



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη νησιωτική Ελλάδα για την επαγγελματική τους ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξή τους»

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Δέσποινα Τσακίρη, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μέλος: Αθανάσιος Τζιμογιάννης, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μέλος: Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μεταπτυχιακός Φοιτητής: Μιχαήλ - Παναγιώτης Ζορμπάς

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2023

*Στα ανίψια μου Σύλβια και Σπύρο
και στον ξάδερφο μου Μιχάλη*

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την εκπόνηση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με στήριξαν κατά τη διάρκεια αυτής της πορείας.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα Καθηγήτρια κ. Δέσποινα Τσακίρη. Η επιστημονική εποπτεία της, οι καίριες υποδείξεις της, ο έγκριτος λόγος της, η συνεχής υποστήριξή της, μου έδωσαν τη δυνατότητα να προχωρήσω στην ολοκλήρωση της εν λόγω εργασίας. Σημαντική και αξιομνημόνευτη είναι και η συνεχής υποστήριξη που μου παρείχε η υποψήφια διδάκτορας κ. Κωνσταντίνα Κωνσταντινίδη, η οποία με βοήθησε τα μέγιστα στην εκπόνηση της εν λόγω εργασίας και οφείλω και σ' αυτήν τις ευχαριστίες μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στα δύο μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής. Με τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις τους με βοήθησαν σημαντικά και κατέστησαν εφικτή την εκπόνηση της εν λόγω μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη νησιωτική Ελλάδα για την επαγγελματική τους ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Η επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού διαμορφώνεται μέσα από τη συνεχή ενημέρωση και την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Παράλληλα, η αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον τρόπο με τον οποίο προβάλλει τον εαυτό του, καθώς και την άνεση και οικειότητα που νιώθει όταν αναλαμβάνει συγκεκριμένα καθήκοντα.

Μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί καλούνται να (επανα)προσδιορίσουν την ταυτότητά τους και να προσεγγίσουν εκ νέου τον επαγγελματισμό τους. Ο διορισμός σε μία απομακρυσμένη περιοχή συνοδεύεται από μία σειρά προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Οι εν λόγω προκλήσεις, συνδέονται τόσο με τις συνθήκες διαβίωσης όσο και με τους επαγγελματικούς στόχους τους οποίους θέτουν. Αναδεικνύονται τα προβλήματα των εκπαιδευτικών στις νησιωτικές περιοχές αναφορικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα και τον επαναπροσδιορισμό της αλλά και όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, διερευνώνται οι δυνατότητες για την καλλιέργεια και την επαγγελματική ανάπτυξή τους, καθώς και οι τρόποι και η βέλτιστη μεθοδολογία με την οποία μπορεί να συγκροτηθεί η επαγγελματική ταυτότητά τους.

Μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι μαθητές που μεγαλώνουν σε παραμεθόρια μέρη δεν διαθέτουν το σύνολο των ερεθισμάτων και των δυνατοτήτων που έχουν τα παιδιά σε πιο κεντρικά σημεία της ηπειρωτικής χώρας, ενώ επισήμαναν ότι σε πολλά νησιωτικά μέρη οι μαθητές έχουν έλλειψη οράματος αναφορικά με το τι επιθυμούν να κάνουν στη ζωή τους και την επαγγελματική πορεία που επιδιώκουν να ακολουθήσουν. Παράλληλα, μέσα από τις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η διαδικασία μετάθεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε δυσπρόσιτες περιοχές –προκειμένου να καλυφθούν οι αναδυόμενες ανάγκες των εν λόγω περιοχών– θα μπορέσει να καλύψει τα εκπαιδευτικά κενά και να συμβάλει σημαντικά στην επίτευξη μιας ποιοτικής διδασκαλίας και μιας σωστής εκμάθησης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ταυτότητα, επαγγελματική ανάπτυξη, διορισμός, δυσπρόσιτες περιοχές.

Abstract

Through this work, the perceptions of teachers serving in island Greece about their professional identity and their professional development are investigated. The professional identity of a teacher is formed through continuous information and transformation, while the teacher's self-image is inextricably linked to the way which the teacher projects himself as well as the comfort and familiarity he feels when undertaking specific tasks.

In a changing environment, teachers are called to redefine their identity and reapproach their professionalism. The appointment in a remote area is accompanied by a series of challenges that each teacher has to face and are connected both to the living conditions and to the axis of development of their professional work. The problems of teachers in the island regions are highlighted in terms of their professional identity and its redefinition, but also in terms of their professional development. In addition, the possibilities for their cultivation and professional development are explored, as well as the ways and the best methodology by which their professional identity can be constituted.

Through the teachers' interviews, it emerged that students who grow up in border areas do not have all the stimuli and possibilities that children in more central parts of the mainland have, while they pointed out that in many island places, students have a lack of vision regarding the what they wish to do in life and the career path they seek to follow. At the same time, through their interviews, the teachers mentioned that the process of transferring the teaching staff to hard-to-reach areas –in order to meet the emerging needs of the areas in question– will be able to cover the educational gaps and contribute significantly to the achievement of quality teaching and a correct learning.

Key words: teachers, professional identity, professional development, appointment, remoted areas.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract	5
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1^ο: Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού	12
1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού	12
1.2 Η διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας: Συνιστώσες που επιδρούν στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών	17
1.3 Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η διδακτική πράξη..211	
Κεφάλαιο 2^ο: Ο επαγγελματισμός και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	244
2.1 Όψεις και συνιστώσες που συνθέτουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών	244
2.2. Η βαρύτητα της επαγγελματικής ανάπτυξης στον χώρο της εκπαίδευσης	30
2.3 Ο ρόλος της συνεργασίας και της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης	34
2.4 Επαγγελματισμός, αυτονομία και συνεργασία των εκπαιδευτικών στην σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα	39
Κεφάλαιο 3^ο: Τα εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	44
3.1 Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση και οι παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν ανασταλτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	44
3.2 Μεταθέσεις εκπαιδευτικών σε απομακρυσμένες και νησιωτικές περιοχές	47

3.3 Προβλήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο της υπηρετήσης των εκπαιδευτικών σε παραμεθόριες και νησιωτικές περιοχές	49
Κεφάλαιο 4^ο: Ποιοτική έρευνα – Σκοπός – Μεθοδολογικό πλαίσιο	511
4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	511
4.2 Ερευνητική μέθοδος και εργαλείο έρευνας.....	533
Κεφάλαιο 5^ο: Ποιοτική έρευνα-Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων.....	566
Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	666
Βιβλιογραφία	73
Παράρτημα.....	81

Εισαγωγή

Οι κοινωνικοπολιτικές, τεχνολογικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που διαρκώς λαμβάνουν χώρα ανά τον κόσμο, καλούν τους εκπαιδευτικούς να επιδείξουν την απαιτούμενη ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Μέσα από το μεταβαλλόμενο αυτό περιβάλλον, οι στόχοι της εκπαίδευσης επαναπροσδιορίζονται, η μορφή και το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης αμφισβητούνται, οι διδακτικές πρακτικές, οι παιδαγωγικές μέθοδοι και τα αναλυτικά προγράμματα αναθεωρούνται και οι σχέσεις της εκπαίδευσης με την κοινωνία και την οικονομία τροποποιούνται προκειμένου η εκπαίδευση να συνεχίσει να λειτουργεί σύμφωνα με τις νέες κάθε φορά ανάγκες της κοινωνίας και ιδίως της οικονομίας, η οποία τείνει να εξελιχθεί σε κεντρικό άξονα όλων των κοινωνικών αλλαγών, δομικών ή μη. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επαναπροσδιορίσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα (Hargreaves & Fullan, 2015), η οποία δεν παραμένει σταθερή αλλά μεταλλάσσεται, ακολουθώντας τις τεκτονικές πράγματι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στις κοινωνικές δομές με ταχύτητα πρωτόγνωρη για τα δεδομένα της σύγχρονης ιστορίας της εκπαίδευσης. Αυτός δε ο επαναπροσδιορισμός της επαγγελματικής τους ταυτότητας είναι πλέον η μόνη ικανή αλλά και απολύτως αναγκαία συνθήκη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο έχουν διαμορφώσει την ταυτότητά τους, διαδραματίζει καίριο ρόλο στην κατανόηση των τρόπων βάσει των οποίων ενεργούν, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους πρακτικών (Brown & McNamara, 2011). Η ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού επηρεάζεται από ένα πλήθος προσωπικών, κοινωνικών, ιστορικών, οικονομικών και συναισθηματικών παραγόντων, ενώ η σύνθεσή της προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στην εργασία του, να είναι αποτελεσματικός και να αναδείξει τον επαγγελματισμό του. Ο επαγγελματισμός από την άλλη αποτελεί μια κοινωνικά προσδιορισμένη έννοια, μέσα από την οποία αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στον εργασιακό του χώρο (Μαυρογιώργος, 1992), την αυτονομία του και την εν γένει επαγγελματική του

υπόσταση, προσεγγίζεται δε με ενάργεια μέσα από τις θέσεις του Foucault αναφορικά με την εξουσία και την ενσωμάτωσή της στον λόγο για το θεσπισμένο επαγγελματισμό (Foucault, 1994).

Στη σύγχρονη εποχή, πέραν του βασικού πτυχίου που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, καλούνται πλέον να δημιουργήσουν μία επαγγελματική ταυτότητα αποτελούμενη από επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα, όπως η απόκτηση δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου σπουδών, τίτλου γλωσσομάθειας ή πτυχίου ξένων γλωσσών, πιστοποιητικού πληροφορικής, καθώς και από άλλα ποικίλα προγράμματα επιμόρφωσης (Darragh, 2016). Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό ότι η απόκτηση επιπρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων εκ μέρους του εκπαιδευτικού, από την μια του προσφέρει την απαιτούμενη ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της εκπαίδευσης και από την άλλη αυξάνει τις πιθανότητες πρόσληψης ή/και μόνιμου διορισμού του, βελτιώνει την κατάταξή του στους αξιολογικούς πίνακες και του παρέχει συγκριτικό πλεονέκτημα στην εν λόγω διαδικασία (Μαυρογιώργος, 1992). Η δυνατότητα, μάλιστα, απόκτησης των ακαδημαϊκών προσόντων και αύξησης των μορίων διορισμού –μέσω αμέτρητων επιλογών σε ευέλικτα προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης– διευκολύνει σημαντικά τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν τους οικονομικούς πόρους που απαιτούνται για την εγγραφή τους στα εν λόγω προγράμματα σπουδών και επιδιώκουν να αυξήσουν τις πιθανότητες διορισμού τους (Bolam & McMahon, 2014).

Μέσα από την παρούσα εργασία αναδεικνύονται τα προβλήματα και οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί των δυσπρόσιτων και ειδικά των νησιωτικών περιοχών, με σημείο αναφοράς τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν είτε ως μόνιμοι, είτε ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, στην νήσο Σαντορίνη (Περιφερειακή Διεύθυνση Νοτίου Αιγαίου/Β' Κυκλάδων), αναφορικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα και τον επαναπροσδιορισμό της αλλά και όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, διερευνώνται οι υπάρχουσες δυνατότητες και οι μέθοδοι προκειμένου να καλλιεργηθεί επαρκώς και να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του συνόλου των νησιωτικών περιοχών. Τέλος, διερευνώνται οι υπάρχοντες τρόποι και η βέλτιστη μεθοδολογία με την οποία μπορεί να συγκροτηθεί η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών των

δυσπρόσιτων και ειδικότερα των νησιωτικών περιοχών, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των οποίων, εκτός του ότι μεταβάλλονται για να συμβαδίσουν με τις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, διαφέρουν σημαντικά από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των κατά τόπους κοινωνιών στην ηπειρωτική Ελλάδα και ιδιαίτερα στα μεγάλα αστικά κέντρα αυτής.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της εργασίας, ήτοι να διερευνήσει τις αντιλήψεις που έχουν υιοθετήσει οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν στη νησιωτική Ελλάδα, όσον αφορά την επαγγελματική τους ταυτότητα και την επαγγελματική τους εξέλιξη και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, αρχικά αναλύεται η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και οι συνιστώσες που την συνδιαμορφώνουν, όπως και η σύνδεσή της με την διδακτική πράξη. Έπειτα, αναλύεται η έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με αναφορά στις όψεις και τις συνιστώσες που τον συνθέτουν και η ιδιαίτερη βαρύτητα της επαγγελματικής ανάπτυξης στον χώρο της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη ανάλυση γίνεται για τον ρόλο της συνεργασίας και της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και για τον επαγγελματισμό, την αυτονομία και την συνεργασία των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπρόσθετα, αναλύεται η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση και οι παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν ανασταλτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Περιγράφεται το πλαίσιο των μεταθέσεων εκπαιδευτικών σε απομακρυσμένες και νησιωτικές περιοχές και τα προβλήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο της υπηρετήσης των εκπαιδευτικών σε παραμεθόριες και νησιωτικές περιοχές.

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα η λήψη ημι-δομημένων συνεντεύξεων ικανού αριθμού εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Σαντορίνη, οι οποίοι, λόγω ακριβώς της επιλεγμένης μεθόδου, μπορούσαν να μιλήσουν ελεύθερα και να διατυπώσουν σκέψεις πέρα από τα στενά όρια ενός προδιατυπωμένου ερωτηματολογίου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα άτομα που λαμβάνουν μέρος σε αυτήν την έρευνα μπορούν να διατυπώσουν τις απόψεις και θέσεις τους ελεύθερα, να εκφραστούν με τον δικό τους τρόπο και να μην διστάσουν να αποτυπώσουν, μέσα από τις εν λόγω συνεντεύξεις, την οπτική τους και τα συναισθήματά τους, τα οποία φυσικά αποδίδονται μέσα από την πολυπρισματική μεν, αλλά σε κάθε περίπτωση υποκειμενική, θεώρηση του ερευνητή.

Η ανωτέρω ποιοτική έρευνα αποτελεί την πλέον ενδεδειγμένη μέθοδο για την διερεύνηση όχι μόνο του τρόπου βάσει του οποίου οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί βιώνουν συγκεκριμένες καταστάσεις και γεγονότα, αλλά κυρίως την ένταση αυτών των βιωματικών εμπειριών σε προσωπικό επίπεδο, η οποία ουσιαστικά διαμορφώνει μαζί με την υπάρχουσα -ήδη δομημένη- προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού την επαγγελματική του ταυτότητα καθώς και τις ευκαιρίες που αντιλαμβάνεται ο ίδιος για την επαγγελματική του ανάπτυξη και εντέλει τον επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής του ταυτότητας μέσα στο αενάως μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο που επιτάσσει συνεχώς αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία και την προσέγγιση της εκπαίδευσης ως βιωματικής διαδικασίας με συνεχώς και αντιστοίχως μεταβαλλόμενο αντικείμενο και σκοπό. Η ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε ακριβώς επειδή δεν εστιάζει στο αιτιατό της έλευσης ενός κοινωνικού φαινομένου, αλλά στην ίδια την γενεσιουργό αιτία. Με τον τρόπο αυτόν μπορούν να αποτυπωθούν οι μηχανισμοί, με βάση τους οποίους, οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται συγκεκριμένες καταστάσεις, καθώς και η ένταση που τις βιώνουν αλλά και η δράση ή η αντίδρασή τους σε αυτές. Φυσικά, λόγω του ότι υπεισέρχεται η ανθρώπινη παρέμβαση και προσέγγιση ανάλογα με την προσωπικότητα, τα συναισθήματα και τις αντιληπτικές ικανότητες του κάθε συμμετέχοντος στην έρευνα, δεν υφίστανται πάγια και προκαθορισμένα μοντέλα ερωτήσεων, αφού δεν είναι δυνατό να ποσοτικοποιηθούν και να περιοριστούν οι ανθρώπινες αντιλήψεις και βιωματικές προσεγγίσεις των γεγονότων.

Στο τελευταίο μέρος της μελέτης γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η ερμηνεία τους και επιχειρείται μια γόνιμη σύνθεση των ερευνητικών δεδομένων με τις διαπιστώσεις του θεωρητικού μέρους.

Κεφάλαιο 1^ο: Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού

1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού

Η εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ταυτότητας αποτελεί αναμφίβολα ένα πολυσύνθετο εγχείρημα. Μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύονται οι διαφορετικές, κάποιες φορές και αντιφατικές, οπτικές των ερευνητών σχετικά με την έννοια αλλά και το μεγάλο εύρος των θεωρητικών διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας (Bolam & McMahon, 2014, Felton-Koestler, 2020). Η μελέτη, ωστόσο, της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών κρίνεται εξαιρετικά χρήσιμη και οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο που προσφέρει πρόσβαση όχι μόνο σε πολύτιμες πληροφορίες αναφορικά με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ενεργούν, κρίνουν, λαμβάνουν τις επαγγελματικές τους αποφάσεις, διδάσκουν και επηρεάζουν τους μαθητές τους, αλλά και για τις πεποιθήσεις τους που συνδέονται με την αποτελεσματικότητά τους και κατευθύνουν τη στάση και την πρόθεσή τους να εφαρμόσουν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές με σκοπό να βελτιώσουν αυτήν την αποτελεσματικότητα, όταν αντιληφθούν ότι οι ανάγκες της εκπαίδευσης μεταβάλλονται σύμφωνα με τις κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές.

Σύμφωνα με τον Felton-Koestler, ο προσδιορισμός της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, ακριβώς όπως συμβαίνει και με την αποσαφήνιση της έννοιας της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τον ανωτέρω μελετητή, διότι η επαγγελματική ταυτότητα δέχεται την επιρροή πολλών συνιστωσών και κατά τη σύνθεσή της μπορεί να προκύψουν διάφορα ζητήματα (Felton-Koestler, 2020). Μέσα σε ένα τέτοιο πολυσύνθετο πλαίσιο, η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί ουσιαστικά μια αναπαράσταση του εαυτού, η οποία επιτυγχάνεται με την πάροδο των χρόνων, κατά τη διάρκεια των οποίων τα χαρακτηριστικά, οι αξίες και οι κανόνες των ατόμων συνεχώς διαμορφώνονται και αλλάζουν (Cruess, Cruess, Boudreau, Snell & Steinert, 2014).

Όσον αφορά ειδικά τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού, οι Karaolis & Philippou (2019) υποστηρίζουν ότι συνιστά μία προσαρμοστική αναπτυξιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα τόσο σε ατομικό επίπεδο, αποτελούμενο από την ψυχολογική καλλιέργεια του ανθρώπου, όσο και σε συλλογικό, αποτελούμενο από την ανάπτυξη της κοινωνικότητάς του, μέσα από τη διαφοροποίηση της συμμετοχής του και τους ρόλους που καλείται να αναλάβει στην κοινότητα. Η δυσκολία ακριβούς προσδιορισμού της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας ενός εκπαιδευτικού αποδίδεται κυρίως στο πλήθος των παραγόντων που εμπλέκονται, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η προαναφερθείσα έννοια.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας πολλών μελετητών (Cruess, Cruess, Boudreau, Snell & Steinert, 2014). Πολλοί από αυτούς θεωρούν ότι αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την κατανόηση της επαγγελματικής ζωής τους, τη λήψη σημαντικών αποφάσεων που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία τους, τα κίνητρα που έχουν, την αποτελεσματικότητά τους, την επαγγελματική τους ανέλιξη, αλλά και τη στάση τους απέναντι στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στην εκπαίδευση. Αυτός είναι και ο λόγος που η επαγγελματική ταυτότητα ως έννοια ορίζεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (Beltman, Glass, Dinham, Chalk & Nguyen, 2015).

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί ταυτόχρονα ένα προϊόν και μια διαδικασία. Η πρώτη περίπτωση μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, καθώς και του επαγγελματισμού που επιδεικνύει σε μια δεδομένη στιγμή. Η δεύτερη περίπτωση αναφέρεται στο πλήθος των αλλαγών λόγω επιρροών και νοημάτων που αποδίδονται από άλλους μέσω της κοινωνικής πρακτικής (Beltman, Glass, Dinham, Chalk & Nguyen, 2015).

