

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Κοινωνιολογία»
Κοινωνική και Πολιτική θεωρία

**Η κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας και οι διαστάσεις του
«καλού» εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
στην Ελλάδα σήμερα**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τσικνάκου Ι. Ελένη
Α.Μ. 0315Μ008

Αθήνα 2017

Τριμελής Επιτροπή

Καντζάρα Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου
(Επιβλέπουσα)

Riboli Diana, Επίκουρη Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Οικονόμου Χαράλαμπος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Ελένη Ι. Τσικνάκου, 2017

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής έρευνας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς το συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

*Στα παιδιά μου:
Παντελή & Ζοζεφίνα*

Ευχαριστίες

Προτού αρχίσω να παρουσιάζω την παρούσα διπλωματική εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους ανθρώπους συνέδραμαν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στην ολοκλήρωσή της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και δέχτηκαν την επιμονή μου για τη διενέργεια των συνεντεύξεων. Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Δημήτρη Κουρούμπαλη για την παρότρυνσή του να δώσω εξετάσεις για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα της Κοινωνιολογίας, καθώς και για την ενθάρρυνση και τις συμβουλές του καθόλη τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για τη στήριξη σε πολλούς τομείς και για το γεγονός ότι έχουν «υποστεί» μέχρι σήμερα τη φιλομάθειά μου, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Πάνω από όλους, όμως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που ένωσε και κατανόησε την ανάγκη μου για περαιτέρω σπουδές σε έναν κλάδο που με σαγήνευε από μικρή ηλικία.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού προγράμματος για την καθοδήγηση, την ευγένεια και την άψογη συνεργασία. Με τις γνώσεις και το ήθος τους με βοήθησαν να αντιληφθώ τη χρησιμότητα μα πάνω από όλα τη μαγεία της κοινωνιολογίας. Από όλους όσους με δίδαξαν και στάθηκαν στο πλάι μου θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κυρία Καντζάρα την επιβλέπουσά μου, που πίστεψε σε μένα και με βοήθησε να ξεπεράσω δισταγμούς και αδυναμίες. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής, την Δρ. Riboli Diana και τον Δρ. Οικονόμου Χαράλαμπο, για την ενασχόλησή τους με τη διπλωματική μου εργασία και τις εύστοχες υποδείξεις τους.

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2017

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	8
Abstract	9
1. Εισαγωγή.....	11
2. Θεωρητικό Πλαίσιο.....	15
2.1 Επάγγελμα «Εκπαιδευτικός».....	15
2.1.1 Η Κοινωνιολογική Οπτική.	15
2.1.2 Η Παιδαγωγική Οπτική.	16
2.2 Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις.....	17
2.2.1 Η Δραματουργική Προσέγγιση του Goffman.	17
2.2.2 Η θεωρία του Hargreaves.	19
2.2.3 Στρατηγικές Αντιμετώπισης.	21
2.2.4 Η Προσέγγιση της Θεμελιωμένης Θεωρίας.	22
2.3 Η Επαγγελματική Ταυτότητα.....	22
2.3.1 Η Συγκρότηση της Επαγγελματικής Ταυτότητας.....	22
2.3.2 Τα χαρακτηριστικά της Επαγγελματικής Ταυτότητας του εκπαιδευτικού.....	23
2.3.3 Η εξέλιξη της Επαγγελματικής Ταυτότητας του εκπαιδευτικού.....	26
2.3.4 Το Φύλο και η Επαγγελματική Ταυτότητα του εκπαιδευτικού.....	27
2.4 Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και το επάγγελμά του.....	29
2.4.1 Χαρακτηρισμός του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως λειτουργήμα.	29
2.4.2 Οι ιδιαιτερότητες της Επαγγελματικής Ταυτότητας του Έλληνα Εκπαιδευτικού..	30
2.4.3 Το Φύλο και η Ειδικότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού.	34
2.5 Περίληψη.....	36
3. Μεθοδολογία και Σχεδιασμός της Έρευνας.....	37
3. 1 Θεωρία της Συμβολικής Διαντίδρασης.....	37
3.1.1 Η προσέγγιση του Mead.....	38
3.1.2 Η προσέγγιση του Hargreaves.....	39
3.2 Σχεδιασμός Έρευνας.....	40
3.2.1 Στάδια Έρευνας.....	40
3.2.2 Σκοπός της έρευνας.....	42
3. 3 Μέθοδοι Έρευνας.....	42
3.3.1 Ποιοτική Έρευνα.....	43
3.3.2 Επιλογή υποκειμένων της έρευνας.....	44
3.3.4 Τόπος Έρευνας και Πρόσβαση.....	46
3. 4 Προβληματισμοί κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.....	46

3.5 Περίληψη.....	47
4. Αποτελέσματα Έρευνας Ι: Η Επαγγελματική Ταυτότητα.....	49
του Έλληνα εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	49
4.1 Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η σχέση του με το επάγγελμά του.....	49
4.1.1 Διορισμός/πρόσληψη.....	49
4.1.2 Ιδιωτικά-Δημόσια Λύκεια.	51
4.1.3 Η Τεχνική Εκπαίδευση.	52
4.1.4 Επαρχία-Αθήνα.	53
4.1.5 Λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος.	53
4.1.6 Η προσφορά του επαγγέλματος.....	56
4.1.7 Οι δυσκολίες του επαγγέλματος.....	59
4.2 Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η Διδασκαλία	60
4.2.1 Έν αρχῇ ἦν ἡ ἐπιβίωση.....	60
4.2.2 Έλλειψη «παιδαγωγικής» κατάρτισης	61
4.2.3 Η διαδικασία της Διδασκαλίας.....	64
4.2.4 Στρατηγικές αντιμετώπισης.....	65
4.3 Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και οι «άλλοι»	66
4.3.1 ‘Πιέσεις’ από τους γονείς.....	66
4.3.2 ‘Πιέσεις’ από τους συναδέλφους.....	68
4.3.3 ‘Πιέσεις’ από την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας.....	70
4.4 Αντιλήψεις σχετικά με την εμφάνιση, το φύλο και το μάθημα του εκπαιδευτικού	72
4.4.1 Η εμφάνιση	72
4.4.2 Το φύλο.	72
4.4.3 Τα «υποτιμημένα» μαθήματα.....	78
4.5 Περίληψη.....	78
5. Αποτελέσματα Έρευνας ΙΙ: Ο «καλός» εκπαιδευτικός	83
5. 1 Οι «εκ-θέσεις» των μαθητών.....	83
5.1.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εκθέσεων.	83
5.1.2 Η προσέγγιση των μαθητών.....	85
5.1.3 Οι διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού.....	87
5.2 Διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.....	91
5.2.1 Χαρακτηριστικά του «λόγου» των εκπαιδευτικών.....	91
5.2.2 Τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού στη διδασκαλία.....	93
5.2.3 Τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού: Η σχέση με τους μαθητές.....	98
5.2.4 Οι διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού.....	100

5.3 Περίληψη.....	102
6. Περίληψη και Συμπεράσματα της Έρευνας.....	105
7. Αντί Επιλόγου.....	111
Πηγές-Βιβλιογραφία.....	115
Α΄ Πίνακες.....	115
Β΄ Άρθρα.....	115
Γ΄ Ιστοσελίδες.....	115
Ελληνόγλωσση.....	115
Ξενόγλωσση.....	117
Παράρτημα.....	119
1 ^η Έκθεση.....	119
2 ^η Έκθεση.....	119
3 ^η Έκθεση.....	119
4 ^η Έκθεση.....	120
5 ^η Έκθεση.....	121
6 ^η Έκθεση.....	121
7 ^η Έκθεση.....	122
8 ^η Έκθεση.....	123
9 ^η Έκθεση.....	124
10 ^η Έκθεση.....	124

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά την επαγγελματική ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και τα χαρακτηριστικά και τις διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού. Με τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας και βασισμένη στη θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης επιχειρεί να αναδείξει τα στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας που κατασκευάζει ο Έλληνας εκπαιδευτικός, όπως και την οπτική των μαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού. Εξερευνώντας θεωρητικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις καταγράφει αρχικά τους ευρύτερους μηχανισμούς και τα στάδια εξέλιξης μιας επαγγελματικής ταυτότητας, για να παρουσιαστούν στη συνέχεια οι ιδιαιτερότητες της επαγγελματικής ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ταυτότητα που κατασκευάζει ο Έλληνας εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα δημόσια και ιδιωτικά Λύκεια σχετίζεται με την ικανοποίηση από το επάγγελμα, τις πιέσεις που αισθάνεται ότι δέχεται, το φύλο, την ειδικότητα και το είδος του Λύκειου στο οποίο εργάζεται. Παρατηρείται ότι ο ίδιος θεωρεί τον ρόλο του υποβαθμισμένο. Παράλληλα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τα χαρακτηριστικά και ταυτόχρονα τις διαστάσεις ενός «καλού» εκπαιδευτικού. Η απόπειρα στρέφεται προς δύο κατευθύνσεις. Αρχικά, παρουσιάζεται η οπτική των μαθητών και στη συνέχεια η οπτική των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον «καλό» εκπαιδευτικό. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά και τις διαστάσεις του «καλού» Έλληνα εκπαιδευτικού, αναφορικά με την προσωπικότητά του και σε σχέση με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία – τους μαθητές, τους γονείς των μαθητών, τους συναδέλφους και τη διεύθυνση των σχολείων. Τελικά, αναδεικνύεται ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει μία πολύπλευρη και πολυδιάστατη ταυτότητα, που σχετίζεται με τις απαιτήσεις, τις ελπίδες και τις προσδοκίες για το ρόλο του, που εκφράζονται όχι μόνο από τις εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία πλευρές, αλλά και από τον ίδιο για τον εαυτό του.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ταυτότητα, εκπαίδευση, ποιοτική έρευνα, «καλός» εκπαιδευτικός, κοινωνιολογική προσέγγιση.

**The construction of professional identity and the dimensions
of the “good” teacher in Secondary Education
in Greece today**

Tsiknakou I. Eleni

Abstract

The present diploma thesis examines the professional identity of the Greek teachers in Secondary Education in Greece, as well as the characteristics and the dimensions of the “good” teacher. Following the method of a qualitative research and based on the theory of symbolic interactionism it attempts to show the elements of the professional identity constructed by the Greek teacher, as well as the view of the students and the teachers regarding the dimensions of the “good” teacher. By exploring the theoretical sociological perspectives it records the mechanisms and the developmental stages of any professional identity, to present consequently the specificities of the professional identity of the Greek teacher. The professional identity constructed by the Greek teacher in Secondary Education both on public and private Lyceum relates to the satisfaction from his/her profession, the pressures he/she feels that he/she accepts, his/her sex, the specialisation and the type of the Lyceum he/she works for. It is observed that he/she regards his/her role devaluated. Furthermore, the present thesis attempts to show the characteristics and at the same time the dimensions of a “good” teacher. This attempt follows two directions. Firstly, it presents the students’ view and consequently the teachers’ view on the “good” teacher. The conclusions drawn show the characteristics and the dimensions of the “good” Greek teacher, regarding his/her personality and the relations formed with the involved parts in the educational procedure – students, the parents of the students, the colleagues and the principle of the schools. Finally, this study shows that the Greek teacher in Secondary Education bears a multifaceted and a multidimensional identity, which relates to the demands, hopes and expectations expressed for his role, not only by all the involved parts in the educational procedure , but also by him/her for himself/herself.

Keywords: professional identity, education, qualitative research, “good” teacher, sociological perspective.

1. Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιείται στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών της «Κοινωνιολογίας» του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Διερευνά το περιεχόμενο της επαγγελματικής ταυτότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως επίσης και τις διαστάσεις που προσλαμβάνει ο όρος «καλός» εκπαιδευτικός στην Ελλάδα σήμερα, με βάση την οπτική των μαθητών και των καθηγητών. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδιωτικής και δημόσιας. Στο θεωρητικό πλαίσιο ακολουθείται η θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης.

Η έρευνα ξεκίνησε με την προοπτική να εντοπίσει τα στάδια συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού και τις διαστάσεις του ρόλου του «καλού» εκπαιδευτικού. Εντούτοις, κατά τη διάρκειά της, προέκυψαν από τις συνεντεύξεις στους εκπαιδευτικούς περισσότερα στοιχεία αναφορικά με το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής τους ταυτότητας και λιγότερα στοιχεία αναφορικά με την κατασκευή της. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι οι διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο οι εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία πλευρές – καθηγητές, μαθητές, γονείς των μαθητών και διευθυντές – προσλαμβάνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού. Παρ' όλα αυτά κατορθώσαμε, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις στην πρόσληψη του όρου «εκπαιδευτικός», να αναδείξουμε τις διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού, έτσι όπως τα αντιλαμβάνονται οι μαθητές και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Αναδείχθηκαν διαστάσεις που δεν αφορούν αποκλειστικά τη διδασκαλία. Αφορούν και άλλες πτυχές του πολύπλευρου έργου του εκπαιδευτικού.

Οι λόγοι ανάληψης της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας δεν ήταν πολλοί. Στην πραγματικότητα ήταν μόνο ένας – παρά τις όποιες παραμέτρους του, που θα αναλυθούν παρακάτω. Ήθελα, δηλαδή, να ανακαλύψω τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λόγω της προσωπικής μου εμπλοκής στο χώρο αυτό ως καθηγήτριας και δη φιλόλογου. Με ενδιέφερε να αναδείξω τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι μαθητές στους «καλούς» εκπαιδευτικούς και να ανακαλύψω αν υπάρχει διάσταση ανάμεσα σ' αυτά και στα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού, που εντοπίζουν οι ίδιοι οι

εκπαιδευτικοί. Συμπεράνα ότι αυτά δεν αποκλίνουν και μάλιστα ότι οι εκπαιδευτικοί ίσως και να «απαιτούν» περισσότερα από τον «καλό» εκπαιδευτικό.

Παράμετρος του βασικού λόγου έρευνας αποτέλεσε και το αν το «βιολογικό φύλο» του εκπαιδευτικού διαφοροποιεί το περιεχόμενο της επαγγελματικής του ταυτότητας και ταυτόχρονα αν σχετίζεται με τις διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού. Παρατηρήθηκε ότι το φύλο δεν αποτελεί κατ' ουσίαν περιορισμό, αν και κατά περιπτώσεις οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν θεωρούνται από τους συναδέλφους τους τόσο ικανές σε κάποια από τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Επίσης, παράμετρο του βασικού λόγου της έρευνας αποτέλεσε και το αν υπάρχει τελικά διαφοροποίηση του περιεχομένου της επαγγελματικής ταυτότητας, καθώς και των χαρακτηριστικών του «καλού» εκπαιδευτικού, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στα Δημόσια Λύκεια και στους εκπαιδευτικούς στα Ιδιωτικά Λύκεια. Η έρευνα οδήγησε στην ανάδειξη των χαρακτηριστικών του «καλού» εκπαιδευτικού, που θεωρούνται απαραίτητα από όλους τους εκπαιδευτικούς, είτε εργάζονται σε δημόσια είτε σε ιδιωτικά σχολεία.

Στόχος της έρευνας αυτής δεν ήταν η αποδόμηση και απομυθοποίηση συναδέλφων εκπαιδευτικών ή εν γένει του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέλημα αποτέλεσε η ανάδειξη του περιεχομένου της επαγγελματικής ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού και των χαρακτηριστικών του «καλού εκπαιδευτικού», ώστε να χρησιμοποιηθούν ίσως μελλοντικά ως οδηγός για όλους τους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, με ενδιέφερε να εντοπίσω τυχόν διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ειδικότητα, τον φορέα απασχόλησης και το φύλο. Με απασχόλησαν, ιδιαίτερα, τα κάτωθι ερωτήματα:

- Με ποια κριτήρια συγκαταλέγεται ή κρίνεται κάποιος ως «καλός» εκπαιδευτικός;
- Ποια είναι η οπτική των εμπλεκόμενων πλευρών, δηλαδή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων;
- Προκύπτουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ειδικότητα, τον φορέα απασχόλησης ή το φύλο;

Η χρήση του όρου «καλός» στον τίτλο δεν ήταν τυχαία. Κατά τη βιβλιογραφική έρευνα συναντούσα κυρίως τους όρους «ιδανικός» και «αποτελεσματικός» εκπαιδευτικός. Η χρήση των όρων αυτών δε θεωρώ ότι αποτυπώνει με ακρίβεια τον αρχικό στόχο της έρευνας αυτής. Αυτό, γιατί δεν με ενδιέφερε να διερευνήσω το πώς θα ήταν σε ένα ιδεατό επίπεδο ο «τέλειος» εκπαιδευτικός, ούτε να εξετάσω την αποτελεσματικότητα του έργου του Έλληνα

εκπαιδευτικού. Προτίμησα τον όρο «καλός», αντί του «ικανός», «κατάλληλος» και άλλων παρόμοιων όρων, που χαρακτηρίζουν εν γένει επαγγελματίες, γιατί συμπεριλαμβάνει πολλές διαστάσεις στην έννοιά του, σύμφωνα με την ερμηνεία που δίνει σε αυτόν ο Μπαμπινιώτης στο λεξικό του (2002, σ. 821-822). Η απλότητα του όρου και η δυνατότητα που δίνει στον ερευνητή να συμπεριλάβει πολλές έννοιες και διαστάσεις με έπεισε για την καταλληλότητά του. Άλλωστε, πρόκειται για έναν όρο που επιτρέπει την ελεύθερη ανάπτυξη ενός θέματος χωρίς να καθοδηγούνται οι απαντήσεις από τον ερευνητή.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια. Το **δεύτερο κεφάλαιο** περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας βασισμένο στη μελέτη της βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, παρουσιάζεται το κοινωνιολογικό της πλαίσιο με αναφορά σε θεωρίες και προσεγγίσεις, που εξετάζουν ή εμπίπτουν στην έρευνα μας για τον Έλληνα εκπαιδευτικό. Γι' αυτό καταγράφονται τα γενικά χαρακτηριστικά της συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά του σε σχέση με το φύλο, ώστε να προκύψει τελικά το δεδομένο θεωρητικό πλαίσιο για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, για να απαντηθούν τα ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα αυτή. Παρουσιάζεται, δηλαδή, η θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης από την οποία επηρεάστηκε η γράφουσα, καθώς και οι προσεγγίσεις του Mead και Hargreaves αναφορικά με τις διαδικασίες διάδρασης των υποκειμένων. Ταυτόχρονα, περιγράφονται τα στάδια και ο σκοπός της ποιοτικής αυτής έρευνας, καθώς και τα επιμέρους στοιχεία της. Τα στοιχεία αυτά αφορούν τον τρόπο και τον τόπο της έρευνας, καθώς και τα κριτήρια επιλογής των υποκειμένων που συμμετείχαν σε αυτήν.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας αναφορικά με την επαγγελματική ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός προσλαμβάνει την επαγγελματική του ταυτότητα σε σχέση με το επάγγελμά του, τη διδασκαλία, τις σχέσεις που διαμορφώνει στον χώρο εργασίας του, καθώς και με βάση τις αντιλήψεις που επικρατούν στον χώρο της εκπαίδευσης.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού, όπως αναδύθηκαν από τις «εκ-θέσεις» που έγραψαν κάποιοι μαθητές Λυκείου και από τις

συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν συγκεκριμένες διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού.

Στο **έκτο κεφάλαιο** παρατίθεται η περίληψη και τα συμπεράσματα της έρευνας αναφορικά με την επαγγελματική ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού.

Στο **έβδομο κεφάλαιο** καταθέτουμε τις εντυπώσεις μας από τα συμπεράσματα της ποιοτικής έρευνας που διεξάγαμε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος της Κοινωνιολογίας.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Στην πρώτη υποενότητα θα γίνει διάκριση ανάμεσα στην παιδαγωγική και την κοινωνιολογική οπτική, που συνομίλησαν σε αρκετές περιπτώσεις κατά τη διάρκεια της έρευνας αυτής. Εμείς ενδιαφερόμαστε για την κοινωνιολογική οπτική, και μάλιστα την ερμηνευτική προσέγγιση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Γι' αυτό στη δεύτερη υποενότητα θα αναφερθούμε στις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με την έρευνά μας. Παρουσιάζουμε, δηλαδή, τη δραματουργική προσέγγιση του Goffman, τη μελέτη του κοινωνιολόγου της εκπαίδευσης Hargreaves, τις προσεγγίσεις αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης, καθώς και την προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας.

Στην τρίτη υποενότητα θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Θα αναλύσουμε δηλαδή το πώς συγκροτείται, το ποια χαρακτηριστικά έχει, το πώς εξελίσσεται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και το πώς διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού.

Η παρουσίαση αυτή ακολουθείται από τις θεωρητικές αναλύσεις σχετικά με τον Έλληνα εκπαιδευτικό, στην τέταρτη υποενότητα. Εξετάζεται, ειδικότερα, η πρόσληψη του επαγγέλματος ως λειτούργημα και η – σύμφωνα με τις έρευνες – ελλιπής «παιδαγωγική» κατάρτιση του Έλληνα εκπαιδευτικού, που οφείλεται κατά κύριο λόγο στην ανεπάρκεια των σπουδών του σχετικά με τη διδακτική διαδικασία. Παράλληλα, εξετάζεται η παράμετρος του φύλου και το πώς αυτή επηρεάζει την επιλογή του επαγγέλματος και τη διαχείριση της τάξης.

2.1 Επάγγελμα «Εκπαιδευτικός»

2.1.1 Η Κοινωνιολογική Οπτική. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης εμφανίστηκε το 1900, αλλά καθιερώθηκε ως διακριτός κλάδος της κοινωνιολογίας τη δεκαετία του 1950 και στις αρχές του 1960 (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 3). Εξετάζει την εκπαίδευση ως σύνθετο κοινωνικό θεσμό, που εκτός από τη μετάδοση γνώσεων επιτελεί και κοινωνικές λειτουργίες, όπως της κοινωνικοποίησης και της διατήρησης της κοινωνίας.¹ Οι πρώτες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις συσχέτισαν το θεσμό της εκπαίδευσης με τις κοινωνικές τάξεις προσπαθώντας να καταδείξουν τη συνάφεια

¹ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης βλ. Καντζάρα (2008), κεφ. 4 & (2010) 160-163.

ανάμεσα στην κοινωνικο-οικονομική θέση και τις ευκαιρίες σπουδών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα του Bourdieu σε φοιτητές πανεπιστημίων (1996). Παράλληλα, εμφανίστηκε η φονξιοναλιστική θεωρία που στράφηκε στον συσχετισμό της εκπαίδευσης με «την οικονομία, την κοινωνική κινητικότητα και την πολιτική τάξη πραγμάτων» (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 3). Σήμερα, σύμφωνα με τους Blackledge & Hunt (2004), υπάρχουν τρεις κύριες προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: *η προσέγγιση του Durkheim, η μαρξιστική θεώρηση και η ερμηνευτική προσέγγιση*. Παρατηρούμε, ωστόσο, ότι απουσιάζει η *βεμπεριανή προσέγγιση*.

Η ερμηνευτική προσέγγιση θεωρείται γενικά από τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης πιο επίκαιρη, καθώς εξετάζει τις κοινωνικές «διεργασίες σε μικρο-επίπεδο, δηλαδή στη σχολική τάξη και στο σχολείο» και αναλύει «λεπτομερώς τις διαδράσεις της σχολικής τάξης, τον ορισμό της κατάστασης εκ μέρους των δασκάλων και μαθητών και το ρόλο της γλώσσας» (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 4). Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το θεσμικό πλαίσιο παίζει σημαίνοντα ρόλο. Όπως η εκπαίδευση διαδραματίζει τον ηθικο-κοινωνικο-πολιτικό της ρόλο, παρόμοια και ο εκπαιδευτικός, καθώς εξυπηρετεί και συμβάλλει στη διατήρηση της κοινωνικής συνέχειας. Ωστόσο, οι διαστάσεις του ρόλου του είναι πιο σύνθετες, καθώς ως ον διαντιδρά με τους «άλλους» και αποκαλύπτει χαρακτηριστικά, που αίρουν την καταγωγή τους από την κοινωνική τάξη καταγωγής, το φύλο ή τη γενιά στην οποία ανήκει. Τα στοιχεία αυτά παρεισφρέουν στην επιτέλεση του ρόλου του, με αποτέλεσμα να προκύπτει μία πιο σύνθετη εικόνα σχετικά με αυτόν.

2.1.2 Η Παιδαγωγική Οπτική. Η παιδαγωγική προσέγγιση ασχολείται περισσότερο με την αγωγή του παιδιού, δηλαδή την εκπαίδευση που στοχεύει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων μέσω της διδασκαλίας.² Ο Hoyle στην παιδαγωγική του προσέγγισή επικεντρώθηκε στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και συνήγαγε ότι υπάρχουν τρεις παράμετροι στον προαναφερθέντα όρο: *‘η σημασιολογική παράμετρος’* (semantic case), *‘η παράμετρος αξιολόγησης’* (heuristic case) και η *‘κανονιστική παράμετρος’* (normative case). Εν γένει υπογραμμίζει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσφέρει ψυχικές απολαβές σε

² Για περισσότερες πληροφορίες βλ. «Η έννοια της Αγωγής», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό & Πασιά* (2014-2015).

ένα 'ευμενές' περιβάλλον και συμβάλλει στην τόνωση της αξίας του εκπαιδευτικού, ο οποίος επιζητά την αύξηση του κύρους και της κοινωνικής του θέσης. Παράλληλα, αφορά την πρόσβαση στη γνώση, την πρακτική και την ηγετική θέση του εκπαιδευτικού (Hoyle, 2008, σ. 286-287).

Η δική μας προσέγγιση είναι κοινωνιολογική. Με βάση, δηλαδή, την ερμηνευτική προσέγγιση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και συγκεκριμένες θεωρίες, προσεγγίσεις και μελέτες που αφορούν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και τις διαστάσεις της, θα εξεταστεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Όπου, ωστόσο, προκύπτουν στοιχεία παιδαγωγικής φύσεως θα τα διαχωρίζουμε.

2.2 Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις

2.2.1 Η Δραματουργική Προσέγγιση του Goffman. Ο Goffman στο έργο του *The presentation of self in everyday life* (*Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*) διερευνά τη σχέση ανάμεσα στο εγώ και τους άλλους και παρουσιάζει τη δραματουργική του προσέγγιση. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι «δημιουργείται ένταση ανάμεσα στο 'εγώ' και το 'εμέ', που οφείλεται στις επιθυμίες/ προσδοκίες των άλλων από εμάς και στις δικές μας προσωπικές επιθυμίες» (Ritzer, 2000, 257). Το άτομο ως δρών και σκεφτόμενο υποκείμενο «οφείλει» να πράττει στα πλαίσια που έχουν «οριστεί» εντός μιας οργανωμένης κοινωνίας. Όταν τα πλαίσια αυτά περιορίζουν και αντιστρατεύονται αυτό που πραγματικά θέλει, υιοθετεί τρόπους, για να προσδώσει διαφορετική νοηματοδότηση στις πράξεις του και να κατακτήσει τους σκοπούς του. Καταφεύγει, δηλαδή – όχι πάντα συνειδητά – στη δραματουργία.

Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζει τον εαυτό του κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνει εύκολα αποδεκτός από τους «άλλους», ιδιαίτερα στο χώρο του επαγγέλματός του. Ο Goffman κάνει λόγο για το «επαγγελματικό προσωπείο» (*professional front*) του ατόμου. Κάθε άνθρωπος, δηλαδή, έχει πολλές ταυτότητες, καθεμία από τους οποίες προβάλλει ανάλογα με τις συνθήκες (Goffman, 1959, σ. 32-40). Το «επαγγελματικό» αυτό «προσωπείο», αφορά συνήθως την ηθική συμπεριφορά και τη γνώση.

Στη θεωρία του περί δραματουργίας ο Goffman εντοπίζει αναλογίες με τη θεατρική σκηνή και δη τα μέρη του θεάτρου, όπου προετοιμάζεται και παρουσιάζεται η όποια παράσταση. Στην «παράσταση» που δίνει το άτομο ανάλογα με τον «ρόλο» που του «αναλογεί» κοινωνικά ενδέχεται κάποιοι να εκφράσουν αντιρρήσεις και να

μην πειστούν για την αληθοφάνεια των παρουσιαζόμενων «χαρακτηριστικών» ή της προβαλλόμενης ταυτότητας. Το δρών υποκείμενο σε αυτή την περίπτωση θα προσπαθήσει να κάνει τους «άλλους» να τον αποδεχτούν και να τον «ορίσουν», όπως εκείνος επιθυμεί, μέσω της «*διαχείρισης εντυπώσεων*». «Η διαχείριση εντυπώσεων αφορά τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι δρώντες, ώστε να διατηρούν ορισμένες εντυπώσεις, τα προβλήματα που είναι πιθανόν να συναντήσουν και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για να αντεπεξέλθουν σε αυτά», ώστε «να προφυλαχθεί το άτομο που δρα από τυχόν παρεκκλίνουσες ανταποκρίσεις των άλλων» (Ritzer, 2000, σ. 258-259, σ. 262).

Ο Goffman αναφέρεται, επίσης, και σε άλλες τεχνικές, όπως τις τεχνικές αυτοπειθαρχίας και προετοιμασίας του ατόμου, όπως και τις τεχνικές προσήλωσης των ακροατών της παράστασης. Παράλληλα, κάνει λόγο για το προσκήνιο που «λειτουργεί κατά μάλλον πάγιους και γενικούς τρόπους και ορίζει την κατάσταση για εκείνους που παρακολουθούν την παράσταση» (Ritzer, 2000, σ. 259), το σκηνικό, που ορίζεται ως ο περιβάλλον χώρος, όπου διαδραματίζεται η παράσταση, και το προσωπικό προσκήνιο, που ορίζεται ως το εκφραστικό και εμφανισιακό «οπλοστάσιο» του δρώντα. Τέλος, ο Goffman αναφέρεται στο παρασκήνιο, «όπου εμφανίζονται στοιχεία που αποκρύπτονται στο προσκήνιο ή διάφορες ανεπίσημες δράσεις», και το εξωτερικό, «το οποίο δεν είναι ούτε προσκήνιο ούτε παρασκήνιο» (Ritzer, 2000, σ. 261-262).

Η προσέγγιση του Goffman εξυπηρετεί την παρούσα έρευνα, καθώς υπάρχουν αναλογίες με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την Kantzara (2001), «προβάλλουν επίσης το επαγγελματικό τους προσωπείο κατά τη συναναστροφή τους με άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς πρέπει να εξηγήσουν τη στάση τους σε πολλούς άλλους» (σ. 303-311). Δίνουν «παραστάσεις» προβάλλοντας άλλοτε την αυστηρότητα και άλλοτε την επιείκεια, ενώ στην προσωπική τους ζωή μπορεί να μην συμπεριφέρονται το ίδιο. Η διάσταση αυτή θεωρητικά γεφυρώνεται με πολλούς τρόπους (Kantzara, 2001, σ. 268). Το προσωπικό προσκήνιο του εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνει ανάμεσα στα άλλα και την εμφάνιση του εκπαιδευτικού, η οποία «πρέπει» να είναι προσεγμένη και όχι εξεζητημένη. Το παρασκήνιο μπορεί να συνδεθεί με τις καταστάσεις που ανακύπτουν είτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είτε κατά τη διάρκεια παραμονής του εκπαιδευτικού στο χώρο του σχολείου.

2.2.2 Η θεωρία του Hargreaves. Ο Hargreaves εξέτασε τις σχέσεις μαθητών και δασκάλων και ανέδειξε πτυχές που ενδιαφέρουν τη συγκεκριμένη έρευνα. Αναφέρθηκε στις προσδοκίες των μαθητών από τους δασκάλους και των δασκάλων από τους μαθητές και έδειξε με ποιον τρόπο αυτές διαμορφώνουν τη συμπεριφορά κάθε πλευράς. Προτού προβούμε στην παρουσίαση της θεωρίας του Hargreaves σχετικά με τον εκπαιδευτικό, αισθανόμαστε την ανάγκη να αποσαφηνίσουμε κάποια πράγματα σχετικά με τις προβαλλόμενες προσδοκίες.

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1990, σ. 24) «η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του καθορίζονται ως ένα βαθμό από τις ‘προδιαγραφές’ των ‘ομάδων αναφοράς’». Η συμπεριφορά του μάλιστα εξαρτάται από το κοινωνικό πλαίσιο και το πλαίσιο των οργανισμών στα οποία εργάζεται. Οι περισσότεροι από τους ανθρώπους με τους οποίους σχετίζεται ο εκπαιδευτικός «ενδέχεται να εκφράζουν απόψεις για το πώς ο δάσκαλος πρέπει να κάνει τη δουλειά του, και πολλοί από αυτούς είναι σε θέση να τον επηρεάσουν» (Morrison & McIntyre, 1973, σ. 33). Οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες που προβάλλονται στον εκπαιδευτικό φαίνεται ότι σχετίζονται με «συλλογικές αναπαραστάσεις» και αφορούν κυρίως τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός στη συμπεριφορά και τον τρόπο διδασκαλίας του.

Κατά τους Morrison & McIntyre οι προσδοκίες των μαθητών σχηματίζονται από την επαφή τους με άλλους εκπαιδευτικούς ή από στερεότυπα των γονέων τους, ακόμα και από στερεότυπα που προβάλλονται στην τηλεόραση (1973, σ. 138). Οι Blackledge & Hunt (2004) από την άλλη διακρίνουν δύο τύπους προέλευσης της γνώσης των μαθητών για τους δασκάλους: τη «στερεοτυπική» και την «εμπειρική». Η «στερεοτυπική» σχετίζεται με τις συλλογικές αναπαραστάσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού και η «εμπειρική» με τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες που αποκομίζουν οι μαθητές από το σχολείο (σ. 384).

Ο Hargreaves ισχυρίζεται ότι οι ενυπάρχουσες προσδοκίες προδιαγράφουν τη στάση των δύο πλευρών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τη θεωρία του οι δάσκαλοι μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες: τους «θηριοδαμαστές», τους «διασκεδαστές» και τους «ρομαντικούς» (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 372-376). Οι «θηριοδαμαστές» είναι οι εν γένει αυστηροί δάσκαλοι που προσπαθούν να επιβάλλουν την τάξη και την πειθαρχία διδάσκοντας τους μαθητές αυτά που οι ίδιοι κρίνουν απαραίτητα για την πρόδό τους. Οι «διασκεδαστές» είναι οι δάσκαλοι που

θεωρούν τη μάθηση διασκεδαστική και προσπαθούν να κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον για τους μαθητές τους. Οι «διασκεδαστές» διατηρούν συνήθως φιλικές σχέσεις με τους μαθητές τους, σε αντίθεση με τους πρώτους. Οι «ρομαντικοί» θεωρούν ότι τα παιδιά θέλουν να μάθουν και ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Hargreaves, οι τρεις αυτές κατηγορίες δεν μπορούν να συμπεριλάβουν όλους τους τύπους των δασκάλων. Υπάρχουν σίγουρα και άλλοι συνδυασμοί χαρακτηριστικών, που προκύπτουν, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι άνθρωπος και ως άνθρωπος δρα και εξελίσσεται εντός της κοινωνίας. Γι' αυτό εισηγείται δύο υπο-ρόλους, που οφείλουν να παίξουν όλοι οι δάσκαλοι εντός της τάξης. Πρόκειται για τους υπο-ρόλους του «παιδονόμου», δηλαδή αυτού που θεσπίζει τους κανόνες για την ορθή λειτουργία της τάξης, και του «εκπαιδευτή», που αναλαμβάνει τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου και ό,τι αυτό περιλαμβάνει στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 374).

Ο Hargreaves υποστηρίζει επίσης ότι «μέσα στον ορισμό που δίνει ο δάσκαλος για το δικό του ρόλο λανθάνει ένας ορισμός για το ρόλο του μαθητή» (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 375). Αυτό σημαίνει ότι κάθε κατηγορία εκπαιδευτικού αντιλαμβάνεται τελείως διαφορετικά το ρόλο των μαθητών. Ο «θηριοδαμαστής» θεωρεί ότι οι μαθητές είναι αγρίμια και ότι χρειάζονται οριοθέτηση από αυτόν, ο «διασκεδαστής» πιστεύει ότι έχουν την έφεση να αδιαφορούν και ότι χρειάζεται ο ίδιος να τους προσελκύσει το ενδιαφέρον για το μάθημα, ενώ ο «ρομαντικός» θεωρεί ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη από έναν έμπιστο καθοδηγητή, το ρόλο του οποίου αναλαμβάνει πρόθυμα.

Στη θεώρηση αυτή του Hargreaves ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές ενυπάρχει κι ο συγκρουσιακός παράγοντας. Κάθε πλευρά προσπαθεί να επιβάλλει τους δικούς της ορισμούς με διάφορες στρατηγικές και τεχνικές. Αν υπάρξει συμφωνία, τότε θα υπάρχει και «ομόνοια» στην τάξη, η οποία θα λειτουργήσει υπό «φυσιολογικά» πλαίσια. Αν δεν κατορθώσουν οι μαθητές και οι δάσκαλοι να βρουν έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας, τότε οι συνθήκες που διαμορφώνονται εντός της τάξης είναι δυσάρεστες και ανταγωνιστικές. «Η συνηθέστερη κατάσταση είναι αυτή της 'ψευδο-ομόνοιας'», όπου «η διαδικασία των διαπραγματεύσεων είναι διαρκής» (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 379). Κατά τους Blackledge & Hunt (2004, σ. 380) το «(συγκρουσιακό) μοντέλο ταιριάζει

περισσότερο στα δευτεροβάθμια σχολεία, και μάλιστα σε ορισμένες τάξεις τους, παρά στα δημοτικά σχολεία ή την τριτοβάθμια εκπαίδευση».

2.2.3 Στρατηγικές Αντιμετώπισης. Οι *στρατηγικές αντιμετώπισης (coping strategies)*, είναι τεχνικές τις οποίες χρησιμοποιεί το άτομο, ώστε να αντεπεξέλθει ικανοποιητικά στις καταστάσεις που ενίοτε προκύπτουν είτε στον επαγγελματικό του χώρο είτε στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Ο Crow (1989, σ. 1-24) θεωρεί ότι ο Goffman άφησε να εννοηθεί ότι τα δρώντα υποκείμενα δεν προβαίνουν σε αυτές τις στρατηγικές τελείως συνειδητά σε όλες τις περιπτώσεις. Εντούτοις κάτι τέτοιο δε θα μπορούσε να ισχύει, καθώς:

Η έννοια της στρατηγικής δεν συνδέεται μόνο με ερωτήματα επιλογής και εξουσίας, αλλά και με μοτίβα διαντίδρασης. Το θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας πράξη στρατηγικής βρίσκεται σε θεωρίες της ορθολογικής επιλογής, και ειδικότερα στη θεωρία των παιγνίων και έτσι δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη το ότι τυχαίνει να συζητιούνται στρατηγικές σε καταστάσεις που είναι, κατά κάποιες έννοιες τουλάχιστον, ομοιάζουσες με παίγνια (Crow, 1989, σ. 4).

Ο Pollard (1982, σ. 19-37) αναφέρθηκε στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι καθηγητές, για να αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα εντός της τάξης. Η προσέγγισή του λαμβάνει υπόψη μικρο και μακρο-παράγοντες που επηρεάζουν το πώς λειτουργεί ο εκπαιδευτικός εντός της τάξης. Ο Woods κάνει λόγο για «μεθόδους που χρησιμοποιούν δάσκαλοι και μαθητές στην προσπάθειά τους να πετύχουν τους στόχους τους» (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 427). Ειδικότερα, όπως αναφέρεται από τους Blackledge & Hunt (2004, σ. 427) :

Πάντα υπάρχουν εμπόδια στην κατάκτηση των στόχων της διδασκαλίας, τα οποία οφείλονται στην έλλειψη μέσων, στην αναλογία δασκάλων-μαθητών, στη φύση των παιδιών κτλ. Τα εμπόδια αυτά πρέπει να ληφθούν υπόψη και να διαμορφωθούν σχέδια δράσης. Ο όρος στρατηγικές επομένως περιλαμβάνει την έννοια της δυσκολίας σε συνδυασμό με την υποκειμενική εκτίμηση του δρώντος προσώπου για την κατάσταση.

