

Ο εκπαιδευτικός ως «επαγγελματίας»: θεωρητικές αναζητήσεις και προβληματισμοί

Διαμαντής Καλτσεράς
akisskalts@gmail.com

Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, M.Ed.

Περίληψη. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια αποσαφηνισμού του θέματος του κατά πόσο ο εκπαιδευτικός πληροί τις προϋποθέσεις να χαρακτηρίζεται ως «επαγγελματίας», όπως ένας γιατρός ή ένας δικηγόρος ή όχι, θέμα που έχει πολύ συχνά προκαλέσει θεωρητικούς διαξιφισμούς στον εκπαιδευτικό κόσμο. Παράλληλα, εξετάζονται οι προοπτικές του διδασκαλικού επαγγέλματος, στον σύγχρονο κόσμο των υψηλών απαιτήσεων, της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας και των ιδιαίτερων κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας, στον δρόμο προς την «επαγγελματοποίησή» του.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικός, επαγγελματίας, λειτουργός, επαγγελματισμός, επαγγελματοποίηση

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς, πολύς λόγος γίνεται γύρω από το αν το διδασκαλικό έργο αποτελεί «επάγγελμα» ισάξιο με τα υπόλοιπα αναγνωρισμένα αυτόνομα επαγγέλματα, όπως του γιατρού ή του δικηγόρου, με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που συνεπάγεται αυτός ο χαρακτηρισμός. Στους κόλπους της Παιδαγωγικής ο εκπαιδευτικός τείνει να χαρακτηριστεί «επαγγελματίας» και να αφήσει πίσω το χαρακτηρισμό «λειτουργός» που συνοδεύει το διδασκαλικό επάγγελμα στην Ελλάδα εδώ και πολλές δεκαετίες. Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές προβάλλουν επιχειρήματα ως προς το αν το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί επάγγελμα λόγω των ιδιαίτερων γνωρισμάτων που το χαρακτηρίζουν εκ φύσεως. Παράλληλα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε όρους όπως η «επαγγελματική ανάπτυξη» των εκπαιδευτικών και ο «επαγγελματισμός» του εκπαιδευτικού έργου.

Ο «επαγγελματίας και ο «λειτουργός»

Ο όρος «επάγγελμα» στην ελληνική γλώσσα

Το ερώτημα του τι είναι επάγγελμα έχει απασχολήσει εκτεταμένα τη βιβλιογραφία, όχι μόνο στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά γενικότερα. Ο καθορισμός του τι ακριβώς είναι επάγγελμα δεν είναι εύκολος και ένας λόγος για αυτό είναι το διαφορετικό περιεχόμενο που λαμβάνει σε κάθε χώρα (Ματσαγγούρας, 2004: 8-9).

Στην ελληνική γλώσσα ο όρος «επάγγελμα» συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγράψει ότι κάποιος «επαγγέλλεται», την τέχνη ή την επιστήμη που ασκεί προς βιοπορισμό. Σύμφωνα, επίσης με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1998: 493), το επάγγελμα είναι «κάθε εργασία, κοινωνικά ή νομικά αποδεκτή, που εξασφαλίζει τους απαραίτητους για την

επιβίωση υλικούς πόρους, ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης των ασκούντων αυτή, τις συνθήκες εργασίας, τις αμοιβές και το κοινωνικό κύρος». Επιπλέον, χρησιμοποιείται για να τονίσει τη διαφορά μεταξύ της εργασίας ενός επαγγελματία και ενός ερασιτέχνη, ώστε να προσδώσει κύρος στην πρώτη που δεν είναι προαιρετική, η άσκηση της απαιτεί ειδικές ικανότητες και δεξιότητες (Σιάνου-Κύργιου, 2014).

Διεθνώς, καθώς πολλοί επαγγελματικοί κλάδοι επιδιώκουν την κατάταξή τους στην κατηγορία των επαγγελμάτων, οι κοινωνιολόγοι έχουν προχωρήσει σε μια κατηγοριοποίηση των επαγγελμάτων σε: α) πρακτικά, β) ημιεπιστημονικά και γ) επιστημονικά, με απώτερο σκοπό την αναζήτηση των χαρακτηριστικών των επιστημονικών επαγγελμάτων (profession). Τα επιστημονικά επαγγέλματα κατατάσσονται στον άξονα ενός συνεχούς, ο οποίος αρχίζει με τα μη επιστημονικά- εξαρτημένα επαγγέλματα, συνεχίζει με τα ημι-αυτόνομα και ολοκληρώνεται με τα επιστημονικά αυτόνομα επαγγέλματα. Το διδασκαλικό επάγγελμα διεκδικεί θέση στα αυτόνομα επιστημονικά επαγγέλματα (Ματσαγγούρας, 2004: 10).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, έχει επικρατήσει ο αγγλικός όρος «profession», ο οποίος, όμως, έχει χρησιμοποιηθεί με διαφορετικό περιεχόμενο στον αγγλοσαξωνικό, ευρωπαϊκό και αμερικανικό χώρο και δεν είναι εύκολη η συμφωνία για τα βασικά του χαρακτηριστικά. Ωστόσο, τείνει να υπάρχει συμφωνία της βιβλιογραφίας ότι το επιστημονικό επάγγελμα:

- Επιτελεί έργο που είναι σημαντικό για το γενικότερο καλό
- Ασκείται μέσα από εξειδικευμένες δεξιότητες που προϋποθέτουν επιστημονική γνώση και άρα πανεπιστημιακή εκπαίδευση
- Για την άσκησή του απαιτείται η στοχαστική διαμεσολάβηση ειδικού επιστήμονα
- Διέπεται από το «συλλογικά διαμορφωμένο επαγγελματικό ήθος», το οποίο περιγράφεται και επιβάλλεται από κώδικα δεοντολογίας
- Απαιτεί τη διασφάλιση της επαγγελματικής αυτονομίας
- Απολαμβάνουν υψηλές αμοιβές και κοινωνικό κύρος
- Δημιουργούν συνθήκες επαγγελματικής εξέλιξης (Ματσαγγούρας, 2002: 440-450).

Άλλες αναφορές στη βιβλιογραφία περιορίζουν το εύρος των χαρακτηριστικών του επαγγέλματος σε τέσσερα μόνο χαρακτηριστικά. Βάσει αυτής της προσέγγισης, οι επαγγελματίες:

- Έχουν εξειδικευμένη βάση γνώσης
- Έχουν δέσμευση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πελατών τους
- Έχουν ισχυρή συλλογική ταυτότητα
- Υπόκεινται σε συναδελφικό αντί για γραφειοκρατικό έλεγχο, έχουν δηλαδή μια επαγγελματική αυτονομία (Day, 2003: 400-404)

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά εμπεριέχονται και υπονοούνται σε διαφορετικό βαθμό στην έννοια «profession» και τα παράγωγά της σε διάφορες χώρες και γλώσσες. Στην ελληνική ορολογία ο όρος «profession» αποδίδεται αθροιστικά με τους όρους «επιστημονικό επάγγελμα» και «λειτουργήμα» και όχι με τον όρο «επάγγελμα» (Ματσαγγούρας, 2004: 444). Ο ξενόγλωσσος όρος profession δεν ταυτίζεται με την ελληνική «επάγγελμα», αλλά παραπέμπει στα λεγόμενα «κατεστημένα» ή «ελευθέρια» επαγγέλματα, έχοντας τη χροιά του «επιστημονικά ασκούμενου έργου» ή του ελληνικού όρου «λειτουργήμα» (Ξωχέλλης, 2006: 26).