Τα τελευταία έτη, υπό το πρίσμα της επαγγελματικής ταυτότητας, διερευνάται ο τρόπος μέσα από τον οποίο οι ειδικευμένοι και μη ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί (όπως οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) κατανοούν τους εαυτούς τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος των μαθηματικών. Η διαφορά έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν μαθηματικά δεν ταυτίζονται προσωπικά με το γνωστικό αντικείμενο και δεν θεωρούν τους εαυτούς

τους καθηγητές μαθηματικών. Τούτο σημαίνει ότι αν και η επαγγελματική ταυτότητα τείνει να επηρεάζεται από τις κοινωνικές σχέσεις και το κοινωνικό πλαίσιο, το βασικό τμήμα της προέρχεται από το ίδιο το άτομο και τον αυτοπροσδιορισμό του μέσα από τη διαδικασία του αυτοστοχασμού του (Cruess, Cruess & Steinert, 2019).

Σύμφωνα με την Jaworski, η επαγγελματική ταυτότητα συνδέεται με τον τρόπο κατά τον οποίο το άτομο μπορεί να διατηρήσει οποιαδήποτε πτυχή του επαγγελματικού του εαυτού μέσα στον χρόνο (Jaworski, 2003). Κατ' αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με την ανωτέρω ερευνήτρια, εστιάζοντας μόνο σε μία πτυχή της ταυτότητας του ατόμου και για ένα μόνο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ο εκπαιδευτικός δεν καθίσταται ικανός να έχει μία ολοκληρωμένη εικόνα του τρόπου με τον οποίο εξελίσσεται η επαγγελματική του ταυτότητα μέσα στον χρόνο, καθώς το άτομο δεν εστιάζει στη φύση της επαγγελματικής του ταυτότητας –η οποία εξ ορισμού είναι δυναμική και συνεχώς εξελίσσεται– δεν δίνει έμφαση στον βαθμό της κοινωνικότητάς του και δεν επικεντρώνεται στον ίδιο του τον εαυτό (Cochran-Smith, 2011).

Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι η επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού είναι στενά συνδεδεμένη με τις αξίες τις οποίες υιοθετεί τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο τις ιεραρχεί. Η επαγγελματική ταυτότητα, άλλωστε, αποτελεί τμήμα ενός συνόλου αυτοπροσδιοριζόμενων πεποιθήσεων, αξιών και αρχών, οι οποίες σταδιακά γίνονται μέρος της ιδιοσυγκρασίας του ατόμου και ουσιαστικά συγκροτούν τον χαρακτήρα του, καθώς και πολλών συνιστωσών όπως τα συναισθήματα, τα κίνητρα και η συμπεριφορά που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός (Karaolis & Philippou, 2019).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ιδιοσυγκρασίας του ατόμου από την μία και συμπεριφοράς ορμώμενης από συναισθήματα και κίνητρα από την άλλη, οι παράγοντες οι οποίοι είναι άμεσα συνυφασμένοι με την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας και διαδραματίζουν καίριο ρόλο στη διαμόρφωση και εν τέλει στην συγκρότησή της είναι οι ακόλουθοι: α) η αυτοεκτίμηση, β) η αυτοαποτελεσματικότητα, γ) η επαγγελματική δέσμευση, δ) η εργασιακή παρακίνηση και ε) η εργασιακή ικανοποίηση (Karaolis & Philippou, 2019).

Η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με μία γενική περιγραφική αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού σε σχέση με την εργασία του και αναφέρεται επίσης στην αξιολόγησή του βάσει των προσδοκιών που έχει ο ίδιος, αλλά και συγκριτικά με τις προσδοκίες των άλλων (Lutovac & Kaasila, 2019).

Η αυτοαποτελεσματικότητα, εξ ορισμού, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επιτύχει σε μια συγκεκριμένη εργασία. Επιπρόσθετα σχετίζεται με τα κίνητρα και ιδιαίτερος με τα εγγενή κίνητρα. Στον χώρο της εκπαίδευσης η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως το σύνολο των πεποιθήσεων που διαθέτει ο εκπαιδευτικός αναφορικά με την ικανότητά του να επιτύχει σε μια συγκεκριμένη διδακτική δραστηριότητα (Cruess, Cruess & Steinert, 2019).

Η επαγγελματική δέσμευση αναφέρεται στο σύνολο των δεσμών που αναπτύσσει ένα άτομο με τη δουλειά του και διαθέτει τέσσερις διαστάσεις: α) την δέσμευση με την έννοια της φροντίδας, β) την δέσμευση με την έννοια της επαγγελματικής ικανότητας, γ) την δέσμευση με την έννοια της ταυτότητας και δ) την δέσμευση ως προς τη δημιουργία καριέρας (Beltman, Glass, Dinham, Chalk & Nguyen, 2015).

Η εργασιακή παρακίνηση αποτελείται από το σύνολο των δυνάμεων που ωθούν ένα άτομο να αφιερώσει χρόνο, να καταναλώσει ενέργεια και να χρησιμοποιήσει πόρους προκειμένου να αποκτήσει τις απαιτούμενες κάθε φορά δεξιότητες και να υιοθετήσει την κατάλληλη συμπεριφορά και διδακτική πρακτική ώστε να είναι αποτελεσματικός και να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης, όπως αυτές συχνά αναδιαμορφώνονται ακολουθώντας τις εκάστοτε κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές (Magos, 2007).

Τέλος, η εργασιακή ικανοποίηση αναφέρεται στην κριτική σκέψη του ατόμου αναφορικά με τον τρόπο που προσεγγίζει την εργασία του. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την εργασιακή ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού, αυτή μπορεί να οριστεί ως η συναισθηματική ανταπόκριση στην εργασία του και στον διδακτικό του ρόλο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με τους μελετητές, η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με τις διάφορες πηγές από τις οποίες αντλεί ικανοποίηση ο εκπαιδευτικός όπως είναι οι σχέσεις με τα παιδιά, η ψυχική πρόκληση της διδασκαλίας, η αυτονομία και ανεξαρτησία, οι ευκαιρίες για υιοθέτηση νέων ιδεών, η συμμετοχή στη λήψη

αποφάσεων, οι κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους και οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη (Cruess, Cruess&Steinert, 2019). Εφόσον πληρούνται τα προαναφερθέντα, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να εξελιχθεί, να καλλιεργήσει την ικανότητα της ενσυναίσθησης και της μεταγνώσης και να οδηγηθεί στην αυτοβελτίωση και την αυτοπραγμάτωση.

1.2 Η διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας: Συνιστώσες που επιδρούν στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Οι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας ενός εκπαιδευτικού είναι άκρως σημαντικοί και αποτελούν αντικείμενο έρευνας πολλών μελετητών, οι οποίοι εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο οι συγκεκριμένες συνιστώσες συνδέονται με την δημιουργία συγκεκριμένων γνωρισμάτων όσον αφορά την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Ruohotie-Lyhty, 2018).

Μέσα από έρευνες προκύπτει ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών συνιστά μια μεταβαλλόμενη και δυναμική διαδικασία και είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας απόκτησης ουσίας και του επαναπροσδιορισμού αξιών και βιωμάτων. Αυτό συμβαίνει διότι ένας εκπαιδευτικός υποβάλλει τον εαυτό του σε έναν διαρκή ανασχηματισμό με βασικά εφόδια την ένταξη και τη δράση, η οποία επηρεάζεται από τα βιώματά του (Magos, 2007). Η δράση που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός αντανακλά μεν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει την ουσία και την στοχοθεσία του επαγγέλματός του, αλλά και αποτυπώνει την στοχοπροσήλωση και το όραμα που διαθέτει για τον εαυτό του (Ruohotie-Lyhty, 2018).

Ένα επιπλέον σημείο το οποίο συναντάται σε πολλές έρευνες και σχετίζεται με τη δυναμική υπόσταση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού είναι η συνύπαρξη πολλών υποταυτοτήτων που διαθέτει το άτομο. Οι υποταυτοότητες που συνθέτουν την επαγγελματική ταυτότητα θα πρέπει απαραίτητως να εναρμονίζονται και να αποτελούν συνάρτηση των διαφορετικών ρόλων που καλείται να φέρει εις πέρας ο εκπαιδευτικός, ώστε να αποφευχθεί η όποια σύγκρουση ανάμεσά τους (Magos, 2007). Κάθε μία από τις υποταυτοότητες που διαθέτει το άτομο ανταποκρίνεται σε διαφορετικό πεδίο δράσης και είναι συνδεδεμένη με το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον. Ο τρόπος που ενεργοποιείται κάθε μία από αυτές δεν είναι τυχαίος, αλλά έπεται της προσωπικής ιεράρχησης που πραγματοποιεί το άτομο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ανάλογα με την ουσία της εκάστοτε ταυτότητας και τις δεδομένες κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν, το άτομο καλείται να ενεργοποιήσει την κάθε υποταυτοότητα για να ανταποκριθεί στον ρόλο του (DiStasio, Bol, Vande Werfhorst, 2015).

Από την άλλη πλευρά, αξίζει να τονιστεί ότι η επαγγελματική υποταυτότητα εντάσσεται σε ένα πεδίο ύπαρξης πολλών κοινωνικών υποταυτοτήτων που συνιστά το δεύτερο εκ των τριών τμημάτων της ταυτότητας. Το πρώτο τμήμα της ταυτότητας είναι ο πυρήνας που αποτελείται από τη διαχείριση και την υπεράσπιση του εαυτού του ατόμου. Το τρίτο τμήμα συνδέεται άμεσα με το εξωτερικό τμήμα της ταυτότητας που αναφέρεται στην προσωπικότητα του ατόμου. Σύμφωνα με τους μελετητές κάθε μία από τις υποταυτοτήτες που έχει ο άνθρωπος διαθέτει τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις, οι οποίες είναι οι ακόλουθες: α) η συγκέντρωση που κατέχει, β) η αξία και η έλξη του, γ) η συναδελφικότητα που επιδεικνύει και δ) η αυτοπαρουσίαση (Moore, Giles & Vitulli, 2021).

Θέτοντας στο επίκεντρο την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι η συγκέντρωση σχετίζεται με τη σπουδαιότητα που αποδίδεται από τον ίδιο στον ρόλο και τα καθήκοντα που αναλαμβάνει και στον βαθμό που το επάγγελμα κατέχει κύριο ρόλο στη ζωή του (DiStasio, Bol, VandeWerfhorst, 2015). Η διάσταση της αξίας και της έλξης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ικανοποίηση και την επαγγελματική πραγμάτωση που αισθάνεται το άτομο μέσω της δραστηριότητάς του. Η συναδελφικότητα συνδέεται με το αίσθημα αλληλεγγύης που επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός και την πρόθεσή του να συνεργάζεται με τους υπόλοιπους διδάσκοντες αναπτύσσοντας μία υγιή και αποδοτική σχέση (Moore, Giles & Vitulli, 2021). Τέλος, η διάσταση της αυτοπαρουσίασης σχετίζεται με τον βαθμό που ο εκπαιδευτικός προβάλλει τον εαυτό του, καθώς και τον βαθμό στον οποίο είναι ικανός να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Παράλληλα συνυπολογίζεται και ο βαθμός που ο ίδιος αποδέχεται την επαγγελματική του ιδιότητα. Όπως γίνεται αντιληπτό, οι τέσσερις αυτές διαστάσεις θα πρέπει να λάβουν θετικό πρόσημο, καθώς επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας (DiStasio, Bol, VandeWerfhorst, 2015).

Πολλοί μελετητές, μεταξύ των οποίων οι Cruess, Cruess & Steinert (2019), επισημαίνουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού διαμορφώνεται μέσα από τη συνεχή πληροφόρηση και τον μετασχηματισμό, αν ληφθεί υπόψη ότι ο άνθρωπος εξελίσσεται διαρκώς με το πέρασμα του χρόνου, αλλά και μέσα από τις συναναστροφές του και την αλληλεπίδραση με τα άλλα άτομα. Αυτή η διαρκής

διαδικασία, μέσα από την οποία το άτομο ερμηνεύει τα βιώματά του, επαναξιολογεί τις εμπειρίες του, εξελίσσεται, αλληλοεπιδράμε τους άλλους και μεταβάλλεται, συνιστά στην ουσία την επαγγελματική του ταυτότητα. Με βάση τα προαναφερθέντα γίνεται αντιληπτή η δυναμική που διαθέτει μία ταυτότητα, αφού δεν αποτελεί στάσιμη διαδικασία, αλλά συγκερασμό προσωπικών βιωμάτων και στοιχείων του κοινωνικού και του θεσμικού περιβάλλοντος του ατόμου, μέσα στο οποίο λειτουργεί στην καθημερινότητά του.

Μεταξύ των συνιστωσών που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας κάθε ατόμου, καίριο ρόλο διαδραματίζει η προσωπικότητα του ατόμου και πιο συγκεκριμένα τα κίνητρα με βάση τα οποία το άτομο επιλέγει ένα συγκεκριμένο επάγγελμα και δη του εκπαιδευτικού. Τα κίνητρα, με τη σειρά τους, σχετίζονται άμεσα με τον βαθμό αυτοεκτίμησης του ατόμου, αφού μέσα από μελέτες έχει αποδειχθεί η σχέση εξάρτησης ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση που έχει ο εκπαιδευτικός και στην εργασιακή δέσμευση και ικανοποίηση που αντλεί από το επάγγελμα που έχει επιλέξει (Jourdan, Simar, Deasy, Carvalho & Mannix Mcnamara, 2016).

Αξιοσημείωτη είναι η ύπαρξη παραγόντων που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα άτομα όσον αφορά την επιλογή επαγγέλματος και διακρίνονται σε ενδογενείς, εξωγενείς και αλτρομιστικούς. Η περίπτωση των ενδογενών παραγόντων συνδέεται με θέματα προσωπικής ανάπτυξης, η κατηγορία των εξωγενών με ζητήματα εργασιακής ασφάλειας και χρηματικών απολαβών και οι αλτρομιστικοί παράγοντες συνδέονται με την επιθυμία συνεισφοράς στο κοινωνικό σύνολο ως λειτουργήμα. Όσον αφορά τους ενδογενείς παράγοντες αξίζει να σημειωθεί ότι συνδέονται άρρηκτα με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, η οποία αναδεικνύεται μέσα από την εκδήλωση υψηλότερης εργασιακής δέσμευσης.

Η εργασιακή δέσμευση, με τη σειρά της, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό, αφού είναι σε θέση να επηρεάσει και να επηρεαστεί από την ικανοποίηση και την αυτοαποτελεσματικότητά του. Ακολουθώντας, η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού εδράζεται στην ικανότητά του να διατυπώνει προτάσεις που να μπορούν να εφαρμοστούν στη σχολική μονάδα, να εκφράζει απόψεις που να οδηγούν στην αυτοβελτίωση και να λαμβάνει αποφάσεις που θα οδηγούν στην επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια

της σχολικής χρονιάς. Αυτό πρακτικά σχετίζεται με τις δράσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος τοποθετείται στο επίκεντρο, καθώς είναι εκείνος ο οποίος θα προβεί στις κατάλληλες ενέργειες προκειμένου να συντονίσει τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να είναι λειτουργικός και αποδοτικός στο έργο του.

Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται άμεσα όχι μόνο με την εργασιακή δέσμευση, αλλά και με την αίσθηση του καθήκοντος. Πολλοί ερευνητές μάλιστα υποστηρίζουν ότι η αίσθηση του καθήκοντος και η εργασιακή δέσμευση επηρεάζονται τόσο από την προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού, όσο και από το σύνολο των επαγγελματικών εμπειριών που έχει αποκτήσει (Beltman, Glass, Dinham, Chalk & Nguyen, 2015). Υπό αυτό το πρίσμα ο εκπαιδευτικός νιώθει ότι είναι αποτελεσματικός και ότι έχει εναρμονιστεί πλήρως στη σχολική κοινότητα, όταν αισθάνεται ότι είναι σε θέση να απαντήσει σε καίρια ερωτήματα όπως «ποιος είναι» –στοιχείο που προσδιορίζει την ταυτότητά του– «τι γνωρίζει» –περικλείει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις πρακτικές του– «πώς διδάσκει» –συνδέεται άμεσα με τη συμπεριφορά που υιοθετεί, τις αξίες που έχει, τις πεποιθήσεις του, αλλά και τον τρόπο που αυτές εκδηλώνονται μέσω της διδασκαλίας του και της συμπεριφοράς του στο σχολικό περιβάλλον (Cruess, Cruess & Steinert, 2019).

1.3 Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η διδακτική πράξη

Η ταυτότητα είναι μία έννοια η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια του εαυτού. Τούτο σημαίνει ότι το άτομο διαμορφώνει την ταυτότητά του με βάση την εικόνα που έχει σχηματίσει για τον ίδιο τον εαυτό και η οποία, σε μεγάλο βαθμό, εδράζεται στην εικόνα που έχουν σχηματίσει για εκείνον τα άτομα που τον πλαισιώνουν και βρίσκονται στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Jenkins (2007) το άτομο διαμορφώνει τη δική του ταυτότητα, αυτοκαθορίζεται, γνωρίζει πτυχές του εαυτού του με βάση τα άτομα που τον περιβάλλουν. Σύμφωνα με τον μελετητή, η διαμόρφωση της ταυτότητας αποτελεί μία αέναη διαδικασία, στα πλαίσια της οποίας το άτομο αλλάζει την αυτοεικόνα του, αλλά και την οπτική του σε σχέση με τους άλλους.

Όσον αφορά στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ο Bernstein (1996) σημειώνει ότι βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την επιστημονική του κατάρτιση την οποία κατακτά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας και δημιουργεί τις προϋποθέσεις προκειμένου να ξεχωρίσει, να είναι αποτελεσματικός, να είναι σε θέση να επιτύχει τους στόχους που θέτει στο γνωστικό επίπεδο, να καθίσταται ικανός να διαμορφώσει ισχυρούς δεσμούς και να γίνει αποδεκτός από τους συναδέλφους του, από τους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά και από το σύνολο εν γένει της σχολικής κοινότητας (Bernstein, 1996). Ανάλογη προσέγγιση υιοθετεί και ο Olsen (2008), σύμφωνα με τον οποίο, η ταυτότητα των εκπαιδευτικών εδράζεται σε μεγάλο βαθμό στις εμπειρίες τις οποίες είχαν οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές/μαθήτριες κατά τη διάρκεια των εγκύκλιων σπουδών τους και οι οποίες αφορούσαν τις σχέσεις και το πλαίσιο συνεργασίας το οποίο είχαν συνδιαμορφώσει με τους διδάσκοντες.

Στη διδακτική πράξη η ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερος εμφανής καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει, με τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται, καθώς και την προσέγγιση την οποία υιοθετεί όσον αφορά τις εξελίξεις και τις καινοτόμες αλλαγές οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο πεδίο της εκπαίδευσης (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Σύμφωνα με την Γκολφινόπουλου (2009) ο τρόπος με τον οποίο θα αυτοπαρουσιαστεί ο/η

εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική κοινότητα, οι διδακτικές πρακτικές τις οποίες θα εφαρμόσει είναι απότοκο μίας σειράς παραγόντων. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει, τα βιώματα τα οποία θα αποκτήσει κατά την πορεία του ως μαθητής/μαθήτρια διαδραματίζουν καίριο ρόλο και τον επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό. Τούτο σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, σε πολλές των περιπτώσεων, επιλέγει να διδάξει όχι με βάση τα όσα έχει μελετήσει κατά τη διάρκεια των φοιτητικών του χρόνων, αλλά επιλέγει να μιμηθεί πρακτικές και σχέδια διδασκαλίας τα οποία είχαν εφαρμόσει στο παρελθόν διδάσκοντες τους οποίους είχε συναντήσει κατά τη διάρκεια των εγκύκλιων σπουδών του (Γκολφινόπουλου, 2009).