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης μπορεί να είναι η «κοινωνικοποίηση», η «κυριαρχία», η «διαπραγμάτευση», η «συναδέλφωση» και «η τόνωση του ηθικού» (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 428-429). Ο Hargreaves έκανε λόγο για στρατηγικές που αφορούν την ηλικία και την ταξική προέλευση.³ Η δική μας προσέγγιση αφορά κυρίως στρατηγικές, όπως την *τόνωση του ηθικού* των μαθητών, που εμπίπτει στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του «καλού» εκπαιδευτικού.

³ Για την προσέγγιση του Hargreaves αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης, βλ. Blackledge & Hunt, 2004, σ. 445, σχήμα 11.3 και σ. 443-448.

2.2.4 Η Προσέγγιση της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Η προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας (Ground Theory Approach) των Glaser και Strauss (1967) διακρίνει σε ένα φαινόμενο α) τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα β) τις στρατηγικές που υιοθετούν τα δρώντα υποκείμενα για να το αντιμετωπίσουν και γ) τις συνέπειες για τις πλευρές που εμπλέκονται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από την Kantzara (2001) «Η βασική αρχή είναι το χτίσιμο μίας θεωρίας ‘που θεμελιώνεται’ στο υλικό που έχει συλλεγεί» (σ. 38).

Η προσέγγιση αυτή ανταποκρίνεται στις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς εξετάζονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται ο εκπαιδευτικός – για παράδειγμα οι συνθήκες που ανακύπτουν εντός της τάξης ή οι πιέσεις που αισθάνεται ότι δέχεται από τις εμπλεκόμενες πλευρές. Παράλληλα, εξετάζονται οι στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της τάξης και τον χειρισμό διαφόρων καταστάσεων εντός του σχολείου και καταγράφονται εν τέλει οι «συνέπειες» των πιέσεων των εμπλεκόμενων πλευρών επί του εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με βάση το υλικό που έχει συλλεγεί καταγράφουμε εν τέλει τα χαρακτηριστικά και τις διαστάσεις του «καλού» Έλληνα εκπαιδευτικού.

2.3 Η Επαγγελματική Ταυτότητα

Η επαγγελματική ταυτότητα δεν αποτελεί κάτι προκαθορισμένο. Ενέχει την εξέλιξη, την αλλαγή και την προσωπική στάση του ατόμου. Οι Becker & Carper θεωρούν ότι η διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα προσωπικής αλλαγής και ωριμότητας του ατόμου.

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα προσωπικής αλλαγής και εξέλιξης ενός ενήλικα στην κοινωνία μας είναι το να βρεθεί στην τυπική ανάπτυξη μιας ‘επαγγελματικής προσωπικότητας’. Ενός νέου ενήλικου άνδρα που, καθώς ωριμάζει, προσλαμβάνει μία εικόνα του εαυτού του ως κατόχου μιας συγκεκριμένης (εξ)ειδικευμένης θέσης στον καταμερισμό της εργασίας (Becker & Carper, 1956, σ. 289).

Στις υπο-ενότητες που ακολουθούν θα καταγράψουμε, με βάση τη βιβλιογραφία, τους μηχανισμούς κατασκευής της επαγγελματικής ταυτότητας εν γένει, ώστε να προχωρήσουμε στα χαρακτηριστικά και τα στάδια εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και να τα συσχετίσουμε με το φύλο.

2.3.1 Η Συγκρότηση της Επαγγελματικής Ταυτότητας. Οι μηχανισμοί σταδιακής συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας που προτείνουν Becker & Carper (1956) συνοψίζονται στα εξής: τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον, την

επαγγελματική ιδεολογία, την επένδυση, τα κίνητρα και τη χορηγία (σ. 289 κ.ε.). Το άτομο αναπτύσσει την επαγγελματική του ταυτότητα, όταν συμμετέχει σε ομάδες με βάση τις επαγγελματικές του ικανότητες και αποκομίζει εμπειρίες από ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο. Η συμμετοχή του συναρτάται και από το ενδιαφέρον που θα επιδείξει για την απόκτηση νέων ικανοτήτων στο χώρο αυτό. Με την επίδειξη των επαγγελματικών του ικανοτήτων λαμβάνει την αναγνώριση από τους άλλους, καθώς ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους.

Η ενασχόλησή με ένα επάγγελμα σταδιακά οδηγεί και στη απόκτηση της αντίστοιχης επαγγελματικής ιδεολογίας. Αυτή λειτουργεί, όταν το άτομο γνωρίζει την αξία του επαγγέλματός του και δύναται να απαντήσει με βεβαιότητα στο 'γιατί το επέλεξε'. Είναι αναμενόμενο, επίσης, το άτομο να έχει επενδύσει στο επάγγελμά του – προσδοκίες απολαβών και ανέλιξης – με αποτέλεσμα τα κίνητρα της δράσης του να εσωτερικοποιούνται και να υποκαθορίζονται με βάση την «επένδυσή» του αυτή. Όσον αφορά το θεσμό της χορηγίας, αυτός λειτουργεί εντός του πλαισίου εργασίας και σχετίζεται με το αν θα ανταποκριθεί τελικά ο εργαζόμενος/επαγγελματίας στις προσδοκίες των ιεραρχικά ανώτερων που τον πρότειναν για κάποια θέση. Το άτομο οφείλει να δείξει ευγνωμοσύνη και να ενδυναμώσει την επαγγελματική του ταυτότητα, διαφορετικά εκτίθεται και το ίδιο, αλλά και όσοι τον πρότειναν. Η επαγγελματική ταυτότητα είναι εμφανής, όταν τελικά το άτομο προσκολλάται στον επαγγελματικό τίτλο, δεσμεύεται με συγκεκριμένο είδος εργασίας και κατά συνέπεια με συγκεκριμένους επαγγελματικούς οργανισμούς και θέσεις μέσα σε αυτούς.

2.3.2 Τα χαρακτηριστικά της Επαγγελματικής Ταυτότητας του εκπαιδευτικού. «Η κοινωνιολογική έρευνα άρχισε να ασχολείται ουσιαστικά με τον καθορισμό και την περιγραφή των στοιχείων που ορίζουν την εργασία του εκπαιδευτικού από τη δεκαετία του '60, διερευνώντας ειδικότερα και συστηματικά τη σχέση της εργασίας του εκπαιδευτικού με τα 'επαγγέλματα' (professions) και τη δυνατότητα ή μη ένταξης του εκπαιδευτικού έργου στην κατηγορία των επαγγελμάτων» (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992, σ. 114). Ο Etzioni (1969) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός ως επάγγελμα ανήκει στα ημι-επαγγέλματα, κυρίως λόγω του κοινωνικού του έργου και της οργάνωσης του επαγγέλματος.

Σύμφωνα με την Loos (2016, σ. 1): «οι κοινωνιολόγοι ισχυρίζονται ότι τα ημι-επαγγέλματα δεν έχουν επαγγελματικά χαρακτηριστικά, όπως αυτονομία, εξουσία, καριέρα, δέσμευση, αυτο-κατεύθυνση και μία ανεξάρτητη αποκλειστική γνώση». Ο

Goode (1969), όμως, καταγράφοντας τα βασικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, απορρίπτει την μέχρι τότε κοινωνιολογική άποψη και κάνει λόγο για τα επίπεδα γνώσης που απαιτούνται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, δίνοντας έμφαση κυρίως στην *αυτονομία* στο χώρο εργασίας, την *αποκλειστική γνώση* και τα *υψηλά επίπεδα ηθικής* (Kantzara, 2001, σ. 30).

Με βάση, επομένως, τις προσεγγίσεις του Wilenky (1964), του Goode (1969) και άλλων πιο σύγχρονων, ο εκπαιδευτικός ασκεί επάγγελμα και δεν συγκαταλέγεται στους ‘ημι-επαγγελματίες’.⁴ Αυτό, γιατί υπάρχει απασχόληση με αναγνωρισμένη εκπαίδευση, ενώσεις επαγγελματικές (ΟΛΜΕ) μέσω των οποίων διεκδικούνται τα δικαιώματα των εργαζομένων και κώδικας επαγγελματικής ηθικής. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή έχει τις γνώσεις του γνωστικού του αντικειμένου, που τον καθιστούν ικανό να διδάξει, έχει – υπό προϋποθέσεις, που θα εξεταστούν παρακάτω – την αυτονομία να δρα και να αποφασίζει ανάλογα με τις καταστάσεις και χαρακτηρίζεται από την ηθική του στάση στο επάγγελμα.

Σύμφωνα με το Αυστραλιανό Ινστιτούτο για τη Διδασκαλία και την Σχολική Ηγεσία τα *επίπεδα γνώσεων* των εκπαιδευτικών είναι τα κάτωθι:

Πίνακας 1

«Τομείς» διδασκαλίας	Επίπεδα γνώσεων
Επαγγελματική γνώση	1. Να γνωρίζει τους μαθητές και το πώς μαθαίνουν 2. Να γνωρίζει το περιεχόμενο διδασκαλίας και το πώς θα διδάξει
Επαγγελματική Εξάσκηση/πρακτική	3. Να σχεδιάζει και να υλοποιεί αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση 4. Να δημιουργεί και να διατηρεί υποστηρικτικά και ασφαλή περιβάλλοντα μάθησης 5. Να αξιολογεί, να παρέχει ανατροφοδότηση και να αναφέρει για τη πρόοδο του μαθητή
Επαγγελματική Δέσμευση	6. Να δεσμεύεται στην επαγγελματική μάθηση 7. Να δεσμεύεται / σχετίζεται επαγγελματικά με συναδέλφους, γονείς / κηδεμόνες και την κοινότητα.

Πηγή: Australian Professional standards for teachers (February 2011) by Aitsl (Australian Institute for teaching and school leadership)

«Ο εκπαιδευτικός» κατά τους Παπακωνσταντίνου (2017, σ. 2-3) «κατέχει θέση κλειδί σε όλα σχεδόν τα υπό μελέτη ζητήματα αναφορικά με το σχολείο, είτε

⁴ Για πιο σύγχρονες θεωρήσεις πάνω στον επάγγελμα του εκπαιδευτικού βλ. Langford (1978) και Παπαναούμ (2003). Παρατηρούμε, επίσης, ότι στην αγγλική γλώσσα υπάρχει διάκριση ανάμεσα στους όρους *occupation* και *profession*. Η διάκριση αυτή ωστόσο χάνεται στα νέα ελληνικά και εμφανίζεται ως διάκριση επαγγέλματος και λειτουργήματος, όπως θα δούμε παρακάτω.

παρουσιάζεται ως λειτουργός, είτε ως επαγγελματίας, είτε απλά και αποστασιοποιημένα ως 'δρων υποκείμενο' μέσα σε ένα θεσμικό πλαίσιο πολύμορφων, κοινωνικών συμβολικών αλληλεπιδράσεων». Γι' αυτό και καλείται να ξεπεράσει «την απλή εμπλοκή και επένδυση στην εργασία» και να την αναγάγει σε ζήτημα που «αφορά στην ίδια την ύπαρξη του ατόμου, στις στάσεις και τις αντιλήψεις του» (σ. 8). Η *δέσμευση* είναι αποτέλεσμα είτε μιας *κοινωνικοποίησης* κατά τη διάρκεια των σπουδών, είτε μιας κοινωνικοποίησης που επέρχεται με την είσοδο του ατόμου στον επαγγελματικό του χώρο. Οι Παπακωνσταντίνου (2017, σ. 5-6) αναφέρουν ως χαρακτηριστικό της δέσμευσης την ταύτιση του ατόμου με τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται, τη σύνδεση με το επάγγελμά του και την ανάγκη για εξέλιξη στο χώρο.

Το θέμα του «καλού δασκάλου» αρχίζει να διερευνάται συστηματικά μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο στη Γερμανία (Ξωχέλλης, 1990, σ. 15-20). Ο Ξωχέλλης (1990) παραθέτει τις ιδιότητες του «καλού» εκπαιδευτικού από σχετικές μελέτες και έρευνες πάνω στο θέμα. Αυτές συνοψίζονται στην *δικαιοσύνη*, την *επιβολή πειθαρχίας*, τη *μεταδοτικότητα*, το *κύρος* και τις *καλές σχέσεις με τους μαθητές* (σ.20-23). Στις σχέσεις του εκπαιδευτικού όχι μόνο με τους μαθητές του, αλλά και με άλλους αναφέρθηκε και ο Goode (1969). Κατά τη θεώρησή του, έχει δημιουργηθεί ένα τρίγωνο σχέσεων με τον εκπαιδευτικό στη μέση. Στη μία κορυφή του τριγώνου βρίσκονται οι μαθητές, στην άλλη οι γονείς τους και στην τρίτη οι συναδέλφοι εκπαιδευτικοί. Ο εκπαιδευτικός σχετίζεται άμεσα με αυτούς στο επαγγελματικό του περιβάλλον, στη δράση και την επικοινωνία του.

Οι Morrison & McIntyre (1973, σ. 99) παρουσιάζουν μία αρκετά πιο σύνθετη εικόνα των σχέσεων που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός, κάνοντας λόγο για «πολλούς άλλους» που είτε εμπλέκονται άμεσα είτε έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφέρονται, επιπλέον, στις θεσμικές πιέσεις επί του εκπαιδευτικού – κοινωνία, πολιτικοί και διοίκηση της εκπαίδευσης, όπως και τις πιέσεις των «έξωθεν» του σχολείου. Για τους Morrison & McIntyre ο εκπαιδευτικός σχετίζεται άμεσα με τους μαθητές του, τους γονείς τους, τους συναδέλφους του, τη διεύθυνση του σχολείου, όπως επίσης και με τους επιστήμονες της εκπαίδευσης, άλλους δασκάλους και άλλους μαθητές.

Θεωρούμε ότι η σύνθετη αυτή εικόνα του δικτύου των σχέσεων που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται περισσότερο στα δεδομένα της

ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός σχετίζεται άμεσα με όλους τους προαναφερθέντες, καθώς και με τους σχολικούς συμβούλους και τα γραφεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έμμεσα σχετίζεται επιπλέον με τους συναδέλφους «φροντιστές» των φροντιστηρίων της Μέσης Εκπαίδευσης.

Η Kantzara (2001, σ. 266-271) εξετάζει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στη βάση των *σχέσεων* που αναπτύσσουν με τους άλλους, όπως *τους μαθητές, τους συναδέλφους και εν γένει τη διεύθυνση του σχολείου*. Αναφέρει ότι η επαγγελματική ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού περιλαμβάνει «*οντολογικά*» και «*αναστοχαστικά*» μέρη. Τα *οντολογικά* σχετίζονται με στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, όπως τον χαρακτήρα, τα ταλέντα, τις συμπεριφορές, ενώ τα *αναστοχαστικά* αφορούν τις σχέσεις που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός με τους άλλους στο πλαίσιο της εργασίας του στο σχολικό χώρο και εκτός αυτού. Τα *αναστοχαστικά* μέρη αλλάζουν και διαμορφώνουν εν τέλει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα:

Μία επαγγελματική ταυτότητα είναι σχετική και εξελίσσεται. Δεν πρόκειται για προκαθορισμένη οντότητα, αν και μπορεί να φανεί τέτοιου είδους, ενώ την περιγράφεις. Συμπεριλαμβάνει *επιδεξιότητες, γνώση, ικανότητα, καθήκοντα, απαιτήσεις, προσδοκίες και συναισθήματα*. Βασίζεται σε *αναστοχαστική εμπειρία και παρελθοντικές πρακτικές*, καθώς και *θεσμικές και θεσμοθετημένες ρητορικές*. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών απεικονίζεται ως μία καθόλα περιέχουσα και ολοκληρωμένη οντότητα, που συμπεριλαμβάνει περισσότερα από την γνώση του αντικειμένου και την ταυτοποίηση του ατόμου με το επάγγελμα (Kantzara, 2001, 30).

Οι όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού που προκύπτουν στην έρευνά της (2001, σ. 271) είναι η *κοινωνικοποίηση*, η *ηθική*, η *εξειδικευμένη γνώση*, η *ανεξαρτησία* και η *υπευθυνότητα*. Η ως άνω προσέγγιση σχετικά με τα *οντολογικά* και *αναστοχαστικά* μέρη της επαγγελματικής ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού αποτέλεσε το αρχικό έναυσμα στο οποίο στηρίχτηκε η συλλογή του υλικού και η ανάλυσή του σχετικά με τις διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού.

2.3.3 Η εξέλιξη της Επαγγελματικής Ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Η εξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού περνάει από στάδια ανάλογα με τα χρόνια διδασκαλίας. Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά ως

TPD (Teacher professional development) και στα περισσότερα κράτη επιχειρούνται ενέργειες συνήθως κρατικές που θα βελτιώσουν το ρόλο του εκπαιδευτικού.⁵

Σύμφωνα με τον Huberman (1989, σ. 31-57) τα στάδια εξέλιξης των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Στα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής του καριέρας ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται περισσότερο να «επιβιώσει» εντός της τάξης. Η σταθεροποίηση της συμπεριφοράς του συνήθως επιτυγχάνεται στα 4-6 χρόνια προϋπηρεσίας. Τότε και για τουλάχιστον 12 χρόνια είτε πειραματίζεται με την ανάληψη καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας είτε προσαρμόζεται σε προϋπάρχουσες και συντηρητικές μεθόδους διδασκαλίας. Ως αποτέλεσμα είτε κατακτά τη γαλήνη στα είκοσι περίπου χρόνια της επαγγελματικής του πορείας, είτε γίνεται συντηρητικός. Όταν τελικά αποδεσμεύεται, παρουσιάζει – ανάλογα με τον τρόπο που εξελίχθηκε στο επάγγελμά του – είτε ηρεμία είτε πικρία.

Από την προσέγγιση αυτή του Huberman λείπουν οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία της καριέρας του εκπαιδευτικού, όπως η οικογένεια, οι προσδοκίες και οι οικονομικές απολαβές, όπως πολύ αναλυτικά περιγράφει και ο Fessler (1987) στη δική του προσέγγιση. Ωστόσο, θεωρούμε ότι η διάκριση των σταδίων εξέλιξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, που προκρίνει, ανταποκρίνεται στα δεδομένα της δικής μας έρευνας.

2.3.4 Το Φύλο και η Επαγγελματική Ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, εκτός από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά του όρου, σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική ταυτότητα του εργαζομένου και δη με την εθνικότητα, το φύλο και την ηλικία. Οι Piore και Safford (2006) ισχυρίζονται ότι μετά την κατάρρευση του New Deal – Φραγκλίνος Ρούσβελτ (1933-1936) – άλλαξαν οι όροι στην αγορά εργασίας, όπως επίσης και οι παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ταυτότητα. Σύμφωνα με αυτούς, από τότε και έπειτα, η αγορά εργασίας καθοριζόταν από «ένα καθεστώς επαγγελματικών δικαιωμάτων που έχουν τις ρίζες τους στην κοινωνία έξω από το εργασιακό περιβάλλον: το φύλο του ατόμου, την φυλή, την εθνικότητα, την ηλικία, την αναπηρία και το σεξουαλικό προσανατολισμό» (σ. 300-301). Από την άλλη, η Loos (2016) κάνει λόγο για το φύλο ως βασικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας.

⁵ Για μία συνοπτική παρουσίαση βλ. <http://ihjournal.com/teachers-professional-life-cycles>.

Ειδικότερα, αναφέρει ότι «οι κοινωνικοί επιστήμονες καθορίζουν το φύλο ως βασική αρχή που δομεί την επαγγελματική εργασία, και ως συστατικό στοιχείο στη λογική των οργανισμών. Αυτό πολύ απλά σημαίνει ότι οι οργανισμοί και τα επαγγέλματα δεν είναι ουδέτερα ως προς το φύλο, όπως γενικά υποτίθεται» (σ. 2).

Χρειάζεται να επισημανθεί ότι η έννοια «φύλο» δεν αφορά μόνο τις γυναίκες, αλλά και τους άνδρες. Συχνά, όμως, και άρρητα τις περισσότερες φορές αναφέρεται αποκλειστικά ως υποκατάστατο για τον όρο γυναίκα, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι πληροφορίες αν και φαίνεται να αφορούν μόνο γυναίκες αφορούν και τους άνδρες, από τον κόσμο των οποίων και μέσα σε αυτόν έχει κατασκευαστεί, σύμφωνα με την Scott (1986, σ. 1054). Η χρήση, βέβαια, του όρου «φύλο» – συνεχίζει η ίδια – απορρίπτει τη βιολογική αναγωγιμότητα, και κατά συνέπεια την αναπαραγωγική λειτουργία με την οποία συνδέεται η γυναίκα και τη μυική δύναμη του άνδρα. Γι' αυτό καταλήγει ότι η έννοια «φύλο» αποτελεί κοινωνική κατασκευή που αφορά τους ρόλους, τους οποίους οφείλουν να παίξουν αντίστοιχα οι άνδρες και οι γυναίκες στα πλαίσια των σύγχρονων κοινωνιών. Πρόκειται, επομένως, για κοινωνική κατηγορία που επιβάλλεται σε ένα διαφοροποιημένο βιολογικό σώμα (sexed body) ως προς το φύλο (Scott, 1986, σ. 1054-1056). Το φύλο αποτελεί κοινωνική κατασκευή που ενσωματώνεται στις κοινωνικές πρακτικές και προάγει βίο επιτελεστικό, δηλαδή τα άτομα κρίνονται από το περιβάλλον τους ανάλογα με το πώς επιτελούν τις επιταγές του φύλου στο οποίο ανήκουν.

Τη θέση αυτή επιβεβαιώνουν και οι Ortner και Whitehead (1981), όταν συσχετίζουν δραστηριότητες με το ανδρικό και το γυναικείο φύλο. Διαπιστώνουν και διαφορετικό σύστημα αξιών ανάλογα με το φύλο εκτός από τα διαφορετικά κριτήρια χαρακτηρισμού του. Οι γυναίκες επιτελούν τον προκαθορισμένο «από τη φύση» ρόλο της αναπαραγωγής για τη διαίωσιση των φύλων (σ. 8-10). Οι άνδρες αναδεικνύονται ανώτεροι, μόνο και μόνο λόγω βιολογικής ταυτότητας. Και οι κατασκευές του φύλου αποτελούν εν μέρει ανδρικούς τρόπους που αρθρώνονται πάνω στις ετερόφυλες σχέσεις (σ. 16). Όπως χαρακτηριστικά εισάγει το θέμα η Loos (2016, σ. 2) «ο μύθος του 'γυναικείου ενστίκτου της μητρότητας' που διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια του 18^{ου} αιώνα, έδωσε έμφαση στις 'φυσικές ικανότητες' των γυναικών και εξυπηρέτησε ως νόμιμη πολιτιστική και επιστημονική τακτική για την κατανομή των γυναικών σε συγκεκριμένα έργα απασχόλησης». «Το βασικό ερώτημα είναι –επομένως – γιατί συγκεκριμένες πραγματικότητες διεισδύουν στην πολιτισμική σκέψη

διαστρεβλωμένες, και με αυτήν τη διαστρεβλωμένη μορφή επανατροφοδοτούν και διαμορφώνουν τις ίδιες τις πραγματικότητες;» (Ortner και Whitehead, 1981, σ. 10).

Σε αυτό το «γιατί» απαντά η θεωρία της Butler περί «επιτελεστικότητας του φύλου». Σύμφωνα με την Butler (1993) ο καθορισμός του φύλου ως φύλο είναι αυτό που στην ουσία παράγει κανονικότητες/νόρμες, που εξυπηρετούν κάποιους και αποκλείουν κάποιους άλλους. Από αυτήν την οπτική και το επάγγελμα έχει κατασκευαστεί και οριοθετηθεί κοινωνικά – ως πλαίσιο δράσης του ατόμου – βάση του φύλου. Γι' αυτό άλλωστε και οι σύγχρονοι κοινωνιολόγοι ασχολούνται με τις σχέσεις των δύο φύλων μεταξύ και εντός των επαγγελμάτων (Loos, 2016, σ. 2).

2.4 Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και το επάγγελμά του

Σε αυτήν την υποενότητα θα εξετάσουμε τις μελέτες και τις έρευνες που σχετίζονται με το πώς προσλαμβάνει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του, με σκοπό να παρουσιάσουμε και τις διαφοροποιήσεις που αναδεικνύονται σε σχέση με τα άλλα επαγγέλματα.

2.4.1 Χαρακτηρισμός του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως λειτούργημα. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός ασκεί το «επάγγελμά» του, αν και το χαρακτηρίζει «λειτούργημα». Θεωρείται ή χαρακτηρίζεται «δημόσιος υπάλληλος», αν και έχει αυτονομία. Οι όροι που χρησιμοποιούνται φαίνονται εκ πρώτης όψεως αντιφατικοί. Είναι, όμως;

Η Βασιλού-Παπαγεωργίου (1992, σ. 117) εξετάζει τους όρους «λειτούργημα» και «δημόσιος υπάλληλος» με τους οποίους συχνά προσδιορίζεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και συνάγει ότι υπάρχει «πρόβλημα». Το πρόβλημα έγκειται στο ότι «το έργο του εκπαιδευτικού μετέχει φραστικά του λειτουργήματος και φραστικά της δημοσιούπαλληλίας», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η ίδια. Αν ο «δημόσιος λειτουργός» είναι αυτός που «ενεργεί μέσα σε όρια τα οποία έχουν τεθεί με κανόνες...», (σ. 116) και σε αντίθεση με τον «δημόσιο υπάλληλο» απολαμβάνει και κάποια σχετική αυτονομία στο έργο του, καθώς συμβάλλει στο γενικό καλό, τότε ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν είναι ούτε δημόσιος λειτουργός, καθώς η όποια αυτονομία του αναιρείται από την κοινωνικό-πολιτισμική-ηθική αποστολή του εκπαιδευτικού συστήματος και τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά ούτε και δημόσιος υπάλληλος, καθώς δεν εκτελεί απλώς εντολές, αλλά συμβάλλει ενεργά και δημιουργικά στη διαμόρφωση οποιαδήποτε κατάστασης και στην επίλυση

οποιοδήποτε προβλήματα ανακύπτει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ασχέτου αποτελέσματος.⁶

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός είτε της Πρωτοβάθμιας είτε της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά γενική ομολογία ασκούσε – για πολλά χρόνια τουλάχιστον – για τους ομοεθνείς του λειτούργημα και όχι επάγγελμα. Σήμερα, η κοινωνική θέση του Έλληνα εκπαιδευτικού συνοδεύεται συνήθως από απαξιωτικά επίθετα όπως «δημόσιος υπάλληλος», ή φράσεις όπως «τρεις μήνες διακοπές το καλοκαίρι». Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, κατά την Kantzara (2001) διαφωνούν κάθετα με αυτή τη θεώρηση φέρνοντας ως επιχείρημα τις ιδιαίτερες δυσκολίες του επαγγέλματος. Θεωρούν τον εαυτό τους εν γένει «λειτουργούς», χωρίς να αποκλείονται και οι εξαιρέσεις. Η θεώρησή τους αυτή προέρχεται από την αφοσίωσή τους στη δουλειά τους, την απασχόληση με άλλες δραστηριότητες του σχολείου και τη συναισθηματική τους εμπλοκή εντός και εκτός του σχολικού χώρου, αφού ο χώρος του σχολείου με τα προβλήματά του τους απασχολεί και μετά τη δουλειά τους (σ. 73-82).

Η χρήση του όρου «λειτουργήματα» για τον χαρακτηρισμό του επαγγέλματος του Έλληνα εκπαιδευτικού έχει οπωσδήποτε άμεση σχέση με την αλτρούστια προσφορά/συνεισφορά των εκπαιδευτικών στις λειτουργίες του σχολείου, ασχέτως του ύψους εισοδήματος που απολαμβάνουν. Η οπτική και η νοηματοδότηση του έργου, που παράγει ο εκπαιδευτικός, ωστόσο εξαρτάται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Πάντως όποια και αν είναι η νοηματοδότηση, ο Έλληνας εκπαιδευτικός που εργάζεται στα δημόσια σχολεία, όπως και ο εκπαιδευτικός παγκοσμίως, δεν παύει να είναι «δημόσιος», δηλαδή να εργάζεται στην υπηρεσία του κράτους μέσα στα πλαίσια μιας θεσμοθετημένης λειτουργίας της εκπαίδευσης. Ίσως τελικά η χρήση του όρου «λειτουργήματα» να αποτελούσε και να αποτελεί μία προσπάθεια πρόσδοσης κύρους και αξίωσης σε ένα επάγγελμα που κατεξοχήν υποβαθμίζεται και στοχοποιείται.

2.4.2 Οι ιδιαιτερότητες της Επαγγελματικής Ταυτότητας του Έλληνα Εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1990) επιλέγει το επάγγελμά του με βάση κάποια κριτήρια (σ. 32, υποσ. 47). Ειδικότερα, γίνεται λόγος για ψυχολογικά, κοινωνικά και οικονομικά κριτήρια, καθώς και για την ασφάλεια που παρέχει το επάγγελμα του «δημοσίου υπαλλήλου». Η έρευνα του Παπαοικονόμου

⁶ Για τις λειτουργίες που επιτελεί ο θεσμός της εκπαίδευσης βλ. Καντζάρα (2010) 7.2, σ. 181-192.

(2016) – που πρέπει να σημειωθεί ότι αφορούσε και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης– σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους καταδεικνύει ότι από τους παραπάνω λόγους, υπερέχει ο τελευταίος, καθώς ο εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση δεν παύει να θεωρεί ότι αποκαθίσταται επαγγελματικά χωρίς τον κίνδυνο απόλυσης, αλλά ούτε και ιδιαίτερης επαγγελματικής ανέλιξης.

Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να εξεταστεί και η τυχαιότητα ή μη της επαγγελματικής αποκατάστασης του εκπαιδευτικού, που συνδέεται άμεσα με την επιβεβαίωση ή διάψευση των προσδοκιών του από το επάγγελμα. Η Kantzara (2001, σ. 89-93) εντόπισε και ανέλυσε τις δύο κατηγορίες των εκπαιδευτικών, αυτούς που το επάγγελμα ήταν «τυχαία» επιλογή και αυτούς που επέλεξαν συνειδητά να το ακολουθήσουν. Αυτή η διάκριση κατέδειξε ότι όσοι επέλεξαν συνειδητά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εμφανίζουν μεγαλύτερη δέσμευση και κάνουν λόγο για «βιολογική» προέλευση ή προκαθορισμένη μοίρα. Οι υπόλοιποι ανήκουν σε όσους βιώνουν ταχύτατα τη διάψευση των προσδοκιών τους από το επάγγελμα.

Παράλληλα, πρέπει να αναλυθεί η ιδιαιτερότητα της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού σχετικά με το θεσμό της χορηγίας. Στην ιδιωτική εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί επιλέγονται και προσλαμβάνονται, σε αντίθεση με τη δημόσια, που διορίζονται με βάση την ισχύουσα νομοθεσία. Ταυτόχρονα, οι πρώτοι έναντι των δεύτερων αξιολογούνται ετησίως με βάση την απόδοσή τους. Όποια κι αν είναι, όμως, η διαδικασία πρόσληψης ή διορισμού, ο Έλληνας εκπαιδευτικός γίνεται αποδέκτης απαιτήσεων, ελπίδων και προσδοκιών από τα εμπλεκόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία μέρη κυρίως σε ό,τι αφορά το ρόλο και τη συμπεριφορά του.⁷

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1990) η διαδικασία επαγγελματοποίησης του Έλληνα εκπαιδευτικού «είναι σε μεγάλο βαθμό ολοκληρωμένη, ενώ διαπιστώνονται προβλήματα κυρίως σ' ότι αφορά την επαγγελματοποίηση από παιδαγωγική άποψη, δηλαδή την επαγγελματική συνείδηση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην εκπλήρωση των αρμοδιοτήτων του στα πλαίσια της από την πολιτεία οργανωμένης εκπαίδευσης» (σ. 15, υποσ. 1). Παρόμοια προβληματική εκφράζει κι η Kantzara

⁷ Χαρακτηριστικό παράδειγμα της άποψης των φοιτητών για τους διδάσκοντές τους αποτελεί η έρευνα του Παπαοικονόμου (2017).

(2001, σ. 67). Η έρευνα που διενεργήθηκε από την Παμουκτσόγλου (2001) κατέληξε επίσης στο ίδιο συμπέρασμα.

Ειδικότερα, η Παμουκτσόγλου (2001) ανέλυσε τις απαντήσεις των δασκάλων στα θέματα των Παιδαγωγικών του διαγωνισμού ΑΣΕΠ για να διαπιστώσει την άποψή τους αναφορικά με το θέμα που δόθηκε για απάντηση στους υποψηφίους: «*Ο καλός και αποτελεσματικός δάσκαλος είναι μόνον ο 'γεννημένος δάσκαλος'*»;» Οι απαντήσεις των δασκάλων – αποφοίτων των κατεξοχήν παιδαγωγικών τμημάτων της χώρας – κατέδειξαν κάποια χαρακτηριστικά που «επηρεάζουν τη διδακτική διαδικασία και τη σχολική επιτυχία» (σ. 87). Παράλληλα, όμως, καταστήθηκε σαφές ότι η εκπαίδευσή τους ήταν ανεπαρκής σε σχέση με αυτό που καλούνται να κάνουν (σ. 88 κ.ε.).

Αυτό οφείλεται κυρίως στις σπουδές του εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην χώρα μας σ' αντίθεση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Ο εκπαιδευτικός σπουδάζει πάνω σε ένα γνωστικό αντικείμενο και χρήζεται επιστήμονας. Δεν χρήζεται εκπαιδευτικός. Αυτό γιατί δεν υπάρχουν πανεπιστημιακές σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, εκτός από την πρώην ΣΕΛΕΤΕ και νυν ΑΣΠΑΙΤΕ. Για να εργαστεί, επομένως, κάποιος ως εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας χρειάζεται «απλά» το πτυχίο πανεπιστημίου. Σύμφωνα με τις διατάξεις του Υπουργείου Παιδείας, ως φιλόλογοι στα γυμνάσια και λύκεια της χώρας μπορούν να εργαστούν όσοι έχουν πτυχίο Φιλοσοφικού τμήματος ή Φιλολογίας ή Ιστορίας & Αρχαιολογίας ή Ιστορίας & Εθνολογίας ή Ιστορίας-Αρχαιολογίας-Κοινωνικής Ανθρωπολογίας ή Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας ή Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής ή Φιλοσοφίας & Κοινωνικών Σπουδών από Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της χώρας ή ισότιμο & αντίστοιχης ειδικότητας της αλλοδαπής.⁸ Αντίστοιχη εικόνα παρουσιάζουν και οι ειδικότητες των μαθηματικών και των φυσικών και των άλλων εκπαιδευτικών.

Μετά από τον έλεγχο του οδηγού σπουδών των διαφόρων πανεπιστημιακών τμημάτων που «παράγουν» εκπαιδευτικούς παρατηρείται ότι παρέχονται οι γνώσεις σχετικά με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Διδάσκονται δηλαδή μαθήματα, που θα κληθούν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν στα Γυμνάσια και στα Λύκεια της χώρας. Ωστόσο, δε διδάσκονται πολλά μαθήματα σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας και την

⁸ Minedu.gov.gr

παιδαγωγική διάσταση του επαγγέλματος. Οι περισσότερες σχολές που «παράγουν» καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή, δεν παρέχουν ιδιαίτερη «παιδαγωγική» κατάρτιση σχετικά με τη διδασκαλία και τη διαχείριση των μαθητών, με αποτέλεσμα να καλούνται οι εκπαιδευτικοί να «βγάλουν μόνοι τους το φίδι από την τρύπα», όπως λέγεται χαρακτηριστικά. Ενδεικτικό είναι το ότι στις αιτήσεις των αναπληρωτών μέχρι και σήμερα στην χώρα μας «κλικάρεται» το κουτάκι «παιδαγωγική επάρκεια», χωρίς κανένα αποδεικτικό στοιχείο ή έστω κάποιο πιστοποιητικό.⁹ Είναι αμφίβολο, λοιπόν, το κατά πόσον οι σπουδές προετοιμάζουν τον εκπαιδευτικό για τις «δυσκολίες» του επαγγέλματός του και δη τις συνθήκες εργασίας εντός της σχολικής τάξης και ευρύτερα στο χώρο του σχολείου. Αυτό έχει ως συνέπεια οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να αδυνατούν να αντεπεξέλθουν κατά τα πρώτα χρόνια της διδακτικής τους πορείας στις ανάγκες του επαγγέλματός τους και να υποπίπτουν σε λάθη και ατοπήματα, που «με τον καιρό» και την «εμπειρία» πολύ πιθανόν να διορθώνονται.

Γι' αυτό και η αναγνώριση του έργου τους γενικά αποτελεί το δυσκολότερο κομμάτι στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Σε αντίθεση με άλλους επαγγελματικούς κλάδους, η αυτοεικόνα του Έλληνα εκπαιδευτικού πλήττεται από την έλλειψη αναγνώρισης για το έργο που προσφέρει. Κρίνεται με διαφορετικούς τρόπους από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες με τις οποίες αλληλεπιδρά, με αποτέλεσμα η αξιολόγησή του από αυτές συχνά να έχει τη μορφή αντιθετικών διατυπώσεων. Αμφισβητείται για παράδειγμα το κατά πόσο κάποιος εκπαιδευτικός έχει το «χάρισμα» να διδάξει ή το κατά πόσο γνωρίζει το γνωστικό του αντικείμενο. Αξιολογείται στην ουσία «άτυπα» για τις επαγγελματικές του ικανότητες. Ο Παπαοικονόμου (2016) από την άλλη κάνει λόγο για γνωστική διαφωνία ανάμεσα στην αντίληψη που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους και σε αυτήν που παρατηρείται ότι έχουν άτομα του κοινωνικού τους περίγυρου – και ιδιαίτερα οι σύζυγοί τους –, με «διαφορετική αντίληψη του εκπαιδευτικού ρόλου εκ μέρους των γυναικών και των ανδρών» (σ. 134).

⁹ Θα ήθελα να αναφερθώ εδώ στην προσωπική μου εμπειρία κατά την πρώτη αίτησή μου ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός. Στην ερώτησή μου «γιατί το δηλώνουμε αφού δεν παρέχεται;» ο υπάλληλος στο γραφείο δευτεροβάθμιας απάντησε ότι είναι συνήθης τακτική και ότι δεν παίζει κανέναν ουσιαστικό ρόλο.

2.4.3 Το Φύλο και η Ειδικότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού. Στην κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού σημαντικό ρόλο παίζει ο παράγοντας φύλο. Παρατηρείται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην χώρα μας είναι περισσότερες αριθμητικά από τους άνδρες. Παρόμοια εικόνα εμφανίζεται και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Ελάχιστες παρουσιάζουν ισαριθμία ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, όπως η Δανία και το Λουξεμβούργο, ενώ δύο μόνο παρουσιάζουν μεγαλύτερο αριθμό ανδρών από ότι γυναικών εκπαιδευτικών, όπως η Ελβετία και η Τουρκία. Παρακάτω παρατίθεται ο πίνακας με τα στατιστικά στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου αποδεικνύει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες.

