

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ



ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Π.Μ.Σ. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Διπλωματική Εργασία

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

A.M. 216033

Επιβλέπων καθηγητής:

Γεώργιος Παπακωνσταντίνου

ΔΕΠ Π.Μ.Σ. Πολιτική, διοίκηση και αξιολόγηση στην εκπαίδευση

2021

ΑΘΗΝΑ

©ΕΚΠΑ 2021

Η παρούσα διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ.: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ και τα λοιπά αποτελέσματα της αντίστοιχης Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και την συγγραφέα και το ΕΚΠΑ όπου εκπονήθηκε η ΔΕ καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

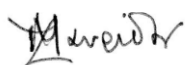
«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ στην Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης Διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: ΜΑΥΡΙΔΟΥ ΛΗΔΑ ΜΑΡΙΑ

Αριθμός Μητρώου: 216033

Υπογραφή:



DISCLAIMER – ΑΠΟΠΟΙΗΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ

Ευχαριστίες

**Ευχαριστώ ολόψυχα τους συναδέλφους
που συναίνεσαν και διέθεσαν το χρόνο τους
για να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα**

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

Όνοματεπώνυμο Επιβλέποντα	Όνοματεπώνυμο Μέλους 1	Όνοματεπώνυμο Μέλους 2
Παπακωνσταντίνου Γεώργιος	Πασιάς Γεώργιος	Φωτεινός Δημήτριος
Καθηγητής	Καθηγητής	Επίκουρος Καθηγητής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει στόχο τη διερεύνηση της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις προδιαθέσεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους, μέσω ποιοτικής έρευνας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η έρευνα αυτή επικεντρώνεται στη σύνδεση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών με τις προσδοκίες και τις καλλιεργούμενες στάσεις απέναντι στην εργασία τους, κατά πόσον η δέσμευση αυτή επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, καθορίζοντας την ύπαρξη, την κοινωνική υπόσταση και την καταξίωση τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας σκιαγραφούν τις ικανότητες που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, στρατηγικές και τεχνικές, το βαθμό άσκησης μετασχηματιστικών ή κατανεμητικών τακτικών από τη σχολική ηγεσία, την υποστήριξη και τη συναδελφικότητα που οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν, τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τους γονείς, την προσωπική τους αντίληψη για την επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση σε συνάρτηση με το χρόνο υπηρεσίας και τα αυξημένα προσόντα, αλλά και τις παθογένειες του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική δέσμευση – προδιαθέσεις - κατανεμητική ηγεσία - υποστήριξη – συναδελφικότητα – αλληλεπίδραση

Tutors' professional commitment

Mavridou Leda Maria

Όνοματεπώνυμο Επιβλέποντα	Όνοματεπώνυμο Μέλους 1	Όνοματεπώνυμο Μέλους 2
Παρακωνσταντίνου George	Πασίας George	Φοτεινός Dimitrios
Professor	Professor	Assistant Professor

ABSTRACT

This paper aims to explore Tutors' professional commitment in relation to their predispositions, attitudes and perceptions, through qualitative research in the modern educational context. This research focuses on the links between teachers' commitment and their expectations and attitudes towards work, whether this commitment affects behavior and partner relationships, and determines their existence, social status and recognition. Research results outline the skills that tutors develop during teaching practice according to modern pedagogical theories, strategies and techniques, the extent to which school leadership unit exerts transformative or distributive tactics, the support and mutual support that teachers enjoy, the latter's relationships with students and parents, their personal perception of professional commitment and dedication with reference to service time and increased qualifications, but also the shortcomings of the Greek educational system.

Keywords: professional commitment – predispositions – transformative leadership – support – mutual support - interaction

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Σύντομη ιστορική αναδρομή	13
2. Οι αλλαγές στην παγκόσμια εκπαίδευση.....	17
3. Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών	24
3.1. Ορισμός του όρου «δέσμευση»	24
3.2. Παρακίνηση, επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική δυσαρέσκεια.....	32
3.3. Θεσμική δέσμευση, εργασιακή ικανοποίηση και εξουθένωση	36
4. Παράμετροι που συνδέονται με τον όρο «δέσμευση».....	43
4.1. Οι τέσσερις λογικές της επαγγελματικής αναγνώρισης.....	50
4.2. Η κατανημητική ηγεσία και η συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών	54
5. Η αμφίδρομη σχέση της επαγγελματικής δέσμευσης και της «αλλαγής».....	58
5.1. Το μοντέλο των τριών βημάτων (Three-step) του Lewin.....	58
5.2. Το μοντέλο Managed Learning του Schein	59
5.3. Θεωρίες περιπλοκότητας (Complexity Theories) σε σύγκριση με το μοντέλο του Lewin, του B. Burnes	60
5.4. Το μοντέλο Eight-Step του Kotter	62
5.5. Το μοντέλο της Αλλαγής (Six-Step Change model).....	62
5.6. Ο φορέας της «αλλαγής» στην εκπαίδευση.....	63
5.7. Σύνδεση επαγγελματικής εκπαίδευσης και «αλλαγής»	64
6. Το προφίλ του επαγγελματικά δεσμευμένου εκπαιδευτικού.....	67
6.1. Η δημόσια εικόνα και η κρυφή όψη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος	69
7. Η ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και η επαγγελματική δέσμευση	74

8. Το πλαίσιο δεξιοτήτων των μαθητών και προσόντων του εκπαιδευτικού 80

9. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα της κρίσης..... 84

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

10. Ανάλυση της ποιοτικής έρευνας..... 89

10.1. Ο στόχος της ποιοτικής έρευνας στον τομέα εκπαίδευσης του Πειραιά
..... 89

10.2. Το δείγμα της έρευνας 92

10.3. Μεθοδολογία..... 93

10.3.1. Η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας..... 93

10.3.2. Δομή της δομημένης συνέντευξης..... 94

11. Κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών 97

11.1. Ενότητα II Ψυχολογική δέσμευση..... 97

11.2. Ενότητα III Ηγεσία και στόχοι 146

11.3. Ενότητα IV Συναδελφικότητα 174

11.4. Ενότητα V Παιδαγωγική και διδακτική πράξη..... 192

11.5. Ενότητα VI Επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση 230

12. Συμπεράσματα 255

13. Συμπεράσματα - Συζήτηση..... 260

13.1. Περιορισμοί της έρευνας 269

14. Βιβλιογραφία 270

15. Παραρτήματα..... 280

15.1. Παράρτημα 1 Examining the Effects of Team Structures 280

15.2. Παράρτημα 2 L' engagement professionnel en éducation et formation
..... 281

15.3. Παράρτημα 3 Οι 8 βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση 282

15.4. Παράρτημα 4 Πλαίσιο προσόντων εκπαιδευτικών 284

15.5. Παράρτημα 5 Τα μειονεκτήματα που ανέδειξε η έρευνα 286

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

- 15.6. Παράρτημα 6 Το Ερωτηματολόγιο της συνέντευξης 288
- 15.7. Παράρτημα 7 Το προφίλ των εκπαιδευτικών 298

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση αφενός του βαθμού της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις προδιαθέσεις τους και τη λειτουργία του θεσμικού συστήματος, αφετέρου, στη σύνδεση της επαγγελματικής δέσμευσης με τη θετική στάση που αναπτύσσει το άτομο απέναντι στην εργασία του και η οποία επηρεάζει ευθέως τη συμπεριφορά του. Επίσης, η έρευνα αυτή εξετάζει τη σχέση του όρου 'δέσμευση' με τη σημασία της συλλογικής εργασίας, με το βαθμό της ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας και από τις συναδελφικές σχέσεις, με τις στάσεις, αντιλήψεις, προθέσεις που καθορίζουν την ύπαρξη του ατόμου, την κοινωνική του υπόσταση και την καταξίωσή του, καθώς και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών που έχουν σαφή και ξεκάθαρη δέσμευση.

Στο πρώτο μέρος της βιβλιογραφικής επισκόπησης παρουσιάζεται το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιεχόμενο με έμφαση στις αλλαγές που έχουν επέλθει στο χώρο της εκπαίδευσης, το θεωρητικό πλαίσιο της βασικής έννοιας της δέσμευσης και των παραμέτρων της - την παρακίνηση, την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική δυσαρέσκεια, τη θεσμική δέσμευση και την εξουθένωση. Εξετάζεται η σχέση της επαγγελματικής δέσμευσης και της 'αλλαγής' σύμφωνα με τα μοντέλα των ερευνητών.

Σκιαγραφείται το προφίλ του επαγγελματικά δεσμευμένου εκπαιδευτικού και εξετάζονται οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών –ένταξη σύγχρονων εκπαιδευτικών θεωριών, στρατηγικών και τεχνικών στη διδακτική πράξη αναφορικά με το πλαίσιο ικανοτήτων του μαθητή και το πλαίσιο προσόντων του εκπαιδευτικού– ενώ γίνεται ιδιαίτερη μνεία στο εκπαιδευτικό επάγγελμα την εποχή της κρίσης στον ελλαδικό χώρο.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία, το ερευνητικό εργαλείο, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών με τον σχετικό σχολιασμό.

Η έρευνα είναι ποιοτική μέσω συνεντεύξεων σε είκοσι εκπαιδευτικούς –φιλολόγους, μαθηματικούς, πληροφορικής και ξένων γλωσσών, και εξετάζει τα αίτια της δέσμευσης του εκπαιδευτικού σε ατομικό επίπεδο – αγάπη για τους μαθητές, επιθυμία για

διδασκαλία, ποιότητα σχέσης εκπαιδευτικού με συναδέλφους, υποστήριξη από την ηγεσία του σχολείου, αίσθημα αποστολής, αίσθημα ικανοποίησης που εισπράττει από την εργασία του. Σε συλλογικό επίπεδο, εξετάζεται ο βαθμός αποδοχής των στόχων του οργανισμού από την πλευρά των εργαζομένων και το βαθμό συναίνεσης αυτών προς τους στόχους και τις αποφάσεις του ηγέτη/διευθυντή, η αναγνωρισμένη αξία στην εργασία-έργο και στον ακολουθούμενο στόχο, η αντίληψη των πιθανοτήτων επιτυχίας σε σχέση με τη διατιθέμενη προσπάθεια και την επιτυχή εκτέλεση του έργου.

Μέσω στοχευμένων ερωτήσεων αναδύονται οι ψυχολογικοί, κοινωνικοί, υπαρξιακοί παράγοντες που υπαγορεύουν το βαθμό δέσμευσης των εκπαιδευτικών, ο βαθμός εμπλοκής και η προσωπική επένδυσή τους στο επάγγελμα. Αναδεικνύονται τα αποτελέσματα και οι συνέπειες της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και η συζήτηση που εγείρονται και προσφέρονται για μελλοντική έρευνα.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Στη σύγχρονη κοινωνία, η απαλοιφή χιλιάδων θέσεων εργασίας, η έλλειψη επιμόρφωσης για τους νέους εκπαιδευτικούς, η στρατηγική της επισφάλειας της εργασίας, η φτωχοποίηση των ερευνητών και των εκπαιδευτικών, αποτελούν μια πραγματικότητα. Το σχολείο τείνει να ανταμείβει ολοένα και λιγότερο και να κάνει το προσωπικό να εργάζεται ολοένα και περισσότερο, συνεισφέροντας με αυτό τον τρόπο στη δημιουργία κερδών στην «κοινωνία της γνώσης».

Βέβαια, όπως ο Laval (2010:3) αναδεικνύει, πρόκειται για ένα φαινόμενο αιτίας και αποτελέσματος, καθώς το νέο καπιταλιστικό σχολείο συνδέεται με άτυπες μορφές «εργατοποίησης»¹ και κοινωνικής αναπαραγωγής, φαινόμενο το οποίο ο ίδιος αναλύει ως προερχόμενο από τις δεκαετίες 1960 και 1970, οπότε οι συμφράσεις της λειτουργίας του σχολείου με τις ανάγκες του οικονομικού συστήματος και τις ανάγκες του τρόπου αναπαραγωγής της κοινωνίας τέθηκαν υπό την κοινωνιολογική κριτική.

Εκείνη την εποχή, τα έργα των Bourdieu Pierre και Passeron Jean-Claude (1970)² και των Baudelot Christian και Establet Roger (1971)³ δανείζονταν από τον Μαρξισμό τα στοιχεία της οικονομικής παραγωγής και της κοινωνικής αναπαραγωγής, ώστε να κατανοήσουν τις υπηρεσίες που αποδίδονταν στο σχολείο. Η έμφαση ήταν στις επιδράσεις της «άγνοιας»⁴ και στην αποτελεσματικότητα της επιλογής και του σχολικού προσανατολισμού μέσα σε ένα σύστημα δομημένο από την κατηγοριοποίηση των τάξεων⁵, έτσι ώστε να δηλώνεται εκ νέου η ρήση του Durkheim, «ότι δεν υπάρχει σχολική κοινωνιολογία χωρίς γενική κοινωνιολογία». Στο στόχαστρο μπαίνουν οι μηχανισμοί μέσω των οποίων, ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ο οποίος διαχέει την

¹ Proletarianisation : Laval, Ch., (2010). L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public. La Découverte/Poche, pp. 1-5.

² Bourdieu, P., et Passeron, J.- Cl., (1970). La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Éditions de Minuit, Paris, 1970.

³ Baudelot, Ch., et Establet, R., (1971) : L'École Capitaliste en France, Maspero, Paris.

⁴ méconnaissance

⁵ «Το σχολείο εισήγαγε τον κοινωνικό διαχωρισμό, λειτουργώντας σύμφωνα με έναν νέο τρόπο παραγωγής ανισοτήτων, των οποίων ο πρωταρχικός παράγοντας είναι «η έννοια της θέσης-επιλογής της σχολικής μονάδας», την οποία ως στρατηγική υιοθετούν οι πιο εύπορες οικογένειες» Careil, Y., (2002). École libérale, école inégale. Nouveaux Regards / Syllepse, Paris.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

προοδευτική σχολική γνώση, καταλήγει να συμμετέχει στη λειτουργία του ταξικού συστήματος. Τέθηκε επομένως το ερώτημα, ως «τέχνασμα της σχολικής λογικής»⁶ να βασιστεί η κοινωνική αναπαραγωγή στην αυτονομία του εκπαιδευτικού ιδρύματος, γεγονός που οδήγησε στην κοινωνιολογική κριτική της δεκαετίας του 1970, θεωρήθηκε δε με τα σημερινά δεδομένα ως προ-νεοφιλελεύθερη. Και αυτό, διότι η μεγάλη σύγχρονη αλλαγή οφείλεται στην εξάλειψη της σχολικής αυτονομίας, τόσο ως προς τη λειτουργία της όσο και ως προς το διδακτικό περιεχόμενο, καθώς το σύγχρονο σχολείο δεν παρέχει «δωρεάν» γνώσεις, αλλά ευθυγραμμίζεται πλέον στις απαιτήσεις της «νέας οικονομίας», δηλαδή του σύγχρονου καπιταλισμού, γίνεται οικονομικά χρήσιμο. Ο Laval (2010:4) τονίζει ότι, ενώ τη δεκαετία του 1970 το σχολείο διατηρούσε τις αξίες των παλαιότερων ετών αλλά και τους συμβιβασμούς που χαρακτήριζαν την ιστορία του, εγκαταλείπει πλέον κάθε ικανότητα υπεράσπισης των γνώσεων, των αξιών. Αντίθετα, επιταχύνεται η «μοντερνοποίηση» και η «ανοιχτότητα» του εκπαιδευτικού ιδρύματος, ενάντια σε πολιτιστικές λογικές, σε πολιτικές και ηθική αποκλειστικά σχολικές, καταδικασμένες σε εξαφάνιση, στο πλαίσιο του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού.

Από τη δεκαετία του 1980, παγκοσμίως, προβάλλονται από τις κυβερνήσεις οι αρχές του μάνατζμεντ «new managerialism» στις επιχειρήσεις, προκαλώντας ραγδαίες μεταρρυθμίσεις και στο δημόσιο τομέα. Ο νεοφιλελευθερισμός δεσπόζει πλέον παντού, ενώ οι αρχές του προοδευτικά εισάγονται στη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, εν μέσω νέων θεσμικών μοντέλων, τα οποία φέρονται από το νέο αυτό πολιτικό και οικονομικό σύστημα. Το διακύβευμα είναι να υπόκεινται οι δημόσιες υπηρεσίες σε μια μετατροπή «μανατζερίστικου» τύπου, με σκοπό την αύξηση της παραγωγικότητας και τη μείωση των υποχρεωτικών εισφορών, στα πλαίσια της παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας των κεφαλαίων. Ο νέος κόσμος εργασίας επιβάλλει νέους όρους στον εκπαιδευτικό κόσμο, επιφέροντας αβεβαιότητα κοινωνική, άρση της μονιμότητας και ευέλικτες μορφές εργασίας, και κατ' επέκταση οδηγεί σε αντιπαλότητα, αντιζηλία, δηλαδή όλα όσα περιγράφει ο «επιχειρηματικός» όρος *απασχολησιμότητα*⁷.

⁶ Laval, Ch., (2010 : 3-4).

⁷ Employabilité Laval, ό.π. 3-4.

Η εισαγωγή του New Public Management δηλώνεται ως αλλαγή στην οργάνωση του κράτους και τη διακυβέρνηση των δημοσίων λειτουργιών, προσδιορίζοντας το σύνολο των μέσων (επιτήρησης) και των πρακτικών (υποκειμενική αξιολόγηση, αυτοδιαχείριση) που χρησιμοποιούνται για να τροποποιήσουν τις σχέσεις της εξουσίας, ώστε να αυξηθεί ο έλεγχος στην εργασία των δημοσίων λειτουργιών και η παραγωγικότητά τους. Το New Public Management, αποτελεί πλέον τον βασικό παράγοντα μετάβασης της γνώσης προς το μοντέλο της αγοράς, δηλαδή της μεταμόρφωσης της γνώσης σε αγοραστική αξία. Οι υπηρεσίες του δημόσιου τομέα ευθυγραμμίζονται προς τη διαχείριση του ιδιωτικού τομέα, ομογενοποιούνται οι πρακτικές εξουσίας, εκσυγχρονίζεται το κράτος προσφέροντας ένα περισσότερο ανταγωνιστικό περιβάλλον στις επιχειρήσεις. Το κράτος γίνεται «εργολήπτης στις υπηρεσίες των επιχειρήσεων»⁸.

Η Στρατηγική της Λισαβόνας (2000) στόχευσε η Ευρώπη έως το 2010 να γίνει «η πλέον ανταγωνιστική οικονομία του κόσμου», δίδοντας έμφαση στον όρο «οικονομία της γνώσης», δηλαδή πληροφορία αποδοτική, συσσωρεύσιμο κεφάλαιο, διαρκής διαδοχή καινοτομιών και κατάρτισης. Ουσιαστικά, η Ευρωπαϊκή Ένωση υπερασπίζεται την οικονομία της γνώσης ως θεμελιώδη, θεωρώντας ότι εάν η γνώση δεν είναι αποδοτική, δηλαδή δεν αποφέρει κέρδος, δεν έχει λόγο ύπαρξης.

Το 2010, η «Ευρώπη 2020» αποτελεί βελτιωμένη στρατηγική, με έμφαση στα παρακάτω βασικά σημεία⁹:

Η στρατηγική «Ευρώπη 2020» θα δώσει στην ΕΕ τη δυνατότητα να **αποκτήσει ανάπτυξη**, η οποία θα έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- **έξυπνη**, μέσω της προώθησης της γνώσης και της καινοτομίας·
- **βιώσιμη**, βασισμένη στην προώθηση μιας οικονομίας πιο πράσινης, πιο ανταγωνιστικής και στην οποία οι πόροι χρησιμοποιούνται πιο αποδοτικά·

⁸ Laval, (2010:13).

⁹ Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Απολογισμός της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» για μια έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη [COM(2014) 130 final] της 5.3.2014. Τελευταία προσπέλαση 29-11-2019: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028>.

- χωρίς αποκλεισμούς, με στόχο την αύξηση της απασχόλησης και την ενίσχυση της κοινωνικής και εδαφικής συνοχής.

Η ίδια η ΕΕ έχει θέσει πέντε **βασικούς στόχους για τη φιλοδοξία αυτή που πρέπει να υλοποιηθούν μέχρι το 2020:**

- αύξηση του ποσοστού απασχόλησης του πληθυσμού ηλικίας 20 έως 64 ετών τουλάχιστον στο 75 %·
- επενδύσεις της τάξης του 3 % του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος στον τομέα της έρευνας και ανάπτυξης·
- μείωση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου τουλάχιστον κατά 20 %, αύξηση του ποσοστού των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας κατά 20 % και αύξηση κατά 20 % της ενεργειακής απόδοσης·
- μείωση του ποσοστού των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα τη σχολική εκπαίδευση σε λιγότερο από 10 % και αύξηση του ποσοστού των πτυχιούχων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τουλάχιστον κατά 40 %·
- μείωση του αριθμού των ανθρώπων που απειλούνται από τη φτώχεια ή τον κοινωνικό αποκλεισμό κατά 20 εκατομμύρια.

Οι στόχοι της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» υποστηρίζονται επίσης από 7 εμβληματικές πρωτοβουλίες που θα υλοποιηθούν τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και στις χώρες της ΕΕ: την Ένωση καινοτομίας · τη Νεολαία σε κίνηση · το Ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη· την πρωτοβουλία «Μια Ευρώπη που χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τους πόρους»· την πρωτοβουλία «Μια βιομηχανική πολιτική για την εποχή της παγκοσμιοποίησης»· την Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας· και την Ευρωπαϊκή πλατφόρμα για την καταπολέμηση της φτώχειας.

- Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η ενιαία αγορά, ο προϋπολογισμός της ΕΕ και η ευρωπαϊκή εξωτερική πολιτική αποτελούν επιπλέον μέσα για την επίτευξη των στόχων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020».

2. Οι αλλαγές στην παγκόσμια εκπαίδευση

Ο ερευνητής και φιλόσοφος Laval¹⁰ τονίζει ότι η νέα τάξη στην εκπαίδευση, που τείνει να υπερισχύσει μέσω των διαδοχικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών που επιβάλλουν οι κυρίαρχοι λόγοι, οδηγεί σε ένα νέο-φιλελεύθερο σχολείο, ένα συγκεκριμένο σχολικό μοντέλο το οποίο εκλαμβάνει την εκπαίδευση ως ένα αγαθό απαραίτητως ιδιωτικό και του οποίου η αξία είναι πρωτίστως οικονομική (Laval, 2010: 7). Ο ίδιος επισημαίνει ότι «δεν είναι η κοινωνία η οποία εγγυάται σε όλα της τα μέλη ένα δικαίωμα στην καλλιέργεια, είναι τα άτομα που πρέπει να κεφαλαιοποιήσουν το ατομικό δυναμικό τους την απόδοση του οποίου θα εγγυηθεί στο μέλλον η κοινωνία».

Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση γίνεται μεταξύ άλλων «ένας δείκτης ανταγωνιστικότητας» σε ένα σύστημα κοινωνικο-οικονομικό. Οι φιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση υπαγορεύονται διττά, από τον επαυξημένο ρόλο της γνώσης μέσα στην οικονομική δραστηριότητα και από τους περιορισμούς που επιβάλλονται από τον συστηματικό ανταγωνισμό των οικονομιών.

Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως παραγωγική επένδυση με σκοπό την ατομική απόδοση γνωρίζει στη σύγχρονη εποχή μια τεράστια επιτυχία και μια ευρεία εξάπλωση. Μέσω των διεθνών οικονομικών και χρηματοπιστωτικών οργανισμών, αυτή η θεώρηση αποτελεί σήμερα την ιδεολογική βάση της νέας παγκόσμιας εκπαιδευτικής τάξης.

Όπως ο ίδιος ερευνητής επισημαίνει, όλοι οι υπεράνω της οικονομίας θεσμοί έχουν προσβληθεί, συμπεριλαμβανομένου αυτού της ανθρώπινης υποκειμενικότητας: ο νεοφιλελευθερισμός στοχεύει στην ελαχιστοποίηση κάθε «ακαμψίας», ιδιαίτερα ψυχικής, στο όνομα της προσαρμογής στις πλέον ποικίλες περιστάσεις τις οποίες συναντά το άτομο τόσο στην εργασία του όσο και στην ύπαρξή του.

Η οικονομία έχει τοποθετηθεί περισσότερο από ποτέ στο κέντρο της προσωπικής και συλλογικής ζωής, καθώς οι μόνες αποδεκτές κοινωνικές αξίες είναι αυτές της αποτελεσματικής παραγωγικότητας, της πνευματικής, διανοητικής και

¹⁰ Laval, Ch., (2010). L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public. La Découverte/Poche, pp. 52-56.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

συναισθηματικής κινητικότητας και της προσωπικής επιτυχίας, πράγμα το οποίο επηρεάζει το σύνολο του θεσμικού συστήματος μιας κοινωνίας και του εκπαιδευτικού της συστήματος. Η σύγχρονη τάση που καταδεικνύεται είναι ότι όσο η συσσώρευση γνώσεων παίζει έναν αυξανόμενο ρόλο στην παραγωγή, τόσο η επιστήμη θα συνδέεται στενά με τις απαιτήσεις της αξιοποίησης του κεφαλαίου. Σύμφωνα με τον Marx «όλες οι επιστήμες βρίσκονται φυλακισμένες στην υπηρεσία του κεφαλαίου» και στη σύγχρονη εποχή αυξάνεται ολοένα και περισσότερο η απαίτηση σε υψηλού επιπέδου εξειδικευμένο προσωπικό, πράγμα που υπαγορεύει εξελίξεις στον εκπαιδευτικό τομέα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ένταξη των αξιών της αγοράς στη λειτουργία των Πανεπιστημίων στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, η οποία προκάλεσε σοβαρές συνέπειες όπως π.χ. επιβολή των logο των χορηγών ή μετονομασία των κτιρίων ή χορηγία ακαδημαϊκών εδρών με αντάλλαγμα μια ονομασία που να δηλώνει την προέλευση των κονδυλίων¹¹. Για πολλούς σύγχρονους ερευνητές¹² η «πειθαρχία με το χρήμα» που επιβάλλεται πρωτίστως στον πανεπιστημιακό κόσμο, εισάγει σοβαρές επικίνδυνες απειλές προς τη διανοητική ζωή και σκέψη, διότι τα προνόμια που δίδονται στο ιδιωτικό τομέα, η λογική της ιδιωτικοποίησης των γνώσεων δεν συνάδουν με την ηθική που διέπει τη διανοητική έρευνα, τον ανταγωνισμό αλλά και την ελεύθερη διακίνηση των ιδεών και της ανοικτής κριτικής των εργασιών σε εξέλιξη.

Η εκπαίδευση τη νέο-φιλελεύθερη εποχή στοχεύει στην εκπαίδευση του μισθωτού ή χρησιμοποιώντας ένα γενικότερο όρο, του «ενεργού», του οποίου η ύπαρξη τείνει να εξισώνεται με τις χρηστικές γνώσεις για την άσκηση ενός εξειδικευμένου επαγγέλματος ή μιας δραστηριότητας θεωρούμενης κοινωνικά χρήσιμης, κατ' αντιδιαστολή με την ανθρωπιστική εκπαίδευση του παρελθόντος, η οποία στόχευε στην ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων, πνευματικών, ηθικών, φυσικών, με βασικό στόχο τη διανοητική χειραφέτηση ενός ανθρώπου ολοκληρωμένου, για τον οποίο η εργασία δεν θα αποτελούσε την αποκλειστική απασχόληση της ζωής του.

Αντίθετα, σύμφωνα με τον Tosel (1999)¹³ «η σύγχρονη εποχή ανήκει στο «από-χειραφετημένο» σχολείο. Ο σχολικός οργανισμός βρίσκει πλέον λόγο ύπαρξης όχι στην ισότιμη διάχυση των φώτων γνώσης αλλά στις λογικές παραγωγικότητας και

¹¹ Laval, Ch., (2010), ό.π. σ. 52-56.

¹² Harvey, D., (1998). *The Atlantic Monthly*, October 1998. In Laval (2010), ό.π. σ.σ. 52-56.

¹³ Tosel, A., (1999). « Vers l'école désémancipatrice », *La pensée*, no 318, avril/ juin 1999. In Laval (2010), ό.π. σ.σ. 52-56.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

αποδοτικότητα του βιομηχανικού και εμπορικού κόσμου». Αυτές οι λογικές αποτελεσματικότητας που επιβάλλονται δεν είναι «αξιολογικά ουδέτερες», δεν είναι μόνον τεχνικές αλλά αντίθετα, είναι βαθιά πολιτισμικές και πολιτικές. Η έκθεση Rochard (2008)¹⁴ αποκρυσταλλώνει την εφαρμογή της Νέας Δημόσιας Διοίκησης/New Public Management στην εκπαίδευση: «Η αναδιάρθρωση του σχολείου οφείλει να βασίζεται στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που έχουν γίνει πιο αυτόνομες σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ τα αποτελέσματα αξιολόγησής τους πρέπει να διαχέονται στους γονείς, ώστε να διαφωτίζουν τις επιλογές τους (ως προς τη σχολική μονάδα που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους). Επίσης, η αυτονομία των σχολικών μονάδων έγκειται στα ωράρια των μαθημάτων, στην οργάνωση της εργασίας των εκπαιδευτικών υπό τη μορφή «project» και στους στόχους που έχουν καθοριστεί, σύμφωνα με την εποπτεύουσα αρχή». Βασικές αρχές της έκθεσης είναι η εργασιακή «ευελιξία» και η αυτοαξιολόγηση με στόχο την «αποτελεσματικότητα». Ο κεντρικός άξονας είναι σαφής: ο υπολογισμός της «αξίας»¹⁵ των εκπαιδευτικών, η επιβολή σε αυτούς «του κοινού νόμου της αποδοτικότητας».

Για τον Laval, οι μεταρρυθμίσεις που σε παγκόσμιο επίπεδο ωθούν προς την αποκέντρωση, την τυποποίηση των μεθόδων και των περιεχομένων, στο νέο «μάνατζμεντ» των σχολικών μονάδων, στην «επαγγελματοποίηση» των εκπαιδευτικών, είναι θεμελιωδώς «competitvity-centered»¹⁶. Επομένως, το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει, του οποίου το κέντρο βάρους άλλοτε βρισκόταν στην επαγγελματική, την ανθρωπιστική και την πολιτισμική αξία της γνώσης, είναι πλέον προσανατολισμένο στους στόχους της ανταγωνιστικότητας που διέπουν την παγκοσμιοποιημένη οικονομία. Το σχολείο καλείται να παράγει ένα ανθρώπινο κεφάλαιο το οποίο πρέπει να διατηρήσει την ανταγωνιστικότητα των τοπικών και εθνικών οικονομιών. Όμως, για να ανταποκριθεί το δημόσιο σχολείο στις σύγχρονες απαιτήσεις, οφείλει να ανταπεξέλθει σε δύο εμπόδια συνδεδεμένα μεταξύ τους: αφενός, την απαιτούμενη χρηματοδότηση, η οποία όμως αντιτίθεται στις φιλελεύθερες πολιτικές που πρεσβεύουν τη μείωση των υποχρεωτικών εισφορών/επιδοτήσεων. Αφετέρου την πίεση των απαιτήσεων της αγοράς, του καταναλωτισμού, της σύγχρονης

¹⁴ Rochard, M., (2008). Διαθέσιμο: <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/Documents/Pdf/90.pdf>. Τελευταία προσπέλαση: 29-11-2019.

¹⁵ Εννοείται η ατομική αξία των εκπαιδευτικών.

¹⁶ Όρος που χρησιμοποιεί ο Martin Carnoy, Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, Unesco, 1999 In Laval, Ch. ό. π. σσ. 7-9.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

οπτικοακουστικής ποικιλίας, στα οποία εύκολα υποκύπτουν οι νέοι, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα την καλλιέργεια που μεταδίδει το σχολείο. Στην κοινωνία της αγοράς, η κατανάλωση υποσκελίζει τη μετάδοση της καλλιέργειας. Σε παγκόσμιο επίπεδο κυριαρχεί πλέον ο νόμος της ανταγωνιστικότητας, τον οποίο τα έθνη προσάρμοσαν ανάλογα με την οργάνωση και την δράση τους, με στόχο την ένταξη στην παγκόσμια αγορά και στη διαχείριση των παραγωγικών πηγών, η οποία όμως διαχείριση ερείδεται στην αποκοινωνικοποίηση του προϋπολογισμού.

Επομένως το ερώτημα που τίθεται είναι ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο και η δυναμική του σχολικού μοντέλου που επιβάλλεται σήμερα στις αγοραίες κοινωνίες. Ο ερευνητής Deleuze¹⁷ απαντά στο ερώτημα αυτό υποστηρίζοντας ότι δεν πρόκειται για σφικτή προσαρμογή του σχολείου στις επιταγές της καπιταλιστικής οικονομίας και της φιλελεύθερης κοινωνίας –πράγμα που θα έθετε σε κίνδυνο την αυτονομία της σχολικής μονάδας- αλλά πρόκειται για ένα βήμα αποφασιστικό προς τη «ρευστοποίηση» του σχολείου. Ο ίδιος αναλύει τη σκέψη του υποστηρίζοντας πως «θα εγκαταλείπαμε τις κοινωνίες του εγκλεισμού και της «επανεκκίνησης» που ανέλυσε ο Michel Foucault, μέσα στις οποίες το άτομο περνά διαδοχικά από μια σειρά οργανισμών με ασυνέχεια (οικογένεια- σχολείο- εργοστάσιο- νοσοκομείο) για να εισέλθουμε σε κοινωνίες ολικού και συνεχούς ελέγχου, μέσα στις οποίες «δεν τελειώνουμε ποτέ με τίποτα» και κυρίως με έναν έλεγχο συνεχή ο οποίος διασφαλίζει μια ευελιξία και μια αέναη διαθεσιμότητα των υποτελών». Όπως άλλωστε γράφει και ο Desjours (2003)¹⁸, «με την εξατομικευμένη αξιολόγηση των επιδόσεων, εισήχθη ο φόβος μαζικά στον κόσμο της εργασίας».

Εάν δεν έχει ήδη επισυμβεί η ρευστοποίηση, βρισκόμαστε πλέον στην μετάλλαξη του εκπαιδευτικού θεσμού, την οποία μπορούμε να συνδέσουμε με τρεις τάσεις: την αποϊδρυματοποίηση, την υποβάθμιση, τη διάσπαση. Βέβαια αυτές οι τάσεις συνδέονται άρρηκτα με αυτές που επιδιώκουν την ανασύσταση ενός νέου μοντέλου σχολείου: σχολείο-οργανισμός που μαθαίνει και κοινότητα μάθησης, ευέλικτο, διαχειριζόμενο με βάση τις αρχές του νέου μάνατζμεντ και υποκείμενο στην υποχρέωση αποτελεσμάτων και καινοτομιών, με σεβασμό στη διαφορετικότητα και την πολυμορφία, με

¹⁷ Deleuze, Gilles, (1990). *Entretien avec Toni Negri*, Futur antérieur, n° 1, printemps 1990, repris dans *Pourparlers*, Éditions de Minuit, Paris, 1990, p. 237. In Laval, ό.π. σ. 13.

¹⁸ Desjours, Ch., (2003). *L'Évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*, INRA éditions, Paris.

παραγωγική αποτελεσματικότητα και επαγγελματική ένταξη του δυναμικού. Το νέο μοντέλο σχολείου υπόκειται σε προοδευτική μεταλλαγή όλων των αξιών στην μόνη αξία, την οικονομική.

Κάθε αλλαγή που λαμβάνει χώρα και οδηγεί σε νέο εκπαιδευτικό τοπίο, συνοδεύεται από αντιθέσεις και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Κατά τον Laval¹⁹, το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα που υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές, εμπεριέχει ένα κράμα από διαφορετικές όψεις που από τη μια προσιδιάζουν με τον εμπορικό κλάδο – εξυπηρέτηση της πελατείας, επιχειρηματικό πνεύμα και ιδιωτική χρηματοδότηση, και από τη διοίκηση και τις προδιαγραφές των πλέον απαιτητικών γραφειοκρατικών συστημάτων από την άλλη. Οι δύο αντικρουόμενες όψεις, η οικονομική λογική μιας επιχείρησης στην υπηρεσία μιας μεγάλου εύρους πελατείας που υποχρεώνει το σχολείο να διαφοροποιείται ανάλογα με τις κοινωνικές απαιτήσεις αφενός και αφετέρου ένας οργανισμός ο οποίος αποτελεί οργανωτικό κέντρο ισχυρό και καθοδηγητικό, αυτοδιαχειριζόμενο αλλά συμβατό με τα συγκριτικά κριτήρια και δείκτες των διεθνών και εθνικών κυβερνητικών δομών, τις καλές πρακτικές, διαχείρισης και παιδαγωγικής, τα καλά περιεχόμενα, είναι αυτά που ανταποκρίνονται στις δεξιότητες που απαιτεί ο οικονομικός κόσμος.

Σε αυτό το οικονομο-κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, το νέο παιδαγωγικό ζητούμενο όπως αυτό εμφανίζεται, είναι ο «ευέλικτος άνθρωπος» και ο «αυτόνομος εργάτης», που θα ανταποκρίνεται στον αυξανόμενο ανταγωνισμό, στην εξειδίκευση της γνώσης, με σκοπό την παραγωγή και πώληση αγαθών και υπηρεσιών. Όπως οι διεθνείς οργανισμοί επιτάσσουν (βλ. ΟΟΣΑ), η ανταγωνιστικότητα είναι το κυρίαρχο αξίωμα των εκπαιδευτικών συστημάτων: «Η οικονομική ανταγωνιστικότητα είναι επίσης η ανταγωνιστικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος!»²⁰.

Η εκπαίδευση –τυπική και επαγγελματική– αποτελεί κυρίαρχο σκοπό, αφού μπορεί να καθορίσει το επίπεδο της οικονομικής αποτελεσματικότητας και το δυναμισμό της καινοτομίας, αποτελεί δε ένα παράγοντα με δυνατότητες παραγωγής που υπόκεινται στην οικονομική λογική. Επομένως η εκπαίδευση θεωρείται ως δραστηριότητα η οποία έχει κόστος και απόδοση, και της οποίας το προϊόν προσιδιάζει σε ένα εμπόρευμα. Ο

¹⁹ Laval (2010), ό.π. σ. 15.

²⁰ Haut Comité Éducation Économie, Éducation-économie. Quel système éducatif pour la société de l'an 2000 ?, La Documentation française, Paris, 1988, p. 8. In Laval, ό.π. σ. 22.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

αυτόνομος χαρακτήρας της εκπαίδευσης που μειώνεται σε συνάρτηση με τις ευέλικτες εκπαιδευτικές δομές που επιβάλλει η αξιοποίηση του επιχειρηματικού ιδεώδους καθορίζουν τη σύγχρονη τάση, όπως περιγράφεται στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής : «Υπάρχει σύγκλιση μεταξύ των κρατών-μελών όσον αφορά στην αναγκαιότητα μεγαλύτερης εμπλοκής του ιδιωτικού τομέα στα εκπαιδευτικά συστήματα και/ή στην επαγγελματική εκπαίδευση και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες της αγοράς και των τοπικών συνθηκών, με τρόπο π.χ. ενθάρρυνσης της συνεργασίας των επιχειρήσεων με το εκπαιδευτικό σύστημα και ένταξης της διά βίου μάθησης στα στρατηγικά σχέδια των επιχειρήσεων»²¹.

Αυτή η θεώρηση –της διά βίου μάθησης- επιτρέπει στην επιχείρηση να έχει άποψη για την εκπαίδευση και νομιμοποιείται να παρεμβαίνει στην «εισαγωγική εκπαίδευση», με τρόπο ώστε η εκπαίδευση, ανανεωμένη ανάλογα με τις απαιτήσεις της εργοδοσίας, να επιτρέπει στον εργαζόμενο να αφομοιώνει λόγους και να τους αναπαράγει στις περιστάσεις διάδρασης μεταξύ των μελών της επιχείρησης ή στις σχέσεις με προμηθευτές και πελάτες, με πρωταρχικό στόχο να είναι ικανοί να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ελεγχόμενης αυτονομίας που ο οργανισμός αναμένει από τον εργαζόμενο. Σύμφωνα με τον ΟΑΣΑ (1996) η διά βίου μάθηση πρέπει να απαντά σε πολλούς στόχους : να ευνοεί την προσωπική ανάπτυξη, ιδίως να εμπλουτίζει το άτομο τον ελεύθερό του χρόνο (κατά την περίοδο της σύνταξης), να ενδυναμώνει τις δημοκρατικές αξίες, να ενθαρρύνει τη συλλογική ζωή, να διατηρεί την κοινωνική συνοχή, να ευνοεί την καινοτομία, την παραγωγικότητα και την οικονομική ανάπτυξη. Αυτή η γενικευτική ρητορική, σύμφωνα με την οποία η οικονομική ανάπτυξη συνεισφέρει στην κοινωνική και πολιτιστική πρόοδο, τροποποιεί το βασικό άξονα του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο συμπεριλαμβάνει εταιρική σχέση, εισαγωγική εκπαίδευση προσαρμοσμένη στη συνεχή εκπαίδευση, τεκμηρίωση της αποκτηθείσας εμπειρίας με ακαδημαϊκές μονάδες. Επομένως, η προσπάθεια του ατόμου για γνώση απαιτείται για λόγους προσωπικού συμφέροντος και παραγωγικής αποτελεσματικότητας.

²¹ COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, Croissance, compétitivité, emploi, les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle, 1993, p. 122.

Σε αυτό το πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει το διακύβευμα να γίνει η Ευρώπη «η οικονομία η πλέον ανταγωνιστική και η πλέον δυναμική του κόσμου», το οποίο προϋποθέτει τη σύσταση ενός «ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και κατάρτισης διά βίου μάθησης»²², ώστε τα άτομα μέσω της διά βίου μάθησης να αποκτούν βασικές ικανότητες εμπορεύσιμες (marketable skills) οι οποίες να επιτρέπουν τη διαρκή προσαρμογή τους στις οικονομικές μεταβολές και στις ανάγκες της αγοράς. Όπως ο Laval επισημαίνει, αυτό το «νέο παράδειγμα» αποτελεί μάλλον μια υποχρέωση επιβίωσης στην αγορά εργασίας, η οποία επιτάσσει αυτή τη διαπαιδαγώγηση της ύπαρξης. Έτσι, η αυτό-πειθαρχία και η αυτό- μάθηση αλληλοσυμπληρώνονται. Ο ίδιος ερευνητής συμπεραίνει ότι «είναι προφανές ότι εφόσον τα άτομα δεν είναι ικανά να διαχειριστούν την αβεβαιότητα και να εξασφαλίσουν την απασχολησιμότητά τους σε μια κοινωνία που ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού είναι όλο και πιο μεγάλος, τότε η παγκόσμια αποτελεσματικότητα της οικονομίας θα βαίνει μειούμενη». Στις οικονομίες της γνώσης, ο πρωταρχικός ρόλος επέρχεται στα ίδια τα άτομα. Το ίδιο το άτομο πρέπει να κάνει ενσυνείδητα τις καλύτερες επιλογές για το ατομικό του καλό.

Σημείο τομής μεταξύ της οικονομίας και της εκπαίδευσης αποτελεί το νέο λεξιλόγιο που έχει εισαχθεί, ως σήμα ομογενοποίησης των πεδίων της οικονομίας και της παιδείας, όπως π.χ. η έννοια της «διά βίου μάθησης» η οποία συνδέεται με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα, όπως και η έννοια της «ικανότητας», έννοιες οι οποίες βοηθούν να περάσει η λογική της οικονομίας σε αυτή του σχολείου. Αυτή η αλλαγή έχει σκοπό να αλλάξει ό,τι ήταν θεμελιωδώς ασυνεχές στο συνεχές, δηλαδή από τον μαθητή στον ενεργό πολίτη, τον εργαζόμενο.

²² Communication de la COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE, «Réaliser un espace européen d'éducation et de formation tout au long de la vie », 21 novembre 2001.

3. Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

3.1. Ορισμός του όρου «δέσμευση»

Ο όρος «δέσμευση» (commitment) -σύμφωνα με την ετυμολογική εξέτασή του από την Jorro (2013)- στην αγγλική γλώσσα χρησιμοποιείται ομόφωνα στον επαγγελματικό τομέα για να προσδιοριστεί αυτό που οι γαλλόφωνοι ονομάζουν υποχρέωση/υπόσχεση/δέσμευση (engagement) ή εμπλοκή (implication) ή ακόμα επένδυση (investissement). Στην αγγλική γλώσσα υπάρχουν επίσης και άλλοι όροι όπως investment, involvement, implication και engagement (επένδυση, ανάμιξη, εμπλοκή και υποχρέωση/συμμετοχή αντίστοιχα). Το ρήμα to engage στην αγγλική όπως και στη γαλλική γλώσσα προσδιορίζει «ενεχυριάζω», «παρέχω εγγύηση» και σε δεύτερη ερμηνεία «προσλαμβάνω ένα άτομο». Ετυμολογικά το commit σημαίνει πράττω με, εμπιστεύομαι ή αποφέρω κάτι, δηλαδή υπάρχει η έννοια του εγγυώμαι σε σχέση με μία υπόσχεση²³.

Ο De Ketele συμπληρώνοντας την ετυμολογική ανάλυση, προσθέτει ότι «το να μιλάει κάποιος για επαγγελματική ή εργασιακή υποχρέωση/υπόσχεση/δέσμευση, είναι σαν να ενεχυριάζει κάτι από τον εαυτό του για να πετύχει σε αντάλλαγμα ένα υλικό αγαθό (όπως ένα μισθό) ή άυλο αγαθό (όπως διάφορους τρόπους αναγνώρισης), πράγμα το οποίο προϋποθέτει ότι το άτομο αναλαμβάνει ευθύνες και υποχρεώσεις».²⁴

Ο ίδιος στοχαστής σημειώνει ότι οι ειδικοί του μάνατζμεντ ή της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων στις επιχειρήσεις μιλούν πιο πρόθυμα για επαγγελματική και οργανωτική εμπλοκή, αναφέροντας ότι ο Demery-Lebrun (2007) καθορίζει την προσωπική εμπλοκή ως τη ψυχολογική κατάσταση που συνδέει ένα άτομο με το επάγγελμα ή τη δουλειά του. Και επισημαίνει ότι οι Mowday, Porter & Steers (ήδη το 1979) καθόριζαν τη θεσμική εμπλοκή ως την πλέον ή λιγότερο μεγάλη δύναμη ταυτοποίησης και συμμετοχής (involvement) των ατόμων μέσα σε ένα συγκεκριμένο οργανισμό. Επομένως οι έννοιες της επαγγελματικής υποχρέωσης ή της οργανωτικής

²³ Jorro, A., (2013). L'engagement professionnel en éducation e formation. Perspectives en éducation 7 formation. Sous la direction de Jean-Marie De Ketele. De Boeck 2013.

²⁴ De Ketele, J.M., (2013). In Jorro, A., (2013), ό.π. σ. 9.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

υποδηλώνουν τις έννοιες της εγγύησης, της υπευθυνότητας, της συμπεριφοράς.

Προϋποθέτουν δηλαδή ότι το άτομο επενδύει σε δραστηριότητες, επενδύει τον εαυτό του και κάνει επένδυση, πράγμα το οποίο υποδηλώνει τη επαγγελματική δέσμευση. Σύμφωνα πάλι με τον De Ketele, οι Deci και Ryan (1985) υπογραμμίζουν το γεγονός ότι το άτομο κινητοποιείται να δράσει όταν δρα από μόνο του, διότι τότε έχει ένα αίσθημα ελευθερίας και άσκησης ατομικού ελέγχου, ενώ οι έρευνες του Huberman (1993) αποδεικνύουν ότι «εάν ο εκπαιδευτικός θέτει κίνητρα και επιχειρεί διαδικασίες βάσει της δέσμευσής του στη διδακτική πράξη, τότε η επαγγελματική δέσμευση ωθεί στην ανάπτυξη δράσεων και την αυτό-εξέλιξη, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη τροφοδοτεί την επαγγελματική δέσμευση».

Ο Touraine (2006)²⁵ χρησιμοποιεί τον όρο «απελευθερωτικός ατομικισμός» ενώ ο Beck (1986) προτάσσει τη λήψη της αυξανόμενης πρωτοβουλίας των ατόμων σε μια κοινωνία κινδύνου.

Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρήσεις, ο De Ketele καθορίζει ότι

Η επαγγελματική δέσμευση είναι το σύνολο των συμπεριφορών, οι οποίες σε ένα καθορισμένο περιβάλλον, υποδηλώνουν την προσήλωση στο επάγγελμα, τις προσπάθειες που καταβάλλονται, καθώς και το αίσθημα του καθήκοντος ως προς αυτό το επάγγελμα, πράγμα που δίδει νόημα στην επαγγελματική ζωή, σε σημείο που επηρεάζει την επαγγελματική και προσωπική ταυτότητα.²⁶

Ο ίδιος ερευνητής αναφερόμενος σε αυτό τον ορισμό, σχολιάζει ότι πρόκειται για ένα δυναμικό σύνολο συμπεριφορών, υπό την έννοια ότι η δέσμευση δεν είναι μια κατάσταση αλλά μια διαδικασία όπου οι τρεις διαστάσεις – προσήλωση, προσπάθειες και αίσθημα του καθήκοντος – μεταφράζονται ή εκδηλώνονται με συμπεριφορές και όχι απλώς με αναπαραστάσεις ή με δηλώσεις. Όσο αυτές οι τρεις διαστάσεις είναι παρούσες και αλληλοεπιδρούν, τόσο δίδουν νόημα στην επαγγελματική ζωή και σφυρηλατούν την επαγγελματική ταυτότητα του ατόμου και γίνονται ένα σημαντικό μέρος της προσωπικής ταυτότητας (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005)²⁷.

²⁵ Touraine, A., (2006). Un nouveau paradigme. Paris : Fayard.

²⁶ De Ketele, J.M., (2013). In Jorro, A., (2013), ό.π. σ. 11. Η μετάφραση έγινε με δική μας φροντίδα.

²⁶ De Ketele, J.M., (2013). In Jorro, A., (2013), ό.π. σ. 11.

²⁷ Duchesne, C. & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation : Recherches qualitatives, 25(2), pp. 69-95.

Για τον Day (2004:103)²⁸ η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών αποτελεί το δείκτη του επαγγελματισμού τους. Ο ίδιος πρεσβεύει ότι «το να είναι κάποιος επαγγελματίας προϋποθέτει τη διά βίου επένδυση, ενώ υπό κανονικές συνθήκες, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιορίζεται αφενός από την ανάπτυξη των συνηθειών μάθησης αλλά και αφετέρου από δεδομένες παραδοχές, που περιορίζουν τις ικανότητές τους να δεσμευθούν σε διαφορετικές περιστάσεις, απαραίτητες για τη μάθηση και την αλλαγή».

Επομένως, η δέσμευση των εκπαιδευτικών συνδέεται με ψυχολογικούς, κοινωνικούς και υπαρξιακούς παράγοντες οι οποίοι συνθέτουν τις ανάγκες του ατόμου ως προς το επάγγελμά του, ως προς την ανάγκη ολοκλήρωσής του, ώστε να βρει το άτομο το νόημα της ζωής. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Kiesler (1971)²⁹ αποδίδει τον ορισμό της έννοιας της δέσμευσης, η οποία είναι «ο δεσμός που υπάρχει ανάμεσα στο άτομο και στις πράξεις του». Ο ίδιος επεξηγεί ότι, όταν το άτομο έχει δεσμευθεί στην εκτέλεση μιας πράξης, τότε αφομοιώνει και κάνει δική του την πράξη. Η δέσμευσή αυτή έχει ως συνέπεια, όσο πιο μεγάλη είναι αυτή, τόσο ο δεσμός μεταξύ του ατόμου και των πράξεών του είναι δυνατότερος. Οι ερευνητές Beauvois και Joule (1987: 70-72)³⁰ καθορίζουν κάποια χαρακτηριστικά της δέσμευσης :

- Ο *δημόσιος χαρακτήρας* της πράξης, καθώς είναι πιο κινητοποιό να κάνει κάποιος κάτι υπό το βλέμμα άλλου [...] από το να κάνει το ίδιο πράγμα κρυφά από τα βλέμματα των άλλων
- Το *επαναλαμβανόμενο* της πράξης, επειδή «κινητοποιούμεστε περισσότερο εάν πραγματοποιούμε αρκετές φορές την ίδια πράξη, από το να την πραγματοποιούμε μια μοναδική φορά»
- Το *μη αναστρέψιμο* της πράξης, που δίνει στο άτομο την αίσθηση ότι μπορεί, ή ότι δεν μπορεί να επανέλθει στη συμπεριφορά που μόλις επέδειξε, δίδοντας έτσι ένα χαρακτήρα πιο καθοριστικό σε αυτή τη συμπεριφορά

²⁸ Day, C. (2004). Évaluer la formation continue des enseignants dans le contexte d'une école en changement en vue de favoriser le développement professionnel des acteurs et d'améliorer leur efficacité ? In L. Paquay (Ed.), *L'évaluation des enseignants. Tension et enjeux* (pp. 87-119). Paris : L' Harmattan.

²⁹ Kiesler, A. Ch. (1971). *The Psychology of Commitment. Experiments lining behavior to belief*. Academic Press, INC, p. 30.

³⁰ Beauvois, J.-L. & Joule, R.-V. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : PUG.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

- Το *κόστος* της πράξης, καθώς εξυπακούεται ότι είμαστε πιο κινητοποιημένοι προς μια συμπεριφορά όταν το διακύβευμα είναι υψηλότερο
- Το αίσθημα της *ελευθερίας*, όταν μια πράξη πραγματοποιείται σε ένα ελεύθερο περιβάλλον είναι πιο δεσμευτική από αυτήν που πραγματοποιείται σε περιοριστικό περιβάλλον.

Η Jorro³¹ ερμηνεύει τον όρο «δέσμευση» :

Ενεχυριάζω τον εαυτό μου, παίρνω μια ελεύθερη και τολμηρή απόφαση (οι κίνδυνοι διαφέρουν από μια δέσμευση σε μια άλλη) τη στιγμή που είμαι έτοιμος να αφομοιώσω τις συνέπειες. Δεσμεύομαι, σημαίνει, παίρνω την ευθύνη την οποία δεν ήμουν υποχρεωμένος να πάρω. Η δέσμευση βασίζεται στην ελευθερία και στην πράξη, τις οποίες το άτομο επωμίζεται ατομικά, αν και η ιδέα της συλλογικής δέσμευσης επίσης μπορεί να γίνει αποδεκτή.

Οι De Ketele και Jorro (2011)³² αναλύουν την επαγγελματική δέσμευση ως απόλυτα συμπεριφοριστικού τύπου, αναφερόμενοι στις επαγγελματικές πρακτικές και τις δραστηριότητες που ασκούνται και που αναδύουν ουσιαστικά την προσωπικότητα του ατόμου: πρόκειται για το «γνωρίζω», το «γνωρίζω να κάνω» και το «γνωρίζω να είμαι», που αποτελούν τα στοιχεία που συνθέτουν το επάγγελμα, την αυτονομία, την υπευθυνότητα, τη δημόσια διοίκηση, το καθήκον της συνεχούς εκπαίδευσης, κτλ. Οι ίδιοι ερευνητές, καθορίζουν δύο διπολικές διαστάσεις οι οποίες επιτρέπουν να καθοριστούν λογικές και προσεγγίσεις της επαγγελματικής δέσμευσης, καθώς και δύο άλλες διπολικές διαστάσεις τεχνοκρατικές και ορθολογικές, με πιο ερμηνευτικό και επιστημολογικό χαρακτήρα:

- *Οι προσωπικές λογικές*, δηλαδή το γεγονός ότι το άτομο δεσμεύεται ατομικά για την εκπόνηση δράσεων που το έλκουν και που του αποδίδουν προσωπικά οφέλη, ανεξάρτητα από τους συναδέλφους του.
- Αντίθετα οι *διαλογικές λογικές*, αναπτύσσονται από άτομα των οποίων η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά στους διάφορους παράγοντες του περιβάλλοντος, χάρις στους οποίους προτιμούν να εργάζονται).

³¹ Jorro, A. (2011), ό. π. σσ. 11-12.

³² Ο. π. σσ. 11-12.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

- Οι *τεχνοκρατικές λογικές* είναι το προϊόν των ατόμων που δεσμεύονται εθελοντικά στην κατάκτηση επαγγελματικών γνώσεων και στη χρήση τεχνικών που συνδέονται και χρησιμεύουν στο επάγγελμά τους,
- ενώ οι *ερμηνευτικές λογικές* αναπτύσσονται από άτομα των οποίων η επαγγελματική δέσμευση συνίσταται σε συνεχή σκέψη προς τους ενδογενείς παράγοντες και τις πρακτικές που παρατηρούν στο περιβάλλον τους, αλλά και τις συνέπειες και τις αξίες που διακινούνται από αυτές τις πρακτικές³³.

Σύμφωνα με τις παραπάνω λογικές που οι De Ketele και Jorro ανέπτυξαν, αναζητούνται οι ανάλογες αξίες, όπως η επάρκεια για τις προσωπικές λογικές, η οικολογική ισχύς για τις διαλογικές λογικές, η αποτελεσματικότητα για τις τεχνοκρατικές λογικές, η συνάφεια για τις ερμηνευτικές λογικές. Το άτομο που θα επιτύχει τη σωστή ισορροπία μεταξύ των τεσσάρων λογικών, αποτελεί τον ιδανικό τύπο της επαγγελματικής δέσμευσης.

Οι ερευνητές Meyer και Allen (1991)³⁴ θεωρούν ότι η δέσμευση συγκλίνει σε τρεις διαστάσεις:

- Τη διάσταση της συναισθηματικής δέσμευσης (*affective commitment*) αναφέρεται στη σφαίρα της επιθυμίας –αντανακλά την επιθυμία να δει κάποιος τον οργανισμό να επιτυγχάνει τους στόχους του και να αισθάνεται υπερήφανος όντας μέλος αυτού του οργανισμού (Cohen, 2003)³⁵. Σε αυτή την κατάσταση δέσμευσης, το άτομο και ο οργανισμός έχουν παρεμφερείς αξίες και επομένως η διάδραση μεταξύ τους είναι θετική, ωθώντας το να εργάζεται εθελοντικά και με ενθουσιασμό,
- τη διάσταση της διαρκούς δέσμευσης (*continuance commitment*) αναδεικνύει τη σφαίρα της ανάγκης και του υπολογισμού ή του οφέλους και σχετίζεται με τις εμπειρίες κάποιου και το τι προσφέρει στον οργανισμό. Σε αυτή την περίπτωση, το άτομο θεωρεί δύσκολο να εγκαταλείψει τον οργανισμό εξ αιτίας του φόβου του άγνωστου εάν αυτό συμβεί, ή διότι έχει λίγες ή καθόλου

³³ De Ketele et Jorro, (2011). L'engagement professionnel et les tensions entre des logiques différentes σ. 12 : Παράρτημα 1.

³⁴ Meyer & Allen (1991). In Jorro, A., (2013), pp. 10-13.

³⁵ Cohen (2003), in Nagar, K. (2012). Organizational Commitment and Job Satisfaction among Teachers during Times of Burnout. Vikalpa, Vol.37, No2. April-June 2012, pp. 45-46.

εναλλακτικές λύσεις και επομένως παραμένει στον οργανισμό από ανάγκη, και τέλος

- τη διάσταση της κανονιστικής δέσμευσης (*normative commitment*) που αναφέρεται στη σφαίρα του καθήκοντος. Το άτομο θεωρεί ότι οφείλει να παραμείνει μέλος του οργανισμού διότι είναι «σωστό και ηθικό» (Meyer and Allen, 1991)³⁶. Οι Wiener και Gechman (1977)³⁷ αποδίδουν στον οργανισμό αυτή τη διάσταση ως αποτέλεσμα της διαδικασίας κοινωνικοποίησης την οποία τα άτομα βιώνουν ως μέλη της οικογένειας κατά τη διάρκεια των ετών ενηλικίωσης. Αυτή τη διαδικασία κοινωνικοποίησης βιώνουν και ως νεοεισερχόμενοι στον οργανισμό. Η διάσταση της κανονιστικής δέσμευσης μπορεί να αυξηθεί όταν το άτομο νιώθει υποχρεωμένο στον οργανισμό επειδή επένδυσε χρόνο και χρήμα σε αυτό και νιώθει την υποχρέωση να ανταποδώσει τα οφέλη, καταβάλλοντας κάθε προσπάθεια και παραμένοντας στην εργασία (Meyer *et al.*, 1993)³⁸.

Ο Viau (2004, 2009)³⁹ υποστηρίζει ότι η δυναμική της κινητοποίησης περιλαμβάνει δύο βασικά συστατικά στοιχεία: τους παράγοντες και τους δείκτες της κινητοποίησης (*motivation*) και προχωρεί σε σημαντική διάκριση μεταξύ των *αντιλήψεων* (ή *αναπαραστάσεων*) και των *συμπεριφορών* (ή *πράξεων*), διακρίνοντας τους παράγοντες που καθορίζουν την κινητοποίηση και τους δείκτες της κινητοποίησης, δηλαδή τις συμπεριφορές της δέσμευσης. Ο ίδιος ερευνητής εξηγεί ότι *οι παράγοντες* αποτελούν συνδυαστικά κυρίως το σύνολο των αντιλήψεων για την αξία μιας δραστηριότητας, για την ικανότητα να πραγματοποιηθεί και για τη δυνατότητα ελέγχου αυτής της δραστηριότητας. Κατ' επέκταση, *οι δείκτες* αποτελούν τις συμπεριφορές για την επιλογή της δραστηριότητας, τη γνωστική δέσμευση ως προς αυτή τη δραστηριότητα και την επιμονή για την πραγματοποίησή της.

Ο De Ketele σημειώνει ότι «τρεις αυτοί τελευταίοι δείκτες αντιστοιχούν στους δείκτες δέσμευσης και ουσιαστικά ο Viau ονομάζει 'δυναμική της κινητοποίησης' αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε *δυναμική της δέσμευσης*».⁴⁰ Προσθέτει δε στα δύο

³⁶ Meyer and Allen, (1991). In Nagar, K. (2012), ό.π. σ. 47.

³⁷ Ο.π., σ. 47.

³⁸ Ο.π., σ. 48.

³⁹ Viau, R. (2004). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Bruxelles: De Boeck & Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.

⁴⁰ De Ketele J.M., (2013). In Jorro, A., (2013), ό.π. σ. 13.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

βασικά συστατικά στοιχεία της δυναμικής της δέσμευσης (αντιλήψεις και συμπεριφοριστικούς δείκτες) τις *διενεργούμενες επαγγελματικές μετατροπές* (δηλαδή τη θεώρηση της αναδυόμενης επαγγελματικότητας-professionnalité⁴¹ émergente), υποδεικνύοντας ότι το σύνολο και των τριών αυτών συστατικών στοιχείων αντιστοιχεί στη δυναμική της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο ίδιος στοχαστής, για λόγους θεωρητικούς και μεθοδολογικούς, διακρίνει σαφώς τους όρους :

- κινητοποίηση (motivation) –ανήκει στην τάξη του δυναμικού της δράσης (ενεργειακή συνιστώσα) και προκύπτει από την ανάλυση των αντιλήψεων,
- δέσμευση (engagement) –ανήκει στην τάξη της δράσης (η συνιστώσα της εργασίας) και προκύπτει από την ανάλυση των συμπεριφορών,
- αναδυόμενη επαγγελματικότητα (professionnalité émergente) που προκύπτει από την τάξη των μετατροπών (όχι μόνον των προϊόντων αλλά και των διαδικασιών), εκδηλώνεται μέσω μιας διαδρομής ή «curriculum»⁴² και προκύπτει από την ανάλυση των αποκλίσεων μεταξύ διαφορετικών φάσεων.

Περαιτέρω έρευνες⁴³ σχετικά με την κινητοποίηση έδειξαν ότι η κινητοποίηση ενός ατόμου είναι μια διεργασία περίπλοκη της ανάγνωσης που κάνει το άτομο για το περιβάλλον του (τα καθήκοντα ή οι δραστηριότητες που εντάσσονται στο χρόνο και στο χώρο), ενώ ιδιαίτερη σημασία δίδεται στο συναίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας –το συναίσθημα του να είναι κάποιος ικανός να ασκεί τη δραστηριότητα σε ένα δεδομένο περιβάλλον.

⁴¹ Πρέπει να σημειωθεί ότι ο όρος «professionnalité» δεν υπάρχει στο λεξικό, ενώ ο ακαδημαϊκός κόσμος χρησιμοποιεί τον όρο «professionnalisation». Δημιουργήθηκε βάσει της ιταλικής λέξης professionalità, αλλά με δύο n, καθώς στην ιταλική ο όρος καθορίζει «τον επαγγελματικό χαρακτήρα μιας οικονομικής δραστηριότητας –Devoto, Oli, 1971. Σύμφωνα με τον Courtois B. ο όρος επιστρατεύτηκε για να καταδείξει την προβληματική της μόρφωσης και του επαγγέλματος, ως ‘μέσο να δηλωθεί διαφορετικά το τρίπτυχο ικανότητα/προσόντα/εργασία’. Στο UNIV PERSO-Ph. CLAUZARD, διαθέσιμο: <http://www.philippeclauzard.fr/2018/11/autour-des-mots-professionnalite-et-professionnalisation.html>.

⁴² Ετυμολογικά το curriculum προσδιορίζει αρχικά τη διαδρομή, κατά δεύτερον αυτή καθ’ αυτή τη διαδρομή με άμαξα με όλες τις περιπέτειες που συνεπάγονται (σ. του συγγραφέα De Ketele, ό.π. σ.13.

⁴³ Bandura (1997, 2003). In Jorro, A., (2013), ό.π. σ. 13.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

Η κινητοποίηση συνδέεται σύμφωνα με την Jorro⁴⁴ με την θεωρία των στόχων των Dweck (1986) και Ames (1992)⁴⁵ και είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς στη συνέχεια πολλοί ερευνητές βάσισαν σε αυτή τις εργασίες τους. Σύμφωνα με τους δύο συγγραφείς, υπάρχουν δύο τύποι στόχων που χαρακτηρίζουν την κινητοποίηση: οι στόχοι *μάθησης ή γνώσης* που αξιολογούν την αύξηση του δυναμικού των δεξιοτήτων, τη διαδικασία μάθησης και τις προσπάθειες που καταβάλλονται προς αυτή την κατεύθυνση και οι στόχοι *αποτελεσματικότητας* που αξιολογούν την επικράτηση της δεξιότητας σε σχέση με τους άλλους, την αναζήτηση θετικών κρίσεων και την αποφυγή αρνητικών εκτιμήσεων. Σε αυτά τα δύο είδη στόχων, η Jorro⁴⁶ προσθέτει την εκτίμηση του Wentzel (1992) ότι πρέπει να προστεθούν οι κοινωνικοί στόχοι, βάσει των οποίων το άτομο αλληλοεπιδρά με τους άλλους. Άλλοι ερευνητές⁴⁷ συνδέουν αυτούς τους στόχους με θεμελιώδεις ανάγκες του ατόμου: την ανάγκη της δεξιότητας (είμαι ικανός να), την ανάγκη της αυτονομίας (έχω την πρωτοβουλία των πράξεών μου) και την ανάγκη της σύνδεσης (υποστηρίζομαι ή βοηθούμαι από τους άλλους). Οι κοινωνικοί στόχοι αναφέρονται σαφώς στην ανάγκη σύνδεσης. Οι Eccles και Wigfield (2002) προσθέτουν μια σημαντική παράμετρο, αυτή των *προσδοκιών και των αποτελεσμάτων*.

Ο Bourgeois (2006)⁴⁸ επιχειρώντας να απαντήσει στο ερώτημα «τι ωθεί έναν εκπαιδευτικό να δεσμευθεί σε μία εμπειρία που θα μπορούσε να διαταράξει τις πεποιθήσεις του;», σε σχέση με τη θεωρία του Vroom (1964), περιγράφει τις τρεις όψεις που συνθέτουν την «κινητοποίηση δυναμική» :

- α) την αξία που αποδίδεται στη δραστηριότητα και το στόχο,
- β) την εκτίμηση των πιθανοτήτων επιτυχίας σε σχέση με τις καταβληθείσες προσπάθειες,
- γ) την εκτίμηση ότι η επιτυχία της δραστηριότητας θα επιτρέψει την επίτευξη του τεθέντος στόχου. Ο ίδιος επικαλείται την ορολογία που υιοθέτησε ο Festinger (1957)⁴⁹

⁴⁴ Jorro, A. (2011). Ό.π. σσ. 13-14.

⁴⁵ Dweck, C.S., (1986). *Motivational processes affecting Learning*. American Psychologist, 41, 1040-1048 &

Ames, C., (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. In Jorro, A., (2013), ό.π. σσ. 13-14.

⁴⁶ Jorro, A. (2011). Ό.π. σ. 13-14.

⁴⁷ Connell & Wellborn, 1991; Filisetti, Wentzel & Dépret, 2006). In De Ketele et Jorro (2013), ό.π. σ. 14.

⁴⁸ Jorro, A. (2011). Ό.π. σσ. 13-16.

⁴⁹ Jorro, A. (2011). Ό.π. σσ. 13-16.

ορίζοντας ότι η κινητοποίηση περιλαμβάνει ένα σύνολο από γνωστικές αναπαραστάσεις ή «νοητικές», που εξαρτώνται από εξωγενείς (περικείμενο) ή ενδογενείς παράγοντες (ίδιο σύστημα αξιών) αλλά και τις αποκτηθείσες εμπειρίες και το σύνολο αυτό καθορίζει τους όρους δράσης του ατόμου και τις επιδράσεις που αυτό δέχεται.

3.2. Η ψυχολογία της δέσμευσης : Συμπεριφορές και στάσεις

Οι συμπεριφορές μπορεί να θεωρηθεί ότι αντανακλούν μια στάση και οι στάσεις είναι αξιολογήσιμες. Σε θεωρητικό επίπεδο, οι στάσεις καθοδηγούν τη συμπεριφορά, αλλά όλες οι συμπεριφορές δεν παράγονται από μια στάση. Αντίθετα, πολλά πράγματα επηρεάζουν τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε. Έχουμε θετικές ή αρνητικές στάσεις, οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας. Επίσης, τα τυχαία γεγονότα είναι πολύ σημαντικοί και καθοριστικοί παράγοντες της συμπεριφοράς, τα οποία είναι διαχειρίσιμα και βοηθούν να καθοριστεί η τελική συμπεριφορά. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει τέλεια σχέση μεταξύ της στάσης και της συμπεριφοράς, καθώς δεν είναι δυνατόν να γνωρίζουμε ακριβώς τι πρόκειται να κάνει ένα άτομο, πώς θα συμπεριφερθεί, απλώς γνωρίζοντας ποιες είναι οι στάσεις του.

Υπάρχουν περιβαλλοντικές πιέσεις που επηρεάζουν μια δεδομένη χρονική στιγμή τη δράση/πράξη του ατόμου ανάλογα με τα πιστεύω του, όμως δεν μπορεί να προβλεφθεί μια συμπεριφορά από τη στάση του ατόμου, αλλά υπάρχουν πολλές συνιστώσες πίσω από την εκάστοτε στάση.

Σύμφωνα με τον Kiesler (1970:4)⁵⁰, «η στάση είναι μια θεωρητική κατασκευή και θα μπορούσε να οριστεί ως «ορισμένες κανονικότητες που διέπουν τα συναισθήματα ενός ατόμου, τις σκέψεις και τις προδιαθέσεις του να δράσει σε μια πλευρά/διάσταση του περιβάλλοντός του...» και συμπληρώνει «η κυρίαρχη διάσταση μιας στάσης είναι ο βαθμός στον οποίο είναι θετική ή αρνητική προς κάποιον ή κάτι». Σύμφωνα με τον ίδιο

⁵⁰ Kiesler, C.A. (1971). The psychology of commitment: Experiments linking behavior to belief. San Diego, CA: Academic Press.

ερευνητή, η στάση εμπεριέχει τρεις συνιστώσες: την συναισθηματική (συναισθήματα), τη γνωστική (σκέψεις) και τη συμπεριφοριστική (προδιαθέσεις για δράση).

Γενικά όμως, οι κανόνες ευπρέπειας και κοινωνικής συμπεριφοράς περιορίζουν ή καθορίζουν τη συμπεριφορά μας στην αλληλεπίδραση με τους άλλους, ενώ άλλοι εξωγενείς παράγοντες που ασκούν πίεση στις στάσεις μας συμπεριλαμβάνουν τα τυχαία γεγονότα -στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, τις διαπροσωπικές και περιβαλλοντικές σχέσεις, επηρεάζοντας κάθε έκφραση της συμπεριφοράς μας. Επιπλέον, επηρεάζεται η έκφραση της στάσης, δηλ. παρά το ότι ένα άτομο δοκιμάζει αρνητικά συναισθήματα, δεν είναι απαραίτητο να τα εκφράσει με τη συμπεριφορά του, τουλάχιστον ευθέως.

Ορισμένες στάσεις συνδέονται με μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και οι στάσεις μπορεί να έχουν διαφορετικές επιπτώσεις για τη συμπεριφορά, ενώ η ένταση ή η δύναμη της στάσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση της συμπεριφοράς. Η σχέση μεταξύ στάσης και συμπεριφοράς εξαρτάται από την ένταση της πεποιθήσης που έχει το άτομο.

Σημαντικό είναι, εάν το άτομο έχει θετική εικόνα για τον εαυτό του, πιθανώς να νιώθει «σωστή» τη στάση του και ότι ισχύει, πράγμα που ενδυναμώνει τη συμπεριφορά του προσδίδοντας ατομική ακεραιότητα και θάρρος, ειδικά εάν η πεποιθήση δεν είναι επικρατούσα. Η εικόνα της θυσίας υπέρ των πιστεύω του ατόμου προβάλλεται τότε, όπως και η πλασματική εικόνα του ήρωα, και αυτός είναι κυρίως ο λόγος που κάποιος επιθυμεί να πράξει σύμφωνα με τα πιστεύω του.

Στα πλαίσια των συνεπειών της συμπεριφοράς, ο Lewin (1947)⁵¹ υποστήριξε ότι ένας τύπος συμπεριφοράς συχνά αμετάκλητος είναι η απόφαση, η οποία κατά ένα τρόπο, παγιώνει το γνωστικό κόσμο ενός ατόμου, ενώ οι στάσεις μπορεί να προσαρμοστούν γύρω από αυτό το παγιωμένο πεδίο.

Η συμπεριφορά αποτελεί ουσιαστικά το βασικό παράγοντα, καθώς οι στάσεις του ατόμου, συχνά δεν είναι καλά μελετημένες –εκτός από τις σημαντικές. Οι στάσεις μπορεί να είναι ρευστές και όχι ιδιαίτερα σαφείς, ρητές. Μπορεί το άτομο να αλλάξει στάση σχετικά με ένα θέμα, μπορεί επίσης να αρνηθεί στον εαυτό του ότι σκέφτηκε

⁵¹ Lewin, K. (1947a). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; equilibrium and social change. Human Relations 1(1): pp. 5–41.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

αρχικά διαφορετικά. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, η συμπεριφορά, εάν είναι αρκετά συγκεκριμένη, παγιώνεται. Η εξωτερική συμπεριφορά, όπως μια αμετάκλητη απόφαση, παρέχει τον πυλώνα γύρω από τον οποίο επενδύονται οι γνωστικές δομές. Μέσω της συμπεριφοράς, το άτομο δεσμεύεται.

Όπως αναφέρεται από τον Kiesler (1971:26) στο Webster's Collegiate Dictionary (5th Ed./1941), ο τρίτος ορισμός που είναι ο πλέον χρησιμοποιούμενος για τη δέσμευση, αποδίδεται ως «η αφοσίωση ή η σύνδεση κάποιου, καθώς υποβάλλει τον εαυτό του σε διαδικασία ενέργειας». Ο ορισμός της δέσμευσης από τους ερευνητές και ψυχολόγους Kiesler & Sakumura, (1966: 349)⁵² ως 'pledging or binding of the individual to behavioral acts', η αφοσίωση ή η σύνδεση του ατόμου με συμπεριφοριστικές πράξεις, είναι ο πλέον αποδεκτός, ενώ οι ίδιοι ερευνητές συμπεραίνουν ότι η δέσμευση αποτελεί μια συνεχή μεταβλητή, διότι το άτομο περισσότερο από το εάν είναι δεσμευμένο (βλ. αφοσιωμένο) ή όχι, αναφέρεται σε πιο βαθμό είναι, δηλαδή περισσότερο ή λιγότερο.

«Βέβαια, το άτομο προσπαθεί να επιλύσει ασυνέπειες μεταξύ των στάσεων που το διακατέχουν και τη συμπεριφοριστική δράση, την οποία, για τον ένα λόγο ή τον άλλο, καλείται να αναλάβει. [...]Το άτομο για να επιλύσει την εκάστοτε ασυνέπεια οφείλει να αλλάξει τη στάση προς τη συγκεκριμένη δράση, συμπεριλαμβανομένων των ψυχολογικών επιπλοκών που επιφέρει η δράση» (Kiesler & Sakumura, 1966:349).

Η επιρροή της δέσμευσης έγκειται στο να κάνει μια πράξη λιγότερο μεταβαλλόμενη, και αυτή η παραδοχή, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, είναι η πλέον σημαντική, καθώς η δέσμευση επιδρά στο γνωστικό τομέα του ατόμου κάνοντας τη συμπεριφορά περισσότερο ανθεκτική στην αλλαγή.

Όπως ο Kiesler (1971)⁵³ εξηγεί, ο βαθμός της δέσμευσης καταδεικνύει πόσο στενά συνδέονται κάποιες συμπεριφορές με τον εαυτό και πόσο εύκολο είναι να παραιτηθεί από αυτές, εάν παραστεί απαραίτητο. Για να «αποδεσμεύσει τον εαυτό του», το άτομο μπορεί να αρνηθεί στον εαυτό του και στους άλλους ότι συμπεριφέρθηκε με κάποιο τρόπο, ή μπορεί να ανα-ερμηνεύσει την πράξη του, κατακερματίζοντάς την και διαχωρίζοντάς την από άλλες συμπεριφορές και πεποιθήσεις, ή μπορεί να αλλάξει τις επιδράσεις της πράξης για τον εαυτό του, ίσως διαβεβαιώνοντας ότι αναγκάστηκε να

⁵² Kiesler, C. A., & Sakumura, J. (1966). A test of a model for commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(3), pp. 349–353.

⁵³ Ο.π. σσ. 30-32.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

συμπεριφερθεί με αυτό τον τρόπο. Παρόλα αυτά, στην έκταση που το άτομο δεσμεύεται προς μια εξωγενή και σχετική με τις στάσεις του συμπεριφορά, αυτή πρέπει να γίνει αποδεκτή ως εξ ολοκλήρου δική του, σύμφωνη με τη δική του άποψη, όπως και άλλες στάσεις και πεποιθήσεις πρέπει να θεωρηθούν ίδιες του ατόμου, ανάλογα. Μπορεί να θεωρηθεί ότι η κινητήριος δύναμη που υποκινεί την αλλαγή στάσης τεκμαίρεται ότι είναι η προσπάθεια για συνέπεια/αρμονία ή η επιθυμία να μειωθεί η ασυνέπεια/δυσαρμονία.

Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή⁵⁴, δεδομένης της δυσαρμονίας, η έννοια της δέσμευσης υποδεικνύει τι θα πράξει το άτομο. Με τη θεώρηση της δέσμευσης, μπορούμε να προσδιορίσουμε τι μπορεί να αλλάξει και συμπερασματικά, τι θα αλλάξει –δεδομένης της σχετικής κινητοποίησης προς την αλλαγή. Εάν η συμπεριφοριστική πράξη είναι ενάντια στις αντιλήψεις του ατόμου, τότε η μεγαλύτερη δέσμευση θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη αλλαγή αντιλήψεων, έτσι ώστε η δράση και η στάση γίνονται περισσότερο σταθερές. Εάν όμως, η συμπεριφοριστική πράξη είναι σταθερή και σύμφωνη με τις τρέχουσες απόψεις του ατόμου, τότε η δέσμευση δεν θα έχει απαραίτητα άμεση επίδραση στις πεποιθήσεις αλλά μπορεί να δημιουργήσει μεγαλύτερη αντίδραση προς αλλαγή, εάν οι πεποιθήσεις (και κατά συνέπεια η δράση) μπορούν να υποστούν επακόλουθη προσβολή.

Παρόλα τα παραπάνω, δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε –αναφέρει ο Kiesler (1970:63-64), ότι η δέσμευση κινητοποιεί, τουλάχιστον όχι από μόνη της, αλλά σε συνδυασμό με εσώτερες διεργασίες που σχετίζονται με το πώς το κάθε άτομο αντιδρά σε σχέση με συμπεριφοριστικού τύπου επιθέσεις ή απέναντι σε συνέπειες δυσαρμονικής συμπεριφοράς.

Ουσιαστικά, η δέσμευση συνδέεται με την πρότερη συμπεριφορά του ατόμου. Το άτομο μπορεί να δεσμευτεί σε κάποια συμπεριφορά και, σε συνάρτηση με προηγούμενη εμπειρία και συγκεκριμένη περίσταση, να προσδοκά ότι θα συμβούν πράγματα. Η δέσμευση από μόνη της δεν προϋποθέτει ότι θα συμβεί αυτή η ώθηση, αλλά για να συμβούν εναλλακτικά πράγματα, πρέπει να τεθεί σε εφαρμογή ο μηχανισμός της πρόβλεψης/ώθησης.

⁵⁴ Kiesler, A. Ch. (1971). Ό.π. σσ. 60-63.

Επίσης, οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό της δέσμευσης είναι το συναίσθημα της ελεύθερης βούλησης, η εξωτερική δέσμευση –αν και αναφέρεται ως σπάνια, καθώς το άτομο θέλει να ελέγχει τη μοίρα του, η προσπάθεια –που είναι μια σημαντική συνιστώσα καθώς επιφέρει μια σοβαρή επίπτωση στη συμπεριφοριστική δέσμευση καθώς συνδέει τις στάσεις με τις συμπεριφορές, η ψυχολογική εμπλοκή, η κλιμάκωση της συμπεριφοράς.

3.3. Παρακίνηση, επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική δυσαρέσκεια

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με τις έννοιες της παρακίνησης και της οργανωσιακής αφοσίωσης⁵⁵. Ως παρακίνηση μπορεί να οριστεί «η εθελοντική-οικειοθελής προθυμία, δραστηριότητα και προσπάθεια για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και αποτελεσμάτων⁵⁶. Όπως οι Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου αναφέρουν,

Σύμφωνα με το βασικό μοντέλο της παρακίνησης (Βασικό μοντέλο εργασιακής παρακίνησης, Riches, 1994, Mullins, 2007), οι ανάγκες ή οι προσδοκίες του ατόμου αποτελούν την κινητήρια δύναμη, ως προς τη συμπεριφορά και/ή τη δραστηριότητά του, ώστε το άτομο να αποκτήσει τους επιθυμητούς στόχους. Η επίτευξη αυτών των επιθυμητών στόχων παρέχει στο άτομο την ικανοποίηση της εκπλήρωσης αλλά και τη δυνατότητα για ανατροφοδότηση και επανεκτίμηση αυτών των αναγκών και προσδοκιών.

Οι ανάγκες και οι προσδοκίες κάθε ατόμου συνδέονται με την εσωτερική κατάσταση που αυτό βρίσκεται σε κάθε χρονική στιγμή και παρακινούνται από μεταβαλλόμενες και συχνά αντικρουόμενες προσδοκίες και επιθυμίες, οι οποίες κινητοποιούν το άτομο προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

⁵⁵ Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Αθήνα, GUTENBERG, σσ.157-198.

⁵⁶ Mitchell *et al.* 1992; DuBrin, 1998, Wright, 2001, Σαϊτς 2002^α). Στο Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου Σ. (2013), ό.π. σσ. 157-158.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

Τα κίνητρα σύμφωνα με τον Καψάλη (2007)⁵⁷ μπορεί να διακριθούν σε εξωτερικά-εξωγενή, δηλ. όσα τίθενται από τον οργανισμό, ώστε ο εργαζόμενος να παρακινηθεί προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και σε εσωτερικά, «ψυχολογικά» κίνητρα, συνδεδεμένα με το περιεχόμενο της εργασίας, «μέσω των οποίων ο εργαζόμενος ωθείται να καταβάλει τη μέγιστη προσπάθεια για να επιτύχει την ατομική ικανοποίηση και ολοκλήρωση» (Amabile, 1993; Ryan & Deci, 2000)⁵⁸. Οι ίδιοι ερευνητές σημειώνουν ότι η συμπεριφορά του ατόμου μπορεί εξίσου να επηρεαστεί από τα αντικίνητρα, όπως απόλυση, μείωση μισθού, πειθαρχικές ποινές, υποβιβασμός.

Οι ερευνητές συγκλίνουν ότι πρωταρχικό κοινό χαρακτηριστικό της υποκίνησης-κινήτρου για ένα άτομο είναι οι οικονομικές απολαβές. Γενικά παρατηρείται ότι η υποκίνηση είναι οικειοθελής και πολύπλευρη και αποτελεί προσωπικό-ατομικό φαινόμενο, το οποίο εξαρτάται από πλήθος παραμέτρων όπως το επάγγελμα, η ηλικία, το φύλο, οι φιλοδοξίες, η επαγγελματική σταδιοδρομία του ατόμου.

Ενδιαφέρον για την παρούσα μελέτη παρουσιάζουν οι θεωρίες περιεχομένου/ανθρώπινων αναγκών. Εστιάζοντας⁵⁹ αφενός

- στη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, όπου ορίζονται πέντε κατηγορίες ανθρώπινων αναγκών, κατατασσόμενες αυστηρά ιεραρχικά : οι φυσιολογικές, της ασφάλειας, οι κοινωνικές, της εκτίμησης/αναγνώρισης και αυτοπραγμάτωσης και
- στη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg, όπου οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αυτός της υγιεινής ή διατήρησης (περιβάλλον και συνθήκες εργασίας) και αυτός της παρακίνησης (περιεχόμενο της εργασίας, αναγνώριση, ανάπτυξη, ανέλιξη),

αφετέρου

- στη θεωρία του Alderfer όπου διακρίνονται τρεις κατηγορίες αναγκών, της επιβίωσης, των ανθρώπινων σχέσεων και της εξέλιξης και
- στη θεωρία X και θεωρία Y του Mc Gregor, όπου η πρώτη στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι περισσότεροι άνθρωποι υποκινούνται από το χρήμα και το φόβο

⁵⁷ Ο.π. σ.159.

⁵⁸ Ο.π. σ.159.

⁵⁹ Ο.π. σσ. 161-162.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

της τιμωρίας και δεν έχουν φιλοδοξίες, υπόθεση στην οποία βασίζεται ο κεντρικός έλεγχος των συγκεντρωτικών συστημάτων και η δεύτερη ερμηνεύει την ανθρώπινη συμπεριφορά βάσει της δημιουργικότητας με τη σωστή κινητοποίηση και μέσα στο κατάλληλο περιβάλλον, θα επιχειρηθεί η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και κατ' επέκταση την επαγγελματική δέσμευση των ατόμων και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών.

Σημαντική είναι επίσης η θεωρία των προσδοκιών –η οποία βρίσκει εφαρμογή σε μεμονωμένους εργαζόμενους σύμφωνα με την Χατζηπαντελή (1999) - που αρχικά αναπτύχθηκε από τον Vroom (1964).⁶⁰ Σε αυτήν περιγράφονται οι διαδικασίες επιλογής διαφορετικών εναλλακτικών λύσεων από το άτομο, ώστε να έχει τα μεγαλύτερα ανταποδοτικά οφέλη, διακρίνοντας τρεις βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την προθυμία ενός ατόμου: την προσδοκία της επίδοσης ή αμοιβής, την ισχύ ή αξία και την προσδοκία προσπάθειας-επίδοσης.

Επίσης, η θεωρία σκοποθεσίας/στοχοθέτησης των Locke και Latham, βρίσκει εφαρμογή στις ομάδες και επικεντρώνεται στο ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου στην εργασία συνδέεται με συνειδητούς στόχους, σκοπούς και προθέσεις, συνεπώς και με ανάλογα κίνητρα. Οι ίδιοι ερευνητές σημειώνουν ότι «δύσκολοι και συγκεκριμένοι στόχοι οδηγούν σε μεγαλύτερη απόδοση, ενεργοποιούν την προσπάθεια, αυξάνουν την επιμονή, ενώ βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της εργασιακής απόδοσης αποτελεί η αποδοχή των επιδιωκόμενων στόχων και η ανατροφοδότηση»⁶¹.

Σε συνάρτηση των παραπάνω, ως επαγγελματική ικανοποίηση θα μπορούσε να οριστεί το σύνολο των θετικών στάσεων, συναισθημάτων και εμπειριών που έχει ένα άτομο για την εργασία του, ανάλογα με την προσωπική του αποτίμηση ως προς το εργασιακό περιβάλλον και τα επί μέρους στοιχεία: το «περιεχόμενο της εργασίας» (ελευθερία των επιλογών στην επιτέλεση ενός έργου, η ποικιλία των δραστηριοτήτων, η εποπτεία...) και το «πλαίσιο» της εργασίας (συνθήκες, ωράριο, αμοιβές...)⁶².

⁶⁰ Ο.π. σ.162.

⁶¹ Ο.π. σ. 163.

⁶² Κάντας, 1998; Evans, 2002; Μπρούζος, 2002. Στο Παπακωνσταντίνου Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013), ό.π. σ. 165.

Αντίθετα, η επαγγελματική δυσαρέσκεια που συμπεριλαμβάνει τα αρνητικά συναισθήματα, μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή συμπεριφοράς, στην ψυχική εξουθένωση, σε συχνές απουσίες, αποχωρήσεις, παραιτήσεις, σε χαμηλή αφοσίωση, απογοήτευση, απομόνωση, αποξένωση και την «ψυχολογική παραίτηση» του ατόμου από την εργασία⁶³. Όπως οι Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου διευκρινίζουν (2013:165), ουσιαστικά πρόκειται

για την αναντιστοιχία των ατομικών αναγκών και προσδοκιών και των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού με την εργασία του, την έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας και ενδυνάμωσης, το χαμηλό βαθμό συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, τη συνεχή επιβολή αλλαγών, το μη-κοινά αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης και προαγωγής, τις χαμηλές προοπτικές για επαγγελματική ανάπτυξη, τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, τις συνεχείς γραφειοκρατικές-διοικητικές εργασίες, τη μειωμένη παροχή οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής, την ανησυχία για τις σχέσεις με τους συναδέλφους και το διοικητικό προσωπικό, τους χαμηλούς μισθούς, τη συνεχή κριτική από τα ΜΜΕ και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το πώς αντιμετωπίζεται το έργο τους από την κοινωνία⁶⁴.

3.4. Θεσμική δέσμευση, εργασιακή ικανοποίηση και εξουθένωση

Σε έναν οργανισμό, τα αυξανόμενα επίπεδα του εργασιακού στρες και της εργασιακής εξουθένωσης έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην αποδοτικότητα αλλά και στην εργασιακή ικανοποίηση, η οποία είναι αντιστρόφως ανάλογη και βαίνει μειούμενη. Η δέσμευση προς έναν οργανισμό είναι πολύ σημαντική για τη διατήρηση και την προσέλκυση προσωπικού με προσόντα, το οποίο να είναι ικανοποιημένο και να εκδηλώνει τη θέληση δέσμευσης προς τον οργανισμό αυτό. Όμως η χρόνια έκθεση σε συνθήκες εργασιακού άγχους μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση του συνδρόμου

⁶³ Hom & Kinicki, 2001; Bush & Middlewood, 2006; Rebore 2006; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008. Στο Παπακωνσταντίνου Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013), ό.π. σ. 165.

⁶⁴ Conley, 1991; Rice & Shneider, 1994; Thompson *et al.*, 1997; Dinham & Scott, 2000; Van den Berg, 2002; Scott *et al.* 2003; Johnson & Birkeland, 2003; Zembylas & Papanastasiou, 2005. Στο Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ., (2013). ό.π. σσ. 183-184.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

της επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία αποτελεί αμυντική αντίδραση του οργανισμού στο χρόνιο στρες και εκδηλώνεται με απάθεια, αλαζονεία και συναισθηματική αποστασιοποίηση στο χώρο της εργασίας (Maslach *et al.*, 2001:404)⁶⁵.

Οι έρευνες των ειδικών όπως αναφέρει ο Nagar (2012)⁶⁶, έχουν εντοπίσει τρεις παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης: την αποπροσωποποίηση⁶⁷, τη μειωμένη προσωπική επίτευξη και τη συναισθηματική εξάντληση. Παράγοντες οι οποίοι οδηγούν σε μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση, ενώ η υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση συνεισφέρει σημαντικά στην αύξηση της δέσμευσης προς τον οργανισμό. Παράλληλα, οι γυναίκες καταδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης συγκριτικά με τους άνδρες, ενώ ταυτόχρονα αυτές έχουν χαμηλές προσδοκίες σχετικά με το επαγγελματικό στάτους στην εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία.

Επιπλέον, ο ίδιος ερευνητής παρατηρεί σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, αναφορικά με τις εργασιακές ευκαιρίες, πράγμα που εξηγεί την μεγαλύτερη δέσμευση των γυναικών προς τους άρρενες συναδέλφους τους. Η επιρροή της μειωμένης εργασιακής ικανοποίησης ή της εργασιακής δυσαρέσκειας –οφειλόμενες στο άγχος, το χαμηλό μισθό, τις δύσκολες συναδελφικές σχέσεις στο επαγγελματικό περιβάλλον– οδηγεί στην αναποτελεσματικότητα, την έλλειψη παραγωγικότητας, στην εξακολουθητική απουσία, στην αλλαγή στάσης και τελικά σε ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος. Άλλες μελέτες καταλήγουν στο ότι το άγχος και η εξουθένωση συνδέονται με εργασιακούς ρόλους όπως ρόλος σύγκρουσης, ρόλος ασάφειας, ρόλος υπερφόρτωσης, ρόλος φόρτου εργασίας, εργασιακή πίεση, συναισθήματα αποξένωσης, χαμηλό ηθικό (Bakker, Demerouti and Euwema, 2005; Lee and Ashforth, 1996; Savicki, Cooley and Gjesvold, 2003)⁶⁸. Το φαινόμενο αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα η διδασκαλία γίνεται ολοένα και

⁶⁵ Maslach, Ch. Schaufeli W. B., Leiter M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology* 2001 52:1, pp. 397-422.

⁶⁶ Nagar, K. (2012). Organizational Commitment and Job Satisfaction among Teachers during Times of Burnout. *Vikalpa*, Vol.37, No2, April-June 2012, σ.47-48.

⁶⁷ Αποπροσωποποίηση (depersonalization), Maslach, *et al.* (2001): αναφέρεται και ως κυνισμός ή αποδέσμευση: «αναφέρεται σε αρνητικές, κυνικές συμπεριφορές προς τον αποδέκτη των υπηρεσιών κάποιου και χαρακτηρίζεται ως ένα δυσλειτουργικό είδος της αποσπασματικής μέριμνας, το οποίο αντανακλά τα ανικανοποίητα συναισθήματα ως προς την εργασία».

⁶⁸ Nagar, K. (2012). Ό.π., σ.48.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

δυσκολότερη, λόγω των αυξημένων αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά κυρίως, λόγω της αυξανόμενης απειθαρχίας των μαθητών που οφείλεται στο περιβάλλον από το οποίο προέρχονται και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αλλά και στο γεγονός ότι οι γονείς συχνά όχι μόνον δεν υποστηρίζουν στο έργο τους τους εκπαιδευτικούς, αλλά στρέφονται εναντίον τους.

Σύμφωνα με τη Νόβα-Καλτσούνη (2010:3210), τα αποτελέσματα των κοινωνικών και ψυχολογικών δυσκολιών στην άσκηση αυτού του επαγγέλματος έγκεινται κυρίως στο ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδεικνύει συμπεριφορές αντιφατικές, δηλ. αφενός να μπαίνει στη θέση του μαθητή, να προωθεί την ατομικότητα των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα να θέτει γενικά κριτήρια και συμπεριφοριστικά πλαίσια και να αξιολογεί, βάσει ισχυόντων προτύπων και κανόνων αξιολόγησης. Παράλληλα, η έλλειψη υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, οδηγεί συχνά τους εκπαιδευτικούς σε ψυχολογική εξουθένωση (ψυχικές και ψυχοσωματικές παθήσεις, κατάθλιψη, σύνδρομο εξουθένωσης, άγχος, σύνδρομο πανικού, κινησιολογικά προβλήματα), και συχνά ωθούνται σε πρόωρη συνταξιοδότηση λόγω σοβαρών ανίατων ασθενειών.

Η εργασιακή εξουθένωση του υπαλληλικού δυναμικού ενός εκπαιδευτικού οργανισμού επιφέρει σημαντικές συνέπειες στον οργανισμό. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πολύτιμο δυναμικό και για αυτό το λόγο, η διοίκηση του οργανισμού πρέπει να επενδύει σημαντικά στην αξιολόγηση και βελτίωση του εργασιακού περιβάλλοντος αλλά και στη φυσική και πνευματική καλή κατάσταση των παρεχόντων ποιοτικές υπηρεσίες.

Όσον αφορά στην εργασιακή ικανοποίηση, είναι ένα θέμα που επηρεάζει τόσο τον οργανισμό όσο και τα μέλη του, καθώς αντανακλά το πόσο αυτά είναι ικανοποιημένα με την εργασία τους και ποιες είναι οι αντιδράσεις τους ως προς τις εργασιακές τους εμπειρίες. Οι λόγοι που υπαγορεύουν τη μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης είναι διάφοροι, όπως π.χ. η εξακολουθητική απουσία, η ανατροπή και η παραγωγικότητα (Cranny, Smith and Stone, 1992)⁶⁹. Πολλοί παράγοντες συνδέονται με το εργασιακό βίωμα που οδηγεί στην εργασιακή ικανοποίηση, όπως περιβαλλοντικοί και οικονομικοί, παράγοντες που σχετίζονται με την αποδοτικότητα και την επιβράβευση ή την επιβολή κυρώσεων. Επίσης, έρευνες δείχνουν ότι το άγχος και η εξουθένωση

⁶⁹Nagar, K., (2012). Ο.π., σ. 48.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

συνδέονται με σειρά αρνητικών αποτελεσμάτων σε προσωπικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων της κατάθλιψης, της ψυχικής καταπόνησης, διαφόρων ψυχοσωματικών ενοχλήσεων όπως καρδιακές αρρυθμίες και άλλων προβλημάτων υγείας, καθώς και με υψηλό κίνδυνο προβληματικών συμπεριφορών όπως η κατανάλωση αλκοόλ.