Τα χαρακτηριστικά του «λειτουργού»

Στην ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με το Λεξικό της Νεοελληνικής (σ. 410) λειτουργός είναι «αυτός που εκτελεί δημόσια υπηρεσία ηθικοπνευματικού χαρακτήρα (δικαστικός, εκπαιδευτικός, ιερέας», ενώ λειτούργημα είναι αντίστοιχα, «η υπηρεσία ή το αξίωμα λειτουργού του Δημοσίου». Σύμφωνα με τα κριτήρια του Lieberman, ο λειτουργός παρέχει υπηρεσία στο κοινωνικό σύνολο χωρίς να έχει ως μόνο κίνητρο ή αυτοσκοπό την αμοιβή. Ο λειτουργός για να επιτελέσει την αποστολή του, διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις, τις οποίες απέκτησε με σπουδές. Ασκεί τα καθήκοντά του και απολαμβάνει τα δικαιώματά του με βάση έναν καταστατικό χάρτη, έναν κώδικα ηθικής, γραπτό ή άγραφο, ο οποίος θέτει τα όρια των αρμοδιοτήτων του, περιγράφει το είδος και τον τρόπο παροχής των υπηρεσιών στο κοινωνικό σύνολο, ρυθμίζει τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του, αλλά επίσης καθορίζει τις κυρώσεις που επιβάλλονται σε περιπτώσεις παράβασης ή πλημμελούς άσκησης των καθηκόντων (Ματθαίου, 1982 όπως αναφ. στο Γκόρτζης, 2017: 46-48). Ο λειτουργός, διαθέτει ένα μεγάλο βαθμό αυτονομίας (έλλειψη παρεμβάσεων από εξωτερικούς παράγοντες) στην άσκηση των καθηκόντων του, σε αντίθεση με το δημόσιο υπάλληλο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από εξάρτηση σε ιεραρχικές δεσμεύσεις και έλλειψη αυτονομίας, καθώς «εκτελεί εντολές» (Ματσαγγούρας, 2002: 445-450).

Επάγγελμα ή λειτούργημα;

Στην Ελλάδα, ορισμένοι χρησιμοποιούν τον όρο λειτούργημα για να αποδώσουν τον όρο profession και όχι τον όρο επάγγελμα. Ωστόσο, υπάρχει διάκριση μεταξύ του ελεύθερου αυτόνομου επιστημονικού επαγγέλματος και του δημόσιου λειτουργήματος. Μέσω του όρου λειτούργημα τονίζεται το στοιχείο της αυτονομίας και της εσωτερικής ηθικής δέσμευσης. Πολλοί σύγχρονοι παιδαγωγοί, αλλά και διεθνείς οργανισμοί όπως η UNESCO χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό «λειτουργό» (Ματσαγγούρας, 2002: 445-446). Έτσι, μέχρι πρόσφατα ήταν σαφές ότι πολλοί προτιμούσαν τον όρο «λειτούργημα» για τον εκπαιδευτικό και όχι τον όρο «επάγγελμα». Είναι ενδεικτικό ότι ακόμα και ο ίδιος ο συνδικαλιστικός φορέας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φέρει την ονομασία Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ). Από τη μεριά των εκπαιδευτικών ίσως ο χαρακτηρισμός αυτός διατηρείται για λόγους ιστορικούς και όχι επειδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν το έργο τους επάγγελμα (Χατζηδήμου, 2012: 35-37).

Ωστόσο, θεωρείται ότι ο χαρακτηρισμός αυτός από τη μεριά της πολιτείας οφείλεται σε πολιτικές σκοπιμότητες, καθώς χρησιμοποιήθηκε στο παρελθόν ώστε να «στερήσει» από τους εκπαιδευτικούς την άσκηση του δικαιώματός τους για οικονομικές διεκδικήσεις. Τα τελευταία χρόνια γίνεται αντιληπτό και στην Ελλάδα, ότι ο εκπαιδευτικός ασκεί επάγγελμα, το οποίο θα πρέπει να αμείβεται καλά και να συνοδεύεται από το αντίστοιχο κοινωνικό κύρος (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2000: 12-14).

Μέχρι τώρα, το επίσημο κράτος εξακολουθεί να χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό «λειτουργό» ο οποίος προσφέρει μεγάλη προσφορά στο Έθνος. Αυτή όμως η «στήριξη» της πολιτείας στην αξία της προσφοράς του εκπαιδευτικού αναφέρεται μόνο στην υπόληψή του, χωρίς να έχει πρακτικό αντίκρυσμα στο γόητρο και την κοινωνική θέση του (Γκότοβος,

2002: 50-60). Βέβαια, ο χαρακτηρισμός του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, δεν απεμπολίζει το χαρακτηρισμό του ως «λειτουργό». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ταρατόρη & Χατζηδήμου (2000: 12) «το να γίνει λειτούργημα εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο που το ασκεί κανείς». Ωστόσο, καθώς ο όρος «επάγγελμα» έχει συνδεθεί κατά κάποιο τρόπο αρνητικά με την επιδίωξη του κέρδους, ο όρος «λειτούργημα» χρησιμοποιήθηκε ακριβώς για να τονίσει τη σημασία του ήθους και της κοινωνικής προσφοράς (Ξωχέλλης, 2006: 24-26).

Τελευταία, όμως, στους κόλπους της Παιδαγωγικής, αλλά και της κοινωνίας το διδασκαλικό έργο τείνει να χαρακτηριστεί ως επάγγελμα. Σε αυτήν την πορεία καθοριστικές είναι οι έννοιες του επαγγελματισμού, της *επαγγελματοποίησης* και της *επαγγελματικής ταυτότητας* του εκπαιδευτικού.

Επαγγελματισμός και επαγγελματοποίηση

Επαγγελματοποίηση και επαγγελματισμός: αποσαφήνιση όρων

Η έννοια του *επαγγελματισμού* (professionalism) αποτελεί αρκετά πολύπλοκη έννοια, η οποία καθορίζεται και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες. Η δυσκολία διατύπωσης ενός καθολικού ορισμού του έχει διατυπωθεί από αρκετούς ερευνητές, εξαιτίας του εύρους των χαρακτηριστικών που του αποδίδονται και της απουσίας μιας αποδεκτής, από όλους, εννοιολογικής αναφοράς (Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011: 80-83). Η κατάσταση περιπλέκεται από την ύπαρξη του όρου *επαγγελματοποίηση* (professionalization). Μάλιστα, όπως επισημαίνεται από τους ερευνητές, οι αναπαραστάσεις για την έννοια του επαγγελματισμού τείνουν να διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με τις διαφορετικές ιστορικές και κοινωνικές προσεγγίσεις καθώς και τα διαφορετικά επαγγέλματα (Φωτοπούλου, 2013: 110-113).

Αν ρωτήσει κανείς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τι σημαίνει να είναι επαγγελματίες συνήθως θα αναφερθούν σε δύο πράγματα. Πρώτον, θα αναφερθούν στο πώς να είναι επαγγελματίες, όσον αφορά την ποιότητα αυτού που κάνουν, της συμπεριφοράς τους και των προτύπων που την καθοδηγούν. Η βιβλιογραφία συνήθως αναφέρεται σε αυτήν την αντίληψη ως «επαγγελματισμό» (professionalism). Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί θα μιλήσουν για την ιδιότητα του επαγγελματία. Αυτό συνήθως έχει να κάνει με το πώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι περιγράφονται μέσα από τα μάτια των άλλων ανθρώπων, όσον αφορά την ιδιότητά τους, τη στάση, το σεβασμό και τα επίπεδα επαγγελματικής ανταμοιβής. Οι προσπάθειες βελτίωσης αυτού του status και της θέσης της διδασκαλίας παρουσιάζονται συνήθως στη βιβλιογραφία με τον όρο «επαγγελματοποίηση» (professionalization). Ο επαγγελματισμός (βελτίωση της ποιότητας και των προτύπων πρακτικής) και η επαγγελματοποίηση (βελτίωση της κατάστασης και της θέσης) παρουσιάζονται συχνά ως συμπληρωματικές διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού (βελτίωση των προτύπων και βελτίωση του καθεστώτος), αλλά μερικές φορές είναι αντιφατικές. Για παράδειγμα, η εκπλήρωση των επαγγελματικών προτύπων σε υψηλού επιπέδου, επιστημονικών και τεχνικών πρακτικών, μπορεί να υποβαθμίσει, να παραμελήσει ή να εξαντλήσει τις εξίσου σημαντικές συναισθηματικές διαστάσεις του έργου των εκπαιδευτικών ως προς το ότι είναι

αφοσιωμένοι στη διδασκαλία, τη φροντίδα για τη μάθηση και τη ζωή των μαθητών. Στη διδασκαλία, η μεγαλύτερη επαγγελματοποίηση δεν σημαίνει πάντα μεγαλύτερο επαγγελματισμό (Hargreaves, 2000: 155-165).