Υιοθετώντας ανάλογη προσέγγιση ο Wenger (1998) διατυπώνει τη θέση ότι η ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού και οι διδακτικές πρακτικές τις οποίες θα εφαρμόσει βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την επίδραση που θα του ασκηθεί από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και δη από τους συναδέλφους του. Λαμβάνοντας μέρος στην εν λόγω κοινότητα, η οποία απαρτίζεται και από άλλους διδάσκοντες, ο εκπαιδευτικός θα εξελιχθεί, θα προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες, θα εμπνευστεί και διανύοντας ενός είδους μαθησιακής πορείας θα διαμορφώσει και θα εξελίξει την ταυτότητά του.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο μείζονος σημασίας είναι ο ρόλος του Μέντορα ο οποίος στη σύγχρονη εκπαίδευση, στο εκπαιδευτικό σύστημα του 21^{ου} αιώνα, διαδραματίζει καίριο ρόλο. Παράλληλα, δημιουργήθηκε η θέση του Ενδοσχολικού Συντονιστή με απώτερο στόχο την καθοδήγηση ενός νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, καθώς και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται στο ΦΕΚ 4509/Β/25-8-2022 ο ρόλος του Μέντορα είναι να εμπνεύσει, να προσανατολίσει και να υποστηρίξει κάθε εκπαιδευτικό που είτε έχει διοριστεί πρόσφατα είτε έχει τοποθετηθεί πρόσφατα σε ένα σχολείο και ως εκ τούτου χρειάζεται καθοδήγηση προκειμένου να προσαρμοστεί στο νέο σχολικό περιβάλλον, να καλλιεργήσει τις επαγγελματικές του δεξιότητες, να βελτιωθεί και να είναι πιο αποτελεσματικός στη διδασκαλία του. Σύμφωνα με τα όσα ορίζει το εν λόγω ΦΕΚ ο Μέντορας οφείλει, ενίοτε, να λειτουργεί ως πρότυπο για τον εκπαιδευτικό, να έχει συμβουλευτικό ρόλο όταν κρίνει ότι είναι αναγκαίο και να προτρέπει τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει διδακτικές πρακτικές οι οποίες θα φέρουν

τα επιθυμητά αποτελέσματα τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές και τις μαθήτριές του.

Υιοθετώντας ανάλογο ρόλο και ο Ενδοσχολικός Συντονιστής μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό όσον αφορά τον διδακτικό του σχεδιασμό, τις μεθόδους τις οποίες θα επιλέξει να εφαρμόσει, καθώς και τη στάση την οποία θα κρατήσει απέναντι στα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται στο ΦΕΚ ο Ενδοσχολικός Συντονιστής λειτουργεί ως Συντονιστής Τάξεων και ως Συντονιστής Γνωστικών Πεδίων. Ο κύριος ρόλος του έγκειται στο να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό όσον αφορά τον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης, ούτως ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικείμενου το οποίο έχει αναλάβει να διδάξει. Επιπρόσθετα, ο Ενδοσχολικός Συντονιστής οφείλει να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό όσον αφορά την οργάνωση σχεδίων διδασκαλίας, τα οποία θα εμπεριέχουν καινοτόμες πρακτικές, θα ανταποκρίνονται στους στόχους οι οποίοι θα έχουν τεθεί και θα περιλαμβάνουν δραστηριότητες οι οποίες θα συνδέονται με το υπό εξέταση γνωστικό αντικείμενο και θα αναπτύσσουν τις δεξιότητες των μαθητών και των μαθητριών (ΥΑ Φ12/102913/ΓΔ4, ΦΕΚ 4509/Β/25-8-2022, σελ. 4).

Με βάση τα προαναφερθέντα γίνεται κατανοητό ότι οι κύριοι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, διαδραματίζουν ταυτόχρονα καίριο ρόλο και στις διδακτικές πρακτικές τις οποίες αυτοί θα επιλέξουν, καθώς και τη στάση την οποία θα αποφασίσουν να υιοθετήσουν στη σχολική μονάδα στην οποία θα κληθούν να εργαστούν. Η εικόνα που θα έχουν διαμορφώσει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους, οι σχέσεις και οι συνεργασίες τις οποίες θα αναπτύξουν με μέλη της σχολικής μονάδας που κατέχουν θέσεις μείζονος σημασίας, όπως είναι ο Μέντορας και ο Ενδοσχολικός Συντονιστής, θα τους καταστήσουν ικανούς να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους, να ανταλλάξουν διδακτικές πρακτικές με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας και να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις αλλαγές και στις καινοτόμες μεθόδους προκειμένου να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους.

Κεφάλαιο 2^ο: Ο επαγγελματισμός και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

2.1 Όψεις και συνιστώσες που συνθέτουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών

Ο επαγγελματισμός και ο τρόπος που αναδεικνύεται στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί ένα σύγχρονο κοινωνικό διακύβευμα, αν ληφθεί υπόψη το σύνολο των συνεχών μεταβολών που υπεισέρχονται σε κοινωνικοοικονομικό, θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο και επιδρούν άμεσα στον διδάσκοντα και το έργο που καλείται να φέρει εις πέρας. Αν συνυπολογιστεί και ο ρυθμός των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα σε τεχνολογικό επίπεδο, γίνεται αντιληπτή η δυσκολία του έργου ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος υποχρεούται να ανταπεξέλθει επάξια και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαναούμ, 2005).

Σύμφωνα με τον Βασιλόπουλο (2018), οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα – ταυτόχρονα σε κάθε επίπεδο– ενισχύουν τον βαθμό της δυσκολίας και των απαιτήσεων που υπάρχουν, ασκώντας μεγαλύτερη πίεση στον διδάσκοντα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει τόσο το νέο διδακτικό πρόγραμμα όσο και τις μεθόδους-τεχνικές που χρησιμοποιεί ώστε να συμβαδίζει κατάλληλα με τις μεταρρυθμίσεις που εισάγονται και οι οποίες σταδιακά γίνονται ολοένα και πιο σύνθετες. Οι εν λόγω αλλαγές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την αλματώδη ανάπτυξη των τεχνολογικών μέσων, τη συνεχιζόμενη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, την παρέμβαση του κράτους και τον βαθμό αυτονομίας του εκπαιδευτικού (Βασιλόπουλος, 2018).

Με βάση τα προαναφερθέντα μπορεί να γίνει αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να εργαστεί κάτω από ιδιότυπες συνθήκες, σε μία κοινωνία η οποία διαρκώς αλλάζει και εξελίσσεται, εν αντιθέσει με το παρελθόν όπου οι αλλαγές που λάμβαναν χώρα ήταν πολύ λιγότερες και όχι τόσο συχνές. Πλέον, ο εκπαιδευτικός ασκεί ένα σύνθετο λειτούργημα, αφού δεν είναι υπεύθυνος αποκλειστικά και μόνο για τη μετάδοση γνώσεων, αλλά και για τη σωστή καθοδήγηση των μαθητών και των

μαθητριών, την αφύπνιση και κινητοποίησή τους, καθώς και την οργάνωση ενός υγιούς περιβάλλοντος διδασκαλίας. Παράλληλα, ο ρόλος του ως εμπνευστή, μέντορα, υποστηρικτή και καθοδηγητή είναι άκρως καθοριστικός για την ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τους Κασιμάτη και Μπάρτσα (2020), ο επαγγελματισμός ορίζεται ως μία διαδικασία διεκδίκησης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να ξεχωρίσει, να είναι αναγνωρίσιμος και παράλληλα αξιόπιστος ως προς την ανάληψη ενός έργου. Κατά την πάροδο των ετών, έχουν γίνει προσπάθειες προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να λάβουν την αναγνώριση που τους αρμόζει, την καθιέρωση της εργασιακής τους αυτονομίας, την αύξηση των οικονομικών τους απολαβών και την τόνωση του επαγγελματικού τους προφίλ. Εν τούτοις, όλες οι προαναφερθείσες προσπάθειες έχουν αποτύχει και αυτό οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων οι οποίοι δρουν κατασταλτικά.

Ο πρώτος εξ αυτών σχετίζεται με την αναγνώριση εκ μέρους της σχολικής κοινότητας των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός. Όταν αυτή η αναγνώριση δεν υφίσταται δημιουργούνται προβλήματα, όσον αφορά τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και της καθιέρωσής του στη σχολική κοινότητα. Άξιο αναφοράς είναι και το γεγονός ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η προαναφερθείσα διαδικασία συνδέεται, ακολούθως, με ένα πλήθος απρόβλεπτων και αναδυόμενων προβλημάτων τα οποία δεν είναι σαφώς προσδιορισμένα, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η σχέση ανάμεσα στο θεωρητικό υπόβαθρο των γνώσεων που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός και στη διδακτική πράξη (Κασιμάτη & Μπάρτσα, 2019).

Ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος δυσχεραίνει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διαμορφώσει την επαγγελματική του ταυτότητα, σχετίζεται με τα περιορισμένα περιθώρια αυτονομίας που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός, δεδομένης της ύπαρξης του συγκεντρωτικού συστήματος που ακολουθεί η εκπαίδευση. Εντός αυτού του περιβάλλοντος, επιβάλλεται ένα δεδομένο πλαίσιο κυβερνητικού ελέγχου το οποίο επιτάσσει τη διεξοδική αναφορά των εκπαιδευτικών μεθόδων που ακολουθούνται και του αναλυτικού προγράμματος που τηρείται. Παρ' όλα αυτά, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αναδιαμορφώσει τις μεθόδους και τις

πρακτικές που χρησιμοποιεί λαμβάνοντας υπόψη τις υποδείξεις του πλαισίου, αλλά όχι με απόλυτο και αυστηρό τρόπο (Κασιμάτη & Μπάρτσα, 2019). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η ίδια η έννοια του επαγγελματισμού αμφισβητείται. Τούτο συμβαίνει εξαιτίας της αδυναμίας κατανόησης και αντίληψης όσον αφορά την υπόσταση του επαγγελματισμού. Η συνθήκη αυτή, με τη σειρά της, καθιστά δυσκολότερο τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η έννοια του επαγγελματισμού εν συνόλω.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι παράγοντες εκείνοι οι οποίοι αποτρέπουν τον εκπαιδευτικό από το να δημιουργήσει μία ολοκληρωμένη και ξεκάθαρη επαγγελματική ταυτότητα, κρίνεται απαραίτητη μία εκ νέου προσέγγιση της φύσης του επαγγελματισμού εστιάζοντας περισσότερο στον περιορισμό του ελέγχου από την εξουσία. Τούτο σημαίνει ότι θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην αξία και την εγκυρότητα του επαγγελματισμού και των γνώσεων που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός και οι οποίες είναι σε άμεση συνάρτηση με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ώστε να μην εκφεύγει το έργο του από τη στοχοθεσία (Ματθαίου, 2008).

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε έννοιες όπως διαχείριση και αυτορρύθμιση, οι οποίες συνιστούν τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των ατόμων και προσδιορίζουν το σύνολο των μεθόδων και των διδακτικών πρακτικών που υιοθετούνται από τον εκπαιδευτικό (Ματθαίου, 2008). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η ατομική ευθύνη προτάσσεται και ο εκπαιδευτικός καθίσταται ικανός να αναλάβει τις ευθύνες του και να είναι σε θέση, μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών, να υπερκεράσει τα τυχόν προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με βάση τα προαναφερθέντα, γίνεται κατανοητό ότι η έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών πρέπει να προσδιοριστεί εκ νέου, λαμβάνοντας, όμως, υπόψη τους παράγοντες οι οποίοι διαδραματίζουν καίριο ρόλο και η απουσία ή ο ελλιπής ρόλος των οποίων μπορεί να λειτουργήσει ως τροχοπέδη. Η ανάληψη ατομικής ευθύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι μείζονος σημασίας για τη διαμόρφωση μίας ολοκληρωμένης επαγγελματικής ταυτότητας, βασικό στοιχείο της οποίας είναι ο αυτοκαθορισμός, καθώς μέσα σε αυτό το πλαίσιο δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν μέσα από μεθόδους και διδακτικές πρακτικές τις

οποίες θα επιλέξουν οι ίδιοι και θα έχουν ως στόχο την εξέλιξή τους τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο.

Επιπλέον, όσον αφορά την έννοια και τη σημαντικότητα της εξουσίας, κρίνεται καθοριστική για τη διαμόρφωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Τούτο σημαίνει ότι όταν η εξουσία προσεγγίζεται υπό το πρίσμα της παροχής προνομίων προς τους εκπαιδευτικούς και όχι με την έννοια του περιορισμού, μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός κινητοποίησης, ως πηγή έμπνευσης και αφύπνισης προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αναλάβει περισσότερα καθήκοντα και να ενισχύσει το επαγγελματικό του προφίλ (Μαυρογιώργος, 1992).

Εκτός όμως από την εξουσία, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με την έννοια του επαγγελματισμού, η σημαντικότητα της γνώσης, της υπευθυνότητας και της αυτονομίας αποτελούν επίσης καταλυτικά στοιχεία τα οποία συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους και διαμορφώνουν ένα υπόβαθρο οικοδόμησης του επαγγελματισμού. Οι αλλαγές με τη σειρά τους που μπορεί να τροποποιήσουν τους παράγοντες αυτούς ενδέχεται να οδηγήσουν σε μεταβολή της φύσης του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού. Ο τρόπος που αλληλοσυνδέονται και αλληλεξαρτώνται οι παράγοντες αυτοί έχει ως αφετηρία την ίδια τη φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αυτό γίνεται αντιληπτό μέσα από τη διαδικασία διδασκαλίας που υλοποιεί ο εκπαιδευτικός σε καθημερινή βάση και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Ακολούθως, η αυτονομία παρέχει τη δυνατότητα υλοποίησης των δράσεων ενός εκπαιδευτικού, οι οποίες είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται μέσα σε ένα κλίμα υπευθυνότητας, καθώς η σύμπραξη της αυτονομίας με την υπευθυνότητα πληρούν τις προϋποθέσεις για τη διερεύνηση, διασαφήνιση και ιεράρχηση των επαγγελματικών αξιών και οδηγούν στη διαμόρφωση μίας ολοκληρωμένης επαγγελματικής ταυτότητας (Παπαναούμ, 2005).

Ο επαγγελματισμός αποτελεί μία έννοια στενά συνδεδεμένη με ένα μεγάλο σύνολο κριτηρίων και αναδεικνύεται μέσα από τη συμπεριφορά και την προσέγγιση που υιοθετεί το άτομο, όπως επίσης και από την επιμονή, την ειλικρίνεια, τη δημιουργική σκέψη, την επιμέλεια και την αξιοπιστία που επιδεικνύει. Το σύνολο των συνιστωσών αυτών δεν γίνεται αντιληπτό μέσα από τη λεκτική δήλωση των

ατόμων, αλλά μέσα από τον τρόπο που ενεργούν και συνεργάζονται (Cruess, Cruess & Steinert, 2019).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι συναδελφικές σχέσεις είναι μείζονος σημασίας, καθώς μπορούν να αναδείξουν σημαντικά στοιχεία του επαγγελματισμού του εκάστοτε ατόμου. Ένα ακόμα στοιχείο που αξίζει να σημειωθεί είναι η πολυμορφία που μπορεί να λάβει ο επαγγελματισμός του ατόμου, όπως επίσης η εξάρτησή του από παράγοντες όπως ο χώρος και ο χρόνος, καθώς και η προσέγγισή του ως μια κοινωνικά προσδιορισμένη έννοια, η οποία δέχεται αλλαγές συνυφασμένες με τους διαφορετικούς σκοπούς που εξυπηρετεί.

Σύμφωνα με τον Cochran-Smith (2011) οι διαφορετικές συνιστώσες μέσα από τις οποίες μπορεί να προσδιοριστεί ο επαγγελματισμός είναι οι ακόλουθες:

- Ως μία μορφή επαγγελματικού ελέγχου
- Ως μία κοινωνικά θεμελιωμένη και δυναμική έννοια
- Ως ο τρόπος βάσει του οποίου εφαρμόζεται η γνώση και στις περιπτώσεις όπου αυτό κρίνεται απαιτούμενο
- Ως ο τρόπος αξιοποίησης της γνώσης στο κοινωνικό περιβάλλον
- Ως ένα μέσο έκφρασης της ταυτότητας του ατόμου
- Ως ο κεντρικός άξονας της κοινωνικής προβολής, της επαγγελματικής δύναμης και του κύρους του ατόμου

Ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται αλλά και εκφράζεται ο επαγγελματισμός, ενδέχεται να είναι είτε περιγραφικός –ώστε να αποδοθούν τα στοιχεία της επαγγελματικής εργασίας, των αξιών, των κανόνων αλλά και προτύπων που καθοδηγούν την επαγγελματική πρακτική– είτε ιδεολογικός –ως αντίληψη και μηχανισμός ελέγχου που εφαρμόζεται από τους επαγγελματίες στοχεύοντας στην ανάδειξη συγκεκριμένων αξιώσεων και αναδεικνύοντας την προσφορά του επαγγέλματος στο κοινωνικό σύνολο.

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, γίνεται κατανοητό ότι ο επαγγελματισμός αποτελεί τη σύνθεση πολλών συνιστωσών, η κάθε μία από τις οποίες επιδρά με

διαφορετικό τρόπο, και μπορεί να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους, αφού έχει την ικανότητα μεταβολής, ήτοι να αναδιαμορφώνεται και να αναπροσαρμόζεται, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις συχνά μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος (Stevenson & Gilliland, 2016).

2.2. Η βαρύτητα της επαγγελματικής ανάπτυξης στον χώρο της εκπαίδευσης

Η αξία της επαγγελματικής ανάπτυξης απέκτησε βαρύνουσα σημασία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα όταν δόθηκε έμφαση στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Κόκκος (2005) εκείνη την περίοδο, παγκοσμίως, έννοιες όπως επιστημονική κατάρτιση, εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα, εκπαίδευση σε θέματα που άπτονται της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου απασχόλησαν σε μεγάλο βαθμό την κοινή γνώμη. Υπό αυτές τις συνθήκες πραγματοποιήθηκαν εκείνη την χρονική περίοδο τα πρώτα μαθήματα αλφαριθμητισμού στην Ελλάδα, ενώ παράλληλα τα μέλη της εργατικής τάξης εξέφρασαν τη θέληση να ενισχύσουν το μορφωτικό τους επίπεδο.

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη όσον αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης, είναι άμεσα συνδεδεμένος με την ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών και την απόκτηση δεξιοτήτων όσον αφορά τον διδακτικό σχεδιασμό. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Day (2003) η εν λόγω έννοια περιλαμβάνει, επίσης, την έννοια της μάθησης και τις δραστηριότητες που έχουν ως στόχο τη βελτίωση του ατόμου, της σχολικής μονάδας εν συνόλω, καθώς και την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον ανωτέρω μελετητή, μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, ενισχύουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, τις δεξιότητές τους, και κατ'επέκταση αυτοβελτιώνονται τόσο όσον αφορά τον διδακτικό τους σχεδιασμό όσο και στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συναδέλφους τους.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με τις έννοιες της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, της τελευταίας ως μερικότερης έννοιας και έκφανσης του αυτοπροσδιορισμού, η οποία θα καταστήσει τον εκπαιδευτικό πιο αποτελεσματικό και πιο δημιουργικό όσον αφορά τη σχολική διαδικασία. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Δ. Τσακίρη (2007), η αξιολόγηση είναι άμεσα συνυφασμένη με την εξασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού θεσμού, αλλά και με την καθιέρωση δημοκρατικών διαδικασιών, τέτοιων ώστε να επιτρέπουν την πρόσβαση στην

πληροφόρηση και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων όλων όσων εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι.

