



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ  
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

**ΕΚΠ/ΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ: ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ  
ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Συμβατικές και e-Μορφές)**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*«Η διερεύνηση της επίδρασης των προτεινόμενων αλλαγών του  
Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στην επαγγελματική ταυτότητα των  
εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους εξέλιξη».*

ΠΑΝΑΓΟΠΟΥΛΟΥ ΖΩΗ  
Α.Μ.: 3032201501123

*Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:*  
Τσακίρη Δέσποινα  
*Μέλη επιτροπής:*  
Δημόπουλος Κων/νος  
Τσατσαρώνη Άννα

**Φεβρουάριος 2018  
Κόρινθος**

## Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8

### ΜΕΡΟΣ Ι

#### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

##### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>** : ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Εξελικτική πορεία της δομής και της οργάνωσης του ολοήμερου σχολείου.....	12
1.2. Ο αντισταθμιστικός ρόλος του Ολοήμερου σχολείου: Εγκύκλιοι και Έρευνες.....	25
1.3. Το ολοήμερο σχολείο ως θεσμός ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης.....	28

##### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>** : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

2.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο ολοήμερο σχολείο.....	30
2.2 Ερμηνείες της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.....	35
2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού.....	38

### ΜΕΡΟΣ ΙΙ

#### ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

##### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>**: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	42
3.2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	43
3.2.1. Επιλογή ερευνητικού εργαλείου.....	43

3.2.2 Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου της συνέντευξης.....	44
3.2.3. Περιγραφή του δείγματος και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας.....	45
3.2.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	48

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> :ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

4.1. Περιγραφή των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα.....	49
4.2. <u>ΑΞΟΝΑΣ Α</u> : Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες.....	49
4.3. <u>ΑΞΟΝΑΣ Β</u> : Επίδραση των νέων διοικητικών μέτρων στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.....	52
4.4. <u>ΑΞΟΝΑΣ Γ</u> : Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το έργο, την επαγγελματική ταυτότητα και εξέλιξή τους.....	54
4.5. <u>ΑΞΟΝΑΣ Δ</u> : Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, την παρώθηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών.....	57

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

5.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
5.1.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες.....	63
5.1.2. Η επίδραση των νέων διοικητικών μέτρων στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.....	64
5.1.3. Η επίδραση των νέων μέτρων στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.....	66
5.1.4. Η επίδραση των νέων μέτρων στον ρόλο των εκπαιδευτικών.....	66
5.1.5. Η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην παρώθηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών.....	68

5.1.6. Η επίδραση των νέων μέτρων στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τους στόχους του Ολοήμερου.....	69
5.2. Γενικά συμπεράσματα.....	70
5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	72
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>73</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ</b>	
Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	86
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ</b>	
Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης.....	88

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε το θέμα της επαγγελματικής ταυτότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τις θεσμικές αλλαγές που υπέστη ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου. Έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά το έργο του εκπαιδευτικού, άρα και κατ' επέκταση την επαγγελματική του ταυτότητα, να κατανοηθεί το πώς οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το έργο τους και το πώς βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματία και τελικά αν η εκπαιδευτική πολιτική, που διαμορφώνει και το εργασιακό πλαίσιο, επηρεάζει τα επίπεδα παρώθησης και δέσμευσης απέναντι στο έργο τους και τη συνολική επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας γίνεται λόγος για την εξελικτική πορεία της δομής και της οργάνωσης του ολοήμερου σχολείου, η οποία ολοκληρώνεται με την τελευταία θεσμική αλλαγή οδηγώντας στην σημερινή πραγματικότητα. Μέσα από την αλλαγή αυτή, ερευνάται αν και κατά πόσο επιτυγχάνεται ο στόχος του ολοήμερου σχολείου, ενώ αναλύονται οι έννοιες της επαγγελματικής ταυτότητας και του ρόλου του εκπαιδευτικού. Χρησιμοποιήθηκε ποιοτικού τύπου μεθοδολογία, με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα αφορούσε επτά εκπαιδευτικούς από την ευρύτερη περιοχή των πόλεων της Κορίνθου και της Αθήνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο εκπαιδευτικός έχει πλέον υποχρέωση να αναλάβει περισσότερους ρόλους, διαμορφώνοντας ποικιλία ταυτοτήτων, που όπως φαίνεται εκτός από την συνιστώσα του εαυτού περιλαμβάνει την αλληλεξάρτηση με το περιβάλλον, τα συναισθήματα, τους ατομικούς στόχους και τις προσωπικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών. Επίσης, ο παράγοντας της εκπαιδευτικής πολιτικής επιδρά στην αποτελεσματικότητα, τις πρακτικές και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, την κινητοποίηση και τη γενικότερη επαγγελματική τους ικανοποίηση.

## **ABSTRACT**

In this paper, the issue of the professional identity of Greek primary school teachers was investigated through the institutional changes that the institution of the all-day school suffered. An effort has been made to identify the factors that affect either the positively or negatively the teacher's work, and thus his / her professional identity, to understand how the teachers themselves face their work and how they see themselves as a professional and, ultimately, the educational policy, which also shapes the work framework, affects the levels of enthusiasm and commitment towards their work and their overall professional satisfaction.

The theoretical part of the thesis refers to the evolutionary course of the structure and organization of the full-day school, which ends with the last institutional change leading to the present day reality. Through this change, it is investigated whether and to what extent the goal of the full-day school is achieved, while analyzing the concepts of professional identity and the role of the teacher. A qualitative methodology was used, with a data collection tool the semi-structured interview. The sample consisted of seven teachers from the wider area of the cities of Corinth and Athens. The results of the survey have shown that the teacher is now obliged to take on more roles, shaping a variety of identities, which, apart from the self-constituency, includes interdependence with the environment, emotions, individual goals and personal ambitions of teachers. Also, the educational policy factor influences the effectiveness, practices and beliefs of teachers, mobilization and general professional satisfaction.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: «Τυπική, Άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση (συμβατικές και e - μορφές)» που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Επιχειρεί να διερευνήσει τους παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στα πλαίσια εκπαιδευτικών αλλαγών και συγκεκριμένα, την επιρροή που ασκούν στους ρόλους, την αυτό-εικόνα, την επαγγελματική εξέλιξη καθώς και τη δέσμευση και παρώθηση των εκπαιδευτικών. Στην εν λόγω εργασία θα δοθεί έμφαση στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι θεσμικές αλλαγές που έλαβαν χώρα σε σχέση με το Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο επηρέασαν τους προαναφερθέντες παράγοντες.

Θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια, Αν. Καθηγήτρια κα Τσακίρη Δέσποινα για την πολύτιμη καθοδήγησή της, καθώς και όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, για την προθυμία που επέδειξαν, την αμέριστη ανταπόκρισή τους και την διάθεση του χρόνου τους. Δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την οικογένειά μου, αλλά και εκείνους που μου πρόσφεραν ανιδιοτελή βοήθεια, κατανόηση και υποστήριξη κατά την πορεία ολοκλήρωσης της παρούσας εργασίας.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θέτοντας στο επίκεντρο την σχολική καθημερινότητα των μαθητών, αντιλαμβανόμαστε διαφορές κατά τη διάρκεια των χρόνων. Οι διαφορές αυτές συνίστανται σε πολλούς τομείς που αφορούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με συμμαθητές και δασκάλους, την διαδικασία μάθησης, την κοινωνικοποίηση και συνολικά τις βιωματικές τους εμπειρίες. Με την πάροδο του χρόνου, όμως, η καθημερινότητα στο σχολικό κόσμο συνοδεύεται και από αλλαγές που σχετίζονται με την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου σε επίπεδο εφαρμογών της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο πλαίσιο της επαγγελματικής μου πορείας ως δασκάλα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν και ολιγόχρονης, εξακολούθησα να παρατηρώ αυτές τις αλλαγές στην δομή του «σχολικού κόσμου». Και μάλιστα, από την πλευρά της εκπαιδευτικού πλέον επιχειρούσα την δημιουργία ενός παιδαγωγικού πλαισίου το οποίο ενθαρρύνει τους μαθητές στην αυτενέργεια και την ελεύθερη έκφραση αλλά και τη συνεργασία. Στο εν λόγω πλαίσιο συγκαταλέγονται η παροχή βοήθειας ίσων ευκαιριών μάθησης με την ενισχυτική διδασκαλία σε όσους μαθητές η οικογένειά τους αδυνατεί να τους στηρίξει για διάφορους λόγους όπως δυσκολίες της ομιλουμένης γλώσσας, περιορισμένος χρόνος κ.ά.. επίσης στον εμπλουτισμό του προγράμματος με νέα γνωστικά αντικείμενα και πολιτιστικά προγράμματα και στη δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο. Αυτές, οι δράσεις ανάληψης σκιαγραφούν το μοντέλο του ολοήμερου σχολείου, το οποίο εμφανίζεται στην Ελλάδα ήδη από το 1989 ως «Τμήμα Δημιουργικής απασχόλησης», θεσμοθετείται το 1998 ως «Ολοήμερο σχολείο» και το 2010 λαμβάνει τη μορφή του «Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος» (Χαλκιαδάκη, 2013), όπως εγκρίθηκε με την αρ. Ε(2007)5634/16-11-07, τροποποιήθηκε με την αρ. Ε(2011)8228/18-11-11 απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και στοχεύει στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας και στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα ([http://www.edulll.gr/?page\\_id=26](http://www.edulll.gr/?page_id=26), τελευταία επίσκεψη 25/12/2017).

Τον Σεπτέμβριο του 2017, οι αλλαγές που υφίστατο ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου έρχονται να ολοκληρωθούν με την κατάργηση των «κλασικών» δημοτικών σχολείων, αλλά και των δημοτικών που μέχρι σήμερα υπάγονται στο Ενιαίο



Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Στο πλαίσιο των προτεινόμενων αλλαγών επέρχονται οι παρακάτω μεταβολές στη λειτουργία του Ολοήμερου σχολείου :

- α) το πρόγραμμα κάθε τάξης μειώνεται κατά 5 διδακτικές ώρες την εβδομάδα αφού θα ολοκληρώνεται στη 1.15 μ.μ. και όχι στις 2 μ.μ.
- β) καταργείται ο δάσκαλος-υπεύθυνος ολοήμερου σχολείου και θα αναλαμβάνουν εκ περιτροπής οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το πρόγραμμά τους
- γ) κάθε σύλλογος διδασκόντων θα ορίζει ποιοι θα εργάζονται στο ολόημερο χωρίς κεντρική εκπαιδευτική λογική αλλά με βάση τις ώρες που πρέπει να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί για να καλύψουν το ωράριό τους (26/07/2017, newsbeast.gr, τελευταία επίσκεψη 20/11/2017).
- δ) σε περιπτώσεις αδυναμίας κάλυψης του προγράμματος από εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων της Αισθητικής Αγωγής και της Φυσικής Αγωγής, η διδασκαλία των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων δύναται να ανατεθεί σε εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ70 (ΥΠΕΠΘ, 2016, Φ12/657/70691/Δ1).

Προκύπτει, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιμετωπίζονται περισσότερο ως αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής και αλλαγής και όχι ως δρώντα υποκείμενα αυτής. Υπό αυτήν την έννοια, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούνται μεν αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών και αλλαγών, αλλά όχι και του σχεδιασμού αυτών. Το γεγονός αυτό, βέβαια, τους αφήνει ελάχιστα περιθώρια ελέγχου πάνω στην όλη προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Holmes, 1998 οπ. αναφ. στο van Veen & Sleegers, 2006 & Olson, 2002 & Ρες και άλλοι, 2007). Ωστόσο, αυτός ο τρόπος άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής σύμφωνα με τον Hargreaves (1994, αναφορά σε Day et al, 2006β) είναι συνήθης στις περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες δεν έχουν λάβει υπόψη τους τις συναισθηματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις ανάγκες τους σε παιδαγωγική γνώση, αλλά και τη γενικότερη ταυτότητα τους. Άλλωστε, η πορεία του εκπαιδευτικού επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την ιδιοσυγκρασία του και καθορίζεται και από προσωπικούς παράγοντες, όπως τα ενδιαφέροντα, η προσωπικότητα, οι φιλοδοξίες, οι στάσεις και οι αξίες της ζωής, οι συναδελφικές σχέσεις κ.α. (Ματσαγγούρας, 2005).

Αυτό το γεγονός έχει διάφορες επιπτώσεις στην κινητοποίηση, την αποτελεσματικότητα, τη δέσμευση, την αποδοτικότητα όπως και την επαγγελματική ικανοποίησή τους (Day, 2002). Κατά συνέπεια, οι εργασιακές συνθήκες, οι προσδοκίες

και κατ'επέκταση οι πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται, ενώ η συναισθηματική δέσμευση τους απέναντι στο έργο τους μπορεί να κλονιστεί. Αυτό εξαρτάται βέβαια από τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι μεταβολές γίνονται αποδεκτές, υιοθετούνται και υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς (Day et al, 2006a). Συνεπώς, η απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και εν γένει του εκπαιδευτικού του έργου που χαρακτηρίζει τη σημερινή κοινωνία, καθιστά επιτακτική την ανάγκη ενός δημόσιου διαλόγου για την παιδεία και συγκεκριμένα για τον επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας και του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Όλοι οι παραπάνω κοινωνικοί μετασχηματισμοί επιδρούν πάνω στις έννοιες της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής εξέλιξης. Γίνεται, λοιπόν, φανερό πως ο ρόλος και οι επαγγελματικές ταυτότητες που καλούνται να έχουν οι εκπαιδευτικοί μέσα σε μια ραγδαία μεταβαλλόμενη παγκόσμια κοινωνία επαναπροσδιορίζονται αναφορικά με τα πλαίσια όπου λειτουργούν και τα οποία μεταβάλλονται με απροσδόκητο -πολλές φορές- τρόπο. (Bolivar & Domingo, 2006 & Hargreaves, D., 1994 & Thomas & Beauchamp, 2011).

Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι βασικός παράγοντας για την διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι η προσωπικότητα παράλληλα με τις προσωπικές αξίες και φιλοδοξίες, την προσωπική ιδεολογία, την επαγγελματική ικανοποίηση, την εμπειρία, αλλά και τα προβλήματα της προσωπικής ζωής να παίζουν καταλυτικό ρόλο. Δεν παραγνωρίζεται βέβαια η αξία των συναισθημάτων, ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους μαθητές τους, τους άλλους και το έργο τους, αλλά και η γνώμη και οι προσδοκίες των τρίτων (Kelchtermans, 1993; Nias, 1996; Day, 2002; Sumsion, 2002; Van den Berg, 2002; Zembylas, 2003; Bolivar & Domingo, 2006; Day et al., 2006a; Sammons et al., 2007 κ.α.). Σε πολύ μεγάλο βαθμό και η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να επηρεάσει τόσο τις συνθήκες εργασίας, όσο και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικές δομές, τα θέματα χρηματοδότησης, τα αναλυτικά προγράμματα, η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποφάσεις που μπορεί να επηρεάσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και να υποστηρίξουν ή να υποβαθμίσουν το ρόλο του εκπαιδευτικού (Ο.Ο.Σ.Α., 1997; Hodgkinson & Hodgkinson, 2005; Kelchtermans, 2005; ΕΣΥ.Π., 2006; Λιγνός, 2006; Τριανταφυλλίδου & Γρώπα, 2007; Έρευνα Emilie, 2009; Ευρυδίκη, 2009 κ.α.)

Δεδομένης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η παρούσα μελέτη εστιάζει στις θεσμικές αλλαγές του ολοήμερου σχολείου και στον τρόπο που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, ένεκα των ζητημάτων και διακυβευμάτων που τίθενται σε επίπεδο εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών πολιτικών, η παρακάτω έρευνα αποτελεί ένα αντικείμενο μελέτης της μεταβαλλόμενης επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσα από τις προτεινόμενες αλλαγές στο θεσμό του ολοήμερου σχολείου, καλώντας τους εκπαιδευτικούς που λειτουργούν στο ωράριο του νέου ολοήμερου να διαμορφώσουν εντός του εκπαιδευτικού σώματος διαφορετικές επαγγελματικές ταυτοτήτες, προκειμένου να ανταποκριθούν στον ρόλο τους.

Στην προβληματική του θέματος γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλλαγές που υφίστατο το ολοήμερο σχολείο γύρω από τα εξής κρίσιμα ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους σαν επαγγελματία;
2. Πώς επηρεάζουν τα νέα διοικητικά μέτρα την διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών;
3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το έργο, την επαγγελματική ταυτότητα και εξέλιξή τους;
4. Τα νέα διοικητικά μέτρα επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, την παρώθηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών;

Η επιδίωξη του συγκεκριμένου ερευνητικού στόχου υλοποιείται με την διεξαγωγή μιας εμπειρικής έρευνας, η οποία διεξάγεται στους νομούς Αττικής και Κορινθίας με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο θεματικές. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η θεωρητική διερεύνηση του αντικειμένου της έρευνας.

Τα ευρήματα που προκύπτουν μπορούν να φανούν χρήσιμα σε όλους όσους ασχολούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, προκειμένου να ταυτιστούν ή όχι με αυτά, αλλά και σε όσους είναι υπεύθυνοι για τη

χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής με την προοπτική βελτίωσης των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και της στήριξής τους στο πολύπλευρο έργο τους.

*Ας μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι: «Αυτοί που δίνουν καλή εκπαίδευση στα παιδιά, πρέπει να τιμώνται περισσότερο από εκείνους που τα γέννησαν, γιατί οι γονείς τους έδωσαν μόνο τη ζωή, οι παιδαγωγοί όμως την ικανότητα να ζουν καλά» (Αριστοτέλης).*

**ΜΕΡΟΣ Ι**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**  
**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : Ο ΘΕΣΜΟΣ**  
**ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

**1.1. Εξελικτική πορεία της δομής και της οργάνωσης του ολοήμερου σχολείου**

Οι σύγχρονες κοινωνίες, μέσα σε αυτές και η Ελλάδα, βρίσκονται τα τελευταία χρόνια σε μια νέα πραγματικότητα, με σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα. Η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα που δημιουργήθηκε στα σύγχρονα κράτη, η τρομακτική αύξηση των πληροφοριών και των γνώσεων, αλλά και οι αλλαγές στο χώρο της οικογένειας δημιούργησαν νέες συνθήκες και νέες ανάγκες. Τα νέα αυτά δεδομένα δεν άφησαν ανεπηρέαστη και την εκπαίδευση στη χώρα μας, η οποία όφειλε να τα λάβει υπόψη της για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες μαθησιακές και κοινωνικές απαιτήσεις των παιδιών. Προσαρμοστικότητα χρειάζεται και το σχολείο για να παρακολουθεί τις αλλαγές που συμβαίνουν και να διαφοροποιεί τα προγράμματά του χωρίς να πάψει να επιδιώκει την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους αλλά και να διατηρήσει την επαφή τους με την παράδοση και τον πολιτισμό και τις πανανθρώπινες αξίες (Σακκάς, 2005: 163-164).

Ήδη από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, λειτούργησε ολοήμερο σχολείο και στην Ελλάδα. Ήταν μάλιστα προσαρμοσμένο στις ανάγκες της αγροτικής κοινωνίας και στον τρόπο λειτουργίας και την δομή της οικογένειας όπου υπήρχε πάντοτε μια γιαγιά ή μια θεία ή ένα άλλο οικείο πρόσωπο να φροντίζει για το φαγητό και την ανάπαυση των παιδιών όταν οι γονείς έλλειπαν από το σπίτι (Πυργιωτάκης, 2004:5). Έχοντας ως δεδομένες τις παραπάνω συνθήκες, ήδη από το 1836 το σχολείο λειτούργούσε πρωί και απόγευμα, με ένα ενδιάμεσο διάλειμμα δύο ωρών (Δημαράς, 1988, Λέφας, 1942), όπου μαθητές και δάσκαλοι πήγαιναν στο σπίτι τους για φαγητό και ξεκούραση και επέστρεφαν για να συνεχίσουν τα μαθήματά τους ως τις απογευματινές ώρες.

Το 1927 θα ψηφισθεί και το **8ο Σύνταγμα της Ελληνικής Δημοκρατίας**, το οποίο ορίζει ότι τα *"έτη της υποχρεωτικής φοιτήσεως, ... δεν δύνανται να είναι ολιγώτερα των έξι"*. Το κράτος ή η Τοπική Αυτοδιοίκηση αναλαμβάνουν την εποπτεία και τις δαπάνες της εκπαίδευσης, τα δε προγράμματα της πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα υπόκεινται στον έλεγχο του Υπουργείου Παιδείας (Δημαράς 1998, Τ.Β΄, σσ.307-309). Στο πλαίσιο αυτό καθιερώθηκαν τα σχολικά συστήματα αρχικά για τους άπορους και στη συνέχεια για όλους τους μαθητές. Η μορφή αυτής της σχολικής οργάνωσης χαρακτηρίζεται ως το «παραδοσιακό ολοήμερο σχολείο» και ανταποκρινόταν στις κοινωνικοοικονομικές ανάγκες της εποχής (Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007: 109). Λίγο μετά την έναρξη του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου αρχίζει να αναπτύσσεται η αστυφιλία ως κοινωνικό φαινόμενο. Σιγά – σιγά πλήθη επαρχιωτών άρχισαν να συρρέουν στα αστικά κέντρα, είτε για να μάθουν τα παιδιά τους γράμματα, μια που στα χωριά λειτουργούσαν κατά βάση μόνο Δημοτικά Σχολεία, είτε, κυρίως, για να εξασφαλίσουν πιο προσοδοφόρα εργασία, μια που η χειρωνακτική γεωργοκτηνοτροφία ήταν εξουθενωτική και δεν απέδιδε, είτε γενικότερα για να αναζητήσουν καλύτερη τύχη γοητευμένοι, μάλιστα, απ' την ιδέα να ζήσουν σε διαμέρισμα πολυκατοικίας. Έτσι, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού μαθητών που συγκεντρώθηκαν στις πόλεις, δεν υπήρχε ικανοποιητικός αριθμός αιθουσών για την κάλυψη των αναγκών τους, με αποτέλεσμα την κατάργηση της απογευματινής ζώνης σε 2.500 σχολεία.

Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες (εκτός Ελλάδας και Πορτογαλίας) η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου άρχισε να εφαρμόζεται τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1950 με επιχειρήματα κυρίως κοινωνικοπολιτικού χαρακτήρα και δευτερευόντως παιδαγωγικά. Ιδιαίτερα τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια, η ίδρυση των Ολοήμερων σχολείων, συνδέθηκε με προβλήματα που προέκυψαν από τον πόλεμο (οικονομικά προβλήματα, διαλυμένες οικογένειες). Αργότερα, ο τύπος αυτός των σχολείων κλήθηκε να αντιμετωπίσει νέα κοινωνικά προβλήματα όπως τη μέριμνα για παιδιά εργαζόμενων γονέων, οικονομική ελάφρυνση της οικογένειας, αντισταθμιστική αγωγή, ευκαιρίες για αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, μεταφορά των κατ' οίκον εργασιών στο σχολείο.

Στην Ελλάδα οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής του Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου ξεκίνησαν από τις έντονες κοινωνικές εξελίξεις, που είχαν επιφέρει σοβαρές αλλαγές στη δομή και την λειτουργία της οικογένειας. Η μητέρα συμμετέχει στην παραγωγή, εργάζεται και απουσιάζει από το σπίτι, αφήνοντας πολλές φορές μόνα και απροστάτευτα τα παιδιά σπίτι και συνήθως μπροστά στην τηλεόραση. Στο πλαίσιο αυτό, με πρωτοβουλία των εργαζόμενων γονέων δημιουργήθηκαν «Τμήματα Φύλαξης» κατά τη δεκαετία του 1980 (για πρώτη φορά την περίοδο 1986-87), προκειμένου να παρατείνουν την παραμονή των παιδιών τους στο σχολείο, αφού οι

ίδιοι ήταν εργαζόμενοι και δεν μπορούσαν να τα φροντίσουν. Τα τμήματα αυτά, τα γνωστά ως Π.Δ.Α.Μ.Ε.Γ. (Πρόγραμμα Δημιουργικής Απασχόλησης Εργαζόμενων Γονέων), σε επίπεδο τοπικής σχολικής μονάδας (Καραβασίλης, 2005:62), λειτουργούσαν με την αποκλειστική οικονομική βοήθεια των γονιών, οι οποίοι πλήρωναν δάσκαλο για την απασχόληση των παιδιών τους. Από το σχολικό έτος 1989, η πολιτεία προχωράει στην οργάνωση και λειτουργία των Π.Δ.Α.Μ.Ε.Γ, με πρόθεση να τα εντάξει σταδιακά στον εκπαιδευτικό της σχεδιασμό. Έτσι, το Υπουργείο αναγνώρισε την υφιστάμενη ανάγκη φύλαξης των μαθητών και το 1989 καθιέρωσε τα «Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών-Παιδιών Εργαζόμενων Γονέων (ΠΔΑΜΕΓ)» (εγκύκλιος Γ1/98/265/2-3-1989), τα οποία στηρίζονται περισσότερο στον *κοινωνικοπολιτική διάσταση του ρόλου του σχολείου* (Σιμένη & Μπάκας, 2001).