Ειδικά ως προς τον εκπαιδευτικό θα μπορούσε να πει κανείς ότι «η επαγγελματοποίηση ορίζεται ως «ένα κοινωνιολογικό εγχείρημα (a sociological project), το οποίο αφορά στην αυθεντία και το κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού» ενώ ο επαγγελματισμός μπορεί να περιγραφεί ως «ένα παιδαγωγικό εγχείρημα (a pedagogical project), που σχετίζεται με την εσωτερική ποιότητα της εκπαίδευσης ως επάγγελμα» (Englund, 1996 όπως αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:111). Ο Helsby (1999 όπως αναφ. στο Evans, 2008: 25-26) μιλώντας για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στην Αγγλία υποστηρίζει ότι αλλάζει διαρκώς και συνεχώς επαναπροσδιορίζεται με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικούς χρόνους για να εξυπηρετήσει διαφορετικά συμφέροντα. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια η έννοια του επαγγελματισμού λαμβάνει πολιτικές κυρίως διαστάσεις, καθώς επιδιώκεται και εκπορεύεται σε κυβερνητικό επίπεδο η προώθηση της συζήτησης για τον επαγγελματισμό μέσα σε νέο εννοιολογικό πλαίσιο και με αναφορά στην αξία και τα προτερήματα των πλαισίων αυτών αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς (Φωτοπούλου, 2013: 113-115).

Όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία, οι ορισμοί οι οποίοι έχουν δοθεί για τον επαγγελματισμό στην εκπαίδευση, επίσης ποικίλουν. Κατά τον Ματσαγγούρα, «ο επαγγελματισμός αναφέρεται σε προσωπικό χαρακτηριστικό, το οποίο εκφράζεται ως στάση και ως προσέγγιση προς την επαγγελματική δραστηριότητα, που χαρακτηρίζονται από υψηλού επιπέδου εξειδικευμένη γνώση, επιδεξιότητα και κρίση, ακεραιότητα ήθους, υπευθυνότητα, διάθεση κοινωνικής προσφοράς και αποτελεσματικότητα».

Γενικότερα, πάντως, η έννοια και το περιεχόμενο του επαγγελματισμού έχει διαφοροποιηθεί από ότι αντιπροσώπευε στις προηγούμενες δεκαετίες. Ο επαγγελματισμός σήμερα συνδέεται όλο και περισσότερο με την επαγγελματική ανάπτυξη, δηλαδή με τη βιογραφία, την επαγγελματική κοινωνικοποίηση και τις επαγγελματικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού και όχι με την επιστημονικοποίηση της εκπαίδευσης όπως επικρατούσε παλαιότερα. Παράλληλα, έχει διαφοροποιηθεί η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού που δεν περιορίζεται πια στο πλαίσιο των βασικών του σπουδών, ενώ και ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού έχει μετατοπιστεί από την παθητική και εξαρτώμενη στάση του εκπαιδευτικού στην αντίληψη της αυτονομίας του παιδαγωγικού του ρόλου (Ξωχέλλης, 2006: 24-26).

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών, καθώς η μελέτη της αποβλέπει στην ουσία της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, ενώ η συνειδητοποίηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού της επαγγελματικής του ταυτότητας, συμβάλλει στην κινητοποίησή του, στη δέσμευσή του απέναντι στο επάγγελμα και στην ικανοποίηση που αντλεί μέσα από αυτό. Ωστόσο, πρόκειται για μια έννοια σύνθετη, η οποία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες

και αποτελείται από πολλαπλές διαστάσεις που τη διακρίνουν και την χαρακτηρίζουν (Φωτοπούλου, 2013: 113-115).

Σε μια γενική προσέγγιση η επαγγελματική ταυτότητα αναφέρεται «στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ποιος είναι και τι είναι στον εργασιακό χώρο» (Ματσαγγούρας, 2002:399). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να γίνει αντιληπτή ως πραγματικότητα που εξελίσσεται και αναπτύσσεται με ατομικό και συλλογικό τρόπο, δεν είναι κάτι που κάποιος κατέχει, αλλά κάτι που αποκτά κατά τη διάρκεια της ζωής. Παράλληλα, δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό που ανήκει σε ένα άτομο, αλλά ένα σχεσιακό φαινόμενο (Marcelo, 2009: 7-9). Ειδικότερα, για τον εκπαιδευτικό, λοιπόν, η επαγγελματική ταυτότητα συσχετίζεται α) με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία, β) με το αντικείμενο που διδάσκουν, γ) με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες που εκπορεύονται από αυτόν (Ματσαγγούρας, 2002). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού έχει τα εξής χαρακτηριστικά (Marcelo, 2009: 8-10 ; Φωτοπούλου, 2013: 114-115):

- Είναι μια εξελικτική διαδικασία δια βίου μάθησης
- Εξαρτάται τόσο από το άτομο όσο από το περιβάλλον
- Δεν είναι μοναδική
- Αποτελείται από υπο-ταυτότητες που περισσότερο ή λιγότερο αλληλένδετες και οι οποίες σχετίζονται με τα διαφορετικά πλαίσια στα οποία οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται και δεν πρέπει να έρχονται σε σύγκρουση
- Συμβάλλει στην αντίληψη της αυτοεκτίμησης, του κινήτρου, της δέσμευσης και της ικανοποίησης
- Αποτελεί περίπλοκη και δυναμική ισορροπία όπου η επαγγελματική αυτο-εικόνα εξισορροπείται με μία πληθώρα ρόλων που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν
- Το άτομο έχει ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωσή της ανάλογα με τις ατομικές επιδιώξεις και τους στόχους του
- Επηρεάζεται από προσωπικές, κοινωνικές και γνωστικές πτυχές

Εκπαιδευτικός: πληροί τα κριτήρια των επιστημονικών επαγγελμάτων ή όχι;

Με βάση τα κριτήρια του επαγγέλματος που έχουν αναπτυχθεί παραπάνω τίθενται ορισμένα ζητήματα γύρω από το αν τελικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να χαρακτηριστεί ως επαγγελματίας και αν το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί επάγγελμα με την έννοια του «profession». Είναι καθολικά αποδεκτό ότι τα κριτήρια της εξειδικευμένης θεωρητικής γνώσης μέσω των Πανεπιστημιακών σπουδών, των αξιολογών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, της επαγγελματικής αφοσίωσης και του επαγγελματικού ήθους πληρούνται σαφώς από το εκπαιδευτικό έργο (Ματσαγγούρας, 2004: 10-20 ; Χατζηδήμου, 2012: 38-40).

Ωστόσο, κατά την προσπάθεια απόδοσης του χαρακτηρισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως επάγγελμα, ανακύπτουν δυσκολίες, οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά προς αυτήν την προσέγγιση, ιδιαίτερα, όταν η εκπαίδευση μελετάται σε σύγκριση με άλλα

επαγγέλματα τα οποία έχουν κατοχυρώσει τον επαγγελματισμό τους και η σύγκριση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ημι-επάγγελμα και όχι ως ένα πλήρες επάγγελμα (Φωτοπούλου, 2013: 114-115). Σύμφωνα με τους Swann et al. (2010) υπάρχουν τρεις κύριοι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά ως προς την απόδοση του χαρακτηρισμού επάγγελμα στους εκπαιδευτικούς: α) η δυσπιστία των ίδιων των εκπαιδευτικών ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους έχουν θεωρητική θεμελίωση, β) ο κυβερνητικός έλεγχος που ασκείται στον εκπαιδευτικό και η άρνηση εκχώρησης του ελέγχου σε περιφερειακό επίπεδο και γ) η τάση αμφισβήτησης της ίδιας της παραδοσιακής έννοιας που περιγράφει τον επαγγελματισμό κατά τα τελευταία έτη του εικοστού αιώνα.