Όσον αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης, ο όρος ανάπτυξη ήταν ανέκαθεν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εν τούτοις απέκτησε ιδιαίτερη βαρύτητα και ένα μεγαλύτερο εύρος στα τέλη του 20^{ου} και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, καθώς συνδέθηκε τόσο με την προσωπική όσο και με την επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Day (2003) οι εκπαιδευτικοί οφείλουν καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, να επιζητούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί όσον αφορά τον διδακτικό τους σχεδιασμό και την επίτευξη των στόχων τους. Υιοθετώντας ανάλογη προσέγγιση ο Ξενίτης (2012) διατυπώνει τη θέση ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αυτογνωσία, τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν, καθώς και με την επαγγελματική τους ευσυνειδησία.

Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της μάθησης, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα από ένα σύνολο δράσεων και αλληλεπιδράσεων που έχουν ως στόχο να καταστήσουν τον εκπαιδευτικό ικανό να καλλιεργήσει την κριτική του σκέψη, την ενσυναίσθηση, τη μεταγνώση και ως εκ τούτου να οδηγηθεί σε μια πορεία αναστοχασμού, ανανέωσης και αυτοβελτίωσης. Επιπρόσθετα, υπό αυτές τις συνθήκες, ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να εξελίξει τις μεθόδους διδασκαλίας του και, μέσω της αλληλεπίδρασης με την σχολική κοινότητα, να καλλιεργήσει ένα ομαδοσυνεργατικό πνεύμα τόσο με τους άλλους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Όπως προαναφέρθηκε, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της μάθησης. Η μάθηση, ακολούθως, σύμφωνα με τον Day, όσον αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Καταρχάς, ως άμεση διδασκαλία των εκπαιδευτικών η οποία λαμβάνει χώρα μέσα από τη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων, διαλέξεων, συνεδρίων και βιωματικών εργαστηρίων. Μία άλλη μορφή μάθησης είναι η μάθηση στο σχολείο όπου οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και εξελίσσονται επαγγελματικά μέσα από συμβουλές και την καθοδήγηση που λαμβάνουν από άλλους συναδέλφους οι οποίοι έχουν μεγαλύτερη εμπειρία και αυξημένα προσόντα (Μέντορας, Ενδοσχολικός Συντονιστής). Άξια αναφοράς είναι και η μάθηση εκτός σχολείου, στα πλαίσια της

οποίας οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσα από τη συνεργασία τους με άλλους φορείς, όπως είναι τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Day, 2003).

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μείζονος σημασίας τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει. Οι εκπαιδευτικοί επιζητώντας την ανάπτυξη καθίστανται ικανοί να αναβαθμίσουν τον διδακτικό τους σχεδιασμό, να ενισχύσουν, μέσα από μία σειρά δράσεων, τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών –ενισχύοντας παράλληλα και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη– και κυρίως να εξοικειώσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τους μαθητές και τις μαθήτριές τους με τη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία συνιστά ένα βασικό μηχανισμό του σχολικού θεσμού (Τσακίρη, 2018). Επιπρόσθετα, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν, σε πολλές των περιπτώσεων, ως πρότυπα για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους και να τους μεταδώσουν την αγάπη τους για τη γνώση και για τη δια βίου μάθηση.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η συνεχής επιμόρφωση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να είναι συνεχώς ενημερωμένοι αναφορικά με τις τελευταίες εξελίξεις οι οποίες λαμβάνουν χώρα στον τομέα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση να είναι σε θέση να κρίνουν πότε είναι αναγκαίο να αναθεωρήσουν τις διδακτικές τους πρακτικές προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους οποίους θέτουν. Υπό αυτό το πρίσμα, καθίστανται ικανοί να αντιληφθούν ότι η διδακτική πράξη αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία καθώς, σε πολλές των περιπτώσεων, απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από διαφορετικά οικονομικά και κοινωνικά στρώματα, δεν έχουν το ίδιο γνωστικό υπόβαθρο και ως εκ τούτου δεν κατέχουν στον ίδιο βαθμό όλες τις δεξιότητες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος εξελίσσεται επαγγελματικά, θα είναι σε θέση να εφαρμόσει τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και να πραγματοποιήσει τις ανάλογες δράσεις προκειμένου να δώσει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να επιδιώκουν και οι ίδιοι με τη σειρά τους την αυτοβελτίωση και την εξέλιξη.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μείζονος σημασίας τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και για τις σχέσεις τις οποίες θα αναπτύξει με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτικός να εξελιχθεί ουσιαστικά τόσο σε προσωπικό όσο και σε

επαγγελματικό επίπεδο, θα πρέπει να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις δράσεις που συνδέονται με την επαγγελματική του ανάπτυξη, να επιλέγει ο ίδιος τη δράση μέσα από την οποία θα βελτιωθεί, θα εξελιχθεί και ως εκ τούτου θα βιώσει την επαγγελματική ικανοποίηση, θα οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση και θα εμπνεύσει και τα άλλα μέλη της σχολικής μονάδας με απώτερο στόχο να μετατρέψει τη δια βίου μάθηση σε τρόπο ζωής.

2.3 Ο ρόλος της συνεργασίας και της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα, ικανό να αναβαθμίσει το επίπεδο και την ποιότητα της διδασκαλίας που παρέχεται στους μαθητές. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Ξωχέλλης (2006), το σύγχρονο σχολείο οφείλει να παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, η οποία θα έχει ως απώτερο στόχο να δημιουργήσει πολίτες οι οποίοι όχι μόνο θα έχουν επαρκή επιστημονική κατάρτιση, αλλά θα καθίστανται ικανοί να προσαρμοστούν στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν, να αισθάνονται ότι είναι ανεξάρτητοι, αυτοδύναμοι και ότι έχουν τη δυνατότητα μέσω της εργασίας τους να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσεγγίζουν την επιμόρφωση ως μία μορφή δια βίου μάθησης και ως ένα από τα βασικότερα μέσα προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά, να εξελιχθούν και να συμβαδίζουν με τις σύγχρονες εξελίξεις. Μέσω της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν το γνωστικό τους υπόβαθρο, να αναδιαμορφώνουν, όπου θεωρούν ότι κρίνεται απαραίτητο, τους διδακτικούς τους στόχους, να καλλιεργούν τις δεξιότητές τους, να επαναπροσδιορίζουν τις αντιλήψεις και τις θέσεις τους για τον ρόλο τους στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Προκειμένου, όμως, η επιμόρφωση να οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να αποτελεί μία βασική πτυχή της σύγχρονης εκπαίδευσης θα πρέπει να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Καταρχάς θα πρέπει η επιστημονική κατάρτιση να προσεγγίζεται ως ένα αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών το οποίο θα ξεκινάει από τη χρονική στιγμή που θα επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν το συγκεκριμένο επάγγελμα και θα ολοκληρώνεται με το τέλος της διδακτικής τους πορείας. Επιπρόσθετα, θα πρέπει η επιμόρφωση την οποία θα λαμβάνουν κάθε φορά οι εκπαιδευτικοί –είτε με τη μορφή σεμιναρίων είτε με τη μορφή συνεργασιών– να έχει σαφείς στόχους, οι οποίοι θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης και θα προάγουν νέες διδακτικές πρακτικές και καινοτόμες

μεθόδους προκειμένου να ενισχυθεί η έννοια της συμπερίληψης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα σχέδια διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του 21^{ου} αιώνα (Παπαναούμ, 2003).

Εκτός όμως από την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, μείζονος σημασίας είναι και η πραγματοποίηση συλλογικών δραστηριοτήτων οι οποίες θα εφαρμοστούν στα πλαίσια της διδακτικής πράξης. Οι εν λόγω δραστηριότητες λαμβάνουν, σε πολλές των περιπτώσεων, τη μορφή της συνδιδασκαλίας και συνδέονται άμεσα με την παρουσίαση της διδακτέας ύλης.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται, προκειμένου η συνδιδασκαλία να έχει τα θεμιτά αποτελέσματα θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν αρμονικά μεταξύ τους, να είναι δεκτικοί σε αλλαγές και αναπροσαρμογές όσον αφορά τον διδακτικό τους σχεδιασμό και τη στοχοθεσία τους, να είναι διατεθειμένοι να υιοθετήσουν μία διαφορετική προσέγγιση, να προχωρήσουν σε καινοτόμες δράσεις και σε ανάληψη πρωτοβουλιών οι οποίες θα οδηγήσουν στην αυτοβελτίωσή τους (Cruess, Cruess & Steinert, 2019).

Το κλίμα συνεργασίας που διαμορφώνεται μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας, αφού μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να είναι εφικτή η ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και σκέψεων ικανών να αναδιαμορφώσουν τις υπάρχουσες πρακτικές οι οποίες εφαρμόζονται. Η έννοια συνεργασία εξ ορισμού περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων οι οποίοι με τη θέλησή τους συμμετέχουν από κοινού στον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη λήψη αποφάσεων από κοινού προκειμένου να πραγματοποιήσουν κάποιες δράσεις. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συνεργασίας είναι το στοιχείο του εθελοντισμού, η ισότητα μεταξύ των μελών που συνεργάζονται, η ύπαρξη κοινών στόχων, διαμοιρασμός ευθυνών και καλλιέργεια αξιών όπως είναι ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοεκτίμηση και η αμοιβαία εμπιστοσύνη. Η συνεργασία και η ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να αντισταθμίσει την ανασφάλεια που αισθάνονται ως προς την αποτελεσματική διαχείριση των νέων αλλαγών –τόσο αναφορικά με το περιβάλλον εκμάθησης όσο και με τις νέες τεχνικές διδασκαλίας– αλλά και ως προς τη δυσαρέσκεια που εκδηλώνεται από πλευράς των γονέων σχετικά με τις ελλείψεις της δημόσιας εκπαίδευσης.

Ένα ακόμα στοιχείο που τονίζεται ιδιαίτερος είναι αυτό της δεκτικότητας που πρέπει να καλλιεργηθεί από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε οι τελευταίοι να δέχονται υποδείξεις και οδηγίες που μπορεί να επιφέρουν βελτίωση στο διδακτικό τους έργο (Jourdan, Simar, Deasy, Carvalho & Mannix Mcnamara, 2016). Η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στα άμεσα εμπλεκόμενα άτομα –όπως είναι οι συνάδελφοι που συμμετέχουν άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία– αλλά και στα έμμεσα εμπλεκόμενα άτομα, όπως είναι οι γονείς και οι ίδιοι οι μαθητές που μπορούν να αντιληφθούν τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης ώστε να επέλθει μία πιο παραγωγική εκμάθηση (Jourdan, Simar, Deasy, Carvalho & Mannix Mcnamara, 2016).

Άξιο αναφοράς είναι και το γεγονός ότι για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε μία σχολική μονάδα να συνεργαστούν με έναν εποικοδομητικό και αποτελεσματικό τρόπο θα πρέπει να πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Τούτο σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στους διδάσκοντες αλληλοσεβασμός, αλληλοεκτίμηση, ουσιαστική επικοινωνία, αμοιβαία εμπιστοσύνη και κυρίως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πρόθυμοι να συμπεριλάβουν στον διδακτικό τους σχεδιασμό πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και δραστηριότητες οι οποίες θα εμπεριέχουν το στοιχείο της συμπερίληψης.

Η ύπαρξη ομαδοσυνεργατικού κλίματος σε μία σχολική μονάδα προϋποθέτει τη δημιουργία της ανάλογης κουλτούρας, η οποία θα πρέπει να υπάρχει μεταξύ των διδασκόντων της σχολικής κοινότητας. Τούτο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συγκροτούν τη σχολική μονάδα, θα πρέπει να έχουν υιοθετήσει ένα κοινό σύστημα αξιών και αντιλήψεων, να έχουν αποδεχθεί ένα σύνολο κανόνων με βάση τους οποίους θα οριοθετούνται οι μακροπρόθεσμοι και οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι τους, να έχουν καθορίσει έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας και να έχουν προσδιορίσει το πλαίσιο συνεργασίας με βάση το οποίο όχι μόνο θα πραγματοποιούνται συνδιδασκαλίες, αλλά θα οργανώνονται από κοινού δραστηριότητες τόσο μεταξύ των μελών της ίδιας σχολικής μονάδας όσο και με τη συνεργασία με άλλες σχολικές κοινότητες. Ως εκ τούτου, θα καταστεί εφικτή η ανταλλαγή πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών των διαφόρων σχολείων, καθώς και η δημιουργία σχολικών μονάδων οι οποίες θα είναι ανοικτές προς την κοινωνία.

Απαρέγκλιτος όρος για τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και χαρακτηριστικό γνώρισμα της συνεργατικής κουλτούρας, είναι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να λύνουν από κοινού τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδικασίας, χωρίς, όμως, να διαρρηγνύονται οι σχέσεις τους και χωρίς να δημιουργείται αρνητικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, που θα αποτρέψει τους διδάσκοντες από το να είναι αποτελεσματικοί και αντί να τους διέπει το πνεύμα του συναγωνισμού να εμφανίζονται ιδιαιτέρως ανταγωνιστικοί (Αθανασούλα-Ρέππα, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, Νιτσόπουλος & Χαλκιώτης, 1999).

Υιοθετώντας ανάλογη προσέγγιση, ο Σαΐτης (1992) εστιάζει στα καθήκοντα που έχει ένας διευθυντής μίας σχολικής μονάδας και που σύμφωνα με τον μελετητή είναι τα κάτωθι: να συντονίζει, αλλά παράλληλα να συνεργάζεται ισότιμα με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, μέσα σε ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και αλληλεγγύης. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον μελετητή, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να επιλύει τις διάφορες διαφωνίες με κύριο μέσο τον διάλογο, να ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να δρουν μέσα σε ένα περιβάλλον ευγενούς άμιλλας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύξει αρμονικές σχέσεις τόσο με τους άλλους διδάσκοντες όσο και με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Οι διευθυντές διαδραματίζουν καίριο ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας, λόγω του ότι ανάλογα με τη στάση την οποία θα υιοθετήσουν θα λειτουργήσουν είτε ενισχυτικά και ενθαρρυντικά είτε αποτρεπτικά όσον αφορά τη δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τους Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκη και Μαυρογιώργο (1999) ο διευθυντής οφείλει να εφαρμόζει μία εκπαιδευτική πολιτική η οποία θα ενισχύει τον ρόλο των εκπαιδευτικών, θα τους παρέχει κίνητρα προκειμένου να επιμορφώνονται, να καλλιεργούν τις δεξιότητές τους και να έχουν τα απαραίτητα εφόδια είτε αυτά είναι υλικά –όπως είναι ο τεχνολογικός εξοπλισμός– είτε είναι εφόδια γνώσης –όπως είναι τα σεμινάρια, οι διαλέξεις κ.λπ– που ενισχύουν την απαιτούμενη επιστημονική κατάρτιση, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να συνεργαστούν σε στέρεες βάσεις και να εφαρμόζουν σχέδια διδασκαλίας τα οποία θα περιλαμβάνουν όλα τα μέλη της σχολικής τάξης.

Εν κατακλείδι, γίνεται αντιληπτό ότι στο πλαίσιο της συνεργασίας θα πρέπει να κυριαρχεί ο διάλογος, η αποδοχή νέων ιδεών και πρωτοποριακών μεθόδων, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν από κοινού το σχέδιο διδασκαλίας τους, να καθορίσουν κοινούς στόχους τόσο όσον αφορά στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό επίπεδο, να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις ώστε να υπάρχει συνοχή και συνεκτικότητα από το ένα στάδιο του διδακτικού σχεδιασμού στο άλλο και να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική διαδικασία η διεύθυνση, το διδακτικό προσωπικό και οι μαθητές και οι μαθήτριες της σχολικής μονάδας.

2.4 Επαγγελματισμός, αυτονομία και συνεργασία των εκπαιδευτικών στην σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα

Από την ανωτέρω αναλυτική περιγραφή του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών καταδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει στην ολοκλήρωσή του η έννοια της αυτονομίας, η οποία, λόγω ακριβώς της πολιτικής της διάστασης (Evans, 2011) σχετίζεται με την κρατική εξουσία, καθιστώντας ουσιαστικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πολύ εύκολα επηρεαζόμενο από τις διάφορες πολιτικές αλλαγές. Για την κατανόηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να μελετηθούν παράλληλα οι τέσσερις ιστορικές περιόδους ανάπτυξης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που διακρίνει ο Hargreaves (2000). Ο τελευταίος αναλύει τις μεταβολές στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών διαχωρίζοντας αυτές σε τέσσερις ιστορικές περιόδους: α) την προ-επαγγελματική περίοδο (τέλη 19ου αιώνα έως τη δεκαετία του 1960), β) την περίοδο της επαγγελματικής αυτονομίας (από την δεκαετία 1960 έως τα μέσα της δεκαετίας του 1980), γ) την περίοδο του συλλογικού επαγγελματισμού (από τα τέλη του 1980 έως την αρχή του 21^{ου} αιώνα) και δ) τη σύγχρονη περίοδο του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού ή μετα-επαγγελματισμού.

Κατά την πρώτη ιστορική περίοδο, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών μπορεί να χαρακτηριστεί ως περιορισμένος, λόγω του ότι η εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού στηρίζονται στην πρακτική μαθητεία, η δε εκπαιδευτική πρακτική εξαντλείται στην παράδοση/απαγγελία μη αμφισβητούμενων και αυθεντικών γνώσεων από τον εκπαιδευτικό και στην εξέταση των μαθητών και επικρατεί το ατομικιστικό πνεύμα. Κάθε εκπαιδευτικός απομονώνεται στην τάξη του, δεν συνεργάζεται με συναδέλφους του και εκδηλώνει απροθυμία και αρνητική στάση σε τυχόν προσπάθειες αναθεώρησης της παρεχόμενης γνώσης και του μοντέλου διδασκαλίας από φόβο ότι μία τέτοια αλλαγή θα εκλαμβάνονταν ως αδυναμία και ανεπάρκεια στην επιτέλεση των επαγγελματικών του καθηκόντων τα οποία εντέλει ασκούσε μηχανικά και ως εκ τούτου αδυνατούσε να προσαρμοστεί σε άλλη διαδικασία από αυτή που είχε μάθει ως αυθεντική (Hargreaves, 1994).

Κατά την δεύτερη περίοδο που αρχίζει από τη δεκαετία του 1960 και εκτείνεται μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980, επικρατεί η αμφισβήτηση των μέχρι τότε κρατούντων συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών μοντέλων και προβάλλεται μετ' επιτάσεως το αίτημα για μια πιο ανοιχτή, προσβάσιμη σε όλους και με επίκεντρο τον

μαθητή εκπαίδευση, ενώ και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών προωθούν ακριβώς αυτό το μοντέλο διδασκαλίας με κεντρικό πρόσωπο τον μαθητή, ο δε εκπαιδευτικός αποκτά για πρώτη φορά πρωτοφανή για τα τότε δεδομένα αυτονομία στην εργασία του (Hargreaves, 2000; Robertson, 2013). Επικρατεί η αντίληψη της εκπαίδευσης ως επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι πλέον απόφοιτος πανεπιστημίου με βελτιωμένη την κοινωνικοοικονομική του θέση, αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα της εθνικής και κοινωνικής προόδου και αναγνωρίζεται σαν εξειδικευμένος επαγγελματίας με γνώσεις και κώδικα ηθικής προσανατολισμένους στο δημόσιο συμφέρον (Swann et al., 2010). Βέβαια, υποστηρίζεται η άποψη ότι η ανωτέρω αναγνώριση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και η πρωτοφανής ελευθερία που απέκτησαν εκείνη την περίοδο δεν τους βοήθησε τελικά να κατοχυρώσουν την πλήρη αυτονομία τους. Διάφοροι ανασταλτικοί παράγοντες συνέτειναν προς τούτο, όπως το ότι η εσωστρέφεια των εκπαιδευτικών κατά περιπτώσεις συνεχιζόταν, καθώς δεν ήταν εύκολη η απαγκίστρωση από το μοντέλο της αυθεντίας, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση δεν κατόρθωσε να τους προετοιμάσει επαρκώς για τις επερχόμενες αλλαγές και εν τέλει οι εκπαιδευτικοί δεν κατάφεραν να αναπτύξουν τις απαραίτητες στρατηγικές και συνεργασίες για την εισαγωγή των καινοτομιών στην εκπαιδευτική πράξη, με αποτέλεσμα σταδιακά αυτή η αυτονομία να τεθεί υπό αμφισβήτηση (Hargreaves, 2000).