Πίνακας 2

EU_28	Lower secondary			Upper secondary			Post-secondary non-tertiary		
	Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female
	€ 200 B	€ 200 B	€ 200 B	€ 500 B	€ 500 B	€ 700 C			
Belgium	47.8	17.5	30.4	81.4	30.4	51.0	5.6	3.0	2.5
Bulgaria	17.2	3.3	13.9	21.8	4.8	17.0	0.4	0.2	0.2
Czech Republic	31.2	7.0	24.2	35.6	14.5	21.2	0.6	0.3	0.2
Denmark (*)	23.9	8.5	15.4	25.2	12.9	12.3	-	-	-
Germany (*)	411.4	139.0	272.4	174.8	81.6	93.2	81.0	33.2	47.8
Estonia (*)	4.7	0.8	3.9	4.9	1.4	3.4	-	-	-
Ireland (*)	40.2	13.7	26.5	40.2	19.9	20.4	5.6	2.4	3.2
Greece (*)	132.1	53.4	78.7	144.4	65.6	78.8	-	-	-
France	231.0	82.1	148.9	231.2	105.3	125.9	-	-	-
Croatia	23.0	6.1	16.9	19.3	6.4	12.9	-	-	-
Italy	165.7	37.2	128.5	242.2	81.8	160.5	-	-	-
Cyprus	2.6	0.8	1.8	2.9	1.2	1.8	0.1	0.1	0.0
Latvia	7.6	1.2	6.4	7.0	1.4	5.7	0.2	0.1	0.2
Lithuania	24.4	4.3	20.1	9.0	1.9	7.1	1.4	0.5	0.9
Luxembourg	2.1	0.9	1.2	2.9	1.5	1.5	-	-	-
Hungary	38.9	9.0	30.0	41.4	14.9	26.5	6.3	3.0	3.3
Malta	1.8	0.6	1.3	1.9	0.9	1.2	0.2	0.1	0.1
Netherlands	58.9	28.2	30.7	52.7	25.3	27.4	-	-	-
Austria	42.2	11.7	30.5	29.9	13.6	16.5	1.0	0.3	0.7
Poland	127.1	33.4	93.7	146.4	50.6	95.7	21.9	7.1	14.8
Portugal (*)	39.7	10.0	29.6	38.7	13.4	25.3	-	-	-
Romania	73.0	21.0	52.1	66.2	16.9	49.3	1.9	0.4	1.5
Slovenia	7.2	1.5	5.7	6.8	2.3	4.5	0	-	-
Slovakia	23.1	5.4	17.7	17.5	6.0	12.5	1.0	0.3	0.7
Finland	19.9	5.4	14.5	22.0	8.9	13.1	1.3	0.6	0.7
Sweden	29.7	6.8	22.9	35.8	16.8	19.0	0.5	0.3	0.2
United Kingdom	312.2	111.9	200.3	100.1	41.3	58.9	-	-	-
Iceland	1.3	0.2	1.1	-	-	-	-	-	-
Liechtenstein	0.3	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0	-	-	-
Norway	22.9	5.7	17.1	27.3	12.9	14.4	0.5	0.2	0.2
Switzerland (*)	31.6	14.5	17.0	31.2	17.7	13.5	-	-	-
FYR of Macedonia (*)	10.4	4.4	6.0	7.4	3.1	4.4	-	-	-
Serbia	34.8	12.1	22.7	30.7	11.1	19.6	-	-	-
Turkey (*)	280.8	131.5	149.3	278.6	151.6	127.0	-	-	-

(*) 2014.
 (*) Upper secondary education: includes lower secondary vocational education and post-secondary non-tertiary vocational education.
 (*) Government dependent private education institutions: not available.
 (*) Post-secondary non-tertiary vocational education: included either in upper secondary education or tertiary education.
 (*) Lower secondary education: excludes special education programmes.
 Source: Eurostat (online data code: educ_ase_terr01)

Πηγή: Number of teachers in secondary education, 2015 (thousands) YB17.png στο http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Secondary_education_statistics

Σύμφωνα με την Kantzara (2001) η επικράτηση των γυναικών στον χώρο της εκπαίδευσης σχετίζεται με την επιλογή των παιδαγωγικών τμημάτων κυρίως από γυναίκες, αλλά και με το γεγονός ότι τα θεωρητικά μαθήματα στα γυμνάσια είναι περισσότερα από τα θετικά. Παράλληλα, ο κλάδος των εκπαιδευτικών επιλέγεται από τις γυναίκες, καθώς συνάδει περισσότερο με τα πρότυπα της «παντρεμένης» ελληνικής κοινωνίας, που συμπεριλαμβάνουν τη δημιουργία οικογένειας και τη φροντίδα των παιδιών και του σπιτιού.

Η Kantzara (2001) αποφαίνεται ότι σε γενικές γραμμές «οι καθηγητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι με όρους ιεραρχίας, εισοδήματος και εκπαιδευτικών προσόντων επίσημα ίσοι. Φαίνεται ότι το φύλο δεν παίζει κανένα ρόλο. Το ερώτημα είναι αν οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκτιμώνται

διαφορετικά». Φαινομενικά το επάγγελμα των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται από τα δεδομένα χωρίς διάκριση με βάση το φύλο (genderless). Στην πραγματικότητα όμως κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναμένεται να παίξουν το μητρικό ρόλο – αγάπη και φροντίδα – το οποίο συχνά εκλαμβάνεται ως δείγμα αδυναμίας. Όταν από την άλλη πλευρά άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσιάσουν δείγματα πατρότητας, αυτά θεωρούνται επίδειξη επαγγελματικού χαρακτηριστικού. Εν γένει η αρρενωπότητα προβάλλεται ως ιδανική. Η επικρατούσα αντίληψη θέλει τον «καλό» εκπαιδευτικό άνδρα, και μάλιστα άνδρα που συνδυάζει τις ικανότητες ενός ηγέτη, ενός καλού επιστήμονα και μιας πειθαρχημένης εξουσίας. Οι επιτυχημένες επαγγελματικά εκπαιδευτικοί αποτελούν εξαίρεση και όχι κανόνα, με αποτέλεσμα το συγκεκριμένο πρότυπο να μη θεωρείται ότι ισχύει και στις υπόλοιπες γυναίκες εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για επιλεκτική λογική εκτίμησης του κύρους και των δυνατοτήτων.

Η Βασιλού-Παπαγεωργίου (1992), επίσης, θεωρεί ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού «ανταποκρίνεται περισσότερο στα κοινωνικά στερεότυπα για τον άνδρα, τη γυναίκα και τους αντίστοιχους ρόλους τους» (σ. 120-121). Ωστόσο, κατά την άποψή της «η ύπαρξη μεγάλου αριθμού γυναικών έχει... βασικότερη συνέπεια τη χαλαρή οργάνωση» στη σύσταση της επαγγελματικής ομάδας των εκπαιδευτικών, γεγονός που εξηγείται λόγω της έλλειψης διεκδικήσεων και «υψηλού επιπέδου επαγγελματισμού» από πλευρά των γυναικών εξαιτίας των αυξανόμενων οικογενειακών τους υποχρεώσεων. Η δική μας θέση είναι διαφορετική. Οι σύγχρονες γυναίκες εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον στη δημόσια εκπαίδευση, καταλαμβάνουν διοικητικές θέσεις και διεκδικούν την επαγγελματική τους ανέλιξη. Σε κάποιες περιφέρειες της Ελλάδας μάλιστα ο αριθμός των γυναικών διευθυντριών τείνει να είναι ίσος με τον αντίστοιχο των ανδρών, όπως για παράδειγμα στη ΔΔΕ Γ' Αττικής.¹⁰

Το φύλο τώρα ως παράμετρος εισέρχεται και στην επιλογή του αντικειμένου διδασκαλίας, καθώς και τη δυνατότητα επιβολής του εκπαιδευτικού. Συνήθως οι γυναίκες ασχολούνται με τις ανθρωπιστικές σπουδές, ενώ οι άνδρες πλειοψηφούν στις θετικές επιστήμες. Στα λύκεια σημαντικότερα θεωρούνται τα μαθήματα των θετικών επιστημών, γεγονός που εξυψώνει το κύρος των ανδρών εκπαιδευτικών.

¹⁰ Για περισσότερα στοιχεία βλ. <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/protaseis-topothetisis-dieythyn-ton-stis-dieythynseis-deyterovathmias-ekpaideysis>

Θεωρείται, επίσης, ότι μόνο οι γυναίκες αντιμετωπίζουν σοβαρά θέματα πειθαρχίας εντός της τάξης, παρά το γεγονός ότι και οι άνδρες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν παρόμοια. Στην πραγματικότητα το θέμα της πειθαρχίας σχετίζεται όχι τόσο με το φύλο, αλλά περισσότερο με άλλους παράγοντες, όπως το φύλο των μαθητών που πλειοψηφεί, τη μέθοδο διδασκαλίας και την ειδικότητα του εκπαιδευτικού (Kantzara 2001).

2.5 Περίληψη.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσης έρευνας. Αρχικά, έγινε διάκριση ανάμεσα στην κοινωνιολογική και παιδαγωγική οπτική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και τέθηκαν όρια στη διερεύνησή μας. Έπειτα, παρουσιάστηκαν οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του Goffman και του Hargreaves που σχετίζονται – κατά την άποψή μου – με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τέλος, παρουσιάστηκαν σε πρώτο στάδιο οι θεωρίες για τη συγκρότηση μιας επαγγελματικής ταυτότητας γενικά και σε δεύτερο στάδιο οι θεωρίες για την επαγγελματική ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού. Με βάση τις θεωρίες και τις προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν θα προχωρήσουμε στη συνέχεια στην ανάδειξη του περιεχομένου της επαγγελματικής ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού, καθώς και στην καταγραφή των χαρακτηριστικών και των διαστάσεων του «καλού» εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας.

3. Μεθοδολογία και Σχεδιασμός της Έρευνας

«Η γνώση δεν έχει να κάνει μόνο με το αντικείμενο μελέτης, αλλά και με το υποκείμενο που μελετά»¹¹.

Για να απαντηθεί το ερώτημα που θέσαμε στην αρχή της έρευνάς μας, δηλαδή να διερευνηθεί το περιεχόμενο της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού ακολουθήσαμε τη θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης και ως μεθόδους έρευνας την ανάλυση περιεχομένου των «εκ-θέσεων» των μαθητών και την ποιοτική κοινωνική έρευνα με ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Στις υποενότητες που ακολουθούν περιγράφουμε την πορεία και το σχεδιασμό της έρευνας.

Ειδικότερα, εξετάζουμε τη συμβολική διαντίδραση ως θεωρητική προσέγγιση και πιο συγκεκριμένα την προσέγγιση του Mead και του Hargreaves, που συνάδουν με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Έπειτα, παρουσιάζουμε τις μεθόδους έρευνας και συλλογής των δεδομένων.

3.1 Θεωρία της Συμβολικής Διαντίδρασης

Η συγκεκριμένη έρευνα κινήθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της συμβολικής διαντίδρασης και ιδιαίτερα στις προσεγγίσεις του Mead και του Hargreaves. Ο λόγος που η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα βασίζεται στη θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης είναι γιατί κατά τη γνώμη μας η εκπαίδευση αποτελεί πράξη επικοινωνίας και διαντίδρασης. Αφορά μάλιστα ιδιαίτερα τις σχέσεις που διαμορφώνουν οι εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία πλευρές – καθηγητές, μαθητές, διευθυντές.

Η *συμβολική διαντίδραση* ή κατά πολλούς *αλληλεπίδραση* (symbolic interactionism) εμφανίστηκε ως προσέγγιση στην κοινωνιολογία και άλλαξε τα δεδομένα στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Σύμφωνα με τον Ritzer (2000, σ. 235) «Οι θεωρίες του G.H. Mead, και σε μικρότερο βαθμό του Charles Horton Cooley και του W.I. Thomas διαμόρφωσαν τον αρχικό της πυρήνα». Τον όρο «*symbolic interactionism*» εισηγήθηκε το 1969 με το ομότιτλο βιβλίο του ο Blumer, ο οποίος είπε παραφράζοντας ότι ως όρος είναι αρκούντως άσχημος για να υποκλεφθεί. Σήμερα, σύμφωνα με τον Craib (1992, σ. 117-118), υπάρχουν πολλές παραλλαγές

¹¹ Λυδάκη Α. (2012) 232.

της θεωρίας με επικρατέστερες αυτές της σχολής του Σικάγου, της σχολής της Αϊόβα και τη θεωρία των ρόλων.

Μία από τις αρχές συμβολικής διαντίδρασης σύμφωνα με τον Blumer (1969) είναι ότι οι πράξεις, οι ενέργειες και η συμπεριφορά των κοινωνικών υποκειμένων/ατόμων ερμηνεύεται από τους παρισταμένους. Μία δεύτερη αρχή είναι ότι τα υποκείμενα/άτομα (αντι)δρούν απέναντι στους άλλους ανάλογα με το νόημα που δίνουν στις πράξεις, τις ενέργειες και τη συμπεριφορά των άλλων. Αυτές οι προαναφερθείσες διαστάσεις κάνουν μία διαντίδραση συμβολική. «Η επικοινωνία, και κυρίως η γλώσσα, παίζει θεμελιώδη ρόλο στην κατανόηση της θεωρίας της συμβολικής διάδρασης» κατά τους Blackledge & Hunt (2004, σ. 365).

3.1.1 Η προσέγγιση του Mead. Ο Mead σύμφωνα με τον Ritzer (2000, σ. 236-239) δέχτηκε επιρροές από τον πραγματισμό, τον ριζοσπαστικό συμπεριφορισμό και τον Georg Simmel. Η θεωρία του καταγράφηκε από τους μαθητές του στο έργο *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (1934/1962) (*Εαυτός, Νους και Κοινωνία από την Οπτική ενός Κοινωνικού Συμπεριφοριστή*), που ουσιαστικά συνοψίζει και τα τρία στοιχεία της και την αλληλεπίδρασή τους: τη νόηση, τον εαυτό και την ίδια την κοινωνία.

Η ανθρώπινη νόηση, ο νους, «αποτελεί κοινωνική διεργασία... (καθώς) στις περισσότερες περιπτώσεις η δράση συνοδεύεται από τη μεσολάβηση στοχαστικών νοητικών διεργασιών μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης» (Ritzer, 2000, σ. 242-243). Το ερέθισμα «δεν έχει το ίδιο ακριβώς νόημα για όλους όσους το δέχονται» (σ. 243). Χάρη στον λόγο, δηλαδή τη γλώσσα, που αποτελεί κοινωνική κατασκευή λόγω των συμβόλων και των κοινών νοημάτων που προσδίδονται, μπορεί να επιτευχθεί και η νόηση. Γεγονός πάντως αποτελεί ότι χάρη στα κοινά νοήματα που αποδίδουν οι περισσότεροι άνθρωποι – στα σύμβολα – η διαδικασία σκέψης καθίσταται όχι κάτι «αυθύπαρκτο», αλλά «μέρος του κοινωνικού κόσμου» (σ. 244). Εάν στόχος μας είναι να προκληθεί συγκεκριμένη αντίδραση εκ μέρους των συνομιλητών μας, χρησιμοποιούμε την κατάλληλη διατύπωση, ώστε να μπορέσουμε να το επιτύχουμε.

Ο εαυτός μας αποτελείται από δύο στοιχεία: το «εμέ», που ουσιαστικά συμπεριλαμβάνει όλες τις επιρροές και την εικόνα μας μέσα από τα μάτια των άλλων και το «εγώ», που αποτελεί την ιδιοσυγκρασιακή προσωπική σύσταση του υποκειμένου και την εικόνα που έχει για τον εαυτό του. Το «εγώ» βέβαια, όπως δηλώνει και ο ίδιος ο Mead «δίνει την αίσθηση της ελευθερίας» και «είναι κάτι που

δεν μπορεί ποτέ να προσδιοριστεί πλήρως» (Ritzer, 2000 σ. 247). Ανάμεσά τους φαίνεται να λαμβάνουν χώρα συνομιλίες, είτε «εξωτερικές» είτε «εσωτερικές». Οι «εξωτερικές» συνομιλίες είναι «οι διαδικασίες της διάδρασης κατά τις οποίες δημιουργούμε, από κοινού, τον κόσμο μας» με τους άλλους, ενώ οι «εσωτερικές» σχετίζονται με διεργασίες εντός μας, κατά τον Craib (1992, σ. 116).

Στην ουσία ο εαυτός μας, όπως και η νόηση είναι κοινωνικές διεργασίες, που δεν μπορούν να επιτευχθούν χωρίς τους άλλους, την κοινωνία. Οι διεργασίες αυτές έχουν άμεση σχέση με το κοινωνικό σύνολο και δη με τους ανθρώπους με τους οποίους συν-ανα-στρεφόμαστε και τελικά διαντιδρούμε. Η *κοινωνικοποίηση* θεωρείται απαραίτητη κοινωνική διαδικασία με την οποία μαθαίνουμε τα σύμβολα και τα νοήματα που είναι κοινά για όλους, ώστε τελικά να «σκεφτόμαστε». Ανάλογα με τον «άλλο» που στέκεται απέναντί μας και με τον οποίο διαντιδρούμε, προβάλλουμε και ενίοτε διαμορφώνουμε την εικόνα του εαυτού μας και φυσικά επικοινωνούμε. Γι' αυτό ο «άλλος» και η κοινή νοηματοδότηση παίζουν σημαντικό ρόλο στην θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης.

3.1.2 Η προσέγγιση του Hargreaves. Οι Blackledge & Hunt (2004) θεωρούν ότι «ο Hargreaves ακολουθεί τις απόψεις του G.H. Mead σχετικά με την ανάπτυξη του εαυτού και ανιχνεύει τις συνέπειές τους για την ανάλυση των σχέσεων δασκάλου και μαθητή» (σ. 365) στο βιβλίο του *Interpersonal Relations and Education* (1975) (*Διαπροσωπικές Σχέσεις και Εκπαίδευση*).

Σύμφωνα με τον Hargreaves το άτομο από την παιδική του ηλικία διαμορφώνει την εικόνα του εαυτού του και της κοινωνίας από το οικογενειακό του περιβάλλον. Το άτομο δέχεται τις αξίες και τις αντιλήψεις της οικογένειάς του αρχικά και στη συνέχεια «καθώς το παιδί μεγαλώνει» διαπιστώνει και «αντιλαμβάνεται ότι ορισμένες αξίες και νοοτροπίες είναι κοινές σε όλους» (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 367). Ο εαυτός του πλέον σχηματίζεται και συγκροτείται με βάση την οπτική γωνία των άλλων. Ωστόσο, το άτομο δε φέρεται και άγεται από τον κοινωνικό του περίγυρο. Επιλέγει συνειδητά το πώς θα πράξει, ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή να εγείρει συγκεκριμένες αντιδράσεις στους αποδέκτες του.

Η διάδραση με τους άλλους οδηγεί και στη χρήση στερεοτύπων, δηλαδή «ένα σύνολο χαρακτηριστικών που θεωρούνται ικανά για όλα τα μέλη μιας κατηγορίας», κατά τους Blackledge & Hunt (2004, σ. 370). Στην ανάλυσή τους για το έργο του Hargreaves εξηγούν ότι:

έχουμε διαμορφώσει ή μάθει από άλλους, τρόπους με τους οποίους οργανώνουμε τις εντυπώσεις μας ή δίνουμε σημασία σε ορισμένες πλευρές αυτού που βλέπουμε, ενώ αγνοούμε άλλες... Το 'ερμηνευτικό σχήμα' που χρησιμοποιούμε μπορεί να έχει υιοθετηθεί από όλα τα μέλη της κοινωνίας μας, μπορεί να συνδέεται μόνο με μια ομάδα ή και να είναι καθαρά προσωπικό... Με τον καιρό διαμορφώνουμε μία 'αντίληψη του άλλου' που μας δίνει μια σταθερή και κατανοητή εικόνα του πώς είναι ο άλλος· αποδίδουμε στον άλλο χαρακτηριστικά προσωπικότητας (ιδιότροπος, προσηνής), νοοτροπίες και ικανότητες, κι έτσι τον γνωρίζουμε καλά (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 369).

3.2 Σχεδιασμός Έρευνας

3.2.1 Στάδια Έρευνας. Η παρούσα έρευνα ξεκίνησε με την επιλογή του θέματος και τη βιβλιογραφική διερεύνησή του. Η ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τα χαρακτηριστικά που διέπουν τον «καλό» εκπαιδευτικό ήταν σχετικά δυσπρόσιτη, κυρίως λόγω της ύπαρξης άρθρων, τα οποία δεν ήταν εύκολα προσβάσιμα. Υπήρξαν βέβαια και βιβλία, όπως του Ξυροτύρη (1940), που εξετάζαν το συγκεκριμένο θέμα, αλλά ανήκαν σε προηγούμενες περιόδους, που δεν παρουσίαζαν τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας (παγκοσμιοποίηση-οικονομική κρίση-τεχνολογικά μέσα). Εξάλλου «κάθε ιστορική κοινωνία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερο τρόπο σκέψης και δράσης, από ιδιαίτερο πολιτισμό...Οι διαφορετικές ιστορικές κοινωνικές-πολιτισμικές συνθήκες διαμορφώνουν τρόπους ζωής, διαφορετικούς τύπους ανθρώπων και κοινωνικής πρακτικής» (Αντωνοπούλου, 2008, σ. 335-336). Αν και οφείλουμε να πούμε εδώ ότι δεν έχει αλλάξει και πολύ ο τρόπος σκέψης και τα στερεότυπα που χαρακτηρίζουν τον Έλληνα εκπαιδευτικό από το 1940 και έπειτα, γεγονός που μας οδήγησε να θεωρήσουμε την ελληνική κοινωνία ιδιαίτερα συντηρητική.

Οι σύγχρονες έρευνες που χρησιμοποίησα αφορούν κυρίως το ζήτημα του φύλου, τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας και τις συνθήκες εργασίας του Έλληνα εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ακόμα και σε πρόσφατες διδακτορικές διατριβές – κυρίως από τα παιδαγωγικά πανεπιστήμια της χώρας – το θέμα «καλός» εκπαιδευτικός δεν τίθεται επί τάπητος. Υπήρξαν βέβαια στο διαδίκτυο αναρτημένες έρευνες – βασισμένες σε ερωτηματολόγια – σχετικά με το πώς θέλουν οι μαθητές τους καθηγητές τους, αλλά λόγω της αοριστίας και της γενικότητας τους επέλεξα να μην τις χρησιμοποιήσω. Στις περισσότερες από αυτές συνάντησα τον όρο «αποτελεσματικός» ή «ιδανικός» εκπαιδευτικός και άλλες παρόμοιες.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας χρησιμοποίησα επίσης στοιχεία από υφιστάμενες έρευνες κυρίως στατιστικών στοιχείων που αφορούν τις θέσεις και το φύλο των εκπαιδευτικών. Αυτές προήλθαν από τα επίσημα αρχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Babbie (2011) «η μέθοδος αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική επειδή οι υφιστάμενες στατιστικές πρέπει πάντοτε να λαμβάνονται υπόψη σαν συμπληρωματική έστω πηγή πληροφοριών» είτε γιατί «μπορούν συχνά να προσφέρουν ένα ιστορικό ή εννοιολογικό πλαίσιο» είτε γιατί «μπορούν να προσφέρουν τα κύρια δεδομένα για μια έρευνα κοινωνικής επιστήμης» (σ. 536-537).

Έπειτα, ξεκίνησα την ποιοτική έρευνα, η οποία διεξήχθη σε δύο φάσεις. Κατά τη διάρκεια της πρώτης – Φεβρουάριος μέχρι Μάιος του 2017 – εντόπισα μαθητές από σχολεία της ευρύτερης περιοχής που να εμπίπτουν στα κριτήρια, που είχα θέσει. Πρόκειται για μαθητές της Β΄ και Γ΄ Λυκείου, οι οποίοι με ενημέρωσαν για τους «καλούς» εκπαιδευτικούς στα σχολεία τους. Στη συνέχεια, ζήτησα από τους μαθητές μου και φίλους τους να μου γράψουν μία «έκ-θεση» αναφορικά με τον «καλό» εκπαιδευτικό. Στη δεύτερη φάση αποδελτίωσα τις «εκ-θέσεις» των μαθητών και κατέγραψα τις διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού, που προκρίνουν. Έπειτα, με βάση αυτές προσπάθησα να συντάξω έναν οδηγό συνέντευξης που θα συμπεριελάμβανε όλες τις θέσεις των μαθητών για τον «καλό» εκπαιδευτικό.

Με βάση τις ερωτήσεις που προέκυψαν πήρα ημιδομημένες συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδιωτικής και δημόσιας, συμπεριλαμβανομένων και εκπαιδευτικών των δημοσίων επαγγελματικών Λυκείων. Οι συνεντεύξεις ελήφθησαν από τον Ιούνιο έως τον Αύγουστο του 2017 σταδιακά. Αρχικά, απευθύνθηκα σε εκπαιδευτικούς των δημοσίων σχολείων, καθώς ήταν Ιούνιος και τα σχολεία θα έκλειναν για διακοπές. Την ίδια περίοδο απευθύνθηκα και σε κάποια ιδιωτικά σχολεία και ήρθα σε επαφή με κάποιους καθηγητές τους, αλλά λόγω του φόρτου εργασίας και των προγραμματισμένων διακοπών αυτές οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα τον Αύγουστο.

Στη συνέχεια προέβη στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την καταγραφή όλων των σιωπών, των δισταγμών και των εκφραστικών μέσων που χρησιμοποίησαν οι ερωτηθέντες. Αφού ολοκλήρωσα την απομαγνητοφώνηση, άρχισα να διαβάζω τις συνεντεύξεις για να εντοπίσω κοινές θεματικές αναφορικά με την έρευνά μου. Θέλησα να βρω το πώς προσλαμβάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την

επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς και τις διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού. Με την πρώτη ματιά φάνηκε ότι οι διαστάσεις αυτές είναι πολύ περισσότερες από αυτές που αποδίδουν οι ίδιοι οι μαθητές. Ο συσχετισμός των στοιχείων που προέκυψαν από την έρευνα βοήθησε στο να καταγραφούν τα στοιχεία που αφορούσαν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, καθώς τις διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού.

3.2.2 Σκοπός της έρευνας. Σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπίσω τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και τις διαστάσεις που προσλαμβάνει ο «καλός» εκπαιδευτικός. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν: *Τι σημαίνει «καλός» εκπαιδευτικός.* Με ενδιαφέρει περισσότερο να εξακριβώσω τα κριτήρια με τα οποία συγκαταλέγεται ή κρίνεται κάποιος ως «καλός» εκπαιδευτικός. Γι' αυτό και προσπάθησα να εντοπίσω την οπτική και τη νοηματοδότηση των εμπλεκόμενων πλευρών, και δη των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των διευθυντών σχολείων σχετικά με το θέμα.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς αφορούσαν κυρίως τις σπουδές τους, τη σχέση τους με το επάγγελμα και τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους και τους γονείς τους, τους συναδέλφους και τη διεύθυνση. Επίσης, θέλησα να δω εάν αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις στην πρόσληψη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως προς το φύλο, την ειδικότητα και το είδος του σχολείου. Τέθηκαν ενδεικτικά οι εξής ερωτήσεις:

- Τι σημαίνει για εσάς καλός εκπαιδευτικός; Πώς προκύπτει ο χαρακτηρισμός αυτός;
- Ποιά η σχέση σας με τους μαθητές, τους γονείς τους και τους συναδέλφους; Πώς αισθάνεστε από τη συνεργασία με τις γυναίκες συναδέλφους;
- Αισθάνεστε ότι η «κοινωνία» επιβάλλει πάνω σας συγκεκριμένες επιταγές αναφορικά με το ρόλο σας ως εκπαιδευτικού;
- Επιβεβαιώθηκαν ή διαψεύστηκαν οι προσδοκίες σας από το επάγγελμά σας;

3. 3 Μέθοδοι Έρευνας

Η παρούσα έρευνα υπακούει τους κανόνες επιστημονικής δεοντολογίας, σύμφωνα με την οποία εξασφαλίζεται η ανωνυμία όσων συμμετέχουν σε αυτήν. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις και συμμετοχική παρατήρηση. Η συλλογή δεδομένων στην ποιοτική κοινωνική έρευνα ενδέχεται να ακολουθήσει πολλές μεθόδους. Η Λυδάκη (2012, σ.

157) παρατηρεί ότι πρόκειται για χρήση πολλαπλής μεθοδολογίας, με στόχο την ανάδειξη στοιχείων της πραγματικότητας.

3.3.1 Ποιοτική Έρευνα. Η ποιοτική έρευνα συμπεριελάμβανε τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Προτού, όμως, προβώ σε αυτές ασχολήθηκα με την ανάλυση των «εκ-θέσεων» των μαθητών.

Εκθέσεις Μαθητών. Η ανάλυση του περιεχομένου των «εκ-θέσεων» των μαθητών έγινε σε πρώτο στάδιο, γιατί με ενδιέφερε να εντοπίσω κοινά χαρακτηριστικά του λόγου των μαθητών, που θα μπορούσαν να αποκαλύψουν την αφορμή για τα λεγόμενά τους, καθώς και γιατί ήθελα να καταγράψω τις διαστάσεις που προσδίδουν στον όρο «καλός» εκπαιδευτικός. Το υλικό της έρευνας αυτής συγκεντρώθηκε και προέκυψαν συγκεκριμένα στοιχεία.

Η «συστηματική διερεύνηση» των κειμένων δεν στάθηκε μόνο στην κωδικοποίησή τους, αλλά επιχειρήθηκε να εντοπιστούν οι «συμβολικές λειτουργίες», τα «στοιχεία που λανθάνουν των πρώτων αναγνώσεων» και «απαιτούν ερμηνεία την οποία δεν μπορεί να δώσει η ποσοτικοποίηση λέξεων ή φράσεων», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Λυδάκη (2011, σ. 62). Εξάλλου, σύμφωνα με την ίδια (2011, σ. 69) «στην ανάλυση των...κειμένων και την ερμηνεία του λόγου αναχωρούμε από την άποψη του R. Barthes ότι κάθε λόγος, προφορικός ή γραπτός, δεν είναι ένα απλό σύνολο φωνημάτων, αλλά *έκ-θεση, πρό-ταση, δηλαδή στάση...*».

Ημιδομημένες Συνεντεύξεις. Ως τύπος συνέντευξης η ημι-δομημένη παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να γνωρίζει τις βασικές κατευθύνσεις της έρευνάς του με βάση το προσχεδιασμό ερωτήσεων, αλλά ταυτόχρονα να δύναται να αποκλίνει από αυτές, όποτε το κρίνει απαραίτητο.

Ο αρχικός μου στόχος ήταν να ακολουθήσω τον ίδιο οδηγό σε όλες τις συνεντεύξεις μου. Μετά τις τρεις πρώτες συνεντεύξεις, όμως, και έπειτα από την καθοδήγηση της εποπτεύουσάς μου ανακάλυψα ότι χρειάζεται να διευκρινήσω μερικές από τις ερωτήσεις, ώστε να μην δαπανάται χρόνος και να μπορέσω να επικεντρωθώ πιο ουσιαστικά στα ερωτήματα της έρευνας. Οι ερωτήσεις δεν τέθηκαν πάντα με την ίδια σειρά ή δεν τέθηκαν όλες σε όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς κάποιοι πλατείαζαν και άθελά τους κάλυπταν και το εύρος άλλων ερωτήσεων. Συχνά χρειάστηκε να αποκλίνω από αυτόν τον οδηγό λόγω των σχολίων των ερωτηθέντων. Πολλές φορές, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονταν στα θέματα που τους απασχολούσαν περισσότερο ή που θα ήθελαν να προβάλλουν στις συνεντεύξεις.

Έτσι, ενώ είχα ξεκινήσει με συγκεκριμένες ερωτήσεις, προέκυψαν και καινούριες κατά την πορεία των συνεντεύξεων, που αφορούσαν θέματα που είχαν ήδη θιχτεί από όλους τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς στις συνεντεύξεις.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιπρόσθετα προέβησαν και σε αφηγήσεις ζωής, που ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες. Ανέτρεξαν στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και έκαναν κατάθεση ψυχής. Συχνά στις απαντήσεις τους υπήρχε η διάσταση του παρελθόντος-παρόντος. Θεωρώ ότι με αφορμή τις συνεντεύξεις μπήκαν οι ίδιοι σε μια διαδικασία να αξιολογήσουν την επαγγελματική τους πορεία και να αυτο-κριθούν. Εν γένει συνελέχθησαν πολλά στοιχεία σχετικά με το πώς εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί τον όρο «καλός» εκπαιδευτικός και τις διαστάσεις της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

3.3.2 Επιλογή υποκειμένων της έρευνας. Οι μαθητές, οι οποίοι έγραψαν τις «εκ-θέσεις» για τον «καλό» εκπαιδευτικό ήταν μαθητές μου και φίλοι τους, οι οποίοι επιλέχθηκαν με βάση την ηλικία, την τάξη, το σχολείο και το φύλο. Οι καθηγητές επιλέχθηκαν από δύο δημόσια Λύκεια του Χαϊδαρίου και δύο ιδιωτικά Γενικά Λύκεια της ευρύτερης περιοχής –ένα του Χαϊδαρίου και ένα του Περιστερίου –, όπως και από ένα Επαγγελματικό Λύκειο. Οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν για τις συνεντεύξεις είχαν τη φήμη του «καλού» εκπαιδευτικού στα σχολεία τους. Ακόμα, ενέπιπταν στην κατηγορία των «μεταναστών φύλου», δηλαδή ασκούσαν επαγγέλματα που συνήθως ασκούνται από άτομα του αντίθετου φύλου. Επιλέχθηκαν, δηλαδή, γυναίκες εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν μαθήματα των θετικών επιστημών και άνδρες που διδάσκουν μαθήματα των θεωρητικών επιστημών. Τέλος, επέλεξα εκπαιδευτικούς, που το μάθημά τους θεωρείται «δευτερεύουσας σημασίας», ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου.

Για να έρθω σε επαφή με εκπαιδευτικούς που ενέπιπταν στα κριτήρια που είχα θέσει έκανα μία σχετική διερεύνηση του ποιοι θεωρούνται «καλοί» εκπαιδευτικοί από τους μαθητές ανά σχολείο. Για να γίνω πιο συγκεκριμένη, είχα μιλήσει με ομάδες μαθητών από τα σχολεία αυτά, οι οποίες έδωσαν με ιδιαίτερη ευκολία τα ονόματα των καθηγητών τους. Όταν έβλεπα ότι η πλειοψηφία των μαθητών συμφωνούσε, κατέγραφα το όνομα του εκπαιδευτικού στο σημειωματάριό μου, μέχρι να φτάσω σε έναν επιθυμητό αριθμό δειγμάτων. Αφού πραγματοποίησα τις πρώτες συνεντεύξεις στους εκπαιδευτικούς του δημοσίου, κατέληξα ότι δεν θα χρειαστώ περισσότερους από αυτούς. Τα δείγματα αυτά θεώρησα ότι ήταν αντιπροσωπευτικά, ως προς το

φαινόμενο που εξετάζα και όχι ως προς τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Μετά από κάποιο σημείο οι απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων δε παρείχαν επιπλέον νέα στοιχεία για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Γενικά, η επιλογή των προσώπων στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν σκόπιμη (purposeful sampling). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Patton (1990, σ. 169): «Η λογική και η ισχύς της σκόπιμης επιλογής δειγμάτων βρίσκεται στην επιλογή πλούσιων σε πληροφορίες περιπτώσεων για μελέτη εις βάθος. Οι πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις είναι αυτές από τις οποίες κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με κεντρικής σημασίας θέματα για τον σκοπό της έρευνας, γι' αυτό και ο όρος 'σκόπιμη επιλογή'». Ωστόσο, συνέβη να προκύψουν και άλλοι εκπαιδευτικοί που τους συνέστησαν οι πρώτοι (snowball) και δεν ενέπιπταν αυστηρά στα κριτήρια επιλογής που είχα θέσει εξαρχής. Τα υποκείμενα που προέκυψαν από τη δεύτερη μέθοδο δειγματοληψίας βοήθησαν στο να ανακλύψουν ιδιαίτερα στοιχεία αναφορικά με την έρευνα και να καλυφθούν αρκετές διαστάσεις του υπό μελέτη θέματος.

Παράλληλα, προσπάθησα να τηρήσω τις αναλογίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δημοσίων και των ιδιωτικών σχολείων. Έτσι, ελήφθησαν συνεντεύξεις από έξι γυναίκες και έξι άνδρες εκπαιδευτικούς και μία γυναίκα διευθύντρια σε δημόσιο λύκειο. Οφείλω να σημειώσω ότι, παρά τις όποιες προσπάθειες που κατεβλήθησαν εκ μέρους μου, τελικά δεν κατόρθωσα να πάρω συνέντευξη από άνδρα διευθυντή σε ιδιωτικό Λύκειο. Παρακάτω παραθέτω τον πίνακα, που παρουσιάζει τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ειδικότητα, προϋπηρεσία και τύπος Λυκείου)

Εκπ/τικός	Φύλο	Ηλικία	Οικ.κατάσταση	Ειδικότητα	Προϋπηρεσίας	Λύκειο
1	Άνδρας	56	Έγγαμος	ΠΕ 13 Νομικές & Πολιτικές Επιστήμες	19 έτη	Δημόσιο
2	Γυναίκα	62	Άγαμη	ΠΕ 04.01 Φυσικός	35 έτη	Δημόσιο
3	Γυναίκα	60	Έγγαμη	ΠΕ 04.02 Χημικός	29 έτη	Δημόσιο
4	Γυναίκα	53	Έγγαμη	ΠΕ 04.02 Χημικός	18 έτη	Δημόσιο
5	Γυναίκα	33	Άγαμη	ΠΕ 04.04 Βιολόγος	10 έτη	Δημόσιο
6	Γυναίκα	47,5	Έγγαμη	ΠΕ 19 Πληρ/κής	20 έτη	Δημόσιο
7	Γυναίκα	38	Έγγαμη	ΠΕ 17 Ηλεκτρ/νικός	17 έτη	Δημόσιο
8	Άνδρας	48	Έγγαμος	ΠΕ 02 Φιλολόγος	22 έτη	Ιδιωτικό
9	Γυναίκα	27	Έγγαμη	ΠΕ 03 Μαθηματικός	6 έτη	Ιδιωτικό
10	Άνδρας	50	Έγγαμος	ΠΕ 11 Γυμναστής	23 έτη	Ιδιωτικό
11	Άνδρας	50	Έγγαμος	ΠΕ 02 Φιλολόγος	25 έτη	Ιδιωτικό
12	Άνδρας	43, 5	Άγαμος	ΠΕ 02 Φιλολόγος	13 έτη	Ιδιωτικό
13	Άνδρας	45	Έγγαμος	ΠΕ 10 Κοιν/λόγος	12 έτη	Ιδιωτικό

Τα υποκείμενα της έρευνας ηλικιακά ήταν τυχαία. Στην πορεία, ωστόσο, ανέκυψαν κατηγορίες με κριτήριο την ηλικία, καθώς αυτή καθόριζε τον τρόπο διορισμού και επαγγελματικής αποκατάστασης. Παράλληλα, ανάλογα με την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν είτε επιβεβαίωση είτε ματαιώση των προσδοκιών τους σχετικά με το επάγγελμά τους, καθώς και διαφορετικές απόψεις περί δασκαλοκεντρικής και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας.

3.3.4 Τύπος Έρευνας και Πρόσβαση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Χαϊδάρι και το Περιστέρι, διότι γνωρίζω την περιοχή και τα σχολεία και αυτό θεωρήθηκε απαραίτητο, για να μπορώ να μελετήσω σε μεγαλύτερο βάθος το θέμα μου. Οι πρώτες συνεντεύξεις στους καθηγητές του δημοσίου έγιναν στο χώρο του σχολείου, ενώ οι δεύτερες, των εκπαιδευτικών των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, έλαβαν χώρα σε όποιο περιβάλλον επέλεγε ο συνεντευξιαζόμενος ή εξυπηρετούσε και τις δύο πλευρές – ερευνήτρια, συνεντευξιαζόμενο.