4. Παράμετροι που συνδέονται με τον όρο «δέσμευση»

Ο όρος «δέσμευση» των εκπαιδευτικών συνδέεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και αποτελεί συνάρτηση πολλών χαρακτηριστικών, όπως η κατάρτιση, η ανανέωση των γνώσεων μέσω της διά βίου μάθησης, η διάχυση των καλών πρακτικών, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού σε παιδαγωγικό, διδακτικό, διοικητικό επίπεδο. Με λίγα λόγια, η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τις ακαδημαϊκές γνώσεις, τις διδακτικές δεξιότητες και τις προδιαθέσεις (πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες) τους.

Η επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών συνδέεται κυρίως με το στυλ ηγεσίας που διέπει τη σχολική μονάδα και με το κατά πόσον η ηγεσία υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο, τη συναδελφική υποστήριξη, την επαγγελματική προσπάθεια και εμπλοκή ως προς τις επιτεύξεις των στόχων από τους μαθητές, την παροχή ευκαιριών.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επαγγελματική τους δέσμευση σχετίζονται επίσης με την ψυχολογική τους δέσμευση, δηλαδή με τη διάθεσή τους να παραμείνουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό ώστε να επιτύχουν τους στόχους του οργανισμού. Ο Becker (1964)⁷⁰ διαπιστώνει ότι η αφοσίωση προς ειδικές ανταμοιβές ή επενδύσεις, όπως φιλίες και σύνταξη, μπορεί να είναι πιο σημαντική από μία νέα εργασία με ένα υψηλότερο μισθό.

Οι Mowday, Porter & Steers (1982)⁷¹ ορίζουν τη συστημική και επαγγελματική δέσμευση, υποδεικνύοντας ότι η δέσμευση συμπεριλαμβάνει προσήλωση και αποδοχή των στόχων και των αξιών του οργανισμού/κοινότητας, τη θέληση για σκληρή εργασία για τον οργανισμό/κοινότητα, την επιθυμία να παραμείνουν στον οργανισμό/κοινότητα. Οι προηγούμενοι ερευνητές όπως και ο Rosenholtz (1989)⁷² αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της δέσμευσης διότι αυτή συνδέεται με μεγαλύτερη επαγγελματική

⁷⁰ Becker, H. (1964). Personal change in adult life. *Sociometry*, 27, 40-53. In Singh, K. & Billingsley, B., (1996). *Professional Support and Its Effects on Teachers' Commitment*. The Journal of Educational Research March/April 1998, Vol. 91(No.4), σ. 229.

⁷¹ Singh, K. & Billingsley, B., (1996). Ο.π. σ. 229.

⁷² Ο.π. σ. 229.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

προσπάθεια και συμμετοχή, ενώ ο Reichers (1985)⁷³ αναγνωρίζει ότι οι υπάλληλοι που αισθάνονται δέσμευση είναι λιγότερο πιθανόν να εγκαταλείψουν τη θέση τους ή και να εμφανίσουν αρνητικές συμπεριφορές, όπως η συστηματική απουσία⁷⁴.

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών ενδυναμώνεται, όταν η ηγεσία αποφασίζει κατά διακριτική ευχέρεια εμπιστευόμενη τους εκπαιδευτικούς και παραμερίζει την ανάγκη για έλεγχο. Η ηγεσία επηρεάζει το σχολικό περιβάλλον ενισχύοντας στόχους, αξίες και την επαγγελματική ανάπτυξη. Η υποστήριξη της ηγεσίας μπορεί να λάβει πολλές μορφές, όπως η επαγγελματική βοήθεια, η ανατροφοδότηση και η ψυχολογική και συναισθηματική βοήθεια. Όπως ο Rosenholtz (1989) επισημαίνει «το καθήκον των διευθυντών ασκείται με τρόπους που επηρεάζουν την ποιότητα αλλά και τα συναισθήματα που έχουν οι εκπαιδευτικοί προς την εργασία τους». Οι εκπαιδευτικοί τότε εκδηλώνουν λιγότερο εργασιακό άγχος και εξουθένωση, λιγότερες ασθένειες, ενώ έχουν θετικότερη στάση ως προς το εργασιακό περιβάλλον (Dworkin, 1985)⁷⁵.

Ο Billingsley (1993)⁷⁶ αναφέρει ότι η διοικητική, γονεϊκή και συναδελφική υποστήριξη εμφανίζονται κατ' επανάληψη ως οι σημαντικότεροι παράγοντες που συντελούν στη φθορά των εκπαιδευτικών, ενώ οι Kirby & Grissmer (1993)⁷⁷ προσθέτουν και τον παράγοντα του μισθού.

Οι ερευνητές Firestone & Pennel, (1993)⁷⁸ υποστηρίζουν ότι η εθελοντική δέσμευση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα σχολεία, δεδομένης της δυσκολίας επίβλεψης και ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου. Οι ίδιοι τονίζουν ότι η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών συνδέεται με το ποσοστό επιτυχίας των μαθητών. Θεωρούν ότι η δέσμευση είναι απαραίτητη στους εκπαιδευτικούς «ώστε να έχουν τα κίνητρα να επαγγελματικοποιούν και να επιδιώκουν αλλαγές στις πρακτικές τους, ενόσω διαχειρίζονται τις περίπλοκες απαιτήσεις που αυτές οι αλλαγές παρουσιάζουν».

⁷³ Singh, K. & Billingsley, B., (1996). Ό.π. σ. 229.

⁷⁴ Mowday, Porter & Steers (1982), Rosenholtz (1989), Reichers (1985). In Singh, K. & Billingsley, B. (1996). Ό.π. pp. 229-230.

⁷⁵ Dworkin, A. G., (1985). In Singh, K. & Billingsley, B. (1996), ό.π. pp. 229-230.

⁷⁶ Billingsley (1993). In Shann, M., (1998). *Professional Commitment and Satisfaction Among Teachers in Urban Middle Schools*. The Journal of Educational Research March/April 1998, Vol.91(No.4), pp. 67-73.

⁷⁷ Shen, J. (1997). Teacher Retention and Attrition in Public Schools: Evidence From SASS91. The Journal of Educational Research, 91:2, 81-88, DOI: [10.1080/00220679709597525](https://doi.org/10.1080/00220679709597525)

⁷⁸ Singh, K. & Billingsley, B., (1996). Ό.π. σ. 229.

Ο Madlock (2008)⁷⁹ αναφέρει ότι οι ερευνητές Holladay & Coombs (1993) θεωρούν ότι η ηγεσία αποτελεί ένα περιβάλλον το οποίο δραστηριοποιείται μέσω της επικοινωνίας και ότι η επικοινωνία μορφοποιεί τις αντιλήψεις ενός χαρισματικού ηγέτη και ότι η επικοινωνία μπορεί να ταξινομηθεί ως προς το περιεχόμενο σε μηνύματα. Ομοίως, όπως οι Hall & Lord (1995)⁸⁰ υποδεικνύουν, όταν οι ηγέτες επικοινωνούν αποτελεσματικά το όραμά τους κερδίζουν την εμπιστοσύνη των ακολούθων τους, πράγμα που επιφέρει την ικανοποίηση για αυτή την επικοινωνία μεταξύ τους.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιήσει οι Singh & Billingsley (1996)⁸¹, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρωταρχικό ρόλο για την επαγγελματική τους δέσμευση αποτελούν η ξεκάθαρη στοχοθεσία και η τήρηση του σχολικού κανονισμού, οι σαφείς προτεραιότητες που τίθενται από την ηγεσία, η αντικειμενική αξιολόγηση, η αποδοτική επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού και της ηγεσίας και η ανατροφοδότηση, η αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου και η αυτονομία, η συμμετοχή, η υποστήριξη και η ενθάρρυνση, ο διάλογος μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών και η παροχή κάθε βοήθειας όπως οι ευκαιρίες για μάθηση/επιμόρφωση, η υποστήριξη της ηγεσίας ως προς την εξεύρεση πόρων. Αυτά τα στοιχεία τα οποία επηρεάζονται από την ηγεσία κάθε σχολικής μονάδας, συντελούν στη θετική ψυχολογία των εκπαιδευτικών, στην ενδυνάμωσή τους, στη συνεχή κινητοποίηση και στη διά βίου μάθηση.

Η ψυχική ανταμοιβή των εκπαιδευτικών απορρέει από την εξωτερική αναγνώριση από άλλους, όπως συναδέλφους και διευθυντές. Επίσης, σε θετικά εργασιακά περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικοί ζητούν και προσφέρουν βοήθεια και συμβουλεύονται ο ένας τον άλλον, ανταλλάσσοντας ανατροφοδότηση με πολλούς επίσημους και άτυπους τρόπους, ενώ η διάδραση μεταξύ συναδέλφων θεωρείται ο πλέον πολύτιμος τρόπος επαγγελματικής κινητοποίησης. Σύμφωνα με τους Singh & Shiflette (1996)⁸² οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την συναισθηματική και διδακτική υποστήριξη εκ μέρους της ηγεσίας, ως τον πλέον σημαντικό παράγοντα της επαγγελματικής ανάπτυξης.

⁷⁹ Madlock, P., (2008). *The link between leadership style, communicator competence and employee satisfaction*. Journal of Business Communication, January 2008, Vol. 45, No 1, pp. 61-78.

⁸⁰ Holladay & Coombs (1993), Hall & Lord (1995). In Madlock, P., (2008). Ό.π. σσ. 61-78.

⁸¹ Singh, K. & Billingsley, B. (1996), ό.π. σ. 230.

⁸² Singh & Shiflette (1996). In Singh, K. & Billingsley, B. (1996), ό.π. σ. 230.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία όψη της πολύπλευρης δομής που διέπει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τη σχολική αποτελεσματικότητα αλλά και την παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Η Shann (1998)⁸³ έχοντας μελετήσει τα συμπεράσματα ερευνών αναφέρει ότι πρόσθετοι παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών που θεωρούνται ως οι πλέον σημαντικές για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών καθώς και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και η διάθρωση των προγραμμάτων σπουδών. Τα δύο τελευταία συντελούν στην επαγγελματική απόδοση –θετική ή αρνητική– των εκπαιδευτικών.

Η ίδια ερευνήτρια επικαλείται αφενός τα ευρήματα των Anderman, Belzer και Smith (1991)⁸⁴ ότι η σχολική κουλτούρα που στοχεύει στην εκπλήρωση, στην αναγνώριση και στη συλλογικότητα σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη δέσμευση και ότι οι πράξεις του ηγέτη δημιουργούν ξεχωριστά εργασιακά περιβάλλοντα μέσα στα σχολεία, τα οποία περιβάλλοντα παρουσιάζουν υψηλό βαθμό προβλεψιμότητας για την επαγγελματική ικανοποίηση και δέσμευση των εκπαιδευτικών. Αφετέρου η ίδια αναφέρει την έρευνα του Gonzalez (1995) ο οποίος καθόρισε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά φθείρονται επαγγελματικά όταν υπάρχει έλλειψη διοικητικής, συλλογικής και γονεϊκής υποστήριξης και εμπλοκής στη λήψη αποφάσεων.

Οι αξίες της κουλτούρας αποτέλεσαν αντικείμενο των ερευνών του Cohen (1993, 1999b), ο οποίος θεωρεί ότι αυτές αναδεικνύονται ως οι πλέον σημαντικές, σε σχέση με τη δέσμευση.

Η σχέση μεταξύ αφενός των διαφόρων τύπων δέσμευσης⁸⁵, δηλαδή

- η θεσμική (organizational),
- η επαγγελματική δέσμευση (occupational),

⁸³ Shann, M. (1998). *Professional Commitment and Satisfaction Among Teachers in Urban Middle Schools*. The Journal of Educational Research March/April 1998, Vol.91(No.4), pp. 67-73.

⁸⁴ Anderman, Belzer & Smith (1991). In Shan, M. (1998). Ό.π. σ. 67.

⁸⁵ Morrow (1993), in Cohen, A. (1999b). *An examination of the relationship between commitments and culture among five cultural groups of Israeli teachers*. The Journal of Cross-Cultural Psychology Vol.38 (1) pp. 38-39, 47.

- η συμμετοχή στη δουλειά και στην εργασία (job and work involvement),
- η ομαδική δέσμευση (group commitment) και

αφετέρου των πολιτισμικών αξιών (ο ατομισμός έναντι της συλλογικότητας, η απόσταση ισχύος, η αποφυγή της αβεβαιότητας και η αρρενωπότητα έναντι της θηλυκότητας) αποδεικνύεται ισχυρή, καθώς η ισχυρή δέσμευση σχετίζεται με τα υψηλά επίπεδα των συλλογικών αξιών.

Ο ίδιος ερευνητής βασισμένος στην τυπολογία του Hofstede (1980)⁸⁶, επισημαίνει την πιθανότητα να ενυπάρχει διακύμανση στις πολιτισμικές αξίες μέσα σε μια δεδομένη πολιτισμική κουλτούρα. Η εργασιακή εμπλοκή σχετίζεται με την κουλτούρα και κατά συνέπεια με τη δέσμευση που βασίζεται στις αξίες, ενώ η ομαδική δέσμευση συνδέεται ασθενέστερα με την κουλτούρα.

Οι Mowday *et al.* (1982) καθόρισαν τη *θεσμική δέσμευση* ως «η σχετική ισχύς της ατομικής ταυτοποίησης και της εμπλοκής σε ένα συγκεκριμένο οργανισμό»⁸⁷. Οι ίδιοι ερευνητές χαρακτήρισαν τη δέσμευση ότι συνίσταται από 1) πεποίθηση και αποδοχή των θεσμικών στόχων και αξιών, 2) θέληση να ασκηθεί προσπάθεια από πλευράς του οργανισμού και 3) ισχυρή επιθυμία να διατηρηθεί η ιδιότητα μέλους του οργανισμού. Ως εκ τούτου, ο όρος θεσμική δέσμευση παραπέμπει σε σύνδεση, πίστη αφοσίωση, δέσμευση και υπευθυνότητα (Kanter, 1968; Price & Mueller, 1986)⁸⁸. Πολλοί θεωρητικοί⁸⁹ επισημαίνουν ότι η θεσμική δέσμευση αποτελεί σημαντικό καθοριστικό και ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης αφενός των αρνητικών θεσμικών συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένων των ανατροπών και των επαναλαμβανόμενων απουσιών, αφετέρου του θετικού αποτελέσματος αναφορικά με την εργασιακή απόδοση.

Οι Dee, Henkin και Singleton (2006)⁹⁰ επίσης επικεντρώνονται στη θεσμική δέσμευση, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτήν τρεις ενδογενείς συνιστώσες: την ενδυνάμωση των

⁸⁶ Hofstede (1980), Value Survey Module: πλαίσιο για την κατανόηση των δια-πολιτισμικών διαφορών στη δέσμευση, με τέσσερις κοινές διαστάσεις: την απόσταση ισχύος την αποφυγή αβεβαιότητας, τον ατομισμό έναντι της συλλογικότητας και την αρρενωπότητα έναντι της θηλυκότητας.

⁸⁷ Mowday, Porter & Steers, (1982:226). In Dee, J.R., Henkin, A.B. & Singleton, C.A., (2006).

Organizational commitment of teachers in urban schools. Examining the Effects of Team Structures. Urban Education Vol.41, No. 6, November 2006, p. 604.

⁸⁸ In Dee, J.R., Henkin, A.B. & Singleton, C.A., (2006), ό.π. σσ. 603-604.

⁸⁹ Angle & Perry, 1981; Arnold & Feldman, 1982; Farrell & Rubsult, 1981; Koch & Steers, 1978; Mowday *et al.*, 1982, in In Dee, J.R., Henkin, A.B. & Singleton, C.A., (2006), ό.π. σ. 604.

⁹⁰Dee, J.R., Henkin, A.B. & Singleton, C.A., (2006). *Organizational commitment of teachers in urban schools. Examining the Effects of Team Structures.* Urban Education Vol.41, No. 6, November 2006, pp. 603-627.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

εκπαιδευτικών, την σχολική επικοινωνία και την εργασιακή αυτονομία. Επίσης, οι ίδιοι ερευνητές θεωρούν ότι η διδασκαλία σε ομάδες/δυάδες εκπαιδευτικών έχει άμεσες και έμμεσες συνέπειες στην δέσμευση στη σχολική μονάδα, ενώ η ομαδική εκπόνηση των προγραμμάτων σπουδών (curricula), η ομαδική διακυβέρνηση και οι ομαδική εργασία στις σχέσεις της κοινότητας, συνεισφέρουν ξεχωριστά το καθένα σε υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης αλλά και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών⁹¹.

Οι Shinn & Reyes (1995)⁹² σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών τους αναφέρουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική για την επαγγελματική τους δέσμευση και προτρέπουν τους διοικητές των σχολικών μονάδων να εργασθούν ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ώστε οι τελευταίοι να αναπτύξουν αίσθημα δέσμευσης στον οργανισμό. Οι έρευνες υποδεικνύουν ότι κυρίως η προσωπική επένδυση και δέσμευση των εκπαιδευτικών προς την εκπαίδευση γενικά και προς την αποστολή τους στο σχολείο τους ειδικά, αποφέρει θετικά αποτελέσματα επηρεάζοντας έτσι τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Η ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών έχει τον χαρακτήρα της διαρκούς ανάπτυξης και οικοδόμησης, που ποτέ δεν ολοκληρώνονται. Πρόκειται για τη διαδικασία της μετατροπής ενός ατόμου κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής διαδρομής, οπότε αναδύονται πληθώρα σημείων σχετικών με το περιβάλλον με το οποίο συνδέονται και που μαρτυρούν μια διαδικασία οικοδόμησης. Με αυτό τον τρόπο οι De Ketele και Jorro (2013:15) εισάγουν τον όρο *αναδυόμενος επαγγελματισμός*, για να καθορίσουν τον αναπτυξιακό χαρακτήρα της επαγγελματικοποίησης : «Ο αναδυόμενος επαγγελματισμός είναι το δυναμικό σύνολο των μετατροπών που επισυμβαίνουν, αποκαλύπτονται, από την απόδοση νοήματος σε μια σειρά από δείκτες σχετικούς με την επαγγελματικοποίηση, συναρτώμενοι με την επαγγελματική δέσμευση του ατόμου». Ο Day (1999)⁹³ επιμένει στη σχέση αλληλεξάρτησης που διέπει την επαγγελματική ανάπτυξη και τη δέσμευση, και θεωρεί ότι η επαγγελματική αναγνώριση παίζει ρόλο σε αυτή τη σχέση.

⁹¹ Dee, Henkin & Singleton (2006), Conceptual Framework, p. 607, στο Παράρτημα 1.

⁹² Shin & Reyes (1995). In Shan, M. (1998). Ό.π. σ. 67.

⁹³ Day, C. (1999). Developing teacher. The challenges of lifelong learning. London: Falmer Press, pp. 5-7.

Οι ερευνητές Honneth (2006)⁹⁴ και Ricoeur (2004) συναρτούν τον αναδυόμενο επαγγελματισμό και την επαγγελματική δέσμευση με την επαγγελματική αναγνώριση. Συγκεκριμένα ο Ricoeur⁹⁵ αναπτύσσει τέσσερις τύπους που αναφέρονται στη διαδικασία του «να αναγνωρίζεις τον άλλο» :

- Αναγνωρίζω τον άλλο, είναι να τον τοποθετώ στην υπόστασή του, στο περιβάλλον του και στην ιστορία του,
- Αναγνωρίζω τον άλλο, είναι να τον δέχομαι όπως είναι,
- Αναγνωρίζω τον άλλο, είναι να του αποδίδω την αξία του, αφού καθένας έχει την προσωπική του αξία,
- Αναγνωρίζω τον άλλο, είναι να του είμαι ευγνώμων για όλα όσα κομίζει.

Ο Ricoeur στη θεωρία του *ο ικανός άνθρωπος*, αποδίδει ένα μέγιστο ρόλο στο ‘δρών υποκείμενο’, το οποίο όχι μόνον εκτελεί αλλά και παράγει τη δράση, ώστε να αποδεικνύει τις πράξεις του. Ο ίδιος φιλόσοφος θεωρεί ότι στις θεωρίες της δράσης, παραβλέπεται ο ρόλος του δρώντος υποκειμένου, καθώς προάγεται η θεώρηση του γεγονότος «το τι» εις βάρος του «ποιος». Αυτή η θεωρητική αγκύλωση ωθεί στη σκέψη για τη δράση του υποκειμένου, πώς το υποκείμενο εκλαμβάνει τη δράση, ως ικανό για τη λήψη πρωτοβουλιών και υπεύθυνο για τις πράξεις του: ο ικανός άνθρωπος είναι εκείνος που δρα από μόνος του. Η δύναμη της δράσης που έχει το άτομο προϋποθέτει μια εκ βαθέων ανάγνωση της σχέσης του με τη δράση, δηλαδή από την αδράνεια στη δέσμευση, τις πρακτικές αποφυγής, αποχώρησης, διαμόρφωσης, στην κινητοποίηση, στη συμμετοχή, στην εμπλοκή. Επομένως, κατά τον ίδιο, η δύναμη της δράσης ενέχει μια τριπλή ιδιαιτερότητα: το υποκείμενο πραγματοποιεί μια δράση, επιλαμβάνεται αυτής και ανταπεξέρχεται, και αναλαμβάνει την ευθύνη. Ο Ricoeur αναπτύσσει στη θεωρία του την ιδέα της αναγνώρισης-επιβεβαίωσης ως δυνατότητα για ένα υποκείμενο να εκδηλώσει την ικανότητά του να δρα, τη «δεξιότητά του» και συνεπώς, την υπευθυνότητά του προς το παραχθέν έργο.

Αυτή η διαδικασία αφενός ενέχει μια ηθική διάσταση ως προς την αξιολόγηση της νομιμότητας, αφετέρου δε καλεί το άτομο να αναπτύξει μια στάση αναγνώρισης (τοποθετώ, δέχομαι, αποδίδω, είναι ευγνώμων), συνδεδεμένη με όλα όσα συναρτούν

⁹⁴ Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte p. 349.

⁹⁵ Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Seuil, pp. 40-42.

τους επαγγελματικούς κανόνες της εργασίας και τα κριτήρια ποιότητας, βάσει των οποίων αναπτύσσεται η επαγγελματική ταυτότητα και αξιολογείται ο επαγγελματισμός.

Οι ερευνητές Becker και Riel (2000)⁹⁶ συνδέουν τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό με την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών, με τη μεθοδολογία και την προσέγγιση της διδακτικής πράξης και συσχετίζουν την υψηλή επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών με την συχνή –σε εβδομαδιαία τουλάχιστον βάση - αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς στην ίδια αλλά και σε άλλες σχολικές μονάδες, την ανοιχτότητα της τάξης, την παρατήρηση τάσης και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και τη χρήση των πολυγραμματισμών, τη συμμετοχή σε προγράμματα εκτός τάξης.

Ο Jones (2016)⁹⁷ συνδέει την επαγγελματική δέσμευση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών με την τελειομανία (perfectionism), δηλαδή την τάση να τηρεί κάποιος υψηλά, εξιδανικευμένα κριτήρια. Προσδίδει δε στην τελευταία τρεις διαστάσεις: κριτήρια (ατομικά υψηλά κριτήρια), τάξη (αξιολογώντας την καθαρότητα, νοικοκυροσύνη, αυτοπειθαρχία) και απόκλιση (σε σχέση με τις φιλοδοξίες και τις δεξιότητες) και αποφαίνεται, βάσει των ερευνών του, ότι η διάσταση της τάξης προσβλέπει σε μακροπρόθεσμη δέσμευση, ενώ η διάσταση της τελειομανίας δεν αποφέρει πρόβλεψη σε σχέση με την επαγγελματική δέσμευση.

4.1. Οι τέσσερις λογικές της επαγγελματικής αναγνώρισης

Οι εκπαιδευτικοί συχνά περιγράφουν την επαγγελματική τους κινητοποίηση με λέξεις που προσδιορίζουν ενθουσιασμό και προσωπικά συναισθήματα: «Η εργασία δίνει την ευκαιρία να δίνεις, να βοηθάς, να καινοτομείς» ενώ η «κούραση» συνδέεται με το

⁹⁶ Becker, H.J. & Riel, M. M., (2000). Teacher Professional Engagement and Constructivist-Compatible Computer Use. Teaching, Learning and Computing: 1998 National Survey Report #7. Center for Research on Information Technology and Organizations University of California, Irvine And University of Minnesota. December, 2000.

⁹⁷ Jones, B.K., (2016). *Enduring in an "Impossible" Occupation: Perfectionism and Commitment to Teaching*. Journal of Teacher Education 2016, Vol.67(5), pp. 437-446.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

περίπλοκο και την προσωπική επένδυση που απαιτεί αυτό το επάγγελμα, ενώ η κινητοποίηση υποστηρίζεται από συναισθήματα όπως η χαρά, η ορμή, το πάθος και ο ενθουσιασμός, η ικανοποίηση. Η συναισθηματική κινητοποίηση τροφοδοτείται από τη χαρά να επιλύει ο επαγγελματίας τα προβλήματα του άλλου, από την ανάγκη να είναι σε επαφή με τα άτομα, από τη θεώρηση ότι οι εμπειρίες ανταμοιβής μεταξύ του εκπαιδευτή και του χρήστη, αποτελούν τα συστατικά ικανοποίησης την οποία βρίσκουν οι εκπαιδευτές στην εργασία τους.

Επομένως, η κινητοποίηση συνδέεται με τη θεώρηση ότι η εκπαίδευση είναι ένα επάγγελμα που ανοίγει διόδους στην ελευθερία και στη δημιουργία. Παρόλα τα παραπάνω, τίθεται ένα καίριο ερώτημα-πρόβλημα : αυτό της δημόσιας διάστασης της επαγγελματικής δέσμευσης, η οποία δεν συνδέεται με τα προσωπικά ιδεώδη και την κινητοποίηση των επαγγελματιών. Η επιθυμία για δημόσια αναγνώριση, ως αξία και ως ανταποδοτικό αγαθό, διεκδικείται από τους εκπαιδευτικούς και υπαγορεύει την αλλαγή της καθεστηκυίας κατάστασης στην κοινωνία.

Οι εργασίες των ερευνητών σχετικά με την επαγγελματική αναγνώριση (Jorro, 2006, 2009; Gernet & Desjourns, 2009; Belair, 2009; Jorro & De Ketele, 2011)⁹⁸ διακρίνουν τέσσερις τύπους επαγγελματικής αναγνώρισης, διασταυρώνοντας δύο διπολικές διαστάσεις:

- τον άξονα της συμβατότητας έναντι αυτού της μοναδικότητας (conformité vs singularité) και
- τον άξονα των τεχνικών αιτιολογήσεων έναντι αυτού των επιστημολογικών.

Όπως οι ίδιοι ερευνητές επεξηγούν, ο άξονας της συμβατότητας αναφέρεται σε όσα αναμένονται από την άσκηση του επαγγέλματος, δηλαδή σκοποί, στόχοι, η άσκηση του λειτουργήματος, οι ικανότητες και οι δεξιότητες, οι γνώσεις που κινητοποιούνται, τα κριτήρια που γίνονται σεβαστά. Ο άξονας της μοναδικότητας εκπληρώνεται μέσω μιας μοναδικής απάντησης προς τα προβλήματα, τις ανάγκες, τα αιτήματα, τις ιδιαιτερότητες του τοπικού περιβάλλοντος, πράγμα που μεταφράζεται σε πρωτοβουλίες, σε καινοτόμες πράξεις, σε διευθετήσεις και διαπραγματεύσεις, σε ιδιοκατασκευές. Ο άξονας των τεχνικών αιτιολογήσεων αναφέρεται στις γνώσεις και στο ξέρω να κάνω στον επαγγελματικό τομέα, ενώ οι επιστημολογικές αιτιολογήσεις

⁹⁸ Jorro, A. (2011), ό.π. σ. 17.

αναφέρονται στην αναγνώριση την επαγγελματικής δράσης ως προς τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται σε συνάρτηση με ένα σύστημα αξιών που δομούν και κατευθύνουν την επαγγελματική δράση.

Οι ερευνητές αναφέρονται επίσης στο επαγγελματικό στυλ, δηλαδή τον τρόπο δράσης ανάλογα με τον πλούτο στρατηγικών και τακτικών, την τέχνη του να δρω, και όπως η Jorro (2009:26) περιγράφει «την πονηρή εξυπνάδα, που αναμειγνύεται στο έργο εν μέσω δοκιμασιών και σημαντικών γεγονότων, που επιτρέπουν να σφυρηλατηθεί το επαγγελματικό στυλ του επαγγελματία». Από την άλλη, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, η αναγνώριση προσανατολίζεται προς το επαγγελματικό είδος, όπου η επαγγελματική δράση μαρτυρά μια μεγάλη ικανότητα διαχείρισης κανόνων και κριτηρίων που διέπουν το επάγγελμα καθώς επίσης και μια διαρκή προσπάθεια διά βίου ανάπτυξης. Αυτή η λογική διέπει τον ιδανικό τύπο του *γνώστη* και του *τεχνικού*.

Οι Thevenet & Neveu (2002)⁹⁹ αναφέρονται επίσης στην *επαγγελματική κουλτούρα* που συνδέεται με την κουλτούρα του οργανισμού (της σχολικής μονάδας στη συγκεκριμένη περίπτωση) η οποία συστήνεται από κανόνες και αξίες ενδογενείς και εξωγενείς του χώρου στον οποίο ασκείται το επάγγελμα. Αυτή η λογική καταδεικνύει τον ιδανικό τύπο του *πολιτιστικά υπαγόμενου (inculturé)*¹⁰⁰. Αναφέρεται επίσης το *επαγγελματικό ήθος*, το οποίο διέπει την επαγγελματική δράση και χαρακτηρίζεται από τη γενική θεώρηση του ατόμου ως προς τις πρακτικές που υιοθετεί σε ένα δεδομένο επαγγελματικό περιβάλλον, και συνθέτει τον ιδανικό τύπο του *ευέλικτου επαγγελματία (praticien)*. Κατά τον De Ketele (2011), αυτές οι διαφορετικές λογικές επιτρέπουν τη διάκριση δύο τύπων στάσεων: τη στάση ελέγχου που διέπει το είδος και την πολιτιστική υπαγωγή, και τη στάση αναγνώρισης που διέπει το επαγγελματικό στυλ και ήθος, σύμφωνα με τη θεωρία του Ricoeur (2004).

Όπως η Jorro (2011) επισημαίνει, η επίδραση της αναγνώρισης στην επαγγελματική κινητοποίηση και στον αναδυόμενο επαγγελματισμό είναι τέτοια που οδηγεί στη διάκριση της θεσμικής αναγνώρισης –αποδίδεται από τα εντεταλμένα από τον οργανισμό άτομα, της αποδιδόμενης από τους μη εντεταλμένους επισήμως

⁹⁹ Thevenet & Neveu (2002). In , Jorro, A., (2013), ό.π. σσ. 13-14.

¹⁰⁰ Enculturé

παράγοντες, της αναγνώρισης που εισπράττεται από τον ίδιο τον επαγγελματία. Αυτή η τελευταία είναι η πλέον σημαντική.

Επίσης, η ίδια ερευνήτρια εκτιμά ότι η διαδικασία αναγνώρισης μπορεί να επηρεάζει θετικά ή αρνητικά, και στη δεύτερη περίπτωση, να οδηγήσει σε φαινόμενα διαταραχής του αναδυόμενου επαγγελματισμού, ως στρατευμένη αναγνώριση-υπαγωγή στη θέληση του άλλου και αναγνώριση διακεκομμένη, όταν ο επαγγελματίας εκτίθεται σε διαφοροποιημένους τρόπους αναγνώρισης, ανάλογα με τον τόπο, το χρόνο. Σε αυτές τις δύο περιπτώσεις, ο επαγγελματίας οδηγείται σε στρες λίγο έως πολύ έντονο. Σε συνάρτηση αυτών, ο Fradin (2008) καθορίζει τρεις τύπους στρατηγικών αντίδρασης, τη φυγή από το επαγγελματικό περιβάλλον (διαρροές, απουσίες) και εάν η φυγή είναι αδύνατη, τότε λαμβάνουν χώρα λεκτικοί διαξιφισμοί και μερικές φορές και φυσικές επιθέσεις. Εάν οι σχέσεις είναι εξαιρετικά παραβατικές, τότε επέρχεται η αναστολή.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Gernet και Desjours (2009:30), αναφερόμενοι στις εργασίες του Sigaut (1990)¹⁰¹, μιλούν για κοινωνική αποξένωση «όταν το υποκείμενο επιχειρεί μια λογική σχέση με την πραγματικότητα δια μέσου της εργασίας του, ενώ η εργασία του δεν αναγνωρίζεται από τους άλλους, τότε είναι καταδικασμένο στην αποξενωτική μοναξιά, αναφέρονται δε στον Sigaut (1990) ο οποίος την καθορίζει με τον όρο *κοινωνική αποξένωση*.

Παράλληλα, οι Duchesne και Savoie-Zajc (2005)¹⁰² αφενός συνδέουν την επαγγελματική δέσμευση με παράγοντες ψυχολογικούς, κοινωνικούς και υπαρξιακούς, αναφέροντας ότι αυτή έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την ισχυρή προσωπική επένδυση και νοηματοδότηση της ζωής και της ύπαρξης μέσα από το επάγγελμα¹⁰³. Αφετέρου καταγράφουν τους δείκτες που διαστρέφουν τον αναδυόμενο επαγγελματισμό: η γενική εξουθένωση από τη δέσμευση προς τη φροντίδα του άλλου, ο φόβος μην φανεί ανεπαρκές το άτομο, το άγχος που γεννά ο ατομισμός, η προσωπική αποξένωση, η υπερβολική φροντίδα για την εικόνα που αντανακλά το άτομο στους άλλους, μια μεγεθυμένη ευαισθησία προς τις κοινωνικές αναπαραστάσεις.

¹⁰¹ Sigaut, F. (1990). Folie, réel et technologie. Techniques et cultures, 15, 167-179. Στο Jorro (2011), σ. 19.

¹⁰² Duchesne, C. 7 Savoie)Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. Recherches qualitatives, 25(2), 69-95. Στο Jorro (2011), ό. π. σ. 19.

¹⁰³ Παπακωνσταντίνου, Α. Α., Παπακωνσταντίνου, Γ., (2017). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως «δέσμευση». Κριτική Θεώρηση. Νέα Παιδεία, Τεύχος 161, σ. 62.

Οι αλλαγές που διέπουν τις κοινωνικές ανάγκες και το εκπαιδευτικό επάγγελμα, αλλά και τις όψεις της εκπαιδευτικής ταυτότητας (δηλ. ο ασαφής χαρακτήρας του εκπαιδευτικού προφίλ και το ερώτημα της ταυτότητας), εγείρουν προβληματισμό, ως προς την ταυτοποίηση της κινητοποίησης και της αναγνώρισης, στοιχεία που συνθέτουν την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Σε αυτή τη βάση, η Jorjro (2011:36-37) ταυτοποιεί τέσσερις συνθήκες:

- Την έλλειψη αναγνώρισης και την μειωμένη κινητοποίηση, ως βάση διαδικασίας αποξένωσης μέσα στο εκπαιδευτικό επάγγελμα,
- Την έντονη κινητοποίηση συνδυασμένη με την έλλειψη αναγνώρισης, ως αίτιο για τη μη διαμοιραζόμενη εκπαιδευτική κουλτούρα,
- Την έλλειψη κινητοποίησης λόγω μετρίου ενδιαφέροντος, εξ αιτίας μειωμένης ικανότητας να παρακολουθήσει το άτομο τις δράσεις που έχουν δρομολογηθεί, το ωθεί απλώς στη διεκπεραίωση και την επίπεδη εκτέλεση,
- Τη δέσμευση ως αποτέλεσμα της προσωπικής εμπλοκής, συνδεδεμένης με διαμοιραζόμενη δημιουργικότητα με τους συναδέλφους και τους παράγοντες, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρωταγωνιστές.

4.2. Η καταναμητική ηγεσία και η συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Η συνεργατική προσέγγιση της άσκησης ηγεσίας αποδίδεται στην καταναμητική ηγεσία, που καθορίζεται από διαμοιρασμό της διοικητικής ευθύνης, δημιουργία ομάδων, προώθηση της συλλογικής υπευθυνότητας, και τα μέλη της οποίας εμπιστεύονται και σέβονται κάθε άτομο και τη συνεισφορά του/της (Ritchie & Woods, 2007)¹⁰⁴. Η καταναμητική ηγεσία αποτελεί την προτιμητέα για τον 21^ο αιώνα πρακτική, καθώς κατανέμει την ηγεσία σε όλη τη σχολική μονάδα και δεν ασκείται αυτή από ένα μόνο άτομο. Επιπλέον, αποτελεί θεμελιώδη αλλαγή στον τρόπο που οι ηγέτες αντιλαμβάνονται την πρακτική τους και εκτελούν τον ηγετικό τους ρόλο. Έχει άλλωστε

¹⁰⁴ Ritchie, R., & Woods, P. A. (2007). Degrees of distribution: Towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 27(4), pp. 363–381.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

αποδειχθεί από τις σχετικές έρευνες ότι ο χαρισματικός ηγέτης δεν υπάρχει σε όλες τις σχολικές μονάδες, ενώ πληθώρα προκλήσεων υφίστανται τις οποίες οι διευθυντές πρέπει να αντιμετωπίσουν. Όταν η σχολική μονάδα υιοθετεί αυτό το μοντέλο ηγεσίας, βιώνει μια μετατροπή σε πολλαπλής κατεύθυνσης ρεύμα επιρροής το οποίο συμπεριλαμβάνει το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους σχολικούς συμβούλους και όλα τα μέλη του οργανισμού. Οι διευθυντές που εντάσσουν την καταναμητική ηγεσία στη σχολική τους μονάδα, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν την τεχνογνωσία των εκπαιδευτικών για να βελτιώσουν τις συνθήκες και τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται.

Η κατανομή της ηγεσίας αλλά και οι τρόποι εφαρμογής της εξαρτώνται από τη στοχοθεσία που επιλέγει ο εκάστοτε διευθυντής ανάλογα με τις ατομικές το δεξιότητες, αλλά εξαρτάται και από την τεχνογνωσία που κατέχουν οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί. Ο Spilman (1995)¹⁰⁵ αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι η μεγαλύτερη ανεκμετάλλευτη πηγή στις σχολικές μονάδες.

Οι εκπαιδευτικοί δεν βλέπουν τους εαυτούς τους ως ηγέτες, αλλά εάν εμπλακούν στη λήψη αποφάσεων μέσω της καταναμητικής ηγεσίας, συνεισφέρουν σημαντικά, επιδεικνύοντας και αποδίδοντας εμπιστοσύνη και συνεργατικότητα (de Lima, 2008; Mac Beath, 2005, Moller & Eggen, 2005)¹⁰⁶. Σε αυτή την περίπτωση, ο Mac Beath (2005) υποστηρίζει ότι «οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν την εμπιστοσύνη, όπως ακριβώς και οι διευθυντές. Όταν αναλαμβάνουν το ρόλο του «ακολουθού», οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπιστεύονται το όραμα και την κατανομή δραστηριοτήτων του ηγέτη. Όταν βρίσκονται στο ρόλο του ηγέτη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπιστεύονται τα μέλη της ομάδας τους, να συνεργάζονται και να αποδέχονται το ηγετικό δυναμικό των άλλων». Σε μια σχολική μονάδα υπάρχουν εκπαιδευτικοί με ισχυρή την ανάγκη ανάπτυξης, σχέση με την τεχνογνωσία που κατέχουν και την επιθυμία να επιτύχουν στόχους. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί, επιτυγχάνοντας στόχους με τη συνεισφορά τους στον οργανισμό βρίσκουν την ατομική τους εκπλήρωση, τόσο ως προς τους μαθητές, όσο και ως προς τους συναδέλφους. Με αυτό τον τρόπο, όπως επισημαίνουν οι Ross, L., Lufti, G.A. & Hope W. (2016:162), η καταναμητική ηγεσία

¹⁰⁵ Spilman, (1995). In Ross, L., Lufti, G.A. & Hope W. (2016) p. 161.

¹⁰⁶ de Lima, 2008; Mac Beath, 2005, Moller & Eggen, 2005. In Ross, L., Lufti, G.A. & Hope W. C. (2016), Distributed Leadership and Teachers' Affective Commitment. *NASSP Bulletin*. 2016;100(3):159-169. doi:10.1177/0192636516681842, p. 161.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

διευκολύνει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επίτευξη τουλάχιστον δύο στόχων: βελτιωμένα αποτελέσματα για τον οργανισμό και ικανοποιημένο προσωπικό.

Το επίπεδο της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τον οργανισμό εξαρτάται από το πόσο ισχυρή είναι η σύνδεση που αυτοί αισθάνονται με αυτόν. Η συναισθηματική δέσμευση συναρτάται με την πιστότητα των μελών του οργανισμού προς την εργασία που εκτελούν σε σχέση με τους τεθέντες στόχους. Οι ερευνητές Meyer & Allen (1997)¹⁰⁷ παρατηρούν ότι «η συναισθηματική δέσμευση προς τον οργανισμό, αναδεικνύει το επίπεδο στο οποίο τα μέλη του είναι πιστά και αφιερωμένα στους εργασιακούς τους στόχους». Ο Mowday (1998)¹⁰⁸ με τη σειρά του παρατηρεί ότι «η συναισθηματική δέσμευση αποδεικνύεται μέσω των ισχυρών πεποιθήσεων και αποδοχής των στόχων και των αξιών που έχουν τεθεί και διέπουν τον οργανισμό, της θέλησης να καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια προς όφελος του οργανισμού και της επιθυμίας να διατηρηθεί η ιδιότητα μέλους του οργανισμού. Επιπλέον, οι έρευνες¹⁰⁹ απέδειξαν ότι η ηγεσία αποτελεί κομβικό παράγοντα για την δέσμευση προς τον οργανισμό, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η υποστηρικτική ηγεσία αποτελεί ρόλο-κλειδί στην παρακίνησή τους προς την επαγγελματική δέσμευση, ενώ ότι η επαγγελματική τους δέσμευση αυξάνεται καθόσον συμμετέχουν στη διαχείριση της διοίκησης, μέσω της κατανομής ηγεσίας.

Η αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών και η συναισθηματική τους δέσμευση επηρεάζεται από το επίπεδο ελέγχου που έχουν στη λήψη αποφάσεων σε κοινωνικό και θεσμικό επίπεδο. Οι Wu και Short (1996)¹¹⁰ αναφέρουν ότι «η αίσθηση ενδυνάμωσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται με τη δέσμευση και την εργασιακή ικανοποίηση που νιώθουν, ως μέλη ενός οργανισμού». Οι ίδιοι επισημαίνουν ότι οι ευκαιρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και το επαγγελματικό τους στάτους, συμβάλλουν στο να νιώθουν μεγαλύτερη δέσμευση.

¹⁰⁷ Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, pp. 61-89.

¹⁰⁸ Ross, L., Lufti, G.A. & Hope W. C. (2016), ό.π. σ. 162.

¹⁰⁹Devos, Tuytens, Hulpia, (2014). In de Lima, 2008; Mac Beath, 2005, Moller & Eggen, 2005. In Ross, L., Lufti, G.A. & Hope W. (2016) p.162.

¹¹⁰ Ross, L., Lufti, G.A. & Hope W. C. (2016). Ό.π. σ. 162.

Οι ερευνητές Nehmeh (2009), Vandenberghe & Tremblay (2008)¹¹¹ και Topolnytsky (2002)¹¹² βεβαιώνουν ότι από τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής δέσμευσης, η συναισθηματική έχει την ισχυρότερη αρνητική επίπτωση με την επαγγελματική εγκατάλειψη, ενώ για τους Bakker, Albrecht & Leiter (2011)¹¹³ «η ηγεσία αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα συναισθηματικής εργασιακής δέσμευσης», διότι όπως οι Choi, Tran & Park (2015)¹¹⁴ επισημαίνουν, «η συμπεριφορά της ηγεσίας δεν δρα μόνον ως πηγή παρακίνησης και ικανοποίησης για τους υπαλλήλους, δημιουργεί επίσης ένα υγιές περιβάλλον υποστήριξης της εργασιακής δέσμευσης». Στατιστικά έχει αποδειχθεί «η σημαντική σχέση που έχουν τα διάφορα στυλ ηγεσίας και η ηθική, η ικανοποίηση και η διάθεση των εκπαιδευτικών να μείνουν ή να αφήσουν το επάγγελμα»¹¹⁵, ενώ η υποστηρικτική ηγεσία που παρέχει στους εκπαιδευτικούς στόχους, κατευθύνσεις και προσφέρει ενθάρρυνση, συνεισφέρει τα μέγιστα στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Madlock (2008)¹¹⁶ καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, όταν οι ηγέτες επικοινωνούν αποτελεσματικά, οι «ακόλουθοί» τους απολαμβάνουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης, η οποία συνδέεται θετικά με την εργασιακή αποδοτικότητα. Επισημαίνει μάλιστα, ότι τα χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής και επικοινωνιακής ικανοποίησης οδηγούν στις απουσίες και την ανατροπή. Για να επιτευχθεί η αλλαγή αυτής της κατάστασης, προτείνει την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων βελτίωσης της επικοινωνιακής συμπεριφοράς στελεχών, ώστε να επιτευχθεί μεγαλύτερη ικανοποίηση και αυξανόμενη αποδοτικότητα των υπαλλήλων.

¹¹¹ Ross, L., Lufti, G.A. & Hope W. C. (2016). Ο.π. σ. 163.

¹¹² Ο.π. σ. 163.

¹¹³ Ο.π. σ. 163.

¹¹⁴ Ο.π. σ. 163.

¹¹⁵ Thibodeaux, Labat, Lee & Labat (2015), ό.π. σ. 163.

¹¹⁶ Madlock, P., (2008). *The link between leadership style, communicator competence and employee satisfaction*. Journal of Business Communication, January 2008, Vol. 45, No 1, pp. 61-78.

5. Η αμφίδρομη σχέση της επαγγελματικής δέσμευσης και της «αλλαγής»

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους ερευνητές θα μπορούσε να αποτελέσει μοχλό πίεσης προς την «αλλαγή» στην εκπαίδευση εν γένει και στην εκπαιδευτική πράξη, που συνδέεται με τις νέες θεωρητικές διδακτικές προσεγγίσεις, με την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση –ψηφιακών περιβαλλόντων και ψηφιακών εργαλείων, με την προώθηση της καινοτομίας, των εργασιακών δεξιοτήτων και εν τέλει της επαγγελματικής αποδοτικότητας.

Ουσιαστικά όταν ένας εκπαιδευτικός νιώθει επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση είναι ανοιχτός προς την πρόοδο και την αλλαγή. Παρακάτω θα εξετάσουμε τα μοντέλα αλλαγής, ώστε να ερμηνεύσουμε μέσα από αυτά κατά πόσον υφίσταται σχέση μεταξύ επαγγελματικής δέσμευσης/αφοσίωσης και αλλαγής.

5.1. Το μοντέλο τριών βημάτων (Three-step) του Lewin

Το μοντέλο αυτό του Lewin (1947) πραγματικά ανταποκρίνεται στο πώς οι εκπαιδευτικοί θα αλλάξουν –μάλλον πρέπει να ξεχάσουν ό,τι ήξεραν και έκαναν μέχρι τώρα στην τάξη τους, δηλαδή να ξεπαγώσουν την κατάσταση (unfreeze) και να αλλάξουν δηλαδή να αποδεχτούν και να ενστερνιστούν τη νέα κατάσταση. Πρέπει να αποδεχτούν την αλλαγή (change) ως παράγοντα παρακίνησης, ώστε να εγκαθιδρυθεί η καινοτομία και να γίνει –σε βάθος χρόνου- πρότερη μάθηση και να αποκρυσταλλωθεί (refreeze). Επίσης, τα γνωστικά μοντέλα του Lewin θεωρούνται εποικοδομητικά ως προς την αναγωγή της αλλαγής σε θεωρητική βάση: γνωστικός επαναπροσδιορισμός (cognitive redefinition), μίμηση και θετική ή αμυντική ταύτιση με ρόλο μοντέλο (imitation and positive or defensive identification with a role model) και scanning :

ενδοσκόπηση ή δοκιμασία και εμπειρική μάθηση (scanning: insight or trial and error learning)¹¹⁷.

5.2. Το μοντέλο Managed Learning του Schein

Ο Schein¹¹⁸ (1995) από την πλευρά του χρησιμοποιεί διευρυμένο το μοντέλο του Lewin για να εισάγει διαδικασίες που ονομάζει «managed learning», βασιζόμενος στις αρχές της κλινικής/κοινωνικής ψυχολογίας. Αναφέρει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά υποστηρίζεται από ευρύ πεδίο ορμητικών αλλά και περιοριστικών δυνάμεων και για να επέλθει αλλαγή, αυτή το δυναμικό πεδίο πρέπει να αλλάξει μέσω περίπλοκων ψυχολογικών περιστάσεων, αφού συχνά σημειώνεται ότι προσθέτοντας απλώς μια ωθητική δύναμη προς την αλλαγή, παράγεται άμεση αντίδραση για να διατηρηθεί η ισορροπία. Αυτή η ισορροπία μπορεί εύκολα να κινηθεί με την αφαίρεση των περιοριστικών δυνάμεων αφού υπάρχουν ήδη στο σύστημα ωθητικές δυνάμεις.

Αναφερόμενος δε στο μοντέλο του Lewin υποστηρίζει ότι το πρώτο στάδιο (unfreezing) εμπεριέχει τρεις διαδικασίες : τη δυσσαποδοχή, την επαγωγή στην ενοχή ή το άγχος επιβίωσης και τη δημιουργία ψυχολογικής ασφάλειας ή υπέρβασης του άγχους μάθησης¹¹⁹. Σημειώνει δε ότι για να γίνει αποδεκτή η επερχόμενη αλλαγή, πρέπει να δεχτούμε την πληροφορία και να τη συνδέσουμε με κάτι το οποίο μας ενδιαφέρει. Εγείρεται το άγχος επιβίωσης που επιφέρει την ενοχή. Η αντίδραση συνήθως είναι το άγχος της μάθησης, η εκ βαθέων περιοριστική δύναμη που μπορεί να υπερκεράσει τη δυσσαποδοχή, να παράγει την αλλαγή και να οδηγήσει στην ψυχολογική ασφάλεια. Γενικά, ο Schein θεωρεί ότι το μοντέλο του Lewin οδηγεί στην ενδοσκόπηση και σε νέες θεωρήσεις που εμπλουτίζουν τη θεωρία της αλλαγής με νέες δυναμικές, πιο κατανοητές και διαχειρίσιμες. Επίσης, θεωρεί ότι η διάγνωση και η παρέμβαση με σκοπό την αλλαγή, αποτελούν αλληλένδετες έννοιες και ότι κάθε διαγνωστική πράξη θεωρείται παρέμβαση.

¹¹⁷ Schein, E. H.(1995).

¹¹⁸ Schein, E. H.(1995). Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. *Systems Practice*, (Ed.) Susan Wheelan, pp. 5-10.

Διαθέσιμο:<http://www.edbatista.com/files/2016/Edgar-Schein-Kurt-Lewins-Change-Theory.pdf>

¹¹⁹ Μετάφραση με δική μας φροντίδα.

Η κλινική μελέτη του Schein στην τάξη¹²⁰ απέδειξε ότι τα σημαντικότερα σημεία για την επιτυχία της διαχείρισης της αλλαγής είναι η εργασία σε πραγματικό project, η δικτύωση μεταξύ των συμμετεχόντων, η ανατροφοδότηση, η προσωπική εμπλοκή και η συναίσθηση ότι συνεισφέρουν πραγματικά στον οργανισμό προέλευσης των συμμετεχόντων, οι ρεαλιστικοί στόχοι στο χρονοδιάγραμμα. Ο ρόλος του επικεφαλής καθορίζεται ως εμπνευστής, δάσκαλος, κινητοποιός, αρχηγός και σύμβουλος, ο οποίος ορίζει τη δομή, τις δραστηριότητες, τους κανόνες και το κίνητρο. Σε δεύτερη φάση παρατηρεί, και αναλύει, ανατροφοδοτεί χρησιμοποιώντας τα μοντέλα Beckhard/Harris και Lewin/Schein. Καταλήγει ότι οι σημαντικές αλλαγές αναπόφευκτα συνεπάγονται βαθιές προϋποθέσεις αλλαγής κουλτούρας. Για να συμβεί αυτό, πρέπει να εκτεθούμε σε διαφορετικές κουλτούρες για να κατανοήσουμε αυτές τις δυναμικές, ώστε να καταλήξουμε να ορίσουμε την αλλαγή καλύτερα ως μάθηση.

5.3. Θεωρίες περιπλοκότητας (Complexity Theories) σε σύγκριση με το μοντέλο του Lewin, του B. Burnes¹²¹

Τη δεκαετία του 1980 αναδύθηκε αμφισβήτηση και κριτική όσον αφορά το κατά πόσον είναι συμβατό το μοντέλο του Lewin – θεωρήθηκε απλό, γραμμικό με στατική θεώρηση σαν παγάκι (Kanter *et al.* 1992: 10) - με τη νέα εποχή της ριζικής οργανωτικής αλλαγής¹²².

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, οι θεωρητικοί της περιπλοκότητας αναφέρονται σε οργανισμούς οι οποίοι βασίζονται σε μη-γραμμικά συστήματα και λειτουργούν στο χείλος του χάους, γι' αυτό υπόκεινται σε συνεχείς καινοτομίες και σε διαδικασία αντανεκλαστικών αυτο-αλλαγών¹²³ και αυτό-οργάνωσης, ώστε μπορούν να επιζήσουν. Επίσης, αναφέρεται ότι η δημιουργικότητα και η αύξηση του μεγέθους του οργανισμού

¹²⁰ Schein, E. H. (1960). Kurt Lewin in the classroom: Teaching the management of planned change. *Systems Practice*, (Ed.) Susan Wheelan, p. 17.

¹²¹ Burnes, B., (2004). Kurt Lewin and complexity theories: back to the future? *Journal of Change Management*, vol. 4, No 4, pp. 30-325.

¹²² Peters and Waterman, 1982; Wilson, 1992; Dawson, 1994; Buchanan and Storey, 1997; Hatch, 1997, στο Burnes, (2004), ό. π., σ. 310.

¹²³ Lewis, 1994; Stickland, 1998; MacIntosh and MacLean, 1999, 2001; Hayles, 2000; Macbeth, 2002; Stacey, 2003, στο Burnes, (2004), ό. π., σ. 310.

ευνοείται τα μέγιστα, όταν το πολύπλοκο σύστημα λειτουργεί στο χείλος του χάους¹²⁴.

Στα περίπλοκα συστήματα εγείρεται η έννοια της τάξης, καθώς θεωρείται ότι η λειτουργία απλών κανόνων που εξασφαλίζουν την τάξη, επιτρέπει στα αυτό-οργανούμενα μη γραμμικά συστήματα να επιβιώνουν, ακόμα και σε περιβαλλοντικές συνθήκες συνεχούς αλλαγής. Ο Stacey (2003)¹²⁵ περιέγραψε την κατάσταση τάξης-αταξίας ως κατευθυνόμενη αστάθεια (bounded instability). Η διαδικασία αλλαγής στα περίπλοκα συστήματα απορρίπτει τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος, το top-down management. Εστιάζει στη διαχείριση της φύσης της ιεραρχίας και του ελέγχου, αλλά και στη δημιουργία μικρών αλλαγών ώστε να επιτευχθούν οι μεγαλύτερες (Morgan, 1997). Οι Brown και Eisenhardt (1997:29) υποστηρίζουν ότι οι οργανισμοί μπορούν να επιζήσουν μόνο μέσα σε άκρως ανταγωνιστικά περιβάλλοντα, μέσω συνεχών καινοτομιών, σχετικών με σύγχρονη επικοινωνία και λίγους αλλά άκρως εξειδικευμένους κανόνες.

Άλλοι θεωρητικοί¹²⁶ υποστηρίζουν ότι πρέπει να εγκαταλειφθεί η διαχείριση top-down και στο στυλ διατάσσω-και-ελέγω και να υιοθετηθούν οργανωτικές δομές πιο ευέλικτες, με μεγαλύτερη εμπλοκή των υπαλλήλων ως απαραίτητη για την επιτυχία. Κοινό έδαφος με το μοντέλο του Lewin Σχεδιασμένη αλλαγή (Planned change) και των θεωριών περιπλοκότητας υποδεικνύουν θεωρητικοί¹²⁷ στα παρακάτω σημεία:

- Η θεώρηση της αυτό-οργάνωσης των περίπλοκων θεωριών συνδέεται με την ομαδική μάθηση που αποτελεί τον πυρήνα της διαδικασίας αλλαγής του Lewin, μέσω της σύστασης απλών κανόνων που εξασφαλίζουν την τάξη¹²⁸.
- Η διαδικασία αλλαγής κατά τον Lewin αναφέρεται σε σημαντικά σημεία συμπεριφοράς της ομάδας μέσα οργανισμούς και κοινωνίες, ώστε να δημιουργηθούν αυτό-διαχειριζόμενες ομάδες. Πρόκειται για την επίτευξη σημαντικών αλλαγών σε επίπεδα ομάδων και όχι μεγάλης κλίμακας αλλαγές. Οι θεωρητικοί της περιπλοκότητας επίσης αναγνωρίζουν αυτούς τους τύπους αλλαγής ως τους πλέον ωφέλιμους (“third kind” of change, Brown and Eisenhardt, 1997).

¹²⁴ Frederick, 1998; Jenner, 1998; Kauffman, 1993; Lewis, 1994; στο Burnes, (2004), ό. π., σ. 315.

¹²⁵ Stacey (2003). Στο Burnes, (2004), ό. π., σ. 315.

¹²⁶ Handy, 1989; Kanter, 1989, 1997; Peters, 1989, 1993, 1997; Kotter, 1996; Kanter et al., 1997, στο Burnes, (2004), ό. π., σ: 317.

¹²⁷ Back, 1992; Tschacher and Brunner, 1995; Kippenbergerm 1998a; MacIntosh and Maclean, 2001; Elrod and Tippet, 2002, στο Burnes, (2004), ό. π., σ: 319.

¹²⁸ Ομοιότητα μεταξύ της άποψης σταθερότητας “quasi-stationary equilibrium” του Lewin και της προοπτικής “order-disorder” των θεωρητικών της περιπλοκότητας.

- Οι θεωρητικοί MacIntosh και MacLean (2001)¹²⁹ επέστησαν την προσοχή στην προσέγγιση του Lewin 3-βήματα (3-step approach to change), αναγνωρίζοντας το κοινό πεδίο για την επίτευξη αλλαγής μέσω αναγνώρισης των δομών των ομάδων, της συμπεριφοράς και των συνηθειών τους, ώστε να δημιουργηθούν καταλληλότερες. Αυτή η πρακτική θα μπορούσε να ονομαστεί δημιουργία κανόνων για την εξασφάλιση της τάξης.

5.4. Το μοντέλο Eight-Step του Kotter¹³⁰

Πρόκειται ουσιαστικά για διεύρυνση του μοντέλου του Lewin σε κλίμακα οκτώ βαθμίδων:

Επιβάλλω την αίσθηση του επείγοντος, Δημιουργώ τον αρχηγικό συνασπισμό, Αναπτύσσω όραμα και στρατηγική, Επικοινωνώ το όραμα της αλλαγής, Ενδυναμώνω τη δράση στην ευρεία βάση, Προκαλώ βραχυπρόθεσμες νίκες, Σταθεροποιώ στόχους και παράγω περισσότερες αλλαγές, Εγκαθιδρύω νέες προσεγγίσεις στην κουλτούρα.

Σε αυτό το μοντέλο βασίστηκαν άλλα μοντέλα που αποτελούν παραλλαγές.

5.5. Το μοντέλο της Αλλαγής (Six-step Change model)¹³¹

Αυτό το μοντέλο ακολουθεί μια λογική ακολουθία έξι βημάτων για να δημιουργήσει θετική, αποτελεσματική και διαρκή αλλαγή:

Αμφισβητώ την παρούσα κατάσταση, Εναρμονίζω και ευθυγραμμίζω την ηγεσία, Ενεργοποιώ τη δέσμευση, Καλλιεργώ και τυποποιώ ένα σχέδιο, Καθοδηγώ την εφαρμογή, Αξιολογώ και θεσμοθετώ την αλλαγή.

Σε κάθε βήμα προτείνονται εργαλεία και τεχνικές που προορίζονται να βελτιώσουν τις δεξιότητες του χρήστη ως φορέα αλλαγής ή ηγέτη αλλαγής. Αυτά τα έξι βήματα

¹²⁹ Στο Burnes, (2004), ό. π., σ. 319.

¹³⁰ Kotter, J., P., (1995). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press, 1996.

¹³¹ Kotter, J., P., (1995). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press, 1996.

μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κύκλο ή σπирάλ, ώστε να καταδεικνύεται η συνεχής διαδικασία της αλλαγής ενός οργανισμού, ο οποίος κινείται προς ένα ανώτερο επίπεδο επίδοσης.

5.6. Ο φορέας αλλαγής στην εκπαίδευση

Ο Fullan¹³², εστιάζει στο φορέα αλλαγής μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, εντοπίζοντας το πρόβλημα στην προϋπάρχουσα κουλτούρα του σχολείου και στη δυσκολία αυτή να αλλάξει, ώστε να επιτευχθούν υψηλού επιπέδου κουλτούρες στα σχολεία, σε ευρεία κλίμακα. Πρόκειται για τη βούληση να κλείσει το κενό μεταξύ υψηλού και χαμηλού επιπέδου αποδοτικότητας, μέσω της μείωσης του άχρηστου φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, της αύξησης του χρόνου επικοινωνίας, ώστε να δημιουργηθεί αποτελεσματική ηγεσία/διαχείριση σε όλα τα επίπεδα. Το κλειδί για τη βελτίωση της αποδοτικότητας και την επίτευξη της αλλαγής είναι η βελτίωση των ανθρωπίνων σχέσεων.

Ο ίδιος επισημαίνει επίσης «ότι στους εκπαιδευτικούς πρέπει να επικοινωνούνται κάθε είδους καινοτόμες ιδέες ώστε να βελτιώνουν το έργο τους, αλλά χωρίς να υιοθετούνται προγράμματα που περιθάλπουν την εξάρτηση μεταξύ καθηγητών και ανωτέρων και χωρίς να αλλάξει η κουλτούρα του σχολείου, η προσπάθεια αλλαγής θα αποτύχει»¹³³. Τονίζει ότι «η αλλαγή στην εκπαίδευση είναι τεχνικά εύκολη και κοινωνικά σύνθετη»¹³⁴. Ο Lavelle (1984)¹³⁵ επισημαίνει ότι «οι καινοτομίες είναι πιθανότερο να πετύχουν όταν θεωρούνται αναγκαίες από τους εντός του σχολείου και όχι από τους εκτός».

Η συνεργασία, η διάχυση της γνώσης, η πληροφορία που επεξεργάζεται ώστε να γίνει γνώση και χρησιμοποιείται για την επίλυση προβλημάτων και την επίτευξη στόχων,

¹³² Fullan, M., (2003). Change agent. *National Staff Development Council*, 24(1), 55-58. Διαθέσιμο: <https://learningforward.org/publications/jsd/jsd-blog/jsd/2003/01/01/jsd-winter-2003-how-educators-learn#.UIiywoU7Yn8>

¹³³ Fullan, M., (2003), ό.π. σ. 57.

¹³⁴ Ο. π.

¹³⁵ Lavelle, M., (1984). “The role of consultancy and OD in innovation in education”, *School Organization*, Vol. 4, No 1, p. 161, στο Everard, K.B. & Morris, G., (1996). *Effective school management*, Paul Chapman Publishing Ltd. London.

η αλλαγή της κουλτούρας που εγκαθιδρύει κανόνες και συνεχή διάδραση, αποτελούν στοιχεία μιας κοινωνική διαδικασίας, ώστε η γνώση να γίνει σοφία.

5.7. Σύνδεση επαγγελματικής δέσμευσης και «αλλαγής»

Η μελέτη των παραπάνω αναφερθέντων μοντέλων αλλαγής, αναφορικά με τον προβληματισμό που θέσαμε, την σχέση με την επαγγελματική δέσμευση/αφοσίωση των εκπαιδευτικών αλλά και την αποδοχή της εκάστοτε επικείμενης «αλλαγής» από τους καθηγητές, μας οδήγησε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Η διαδικασία της επικοινωνίας της επερχόμενης αλλαγής, αναφορικά με τον επαγγελματικό τομέα, του ανθρώπινου δυναμικού δηλ. τους εκπαιδευτικούς στην παρούσα περίπτωση θεωρείται σημαντικότερη, αφού προετοιμάζει το έδαφος, δεσμεύει ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς καθώς τους παρέχει ένα κοινό στόχο, ένα όραμα. Αυτό το εναρκτήριο στάδιο, στην ελληνική πραγματικότητα συχνά δεν υπάρχει, ή τουλάχιστον η διάχυση της πληροφορίας γίνεται ίσως επιλεκτικά και δεν φτάνει στην ευρεία βάση.

Η ύπαρξη ενός κοινού οράματος, σύμφωνα με τον Fullan¹³⁶ αμβλύνει τις αντιστάσεις και μεταστρέφει τις αρνητικές γνώμες, δημιουργώντας τη διάθεση της προσωπικής συμμετοχής, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι. Όπως ο ίδιος μελετητής υποστηρίζει, «η συγκρότηση οράματος πρέπει να γίνεται με συλλογικότερο τρόπο, ενσωματώνοντας τα οράματα όλων των καθηγητών, ώστε να κερδίζουμε την αφοσίωση ολόκληρου του οργανισμού κατά το στάδιο της εφαρμογής». Επομένως, η επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση επιτυγχάνεται μέσω του καθορισμού των κοινών στόχων, του κοινού οράματος.

Επισημαίνεται επίσης ότι σε κάθε περίπτωση, πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι τεχνικές για την αποδοχή και την εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος, ώστε να εκπληρωθούν οι στόχοι. Συγκεκριμένα, πρέπει να ευαισθητοποιηθούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί για να αποδεχτούν και να ξεκινήσει η εφαρμογή του εκάστοτε προγράμματος, γεγονός που εγείρει την επαγγελματική τους δέσμευση και αφοσίωση.

¹³⁶ Ο.π. σσ. 57-59.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

Επομένως, είναι σημαντικό η διαδικασία αλλαγής να εστιάσει στο συναισθηματική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, στον εφησυχασμό τους, ώστε να επιτευχθούν θετικές συμπεριφορές και τελικά αποδοχή, μέσω της κοινοποίησης του σχεδιασμού της αλλαγής. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ασφαλείς και κατ' επέκταση δεσμευμένοι με τον κοινό στόχο.

Συμπεραίνεται ότι το μοντέλο του Lewin – και οι παραλλαγές που στη συνέχεια εμφανίστηκαν – προσφέρει θετικές υπηρεσίες για την εφαρμογή της επερχόμενης αλλαγής και της σύνδεσής της με την επαγγελματική αφοσίωση, εστιάζοντας όμως ιδιαίτερα στα συναισθήματα του ανθρώπινου δυναμικού, τη βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων μέσω της διάχυσης της πληροφορίας και των καλών πρακτικών, ώστε να αλλάξει η κουλτούρα της τάξης και του σχολείου ευρύτερα - όπως ο Fullan πρεσβεύει, γεγονός που θα πρέπει να οδηγεί στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του δημόσιου σχολείου.

Ο Fullan (2011)¹³⁷ επισημαίνει εξάλλου ότι το βασικό διακύβευμα είναι η αλλαγή κουλτούρας και ότι πρόκειται γενικά περί κινητοποίησης των μαζών : «Το μεγάλο πρόβλημα της αλλαγής είναι πως μπορούμε να κινητοποιήσουμε τον κόσμο να βελτιώσει μια κατάσταση, ενώ πολλοί από αυτούς δεν το θέλουν. Πώς να αλλάξουμε τα μυαλά τους;» και δηλώνει ως λέξη-κλειδί την εμπειρία, εξηγώντας ότι μόνον μέσω της εμπειρίας μπορεί να υπάρξει η πραγματική βελτίωση. Η πραγματική κινητοποίηση μπορεί να συμβεί μόνον εάν εμπλακούν προσωπικά τα άτομα και μάλιστα εάν τα βοηθήσουμε να επιτύχουν κάτι το οποίο ποτέ πριν δεν είχαν, τότε η κινητοποίηση αυξάνει στο έπακρο. Ο Fullan σημειώνει ότι οι ηγέτες δεν μπορούν να θεωρούνται επιτυχημένοι χωρίς τη συλλογική δέσμευση και την επινοητικότητα της ομάδας. Επομένως η ενδυνάμωση της κινητοποίησης είναι το ουσιαστικό καθήκον του ηγέτη της αλλαγής. Η σφυρηλάτηση της κουλτούρας των ομότιμων ώστε να οδηγηθεί μια ομάδα στη διαδικασία αλλαγής και να καταλήξει στην ένθερμη δέσμευση, περιστρέφεται γύρω από τον συλλογικό ενστερνισμό και ενδεχομένως αυτός αποτελεί το εναρκτήριο λάκτισμα.

Στο σύγχρονο περικείμενο, εγείρεται η ανάγκη η ηγεσία των σχολικών μονάδων να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς στην εμπλοκή τους στην αρχηγία ομάδων, στη λήψη

¹³⁷ Fullan, M., (2011). *Motivate the Masses: Experiencing is Believing*. September 2011. <https://michaelfullan.ca/articles/>

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

αποφάσεων, με στόχο αυτές να βελτιώνονται και να γίνονται θεσμικά αποτελεσματικές.

Γενικά, μπορούμε επίσης να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που μοιράζονται την υπευθυνότητα της ηγεσίας αφενός έχουν υψηλά επίπεδα δέσμευσης και εργασιακής αποδοτικότητας, συνεισφέροντας στις υψηλές επιδόσεις των μαθητών τους, ενώ είναι φερέλπιδες υποψήφιοι ανάληψης ηγετικών εκπαιδευτικών θέσεων (Επαγγελματικός Οργανισμός των Εκπαιδευτικών της Γεωργίας-Η.Π.Α. (2006).

6. Το προφίλ του επαγγελματικά δεσμευμένου εκπαιδευτικού

Οι Charlier *et al.* (2012)¹³⁸ σημειώνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού επηρεάζεται από την ανάπτυξή του στη διδακτική πρακτική και ότι η επαγγελματική του ανάπτυξη αποτελεί μια διαδικασία δυναμικής αλλαγής, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός λαμβάνει ενεργό μέρος ανάλογα με το προσωπικό του σύστημα αξιών και τη στάση του καθώς και τις εμπειρίες που έχει βιώσει.

Η Peltier (2012)¹³⁹ με τη σειρά της έχει ερευνήσει τη σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την εισαγωγή της καινοτομίας στη διδακτική πράξη. Η ίδια θεωρεί πολύ σημαντικό το γεγονός ότι κατά τη διδακτική πράξη, μέσω της χρήσης ενός «υβριδικού» συστήματος¹⁴⁰ ένταξης των Νέων Τεχνολογιών, τροποποιείται ένας αριθμός αναπαραστάσεων που συνδέονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, κυρίως η σχέση με τα περιεχόμενα και τις πηγές, αλλά και η σχέση με τους μαθητές και τη μάθησή τους, και επομένως η ένταξη αυτού του συστήματος συμμετέχει στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ίδια ερευνήτρια τεκμηριώνει ότι στην ουσία οι νέες αναπαραστάσεις που παράγει η εμπειρία της χρήσης αυτού του συστήματος επηρεάζουν την πρόθεση δέσμευσης και συνεισφέρουν στον προβληματισμό του εκπαιδευτικού ως προς τις πρακτικές που χρησιμοποιεί –και το σύστημα αξιών που τις διέπει– και που τον ωθούν προς την ανάπτυξή του.

Οι Perraya και Peltier προσδιορίζουν αυτές τις διεργασίες ως «στάση προδιάθεσης». Πρόκειται στην ουσία για τροποποίηση των τρόπων οργάνωσης του χώρου, του χρόνου, των περιεχομένων, των μαθητών μέσω της εμπειρίας χρήσης νέου συστήματος, πράγμα που οδηγεί στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας και της μάθησης.

¹³⁸ Charlier, B. *et al.* (2012). Dispositifs de formation hybride : quels effets sur le développement professionnel des enseignants ? In : Bélair. Actes du 27^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières ; pp. 3-7.

¹³⁹ Peltier, C. (2012). La dynamique de l'engagement: présentation d'un cadre d'analyse pour l'étude des effets et des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel des enseignants. In Bélair. Actes du 27^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, pp. 8-9.

¹⁴⁰ Peltier, C. (2012). Πρόκειται για την εφαρμογή συνδυασμού διδασκαλίας εξ αποστάσεως μέσω εκπαιδευτικής πλατφόρμας και διά ζώσης διδασκαλίας, σε τεχνολογικά περιβάλλοντα της πληροφορίας και της επικοινωνίας για την εκπαίδευση, στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος HY-SUP, <http://hy-sup.eu>.

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της δέσμευσης κατέχει μια θέση-κλειδί στη δυναμική της αλλαγής της επαγγελματικής ανάπτυξης, διότι καθορίζει τους όρους πρόθεσης της πράξης, την εκπλήρωσή της και τις επιπτώσεις της στο γνωστικό και συμπεριφοριστικό τομέα του ατόμου, ενώ η στάση του δηλαδή τα πιστεύω, οι αξίες και οι προδιαθέσεις, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο και την ένταση της δέσμευσής του (Peltier, 2012)¹⁴¹.

Επομένως, όπως η ίδια ερευνήτρια επισημαίνει, το θεώρημα «η δέσμευση αποτελεί μοχλό της επαγγελματικής ανάπτυξης» άπτεται τριών θεωριών της κοινωνικής ψυχολογίας : τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας (Festinger, 1957), τη θεωρία της δέσμευσης (Kiesler, 1971) και τη θεωρία του εξορθολογισμού των συμπεριφορών (Beauvois & Joule, 1981). Αυτές οι θεωρίες καταλήγουν στο ότι η εσωτερική αρμονία είναι απαραίτητη για την ευεξία του ατόμου, ενώ η ψυχολογική πίεση που παράγεται από συμπεριφορές αντίθετες με τις αξίες του ατόμου, χρήζει εξισορρόπησης ώστε να επανέλθει η πρότερη αρμονία. Αυτή η αναρρύθμιση μπορεί να εφαρμοσθεί στη συμπεριφορά ή στις αξίες, ενώ η πράξη αναρρύθμισης διαταράσσει τις πεποιθήσεις σε σημείο να τις τροποποιεί. Επομένως οι τελευταίοι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο εξορθολογισμός προσανατολίζεται περισσότερο προς μια προσαρμογή των αξιών παρά προς μια τροποποίηση της συμπεριφοράς. Η ταυτοποίηση των αιτιών –εσωτερικών και εξωτερικών- του ασυνείδητου θα επιτρέψει στο άτομο να δώσει νόημα και να αιτιολογήσει την υποσυνείδητη συμπεριφορά του. Η δέσμευση με αυτό τον τρόπο έχει επιπτώσεις στο γνωστικό (Festinger) και συμπεριφοριστικό (Kiesler, 1971)¹⁴² τομέα.

Από τη διασταύρωση των αξόνων επαγγελματισμός-διά βίου επένδυση-εκπαίδευση προκύπτουν τέσσερα προφίλ εκπαιδευτών, τα οποία ο Garena (2010:49-50)¹⁴³ περιγράφει ως εξής:

- Ο χαρισματικός εκπαιδευτής [charismatique] (βρίσκεται μεταξύ της κινητοποίησης και του ατομισμού), του οποίου το έργο αφορά στα προσωπικά του προτερήματα και δεν έχει επαληθευθεί

¹⁴¹ Peltier, C. (2012), ό.π. σ. 553.

¹⁴² Peltier, C. (2012), ό.π. σσ. 553-554.

¹⁴³ Garena, G. (Ed.), (2011). “Ci puo affezionare al lavoro sociale ? ». Animazione Sociale, 249, pp. 37-81.

- Ο γραφειοκράτης εκπαιδευτής [bureaucrate] (βρίσκεται μεταξύ της κανονικότητας και του τεχνικισμού (technicisme) θέτει εαυτόν ως απλός και πιστός εκτελεστής των διαδικασιών
- Ο εκπαιδευτής οδηγητής [coach] (βρίσκεται μεταξύ του ατομισμού και του τεχνικισμού), ο οποίος αναζητεί νέες μεθόδους και τεχνικές για να αυξήσει τις δεξιότητες ενθαρρύνοντας τη συνεχή ανάπτυξη του ατόμου
- Ο μαχόμενος εκπαιδευτής [militant] (βρίσκεται μεταξύ της κανονικότητας και της κινητοποίησης), ο οποίος συνδυάζει την έντονη εμπλοκή με την έντονη ένταξη τόσο σε πολιτικό όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο.

Για να προσδιορισθούν οι τρόποι της δέσμευσης των εκπαιδευτικών, η Robin (2011)¹⁴⁴ προτείνει ένα ενδιαφέρον μοντέλο βασισμένο στις έρευνες των Van Zanten, Grosperion, Kherroubi, Robert & Peignard (2002), στο οποίο αναφέρεται και η Peltier. Η Robin διακρίνει αρκετές «στάσεις δέσμευσης» που προέρχονται από τη διασταύρωση του τύπου και του βαθμού της δέσμευσης:

α) η φυγή, αντιπροσωπευτική μιας έντονης ατομικής μη δέσμευσης, β) η αποχώρηση, τύπος περιορισμένης μη δέσμευσης οι λόγοι για την οποία μπορεί να είναι πολλοί (εθελοντική ή επιβεβλημένη επιλογή από τις περιστάσεις), γ) η παρατήρηση, ουδέτερος τύπος που χαρακτηρίζει τα ελάχιστα ενεργά άτομα ως προς τη δέσμευση, δ) η αντίσταση (τύπος συλλογικής μη δέσμευσης), ε) η εμπλοκή (ισχυρή ατομική δέσμευση προς την τάξη), στ) η κινητοποίηση, (ισχυρή συλλογική δέσμευση προς τον οργανισμό).

6.1. Η δημόσια εικόνα και η κρυφή όψη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος

¹⁴⁴ Robin, J. M., (2011). Les formes de l'engagement professionnel des enseignants. Saisit sur : <http://www.nouvellesdirections.fr>. Στο Παπακωνσταντίνου Γ. & Παπακωνσταντίνου Α.-Α. (2017), σ. 65-66.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

Η δημόσια εικόνα ενός επαγγέλματος αποτελεί ένα διακύβευμα μείζονος μεγέθους τόσο για τους επαγγελματίες όσο και για τους οργανισμούς που συνδέονται με αυτό και κατέχουν την ευθύνη της στελέχωσης. Η δημόσια εικόνα κάνει ένα επάγγελμα ορατό, καταδεικνύει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του, διαμορφώνει τη φήμη, το γόητρο, τη δύναμη των μελών του αλλά και –κατά κανόνα- τα έσοδα. Όσον αφορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η δημόσια εικόνα και το «όνομά του» συχνά συγχέεται με τη δημόσια εικόνα της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Perrenoud (1995)¹⁴⁵ «υπάρχει διάσταση μεταξύ όσων λέγονται δημοσίως και αποτελούν μέρος της αλήθειας και όσων βρίσκονται στο κέντρο της παιδαγωγικής πρακτικής αλλά δεν μπορεί να λεχθούν δημοσίως, με σκοπό να ελαχιστοποιηθεί η συμμετοχή του οργανισμού σε λάθη, αποτυχίες». Ο ίδιος ερευνητής και καθηγητής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης, αναλύοντας τα «ανείπωτα»¹⁴⁶ του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, καταδεικνύει δέκα παράγοντες:

Το φόβο, την αρνούμενη έλξη, την ντροπιαστική εξουσία, την παντοδύναμη αξιολόγηση, το δίλημμα της ευταξίας, η συμμετοχή του αναποτελεσματικού μαστορέματος, η αμφίβολη απομόνωση, η ανία της ρουτίνας, το ανομολόγητο χάσμα, η ελευθερία χωρίς υπευθυνότητα.

Συνοπτικά, παρατίθενται τα βασικά χαρακτηριστικά τους, σύμφωνα με την ανάλυση του ίδιου στοχαστή:

Φόβος για τυχόν ακραίες καταστάσεις ιδιαίτερα σε σχολικές μονάδες σε περιοχές πληττόμενες από την αστική κρίση (επιθέσεις, λάστιχα αυτοκινήτου σκασμένα, απρόβλεπτα περιστατικά στην τάξη αλλά και με τους γονείς, ισχυρές αντιστάσεις έναντι της εξουσίας και ποινών, λεκτικές επιθέσεις από γονείς, εμπλοκή σε διαπροσωπικές σχέσεις υψηλού κινδύνου).

Η αρνούμενη έλξη αποτελεί σημαίνοντα παράγοντα στον εκπαιδευτικό κόσμο που διέπεται από πουριτανισμό και η αγάπη περιορίζεται σε μητρική και πατρική, καθώς πρέπει οι νέοι μαθητές να προστατευθούν και η έλξη περιορίζεται στην πνευματική και

¹⁴⁵ Perrenoud, Ph. (1996). Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris ; ESF. 1996, chapitre III.

¹⁴⁶ Les non dits, τα ανείπωτα, όσα δεν λέγονται. Η μετάφραση έγινε με δική μας ευθύνη.

εγκεφαλική επικοινωνία. Επομένως, έλκω στην εκπαιδευτική πράξη σημαίνει ευνοώ την μεταβίβαση της γνώσης, το κλίμα, τον συναγωνισμό, το συναίσθημα, την έκπληξη.

Η ντροπιαστική εξουσία αναφέρεται στον τρόπο άσκησής της, όπου χρησιμοποιείται συχνά απειλή και βία για να επανέλθουν στην τάξη οι μαθητές, γεγονός που αρνούνται οι εκπαιδευτικοί, αποδεχόμενοι ότι δεν έχει κανένα παιδαγωγικό χαρακτήρα αυτή η πρακτική, αλλά ομολογούν ότι αποτελεί αναγκαίο κακό, παράμετρο της διδασκαλίας και της ισονομίας, καθώς πρέπει να καθοδηγήσουν τους μαθητές και να τους χαράξουν το σωστό δρόμο.

Η παντοδυναμία της αξιολόγησης συνδέεται με «μια ευχαρίστηση που προέρχεται από την κόλαση και που δεν τολμάμε να δούμε κατάματα» σύμφωνα με τον Ranjard (1984)¹⁴⁷, καθώς είναι γεγονός ότι αναπαραγάγουμε ασυνείδητα αυταρχικά μοτίβα βιωμένα από την παιδική ηλικία στην εκπαίδευση. Αλλά όπως ο Perrenoud αναφέρει, «δεν χρειάζεται γενίκευση, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τη βαθμολόγηση και κάθε άλλη κατάταξη και πραγματικά υποφέρουν απέναντι στην αντίφαση αυτή του ρόλου τους».

Ο ίδιος διευκρινίζει ότι το δίλημμα της ευταξίας αναφέρεται σε δύο τάσεις διαχείρισης της εκπαιδευτικής πράξης.

Το αναποτελεσματικό «μαστόρεμα» που αναφέρει ο Perrenoud (1993c) συνδέεται με την πεποίθηση του κόσμου ότι ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του πάντοτε τα εργαλεία, δηλαδή τα διδακτικά μέσα και τα μέσα αξιολόγησης που αρμόζουν, είτε χρησιμοποιώντας τα σχολικά εγχειρίδια και προτείνοντας τις συγκεκριμένες ασκήσεις από αυτά, χωρίς να τις προσαρμόζει ανάλογα με το εκάστοτε μαθητικό κοινό, είτε λαμβάνοντας υπόψη την πραγματικότητα της τάξης, τροποποιεί και βελτιώνει κατά βούληση τα εκπαιδευτικά προγράμματα και χρησιμοποιεί κάθε διδακτικό μέσον, ώστε να επιτυγχάνεται η διδακτική πράξη.

Ο ίδιος στοχαστής αναφέρει ότι

Η αμφίβολη απομόνωση αναφέρεται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει ότι θέλει στην τάξη, μόλις κλείσει την πόρτα πίσω του, που αποτελεί ένα είδος προστασίας αλλά και μια αίσθηση πλήρους αυτονομίας. Έχει

¹⁴⁷ Perrenoud, 1996. Ο.π. σ.7.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

παρατηρηθεί ότι ο εκπαιδευτικός τότε πράττει λίγο πολύ αυτό που η σχολική μονάδα και η κοινωνία του έχουν αναθέσει.

Όμως κάποιοι που εκδηλώνουν σκεπτικισμό σε κάθε ομαδική παιδαγωγική πρακτική και σε κάθε επαγγελματική συνεργασία, τονίζουν ότι αυτή τη συνθήκη αυτονομίας, δημιουργικότητας ή αποτελεσματικότητας συνδέεται με την ηθελημένη απομόνωση, γεγονός που κρύβει φόβο προς τη μεγαλύτερη επαγγελματική δέσμευση, φόβο για την ακούσια αλλαγή της παιδαγωγικής πρακτικής, φόβο ότι δεν θα διατηρηθεί η ατομική ταυτότητα.

Είναι γεγονός όμως, ότι η παιδαγωγική πρακτική και η διαχείριση της τάξης φέρουν τον εκπαιδευτικό αντιμέτωπο με ότι πιο προσωπικό, την ταυτότητά του, τη σχέση του με τον κόσμο, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του, ότι πιο αδιαμφησβήτητο και αδιαπραγμάτευτο.

Η ανία της ρουτίνας συναντάται σε εκπαιδευτικούς με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και συνεπικουρείται από την κούραση και την εξουθένωση. Σε αυτή την κατάσταση υπάρχουν και εξαιρέσεις, όπου εκπαιδευτικοί δημιουργούν «παιδαγωγικές περιπέτειες» συνεχώς. Όπως ο Perrenoud σημειώνει, «σε κάθε σχολική τάξη δεν λείπουν οι προκλήσεις, αρκεί ο εκπαιδευτικός να είναι έτοιμος να τις αντιμετωπίσει, να απαντήσει με σοβαρότητα. Το αίσθημα της ρουτίνας δεν συνδέεται με την έλλειψη προβλημάτων, αλλά προέρχεται από την οργάνωση της δουλειάς που επιτρέπει να αντιμετωπίζονται τα συνήθη προβλήματα και να αφήνονται τα υπόλοιπα στην τύχη τους, με το δυσάρεστο συναίσθημα ότι ίσως να μπορούσε να γίνει κάτι εάν...»

Το ανομολόγητο χάσμα αναφέρεται στην απόσταση μεταξύ της έρευνας και της πρακτικής, μεταξύ των κανόνων των ειδικών και αυτού που πραγματικά μπορεί να γίνει σε μια σχολική τάξη. Οι ειδικοί επιστήμονες σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα και διδακτικές πρακτικές και οι εκπαιδευτικοί είναι καταδικασμένοι να λειτουργήσουν έχοντας συνείδηση της άγνοιάς τους. Τα τελευταία χρόνια, έχει επαναπροσδιοριστεί ο επαγγελματικός ρόλος των εκπαιδευτικών και έχει ξεκινήσει ο διάλογος και η διαπραγμάτευση μεταξύ ειδικών, μαθητών, γονέων, τοπικών συλλόγων, ώστε να ευοδώνεται η συνεργασία και με άλλους ειδικούς –ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς. Παράλληλα, καλούνται οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται σε συχνή βάση ώστε να αναπτύσσουν δεξιότητες διαφοροποίησης και εξατομίκευσης του διδακτικού έργου, διαμορφωτικής αξιολόγησης, συνεργατικών μεθόδων, ενδυνάμωσης

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

και ενθάρρυνσης των μαθητών, διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και πολυεθνικότητας της τάξης, αλλά και των οικογενειών (Huberman, 1988 ; Perrenoud, 1995).

Η ελευθερία χωρίς υπευθυνότητα αναφέρεται σε ένα «ημι-επαγγελματισμό» των εκπαιδευτικών (Perrenoud, 1994b), ο οποίος διαπιστώνεται μεταξύ της υπαγωγής στους κανονισμούς του οργανισμού (ωράρια, προγράμματα, τρόποι αξιολόγησης, διδακτικές διαδικασίες) και την ανάληψη αυτονομίας, καθώς δεν είναι συγκεκριμένο σε ποιον τελικά λογοδοτούν οι εκπαιδευτικοί, στην ιεραρχία τους, στους μαθητές τους, στους γονείς των μαθητών τους, στους συναδέλφους τους, στην ίδια τους τη συνείδηση. Είναι επίσης δύσκολο να δοθεί συγκεκριμένη εικόνα για τη χρονική διάρκεια της απασχόλησης των εκπαιδευτικών με την εργασία τους –προετοιμασία και επιμόρφωση- εκτός σχολικής τάξης. Όπως ο ίδιος ερευνητής αναφέρει μεταξύ άλλων, για τη διατήρηση αυτού του status quo δηλ. την απουσία ελέγχου για τη διδακτική προετοιμασία αλλά και την επιμόρφωση, επιστρατεύεται από τους εκπαιδευτικούς η αδιαφάνεια ως προς τους τρόπους συνεργασίας μεταξύ τους, ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης των γονέων αλλά και ως προς τον τρόπο διαπραγμάτευσης με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, για να αντιμετωπίσουν τις προκαταλήψεις ότι εργάζονται λιγότερο, δεν κάνουν εμφανείς τις διδακτικές και επιστημονικές τους γνώσεις ή αποδίδουν στα προγράμματα μια ερμηνεία κατά το δοκούν, προσπαθούν από τη μια να μην εκτεθούν μέσω μιας αξιολόγησης και από την άλλη να διατηρούν το πέπλο της επαγγελματικής αδιαφάνειας.

Ο ίδιος ερευνητής καταλήγει ότι «εάν οι εκπαιδευτικοί ήταν ανοιχτότεροι ως προς το τι αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους και ως προς τις δεξιότητες που κινητοποιούν, ίσως οι γονείς και το κοινό να ήταν λιγότερο αφελείς και περιφρονητικοί».

7. Η Ένταξη Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη και η επαγγελματική δέσμευση

Καθώς η μετάβαση στον 21^ο αιώνα σηματοδοτήθηκε από τις αλλαγές που επέφερε η παγκοσμιοποίηση σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής, σημειώθηκε και μια εκ βάθρων μεταβολή των εκπαιδευτικών αναγκών και απαιτήθηκε η προσαρμογή της εκπαιδευτικής πράξης σε νέες συνθήκες, με προϋπόθεση τη δημιουργία κοινού πλαισίου που να απαντά στις ανάγκες της παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας.

Βασικός γνώμονας αυτού του πλαισίου είναι η κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη ατομικά και συνολικά και στο μικροσκόπιο τέθηκε ο όρος «ικανότητες» που μετονομάστηκε σε «δεξιότητες-skills». Όπως ο Ζέπος¹⁴⁸ αναφέρει

Όλες οι προσπάθειες οριοθέτησης των δεξιοτήτων από τους φορείς αυτούς¹⁴⁹ συγκλίνουν στο ότι οι πολίτες του 21^{ου} αιώνα θα πρέπει να διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων αξιοποίησης κοινωνικών και τεχνολογικών δομών που θα υποστηρίξουν τις διευρυμένες ανάγκες επικοινωνίας και επαγγελματικής ανάπτυξης. Έτσι, βασικό κοινό περιεχόμενο των ορισμών είναι η εκμάθηση και ενεργή χρήση ξένων γλωσσών και η δημιουργία και ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους στην ανταλλαγή και αξιοποίηση πληροφοριών και πραγματοποίησης επικοινωνίας σε παγκόσμιο επίπεδο μέσω της χρήσης εργαλείων των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας -εφεξής ΤΠΕ. Είναι σαφές και αναμενόμενο, ότι οι διαφοροποιήσεις στις κοινωνικές, πολιτιστικές και βιωματικές αντιλήψεις των διεθνών φορέων που παράγουν εκπαιδευτική πολιτική, θα

¹⁴⁸ Ζέπος, Δ., (2018). Νέοι γραμματισμοί και οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα για βιώσιμα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ, Επιμόρφωση Β'Επιπέδου ΤΠΕ, Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Ενότητα 7.2.2. (Α.Π.Σ.). ΙΕΠ, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

¹⁴⁹ Εκπαιδευτικός Τομέας UNESCO, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης ΟΟΣΑ.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

αντανακλώνται και στην ποικιλόμορφη περιγραφή των δεξιοτήτων που θεωρούνται σημαντικές για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα.

Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει αντιληφθεί την ανάγκη να εντάξει αυτές τις δεξιότητες στην εκπαιδευτική πράξη, σε κάθε βαθμίδα. Είναι πλέον γεγονός ότι «προωθείται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και της κοινωνικής και πολιτιστικής επίγνωσης»¹⁵⁰. Επιπλέον, συνδέεται η εκπαίδευση με την επιχειρηματικότητα, την παραγωγικότητα και την ανάπτυξη, την ατομική εξέλιξη με στόχο την επιτυχή κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη. Ο ΟΟΣΑ συνδέει την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα με την αγορά εργασίας προτείνοντας τρεις ικανότητες-κλειδιά: η χρήση εργαλείων με αλληλεπίδραση, η αλληλεπίδραση με ετερογενείς ομάδες και η αυτόνομη δραστηριότητα του ατόμου (Dede, 2010, σ. 56)¹⁵¹.

Η Μητσκοπούλου (2001)¹⁵² αναφέρει ότι «ο όρος γραμματισμός (literacy) περιλαμβάνει την έννοια του αλφαριθμητισμού αλλά είναι ευρύτερος από αυτόν καθώς αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας γλωσσικά, πολυτροπικά και πολυμεσικά κείμενα».

Η βασική ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής και η ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, δηλαδή ο παραδοσιακός γραμματισμός, έχει εξελιχθεί μέσω των διαφόρων θεωρητικών ρευμάτων και ερευνών (αυτόνομο μοντέλο του γραμματισμού Street 1984, ιδεολογικό μοντέλο του γραμματισμού, Street 1984) στην παραδοχή ότι, «ο γραμματισμός είναι κάτι ευρύτερο από ένα σύνολο δεξιοτήτων και αποτελεί μια κοινωνική πρακτική ενσωματωμένη στο πλαίσιο και την κοινωνία όπου εφαρμόζεται»¹⁵³.

Στη σημερινή εποχή της εκπαίδευσης, η έννοια του γραμματισμού ως προϊόν κοινωνικά και πολιτικά ενσωματωμένων πρακτικών, επεκτείνεται, ώστε να περιλαμβάνει και άλλα είδη γραμματισμών. Οι νέοι γραμματισμοί περιλαμβάνουν την

¹⁵⁰ Ζέπος, (2018). Ό.π., σ. 5.

¹⁵¹ Ζέπος, (2018), ό.π. σ. 6.

¹⁵² Μητσκοπούλου, Β., (2018), Γραμματισμός στην ξένη γλώσσα και ψηφιακός γραμματισμός. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ, Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ΤΠΕ, Συστάδα 7- Ξένες Γλώσσες. Ενότητα 7.2.1. (Α.Π.Σ.). ΙΕΠ, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

¹⁵³ Μητσκοπούλου, Β., (2018), ό.π. σ. 6.

ανάπτυξη ικανοτήτων και εστιάζουν σε διαφορετικές μορφές γραμματισμού. Τα είδη γραμματισμού τα οποία κυριαρχούν στη σύγχρονη εκπαίδευση και συμπληρώνουν την παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση καταδεικνύοντας την μεγάλη επίδραση των ψηφιακών τεχνολογιών και τις εξειδικευμένες ικανότητες γραμματισμού που απαιτείται για τη χρήση της προηγμένης τεχνολογίας, είναι τα εξής:

- Ψηφιακός γραμματισμός (η ικανότητα της επικοινωνίας με μία συνεχώς επεκτεινόμενη κοινότητα ως προς τη συζήτηση θεμάτων, τη συγκέντρωση πληροφοριών και την αναζήτηση βοήθειας)
- Τεχνολογικός γραμματισμός (η ικανότητα χρήσης των υπολογιστών και άλλων ψηφιακών μέσων για τη βελτίωση της μάθησης, της παραγωγικότητας και της απόδοσης)
- Οπτικός γραμματισμός (η ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και επικοινωνίας μέσω οπτικών εικόνων)
- Πληροφοριακός γραμματισμός (δηλ. η ικανότητα εύρεσης, αποτίμησης και σύνθεσης των πληροφοριών).
- Κριτικός γραμματισμός (δηλ. η ικανότητα του να θέτει κανείς ερωτήματα, να αμφισβητεί και να αξιολογεί τις έννοιες που πραγματεύεται ένα κείμενο).

Η ελληνική πραγματικότητα στο πεδίο της αξιοποίησης ΤΠΕ στην εκπαίδευση συνδέεται με την εκάστοτε πολιτική κατεύθυνση για το προτεινόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο και με συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές –συμπεριφορισμός, εποικοδομητισμός και κοινωνικός εποικοδομητισμός, βάσει των οποίων επιχειρείται η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Από το 2010 έως σήμερα, δίδεται έμφαση στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων ως περιβαλλόντων μάθησης, αναπτύσσονται πολυγραμματισμοί, υπάρχει ραγδαία ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διδάσκονται τα γνωστικά αντικείμενα μέσα σε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις, όπου ο μαθητής καλείται να δράσει ώστε να επιλύσει το τιθέμενο πρόβλημα. Όπως ο Μαρκαντωνάκης επισημαίνει¹⁵⁴

¹⁵⁴ Μαρκαντωνάκης, Σ. (2018). Η ελληνική εμπειρία από τη χρήση και αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην ξενόγλωσση τάξη: δυνατότητες, περιορισμοί και συνήθεις δυσκολίες. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ, Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ΤΠΕ, Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Ενότητα 7.2.2. (Α.Π.Σ.). ΙΕΠ, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περικείμενο τονίζεται η αναγκαιότητα της χρήσης των τεχνολογιών στην εκπαίδευση με νέα μοντέλα αξιοποίησης που να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν πολλαπλές δεξιότητες επικοινωνίας, γλωσσικές και εγκάρσιες, με αυθεντικό τρόπο, με συνεργατικό προσανατολισμό και με κριτική διάθεση.