Ο θεσμός του Ολοήμερου σχολείου θεμελιώθηκε με σχετική διάταξη του νόμου 2525/97. Μεταξύ άλλων, σκοπός του ολοήμερου σχολείου στην Ελλάδα σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμου 2525/ 1997 είναι:

- α) η υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκόμενων μαθημάτων,
- β) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων μελέτης των μαθημάτων της επόμενης μέρας και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης,
- γ) η προαιρετική εφαρμογή ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Η εφαρμογή του αναγορεύτηκε ως καινοτομία για την ελληνική εκπαίδευση και εντάχθηκε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού του. Το Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο θεωρείται ήδη αναπόσπαστο μέλος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους (ΥΠΕΠΘ Φ.13.1//767/884/3-9-98).

Σε εφαρμογή του παραπάνω νόμου, το σχολικό έτος 1998-99 λειτούργησαν τα πρώτα 1.000 «Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου», όπως ονομάστηκαν (ΥΠΕΠΘ Φ.13.1/767/Γ1/884). Τα ολοήμερα αυτά δημοτικά είχαν το χαρακτήρα των ανοιχτών ολοήμερων σχολείων. Το πρόγραμμα δηλαδή ήταν υποχρεωτικό και δεσμευτικό για όλους τους μαθητές μόνο στην προμεσημβρινή ζώνη: *«σε καμία περίπτωση το πρόγραμμα αυτό δεν μπορεί να έχει τα χαρακτηριστικά ενός αυστηρού και άκαμπτου προγράμματος...»* (ΥΠΕΠΘ Φ.13.1//767/884/3-9-98). Μετά τη ζώνη αυτή έμεναν προαιρετικά μόνο τα παιδιά που δήλωναν συμμετοχή στη μεταμεσημβρινή ζώνη και

υποαπασχολούνταν κυρίως με την υποτυπώδη προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και κάποιες επιπλέον δραστηριότητες, που ο εκάστοτε δάσκαλος επινοούσε: «14.30-15.30 περίπου, να παρεμβάλλεται η προετοιμασία για την επόμενη μέρα και η εφαρμογή του προγράμματος της ενισχυτικής διδασκαλίας» (ό.π.).

Παράλληλα με τα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου τη σχολική χρονιά 1999-2000, λειτούργησαν για πρώτη φορά 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία (Π.Ο.Σ), που επελέγησαν κατ'ανάθεση από την Επιστημονική Επιτροπή και θα λειτουργούσαν με βάση το σχεδιασμό, την οργάνωση, τον συντονισμό και την καθοδήγησή της (ΥΠΕΠΘ, 2005:6). Τα σχολεία αυτά, επιδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση (είναι το 1ο επιδοτούμενο πρόγραμμα από την Ε.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) κατά 75% του κόστους υποδομής και λειτουργίας τους, δεν είχαν δεσμευτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές και λειτουργούσαν από τις 7.00 έως τις 16.00. Το ωρολόγιο πρόγραμμα του πιλοτικού ολοήμερου χωρίστηκε σε τρεις ζώνες, πρωινή, μεσημβρινή και απογευματινή, χωρίς όμως να υπάρχει πλήρης διαχωρισμός πρωινών και απογευματινών μαθημάτων. Σε αυτά εντάσσονται όλα τα μαθήματα του τυπικού Ωρολογίου Προγράμματος καθώς και νέα γνωστικά αντικείμενα ή δραστηριότητες που συνθέτουν ένα ενιαίο και ολοκληρωμένο πρόγραμμα με υποχρεωτική παρακολούθηση εκ μέρους όλων των μαθητών, διευρύνοντας τον σχολικό τους χρόνο σε εννέα έως δέκα ώρες συνολικά (7 π.μ. – 4 μ.μ. και προαιρετικά ως τις 5μ.μ.), αντί των πεντέμισι ωρών του συμβατικού σχολείου (8 π.μ.– 1:30 μ.μ.).

Η φιλοσοφία του Προγράμματος του Π.Ο.Σ. συνδέεται άμεσα με την βαθύτερη αλλαγή του σχολείου, διαφορετικού από το συμβατικό, που δε στοχεύει απλώς να απαντήσει σε μια πιεστική ανάγκη (φύλαξη και μελέτη των παιδιών όταν οι γονείς είναι εργαζόμενοι), αλλά φιλοδοξεί να αναμορφώσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να αμβλύνει τις εκπαιδευτικές και τις κοινωνικές ανισότητες. Επιδιώκεται «η καταπολέμηση των διακρίσεων, η προώθηση της κοινωνικής συνοχής μέσω της ισότιμης πρόσβασης στην αγορά εργασίας, ο εναρμονισμός εργασιακής και οικογενειακής ζωής, καθώς και η πρόληψη φαινομένων σχολικής διαρροής» (ΥΠΕΠΘ 1997, 2002β.).

Έτσι ορίζονται δύο ως οι βασικοί στόχοι του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου:

α) η συμβολή στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και την αναβάθμιση των διδακτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από τη σύνδεση του εκπαιδευτικού έργου με τις σύγχρονες απαιτήσεις της προετοιμασίας των μαθητών για



την έξοδο τους προς «την κοινωνία της γνώσης» και την ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας και β) το άνοιγμα του σχολείου στη τοπική κοινωνία και τη συμμετοχή επιστημονικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και οικονομικών φορέων στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

Το πρόγραμμα δίνει ιδιαίτερη σημασία στην εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας κάνοντας χρήση τις νέες τεχνολογίες (Η/Υ, πολυμέσα), τις πολλαπλές διδακτικές πηγές (βιβλιοθήκη, τοπικά μνημεία, φυσικό περιβάλλον, αρχαία, διάφορα υλικά κ.ά.) και την κοινωνικοποίηση που παρέχεται στην ώρα του φαγητού και της χαλάρωσης με δημιουργικές ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και παιδαγωγικά-ψυχαγωγικά ή παραδοσιακά ομαδικά παιχνίδια και με την οργάνωση διαφόρων εκδηλώσεων - γιορτών.

*«Με όλα αυτά η καινοτομία του Ολοήμερου Σχολείου μπορεί να αποτελέσει μια μόνιμη πηγή ανανέωσης και εκσυγχρονισμού του σχολείου»* (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 58). *«Αν και εφόσον το Ολοήμερο Σχολείο γενικευτεί, η πιλοτική του εφαρμογή προσφέρει μια σημαντική ευκαιρία συνολικής επανεξέτασης και αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου»* (Βιτσιλάκη, 2002: 79).

Τα 28 Ολοήμερα Πιλοτικά Σχολεία αποτέλεσαν «οδηγό-πρότυπο» για τη γενίκευση του θεσμού και για τη λειτουργία Ολοήμερων Σχολείων «ανοιχτού τύπου» (Αγγελής, 2005), αλλά δυστυχώς, το υψηλό κόστος των Πιλοτικών Ολοήμερων δεν επέτρεψε την επέκταση του θεσμού σύμφωνα με τις ιδανικές συνθήκες και προϋποθέσεις με τις οποίες οραματίστηκαν την καθιέρωσή του οι εμπνευστές του νέου θεσμού (βλ. Ι. Πυργιωτάκης, 2002α). Η αλλαγή της πολιτικής ηγεσίας :*«Ο κάθε υπουργός Παιδείας που αναλαμβάνει θεωρεί καθήκον του να ταυτιστεί με κάποια μεταρρύθμιση»* (Βαρβιτσιώτης, όπ. αναφ. στο Περσιάνης, 2000, σελ. 68), η άρση της επέκτασης των Π.Ο.Σ. σε άλλα σχολεία της επικράτειας *«επειδή έγιναν για ερευνητικούς λόγους και έχουν εκπληρώσει την αποστολή τους»* (Κυρίζογλου, 2004: 191), καθώς και η έλλειψη προηγούμενων εμπειριών που δυσχεραίνει τον τεκμηριωμένο σχεδιασμό των μεταρρυθμίσεων (Δημαράς, 1995: 77), δεν επέτρεψαν την ευόδωση του θεσμού των Πιλοτικών Ολοήμερων σχολείων, τα οποία μετά το 2005 επιβιώνουν στηριγμένα αποκλειστικά στις δυνάμεις τους για άλλα 6 χρόνια, όπου και καταργούνται.

Από το έτος 2002 παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει πια ο όρος «Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου» αλλά έχει αντικατασταθεί από τον όρο «Ολοήμερα Σχολεία».

Η εγκύκλιος με θέμα τον «προγραμματισμό λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου για το σχολικό έτος 2003-2004-χρονοδιάγραμμα δραστηριοτήτων», αποσαφηνίζει και προσδιορίζει επακριβώς τον Προγραμματισμό, την Οργάνωση και την Εφαρμογή του Ολοήμερου Σχολείου (ΥΠΕΠΘ, 2003, Φ.50/58/26861/Γ1/17-03-2003: 7) που φαίνεται να οργανώνεται πιο συστηματικά.

Στα Ολοήμερα Σχολεία τα υποχρεωτικά μαθήματα ολοκληρώνονται κατά το πρωινό ωράριο. Ακολουθεί ένα πρόσθετο απογευματινό πρόγραμμα μέχρι τις 16:00. Όσοι μαθητές/τριες δηλώσουν συμμετοχή παρακολουθούν υποχρεωτικά όλο το πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου (Αγγελοπούλου 2005). Το ωράριο διδακτικών ωρών και διαλειμμάτων προσδιορίζεται ακριβώς ως εξής (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/812/77250/Γ1/23-07-2003: 1):

1<sup>η</sup> ώρα από 12:50-13:30 είναι για τις μικρές τάξεις (40 λεπτά)

Διάλειμμα: 13:30-13:55 γεύμα και διάλειμμα (25 λεπτά)

2<sup>η</sup> ώρα από 13:55- 14:30 για όλες τις τάξεις (35 λεπτά)

Διάλειμμα: 14:30-14:40 διάλειμμα (10 λεπτά)

3<sup>η</sup> ώρα από 14:40-15:15 για όλες τις τάξεις (35 λεπτά)

Διάλειμμα: 15:15-15:25 διάλειμμα (10 λεπτά)

4<sup>η</sup> ώρα από 15:25- 16:00 για όλες τις τάξεις (35 λεπτά)

Κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού διαλείμματος τα παιδιά λαμβάνουν ένα ελαφρύ γεύμα, που το φέρνουν μαζί τους από το σπίτι (Φ.50/5/26650/Γ1.17-3-2003). Τα απογευματινά προαιρετικά γνωστικά αντικείμενα ποικίλουν από σχολείο σε σχολείο, ανάλογα με τις προτιμήσεις γονέων και μαθητών.

Με σαφήνεια περιγράφεται και ο ρόλος του δασκάλου του ολοήμερου μιας που η εμπέδωση, που επιδιώκεται μέσα από την προετοιμασία των εργασιών που ανατίθεται από το πρωινό πρόγραμμα, αποτελεί έναν από τους δύο βασικούς στόχους του ολοήμερου, σύμφωνα με τις εγκυκλίους. Επίσης, ορίζεται νέος ρόλος, εκείνος του «υπεύθυνου δασκάλου ολοήμερου» ο οποίος ανήκει στο δάσκαλο που διδάσκει στο τμήμα και παραμένει μέχρι την λήξη του προγράμματος ανεξάρτητα αν διδάσκει ή όχι την τελευταία ώρα και φροντίζει για την ασφαλή αποχώρηση των μαθητών (ΥΠΕΠΘ,

2002, Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002: 34). Η εγκύκλιος αναφέρει επίσης ότι σε περίπτωση που ο δάσκαλος ασχολείται με τους μαθητές μίας τάξης, οι υπόλοιποι πραγματοποιούν τις εργασίες τους δουλεύοντας κατά περίπτωση ατομικά ή ομαδοσυνεργατικά.

Εκτός από την ευθύνη για καθημερινή του συνεργασία με τους δασκάλους των τάξεων, ο ρόλος του απαιτεί να καθοδηγεί τους μαθητές «χωρίς να τους προσφέρει έτοιμες λύσεις αλλά να μαθαίνει τα παιδιά να αναζητούν τα ίδια λύσεις και να εξαντλούν τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους», υπηρετώντας έτσι τον κύριο σκοπό του ολοήμερου σχολείου δηλαδή την «αυτόνομη και υπεύθυνη εργασία των μαθητών» (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002: 2).

Στον τρόπο λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου προβλέπεται επίσης, η περίπτωση αδυναμίας στελέχωσης τμημάτων από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων έτσι ώστε να καλύπτονται όλες οι περιπτώσεις αξιοποιώντας τα υπόλοιπα μαθήματα επιλογής (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002: 34-35). Αυτό σημαίνει πως αν δεν καλύπτονται οι θέσεις εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αναλαμβάνει να διδάξει ο δάσκαλος τα αντικείμενα αυτών, καθιστώντας υποχρεωτική την σύνταξη ωρολογίου προγράμματος ανεξάρτητα αν υπάρχουν ή όχι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπογράφεται από όλους τους υπεύθυνους (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002: 35).

Στις 12 Σεπτέμβρη του 2003 φτάνει στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης «αναλυτικός οδηγός οικονομικής διαχείρισης της πράξης «Ολοήμερα Σχολεία». Το πρόγραμμα έχει εξαπλωθεί πλέον σε 3400 σχολικές μονάδες. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, πραγματοποιούνται δυο 2 Κύκλοι σεμιναρίων με σχετική εγκύκλιο που κοινοποιήθηκε από την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ στις 3-10-2003 με θέμα «Πραγματοποίηση σεμιναρίων στελεχών και εκπαιδευτικών για το ολοήμερο δημοτικό σχολείο».

Το έτος 2004-2005 δε σημειώνονται αξιόλογες μεταβολές σε ότι αφορά τη λειτουργία του θεσμού. Τα νέα στοιχεία που φέρνουν στο φως οι εγκύκλιοι της περιόδου αυτής (ΥΠΕΠΘ, 2004, Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-9-2004: 7) οδηγούν στην πρόβλεψη αρκετών παραμέτρων που προέκυψαν στην πράξη. Αξίζει να σημειωθεί η αναφορά της εγκυκλίου στο πολυσυζητημένο θέμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών για την ομαλή λειτουργία των τάξεων, το οποίο θα μας απασχολήσει

και σε επόμενο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα σε ότι αφορά την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών του πρωινού προγράμματος και του ολοήμερου σχολείου κρίνεται απαραίτητη η στενή συνεργασία τους σε επίπεδο ανταλλαγής απόψεων και επανασχεδιασμού της διδασκαλίας όπου κριθεί απαραίτητο. Αναφέρει, δε, χαρακτηριστικά ότι: *«οι δάσκαλοι των τμημάτων μιας τάξης συνεργάζονται στενά μεταξύ τους ώστε να βρίσκονται κτά το δυνατό στην ίδια διδακτική ενότητα και σχεδιάζουν από κοινού φύλλα εργασίας, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, με στόχο την βελτιστοποίηση του προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου-Κουλτούρα Συνεργασίας»* (ΥΠΕΠΘ, 2004, Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-9-2004: 8).

Στα τέλη του Αυγούστου του 2006 ανακοινώνεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως η υπουργική απόφαση με βάση την οποία αναμορφώνονται τα Ωρολόγια Προγράμματα των Ολοήμερων Πειραματικών Σχολείων αλλά και γενικότερα όλων των Δημοτικών σχολείων της χώρας (ΥΠΕΠΘ, 2006, Φ.51/154/77093/Γ1/ 23-8-2006). Αυτό συμβαίνει γιατί σύμφωνα με τις πράξεις 5/2005 και 12/20006 του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εισάγεται δεύτερη ξένη γλώσσα στην Ε΄ τάξη από το 2006-7 και στην ΣΤ΄ τάξη από το 2007-8 σε όλα τα πολυθέσια σχολεία για 2 ώρες την εβδομάδα οπότε και αυξάνεται το ωράριο των τάξεων αυτών φτάνοντας στις 32 ώρες τη βδομάδα. Στα Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία η αναμόρφωση αυτή φέρνει όπως είναι φυσικό αρκετές αλλαγές στο ωράριο τους σε σχέση με το πρόγραμμα που είχε ανακοινωθεί με υπουργική απόφαση στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 28-1-2002 (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.36/46/4305/Γ1/ 28-1-2002). Σύμφωνα με την απόφαση του 2006 το υποχρεωτικό πρόγραμμα θα τελειώνει στις 15:30 για όλες τις τάξεις. Το προαιρετικό πρόγραμμα κλείνει στις 17:00 και στις δύο περιπτώσεις.

Τα έτη 2006-2010 παρατηρείται μια φθίνουσα πορεία του Ολοήμερου Σχολείου, η οποία καταγράφεται μέσα από τα δημοσιεύματα των εφημερίδων της εποχής: «Νοσεί το Ολοήμερο Σχολείο» και υπότιτλος: «Η ελλιπής χρηματοδότηση έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των οικογενειακών δαπανών για την παιδεία» (Τρίγκα, ΤΟ ΒΗΜΑ, 19/2/2006) και «Μαραζώνουν τα Ολοήμερα Σχολεία» (Τρίγκα, ΕΘΝΟΣΟΝLINE, 11/9/2006), άρθρο που εστιάζει περισσότερο σε οργανωτικά προβλήματα του θεσμού όπως η στελέχωση τους κυρίως με ωρομίσθιους και οι μεγάλες καθυστερήσεις στην έναρξη των μαθημάτων. Ως αποτελέσματα της κατάστασης αυτής το άρθρο αναφέρει τη μείωση του αριθμού των εγγαφών καθώς

και τη διαρροή των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονιάς (το έτος 2003-2004 φοιτούσαν 180.000 μαθητές, ενώ το έτος 2004-2005, 150.000 μαθητές).

**Στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος (2007-2013) «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση»** με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, υλοποιώντας τη στρατηγική του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ξεκινά η υλοποίηση του οράματος για το **Νέο Σχολείο – Σχολείο 21ου Αιώνα** (*Νόμος για την «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης» - Ν. 3879/2010*). Με βάση τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου, το Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ διαμόρφωσε μια συνολική πολιτική πρόταση για ένα Νέο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο με επίκεντρο τον μαθητή (ΠΡΩΤΑ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ) και βασικό πρωταγωνιστή της υλοποίησης τον εκπαιδευτικό. Έτσι, από το σχολικό έτος 2010-2011, μετά από απόφαση της Υπουργού Παιδείας κ. Άννας Διαμαντοπούλου, λειτουργούν σε όλη την Ελλάδα 800 (οχτακόσια) Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών (ΕΑΕΠ) μετά από τη θετική εισήγηση των Συλλόγων Διδασκόντων αυτών των σχολείων (Φ.12/620/61531/Γ1/9-6-2010).

Η μεθοδολογία και η λειτουργία τους για το υποχρεωτικό πρόγραμμα (8:10' - 14:00') στηρίχθηκε στο πρόγραμμα του Πειραματικού Ολοήμερου Σχολείου (σχετική διάταξη του Ν. 2525/1997), μετά από αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των προηγούμενων εφαρμογών και τον σχεδιασμό της υλοποίησης του νέου προγράμματος από την Ομάδα Εργασίας ΥΠΔΒΜΒ-2010 «για το νέο Δημοτικό Σχολείο». Το ωρολόγιο Πρόγραμμα εμπλουτίστηκε με Νέα Γνωστικά Αντικείμενα, Ξένη Γλώσσα και Νέες Τεχνολογίες από την Α' τάξη και το Ολοήμερο Πρόγραμμα βασίστηκε στη φιλοσοφία του Ολοήμερου σχολείου με διευρυμένο ωράριο, δηλαδή την προαιρετική εγγραφή των παιδιών σ' αυτό μετά από αίτηση του γονέα και ωράριο λειτουργίας πρωινής ζώνης 7:00'-8:00' π.μ. και μεταμεσημβρινής ζώνης από 14:00' ως 15:30' ή 16:15' ανάλογα με τη δήλωση του γονέα. (Φ.2/879/88413/Γ1/20-7-2010, Φ. 12/520/61575/Γ1/30-5-2011).

*«Βασικός στόχος αυτής της προσπάθειας είναι να αποκτήσουν όλα τα παιδιά όλα εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον «μορφωμένο» άνθρωπο του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Για να πετύχουμε αυτό το στόχο, το Νέο Σχολείο πρέπει να είναι ολοήμερο, με ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με έμφαση στην ανάπτυξη κριτικής δημιουργικής σκέψης, με ενισχυμένη διδασκαλία ξένων γλωσσών που οδηγεί σε πιστοποίηση, με οργανωμένο*

*πρόγραμμα αθλητισμού και καλλιτεχνικών-πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Το Νέο Σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό στις εξελίξεις και στην κοινωνία, ενταξιακό για όλους τους μαθητές, να αξιοποιεί παιδαγωγικά όλες τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, να ακολουθεί τις αρχές της αειφορίας, συνδυάζοντας την οικολογική ισορροπία με την κοινωνική ανάπτυξη. Με λίγα λόγια το Νέο Σχολείο πρέπει να είναι δημιουργικό, δημοκρατικό, ανθρώπινο, ένα σχολείο που «αγαπά τα παιδιά» και το αγαπούν και αυτά».* (Διαμαντοπούλου. Α, 2010, Εισήγηση στο Υπουργικό Συμβούλιο, 4/03/2010).

Στα πλαίσια αναμόρφωσης του Νέου Σχολείου, «χρειάζεται ένας άλλος» εκπαιδευτικός (Κολιάδης, 2004, Ματσαγγούρας, 2003, Παπάς, 2002, Πυργιωτάκης, 2002, Τριλιανός, 1998, κ.α.). Όπως επισημαίνει η Τζάνη (2006, σελ. 88) «Ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει ριζικά στο Ολοήμερο Σχολείο, όπου προσφέρεται η δυνατότητα διερεύνησης και ανακάλυψης της γνώσης με προσωπική ή ομαδική προσπάθεια. Απαιτείται από τον δάσκαλο να μετατραπεί από «ταϊστή» της γνώσης, απομονωμένο και προβλέψιμο, σε έναν Πραγματικό Παιδαγωγό». Στο περιβάλλον του Νέου Σχολείου «αναδεικνύεται ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού και, με αυτή την έννοια, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί σε ζητήματα που άπτονται της δυναμικής της ομάδας και των σχέσεων στη σχολική τάξη, καθώς και σε ζητήματα ηγεσίας και διοίκησης της σχολικής μονάδας» ([www.epimorfosi.edu.gr](http://www.epimorfosi.edu.gr)). Έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, που θα μας απασχολήσει στο επόμενο κεφάλαιο, οφείλει να διαμορφώνεται και να προσαρμόζεται «...καθιστώντας επιτακτική την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Το έτος 2011, αυξάνεται ο αριθμός των Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα σε 961 Ολοήμερα δημοτικά σχολεία (ΥΠΕΠΘ, 2011, Φ.50/284/61570/Γ1/30-5-2011:2). Συμπληρωματικές εγκύκλιοι, καταργούν τα Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία, όπως έχει προαναφερθεί και μετατρέπονται σε σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, καταργούν το ολοήμερο πρόγραμμα (το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο) σε σχολικές μονάδες μικρής οργανικότητας 149 (κάτω από 6 θέσεις δασκάλων) και επανέρχεται μία πολύ πρώιμη στην ιστορία του θεσμού ρύθμιση που ίσχυσε μόλις τα πρώτα χρόνια: «Στα σχολεία αυτά θα εγγράφονται και θα φοιτούν μαθητές, «των οποίων και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι, προσκομίζοντας, σχετική βεβαίωση του φορέα τους ή σχετική δήλωση ανεργίας» (Φ.12/520/61575/Γ1/16-06-2011).

Τα δημοσιεύματα των εφημερίδων την χρονιά του 2015: «Στον αέρα» η λειτουργία των ολοήμερων δημοτικών (Λακάσας, Η Καθημερινή, 9/08/2015) και «Σκέψεις για άμεση κατάργηση των ολοήμερων δημοτικών σχολείων» με υπότιτλο: «Με στόχο την εξοικονόμηση κονδυλίων» (iefimerida, 9/08/2015), επιβεβαιώνονται από την απόφαση του Υπουργείου με Αριθμό Φ12/657/70691/Δ1/11-05-2016. Όπως προβλέπεται στο ΦΕΚ (Αρ. Φύλλου 1324) που δημοσιεύτηκε στις 11 Μαΐου 2016, το υποχρεωτικό ωράριο λειτουργίας στον Ενιαίο Τύπο Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου είναι για όλες τις τάξεις τριάντα (30) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως (08:10-13:15), ενώ το προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμα εκτείνεται έως τις 16:00, παρέχοντας ως ώρα αναχώρησης των μαθητών τις 15:00 ή τις 16:00, ανάλογα με την αρχική δήλωση του γονέα. Έτσι, το πρόγραμμα κάθε τάξης μειώνεται κατά 5 διδακτικές ώρες την εβδομάδα αφού θα ολοκληρώνεται στη 1.15 μ.μ. και όχι στις 2 μ.μ. Συγκεκριμένα, από όλες τις τάξεις «κόβεται» μία ώρα από Γυμναστική, Ευέλικτη Ζώνη και Αγγλικά. Επίσης, κατά μία ώρα μειώνονται σε Α'-Β' η διδασκαλία Ελληνικών και Μουσικής, σε Γ'-Δ' η Μελέτη Περιβάλλοντος, σε Ε'-ΣΤ' τα Θρησκευτικά και η Θεατρική Αγωγή, σε Γ'-Δ'-Ε'-ΣΤ' η Πληροφορική.