Περί τα τέλη της δεκαετίας του 1980, αρχίζει η φάση του συλλογικού επαγγελματισμού, μέσα σε ένα περιβάλλον τεκτονικών κοινωνικών και οικονομικών ανακατατάξεων, οι οποίες επανακαθορίζουν την εκπαίδευση ως ένα ισχυρό εργαλείο, άμεσα συνδεδεμένο με την οικονομία και την ανταγωνιστικότητα. Συνεπώς παρουσιάζονται απρόβλεπτες δυσκολίες, οι λύσεις που προτείνονται είναι ασαφείς, ενώ οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες τείνουν να εμφανίζονται οξυμένες και με μεγαλύτερη ένταση με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να πρέπει να ανταποκριθεί στο καινούριο αυτό περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης, της νεοφιλελεύθερης οικονομίας και των νέων τεχνολογιών, ενώ ταυτόχρονα η ικανότητά του να ανταπεξέλθει στους νέους ρόλους που πρέπει να διαδραματίσει και η αυτονομία του αμφισβητούνται σημαντικά (Hargreaves, 1994). Μέσα σε αυτό το νέο εργασιακό πλαίσιο, στο οποίο η ευθύνη για την αποτυχία του σχολικού συστήματος να αντιμετωπίσει τις αλλαγές επιρρίπτεται αποκλειστικά στην ανεπάρκεια και τον ελλιπή έλεγχο του εκπαιδευτικού, η συνεργασία προτείνεται από τον μελετητή ως η ενδεδειγμένη

πρακτική αντιμετώπισης της πολύπλοκης πλέον πραγματικότητας (Hargreaves, 2000; Whitty, 2000). Έτσι, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίζεται ως δυναμικά συνεχώς μεταβαλλόμενη και ο επαγγελματισμός τους μεταβάλλεται ενσωματώνοντας νέες πρακτικές διδασκαλίας, νέες γνώσεις και δεξιότητες και νέες μορφές συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, άλλους επαγγελματίες και τους γονείς. Η συνεργασία σε αυτήν την περίοδο παρουσιάζεται ως η λύση για την αντιμετώπιση τόσο της ανασφάλειας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα -όπως για παράδειγμα τις αλλαγές στη δομή της οικογένειας, τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα με την αυξημένη ετερογένεια και αστάθεια, την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, την πολυπολιτισμικότητα- όσο και της απογοήτευσης των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας για τα αποτελέσματα της δημόσιας εκπαίδευσης (Hargreaves, 2001).

Η περίοδος που διανύουμε, του λεγόμενου μεταμοντέρνου επαγγελματισμού, η αρχή της οποίας τοποθετείται στην έναρξη της νέας χιλιετίας, είναι γεμάτη από πολλά ερωτήματα και γεννά σοβαρούς προβληματισμούς σχετικά με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Η πίεση, ο έλεγχος και οι απαιτήσεις συνεχώς αυξάνονται και η σύγκρουση αρχών και αξιών βαθαίνει, αφού το σχολείο πλέον συνδέεται άρρηκτα με την αγορά εργασίας και αποκλειστικά με οικονομικούς όρους εξειδίκευσης, αποτελεσματικότητας και βελτίωσης στην απόδοση με κάθε κόστος. Μέσα στο παγκοσμιοποίηση με την κρατούσα πλέον τάση της επαγγελματικής ευελιξίας, της ηθικής και επιστημονικής ασάφειας και της τεχνολογικής πολυπλοκότητας, αμφισβητούνται όλες οι θεμελιώδεις παραδοχές στις οποίες βασίστηκε η αναγνώριση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και προωθείται η χωρίς όρια προσαρμογή της εκπαιδευτικής εργασίας στα πρότυπα της ελεύθερης αγοράς. Εισάγονται μεταρρυθμίσεις και αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καταρτίζονται λίστες απαιτούμενων ικανοτήτων και υποδεικνύονται καλές εκπαιδευτικές πρακτικές, ενώ μια σειρά κριτηρίων και μηχανισμών αξιολογεί τη συμμόρφωση στα νέα πρότυπα αυξάνοντας τον έλεγχο και τη λογοδοσία (Maguire, 2010). Ο εκπαιδευτικός δύναται πλέον να επιλέγει και να εφαρμόζει ποικίλες μεθόδους επιτυγχάνοντας αποδοτική διδασκαλία, οφείλει να είναι ενήμερος και ενεργός και να συμμετέχει στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές επιδιώκοντας παράλληλα την επαγγελματική του βελτίωση και αναβάθμιση επανακαθορίζοντας την επαγγελματική του ταυτότητα, το δε σχολείο επιχειρεί ένα όσο το δυνατό ευρύ άνοιγμα προς την κοινωνία (Hargreaves, 2000). Είναι όμως αυτές οι αντιφάσεις από

τις οποίες χαρακτηρίζεται η μεταμοντέρνα εποχή, και βέβαια και ο τρόπος που οι αντιφάσεις αυτές μεταφράζονται σε εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές, οι οποίες έχουν την δυνατότητα να επιφέρουν εξυπωτική ή ολέθρια επίδραση στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού (Goodson & Hargreaves, 1996).

Σε αυτή την αδήριτη ανάγκη επαναπροσδιορισμού και αναθεώρησης του επαγγελματισμού και ενάντια στις δυνάμεις απο-επαγγελματοποίησης που πηγάζουν από τις εκτεταμένες εργασιακές απαιτήσεις, πιέσεις και ελέγχους και τελικά μπορεί να οδηγήσουν σε μια επαναφορά μεθόδων και στοιχείων της προ-επαγγελματικής περιόδου, οι Hargreaves και Goodson (1996) περιγράφουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού στην τρέχουσα μεταμοντέρνα περίοδο. Υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στην διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με ζητήματα διδασκαλίας, αναλυτικών προγραμμάτων και μέριμνας μαθητών, ότι πρέπει να ενισχυθεί η συνεργατική κουλτούρα των εκπαιδευτικών και είναι απαραίτητη η προώθηση της αυτοκατευθυνόμενης αναζήτησης και της συνεχόμενης μάθησης, που να σχετίζεται όμως με την ατομική εμπειρία και τα πρότυπα πρακτικής που εφαρμόζει ο καθένας και όχι με την υποχρέωση που επιβάλλεται από τρίτους υπό το πρόσχημα της διαρκούς μάθησης ή βελτίωσης και στο πλαίσιο της ατέρμονης αλλαγής. Επιπλέον, προτείνεται η *εργασιακή ετερονομία* σε αντίθεση με την *αυτό-προστατευόμενη αυτονομία*, δηλαδή η ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών με άλλα εμπλεκόμενα άτομα στην εκπαιδευτική διαδικασία εκτός των συναδέλφων τους, όπως οι γονείς και οι μαθητές τους με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προχωρήσουν στην ενσωμάτωση και συναισθηματικών διαστάσεων στη διδασκαλία, και, με την απαιτούμενη μέριμνα για την εξέλιξη του επαγγελματισμού τους, να αναδείξουν το επάγγελμά τους ως εργασία υψηλής πολυπλοκότητας με κύρος και αξία.

Σύμφωνα με τους Swann et al. (2010), οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε σύγχυση και αβεβαιότητα όσον αφορά την φύση και καθαυτό υπόσταση του επαγγελματισμού τους, και δεν αξιολογούν επαρκώς αλλά παραβλέπουν την σημασία που έχει η αυτονομία τους λόγω της καταλυτικής επίδρασης της ρευστής πραγματικότητας της εποχής μας. Κατά συνέπεια, παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της υιοθέτησης από τους εκπαιδευτικούς του ρόλου του διακινητή πολιτικών, στον σχεδιασμό των οποίων δεν έχουν κανένα λόγο και καμία συμμετοχή, ενώ ο λόγος

τους γύρω από τον επαγγελματισμό τους εμφορείται κυρίως από τα προτάγματα της μεταρρυθμιστικής ατζέντας, όπως η ηγεσία, η αποτελεσματικότητα και η παραγωγικότητα (Hall & McGinity, 2015). Όμως, όπως αποδεικνύεται από την ανάλυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στο κοινωνικό πλαίσιο κάθε εποχής, ο εκπαιδευτικός τελικά βρίσκεται στο κέντρο των επιδράσεων και των μεταβολών που υφίσταται ο επαγγελματισμός του. Κατά συνέπεια, οι προσωπικές δράσεις του εκπαιδευτικού και η δυνατότητα παρεμβολής του σε αυτήν την κοινωνικά προσδιορισμένη κατασκευή που διαρκώς μεταβάλλεται ακολουθώντας τις κοινωνικοοικονομικές μεταβολές μπορούν και πρέπει να του επιτρέψουν τον επανακαθορισμό του επαγγελματισμού και τον επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής ταυτότητάς του, μετατρέποντάς τον από αμέτοχο θεατή σε φορέα κοινωνικής αλλαγής, όπως χαρακτηριστικά περιγράφει ο Whitty (2000, 2008).

Κεφάλαιο 3^ο: Τα εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

3.1 Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση και οι ανασταλτικοί παράγοντες στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζεται πλέον ως ζωτικής σημασίας συνιστώσα των εκπαιδευτικών πολιτικών για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία (Abou-Assali, 2014). Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την τάξη του, καθώς και οι δραστηριότητες οι οποίες δημιουργούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση των μαθητών και μαθητριών (Lucicio, 2009).

Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο κέντρο όσων διαδραματίζονται στην τάξη και είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η επαγγελματική ανάπτυξη προετοιμάζει τον εκπαιδευτικό να είναι ενεργός μέσα στην τάξη και να συνεισφέρει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και των μαθητριών. Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να συνεισφέρει στον υπερκερασμό των αδυναμιών των παραδοσιακών προσεγγίσεων μάθησης, οι οποίες συχνά έχουν επικριθεί ότι είναι κατακερματισμένες, μη παραγωγικές, αναποτελεσματικές, άσχετες με την πρακτική και δεν ευνοούν τη συμμετοχική μάθηση (Lucicio, 2009).

Στην πραγματικότητα η επαγγελματική ανάπτυξη δεν τελειώνει ποτέ, καθώς το άτομο που το διακρίνει η επαγγελματική ευσυνειδησία επιζητά συνεχώς να εξελίσσεται. Επίσης περιλαμβάνει εκπαίδευση, πρακτική και ανατροφοδότηση και δημιουργεί τις προϋποθέσεις προκειμένου το άτομο να επαναπροσδιορίζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές τις οποίες υιοθετεί.

Τέλος η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη στη μάθηση των μαθητών και των μαθητριών και με βάση αυτό το κριτήριο θα πρέπει να αξιολογείται η αποτελεσματικότητά της (Lucicio, 2009).

Παρά την αναγνώριση της σημασίας της, η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες της Ευρώπης είναι ανεπαρκής. Δεν υπάρχει συστηματική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την προϋπηρεσία τους, εκτός βέβαια από την εισαγωγική επιμόρφωση η οποία εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεγάλη προϋπηρεσία. Όσον αφορά την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση οι πιο συνήθεις πρακτικές είναι η μελέτη μονογραφιών και άρθρων από επιστημονικά περιοδικά και η παρακολούθηση εργαστηρίων και σεμιναρίων για νέες ιδέες σχετικά με δραστηριότητες στην τάξη, μαθήματα και δεξιότητες που μπορούν να εφαρμοστούν.

Προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση, είναι σημαντικό αφενός να εντοπιστούν οι παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν ως τροχοπέδη στον δρόμο της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και αφετέρου να γίνουν προτάσεις για τη διαχείριση και, ει δυνατόν, την εξάλειψη αυτών των εμποδίων. Νομικοί, παιδαγωγικοί και κοινωνικοί λόγοι μπορεί να εμποδίσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικά η ανεπάρκεια των κριτηρίων και η αναποτελεσματικότητα όσον αφορά τις διαδικασίες επιλογής, τοποθέτησης και απασχόλησης εκπαιδευτικών, η αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών και η διαρκής αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι παράγοντες που μπορεί να εμποδίσουν τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν επαγγελματικά και να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο τους.

Η έλλειψη στόχου και κινήτρων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς επίσης θεωρείται ένα σημαντικό εμπόδιο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι Can et al. (2018) για τον υπερκερασμό των εμποδίων προτείνουν την αναβάθμιση και τον προσεκτικό σχεδιασμό των διαδικασιών που σχετίζονται με την επιλογή των εκπαιδευτικών, την τοποθέτησή τους στα σχολεία και την απασχόληση. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους μελετητές, μείζονος σημασίας είναι η προώθηση εκπαιδευτικών πολιτικών και η ανάπτυξη χρονοδιαγραμμάτων για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της διαμόρφωσης μιας υγιούς καριέρας. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο τους και να παρέχουν νέες ευκαιρίες μάθησης στα παιδιά.

Τέλος, η απουσία συνεργατικής κουλτούρας μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς

δυσχεραίνει τις συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους. Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί εμμένουν στις δικές τους διδακτικές πρακτικές, δεν αποδέχονται νέες ιδέες, αντιστέκονται σε κάθε τι καινοτόμο ή σε οτιδήποτε θεωρούν ότι θα περιορίσει την αυτονομία τους. Ως εκ τούτου, δεν εξελίσσονται επαγγελματικά, καθώς δεν ανταλλάσσουν ιδέες και διδακτικές πρακτικές με αποτέλεσμα να παραμένουν στάσιμοι και να μην δύνανται να προσαρμοστούν στις αλλαγές οι οποίες λαμβάνουν διαρκώς χώρα στον τομέα της εκπαίδευσης.

3.2 Μεταθέσεις εκπαιδευτικών σε απομακρυσμένες και νησιωτικές περιοχές

Η διαδικασία μετάθεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε δυσπρόσιτες περιοχές, τόσο στην ηπειρωτική όσο και στη νησιωτική Ελλάδα, κρίνεται συχνά απαραίτητη προκειμένου να καλυφθούν οι αναδυόμενες ανάγκες των εν λόγω περιοχών. Αυτό που παρατηρείται συχνά σε απομακρυσμένες περιοχές της ηπειρωτικής Ελλάδας ή σε νησιωτικά μέρη είναι η έλλειψη του απαραίτητου διδακτικού προσωπικού που θα κατανεμηθεί στην εκάστοτε βαθμίδα εκπαίδευσης και θα ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις. Ως εκ τούτου, στις προαναφερθείσες περιοχές δεν παρέχεται επαρκής και σωστή εκπαίδευση σε μαθητές και μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα εν λόγω σχολεία, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν δύνανται να εξελιχθούν τόσο σε γνωστικό όσο και συναισθηματικό επίπεδο, ενώ παράλληλα τούς στερείται η δυνατότητα να εξοικειωθούν με εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες θα προάγουν τον διάλογο, τη συνεργασία, την αποδοχή του διαφορετικού, την ενσυναίσθηση και τη μεταγνώση, να λάβουν τη σωστή κατεύθυνση και τα απαραίτητα εφόδια για την προσωπική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα γίνεται αντιληπτό ότι η μετάθεση των εκπαιδευτικών σε απομακρυσμένα μέρη στοχεύει στην κάλυψη των απαιτούμενων διδακτικών θέσεων και των εκπαιδευτικών κενών, διαδικασία η οποία θα συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη μιας ποιοτικής διδασκαλίας και στην εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές. Ωστόσο, αυτό που διαπιστώνεται με την πάροδο των ετών είναι τελικά η ανισομερής κατανομή του εκπαιδευτικού προσωπικού η οποία δεν συνάδει, εν τέλει, με τις πραγματικές διδακτικές ανάγκες που αναδύονται στις περιοχές μετάθεσης. Ως εκ τούτου, παρατηρείται συχνά η εμφάνιση περιοχών που διαθέτουν σοβαρά πλεονάσματα έναντι άλλων, των δυσπρόσιτων και απομακρυσμένων ιδίως της νησιωτικής Ελλάδας, που εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα.

Το εν λόγω φαινόμενο είναι άμεσα συνδεδεμένο με την αποτύπωση και την καταγραφή των πραγματικών διδακτικών αναγκών, μέσα από τις οποίες θα

προσδιοριστούν τα οργανικά κενά για τις μεταθέσεις και τους διορισμούς των εκπαιδευτικών, αλλά και τα λειτουργικά κενά για τις αποσπάσεις τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται απαραίτητη η λήψη μέτρων που θα προσανατολίζεται στην αντιμετώπιση και κάλυψη των πολυάριθμων κενών θέσεων. Τούτο σημαίνει ότι τόσο οι μεταθέσεις των εκπαιδευτικών όσο και οι αποσπάσεις και οι τοποθετήσεις τους, θα πρέπει να ικανοποιούν τις αναδυόμενες και πραγματικές ανάγκες των σχολικών μονάδων, καθώς και το σύνολο των αναγκών των ίδιων των διδασκόντων.

Όσον αφορά τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια μετάθεσης και απόσπασης των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να ρυθμιστούν με τον καλύτερο δυνατό και δίκαιο τρόπο και να συμβαδίζουν με τις ειδικές κατηγορίες των εκπαιδευτικών. Σχετικά με τις αποσπάσεις των διδασκόντων σε διοικητικές θέσεις, κρίνεται απαραίτητος ο ακριβής καθορισμός του πλήθους των απαιτούμενων θέσεων που χρήζουν κάλυψης και ο προσδιορισμός των ειδικών προσόντων που είναι απαραίτητα για την εκάστοτε θέση. Αναφορικά με την απόσπαση εκπαιδευτικών σε απομακρυσμένες ή δυσπρόσιτες περιοχές θα πρέπει να διενεργείται στα σημεία όπου κρίνεται απαραίτητο.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιλέγουν να μεταβούν σε παραμεθόριες περιοχές λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους το γεγονός ότι μέσω αυτής της διαδικασίας θα λάβουν περισσότερα μόρια και ως εκ τούτου θα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες είτε να μονιμοποιηθούν είτε να μετατεθούν σε πιο κεντρικά σημεία της χώρας. Με βάση τα προαναφερθέντα γίνεται αντιληπτό ότι, σε πολλές των περιπτώσεων, η απόφαση των εκπαιδευτικών να μεταβούν στις εν λόγω περιοχές δεν αποτελεί προσωπική επιλογή, αλλά εδράζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια και προνόμια που τους παρέχονται (Μαυρογιώργος, 1992).

3.3 Προβλήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο της υπηρετήσης των εκπαιδευτικών σε παραμεθόριες και νησιωτικές περιοχές

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός είναι ο διορισμός του σε απομακρυσμένες περιοχές της ηπειρωτικής και κυρίως της νησιωτικής Ελλάδας. Η τοποθέτηση και η παραμονή των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της παραμεθορίου αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, καθώς τις περισσότερες φορές ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να μείνει για μεγάλο χρονικό διάστημα σε σχολική μονάδα της παραμεθορίου – προκειμένου να συγκεντρώσει επιπλέον μόρια– προτού του δοθεί το δικαίωμα να μετατεθεί σε περιοχή κοντά στη μόνιμη κατοικία του (Βασιλόπουλος, 2018).

Πιο αναλυτικά, υποστηρίζεται ότι οι προσδοκίες που οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν για τους μαθητές τους, αλλά και ο άξονας βάσει του οποίου κινούνται στο διδακτικό τους έργο, σχετίζεται και επηρεάζεται άμεσα από τις συνθήκες του μέρους στο οποίο ζουν. Υπό αυτό το πρίσμα αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν υψηλές απαιτήσεις για εκπαιδευτικό εξοπλισμό ή άλλα υλικά εφόδια που θα ενίσχυαν το εκπαιδευτικό τους έργο, καθώς συχνά δεν διατίθενται στις παραμεθόριες και νησιωτικές περιοχές, κάτι το οποίο δεν ισχύει στα μεγαλοαστικά κέντρα. Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές και τις μαθήτριες που μεγαλώνουν σε παραμεθόρια μέρη, καθώς δεν λαμβάνουν τα ίδια ερεθίσματα, δεν έχουν πρόσβαση στον ίδιο εξοπλισμό, πολλές φορές δεν έχουν πρόσβαση ούτε καν στο διαδίκτυο και κατ'επέκταση δεν εξοικειώνονται με σύγχρονες και καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόσουν τόσο τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν όσο και το σύνολο των εκπαιδευτικού τους έργου και του προγράμματος σπουδών για να είναι συνυφασμένο απόλυτα με την εκάστοτε περιοχή και τις συνθήκες διαβίωσης (Carr-Chellman, 2015).