Δημιουργείται επομένως μια νέα κειμενική πραγματικότητα (Κουτσογιάννης 2018)¹⁵⁵ που περιλαμβάνει τρεις πτυχές, την υπερκειμενικότητα, την πολυτροπικότητα και την τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές των σχολικών μαθημάτων.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, έχουν δημιουργηθεί συνθήκες «νέας επικοινωνιακής τάξης πραγμάτων» η οποίες καλούν τους εκπαιδευτικούς να απαντούν στις ανάγκες των μαθητών τους ως μελλοντικοί πολίτες, διαχειριζόμενοι αμφότεροι ποικίλες τεχνολογίες επικοινωνίας, παράγοντας γραπτά, προφορικά, πολυτροπικά και ηλεκτρονικά κείμενα. Όπως επισημαίνει ο Κουτσογιάννης (2018) «είναι προφανές ότι η στροφή προς αυτή την κατεύθυνση απαιτεί μια συνολική επανεξέταση των ισχυόντων στο σχολείο και δεν αφορούν ένα μόνο μάθημα. Αλλά πρωτίστως απαιτούν εκπαιδευτικούς που μπορούν να διαβάζουν τόσο την παλιά όσο και τη νέα πραγματικότητα και μπορούν να κινούνται δυναμικά ανάμεσα στις δύο».

Επομένως, οι ψηφιακές τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα αποτελούν σήμερα αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής καθημερινότητας που ζουν οι μαθητές μέσα στο σχολείο, αλλά και οι πρακτικές γραμματισμού των μαθητών εκτός σχολείου με τη χρήση ΤΠΕ στα πλαίσια της διαμεσολαβημένης επικοινωνίας, γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπόψη από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, όπως ο Gee (2012: 246-247)¹⁵⁶ επισημαίνει, οι παιδαγωγικοί πρωταγωνιστές (εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς) δεν προσέρχονται στο «παιδαγωγικό παιχνίδι» ως ουδέτεροι, αλλά κουβαλούν εμπειρίες, απόψεις και «σιωπηρές» θεωρίες ως προς το πώς γίνεται αντιληπτή η διδασκαλία, η μάθηση, η

¹⁵⁵ Κουτσογιάννης, Δ. (2018). Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

¹⁵⁶ Gee, J. (2012). *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses* (4th ed.). New York: Routledge.

συμπεραίνει ότι

Πρόκειται, επομένως, όχι απλώς για δασκάλους που μπαίνουν στη σχολική αίθουσα για να διδάξουν χρησιμοποιώντας και τα ψηφιακά μέσα, αλλά για «ιστορικά σώματα» (historical bodies) (Scollon & Scollon 2004:20). Μεγάλο μέρος αυτών των θεωριών τους οφείλεται στην ιστορική εκπαιδευτική εμπειρία τους. Έτσι, κάθε ψηφιακό περιβάλλον και κάθε «καινοτόμα» πρόταση ή διδακτικό σενάριο «αναπλασιώνεται» (Bernstein 1996) στη συγκεκριμένη παιδαγωγική ιδεολογία των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών.

Η ένταξη των ΤΠΕ, δηλαδή των ψηφιακών περιβαλλόντων και εργαλείων στη διδακτική πράξη, έχει αποδειχθεί ότι εντείνει το ενδιαφέρον των μαθητών, τους ωθεί προς την αποκωδικοποίηση, την έρευνα, την παρατήρηση, τη συμμετοχή, την κριτική σκέψη, την ανάλυση, τη δημιουργία, την καινοτομία, συνδυάζοντας την αλληλεπίδραση και τη συνεργατική και βιωματική μάθηση με την αυτενέργεια, την αυτό και ετεροαξιολόγηση και τέλος, την αυτονομία. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί που εντάσσουν τις ΤΠΕ στη διδακτική τους πράξη, βρισκόμενοι στην αιχμή των εξελίξεων, απολαμβάνουν της αποδοχής και της εμπιστοσύνης των μαθητών τους, ελκύοντας βαθμηδόν και τους πλέον αδύναμους ή αδιάφορους μαθητές, καθώς η διδασκαλία εισβάλλει στην καθημερινότητα του κάθε μαθητή, μέσω της χρήσης της τεχνολογίας.

Σε αυτό το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών ενισχύεται από την κινητοποίηση των μαθητών και το ενδιαφέρον που αναδύεται προς τη διδακτική πρακτική, λόγω της ένταξης των ΤΠΕ. Μέσα από την αυξανόμενη κινητοποίηση των μαθητών που οφείλεται στη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί ωθούνται προς μια αυτοδέσμευση, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και ενθαρρύνοντας τους μαθητές προς την κατάκτηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα και εν τέλει, δημιουργούν νέες εκπαιδευτικές «ταυτότητες», κατακτώντας την αναπλασίωση της μάθησης μέσω της χρήσης των πολυγραμματισμών.

¹⁵⁷ Κουτσογιάννης, Δ. (επιμ.) (2001). Πληροφορική-επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή: Η Διεθνής Εμπειρία. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Το Μάιο του 2010¹⁵⁸ χαράχτηκαν οι νέες πολιτικές βάσει των προτάσεων του Συμβουλίου της Ευρώπης, στα πλαίσια του προγράμματος «Έρευνα και Καινοτομία 2020», καθορίζοντας έξι περιοχές προτεραιοτήτων:

- α) Υψηλής ποιότητας δεξιότητες και ικανότητες για την απασχόληση, την καινοτομία και τον ενεργό πολίτη,
- β) Περιεκτική εκπαίδευση, ισότητα, μη-διάκριση, πολιτικές ικανότητες,
- γ) Ανοιχτή και καινοτόμο εκπαίδευση και κατάρτιση, που περιλαμβάνει πλήρη ενσωμάτωση της ψηφιακής εποχής,
- δ) Ισχυρή υποστήριξη στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευτικούς,
- ε) Διαφάνεια και αναγνώριση των ικανοτήτων και των προσόντων,
- στ) Βιώσιμη επένδυση, απόδοση και αποδοτικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

¹⁵⁸ Πασιάς, Γ. (2016-2017), ό.π. σ. 30.

8. Το πλαίσιο δεξιοτήτων των μαθητών και των προσόντων

των εκπαιδευτικών

Σε αυτό το περικείμενο όπου ο ψηφιακός γραμματισμός εισβάλλει και διεκδικεί από την κυριαρχία του ισχύοντος σχολικού γραμματισμού, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπλαισιώσουν τη διδασκαλία τους μέσω της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων, συμπληρώνοντας ή ενάντια –κατά περίπτωση- την παραδοσιακή παιδαγωγική και διδακτική πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τέτοιες ικανότητες ώστε, εξαλείφοντας την αναντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα στο είδος των πολιτών που η σχολική πραγματικότητα δημιουργεί και στο είδος των πολιτών που χρειάζεται η σημερινή κοινωνία, να καλλιεργήσουν στους μαθητές τις απαιτητές δεξιότητες, απαντώντας στο «σύγχρονο πλαίσιο ικανοτήτων».

Για τους μαθητές, αυτό το πλαίσιο¹⁵⁹ περιλαμβάνει τη σύνθεση των παλιών παραδοσιακών γνώσεων (γλώσσα, μαθηματικά, επιστήμες) με νέες γνώσεις και δεξιότητες (ψηφιακός αλφαριθμητισμός), στάσεις (κοινωνικές, διαπροσωπικές, πολιτισμικές) αλλά και «νέες» ικανότητες (να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, επιχειρηματικότητα)¹⁶⁰.

Επιπλέον, έρευνες που διεξήχθησαν τη δεκαετία του '90 στις ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο μεταξύ εταιριών σχετικά με τις στρατηγικές στελέχωσης και τα κριτήρια πρόσληψης, έδειξαν ότι εκτός από τις γλωσσικές και μαθηματικές γνώσεις, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι «εργασιακές» ικανότητες¹⁶¹, στις οποίες περιλαμβάνονται: οι διαπροσωπικές ικανότητες, οι δεξιότητες επικοινωνίας, η δυνατότητα εκμάθησης, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η προώθηση καινοτομιών, η εργασία σε ομάδες, η ικανότητα αυτοδιαχείρισης, η διαχείριση συγκρούσεων και ανθρώπινων πόρων,

¹⁵⁹ Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005). Οι βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση. COM (2005) 548 τελικό, Βρυξέλλες, 10.11.2005. Στο Πασιάς, Γ. (2016-17). Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνείς Οργανισμοί. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών ΦΠΨ-ΕΚΠΑ. Απρίλιος 2017.

¹⁶⁰ Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. Οι 8 βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση – ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς.

¹⁶¹ Πασιάς, Γ. (2016-17). Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνείς Οργανισμοί. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών ΦΠΨ-ΕΚΠΑ. Απρίλιος 2017, σσ. 67-77.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

ακολουθούμενες από την εργασιακή εμπειρία¹⁶². Ουσιαστικά πρόκειται για «τις ικανότητες που κατέχουν οι «εργαζόμενοι της γνώσης», οι οποίοι συμμετέχουν αποτελεσματικότερα στην οικονομία της γνώσης, επειδή οι ικανότητές τους βοηθούν στη δυναμική προσαρμογή στις αλλαγές της τεχνολογίας και στις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης» (OECD 2001:107-109)». ¹⁶³

Το 2009 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εισήγαγε τον λόγο «Εκπαίδευση, Έρευνα, Καινοτομία» ως το τρίγωνο της γνώσης, στο κέντρο του οποίου βρίσκονται οι «εγκάρσιες» βασικές ικανότητες, απαραίτητες κι αυτές εκτός από τις ακαδημαϊκές και τις εργασιακές. Ως εγκάρσιες (transversal skills), νοούνται οι: ψηφιακή ικανότητα, μεθοδολογία της μάθησης, κοινωνικές ικανότητες, ιδιότητα του πολίτη, επιχειρηματικότητα, πολιτισμική συνείδηση.

Σε συνάρτηση των παραπάνω, αναφέρθηκε η επιτακτική ανάγκη της μείωσης του ποσοστού των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις σε βασικές δεξιότητες, η κινητοποίηση των νέων προς επιδίωξη ανωτέρων σπουδών και επαγγελματικής σταδιοδρομίας σε μαθηματικά, επιστήμες, τεχνολογία¹⁶⁴.

Για να οδηγηθούν οι μαθητές στην απόκτηση των «νέων» δεξιοτήτων, ο εκπαιδευτικός κλάδος πρέπει να εντάσσεται σε πλαίσιο προσόντων ανάλογο του απαιτούμενου προς επίτευξη διδακτικού έργου. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών βρέθηκε την τελευταία δεκαετία στο στόχαστρο των διεθνών οργανισμών και των πολιτικών των κρατών, εστιάζοντας στην εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, στη διασφάλιση της ποιότητας και στις πρακτικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, στο αποτελεσματικό διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς¹⁶⁵ (OECD, 2009). Παράλληλα, όπως ο Πασιάς (2016-17:77-78) αναφέρει διεξοδικά, θέματα αιχμής αποτέλεσαν το δημογραφικό πρόβλημα και η έλλειψη των εκπαιδευτικών, το γερασμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, η αυξανόμενη αναλογία δασκάλου/μαθητών λόγω έλλειψης νέων εκπαιδευτικών, οι ελλείψεις στις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, τα ανεπαρκή κίνητρα αναβάθμισης των δεξιοτήτων τους κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους υπηρεσίας.

¹⁶² Παράρτημα 4. Οι «εργασιακές» (workplace) και οι «εγκάρσιες» (transversal) ικανότητες.

¹⁶³ OECD (2001b). Education Policy Analysis, Ch.4: Competencies for the Knowledge Economy, Paris: OECD. Στο Πασιάς, Γ. (2016-17), ό.π. σ. 75.

¹⁶⁴ Ό.π.σ. 76.

¹⁶⁵ OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, Paris: OECD. Στο Πασιάς, ό.π. σ. 77.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

Ελλείψεις εντοπίστηκαν επίσης αναφορικά με την εισαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και την ενδοϋπηρεσιακή του επιμόρφωση, την επαγγελματική του εξέλιξη. Ανασταλτικοί παράγοντες κινητοποίησης και κατ' επέκταση δέσμευσης των εκπαιδευτικών αποτελούν οι χαμηλοί μισθοί και η απουσία δομών και πλαισίου υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσχέρειες του εργασιακού περιβάλλοντός τους.

Για την «ανασύνθεση και ενδυνάμωση του επαγγελματικού προφίλ όλων των επαγγελματιών του εκπαιδευτικού έργου, την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού που βασίζεται σε σαφή οριοθετημένα προσόντα (competences) που απαιτούνται σε κάθε στάδιο της καριέρας των εκπαιδευτικών, καθώς και την αύξηση των ψηφιακών προσόντων», η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007) περιέγραψε ένα πλαίσιο προτάσεων, στο οποίο περιλαμβάνονται¹⁶⁶:

α) Η θέσπιση δομών διά βίου μάθησης και συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτικούς β) Ο εφοδιασμός των εκπαιδευτικών με τις απαραίτητες ακαδημαϊκές και εργασιακές δεξιότητες, γ) η ανάπτυξη αναστοχαστικών πρακτικών και έρευνας, δ) η βελτίωση των επαγγελματικών προσόντων, ε) ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στ) η ενίσχυση της κοινωνικής και πολιτισμικής πολυμορφίας στη σύνθεση του πληθυσμού των εκπαιδευτικών¹⁶⁷.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2013, στο κείμενό της «Υποστηρίζοντας την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα» (Supporting teacher competence development for better learning outcomes), παρουσιάζεται αναλυτικά το σύγχρονο πλαίσιο για τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (teacher competences), σε τρία επίπεδα: Γνώσεις, Επαγγελματικές δεξιότητες και Προδιαθέσεις (Πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες, δεσμεύσεις).¹⁶⁸

Οι απαιτήσεις της «νέας μάθησης» στην κοινωνία της γνώσης δημιουργεί ένα καινούργιο πρότυπο εκπαιδευτικού ο οποίος καλούμενος να ανταποκριθεί στις πιέσεις του νέου πλαισίου προσόντων, αφενός θα πρέπει να κατέχει καθορισμένες ικανότητες και δεξιότητες, αφετέρου θα είναι αποτελεσματικός και θα παραγάγει μετρήσιμα

¹⁶⁶ European Commission (2005), Common European Principles for Teacher 1 Competences and Qualifications, Brussels: D-G EAC, pp. 2-3. Στο Πασιάς, ό.π. σ. 82.

¹⁶⁷ Πασιάς, ό.π. σ. 80.

¹⁶⁸ Ό.π. σ. 86-87. Βλ. Παράρτημα 5.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

αποτελέσματα. Όπως ο Πασιάς (2016-2017:91) επισημαίνει «όλες οι τεχνικές της ρύθμισης και αυτορρύθμισης των εκπαιδευτικών δημιουργούν ένα νέο επιστημονικό πεδίο, που καθορίζεται από τους όρους της «κυβερνησιμότητας» (governmentality) και της «επιτελεστικότητας» (performativity) στη δημόσια διοικητική δομή της εκπαίδευσης μέσω της αναμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων που αφορούν στην υπαγωγή των ηθικών δεσμεύσεων σε οικονομικής φύσεως δεσμεύσεις».

Καταλήγοντας, σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2006, 2007), το ζητούμενο ουσιαστικά είναι

«να μετατραπεί το σχολείο σε χώρο πρωτοβουλίας, δημιουργίας και αναζήτησης. Έναν χώρο που θα προετοιμάζει πολίτες δημιουργικούς, αλλά και σκεπτόμενους. Κάτι τέτοιο δεν μπορεί να επιτευχθεί με τη μηχανιστική διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης αλλά ούτε και με υπολογιστικές εφαρμογές που εξυπηρετούν τέτοια λογική. Αντίθετα, αυτό μπορεί να εξυπηρετηθεί από ένα σχολείο που αναγνωρίζει την πρωτοβουλία των διδασκόντων, την ενίσχυση του ρόλου τους ως υποστηρικτών των μαθητών στην αναζήτηση της γνώσης και τη σύνθεση των απόψεών τους, την διευκόλυνση των μαθητών να αποκτούν δημιουργικές πρωτοβουλίες και ρόλους, ώστε το σχολείο τελικά να ανταποκρίνεται στη λεγόμενη «Κοινωνία της Γνώσης» και να προετοιμάζει μελλοντικούς πολίτες οι οποίοι θα μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή».

9. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα της κρίσης

Οι συνέπειες της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης είναι πολύ σοβαρές για την Ελλάδα και την νεοελληνική κοινωνία, επιτείνουν δε τη διαμόρφωση νέων συνθηκών στον πολύ ευαίσθητο τομέα της εκπαίδευσης, αφενός δημιουργώντας πολλαπλά προβλήματα στην οργάνωση της εκπαίδευσης, αφετέρου αποδομώντας το status των εκπαιδευτικών μέσω της διαφοροποίησης των εργασιακών τους συνθηκών (περικοπές μισθών, διαρθρωτικές εργασιακές αλλαγές). Κατ' επέκταση, το παιδαγωγικό έργο του σχολείου δεν μπορεί να επιτελεσθεί, αφού δεν ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες λειτουργίας του σχολείου (επάρκεια εκπαιδευτικών, κατάλληλες υποδομές κτλ.).

Όμως, καθώς στη σημερινή τεχνοκρατική κοινωνία το ζητούμενο είναι η αποδοτικότητα, η αποτελεσματική μάθηση, η ανταγωνιστικότητα με όρους της ελεύθερης ανταγωνιστικής αγοράς, η εκπαίδευση οδηγείται στην υποταγή στον λογοδοτικό έλεγχο. Με αυτή την έννοια, η κρίση μπορεί να θεωρηθεί ως πρόσχημα για τη μεταβίβαση ισχύος από κάποιες ομάδες που χάνουν τα προνόμιά τους σε άλλες που φαίνεται να «κερδίζουν από την κρίση» (Agelopoulos, 2016, Carlhoun & Derluguian, 2011)¹⁶⁹.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί, όντας αντιμέτωποι με τα νέα δεδομένα και τις επιταγές της σύγχρονης πολιτικής των αριθμών που καθορίζουν η Ευρωπαϊκή Ένωση, οι Διεθνείς Οργανισμοί, οι επιχειρήσεις και οι θεσμοί, αρχικά νιώθουν ανίσχυροι στο να καθορίσουν νέες εκπαιδευτικές συνθήκες και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις παγιωμένες πλέον κοινωνικές ανισότητες, μέσω νέων συλλογικών παιδαγωγικών δράσεων, συμβάλλοντας στον καθορισμό νέων εκπαιδευτικών πολιτικών με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί, ως δρώντα υποκείμενα με δικαίωμα σε αντίδραση και αντίσταση, καλούνται να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους μέσα στις συνθήκες της κρίσης, να παρέμβουν και να αντιμετωπίσουν το περιοριστικό

¹⁶⁹ Agelopoulos, G. (2016). "Ex Nihilo Nihil Fit: On the Greek Crisis". In Thiorizing the Contemporary. *Cultural Anthropology* on line, και Carloun, C. & Derluguian, G. (eds.) (2011). *Business as Usual: the Roots of the Global Financial Meltdown*. vol. 1. New York: NYU Press. Στο Ανδρούτσου, Α., Τσάφος, Β., Βουβουσίρα, Σ., Κουμιανάκη, Μ., Φάκου, Α., Χαραβιτσίδης, Π., Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., Κακανά, Δ. (2017). Ο ρόλος των σχολείων την περίοδο της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. *Ποιοτική έρευνα στο νομό Αττικής*. Νέα Παιδεία, τ. 161, σσ. 34-58.

πλαίσιο, «διεκδικώντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς περιθωριοποιήσεις και αποκλεισμούς».

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, «το σχολείο μέσα από μια συνεργατική εκπαιδευτική κουλτούρα θα αναδείξει τα κυρίαρχα καθεστώτα αλήθειας, θα τα συσχετίσει όμως και με τις αντίπαλες αλήθειες, αναδεικνύοντας έτσι όχι μόνο τις ποικίλες οπτικές αλλά και τις διαφορετικές προοπτικές δράσης σε ένα δυναμικό πλαίσιο ανάπτυξής του»¹⁷⁰. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δράσουν συλλογικά και να πραγματοποιήσουν παρεμβάσεις με την παροχή των κατάλληλων εργαλείων, να επικοινωνήσουν την κυρίαρχη έννοια της δημοκρατίας, ώστε οι μαθητές μέσω του σχολείου, να είναι ικανοί να προσεγγίσουν την πραγματικότητα, να διαμορφώσουν την κουλτούρα της συνεργατικότητας, του αναστοχασμού, της αλληλεγγύης, της παρέμβασης στις εξελίξεις και κυρίως μέσω της ανάπτυξης του κριτικού πνεύματος και της συνειδητότητας των ηθικών αξιών, να αναζητούν τους όρους αντίστασης (Φρυδάκη, 2009:238)¹⁷¹.

Επομένως, γίνεται λόγος για ένα νέο τρίγωνο επιρροής υπό τη σκέπη του κράτους, δηλαδή *εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς*¹⁷², το οποίο αποτελεί και τον τελικό αποδέκτη της καθοδήγησης και του προσανατολισμού των παιδαγωγικών συστημάτων. Με το σχολείο στο επίκεντρο λόγω της θεσμικής και της λειτουργικής του διάστασης, ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός και ως επαγγελματίας κατέχει θέση κλειδί, διότι αποτελεί ένα «δρών υποκείμενο» το οποίο εκ της θέσεώς του καλείται να ανταποκριθεί στις πολύπλευρες, πολυσύνθετες διαστάσεις του θεσμικού πλαισίου το οποίο διέπει τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Βέβαια, σε συνάρτηση με τα παραπάνω, πρέπει να μελετηθεί κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί «δεσμεύονται» επαγγελματικά για να επιτελέσουν το έργο τους, ώστε να επιτευχθεί βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να είναι η εργασία τους αποτελεσματική.

¹⁷⁰ Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β., Βουβουσίρα, Σ., Κουμινάκη, Μ., Φάκου, Α., Χαραβιτσίδης, Π., Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., Κακανά, Δ., 2017. Ο ρόλος των σχολείων και οι στρατηγικές δράσης των εκπαιδευτικών την περίοδο της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. Ποιοτική έρευνα στον νομό Αττικής. Νέα Παιδεία, τεύχος 161, σσ. 34-58.

¹⁷¹ Φρυδάκη, Ε. (2009). Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης, Αθήνα: Κριτική.

¹⁷² Παπακωνσταντίνου, Α. Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (2017). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως «δέσμευση». Κριτική Θεώρηση. Νέα Παιδεία, Τεύχος 161, σσ. 59-70.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να ληφθεί υπόψη, όπως η Παπακωνσταντίνου αναφέρει (2017:60), ο διττός χαρακτήρας της επαγγελματικής ανάπτυξης, αφενός ως προς την ατομική ανάπτυξη των επαγγελματικών προσόντων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και την επαγγελματική εξέλιξη και αφετέρου ως προς μια ανάπτυξη που αφορά σε ουσιαστική εξελικτική διαδικασία με απώτερο στόχο την αλλαγή, βάσει του προσωπικού συστήματος αξιών, στάσεων, και βιωμάτων. Αυτό το «προσωπικό σύστημα αξιών, όπως οι περισσότεροι ερευνητές δέχονται, επιδρά απόλυτα στη μορφή και την ένταση της δέσμευσης που θα εκδηλώσουν ως προς το επάγγελμα και τη σχολική μονάδα»¹⁷³.

Η επαγγελματική δέσμευση στον ελλαδικό χώρο δεν μπορεί παρά να μελετηθεί σε συνάρτηση με τα διοικητικά μοντέλα της γραφειοκρατικής οργάνωσης και της αποκέντρωσης. Το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2012)¹⁷⁴ «διέπεται από γραφειοκρατική οργάνωση με χαλαρούς δεσμούς μεταξύ των επιπέδων διοίκησης, σχετικά υψηλή τυποποίηση και λήψη αποφάσεων που δεν διακρίνονται για τον ορθολογισμό τους αλλά είναι σύμφωνες με τις προτιμήσεις αυτών που τις λαμβάνουν, με ποικιλία και μικρή συνάφεια, αλλά και μεγάλη ασάφεια»¹⁷⁵.

Σε αυτό το πλαίσιο του συγκεντρωτικού συστήματος, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει υποχρεώσεις αλλά και πιέσεις, από τη διοίκηση, τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας και τους γονείς, με κύριο γνώμονα τους κανόνες που προϋπάρχουν, με μικρά περιθώρια πρωτοβουλίας, αυστηρά ελεγχόμενης, αλλά νιώθοντας ασφαλής υπό την προστασία της εξουσίας. Θα μπορούσαμε να διαχωρίσουμε δύο διακριτές επαγγελματικές ομάδες εκπαιδευτικών, χωρίς να αναιρούνται οι ενδιάμεσες υπο-ομάδες, ως εξής:

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποδεχτεί την έλευση της τεχνολογικής εποχής και έχουν εντάξει εαυτόν σε αυτήν μέσω της διδακτικής τους προσέγγισης, είναι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν περισσότερο δεσμευμένοι με τη διδασκαλία τους γνωστικού τους αντικειμένου, όπως η συμμετοχή τους στις σχετικές επιμορφώσεις καταδεικνύουν. Ενδιαφέρονται να απαντήσουν στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τη διαφορετικότητα των μαθητών τους, ενδιαφέρονται να αναπτύξουν προγράμματα (projects) και να

¹⁷³ Ο.π. σ. 64.

¹⁷⁴ Ο.π. σ. 65.

¹⁷⁵ Ο.π. σ. 66.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

δικτυώσουν τις τάξεις τους και το σχολείο τους με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες του εσωτερικού και του εξωτερικού, ανταλλάσσουν καλές πρακτικές συμμετέχοντας σε ημερίδες και σε συνέδρια. Αυτή η (μειονοτική για τα ελληνικά δεδομένα) κατηγορία των εκπαιδευτικών είναι ισχυρά δεσμευμένη με τη διδασκαλία ως λειτούργημα και όχι ως επάγγελμα, ακόμα και εάν χρειάζεται να αντιπαρέλθει δυσκολίες και εμπόδια που προέρχονται από ελλειμματική ηγεσία της σχολικής μονάδας.

Το αντίπαλο δέος της προηγούμενης κατηγορίας είναι οι εκπαιδευτικοί που αντιστέκονται στην αλλαγή, σε κάθε αλλαγή που θα τους αλλάξει τον τρόπο της διδασκαλίας τους, που έχουν μάθει και χρησιμοποιούν όλα τα χρόνια της υπηρεσίας τους, αντιστέκονται στην ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη καθώς αγνοούν τις νέες θεωρίες μάθησης και τη διδακτική τους εφαρμογή. Η ομάδα αυτή, εγκλωβισμένη στις παθογένειες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (χαμηλές οικονομικές απολαβές, ανύπαρκτη κοινωνική καταξίωση και μηδαμινή επαγγελματική ανέλιξη, απαξίωση σπουδών, μεγάλη ηλικιακή διαφορά από τους μαθητές και κυρίως μη ύπαρξη ενιαίου πλαισίου), έχει εφησυχάσει, βολευτεί και απογοητευτεί. Κατά συνέπεια, δεν θεωρεί απαραίτητο να επιμορφωθεί, ούτε να αφουγκραστεί τους μαθητές και τη νέα εποχή, θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός παραμένει η αυθεντία του μαυροπίνακα και της κιμωλίας. Γενικά η ομάδα αυτή, αγνοεί εκούσια ή ακούσια, τις εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών στον ευρωπαϊκό και στο διεθνή χώρο αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική, από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) έως τη στρατηγική «Ευρώπη 2020» (Βλ. παραπάνω).

Η υπάρχουσα εκπαιδευτική «συγκεντρωτική» οργάνωση απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί αποτελεσματικά και από την άλλη, ο εκπαιδευτικός αυτοδεσμεύεται στην άρτια διεκπεραίωση των διδακτικών του καθηκόντων.

Επίσης, βασικό παράγοντα στην λειτουργία και εφαρμογή του συγκεντρωτικού μοντέλου εκπαίδευσης αποτελεί το προσωπικό σύστημα αξιών του κάθε εκπαιδευτικού, οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις του, αλλά και η εσωτερική οργάνωση της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται, καθιστώντας τον ως λειτουργό της εκπαίδευσης.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

Σε αντιδιαστολή, το αποκεντρωμένο σύστημα χαρακτηρίζεται από τη μεγάλη αυτονομία της σχολικής μονάδας (Παπακωνσταντίνου 2016)¹⁷⁶, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει ως διαφοροποιητικός παράγοντας ως προς την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την περίπτωση, συνδυαζόμενη με τη μορφή της οργάνωσης, η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να εκληφθεί ως προσωπική υπόθεση και προσωπική επένδυση στη σχολική μονάδα, ανάλογα με την προσωπική εμπλοκή τους και την ταύτισή τους με τις αξίες του σχολείου και τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το αντικείμενο της ποιοτικής μας έρευνας εστιάζει στο βαθμό της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη διδακτική τους προσέγγιση αλλά και τις προδιαθέσεις τους, καθώς και στις τυχόν αντιστάσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου, σε συνάρτηση με τους νέους γραμματισμούς και τη νέα κειμενική πραγματικότητα.

¹⁷⁶ Ο.π. σσ. 66-67.

10. Ανάλυση της ποιοτικής έρευνας

10.1. Ο στόχος της ποιοτικής έρευνας στην εκπαιδευτική περιοχή του Πειραιά

Γενικός στόχος του ερευνητικού μας σχεδίου ήταν να καταγραφούν να ερευνηθούν και στη συνέχεια να εκτιμηθούν τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, τα δεδομένα που κινητοποιούν αυτή τη δέσμευση και όσα την εμποδίζουν.

Θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τα ακόλουθα ζητήματα:

- Ποιες είναι οι προδιαθέσεις του εκπαιδευτικού (στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις, δεσμεύσεις) όπως αυτές ορίζονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή¹⁷⁷ στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
- Κατά πόσον ισχύει η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις προδιαθέσεις τους;
- Πώς λειτουργεί το θεσμικό σύστημα και πώς δεσμεύονται οι εκπαιδευτικοί;
- Η αποθεσμοποίηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο : όσα δεν ομολογούν οι εκπαιδευτικοί.

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει τα ακόλουθα:

- Το βαθμό δέσμευσης και
- την ένταση με την οποία αυτή εκδηλώνεται –με βάση το μοντέλο της γραφειοκρατικής οργάνωσης- κυρίως σε ομαλές συνθήκες.

Συγκεκριμένα, θα επικεντρώσουμε την έρευνά μας στα εξής σημεία:

¹⁷⁷ European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, July 2013, Brussels: Education and training.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

- Εάν η δέσμευση των εκπαιδευτικών συνδέεται με μια θετική στάση¹⁷⁸ που αναπτύσσει το άτομο απέναντι στην εργασία του, η οποία επηρεάζει ευθέως την συμπεριφορά του
 - Τη σχέση της δέσμευσης με την έννοια της συλλογικής εργασίας, την ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας και από τους συναδέλφους¹⁷⁹
 - Τις στάσεις, αντιλήψεις, προθέσεις που καθορίζουν την ύπαρξη του ατόμου, την κοινωνική του υπόσταση και την καταξίωσή του¹⁸⁰
 - Τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών που έχουν σαφή και ξεκάθαρη δέσμευση¹⁸¹
- Τα στάδια της δέσμευσης, σύμφωνα με τις έξι θέσεις-δεσμεύσεις της Robin (2011)¹⁸²:

Διαφυγή / υποχώρηση / παρατήρηση / αντίσταση / εμπλοκή-ανάμειξη, ατομική κινητοποίηση σε μικρο-επίπεδο όπως εκείνο της τάξης / κινητοποίηση συλλογική, σε μακρο-επίπεδο.

- Τα αίτια της δέσμευσης¹⁸³ - κίνητρα του εκπαιδευτικού:

Σε ατομικό επίπεδο:

- Αγάπη για τους μαθητές
- Επιθυμία για διδασκαλία
- Ποιότητα σχέσης εκπαιδευτικού με συναδέλφους
- Υποστήριξη από την ηγεσία του σχολείου
- Αίσθηση αποστολής
- Αίσθημα ικανοποίησης που εισπράττει από την εργασία του

Σε συλλογικό επίπεδο¹⁸⁴:

¹⁷⁸ Duchesne & Savoie-Jajc (2005). Στο Jorro (2011), ό. π. σ. 19.

¹⁷⁹ Ιορδανίδης Γ. & Παπαζαφειρόπουλος Κ. (2013). Στο Παπακωνσταντίνου Γ. & Παπακωνσταντίνου Α.-Α. (2017), σσ. 65-66.

¹⁸⁰¹⁸⁰ Kiesler (1971), ό.π. σσ. 553-554.

¹⁸¹ Duchesne & Savoie-Jajc (2005), ό.π. σ. 19.

¹⁸² Robin, (2011). Στο Παπακωνσταντίνου Γ. & Παπακωνσταντίνου Α.-Α. (2017), σσ. 65-66.

¹⁸³ Παπακωνσταντίνου Γ. & Παπακωνσταντίνου Α.-Α. (2017)

¹⁸⁴ Bourgeois (2016). Στο Jorro, A. (2011). Ό.π. σσ. 13-16.

- Βαθμός αποδοχής των στόχων της οργάνωσης από την πλευρά των εργαζομένων
 - Βαθμός συναίνεσης που απαιτείται από την πλευρά των εργαζομένων στους στόχους
 - Βαθμός αποδοχής των αποφάσεων του ηγέτη από την πλευρά των εργαζομένων
 - Αναγνωρισμένη αξία στην εργασία-έργο και στον ακολουθούμενο στόχο
 - Αντίληψη των πιθανοτήτων επιτυχίας σε σχέση με την διατιθέμενη προσπάθεια και
 - Αντίληψη ότι η επιτυχής εκτέλεση του έργου θα αποτελέσει την ένδειξη για την επιτυχία του.
- Τα αποτελέσματα και οι συνέπειες της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών
- Στη διδασκαλία τους
 - Στην επαγγελματική τους ανάπτυξη
 - Στο πλαίσιο εφαρμογής εκπαιδευτικών καινοτομιών
- Οι ψυχολογικοί, κοινωνικοί, υπαρξιακοί παράγοντες που υπαγορεύουν το βαθμό της δέσμευσης των εκπαιδευτικών, κατά πόσον δηλαδή εμπλέκονται στο επάγγελμα και επενδύουν προσωπικά: όσα δεν ομολογούν οι εκπαιδευτικοί.
- Τα αίτια της απουσίας της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών:
- Μικρή έως ανύπαρκτη κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση σε σχέση με άλλους επιστημονικούς κλάδους
 - Μηδαμινή επαγγελματική ανέλιξη
 - Απαξίωση σπουδών
 - Μη ύπαρξη ενιαίου πλαισίου/εφαρμόσιμης γενικής στοχοθεσίας
 - Έλλειψη ελέγχου και αντικειμενικής αξιολόγησης
 - Μικρές δυνατότητες παρέμβασης σε οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον
 - Έλλιπης γνώση, εφαρμογή και επιμόρφωση στις ΤΠΕ
 - Πενιχρές οικονομικές απολαβές
 - Μεγάλη ηλικιακή διαφορά από τους μαθητές-γερασμένο εκπαιδευτικό προσωπικό

Σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και αναλύθηκαν στη βάση της συνεχούς συγκριτικής ανάλυσης (Θεμελιωμένη θεωρία). Τα θέματα που αναδείχτηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις ήταν τα ακόλουθα:

- Τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο εκπαιδευτικός στην καθημερινότητά του είναι: αποπροσωποποίηση (depersonalization), μειωμένη προσωπική εκπλήρωση, συναισθηματική εξουθένωση, που οδηγούν σε μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, στρες, ανάγκη για βελτίωση ως προς την ικανότητα, αυτονομία και ατομική επαγγελματική επάρκεια και χτίσιμο του αισθήματος επάρκειας, αυτοαντίληψη της ικανότητας, σύνδεση μισθού με αποδοτικότητα, αξιολόγηση, συναδελφικές σχέσεις, σχολικό κλίμα, διοικητική υποστήριξη, προσαρμοστικότητα, προσαρμοστική ή εθιστική συστηματική παρουσία στην εργασία. Οι γυναίκες δείχνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης συγκριτικά με τους άντρες, και είναι πιο αφοσιωμένες στους οργανισμούς, έναντι των ανδρών.
- Τα θετικά συναισθήματα που βιώνει ο εκπαιδευτικός είναι η αγάπη, δέσμευση και η αφοσίωση προς τους μαθητές τους, συνδέονται με την ποιότητα επικοινωνίας του με τους μαθητές και τα αποτελέσματα της διδακτικής διαδικασίας, όπως τα βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές. Όταν υπάρχει μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, συνεισφέρει σημαντικά στην αύξηση της δέσμευσης προς τον οργανισμό.

10.2. Το δείγμα της έρευνας

Στα πλαίσια της έρευνάς μας εκπονήσαμε συνεντεύξεις σε 20 εκπαιδευτικούς, (5 άντρες και 15 γυναίκες), τέσσερις ανά ειδικότητα: ΠΕ02 Φιλολόγοι, ΠΕ03 Μαθηματικοί, ΠΕ05-ΠΕ06-ΠΕ07 Ξένων Γλωσσών (Γαλλικών, Αγγλικών και Γερμανικών αντίστοιχα) και ΠΕ86 Πληροφορικής. Η συνέντευξη όπως προαναφέρθηκε, ήταν δομημένη αλλά εμπεριείχε και ανοιχτές ερωτήσεις, συνοδευόμενη από ερωτηματολόγιο, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα 6. Οι

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη συνέντευξη, η οποία πραγματοποιήθηκε σε ψηφιακή πλατφόρμα επικοινωνίας (Skype, BBB, Viber) σύγχρονα και εξ αποστάσεως με ανοιχτή κάμερα ή κλειστή, κατά περίπτωση, ανάλογα με την επιθυμία του συνεντευξιζομένου. Η χρονική διάρκεια της συνέντευξης ήταν 45-50 λεπτά.

Ο μέσος όρος του χρόνου υπηρεσίας των εκπαιδευτικών είναι τα 15 έτη. Ακόμη, 16 στους 20 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, διδακτορικού, δεύτερου πτυχίου. Στον πίνακα 1 του Παραρτήματος 6 παρατίθεται το προφίλ των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, θα δημοσιοποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και θα παρουσιαστούν σε συνέδριο εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος.

10.3. Μεθοδολογία

10.3.1. Η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας

Η ερευνητική φάση της παρούσας εργασίας έχει τη μορφή της δομημένης συνέντευξης, καθώς υπάρχουν ερωτήσεις στις οποίες παρέχονται ενδεικτικές απαντήσεις, για να βοηθηθεί να επιλέξει ο εκπαιδευτικός κάποια από αυτές, ώστε να διερευνηθούν σε βάθος οι στάσεις, οι πρακτικές, οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις και οι απόψεις, οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, αλλά και ανοιχτές ερωτήσεις, όπου δίδεται η ελευθερία στον εκπαιδευτικό να εκφραστεί.

Η επιλογή αυτή οφείλεται στην αρχική διστακτικότητα που έδειχναν οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στην έρευνα αλλά και να διατυπώσουν τις ενδόμυχες σκέψεις τους.

Επομένως, σκοπός της επιλογής αυτής της μορφής συνέντευξης –δομημένη- είναι να χαλαρώσει και να ανοιχτεί ο συνεντευξιζόμενος εκπαιδευτικός, να αρθούν οι επιφυλάξεις του και να νιώσει ασφαλής. Στη ροή της συνέντευξης, αρκετά σύντομα, δίνεται η δυνατότητα στους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν και να

σχολιάσουν ή να περιγράψουν εμπειρίες και να εκφέρουν παραδείγματα, ανεξαρτήτως της εκάστοτε ερώτησης, αλλά με γνώμονα η κάθε ερώτηση να λειτουργεί ως έναυσμα για προσωπική συνομιλία και να οδηγήσει σε εκ βαθέων κατάθεση εμπειριών.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες εγκατέλειψαν κάθε δισταγμό, αναστοχάστηκαν, έκαναν την προσωπική τους αποτίμηση και αυτοκριτική και απέδωσαν την πραγματικότητα που βιώνουν στη σχολική μονάδα, και τελικά αναγνώρισαν τη δυνατότητα που τους δόθηκε να πουν όλα όσα θα ήθελαν σχετικά με το επάγγελμά τους και τη δέσμευση που οι ίδιοι νιώθουν με αυτό.

10.3.2. Δομή της δομημένης συνέντευξης

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης χωρίζονται στις εξής 6 ενότητες:

Η **Ενότητα I Δημογραφικά στοιχεία**, αποτελείται από ερωτήσεις κοινωνικο-δημογραφικού χαρακτήρα: φύλο, ηλικία, σπουδές, χρόνια προϋπηρεσίας και υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Η **Ενότητα II Ψυχολογική Δέσμευση**, αποτελείται από γενικές ερωτήσεις που αφορούν την ψυχολογική δέσμευση των εκπαιδευτικών και στοχεύουν να εκμαιεύσουν τη διάθεσή τους ως προς την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διαδικασία, και τις προθέσεις τους για το μέλλον αλλά και τις στάσεις τους ως εκπαιδευτικοί εν ενεργεία. Κατά δεύτερον, η ενότητα αυτή ζητά από τους εκπαιδευτικούς να ανατρέξουν και να αναφέρουν θετικά ή αρνητικά γεγονότα που έχουν βιώσει και τους έχουν επηρεάσει. Η ενότητα αυτή λειτουργεί ως στάδιο προθέρμανσης, ώστε να «ξεκλειδώσουν» τις εσώτερες σκέψεις και τα συναισθήματά τους οι εκπαιδευτικοί.

Η **Ενότητα III Ηγεσία και στόχοι**, χωρίζεται σε δύο υποενότητες (Ηγεσία και υποστήριξη και Υποστήριξη και ενθάρρυνση).

Οι ερωτήσεις αναπτύσσονται σε δύο δέσμες με υπόρρητο τρόπο ανάλογα με το στυλ ηγεσίας, ώστε να διερευνηθεί ποιο είδος ασκείται στο σχολείο τους, χωρίς αυτό να ανακοινωθεί στους εκπαιδευτικούς: α) Μετασχηματιστική Ηγεσία και β)

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

Κατανομητική Ηγεσία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εισαχθούν στην κριτική αποτίμηση της ηγεσίας που ασκείται στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, αλλά και υποσυνείδητα να αναλογιστούν και να ανατρέξουν στις διαφορές αυτών των δύο στυλ ηγεσίας.

Η πρώτη δέσμη διερευνά το στυλ ηγεσίας που ασκείται στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί από το Διευθυντή, διερευνώντας εάν ασκείται μετασχηματιστική ηγεσία ως προς τους στόχους, τις προσδοκίες και το κλίμα που διέπει τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Η δεύτερη δέσμη διερευνά κατά πόσον διαμοιράζεται η άσκηση ηγεσίας (κατανομητική ηγεσία) και εάν προσφέρεται υποστήριξη και ενθάρρυνση από τη διοίκηση του σχολείου αναφορικά με τις προγραμματισμένες δράσεις και τις καλές πρακτικές, με στόχο να σκιαγραφηθεί από τους εκπαιδευτικούς το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους αλλά και οι συμπεριφορές μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών.

Η δεύτερη υποενότητα, **Υποστήριξη και ενθάρρυνση**, στοχεύει στην αποτύπωση της εν δυνάμει υποστηρικτικής και ενθαρρυντικής προς τους εκπαιδευτικούς διοίκησης της σχολικής μονάδας ως προς το διαχειριστικό και το διδακτικό τομέα.

Η **Ενότητα IV Συναδελφικότητα**, στοχεύει στην αποτύπωση των σχέσεων μεταξύ του συλλόγου των εκπαιδευτικών, ως προς τα πιστεύω, τους κανόνες της σχολικής μονάδας, την αλληλοβοήθεια, την κουλτούρα συνεργασίας. Επίσης διερευνάται η επαγγελματική επαφή με εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων, η δυνατότητα της ετεροπαρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του mentoring και της χρήσης ψηφιακών πλατφορμών στη διδακτική πράξη αλλά και της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικότητας εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η **Ενότητα V Παιδαγωγική και διδακτική πράξη**, ερευνά αφενός α) το βαθμό αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους αλλά και τις διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές που τυχόν χρησιμοποιούν –ένταξη ΤΠΕ, δασκαλοκεντρικής ή μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, πολυπολιτισμικών δραστηριοτήτων, καινοτόμων δράσεων, δημοκρατικών στάσεων, πεποιθήσεων και πρακτικών, προσέγγιση ετερόγλωσσων μαθητών, ώστε η αλληλεπίδραση αυτή να ενισχύεται, αφετέρου δε, διερευνάται β) η αλληλεπίδραση με τους γονείς, ώστε να αναδεικνύεται ο βαθμός επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους και αντίστροφα.

των παραπάνω ερωτήσεων, ώστε, αφού έχει επιτευχθεί η ενδοσκόπηση των εκπαιδευτικών ως προς τις πεποιθήσεις, αξίες, στάσεις τους έναντι της εκπαιδευτικής τους οντότητας και της επαγγελματικής τους δέσμευσης, με σπειροειδή τακτική, επαναφέρει το ερώτημα της επαγγελματικής δέσμευσης και αφοσίωσης των εκπαιδευτικών ώστε να τους θέσει προ των αποφασιστικών ερωτημάτων περί δέσμευσης και αφοσίωσης.

11. Κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ενότητες

11.1. Ενότητα II Ψυχολογική δέσμευση

Ερώτηση 1:

1. Νιώθετε τη διάθεση να παραμείνετε στην εκπαίδευση/διδασκαλία;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών νιώθει τη διάθεση να παραμείνει στην εκπαίδευση καθώς πρόκειται για μόνιμους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα συνειδητοποιημένοι και θετικοί ως προς την παραμονή τους στην εκπαίδευση αποδείχθηκαν οι εκπαιδευτικοί ανθρωπιστικών σπουδών, δηλ. οι φιλόλογοι και αυτοί των ξένων γλωσσών.

1 «Ναι.»

3 «Επειδή δεν έχω πολλά ... η εμπλοκή μόνο με την εκπαίδευση δεν είναι πάρα πολλά χρόνια, λόγω του ότι είμαι αναπληρώτρια, φυσικά και θεωρώ ότι θέλω να παραμείνω στην εκπαίδευση και ότι έχω πολλά ακόμα να προσφέρω... είναι πολύ νωρίς για μένα να πω ότι δεν θέλω να παραμείνω .»

5 «Προς το παρόν να νιώθω αυτή τη διάθεση να παραμείνω στην εκπαίδευση γιατί απλά μου αρέσει το επάγγελμα που κάνω και είμαι ευχαριστημένη.»

6 «Στην εκπαίδευση όχι, στη διδασκαλία ναι.»

9 «Ναι.»

10 «Ναι.»

12 «Είμαι από τα άτομα που μπήκα στην εκπαίδευση καθαρά που δική μου πρωτοβουλία, δηλαδή είναι αυτό το οποίο ονειρευόμουν να κάνω, οπότε ναι θα ήθελα όσο μπορώ και όσο αντέχω ψυχολογικά και σωματικά να είμαι στην εκπαίδευση.»

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

16 «Ναι, γιατί η εκπαίδευση είναι κάτι το οποίο με ελκύει, μου αρέσει πολύ, αισθάνομαι ότι έχω να δώσω πράγματα στην εκπαίδευση ακόμα, και αυτός είναι ο λόγος που έχω τη διάθεση να παραμείνω.»

19 «Ναι, ναι! Ναι νιώθω πολύ μεγάλη διάθεση να παραμείνω στην εκπαίδευση, γιατί με γεμίζει με χαρά και έχω ένα αίσθημα πληρότητας από τη δουλειά μου.»

20 «Ναι γιατί έχω ακόμα πολλά να προσφέρω στην εκπαίδευση.»

Όμως κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς δηλώνουν κουρασμένοι από την παραμονή τους στην εκπαίδευση. Οι λόγοι είναι:

- Ο μεγάλος χρόνος παροχής εκπαιδευτικού έργου μαζί με την ηλικία.
- Το προβληματικό θεσμικό πλαίσιο που θέτει προσκόμματα στον εκπαιδευτικό στη βέλτιστη εκτέλεση του διδακτικού του έργου.
- Οι παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η απαξίωση του εκπαιδευτικού από την κοινωνία.
- Η συμπεριφορά και η αγωγή των μαθητών.
- Η συναδελφική συμπεριφορά.

2 «Όχι, γιατί μετά 32 χρόνια στην εκπαίδευση νιώθω πια ότι κουράστηκα».

7 «Η απάντηση δεν είναι άσπρο-μαύρο. Σαφώς έχω τη διάθεση να παραμείνω στην εκπαίδευση αλλά βαραίνουν μέσα μου κάποια πράγματα, ίσως δεν έχω τον ενθουσιασμό που είχα παλαιότερα... Αλλά από την άλλη, θεωρώ ότι είμαι στην πιο καλή στιγμή μου, είμαι πιο καλός δάσκαλος τώρα από τότε που πρωτομπήκα στην εκπαίδευση, κυρίως εξ αιτίας των λαθών που έχω κάνει και έχω μάθει. Παρόλα αυτά αισθάνομαι μια κούραση, υπάρχουν πράγματα που με προβληματίζουν, πράγματα που με φοβίζουν και αυτό που βαραίνει μέσα μου είναι το οικονομικό ζήτημα, δηλαδή θεωρώ ότι έχουμε μπροστά μας κάποια χρόνια που έχουν κάποια αβεβαιότητα και άλλα ζητήματα που έχουν να κάνουν με την ανταπόκριση που έχει αυτό που κάνουμε στην κοινωνία, έχω την αίσθηση ότι όσο περνούν τα χρόνια, δεν είναι δεδομένο ότι η

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

κοινωνία μας δέχεται, θέλει πολύ κόπο για να γίνει κανείς αποδεκτός, δεν είναι κακό, αλλά υπάρχουν στερεότυπες απόψεις –οι καθηγητές είναι αυτό, είναι εκείνο, και αυτές φουντώνουν κάθε φορά που πάει να γίνει κάποια αλλαγή.»

11 «Μάλλον όχι, γιατί έχω απογοητευτεί και κουραστεί με τα κακώς κείμενα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.»

13 «Θα ήθελα να αλλάξω επαγγελματικό χώρο η αλήθεια είναι, θα... επειδή το αντικείμενό μου είναι της πληροφορικής, θα ήθελα λίγο να ασχοληθώ περισσότερο με τον τομέα της πληροφορικής σε μία εργασία γραφείου ας πούμε περισσότερο.»

14 «Δεν νιώθω διάθεση να φύγω, παλιότερα είχα πολύ περισσότερη διάθεση να μείνω. Δηλαδή δεν θα ήθελα να φύγω με τίποτα παλαιότερα, απλά αυτό το συναίσθημα τώρα έχει μειωθεί. Δεν με έχει κουράσει η δουλειά μου, μ' έχει κουράσει το πώς αντιμετωπίζεται η δουλειά μου. Και από την επίσημη πολιτεία και από τον κόσμο: όχι μόνο απλά δεν αναγνωρίζεται τι κάνω, αλλά συνήθως διαστρεβλώνεται... Δηλαδή το να ακούς συνέχεια από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ότι οι εκπαιδευτικοί τεμπέληδες που δεν δουλεύουν, όταν εγώ δουλεύω όσες ώρες δεν φαντάζονται οι άλλοι... Εντάξει αυτό φαίνεται άσχημα. Από την άλλη η δουλειά μου αρέσει πάρα πάρα πάρα πάρα πολύ! Δηλαδή δεν θα την άλλαζα αν μπορούσα. Απλά υπάρχουν πράγματα που δεν μου αρέσουν τώρα.»

15 «Είμαι σε ένα κομβικό σημείο, που προσπαθώ να προσδιορίσω αν θα παραμείνω στην εκπαίδευση ή αν θα κινηθώ σε κάποιον άλλον τομέα, γιατί θεωρώ ότι έχω φτάσει σε ένα ταβάνι και δεν βλέπω κάποιο μέλλον στον εκπαιδευτικό τομέα. Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί πιάνουν γρήγορα ένα πλατό και δεν τους δίνεται η δυνατότητα ή τα εφόδια να το ξεπεράσουν, φτάνουν λοιπόν σε ένα συγκεκριμένο σημείο που δεν έχουν πια πού αλλού να πάνε και τι άλλο να κάνουν... Και βιώνουν μία καθημερινότητα απαράλλακτη μέχρι να φτάσουν στη συνταξιοδότηση.»

17 «Δεν νιώθω την διάθεση να παραμείνω στην εκπαίδευση και τόσο. Γιατί υπάρχουν πολλά θέματα τα οποία οδηγούν σε απογοήτευση και απροθυμία, τα οποία κυρίως συνδέονται με τη συμπεριφορά την αγωγή των μαθητών και λιγότερο με τη συναδελφική συμπεριφορά.»

18 «Θα ήθελα να ξεφύγω λίγο από τη διδασκαλία. Μάλιστα επειδή είμαι στην εκπαίδευση πάρα πολλά χρόνια και στη διδασκαλία στην τάξη... Από τη στιγμή που ξεκίνησα το Μεταπτυχιακό μου πριν από δύο χρόνια και άρχισα να ασχολούμαι με τη διοίκηση στην εκπαίδευση, άρχισε να ανοίγεται ένας καινούργιος δρόμος μπροστά μου και αποφάσισα ότι θα ήθελα να ασχοληθώ με αυτό, οπότε και για αυτό να αναφερθώ στη διεύθυνση, φέτος είμαι στη διεύθυνση, και για μένα είναι κάτι το διαφορετικό. Παρόλα αυτά, η διδασκαλία πάντα είναι ένα κομμάτι που με χαρακτηρίζει.»

2. Θα θέλατε να ξαναγίνετε εκπαιδευτικός εάν ξεκινούσατε πάλι από την αρχή;

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν απαντήσει καταφατικά χωρίς δεύτερη σκέψη, κάποιιοι κλίνουν προς την κατάφαση, ενώ κάποιιοι άλλοι είναι περισσότερο επιφυλακτικοί και απαντούν ίσως ναι ίσως όχι.

Σίγουρα ναι:

2 «Ναι σίγουρα θα γινόμουν εκπαιδευτικός. Οι συγκινήσεις που προσφέρει αυτό το επάγγελμα είναι μοναδικές και αντισταθμίζουν τα όποια μειονεκτήματα έχει».

5 «Σίγουρα θα γινόμουν.»

8 «Ναι, θα γινόμουν πάλι.»

9 «Σίγουρα θα γινόμουν.»

18 «Σίγουρα. Σίγουρα θα γινόμουν.»

19 «Θα γινόμουν εκπαιδευτικός και πάλι.»

20 «Σίγουρα θα γινόμουν εκπαιδευτικός.»

Μάλλον :

1 «... Επειδή δεν μπορεί να είναι ποτέ κανείς σίγουρος θα επιλέξω το μάλλον θα γινόμεν.»

3 «Μάλλον θα γινόμεν γιατί... Γιατί δύο βασικές επιλογές μου στις σπουδές μου ήταν η Φιλολογία και η Ψυχολογία και θεωρώ ότι θα μπορούσα να ... ήδη συνδυάζω τα δύο αυτά κομμάτια, αλλά ... πώς να το εξηγήσω... ότι σε συνδυασμό των δύο αυτών των σχολών, ψυχολογίας και φιλολογίας ίσως θα παρέμενα στην εκπαίδευση.»

6 «Πιθανόν.»

7 «Δεν θα τη γλύτωνα, εκπαιδευτικός θα γινόμεν, δεν ξέρω σε ποια βαθμίδα... Ίσως γινόμεν πιο προσεκτικός με τις σπουδές μου και θα το πάλευα για την τριτοβάθμια. Όσο περνούν τα χρόνια, παρά τα αρνητικά που συσσωρεύονται, πλάι σε αυτά, συσσωρεύεται και μια ικανοποίηση που έχει κάτι το μαγικό, είναι στιγμές... και αυτές οι στιγμές είναι που σε κάνουν να λες χαλάλι, θα το ξανάκανα. Μάλλον θα γινόμεν.»

10 «Μάλλον θα γινόμεν εκπαιδευτικός.»

12 «Θα έλεγα σίγουρα θα γινόμενα γιατί το θεωρώ όνειρο ζωής αυτό. Ίσως και το μάλλον θα γινόμεν, δηλαδή αν δεν θέλουμε να είμαστε τόσο σίγουροι για τις επιλογές μας ας βάλουμε το μάλλον...»

16 «Εάν ξανάρχιζα από την αρχή, γνωρίζοντας όμως όσα γνωρίζω τώρα, μάλλον θα γινόμεν εκπαιδευτικός.»

17 «Δεν είμαι σίγουρη... Ίσως ναι, ίσως όχι.»

Αντίθετα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ΠΕ86 Πληροφορικής και ΠΕ02 Μαθηματικοί, αρκετοί από αυτούς απάντησαν ότι εάν ξεκινούσαν πάλι από την αρχή πιθανόν να μην γίνονταν εκπαιδευτικοί. Είναι αξιοσημείωτο ότι το σχετικό σκεπτικισμό ιδιαίτερα εξέφρασαν κυρίως εκπαιδευτικοί ΠΕ86 Πληροφορικής. Ο λόγος που εκφράστηκε αυτή η απογοήτευση είναι ότι έχει ιδιαίτερα υποβαθμιστεί το μάθημά τους, ιδίως στη Β/θμια εκπαίδευση.

11 «Θεωρώ πιθανό να μη γινόμουν εκπαιδευτικός, αν μπορούσα να πάρω την απόφαση με βάση τις εμπειρίες που έχω ήδη.»

13 «Ίσως ναι ίσως όχι θα επιλέξω.»

14 «Η δουλειά του εκπαιδευτικού μου αρέσει πάρα πάρα πολύ... Τώρα επειδή έχω και την εμπειρία όμως τι σημαίνει... πώς αντιμετωπίζει η κοινωνία τον εκπαιδευτικό και το πόσο λίγο αναγνωρίζεται το έργο του ε...αυτό ίσως πλέον έχω την εμπειρία έτσι; τότε δεν είχα την εμπειρία... Οπότε αυτό μάλλον θα μετακινούμουν από το σίγουρα θα γινόμουν εκπαιδευτικός στο μάλλον θα γινόμουν εκπαιδευτικός όταν δεν είχα την εμπειρία, δεν είχα την εμπειρία του πώς αντιμετωπίζουν οι άλλοι τη δουλειά του εκπαιδευτικού ακόμα και μαθητές τι νομίζουν για το σχολείο, τότε θα έλεγα σίγουρα θα γίνουν εκπαιδευτικός. Ε τώρα... θα πω μάλλον θα γινόμουν εκπαιδευτικός.»

15 «Ίσως ναι, ίσως όχι. Η εκπαίδευση είναι ένας τομέας που αγαπάω, αλλά θεωρώ ότι δεν είναι αρκετά υποστηρικτικός για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, δεν του προσφέρει κίνητρα. Επομένως κάποιος θα πρέπει να σκάψει πάρα πολύ βαθιά μέσα του για να βρει τα εφόδια να συνεχίσει στο συγκεκριμένο επάγγελμα. Πιθανότατα αν ξεκινούσα από την αρχή να επέλεγα μία διαφορετική διαδρομή.»

Ερώτηση3:

3 Κάνετε τα πάντα για να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού, παρά τις μικρές ίσως προσδοκίες;

Σε αυτή την ερώτηση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα. Όμως ορισμένοι απάντησαν ότι νιώθουν μερικές φορές ότι είναι χάσιμο χρόνου να προσπαθήσουν να κάνουν το καλύτερο ως εκπαιδευτικοί, εκφράζοντας έτσι την απογοήτευσή τους για τις παθογένειες του συστήματος. Κάποιοι απάντησαν ότι δεν κάνουν σε καμία περίπτωση τα πάντα, γιατί προσκρούουν σε πολλά εμπόδια.

Συμφωνώ απόλυτα:

1 «Προσπαθώ γενικά να βοηθώ όσο μπορώ στους στόχους της σχολικής μονάδας, έστω και αν μπορεί να έχω κάποιες διαφωνίες, διότι οι αποφάσεις είναι συλλογικές και πρέπει η μειοψηφία να δέχεται τις απόψεις της πλειοψηφίας».

2 «Προσπαθώ πάντα για το καλύτερο, με γνώμονα την επίτευξη των στόχων, όμως πολλές φορές απογοητεύομαι και τα παρατάω. Δεν κάνω σε καμία περίπτωση τα πάντα, γιατί προσκρούω σε πολλά εμπόδια αλλά σίγουρα κάνω πολύ περισσότερα από ότι απαιτεί η διδακτική πράξη».

3 «Συμφωνώ απόλυτα, ναι.»

4 «Συμφωνώ απόλυτα.»

5 «Συμφωνώ απόλυτα, προσπαθώ πάντα για το καλύτερο με γνώμονα την επίτευξη των στόχων στον οργανισμό ώστε να έχει θετική εικόνα προς τα έξω. »

13 «Συμφωνώ απόλυτα, προσπαθώ πάντα για το καλύτερο, με γνώμονα την επίτευξη των στόχων, ώστε ο οργανισμός να έχει θετική εικόνα και απόδοση.»

15 «Στα πλαίσια της εργασιακής ηθικής που έχω, οφείλω και προσπαθώ να κάνω το καλύτερο έτσι ώστε να βοηθήσω τη σχολική μονάδα, τους στόχους της, το μαθητικό δυναμικό της να έχουν όσο γίνεται καλύτερη απόδοση.»

16 «Συμφωνώ απόλυτα, προσπαθώ πάντα για το καλύτερο, με γνώμονα την επίτευξη των στόχων, ώστε ο οργανισμός να έχει θετική εικόνα και απόδοση: Αυτή είναι η απάντησή μου, γιατί θεωρώ ότι είναι σημαντικό και το σχολείο το ίδιο να έχει καλή εικόνα προς τα έξω, όχι μόνο ο εκπαιδευτικός ο ίδιος, άρα προσπαθώ να συμβαδίζω και με τους στόχους που έχει το σχολείο, όταν φυσικά οι στόχοι αυτοί δεν αντιβαίνουν στις δικές μου προσωπικές αρχές.»

17 «Συμφωνώ απόλυτα με το πρώτο.»

18 «Προσπαθώ πάντα για το καλύτερο και για τον οργανισμό και για μένα και για τα παιδιά.»

19 «Ναι αυτό με εκφράζει, αυτό το πρώτο με εκφράζει.»

20 «Συμφωνώ απόλυτα προσπαθώ πάντα για το καλύτερο με γνώμονα την επίτευξη των στόχων ώστε ο οργανισμός να έχει θετική εικόνα και απόδοση στην εκπαίδευση.»

Ναι μεν, αλλά:

6 «Δεν θα γίνω κακός, σίγουρα δεν κάνω τα πάντα, κάνω αυτά τα οποία μου επιβάλλει ο αυτοσεβασμός μου.»

7 «Δεν θέλω να πω μεγάλες κουβέντες, συνήθως προσπαθώ το καλύτερο. Υπάρχουν και τα αισθήματα της απογοήτευσης, παρόλα αυτά, δεν τα παρατώ ούτε αισθάνομαι ότι είναι χάσιμο χρόνου. Πολλές φορές στα πλαίσια του σχολείου, όταν συνολικά βάζουμε κάποιο στόχο, μπορεί μέσα μου να μην συμφωνώ αλλά το στηρίζω.»

8 «Δεν συμφωνώ πάντοτε με τους τεθέντες στόχους και μερικές φορές νιώθω ότι είναι χάσιμο χρόνου να προσπαθήσω να κάνω το καλύτερο σαν εκπαιδευτικός.»

9 «Μερικές φορές νιώθω ότι είναι χάσιμο χρόνου να προσπαθήσω να κάνω το καλύτερο σαν εκπαιδευτικός.»

10 «Συμφωνώ απόλυτα, προσπαθώ πάντα για το καλύτερο με γνώμονα την επίτευξη των στόχων, ώστε ο οργανισμός να έχει θετική εικόνα και απόδοση. Αλλά, μερικές φορές νιώθω ότι είναι χάσιμο χρόνου να προσπαθήσω να κάνω το καλύτερο ως εκπαιδευτικός.»

11 «Μερικές φορές νιώθω ότι είναι χάσιμο χρόνου να προσπαθήσω να κάνω το καλύτερο σαν εκπαιδευτικός.»

12 «Με αντιπροσωπεύει η πρώτη επιλογή, όχι όμως με τη λογική ότι το κάνω για να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου μας, όσο επειδή το κάνω προσωπικά για μένα και για να κάνω το καλύτερο για τους μαθητές οι οποίοι είναι στο σχολείο.»

14 «Εγώ συγκλίνω προς το πρώτο δηλαδή προσπαθώ πάρα πολύ, γιατί εγώ προσωπικά πιστεύω ότι έχει αξία η εκπαίδευση. Τώρα αν κάτσω και μετρήσω πώς αντιμετωπίζεται η εκπαίδευση, πόσα εμπόδια μου βάζει το ίδιο το κράτος, οι γονείς ή οποιοσδήποτε... Εντάξει ... Σίγουρα θα πω ότι κουράζομαι και απογοητεύομαι, αλλά επειδή εγώ θεωρώ

«... ότι έχει αξία αυτό το πράγμα θα διαλέξω το πρώτο, ότι δηλαδή προσπαθώ πάντα για το καλύτερο.»

Ερώτηση 4:

4 Πόσο χρόνο υπολογίζετε να παραμείνετε στην εκπαίδευση;

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι επιθυμούν να διδάσκουν όσο χρόνο θα είναι ικανοί. Κάποιοι απάντησαν ότι θα συνεχίσουν εκτός εάν βρεθεί κάτι καλύτερο να κάνουν (ΠΕ86 Πληροφορικής) επειδή επιθυμούν την αλλαγή αντικειμένου και προφανώς, λόγω ειδικότητας, θα μπορούσαν να απορροφηθούν σε άλλους τομείς. Οι λόγοι που εμφανίζονται είναι:

- Έλλειψη κινήτρων για την παραμονή στη διδασκαλία
- Ηλικιακή κόπωση
- Έκπτωση των ικανοτήτων
- Επιθυμία για αλλαγή αλλά χωρίς διεξόδους και εναλλακτικές λύσεις.

1 «Θα έλεγα ότι όσο θεωρώ ότι μπορώ να ανταπεξέλθω και έχω ικανότητα να το κάνω αυτό με γνώμονα την ποιότητα. Δεν είναι θέμα δηλαδή ηλικιακό, είναι θέμα ικανοτήτων. Κάθε ηλικία έχει να προσφέρει τα δικά της πράγματα. Η εκπαίδευση είναι μία μαθησιακή διαδικασία, απαιτεί επικοινωνία των μελών και εμπειρία και δεξιότητες. Εάν μπορέσεις να συνδυάσεις την εμπειρία που έχεις αποκτήσει και να κάνεις ταυτόχρονα και επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων σου, όπως παραδείγματος χάρη αυτό που κάνω εγώ με ένα μεταπτυχιακό, το οποίο σε φέρνει σε επαφή με τα νέα επιτεύγματα της επιστήμης και της παιδαγωγικής έρευνας, θεωρώ ότι προσπαθείς να κάνεις το καλύτερο. Και βέβαια αυτή η επιστημονική επιμόρφωση είναι μία χρηστική αξία στην εμπειρία, στην εκπαιδευτική εμπειρία. Δηλαδή ο νεοδιόριστος μπορεί να έχει την επίκαιρη γνώση, μπορεί να έχει τη φρεσκάδα της ηλικίας, του λείπει όμως η εκπαιδευτική εμπειρία.»

2 «Έως ότου έρθει ο χρόνος να συνταξιοδοτηθώ. Δυστυχώς έχω πια κουραστεί.»

3 «Θεωρώ ότι αυτό που ανέφερα και πριν, λόγω του ότι είναι λίγα τα χρόνια που είμαι στην εκπαίδευση, ότι το πρώτο, ότι όσο χρόνο θα είμαι ικανή και να συμπληρώσουμε και κάτι άλλο, και λειτουργική.»

5 «Όσο χρόνο θα είμαι ικανή, ωραία... να κάνω αυτό το επάγγελμα.»

7 «Όσο χρόνο θα είμαι ικανός.»

8 «Έως ότου συνταξιοδοτηθώ.»

9 «Έως ότου συνταξιοδοτηθώ.»

10 «Έως ότου συνταξιοδοτηθώ.»

11 «Θα συνεχίσω, εκτός εάν βρεθεί να κάνω κάτι καλύτερο ή γιατί δεν έχω κάτι άλλο.»

12 «Υπολογίζω να μείνω στην εκπαίδευση μέχρι να συνταξιοδοτηθώ.»

14 «Όσο χρόνο θα είμαι ικανός.»

19 «Έως ότου έρθει ο χρόνος να συνταξιοδοτηθώ.»

20 «Έως ότου έρθει ο χρόνος να συνταξιοδοτηθώ.»

6 «Δυστυχώς επειδή δεν έχω άλλες εναλλακτικές, θα παραμείνω έως ότου συνταξιοδοτηθώ.»

13 «Μάλλον θα συνεχίσω γιατί δεν υπάρχει κάτι καλύτερο, δεν έχω την επιλογή, αν την είχα, θα επέλεγα να αλλάξω.»

15 «Είμαι σε μία φάση που σκεφτομαι πάρα πολύ σοβαρά, μήπως πρέπει να κάνω μία αλλαγή στην καριέρα μου και να κυνηγήσω άλλα πράγματα. Εάν δεν κινηθώ προς αυτή την κατεύθυνση, τότε το πιθανότερο είναι να συνεχίσω στην εκπαίδευση μέχρι τη συνταξιοδότηση.»

16 «Όσο χρόνο θα είμαι ικανή.»

17 «Όσο πιο σύντομα μπορώ, θα ήθελα να αποχωρήσω.»

18 «θα συνεχίσω να βρεθεί κάτι καλύτερο, ή προς το παρόν, ναι. Μεγαλώνοντας δεν ξέρω πώς θα είναι τα πράγματα, αλλά όσο είμαι ικανή θα ήθελα να παραμείνω στην εκπαίδευση.»

Ερώτηση 5:

5 Θα θέλατε να αλλάξετε σχολική μονάδα; Για ποιο λόγο;

Σε αυτή την ερώτηση, στο σύνολό τους οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν θα ήθελαν να αλλάξουν σχολική μονάδα, καθώς το γνώριμο περιβάλλον τους δημιουργεί συναίσθημα εξοικείωσης, ενώ η συμπόρευση και η συνεργασία με τους συναδέλφους τους σε βάθος χρόνου συντελεί στη βελτίωση του διδακτικού έργου. Λίγοι πιστεύουν ότι και να άλλαζαν σχολική μονάδα, δεν θα άλλαζε κάτι, παντού υπάρχουν τα ίδια προβλήματα. Κάποιοι θα ήθελαν να αλλάξουν για να ανανεωθούν αλλά δεν βρίσκουν σε άλλο σχολείο διδακτικές ώρες ώστε να συμπληρώνουν ωράριο σε μια σχολική μονάδα και όχι σε δύο ή περισσότερες. Γενικά βασικοί λόγοι για μετακίνηση ή όχι ενός εκπαιδευτικού σε άλλη σχολική μονάδα είναι:

- Η απόκτηση οργανικής θέσης
- Η συμπλήρωση ωραρίου στη σχολική μονάδα
- Η κατηγορία της σχολικής μονάδας π.χ. πρότυπο ή πειραματικό σχολείο
- Η βαθμίδα εκπαίδευσης π.χ. Γυμνάσιο ή Λύκειο
- Η επιθυμία διδασκαλίας σε ανώτερο γνωστικό επίπεδο

1 «Όχι απαραίτητα, με την.. με ποια έννοια το λέω αυτό... δεν είναι... τα προβλήματα της εκπαίδευσης δεν είναι θέματα σχολικής μονάδας κατά την προσωπική μου γνώμη, είναι θεσμικά και βαθύτερα. Θέλω να πω ότι το κανονιστικό πλαίσιο το οποίο υπάρχει και κυρίως προσδιορίζεται στην ομοιομορφία των μεθόδων που επικρατούν στις σχολικές μονάδες: κοινό ωρολόγιο πρόγραμμα κοινά σχολικά βιβλία και κοινό νομοθετικό Πλαίσιο, εν πολλοίς κανονίζει και τη λειτουργία τη συνολική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Όχι βέβαια απόλυτα, αλλά σε μεγάλο βαθμό.»

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

3 «Ναι, ναι, όπως σας ανέφερα και πριν ότι αλλάζω σχολικές μονάδες, λόγω ότι δεν είμαι μόνιμη, είμαι αναπληρώτρια, κάθε χρόνο δεν είμαι σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Ναι θα ήθελα να παραμείνω, δεν θέλω να μιλήσω και του χρόνου και του παραχρόνου... Για πολλούς λόγους. Ένας βασικός λόγος είναι ότι και λόγω του διευθυντή του σχολείου και λόγω των συναδέλφων.»

5 «Όχι, στη συγκεκριμένη περίπτωση όχι.»

6 «Πιστεύω ότι δεν έχει νόημα να αλλάξω σχολική μονάδα.»

7 «Πήρα απόσπαση και πήγα σε πρότυπο σχολείο και καιρό το 'χα στο μυαλό μου να επιδιώξω να πάω σε ένα τέτοιο σχολείο για διάφορους λόγους... Είχα στο μυαλό μου ότι εκεί θα έχω τη δυνατότητα να κάνω πράγματα που δεν τα κάνω στο σχολείο που είμαι και ότι θα υπήρχε διαφορετική ανταπόκριση, αποδοχή, ενδιαφέρον, υψηλότερο γνωστικό επίπεδο. Τώρα που το έζησα από κοντά, κάποια πράγματα κατέρρευσαν μέσα μου. Διαπίστωσα ότι τα παιδιά είναι παντού παιδιά. Θα ήθελα να παραμείνω άλλη μια χρονιά, μιας και η φετινή πήγε λίγο περίεργα. Είχα κάποιες εμπειρίες μοναδικές που δεν τις έχω ξαναζήσει. [...] . Ο μύθος που κατέρρευσε μέσα μου είναι ότι ο μαθητής που πάει στο πρότυπο δεν είναι ο επαγγελματίας μαθητής, είναι ένα παιδί που έχει κι αυτό τις παραβατικές του συμπεριφορές, αλλά άλλου είδους. Επίσης, μπορεί οι μαθητές στο σχολείο που ήμουν να μην έχουν κατά μέσο όρο την επίδοση με τους μαθητές στο σχολείο που είμαι, αλλά υπήρχε περισσότερο αίσθημα, υπήρχε ένα δέσιμο, καθώς ήταν σχολείο της γειτονιάς, λειτουργούσε αυτό που λέμε «γειτονιά».

Παρόλα αυτά και εδώ υπάρχει μερίδα μαθητών που με αγάπησαν, νωρίς είναι ακόμα... Θεωρώ ότι καλώς έκανα αυτή την κίνηση, θα επιμείνω περισσότερο σε κάποιες καλές πρακτικές που εφάρμοσα και στο προηγούμενο σχολείο. π.χ. έχω φτιάξει ένα blog μαθηματικό, που υπάρχει από το 2010 και ήταν ανενεργό. Απογειώθηκε τώρα που πήγα στο καινούργιο σχολείο. Από τα 27 παιδιά είχα 26 χτυπήματα. Θεωρώ ότι έκανα κι εγώ λάθη, δεν ήμουν επίμονος με αυτό να το κερδίσω. Ίσως τώρα που θα γυρίσω πίσω, να βάλω πιο ψηλά τον πήχυ, όχι γιατί θέλω να κάνω πρότυπο το σχολείο που ήμουν να πιστέψω περισσότερο στις δυνατότητες των μαθητών, έχουν πράγματα να μου πουν και δεν μου τα δίνουν, ίσως γιατί δεν τα ζητώ....»

9 «Όχι γιατί μετά από 16 χρόνια πήρα οργανική και σε γενικές γραμμές είμαι ικανοποιημένη.»

17 «Όχι, δεν θα ήθελα να αλλάξω σχολική μονάδα.»

18 «Όχι, όχι, με τίποτα! Είμαι στο τέλειο σχολείο, δεν θα ήθελα να αλλάξω.»

19 «Ε, όχι είμαι ευχαριστημένη εκεί που εργάζομαι μετά από τόσα χρόνια πλέον, όχι.»

20 «Όχι, γιατί είμαι στον ιδιωτικό τομέα και δεν μπορώ να μετακινηθώ, οπότε το μόνο που θα ήθελα είναι αν τυχόν πρέπει να πάω από Γυμνάσιο στο Λύκειο.»

10 «Όχι, διότι παρέχει κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα παρέχοντας μια σειρά από δυνατότητες που ταιριάζουν στο επαγγελματικό και διδακτικό μου προφίλ.»

12 «Λόγω της ειδικότητάς μου, επειδή είμαι καθηγήτρια πληροφορικής και παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο το εργαστήριο, επειδή το εργαστήριό μας είναι πάρα πολύ καλό πολύ συγκροτημένο... Και είναι και πολύ καλές οι σχέσεις με τους συναδέλφους, δεν θα ήθελα να αλλάξω σχολική μονάδα.»

13 «Δεν έχω και πολλές επιλογές, είμαι υπεράριθμη, όχι δεν θα ήθελα να αλλάξω σχολική μονάδα την επιλέγω όταν βάζω σχολεία, οπότε την επιλέγω .»

14 «Δεν θέλω να αλλάξω.»

15 «Στην παρούσα φάση και με τις δεδομένες συνθήκες, δεν θα άλλαξα σχολική μονάδα διότι είναι μία σχολική μονάδα που έχει ένα καλό εργασιακό κλίμα και οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων αλλά και με τη διοίκηση είναι αρμονικές. Συν αυτού, έχω περάσει μέσα από μία διαδικασία τα προηγούμενα χρόνια που δεν είχα οργανική θέση αλλάζοντας πάρα πολλά σχολεία, κάτι που μου δημιουργούσε πολύ μεγάλο άγχος κατά την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς, γιατί θα μπορούσα να είμαι σε ένα, σε δύο, σε τρία, τελείως καινούργια και ξένα προς εμένα σχολεία, να μη γνωρίζω κανέναν, να μη γνωρίζω τις συνθήκες που επικρατούν εκεί πέρα. Επομένως είναι πολύ σημαντικό το ότι υπάρχει μία οργανική θέση σε ένα σχολείο που είναι καλό.

8 «Παλιότερα ήθελα, τώρα πια όχι... Παλιότερα ήθελα να δουλέψω σε Λύκειο γιατί σνομπάριζα το Γυμνάσιο, νόμιζα ότι είναι πολύ δευτερεύων ο ρόλος του καθηγητή ως προς το Λύκειο. Τελικά άλλαξα γνώμη βλέποντας ότι και στο Γυμνάσιο έχω πολλά να προσφέρω. Ναι, με γοήτευσε ο ρόλος μου στο Γυμνάσιο.»

2 «Παρόλο που περνάω καλά στη σχολική μονάδα που είμαι, θα ήθελα για λόγους ανανέωσης. Επειδή όμως δεν υπάρχουν θέσεις δεν θέλω να ρισκάρω να πηγαίνω σε δύο σχολεία.»

11 «Ναι, θα ήθελα, διότι θα ήθελα ένα σχολείο καλύτερα οργανωμένο και με καλύτερες εγκαταστάσεις. Επιπλέον, θα ήθελα να αλλάξω βαθμίδα και από ΓΕΛ να πάω σε Γυμνάσιο, μιας και μου αρέσει περισσότερο να δουλεύω με πιο μικρά παιδιά.»

16 «Ναι θα ήθελα και για οικογενειακούς λόγους, θα προτιμούσα μια σχολική μονάδα που είναι πιο κοντά στον τόπο της κατοικίας μου, ένας λόγος είναι αυτός, και γιατί πιστεύω ότι ενδεχομένως ότι θα εύρισκα κάποιες καλύτερες συνθήκες σε άλλες σχολικές μονάδες.»

Ερώτηση 6:

6 Θα θέλατε να διδάσκετε ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο; Για ποιο λόγο;

Σε αυτή την ερώτηση οι εκπαιδευτικοί των ανθρωπιστικών επιστημών, ΠΕ02 Φιλολόγοι και Ξένων Γλωσσών ΠΕ05 Γαλλικών, ΠΕ06 Αγγλικών και ΠΕ07 Γερμανικών, εξέφρασαν την άρνησή τους, δεν θα ήθελαν να διδάσκουν άλλο γνωστικό αντικείμενο, γιατί το γνωστικό τους αντικείμενο τους προσφέρει ευχαρίστηση.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί των Ξένων Γλωσσών εξέφρασαν μόνον την κούρασή τους για την περιπλάνηση από σχολείο σε σχολείο, για να συμπληρώσουν το διδακτικό τους ωράριο και την επιθυμία τους να διδάσκουν σε μια μόνο σχολική μονάδα, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να βελτιώνουν το διδακτικό τους έργο (χρήση ΤΠΕ, εργαστηρίου Πληροφορικής).

Οι εκπαιδευτικοί ΠΕ03 Μαθηματικοί δήλωσαν ευχαριστημένοι. Σε αντίθεση, οι εκπαιδευτική ΠΕ86 Πληροφορικής εξέφρασαν την επιθυμία τους να είχαν τη δυνατότητα να διδάξουν ένα μη δευτερεύον μάθημα, καθώς η Πληροφορική εντάσσεται ως τέτοιο στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

1 «Όχι, όχι, δεν θέλω, θεωρώ τα φιλολογικά μαθήματα είναι ανθρωπογνωστικά, είναι φιλοσοφικά, γενικώς έχουν να κάνουν με την ανθρώπινη ιδιοσυγκρασία. Δεν νομίζω ότι θα με ενδιέφερε κάποιος άλλος γνωστικός τομέας.»

2 «Όχι. Είμαι φιλόλογος και μου αρέσουν τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκω.»

3 «Όχι, γιατί θεωρώ ότι η επιλογή των ανθρωπιστικών επιστημών που είναι Φιλολογία, ότι το εύρος των μαθημάτων που έχει, δεν νομίζω ότι θα με ενδιέφερε κάποιο άλλο αντικείμενο.»

4 «Μου αρέσουν (σ.σ. τα φιλολογικά), είναι το αντικείμενο των σπουδών μου.»

6 «Όχι είμαι πολύ ευχαριστημένος με το γνωστικό αντικείμενο (σ.σ. μαθηματικά).»

7 «Ναι θα ήθελα να μιλήσω στα παιδιά και για άλλα πράγματα που δεν είναι μαθηματικά... Πολλές φορές λέω στα τμήματα ότι αγαπώ τα μαθηματικά και σας λέω για μαθηματικά, για τα άλλα θα σας πουν οι άλλοι, παρόλα αυτά μιλάω για φιλοσοφικές προεκτάσεις που μπορεί να έχει κάτι π.χ. η σχολή του Πυθαγόρα και οι φιλοσοφικές τάσεις που είχε η σχολή του... Συνεργάζομαι και με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων με φιλολόγους π.χ.»

8 «Είμαι λάτρης της φυσικής και της ιστορίας (σ.σ. μαθηματικός). Σαν ιστορικός θα ήμουν μάλλον κάπως αιρετικός ιστορικός, διότι δεν αναζητώ το ίδιο το συμβάν αλλά τα αίτια του, και μόνο αν πραγματικά συνέβη.»

9 «Όχι, είμαι πολύ ευχαριστημένη με το γνωστικό αντικείμενο (σ.σ. μαθηματικά).»

10 «Θα ήθελα να διδάσκω ιστορία, αν ήμουν φιλόλογος (σ.σ. μαθηματικός), δεδομένου ότι μου αρέσει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.»

5 «Ίσως θα ήθελα να διδάξω ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο, δεδομένου ότι το συγκεκριμένο αντικείμενο που διδάσκω (σ.σ. φιλολογικά) έχει πολλές απαιτήσεις, ως γυμνάστρια. Η Φυσική Αγωγή θα ήταν ένα άλλο αντικείμενο που θα μπορούσα να διδάξω.»

11 «Ναι θα ήθελα γιατί έχω βαρεθεί... Και από τους συναδέλφους... Γιατί οτιδήποτε... οποιοδήποτε μάθημα δεν μετράει στη βαθμολογία είναι... Αντιμετωπίζεται σαν ένα μάθημα δεύτερης κατηγορίας (σ.σ. Πληροφορικής). Οπότε θα προτιμούσα να κάνω ας πούμε μαθηματικά για παράδειγμα, θα μου άρεσε πιο πολύ η φυσική, αν θα ήθελα να κάνω ένα μάθημα που θα είχε και πιο πολύ πρακτικό μέρος, ας πούμε, όπως κάνω τώρα με τους υπολογιστές. Θα μπορούσα πολύ πιο εύκολα να κάνω ένα μάθημα σαν τη

φυσική, τα μαθηματικά, που τα παιδιά καλώς ή κακώς τα έχουν στο μυαλό τους ως βασικά μαθήματα και τα αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη σοβαρότητα.»

12 «Εκτός από την πληροφορική που διδάσκω, αν θα μπορούσα θα ήθελα να διδάξω και μαθηματικά. Πρώτον για ήταν το αγαπημένο μου μάθημα και δεύτερον επειδή συνήθως οι μαθηματικοί έχουνε άλλο κύρος απέναντι στους μαθητές σε σχέση με τον καθηγητή πληροφορικής.»

18 «Ναι, θα ήθελα να διδάσκω άλλο γνωστικό αντικείμενο και ο λόγος είναι ότι πολλές φορές, τα αγγλικά είναι ένα μάθημα που ενώ είναι πολύ χρήσιμο στα παιδιά την εποχή που τα παιδιά είναι στο σχολείο, δεν το αναγνωρίζουν ως χρήσιμο, το θεωρούν ως περιττό, ως ένα μάθημα που... Εντάξει πάνε και φροντιστήρια και τα ξέρουν αυτά... Οπότε θεωρώ ότι το να δίδασκα ένα μάθημα τώρα τι; Ίσως μαθηματικά, ας πούμε φυσική, κάτι τέτοιο, στα μάτια τους ίσως να ήταν κάτι το οποίο θα πρόσεχαν περισσότερο σε σχέση με αυτό που βιώνω εγώ. Δηλαδή για να κινητοποιήσω τα παιδιά να προσέξουνε το μάθημα και να πάρουνε αυτά που πρέπει, πρέπει να καταβάλω πολύ περισσότερη προσπάθεια.»

14 «Θα μου άρεσε εξίσου να διδάσκω και Φυσική που την έχω σπουδάσει επίσης.»

15 «Δεν θα ήθελα να διδάσκω ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο είμαι ευχαριστημένη με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω.»

16 «Αγαπώ ιδιαίτερα το γνωστικό μου αντικείμενο, και αν μπορούσα να επιλέξω το να είμαι σε μια σχολική μονάδα και να διδάσκω μόνο αυτό, ασυζητητί θα έλεγα αυτό. Ο μόνος λόγος που θα έλεγα ότι μπορούσα να σκεφτώ να διδάξω και ένα άλλο αντικείμενο θα ήταν για να αποφύγω τις πολλαπλές μετακινήσεις που έχω κάθε χρόνο σε πολλές σχολικές μονάδες. Και να συμπληρώνω δηλαδή το ωράριό μου σε μια σχολική μονάδα και όχι σε τέσσερις και πέντε που συχνά χρειάζεται.»

17 «Όχι, νομίζω και το γνωστικό αντικείμενο είναι πάρα πολύ ενδιαφέρον.»

19 «Αν και διδάσκω και ιστορία εδώ και πολλά χρόνια μαθήματα δεύτερης ανάθεσης οπότε και η ιστορία με ευχαριστεί πολύ. Θα πω ότι και με τα δύο είμαι πολύ καλυμμένη.»

20 «Θα ήθελα και θα ήθελα κάτι να έχει κάνει με κάνει με project... Κάτι που ήδη κάνω αλλά θα το' θελα σε περισσότερες ώρες, να μη μείνω μόνο στην διδασκαλία της γερμανικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα.»

Ερώτηση7:

7 Θα θέλατε να έχετε πιο ομοιογενείς τάξεις; Για ποιο λόγο; Ποια προβλήματα αντιμετωπίζετε;

Οι εκπαιδευτικοί των ανθρωπιστικών επιστημών δεν εκφράζουν προβληματισμό ως προς τις ανομοιογενείς τάξεις, αλλά αντίθετα δείχνουν γενικά προσαρμοστικότητα. Θεωρούν ότι η ανομοιογένεια στην τάξη δημιουργεί γόνιμο περιβάλλον για την αποδοχή της κοινωνικής σύνεσης, της διαφορετικότητας, την αλληλεπίδραση. Αντίθετα, κυρίως οι μαθηματικοί και οι ξενόγλωσσοι συνηγορούν υπέρ του χωρισμού των μαθητών σε επίπεδα με στόχο την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, καθώς σε κάθε περίπτωση, είναι αναγκασμένοι να απευθύνονται στο μέσο όρο της τάξης, χωρίς να εστιάζουν στο κατώτερο ή στο ανώτερο γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στα προβλήματα που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν και τα οποία προκύπτουν από το ανομοιογενές γνωστικό επίπεδο των μαθητών σε μια σχολική τάξη, φαίνεται ότι συγκλίνουν:

- Αδυναμία αποτελεσματικής διδασκαλίας των μαθηματικών ώστε να υπάρξει βέλτιστη μάθηση, για τους δυνατούς και τους αδύναμους μαθητές
- Αδυναμία σύνδεσης της διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς της πρώτης και δεύτερης ξένης γλώσσας, με την πιστοποίηση (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας).

1 «Ανομοιογενείς σχολικές τάξεις έχουν σχεδόν όλες οι σχολικές μονάδες από όλες τις συζητήσεις που έχω κάνει με συναδέλφους, η μετανάστευση η έλευση προσφύγων, τα

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

ανοιχτά Τέλος πάντων τα σύνορα έχουν αλλάξει κατά πολύ την ομοιογένεια την πολυπολιτισμική ομοιογένεια του πληθυσμού μας. Επομένως όλες οι σχολικές μονάδες της χώρας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας λίγο ή πολύ σε άλλες περιοχές, όπως η περιοχή που δραστηριοποιούμαι εγώ που είναι ο Πειραιάς, τα νότια προάστια, περιοχές δηλαδή με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό στάτους, είναι πιθανόν τα ποσοστά της πολιτισμικής ανομοιογένειας ήταν πολύ υψηλότερα σε σύγκριση με άλλες περιοχές και τα προβλήματα να αναδεικνύονται καλύτερα.»

2 « Έχω συνηθίσει να διδάσκω σε ανομοιογενείς τάξεις. Θα ήταν ίσως καλύτερα να υπάρχουν επίπεδα, αλλά μου αρέσει η πρόκληση και νομίζω ότι και στα παιδιά με χαμηλό επίπεδο κάνει καλό να βρίσκονται στην τάξη με καλύτερους μαθητές. Βέβαια δεν είχα ποτέ τεράστιες ανομοιογένειες σε τάξη (π.χ. αλλοδαπούς που να μην γνωρίζουν τη γλώσσα κ.λπ.).»

3 «Ναι, σίγουρα υπάρχει μία πολυμορφία ας πούμε του μαθητικού πληθυσμού, αλλά εμένα ... εμένα προσωπικά δεν με ανησυχεί αυτό, γιατί θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπορεί να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες, τεχνικές για να είναι πιο αποτελεσματικός στη διδακτική διαχείριση και της τάξης και των μαθητών, όλο αυτό με πάρα πολλά εργαλεία μαζί, ναι, και με μία διαφοροποιημένη σίγουρα διδασκαλία, δεν υπάρχει πρόβλημα θεωρώ με τις ανομοιογενείς τάξεις.»

4 Είμαι σε ένα πρότυπο σχολείο, είναι ομοιογενείς οι τάξεις και τα παιδιά έχουνε μπει με εξετάσεις και έχουν όλοι ένα πολύ υψηλό επίπεδο.»

11 «Δεν έχω τέτοιο πρόβλημα ανομοιογένειας, δηλαδή πάντα σε κάθε τμήμα υπάρχουν κάποιοι καλοί μαθητές που ξεχωρίζουν, κάποιοι μέτριοι και αρκετοί κακοί σε επίδοση, αλλά εντάξει... νομίζω ότι αυτό είναι αναμενόμενο και έχω μάθει να λειτουργώ με αυτό. Δεν είναι κάτι που προκαλεί ας πούμε κάποιο προβληματισμό η ανομοιογένεια, στην επίδοση δηλαδή των μαθητών.»

14 « Μια ανομοιογενής τάξη σημαίνει ότι σου δημιουργεί προβλήματα στη διδασκαλία γιατί έχεις από τον πολύ αδύναμο μαθητή μέχρι τον πολύ δυνατό στην τάξη κι εσύ πρέπει να τους τραβάς όλους μαζί –το δικό μου το μάθημα είναι κομματάκι-κομματάκι προχωράω-χτίζω, είναι δύσκολο...Από την άλλη, ως φιλοσοφία του να αρχίσουμε να

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

μοιράζονται τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία βάσει των δυνατοτήτων τους, εγώ νομίζω ότι ουσιαστικά καλλιεργούμε το ρατσισμό, δηλαδή αρχίζουμε να τους μαθαίνουμε «ΟΚ, εγώ ήμουν πολύ καλός στα μαθηματικά, εσύ δεν είσαι κτλ. Εγώ είμαι της φιλοσοφίας ας είναι όλα μαζί τα παιδιά, ας μάθουν λιγότερα, δεν θα πάθουν τίποτα, αλλά ας μάθουν τουλάχιστον να αγαπάνε τον άλλον, το διπλανό τους, έτσι όπως είναι, με τις ατέλειές του...»

15 «Η ομοιογένεια μιας τάξης δεν παίζει για μένα κάποιο σημαντικό ρόλο, δεν μου αλλάζει κάτι στο μάθημά μου. Θεωρώ ότι μπορούν να βρεθούν λύσεις για να ικανοποιηθούν σε γενικές γραμμές οι ανάγκες όλων των μαθητών ενός τμήματος.»

20 «Μου αρέσουν οι ανομοιογενείς τάξεις γιατί είναι ένα πεδίο που σου δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσεις πολύ περισσότερα πράγματα.»

5 «Θα ήταν καλύτερο για την διδασκαλία να υπάρχουν ομοιογενείς τάξεις. Βέβαια δεν με προβληματίζει και το γεγονός ότι αντιμετωπίζουν κάποια ιδιαίτερα θέματα. Απλά κάνουμε διαφορετικές προσεγγίσεις με τα παιδιά όταν υπάρχουν ανομοιογενείς τάξεις.»

6 «Βέβαια και θα ήθελα να έχω ομοιογενείς τάξεις, παρόλες τις συμβουλές που δίδονται παιδαγωγικά. Ο λόγος είναι ότι από την εμπειρία μου δεν πιστεύω ότι η λογική ότι οι καλοί μαθητές βοηθούν τους λιγότερο καλούς μαθητές και ότι οι καλοί μαθητές βοηθούν τους λιγότερο καλούς, και ότι οι λιγότερο καλοί μαθητές παίρνουν θετικά ερεθίσματα από τους καλούς, δεν λειτουργεί στην εκπαιδευτική πρακτική. Θεωρώ ότι με αυτό τον τρόπο, δηλαδή των τμημάτων που είναι ανομοιογενή, είναι όλοι αδικημένοι.»

7 «Ένας άλλος μύθος που κατέρρευσε μέσα μου είναι και αυτός, όταν πας σε σχολείο που έχουν μπει οι μαθητές με εξετάσεις, τότε θεωρείς ότι θα έχεις ομοιογενείς τάξεις. Παρόλα αυτά, διαπιστώνει κανείς ότι δεν είναι τόσο ομοιογενείς, βλέπει κανείς ότι κάποιοι είναι εκεί αλλά δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο βηματισμό των υπολοίπων, είτε γιατί δεν μπορούν είτε γιατί δεν θέλουν. Από την άλλη η ομοιογένεια δεν είναι μόνο στο μαθησιακό, είναι και πρόσωπα, χαρακτήρες... Θα έλεγα ότι οι μαθητές αυτοί με τους μαθητές του σχολείου της γειτονιάς έχουν πάρα πολλά κοινά.»

8 «Επανειλημμένα ως μαθηματικός και όχι μόνο ως εκπαιδευτικός, συγκρούστηκα -σε διάλογο φυσικά- με παιδαγωγικούς συμβούλους και με διευθυντές και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο που υπηρέτησα, στο Δημόσιο, για το θέμα αυτό. Τους έλεγα ότι για το καλό των παιδιών πρέπει να έχουμε τμήματα και προχωρημένο και κανονικό, όπως είναι στα Αγγλικά. [...] Όταν κάτι εξυπηρετεί, ένα βόλεμα σε μία κατάσταση για να προκύπτει με ελάχιστη επένδυση το μέγιστο κέρδος, όποιον πολεμάει το βόλεμα αυτόν τον χαρακτηρίζουμε αντί παιδαγωγό».

9 «Ναι θα ήθελα, γιατί θα μπορούσα να αναπτύξω καλύτερα τις ασκήσεις του μαθήματος. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζω είναι ότι οι μαθητές είναι διαφορετικού γνωστικού επιπέδου και αυτό αποτελεί πρόβλημα.»

1 «Το πρόβλημα με τις πολιτισμικές μονάδες είναι η διαφορά στην μαθησιακή επίδοση και στην μαθησιακή υποδοχή του γνωστικού αντικείμενου, τα παιδιά αυτά και προέρχονται κυρίως από οικογένειες που το μορφωτικό και οικονομικό κεφάλαιο των γονιών τους είναι χαμηλό, ίσως δεν έχουν και την ανάλογη στάση και στη μάθηση. Οι γονείς δηλαδή θεωρούν την ανατροφή των παιδιών τους μία φυσική διαδικασία και όχι μία διαδικασία μέσα στην οποία και οι ίδιοι πρέπει να προσπαθήσουν, και εκ των πραγμάτων τα παιδιά αυτά έχουν ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Επομένως υπό την έννοια αυτή και με βάση και το σχολικό πρόγραμμα, τις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι δύσκολο να αφιερώσεις την προσοχή που απαιτείται για να καλύψει αυτές τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ίσως χρειάζονται προγράμματα ειδικά για αυτά τα παιδιά, που δεν μπορεί το γενικό σχολείο να προσφέρει.»