Επίσης, η ώρα του φαγητού – χαλάρωσης εντάσσεται στην παιδαγωγική διαδικασία, ενώ δεν προβλέπεται ορισμός ενός εκπαιδευτικού ως υπεύθυνου ολοήμερου. Η ημερήσια ευθύνη λειτουργίας του Ολοήμερου Προγράμματος δύναται να ανατίθεται στο σύνολο των ειδικοτήτων καθώς και στον Δ/ντή ή την Δ/ντρια του σχολείου. Με απόφαση και σχετική πράξη του Συλλόγου Διδασκόντων, ύστερα από εισήγηση του/της Δ/ντή-Δ/ντριας του σχολείου, ορίζονται: α) οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν και συμπληρώνουν το υποχρεωτικό διδακτικό τους ωράριο στο Ολοήμερο Πρόγραμμα και β) ανά ημέρα, ο εκπαιδευτικός που θα φέρει την ευθύνη λειτουργίας του Ολοήμερου Προγράμματος.

Σήμερα, η έναρξη του Ολοήμερου προγράμματος στον Ενιαίο Τύπο Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου ορίζεται στις 13.15, ενώ η λήξη του στις 16.00 (Πίνακας 1). Ειδικότερα, σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 79/2017, δεν προβλέπεται ορισμός ενός εκπαιδευτικού ως υπεύθυνου ολοήμερου, αλλά ορίζεται ανά ημέρα ο εκπαιδευτικός που θα φέρει την ευθύνη λειτουργίας του ολοήμερου προγράμματος. Η ημερήσια ευθύνη λειτουργίας του Ολοήμερου Προγράμματος δύναται να ανατίθεται στο σύνολο των ειδικοτήτων καθώς και στον/στην Δ/ντή-

Δ/ντρια του σχολείου. Στους εκπαιδευτικούς που φέρουν την ευθύνη λειτουργίας στο Ολοήμερο Πρόγραμμα δεν προβλέπεται χορήγηση επιδόματος.

### Ολοήμερο Πρόγραμμα Ενιαίου τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου

A/A	ΩΡΑ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ					
	13.15-13.20	5'	Χρόνος μετάβασης στην αίθουσα σίτισης				
1η ώρα	13.20-14.00	40'	Σίτιση-	Σίτιση-	Σίτιση-	Σίτιση-	Σίτιση-
			Χαλάρωση	Χαλάρωση	Χαλάρωση	Χαλάρωση	Χαλάρωση
	14.00-14.15	15'	Διάλειμμα				
2η ώρα	14.15-15.00	45'	Μελέτη-	Μελέτη-	Μελέτη-	Μελέτη-	Μελέτη-
			Προετοιμασία	Προετοιμασία	Προετοιμασία	Προετοιμασία	Προετοιμασία
	15.00-15.15	15'	Διάλειμμα				
3η ώρα	15.15-16.00	45'	Επιλογή	Επιλογή	Επιλογή	Επιλογή	Επιλογή
			διδασκτικού αντικειμένου	διδασκτικού αντικειμένου	διδασκτικού αντικειμένου	διδασκτικού αντικειμένου	διδασκτικού αντικειμένου

(Πίνακας 1)

Με απόφαση και σχετική πράξη του Συλλόγου Διδασκόντων, ύστερα από εισήγηση του/της Δ/ντή-Δ/ντριας του σχολείου, ορίζονται: α) οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν και συμπληρώνουν το υποχρεωτικό διδακτικό τους ωράριο στο Ολοήμερο Πρόγραμμα και β) ο εκπαιδευτικός που θα φέρει την ευθύνη λειτουργίας του Ολοήμερου Προγράμματος ανά ημέρα (ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017).

Όπως ανακοινώνεται από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας, το νέο Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, σηματοδοτεί μία νέα εποχή για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διότι απεικονίζει την οργάνωση και λειτουργία ενός σύγχρονου σχολείου προσαρμοσμένο στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, ενισχύει με αρμοδιότητες το Σύλλογο Διδασκόντων για θέματα που αφορούν τη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας.



Οι αλλαγές όμως που επέρχονται στο θεσμό του Ολοήμερου σχολείου ανά τα χρόνια, δεν αφήνουν σίγουρα αδιάφορους τους ίδιους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι αν και συμφωνούν με τους στόχους που θέτουν οι αρμόδιες αρχές για το ολοήμερο σχολείο, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να ανταπεξέλθουν στις εκάστοτε αλλαγές και τελικά...*μοιάζουν με θίασο επί σκηνης όπου το σκηνικό αλλάζει ξαφνικά και η παραδοσιακή ατμόσφαιρα μετατρέπεται σε μεταμοντέρνα μέσα σε λίγες στιγμές* (Esteve, 2000), κάτι που θα αποδειχθεί παρακάτω, στο εμπειρικό μέρος της εργασίας.

## **1.2. Ο αντισταθμιστικός ρόλος του Ολοήμερου σχολείου: Εγκύκλιοι και Έρευνες**

Το ολοήμερο Σχολείο ως εκπαιδευτικός θεσμός ξεκίνησε στη χώρα μας στα τέλη της δεκαετίας του '80 (Πυργιωτάκης 2001) με στόχο, όπως έχει αναφερθεί, να αμβλύνει τις ανισότητες στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα να αντιμετωπίσει εποικοδομητικά τα πολλαπλά προβλήματα δόμησης, οργάνωσης και μαθητείας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Την αντιστάθμιση των κοινωνικών ανισοτήτων αναφέρει ήδη, η εγκύκλιος του 1998 όπου έχουμε 2 αναφορές του όρου αυτού στους κοινωνικούς στόχους και 3 αναφορές συγγενών εκφράσεων στις αρχές και τους γενικούς και ειδικούς στόχους της εγκυκλίου όπως: *ισότιμη εκπαίδευση, ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, αντιστάθμιση εκπαιδευτικών ανισοτήτων*.

Ο κοινωνικός σκοπός του 2002, σε σχέση με τους κοινωνικούς στόχους του 1998, εστιάζει περισσότερο το ενδιαφέρον του στις παροχές που αφορούν στην υποβοήθηση της εργασίας των γονέων, ως έκφραση της κοινωνικής ισότητας, ενώ στο 1998 το ενδιαφέρον εντοπίζεται στους μαθητές, στην προστασία τους καθώς και στην αντιστάθμιση των εκπαιδευτικών τους ανισοτήτων.

Επίσης, η «ενισχυτική διδασκαλία» ή η «αντισταθμιστική αγωγή», ως έννοιες απουσιάζουν από τις εγκυκλίους του Σεπτεμβρίου του 2002 (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/885/88609/3-9-2002: 1) και έπειτα. Η απουσία των εννοιών αυτών είναι μάλλον σκόπιμη, εφόσον γίνεται αντιληπτό από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής ότι δεν είναι εφικτή μια τέτοια διάσταση του ρόλου του ολοήμερου σχολείου στις συνθήκες που διαμορφώνονται μετά το 2003: μειωμένος χρόνος του δασκάλου, μικρότερες χρονομερίδες, αύξηση των ειδικοτήτων με υποχρεωτικό αριθμό ωρών. Την

αδυναμία του ολοήμερου σχολείου να λειτουργήσει αντισταθμιστικά μειώνοντας τις ανισότητες ευκαιριών σε μαθητές από χαμηλά και υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα διαπιστώνει και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2005 σε σχολεία Βορείου Αιγαίου όπου αξιολογείται η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου σχετικά με το ρόλο που επιτελεί (Γιαβρίμης, Παπάνης, 2007: 151-160). Στην παραπάνω έρευνα του 2007 εξάγεται επίσης το συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική κοινότητα αφενός δεν έχει πειστεί για την αναγκαιότητα, τους σκοπούς και του στόχους του ολοήμερου σχολείου αφετέρου, δε, δεν υπάρχει καλή ενημέρωση για τους σκοπούς και τους στόχους του θεσμού (Γιαβρίμης, Παπάνης, 2007: 151-160).

Στις εγκυκλίους του 2010, όμως, (ΥΠΕΠΘ, 2010, Φ.12/620/61531/Γ1/9-6-2010, Φ.2/879/88413/Γ1/20-7-2010) ακυρώνεται ο παιδαγωγικός και κοινωνικός του ρόλος. Η ακύρωση του κοινωνικού του ρόλου αποτυπώνεται στην κατάργηση του ολοήμερου προγράμματος σε σχολεία κάτω των 6 θέσεων καθώς και στην απαίτηση προσκόμισης αποδεικτικού εργασίας ή ανεργίας και των δύο γονέων. Η προϋπόθεση αυτή μειώνει τον αριθμό των μαθητών αποκλείοντας εκείνους που οι γονείς τους δε διαθέτουν τέτοια πιστοποιητικά είτε γιατί εργάζονται χωρίς ασφάλιση, είτε γιατί εργάζεται μόνο ο ένας γονέας. Άρα, ο κοινωνικός ρόλος του ολοήμερου σχολείου ακυρώνεται μέσα από τις τροποποιήσεις που το ίδιο το κράτος εγκρίνει, στην πάροδο του χρόνου.

Ωστόσο, το ολοήμερο σχολείο εφόσον λειτουργεί σωστά, παρέχει αντισταθμιστικό έργο, όπως προκύπτει από διάφορες έρευνες. Ο Α. Μ., προϊστάμενος του τμήματος Δ- Ολοήμερα Σχολεία του Υπουργείου Παιδείας από το 2004- 2007, σε σχετική έρευνα<sup>1</sup> για το Προαιρετικό Ολοήμερο Σχολείο (οπ. αναφ. στο Χαλκιαδάκη, 2013), αναφέρει: *«Αυτό έχει προκύψει και από τη δική μου έρευνα και από την εμπειρία μου και παρακολούθηση των στοιχείων και ως προϊστάμενος επιστημονικής καθοδήγησης στη Στερεά Ελλάδα που και εκεί είχα τα στοιχεία των σχολείων της*

---

<sup>1</sup> Στην έρευνα του 2006 για το Προαιρετικό Ολοήμερο Σχολείο, με τίτλο: *«Το Ολοήμερο Σχολείο στην Ελλάδα»*, η οποία διεξήχθη σε 5 πόλεις της Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας και είχε ως υποκείμενα του δείγματος 726 δασκάλους, 820 μαθητές, 5 διευθυντές και 6 υποδιευθυντές, 4 προϊστάμενους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 5 σχολικούς συμβούλους.

περιφέρειας της Στερεάς Ελλάδας. Πράγματι προέκυπτε ότι στα ολιγοθέσια έχουμε και πολύ μεγάλη συμμετοχή μαθητών και σημαντικό αντισταθμιστικό αποτέλεσμα».

Την παραπάνω άποψη, έρχονται να επιβεβαιώσουν και οι σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από το 2003-2010<sup>2</sup> (οπ. αναφ. στο Χαλκιαδάκη, 2013), καθώς τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του Ολοήμερου σχολείου μπορούν να:

- προσφέρουν στους μαθητές του ολοήμερου σχολείου εξατομικευμένη διδασκαλία (9), και ενισχυτική διδασκαλία στους αδύνατους μαθητές (33, δείγμα δασκάλων),
- επωμιστούν τη φροντίδα των φτωχών κυρίως αλλοδαπών μαθητών, αμβλύνοντας έτσι τις ανισότητες μεταξύ παιδιών διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (22)
- δώσουν ευκαιρίες στα παιδιά στερημένων από πολιτιστικά ερεθίσματα περιοχών (33, δείγμα σχολικών συμβούλων) και
- καλύψουν τις αδυναμίες των μαθητών που προέρχονται από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες (34).

Αντίθετα αποτελέσματα προέκυψαν από την έρευνα του 2010<sup>3</sup> (οπ. αναφ. στο Χαλκιαδάκη, 2013) που πραγματοποιήθηκε στα ολοήμερα σχολεία της Γ΄ Διεύθυνσης Αθήνας, τα οποία επαληθεύουν την άποψη των Ι.Ε. Πυργιωτάκη και Χ. Βιτσιλάκη, που θεωρούν ότι: «το Ολοήμερο Σχολείο ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των παιδιών της υπαίθρου και των εργατικών συνοικιών», περιοχές αποστερημένες από πολιτιστικά ερεθίσματα (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 58).

---

<sup>2</sup> Στην έρευνα του 2003, με τίτλο: «Αξιολόγηση των προβλημάτων σχεδιασμού και εφαρμογής των προγραμμάτων των ολοήμερων δημοτικών σχολείων της περιφέρειας Πειραιά, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών και των υπευθύνων τους». Στην έρευνα του 2005, με τίτλο: «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου». Στην έρευνα του 2006 – 2007 με τίτλο: «Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού ρόλου του ολοήμερου Σχολείου» με δείγμα από όλη την Ελλάδα.

<sup>3</sup> Στην έρευνα του 2010 με τίτλο: «Διερευνώντας τις δυσκολίες υλοποίησης του Ολοήμερου σχολείου: η αφήγηση των εκπαιδευτικών», η οποία διεξήχθη στην Γ΄ Διεύθυνση Αθήνας και είχε υποκείμενα του δείγματος 7 εκπαιδευτικούς και 4 διευθυντές ολοήμερου σχολείου.

Σε ότι αφορά, λοιπόν, το θέμα του αντισταθμιστικού ρόλου του ολοήμερου σχολείου φαίνεται ότι: το ολοήμερο σχολείο, καθ' όλη τη διάρκεια της θεσμοθετημένης λειτουργίας του -δεν παρατηρήθηκε καμία διαφοροποίηση στα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών ανάλογα με το χρόνο εκπόνησής τους- πετύχαινε απόλυτα τον στόχο του στα σχολεία περιοχών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό ή μορφωτικό επίπεδο, στις περιοχές δηλαδή για τις οποίες κυρίως ήταν προορισμένο. Η πολιτεία όμως παραβλέποντας το ρόλο αυτό, υποβαθμίζει το θεσμό και τον καταργεί από τα ολιγοθέσια σχολεία της επαρχίας, το 2010 (Χαλκιαδάκη, 2013).

### **1.3. Το ολοήμερο σχολείο ως θεσμός ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης**

Η οργάνωση και λειτουργία του Εκπαιδευτικού Συστήματος έχει να κάνει κυρίως με τα Αναλυτικά Προγράμματα, τις διδακτικές μεθόδους, τους διδακτικούς στόχους, τις μεθόδους οργάνωσης της τάξης και του μαθήματος, το γενικό σύστημα αξιολόγησης, την αξιολόγηση σχολικών περιόδων, νέων εκπαιδευτικών μέτρων και διδακτικών εφαρμογών, τυχόν αναθεωρήσεις ή συμπληρώσεις σχεδιασμού σχολικού έργου και τέλος την κοινωνική οργάνωση της σχολικής ζωής, (Ζήγος, 1990).

Μέσα από τις εγκυκλίους που αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται φανερό ότι το Ολοήμερο σχολείο είναι εκπαιδευτικός θεσμός, που στοχεύει στη βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, έτσι ώστε να ενισχυθεί ο μορφωτικός, πολιτιστικός-πολυπολιτισμικός ρόλος του και το «άνοιγμά του στην κοινωνία». Η φιλοσοφία του προσανατολίζει την εκπαιδευτική κοινότητα σε μια διαφορετική αντίληψη για την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου και σε μια νέα θεώρηση της σχολικής πράξης (Πυργιωτάκης, 2002). Η εκπαίδευση είναι σημαντικό να εναρμονίζεται με τις ανάγκες του μαθητή και να υπάρχει ευελιξία στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου είναι επικυρωμένος από το σχετικό άρθρο του Ν.2525/97 και αποτελεί θεμελιώδες εκπαιδευτικό μοντέλο όπως προαναφέρθηκε, που η φιλοσοφία του πηγάζει από την ανάγκη εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να υπηρετεί τους αναπτυξιακούς στόχους της ελληνικής κοινωνίας.

Σκοπός του Ολοήμερου προγράμματος είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι επιχειρείται ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με τη διδασκαλία επιπρόσθετων γνωστικών αντικειμένων- δραστηριοτήτων, εισροή στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού και ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας που, από μετωπικές καταβάλλεται προσπάθεια να γίνουν βιωματικές, διερευνητικές, ανακαλυπτικές, πειραματικές, συνεργατικές, συμμετοχικές, επικοινωνιακές και διαλογικές (π.χ. διαθεματικές προσεγγίσεις, project). Προτεραιότητα έχει επίσης η αντισταθμιστική διδασκαλία, ώστε να καταγραφεί από τους γονείς το άμεσο καθημερινό όφελος και η ενίσχυση της μελέτης- προετοιμασίας των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης μέρας.

Το Ολοήμερο σχολείο, λοιπόν, έχει έντονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Προϋποθέτει την καλύτερη συνεργασία ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή (εναλλαγή ρόλων), την ισότιμη προσφορά γνωστικών αντικειμένων στους μαθητές και την δραστηριοποίησή τους ανεξάρτητα από την κοινωνική ή τη γεωγραφική τους προέλευση, για να μπορεί αφενός να υπάρχει ανάπτυξη ουσιαστικής διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και αποδοχή της ετερότητας από τη βαθύτερη γνωριμία της κουλτούρας του άλλου και αφετέρου περιορισμός της μαθητικής παραβατικότητας. Επίσης, κρίνεται σημαντικό να ολοκληρώνεται η μαθησιακή διαδικασία και η σχολική προετοιμασία στο πλαίσιο του σχολείου και να καλύπτονται οι ανάγκες των εργαζομένων γονέων που, συνήθως, το ωράριό τους εκτείνεται πέραν του συμβατικού σχολικού χρόνου (Τζάνη Μ., 2001). Οφείλει να προωθεί την ενεργό μάθηση, την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την ενθάρρυνση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη στρατηγικών αυτομάθησης. Τέλος θεωρείται απαραίτητη η ενεργοποίηση των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης ώστε το σχολείο να βρίσκεται στο επίκεντρο της ζωής των τοπικών κοινωνιών.

Συνεπώς η φιλοσοφία και ο χαρακτήρας του Ολοήμερου σχολείου απορρέουν από την ανάγκη να δομήσει με «νέα» στοιχεία την εξελικτική πορεία των παιδιών, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας της Πληροφορίας, της Γνώσης, της Τεχνολογίας και της Πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας. Γι' αυτό κι ένας από τους βασικότερους στόχους του ολοήμερου σχολείου είναι η παιδαγωγική αναμόρφωση του σχολείου (Φ.13.1.899/Γ1/1074/26/10/1998).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

### **2.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο ολοήμερο σχολείο**

Σε ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει και διαρκώς μεταβάλλεται, σε ένα σχολείο που επίσης αλλάζει και οφείλει να συμβαδίζει με τα νέα δεδομένα της κοινωνίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστος. Η πραγματικότητα αυτή αφορά καταρχήν τον διευθυντή του σχολείου και απλώνεται στην συνέχεια στον δάσκαλο για να φτάσει στους μαθητές και τους γονείς, ο ρόλος των όποιων επίσης αλλάζει (Πυργιωτάκης, 2002).

Ο Λινάρδος (2005: 101) αναφέρει πως «καθήκον όλων των εκπαιδευτικών μας, είτε εργάζονται στο κανονικό σχολείο, είτε εργάζονται στο ολοήμερο (απογευματινή ζώνη), είναι να κατέχουν τις θεωρητικές βάσεις των διδακτικών προσεγγίσεων που θα χρησιμοποιήσουν, ανάλογα με τους στόχους που θέτουν στην διδασκαλία τους». Και αυτό γιατί, στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, σε μεγάλο μέρος απ' αυτόν τον παράγοντα, το δάσκαλο, θα εξαρτηθούν η εντύπωση που θα σχηματίσει ο μαθητής για το σχολείο του, η ικανότητα του προσαρμογής στη σχολική κοινότητα, η αγάπη του για το σχολείο και τη μελέτη γενικότερα και η θέλησή του ή η άρνησή του να συνεργαστεί, κατά τη διάρκεια της μαθησιακή εμπειρίας του (Τζάνη, 1983).

Οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας που αναφέρονται στις εγκυκλίους του 1998, παραθέτουν για πρώτη φορά το θέμα «των νέων μεθοδολογικών στρατηγικών και προσεγγίσεων και νέων διαδικασιών και συνθηκών μάθησης», ως προϋποθέσεις αναμόρφωσης του σχολείου (ΥΠΕΠΘ, Φ.131/767/Γ1/884, 3-9-98: 2). Για την πραγματοποίηση αυτών, οι εγκύκλιοι του 1998 και 1999 αναφέρουν ότι: «οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν την επιθυμία να εργαστούν στα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες ευαισθησίες, κλίσεις και δεξιότητες σε ό, τι αφορά τα αντικείμενα του περιεχομένου των προγραμμάτων» (ΥΠΕΠΘ, Φ.131/767/Γ1/884, 3-9-98: 6) ή ότι το «πρόγραμμα των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων μπορεί να αντλήσει το περιεχόμενό του από ένα ευρύτατο φάσμα εναλλακτικών δραστηριοτήτων ανάλογα με τα παιδιά που συγκροτούν το τμήμα και ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσεις του υπεύθυνου δασκάλου» (ΥΠΕΠΘ, 1999, Φ. 13.1/717/Γ1/742/21-9-1999: 4). Η διδακτική μεθοδολογία, όπως προβάλλεται στις εγκυκλίους μετά το 2002, παραμένει πιστή στη φιλοσοφία των προηγούμενων ετών και περιγράφεται ως εξής: «η φιλοσοφία

του ολοήμερου σχολείου επιβάλλει την όσο το δυνατό παιγνιώδη προσέγγιση με τα διδακτικά αντικείμενα του απογευματινού προγράμματος έτσι ώστε η εργασία των μαθητών να είναι ευχάριστη και αποδοτική» (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/64/117105/Γ1/6-11-2002: 1), προτείνοντας στους εκπαιδευτικούς τη χρήση της μεθόδου project που στηρίζεται στην ενεργό δράση των παιδιών και παύει να κατακερματίζει το σχολικό χρόνο (Πυργιωτάκης, 2002:47).

Η όλη αυτή ανασύνθεση του ρόλου του εκπαιδευτικού, έρχεται σε ρήξη με τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μετατραπεί από μηχανικό υλοποιητή του αναλυτικού προγράμματος σε διαλογιζόμενο ερευνητή δάσκαλο, ο οποίος, διαθέτοντας δομημένη και οργανωμένη σκέψη, θα αποτελεί τον εμπνευστή και φορέα των εκπαιδευτικών αλλαγών και μαζί με την πολιτεία θα είναι υπεύθυνος του διδακτικού προσανατολισμού (Ματσαγγούρας, 2000).

Η πρόταση όμως για εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις παρουσιάζονται κατ' επίφαση στις εγκυκλίους μετά το 2002, εφόσον ακυρώνεται πρακτικά, από τον νέο τύπο του Ολοήμερου Σχολείου που δεν αφήνει τα χρονικά περιθώρια στο δάσκαλο να ασχοληθεί με προγράμματα ή δημιουργικές δραστηριότητες. Τα σχέδια εργασίας και οι διαθεματικές δραστηριότητες στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου προαιρετικής φοίτησης, είναι πλέον απαγορευτικά εξαιτίας του κατακερματισμού του προγράμματος σε διδακτικά αντικείμενα και του μειωμένου χρόνου του δασκάλου, επιβεβαιώνοντας την απόσταση ανάμεσα στη ρητορική των εγκυκλίων και την καθημερινή διδακτική πράξη. Τη χαμηλή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς και την ελάχιστη εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, κυρίως στα μαθήματα ειδικοτήτων, επιβεβαιώνουν έρευνες του 2004 (Λουκέρης, Σταματοπούλου, Αλβέρτης, 2005: 50-68) και του 2010 (Κοντορλή, 2010: 82-90 και 138-140), αντίστοιχα.

Συνεπώς, ο ρόλος του δασκάλου στο ολοήμερο σχολείο μετά το 2002, με βάση όλες τις παραπάνω διαπιστώσεις, φαίνεται ότι αποστεώνεται από το δημιουργικό του μέρος. Αναλαμβάνει μόνο τη μελέτη και προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας ενώ οι καινοτόμες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που κάνουν λόγο οι εγκύκλιοι, δεν μπορούν να εφαρμοστούν στα στενά αυτά χρονικά πλαίσια του διακριτού ρόλου (Χαλκιαδάκη, 2013: 160). Το 2003, φαίνεται να υπερτερεί ο παιδαγωγικός ρόλος των δασκάλων, αφού οι μαθητές δεν τους αντιμετωπίζουν ως αξιολογητές (Μούσιου-

Μυλωνά, 2004: 57-68), ενώ το 2005, αναδुकνύεται ο συμβουλευτικός ρόλος του, εφόσον, στην τότε μορφή του, το ολοήμερο σχολείο, παρουσιάζεται αποδυναμωμένο από τον παιδαγωγικό ρόλο (Γκίκα, 2006: 79-83).