Επομένως, οι παραπάνω εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών επενεργούν στην επαγγελματική αφοσίωσή τους, την ταυτότητά τους και τις διδακτικές πρακτικές τους και επιδρούν αναντίρρητα στο συναίσθημά τους, καθώς αισθάνονται ότι δεν τους παρέχεται η δυνατότητα να αναπτύξουν και να επιδείξουν το εύρος των

ικανοτήτων τους, γεγονός που τους αγχώνει και τους δυσαρεστεί (Hargreaves, 1995; Vorell, 2012).

Κεφάλαιο 4^ο: Ποιοτική έρευνα–Σκοπός – Μεθοδολογικό πλαίσιο

4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η ποιοτική μέθοδος, όταν εφαρμόζεται για τη διεξαγωγή μίας έρευνας, χαρακτηρίζεται από το πλήθος των διαφορετικών οπτικών και προσεγγίσεων, καθώς και μεθόδων διερεύνησης και κατανόησης των διαφόρων φαινομένων και καταστάσεων που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινότητα των ατόμων. Προκειμένου να υπάρξει μία ευρύτερη κατανόηση των υπό εξέταση φαινομένων και καταστάσεων, θα πρέπει να τεθούν τα κατάλληλα ερωτήματα τα οποία θα πρέπει να είναι εύστοχα και να διερευνούν τις διάφορες πτυχές των καταστάσεων της καθημερινότητας ώστε να δοθούν οι ανάλογες απαντήσεις από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ή αλλιώς από τα κοινωνικά υποκείμενα που είναι μάρτυρες και βιώνουν τα συγκεκριμένα γεγονότα.

Όπως είναι γνωστό, τα υπό εξέταση φαινόμενα ή καταστάσεις που διερευνώνται, βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα και σχετίζονται άμεσα με τα ίδια τα άτομα, τα οποία συγκροτούν το εν λόγω κοινωνικό πλαίσιο και λειτουργούν με βάση τις δικές τους αρχές και αξίες. Από την άλλη πλευρά, οφείλουν να υπακούσουν στους περιορισμούς που τους θέτει το κοινωνικό περιβάλλον στα πλαίσια του οποίου δρουν. Το εν λόγω κοινωνικό πλαίσιο περιλαμβάνει συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές πολιτικής στάσης και συμπεριφοράς που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι πολίτες μίας κοινωνίας, οι οποίοι ταυτόχρονα έχουν την ελευθερία να επιλέξουν τον τρόπο ζωής και τις αξίες τις οποίες έχουν υιοθετήσει. Ως εκ τούτου, διαμορφώνεται ένα κοινωνικό πλαίσιο το οποίο διαρκώς τροποποιείται και μεταλλάσσεται ανάλογα με τις πολιτικές που επιβάλλονται και τον τρόπο ζωής και δράσης που επιλέγουν τα άτομα.

Υπό αυτές τις συνθήκες, ο ερευνητής καλείται να προβεί στη μελέτη του βασικού προτύπου που ακολουθεί η εκάστοτε κοινωνία, στον τρόπο που αυτό συγκροτείται, καθώς και στη φύση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και στάσεων-συμπεριφορών που υιοθετούνται. Η ποιοτική συνέντευξη συνιστά ένα ευέλικτο και ισχυρό εργαλείο, μέσω του οποίου καταγράφονται απόψεις και τρόποι βάσει των

οποίων οι άνθρωποι νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους. Ένα επιπλέον σημείο που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η ποιοτική έρευνα αποτελεί το είδος εκείνο που δεν κάνει χρήση αριθμητικών δεδομένων και μαθηματικών τύπων.

Η ποιοτική έρευνα ορίζεται ως η διερεύνηση του τρόπου βάσει του οποίου τα άτομα βιώνουν συγκεκριμένες καταστάσεις και γεγονότα. Αυτός είναι και ο λόγος που η ποιοτική έρευνα δεν εστιάζει στο αποτέλεσμα που προκύπτει από την έλευση ενός κοινωνικού φαινομένου, αλλά στην αιτία που το έχει προκαλέσει. Μέσα από την ποιοτική πτυχή μίας έρευνας μπορούν να αποτυπωθούν οι τρόποι, με βάση τους οποίους, οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται συγκεκριμένες καταστάσεις, καθώς και πως ενεργούν παρουσία αυτών. Όπως γίνεται κατανοητό, λόγω του ότι υπεισέρχεται η ανθρώπινη παρέμβαση και προσέγγιση, δεν υφίστανται πάγια και προκαθορισμένα μοντέλα, αφού δεν είναι δυνατό να κατηγοριοποιηθούν, να ποσοτικοποιηθούν και να περιοριστούν οι ανθρώπινες αντιλήψεις.

Ένα ακόμα στοιχείο της ποιοτικής έρευνας είναι ότι αυτή στηρίζεται κυρίως στον ερευνητή και στον τρόπο ερμηνείας που θα αποδώσει στα αποτελέσματα της έρευνάς του. Ό,τι αφορά την κατεύθυνση που θα λάβει η εκάστοτε ερευνητική διαδικασία, καθορίζεται από τη στοχοθεσία της έρευνας. Αυτό συμβαίνει διότι ο σκοπός ορίζει τον πληθυσμό-σύνολο ατόμων που θα πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις, τη μέθοδο με τη βοήθεια της οποίας θα συγκεντρωθούν τα στοιχεία, αλλά και ποια από αυτά, εν τέλει, θα κριθούν απαραίτητα για την υλοποίηση του σκοπού της έρευνας (Bryman, 2017).

Στην εν λόγω εργασία εφαρμόζεται η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας η οποία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις που έχουν υιοθετήσει οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν στη νησιωτική Ελλάδα, όσον αφορά την επαγγελματική τους ταυτότητα και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

4.2 Ερευνητική μέθοδος και εργαλείο έρευνας

Ένα βασικό στοιχείο της ποιοτικής έρευνας είναι ότι η ύπαρξη ενός όσο το δυνατόν μεγαλύτερου δείγματος δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου αυτή να καταστεί επιτυχής. Επιπλέον, μέσα από την προσέγγιση του δείγματος δεν επιδιώκεται η διερεύνηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών τα οποία μετέπειτα θα λάβουν τη μορφή μεταβλητών προς εξέταση και κατηγοριοποίηση και έπειτα από τη διεξαγωγή κατάλληλων ελέγχων στην επιβεβαίωση ή απόρριψη θεωρητικών υποθέσεων για τη μελέτη του εν λόγω φαινομένου. Η ποιοτική έρευνα αναζητά μικρότερου μεγέθους δείγμα, το οποίο θα αποτελείται από άτομα με τα οποία ο ερευνητής θα αναπτύξει μια σχέση άμεσης αλληλεπίδρασης, καθότι εμπλέκεται στη διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων.

Απώτερος σκοπός του ερευνητή είναι η ουσιαστική προσέγγιση και κατανόηση αφενός του φαινομένου και της ομάδας που επιθυμεί να ερευνήσει και αφετέρου του μοναδικού κώδικα επικοινωνίας τους, τις αξίες και της στάσης ζωής που ακολουθούν, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επιζητά, επομένως, μία βαθιά και σχολαστική περιγραφή της ομάδας και του φαινομένου που θα προσεγγίσει, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι θα δώσει στις απόψεις οι οποίες θα διατυπωθούν, μέσα από τις εν λόγω συνεντεύξεις, καθολική ισχύ.

Το εργαλείο για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία συνιστά μια μέθοδο συλλογής δεδομένων βασιζόμενη στην υποβολή ερωτήσεων –δίχως συγκεκριμένη σειρά– μέσα σε ένα προκαθορισμένο θεματικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τους McIntosh & Morse (2015), η ημι-δομημένη συνέντευξη μπορεί να είναι ανοιχτή και ευέλικτη σε νέες ιδέες που μπορούν να προβληθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ανάλογα με τις απαντήσεις του ερωτώμενου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα άτομα που λαμβάνουν μέρος σε αυτήν, μπορούν να διατυπώσουν τις θέσεις τους ελεύθερα, να εκφραστούν με τον δικό τους τρόπο και να μην διστάσουν να αποτυπώσουν, μέσα από τις εν λόγω συνεντεύξεις, την οπτική τους και τα συναισθήματά τους. Με αυτόν τον τρόπο οι συμμετέχοντες στην έρευνα συνδιαμορφώνουν με τον ερευνητή την ροή της συνέντευξης η οποία

αποκαλύπτει με ενάργεια τις προσωπικές τους θέσεις και το νόημα που δίνει έκαστος στα γεγονότα που βιώνει, χωρίς βεβαίως να ξεφεύγουν από το προκαθορισμένο θεματικό πλαίσιο που έχει θέσει ο ερευνητής με την υποβολή των κατάλληλων ερωτήσεων.

Η συγκεκριμένη μορφή συνέντευξης, όπως προαναφέρθηκε, λαμβάνει τη μορφή αφήγησης στην οποία οι ερωτηθέντες μπορούν να αναπτύξουν τη σκέψη τους χωρίς να καθοδηγούνται από προκαθορισμένες ερωτήσεις. Αυτός είναι και ο λόγος που η ποιοτική συνέντευξη χαρακτηρίζεται ως συνέντευξη βάθους, καθότι παρέχεται ο απαιτούμενος χώρος και χρόνος στον συμμετέχοντα να εκφράσει τις δικές του απόψεις και προσεγγίσεις, βάσει των οποίων αντιλαμβάνεται –στο πλαίσιο των σχέσεων που διαμορφώνει, των πρακτικών που υιοθετεί και των εμπειριών που έχει– τόσο τον εαυτό του όσο και το κοινωνικό σύνολο. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις είναι απαραίτητο να διαθέτουν μία στοιχειώδη δομή προκειμένου να υλοποιηθούν, η οποία κατασκευάζεται εξ αρχής, ούτως ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να δέχονται κάποιες κοινές ερωτήσεις. Το σύνολο των ερωτήσεων που αποτελούν τον κορμό της συνέντευξης βοηθούν στον καθορισμό των υπό διερεύνηση περιοχών, επιτρέποντας ταυτόχρονα και στα δύο μέλη να αποκλίνουν προκειμένου να αποτυπώσουν μια ιδέα ή να δώσουν μία απάντηση με περισσότερες λεπτομέρειες (Gill, Stewart, Treasure, & Chadwick, 2008).

Στην παρούσα εργασία οι ερωτήσεις της ημι-δομημένης συνέντευξης αποτελούνταν από τρεις (3) ερωτήσεις για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των νησιωτικών περιοχών ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη, από τρεις (3) ερωτήσεις για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να καλλιεργηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των νησιωτικών περιοχών και από τέσσερις (4) ερωτήσεις για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να καλλιεργηθεί η επαγγελματική ταυτότητά τους.

Προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις, οι ερωτηθέντες ενημερώθηκαν πρώτα μέσω e-mail και αφότου επιβεβαίωσαν τη συμμετοχή τους, έλαβαν μία ενημέρωση για τους σκοπούς και τις ερωτήσεις της έρευνας, προβαίνοντας ταυτόχρονα στη συμπλήρωση μίας φόρμας συναίνεσης πριν από την έναρξή της. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον Απρίλιο έως τα τέλη Μαΐου 2023 μέσω ψηφιακής πλατφόρμας.

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, η βασική αδυναμία που μπορεί να εντοπιστεί σχετίζεται με το ζήτημα της γενικευσιμότητας αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε νησιωτικές περιοχές. Αυτός είναι και ο λόγος που θα πρέπει να υλοποιηθεί μία έρευνα που να λαμβάνει υπόψη μεγαλύτερο αριθμό ατόμων προερχόμενα από διαφορετικά νησιωτικά και απομακρυσμένα ηπειρωτικά τμήματα της χώρας, ώστε να υπάρξει μία πιο ευρύτερη εικόνα αναφορικά με τους παράγοντες που είναι σε θέση να διαμορφώσουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και τις προϋποθέσεις οι οποίες θα πρέπει να πληρούνται προκειμένου να εξελιχθούν οι εκπαιδευτικοί σε επαγγελματικό επίπεδο.

Κεφάλαιο 5^ο: Ποιοτική έρευνα-Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων

Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε νησιωτικά μέρη. Το πρώτο τμήμα της ποιοτικής ανάλυσης αποτελείται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων τα οποία είναι εμφανή μέσα από τον πίνακα 1 που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων στην Έρευνα

Συμμετέχοντες	Φύλο	Ηλικιακή ομάδα	Ειδικότητα	Πανεπιστήμιο από το οποίο έχετε αποφοιτήσει
Σ1	Γυναίκα	35-46	Μαθηματικός	ΑΠΘ
Σ2	Γυναίκα	35-46	Φιλολόγος	ΕΚΠΑ
Σ3	Άνδρας	47-55	Πληροφορικός	ΕΜΠ
Σ4	Άνδρας	35-46	Πληροφορικός	ΕΜΠ
Σ5	Γυναίκα	26-34	Καθηγητής Αγγλικής γλώσσας	ΕΚΠΑ
Σ6	Άνδρας	35-46	Φιλολόγος	ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
Σ7	Γυναίκα	26-34	Καθηγητής Αγγλικής γλώσσας	ΑΠΘ
Σ8	Άνδρας	35-46	Μαθηματικός	ΕΚΠΑ

Τα στοιχεία του πίνακα 1 αντιπροσωπεύουν τα βασικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Μέσα από την ανάλυση των οκτώ (8) συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με τους προαναφερθέντες συμμετέχοντες, διαμορφώθηκαν τόσο οι θεματικές ενότητες όσο και οι υποενότητες, οι οποίες είναι εμφανείς μέσα από τον πίνακα 2.

Αναφορικά με τις θεματικές ενότητες δημιουργήθηκαν στον άξονα που υποδεικνύουν τα ερευνητικά ερωτήματα της ημι-δομημένης συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, από τον θεματικό άξονα «Προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των νησιωτικών περιοχών ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη», από τον θεματικό άξονα «Τρόποι με τους οποίους μπορεί να καλλιεργηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των νησιωτικών περιοχών» και από τον θεματικό άξονα «Τρόποι με τους οποίους μπορεί να καλλιεργηθεί η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών των νησιωτικών περιοχών». Οι υποενότητες των θεματικών αυτών ενοτήτων είναι εμφανείς μέσα από τον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 2:Θεματικοί Άξονες και Υποενότητες

Θεματικοί άξονες	Υποενότητες
Προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των νησιωτικών περιοχών ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη	Αποχή από τον οικογενειακό και κοινωνικό τους κύκλο - έλλειψη φιλικών επαφών
	Τα παραμεθόρια μέρη λόγω σοβαρής έλλειψης υποδομών, ιατρικής περίθαλψης, και απομόνωσης λειτουργούν κατασταλτικά στην ψυχολογία και στην ποιότητα του παρεχόμενου έργου
	Δεν διατίθεται ο απαιτούμενος εξοπλισμός και τα εφόδια που ενισχύουν το εκπαιδευτικό έργο - Έλλειψη κινήτρων για βελτίωση έργου
	Αναπροσαρμογή των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται
	Η εικόνα που διαμορφώνουν οι μαθητές για τους εαυτούς τους δεν είναι αντικειμενική
	Έλλειψη οράματος των μαθητών σχετικά με το τι επιθυμούν να κάνουν στη ζωή τους
Τρόποι με τους οποίους μπορεί να καλλιεργηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των νησιωτικών περιοχών	Απόκτηση ουσίας και επαναπροσδιορισμός αξιών και βιωμάτων
	Ανασηματισμός και επανασυντονισμός των προτεραιοτήτων
	Ενίσχυση των δράσεων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί
	Ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν τον εαυτό τους
	Η διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
	Η συνδιδασκαλία και οι δράσεις που συνδέονται με την εφαρμογή διδακτέας ύλης
	Η δεκτικότητα που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί
	Ενίσχυση της πρόσβασης σε ιατρικά κέντρα και αποκατάσταση των φαρμακευτικών και ιατρικών ελλείψεων

Τρόποι με τους οποίους μπορεί να καλλιεργηθεί η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών των νησιωτικών περιοχών	Αύξηση της δυνατότητας του εκπαιδευτικού να αυτοπροσδιορίσει και εξελίξει την επαγγελματική του ιδιότητα με σεμινάρια και επιμορφωτικές δράσεις στοχευμένες στις ανάγκες τους
	Η παροχή ολοκληρωμένης διδασκαλίας στα παιδιά που μεγαλώνουν σε παραμεθόριες περιοχές
	Μονιμοποίηση προσωπικού ώστε να υφίσταται μία πιο εποικοδομητική εργασία
	Ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων και καθηκόντων εκ μέρους των εκπαιδευτικών
	Επιθυμία ενός εκπαιδευτικού να συνεισφέρει στο κοινωνικό σύνολο
	Παροχή δυνατότητας και κινήτρων στον εκπαιδευτικό για να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο επάγγελμα που έχει επιλέξει

Ανάλυση ανά Ερευνητικό Ερώτημα

Ερευνητικό Ερώτημα 1^ο: Ποια είναι τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των νησιωτικών περιοχών ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη;

1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός και σε ποιες περιοχές ήταν τα σχολεία που εργαστήκατε: αστικές, ημιαστικές, αγροτικές, νησιωτικές; Υπήρχαν μεγάλες διαφορές σε αυτά τα σχολεία ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

2. Ποια είναι τα κύρια προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικός νησιωτικής περιοχής ως προς την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

3. Πώς πιστεύετε ότι θα μπορούσε να βελτιωθεί ο ρόλος σας ως σύγχρονος εκπαιδευτικός μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη;

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο διορισμός σε μία απομακρυσμένη περιοχή συνοδεύεται από μία σειρά προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, οι οποίες προκλήσεις συνδέονται τόσο με τις συνθήκες διαβίωσης όσο και με τον

άξονα ανάπτυξης του επαγγελματικού τους έργου. Με βάση τα προαναφερθέντα, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν τα κάτωθι:

«[...]Είμαι τρία (3) χρόνια εκπαιδευτικός και ο διορισμός μου ήταν στη Σαντορίνη. Οι συνθήκες ήταν δύσκολες γιατί δεν είχα συνηθίσει να νιώθω μακριά από τον κόσμο [...]. Θεωρώ ότι δεν μπορούσα να διδάξω στα παιδιά όσα ήθελα, ένιωθα περιορισμό [...] δεν υπήρχε επαρκής εξοπλισμός [...]]» (Σ1)

«[...] Η διαμονή μου στη Σαντορίνη δεν διήρκησε παραπάνω από δύο (2) χρόνια [...]. Ήταν ο πρώτος μου διορισμός και αν έμενα παραπάνω δεν θα μπορούσα να λειτουργήσω σωστά και ούτε να παρέχω την ίδια ποιότητα έργου [...]αναλάμβανα πολλά πράγματα ταυτόχρονα [...]]» (Σ2)

«[...] Κακά τα ψέματα, τα νησιά δεν έχουν επαρκή εξοπλισμό ή άλλα εφόδια [...] με αυτόν τον τρόπο όμως εμποδίζεται το εκπαιδευτικό έργο στις συγκεκριμένες περιοχές[...] Αυτό το βίωσα στη Σαντορίνη» (Σ3)

«[...]Ημουν στη Σαντορίνη για τέσσερα (4) χρόνια [...] έχω να δηλώσω ότι οι μαθητές που μεγαλώνουν σε παραμεθόρια μέρη δεν διαθέτουν το σύνολο των ερεθισμάτων και των δυνατοτήτων που έχουν τα παιδιά σε πιο κεντρικά σημεία της ηπειρωτικής χώρας [...]]» (Σ4)