7 «Παρόλα αυτά θεωρώ ότι θα έπρεπε να ανοίξει μια κουβέντα για επίπεδα τουλάχιστον για τα μαθηματικά. Όταν έχεις ένα ποσοστό που είναι στα όρια να τους χαρακτηρίσεις σε μαθηματικό αναλφαβητισμό, υπάρχει ένα τέτοιο ποσοστό μετρήσιμο, δεν μπορείς να το αγνοήσεις αυτό... Έξι χρόνια στο δημοτικό αγνοήθηκε αυτό, δεν είχαν δηλ. μια ιδιαίτερη στήριξη. Τους πετάς μια ύλη λοιπόν, μια νέα ύλη που έτσι κι αλλιώς δυσκολεύει ακόμα και τον καλό σε κάποια σημεία, με αποτέλεσμα αυτοί που είναι στα όρια, που έχουν πολύ χαμηλή επίδοση, ουσιαστικά τους καταδικάζεις. Για αυτούς, δεν πρέπει να υπάρξει μια μέριμνα; Αυτή είναι η μια πλευρά. Υπάρχει και ένα άλλο ποσοστό μαθητών που εμένα με ενδιαφέρουν γιατί έχω ασχοληθεί με το χώρο, αυτοί που έχουν αυξημένη επίδοση. Που έχουν άλλες ανάγκες,

και που μέσα σε ένα τμήμα δεν καλύπτονται αυτές οι ανάγκες τους. Δεν πρέπει να υπάρξει μια μέριμνα για αυτούς; Δηλαδή τουλάχιστον να το κουβεντιάσουμε αυτό το πράγμα. Να υπάρξει κάποια στήριξη και για τους πρώτους και για τους δεύτερους.»

8 «Δυστυχώς το ελληνικό δημόσιο δεν με άφησε με τις καλύτερες αναμνήσεις, αν εξαιρέσω τα παιδιά και ειδικά του Πειραιά ή των νησιών που υπηρέτησα και τους συναδέλφους που κάνουν πραγματικά ότι μπορούν...»

10 «Κάποιες φορές ναι, διότι είναι πιο εύκολη η εφαρμογή ενιαίων διδακτικών στρατηγικών. Η σε μεγάλο βαθμό ανομοιογένεια μπορεί να υποβαθμίσει την ποιότητα του μαθήματος.»

12 «Θα μου άρεσε πολύ να έχω ομοιογενείς τάξεις γιατί θα μπορούσα να δουλέψω καλύτερα με τα παιδιά. [...] Θα μπορούσα να τους βοηθήσω καλύτερα και να είναι πιο χαμηλό επίπεδο. Δουλεύω όμως με ανομοιογενείς τάξεις όπως όλοι μας, αυτό που προσπαθώ να κάνω για να μη χάσω το ενδιαφέρον των καλών μαθητών Και για να μην παραιτηθούν οι πιο κακοί μαθητές, είναι να τους βάζω κοντά κοντά, δηλαδή να βάζω καλό μαζί με κακό μαθητή ώστε ο ένας να βοηθάει τον άλλον.»

13 «Σίγουρα είναι πολύ πιο αποδοτικό και εύκολο να έχεις ομοιογενείς τάξεις και να μπορεί η διαδικασία να γίνεται... να υπάρχει συμμετοχή στην τάξη, να μην υπάρχουν παρεμβάσεις που πάνε πίσω το μάθημα, παρατηρήσεις που κάνουμε σε παιδιά που κυρίως όχι λόγω της αδυναμίας τους στη μαθητική... στη μάθηση, αλλά λόγω της συμπεριφοράς τους, όπως θα γνωρίζετε και εσείς. Οπότε σίγουρα μία ομοιογενής τάξη είναι πολύ πιο εύκολη, διαχειρίσιμη και θα την επέλεγα σίγουρα.»

16 «Στο μέτρο που αυτό είναι εφικτό, και επειδή είμαι και ξένων γλωσσών όπως αναφέρατε και εσείς, θα ήταν καλό να είναι πιο ομοιογενείς οι τάξεις, ώστε να μπορέσουμε να πετύχουμε και κάποιο στόχο σύνδεσης του μαθήματος με την πιστοποίηση. Ενώ όταν οι τάξεις είναι ανομοιογενείς, αυτό δεν είναι πολύ εύκολο, αντιμετωπίζουμε πολλά προβλήματα.»

17 «Θα ήθελα να είχα πιο ομοιογενείς τάξεις και να χωρίζονται με βάση το επίπεδό τους οι μαθητές σε ξένη γλώσσα και όχι στην μητρική. Βέβαια αυτό εντείνεται και από το γεγονός ότι κάνουν ξένη γλώσσα έξω και διαφέρουν στο επίπεδο μετά από κάποια στιγμή, ακόμα και αν ξεκινούσαν από το ίδιο σημείο.»

18 «Λοιπόν εγώ είμαι στο λύκειο και εκεί οι τάξεις είναι ανομοιογενείς έτσι κι αλλιώς, δηλαδή μέσα σε μία τάξη μπορεί να έχω παιδιά με πτυχία επιπέδου Γ2, με πτυχία επιπέδου Γ1, μαθητές με Β2, ή με οι μαθητές που δίνουν εξετάσεις για το Β2 και μαθητές που μπορεί να είναι με μηδέν αγγλικά, με ελάχιστες γνώσεις, οπότε εγώ θα πρέπει να βρω τον τρόπο να απευθυνθώ κάπως στη μέση, ώστε να καλύψω το χάσμα.»

19 «Ναι, φυσικά, όπως νομίζω όλοι πλέον έχουμε ανομοιογενείς τάξεις, στο ερώτημα αυτό έχει διττή απάντηση: και Ναι και όχι. Ναι, θα ήθελα να έχω πιο ομοιογενείς τάξεις γιατί σίγουρα έχεις πιο αποτέλεσμα, έχεις βγάλει σύμφωνα με τα αποτελέσματα υψηλότερους στόχους, τα παιδιά συμβαδίζουν όλα μεταξύ τους... Και όχι ταυτόχρονα, γιατί είναι πολύ σημαντικό να βλέπεις την πρόοδο κάποιου ο οποίος εξελίσσεται με γρήγορους ρυθμούς και η χαρά του μεγάλη όταν βλέπει ο ίδιος, διαπιστώνει ο ίδιος την πρόοδο του, που σε ένα τμήμα ανομοιογενές είναι μικρότερη ενδεχομένως η προσδοκία αυτή. Οπότε... Ναι.»

Ερώτηση8:

8 Ανησυχείτε για τις ανομοιογενείς τάξεις που διδάσκετε;

Οι εκπαιδευτικοί επεξηγούν τις προηγούμενες δηλώσεις τους, ανάλογα. Οι περισσότεροι δεν εκφράζουν ανησυχία και δηλώνουν ότι τροποποιούν τη διδασκαλία τους, προσαρμόζοντάς την στο μέσο όρο της τάξης, ενώ άλλοι δηλώνουν ότι ανησυχούν, καθώς θεωρούν ότι μια προσέγγιση διδασκαλίας προς το μέσο μαθητή εν τέλει τους αδικεί όλους.

2 «Όχι, για τους λόγους που προανέφερα».

15 «Όχι, δεν ανησυχώ για τις ανομοιογενείς τάξεις στις οποίες διδάσκω, άλλωστε δεν υπάρχουν ιδανικές συνθήκες πουθενά, ούτε ζούμε σε μία ομοιογενή κοινωνία. Σίγουρα είναι πιο απαιτητικό και ενδεχομένως να προκαλεί μία δυσκολία και για τους ίδιους τους μαθητές, όντας μέλη μιας ανομοιογενούς τάξης.»

16 «Δεν ανησυχώ, απλά προσπαθώ να προσαρμόσω τη διδασκαλία μου σε αυτό το φαινόμενο της ανομοιογένειας, γιατί όταν από κάτω έχεις μαθητές οι οποίοι μπορεί να είναι πολύ προχωρημένοι στην ξένη γλώσσα και κάποιους οι οποίοι να είναι εντελώς αρχάριοι, πρέπει κάπως να προσαρμόσεις τη διδασκαλία σου, ώστε να καλύψεις και τους μεν και τους δε, και όσους βρίσκονται ανάμεσα..»

18 «Εγώ προσανατολίζομαι περίπου στο επίπεδο του Β2, και με πινελιές έτσι λίγο πιο δύσκολες, πιάνω λίγο τους πιο καλούς και με έξτρα υλικό, προσπαθώ λίγο να βοηθήσω τους άλλους που είναι σε κατώτερο επίπεδο, για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν.»

19 «Δεν ανησυχώ καθόλου. Είναι ένα πράγμα το οποίο νομίζω ότι είναι τονωτικό και για μας και μας δίνει και στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερο κίνητρο να προσαρμόσουμε κάθε φορά τη διδασκαλία μας ανάλογα με τις ανάγκες.»

20 «Όχι, δεν ανησυχώ.»

6 «Ανησυχώ πολύ, γιατί ούτε στους καλούς μαθητές μπορώ να προσφέρω λόγω χρόνου όσα θα μπορούσα, αλλά ούτε και στους λιγότερο καλούς μπορώ να αφιερώσω το χρόνο που απαιτείται, λόγω διαχείρισης τάξης.»

9«Πάντα υπάρχει ένας βαθμός ανησυχίας.»

Ερώτηση9:

9 Συμμετέχετε σε επιμορφώσεις, ημερίδες και προγράμματα που αφορούν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, ημερίδες και προγράμματα, ενώ πραγματοποιούν και οι ίδιοι παρουσιάσεις σε συνέδρια και ημερίδες. Συμπεραίνεται ότι οι πλέον κινητοποιημένοι εκπαιδευτικοί για να βρίσκονται στην αιχμή των εξελίξεων ως προς το γνωστικό τους αντικείμενο είναι οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η κινητοποίηση αυτή ή αντίθετα η παραίτηση συνδέονται με:

- Τα αυξημένα προσόντα των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

- Το ενδιαφέρον να παρακολουθούν τις εξελίξεις στο διδακτικό τους αντικείμενο
- Τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας
- Την ειδικότητα του κάθε εκπαιδευτικού
- Το έλλειμα των επιμορφώσεων στο να απαντούν στα εκπαιδευτικά/διδακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη.

1 «Πάρα πολύ. Δεν νομίζω ότι υπάρχει ημερίδα και σεμινάριο που δεν συμμετέχω. Βέβαια... Το βασικό βέβαια είναι τα σεμινάρια αυτά να είναι χρηστικά και να' ναι και στοχευμένα, διότι πάρα πολλές φορές οι επιμορφωτικές ημερίδες γίνονται χωρίς να έχουν χαρτογραφηθεί οι ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού και χωρίς να... επομένως χωρίς να υπάρχει και ουσιαστικό περιεχόμενο. Επομένως πρέπει να γίνει κατά τη γνώμη μου και μία αξιολόγηση των επιμορφωτικών ημερίδων η οποία θα ξεκινάει πρώτα από την χαρτογράφηση αυτών των αναγκών και να εξειδικεύεται.»

2 « Παλιά ναι, τώρα όχι».

3 «Συμμετέχω και σε επιμορφώσεις σχετικές του γνωστικού μου αντικειμένου και σε επίπεδο επιστημονικής τεχνογνωσίας.»

4 Ναι συνεχώς. Όποτε είναι ευκαιρία και όποτε γίνονται. Παρά το ότι κλείνω 25 χρόνια και έχω αυξημένα προσόντα, δηλαδή ενδεχομένως και να μη χρειαζόταν, παρόλα αυτά κάθε φορά που νομίζω ότι υπάρχει κάτι ενδιαφέρον, προσπαθώ να το παρακολουθώ.»

5 «Όσο μου το επιτρέπει ο χρόνος μου προσπαθώ να συμμετέχω».

7 «Για να είμαι ειλικρινής όχι όσο θα έπρεπε, δηλ. επειδή προέρχομαι και από τα θεωρητικά μαθηματικά, είχα κάποια δυσκολία να βρω ενδιαφέρον σε αυτά, είχα το μυαλό μου να κάνω πράγματα στα μαθηματικά τα ίδια. Όσο περνούν τα χρόνια, βλέποντας ότι τα πράγματα προχωρούν, παρακολουθώ, συμμετέχω σε πράγματα, χρησιμοποιώ κάποια εργαλεία ψηφιακά, γιατί αναδεικνύει τη δουλειά μου.»

9 «Ναι, προσπαθώ να συμμετέχω σε ότι μπορεί να κάνει καλύτερο το εκπαιδευτικό μου έργο.»

10 «Ναι, όποτε μου δίνεται η δυνατότητα.»

11 «Ναι συμμετέχω σε παρακολουθώ αρκετές, άμα μου δοθεί η δυνατότητα.»

12 «Συμμετέχω όσο μπορώ.»

13 «Ναι, πολύ, συνεχώς.»

14 «Κάθε χρόνο συμμετέχω σε επιμορφώσεις, εξ αποστάσεως, live, σύγχρονα, γιατί εμένα το εξ αποστάσεως με βολεύει πάρα πολύ και το δικό μου το αντικείμενο είναι μία χαρά για να το κάνεις εξ αποστάσεως.»

15 «Ναι, συμμετέχω σε επιμορφώσεις και προγράμματα που αφορούν στο εκπαιδευτικό έργο σε ετήσια βάση, συνήθως παρακολουθώ κάποια σεμινάρια μεγάλης διάρκειας παρακολουθώ ή ημερίδες που με σύγχρονη θεματολογία.»

16 «Ναι συμμετέχω σε επιμορφώσεις, ημερίδες και προγράμματα, και σαν επιμορφούμενη σε πολλές και σαν επιμορφώτρια.»

17 «Ανέκαθεν συμμετείχα και συνεχίζω να συμμετέχω.»

18 «Ναι, παλαιότερα περισσότερο, αλλά γενικά προσπαθώ να συμμετέχω, να ενημερώνομαι.»

19 «Όσο αυτό είναι δυνατό, ναι.»

20 «Συνεχώς παίρνω μέρος σε επιμορφώσεις και ημερίδες.»

6 «Όχι. [Κατηγορηματικά]. Θέλετε το λόγο; Το μεγαλύτερο πρόβλημα κατά την άποψή μου, της εκπαίδευσης, είναι η δομή των ωρολογίων προγραμμάτων και το εξεταστικό σύστημα: δεν είναι δυνατόν στο Λύκειο να είσαι εκπαιδευτικός. Είσαι προετοιμαστής ή προγυμναστής των μελλοντικών εξετάσεων. Δεν υπάρχει χρόνος να βοηθήσεις κατευθύνοντας τους μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση, που είναι ο βασικός ρόλος εκπαιδευτικού.»

8 «Έχω συμμετάσχει σε σεμινάρια επιμόρφωσης, έχω συμμετάσχει σε επιμόρφωση με υπολογιστές στις νέες τεχνολογίες και μετά λύπης μου είδα ότι τα πιο πολλά ήταν για το θεαθήναι. Λυπάμαι που είναι αρνητικός, αλλά πραγματικά αισθάνομαι πιο πολύ δάσκαλος και λιγότερο μαθηματικός. Μετά από τόσες κυβερνήσεις μετά από τόσα χρόνια, δεν είδα κανέναν Υπουργό Παιδείας που να νοιάστηκε για τη δημόσια

εκπαίδευση, και όχι για την ιδιωτική μόνο. Και δεν μιλάω κομματικά, δεν ανήκω σε κανένα κόμμα ως στέλεχος, δεν είμαι πουθενά μέλος, είμαι απλώς ως πούμε ευπατρίδης.»

Ερώτηση10:

10 Έχετε ανοικτή τάξη σε άλλους συναδέλφους για παρατήρηση της διδασκαλίας, ανταλλαγή καλών πρακτικών, εμπειριών και ιδεών;

Σε αυτή την ερώτηση, στο σύνολό τους πλην ενός, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν έχουν πρόβλημα να δεχθούν στην τάξη τους συνάδελφο για να παρατηρήσει τη διδασκαλία τους. Δεν αναφέρθηκαν όμως στην περίπτωση οι ίδιοι να επισκεφθούν την τάξη και να παρατηρήσουν τη διδακτική πράξη ομότεχνού τους. Επίσης, τόνισαν ότι δεν προβλέπεται από τα ωρολόγια προγράμματα επίσκεψη σε άλλες τάξεις/άλλα σχολεία ώστε να γίνει η ετεροπαρατήρηση.

Ουσιαστικά δεν εκφράζουν και δεν νιώθουν την ανάγκη να μπου σε τάξεις συναδέλφων για να δουν, να μάθουν, να βελτιώσουν τη διδακτική τους, να εισπράξουν εμπειρίες από ομότεχνους.

Συμπεραίνεται ότι η ανοιχτότητα στην ουσία δεν υφίσταται ως θεσμός, αφού αφενός δεν προβλέπεται αφετέρου δεν υπάρχει η βούληση για να γίνεται η ώσμωση της διδακτικής πράξης μέσω της ανταλλαγής καλών πρακτικών, εμπειριών και ιδεών.

4 «Λοιπόν εφόσον διδάσκω σε πρότυπο σχολείο και είμαι πολλά χρόνια στο πρότυπο από το 2004 δηλαδή 16 χρόνια, είναι μέρος της δουλειάς μου να έχω ανοιχτή την τάξη μου όχι μόνο για φοιτητές, όχι μόνο για συνοδούς φοιτητών αλλά και για συναδέλφους. Και επειδή έχω περάσει από αξιολόγηση για να πάρω πενταετή θητεία σε πρότυπο, δεχόμουν στην τάξη μου και διευθυντή και σχολικό σύμβουλο και οποιονδήποτε άλλο ήθελε να έρθει, οπότε δεν έχω πρόβλημα το ποιος θα μπει στην τάξη μου.»

1 «Με ορισμένους συναδέλφους μου έχει υιοθετηθεί αυτή η πρακτική, δεν είναι όμως όλοι τόσο πρόθυμοι... Γιατί οι ανοιχτές τάξεις προϋποθέτουν ότι εγώ έχω ανοιχτή τη δική μου... Εντάξει και εσύ τη δική σου δηλ. την αμφίδρομη επικοινωνία. Δυστυχώς η κουλτούρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ε...δεν είναι τόσο ανοιχτή. Και βέβαια και δεν είναι μερικές φορές και τόσο πρόσφορο, με την έννοια ότι τα σχολικά προγράμματα, οι μετακινήσεις των συναδέλφων από τον ένα σχολείο στο άλλο για να καλύψουν το υποχρεωτικό τους ωράριο, δηλαδή οι δυσλειτουργίες που παρουσιάζονται όταν ένας καθηγητής είναι σε δύο και στα τρία σχολεία για να καλύψει το ωρολόγιο πρόγραμμα του, το γεγονός ότι τα μαθήματα είναι κατεύθυνσης προσανατολισμού Γενικής Παιδείας, μερικές φορές δεν σου δίνουν τη δυνατότητα να αλλάξεις, να ανοίξεις την τάξη σου.»

3 «Φέτος έτσι όπως έγιναν τα πράγματα λόγω του κορωνοϊού και αναγκαστήκαμε να δουλέψουμε με ασύγχρονη και σύγχρονη διδασκαλία, ενώ πολλοί συναδέλφοι έκλεισαν τις τάξεις τους εγώ τις άφησα ανοιχτές και για τους μαθητές και για τους συναδέλφους για να μπορούν να πάρουν υλικό, να πάρουν ιδέες...»

5 «Ναι, δεν έχω πρόβλημα, δέχομαι διάφορα, κουβεντιάζουμε με συναδέλφους και αναλύουμε κάποια πράγματα σχετικά με τα τμήματα που διδάσκουμε και τα λοιπά.»

6 «Σε όσους ενδιαφέρονται βεβαίως, αλλά δεν έχει συμβεί ποτέ, σπανιότατα. Γενικά δεν γίνεται ανταλλαγή καλών πρακτικών διδασκαλίας.»

7 «Η δική μου διάθεση είναι η τάξη μου να είναι ανοιχτή, δεν θα είχα κανένα πρόβλημα να είναι συναδέλφοι μέσα στο μάθημα, θα το χαιρόμουν μάλιστα. Από την άλλη, επειδή ακριβώς έχω το blog και ανεβάζω διάφορες ιδέες μέσα από ασκήσεις, δεν κρατώ κρυφά στον Η/Υ μου, μπορεί να τα δει ο καθένας, οι μαθητές μου και έχω ενεργή συμμετοχή/επιμελητής της σελίδας αυτής που είναι από τις πιο ενεργές, θεωρώ ότι είναι ένα άνοιγμα από τη μεριά μου. Έμμεσα αυτό γίνεται. Είμαι υπέρ της ανταλλαγής καλών πρακτικών και εμπειριών και μάλιστα έχω συγκρουστεί για αυτό, π.χ. για τα θέματα που βάζουμε στις εξετάσεις, γιατί να μην δημοσιοποιούνται, είμαι κάθετα αντίθετος σε αυτό. Δείχνουν τα θέματα σε ποιο επίπεδο βρίσκονται τα πράγματα και να βγάλεις συμπεράσματα.»

8 «Προσκλήσεις έχω κάνει στο μάθημά μου στο σχολείο που διδάσκω στο Γυμνάσιο, με παρατηρητές από το αντίστοιχο Λύκειο δίπλα μας μαθηματικούς, στη Γ΄ Γυμνασίου, τους οποίους προσκάλεσα.

Νομίζω ότι κάτι τέτοιο θα είναι πολύ χρήσιμο αν γίνεται συχνά, για να έχει ο συναδέλφος της επόμενης βαθμίδας μία ιδέα τι διδάσκεται στην προηγούμενη βαθμίδα, και όχι αυτά που εκείνος φαντάζεται.»

11 «Ναι εγώ πολύ θα το ήθελα, να πω την αλήθεια, να παρακολουθούσε κάποιος άλλος συναδέλφος στο μάθημά μου και να μου κάνει κάποια σχόλια και κάποια κριτική. Αλλά μου φαίνεται τελείως αδόκιμο στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Αυτό... Δεν βρίσκω ανταπόκριση δηλαδή. Ναι νομίζω ότι... δεν... όχι τόσο... ότι δεν το θέλει κάποιος άλλος ίσως θα ανησυχούσε και για το αν θα του ζητούσα και εγώ να παρακολουθήσω το μάθημα του. Δεν νομίζω ότι υπάρχει τέτοιο ενδιαφέρον. Έχω την αίσθηση ότι προτιμούμε οι περισσότεροι, όχι όλοι, να κλείνουμε την πόρτα της τάξης και ότι γίνεται μέσα να μένει μέσα, να μη βγαίνει προς τα έξω. Έχουμε μία εσωστρέφεια δηλαδή νομίζω σαν κλάδος.»

12 «Η τάξη μου είναι ανοιχτή. Αν μου ζητήσει κάποιος εκπαιδευτικός να κάνουμε μαζί μάθημα δηλαδή έχει τύχει Με φιλόλογο του σχολείου να θελήσει να κάνει κάποια βιομαθηματική εργασία... [...] Τώρα δεν έχει τύχει κάποιος να μου ζητήσει τη βοήθειά μου δηλαδή νά'ρθει να δει πώς κάνω μάθημα.»

13 «Προσπαθώ κάποια εργαλεία που χρησιμοποιώ να τα μεταφέρω τους συναδέλφους, να τους ενημερώνω για αυτά και να βοηθάω και εγώ όπου μπορώ, οπότε με αυτή την έννοια ναι. Διδασκαλία έχω κάνει, αλλά όχι παρακολούθηση του μαθήματος συναδέλφου.»

14 «Όλοι μπορούμε να μάθουμε από όλους από τους άλλους, εντάξει... Ή ο άλλος θα ήταν μαζί μας να μας πει αυτό που εμείς νομίζουμε ότι θέλουμε να μας πει... αυτό αν το έκανες και λίγο διαφορετικά θα ήταν καλύτερο και το πιστεύω αυτό. Ιδεατά ωραίο θα ήταν, πρακτικά πώς βγαίνει και κατά πόσον...»

20 «Σε άλλους συναδέλφους για παρατήρηση διδασκαλίας ανταλλαγή καλών πρακτικών εμπειριών ιδεών και τέτοια θα ήθελα, αλλά επειδή υπάρχει μία... ένας

φόβος εκ μέρους των συναδέλφων για να έρθουν να ανοίξουν τις τάξεις τους, προσωπικά ανοίγω και προσκαλώ, αλλά συνήθως στον ιδιωτικό τομέα δεν γίνονται υποδειγματικές... πολύ σπάνια. Αν βρεθώ τώρα σε κάποια καλή πρακτική, σε κάποιο συνέδριο, που αυτό εννοώ εγώ πια ως ανοιχτή τάξη να δείξω αυτά που γίνονται μέσα στην τάξη σε ομοϊδεάτες καθηγητές, αυτό...»

15 «Μέχρι στιγμής δεν έχει αξιοποιηθεί η παρατήρηση διδασκαλίας μέσα στην τάξη από άλλους συναδέλφους, αλλά δεν είμαι αρνητική σε αυτό. Πολύ συχνά ανταλλάσσουμε καλές πρακτικές και εμπειρίες ή ιδέες με συναδέλφους με τους οποίους έχω μία καλή σχέση μέσα στη σχολική μονάδα. Επίσης είχαν διοργανωθεί κάποια workshops, όπου οι συνάδελφοι μπορούσαν να επιμορφωθούν σε ψηφιακές εφαρμογές και εργαλεία που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν στη διδακτική τους πράξη. Πάντως, η ανοιχτή τάξη δεν είναι κάτι που συνηθίζεται στη σχολική μονάδα μας. Αν και τώρα με την ευκαιρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κάποιοι συνάδελφοι είχαν την ανάγκη να κάνουν το μάθημά τους και να παρακολουθούν και άλλοι συνήθως γνώστες της πλατφόρμας που λειτουργούσαν, έτσι ώστε να τους βοηθήσουν αν κάτι πάει στραβά.»

16 «Προσπαθώ να έχω ανοιχτή τάξη, όταν δέχομαι κάποιο αίτημα από κάποιο συνάδελφο, πάντα με χαρά αποδέχομαι γιατί θεωρώ ότι είναι σημαντική αυτή η ανταλλαγή και εμπειριών και ιδεών και καλών πρακτικών και βοηθάει όλους μας, όσοι σχετιζόμαστε με την εκπαίδευση.»

17 «Όχι δεν έχω ανοιχτή τάξη, συζητάμε βέβαια εκτός, αλλά όχι να μπαίνουν μέσα, διότι δεν υπάρχει κουλτούρα. Οπότε και να το έκανα εγώ, δεν θα αξιοποιούνταν κατάλληλα, αφού δεν υπάρχει μία επιμόρφωση πάνω σε αυτό στην εκπαίδευση...»

18 «Στο σχολείο μου όχι γιατί και δεν συνηθίζεται κάτι τέτοιο, δεν συνηθίζεται. Πιθανόν οι φιλόλογοι να το κάνουν αυτό επειδή είναι πολλοί. Στο σχολείο είμαι μόνη μου αγγλικών. Δεν υπάρχει κάποιος λοιπόν που θα μπορούσα να συνεργαστώ.»

19 «Όχι, αλλά όχι κατά επιλογή μου, απλά δεν έχει τύχει και δεν υπάρχει και σαν θεσμός στην εκπαίδευση αυτό.»

2 «Όχι.»

9 «Όχι.»

10 «Όχι, ωστόσο συζητάω τις πρακτικές, τις εμπειρίες και τις ιδέες μου με άλλους συναδέλφους.»

Ερώτηση 11:

11 Προχωρείτε σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού των διδακτικών σας πρακτικών;

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι κάνουν αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό των διδακτικών τους πρακτικών. Όμως, από τις απαντήσεις ορισμένων εξάγεται ότι δεν έχουν αντιληφθεί ακριβώς πότε πρέπει να συμβαίνει αυτή η διαδικασία, με αποτέλεσμα κάποιοι να δηλώνουν ότι πραγματοποιούν άτυπη αυτοαξιολόγηση, προσαρμόζοντας το μάθημα, ανάλογα με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους στους μαθητές.

Κάποιοι άλλοι δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν αυτές τις πρακτικές μέσω τεστ που δίνουν στους μαθητές, ώστε να καταλάβουν εάν οι μαθητές αποδίδουν στη διδαχθείσα ύλη.

Αυτή η παρανόηση παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς θετικών ειδικοτήτων (ΠΕ03 Μαθηματικοί και ΠΕ86 Πληροφορικής), ενώ αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των ανθρωπιστικών επιστημών είναι πλήρως ενημερωμένοι με αυτές τις τεχνικές και τις χρησιμοποιούν πριν, κατά και μετά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης.

1 « Πάρα πολλές φορές και εγώ και σε κατ' ιδίαν συζητήσεις κυρίως. Βέβαια με καθηγητές ίδιας ειδικότητας κυρίως. Όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις που δηλαδή θεωρούμε πιο πετυχημένες, ανταλλάσσουμε ιδέες από εμπειρίες που έχουμε εισπράξει ή αποτυχίες που έχουμε εισπράξει, από την διαδικασία που κάνουμε, γιατί είναι μία... κάθε νέα μέθοδος είναι μία απόπειρα να προσεγγίσεις

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

ένα θέμα και αυτή απόπειρα ή επιβεβαιώνεται ή δεν αποδεικνύεται επαρκής και αναθεωρείται. Βέβαια να πούμε πάλι εδώ, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου υπάρχει ένας αυστηρός προσδιορισμός, δηλαδή ο χρόνος είναι κυρίως ποσοτικός και όχι ποιοτικός, και όπου υπάρχουν στενά χρονικά περιθώρια που σου λένε πρέπει να βγάλεις το συγκεκριμένο κεφάλαιο σε πέντε δέκα ώρες, σε τρεις ώρες ή σε δύο ώρες, αυτή η στενότητα χρόνου δεν σου δίνει τη δυνατότητα πειραματισμών, ή πολλών τουλάχιστον πειραματισμών.»

2 «Πάντα το κάνω και προσπαθώ να αναπροσαρμόζω τις διδακτικές πρακτικές. Σ' αυτό το επάγγελμα διδασκόμαστε κι εμείς και γινόμαστε καλύτεροι μέρα με τη μέρα».

3 «Θεωρώ ότι συνεχώς το κάνω αυτό, γιατί το μαθητικό κοινό που έχω κάθε χρονιά και στην ίδια σχολική χρονιά, δεν έχει σημασία, πρέπει να μάλλον να προσαρμόσω μάλλον καλύτερα το... τις διδακτικές πρακτικές και το υλικό μου στις ιδιαιτερότητες του μαθητικού κοινού και αυτό κάνω... Συνεχείς, συνεχείς βελτιώσεις, εννοείται...»

4 «Καθημερινά, γιατί καθημερινά προκύπτουν προβλήματα ακόμα και με τη συμπεριφορά ορισμένων μαθητών Οπότε καθημερινά μπαίνω στη διαδικασία αναστοχασμού. Γιατί ο μαθητής συμπεριφέρθηκε έτσι ή αλλιώς, μήπως ευθύνομαι εγώ; Μήπως υπάρχει κάτι το μπορούσα να διορθώσω; και τα λοιπά αυτό είναι μία συνεχής διαδικασία.»

6 «Βέβαια, σε πρώτη φάση, στην ολοκλήρωση του θέματος που διαπραγματευόμαστε μέσα στην τάξη με ερωτήσεις κατανόησης και στη συνέχεια με πιο σύνθετα θέματα, όπως εργασίες στο σπίτι. Συνεπώς, από την επιτυχία ή την αποτυχία των απαντήσεων μπορώ να καταλάβω και το βαθμό κατανόησης των μαθητών, καθώς επίσης και την επιτυχία της διδασκαλίας.»

12 «Αυτό το κάνω πάρα πολύ τακτικά, το κάνω σε περιπτώσεις που βλέπω ότι έχω μπει κάποια ώρα σε ένα τμήμα και δεν τραβάει, δηλαδή, πέρα από το γεγονός ότι μπορούμε να κατηγορήσουμε τους μαθητές, προσπαθώ να δω και εγώ τι θα μπορούσα να κάνω διαφορετικά... Ψάχνω να βρω και μία δεύτερη προσέγγιση για το πώς θα μπορούσα να το πάρω το οποίο τελικά με έχει βοηθήσει πάρα πολύ.»

9 «Αρκετές φορές, αν δω ότι είναι αναγκαίο για να βελτιώσω τη διδασκαλία μου.»

10 «Ναι, πολύ συχνά.»

11 «Το κάνω αλλά κυρίως στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Γιατί μου δίνεται και ευκαιρία να μοιράσω κάποια ανώνυμα ερωτηματολόγια στους μαθητές, που αξιολογούν στην ουσία το μάθημα της παράδοσης, εμένα και όλα αυτά... και έχω και αρκετό υλικό στο τέλος σχολικής χρονιάς, και μέσα από τα διαγωνίσματα τα τεστ να έχω καταλάβει ποια σημεία του μαθήματος έγιναν σαφώς αντιληπτά και ποια θα ήθελαν ίσως λίγο περισσότερη δουλειά από μένα, που φαίνεται ότι πολλά παιδιά ασ πούμε έχουν πρόβλημα... Προφανώς κάτι εγώ δεν εξήγησα καλά. Οπότε το κάνω συνήθως στο τέλος σχολικής χρονιάς, ενόψει της επόμενης, ανάλογα και με το feedback που θα έχω και από τους μαθητές. Αυτό θα ήτανε... Ναι αυτό θα ήταν καλό.»

12 «Δεν έχω κάποιο σταθμισμένο σταθμισμένο εργαλείο να το κάνω, δηλαδή να δίνω στα παιδιά κάποιο ερωτηματολόγιο και να το συμπληρώνουν στο τέλος χρονιάς, παρόλα αυτά προσπαθώ πράγματα που έχω κάνει μία χρονιά και βλέπω ότι λειτούργησαν καλά ή δεν λειτούργησαν καλά να τα βελτιώνω ή να τα αλλάζω, για να μπορέσω να έχω καλύτερα αποτελέσματα.»

7 «Αυτή η διαδικασία δεν γίνεται με κάποιο οργανωμένο τρόπο, είναι εσωτερική διεργασία, πάντα υπήρχε, από την πρώτη στιγμή που πρωτοπήκα σε σχολική τάξη. Θα ήθελα να το οργανώσω καλύτερα. Βλέπω, βάζουν ένα διαγώνισμα κάποιιο συνάδελφοι και μετά κάνουν στατιστική αυτό το απάντησαν τόσο... και τα μελετούν σε βάθος χρόνου. Όσο περνούν τα χρόνια αισθάνομαι ότι δεν έχω τον ενθουσιασμό και την ενέργεια που είχα, αλλά αισθάνομαι ότι έχω κερδίσει τα κύρια βήματα (στο μέρος από όπου κατάγομαι, (σ.σ. Κρήτη), στο χορό οι γέροι όταν γίνεται κάποιο γλέντι όταν σηκώνονται δεν κάνουν όλα τα βήματα γιατί δεν μπορούν, αλλά μόνο τα καίρια βήματα, αλλά είναι τόσο μερακλίδικος ο χορός, πολύ καλύτερα από τους νέους).»

14 «Επειδή το μάθημα είναι μονόωρο, θέλω πάρα πολύ να κάνω... τουλάχιστον να μου πουν τα παιδιά τι νομίζουν, αλλά επειδή το μάθημα είναι μονόωρο και θα πρέπει εγώ να βγάλω όσο το δυνατόν περισσότερη ύλη -που δεν βγαίνει με τίποτα- και μέσα σε αυτό το μονόωρο μάθημα τα παιδάκια Να πάρουν από μένα όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα δεν το κάνω. Δηλαδή δεν ξοδεύω έστω και τη μία ώρα στο τέλος της χρονιάς για να τους βάλω να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια για το πώς ήτανε το μάθημα. Αυτό που κάνω όμως είναι μέσα στο μάθημα να κάθομαι να τους

ρωτάω» Σου άρεσε αυτό που κάναμε σήμερα; Σου άρεσε; όχι σαν διδακτικό αντικείμενο, σου άρεσε;» Θέλω να ανιχνεύσω πόσο τους ακουμπάει αυτό που κάνουμε, να παρατηρήσω από τα διαφορετικά πράγματα που τους διδάσκω πιο τους ακουμπάει πιο πολύ. Πλέον δηλαδή έχω άποψη, τι αρέσει στα παιδιά και τι όχι από όλα αυτά που διδάσκω. Ξοδεύω λίγο χρόνο μέσα στο μάθημα δηλαδή μερικά λεπτά αντί να το κάνω με ερωτηματολόγια συγκεκριμένα και να ξοδέψω μία ολόκληρη διδακτική ώρα αυτό μπορώ και κάνω.»

15 «Ναι υπάρχουν φορές που κάνω μία εσωτερική συζήτηση ή καταγράφω κάποια πράγματα που δοκιμάζω πειραματικά να δω κατά πόσο πέτυχαν, τι αποδοχή είχαν από τους μαθητές, αν κάτι πρέπει να τροποποιήσω και έχουν υπάρξει και φορές που ζήτησα ετεροαξιολόγηση από τους μαθητές στους οποίους έκανα μάθημα μέσα από ανώνυμα ερωτηματολόγια, ή μέσα από συζήτηση του πώς τους φαίνεται το μάθημα αν θα 'θελαν κάτι διαφορετικό, τι θα μπορούσα εγώ να κάνω και σε διδακτικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο προσέγγισης των μαθητών.»

16 «Ναι, πολλές φορές και να μην το καταλαβαίνουμε, αυτό γίνεται, αλλά θέτω κάποιους στόχους και προσπαθώ να δω στο τέλος κάθε κύκλου αν αυτοί οι στόχοι έχουν επιτευχθεί και τι μπορώ να κάνω για να βελτιώσω τις διδακτικές μου πρακτικές.»

17 «Προχωρώ, αλλά σε άτυπο βαθμό, όχι με ερωτηματολόγια και με κάποιο γραπτό τρόπο.»

18 «Ναι, μπαίνω σε διαδικασία να δοκιμάζω πράγματα και μετά να γυρνάω και να λέω αα, αυτό πήγε καλά ή αυτό δεν πήγε καλά και υπάρχουν φορές που ξαναδοκιμάζω π.χ. ασκήσεις ή δραστηριότητες και σε δεύτερη, τρίτη τάξη, για να δω αν δεν πήγε καλά επειδή η τάξη, δεν τράβηξε ή αν τελικά είναι αποτυχημένη η διδακτική πρακτική ας πούμε, και ότι είναι καλό το εφαρμόζω και προχωράω και ότι δεν πάει καλά το τροποποιώ μετά... Ναι αυτό κάνω.»

19 «Ναι, και εκ μέρους των μαθητών μου και από δική μου πρωτοβουλία, είτε με κάποιο ερωτηματολόγιο, αλλά και με πολλή συζήτηση, ας πούμε τι τους άρεσε... Τι δεν τους άρεσε... Ή θέματα με τα οποία θα 'θελαν να ασχοληθούν τα ίδια τα παιδιά, που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους απλά ή σε κάποιο project κάποιου E-Twinning και τα λοιπά, συναποφασίζουν. Έτσι λαμβάνω υπόψη μου τις προτιμήσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους.»

20 «Ναι αλλά όχι επισταμένως, με την έννοια ότι βάζω κάτω ένα τεστ αυτοαξιολόγησης και κρίνω τον εαυτό μου, κάνω μία αυτοαξιολόγηση προσωπική μετά από κάθε project αλλά όχι εμπειριστατωμένη.»

5 «Προς το παρόν δεν το έχω κάνει, όμως εισπράττω τον αναστοχασμό από τα παιδιά στο τέλος της χρονιάς και από τους γονείς των παιδιών που μας επισκέπτονται σχολική μονάδα που υπηρετώ.»

Ερώτηση 12:

12 Σκεφτείτε τη σχολική μονάδα που υπηρετείτε και κάντε μια λίστα των κυριότερων παραγόντων που έχουν θετική επίδραση στη δουλειά σας

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στους παράγοντες που τους επηρεάζουν θετικά στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Όλοι δίνουν μεγάλη σημασία και προτεραιότητα στις καλές σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους:

- Το καλό σχολικό κλίμα, δηλ. οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, με τους γονείς, ενίοτε και με το διευθυντή.
- Το αξιακό σύστημα που διέπει τη σχολική μονάδα
- Η σχέση επικοινωνίας με τους μαθητές
- Η θετική ανατροφοδότηση από τους μαθητές
- Το δημοκρατικό κλίμα
- Η ελευθερία εφαρμογής διδακτικών στρατηγικών
- Το τεχνολογικά εξοπλισμένο σχολείο
- Η υποστήριξη από το διευθυντή

1 «Καταρχήν θεωρώ ότι η σχολική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας συναρτάται καταρχήν από το σχολικό κλίμα και τη σχολική κουλτούρα. Δηλαδή από το επικοινωνιακό Πλαίσιο και από τις... το αξιακό σύστημα των μελών της, γιατί οι αξίες που έχει μετενσαρκώνονται και στις συμπεριφορές που υιοθετείς. Άρα το σχολικό

κλίμα και η σχολική κουλτούρα, ο ρόλος του διευθυντή, η νομοθεσία, οι περιορισμοί της οι δυνατότητες που σου δίνει, είναι παράγοντες που συμβάλλουν στο να κάνεις να μην κάνεις σωστά τη δουλειά σωστά.»

2 «Καλή σχέση με τους συναδέλφους, καλή σχέση με τους γονείς και καλό επίπεδο παιδιών».

3 «Θετική επίδραση... σίγουρα το κλίμα, το καλό κλίμα συναδελφικότητας που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων, η υποστήριξη του διευθυντή του σχολείου, τι άλλο; Και δεν ξέρω ίσως παίζει ρόλο... δεν ξέρω αν πρέπει να τα εντάξω στους θετικούς παράγοντες, και η ανατροφοδότηση των μαθητών στην δουλειά μου.»

4 «Στο σχολείο που βρίσκομαι, είναι ένα σχολείο που επιλέγει και τους μαθητές του και τους καθηγητές του βάσει κάποιων κριτηρίων αξιολογικών και οι μαθητές αξιολογούνται και οι καθηγητές αξιολογούνται συνεχώς. Ένα κλίμα είναι ένα περιβάλλον που διαφέρει από το μέσο όρο και από σχολεία στα οποία ήδη στην αρχή ενδεχομένως της καριέρας μου είχα διδάξει, όχι ότι δεν είναι καλά αυτά τα σχολεία, απλώς στα πρότυπα σχολεία στα οποία δουλεύω τα τελευταία 16 χρόνια, αυτό το χαρακτηριστικό το οποίο το θεωρώ θετικό, είναι δηλαδή ένα περιβάλλον ευνοϊκό, έτσι είναι ένας παράγοντας που δίνει έτσι μία άλλη διάσταση. Οπότε Αυτό είναι ένας παράγοντας που έχει θετική επίδραση, ότι υπάρχει αυτό που λέμε motivation. Δηλαδή και από τους μαθητές και τους καθηγητές υπάρχει.»

5 «Λοιπόν θετική επίδραση στη δουλειά μου, σίγουρα θετική εμπειρία στη δουλειά μου παίζει ρόλο μάλλον... Πρώτον το κλίμα μεταξύ του συνόλου των συναδέλφων και το γεγονός ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται στις ασκήσεις που τους βάζω και είναι πρόθυμα να τις κάνουμε.»

6 «Θετικά σίγουρα επηρεάζουν τα παιδιά.»

7 «Θετική (σ.σ. επίδραση) έχει μέσα στα τμήματα να υπάρχει ένα κλίμα το οποίο να σε γενικά πλαίσια, να επιτρέπει να κάνω αυτό που έχω στο μυαλό μου, να έχω δηλ. μια μαγιά παιδιών, δεκτικοί μαθητές που να λειτουργούν ως ατμομηχανή και να τραβούν το τμήμα. Καμιά φορά πρέπει να το κατακτήσεις αυτό με πολύ κόπο. Το δεύτερο είναι να υπάρχουν συνάδελφοι μέσα στο σχολείο με τους οποίους να μπορείς να

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

συντονιστείς και να σκέφτεσαι παρόμοια και να έχεις στόχους και οράματα για την εκπαίδευση και να γίνονται κοινές δράσεις, προγράμματα... Μια φορά είχα εμπλακεί σε σχολική γιορτή και είναι η πιο γλυκιά ανάμνηση που έχω συνεργάστηκα με διάφορες ειδικότητες και η διεύθυνση να συμβάλλει σε αυτό, να μην είναι γραφειοκρατική, να έχει ένα όραμα. Επίσης θα έλεγα ότι αν υπάρχουν γονείς οι οποίοι στηρίζουν τη δουλειά μας, ενθαρρύνοντας με σωστό τρόπο τα παιδιά τους, αυτό γίνεται χωρίς να το ξέρουμε αλλά το εισπράττουμε μάλλον με πολλούς τρόπους –φαίνεται από τη συμπεριφορά των παιδιών και τουλάχιστον να μην δημιουργούν εμπόδια.»

8 «Θετική επίδραση στη δουλειά μου, το νούμερο ένα παράγοντας, είναι η ζωντάνια των μαθητών, η ζωντάνια αυτής της ηλικίας, δηλαδή η αγάπη που μπορείς να αισθανθείς όταν κάποια μέρα τους προσφέρεις κάτι και το αισθανθούν... Κάποια γνώση, κάποιο τρόπο σκέψης, αυτό δεν πληρώνεται με λεφτά, η λογική που έχεις ότι έχεις ρίξει κάποιο σπόρο και ακόμα και σε όσους βρήκες άρνηση. Και σε άρνηση, στην κουβέντα με τα παιδιά, αυτός ο σπόρος κάποια στιγμή ίσως να φυτρώσει και να τους κάνεις κάτι καλό. Επίσης ένα ωραίο κλίμα με τους συναδέλφους, σε κάποια διαλείμματα να ανταλλάσσουμε απόψεις.»

9 «Έχουμε καλά και ευγενικά παιδιά που προσπαθούν να μάθουν.»

10 «Ευνοϊκό πλαίσιο ανάπτυξης ιδεών, ελευθερία εφαρμογής διδακτικών στρατηγικών, δημοκρατικό κλίμα.»

11 «A... για θετική επίδραση δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι ιδιαίτερο.»

12 «Το πρώτο θετικό που θα μπορούσα να πω είναι ότι είναι οργανωμένο το εργαστήριο με δωρεά του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων έρχονται τακτικά οι καινούργιοι υπολογιστές, καινούργιες οθόνες, καινούργιοι μεταχειρισμένοι μεν από εταιρείες, αλλά πολύ καλύτεροι από αυτούς που θα είχα τώρα και θα μπορούσα να κάνω τη δουλειά μου [...], από κει και πέρα είμαστε ένας πολύ αγαπημένος σύλλογος δεν έχουμε προβλήματα, [...], δεν υπάρχει πίεση από τον διευθυντή του σχολείου μας και θεωρώ ότι έχω πολύ καλή σχέση και με τα παιδιά και μέχρι τώρα δόξα τω Θεώ δεν έχει υπάρξει πρόβλημα με κάποιον γονέα.»

13 Παράγοντες που έχουν θετική επίδραση είναι το ενδιαφέρον των συναδέλφων για την εκπαιδευτική διαδικασία, και έχω και ενδιαφέρον για τα παιδιά δηλαδή έχω αγάπη

για τα παιδιά, θέλω να μπορώ να έχω με τους συναδέλφους μία συνεργασία σχετικά με την εφαρμογή πραγμάτων που μπορούμε να κάνουμε στην καθημερινότητα για να γίνεται πιο ενδιαφέρουσα..»

14 «Για τα θετικά και για τα αρνητικά επίσης, είναι ο σύλλογος και ο διευθυντής. Ειδικά ο διευθυντής είναι ένας άνθρωπος που μπορεί είτε να βελτιώσει είτε να διαλύσει ένα ολόκληρο σχολείο, όπως επίσης και ένας συνάδελφος, μπορεί να κάνει και αυτός ζημιά αν είναι έξω από τη λογική. Από την άλλη όταν είναι καλοπροαίρετοι και προσπαθούν ο καθένας να κάνει το καλύτερο που μπορεί και ξέρεις ότι μπορείς να πεις και μια κουβέντα ανθρώπινη και να μιλήσεις κιόλας να προσπαθήσει να σε καταλάβει, όχι να δεχτεί αυτό που του λες, να σε ακούσει. Είναι πολύ βασικό ο άλλος να σε ακούει. Μετά είναι οι γονείς που μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα, μετά η υλικοτεχνική υποδομή, γιατί στο δικό μου μάθημα αν δεν έχω εργαλεία για να κάνω το μάθημα... Το θετικό feedback που παίρνεις από τα παιδιά...»

15 «Ο πιο βασικός παράγοντας θεωρώ ότι είναι το θετικό κλίμα που υπάρχει στη σχολική μονάδα... είναι ένα σχολείο χωρίς ιδιαίτερες εντάσεις, όπου ο καθένας μπορεί να κάνει τη δουλειά του ανεμπόδιστος, να αναλάβει πρωτοβουλίες και να εφαρμόσει κάποια πράγματα.»

16 «Οι κυριότεροι παράγοντες που έχουν θετική επίδραση θα έλεγα ότι είναι η σχέση με τους συναδέλφους και με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας που είναι πολύ καλές, το θετικό κλίμα δηλαδή που υπάρχει μεταξύ των συναδέλφων, και οι υποδομές είναι ικανοποιητικές, που δεν είναι άριστες, αλλά είναι ικανοποιητικές, για να μπορούμε να έχουμε κάποια ψηφιακά μέσα.»

17 «Θετικά είναι κάθε φορά που κάνουμε κάποιο πρόγραμμα, κάποια παράσταση και είμαστε ευχαριστημένοι, όταν έχει υλοποιηθεί κάτι όταν περνάμε ωραία μαζί όταν κάνουμε κάτι που δεν έχει σχέση με την τυποποιημένη διδασκαλία.»

18 «Λοιπόν νομίζω ότι τα παιδιά οι μαθητές δηλαδή, είναι αυτοί που με επηρεάζουν πάρα πολύ. Δηλαδή όταν ξέρω ότι έχω κάποιο τμήμα με το οποίο θα δουλέψουμε καλά γιατί έχουμε χτίσει αυτή τη σχέση επικοινωνίας μπαίνω χαρούμενη στην τάξη και βγαίνω επίσης χαρούμενη. Αντίθετα, όταν ξέρω ότι σε κάποιες τάξεις υπάρχουν παιδιά τα οποία ξέρω ότι θα προσπαθήσουν να χαλάσουν το μάθημα, θα προσπαθήσουν να τραβήξουν την προσοχή με αρνητικό τρόπο, επηρεάζομαι και από κει αρνητικά και

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

είναι ο παράγοντας που πολλές φορές μπορεί να φύγω από το σχολείο και να λέω αμάν πια! Ας πούμε Τι ήταν τι μέρα ήταν και αυτή σήμερα! Με τους συναδέλφους μου θα έλεγα ότι επηρεάζομαι θετικά, γιατί έχουμε έναν εξαιρετικό σύλλογο.»

19 «Νιώθω ότι είμαι τυχερή γιατί έχω έναν διευθυντή στην παρούσα φάση, ο οποίος μας δίνει μία πολύ μεγάλη ελευθερία να αναλάβουμε πρωτοβουλίες, να κάνουμε προγράμματα, να κάνουμε δράσεις... Οπότε αυτό σίγουρα έχει μία πολύ θετική επίδραση στη δουλειά μας γιατί νιώθω μία υποστήριξη, και σίγουρα το σχολείο βρίσκεται σε μία ανεπτυγμένη περιοχή, περισσότεροι μαθητές είναι από οικογένειες υψηλού επιπέδου και μορφωτικού και κοινωνικού και πολιτισμικού, οπότε αυτό βοηθάει αρκετά τη δουλειά. Σίγουρα. Ναι.»

20 «Καταρχήν το σχολείο μου ανήκει στα πριμοδοτημένα σχολεία. Είναι ιδιωτικό, δεν χάνουμε ποτέ μάθημα, πολύ σπάνια, τα παιδιά έχουν ένα ωράριο 8-ωρο και εκτός των επιβεβλημένων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος υπάρχει... υπάρχουν και κάποια μαθήματα που τους δίνουν ακόμα μεγαλύτερες πηγές γνώσης. Έχω την ευχέρεια μετά, με τις πάρα πολλές αίθουσες πληροφορικής, να μπορώ να χρησιμοποιώ και αίθουσα πληροφορικής αλόγγιστα, χωρίς να τρέμω τους συναδέλφους της πληροφορικής ότι δεν θα μου τη δώσουν... Αν έχω κάποιο project στο μυαλό μου, τις περισσότερες φορές μπορώ να το υλοποιήσω στο ακέραιο, δεν έχω το άγχος της επίκρισης, κατάχρησης, διάκρισης, γιατί είμαι χρόνια εκεί πέρα καθηγήτρια και απόφοιτη οπότε έχω μία ελευθερία δράσης.»

Ερώτηση 13:

13 Κάντε μια λίστα των κυριότερων παραγόντων που έχουν αρνητική επίδραση στη δουλειά σας

Σε αυτή την ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, δυσκολεύτηκαν να σκεφτούν κάτι αρνητικό, όσον αφορά στο έμφυχο δυναμικό της σχολικής τους μονάδας. Παραπονέθηκαν οι περισσότεροι για τις δυσκολίες –τεχνικές και θεσμικές- που διέπουν την εκπαίδευση. Από κάποιους τονίστηκε η αδιαφάνεια που διέπει τις διοικητικές πράξεις ως προς τις μη αξιοκρατικές επιλογές για τοποθετήσεις εκπαιδευτικών π.χ. σε λυκειακές επιτροπές κατά τη διάρκεια των Πανελλαδικών εξετάσεων. Κάποιοι επίσης εξέφρασαν το σκεπτικισμό τους για

την παραβατική συμπεριφορά μαθητών η οποία δεν τιμωρείται, καθώς δεν υπάρχει πλαίσιο που να προβλέπει κυρώσεις αποτρεπτικού χαρακτήρα.

- Οι επιθετικές πολιτικές που ασκούνται στην Παιδεία τα τελευταία χρόνια
- Οι δυσκολίες και τα εμπόδια που προέρχονται από το σύστημα
- Η αδιαφορία των μαθητών και τα προβλήματα που δημιουργούν
- Η παραβατικότητα και η ατιμωρησία των μαθητών
- Οι εντάσεις στο σύλλογο διδασκόντων
- Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο

2 «Πολλά χρόνια στο ίδιο περιβάλλον και η απόσταση που διανύω κάθε μέρα. Το σχολείο είναι μακριά από το σπίτι μου».

3 «Ίσως ότι κάποιες φορές τα εμπόδια που συναντάω ώστε να μπορέσω να κάνω... να εκτελέσω σωστά το έργο μου. Είτε αυτό είναι από συναδέλφους, είτε είναι και από μαθητές, κάποιες φορές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε ή από την ίδια τη δομή την ίδια τη σχολική δομή.»

4 «Απλώς υπάρχει μία γραφειοκρατία, πες μία νοοτροπία που δεν σπάει εύκολα. Μία νοοτροπία δηλαδή γύρω από τα γραφειοκρατικά, γύρω από ιεραρχίες, γύρω από κάποια πράγματα τα οποία λέγονται και δεν λέγονται γιατί υπάρχει ένας παγιωμένος τρόπος που γίνονται κάποια πράγματα και δεν μπορεί να επέμβει κάποιος εύκολα και πολλές φορές δεχόμαστε όλοι κάποια κακώς κείμενα. Όχι ότι δεν μπορούν να αλλάξουν, αλλά γιατί αυτά έτσι είναι από χρόνια, και θα ήταν ξεβόλεμα να τα αλλάξει κανείς. Και εφόσον έχουν διαμορφωθεί αυτά, τα δεχόμαστε και κάνουμε ότι δεν τα βλέπουμε. Αυτό ισχύει για όλους εκπαιδευτικούς, διευθυντές δευτεροβάθμιας, συνδικαλιστές, γενικότερα υπάρχει ακόμα και στους συνδικαλιστές τώρα μιλάω για γραφειοκρατία έτσι, και για παγιωμένος κανόνες και για μία νοοτροπία έτσι λίγο... περίεργη. Αυτό είναι το αρνητικό που θα μπορούσα να πω.»

5 «Η αρνητική επίδραση είναι όταν... Όταν αδιαφορούν κάποια παιδιά και σίγουρα όταν υπάρχουν εντάσεις. Αν και στο συγκεκριμένο σχολείο δεν έχουν ιδιαίτερα τέτοια θέματα τα τελευταία χρόνια.»

6 «Αρνητικά επηρεάζουν οι περισσότεροι από τους υπόλοιπους παράγοντες της εκπαίδευσης, δηλαδή υλικοτεχνική υποδομή, συνάδελφοι και γενικά δομή της εκπαίδευσης.»

7 «Τα τελευταία χρόνια αρνητική επίδραση επάνω μου έχουν εντάσεις που υπάρχουν μέσα στους συλλόγους για θέματα γύρω από την εκπαίδευση για σημαντικά ζητήματα, πχ. τότε που είχε μπει το θέμα της αξιολόγησης, ήταν για μένα τραυματική εμπειρία ακούστηκαν πράγματα μέσα στους συλλόγους που με είχαν στεναχωρήσει πάρα πολύ, κρύωσε η καρδιά μου... Επίσης, η διαδικασία με την αλλαγή διευθυντή ήταν τραυματική εμπειρία, δηλ. δεν αισθανόμουν πολύ καλά να είμαι μέρος αυτού του πράγματος... να ψηφίζουμε αξιολογώντας το διευθυντή αλλά πώς το κάνουμε όταν δεν δεχόμαστε κι εμείς να περάσουμε από το καμίνι της αξιολόγησης. Ήταν οδυνηρό... ήταν δύσκολο για μένα να αποφασίσω εγώ για το μέλλον ενός συναδέλφου... άρα οι εντάσεις εντός των συλλόγων και των διαδικασιών που επηρεάζουν τις ανθρώπινες σχέσεις, η δυσκολία να δεχτεί κάποιος μια διαφορετική άποψη ακόμα και διατυπωμένη με ευγενικό τρόπο δηλαδή αν συμφωνείς μαζί μου είσαι φίλος μου αν διαφωνείς είσαι κακός... διαφωνούμε αλλά μπορεί να είμαστε αγαπημένοι, συμφωνούμε αλλά μπορεί να είμαστε πολύ διαφορετικοί. Ένας άλλος παράγοντας είναι η παραβατικότητα των παιδιών και πώς το διαχειριζόμαστε σαν σχολείο, αυτό με επηρεάζει. Τα τελευταία χρόνια έχουν δεθεί τα χέρια μας, δεν μπορούμε να κάνουμε πολλά πράγματα... και αυτό το ξέρουν οι μαθητές πλέον, αυτό δεν έχει να κάνει με τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών, που κρατάει μια σιωπηρή στάση και ανέχεται πράγματα. Όταν τα χέρια μας είναι δεμένα, αλλά όταν ο άλλος ξέρει ότι ό,τι και να κάνει δεν θα φύγει από τη σχολική μονάδα. Πρέπει να υπάρχουν κόκκινες γραμμές, που όταν κάποιος τις ξεπερνά οι κυρώσεις να είναι αυστηρές. Υπήρξαν άνθρωποι που ξέφευγαν γιατί ήξεραν ότι δεν υπάρχει καμία κύρωση. Να ξέρει ο μαθητής ότι υπάρχουν συνέπειες, όχι εκδικητικά. Το εισπράττω από πολλούς συναδέλφους από πάρα πολλά σχολεία. Το μόνο που μπορούμε είναι να πούμε μην το ξανακάνεις. Και όσο περνούν τα χρόνια είναι πιο έντονο αυτό.»

8 «Η μιζέρια που έπεσε στην Παιδεία από τα μνημόνια, και μετά και κάποιες επιθετικές πολιτικές από διοικήσεις -και δεν εννοώ σε επίπεδο διευθυντή σχολικής μονάδας- εννοώ πιο πάνω, που θύμιζαν στοχοποίηση, κινήγι μαγισσών για να αποποιηθούν τις ευθύνες, ευθύνες που προκύπτουν από το χαμηλό ΑΕΠ ποσοστό του ΑΕΠ για την

παιδεία... Από την άλλη μεριά, πολλοί γονείς λειτουργούν... μας δημιουργούν προβλήματα επειδή έχουν ήδη προβλήματα και ξεσπούν εν προκειμένω στον καθηγητή, γιατί βλέπουνε πάνω μας την πρόσοψη της εξουσίας που τους έχει βάλει στο περιθώριο.»

9 «Το κακό κλίμα μεταξύ συναδέλφων, η αδιαφορία των μαθητών.»

10 «Απουσία υλικοτεχνικών υποδομών, ακαταλληλότητα αιθουσών, η μη ύπαρξη σταθερής αίθουσας διεξαγωγής του μαθήματός μου.»

11 «Η αρνητική επίδραση θα έλεγα ότι είναι τα προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής στο εργαστήριο κυρίως και προβλήματα του κτιρίου, θέματα καθαριότητας, εξοπλισμού ακόμα και φωτισμού... Είναι λίγο ακατάλληλο το συγκεκριμένο κτίριο κατά τη γνώμη μου για σχολείο, δεν είναι ότι καλύτερο Αυτά είναι λίγο αρνητικά το συγκεκριμένο σχολείο. Όταν λέμε σχολείο εννοούμε μόνο το τα υλικά μέρη και Το έμψυχο δυναμικό... Εντάξει... Στο έμψυχο δυναμικό μόνο τους μαθητές μπορώ να σκεφτώ και δυο τρεις συναδέλφους έτσι που έχουμε αρκετά καλή σχέση.»

12 «Παίρνουν ολόκληρα τμήματα πλέον στα εργαστήρια οπότε δεν υπάρχει ένα δεύτερο άτομο στο εργαστήριο πολλές φορές όταν υπάρχει πρόβλημα με έναν μαθητή είναι δύσκολο να συγκρατήσω την τάξη όπως θέλω.»

13 «Αυτό που δεν μου αρέσει να μία μιζέρια που υπάρχει πολλές φορές στο χώρο μας και αυτό του να κάνουμε γρήγορα τη δουλειά και να φύγουμε να πάμε σπίτι μας, δηλαδή να φύγουμε από το χώρο του σχολείου, έχουμε μία τέτοια αίσθηση δυστυχώς και οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά τα παιδιά λιγότερο Ίσως γιατί έχουνε και τους φίλους τους.»

14 «Οι μικροτριβές με τους συναδέλφους... δεν δίνω πολλή σημασία. Δεν θυμάμαι αρνητικό ή δυσάρεστο για μένα είναι να σε κατηγορήσω για πράγματα που δεν έχεις κάνει και που δεν έχεις πει γιατί ο καθένας ακούει και ότι θέλει μεταφέρει ότι νομίζει και δεν μπορείς να αποδείξεις και το τι έχεις κάνει και τα έχεις πει ο άλλος να επιμένει αυτό είναι πάρα πολύ αρνητικό και μου είχε συμβεί μία δυο τρεις φορές...»

15 «Αρνητική επίδραση στη δουλειά μου μπορεί να παίξει η απόκλιση από τους κοινούς στόχους και την κοινή γραμμή που έχει θέσει η σχολική μονάδα, ο διευθυντής, ο σύλλογος, από ορισμένους συναδέλφους. Και φυσικά η έλλειψη ανάληψης

πρωτοβουλιών και ευθυνών και ότι κάποιος περιμένουν κάποια πράγματα να τους δοθούν έτοιμα και μασημένα.»

16 «Για αρνητικά θα έλεγα ότι επειδή είναι μια περιοχή που το οικονομικό υπόβαθρο είναι χαμηλό, μερικές φορές οι οικογένειες δεν ενδιαφέρονται τόσο πολύ για το σχολείο, έχουν άλλες προτεραιότητες που είναι κατανοητές γιατί ζουν σε κάποια περιοχή που είναι λίγο πιο υποβαθμισμένη.»

17 «Αρνητική μπορεί να είναι καμιά φορά η συμπεριφορά είτε των μαθητών των γονιών τους που δεν καταλαβαίνουν το εκπαιδευτικό μας έργο, μπορεί να θεωρήσουν ότι κάποιο παιδί τους στοχοποιείται, ή αδικήθηκε, ή στοχοποιήθηκε, και δεν παραδέχονται όταν το παιδί τους δημιουργεί θέματα, ότι φταίει από τη δική τους πλευρά κάτι.»

19 «Το σημαντικότερο παράγοντα που θα κατονόμαζα να έχει αρνητική επίδραση, είναι η σοβαρότατη έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού στο σχολείο. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα που λειτουργεί πολύ αποτρεπτικά και απογοητευτικά πολλές φορές.»

20 «Αρνητικό είναι ότι δεν βρίσκω εύκολα τον τρόπο να συνεργαστώ με συναδέλφους που θα έχουν ας πούμε την ίδια όρεξη να κάνουν και κάτι παραπάνω, από το τυπικό τους μάθημα και αυτό είναι που με πληγώνει. Αυτά. Τίποτα άλλο.»

Ερώτηση14:

14 Σκεφτείτε μια στιγμή όπου, στη σχέση σας με τους μαθητές ή τους συναδέλφους σας, συνέβη ένα γεγονός πολύ ευνοϊκό ή πολύ θετικό, το οποίο σας έδωσε αίσθημα ικανοποίησης σε σχέση με τη διδασκαλία σας ή τις σχέσεις σας με τους μαθητές.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί συγκινούνται από περιστατικά που μαρτυρούν μια επιτυχημένη διδακτική πορεία και τις καλές σχέσεις που οικοδόμησαν με τους μαθητές τους:

- Οι θερμές εκδηλώσεις των μαθητών, κυρίως όσοι έχουν αποφοιτήσει
- Δράσεις επιτυχημένες που ευχαριστούν τους μαθητές
- Θετικά σχόλια και η φανερή ευχαρίστηση των μαθητών
- Η θετική επικοινωνία με τους μαθητές
- Η πρόοδος των μαθητών ως φοιτητές, ως μελλοντικοί επιστήμονες

2 «Υπάρχουν πολλές συγκινητικές στιγμές, ιδιαίτερα με κάποια τμήματα που δέθηκα ιδιαίτερα. Θεωρώ ότι η αγάπη των παιδιών είναι η ανταμοιβή μας».

3 «Μάλλον θα θυμηθώ από τη φετινή χρονιά, γιατί είναι και πιο πρόσφατο ένα γεγονός που θεωρείται πολύ ευνοϊκό και θετικό για μένα, ανέλαβα φέτος να οργανώσω τη σχολική γιορτή της 17ης Νοεμβρίου. Ενώ στην αρχή υπήρχαν αυτομάτως τα αρνητικά προβλήματα από τους συναδέλφους για τους λόγους που έκαναν τα παιδιά για πολλές ώρες πρόβες και τα λοιπά, στο τέλος τελικά δικαιώθηκα, και από τους ίδιους τους συναδέλφους αλλά και από τους μαθητές, γιατί η γιορτή αυτή βγήκε εις πέρας και, και τα παιδιά το απόλαυσαν αλλά και εγώ ήλθα και πήρα τα εύσημα.»

4 «Την προηγούμενη χρονιά πριν έρθω στο σχολείο -και πριν τρία χρόνια είχε συμβεί κάτι παρόμοιο στο προηγούμενο σχολείο που ήμουν σε μία σε μία τάξη- και αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν όταν τα παιδιά αποφάσισαν να κάνουν μία έκπληξη και μπήκα στην τάξη μου είπαν: Θα σας κάνουμε εμείς το μάθημα, περιμένετε, θα έχετε έκπληξη. «Μπείτε στην τάξη, τα έχουμε ετοιμάσει όλα». Η έκπληξη ήταν ότι αποφάσισαν στο μάθημα της λογοτεχνίας να παίξουν, να αυτοσχεδιάσουν και να παίξουν ένα απόσπασμα θεατρικού έργου που υπήρχε στο ανθολόγιο τους για να μου κάνουνε μία παράσταση-έκπληξη, και μου κάνει εντύπωση που το κάνανε αυτό το σε δύο σχολεία, σε διαφορετικές ηλικιακά τάξεις.»

5 «Λοιπόν όταν τα παιδιά δείχνουν ότι είναι ευχαριστημένα, και καταλαβαίνουνε αυτά που τους λέω, κυρίως στο μάθημα των αρχαίων που είναι ένα δύσκολο μάθημα και μου είπαν: Κυρία σας ευχαριστούμε πάρα πολύ! Τουλάχιστον φέτος στο μάθημα των αρχαίων ήταν πολύ ωραία!»

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

6 «Από τα πιο γλυκά συναισθήματα ήταν αυτό που εισέπραξα από ένα μαθητή τρίτης Λυκείου, όχι ιδιαίτερα καλός μαθητής, ο οποίος μου είπε ότι θα ευχόταν το παιδί του να με είχε δάσκαλο.»

7 «Υπάρχουν διάφορα, το πιο έντονο πέρυσι όταν έφυγα με απόσπαση, είχαν ξεκινήσει τα μαθήματα και πήγα στο παλιό σχολείο να μαζέψω τα πράγματά μου, θυμάμαι ότι - το βιώνω τώρα με απόσταση χρόνου ως θετικό, τότε το βίωσα ως κάτι το πολύ αρνητικό- ότι με πλησίασαν τα παιδιά με αγκάλιαζαν κάποια έκλαιγαν, σκέφτηκα μήπως δεν πρέπει να φύγω... πέρασαν αρκετές μέρες μέχρι να βρω τα βήματά μου... Δεν είχα καταλάβει ότι μπορεί να δεθεί κάποιος τόσο με τα παιδιά και τα παιδιά με σένα και να το εκδηλώνουν με έντονο τρόπο.»

8 «Νεοδιόριστος πριν 19 χρόνια, πήγα στην Ικαρία και δίδαξα στο Λύκειο. Εγώ και ο Φυσικός, οι πιο έμπειροι ας πούμε, φέρναμε τα παιδιά Σαββατοκύριακο (σ.σ. στο σχολείο) για να τους κάνουμε μαθήματα φροντιστηριακά, επιπλέον της ΠΔΣ που υπήρχε τότε, αυτό μας έδωσε πολύ με τα παιδιά παρουσιάσαμε το καλύτερο ποσοστό επιτυχίας επίπεδο νομού Σάμου βγήκαμε πρώτοι από 10 Λύκεια! Μάλιστα η τοπική κοινωνία μας αγκάλιασε τόσο πολύ... που όταν πήρα μετάθεση για Πειραιά με απειλούσαν στο λιμάνι για να μην φύγω... Και τα παιδιά κλαίγανε και εγώ έκλαιγα.»

9 «Όταν μου λένε ότι μαζί μου καταλαβαίνουν τα μαθηματικά και κάποια φορά κάποιος μου είπε ότι τα καταλαβαίνει καλύτερα και από το φροντιστήριο.»

10 «Τα θετικά σχόλια των μαθητών κατά τη διάρκεια της καραντίνας για το γεγονός ότι πραγματοποιούσα συστηματικά σύγχρονη τηλεκπαίδευση.»

11 «Πολύ θετικό θα έλεγα ότι είναι όταν συναντώ κάποιους μαθητές, αφού έχουμε τελειώσει τη σχολική χρονιά, δεν τους έχω πια μαθητές, πιθανώς να έχουν αποφοιτήσει κιάλας ή είναι πλέον να είναι σε άλλη τάξη, και δεν τους κάνω μάθημα και ειδικά μαθητές που κατά την ώρα του μαθήματος είχαμε προβλήματα και πολλές έτσι προστριβές, και όταν με βλέπουνε αναγνωρίζουν την προσπάθειά μου. Βλέπω ότι δεν έχουνε κανένα αρνητικό συναίσθημα απέναντι μου, ίσα-ίσα που κάποιοι που έχουν εκμυστηρευτεί ότι «Τι κρίμα που δεν σας είχα ακούσει και από τότε» ας πούμε... Και εκ των υστέρων έχουν έρθει στα λόγια μου. Αυτό είναι έτσι μία αίσθηση δικαιοσύνης που νιώθω καμιά φορά με τους μαθητές.»

13 «Το πολύ θετικό, πολύ θετικό αυτό που θέλω να παρατηρήσω, είναι ότι γενικώς βλέπω ότι όταν στα παιδιά ας πούμε δίνεις την προσοχή σου και τους απευθύνεις έτσι και μία ερώτηση «Μαρία τι γίνεται σε βλέπω λίγο πεσμένη σήμερα ή κάπως ...» Τα παιδιά αμέσως νιώθουν τελείως διαφορετικά, δηλαδή ανταποκρίνονται και θέλουν να μιλάνε θέλουν να πουν πράγματα, θέλουν να πουν πράγματα και λίγο διαφορετικά από το μάθημα λίγο για την για το ... την προσωπικότητά τους όχι μόνο για τη μάθηση και επειδή προσπαθώ να τα πλησιάζω έτσι και με αυτό τον τρόπο, αυτό το βλέπω έτσι θετικό... που βοηθάει και στο μάθημα βέβαια γιατί οι σχέσεις μας μετά είναι πολύ καλύτερες και στη μαθησιακή διαδικασία και δεν υπάρχουν εντάσεις στην τάξη ας πούμε κλασικές εντάσεις που έχουμε με τα παιδιά συνήθως.»

14 «Θετικό έχω όταν έχω όταν βλέπω παιδάκια στο δρόμο που δεν θυμάμαι καν ποια είναι γιατί εγώ τα έχω μόνο μια ώρα και έχω όλο το σχολείο και μου μιλάνε, ενώ δεν με έχουνε καν ανάγκη πια, ούτε εξαρτώνται από μένα, και μου μιλάνε με ένα χαμόγελο, ε... αυτό είναι πολύ θετικό για μένα και μου λένε καλά λόγια. Το ένα είναι αυτό, το άλλο είναι, όταν παιδιά μέσα στο μάθημα ή αργότερα μου λένε «Ξέρεις εξαιτίας σου μου άρεσε αυτό το πράγμα και ακολούθησα αυτό και έκανα αυτό ή αυτό...» Ε αυτά τα δύο, ξέρεις, όταν παίρνεις ένα θετικό feedback από τα παιδιά... Ε... Καμιά φορά και κανένας γονιός που σου λέει «Ευχαριστώ που έκανες έτσι ωραία το μάθημα».

15 «Το πολύ θετικό και ευνοϊκό γεγονός είναι ότι οι μαθητές μου αλλά και μαθητές άλλων τμημάτων, ακόμη και αν εγώ δεν τους έχω, όταν θα βρεθούν σε ανάγκη θα με προσεγγίσουν για να τους βοηθήσω να επιλύσουν το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν μέσα στη σχολική μονάδα και γνωρίζουν ότι θα απευθυνθούν σε κάποιον που θα προσπαθήσει να φέρει ένα θετικό αποτέλεσμα.»

16 «Από τη φετινή σχολική χρονιά κάτι που με ικανοποίησε πολύ, μου έδωσε πολλή χαρά, όταν οι μαθητές μου, επειδή έχουμε μια συνεργασία με ένα σχολείο από τη Γερμανία που μαθαίνουν τα παιδιά γαλλικά, συνεργαζόμαστε από πέρυσι στα πλαίσια E-Twinning, πέρυσι λοιπόν δημιουργούσαμε κάποιες εκπομπές με το σχολείο και είχα επωμισθεί όλο το βάρος εγώ, του μοντάζ, των εκπομπών, του τεχνικού μέρους, φέτος που είχα τη χαρά για πρώτη φορά μετά από χρόνια να έχω τους ίδιους μαθητές, κάποια στιγμή, λίγο πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων είχαμε λάβει κάποιες κάρτες από ένα σχολείο στη Γερμανία και θέλαμε να τους απαντήσουμε αλλά δεν προλαβαίναμε γιατί τα τελευταία δύο μαθήματα πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων τα χάσαμε και

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

έτσι θα είμασταν ασυνεπείς απέναντι στους εταίρους μας και τα παιδιά μόνα τους μου είπαν «Κυρία μην ανησυχείτε, θα είμαστε συνεπείς, έχουμε μάθει από σας από πέρυσι πώς κάνουμε αυτή τη δουλειά εμείς και θα σας τη στείλουμε φέτος». Κάθισαν στις διακοπές των Χριστουγέννων και φτιάξαν ένα βίντεο, το μοντάρανε μόνα τους και μου το στείλανε, παραμονή Πρωτοχρονιάς έλαβα αυτό το βίντεο. Ήταν πολύ μεγάλη η χαρά μου γιατί είδα τα παιδιά να προοδεύουν και σε σχέση με τις δεξιότητες αυτές, αλλά και να κινητοποιούνται τόσο πολύ και να βγαίνει κάτι πολύ θετικό. Ήταν μια πολύ ευχάριστη στιγμή.»

19 «Σε σχέση με τους μαθητές κυρίως, αισθάνομαι ότι είμαι τυχερή γιατί δέχομαι πολλά θετικά σχόλια. Στα θετικά στοιχεία είναι σίγουρα τα καλά λόγια, η αγάπη από γονείς, μαθητές και αποφοίτους, και συγκεκριμένα και σήμερα το πρωί συνέβη ένα γεγονός που ένας μαθητής παλιός, τώρα στην τρίτη Λυκείου, που δίνει πανελλήνιες εξετάσεις σε μία εβδομάδα, παρόλο που είναι στη θετική κατεύθυνση, με προσέγγισε το πρωί αν μπορώ να τον βοηθήσω κάπως να διαβάσει τη θεωρία των μαθηματικών, εξηγώντας μου ότι ένιωσε ότι εγώ τον βοήθησα να μάθει πώς να διαβάζει και πώς να μαθαίνει, και αυτό ήταν πολύ σημαντικό για εκείνον. Οπότε αυτό για μένα ήταν ένα γεγονός που σίγουρα το αξιολογώ ως πολύ θετικό, μου έδωσε δύναμη μου έδωσε χαρά ικανοποίηση, δύναμη, όλα αυτά τα αισθήματα.»

20 «Πολλά υπάρχουν... Θα μείνω σε ένα πολύ θετικό στοιχείο της πορείας μου στην εκπαίδευση, στο σχολείο, όταν έρχονται κατά καιρούς απόφοιτοι και με βρίσκουν στο... στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και χαίρονται και θέλουν να επικοινωνήσουν μαζί μου, κυρίως δε όταν κάποιες κοπέλες, κυρίως κοπέλες, δεν μου έχει τύχει αγόρι ακόμα, να μου γράφουν ότι «Κυρία εξαιτίας σας έγινα καθηγήτρια Γερμανικών», το θεωρώ επιστέγασμα της καριέρας μου αυτό και δεν θα μπορούσα να ζητήσω τίποτα άλλο, ή ακόμα και να με βρίσκουν μαθήτριες οι οποίες να μου λένε 'Κυρία με εμπνεύσατε με τον τρόπο σας και έγινα αγάπησα τα γερμανικά'. Να χαίρομαι να έχω μαθητές που είναι καθηγητές Πανεπιστημίου, δηλαδή έχουν προχωρήσει ακόμα περισσότερο και χαίρομαι το γεγονός ότι είμαι ένα λιθαράκι στην πορεία τους, αυτό για μένα είναι η μεγαλύτερη ανταμοιβή.»

Ερώτηση 15:

15 Σκεφτείτε μια στιγμή όπου, στη σχέση σας με τους μαθητές ή τους συναδέλφους σας, συνέβη ένα γεγονός πολύ δυσάρεστο ή πολύ αρνητικό, το οποίο σας έδωσε αίσθημα δυσαρέσκειας σε σχέση με τη διδασκαλία σας ή τις σχέσεις σας με τους μαθητές

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν να καταθέσουν κάτι πολύ αρνητικό, παρά μόνο κάποιες μικροεντάσεις στο σύλλογο των διδασκόντων, που όμως τις θεωρούν επουσιώδεις.

Όμως όσοι καταθέτουν αρνητικές συμπεριφορές, τις εντοπίζουν κυρίως στη συμπεριφορά των συναδέλφων, είτε αυτή είναι αθέμιτα ανταγωνιστική, είτε είναι αδιάφορη και απλώς διεκπεραιωτική ως προς το διδακτικό έργο. Επίσης, κάποιιοι εκπαιδευτικοί καταθέτουν τη δυσαρέσκειά τους σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών.

1 « Μάλλον είμαι τυχερή και δεν μου έρχεται στο μυαλό μου αυτή τη στιγμή κάτι αρνητικό. Δηλαδή δεν έχω εισπράξει κάποια αρνητική εμπειρία μάλλον τύχη θα' ναι... δεν ξέρω... δεν έχω έρθει σε κανένα ούτε συγκρουσιακό επεισόδιο, ούτε παρεξηγήσεις. Γενικώς είμαι επικοινωνιακό άτομο, θεωρώ ότι γνωρίζω τους κανόνες της επικοινωνίας, και αυτό με βοηθά να μην έχω αρνητικά συμβάντα.

Η θετική ...όταν ένας έχει θετική συμπεριφορά δύσκολα.. δύσκολα δέχεται αρνητική συμπεριφορά. Τουλάχιστον έτσι εγώ, έτσι το έχω... το έχω εισπράξει. όταν είσαι θετικός, όταν δηλαδή πάντα αρχίζεις θετικά και είσαι θετικός απέναντι στον άλλον, όμως δεν έχει κάποιο σημαντικό πρόβλημα, συνήθως δεν την εισπράττεις την αρνητική του συμπεριφορά. Δεν λέω ότι δεν γίνεται και αυτό, δηλαδή να είσαι θετικός και παρόλα αυτά να υπάρχει αρνητική συμπεριφορά, αλλά δεν έχω τέτοια εμπειρία ούτε με συγκρουσιακό παράδειγμα με διευθυντή, ούτε με συνάδελφο, τέτοιο ώστε να μου έχει μείνει τουλάχιστον στη μνήμη μου και να μπορώ να σας το καταθέσω.»

2 « Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι ιδιαίτερο. Εντάσεις υπάρχουν αλλά δεν μου έχει μείνει κάτι».

3 «Όχι ευτυχώς!»

17 «Δεν μπορώ αυτή τη στιγμή να σκεφτώ κάποια πολύ μεγάλο γεγονός μόνο μικρότερα και γενικοποιημένα, ότι μπορούμε να περνάμε μερικές στιγμές καλά και μερικές στιγμές έχουμε μικροσυμβάντα αρνητικά.»

19 «Τώρα στα αρνητικά δεν μπορώ να πω ότι έχει συμβεί κάτι έτσι ιδιαίτερο άξιο αναφοράς. Σίγουρα μερικές φορές συμβαίνουν διάφορα, αλλά όχι κάτι έτσι που να δημιουργήσει κάποιο αρνητικό συναίσθημα.»

5 «Εντάξει σίγουρα με τους μαθητές μέσα στην τάξη, αν κάνουν φασαρία κάποιες αποβολές που μπορεί να δώσαμε κατά τη διάρκεια του μαθήματος γιατί δεν μας άκουσαν... Εντάξει αυτό ίσως είναι μέσα στα πλαίσια, δεν είναι ιδιαίτερα αρνητικό.»

4 «Ναι έχω ναι, Βεβαίως, βεβαίως, έχω κάτι δυσάρεστο, όταν συνάδελφοι προσπαθούν να υπονομεύσουν εμένα χρησιμοποιώντας τα παιδιά. Μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους αυτό, μπορώ να σου δώσω και παραδείγματα, δεν θα 'θελα όμως, αλλά μπορεί να γίνει με πάρα πολλούς τρόπους αυτό, να χρησιμοποιήσει κάποιος τα παιδιά για να υπονομεύσει είτε βάζοντας λόγια είτε με άλλους τρόπους πιο υπογείως. Συμβαίνουν αυτά, έχουν συμβεί πολλές φορές αυτό είναι το άσχημο.»

6 «Από τα αρνητικά μπορώ να σκεφτώ συμπεριφορές συναδέλφων οι οποίοι εκβιάζουν τους μαθητές τους προκειμένου να κάνουν ιδιαίτερα.»

7 «Υπάρχουν πολλές τέτοιες στιγμές που μπορώ να σκεφτώ, γενικά είμαι άνθρωπος που αγαπώ την ηρεμία και δεν θέλω ένταση μέσα στα τμήματα και γενικά το καταφέρνω. Όμως δεν διστάζω να συγκρουστώ με συμπεριφορές που πάνε να καταστρέψουν αυτό που έχω πετύχει και γενικά διαπιστώνω ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών με στηρίζουν σε αυτό, συχνά αυτό γίνεται σε βάρος της ψυχικής μου ηρεμίας, σπάνια γίνεται. Ένα γεγονός αρνητικό, έκανα μάθημα πριν χρόνια, άκουσα φωνές στη διπλανή τάξη όπου κάποιος γονιός είχε εισβάλει στη σχολική τάξη για να μαλώσει ένα παιδί που έκανε μπουλινγκ (bullying) στο παιδί του και η συνάδελφος που έκανε μάθημα εκείνη τη στιγμή δεν μπορούσε να τον κάνει καλά. Τον απομάκρυνα και αυτό ήταν μια δυσάρεστη εμπειρία, ήταν η πρώτη στιγμή που αισθάνθηκα ότι ήμαστε πολύ εκτεθειμένοι.»

9 «Όταν πέρσι μαθητές Γ' Λυκείου έκαναν παράπονα γιατί είχα την «απαίτηση» να τους κάνω μάθημα, ενώ δεν θα το έδιναν στις Πανελλαδικές.»

10 «Το γεγονός ότι στο λύκειο τα μαθήματα που δεν είναι σχετικά με την κατεύθυνση των μαθητών είναι πολύ υποβαθμισμένα. Ως εκ τούτου τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί που τα διδάσκουν έχουν ρόλο «κομπάρσου»».

11 «Πάλι προέρχεται από τους μαθητές το πιο αρνητικό που μπορώ να σκεφτώ. Ήτανε την πρώτη χρονιά που είχα διοριστεί, μία τρίτη λυκείου που είχε αρκετά προβλήματα στη συμπεριφορά και κάποια στιγμή που είχαμε πιάσει την κουβέντα με μία μαθήτριά μου, είχε πει ούτε λίγο ούτε πολύ ότι «μοιάζω πολύ λίγος για την τάξη» ότι «Γενικώς δεν μπορώ να επιβληθώ στους μαθητές και κάτι τέτοιο, το οποίο τότε με είχε στεναχωρήσει πάρα πολύ αλλά μετά σκεφτόμενος προσπάθησα να το χρησιμοποιήσω λίγο θετικά ότι όντως, είναι ωραίο που το παιδί ακόμα και κάτι τόσο αρνητικό είχε το θάρρος να το πει. Και από την άλλη, τι θα μπορούσα να κάνω εγώ ώστε να αλλάξουν εικόνα για μένα οι μαθητές μου και να μην έχουν από κει και πέρα την ίδια εικόνα για μένα. Τι πήγε στραβά δηλαδή, και υπήρχε αυτή η αίσθηση ανεπάρκειας ας πούμε. Οπότε πολλά πράγματα τα έκανα μετά λίγο με κάποιο διαφορετικό τρόπο. Ε... τότε δηλαδή θυμάμαι πραγματικά με είχε πειράξει πάρα πολύ τόρα χαμογελάω... Και λέω εντάξει... έχω κάνει μεγάλη πορεία από τότε.»

13 «Το δυσάρεστο θα πω λίγο το οποίο βέβαια μετά εξελίχθηκε καλά - μία περίπτωση ενός παιδιού λοιπόν που του ασκούσαν μπουλινγκ (bullying) και με την κυριολεξία της έννοιας. Και σε συνεργασία με τους γονείς μπορέσαμε και βρήκαμε μία λύση και φέτος ας πούμε το παιδί είναι πολύ καλύτερα και όλη αυτή η κατάσταση έχει εξελιχθεί θετικά.»

8 «Συνήθως προέρχεται από κάποιους συναδέλφους, όχι από πιο πολλούς ευτυχώς. Κάποιοι συνάδελφοι βλέπουμε πολύ δημόσιοι υπαλληλίστικα το έργο μας, στη λογική αν θυμάστε ότι κάνουν πως με πληρώνουν και κάνω πώς δουλεύω. Επειδή λοιπόν έκανα το πρόγραμμα του σχολείου, ένας πολύ στενάχωρος ρόλος να κάνεις πρόγραμμα σε ένα σχολείο με 40 καθηγητές συν άλλους 10 παράλληλης στήριξης, θέλει μεγάλο στομάχι... Ναι, και επειδή νομίζω ότι είμαι φιλότιμος και προσπαθούσα να κάνω πίσω όσο γίνεται περισσότερους, δεν γίνεται ποτέ όλους, το τι παράλογες απαιτήσεις έχω ακούσει... Απαιτήσεις λέω, όχι αιτήματα, έχω ακούσει από συναδέλφους που εάν δεν το ξερεις ότι έχουν βγάλει Α.Ε.Ι., δεν θα το πίστευες!»

14 «Δεν θυμάμαι αρνητικό ή δυσάρεστο. Για μένα είναι... να σε κατηγορήσω για πράγματα που δεν έχεις κάνει και που δεν έχεις πει, γιατί ο καθένας ακούει και ότι θέλει και μεταφέρει ότι νομίζει και δεν μπορείς να αποδείξεις και το τι έχεις κάνει και τι έχεις πει, ο άλλος να επιμένει, αυτό είναι πάρα πολύ αρνητικό και μου είχε συμβεί μία δυο τρεις φορές, δεν μπορώ να πω.»

15 «Οι αντιπαλότητες που συμβαίνουν με άλλους συναδέλφους και αφορούν σε διαφορετικά προσωπικά συμφέροντα, τα οποία δεν έχουν σχέση με τα συμφέροντα της σχολικής μονάδας. Επίσης δυσάρεστο γεγονός είναι όταν με τους μαθητές έχει τύχει να προσπαθώ να τους εξηγήσω κάτι, μία κατάσταση που έχει προκύψει, και να μην μπορώ να τους αγγίξω και όλη η επιχειρηματολογία μου να πέφτει στο κενό.»

16 «Τώρα, για αρνητικό γεγονός, δεν είναι από τη φετινή σχολική χρονιά, δεν έχω κάτι αρνητικό να σας πω. Θυμάμαι περιπτώσεις που είχα αντιδράσεις σε πράγματα που προσπαθούσα να κάνω στις σχολικές μονάδες από τη διοίκηση, από τους διευθυντές σχολικών μονάδων γιατί θεώρησαν ότι μπορεί να δημιουργηθεί... αν το κάνεις αυτό και δεν το κάνει συνάδελφος, ότι «χαλάς την πιάτσα». Αυτό θυμάμαι σαν αρνητικό.»

20 «Η χειρότερη στιγμή που βίωσα ποτέ ήταν όταν ιθύνοντας στο σχολείο γύρισε και μου είπε γιατί δουλεύω τόσο πολύ, σε τι αποσκοπώ με το να δουλεύω τόσο πολύ στις τάξεις μου και να παράγω τόσο έργο, ειδικά στον ιδιωτικό τομέα...»

11.2. Ενότητα III. Ηγεσία και στόχοι

Συζητήστε για τα παρακάτω:

α) [Μετασχηματιστική Ηγεσία]:

1. Ο διευθυντής του σχολείου γνωστοποιεί στο διδακτικό προσωπικό τι αναμένει (στόχοι, σκοπός, όραμα), ώστε να γίνονται σαφείς οι προσδοκίες;
2. Ο διευθυντής του σχολείου ασκεί στιβαρή και θετική ηγεσία, που οδηγεί στη συνεργασία και στην ανάληψη κοινών στόχων;

3. Η σχολική μονάδα εστιάζει στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και στο διαμοιρασμό πολιτισμικών αξιών;
4. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καθορίζει τι σχολείο θέλει και το γνωστοποιεί στο διδακτικό προσωπικό, προωθώντας κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ διδακτικού προσωπικού και μαθητών;
5. Οι στόχοι και οι προτεραιότητες για τη σχολική μονάδα είναι σαφείς και συζητούνται μεταξύ της διοίκησης και του διδακτικού προσωπικού, το οποίο κινητοποιείται πνευματικά;
6. Υπάρχουν προσδοκίες αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου;

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σε αυτή τη δέσμη των ερωτήσεων 1 έως 6, ώστε να μπορούν ελεύθερα και ανοιχτά να καταθέσουν τη προσωπική τους γνώμη. Έτσι, κατέθεσαν την εμπειρία τους συνολικά και συγκεκριμένα, δίδοντας τις δύο όψεις του θέματος.

Αφενός

- Ο διευθυντής καθορίζει τι σχολείο θέλει, τους στόχους που θέτει με σκοπό να διαμορφώσει τη σχολική μονάδα
- Ο διευθυντής θέλει πρωτίστως να γίνεται μάθημα, να γίνονται δράσεις και προγράμματα
- Ο διευθυντής δεν παρεμβαίνει στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών παρά μόνον εάν του ζητηθεί βοήθεια
- Ο διευθυντής έχει υπερβολικό φόρτο διοικητικού έργου
- Η σχολική μονάδα ακούει τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας

Αφετέρου

- Ο διευθυντής είναι απλώς διεκπεραιωτικός
- Ο διευθυντής δεν θέτει στόχους και δεν έχει όραμα
- Ο διευθυντής ασχολείται με την προσωπική του προβολή και καθιέρωση
- Η σχολική μονάδα δεν εστιάζει στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας
- Οι εκπαιδευτικοί δεν ανταποκρίνονται στους τεθέντες στόχους, εκτός από λίγους

1 «Να σας πω πώς το εισπράττω εγώ: Καταρχήν έχουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο στηρίζεται στη συλλογικότητα των αποφάσεων. Εάν η συλλογικότητα αυτή δεν είναι επιφανειακή ή μέσα στο σύλλογο δεν υπάρχουν υποομάδες συμφερόντων, να το πω συμφερόντων εντός εισαγωγικών, κλαδικών ή οτιδήποτε άλλο, αυτό το συμμετοχικό σύστημα λήψης αποφάσεων ευνοεί τις ζυμώσεις και συζητήσεις και ευνοεί και την παραγωγή. Λοιπόν γενικά θέλω να πω ότι επειδή έχω δουλέψει σε αρκετές μονάδες, γίνεται μία πολύ δημιουργική συζήτηση του συλλόγου των διδασκόντων, συζητούνται οι τοπικές ιδιαιτερότητες τα τοπικά προβλήματα, οι στόχοι, οι αδυναμίες, τα πλεονεκτήματα της σχολικής μονάδας, του διδακτικού προσωπικού. Στη σχολική μονάδα ας πούμε που υπηρετώ έχουμε ένα... ένα πολύ καλό σχολικό κλίμα με την έννοια ότι δεν έχουμε εγωισμούς αντιλαμβανόμαστε παραδείγματος χάρη ότι η Λήδα είναι πολύ καλή σε αυτό τον τομέα και την αξιοποιούμε χωρίς εγωισμούς. Κάποιος άλλος μπορεί να είναι καλός σε κάποιον άλλον υποτομέα, αξιοποιείται και χρησιμοποιείται χωρίς εγωισμούς. Δεν είναι δηλαδή θέμα ανωτερότητας κατωτερότητας, προσόντων δεξιοτήτων...

Επομένως προσπαθούμε από το κάθε μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού να πάρουμε ότι καλύτερο μπορούμε. Ακόμη και από το διευθυντή μας, αν ο διευθυντής μας παραδείγματος χάρη είναι πάρα πολύ καλός στην οικονομική διαχείριση ή στην αξιοποίηση των εσόδων της σχολικής μονάδας, δεν ασκούμε ποτέ εντός εισαγωγικών έλεγχο η κριτική στις επιλογές του, γιατί έχει πείσει και έχει δώσει δείγματα καλής συμπεριφοράς και καλής διαχείρισης, γνωρίζομαστε, γνωρίζουμε ο ένας τον άλλον, υπάρχει εμπιστοσύνη ή πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη. Δεν υπάρχει δηλαδή καχυποψία, καταθέτει ο καθένας την προσωπική του άποψη δέχεται την κριτική, την αντιπρόταση και προσπαθούμε να κάνουμε μία σύνθεση απόψεων. Γιατί ...όχι μόνο για λόγους Δημοκρατίας, αλλά γιατί δυο μυαλά σκέφτονται καλύτερα από ένα. Αυτή είναι μία βασική τουλάχιστον αρχή, ότι όσες περισσότερες απόψεις εκτίθενται ή όσες περισσότερες κριτικές ασκούνται σε μία απόφαση που οδηγεί σε μία νέα καλύτερη απόφαση. Γιατί έχεις λάβει υπόψη παράγοντες που εσύ δεν τους... δεν τους έχεις σκεφτεί από την αρχή και αυτό είναι πάρα πολύ θετικό. Γιατί η κριτική δεν οδηγεί σε μη λήψη απόφασης αλλά οδηγεί σε λήψη καλύτερης απόφασης. Το βασικό σε μία σχολική μονάδα δεν είναι να λαμβάνει απόφαση, το βασικό είναι να κατά τη γνώμη

μου να λαμβάνει τις καλύτερες. Δηλαδή καλύτερες αποφάσεις, λαμβάνοντας υπόψη του τη φυσιογνωμία της τα προβλήματα της, το δυναμικό της, και τι μπορεί να κάνει με τους πόρους υλικούς και ανθρώπινους που διαθέτει.»

2 «Έχω δουλέψει με αρκετούς διευθυντές. Άλλοι είχαν στόχους και οράματα για το σχολείο και προσπάθησαν να φτιάξουν ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία. Άλλοι πάλι ήταν απλώς διεκπεραιωτικοί».

3 «Νομίζω ότι αυτό είναι που ταιριάζει καλύτερα (σ.σ. ο διευθυντής εστιάζει στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και στο διαμοιρασμό πολιτισμικών αξιών ο διευθυντής καθορίζει τι σχολείο θέλει το γνωστοποιήσει το διδακτικό προσωπικό προωθώντας κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ διδακτικού προσωπικού και μαθητών): Το συζητάει με το διδακτικό προσωπικό δηλ. τους στόχους, αλλά για μένα είναι θετικό αυτό που συμβαίνει: Ο ίδιος έχει ίδια αντίληψη που έχει διαμορφώσει για τη σχολική μονάδα και τα προγράμματα που θέλει να γίνονται, είναι πολύ πιο... πολύ πιο μπροστά και φυσικά εννοείται ότι δίνει... αυτή τη λέξη ψάχνω... συγγνώμη, ακριβώς! κατευθύνσεις, και φυσικά το συζητάει πρώτα, και δίνει κατευθύνσεις προς το διδακτικό προσωπικό... Αλλά δεν υπάρχει πάντα ανταπόκριση, από λίγα άτομα. Ναι, αρκετοί συνάδελφοι που είναι στο σχολείο που είμαι φέτος είναι έτοιμοι να συνταξιοδοτηθούν -αρκετά μεγάλης ηλικίας και χρόνων στην πλάτη τους- ναι... και δεν επιθυμούν να συμμετέχουν στους στόχους, απλώς κάνουν τη δουλειά τους και Okay, μέχρι εκεί. Θα την κάνουν σωστά, μία χαρά σωστά την κάνουν, δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε προγράμματα και τα λοιπά της κοινότητας, να κάνουν περισσότερα...»