Σύμφωνα με τον σχολικό σύμβουλο Χ. Πατσάλη σε σχετικό άρθρο το 2007, ο ρόλος του δασκάλου του Ολοήμερου σχολείου, φαίνεται να καθορίζεται από την εντατικοποίηση των ρυθμών προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Σύμφωνα με αυτό, ο δάσκαλος έχοντας να συνεργαστεί με 25-30 μαθητές διαφορετικών τάξεων ή τμημάτων και σε λιγότερο από δύο τριαντεπεντάλεπτα, ή ένα (στην περίπτωση των μεγάλων τάξεων), δεν μπορεί να καλύψει μαθησιακά κενά κάνοντας διδασκαλία. Αν ποτέ πετύχει να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα της πλήρους προετοιμασίας των μαθημάτων, χρειάζεται να εντατικοποιήσει τους ρυθμούς παραβιάζοντας την ατομικότητα ως προς τη μάθηση των παιδιών, πράγμα το οποίο θα έχει και αμφίβολα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο ρόλος, λοιπόν, του δασκάλου περιορίζεται στο να συνεχίσει σε δύσκολες συνθήκες λόγω της κόπωσης των μαθητών με την ίδια παιδαγωγική φιλοσοφία και τον τρόπο δουλειάς, τη πρωινή διδακτική περίοδο. Του επιβάλλουν δηλαδή μια διδακτική μονομέρεια και χειραγώγηση (Πατσάλης, ό.π.: 28-29).

Ο ρόλος, όμως του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στη σχέση του με τους μαθητές του. Ο ίδιος καλείται να διευθετεί θέματα οικονομικής διαχείρισης, ιεράρχησης προτεραιοτήτων αλλά και καλών δημοσίων σχέσεων της ηγεσίας του σχολείου έτσι ώστε να αξιοποιούνται όλες οι δυνατές πηγές της τοπικής κοινωνίας, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης ή των αποθεμάτων της σχολικής μονάδας, προκειμένου να καλυφτούν οι ελλείψεις της κρατικής χρηματοδότησης. Μέσα από αυτό τον ρόλο προσδιορίζεται και η επιχειρηματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Sachs, 2001: 155-159), η οποία αποτελεί το επιθυμητό πρότυπο σε διοικητικά θέματα και επιδόσεις, όπως θα δούμε και σε επόμενο κεφάλαιο.

Κατά τον Πυργιωτάκη (2002) είναι προφανές ότι σε κάθε σχολείο επιβάλλεται η στενή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, διευθυντών, δασκάλων, μαθητών, γονέων (Πυργιωτάκης, 2002: 52). Μέσα από αυτή τη συνεργασία σκιαγραφείται ένας ακόμα ρόλος του εκπαιδευτικού, του συντονιστή μιας επαγγελματικής ομάδας. Παρόλο, όμως, που οι εγκύκλιοι που έχουν συνταχθεί μέχρι



το 2002, πριν δηλαδή την παραίτηση της Επιστημονικής Επιτροπής<sup>4</sup>, εγγίζουν στα οράματά της και αντανακλούν τις προσδοκίες της για ένα ενιαίο σχολείο (πρωινού και απογευματινού προγράμματος), το οποίο σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2002: 210), θα επιφέρει ένα άλλο επίπεδο στην επικοινωνία των εμπλεκομένων για να γίνει η μεγάλη αλλαγή δηλαδή από το «εγώ στο εμείς» που είναι και η καρδιά του προβλήματος, οι έρευνες αποδεικνύουν το αντίθετο.

Συγκεκριμένα, κατά τα πρώτα έτη της εφαρμογής του θεσμού του Ολοήμερου σχολείου, με βάση τις απόψεις της Επιστημονικής Επιτροπής, αναφέρεται ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων δεν ήταν ιδιαίτερα αρμονική. Οι γονείς «επιμένουν να προσέρχονται στο πρόγραμμα όποτε θέλουν, να αφήνουν το παιδί τους όσο θέλουν και να το παίρνουν όποτε θέλουν, σαν να μην είναι ένα οργανωμένο πρόγραμμα με δικαιώματα και υποχρεώσεις αλλά μια απλή ιδιωτική υπόθεση που τη χειρίζεται καθένας σύμφωνα με τις εκάστοτε επιθυμίες του» (Πυργιωτάκης, 2002: 42). Πιθανή ερμηνεία για το θέμα αυτό δίδεται από τα ευρήματα έρευνας του 2003<sup>5</sup>, σύμφωνα με τα οποία οι περισσότεροι γονείς αντιμετωπίζουν τους δασκάλους του ολοήμερου ως βοηθητικό προσωπικό, ως εκπαιδευτικούς δεύτερης κατηγορίας γιατί δε συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της διδασκαλίας. Η ίδια απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού του Ολοήμερου σχολείου, προκύπτει και από τους δασκάλους του πρωινού ωραρίου, οι οποίοι πιθανόν, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου προσφέρουν λιγότερο και δεν τους θεωρούν ισότιμα μέλη, κάτι το οποίο πηγάζει από την ελλειμματική συνεργασία πρωινών και απογευματινών δασκάλων (Καψάλης, 2007: 1358-1367).

---

<sup>4</sup> Με την ανάληψη του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων από τον υπουργό Πέτρο Ευθυμίου, συγκροτήθηκε νέα επιτροπή (Α.Π.Γ1/632/1-8-2000, ΦΕΚ 1005, τ. Β') με την ακόλουθη σύνθεση: Πυργιωτάκης, Ι., Βρεττός, Ι., Ξωχέλλης, Π., Παππάς, Α., Μπουζάκης, Ι., Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ε., Κωνσταντίνου, Χ., Παληός, Ζ., Βιτσιλάκη, Χ., Λάμνιαν, Κ., Κώτσης, Κ., Γούσης, Π., Λεοντάρης, Α., Ραπτόπουλος, Κ., Αλπέντζου, Ο., Διαμαντής, Κ., και πρόεδρος ο Ιωάννης Πυργιωτάκης. Η παραπάνω επιτροπή θα εργαστεί για το σχεδιασμό, την οργάνωση και τη λειτουργία του «Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου-Διευρυμένου Ωραρίου».

<sup>5</sup> Γρόλιος, Γ, επιμέλεια (2003) «Το Ολοήμερο Σχολείο. Θεσμική συγκρότηση και πραγματικότητα», Ερευνητική Εργασία στο ΑΠΘ του ΠΤΔΕ & του Διδασκαλείου «Δημήτρης Γληνός»

Διερευνώντας, λοιπόν, το εύρος όλων των δυνατών ρόλων που εμπλέκονται στο σύγχρονο επάγγελμα του εκπαιδευτικού οι Neil και Morgan (2003), καθόρισαν 12 διαφορετικούς ρόλους που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκπληρώσουν ως εξής:

1. Κάτοχος επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Communicator)
2. Ειδήμων στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς τους (Subject expert)
3. Παιδαγωγός (Subject teacher)
4. Διαχειριστής-επόπτης της τάξης (Classroom manager)
5. Καθοδηγητής- σύμβουλος (Pastoral tutor)
6. Ανώτερο διοικητικό στέλεχος (Administrator)
7. Μέλος ομάδας (Team member)
8. Μεσαίο διοικητικό στέλεχος (Manager of other teachers)
9. Μέλος σχολικής μονάδας (School member)
10. Εκπρόσωπος του σχολείου (School representative)
11. Ερευνητής (Researcher)
12. Φορέας κυβερνητικής πολιτικής (Deliverer of government policies)
13. Δημόσιος υπάλληλος

Κατά τους Neil και Morgan (2003), οι προαναφερόμενοι ρόλοι δεν παρουσιάζονται με ιεραρχική σειρά, αλλά σε σχέση με την ευρύτερη σφαίρα επιρροής τους σε: εαυτό- μαθητές/αντικείμενο- σύστημα διοίκησης- εξωτερικό περιβάλλον.

Καθίσταται σαφές σύμφωνα με τα παραπάνω, ότι οι σύγχρονες κοινωνικές αναπαραστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, διαμορφώνουν ένα πολύπλοκο ρεπερτόριο δεξιοτήτων και προσωπικών χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εκπληρώσει το σύνθετο ρόλο του. Όλοι οι αναμενόμενοι ρόλοι διαμορφώνουν τελικά την (επαγγελματική) ταυτότητα, για την οποία θα μιλήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο. Οι εκπαιδευτικοί «υποδύονται» μια σειρά από ρόλους, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι στην ουσία υιοθετούν και μια σειρά από

υπό-ταυτότητες (θεωρία του «διαλογικού εαυτού (dialogical self)» (Hermans, 2003)), αντί για μια ενιαία επαγγελματική ταυτότητα.

## 2.2. Ερμηνείες της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού

Αρχικά, η προσπάθεια απόδοσης της έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας επηρεάζεται από τις απόψεις διαφόρων ερευνητών γύρω από τις έννοιες του εαυτού και της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Η ταυτότητα γίνεται αντιληπτή ως μια βασική συνιστώσα του εαυτού, ενώ ο εαυτός λειτουργεί ως μια οργανωτική δομή που συμβάλλει στην κατανόηση της ταυτότητας (Leary & Tangney, 2003. Markus & Wurf, 1987). Συγκεκριμένα, με βάση τις θεωρητικές αναφορές στην θέση του Mead (1934) όπου μέσα από τη *συμβολική αλληλεπίδραση (symbolic interactionism)* προσδίδει μια σχεσιακή διάσταση στην έννοια της ταυτότητας καθώς αποδέχεται την αλληλεξάρτησή της με το περιβάλλον, καθώς και την θεωρία του Erikson (1959), ενός από τους κορυφαίους θεωρητικούς για την ανάπτυξη της ταυτότητας, που περιλαμβάνει εξίσου τις διαστάσεις που αφορούν στο άτομο και στον κοινωνικό περίγυρο, ενώ δίνει και ιδιαίτερη έμφαση στο ευμετάβλητο της ταυτότητας, σκιαγραφείται η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Ξεκινώντας με την παραδοχή της Maclure (1993), η ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να προσδιορίζεται σαν κάτι σταθερό, κάτι που «έχουν», αλλά σαν κάτι που «χρησιμοποιούν» για να νομιμοποιηθούν (αιτιολογήσουν), για να εξηγήσουν και να νοηματοδοτήσουν τους εαυτούς τους σε συνάρτηση με τους άλλους, αλλά και τα εργασιακά πλαίσια στα οποία λειτουργούν. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την παραδοχή, πολλοί ερευνητές συμφωνούν με τον ορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας ως μια διαρκή διαδικασία που ενσωματώνει προσωπικές και επαγγελματικές στάσεις που έχει ο καθένας για να γίνει και να είναι εκπαιδευτικός βλ. π.χ.: Beijaard et al., 2004. Coldron & Smith, 1999. Goodson & Cole, 1994. Volkmann & Anderson, 1998).

Ως συμπλήρωμα στις παραπάνω απόψεις, προστίθεται και η περιγραφή της ταυτότητας του εκπαιδευτικού των Flores και Day (2006), ως μια τρέχουσα και δυναμική διαδικασία που απαιτεί και συνεπάγεται την απόκτηση νοήματος και τον επαναπροσδιορισμό των αξιών και των εμπειριών του ατόμου. Συνεπώς, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού αντιπροσωπεύει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επιδιώκει να

ενσωματώσει ποικίλες καταστάσεις, ρόλους και εμπειρίες σε μια εικόνα συνοχής του εαυτού (Erstein, 1978). Η ταυτότητα, λοιπόν, μέσα από μια τέτοια προσέγγιση αποκαλύπτεται ως μια κατεξοχήν έννοια σύνθεσης, ενσωμάτωσης και δράσης (Sachs, 2001) και χαρακτηρίζεται από μεταβολή, αστάθεια και πολλαπλότητα (Rogers & Scott, 2008, σ. 733).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο Goffman (1959), υποστηρίζει την ύπαρξη πολλών εαυτών σε κάθε άτομο, καθένας από αυτούς είναι προσαρμοσμένος να διαδραματίσει ρόλο στις εκάστοτε δεδομένες καταστάσεις. Έτσι, η ταυτότητα είναι εξαρτημένη και διαμορφώνεται μέσα από διαφορετικά πλαίσια στα οποία ενυπάρχουν κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και ιστορικές δυνάμεις, οι οποίες ασκούν επιρροή και επίδραση στη διαμόρφωση. Η ταυτότητα δηλαδή επηρεάζεται από το περιβάλλον (Rogers & Scott, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, δε μπορεί να παραμείνει ανεπηρέαστη η ταυτότητα του εκπαιδευτικού, η οποία μεταβάλλεται ανάλογα με τις δεδομένες συνθήκες που το άτομο καλείται να λειτουργήσει. Συγκεκριμένα, στη δυναμική διάσταση της ταυτότητας με το περιβάλλον, η Mishler (1999) κάνει λόγο για την έννοια των υπο-ταυτοτήτων (*sub-identities*), οι οποίες ενδέχεται να βρίσκονται σε ταύτιση αλλά και σε διάσταση μεταξύ τους.

Χαρακτηριστικά, η Sachs (2001, σσ. 155-159) μελετώντας ζητήματα επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσα από συνθήκες σημαντικών αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτικών αναδιαρθρώσεων, προσδιορίζει δύο τύπους επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, την *επιχειρηματική ταυτότητα* (*entrepreneurial identity*) και τον *ενεργό τύπο ταυτότητας* (*activist identity*), που βρίσκονται σε αντίθεση μεταξύ τους. Ο πρώτος τύπος ταυτότητας αποτελεί το επιθυμητό πρότυπο σε διοικητικά θέματα και επιδόσεις, ενώ ο δεύτερος αποβλέπει σε τάξεις που αποκτούν τον προσανατολισμό τους μέσα από πλαίσιο έρευνας και συνεργασίας, σε σχολεία που η διδασκαλία συμβαδίζει και σχετίζεται με τα ευρύτερα κοινωνικά ιδεώδη και τις αξίες, ενώ οι σκοποί που διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση ξεπερνούν τα στενά όρια που τίθενται από τις τρέχουσες μεταρρυθμίσεις (Day, 2004, σ. 147).

Η ταυτότητα, όμως, διαμορφώνεται και μέσα από τις σχέσεις με τους άλλους, ενώ περιλαμβάνει και συναισθήματα (Rogers & Scott, 2008). Σύμφωνα με τον Hong, (2010), όταν το άτομο λειτουργεί και αλληλεπιδρά σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον σε καθημερινή βάση, είναι περισσότερο πιθανό να διαχειριστεί την απόκτηση νοήματος μέσα στο ίδιο ερμηνευτικό πλαίσιο με τα άτομα του εν λόγω περιβάλλοντος.

Έτσι το άτομο, ανάλογα με τον κοινωνικό περίγυρο, αναλαμβάνει διαφορετικές ταυτότητες, οι οποίες ωστόσο παρουσιάζουν συσχετίσεις μεταξύ τους, ενώ για την καλύτερη συνύπαρξή τους απαιτείται όσο το δυνατό βέλτιστη συσχέτιση (Gee & Crawford, 1998). Ο εαυτός, αν και σταθερός, μπορεί εν δυνάμει να έχει διαφορετικές προσεγγίσεις σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, με αποτέλεσμα η ατομική συμπεριφορά να προκύπτει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους (Day et al., 2006. Mead, 1934, σσ. 140-142, στο: O'Connor, 2008, σ. 118). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Coldron και Smith (1999), το να είναι κάποιος εκπαιδευτικός αποτελεί συνάρτηση του πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό καθώς και από τα άτομα γύρω του, ενώ ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους Ashforth et al. (2001) ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε μια διαδικασία επαναπροσδιορισμού της ταυτότητάς του προκειμένου να είναι κοινωνικά αποδεκτή. Κατά αυτόν τον τρόπο, η ατομική σκέψη και η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους συνιστούν κυρίαρχα σημεία για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και οι επαγγελματικές ταυτότητες θεωρούνται το μέσο με το οποίο ο εκπαιδευτικός διαπραγματεύεται και συλλογίζεται την κοινωνική διάσταση του ρόλου του (O'Connor, 2008), γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει πίστη στον εαυτό του ότι είναι ικανός να δράσει (Danielewicz, 2001, σ. 163).

Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, η επαγγελματική ταυτότητα παρουσιάζεται ως μία περίπλοκη και δυναμική ισορροπία όπου η επαγγελματική αυτο-εικόνα τίθεται σε εξισορρόπηση με μία πληθώρα ρόλων που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν (Volkman & Anderson, 1998). Δυο σημαντικοί και αρκετές φορές συγχωνευμένοι ρόλοι προσδιορίζονται από τους Goodson και Cole (1994, σ. 88) και περιλαμβάνουν το προσωπικό και το επαγγελματικό στοιχείο που είναι άμεσα συνυφασμένα με την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Η Nias (1989) παρατηρεί ότι οι εκπαιδευτικοί επενδύουν στους εαυτούς τους στον χώρο της εργασίας τους, επενδύουν στις αξίες που οι ίδιοι θεωρούν ότι αντικατοπτρίζονται μέσα από τη διδασκαλία τους, με αποτέλεσμα η αντίληψή τους για την επαγγελματική και την προσωπική τους ταυτότητα να παρουσιάζεται συγχωνευμένη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, τα οποία αξιολογούνται βάσει προσωπικών κριτηρίων και λειτουργούν σε συνάρτηση με τις αλληλεπιδράσεις του περιβάλλοντος και διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα ως εκπαιδευτικοί (Hong, 2010). Από αυτές τις απόψεις, προκύπτει ότι η επαγγελματική ταυτότητα συνιστά μια πολύπλοκη και δυναμική ισορροπία μεταξύ της

επαγγελματικής αυτο-εικόνας με μια ποικιλία ρόλων στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι πρέπει να ανταποκριθούν (Volkman & Anderson, 1998).

Ολοκληρώνοντας την παράθεση των παραπάνω θεωρητικών δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από ερευνητικές μελέτες, γίνεται μια προσπάθεια ομαδοποίησης κάποιων γνωρίσματα που διακρίνουν και χαρακτηρίζουν την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας και τα οποία θα μας βοηθήσουν στην εμπειρικό μέρος της εργασίας.

Έτσι, η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί μια αέναη διαδικασία ερμηνείας και επαν-ερμηνείας των εμπειριών των εκπαιδευτικών, όπως οι ίδιοι τις βιώνουν και τις αντιλαμβάνονται και μια διαρκής διαδικασία ταυτοποίησης (Watson, 2006, σ. 509), όπου ορίζεται είτε αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους ρόλους τους, είτε με τις απόψεις που έχουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους ως μέρος μιας επαγγελματικής ομάδας (Beijaard et al., 2004). Ωστόσο, η ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται ανάλογα με τα εκάστοτε περιβάλλοντα, όπως οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα στα οποία ο εκπαιδευτικός λειτουργεί. Επίσης, ο δυσδιάκριτος διαχωρισμός μεταξύ της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας (Beauchamp & Thomas, 2009) των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των τελευταίων. Τέλος, επισημαίνεται ότι το άτομο έχει ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας, η οποία καθοδηγείται από τις ατομικές επιδιώξεις και τους στόχους του.

### **2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού**

Λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα των Stronach et al. (2002, σ. 117), σχετικά με τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών και των νοσηλευτών, το επαγγελματικό στοιχείο ερμηνεύεται ως μια κινητοποίηση ενός συμπλέγματος περιστασιακών ταυτοποιήσεων (identifications) προκειμένου να ανταποκρίνονται στα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Έτσι, οι τρέχουσες πολιτικές και ρητορικές μπορούν να διαμορφώσουν και να αναδιαμορφώσουν το έργο των εκπαιδευτικών (Mahony & Hextall, 2000. Wetherall et al., 2001. Υφαντή, 2011). Σύμφωνα με τον Bernstein (1995, σ. 410), μέσα από τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος αναπτύσσονται ποικίλες στρατηγικές για το χειρισμό των τρεχουσών μεταβολών που αφορούν στην κουλτούρα και την οικονομία,

καθώς αυτές (οι μεταβολές) αποσταθεροποιούν την ενότητα, τη σταδιοδρομία και τη διαμόρφωση της ταυτότητας. Συνεπώς, η παιδαγωγική ταυτότητα του εκπαιδευτικού σκιαγραφείται μέσα από την τοποθέτησή του στον κοινωνικό χώρο, που θεμελιώνεται σε μια συλλογική βάση, η οποία διέπεται από μια αρχή κοινωνικής τάξης πραγμάτων (Bernstein, 1996). Αυτή η αρχή μεταδίδεται μέσα από τη μορφή των αναλυτικών προγραμμάτων και της παιδαγωγικής πρακτικής αλλά και μέσα από τις οργανωτικές, διοικητικές και ηθικές συνέπειές τους. Επίσης, η αρχή αυτή μεταδίδεται και μέσα από τις ευρύτερες θεσμικές ρυθμίσεις, που αφορούν σε διαδικασίες επιλογής και πρόσληψής τους, στο διοικητικό έλεγχο που υφίστανται, στις διαδικασίες εξέλιξής τους, στις δυνατότητες προαγωγής κ.ά. (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010. Σολομών, 1998).

Παρόλα ταύτα, αντικρουόμενα είναι τα αποτελέσματα μια άλλης μελέτης (Watson, 2006, σ. 510), η οποία επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, αν και λαμβάνει στοιχεία από τις πολιτικές που προωθούνται, εντούτοις έχει τη δυνατότητα να εκδηλώσει την προσωπική του διάσταση, απορρίπτοντας, αναδιατυπώνοντας και ανατρέποντας ορισμένα σημεία από τις πολιτικά κυρίαρχες και προωθούμενες εκδοχές που αφορούν στην ταυτότητά του (Webb & Vulliamy, 2006). Παρά την δημιουργία εναλλακτικών ή και ανταγωνιστικών εκδοχών σε σχέση με αυτές που προβάλλονται στο πολιτικό σκηνικό από την μεριά των εκπαιδευτικών (Clandinin και Connelly 1995, στο: Maguire, 2008, σ. 45), σε μια ραγδαία μεταβαλλόμενη παγκόσμια κοινωνία οι τελευταίοι επαναδιατυπώνουν τους ρόλους τους και τις επαγγελματικές τους ταυτότητες αναφορικά με τα πλαίσια όπου λειτουργούν και τα οποία μεταβάλλονται με απροσδόκητο -πολλές φορές- τρόπο (βλ.: Bolívar & Domingo, 2006. Hargreaves, D., 1994. Thomas & Beauchamp, 2011).

Συνεπώς, το σχολείο βρίσκεται στη δίνη των κυβερνητικών εντελλόμενων, των κοινωνικών και οικονομικών πιέσεων και των αντικρουόμενων ιδεολογιών που αναφέρονται κυρίως στη διαχείριση του σχολείου, στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στους γονείς (Blase, 1991, σ. 1). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κυριεύονται από αισθήματα κόπωσης, υψηλά επίπεδα άγχους και ανασφάλειας ως προς την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης προς τους μαθητές τους καθώς και από κρίση ταυτότητας. (βλ. π.χ.: Day et al., 2005. Esteve, 1989. Klette, 2000). Γίνεται λοιπόν φανερό ότι οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο είναι εκτεταμένες και επηρεάζουν σε πολλά επίπεδα τον εκπαιδευτικό και την ταυτότητά του ενώ

καθιστούν ακόμα πιο πολύπλοκη τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη μιας ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας (Thomas & Beauchamp, 2011, σ. 762).

Ωστόσο, και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών αλλαγών (όπως και στις πολιτικές που αφορούν στην εκπαίδευση), οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις που εγείρονται από τον νέο ρόλο τους και βιώνουν αισθήματα ανασφάλειας, αδυναμίας και έλλειψης ικανότητας να αντεπεξέλθουν στις τρέχουσες απαιτήσεις του εργασιακού τους περιβάλλοντος, γεγονός που λειτουργεί αρνητικά ως προς την αυτοεκτίμησή τους, όπως υποστηρίζουν οι Woods & Jeffrey (2002, σ. 96) και η οποία λειτουργεί σε συνάρτηση με την επαγγελματικής τους ταυτότητα όπως τονίστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Σχετικά με τα παραπάνω, ο Basil Bernstein (2000) έχει αναφερθεί στις αλλαγές στο πεδίο της εκπαίδευσης και τις επιπτώσεις των αλλαγών στις ταυτότητες. Χρησιμοποιώντας την έννοια της *ταξινόμησης*, περιγράφει την ισχύ των συνόρων μεταξύ κατηγοριών, όπως διαφορετικών περιεχομένων, δράσεων, λόγων, πρακτικών και των πλαισίων μετάδοσής τους (Bernstein, 2000, στο: Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σ. 36). Κάθε αλλαγή στο βαθμό μόνωσης των κατηγοριών, δηλαδή στην ταξινόμησή τους, συνεπάγεται αλλαγή του περιεχομένου των κατηγοριών και επομένως αλλαγή των ταυτοτήτων που αυτές συγκροτούν (Bernstein, 2000 στο: Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σ. 36. Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2010, σ. 179). Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και ο Reio (2005), που υποστηρίζει ότι το άτομο ενισχύεται να εφαρμόσει τις αλλαγές τις οποίες αποδέχεται και έτσι οδηγείται σε επαναδιατύπωση των εννοιών της ταυτότητας και του εαυτού.