«[...] Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόσουν τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στο σύνολο των εκπαιδευτικού τους έργου, προκειμένου να είναι συνυφασμένο απόλυτα με την εκάστοτε περιοχή και τον τρόπο ζωής της [...] Αυτό έκανα και εγώ στη Σαντορίνη [...] Ίσως αυτός είναι και ο τρόπος που πρέπει να κινηθεί ο κάθε εκπαιδευτικός για να βελτιώσει την ποιότητα του έργου του [...]]» (Σ5)

Αυτό που αναφέρεται επιπλέον σε πολλά νησιωτικά και παραμεθόρια μέρη είναι ότι οι μαθητές έχουν έλλειψη οράματος αναφορικά με το τι επιθυμούν να κάνουν στη ζωή τους και την επαγγελματική πορεία που επιδιώκουν να ακολουθήσουν. Προς επίρρωση των προαναφερθέντων οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δέχθηκαν να δώσουν συνέντευξη σημειώνουν τα ακόλουθα:

«Εγώ αυτό που είδα στη Σαντορίνη τρία (3) χρόνια είναι ότι το σύνολο των δραστηριοτήτων που μπορούσαν να συμμετέχουν τα παιδιά ήταν περιορισμένο [...] και οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζαν το πρόγραμμά τους αναλόγως [...]. Ακόμα οι μαθητές ένιωθα ότι ήταν λιγότερο αντικειμενικοί με τους ανθρώπους και με τις καταστάσεις και έδιναν την εντύπωση ότι ζούσαν σε έναν απομονωμένο μικρόκοσμο» (Σ6)

«Αυτό που έχω να δηλώσω από την εμπειρία μου στη Σαντορίνη τα τελευταία έξι (6) χρόνια είναι ότι τα παιδιά δεν είναι πολλά και δεν έχουν την ανάλογη δυνατότητα να αναπτύξουν φιλικούς δεσμούς με διαφορετικά άτομα [...]. Ένα ακόμα σημείο είναι ότι το στενό δέσιμο που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συχνά λειτουργεί αρνητικά όσον αφορά την αντικειμενικότητα των σχολικών βαθμών που λαμβάνουν [...]» (Σ7)

«Είμαι στη Σαντορίνη τα τελευταία πέντε (5) χρόνια [...] τα πράγματα είναι περιορισμένα, δεν υπάρχει εύκολη πρόσβαση ειδικά τους χειμερινούς μήνες λόγω έλλειψης συγκοινωνίας [...]. Ότι αφορά το σχολείο, η εικόνα που διαμορφώνουν οι μαθητές για τους εαυτούς τους δεν είναι αντικειμενική [...]. Νομίζω ότι υπερεκτιμούν τις δυνατότητές τους, καθώς δεν συγκρίνουν τις επιδόσεις τους με τους μαθητές που φοιτούν σε μεγαλύτερες πόλεις [...]» (Σ8)

Ερευνητικό Ερώτημα 2^ο: Ποιοι είναι οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να καλλιεργηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των νησιωτικών περιοχών;

1. Τι θα μπορούσε να κάνει το σχολείο για να σας βοηθήσει ως προς την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

2. Τι θα μπορούσε να κάνει το κράτος για να σας βοηθήσει ως προς την επαγγελματική σας ανάπτυξη;
3. Τι θα μπορούσατε να κάνετε εσείς για την επαγγελματική σας ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός νησιωτικής περιοχής;

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί τον βασικότερο στόχο που πρέπει να τεθεί από την πλευρά του κράτους –μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων μηχανισμών και δράσεων– και έπειτα από τη μεριά του σχολείου ως μονάδα. Στη συνέχεια, ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να λάβει τα κατάλληλα μέτρα για να ενισχύσει την πορεία του και το έργο του. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν τα ακόλουθα:

«[...] Θα πρέπει να γίνει μία προσπάθεια απόκτησης ουσίας και επαναπροσδιορισμού αξιών και βιωμάτων τόσο από την πλευρά του σχολείου στα νησιά όσο και από αυτή των εκπαιδευτικών [...]» (Σ1)

«[...] Σύμφωνα με την προσωπική μου γνώμη, θα πρέπει να γίνει ανασχηματισμός και επανασυντονισμός των προτεραιοτήτων του σχολείου στις νησιωτικές περιοχές, με βασικά εφόδια την ένταξη και τη δράση [...] μέσα από αυτά θα διαμορφωθεί και το σύστημα αξιών του κάθε εκπαιδευτικού και τα βιώματά του [...]» (Σ2)

«Η δράση που αναλαμβάνει ο κάθε εκπαιδευτικός αντανακλά και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει την ουσία και τον σκοπό του επαγγέλματός του, αλλά και το όραμα που διαθέτει για τον εαυτό του [...] το κράτος και η σχολική μονάδα που εργάζεται ο κάθε εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνοι για την αφύπνισή του [...]» (Σ3)

«[...] Κακά τα ψέματα, είναι σημαντικός ο βαθμός που ο κάθε εκπαιδευτικός προβάλλει τον εαυτό του, αναδεικνύοντας την άνεση και οικειότητα που νιώθει όταν αναλαμβάνει συγκεκριμένα καθήκοντα. Αυτή είναι η διάσταση της αυτοπαρουσίασης. Παράλληλα, συνυπολογίζεται και ο βαθμός που ο ίδιος αποδέχεται την επαγγελματική του ιδιότητα, πόσο έχει αναπτύξει δηλαδή τον αυτοπροσδιορισμό

του και τι εικόνα έχει δημιουργήσει για τον εαυτό του στο παρόν σε συνάρτηση πάντα με τις φιλοδοξίες για επαγγελματική βελτίωση, πως δηλαδή βλέπει τον εαυτό του σαν επαγγελματία σε 3 ή 5 χρόνια [...]» (Σ4)

«[...] Η διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα ικανό να αναβαθμίσει το επίπεδο και την ποιότητα της διδασκαλίας που παρέχεται στους μαθητές αλλά και να βελτιώσει τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού και εν τέλει να διαμορφώσει μια συγκροτημένη επαγγελματική ταυτότητα[...]» (Σ5)

«[...] Οι συλλογικές δραστηριότητες, η συνδιδασκαλία αλλά και οι δράσεις που συνδέονται με την εφαρμογή διδακτέας ύλης [...] πρέπει όμως, πρώτα, να υπάρξει κάποια συντονισμένη δράση από την πλευρά του κράτους και των σχολικών μονάδων [...]» (Σ6)

«[...] Η δεκτικότητα [...] μπορούμε να έχουμε μεγαλύτερη δεκτικότητα και ευελιξία ως εκπαιδευτικοί. Πολλοί συνάδελφοι βέβαια, κυρίως αναπληρωτές, έχουν ως κίνητρο τα μόρια που θα συγκεντρώσουν όταν εργάζονται σε παραμεθόριες περιοχές [...] αυτό τους κάνει συχνά να μην προσπαθούν να βελτιώνουν το εκπαιδευτικό έργο τους, αλλά να παραμένουν σε μια απλή διεκπεραίωση [...]» (Σ7)

«[...] Το κράτος πρέπει να μεριμνήσει για την πιο συχνή επικοινωνία και την διευκόλυνση της συγκοινωνίας με τα νησιωτικά μέρη ώστε να σπάσει η ιδιότυπη απομόνωση και να είναι για παράδειγμα απρόσκοπτη η παροχή βασικών προϊόντων ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, καθώς ιδιαίτερα κατά την περίοδο των χειμερινών μηνών, υπάρχει περιορισμένη πρόσβαση και επομένως πολλές φαρμακευτικές και ιατρικές ελλείψεις [...]. Αν υπάρχουν επαρκείς πόροι θα μπορέσουμε και εμείς να επικεντρωνόμαστε καλύτερα στο έργο μας και στην αυτοβελτίωσή μας [...]» (Σ8)

Ερευνητικό Ερώτημα 3^ο: Ποιοι είναι οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να καλλιεργηθεί η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών των νησιωτικών περιοχών;

1. Πώς αντιλαμβάνεστε τον εαυτό σας ως εκπαιδευτικό; Ποια είναι τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά που σας βοηθούν να ασκήσετε με επιτυχία τον ρόλο σας;
2. Ποιο θα λέγατε ότι είναι το δυνατό και ποιο το αδύνατο σημείο της επαγγελματικής σας ταυτότητας ως εκπαιδευτικού;
3. Πιστεύετε ότι η επαγγελματική σας ταυτότητα θα μπορούσε να βελτιωθεί μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη και αν ναι, με ποιον τρόπο;
4. Τι προσδοκίες έχετε ως προς την υπηρεσιακή σας κατάσταση;

Οι εκπαιδευτικοί που διορίστηκαν σε απομακρυσμένες περιοχές τόνισαν ότι επεδίωξαν να παρέχουν το καλύτερο δυνατό έργο, αφού τα παιδιά που μεγαλώνουν στις συγκεκριμένες περιοχές θα έπρεπε να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους μαθητές και τις μαθήτριες που φοιτούν σε σχολεία που βρίσκονται σε πιο κεντρικά σημεία της χώρας, έχουν ευκολότερη πρόσβαση, διαθέτουν τεχνολογικό εξοπλισμό και συγκροτούνται από έναν ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό. Με βάση τα προαναφερθέντα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δέχθηκαν να δώσουν συνέντευξη σημείωσαν τα κάτωθι:

«Θεωρώ ότι κινούμαι αρκετά προσεκτικά στην επιτέλεση του έργου μου [...]. Προσπαθώ να ενημερώνομαι και να μελετώ διαρκώς [...]. Ωστόσο όσο και να βελτιωθώ προσωπικά, αν εξακολουθώ να εργάζομαι σε απομακρυσμένη περιοχή δεν νομίζω ότι θα είμαι το ίδιο λειτουργική [...]. Η αλήθεια είναι πως θέλω να αναλάβω περισσότερα καθήκοντα με τα χρόνια και να μονιμοποιηθώ» (Σ1)

«Αυτό που παρατηρώ είναι ότι ο μικρός αριθμός μαθητών που φοιτούν στα απομακρυσμένα μέρη δεν δέχεται πολλά ερεθίσματα, καθώς περιορίζονται σε ένα

μικρό και απομονωμένο μέρος [...]. Δεν υπάρχει κινηματογράφος, θέατρο, πολιτιστικά κέντρα ή άλλα σημεία ενδιαφέροντος που θα μπορούσαν να επισκεφτούν τα παιδιά και να ενισχύσουν την εκμάθησή τους και τη διεύρυνση των οριζόντων τους [...].» (Σ2)

«[...] Για τους εκπαιδευτικούς που θα παραμείνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα σε μία απομακρυσμένη περιοχή, η ποιότητα και το επίπεδο του εκπαιδευτικού τους έργου δεν εξελίσσεται δυναμικά, διότι απουσιάζει το κίνητρο για την βελτίωσή τους [...]. Ωστόσο υπάρχουν θετικά στοιχεία [...] προσωπικά μου αρέσει η οικειότητα που αναπτύσσεται με τους μαθητές διότι είμαστε σαν οικογένεια, μπορώ να τους λύνω περισσότερες απορίες αφού έχουμε άπλετο χρόνο [...]. Σαν εκπαιδευτικός θα επέλεγα να παραμείνω για πολλά ακόμα χρόνια εδώ» (Σ3)

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, αναφέρθηκε ότι υφίσταται ασυνέχεια στελέχωσης στο σχολείο, αφού το διδακτικό προσωπικό αποτελείται κατά βάση από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που αλλάζουν κάθε έτος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη μονιμοποίησης προσωπικού και απουσία πλάνου που να στοχεύει σε μία πιο εποικοδομητική εργασία, μέσα από την οποία θα υπάρχει διαχωρισμός ρόλων και καθηκόντων εκ μέρους του εκάστοτε στελέχους. Με βάση τα προαναφερθέντα, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν σχετικά:

«Η ανάληψη πολλαπλών ρόλων και καθηκόντων εκ μέρους των εκπαιδευτικών και η αύξηση του όγκου εργασίας που πρέπει να φέρουν εις πέρας δεν τους δίνει τη δυνατότητα να εξελιχθούν όπως πρέπει [...] ότι πλάνο και να έχουν κατά νου» (Σ4)

«Η διαδικασία μετάθεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε δυσπρόσιτες περιοχές προκειμένου να καλυφθούν οι αναδυόμενες ανάγκες των εν λόγω περιοχών, θα μπορέσει να καλύψει τα εκπαιδευτικά κενά και να συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη μιας ποιοτικής διδασκαλίας και μιας σωστής εκμάθησης» (Σ5)

Ακολούθως, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε στάδιο δοκιμαστικής υπηρεσίας δεν θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα απόσπασης σε απομακρυσμένες ή δυσπρόσιτες περιοχές, ενώ τονίστηκε από τους ερωτώμενους

εκπαιδευτικούς ότι οι αποσπάσεις στα εν λόγω μέρη θα πρέπει να γίνονται σε περιπτώσεις όπου κρίνεται απολύτως απαραίτητο. Μεταξύ άλλων αναφέρθηκε ότι θα πρέπει να υπάρχουν επιπλέον κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς που επιλέγουν να μεταβούν στις προαναφερθείσες περιοχές:

«Προσωπικά θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχουν περισσότερα κίνητρα τόσο για τα παραμεθόρια και απομακρυσμένα σημεία της χώρας, όσο και για τις ορεινές και νησιωτικές περιοχές [...] με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να καλυφθούν περισσότερα κενά έπειτα από προσωπική μας επιλογή και όχι από ανάγκη [...]. Έπειτα θα έχουμε κίνητρο για να γίνουμε καλύτεροι σε κάθε πεδίο διδασκαλίας» (Σ6)

Ο κάθε εκπαιδευτικός, μέσα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές τις οποίες υιοθετεί, αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει το επάγγελμά του, την κοινωνία, αλλά και το όραμα που διαθέτει για τον εαυτό του. Η αξία την οποία προσδίδει ο εκπαιδευτικός στη διδακτική πράξη, η επαγγελματική πραγμάτωση την οποία βιώνει, οι σχέσεις που αναπτύσσει τόσο με τους μαθητές και τις μαθήτριες όσο και με τους/τις συναδέλφους του, αποτελούν βασικά κριτήρια όσον αφορά την επαγγελματική του εξέλιξη. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί:

«Προσωπικά θεωρώ ότι ο άνθρωπος εξελίσσεται διαρκώς με το πέρασμα του χρόνου, αλλά και μέσα από τις συναναστροφές του με τα άλλα άτομα [...] επιπλέον ο τρόπος που διαχειρίζεται τα κίνητρα που του παρουσιάζονται είναι μοναδικός ώστε να προσανατολιστεί στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας που πλαισιώνουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού [...]» (Σ7)

«Τι καλύτερο από την επιθυμία ενός εκπαιδευτικού να συνεισφέρει στο κοινωνικό σύνολο και να εξελιχθεί μέσα από τις απόψεις αλλά και τις αποφάσεις που λαμβάνει [...] να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο επάγγελμα που έχει επιλέξει [...]» (Σ8)

Συμπεράσματα– Προτάσεις

Μέσα από την παρούσα ερευνητική εργασία, αναδεικνύεται η σημαντικότητα της επαγγελματικής ταυτοτικής συγκρότησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη νησιωτική Ελλάδα. Επιπρόσθετα, αποτυπώνονται οι δυσκολίες τις οποίες καλούνται να ξεπεράσουν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί προκειμένου να αφοσιωθούν απερίσπαστοι στο διδακτικό τους έργο.

Στη σύγχρονη εποχή, όπως είναι ευρέως αποδεκτό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επαναπροσδιορίσουν την ταυτότητά τους και να προσεγγίσουν τον επαγγελματισμό τους μέσα από μία νέα οπτική. Οι DiStasio, Bol, Vande Werfhorst (2015) υποστήριξαν ότι η διάσταση της αξίας και της έλξης συνδέεται με την ικανοποίηση και την επαγγελματική πραγμάτωση που αισθάνεται το άτομο μέσω του επαγγέλματος που ασκεί. Παράλληλα, τόνισαν ότι η συναδελφικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το αίσθημα αλληλεγγύης που επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός και την πρόθεσή του να συνεργάζεται με τους υπόλοιπους διδάσκοντες αναπτύσσοντας μία αρμονική και εποικοδομητική σχέση. Τα προαναφερθέντα συγκλίνουν με τα πορίσματα της έρευνας που διεξήχθη και τις συνεντεύξεις τις οποίες έδωσαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διέμεναν και εργαζόντουσαν σε σχολεία που βρίσκονταν σε νησιωτικές περιοχές και συγκεκριμένα σε σχολεία της Σαντορίνης. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι το κλίμα συνεργασίας το οποίο υπήρχε τόσο μεταξύ τους όσο και με τους μαθητές και τις μαθήτριες τους κατέστησε ικανούς να ξεπεράσουν την ανασφάλεια την οποία ένιωθαν και να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες.

Οι Cruess, Cruess & Steinert (2019) επισήμαναν ότι η επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού διαμορφώνεται μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση, ενώ ο βαθμός αυτοπροβολής του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τον βαθμό στον οποίο είναι ικανός να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης και σε ιδιαιτέρως αντίξοες συνθήκες, όπως αυτές οι οποίες χαρακτηρίζουν τις παραμεθόριες περιοχές. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους μελετητές, η επαγγελματική εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη

με τα κίνητρα τα οποία έχει και που τον ωθούν στην αυτοβελτίωση και στην αυτοπραγμάτωση. Τα προαναφερθέντα είναι σε άμεση συνάρτηση με τα ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης που διεξήχθη, μέσα από την οποία προέκυψε ότι για κάθε εκπαιδευτικό τα κίνητρα είναι διαφορετικά και είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις μεθόδους διδασκαλίας τις οποίες υιοθετεί, οι οποίες βέβαια τελούν σε άμεση σχέση με τον βαθμό αυτοπροβολής εκάστου και την θέλησή του να εξελιχθεί επαγγελματικά.

Είναι ευρέως αποδεκτό το γεγονός ότι η τοποθέτηση σε μία απομακρυσμένη περιοχή συνοδεύεται από μία σειρά προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός και οι οποίες συνδέονται τόσο με τις συνθήκες διαβίωσης, όσο και με τους επαγγελματικούς του στόχους. Επιπλέον, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το σύνολο των δραστηριοτήτων στις οποίες έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν τα παιδιά είναι περιορισμένο, ενώ σε πολλές των περιπτώσεων, οι βαθμοί τους οποίους παίρνουν δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, καθώς ο ανταγωνισμός είναι πολύ μικρότερος. Προς επίρρωση των προαναφερθέντων, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν τη θέση ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που ζουν σε παραμεθόριες περιοχές στερούνται ερεθισμάτων, καινοτόμων δράσεων και νέων διδακτικών πρακτικών. Παράλληλα, όπως επισήμαναν, σε πολλές των περιπτώσεων οι μαθητές και οι μαθήτριες υπερεκτιμούσαν τις δυνατότητές τους, καθώς σύγκριναν τις επιδόσεις τους μόνο με τα άλλα μέλη της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκαν, καθώς δεν είχαν τη δυνατότητα να συγκριθούν με μαθητές και μαθήτριες που ζούσαν σε μεγαλοαστικά κέντρα και ερχόντουσαν αντιμέτωποι με αυξημένες απαιτήσεις.