4 «Λοιπόν το σχολείο (σ.σ. πρότυπο) δεν εστιάζει στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Για τις διδακτικές του πρακτικές δεν ισχύει. Εκτός και αν κάποιος ζητήσει τη γνώμη του (σ.σ. του διευθυντή), ζητήσει τη βοήθειά του και τις διοικητικές και τις παιδαγωγικές πρακτικές, αλλιώς δεν εμπλέκεται μόνος του. Μόνο αν ζητηθεί η βοήθεια του. Αυτό που θα έλεγα εγώ είναι ότι φαίνεται ότι υπάρχουν καλές σχέσεις, ότι διατηρεί τις ισορροπίες, δεν υπάρχουν εντάσεις, αμβλύνονται οι διαφορές. Ωστόσο πολλές φορές εγώ προσωπικά έχω την εντύπωση ότι μερικά πράγματα απλώς τα χώνει κάτω από το χαλί. Δηλαδή ενδεχομένως εγώ στη θέση του να αντιμετωπίζα έτσι μετωπικά κάποια πράγματα, γιατί από χαρακτήρα είμαι άνθρωπος που θέλω να ξεκαθαρίζουν τα πράγματα.»

5 «Πιστεύω ότι η διευθύντρια του συγκεκριμένου σχολείου από την πλευρά της δίνει τον ίδιο της τον εαυτό για το σχολείο, με αποτέλεσμα όντως να μας ενημερώνει για το πώς πρέπει να είναι το σχολείο, τους στόχους και ορίζει το πρόγραμμα από την αρχή της σχολικής χρονιάς, τις εκδρομές, τα πολιτιστικά τις εκδηλώσεις, και όλα αυτά που έχουμε σκοπό να κάνει το σχολείο. Ακούει τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας δεδομένου ότι υπάρχουν και πολλοί αλλοδαποί, με αποτέλεσμα όλοι οι φορείς να συμβάλουν σε αυτό. Από την πλευρά της πιστεύω ότι κάνει ότι μπορεί για να μας βοηθήσει, εμάς και στο διδακτικό μας έργο και στην γενικότερη λειτουργία του σχολείου.»

6 «Στη δική μου περίπτωση όχι. Ο διευθυντής περισσότερο ασχολείται με την προσωπική του προβολή και καθιέρωση, θέλει να είναι στην αιχμή των εξελίξεων, δηλαδή των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών, όχι όμως για το καλό των παιδιών, αλλά περισσότερο για την καθιέρωση του ως καλός διευθυντής. Δηλαδή ανακοινώνει τα προγράμματα ή τις δράσεις στις οποίες πρέπει να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί ασκώντας μία στιβαρή κεντρική εξουσία, όπως κάθε απολυταρχία. Το αποτέλεσμα δεν είναι πάντα το αναμενόμενο.»

7 «Αυτό που με προβληματίζει... ο διευθυντής δεν νομίζω ότι πρέπει να καθορίζει τι σχολείο θέλει... Κάποια πράγματα.... Δηλ. αισθάνομαι ότι μπορεί ένας διευθυντής να με εμπνεύσει και το έχω βιώσει αλλά και το ανάποδο, η έλλειψη δηλ. οράματος, δηλ. διεκπεραίωση, ή δυσκολία να κερδίσει την εμπιστοσύνη και των υπολοίπων να γίνουμε όλοι μαζί σαν ένα βέλος που πάει σε ένα στόχο. Στον ίδιο σύλλογο έχω βιώσει πολύ διαφορετικές καταστάσεις, διευθυντές που έχουν καταφέρει να ενώσουν διαφορετικούς ανθρώπους ώστε να συνεργαστούν.»

8 «Θα σου έλεγα ότι έχω δει και τέτοιους διευθυντές, (σ.σ. με όραμα και στόχους), αλλά δυστυχώς δεν είναι... Αλλά δυστυχώς δεν είναι πλειοψηφία τους, έχω δει δυο-τρεις φορές στους 10.»

9 «Ο διευθυντής παρά το ότι ασκεί στιβαρή ηγεσία, δεν γνωστοποιεί συγκεκριμένους στόχους ούτε οδηγεί στην ανάληψη κοινών στόχων. Καθορίζει όμως σε γενικές γραμμές τι θέλει, χωρίς να συζητά ιδιαίτερα. Στο σχολείο μου υπάρχουν αρκετά πολιτιστικά προγράμματα που μαθαίνουν στους μαθητές τις παραδόσεις μας.»

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

10 «Ο διευθυντής γνωστοποιεί τους στόχους της σχολικής μονάδας, εστιάζει στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και καθορίζει τι σχολείο θέλει, σε σημαντικό βαθμό. Υπάρχουν προσδοκίες αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί ανασταλτικά ως προς τη δυνατότητα ελεύθερης εφαρμογής διδακτικών στρατηγικών και χωρίς να αποτελεί παράγοντα άγχους.»

11 «Παρότι έχω περάσει από πολλά σχολεία, δεν έχω συναντήσει πολλές φορές διευθυντές που στην αρχή της χρονιάς θα έχουνε βάλει κάποιο στόχο, κάποιο σκοπό ότι πάμε να κινηθούμε όλος ο σύλλογος προς αυτή την κατεύθυνση... θέλουμε να κάνουμε αυτό και αυτό για το σχολείο για τους μαθητές μας ή κάτι τέτοιο. Νομίζω ότι αναλωνόμαστε πάρα πολύ στα διεκπεραιωτικά και διοικητικά του σχολείου και όχι για το ρόλο που θα πρέπει να παίζει το σχολείο. Ακόμα και στην εκπαίδευση των μαθητών γενικότερα, μπορούμε σε σχέση με τις προηγούμενες χρονιές αν υπήρχε κάποιο πρόβλημα να το αντιμετωπίσουμε και να το λύσουμε. Νομίζω ότι αναλωνόμαστε σε διαχειριστικά θέματα ,οπότε κατά συνέπεια και για τους διευθυντές τους αντίστοιχους, δεν μπορώ να πω ότι έχουνε κάποια ιδιαίτερα θετική ηγεσία ή ότι παρακινούν το προσωπικό, τους εκπαιδευτικούς να πάρουν κάποια πρωτοβουλία και να κάνουν κάποια πράγματα επιπλέον. Συνήθως όσοι κάνουν κάτι επιπλέον το μετανιώνουν εκ των υστέρων, γιατί και ακάλυπτοι νιώθουν, και νιώθουν ότι είναι μόνοι τους, και δεν έχουν βοήθεια από κάποιους άλλους, και το κάνουν τέλος πάντων από προσωπικό μεράκι. Νομίζω ότι το ίδιο συμβαίνει και για το διδακτικό προσωπικό... Ότι είναι πολύ λίγες φορές που πραγματικά ασχολούμαστε ουσιαστικά θέματα, και τα πιο σχετικά θέματα είναι περισσότερο η απόδοση των μαθητών και δευτερευόντως και η συμπεριφορά των μαθητών αλλά νομίζω ότι αναλωνόμαστε περισσότερο ξαναλέω στην καθημερινότητα, στο τυπικό μέρος: στα διαγωνίσματα να δώσουμε τους βαθμούς εγκαίρως να δούμε αν θα περάσουν δεν θα περάσουν οι μαθητές και τέτοια πράγματα, και όχι τόσο στην ουσία και δεν υπάρχει καμία διαδικασία να βρούμε τρόπο να μετρήσουμε την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου. Εγώ ακόμα και στην τελική συνεδρίαση, ποτέ δεν έχω καμία εικόνα από το τι έχει γίνει από τους άλλους συναδέλφους στην τάξη τους. Δηλαδή το μόνο που έχω είναι αυτό που έχω δει εγώ με τα παιδιά. Δεν... Δεν είχα ποτέ κάποια ανατροφοδότηση, κάποια ενημέρωση για το πώς έχουν πάει οι άλλοι συνάδελφοι. Νομίζω ότι τώρα μένουμε σε κάποια επιφανειακή... κάποιο επιφανειακό χαρακτηρισμό ανά τμήμα.»

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

12 «Η διευθύντρια μας έχει κάποιους στόχους οι οποίοι όμως δεν έχουν να κάνουν τόσο πολύ με το διδακτικό έργο αυτά που μας ανακοινώνει, όσο με πράγματα υλικά δηλαδή πώς θα φτιαχτεί να γίνει πιο όμορφο... Μας υποστηρίζει φαντάζομαι ότι στον καθένα λέει προσωπικά κάποια πράγματα. Υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης υπάρχει μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, αυτό όμως είναι και ένα κλίμα το οποίο είχαμε πάντοτε εμείς μεταξύ μας ανεξαρτήτως διευθυντή.»

13 «Ο διευθυντής λοιπόν πραγματικά ενδιαφέρεται, προσπαθεί να συνεργαστεί όσον αφορά τις αποφάσεις ή τον προγραμματισμό του έργου που πρέπει να γίνει, εκδηλώσεις, εκδρομές, διαδικασίες διοικητικές, εκδόσεις βαθμών, όλα αυτά που όλοι γνωρίζουμε και πραγματικά υπάρχει ένα κλίμα εμπιστοσύνης έχει δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και στα παιδιά δηλαδή έχει καλή επαφή. Δίνει όμως οδηγίες που θα ήθελε να ακολουθούνται και ως προς τον τρόπο συμπεριφοράς προς τα παιδιά και στη διαδικασία της διδασκαλίας αλλά χωρίς να γίνεται παρεμβατικός.»

14 «Ο διευθυντής προσπαθεί να κάνει τους συναδέλφους να συνεργαστούν και να αναλάβουν κοινούς στόχους. Η σχολική μονάδα εστιάζει στις ανάγκες των παιδιών, είναι ανοιχτή στην κοινωνία... Δηλαδή αν η τοπική κοινωνία θέλει να κάνουμε γιορτές με πυροτεχνήματα στο τέλος, εμένα δεν με βρίσκει σύμφωνο παραδείγματος χάρη. Αλλά το να κάνουμε πολιτιστικά προγράμματα, το να γνωρίσουν τα παιδιά τον τόπο τους και τις ιδιαιτερότητες του, ναι.»

15 «Ο διευθυντής του σχολείου δεν θέτει πολύ συγκεκριμένους στόχους και όραμα με την αυστηρή έννοια του όρου, γιατί δεν υπάρχει στρατηγικός σχεδιασμός, δεν υπάρχει ανατροφοδότηση πάνω στους στόχους, είναι πιο πολύ ενστικτώδες.. Εγείρονται κάποια ζητήματα... Οπότε ο στόχος μας είναι η επίλυση αυτών των ζητημάτων, αλλά θεωρώ ότι δεν είναι μία συνειδητή στοχοθεσία. Ο διευθυντής ασκεί μία θετική ηγεσία και συζητάει με τον σύλλογο διδασκόντων ποια βήματα πρέπει να ακολουθηθούν, τι μπορεί να γίνει για να αλλάξει μία κατάσταση και οι αποφάσεις παίρνονται κατόπιν συνεννόησης. Είναι δε αρκετές οι φορές που δίνουμε ψήφο εμπιστοσύνης στη διεύθυνση και αυτό είναι απόρροια του καλού κλίματος που υπάρχει και συμπλέουμε με τη γραμμή που δίνει εκείνη. Λαμβάνουμε υπόψιν τις ανάγκες της κοινωνίας στην οποία βρίσκεται το σχολείο μας, γιατί είναι ένα σχόλιο μιας υποβαθμισμένης περιοχής, οπότε τα παιδιά μας έχουν ζητήματα τα οποία εμείς οφείλουμε να τα λάβουμε υπόψη

μας και όταν κάνουμε το μάθημα, και όταν τα αξιολογούμε, και στον τρόπο με τον οποίο τα προσεγγίζουμε.»

16 «Υπάρχουν στόχοι και προτεραιότητες, δεν μπορώ να πω ότι ο διευθυντής είναι εκείνος που κάνει σαφείς αυτές τις προσδοκίες και τους στόχους, αλλά συζητιούνται αυτά στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων, και τίθενται κάποιοι τέτοιοι στόχοι και οργανωνόμαστε και δουλεύουμε πάνω σ' αυτούς. Υπάρχουν προσδοκίες αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου και από τη διοίκηση και από τους συναδέλφους.»

17 «Ο διευθυντής πάντα μας ενημερώνει, μας καθοδηγεί τι θέλει, καθορίζει τη σχολείο θέλει και το γνωστοποιήσει το διδακτικό προσωπικό αλλά είμαστε πολλά χρόνια στο ίδιο σχολείο, λειτουργούμε σαν ομάδα, οπότε δεν χρειάζεται να μας δίνει κάποιες ιδιαίτερες κατευθύνσεις είτε είναι ο τελευταίος διευθυντής, είτε είναι κάποιος προηγούμενος, γενικά υπάρχει συνεργασία μέσα στη σχολική μονάδα.»

18 «Ο διευθυντής μας θέλει να γίνεται μάθημα στο σχολείο, δηλαδή θέλει να υπάρχει μία κανονικότητα, θέλει να είμαστε όλοι δάσκαλοι με την παιδαγωγική έννοια του όρου, να χτίσουμε καλές σχέσεις με τα παιδιά και να διδάξουμε ο καθένας στο αντικείμενό του, γενικά μας κρατάει ενωμένους ως σύλλογο. Άρα ο στόχος ο κοινός είναι: Είμαστε σχολείο, κάνουμε μάθημα. Του αρέσουν οι καινοτόμες δράσεις, άρα θέλει από μας πρωτοβουλίες που θα αναδείξουν το σχολείο θετικά, τώρα από κει και πέρα είναι και κάποιοι καθηγητές οι οποίοι δεν αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο αυτό το στόχο. Και μπορεί να κάνουν απλά ένα μάθημα και να μην ασχολούνται με τίποτε άλλο για... σαν όραμα δηλαδή, για την πρόοδο του σχολείου.»

19 «Ο διευθυντής του σχολείου σίγουρα γνωστοποιεί από την αρχή κάθε χρονιάς, αλλά και την πρώτη στιγμή που ήρθε πριν από ... τις τελευταίες κρίσεις -τώρα δεν θυμάμαι- όταν τρία ή τέσσερα χρόνια που ήρθα στο σχολείο, άρχισε αμέσως να μας πει τους στόχους του, το όραμα του, που έγινε πολύ σαφές και καταλάβαμε αμέσως ότι είναι άνθρωπος που έχει όραμα, που του αρέσουν οι πρωτοβουλίες, του αρέσουν οι δράσεις, υποστηρίζει το ανοιχτό σχολείο και γενικώς είναι πολύ υποστηρικτικός σε οποιαδήποτε πρόταση. Σίγουρα έχει μία στιβαρή και θετική ηγεσία. Έχει τη διάθεση να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας και ανάληψης πρωτοβουλιών και κοινών στόχων. Δυστυχώς δεν βρίσκει πάντα ανταπόκριση από το σύλλογο, τη διάθεσή από

το σύνολο του συλλόγου. Ναι, υπάρχουνε. Ναι, ναι. Υπάρχουν αντιστάσεις σθεναρές θα έλεγα, από ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό συναδέλφων, ιδιαίτερα των συναδέλφων μεγαλύτερης ηλικίας με πολλά χρόνια στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, εκείνος εστιάζει στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, είναι ένα ανοιχτό σχολείο, συμμετέχει σε πολλές δράσεις και βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση από γονείς μαθητές και κάποιους συναδέλφους.»

20 «Για όλα λοιπόν γνωστοποιεί ο διευθυντής σχετικά συχνά τους στόχους και τους σκοπούς, ασκεί πιστεύω θετική ηγεσία, καθορίζει τι θέλει και το μας το γνωστοποιεί, προσπαθεί να καλλιεργήσει κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ διδακτικού προσωπικού και μαθητών και βεβαίως υπάρχουν κάποιες προσδοκίες αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου.»

β) [Κατανεμητική Ηγεσία]

Συζητήστε για τα παρακάτω:

7. Οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα αντιμετωπίζονται ισόνομα;
8. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν προτάσεις για τον προγραμματισμό των δράσεων της σχολικής κοινότητας και δεσμεύονται να συμμετάσχουν σε αυτές;
9. Σε αυτή τη σχολική μονάδα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού αναγνωρίζονται για τις καλές πρακτικές τους και την επίτευξη των στόχων;
10. Οι εκπαιδευτικές δράσεις που σχεδιάζονται, ανατίθενται στους εκάστοτε εκπαιδευτικούς ανάλογα με την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά τους;

Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται όσον αφορά στην ισόνομη αντιμετώπιση από τον διευθυντή. Κάποιοι θεωρούν ότι:

- Υπάρχει ισονομία και θεμιτός ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων
- Προγραμματίζονται εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα
- Οι εκπαιδευτικές πρακτικές απλώς επιδοκιμάζονται

Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι:

- Η ισονομία είναι θεωρητική
- Υπάρχουν συμπάθειες και αντιπάθειες από τη μεριά του διευθυντή
- Δεν υπάρχει ισονομία μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς κάποιοι προσφέρονται εθελοντικά να πραγματοποιήσουν δράσεις, απολαμβάνοντας της θετικής διάθεσης του διευθυντή

1 «Γενικά θα σας έλεγα ότι πάλι έχω την τύχη να εργάζομαι σε μία σχολική μονάδα που υπάρχει ένας ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων... πάλι η λέξη ανταγωνισμός εντός εισαγωγικών, όσον αφορά την προσφορά βοήθειας, παροχής τεχνογνωσίας και εμπειρίας. Να σας πω ένα παράδειγμα: στη σχολική μονάδα που εργάζομαι μία συνάδελφος είχε επιλέξει να κάνει μία ενημέρωση σε μία ομάδα μαθητών της για ένα διαγωνισμό ο οποίος διοργανώνονταν στη Θεσσαλονίκη. Με βάση τώρα το ότι πρέπει να γίνει μετακίνηση εκτός Αθήνας, μου ζήτησε να συνοδεύσω. Θέλω να πω ότι σε αυτή τη σχολική μονάδα δεν αρνούμαστε να παρέχουμε βοήθεια, εμπειρία, ή οτιδήποτε άλλο στους συναδέλφους μας, με πολλή χαρά, πολύ μεράκι, βοηθούμε και με και χωρίς χωρίς... ούτε να μπούκοτάρουν γιατί το κάνει αυτός και δεν το κάνω εγώ, γιατί όλοι έχουμε τη δυνατότητα να το κάνουμε και αυτό είναι πάρα πολύ βασικό.»

2 «Υπάρχει ισονομία μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετώ. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν προτάσεις για τον προγραμματισμό των δράσεων της σχολικής κοινότητας και δεσμεύονται να συμμετάσχουν σε αυτές. Επίσης γίνονται εκπαιδευτικές δράσεις οι οποίες σχεδιάζονται από τους εκπαιδευτικούς που τις υλοποιούν.»

3 «Ναι, θεωρώ ότι από το διευθυντή... Θεωρώ ότι πραγματικά ισχύει στο 100%. Τώρα αν προγραμματιστούν εκπαιδευτικές δράσεις, εθελοντικά κινούνται οι εκπαιδευτικοί ή λέει και ο διευθυντής κάνε εσύ ένα πρόγραμμα που το λέει αλλά συνήθως δεν είναι δεσμευτικό, δεν δεσμεύονται οι συνάδελφοι. Και αναγκαστικά γίνεται εθελοντικά και με λίγη πίεση εθελοντική πίεση...»

5 «Λοιπόν ναι, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ισόνομα από την πλευρά τους κάνουν κάποιες προτάσεις. Εντάξει κάποιες φορές γίνονται δεκτές. Κάποιες φορές δεν

γίνονται δεκτές συνολικά και σίγουρα υπάρχει αναγνώριση όλων αυτών, αναγνωρίζονται λοιπόν και για τις καλές πρακτικές εκπαιδευτικοί.»

10 «Δεν έχω παρατηρήσει συμπεριφορές μη ισόνομης αντιμετώπισης. Ωστόσο, σίγουρα όταν σε έναν χώρο υπάρχουν άνθρωποι που έχουν χρόνια συνεργασία, πάντοτε υπάρχει ένα κλίμα «περιχαράκωσης» απέναντι σε κάθε είδους αλλαγή που θεωρούν ότι μπορεί να τους επηρεάσει. Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό προγραμματίζουν τις δράσεις ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και οι καλές πρακτικές αναγνωρίζονται σε μεγάλο βαθμό.»

11 «Λοιπόν ναι, νομίζω ότι αντιμετωπίζονται ισόνομα οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα. Δεν έχω νιώσει ποτέ να αδικούμαι σε σχέση με κάποιον συνάδελφο... δεν μπορώ να πω αυτό. Τώρα αν γίνονται προτάσεις για τον προγραμματισμό των δράσεων; Αυτό γίνεται κυρίως στην έναρξη της σχολικής χρονιάς. Αλλά και πάλι, με μία λογική οι αναθέσεις κάποιων έξω διδακτικών εργασιών που πρέπει να καλυφθούν, όπως οργάνωση γιορτών, εκδρομών, και τέτοια πράγματα. Σε αυτό που ρωτήσατε για την αναγνώριση των καλών πρακτικών και την επίτευξη των στόχων, δεν νομίζω ότι υπάρχει κάτι τέτοιο γιατί δεν έχουν τεθεί οι στόχοι κάνω από την αρχή της σχολικής χρονιάς, για να πω ότι στο τέλος έχουμε δει ότι είχαμε κάποιες καλές πρακτικές και την επίτευξη των στόχων γενικά. Είναι θέμα εθελοντικής προσφοράς στο σχολείο... (σ.σ. οι εκπαιδευτικές δράσεις) Αυτό ναι. Οπότε, όσοι ενδιαφέρονται και θέλουν να κάνουν κάτι περισσότερο και να συμμετέχουν περισσότερο στη δράση του σχολείου, ακόμα και εξωδιδακτικά, αναλαμβάνουν τέτοιες δραστηριότητες.»

12 «Εκπαιδευτικές δράσεις όταν έρχεται ο καιρός να κάνουμε, ο κάθε ένας από μας προτείνει τη δράση θέλει να ακολουθήσει, δεν είναι κάτι το οποίο θα μας το αναθέσει ο διευθυντής δηλαδή είναι κάτι που το κάνουμε μόνοι μας και έτσι προγραμματίζουμε τις δράσεις, δεν υπάρχει κάποια πίεση. [...] Έχουμε φιλολόγους οι οποίοι θεωρώ ότι αναγνωρίζονται και χρησιμοποιούν πάρα πολύ καλές πρακτικές στην τάξη... Όλοι οι καθηγητές κάνουν ο καθένας το δικό του όσο μπορεί, απλά υπάρχουν και κάποιοι συνάδελφοι που θεωρώ ότι υπερβαίνουν εαυτόν και με τα μέσα της τεχνολογίας ασχολούνται πολύ και είναι κάτι που ενθουσιάζει πάρα πολύ και τα παιδιά τους μαθητές τους, είναι πολύ ευχάριστο.»

14 «Εγώ θεωρώ ότι αντιμετωπίζονται ισόνομα από το διευθυντή, ακόμα και μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων. Ενώ τώρα ο καθένας το πώς συμμετέχει για τις δράσεις

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

σχολική κοινότητα και ο καθένας κατά το μέτρο που μπορεί και δύναται. Θα πω ναι, σε αυτή τη σχολική μονάδα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού αναγνωρίζονται για τις καλές πρακτικές τους και την επίτευξη των στόχων, όχι όμως με φανφάρες ή με το να ξεχωρίσει από τον άλλο, όμως να πω, νομίζω να πεις μία καλή κουβέντα, «Μπράβο που έκανες αυτό», νομίζω φτάνει και περισσεύει. Δεν νομίζω ότι χρειαζόμαστε κάτι άλλο.»

15 «Σε γενικές γραμμές και την πλειοψηφία των περιπτώσεων οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ισόνομα, υπάρχουν βέβαια όμως φορές που υπεισέρχεται ο προσωπικός και ανθρώπινος παράγοντας και... Και εκεί υπάρχει λιγότερη αντικειμενικότητα. Ναι, στη σχολική μας μονάδα οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν δράσεις και υποστηρίζονται από τη διεύθυνση, μπορούν να εκπονήσουν τα δικά τους προγράμματα, έτσι όπως τα έχουν σχεδιάσει και οραματιστεί. Στα πλαίσια της συναδελφικότητας αναγνωρίζονται οι καλές πρακτικές και η επίτευξη στόχων κάθε εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας που εκπονή μια δράση, χωρίς όμως αυτό να έχει κάποιον μετρήσιμο αντίκτυπο. Οι εκπαιδευτικές δράσεις σχεδιάζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οπότε είναι προσαρμοσμένες στην ιδιοσυγκρασία τους, στις δεξιότητες τους και στα ενδιαφέροντά τους, η διεύθυνση δεν επιβάλλει ούτε ζητάει από τους εκπαιδευτικούς να εκπονήσουν τέτοιου είδους δράσεις.»

16 «Σίγουρα αντιμετωπίζονται ισόνομα, δεν βλέπω κάποια διάκριση απέναντι στους συναδέλφους, κάνουν προτάσεις και δεσμεύονται να συμμετέχουν σε αυτές. Τώρα, αναγνωρίζονται, εντάξει, δεν αναγνωρίζονται πάντα οι καλές πρακτικές, αναφέρονται κάποιες μέσα στο σύλλογο.»

17 «Σχεδόν αντιμετωπιζόμαστε ισόνομα, μπορεί να γίνει κάτι μεμονωμένο, κάποια διάκριση αλλά όχι κάτι ιδιαίτερα αρνητικό. Όποια δράση αναλαμβάνει ο καθένας θεωρείται θετικό σημείο, αλλά δεν μπορώ να πω ότι αναγνωρίζεται ιδιαιτέρως ή φαίνεται κάπου. Μακροπρόθεσμα ίσως μένει μία καλή εικόνα απλώς. είναι με διαφορετικό τρόπο που ο καθένας, κάνει διαφορετικά πράγματα, ανάλογα το τι ειδικότητα έχει.»

18 «Λοιπόν στο σύλλογο φαίνεται, μάλλον είναι γνωστό, ποιοι είναι αυτοί οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι θετικοί στο να κάνουν πράγματα, και είναι και αυτοί οι οποίοι γενικά θέλουν να λάβουν ένα τμήμα με απουσίες και τελειώσαμε. Οπότε, εγώ

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

ανήκω στην κατηγορία του να βλέπω πράγματα προγράμματα δράσεις, διαγωνισμούς και τα λοιπά και να προτείνω... και να λέω εγώ θέλω να το κάνω αυτό και έχει τύχει κάποιες φορές να ακούσω το Όχι, γιατί δεν γίνεται, γιατί δεν... πιθανόν ο διευθυντής να θεωρήσει ότι αυτό μπορεί να φάει πάρα πολλές διδακτικές ώρες και να μη θέλει να το κάνουμε, αλλά έχουν υπάρξει και φορές που έχω προτείνει πράγματα και όντως έχουν υλοποιηθεί και έχουν πάει και πάρα πολύ καλά. Άρα αυτό ταιριάζει με τη δική μου προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά μου και το προτείνω και το εφαρμόζω κιόλας, μιλώντας για μένα. Τώρα υπάρχουν και κάποιοι άλλοι συνάδελφοι που και αυτοί αντίστοιχα προτείνουν και κάνουν πράγματα σε κάποιο ικανοποιητικό βαθμό. Γενικά όμως σας λέω, θέλει πιο πολύ να γίνεται μάθημα και τα παιδιά να μην αποσπώνται από τη διαδικασία αυτή.»

19 «Ναι ότι σίγουρα οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ισόνομα από τη διεύθυνση, το διευθυντή και τους δύο υποδιευθυντές του σχολείου. Ε, ορισμένοι κάνουν προτάσεις για να προγραμματίσουν δράσεις στην αρχή της σχολικής κοινότητας και... Και δεσμεύονται και συμμετέχουν τελικά σε αυτές. Αλλά δυστυχώς είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί αυτοί. Δηλαδή σε ένα σύνολο περίπου τριάντα τριών εκπαιδευτικών, είναι ξέρω 'γω τρεις-τέσσερις θα έλεγα, αυτοί οι οποίοι συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία. Από τον διευθυντή και γενικότερα τη διεύθυνση αναγνωρίζονται οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού για καλές πρακτικές και την επίτευξη στόχων αλλά δεν ισχύει το ίδιο από τους υπόλοιπους συναδέλφους, ίσα-ίσα υπάρχει ένα πολύ αρνητικό κλίμα άμα υπάρχουνε πρωτοβουλίες για να αναλάβουν δράσεις και οι εκπαιδευτικές δράσεις που σχεδιάζονται σίγουρα θα ανατεθούν κάθε φορά στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά τους. Ή μπορεί να πέσει και στην αντίληψή του διευθυντή κάτι που να μην το έχουμε παρατηρήσει εμείς και το προτείνει, και απλά είναι οι ίδιοι και οι ίδιοι που ανταποκρίνονται κάθε φορά. Κάπως έτσι, χαχα, και να υποστηρίξουμε οποιοδήποτε τρόπο οποιαδήποτε πρωτοβουλία οτιδήποτε.»

6 «Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ισόνομα. Προτάσεις γίνονται από τους εκπαιδευτικούς, είτε από αυτούς που θέλουν να αποκτήσουν την εύνοια του διευθυντή τους είτε από αυτούς που πραγματικά πιστεύουν στο λειτούργημά τους. Η αναγνώριση είναι απόλυτα συνυφασμένη με τις συμπάθειες ή τις αντιπάθειες της διεύθυνσης του σχολείου. Η δε ανάθεση των δράσεων είναι περισσότερο αποτέλεσμα των συμπαθειών

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

ή των αντιπαθειών του διευθυντή. Στην σχολική μου μονάδα οι εκπαιδευτικές δράσεις προτείνονται από το διευθυντή. Σε περίπτωση που δεν θα υπάρξει ενδιαφερόμενος, τότε ανατίθενται. Όταν το αποτέλεσμα του προγράμματος ή της δράσης έχει θετικό αντίκτυπο προς τα έξω, δηλαδή την τοπική κοινωνία, υψηλότερες υπηρεσιακές δομές, τότε υπάρχει επιβράβευση.»

7 «Αυτό όλο είναι πιο κοντά σε αυτό που θα ήθελα να συμβαίνει (σ.σ. καταναμητική ηγεσία), τουλάχιστον υπάρχουν οι προθέσεις. Δηλ. π.χ. οι εκπαιδευτικές δράσεις σχεδιάζονται από εκπαιδευτικούς... συχνά ξοδεύει το ανθρώπινο δυναμικό για ανούσια πράγματα ενώ θα μπορούσαν να κάνουν άλλα πιο ουσιαστικά. Η ισονομία είναι θεωρητική, άλλοι δουλεύουν κι άλλοι δεν ασχολούνται.»

8 «Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ισόνομα; νομίζω πως σαφώς όχι. Για πολλούς λόγους.»

9 « Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ισόνομα, όπως πιστεύω ότι γίνεται σε πολλές σχολικές μονάδες. Κάνουν προτάσεις, αλλά δεν τηρούν πάντα τις δεσμεύσεις τους και περιμένουν τους άλλους να το κάνουν, ενώ όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές, συνήθως αναγνωρίζονται αυτοί που «διαφημίζουν» τις καλές πρακτικές τους, χωρίς στην ουσία να ισχύει (σ.σ. ότι είναι καλές).»

20 «Δεν μπορώ να πω ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ισόνομα στο 100%. Ίσως ένα ποσοστό 70/30... Γίνονται κάποιες προτάσεις από τους εκπαιδευτικούς για δράσεις, κάποιοι... σε κάποιους υπάρχει ευόδωση της δράσης της συγκεκριμένης, σε άλλους δεν μπορώ να πω ότι ενσκήπτει ο διευθυντής με το ίδιο ενδιαφέρον. Ε, τώρα οι καλές πρακτικές πάλι... Είναι πιστεύω... Υπάρχουν καλές πρακτικές που έχουν γίνει εντός τάξης και δεν έχει πάρει χαμπάρι ο διευθυντής. Οπότε περιορίζεται ίσως πιο πολύ στη διεκπεραίωση. Ναι. Τον ενδιαφέρει να γίνονται καλές πρακτικές, αλλά δεν είναι ότι πάει και τις ζητάει επισταμένως από όλους. Ίσως δίνει έμφαση σε κάποιες καλές πρακτικές που ξέρει ότι θα αρέσουν πολύ στην... Πώς να στο πω; Η διοίκηση του σχολείου, παίζει και αυτό μεγάλο ρόλο, ότι εμείς έχουμε και διοίκηση και πρέπει οι πρακτικές που γίνονται να είναι αρεστές και στο συγκεκριμένο διοικητικό συμβούλιο είναι προϋπόθεση να συνάδουν με τους στόχους που υπηρετεί το συγκεκριμένο σχολείο.»

Πρέπει να τονιστεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί θίγουν το θέμα της αξιολόγησης και συνδέουν την επίτευξη της στοχοθεσίας της σχολικής μονάδας με την αξιολόγηση. Θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει ανάδειξη και επιβράβευση για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται, επιμορφώνονται, επιτυγχάνουν στόχους και αποτελεσματικό διδακτικό έργο. Τονίζουν ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που υλοποιούν αξιόλογο έργο, αλλά δεν φαίνονται.

11 «Η επίτευξη των στόχων γενικά... Αυτό είναι κάτι που το αποφεύγουμε πάρα πολύ οι εκπαιδευτικοί το να... γιατί οδηγεί στο πίσω μέρος του μυαλού μας... είναι η αξιολόγηση, που είναι κάτι που δυστυχώς μας τρομάζει και είμαστε κλειστοί ως προς αυτό, αντί να κοιτάζουμε πώς θα μπορούσαμε να το... ακόμα και να το βάλουμε εμείς σαν όρο, με τους με το δικό μας τρόπο, αυτό που εμείς νιώθουμε ότι θα έκανε καλό στα παιδιά εν τέλει. Θα έπρεπε για μένα να 'μαστε δηλαδή... να περνάμε εμείς τις πρωτοβουλίες που θέλουμε, χωρίς να σερνόμαστε πίσω από τις εξελίξεις. Να 'χαμε προτείνει εμείς τρόπους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με τέτοιο τρόπο ώστε να έδειχνε και να αναδεικνύει αυτό ακριβώς: και τις καλές πρακτικές, που σίγουρα υπάρχουν αλλά χάνονται και τους εκπαιδευτικούς που κάνουν εξαιρετική δουλειά και πάλι δεν φαίνεται. Γιατί όπως είπα, η πόρτα της τάξης είναι κλειστή και δεν βγαίνει τίποτα απέξω και ποτέ να μην ήμασταν αμυντικοί ως προς αυτό το θέμα.»

13 «Υπάρχει ισονομία όσον αφορά την αντιμετώπιση των συναδέλφων και υπάρχει ενδιαφέρον να υλοποιούνται δράσεις... Όσον αφορά τον προγραμματισμό των δράσεων και την υλοποίησή τους επίσης... Εντάξει ... καλές πρακτικές δεν θα έλεγα ότι είναι και στη αιχμή ας πούμε των εξελίξεων πολλές φορές, αλλά είναι άνθρωποι που πραγματικά ενδιαφέρονται για το εκπαιδευτικό έργο και είναι από τα λίγα σχολεία -γιατί έχω περάσει από αρκετά- όπου είναι πολύ καλοί σε αυτό που καλούνται να κάνουν τέλος πάντων και απέναντι στη δουλειά τους θέλουν να είναι αρκετά εντάξει στις υποχρεώσεις τους ...χωρίς να το βλέπουν σαν υποχρέωση το μάθημα. Ο διευθυντής προσπαθεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των συναδέλφων. Νομίζω ότι από αυτή την άποψη εκπαιδευτική είναι σε πολύ καλό επίπεδο σε αυτό το σχολείο.»

Υποστήριξη και βοήθεια:

11. Η συμπεριφορά της διοίκησης του σχολείου είναι υποστηρικτική και ενθαρρυντική προς το διδακτικό προσωπικό;
12. Ο διευθυντής μιλάει συχνά με τον κάθε εκπαιδευτικό για τις διδακτικές του πρακτικές, ενθαρρύνει, κινητοποιεί;
13. Ο διευθυντής βοηθά και σε ποιο βαθμό, να βελτιώσει ο κάθε εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του ή να επιλύσει θεσμικά ή διαχειριστικά προβλήματα;
14. Ο διευθυντής θέτει και υποστηρίζει τους κανόνες ενδοσχολικής συμπεριφοράς και με υποστηρίζει σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών, όταν το χρειάζομαι;

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την υποστήριξη που εισπράττουν από τη διεύθυνση του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν στην πρώτη αυτή δέσμη ερωτήσεων, εστιάζοντας στα εξής:

- Ο διευθυντής υποστηρίζει το διδακτικό προσωπικό, βοηθά και συμπαρίσταται
- Ο διευθυντής επιλύει θεσμικά και διαχειριστικά προβλήματα
- Ο διευθυντής έχει μεγάλο φόρτο διοικητικής εργασίας
- Ο διευθυντής δεν υποστηρίζει πάντοτε τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές δράσεις
- Ο διευθυντής έχει συμπάθειες και αντιπάθειες
- Ο διευθυντής κάνει δημόσιες σχέσεις για τη διατήρηση του προφίλ του

1 «Τώρα... πώς να το πω τώρα... ο διευθυντής μπορεί να θέλει, αλλά όλες τις φορές δεν μπορεί. Όταν είσαι σε μία σχολική μονάδα ο διευθυντής δυστυχώς στο σύστημά μας ασκεί ένα μεγάλο φόρτο εργασίας διοικητικής εργασίας η οποία είναι ένα αβάσταχτο βάρος, ο άνθρωπος έχει να συμπληρώσει κάθε μέρα τόνους χαρτιών το στείλε μου αυτό στείλε μου εκείνο...».

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

«Είναι σαν ένας διοικητικός υπάλληλος ακούραστος, ο οποίος πρέπει να μου δίνει εμένα από αντίγραφο της μισθοδοσίας μου, την άδειά μου, την αναρρωτική μου, να κάνει πώς το λένε... την ενημέρωση του... του συστήματος, αυτό που ενημερώνει το Υπουργείο, ειδικά αν είσαι σε μεγάλη βαθμίδα ένα μεγάλο όγκο συν όλα αυτά, είναι μεγάλος διοικητικός φόρτος. Μπορεί ο ίδιος προσωπικά να θέλει, αλλά δεν επαρκεί ο χρόνος. Και δεν το λέω τώρα για να δούμε... για να τον υποστηρίξω... ο άνθρωπος είναι όλη μέρα σε ένα γραφείο, μπροστά σε ένα κομπιούτερ και όλο κάτι γράφει, και όλο κάτι στέλνει, και δεν... και δεν παίζει βέβαια! Και θέλω να πω... Ίσως πρέπει, και το τονίζω αυτό, τα σχολεία να ενισχυθούν με διοικητικό προσωπικό... Είναι μία μεγάλη παράλειψη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η σχολική μονάδα επιτελεί διοικητικό έργο που δεν της αναλογεί.»

2 «Η συμπεριφορά της διοίκησης του σχολείου είναι υποστηρικτική και ενθαρρυντική προς το διδακτικό προσωπικό. Ο διευθυντής με βοηθάει να επιλύσω θεσμικά ή διαχειριστικά προβλήματα. Επίσης θέτει και υποστηρίζει τους κανόνες ενδοσχολικής συμπεριφοράς και με υποστηρίζει πάντα σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών, όταν το χρειάζομαι.»

3 «Ναι θεωρώ ότι είναι υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό, σε σημείο πέραν του δέοντος μάλλον. Πολλές φορές δεν χρειάζεται και να μας εμπλέξει άμα να δημιουργηθεί κάποιο θέμα, μπορεί και να μην το γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, και από μαθητή, από γονέα και τα λοιπά... Εγώ το θεωρώ πολύ θετικό αυτό.»

5 «Λοιπόν σίγουρα η διευθύντρια μας υποστηρίζει, το διδακτικό προσωπικό, μας μιλάει και κατ' ιδίαν αλλά και συνολικά για κάποια πράγματα.. εντάξει διακριτικά βέβαια αν κάτι... Για θέματα λοιπόν που προκύπτουν, χωρίς φυσικά να μας προσβάλλει. Επομένως πιστεύω ότι αν ένας εκπαιδευτικός το εκλάβει ως θετικό, θετική τη σύσταση του διευθυντή, νομίζω ότι υπάρχει βελτίωση. Και σίγουρα μας υποστηρίζει όταν υπάρχουν μπροστά στα παιδιά.»

6 «Όσο δεν δημιουργούνται κακές εντυπώσεις του κοινωνικού περίγυρου για τη σχολική μονάδα, δεν υπάρχει λόγος να ασχοληθεί είτε υποστηρικτικά είτε μη. Ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών στις περιπτώσεις παραβατικότητας, η υποστήριξη ή μη, εξαρτάται από προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες.»

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

7 «Έχω βιώσει πολύ διαφορετικά πράγματα ακόμη και από τον ίδιο διευθυντή, δηλ. μπορεί να αγνοεί το τι κάνω στην τάξη ή σε προγράμματα... Μια χρονιά, έκανα στους μαθητές εκτός ωραρίου, προπόνηση για μαθηματικούς διαγωνισμούς, και σε σχολική εορτή μίλησε για άλλα προγράμματα αλλά για το δικό μας δεν είπε τίποτα και ήταν και της ίδιας ειδικότητας. Ενώ άλλος διευθυντής δεν έφευγε από το σχολείο όταν υπήρχαν μαθητές και γίνονταν προγράμματα. Ήθελε να είναι εκεί. Μπορεί να είναι ένας διευθυντής υποστηρικτικός αλλά εάν δεν εγκρίνει αυτό που θέλεις να κάνεις, τότε δεν είναι υποστηρικτικός. Μακάρι να γινόταν αυτό πάντα (ενθαρρύνει, κινητοποιεί). Κάποιες φορές δεν θέλουμε και οι εκπαιδευτικοί να κινητοποιηθούμε, έχουμε μίζεριάσει.»

8 «Έχω δει και τέτοιους διευθυντές αλλά δυστυχώς δεν είναι πλειοψηφία. Συχνά όμως βλέπω και διευθυντές που είναι απλώς μαθητοπατέρες. Ναι, και αυτό βοηθάει στο ρόλο που περιέγραψα του εκπροσώπου στην κοινωνία, του δημιουργού του προφίλ του ίδιου του διευθυντή... Δημοσιοσχεσίτες... Οπότε προκαλεί απογοήτευση αυτό στους συναδέλφους, που καταλαβαίνουν ότι πέρα από μεγάλα λόγια άλλα πράγματα τον ενδιαφέρουν, και έτσι όλη προσπάθεια ατονεί, της βελτίωσης της σχολικής μονάδας, και καταρρέει εφόσον άλλους στόχους έχει ο καθένας που απαρτίζει τη μονάδα.»

9 «Η συμπεριφορά του διευθυντή είναι ενθαρρυντική σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών, βοηθά αρκετά σε θεσμικά ή διαχειριστικά προβλήματα και υποστηρίζει αρκετά τους κανόνες ενδοσχολικής συμπεριφοράς των μαθητών.»

11 «Έχω συναντήσει συχνά διευθυντές που θα ασχοληθούν με τον κάθε εκπαιδευτικό να μιλήσουν για τις πρακτικές τους, για τα προβλήματα που τυχόν έχουν στη διδασκαλία... Φοβάμαι δε ότι ούτε οι εκπαιδευτικοί έχουν τέτοια διάθεση να συζητήσουν προβλήματα που έχουν κατά τη διδασκαλία, σε γενικές γραμμές.»

12 «Θεωρώ ότι έχουμε τη συμπαράσταση της διευθύντριας μας σε περίπτωση ενδοσχολικής συμπεριφοράς... Θα με ενθαρρύνει (σ.σ. η διευθύντρια) για κάποια πράγματα, έχουμε μία συνεχή ομιλία με τη διευθύντρια και συζητάμε δεν θα συζητήσουμε όμως για το πώς θα κάνω το μάθημα στην τάξη ούτε με έχει ρωτήσει ποτέ για τις διδακτικές πρακτικές.»

13 «Ο διευθυντής και θα πω θεωρώ ότι είναι το κεφάλι και πρέπει να δίνει τη βασική κατεύθυνση.»

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

14 «Ο διευθυντής ενθαρρύνει, κινητοποιεί, υποστηρίζει, βοηθά και αν νομίζει ότι πρέπει να πει κάτι με τον εκπαιδευτικό γιατί έχει υποπέσει κάτι στην αντίληψη που θα το πει χωρίς να προσπαθεί να χώνεται όμως. Αν αυτός θεωρήσει ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα γιατί κάποιος γονιός είπε κάτι, εννοείται θα μιλήσει με τον εκπαιδευτικό, αλλά κρατώντας πάντα... ε... όχι την αντίληψη του αφεντικού με τον εργάτη, αλλά των συνεργατών.»

15 «Η διοίκηση του σχολείου είναι υποστηρικτική και ενθαρρυντική προς το διδακτικό προσωπικό, αφουγκράζεται συχνά τα προβλήματα και τις ανησυχίες του κάθε εκπαιδευτικού και προσπαθεί να δώσει κατευθυντήριες γραμμές και να αμβλύνει τις όποιες αντιπαραθέσεις ή εντάσεις δημιουργούνται σε θέματα διδασκαλίας. Ο διευθυντής συνδράμει μόνο όταν ο εκπαιδευτικός έρθει και ζητήσει συγκεκριμένα την άποψή του, τη βοήθεια του ή τη γνώμη του. Σε διαφορετική περίπτωση, ο ένας συνάδελφος με τον άλλον, ή οι συνάδελφοι με τη διοίκηση, δεν γνωρίζουν τι γίνεται μέσα στην τάξη κατά την διδακτική διαδικασία, πέρα από αυτά που είναι γνωστά στα πλαίσια ενός κουτσομπολιού. Για θεσμικά ή διαχειριστικά προβλήματα οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον διευθυντή για να τους συνδράμει, γιατί έχει και εμπειρία και έχει και πληροφόρηση πάνω σε αυτά τα ζητήματα.

Ο διευθυντής θέτει και υποστηρίζει τους κανόνες ενδοσχολικής συμπεριφοράς. Και εάν τεθεί θέμα αντιπαραθέσης μαθητή και καθηγητή, βρίσκεται δίπλα στον εκπαιδευτικό για να τον στηρίξει και να αποσοβήσει την κρίση.»

16 «Σίγουρα είναι ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί προς το διδακτικό προσωπικό, ο διευθυντής θέτει και υποστηρίζει τους κανόνες ενδοσχολικής συμπεριφοράς και με υποστηρίζει σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών.»

17 «Ειδικότερα η συμπεριφορά και της διοίκησης και των συναδέλφων είναι υποστηρικτική και ενθαρρυντική, πάντα παίρνουν χωρίς να είναι όντως αντικειμενικοί αλλά παίρνουν το μέρος μας αν χρειαστεί, σε κάποια υποθετική η πραγματική διένεξη με γονείς, και δεν έχουμε θέματα ότι πήραν την πλευρά κάποιου άλλου εναντίον μας, όταν θεωρούσαμε ότι είχαμε δίκιο.»

18 «Λοιπόν ως προς τη διδακτική πρακτική του κάθε καθηγητή θεωρώ ότι υπάρχει... δεν υπάρχει έλεγχος από διευθυντή, δηλαδή αφήνει τον κάθε εκπαιδευτικό να διδάξει με όποιο τρόπο θέλει εκείνος, δεν επεμβαίνει, είναι όμως εκεί για να επιλύσει

προβλήματα. Είναι... Είναι εκεί, είναι πολύ υποστηρικτικός ο διευθυντής. Εννοείται ότι θέτουμε κάποιους κανόνες για τη συμπεριφορά.»

19 «Ο διευθυντής βοηθάει τον κάθε εκπαιδευτικό, αλλά εφόσον το ζητήσει ο εκπαιδευτικός, στη διδασκαλία του, σίγουρα επιλύει θεσμικά ή διαχειριστικά προβλήματα, υποστηρίζει έντονα και υποδεικνύει υπενθυμίζει να πω καλύτερα, τους κανόνες ενδοσχολικής συμπεριφοράς και απέναντι στους μαθητές σίγουρα υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό.»

20 «Βεβαίως ο διευθυντής υποστηρίζει τους κανόνες ενδοσχολικής συμπεριφοράς και μας υποστηρίζει πάντα. Τώρα δεν νομίζω ότι όλους τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία τους... Μπορεί αν υπάρχουν ακραίες περιπτώσεις, να τον καλεί και να επαναφέρει στην τάξη να τον επιπλήττει... ξέρω 'γω, κάτι να τον χτυπήσει. Αλλά από κει και πέρα Αν είσαι στο περιβάλλον του και εξυπηρετείς με τις καλές σου πρακτικές τους στόχους της σχολικής μονάδας, βεβαίως θα σε έχει από κοντά, αλλιώς εντάξει από «μακριά κι αγαπημένοι».»

15. Ο διευθυντής ασχολείται ιδιαίτερα με την εξεύρεση πηγών για τον εξοπλισμό σε αυτό το σχολείο (ή όχι);

16. Υπάρχει η υλικοτεχνική και τεχνολογική υποδομή στο σχολείο ώστε να επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι;

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι σε αρκετά σχολεία υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή, στο σύνολό τους αναγνωρίζουν τις προσπάθειες κάποιων διευθυντών να εξοπλίσουν το σχολείο τους, ακόμα και με ιδιωτικές προσφορές/δωρεές, ενώ μεμονωμένα υπάρχει ακόμη ανάγκη εξοπλισμού, αναβάθμισης αλλά και συντήρησης του υπάρχοντος.

1 «Ο άνθρωπος κάνει ότι μπορεί. Εγώ θα το πω αυτό... ό,τι μπορεί... και όπως μπορεί το κάνει βέβαια. Όμως να πούμε ότι... γιατί είχαμε και το πρόσφατο παράδειγμα της πανδημίας... Εάν δεν υπήρχε ο προσωπικός τεχνολογικός εξοπλισμός των συναδέλφων τίποτα δεν θα μπορούσε να έχει γίνει.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

Το σχολείο δεν διαθέτει τεχνολογικό εξοπλισμό τέτοιο που να καλύπτει τις ανάγκες του, έχει παραδείγματος χάρη 45 laptop έχει 1-2 προτζέκτορες, τρεις ανθρώπους έχει, που σημαίνει ότι δίνεται η δυνατότητα σε δύο ή τρεις τάξεις ανά ώρα να τις χρησιμοποιούν, όταν η δυναμικότητα του σχολείου είναι πάνω από 15 τάξεις. Άρα εκ των πραγμάτων, όταν έχεις τρεις προτζέκτορες και 15 τάξεις σημαίνει ότι μπορείς να καλύπτεις το μέγιστο το 15% των αναγκών Δεν θα μπορούσαν και οι 15 συνάδελφοι να χρησιμοποιούν ας πούμε νέες τεχνολογίες ταυτόχρονα.

Εγώ σας λέω ότι αν ήμουν σε ένα τέλειο σχολείο όπου όλοι οι άνθρωποι ήταν εξοικειωμένοι με τα πάντα, θα μπορούσαν και οι 15 ταυτόχρονα; Όχι ! Θα έλεγα όχι δεν είναι επαρκής.»

2 «Υπάρχει καλή υλικοτεχνική και τεχνολογική υποδομή στο σχολείο ώστε να επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι.»

3 «Εννοείται πως είναι υπέρ της τεχνολογίας και κινείται και με την τοπική κοινωνία και με το Δήμο, και έχουμε διάφορες χορηγίες, που γίνονται οι εξοπλισμοί στο σχολείο.»

6 «Ναι υπάρχει προσπάθεια εξεύρεσης πηγών εξοπλισμού, αν και υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης της υλικοτεχνικής υποδομής η οποία ακόμα είναι φτωχή.»

7 «Στο προηγούμενο σχολείο είχαμε ολοκαίνουργιους διαδραστικούς σε όλες τις αίθουσες, έργο του προηγούμενου διευθυντή και λάπτοπ στο γραφείο κάθε εκπαιδευτικού, μέσα στο σύλλογο διδασκόντων. Στο σχολείο που είμαι δεν υπάρχει, υπάρχουν διαδραστικοί παλαιότερης τεχνολογίας. Όλα αυτά θέλουν συντήρηση που δεν ξέρω εάν θα υπάρξει.»

9 «Υπάρχει καλή υλικοτεχνική και τεχνολογική υποδομή στο σχολείο, για δημόσιο.»

10 «Ναι σε πολύ μεγάλο βαθμό, με εξαίρεση τις κτιριακές υποδομές που δεν είναι ευθύνη της διεύθυνσης του σχολείου.»

11 «Θα έλεγα ότι συνήθως ο διευθυντής ασχολείται με αυτό όσο του επιτρέπει όλος ο γραφειοκρατικός όγκος που έχει να αντιμετωπίσει. Ως προς την υλικοτεχνική και

τεχνολογική υποδομή, θα έλεγα ότι υπάρχει μεν, αλλά θα έπρεπε να είναι πολύ καλύτερη.»

13 «Είμαστε και σε ένα σχολείο αρκετά παλιό που δεν έχει πολλές υποδομές... Η αλήθεια είναι ότι είναι λίγο πίσω σε εξοπλισμό και υλικοτεχνική υποδομή.»

14 «Ο συγκεκριμένος πάλι κάνει τα πάντα για να βρεθούν χρήματα, γιατί χρήματα χρειάζονται για να αγοραστούν καινούργιοι υπολογιστές γιατί υπολογιστές παλιώνουν και γιατί τα σχολεία έχουν ανάγκες και τα λεφτά δεν φτάνουν... Δεν έχω κανένα παράπονο είναι από τους ανθρώπους που τρέχει πάρα πολύ πάρα πολύ. Πραγματικά δεν έχω παράπονο. Παράπονο έχω που... ότι τα χρήματα γενικά δεν φτάνουν και όταν ειδικά ένα σχολείο είναι παλιό ως κτίριο, που οι ανάγκες του για συντήρηση, είναι πολύ μεγαλύτερες από ότι οι ανάγκες που έχει ένα καινούργιο κτίριο... Οπότε φεύγουν πολλά λεφτά προς τα εκεί και μένουν λιγότερα για τα υπόλοιπα.»

15 «Ο διευθυντής ασχολείται με την εξεύρεση πηγών, μάλιστα στο παρελθόν έχει αναζητήσει χορηγίες από ιδιώτες και από οργανισμούς, σε ότι αφορά σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό και έχει καθιερώσει και ένα ετήσιο bazaar, με τα έσοδα του οποίου καλύπτονται ανάγκες της σχολικής μονάδας. Το σχολείο έχει μία ικανοποιητική υλικοτεχνική και τεχνολογική υποδομή γιατί έχει προκύψει από τη συνένωση δύο σχολείων. Επομένως υπάρχουν χώροι, υπάρχουν εργαστήρια και υπάρχει και εξοπλισμός. Ο τομέας ο οποίος χωλαίνει είναι η συντήρηση όλων αυτών των πραγμάτων, που δεν μπορεί να γίνει από τη σχολική μονάδα. Δηλαδή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, λόγω φόρτου εργασίας, λόγω έλλειψης χρόνου, λόγω έλλειψης πόρων, τεχνογνωσίας και οι εξωτερικοί συνεργάτες, είτε αυτός είναι ο δήμος, είτε είναι δομές του Υπουργείου, δεν είναι πολύ ενεργοί.»

16 «Υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή, όχι άριστη, αλλά υπάρχει μια ικανοποιητική υλικοτεχνική και τεχνολογική υποδομή στο σχολείο.»

17 «Πάντα ο διευθυντής επιδιώκει να αναβαθμίζομαστε σε υποδομή και σε πόρους και μέσα στα πλαίσια του δημόσιου σχολείου, χωρίς να προσέχουμε πάντα να μην είναι

ιδιώτες χορηγοί οι οποίοι θα έχουν κάποια άλλα οφέλη που δεν είναι υπέρ του δημόσιου σχολείου.»

18 «Ως προς τον εξοπλισμό, είναι αρκετά υποστηρικτικός. Και μάλιστα έχει προβεί στην αγορά εξοπλισμού τηλεόρασης, δηλαδή μεγάλης, η οποία μπαίνει πάνω σε ρόδες και πάνω μπαίνει και το laptop όποτε μπορούμε και έχουμε δύο τέτοια σερβερ που σημαίνει το κάθε ... και έχουμε και εργαστήριο, που σημαίνει ότι όποιος εκπαιδευτικός θέλει να χρησιμοποιήσει τον υπολογιστή του για να κάνει μία προβολή σε powerpoint ή σε οτιδήποτε, έχει την υποστήριξη από το σχολείο να το κάνει, που αυτό είναι... αυτό συνέβη τα τελευταία δύο χρόνια, πριν δεν υπήρχε. Ε... και αυτό είναι καθαρά πρωτοβουλία του διευθυντή, γιατί ήθελε να βοηθήσει στη διδακτική πρακτική.»

19 «Ναι δεν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή, υπάρχει ένα εργαστήριο πληροφορικής το οποίο υπολειτουργεί, οι υπολογιστές δεν λειτουργούν, υπάρχουν κάποια laptop που είναι πολλών ετών, πάρα πολλά προβλήματα εκεί, και είναι και το μοναδικό που έχει το σχολείο. Δεν έχει ούτε στις τάξεις κάποιον υπολογιστή, δεν έχει διαδραστικό πίνακα, δεν έχει τίποτα από όλα αυτά. Παρόλα αυτά υπάρχει μία δυσκολία να χρησιμοποιήσει κάποιος άλλος συνάδελφος πέρα από τον υπεύθυνο του εργαστηρίου πληροφορικής το εργαστήριο, αλλά η διεύθυνση προσπαθεί αρκετά να βρει κάποιους καινούργιους υπολογιστές ή οτιδήποτε άλλο χρειάζεται, υλικοτεχνική και τεχνολογική υποδομή. Προσπαθεί, είναι πολύ υπέρ όλων των στοιχείων που μάθαμε και εμείς στην επιμόρφωση ο διευθυντής, αλλά αντιμετωπίζει προβλήματα σημαντικά στον τομέα αυτό και το σχολείο υστερεί σίγουρα.»

20 «Δεν νομίζω ότι ισχύει αυτό γιατί αυτό είναι λυμένο στο σχολείο μου.»

Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στα προβλήματα-ελλείψεις τεχνολογικού εξοπλισμού που αντιμετώπισαν με την πανδημία του κορωνοϊού και την υποχρεωτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

1 «Τώρα είναι και το νομικό πλαίσιο... να το θέσω και αυτό, ότι κάναμε εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στην ουσία νομικά ακάλυπτοι... Διότι... Διότι κάναμε σε μία εποχή που

η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν υπήρχε ούτε ένα μία δήλωση Υπουργού, και αυτό είναι που δημιουργεί και ανασφάλειες στον εκπαιδευτικό, τον εκπαιδευτικό κόσμο»

«Τώρα με την Πανδημία και τα τηλεμαθήματα το webex την ψηφιακή πλατφόρμα του υπουργείου, όλα αυτά έγιναν χάρη στον προσωπικό μας εξοπλισμό, στον εξοπλισμό που ο καθένας διαθέτει στο σπίτι του και τον οποίο διέθεσε αυτοβούλως στη σχολική μονάδα. Εάν π.χ. εγώ αυτή τη στιγμή δεν είχα υπολογιστή που να έχει κάμερα να' χει μικρόφωνο, αν δεν είχα στο σπίτι μου σύνδεση με διαδίκτυο πώς θα μπορούσατε να κάνετε τη συνέντευξη; και χωρίς επιμόρφωση ταυτόχρονα; Εμείς παραδείγματος χάρη την εποχή της πανδημίας, που ο κόσμος λέει ότι καθόμασταν, είχαμε γίνει ένα εντατικό εργαστήριο όπου επιμορφώναμε ο ένας με τον άλλον στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Δηλαδή εγώ έπαιρνα εσάς και εσείς εμένα, και προσπαθούσαμε καταρχήν να μάθουμε αυτή την ψηφιακή πλατφόρμα που πρώτη φορά τη βλέπαμε. Τη μία φορά κάνατε εσείς τη μαθήτριά και εγώ την Καθηγήτριά την άλλη ανταλλάξαμε ρόλους, πατάγαμε κουμπιά να δούμε τι θα βγει, πώς θα κάνουμε την πρόσκληση στο μαθητή, τι έκανε ο ένας συνάδελφος, να πάρουμε τηλέφωνο το συνάδελφό της πληροφορικής να μπούμε όλοι μαζί να κάνουμε εικονικές τάξεις, αυτό απαιτούσε τεράστια ενέργεια χρόνο και όρεξη και το οποίο δεν έχει αναδειχθεί.

Πιστεύουν δηλαδή ότι ξαφνικά πατήσαμε ένα κουμπί και όλα ήταν πολύ εύκολα να γίνουν. Δεν είναι έτσι! Πάρα πολύς κόσμος προσπάθησε ώρες ατελείωτες, ώρες ατελείωτες, και δεν αναγνωρίστηκε από τους γονείς...».

8 «Εδώ πέρα πρέπει να βάλω άριστα στο συγκεκριμένο σχολείο, πολύ παραπάνω από άριστα, η δραστηριοποίηση είναι μέγιστη εκ μέρους του διευθυντή και η υλικοτεχνική υποδομή πολύ πιο καλή από το μέσο δημόσιο σχολείο, χάρις στις προσπάθειές του.»

12 «Έχει εξοπλιστεί πολύ καλά το σχολείο.»

17. Το γενικότερο κλίμα στη σχολική μονάδα είναι θετικό (ή αρνητικό);

18. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι απολαμβάνουν συναισθήματα

εμπιστοσύνης και σεβασμού από τον διευθυντή τους;

19. Η διεύθυνση καλλιεργεί και γενικότερα επικρατεί στο σχολείο κλίμα

αισιοδοξίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών;

20. Η διεύθυνση του σχολείου εξασφαλίζει με αμεροληψία και δικαιοσύνη

την αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία του σχολείου δημιουργώντας αισθήματα ικανοποίησης και υπευθυνότητας στους εκπαιδευτικούς;

21. Δίνεται η δυνατότητα στους διδάσκοντες να αναλάβουν πρωτοβουλίες

και/ή ευθύνες;

Σε αυτή τη δέσμη ερωτήσεων, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν:

- Το καλό κλίμα που διέπει τη σχολική μονάδα και κυρίως οφείλεται στη συναδελφικότητα που έχουν αναπτύξει οι διδάσκοντες μεταξύ τους, γεγονός που οφείλεται στα χρόνια που δουλεύουν μαζί. Μάλιστα δηλώνουν ότι αυτό θα ίσχυε ανεξαρτήτως διευθυντή.
- Υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας
- Σημαντική είναι και η οργάνωση και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου
- Επίσης, λίγοι χαρακτηρίζουν το κλίμα στη σχολική μονάδα τους ως αδιάφορο

1 «Είμαι σε μια σχολική μονάδα που... πώς θα το πω τώρα όποιος διευθυντής και να' ρθει θα έχουμε καλό κλίμα. Θέλω να πω ότι έχουμε καλό κλίμα μεταξύ μας, τέτοιο δεν μπορεί να διαρραγεί από μία κακή σχολική ηγεσία, αυτό ...το παν στο κλίμα είναι οι άνθρωποι που δουλεύουν χρόνια μαζί.»

2 «Το γενικότερο κλίμα στη σχολική μονάδα είναι θετικό. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι απολαμβάνουν συναισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού από το διευθυντή τους.»

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

3 «Ναι δεν νομίζω ότι ο διευθυντής αδικεί ποτέ κάποιον, είναι δίκαιος και δίνεται η δυνατότητα στους διδάσκοντες να αναλάβουν πρωτοβουλίες ή και ευθύνες, όσοι το θέλουν βέβαια, γιατί είναι και κάποιοι προφανώς που δεν... Δίνεται η δυνατότητα για την ανάληψη πρωτοβουλιών και με το παραπάνω, δίνεται σε μεγάλο βαθμό. Αναλόγως με την προαίρεση του καθενός τι θα κάνει. Αλλά φυσικά και δίνεται η δυνατότητα σε μεγάλο βαθμό.»

5 «Υπάρχει κλίμα αισιοδοξίας σίγουρα και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Εντάξει... κάποιου τύπου προστριβές σε διάφορα θέματα, μικροπροστριβές όμως μπορεί, η διευθύντρια όμως λειτουργεί ως πυροσβέστης. Ε... να κατευνάζει τα πνεύματα και... και φυσικά δίνει και τη δυνατότητα στους διδάσκοντες να αναλάβουν και αυτοί κάποιες πρωτοβουλίες και κάποιες ευθύνες.»

7 «Θετικό το κλίμα στη σχολική μονάδα, σε γενικές γραμμές ναι, υπάρχουν καλές προθέσεις.»

12 «Είναι θετικό το κλίμα στο σχολείο ότι γενικά εμπιστευόμαστε την διευθύντρια μας βέβαια την έχουμε ένα χρόνο μόνο, δεν υπάρχουν μέχρι τώρα προστριβές. Νιώθω ότι υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ μας και ότι συνεργαζόμαστε αρκετά καλά, αυτό όμως το θεωρώ ότι είναι και άσχετο από το από τον διευθυντή του σχολείου. Δηλαδή όταν υπάρχει θέληση και διάθεση και συνεργασίας δεν έχει να κάνει με τον διευθυντή.»

11 «Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που εμπνέουν τον σεβασμό στους μαθητές, τους συναδέλφους και στο διευθυντή τους και υπάρχουν και άλλοι εκπαιδευτικοί που δεν τον εμπνέουν. Νομίζω ότι έχει να κάνει κυρίως με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και όχι τόσο με το διευθυντή. Δεν νομίζω ότι κάποιος διευθυντής έρχεται με την πρόθεση να υποτιμήσει κάποιον ας πούμε. Αν η διεύθυνση καλλιεργεί κλίμα αισιοδοξίας και εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών; θα έλεγα ότι αυτό είναι κάτι που δεν υπάρχει ιδιαίτερα, και για αυτό το λόγο πολλές φορές μένει και η εντύπωση σε κάποιους εκπαιδευτικούς ότι το σχολείο στηρίζεται πάνω τους.»

13 «Ναι έχουμε ένα γενικότερο... γενικότερα θετικό κλίμα στη μονάδα και υπάρχουν αυτό που λέτε συναισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού προς το διευθυντή, γιατί

ξέρουν ότι μπορούν να ...και να ζητήσουν κάτι και να βρουν υποστήριξη, αλλά και αν τους ζητηθεί αντίστοιχα την παρέχουν την υποστήριξη.»

14 «Το κλίμα είναι θετικό, ναι στα παραπάνω.»

15 «Το γενικότερο κλίμα στη σχολική μονάδα είναι θετικό και σε αυτό έχει βοηθήσει πάρα πολύ η διοίκηση. Ο διευθυντής κατέχει πάρα πολλά χρόνια αυτή τη θέση στο σχολείο και είναι με τις ευλογίες του συναδέλφων. Ναι, πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν συναισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού από το διευθυντή τους. Φυσικά υπάρχουν κατά περιόδους κάποιες εντάσεις, αλλά θεωρώ ότι πιστεύουν ότι η διοίκηση του σχολείου μας είναι μία καλή διοίκηση που τους υποστηρίζει και που δεν θα τους αφήσει ξεκρέμαστους. Υπάρχει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, και σε γενικές γραμμές ο ένας συνάδελφος συντρέχει και συνδράμει τον άλλον. Πιστεύω ότι η διεύθυνση καλλιεργεί αυτό το κλίμα και στόχος της είναι να υπάρχουν όσο το δυνατόν λιγότερα δράματα. Η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου έχει σ' ένα σημαντικό βαθμό ισότητα ως προς την ανάθεση των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς. Βέβαια το αίσθημα ικανοποίησης και υπευθυνότητας εκπαιδευτικούς δεν είναι πάντοτε εύκολο να διασφαλιστεί. Οι διδάσκοντες οι οποίοι έχουν δείξει καλά δείγματα γραφής, δεν αντιμετωπίζουν πιστεύω εμπόδιο στο να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ευθύνες. Ακόμη και σε αυτούς που δεν χαίρουν τυφλής εμπιστοσύνης, δεν εμποδίζονται στο να αναλάβουν πράγματα, αλλά σίγουρα υπάρχει μια κάποια γκρίνια και δυσφορία.»

16 «Το γενικότερο κλίμα είναι θετικό, τώρα για το αν απολαμβάνουν συναίσθημα εμπιστοσύνης και σεβασμού, δεν ξέρω αν μπορώ να μιλήσω εκ μέρους όλων των εκπαιδευτικών της μονάδας, γιατί επειδή ακριβώς εγώ στη σχολική μονάδα δεν είμαι σε καθημερινή βάση, δεν μπορώ να ξέρω... καταλαβαίνετε, όταν κάποιος περνάει κάποιες ώρες από το σχολείο δεν έχει την εικόνα που έχει κάποιος που περνάει όλο το διδακτικό του ωράριο στο σχολείο. Θα μιλήσω με βάση αυτό που εισπράττω εγώ, απολαμβάνω συναίσθημα εμπιστοσύνης και σεβασμού από το διευθυντή του σχολείου και δίνεται η δυνατότητα στους διδάσκοντες να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ευθύνες.»

17 «Θα έλεγα ότι υπάρχει κλίμα -όπως είπαμε και πριν- ισονομίας, αμεροληψίας, δικαιοσύνης, μας δίνουν την δυνατότητα να αναλαμβάνουμε πρωτοβουλίες, να

κάνουμε προγράμματα, να κάνουμε δράσεις... Και πάντα είμαστε σε ένα πνεύμα συνεργασίας και συνεννόησης. Κανένας δεν κάνει βέβαια κάτι χωρίς να έχει ενημερώσει η κάτι που να ξεφεύγει του πλαισίου του σχολείου και του εκπαιδευτικού.»

18 «Γενικά υπάρχει εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ μας. Τι άλλο; γενικά έχουμε πάρα πολύ καλές σχέσεις, ο διευθυντής δηλαδή είναι δίπλα μας. Κλίμα αισιοδοξίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας γενικά υπάρχει. Αυτός είναι ένας σύλλογος που είναι αρκετά χρόνια μαζί και ακόμα και κάποιοι καινούργιοι που έρχονται για μία χρονιά, αμέσως έτσι προσαρμόζονται στο θετικό κλίμα και μάλιστα ξανά ζητάνε το σχολείο μας και θέλουν να ξανάρχονται.»

19 «Το γενικότερο κλίμα είναι θετικό, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι απολαμβάνουν συναισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού από το διευθυντή τους. Κάποιοι όχι, αλλά είναι άνθρωποι οι οποίοι, δεν ξέρω τώρα αν πρέπει να πω την προσωπική μου κρίση... Μάλλον ευθύνονται οι ίδιοι για αυτό, δεν δείχνουν και εκείνοι ας πούμε τον σεβασμό ή την εμπιστοσύνη που καλά θα ήταν να υπάρχει, παρόλο που η διεύθυνση τους το δείχνει ή προσπαθεί η διεύθυνση να καλλιεργήσει και γενικότερα να επικρατήσει στο σχολείο ένα κλίμα αισιοδοξίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Υπάρχει αμεροληψία και δικαιοσύνη. Ίσως κάποιοι να μη θεωρούν ότι υπάρχει δικαιοσύνη στο τέλος, αλλά παρόλα αυτά σίγουρα η διεύθυνση κάνει ότι μπορεί -αυτό πρέπει να το αναγνωρίσουμε- για μία αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία. Ναι, ορισμένοι εκπαιδευτικοί πάλι, δεν θα πρέπει να επαναληφθούν τα προηγούμενα, εκείνοι που προσπαθούν για κάτι καλύτερο, αισθάνονται και την ικανοποίηση, οι υπόλοιποι όχι. Και σίγουρα όλοι οι διδάσκοντες έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ευθύνες.»

20 «Το γενικότερο κλίμα στο σχολείο είναι όντως θετικό, απολαμβάνουμε συναισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού, αλλά τυγχάνει και εμείς να μην είμαστε άνθρωποι που δεν σεβόμαστε την διοίκηση μας... Έτσι υπάρχει ένα πνεύμα και κλίμα αισιοδοξίας, υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και η συνεργασία υπάρχει σε μεγάλο βαθμό, κυρίως εντός της ίδιας ειδικότητας. Δεν θα μπορούσα όμως να πω ότι... Δεν θα μπορούσα όμως να πω ότι γίνεται με συνεργασία διαφόρων ειδικοτήτων κυρίως στην εκπόνηση project. Εκεί είμαστε λίγο πίσω, δεν έχουν διάθεση σε... αν εννοούμε αυτή αν η ερώτηση απευθύνεται σε αυτό τον τομέα, ότι μεταξύ μας υπάρχει καλή διάθεση στο να συνυπάρξουμε μέσα στο σύλλογο αυτόν, δεν... δεν

τίθεται θέμα κι ούτε έχουμε τσακωμούς. Ούτε έχουμε έριδες, δεν έχουμε να χωρίσουμε τίποτα τώρα για το 20 (σ.σ. αμεροληψία και δικαιοσύνη) συνήθως εξασφαλίζεται. Αυτή η αμεροληψία έχει ως αποτέλεσμα να προσπαθούμε και εμείς. Δηλαδή δεν θέλουμε να έχουμε έριδες μεταξύ μας, οπότε μπορώ να πω ότι είμαστε ένας σύλλογος που δουλεύει αρκετά καλά, συνεργάζεται, κρατάμε τις τυπικές αποστάσεις και τα όρια και δεν είναι τυχαίο, τώρα που γίνανε κάποιες καινούργιες εκλογές διευθυντών, υποδιευθυντών, συντονιστών, αρκετά άτομα, ενώ υπάρχουν πάρα πολλές σχολικές μονάδες, αρκετοί, αρκετά άτομα, ορίστηκαν από το δικό μας το σχολείο. Είναι ένα σχολείο το οποίο είναι αρκετά δυνατό σε προσωπικότητες εκπαιδευτικών.»

6 «Ως επί το πλείστον το κλίμα είναι αδιάφορο, υπάρχουν βέβαια συνάδελφοι ο καθένας για δικούς για δικούς του λόγους κάνουν το καλύτερο δυνατό. Πάντως το αποτέλεσμα σίγουρα δεν εμπνέεται από τη διεύθυνση του σχολείου.»

8 «Στο 20 θα έβαζα χονδρικά σε όλα αυτά τα γύρω στο 10. Το ένα είναι συναφές με το άλλο. Και μπορώ να πω ότι έχω δει και χειρότερα και καλύτερα σε άλλους διευθυντές.»

9 «Το κλίμα μέτριο θα το χαρακτήριζα, ενώ θεωρώ ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν εισπράττουν εμπιστοσύνη και σεβασμό από των διευθυντή, ούτε αισθάνονται αισιοδοξία και ικανοποίηση. Η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών είναι μικρή.»

11.3. Ενότητα IV: Συναδελφικότητα

1. Οι συνάδελφοι μοιράζονται τα ίδια πιστεύω: Οι περισσότεροι από τους συναδέλφους μου μοιράζονται τα πιστεύω και τις αξίες που η σχολική μονάδα και η διοίκησή της πρέπει να έχουν;
2. Ο συνάδελφοι υποστηρίζουν τους κανόνες: Οι κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών συνεχώς υποστηρίζονται από τους διδάσκοντες σε αυτή τη σχολική μονάδα, ακόμη και σε σχέση με μαθητές που δεν είναι στη δική τους τάξη;
3. Συναδελφική συνεργασία: Υπάρχει μεγάλη συναδελφικότητα και προσπάθεια συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων;

4. Συναδελφική βοήθεια: Σε ποιο βαθμό οι διδάσκοντες σε αυτό το σχολείο σε βοηθούν να βελτιώσεις τη διδασκαλία σου ή να επιλύσεις θεσμικά προβλήματα ή προβλήματα διαχείρισης τάξης;

1: καθόλου βοήθεια.....5: αμέριστη βοήθεια

Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν τις υπάρχουσες δυνατότητες βελτίωσης ως προς τη μεταξύ των συναδέλφων συνεργασία:

- Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι υπάρχει συναδελφικότητα, σύμπνοια και αλληλοβοήθεια
- Δεν θεωρούν ότι έχουν τα ίδια πιστεύω αλλά προσαρμόζονται στο αξιακό σύστημα της σχολικής μονάδας
- Οι συνάδελφοι συνεργάζονται με αυτούς της ίδιας ειδικότητας όταν έχουν μεταξύ τους φιλικές σχέσεις, δηλ. ανάλογα με τις συμπάθειες και τις αντιπάθειες
- Σημειώνεται επίσης η διάσταση με τους αναπληρωτές καθηγητές που λειτουργούν συναισθηματική δέσμευση προς τη σχολική μονάδα που υπηρετούν

1 «Πάντα υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης, και κάτι που δεν έχουμε, κάτι που δεν έχουμε σκεφτεί, θα πω όμως ότι οι βασικές αξίες του συλλόγου είναι ότι το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό, πρέπει να είναι προσβάσιμο, είναι δημόσιο με την έννοια ότι πρέπει να εξασφαλίζει δυνατότητες για τα παιδιά όλων των κοινωνικών και πολιτισμικών μονάδων και ομάδων, έχει βαθιές ανθρωπιστικές αξίες και περιβαλλοντολογικές ευαισθησίες και βλέπει... και έχει μία προοπτική μέλλοντος, με την έννοια δεν θέλει μόνο να διαχειριστεί το παρόν, θέλει να αδράξει και την ευκαιρία του μέλλοντος.»

2 «Υπάρχει μεγάλη συναδελφικότητα και προσπάθεια συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων. Αν υπάρξει πρόβλημα οι συνάδελφοι βοηθούν στην επίλυση θεσμικών προβλημάτων ή προβλημάτων διαχείρισης τάξης.»

3 «Δεν θεωρώ ότι στο 100%... Εννοείται πως δεν πειράζει, δεν μοιραζόμαστε τα ίδια πιστεύω με τους συναδέλφους, αλλά σίγουρα οι περισσότεροι είμαστε... είμαστε κοντά στο ίδιο πνεύμα θεωρώ αξιών. Και σίγουρα υπάρχει συναδελφικότητα, συνεργασία, μέχρι φυσικά το σημείο που αφήνει ο καθένας τη δυνατότητα στον άλλον.»

4 «Σαφέστατα δεν τις μοιράζονται όλοι (σ.σ. τις ίδιες αξίες) και ο καθένας έχει το χαρακτήρα του καθώς και τις προσωπικές του αξίες. Τώρα όσον αφορά τις αξίες που αφορούν την εκπαίδευση και την διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία, νομίζω ότι στο σχολείο μας λίγο-πολύ συγκλίνουμε, δεν υπάρχουν αποκλίσεις.»

5 «Ναι σε γενικές γραμμές υπάρχει συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, απόλυτα τα ίδια πιστεύω δεν μπορεί... δεν μπορεί να μοιραζόμαστε τα ίδια πιστεύω. Υπάρχει... υπάρχει και συναδελφικότητα. Και φυσικά όσον αφορά για την βοήθεια, βοηθάει ο ένας τον άλλον στην επίλυση κάποιων θεσμικών προβλημάτων, διαχείρισης της τάξης μας. Πιστεύω ότι είμαστε στην κλίμακα 3 στο αρκετά, στο συγκεκριμένο σχολείο.»

6 «Σε κάθε οργανισμό και σε κάθε ομάδα ανθρώπων υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Έτσι και στο δικό μου σχολείο δεν υπάρχουν ενιαίοι κανόνες ούτε αντιμετωπίζονται από όλους τους συναδέλφους τα προβλήματα με τον ίδιο τρόπο. Υπάρχουν συνάδελφοι που θέλουν να γίνουν να είναι αρεστοί στους μαθητές και για το λόγο αυτό δεν λειτουργούν με τους συμφωνημένους κανόνες. Ως προς το θέμα της συνεργασίας λειτουργεί περισσότερο παρειακά, παρά υπαγορευόμενο από καθολικές εκπαιδευτικές πρακτικές και παραδοχές. Βοήθεια; Έχει να κάνει με τις συμπάθειες και τις αντιπάθειες.»

7 «Θα έλεγα η συναδελφική βοήθεια στο 4. Στην εφαρμογή των τηλεδιασκέψεων υπήρξε συναδελφική βοήθεια.»

8 «Όσον αφορά στην υποστήριξη των κανόνων λειτουργίας του σχολείου, στην αρχή της σχολικής χρονιάς Ναι, σχεδόν πάντα. Σιγά-σιγά όμως αυτά ατονούν.»

9 «Οι συνάδελφοι μοιράζονται τις αξίες της σχολικής μονάδας, όμως υπάρχουν κάποιοι που εναντιώνονται στην προσπάθεια συνεργασίας, και συναδελφική βοήθεια υπάρχει για προβλήματα διαχείρισης της τάξης, ενώ υποστηρίζονται γενικά οι κανόνες του σχολείου από το σύνολο των συναδέλφων.»

11 «Λοιπόν τώρα για το αν οι συνάδελφοι μοιράζονται τα ίδια πιστεύω, νομίζω ότι δεν θα συμφωνήσω. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις, ακόμα και στο τι θα έπρεπε να πρεσβεύει το σχολείο και πώς πρέπει να στεκόμαστε απέναντι στους μαθητές και πάρα πολλά τέτοια... Το οποίο δεν είναι απαραίτητα κακό, αλλά πολλές φορές αυτή η ανομοιογένεια δεν λειτουργεί θετικά, δηλαδή δίνει μία μπερδεμένη εικόνα στα παιδιά. Δεν νομίζω γενικά ότι ο τρόπος λειτουργίας αυτή τη στιγμή του εκπαιδευτικού συστήματος ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων, ειδικά μεταξύ διδασκόντων διαφορετικών ειδικοτήτων.»

12 «Οι περισσότεροι ναι, μοιραζόμαστε τις ίδιες αξίες που έχει να κάνει σχολική μονάδα αλλά όχι όλοι. Δηλαδή υπάρχουν και άνθρωποι οι οποίοι διαφοροποιούνται όπως είναι λογικό σ' ένα σε ένα κοινωνικό σύνολο, όπως όσον αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών δεν μπορώ να πω ότι έχουμε όλοι την ίδια αντιμετώπιση. Υπάρχουν και ελάχιστοι συνάδελφοι οι οποίοι βγαίνουν από το κλίμα... Τώρα όσον αφορά τη βελτίωση της διδασκαλίας μου επειδή δεν έχω κάποιον καθηγητή της ίδιας ειδικότητας... θα προσπαθήσω να συζητήσω με τη φιλόλογο που είναι πιο πολλές ώρες στο τμήμα, να δω αν υπάρχουν προβλήματα οικογενειακά και πώς θα μπορούσα να αντιμετωπίσω το παιδί. Τέτοιου είδους συνεργασία έχω. Όσον αφορά στη συναδελφική βοήθεια, ας βάλω τρία να είναι κάτι ουδέτερο.»

13 «Όντως υπάρχει σε πολύ μεγάλο βαθμό ταύτιση απόψεων, όσο το δυνατό περισσότερο έτσι, και συνεργασία, υποστηρίζονται οι κανόνες. Ίσως και για αυτό είναι το αποτέλεσμα που σας είπα πριν, τα παιδιά ακολουθούν και τα λοιπά... γιατί όλοι έχουν μία κοινή τακτική δεν κάνει ένας κάτι και μετά ο άλλος το αναιρεί.»

14 « Και ναι και όχι. Παρόλο που υπάρχει μια συναδελφικότητα, παρατηρείται το φαινόμενο, συνάδελφοι αναπληρωτές με λίγα χρόνια υπηρεσίας έχουν διαφορετική αντίληψη. Επειδή ίσως την επόμενη χρονιά οι άνθρωποι αυτοί δεν ξέρουν καν που θα είναι... και με όλη την ανασφάλεια που κουβαλάνε... Όχι ότι δεν δουλεύουνε, δουλεύουν και κάνουν τη δουλειά τους και με το παραπάνω, αλλά νομίζω ότι και λόγω ηλικίας και λόγω του ότι πραγματικά αυτό δεν είναι το σπίτι τους, έχουν μία διαφορετική αντίληψη και μία διαφορετική συμπεριφορά σε κάποια πράγματα. Μπορεί αυτοί να έχουν δίκιο και εγώ έχω άδικο... δεν ξέρω.... Εμένα επειδή το σχολείο αυτό είναι το σπίτι μου, το βλέπω λίγο πιο ζεστά από ότι αυτοί; Ένα το κρατούμενο και

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

επειδή εγώ είμαι πιο μεγάλος σε ηλικία από αυτούς; Αυτοί έχουν και κάποιες άλλες αντιλήψεις για το τι είναι σωστό και τι δεν είναι σωστό σε μερικά πράγματα... δεν ξέρω πώς να το διατυπώσω καλύτερα. Αυτό που προσπαθώ να πω τώρα με τη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι δεν σημαίνει ότι παρόλο που υπάρχει μία συναδελφικότητα, ότι όλοι θα συμφωνήσουμε για κάτι ντε και καλά και θα κάνουμε ότι έχουμε όλοι την ίδια άποψη.»

15 «Σε γενικές γραμμές υπάρχει μία σύμπνοια και οι περισσότεροι συνάδελφοί μοιράζονται κάποια πιστεύω και αξίες που έχει η σχολική μονάδα. Παρόλα αυτά, υπάρχει πάντοτε και το φαινόμενο μικροπολιτικών και ο ανθρώπινος υποκειμενικός παράγοντας που βαραίνει και που ωθεί τον εκπαιδευτικό να επιλέξει πράγματα που είναι πιο κοντά στο δικό του συμφέρον, έστω και αν αυτά δεν ταυτίζονται με τα πιστεύω και τις αξίες που έχει η σχολική μονάδα. Πάντοτε όπως αναφέραμε και παραπάνω, υπάρχουν μικροπολιτικές και συμφέροντα και υπάρχει το υποκειμενικό στοιχείο που επηρεάζει το πώς θα υποστηριχθούν οι κανόνες και ποιοι εξ αυτών. Έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο η πλειοψηφία των συναδέλφων να ακολουθούν την γραμμή της σχολικής μονάδας και παρόλα αυτά ορισμένοι άλλοι συνάδελφοι να την αγνοούν και να πράττουν σύμφωνα με το τι εξυπηρετεί, όχι τη δική τους ατζέντα, αλλά το δικό τους σχολικό ευ ζην. Υπάρχει ικανοποιητική συναδελφικότητα, αλλά όχι τόσο μεγάλη εξοικείωση με την συνεργασία έξω από τις επιλεγμένες ομάδες που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός, δηλαδή η συνεργασία με κάποιον με τον οποίο δεν κάνετε παρέα ή δεν έχετε φιλικές σχέσεις. Υπάρχει η από κοινού υλοποίηση ενός task. π.χ. να βγάλουμε απολυτήρια. Νομίζω ότι ο δείκτης βρίσκεται γύρω στο 3, η συναδελφική βοήθεια θα προκύψει όταν ο εκπαιδευτικός θα απευθυνθεί σε κάποιους άλλους και θα ζητήσει να τον συνδράμουν, κυρίως σε θεσμικά προβλήματα ή προβλήματα διαχείρισης τάξης και τα άτομα στα οποία θα απευθυνθεί ο εκπαιδευτικός θα είναι του κύκλου του μέσα στη σχολική μονάδα.»

16 «Θα πω το μέσο όρο, το 3, γιατί υπάρχουν κάποιοι που βοηθούν περισσότερο, κάποιοι που δεν βοηθούν καθόλου, αλλά πάντα αυτό συμβαίνει σε όλους τους συλλόγους πιστεύω.»

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

17 «Λοιπόν... Καταρχήν υπάρχουν τα ίδια πιστεύω στην ομάδα των εκπαιδευτικών και για αυτό είμαστε και μία δεμένη... ένας δεμένος σύλλογος, σκεφτόμαστε και πράττουμε μεταξύ μας και προς τα παιδιά και τους γονείς με τον ίδιο τρόπο. Συναδελφικότητα υπάρχει, προσπάθεια συνεργασίας υπάρχει. Βέβαια, επειδή δεν είμαστε της ίδιας ειδικότητας, δεν μπορούμε να έχουμε και απόλυτη συνεργασία, ή θα μπορούσε να πάντα υπάρχουν πεδία ελεύθερα για μεγαλύτερη... αυτό... δεν έχουμε φτάσει στο 100%. Στο αν βοηθούν οι συνάδελφοι να επιλύσουμε θεσμικά ή προβλήματα τάξης, θα μπορούσα να πω ότι είμαστε στο 4.»

18 «Δεν μοιράζονται όλοι τα ίδια πιστεύω και τις αξίες για τη σχολική μονάδα, τη διοίκηση. Υπάρχουν ομάδες: αυτές που συμφωνούν και αυτές που βρίσκουν λόγους να διαφωνούν, κυρίως για τη διοίκηση κυρίως για τη διοίκηση. Παρόλα αυτά, παρόλα αυτά, η συναδελφικότητα υπάρχει.»

19 «Λοιπόν θα έλεγα ότι δεν μοιράζονται όλοι οι συνάδελφοι τα ίδια πιστεύω και τις αξίες που σχολική μονάδα και η διοίκηση υποστηρίζουν, αλλά σίγουρα υποστηρίζουν τους κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών ακόμα και όταν οι μαθητές δεν ανήκουν στη δική τους τάξη, εδώ υπάρχει μία ομοιογένεια, μία ομοψυχία στην συναδελφική συνεργασία. Δεν θα έλεγα ότι υπάρχει μεγάλη συναδελφικότητα και προσπάθεια συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων, σε ένα περιορισμένο βαθμό τριών τεσσάρων έως πέντε ατόμων ναι, από κει και πέρα θα έλεγα πως όχι. Και αν έπρεπε να σε μία κλίμακα να αξιολογήσω τη συναδελφική βοήθεια, θα την βαθμολογούσα με 3, στη μέση, ούτε για το καθόλου βοήθεια ούτε την αμέριστη βοήθεια.»

20 «Το γεγονός ότι αρκετές καθηγήτριες είμαστε απόφοιτοι αυτού του σχολείου αυτό σημαίνει πολλά. Δηλαδή κάποιες αξίες που έχουμε παγιωμένες μέσα μας προσπαθούμε να τις μεταδώσουμε και μέσα από την εκπαίδευσή στους μαθητές μας, δηλαδή υπάρχει ένα πνεύμα (ίδιον του σχολείου μας), όχι όμως τόσο ώστε να πνίγει το περιβάλλον. Συνήθως ότι έχει να κάνει με τη συμπεριφορά των μαθητών έχω να δηλώσω ότι έχουμε μία κοινή γραμμή μπορεί όχι στο 100% αλλά στο 95%. Υπάρχει συναδελφικότητα και προσπάθειες συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων, αλλά καθαρά για να λειτουργήσει το σχολείο. Υπάρχει αμέριστη βοήθεια, αν προκύψει κάποιο θέμα παραβατικότητας το επιλύουμε αμέσως και συνήθως βλέπω ότι έχουμε μία κοινή γραμμή, αυθόρμητα μας βγαίνει δηλαδή, γιατί είναι και το ποιόν του σχολείου τέτοιο το οποίο... Εντάξει, φροντίζουμε ώστε να μπορούμε να τα λύνουμε εκεί επιτόπου.»

5. Έχουν δημιουργηθεί οι συνθήκες για να υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών;

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν υφίσταται κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς δεν προβλέπεται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο και δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται και κατ' επέκταση δεν μπορούν εύκολα να διδάξουν και τους μαθητές τους συνεργατικούς κανόνες.

Η συνεργασία που γίνεται, είναι μεταξύ ομάδων κυρίως φιλολόγων για το πώς θα διδάξουν τα αντικείμενά τους. Γενικά συνεργάζονται εκπαιδευτικοί που υπηρετούν χρόνια στη σχολική μονάδα και είναι φίλοι. Εντοπίζεται επίσης στη βοήθεια για τη διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών π.χ. καταχώριση απουσιών.

Παρόλα αυτά, δηλώνουν ανοιχτοί στις συνεργασίες, δεν τις πραγματοποιούν όμως, παρά μόνον περιστασιακά και κατ' εξαίρεση.

2 «Δεν έχουν δημιουργηθεί οι συνθήκες για να υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών και δεν υπάρχει ανοιχτότητα στη σχολική τάξη και δυνατότητα παρατήρησης της διδακτικής διαδικασίας από άλλους ομότεχνους εκπαιδευτικούς.

3 «Με τους συναδέλφους ετών τους φιλολόγους υπάρχει κάποια συνεργασία, ως προς το τι θα, ως πώς θα το δει πώς θα το διδάξουμε, σε αυτούς που είναι ανοιχτοί φυσικά να συζητήσουν, συμβαίνει και γίνεται, υπάρχει.»

4 «Ναι η κουλτούρα συνεργασίας νομίζω ότι υπάρχει. Βέβαια είναι πάντα παγιωμένες αυτές οι συνεργασίες, ίσως λόγω του ότι κάποιιοι είναι χρόνια εκεί μέσα και έχει παγιωθεί όλο αυτό. Τώρα για νέους που κάνουνε συνεργασίες... Εξαρτάται... Κάποιοι δεν δέχονται εύκολα να συνεργαστούν με κάποιους άλλους με τους οποίους ίσως αισθάνονται ότι δεν είναι στο ίδιο μήκος κύματος, ή ότι δεν θα είναι σε ισότιμη θέση.»

6 «Έχουν δημιουργηθεί οι συνθήκες για κουλτούρας συνεργασίας; Δεν έχουν δημιουργηθεί.»

7 «Ναι έχουν δημιουργηθεί οι συνθήκες για κουλτούρα συνεργασίας.»

8 «Τώρα πια σαν αποτέλεσμα της πολιτικής διαίρει και βασίλευε από τα διάφορα ξέρω 'γω από τους διάφορους Υπουργούς ή τα κέντρα εξουσίας, άλλος είναι ΑΣΕΠίτης, άλλος ωρομίσθιος, άλλος αναπληρωτής... Υπάρχουν στεγανά, όχι μόνο μεταξύ άλλων ειδικοτήτων αλλά όπως είπα αυτό έχει νομίζω το σκοπό της διαιώνισης αυτού του στρεβλωμένου δημόσιου σχολείου, όπως εγώ το βλέπω...»

9 «Ναι, υπάρχουν ομάδες που συνεργάζονται πολύ καλά μεταξύ τους.»

11 «Οι συνθήκες στο ελληνικό σχολείο είναι τέτοιες, που δεν νομίζω ότι ευνοούν την κουλτούρα συνεργασίας σε ομάδες εκπαιδευτικών παρά μόνο σε εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας.»

12 «Υπάρχει συνεργασία εκτός τάξης, δηλαδή αν έχει κάποιος μία δουλειά π.χ. να περάσει απουσίες, οι συνάδελφοι βοηθάνε.»

14 «Όταν για κάποιο λόγο δεχτούν τον κοινό στόχο, μπορούν και το κάνουν με τον καλύτερο τρόπο. Το 'χω δει μπροστά μου να γίνεται συνέχεια. Παράδειγμα η τηλεεκπαίδευση η πρόσφατη. Το πρόβλημα είναι όταν δεν πιστεύουμε σε κάποιο κοινό στόχο, εκεί δεν μπορείς να δώσεις και την ψυχή σου...»

15 «Θεωρώ ότι δεν έχουμε εκπαιδευτεί σε μία κουλτούρα συνεργασίας και δεν εκπαιδεύουμε και τους μαθητές μας, δηλαδή δεν είμαστε και εμείς πολύ εξοικειωμένοι με αυτό, έτσι ώστε να το διαχειριστούμε παραέξω. Η συνεργασία, όπως αναφέραμε και παραπάνω, συνήθως περιορίζεται σε εκπαιδευτικούς που έχουν κάποιου είδους φιλική σχέση μέσα στη σχολική μονάδα.»

16 «Υπάρχει μια κουλτούρα συνεργασίας. Απλά η συνεργασία δεν είναι πάντοτε εύκολο να επιτευχθεί, όχι γιατί δεν υπάρχει κουλτούρα, αλλά γιατί υπάρχουν άλλες αντικειμενικές δυσκολίες που εμποδίζουν αυτή τη συνεργασία.»

17 «Η κουλτούρα συνεργασίας είναι σε χαμηλό επίπεδο ακόμη θα μπορούσε να είναι πολύ καλύτερη γιατί θα μπορούσαμε να δουλεύουμε διαθεματικά διάφορα πράγματα ενώ δουλεύουμε ελάχιστα διαθεματικά.»

18 «Μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών που συνεργάζονται έχει δημιουργηθεί αυτό.»

19 «Σίγουρα από τη διεύθυνση ναι, από κει και πέρα υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας μονάχα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που διατηρούν μεταξύ τους φιλικές σχέσεις θα έλεγα.»

20 «Ναι έχουμε την κουλτούρα, σε φάση... σε επίπεδο Erasmus και τέτοια, εντάξει, αλλά από κει και πέρα δεν υπάρχει ιδιαίτερα... ιδιαίτερες δυνατότητες για συνεργασία μεταξύ ειδικοτήτων.»

6. Υπάρχει ανοιχτότητα στη σχολική τάξη και δυνατότητα παρατήρησης της διδακτικής διαδικασίας από άλλους ομότεχνους εκπαιδευτικούς;

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη δυσκολία να γίνεται ετεροπαρατήρηση της διδακτικής πράξης από ομότεχνους, διότι δεν υπάρχει το νομοθετικό πλαίσιο που να το επιτρέπει. Τονίζουν όμως ότι είναι διαθέσιμοι για όποιον ενδιαφέρεται να παρακολουθήσει το μάθημά τους. Κάποιοι δηλώνουν ότι έχουν δεχτεί φοιτητές στο μάθημά τους ενώ όσοι ανήκουν σε πρότυπο ή ιδιωτικό σχολείο είναι εξοικειωμένοι με αυτές τις πρακτικές.

Πρέπει να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εκδηλώνουν τη βούληση οι ίδιοι να παρακολουθήσουν άλλων συναδέλφων τους τάξεις. Σε δύο μόνο περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν το αναρτημένο σε πλατφόρμα διδακτικό υλικό συναδέλφων τους.

3 «Όχι δεν έχει τύχει. Όχι, αλλά αν και εγώ είμαι ανοιχτή στο να συμβεί αυτό στη δική μου (τάξη) και είναι γιατί θεωρώ ότι είναι ένα βήμα προς ανατροφοδότηση και αναστοχασμό, και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που κάνει το μάθημα αλλά και για τους άλλους συναδέλφους να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους διαδικασία. Αλλά δεν συμβαίνει, γιατί θεωρώ ότι ίσως να νιώθουν ότι απειλούνται. Δεν συμβαίνει, εγώ το υποστηρίζω αλλά δεν συμβαίνει. Πρέπει να καλλιεργηθεί ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης που δυστυχώς το φοβούνται πολλοί συνάδελφοι να κάνουν το τόλμημα αυτό.»