Στην καλύτερη κατανόηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού απαιτείται η σύνδεση των συναισθημάτων και της αυτογνωσίας (self-knowledge), όπως επισημάνεται από πολλούς θεωρητικούς (βλ. π.χ.: Epstein, 1993. Lewis, 1999 στο: Zembylas, 2003, σ. 223). Συγκεκριμένα, οι Beauchamp και Thomas (2009) υποστηρίζουν την άποψη ότι τα συναισθήματα εμπλέκονται άμεσα με τη μελέτη της ταυτότητας και αποτελούν έναν βασικό παράγοντα μέσω του οποίου η ταυτότητα διαμορφώνεται και εκδηλώνεται. Η παραπάνω άποψη επικεντρώνεται σε δύο κυρίως σημεία. Πρώτον, τα συναισθήματα αποτελούν την εσωτερική ουσία του ατόμου και ως εκ τούτου η αναγνώρισή τους εξαρτάται από την ταυτότητά του. Δεύτερον, τα συναισθήματα είναι κοινωνικά κατασκευασμένα και λειτουργούν μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τους άλλους (βλ.: Day et al., 2006. Hong, 2010. Schmidt & Datnow, 2005. Zembylas, 2003). Ως εκ τούτου, τα συναισθήματα και η επίδρασή τους στον εκπαιδευτικό και την ταυτότητά του διακρίνονται σε θετικά και αρνητικά



και πολλές φορές σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που προωθούνται. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές των Lee και Yin (2011) στους εκπαιδευτικούς, όταν οι τελευταίοι έρχονται αντιμέτωποι με τις αλλαγές και την αβεβαιότητα που αυτές επισύρουν, με αποτέλεσμα να περιέρχονται σε αμηχανία. Αυτό το συναίσθημα έγκειται, όπως ερμηνεύεται από τους ερευνητές, στο ότι ουσιαστικά αδυνατούν να διατηρήσουν μια ισορροπία ανάμεσα στην αντίληψή τους για την ταυτότητα και στις προσδοκίες των μεταρρυθμίσεων, με αποτέλεσμα να παρατηρείται σύγχυση στα συναισθήματα και στην επαγγελματική ταυτότητα.

Όπως διαπιστώθηκε, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί την έκβαση ενός συγκερασμού στοιχείων τόσο των προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευτικών όσο και του κοινωνικού, πολιτιστικού και θεσμικού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου λειτουργούν σε καθημερινή βάση (βλ. π.χ.: Hargreaves A., 1994. Nias 1989. Van den Berg, 2002. Swennen et al., 2008. Wenger, 1998). Το παρόν κεφάλαιο δεν εξαντλεί τις ερμηνείες και τους παράγοντες που επηρεάζουν και συνθέτουν την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, αλλά εστιάζει στα στοιχεία εκείνα που φαίνονται χρήσιμα για την περαιτέρω μελέτη που θα πραγματοποιηθεί στο εμπειρικό μέρος της εργασίας. Συγκεκριμένα, εστιάζει στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στον σχολικό χώρο καθώς και τα συναισθήματα που προκαλούν στους εκπαιδευτικούς, δύο παραμέτρους που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και οι οποίες θα διερευνηθούν στο εμπειρικό μέρος της έρευνας.

**ΜΕΡΟΣ ΙΙ**  
**ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**  
**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ**  
**ΕΡΕΥΝΑΣ**

**3.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, οι ρόλοι ως κοινωνικά κατασκευές που διαρκώς αναθεωρούνται και μεταβάλλονται κάτω από την πίεση νέων αναγκών και δεδομένων, μπορεί να επηρεάσουν ποικιλοτρόπως τις διάφορες επαγγελματικές ομάδες και σε τελική ανάλυση την ίδια την επαγγελματική ταυτότητα. Για παράδειγμα, ο βασικός επαγγελματικός ρόλος του εκπαιδευτικού μέχρι πρόσφατα ήταν να παρέχει γνώσεις, αλλά τώρα έχει γίνει πιο πολυσχιδής και απαιτητικός από ποτέ. Τώρα πια ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξέρει πώς να ενσαρκώνει διαφορετικούς ρόλους, όχι μόνο ως πάροχος γνώσης, αλλά και ως ενορχηστρωτής, επόπτης, σύμβουλος, δάσκαλος, μέλος και συνάδελφος σε έναν γραφειοκρατικό μηχανισμό, ρόλοι-δεξιότητες που τελικά θα διαμορφώσουν την ταυτότητά του ως εκπαιδευτικού. Κατ' επέκταση, το επάγγελμα αυτό, είναι ιδιαίτερα ασαφές και συγκεχυμένο, ο δε φορέας του, δρα σε συνθήκες αβεβαιότητας, που προκύπτουν από την πολυπλοκότητα και συνθετότητα των ανώτερων απαιτήσεων (Πυργιωτάκης, 2000).

Καθώς, λοιπόν, το σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που ασκούνται και το προσωπικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών είναι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, η εργασία αυτή έχει σκοπό να μελετήσει τις θεσμικές αλλαγές του ολοήμερου σχολείου και τον τρόπο που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, ένεκα των ζητημάτων και διακυβευμάτων που τίθενται σε επίπεδο εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών πολιτικών, η παρακάτω έρευνα αποτελεί ένα αντικείμενο μελέτης της μεταβαλλόμενης επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσα από τις προτεινόμενες αλλαγές στο θεσμό του ολοήμερου σχολείου, καλώντας τους εκπαιδευτικούς που λειτουργούν στο ωράριο του νέου ολοήμερου να διαμορφώσουν εντός του εκπαιδευτικού σώματος διαφορετικές επαγγελματικές ταυτοτήτες,

προκειμένου να ανταποκριθούν στον ρόλο τους. Για το λόγο αυτό τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και τον εαυτό τους ως επαγγελματία μέσα από τις προτεινόμενες αλλαγές που υφίστατο το Ολοήμερο σχολείο;
2. Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν το έργο, άρα και κατ' επέκταση, την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού;
3. Επηρεάζεται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, τα επίπεδα παρώθησης και δέσμευσης στο έργο τους και η γενικότερη επαγγελματική τους εξέλιξη από την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής;
4. Τελικά, οι προτεινόμενες αλλαγές στο ολοήμερο σχολείο «ενσαρκώνουν» τον αντισταθμιστικό χαρακτήρα του και προωθούν την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης;

## **3.2. Μεθοδολογία της έρευνας**

### **3.2.1. Επιλογή ερευνητικού εργαλείου**

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Οι ποσοτικές μέθοδοι αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται ενώ οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1999 οπ. αναφέρεται στο Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008: 2).

Με την χρήση των ποιοτικών μεθόδων, ο ερευνητής επιζητά να κατανοήσει και να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα βιώνουν και συνειδητοποιούν τα γεγονότα, τα φαινόμενα και τις καταστάσεις. Κατά συνέπεια τα δεδομένα συλλέγονται μέσω της παρατήρησης και της συνέντευξης και κύριο μέλημα των ποιοτικών ερευνών είναι η περιγραφή του βιώματος και της εμπειρίας με τέτοιο τρόπο ώστε «όχι απλώς να μην χάνονται, αλλά να αναδύεται ο πλούτος των στοιχείων που τα αποτελούν» (Σταλίκας, 2011).

Για την παρούσα έρευνα, βασιστήκαμε στην παραδοχή του Zembylas (2003) ότι για να κατανοήσουμε την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και τα περιβάλλοντα τα οποία διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα – τόσο τη συναισθηματική όσο και την επαγγελματική- η τεχνική της εξιστόρησης (narrative) είναι ένα χρήσιμο εργαλείο. Η εξιστόρηση μας επιτρέπει να διερευνήσουμε την επαγγελματική ταυτότητα μέσω της συζήτησης και της αυτό-αναπαράστασης. Ο στόχος της ανάλυσης ήταν να κατανοήσουμε πληρέστερα την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, να δοθεί η ευκαιρία στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν με λόγια και να περιγράψουν την υποκειμενική τους εμπειρία και πραγματικότητα ως επαγγελματίες και να αναφερθούν στις επιρροές της παρούσας κατάστασης του Ολοήμερου σχολείου στην διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Για τους παραπάνω λόγους, δόθηκε προσωπική συνέντευξη (one-to-one interview). Πρόκειται για μια διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων όπου ο ερευνητής κάνει ερωτήσεις και καταγράφει τις απαντήσεις από έναν μόνο συμμετέχοντα. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέγεται η ημιδομημένη συνέντευξη που χρησιμοποιείται ευρέως σε ευέλικτα, ποιοτικά σχέδια (Robson, 2010: 302). Η ημιδομημένη συνέντευξη βασίζεται σε ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει ευελιξία αναφορικά με την σειρά των ερωτήσεων, με την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο (Ιωσηφίδης, 2008: 112). Ο συγκεκριμένος τύπος της λιγότερο δομημένης συνέντευξης αποτελεί μια μέθοδο εκμείυσης πληροφοριών (Cohen & Manion, 1994: 380) και επιτρέπει στον ερωτώμενο μεγαλύτερη ευελιξία στην απόκριση (Miller & Grabtree, 1999 οπ. αναφ. στο Robson, 2010: 320).

Μετά την μαγνητοφώνηση ακολούθησε απομαγνητοφώνηση του συνολικού υλικού των συνεντεύξεων, προκειμένου να γίνει επεξεργασία τους με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

### **3.2.2. Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου της συνέντευξης**

Το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης στηρίχθηκε σε Πρωτόκολλο συνέντευξης (Παράρτημα Ι), το οποίο προέκυψε ύστερα από την

βιβλιογραφική επισκόπηση που αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας και την σύμφωνη γνώμη της επιβλέπουσας καθηγήτριας.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν κινούνται γύρω από τέσσερις (4) θεματικούς άξονες:

A. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες.

B. Επίδραση των νέων διοικητικών μέτρων στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Γ. Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το έργο, την επαγγελματική ταυτότητα και εξέλιξή τους.

Δ. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, την παρώθηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Βέβαια, προηγήθηκαν και ορισμένες ερωτήσεις προκειμένου να αντληθούν πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού (ηλικία, προϋπηρεσία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, σχολική μονάδα υπηρετήσης, μέγεθος σχολικής μονάδας, περιοχή σχολείου).

### **3.2.3. Περιγραφή του δείγματος και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας**

Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες που καθορίζουν το μέγεθος του δείγματος γιατί εξαρτάται από τη φύση της ερευνητικής διαδικασίας και το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο ερευνητής ότι ένα συγκεκριμένο δείγμα είναι επαρκές όταν η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων φτάνει, σύμφωνα με τον Merkens (2004), σε «θεωρητικό κορεσμό», που σημαίνει ότι η συμπερίληψη των άλλων συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία δεν προσφέρει κάτι πρωτότυπο (οπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2008: 64-65).

Έτσι, το δείγμα μας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ο αριθμός των ερωτηθέντων ανέρχεται σε 7 συνολικά. Η έρευνα διεξήχθη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, κατά τους μήνες Νοέμβριο και

Δεκέμβριο του 2017. Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα εξελίσσεται στους νομούς Κορινθίας και Αττικής.

Η διεξαγωγή της συνέντευξης γινόταν συνήθως στο χώρο εργασίας των ερωτηθέντων, δύο (2) συνεντεύξεις έγιναν στα σπίτια των συνεντευξιαζόμενων αντίστοιχα, ενώ μία έγινε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, καθότι ο συνεντευξιαζόμενος βρισκόταν εκτός των νομών που αναφέρθηκαν παραπάνω για προσωπικούς λόγους.

Οι συνεντεύξεις, όπως αναφέρθηκε, ξεκίνησαν με μια ερώτηση που αποσκοπούσε στην συλλογή πληροφοριών σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων. Από το σύνολο των ερωτηθέντων, η πλειοψηφία είναι γυναίκες (πέντε (5) στις επτά (7)), έναντι των δύο (2) αντρών, γεγονός που οφείλεται στην αριθμητική υπεροχή των γυναικών στο χώρο της εκπαίδευσης. Επίσης, έγινε μια προσπάθεια εύρεσης δείγματος όλων των ηλικιακών ομάδων (20-30, 31-40, 41-50 και 51-60) με έμφαση στις κατηγορίες 31-40 και 41-50, προκειμένου να έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στις αλλαγές του θεσμού του ολοήμερου σχολείου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι και η πλειονότητα αυτών εργάζονται στην οργανική τους θέση και μόνο μία εκπαιδευτικός είναι αναπληρώτρια. Ωστόσο, όλοι έχουν επιμόρφωση στις ΤΠΕ και επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ τέσσερις (4) εξ' αυτών κατέχουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2) παρατίθενται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της παρούσας μελέτης.

Κατά τη διεξαγωγή των προσωπικών συνεντεύξεων ημασταν πολύ προσεκτικοί στη συμπεριφορά, στο τόνο της φωνής και στις αντιδράσεις μας κατά τις απαντήσεις των ερωτώμενων γιατί διαφορετικά θα επηρεάζαμε τα αποτελέσματα της έρευνας και τον βαθμό αξιοπιστίας τους (Κυριαζή, 1999: 124). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης καταγράφαμε με μαγνητόφωνο ενώ παράλληλα σημειώναμε στοιχεία που αφορούσαν τις συνθήκες της έρευνας, τη συμπεριφορά του ερωτώμενου, προκειμένου πιθανόν να συντελέσουν στην ορθότερη ερμηνεία των απαντήσεων (Κυριαζή, 1999:125). Στο τέλος της κάθε συνέντευξης ευχαριστούσαμε τους ερωτώμενους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Κωδ.	Φύλο	Ηλικία	Ειδικότητα	Πανεπιστήμιο/ Τμήμα	Διδακτική εμπειρία (έτη)	Επαγγελματική Κατάσταση	Επιπλέον προσόντα
E1	Γ	31-40	ΠΕ 70	Εθνικό & Καποδιστρια- κό Αθηνών	10-20	Μόνιμη και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>2. Αγγλικά</li> <li>3. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> <li>4. Μεταπτυχιακό: Σπουδές στην Εκπαίδευση (ΕΑΠ)</li> </ol>
E2	Γ	31-40	ΠΕ 70	Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης (Ρέθυμνο)	10-20	Μόνιμη και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>2. Αγγλικά- Γαλλικά</li> <li>3. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> </ol>
E3	Γ	41-50	ΠΕ 70	Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών	20-30	Μόνιμη και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>2. Αγγλικά</li> <li>3. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> <li>4. Μεταπτυχιακό: Εκπαίδευση ενηλίκων (ΕΑΠ)</li> </ol>
E4	Γ	20-31	ΠΕ 70	Εθνικό & Καποδιστρια- κό Αθηνών	6 – 10	Αναπληρώτρια	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α επιπέδου</li> <li>2. Αγγλικά</li> <li>3. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> <li>4. Μεταπτυχιακό: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας)</li> <li>5. Γνώση γραφής Braille</li> </ol>
E5	Γ	31-40	ΠΕ 70	Εθνικό & Καποδιστρια- κό Αθηνών	10-20	Μόνιμη με απόσπαση σε άλλο σχολείο	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>2. Αγγλικά- Γαλλικά</li> <li>3. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> <li>4. Μεταπτυχιακό: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας)</li> </ol>
E6	Α	41-50	ΠΕ 70	Εθνικό & Καποδιστρια- κό Αθηνών	20-30	Μόνιμος και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>2. Αγγλικά- Γερμανικά</li> <li>3. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> </ol>

E7	A	51-60	ΠΕ 70	Παιδαγωγική Ακαδημία Αθήνας	20-30	Μόνιμος και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Εξομοίωση</li> <li>2. Διδασκαλείο</li> <li>3. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>4. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> </ol>
----	---	-------	-------	-----------------------------------	-------	--	--

(Πίνακας 2)

### 3.2.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Ένα εργαλείο μέτρησης είναι έγκυρο, όταν καλύπτει αποκλειστικά τη θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε (Κυριαζή, 2008:86). Η συγκεκριμένη έρευνα, μέσω του εργαλείου της συνέντευξης, θεωρούμε ότι κατάφερε να συνδέσει τα θεωρητικά στοιχεία του πρώτου μέρους της εργασίας, με τα αποτελέσματα που παρατίθενται στο πρακτικό μέρος.

Η αξιοπιστία της μέτρησης εστιάζεται στη σταθερότητα του αποτελέσματος σε επαναληπτικές μετρήσεις με την ίδια μεθοδολογία κάτω από παρόμοιες συνθήκες. Η απόκλιση των αποτελεσμάτων σε μικρό ή μεγάλο βαθμό οδηγεί σε σφάλμα της μέτρησης που αντικατοπτρίζεται στο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας του εργαλείου μέτρησης (Κυριαζή, 1999:86). Ωστόσο, η ίδια επισημαίνει ότι στην ποιοτική έρευνα, «στόχος δεν είναι η διαμόρφωση γενικών κανόνων, αλλά η διατύπωση «υποθέσεων εργασίας» για το τι είναι πιθανό ν' ανακαλύψει κανείς σε χώρους παρόμοιους με εκείνους που ερευνήθηκε.»

Έτσι, η συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται να είναι σ' ένα βαθμό αξιόπιστη, παρά το μικρό μέγεθος του δείγματος. Παρόλα αυτά, ένας ανώτερος βαθμός αξιοπιστίας θα μπορούσε, ίσως να επιτευχθεί μέσω της χρήσης πολλαπλών μεθόδων, όπως για παράδειγμα, και ποσοτικών, καθώς σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008:28), οι ποσοτικές και ποιοτικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας είναι δυνατόν να γίνουν αντιληπτές περισσότερο ως μια συνέχεια και όχι ως αντιτιθέμενες πλευρές της.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

### **4.1. Περιγραφή των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα**

Όπως ήδη έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους και η μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό. Προέκυψε ένα πληροφοριακό υλικό, το οποίο επεξεργαστήκαμε και προκειμένου να αποδοθεί το νόημα σε εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα, ακολούθησε ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων ανά θεματικό άξονα με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Ιωσηφίδης, 2008: 123).

### **4.2. ΑΞΟΝΑΣ Α: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες**

#### **4.2.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως επαγγελματία.**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζουν το εαυτό τους ως καλό εκπαιδευτικό, με όρεξη και αγάπη για το επάγγελμά τους.

*«(...) ίσως θεωρούμαι αρκετά παραδοσιακή ως δασκάλα (...) ο τρόπος παράδοσης των μαθημάτων στην τάξη μου, είναι αρκετά φρέσκος και διαδραστικός»*

*«Η αγάπη για το επάγγελμά μου, ίσως είναι αυτή που με κάνει μια καλή δασκάλα. Και φυσικά η αγάπη μου για τα παιδιά.»*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας, όπως η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, η οποία αναφέρει ότι:

*«Λόγω της ελάχιστης προϋπηρεσίας που διαθέτω, δεν μπορώ να πω ότι είμαι ακόμα μια τέλεια εκπαιδευτικός. Με τα χρόνια, θεωρώ πως θα αποκτήσω την αυτοπεποίθηση και την εμπειρία που χρειάζεται για να νιώθω περισσότερο επαρκής.»*

#### 4.2.2. Διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι λόγω των απαιτήσεων του επαγγέλματος, δεν μπορούν να είναι ποτέ απόλυτα επαρκείς με τον εαυτό τους. Ωστόσο, εστίασαν στην συνεχή επιμόρφωση που είναι απαραίτητη.

*«Φυσικά πιστεύω όμως ότι είμαι αρκετά καλή στην δουλειά μου, ακριβώς επειδή συνεχίζω να βελτιώνομαι μέσω των μετεκπαιδεύσεων που και με δική πρωτοβουλία παρακολουθώ»*

*«Όπως σας είπα και πριν, έχω ελάχιστη προϋπηρεσία για να νιώθω επαρκής. Οι συνεχείς σπουδές μου, όμως, τα σεμινάρια, τα μεταπτυχιακά, μου δίνουν μια αυτοπεποίθηση και μια ευκαιρία να παρακολουθώ τις εξελίξεις στο επάγγελμά μου».*

#### 4.2.3. Η ηθική ικανοποίηση και η απογοήτευση των εκπαιδευτικών

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επάγγελμά τους, σχετίζεται με την συναισθηματική και ηθική ικανοποίηση που λαμβάνουν κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας στο χώρο της εκπαίδευσης:

*«Ας πούμε μια ξαφνική αγκαλιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος μου προσφέρει απίστευτη ικανοποίηση. Είμαι κυρίως λοιπόν ικανοποιημένη από το συναισθηματικό κομμάτι της δουλειάς μου.»*

*«Η ικανοποίηση που λαμβάνω από το επάγγελμά μου αφορά σχεδόν αποκλειστικά τους ίδιους μου τους μαθητές. Είναι φοβερό να βλέπεις την πορεία και την εξέλιξη των παιδιών που αναλαμβάνεις. Μόνο και μόνο από αυτό, θεωρώ πως ένας εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται αν έχει πετύχει τους στόχους του.»*

Μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, όμως, δίνουν έμφαση στη μη ικανοποίηση από την πολιτική του επαγγέλματος και ουσιαστικά στην απογοήτευση που τους προκαλεί η δουλειά τους:

*« Ικανοποιημένος από τη δική μου δουλειά; Φυσικά... Το ίδιο το επάγγελμα όμως με έχει απογοητεύσει πολλές φορές.»*

*«Η μέχρι τώρα πορεία μου, δεν εξαρτάται μόνο από εμένα. Η πολιτική που ακολουθεί το επάγγελμά μας δεν μας επιτρέπει πολλές φορές να αυτενεργούμε, να αναλαμβάνουμε πρωτοβουλίες. Άρα δεν είμαι ικανοποιημένη όσο θα ήθελα από αυτό ανεξάρτητα από τη δική μου προσπάθεια».*

#### 4.2.4. Ερμηνείες του όρου «επαγγελματίας»

Η συνολική εικόνα του δείγματος αντιλαμβάνεται ως επαγγελματία, αυτόν που:

- ◆ Έχει πτυχίο πάνω στον τομέα του
- ◆ Μετεκπαιδεύσεις
- ◆ Σεμινάρια
- ◆ Μεταπτυχιακό
- ◆ Συνεχείς επιμορφώσεις

Οι πλειονότητα των ερωτώμενων δηλώνει ότι ο όρος επαγγελματίας είναι ψυχρός και δεν ενέχει τον ανθρώπινο παράγοντα.

*«Βέβαια ως όρος υπάρχει στο μυαλό μας με την ψυχρή του έννοια, χωρίς να αναλογιζόμαστε τον ψυχολογικό παράγοντα. Για μένα ένας ολοκληρωμένος επαγγελματίας θα πρέπει να είναι πρώτα άνθρωπος.»*

*«Όταν ακούμε τον όρο αυτό, θεωρούμε ότι μιλάμε για μηχανές, που κάνουν σωστά τη δουλειά τους, σε συγκεκριμένο ωράριο, με συγκεκριμένο τρόπο και συνθήκες. Δεν εννοείται πουθενά ο ανθρώπινος παράγοντας».*

#### 4.2.5. Τα νέα μέτρα και η υποβάθμιση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν πως είναι δύσκολο να δράσουν ως επαγγελματίας στα νέα δεδομένα.