Η πρόσβαση στα δημόσια Λύκεια σε αντίθεση με τα ιδιωτικά ήταν ευκολότερη, παρά τους όποιους δισταγμούς εκφράστηκαν αρχικά. Ειδικότερα, υπήρξαν εκπαιδευτικοί των Δημοσίων Λυκείων, που εξέφρασαν τους φόβους τους για ενδεχόμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής. Κάποιοι μάλιστα μεγαλύτερης ηλικίας θεώρησαν ότι ήμουν απεσταλμένη του ελληνικού κράτους, για να αξιολογήσω τη δουλειά τους και τους ίδιους. Παρά τους όποιους δισταγμούς, όμως, οι εκπαιδευτικοί προθυμοποιήθηκαν να βοηθήσουν και να δώσουν συνεντεύξεις. Οφείλω να ομολογήσω ότι ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο το γεγονός ότι κάποιοι εξ αυτών είχαν διατελέσει καθηγητές μου στο πολύ μακρινό παρελθόν.

Στα ιδιωτικά σχολεία η πρόσβαση ήταν δυσκολότερη. Αν και τηλεφώνησα, έστειλα e-mail και ξανατηλεφώνησα κατόρθωσα να έρθω σε επαφή με τους καθηγητές που με ενδιέφεραν είτε μέσω κοινών γνωστών είτε μέσω τυχαίων συγκυριών. Παρά τη δύσκολη πρόσβαση, όμως, οι καθηγητές των ιδιωτικών ήταν πιο δεκτικοί στη διενέργεια της έρευνας και πολύ πιο άνετοι απέναντί μου από ό,τι οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου.

3. 4 Προβληματισμοί κατά τη διεξαγωγή της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και μάλιστα από τα αρχικά της στάδια προέκυψαν κάποιοι προσωπικοί προβληματισμοί σχετικά με την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Το γεγονός ότι επαγγελματικά εργάζομαι ως εκπαιδευτικός με προβλημάτιζε ιδιαίτερα. Αγχωνόμουν υπερβολικά με την αντικειμενικότητα της θεώρησης των

δεδομένων. Μία ποιοτική έρευνα που διεξάγεται από «ομότεχνο» χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή. Γι' αυτό θέλησα σε πρώτο στάδιο να μιλήσω με κοινωνιολόγους που είχαν διεξαγάγει έρευνα στον χώρο του επαγγέλματός τους. Κάτι τέτοιο δυστυχώς δεν κατέστη δυνατό λόγω του περιορισμένου χρόνου των δύο υποψηφίων που κατόρθωσα να εντοπίσω. Οπότε αναγκάστηκα να ξεκινήσω λόγω πίεσης της προθεσμίας.

Καθόλη τη διάρκεια της έρευνας δεν παρασύρθηκα από την επαγγελματική μου ταυτότητα ως εκπαιδευτικός. Ακόμα και στις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, κατά τη διάρκεια των οποίων προέκυπταν και κοινές απόψεις, δεν σταμάτησα λεπτό να αναζητώ στοιχεία αναφορικά με την έρευνα. Αυτό γιατί είχα πάντα στο νου μου ότι «ο κοινωνικός επιστήμονας... καλείται να διακρίνει 'συνειδητά' και συστηματικά την *τυχαία και μεροληπτική 'αξιολογική κρίση'* από την *επιστημονική 'αξιολογική κρίση'*»¹² και στόχευσα στην επίτευξη ενός δυνατού αξιολογικού ουδετερότητας. Αποστασιοποιήθηκα από τα υποκείμενα της έρευνας και επικεντρώθηκα στα βασικά μου ερωτήματα. Ελπίζω να κατάφερα να αποδείξω ότι ο ρόλος του «καλού» Έλληνα εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και δη του Λυκείου είναι πολυδιάστατος, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας.

3.5 Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε η μεθοδολογία και ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης έρευνας. Αρχικά, παρουσιάστηκαν οι προσεγγίσεις των Mead και Hargreaves σχετικά με τη συμβολική διαντίδραση. Ο Mead χρησιμοποιήθηκε, γιατί οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τον άλλον που βρίσκεται απέναντί τους προβάλλουν και διαμορφώνουν την εικόνα του εαυτού τους και του ρόλου τους και ο Hargreaves, επειδή η θεωρία του εξηγεί το πώς αντιλαμβανόμαστε τους άλλους, με βάση την οποία προσεγγίζουμε την άποψη των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών σχετικά με τον «καλό» εκπαιδευτικό.

Έπειτα, παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός της έρευνας και ειδικότερα τα στάδια, ο σκοπός και η μεθοδολογία της. Για την ποιοτική αυτή έρευνα επιλέχθηκαν με συγκεκριμένα κριτήρια τα υποκείμενά της, ώστε να απαντηθούν τα αρχικά

¹² Αντωνοπούλου (2008) 352.

ερωτήματα. Πραγματοποιήθηκε στα γεωγραφικά όρια της ευρύτερης Δυτ. Αττικής, και δη στο Χαϊδάρι και το Περιστέρι.

Στο τέλος, εκφράστηκαν οι προβληματισμοί μας καθόλη τη διάρκεια της έρευνας, που αφορούσαν κυρίως την αποφυγή ταύτισης με τα υποκείμενα της έρευνας.

4. Αποτελέσματα Έρευνας I: Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Σ' αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επειδή προηγείται και στον τίτλο της διπλωματικής.

Η ενότητα χωρίζεται σε τέσσερις υποενότητες. Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζεται το υλικό των συνεντεύξεων που αφορά τη σχέση του Έλληνα εκπαιδευτικού με το επάγγελμά του, με βάση τον τρόπο ανάληψης της εργασίας του, το είδος του Λυκείου για το οποίο εργάζεται και τον τόπο, όπου εργάζεται. Έπειτα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τους λόγους επιλογής του επαγγέλματος, την προσφορά και τις δυσκολίες του.

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής του ταυτότητας, που σχετίζονται με τη διδασκαλία. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναφορικά με τη δυσκολία αντιμετώπισης των καταστάσεων κατά τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας, τον τρόπο διδασκαλίας και τις στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων που ανακύπτουν.

Στην τρίτη υποενότητα παρουσιάζεται το υλικό από τις συνεντεύξεις σχετικά με το πλαίσιο των σχέσεων που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός στο επάγγελμά του. Πιο συγκεκριμένα γίνεται λόγος για τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει ο Έλληνας εκπαιδευτικός με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός από τη σχέση του με τους μαθητές. Αυτό γιατί, η σχέση του με τους μαθητές αφορά τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού που θα διερευνηθούν στην επόμενη ενότητα. Ταυτόχρονα παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πιέσεις που αισθάνονται ότι δέχονται έσωθεν και έξωθεν του σχολείου από τους γονείς, τους συναδέλφους – εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος – και τέλος από το Υπουργείο Παιδείας.

Στην τέταρτη υποενότητα προβάλλονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα στερεότυπα που επικρατούν στον χώρο της εκπαίδευσης και αφορούν τη συμπεριφορά και το φύλο του εκπαιδευτικού, όπως και το μάθημα που διδάσκει.

4.1 Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η σχέση του με το επάγγελμά του

4.1.1 Διορισμός/πρόσληψη. Ο διορισμός στη δημόσια εκπαίδευση στη χώρα μας έχει περάσει από πολλά στάδια. Παλιότερα υπήρχε η επετηρίδα, όπου

εγγράφονταν οι εκπαιδευτικοί και μετά από κάποια χρόνια ανάλογα με την ειδικότητα διορίζονταν σε κάποιο σχολείο. Ο διορισμός τους με αυτήν τη διαδικασία ήταν σίγουρος. Υπό αυτές τις συνθήκες κάποιοι αναμένοντάς τον μπορεί να είχαν τελείως διαφορετική απασχόληση. Από την άλλη, μπορούσε κάποιος να εργαστεί ως αναπληρωτής ή ωρομίσθιος, να συγκεντρώσει μόρια και κάποια στιγμή να κατάφερε να γίνει μόνιμος. Οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί έδιναν εξετάσεις στον ΑΣΕΠ και πετύχαιναν το διορισμό τους. Ο πρώτος διαγωνισμός του ΑΣΕΠ διενεργήθηκε το 1997 και ο τελευταίος διαγωνισμός του ΑΣΕΠ για τους εκπαιδευτικούς διενεργήθηκε το 2008. Εννέα χρόνια μετά και εν έτει 2017 δεν έχει ακόμα ξεκαθαριστεί το πεδίο των διορισμών των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρακάτω παραθέτουμε αποσπάσματα που περιέχουν την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τους διαφορετικούς τρόπους διορισμού και την κριτική που καταθέτουν γι' αυτούς.

«Παλιότερα με την επετηρίδα που μπήκα εγώ έπρεπε να περάσουν κάποια χρόνια και μετά να περιμένεις, αν θα έρθει η σειρά σου. Όπως στα σουπερμάρκετ με τα τυριά και τα κρέατα. Ο διαγωνισμός ίσως να είναι καλύτερος, γιατί γίνεται και μια επιλογή των καλύτερων όσον αφορά το επίπεδο μόρφωσης. Τώρα αν είναι καλός στη διδασκαλία είναι άλλο θέμα, έτσι; Και παλιότερα μπορούσε κάποιος ο οποίος είχε δουλέψει σουβλατζής δέκα χρόνια, να διοριστεί και να είναι μια χαρά. Έτσι; Και νέοι άνθρωποι. Δεν μπορείς πούμε να ξεκινάει μια σχολή και από τα 30 μέχρι τα 60, ένας μέσος όρος 50 να διορίζεται. Δημιουργείται μια απόσταση μεταξύ μαθητή και δάσκαλου. Αποστασιοποιείσαι.» (Τ. 56, άνδρας, Δημόσιο)

«Παίζει ρόλο το κριτήριο (του διορισμού). Βέβαια. Πάντα έπαιζε ρόλο. Το κριτήριο δηλαδή στην εποχή τη δικιά μου ήταν η επετηρίδα. Πιο δίκαιο ήτανε, θα 'λεγα. Τώρα το κριτήριο είναι πάντως όχι παιδαγωγικό. Στο γνωστικό επίπεδο μόνο.» ((Κ. 62, γυναίκα, Δημ.)

«Ήμουνά πάρα πολύ κοντά να διοριστώ με την επετηρίδα. Εκεί λοιπόν που ήμουνά πάρα πολύ κοντά, σχεδόν ένα χρόνο πριν ήμουνά, μπαίνει το ΑΣΕΠ. Εγώ αρνήθηκα να δώσω ΑΣΕΠ. Τώρα σωστό ή λάθος δεν ξέρω. Δεν θεώρησα ότι είναι σωστό να μπούμε σε αυτή τη διαδικασία. Πώς διορίστηκα; Επειδή είχα ξεκινήσει, δούλευα ωρομίσθια, δούλευα στην ενισχυτική κλπ. Με προϋπηρεσία διορίστηκα. Κάποια στιγμή βέβαια αυτή η προϋπηρεσία καταλαβαίνεις ότι μου πήρε χρόνια μέχρι να μαζευτεί. Γιατί ήταν ένα μικρό ποσοστό. Οι περισσότεροι μπαίνανε με το ΑΣΕΠ. Βέβαια ήμασταν κι όλοι μαζί. Οι ΠΕ 04 που σημαίνει φυσικοί, βιολόγοι, γεωλόγοι, χημικοί είχαμε ένα κοινό πίνακα και πιθανότατα αν παρέμενε έτσι να μην διοριζόμουνά και ποτέ. Και κάποια στιγμή αποφασίστηκε να χωριστούν αυτοί οι κλάδοι και να διορίσουνε ξεχωριστά από κάθε έναν κλάδο. Και εκεί που ξαφνικά ήμουνά ας πούμε, ούτε θυμάμαι σε ποια θέση, βρέθηκα στις πρώτες θέσεις στους χημικούς; Και εντάξει. Πάντως, ναι. Στο παρά πέντε.» (Ε. 53 γυναίκα, δημ.)

Στα ιδιωτικά σχολεία η διαδικασία πρόσληψης είναι τελείως διαφορετική. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε προσέγγισή τους από το ιδιωτικό εκπαιδευτήριο, καθώς πληρούσαν τα κριτήρια που είχε θέσει το σχολείο. Άλλωστε,

όσοι εργάζονταν σε άλλο ιδιωτικό σχολείο πριν, έχοντας κατοχυρώσει τη φήμη του «καλού» εκπαιδευτικού, προσλαμβάνονταν λόγω προϋπηρεσίας. Αν δεν υπάρχουν τα παραπάνω κριτήρια, ο υποψήφιος εκπαιδευτικός αποστέλλει το βιογραφικό του και αν φαίνεται επαρκής ως προς τις σπουδές του καλείται να κάνει δειγματική διδασκαλία. Μετά τη δειγματική διδασκαλία μπροστά σε καθηγητές και μαθητές του σχολείου, αν πληροί τις προδιαγραφές, προσλαμβάνεται.

«Ήμουνα αρκετά μικρός τότε. Επιλέχτηκα, με βρήκανε. Έκανα dance aerobic. Έχω σπουδάσει στα Idia. Ένα μικρό κολλέγιο εξειδικευμένο πάνω σε αυτή τη χορογραφία και σκηνοθεσία βασικά. Οπότε, μία αθλούμενη του γυμναστηρίου που έκανα εγώ dance aerobic, ήτανε δασκάλα στο σχολείο. (N. 50, άνδρας, Ιδιωτ.)

«Το σχολείο με αναζήτησε, η αλήθεια είναι. Με βρήκε από βιογραφικά, το ίντερνετ, κτλ, από τη δουλειά στον Πατάκη και με αυτόν τον τρόπο με προσέγγισε ο ιδιοκτήτης. Το σχολείο ήταν καινούριο τότε. Μόλις ξεκίνησε και έψαχνε να βρει στελέχη, για να στελεχώσει το λύκειό του. Τότε είχε γυμνάσιο κυρίως. Δουλέψαμε στο γυμνάσιο και μετά στο λύκειο.» (I. 48, άνδρας, Ιδιωτ.)

Η Κ. ήταν «*παιδί του σχολείου.*» Είχε υπάρξει μαθήτρια του ιδιωτικού, έκανε επιτηρήσεις στα χρόνια του πανεπιστημίου και όταν τελείωσε, προσελήφθη.

«Ήμουνα μαθήτρια στο σχολείο. Δεν έφυγα ποτέ ουσιαστικά. Γιατί και στη σχολή που ήμουνα έκανα επιτηρήσεις, έκανα ενισχυτικές, έκανα διάφορα. Με το που άδειασε θέση με καλέσανε να μπω σε τάξη, κατευθείαν. Εν τω μεταξύ έχουν μία διημερίδα στο σχολείο που γίνεται κάθε χρόνο νέων τεχνολογιών και πήγαινα και έκανα παρουσιάσεις. Την τελευταία φορά ουσιαστικά πριν με πάρουνε ήταν εκεί και η διεύθυνση, προφανώς για να δούνε πώς παρουσιάζω κτλ. Τους άρεσε φαίνεται. Δεν χρειάστηκε να κάνω και δειγματική, που συνηθίζεται στο σχολείο μας όταν πήγα. Μπήκα κατευθείαν στα βαθιά.» (Κ. 27 γυναίκα Ιδιωτ.)

4.1.2 Ιδιωτικά-Δημόσια Λύκεια. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δημοσίων σχολείων για τα ιδιωτικά και των ιδιωτικών σχολείων για τα δημόσια, προβάλλουν την εικόνα που έχουν σχηματίσει οι μεν για τους δε, με βάση του τί γνωρίζουν ή υποθέτουν ότι συμβαίνει. Ένας εκπαιδευτικός δημοσίου Λυκείου θεωρεί ότι στο ιδιωτικό παρέχονται τα κατάλληλα υλικο-τεχνικά μέσα, ώστε να γίνεται πιο εύκολα και πιο καλά η δουλειά του, σε αντίθεση με τα δημόσια σχολεία.

«Δηλαδή στο δημόσιο δε σου δίνουν και πολλές δυνατότητες. Πρέπει να έχεις μεγάλη δύναμη για να τραβήξεις μπροστά. Δεν είναι όπως στο ιδιωτικό, που σου δίνουν άλλες ευκαιρίες. Έχεις ας πούμε εποπτικά μέσα. Εδώ θέλεις να δείξεις μια ταινία ή να πάρεις τα παιδιά να τα πας σε ένα εργαστήριο. Δεν υπάρχει. Ένα εργαστήριο όλο κι όλο. Μία αίθουσα, άντε να φτιάξεις και δύο αίθουσες προβολής. Αν δύο συνάδελφοι θέλουν την ίδια μέρα να δείξουν κάτι, δεν μπορείς να μπει μέσα να δείξεις κάτι στα παιδιά.» (Τ. 56 άνδρας, Δημ.)

Οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων δίνουν τη δική τους οπτική αναφορικά με τις διαδικασίες και τις καταστάσεις που διαμορφώνονται στα δημόσια

σχολεία, η οποία ωστόσο δεν βασίζεται σε άμεση εμπειρία, καθώς κανείς από τους συνεντευξιζομένους δεν έχει θητεύσει σε αυτά.

«Σε εμάς στα ιδιωτικά ο καθηγητής που βγάζει έξω μαθητή από την τάξη, αυτό μεταφράζεται σαν αδυναμία του να επιβάλλει την πειθαρχία και να κάνει σωστό μάθημα. Έτσι μεταφράζεται από την ιδιοκτησία, τη διεύθυνση, κτλ. Στο δημόσιο έχεις άλλες διαδικασίες. Δεν κάθεται να ασχοληθείς πολύ. ‘Πέρασε έξω, φίλε μου.’ Εδώ αν ο καθηγητής βγάλει έξω (μαθητή) αυτό μεταφράζεται ότι δεν μπορείς να πειθαρχήσεις στα παιδιά, άρα αδυναμία του καθηγητή.» (Σ. 45 άνδρας Ιδιωτ.)

«Η ιδιωτική εκπαίδευση ναι (είναι σε καλύτερο επίπεδο). Είναι σε αυτό το σημείο. Τώρα η δημόσια εκπαίδευση βρίσκεται πελαγωμένη από την υποχρηματοδότησή της, την απαξίωσή της κτλ.» (Ι. 48 άνδρας Ιδιωτ.)

Παρόμοια οπτική εκφράζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών αναφορικά με τη θέση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού της δημόσιας εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός των δημοσίων σχολείων κατηγορείται συνήθως για αδιαφορία, για αδυναμία εκπλήρωσης των καθηκόντων του και συμπεριφορά δημοσίου υπαλλήλου – δημοσιούπαλληλισμό. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου αποκαθιστά την εικόνα των δημοσίων εκπαιδευτικών, εξηγώντας ότι:

«Όταν εγώ ήμουν μαθητής, στο ιδιωτικό πήγαιναν οι μέτριοι μαθητές για να πάρουν απολυτήριο. Η τελευταία τριακονταετία δυστυχώς απαξίωσε τόσο πολύ τη δημόσια εκπαίδευση. Υπάρχουν πολλές ευθύνες. Δεν φταίνε μόνο οι εκπαιδευτικοί. Φταίει κι η πολιτεία και χίλιοι δυο άλλοι παράγοντες. Αυτή τη στιγμή η δημόσια εκπαίδευση – όσο και αν δεν το ομολογούμε – στέκεται, επειδή υπάρχουν κάποιοι λαμπροί άνθρωποι που την κρατάνε στην πλάτη τους, κάνουν τη δουλειά τους, κάνουν οτιδήποτε πρέπει να κάνουν... Εγώ στην ιδιωτική εκπαίδευση, δεν θα έπρεπε να δουλεύω τόσο, αν ήταν άριστη η δημόσια εκπαίδευση. Προφανώς υπάρχει τρύπα στο σύστημα, που πρέπει να επουλωθεί. Αλλιώς η ιδιωτική εκπαίδευση θα θριαμβεύει. Κάτι το οποίο είναι λάθος. Αλλά είναι αναγκαιότητα της εποχής. Προέκυψε γιατί υπήρξε ανάγκη. Δεν είναι ανόητοι αυτοί οι γονείς, οι χιλιάδες γονείς ανά την Ελλάδα που στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικό σχολείο, ούτε είναι πλούσιοι. Είναι οικογένειες που πάρα πολλές από αυτές ψάχνουν να επενδύσουν στο παιδί τους και θέλουν μία σοβαρή απάντηση. Αυτή την απάντηση τη δίνει το ιδιωτικό σχολείο.» (Μ. 50 άνδρας Ιδιωτ.)

4.1.3 Η Τεχνική Εκπαίδευση. Η τεχνική εκπαίδευση στην χώρα μας θεωρείται ότι είναι τελείως υποβαθμισμένη. Την άποψη αυτή εκφράζει η εκπαιδευτικός στα ΕΠΑΛ.

«Καταρχήν τα παιδιά είναι παρεξηγημένα. Και γενικότερα η τεχνική εκπαίδευση είναι παρεξηγημένη. Εκεί δεν καταλαβαίνουν ότι τα παιδιά δεν παν να μάθουνε τόσο ιστορία ή να μάθουν για όλα τι τους γίνεται. Θέλουνε πιο πολύ να μάθουνε την τέχνη, να πάρουνε ειδικότητα. Να μάθουνε να δουλεύουνε και να πάρουνε και γενικές γνώσεις. Ερχόμενοι πολλοί από γενικά λύκεια, που έχουν άλλο επίπεδο τα παιδιά σε θεωρητική βάση, απογοητεύονται. Δεν τους κερδίζει το ενδιαφέρον. Ξέρω γω; Πάνε και πιο χαλαροί, επειδή έχει κυριαρχήσει και αυτή η νοοτροπία ‘Α! ΕΠΑΛ είναι. Σιγά. Ποιος ασχολείται;’

Υπάρχουν παιδιά που νοιάζονται εκεί. Όπως και στο γενικό λύκειο. Δεν σημαίνει ότι πάνε όλοι και είναι φωστήρες. Εγώ είμαι παιδί της τεχνικής εκπαίδευσης. Δηλαδή ο μπαμπάς μου προερχόταν από τεχνική εκπαίδευση. Ήταν διευθυντής σε τεχνικό λύκειο, έχω τελειώσει η ίδια τεχνικό λύκειο, το αγαπώ. Δηλαδή δεν μπορώ να το κακολογήσω, γιατί το έχω δει και από μέσα σαν μαθήτρια. Ότι δεν ήταν έτσι όπως τα λένε. Έχω δει, δηλαδή βλέπω ότι τα παιδιά αυτά που το αγαπούσανε πραγματικά και ασχοληθήκανε, προοδεύσανε. Κάνανε κάτι παραπάνω.» (Χ. 38, γυναίκα ΕΠΑΛ)

4.1.4 Επαρχία-Αθήνα. Στις συνεντεύξεις εντοπίστηκαν και διαφορές ανάμεσα στο διορισμό στην επαρχία και την Αθήνα. Όπως προκύπτει στην επαρχία δεν υπάρχει εύκολα διάσταση ανάμεσα στην προσωπική και την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, στην επαρχία που οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι μικρότερης ηλικίας συνήθως, θεωρούνται ότι έχουν μεγαλύτερη διάθεση για δουλειά.

«Προσπαθώ να με απασχολεί η δουλειά όσο γίνεται λιγότερο και αυτό στην Αθήνα είναι πολύ πιο εύκολο. Στην επαρχία δεν γίνεται πραγματικά. Είσαι 24 ώρες το 24ωρο. Στην Αθήνα μπορείς να τελειώνεις δύομιση ώρα και να γυρνάς σπίτι σου και να είσαι κανονικός άνθρωπος. Να μην είσαι πια αυτό που ήσουνα, αν δεν κυκλοφορείς στην περιοχή που δουλεύεις. Ειδικά στην επαρχία δεν είναι έτσι. Είναι και νέοι άνθρωποι οι περισσότεροι και μπαίνουν στην αρχή με πολύ όρεξη. Πολύ λίγοι είναι αυτοί που μπαίνουν ‘Α, ωραία! Βρήκαμε καρέκλα να κάτσουμε!’ τουλάχιστον αυτό που έχω ζήσει εγώ, έτσι; Τέσσερα χρόνια σε πέντε διαφορετικά σχολεία που ήμουν, δεν είδα ανθρώπους που να είναι σχετικά νεοδιόριστοι –κάτω από πενταετία –που να λένε ‘Πιάσαμε καρέκλα, θα κάτσουμε.’» (Α. 33. Γυναίκα, Δημ.)

4.1.5 Λόγοι Επιλογής Επαγγέλματος. Τα στοιχεία που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις παρουσιάζουν την εικόνα της ως επί το πλείστον συνειδητής επιλογής του επαγγέλματος. Οι λόγοι που επιλέγεται συνειδητά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σχετίζονται με τα πλεονεκτήματά του, όπως το ωράριο, τα δικαιώματα και τις ευκολίες για το γυναικείο φύλο. Κάποιοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν συνειδητά τα επαγγέλματα των γονέων τους, που λειτούργησαν ως πρότυπο γι’ αυτούς.

«Μου άρεσε σαν επάγγελμα γιατί ήταν κι ο μπαμπάς μου εκπαιδευτικός. Βασικά η μαμά μου ήταν τραπεζικός, ο μπαμπάς μου εκπαιδευτικός, έβλεπα το ωράριο, έβλεπα ότι για μια γυναίκα και την οικογένεια ήταν ιδανικό επάγγελμα με τις άδειες, με το ωράριο, τελειώνεις δύο η ώρα το αργότερο. Τότε ήταν και καλύτερες οι αποδοχές που το επέλεξα βασικά, γιατί είχα διοριστεί αλλού και παραιτήθηκα. Και μου άρεσε κιόλας. Αυτό η επαφή με τα παιδιά είναι αναζωογονητική... Είχα το πρότυπο από το σπίτι μου. Αυτό ήταν ότι ο μπαμπάς μου ήταν καλός, τον αγαπούσαν, αγαπητός, είχε βοηθήσει πολύ κόσμο, ήταν καλός καθηγητής, ήταν διευθυντής, μου άρεσε αυτό το πλάνο. Και μου άρεσει γενικά.» (Χ, 38 γυναίκα ΕΠΑΛ)

«Αυτό είναι ένα δικό μου πολύ προσωπικό κομμάτι. Δεν επηρεάστηκα από τον πατέρα μου (που ήταν δάσκαλος) τόσο ως προς την επιλογή του επαγγέλματος. Μπορεί βέβαια ασυνείδητα να με επηρέασε. Τον αγαπούσα πάρα πολύ και γενικά αποτέλεσε πρότυπο για μένα ως προσωπικότητα. Βέβαια ένα πολύ βασικό στοιχείο της προσωπικότητάς του ήταν ότι ήταν δάσκαλος. Μπορεί,

λοιπόν, αυτό ασυνείδητα να με ώθησε να ακολουθήσω κι εγώ έναν παρόμοιο δρόμο. Μπορεί να μην έγινα δάσκαλος. Έγινα καθηγητής, αλλά εκπαιδευτικός γενικά. Κι η μητέρα μου είναι δασκάλα. Ο πατέρας μου λειτούργησε πιο πολύ σε αυτό. Ίσως ως ανδρικό πρότυπο». (Κ. 43,5 άνδρας Ιδιωτ.)

Για άλλους δεν ήταν παρά επιλογή εκ του αποτελέσματος. Προέκυψε από τις επιρροές του άμεσου περιβάλλοντός τους σε συνδυασμό με την καλή απόδοσή τους σε αυτό, χωρίς να έχουν επεξεργαστεί ιδιαίτερα την επιλογή αυτή.

«Την εποχή που εμείς επιλέξαμε να κάνουμε ένα επάγγελμα φοβάμαι ότι έγινε γιατί μου είπε ο μπαμπάς μου. Μου είπε ο ένας, μου είπε ο άλλος, χωρίς να έχουμε ασφαλή κατεύθυνση και επαγγελματικό προσανατολισμό. Ούτε είχαμε στο σπίτι μας βιώματα εκπαίδευσης. Οπότε ήταν μία επιλογή με την έννοια ότι ήταν καλό επάγγελμα με την έννοια ότι μου πήγαινε και εγώ το ένιωσα κάπως έτσι.» (Μ. 50 άνδρας, Ιδιωτ.)

Άλλοι επέλεξαν να γίνουν εκπαιδευτικοί για να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο προετοιμάζοντας το μέλλον των παιδιών. Επίσης, κίνητρο αποτέλεσαν και τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη συναναστροφή με νέα και διαφορετικά κάθε φορά παιδιά. Περιγράφουν τη διαδικασία ως «κοινωνικοποίηση» για τον εκπαιδευτικό, κοινωνικοποίηση που έχει τα χαρακτηριστικά της «εναλλαγής».

«Η αλήθεια είναι ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μου άρεσε ανέκαθεν. Το θεωρούσα πολύ σημαντικό να μπορεί κανείς να επιδράσει σε νέους ανθρώπους. Και γενικά επειδή μ' άρεσαν οι επιστήμες θεωρούσα σπουδαίο να μπορείς αυτό που κατακτάς εσύ ως γνώση να το πεις και στον άλλον. Είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία αυτή. Και όταν ήρθαν οι συγκυρίες το αποφάσισα πάρα πολύ εύκολα. Να κάνω το παιδαγωγικό και να έρθω στα σχολεία. Είναι ένας χώρος ο οποίος είναι μεγάλος, δηλαδή υπάρχουν συνάδελφοι. Αλλά δεν υπάρχουν μόνο συνάδελφοι, όπως σε ένα γραφείο. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται και υπάρχουν τα παιδιά, τα οποία εναλλάσσονται, έτσι; Δεν είναι πάντοτε τα ίδια. Τα βλέπεις. Τρία χρόνια μετά βλέπεις άλλα παιδιά. Εναλλάσσονται. Δηλαδή έχει στοιχεία κοινωνικοποίησης. Κοινωνικοποίηση για τον εκπαιδευτικό. Υπάρχει μία εναλλαγή. Υπάρχει και η μονοτονία του πράγματος. Υπάρχει παντού σε όλα τα επαγγέλματα. Αλλά έχει αυτό το χαρακτηριστικό της κίνησης. Δεν είναι λιμνάζοντα νερά.» (Χ. 47,5 γυναίκα, Διευθύντρια Δημ.)

«Μου αρέσει πολύ (η δουλειά μου). Και δεν είναι μόνο το ίδιο το αντικείμενο, είναι η επαφή με τα παιδιά και η αίσθηση ότι η εκπαίδευση προετοιμάζει το μέλλον μιας κοινωνίας. Δηλαδή βλέποντας τα πράγματα στην εκπαίδευση, μπορούμε να φανταστούμε πώς θα είναι η κοινωνία αύριο και όχι το ανάποδο. Μπορεί να φτιάξουμε μια κοινωνία μέσα από την εκπαίδευσή μας. Δηλαδή εγώ συνεχίζω να το πιστεύω τόσα χρόνια μετά. Δεν πιστεύω πως απλώς πρέπει να προσαρμόζομαι στις συνθήκες.» (Ι. 48, άνδρας, Ιδιωτ.)

«Ήταν η ανάγκη μου να κάνω τα παιδιά δυνατά και αυτόνομα. Εγώ ήμουν ορφανό παιδί. Αυτό που έγινε στην εφηβεία μου, με τάραξε και έδωσα μία υπόσχεση στον εαυτό μου. Να δουλεύω πάνω στα παιδιά με γνώμονα, σαν γυμναστής, μέσα από τη δουλειά μου να γίνει το παιδί... Να έχει πίστη στον εαυτό του, να κάνει όνειρα, να έχει όραμα και να προσπαθεί πάρα πολύ κόντρα στα εμπόδια που θα έχει. Με λίγα λόγια να έχει τσαγανό. Να μην τα παρατήσει

στα εμπόδιά του. Αυτό ήταν το κύριο κριτήριο το δικό μου.» (Ν. 50 άνδρας Ιδιωτ.)

Άλλοι πάλι εκμυστηρεύονται ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν «σκοπός» ζωής και εκφράζουν την αγάπη τους γι' αυτό τους λέγοντας ότι δεν θα μπορούσαν να κάνουν κάτι άλλο στη ζωή τους. Ανυπομονούν μάλιστα να ξεκινήσει το σχολείο και να μπουν στην τάξη να διδάξουν.

«Αγαπώ πολύ τη δουλειά μου. Δηλαδή το έκανα γιατί ήθελα να το κάνω και όχι γιατί δε γινόταν αλλιώς. Ήταν σκοπός. Από μικρό παιδί έλεγα 'εγώ αυτό'. Δεν ήταν τυχαίο. Θα μπορούσα να κάνω άλλα πράγματα. Αλλά ήθελα αυτό. Τη 'βρίσκω' δηλαδή, μ' αρέσει. Στεναχωριέμαι το καλοκαίρι. Λέω εγώ τώρα τι θα κάνω. Ενώ το Σεπτέμβρη νιώθω καλά. Ναι, πολύ ωραία. Η ημέρα μου δε λέει 'Αχ, να χτυπήσει το κουδούνι'. Λέει 'Αχ, ωραία! Μπαίνω για μάθημα'. Δε θα μπορούσα να κάνω τίποτε άλλο. Και οτιδήποτε άλλο να 'κανα –αν το έκανα- θα ήταν λάθος. Δε θα το 'κανα καλά. Το αγαπάω πάρα πολύ. Εγώ θέλω να μπαίνω με τα παιδιά, να έχω την επαφή με τα παιδιά, να διδάσκω, να είμαι η τάξη μου.» ((Κ. 62, Δημόσιο, Γυναίκα)

«Τη λατρεύω (τη δουλειά μου). Βέβαια. Δεν μπορώ να ζήσω χωρίς αυτή. Δεν νομίζω ότι μπορώ να κάνω κάτι άλλο. Κάποιες στιγμές που είχαμε προβλήματα οικονομικά και στο σχολείο και κρίση κτλ. Ή που αξιολογούμαστε όλοι και ας είμαι τόσα χρόνια. Υπήρχαν λεπτές γραμμές, έτσι; Με έπιανε πανικός ότι θα με διώξουν ή ότι θα χάσω τη δουλειά μου και ότι έπρεπε να κάνω κάτι άλλο. Με έπιανε τρέλα. Δεν μπορώ να κάνω κάτι άλλο.» (Ν. 50 άνδρας, Ιδιωτ.)

«Έλεγα πάντα από μικρή ότι θέλω να κάνω κάτι με τα μαθηματικά. Λόγω του μπαμπα είχα ξεκινήσει να σκέφτομαι τα οικονομικά κτλ, αλλά κάποια στιγμή πήρα μέρος σε κάποιους αγώνες στην Α' γυμνασίου και σκέφτηκα σαν παιδάκι να κάνω κάτι που έχει σχέση με τα μαθηματικά και να μιλάω πολύ. Οπότε δεν υπήρχε κάτι άλλο. Και να έχει σχέση με τα παιδιά, γιατί τα λάτρευα. Τώρα ο άνδρας μου με λέει και λίγο τρελή, γιατί από τα μέσα Αυγούστου έλεγα: 'Αντε δεν θα ξεκινήσουμε; Θέλω να δω τα παιδιά.'» (Κ. 27 γυναίκα Ιδιωτ.)

Για κάποιους η επαγγελματική αποκατάσταση στο δημόσιο, που δεν υπάρχει κίνδυνος απόλυσης και που το ωράριο δεν είναι βαρύ, οδηγεί απλά σε μία ασφαλή επαγγελματική επιλογή.

«Δηλαδή εγώ μπαίνοντας ήμουν χαρούμενη με την έννοια ότι θα έχω μία δουλειά που θα με απασχολεί σχετικά λίγο, που δε θα είναι τόσο βαρετή όσο θα μπορούσε να 'ναι μία ρουτίνα γραφείου, όχι εργαστηρίου σε καμία περίπτωση, γραφείου όμως, ή ενδεχομένως μία κατάσταση να τρέχω από φροντιστήριο σε φροντιστήριο, γιατί λόγω του αντικειμένου στην εκπαίδευση, αν δεν μπεις σε σχολείο είναι πολύ δύσκολα τα πράγματα. Δεν το είχα σκεφτεί για την εκπαίδευση. Δηλαδή δίνοντας εξετάσεις του ΑΣΕΠ της έδωσα πιο πολύ για την πλάκα. Γιατί μου είπαν οι γονείς μου να δώσω... Χάρηκα πάρα πολύ στην αρχή, γιατί λέω εντάξει ωραία, λύσαμε με έναν τρόπο το βιοποριστικό μας, από εκεί και πέρα θα κάνουμε ό,τι μας αρέσει. Θα τελειώνει το σχολείο και μετά θα κάνω ό,τι θέλω.» (Α. 33 Γυναίκα, Δημ.)

4.1.6 Η προσφορά του επαγγέλματος. Η τάξη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η τάξη τους «ανακουφίζει». Αποτελεί ένα είδος ψυχοθεραπείας ή αποφόρτισης από τα προβλήματα της καθημερινότητας. Χαρακτηρίζεται μάλιστα «ευλογία» αυτό που συμβαίνει εντός της τάξης.

«Ξεχνάω τι έχει συμβεί. Και όχι επειδή προσπαθώ, επειδή θέλω να κάνω να μπορώ, αλλά γιατί έτσι βγαίνει. Αυτό είναι η ευλογία της δουλειάς μας. Ό,τι και να έχει γίνει, με το που μπαίνεις και κοιτάς τα παιδιά από κάτω, έφυγε. Και όσο είσαι μέσα είναι φευγάτο. Μετά που γυρνάς, μπορεί να σου ξανάρθει. Αλλά όταν μπαίνεις και τα βλέπεις, έφυγε. Ωραία που είναι, έτσι; Γι' αυτό και η δουλειά μας είναι ευλογία. Άμα την θες, ε; Άμα δεν την θες, πεθαίνεις από έμφραγμα. Αλλά γιατί το καταλαβαίνουνε (τα παιδιά) και αντιδρούν ανάλογα.» ((Κ. 62, γυναίκα, Δημ.)

«Νομίζω ότι όσο περνάν τα χρόνια, έρχομαι πιο κοντά στα παιδιά. Σου λέω ξεκίνησα την καριέρα μου πολύ αυστηρή. Όσο περνάν τα χρόνια, η ζωή με έχει κάνει να έρχομαι πιο κοντά στα παιδιά και να παίρνω δύναμη μέσα από αυτά. Και θεωρώ ότι είμαι ευλογημένη που η δουλειά μου είναι μέσα στα παιδιά. Πολύ. Δηλαδή τα παιδιά είναι το κάτι άλλο. Ευλογημένη, τυχερή. Δηλαδή είναι πολύ σημαντικό να έρχεσαι σε επαφή με νέους ανθρώπους. Μου δίνει δύναμη, μου δίνει αισιοδοξία. Ενώ, όταν είσαι γιατρός, ας πάμε σε άλλο επάγγελμα, και είσαι μέσα σε ένα νοσοκομείο, προσφέρεις βέβαια εκεί στον άνθρωπο, αλλά να βρίσκεσαι μέσα στη θλίψη κάθε μέρα στο αυτό, δεν παίρνεις αυτό που παίρνεις, όταν είσαι σε ένα διάλειμμα έξω με τα παιδιά να παίζουνε, να συζητάνε, να βλέπεις την έναρξη. Είναι τελείως διαφορετικό.» (Κ. 60, γυναίκα, Δημ.)

«Φαντάζομαι πάντως ότι, όπως συμβαίνει με ηθοποιούς ή με αθλητές ή με... Η τάξη είναι κάτι που σε βοηθά να το ξεχάσεις. Ή να το περιορίσεις. Η αλήθεια είναι ότι – οπωσδήποτε η προσωπική ζωή, η οικογενειακή ζωή, τα πράγματα που συμβαίνουν στη ζωή μας και μας επηρεάζουν και εμένα με επηρεάζουν πολύ – η τάξη με κάνει να ξεχνιέμαι, η αλήθεια είναι. Είναι ψυχανάλυση και ψυχοθεραπεία. Φαντάζομαι ότι πραγματικά είναι όπως συμβαίνει με όλους όσους εκτίθενται δημοσίως. Το ίδιο συμβαίνει με τους πολιτικούς. Φαντάζομαι ότι η δουλειά σε κάνει να ξεχνιέσαι. Αυτό δεν είναι πάρα πολύ καλό για την προσωπική μας ζωή, είναι καλό για την επαγγελματική πάντως. Για την προσωπική δεν είναι. Την παραμελούμε, όπως συμβαίνει με όλους τους ανθρώπους οι οποίοι έχουν επαγγέλματα τέτοια που είναι επικοινωνιακά πολύ. Πολλές φορές παραμελούμε και τα προσωπικά μας.» (Ι. 48 άνδρας, Ιδιωτ.)