4 «Στα πρότυπα σχολεία είμαστε υποχρεωμένοι (σ.σ. οι εκπαιδευτικοί) να κάνουμε την ετεροπαρατήρηση, να παρακολουθήσουμε τις διδασκαλίες συναδέλφων. Τώρα για αυτό δεν έχει έρθει κάποιο εγκύκλιος σχετική, γιατί είχαν ατονήσει αυτά. Πιστεύω όμως ότι φέτος ή το 2021 λόγω του νέου νομοσχεδίου που θα περάσουμε ξανά αξιολόγηση, νομίζω ότι θα είμαστε υποχρεωμένοι.»

5 «Εντάξει, δεν απαγορεύεται κιόλας... Με την έννοια ότι συνήθως δεν συμβαίνει, όμως δεν είμαι και αρνητική... κάποιος είναι και τελείως αρνητικός. Όχι όλοι, κάποιος είναι αρνητικός.»

6 «Όπως προείπα, η τάξη μου είναι ανοιχτή σε οποιοδήποτε συνάδελφο θα ήθελε να συμμετάσχει στη διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, οι συνάδελφοι με πολλά χρόνια υπηρεσίας λειτουργούν ως αυθεντίες. Συνεπώς είναι σπάνιο το φαινόμενο της ανταλλαγής καλών διδακτικών πρακτικών.»

7 «Είμαστε πίσω σε αυτά τα θέματα, υπάρχουν ενστάσεις από συναδέλφους για το εάν θα μπορούμε να δεχτούμε στην τάξη μας ομότεχνους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν αυτές οι απόψεις και συνήθως κάνουν πολλή φασαρία.»

9 «Όχι.»

10 «Δεν γίνεται, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν υπάρχει αντίστοιχη κουλτούρα, όχι επειδή οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να ανοίξουν την τάξη τους.»

11 «Θα έλεγα ότι είναι και ελάχιστα τα ερεθίσματα και οι φορές που έχουμε κληθεί να ανοίξουμε την τάξη μας. Εγώ προσωπικά όταν ήμουνα σε ένα σχολείο πειραματικό μου είχε ζητηθεί να έρθουν κάποιος οι νεοδιόριστοι συνάδελφοί της ειδικότητάς μου να παρακολουθήσουν το μάθημα και είχα χαρεί πάρα πολύ να πω την αλήθεια! Γιατί αυτό είναι κάτι που μου έλειπε όταν είχα πρωτοδιοριστεί, θα ήθελα πάρα πολύ δηλαδή να δω κάποιο πιο έμπειρο πώς κάνει το μάθημα, πώς διαχειρίζεται... Εντάξει και όλα αυτά... που δεν είχα καμία εμπειρία, αλλά σε γενικές γραμμές νομίζω αυτές οι δυνατότητες είναι σπάνιες. Στην ουσία θα έλεγα ότι εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό, αλλά δυστυχώς θα το ξαναπώ το δεν έχω αυτή τη δυνατότητα δεν υπάρχει κάτι θεσμοθετημένο.»

13 «Λοιπόν ανοιχτότητα δεν θα έλεγα ότι υπάρχει στις τάξεις και αυτό δεν το έχω δει και σε κανένα σχολείο, η αλήθεια είναι από όσα έχω περάσει... Ναι δεν υπάρχει τώρα

υποστήριξη με άλλους εκπαιδευτικούς σε άλλους σχολικών μονάδων και ανταλλαγή

Ούτε αυτό δεν το έχω δει να γίνεται, παρουσιάσεις, δημοσιεύσεις και τα λοιπά.»

14 «Έχω δύο blogs και ένα site και ανεβασμένα πάνω με υλικό για το μάθημα που όλοι έχουν ελεύθερη πρόσβαση, Εννοείται να το κάνουν, μέχρι εκεί. Δεν έχω κάνει κάτι παραπάνω.»

15 «Δεν νομίζω ότι υπάρχει ιδιαίτερη ανοιχτότητα στη σχολική μονάδα. Δεν έχει κάποιος εκφράσει αντίθετη άποψη, αλλά δεν γίνεται κανενός είδους ενέργεια που να δίνει τη δυνατότητα παρατήρησης της διδακτικής διαδικασίας σε άλλους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, αυτό έχει διαφανεί και μέσα από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αυτού του διαστήματος στην πλατφόρμα ηλεκτρονικής τάξης e-class του Υπουργείου, πού μπορούμε να έχουμε πρόσβαση: βλέπουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν κλειδωμένα τα μαθήματά τους, και οι λόγοι που επικαλούνται μέσα από συζητήσεις που έχουμε με ορισμένους εξ αυτών είναι, ότι δεν θέλουν να μοιραστούν το υλικό που έχουν φτιάξει, δεν θέλουν να το πάρει κάποιος άλλος να το χρησιμοποιήσει γιατί είναι δικό τους προϊόν ή δεν θέλουν κάποιος να έχει μία επίβλεψη της δικής τους διδακτικής πράξης.»

16 «Όχι.»

17 «Η πρακτική της ανοιχτής διδασκαλίας είπαμε δεν ισχύει, είτε γιατί είμαστε άλλων ειδικοτήτων, είτε γιατί ίδιας ειδικότητας δεν γίνεται στο δικό μας σχολείο, δεν μπορούν να έρχονται, να πηγαίνουμε σε άλλο σχολείο, δεν είναι και τόσο εύκολο και πρακτικά. Θα μπορούσε όμως να γίνει κάτι παραπάνω, και να τηρούμε και κάποια αρχεία, να έρχονται να βλέπουν ή να παρακολουθούν σεμινάρια, θα μπορούσε να προχωρήσει κάπως...»

18 «Λοιπόν οι ομότεχνοι το κάνουν, όχι πολύ συχνά, αλλά το κάνουν... Συνεργάζονται, ανταλλάσσουν καλές πρακτικές, ανταλλάσσουμε υλικό... Όμως δεν είναι το ίδιο με άλλα σχολεία, παραμένει στη δική μας σχολική κοινότητα. Δεν ανταλλάσσουμε καλές πρακτικές με άλλα σχολεία.»

19 «Ο διευθυντής και υποδιευθυντής έχουν παραχωρήσει αυτή τη δυνατότητα, αλλά σε φοιτητές που κάνουν την πρακτική τους, σε αυτά τα πλαίσια, αλλά μονάχα αυτοί οι δύο, οι υπόλοιποι όχι.»

20 «Όχι. Δεν δίνονται τέτοιες ευκαιρίες.»

7. Υπάρχει και/ή υποστηρίζεται η επαγγελματική επαφή με άλλους εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων, μέσω παρουσιάσεων και ανταλλαγής καλών διδακτικών πρακτικών, δημοσιεύσεων, επιμορφώσεων;

Οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι γενικά δεν υποστηρίζεται αυτή η πρακτική. Μεμονωμένα, η ανταλλαγή των καλών διδακτικών πρακτικών γίνεται μόνον μέσω των επιμορφώσεων ή μέσω ψηφιακών πλατφορμών για λίγους από τους εκπαιδευτικούς.

1 «Ανταλλαγή λοιπόν καλών διδακτικών πρακτικών... Ίσως κάποιος το έχει δοκιμάσει σε μία τάξη με περισσότερα προβλήματα... Σε σχολεία που... με χαμηλό κοινωνικό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας... ξέρετε είναι και οι οικογένειες... και σχολεία τα οποία έχουν και πολλά οικογενειακά και ενδοοικογενειακά προβλήματα, αυτό επηρεάζει και τη μαθητική επίδοση και τη μαθητική συμπεριφορά των παιδιών, δηλαδή κυρίως θα έλεγα ότι το πρόβλημα στα σχολεία έτσι όπως το εντοπίζω εγώ αναφέρεται όχι μόνο στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται, αλλά κυρίως στη διάθεση των μαθητών να μάθουν. Συνήθως προέρχονται δηλαδή από περιβάλλον οικογενειακό ή κοινωνικό ή οικονομικό, στο οποίο δεν υπάρχουν διεγέρσεις με την έννοια της πνευματικής παρώθησης.

Αυτό δυσκολεύει τη δουλειά μας πάρα πολύ, διότι η οικογένεια πρέπει να είναι συμπληρωματική της σχολικής εκπαίδευσης, όχι αμέτοχη.»

2 «Υπάρχει η επαγγελματική επαφή με άλλους εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων, μέσω των επιμορφώσεων.»

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

3 «Κοιτάζτε, παράδειγμα: εμείς τώρα φέτος λόγω του κορωνοϊού και τα λοιπά, φτιάχτηκαν από τη δευτεροβάθμια διάφορες... από τον σύμβουλο μάλλον της δευτεροβάθμιας μία ομάδα στο φόρουμ και ο καθένας ανεβάζει υλικό δικό του, βάζει ο καθένας το δικό του υλικό άρα υπάρχει ανατροφοδότηση και ανταλλαγή υλικού και διδακτικών πρακτικών και τα λοιπά μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ήταν ένα καλό βήμα θεωρώ αυτό.»

9 «Όχι.»

10 «Όχι.»

12 «Για κάποια σενάρια μπορεί να ανταλλάξουμε απόψεις, ναι, μέχρι εκεί... αλλά δεν είναι κάτι που γίνεται σε επίπεδο σχολείου, είναι κάτι που ο καθένας το κάνει ξεχωριστά μόνος του αν θέλει.»

14 «Κάτι συγκεκριμένο, δεν έχω κάνει. Όχι, δηλαδή να δω άλλο καθηγητή πληροφορικής πώς κάνει το μάθημα του, όχι. Εκείνο που σίγουρα έχω κάνει είναι να ψάξω να βρω τι υλικό έχουν ανεβάσει για το μάθημά τους, για να το κάνουν. Γιατί το δικό μας μάθημα είναι και λίγο περίεργο, δηλαδή θα φτιάξεις δικές σου δραστηριότητες θα φτιάξω δικές σου ασκήσεις αυτό το έχω κάνει, και έχω κάνει και εγώ δικές μου και τις έχω ανεβάσει (σ.σ. σε πλατφόρμες).»

15 «Δεν νομίζω ότι υποστηρίζεται η επαγγελματική επαφή με άλλους εκπαιδευτικούς άλλων μονάδων, εκτός και αν για κάποιο λόγο αναγκαστούν εντός εισαγωγικών στα πλαίσια κάποιου προγράμματος, ή παρακολουθώντας την επιμόρφωση, και με την οποία μετά θα πρέπει να κάνουν διάχυση. Διαφορετικά δεν υπάρχει αυτό μες στην κουλτούρα μας.»

16 «Όχι, δεν ισχύουν αυτά.»

19 «Θα επανέλθω εδώ, ότι υπάρχει καλή διάθεση από τη διεύθυνση, αλλά η απάντηση είναι συνήθως αρνητική. Εδώ δεν υπάρχει στην πράξη κάτι τέτοιο, δηλαδή ο διευθυντής καλλιεργεί κάτι τέτοιο, αλλά δεν βρίσκει την ανταπόκριση για να προχωρήσει κάτι τέτοιο.»

20 «Όχι. Εκτός και αν... Εκτός και αν το σχολείο κάνει... προγραμματίσει κάποιες ημερίδες που τώρα τελευταία το κάνει αυτό, και στην Πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια, σε εκείνες τις ημερίδες και σε ένα μαθητικό συνέδριο (σ.σ. που

περιλαμβάνει μόνον τον όμιλο των σχολικών μονάδων μας) που διοργανώνουμε, έχουμε ανοιχτή πρόσκληση προς κάποια σχολεία - τώρα πώς γίνεται η επιλογή των υπολοίπων σχολείων δεν το ξέρω- αυτό γίνεται τα τελευταία τρία χρόνια και μας χαροποιεί ιδιαίτερα, γιατί ευλογούσαμε τα γένια μας και δεν μας άρεσε αν και θέλαμε να ξέρουμε και τι γίνεται παραέξω, στα άλλα σχολεία και τις καλές πρακτικές, κυρίως αυτό, όταν διοργανώνουμε κάποιες ημερίδες.»

8. Υπάρχει η δυνατότητα του mentoring από τους έμπειρους προς τους νέους εκπαιδευτικούς;

Οι εκπαιδευτικοί είναι κατηγορηματικοί :

- Είναι ανεφάρμοστο στο ελληνικό σχολείο
- Δεν υπάρχει το mentoring σε επίσημη μορφή.
- Μόνο η βούληση να βοηθηθεί ο νέος συνάδελφος, και αυτό θα συμβεί μόνον εάν ο ίδιος το ζητήσει.
- Επίσης, δεν έρχονται πλέον νέοι στην ηλικία συνάδελφοι, ακόμα και οι αναπληρωτές είναι πλέον μεγάλοι.
- Τέλος, προκύπτει ότι δεν είναι κατανοητή η λειτουργία του θεσμού του mentoring από κάποιους από τους εκπαιδευτικούς.

1 «Εγώ θεωρώ ότι στο δικό μου σχολείο ο καθένας είναι μέντορας του άλλου, με την έννοια ότι αν θεωρώ παράδειγμα προσφέρω ότι η Λήδα έχει κάνει κάτι πετυχημένο θα τη βρω και θα της πω Μάθε μου το, μ' αρέσει, οπότε θα ζητήσω και τη βοήθεια της και το υλικό της είναι το προσαρμόσω ή αν δει κάτι σε μένα και της αρέσει, δηλαδή είναι αυτό που σας είπα ότι όταν δεν υπάρχει εγωισμός... Είμαστε μία κοινότητα μάθησης, βλέπω ότι κάνεις εσύ, το μαθαίνω αλλά δεν το μαθαίνω μόνο, το μαθαίνω για να το εξελίξω.»

3 «Συμβαίνει σπάνια και με λίγους ανθρώπους, αλλά συμβαίνει.»

5 «Υπάρχει, ζητάμε τη γνώμη κάποιων έμπειρων συναδέλφων σίγουρα για τη συμβουλή που θα μας δώσουν εντός και εκτός σχολείου, μας λένε κάποια... μας ενημερώνουν σε εφημερίες και τα λοιπά..»

7 «Mentoring: εγώ το βίωσα, υπήρχε ένας συνάδελφος φιλόλογος που αισθάνθηκα ότι πέρα από φίλος ήταν και συνάδελφος, με συμβούλεψε, με συγκράτησε σχετικά με παραβατική συμπεριφορά μαθητών, με ηρέμησε. Τώρα δεν έχουμε νέους εκπαιδευτικούς, που νομίζω, κάποια στιγμή θα φύγουμε εμείς από την εκπαίδευση και θα αναγκαστούν να πάρουν νέους. Δεν γίνεται κάποιος εκπαιδευτικός έτσι ξαφνικά, πρέπει να δει, να έχει ένα πρότυπο, να μάθει από τους παλιούς χορευτές, πού θα τους βρει αυτούς; Θα μου πεις στα φροντιστήρια, που δουλεύουν τώρα αρκετοί συνάδελφοι για να επιβιώσουν. Όμως είναι πολύ διαφορετικό αυτό που κάνουμε στα σχολεία. Έχουμε και το παιδαγωγικό κομμάτι. Μια τελευταία πείρα, ούτε θέματα δεν θα ξέρουν να βάλουν.... Αν δεν έχεις τον έμπειρο να σε συγκρατήσει, να σε καθοδηγήσει... είναι ένα πολύ σοβαρό θέμα αυτό. Σε λίγο δεν θα μπορούμε ούτε εκδρομή να τα πάμε... ο ένας δεν μπορεί να περπατήσει.... κάποιιοι είναι πάνω από 65...»

8 «Ναι, σαφώς υπάρχει και υπάρχει τουλάχιστον στον κλάδο των μαθηματικών, υπάρχει μία τάση να συμβουλευώ... να συμβουλευόμαστε τους πιο έμπειρους σε κάποια θέματα, είτε διαδικαστικά είτε της επιστήμης το 'χω δει και σε άλλους κλάδους. Απλώς καμιά φορά υπάρχει καχυποψία αλλά γενικά Ναι, υπάρχει το meddling όταν δεν αποσκοπεί σε κάτι άλλο παρά μόνο σε ανταλλαγή κουλτούρας στο μάθημα, στο μάθημά σου δηλαδή, πώς θα το κάνεις καλύτερα είναι δεκτικοί οι συνάδελφοι, έτσι πιστεύω, όταν είναι δηλαδή είναι ανιδιοτελές, έτσι δηλαδή δεν υπάρχει κάποια άλλη σκοπιμότητα, να τον προσβάλεις, να τον μειώσεις, να τον αξιολογήσεις.»

9 «Σε αρκετό βαθμό θα έλεγα.»

10 «Προσωπική εμπειρία: Κάθε φορά που χρειάζομαι συμβουλές από την αρχαιότερη συνάδελφο, μου τις παρέχει χωρίς δεύτερη σκέψη.»

11 «Δυστυχώς υπάρχει δυνατότητα του mentoring είναι από τους έμπειρους προς τους νέους εκπαιδευτικούς, παρόλο που νομίζω ότι θα ήταν πολύ ωφέλιμο και για τους μεν και για τους δε.»

12 «Ναι, αν δεν υπάρχει ο θεσμός του μέντορα να είναι κάτι θεσμοθετημένο, να δίδονται κάποιες κατευθύνσεις στον εκπαιδευτικό που θα μπει στην τάξη, να τον βάζει

κάποιος στο πλαίσιο, στο νόημα τέλος πάντων, δεν είναι και εύκολο να πάει ένας ξαφνικά και να δίνει κατευθύνσεις.»

13 «Τώρα από πιο έμπειρους σε πιο νέους εκπαιδευτικούς... Δυστυχώς έχουμε γίνει όλοι πια παλιοί γιατί καινούργιοι δεν έρχονται για να τους γίνει mentoring. Προς το παρόν εγώ ας πούμε δεν έχω δει κανένα νέο, ακόμα και αναπληρωτές μεγάλοι διορίζονται, μεγάλοι έρχονται.»

14 «Μόνο αν ο νέος ρωτήσει πώς γίνεται αυτό; Τότε θα πάρει απάντηση, θα του δώσουν δύο, τρία πατήματα, ποια τακτική ακολουθείται... κάπως έτσι.»

15 «Το mentoring σαν φιλοσοφία θα μπορούσε να υπάρξει. Αλλά σίγουρα είναι ανεφάρμοστο στο ελληνικό σχολείο, εδώ και δεκαετίες και παραμένει. Θα έπρεπε να υπήρχε κάποιου είδους πρόβλεψη, όχι μόνο εντός της σχολικής μονάδας, αλλά και θεσμικά, σε ανώτερα κλιμάκια από τη διεύθυνση, από το υπουργείο, να δίνει κάποια αρχικά εφόδια στον νεοδιόριστο σε ένα σχολείο, να του δημιουργεί κάποιου είδους πορτφόλιο στο οποίο να μπορεί να ανατρέξει, να υπάρχει μία υποστηρικτική ομάδα μέσα στο σχολείο στο οποίο μετατίθεται, που θα του πει βασικά πράγματα για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ποιο είναι το όραμα... Ο ίδιος ο διευθυντής η διευθύντρια πολλές φορές, πέρα από το «Γεια σου, Καλώς ήρθες» δεν μπαίνουν σε διαδικασία να εξηγήσουν κάτι στον καινούργιο εκπαιδευτικό που έρχεται, ούτε για τα παιδιά που θα συναντήσει, ούτε για τη φιλοσοφία της σχολικής μονάδας... Τίποτα από αυτά.»

16 «Όχι.»

17 «Θα μπορούσε να γίνει αλλά και ευτυχώς καταρχάς δεν υπάρχουν και νέοι εκπαιδευτικοί που να υποστηριχθούν από το σύλλογο, ή καμιά φορά έρχονται νέοι εκπαιδευτικοί, όταν λείπει κάποιος από τους μόνιμους, και πάντα τον βοηθούν να προσαρμοστεί. Κάτι που ίσως δεν έχει την ανάλογη πείρα, πιο πολύ στις ειδικότητες των δασκάλων και όχι στις άλλες ειδικότητες.»

18 «Ούτε υπάρχει mentoring, μόνο π.χ. κάποια συναδελφική βοήθεια εάν χρειαστεί.»

19 «Όχι, όχι, δεν υπάρχει τέτοια δυνατότητα. Όχι, καθόλου.»

20 «Στο σχολείο υπάρχει και ξέρω ότι σε αρκετές ειδικότητες έρχονται φοιτητές και παρακολουθούν μαθήματα αλλά όχι σε όλες π.χ. στα Θρησκευτικά, στα Γαλλικά, στα Αγγλικά... Μάλιστα έχουν έρθει και φοιτητές από το εξωτερικό και έχουν παρακολουθήσει στα αγγλικά, θα ήθελα και στα γερμανικά, αλλά υπάρχει μία διαδικασία έτσι φόβου. Όχι, διαδικασία υπάρχει έτσι... με μία πώς να το πω δυστοκία στο να ανοιχτούμε παραπάνω. Ίσως σιγά-σιγά.»

9. Χρησιμοποιούνται ψηφιακές πλατφόρμες ώστε να υποστηρίζεται η ομαδοσυνεργατικότητα μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών;

Οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν το διάστημα πριν και μετά την πανδημία του κορωνοϊού όπου επιβλήθηκε τη τηλεκαίδευση. Πριν την πανδημία, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί (πλην των ΠΕ86 Πληροφορικής και των ιδιωτικών εκπαιδευτικών) δεν χρησιμοποιούσαν ψηφιακές πλατφόρμες.

Μέσω πανδημίας και κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής τηλεκαίδευσης:

- Υπάρχει τεχνοφοβία από μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών
- Αποφεύγουν ακόμα και τώρα να αναρτήσουν ψηφιακό υλικό και να λειτουργήσουν ψηφιακές τάξεις
- Λείπει η επιμόρφωση (σ.σ. στις ΤΠΕ)
- Οι ψηφιακές πλατφόρμες δεν αξιοποιούνται με το σωστό τρόπο ώστε οι μαθητές να λειτουργήσουν ομαδοσυνεργατικά.

2 «Μετά την πανδημία χρησιμοποιούνται πλέον ψηφιακές πλατφόρμες επικοινωνίας μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.»

3 «Ναι, χρησιμοποιούνται ψηφιακές πλατφόρμες, αυτό το απαντήσαμε βέβαια τώρα με την επιδημία, ώστε να υποστηρίζεται η ομάδα, η συνεργατικότητα. Και από το ιστολόγιο του σχολείου πλέον ενημερώνονται οι μαθητές και μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα και η κοινωνία, έξω δηλαδή έξω από το σχολείο.»

5 «Λοιπόν όσο μας το επιτρέπει σίγουρα ο χρόνος της διδασκαλίας ότι μπορούμε από τη δικιά μας την πλευρά να κάνουμε, τους βάζω να συνεργαστούν όταν είναι κάποιες ασκήσεις ομαδικές που πρέπει να γίνουμε...»

6 «Πριν την πανδημία, στην ειδικότητά μου, οι ψηφιακές πλατφόρμες μπορούσαν να λειτουργήσουν ως εποπτικά εργαλεία κατανόησης. Μετά, στις σημερινές συνθήκες υπάρχει μία γενικότερη δυσκολία εφαρμογής των σύγχρονων μέσων λόγω ελλιπούς ενασχόλησης μας με αυτά.»

8 «Υπάρχουν. Όχι ότι χρησιμοποιούνται... Για να είμαι πιο σαφής, λιγάκι. Υπάρχουν πάρα πολλές, δεν υπάρχει επιμόρφωση. Εγώ προσωπικά είμαι λάτρης της τεχνολογίας, αλλά υπάρχει μία τεχνοφοβία ! Απίστευτη! που οφείλεται ίσως σε όσα είπαμε πιο πριν...».

10 «Ναι σε μεγάλο βαθμό, ειδικότερα την εποχή της καραντίνας.»

11 «Σε ότι αφορά τις ψηφιακές πλατφόρμες, υπάρχουν μεν αλλά η χρήση τους φοβάμαι ότι γίνεται σε πολύ πολύ μικρό βαθμό από ελάχιστους εκπαιδευτικούς, αν εξαιρέσω την ειδικότητα των καθηγητών πληροφορικής, που και εκεί... Δεν νομίζω ότι είναι η συντριπτική πλειονότητα που τα χρησιμοποιεί, οι άλλες ειδικότητες τα χρησιμοποιούν ελάχιστα.»

12 «Εγώ την η-τάξη χρησιμοποιώ τουλάχιστον πέντε χρόνια όπου ανέβαζα υλικό για τα παιδιά.»

13 «Ψηφιακές πλατφόρμες όχι τόσο πολύ σε αυτό το σχολείο, δεν θα το έλεγα, σε αυτό το σχολείο είναι λίγο παλαιών πρακτικών ας πούμε... Θα έλεγα τώρα βέβαια με την τελευταία διαδικασία, μπήκανε και στις πλατφόρμες και όσο μπορούμε βοηθάμε και υποστηρίζουμε τους υπόλοιπους.»

15 «Οι ψηφιακές πλατφόρμες περιορίζονται περισσότερο στην επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών και έχουν αρχίσει να αξιοποιούνται περισσότερο, τώρα με την ευκαιρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Θα έλεγα όμως ότι δεν αξιοποιούνται για να υποστηρίξουν την ομαδασυνεργατικότητα. Πιστεύω ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που τις χρησιμοποιούν, δεν ξέρουν ή δεν μπαίνουν σε διαδικασία να τις στήσουν με αυτό το τρόπο, εξακολουθούν να είναι άλλο ένα εργαλείο ατομικής αξιολόγησης.»

16 «Τώρα πλέον λόγω της πανδημίας υπάρχουν αυτές οι ψηφιακές πλατφόρμες. Πριν δεν υπήρχαν.»

17 «Πλατφόρμες του τύπου εξ αποστάσεως μάθηση σύγχρονη ή ασύγχρονη ή μεικτή δεν υπήρχανε. Απλώς το σχολείο διαθέτει ιστολόγιο, στο οποίο αναφέρονται πολλές φορές οι δράσεις οι οποίες γίνονται και υπάρχει και μέσο κοινωνικής δικτύωσης για τους γονείς, όπου εκεί ενημερώνονται για τυχόν δράσεις στο σχολείο και το οποίο χειρίζεται ο διευθυντής, σε κλειστή μορφή, μόνο οι εγγεγραμμένοι γονείς του σχολείου έχουν πρόσβαση για ενημέρωση.»

18 «Πριν όχι, κάποιοι εκπαιδευτικοί, με αφορμή κάποια προγράμματα, είχαν επικοινωνία μέσω κάποιων ομάδων σε κοινωνικά μέσα δικτύωσης με τα παιδιά. Τώρα ξέρω ότι με την σύγχρονη και τη ασύγχρονη εκπαίδευση σαφώς χρησιμοποιήθηκαν οι πλατφόρμες που προτάθηκαν από το υπουργείο.»

19 «Όχι. Μόνο ότι να ακριβώς ότι έγινε με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πιο πριν όχι.»

20 «Έχουμε μία δικιά μας ψηφιακή πλατφόρμα στο σχολείο, όπου έχουν πρόσβαση οι μαθητές με κωδικό και ενίοτε οι γονείς. Κάποια μαθήματα υπάρχουν ανοιχτά για το κοινό, έτσι αντιπροσωπευτικά, για να φαίνεται τι υλικό υπάρχει εκεί πέρα αλλά μόνο είναι καθαρά δουλειά που έχουν εκπονήσει οι καθηγητές του σχολείου και τη διαμοιράζονται μόνο με τους μαθητές τους.»

11.4. Ενότητα V: Παιδαγωγική και διδακτική πράξη

α) Αλληλεπίδραση με μαθητές

1. Μοιράζεστε τα προσωπικά σας συναισθήματα με τους μαθητές σας;
2. Δείχνετε στους μαθητές σας ότι τα προσωπικά τους συναισθήματα σας αγγίζουν;

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δηλώνουν ότι ενδιαφέρονται πάρα πολύ για τα συναισθήματα των μαθητών τους, για το πώς νιώθουν και ότι σίγουρα τους προσεγγίζουν εάν δουν ότι κάποιος μαθητής είναι προβληματισμένος. Από την άλλη, οι περισσότεροι δεν μοιράζονται τα συναισθήματα που άπτονται της προσωπικής τους ζωής, βάζουν σε αυτό ένα πλαίσιο, παρά μόνον σε ότι αφορά στη διδακτική διαδικασία, ενθαρρύνοντας, χαμογελώντας...

Όλοι οι εκπαιδευτικοί επενδύουν στη συναισθηματική επικοινωνία με τους μαθητές τους, τονίζοντας ότι είναι παιδαγωγοί και έχουν να κάνουν με τη σφυρηλάτηση χαρακτήρων. Επιθυμούν να λειτουργούν ως θετικό πρότυπο για τους μαθητές τους.

1 «Και βέβαια μοιράζεσαι τα συναισθήματά σου με τα παιδιά, τους προβληματισμούς... τους προβληματισμούς τους, γιατί μόνο όταν τους κάνεις μέτοχους στη διαδικασία δείχνουν δέσμευση στη μάθηση... Η μάθηση θέλει και μία δέσμευση και μία αφοσίωση από την πλευρά του εκπαιδευόμενου»

2 «Δεν μοιράζομαι τα προσωπικά μου συναισθήματα με τους μαθητές μου. Ούτε τους επιτρέπω να κάνουν επιλογές σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Τους δείχνω πάντα ότι πιστεύω στις ικανότητές τους και ότι ενδιαφέρομαι για την πρόοδό τους στη μάθηση.»

3 «Τώρα μιλάμε για το κομμάτι το συναισθηματικό και το ...Εγώ προσωπικά θεωρώ ότι, επειδή η δουλειά του εκπαιδευτικού δεν είναι μία δουλειά που είμαι κάπου και βαράω σφραγίδες, έχουμε να κάνουμε με αλληλεπίδραση με τους μαθητές, έχουμε να κάνουμε με ψυχές. Άρα στην ουσία απαιτείται η βιωματική μάθηση, αλλά μέσα από τη βιωματική μάθηση αναγκαστικά θα πρέπει να μοιραστείς και συναισθήματα με τους μαθητές, να υπάρχει ανατροφοδότηση μάλλον συναισθημάτων και φυσικά και συμπεριλαμβάνονται στην διδασκαλία μου δραστηριότητες τέτοιες, εννοείται πως υπάρχει ένα κλίμα επιβράβευσης στην τάξη. Ναι ακριβώς, ναι. Όχι να φτάνουμε στα άκρα, εκεί που χρειάζεται.»

4 «Μοιράζομαι προσωπικά συναισθήματα με μαθητές, βέβαια μέσα στα όρια του φυσιολογικού. Έτσι δεν θα κάτσω να τους πω τα πολύ προσωπικά μου ας πούμε, αυτό που μπορεί κανείς να μοιραστεί με μαθητές αν χρειαστεί, γιατί νομίζω ότι αυτό βοηθάει στην επικοινωνία.»

5 «Όσο μπορούμε, στα παιδιά, πριν από εκπαιδευτικοί είμαστε και οι ψυχολόγοι.

Επομένως προσπαθούμε λοιπόν και κάποια προβλήματα προσωπικά δικά τους να τα κουβεντιάζουμε με κάποια παιδιά που θέλουν να κουβεντιάζουν γιατί υπάρχουν και κάποια παιδιά που δεν θέλουν να κουβεντιάσουν. Όσο μπορούμε λοιπόν, τους στηρίζουμε και ψυχολογικά.»

6 «Ως προς τα προσωπικά συναισθήματα, θα απαντούσα κάποιες φορές, και ειδικότερα στα συναισθήματα τα δικά μου που άπτονται στις καταστάσεις που βιώνουν τα ίδια τα παιδιά. Δηλαδή δεν θα μετέφερα προσωπικά προβλήματα ή δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις στους μαθητές μου, παρά μόνο αν θα ήθελα να τους πείσω ότι η δική τους δύσκολη συναισθηματική κατάσταση δεν είναι πρωτόγνωρη και ότι μπορεί και ένας άνθρωπος που έχει τεράστια διαφορά ηλικίας με αυτά μπορεί να καταλάβει. Στο δύο (σ.σ. εάν δείχνετε ότι σας αγγίζουν τα προσωπικά συναισθήματα των μαθητών σας), αναμφίβολα ναι.»

7 «Σε γενικές γραμμές όχι, δεν μοιράζομαι τα προσωπικά μου συναισθήματα, μια φορά ήμουν στεναχωρημένος κι ένα παιδάκι μέτριος μαθητής με ρώτησε: Έχετε κάτι κύριε; Δεν τα μοιράζομαι ή τα μοιράζομαι... άλλοι φαίνονται κι άλλοι όχι. Εάν υπάρχει ένταση στο σύλλογο, δεν θέλω με κανένα τρόπο να περνάει στους μαθητές, μόνο όταν έχει σχέση με τις συμπεριφορές και τις επιδόσεις τους, τους λέω μπράβο... ή ότι κάτι με έχει στεναχωρήσει από αυτούς, βάζω όμως ένα πλαίσιο.»

8 «Δεν υπάρχει τρόπος να διδάξεις εάν δεν επικοινωνούν και οι μεν και οι δε. Στα συναισθήματα του άλλου δεν είμαστε ρομπότ, είμαστε άνθρωποι. Η προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς είναι τα αρνητικά συναισθήματα να μένουν όσο γίνεται κρυφά, ή υποβαθμισμένα, μη βγαίνουν προς τους μαθητές δεν γίνεται πάντα καταλαβαίνουν τα παιδιά πιο πολλά από ότι νομίζουμε εμείς οι μεγάλοι.»

9 «Δεν μοιράζομαι γενικά τα προσωπικά μου συναισθήματα, αλλά σίγουρα δείχνω στους μαθητές ότι ενδιαφέρομαι για το πώς νιώθουν.»

11 «Λοιπόν για τα προσωπικά μου συναισθήματα, θα έλεγα όχι, δεν τα μοιράζομαι με τους μαθητές μου, προσπαθώ να αφήνω τα δικά μου συναισθήματα να μην επηρεάζουν το μάθημα. [...] Ναι με ενδιαφέρει πάρα πολύ τι νιώθουν οι μαθητές, όχι μόνο σχετικά με το μάθημα αλλά γενικότερα, γιατί έχω παρατηρήσει ότι συμβαίνουν πάρα πολλά πράγματα στη ζωή πολλών μαθητών που τους επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο και

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

το βγάζουν τα παιδιά πάλι με τρόπο που μπορεί να μας ξαφνιάσει, ευχάριστα και δυσάρεστα. Οπότε... Ναι, με ενδιαφέρουν πάρα πολύ (σ.σ. τα προσωπικά συναισθήματα των μαθητών) και νομίζω ότι τους το δείχνω κιόλας.»

12 «Εγώ θεωρώ ότι βγαίνει, ότι βγαίνει και συναίσθημα στην τάξη, ότι μοιράζομαι το συναίσθημά μου. Ειδικά όταν είναι θετικό, και χαίρομαι και χαίρομαι πάρα πολύ όταν βλέπω να προοδεύουν και να τα πάνε καλά..»

13 «Προσπαθώ όσο μπορώ να έχω μια καλή επαφή με τα παιδιά, αρκετές φορές φυσικά ενδιαφέρομαι και για τα συναισθήματά τους έτσι; και για τις αντιδράσεις τους για τη θέση τους... Γενικά θεωρώ ότι πρέπει τα παιδιά να καταλαβαίνουν ότι δεν είμαστε δύο αντίθετοι, διαφορετικές οντότητες μέσα στο σχολείο, είμαστε συνεργάτες και αυτό προσπαθώ να το λέω κάθε αρχή της χρονιάς, ότι συνεργαζόμαστε και η συνεργασία απαιτεί να σεβόμαστε ο ένας τον άλλον.»

14 «Ναι, ναι, αυτό θα το κάνω, και θεωρώ ότι είναι ο βασικός τρόπος επικοινωνίας μετά με τους μαθητές. Δηλαδή άμα λείπει και αυτό (σ.σ. το συναίσθημα) δεν ξέρω... Εννοείται ότι με νοιάζει πιο πολύ με νοιάζει γιατί αν... αν το παιδί είναι καλά, αν το παιδί θα μάθει, γιατί ξέρω ότι των προτέρων ότι λίγα παιδιά θα μάθουν όσα θα μάθουνε το 10% είπες ότι θα μάθουν πολύ λίγα, αλλά τουλάχιστον να είναι καλά μέσα όταν έρχεται στο σχολείο, ή να τον βοηθάς να γίνεται καλύτερα μέσα του».

15 «Ναι, μοιράζομαι τα προσωπικά συναισθήματα αναφορικά με την διδακτική πράξη με τους μαθητές μου και αφουγκράζομαι και τα δικά τους προσωπικά συναισθήματα. Γιατί η διδακτική πράξη είναι κάτι οργανικό, και πρέπει να διέπεται από αυτή την αρχή.»

16 «Θα έλεγα ότι συχνά μοιράζομαι, δεν μοιράζομαι πάντα τα προσωπικά μου συναισθήματα με τους μαθητές, αλλά υπάρχουν στιγμές που θα μοιραστή μαζί τους την κόπωσή μου, ή αν κάποιο γεγονός από την συμπεριφορά τους με έχει στεναχωρήσει θα το μοιραστή μαζί τους, δεν θα μοιραστή μαζί τους άλλα συναισθήματα που έχουν να κάνουν με άλλες πτυχές της προσωπικής μου ζωής, αλλά με αυτά που έχουν να κάνουν με την αλληλεπίδρασή μας στο χώρο του σχολείου. Προφανώς τους δείχνω ότι τα προσωπικά τους συναισθήματα με αγγίζουν, δεν μπορώ όταν ξέρω για παράδειγμα ότι ένα παιδί έχει ένα πρόβλημα και το έχει μοιραστεί μαζί μου να μην δείξω ότι με αγγίζει και ότι ενδιαφέρομαι για αυτό το πρόβλημα.»

17 «Είτε λόγω του χαρακτήρα μου είτε λόγω της ειδικότητάς μας τα προσωπικά μας συναισθήματα τόσο από τη δική μου πλευρά όσο και των μαθητών είναι σε ένα μέτριο βαθμό. Δεν ρωτώ και δεν με ρωτούν για εξωσχολικά θέματα. Αλλά μόνο αν προκύψει κάτι πολύ αναγκαίο και το θεωρήσουν ότι πρέπει να το αναφέρουν.»

18 «Προσπαθώ τα προσωπικά συναισθήματα, σκέψεις κτλ. να τα αφήνω απέξω από την τάξη. Δηλαδή αν εγώ είμαι πάρα πολύ κουρασμένη ας πούμε, με χαμόγελο θα μπω στην τάξη, δεν θα δείξω ότι είμαι κουρασμένη. Αντιθέτως τα παιδιά θέλω να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και πολλές φορές πολύ διακριτικά βέβαια μπορεί να ρωτήσω για να δω τι γίνεται Ίσως λίγο πριν το μάθημα Ίσως λίγο μετά πάντως θα... Θα δω, θα προσπαθήσω να ανιχνεύσω αν κάτι δεν πάει καλά στα παιδιά.»

19 «Μοιράζομαι τα προσωπικά μου συναισθήματα όταν κρίνω ότι μπορώ ενδεχομένως να λειτουργήσω ως θετικό πρότυπο για εκείνους. Δηλαδή σε σχέση με κάτι που να έχει να κάνει με το σχολείο ή το γνωστικό αντικείμενο ή οτιδήποτε. Θεωρώ ότι, αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι πραγματικά αγαπάς αυτό που κάνεις, τους παρακινεί να το δουν και εκείνοι με ένα άλλο μάτι, ακόμα και κάτι που τους δυσκολεύει. Τους δείχνω βέβαια ότι και τα δικά τους τα αισθήματα με αγγίζουν και προσπαθώ να τα συζητάω μαζί τους. Άμα βλέπω ότι υπάρχει κάτι είτε πού να τα χαροποιεί ιδιαίτερα, δείχνω... τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον στο γιατί, αλλά και αντίθετα άμα διαπιστώσω ότι τα παιδιά κάτι άλλο θα απασχολεί και τα στεναχωρεί, επίσης θα 'θελα να το συζητήσω μαζί τους.»

20 «Επειδή είμαι πολύ πληθωρικός χαρακτήρας και πολύ διαχυτική, νομίζω ότι μπαίνοντας στην τάξη συνήθως οι μαθητές καταλαβαίνουν σε τι διάθεση είμαι. Μοιράζομαι τα συναισθήματά μου και μπορώ και νιώθω και αφουγκράζομαι την ψυχοσύνθεση... τον ψυχισμό των μαθητών, μπαίνοντας μέσα έχω καταλάβει ποιο παιδί μπορεί ίσως να έχει κάποιο πρόβλημα.»

3. Επιτρέπετε στους μαθητές σας να κάνουν επιλογές σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας σας;

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι στα πλαίσια των μαθησιακών στόχων και της μαθησιακής διαδικασίας και ανάλογα με τη ροή του μαθήματος, μερικές φορές δίνουν την επιλογή στους μαθητές τους, κυρίως σε επίπεδο διαγνωστικό, για να δουν τις προτιμήσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό το μάθημα.

1 «Μέσα στην τάξη όταν συζητάς με την τάξη τους μαθησιακούς στόχους... είναι στόχος μου είναι να μάθετε να κάνετε αυτό το πράγμα, πώς πιστεύετε εσείς ότι αυτό θα έχει καλύτερη πρόσληψη από σας; θα σας βοηθήσει καλύτερα παραδείγματος χάρη να κάνουμε αυτό; Να τα δοκιμάσουμε και να δούμε; δηλαδή δεν μπορείς να αποφασίζεις σαν Σουλτάνος τη διαδικασία, γιατί κάτι που εσύ μπορεί να το θεωρείς εύκολο κάτι μπορεί να είναι δύσκολο. Επομένως αποφασίζεις τους στόχους κάνεις δηλαδή ένα συμβούλιο μάθησης εντός εισαγωγικών με τους μαθητές σου και από κει και πέρα λύνεις και πολλά από τα προβλήματα που παρουσιάζονται και έχουνε και εκείνοι και την ελευθερία να διατυπώνουν την άποψη τους, δηλαδή να πούνε ξέρεις κάτι αυτό που σας είπα ότι μπορεί να μας βοηθήσει, τελικά βλέπω δεν με βοηθάει. Επομένως επανακαθορίζεις στην τακτική σου.»

4 «Ναι και τους επιτρέπω ακόμα και να διακόψουν και να μου πούνε βαρεθήκαμε, θέλουμε να κάνουμε αυτό, όχι το άλλο...»

6 «Σίγουρα όχι, γιατί στις περιπτώσεις που το αποτέλεσμα πρέπει να είναι η επιτυχία στις εξετάσεις, δεν μπορεί να υπάρξει Δημοκρατία στη διαδικασία της μάθησης.»

7 «Συχνά χρησιμοποιώ ένα αστείο, τους λέω είστε απολύτως ελεύθεροι να κάνετε ότι θέλω... δεν το χρησιμοποιώ, θα έλεγα βάζω αρχές, μέσα στην τάξη θα κάνουμε αυτό που πρέπει, αυτός είναι ο στόχος.»

8 «Υπάρχει το φλέγον θέμα της ύλης, χωρίς να κολλάμε εκεί, προσπαθούμε αν κάποιο σημείο είναι δυσνόητο, να πάμε σε ένα πιο σημαντικό σημείο κατά την άποψή μας. Προσπαθώ προσωπικά εγώ, αλλά και κάποιοι συνάδελφοι, το μάθημα το δικό μου των μαθηματικών να το κάνω πιο γλαφυρό και να συμμετέχουν, να συμμετάσχουν τα παιδιά δίνοντας παραδείγματα.»

11 «Όχι τόσο, δεν το επιτρέπω, είναι τέτοια η δομή των μαθημάτων γενικότερα στο σχολείο που δεν δίνεται αυτή η δυνατότητα παρά μόνο στα project. Δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα να επέμβουν δηλαδή μαθητές και να επιλέξουν ουσιαστικά τι θα κάνουν.»

12 «Εννοείται ότι δεν θα επιτρέψω στους μαθητές μου να επιλέγουν εκείνοι όλες τις φάσεις της διδασκαλίας που θα κάνουμε.»

13 «Ναι επιλογές βέβαια οι οποίες δεν θα βγάλουν το μάθημα από τη σειρά του όσο το δυνατόν.»

14 «Δεν μπορώ, δηλαδή το δικό μου το αντικείμενο έχει... έχει ένα σχεδιασμό με βήματα, που πρέπει να ακολουθήσει για να ξεκινήσει από το σημείο Α και να φτάσει στο Β. Εκείνο... το μόνο που μπορώ να κάνω είναι ανάλογα με τις δυνατότητές σου Εντάξει... ο άλλος θα κάνει δέκα βήματα εσύ κάνε τα έξι άμα μπορείς, αυτό μπορώ να κάνω. Αλλά το να παραλείψω βήματα επίτηδες και θα σε πάρω από το 2 και να σε πάω στο 8ο δεν μπορώ να το κάνω των πραγμάτων δεν μπορώ, θα ήταν λίγο μαγεία...»

15 «Οι μαθητές μου έχουν δυνατότητα επιλογής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όχι όμως σε όλες τις φάσεις της. Μπορεί να υπάρξει κάποια στιγμή ένα σημείο, που εγώ θα χαράξω τη στρατηγική και την προσέγγιση και επιθυμώ οι μαθητές μου να ακολουθήσουν αυτό το δρόμο. Η πορεία πάντως της διδασκαλίας μου συχνά καθορίζεται από το ακροατήριο στο οποίο απευθύνομαι και τις δικές του εξατομικευμένες ανάγκες.»

16 «Επιτρέπω στους μαθητές μου να κάνουν επιλογές σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας όταν αυτό είναι εφικτό. Κάποιες φορές μπορεί να μην είναι εφικτό, αλλά προσπαθώ να τους δίνω τη δυνατότητα επιλογής και σε δράσεις που θα κάνουμε στις δραστηριότητες που θα δώσω, μπορώ να προτείνω διαφορετικού τύπου δραστηριότητες και να επιλέξουν... το προσπαθώ αυτό.»

17 «Λοιπόν με τις επιλογές πιστεύω ότι χρόνο με το χρόνο όπως μετατρέπεται τροποποιείται ο τρόπος διδασκαλίας, τόσο η μεθοδολογία μας ανοίγει σε ποιο ανοιχτού μορφή η διδασκαλία, ξεφεύγουμε τα παραδοσιακά τυποποιημένα, ασκήσεις και δραστηριότητες, και πάμε σε ποιο... άλλες πιο ανοιχτές, που τους αφήνουν να κάνουν

επιλογές και να εκφράζουν συναισθήματα και να ανεβάζουν την αυτοπεποίθησή τους και να ασχολούνται με τη διαδικασία και όχι μόνο με το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας.»

18 «Επιλογές τους δίνω, ξέρω το βασικό σκελετό, τι θέλω να κάνω στο μάθημα και πολλές φορές τους βάζω επιλογές: ‘Θέλετε αυτό τώρα ή αυτό μετά;’ Δηλαδή θέλω να συμμετέχουν για να προσλαμβάνουν και αυτά καλύτερα την διδασκαλία.»

19 «Τους εκχωρώ την πρωτοβουλία να κάνουν επιλογές σε όλες τις φάσεις διδασκαλίας όσο αυτό είναι εφικτό.»

20 «Αν τους επιτρέπω να κάνουν επιλογές; Δεν ξέρω πόσο εύκολο είναι αυτό, αλλά δίνω χρόνο εάν δω ότι κάποιος μαθητής μου για κάποιο διάστημα έχει μία... έτσι πώς να το πω; στάση πολύ... δεν θα έλεγα αρνητική, αλλά πώς να το εκφράσω τώρα; Τέλος πάντων... Όταν καταλαβαίνω ότι κάτι τρέχει, δίνω χρόνο στο παιδί, το προσεγγίζω κάποια στιγμή αν μπορώ... Αν καταλάβω ότι έχει τη διάθεση να μου μιλήσει και από κει κοιτάω πώς να μπορέσω να συνεργαστώ μαζί του ώστε να μην το χάσω.»

4. Συμπεριλαμβάνετε τακτικά στη διδασκαλία σας δραστηριότητες που οδηγούν σε συγκεκριμένα απτά αποτελέσματα εκπλήρωσης;

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι πράγματι δίνουν δραστηριότητες στους μαθητές τους τέτοιες που να τους αρέσουν περισσότερο, ώστε να βλέπουν και τα ίδια τα παιδιά το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους.

6 «Ναι, στο τέσσερα ανάλογα με την προώθηση που θέλω να δώσω στους μαθητές.»

10 «Ναι σε σημαντικό βαθμό, δεδομένης και της φύσης του μαθήματος (σ.σ. μαθηματικά).»

13 «Ναι προσπαθώ να τους δίνω απτά παραδείγματα και να τους επιβραβεύω.»

14 «Το μάθημα είναι τέτοιο που το παιδί βλέπει το αποτέλεσμα της δουλειάς του μπροστά στα μάτια του κάθε δευτερόλεπτο, δηλαδή βλέπουν και φτιάχνουν γιατί κάθε

φορά φτιάχνουν. Οπότε ναι, αυτό είναι από τη φύση του μαθήματος το συγκεκριμένο το δικό μου.»

15 «Ναι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα μέσα από δραστηριότητες να έχουν μετρήσιμα και απτά αποτελέσματα εκπλήρωσης, γιατί αυτό τους βοηθάει να οριοθετήσουν την επίτευξη ή μη ενός στόχου, και βοηθάει και μένα ως εκπαιδευτικό να ξέρω τι έχουν κατακτήσει. Βέβαια, υπάρχουν και δραστηριότητες που γίνονται μόνο και μόνο για τη διαδικασία και για την πορεία που θα ακολουθηθεί για την υλοποίησή τους, χωρίς να μας ενδιαφέρει το αποτέλεσμα που θα φέρουν.»

16 «Σίγουρα, προσπαθώ πάντα να ολοκληρώνεται η διδασκαλία με μια δραστηριότητα που να έχει απτά αποτελέσματα, να συνδέεται όσο το δυνατόν με την πραγματικότητα και την πραγματική ζωή. Αυτός ήταν ο λόγος που έχω επιλέξει να συνεργάζομαι μέσω του e-Twinning και με άλλα σχολεία, γιατί θέλω τα παιδιά αυτό που κάνουν στα πλαίσια του μαθήματος, κάποιος θα το διαβάσει, ότι έχει ένα απτό αποτέλεσμα.»

18 «Προσπαθώ να επιλέγω δραστηριότητες που να τους αρέσουν περισσότερο. Αλλά κάποιες δεν είναι πάντα το ίδιο αρεστές.»

19 «Προσπαθώ να συμπεριλαμβάνονται δραστηριότητες που να οδηγούν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα εκπλήρωσης, όταν έχουμε και μεγάλες τάξεις δεν είναι πάντα πολύ εύκολο αυτό, αλλά σίγουρα προσπαθώ για όλα αυτά.»

20 «Είμαι ανεκτική πάρα πολύ, πάντα τους δείχνουν ότι πιστεύω στις ικανότητές τους, για αυτό και πολλά παιδιά που έχουν το δικό τους ρυθμό δεν τα πιέζω να ακολουθήσουν το ρυθμό όλης της τάξης αν δεν μπορούνε.»

5. Δείχνετε πάντοτε στους μαθητές σας ότι πιστεύετε στις ικανότητές τους να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες που απαιτούνται;
6. Δείχνετε στους μαθητές σας ότι ενδιαφέρεστε για την πρόοδό τους στη μάθηση;

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν με απόλυτο τρόπο ότι ενδιαφέρονται για την πρόοδο των μαθητών τους, τους ενθαρρύνουν, τους ενισχύουν, τους επιβραβεύουν, προσπαθώντας να τους δώσουν να καταλάβουν ότι δεν συνδέεται η πρόοδος με τη βαθμοθηρία.

6 «Ναι σίγουρα.»

11 «Ενδιαφέρομαι και ελπίζω να τους το δείχνω.»

13 «Τους ενισχύω θετικά (σ.σ. τους μαθητές), προσπαθώ όσο το δυνατόν να μην τους απογοητεύω. [...] Δυστυχώς τα παιδιά τα βλέπουμε να είναι πολύ βαθμοθηρικά και έχουν γίνει έτσι λόγω της όλης της κοινωνικής αντίληψης που έχουμε της εκπαίδευσης.»

14 «Εννοείται και το πιστεύω και θεωρώ επίσης ότι πρέπει να κάνουμε λίγο συναισθηματικό 'πουσάρισμα' στα παιδιά να τα εμψυχώνουμε, πώς να το πω νομίζω ότι είναι κομμάτι της δουλειάς μας.»

15 «Θεωρώ ότι οι μαθητές μου αντιλαμβάνονται ότι πιστεύω στις ικανότητές τους να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες που τους δίνονται, αλλά θα μπορούσα σίγουρα να χρησιμοποιώ περισσότερη θετική ενίσχυση. Ακριβώς επειδή πιστεύω στις ικανότητές τους όμως, υπάρχουν φορές που δεν αρκούμαι μόνο στην προσπάθειά τους, όταν αυτή δεν συνοδεύεται από ένα “καλό” αποτέλεσμα.»

16 «Τους δείχνω φυσικά ότι πιστεύω στις ικανότητές τους και ότι ενδιαφέρομαι για την πρόοδό τους στη μάθηση.»

17 «Και φυσικά όταν γίνεται κάτι τέτοιο καινοτόμο (σ.σ. δραστηριότητες ανοικτού τύπου) αυτή τη στιγμή αλλά ίσως συνηθισμένο αργότερα, όσο περνάει ο χρόνος γίνεται πιο συνηθισμένο, πάντα γίνεται μία ... φαίνεται η επιβράβευση σε ηθικό βαθμό και για να το νιώθει ο μαθητής και οι ίδιοι για να έχουν κίνητρο να συνεχίσουμε και σε παρόμοιες δραστηριότητες, πλέον των τυπικών παραδοσιακών που είχαμε έως τώρα η παλιότερα θα μιλήσουμε.»

18 «Ως προς τις ικανότητες τους, το δείχνω ότι πιστεύω πάντα στις ικανότητές τους, ακόμη και σε παιδιά που μπορεί να μην έχουν καθόλου καλό επίπεδο αγγλικών, και

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

πρέπει ας πούμε μέσα σε μία διδακτική ώρα να παράγουν ένα κομμάτι, ένα γραπτό λόγο, γιατί αυτό έχω για το μάθημα. Εκείνη τη φορά τους ενθαρρύνω και τους λέω ‘Έλα μπορείς! Έστω μία πρόταση, γράψε μου δυο σειρές’ - Μα κυρία δεν ξέρω. -Δεν πειράζει, ότι ξέρεις γράψε το, Μπράβο!’ Οπότε το εισπράττουν και αυτό και όντως, όταν μετά καταφέρουν έστω και τις δύο σειρές, μετά εννοείται ότι αντιδρώ θετικά και τους επιβραβεύω.»

19 «Θέλω να τους δείχνω ότι πιστεύω στις ικανότητές τους, ειδικά επειδή είναι στην εφηβική ηλικία τα παιδιά πολλές φορές η γνώμη του εκπαιδευτικού ειδικά άμα τον συμπαθούν και έχουν μία πιο στενή σχέση μετράει λίγο περισσότερο για κείνα. Οπότε άμα νιώθουν ότι πιστεύει ο εκπαιδευτικός στις ικανότητές τους, αρχίζουν και αναθεωρούν ότι για να το βλέπει εκείνος, «κάτι καλό θα κάνω», και των άλλων και τα ίδια τα παιδιά.»

20 «Συνήθως τους δείχνω και λεκτικά αλλά και έμπρακτα ότι με ενδιαφέρει η πρόοδος τους και τους ανταμείβω για το παραμικρό που θα μου δώσουν σε κάποιες φορές και τα ίδια μένουν έκπληκτα, εφόσον δίνουμε βαθμούς, από το βαθμό που πήραν στο τετράμηνο ας πούμε. Δεν το περιμένουν ότι θα ανταμειφθούν τόσο καλά για το ελάχιστο που μπορεί να μου δώσουν, αλλά όταν ξέρω ότι αυτό θα τονώσει την αυτοπεποίθησή τους το δίνω χωρίς να σκεφτώ τίποτα άλλο.»

7. Μοιράζεστε με τους μαθητές σας το ενδιαφέρον σας για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκετε;

8. Αντιδράτε γενικά σε κάθε θετική επίδοση των μαθητών σας;

Και εδώ, ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι μοιράζονται την ευχαρίστηση που νιώθουν να διδάσκουν το αντικείμενό τους με τους μαθητές τους και πάντοτε αντιδρούν θετικά στις προσπάθειες των μαθητών τους, προσπαθώντας να τους εμπνεύσουν, να το αγαπήσουν, να νιώσουν ότι κάθε γνωστικό αντικείμενο είναι σημαντικό.

1 «Η μαθησιακή διαδικασία, ένα πολύ μεγάλο μέρος της είναι η αποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευτή εκπαιδευόμενου, και αυτή η επικοινωνία πρέπει να είναι και αμφίδρομη ή πρέπει να έχει και ένα δυναμικό στυλ, με την έννοια να υπάρχει πομπός και λήπτης μηνύματος, οι οποίοι να ανταλλάσσουν μηνύματα. Δεν μπορείς μόνο να είσαι η πηγή του μηνύματος πρέπει να είσαι και λήπτης.»

4 «Ναι τους δείχνω εμπιστοσύνη και τους ενθαρρύνω προσπαθώ πάντα να το κάνω. Βεβαίως, βεβαίως μοιράζομαι το ενδιαφέρον μου για το γνωστικό μου αντικείμενο με τους μαθητές μου. Γιατί αυτό είναι έμπνευση νομίζω, εκεί είναι που εμπνέει κανείς, αλλά εγώ αγαπάω αυτό που διδάσκω. Και αν εμπνέω θα το αγαπήσουν και αυτοί, εάν αυτό που διδάσκω δεν μου αρέσει ούτε στα παιδιά θα αρέσει.»

6 «Αναμφίβολα ναι, γιατί μου αρέσει το γνωστικό αντικείμενο.»

7 «Νομίζω ναι, το κάνω, είναι σημαντικό. Αντιδρώ θετικά στις επιδόσεις των μαθητών.»

10 «Ναι, σχεδόν πάντα.»

11 «Ελπίζω να το αντιλαμβάνονται έτσι το ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω. Ναι το μοιράζομαι κι αυτό με τους μαθητές μου και προσπαθώ να τους δίνω και σε αυτά κάποιο επιπλέον κίνητρο, να τους δείξω δηλαδή τι είναι αυτό που εγώ βλέπω ενδιαφέρον ή ακόμα και χρήσιμο πάνω σε αυτό που θα κάνουμε κάθε φορά στο μάθημα. Γενικά ναι, αντιδρώ θετικά στην επίδοση των μαθητών μου, προσπαθώ να τους επιβραβεύω κάθε φορά και να τους ενισχύω, δηλαδή αυτή την διάθεσή τους να πηγαίνουν καλά, και ίσως να προσπαθώ να προσελκύσω έτσι και κάποιους άλλους μαθητές που δεν δείχνουν ιδιαίτερη διάθεση... Τώρα αν το καταφέρνω ή όχι θα το πούνε οι μαθητές.»

12 «Έχω ένα πρώτο μάθημα στο οποίο συζητάμε με τα παιδιά, το πρώτο μάθημα που βρισκόμαστε, αυτό που λέμε μάθημα γνωριμίας, και μιλάμε γενικά για την Πληροφορική και εκεί λύνουμε όλες τις απορίες και για όλα τα και συζητάμε για όλα τα θέματα.»

13 «Ναι το μοιράζομαι το ενδιαφέρον βέβαια είναι και ένα αντικείμενο που επαναλαμβάνω βοηθάει γιατί εντάζει τα παιδιά είναι λίγο αν όχι και τόσο κοντά στην

πληροφορική σαν επιστήμη, αλλά στη χρήση του υπολογιστή και στις εφαρμογές του σε πολλά πεδία.»

14 «Εννοείται! Εννοείται!»

15 «Ναι, μοιράζομαι το ενδιαφέρον μου για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω, γιατί πιστεύω ότι βρισκόμαστε σε μια εποχή που συμβαίνουν πολύ σημαντικά πράγματα στον τομέα μου και επικεντρώνομαι στο να τους δείξω που μπορούν να το απαντήσουν στην καθημερινή τους ζωή.»

16 «Ναι, και φέτος, μια παρατήρηση που δέχτηκα και μάλιστα από ενήλικα, γιατί διδάσκω και ενήλικες, μου είπε “Κυρία το αγαπάτε πολύ αυτό που κάνετε και φαίνεται”. Προσπαθώ δηλαδή να τους δείξω ότι είναι ωραία αυτή η γλώσσα, ότι είναι ωραίος αυτός ο πολιτισμός, και να τους κινητοποιήσω με αυτό τον τρόπο να ενδιαφερθούν παραπάνω για αυτό. Φυσικά αντιδρώ σε κάθε θετική επίδοση των μαθητών, τους ενθαρρύνω, τους επικροτώ, τους δείχνω ότι χαίρομαι με τη θετική επίδοσή τους. Τώρα μάλιστα με τις ψηφιακές πλατφόρμες που υπάρχει και αυτή η διάδραση και σου στέλνουν και τους απαντάς άμεσα με ένα μήνυμα, πάντα προσπαθώ να το κάνω αυτό, να τους ενθαρρύνω με αυτό τον τρόπο.»

19 «Σίγουρα ε... τους δείχνω το ενδιαφέρον μου και για την πρόοδο του στη μάθηση και γενικότερα για την προσωπικότητά τους και τα συναισθήματά τους, και ναι το ενδιαφέρον για το γνωστικό μου αντικείμενο, προσπαθώ πάντα να τους το δείχνω, γιατί θεωρώ ότι λειτουργεί αυτό λέω και σαν κίνητρο για τα ίδια τα παιδιά, και είναι βέβαια. Σε κάθε θετική επίδοση των μαθητών μου αντιδρώ θετικά. Αλλά και όταν δεν υπάρχει μία θετική επίδοση, προσπαθώ να τα ενθαρρύνω και να μην απογοητεύσω.»

20 «Ναι, πιστεύω ότι μοιράζομαι με τους μαθητές μου το ενδιαφέρον για το γνωστικό μου αντικείμενο, για τα γερμανικά. Δεν μένω αυστηρά στο βιβλίο ή στο τι λέει το αναλυτικό πρόγραμμα. Προσπαθώ να τους δείξω κι άλλα πράγματα από το γερμανικό πολιτισμό, από το τι σημαίνει γερμανική γλώσσα για μένα και πώς θα μπορούσα με αυτό να τους μεταλαμπαδεύσω την αγάπη προς τη γλώσσα, αυτό τους λέω πρωτίστως με ενδιαφέρει, αγαπήστε τη γλώσσα και μετά όλα τα υπόλοιπα. Ναι, χαίρομαι όταν προοδεύουν, ο καθένας βέβαια με το δικό του μέτρο, έτσι; Οποιαδήποτε πρόοδος σημειώνεται στους μαθητές μου με χαροποιεί βέβαια.»

9. Χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ (ψηφιακά εργαλεία, ανοικτά και κλειστά περιβάλλοντα μάθησης) για να εμπλουτίσετε το μάθημά σας και να το κάνετε πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές σας;

Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή, χρησιμοποιούν ψηφιακά περιβάλλοντα και ψηφιακά εργαλεία καθώς, αφενός είναι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα, αφετέρου έχουν επιμορφωθεί στις ΤΠΕ και έχουν σε βάθος κατανοήσει την αποτελεσματικότητα της ένταξής τους στο διδακτικό έργο.

3 «Τώρα και κάνω το Β' επίπεδο της επιμόρφωσης ΤΠΕ, άρα είναι καθαρά ενταγμένη η διδασκαλία μου στις ΤΠΕ, εννοείται γιατί θεωρώ ότι ένας τρόπος στην ουσία και εμείς και οι μαθητές να σταθούμε κριτικά απέναντι στο σχολείο, γιατί τα βιβλία πλέον δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα όπως και να το κάνουμε, έχουν γραφτεί 100 χρόνια πίσω και φυσικά οι ΤΠΕ είναι ένας τρόπος όλα αυτά που κάνουν να τα συσχετίσουν με την πραγματική ζωή.»

2 «Χρησιμοποιώ ψηφιακά εργαλεία όσο μπορώ για να εμπλουτίσω το μάθημα.»

6 «Στο Λύκειο μόνο εποπτικά μέσα, δηλαδή εικόνες γραφικών παραστάσεων. Στο γυμνάσιο σαφέστατα ναι, λόγω του χρόνου που υπάρχει και των λιγότερων αναγκών εκπλήρωσης της ύλης.»

7 «Χρησιμοποιώ ψηφιακά εργαλεία και ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης.»

10 «Ναι σε σημαντικό βαθμό.»

11 «Ναι χρησιμοποιώ τις ΤΠΕ για να εμπλουτίσω το μάθημα του μου και την ώρα του μαθήματος και εκτός μαθήματος. Δηλαδή να ανεβάζω υλικό που μπορούν να δουν οι μαθητές, ακόμα και αυτοί που λείπουν ας πούμε, να μην έχουνε χάσει πάρα πολλά από το μάθημα που δεν παρακολούθησαν ζωντανά. Ναι χρησιμοποιώ και την ηλεκτρονική τάξη στο e-class του Πανελληνίου σχολικού δικτύου.»

13 «Χρησιμοποιώ περιβάλλοντα μάθησης εδώ και πολλά χρόνια, για να μπαίνουν, δηλαδή παράλληλα δεν κάνουμε μόνο αυτό που κάνω στο εργαστήριο, να έχουνε παράλληλα και στο σπίτι. Γιατί είναι και μόνο το μάθημα μπορούμε να βρίσκουμε από τις σημειώσεις τις εργασίες που βάζουμε και τα λοιπά, να έχουν δηλαδή και ένα portfolio δικό τους ηλεκτρονικό.»

15 «Χρησιμοποιώ τις ΤΠΕ για να εμπλουτίσω το μάθημά μου. Και να το κάνω, όχι μόνο πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές, αλλά και πιο λειτουργικό για εκείνους και για μένα. Διαπιστώνω ότι όσο περνούν τα χρόνια και επιμορφώνομαι περισσότερο στο πεδίο των ΤΠΕ, τόσο πιο πολύ τις αξιοποιώ.»

16 «Χρησιμοποιώ πολύ τις ΤΠΕ για να εμπλουτίσω το μάθημά μου, 1. γιατί το κάνει ενδιαφέρον για τους μαθητές και 2. γιατί το κάνει και για μένα.»

17 «Θα έλεγα ότι χρησιμοποιώ τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας τόσο σε κλειστό όσο και σε ανοιχτό επίπεδο, γιατί πιστεύω ότι αυτό το είδος διδασκαλίας και μάθησης είναι αυτό που τους χρειάζεται για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του 21 αιώνα.»

18 «Όπως σας είπα, τα τελευταία δύο χρόνια στο σχολείο μας έχει δοθεί η δυνατότητα να έχουμε σε κάθε τάξη εξοπλισμό ΤΠΕ που να μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, άρα λοιπόν και εγώ έχω αρχίσει και έχω αυξήσει το υλικό το ψηφιακό μέσα από βιντεάκια, μέσα από παρουσιάσεις, μέσα από ταινίες, που πιθανόν να ταιριάζουν με το αντικείμενο που θέλω να διδάξω, το λεξιλόγιο που έχω ή το θέμα τέλος πάντων που σχετίζεται με το μάθημα και έτσι το μάθημα σαφώς γίνεται πολύ πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά.»

19 «Όποτε προσπαθώ να χρησιμοποιήσω τις ΤΠΕ -αν και δεν είναι πολύ εύκολο γιατί έχουμε έλλειψη εξοπλισμού στο σχολείο τον απαραίτητο για κάτι τέτοιο, πολύ σημαντικό... Οπότε ιδίως την περσινή χρονιά έχω προσπαθήσει εκτός ωραρίου μαθήματος να κάνω κάποια προγράμματα E-Twinning και τα λοιπά, και επειδή η μόνη μου δυνατότητα να χρησιμοποιήσω το εργαστήριο πληροφορικής ήταν μετά τη λήξη του ωραρίου και μετά από αγώνα, ό,τι έχουμε κάνει με τα παιδιά έχει γίνει εκτός ωραρίου.»

20 «Λοιπόν χρησιμοποιώ τις ΤΠΕ. Νομίζω ότι είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας μου πια και ανοικτά και κλειστά περιβάλλοντα μάθησης, σε σημείο που νιώθω ότι τους λέω πράγματα που δεν μαθαίνουν στο μάθημα της πληροφορικής. Κυρίως με ενδιαφέρει να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους σαν πολίτες του εικοστού πρώτου αιώνα και τους το λέω συνέχεια.»

10. Χρησιμοποιείτε δασκαλοκεντρική ή δραστηριοκεντρική προσέγγιση;

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους, αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης και της ανάθεσης δραστηριοτήτων στους μαθητές τους. Οι περισσότεροι εντάσσουν αυτή την προσέγγιση στη διδασκαλία τους, αρκετοί τη συνδυάζουν και με τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση, χωρίς να επεξηγούν το λόγο, κάποιοι, θεωρώντας ότι μόνο με αυτό τον τρόπο μπορούν κρατούν να καλύψουν την διδακτέα ύλη, ειδικά στο Λύκειο. Ένας θεωρεί ότι μόνο με τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση μπορεί να έχει τον έλεγχο της τάξης.

2 «Ως επί το πλείστον χρησιμοποιώ δασκαλοκεντρική μάθηση.»

6 «Στο Λύκειο καθαρά δασκαλοκεντρική προσέγγιση, στο γυμνάσιο όχι.»

18 «Δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Ναι, γιατί θέλω να έχω λίγο τον έλεγχο της τάξης.»

8 «Θα ήθελα πολύ το μάθημά μου να μην είναι κυρίως δασκαλοκεντρικό, θα ήθελα πραγματικά η διαμόρφωση της ύλης των μαθηματικών... η απαίτηση να διδαχτεί τουλάχιστον 70% της ύλης για να είσαι νόμιμος σε πράξεις όπως αυτές που περιέγραψα, με τόσες ελλείψεις, με την μεσαία τάξη να λείπει από τα τμήματα... Δυστυχώς μας οδηγεί στο κυρίως δασκαλοκεντρικό ύφος του μαθήματος και λιγότερο στις πρακτικές της ομαδοσυνεργατικής και καινοτόμου δράσης. Αν και θα ονειρευόμουν κάτι τέτοιο σε ένα δεκαπενταμελές τμήμα, με μία πιο ομοιογενή κατανομή των μαθητών.»

1 «Η μετωπική διδασκαλία ειδικά τα τελευταία χρόνια πιστεύω έχει εγκαταλειφθεί από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών.»

15 «Χρησιμοποίη ένα συνδυασμό πολλών διαφορετικών προσεγγίσεων, ανάλογα με το τι εξυπηρετεί το γνωστικό αντικείμενο που θέλω να διδάξω κάθε φορά, ποια είναι η ομάδα στόχος μου, ποιες είναι οι ανάγκες της. Υπάρχουν φορές που αξιοποιώ το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, όταν θέλω να τους δώσω ένα μίνιμουμ γνώσεων, πάνω στο οποίο θα χτίσουν, και άλλες φορές που τους αφήνουν να την ανακαλύψουν μέσα από δραστηριοκεντρική προσέγγιση.»

20 «Τώρα ως προς την διδασκαλία μου, δεν είμαι απόλυτα αφοσιωμένη στην δραστηριοκεντρική προσέγγιση, την οποία υπηρετώ όσο το δυνατόν . Πιστεύω και ότι η δασκαλοκεντρική προσέγγιση κάποιες φορές, ειδικά στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, χρειάζεται, χωρίς όμως να είναι σε καθημερινή φάση, αλλά είναι κάποια στιγμή που πρέπει να είσαι εσύ ο αρχηγός μέσα στην τάξη για να μεταδώσεις τη γλώσσα και θα πρέπει ο μαθητής να ξέρει ότι εσύ τον κατευθύνεις σε κάποια πράγματα.»

10 «Το κυνήγι της ύλης με αναγκάζει να μην μπορώ να αποφύγω τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, αλλά όταν μου δίνεται η ευκαιρία βάζω στοιχεία δραστηριοκεντρικής προσέγγισης.»

11 «Λοιπόν θα έλεγα ότι χρησιμοποίη περισσότερο δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Φοβάμαι ότι δεν έχουμε μάθει να κινούμαστε με βάση τις δραστηριότητες που πρέπει να κάνουν μαθητές, αλλά κυρίως με το τι έχουμε εμείς να τους πούμε και να τους μάθουμε, και αυτό ισχύει δυστυχώς και για μένα.»

13 «Όσον αφορά τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση, είναι το μάθημα δραστηριοκεντρικό.»

14 «Δραστηριοκεντρική. Πάντα υπάρχει μια δραστηριότητα που πρέπει να τη βγάλουν εις πέρας.»

16 «Προφανώς προτιμώ τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση.»

17 «Η προσέγγιση είναι με βάση τις δραστηριότητες και όχι το δάσκαλο.»

19 «Χρησιμοποίη μαθητοκεντρικές μεθόδους.»

11. Προτείνετε στους μαθητές σας ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν χρησιμοποιεί ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, γεγονός που καταδεικνύει το έλλειμμα επιμόρφωσης στις νέες στρατηγικές και τεχνικές μάθησης. Ελάχιστοι δηλώνουν ότι τις εντάσσουν στη διδασκαλία τους όταν το μάθημα το επιτρέπει, ενώ οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών δηλώνουν ότι τις εντάσσουν πάντοτε στη διδακτική πράξη, εκτιμώντας τα οφέλη και την αποτελεσματικότητά τους.

1 «Προτείνω και να μάθουν να επιλέγουν τους συνεργάτες τους σε μία πρώτη φάση, γιατί θεωρώ ότι και η επιλογή συνεργάτη είναι μία σημαντική κριτική απόφαση και μάλιστα πολλές φορές επειδή οι μαθητές επιλέγουν τους φίλους τους ως συνεργάτες, ο κολλητός μου, εγώ με τον κολλητό μου τη φίλη μου, το κορίτσι μου, το αγόρι μου, δεν ξέρω και εγώ τι άλλο, μία ολόκληρη συζήτηση όσον αφορά στο πώς δημιουργώ μία ομάδα εργασίας, διότι η ομαδική συνεργατική ή ομαδική εργασία είναι μία ομάδα εργασίας δεν είναι η ομάδα των φίλων.»

3 «Κοιτάζτε για να μην κρυβόμαστε, ειδικά στο λύκειο οι καθηγητές δεσμεύονται πάρα πολύ και από το πρόγραμμα σπουδών και να βγάλουν και την ύλη. Όπου μου το επιτρέπει ο χρόνος, δουλεύω και ομαδοσυνεργατικά και δραστηριοκεντρική προσέγγιση. Εφαρμόζω δηλαδή... φεύγω από την παραδοσιακή τυποποιημένη μορφή διδασκαλίας και πάω σε πιο βιωματική μάθηση και εμπλοκή των μαθητών.»

6 «Μόνο στο γυμνάσιο.»

7 «Δεν προτείνω συχνά ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, νομίζω ότι θέλω δουλειά σε αυτό.

9 «Ελάχιστα.»

10 «Δυστυχώς σπάνια.»

11 «Δεν θα έλεγα ότι -αν εξαιρέσουμε τα project- ότι έχω προτείνει πολλές φορές να κάνουμε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες τα παιδιά. Και όσες φορές προσπάθησα, έχω διαπιστώσει ότι αφού και εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουμε να μάθει να

δουλεύουμε με αυτό τον τρόπο, και τα παιδιά δυσκολεύονται πάρα πολύ σε αυτό το κομμάτι, με αποτέλεσμα να καταλήγει μερικές φορές η δουλειά της ομάδας να είναι δουλειά ενός παιδιού...»

12 «Ομαδοσυνεργατικές εργασίες υπάρχουν, αλλά πολύ λίγοι τις εφαρμόζουν.»

13 «Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, δεν έχουμε πολύ το χρόνο να το κάνουμε, δεν έχω επιμείνει, παλαιότερα που είχαμε project το έκανα.»

14 «Αποφεύγω, πιο πολύ γιατί το μάθημα είναι μονόωρο, είναι πιο εύκολο ένα παιδί να πάρει μία δραστηριότητα να την κάνει μόνος του και να τη φέρει εις πέρας έστω με τη βοήθειά μου ακόμα και εξ αποστάσεως βοήθεια παρά να πρέπει να συνεργαστεί με κάποιον άλλον που με αυτό τον άλλο θα πρέπει μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο να κάνει κάτι και να το φέρει μετά, αυτό γίνεται σπάνια, εκτός αν αναθέσω στην Γ' Γυμνασίου ένα project.»

18 «Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες πολύ σπάνια χρησιμοποιώ. Γιατί δυστυχώς τα παιδιά δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται τόσο καλά, να το πω, δηλαδή έχει τύχει να δοκιμάσω κάποιες φορές δραστηριότητες με παιδιά σε ομάδες και δεν πήγαν καλά με την έννοια του ότι γινόταν πολύ φασαρία μες στην τάξη Εγώ έπρεπε να τρέχω από ομάδα σε ομάδα και να βοηθάω αλλά γενικά ήταν αποτυχημένες οι προσπάθειες. Όμως αυτό είχε πάει καλά στις δημιουργικές εργασίες είχαν θεσπιστεί τα τελευταία 2-3 χρόνια στο λύκειο, δημιουργικές εργασίες που ήταν στην ουσία ομάδες που αναλάμβαναν ένα θέμα... Είχε πάει καλά γιατί είχε δοθεί χρόνος και τα παιδιά μπόρεσαν και δούλευαν και εκτός σχολείου.»

15 «Όταν έχω μία πρώτη εικόνα για τον κάθε μαθητή μέσα από ατομικές δραστηριότητες, τότε επιλέγω ομαδοσυνεργατικές, για να δω πώς λειτουργεί ως μέλος μιας ομάδας. Παρατηρώ βέβαια ότι οι μαθητές δεν είναι πάντοτε θετικοί στο να δουλέψουν σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, και όταν έχουν επιλογή τείνουν να επιλέγουν την ατομική, γιατί εντοπίζω πως εκεί είναι το Comfort zone τους.»

2 «Προτείνω στους μαθητές ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ανάλογα με το μάθημα.»

16 «Θέλω όσο το δυνατόν ο δάσκαλος να αποσύρεται προς τα πίσω, στο πίσω μέρος της σκηνής, να μην φαίνεται πολύ μέσα στην τάξη, να δουλεύουν πολύ ομαδοσυνεργατικά.»

17 «Προωθείται όσο το δυνατόν η ομαδοσυνεργατική μάθηση και κάποια πράγματα που είναι καινοτόμα αυτή τη στιγμή, ή αρχίζουν, και τα βλέπουν σαν φυσιολογικά γιατί προσπαθούμε να μιμούμαστε την πραγματική ζωή και ό,τι θα τους χρειαστεί στο μέλλον ή και τώρα ακόμα με ή χωρίς ΤΠΕ.»

19 «Προτείνω ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Αν και τα παιδιά δεν νομίζω ότι είναι πολύ εξοικειωμένα με αυτό, δυσκολεύονται λίγο στην αρχή, αλλά όσο περισσότερο μαθαίνουν να δουλεύουν έτσι, τους αρέσει τελικά, είναι μάλλον ο φόβος προς το άγνωστο στην αρχή, μετά το ζητάνε και τα ίδια τα παιδιά.»

20 «Γίνονται πάρα πολλές ομάδες συνεργατικές δραστηριότητες, τις οποίες έχω καταλάβει ότι αρέσουν στα παιδιά.»

12. Πραγματοποιείτε καινοτόμες δράσεις με τους μαθητές σας; Αν ναι, εξηγήστε για ποιο λόγο;

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους είναι ευνοϊκά προσκείμενοι προς την πραγματοποίηση καινοτόμων δράσεων, καθώς γνωρίζουν ότι αυτές ευχαριστούν ιδιαίτερα τους μαθητές, οι οποίοι αναπτύσσουν πολλαπλές δεξιότητες. Ελάχιστοι δηλώνουν ότι δεν κάνουν τέτοιου είδους δράσεις διότι συναντούν σοβαρά εμπόδια.

Σημειώνουν ότι τέτοιου είδους δράσεις ευχαριστούν ιδιαίτερα τους μαθητές και αναφέρουν πολλές επιτυχίες από καινοτόμες δράσεις που έχουν πραγματοποιήσει.

- Η ένταξη των καινοτόμων δράσεων δεν ευνοείται από το θεσμικό πλαίσιο
- Η ένταξη των καινοτόμων δράσεων δεν ευνοείται στο Λύκειο, όπου πρέπει να βγει η ύλη

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

- Δεν υπάρχει ευελιξία για να πραγματοποιηθούν καινοτόμες δράσεις όταν το μάθημα είναι μονόωρο
- Γίνονται εκτός ωραρίου και σε εθελοντική βάση
- Προϋποθέτουν κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή
- Δεν υπάρχει αναγνώριση από τη διοίκηση, παρά τις επιτυχημένες δράσεις που γίνονται
- Σοβαρό εμπόδιο στις δράσεις αυτές αναφορικά με το χρόνο πραγματοποίησής τους, αποτελεί η εξωδίδακτική απασχόληση των μαθητών στα φροντιστήρια

1 «Στα πλαίσια του υφιστάμενου Πλαισίου ναι, θεωρώ ότι καταρχήν αξιοποιώ κάθε καινοτομία που είναι χρηστική στη σχολική μονάδα, γιατί μπορεί να θέλω να αξιοποιήσω πάρα πολλά πράγματα αλλά να μην μπορώ... Θα χρησιμοποιήσω το ένα όχι στο βαθμό που θα ήθελα, και αυτό που σου ανέφερα προηγουμένως τους περιορισμούς που υπάρχουν δηλαδή, οι καινοτομίες είναι θέμα εξοπλισμού είναι θέμα ωραρίου είναι θέμα ωρολογίου προγράμματος... Αυτά είναι προβλήματα-εμπόδια στην εισαγωγή γενικά καινοτόμων δράσεων ή πολυπολιτισμικών προγραμμάτων, διότι όλα αυτά δεν προβλέπονται εντός ωρολογίου προγράμματος είναι το Παρά-πρόγραμμα αυτό των σχολείων, Παρά-πρόγραμμα, πρόγραμμα που είναι εκτός ωρολογίου προγράμματος... Έχουμε και ένα σύστημα του οποίου... στο οποίο κυριαρχούν τα φροντιστήρια, ένα μεγάλο εξωσχολικό πρόγραμμα, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει σε σχολεία του εξωτερικού. Δεν νομίζω ότι υπάρχουν μαθητές οι οποίοι δεν πάνε σε κανενός είδους φροντιστήρια εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις...»

3 «Τέτοιες δράσεις είναι τα project. Συμμετέχω σε ένα πρόγραμμα φέτος σαν project, είναι το peer to peer αν το ξέρετε, που είναι μία διασύνδεση σχολείων για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής των Ρομά και λειτουργεί ως οχύρωμα κατά της σχολικής διαρροής των Ρομά.»

4 «Ναι έχω όμιλο, τους κινητοποιώ, του αρέσει που πάμε σε διαγωνισμούς και βραβεύονται, κάνουμε... κάναμε ψηφιακό περιοδικό, κάναμε ιστοσελίδα με τη δράση μας σε μουσεία, είχα συμμετοχή σε αυτό το «Πάμε μουσείο» κάθε Κυριακή είχα απίστευτη συμμετοχή...»

6 «Οι καινοτόμες δράσεις μπορούν να λειτουργήσουν μόνο στο γυμνάσιο προκειμένου

- εδώ έρχεται σε συνδυασμό το 14 βέβαια - προκειμένου να συνδυάσουν και να καταλάβουν τα παιδιά την ενοποίηση πολλών διαφορετικών θεμάτων, που έχουν όμως κοινή βάση και κοινή σύνδεση.»

7 «Για χρόνια είχα τη σκέψη και το υλοποιήσαμε με τη βοήθεια συναδέλφων φιλολόγων, να φτιάξουμε εφημερίδα μαθηματικού περιεχομένου «Μαθηματικές λιχουδιές». Ήταν καλό αυτό το περιοδικό με στήλες με ασκήσεις και όχι μόνο και στο επόμενο τεύχος βάζαμε τις λύσεις που έδιναν τα παιδιά από το σχολείο.»

10 «Όχι.»

11 «Καινοτόμες δράσεις θα έλεγα ότι έχω κάνει πολύ λίγες... Θα ήθελα να κάνω περισσότερες, αλλά δεν νομίζω ότι το πλαίσιο γενικότερης λειτουργίας του σχολείου έτσι με ενθαρρύνει ιδιαίτερα για αυτό. Έχω κάνει κάποιες και έχουνε να κάνουνε με ρομποτική που ήταν εκτός σχολικού ωραρίου, αλλά μέχρι εκεί.»

12 «Δεν θεωρώ ότι κάνω κάτι καινούργιο στους μαθητές. Δεν ξέρω αν μπορώ να σκεφτώ και κάτι που θα μπορούσα να κάνω, κάτι καινοτόμο. Πέρυσι και φέτος με μία φιλόλογο διαθεματική δραστηριότητα, παντρέψαμε τα δύο μαθήματα, τη λογοτεχνία και την πληροφορική.»

14 «Καινοτόμες δράσεις; Κάποτε το είχα κάνει σε σχέση με τη ρομποτική... Τρώει χρόνο από το μονόωρο και χάνω τους στόχους του μαθήματος, δεν είναι ευέλικτο... Οπότε δεν το κάνω.»

15 «Έχω πραγματοποιήσει καινοτόμες δράσεις με τους μαθητές. Στα πρώτα χρόνια ξεκίνησαν ως κάτι που το έκαναν και άλλοι συνάδελφοι, για να εμπλουτίσει τον εκπαιδευτικό μας φάκελο, αλλά μέσα από αυτές δίνεται η δυνατότητα να σχεδιάσεις ένα μάθημα το οποίο δεν περιορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά επιτρέπει να εφαρμοστούν καινούργια πράγματα, σε ένα πειραματικό επίπεδο κάποιες φορές. Κατά τις δράσεις αυτές, βαθαίνει πολύ και η σχέση με τους μαθητές που συμμετέχουν γιατί είναι λιγότεροι στον αριθμό, μπορεί να γίνει μία πιο ουσιαστική επικοινωνία. Το αρνητικό είναι ότι οι δράσεις αυτές στηρίζονται στην καλή προαίρεση των εκπαιδευτικών που τις υλοποιούν και των παιδιών που συμμετέχουν, χωρίς όμως

να εντάσσονται σε κάποιο πλαίσιο. Είναι μία εθελοντική δουλειά, για την οποία δεν υπάρχει κάποια αναγνώριση.»

16 «Πραγματοποιώ καινοτόμες δράσεις με τους μαθητές, γιατί, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό κίνητρο για τους μαθητές, τους κινητοποιεί πάρα πολύ και γιατί συνδέει το σχολείο με την κοινωνία σε πολλές περιπτώσεις, ανοίγει το σχολείο προς τα έξω που θεωρώ ότι και αυτό είναι πολύ σημαντικό και γιατί οι καινοτόμες δράσεις γενικά μέσω και των εργαλείων που χρησιμοποιούμε προσφέρονται για ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων στους μαθητές.»

18 «Ναι, σας είχα πει και στην αρχή ότι γενικά παρακολουθώ τις δράσεις, και ότι νομίζω ότι μπορώ να το κάνω με τα παιδιά το κάνω, όπως ας πούμε να κάνουμε θεατρική ομάδα, να συμμετέχουμε στο Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο νέων, να συμμετέχουμε στο Πανευρωπαϊκό διαγωνισμό μετάφρασης... Γενικά κάναμε πράγματα. Ναι.»

19 «Προσπαθώ να πραγματοποιώ καινοτόμες δράσεις με τους μαθητές μου, γιατί θεωρώ ότι έτσι θα αυξήσω το κίνητρο τους για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας και την ενεργή συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία.»

20 «Καινοτόμες δράσεις αρκετές, αν όχι μόνο με προγράμματα e-Twinning αλλά και με απλά προγραμματάκια μέσα στην τάξη. Το θεωρώ καινοτόμο το να εμψύσω στα παιδιά την αγάπη προς τα ψηφιακά μέσα και τη σωστή τους χρήση και όχι την αλόγιστη και αμέριστη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και μόνο.»

13. Ενισχύετε τις δημοκρατικές στάσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές των μαθητών στο σχολείο;

Οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι για την ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς τις δημοκρατικές στάσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές τους. Δηλώνουν στο σύνολό τους ότι φροντίζουν να άρουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν, να ενισχύσουν τις δημοκρατικές στάσεις των μαθητών τους μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων, συζητήσεων, ομαδικών εργασιών, ώστε

να διαμορφώσουν συνειδήσεις πολιτών και να σφυρηλατήσουν τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα.

1 «Μερικές φορές έχουμε ορισμένες προκαταλήψεις ως προς ορισμένες εθνότητες λαούς πολιτισμούς. Όταν όμως αρχίζεις και μιλάς παραδείγματος χάρη του για αυτή τη χώρα για τα καλά της για την ιστορία της, αμέσως έχουν και τα παιδιά μία θετική άποψη για τον άνθρωπο αυτό... είναι ωραία έχει ωραίες παραλίες έχει αυτό, έχει εκείνο, αίρονται οι προκαταλήψεις και τα παιδιά τα ίδια στην ουσία βοήθησαν τον μαθητή μέσα από την συναναστροφή στα διαλείμματα τον ενέταξαν στην πίστη στην παρέα... Ναι σε κάποια παραδείγματος χάρη ομαδική εργασία που κάναμε... ο μαθητής αυτός είχε μία εξαιρετική ικανότητα ζωγραφική. Είπα λοιπόν ότι θα κάνουμε αυτό τότε σε αυτή την ομαδική εργασία, γιατί μπορείτε να αναθέσετε ας πούμε μία εικόνα να τη φτιάξει ο μαθητής αυτός...»

2 «Προσπαθώ να ενισχύω τις δημοκρατικές στάσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές των μαθητών στο σχολείο.»

3 «Θεωρώ ότι οι πεποιθήσεις μου και οι στάσεις μου εννοείται πως είναι δημοκρατικές.

6 «Βεβαίως και ενισχύω τις δημοκρατικές στάσεις και πεποιθήσεις, ναι, στο γενικό επίπεδο, όχι όμως σαν προτάσεις διδασκαλίας στο μάθημα στο επίπεδο του Λυκείου.»

7 «Η δημοκρατία είναι κάνω αυτό που πρέπει, έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις.»

8 «Σαφώς ναι. Νομίζω ότι στόχος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο να διδάξει μαθηματικά, γαλλικά, ιστορία, αλλά να διαμορφώσει κυρίως συνειδήσεις πολιτών. Δεν βγάζουμε επιστήμονες, πολίτες βγάζουμε. Θα ήθελα να βγάλω σωστούς πολίτες. Προσπαθώ χωρίς να τους πατρονάρω».

10 «Ναι σε μεγάλο βαθμό.»

11 «Νομίζω ότι οι μόνες δημοκρατικές ας πούμε διαδικασίες που συμμετέχουν μαθητές στο σχολείο είναι επιλογές των σχολικών συμβουλίων. Από κει και πέρα, το μάθημα το ίδιο δεν νομίζω ότι ευνοεί ιδιαίτερα τη δημοκρατική στάση των μαθητών, γιατί υπάρχει ανισότητα μεταξύ καθηγητή και μαθητή ούτως ή άλλως. Και επιπλέον δεν υπάρχουν και πολλά θέματα τα οποία θα χρειαστεί να συζητήσουμε με τους μαθητές και δημοκρατικά να αποφασίσουμε στο ως προς τι θα κάνουμε, πώς θα κινηθούμε... Οπότε νομίζω ότι εκεί υπάρχει γενικότερο έλλειμμα στο σχολείο.»

13 «Όσον αφορά τις δημοκρατικές τάσεις και πεποιθήσεις, το προσπαθώ όσο περισσότερο μπορώ.»

15 «Ως ένα βαθμό ενισχύω τις δημοκρατικές στάσεις πεποιθήσεις και πρακτικές των μαθητών, είμαι όμως ξεκάθαρη στο τι σημαίνει Δημοκρατική συμπεριφορά. Γιατί πολλές φορές, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η δημοκρατία είναι η απεριόριστη ελευθερία και εκεί πρέπει να υπάρχει πλαίσιο.»

16 «Προσπαθώ να ενισχύσω τις δημοκρατικές στάσεις και πεποιθήσεις στο σχολείο, δηλαδή, όταν έχουμε να αποφασίσουμε για κάποιο project θα σκεφτούμε όλοι μαζί ή θα ψηφίσουμε, θα πούμε ότι μας αρέσει, δεν προσπαθώ να επιβάλλω κάτι, προσπαθώ να βγει μέσα από συζήτηση με τα παιδιά αυτό.»

17 «Εντάσσοντας τις ΤΠΕ ώστε να ανταπεξέλθουν οι μαθητές στις απαιτήσεις του 21 αιώνα, αυτό σημαίνει πιο δημοκρατική στάση και πιο μεγάλη συμμετοχή, ενεργή συμμετοχή των μαθητών, παρόλο που αυτό μπορεί να οδηγήσει ή να φανεί σε κάποιους ότι δημιουργεί αναστάτωση στην τάξη. Δεν είναι πλέον τα πειθήνια παιδιά που ίσως υπήρχαν παλαιότερα, τα απολύτως ήσυχα, γιατί αυτά... αυτές οι δραστηριότητες οι οποίες μπορεί να είναι έχουν και κίνηση μέσα, ήχους και γενικώς διάφορα εργαλεία, ή διάφορες δράσεις, δεν είναι αυτές που τους καθηλώνουν στα θρανία...»

18 «Ναι προσπαθώ γενικά με το διάλογο να λύνουμε θέματα που και μεταξύ τους μπορεί να υπάρχουν, και στις σχέσεις τους με μας ή με άλλους συναδέλφους.»

19 «Σίγουρα προσπαθώ να ενισχύσω τις δημοκρατικές στάσεις και πεποιθήσεις και πρακτικές των μαθητών στο σχολείο. Αν και σε μία χώρα σαν την ελληνική την Ελλάδα η γραμμή ισορροπίας είναι λίγο λεπτή, καμιά φορά πολύ εύκολα μπορείς να παρεξηγηθείς από γονείς. Αλλά παρόλα αυτά θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό αυτό το πράγμα, το σχολείο δεν μαθαίνει στα παιδιά μόνα γνωστικό αντικείμενο, πρέπει να τους μαθαίνει και πολλά άλλα πράγματα, οπότε προσπαθώ.»

20 «Βεβαίως! Όλοι οι μαθητές μου είναι ισόνομοι μέσα στην τάξη, ο καθένας με τον τρόπο του προσπαθεί να μάθει, και όλοι μαζί αποσκοπούμε στην απόκτηση της γνώσης.»

14. Χρησιμοποιείτε πολυπολιτισμικές δραστηριότητες, πολυτροπικά κείμενα και διαθεματικές δραστηριότητες στις διδακτικές σας προσεγγίσεις;

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι κυρίως εντάσσουν διαθεματικές δραστηριότητες. Η ένταξη των πολυπολιτισμικών δραστηριοτήτων γίνεται κυρίως από τους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς, μέσω της χρήσης των ΤΠΕ. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν πολυπολιτισμικές και διαθεματικές δραστηριότητες στη διδασκαλία τους.

2 «Σπάνια, και πάντα ανάλογα με το μάθημα, χρησιμοποιώ πολυτροπικά κείμενα και διαθεματικές δραστηριότητες στις διδακτικές μου προσεγγίσεις.»

10 «Σπάνια χρησιμοποιώ πολυπολιτισμικές δραστηριότητες.»

3 «Φυσικά μέσα στο μάθημα εντάσσω όσο μπορώ και καθημερινά, πολυτροπικά κείμενα και διαθεματικές δραστηριότητες. Ήδη σε αυτό με έχει βοηθήσει πάρα πολύ η επιμόρφωση ΤΠΕ που κάνουμε, με έχει βοηθήσει και πάρα πολύ αυτό το κομμάτι.»

14 «Αυτό προσπαθώ να το κάνω. Π.χ. να φτιάξουν τα παιδιά ένα κόμικ για τα δικαιώματα του παιδιού.»

15 «Κυρίως χρησιμοποιώ διαθεματικές δραστηριότητες, προσπαθώντας η διδασκαλία μου να προσεγγίζει τη μεθοδολογία της αυθεντικής μάθησης.»

16 «Όσον αφορά τις δραστηριότητες, χρησιμοποιώ και πολυπολιτισμικές δραστηριότητες και βοηθάει και το e-Twinning σε αυτό, γιατί έρχεσαι σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και έτσι οι δραστηριότητες έρχονται σε επαφή με αυτή τη διάσταση ούτως ή άλλως, πολυτροπικά κείμενα φυσικά, γιατί ειδικά στην ξένη γλώσσα βοηθάει πάρα πολύ και η εικόνα και ο ήχος, τα παιδιά ακούνε, βοηθούνται στην προφορά, στον επιτονισμό της γλώσσας, άρα το πολυτροπικό κείμενο είναι κάτι πολύ σημαντικό για την ξένη γλώσσα. Και διαθεματικές δραστηριότητες ναι, γιατί κυρίως

σε αυτά που κάνω εγώ στην τάξη συνδυάζω την ξένη γλώσσα με την πληροφορική αλλά και με την εκπαίδευση στα μήντια και τη μουσική βέβαια...»

18 «Πολυπολιτισμικές; Όχι ιδιαίτερα, δεν έχω χρησιμοποιήσει. Διαθεματικές... Ίσως, να προσπαθήσω να κάνω σύνδεση με άλλα μαθήματα για να αναδείξω κάτι και να το κάνω και πιο ενδιαφέρον; Αυτό θα το έλεγα ναι, το κάνω και ειδικά όταν έχω να κάνω με τα Αγγλικά. Αρέσει κιόλας.»

19 «Ναι σίγουρα χρησιμοποιώ διάφορα πολυτροπικά κείμενα ή διαθεματικές δραστηριότητες, γιατί όλο αυτό κάνει το μάθημα πιο ζωντανό, ότι δεν είναι απλά ένα μάθημα μαθαίνω κάτι απέξω, η τακτική που πρέπει να το μάθω γιατί θα με εξετάσει κάποιος, αλλά μαθαίνουν με έναν έμμεσο τρόπο, συνδέονται όλα τα γεγονότα, όλα τα μαθήματα μεταξύ τους, ότι όλα είναι χρήσιμα και συνδέονται, απλά αυτό ότι συνδέονται.»