Το ζήτημα της αυτονομίας του εκπαιδευτικού

Το μεγαλύτερο πρόβλημα στον δρόμο προς την επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού είναι η αυτονομία τους. Η αυτονομία ως «ιδέα» ξεκίνησε από τον χώρο της διοίκησης των επιχειρήσεων στο πλαίσιο βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους (Τσιάκκικος & Θεοδώρου, 2014: 179-181). Σύμφωνα με το «Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής» (2009: 239), η αυτονομία είναι η «έλλειψη οποιασδήποτε εξάρτησης και επίδρασης από εξωτερικούς παράγοντες». Όσον αφορά την αυτονομία σε σχέση με την εργασία γενικά μπορεί να οριστεί ως η ελευθερία που έχει ένας εργαζόμενος να λαμβάνει αποφάσεις σχετικές με το αντικείμενο της εργασίας του (Katz, 1968: 19-22).

Το κύριο πρόβλημα σχετικά με το διδασκαλικό επάγγελμα έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν έλεγχο του επαγγελματικού τους επιπέδου, είναι εξαρτημένοι από τον κρατικό φορέα και δέσμιοι του δημοσιοϋπαλληλικού τους ρόλου (Pearson & Moomaw, 2005: 37-40). Υπό αυτό το πρίσμα, η νέα θεώρηση για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προβάλλει την αποδέσμευσή του από το δημοσιοϋπαλληλικό του ρόλο και αναδεικνύει την αυτονομία του η οποία οφείλεται στη φύση της γνώσης που κατέχει, στο είδος των προβλημάτων που αντιμετωπίζει και κυρίως στον διαμεσολαβητικό ρόλο που καλείται να παίξει (Ματσαγγούρας, 2002: 445-450). Παράλληλα, η αυτονομία φαίνεται να εμφανίζεται ως βασική μεταβλητή όταν εξετάζονται πρωτοβουλίες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, με ορισμένους να υποστηρίζουν ότι η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας και η ενδυνάμωση του ρόλου των εκπαιδευτικών αποτελεί την καλύτερη προσέγγιση για την επίλυση των προβλημάτων των σημερινών σχολείων (Pearson & Moomaw, 2005: 37-40).

Ωστόσο, στο σημείο αυτό, θα πρέπει να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στην αυτονομία του εκπαιδευτικού και στην αυτονομία της σχολικής μονάδας, καθώς πρόκειται για δύο έννοιες που δεν ταυτίζονται. Η αυτονομία της σχολικής μονάδας συνίσταται στην εσωτερική αναδιαμόρφωση των κανόνων και πρακτικών οργάνωσης και λειτουργίας κάθε σχολική κοινότητας σύμφωνα με τις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Ο βαθμός και το επίπεδο της σχολικής αυτονομίας ποικίλλει ανάλογα με το μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης που υπάρχει σε κάθε χώρα. Υπάρχουν γενικά τρία μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2005: 63-65 ; Χαριλάου, 2015). : α) το συγκεντρωτικό μοντέλο (η λειτουργία όλων των κρατικών υπηρεσιών εξασφαλίζεται από την κεντρική εξουσία), β) το αποκεντρωτικό μοντέλο (μέρος της κεντρικής διοίκησης και των αποφάσεων μεταβιβάζεται στα

περιφερειακά όργανα) και γ) το αποσυγκεντρωτικό μοντέλο (μεταφέρονται στα περιφερειακά όργανα αρμοδιότητες, υπό την εποπτεία των κεντρικών αρχών).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευριδίκη (2008) διακρίνονται τέσσερα κύρια επίπεδα παροχής αυτονομίας:

- Πλήρης: αποφάσεις χωρίς παρέμβαση εξωτερικών φορέων
- Περιορισμένη: αποφάσεις μέσα στο πλαίσιο προκαθορισμένων επιλογών ή κατόπιν εγκρίσεως
- Καθόλου: καμιά απόφαση
- Επιλογή μεταβίβασης: οι αρμόδιες αρχές επιλέγουν αν και κατά πόσο θα μεταβιβάσουν στα σχολεία τη δυνατότητα για λήψη αποφάσεων

Μια από τις σύγχρονες τάσεις σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και με βάση τις κατευθύνσεις διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ, είναι οι σχολικές μονάδες να καθίστανται πιο αποκεντρωμένοι και αυτόνομοι οργανισμοί και πιο υπόλογοι στους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία για την αποτελεσματικότητά τους (OECD, 2011: 43-45 ; Τσιάκκικος & Θεοδώρου, 2014: 180-185). Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ένα θέμα το οποίο έχει απασχολήσει τις κυβερνήσεις, αλλά και τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σχολική αυτονομία δεν αποτελεί μέρος της κουλτούρας των χωρών της Ευρώπης. Τα όποια βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση ξεκίνησαν μόλις τη δεκαετία του 1980, και αυτά σε ορισμένες χώρες και σε περιορισμένο βαθμό (Eurydice, 2007: χ.σ.).

Στην έρευνα που διενεργήθηκε για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Μονάδας Ευριδίκη το 2008, αναφέρεται ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζεται στην ελευθερία που έχουν σε τρεις τομείς που έχουν βαρύνουσα σημασία για τη φύση της δουλειάς τους: α) αποφάσεις για το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, β) επιλογή των μεθόδων, των σχολικών συγγραμμάτων και τη βάση στην οποία ομαδοποιούνται οι μαθητές για σκοπούς διδασκαλίας και γ) αξιολόγηση των μαθητών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να δρουν αυτόνομα εάν τα σχολεία δεν έχουν εξαρχής καμία αυτονομία στους ίδιους τρεις «τομείς – κλειδιά» (Ευριδίκη, 2008: χ.σ.).

Στην Ελλάδα, παρά τις προσπάθειες που κατά καιρούς καταβλήθηκαν, το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει κατά βάση συγκεντρωτικό και η εκπαίδευση απόλυτα ελεγχόμενη από το κράτος, παρέχοντας ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005: 29-35). Η Κοσσυβάκη (2003: 50-70) ερευνώντας την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα κάνει λόγο για αυτοοργάνωση και όχι για αυτονομία του σχολείου. Με βάση το μοντέλο της αυτοοργάνωσης, το οποίο κινείται μεταξύ περιορισμένης και απόλυτης αυτονομίας, υπάρχει ένας κεντρικός σχεδιασμός του σχολείου, αλλά μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της παροχής στους εκπαιδευτικούς της ελευθερίας για επιλογή περιεχομένων και μεθόδων, δίνεται η δυνατότητα αυτοοργάνωσης της σχολικής μονάδας.

Με βάση, λοιπόν, τις παραπάνω απόψεις η από την πλευρά του κράτους ελεγχόμενη εκπαίδευση συνεπάγεται αναπόφευκτα την εξάρτηση του εκπαιδευτικού από την κρατική εξουσία και ως εκ τούτου την ύπαρξη όχι της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, αλλά της μερικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2006: 24). Πολλοί από τους ερευνητές

επισημαίνουν ότι ένας από τους σημαντικότερους τρόπους συνεισφοράς στην επαγγελματική ανάπτυξη και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών είναι η παροχή στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερου μέρους ελέγχου της εργασίας τους. Πρόκειται για αυτό που ονομάζει ο Jackson (1991: 110) «ο δρόμος της ανεξαρτησίας». Είναι πλέον κοινή διαπίστωση και απαίτηση ότι είναι απαραίτητες παρεμβάσεις με στόχο τη διεύρυνση του πλαισίου δραστηριοποίησης του εκπαιδευτικού και αποκατάσταση της αυτονομίας του, όχι μόνο σε διοικητικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο σκοπών και περιεχομένων της διδακτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 2006: 25). Καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν έλεγχο του επαγγελματικού τους περιβάλλοντος σε αντίθεση με άλλους επαγγελματίες, η διδασκαλία θεωρήθηκε ημι-επάγγελμα (Day, 2003: 402-403). Εάν η διδασκαλία πρόκειται να χαρακτηριστεί ως «επάγγελμα» τότε οι εκπαιδευτικοί, ως εξειδικευμένοι επαγγελματίες, θα πρέπει να έχουν την ελευθερία να «συνταγογραφούν» την καλύτερη θεραπεία για τους μαθητές τους, όπως κάνουν οι γιατροί για τους ασθενείς τους (Pearson & Moomaw, 2005: 35-37).

