016-Μαΐου 2017 παρελήφθησαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και εν συνεχεία προωθήθηκαν στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των διδασκόντων 78 ανακοινώσεις για 96 επιμορφωτικά προγράμματα ποικίλης θεματολογίας και διάρκειας. Στις ανακοινώσεις αυτές δεν συμπεριλαμβάνονται οι προσκλήσεις των Σχολικών Συμβούλων ειδικότητας για επιμορφωτικές συναντήσεις ούτε οι ανακοινώσεις για μεταπτυχιακά προγράμματα. Στις περισσότερες περιπτώσεις (54) αποστολέας ήταν η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ 24 ανακοινώσεις έφθασαν στη σχολική μονάδα από τους ίδιους τους φορείς υλοποίησής τους.

#### **Μεθοδολογία**

Ως προς τη μεθοδολογία, από τις 78 ανακοινώσεις:

- 22 αφορούσαν προγράμματα που υλοποιούνται εξ αποστάσεως
- 15 προγράμματα μικτής μεθοδολογίας και
- 41 διά ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα.

#### **Οικονομική επιβάρυνση**

Όσον αφορά την καταβολή διδάκτρων:

- λίγο περισσότερες από τις μισές (40) ανακοινώσεις αφορούσαν προγράμματα που απαιτούσαν καταβολή διδάκτρων.

#### **Θεματολογία**

Όσον αφορά τη θεματολογία, από τα 96 προτεινόμενα προγράμματα:

- 22 αφορούσαν ψυχοπαιδαγωγικά θέματα (διαχείριση τάξης και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών)
- 22 διαθεματικές προσεγγίσεις (9 σχετικά με τις τέχνες και 13 περιβαλλοντικής

θεματολογίας)

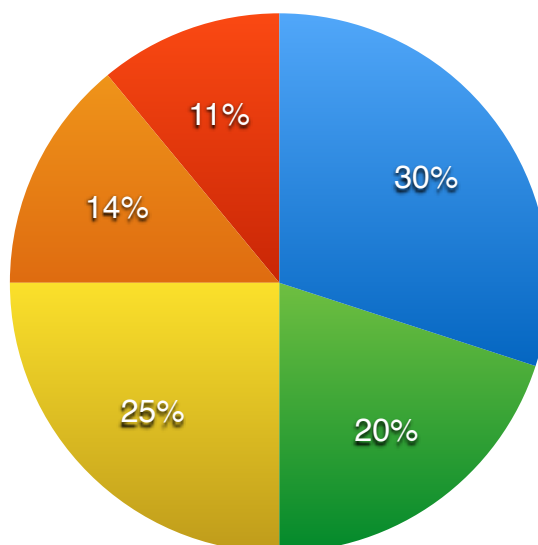
- 15 αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία
- 8 αντικείμενο ειδικότητας
- 8 θέματα διοίκησης και ηγεσίας
- 8 εκπαίδευση ενηλίκων
- 7 διαπολιτισμική εκπαίδευση
- 5 διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

### Φορείς υλοποίησης

Όσον αφορά τους φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων, από τις 78 ανακοινώσεις:

- 23 προέρχονταν από Πανεπιστήμια και Κέντρα Διά Βίου Μάθησης Πανεπιστημίων
- 20 από φορείς του ευρύτερου πολιτισμικού πεδίου (εκδοτικούς οίκους, μουσεία, Ίδρυμα Βουλής των Ελλήνων, Ελληνική Ακαδημία Κινηματογράφου, Τμήμα Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης κ.λπ.)
- 15 από ιδιωτικά Κέντρα Διά Βίου Μάθησης
- 11 από φορείς που ανήκουν στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ΚΠΕ (Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ΚΕΠΑΗΝΕΤ, Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων, ΕΚΦΕ)
- 9 από επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών (ΕΕΕΦ, Σύνδεσμος Φιλολόγων, Μαθηματική Εταιρεία κ.λπ.)

- ΚΔΒΜ Πανεπιστημίων
- Ιδιωτικά ΚΔΒΜ
- φορείς του πολιτισμικού τομέα
- Διευθύνσεις Β'θμιας Εκπ/σης
- Επιστημονικές ενώσεις εκπ/κών



Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις τα επιμορφωτικά προγράμματα υλοποιούνται μέσω συμπράξεων περισσότερων του ενός φορέων. Στις περιπτώσεις αυτές, τα προγράμματα κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τον κύριο φορέα υλοποίησης.

## Διάρκεια

Όσον αφορά τη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα περισσότερα ήταν βραχείας διάρκειας. Συγκεκριμένα, από τα 96 προτεινόμενα προγράμματα:

- 43 ήταν διάρκειας μικρότερης των 40 ωρών
- 21 είχαν διάρκεια από 40 έως 100 ώρες
- 23 από 100 έως 400 ώρες και
- 9 ήταν διάρκειας 400 ωρών και άνω

## Πιστοποίηση

Όσον αφορά την πιστοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων:

- 9 από αυτά ανακοινώνουν πιστοποίηση σε ECTS<sup>1</sup>
- 12 προγράμματα ανακοινώνουν πιστοποίηση σε ECVET<sup>2</sup>
- 9 προγράμματα παρέχουν πιστοποιητικό επιμόρφωσης ή πιστοποιητικό εξειδικευμένης επιμόρφωσης (επιτυχής παρακολούθηση και επιτυχία σε γραπτή δοκιμασία)
- Τα υπόλοιπα προγράμματα παρέχουν πιστοποιητικό ή βεβαίωση παρακολούθησης (επιτυχής παρακολούθηση χωρίς συμμετοχή σε γραπτή δοκιμασία)<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> European Credit Transfer and Accumulation System: σύστημα πιστωτικών μονάδων που χρησιμοποιείται στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και αφορά όλες τις χώρες που συμμετέχουν στη Διαδικασία της Μπολόνια. Οι πιστωτικές μονάδες ECTS εκφράζουν το φόρτο εργασίας που χρειάζονται οι φοιτητές για να επιτύχουν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (<http://erasmus.duth.gr/node/2>)

<sup>2</sup> European Credit system for Vocational Education & Training: σύστημα για την αναγνώριση, συγκέντρωση και μεταφορά πιστωτικών μονάδων (credits) στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Με το σύστημα αυτό μπορούν να αξιολογηθούν και να πιστοποιηθούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες (μαθησιακά αποτελέσματα) που απέκτησε ένα άτομο, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του εκπαίδευσης και κατάρτισης, τόσο εντός των συνόρων της χώρας του, όσο και σε άλλα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (<https://www.iky.gr/el/ecvet>)

<sup>3</sup> Βλ. Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163) Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις

**Πίνακας προτάσεων επιμόρφωσης - επαγγελματικής ανάπτυξης**

προέλευση	φορέας	αντικείμενο	ώρες	αναγνώριση	μορφή	δίδακτρα
<b>ΔΔΕ</b>	ΕΕΦ (ένωση φυσικών)	παιδαγωγική/ διαχείριση σχολικής τάξης	50	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	Εβραϊκό Μουσείο	φαινόμενα ρατσισμού	17	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
<b>Παν/μιο Κρήτης</b>	ΚΔΒΜ Πανεπιστημίου Κρήτης	αξιοποίηση web 2.0	100	4 ECTS	εξ αποστάσεως	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	ΚΔΒΜ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας	125	πιστοποιητικό εξειδικευμένης επιμόρφωσης	εξ αποστάσεως	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	ΚΔΒΜ Πανεπιστημίου Αιγαίου	αξιοποίηση Η/Υ (game based learning)	48	2,40 ECVET	εξ αποστάσεως	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	ΚΔΒΜ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων	120	πιστοποιητικό εξειδικευμένης επιμόρφωσης	μικτή	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	ΚΔΒΜ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός	100	βεβαίωση παρακολούθησης	μικτή	ναι
<b>Νέα Παιδεία</b>	Περιοδικό Νέα Παιδεία - Ιόνιο Παν/μιο	δημιουργική γραφή και λογοτεχνία στη β' θμια εκπ/ση	ημερίδα	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
<b>ΔΔΕ</b>	Πανεπιστημίου Πελοποννήσου - Τμήμα Φιλολογίας	φιλολογικά μαθήματα	σειρά 10 διαλέξεων- σεμιναρίων	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι

προέλευση	φορέας	αντικείμενο	ώρες	αναγνώριση	μορφή	δίδακτρα
ΙΝΣ	ΙΝΣ	Γλωσσολογία	δημερίδα	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης και online μετάδοση	ναι
ΔΔΕ	ΕΕΦ & Πανεπιστήμιο	Εκπαίδευση Ενηλίκων	300	πιστοποιητικό επιμόρφωσης	μικτή	ναι
ΔΔΕ	ΚΕΓ	διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	450 ώρες	πιστοποιητικό εξειδικευμένης επιμόρφωσης	εξ αποστάσεως	ναι
ΔΔΕ	ΕΕΦ & Παν/μιο	Εκπαιδευτές ΣΔΕ / Ενηλίκων	250 ώρες	πιστοποιητικό επιμόρφωσης	μικτή	ναι
ΔΔΕ	ΚΔΒΜ Αριστοτελείου Παν/μίου	Διδακτική αρχαίας ελληνικής	80 ώρες	βεβαίωση συμμετοχής & πιστοποιητικό επιμόρφωσης	μικτή	ναι
ΔΔΕ	ΕΚΠΑ - ΠΜΣ - Athens comics Library	κόμικς στην εκπαίδευση - διδακτική	επιμορφωτική συνάντηση	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
ΔΔΕ	Σύλλογος αποφοίτων ΑΠΘ	δημιουργική γραφή: διδακτική & αξιολόγηση	επιμορφωτικό σεμινάριο: 6 ώρες	βεβαίωση συμμετοχής	διά ζώσης	όχι
ΔΔΕ	Παν/μιο Πελοποννήσου	παιδαγωγική Φρεναί	3 ώρες	βεβαίωση συμμετοχής	διά ζώσης	όχι
ΚΠΕ	ΚΠΕ	περιβαλλοντική εκπαίδευση	4 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	
ΔΔΕ	ΚΔΒΜ Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Ρομποτική	4 μήνες	Πιστωτικές Μονάδες Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ECVET)	εξ αποστάσεως	ναι
cosmognosis	Ιδιωτικό ΚΔΒΜ Cosmognosis	Αυτοεκτίμηση και εκπαίδευση	ημερίδα	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι

προέλευση	φορέας	αντικείμενο	ώρες	αναγνώριση	μορφή	δίδακτρα
<b>ΔΔΕ</b>	Goethe Institut	διδασκτική γλώσσας με Η/Υ	7 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
<b>Unicert</b>	Ιδιωτικό ΚΔΒΜ Ευρωπαϊκό οδός	ΔΕΠΥ	6 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης ή σύγχρονο εξ αποστάσεως	ναι
<b>Unicert</b>	Ιδιωτικό ΚΔΒΜ Ευρωπαϊκό οδός	Δυσλεξία - μαθησιακές δυσκολίες	6 ώρες/ 2 ημέρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης ή σύγχρονο εξ αποστάσεως	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού	Διδασκτική Ελληνικής ως ξένης γλώσσας (δύο προγράμματα)	15 ώρες / 100 ώρες	πιστοποίηση EuroIta	εξ αποστάσεως	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	ΚΕΠΛΗΝΕΤ Αχαΐας	moodle / e-learning	26 εβδομάδες	βεβαίωση παρακολούθησης	μικτή	όχι
<b>Φίλοι Λαϊκών Οργάνων</b>	Κέντρο Ελληνικής Μουσικής Φοίβος Ανωγειανάκης	μουσική παράδοση	2 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
<b>Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών</b>	Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών	διαπολιτισμική εκπαίδευση (τρία προγράμματα)	100/ 200/ 400 ώρες	7/ 14/ 27 ECTS	εξ αποστάσεως	ναι
<b>ιδιωτικό ΚΔΒΜ</b>	ΚΕΚ Όραμα	Εκπαιδευτές ΣΔΕ / Εκπαίδευση Ενηλίκων	100 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	ναι
<b>Σύνδεσμος Φιλολόγων</b>	Αλυσίδα Πολιτισμού Ιανός	δημιουργική γραφή, επιμέλεια κειμένων κ.ά	ημερίδες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης & εξ αποστάσεως	ναι

προέλευση	φορέας	αντικείμενο	ώρες	αναγνώριση	μορφή	δίδακτρα
<b>Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων</b>	Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων και Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας- «Ελπίδα Ζωής	πρόληψη χρήσης εξαρτησιογόνων	8 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
<b>ΔΔΕ</b>	Εργαστήριο αρχαίας ρητορικής και δραματικής τέχνης του Παν/μίου Πελοπ/σου	ρητορική τέχνη	12 ώρες	βεβαίωση συμμετοχής	διά ζώσης	όχι
<b>Κέντρο Ελληνικών Σπουδών Παν/μίου Harvard</b>	<b>Κέντρο Ελληνικών Σπουδών Παν/μίου Harvard &amp; Φιλεκαπαιδευτική Εταιρεία</b>	από τον Όμηρο στη Νέα Ελληνική	6 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
<b>ΔΔΕ</b>	ΠΕΚ Τρίπολης	αξιολόγηση - διοίκηση σχολικών μονάδων - διαπολιτισμική - παιδαγωγικά	4 ημερίδες	βεβαίωση επιμόρφωσης	διά ζώσης	όχι
<b>Σύνδεσμος Φιλολόγων</b>	Σύνδεσμος Φιλολόγων	πλατφόρμα Mooc	4 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι

προέλευση	φορέας	αντικείμενο	ώρες	αναγνώριση	μορφή	δίδακτρα
ΔΔΕ	ΚΔΒΜ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	Ειδική αγωγή	700 ώρες	48 ects	εξ αποστάσεως	ναι
ΔΔΕ	CERN - ΕΚΦΕ Αιγάλεω	φυσικές επιστήμες	28 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
ΔΔΕ	Ελληνική Ακαδημία Κιν/φου & Τμήμα Εκπ/κής Τηλεόρασης ΥΠΕΘ	μαθητικός κινηματογράφος	ημερίδα	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
ΔΔΕ	ΓΓ Ισότητας & Τμήμα Εκπ/κής Τηλεόρασης	περιβάλλον - ισότητα	ημερίδα	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
ΔΔΕ	Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ)	διδακτική - εκπαίδευση ενηλίκων	50 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	εξ αποστάσεως	όχι
ΔΔΕ	Ε.Ε.Π.Ε.Κ	διοίκηση εκπ/κών μονάδων	150 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	εξ αποστάσεως	όχι
<b>Fougaro Library</b>	Πολιτιστικός Πολυχώρος Φουγάρο	Ειδική αγωγής	3 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
ΔΔΕ	Μουσείο Ηρακλειδών	Τέχνη & Μαθηματικά	6 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
ΔΔΕ	Ιδιωτικό ΚΔΒΜ ΣΥΝΘΕΣΗ	αξιολόγηση - έρευνα	70 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	ναι



προέλευση	φορέας	αντικείμενο	ώρες	αναγνώριση	μορφή	δίδακτρα
<b>ΔΔΕ</b>	ΟΠΑ	ψηφιακές τεχνολογίες	60 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	εξ αποστάσεως	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	ΚΠΕ Φιλιατών	περιβαλλοντική	3 ημέρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
<b>ΔΔΕ</b>	ΚΔΒΜ Ινστιτούτο Ανάπτυξης Απασχόλησης	διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας / διαπολιτισμική	200 ώρες	μοριοδότηση σε προκηρύξεις ΙΝΕΔΙΒΙΜ	διά ζώσης & σύγχρονη εξ αποστάσεως	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	ΠΑΣΥΚΑΓ Α (σύνδεσμος γαλλικής)	ψυχική υγεία εκπ/κού	διημερίδα	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
<b>ΔΔΕ</b>	Ιδιωτικό ΚΔΒΜ Παιδείας Λόγος - Πάντειο Παν/μιο	οργάνωση & διοίκηση	400 ώρες	μοριοδότηση σε προκηρύξεις ΙΝΕΔΙΒΙΜ	εξ αποστάσεως	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	Γρ. Σχολικών δραστηριοτήτων - Παν/μιο Πελ/σου	μικροδιήγημα	εργαστήριο	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
<b>ΔΔΕ</b>	ΚΠΕ Βιστωνίδας	περιβαλλοντική	37 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
<b>ΑΙΕ</b>	ΚΔΒΜ Ανοικτό ίδρυμα εκπαίδευσης	διδασκαλία/ αξιολόγηση / ειδική αγωγή / παιδαγωγικά / τεχνολογία / διαπολιτισμική (6 προγράμματα)	250 ώρες	βεβαίωση επιμόρφωσης	εξ αποστάσεως	ναι
<b>ΑQS</b>	ΑQS	ηγεσία και κτίσιμο ομάδας	7 ώρες	βεβαίωση επιμόρφωσης	διά ζώσης	ναι

προέλευση	φορέας	αντικείμενο	ώρες	αναγνώριση	μορφή	δίδακτρα
<b>ΔΔΕ</b>	ΚΠΕ	περιβάλλον και μνημεία	13 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
<b>Νέα Παιδεία</b>	Παν/μιο Αιγαίου	θρησκευτική αγωγή	4 εβδομάδες	βεβαίωση παρακολούθησης	εξ αποστάσεως	ναι
<b>Νέα Παιδεία</b>	Μουσείο Σχολικής Ζωής	διαδίκτυο και σχολική τάξη / δημιουργική γραφή (δύο προγράμματα)	40 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης	εξ αποστάσεως	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	Μουσείο Εκπ/σης Παν/μίου Κρήτης	Μουσειοπαιδαγωγική	130 ώρες	βεβαίωση / 5 ECTS	μικτή	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	ΚΔΒΜ ΑΠΘ	Μαθησιακές δυσκολίες/ διαφοροποιημένα διδασκαλία	60 ώρες	βεβαίωση συμμετοχής / πιστοποιητικό επιμόρφωσης	μικτή	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	Παν/μιο Δ. Μακεδονίας	Ειδική αγωγή	600 ώρες / 40 ECTS	πιστοποιητικό εξειδίκευσης	εξ αποστάσεως	ναι
<b>ΠΕΦ</b>	ΠΕΦ	θεωρία & μεθοδολογία της ιστορίας	διημερίδα	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
<b>ΣΦΑ</b>	ΣΦΑ	μαθήματα ελληνικής ιστορίας	3 ημέρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι
<b>ΔΔΕ</b>	Υπευθ. Σχολ. Δραστηριοτήτων / Φεστιβάλ Αθηνών / Παν/μιο Πελ/σου	αρχαίο ελληνικό θέατρο: η έλευση του ξένου	βιωματικό εργαστήριο	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι

προέλευση	φορέας	αντικείμενο	ώρες	αναγνώριση	μορφή	δίδακτρα
<b>ΔΔΕ</b>	itc international training center (ιδρυτής Τσεχικό ΥΠΕΠΘ)	συντονιστές προγραμμάτων Erasmus	σεμινάριο 5-10 ημερών	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	ΚΠΕ Ν. Κίου	αιεφόρο σχολείο	ημερίδα - 6 ώρες	βεβαίωση παρακολούθησης		όχι
<b>Παν/μιο Κρήτης</b>	Παν/μιο Κρήτης - ΕΔΙΒΕΑ	ΤΠΕ & δημιουργικότητα	θερινό σχολείο - 9 ημέρες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	ναι
<b>Παν/μιο Αιγαίου</b>	Παν/μιο Αιγαίου	5 εργαστήρια - εκπαιδευτικές τεχνολογίες	36/ 48/ 54 / 90/ 96 ώρες	ECVET 1,8/ 2,4/ 2,7/ 4,5/ 4,8	εξ αποστάσεως	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	ΕΕΦ	ειδική εκπαίδευση	500 ώρες	πιστοποιητικό ετήσιας εξειδίκευσης από κρατικό παν/μιο	μικτή	ναι
<b>ιδιωτικό ΚΔΒΜ</b>	ιδιωτικό ΚΔΒΜ easy learning	συμβουλευτική ή ψυχολογία / ΣΔΕ/ ειδική αγωγή/ ελληνική ως 2η ξένη γλώσσα (4 προγράμματα)	100 - 250	ECTV	εξ αποστάσεως	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	ΣΔΒΜ Παν/μίου Θεσσαλίας	Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων	125	Βεβαίωση παρακολούθησης - εγγραφή στο μητρώο ΕΟΠΕΠ	μικτή	ναι
<b>ΣΦΑ</b>	ΠΕΦ	αναλυτικά προγράμματα και διδακτικές προσεγγίσεις φιλολογικών μαθημάτων	ημερίδες	βεβαίωση παρακολούθησης	διά ζώσης	όχι