Με βάση τα προαναφερθέντα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι για να ενισχυθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των νησιωτικών περιοχών, θα πρέπει να υπάρξουν συντονισμένες ενέργειες τόσο εκ μέρους του κράτους όσο και εκ μέρους του συνόλου της σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα, θα πρέπει να γίνει ανασχηματισμός και αναθεώρηση των προτεραιοτήτων και θα πρέπει να τεθούν ξεκάθαροι βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι, οι οποίοι θα είναι σε άμεση συνάρτηση με τις δυνατότητες που διαθέτει το σχολείο, όπως είναι οι σχολικές εγκαταστάσεις, ο τεχνολογικός εξοπλισμός, καθώς και η επιστημονική κατάρτιση του ήδη υπάρχοντος διδακτικού προσωπικού. Τούτο σημαίνει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λάβει τη μορφή της δια βίου μάθησης, προκειμένου να

καθιστά τους εκπαιδευτικούς ενημερωμένους όσον αφορά τις νέες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στον τομέα της εκπαίδευσης και τους μαθητές και τις μαθήτριες να είναι εξοικειωμένοι με τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές.

Μείζονος σημασίας αποδεικνύεται και η συμβολή του κράτους, η ηγεσία του οποίου θα πρέπει να μεριμνήσει προκειμένου να δημιουργηθούν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης στις παραμεθόριες περιοχές. Τούτο σημαίνει ότι θα πρέπει να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα, προκειμένου οι κάτοικοι των νησιών να λαμβάνουν την κατάλληλη ιατρική περίθαλψη, να έχουν τη δυνατότητα να προμηθεύονται τα αγαθά τα οποία χρειάζονται, να δημιουργηθούν πολιτιστικά κέντρα, καθώς και κέντρα ψυχαγωγίας προκειμένου οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι κάτοικοι των νησιών, εν γένει, να είναι σε θέση να επικεντρωθούν στα καθήκοντά τους, με απώτερο στόχο την αυτοβελτίωσή τους.

Σε σχέση με τα ανωτέρω, αξίζει να σημειωθεί ότι το σύνολο των ερωτηθέντων σχετικά με την παράταση της διαμονής τους σε ένα απομακρυσμένο μέρος, ανέφεραν ότι δεν θα επέλεγαν να μείνουν στις προαναφερθείσες περιοχές για περισσότερο από δύο χρόνια, καθώς το διάστημα αυτό το θεωρούσαν αρκετό για να αποκομίσουν τα ανωτέρω οφέλη, αλλά η υπέρβασή του ήταν βέβαιον, κατά την κρίση όλων ανεξαιρέτως, ότι θα λειτουργήσει κατασταλτικά στην ψυχολογία τους και στην ποιότητα του παρεχόμενου έργου τους, καθώς πράγματι η προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού στα απομακρυσμένα μέρη είναι ανύπαρκτη και ψυχικά νιώθει αποκομμένος καθώς έχει φύγει από τον κύκλο της καθημερινότητάς του και το οικογενειακό του περιβάλλον και εκτός της επαφής έχει χάσει και την όποια υποστήριξη. Είναι απαραίτητο να κάνει νέους φίλους, να ριζώσει σε έναν νέο τόπο χωρίς πολλές εναλλακτικές και διεξόδους ψυχαγωγίας και διαβίωσης, ενώ στο εργασιακό του περιβάλλον πολλές φορές δεν έχει τα απαιτούμενα μέσα για να αποδώσει όπως θα ήθελε και αυτός αλλά και η πολιτεία στο διδακτικό του έργο. Το χρονικό διάστημα των δύο ετών λοιπόν παρατηρείται ότι είναι το όριο, για το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα, πέρα από το οποίο νιώθουν στάσιμοι και μη εξελίξιμοι όσον αφορά τον επαγγελματισμό τους, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τον αυτοπροσδιορισμό και εν τέλει την επαγγελματική τους ταυτότητα, η οποία όπως προαναφέρθηκε είναι δυναμικά εξελισσόμενη και σε άμεση συνάρτηση με τον χώρο και τον χρόνο.

Αξίζει να αναφερθεί και η περίπτωση μερικών εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δεν έχουν επηρεαστεί από τις επικρατούσες συνθήκες στη σχολική μονάδα της παραμεθόριας περιοχής που διέμεναν. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην προαναφερθείσα κατηγορία, επιδεικνύοντας άοκνο επαγγελματισμό, υποστήριξαν ότι επεδίωξαν και κατάφεραν να παρέχουν το καλύτερο δυνατό έργο παρά την ένδεια τεχνικών μέσων, έχοντας ως κίνητρο την σκέψη ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν στις συγκεκριμένες περιοχές πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες με τους μαθητές που φοιτούν στις μεγαλύτερες και άρτια εξοπλισμένες σε υλικοτεχνική υποδομή σχολικές μονάδες των αστικών κέντρων.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να δώσουν συνέντευξη εστίασαν στα θετικά και τα αρνητικά σημεία με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι το χρονικό διάστημα παραμονής και εργασίας τους στα εν λόγω μέρη. Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα, έδωσαν έμφαση στον μικρό αριθμό μαθητών και μαθητριών που φοιτούσαν εκεί. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, διαμορφώθηκαν ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στον διδάσκοντα και τους μαθητές και τις μαθήτριες. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στα δυνατά και αδύναμα σημεία του εκάστοτε μαθητή ώστε να προσαρμόσουν ανάλογα τη διδασκαλία τους, η οποία, σε πολλές των περιπτώσεων, λάμβανε τη μορφή ιδιαίτερου μαθήματος. Τούτο σημαίνει ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να παρέχουν σε κάθε μαθητή και μαθήτριά τους εξατομικευμένα την γνώση που πρέπει να λάβει αλλά και τα κατάλληλα ερεθίσματα προκειμένου να εξελιχθεί τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο και τελικά η ανωτέρω διαδικασία να τον/την εξοικειώσει με την αυτοαξιολόγηση, τον αναστοχασμού και τη μεταγνώση.

Από την άλλη πλευρά, κοινό παράπονο των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν ότι μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές, λόγω του ότι διέμεναν σε ένα μικρό και απομονωμένο μέρος, δεν είχαν εύκολη πρόσβαση σε κεντρικά σημεία της χώρας και σε πολλές των περιπτώσεων δεν διέθεταν τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό. Στις αρνητικές πτυχές συγκαταλέγεται και ο περιορισμός όσον αφορά το σύνολο των δραστηριοτήτων στις οποίες είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν τα μέλη της σχολικής τάξης. Στις εν λόγω περιοχές, σε

πολλές των περιπτώσεων, δεν υπήρχε κινηματογράφος, θέατρο, μουσεία, πολιτιστικά κέντρα ή άλλα σημεία ενδιαφέροντος που θα μπορούσαν να επισκεφτούν οι μαθητές και οι μαθήτριες προκειμένου να ενισχύσουν το γνωστικό τους επίπεδο, να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να ψυχαγωγηθούν.

Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν την κοινή άποψη ότι, λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες συνθήκες, η εικόνα που διαμορφώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες για τους εαυτούς τους δεν είναι αντικειμενική, διότι υπερεκτιμούν τις δυνατότητές τους, καθώς δεν έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν τις επιδόσεις τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες που φοιτούν σε μεγαλύτερες πόλεις, οι οποίοι/οποίες έχουν διαφορετικές προσλαμβάνουσες. Επίσης, οι εν λόγω μαθητές και μαθήτριες που διαμένουν σε παραμεθόρια μέρη, πολλές φορές είναι σαν να ζουν σε έναν μικρόκοσμο αποκομμένο από την πραγματικότητα. Αυτό έχει ως απότοκο την έλλειψη οράματος αναφορικά με το τι επιθυμούν να κάνουν στη ζωή τους, καθώς και σχετικά με την επαγγελματική πορεία που επιθυμούν να ακολουθήσουν. Το ίδιο συμβαίνει και στους εκπαιδευτικούς που θα παραμείνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα σε μία απομακρυσμένη περιοχή, αφού η ποιότητα και το επίπεδο του εκπαιδευτικού τους έργου δεν εξελίσσεται σε μεγάλο βαθμό, λόγω της έλλειψης πόρων, τεχνικού εξοπλισμού, καθώς και της αδυναμίας πρόσβασης σε κεντρικά σημεία όπου λαμβάνουν χωρά εκδηλώσεις που έχουν να κάνουν με τις Τέχνες, τα Γράμματα, καθώς και με εκπαιδευτικές πρακτικές (Paniagua & Istance, 2018).

Αυτό που δεν θα πρέπει να παραλείπεται, όσον αφορά τις αρνητικές πτυχές, είναι η ασυνέχεια στελέχωσης που υφίσταται στις σχολικές μονάδες των απομακρυσμένων περιοχών, αφού το διδακτικό προσωπικό αποτελείται κατά βάση από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που αλλάζουν κάθε έτος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη μονιμοποίησης προσωπικού και απουσία πλάνου που να στοχεύει σε μία πιο εποικοδομητική εργασία, μέσα από την οποία θα υπάρχει διαχωρισμός ρόλων και καθηκόντων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, δεν δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις προκειμένου να τεθούν μακροπρόθεσμοι στόχοι ανάπτυξης και βελτίωσης του διδακτικού έργου, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες στερούνται της δυνατότητας να εξοικειωθούν με συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, καθώς κάθε χρόνο παρουσιάζονται στη σχολική

μονάδα νέοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υιοθετούν και εφαρμόζουν τα δικά τους σχέδια διδασκαλίας (Paniagua & Istance, 2018).

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τα πορίσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, γίνεται αντιληπτό ότι οι διδάσκοντες που είχαν υπηρετήσει σε απομακρυσμένες περιοχές επεδίωξαν να επανα-συγκροτήσουν τη δική τους ταυτότητα και να εξελιχθούν επαγγελματικά, ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν το καλύτερο δυνατό έργο και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να εξελιχθούν τόσο σε μαθησιακό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, μέσα από τις συνεντεύξεις τους, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί διατύπωσαν τη θέση ότι οι τοποθετήσεις εκπαιδευτικών σε δυσπρόσιτες περιοχές αποτελούν τον ενδεδειγμένο τρόπο προκειμένου να καλυφθούν τα λειτουργικά κενά εκπαιδευτικού προσωπικού και να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την υιοθέτηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και την ώθηση των μαθητών να προσεγγίσουν την εκπαίδευση με θετικό πρόσημο. Το σύνολο δε των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα θεωρεί ότι θα πρέπει να θεσπιστούν κίνητρα όχι μόνο για την τοποθέτηση σε νησιωτικές και γενικά απομακρυσμένες περιοχές της χώρας αλλά κυρίως για την παραμονή των εκπαιδευτικών σε αυτές για όσο το δυνατό μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ώστε σταδιακά να εκλείψουν τα λειτουργικά κενά στις σχολικές μονάδες και επίσης να σταματήσει η διαχρονική ασυνέχεια του διδακτικού προσωπικού των σχολείων των νησιωτικών περιοχών, από τα οποία τελικά οι εκπαιδευτικοί σχεδόν στο σύνολό τους περνούν για ένα μικρό χρονικό διάστημα της επαγγελματικής τους ζωής πολλές φορές χωρίς να προλάβουν να αποκτήσουν μια ουσιώδη επαφή με μαθητές, γονείς αλλά και την τοπική κοινωνία εν γένει.

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν τα κριτήρια τα οποία θέτουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να διαμορφώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, τους παράγοντες οι οποίοι τους κινητοποιούν προκειμένου να εξελιχθούν επαγγελματικά, καθώς και τις δυσκολίες τις οποίες υφίστανται όταν εργάζονται σε νησιωτικές περιοχές και οι οποίες ενίοτε λειτουργούν ως τροχοπέδη και τους αποτρέπουν από το να επιτύχουν τους στόχους τους. Η εν λόγω εργασία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως έναυσμα προκειμένου να διεξαχθεί μία νέα έρευνα, η οποία θα περιλαμβάνει περισσότερες παραμεθόριες περιοχές και θα εξετάζει τον ρόλο του

Μέντορα και του Ενδοσχολικού Συντονιστή όσον αφορά στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας και την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Υπό αυτό το πρίσμα, θα μπορέσει να διαμορφωθεί μια πιο σαφής και ακριβής εικόνα τόσο των θετικών και των αρνητικών όψεων των συνθηκών ζωής στις εν λόγω περιοχές, όσο και των συνθηκών με βάση τις οποίες οι εκπαιδευτικοί επανασυγκροτούν την επαγγελματική τους ταυτότητα και οδηγούνται σε επαγγελματική ανέλιξη.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Abou-Assali, M. (2014). «The link between teacher professional development and student achievement: A critical view», *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*, 2(1), 39-49.

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.

Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). «Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities», *Issues in Educational Research*, 25(3), 225-245.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*, London: Taylor & Francis.

Bolam, R., & McMahon, Ag. (2014). «Literature, definitions and models: towards a conceptual map». In Chr. Day & J. Sachs (Eds), *International handbook on the continuing professional development of teachers*, England: Open University Press, 33-63.

Brown, T., & McNamara, O. (2011). *Becoming a Mathematics Teacher: Identity and Identifications*, Springer.

Carr-Chellman, A. (2015). *Instructional design for teachers: Improving classroom practice*, New York: Routledge.

Cochran-Smith, M. (2011). «The outcomes question in teacher education», *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 527-546.

Cruess, R. L., Cruess, S. R., Boudreau, J. D., Snell, L., & Steinert, Y. (2014). «Reframing medical education to support professional identity formation», *Academic Medicine*, 89(11), 1446-1451.

Cruess, S. R., Cruess, R. L., & Steinert, Y. (2019). «Supporting the development of a professional identity: general principles», *Medical teacher*, 41(6), 641-649.

Darragh, L. (2016). «Identity research in mathematics education», *Educational Studies in Mathematics*, 93(1), 19-33.

Di Stasio, V., Bol T., Van de Werfhorst, H., (2015). «What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for jobs», *Research in Social Stratification and Mobility*, 43(2), 53-63. Ανακτήθηκε από: <https://thijsbol.com/wp-content/uploads/2015/09/Di-Stasio-Bol-Werfhorst-2016-RSSM.pdf>.

Felton-Koestler, M. D. (2020). «Teaching sociopolitical issues in mathematics teacher preparation: What do mathematics teacher educators need to know?»,

The Mathematics Enthusiast, 17(2-3), 435-468. Ανακτήθηκε από:
<https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1494&context=tme>.

Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). «Methods of Data Collection in Qualitative Research: Interviews and Focus Groups», *British Dental Journal*, 204, 291-295.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Jaworski, B. (2003). «Research practice into/influencing mathematics teaching and learning development: Towards a theoretical framework based on co-learning partnerships», *Educational Studies in Mathematics*, 54(2), 249-282.

Jourdan, D., Simar, C., Deasy, C., Carvalho, G. S., & MannixMcnamara, P. (2016). «School health promotion and teacher professional identity», *Health Education*, 116(2), 106-122. Ανακτήθηκε από:
file:///C:/Users/User/Downloads/HE_SHP-TPIIdentity.pdf.

Karaolis, A., & Philippou, G. N. (2019). «Teachers' professional identity», *Affect and Mathematics Education: Fresh Perspectives on Motivation, Engagement, and Identity*, 397-417. Ανακτήθηκε από:
<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23018/1007143.pdf#page=399>.

Lucicio, L. (2009). «What Secondary Teachers Need in Professional Development», *Journal of Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13(1), 53-75.

Lutovac, S., & Kaasila, R. (2019). «Methodological landscape in research on teacher identity in mathematics education: a review», *ZDM - Mathematics Education*, 51(3), 505-515.

Magos, K. (2007). «The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education», *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1102-1112.

McIntosh, M. J., & Morse, J. M. (2015). «Situating and Constructing Diversity in Semi-Structured Interviews», *Global Qualitative Nursing Research*, 2. Ανακτήθηκε από: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2333393615597674>.

Moore, A. L., Giles, R., & Vitulli, P. (2021). «Prepared to Respond? Investigating Preservice Teachers' Perceptions of their Readiness for Culturally Responsive Teaching», *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1), 1-7.

Olsen, B. (2008). «Introducing Teacher Identity and This Volume», *Teacher Education Quarterly*, Summer, 3-6. Ανακτήθηκε από: <https://people.ucsc.edu/~bolsen/05introduction.pdf>.

Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*, OECD.

Ruohotie-Lyhty, M. (2018). «Identity-Agency in Progress: Teachers Authoring Their Identities», *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations*, 25-36.

Stevenson, A., & Gilliland, A. (2016). «The teacher's voice: teacher unions at the heart of a new democratic professionalism». In J. Elvers, & R. Kneyber, (Eds.), *Flip the system: changing education from the ground up*, London: Routledge, 108-119.

Vorell, M. S. (2011). A qualitative analysis of the coping strategies of substitute teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 479-497.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ελληνόγλωσσα

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.) (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Α', Πάτρα: Ε. Α. Π.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (επιμ.) (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β', Πάτρα: Ε. Α. Π.

Βασιλόπουλος, Χ. (2018). «Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως μοχλός αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης», *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(3), 68-81.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, Μτφρ. Π. Σακελλαρίου, Αθήνα: Gutenberg.

Γκολφίνοπούλου, Γ. (2009). *Ανίχνευση αντιλήψεων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για την επαγγελματική τους ταυτότητα*, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, Μτφρ. Α. Βακάκη, Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, Αθήνα: Πατάκης.

Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική Ταυτότητα*, Αθήνα: Σαββάλας.

Κασιμάτη, Κ., & Μπάρτσα, Μ. (2019). «Διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και τον ρόλο της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36(67), 55-76.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματθαίου, Δ. (2008). «Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις». Στο *Πρακτικά Συνεδρίου Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα – Προοπτικές*, 99-106.

Μαυρογιώργος, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Ξενίτης, Ε. (2012). «Μια πορεία ζωής: Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωσή της». Ανακτήθηκε από: <https://blogs.sch.gr/exenitis/2012/12/04/mia-poreia-zwhs-h-epaggelmatikh-taotothta-twn-ekpaideutikwn-kai-h-diamorfws-h-ths/>.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.

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

Παπαναούμ, Ζ. (2005). «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς». Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.

Σαϊτίης, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τσακίρη, Δ. (2007). «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη – Ερευνητικές διαπιστώσεις και προοπτικές». Στο *Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα»*, 372-379. Ανακτήθηκε από: http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/372_379.pdf.

Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παράρτημα

Οδηγός συνέντευξης

1. Δημογραφικά στοιχεία
2. Φύλο
3. Ηλικιακή ομάδα
4. Ειδικότητα
5. Από ποιο πανεπιστημιακό τμήμα έχετε αποφοιτήσει;

Ενότητα 1: Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των νησιωτικών περιοχών ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός και σε ποιες περιοχές ήταν τα σχολεία που εργαστήκατε: αστικές, ημιαστικές, αγροτικές, νησιωτικές; Υπήρχαν μεγάλες διαφορές σε αυτά τα σχολεία ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;
2. Ποια είναι τα κύρια προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικός νησιωτικής περιοχής ως προς την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

3. Πώς πιστεύετε ότι θα μπορούσε να βελτιωθεί ο ρόλος σας ως σύγχρονος εκπαιδευτικός μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη;

Ενότητα 2: Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να καλλιεργηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των νησιωτικών περιοχών.

1. Τι θα μπορούσε να κάνει το σχολείο για να σας βοηθήσει ως προς την επαγγελματική σας ανάπτυξη;
2. Τι θα μπορούσε να κάνει το κράτος για να σας βοηθήσει ως προς την επαγγελματική σας ανάπτυξη;
3. Τι θα μπορούσατε να κάνετε εσείς για την επαγγελματική σας ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός νησιωτικής περιοχής;

Ενότητα 3: Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να καλλιεργηθεί η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών των νησιωτικών περιοχών.

1. Πώς αντιλαμβάνεστε τον εαυτό σας ως εκπαιδευτικό; Ποια είναι τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά που σας βοηθούν να ασκήσετε με επιτυχία τον ρόλο σας;

2. Ποιο θα λέγατε ότι είναι το δυνατό και ποιο το αδύνατο σημείο της επαγγελματικής σας ταυτότητας ως εκπαιδευτικού;

3. Πιστεύετε ότι η επαγγελματική σας ταυτότητα θα μπορούσε να βελτιωθεί μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη και αν ναι, με ποιον τρόπο;

4. Τι προσδοκίες έχετε ως προς την υπηρεσιακή σας κατάσταση;