Από την άλλη, η αυτονομία που νοείται ως αυτονομία του εκπαιδευτικού, διαχωρίζεται εννοιολογικά και πρακτικά από την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Η αυτονομία του εκπαιδευτικού θεωρείται ως μία βασική θεωρητική έννοια, η οποία, όμως, έχει και πρακτική αξία, καθορίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Παρόλα αυτά, η αυτονομία του εκπαιδευτικού δεν έχει πάντα σαφή ορισμό, καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αντιλαμβάνεται και να προσεγγίζει με διαφορετικό τρόπο την αυτονομία (Pearson & Moomaw, 2005: 37-40).

Η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού θα πρέπει να εννοηθεί σαν το βαθμό ελευθερίας που έχει ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική τάξη, η οποία περιλαμβάνει αφενός τη λήψη αποφάσεων για την εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες θα λαμβάνονται σύμφωνα με κάποιες αρχές προσδιορισμένες από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, και αφετέρου την υλοποίηση των αποφάσεων αυτών. Ο αυτόνομος εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να παίρνει ο ίδιος αποφάσεις, λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη του τις ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας. Η αυτονομία του εκπαιδευτικού αποτελεί επομένως μία μορφή ανεξαρτησίας, η οποία όμως πραγματοποιείται μέσα σε ένα ηθικό πλαίσιο (Day et al., 1998 όπως αναφ. στο Καρακώστα, 2013: 22). Ο αντίλογος, λοιπόν, στην μη απόδοση του χαρακτηρισμού «επιστημονικό επάγγελμα» στη διδασκαλία λόγω της έλλειψης αυτονομίας εστιάζει στα εξής σημεία:

- η αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι εξασφαλισμένη και αναφέρεται στην αυτονομία που ο ίδιος έχει μέσα στην τάξη του (Ματσαγγούρας, 2004: 12).
- όποιο και αν είναι το είδος οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, η εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει έναν σχετικό βαθμό αυτονομίας. Όλα τα ζητήματα που απασχολούν σε διαφορετικό βαθμό και προσδιορίζουν με διαφορετικό τρόπο τις διάφορες εκπαιδευτικές μονάδες μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο συγκροτημένης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας (Μαυρογιώργος, 2009: χ.σ.). Με τον όρο εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας, νοείται «το σύνολο των κατευθύνσεων, των ενεργειών και των μέσων που επιλέγονται κατά τις διαδικασίες λήψης απόφασης

στα πλαίσια της σχολικής μονάδας για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων» (Ξάνθη, 2015: 89-90).

- το αίτημα για περισσότερη αυτονομία του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας εγκυμονεί κινδύνους. Η φιλοσοφία και ο λόγος που αρθρώνεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια γύρω από την αυτονομία παρουσιάζεται στενά συνδεδεμένος με την έννοια της λογοδοσίας από την πλευρά των σχολικών μονάδων. Αυτή η προσδοκώμενη λογοδοσία της σχολικής μονάδας, πέραν από την ενδυνάμωση του ρόλου της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, προκάλεσε αναπόφευκτα και την ενίσχυση της αναγκαιότητας και της σημασίας της εξωτερικής αξιολόγησης για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου. Με τη σειρά της η εξωτερική αξιολόγηση έχει συντελέσει στη βαθμιαία εισαγωγή μιας «αγοραίας» νοοτροπίας ανταγωνισμού στην εκπαίδευση με τη χρήση κριτηρίων ιδιωτικοοικονομικού χαρακτήρα για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της (Φριλίγκος, 2015: 28-30).
- η αυτονομία της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει τελικά στον περιορισμό της αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Η νέα μορφή ελέγχου και αξιολόγησης των σχολείων στο πλαίσιο της λογοδοσίας, μπορεί να οδηγήσει σε μία κρίση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα είναι «αναγκασμένος» να συμμορφώνεται με τις επιταγές του εκάστοτε συστήματος (Day, 2003: 404). Οι αποφάσεις που λαμβάνονται με γνώμονα την «εργαλειακή» και «τεχνοκρατική» αντίληψη για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την ικανοποίηση ποσοτικών κριτηρίων μπορεί ουσιαστικά να υπονομεύουν την ελευθερία επιλογών των εκπαιδευτικών (Ball, 2008 όπως αναφ. στο Καρακώστα, 2013: 23).

Το ζήτημα της «πελατειοκεντρικής» προσέγγισης

Η πελατειοκεντρική προσέγγιση ως κριτήριο για τα επιστημονικά επαγγέλματα λαμβάνει μια ιδιαίτερη χροιά στην περίπτωση της εκπαίδευσης. Οι σύγχρονες νεοφιλελεύθερες προσεγγίσεις στα κοινωνικο-οικονομικά θέματα πιστεύουν ιδιαίτερα στις δυνατότητες της ελεύθερης αγοράς να εξασφαλίσει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και θεωρούν ότι κάτι τέτοιο μπορεί και πρέπει να επεκτείνεται και στην εκπαίδευση. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης προτείνεται με βάση αυτήν την προσέγγιση, το μέτρο της «γονικής επιλογής» που επιτρέπει στους γονείς να επιλέξουν ελεύθερα και ανεξάρτητα το σχολείο των παιδιών τους. Ως προς την εκπαίδευση, λοιπόν, είναι διαδεδομένη η άποψη ότι η διδασκαλία θα πρέπει να καταταχθεί στην κατηγορία των ημι-αυτόνομων επαγγελμάτων, λόγω της δημοσιο-υπαλληλικής ιδιότητας, που ακυρώνει την πελατειοκεντρική εργασιακή σχέση (Ματσαγγούρας, 2004: 13-14).

Ως προς αυτό το ζήτημα έχουν εκφραστεί πολλές ενστάσεις. Σε αυτή την περίπτωση ταυτίζεται το επιστημονικό επάγγελμα με το ελεύθερο επάγγελμα και παραβλέπεται η διάκριση του τελευταίου από το δημόσιο λειτούργημα. Κανείς δημόσιος λειτουργός δεν έχει ελεύθερη σχέση με τους αποδέκτες των υπηρεσιών του και δεν πρέπει να έχει ώστε να διασφαλίζεται η ακώλυτη άσκηση του λειτουργήματος του. Αντίθετα, η άσκηση άμεσου

ελέγχου και πατρωνίας των ειδικών από τους πελάτες τους είναι στοιχεία υπανάπτυξης των επαγγελματιών και χαρακτηρίζουν παλιότερες εποχές (Ματσαγγούρας, 2004: 15-16).

Το ζήτημα του Κώδικα Δεοντολογίας

Είναι κοινά αποδεκτό ότι το διδασκαλικό επάγγελμα ασκεί άμεση παρέμβαση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και τη ζωή του παιδιού, γεγονός που δημιουργεί αυξημένες ηθικές και κοινωνικές ευθύνες, για τον εκπαιδευτικό. Ο συνδυασμός των ηθικών αυτών ευθυνών με το αίτημα της αυτονομίας, οδηγεί στην ανάδυση ερωτημάτων σχετικά με το με ποιες διαδικασίες, με ποια κριτήρια και σε ποιους φορείς πρέπει να γίνεται η λογοδοσία επί επαγγελματικών ευθυνών προκειμένου να εξασφαλισθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, καθώς και να διασφαλισθεί το συλλογικό κύρος του επαγγέλματος δικαιώνοντας την εμπιστοσύνη του κοινού προς αυτό.