Η τάξη με τους μαθητές έχει τη δύναμη της μεταμόρφωσης και της απελευθέρωσης. Είναι σαν να μπαίνουν οι εκπαιδευτικοί σε μια άλλη «διάσταση». Χαρακτηρίζεται επίσης ως το «ναρκωτικό» τους από τα προβλήματα της καθημερινότητας. Κάνει τους εκπαιδευτικούς ευτυχισμένους, γιατί τα «παιδιά» τους μεταδίδουν τη «διάθεση για τη ζωή».

«Μ' αρέσει, δηλαδή η τάξη με απελευθερώνει. Καταρχήν μεταμορφώνεσαι μέσα στην τάξη. Ξεχνάς τι σε απασχολεί, ειλικρινά το λέω αυτό το πράγμα. Μπορεί να φύγεις το πρωί με πονοκέφαλο από το σπίτι ή με προβλήματα από το σπίτι, ή με οτιδήποτε άλλο. Ή στο δρόμο να έχεις εκνευριστεί. Μόλις μπαίνεις μέσα στην τάξη, χαλαρώνεις με τα παιδιά. Γίνεσαι ένα με τα παιδιά και δημιουργείται μία άλλη ατμόσφαιρα, ένα άλλο περιβάλλον. Σαν να μπαίνεις

ας πούμε κάπου να κάνεις τζακούζι ξέρω 'γω ή να σου κάνουνε μασάζ. Γίνεται ένα μασάζ μεταξύ μαθητών καθηγητή, όταν το επιδιώκεις, έτσι; Γίνεσαι ένα με τα παιδιά... Εκείνο που χαλαρώνει είναι η τάξη. Η τάξη είναι σαν το ναρκωτικό δηλαδή. Δηλαδή πολλές φορές φεύγω από κάτω από την πίεση του γραφείου και πάω πάνω στην τάξη και χαλαρώνω μέσα στα παιδιά. Με χαλαρώνουν τα παιδιά και χαλαρώνω κι εγώ μαζί τους. Δύσκολο, αλλά έτσι είναι. Έτσι το νιώθω και έτσι το εισπράττουν και τα παιδιά.» (Τ. 56 άνδρας, Δημ.)

«Όταν μπαίνω μέσα στην τάξη, όπως και να μπω, γιατί μπορεί να έχω διάφορα και να μην μπαίνω με διάθεση, από τη στιγμή που μπω και αρχίσω να κάνω μάθημα νομίζω ότι τα αφήνω όλα έξω. Από τη στιγμή που μπαίνω είναι σαν να αλλάζω διάσταση, δηλαδή μπαίνοντας και ξεκινώντας το μάθημα είμαι σαν να έχω αποκοπεί από όλα τα υπόλοιπα. Αλλά αυτό είναι αυθόρμητο. Δεν καταβάλω προσπάθεια, δηλαδή έχω νεύρα και πρέπει να το κάνω γιατί είμαι καθηγήτρια, αυτό γίνεται αυθόρμητα. Δηλαδή, όταν είμαι στο σχολείο χαμογελάω πάντα. Γι' αυτό θεωρώ τον εαυτό μου τυχερό με την έννοια ότι κάνω τη δουλειά μου και είμαι ευτυχισμένη με τη δουλειά μου. Είναι γιατί είναι μια δουλειά που έρχεσαι σε επαφή με νέα παιδιά. Και να μπεις λίγο και 'έτσι', όταν αρχίσουνε ας πούμε να κάνουνε διάφορα δεν μπορείς να μην ξεφύγεις από αυτό το πράγμα. Τα παιδιά των 16 και 17 χρονών ό,τι κι αν έχεις σου μεταδίδουν την διάθεση τους για ζωή.» (Ε. 53, γυναίκα, Δημ.)

«Αυτή η επαφή με τα παιδιά σου δίνει δυναμική. Σου δίνει δύναμη, και βέβαια με αυτήν την επαφή με τα παιδιά θεωρώ ότι κερδίζουμε χρόνια από τα παιδιά. Παίρνουμε ενέργεια. Κάτι γίνεται. Είναι από τα επαγγέλματα που είσαι σε επαφή, αλλά δεν εισπράττεις αυτήν την κακομοιριά της κοινωνίας. Βλέπεις χαμόγελα, ακούς χαμόγελα, ακούς χαβαλέ, πειράγματα. Φεύγεις από εδώ και στο πρώτο φανάρι σε πιάνει πάλι η ψυχή σου. Αυτό σου δίνει δύναμη, σου δίνει ζωντάνια. Και φυσικά μεταδίδεις όλο αυτό που έχεις και πιστεύεις ότι κάποια στιγμή στο τέλος της ημέρας ή της χρονιάς βγαίνεις κερδισμένος από όλο αυτό.» (Μ. 50 άνδρας, Ιδιωτ.)

Άλλοι υποστηρίζουν, επίσης, ότι ο ευεργετικός ρόλος εξαρτάται από την τάξη στην οποία μπαίνουν και από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές.

«Αυτό έχει να κάνει με την τάξη. Υπάρχουν τάξεις και τμήματα στα οποία πηγαίνει κανείς – δεν συμβαίνει μόνο σε μένα, αλλά εγώ θα πω για την δική μου εμπειρία – λέγοντας 'πώς θα γινόταν τώρα να μην πάω εκεί,' και υπάρχουνε και περιπτώσεις που πας με χαρά. 'Α! Έχω αυτό το τμήμα!' Χαίρεσαι. Είναι λίγο και χημεία, είναι και λίγο ο συνδυασμός. Υπάρχουν περιπτώσεις που βγαίνεις απογοητευμένος από μία τάξη ακόμα και αν έχεις πάει χαλαρά, γιατί δεν έγινε αυτό που περίμενες, υπάρχουν και περιπτώσεις που πηγαίνεις πολύ χαρούμενος, γιατί έγιναν ωραία πράγματα στην τάξη.» (Χ. 47,5 γυναίκα, Διευθύντρια Δημ.)

Κάποιοι, αν και δεν θεωρούν ότι η τάξη λειτουργεί ευεργετικά, αποκαλύπτουν ότι εντός της τάξης τους δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν και να «βγάλουν από μέσα τους» αυτό που τους απασχολεί.

«Κοίτα πολλές φορές, αν είναι και κάτι σοβαρό, φαίνεται. Αλλά δεν το έχω ξεπεράσει και τελείως. Να πω 'Εντάξει, εδώ τα ξεχνάω όλα, κουτάκι, μπήκα στην τάξη'. Γιατί είναι ζωντανή και η τάξη και καμιά φορά θέλεις να τους πεις το δικό σου, να σου φύγει. Κάτι με τα παιδιά μου ή το σχολείο και να τους λέω: 'Αντε τελειώνετε. Εγώ έχω και τα παιδιά μου άρρωστα και εσείς τώρα μου λέτε

αυτό'. Καμιά φορά, ναι σου βγαίνει. Εντάξει τώρα, προσπαθείς να είσαι σωστός και τυπικός, αλλά είσαι άνθρωπος. Ο παράγοντας άνθρωπος δεν μπορεί να μη σε επηρεάζει. Προσπαθείς να το αντισταθμίσεις, το αντιλαμβάνεσαι, το έχω αντιληφθεί. Μέχρι κάποια στιγμή δηλαδή και δεν είμαι ρομπότ να πω ότι είμαι τελείως αλώβητη.» (Χ. 38 γυναίκα, ΕΠΑΛ)

Κίνητρα. Η προσφορά του επαγγέλματος σχετίζεται και με τα κίνητρα και τις ευκαιρίες που παρέχει ο επαγγελματικός χώρος. Αυτή η άποψη, βέβαια, εκφράστηκε περισσότερο από τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς, που έκαναν λόγο για τα θετικά της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

«Είμαι ερωτευμένη με αυτό που κάνω. Το λατρεύω αυτό που κάνω και λατρεύω και το χώρο στον οποίο εργάζομαι. Έχω τα πάντα. Δηλαδή έχουμε όλη την υλικοτεχνική υποδομή, έχουμε καλή συνεργασία, οργάνωση μεγάλη. Δεν ασχολούμαι με τα διοικητικά. Η γραμματεία το αναλαμβάνει. Σαν υπεύθυνη τμήματος, άλλα μας αφορούν. Και σαν μαθήτρια δεν έβλεπα να λείπει κάτι. Μας δίνουν τόσα κίνητρα και οικονομικά και υλικοτεχνικά που και να μου ερχόταν τώρα διορισμός, εγώ θα έλεγα 'όχι, ευχαριστώ'. Κάνουμε και επιμορφώσεις των συναδέλφων πάνω στις νέες τεχνολογίες μέσα στο σχολείο.» (Κ. 27 γυναίκα Ιδιωτ.)

Δέσμευση. Εν γένει η δέσμευση των εκπαιδευτικών στα ιδιωτικά σχολεία είναι μεγαλύτερη από αυτή των δημοσίων. Συχνά ταυτίζονται με το σχολείο, καθώς θεωρούν ότι συνεισφέρουν ενεργά στην πραγματοποίηση του οράματος του ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου για την εκπαίδευση. Η ταύτιση αυτή γίνεται εμφανής στις συνεντεύξεις από την ευρεία χρήση του πρώτου πληθυντικού που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, όταν αναφέρονται στο ιδιωτικό σχολείο που εργάζονται.

«Νομίζω ότι μεγαλώσαμε με αυτό το σχολείο. Δηλαδή και αυτό εξελίχτηκε και εγώ πιστεύω βοήθησα αρκετά, γιατί από την αρχή αυτό που είχα σπουδάσει εγώ το έκανα στο σχολείο... Νομίζω ότι συνέβαλα στο να γίνει μία πολύ καλή προβολή του εκπαιδευτηρίου... Επειδή εγώ τώρα είμαι και είκοσι δύο χρόνια στο σχολείο, σιγά σιγά κατέκτησα στο να έχουμε την ίδια σκέψη με την διεύθυνση του σχολείου. Βέβαια υπάρχουν ζυμώσεις που σε στεναχωρούν ή σε χαροποιούν. Χτίζεις μαζί με το σχολείο μια κουλτούρα.» (Ν. 50, άνδρας Ιδιωτ.)

«Έχω γίνει ένα κομμάτι του σχολείου και ένα κομμάτι μικρό της ιστορίας του σχολείου και του παρελθόντος του.» (Κ. 43,5 άνδρας Ιδιωτ.)

Επίσης, το ιδιωτικό σχολείο χαρακτηρίζεται και σαν οικογένεια από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτό.

«Αυτό που με χαροποιεί εντελώς είναι ότι τα εκπαιδευτήρια ... δεν φέρονται σαν επιχείρηση. Το βλέπουνε και αυτοί. Είναι σαν μια οικογένεια. Το βλέπουνε σαν ένα λειτούργημα.» (Ν. 50 άνδρας Ιδιωτ.)

«Η αλήθεια είναι ότι η διεύθυνση η δική μας είναι οικογένεια. Ο κύριος Χ. είναι μπαμπάς. Είναι άνθρωπος, είναι οικογένεια. 'Δεν υπάρχει' αυτός ο άνθρωπος. Από την καταβολή των μισθών, να είναι εκεί να σε ακούσει σε κάποιο πρόβλημα. Είναι πατέρας. Και η επιτυχία του σχολείου οφείλεται στο

ότι είναι τόσο καλός με τους συνεργάτες του. δε σου δείχνει ότι είσαι υπάλληλος. Σου δείχνει ότι είσαι συνεργάτης του και στο λέει. Αλλά δε μένει στα λόγια. Δεν είναι στα λόγια αυτό. Το βλέπεις. Έχω ένα δέσιμο με το σχολείο. Για εμένα είναι οικογένεια. Δεν το συζητάμε.» (Κ. 27 γυναίκα Ιδιωτ.)

Κύρος και Αναγνωρισιμότητα. Οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν ως προσφορά του επαγγέλματος τη φήμη και την αναγνωρισιμότητα τους στην ευρύτερη περιοχή όπου διδάσκουν, καθώς αυτή αποτελεί ένδειξη της αναγνώρισης και της συνεισφοράς τους στο επάγγελμα. Η αναγνώριση της προσπάθειάς τους αποζημιώνει για όλα τα δεινά.

«Περνάγανε και μας χαιρέταγαν οι μαθητές του. Δηλαδή όταν πάμε σε ταβέρνες άμα πετύχουν τον πατέρα μου «Κύριε Γιάννη, να σας κεράσουμε». Και σε εμένα το κάνουν αυτό. Μου αρέσει αυτό το πρότυπο.» (Χ. 38, γυναίκα ΕΠΑΛ)

«Η φήμη, λοιπόν, με τον τρόπο της έβαλε κάποια πράγματα στη θέση τους. Θεωρώ ότι μετά τα πέντε χρόνια έχω φτιάξει μία κατάσταση που περίπου όλοι αυτοί που θα 'ρθουν στο σχολείο κάτι έχουν ακούσει για μένα στην περιοχή.» (Α. 33, γυναίκα Δημ.)

«Στα μάτια των πρώτων γονιών, των πρώτων μαθητών μου ήθελα να κατακτήσω αυτά τα στοιχεία: να έχω το κύρος μου, να εμπνέω το σεβασμό και να αποκτήσω την εκτίμηση και την εμπιστοσύνη τους. Κακά τα ψέματα. Τώρα ξέρω ότι στο σχολείο με αναγνωρίζουν. Οι γονείς, οι μαθητές, οι γονείς παλιών μαθητών που λένε για μένα. (Κ. 43,5 άνδρας Ιδιωτ.)

«Σε μεγάλο βαθμό επιβεβαιώνονται οι προσδοκίες, όταν βλέπεις τα παιδιά αργότερα ως ενήλικες, να επιβεβαιώνουν ότι ήταν πολύ σημαντική η παρουσία σου κοντά τους.» (Μ. 50 άνδρας Ιδιωτ.)

4.1.7 Οι δυσκολίες του επαγγέλματος. Σωματική/ψυχολογική κούραση, απρόβλεπτες καταστάσεις. Οι δυσκολίες του επαγγέλματος σχετίζονται περισσότερο με τη φθορά από τη συνεχή αλληλεπίδραση με τους άλλους, τις απαιτήσεις του επαγγέλματος και το συγκερασμό της προσωπικής ζωής και των επιλογών κάθε εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται τόσο σε «ψυχολογική κούραση» όσο και σε «σωματική» λόγω της φύσης της δουλειάς. Ειδικότερα, θίγουν τις καταστάσεις που προκύπτουν εντός της τάξης που είναι απρόβλεπτες, καθώς και τη συνεχή προσπάθεια να ελέγξουν τους μαθητές και να τους επιβληθούν.

«Πολύ κούραση ψυχολογική. Και σου λέει ο άλλος: 'Καλά, πήγες στις δέκα και έφυγες στις δύο. Έκανες τέσσερεις ώρες μάθημα. Το κάνεις και θέμα; Είναι κουραστικό αυτό;' Σωματικά μπορεί να είναι λίγο κουραστική η ορθοστασία. Δεν είναι αυτό το πρόβλημα. Το πρόβλημα είναι ότι σε απασχολούνε τη στιγμή που δουλεύεις αυτά τα 45 λεπτά που είναι –που σου λένε δε δουλεύεις και μια ώρα – αλλά αυτά τα 45 λεπτά θα πρέπει η προσοχή σου να είναι σε διακόσια διαφορετικά πράγματα. Από το να είναι όλοι μέσα, να έχουν αυτά που πρέπει να έχουνε, να σε ακούνε, να προσέχεις αυτό που λες, να καταλάβεις από ένα βλέμμα ότι κάποιος δεν έχει καταλάβει κάτι και δεν το λέει, να τσακωθούνε

ενδεχομένως και να πρέπει να πάρεις μία θέση όχι υπέρ του ενός ή του άλλου αλλά να κάπως να πρέπει να λύσεις μία συνθήκη τέτοια... είναι αρκετά απρόβλεπτο το τι θα σου τύχει μες στην τάξη.» (Α. 33, γυναίκα, Δημ.)

Κάποιες γυναίκες αναφέρθηκαν σε δυσκολίες που προέκυψαν λόγω του φύλου και της ηλικίας τους.

«Μπήκα μικρή. Γιατί εγώ τέλειωσα τεχνικό λύκειο και τότε επιτρεπόταν να δουλέψεις ως ωρομίσθιος με το απολυτήριο του λυκείου σαν βοηθός εργαστηρίου. Οπότε η πρώτη μου δουλειά ήταν ωρομίσθια. 22 χρονών 23, όταν τελείωσα τη σχολή. Ήμουνα βοηθός σε ΙΕΚ και σε ΕΠΑΛ και σε τεχνική σχολή. Τα παιδιά το βλέπουν λίγο διαφορετικά. Εκεί έχεις λίγο πρόβλημα. Και σε νυχτερινά, όπου τα παιδιά είναι μεγάλα. Μπορεί να έρθει ο άλλος και να σε φλερτάρει μπορεί ή ... να σε βρίσει μπορεί ή να... Πολλά. Υπάρχουν προβλήματα.» (Χ. 38, γυναίκα ΕΠΑΛ)

Μία γυναίκα εκπαιδευτικός δηλώνει ότι δεν αντέχει την πίεση του επαγγέλματος και λυγίζει. Στην ερώτηση «αν σας αρέσει το επάγγελμά σας;» έλαβα την εξής απάντηση, αφού προηγήθηκε σιωπή μεγάλης διάρκειας.

«Και ναι και όχι! Κυρίως όχι! Αλλά υπάρχουν και στιγμές που λες ‘Κάτι κάνουμε τελικά εδώ!’ Κυρίως όμως όχι. Δηλαδή τις πιο πολλές φορές λέω ‘Πωπω... γιατί να το ζω εγώ αυτό; Τι κακό έκανα στην προηγούμενη ζωή μου;’» (Α. 33, γυναίκα Δημ.)

Διαθεσιμότητα. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι παίρνουν τα προβλήματα και τις χαρές της τάξης στο σπίτι μαζί τους, κάνοντας λόγο για διαρκή «διαθεσιμότητα».

«Αλλά πρέπει να αποφασίσεις ότι στην δική μας δουλειά και κάποια πράγματα από το σχολείο, την τάξη, από την επαφή με τα παιδιά θα τα παίρνεις μαζί σου και στο σπίτι. Είναι αναπόφευκτο. Ένας εκπαιδευτικός κουβαλάει πολλά στο σπίτι του από τους μαθητές του. Ό,τι συνέβη στη μέρα, ό,τι σου είπαν, προβλήματα που δεν τα έλυσες. Και σε βασανίζουν στο σπίτι για το πώς θα τα λύσεις την επόμενη μέρα. Όλο αυτό όταν είσαι δάσκαλος νομίζω ότι δε σε εγκαταλείπει. Το παίρνεις μαζί σου και στο σπίτι σου. Και σε απασχολεί. Πρέπει να αποφασίσεις ότι δεν είναι απαραίτητα μία δουλειά με ένα πολύ συγκεκριμένο ωράριο. Γιατί ακόμα κι αν είσαι στο σπίτι με την οικογένειά σου μπορεί να κουβαλάς πράγματα από το σχολείο, από τα παιδιά. Αυτά που σου είπαν και από αυτά που συνέβησαν. Πρέπει να αποφασίσεις, λοιπόν, να είσαι διαθέσιμος να δοθείς και με αυτόν τον τρόπο.» (Κ. 43,5 άνδρας Ιδιωτ.)

«Εγώ βλέπω τον κάθε μαθητή χωριστά και μπορεί να είμαι στο σπίτι με το σύζυγό μου και να μιλάω για το Γιαννάκη, που δεν τα πήγε καλά στο διαγώνισμα.» (Κ. 27 γυναίκα Ιδιωτ.)

4.2 Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η Διδασκαλία

4.2.1 Έν αρχῇ ἦν ἡ ἐπιβίωση. Οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν στα πρώτα χρόνια του διορισμού ή της πρόσληψής τους χωρίς να έχει προηγηθεί ερώτηση πάνω στο θέμα. Γινόταν συνήθως λόγος για άγνοια των

δυσκολιών του επαγγέλματος. Απώτερος σκοπός, λοιπόν, ήταν η επιβίωσή τους εντός της τάξης.

«Την πρώτη χρονιά θυμάμαι ότι ήμουν και σε ένα πολύ δύσκολο σχολείο. Στο τέλος της χρονιάς θεώρησα ανίκητο ότι μπορούσα να κάτσω 45 λεπτά σε μια καρέκλα, γιατί πήδαγαν από τα παράθυρα. Μεγάλες στιγμές. Ήταν 29. Η πρώτη πρώτη ώρα που μπήκα στην τάξη να πάρουνε βιβλία. Ήταν 29 παιδάκια πρώτη γυμνασίου χωρίς όρια από την τοπική κοινωνία και την οικογένεια, χωρίς καθόλου όρια και το 'βλεπες αυτό και έξω δηλαδή στην κοινωνία εκεί και εγώ έπρεπε να κάνω τι; Που μπαίνουν από τα παράθυρα. Μου ήρθε να βάλω τα κλάμματα. Λέω τι κάνω εγώ εδώ πέρα; 24 χρονών. Πάω να φύγω. Έτσι θα ζήσω την υπόλοιπη ζωή μου (γελώντας);; Μου 'στριψε. Περίεργο πολύ περίεργο συναίσθημα... Όταν είχα πρωτοδιοριστεί μου λέγαν οι συνάδελφοι 'Όποιος γελάει το Σεπτέμβρη, κλαίει τα Χριστούγεννα'. Δίκιο είχανε. Έκλαιγα τα Χριστούγεννα. Την πρώτη χρονιά ήθελα να φύγω. Δεν ήξερα πού να σταθώ.» (Α. 33, γυναίκα, Δημ.)

Ωστόσο, όσο περνούν τα χρόνια οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να διαχειρίζονται τους μαθητές και τις καταστάσεις εντός της τάξης. Η Α. που στην αρχή δεν ήξερε τι να κάνει και ένιωθε άγχος, μετά από 10 χρόνια διορισμού αισθάνεται πιο άνετη με «τη σκηνή», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, και συμβουλεύει τους συναδέλφους της για το πώς θα χειριστούν σωστά – γνωστές πλέον σε αυτήν – καταστάσεις.

«Μπαίνεις μέσα και ανάλογα τη συνθήκη. Άμα θέλω να το παίξω αυστηρή μπορώ να κρατήσω περίπου κάνα δεκάλεπτο. Δε νομίζω ότι μπορώ περισσότερο. Μέχρι να ακουστεί η πρώτη βλακεία και να βάλω τα γέλια... Τον πρώτο καιρό είχα πολύ τρακ. Είχα stage frightening. Πλέον μου είναι πολύ εύκολο και μπορώ να πω ότι κάνω και λίγο σόου. Έχω αποκτήσει μία άνεση με τη «σκηνή». Πλέον μου είναι πολύ οικείο. Δηλαδή όπως θα βγω και θα μιλήσω με την παρέα μου, θα βγω και θα μιλήσω και μες στην τάξη... Δεν ξέρω αν τα καταφέρνω (να είμαι καλή). Και σίγουρα υπάρχουνε κάποια που θα μου ξεφεύγουνε και εμένα, αλλά τουλάχιστον πλέον από τότε που μου 'τυχε αυτό προσπαθώ έτσι να το λέω και στους υπόλοιπους. 'Δε λέμε η μαμά, λέμε ο κηδεμόνας.' Δεν ξέρεις αν είναι η μαμά, είναι η γιαγιά ή αν είναι η θεία. Δεν μπορείς να το πεις αυτό το πράγμα, όταν δεν ξέρεις. Άμα ξέρεις και την ξέρεις, την έχεις δει, όλα καλά.» (Α. 33, γυναίκα Δημ.)

4.2.2 Έλλειψη «παιδαγωγικής» κατάρτισης. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν λάβει την εκπαίδευση εκείνη που θα τους καθιστούσε ικανούς να προγραμματίσουν τη διδασκαλία τους και να διαχειριστούν καταστάσεις εντός της τάξης. Ένας εκπαιδευτικός κάνει αναφορά στη διάσταση ανάμεσα στον επιστήμονα και τον εκπαιδευτικό. Οι σπουδές στο ελληνικό πανεπιστήμιο «δεν είναι απολύτως σίγουρο αν θέλουν να βγάλουν επιστήμονες μαθηματικούς ή εκπαιδευτικούς μαθηματικούς», όπως το έθεσε.

«Φαντάζομαι ότι αυτό στην Ελλάδα, στο ελληνικό πανεπιστήμιο, ξέρω εγώ η φιλολογία, ή μαθηματικά δεν είναι απολύτως σίγουρο αν θέλουν να βγάλουν επιστήμονες μαθηματικούς ή εκπαιδευτικούς μαθηματικούς. Δεν βγάζουν πιθανότατα τίποτα από τα δύο. Ο δάσκαλος είναι απροετοίμαστος στην τάξη.

Εντελώς. Και το βλέπω αυτό επειδή περνάω από συνεντεύξεις, δειγματικές, που λέγαμε προηγουμένως με συναδέλφους κτλ. Τα νέα παιδιά, που μόλις βγαίνουν από τις σχολές, το επίπεδό τους το γνωστικό είναι εξαιρετικό, αλλά παιδαγωγικά τρομερή δυσκολία. Τρομερή. Γιατί δεν έχει καμία πρόθεση να τους μετατρέψει σε δασκάλους το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Δηλαδή ο φιλόλογος που βγαίνει από τη φιλολογία είναι επιστήμονας, ενώ στην πραγματικότητα είναι εκπαιδευτικός. Δηλαδή θα γίνει εκπαιδευτικός. Εντελώς απροετοίμαστους. Και δεν πολυσυμφωνώ με την άποψη ότι δάσκαλος γεννιέται κάποιος. Δηλαδή ο δάσκαλος πρέπει να έχει τις εμπειρίες, για να ωριμάσει, να γίνει καλύτερος, να βελτιώσει τη δουλειά του. Και πρέπει να του δείξουμε πώς θα το κάνει. Δηλαδή πώς να μελετάει τον εαυτό του, πώς να βελτιώνεται την ώρα που δρα. Αυτά τα πράγματα είναι άγνωστα.» (Ι. 48, άνδρας Ιδιωτ.)

Την ίδια άποψη εκφράζουν όλοι. Αναφέρονται σε λάθος χειρισμούς, που καθιστούν τους «πρώτους μαθητές» τους «θύματα» της παιδαγωγικής ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού.

«Ε, όχι, βέβαια. Όχι, όχι καθόλου. Τα ΓΕΦΑΑ δεν κάνουν ένα φοιτητή να θέλει να πάει στο σχολείο ή να έχει γνώσεις για το τι θα κάνει στο σχολείο. Είναι αχαρτογράφητος χάρτης αυτός. Δεν ξέρει καν τι θα αντιμετωπίσει σε μια αυλή ή σε μια ομάδα είκοσι παιδιών. Αυτό θέλει εμπειρία. Θέλει να τρυφτεί πολύ σε αυτό το πράγμα. Όμως βοηθάει το ένστικτο και η αγάπη. Θα κάνεις πιο λίγα λάθη. Αυτό. Λάθη θα κάνεις σίγουρα. Κάνουμε λάθη ακόμα και μέχρι σήμερα, δηλαδή.» (Ν. 50 άνδρας, Ιδιωτ.)

«Ο κόσμος της τάξης είναι διαφορετικός. Δηλαδή βγαίνοντας από το πανεπιστήμιο δεν είσαι έτοιμος για να μπεις στην τάξη. Αυτό δε σου το δίνει καθόλου το πανεπιστήμιο. Το παιδαγωγικό καθόλου. Θα πω κάτι με απόλυτη ειλικρίνεια. Ξαφνικά το να μπεις σε μία τάξη των 25 παιδιών είναι μία άλλη εμπειρία, η κανονική τάξη. Την πρώτη χρονιά ήμουν ένας εντελώς διαφορετικός δάσκαλος. Το δεύτερο χρόνο σίγουρα εκεί έκανα μεγάλη αλλαγή. Γιατί συνειδητοποίησα πόσα πράγματα σε παιδαγωγική βάση τα έκανα όχι λάθος, εντελώς λάθος μέσα στην τάξη. Τα ανακάλυψα γιατί είδα πόσο είχα προδώσει τον εαυτό μου την πρώτη χρονιά. Συνειδητοποίησα, λοιπόν, τη δεύτερη χρονιά πως αυτό μου προέκυψε από ανασφάλεια και άγχος για το πώς θα επιβληθώ. Πέταξα πολλά από αυτόν τον τρόπο και μέσα στα χρόνια νομίζω ότι παγίωσα έναν συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών ο οποίος βέβαια είναι εν εξελίξει. Τι σημαίνει αυτό; Παιδαγωγικά ήρθα εντελώς απροετοίμαστος από το πανεπιστήμιο. Άρα είναι αυτό που λέει ο πατέρας μου που ήταν δάσκαλος, ότι 'μαθαίνεις στου κασίδι το κεφάλι' Οι πρώτοι σου μαθητές μπορεί να είναι – μέσα σε εισαγωγικά – τα πρώτα σου θύματα». (Κ. 43,5 άνδρας Ιδιωτ.)

Άλλοι έκαναν λόγο για άγνοια της κατάστασης που μπορεί κάποιο παιδί να αντιμετωπίζει στο σπίτι και λανθασμένο χειρισμό επί τούτου. Για παράδειγμα:

«Θυμάμαι όταν ήμουν πρωτοδιόριστος, ήμουνα σε ένα τμήμα ζωηρό. Κάποια στιγμή αστεϊζόμενος, ρίχνω κάποια ας πούμε σφαλιαρίτσα. Και βλέπω ένα παιδί το οποίο, αγόρι ήτανε, είχε μια τόσο μεγάλη αντίδραση. Πετάχτηκε πάνω λες και το έδειρα. Του έδωσα σφαλιάρα, όπως μας έδιναν παλιά οι δάσκαλοι... 'Αυτό το πράγμα', μου λέει 'να μην το ξανακάνετε'. 'Αυτό' λέει 'δεν το έκανε ούτε ο πατέρας μου'. Κοκάλωσα. Πραγματικά κοκάλωσα. Μετά με πιάσαν οι συμμαθητές του και μου είπανε: 'Το παιδί αυτό...'. Δεν είχα καμία πρόθεση. Σου λέω δεν έδειρα. Πώς κάνουμε έτσι πίσω στο σβέρκο ας πούμε καμιά φορά.

Εντάξει το έπιασα μετά και του ζήτησα συγγνώμη, λυπάμαι και ξέρω εγώ... αλλά που να ξέρεις τι υπάρχει μέσα στο κάθε παιδί. Τι κουβαλάει το κάθε παιδάκι μέσα του. Το πιο σκληρό επάγγελμα. Αν το δεις δηλαδή σαν επάγγελμα και σαν αυτό είναι το πιο σκληρό επάγγελμα. Οι γιατροί πρώτοι, εμείς πρώτοι, δεν ξέρω ποιοι.» (Τ. 56, άνδρας Δημ.)

Η απόφοιτος Πολυτεχνείου Χ. 47,5 δε θεωρεί το υποχρεωτικό εξάμηνο στα παιδαγωγικά, που της έδινε τη δυνατότητα να διδάξει, ιδιαίτερης προσφοράς. Πιστεύει, όπως και οι υπόλοιποι, ότι η έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης δυσκολεύει πολύ τον εκπαιδευτικό στα αρχικά χρόνια του επαγγέλματός του.

«Δεν υπάρχει παιδαγωγική κατάρτιση στην Ελλάδα. Δεν υπάρχει. Δυστυχώς. Εγώ έκανα, τότε ήταν εξάμηνο, ΠΑΤΕΣ λεγότανε τότε για να πάρουμε την παιδαγωγική επάρκεια, γιατί δεν θα μπορούσαμε να διοριστούμε. Το έκανα αυτό το εξάμηνο. Εντάξει, δεν ήτανε για πέταμα, αλλά δεν ήτανε και κάτι ιδιαίτερο... Φτάνοντας λοιπόν στο σχολείο η κατάσταση ήτανε εντελώς διαφορετική... Μπαίνοντας στο σχολείο είναι μία τάξη που πρέπει να την κερδίσεις μπαίνοντας μέσα. Δεν έχει έρθει απαραίτητα για μάθημα.»

Θεωρεί μάλιστα ότι στην Ελλάδα αφήνουν το νέο εκπαιδευτικό «στη μοίρα του». Αν και υπάρχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αυτή δεν αγγίζει τα ευαίσθητα ζητήματα που δε σχετίζονται με το αντικείμενο, αλλά με τις ανθρώπινες σχέσεις.

«Όχι όπως το κάνουμε εδώ (Ελλάδα). 'Πήγαινε και ό,τι καταλαβαίνεις κάνε'. Αυτό, αυτό δεν είναι; 'Ό,τι καταλαβαίνεις, κάνε. Πήγαινε. Έχεις Α'1.' Έτσι δεν είναι; Έτσι γίνεται. Άρα κάποια πράγματα πρέπει να υπάρχουν σαν υποδομή. Εντάξει κάνουνε και πρακτικές. Κάποιες σχολές κάνουνε πρακτική και διδασκαλίες και τέτοια πράγματα. Αυτά βοηθάνε. Βοηθάει λίγο η επαφή. Αλλά και θεωρητικά μία κατάρτιση. Αλλά και στη συνέχεια επιμόρφωση. Τώρα όταν λέμε επιμόρφωση τι εννοούμε; Δεν είναι επιμόρφωση με την έννοια 'Έλα να σου πω για το πώς θα κάνεις την πηγή στην ιστορία'. Εντάξει αυτό είναι επιμόρφωση. Όμως το υπόλοιπο κομμάτι; Ναι, αυτό είναι το πιο δύσκολο. Αυτό είναι το πιο δύσκολο. Και με τα παιδιά και με το θέμα του σχολείου. Και ως συνάδελφος... είναι μεγάλο το πράγμα εδώ πέρα. Δεν είναι μικρό.» (Χ. 47,5 γυναίκα, Διευθ. Δημ.)

Μία μόνο από όλους τους εκπαιδευτικούς υποστήριξε ότι ο ρόλος της δεν έχει σχέση με τη διαχείριση των παιδιών.

«Το θέμα είναι ότι εμείς δεν είμαστε πάντα κατάλληλοι άνθρωποι για να λύσουμε διάφορα προβλήματα και το θέμα είναι ότι πολλές φορές, όταν γίνεσαι κοινωνός αυτών των προβλημάτων, θα πρέπει ας πούμε ή να μπορείς να κάνεις κάτι, να δώσεις μια λύση τελοσπάντων. Μιλάω με τα παιδιά, έτσι σε προσωπικό επίπεδο. Απλώς αισθάνομαι ότι δεν είμαι κατάλληλα καταρτισμένη, γιατί ειδικά εμείς τότε που τελειώναμε δεν έχουμε κάνει καθόλου παιδαγωγικά. Δεν έχω κάνει καθόλου ψυχολογία. Καλά και νομίζω ότι δεν είναι και ο ρόλος μας αυτός.» (Ε. 53 γυναίκα, Δημ.)

Εξαιρέση αποτελεί η καθηγήτρια των ΕΠΑΛ. Η Χ. (38) ισχυρίστηκε ότι η ΣΕΛΕΤΕ την είχε προετοιμάσει για τη διδασκαλία και το πώς να συμπεριφερθεί στην τάξη.

«Πώς δε με βοήθησαν (οι σπουδές μου); Ναι. Είναι αμιγώς καθηγητική σχολή. Καταρχήν στο πρόγραμμα σπουδών της σχολής είχαμε κάνει μικροδιδασκαλίες, είχαμε κάνει παρακολουθήσεις σε σχολεία, είχαμε κάνει παιδαγωγικά φουλ. Δηλαδή όχι απλά με βοήθησε. Σαν να με είχε προετοιμάσει για αυτό. Πώς να φερθείς στην τάξη. Δηλαδή όταν εγώ έπρεπε να πάρω πτυχίο, έπρεπε να κάνω πτυχιακή και πρακτική. Έπρεπε να πάω να διδάξω, να με βαθμολογήσουν. Πέρα από το ότι το είχα κάνει σαν δοκιμή. Δεν το κάνουμε για πρώτη φορά. Το κάνουμε και στη σχολή. Το ζούσα αυτό. Πήγαινα σε σχολείο, παρακολουθούσα υποχρεωτικά μαθήματα για να δω πώς το κάνουν οι άλλοι, γιατί είναι διαφορετικά απέξω όταν το βλέπεις. Όλοι νομίζουν ότι είναι εύκολο.» (Χ. 38, γυναίκα ΕΠΑΛ)

4.2.3 Η διαδικασία της Διδασκαλίας. Το «κομμάτι» της διδασκαλίας είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς. Ο καθένας χρησιμοποιεί το δικό του τρόπο διδασκαλίας και εκφράζονται διαφορετικές απόψεις πάνω στο θέμα. Στο τελευταίο απόσπασμα γίνεται λόγος και για την «ανατροφοδότηση» του εκπαιδευτικού.

«Δεν μιλάω όπως γράφει το βιβλίο. Γι' αυτό και δεν ξέρω και το βιβλίο απέξω, που πολλοί συνάδελφοί μου το ξέρουν, μέχρι και το κόμμα. Προτιμώ να του το πω του άλλου με έναν τρόπο που θα του είναι οικείος να το καταλάβει και από εκεί και πέρα ας κάτσει να το διαβάσει. Το ζήτημα δηλαδή φεύγοντας από το σχολείο για μένα είναι να έχει καταλάβει. Το τι θα κάνει από εκεί και πέρα δεν είναι δικιά μου ευθύνη, θεωρώ. Δεν μπορώ να το ρυθμίσω. Ενδεχομένως να είναι δικιά μου ευθύνη, αλλά δεν μπορώ να κάνω κάτι για να τ' αλλάξω. Όταν λοιπόν ο άλλος από την αρχή κατεβάζει ρολά και σου λέει ότι 'Εγώ αυτό που λες, δεν το ακούω, δε με ενδιαφέρει, δε θέλω να το μάθω', δεν ξέρω τι μπορώ να κάνω. Τι να κάνω δηλαδή; Να βγω με μαγιό; Νομίζω χειρότερα αποτελέσματα θα 'χω.» (Α. 33, γυναίκα, Δημ.)

«Καταλαβαίνουν (οι μαθητές) ποιος μπαίνει μέσα με σκοπό το να βγάλει τα απωθημένα του – γιατί υπάρχουν κι αυτά – είτε να ειρωνευτεί. Το καταλαβαίνουν αυτό και πάνε κόντρα. Θα πρέπει όταν μπαίνεις να καταλάβουν ότι μπαίνεις μέσα, τα αγαπάς και θες να βοηθήσεις. Αυτό το εισπράττουν. Και με δεδομένο αυτό, ακόμα και το ότι τα μάλωσες ή ύψωσες τη φωνή, δε σου γυρίζει μπουμερανγκ. Εμένα δε μου έχει γυρίσει ποτέ κανείς κουβέντα. Ό,τι και να έχω πει, επειδή ας πούμε κάποιος έκανε κάτι, τίποτα. Σταματάει να το κάνει. Έτσι απλά. Σταματάει να το κάνει γιατί καταλαβαίνει ότι δεν το κάνω ούτε για να τον κρίνω ούτε για να το μαλώσω ούτε να το πάω στο γραφείο και φύγε και κάνε. Αλλά το κάνω γιατί θα πρέπει να το επαναφέρω να προσέξει, να ακούσει, γιατί αυτό το συμφέρει να κάνει. Και του το εξηγώ κιόλας. Του λέω αυτό σε συμφέρει να κάνεις. Να με ακούσεις.»(Κ. 62 γυναίκα, Δημ.)