20 «Πολυπολιτισμικές δραστηριότητες βέβαια, πολυτροπικά κείμενα πάρα πολύ, διαθεματικές δραστηριότητες προσπαθώ αρκετά, ίσως όχι χρησιμοποιώντας συναδέλφους στο σχολείο, αλλά ίσως συναδέλφους από άλλα σχολεία.»

15. Θεωρείτε ότι βοηθάτε και οδηγείτε τελικά τους μαθητές σας να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους;

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους απαντούν καταφατικά σε αυτή την ερώτηση και μάλιστα σε κάθε περίπτωση, δηλώνουν ότι προσπαθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Κάποιοι διατηρούν επιφυλάξεις για το αποτέλεσμα, εάν είναι το επιθυμητό.

1 «Τουλάχιστον από τη δικιά μου εμπειρία, εάν θέλεις να είσαι αποτελεσματικός... κυρίως επιδιώκω να χαρτογραφώ τις ανάγκες του ακροατηρίου μου.»

4 «Με μέτρο, βοηθάνε να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, χρησιμοποιώ όσο μπορώ, όσο το μάθημά μου, το γνωστικό αντικείμενο που κάνουμε κάθε φορά το επιτρέπει, ναι.»

6 «Σίγουρα ναι, βοηθώ τους μαθητές να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, γιατί πιστεύω ότι ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή όλοι κάτι θα κερδίσουν.»

7 «Χρησιμοποιώ πολυτροπικά κείμενα, διαφημίζω και προσκαλώ να εγκαταστήσουν στον Η/Υ. Έχω αρκετές επιτυχίες και αρκετές αποτυχίες, τουλάχιστον οι παλιοί μαθητές με χαιρετούν. Τουλάχιστον βελτίωσαν μια δεξιότητα.»

8 «Μου αρέσει πολύ αυτό που λες, και το κάνω συχνά, γιατί μόνο έτσι δεν κουράζομαι.»

10 «Θεωρώ πως βοηθώ τους μαθητές μου να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους.»

11 «Δεν έχω και τα ερεθίσματα τα αντίστοιχα να ενισχύσω πολυπολιτισμικές δραστηριότητες και διαθεματικές δραστηριότητες. Θα έλεγα ότι ελάχιστα έχω χρησιμοποιήσει... Κυρίως προσπαθώ διαθεματικές δραστηριότητες, να βάλω ως πούμε σε μαθήματα προγραμματισμού να προσπαθούμε να λύσουμε κάποιο πρόβλημα φυσικής ή κάποιο πρόβλημα μαθηματικών ή ακόμα και στο project να αγγίξουμε μέσω της τεχνολογίας και κάποια άλλα θέματα είτε πολιτισμού είτε οτιδήποτε άλλο. Εκεί το προσπαθώ.»

12 «Θεωρώ ότι βοηθάω τους μαθητές μου τους οδηγώ να βελτιώσουν τις δεξιότητες αλλά το θέμα είναι τι λένε και εκείνοι για αυτό.»

13 «Ναι, θεωρώ λοιπόν ότι βοηθάω τα παιδιά να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους.»

14 «Ναι θεωρώ ότι τους βοηθάω γιατί βλέπω σε τι επίπεδο έρχονται και σε τι επίπεδο φεύγουν. Μετά από δύο χρόνια έχουν άλλες δεξιότητες.»

15 «Προσπαθώ να βοηθάω τους μαθητές μου να βελτιώσουν τις δεξιότητες που έχουν, ακόμη και αν αυτές δεν άπτονται αυστηρά στο διδακτικό μου αντικείμενο.»

16 «Οι μαθητές βελτιώνουν πολλές δεξιότητες...»

18 «θεωρώ ότι κάνω ότι μπορώ για να βελτιώσουν τις δεξιότητες στα παιδιά γιατί είναι το μάθημα τέτοιο.»

19 «Προσπαθώ αρκετά ως πολύ να βελτιώσουν μαθητές με τις δεξιότητες τους και νομίζω ότι τα καταφέρνω σε ένα ικανοποιητικό βαθμό, με βάση το feedback που παίρνω.»

16. Τροποποιείτε τις διδακτικές σας πρακτικές ανάλογα με το κοινό που έχετε στην εκάστοτε τάξη;

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αξιοποιούν τη διδακτική τους εμπειρία ώστε να τροποποιούν τη διδασκαλία τους ανάλογα με το μαθητικό κοινό της εκάστοτε τάξης, ακολουθώντας διαφορετικές στρατηγικές. Δηλώνουν ότι προσαρμόζονται, λειτουργούν με ένστικτο αλλά και εξαιρείται το διδακτικό ενδιαφέρον τους όταν υπάρχει τέτοιος λόγος, δηλ. να προσεγγίσουν το μαθησιακό επίπεδο όλων των μαθητών τους.

1 «Αν μία τάξη παραδείγματος χάρη έχει ένα επίπεδο 1 ενώ χρειάζεται να έχει 5, πρέπει να ακολουθήσω διαφορετική στρατηγική και μέθοδο για να φτάσει σε ένα μέσο επίπεδο από μία τάξη που ήδη είναι στο επίπεδο 5. Άρα εκ των πραγμάτων είναι δεν μπορεί... η στρατηγική που θα ακολουθηθεί είναι διαφοροποιημένη από τμήμα σε τμήμα και από τάξη σε τάξη.»

2 «Νομίζω πως βοηθώ τους μαθητές μου να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Πάντα τροποποιώ τις διδακτικές μου πρακτικές ανάλογα με το κοινό της εκάστοτε τάξης.»

6 «Οι διδακτικές πρακτικές σίγουρα προσαρμόζονται στο επίπεδο της τάξης, δηλαδή ανάλογα με το βαθμό αντίληψης του κάθε μαθητή, στο βαθμό βέβαια που μου επιτρέπεται από το μέγεθος και την ομοιογένεια όπως είχαμε πει προηγουμένως της τάξης. Είναι φοβερά ενδιαφέρον, όταν ένας δάσκαλος με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας έχει ακούσει την ίδια ερώτηση πάμπολλες φορές, να προσπαθεί να διατυπώνει την απάντηση ανάλογα με το ακροατήριό του.»

8 «Τροποποιώ τις πρακτικές μου οπότε είναι εφικτό, άλλωστε είναι στα πιστεύω μου ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πρώτα Τιραμόλα (σ.σ. ευέλικτος και ελαστικός) για να είναι καλός.»

10 «Ναι, σε μεγάλο βαθμό.»

11 «Σίγουρα τροποποιώ τις διδακτικές πρακτικές ανάλογα με το κοινό που έχω.»

12 «Ανάλογα με τους μαθητές που έχω στην τάξη πραγματικά αλλάζω τον τρόπο που διδάσκω και το κομμάτι που διδάσκω, δηλαδή μερικές φορές χρειάζεται να πω κάποια πράγματα πολύ απλά ή να κόψω κάποια κομμάτια από την ύλη.»

13 «Τροποποιώ όσο μπορώ την πρακτική μου, τις πρακτικές μου, για να μπορέσω να προσεγγίσω τα παιδιά ανάλογα με την τάξη που έχω.»

14 «Αναλογικά κι εγώ προσαρμόζομαι, επειδή πρέπει να κυνηγάω το μέσο όρο.»

15 «Ναι, έχει τύχει αρκετές φορές να ετοιμάζομαι να παραδώσω, να κάνω ένα συγκεκριμένο μάθημα και να καταλήγουμε να κάνουμε κάτι άλλο, γιατί τα παιδιά ζήτησαν κάτι διαφορετικό ή άνοιξαν κάποιο θέμα συζήτησης, και αυτό μας πήγε προς τα εκεί.»

16 «Ναι, πράγματι, τροποποιώ κάποιες δραστηριότητες ανάλογα με το κοινό που έχω στην τάξη, φυσικά κάθε χρόνο αυτό αλλάζει, δεν μπορώ ένα πρότζεκτ που έχω κάνει σε μια τάξη να το εφαρμόσω αυτούσιο σε μια άλλη τάξη, αφού οι μαθητές έχουν και διαφορετικά ενδιαφέροντα και διαφορετικές δεξιότητες κάθε φορά.»

17 «Ναι, οι δραστηριότητες απευθύνονται, προσπαθούμε, σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο κοινό και με διαφοροποιημένη μάθηση διαθεματικά. Όσο μας το επιτρέπει η συνεργασία με τους συναδέλφους η οποία είπαμε δεν είναι κακή, αλλά απλώς επιδέχεται περαιτέρω βελτίωσης, πιστεύω ότι βελτιώνονται με αυτό τον τρόπο της διδασκαλίας. Αν και ίσως δεν το έχουν αντιληφθεί ακόμα ούτε οι ίδιοι ούτε οι γονείς τους και σε αυτό επηρεάζει πάρα πολύ η επιρροή που δέχονται από εξωσχολικούς φορείς, οι οποίοι προσπαθούν να τους πείσουν ότι εκείνοι κάνουν πάντα το καλύτερο και περισσότερο από ότι κάνει το σχολείο. Οι γονείς δεν έχουν εκπαιδευτική πείρα και μεθοδολογικό background, υπόβαθρο, δεν μπορούν να αξιολογήσουν ποια μεθοδολογία βελτιώνει καλύτερα το παιδί τους, είτε άμεσα είτε μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα. Οπότε επηρεάζονται πολύ από φορείς στους οποίους πληρώνουν για να προσφέρουν στα παιδιά τους γνώσεις.»

18 «Τροποποιώ τις διδακτικές πρακτικές. Ναι, ανάλογα με την τάξη και ανάλογα με το τμήμα, κάτι το οποίο μπορεί να τραβήξει πιο γρήγορα θα το κάνω πιο γρήγορα, κάτι

όμως που μπορεί τα παιδιά να έχουν πιο πολλά κενά ή να βρεθεί κάποιο εμπόδιο...

Εννοείται ότι θα το τακτοποιήσω και θα το κάνω διαφορετικά.»

19 «Τροποποιώ σίγουρα τις διδακτικές πρακτικές ανάλογα με το κοινό που έχω στην κάθε τάξη γιατί πρέπει να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ενδιαφέροντα ακόμα και τις γλωσσικές ταυτότητες -να το πω μια και το έμαθα σαν όρο- των μαθητών.»

20 «Πάντοτε το έκανα ενστικτωδώς να τροποποιώ τις διδακτικές μου, ανάλογα με το κοινό που έχω στην τάξη.»

16. Προσπαθείτε μέσω της διδακτικής σας προσέγγισης να εντάξετε τους ετερόγλωσσους μαθητές σας;

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν στην τάξη τους ετερόγλωσσους μαθητές δηλώνουν ότι:

- Τους αντιμετωπίζουν ισόνομα,
- Προσπαθούν να τους εντάξουν στο σύνολο της τάξης ομαδοσυνεργατικά
- Συναντούν αζεπέραστο εμπόδιο το πρόβλημα της γλώσσας

Αρκετοί δεν έχουν κληθεί να διδάξουν ετερόγλωσσους μαθητές, οπότε δηλώνουν άγνοια ως προς το τι θα μπορούσαν να κάνουν για να τους εντάξουν στη διδακτική πράξη.

3 «Προσπαθώ να εντάξω φέτος ετερόγλωσσους με τις διαθέσιμες δραστηριότητες. Φυσικά και προσπαθώ με το δικό μου τρόπο να απλοποιήσω το μάθημά μου, να εφαρμόσω σίγουρα την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και βασικά να τους αντιμετωπίσω ισότιμα.»

6 «Ως προς το θέμα της ένταξης των ετερόγλωσσων μαθητών, έχω την ευκαιρία και την τύχη τα μαθηματικά να είναι μία παγκόσμια κοινή γλώσσα.»

7 «Προσπαθώ να διδάξω ετερόγλωσσους. Τα μαθηματικά εμπεριέχουν λέξεις που είναι το νόημά τους, οπότε ένα παιδί από τη Συρία που δεν έχει υπόβαθρο γλωσσικό έχει

αυξημένη δυσκολία να καταλάβει, η λέξη δεν τον βοηθά. Κάνω συνειδητή προσπάθεια.»

10 «Αρχικά, ναι. Ωστόσο στην πράξη αυτό είναι αδύνατο, δεδομένου ότι δεν γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα και δεν έχουν βασικές γνώσεις του διδακτικού αντικειμένου από το Δημοτικό.»

13 «Ετερόγλωσσους μαθητές έχω, έχουμε έτσι φέτος κάποια παιδάκια που έχουνε έρθει από άλλη χώρα και δεν μπορούν να συνεννοηθούν. Τώρα εδώ είναι λίγο δύσκολο γιατί δεν μίλαγαν καθόλου ελληνικά και είναι λίγο δύσκολο να τα προσεγγίσουμε αυτά τα παιδιά, δεν είναι εύκολο αυτό.»

2 «Δεν μου έχει τύχει να έχω ετερόγλωσσους μαθητές.»

4 «Ετερόγλωσσους δεν έχω στο πειραματικό σχολείο.»

14 «Δεν μου έχει τύχει, αλλά εάν μου τύχει, με αγγλικά θα προσπαθήσω να το κάνω (σ.σ. να τους εντάξω).»

15 «Ναι, προσπαθώ να τους δώσω εργαλεία που θα τους διευκολύνουν και θα μικρύνουν το κενό που έχουν λόγω γλώσσας με τα άλλα παιδιά. Προσπαθώ επίσης, όπου γίνεται, να εντάξουν κομμάτια της γλώσσας τους μέσα στις δραστηριότητες που κάνουμε.»

12 «Δεν έχουμε ετερόγλωσσους μαθητές, οπότε δεν ξέρω τι θα έκανα σε περίπτωση που είχα.»

16 «Όσον αφορά ετερόγλωσσους μαθητές, δεν είχα στην τάξη μαθητές που να δυσκολεύονται. Φυσικά είχα μαθητές με διαφορετική καταγωγή, αλλά δεν είχα κάποια περίπτωση μαθητή που να δυσκολεύεται να εκφραστεί στα ελληνικά ή να δυσκολεύεται να εκφραστεί στην ξένη γλώσσα που διδάσκω.»

18 «δεν έχω ετερόγλωσσους μαθητές.»

19 «Οποσδήποτε πρέπει να εντάξουμε και τους ετερόγλωσσους μαθητές που βρίσκονται μέσα στην τάξη με διάφορες δραστηριότητες, στις οποίες θα μπορούν να ανταποκριθούν, εφόσον υστερούν στη γλώσσα σε σχέση με τους συμμαθητές τους.»

20 «Επειδή δεν έχουμε ετερόγλωσσους μαθητές, δεν χρειάζεται να κάνω κάτι.»

β) Αλληλεπίδραση με γονείς

Έχετε επικοινωνία με τους γονείς και υπάρχει διαπραγμάτευση και αλληλεπίδραση με αυτούς για θέματα :

1. που προκύπτουν στην τάξη κατά τη διδασκαλία;
2. που αφορούν στη συμπεριφορά του μαθητή;
3. που αφορούν στη βοήθεια του μαθητή για τους τρόπους κατάκτηση της γνώσης;
4. που αφορούν μόνον στην αξιολόγηση/βαθμολόγηση του μαθητή;
5. που αφορούν στην περαιτέρω ενήλικη ζωή/σπουδές του μαθητή σε συνάρτηση με τις κλίσεις/ταλέντα του;
6. που αφορούν στους διάφορους προβληματισμούς των γονέων;

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους επιθυμούν την επικοινωνία, τη συνεργασία και την από κοινού, με τους γονείς του, αντιμετώπιση του μαθητή. Επίσης, διαχωρίζουν τη συμπεριφορά των γονέων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται ως αυθεντία και παραγκωνίζονται οι άλλες ειδικότητες (πληροφορική, αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά). Στο σύνολό τους, σημειώνουν τα ακόλουθα:

- Οι γονείς ενδιαφέρονται κυρίως για τους βαθμούς
- Υπάρχει επικοινωνία με τους γονείς που επιλέγουν να έρθουν στο σχολείο και να ρωτήσουν για το παιδί τους
- Υπάρχει καλή επικοινωνία με τους γονείς που το παιδί τους φοιτά σε πειραματικό σχολείο και σε ιδιωτικό σχολείο
- Λίγοι είναι οι γονείς που επιθυμούν να συζητήσουν για την συμπεριφορά, το μέλλον, τις κλίσεις και τα ταλέντα του παιδιού τους
- Στην πλειοψηφία τους οι γονείς διαχωρίζουν τα μαθήματα σε βασικά και δευτερεύοντα, π.χ. θεωρούν το μάθημα της πληροφορικής δευτερεύον και κατά συνέπεια επουσιώδες

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

- Αρκετοί γονείς δεν θεωρούν σημαντική την ξένη γλώσσα, αφού τα παιδιά τους τη μαθαίνουν στα φροντιστήρια
- Ένα ποσοστό γονέων δεν ενδιαφέρεται για το σχολείο

1 «Θα έλεγα ότι η συμπεριφορά των γονέων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ διαφορετική από τη συμπεριφορά των γονέων στην Πρωτοβάθμια. Δηλαδή η σχέση δασκάλου και γονιού είναι πολύ στενή με τους δασκάλους.

Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν σε ηλικία, οι γονείς απομακρύνονται από το σχολείο θεωρούν τα παιδιά τους υπεύθυνα, μεγαλύτερα ότι μπορούν να αναλάβουν τις ευθύνες τους και επομένως οι ίδιοι δεν έχουν ρόλο. Λάθος βέβαια. Οι γονείς έρχονται στο σχολείο μόνο για να ρωτήσουν για την αξιολόγηση βαθμολόγηση των παιδιών τους κυρίως, για το αν θα μπορούσαν να προχωρήσουν να περάσουν στα πανεπιστήμια, αυτό τους ενδιαφέρει πάρα πολύ και παραπονιούνται τις περισσότερες φορές, τουλάχιστον από αυτές που έχω εγώ συζητήσει, για το γεγονός ότι το παιδί τους ασχολείται με τις νέες τεχνολογίες και δεν ασχολείται όσο πρέπει με τα του σχολείου, δηλαδή ότι παραμελεί τα μαθήματα του σε βάρος των φίλων του και σε βάρος τους ενασχόλησης του με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και άλλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αυτό είναι ένα σύνηθες πρόβλημα που αναφέρω με πολλούς. Επομένως, εδώ να πω ότι χρειάζεται και εκ μέρους της πολιτείας μία ενημέρωση και μία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης μαθητών σχετικά με τις νέες τεχνολογίες. Τα παιδιά δεν ξέρουνε -και το δείχνει η εμπειρία μου- από ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Το μόνο που ξέρουν είναι το Facebook, το Twitter, το chat, δεν ξέρω τι άλλο. Να τους αναθέσεις μία εργασία ψηφιακή, θα το τολμήσω να το πω, Ναι είναι ψηφιακά αναλφάβητοι σε αυτά τα πράγματα.»

2 «Επικοινωνία με τους γονείς υπάρχει για θέματα που προκύπτουν στην τάξη κατά τη διδασκαλία, που αφορούν στη συμπεριφορά του μαθητή, που αφορούν στη βοήθεια του μαθητή για τους τρόπους κατάκτησης της γνώσης.»

3 «Ναι η δική μου η εμπειρία είναι ότι οι γονείς που έρχονται να μιλήσουν με τον εκπαιδευτικό και με μένα δηλαδή συγκεκριμένα, είναι οι γονείς των καλών μαθητών. Ναι οι γονείς που ως επί το πλείστον δεν έρχονται είναι οι γονείς των παιδιών που

υπάρχει κάποιο πρόβλημα η συμπεριφοράς ή δεν είναι τόσο καλοί μαθητές, πρέπει να συνήθως προκύπτει κάποιο θέμα και ξεκινάει μία επικοινωνία.»

4 «Πρέπει να πω ότι έχω μία καλή έτση επαφή με τους γονείς των μαθητών. Αισθάνομαι ότι είναι υποστηρικτικοί και οι γονείς και ενδιαφέρονται. Έχω μία καλή επικοινωνία και συμπεριφορά βεβαίως και θεωρώ ότι έρχονται με πολύ καλή διάθεση όλοι.»

6 «Επιθυμώ τη συνεργασία με τους γονείς σε κάθε περίπτωση, εκτός από τις περιπτώσεις εκείνες που οι γονείς επεμβαίνουν στην αξιολόγηση η βαθμολόγηση ή την κρίση του μαθητή ως μαθητή. Σε όλα τα υπόλοιπα είμαι ανοιχτός και συζητήσιμος. [Για ποιους λόγους έρχονται οι γονείς σε εσάς; για τη βαθμολόγηση;] Δυστυχώς επειδή το μάθημά μου το θεωρούν εντός εισαγωγικών κύριο μάθημα (σ.σ. μαθηματικά), τους ενδιαφέρει όντως η βαθμολογία στο συγκεκριμένο.»

7 «Θα έλεγα πως ναι, λίγο πολύ. Για κατεύθυνση ρωτούν και για διάφορους άλλους προβληματισμούς σχετικά με άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Υπάρχει επικοινωνία με γονείς και πολλές φορές αισθάνεσαι αδύναμος να βοηθήσεις.»

8 «Θα έλεγα ότι κατά κανόνα έχω συχνά επικοινωνία με την πλειονότητα των γονέων, για όλα τα παραπάνω που αναφέρατε υπάρχει ανταπόκριση. Απλώς σαν παράπονο αναφέρω -όχι δικό μου μόνο- ότι όπως έχει γίνει η κοινωνία μας, ένα μικρό προς το μέτριο όχι όμως και αμελητέο ποσοστό γονέων δεν ενδιαφέρονται καν να το σχολείο.»

9 «Ναι, συνήθως για όλα τα θέματα με πολλούς γονείς που ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους.»

10 «Επικοινωνώ με τους γονείς για θέματα επίδοσης σε σημαντικό βαθμό και κάποιες φορές για θέματα που τους προβληματίζουν και αφορούν στις κλίσεις και τα ταλέντα των μαθητών.»

11 «Έχουν τύχει γονείς που δεν συνεργάζονται ούτε για να βελτιώσουμε τη συμπεριφορά του παιδιού τους, αλλά μου έχουν τύχει και εξαιρετικά συνεργάσιμοι γονείς και συζητήσιμοι, που ακούνε με πολύ προβληματισμό ακόμα και πράγματα που μπορεί να μην τους αρέσουν και να τους γίνονται δυσάρεστος, όχι μόνο τα θετικά που αυτά ούτως ή άλλως τα θεωρώ δεδομένο ότι όλοι χαίρονται να τα ακούνε. Οπότε δεν μπορώ να πω συνολικά ότι ισχύει το ένα ή το άλλο, έχω δει και τη μία συμπεριφορά και την άλλη.»

12 «Συνήθως οι γονείς θα προσεγγίσουν πρώτα τους καθηγητές των βασικών μαθημάτων, δηλαδή μπορεί να έχει τύχει να δω παιδί στην τάξη απέξω να πει στη μαμά του «Έλα να ρωτήσεις και την Κυρία της πληροφορικής πώς τα πάω» Και λέει «Σιγά! Με την πληροφορική θα ασχοληθώ!»»»

13 «Λοιπόν επειδή το μάθημά μου είναι ένα μάθημα μονόωρο και δεν είναι ίσως από τα βασικά μαθήματα που θεωρούνται βασικά ας πούμε στο σχολείο... δεν... Οι γονείς δεν μας πλησιάζουν τόσο πολύ εμάς τους καθηγητές Πληροφορικής, καλλιτεχνικών και τα λοιπά... Οι γονείς πιο πολύ για την αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση του παιδιού ενδιαφέρονται στις περισσότερες περιπτώσεις, αλλά υπάρχουν και αυτοί βέβαια που ενδιαφέρονται και ρωτάνε «Πώς είναι το παιδί μου σαν συμπεριφορά;» και τα λοιπά.»

14 «Στη δική μου ειδικότητα (σ.σ. Πληροφορική), σπανίως έρχονται να με βρουν οι γονείς. Σπάνια έχει έρθει γονιός για να με ρωτήσει τι να κάνει για να γίνει το παιδί του καλύτερο.»

15 «Με τους γονείς οι οποίοι επιλέγουν να έρθουν στο σχολείο και να συνομιλήσουν με τους καθηγητές υπάρχει επικοινωνία, βέβαια σαν ειδικότητα (σ.σ. Πληροφορική), επειδή θεωρείται πιο δευτερεύουσα, είναι λιγότεροι οι γονείς οι οποίοι θα με προσεγγίσουν και θα ρωτήσουν για τα παιδιά τους. Έχει τύχει να χρειαστεί να επικοινωνήσω εγώ με κάποιον γονέα για ζήτημα που αφορά στο παιδί του. Τα θέματα για τα οποία συζητάμε συνήθως είναι προβλήματα που μπορεί να δημιουργούνται μέσα στην τάξη κατά τη διδασκαλία, ή κάποιες παρατηρήσεις που έχω εγώ στον τρόπο που αντιλαμβάνεται το παιδί το μάθημα, κάποιες παρανοήσεις, κάποιες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει. Φυσικά μιλάμε και για τη συμπεριφορά, αν και συνήθως επιδιώκουμε να έχουμε μία επικοινωνία με γονείς των οποίων τα παιδιά μας δημιουργούν κάποιο θέμα μέσα στην τάξη πχ. κάνουν πολλή φασαρία ενοχλούν τη διδακτική πράξη κ.α. ή αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες κατανόησης του μαθήματος, όπου εκεί προσπαθούμε να δώσουμε και στον γονιό κάποια βήματα που θα μπορούσε να ακολουθήσει, έτσι ώστε να βοηθήσει και αυτός το παιδί του από το σπίτι.

Σε ότι αφορά στην αξιολόγηση/ βαθμολόγηση του μαθητή οι γονείς συνήθως με προσεγγίζουν όταν έχουν δοθεί οι βαθμοί τετραμήνου και κάτι πάει ή δεν πάει καλά με τους βαθμούς. Οπότε προσπαθούν να δούνε πώς προέκυψαν. Με κάποιους λίγους γονείς υπάρχει και επικοινωνία που αφορά στα ταλέντα του παιδιού ή στις δεξιότητες

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

τους σε συνάρτηση με το τι θα μπορούσε να κάνει στο μέλλον του, συνήθως το επαγγελματικό του, ή ποιο σχολείο να ακολουθήσει μετά το γυμνάσιο. Τέλος οι προβληματισμοί των γονέων συνήθως έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν το παιδί τους στο σπίτι. Επομένως ζητούν από μας ως εκπαιδευτικοί να τους δώσουμε κάποια βήματα, ή να βάλουμε εμείς το παιδί τους σε ένα πλαίσιο, εκεί που αυτοί αδυνατούν.»

16 «Φυσικά υπάρχει η επικοινωνία με τους γονείς, όσο βέβαια μου επιτρέπει το γεγονός ότι δεν είμαι κάθε μέρα στο ίδιο σχολείο, αυτό είναι ένα πρόβλημα. Συνήθως, για προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να χρειαστεί να καλέσω κάποιο γονέα, να μιλήσουμε τηλεφωνικά, αν δω ότι είναι μια συμπεριφορά η οποία με ανησυχεί πολύ, είναι επαναλαμβανόμενη κτλ., και επίσης είμαι ανοιχτή να συζητήσω όποιο προβληματισμό ο γονιός μου εκφράσει σε σχέση με το παιδί του και τη συμπεριφορά του στο σχολείο και την επίδοσή τους στα μαθήματα. Για την αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση πάντα τα πλαίσια της επίδοσης των βαθμών, έχουμε τέτοιες συζητήσεις με τους γονείς. Όταν δω κάποιο παιδί και πραγματικά ανακαλύψω ότι έχει μια κλίση ή ένα ταλέντο σε κάτι, το οποίο με εκπλήξει, γιατί όλα τα παιδιά έχουν κλίσεις και ταλέντα σε πράγματα, αλλά καμιά φορά συμβαίνει να το διαπιστώσει και το ίδιο το παιδί μέσα από ένα πρότζεκτ που θα κάνει μέσα στην τάξη. Πρόσφατα είχα μια τέτοια περίπτωση, οπότε θα το αναφέρω στους γονείς, ότι δείτε το αυτό γιατί πραγματικά πιστεύω ότι υπάρχει μια κλίση, ένα ταλέντο.»

17 «Με το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων του σχολείου γνωρίζομαστε και μιλούμε για διάφορα θέματα βέβαια δεν μπορώ να πω ότι ασχολούνται όλοι με τους τρόπους κατάκτησης της γνώσης, πολλοί έρχονται μόνο για να πάρουν τους βαθμούς και όχι να ακούσουν και τις λεπτομέρειες, πάντως δεν είμαι και στο άλλο άκρο που δεν ξέρω και κανένα γονιό. Έχουμε πολύ καλό ποσοστό επικοινωνίας και συνάντησης μεταξύ μας.

18 «Λοιπόν γενικά δεν επικοινωνώ με τους γονείς πολύ, όταν ήμουν υπεύθυνη σε τμήμα έβλεπα τους γονείς, επικοινωνούσα με τους γονείς λίγο περισσότερο για την ενημέρωσή τους για τις απουσίες. Από κει και πέρα οι γονείς έρχονται στο σχολείο τότε που δίνουμε τους βαθμούς, κυρίως έρχονται οι γονείς των καλών μαθητών και συζητάμε πάντα για τις επιδόσεις τους και για την προοπτική του τι θα κάνουν μετά και τα λοιπά και τα λοιπά. Επίσης έχει τύχει να επικοινωνήσουμε με γονείς με θέματα

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

συμπεριφοράς κακής εννοώ συμπεριφοράς μαθητών, είτε τηλεφωνικά είτε να έρθουν, να καλέσουμε γονείς στο σχολείο για να συζητήσουμε το πώς θα βελτιωθεί η συμπεριφορά του μαθητή. Δεν είχα ποτέ εμπλοκή να το πω έτσι ή αλληλεπίδραση με γονέα για το πώς κάνω το μάθημα. Γενικά όλοι ήθελαν από εμένα να βοηθήσω τα παιδιά, δηλαδή όποτε έρχονται ή όποτε έρχονταν για τους βαθμούς.»

19 «Συζητάω με τους γονείς για όλα τα θέματα και για τα ζητήματα που προκύπτουν στην τάξη κατά τη διδασκαλία και για τη συμπεριφορά του μαθητή και για τρόπους για να βοηθηθεί ο μαθητής στην κατάκτηση της γνώσης. Δεν περιορίζομαι μόνο στην αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση του μαθητή. Προσωπικά ως εκπαιδευτικός, από την αρχή κάθε έτους, εξηγώ και στα ίδια τα παιδιά ότι ο βαθμός του τετραμήνου που τα ενδιαφέρει πιο πολύ από όλα, δεν είναι ο βαθμός διαγωνίσματος τετραμήνου, ότι δεν πρέπει να το συγγέουν αυτό. Τους εξηγώ τη δικιά μου τη φιλοσοφία πάνω σε αυτό, τους λέω κάθε φορά το ίδιο παράδειγμα ότι ένας μαθητής ότι δεν μπορεί να είναι άριστος ημέρα του διαγωνίσματος μπορεί να είναι άρρωστος να έχει αγχωθεί να μην αποδώσει. Οπότε είναι άδικο να πάρει ένα χαμηλό βαθμό, όπως αντίστοιχα και ένας μαθητής ο οποίος δεν είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του, να διαβάσει απλά πολύ καλά για ένα διαγώνισμα και να γράψει ένα βαθμό υψηλό και αυτό δεν είναι σωστό να βαθμολογηθεί με αυτό. Οπότε τους εξηγώ ότι είναι η βαθμολόγηση μία συνολική εικόνα και δεν χρειάζεται να επιμείνουμε σε αυτό. Σίγουρα, ειδικά στα παιδιά της τρίτης Γυμνασίου που ενδιαφέρονται περισσότερο για τις σπουδές τους και για την ενήλικη ζωή τους, συζητάω πολύ και με τους γονείς και με τα ίδια τα παιδιά, για διάφορες δυνατότητες που υπάρχουν να εξερευνήσουν διάφορα επαγγέλματα. Οι διάφορες κατευθύνσεις και προβληματισμοί των γονέων σίγουρα είναι σημαντικοί και πρέπει να τους λαμβάνουμε και αυτούς υπόψιν.»

20 «Έχω επικοινωνία με τους γονείς και αναγκαστικά έχουμε επικοινωνία ως εκπαιδευτικό προσωπικό με τους γονείς μία φορά τη βδομάδα, έχουμε μία ώρα συγκεκριμένη. Αλλά τώρα τελευταία έχει δοθεί και δυνατότητα να επικοινωνούν μαζί μας τηλεφωνικά. Οπότε ανά πάσα στιγμή, αν προκύψει κάτι κάποιο θέμα με κάποιον μαθητή μέσα στην τάξη, πρωτίστως εγώ προσπαθώ να έρθω σε επαφή, όχι με το γονέα αλλά με το ίδιο το παιδί. Θέλω να λύσω το πρόβλημα πρώτα με το ίδιο το παιδί. Από κει και πέρα, εάν δω ότι χρειάζεται να ενημερωθεί και ο γονέας, θα τον πάρω τηλέφωνο θα τον ενημερώσω, θέλω να τον αναζητήσω ώστε να το διευθετήσουμε μαζί αν είναι

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

πολύ σοβαρό θέμα. Εάν όμως είναι κάτι που αφορά μόνο εμένα και το παιδί, συνήθως το διαθέτουμε μεταξύ μας. Τώρα, πολλοί γονείς, επειδή είμαι και διαχυτική, έρχονται να μιλήσουν μαζί μου για την πρόοδο του παιδιού τους και το μέλλον σε ότι έχει να κάνει με την κατάκτηση της γλώσσας, πάντα τους προτρέπω ας πούμε, αν είναι το παιδί τους σε αρχάριο τμήμα και βλέπω ότι έχει διάθεση να προχωρήσει στη γλώσσα, να το ενισχύσουν με κάποιο τρόπο, ώστε να ανέβει επίπεδο για να μην τελματώσει σε μία τάξη όπου τα περισσότερα παιδιά έχουν άλλο τρόπο αφομοίωσης της γνώσης και συνήθως έρχονται και μόνοι τους οι γονείς. Δηλαδή ξέρουνε απέναντί τους ότι θα έχουνε ένα συζητητή που δεν θα τους μιλήσει έτσι απλά και τετριμμένα όπως κάνουν οι περισσότεροι. Και επειδή δεν αρκούμαι μόνο στην βαθμολογία, για αυτό ξέρουν ότι μαζί μου θα δούνε μία έτσι πραγματική εικόνα του παιδιού τους. Υπάρχουν προβληματισμοί τους οποίους καταθέτουν οι γονείς, τους καταθέτω και εγώ το δικό μου προβληματισμό και συζητάμε και έχουν όσο το δυνατόν... ο ένας έτσι εφοδιάζει τον άλλον με πληροφορίες που έχουν να κάνουν με το μαθητή.»

11.5. Ενότητα VI: Επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση

1. Θεωρείτε ότι η δέσμευση, εάν και εφόσον νιώθετε δεσμευμένος/η με το επάγγελμά σας, οφείλεται:

- Στην ψυχολογική και ψυχική αφοσίωση προς το εκπαιδευτικό επάγγελμα;
- Στη διάθεσή σας να παραμείνετε στο εκπαιδευτικό επάγγελμα;
- Στην επιθυμία σας να ξαναγινόσασταν εκπαιδευτικός εάν τίθετο το ζήτημα;

Οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα συμφωνούν ότι είναι αφοσιωμένοι προς τους μαθητές και ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα τους προσφέρει ψυχική αφοσίωση και επικεντρώνονται στα παρακάτω σημεία:

- Αποτελεί συνειδητή επιλογή να γίνουν εκπαιδευτικοί και τους αρέσει αυτό
- Νιώθουν δεσμευμένοι και αφοσιωμένοι γιατί αγαπούν τα παιδιά
- Οι αρνητικοί παράγοντες του επαγγέλματος δεν τους πτοούν στο να νιώθουν αφοσιωμένοι, γιατί θεωρούν ότι έχει πολύ μεγάλη αξία αυτό το επάγγελμα

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

- Νιώθουν την υποχρέωση απέναντι στα παιδιά να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό
- Παρά το ότι ίσως κάποιοι να μην το διάλεγαν αν ξανάρχιζαν από την αρχή και μπορούσαν να έχουν τις εμπειρίες που είχαν, νιώθουν και αυτοί ηθική δέσμευση απέναντι στους μαθητές.
- θεωρούν ότι είναι λειτούργημα και όχι επάγγελμα και τονίζουν την ηθική τους υποχρέωση να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό.

1 «Δεν θα μπορούσα να τα ξεχωρίσω. Και τα τρία, πιστεύω, ναι το καθένα το καθένα με το ρόλο του, κυρίως όμως η ψυχική δέσμευση για το επάγγελμα και η αγάπη μου για τα παιδιά και το αίσθημα της προσφοράς, με οπλίζουν με ψυχική ανθεκτικότητα για να αντιμετωπίσω ως το πούμε με τους παράγοντες θνησιμότητας του επαγγέλματος.»

2 «Στην ψυχολογική και ψυχική αφοσίωση προς το εκπαιδευτικό επάγγελμα.»

3 «Θεωρώντας ότι είναι μία συνειδητή επιλογή το επάγγελμά μου, άρα όπως είπα και πριν, λειτουργεί με... Ψυχικά και ψυχολογικά είμαι αφοσιωμένη σε αυτό.»

4 «Δεν είναι θέμα αφοσίωσης στο κρατικό επάγγελμα, θέλω όμως να παραμείνω επειδή μου αρέσει η δουλειά μου. Βέβαια οι συνθήκες είναι διαφορετικές σε μερικές περιπτώσεις όπως αυτή που περιέγραψα προηγουμένως (σ.σ. γραφειοκρατία και αδιαφάνεια), αλλά εντάξει... Υπάρχουν πολλά καλά τα οποία καλύπτουν ακόμα και κάποια αρνητικά. Αν θα τα βάλω στη ζυγαριά δηλαδή, τα θετικά είναι πιο πολλά.»

5 «Στην ψυχολογική και ψυχική αφοσίωση προς το εκπαιδευτικό επάγγελμα.»

6 «Οφείλεται στον αυτοσεβασμό μου, κοινώς τον εγωισμό μου.»

7 «Δεν ξέρω.... Λίγο αυτά όλα, είναι αυτές οι στιγμές, οι λίγες μαγικές στιγμές που σε κάνουν να μην το βάλεις κάτω...»

8 «Έχω να πω, μόνο τυχερός νιώθω, είμαι πολλά χρόνια σε ένα επάγγελμα το οποίο με γέμισε και ως με κούρασε πολύ... Και όμως θυμάμαι με χαρά όλα αυτά τα χρόνια,

αισθάνομαι πως δεν άφησα κανένα σύγγραμμα κανέναν πίνακα ζωγραφικής πίσω μου κανένα ποίημα, αλλά έχω αφήσει κάτι όμως.»

9 «Θεωρώ και στα δύο.»

10 «Στην ψυχολογική και ψυχική αφοσίωση προς το εκπαιδευτικό επάγγελμα και στη διάθεσή μου να παραμείνω σε αυτό.»

11 «Έχω την εντύπωση... Θα έλεγα ότι η δέσμευση μου στο επάγγελμά μου έχει να κάνει κυρίως με τα παιδιά, οπότε θα ήμουν πιο κοντά στην πρώτη απάντηση, στην ψυχολογική και ψυχική άποψη ως προς το εκπαιδευτικό επάγγελμα, με την έννοια ότι, εγώ το εκπαιδευτικό επάγγελμα το βλέπω ως ένα επάγγελμα που πάει να βοηθήσει τα παιδιά. Δεν έχει να κάνει με τη διάθεσή μου, το αν θα παραμείνω ή όχι. Μάλλον δεν θα παραμείνω στο εκπαιδευτικό επάγγελμα. Πιθανότατα να μην το διάλεγα αν ξανάρχιζα από την αρχή και μπορούσα να έχω τις εμπειρίες που είχα. Αλλά παρόλα αυτά, από τη στιγμή που θα μπω στην τάξη και είναι επιλογή μου να μπω στην τάξη, νιώθω ότι έχω την υποχρέωση να δώσω τον καλύτερό μου εαυτό απέναντι στα παιδιά και να'μαι απέναντί τους όσο πιο σωστός έντιμος και συνεπής γίνεται.»

12 «Στην αγάπη μου για το συγκεκριμένο λειτούργημα, λειτούργημα και όχι επάγγελμα. Οπότε ίσως να πάω προς την πρώτη όπως το βλέπω, στην πρώτη επιλογή, ναι.»

13 «Το πρώτο, στην ψυχολογική ψυχική αφοσίωση προς το εκπαιδευτικό επάγγελμα γιατί θεωρώ ότι είναι... είναι ένα λειτούργημά όπως και να το κάνουμε, δηλαδή είναι η επαφή με τα παιδιά σε αυτό το ... σε αυτές τις ηλικίες που έχουμε εμείς, είναι ένα λειτούργημά και ναι, αυτό νιώθω.»

14 «Εγώ νομίζω ότι το επάγγελμά μου έχει αξία, δηλαδή νομίζω ότι αξίζει να προσπαθείς να μάθεις τον άλλον να σκέφτεται -γιατί αυτή είναι η δουλειά μου, εγώ προσπαθώ να τους μάθω ένα είδος του τρόπου σκέψης, ο μαθηματικός έναν άλλο τρόπο σκέψης, ο φιλόλογος έναν άλλο... Δεν προσπαθώ να τους μάθω μαθησιακό αντικείμενο, που εντάξει θα μάθουν και αυτό. Και δεύτερον είναι γιατί είμαι μαζί με ανθρώπους που πρέπει να μοιραστούν πράγματα. Πράγματα εννοώ από τα συναισθήματα από τους πόρους, από τα δικαιώματα, από τις υποχρεώσεις, για αυτούς τους δύο λόγους, για μένα έχει αξία. Για κάποιον άλλον θα μπορεί να πει ότι δεν έχει καμία αξία η εκπαιδευτική διαδικασία. Για μένα έχει πολύ μεγάλη αξία. Δηλαδή και

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

μόνο να μάθουν οι άνθρωποι που θα βρίσκονται στον ίδιο χώρο και θα έχουν όλοι τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις, όχι τα ίδια, τα ισοδύναμα για να είμαστε δίκαιοι, για μένα είναι τρομερά σημαντικό. Και επίσης το να μάθεις να σκέφτεσαι και να μην είσαι κάποιος που καθοδηγείται μόνο από το συναίσθημα, επίσης είναι πολύ σημαντικό...»

15 «Θεωρώ ότι η επαγγελματική μου δέσμευση έχει να κάνει με μένα ως προσωπικότητα, και την έννοια του καθήκοντος και τον επαγγελματισμό που θέλω να με διακρίνει. Έχει επίσης να κάνει με τη σχέση που έχω με τους μαθητές όλα αυτά τα χρόνια. Η δέσμευση μου υφίσταται παρότι δεν επιθυμώ ιδιαίτερα να παραμείνω στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, έτσι όπως αυτό διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια.»

16 «Νομίζω και στα τρία, με διαφορετική βέβαια ένταση το καθένα. Θεωρώ ότι το 1 παίζει μεγάλο ρόλο και το 2 και το 3, όλα αυτά συντελούν σε αυτή τη δέσμευση που αισθάνομαι.»

17 «Το πρώτο μου ταιριάζει ψυχολογική και ψυχική αφοσίωση.»

18 «Θεωρώ ότι είμαι δεσμευμένη με το επάγγελμα. Νομίζω ότι προκύπτει από την ψυχική αφοσίωση έτσι κι αλλιώς και από το ότι θα ξαναγίνουν εκπαιδευτικός. Είναι κάτι το οποίο νομίζω με χαρακτηρίζει, η διάθεση να παραμείνω στο επάγγελμα. Σας είπα, εκτός από την παρένθεση που κάνω με τη διοίκηση, γενικά είναι κάτι το οποίο μου πάει, να το πω έτσι, και πάντα προσπαθώ. Και τα παιδιά, τα παιδιά μου το ανταποδίδουν αυτό λέγοντάς μου πολύ θετικά ότι 'Κυρία από σας μάθαμε' δηλ. βλέπω να γυρνάει πίσω σε μένα αυτό που εγώ δίνω στα παιδιά, γιατί μου βγαίνει από μέσα να το δώσω.»

19 «Νομίζω και στα τρία είναι θα έλεγα ναι, θα συμφωνούσα και μετά 3. Σίγουρα θα ξαναγινόμουν εκπαιδευτικός αν είχα την επιλογή και πάλι να ξεκινήσω τις σπουδές μου. Έχω διάθεση να μείνω στο επάγγελμα αυτό και η αλήθεια είναι ότι ψυχολογικά και ψυχικά νιώθω αφοσιωμένη και προς το επάγγελμα και τους μαθητές μου και το σχολείο μου, στους συναδέλφους, όλο το όλο αυτό που ονομάζεται σχολείο από κάθε άποψη, έμψυχο και άψυχο υλικό ας πούμε.»

20 Είναι πολλά αυτά τα οποία νιώθω... Μία ανάταση ψυχολογική, ψυχική μάλλον, που μου προσφέρει το επάγγελμά μου, παρόλο που θα ήθελα να κάνω και άλλα πράγματα.

Δεν θα 'θελα να το εγκαταλείψω γιατί όπως και να το κάνουμε από αυτό ζω. Βεβαίως θα ξαναγινόμουν εκπαιδευτικός, αλλά θα ήθελα τώρα από δω και πέρα να μου δινόταν η ευκαιρία παράλληλα με την εκπαίδευση να κάνω και άλλα πράγματα, αν όχι στο χώρο των νέων που έχω στο χώρο των ενηλίκων. Δεν ξέρω τι θα μπορούσε να ήταν αυτό.»

2. Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας δέσμευση είναι απολύτως ανάλογη με:

- Την ψυχολογική και επιχειρησιακή υποστήριξη στο εκπαιδευτικό σας έργο;
- Την υποστήριξη, τη βοήθεια, την ισονομία και τους σαφείς στόχους που παρέχει η ηγεσία της σχολικής μονάδας;

Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν την εσωτερική τους δέσμευση και δηλώνουν ότι δεν θα άλλαζε κάτι στο ότι προσπαθούν για τα καλύτερα, σε οποιαδήποτε σχολική μονάδα υπηρετήσουν.

Οι περισσότεροι –οι πιο έμπειροι- τονίζουν ότι η επαγγελματική τους δέσμευση απορρέει από τις προσωπικές τους αξίες, τον αυτοσεβασμό τους και την ικανοποίηση που αντλούν από τη διδασκαλία, από την αγάπη τους για τα παιδιά.

Κάποιοι, με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, συνυπολογίζουν στα θετικά την υποστήριξη, τη βοήθεια και την ισονομία καθώς και τη συμπαράσταση στο διδακτικό τους έργο.

Κάποιοι τονίζουν επίσης ότι, παρά το ότι δεν υπάρχει ανταποδοτικότητα και αναγνώριση στο έργο του Έλληνα εκπαιδευτικού, παρά τα γραφειοκρατικά ζητήματα αλλά και την εν γένει 'τελμάτωση' της Παιδείας, εκείνοι προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στο έργο στο οποίο είναι ταγμένοι.

1 «Εγώ δουλεύω έτσι σε κάθε σχολική μονάδα, είτε έχει αυτό το κλίμα είτε δεν το έχει.

Ναι για αυτό θέλω να πω ότι είναι... είναι εσωτερική δέσμευση να πω ότι τα ίδια που σας είπα τώρα θα προσπαθήσω να τα εφαρμόσω και σε μία οποιαδήποτε σχολική μονάδα που δεν θα έχει τα χαρακτηριστικά που σας είπα.»

2 «Την υποστήριξη, τη βοήθεια, την ισονομία και τους σαφείς στόχους που παρέχει η ηγεσία της σχολικής μονάδας.»

3 «Μάλλον... Μάλλον με το δεύτερο θα έλεγα, με την υποστήριξη, βοήθεια, ισονομία. Ίσως και να συμπληρώσω, και κλίμα συμπαράστασης που παρέχει η ηγεσία της σχολικής μονάδας.»

4 «Η επαγγελματική εκπαίδευση νομίζω ότι, εγώ πιστεύω σε αυτό που κάνω και μου αρέσει αυτό που κάνω και αντλώ ικανοποίηση από αυτό που κάνω με τον Άλφα ή βήτα τρόπο, ακόμα και αν υπάρχουν αρνητικά. Γιατί αν δεν αντλούσα ικανοποίηση από αυτό που κάνω, δεν θα έπρεπε να το κάνω. Έχω τη δυνατότητα μέχρι να βγω στη σύνταξη να ζητήσω απόσταση σε φορέα ή δεν ξέρω τι άλλο... Κάτι για να φύγω, θα το είχα κάνει αυτό.»

5 «Πιστεύω ότι είναι συνδυασμός και των δύο, δηλαδή και της ψυχολογικής και επιχειρησιακής υποστήριξης αλλά και από την πλευρά της ηγεσίας της σχολικής μονάδας.»

6 «Ε... τίποτα από αυτά... Έχει να κάνει με το προηγούμενο, ο σεβασμός στην προσωπικότητά μου. Αφοσιώνομαι στο διδακτικό μου έργο ακριβώς λόγω επιλογών... λόγω επιλογών.»

7 «Καμιά φορά συχνά η ύπαρξη υποστήριξης δεν βοηθά να βελτιωθούν τα πράγματα, όχι ότι δεν τη θέλω, σαφώς και τη θέλω, για να κάνω απερίσπαστος το διδακτικό μου έργο, να υπάρχει γραμματεία για γραφειοκρατικά ζητήματα, αλλά από την άλλη, ακόμα κι αν ήταν όλα αυτά λυμένα, άλλο είναι που σε κάνει να... δίνει, φωτιά στο φυτίλι σου για να κάνεις πράγματα... δεν έχει να κάνει με την ηγεσία, όταν αλλάζουν τα πρόσωπα, δεν ταιριάζεις με όλους αλλά δεν σημαίνει ότι δεν μπορείς να κάνεις τη δουλειά σου,... με τα παιδιά προσπαθώ να φτιάξω ένα άλλο πλαίσιο είμαι εγώ και τα παιδιά.»

8 «Πιστεύω ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι κατά κανόνα προικισμένοι, έχουν ευαισθησίες, δεν είναι ψυχροί εκπαιδευτικοί. Εάν είχαμε την υποστήριξη που περιγράφεται παραπάνω, θα'μασταν πραγματικά σαν χώρα, λόγω των εκπαιδευτικών της, θα'μασταν περιζήτητη. Δεν έχουμε υποστήριξη, πολλοί μαραζώνουν και όσοι είναι πιο αδύναμοι χαρακτήρες τα παρατάνε, απογοητευμένοι. [...] Κατά τα άλλα

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

πιστεύω πολύ στον Έλληνα εκπαιδευτικό, που αν είχε υποστήριξη, θα μπορούσε να είναι πραγματικά διάσημος. Δυστυχώς, σαν τελική απόδοση, το εκπαιδευτικό μας σύστημα στα βαλτόνερα βρίσκεται και σίγουρα κάποια ευθύνη, αλλά μικρή ευθύνη για αυτό την έχουν οι συνάδελφοι. Είμαι πικραμένος πολύ από τη στάση της πολιτείας, και πιστέψτε δεν μιλάω κομματικά... που με λίγα ακόμα λεφτά αλλά και άλλα πράγματα, θα μπορούσε να έχει μία καλή πραγματικά παιδεία, μία καλή απόδοση των εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο, που είναι για όλα τα παιδιά. »

9 «Η επαγγελματική μου δέσμευση είναι ανάλογη με την ψυχολογική και επιχειρησιακή υποστήριξη στο εκπαιδευτικό μου έργο.»

10 « Η επαγγελματική μου δέσμευση οφείλεται στην ψυχολογική και επιχειρησιακή υποστήριξη στο εκπαιδευτικό μου έργο και την υποστήριξη, τη βοήθεια, την ισονομία και τους σαφείς στόχους που παρέχει η ηγεσία της σχολικής μονάδας.»

11 «Θα έλεγα το πρώτο, ψυχολογική και υπηρεσιακή υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Και όταν λέω επιχειρησιακή υποστήριξη, εννοώ περισσότερο την υλικοτεχνική υποδομή που μπορεί να προσφέρεται στο σχολείο ή ακόμα και το περιβάλλον του σχολείου: από το να είναι καθαρό να είναι περιποιημένο, να είναι φτωχικό, και όταν λέω ψυχολογική, εννοώ κυρίως την... το ψυχικό δέσιμο που έχει κανείς με κάποιους από τους μαθητές του.»

12 «Ότι έχει να κάνει με την αγάπη για το επάγγελμα και με την... με την αγάπη που εισπράττω από τους μαθητές, που νιώθω ότι εισπράττω από τους μαθητές, από τα παιδιά. Ίσως και ψυχολογική υποστήριξη, το πρώτο το πρώτο σίγουρα με εκφράζει πολύ καλύτερα.»

13 «Το πρώτο θα έλεγα πάλι, γιατί αυτό θα το κάνω και άσχετα με τη διοίκηση, εγώ θα προσπαθήσω να είμαι σωστή και εντάξει στο έργο που έχω αναλάβει.»

14 «Εγώ θεωρώ ότι αυτό που κάνω έχει αξία και ότι προσφέρω κάτι. Αλλιώς άμα το δω, κανείς δεν μου αναγνωρίζει τίποτα. Οικονομικά... Έχω δύο πτυχία και πληρώνομαι μετά από τόσα χρόνια όπως πληρώνομαι, ότι όλοι με βρίζουν και με λένε τεμπέλη που κάθομαι δεν... Εντάξει okay, καλά είναι και τα καλά λόγια του διευθυντή που με στηρίζει εμένα και τους συναδέλφους αλλά δεν φτάνουν αυτά...»

15 «Η επαγγελματική μου δέσμευση είναι απολύτως ανεξάρτητη από τις δύο ακόλουθες συνιστώσες. Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός εδώ και πάρα πολύ μεγάλο διάστημα δεν έχει ούτε ψυχολογική ούτε επιχειρησιακή υποστήριξη στο έργο του. Ίσα ίσα, που βάλλεται σε καθημερινή βάση και απαιτείται περίσσεια αποθεμάτων για να παραμείνει σωστός στη δουλειά του και να μην αρχίσει να εκμεταλλεύεται το σύστημα. Η ηγεσία της σχολικής μονάδας του προσφέρει μία υποστήριξη, η οποία όμως καταλύεται από την απαξίωση της ειδικότητάς μου από τις ηγεσίες του ΥΠΑΙΘ, εδώ και χρόνια.»

16 «Σίγουρα επηρεάζεται και από τα δύο, αλλά δεν θα έλεγα ότι είναι απολύτως ανάλογη. Θεωρώ ότι η ψυχική δέσμευση είναι κάτι προσωπικό, που μερικές φορές μπορεί ακόμα και αντιστρόφως ανάλογα να λειτουργήσει, δηλαδή μπορεί το ότι δεν δέχεσαι βοήθεια και υποστήριξη, να σε πεισμώνει όταν εσύ πιστεύεις σε αυτό το πράγμα. Βοηθάει αυτό όταν συμβαίνει αλλά δεν θεωρώ ότι είναι απολύτως ανάλογο.»

17 «Η επαγγελματική δέσμευση έχει σχέση με την ψυχολογική και επιχειρησιακή υποστήριξη χωρίς υποστήριξη. Δεν νομίζω ότι κανείς μπορεί να συνεχίσει αλλιώς.»

18 «Μπορεί να είναι και αντιστρόφως, δηλαδή εμένα, στη δική μας εκπαιδευτική μονάδα εντάξει... Αλλού, όταν δεν υπάρχει υποστήριξη εκπαιδευτική, αντίθετα μπορεί να έχουν ισχυρότερη δέσμευση. Δηλαδή θέλω να πω, να είναι ο εκπαιδευτικός ισχυρά δεσμευμένος με την επαγγελματική του διαδικασία και διδακτική πράξη. Ναι.»

19 «Όχι, δεν θεωρώ λοιπόν ότι η ψυχολογική και η επιχειρησιακή υποστήριξη στο εκπαιδευτικό μου έργο σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική μου δέσμευση. Πιο πολύ, ο σημαντικότερος παράγοντας για τη δέσμευσή μου την επαγγελματική είναι τα ίδια τα παιδιά, οι ίδιοι οι μαθητές μου, αλλά και η αγάπη προς το αντικείμενό μου αλλά και η υποστήριξη, η ισονομία από την ηγεσία της σχολικής μονάδας, στην παρούσα φάση, να παίζει ένα σημαντικό ρόλο σίγουρα για την επαγγελματική μου δέσμευση.»

20 «Όχι. Αν νιώθω δεσμευμένη απέναντι στο επάγγελμά μου, είναι γιατί έτσι μου το επιβάλλει συνείδησή μου, δεν... δεν ... Δεν με δεσμεύει κανένας ανώτερος μου, δεν μπορούν να με κάνουν να δεσμευτώ γιατί έτσι έχω μάθει. Αυτό που κάνω θέλω να το κάνω σωστά επειδή μου το λέει η συνείδησή μου.»

3. Θεωρείτε ότι εάν είστε αφοσιωμένος στο εκπαιδευτικό σας έργο και στους στόχους της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, νιώθετε/έχετε:

- θετική ψυχολογία και καλή διάθεση;
- εργασιακή ικανοποίηση;
- κινητοποίηση;
- συμμετοχή και
- μοίρασμα ηθικών αξιών;

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν θετική ψυχολογία, καλή διάθεση και εργασιακή ικανοποίηση επειδή νιώθουν ότι κάνουν καλά τη δουλειά τους, ότι προσφέρουν στα παιδιά, και ότι εκείνα ανταποκρίνονται. Κάποιοι εκφράζουν την ευχή να γίνουν πάλι τα σχολεία τόπος χαράς και ανταλλαγής ιδεών, ενώ κάποιος εκφράζει πικρία για τη συμπεριφορά των συναδέλφων, όντας δεσμευμένος στο επάγγελμά του, καθώς κάνει περισσότερα από αυτούς.

1 «Η δέσμευση είναι το πρώτο η δέσμευση σε εμπλέκει δηλαδή σε ανάληψη πρωτοβουλίας. Όταν είσαι δεσμευμένος εσωτερικά με κάτι, αυτό μεταφράζεται σε στάση και κυρίως σε συμπεριφορά. Αυτή είναι μεγάλος εσωτερικός παρακινήτης, η συμπεριφορά είναι αντανάκλαση των αξιών του αν πιστεύεις κάτι θα το δείξεις με τη συμπεριφορά σου. Και βέβαια βασική αρχή είναι να πολλαπλασιάζεις το θετικό και να μειώνεις το αρνητικό. Θεωρώ ότι αυτό είναι ένα δίδαγμα. Ότι δηλαδή πρέπει να πολλαπλασιάζουμε τα θετικά στη ζωή μας γιατί όταν πολλαπλασιάζονται τα θετικά μειώνουμε το χώρο των αρνητικών».

2 «Θετική ψυχολογία και καλή διάθεση και εργασιακή ικανοποίηση.»

3 «θεωρώ ότι όλα αυτά με και με εμπνέουν και αποτελούν τα πιστεύω μου.»

4 «Ναι αυτό είναι, δηλαδή εγώ για τα παιδιά είμαι στην εκπαίδευση, γιατί μου αρέσουν, γιατί περνάω καλά μαζί τους. Όχι γιατί θεωρώ ότι τους προσφέρω στο πιάτο όσα τους προσφέρονται...Ναι ενδεχομένως και να τους προσφέρω, μπορεί και ναι μπορεί και όχι, εγώ περνάω καλά με τα παιδιά. Αυτό νομίζω είναι το ιδανικό, αφού περνάω καλά με τα παιδιά, αυτό με κάνει να μένω...»

5 «Σίγουρα θετική Ψυχολογία και διάθεση αλλά και εργασιακή ικανοποίηση και νομίζω και τα υπόλοιπα, και τα υπόλοιπα είναι αλληλένδετα είναι σίγουρο. Απλά τα βασικά, αυτά που ξεκινούν από κει.»

6 «Αρκετές φορές αισθάνομαι και «ριγμένος» δηλαδή ότι εάν είσαι ιδιαίτερα αφοσιωμένος στο εκπαιδευτικό σου έργο σε σχέση με τη συνήθη πρακτική, κάνεις πολύ περισσότερα πράγματα από ότι κάνουν οι άλλοι.»

7 «Συμφωνώ με όλα αυτά. Είναι ένα στοίχημα όλα αυτά, ένα ζητούμενο.»

8 «Ελπίζω κάποτε το σχολείο να ξαναγίνει ένας χώρος ζωντανός ένας χώρος χαράς, ανταλλαγής απόψεων, και όχι ένας χώρος διεκπεραίωσης κάποιων υποχρεώσεων.»

9 «Μου δίνει θετική ψυχολογία και καλή διάθεση, καθώς και εργασιακή ικανοποίηση.»

10 «Όλα τα παραπάνω.»

11 «Θα έλεγα το τελευταίο, και το μοίρασμα ηθικών αξιών. Προσπαθώ να δίνω μία εικόνα στους μαθητές που θα ήθελα να ακολουθήσουν στη ζωή τους: η θετική ψυχολογία το πρώτο και καλή διάθεση. Εξαρτάται περισσότερο από την ανταπόκριση που θα έχουν οι μαθητές και αυτό δεν είναι δεδομένο, και δεν μπορώ να πω ότι η αφοσίωσή μου στο εκπαιδευτικό έργο εξαρτάται από την εργασιακή ικανοποίηση που θα πάρω ή την κινητοποίηση, ή τη συμμετοχή. Έχει να κάνει κυρίως με το μοίρασμα ηθικών αξιών.»

12 «Σίγουρα και πιο πολύ από αυτά αν έπρεπε να διαλέξω θα έλεγα αυτό που λέμε θετική ψυχολογία και καλή διάθεση ότι νιώθω, αλλά διότι κάνοντας καλά τη δουλειά μου ότι αλλάζει και μένα η ψυχολογία μου τι νιώθω όμορφα με αυτό που κάνω.»

13 «Ναι όλα αυτά. Ναι.»

14 «Δεν ξέρω πραγματικά πώς να απαντήσω στην ερώτηση με αυτά που υπάρχουν εδώ...»

15 «Βρίσκομαι σε ένα σημείο όπου η αφοσίωση στο εκπαιδευτικό μου έργο- μέσα σε αυτό το κλίμα που υπάρχει- με κάνει να νιώθω μάλλον εκμετάλλευση, μικρή εργασιακή ικανοποίηση και το μοίρασμα των ηθικών αξιών αφορά μόνο στα άτομα με τα οποία δημιουργείται σχέση μέσα από το διδακτικό μου έργο.»

16 «Ναι, θα έλεγα ότι ισχύουν όλα αυτά.»

17 «Ναι. Γενικώς δεν έχω πάντα καλή ψυχολογία και καλή διάθεση, ως αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού έργου, εργασιακή ικανοποίηση, αλλά δεν είμαι και στο τέλος. Μάλιστα δεν είναι θέμα στόχων. Εκτός αν πούμε ότι οι θεωρητικοί στόχοι που έχει ένας εκπαιδευτικός ίσως δεν ικανοποιούνται στο βαθμό που θα ήθελε.»

18 «Ναι τα νιώθω όλα αυτά, σας λέω όλα αυτά και η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί μόνο να γίνει το αντίθετο: Όταν σας λέω έχω δύσκολες τάξεις που ίσως αυτές να με κάνουν να λέω 'Ωχ Και γιατί πάλι;' και τα λοιπά, αλλά γενικά ως προς το σχολείο, και ως προς τους στόχους του, και ως προς τη συνεργασία με το διευθυντή, όλα αυτά είναι προς την πιο θετική βαθμίδα που μπορούμε να τα κρατήσουμε.»

19 «Ναι όλα αυτά θα συμφωνήσω με όλα αυτά σίγουρα. .»

20 «Υπηρετώ την εκπαίδευση και γενικά είμαι θετικός άνθρωπος, πιστεύω δηλαδή ότι βοηθάω στο να ανοίξω ένα παράθυρο στις ζωές των μαθητών μου. Πιστεύω ότι προσφέρω κοινωνικό έργο περισσότερο. Και εάν είμαι εγώ εντάξει μέσα μου και ικανοποιημένη από όλα αυτά που θέλω να κάνω και να προσφέρω, τότε δεν με σταματάει τίποτα.»

4. Πιστεύετε ότι δεν θα νιώθατε αφοσίωση και δέσμευση προς το εκπαιδευτικό σας έργο, επειδή:

- Το γενικό κλίμα στη σχολική μονάδα είναι αντισυναδελφικό και αρρωστημένο;
- Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ασήμαντοι και απομονωμένοι;
- Δεν υπάρχει υποστήριξη και ενδιαφέρον από την ηγεσία;
- Οι εκπαιδευτικοί έχουν οδηγηθεί στην παραίτηση από στόχους και όραμα;
- Οι οικονομικές απολαβές είναι πεινχρές για να ζήσει ο εκπαιδευτικός αξιοπρεπώς;

Στις απαντήσεις που δόθηκαν, σημειώνονται τα παρακάτω:

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η δέσμευσή τους προς τους μαθητές είναι τόσο ισχυρή, που μπορούν να λειτουργήσουν σε οποιοδήποτε αρνητικό περιβάλλον προερχόμενο από το διευθυντή ή το σύλλογο.
- Κάποιοι νιώθουν ότι απογοητεύονται όταν το γενικό κλίμα στη μονάδα είναι δυσάρεστο και δεν υπάρχει υποστήριξη και κοινή γραμμή.
- Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δυσαρεστούνται από τις τριβές και τις εντάσεις μέσα στο σύλλογο διδασκόντων.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική την κοινωνική καταξίωση.
- Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι δεν θεωρούν πενιχρές τις οικονομικές απολαβές.

1 «Ε... εγώ σας το είπα, ότι εγώ θα έχω δέσμευση στα παιδιά. Αυτή η δέσμευση προς τα παιδιά, το ρεύμα προς την... προς την εκπαίδευσή τους, δεν θα με κάνει να παρεκκλίνω από αυτή τη δέσμευση κανέναν παράγοντα, ας είναι και ο πιο κακός διευθυντής. Εγώ όταν θα μπω στην τάξη μου και με όποιο τρόπο μπορώ θα κάνω όσο πιο σωστά γίνεται τη δουλειά μου».

2 «Για όλα τα παραπάνω».

3 «Νομίζω ότι το 3, ότι δεν υπάρχει... όταν δεν θα υπάρχει πλέον υποστήριξη και ενδιαφέρον από την ηγεσία και στην παραίτηση από στόχους και όραμα, δηλαδή οπότε και σένα σου κόβονται τα φτερά όταν βλέπεις ότι όλη η σχολική κοινότητα λειτουργεί με αυτήν την ιδεολογία.»

4 «Θα σηκωθώ να φύγω (σ.σ. εάν υπάρχει αυτό το κλίμα), δεν θα κάτσω εγώ να παλεύω με αρρώστους με το οξικό οξύ... Εάν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ασήμαντοι και απομονωμένοι, εάν δεν υπάρχει υποστήριξη, ενδιαφέρον... όλα αυτά είναι τοξικά. Έχουν οδηγήσει στην παραίτηση από στόχους, όραμα. Αυτά είναι τοξικά όλα... Οι οικονομικές απολαβές είναι πενιχρές, γιατί σε σχέση με τις σπουδές μου, με το έργο μου, με όλο αυτό, θεωρώ ότι... και μας έχουν κόψει τα τελευταία 10 χρόνια και συνήθως... Αν ήθελα να βγάλω χρήματα θα το έκανα με άλλο τρόπο. Στην εκπαίδευση δεν μπήκα για τα χρήματα. Για την ακρίβεια έχω μπει καν αλλά νομίζω ότι με αυτό τον

τρόπο (σ.σ. με τις παραπάνω παθογένειες) θα μπορούσε κάποιος να τα δίνει σε γιατρούς ή θα μπορούσε να είναι αλλού...»

5 «Οι οικονομικές απολαβές είναι περισσότερες για να ζησει ο εκπαιδευτικός αξιοπρεπώς. Σίγουρα... μάλλον προσωπικά αισθάνομαι καλά και λειτουργώ σωστά όταν σίγουρα υπάρχει συναδελφικότητα και όταν η ηγεσία του σχολείου μας υποστηρίζει σε διαφορετική περίπτωση όλα τα δεδομένα ανοιχτά.»

6 «Η αλήθεια είναι ότι η κοινωνική καταξίωση των εκπαιδευτικών είναι πάρα πάρα πολύ μικρή, γεγονός που σε συνδυασμό με τις πενιχρές οικονομικές απολαβές και το τεράστιο ψυχικό κόστος που αναλαμβάνει ο κάθε δάσκαλος, σε οδηγούν στην απογοήτευση [συνδέετε αυτή την απογοήτευση με τις οικονομικές απολαβές;] και σαφέστατα ναι! Αν και δεν είναι ο κυρίαρχος παράγοντας. Πολύ απλά εδώ συμβαίνει ότι πολύς κόπος για το τίποτα... Δηλαδή δεν έχεις να ... ε...να πεις ότι αξίζει έστω για κάποιο λόγο όλο αυτό τον κόπο.»

7 «Δεν συμφωνώ, θεωρώ ότι μπορούν να συμβαίνουν αυτά αλλά δεν θα με οδηγήσει στην έλλειψη αφοσίωσης, αισθάνομαι μια ευθύνη απέναντι στους μαθητές μου, προσπαθώ να γίνει αυτό που πρέπει να γίνει.»

8 «Δυστυχώς μάλλον όλα αυτά συμβαίνουν διότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν αναγνωρίζεται. Σε μελέτες που έχουν γίνει, τα λέμε εμείς οι μαθηματικοί γκάλοπ, έχει τη χαμηλότερη αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικού στην Ευρώπη. Δυστυχώς βοηθάνε και όλα τα άλλα και το ότι έχουμε χαμηλότερη αυτοεκτίμηση... αυτό δεν μας βοηθάει.»

9 «Θα με επηρέαζε πολύ αρνητικά εάν το κλίμα ήταν αντισυναδελφικό και αρρωστημένο.»

10 «Επειδή οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ασήμαντοι και απομονωμένοι, δεν υπάρχει υποστήριξη και ενδιαφέρον από την ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί έχουν οδηγηθεί στην παραίτηση από στόχους και όραμα και οι οικονομικές απολαβές είναι πενιχρές για να ζησει ο εκπαιδευτικός αξιοπρεπώς.»

11 «Έχει να κάνει όχι με το γενικό κλίμα σχολική μονάδα και τη σχέση με τους συναδέλφους, έχει να κάνει κυρίως με τη σχέση με τα παιδιά. Αν εκεί τα πράγματα

πάνε καλά, αυτό είναι ένα πάρα πολύ μεγάλο κίνητρο για μένα, να προσπαθώ ακόμα περισσότερο. Φοβάμαι ότι η τελευταία απάντηση, οι εκπαιδευτικοί έχουν οδηγηθεί στην παραίτηση από στόχους και όραμα, περιγράφει περισσότερο σωστά από τα προηγούμενα το τι συμβαίνει αυτή τη στιγμή στο ελληνικό σχολείο. Νιώθω ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πραγματικά έλλειψη κινήτρων και το μόνο τους που τους τραβάει είναι η σχέση τους με τα παιδιά.»

12 «Παίζει πολύ μεγάλο ρόλο η σχέση μας με τα παιδιά αλλά παίζει ρόλο και η σχέση μας με τους συναδέλφους.»

13 «Καλά σίγουρα θα έπαιζαν έναν αρνητικό λόγο όλα αυτά που αναφέρεται εδώ πέρα και κάποια από αυτά ίσως... Για πολλούς συναδέλφους και εμού συμπεριλαμβανομένης, πιθανόν κάποιες στιγμές να μας γονατίζουν λιγάκι, να μας κάνουν να νιώθουμε λίγο άσχημα... [...] Δεν πιστεύω ότι είναι τόσο πενιχρές σε σχέση με άλλα επαγγέλματα πλέον, έτσι; και Εντάξει, το ότι υπάρχει λίγο μία... Πώς να το πω μία κούραση βλέπω εγώ λιγάκι στο εκπαιδευτικό σύστημα και στους εκπαιδευτικούς στους συναδέλφους και στον εαυτό μου. Ακόμα, υπάρχει μία κούραση, θα ήθελα να γίνονται διαφορετικά λίγο τα πράγματα για να είμαστε... να έχουμε ένα έτσι μία μεγαλύτερη λαχτάρα, να πηγαίνουμε στο σχολείο, θέλει αλλαγές έτσι λίγο βαρβάτες.»

14 «Όλα αυτά όταν ισχύουν σε κάνουν παρόλο που μπορεί να ήθελες εσύ να ήσουν αφοσιωμένος, να πεις Εντάξει πια για ποιο λόγο; Δηλαδή είναι οι παράγοντες που σε φρενάρουν κατά τη γνώμη μου, από το να είσαι αφοσιωμένος στη δουλειά που κάνεις με πάρα πολύ θέρμη, νομίζω ότι αν ισχύουν όλα αυτά, σίγουρα σε φρενάρουν και σε κρατάνε πίσω.»

15 «Το γενικό κλίμα στη σχολική μονάδα που υπηρετώ είναι θετικό, υπάρχουν μικροεντάσεις, οι οποίες όμως δεν επηρεάζουν την καθημερινότητα σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα. Ως εκπαιδευτικός νιώθω ότι η κοινωνία με βλέπει σαν τον τελευταίο τροχό της αμάξης. Δεν υπάρχει ουσιαστική υποστήριξη στον εκπαιδευτικό, ίσα-ίσα που δρομολογείται μία διαρκής απαξίωσή τους και σε ότι αφορά το οικονομικό, είναι ένας μισθός καλός για τα δεδομένα που επικρατούν αυτή τη στιγμή στην ελληνική αγορά, αλλά δεν σου επιτρέπει ουσιαστικά να κάνεις τίποτα, πέρα του να καλύψεις πολύ βασικές ανάγκες, και αυτές είναι ζήτημα αν επιτυγχάνεται. Φτάνει να

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

αναλογιστούμε ότι για να ξαναπάρω τον μισθό που έπαιρνα το 2010, έπειτα από τις περικοπές που έγιναν τότε- θα πρέπει να περάσει μία εικοσαετία δηλαδή το 2030 θα αμείβομαι πάλι αυτά με τα οποία αμοιβόμουν το 2010...»

16 «Ναι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν όλα φυσικά αρνητικά και όταν υπάρχουν όλα αυτά φαντάζομαι είναι πάρα πολύ δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό να επιτελέσει το έργο του, θα έλεγα ότι σε ότι αφορά εμένα προσωπικά, εκείνο που πολλές φορές μπορεί να μου δημιουργήσει αρνητικό συναίσθημα είναι όταν βρίσκομαι σε συλλόγους που οι εκπαιδευτικοί έχουν οδηγηθεί στην παραίτηση από στόχους και όραμα. Συμβαίνει αυτό συχνά κατά την άποψή μου.»

17 «Μάλλον το δεύτερο, νιώθουν ασήμαντοι και απομονωμένοι από την κοινωνία όχι από το εργασιακό περιβάλλον.»

18 «Δεν ισχύουν, είναι ξεκάθαρο. Αν όμως είχα έναν διευθυντή ο οποίος ήταν το άλλο άκρο, θα ένιωθα και θα με επηρέαζε, θα με επηρέαζε, θα... Θα προσπαθούσα δηλαδή... θα ένιωθα ότι παλεύω μόνη μου για να πετύχω κάτι, θα πάλευα πάλι βέβαια για να κάνω αυτό που θέλω εγώ με την τάξη μου με τα παιδιά, πάλι θα το έκανα, αλλά ίσως συναισθηματικά και ψυχικά να ήμουν πιο κουρασμένη και πιο προβληματισμένη.»

19 «Σίγουρα υπάρχουν όλοι αυτοί οι παράγοντες σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, αλλά δεν θέλω σε καμία περίπτωση να πω ότι επηρεάζουν την αφοσίωσή μου και τη δέσμευση μου όπως το εκπαιδευτικό μου έργο, είναι κάτι άλλο που παράλληλα που συμβαίνει. Ή όχι.»

20 «Αυτό είναι ένα αγκάθι το τελευταία χρόνια μέσα μου η αλήθεια είναι ότι έχουμε ένα πολύ καλό κλίμα στο σχολείο και επειδή δεν έχω δεσμεύσεις στην παραγωγή έργου, εκτός από κάποιες τυπικές που ορίζει ο συντονισμός, από κει και πέρα όμως επειδή έχω γενικά ελευθερία στο τι θα κάνω μέσα στην τάξη μου γιατί με σέβονται καταρχήν σαν... Σαν επιστήμονα και δεν αμφισβητούν ότι αυτό που προσφέρω στα παιδιά είναι όντως απαραίτητο και ότι θα τους κάνει καλό, για αυτό δεν θεωρώ ότι δεσμεύομαι. Υπάρχουν βέβαια στιγμές που νιώθω ότι δεν αναγνωρίζεται το έργο μου αλλά αυτό είναι κάτι προσωπικό το οποίο πιστεύω ότι θα το ξεπεράσω με το χρόνο, γιατί εγώ σε αυτό το σχολείο μεγάλωσα τελείωσα το σχολείο γύρισα μόλις πήρα το πτυχίο μου σαν επικουρική η καθηγήτρια στα απογευματινά [...] Οπότε για μένα αυτό

το σχολείο είναι το σπίτι μου και θα ήθελα απλά λίγο μεγαλύτερη αναγνώριση σε όλα αυτά που παρέχω τα οποία... Ίσως θεωρούν δεδομένα και για αυτό με θεωρούν ίσως και εμένα δεδομένη... για αυτό και ίσως δεν υπάρχει αυτή η έστω λεκτική ανταμοιβή που θα ήθελα δεν επιθυμώ την ανταμοιβή τη διοικητική δηλαδή κάποιο πόστο κάποια έδρα κάτι παραπάνω απλά έτσι το κάνεις Ωραία δουλειά έστω να μου πει κάποιος αυτό «Τι ωραία έκανες φέτος στην τάξη σου» αυτό θα με ικανοποιούσε. Το ενδιαφέρον δηλαδή γιατί θεωρούν δεδομένο ότι εγώ θα τα κάνω, ότι θα τους τα προσφέρω Αυτό είναι που με ενοχλεί.»

5. Πιστεύετε ότι η εκπαιδευτική εμπειρία χρόνων συνδέεται αρνητικά με την επαγγελματική δέσμευση/αφοσίωση;

- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η εμπειρία τους και τα χρόνια υπηρεσίας τους κάνουν περισσότερο αφοσιωμένους προς τους μαθητές και την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης.
- Συμφωνούν ότι η δέσμευση ή όχι, είναι θέμα προσωπικής επιλογής και πόσο εύστοχη είναι η επιλογή του καθενός μας στο να γίνουμε εκπαιδευτικοί.
- Κάποιοι δηλώνουν επιφυλακτικοί προς τις προθέσεις της εκπαιδευτικής Ηγεσίας, τις μεταρρυθμίσεις που γίνονται για αυτούς αλλά χωρίς αυτούς, στηλιτεύοντας την έλλειψη σχεδιασμού και παραγωγικού διαλόγου.
- Κάποιοι διαπιστώνουν την κούραση που έχει επέλθει σε συναδέλφους με πολλά χρόνια υπηρεσίας, με αποτέλεσμα να είναι πλέον διεκπεραιωτικοί.

1 «Στο ερώτημα σας θα απαντούσα ότι η εμπειρία με οδήγησε σε ελάττωση της δέσμευσης ως προς τις... ως προς την πολιτική ηγεσία της εκπαίδευσης, ενώ θα έπρεπε να είμαστε φυσικοί σύμμαχοι για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν είμαστε. Δέσμευση προς τα παιδιά και στο σχολείο δεν... η εμπειρία δεν μου την έχει ελαττώσει. Δηλαδή εμείς βιώνουμε όταν ακούμε κάθε φορά στα σχολεία μας ότι θα γίνει μία αλλαγή... είμαστε επιφυλακτικοί γιατί είμαστε άνθρωποι συντηρητικοί εκ φύσεως, αλλά γιατί οι αλλαγές αυτές δεν είναι σχεδιασμένες. Είναι

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

αποσπασματικές. Είναι αποτέλεσμα επιλογών που δεν έχει προηγηθεί ένας παραγωγικός διάλογος. Αυτό δημιουργεί μία επιφυλακτικότητα και μία ελάττωση της δέσμευσης ως προς την εφαρμογή των αλλαγών όχι ως προς την επαγγελματική δέσμευση, δηλαδή έχω μία επιφυλακτικότητα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των αλλαγών, επειδή από την εμπειρία μου έχω δει ότι αυτές δεν είναι καλά μελετημένες, δεν έχω πλέον εμπιστοσύνη στις ικανότητες ή στις προθέσεις αυτών που τις εισηγούνται.»

4 «Όσο περνάνε τα χρόνια τόσο πιο καλά νιώθω μέσα στην τάξη Εγώ θεωρώ ότι η ηλικία μας βοηθάει να αποκτήσουμε και περισσότερη αυτοπεποίθηση και να γνωρίζουμε καλύτερα τον εαυτό μας. Ξέρουμε καλύτερα πού κινούμαστε και τα λοιπά... Λειτουργεί θετικά. Γιατί εγώ δεν θεωρώ ότι το να έχει ανέβει ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών, ότι είναι απαραίτητα κακό... Θεωρώ ότι τώρα στα 55 μου είμαι καλύτερη μέσα στην τάξη, από όταν είμαι στα 35 ανερχόμενη.»

5 «Δεν πιστεύω ότι η εκπαιδευτική εμπειρία συνδέεται αρνητικά με την επαγγελματική δέσμευση. Το θέμα είναι ότι σου αρέσει κάτι ή δεν σου αρέσει κάτι, είτε πολλά χρόνια εμπειρίας, 60 χρόνια εμπειρίας έχεις, είσαι ή δεν είσαι αφοσιωμένος στη δουλειά στη δουλειά σου.»

7 «Όχι, θα έλεγα, ίσα-ίσα που πάντα θυμάμαι τους παλιούς, τους γέρους που χορεύουν στα χωριά μας. Γιατί τα παραπάνω χρόνια να εκλαμβάνονται αρνητικά; Μπορεί ένας παλιός συνάδελφος να είναι εξαιρετικός, έχω έναν, κορυφαίο.»

8 «Αν κάποιος έχει πολλά χρόνια προϋπηρεσία, δεν σημαίνει ότι δεν είναι δεσμευμένος, δεν εξακολουθεί να συμβαίνει κάτι τέτοιο και θεωρώ ότι σε αρκετούς συναδέλφους στην πλειοψηφία, είναι αφοσιωμένοι, είναι δεσμευμένοι, πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μέχρι το τέλος.»

11 «Δεν θα έλεγα ότι συμφωνώ. Δεν πιστεύω ότι... ξέρω μάλλον εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν πάρα πολύ μεγάλη εμπειρία και όσο μεγαλώνουν, νομίζω ότι είναι πιο αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους και προσπαθούν όλο και περισσότερο. Έχω δει και το αντίστροφο. Πιστεύω ότι έχει να κάνει κυρίως με το πόσο εύστοχη είναι η επιλογή του καθενός μας στο να γίνουμε εκπαιδευτικοί. Σε κάποιους ανθρώπους απλά δεν ταιριάζει. Κάποιοι άνθρωποι είναι φτιαγμένοι για αυτό.»

3 «Ίσως να λειτουργεί... από τη δική μου εμπειρία και αυτά που έχω δει δηλαδή με συναδέλφους, να λειτουργεί αρνητικά γιατί είναι και η κούραση τόσων χρόνων, είναι ότι οι ίδιοι πλέον... και «φτάνει ότι πρόσφερα ότι έκανα και τώρα εντάξει, να κάνω τη δουλειά μου μόνο και να τελειώνω». Δεν το βλέπουν όλοι ως λειτούργημα και τελείωσε διδακτικά και τελείωσε το πανηγύρι.»

6 «Ως προς την εκπαιδευτική εμπειρία χρόνων θα έλεγα ότι έχει αρνητική επίδραση στην αφοσίωση λόγω ως επί το πλείστον της κούρασης που δουλεύει σωρευτικά, που λειτουργεί σωρευτικά.»

2 «Πιστεύω ότι μετά από κάποιο όριο ηλικίας, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να μπει στην τάξη. Ο ίδιος είναι κουρασμένος και στα παιδιά φαντάζει πολύ γερασμένος. Αυτό δεν αντισταθμίζεται από την εκπαιδευτική εμπειρία.»

10 «Διαπιστώνω πώς ναι. Προσωπικά ελπίζω πώς όχι.»

12 «Ίσως, όταν μιλάμε για πολλά χρόνια δηλαδή υπάρχουν συνάδελφοι που είναι 1-2 χρόνια πριν τη σύνταξη και είναι κάτι που σου λένε: «Α, μετράω το χρόνο για να βγω στη σύνταξη». Όταν φτάσει σε αυτό το σημείο νομίζω ότι δεν πρέπει να μπαίνει σε τάξη.»

14 «Στη δικιά μου περίπτωση θα πω όχι δεν... σίγουρα εννοείται ότι έχω καταλάβει πολύ καλύτερα πώς είναι ο κόσμος και αυτή η δουλειά, σε σχέση με την πρώτη φορά που πήγα να διδάξω σε σχολείο, αλλά δεν έχει αλλάξει μέσα μου βασικός παράγοντας που με κάνει να θέλω να κάνω αυτή τη δουλειά. Δηλαδή δεν έχει αλλάξει μέσα μου το ότι τη θεωρώ σημαντική, γιατί είναι ο μοναδικός λόγος που πραγματικά για τον οποίο ουσιαστικά κάθομαι και προσπαθώ να κάνω τη δουλειά μου πάρα πολύ καλά, γιατί τη θεωρώ σημαντική και γιατί αξίζει τον κόπο για τα παιδιά. Δεν βρίσκω κανένα λόγο για να την κάνω δηλαδή, ούτε αμειβόμενη είναι, ούτε οι άλλοι με σέβονται, ούτε μου την αναγνωρίζουν τη δουλειά μου ούτε τίποτα έτσι. Είπα μόνο αυτές τις ελάχιστες περιπτώσεις να σου πει ένα παιδί ένα γεια, μην λέμε τα ίδια... Για μένα δεν έχει αλλάξει αυτό μέσα μου: όσο σημαντικό το θεωρούσα παλιά, το θεωρώ σημαντικό το ίδιο και τώρα εγώ το θεωρώ σημαντικό, να μαθαίνει ο άνθρωπος να σκέφτεται και να συμβιώνει με άλλους ανθρώπους. Οπότε δεν έχει αλλάξει το ποσό το πόσο θέλω εγώ να κάνω αυτή τη δουλειά, με τα χρόνια κουράζεσαι γιατί και με τα χρόνια εγώ παρατηρώ ότι και η κοινωνία απέναντι σε αυτό το επάγγελμα γίνεται και πιο αρνητική και αυτό σε

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

κουράζει αυτό το πράγμα, η δουλειά ή ίδια εμένα δηλαδή, δεν με κουράζει καθόλου.

Η αντιμετώπιση της κοινωνίας με κουράζει και τα αυτά που λένε για μένα με κουράζει.

Αλλά αυτό όμως δεν είναι αρκετό για να εμένα να μου κάνει από δεν θέλω να κάνω αυτή τη δουλειά ή ότι δεν τη θεωρώ ιδιαίτερα σημαντική.»

15 «Προσωπικά εγώ εργάζομαι στην εκπαίδευση εδώ και 15 χρόνια. Ακόμη δεν έχω βιώσει τη φθορά που έρχεται με τα χρόνια, το βλέπω όμως πολύ συχνά σε συναδέλφους μου και θεωρώ ότι μετά από κάποιο σημείο, οι αντοχές του εκπαιδευτικού, τόσο οι οργανικές του όσο και ψυχολογικές του φθίνουν.»

16 «Ναι πιστεύω ότι μπορεί να συνδεθεί αρνητικά και ότι συνδέεται αρνητικά σε ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών. Βγαίνει μια κούραση είναι λογικό, από τις συνεχείς ματαιώσεις που μπορούν να έχουν βιώσει οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια της υπηρεσίας τους σε μία ή σε πολλές σχολικές μονάδες.»

17 «Δεν νομίζω ότι η σχέση... έχει σχέση η εμπειρία χρόνων στη δέσμευση... Μπορεί να είναι οι συνθήκες... Βέβαια αν οι συνθήκες ήταν αρνητικές επί πολλά χρόνια, κάπως έχει σχέση, αν ήταν αρνητικές συνθήκες, ή συνεχίζουν να είναι αρνητικές επί σειρά ετών ...»

18 «Θεωρώ ότι η εκπαιδευτική εμπειρία βοηθάει στο να είμαστε καλύτεροι και άρα πιο αφοσιωμένοι. Μπορεί να φέρει μία κόπωση, αλλά όχι ότι θα επηρεάσει αρνητικά το πώς εμείς είμαστε απέναντι στα παιδιά, ίσα-ίσα νομίζω ότι θα το βελτιώσει. Δεν νομίζω ότι λειτουργεί αρνητικά.»

19 «Η εκπαιδευτική εμπειρία χρόνων έχει να κάνει με τον άνθρωπο να συνδέεται αρνητικά με την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Θα έλεγα, σε γενικές γραμμές θεωρώ ότι αυτό εξαρτάται από την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Σε αρκετούς εκπαιδευτικούς συμβαίνει αυτό, αλλά σίγουρα ξέρω και έχω συναδέλφους οι οποίοι είναι με πολλά χρόνια στην εκπαίδευση και νιώθουν το ίδιο, τον ίδιο ενθουσιασμό σχεδόν, με την αρχή.»

20 «Παλιά νομίζω ίσχυε αυτό. Προσωπικά βλέπω ότι όσο περισσότερα χρόνια έχω τόσο περισσότερο δεσμεύομαι. Γιατί είμαστε παλιάς κοπής εκπαιδευτικοί. Οι νεότεροι που έρχονται, έχουν συνηθίσει να είναι με το ρολόι στο χέρι και να δίνουνε όσα θα ανταμειφθούν, όσα προσφέρουν τόσα θέλουν και να ανταμειφθούν. Αν δουν ότι δεν

ανταμείβονται για αυτά δίνουν λιγότερα. Ενώ οι παλιοί καθηγητές εκπαιδευτικοί αφοσιωνόμαστε πάρα πολύ στο εκπαιδευτικό μας έργο. Και όσο περνάνε τα χρόνια, ακόμα περισσότερο και για αυτό ίσως και περισσότερο, δεν ξέρω δηλαδή... Εγώ ξέρω εκπαιδευτικούς, το βλέπω στο σχολείο, που κοιτούν συνεχώς να βελτιώνονται να επιμορφώνονται να προχωρούν. Ενώ οι νεότεροι έτσι προσπαθούν να ξεφύγουν τέτοια δέσμευση επιμορφωτική. Μπορεί να κάνω λάθος, μπορεί να ισχύει στο δικό μου το σχολείο και όχι τόσο πολύ στα άλλα. Και αυτό το έχω ακούσει και από άλλους συναδέλφους, δεν είναι άρα... είναι διαπίστωση και άλλων, ότι όσο περισσότερο περνάν τα χρόνια, τόσο περισσότερο ζητάμε επιμορφώσεις. Δηλαδή εγώ τώρα σκέφτομαι ότι ειδικά για τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχω ένα μεγάλο τεράστιο κενό, το οποίο θα ήθελα με κάποιο τρόπο σύντομα να πληρώσω, γιατί βλέπω ότι τα παιδιά αυτά αυξάνονται. Και εγώ, καθαρά ως μητέρα, με αυτό το ένστικτο και το αντιμετωπίζω, παρά ως εμπειριστατωμένη εκπαιδευτικός σε αυτό τον τομέα... Ναι...»

6. Θεωρείτε ότι η αυξημένων προσόντων μόρφωση έχει αρνητική επίδραση στην επαγγελματική αφοσίωση;

- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι εάν τα αυξημένα προσόντα άπτονται του γνωστικού τους αντικειμένου, προσφέρουν γνώση και βελτιωμένο διδακτικό έργο.
- Κάποιοι επίσης δηλώνουν ότι η συνεχής επιμόρφωση και η διά βίου μάθηση προσφέρουν συνεχή βελτίωση του διδακτικού έργου.
- Κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι τα αυξημένα προσόντα δεν προκαλούν την επαγγελματική δέσμευση, η οποία είναι θέμα προσωπικής επιλογής.
- Λίγοι δηλώνουν ότι τα αυξημένα προσόντα δεν κάνουν τον καλό δάσκαλο. Και πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός με αυξημένα προσόντα ίσως δεν θεωρεί ότι η τάξη είναι αντάξια των προσόντων του.

1 «Πιστεύω ότι τα αυξημένα προσόντα σημαίνει ότι κατά κανόνα δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους να ερευνήσουν περισσότερο προβλήματα, δεξιότητες, ικανότητες, ίσα-ίσα οδηγούν σε μεγαλύτερη δέσμευση. Γιατί όταν πλέον καταλαβαίνεις εξαιτίας

των περισσότερων προσόντων σου ότι ένα πράγμα είναι εφικτό, ενώ πριν δεν το ήξερες ότι αυτό το πράγμα ήταν εφικτό, το προσπαθείς.»

2 «Όχι.»

3 «Ακριβώς το αντίθετο. Μάλλον ένα βήμα σιγουριάς και ασφάλειας, γιατί σίγουρα η διά Βίου Μάθηση είναι πολύ βοηθητικό. Είναι ένα εργαλείο συν μάλλον για την ενίσχυση στην επαγγελματική του αφοσίωση.»

6 «Για το θέμα των προσόντων... Θεωρώ ότι... νομίζω ότι ένας άνθρωπος αυξημένων προσόντων ο οποίος δεν είναι πραγματικά ταγμένος στο δασκαλίκι, θεωρεί ότι η ενασχόληση του με αυτό το πεδίο είναι λιγότερη ή λιγότερο ικανοποιητική από τα προσόντα του. Δεν θεωρώ δηλαδή ότι τα πολλά προσόντα χαρακτηρίζουν τον καλό δάσκαλο. Είναι αυτό που λένε οι φίλοι μας, στο χωριό μου υπάρχουν άνθρωποι που είναι overqualified.»

7 «Όχι βέβαια, δεν το θεωρώ αυτό, είναι ένας μύθος αυτό το πράγμα.»

8 «Εάν είναι αυξημένων προσόντων μόρφωση σε τομείς που άπτονται της ειδικότητάς σου ή της Παιδαγωγικής επάρκειας, τότε έχει θετική επίδραση.»

9 «Δεν θεωρώ ότι τα αυξημένα προσόντα επηρεάζουν αρνητικά.»

10 «Όχι, ωστόσο έχω υπόψη μου κάποια παραδείγματα.»

11 «Πιστεύω όχι, εκτός και αν η μόρφωση επιπλέον δεν έχει να κάνει με την εκπαιδευτική διαδικασία και είναι κάτι που σε ενδιαφέρει, και είναι έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οπότε μάλλον κάπου έχει κάνει αυτός που το κάνει κάποιο λάθος στην επιλογή, είτε στο επαγγελματικό του είτε στο εκπαιδευτικό του κομμάτι θα έλεγα. Το αντίθετο θα πρέπει να ισχύει, δηλαδή όσο περισσότερα προσόντα έχει κάποιος, τόσο περισσότερα εφόδια έχει, τόσο περισσότερο ανοιχτόμυαλος θα πρέπει να είναι απέναντι στους μαθητές του και απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το βλέπω βοηθητικό δηλαδή.»

12 «Έχει αρνητική επίδραση μόνο αν κάποιος κάνει αυτή τη δουλειά αναγκαστικά. Δηλαδή σαν τη μοναδική διέξοδο που βρήκε.»

13 «Τα αυξημένα προσόντα ίσως δίνουν την αίσθηση σε κάποιον ότι θα έπρεπε να είναι κάπου παραπάνω από εκεί που βρίσκεται, δηλαδή ότι πάνε χαμένα ας πούμε μέσα στην

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

τάξη ίσως τα προσόντα που έχει και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και κάπου περισσότερο, σε άλλους χώρους κατά την άποψή τους. Δεν νομίζω ότι θα έπρεπε να συμβαίνει κάτι τέτοιο, δηλαδή το να έχει κάποιος και να προσπαθεί να έχει αυξημένα προσόντα σίγουρα πρέπει να το εκμεταλλεύεται θετικά και να το να το γυρίζει πίσω στην εκπαίδευση.»

15 «Θεωρώ ότι η αυξημένων προσόντων μόρφωση είναι λίγο δίκικο μαχαίρι. Από τη μία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ζητάει συνεχώς ο εκπαιδευτικός να φρεσκάρει τις γνώσεις του, να επιμορφώνεται, να μαθαίνει νέα πράγματα, έτσι ώστε να μπορεί να φέρει νέα πνοή μέσα σε αυτό που κάνει. Και όσο πιο πολλά πράγματα μαθαίνεις, τόσο πιο πολύ εμπλουτίζεις σου τη διδασκαλία σου και περνάς καλύτερα μέσα σε αυτήν. Από την άλλη, φτάνεις σε ένα σημείο που θεωρείς ότι έχεις πολλά προσόντα για τη θέση που καλύπτεις, τα οποία όμως ούτε εκτιμώνται ούτε προσμετρώνται.»

16 «Όχι, δεν το θεωρώ αυτό, γιατί αυξημένων προσόντων μόρφωση σε γενικές γραμμές έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συνεχώς προσπαθούν να επιμορφώνονται στο αντικείμενό τους. Δηλαδή όταν υπάρχει δια βίου μάθηση και όταν οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν μετά από πολλά χρόνια από το πτυχίο τους ένα μεταπτυχιακό ή κάνουν διδακτορικό σε μεγάλη ηλικία ή όταν παρακολουθούν σεμινάρια, αυτό έχει σαν συνέπεια να έχουν και αυξημένα προσόντα, που κατά την άποψή μου συνδέεται με επαγγελματική αφοσίωση. Κατά την άποψή μου δεν το κάνεις αυτό άμα δεν αγαπάς αυτό που κάνεις. Μόνο αν κάποιος μπει στην εκπαίδευση έχοντας ήδη πολύ αυξημένα επαγγελματικά προσόντα, θα μπορούσαμε να το δούμε σαν μια ξεχωριστή περίπτωση, θα δούμε κατά πόσο ισχύει η αντίληψη που ισχύει στην Αμερική ότι όσο πιο πολλές ακαδημαϊκές σπουδές έχει κάποιος τόσο πιο δύσκολο είναι να είναι σε τάξη Α/θμιας ή Β/θμιας. Θεωρώ όμως ότι στους εκπαιδευτικούς δεν ισχύει αυτό, γιατί αποκτούν αυτά τα προσόντα καθ' όλη τη διάρκεια που είναι μέσα στην εκπαίδευση.»