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού είναι απαραίτητη η ύπαρξη από τον ίδιο τον κλάδο ενός κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας. Μια τέτοια προοπτική παρέχει στον κλάδο δυνατότητες δυναμικής παρέμβασης στη διαμόρφωση κριτηρίων, διαδικασιών και οργάνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και «(α) διασώζει την επαγγελματική αυτονομία, (β) διασφαλίζει προϋποθέσεις για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, (γ) αναπτύσσει επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς και (δ) τέλος, προφυλάσσει τους εκπαιδευτικούς και την εκπαίδευση από φθοροποιές ρήξεις». Η επαγγελματική δεοντολογία αναφέρεται σε όλες εκείνες τις ηθικοεπαγγελματικές στάσεις και αξίες που απορρέουν από την ιδιαίτερη φύση του ασκούμενου έργου και παρέχει κριτήρια επιλογής και ρύθμισης της επαγγελματικής πρακτικής (Ματσαγγούρας, 2004:16-18) και είναι άμεσα συνυφασμένη με την έννοια της «επαγγελματικής ηθικής», δηλαδή όλες τις ηθικές αξίες με τις οποίες κάθε άνθρωπος αντιμετωπίζει το επάγγελμά του (Brezinka, 1999: 330-335). Η απουσία κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας προσμετράται στα αρνητικά κατά την αποτίμηση του status του διδασκαλικού επαγγέλματος. Αντίθετα, η ύπαρξη ενός κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας έχει ευεργετικές επιδράσεις καθώς:

- συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός συλλογικού ήθους και έθους
- συμβάλλει στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νέων μελών του κλάδου
- καθιστά τις δεοντολογικές αρχές περισσότερο δεσμευτικές και, ταυτόχρονα, προστατευτικές από εξωτερικές παρεμβάσεις
- αναβαθμίζει το ηθικό και την επαγγελματική αυτο-εκτίμηση του κλάδου
- βελτιώνει το επαγγελματικό προφίλ
- ικανοποιεί ένα ακόμα κριτήριο κατάταξης του διδασκαλικού επαγγέλματος στην κατηγορία των αυτόνομων επιστημονικών επαγγελμάτων (Ματσαγγούρας, 2004: 18-20 ; Χατζηδήμου, 2012: 35-36)

Το ζήτημα του κοινωνικού κύρους

Εκτός, από την έλλειψη αυτονομίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι ακριβώς οριοθετημένος, ακόμα και στους κόλπους της Παιδαγωγικής επιστήμης, έναντι των γονέων ή άλλων φορέων και επαγγελματικών ρόλων. Η δραστηριότητα του εκπαιδευτικού δεν

συνοδεύεται στον απαιτούμενο βαθμό από το περίβλημα του «κοινωνικού κύρους» που έχουν άλλα επαγγέλματα, όπως π.χ. του γιατρού (Ξωχέλλης, 2006: 25). Αν και θεωρείται ότι ο εκπαιδευτικός κατέχει την εξειδικευμένη γνώση την οποία είναι σε θέση να εφαρμόσει στη διδακτική του πρακτική, είναι αναγκαίο και η κοινή γνώμη πρέπει να θεωρεί υπαρκτή και αναγκαία την εξειδικευμένη γνώση, για να αποδώσει υψηλό κύρος σε ένα επάγγελμα. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2004: 25) «Όταν δεν υπάρχει «κοινωνική απόσταση» μεταξύ της εξειδικευμένης γνώσης και της βιωματικής γνώσης των μη ειδικών και έχουν εδραιωμένη άποψη και σαφείς προτάσεις και οι μη ειδικοί, η κοινωνική συνείδηση θεωρεί ότι δεν πρόκειται για αμιγές επιστημονικό επάγγελμα υψηλού επιπέδου και οι κοινωνιολόγοι των επαγγελμάτων ότι δεν έχει ολοκληρώσει την πορεία επαγγελματοποίησης του». Για διάφορους λόγους θεωρείται κάτι τέτοιο εξακολουθεί να ισχύει για το διδασκαλικό επάγγελμα επιδρώντας αρνητικά στην πορεία επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών.

Κατά άλλους ερευνητές, όπως ο Coodlad (1990 όπως αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2004: 18) η επιστημονική παιδαγωγική γνώση, δεν έχει, τουλάχιστον ακόμη, κωδικοποιηθεί με τρόπο που να είναι άμεσα αξιοποιήσιμη από τον εκπαιδευτικό. Η έλλειψη αυτή του κοινωνικού κύρους ενισχύεται από τις προκαταλήψεις που περιβάλλουν το εκπαιδευτικό έργο, την κοινωνική προέλευση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών από τα κατώτερα και μικροαστικά κοινωνικά στρώματα, τις χαμηλές σχετικά αμοιβές τους, τη μέχρι πρόσφατα μικρή διάρκεια των σπουδών τους, αλλά και την ύπαρξη μεγάλου αριθμού γυναικών στον εκπαιδευτικό χώρο που χαρακτηρίζεται από χαμηλό ακόμα βαθμό κοινωνικής και επαγγελματικής χειραφέτησης. Όλες αυτές οι διαπιστώσεις οδηγούν στην πολλαπλά εκφραζόμενη άποψη ότι δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί η διαδικασία επαγγελματοποίησης για τη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2006: 23-24 ; Πυργιωτάκης, 1992: 19-20 ; Χατζηδήμου, 2012: 37-40).

Επιπλέον εμπόδια στην επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού έργου

Εκτός από τους παράγοντες που αναλύθηκαν παραπάνω, υπάρχουν και ορισμένα εγγενή χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου που δυσχεραίνουν την αντιμετώπισή του ως επάγγελμα. Αυτά είναι (Πυργιωτάκης, 1992: 18-20 ; Χατζηδήμου, 2012: 35-36).

- Πρόκειται για ένα νέο σχετικά επάγγελμα που αριθμεί μόλις διακόσια χρόνια ζωής
- Η πολυπλοκότητα και η μοναδικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού
- Η αμφισβήτηση της ίδιας της πολιτείας για το εκπαιδευτικό έργο
- Η ασάφεια του επαγγέλματος ως προς τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις
- Οι πολλαπλοί ρόλοι του εκπαιδευτικού που συχνά είναι αντιφατικοί μεταξύ τους
- Οι απαιτήσεις μαθητών, γονέων και της σύγχρονης κοινωνίας

Η πορεία προς τον «επαγγελματία εκπαιδευτικό»

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της πολιτείας

Όπως φαίνεται από την παραπάνω ανάλυση, αν και το εκπαιδευτικό έργο τείνει να χαρακτηριστεί σήμερα ως επάγγελμα, μένουν να γίνουν σημαντικά βήματα για την ολοκλήρωση αυτού του στόχου. Σε αυτήν την πορεία καθοριστική είναι η συμβολή της πολιτείας αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η πολιτεία από τη μεριά της οφείλει:

- Να αλλάξει στάση ως προς την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος
- Να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών
- Να λειτουργεί υποστηρικτικά
- Να φροντίζει για τη σωστή επιλογή και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης
- Να παραχωρήσει περισσότερη αυτονομία στους εκπαιδευτικούς και να επεμβαίνει λιγότερο στην εκπαίδευση
- Να φροντίσει για τη βελτίωση του κοινωνικού κύρους του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Ξωχέλλης, 2006: 21-23 ; Χατζηδήμου, 2012: 37-40).

Από την άλλη και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεισφέρουν στην αναγνώριση του έργου τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν σε αυτό το νέο πλαίσιο που διαμορφώνεται ως προς το επάγγελμά τους:

- Να αλλάξουν νοοτροπία
- Να αναπτύσσουν στενή συνεργασία με μαθητές και γονείς
- Να είναι ανοιχτοί σε νέες προκλήσεις του επαγγέλματος, όπως η αξιολόγηση
- Να αποκτήσουν επαγγελματική συνείδηση και αυτογνωσία για το έργο τους
- Να επιμορφώνονται και να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους

(Hargreaves & Fullan, 1991: 153-155)

Ο ρόλος της επιμόρφωσης

Οι ραγδαίες εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών σε κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο καθιστούν σαφές ότι για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός στις σύγχρονες απαιτήσεις δεν αρκεί το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έλαβε στο πλαίσιο των βασικών του σπουδών. Ο εμπλουτισμός και η επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαίος μέσα από τη διαδικασία της επιμόρφωσης (Αντωνίου, 2012: 50-63). Σήμερα, είναι γενικά αποδεκτό ότι η διαρκής επιμόρφωση επιτυγχάνεται με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η οποία εκφράζεται μέσα από τη δια βίου εκπαίδευση, που οδηγεί στη δια βίου μάθηση (Χάδου, 2017: 165-168).