προέλευση	φορέας	αντικείμενο	ώρες	αναγνώριση	μορφή	δίδακτρα
<b>ΚΕΔΙΒΙΜ Παν/μίου Ιωαννίνων</b>	ΚΕΔΙΒΙΜ Παν/μίου Ιωαννίνων	μαθησιακές δυσκολίες - ειδική αγωγή	70	πιστοποιητικό επιμόρφωσης - 2,5 ECTS	εξ αποστάσεως	ναι
<b>Ιδιωτικό ΚΔΒΜ</b>	Ιδιωτικό ΚΔΒΜ Διάβημα	Πολλαπλή νοημοσύνη στην εκπ/ση - μέθοδος project - περιβαλλοντική	100-200	βεβαίωση συμμετοχής	εξ αποστάσεως	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	Ίδρυμα Βουλής	καλοκαιρινό εργαστήριο δημοκρατίας	5 ημέρες	βεβαίωση παρακολούθησης	δια ζώσης	όχι
<b>ΔΔΕ</b>	ΕΕΠΕΚ (επιστ. ένωση για την προώθηση της εκπ/κής καινοτομίας)	Κοινωνικά δίκτυα στην εκπ/ση	50	βεβαίωση παρακολούθησης	εξ αποστάσεως	όχι
<b>ΔΔΕ</b>	ΔΔΕ Β' Αθήνας - Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Φύσης (ΕΕΠΦ)	Οικολογικά σχολεία - διεθνές θεματικό δίκτυο	θερινό σχολείο - 4 ημέρες	βεβαίωση	δια ζώσης	όχι
<b>ΔΔΕ</b>	ΚΠΕ Ελευσίνιας	αιφορικές δράσεις	θερινό σχολείο - 5 ημέρες	βεβαίωση	δια ζώσης	όχι
<b>ιδιωτικό ΚΔΒΜ</b>	ιδιωτικό ΚΔΒΜ easy learning	διαχείριση άγχους	ημερίδα	βεβαίωση παρακολούθησης	δια ζώσης	ναι
<b>ΔΔΕ</b>	ΣΔΒΜ Παν/μίου Θεσσαλίας	ειδική αγωγή: παρεμβάσεις σε γλώσσα και μαθηματικά	450	30 ECTS	εξ αποστάσεως	ναι

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### Δείγμα ερωτηματολογίου ποσοτικής έρευνας

#### Διερεύνηση των αντιλήψεων των καθηγητών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό τους και τα χαρακτηριστικά του "καλού εκπαιδευτικού"

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην κατεύθυνση "Εκπαιδευτικά Προγράμματα & Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)" του τμήματος Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Στόχος του ερωτηματολογίου είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των καθηγητών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το επάγγελμά τους και τις στρατηγικές της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και διαφυλάσσεται η εμπιστευτικότητα των στοιχείων των ερωτώμενων.

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!

#### Ερωτηματολόγιο

• Φύλο

Γυναίκα       Άνδρας

Ηλικία

25-34       35-44       45-54       55-65

• Ειδικότητα: .....

• Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

1-5       5-10       10-20       20-30       περισσότερα από 30

• Έτη εργασίας σε ΓΕΛ

1-5       5-10       10-20       20-30       περισσότερα από 30

• Είμαι κάτοχος

δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ       μεταπτυχιακού διπλώματος       διδακτορικού

#### Σημείωση:

Στα ερωτήματα 3 έως 6 και 9 μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις

1. Πόσα επιμορφωτικά προγράμματα έχετε παρακολουθήσει την τελευταία πενταετία:  
 Κανένα       1-5       5-10       Περισσότερα από 10
2. Πόσα από αυτά είχαν διάρκεια μεγαλύτερη των 40 ωρών:  
 Κανένα       1-3       Περισσότερα από 3
3. Ποιοι από τους παρακάτω φορείς είχαν την ευθύνη των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολουθήσατε:  
 ΠΕΚ       ΙΤ.Υ.Ε.-Διόφαντος (Ινστιτούτο Τεχνολογίας: επιμόρφωση στη χρήση υπολογιστών / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)  
 Σχολικός σύμβουλος       ΚΠΕ/ ΕΚΦΕ/ Δ/νση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
 ΑΕΙ       Δίκτυο εκπαιδευτικών  
 Επιστημονικό σωματείο (Σύνδ. Φιλολόγων, Μαθηματική Εταιρεία, Ένωση Φυσικών κ.λπ.)  
 Άλλος φορέας. Προσδιορίστε: .....
4. Σε ποια από τα παρακάτω αντικείμενα αφορούσαν οι επιμορφωτικές σας δραστηριότητες:  
 Γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας       Διδακτική  
 Χρήση τεχνολογίας       Περιβαλλοντική εκπαίδευση  
 Ψυχοπαιδαγωγικά/ διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης  
 Άλλο:.....
5. Τι μορφή είχαν τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθήσατε την τελευταία πενταετία:  
 Διά ζώσης       Μικτή (διά ζώσης και εξ αποστάσεως)       Εξ αποστάσεως
6. Με ποιους άλλους τρόπους επιδιώκετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη:  
 Συμμετοχή σε συνέδρια / ημερίδες  
 Απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου / δεύτερου πτυχίου  
 Συμμετοχή σε δίκτυα και ομάδες εκπαιδευτικών  
 Προσωπική μελέτη  
 Άλλο:.....
7. Έχετε πληρώσει για τη συμμετοχή σας σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης;  
 Ναι       Όχι
8. Ενημερώνεστε συστηματικά για προγράμματα επιμόρφωσης και άλλες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης:  
 Ναι       Όχι
9. Από πού ενημερώνεστε;  
 Σχολείο       Μέσα κοινωνικής δικτύωσης       Εκπαιδευτική ιστοσελίδα  
 Φορείς υλοποίησης       Άλλο:.....

10. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

Ο καλός καθηγητής:

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνά	Ούτε συμφωνά ούτε διαφωνά	Διαφωνά	Διαφωνά απόλυτα
1. Διαθέτει πολύ καλή γνώση του επιστημονικού αντικειμένου της ειδικότητάς του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Διαθέτει κύρος και απαλαμβάνει της εμπιστοσύνης της κοινωνίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. είναι σε θέση να κάνει επιλογές όσον αφορά το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. εφαρμόζει με επιτυχία το Πρόγραμμα Σπουδών και τις οδηγίες του Υπ. Παιδείας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. κρίνεται από τις επιδόσεις των μαθητών του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. αναζητά ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους (διδακτικά σενάρια, ερευνητικές εργασίες, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, βιωματική μάθηση, κ.λπ.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. χρησιμοποιεί την τεχνολογία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματός του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες (επίλυση κρίσεων, αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού κ.λπ.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. είναι σε θέση να διαχειρίζεται πολιτισμικά περιβάλλοντα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (διδάσκοντες, γονείς, μαθητές)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινότητας και της κοινωνίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. προωθεί την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

### Δείγμα συμπληρωμένου ερωτηματολογίου ποσοτικής έρευνας

27

### Διερεύνηση των αντιλήψεων των καθηγητών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό τους και τα χαρακτηριστικά του "καλού εκπαιδευτικού"

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην κατεύθυνση "Εκπαιδευτικά Προγράμματα & Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)" του τμήματος Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Στόχος του ερωτηματολογίου είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των καθηγητών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το επάγγελμά τους και τις στρατηγικές της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και διαφυλάσσεται η εμπιστευτικότητα των στοιχείων των ερωτώμενων.

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!

---

### Ερωτηματολόγιο

- Φύλο  
 Γυναίκα       Άνδρας
- Ηλικία  
 25-34       35-44       45-54       55-65
- Ειδικότητα: ..... ΠΕ03 .....
- Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός  
 1-5       5-10       10-20       20-30       περισσότερα από 30
- Έτη εργασίας σε ΓΕΛ  
 1-5       5-10       10-20       20-30       περισσότερα από 30
- Είμαι κάτοχος  
 δευτέρου πτυχίου ΑΕΙ       μεταπτυχιακού διπλώματος       διδακτορικού

**Σημείωση:**  
Στα ερωτήματα 3 έως 6 και 9 μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις

1



1. Πόσα επιμορφωτικά προγράμματα έχετε παρακολουθήσει την τελευταία πενταετία:

- Κανένα       1-5       5-10       Περισσότερα από 10

2. Πόσα από αυτά είχαν διάρκεια μεγαλύτερη των 40 ωρών:

- Κανένα       1-3       Περισσότερα από 3

3. Ποιοι από τους παρακάτω φορείς είχαν την ευθύνη των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολουθήσατε:

- ΠΕΚ       ΙΤ.Υ.Ε.-Διόφαντος (Ινστιτούτο Τεχνολογίας: επιμόρφωση στη χρήση υπολογιστών / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)  
 Σχολικός σύμβουλος       ΚΠΕ/ ΕΚΦΕ/ Δ/νση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
 ΑΕΙ       Δίκτυο εκπαιδευτικών  
 Επιστημονικό σωματείο (Σύνδ. Φιλολόγων, Μαθηματική Εταιρεία, Ένωση Φυσικών κ.λπ.)  
 Άλλος φορέας. Προσδιορίστε: .....

4. Σε ποια από τα παρακάτω αντικείμενα αφορούσαν οι επιμορφωτικές σας δραστηριότητες:

- Γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας       Διδακτική  
 Χρήση τεχνολογίας       Περιβαλλοντική εκπαίδευση  
 Ψυχοπαιδαγωγικά/ διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης  
 Άλλο:.....

5. Τι μορφή είχαν τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθήσατε την τελευταία πενταετία:

- Διά ζώσης       Μικτή (διά ζώσης και εξ αποστάσεως)       Εξ αποστάσεως

6. Με ποιους άλλους τρόπους επιδιώκετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη:

- Συμμετοχή σε συνέδρια / ημερίδες  
 Απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου / δεύτερου πτυχίου  
 Συμμετοχή σε δίκτυα και ομάδες εκπαιδευτικών  
 Προσωπική μελέτη  
 Άλλο:.....

7. Έχετε πληρώσει για τη συμμετοχή σας σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης:

- Ναι       Όχι

8. Ενημερώνεστε συστηματικά για προγράμματα επιμόρφωσης και άλλες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης:

- Ναι       Όχι

9. Από πού ενημερώνεστε;

- Σχολείο       Μέσα κοινωνικής δικτύωσης       Εκπαιδευτική ιστοσελίδα  
 Φορείς υλοποίησης       Άλλο:.....

10. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

Ο καλός καθηγητής:					
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1. Διαθέτει πολύ καλή γνώση του επιστημονικού αντικειμένου της ειδικότητάς του	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. διαθέτει κύρος και απαλαμβάνει της εμπιστοσύνης της κοινωνίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. είναι σε θέση να κάνει επιλογές όσον αφορά το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. εφαρμόζει με επιτυχία το Πρόγραμμα Σπουδών και τις οδηγίες του Υπ. Παιδείας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. κρίνεται από τις επιδόσεις των μαθητών του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
6. αναζητά ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους (διδασκτικά σενάρια, ερευνητικές εργασίες, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, βιωματική μάθηση, κ.λπ.)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. χρησιμοποιεί την τεχνολογία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματός του	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες (επίλυση κρίσεων, αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού κ.λπ.)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. είναι σε θέση να διαχειρίζεται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (διδάσκοντες, γονείς, μαθητές)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινότητας και της κοινωνίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. προωθεί την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

### Οδηγός συνέντευξης

**Θέμα:** Αντιλήψεις των καθηγητών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό τους και τα χαρακτηριστικά του "καλού εκπαιδευτικού"

#### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην κατεύθυνση "Εκπαιδευτικά Προγράμματα & Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)" του τμήματος Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Στόχος της είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των καθηγητών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το επάγγελμά τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Δεσμεύομαι ότι τα δεδομένα της συνέντευξης θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά στο πλαίσιο της ερευνητικής μου εργασίας, τα προσωπικά σας στοιχεία δεν θα κοινοποιηθούν και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία. Προκειμένου να είμαι βέβαιη ότι θα μεταφέρω με ακρίβεια τις απαντήσεις σας, ζητώ την άδειά σας να μαγνητοφωνήσω τη συνέντευξη.

### Προφίλ συνεντευξιζόμενου

• Φύλο:

Γυναίκα       Άνδρας

• Ηλικία:

25-34     35-44     45-54     55-65

• Ειδικότητα: .....

• Άλλες σπουδές

Δεύτερο πτυχίο       Μεταπτυχιακό       Διδακτορικό

• Έτη υπηρεσίας:

1-5       5-10       10-20     20-30     περισσότερα από 30

• Έτη υπηρεσίας σε Γ.Ε.Λ.:

1-5       5-10       10-20     20-30     περισσότερα από 30

• Άλλοι τύποι σχολείων στους οποίους έχει υπηρετήσει:

.....

• Σχέση εργασίας:  μόνιμος     αναπληρωτής     ωρομίσθιος

• Θέση ευθύνης:

Άλλες παρατηρήσεις:

Ημερομηνία συνέντευξης :

Ώρα συνέντευξης:

Τόπος :

**1ος Άξονας ερωτήσεων: Αντιλήψεις για τον επαγγελματισμό και τα χαρακτηριστικά του καλού καθηγητή**

- 1) Πόσα χρόνια δουλεύεις στο σχολείο; Θα ήθελες να μου περιγράψεις σύντομα την πορεία σου στην εκπαίδευση;
- 2) Στη βιβλιογραφία εντοπίζουμε ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία συνδέονται με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών: κατέχουν ένα σώμα θεωρητικής γνώσης, είναι προσανατολισμένοι στην προσφορά υπηρεσιών που προσβλέπουν στο καλό της κοινωνίας, διαθέτουν ορισμένη αυτονομία που τους επιτρέπει τη λήψη αποφάσεων σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο και περιβάλλονται με κοινωνικό κύρος. Θεωρείς ότι ο σύγχρονος έλληνας εκπαιδευτικός διαθέτει τα χαρακτηριστικά αυτά;
- 3) Ποια είναι κατά τη γνώμη σου τα χαρακτηριστικά του καλού καθηγητή; Τι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες θα πρέπει να διαθέτει; Πώς κρίνεται η επαγγελματική επιτυχία του;
- 4) Η προσωπική σου εκτίμηση για τα χαρακτηριστικά του καλού καθηγητή έχει αλλάξει σε σχέση με τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας σου ή όχι; Αν ναι, πού το αποδίδεις;
- 5) Ποιες είναι κατά τη γνώμη σου οι απαιτήσεις στις οποίες κυρίως καλούνται να ανταποκριθούν οι καθηγητές του λυκείου σήμερα; Τι τους ζητείται να μπορούν να κάνουν και ποιες ικανότητες να διαθέτουν;
- 6) Προσωπικά, αισθάνεσαι ότι είσαι σε θέση να ανταποκρίνεσαι αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που περιέγραψες ή αντιμετωπίζεις πιέσεις; Εάν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζεις;
- 7) Θεωρείς ότι οι απαιτήσεις αυτές είναι ίδιες για όλες τις ειδικότητες ή εντοπίζεις διαφοροποιήσεις; Αν ναι, πού τις αποδίδεις;

- 8) Με βάση τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ευρωπαϊκής ένωσης, κυρίως χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού, πέρα από τη γνώση του αντικειμένου του, είναι η ένταξη σε διαδικασίες διά βίου επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, η εξοικείωση με την εκπαιδευτική χρήση της τεχνολογίας, η χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, οι κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, η συνεργασία με τους φορείς της σχολικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, Πώς αξιολογείς εσύ αυτές τις απαιτήσεις;
- 9) Εάν σήμερα είχες τη δυνατότητα να επιλέξεις σταδιοδρομία, θα επέλεγες και πάλι να ασκήσεις το ίδιο επάγγελμα ή όχι; Γιατί;
- 10) Από την εμπειρία σου, ποια θεωρείς πως είναι τα βασικά θετικά και αρνητικά στοιχεία της εργασίας σου;

## **2ος Άξονας ερωτήσεων: Αντιλήψεις και στρατηγικές για την επαγγελματική ανάπτυξη**

- 11) Στα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ένταξη των εκπαιδευτικών σε μια διαδικασία διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης και διά βίου επιμόρφωσης. Ποια είναι η γνώμη σου γι' αυτό;
- 12) Σε ποιον πιστεύεις ότι ανήκει η ευθύνη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και ποιους τρόπους θεωρείς καταλληλότερους για να επτευχθεί;
- 13) Ποιες θεωρείς ότι είναι οι βασικές επιμορφωτικές ανάγκες των καθηγητών του λυκείου σήμερα;
- 14) Προσωπικά, τι κάνεις ώστε να αντεπεξέλθεις στις σύγχρονες απαιτήσεις της δουλειάς σου και να βελτιωθείς επαγγελματικά;
- 15) Σε ποια αντικείμενα επιθυμείς να επιμορφωθείς και να βελτιώσεις τις ικανότητές και τις γνώσεις σου μελλοντικά και γιατί;

- 16) Ποια είναι τα προσωπικά σου κίνητρα και ποια τα κριτήριά σου για να συμμετέχεις σε προαιρετικές επιμορφώσεις ή άλλες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης;
- 17) Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια μεγάλη προσφορά επιμορφωτικών προτάσεων διαφόρων μορφών (διά ζώσης, εξ αποστάσεως) και από ποικίλους φορείς (πανεπιστήμια, επιστημονικές ενώσεις και ιδρύματα, ΜΚΟ, ιδιωτικά κέντρα κ.λπ.), για τις οποίες ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί από τις σχολικές τους μονάδες. Θεωρείς ότι στις παρούσες συνθήκες μπορείς να αξιοποιήσεις τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που παρέχονται ή όχι; Αν όχι, πού το αποδίδεις;
- 18) Ποια χαρακτηριστικά θεωρείς ότι χρειάζεται να διαθέτει ένα σύγχρονο σύστημα επιμόρφωσης ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

### Συνέντευξη 9

— Πόσα χρόνια δουλεύεις στο σχολείο; Θα ήθελες να μου περιγράψεις σύντομα την πορεία σου στην εκπαίδευση;

Κλείνω τον 17ο χρόνο. Ξεκίνησα σε δυσπρόσιτο γυμνάσιο με λυκειακές τάξεις, συνέχισα σε γυμνάσιο και απ' ό,τι θυμάμαι, άλλες δύο χρονιές έκανα σε γυμνάσιο και μετά σε λύκειο. Συνολικά ... 13 χρόνια σε λύκειο.

— Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για να αναγνωριστεί μια εργασία ως εξειδικευμένο επάγγελμα, χρειάζεται να πληρούνται ορισμένοι όροι: να κατέχουν οι επαγγελματίες εξειδικευμένη θεωρητική γνώση, να προσφέρουν υπηρεσίες που προσβλέπουν στο καλό της κοινωνίας, να διαθέτουν έναν βαθμό αυτονομίας που τους επιτρέπει τη λήψη αποφάσεων σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο και σε αντάλλαγμα περιβάλλονται με κοινωνικό κύρος. Πιστεύεις ότι πληροί το επάγγελμά σου αυτές τις προδιαγραφές.;

Μμμμ, ναι. Από κει και πέρα βέβαια, έχει να κάνει με την προσωπικότητα του δασκάλου και με τις πολιτικές, βέβαια, οι οποίες υπαγορεύονται. Εξειδικευμένος επαγγελματίας, εντάξει, με την έννοια ότι έχει γνώση του αντικειμένου του. Τώρα το πόσο ευρύ ή στενό θα είναι το πλαίσιο στο οποίο κινείται, θεωρώ ότι είναι κάτι που απεμπλέκεται κάποια στιγμή από το πτυχίο, τον τίτλο του και τα λοιπά, και έχει να κάνει με τη διαρκή προσπάθεια να βελτιωθεί ο ίδιος, την επιμόρφωση, την τεχνολογία, νέους τρόπους μάθησης και τα λοιπά. Δεν έχει ... απόλυτη ελευθερία κινήσεων. Σίγουρα το να προσπαθεί κάποιος να κάνει καλά τη δουλειά του, να ενημερώνεται, να σχεδιάζει τα φύλλα εργασίας του, θεωρητικά είναι πολύ ωραία όλ' αυτά. Πλην όμως μέσα στην τάξη έχει να αντιμετωπίσει πολλές φορές 25 διαφορετικές προσωπικότητες, έτσι;

Χρειάζεται εξατομικευμένη διδασκαλία και προσέγγιση πολλές φορές στο μαθητή κι όλ' αυτά, εάν βέβαια τα σκεφτεί κανείς υπό το πρίσμα της ύλης που πρέπει να βγάλει, το πόσες διδακτικές ώρες θα πρέπει να μείνει σε κάποια ενότητα και τα λοιπά, και ειδικά αν μιλάμε για τρίτη λυκείου, έτσι; Εκεί πέρα ο ρόλος του έχει να κάνει περισσότερο με την ψυχολογική προσέγγιση παρά με το αντικείμενο, φοβάμαι. Αυτά περιορίζουν την αυτονομία. Παρόλα αυτά βέβαια θεωρώ ότι ο καλός δάσκαλος μπορεί να τα συνδυάσει όλ' αυτά.