17 «Η αυξημένη μόρφωση τα προσόντα ή όταν κάποιος διαμορφώνεται να είναι θέμα προσωπικής εμβάθυνσης για να παράξω καλύτερο έργο.»

18 «Τα αυξημένα προσόντα επίσης θεωρώ ότι θα επηρεάσουν θετικά, γιατί όσο διευρύνουμε τους ορίζοντές μας τόσο πιο πολλά έχουμε να δώσουμε και αντίστοιχα στα παιδιά. Και να βελτιωνόμαστε και να είμαστε ακόμα πιο αφοσιωμένοι στο επάγγελμά μας.»

19 «Η αυξημένων προσόντων μόρφωση δεν νομίζω ότι έχει μία αρνητική επίδραση στην επαγγελματική αφοσίωση, ίσα-ίσα όσο παραπάνω γνώσεις έχεις και όσο περισσότερο από μορφώνεσαι, τόσο περισσότερη διάθεση θεωρώ ότι έχεις. Αυτό εφαρμόστηκε στην πράξη. Και να προσπαθήσεις για κάτι καλύτερο γενικότερα να έχει ένα όφελος για όλους αυτό.»

20 «Εντάξει... Εξαρτάται σε ποιο περιβάλλον βρίσκεσαι... Αν υπάρχουν και άλλοι συνάδελφοι οι οποίοι έχουν και αυτοί αυξημένα προσόντα και γνώσεις, τότε αισθάνεσαι καλά, δεν ξεχωρίζεις... Αν όμως βρίσκεσαι σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχουν συνάδελφοι που δεν έχουν προχωρήσει τόσο πολύ, ούτε σε με υψηλά προσόντα και διδακτορικά και αυτά δημοσίευσης... Ή δεν... δεν ακολουθούν την επιμορφωτική δράση που έχεις, τότε οπωσδήποτε αισθάνεσαι παραγκωνισμένος ή γραφικός να το πω έτσι... γραφικός... γιατί ξεχωρίζεις, αναγκαστικά, ξεχωρίζεις. Βλέπεις τα πράγματα διαφορετικά. Πάντως αν ο άλλος είναι 'να κάνω τις πέντε ώρες και να πάω σπίτι μου' και δεν ασχολείται περαιτέρω με την τάξη με τους μαθητές, με το τι μπορεί παραπάνω να δώσει από το αναλυτικό πρόγραμμα, εντάξει... εκεί νιώθεις μία γραφικότητα ότι εντάξει... Αν όμως το πνεύμα του σχολείου είναι τέτοιο που θέλουν να δώσουν στους μαθητές το κάτι παραπάνω... Ε, τότε δεν νιώθεις ότι ξεχωρίζεις επειδή έχεις κάποια προσόντα παραπάνω, γιατί όλοι πασχίζουν για το καλύτερο.»

Θα θέλατε να συμπληρώσετε κάτι άλλο;

Σε αυτή την ερώτηση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ευχαρίστησαν και δήλωσαν ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να κάνουν έναν εποικοδομητικό αναστοχασμό αλλά και μια νοσταλγική αναδρομή στη διδακτική τους πορεία.

Κάποιοι θέλησαν να συμπληρώσουν κάτι αναφορικά με κάποιο θέμα που συζητήθηκε προηγουμένως και όπου εκδήλωσαν κάποια απογοήτευση, αλλά και προσδοκίες για ένα καλύτερο μέλλον.

11 «Νιώθω αυτό που είπα στην αρχή, ότι υπάρχει μία γενικότερη αδιαφορία και απαξίωση της όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κάπου έχω με έχει κουράσει αυτό και νιώθω ότι είναι καιρός για μία αλλαγή στην επαγγελματική μου πορεία. Η σχέση μου με τα παιδιά είναι πάντα... με κάνει... Ήταν μάλλον από την πρώτη στιγμή που πήγα στην τάξη το σχεδόν δεν θα έλεγα Το μοναδικό μου κίνητρο, απλά ήταν τόσο ισχυρό, που τα άλλα σαν να μην υπήρχαν. Από τη στιγμή που έμπαινα στην τάξη, δηλαδή οτιδήποτε κι αν είχε προηγηθεί το ξεχνούσα και αφοσιωνόμουν πάρα πολύ εκείνη την ώρα στη δουλειά που θα μπορούσα να κάνω με τα παιδιά. Απλά νιώθω ότι πια δεν είναι αρκετό, δεν μου προσφέρει δηλαδή αρκετά πράγματα. Νιώθω ότι δίνω πράγματα και δεν εισπράττω ανάλογα πράγματα ... Δεν θα έλεγα ότι δεν εισπράττω τίποτα σε καμία περίπτωση. Απλά κάπου το ισοζύγιο είναι αρνητικό και από κάποιο σημείο και πέρα ένιωθα ότι φθείρομαι. Οπότε είπα να αλλάξω.»

12 «Ναι, θα ήθελα να συμπληρώσω κάτι που δεν ανέφερα, ότι τώρα που συζητούσαμε και κάποια άσχημα... άσχημες στιγμές που ένιωσα, όσον αφορά με τους μαθητές. Τώρα θα δούμε το κομμάτι του κορωνοϊού, ένιωσα πάρα πολύ άσχημα όταν βρέθηκαν κάποια παιδιά που του είχα βάλει ιδιαίτερα υψηλούς βαθμούς, 19 και 20 στο πρώτο τετράμηνο, τα οποία δεν παρουσιάστηκαν... θεώρησα ότι υπάρχουν κάποια παιδιά τα οποία δεν παρουσιάστηκαν πουθενά ποτέ (σ.σ. στην πλατφόρμα η-τάξη). Δεν παρουσιάστηκαν ποτέ ή ένα από αυτά έχει παρουσιαστεί στις ζωντανές τηλεδιασκέψεις αλλά δεν μου στείλαν εμένα εργασίες ενώ έστειλαν σε άλλους εκπαιδευτικούς αυτό για να πω την αλήθεια με προβλημάτισε».

13 «Κάποιες φορές νιώθω ότι είμαι λίγο οραματίστρια με την εκπαίδευση. Θα ήθελα να υπάρχει ένα σχολείο που να κάνουμε πολύ περισσότερα, διαφορετικά πράγματα να έχουμε τις ιδέες εφαρμόσιμες, καλύτερη συνεργασία με γονείς ας πούμε, να υπάρχουν άλλος τρόπος εξέτασης των παιδιών μέσα από παιχνίδια ίσως... μέσα από... να συμμετέχουν τα παιδιά περισσότερο στις αποφάσεις και να μην γίνονται απλά εκτελεστές ή να ακολουθούν πράγματα και κανόνες που μόνο εμείς τους έχουμε επιβάλει. Βέβαια αυτά υπάρχουνε σαν ... αυτή τη στιγμή ... το να φτιαχτεί ένας κανονισμός του σχολείου ας πούμε... Υπάρχει νόμος που λέει ότι να γίνεται σε συνεργασία των καθηγητών και των παιδιών, ίσως και των γονέων, ακόμα δεν εφαρμόζεται όμως στην πράξη. Και πιστεύω ότι είναι περισσότερες οι δυνατότητες τα παιδιά να νιώσουν το χώρο δικό τους και να τον προστατεύουν περισσότερο και να τον σέβονται περισσότερο και να έχουν και καλύτερη συνεργασία με τους καθηγητές, οι

οποίοι δεν είναι αυτοί που επιβάλλουν αλλά αυτοί που συνεργάζονται και διαμορφώνουν μαζί πράγματα... αυτά θα τα ήθελα.»

18 «Θα πω κάτι για αυτό το τελευταίο, (σ.σ. η ερώτηση **Θεωρείτε ότι η αυξημένων προσόντων μόρφωση έχει αρνητική επίδραση στην επαγγελματική αφοσίωση;**), ίσα-ίσα, ακριβώς επειδή τα τελευταία δύο χρόνια που σας είπα με το Μεταπτυχιακό (σ.σ. ΕΠΔΕ-ΕΚΠΑ) έχω μάθει πάρα πολλά πράγματα, καινούργια, ενδιαφέροντα, έχει τύχει να πω πράγματα στα παιδιά, τα οποία βέβαια ήταν εκτός μαθήματος, αλλά ήταν τόσο ενδιαφέροντα, που τα παιδιά τα παρακολουθούν με πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και κάναμε εξαιρετικές συζητήσεις πάνω σε αυτό, για την 4η βιομηχανική επανάσταση, μιλήσαμε για την παγκοσμιοποίηση, μιλήσαμε για την παιδεία, για την Ευρωπαϊκή Ένωση, για τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν μελλοντικά, πώς αυτές προβλέπονται δηλαδή... Πράγματα που δεν τους έχει πει κανείς ποτέ, που όμως είναι για αυτά και για τη ζωή τους τελικά. Αυτά δεν θα τα είχα πει ποτέ, αν εγώ η ίδια δεν είχα αυξήσει σε εισαγωγικά τα προσόντα μου, αυτό εννοώ.

3 «Τελικά αυτό που σώζει τη παρτίδα κάποιες φορές είναι το κέφι, ο εγωισμός και ο αυτοσεβασμός που δεν επιτρέπουν την αυτοαναίρεση.»

12. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικοί που συναίνεσαν και έλαβαν μέρος στην ποιοτική έρευνα, στην πλειοψηφία τους ήταν αυξημένων προσόντων και κυρίως μέσης ηλικίας, χωρίς να έχει γίνει επιλογή βάσει κριτηρίων. Δύο εξ αυτών υπηρετούν σε πρότυπο και σε ιδιωτικό σχολείο αντίστοιχα. Η αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου όπως αυτή αποτυπώνεται στις εκθέσεις των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν είναι δυνατόν να αποτιμηθεί, αλλά επιχειρείται να αναζητηθούν οι ψυχολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διδακτική πράξη και οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική αφοσίωση.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, ομόφωνα εκφράζουν την αγάπη τους για τα παιδιά, ως τον πρωταρχικό παράγοντα που τους δεσμεύει και τους κρατά σε αυτό το επάγγελμα, που τους κάνει να το αγαπούν, ενώ στηλιτεύουν τις παθογένειες του συστήματος και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην εκτέλεση του διδακτικού τους έργου. Είναι σαφές, σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, ότι δεν υφίσταται εξωτερικό κίνητρο που να ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική αφοσίωση και δέσμευση, παρά είναι απόρροια των προσωπικών τους αξιών και πεποιθήσεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν στα εκπαιδευτικά πράγματα επιτελώντας μικρής κλίμακας αλλαγές, που δεν έχουν σχέση με κεντρικές-κρατικές παρεμβάσεις, μέσω της πραγματοποίησης δράσεων και προγραμμάτων. Είναι η περίπτωση της εσωτερικής πρωτοβουλίας (internal initiation) κατά την Archer¹⁸⁵, η οποία διακρίνει τρεις τύπους εκπαιδευτικών αλλαγών α) εσωτερική πρωτοβουλία, β) εξωτερική συναλλαγή και γ) πολιτική χειραγώγηση), ενώ συνήθως δέχονται παθητικά την εξωτερική συναλλαγή, που συμβαίνει για να εξοπλιστούν υλικοτεχνικά τα εργαστήρια Πληροφορικής των σχολείων με δωρεές από την ιδιωτική πρωτοβουλία.

Αντίθετα, στην ιδιωτική εκπαίδευση κάθε τέτοια συναλλαγή είναι αποδεκτή και εφικτή. Η τρίτη περίπτωση της πολιτικής χειραγώγησης διαμορφώνει τη δημόσια

¹⁸⁵ Archer, M. (1970). *Social Origins of Educational Systems*. Sage Publications Ltd. London and Beverly Hills. Στο Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 140.

εκπαιδευτική πολιτική μέσω των θεσμικών οργάνων-συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, που συνήθως αντιμάχονται της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Στη σχολική μονάδα, η εκπαιδευτική ηγεσία αποτυπώνεται σε γενικές γραμμές ως υποστηρικτική στο εκπαιδευτικό έργο, η άσκησης της διαγράφεται ως κατ' εξοχήν μετασχηματιστική. Τονίζεται όμως η γενική έλλειψη οράματος και στοχοθεσίας στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου περιορίζεται στον προγραμματισμό των δράσεων και προγραμμάτων τα οποία εκτελούν οι πλέον κινητοποιημένοι εκπαιδευτικοί, εν αντιθέσει με άλλους στο σύλλογο διδασκόντων που λειτουργούν «δημοσιούπαλληλικά». Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ομόφωνα για την έλλειψη ανταποδοτικότητας ως προς το παραγόμενο αποτελεσματικό διδακτικό έργο.

Επίσης αναφέρεται και ο υπέρμετρος διοικητικός φόρτος των διευθυντών που έχουν να διεκπεραιώσουν μεγάλο όγκο εγγράφων από και προς τη διοίκηση, σε βάρος του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού τους ρόλου.

Παράλληλα τονίζουν τα εμπόδια που συναντούν, ειδικά οι εκπαιδευτικοί στο Λύκειο, τα οποία προέρχονται από το κατά τον Τσαούση (2003:56)¹⁸⁶ «παράλληλο σύστημα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών». Ο λόγος για τα φροντιστήρια, καθώς οι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καλούνται να βγάλουν την ύλη, να εκτελέσουν διεκπεραιωτικά το διδακτικό τους έργο, χωρίς να μπορούν να υπεισέρχονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές στρατηγικές μάθησης (διαθεματικότητα, πολυπολιτισμικότητα, ομαδοσυνεργατικότητα, ανοιχτότητα), λόγω έλλειψης χρόνου.

Συμφωνούν στην ύπαρξη ανισοτήτων ως προς το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών τους και τονίζουν τις προσπάθειες που καταβάλλουν για να αρθούν στο μέτρο του δυνατού αυτές οι ανισότητες και οι διακρίσεις, που συχνά αφορούν και την εθνικότητα ή/και το θρήσκευμα (ετερόγλωσσοι μαθητές).

Στα πλαίσια που σκιαγραφούνται από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, καταβάλλονται από αυτούς φιλότιμες προσπάθειες ώστε να επιτελούνται οι

¹⁸⁶ Τσαούσης, Δ. (2003). Δύο Βασικά Επίπεδα Ανάλυσης: Το Εθνικό Σύστημα Παιδείας και το Σύστημα Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών, στο Τσαούσης Δ. (επιμ.) *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης*. Gutenberg, Αθήνα (53-68). Στο Νόβα-Καλτσούνη, (2010), ό.π. σ. 141.

λειτουργίες¹⁸⁷ της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής ένταξης, η απόκτηση προσόντων, η επιλογή και κατανομή επαγγελματικών και κοινωνικών ρόλων και η νομιμοποίηση, με στόχο τη σφυρηλάτηση της οντότητας των μαθητών ως ενεργών πολιτών του 21^{ου} αιώνα. Γίνονται αναφορές σε δράσεις και προγράμματα, διαθεματικές εργασίες και έμφαση στην ομαδοσυνεργατικότητα και στην ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, που δίνουν ώθηση προς αυτή την κατεύθυνση.

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στα κοινωνικο-πολιτικά πρότυπα και στο αξιακό σύστημα που θα εμφυσήσουν στους μαθητές τους, παρά το ότι δεν βρίσκουν πάντα σε αυτή την προσπάθεια αρωγό την οικογένεια.

Καθώς η κοινωνική διαστρωμάτωση του Πειραιά κυρίως αποτελείται από τα μεσαία και χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα που κατέχουν ένα στοιχειώδες πολιτιστικό κεφάλαιο, οι γονείς των μαθητών αναπτύσσουν προσδοκίες κοινωνικής κινητικότητας μέσω της εκπαίδευσης, κάποιιοι καθοδηγούν τα παιδιά τους για να αποκτήσουν μια κοινωνική άνοδο στο μέλλον, ενώ άλλοι δεν ενεργοποιούνται ώστε να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στο παιδί τους. Η επιρροή που ασκείται από αυτή την κοινωνική διαστρωμάτωση, προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, καθώς αυτή προσδιορίζει και τις προσληπτικές ικανότητες του μαθητή, τις συνθήκες διαπαιδαγώγησής του και την απόδοσή του στο σχολείο. Όπως ο Parsons (1968:163)¹⁸⁸ αναφέρει, «κοινωνικό status και επίπεδο εκπαίδευσης συνδέονται αναμφίβολα με την κατακτηθείσα επαγγελματική θέση».

Η έρευνα δείχνει ότι η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι περιορισμένη στη βαθμολογία/αξιολόγηση του μαθητή, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας συμβαίνει κυρίως σε περιπτώσεις παραβατικότητας. Η συζήτηση για το μέλλον, τις κλίσεις και τα ταλέντα του μαθητή γίνεται ανάλογα με την προσωπικότητα του γονέα και του εκπαιδευτικού, το ενδιαφέρον που έχουν και οι δύο να εμπλακούν και να ενεργοποιηθούν στην πληροφόρηση, τη συμβουλή, τη συνεργασία και τη συμμετοχή (Huppertz, 2008)¹⁸⁹.

¹⁸⁷ Νόβα-Καλτσούνη (2010), ό.π. σ. 158

¹⁸⁸ Parsons, T. (1959). The school as a Social System: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 1959, Vol. 29, No 4. Στο Φραγκουδάκη 1985, σ. 255. Στο Νόβα-Καλτσούνη (2010), ό.π. σ.172-173.

¹⁸⁹ Huppertz *et al.* (2008). Algarvio, Susana; Leal, Isabel PARENTAL CONCERNS DEFINITION: A LITERATURE REVIEW *Psicologia, Saúde e Doenças*, vol. 17, núm. 3, 2016, pp. 423-440

Οι εκπαιδευτικοί –ιδιαίτερα αυτοί των ανθρωπιστικών επιστημών- επενδύουν ιδιαίτερα στη διαπροσωπική σχέση δασκάλου-μαθητή, συζητώντας, υποστηρίζοντας, ενθαρρύνοντας, λαμβάνοντας υπόψη τους την ανατροφοδότηση από τη διδακτική πράξη, διαφοροποιώντας ανάλογα με το κοινό της τάξης το μάθημά τους και επιβραβεύοντας το μαθητή σε όλες τις εκφάνσεις της διδασκαλίας/μάθησης.

Είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί αν και επιζητούν τη διάδραση με τους μαθητές τους, παρόλα αυτά δεν είναι σε θέση να την οργανώσουν μέσα στην τάξη τους, παρά την πολυετή εμπειρία τους. Αυτό αντικατοπτρίζει την παγιωμένη σε όλη τη διδακτική τους διαδρομή παλαιά κουλτούρα του εκπαιδευτικού-αυθεντία, που έρχεται σε αντίθεση με τις σύγχρονες διδακτικές θεωρίες και προσεγγίσεις, τις οποίες όψιμα προσπαθούν να υιοθετήσουν.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται και βρίσκουν δυσκολίες στο διδακτικό τους έργο λόγω της παραβατικότητας των μαθητών, νιώθοντας ανήμποροι και χωρίς ουσιαστικά όπλα, για να την ελέγξουν και να την περιορίσουν/καταστείλουν. Σε αυτό το σημείο, ελέγχεται ως ελλιπής ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου, καθώς οι προσεγγίσεις και οι πρακτικές που ακολουθούνται δεν είναι πάντα κατάλληλες. Γίνεται επομένως εμφανής η ανάγκη για την συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες εκπαιδευτικές θεωρίες, αλλά και τον έλεγχο της εφαρμογής των νέων διδακτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων.

Από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρεται η συνεχής συμμετοχή σε ημερίδες και επιμορφώσεις, η ανάληψη δράσεων και προγραμμάτων επιτυχημένων, αλλά χωρίς επιβράβευση, η αύξηση των προσόντων μέσω μεταπτυχιακών και διδακτορικών, η εκφραζόμενη πικρία για την αδιαφορία των θεσμών και η προσωπική δέσμευση και η αφοσίωση προς το εκπαιδευτικό επάγγελμα που αποδεικνύει η ρήση «το κάνω γιατί έχω προτεραιότητα τα παιδιά», «είμαι δεσμευμένος απέναντι στα παιδιά». Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν δεσμευμένοι γιατί οι ίδιοι το επιλέγουν και όχι γιατί τους επιβάλλεται, ενώ το καλό κλίμα στη σχολική μονάδα τους δημιουργεί ευχάριστη διάθεση, ενώ σε αντίξοες συνθήκες δηλώνουν ότι θα έκαναν τη δουλειά τους με τον καλύτερο τρόπο.

Κάποιοι επίσης φαίνονται ανήμποροι πλέον να παρακολουθήσουν τις ραγδαίες μεταβολές που συμβαίνουν στη διδακτική, ιδιαίτερα με την ένταξη των ΤΠΕ, είτε γιατί δεν έχουν ενδιαφέρον, είτε γιατί διακατέχονται από τεχνοφοβία, είτε γιατί δεν υπάρχουν τα τεχνολογικά μέσα στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

Ενδεικτικά αναφέρουμε την από λίγους ένταξη ψηφιακών περιβαλλόντων και εργαλείων στη διδακτική τους πράξη, παρά και την υποχρεωτική εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω της πανδημίας, την περιορισμένη ένταξη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης αλλά και της δραστηριοκεντρικής, διαθεματικής, διαφοροποιημένης προσέγγισης, της σπάνιας ένταξης πολυπολιτισμικών δραστηριοτήτων. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ενημερωμένοι και εντάσσουν σε μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία τους τις παραπάνω στρατηγικές.

Όσον αφορά στις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών, σκιαγραφούνται ως μάλλον περιορισμένες και συχνά δυσλειτουργικές. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεν διαθέσιμοι να συζητήσουν με τους γονείς, αλλά και αυτό δεν συμβαίνει συχνά, γιατί λίγοι γονείς εκδηλώνουν την ανάλογη διάθεση, ενώ οι περισσότεροι εστιάζουν στη βαθμολογία/αξιολόγηση του μαθητή.

Η ανάγκη της αξιολόγησης της διδακτικής πράξης αναδύεται ολοένα και περισσότερο, χωρίς οι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτικοί να το συνειδητοποιούν, πλην ενός. Παρόλα αυτά, αναφέρεται από πολλούς εκπαιδευτικούς η ανάγκη τους να επιβραβευτούν για το παραγόμενο διδακτικό τους έργο, έστω και ηθικά.

13. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ –ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το σύγχρονο σχολείο ακροβατεί μεταξύ του «παλαιού, κλασσικού σχολείου» και του «νέου σχολείου», που θα λειτουργεί σύμφωνα με τις ανάγκες της νέας οικονομίας, προσφέροντας εργασιακές δεξιότητες, ώστε να γίνει οικονομικά χρήσιμο (Laval, 2010:4) μειώνοντας σταδιακά τον παιδαγωγικό του ρόλο. Στο ελληνικό περικείμενο, από τη μια πλευρά υπάρχει ένα απαιτητικό γραφειοκρατικό σύστημα και από την άλλη το έμφυχο δυναμικό, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί –αγωνιζόμενοι ή παραιτημένοι- και οι μαθητές, που συχνά αντιμετωπίζονται ως πελάτες.

Αν και το δημόσιο σχολείο υπερασπίζεται ακόμα τις γνώσεις και τις αξίες, μέσω του «παλαιάς κοπής» εκπαιδευτικού προσωπικού του, ταυτόχρονα προωθούνται από τους θεσμούς (Ι.Ε.Π., Υ.ΠΑΙ.Θ., Α.Ε.Ι.) οι νέες σύγχρονες θεωρίες και στρατηγικές που έμμεσα, προκαλούν ραγδαίες αλλαγές (βλ. νέα δημόσια διοίκηση στο δημόσιο τομέα, σσ. 14-15). Επομένως απαιτούνται εκπαιδευτικοί «που μπορούν να διαβάσουν τόσο την παλιά όσο και τη νέα πραγματικότητα και μπορούν να κινούνται δυναμικά ανάμεσα στις δύο», όπως ο Κουτσογιάννης (2017) αναφέρει.

Προδιαγράφεται λοιπόν ένας επερχόμενος συμβιβασμός για τον εκπαιδευτικό κόσμο, που σε πρώτη φάση καλείται να προσαρμοστεί στις επιταγές και στους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης –ανταγωνιστικότητα, αποτελεσματικότητα, επιτελεσματικότητα, επαγγελματική ανάπτυξη, συνεργασία και αλληλεπίδραση- καθώς αργά αλλά σταθερά το δημόσιο σχολείο οδηγείται στην εισαγωγή της «αυτονομίας», σε διάφορα επίπεδα ανάγνωσης (Πασιάς, 2017)¹⁹⁰: ιδεολογικό, πολιτικό, οικονομικό, διοικητικό και κοινωνικό. Δημιουργείται επομένως μια νέα κειμενική πραγματικότητα (Κουτσογιάννης 2018)¹⁹¹ που περιλαμβάνει τρεις πτυχές, την υπερκειμενικότητα, την πολυτροπικότητα και την τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές των σχολικών μαθημάτων.

¹⁹⁰ Πασιάς, Γ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης. ΦΠΨ/Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Χειμερινό Εξάμηνο 2017-18, σ. 35.

¹⁹¹ Κουτσογιάννης, Δ. (2018). Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

Ο διευθυντής

Ο διευθυντής λειτουργεί ασκώντας στιβαρή ηγεσία, είτε μετασχηματιστική είτε απλώς διεκπεραιωτική, συνήθως χωρίς όραμα και συγκεκριμένους στόχους. Η σχολική μονάδα λειτουργεί στη ροή του χρόνου με τον ίδιο «αυτόματο» τρόπο, πραγματοποιώντας συγκεκριμένο αριθμό προγραμμάτων/δράσεων. Επομένως, το αδύναμο σημείο των διευθυντών των σχολικών μονάδων αναδεικνύεται ως η έλλειψη οράματος. Η θέση στόχων και ο προγραμματισμός έργου βάσει αυτών. Η έλλειψη αποδοτικής επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού και της ηγεσίας της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής καλείται να εκτελεί τις επιταγές της διοίκησης, διεκπεραιώνει διοικητικό έργο και συχνά υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Φροντίζει η σχολική μονάδα να εντάσσεται και να αφουγκράζεται την τοπική κοινωνία. Εξαίρεση αποτελεί το πρότυπο σχολείο, που επιτελεί το πρόγραμμα σπουδών χωρίς να συνδέεται κοινωνικά με τον τόπο όπου βρίσκεται, καθώς οι μαθητές έρχονται από διάφορες περιοχές.

Κάποιες φορές ο διευθυντής αποδεικνύεται ανεπαρκής να επιτελέσει το καθήκον του ως όργανο διοίκησης, να υποστηρίξει τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και του έμψυχου δυναμικού της. Συχνά δημιουργεί προβλήματα ή άλλες φορές απλώς κάνει δημόσιες σχέσεις προς ίδιον όφελος. Οι συμπάθειες και οι αντιπάθειες από μέρους του διευθυντή δεν αποφεύγονται μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.

Οι εκπαιδευτικοί

Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα δεσμεύονται από την αγάπη τους προς τα παιδιά και την πεποίθηση ότι επιτελούν λειτούργημα. Νιώθουν ιδιαίτερα αφοσιωμένοι στους μαθητές τους και στο διδακτικό τους έργο, στις αξίες και στις δημοκρατικές στάσεις που προσπαθούν να εμφυσήσουν σε αυτούς. Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι σίγουρα θα ξαναγίνονταν εκπαιδευτικοί, όμως μερικοί δεν είναι σίγουροι ότι θα ξαναγίνονταν εκπαιδευτικοί, αφού τώρα ξέρουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες του επαγγέλματος, τα οποία δεν γνώριζαν στην αρχή.

Είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί αρνούνται σθεναρά την «επαγγελματοποίησή» τους, εμμένοντας στην ανθρωπιστική και πολιτισμική αξία της γνώσης, την μετάδοση της καλλιέργειας και αντιστέκονται επίσης σθεναρά στην εμπλοκή του ιδιωτικού τομέα στη δημόσια εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη επίγνωση της υποχρέωσης και των ευθυνών που έχουν αναλάβει. Γι' αυτό προσπαθούν να εντάξουν τις σύγχρονες τάσεις στη διδακτική τους πράξη μέσω της επιμόρφωσης και της διά βίου μάθησης, είναι αφοσιωμένοι στο παιδαγωγικό τους έργο, στην εμφύσηση ηθικών αξιών και δημοκρατικών στάσεων και πεποιθήσεων στους μαθητές τους, στη μετάδοση κριτικής σκέψης. Και αυτή η προσπάθεια παραμένει ενεργή σύμφωνα με τις προσωπικές λογικές (De Ketele & Jorro, 2011:11-12), ενάντια σε κάθε εμπόδιο που εγείρεται, όπως π.χ. το πρόβλημα της υλικοτεχνικής υποδομής.

Πρόκειται για τη συναισθηματική δέσμευση-θετική διάδραση εκπαιδευτικού και οργανισμού- και τη διαρκή δέσμευση –φόβο εγκατάλειψης του οργανισμού- (Meyer & Allen (1991)¹⁹², ενώ ενυπάρχουν τα τρία συστατικά της δυναμικής της δέσμευσης ή κινητοποίησης (Viau, 2004) : αντιλήψεις, συμπεριφοριστικοί δείκτες και αναδυόμενη επαγγελματικότητα. Εξαρτάται λοιπόν από την προσωπική ανάγνωση του κάθε ατόμου/εκπαιδευτικού για το περιβάλλον του, ο βαθμός της αυτό-αποτελεσματικότητας. Παρατηρείται ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί πεισμώνουν και λειτουργούν στο βέλτιστο βαθμό σε ένα δυσλειτουργικό περιβάλλον εκδηλώνοντας την «κινητοποίη δύναμη» (Vroom, 1964), ενώ άλλοι ωθούνται στην εγκατάλειψη, στη φυγή, προσπαθώντας να αποδεσμευθούν, εμφανίζοντας ψυχολογικές επιλοκές, λόγω δυσαρμονίας του περιβάλλοντος.

Παρά την έλλειψη παρακίνησης, την έλλειψη εξωγενών κινήτρων που θα ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην ικανοποίηση της εκπλήρωσης, στη δέσμευση, στην ανάπτυξη δράσεων και την αυτό-εξέλιξη, οι εκπαιδευτικοί δρουν ατομικά παρακινούμενοι από εσωτερικά, «ψυχολογικά» κίνητρα, με αίσθηση καθήκοντος και κοινό γνώμονα το «καλό των μαθητών» τους.

Όμως πρέπει να τονιστεί ότι οι παραπάνω πρακτικές απαντώνται σε ένα μέρος εκπαιδευτικών, ενώ οι ίδιοι παραπονούνται για μερίδα συναδέλφων που παραμένουν

¹⁹² Meyer & Allen (1991). In Jorro, A., (2013), p. 10-13.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

αμέτοχοι και αδιάφοροι προς το «επιπλέον» της διδακτικής πράξης, ενεργώντας διεκπεραιωτικά. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στους δεύτερους, εγείρονται αρνητικά συναισθήματα που προφανώς απορρέουν από επαγγελματική δυσαρέσκεια, ακόμη και από επαγγελματική εξουθένωση –χρόνιο στρες, απάθεια, συναισθηματική αποστασιοποίηση στο χώρο εργασίας¹⁹³. Εγείρουν δε συχνά στρατηγικές αντίδρασης – απουσίες, διαξιφισμοί, παραβατική συμπεριφορά, που οδηγούν σε κοινωνική αποξένωση. Σε αυτή την περίπτωση, η θεωρία των προσδοκιών (Χατζηπαντελή, 1999) θα μπορούσε να λειτουργήσει, εάν βέβαια υπήρχαν οι τρεις βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την προθυμία ενός ατόμου: την προσδοκία της επίδοσης ή αμοιβής, την ισχύ ή αξία και την προσδοκία προσπάθειας-επίδοσης. Ο Nagar (2012) θα αποκαλούσε αυτή τη στάση «αποπροσωποποίηση».

Κατά συνέπεια, ως αδύναμο σημείο των εκπαιδευτικών εντοπίζεται η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ ομοτέχνων στην ίδια σχολική μονάδα αλλά και με εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων, γεγονός που οδηγεί στην μη θεσμική δέσμευση¹⁹⁴. Επίσης διαφαίνεται η αδυναμία λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης, η ανυπαρξία ετεροπαρατήρησης και mentoring, η σε μικρό βαθμό διάχυση καλών πρακτικών. Μερικές φορές ο κακώς εννοούμενος ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων, προκαλεί εντάσεις και τριβές μέσα στο σύλλογο και εξαφανίζει κάθε διάθεση ομαδικής δέσμευσης.

Η κούραση για τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος είναι εμφανής, καθώς ο σκεπτικισμός που εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς στις απαντήσεις τους δηλώνει ένα ποσοστό επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτό επιτείνεται κυρίως από την κοινωνική απαξίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ενώ κανείς εκ των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών δεν έλαβε υπόψη του τις οικονομικές αποδοχές, ως ρυθμιστικό παράγοντα.

Επομένως, σημαντική είναι η έλλειψη επιβράβευσης για τον αποτελεσματικό, αποδοτικό εκπαιδευτικό, η έλλειψη διάκρισης μεταξύ των μέτριων, των καλών και των άριστων. Εν τέλει, η έλλειψη αξιολόγησης, αν και αυτό δεν εκστομίζεται σχεδόν από κανένα εκπαιδευτικό, αφήνοντας να διαφανεί η παγιωμένη καχυποψία προς τη

¹⁹³ (Maslach *et al.*, 2001). Job Burnout. Annual Review of Psychology. Vol.52:397-422, p.404.

¹⁹⁴ Mowday *et al.* (1982). Ό.π. σ. 226.

διαδικασία, ο φόβος της αδιαφάνειας και της μεροληψίας υπέρ όσων έχουν γνωριμίες, καλές δημόσιες σχέσεις κτλ.

Ο σημαντικότερος παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς είναι το καλό σχολικό κλίμα, η καλή συνεννόηση μεταξύ των συναδέλφων ενώ αντίθετα, ενοχλούνται ιδιαίτερα από τυχόν εντάσεις που μπορεί να υπάρξουν. Γενικά, συμφωνούν ότι η κουλτούρα του σχολείου διαμορφώνεται από το σύλλογο διδασκόντων και διέπεται από το αξιακό σύστημα του σχολείου. Κάποιες φορές υπάρχουν διακρίσεις μεταξύ των «παλιών» και των «νέων» συναδέλφων, ως προς την ανάληψη δράσεων, ενώ υπάρχει διάκριση ως προς την αντιμετώπιση του σχολείου από τους αναπληρωτές συναδέλφους που καθορίζονται ως πιο ψυχροί επαγγελματίες, καθώς δεν δεσμεύονται συναισθηματικά με το σχολείο όπου υπηρετούν.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται επίσης με την υποστήριξη που απολαμβάνουν εκ μέρους της ηγεσίας της σχολικής μονάδας, είναι δε καθοριστική για την συναισθηματική εργασιακή τους δέσμευση, ιδίως όταν ασκείται κατανομική ηγεσία, γεγονός που είναι σπάνιο στο δημόσιο σχολείο.

Η βαθιά αποδοχή και υιοθέτηση των δημοκρατικών αξιών και στάσεων από το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου, η ισονομία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η έλλειψη διακρίσεων φύλου, η αποδοχή της διαφορετικότητας (ετερόγλωσσοι μαθητές) είναι ενισχυτικός παράγοντας που ισχυροποιεί την θετική επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση.

Όσον αφορά στις σύγχρονες στρατηγικές και προσεγγίσεις, είναι πολύ σημαντικό ότι δεν προβλέπονται από το εκπαιδευτικό μας σύστημα οι στρατηγικές της ανοιχτότητας της τάξης και της ανταλλαγής καλών πρακτικών, του mentoring. Αυτό το γεγονός αποδεικνύει, και σε μεγάλο βαθμό δικαιολογεί, την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών που περίτρανα αποδεικνύεται από τα λεγόμενά τους. Στο σύνολό τους δηλώνουν ότι έχουν ανοιχτή τάξη, «όποιος θέλει μπορεί να έρθει», ενώ ελάχιστοι, δύο, εκδήλωσαν το ενδιαφέρον να παρακολουθήσουν οι ίδιοι το μάθημα συναδέλφου, να πάρουν ιδέες, να μάθουν κάτι καινούργιο. Διαφαίνεται λοιπόν το έλλειμμα διάδρασης στη σχολική τάξη και αλληλεπίδρασης, αφενός μεταξύ εκπαιδευτικών, αφετέρου μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς κυριαρχεί η δασκαλοκεντρική προσέγγιση και η μετωπική διδασκαλία. Αυτό το γεγονός συνηγορεί στη μείωση της ποιότητας του διδακτικού έργου, αφού η διδακτέα ύλη σε συγκεκριμένο χρόνο επιτάσσει ένα αυστηρό

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

μαθησιακό πλαίσιο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, διατηρώντας το καθεστώς της αδιαφάνειας, ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης των γονέων αλλά και ως προς τον τρόπο διαπραγμάτευσης με τους μαθητές, οδηγούνται σε έναν ημι-επαγγελματισμό που επιφέρει την κοινωνική απαξίωση (Perrenoud, 1996:7).

Όσον αφορά στις ΤΠΕ, η χρήση τους στη διδακτική πράξη είναι περιορισμένη, δεν χρησιμοποιούνται με βέλτιστο τρόπο ψηφιακά περιβάλλοντα και εργαλεία ώστε να ενταχθούν οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη και να γίνει το μάθημα μαθητοκεντρικό και ομαδοσυνεργατικό, να ενταχθούν οι στρατηγικές της διαφοροποιημένης, διαθεματικής, πολυπολιτισμικής, διαμεσολαβημένης διδασκαλίας, διά ζώσης και εξ αποστάσεως, σύγχρονης και ασύγχρονης.

Η μερίδα των εκπαιδευτικών που εντάσσουν τις ΤΠΕ στη διδακτική τους πράξη, βρισκόμενοι στην αιχμή των εξελίξεων, απολαμβάνουν της αποδοχής και της εμπιστοσύνης των μαθητών τους, ελκύνοντας βαθμηδόν και τους πλέον αδύναμους ή αδιάφορους μαθητές, καθώς η διδασκαλία εισβάλλει στην καθημερινότητα του κάθε μαθητή, μέσω της χρήσης της τεχνολογίας. Σε αυτό το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών ενισχύεται από την κινητοποίηση των μαθητών και το ενδιαφέρον που αναδύεται προς τη διδακτική πρακτική, λόγω της ένταξης των ΤΠΕ.

Αντικατοπτρίζεται το έλλειμα των τεχνικών και θεωρητικών γνώσεων των εκπαιδευτικών στους παραπάνω τομείς, παρά την εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί της Πληροφορικής δεν είναι ενημερωμένοι θεωρητικά για τις σύγχρονες διδακτικές στρατηγικές, ώστε να εντάξουν στο μάθημά τους τις νέες θεωρίες. Το αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να αποδεικνύονται ψηφιακά αναλφάβητοι, όσο κι αν αυτό ακούγεται απίστευτο, καθώς δεν γνωρίζουν να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά περιβάλλοντα και εργαλεία, παρά μόνο τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Συμπερασματικά, δεν χρησιμοποιούνται αρκούντως στρατηγικές και πρακτικές για τη βέλτιστη απόδοση του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτές αναφέρονται στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (Προγράμματα Σπουδών) ώστε να αναπτύσσονται όλες οι δεξιότητες και οι ικανότητες-κλειδιά όπως αναφέρονται στους στόχους που έχουν τεθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η διά βίου μάθηση αποδεικνύονται επιτακτικές, εντασσόμενες στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό του Υ.ΠΑΙ.Θ. και όχι σε εθελοντική βάση, ώστε να αποφέρουν αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου. Κατ' επέκταση, επιτακτική αποδεικνύεται η ανάγκη για αξιολόγηση της διδακτικής πράξης, ώστε κατά περίπτωση, είτε να επιβραβεύεται είτε να βελτιστοποιείται μέσω της επιμόρφωσης.

Η διδακτική εμπειρία λειτουργεί θετικά όπως το σύνολο των εκπαιδευτικών αποδέχεται, εκτός εάν υπερτερεί η κούραση από το βάρος των ετών, αλλά συμφωνούν ότι αυτό είναι θέμα ατομικό. Το ίδιο ισχύει και για τα αυξημένα προσόντα, που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι επιπρόσθετο προσόν με την έννοια ότι αποκτώντας περισσότερη γνώση, βοηθούν το διδακτικό τους έργο.

Ο εκπαιδευτικός κόσμος πρέπει να ωθηθεί προς τον αναδυόμενο επαγγελματισμό, την αναγνώριση του άλλου (Honneth, 2006:349) & Ricoeur (2004:40-42), έτσι ώστε να εκδηλώσει την ικανότητά του να δρα, να αναπτύξει τις δεξιότητές του, την υπευθυνότητά του προς το διδακτικό έργο που παράγει, δημιουργώντας την επαγγελματική του ταυτότητα.

Το μοντέλο της αλλαγής του Lewin αποκρυσταλλώνει τις συμπεριφορές και στάσεις των εκπαιδευτικών στις επερχόμενες αλλαγές –δυσανοδοχή, άγχος επιβίωσης, ενοχή-- όπως και εμείς τις εντοπίσαμε στην παρούσα έρευνα, θέτοντας ως βασική προϋπόθεση την αλλαγή κουλτούρας μέσω της μάθησης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Πρωταρχικός στόχος είναι μέσω ενός κοινού οράματος, π.χ. της εφαρμογής ενός καινοτόμου προγράμματος, να βελτιωθούν οι ανθρώπινες σχέσεις (Fullan, 2003:57), να αμβλυνθούν οι αντιστάσεις και να μεταστραφούν οι αρνητικές γνώμες, ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία της αλλαγής και η συναισθηματική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, για να επιτευχθεί η επερχόμενη αλλαγή –αποτελεσματικό σχολείο- και επαγγελματική αφοσίωση.

Αν ανατρέξουμε στον Garena (2010:49-50), θα μπορούσαμε να πούμε ότι μεταξύ των τεσσάρων προφίλ εκπαιδευτών που ο ερευνητής διακρίνει, στην παρούσα έρευνα συναντώνται και οι τέσσερις: χαρισματικός, γραφειοκράτης, οδηγητής και μαχόμενος. Κοινή συνιστώσα σε αυτή την περίπτωση η προσωπική τους αποδοχή ότι είναι ταγμένοι στο καθήκον τους.

Οι γονείς

Ενδιαφέρονται για τη βαθμολογία του παιδιού τους. Διαχωρίζουν τα γνωστικά αντικείμενα σε βασικά/κύρια και δευτερεύοντα, μη γνωρίζοντας τις απαιτούμενες από το νέο πλαίσιο ικανοτήτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2005:5)¹⁹⁵ για το μέλλον του παιδιού τους εγκάρσιες και εργασιακές ικανότητες.

Λίγοι γονείς ενδιαφέρονται να συνεργαστούν με το σχολείο για τα διάφορα θέματα που άπτονται της μαθησιακής διαδικασίας. Οι περισσότεροι κρατούν αποστάσεις από το σχολείο, ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μη συνεργαζόμενοι με τη σχολική μονάδα, συχνά δεν αποδέχονται κάποιους από τους εκπαιδευτικούς, και αδυνατώντας στην ουσία να υποστηρίξουν το παιδί τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Πρέπει να σημειωθεί ότι από την πλευρά των εκπαιδευτικών είτε υπάρχει η διάθεση για εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς, είτε διαφαίνεται μια κάποια παγιωμένη «απόσταση» και υποβόσकुσα αποδοκιμασία για τη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, την οποία συχνά νοούν ως εμπλοκή.

Είναι σημαντικό λοιπόν να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών, ώστε να υπάρξει εποικοδομητική διάδραση των δύο μερών, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων γονέων.

Εν κατακλείδι...

Πρωταρχική αποδεικνύεται η κοινωνική καταξίωση του εκπαιδευτικού ώστε να απολαμβάνει και το σεβασμό της κοινωνίας, γεγονός που συνδέεται άρρηκτα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αφού υπάρχει όραμα, στόχοι και ο ορθός προγραμματισμός του διδακτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, παρά το ότι αντιμετωπίζεται ως «ταμπού» από τους εκπαιδευτικούς και δεν υφίσταται ως θέμα προς συζήτηση, υπεισέρχεται ως

¹⁹⁵ Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005). Οι βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση. Στο Πασιάς Γ. (2017). Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνείς Οργανισμοί. ΦΠΨ Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* 2016-17, σσ. 74-76.

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

απάντηση και λύση στα προβλήματα της εκπαίδευσης και των ολοένα και αυξανόμενων απαιτήσεων του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Εάν αυτή επιτελεστεί με δικαιοσύνη και ανεξάρτητο και αδιάβλητο τρόπο, θα συντελέσει θετικά στη βελτίωση του διδακτικού έργου, την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν γένει, στην κοινωνική καταξίωση του εκπαιδευτικού, θα απαντήσει δυναμικά στις προσδοκίες της κοινωνικής πραγματικότητας, διαμορφώνοντας τις δεξιότητες των αυριανών ενεργών πολιτών του 21^{ου} αιώνα.

Οι επιταγές του 21^{ου} αιώνα για ενεργούς πολίτες, για δρώντα κοινωνικά υποκείμενα αυτάρκη, ευέλικτα που να μπορούν να επιβιώνουν σε ένα ρευστό περικείμενο, βρίσκουν το ελληνικό σχολείο ανέτοιμο, ως προς ένα ποσοστό διόλου ευκαταφρόνητο εκπαιδευτικών, που αντιστέκονται προς κάθε «ξεβόλεμα». Από την άλλη, υπάρχει το αντίπαλο δέος, ως προς την πλειοψηφία, αυτό που βασίζεται στο φιλότιμο του Έλληνα εκπαιδευτικού, ο οποίος κουρασμένος και μεσήλικας, με αυξημένα προσόντα και μεγάλη διδακτική εμπειρία αλλά χωρίς ενθουσιασμό, συνθλιβόμενος από το σύστημα που επιχειρεί αβέβαιες μεταρρυθμίσεις, προσπαθεί να προσφέρει ό,τι μπορεί, παρά τα εμπόδια και να βηματίζει μαζί με τους μαθητές του προς ένα νέο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον εξαιρετικά ρευστό και διαρκώς μεταβαλλόμενο.

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να κρατήσουμε τα λόγια του εκπαιδευτικού (σσ. Πληροφορικής και Φυσικού) που αντικατοπτρίζουν γενικά το αποτέλεσμα αυτής της έρευνας:

«...[Τη δουλειά μου] τη θεωρώ σημαντική.

Δεν έχει αλλάξει μέσα μου το ότι τη θεωρώ σημαντική, γιατί είναι ο μοναδικός λόγος που πραγματικά...

Για τον οποίο ουσιαστικά κάθομαι και προσπαθώ να κάνω τη δουλειά μου πάρα πολύ

καλά, γιατί τη θεωρώ σημαντική και γιατί αξίζει τον κόπο για τα παιδιά.

Δεν βρίσκω κανένα λόγο για να την κάνω δηλαδή, ούτε αμειβόμενη είναι,

ούτε οι άλλοι με σέβονται, ούτε μου την αναγνωρίζουν τη δουλειά μου,

ούτε τίποτα έτσι;»

13.1. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς, αφενός ως προς την έλλειψη επαρκών μελετών για το υπό εξέταση φαινόμενο, την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών και ως προς το χρόνο διεξαγωγής της, αφού διήρκεσε περίπου έξι μήνες, από την άνοιξη του 2020 έως και το φθινόπωρο του ίδιου έτους, λόγω της αντικειμενικής δυσκολίας ελλείπει χρόνου να συντονιστούν οι εκπαιδευτικοί και να αποδεχτούν τη διαδικασία της συνέντευξης, γεγονός που οφειλόταν κατά κύριο λόγο στην επικείμενη διεξαγωγή των Πανελλαδικών εξετάσεων αλλά και την αναγκαστική εξ αποστάσεως διδασκαλία στα σχολεία λόγω της πανδημίας του Covid-19.

Αφετέρου, υπήρξαν περιορισμοί ως προς το δείγμα, πέντε εν ενεργεία εκπαιδευτικοί από κάθε ειδικότητα –από τις τέσσερις ειδικότητες εκπαιδευτικών που επιλέξαμε να εντάξουμε στην έρευνα. Συγκεκριμένα, τονίζουμε ότι με τυχαία επιλογή των εκπαιδευτικών, ανταποκρίθηκαν σε συντριπτική πλειοψηφία εκείνοι που κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, καθώς αποδείχθηκαν περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε τέτοιου είδους διαδικασίες. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν προφορικά για τον τρόπο χρήσης των πληροφοριών, για την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων καθώς και για την εμπιστευτικότητα της έρευνας.

Ο τρόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονικό τρόπο μέσω διαδικτυακών τηλεδιασκέψεων ώστε ο ερευνητής να έχει τον έλεγχο της διαδικασίας, διασφαλίζοντας την συναίνεση μέσω τήρησης της ηθικής και την προστασία από ενδεχόμενη βλάβη, την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των προσωπικών δεδομένων -με ή χωρίς χρήση της κάμερας, κατ' επιλογή του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Επίσης, τηρήθηκαν αυστηρά τα ζητήματα δεοντολογίας κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ώστε στη σχέση των ερωτώμενων με τον ερευνητή να τηρηθούν οι λεπτές ισορροπίες κυρίως αναφορικά με τα συναισθήματα και τις εσωτερικές σκέψεις τους, ενώ τηρήθηκε και η αμεροληψία της συνέντευξης, καθώς ο ερευνητής δεν γνώριζε τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, αδυναμία της έρευνας αποτελεί η μη χρήση ψηφιακού εργαλείου ηλεκτρονικής αποτύπωσης των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας¹⁹⁶, λόγω δυσκολίας πρόσβασης σε τέτοιου είδους εργαλεία λόγω υψηλού κόστους.

¹⁹⁶ Παραδείγματος χάριν NVivo.

14. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ames, C. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record* Vol. 91, No 3, Spring 1990, Columbia University.

Baudelot, Ch., & Establet, R. (1971) : *L'École Capitaliste en France*, Maspero, Paris.

Becker, H.J. & Riel, M. M. (2000). Teacher Professional Engagement and Constructivist-Compatible Computer Use. Teaching, Learning and Computing: 1998 National Survey Report #7. Center for Research on Information Technology and Organizations University of California, Irvine And University of Minnesota. December, 2000.

Beauvois, J. L., Joule, R. V. (2013). « Engagement (théorie de) », in CASILLO I. avec Barbier R., Blondiaux L., Chateauraynaud F., Fourniau J-M., Lefebvrer, Neveu C. et Salles D. (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS Démocratie et Participation, 2013, ISSN : 2268-5863. Consulté sur : <http://www.dicopart.fr/it/dico/engagementtheorie-de>.

Beauvois, J.-L. & Joule, R.-V. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : PUG.

Becker, H.J. & Riel, M. (1998). Teacher Professional Engagement and Constructivist-Compatible Computer Use. Center for Research on Information Technology and Organizations, University of California, Irvine And University of Minnesota, Dec 2000.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF.

Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education* 20 (2004) pp. 277-289.

Bourdieu, P., & Passeron, J.- Cl. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris, 1970.

Bourgeois, E. (1981). La motivation à apprendre. In : Bourgeois, E. et Chappelle, G., (Ed), *Apprendre et faire apprendre*, Paris : PUF, pp. 229-246.

Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and complexity theories: back to the future? *Journal of Change Management*, vol. 4, No 4, pp. 30-325.

Careil, Y. (2002). *École libérale, école inégale*. Nouveaux Regards / Syllepse, Paris.

Carette, V. (2012). Caractéristiques des enseignants efficaces en question”. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier 2012, Consulté le 15/7/2017 : <http://rfp.revues.org/851>

Charlier B. et al. (2012). Dispositifs de formation hybride : quels effets sur le développement professionnel des enseignants ? In : L. Bélair. *Actes du 27^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

Cheasakul, U. & Varma, P. (2016). The influence of passion and empowerment on organizational citizenship behavior of teachers mediated by organizational commitment. *Conaduría y Administración* 61 (2016) pp. 422-440.

Chesebrough, C. (1993). Teachers' commitment to their profession: Dissertation Abstracts International.

Choi, P.L. & Yee Fan Tang, S. (2000). Teacher commitment trends : Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education* 25 (2009) pp. 767-777.

Cohen, A. (1999b). *An examination of the relationship between commitments and culture among five cultural groups of Israeli teachers*. *The Journal of Cross-Cultural Psychology* Vol.38 (1) pp. 38-39, 47.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, Croissance, compétitivité, emploi, les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle, 1993, p. 122.

Communication de la COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE, «Réaliser un espace européen d'éducation et de formation tout au long de la vie », 21 novembre 2001.

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

Day, C. (1999). *Developing teacher. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press, pp.. 5-7.

De Angelis, K.J. & Presley, J.B. (2011). Teacher Qualifications and School Climate: Examining Their Interrelationship for School Improvement, Leadership and Policy in Schools, 10:1, 84-120, DOI: [10.1080/15700761003660642](https://doi.org/10.1080/15700761003660642).

Dee, J.R., Henkin, A.B. & Singleton, C.A. (2006). *Organizational commitment of teachers in urban schools. Examining the Effects of Team Structures*. Urban Education Vol.41, No. 6, November 2006, p. 604.

Desjours, Ch. (2003). *L'Évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*, INRA éditions, Paris.

Duchesne, C. & Savoie-Jajc, L. (2005). L'engagement personnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation : Recherches Qualitatives, Vol : 25(2), pp. 69-95.

Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenoghe D. & Aelterman A. (2008). Principals in schools with a positive school culture, Educational Studies, 34:3, 159-174, DOI: 10.1080/03055690701811263

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, July 2013, Brussels: Education and training. Προσπελάσιμο: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

Everard, K.B. & Morris, G., (1996). *Effective school management*, Paul Chapman Publishing Ltd. London.

Fernet, C., Trépanier, S.-J., Austin, S. & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers : How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? Teaching and Teacher Education 59 (2016) pp. 481-491.

Freiberg, J. (1999). School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. Falmer Press, Taylor & Francis e-Library, 2005.

Fresco, B., Kfir, D. & Nasser, F. (1997). Predicting Teacher commitment. Teaching and Teacher Education 13(4) (1997) pp. 429-438.

Fullan, M. (2011). *Motivate the Masses: Experiencing is Believing*. September 2011. <https://michaelfullan.ca/articles/>

Fullan, M. (2006). Change theory. A force for school improvement. *Centre for Strategic Education. Seminar Series Paper No 157*, 3-15. Διαθέσιμο on line: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>

Fullan, M. (2003). Change agent. *National Staff Development Council*, 24(1), 55-58. Διαθέσιμο: <https://learningforward.org/publications/jsd/jsd-blog/jsd/2003/01/01/jsd-winter-2003-how-educators-learn#.UIiywoU7Yn8>

Garena, G. (Ed.), (2011). "Ci puo affezionare al lavoro sociale ? ». Animazione Sociale, 249, pp. 37-81.

Hamilton, M. G. (1999). An investigation of the multiple commitments of middle school teachers: Their antecedents and consequences. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering.

Hejazi, E., Lavasani, M.G. & Mazarei, F. (2011). Individual characteristics, identity styles, identity commitment, and teacher's academic optimism. Procedia Social and Behavioral Sciences (2011) pp. 646-652.

Honneth, A. (2006). La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique. Paris : La Découverte σ. 349.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll L. & Mackay T. (2014) School and system improvement: a narrative state-of-the-art review, School Effectiveness. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-03-2015-0025>.

<http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>

Hulpia, H. & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. Teaching and Teacher Education. 26 (2010) 565–575 El Sevier Ltd.

Hun Jo, S. (2014). Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions. Teaching and Teacher Education 43 (2014) pp. 120-130.

Jones, B. K. (2016). Enduring in an "Impossible" Occupation: Perfectionism and Commitment to Teaching. *Journal of Teacher Education* Vol.67(5), pp.1-10.

Jorro, A. (2013). L'engagement professionnel en éducation e formation. Perspectives en éducation 7 formation. Sous la direction de Jean-Marie De Ketele. De Boeck 2013.

Kaparou, M. & Bush T. (2016), " Instructional leadership in Greek and English outstanding schools ", International Journal of Educational Management, Vol. 30 Iss. 6 pp. 894 – 912. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-03-2015-0025>

Karsli, M. D. & Iskender, H. (2009). To examine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment. World Convergence on Educational Sciences 2009, Procedia Social and Behavioral Sciences (2009) pp. 2252-2257.

Kieschke, U. & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. Learning and Instruction 18 (2008) pp. 429-437.

Kiesler C. A. (1971). *The Psychology of Commitment. Experiments Liking Behavior to Belief*, New York, Academic Press.

Kiesler, C. A., & Sakumura, J. (1966). A test of a model for commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(3), 3 pp. 49–353.

Kotter, J., P. (1995). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.

Krudwig, K. M. (2001). Learner centeredness as a predictor of teachers' role stress and career commitment. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*.

Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research* 65 (2014) pp.75-89.

Laval, C. (2004). L'école n'est pas une entreprise. *Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement publique*. La Découverte/Poche

Lewin, K. (1947a). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; equilibrium and social change. *Human Relations* 1(1): pp. 5–41.

Little, J. W., & Bartlett, L. (2002). Career and commitment in the context of comprehensive school reform: Teachers and Teaching: Theory and Practice Vol 8(3) Aug. 2002, pp. 345-354.

Llobet, A. (2011). L'engagement des enseignants du secondaire à l'épreuve des générations. Entre reproduction et recomposition des formes d'action. *De Boeck Supérieur* | « Politix » Vol. 4 n° 96, pp. 59-80.

McCarley, T., Peters M.L. & Decman J. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership* 2016, Vol.44(2) pp. 322-342.

Mc Ewen, L. B. (2007). *Seeds of change: The origins of early-career high-school teachers' change-mindedness*. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*.

McInerney, D.M., Ganotice F.Jr., King R.B., Marsh, H.W. & Morin A. J. S. (2015). Exploring commitment and turnover intentions among teachers: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education* 52 (2015) pp. 11-23.

Madlock, P. (2008). *The link between leadership style, communicator competence and employee satisfaction*. *Journal of Business Communication*, January 2008, Vol. 45, No 1, pp. 61-78.

Maslach, Ch., Schaufeli W. B. & Leiter M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology* 2001 52:1, pp. 397-422.

Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, pp. 61-89.

Mohammadtaheri, N. (2011). The study of effective factors on the teachers' work commitment in High Schools. International Conference on Education and Educational Psychology. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 29 (2011) pp. 1524-1530.

Morin, E. M. (1996). L'efficacité organisationnelle et le sens du travail. In : Pauchant, T.C. et coll. (coord.), *La quête du sens. Gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature*, Montréal, Québec/Amérique, et Paris, Éditions de l'organisation, Collection Manpower, pp. 257-286.

Nagar, K. (2012). Organizational Commitment and Job Satisfaction among Teachers during Times of Burnout. *Vikalpa*, Vol.37, No2, April-June 2012, pp. 47-48.

Ndoreroaho, J. P. (2014). L'engagement professionnel du personnel enseignant du secondaire dans la profession enseignante : nature, manifestations et facteurs. Thèse présentée à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) Doctorat en éducation. *Oxford Review of Education*, 37:4, 505-524, DOI: 10.1080/03054985.2011.595552

Papakonstantinou G. (2014). "Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Greece", *International Journal of Management in Education* 2014.

Pardo-del-Val, M. (2003). An attempt to manage change: broadening Lewin's (1947) model. *Advances in Business and Economic Development*. Διαθέσιμο on line: <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2015/Dubai/ICBA/ICBA-04.pdf>

Peltier, C. (2012). La dynamique de l'engagement: présentation d'un cadre d'analyse pour l'étude des effets et des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel des enseignants. In Bélair. Actes du 27^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, pp. 8-9.

Peltier, C. (2011). *Effets des dispositifs de formation hybrides sur l'engagement professionnel des enseignants : 5 études de cas à l'Université de Genève*. Maîtrise : Univ. Genève, 2011 : Consulté sur : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:16998>:

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.*

Professionnalisation et raison pédagogique. Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : Savoirs et compétences dans un métier complexe.* Paris ; ESF. 1996, chapitre III.

Pochard, M. (2008). L'enseignant 2 :0 ? Réformer ; une nécessité pour faire réussir les élèves. <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/Documents/Pdf/90.pdf>.

Τελευταία προσπέλαση: 29-11-2019.

Price, H. & Collett, J. (2012). The role of exchange and emotion on commitment: A study of teachers. *Social Science Research* 41(2) 2012 pp. 1469-1479.

Provençal, G. (1987). *Culturing commitment.* New York, NY: Teachers College Press.

Ramsey, C.M., Spira, A.P., Parisi J.M. & Rebok G.W. (2016). School climate: perceptual differences between students, parents, and school staff. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), pp. 629–641.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1199436>

Reyes, P. (1990). *Organizational commitment of teachers.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance.* Paris: Seuil, σ. 40-42.

Ritchie, R., & Woods, P. A. (2007). Degrees of distribution: Towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 27(4), pp. 363–381.

Robin, J. M. (2011). Les forms de l'engagement professionnel des enseignants: Saisit sur : <http://nouvellesdirections.fr>

Ross, L., Lufti, G.A. & Hope W. C. (2016), Distributed Leadership and Teachers' Affective Commitment. *NASSP Bulletin*. 2016;100(3):159-169. doi:10.1177/0192636516681842, p.161.

Schein, E. H. (1960). Kurt Lewin in the classroom: Teaching the management of planned change. *Systems Practice*, (Ed.) Susan Wheelan, p. 17.

Schleicher, A. (2012). Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en>

Shann, M. (1998). *Professional Commitment and Satisfaction Among Teachers in Urban Middle Schools.* The Journal of Educational Research March/April 1998, Vol.91(No.4), pp. 67-73.

Schein, E. H. (1995). Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. *Systems Practice*, (Ed.) Susan Wheelan, p. 5-10. Διαθέσιμο:<http://www.edbatista.com/files/2016/Edgar-Schein-Kurt-Lewins-Change-Theory.pdf>

Shen, J. (1997). Teacher Retention and Attrition in Public Schools: Evidence From SASS91. *The Journal of Educational Research*, 91:2, 81-88, DOI: [10.1080/00220679709597525](https://doi.org/10.1080/00220679709597525)

Singh, K., & Billingsley, B. S. (1996). Professional support and its effects on teachers' commitment: *Journal of Educational Research* Vol 91(4) Mar-Apr 1998, pp. 229-239.

Tao, J. & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education* 63 (2017) pp. 346-365.

Tardif, M., Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Paris, De Boeck. To link to this article:<http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2011.595552>

Van Houtte, M. & Van Maele D. (2011). «The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research», *Oxford Review of Education*, Vol. 37, No. 4 (August 2011), pp. 505-524, www.jstor.org/stable/23047912. Accessed 30 Nov. 2020.

Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles: De Boeck.

Viau, R. (2004). La motivation à apprendre en milieu scolaire. Bruxelles: De Boeck

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρούτσου, Α., Τσάφος, Β., Βουβουσίρα, Σ., Κουμιανάκη, Μ., Φάκου, Α., Χαραβιτσιδής, Π., Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., Κακανά, Δ. (2017). Ο ρόλος των σχολείων την περίοδο της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. *Ποιοτική έρευνα στο νομό Αττικής*. Νέα Παιδεία, τ. 161, σσ. 34-58.

ΕΝΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ – Το επιστημονικό υπόβαθρο. Διαθέσιμο: <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/eps1.htm>

Ζέππος, Δ. (2018). Νέοι γραμματισμοί και οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα για βιώσιμα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. **ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ**

Καραβά, Ε., (2011). Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες, διαθέσιμο :

<http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/eps1.htm>

Κουτσογιάννης, Δ. (2018). Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

Μαρκαντωνάκης, Σ. (2018). Η ελληνική εμπειρία από τη χρήση και αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην ξενόγλωσση τάξη: δυνατότητες, περιορισμοί και συνήθεις δυσκολίες. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ, Επιμόρφωση Β'Επιπέδου ΤΠΕ, Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Ενότητα 7.2.2. (Α.Π.Σ.). ΙΕΠ, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Μητσικοπούλου, Β. (2018), Γραμματισμός στην ξένη γλώσσα και ψηφιακός γραμματισμός. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ, Επιμόρφωση Β'Επιπέδου ΤΠΕ, Συστάδα 7- Ξένες Γλώσσες. Ενότητα 7.2.1. (Α.Π.Σ.). ΙΕΠ, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Μουτζούρη- Μανούσου, Ε. & Πρόσκολλη, Α. (2005), Τα Μονοπάτια της Μάθησης: Εφαρμογές στην Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα, Εκδόσεις GUTENBERG

Προεδρικό Διάταγμα 465/1981

Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη – Άλμπα, (2020). *Οι εκπαιδευτικές ανισότητες σε συνθήκες πανδημίας*. Εφημερίδα 'Καθημερινή', Κοινωνία, 28-4-2020. Προσπελάσιμο: <https://www.kathimerini.gr/society/1074313/analysis-oi-ekpaideytikes-anisotites-se-synthikes-pandimias/>

Παπακωνσταντίνου Α.Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2017). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως «δέσμευση»: Κριτική θεώρηση. Νέα Παιδεία, Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού, τ.161 σσ. 59-70.

Παπακωνσταντίνου Γ., (2012). Κράτος, αποκέντρωση, αυτοτέλεια: «Σκοπούμενες αλλαγές, περιοδικό Νέα Πορεία, τ.141 σσ. 25-50.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της Εκπαίδευσης: «Γάσεις νέο-τεϋλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», *περιοδικό Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, Διοικητική ενημέρωση*, Τεύχος 41, Απρίλιος-Ιούνιος 2007.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Αθήνα, Εκδόσεις GUTENBERG, σσ. 157-198.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2013). «Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού», Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της εκπαίδευσης, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2013 (σε συνεργασία με τη Σοφία Αναστασίου), 399 σελ.

Πασιάς Γ. (2017). Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνείς Οργανισμοί. ΦΠΨ Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης 2016-17*, σσ. 74-76.

Πασιάς, Γ. (2016-17). Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνείς Οργανισμοί. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών ΦΠΨ-ΕΚΠΑ. Απρίλιος 2017.

Πασιάς, Γ. (2011). «Σύγχρονες ‘πολιτικές της γνώσης’ στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Αποτύπωση και αποτίμηση του πλαισίου των ‘βασικών ικανοτήτων’ στη μετρήσιμη Ευρώπη της γνώσης», στο Συνέδριο της ΠΕΕ «Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία», (20-22/11/2009, Ιωάννινα), Αθήνα.

Πασιάς, Γ. (2007). «Το διακύβευμα της ‘ποιότητας’ στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ. Πολιτικές σύγκλισης, συστήματα αποτίμησης και τεχνολογίες επιτήρησης», στο Η ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: Από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα, σσ. 30-39.

Πασιάς, Γ. (2005). «Η ‘ΑΜΣ’ ως πολιτική ‘εκμάθησης’, ως πρακτική ‘θέασης’ και ως τεχνολογία ‘επιτήρησης’. Επίκαιρος λόγος για την επανάκτηση της δημοφιλίας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην ‘Ευρώπη της Γνώσης’», στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ.5/2005, εκδ. ΕΛ.Ε.Σ.Ε./Πατάκης, σσ. 13-49.

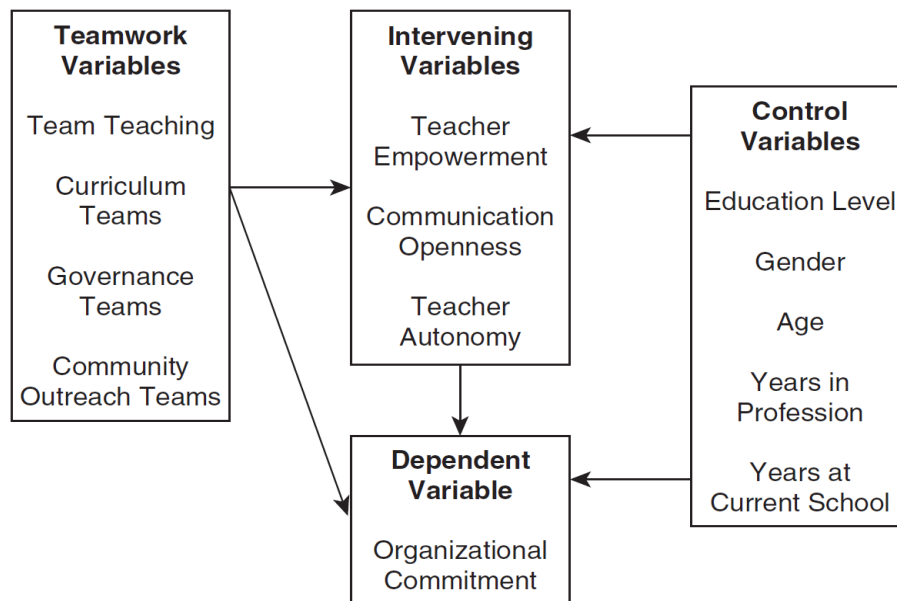
Φρυδάκη, Ε. (2009). Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης, Αθήνα: Κριτική.

15. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

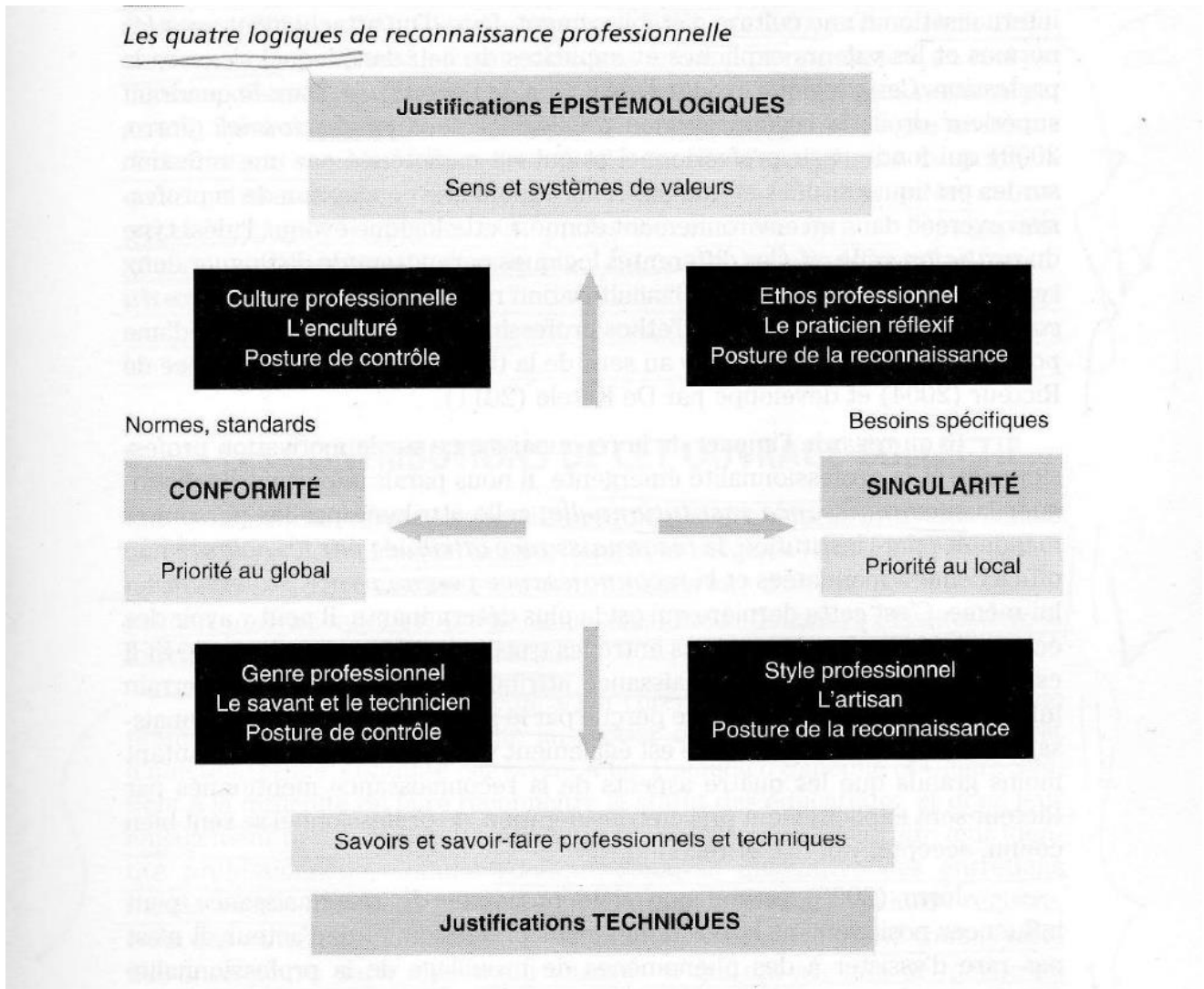
1. DEE *et al.* (2006). ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF TEACHERS IN URBAN SCHOOLS.

Examining the Effects of Team Structures, p. 607.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

JORRO, A., (2013). L'engagement professionnel en éducation et formation, p, 17.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Οι 8 βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση-ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς-Πασιάς, Γ., (2016-2017:72-76)

1. Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα (Communication in the mother tongue)
2. Η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες (Communication in foreign languages)
3. Μαθηματική ικανότητα (Mathematical literacy) και βασικές γνώσεις στις επιστήμες και την τεχνολογία (Science and technology)
4. Ψηφιακή ικανότητα. Η γνώση Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνιών (ICT Skills and use of technology)
5. Μεταγνωστικές ικανότητες. Η ικανότητα εκμάθησης («μαθαίνω πώς να μαθαίνω») (Learning to learn)
6. Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη. (Interpersonal, intercultural, social competences / Civic competences)
7. Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα. Η ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος (Entrepreneurship)
8. Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση. Η ανάπτυξη πολιτισμικής κατανόησης. (Cultural awareness)

4. Οι «εργασιακές» (workplace) ικανότητες

Οι διαπροσωπικές ικανότητες, Οι δεξιότητες επικοινωνίας, Η δυνατότητα εκμάθησης, Οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων Η προώθηση καινοτομιών, Η εργασία σε ομάδες, Η ικανότητα αυτονομίας, αυτοδιαχείρισης, αυτοκριτικής και αναστοχασμού, Η διαχείριση συγκρούσεων και ανθρωπίνων πόρων, Η ηθική δέσμευση και ακεραιότητα, Η προώθηση της καινοτομίας

Ψηφιακή ικανότητα,
Μεθοδολογία της μάθησης,
Κοινωνικές ικανότητες,
Ιδιότητα του πολίτη,
Επιχειρηματικότητα,
Πολιτισμική συνείδηση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Πλαίσιο προσόντων εκπαιδευτικών, Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2013 – Πασιάς, Γ., (2016-2017: 86-87).

ΓΝΩΣΕΙΣ

- Γνώση του γνωστικού αντικειμένου
- Παιδαγωγική γνώση του γνωστικού αντικειμένου
- Γενική Παιδαγωγική γνώση
- Γνώση του Προγράμματος Σπουδών
- Θεμελιακές γνώσεις των Επιστημών της Αγωγής (διαπολιτισμική, ιστορική, φιλοσοφική, ψυχολογία, κοινωνιολογική, κοινωνική γνώση)
- Συγκειμενοποιημένες (contextual) θεσμικές και οργανωτικές πτυχές των εκπαιδευτικών πολιτικών
- Ζητήματα-θέματα συμπερίληψης (ενσωμάτωσης) και ποικιλομορφίας (inclusion and diversity)
- Αποδοτική χρήση νέων τεχνολογιών
- Αναπτυξιακή ψυχολογία
- Ομαδικές διαδικασίες και δυναμική των ομάδων, θεωρίες μάθησης και θέματα κινήτρων
- Διαδικασίες και μέθοδοι αξιολόγησης και αποτίμησης

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

- Σχεδιασμός, διαχείριση και συντονισμός της διδασκαλίας
- Χρήση/αξιοποίηση διδακτικών υλικών και τεχνολογιών
- Διαχείριση μαθητών και ομάδων
- Έλεγχος, προσαρμογή και αποτίμηση διδακτικών/μαθησιακών στόχων και διαδικασιών
- Συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και κοινωνικές υπηρεσίες
- Δεξιότητες διαπραγμάτευσης, κοινωνικής και πολιτικής αλληλεπίδρασης
- Συνεργατικές, αναστοχαστικές, διαπροσωπικές δεξιότητες που προωθούν τη μάθηση στις επαγγελματικές κοινότητες

- Ικανότητες να προσαρμόζει τις δυναμικές πολλαπλών επιπέδων στο περικείμενο του σχολείου (εφαρμογή κυβερνητικών και τοπικών πολιτικών στις δυναμικές της τάξης, των μαθητών και του σχολείου)
- Ικανότητα να διατυπώνονται συμπεράσματα και να παίρνονται αποφάσεις στη βάση ερμηνειών, ενδείξεων και δεδομένων για την προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης

ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΕΙΣ (Πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες, δεσμεύσεις)

- Επιστημολογική επίγνωση (π.χ. επίγνωση σε θέματα που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά και την ιστορική εξέλιξη του γνωστικού αντικειμένου, συνειδητότητα του status που το αντικείμενο έχει ως προς τις άλλες γνωστικές περιοχές κλπ.)
- Μεταβιβάσιμες δεξιότητες
- Προδιάθεση/ετοιμότητα για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση
- Δέσμευση του εκπαιδευτικού σχετικά με την προώθηση της μάθησης για όλους τους μαθητές
- Προδιάθεση για την ενίσχυση των δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών των μαθητών, ως μελλοντικών ευρωπαίων πολιτών
- Προδιάθεση για επαγγελματική ανάπτυξη συμπεριλαμβανομένης της μελέτης και της έρευνας
- Προδιάθεση του εκπαιδευτικού για αυτοεξέταση, συζήτηση και διερεύνηση των πρακτικών του
- Προδιάθεση για ομαδική εργασία, συνεργασία και συμμετοχή σε δίκτυα
- Αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας

Πηγή: EC (2013). *Supporting teacher competence development for better learning Outcomes*, pp. 45-56.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Μειονεκτήματα που ανέδειξε η έρευνα

ΓΕΝΙΚΑ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ

- Μικρή έως ανύπαρκτη κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση σε σχέση με άλλους επιστημονικούς κλάδους
- Μηδαμινή επαγγελματική ανέλιξη
- Ανύπαρκτη διάκριση μεταξύ των παραγωγικών και μη παραγωγικών εκπαιδευτικών
- Οικονομικές απολαβές

ΕΙΔΙΚΑ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ

- Απαξίωση σπουδών και αυξημένων προσόντων
- Μη ύπαρξη θεσμικού πλαισίου για ένταξη νέων στρατηγικών π.χ. ανταλλαγή καλών πρακτικών, ετεροπαρατήρησης, mentoring
- Μη ύπαρξη εφαρμόσιμου προγραμματισμού βάσει οράματος και στοχοθεσίας
- Ανισότιμη, ανισομερής σύγκριση, τόσο μεταξύ του εκπ/κού προσωπικού, όσο και με τους υπόλοιπους κλάδους του δημόσιου τομέα
- Έλλειψη ελέγχου, αντικειμενικής αξιολόγησης.
- Κατακερματισμός των διδακτικών ωρών και μετακίνηση του εκπαιδευτικού σε πλέον του ενός σχολείου για συμπλήρωση ωραρίου

ΣΧΟΛΕΙΑ

- Τα Λύκεια είναι εξεταστικά κέντρα συνεπώς στις περισσότερες περιπτώσεις δεν εκπληρώνουν έναν από τους πιο βασικούς σκοπούς της Παιδείας, που είναι η δημιουργία σκεπτόμενων και ελεύθερων πολιτών.
- Τα Φροντιστήρια υπαγορεύουν την διδακτέα και διδαχθείσα ύλη στα Λύκεια.
- Οι δυνατότητες παρέμβασης σε οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον είναι μικρές.

- Η υλικοτεχνική υποδομή είτε είναι ελλιπής είτε χρήζει συντήρησης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

- Ελλιπής γνώση, εφαρμογή και επιμόρφωση στις νέες Τεχνολογίες.
- Έλλειψη διάθεσης αλλαγής καθιερωμένου τρόπου διδασκαλίας, λόγω εφησυχασμού ή βολέματος ή απογοήτευσης.
- Μεγάλη διαφορά ηλικίας από τους μαθητές. Γερασμένο εκπ/κό προσωπικό.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

6.1. Συνοδευτική Επιστολή στο Ερωτηματολόγιο της Έρευνας για τη Επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Απρίλιος 2020

Συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αφορά στο ερευνητικό μέρος της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Το θέμα της έρευνας μου είναι: «**Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών**». Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσον οι παράγοντες της εκπαίδευσης συντελούν θετικά ή αρνητικά στην επαγγελματική τους δέσμευση και αφοσίωση.

Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί μέσω ποιοτικής έρευνας / συνεντεύξεων από δείγμα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Πειραιά. Το ερωτηματολόγιο είναι υποβοηθητικό του διαλόγου που θα διεξαχθεί και όχι δεσμευτικό της συζήτησης. Η κλίμακα ορισμένων απαντήσεων διαμορφώνεται ως ακολούθως: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία στην υλοποίηση αυτού του επιστημονικού έργου.

Με εκτίμηση,

Λήδα Μαυρίδου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Ενότητα Ι. Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλώ σημειώστε με την ένδειξη X την επιλογή σας:

1. Φύλο

Άνδρας																		
Γυναίκα																		
Άνδρας																		
Γυναίκα																		

2. Ηλικία

Έως 35 ετών																		
36-45																		
46-55																		
Άνω των 55																		

3. Σπουδές

Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι																		
Μεταπ/κός τίτλος σπουδών																		
Διδακτορικό Δίπλωμα																		

4. Έτη προϋπηρεσίας συνολικά

1-10 έτη																		
11-20 έτη																		
Άνω των 20 ετών																		

5. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Έως 5 έτη																		
-----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών

Μαυρίδου Λήδα Μαρία

6-10 έτη																	
Άνω των 10 ετών																	

7 Νιώθετε τη διάθεση να παραμείνετε στην εκπαίδευση/διδασκαλία ;

Ναι

Όχι

Αιτιολογείστε την απάντησή σας.

8 Θα θέλατε να ξαναγίνετε εκπαιδευτικός εάν ξεκινούσατε πάλι από την αρχή;

- σίγουρα δεν θα γινόμουν εκπαιδευτικός
- πιθανόν να μην γινόμουν εκπαιδευτικός
- ίσως ναι, ίσως όχι
- μάλλον θα γινόμουν εκπαιδευτικός
- σίγουρα θα γινόμουν εκπαιδευτικός

9 Κάνετε τα πάντα για να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού, παρά τις μικρές ίσως προσδοκίες;

- Συμφωνώ απόλυτα, προσπαθώ πάντα για το καλύτερο, με γνώμονα την επίτευξη των στόχων, ώστε ο οργανισμός να έχει θετική εικόνα και απόδοση.
- Δεν προσπαθώ πάντα, γιατί δεν συμφωνώ πάντοτε με τους τεθέντες στόχους.
- Μερικές φορές νιώθω ότι είναι χάσιμο χρόνου να προσπαθήσω να κάνω το καλύτερο ως εκπαιδευτικός.
- Πολλές φορές απογοητεύομαι και τα παρατάω.
- Δεν κάνω σε καμία περίπτωση τα πάντα, γιατί προσκρούω σε πολλά εμπόδια.
- Κάνω μόνον ότι απαιτεί η διδακτική πράξη.

10 Πόσο χρόνο υπολογίζετε να παραμείνετε στην εκπαίδευση;

- Όσο χρόνο θα είμαι ικανός/ή.
- Έως ότου έρθει ο χρόνος να συνταξιοδοτηθώ.
- Θα συνεχίσω, εκτός εάν βρεθεί να κάνω κάτι καλύτερο ή γιατί δεν έχω κάτι άλλο.
- Οπωσδήποτε σχεδιάζω να εγκαταλείψω την εκπαίδευση όσο πιο σύντομα μπορώ.

- Δεν έχω αποφασίσει προς το παρόν.

- 11 Θα θέλατε να αλλάξετε σχολική μονάδα; Για ποιο λόγο;
- 12 Θα θέλατε να διδάσκετε ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο; Για ποιο λόγο;
- 13 Θα θέλατε να έχετε πιο ομοιογενείς τάξεις; Για ποιο λόγο; Ποια προβλήματα αντιμετωπίζετε;
- 14 Ανησυχείτε για τις ανομοιογενείς τάξεις που διδάσκετε;
- 15 Συμμετέχετε σε επιμορφώσεις, ημερίδες και προγράμματα που αφορούν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;
- 16 Έχετε ανοικτή τάξη σε άλλους συναδέλφους για παρατήρηση της διδασκαλίας, ανταλλαγή καλών πρακτικών, εμπειριών και ιδεών;
- 17 Προχωρείτε σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού των διδακτικών σας πρακτικών;
- 18 Σκεφτείτε τη σχολική μονάδα που υπηρετείτε και κάντε μια λίστα των κυριότερων παραγόντων που έχουν θετική επίδραση στη δουλειά σας
- 19 Κάντε μια λίστα των κυριότερων παραγόντων που έχουν αρνητική επίδραση στη δουλειά σας
- 20 Σκεφτείτε μια στιγμή όπου, στη σχέση σας με τους μαθητές ή τους συναδέλφους σας, συνέβη ένα γεγονός πολύ ευνοϊκό ή πολύ θετικό, το οποίο σας έδωσε αίσθημα ικανοποίησης σε σχέση με τη διδασκαλία σας ή τις σχέσεις σας με τους μαθητές
- 21 Σκεφτείτε μια στιγμή όπου, στη σχέση σας με τους μαθητές ή τους συναδέλφους σας, συνέβη ένα γεγονός πολύ δυσάρεστο ή πολύ αρνητικό, το οποίο σας έδωσε αίσθημα δυσαρέσκειας σε σχέση με τη διδασκαλία σας ή τις σχέσεις σας με τους μαθητές

Ενότητα III. Ηγεσία και στόχοι

Συζητήστε για τα παρακάτω:

α) Μετασχηματιστική Ηγεσία:

22. Ο διευθυντής του σχολείου γνωστοποιεί στο διδακτικό προσωπικό τι αναμένει (στόχοι, σκοπός, όραμα), ώστε να γίνονται σαφείς οι προσδοκίες;
23. Ο διευθυντής του σχολείου ασκεί στιβαρή και θετική ηγεσία, που οδηγεί στη συνεργασία και στην ανάληψη κοινών στόχων;
24. Η σχολική μονάδα εστιάζει στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και στο διαμοιρασμό πολιτισμικών αξιών;
25. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καθορίζει τι σχολείο θέλει και το γνωστοποιεί στο διδακτικό προσωπικό, προωθώντας κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ διδακτικού προσωπικού και μαθητών;
26. Οι στόχοι και οι προτεραιότητες για τη σχολική μονάδα είναι σαφείς και συζητούνται μεταξύ της διοίκησης και του διδακτικού προσωπικού, το οποίο κινητοποιείται πνευματικά;
27. Υπάρχουν προσδοκίες αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου;

β) Κατανομητική Ηγεσία

Συζητήστε για τα παρακάτω:

28. Οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα αντιμετωπίζονται ισόνομα;
29. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν προτάσεις για τον προγραμματισμό των δράσεων της σχολικής κοινότητας και δεσμεύονται να συμμετάσχουν σε αυτές;
30. Σε αυτή τη σχολική μονάδα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού αναγνωρίζονται για τις καλές πρακτικές τους και την επίτευξη των στόχων;
31. Οι εκπαιδευτικές δράσεις που σχεδιάζονται, ανατίθενται στους εκάστοτε εκπαιδευτικούς ανάλογα με την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά τους;

Υποστήριξη και βοήθεια:

32. Η συμπεριφορά της διοίκησης του σχολείου είναι υποστηρικτική και ενθαρρυντική προς το διδακτικό προσωπικό;

33. Ο διευθυντής μιλάει συχνά με τον κάθε εκπαιδευτικό για τις διδακτικές του πρακτικές, ενθαρρύνει, κινητοποιεί;
34. Ο διευθυντής βοηθά και σε ποιο βαθμό, να βελτιώσει ο κάθε εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του ή να επιλύσει θεσμικά ή διαχειριστικά προβλήματα;
35. Ο διευθυντής θέτει και υποστηρίζει τους κανόνες ενδοσχολικής συμπεριφοράς και με υποστηρίζει σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών, όταν το χρειάζομαι;
36. Ο διευθυντής ασχολείται ιδιαίτερα με την εξεύρεση πηγών για τον εξοπλισμό σε αυτό το σχολείο (ή όχι);
37. Υπάρχει η υλικοτεχνική και τεχνολογική υποδομή στο σχολείο ώστε να επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι;
38. Το γενικότερο κλίμα στη σχολική μονάδα είναι θετικό (ή αρνητικό);
39. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι απολαμβάνουν συναισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού από τον διευθυντή τους;
40. Η διεύθυνση καλλιεργεί και γενικότερα επικρατεί στο σχολείο κλίμα αισιοδοξίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών;
41. Η διεύθυνση του σχολείου εξασφαλίζει με αμεροληψία και δικαιοσύνη την αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία του σχολείου δημιουργώντας αισθήματα ικανοποίησης και υπευθυνότητας στους εκπαιδευτικούς;
42. Δίνεται η δυνατότητα στους διδάσκοντες να αναλάβουν πρωτοβουλίες και/ή ευθύνες;

Ενότητα IV; Συναδελφικότητα

16. Οι συνάδελφοι μοιράζονται τα ίδια πιστεύω: Οι περισσότεροι από τους συναδέλφους μου μοιράζονται τα πιστεύω και τις αξίες που η σχολική μονάδα και η διοίκησή της πρέπει να έχουν;
17. Ο συνάδελφοι υποστηρίζουν τους κανόνες: Οι κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών συνεχώς υποστηρίζονται από τους διδάσκοντες σε αυτή τη σχολική μονάδα, ακόμη και σε σχέση με μαθητές που δεν είναι στη δική τους τάξη;
18. Συναδελφική συνεργασία: Υπάρχει μεγάλη συναδελφικότητα και προσπάθεια συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων;

19. Συναδελφική βοήθεια: Σε ποιο βαθμό οι διδάσκοντες σε αυτό το σχολείο σε βοηθούν να βελτιώσεις τη διδασκαλία σου ή να επιλύσεις θεσμικά προβλήματα ή προβλήματα διαχείρισης τάξης;
1: καθόλου βοήθεια.....;;5: αμέριστη βοήθεια
20. Έχουν δημιουργηθεί οι συνθήκες για να υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών;
21. Υπάρχει ανοιχτότητα στη σχολική τάξη και δυνατότητα παρατήρησης της διδακτικής διαδικασίας από άλλους ομότεχνους εκπαιδευτικούς;
22. Υπάρχει και/ή υποστηρίζεται η επαγγελματική επαφή με άλλους εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων, μέσω παρουσιάσεων και ανταλλαγής καλών διδακτικών πρακτικών, δημοσιεύσεων, επιμορφώσεων;
23. Υπάρχει η δυνατότητα του mentoring από τους έμπειρους προς τους νέους εκπαιδευτικούς;
24. Χρησιμοποιούνται ψηφιακές πλατφόρμες ώστε να υποστηρίζεται η ομαδοσυνεργατικότητα μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών;

Ενότητα V; Παιδαγωγική και διδακτική πράξη

α) Αλληλεπίδραση με μαθητές

17. Μοιράζεστε τα προσωπικά σας συναισθήματα με τους μαθητές σας;
18. Δείχνετε στους μαθητές σας ότι τα προσωπικά τους συναισθήματα σας αγγίζουν;
19. Επιτρέπετε στους μαθητές σας να κάνουν επιλογές σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας σας;
20. Συμπεριλαμβάνετε τακτικά στη διδασκαλία σας δραστηριότητες που οδηγούν σε συγκεκριμένα απτά αποτελέσματα εκπλήρωσης;
21. Δείχνετε πάντοτε στους μαθητές σας ότι πιστεύετε στις ικανότητές τους να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες που απαιτούνται;
22. Δείχνετε στους μαθητές σας ότι ενδιαφέρεστε για την πρόοδό τους στη μάθηση;
23. Μοιράζεστε με τους μαθητές σας το ενδιαφέρον σας για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκετε;
24. Αντιδράτε γενικά σε κάθε θετική επίδοση των μαθητών σας;

25. Χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ (ψηφιακά εργαλεία, ανοικτά και κλειστά περιβάλλοντα μάθησης) για να εμπλουτίσετε το μάθημά σας και να το κάνετε πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές σας;
26. Χρησιμοποιείτε δασκαλοκεντρική ή δραστηριοκεντρική προσέγγιση;
27. Προτείνετε στους μαθητές σας ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες;
28. Πραγματοποιείτε καινοτόμες δράσεις με τους μαθητές σας; Αν ναι, εξηγήστε για ποιο λόγο;
29. Ενισχύετε τις δημοκρατικές στάσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές των μαθητών στο σχολείο;
30. Χρησιμοποιείτε πολυπολιτισμικές δραστηριότητες, πολυτροπικά κείμενα και διαθεματικές δραστηριότητες στις διδακτικές σας προσεγγίσεις;
31. Θεωρείτε ότι βοηθάτε και οδηγείτε τελικά τους μαθητές σας να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους;
32. Τροποποιείτε τις διδακτικές σας πρακτικές ανάλογα με το κοινό που έχετε στην εκάστοτε τάξη;
33. Προσπαθείτε μέσω της διδακτικής σας προσέγγισης να εντάξετε τους ετερόγλωσσους μαθητές σας;

β) Αλληλεπίδραση με γονείς

Έχετε επικοινωνία με τους γονείς και υπάρχει διαπραγμάτευση και αλληλεπίδραση με αυτούς για θέματα :

7. που προκύπτουν στην τάξη κατά τη διδασκαλία;
8. που αφορούν στη συμπεριφορά του μαθητή;
9. που αφορούν στη βοήθεια του μαθητή για τους τρόπους κατάκτηση της γνώσης;
10. που αφορούν μόνον στην αξιολόγηση/βαθμολόγηση του μαθητή;
11. που αφορούν στην περαιτέρω ενήλικη ζωή/σπουδές του μαθητή σε συνάρτηση με τις κλίσεις/ταλέντα του;
12. που αφορούν στους διάφορους προβληματισμούς των γονέων;

Ενότητα VI; Επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση

- 1. Θεωρείτε ότι η δέσμευση, εάν και εφόσον νιώθετε δεσμευμένος/η με το επάγγελμά σας, οφείλεται:**
 - Στην ψυχολογική και ψυχική αφοσίωση προς το εκπαιδευτικό επάγγελμα;
 - Στη διάθεσή σας να παραμείνετε στο εκπαιδευτικό επάγγελμα;
 - Στην επιθυμία σας να ξαναγινόσασταν εκπαιδευτικός εάν τίθετο το ζήτημα;
- 2. Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας δέσμευση είναι απολύτως ανάλογη με:**
 - Την ψυχολογική και επιχειρησιακή υποστήριξη στο εκπαιδευτικό σας έργο;
 - Την υποστήριξη, τη βοήθεια, την ισονομία και τους σαφείς στόχους που παρέχει η ηγεσία της σχολικής μονάδας;
- 3. Θεωρείτε ότι εάν είστε αφοσιωμένος στο εκπαιδευτικό σας έργο και στους στόχους της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, νιώθετε/έχετε:**
 - θετική ψυχολογία και καλή διάθεση;
 - εργασιακή ικανοποίηση;
 - κινητοποίηση;
 - συμμετοχή και
 - μοίρασμα ηθικών αξιών;
- 4. Πιστεύετε ότι δεν θα νιώθατε αφοσίωση και δέσμευση προς το εκπαιδευτικό σας έργο, επειδή:**
 - Το γενικό κλίμα στη σχολική μονάδα είναι αντισυναδελφικό και αρρωστημένο;
 - Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ασήμαντοι και απομονωμένοι;
 - Δεν υπάρχει υποστήριξη και ενδιαφέρον από την ηγεσία;
 - Οι εκπαιδευτικοί έχουν οδηγηθεί στην παραίτηση από στόχους και όραμα;
- 5. Πιστεύετε ότι η εκπαιδευτική εμπειρία χρόνων συνδέεται αρνητικά με την επαγγελματική δέσμευση/αφοσίωση;**
- 6. Θεωρείτε ότι η αυξημένων προσόντων μόρφωση έχει αρνητική επίδραση στην επαγγελματική αφοσίωση;**

Θα θέλατε να συμπληρώσετε κάτι άλλο;

Σας ευχαριστώ πολύ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

Πίνακας 1: Το προφίλ των εκπαιδευτικών					
	Φύλο	Ηλικία	Σπουδές	Έτη προϋπηρεσίας	Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα
1	Γυναίκα ΠΕ02	46-55	Μετ/κό	11-20	Έως 5
2	Γυναίκα ΠΕ02	55 & άνω	--	20 & άνω	10 & άνω
3	Γυναίκα ΠΕ02	35	Μετ/κό	1-10	Έως 5
4	Γυναίκα ΠΕ02	46-55	Διδ/κό	20 & άνω	Έως 5
5	Γυναίκα ΠΕ02	36-45	Μετ/κό	11-20	Έως 5
6	Άντρας ΠΕ03	46-55	--	11-20	6-10
7	Άντρας ΠΕ03	46-55	Μετ/κό	11-20	10 & άνω
8	Άντρας ΠΕ03	55 & άνω	--	20 & άνω	10 & άνω
9	Γυναίκα ΠΕ03	46-55	2 ^ο πτυχίο ΑΕΙ	11-20	Έως 5
10	Άντρας ΠΕ03	36-45	2 ^ο πτυχίο ΑΕΙ+Μετ/κό	11-20	Έως 5
11	Άντρας ΠΕ86	46-55	Μετ/κό	11-20	6-10
12	Γυναίκα ΠΕ86	36-45	--	11-20	10 & άνω
13	Γυναίκα ΠΕ86	46-55	Μετ/κό	11-20	Έως 5
14	Άντρας ΠΕ86	46-55	2 ^ο πτυχίο ΑΕΙ+Μετ/κό	20 & άνω	6-10
15	Γυναίκα ΠΕ86	36-45	Μετ/κό	11-20	Έως 5
16	Γυναίκα ΠΕ05	36-45	Μετ/κό	11-20	Έως 5
17	Γυναίκα ΠΕ06	46-55	Μετ/κό	11-20	10 & άνω
18	Γυναίκα ΠΕ06	46-55	Μετ/κό	11-20	6-10
19	Γυναίκα ΠΕ07	36-45	Μετ/κό	11-20	10 & άνω
20	Γυναίκα ΠΕ07	46-55	Μετ/κό	20 & άνω	10 & άνω