«Αυτό είναι φαντάζομαι για όλους τους συναδέλφους – τουλάχιστον στην συντριπτική πλειοψηφία – και ζητούμενο. Δηλαδή η ανατροφοδότηση είναι μεγάλο πράγμα. Και είναι ένα από τα στοιχεία... είτε κάποια εφαρμογή είτε κάποια συζήτηση... Δεν καταλαβαίνει κανείς το τι μπορεί να μάθει και να ακούσει από τα παιδιά. Δηλαδή οπτικές στις οποίες δεν πάει το μυαλό σου. Σου ανοίγει ένα καινούριο πεδίο και χρονιά με τη χρονιά αυτά εντάσσονται μέσα στη διδασκαλία.» (Χ. 47,5 γυναίκα Διευθ. Δημ.)

Υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που παίζουν «παραστάσεις» ανάλογα με το τμήμα που θα διδάξουν. Το πώς συμπεριφέρονται εξαρτάται από τον σκοπό τους και από τους αποδέκτες της διδασκαλίας. Στο δεύτερο απόσπασμα γίνεται αναφορά στο *επαγγελματικό προσωπείο* του εκπαιδευτικού.

«Σε ποια τάξη πάω καθορίζει το ύφος μου και τη στάση με την οποία θα μπω. Δηλαδή ανεβαίνω τα σκαλιά και παίρνω ύφος για να μπω εκεί. Πώς λέει ‘Μισό να πιάσω συναίσθημα’. Λοιπόν, πιάνεις συναίσθημα για να μπεις εκεί. Βέβαια μπορεί εγώ π.χ. να ζαλιζομαι, να έχω λίγο πυρετό, να μη νιώθω καλά. Δεν είναι πολύ εύκολο να αντεπεξέλθεις στη δουλειά. Πέρα από αυτό, να είχα μία λογομαχία εδώ στο χώρο της δουλειάς. Πρέπει να σταθείς 45 λεπτά, να έχεις να αποσπάσεις το ενδιαφέρον των παιδιών, να καλύψεις την ύλη σου –γιατί έχουμε και το κυνήγι της ύλης – να συμπεριφερθείς με παιδαγωγικό τρόπο στα παιδιά και να έχεις και τα αισθητήρια σου –αν κάτι συμβαίνει από αυτά που λέγαμε πριν- διάφορα πράγματα γενικά. Χίλια δυο πράγματα μέσα σε μία τάξη. Χίλια δυο πράγματα. (X. 47,5 γυναίκα, Διευθ. Δημ.)

«Πάντα παίζεις ένα ρόλο. Ακόμα και με τα ίδια παιδιά, παίζεις ένα ρόλο που αλλάζει. Δηλαδή 12 Σεπτεμβρίου μπαίνεις αλλιώς. Τα Χριστούγεννα έχεις λίγο αλλάξει. Τον Ιούνιο, αν βέβαια σε βοηθήσουν και τα παιδιά, γίνεσαι ένας άλλος μαζί τους. Και αν συγκρίνεις τον εαυτό σου 12 Σεπτεμβρίου με τέλος Μαΐου έχεις αλλάξει πολύ απέναντί τους. Πάντα παίζεις ένα ρόλο που αλλάζει. Ωστόσο, μέσα στα χρόνια ο καθένας βρίσκει τους τρόπους για να υπάρχει μέσα σε μία τάξη. Γίνεται πιο πολύ ο εαυτός του. Να είσαι όσο μπορείς ο εαυτός σου. Να ανακαλύπτεις τον εαυτό σου μέσα στην τάξη. Είσαι διαφορετικός. Δεν είσαι ο Κ. που είσαι στο σπίτι. Είσαι ο Ν. που σημαίνει ότι αποκτάς και άλλες ιδιότητες ως δάσκαλος. Δεν μπαίνεις ως Κ. μπαίνεις ως κύριος Ν. Εξαρτάται βέβαια κι από το πόσο σου το επιτρέπουν τα παιδιά. Άλλες φορές απομακρύνεσαι από τον εαυτό σου, όταν χρειάζεται να σταθείς λίγο μακριά τους και με αυστηρότητα. Άλλες φορές είσαι πιο κοντά τους. Είναι ένα παιχνίδι αυτό». (Κ. 43,5 άνδρας Ιδιωτ.)

4.2.4 Στρατηγικές αντιμετώπισης. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κυρίως από ένστικτο και εμπειρία χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές, για να χειριστούν τις καταστάσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

«Εμένα το μάθημά μου είναι ιδιαίτερο. Εμένα κατεβαίνουν τα παιδιά στην αυλή για να εκτονωθούν. Εγώ τι κάνω; Θα σου πω κάποιες τεχνικές που είναι σίγουρες. Μόλις κατέβουν τα παιδιά προσπαθώ με ηρεμία να κάνουν κάποια γραμμή. Αυτό το απαιτώ λίγο αυστηρά από την αρχή που ξεκινάει η σχέση μας. Μόλις τους συστήνομαι, δηλαδή. Τους φαίνεται βαρύ στην αρχή αλλά μετά το συνηθίζουν, γιατί πρέπει να υπάρχει μία τάξη. Εκεί όμως στην τάξη που τους βάζω, ας είμαι κουρασμένος, όπως και να είμαι, προσπαθώ στα δύο τρία πρώτα λεπτά να τα αγκαλιάσω με το βλέμμα μου. Να μην είμαι γρήγορος στα δύο τρία πρώτα λεπτά. Θα το καλύψω στο μάθημά μου μετά αυτό... Είναι ωραίο να δώσεις αμέσως κίνητρο στο μάθημά σου. Κι ένα μικρό –έτσι όπως το λέω εγώ – σοκολατάκι. Δηλαδή θα κάνουμε αυτό, αλλά θα κάνουμε κι αυτό. Αρέσει πολύ στα παιδιά. Αν γίνει αυτό, ναι. Επιβράβευση αμέσως. Αυτά σε γενικές γραμμές. Τώρα υπάρχουν πολλές μεθοδολογίες και τεχνικές στα προβλήματα που αντιμετωπίζεις.» (Ν. 50 άνδρας, Ιδιωτ.)

«Στα ιδιωτικά σχολεία έχουμε τη δυνατότητα να παρακολουθούμε τους μαθητές από μικρές ηλικίες. Δηλαδή βλέπω ένα προφίλ του μαθητή το οποίο σχετίζεται και με την οικογενειακή του κατάσταση ή γενικά. Συνεργαζόμαστε και με τους συμβούλους του σχολείου, τους ψυχολόγους κτλ. Άρα δεν είναι απολύτως ξένα τα παιδιά όταν τα αναλαμβάνω... Το χιούμορ είναι ένας πρώτος τρόπος με τον οποίο ας πούμε πάρα πολύ εύκολα μπορείς να διαχειριστείς, χωρίς να δημιουργήσεις πολύ μεγαλύτερη ένταση από ό,τι είχε δημιουργηθεί ήδη. Παρόλα αυτά η αλήθεια είναι ότι, επειδή η πειθαρχία σε ένα ιδιωτικό σχολείο είναι πάρα πολύ σημαντικό ζητούμενο, το πρώτο διάστημα η τάξη λειτουργεί πολύ πειθαρχημένα. Δηλαδή για να μπορέσουμε να βρούμε κώδικα επικοινωνίας περιορίζεται η ελευθερία του μαθητή είναι αλήθεια. Δηλαδή υπάρχει μεγαλύτερος αυταρχισμός και συγκεντρωτισμός από εμένα ή από τον δάσκαλο –και αυτό θέλουμε να γίνεται κι από τους συναδέλφους δηλαδή. Μέχρι η τάξη να βρει τα πατήματά της. Οι μαθητές δοκιμάζουν τον καινούριο δάσκαλο. Ο δάσκαλος δοκιμάζει τους μαθητές του. Κάποια στιγμή – από εμπειρία λέω – ότι περίπου μέχρι τα Χριστούγεννα οι τάξεις έχουν βρει τα πατήματά τους. Αρκεί ο δάσκαλος να είναι ειλικρινής.» (I. 48, άνδρας, Ιδιωτ)

4.3 Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και οι «άλλοι»

Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις αποκάλυψαν ότι αισθάνονται πως δέχονται μεγάλες πιέσεις κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Πρόκειται για πιέσεις από τους γονείς των μαθητών και από το Υπουργείο Παιδείας, κατά βάση, χωρίς να αποκλείονται οι πιέσεις από τους συναδέλφους και μάλιστα τους συναδέλφους των φροντιστηρίων. Θεωρούν ότι η κριτική και οι πιέσεις που τους ασκούνται υποβαθμίζουν το ρόλο τους. Εκφράζεται γενικότερα η άποψη ότι η κοινωνία είναι ιδιαίτερα σκληρή απέναντι στους εκπαιδευτικούς.

«Εμάς τους καθηγητές είναι πολλά πράγματα που μας επιρρίπτουν. Εκείνο που υπερτερεί είναι το κακό παράδειγμα που τελικά στιγματίζει. Ας πούμε υπάρχει ο κακός γιατρός που παίρνει το φακελάκι, και μετά ας πούμε δεκάδες που δεν παίρνουνε. Ναι, αλλά δεν αναφερόμαστε σε αυτούς, όμως. Έτσι και με τους καθηγητές. Η εικόνα που έχει η κοινωνία για τον εκπαιδευτικό είναι ότι υπάρχει ένα μεγάλο χάος, ότι υπάρχουν κάποιοι που δουλεύουνε, κάποιοι που δεν δουλεύουνε. Γενικά ψιλοκάθονται οι εκπαιδευτικοί και δεν δουλεύουνε και τόσο πολύ... Και για τα διάφορα κουσούρια που έχει το σχολείο οπωσδήποτε φταίνε οι εκπαιδευτικοί. Καταρχήν. Μετά οτιδήποτε άλλο. Στη γενική περίπτωση, έτσι; Δε λέμε τώρα για κάποια άτομα, οι οποίοι καταλαβαίνουν πολύ καλά τι γίνεται και ας μην είναι μέσα στους χώρους του εκπαιδευτικού. Εντάξει υπάρχει μία τέτοια αντίληψη, η οποία έχει καλλιεργηθεί κιόλας από την πολιτεία. Από την πολιτεία πολύ συγκεκριμένα και πολύ στοχευμένα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παλιότερα, ας πούμε αν πάμε αρκετά χρόνια πίσω, δεκαετίες του '50, '60 δεν ήταν έτσι. Ο εκπαιδευτικός είχε ένα κύρος στην κοινωνία. Δεν ήτανε λίγο. Είχε να κάνει και με την εξουσία. Το λίγο πιο αυταρχικό μοντέλο του σχολείου κλπ. Από τη στιγμή, λοιπόν, που φεύγει το αυταρχικό έτσι στυλ του σχολείου, σιγά σιγά οι επιλογές που γίνονται από την πολιτεία σε σχέση με το δημόσιο σχολείο, οδηγούν στην υποβάθμιση.» (E. 53, γυναίκα Δημ.)

4.3.1 'Πιέσεις' από τους γονείς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η πλειοψηφία των γονέων έχει ρόλο παρεμβατικό στην εκπαίδευση. Οι

γονείς, λένε οι εκπαιδευτικοί, τους ασκούν πίεση κυρίως για τη βαθμολογία και τον τρόπο διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται για υπέρβαση ορίων. Στο λόγο τους φαίνεται η δυσαρέσκεια για την όλη κατάσταση.

«Δεν είναι κακό το να ακούγεται ο κηδεμόνας, αλλά – θα πω μία λέξη που την έχω ακούσει από τους μαθητές – δεν μπορούν να τερματίζονται αυτά τα πράγματα. Δεν μπορούν να τερματίζονται [δηλαδή να φτάνουν στα άκρα]. Πρέπει να υπάρχουν κάποιες ισορροπίες.» (Ε. 53, γυναίκα Δημ.)

«Αλλά κάπου υπάρχει ένα όριο. Δεν μπορεί να έρχεται ο γονιός και να σου λέει: 'Γιατί έβαλες στο παιδί μου τόσο;'. Μου είχε πει μία καλή κυρία: 'Εγώ είμαι μηχανικός. Δεν μπορείς να βάλεις εσύ στο παιδί μου 16.' Ήμουν και νεοδιόριστη τότε. Προσπαθούσα να βρω τη σχέση. Δεν κατάλαβα ποτέ. Χωρίς κάποιο άλλο επιχείρημα... Και αυτό επίσης έχει πολύ πλάκα. Ότι έρχεται και σου λέει 'Έβαλες δύσκολα θέματα.' 'Συγγνώμη! Είστε του αντικειμένου; 'Ήσασταν μες στην τάξη και δεν το πρόσεξα;'. Εκεί λίγο θέλει λεπτούς χειρισμούς. Έχω δει ότι όταν βγαίνω αμυντικά, το μετανιώνω. Όχι προσωπικά, ψυχολογικά. Το μετανιώνω στην έκβαση της κουβέντας. Θέλει επιθετική προσέγγιση. Για να καταλάβει ο καθένας τα όριά του. 'Εσύ στο σπίτι σου. Εγώ εδώ!'. Να μην μπλέκονται.» (Α. 33 γυναίκα Δημ.)

«Από όλα υπάρχουνε. Υπάρχουν γονείς που φέρνουνε γλυκά, να σε πιάσουνε ειδικά πριν τους βαθμούς και υπάρχουνε και άλλοι 'Γιατί του έβαλες 18;... Τα είχε κάνει όλα'. Λέω: 'Το όλα είναι σχετικό. Θέλετε να σας δείξω μία εργασία του να δείτε τι έχει γράψει μέσα; Γιατί το όλα από το τι γράφει απέχει.' Και αναγκαζόμαστε να βγάζουμε δηλαδή εργασίες – τα φυλάμε – για να δουν και να πιστέψουν με τα μάτια τους. 'Α! Αποκλείεται', λένε. 'Τι αποκλείεται; Αφού το λέει.'» (Χ. 38 γυναίκα ΕΠΑΛ)

«Οι μαμάδες έχουν το πρόβλημα, όχι τα παιδιά. Τα παιδιά το βγάζουν με φοβία. Οι γονείς αρχίζουν 'Και γιατί να γράψει τόσο; Γιατί στο παιδί μου να βάλετε 19 και στην τάδε είκοσι;'. Οι συνάδελφοι γονείς είναι οι χειρότεροι. Πολλές φορές έχει τύχει να έρθει γονιός και να μας πει: 'Αυτό δεν το κάνετε καλά'. Γιατί έτσι τον βολεύει, όμως. Γιατί έτσι θα ήθελε να είναι εκείνος τα πράγματα. Νομίζω ότι ο καθένας κοιτάει και λίγο να δείξει ότι τα ξέρει όλα. Οι γονείς επιβάλλουν τις δικές τους προσδοκίες: 'Πρέπει να είσαι αυστηρή. Πιο αυστηρή'. Σε βλέπουν και γυναίκα. Τα πρώτα χρόνια με έβλεπαν κοριτσάκι. Ήμουν 21,5 όταν μπήκα στο σχολείο. Με βλέπανε και μου λέγανε: 'Δεν είσαι λίγο μικρούλα. Θα μπορέσεις να επιβληθείς; Κορίτσι μου, να είσαι αυστηρή'.» (Κ. 27 γυναίκα Ιδιωτ.)

Στα ιδιωτικά σχολεία πολλές φορές η πίεση απέναντι στους εκπαιδευτικούς είναι πιο έντονη. Ενδέχεται να φτάσουν τα παράπονα των γονέων μέχρι τη διεύθυνση. Αυτός ο φόβος δυσκολεύει στην πράξη τους εκπαιδευτικούς. Τους εγκλωβίζει.

«Το καλό ή το κακό με τους γονείς είναι ότι τελοσπάντων η εκπαίδευση είναι ένας κλάδος για τον οποίο όλοι οι άνθρωποι έχουν μία άποψη. Δηλαδή όποιος έχει περάσει – επειδή όλοι έχουμε περάσει από το σχολείο ως μαθητές – έχει μία άποψη για το πώς θα 'θελε να είναι το σχολείο. Αυτό τώρα είναι στο μυαλό ως στερεότυπο κάθε γονιού. Και για αυτό το λόγο ο γονιός έχει την άποψη ότι μπορεί να μας πει την άποψή του, να κατευθύνει το πώς το σχολείο θα έπρεπε να διδάσκει στα παιδιά, στο ποιος καθηγητής πρέπει να διδάσκει στα παιδιά. Πολλές φορές και πολύ πειστικά θέτουν την άποψή τους ως ορθή. Η ιδιωτική εκπαίδευση θεωρεί ότι η φωνή του γονιού πρέπει να ακούγεται πολύ στην

εκπαίδευση. Σε άλλες χώρες περισσότερο... Η δική μου άποψη δεν είναι αυτή. Η δική μου άποψη είναι ότι ο γονιός και στην ιδιωτική εκπαίδευση και γενικά ο γονιός πρέπει να διαπαιδαγωγείται. Δηλαδή δεν μπορεί η άποψή του να έχει την βαρύνουσα σημασία που έχει τώρα. Νομίζω ότι ο δάσκαλος πρέπει να κατευθύνει. Δηλαδή η δική μου δουλειά και στη διεύθυνση του σχολείου στο παρελθόν ήταν οι γονείς με την άποψή τους να γαλουχηθούν. Να μουν στην κουλούρα του σχολείου και να μην την αντιστρατεύονται.» (I. 48 άνδρας Ιδιωτ.)

«Στο λύκειο ένα πράγμα θέλει ο γονιός μόνο. Να μπει το παιδί του στο πανεπιστήμιο. Αν ο καθηγητής κάνει πολύ καλό μάθημα, και εξηγεί πολύ καλά στο παιδί το πώς θα μπει στο πανεπιστήμιο, δεν τον νοιάζει τον γονέα, αν καπνίζει όλη τη μέρα, αν βρίζει, αν έχει πιστεύω. Τον νοιάζει μόνο αν έφερε ένα τεστ ή ασκήσεις που δεν είναι σωστές. Αξιολογείται μόνο για το αυστηρά μικρό εξειδικευμένο κομμάτι του γνωστικού αντικείμενου του, όχι σαν ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Αξιολογείται μόνο σαν εξειδικευμένος επιστήμονας, της γνώσης της τρίτης λυκείου. Ξεφτίλα, πραγματικά. Θα ήθελα πάρα πολύ να μπορεί ένας καθηγητής να σταματήσει να κάνει μάθημα και να κάνει μία ώρα συζήτηση με τους μαθητές του, υψηλού περιεχομένου. Αλλά δυστυχώς αν γίνει αυτό πάνω από δυο-τρεις φορές σε ένα λύκειο, αυτός ο καθηγητής θα πάρει καταγγελία.» (N. 50 άνδρας Ιδιωτ.)

Ένας εκπαιδευτικός αποκαλύπτει το πώς διαχειρίζεται επιτυχώς τους γονείς. Ισχυρίζεται ότι η διεύθυνση του ιδιωτικού βοηθάει τους εκπαιδευτικούς επί το έργον, αν και οι ίδιοι αποφεύγουν να την ενημερώνουν από φόβο, μήπως φανούν ανεπαρκείς.

«Είναι ένα ξεχωριστό κομμάτι του σχολείου ο τρόπος που τους αντιμετωπίζεις. Θέλω να είμαι ήρεμος, ευγενικός και να τους ακούς. Είναι πολύ σημαντικό. Δε θέλω στην ενημέρωση να είμαι καταγιγιστικός. Ενημερώνομαι πρώτα από αυτούς και μετά λέω τα δικά μου. Από αυτά που έχω στο μυαλό μου επιλέγω τι είναι αυτό που μπορούν να ακούσουν και είναι χρήσιμο. Αυτό διαμορφώνει καλύτερες σχέσεις με τους γονείς. Ωστόσο, θυμάμαι έναν γονέα που ήρθε με προσχεδιασμένες απαιτήσεις και μία διάθεση κυρίως να γκρινιάξω και όχι να ακούσω ή να συνεργαστώ. Εκεί πρέπει να είσαι πολύ ήρεμος. Πρέπει να ακούσεις την γκρίνια, αλλά να μην τσιγκλιστείς από αυτήν και να απαντήσεις. Το φυσιολογικό είναι να απαντήσεις. Αλλά είναι ο γονιός και πρέπει να του δείξεις εμπιστοσύνη. Υπήρχαν γονείς που μέσα από τα δικά τους προβλήματα ήρθαν με μία πολύ δύσκολη συμπεριφορά. Με δυσκόλεψαν. Η διεύθυνση προσπαθεί να καλύψει τον εκπαιδευτικό. Εμείς δεν τα λέμε στη διεύθυνση γιατί φοβόμαστε να εκτεθούμε.» (K. 43 άνδρας Ιδιωτ.)

4.3.2 'Πιέσεις' από τους συναδέλφους. Οι πιέσεις για τις οποίες κάνουν λόγο οι εκπαιδευτικοί αφορούν και τους συναδέλφους τους είτε άμεσα είτε έμμεσα. Μαρτυρούν ότι υπάρχουν συγκρούσεις που αφορούν τα μαθήματα που θα διδάξουν και το τι έχει ειπωθεί εντός της τάξης.

«Η άλλη συναδέλφος διάλεγε πρώτη. Εγώ δεν είχα διδάξει ποτέ χημεία. Ήξερα το αντικείμενο, ξέρω χημεία, αλλά είναι άλλο πράγμα. Είναι άλλο πράγμα. Ειδικά κατεύθυνση. Να μου έλεγε χημεία Α' λυκείου, θα έλεγα εντάξει, αλλά κατεύθυνση. Θέλει μια ειδική εμπειρία. Να ξέρεις τι μπαίνει, τον τρόπο των θεμάτων, πώς βαθμολογούνται. Αυτό εγώ δεν το ήξερα. Δεν είχα ασχοληθεί.

Παρόλ' αυτά, πάρε χημεία κατεύθυνσης. Μετά μέχρι και βιολογία μου είχαν δώσει. Δεν είμαι βιολόγος, δεν ξέρω βιολογία. Δέσμης μιλάμε. Δέσμης για ιατρική. Ντροπή μας.» (Κ. 62 γυναίκα Δημ.)

«Και πολλοί συνάδελφοι λένε πράγματα πολύ εύκολα, χωρίς να τα φιλτράρουνε. Το 'κανα και εγώ στην αρχή. Το να σου πουν κάτι για κάποιον συνάδελφο είναι πολύ πιο δύσκολο. Πρέπει και να μην αδειάσεις τον συνάδελφο, να μην τον εκθέσεις, που πολλές φορές μπορεί να έχει πει και βλακεία ο συνάδελφος. Σε κάποιους που έχω μια οικειότητα, τους ρωτάω αν όντως τις είπανε. Σε κάποιους άλλους που δεν νιώθω άνετα, γιατί αυτό μπορεί να είναι παρεξηγήσιμο, προσπαθώ να ανασκευάσω διακριτικά. Διακριτικά. Να μην πω ότι σας είπε βλακεία. Να πω ότι κάτι διαφορετικό σας είπε και δεν το καταλάβατε, να πούμε ποιο είναι το σωστό. Αλλά έχω ακούσει τέρατα. Και εκεί προσπαθώ και με παραδείγματα λιγάκι να εξηγήσω. Ξαναλέω. Χωρίς να αδειάσω τον συνάδελφο, να τον εκθέσω.» (Α. 33, ΓΥΝ, ΔΗΜ)

Γενικότερα, εκφράζεται η αντίληψη ότι πρόκειται για πάρα πολλά και διαφορετικά άτομα εντός του συλλόγου των διδασκόντων, τα οποία πρέπει να συνεργάζονται αρμονικά για το καλό του σχολείου και εν γένει να αλληλοκαλύπτονται, ώστε να μην εκτίθενται στους μαθητές.

«Οι σύλλογοι είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Ο σύλλογος του λυκείου έχει 40 ανθρώπους. Είναι προφανές ότι είναι άνθρωποι από διαφορετικές καταγωγές, με διαφορετικές κουλτούρες. Ζητήματα υπάρχουν. Οπωσδήποτε υπάρχουν. Και οι εκπαιδευτικοί είμαστε και ένας κλάδος με πολύ εγωισμό και αυτό είναι δύσκολα διαχειρίσιμο. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να κρατήσει κανείς μια ισορροπία ανάμεσα στις καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και στη λειτουργία του σχολείου, την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Η δική μου άποψη είναι ότι ένα σχολείο πρέπει να φροντίζει για την ωρίμανση των εκπαιδευτικών του, δηλαδή όταν οι εκπαιδευτικοί φτάσουν σε ένα επίπεδο δουλειάς, αυτοσυνειδησίας τέτοιο, ώστε να ξέρουν τι ακριβώς ζητούν από το σχολείο και τι ζητάει ένα σχολείο από αυτούς, τότε τα προβλήματα επιλύονται. Δηλαδή οι συγκρούσεις οι επαγγελματικές είναι επαγγελματικές συγκρούσεις. Δεν γίνονται προσωπικές συγκρούσεις. Και αυτό προσπάθησα, προσπαθώ ακόμα να μεταφέρω στο σχολείο. Ότι δεν υπάρχει καμία προσωπική σύγκρουση με κανένα, ακόμα και να έρθουμε σε αντιπαράθεση με συνάδελφο η σύγκρουση αυτή είναι καθαρά επαγγελματική. Δεν έχει τίποτα το προσωπικό και νομίζω ότι αν το δούμε σε αυτό το σημείο λύνεται. Με μια εξομάλυνση των επαγγελματικών σχέσεων και με έναν επαγγελματισμό νομίζω ότι επιλύονται οι συγκρούσεις.» (Ι. 48 άνδρας Ιδιωτ.)

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην έμμεση πίεση που τους ασκείται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης ή κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα. Αισθάνονται, μάλιστα, αναγκασμένοι να αποδείξουν τις γνώσεις και την αξία τους. Αν και δεν έρχονται άμεσα σε σύγκρουση μαζί τους, εντούτοις επικρατεί ανταγωνισμός.

«Νομίζω ότι ήταν από τους συναδέλφους του ιδιωτικού τομέα. Ότι αυτή τώρα είναι πιτσιρικά και δεν ξέρει και μην ασχολείστε και δεν έχει άποψη. Με είχανε λίγο γραμμένη. Αργότερα... εκτίμησαν ότι κάποιος, η αυθεντία, μια καθηγήτρια του πανεπιστημίου είπε καλά λόγια (για μένα). Εντάξει δε με ξέρανε κιόλας

ενδεχομένως και στην περιοχή. Ήταν η πρώτη χρονιά. Τώρα είμαι ήδη πέντε χρόνια εδώ. Θεωρώ ότι οι ιδιωτικοί συνάδελφοι ξέρουνε περίπου πώς δουλεύω. Τώρα το τι λένε δε με απασχολεί κιόλας από εκεί και πέρα. Αλλά, όταν φτάνεις σε ένα μέρος και υπάρχει αντίπαλο δέος και δέχεται έμμεσα μία πίεση σε συνδυασμό με ό, τι άλλο μπορεί να συμβαίνει στην καθημερινότητά σου, είναι περίεργο.» (Α. 33 γυναίκα Δημ.)

4.3.3 'Πιέσεις' από την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας.

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν παράπονα για την υποβάθμιση του επαγγέλματός τους κυρίως από τους ιθύνοντες. Θεωρούν ότι ο πολιτικός σχεδιασμός πρέπει να συμπεριλαμβάνει και τις απόψεις των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και δη των εκπαιδευτικών που καλούνται να εφαρμόσουν στην τάξη τις επιταγές του Υπουργείου.

«Η υποβάθμιση προέρχεται από το Υπουργείο Παιδείας. Όταν ένας οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός κάνει την προσπάθειά του στην τάξη του, στο εκπαιδευτικό του έργο, δεν είναι μόνο στο διδακτικό, αλλά και στο εκπαιδευτικό του έργο, βοηθάει το σχολείο στην διοικητική δουλειά και την υλικοτεχνική υποδομή, δεν νομίζω ότι έχει κανείς την ευχέρεια να τον υποβαθμίσει. Και να θέλει δεν μπορεί. Το Υπουργείο Παιδείας όμως το κάνει αυτό συστηματικά επιλέγοντας διάφορες ειδικότητες κατά καιρούς. Να ξεκινήσουμε από τις απολύσεις που έγιναν πριν κάποια χρόνια. Κάθε φορά αυτό μεταφράζεται στο μυαλό γενικά της εκπαιδευτικής κοινότητας και κυρίως των συναδέλφων ως μια υποβάθμιση. Καταργήσεις μαθημάτων, παίζουμε με τις ώρες. Όλο αυτό δυστυχώς δεν θα έπρεπε να συμβαίνει σε έναν εργασιακό χώρο.» (Χ. 47.5, γυναίκα διευθ.δημ.)

Ο περιορισμένος χρόνος, ο όγκος της ύλης, η αύξηση του αριθμού μαθητών ανά τάξη και η υλικοτεχνική υποδομή, που στα δημόσια σχολεία είναι συχνά ανεπαρκής, δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών, που πιέζονται για να αντεπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους.

«Τροχοπέδη είναι η μεγάλη ύλη που έχουμε, με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να την εφαρμόσουμε όσο μπορούμε. Και βέβαια τα τελευταία χρόνια μας κόψαν και τις ώρες που είχαμε. Κάποιες ώρες που είχαμε, κερδίζαμε, δεν κάναμε μάθημα, αλλά ετοιμάζαμε τα εργαστήρια. Ήτανε το τρίωρο του εργαστηρίου, στο οποίο μπορούσαμε να κάνουμε πάρα πολύ δουλειά. Τώρα εγώ αυτή τη στιγμή δουλεύω 21 ώρες και κάνω σχεδόν όλες τις υπόλοιπες ώρες μέχρι το δωρο να προετοιμάζω εργαστήρια και να μαζεύω εργαστήρια, έτσι; Και δεν κάνω αυτό που θα ήθελα. Δηλαδή αν μπορούσα να έχω ώρες ή να υπάρχουνε κάποιοι που ετοιμάζουν τα εργαστήρια. Και βέβαια όχι μέσα στα εργαστήρια να έχουμε εμείς 25 παιδιά, ενώ ο νόμος λέει ότι δεν μπορείς να έχεις στα εργαστήρια πάνω από 15 παιδιά. Τώρα τελειώνοντας πρέπει να έπλυνα και 500 σωληνάκια ας πούμε που κάναμε πειράματα.» (Ε. 53 γυναίκα Δημ.)

«Μέχρι αρκετά πρόσφατα είχαμε μία ώρα σε κάθε τάξη, με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνεις ούτε να γράψεις στον πίνακα. Δηλαδή δεν γινότανε. Ειδικά στην τρίτη λυκείου που ήτανε πανελλαδικό το γενικής παιδείας με μία ώρα την εβδομάδα, δε γινότανε... Δεν φτάνει ο χρόνος. Οπότε έχω βρει μια μέση λύση, για να μπορώ και να προλαβαίνω, αλλά και να καταλαβαίνουμε και κάτι. Γιατί

το να προλαβαίνω σκέτο, δε λέει τίποτα. Πειράματα δεν δουλεύω καθόλου που θα ήθελα, γιατί δεν έχω χρόνο. Δεν βγαίνει. Δεν φτάνει ο χρόνος. Τα υλικά εντάξει εμάς είναι λιγάκι πιο δύσκολα. Δεν είναι όπως είναι στη χημεία, που είναι πιο εύκολα τα υλικά. Φοβάμαι και λίγο τη χρήση των οργάνων από τα παιδιά. Επειδή είναι κάποια όργανα που έχουν ένα κόστος. Φοβάμαι μη γίνει ζημιά και μετά πρέπει να αντικαταστήσουμε όλα αυτά και δεν θα είναι εύκολο οικονομικά, οπότε το αποφεύγω γενικά. Αν είχα 15άρι τμήμα θα έκανα σίγουρα περισσότερα πράγματα και το έχω δει και χρονιές που έχω δουλέψει ειδικά με τις κατευθύνσεις που έχει τύχει, και στην επαρχία να είναι και μικρές 7-8 άτομα. Εκεί κάνεις ό,τι θέλεις. Όταν έχεις 22, 25, 27 άλλες χρονιές που να φτάσει ο χρόνος τώρα να κάτσεις να δεις πως λύνει ο καθένας και να τους σηκώσεις έναν έναν στον πίνακα να τους βλέπεις.» (Α. 33 γυναίκα Δημ.)

Για αρκετούς εκπαιδευτικούς ο «συγκεντρωτικός» χαρακτήρα της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τον «συντηρητισμό» της ελληνικής κοινωνίας αποτελούν μείζον πρόβλημα. Επίσης, το εξετασιοκεντρικό σύστημα τους περιορίζει και αισθάνονται ότι ο παραγκωνισμός των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό της εκπαίδευσης είναι ανεδαφικός.

«Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη δουλειά τους είναι μικρή. Κυρίως γιατί το σύστημα στην Ελλάδα είναι συγκεντρωτικό στην εκπαίδευση, δηλαδή έχουμε ένα σύστημα το οποίο γυρίζει γύρω από το διευθυντή, ο διευθυντής γυρίζει γύρω από το διευθυντή της εκπαίδευσης, κτλ. Αυτό το συγκεντρωτικό σύστημα δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ξεδιπλώσουν τις ικανότητές τους... Δεν είμαι πάρα πολύ αισιόδοξος γι' αυτό το πράγμα που συμβαίνει στην Ελλάδα. Δεν είμαι αισιόδοξος ότι μπορεί η εκπαίδευση στην Ελλάδα να βρει το βηματισμό της. Έχει να κάνει και με την ελληνική κοινωνία. Είμαστε μία κοινωνία βαθιά συντηρητική και αυτό περνάει και στην εκπαίδευσή μας. Δηλαδή δυσκολευόμαστε πάρα πολύ να υιοθετήσουμε αυτό το πιο δημοκρατικό μοντέλο ανοικτού σχολείου ακριβώς γιατί είμαστε μία κοινωνία κλειστή με τις παραδόσεις της, κτλ. Η εκπαίδευση βάλλεται από παντού: λογοδοσίες, κουπόνια, ξέρω 'γω κτλ. Και εμείς έχουμε χάσει την αισιοδοξία μας ότι μπορούμε να αλλάξουμε αυτήν την κατάσταση. Δηλαδή είμαστε πελαγωμένοι μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον με νεοφιλελευθερισμούς, μοντέλα, αριθμούς ξέρω 'γω κτλ, στα οποία δεν μπορούμε να παρέμβουμε. Δεν έχουμε λόγο καθόλου παρεμβατικό.» (Ι. 48 άνδρας Ιδιωτ.)

«Θεωρώ ότι υπάρχουν άνθρωποι εκεί ψηλά, που οργανώνουν ό,τι οργανώνουν χωρίς να έχουν μπει σε τάξη. Και άμα δεν έχεις μπει σε τάξη, αυτά που βγάζεις δεν είναι υλοποιήσιμα. Δεν είναι υλοποιήσιμα. Δηλαδή δεν μπορείς να μου λες βγάλε μία ύλη και πρέπει να είσαι και δίπλα στα παιδιά και πρέπει και να γράφουνε και 15.000 φορές πανελλήνιες. Εδώ προσπαθούμε να κάνουμε τα παιδιά να χαλαρώσουνε τη μία φορά που γράφουν πανελλήνιες, εσύ θα τους βάλεις να γράφουνε δύο; Μιλάω για κάτι καινούριες αλλαγές. Δηλαδή ζητάνε πράγματα που αν δεν έχεις μπει σε τάξη δεν μπορείς να τα κάνεις. Θα ήθελα να ερωτώνται οι εκπαιδευτικοί. Μόνο ο άνθρωπος που είναι στην τάξη μπορεί να ξέρει. Σε τάξη σχολείου. Καμία σχέση το φροντιστήριο με το σχολείο. Όταν έχεις μία τάξη τριάντα διαφορετικών ατόμων με τριάντα διαφορετικές προσωπικότητες είναι τελείως διαφορετικό.» (Κ. 27 γυναίκα Ιδιωτ.)

4.4 Αντιλήψεις σχετικά με την εμφάνιση, το φύλο και το μάθημα του εκπαιδευτικού

4.4.1 Η εμφάνιση. Υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που νιώθουν πίεση από την κοινωνία, η οποία αισθάνονται ότι «επιβάλλει» τρόπον τινά τα δικά της «πρότυπα» εκπαιδευτικών, που σχετίζονται με την εμφάνιση, τον τρόπο, τη συμπεριφορά, το φύλο ακόμα και το διδασκόμενο μάθημα.

«Υπάρχουν τα στερεότυπα. Από το ντύσιμο, από τη συμπεριφορά, από το πώς θα φαίνεσαι. Η γυναίκα του βασιλιά λέει δεν πρέπει να είναι, πρέπει και να φαίνεται. Δεν είναι τυχαίο. Έχουμε δηλαδή έναν καθηγητή που είναι ανατρεπτικός και έχει στυλ και του βγαίνει το κουδούνι ‘Α! Αυτός είναι gay’, που δεν είναι το παιδί, απλά είναι το στυλ του έτσι. Είναι φοβερός τύπος, γεωλόγος, εξαιρετικός καθηγητής, αλλά ‘ο παράξενος’. ‘Η ξέρω εγώ ‘Πώς ντύνεται έτσι αυτή;’ ή ‘Αυτή γιατί είναι έτσι;’ ή ‘Ελεύθερη είναι αυτή, παντρεμένη;’ ακόμα υπάρχουν αυτά. Τα λένε για όλους. Σε κάποιο βαθμό, ναι πιέζεσαι. ‘Να μην κάνεις κάτι στο σχολείο, δεν είναι σωστό’ (με ύφος). Εντάξει, ενδόμυχα το παθαίνεις αυτό. Και να μην θες να το κάνεις, γίνεται. Δεν μπορώ να κρυφτώ. Το ότι δηλαδή κάνω ό,τι θέλω, ό,τι μ’ αρέσει και ότι δεν υπολογίζω κανένα. Όχι, δεν ισχύει αυτό. Το υπολογίζεις, καλώς ή κακώς, το υπολογίζεις. Ισχύει. Το παραδέχομαι. Δηλαδή δεν το ξεπερνάς, να σπας τις αλυσίδες και ‘είμαι εντάξει’ όπως το κάνω και δεν υπολογίζω κανένα. Γιατί υπάρχει ο άλλος από πίσω που θα σε φάει ζωντανό. ‘Τι κάνεις; Πού πας;’ (Χ. 38 γυναίκα, ΕΠΑΛ)

«Δεν μπορεί να βλέπει το παιδί τον εκπαιδευτικό να έχει τα πόδια του πάνω, να είναι η καθηγήτρια με μια κοντή φούστα καθισμένη πάνω στην έδρα. Δεν είναι ότι είναι κάτι, βρε παιδί μου. Είναι ο εαυτός της. Ναι, αλλά βρε παιδί μου είμαστε και εμείς απέναντι. Δηλαδή πρέπει να προσέχουμε. Δεν μπορώ εγώ που είμαι γυμναστής, επειδή έχω ωραίο σώμα να πάω με κολλητό ή όπως είμαι στην παραλία. Πρέπει να έχω ένα status.» (Ν. 50 άνδρας, Ιδιωτ.)

«Το άγχος και η ανασφάλεια είναι συγκεκριμένα. Ακόμα και ο τρόπος που σήμερα ντύνομαι μπροστά στα παιδιά είναι πιο χαλαρός από την αρχή, που ήμουν 30 και σήμερα είμαι 43. Δηλαδή 13 χρόνια πριν. Μου άρεσε πάντα το μοντέρνο ντύσιμο, αλλά στο σχολείο ακριβώς επειδή ήθελα να υπακούσω πιο πολύ στις κοινωνικές επιταγές ερχόμουν με δύο τόνους πιο συντηρητικό ντύσιμο από αυτό που πραγματικά ήθελα να κάνω. Έχω χαλαρώσει ως προς αυτό. Έχασα το άγχος και την ανασφάλεια αυτή.» (Κ. 43, 5 άνδρας Ιδιωτ.)

4.4.2 Το φύλο. Σε ένα από τα δύο ιδιωτικά σχολεία που απευθύνθηκα οι γυναίκες στις θετικές επιστήμες ήταν ανύπαρκτες, ενώ στο δεύτερο υπήρχε ισότιμη αντιπροσώπευση ανδρών και γυναικών. Στα δημόσια οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερες και στις θετικές επιστήμες, όχι μόνο στις θεωρητικές. Στα ΕΠΑΛ θεωρείται τρόπον τινά φυσιολογικό να εξαιρείται ο άνδρας. Εξάλλου, «ο μάστορας» είναι άνδρας.