Κύρος, από την ευρύτερη κοινωνία, δεν νομίζω, δεν νομίζω πια. Κάποτε ναι, κάποτε υπήρχε. Έχει να κάνει με κοινωνικο-οικονομικά φαινόμενα. Κάποτε το να είναι κάποιος δάσκαλος, θεωρείτο μορφωμένος, είχε κάποια οικονομική ανεξαρτησία, έστω και μικρή, γιατί ο κλάδος μας ποτέ δεν ήταν καλοπληρωμένος. Αλλά δυστυχώς σήμερα που είναι παντελώς υλιστική η



κοινωνία, αντιπνευματική, αυτό που μας ενδιαφέρει είναι τα νούμερα. Νομίζω ότι έχει απαξιωθεί και το επάγγελμα. Σε συνδυασμό βέβαια με το γεγονός ότι η ανεργία έχει χτυπήσει κόκκινο, θεωρείται ένα επάγγελμα από το οποίο μάλλον πρέπει να αποστραφούν οι μαθητές, ακόμα κι αν τους αρέσει.

Προσήλωση στο «κοινό καλό»... Επειδή σε όλο αυτό το κοινωνικο-οικονομικό, πολιτικό και τα λοιπά υπάρχει διάδραση, θεωρώ ότι οπωσδήποτε είναι υπεύθυνος κι ο κλάδος. Όταν δηλαδή έχεις μία κοινωνία, μια κατάσταση, όπου επικρατεί, όπως είπαμε το νούμερο, η τεχνογνωσία, η τεχνοκρατία, οπωσδήποτε υπάρχουν και κάποιοι από μας που δεν αντιλαμβάνονται το έργο ως λειτουργήμα, έτσι; Κι αυτό φαίνεται τώρα, την εποχή της κρίσης, που έχουν μειωθεί και οι μισθοί μας, οπότε υπάρχει ένα ποσοστό το οποίο το βλέπει εντελώς δημοσιούπαλληλικά, όπως λέει κι ο κόσμος «μου κόβεις, ε, άρα κι εγώ θα κουλάρω». Κι υπάρχει μια μερίδα συναδέλφων οι οποίοι πηγαίνουν με πιλότο το μεράκι τους και ακριβώς αυτή την αντίληψη, ότι το επάγγελμά μας έχει να κάνει με παιδιά, έχει να κάνει με νέους ανθρώπους, έχει να κάνει με το μέλλον, οπότε αφήνουν ανεξίτηλη τη σφραγίδα τους. Όχι μόνο στο γνωστικό επίπεδο αλλά γενικά στη μετέπειτα πορεία του ατόμου. Με την ψυχολογική στήριξη, με το γεγονός ότι μπορεί να εμφυσήσουν στους μαθητές αξίες, και κυρίως την αγάπη γι' αυτό που θα επιλέξουν να κάνουν.

— **Ποια είναι κατά τη γνώμη σου τα χαρακτηριστικά του καλού καθηγητή (γνώσεις - ικανότητες - δεξιότητες); Πώς κρίνεται η επαγγελματική επιτυχία του;**

Ο καθηγητής όλο αυτό το πακέτο, φυσικά, θα πρέπει να το έχει και σε σχέση με τους μαθητές αλλά και σε σχέση με τον υπόλοιπο σύλλογο, έτσι; Οπωσδήποτε σ' ό,τι αφορά την τάξη θα πρέπει να είναι γνώστης του αντικειμένου του. Πολύ πιο πλατιά απ' ό,τι είναι σήμερα. Με την έννοια ποια; Ότι, δεν μπορείς να έχεις καθηγητή, ας πούμε, ο οποίος πέρα από τα λατινικά και την έκθεση δεν διδάσκει τίποτ' άλλο. Οφείλει να έχει βαθιά και ουσιαστική γνώση του αντικειμένου του. Πέρα απ' αυτά, μέσα στην τάξη βέβαια πρέπει να καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας, να προωθεί τον διάλογο. Να χρησιμοποιεί την τεχνολογία όπου υπάρχουν οι προϋποθέσεις κι όταν κρίνει ότι χρειάζεται, να υπάρχει δηλαδή, ακόμα και χρησιμοποιώντας την τεχνολογία, μια διαλεκτική, μια βιωματική σχέση. Όχι να υποκαταστήσει το μάθημα. Να προσπαθεί να καλλιεργήσει τη βιωματική διαδικασία, και βέβαια ... διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση του κάθε αντικειμένου, όπου μπορεί, όπου είναι εφικτό, όπου δεν περιορίζεται από το να βγάλω τη συγκεκριμένη ύλη στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Αν και θεωρώ ότι οι περισσότεροι συνάδελφοι το καταφέρνουν αυτό, γιατί είναι και η φύση των μαθημάτων μας τέτοια, των θεωρητικών, των ανθρωπιστικών κυρίως. Βέβαια, θεωρώ ότι όλο αυτό έχει ακόμα μεγαλύτερο αντίκτυπο όταν συνδυάζεται και με πνεύμα συνεργασίας και συναδελφικότητας γενικότερα. Θα ήταν πάρα πολύ ωραίο για παράδειγμα να είχε την δυνατότητα ο φιλόλογος να συνεργαστεί σε μία ενότητα του μαθήματός του που κρίνει ότι θα είχε συμβολή ο κοινωνιολόγος ή ο οικονομολόγος με τις αντίστοιχες ειδικότητες. Ακόμα και με τον φυσικό, ακόμα και με τον μαθηματικό. Έτσι το αντιλαμβάνομαι.

Η επαγγελματική του επιτυχία είναι κάτι μετρήσιμο πρώτα απ' όλα με βάση τα τυπικά προσόντα, που αντικατοπτρίζουν κατά κάποιο τρόπο τι βήματα έχει κάνει, τι ευκαιρίες έχει αξιοποιήσει που του έχουν δοθεί για να ενημερωθεί περισσότερο, να λάβει μέρος σε σεμινάρια και τα λοιπά, από το συγγραφικό του έργο, τη συμμετοχή του σε δημοσιεύσεις, συνέδρια ... και κυρίως βέβαια από την τάξη. Την τάξη. Όταν καταφέρει ο δάσκαλος σήμερα να κρατήσει ακόμα και τον κακό μαθητή μέσα στην τάξη - το κακός σε εισαγωγικά, αφορά τις επιδόσεις, αλλά και τα πλείστα προβλήματα που κουβαλάει το κάθε παιδί σήμερα ερχόμενο στο σχολείο. Όταν καταφέρει, λοιπόν, να εμπνεύσει, να δώσει κίνητρο, ακόμα και σ' αυτούς τους μαθητές να παραμείνουν στην τάξη, να ακούσουν απερίσπαστοι το μάθημα, να κάνουν ερωτήσεις,, τότε θεωρώ ότι έχει πετύχει. Πράγμα το οποίο φαίνεται κι από την αξιολόγηση των μαθητών στο τέλος. Ούτως ή άλλως θεωρώ ότι κρινόμαστε κι από τις επιδόσεις των μαθητών υπό την έννοια όχι ότι χάνουμε εμείς το επίπεδό μας όταν μια τάξη έχει χαμηλή βαθμολογία αλλά σίγουρα χάνουμε την ουσία του λειτουργήματος που κάνουμε όταν βλέπουμε από κάτω μαθητές αδιάφορους ή που δεν θέλουν ν' ακούσουν. Και αυτοί προσεγγίζονται, κι εδώ φαίνεται η πολύπλευρη προσωπικότητα που θα πρέπει να διαθέτει ένας δάσκαλος. Γιατί έχει περάσει ανεπιστρεπτί ο καιρός που από καθέδρας γινόταν ο μονόλογος, κι ήταν δεδομένο ότι δεν θα βγεις έξω, δεν θα κουνηθείς, δεν θα μιλήσεις, δεν θα κάνεις διάλογο, δεν θα πεις διαφορετική άποψη. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι έτοιμος ανά πάσα στιγμή, κι ο καλός δάσκαλος ζητάει μαθητές -όπως λέω και στους δικούς μου μαθητές- που ανά πάσα στιγμή πρέπει να αισθάνεται ότι κινδυνεύει από τις ερωτήσεις τους, ότι κινδυνεύει να τον κολλήσουν στον τοίχο, ότι κινδυνεύει να βραχυκυκλώσει γιατί από κάτω έχει έξυπνους, ενεργούς και αντιδραστικούς νέους.

**— Άλλαξαν οι απόψεις σου για τα χαρακτηριστικά του καλού καθηγητή σε σχέση με τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας;**

Την ίδια εκτίμηση είχα και στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας μου, απλά στην πράξη δεν ... μου έβγαινε. Τι σημαίνει αυτό; Σημαίνει ότι πιάνω τον εαυτό μου πάρα πολύ αυστηρή τα πρώτα τέσσερα - πέντε χρόνια της σταδιοδρομίας μου. Ενώ πάντα αντιλαμβανόμουν το επάγγελμά μου ως λειτούργημα, ως κάτι παραπάνω, δεν είχα την ίδια προσέγγιση που απέκτησα μετά σιγά σιγά με την εμπειρία μου και την τριβή μου με τους μαθητές. Παρ' όλα αυτά πάντα αντιλαμβανόμουν το επάγγελμα ως κάτι παραπάνω από απλή μετάδοση γνώσεων. Αυτό θεωρώ άλλωστε ότι είναι κάτι το οποίο φαίνεται. Γιατί είμαστε άνθρωποι που και θα συζητήσουμε, και θα εκφέρουμε γνώμη, και θα μιλήσουμε μες στην τάξη. Τα παιδιά είναι έξυπνα, αντιλαμβάνονται. Από τον τρόπο που τους συμπεριφέρεσαι, που στέκεσαι, που τους μιλάς. Τι περιθώριο διαλόγου αφήνεις, κατά πόσο έτοιμος είσαι να ανταλλάξεις απόψεις.