*«Ομολογουμένως το κράτος έχει αναπτύξει υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις από το επάγγελμά μας (...) ως σωστοί επαγγελματίες θα πρέπει να φέρουμε εις πέρας τις απαιτήσεις αυτές χωρίς αντιρρήσεις και παράπονα (...) όλα αυτά πρέπει να γίνουν με τον μικρότερο δυνατό μισθό και τις περισσότερες δυνατές εργατοώρες.»*

*«Η προσπάθειά μας να λειτουργήσουμε ως επαγγελματίες στη δουλειά μας, καταρακώνεται κάθε φορά με τα νέα μέτρα που μας επιβάλλουν. Οι απαιτήσεις γίνονται όλο και περισσότερες και αντί να μας διευκολύνουν, μας εμποδίζουν να τις φέρνουμε εις πέρας.»*

Αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά αρνητικοί ως προς τον όρο «επαγγελματίας», όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους. Δυο εξ'αυτών αναφέρουν χαρακτηριστικά:

*«Ο δάσκαλος δεν ήταν ποτέ και δεν θα είναι επαγγελματίας. Το δύσκολο έργο του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα γιατί έχει να κάνει με παιδιά.»*

*«Δε θεωρώ ότι αυτό που κάνουμε είναι ένα επάγγελμα, αλλά αντίθετα λειτούργημα. Είναι πολύ άσχημο να το λέμε επάγγελμα. Οι γονείς κάνουν επάγγελμα όταν αναλαμβάνουν να μεγαλώσουν και να προικίσουν τα παιδιά τους με αξίες.»*

#### **4.3. ΑΞΟΝΑΣ Β: Επίδραση των νέων διοικητικών μέτρων στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών**

##### **4.3.1. Η επιρροή της επαγγελματικής ταυτότητας από τις αλλαγές στη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου**

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων συμφωνούν στην άποψη ότι έχει επηρεαστεί η επαγγελματική τους ταυτότητα από τις αλλαγές:

*«Πόσο μάλλον τώρα που θα πρέπει κάθε φορά να συνεχίσουμε το έργο κάθε συναδέλφου που διδάσκει στο ολοήμερο και να είμαστε ενήμεροι για τα προβλήματα σχεδόν όλων των τάξεων.»*

*«Φυσικά. Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται ανάλογα με τις υποχρεώσεις που έχει. Οι υποχρεώσεις αυτές αυξάνονται τώρα που έχουμε ένα ρόλο παραπάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία.»*

Επίσης, προκύπτει ο δυσδιάκριτος χαρακτήρας της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναφέρουν ότι:

*«Δυστυχώς δεν μιλάμε για μια μόνο ταυτότητα καθώς η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ενέχει από μόνη της πολλές ταυτότητες.»*

*«Ποια ταυτότητα; Οι εκπαιδευτικοί καλούμαστε να έχουμε πολλές ταυτότητες. Είμαστε ψυχολόγοι, μέλη ομάδας ενηλίκων και παιδιών, σύμβουλοι, ...εε και άλλα πολλά.»*

#### 4.3.2. Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών στα νέα πλαίσια λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, οι νέοι ρόλοι που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί μετά τις θεσμικές αλλαγές στη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, είναι:

- ◆ Συνεργασία με τους συναδέλφους
- ◆ Κάλυψη θέσεων σε περίπτωση απουσίας συναδέλφων
- ◆ Γνώστες άλλων διδακτικών αντικειμένων (μουσική, πληροφορική, γυμναστική, κ.α.)
- ◆ Διοικητικά στελέχη (Υπεύθυνοι ολοήμερου)
- ◆ Μέλη νέας ομάδας, του ολοήμερου σχολείου
- ◆ Συνεργασία με περισσότερους γονείς

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι ο νέος ρόλος που έχουν αναλάβει είναι η συνέχιση του έργου των συναδέλφων τους για κοινή πορεία στο ολοήμερο πρόγραμμα.

*«Καλούμαστε να ακολουθήσουμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του προηγούμενου συναδέλφου, ακόμα και αν δεν συμφωνούμε με αυτό.»*

*«Στην πράξη αναλαμβάνουμε μεγαλύτερο όγκο εργασίας και πίσω από αυτό. Προετοιμασία, συνέχιση των στόχων που έχουν θέσει και οι υπόλοιποι συνάδελφοι που διδάσκουν τις άλλες μέρες, συνεργασία με αυτούς για κοινή πορεία.»*

Όλοι οι συνάδελφοι αναφέρονται στην αλλαγή του διδακτικού τους ωραρίου ως ένα επιπλέον ρόλο που τους δυσκολεύει στην επαγγελματική τους ζωή.

*«Ας μην ξεχνάμε τις αλλαγές του ωραρίου και πολλές φορές τα κενά που θα πρέπει να καλύψουμε σε περίπτωση απουσίας ενός συναδέλφου.»*

*«Βέβαια είναι και το νέο ωράριο. Πρέπει πάλι να προσαρμοστούμε στις αλλαγές, χωρίς να επηρεαστούν και οι προσωπικές μας υποχρεώσεις, πράγμα αδύνατον να συμβεί.»*

#### **4.4. ΑΞΟΝΑΣ Γ: Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το έργο, την επαγγελματική ταυτότητα και εξέλιξή τους**

##### **4.4.1. Τα βασικά αίτια αδυναμίας ανταπόκρισης στο νέο ρόλο των εκπαιδευτικών**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι υπό τις παρούσες συνθήκες είναι δύσκολο να ανταποκριθούν επάξια στο νέο τους ρόλο. Οι λόγοι που επισημαίνουν είναι:

- ◆ Οι πολλοί ρόλοι που έχουν να ανταποκριθούν.

*«Όπως ανέφερα και προηγουμένως οι πολλοί ρόλοι που έχουμε σαν εκπαιδευτικοί, είναι ήδη πολλοί. Με άλλον έναν τώρα, τα πράγματα δυσκολεύουν.»*

- ◆ Η ίδια η φύση και η σύσταση του ολοήμερου.

*«Είναι δύσκολο να ανταποκριθούμε επαρκώς στο νέο αυτό ρόλο. Η παρουσία ειδικών δασκάλων ολοήμερου είναι απαραίτητη, καθώς θα είχαν να αναλάβουν μόνο αυτό, κάνοντας πιο σωστά αυτή τη δουλειά.»*

- ◆ Οι ταυτότητες που αναλαμβάνουν.

*« (...) θεωρώ ότι κανένας δάσκαλος δεν είναι απόλυτα επαρκής γι' αυτή τη θέση λόγω των πολλών ταυτοτήτων.»*

- ◆ Η αγανάκτηση από τη δυσκολία συνεργασίας με τους συναδέλφους.

« (...) Προσωπικά, δεν ξέρω αν προσφέρω όσο θα ήθελα στο ολοήμερο πρόγραμμα. Και να ήθελα, υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες. Ας πούμε για παράδειγμα, η συνεργασία με όλους τους συναδέλφους δεν είναι εύκολη υπόθεση. Δεν γίνεται να συμφωνούμε όλοι με τον τρόπο διδασκαλίας των άλλων.»

◆ Το νέο ωράριο

« (...) ακόμα και το νέο ωράριο μας δυσκολεύει στο έργο μας. Πώς να τα διευθετήσουμε όλα;»

4.4.2. Οι σημαντικότεροι παράγοντες / συνθήκες που επηρέασαν / επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα μέσα στην επικρατούσα κατάσταση.

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων συγκλίνουν στους εξής παράγοντες επιρροής της επαγγελματικής τους ταυτότητας:

◆ Η σχέση με τους συναδέλφους

«Η προσωπικότητα των δασκάλων, η επαγγελματική τους κατάρτιση, το κλίμα συνεργασίας (...)»

«Ασφαλώς και η σχέση με τους συναδέλφους επηρεάζει την επαγγελματική μας ταυτότητα. Είπαμε ότι είναι μια καινούρια κατάσταση που πρέπει όλοι να εμπλακούμε.»

◆ Η σχέση με τους γονείς

«Αναφερόμενοι στους γονείς, η συνεργασία μαζί τους πολλές φορές είναι δύσκολη. Οι ίδιοι παρουσιάζουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες από εμάς, αλλά και τα παιδιά τους.»

«Και πριν είχαμε να διαχειριστούμε γονείς, αλλά τώρα είναι πολύ περισσότεροι και οι απαιτήσεις αφορούν την προετοιμασία των παιδιών τους για την επόμενη ημέρα.»

◆ Οι προσωπικές τους ανάγκες και η προσωπικότητά τους

«Ακόμα και η καθημερινότητά τους, οι προσωπικές του ανάγκες.»

«Η προσωπικότητα και τα «θέλω» των εκπαιδευτικών επηρεάζουν επίσης την διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Άλλωστε το εγώ τους υπάρχει πριν από κάθε δουλειά τους.»

◆ Η εκπαιδευτική πολιτική

«Τέλος, η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική δεν λαμβάνει υπόψη της την γνώμη των δασκάλων, οι οποίοι βρίσκονται μέσα στο πρόβλημα και η επίλυση που θα έφερναν οι ίδιοι ίσως να ήταν καλύτερη.»

« (...), αλλά όσα και να απαριθμήσω, αυτός που παίρνει τις αποφάσεις, το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας, είναι ο καθοριστικότερος παράγοντας όλων.»

◆ Ο οικονομικός παράγοντας

«Οι χαμηλές οικονομικές απολαβές, (...) Άλλωστε και η οικονομική κατάσταση της χώρας τους οδηγεί σε τέτοιες συμπεριφορές και απαιτήσεις.»

«Στην επικρατούσα κατάσταση, ο μισθός είναι ένας βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της επαγγελματικής μας ταυτότητας. Όχι ότι εξαρτάται από αυτόν η δουλειά που θα προσφέρουμε, αλλά ως ανταμοιβή για αυτό που κάνουμε.»

4.4.3. Η αδυναμία και η υποβάθμιση της επαγγελματικής εξέλιξης από τις αλλαγές του ολόημερου σχολείου.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι προτεινόμενες αλλαγές, δεν θα τους βοηθήσουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

«Έτσι και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αξιολογούνται από την κεντρική εξουσία και όχι από εμάς τους ίδιους (...) Άρα, προσωπικά δεν θεωρώ ότι μπορεί να μου προσφέρει επαγγελματική εξέλιξη.»

Αντίθετα, δυο εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι αλλαγές θα υποβαθμίσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι:

«Καμία επαγγελματική εξέλιξη. Αντιθέτως, αυτή η κατάσταση θεωρώ πως μας πηγαίνει πίσω.»

«Η επαγγελματική εξέλιξη είναι η επιθυμία και η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να βελτιώσει την άσκηση του επαγγέλματός του. Όταν, όμως, υποβαθμίζεται ο ρόλος του από τις αλλαγές, παύει να υπάρχει και επιθυμία για εξέλιξη.»



#### **4.5. ΑΞΟΝΑΣ Δ: Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, την παρόθηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών**

##### **4.5.1. Οι λόγοι επιρροής της δέσμευσης και του κινήτρου των εκπαιδευτικών λόγω των τωρινών αλλαγών**

Οι πέντε (5) από τις επτά (7) απαντήσεις αφορούσαν την αρνητική επιρροή των αλλαγών στη δέσμευση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών.

*«Φυσικά και επηρεάζεται τόσο το κίνητρο όσο και η δέσμευση του εκπαιδευτικού στην δουλειά του. Τα αποτελέσματα πλέον της δουλειάς μας λόγω των αλλαγών ίσως να έχουν επηρεαστεί και αρνητικά.»*

*«Όπως και η επαγγελματική εξέλιξη έτσι και τα κίνητρα επηρεάζονται αρνητικά από την τωρινή κατάσταση στο ολόημερο σχολείο.»*

Οι λόγοι επιρροής που αναφέρονται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι:

- ◆ Η σωματική και συναισθηματική κόπωση

*«Η κούραση, η μείωση του κινήτρου λόγω τόσο της σωματικής όσο και της συναισθηματικής κόπωσης (...).»*

- ◆ Οι μικρές απολαβές

*« Και όλα αυτά πρέπει να πραγματοποιηθούν με το μικρότερο δυνατό μισθό και τις δυνατότερες εργατοώρες. Με τι κίνητρο λοιπόν, να προσπαθήσουμε για όλα αυτά;»*

- ◆ Η δυσκολία εκπλήρωσης όλων των ρόλων

*« (...) οι συνεχόμενες ματαιώσεις εξαιτίας της αδυναμίας μας να εκπληρώσουμε όλους αυτούς τους ρόλους, μας οδηγούν να μην απολαμβάνουμε την δουλειά μας και πολλές φορές να δυσφορούμε.»*

- ◆ Οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους

*«Ακόμα και οι συγκρούσεις μεταξύ μας για τον εάν συμφωνούμε ή όχι με αυτές τις πολιτικές επηρεάζουν εμάς τους ίδιους, άρα και τη δουλειά μας.»*

- ◆ Οι αυξημένες απαιτήσεις των γονιών

*«Η προσπάθειά μας δεν αναγνωρίζεται. Οι γονείς ζητούν ολοένα και περισσότερα και εμείς νιώθουμε «μπαλάκι» ανάμεσα στα χέρια αυτών, του κράτους και των δικών μας επιλογών. Τα κίνητρα αυτομάτως σταματούν να υπάρχουν.»*

- Αντιθέτως, δύο (2) εκ των ερωτώμενων, θεωρούν ότι τα κίνητρά τους δεν επηρεάζονται από τα νέα μέτρα, αλλά αποτελούν εσωτερική ανάγκη.

*«Τα κίνητρα είναι η επιθυμία να κνηγάμε τους στόχους μας. Αυτά πρέπει να υπάρχουν μέσα μας συνεχόμενα και ανελλιπώς, ανεξάρτητα από κάθε είδους αλλαγή.»*

*«Εμείς οι δάσκαλοι αναζητούμε τρόπους κινητοποίησης των μαθητών μας, μέσα από κίνητρα, πρεσβεύοντας την σημασία τους για την μάθηση. Θα ήταν, λοιπόν, τουλάχιστον άσχημο, να σταματήσουμε να προσπαθούμε για τη δουλειά μας λόγω των νέων μέτρων».*

#### 4.5.2. Οι προτεινόμενες αλλαγές για υψηλότερα ποσοστά κινητοποίησης, θέλησης και δέσμευσης απέναντι στο ρόλο και τους μαθητές των εκπαιδευτικών

Οι αλλαγές που προτείνουν οι ερωτώμενοι είναι:

- ◆ Αύξηση θέσεων εργασίας

*«Αρχικά, βασικό βήμα θα ήταν η αύξηση των θέσεων εργασίας (...)*

*«Πρωταρχικό μέλημα είναι να υπάρχει πληρότητα θέσεων στα σχολεία. Ο καθένας να αναλαμβάνει το ρόλο του, ώστε να υπάρχει αποτελεσματικότητα και υπευθυνότητα.»*

- ◆ Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

*« (...) η κρατική επιμόρφωση των δασκάλων κυρίως αυτών που θα αναλάμβαναν το δύσκολο έργο του ολόημερου σχολείου (...)*

*«Οφείλουμε να είμαστε πάντα ενημερωμένοι για τα νέα δεδομένα και τις εξελίξεις στην εκπαίδευση. Μέσω επιμορφώσεων και σεμιναρίων θα είμαστε πιο αποτελεσματικοί στο έργο μας και πιο «έτοιμοι» για τους μαθητές μας.»*

- ◆ Δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλίας

*«Δυστυχώς, αυτό που λείπει από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, αφού μόνο ο δάσκαλος μπορεί να γνωρίζει τις απαιτήσεις της τάξης του.»*

*« (...) δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλίας και εφαρμογής νέων ιδεών (...)»*

◆ Συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

*« (...) και φυσικά η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική.»*

*«Θα πρέπει να γίνεται διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικών και κρατικού φορέα. Αν δεν ερωτηθούμε εμείς που βλέπουμε την κατάσταση εκ των έσω, τότε ποιος είναι αρμόδιος για τις αποφάσεις;»*

◆ Ύπαρξη οικονομικών κινήτρων

*«Ακόμα και η ύπαρξη κάποιου επιδόματος για όσους αναλαμβάνουν την ευθύνη του ολοήμερου, θα ήταν μια τουλάχιστον τυπική αναγνώριση της προσπάθειάς μας.»*

◆ Ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής

*«Γώρα όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή του ολοήμερου σχολείου και όχι μόνο εεε... τη θεωρώ τουλάχιστον απαραίτητη.»*

#### 4.5.3. Η βελτίωση των εκπαιδευτικών υποθέσεων:

- Ως νομοθετικό/διοικητικό εγχείρημα.

Με την συγκεκριμένη θέση συμφωνούν τρεις (3) εκπαιδευτικοί.

*«Φυσικά και είναι διοικητική υπόθεση. Άλλωστε εμείς δεν έχουμε γνώμη για τις αποφάσεις που λαμβάνονται. Τα δεχόμαστε όλα σαν άβουλα όντα.»*

*«Μακάρι να ήταν στο χέρι των εκπαιδευτικών. Όμως, άλλοι αποφασίζουν για εμάς. Οπότε και να θέλαμε, δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι.»*

*«Όταν οι αλλαγές έχουν κανονιστεί, έχουν αποφασιστεί και έχουν ήδη εφαρμοστεί, είναι ανώφελο να συζητάμε για προσωπικές υποθέσεις.»*

- Ως υπόθεση και των δύο.

Τη θέση αυτή ασπάζονται οι υπόλοιποι τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί.

*«Η ευθύνη θα πρέπει να μοιράζεται ισάξια και στους δυο.»*

*«Εννοείται πως το πρώτο λόγο έχουν οι αρμόδιες αρχές. Είναι στο χέρι μας όμως να προσπαθούμε να βελτιώσουμε τις δύσκολες καταστάσεις με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο.»*

- Ως προσωπική υπόθεση.

Κανένας από τους ερωτώμενους δεν πιστεύει ότι η βελτίωση των εκπαιδευτικών υποθέσεων αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς.

#### 4.5.4. Τα βασικά αίτια μη πραγματοποίησης των στόχων πο θέτει το ολοήμερο σχολείο (π.χ. ισότιμες ευκαιρίες εκπαίδευσης, ποιοτική εκπαίδευση, κ.τ.λ.)

Η κυρίαρχη τάση, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, υποστηρίζει ότι δεν πραγματοποιούνται οι στόχοι του ολοήμερου σχολείου. Οι λόγοι μη πραγματοποίησης ταξινομούνται σε:

- ◆ Ευθύνη της εκπαιδευτικής πολιτικής

*« (...) αυτό δεν πραγματοποιείται και λόγω των αποφάσεων του Υπουργείου (...)»*

*«Η πολιτική που εφαρμόζει το Υπουργείο, δεν βοηθά στην εκπλήρωση των στόχων που το ίδιο θέτει. Είναι ένας φαύλος κύκλος.»*

- ◆ Αδυναμία των ίδιων των εκπαιδευτικών

*« (...)αλλά και λόγω της αδυναμίας μας να φέρουμε τα άριστα αποτελέσματα.»*

*«Είναι δύσκολο, αν όχι ανέφικτο, να φέρουμε εις πέρας το δύσκολο έργο του ολοήμερου σχολείου, καθώς δεν υπάρχει ξεκάθαρη ανάθεση ρόλων, με αποτέλεσμα να αισθανόμαστε ελλειπείς στη δουλειά μας.»*

Αξίζει να σημειωθεί ότι η απάντηση μόνο μιας εκπαιδευτικού αφορά την εκπλήρωση των στόχων του ολοήμερου από τη μεριά των εκπαιδευτικών, η οποία χαρακτηριστικά αναφέρει:

*«Όσο δύσκολο ρόλο και αν αναλαμβάνουμε , η αγάπη για τη δουλειά μας, μας κάνει να ξεπερνάμε τα εμπόδια και να προσπαθούμε σκληρά για να εκπληρώσουμε τους στόχους του ολήμερου.»*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 5.1.ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### 5.1.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται ότι και οι επτά εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι καλοί στο επάγγελμά τους, κάτι το οποίο προκύπτει από την αγάπη για τη δουλειά τους. Επίσης, φαίνεται από την απάντηση της μιας εκπαιδευτικού, που είναι και η μοναδική αναπληρώτρια του δείγματος, ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας, συνδέονται με την αυτό-εικόνα των εκπαιδευτικών γύρω από την ικανότητα στο επάγγελμά τους προσδίδοντας *«την αυτοπεποίθηση και την εμπειρία»* που χρειάζεται για να νιώθει περισσότερο επαρκής. Όμως, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως δεν μπορούν να νιώθουν επαρκείς, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων που προκύπτουν από τα νέα μέτρα.

Επίσης, σ' αυτό το σημείο θα άξιζε να αναφερθούμε και στον προβληματισμό που προκύπτει από τη χρήση του όρου επαγγελματίας στο χώρο της εκπαίδευσης και τη μεταφορά του από το χώρο των επιχειρήσεων σε έναν κατεξοχήν ανθρωποκεντρικό χώρο. Στο νου των εκπαιδευτικών μπορεί να συγχέονται οι δύο όψεις του επαγγελματισμού. Από τη μια το επάγγελμα συνδέεται με έννοιες όπως τα χρήματα, η κοινωνική αναγνώριση, η τεχνική κατάρτιση και το κύρος και από την άλλη με ποιοτικά στοιχεία του χαρακτήρα του επαγγελματία, όπως η δέσμευση και το καθήκον που αισθάνεται απέναντι σε αυτό που κάνει (Helsby, 1995; Hargreaves, 2000; Hooley, 2007). Έτσι, στις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δε χαρακτηρίζεται από τους συναδέλφους του ως ιδιαίτερα επαγγελματίας, είτε λόγω της περιρρέουσας κατάστασης στο εκπαιδευτικό σύστημα, είτε λόγω του ότι *«το δύσκολο έργο του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα γιατί έχει να κάνει με παιδιά»*.

### 5.1.2. Η επίδραση των νέων διοικητικών μέτρων στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Αρχικά, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν το δυσδιάκριτο χαρακτήρα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Έτσι, η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί μια αέναη διαδικασία ερμηνείας και επαν-ερμηνείας των εμπειριών των εκπαιδευτικών, όπως οι ίδιοι τις βιώνουν και τις αντιλαμβάνονται και μια διαρκή διαδικασία ταυτοποίησης (Watson, 2006, σ. 509). Μέσα από τις απαντήσεις του δείγματος, φαίνεται πως δεν μιλάμε για μια και μόνο ταυτότητα: *«Δυστυχώς δεν μιλάμε για μια μόνο ταυτότητα καθώς η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ενέχει από μόνη της πολλές ταυτότητες»*, αλλά για ένα πλήθος υπο-ταυτοτήτων, οι οποίες ενδέχεται να βρίσκονται σε ταύτιση αλλά και σε διάσταση μεταξύ τους (Mishler, 1999).

Από την ερώτηση (6), λοιπόν, φαίνεται πως μέσα στο νέο πλαίσιο λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου, οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε διάσταση, επιβεβαιώνοντας την άποψη της Sachs (2001, σσ. 155-159) για τους δύο τύπους επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, την *επιχειρηματική ταυτότητα (entrepreneurial identity)* και τον *ενεργό τύπο ταυτότητας (activist identity)*. *«Η προσπάθειά μας να λειτουργήσουμε ως επαγγελματίες στη δουλειά μας, καταρακώνεται κάθε φορά με τα νέα μέτρα που μας επιβάλλουν»*.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν μέσα από τις απαντήσεις τους και τα συναισθήματα που βιώνουν σε σχέση με το επάγγελμά τους και τους μαθητές τους, ως δυο διαφορετικές καταστάσεις. Από τη μια κάνουν λόγο για την ηθική επιβράβευση που αντλούν από την πρόοδο και τη βελτίωση των μαθητών τους και από την άλλη για την μη ικανοποίηση από την πολιτική που ακολουθεί το επάγγελμά τους. Ουσιαστικά αδυνατούν να διατηρήσουν μια ισορροπία ανάμεσα στην αντίληψή τους για την ταυτότητα και στις προσδοκίες των μεταρρυθμίσεων, με αποτέλεσμα να παρατηρείται σύγχυση στα συναισθήματα και στην επαγγελματική ταυτότητα (Lee και Yin, 2011).

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, όμως, δεν αναφέρονται μόνο εδώ. Οι ίδιοι κάνουν λόγο για την συναισθηματική ματαίωση που νιώθουν στην προσπάθειά τους να φέρουν εις πέρας το νέο τους ρόλο όπως αυτός προκύπτει από το ολοήμερο σχολείο. Επίσης, προκαλούνται αισθήματα αγανάκτησης και απογοήτευσης, καθώς εκλείπει η αλληλεγγύη μεταξύ συναδέλφων και υπάρχει δυσκολία συνεννόησης και

συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων για κοινή πορεία στο ολόημερο (Ερ. 9 & 12). Ως εκ τούτου, τα συναισθήματα και η επίδρασή τους στον εκπαιδευτικό και την ταυτότητά του διακρίνονται σε θετικά και αρνητικά και πολλές φορές σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που προωθούνται.

Εκτός, όμως από τις σχέσεις με τους συναδέλφους, διακρίνονται ξεκάθαρα οι παράγοντες που επηρεάζουν την διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσα από την ερώτηση (10). Έτσι, επιβεβαιώνεται η επιρροή της ταυτότητας από την σχέση με τους γονείς, οι οποίοι «*παρουσιάζουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες από εμάς, αλλά και τα παιδιά τους*». Ο εαυτός, λοιπόν, αν και σταθερός, μπορεί εν δυνάμει να έχει διαφορετικές προσεγγίσεις σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, με αποτέλεσμα η ατομική συμπεριφορά να προκύπτει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους (Day et al., 2006. Mead, 1934, σσ. 140-142, στο: O'Connor. 2008, σ. 118).

Όμως, κύριο παράγοντα διαμόρφωσης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού αποτελούν οι τρέχουσες πολιτικές και ρητορικές, που μπορούν να διαμορφώσουν και να αναδιαμορφώσουν το έργο των εκπαιδευτικών (Mahony & Hextall, 2000. Wetherall et al., 2001. Υφαντή, 2011), «*(...), αλλά όσα και να απαριθμήσω, αυτός που παίρνει τις αποφάσεις, το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας, είναι ο καθοριστικότερος παράγοντας όλων.*»

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών μίλησαν για τον οικονομικό παράγοντα, ως ένα κριτήριο διαμόρφωσης της ταυτότητας τους, κάτι που δεν μελετήθηκε στο θεωρητικό μέρος της έρευνας. Ξεκαθάρισαν, ωστόσο, ότι η απουσία μιας ικανοποιητικής αμοιβής δεν θα επηρεάσει την δέσμευση του έργου τους, αλλά η παρουσία ενός επιδόματος ή ενός καλύτερου μισθού θα αποτελέσει κίνητρο για αυτούς. Ακόμα, αναφέρθηκε ότι «*η οικονομική κατάσταση της χώρας τους οδηγεί σε τέτοιες συμπεριφορές και απαιτήσεις*», κάνοντας λόγο για τους γονείς, οι οποίοι όπως είπαμε επηρεάζουν άμεσα την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.