«Στα ΕΠΑΛ τους άνδρες τους έχουν σε μεγαλύτερη εκτίμηση, ότι ξέρουν πιο πολλά. Ισχύει αυτό. Γιατί ο μάστορας ρε παιδί μου, είναι άνδρας. ‘Α! ηλεκτρονικός και γυναίκα;’ Το βλέπουνε και λίγο πιο υποτιμητικά. Αυτό πιο

παλιά. Τώρα τελευταία έχει ψιλοαλλάξει. Δηλαδή σε εκτιμάνε περισσότερο, γιατί βλέπουνε ότι στις δουλειές είναι όλοι και το βλέπουνε. Τώρα όχι ότι δεν υπάρχει. Να σε δουν και ‘Α! Αυτή, εντάξει.’ (Χ. 38, γυναίκα, ΕΠΑΛ)

Παρακάτω παρατίθενται χάρια οι απόψεις των γυναικών και των ανδρών εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο των γυναικών εκπαιδευτικών εντός του σχολείου. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι:

«Οι γυναίκες στις θετικές επιστήμες υποτιμούνται ακόμα και από τους μαθητές και από τους γονείς. Θεωρώ ότι πιστεύουν ότι ο άνδρας είναι πιο δυναμικός και διαχειρίζεται καλύτερα την τάξη και έχει μεγαλύτερες γνώσεις. Δεν ξέρω. Πολλές φορές φοβούνται και το ενδεχόμενο της οικογένειας. ‘Α! Θα φύγει η μαθηματικός’. Τους φοβίζουν όλα αυτά.» (Κ. 27 γυναίκα Ιδιωτ.)

Παράλληλα με το ενδεχόμενο της οικογένειας, που φοβίζει τους γονείς, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται υποτιμητικά συνήθως σε ό,τι αφορά την ειδικότητα.

«Η αλήθεια είναι ότι υπάρχει μία αντίληψη για το γυναικείο φύλλο, ειδικά στους εκπαιδευτικούς, επειδή έχω δουλέψει και στον ιδιωτικό τομέα ως μηχανικός και λοιπά. Εκεί δεν αντιμετώπισα έτσι προκατάληψη τόσο πολύ, όση διαπίστωσα όταν ήρθα στην εκπαίδευση σε ένα γενικό λύκειο, έτσι; Δεν είναι ΕΠΑΛ. Εκεί τα πράγματα είναι διαφορετικά. Υπάρχουνε συναδέλφισσες, οι οποίες είναι των τεχνικών ειδικοτήτων και λίγο αυτό το πράγμα είναι ισορροπημένο. Σε γενικό λύκειο ένας ας πούμε απόφοιτος τους πολυτεχνείου, τι δουλειά μπορεί να έχει; Αντιμετωπίζεται λίγο έτσι. Η αντίληψη που υπάρχει των πραγμάτων είναι κάπως διαφορετική από έναν άνθρωπο με τη δική μου ας πούμε υποδομή. Εντάξει. Αυτό μπορεί να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη, με το ‘Τι δουλειά έχεις;’ και ‘για ποιο λόγο;’ και ‘γιατί;’». (Χ. 38, γυναίκα, ΕΠΑΛ)

Επίσης, αμφισβητείται η δυνατότητα που έχουν να διεκδικήσουν θέση στη διεύθυνση του σχολείου, λόγω των υποχρεώσεων που συνεπάγεται το φύλο τους.

«Καταρχήν για μένα οι γυναίκες είναι πολύ καλύτερες από τους άνδρες. Και δύο άνδρες μαζί, διευθυντής και υποδιευθυντής ναύαγησε το πλοίο. Να μπει και μια γυναίκα, να αλλάξουνε οι ισορροπίες, να αναβαθμιστεί το σχολείο (γελώντας). Δηλαδή λες εντάξει να μην γίνω κάτι, να μην πάρω τίτλο, γιατί θα πρέπει να τρέχω με τα παιδιά, έχω υποχρεώσεις και έτσι πολλές φορές οι άνδρες παίρνουν το ρόλο. Αυτό ισχύει. Και μου λέει τώρα: ‘Εσύ έχεις τα παιδιά, που να γίνεις υποδιευθύντρια; Θα κάτσεις από τις 7 μέχρι τις 3;’ Ναι, αφού τα παιδιά είναι στο ολοήμερο. Γιατί να μην κάθομαι. Με την ίδια λογική –έχω και επιχείρημα – αυτός που είναι για υποδιευθυντής είναι παντρεμένος, θέλει να κάνει παιδί και η γυναίκα του δε δουλεύει σε δημόσιο, οπότε μπορεί να πάρει το 9μηνο, τι σημαίνει αυτό; Θα θέλει να φύγει. Δεν είναι επιχείρημα λοιπόν ότι εγώ θα φύγω. Θα το δοκιμάσουμε.» (Χ. 38, γυναίκα, ΕΠΑΛ)

Η υποτίμηση των γυναικών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου σχετίζεται κατά την άποψη των γυναικών συνεντευξιαζόμενων και με τα κοινωνικά στερεότυπα ή την εικόνα που έχει ένα παιδί από την οικογένειά του αναφορικά με τον

εκπαιδευτικό. Επίσης, σχετίζεται με τα παιδιά και την ηλικία του εκπαιδευτικού κι όχι τόσο με το φύλο του.

«Η αλήθεια είναι ότι προφανώς ένα παιδί από το δημοτικό πόσο μάλλον τώρα στο λύκειο, όταν πάει στο σχολείο έχει ήδη μια εικόνα από την οικογένειά του για τους ρόλους. Εξαρτάται τώρα από τη συγκεκριμένη κοινωνία, από την οικογένεια πώς θα τα έχει τακτοποιημένα στο μυαλό του. Δεν είναι απαραίτητα έτσι. Ότι θα τα έχει τακτοποιημένα έτσι. Υπάρχει πιθανώς το ενδεχόμενο να μην τα έχει τακτοποιημένα και ο εκπαιδευτικός στο μυαλό. Δηλαδή να ολισθαίνει προς τη μητρότητα. Νομίζω ότι είναι περιπτώσεις και περιπτώσεις. Η αλήθεια είναι ότι πιθανώς η πλειοψηφία των παιδιών να δοκιμάζουν λίγο τα όρια περισσότερα σε μία γυναίκα εκπαιδευτικό. Δε σημαίνει ότι αυτό αν τους δοθεί η ευκαιρία δεν θα το δοκιμάσουν και σε έναν άνδρα εκπαιδευτικό. Αν τους έρθει μία έφεση ότι μπορούν να το κάνουν, θα το κάνουν. Μπορεί ίσως πιο εύκολα σε μία γυναίκα εκπαιδευτικό λόγω φύλου και επίσης και λόγω ηλικίας μπορεί να έχουμε τέτοια φαινόμενα. Δηλαδή δοκιμάζουν τα όρια στους πιο νέους συναδέλφους. Στους πιο νέους, στους καινούριους. Αυτή είναι η δική μου εικόνα.» (Χ. 47,5 γυν.δημ. διευθ)

«Σίγουρα η ηλικία και σίγουρα το φύλο. Δηλαδή έβλεπα ότι σε συνομήλικους – δεν είχαμε συνομήλικους. Είχαμε λίγο μεγαλύτερους άνδρες. Δεν συμπεριφέρονταν έτσι. Υπήρχε μία μεγαλύτερη άνεση. ‘Έλα μωρέ τώρα. Αυτή κοριτσάκι είναι. Τι θα μας κάνει;’ Δηλαδή τι να κάνω; Να βάλω ταγέρ; Για να μπορώ να το παίξω κάτι άλλο που δεν είμαι; Πόσο καιρό μπορείς να υποκρίνεσαι κάτι άλλο;» (Α. 33 γυναίκα, Δημ.)

Παράλληλα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οποιαδήποτε άνιση συμπεριφορά απέναντι στις γυναίκες δεν έχει σχέση τόσο με το φύλο, όσο με την παλαιότητα του εκπαιδευτικού στο σχολείο και με την ικανότητα διαχείρισης της τάξης.

«Στα σχολεία θα έλεγα δεν τους ‘έπαιρνε’ κιόλας. Στα σχολεία εκείνη την εποχή υπήρχε το στυλ το ότι ο παλιότερος κάνει ό,τι θέλει. Τώρα είμαι εγώ παλιότερη. Δεν το έχω κάνει ποτέ αυτό. Μπορείς να ρωτήσεις τους υπόλοιπους. Ίσα ίσα στο νεώτερο συνάδελφο θα πω τι μπορείς να διδάξεις, γιατί είναι ο νεώτερος. Ο νεώτερος πρέπει να προσαρμοστεί. Την εποχή που εγώ διορίστηκα ο παλιότερος μου – και ήταν και γυναίκα, άρα δεν έχει να κάνει με τη γυναίκα και τον άνδρα – έφτιαξε ένα χαρτάκι και μου λέει: το πρόγραμμά μου είναι αυτό. Κανόνισε τι άλλο μπορείς να πάρεις εσύ. Δεν το συζήτησε καν. Και αυτό δεν είχε να κάνει με το αν ήταν άνδρας ή γυναίκα. Είχε να κάνει με την εποχή. Και το ‘παιζε και δημοκρατική. Εγώ νομίζω ότι αυτό είναι στο χαρακτήρα του καθενός.» (Κ. 62 γυναίκα Δημ.)

«Είχα μπει δυναμικά από την πρώτη φορά και συγκεκριμένα – θα το πω τώρα αυτό. Όταν ήμουνα στα Μέγαρα και ήμουνα νέα τότε πολύ και έκανα μάθημα ένας συνάδελφος τότε μου είχε πει: ‘Πώς καταφέρνεις και κάνεις ησυχία μέσα σε αυτό το τμήμα; Γιατί όταν τους ρώτησα σε όλους τους καθηγητές την ίδια φασαρία κάνετε, μου είπαν σε σένα και σε έναν άλλο συνάδελφο ότι κάνουν ησυχία. Πώς τα καταφέρνεις;’ Είχα μπει δυναμικά. Καταρχάς ήμουνα αυστηρή πολύ, πολύ αυστηρή στο θέμα ησυχίας, δεν άφηνα περιθώριο δηλαδή. Τα παιδιά το καταλαβαίνουν αυτό αμέσως, δηλαδή στην αρχή σε δοκιμάζουν, αλλά άμα δουν ότι δεν τους παίρνει... Από εκεί και πέρα και πάντα στο μάθημά

μου. Επικεντρωνόμουν στο μάθημά μου. Έτσι. Με το μάθημα και με την αυστηρότητά μου. (Κ. 60 γυναίκα, Δημ.)

Ωστόσο, μία εκπαιδευτικός σχολιάζει κάπως αρνητικά τις συναδέλφους της βασισμένη σε προσωπικές εμπειρίες.

«Οι γυναίκες συναδέλφοι είναι αυτές που δημιουργούν προβλήματα. Θεωρώ ότι είμαστε πιο – ποια λέξη να χρησιμοποιήσω – είμαστε πιο ‘κατίνες’. Υπάρχει ζήλια και ανταγωνισμός. Γιατί αυτή πήρε τόσες ώρες και εγώ πήρα λιγότερες, γιατί εγώ πήρα περισσότερες. Γιατί εγώ πήρα λύκειο και εσύ πήρες γυμνάσιο. Άμα είσαι εκπαιδευτικός είσαι εκπαιδευτικός και στο λύκειο και στο γυμνάσιο και στο δημοτικό και παντού. Έχω τύχει σε κουτσομπολιά του στυλ ‘αυτή πήρε αυτό’ και καταλαβαίνω ότι κάτι τέτοιο μπορεί να έχει ειπωθεί και για μένα.» (Κ. 27 γυναίκα Ιδιωτ.)

Οι απαντήσεις των ανδρών εκπαιδευτικών ποικίλλουν. Κάποιοι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γυναίκες και οι άνδρες εκπαιδευτικοί δε διαφέρουν. Όσοι δεν μπορούν να διαχειριστούν μία τάξη ευθύνονται προσωπικά γι’ αυτό, γιατί δεν αποπνέουν το σεβασμό με την προσωπικότητά τους. Ο μαθητής εκτιμά την κατάσταση και δρα αναλόγως δοκιμάζοντας τα όριά τους.

«Τα παιδιά είναι σκληρά. Αυτή η αγγλίδα που μπαίνει μέσα και δεν μπορεί καθόλου να τηρήσει την τάξη, είναι λίγο κουκουρούκου. Ο μαθητής αυτός από σκληράδα πρέπει να επιβληθεί. Θα τη διαλύσει. Αν είναι προσωπικότητα, λοιπόν, και έχει έτσι μια ελεύθερη διδακτική και μεθοδολογία, το παιδί θα κάτσει ήσυχα. Δεν θα έχει πρόβλημα. Βέβαια, υπάρχουν και άνδρες που δεν μπορούν να επιβληθούν στην τάξη. Είναι θέμα ατμόσφαιρας που βγάζεις, που εκπέμπεις. Δεν μπορείς να κάνεις κάτι με το άγγριο. Όποιος πάει να κοντράρει ένα παιδί, το έχει χάσει το παιχνίδι.» (Ν. 50 άνδρας, Ιδιωτ.)

Εκφράζουν μάλιστα και την άποψη ότι η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να ανήκει στον πιο άξιο και δε σχετίζεται με το φύλο.

«Όταν ο οποιοσδήποτε, άνδρας ή γυναίκα, το πάει μπροστά το σχολείο, λύνει προβλήματα, το προχωράει. Δεν έχει σημασία αν είναι άνδρας ή γυναίκα. Πέρσι είχαμε άνδρα διευθυντή, φέτος είχαμε γυναίκα, του χρόνου μπορεί να έχουμε πάλι άνδρα ή γυναίκα. Δεν έχει σημασία. Οι άξιοι πρέπει πάντοτε να είναι μπροστά. Οι κυβερνήτες του караβιού. Ο κυβερνήτης του караβιού είναι το σημαντικότερο πράγμα κι ας λέμε ό,τι θέλουμε. Από τον κυβερνήτη, εξαρτάται. Ξεκινάει και τελειώνουν όλα. Από εκεί. Πουθενά αλλού. Αν το σκάφος το οδηγήσεις στα βράχια, τελείωσες.» (Τ. 56, άνδρας Δημόσιο)

Άλλοι άνδρες εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα στερεότυπα του φύλου τα οποία αναπαραγάγουν όχι μόνο οι μαθητές, αλλά και οι ίδιες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Ο κάτωθι εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η γνώση των γυναικών για τα στερεότυπα του φύλου τις οδηγεί σε «σφιγμένη» στάση εντός της τάξης, με αποτέλεσμα να προκαλούν οι ίδιες την αντίδραση των μαθητών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το παράδειγμα που χρησιμοποιεί για τις γυναίκες οδηγούς.

«Η αλήθεια είναι ότι αυτό ξεκινάει κυρίως από την αντίληψη που έχουν τα παιδιά απέναντι σε μια γυναίκα εκπαιδευτικό. Στερεότυπα για τις γυναίκες στην εκπαίδευση υπάρχουν. Και τα στερεότυπα αυτά νομίζω αφορούν και τις γυναίκες. Νομίζω ότι είναι βιωμένα κι από πάρα πολλές γυναίκες συναδέλφους δηλαδή. Ας πούμε μια γυναίκα συναδέλφος μπαίνει περισσότερο σφιγμένη στην τάξη γνωρίζοντας ότι οι μαθητές θα την δοκιμάσουν, θα δοκιμάσουν τα όριά της. Αυτό το σφίξιμο και το μάζεμα γίνεται αμέσως αντιληπτό από τους μαθητές, κι αυτό δημιουργεί μια εκρηκτική σχέση αμέσως. Αυτό το στερεότυπο υπάρχει γενικότερα στην ελληνική κοινωνία. Δηλαδή μια γυναίκα οδηγός επειδή ξέρει ότι θα σηκώσει την αντίδραση των ανδρών είναι προσεκτική στο σημείο που κάνει ατυχήματα επειδή είναι πολύ προσεκτική. Νομίζω ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει και στο σχολείο.» (I. 48, άνδρας, Ιδιωτ.)

Ο ίδιος εκπαιδευτικός, επίσης, θεωρεί ότι το φαινόμενο της μη διαχείρισης της τάξης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σχετίζεται και με την ηλικία τους. Από προσωπική του εμπειρία συναγάγει το συμπέρασμα ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα από τους άνδρες συναδέλφους του.

«Βλέποντας νέες συναδέλφους και νέους συναδέλφους, κορίτσια συναδέλφοι γυναίκες συναδέλφοι αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα σε αυτό το σχολείο με την πειθαρχία. Αυτό είναι αλήθεια. Νομίζω ότι έχει να κάνει και με τους μαθητές και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς κτλ. Είναι χαρακτηριστικό ότι – δε συμβαίνει ίσως στα ιδιωτικά σχολεία τόσο – αλλά αν κοιτάξει κανείς στα φροντιστήρια θα βρει ελάχιστες γυναίκες εκπαιδευτικούς. Αν ψάξει να βρει γυναίκες εκπαιδευτικούς στην ιδιωτική εκπαίδευση μαθηματικούς, θα βρει ελάχιστους μαθηματικούς. Το σχολείο μας έχει τις περισσότερες φιλόλογους, μοιρασμένους φιλόλογους άνδρες γυναίκες, ενώ οι απόφοιτοι της φιλολογίας είναι περισσότερες γυναίκες. Μοιρασμένοι είναι οι φοιτητές στο μαθηματικό γυναίκες και άνδρες, αλλά ένα σχολείο έχει ελάχιστες γυναίκες μαθηματικούς. Αυτή τη στιγμή εμείς δεν έχουμε καμία γυναίκα μαθηματικό. Άρα υπάρχει ένα στερεότυπο φυλετικό.» (I. 48, άνδρας, Ιδιωτ)

Το τελευταίο επιχείρημα που εκθέτει σχετίζεται με τα «αρρενωπά» χαρακτηριστικά όσων γυναικών τελικά καταφέρνουν να εδραιωθούν στην ιδιωτική εκπαίδευση.

«Ακόμα κι αν δούμε το προφίλ μιας γυναίκας εκπαιδευτικού στην ιδιωτική εκπαίδευση μοιάζει πάρα πολύ με άνδρες εκπαιδευτικούς. Δηλαδή πρέπει να μοιάσεις με άνδρες ακόμα και στον τρόπο που στέκεσαι στην τάξη, ακόμα και στα αστεία που λες στους μαθητές. Άρα, προφανώς η εκπαίδευση είναι γεμάτη στερεότυπα. Προφανώς.» (I. 48, άνδρας, Ιδιωτ)

Για «ανδρικά γονίδια» όσων γυναικών επιβιώνουν στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης έκανε λόγο και ένας άλλος άνδρας εκπαιδευτικός, μόνο που ήταν σαφώς πιο κυνικός από τον πρώτο.

«Απλά έχουνε γονίδια. Έχουνε γονίδια ανδρικά οι γυναίκες των θετικών επιστημών... Είσαστε physco. Είσαστε τρελές. Η μικρογραφία της κοινωνίας. Όπως είστε έξω τρελές και στην κοινωνία, έτσι είστε τρελές και μέσα στην τάξη. Κατά κανόνα οι φωνές συναδέλφων που ακούω είναι από γυναίκες. Οι γυναίκες είναι αυτές που φωνάζουν στην τάξη. Τα γονιδιά σας. Ψάξτε έναν νευρολόγο, έναν ψυχίατρο, τι να σου πω; Κοίταξε, εγώ είμαι κοινωνιολόγος.

Δεν ξέρω αν υφίσταται η κοινωνιολογία σαν επιστήμη μετά από τόσα χρόνια. Περνώντας τα χρόνια τείνω να πιστέψω ότι οι βιολογικοί παράγοντες είναι αυτοί που τελοσπάντων περισσότερο καθορίζουν την όλη διαδικασία. Είμαστε δύο τελείως διαφορετικά όντα. Άλλοι κώδικες. Κάπως έτσι. Διαφορετικοί κώδικες. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν έχουν καλή προσέγγιση στους μαθητές. Ακόμα θυμάμαι που μου έλεγε μία συνάδελφος: 'Πρόσεξέ τον αυτόν τον μαθητή. Είναι μεγάλο κωλόπαιδο'. Έπαθα σοκ. Ο μαθητής κωλόπαιδο; Ο μαθητής είναι μαθητής... Αυτό μόνο από γυναίκες το έχω ακούσει. Ακούω και στο σύλλογο συζητήσεις που κάνουνε. Οι γυναίκες είναι αυτές που κατά κανόνα – αν όχι πάντα – εκφράζουν αρνητικές κρίσεις για τους μαθητές και κουτσομπολιά, που για μένα είναι αδιάφορα. Τώρα είμαι και λίγο ρατσιστής. Είμαι μισογύνης.» (Σ. 45 άνδρας Ιδιωτ.)

Αυτές οι συνεντεύξεις που αναφέρουν αντιλήψεις για τον ανεπαρκή γυναικείο ρόλο στο χώρο της εκπαίδευσης προήλθαν από τους εκπαιδευτικούς του ενός ιδιωτικού σχολείου. Στο άλλο ιδιωτικό σχολείο οι γυναίκες είναι ισάριθμες με τους άνδρες εκπαιδευτικούς σχεδόν σε κάθε ειδικότητα και οι εκπαιδευτικοί εκμυστηρεύονται ότι δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα, που να σχετίζεται με το φύλο. Ωστόσο, στο δεύτερο ιδιωτικό ένας άνδρας εκπαιδευτικός δηλώνει ότι προτιμά άνδρες συναδέλφους παρά γυναίκες. Το δικαιολογεί ως εξής:

«Εξαρτάται πάντα από το χαρακτήρα του κάθε ανθρώπου. Εγώ έχω και πολύ καλές γυναίκες συναδέλφισσες. Έχω όμως και καλούς συναδέλφους άνδρες. Αν με έβαζαν να επιλέξω ανάμεσα σε δύο δώρα: άνδρες συναδέλφους και γυναίκες συναδέλφους, θα επέλεγα τους άνδρες συναδέλφους. Γιατί έχω την εντύπωση ότι οι άνδρες εργαζόμενοι ως επαγγελματίες είναι πιο ρεαλιστές από ό,τι οι γυναίκες. Δηλαδή είμαι σε ένα ιδιωτικό χώρο που εύλογα έχει άλλες απαιτήσεις, επειδή είναι ένας χώρος ιδιωτικός και δεν είναι ένας χώρος δημόσιος. Οι απαιτήσεις δουλειάς πολλές φορές είναι πιο απαιτητικές και πιο σκληρές. Αυτήν την διαφορά οι άνδρες την αποδέχονται πιο γρήγορα. Υπάρχουν κι αυτοί που θα γκρινιάξουν, αλλά τελικά θα σιωπήσουν πιο γρήγορα. Οι γυναίκες θα το συζητήσουν περισσότερο. Θα γκρινιάξουν λίγο περισσότερο. Θα δυσκολευτούν να προσαρμοστούν καμιά φορά σε κάποια πράγματα λίγο περισσότερο από ό,τι οι άνδρες. Οι γυναίκες μπορεί να έχουν κι αυτή τη δυσκολία, επειδή οι 'δόλιες' έχουν και πολλά άλλα βάρη, όταν έρχονται στον εργασιακό τους χώρο. Ένας άνδρας έρχεται πιο ξένοιαστος. Μία γυναίκα έρχεται στον εργασιακό της χώρο κουβαλώντας και δυο τρία άλλα βαρίδια που τα άφησε στο σπίτι. Άρα δυσκολεύεται περισσότερο να αποδεκτεί και ένα άλλο βάρος στον εργασιακό χώρο. Νομίζω ότι ο άνδρας ως φύση είναι πιο ρεαλιστής και συνεννοείται πιο εύκολα μαζί του.» (Κ. 43,5 άνδρας Ιδιωτ.)

Επομένως, παρατηρούμε ότι ο διαχωρισμός των φύλων στην εκπαίδευση δε σχετίζεται μόνο με την ειδικότητα και τις οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών, αλλά και με τη συμπεριφορά τους. Θεωρούνται περισσότερο «γκρινιάρες» και «κουτσομπόλες» από τους συναδέλφους τους, με εξαίρεση όσες στέκονται στο ύψος των περιστάσεων που ομοιάζουν στη συμπεριφορά τους με τους άνδρες.

4.4.3 Τα «υποτιμημένα» μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα συμβάλλει και αυτό με τον τρόπο του στην υποβάθμιση κάποιων μαθημάτων, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην ενδιαφέρονται για το μάθημα και να δημιουργούν φασαρία εντός της τάξης. Παρακάτω παρατίθενται οι απόψεις ενός άνδρα και μίας γυναίκας εκπαιδευτικού πάνω στο θέμα.

«Όταν το παιδί ετοιμάζεται να δώσει ας πούμε 4 ή 5 ή 6 μαθήματα ας πούμε πανελλαδικά, δε θα διαβάσει την κοινωνιολογία. Θα την ακούσει, αλλά δε θα τη διαβάσει. Αν θέλει, θα την ακούσει. Γιατί μπορεί να κατεβάσει ρολά και να πει ‘Εγώ τώρα το μυαλό μου το έχω στα αρχαία, στα μαθηματικά, στα μαθήματα που θα δώσω πανελλαδικά. Τι μου λες;’ (Τ. 56, άνδρας Δημ.)

«Είναι υποβαθμισμένη η βιολογία ειδικά τα τελευταία χρόνια. Καλώς ή κακώς τα παιδιά βλέπουνε ως σημαντικά τα μαθήματα που θα δώσουν στις εξετάσεις. Η βιολογία πλέον είναι και δεν είναι στις εξετάσεις. Μιλώ για τις πανελλαδικές εξετάσεις, με τις ενδοσχολικές δεν ασχολείται κανένας. Με αυτό σαν δεδομένο θεωρώ ότι είναι υποβαθμισμένο μάθημα. Δεν ασχολούνται. ‘Εγώ θα δώσω για πολυτεχνείο. Θα δώσω μαθηματικά. Άσε με εσύ τώρα που θες να μάθω για το DNA’. Θεωρούν ότι δεν τα αγγίζει. Δεν τα αφορά. Δεν ξέρω ενδεχομένως κι εγώ αν ήθελα να μπω στο πολυτεχνείο να μην ασχολιόμουνα. Δεν μπορώ να τα κατηγορήσω τα παιδιά που δεν ακούν αυτό που τους λέω. Μάλλον δίκιο έχουνε. (Α. 33, γυναίκα, Δημ.)

4.5 Περίληψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αρχικά, εξετάζεται το υλικό που αφορά τη σχέση του εκπαιδευτικού με το επάγγελμά του. Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο και τον τόπο διορισμού, καθώς και το είδος του Λυκείου. Το γεγονός δε ότι οι διαδικασίες διορισμού στη δημόσια εκπαίδευση δεν είναι μέχρι σήμερα ξεκάθαρες, δυσαρεστεί και απογοητεύει τους εκπαιδευτικούς, που κάνουν λόγο για έλλειψη συγκεκριμένης και ορθής εκπαιδευτικής πολιτικής και προγραμματισμού. Ταυτόχρονα, παρατηρείται ότι τα Επαγγελματικά Λύκεια θεωρούνται εν γένει υποβαθμισμένα σε σύγκριση με τα Γενικά Λύκεια. Εκφράζεται η άποψη ότι τα απολυτήριά τους δεν σχετίζονται με περαιτέρω σπουδές και κοινωνική ανέλιξη, παρά τα δεδομένα της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο τόπος διορισμού καθορίζει επίσης τη «διαθεσιμότητα» του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι αισθάνονται εγκλωβισμένοι στην τοπική κοινωνία της επαρχίας. Αν και το γεγονός ότι συνήθως είναι πιο νέοι φαίνεται να συμβάλλει στην αφοσίωσή

τους και στην καλύτερη επίδειξη των ικανοτήτων τους ως προς τη διδασκαλία του αντικειμένου τους.

Η σχέση του εκπαιδευτικού με το επάγγελμά του διερευνήθηκε και στη βάση των λόγων επιλογής του, την προσφορά και τις δυσκολίες του επαγγέλματος. Παρατηρείται ότι ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας επιλέγει το επάγγελμα του με κριτήριο την επαγγελματική του αποκατάσταση στο δημόσιο τομέα και τις «ανέσεις» του επαγγέλματος, όπως το ωράριο. Η επιλογή αυτή είτε είναι συνειδητή, λόγω των δικαιωμάτων που προκύπτουν από τον εκπαιδευτικό του ρόλο και των προτύπων που έχει από τους γονείς του, είτε τυχαία. Η δέσμευσή του στο επάγγελμα καθορίζεται από τη συνειδητή ή μη επιλογή του και από το ενδιαφέρον που επιδεικνύει για αυτό. Συνήθως, δεσμεύεται λόγω της κοινωνικής του προσφοράς και του «λειτουργήματος» που θεωρεί ότι ασκεί, το οποίο μάλιστα συνδέεται με τη διαμόρφωση των μελλοντικών γενεών. Παρατηρείται, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών Λυκείων αναπτύσσουν μεγαλύτερο βαθμό δέσμευσης από ότι των δημοσίων. Αυτό γιατί θεωρούν ότι έχουν προσφέρει το δικό τους λιθαράκι στη φήμη και τη συνέχεια του σχολείου.

Επίσης, παρουσιάστηκε το υλικό που αφορά το ποια θεωρεί ο Έλληνας εκπαιδευτικός ως την προσφορά του επαγγέλματός του, καθώς και το ποιες δυσκολίες θεωρεί ότι υπάρχουν. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι το επάγγελμά του είναι *ευλογημένο*. Τον γεμίζει χαρά και ευεξία, ενώ ταυτόχρονα τον ανακουφίζει από τα προβλήματα της καθημερινότητας. Αυτή θεωρείται ότι είναι η μεγαλύτερη προσφορά του επαγγέλματός του, όχι τόσο τα οικονομικά κίνητρα. Ωστόσο, είναι ξεκάθαρο ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει εκ των προτέρων το ποιες δυσκολίες αναμένεται να αντιμετωπίσει εντός και εκτός της τάξης, λόγω των απαιτήσεων του επαγγέλματος.

Έπειτα, παρουσιάστηκε το υλικό που αφορά τη *σχέση του Έλληνα εκπαιδευτικού με τη διδασκαλία*. Παρατηρήθηκε ότι στην αρχή της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα εντός του σχολικού περιβάλλοντος, που σχετίζονται με την – κατά τη γνώμη του – έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι στερείται επαρκούς παιδαγωγικής κατάρτισης στις πανεπιστημιακές σχολές που φοιτεί. Εισέρχεται έτσι εντός του σχολικού περιβάλλοντος χωρίς τα απαραίτητα εφόδια να ανταποκριθεί, όχι τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο σε «πιο ευαίσθητα θέματα», που αφορούν τις

σχέσεις του με τους άλλους. Αν και οι περισσότεροι δυσκολεύονται λόγω της έλλειψης βασικής «παιδαγωγικής» κατάρτισης, αποδεικνύονται ιδιαίτερα εφευρετικοί επινοώντας στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων. Η διδασκαλία και οι τεχνικές που εφαρμόζει ο Έλληνας εκπαιδευτικός εντός της τάξης ποικίλλουν. Οι περισσότεροι επιχειρούν να ακολουθήσουν τη μαθητοκεντρική μέθοδο, αν και στην πραγματικότητα δεν το καταφέρνουν εξαιτίας του όγκου της ύλης και του περιορισμένου χρόνου διδασκαλίας του μαθήματός τους.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκε το υλικό που αφορούσε τις σχέσεις του Έλληνα εκπαιδευτικού με τους άλλους και τις πιέσεις που αισθάνεται ότι δέχεται από αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην χώρα μας θεωρούν ότι γίνονται αποδέκτες πιέσεων από τους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρέφονται στα πλαίσια της εργασίας τους, καθώς και τους κρατικούς φορείς της Εκπαίδευσης και δη το Υπουργείο Παιδείας. Εκφράζουν παράπονα για την παρεμβατική στάση των περισσότερων γονέων στο έργο τους, καθώς και τις προβληματικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Αισθάνονται ότι πολλές φορές ξεπερνιούνται τα εσκαμμένα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται αρνητικό κλίμα στον χώρο εργασίας τους. Από την άλλη πλευρά, θεωρούν ότι οι αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίες λαμβάνονται ερήμην τους, υποβαθμίζουν πολύ περισσότερο τον ήδη υποβαθμισμένο κοινωνικά ρόλο τους.

Ειδικότερα, ο Έλληνας εκπαιδευτικός αισθάνεται πίεση από τα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας και την ύλη την οποία καλείται να έχει διδάξει – τίνι τρόπο – σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Θεωρεί εαυτόν έρμαιο των κοινωνικο-πολιτικών εξελίξεων αναφορικά με την εκπαίδευση, καθώς αποκλείεται από το σχεδιασμό της. Αισθάνεται, επίσης, ότι πρέπει να απολογηθεί στους συναδέλφους του για τυχόν ατοπήματα διοικητικά, γνωστικά ή ακόμα και συμπεριφοράς. Παράλληλα, πρέπει να αποδείξει στους φροντιστές εκπαιδευτικούς ότι δεν είναι τυχαία εκπαιδευτικός, αλλά ότι μπορεί να διδάξει εξίσου καλά με αυτούς το γνωστικό του αντικείμενο. Και φυσικά πρέπει να μπορεί να συγκεράσει όλες αυτές τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες, που επιβάλλουν οι «άλλοι» στον ίδιο.

Στην τελευταία υποενότητα παρουσιάστηκε το υλικό που αφορά τις αντιλήψεις που προβάλλονται στον χώρο της εκπαίδευσης σχετικά με τον εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αναπαράγονται στερεότυπα για τον εκπαιδευτικό στην εκπαίδευση, που του δημιουργούν πιέσεις. Δήλωσαν, μάλιστα, ότι

τουλάχιστον στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας αισθάνονται πίεση για την εξωτερική τους εμφάνιση και τη συμπεριφορά τους, σε σημείο που αναγκάζονται να υιοθετούν τα προβαλλόμενα πρότυπα, ώστε να αποκτήσουν κύρος και εκτίμηση. Υπάρχουν, επίσης, στερεότυπα σχετικά με τα μαθήματα, που αντιμετωπίζονται άλλοτε ως σημαντικά και άλλοτε ως υποτιμημένα, κυρίως λόγω του εξετασιοκεντρικού συστήματος της ελληνικής εκπαίδευσης. Τα περισσότερα στερεότυπα αφορούν το γυναικείο φύλο.

Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί *υποτιμούνται και στερούνται ευκαιριών* ανάδειξης στο επάγγελμα κυρίως λόγω των υποχρεώσεων του φύλου τους. Αυτό αφορά συνήθως τις παντρεμένες με παιδιά. Κάποιες αισθάνονται ότι βιώνουν υποτίμηση, που ωστόσο δεν έχει τόσο σχέση με το φύλο, όσο με την ηλικία του εκπαιδευτικού και την παλαιότητά του στο χώρο. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανιχνεύουν μεν την υποτίμηση, αλλά την εξηγούν διαφορετικά. Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν προβλήματα είναι αυτοί που δείχνουν το φόβο τους στο παιδί ή «στερούνται προσωπικότητας». Τελικά, όσες γυναίκες καταφέρνουν να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων και να διαχειριστούν μια τάξη θεωρούνται επιτυχημένες, με την επιτυχία τους να οφείλεται στην υιοθέτηση «ανδρικών» τρόπων συμπεριφοράς. Όσες αποτυγχάνουν εμπίπτουν στην κατηγορία όλων των γυναικών που παρουσιάζουν τυπικές «γυναικείες» συμπεριφορές, όπως γκρίνια και κουτσομπολιό. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αναπαραγάγουν κι αυτοί με τη σειρά τους τα κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με το φύλο.

5. Αποτελέσματα Έρευνας II: Ο «καλός» εκπαιδευτικός

Σ' αυτή την ενότητα θα προβούμε σε ανάλυση του υλικού σχετικά με τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού, έτσι όπως προέκυψαν από τις «εκθέσεις» των μαθητών και τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Στόχος είναι να προκύψει η νοηματοδότηση που δίνει κάθε πλευρά της σχέσης αυτής και να παρουσιαστούν οι διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού. Διακρίνονται δύο βασικές κατηγορίες χαρακτηριστικών του «καλού» εκπαιδευτικού. Η πρώτη σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά που έχει ο «καλός» εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διάδρασής του με τους μαθητές του, τη διδακτική διαδικασία. Η δεύτερη σχετίζεται με τη σχέση που αναπτύσσει με τους μαθητές του πέρα από τα στενά πλαίσια του διδακτικού του έργου.

Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζονται οι εκθέσεις των μαθητών και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τον τρόπο γραφής των κειμένων. Πρόκειται για χαρακτηριστικά του λόγου των μαθητών, που επιτρέπουν να αντιληφθούμε το πώς εκλαμβάνουν τον «καλό» εκπαιδευτικό. Η θεώρησή τους περιλαμβάνει είτε μία εξιδανικευμένη εικόνα του είτε μία εμπειρική. Έπειτα, παρουσιάζεται η προέλευση της νοηματοδότησης των μαθητών και το υλικό που αφορά τις διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν στον «καλό» εκπαιδευτικό.

Στην δεύτερη υποενότητα παρουσιάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού. Αρχικά, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του λόγου των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στον «καλό» εκπαιδευτικό. Οι διαστάσεις της ταυτότητας του «καλού» εκπαιδευτικού παρουσιάζονται ακριβώς μετά, πιο συγκεντρωμένες, ώστε να καταστούν και σαφείς.

5.1 Οι «εκθέσεις» των μαθητών¹³

Στην υποενότητα αυτή θα αναλυθούν οι «εκθέσεις» των μαθητών με θέμα «τι σημαίνει για σένα 'καλός' εκπαιδευτικός».

5.1.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εκθέσεων. Η ανάλυση του περιεχομένου των εκθέσεων των μαθητών κατέδειξε το πρόδηλο και το λανθάνον περιεχόμενό τους. Η κωδικοποίηση του πρόδηλου περιεχομένου έδειξε ότι οι «εκθέσεις» των μαθητών διέπονται από πληθώρα απροσώπων «πρέπει». Αυτή η μεγάλη

¹³ Οι εκθέσεις των μαθητών βρίσκονται αυτούσιες στα παραθέματα.

χρήση των «πρέπει» εκφράζει το πώς οι μαθητές θα ήθελαν να είναι ο «καλός» εκπαιδευτικός ή τι θα ήθελαν να μην είναι. Η κωδικοποίηση του λανθάνοντος περιεχομένου έδειξε ότι πρόκειται για προσδοκίες των ίδιων των μαθητών, που προέρχονται είτε από επιρροές του στενού κοινωνικού τους περιγύρου είτε από προσωπικές εμπειρίες ή ακόμα πηγάζουν από τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Πιο αναλυτικά, τα πρώτα συμπεράσματα που συλλέχθηκαν από τις εκθέσεις των μαθητών αφορούσαν γενικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου. Τα κορίτσια παρέθεσαν τις απόψεις τους σε πιο εκτενή κείμενα από ό,τι τα αγόρια. Ειδικότερα, οι μαθήτριες έδωσαν την απάντησή τους μέσα σε δύο και περισσότερες παραγράφους, σε αντίθεση με τους μαθητές που έγραψαν όλοι μία παράγραφο για το θέμα. Επίσης, οι «εκ-θέσεις» των μαθητριών ήταν πιο συναισθηματικές, καθώς περιείχαν είτε άμεσα είτε έμμεσα προσωπικά βιώματα εντός του σχολείου. Υπήρχαν και κάποιες εκθέσεις που απλά προέβαλαν το ιδανικό πρότυπο, δηλαδή προέτασαν μία εξιδανικευμένη εικόνα του εκπαιδευτικού.