Μόνο αυτή την προσέγγιση, την παιδαγωγική, θεωρώ ότι την έχω βελτιώσει, κι αυτό θεωρώ ότι είναι κατάκτηση για τον κάθε εκπαιδευτικό. Γιατί το γνωστικό επίπεδο του καθενός -χωρίς

να σημαίνει αυτό ότι δεν υπάρχουν εξαιρέσεις- θεωρώ ότι ανά πάσα στιγμή ο καθένας μπορεί να το βελτιώσει. Μπορεί να μην πάει να επιμορφωθεί, μπορεί να μην ακούει διαλέξεις και τα λοιπά, αλλά πλέον μέσω του υπολογιστή, μέσω των διαβασμάτων του μπορεί να την κατακτήσει κι αυτή την κορυφή. Δεν είναι όμως εκεί το θέμα. Θεωρώ ότι σήμερα ο εκπαιδευτικός κλάδος πάσχει κυρίως στο σημείο της παιδαγωγικής και της προσέγγισης του μαθητή. Έχουμε να κάνουμε με ψυχές, με μαθητές οι οποίοι κουβαλούν προβλήματα, τα οποία επιδεινώνονται ακόμα περισσότερο από καταστάσεις που βιώνουν στις οικογένειές τους και έξω στην κοινωνία λόγω της παρατεταμένης κρίσης.

— **Σε ποιες απαιτήσεις καλούνται να ανταποκριθούν οι καθηγητές του λυκείου σήμερα; Τι τους ζητείται να κάνουν;**

Ε, να είναι superman. Τα τυπικά προσόντα όπως είπαμε. Άλλος διαθέτει περισσότερα άλλος λιγότερα. Η διοίκηση είναι απαιτητική, όπως ήταν πάντα. Τα υπουργεία σκαρώνουν κάθε φορά νέα συστήματα τα οποία περιμένουν να τα υλοποιήσουμε, χωρίς βέβαια οι αλλαγές αυτές να γίνονται εκ βάθρων. Γιατί πιστεύω ότι όλες οι αλλαγές, οι όποιες αλλαγές στην εκπαίδευση, πρέπει ν' αρχίσουν από κάτω, από το δημοτικό για να μην πω από το νηπιαγωγείο. Από κει και ύστερα τώρα, θεωρώ ότι το σχολείο πρέπει να ανοιχτεί στην κοινωνία, έτσι; Το άνοιγμα βέβαια αυτό έχει να κάνει με δραστηριότητες, με πολιτιστικά προγράμματα, με περιβαλλοντικά προγράμματα και τα λοιπά, με διάλογο με την κοινωνία, περισσότερες συναντήσεις των γονιών, της τοπικής αυτοδιοίκησης, όλων των θεσμών τελοσπάντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να βελτιωθούν οι υποδομές αλλά και τη σχέση με τους μαθητές και κυρίως με τις οικογένειές τους. Αυτό που βλέπουμε είναι ότι οι γονείς είναι απαθείς ακόμα και σχετικά με την πρόοδο των μαθητών. Πρέπει γενικά η σχέση της κοινωνίας, του έξω κόσμου και του σχολείου να επαναπροσδιοριστεί. Και το βήμα βέβαια αυτό πρέπει να γίνει μέσα από το σχολείο. Με τους τρόπους που είπαμε, με το με το άνοιγμα του σχολείου. Θεωρώ ότι πρέπει κι εμείς να βγούμε από το καβούκι μας κάποια στιγμή. Να πάψουμε να θεωρούμε δηλαδή κάποια πράγματα απλά και μόνο δική μας υπόθεση. Αν δεν εμπλακεί όλη η κοινωνία, όλοι οι θεσμοί στην εκπαιδευτική διαδικασία πολύ φοβάμαι ότι ... οι καιροί δεν περιμένουν.

Περισσότερο από κάθε άλλη εποχή σήμερα αυτό που έχει περισσότερη σημασία είναι να προσπαθείς να πιάσεις τον παλμό της εποχής και το τι κουβαλάει το κάθε παιδί που έρχεται στο σχολείο. Σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια, οπότε καταλαβαίνουμε ότι ό,τι πρόβλημα ξεκινάει από κει μεγεθύνεται και στο σχολείο διαστρεβλώνεται όταν το περιβάλλον δεν είναι ζεστό, δεν είναι φιλικό, δεν είναι δημοκρατικό απέναντι στον μαθητή. Η εμπειρία μου, κατά κανόνα τουλάχιστον, μου δείχνει μια τέτοια έλλειψη ευαισθησίας και ευελιξίας στον τρόπο προσέγγισης των παιδιών κυρίως από συναδέλφους που έχουν να κάνουν με τις θετικές επιστήμες, χωρίς να σημαίνει ότι και σε άλλους κλάδους δεν υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις. Τα τελευταία όμως χρόνια έχω διακρίνει πραγματικά ότι, ίσως από τη φύση της ειδικότητάς τους, οι άνθρωποι αυτοί έχουν προχωρήσει σε μια στεγανοποίηση της διδασκαλίας.

Μπαίνω, έχεις αυτό το θεώρημα, έχεις αυτό το φυσικό φαινόμενο, λύνεις ασκήσεις, τελείωσε. Ίσως το δικό μας αντικείμενο, επειδή έχει να κάνει με ανθρωπιστικές σπουδές, έχει κι έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των μαθητών. Όπως όταν μιλήσαμε για διαθεματικότητα: θεωρώ ότι είμαστε ο μοναδικός κλάδος οι οποίοι μπορεί να μην γνωρίζαμε τον επιστημονικό όρο, ως πράξη, όμως, ως διδακτική πρακτική, και ως ερέθισμα κινητοποίησης των μαθητών μας, όλοι είχαμε χρησιμοποιήσει αυτές τις προσεγγίσεις.

— **Προσωπικά, αισθάνεσαι ότι είσαι σε θέση να ανταποκρίνεσαι αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που περιέγραψες ή αντιμετωπίζεις πιέσεις; Εάν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζεις;**

Πιέζομαι με την έννοια ότι έχω ένα ιδεολογικό, ένα ηθικό δίλημμα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι δεν είμαι σε θέση - δεν είμαστε σε θέση οι συνάδελφοι και να κρίνουμε και να επιλέγουμε πράγματα. Παρόλα αυτά έχω εγώ μία εμμονή σε σχέση με την τεχνολογία, η οποία πιστεύω ότι πρέπει να χρησιμοποιείται με μέτρο, ότι σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει όλο αυτό το παιχνίδι σε εισαγωγικά, τη διάδραση, τη βιωματικότητα της διδασκαλίας γιατί θεωρώ ότι όλο αυτό είναι κατάθεση ψυχής, έτσι; Θέλω την αμεσότητα της επικοινωνίας. Όπου χρειάζεται, βέβαια, είναι καλό να χρησιμοποιούμε την τεχνολογία, δεν το συζητώ, απλά δεν μπορώ να εκφέρω ολοκληρωμένη άποψη, ούτε καν αν δυσκολεύομαι η ίδια, γιατί δεν έχω προσπαθήσει καν να μπω σε κάποιο δίκτυο ας πούμε φιλολόγων και τέτοια, να ανταλλάσσω απόψεις και τα λοιπά. Κατά τ' άλλα βέβαια και για τη δουλειά μου και για τις ανάγκες της τάξης είμαι σε θέση να ενημερωθώ. Αλλά οπωσδήποτε δεν είναι αντικειμενική η γνώμη μου για τη θεωρώ ακραία τη στάση αυτή.

— **Είναι ίδιες οι απαιτήσεις για όλες τις ειδικότητες ή υπάρχουν διαφοροποιήσεις;**

Για όλες τις ειδικότητες είναι. Διαφοροποιήσεις οπωσδήποτε υπάρχουν. Αλλά για όλες τις ειδικότητες ισχύουν. Με τα υπάρχοντα βέβαια δεδομένα, θα μπορούσε να πει κάποιος τι μπορεί να κάνει ο μαθηματικός ή ο θεολόγος ή ο φυσικός. Μα ίσα ίσα. Αυτοί είναι που πρέπει να ανοιχτούν περισσότερο στην κοινωνία. Περισσότερες δραστηριότητες, περισσότερη εμπλοκή, ζύμωση, με τους μαθητές, τους γονείς τον έξω κόσμο. Έχει περάσει ανεπιστρεπτί είπαμε ο καιρός που μπαίναμε στην τάξη, κάναμε τη δουλειά μας και φεύγαμε.

— **Σύμφωνα με τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ευρωπαϊκής ένωσης, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, πέρα από τη γνώση του αντικειμένου του, πρέπει να φροντίζει για τη διά βίου επιμόρφωση και επαγγελματική του ανάπτυξη, να είναι εξοικειωμένος με την εκπαιδευτική χρήση της τεχνολογίας, να χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, να διαθέτει κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, να συνεργάζεται με τη σχολική κοινότητα αλλά και με φορείς της ευρύτερης κοινωνία. Πώς αξιολογείς εσύ αυτές τις απαιτήσεις;**

Πρώτα απ' όλα πιστεύω ότι, ναι, χρήσιμα είναι όλ' αυτά. Γενικά συμφωνώ αλλά εδώ πέρα, βέβαια, πρέπει να σημειώσω ότι αυτοί που καθορίζουν τις πολιτικές επιλέγουν και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά. Ε, από κει και πέρα, βέβαια, επειδή είπαμε ότι στην ουσία το επάγγελμά μας δεν είναι επάγγελμα, είναι λειτούργημα, έχω κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με το τελευταίο. Πρώτα απ' όλα, ως προς το τελευταίο που έκανα την ένστασή μου, καλή βέβαια η ιδιωτική πρωτοβουλία, αλλά εγώ είμαι λάτρης και οπαδός της δημόσιας εκπαίδευσης, έτσι; Δεν ξέρω κατά πόσο η επαφή και η σχέση με τους ιδιώτες προωθεί τη δημόσια παιδεία. Ως προς όλα τ' άλλα συμφωνώ. Και πιστεύω ότι γίνονται βήματα. Και ως προς την κατεύθυνση της καινοτομίας και -κυρίως- αυτό που με έχει εντυπωσιάσει είναι ότι όλα αυτά που λέμε στο λύκειο για την αειφόρο ανάπτυξη, τα περιβαλλοντικά προγράμματα βρίσκουν μαθητές έτοιμους, κατασταλαγμένους και με διαμορφωμένη περιβαλλοντική συνείδηση ήδη από το δημοτικό. Τώρα ως προς τα άλλα συμφωνώ σε όλα. Έχω μια επιφύλαξη σε ό,τι αφορά την εμπλοκή ιδιωτών στο θέμα της παιδείας, για να μην πω είμαι κάθετη.