Ο Χατζηδήμου (2009: 53) ορίζει την επιμόρφωση ως «όλες οι προγραμματισμένες δραστηριότητες, ενέργειες και τα επιπρόσθετα μέτρα που λαμβάνονται συστηματικά α) από την πολιτεία για τους νεοδιοριζόμενους και με πολλά χρόνια υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, για τα στελέχη εκπαίδευσης και β) από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς». Οι κύριοι στόχοι της επιμόρφωσης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: α) αντισταθμιστικός χαρακτήρας, συμπλήρωση της ελλιπούς αρχικής-βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, κάλυψη ελλείψεων β) εκσυγχρονισμός γνώσεων και δεξιοτήτων των εν ενεργεία

εκπαιδευτικών, γ) συσχετισμός με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2007: 183-185).

Τα περισσότερα επιμορφωτικά σχήματα που έχουν κατά καιρούς εφαρμοστεί θα μπορούσε να πει κανείς ότι σκοπεύουν κυρίως στην εφαρμογή της επιλεγμένης κυβερνητικής πολιτικής και τη συναίνεση του εκπαιδευτικού κόσμου στην κυρίαρχη κοινωνική λειτουργία του σχολείου, αφήνοντας ελάχιστο χώρο και χρόνο στους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους ή με τον περιβάλλοντα χώρο (Γουργιώτου, 2005: 125-127). Πλήθος ερευνών σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο έχουν τονίσει τα αρνητικά στοιχεία των περισσότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (βλ. ενδ. Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005: 131-138 ; Παπαπροκοπίου, 2005: 187-190). Παρά όμως αυτά τα αρνητικά στοιχεία που καταγράφονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι έρευνες επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της επιμόρφωσης και τη συνδέουν άμεσα με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (βλ. ενδ. Δούκας κ.ά., 2008: 360-371; Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011: 78-80).

Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής. Ο ρόλος της έρευνας στην επαγγελματική ανάπτυξη

Είναι γενικά αποδεκτό ότι ο επιστήμονας – ερευνητής και ο εκπαιδευτικός της τάξης αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως δύο ξεχωριστές οντότητες στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ο ερευνητής σπάνια δέχεται υποδείξεις από τον εκπαιδευτικό και εργάζεται με βάση το σκεπτικό «η γνώση για τη γνώση». Από την άλλη ο εκπαιδευτικός «γίνεται αιχμάλωτος της εμπειρίας του» και δεν αντιλαμβάνεται τη σημασία της έρευνας σε πρακτικό επίπεδο (Παπακωνσταντίνου, 1996: 74-75) Ένας από τους βασικούς σκοπούς της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι να διαμορφώσουν τον επιστημονικό τους λόγο και μέσα από αυτόν να ορίσουν και να επαναπροσδιορίσουν τους σκοπούς και τις προτεραιότητες της δουλειάς τους, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Hargreaves & Fullan, 1991: 58-60).

Βασικότερη ίσως διάσταση στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή ήταν η ανάπτυξη της ιδέας της έρευνας δράσης (action research), όπως διατυπώθηκε από τον κοινωνιολόγο Kurt Lewin το 1952 (Πάσουλα, 2005: 110-112). Η έρευνα δράσης, όπως ορίστηκε από τους Carr και Kemmis είναι «μια μορφή αυτο-στοχαζόμενης διερεύνησης, που υιοθετείται από συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις (των εκπαιδευτικών καταστάσεων συμπεριλαμβανόμενων), προκειμένου να βελτιωθεί ο ορθολογισμός και το δίκαιο α) των δικών τους κοινωνικών ή εκπαιδευτικών πρακτικών, β) η κατανόηση αυτών των πρακτικών από τους ίδιους και γ) να βελτιωθούν οι καταστάσεις στις οποίες εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές» (Carr & Kemmis, 1986 όπως αναφ. στο Day, 2003:90). Η έρευνα δράσης βάσει των χαρακτηριστικών της καθίσταται ιδανική, τόσο ως προς την αξία της στη διδακτική πρακτική, όσο και στην ανάδειξη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ερευνητή, ρόλος που συμβάλλει με τη σειρά του στην επαγγελματική του εξέλιξη (Hine, 2013: χ.σ. ; Kemmis, 2009: χ.σ.).

Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας

Συναφής με την έρευνα δράσης είναι και η έννοια του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία (reflective practitioner) που εισήγαγε ο φιλόσοφος Donald Schon το 1983 στις

Η.Π.Α. (Πάσουλα, 2005: 113-114). Το μοντέλο του «στοχαζόμενου επαγγελματία» που εισήγαγε ο Schon έρχεται να ανατρέψει την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως «καταναλωτών της γνώσης», μέσω της ενδυνάμωσης και της χειραφέτησης τους ως δημιουργών της γνώσης (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 39-42). Σύμφωνα με την προσέγγιση του Schon στοχασμός διακρίνεται στον στοχασμό κατά τη δράση και τον στοχασμό πάνω στη δράση. Όσον αφορά το στοχασμό πάνω στη δράση ο Schon αναφέρει ότι ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται πάνω στη δράση τους κάθε φορά που σκέφτονται τον τρόπο με τον οποίο η πρακτική τους γνώση τους οδήγησε σε ένα απρόσμενο αποτέλεσμα που έχουν μπροστά τους. Όσον αφορά το στοχασμό κατά τη δράση, ο Schon περιγράφει τρία χαρακτηριστικά του: α) είναι τουλάχιστον ως ένα βαθμό συνειδητή διαδικασία, β) είναι κριτική διαδικασία και γ) οδηγεί στον άμεσο και επιτόπιο πειραματισμό. Η διαδικασία που ακολουθείται στον στοχασμό κατά τη δράση περιλαμβάνει επίσης τρία στάδια: α) εκτίμηση της κατάστασης, β) δράση και γ) επανεκτίμηση της κατάστασης (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 46).

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Όπως φαίνεται από την ανάλυση που προηγήθηκε, ο όρος «επαγγελματίας εκπαιδευτικός» εγείρει ακόμα και σήμερα πολλά ζητήματα ως προς την καταλληλότητα ή ακόμα και τη δυνατότητα απόδοσής του με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Ωστόσο, η σύγχρονη Παιδαγωγική τείνει να θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός είναι και πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «επαγγελματίας» Βέβαια, ο χαρακτηρισμός του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, δεν απεμπολίζει το χαρακτηρισμό του ως «λειτουργό». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ταρατόρη & Χατζηδήμου (2000: 12) *«το να γίνει λειτούργημα εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο που το ασκεί κανείς»*.

Παρά, λοιπόν, τα όποια ζητήματα μπορεί να εγείρονται, πληθαίνουν οι φωνές, τόσο των ερευνητών, όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών οι οποίοι διεκδικούν με αξιώσεις τον χαρακτηρισμό του «επαγγελματία». Η Sachs (1997, όπως αναφ. στο Day, 2003: 406-408) εντοπίζει πέντε βασικές αξίες που συνιστούν τα θεμέλια και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού ως «επαγγελματία»:

- Μάθηση: η οποία ασκείται από τους εκπαιδευτικούς ατομικά, με τους συναδέλφους και τους μαθητές συλλογικά
- Συμμετοχή: στην οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους φορείς του δικού τους επαγγέλματος
- Συνεργατικότητα: στην εξωτερική και εσωτερική σχολική κοινότητα
- Συνεργασία: μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν κοινή γλώσσα και τεχνολογία για να τεκμηριώσουν την πρακτική τους και τα αποτελέσματά της
- Δραστηριοποίηση που αφορά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών δημόσια με ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση, ως μέρος των ηθικών τους στόχων

Αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία, ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως επαγγελματίας. Η Παπαναούμ (2005: 85), μάλιστα, τον χαρακτηρίζει ως «επαγγελματία πρώτης γραμμής». Αλλά και ο Ματσαγγούρας τονίζει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί βαθιά

επιστημονική γνώση και εξειδικευμένες δεξιότητες ως προς τα διδακτικά αντικείμενα, αφενός, αλλά και ως προς το παιδί ως προσωπικότητα και την εκπαίδευση ως διαδικασία, αφετέρου. Παράλληλα, απαιτεί την άσκηση της προσωπικής του επαγγελματοσύνης. Το εκπαιδευτικό έργο χαρακτηρίζεται από μεγάλη κοινωνική σπουδαιότητα και προϋποθέτει υψηλό επαγγελματικό ήθος. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά κατατάσσουν το διδασκαλικό επάγγελμα στην κατηγορία των αυτόνομων επιστημονικών ή αλλιώς ελευθέρων επαγγελμάτων (professions στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία) (Ματσαγγούρας, 2005: 70-78).