### **5.1.3. Η επίδραση των νέων μέτρων στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών**

Έντονο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το εάν και κατά πόσο επηρεάζουν τα νέα μέτρα την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων φαίνεται πως η αντίληψη που έχουν για την επαγγελματική τους εξέλιξη συναρτάται από τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και την μη ουσιαστική εμπλοκή τους στον σχεδιασμό της. Η ελλιπής συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τις εκπαιδευτικές αλλαγές, αποκαλύπτεται μέσα από τις προτάσεις τους για αλλαγή με *«διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικών και κρατικού φορέα»*.

Άλλωστε, είναι φανερή η δυσαρέσκεια και η απογοήτευση των εκπαιδευτικών από τις αποφάσεις του Υπουργείου, αφού νιώθουν ότι το τελευταίο υποβαθμίζει το ρόλο τους σε απλό διεκπεραιωτή κυβερνητικών εντολών, αφού *«οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αξιολογούνται από την κεντρική εξουσία (...)»*, παύοντας το ενδιαφέρον τους για εξέλιξη.

Παρόλο, λοιπόν, που βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την επιμόρφωση σαν κίνητρο για υψηλότερα ποσοστά θέλησης και δέσμευσης απέναντι στο ρόλο τους και τους μαθητές τους, καθιστώντας τους *«πιο αποτελεσματικούς στο έργο τους...»*, θεωρούν ότι αυτή που τους προσφέρει το κράτος δεν τους καλύπτει, αφού δεν τους επιτρέπει επαγγελματική εξέλιξη.

### **5.1.4. Η επίδραση των νέων μέτρων στον ρόλο των εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τους Neil και Morgan (2003), οι ρόλοι που αναλαμβάνει ένας δάσκαλος στα πλαίσια του εκπαιδευτικού του έργου είναι δώδεκα, και αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν ότι οι ρόλοι του εκπαιδευτικού είναι πολλοί και αφορούν τις εξής παραμέτρους:

- ◆ Συνεργασία με τους συναδέλφους
- ◆ Κάλυψη θέσεων σε περίπτωση απουσίας συναδέλφων
- ◆ Γνώστες άλλων διδακτικών αντικειμένων (μουσική, πληροφορική, γυμναστική, κ.α.)
- ◆ Διοικητικά στελέχοι (Υπεύθυνοι ολοήμερου)

- ◆ Μέλη νέας ομάδας, του ολοήμερου σχολείου
- ◆ Συνεργασία με περισσότερους γονείς

Με ιδιαίτερη έμφαση αναφέρεται και η ενόχληση των εκπαιδευτικών για το γεγονός ότι πολλές φορές αναγκάζονται να διδάξουν μαθήματα μη συναφή με την ειδικότητα τους, *«Επίσης, πρέπει να είμαστε γνώστες αντικειμένων όπως μουσική, εικαστικά, γυμναστικής και άλλων ειδικοτήτων, όχι απόλυτα συμβατών με το ρόλο μας»*. Αυτό φαίνεται να κατοχυρώνεται και από τη νομοθεσία ήδη από το 2002, τονίζοντας για άλλη μια φορά την απαξίωση του ρόλου των εκπαιδευτικών, από την ανώτατη διοικητική αρχή: *«Αυτό σημαίνει πως αν δεν καλύπτονται οι θέσεις εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αναλαμβάνει να διδάξει ο δάσκαλος τα αντικείμενα αυτών, καθιστώντας υποχρεωτική την σύνταξη ωρολογίου προγράμματος ανεξάρτητα αν υπάρχουν ή όχι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπογράφεται από όλους τους υπεύθυνους»* (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002: 35).

Η πλειοψηφία επίσης των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι ο νέος ρόλος που έχουν αναλάβει είναι η συνέχιση του έργου των συναδέλφων τους για κοινή πορεία στο ολοήμερο πρόγραμμα, κάτι το οποίο προκαλεί διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ τους, *«Καλούμαστε να ακολουθήσουμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του προηγούμενου συναδέλφου, ακόμα και αν δεν συμφωνούμε με αυτό»*. Μέσα από τα αποτελέσματα, λοιπόν, επιβεβαιώνεται η ελλειμματική συνεργασία μεταξύ των δασκάλων, η οποία όπως επισημάνθηκε παραπάνω επηρεάζει την ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

Αξίζει, όμως, να σημειωθεί, από έρευνες που έχουν γίνει και παραθέσαμε στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, ότι η απαξίωση του ρόλου των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο ολοήμερο πρόγραμμα ήταν εμφανής. Η ίδια απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού του Ολοήμερου σχολείου, προκύπτει και από τους δασκάλους του πρωινού ωραρίου, οι οποίοι πιθανόν, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου προσφέρουν λιγότερο και δεν τους θεωρούν ισότιμα μέλη (<http://paremvasis.gr/2004/ek080104.htm> : 16-18). Στην παρούσα έρευνα, όμως, υπάρχει διάψευση αυτής της απαξίωσης, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην δυσκολία του έργου που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός του ολοήμερου σχολείου.

*« (...) η κρατική επιμόρφωση των δασκάλων κυρίως αυτών που θα αναλάμβαναν το δύσκολο έργο του ολοήμερου σχολείου (...)»*

*«Είναι δύσκολο να ανταποκριθούμε επαρκώς στο νέο αυτό ρόλο. Η παρουσία ειδικών δασκάλων ολοήμερου είναι απαραίτητη, καθώς θα είχαν να αναλάβουν μόνο αυτό, κάνοντας πιο σωστά αυτή τη δουλειά.»*

Είναι γεγονός, λοιπόν, ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών απαξιώνεται μέσα από τις αλλαγές που ακολουθεί η εκπαιδευτική πολιτική, γεγονός που έχει άμεση επίδραση και στην κινητοποίηση, τη θέληση και την δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στο ρόλο τους και τους μαθητές τους, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

#### **5.1.5. Η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην παρώθηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών**

Κατά τη διενέργεια των εφτά συνεντεύξεων, όταν τα υποκείμενα ρωτήθηκαν αν επηρεάζεται η δέσμευση και το κίνητρο των εκπαιδευτικών λόγω των τωρινών αλλαγών (Ερ. 12), η πλειοψηφία απάντησε καταφατικά. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν λόγους όπως, τη σωματική και συναισθηματική κόπωση, τη δυσκολία εκπλήρωσης των ποικίλων ρόλων, τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους, τις υψηλές απαιτήσεις των γονιών αλλά και τις μικρές απολαβές, οι οποίοι επιδρούν αρνητικά στη δέσμευση και τα κίνητρά τους.

Ωστόσο, όταν τέθηκε το ερώτημα «Πιστεύετε ότι η βελτίωση των εκπαιδευτικών μας υποθέσεων αποτελεί νομοθετικό/διοικητικό εγχείρημα, προσωπική υπόθεση ή συνδυασμό των δύο;» (Ερ. 14), εκεί αναγνωρίστηκε από τους ερωτώμενους (τέσσερις στους εφτά) ότι: *«Η ευθύνη θα πρέπει να μοιράζεται ισάξια και στους δυο»*. Όμως, έντονη παρουσιάζεται και η τάση όλες οι δυσκολίες και κακοδαιμονίες να αποδίδονται σε τρίτους, όπως η εκπαιδευτική πολιτική που αναμφίβολα υφίσταται και αναμφίβολα προκαλεί επιπλοκές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Έτσι, δημιουργείται μια εικόνα ότι, ενώ υπάρχει η διάθεση από τους εκπαιδευτικούς για προσφορά, ωστόσο υπάρχουν εξωτερικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την επιτέλεση του έργου, όπως οι αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας.

*«Μακάρι να ήταν στο χέρι των εκπαιδευτικών. Όμως, άλλοι αποφασίζουν για εμάς. Οπότε και να θέλαμε, δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι.»*

Για όλους τους παραπάνω λόγους, η πλειοψηφία των ερωτώμενων βλέπει την επαγγελματική του δέσμευση και τα κίνητρά του να μειώνονται με το χρόνο, αλλά το επαγγελματικό του ενδιαφέρον να παραμένει σε υψηλά επίπεδα. ....

Άρα, απ' ότι προκύπτει η φυσιογνωμία της εκπαιδευτικής μας πολιτικής δεν καλύπτει απόλυτα τις επιδιώξεις και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της, αφού οι ίδιοι ζητούν αλλαγές προκειμένου να έχουν υψηλότερα ποσοστά κινητοποίησης, θέλησης και δέσμευσης απέναντι στο ρόλο τους και τους μαθητές τους (Ερ. 13). Συγκεκριμένα αναφέρουν τα εξής:

- ◆ Αύξηση θέσεων εργασίας
- ◆ Επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- ◆ Δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλίας
- ◆ Συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων
- ◆ Ύπαρξη οικονομικών κινήτρων
- ◆ Ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής

#### **5.1.6. Η επίδραση των νέων μέτρων στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τους στόχους του Ολοήμερου**

Μέσα από τις ερωτήσεις (9) και (15), προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να φέρουν ικανοποιητικά αποτελέσματα στο νέο πλαίσιο λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου είτε λόγω της ευθύνης που καταλογίζουν στην ίδια εκπαιδευτική πολιτική, είτε λόγω της αδυναμίας τους να επιτελέσουν σωστά το έργο τους.

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι στην περίπτωση των εκπαιδευτικών αλλαγών, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις που εγείρονται από τον νέο ρόλο τους και βιώνουν αισθήματα ανασφάλειας, αδυναμίας και έλλειψης ικανότητας να αντεπεξέλθουν στις τρέχουσες απαιτήσεις του εργασιακού τους περιβάλλοντος, γεγονός που λειτουργεί αρνητικά ως προς την αυτο-εκτίμησή τους, όπως υποστηρίζουν οι Woods & Jeffrey (2002, σ. 96) και η οποία λειτουργεί σε συνάρτηση με την επαγγελματικής τους ταυτότητα. Η παραπάνω άποψη

επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι υπό τις παρούσες συνθήκες είναι δύσκολο να ανταποκριθούν επάξια στο νέο τους ρόλο.

*«Είναι δύσκολο να ανταποκριθούμε επαρκώς στο νέο αυτό ρόλο (...)*»

Τα λόγια μιας συναδέλφου *«Η πολιτική που εφαρμόζει το Υπουργείο, δεν βοηθά στην εκπλήρωση των στόχων που το ίδιο θέτει. Είναι ένας φαύλος κύκλος.»* , αποκαλύπτουν πως και η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική «σαμποτάρει» τα μέτρα της και τις αποφάσεις της. Από τη μια μεριά, υποστηρίζει την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και τον εξισωτικό της χαρακτήρα και από την άλλη νομοθετεί κατά αυτών. Η απουσία ειδικών δασκάλων ολοήμερου προκαλεί αγανάκτηση στους εκπαιδευτικούς, διότι δυσκολεύονται να συνεργαστούν. Η απουσία κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, οι πολλαπλοί ρόλοι των εκπαιδευτικών, το νέο ωράριο και ο ίδιος μισθός δεν επιτρέπουν στους δασκάλους να ανταποκριθούν στους στόχους του ολοήμερου.

Όλα αυτά τελικά, όχι μόνο δεν βοηθούν την ομαλή λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, αλλά αντίθετα υποβαθμίζουν το ρόλο του, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, προκαλώντας αντιδράσεις από τους ίδιους και απαξίωση από το κοινωνικό σύνολο.

*«Η προσπάθειά μας δεν αναγνωρίζεται. Οι γονείς ζητούν ολοένα και περισσότερα και εμείς νιώθουμε «μπαλάκι» ανάμεσα στα χέρια αυτών, του κράτους και των δικών μας επιλογών».*

## **5.2. Γενικά συμπεράσματα**

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες, οι παράγοντες που επηρεάζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού και κατ'επέκταση την επαγγελματική του ταυτότητα και έγινε προσπάθεια να προσδιοριστεί η επιρροή που η εκπαιδευτική πολιτική έχει πάνω στην επαγγελματική εξέλιξη, στη διατήρηση της δέσμευσης, της παρώθησης και της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης. Όλα αυτά, διερευνήθηκαν στα πλαίσια των αλλαγών που ισχύουν στη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου από το 2017 (ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί καθημερινές, έντονες και εκτεταμένες συναισθηματικές δεσμεύσεις και συναισθηματικά έργα, ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στους πολλούς και διαφορετικούς ρόλους που δημιουργούνται μέσα από τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Στην ουσία προκύπτει μια σειρά από υπό-ταυτότητες (θεωρία του «διαλογικού εαυτού (dialogical self)» (Hermans, 2003)), αντί για μια ενιαία επαγγελματική ταυτότητα, τις οποίες καλούνται να υιοθετήσουν.

Σήμερα, ο εκπαιδευτικός μέσα από τις αλλαγές που προέκυψαν στο ολοήμερο σχολείο, έχει υποχρέωση να αναλάβει περισσότερους ρόλους, διαμορφώνοντας ποικιλία ταυτοτήτων, που όπως φαίνεται εκτός από την συνιστώσα του εαυτού περιλαμβάνει την αλληλεξάρτηση με το περιβάλλον, τα συναισθήματα, τους ατομικούς στόχους και τις προσωπικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών. Οι προσωπικοί παράγοντες, όμως, δεν μπορούν πάντα να προβλεφθούν και να αντιμετωπιστούν, καθώς γενικά σε διαφορετικές επαγγελματικές φάσεις οι εκπαιδευτικοί έχουν άλλες ανάγκες και προτεραιότητες. Αντίθετα, παράγοντες όπως η εκπαιδευτική πολιτική για την οποία γίνεται λόγος, μπορεί να επιδρά στην αποτελεσματικότητα, τις πρακτικές και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, την κινητοποίηση και τη γενικότερη επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Όλα τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εργασία θα μπορούσαν να βοηθήσουν όχι μόνο όσους σχεδιάζουν και εφαρμόζουν εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και τη σχολική ηγεσία και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Γιατί όταν οι τελευταίοι δε συμφωνούν ή είναι ακόμα και αντίθετοι με τις αξίες που υιοθετεί και τις πρακτικές που εφαρμόζει ο οργανισμός μέσα στον οποίο εργάζονται, τότε είναι δυσκολότερο για εκείνους να προσαρμοστούν και να υιοθετήσουν νέους ρόλους και εργασιακές πρακτικές. Επίσης, σε ακραίες περιπτώσεις, η υπερβολική συναισθηματική εμπλοκή μπορεί να επιφέρει υπερκόπωση και εξουθένωση (Flores & Day, 2006) των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν διάφορες καταστάσεις, αλλά και η στήριξη που μπορεί να λαμβάνουν καθορίζουν παράλληλα και την αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους (Day et al., 2006<sup>a</sup>). Μέσα από όλα αυτά

ερμηνεύεται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η ανάγκη για έμπρακτη στήριξη των εκπαιδευτικών εκ μέρους της πολιτικής ηγεσίας.

### **5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Τελικά, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διενέργεια μιας παρόμοιας έρευνας, μελλοντικά, η οποία θα διερευνήσει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα στα πλαίσια των μεταρρυθμίσεων που θα ακολουθήσουν και θα επιφέρουν μια σειρά από διαρθρωτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Θα μπορούσε να διερευνηθεί το αν οι νέες νομοθετικές πρωτοβουλίες θα επαναπροσδιορίσουν θα επιδράσουν και με ποιο τρόπο πάνω στις αντιλήψεις και στο έργο των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνει η σύγκριση μεταξύ του τότε και του τώρα. Επιπρόσθετα, η παράλληλη εξέταση του παράγοντα «φύλο» στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, είναι ένα ζήτημα που θα μπορούσε να συνεισφέρει στον εμπλουτισμό του εν λόγω πεδίου.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία**

Αγγελής, Α. (2005). *Επισκόπηση της πιλοτικής εφαρμογής «Ολοήμερο σχολείο»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Αγγελοπούλου Δ. (2005). *Ολοήμερο σχολείο: Ίδρυση, Εξέλιξη, Προβλήματα και προβληματισμοί*. Στο: *Ολοήμερο Σχολείο: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση*. Επιμέλεια Διονύσιος Λουκέρης, Αθήνα: Πατάκης.

Βιτσιλάκη Χ., Ι.Ε. Πυργιωτάκης, (2002). *Το Ολοήμερο Σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη*. Στο: *Ολοήμερο Σχολείο λειτουργία και προοπτικές*. Επιστημονική Επιμέλεια Πυργιωτάκης Ι, ΟΕΔΒ: Αθήνα.

Βιτσιλάκη Χ. ,(2002). *Βασικοί άξονες διαμόρφωσης του προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου*. Στο: *Ολοήμερο Σχολείο λειτουργία και προοπτικές*. Επιστημονική Επιμέλεια Πυργιωτάκης Ι, ΟΕΔΒ: Αθήνα.

Cohen, L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μητσοπούλου, Χ., & Φιλοπούλου, Μ., μτφ) Αθήνα: Μεταίχμιο

Γκίκα , Μ., (2006). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Ολοήμερο Σχολείο*. Στο: *Ολοήμερο Σχολείο Κοντινά και μακρινά πλάνα*. Επιμέλεια Μαρκαντωνάτου Α., Σαλτερής Ν., Αθήνα: Ταξιδευτής.

Γρόλιος, Γ, επιμέλεια (2003). *Το Ολοήμερο Σχολείο. Θεσμική συγκρότηση και πραγματικότητα*». Ερευνητική Εργασία στο ΑΠΘ του ΠΤΔΕ & του Διδασκαλείου «Δημήτρης Γληνός».

Δημαράς Α., (1995). *Τα όρια της μεταρρύθμισης*. Στο: *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Επιμέλεια Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ., Αθήνα: Σείριος.

Δημαράς, Α. (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας)*, τ. Α'(1821-1894) και τ. Β'(1895-1967). Ερμής: Αθήνα.



- Δημαράς, Α. (1998). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τ. Β΄, Εκδ. Εστία, Αθήνα.
- Διαμαντοπούλου Α. Υπουργός Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Εισήγηση στο Υπουργικό Συμβούλιο, 04/03/2010
- Ζήγος, Σ., (1990). *Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα και Ενιαίο Σχολείο*. Αθήνα: Σ. Γ. Ζήγος.
- Θωίδης, Ι., Χανιωτάκης, Ν., (2007). «*Ολοήμερη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας*». Στο περιοδικό: *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 6, σελ. 99 (97-116).
- Ιωσηφίδης, Θ., (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καραβασίλης Γ., (2005). *Ολοήμερο σχολείο: Οργάνωση-Προβλήματα-Προοπτικές*. Στο: «*Ολοήμερα Δημοτικά σχολεία*», Αθήνα: Ατραπός.
- Καψάλης Β.Γ.,(2007). *Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Η περίπτωση της Χίου μια πρώτη αποτίμηση*. Πρακτικά Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων με τίτλο: *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Επιμέλεια Καψάλης Γ, Κατσίκης Α., 1361, Στο διαδίκτυο: <http://conf2007.edu.uoi.gr> , σελ. 1358-1367), ημ. Ανάκτησης: 5/11/2017.
- Κολιάδης, Μ. (2004). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τ. Γ΄, Αθήνα.
- Κοντορλή, Ο. (2010). *Διερευνώντας τις δυσκολίες υλοποίησης του ολοήμερου σχολείου: η αφήγηση των εκπαιδευτικών*. Στο δικτυακό τόπο: [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/3379/1/Nimertis\\_Kontorli%28ptd e% 29.pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/3379/1/Nimertis_Kontorli%28ptd%20e%2029.pdf), ανακτήθηκε στις 5/11/2017.
- Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (2010). *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυριαζή, Ν. (2003). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Κυρίζογλου Γ.,(2004). *Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Η ελληνική πραγματικότητα και οι προοπτικές του.* Στο Περιοδικό: *Το Σχολείο και το σπίτι*, τεύχος 460, σελ. 181 (179-184).

Λακάσας, Α. (2015). «Στον αέρα» η λειτουργία των ολοήμερων δημοτικών. Εφημερίδα: Η Καθημερινή, 09/08/2015  
<http://www.kathimerini.gr/826636/article/epikairothta/ellada/ston-aera-h-leitoyrgia-twn-olohmerwn-dhmotikwn>, ανακτήθηκε στις 31/10/2017

Λέφας, Χρ. (1942). *Ιστορία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Οργανισμός Εκπαίδευσης Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

Λινάρδος, Ε. (2005). *Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού του Δημοτικού Σχολείου.* Στο: Β. Σακκάς (επιμ.), *Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία: Όραμα και Πραγματικότητα, Λειτουργία και Προβλήματα, Προσανατολισμοί και Προσδοκίες.* Αθήνα: Ατραπό.

Λουκέρης Δ., Σταματοπούλου Ε., Αλβέρτης Ν., (2005). *Αξιολόγηση της συμμετοχικής διαδικασίας σχεδιασμού, οργάνωσης και λειτουργίας του Προγράμματος του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών ή Υπευθύνων των σχολείων της Περιφέρειας Πειραιά.* Στο περιοδικό: *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου* , τεύχος 4, σσ. (50-68).

Ματσαγγούρας, Ηλ., (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη.* Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Μούσιου-Μυλωνά Ο.,(2004). *Τα ολοήμερα δημοτικά σχολεία του νομού Φλώρινας- Μια μελέτη περίπτωσης.* Στο περιοδικό: *Μακεδόν*, τεύχος 12, σσ (57-68).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *3ο ΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Πιλοτική Εφαρμογή σε 28 Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία*

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *3ο ΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης*.

Παπάς, Α. (2002). *Ολοήμερο σχολείο και διαπροσωπική επικοινωνία. Ολοήμερο σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΟΕΔΒ, σελ. 177-189.

Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε.Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Vol. 4, (1). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/60/35> (ημ. ανάκτησης: 5-10-2017)

Πατσάλης, Χ.,(2007). *Ολοήμερο Σχολείο, ένα σχολείο για όλους; Στο περιοδικό: Ανοιχτό Σχολείο*, τεύχος 104, σσ. 28-29.

Περσιάνης Π., (2000). *Η Ελληνική μεταρρύθμιση. Εκπαίδευση ανοιχτών οριζόντων: μια συγκριτική θεώρηση*. Στο περιοδικό: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 31, σσ (65-80).

Πυργιωτάκης, Ι. Ε., (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πυργιωτάκης Ι. Ε., (2002). *Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς Εξελίξεις και η Ελληνική περίπτωση*. Στο: *Ολοήμερο Σχολείο Λειτουργία και Προοπτικές*. Επιμέλεια Πυργιωτάκης Ι. Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2002). *Νέοι ρόλοι στο Ολοήμερο Σχολείο: Ο ρόλος του διευθυντή*. Στο: *Ολοήμερο Σχολείο λειτουργία και προοπτικές*. Επιστημονική Επιμέλεια Πυργιωτάκης Ι, ΟΕΔΒ: Αθήνα.

Πυργιωτάκης Ι.Ε. (2004). *Ολοήμερο Σχολείο: Η περιπέτεια ενός θεσμού*. Στο περιοδικό: *Μακεδόν*, τεύχος 12, σσ (5-18).

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, 2<sup>η</sup> έκδοση συμπληρωμένη, Μιχαλοπούλου, Κ., (επιστ. επιμ.), Καλυβά, Φ., (επιμ. μτφ.), (Νταλάκου, Β. & Βασιλικού Κ. μτφ). Αθήνα: Gutenberg

Σακκάς Β. (2005). *Θέματα οργάνωσης, λειτουργίας και φιλοσοφίας του ολοήμερου σχολείου*. Στο: *Ολοήμερα Δημοτικά σχολεία*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαρακινιώτη, Α. & Τσατσαρώνη, Α. (2010). *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Σιμένη, Α.Π., & Μπάκας Ν. (2001). *Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο-Σχολείο διευρυμένου ωραρίου και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997*. Τα Εκπαιδευτικά.

Σταλίκας Α. (2011), *Μέθοδοι Έρευνας στην Κλινική Ψυχολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Στατιστική υπηρεσία ΥΠΕΠΘ- Δ / νση Α/ θμιας Εκπαίδευσης, σχολ. έτος 1985-86. *Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο λεκανοπέδιο Αττικής για τους μαθητές των Α', Β', Γ' τάξεων των δημοσίων δημοτικών σχολείων*.

Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική Επιτυχία: Ζητήματα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζάνη Μ., (2001). *Το Ολοήμερο Σχολείο δεν είναι μόνο ζήτημα ωραρίου. Φιλοσοφία και μεθοδολογία μιας καινοτόμου προτάσεως*. Στο: *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Τζάνη, Μ. (2006). *Η ελληνική πρόταση για το σχολείο του μέλλοντος. Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Ερωδίας.