— **Εάν σήμερα είχες τη δυνατότητα να επιλέξεις σταδιοδρομία, θα επέλεγες και πάλι να ασκήσεις το ίδιο επάγγελμα ή όχι;**

Νομίζω πως ναι. Το νομίζω δεν έχει να κάνει με την επιλογή, έχει να κάνει με το γεγονός ότι θα μπορούσα, εάν σπούδαζα σήμερα, να έχω πιο πολύπλευρη ενημέρωση, να έχω κάνει πράγματα που θα ήθελα σχετικά με την ειδικότητα που διάλεξα πολλά παρά πάνω απ' ό,τι έχω κάνει μέχρι τώρα. Γιατί τότε δεν υπήρχε ενημέρωση. Πάντως σίγουρα θα είχε σχέση με αυτό που κάνω, δεν έχω μετανιώσει δηλαδή για την επιλογή μου. Πάλι το ίδιο θα έκανα. Απλά θεωρώ ότι θα είχα ένα πιο ευρύ φάσμα πληροφόρησης, κινήτρων κι ίσως θα είχα κάνει περισσότερα πράγματα σε ό,τι αφορά τα τυπικά προσόντα.

— **Από την εμπειρία σου, ποια θεωρείς πως είναι τα βασικά θετικά και αρνητικά στοιχεία της εργασίας σου;**

Για μένα το πιο θετικό είναι ότι βρισκόμαστε διαρκώς σε επαφή με τα παιδιά. Με τους νέους ανθρώπους. Είναι ευλογία να περνάς τη μισή σου μέρα με τους αυριανούς ενήλικες, πολίτες αυτής της χώρας. Η φρεσκάδα τους, η ευρηματικότητά τους, οι ιδέες τους θεωρώ ότι είναι τα κίνητρα που μας δίνουν το κουράγιο να συνεχίζουμε. Γιατί, για να πάμε στα αρνητικά, σήμερα είναι πάρα πολλά. Ξεκινώντας από το γεγονός ότι το τι θα κάνουμε, το πώς θα το κάνουμε, έχει πάντοτε ως αφετηρία του τους πολιτικούς, οι οποίοι δυστυχώς ούτε στο θέμα της παιδείας έχουν καταφέρει να λειτουργήσουν με κλίμα σύμπνοιας και συνεργασίας. Τα εκπαιδευτικά συστήματα αλλάζουν σχεδόν ανάλογα με τις κυβερνήσεις. Το ωράριο, επίσης, έγινε ιδιαίτερα σκληρό. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι φεύγοντας από το σχολείο, από τη σχολική τάξη, αισθάνεσαι αποστραγγισμένος, έτσι; -πλην όμως κεφάλτος. Ε, και το οικονομικό πάλι είναι ένα πρόβλημα, το γεγονός ότι στα περισσότερα σχολεία στην Ελλάδα δεν υπάρχουν οι υποδομές ούτως ώστε ο καθηγητής αλλά και οι μαθητές να μπορούν να εργάζονται απερίσπαστα και απρόσκοπτα. Όταν

μιλάμε εν έτει 2017 για έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, νομίζω ότι τα λέει όλα. Δεν θα έπρεπε να υπάρχει σχολείο στην Ελλάδα που δεν έχει το δικό του αμφιθέατρο, τη δική του οργανωμένη βιβλιοθήκη, αίθουσες υπολογιστών, αίθουσες που μπορεί ο κάθε συνάδελφος ανά πάσα διδακτική ώρα να μπει να κάνει τη δουλειά του, ένα κλειστό γυμναστήριο ...

— **Στα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ένταξη των εκπαιδευτικών σε μια διαδικασία διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης και διά βίου επιμόρφωσης. Ποια είναι η γνώμη σου γι' αυτό;**

Θεωρώ ότι είναι αυτονόητο και απαραίτητο. Ε, δεν μπορώ να διανοηθώ εκπαιδευτικό που πήρε το πτυχίο του ας πούμε ή προχώρησε, έκανε το μεταπτυχιακό του ή και το διδακτορικό του και μένει εκεί. Η γνώση είναι κάτι που ... ρέει. Σαφώς και ταυτίζομαι απόλυτα με την άποψη αυτή. Θεωρώ όμως ότι πολύ κουβέντα για κάτι που εγώ το θεωρώ αυτονόητο.

— **Σε ποιον πιστεύεις ότι ανήκει η ευθύνη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού;**

Η ευθύνη ανήκει πρωτίστως στην πολιτεία. Όταν δηλώνουμε οπαδοί και υπηρέτες της δημόσιας εκπαίδευσης, θεωρώ ότι η πολιτεία πρέπει να μεριμνήσει για τη διά βίου καλλιέργεια και προώθηση της γνώσης στον εκπαιδευτικό κλάδο. Πολλά σεμινάρια, πολλές διαλέξεις, πολλές ημερίδες. Ούτως ώστε να μπορεί να γίνει αυτή η γόνιμη πνευματική ζύμωση που χρειάζεται, ούτως ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να θεωρεί πια τη διαδικασία του να κάνει μια ανακοίνωση ή να πει τη γνώμη του ή να συμμετάσχει σε συνέδρια ως κάτι που δεν το απολαμβάνουν οι πολλοί. Δωρεάν μετακινήσεις. Γίνεται συνέδριο, γίνεται σεμινάριο στη Θράκη. Όταν ο εκπαιδευτικός με τα χρήματα που παίρνει σήμερα πρέπει να καλύψει ο ίδιος τη μεταφορά και τη διαμονή του -ε, όχι! αυτό είναι τροχοπέδη. Δεν γίνεται. Κι από κει και ύστερα ας ξεχωρίσει αυτός που πραγματικά θέλει να αυτοβελτιώνεται. Σε καμία περίπτωση πάντως δεν θεωρώ ότι η δουλειά του εκπαιδευτικού σταματάει στη δουλειά του και στο σχολείο του.

— **Ποιες θεωρείς ότι είναι οι κύριες επιμορφωτικές ανάγκες των καθηγητών του λυκείου σήμερα;**

Τα ψυχοπαιδαγωγικά. Για να μη φτάσω βέβαια και στο άλλο άκρο και πω πως ψυχολογικά τεστ έπρεπε να γίνονται και σε μας, κάθε χρόνο. Τα ψυχοπαιδαγωγικά θεωρώ ότι είναι η βάση για να βελτιωθούμε και στα υπόλοιπα. Το γνωστικό αντικείμενο είπα ότι είναι κάτι το οποίο ανά πάσα στιγμή μπορεί ο καθένας να το βελτιώσει. Να αυτοβελτιωθεί. Πρώτα λοιπόν τα ψυχοπαιδαγωγικά, και βέβαια και η διδακτική, η οποία είναι απαραίτητη, γιατί μιλάμε για μεγάλες δυσκολίες, μιλάμε για νέα προγράμματα που υπαγορεύονται από πολιτικές, από υπουργεία, οπότε πρέπει κι εμείς να προσαρμοζόμαστε. Και όλη αυτή η διαδικασία να είναι και γόνιμη. Να παίρνει ο μαθητής από το σχολείο. Να κάνει κι ο εκπαιδευτικός τη δουλειά του.

— **Προσωπικά, τι κάνεις ώστε να αντεπεξέλθεις στις σύγχρονες απαιτήσεις της δουλειάς σου και να βελτιωθείς επαγγελματικά;**

Μελετώ πολύ, και μ' αρέσει πολύ. Πέραν τούτου γενικά μ' αρέσει ν' ασχολούμαι, ανατρέχω και στον υπολογιστή, βλέπω διδακτικές προτάσεις, ενημερώνομαι γενικά. Κυρίως όμως θεωρώ τον εαυτό μου ευλογημένο γιατί ακόμα δεν έχω χάσει το κέφι μου, δεν έχω χάσει το μεράκι μου, μπαίνω στην τάξη κάθε φορά, όταν έχω να κάνω με πρώτη λυκείου, κι αισθάνομαι το ίδιο γόνιμο και δημιουργικό άγχος όπως και τα πρώτα χρόνια που διορίστηκα. Αισθάνομαι την ανάγκη της ανθρώπινης, της ουσιαστικής προσέγγισης με τα παιδιά. Κλείνοντας την πόρτα της τάξης πραγματικά αισθάνομαι ότι πετάω. Αισθάνομαι τρισευτυχισμένη. Μ' αρέσει πάρα πολύ όταν λέω στα παιδιά πράγματα σχετικά με το μάθημα και βλέπω τα ματάκια καρφωμένα επάνω μου, διατηρώ το μεράκι. Τώρα το τι άλλο κάνω. Βρίσκομαι στη διαδικασία δεύτερου πτυχίου, σ' έναν τομέα που είναι συναφής με την ειδικότητά μου (ιστορία, πολιτικές επιστήμες, διεθνείς σχέσεις). Περισσότερο ωστόσο το κάνω για να ολοκληρωθώ ως άνθρωπος, όχι ως επαγγελματίας. Η αλήθεια είναι ότι ούτως ή άλλως αυτό προσμετράται στη δουλειά μας και σίγουρα είναι ωφέλιμο και χρήσιμο, και για τη μοριοδότηση, πολύ περισσότερο όμως πιστεύω ότι ανοίγει καινούριους ορίζοντες. Τώρα τι άλλο θα έπρεπε να κάνω... Κάποια στιγμή θα έπρεπε να εξοικειωθώ με την τεχνολογία πολύ περισσότερο.