Επίσης, σύμφωνα με την προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εκπαιδευτική δραστηριότητα αποτελεί επάγγελμα και μάλιστα επισημαίνεται ότι αυτό έχει σήμερα ορισμένα χαρακτηριστικά και βασικές αρχές οι οποίες είναι:

- Επάγγελμα με υψηλά προσόντα
- Επάγγελμα δια βίου μάθησης
- Επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα

Επάγγελμα που βασίζεται στη σύμπραξη (Ε.Ε., 2007 όπως αναφ. στο Δούκας κ.ά., 2008: 375).

Αυτό που ουσιαστικά μένει είναι να συνειδητοποιήσει τόσο η πολιτεία, όσο και η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα ότι είναι πλέον καιρός να αντιμετωπίζεται ο εκπαιδευτικός ως «επαγγελματίας» με όλες τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που συνεπάγεται αυτό (Χατζηδημού, 2012: 39-40).

Αναφορές

- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: The Information Network on Education in Europe. European Commission. Retrieved June 20, 2019, from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38. Retrieved June 21, 2019, from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x/full>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182. Retrieved August 30, 2019, from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713698714>
- Hine, G. SC. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational Research*, 23(2). Retrieved August 30, 2019, from <http://iier.org.au/iier23/hine.html>
- Katz, F. (1968). *Autonomy and organization* (19-22). New York: Random House.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3) Retrieved August 20, 2019 from http://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Kemmis_2007.pdf
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536. Retrieved August 30, 2019, from https://www.researchgate.net/profile/Judith_Warren_Little/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations/links/569c191b08aea147695471c4/The-Persistence-of-Privacy-Autonomy-and-Initiative-in-Teachers-Professional-Relations.pdf
- Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 8, 5-20. Retrieved August 30, 2019, from https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/23396627_Professional_Development_of_Teachers_past_and_future/links/00463520ca4e8b0554000000.pdf

- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1). Retrieved August 10, 2019, 35-45 from <http://search.proquest.com/openview/0c8c8675687f906d78c7bdcb6b113732/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48020>
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571. Retrieved August 30, 2019, from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920903018083/full>
- Brezinka, W. (1999). Το επαγγελματικό ήθος του δασκάλου - ένα παραμελημένο πρόβλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Πυργιωτάκης, Ι. & Κανάκης, Ι. (Επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση – Μύθος ή Πραγματικότητα* (σ. 320-350). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου Μάθησης*. Βακάκη Α. (μτφ) (σ. 400-410). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hargreaves, A., & Fullan, M.G. (1991). Εισαγωγή. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (Επιμ.), *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves, A. (1991). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (Επιμ.), *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. (σ.σ. 329-363). Αθήνα: Πατάκης.
- Jackson, P. W. (1991). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (Επιμ.), *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (σ. 100-115). Αθήνα: Πατάκης.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας* (σ. 21-30). Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη.
- Αντωνίου, Χ. Ηρ. (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γκόρτζης, Ε. (2017). Το επαγγελματικό ήθος του Έλληνα εκπαιδευτικού κατά την άσκηση των καθηκόντων του. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία) (σ. 46-54). Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28909/1/%CE%9C.%CE%95%20%CE%93%CE%9A%CE%9F%CE%A1%CE%A4%CE%96%CE%97%CE%A3%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A5%CE%98%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A3%202017.pdf>
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση – επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουργιώτου, Ε. (2005). Η παρουσία του χρόνου στη διαδικασία της επιμόρφωσης. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 118-130). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, M., Κούτρα Μ., & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2008). Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο: *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση* (353-383). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υπουργείο Παιδείας. Ανακτήθηκε στις 27 Ιουλίου 2019, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_39_0.pdf
- Επάγγελμα. (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (σ. 493). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδική. (2008). *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση Ευρυδική*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρακώστα, Α. (2013). Η αυτονομία του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μία εμπειρική μελέτη. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία) (σ. 20-25). Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2019, από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/6201>

- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μεταμοντέρνο Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λειτουργός, (χ.χ.). Στο Π.Χ. Δορμπαράκης, (Επιμ.). *Λεξικό της Νεοελληνικής* (σ. 410). Αθήνα: Σπουδή.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τόμος Α': Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστο-κριτικής Ανάλυσης* (440-450). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας των Εκπ/κών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. *Επιστήμες Αγωγής* 1, 8-26. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://www.grissh.gr/article/54f87f6ed36a36379800021c>
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 63-8). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικό της πλαίσιο. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σ. 85-104). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σελ. 349-365). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; *Πρακτικά Συνεδρίου Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο (υπό έκδοση). Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/epim.doc>
- Ξάνθη, Χ. (2015). Η αυτονομία της σχολικής μονάδας και η συμβολή της στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω της δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Αυτονομία σχολικής μονάδας: Διάλογος - Προβληματισμός – Διερεύνηση, (Ειδικό) Τεύχος 9*, 88-94. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου 2019, από <https://www.erkyna.gr>
- Ξωχέλλης Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action A.E.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο* (σ. 20-26). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. (2007). Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση έως σήμερα. Στο Χαραλάμπους (Επιμ.) *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν – παρόν – μέλλον* (σ. 181-191). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ο.Ο.Σ.Α (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχίες Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα* (43-50). Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου 2019, από <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf>
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με τη σχολική πρακτική. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σ. 73-84). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.σ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.σ. 187-196). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.187-195). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πάσουλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 111-117). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος* (σ. 15-20). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. (4η έκδοση) (σ. 61-70). Αθήνα: Πανεπιστημίο Αθηνών.
- Σιάνου-Κύργιου Ε. (2014). *Επάγγελμα και Επαγγελματισμός. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις (1-8). Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://ecourse.uoi.gr/mod/resource/view.php?id=16747>
- Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσιάκκρος, Α., & Θεοδώρου, Θ. (2014). Σχολική αυτονομία στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Μπορεί να εφαρμοστεί; *Πρακτικά 13ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου με τίτλο Μπροστά στις Εκπαιδευτικές Προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση 10-11 Οκτωβρίου 2014*, 178-188. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2019, από <https://sites.google.com/site/praktika13ousynedrioupek/home>
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 28-44.
- Υφαντή, Α., & Φωτοπούλου, Β. Σ. (2011). Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική, θεωρία και πράξη* 4, 70-83. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://www.pedagogy.gr/images/tefxoi/teuxos4.pdf>
- Φριλίγκος, Σ. (2015). Αυτονομία της σχολικής μονάδας και ευελιξία στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων η περίπτωση της εισαγωγής της Νανοεπιστήμης στα ευρωπαϊκά σχολεία. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Αυτονομία σχολικής μονάδας: Διάλογος - Προβληματισμός – Διερεύνηση, (Ειδικό) Τεύχος 9*, 27-36. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://www.erkyna.gr>
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.σ. 131-138). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φωτοπούλου, Β. Σ. (2013). Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Διδακτορική Διατριβή) (σ. 110-115) Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/6363>
- Χάδου, Ν. Α. (2017). Δια βίου Μάθηση-Εκπαίδευση-Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 163-172. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουνίου 2019, από <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/783>
- Χαριλάου, Ν. (2015). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως πλαίσιο και βάση για την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Μελέτη περίπτωσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Αυτονομία σχολικής μονάδας: Διάλογος - Προβληματισμός – Διερεύνηση, (Ειδικό) Τεύχος 9*, 54-62. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019, από <http://www.erkyna.gr>
- Χατζηδήμου, Δ. Χ., & Στραβάκου, Π. Α. (2003). *Τα ΠΕΚ ως φορείς Θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Το παράδειγμα του 1ου ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. Χ. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης* (8η έκδοση) (σ. 50-60). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηδήμου, Δ. Χ. (2012). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας* (σ. 35-40). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (2000). Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την επιμόρφωση, *Κίνητρο*, 2, 9-26.