Τρίγκα, Ν. (2006). *Νοσεί το Ολοήμερο Σχολείο*. Στην Εφημερίδα: *ΤΟ ΒΗΜΑ on line*. Κυριακή 19 Φεβρουαρίου. Αρ. φύλλου:14694, [http://www.tovima.gr/print\\_article.php?e=B&f=14694&m=A44&aa=1](http://www.tovima.gr/print_article.php?e=B&f=14694&m=A44&aa=1), ανακτήθηκε στις 12/11/2017

Τρίγκα, Ν. (2006). *Μαραζώνουν τα Ολοήμερα Σχολεία*. Στην Εφημερίδα: *ΕΘΝΟΣ ONLINE*.11-9-2006, <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=22768&subid=2&pubid=62357>, ανακτήθηκε στις 12/11/2017

Τριλιανός, Θ.(1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Τολίδη.

ΥΠΕΠΘ, (2005). *Επισκόπηση της πιλοτικής εφαρμογής «Ολοήμερο Σχολείο»*.  
Αθήνα

Υφαντή, Α.Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη.

Φιλίας, Β. (1996). *Εισαγωγή στην μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg

Χαλκιαδάκη, Α. (2013). *Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα: Η εισαγωγική και η εξελικτική πορεία του καινοτόμου θεσμού στην ελληνική σχολική πραγματικότητα*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

Ashforth, B., Kreiner, G. & Fugate, M. (2001). *All in a day's work: Boundaries and micro transitions*. *Academy of Management reviews*, 25, 472-491.

Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Bernstein, B. (1995). *A response*. In A.R. Sadovnik (Ed.), *Knowledge and pedagogy: The sociology of Basil Bernstein* (pp. 385-424). Norwood, NJ: Ablex. Publishing

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

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (Αναθεωρημένη έκδοση). New York: Rowman & Littlefield Publishers

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). *Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education*. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

Blasé, J.J. (Ed.) (1991). *The politics of life in schools. Power, conflict and cooperation*. Newbury Park-London-New Delhi: Sage

Bolivar, A. & Domingo, J. (2006). *The professional identity of secondary school teachers in Spain*. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339-355.

Clandinin, D.J. & Connely, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscape*. New York: Teachers College Press.

Coldron, J. & Smith, R. (1999). *Active location in teachers' construction of their professional identities*. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.

Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, New York: State University of New York Press.

Day, C. (2004). *Change agendas: The roles of teacher educators*. *Teaching Education*, 15(2), 145-158

Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). *Reforms, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment*. *Teaching and Teacher Education*, 21,563-577

Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). *The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities*. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.

Epstein, A. (1978). *Ethos and identity*. London: Tavistok

Epstein, S. (1993). *Emotion and self-theory*. In M. Lewis and J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 313-326). New York: The Guilford Press.

Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.

Esteve, J.M. (1989). *Teacher burnout and teacher stress*. In M. Cole and S. Walker (Eds.), *Teaching and stress* (pp. 4-25). Oxford: Aldern Press.

Esteve, J. M. (2000). *The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: new challenges for the future*. *Educational Review*, 52(2), 197-207.

Flores, M.A. & Day, C. (2006). *Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study*. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.

Gee, J.P. & Crawford, V. (1998). *Two kinds of teenagers: Language, identity, and social class*. In D. Alvermann, K. Hinchman, D. Moore, S. Phelps and D. Waff (Eds.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives* (pp. 225-245). Mahwah, NJ: Erlbaum

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.

Goodson, I.F. & Cole, A.L. (1994). *Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community*. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85- 105.

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

Hermans, H.J.M. (2003). *The construction and reconstruction of a dialogical self*. *Journal of Constructivist Psychology*, 16 (2), 89-130.

Hong, J.Y. (2010). *Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession*. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.

Klette, K. (2000). *Working-time blues*. In C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge and J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers*. London: Falmer Press

Leary, M.R., & Tangney, J. P. (2003). *Handbook of self and identity*, New York, N.Y.: The Guilford Press

Lee, J.C.K. & Yin, H.B. (2011). *Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective*. *Journal of Educational Change*, 12, 25-46

Lewis, M. (1999). *The role of the self in cognition and emotion*. In M. Power and T. Dalgleish (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 125-142). New York: John Wiley & sons.

MacLure, M. (1993). *Arguing for your self: Identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives*. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.

Mahony, P. & Hextall, I. (2000). *Reconstructing teaching: Standards, performance and accountability*. London & New York: Routledge.

Maguire, M. (2008). "End of term": *Teacher identities in a post-work context*. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 43-55.

Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337

Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mishler, E.G. (1999). *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Neil, P. and Morgan, C. (2003). *Continuing Professional Development for teachers*. Kogan Page, London.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London & New York: Routledge

O, Connor, K.E. (2008). *You choose to care: Teachers, emotions and professional identity*. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.

Reio Jr., T.G. (2005). *Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary*. *Teaching and Teacher Education*, 21, 985-993.

Rodgers, C.R. & Scott, K.H. (2008). *The development of the personal self and professional identity in learning to teach*. In M. Cochran-Smith, S. Feiman Nemser, D.J. McIntyre and K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts (3rd ed.)*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group/ Association of Teacher Educators.

Sachs, J. (2001). *Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes*. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161



Schmidt, M. & Datnow, A. (2005). *Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions*. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949-965

Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. & Warne, T. (2002). *Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux*. *Journal of Educational Policy*, 17(1), 109-138.

Swennen, A., Volman, M. & van Essen M. (2008). *The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education*. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 169-184

Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011). *Understanding new teachers' professional identities through metaphor*. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.

Van den Berg, R. (2002). *Teachers' meanings regarding educational practice*. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.

Volkman, M.J. & Anderson, M.A. (1998). *Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher*. *Science Education*, 82(3), 293-310

Watson, C. (2006). *Narratives of practice and the construction of identity in teaching*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 509-526.

Webb, R. & Vulliamy, G. (2006). *Coming full circle? The impact of New Labour's education policies on primary school teachers' work*. Report for the Association of Teachers and Lecturers (ATL). London: ATL.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wetherall, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.) (2001). *Discourse theory and practice*. London: Sage.

Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). *The reconstruction of primary teachers' identities*. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.

Zembylas, M. 2003. *Emotions and teacher identity: a post-structural perspective*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9(3), 213–238.

## **ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ-ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ**

Π.Δ. 79/2017. Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, (ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017).

Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/proedriko-diatagma-79-2017-fek-109a-1-8-2017.html> (ημ. ανάκτησης: 10/12/2017)

### 1989-2000

ΥΠΕΠΘ. Γ1/98/265/2-3-1989

ΥΠΕΠΘ. Νόμος 2525/ 23-9-1997

ΥΠΕΠΘ. Φ.13.1//767/884/3-9-1998

ΥΠΕΠΘ. Φ.13.1.899/Γ1/1074/26-10-1998

ΥΠΕΠΘ. Φ. 13.1/717/Γ1/742/21-9-1999

### 2002

ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/812/77250/Γ1/23-07-2003

ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.36/46/4305/Γ1/ 28-1-2002

ΥΠΕΠΘ, 2002β, Φ13.1/885/88609/Γ1/3-9-2002

ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/64/117105/Γ1/6-11-2002

ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002

### 2003

ΥΠΕΠΘ, 2003, Φ.50/58/26861/Γ1/17-03-2003

ΥΠΕΠΘ. 2003, Φ.50/57/26650/Γ1/17-3-2003

### 2004

ΥΠΕΠΘ, 2004, Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-9-2004

2006

ΥΠΕΠΘ, 2006, Φ.51/154/77093/Γ1/ 23-8-2006

2010

ΥΠΕΠΘ. 2010. Φ.12/620/61531/Γ1/9-6-2010

ΥΠΕΠΘ. 2010. Φ.2/879/88413/Γ1/20-7-2010

2011

ΥΠΕΠΘ, 2011, Φ.50/284/61570/Γ1/30-5-2011

ΥΠΕΠΘ, 2011, Φ. 12/520/61575/Γ1/30-5-2011

2016

ΥΠΕΠΘ, 2016, Φ12/657/70691/Δ1/11-05-2016

ΥΠΕΠΘ, 2016, Φ. 1324/Γ/11-5-2016

2017

ΥΠΕΠΘ, 2017, ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017

## **ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ**

Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων, Virtual school, The sciences of education online, vol. 1 no.1* <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2TheoryResearch/congressSolomon.html>

[www.epimorfosi.edu.gr](http://www.epimorfosi.edu.gr) (ημ. ανάκτησης 3-11-2017)

<http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/60/35> (ημ. ανάκτησης: 5-10-2017)

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

#### Πρωτόκολλο συνέντευξης

##### Εισαγωγικές ερωτήσεις

1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά: φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, ειδικότητα
2. Πώς θα περιγράφατε τον εαυτό σας ως εκπαιδευτικό;
3. Αισθάνεστε διδακτικά και παιδαγωγικά επαρκής;

##### **ΑΞΟΝΑΣ Α: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες.**

4. Είστε ικανοποιημένος/η από το επάγγελμα σας και τη μέχρι τώρα πορεία σας;
5. Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο επαγγελματίας;
6. Είναι ο σημερινός εκπαιδευτικός επαγγελματίας, μέσα στα νέα πλαίσια εργασίας του;

##### **ΑΞΟΝΑΣ Β: Επίδραση των νέων διοικητικών μέτρων στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.**

7. Κατά πόσο οι αλλαγές που υπέστη η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, έχουν επηρεάσει την επαγγελματική σας ταυτότητα;
8. Ποιο ρόλο / Ποιους ρόλους θεωρείτε ότι αναλαμβάνετε τώρα με τα νέα δεδομένα στο ολοήμερο σχολείο;

**ΑΞΟΝΑΣ Γ: Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το έργο, την επαγγελματική ταυτότητα και εξέλιξή τους.**

9. Θεωρείται ότι ανταποκρίνεστε επάξια στο νέο ρόλο του ολοήμερου σχολείου;
10. Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες / συνθήκες που επηρέασαν / επηρεάζουν την επαγγελματική σας ταυτότητα μέσα στην επικρατούσα κατάσταση;
11. Θεωρείτε ότι οι προτινόμενες αλλαγές θα επηρεάσουν την επαγγελματική σας εξέλιξη; Και αν ναι, πως;

**ΑΞΟΝΑΣ Δ: Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, την παρώθηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών.**

12. Πιστεύετε ότι επηρεάζεται η δέσμευση και το κίνητρο των εκπαιδευτικών λόγω των τωρινών αλλαγών; Και αν ναι, γιατί;
13. Τι νομίζετε ότι θα μπορούσε να αλλάξει, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν υψηλότερα ποσοστά κινητοποίησης, θέλησης και δέσμευσης απέναντι στο ρόλο τους και τους μαθητές τους;
14. Πιστεύετε ότι η βελτίωση των εκπαιδευτικών μας υποθέσεων αποτελεί νομοθετικό/διοικητικό εγχείρημα, προσωπική υπόθεση ή συνδυασμό των δύο;
15. Τελικά, οι προτεινόμενες αλλαγές στο ολοήμερο σχολείο «ενσαρκώνουν» τους στόχους του; (π.χ. ισότιμες ευκαιρίες εκπαίδευσης, ποιοτική εκπαίδευση, κ.τ.λ.) Γιατί;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

### ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

#### Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης

Α.Α. συνέντευξης 4

Χώρος συνέντευξης: Εργασιακός χώρος (σχολείο)

Συνολικός χρόνος συνέντευξης: 30 λεπτά

#### ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 38

Ειδικότητα: Δασκάλα ΠΕ 70

Πανεπιστήμιο/Τμήμα: Εθνικό & Καποδιστριακό Αθηνών

Επαγγελματική εμπειρία: Μόνιμη και εργάζομαι στην οργανική μου θέση

Διδακτική εμπειρία: 15 και άνω

Επιπλέον προσόντα:

Πτυχίο: ΠΤΔΕ Αθήνας, Αγγλικά

Επιμορφωτικά Σεμινάρια

Μεταπτυχιακό: Σπουδές στην Εκπαίδευση (ΕΑΠ)

## ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Χαίρεται. Ονομάζομαι Παναγοπούλου Ζωή. Είμαι δασκάλα και φοιτώ στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας διερευνώ έρευνα σχετικά με τις αλλαγές στην λειτουργία του ολοήμερου σχολείου και την επίδραση που ασκούν στο εκπαιδευτικό έργο αλλά και την ίδια την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Θα ήθελα να μου απαντήσετε ελεύθερα σε μια σειρά από ερωτήσεις καταθέτοντας τις αντιλήψεις και την εμπειρία σας. Ευχαριστώ πολύ για την βοήθειά σας.

ΣΥΝ. 1: Πείτε μου λίγα λόγια για εσάς. Την ηλικία σας, τα έτη προϋπηρεσίας σας, καθώς και τις σπουδές σας.

ΔΑΣ. : Είμαι 38 ετών και εργάζομαι όπως ξέρετε ως δασκάλα, έχοντας 15 έτη προϋπηρεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Έχω τελειώσει το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και έχω ένα μεταπτυχιακό τίτλο «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ανοιχτού Πανεπιστημίου. Κατέχω πτυχίο Αγγλικών και έχω παρακολουθήσει αρκετά επιμορφωτικά σεμινάρια.

ΣΥΝ. 2: Πώς θα περιγράφατε τον εαυτό σας ως εκπαιδευτικό;

ΔΑΣ. : Θεωρώ πως αν και κουβαλάω αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και ίσως θεωρούμαι αρκετά παραδοσιακή ως δασκάλα, λόγω της παρακολούθησης αρκετών σεμιναρίων που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση, αλλά ακόμα και με την ψυχολογία, οι ιδέες στις οποίες βασίζεται ο τρόπος παράδοσης των μαθημάτων στην τάξη μου, είναι αρκετά φρέσκος και διαδραστικός.

ΣΥΝ. 3: Αισθάνεστε διδακτικά και παιδαγωγικά επαρκής;



ΔΑΣ.: Εεε... Δεν μπορεί κανένας ποτέ να αισθανθεί απόλυτα επαρκής επαγγελματικά με τον εαυτό του. Πόσο μάλλον σε ένα τέτοιο επάγγελμα η ευθύνη του οποίου είναι από τις πιο υψηλές. (Παύση). Φυσικά πιστεύω όμως ότι είμαι αρκετά καλή στην δουλειά μου, ακριβώς επειδή συνεχίζω να βελτιώνομαι μέσω των μετεκπαιδεύσεων που και με δική πρωτοβουλία παρακολουθώ.

ΣΥΝ. 4: Είστε ικανοποιημένη από το επάγγελμά σας και τη μέχρι τώρα πορεία σας;

ΔΑΣ.: Το επάγγελμά μου το επέλεξα ως πρώτη επιλογή μου. Αναφορικά με την κατεύθυνση του επαγγέλματός μου φυσικά και είμαι ικανοποιημένη όπως επίσης και με την εξαιρετικά υψηλή ενίσχυση που λαμβάνω κάθε φορά που ο κάθε ένας μαθητής μου βελτιώνεται εκπαιδευτικά και συναισθηματικά. Ας πούμε μια ξαφνική αγκαλιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος μου προσφέρει απίστευτη ικανοποίηση. Είμαι κυρίως λοιπόν ικανοποιημένη από το συναισθηματικό κομμάτι της δουλειάς μου.

ΣΥΝ. 5: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο επαγγελματίας;

ΔΑΣ.: Κυρίως από αυτό καταλαβαίνω ότι αναφερόμαστε σε ένα άτομο που έχει πτυχίο πάνω στον τομέα του, τουλάχιστον ένα μεταπτυχιακό και μετεκπαιδεύσεις, εεε... και πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια. Βέβαια ως όρος υπάρχει στο μυαλό μας με την ψυχρή του έννοια, χωρίς να αναλογιζόμαστε τον ψυχολογικό παράγοντα. Για μένα ένας ολοκληρωμένος επαγγελματίας θα πρέπει να είναι πρώτα άνθρωπος.

ΣΥΝ. 6: Είναι ο σημερινός εκπαιδευτικός επαγγελματίας, μέσα στα νέα πλαίσια εργασίας του;

ΔΑΣ. : Μμμμ.... Είναι μια δύσκολη ερώτηση αυτή. Ομολογουμένως το κράτος έχει αναπτύξει υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις από το επάγγελμά μας. Σας θυμίζω την αλλαγή που αφορά τα ολόημερα σχολεία. Από την μια ως σωστοί επαγγελματίες θα πρέπει να φέρουμε εις πέρας τις απαιτήσεις αυτές χωρίς αντιρρήσεις και παράπονα. Από την άλλη όλα αυτά πρέπει να γίνουν με τον μικρότερο δυνατό μισθό και τις περισσότερες δυνατές εργατοώρες. Να 'τος λοιπόν και ο ανθρώπινος παράγοντας όπου

το βασικό μας κίνητρο είναι τα παιδιά και όχι ο μισθός. Άρα μιλάμε για λειτούργημα και όχι για ένα ψυχρό επάγγελμα.

ΣΥΝ. 7: Κατά πόσο οι αλλαγές που υπέστη η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, έχουν επηρεάσει την επαγγελματική σας ταυτότητα;

ΔΑΣ.: (Μειδίαμα). Δυστυχώς δεν μιλάμε για μια μόνο ταυτότητα καθώς η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ενέχει από μόνη της πολλές ταυτότητες. Φανταστείτε λοιπόν πόσο εντείνονται όλες αυτές οι ταυτότητες όταν ο δάσκαλος πρέπει να γίνει διοικητικό στέλεχος, φτιάχνοντας το πρόγραμμα του ολοήμερου στην αρχή του χρόνου, λαμβάνοντας υπόψη τη μη πληρότητα των θέσεων στα περισσότερα σχολεία. Είμαστε ψυχολόγοι, μέλη ομάδας ενηλίκων και παιδιών, σύμβουλοι,...εε και άλλα πολλά. Πόσο μάλλον τώρα που θα πρέπει κάθε φορά να συνεχίσουμε το έργο κάθε συναδέλφου που διδάσκει στο ολοήμερο και να είμαστε ενήμεροι για τα προβλήματα σχεδόν όλων των τάξεων.

ΣΥΝ. 8: Ποιο ρόλο / Ποιους ρόλους θεωρείτε ότι αναλαμβάνετε τώρα με τα νέα δεδομένα στο ολοήμερο σχολείο;

ΔΑΣ.: Πλέον ο ρόλος μας απαιτεί να έχουμε γνώσεις που δεν αφορούν μόνο τα παιδιά της τάξης μας. Καλούμαστε να ακολουθήσουμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του προηγούμενου συναδέλφου, ακόμα και αν δεν συμφωνούμε με αυτό. Να συνεργαστούμε με συναδέλφους μεγαλύτερων και μικρότερων τάξεων από την δική μας, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να διατηρούμε ένα κλίμα ηρεμίας και απόλυτης συναδελφικότητας. Ας μην ξεχνάμε τις αλλαγές του ωραρίου και πολλές φορές τα κενά που θα πρέπει να καλύψουμε σε περίπτωση απουσίας ενός συναδέλφου. (Παύση). Επίσης, πρέπει να είμαστε γνώστες αντικειμένων όπως μουσική, εικαστικά, γυμναστικής και άλλων ειδικοτήτων, όχι απόλυτα συμβατών με το ρόλο μας.

ΣΥΝ 9.: Θεωρείται ότι ανταποκρίνεστε επάξια στο νέο ρόλο του ολοήμερου σχολείου;

ΔΑΣ.: Αν και η παρουσία του ολοήμερου σχολείου είναι απαραίτητη, θεωρώ ότι κανένας δάσκαλος δεν είναι απόλυτα επαρκής γι' αυτή τη θέση λόγω των πολλών ταυτοτήτων, ακόμα περισσότερων ρόλων αλλά και της ανομοιογένειας των παιδιών που παρακολουθούν το ολοήμερο.

ΣΥΝ 10. Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες / συνθήκες που επηρέασαν / επηρεάζουν την επαγγελματική σας ταυτότητα μέσα στην επικρατούσα κατάσταση;

ΔΑΣ.: Ας ξεκινήσουμε με τους δασκάλους. Η προσωπικότητα των δασκάλων, η επαγγελματική τους κατάρτιση, το κλίμα συνεργασίας.... Εεεε..... Οι χαμηλές οικονομικές απολαβές, τα κενά θέσεων.... Ακόμα και η καθημερινότητά τους, οι προσωπικές του ανάγκες.. Αναφερόμενοι στους γονείς, η συνεργασία μαζί τους πολλές φορές είναι δύσκολη. Οι ίδιοι παρουσιάζουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες από εμάς, αλλά και τα παιδιά τους. Άλλωστε και η οικονομική κατάσταση της χώρας τους οδηγεί σε τέτοιες συμπεριφορές και απαιτήσεις. Τέλος, η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική δεν λαμβάνει υπόψη της την γνώμη των δασκάλων, οι οποίοι βρίσκονται μέσα στο πρόβλημα και η επίλυση που θα έφερναν οι ίδιοι ίσως να ήταν καλύτερη.

ΣΥΝ. 11: Θεωρείτε ότι οι προτεινόμενες αλλαγές θα επηρεάσουν την επαγγελματική σας εξέλιξη; Και αν ναι, πως;

ΔΑΣ.: Φυσικά. Μέσα από τις αλλαγές, το κράτος επιδιώκει να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να εξυπηρετεί τις ανάγκες του. Έτσι και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αξιολογούνται από την κεντρική εξουσία και όχι από εμάς τους ίδιους. Μιλώντας, λοιπόν, για επαγγελματική εξέλιξη, αντιλαμβάνομαι όλες εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα μας φέρουν πιο κοντά στην απόφαση της εκπαιδευτικής πολιτικής, κάνοντάς μας περισσότερο ικανούς για αυτή τη νέα πραγματικότητα. Άρα, προσωπικά δεν θεωρώ ότι μπορεί να μου προσφέρει γενικά επαγγελματική εξέλιξη, αλλά εστιασμένες γνώσεις.

ΣΥΝ. 12: Πιστεύετε ότι επηρεάζεται η δέσμευση και το κίνητρο των εκπαιδευτικών λόγω των τωρινών αλλαγών; Και αν ναι, γιατί;

ΔΑΣ.: Φυσικά και επηρεάζεται τόσο το κίνητρο όσο και η δεσμευση του εκπαιδευτικού στην δουλειά του. Τα αποτελέσματα πλέον της δουλειάς μας λόγω των αλλαγών ίσως να έχουν επηρεαστεί και αρνητικά. Η κούραση, η μείωση του κινήτρου λόγω τόσο της σωματικής όσο και της συναισθηματικής κόπωσης, οι μικρές απολαβές, οι συνεχόμενες ματαιώσεις εξαιτίας της αδυναμίας μας να εκπληρώσουμε όλους αυτούς τους ρόλους, μας οδηγούν να μην απολαμβάνουμε την δουλειά μας και πολλές φορές να δυσφορούμε. Ακόμα και οι συγκρούσεις μεταξύ μας για τον εάν συμφωνούμε ή όχι με αυτές τις πολιτικές επηρεάζουν εμάς τους ίδιους, άρα και τη δουλειά μας.

ΣΥΝ. 13: Τι νομίζετε ότι θα μπορούσε να αλλάξει, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν υψηλότερα ποσοστά κινητοποίησης, θέλησης και δέσμευσης απέναντι στο ρόλο τους και τους μαθητές τους;

ΔΑΣ.: Αρχικά, βασικό βήμα θα ήταν η αύξηση των θέσεων εργασίας, η κρατική επιμόρφωση των δασκάλων κυρίως αυτών που θα αναλάμβαναν το δύσκολο έργο του ολοήμερου σχολείου, δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλίας και εφαρμογής νέων ιδεών και φυσικά η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική. Εεεε... Ακόμα και η ύπαρξη κάποιου επιδόματος για όσους αναλαμβάνουν την ευθύνη του ολοήμερου, θα ήταν μια τουλάχιστον τυπική αναγνώριση της προσπάθειάς μας. Τώρα όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή του ολοήμερου σχολείου και όχι μόνο εεε... τη θεωρώ τουλάχιστον απαραίτητη.

ΣΥΝ. 14: Πιστεύετε ότι η βελτίωση των εκπαιδευτικών μας υποθέσεων αποτελεί νομοθετικό/διοικητικό εγχείρημα, προσωπική υπόθεση ή συνδυασμό των δύο;

ΔΑΣ.: Πιστεύω ότι τη βασική ευθύνη έχουν οι κρατικοί φορείς καθώς είναι αυτοί οι οποίοι θα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη μας. Μας τοποθετούν σε ένα πλαίσιο χωρίς να ρωτάνε την άποψη μας και αναλαμβάνουμε την υλοποίησή του. Η ευθύνη θα πρέπει να μοιράζεται ισάξια και στους δυο. Άρα να έχουμε και εμείς άποψη.

ΣΥΝ. 15: Τελικά, οι προτεινόμενες αλλαγές στο ολόημερο σχολείο «ενσαρκώνουν» τους στόχους του; (π.χ. ισότιμες ευκαιρίες εκπαίδευσης, ποιοτική εκπαίδευση, κ.τ.λ.)

Γιατί;

ΔΑΣ.: Αν και ο στόχος του ολήμερου είναι πράγματι οι ίσες δυνατότητες εκπαίδευσης σε παιδιά ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, όπως παιδιά με διαφορετική καταγωγή ή παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, αυτό δεν πραγματοποιείται και λόγω των αποφάσεων του Υπουργείου, αλλά και λόγω της αδυναμίας μας να φέρουμε τα άριστα αποτελέσματα.

ΣΥΝ. : Ευχαριστώ θερμά