— **Σε ποια αντικείμενα επιθυμείς να επιμορφωθείς και να βελτιώσεις τις ικανότητές και τις γνώσεις σου μελλοντικά;**

Στην τεχνολογία. Γιατί πιστεύω ότι σου εξασφαλίζει περισσότερη ευελιξία. Με την έννοια ότι διαβάζω βέβαια από το διαδίκτυο, ενημερώνομαι κ.λπ., σίγουρα όμως, ακόμα και για άλλο ένα πτυχίο, ακόμα και για μεταπτυχιακό, χρειάζομαι περισσότερα. Ψάχνεις, μπαίνεις σε αρχεία πανεπιστημίων, ενημερώνεσαι για την αρθρογραφία, οργανώνεις πράγματα, και φυσικά και τις άλλες δουλειές που έχεις στο σχολείο. Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμο εφόδιο. Τώρα, ως προς τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία των μαθημάτων, εκεί πέρα θεωρώ ότι έχουμε και την ευελιξία να χρησιμοποιούμε, μέσα σε εισαγωγικά, τους μαθητές. Κάποια παιδιά που έχουν ιδιαίτερες κλίσεις, που έχουν ταλέντο στην τεχνολογία μπορούμε να τα ενθαρρύνουμε και να τα χρησιμοποιούμε κατά κάποιο τρόπο, ούτως ώστε να διευκολύνουν το έργο μας. Έχω προτάσεις για τα μαθήματα, όμως η πρακτική διαδικασία είναι εκείνη που με δυσκολεύει. Στο σημείο αυτό το έχω επεξεργαστεί, και συνάδελφοι με έχουν βοηθήσει στο παρελθόν, αλλά πλέον σκέφτομαι να εμπλέκω και τους μαθητές.

— **Ποια είναι τα προσωπικά σου κίνητρα και ποια τα κριτήριά σου για να συμμετέχεις σε προαιρετικές επιμορφώσεις ή άλλες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης;**

Η ανάγκη για τη γνώση και η πεποίθηση ότι διαρκώς πρέπει να προσαρμοζόμαστε στις ανάγκες της εποχής και του επαγγέλματός μας. Σίγουρα ό,τι κάνει κανείς επάνω στη δουλειά του και είναι κάτι που προσμετράται αριθμητικά, ερμηνεύεται δηλαδή σε μόρια, σε διασφαλίζει κατά

κάποιον τρόπο στη θέση εργασίας σου. Όμως, και πέρα απ' αυτό, θεωρώ ότι μας κάνει να γίνουμε πιο ολοκληρωμένοι. Δεν πιστεύω ότι κινδυνεύει η θέση εργασίας μου ώστε να πω ότι αυτή η υποψία με έκανε να κάνω κάτι εδώ και τώρα. Περισσότερο ήταν εσωτερική ανάγκη. Από την άλλη πλευρά βέβαια, εδώ κι ενάμιση χρόνο που έχω μπει σ' αυτή τη διαδικασία αισθάνομαι ακόμα ωριμότερη, αισθάνομαι πιο ολοκληρωμένη, αισθάνομαι ότι βλέπω τα πράγματα πιο σφαιρικά και σ' ό,τι αφορά το πρακτικό θέμα, σίγουρα μετράει γιατί μεταφράζεται σε μόρια. Ακόμα και η αξιολόγηση, που τη θέλουμε όλοι μας, αλλά με προϋποθέσεις πολύ πιο στέρεες, αξιολογικές και ορθολογικές, πιστεύω ότι μπορεί να γίνει, καλό είναι να γίνει, οπότε ό,τι εφόδια και τυπικά προσόντα έχει ο καθένας μας, καλό είναι να τα υποστηρίξει. Απόλυτα ασφαλής κανένας δεν μπορεί να αισθάνεται.

Τώρα, τα κριτήρια για να διαλέξω κάποιες επιμορφώσεις είναι να βρίσκονται στο άμεσο φάσμα των ενδιαφερόντων μου, σε ό,τι αφορά το αντικείμενό μου. Από την άλλη πλευρά, αν είναι κάτι το οποίο θα μου κινήσει το ενδιαφέρον γιατί εκεί πέρα αισθάνομαι ανασφαλής ή λίγη, πάλι θα το έκανα. Κάτι σχετικό με τους υπολογιστές, ας πούμε, είναι κάτι που πρέπει να το κάνω, σαφώς και θα τα καταφέρω. Και κάποια στιγμή πρέπει η γνώση που έχει κάποιος, δυστυχώς ή ευτυχώς, να μεταφράζεται σε τυπικά προσόντα. Είναι απαραίτητο. Σαφώς όταν είναι κάτι το οποίο ξεκινάει από επίσημο φορέα, που ανήκει στην πολιτεία, είναι δημόσιος, έχει γνώση των ελλείψεων και των αναγκών που υπάρχουν, γίνεται βέβαια από ομάδες κι από πρόσωπα τα οποία είναι γνωστά, είναι καταρτισμένα, είναι αναγνωρίσιμα στον κλάδο τους - φυσικά είναι κάτι που μετράει θετικά.

— **Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν οι καθηγητές ώστε να δραστηριοποιηθούν περισσότερο στον τομέα της επιμόρφωσης;**

Θεωρώ το οικονομικό πρώτα απ' όλα. Είπαμε ακόμα, τα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες του σύγχρονου εκπαιδευτικού και να δίνεται οικονομικό κίνητρο, με την έννοια ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν θα επιβαρύνεται οικονομικά για μετακινήσεις, διανυκτερεύσεις κ.λπ. και να είναι ελκυστικά, να προτείνουν νέα πράγματα, νέες προτάσεις για διδακτικές προσεγγίσεις και να είναι όπως είπαμε να είναι ανοιχτά στον κόσμο. Να μην επιβαρύνεται ο εκπαιδευτικός. Αυτό είναι αντικίνητρο.

— **Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια μεγάλη προσφορά επιμορφωτικών προτάσεων διαφόρων μορφών (διά ζώσης, εξ αποστάσεως) και από ποικίλους φορείς (πανεπιστήμια, επιστημονικές ενώσεις και ιδρύματα, ΜΚΟ, ιδιωτικά κέντρα κ.λπ.), για τις οποίες ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί από τις σχολικές τους μονάδες. Θεωρείς ότι στις παρούσες συνθήκες μπορείς να αξιοποιήσεις τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που παρέχονται ή όχι;**

Ενημερώνομαι, βλέπω σεμινάρια, είναι καταπληκτικά, είναι πολύ ωραία, αλλά εγώ δεν έχω τη δυνατότητα να πάω στην Αθήνα, ή να μεταβώ στη Δράμα ή στη Θεσσαλονίκη. Είναι ευκαιρίες



επαγγελματικής ανάπτυξης -εμένα προσωπικά θα με ενδιέφεραν θεματολογίες που ξεκινούν από θέατρο μέχρι διδακτικές προτάσεις, προσεγγίσεις κ.λπ., ειδικότερα θέματα ιστορίας, λογοτεχνίας, τα πάντα ... Αυτό όμως που εμποδίζει και δυσκολεύει όλους τους συναδέλφους είναι το οικονομικό. Δεν υπάρχει κάτι που να μπορούμε να κάνουμε και να μην βάλουμε την παράμετρο αυτή. Ένα δεύτερο βέβαιο αφορά κι εμάς τους ίδιους. Απ' ό,τι έχω καταλάβει από την εμπειρία μου, μια μεγάλη μερίδα συναδέλφων θεωρεί τον εαυτό της μεσσία. Θεωρεί ότι δεν χρειάζεται σεμινάρια, δεν χρειάζεται επιμόρφωση, δεν χρειάζεται ενημέρωση, με την έννοια ότι το πτυχίο που πήραμε κι αυτά που μάθαμε είναι αρκετά για να κάνουμε τη δουλειά μας. Είναι οι συνάδελφοι που δεν ενδιαφέρονται για τίποτ' άλλο παρά να μπουν, να βγουν από την τάξη, να κάνουν το μάθημά τους. Ο παράγοντας άνθρωπος, μαθητής, κοινωνικές συνθήκες, συνθήκες διαβίωσης, προβλήματα μεμονωμένα που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιος, εξατομικευση διδασκαλίας, είναι πράγματα που δεν τους αφορούν. Αυτό νομίζω ότι είναι ένα αγκάθι γενικά, για όλο τον κλάδο. Άπτεται βέβαια της φιλοσοφίας που έχει ο καθένας για τη δουλειά του - δεν μ' αρέσει καν να τη λέω «δουλειά» τη δουλειά μου, το θεωρώ λειτούργημα.

— **Ποια χαρακτηριστικά θεωρείς ότι χρειάζεται να διαθέτει ένα σύγχρονο σύστημα επιμόρφωσης ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών;**

Οπωσδήποτε θα ήθελα να ήταν από Πανεπιστήμια ή απευθείας από το υπουργείο Παιδείας. Αν ήταν δυνατόν να υπήρχε ένας κεντρικός σχεδιασμός και συντονισμός. Να γινόταν κατά τόπους: «έχουμε αυτή τη θεματολογία αυτή την περίοδο, ελάτε». Θα προτιμούσα βέβαια να γίνεται σε περιόδους που δεν έχουμε σχολείο. Καλοκαίρι ας πούμε, ή τη μια βδομάδα των διακοπών, ώστε να μπορούν οι συνάδελφοι να συμμετέχουν. Να υπήρχε αυτός ο κεντρικός σχεδιασμός, ο συντονισμός, η οργάνωση, και άξιοι βέβαια πανεπιστημιακοί και συνάδελφοι, που θα μπορούσαν να παρουσιάσουν τις διαλέξεις τους. Ένα κίνητρο ίσως που αφορά μοριοδότηση, κάποια πιστοποίηση ότι συμμετείχαμε που θα είχε αντίκτυπο στην αξιολόγηση τη δική μας στο μέλλον, ίσως να ήταν κίνητρα που μπορεί να τα λάβουν σοβαρά υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί. Γενικά θέλω κάτι που θα έχει κεντρικό σχεδιασμό, θα απευθύνεται σε όλους, θα έχει όσο το δυνατόν συντονισμένο τοπικό χαρακτήρα, να γίνεται σε περιόδους που δεν υπάρχει θέμα μετακίνησης ή πρόβλημα με την εργασία του εκπαιδευτικού. Σήμερα θεωρώ ότι για τους περισσότερους από μας έχει γίνει είδος πολυτελείας. Εγώ προσωπικά έχω συμμετάσχει. Θα με βόλευε όμως αν είχε πολύ περισσότερες δράσεις στην πόλη μου. Τριήμερο, εβδομαδιαίο, μηνιαίο, γιατί όχι, ας ξαναπάμε σχολείο. Να μπορείς να ακούσεις, να καταθέσεις απόψεις, να ανταλλάξεις προβληματισμούς, πιο συμμετοχικό. Ωραία, κάθεσαι, ακούς ... σ' ένα 10λεπτο ή σ' ένα τέταρτο που μπορείς να κάνεις τις ερωτήσεις σου ή να εκφράσεις τον αντίλογο, δεν νομίζω ότι μπορεί να γίνει κάτι. Θα ήθελα κάτι πιο συντονισμένο, πιο ολοκληρωμένο και με περισσότερη διάρκεια.