Στα περισσότερα κείμενα υπήρχε επανάληψη του απροσώπου «πρέπει» ή συνωνύμων του, που εξέφραζε το πώς θα έπρεπε να είναι ο «καλός» εκπαιδευτικός και όχι πώς τον βιώνουν. Όπως χαρακτηριστικά διάβασα σε μία έκθεση: «Επιπροσθέτως ο δάσκαλος ή ο καθηγητής θα πρέπει να κάνει συνεχής προσπάθεια για το καλύτερο αποτέλεσμα για τα παιδιά κάτι το οποίο σήμερα σαφώς και δεν γίνεται» (10^η Έκθ/Δημ.). Σε άλλα η διατύπωση ήταν άμεση, αλλά καταφατική εν είδη προστάγματος: «Να είναι» ή «Να μην είναι». Αυτές οι διατυπώσεις των «πρέπει» και «να»/ «να μην» αποτελούν ένδειξη εξιδανικευμένων προτύπων που αφορούνται από διαφορετικές «ανάγκες», που όπως φαίνεται δεν καλύπτονται. Η χρήση τους υποδηλώνει το πώς θα ήθελαν να είναι ο εκπαιδευτικός και δεν το προσλαμβάνουν στα πλαίσια του σχολείου. Αλλού πάλι έκανε την εμφάνισή της η αποφατική διατύπωση, δηλαδή το τι δεν πρέπει να κάνει ή να είναι ο «καλός» εκπαιδευτικός. Αυτή η διατύπωση φαίνεται να προήλθε από προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, που επιθυμούν ακριβώς το αντίθετο από αυτό που εισπράττουν.

Οι λέξεις *εκπαιδευτικός*, *λειτούργημα*, *δάσκαλος* εναλλάσσονται μέσα στα κείμενα των μαθητών. Αυτό αποκαλύπτει ότι υπάρχει εν γένει σύγκριση ανάμεσα στο ρόλο που διαδραματίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός. Ο δάσκαλος μπορεί να προσληφθεί/θεωρηθεί ως συνώνυμο της λέξης λειτουργός. Είναι αυτός που διαπαιδαγωγεί τα παιδιά και βρίσκεται πιο κοντά τους. Ο εκπαιδευτικός σχετίζεται

περισσότερο με τη μετάδοση γνώσεων στα παιδιά. Η ίδια διάσταση/διχοτόμηση παρατηρείται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Kantzara (2001, σ. 73-83). Άλλοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ασκούν λειτούργημα και έχουν μία αποστολή, σε αντίθεση με άλλους που διαφωνούν. Η λέξη «αποστολή» χρησιμοποιήθηκε και στις συνεντεύξεις που πήρα από τους εκπαιδευτικούς.

Σε κάποια κείμενα έκανε την εμφάνισή του το επίθετο «σωστός». Αυτό σε δύο περιπτώσεις χαρακτήριζε τον εκπαιδευτικό και σε τρεις τις αρμοδιότητές του. Ειδικότερα, ένας μαθητής της Β΄ λυκείου έκανε λόγο για «μια πιο ουσιαστική και ‘σωστή’ δουλειά», ενώ ένας άλλος αναφέρθηκε στο ρόλο του «να δείχνει σωστά τα πράγματα».¹⁴ Μία μαθήτρια χαρακτήρισε τον καλό εκπαιδευτικό ως αυτόν «που μπορεί να διδάξει σωστά».¹⁵ Παράλληλα, δύο μαθήτριες της Γ΄ λυκείου αντικατέστησαν το επίθετο «καλός» με το «σωστός» για τον εκπαιδευτικό.¹⁶ Η αναφορά αυτή στη λέξη σωστός, δεν είναι τυχαία. Το σωστό έρχεται σε αντίθεση με το «λάθος». Αφορά κυρίως την ηθική διάσταση πράξεων και επιλογών. Είναι αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης των παιδιών, που από μικρή ηλικία μαθαίνουν το σωστό και το λάθος, ώστε να έχουν την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά. Οπότε το επίθετο «σωστός» προσδιορίζει τον κοινωνικά επιθυμητό εκπαιδευτικό. Αυτόν που ανταποκρίνεται στις άρρητες κοινωνικές επιταγές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην προσέγγιση του Hargreaves, που παρατίθεται στο έργο των Blackledge & Hunt (2004, σ. 367):

«Η αντίληψη του παιδιού για την πραγματικότητα –για το τι είναι η κοινωνία, οι κοινωνικοί θεσμοί, οι συνάνθρωποί του, για το τι είναι ‘σημαντικό’ ή ‘πρέπον’ ή ‘καλό’ ή ‘σωστό’- μεταδίδεται κοινωνικά στο παιδί, και το πρώτο βήμα είναι η οικειοποίηση του τρόπου σκέψης των γονέων».

5.1.2 Η προσέγγιση των μαθητών. Οι εκθέσεις των μαθητών διαχωρίστηκαν αρχικά με βάση τα δημογραφικά στοιχεία της ηλικίας και του φύλου, αλλά αργότερα διαχωρίστηκαν με βάση την προσέγγισή τους. Η κατηγοριοποίηση αυτή υπερκεράζει την ηλικία και το φύλο. Έτσι, συγκροτήθηκαν δύο κατηγορίες, τις οποίες ονόμασα με βάση την προσέγγιση των μαθητών, η *βιωματική* και η *απρόσωπη* προσέγγιση. Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε τη βιωματική προσέγγιση του καλού εκπαιδευτικού,

¹⁴ 2^η και 3^η έκθεση.

¹⁵ 5^η έκθεση.

¹⁶ 6^η και 7^η έκθεση.

η οποία προέκυπτε από τα γραπτά κείμενα των μαθητών που χρησιμοποιούσαν α'ενικό πρόσωπο και κατέθεταν προσωπικές εμπειρίες, ώστε να περιγράψουν τον καλό εκπαιδευτικό, ενώ η δεύτερη περιελάμβανε την απρόσωπη προσέγγιση των μαθητών. Αυτή κατέστη εμφανής από φράσεις όπως «θεωρείται» – γενικά/κοινωνικά και όχι προσωπικά – και την χρήση γ'ενικού προσώπου. Και στις δύο περιπτώσεις καταλήγαμε τελικά στην παρουσίαση ενός εξιδανικευμένου προτύπου εκπαιδευτικού που συμπεριελάμβανε τις διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού, έτσι όπως αυτές προσλαμβάνονταν από τους μαθητές.

Παράλληλα προσθέσαμε και μία τρίτη προέλευση της άποψης των μαθητών, πέρα από τη «στερεοτυπική» και «εμπειρική» των Blackledge & Hunt. Προσωπική μας άποψη αποτελεί ότι η νοηματοδότηση του «καλού» εκπαιδευτικού στις «εκθέσεις» των μαθητών προέρχεται και από τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Για να το αναλύσουμε παρατίθενται παρακάτω οι πηγές προέλευσης της νοηματοδότησης του «καλού» εκπαιδευτικού που προέκυψαν από τις «εκθέσεις» των μαθητών. Αυτές ήταν:

- Οικογενειακές-κοινωνικές επιρροές (απρόσωπο «θεωρείται» σε κάποιες από τις εκθέσεις) που εκφράζουν έναν ιδανικό τύπο εκπαιδευτικού.
- Έναν καθηγητή πρότυπο
- Προσωπική εμπειρία και βιώματα (τύπος μαθητή, καταστάσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος)
- Ανάγκες ανάλογα με την τάξη (βαθμός και άγχος Πανελληνίων εξετάσεων)

Από τις παραπάνω, μπορούμε να συγκαταλέξουμε στην «στερεοτυπική» γνώση των Blackledge & Hunt τις δύο πρώτες, ενώ στην «εμπειρική» την τρίτη. Η πρώτη από τις αφορμήσεις εκφράζει τις κοινωνικές προσδοκίες για το ρόλο του «καλού» εκπαιδευτικού. Οι μαθητές αναπαραγάγουν τα στερεότυπα σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, έτσι όπως τα προσλαμβάνουν είτε από συζητήσεις του στενού οικογενειακού τους περιβάλλοντος είτε από τη συναναστροφή με συνομηλίκους, που αφορμώνται από τις δικές τους επιρροές και νόρμες. Οι υπόλοιπες από τις νοηματοδοτήσεις προέρχονται από προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, που είτε έχουν συναντήσει αυτόν τον «καλό» εκπαιδευτικό, είτε τον περιγράφουν εξιδανικευμένα και πάντα αντιθετικά προς την εμπειρία τους. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι η νοηματοδότηση του «καλού» εκπαιδευτικού και η γνώση των μαθητών για τους

δασκάλους τους προκύπτει κι ως αποτέλεσμα *εκπαιδευτικών αναγκών* (πανελλαδικές εξετάσεις, αξιολόγηση), καθώς αυτές θίγονται αρκετά συχνά στις εκθέσεις.

5.1.3 Οι διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού. Οι διαστάσεις του ρόλου του «καλού» εκπαιδευτικού που περιέχονται/προβάλλονται στις εκθέσεις είναι οι εξής: η *γνωστική*, η *διδασκτική*, η *παιδαγωγική* και η *κοινωνικοηθική*. Η *γνωστική* διάσταση αφορά το γνωστικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών και το κατά πόσο έχουν το κατάλληλο γνωστικό επίπεδο για να διδάξουν, ενώ η *διδασκτική* τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης. Η *παιδαγωγική* αφορά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους με έμφαση στο συμβουλευτικό τους ρόλο, ενώ η *κοινωνικοηθική* το μοτίβο «να κάνουν τα παιδιά χρήσιμους ανθρώπους στην κοινωνία». Να προσφέρουν δηλαδή τα εφόδια για τη μετέπειτα κοινωνική τους ζωή, ώστε «να γίνονται σωστοί πολίτες και να προσφέρουν στην κοινωνία».¹⁷

Οι περισσότεροι μαθητές φάνηκε ότι εστιάζουν στη διδασκαλία και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ενώ οι λιγότεροι στην κοινωνικοπολιτική διάσταση της εκπαίδευσης. Τη μεγαλύτερη έκταση, δηλαδή, έλαβαν οι περιγραφές του «ιδανικού» τρόπου διδασκαλίας και της «ιδανικής» συμπεριφοράς ενός εκπαιδευτικού. Αντίθετα, η *γνωστική* και η *κοινωνικοηθική* διάσταση του ρόλου τους αναπτύχθηκαν ελάχιστα.

Η *γνωστική* διάσταση αφορά το επίπεδο γνώσεων του εκπαιδευτικού, που δεν σχετίζεται μόνο με τη γνώση του γνωστικού του αντικειμένου. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να έχει, επίσης, γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος και των λειτουργιών του σχολείου.

«(Ο μαθητής χρειάζεται) έναν ειδικό που να γνωρίζει καλά το εκπαιδευτικό σύστημα και τις λειτουργίες του σχολείου» (7^η έκθεση, Δημ.)

«Πρέπει να έχει συχνή ενημέρωση πάνω στον τομέα του, ώστε να μπορεί να προσθέτει πληροφορίες...» (8^η έκθεση, Δημ.)

«Το πιο βασικό όμως είναι να έχει αρκετές γνώσεις για να μάθει στα παιδιά περισσότερα πράγματα, αλλά και για να μπορεί ο ίδιος να απαντήσει». (10^η έκθεση, Δημ.)

«Θα πρέπει επίσης να έχει πολύ καλή γνώση του μαθήματός του και να μην σταματήσει να την επεκτείνει ποτέ». (1^η έκθεση, Ιδιωτ.)

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την *κοινωνικοηθική* διάσταση. Οι μαθητές προκρίνουν το ρόλο των εκπαιδευτικών στη

¹⁷ 6^η έκθεση, Ιδιωτικό.

διαμόρφωση της κοινωνικής τους ταυτότητας και της προσωπικότητάς τους, ώστε να κατορθώσουν να ενταχθούν στην κοινωνία ομαλά και να συνεισφέρουν ως μελλοντικοί πολίτες.

«Καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα μαθαίνει στους μαθητές του πράγματα τα οποία θα τους είναι χρήσιμα και στην ιδιωτική και στη δημόσια ζωή τους. Συγκεκριμένα στην ιδιωτική ζωή, στην προσωπική του, στην οικογένεια του. Αυτά που τους μαθαίνει και τους διδάσκει το παιδί να μπορεί να τα μεταβιβάσει με τον δικό του τρόπο στους δικούς του ανθρώπους. Και αντίστοιχα στη δημόσια ζωή, στην κοινωνία και στους φίλους του... ώστε να μάθουν στο μέλλον να εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με ένα θέμα που θα τους ζητηθεί, με αποτέλεσμα να γίνονται σωστοί πολίτες και να προσφέρουν στη σημερινή κοινωνία». (6^η έκθεση, Ιδιωτ.)

«Είναι αυτός που θα καθήσει με το έτσι θέλω για να διδάξει και να πιέζει τους μαθητές του με πολύ γνώση, για να βγούνε κανονικοί άνθρωποι στην κοινωνία και όχι απλά εγκεφαλικά κύτταρα, που είναι υπνωτισμένα και μπερδεμένα». (9^η έκθεση, ΕΠΑΛ)

«Επιπρόσθετα, θα καλλιεργήσει την ελεύθερη σκέψη και κριτική στους μαθητές του, στους νέους, το μέλλον της χώρας. Θα τους δώσει δηλαδή δύο αρετές που χάθηκαν ή χάνονται έστω στη σημερινή κοινωνία, που όμως τις χρειάζεται απελπισμένα για την επιβίωση και εξέλιξή της». (3^η έκθεση Δημόσιο)

Η *διδασκαλική* διάσταση του ρόλου των εκπαιδευτικών αφορά το κομμάτι της διδασκαλίας. Οι απόψεις που διατυπώθηκαν ήταν πολλές. Ουσιαστικά, όμως, παρουσίαζαν κοινές παραμέτρους, που δείχνουν ότι οι μαθητές επιθυμούν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά από τους καθηγητές τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εντός της τάξης. Αρχικά, επιθυμούν τη δυνατότητα μετάδοσης γνώσεων, τη *μεταδοτικότητα*.

«Επίσης είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί να περάσει στον μαθητή το νόημα του μαθήματος, έτσι ώστε να γίνει πιο κατανοητό. Φυσικά αυτό θα γίνει με τις κατάλληλες μεθόδους και εξαρτάται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό». (4^η έκθεση, Ιδιωτ.)

«...θα μπορέσει να προσαρμόζει τη μέθοδο διδασκαλίας του ανάλογα με τα άτομα που έχει μπροστά του, τους μαθητές του, χωρίς να εμμένει σε ένα και μόνο τρόπο που του υπέδειξε η σχολή του ή η πολιτεία». (3^η έκθεση, Δημ.)

«(Ο καλός εκπαιδευτικός) πρέπει να είναι μεταδοτικός. Να εξηγεί χιλιάδες φορές το ίδιο πράγμα στους μαθητές του μέχρι να το εμπεδώσουν, ώστε να μη δημιουργηθούν κενά». (8^η έκθεση, Δημ.)

«Θα πρέπει να λάβει υπόψη του και τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνει την πληροφορία το κάθε παιδί. Θα πρέπει δηλαδή να βρει διαφορετικούς τρόπους εξήγησης, για να είναι καλυμμένες όλες οι απορίες». (10^η έκθεση, Δημ.)

Έπειτα, «καλός» εκπαιδευτικός είναι αυτός που δημιουργεί ευχάριστες συνθήκες εντός της τάξης. Γι' αυτό πρέπει να χαρακτηρίζεται από *καλή διάθεση*.

«Να είναι χαρούμενο το μάθημα, δηλαδή να μην είναι μονότονο». (2η έκθεση, Ιδιωτ.)

«Ένας εκπαιδευτικός για να γίνει αρεστός πρέπει να είναι καλοδιάθετος με χιούμορ. Ταυτόχρονα πρέπει να βρει τη διαφορά ανάμεσα σε σχολικό περιβάλλον και προσωπική ζωή και να μην 'ξεσπάει' πάνω στους μαθητές». (8η έκθεση, Δημ.)

Οφείλει ταυτόχρονα να είναι *δίκαιος* και *αμερόληπτος*, ώστε να μην κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές. Το θέμα της διάκρισης επαναλαμβανόταν σχεδόν σε κάθε «έκ-θεση», με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Εδώ παραθέτουμε κάποια από τα αποσπάσματα.

«Ένας καλός εκπαιδευτικός πρέπει να ξέρει τις δυνατότητες του κάθε μαθητή και να μην τους βάζει όλους στην ίδια κλίμακα». (1^η έκθεση Ιδιωτ.)

«Να μην αδιαφορεί για οποιοδήποτε παιδί». (2^η έκθεση, Ιδιωτ.)

«Οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να 'χωρίζουν' τα παιδιά σε κατηγορίες εξυπνάδας. Θα πρέπει να τα βοηθάνε όλα να καταλάβουν όσο χρόνο και αν πάρει, διότι κάποια παιδιά μαθαίνουν πιο αργά. Αυτό δε σημαίνει ότι θα ασχοληθούν με τα παιδιά που νομίζουν ότι έχουν προοπτικές, γιατί όλα τα παιδιά έχουν». (5^η έκθεση, Δημ.)

«Βασικό κομμάτι είναι και η αμεροληψία. Δεν πρέπει να κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές ανάλογα με τον βαθμό και την επίδοσή τους. Αλλά πρέπει να βοηθάει με κάθε δυνατό τρόπο τους αδύναμους μαθητές ακόμα και με παραπάνω σημειώσεις». (8^η έκθεση, Δημ.)

Παράλληλα, οφείλει να δείχνει *κατανόηση* και να μην επιβαρρύνει με πολλές ασκήσεις τους μαθητές, ούτε να τους αξιολογεί με βάση μόνο τα διαγωνίσματα.

«Φαινόμενο που παρατηρείται είναι τα πολλά καθήκοντα για το σπίτι. Το να κατανοεί το φόρτο εργασίας των μαθητών και να μην τους αναθέτει πολλές ασκήσεις». (4^η έκθεση, Ιδιωτ.)

«Επιπρόσθετα, σήμερα οι καθηγητές βάζουν αρκετά διαγωνίσματα ή τεστ για να κρίνουν τα παιδιά. Αυτό δεν έχει θετικές επιπτώσεις στους μαθητές, διότι το μυαλό τους θα είναι στο να αποστηθίσουν την πληροφορία, για να την γράψουν στο διαγώνισμα και όχι για να καταλάβουν και να τους φανεί χρήσιμη». (10^η έκθεση, Δημ.)

Μεγαλύτερη έκταση έλαβαν οι περιγραφές της *παιδαγωγικής* διάστασης με έμφαση κυρίως στο δημοκρατικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, στο ήθος και την αγάπη του για το επάγγελμα και τους μαθητές του, καθώς και στο συμβουλευτικό του ρόλο πάντα στα πλαίσια της ενθάρρυνσης και της κατανόησης της κατάστασης στην οποία βρίσκεται ο μαθητής. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι *φιλικός*, μέσα σε όρια.

«Προσωπικά, για να θεωρείται κάποιος καλός εκπαιδευτικός σημαίνει να είναι φιλικός και να βρίσκεται 'κοντά στο μαθητή'. Στο να συμβουλεύει τους

μαθητές όχι μόνο σε θέματα σχολικά, αλλά και σε προσωπικά τους, να κατανοεί τις ιδιαιτερότητες της ηλικίας τους, να τους σέβεται και να κερδίζει – όχι να απαιτεί – το δικό τους σεβασμό, να μην τους ειρωνεύεται, να τους ενθαρρύνει, να τους εμπνυχώνει και να αποκτά την εμπιστοσύνη τους, ακόμα και να αφιερώνει χρόνο στους μαθητές του όχι μόνο στην τάξη, αλλά και στο διάλειμμα». (4^η έκθεση, Ιδιωτ.)

«Επίσης, χρήσιμο θα ήταν ένας ‘καλός’ εκπαιδευτικός να έρθει πιο κοντά με τους μαθητές του, έτσι ώστε να αποκτήσει μία οικειότητα χωρίς να φτάσει στα όρια να εκτραχυνθεί. Ειδικότερα, ένας καθηγητής για να μπορέσει να αποκτήσει μία οικειότητα με τους μαθητές του πρέπει να αφήσει κι ο ίδιος τον εαυτό του ελεύθερο, να γίνει πιο κοινωνικός και πιο άνετος απέναντι στα παιδιά, να κάνει πλάκες, όπου χρειάζεται, αλλά να είναι και μαζεμένος κι αυστηρός όπου συνίσταται. Αλλά όλα αυτά μέσα στα όρια του φυσιολογικού, διότι καμιά φορά αυτή η οικειότητα φέρνει αντίθετα αποτελέσματα... Τέλος, ένας σωστός εκπαιδευτικός πρέπει να καταλαβαίνει την ανάγκη που έχει ο μαθητής σε οποιαδήποτε περίπτωση και να του συμπαραστέκεται και να τον συμβουλεύει, όπως θα έκαναν οι γονείς του στις δύσκολες στιγμές του. Όταν ένα παιδί, δηλαδή, αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα το οποίο έχει δημιουργηθεί είτε μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον είτε μέσα στο φιλικό του περιβάλλον. Μέσω της οικειότητας που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στον καθηγητή και αυτό πρέπει να αντιλαμβάνεται ο καθηγητής αμέσως μόνο και μόνο από την ψυχολογία και την έκφραση του παιδιού μέσα στο μάθημα, ακόμα και από την συμπεριφορά του ότι κάτι το απασχολεί, έτσι ώστε να συζητήσουν και να προσπαθήσει να τον συμβουλέψει με τον καλύτερο τρόπο, ώστε να βρει τη λύση που ψάχνει πιο εύκολα και ταχύτατα». (6^η έκθεση, Ιδιωτ.)

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εμπνυχώνει και να ενθαρρύνει τα παιδιά ιδιαίτερα στο ανταγωνιστικό περιβάλλον της Γ΄ Λυκείου και κατά τη διάρκεια των πανελλαδικών εξετάσεων. Παρά τη συναισθηματική υπερβολή της παρακάτω «έκ-θεσης» παρατηρούμε την ανάγκη των μαθητών για υποστηρικτικούς εκπαιδευτικούς.

«Σημασία στην ψυχολογία του παιδιού πρέπει επίσης να δίνει ο εκπαιδευτικός κυρίως τον καιρό των εξετάσεων. Ειδικότερα, στην Τρίτη λυκείου, ο μαθητής λόγω πίεσης και άγχους χρειάζεται κάποιον να τον εμπνυχώνει. Έναν ειδικό που να γνωρίζει καλά το εκπαιδευτικό σύστημα και τη λειτουργία του σχολείου. Ο μοναδικός που μπορεί να βοηθήσει και εκπαιδευτικά αλλά κυρίως ψυχολογικά είναι ο καθηγητής. Να του αναφέρει πως ακόμα και αν δεν γράψει καλά, δεν κρεμιέται όλη του η ζωή στις πανελλήνιες. Να είναι με λίγα λόγια υποστηρικτικός με τον μαθητή. Ειδικά στην τρίτη λυκείου που η ψυχολογία του νέου είναι ασταθής, όταν ο καθηγητής τον υποτιμά είναι ικανός να τα παρατήσει μόνο και μόνο γιατί δεν πιστεύει στον εαυτό του. Αυτό ακριβώς πρέπει όμως να κάνει ο σωστός εκπαιδευτικός. Να πιστεύει στην ικανότητα των νέων και να είναι αισιόδοξος. Σε καμία περίπτωση δε λέμε πως η σχέση καθηγητή-μαθητή πρέπει να είναι φιλική. Απλώς να υπάρχει αμοιβαία εκτίμηση και ευγένεια, ώστε και ο μαθητής να πετύχει το σκοπό του και ο καθηγητής το λειτουργήμα που ασκεί». (7^η έκθεση, Δημ.)

Τέλος, οι μαθητές έκαναν λόγο για την ανάγκη αυτοκριτικής και αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού. Στόχος του καλού εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η *αυτοβελτίωση*.

«Η αυτοκριτική είναι απαραίτητη, ώστε να μη ρίχνει το βάρος μιας αποτυχίας πάντα στους μαθητές, αλλά να μπορεί να το καταλάβει, ώστε να βελτιωθεί». (1^η έκθεση Δημ.)

Ο εκπαιδευτικός ως *διαχειριστής* των καταστάσεων εντός της τάξης θίχτηκε σε μία μόνο εκ των «εκ-θέσεων».

«Να μπορεί να κρατάει σωστά την τάξη ως προς τη φασαρία, την κινητικότητα και όλα τα σχετικά. Δηλαδή να μην κάνει ο καθένας ό,τι θέλει...Να μην διώχνει τα παιδιά από την τάξη για οποιοδήποτε λόγο». (2^η έκθεση Ιδιωτ.)

Τέλος, ο «καλός» εκπαιδευτικός πρέπει να είναι *υπομονετικός*. Εξαιρετικό ενδιαφέρον αποτελεί και το παρακάτω απόσπασμα, το οποίο απεικονίζει ταυτόχρονα και το χάσμα των γενεών με αρκετά γλαφυρό τρόπο.

«Οι εκπαιδευτικοί μετά από κάποια ηλικία πρέπει να σταματήσουν να διδάσκουν (π.χ. Σ..., Κ...), γιατί λόγω της μεγάλης ηλικίας τους δεν έχουν την υπομονή που χρειάζεται για να διαχειριστούν τις συμπεριφορές μαθητών, οι οποίοι περνάνε μία φάση στην οποία θέλουν να κάνουν την επανάστασή τους». (8^η έκθεση Δημ.)

5.2 Διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

Σ' αυτήν την υποενότητα θα εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά που δίνουν οι ίδιοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στον «καλό» εκπαιδευτικό. Αρχικά, παρουσιάζονται κάποια συμπεράσματα που προέκυψαν σχετικά με τα χαρακτηριστικά του λόγου των εκπαιδευτικών, ως επιρροές από τη συναναστροφή τους με τους μαθητές τους. Έπειτα, παρατίθενται αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, από τις οποίες προκύπτουν τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού με βάση τις δύο παραμέτρους, που αναφέρθηκαν στην αρχή του κεφαλαίου, τη διδασκαλία και τη σχέση με τους μαθητές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν επικεντρώθηκαν στο γνωστικό επίπεδο του εκπαιδευτικού ως κριτήρια συγκαταλογής του στους «καλούς» εκπαιδευτικούς. Επικεντρώθηκαν κυρίως στις σχέσεις που διαμορφώνουν με τους μαθητές. Τέλος, παρουσιάζονται οι διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού. Ας δούμε, όπως πιο αναλυτικά, το υλικό που προέκυψε.

5.2.1 Χαρακτηριστικά του «λόγου» των εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων προέκυψαν κοινά χαρακτηριστικά στην έκφραση των συνεντευξιζόμενων. Αυτά θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: εκφραστικότητα, επαναληπτικότητα/δομή, λεξιλόγιο/παρομοίωση με ιατρούς.

Οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα εκφραστικοί. Η πλειοψηφία τους ήταν ζωντανή και εκφραστική σε επίπεδο τόσο κινήσεων με τα χέρια στα πλαίσια

περιγραφών όσο και μορφασμών στο πρόσωπο. Ακόμα και όσοι απέφευγαν την οπτική επαφή και φαίνονταν να «δυσκολεύονται» ιδιαίτερα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων, όταν αναφέρονταν στο επάγγελμά τους και τη διδασκαλία ο τόνος της φωνής τους γινόταν λίγο πιο ζωντός και εκφραστικός από ό,τι όταν απαντούσαν κλασικές ερωτήσεις σχετικά με την ύλη. Επίσης, ο λόγος τους ήταν ιδιαίτερα περιγραφικός και αναλυτικός. Προσπαθούσαν να εξηγήσουν με παραδείγματα και παρομοιώσεις τη θέση τους. Προφανώς η εκφραστικότητα και ο επεξηγηματικός λόγος σχετίζεται με τον τρόπο που έχουν μάθει να συμπεριφέρονται εντός τάξης και δη με εφήβους.

Κάτι άλλο που επίσης μου έκανε εντύπωση ήταν η απλουστευμένη δομή των προτάσεών τους και η επαναληπτικότητα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έκαναν επίδειξη των γνώσεών τους κατά τη συνέντευξη. Προσπαθούσαν με πολύ απλές και μικρές προτάσεις, χωρίς ιδιαίτερα μακροσκελείς αναλύσεις, να εξηγήσουν αυτό που έλεγαν. Χρησιμοποιούσαν μικροπερίοδο λόγο, που έβριθε επαναλήψεων. Επαναλάμβαναν δηλαδή αυτό που έλεγαν ξανά και ξανά με διαφορετικό τρόπο μέχρι να το αφομοιώσω ή κάνω νεύμα συγκατάβασης. Η επαναληπτικότητα κατά τη γνώμη μας συνδέεται ως χαρακτηριστικό με τη διδασκαλία. Μία εξήγηση είναι ότι περιμένουν οι εκπαιδευτικοί ένα σημάδι από τον μαθητή ότι κατανόησε τα δεδομένα της ανάπτυξής τους. Διαφορετικά συνεχίζουν και εξηγούν ή επαναλαμβάνουν τα όσα λένε, μέχρι να γίνουν απολύτως κατανοητά.

Το λεξιλόγιό τους ήταν απλό και κατανοητό. Δεν χρησιμοποιούσαν λόγο δισήμαντο και ήταν απολύτως ξεκάθαροι και σαφείς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν λόγο κοινωνικά σύγχρονο και χρησιμοποιούσαν «ατάκες» ή αργκό που χρησιμοποιούν κατά κόρον οι μαθητές. Προφανώς η διαρκής συναναστροφή τους με τους μαθητές τους οδήγησαν σε αυτήν την ενσωμάτωση του λεξιλογίου των μαθητών στον δικό του λόγο, όπως για παράδειγμα η φράση «το τερμάτισε», που σημαίνει ότι κάποιος άγγιξε τα όρια, έφτασε στα άκρα.

Αυτό που έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί από τους οποίους πήρα τις ημιδομημένες συνεντεύξεις παρομοίαζαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με αυτό του γιατρού. Η παρομοίωση είτε σχετιζόταν με την κοινωνική προσφορά του επαγγέλματος είτε με τις δυσκολίες του. Αρκετοί έκαναν λόγο για «το πιο σκληρό επάγγελμα». Η αναφορά στους γιατρούς υποκρύπτει την ταύτιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με λειτούργημα, λόγω της

προσφοράς του. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να ερμηνεύουν το επάγγελμά τους ως λειτούργημα εξαίροντάς το ως αντιστάθμισμα στη γενικότερη υποβάθμισή του.

5.2.2 Τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού στη διδασκαλία.

«Καλός» εκπαιδευτικός για τους εκπαιδευτικούς είναι αυτός που έχει γνώση του αντικειμένου του, μπορεί να τη μεταδώσει στους μαθητές του, ώστε να την κατανοήσουν και να αγαπήσουν ή έστω να συμπαθήσουν το μάθημά του. Η γνώση του αντικειμένου είναι απαραίτητη, μόνο αν συνοδεύεται από *μεταδοτικότητα*. «Καλός» εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο αυτός που γνωρίζει, αλλά αυτός που μπορεί να καταστήσει τη γνώση προσιτή στους μαθητές του.

«Γνώση του αντικειμένου, αγάπη για τη δουλειά, να προσφέρεις γνώσεις». (Σ. 45 άνδρας ιδιωτικό)

«Να έχει μία μεταδοτικότητα τέτοια πέρα από τη στενή έννοια της ύλης». (Μ. 50 άνδρας Ιδιωτ.)

«Να μπορώ να μεταδίδω γνώση στα παιδιά και να αγαπάνε το μάθημα. Αυτό. Γνώσεις και να το αγαπάνε. Δηλαδή είναι πολύ βασικό να αγαπάς ένα μάθημα. Αποδίδεις περισσότερο». (Κ. 60 γυναίκα Δημ.)

Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να κάνει επίδειξη των γνώσεών του στους μαθητές του. Στόχος του είναι να τους βοηθήσει στο γνωστικό επίπεδο. Κι αυτό επιτυγχάνεται με το ενδιαφέρον και την «ανθρώπινη» συμπεριφορά.

«Αυτά που τους λέει να είναι κατανοητά, όχι να μπαίνει για να κάνει εφέ. 'Κοίτα εγώ τα ξέρω' και 'Θαύμασε με', αλλά να τα λει σε ένα τέτοιο επίπεδο που τα παιδιά να καταλαβαίνουν τι τους λέει και να μπορούν να συμμετέχουν σε όλο αυτό. Και ανάλογα την τάξη που μπαίνει. Άλλος είναι ο στόχος ως πούμε στην Α' λυκείου και άλλος είναι ο στόχος στη Γ' λυκείου. Στην Α' λυκείου πρέπει να τα μάθει να σκέφτονται. Στην Γ' λυκείου ο στόχος δυστυχώς ή ευτυχώς είναι να είσαι φροντιστής. Να κάνεις δηλαδή κάποια δουλειά που θα βοηθήσει τα παιδιά να πετύχουν στις πανελλήνιες. Γιατί αυτό θέλουν... Εκπαιδευτικός θα πει βέβαια ενδιαφέρομαι... Όταν είσαι εκπαιδευτικός και έχεις να κάνεις με παιδιά δύο είναι τα πρωταρχικά: είναι και η γνώση και η ανθρώπινη πλευρά. Αλλά εγώ πιστεύω ότι δεν μπορεί η γνώση να περάσει σε κάποιον αν δεν τον δεις ανθρώπινα. Αν είσαι δηλαδή ένα ρομπότ, μια κασέτα που τα λέει. Είναι καλύτερα να τον δεις ανθρώπινα, να νοιαστείς και μέσα από αυτό να του περάσεις τη γνώση με την έννοια ότι αυτό είναι το όπλο σου. Ότι η γνώση είναι δύναμη». (Κ. 62 γυναίκα Δημ.)

«Εννοείται ότι πρέπει να ξέρεις το αντικείμενό σου. Να το έχεις σπουδάσει και να το ξέρεις. Αλλά τα παιδιά δε ζητούν να είσαι ένα κιβώτιο άπειρων γνώσεων. Μπορεί να πας και με λιγότερες γνώσεις από κάποιον που πραγματικά έχει καταπιεί τόμους γνώσεων και εγκυκλοπαίδειες πληροφοριών, αλλά να του λείπει κάτι άλλο. Άρα, πρέπει να επιλέγεις αυτά που νομίζεις ότι μπορεί ένα παιδάκι να καταλάβει, να κατανοήσει. Αυτά που μπορεί να το κάνουν να συμπαθήσει το μάθημά σου. Όχι απαραίτητα να το αγαπήσει. Τα παιδιά δεν αγαπάνε τα μαθήματα. Αλλά να το συμπαθήσουν, να είναι κατανοητό, να τους

φαίνεται εύκολο, διαχειρίσιμο. Να περνάνε καλά με το μάθημά σου. Αυτό πρέπει εσύ να το βρεις. Και θέλει αυτό δουλειά. Άρα πρέπει να είσαι, εκτός από την αγάπη προς τα παιδιά, και εργατικός, αλλά προς αυτήν την κατεύθυνση. Όχι να μπαίνεις να τους πεις πόσα πολλά ξέρεις. Αλλά να τους πεις αυτά που πρέπει και εσύ κρίνεις ότι πρέπει να ξέρουν».(Κ. 43,5 άνδρας Ιδιωτ.)

«Εγώ μπορώ να πω τι καλείται να κάνει ο εκπαιδευτικός στο ελληνικό σχολείο. Καλείται να κάνει πάρα πολλά πράγματα. Καλείται να καλύψει με επάρκεια ένα διδακτικό αντικείμενο. Με επάρκεια λέγοντας όχι μόνο όσο αφορά την πληρότητα στο αντικείμενο, αλλά να καλύψει και το τι περιμένουμε και οι μαθητές του από αυτόν. Ένας συνδυασμός καταρχήν δύσκολος. Ξεκινάμε από αυτό». (Χ. 47,5 γυναίκα Διευθ. Δημ.)

«Είναι καλό να παίρνεις στοιχεία και από τους άλλους. Δηλαδή βλέπεις και πλέον αναγνωρίζεις ποιος είναι ο 'καλός' στο σχολείο. Ξέρεις. Δεν το έχουν όλοι το χάρισμα να είναι σε ένα σχολείο, να μιλάνε. Είναι και κάποιοι...είναι και εκπαίδευση. Πρέπει να έχεις και μεταδοτικότητα, πρέπει να έχεις και να το πιστεύεις αυτό. Μπορεί να ξέρεις και πιο λίγα, και να τα λες με τέτοιο τρόπο για να τα κερδίσει ο μαθητής, και να ξέρεις χίλια πράγματα και να μην μπορεί να πάρει ο άλλος από εσένα τίποτα. Να έχεις πάρα πολλές γνώσεις και να μην μπορείς να τις μεταδώσεις. Πρέπει να τα κάνεις απλά για τα παιδιά, κατανοητά, να τα κερδίσεις σε όλους τους τομείς». (Χ. 38 γυναίκα ΕΠΑΛ)

Η γνώση δεν πρέπει, όμως, να σχετίζεται μόνο με το γνωστικό αντικείμενο. Ο «καλός» εκπαιδευτικός, σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών, ανοίγει τους ορίζοντες των μαθητών του και τους εμπνέει, ώστε να αγαπήσουν τη γνώση σε όλα τα επίπεδα. Πρόκειται κυρίως για γνώση, την οποία εκμαιεύει από αυτούς, και δεν την επιβάλλει. Άρα, οφείλει να είναι *εμπνευστής και να χρησιμοποιεί τη μαιευτική μέθοδο*.

«Ο καλός εκπαιδευτικός, μάλλον ο άριστος εκπαιδευτικός, είναι ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει την ικανότητα να εμπνέει τους μαθητές του να κατακτήσουν τη γνώση σε όλα τα επίπεδα. Δηλαδή όχι μόνο στο γνωστικό τους αντικείμενο, αλλά τη γνώση του κόσμου για παράδειγμα. Όχι απλώς να δίνει απαντήσεις στους μαθητές, αλλά να τους δίνει τη δυνατότητα να θέτουν ερωτήματα στον εαυτό τους, να ανοίγει ορίζοντες και να μην τους κλείνει με τις προκατασκευασμένες απαντήσεις... Νομίζω ότι εδώ και 2.500 χρόνια, φαντάζομαι από τον Πλάτωνα και μετά έχουμε το ίδιο πράγμα στο μυαλό μας. Και το κυνηγάμε γύρω γύρω. Άλλοτε το πλησιάζουμε περισσότερο... Νομίζω ότι αυτό. Όπως το αντιλήφθηκε ο Πλάτωνας. Δηλαδή ένας άνθρωπος, ο οποίος προσπαθεί να εκμαιεύσει τη γνώση από τους μαθητές του, την οποία την έχουν, και ο δάσκαλος πρέπει να κάνει αυτή τη δουλειά. Δηλαδή να βγάλει, όχι να δώσει απαντήσεις. Να βοηθήσει τα παιδιά να θέσουν τις απαντήσεις και να βγάλει τη γνώση μέσα από αυτά». (Ι. 48 άνδρας Ιδιωτ.)

Παράλληλα με τη γνώση και τη δυνατότητα μετάδοσής της πρέπει να χαρακτηρίζεται από *εργατικότητα*, ώστε να αφοσιώνεται στη δουλειά του και να προσπαθεί να βρει πράγματα που θα κάνουν το μάθημά του ενδιαφέρον.

«'Καλός' εκπαιδευτικός, λοιπόν, πρώτα πρώτα όρεξη για δουλειά, να έχει μια μέθοδο εργασίας και να έχει ένα πλάνο στο μυαλό του σίγουρα». (Ν. 50 άνδρας Ιδιωτ.)

«Το δεύτερο είναι να είσαι εργατικός και να δουλεύεις διαβάζοντας. Ωστε μέσα από το διάβασμα να δεις τι είναι καλό και χρήσιμο να δώσεις στα παιδιά. Να κάνεις μία καλή επιλογή πραγμάτων που θα κάνουν το μάθημά σου ενδιαφέρον και θα μάθουν φυσικά από αυτά που θα πεις». (Κ. 43,5 άνδρας Ιδιωτ.)

«Και να βρίσκεις πάντα πράγματα που να προξενούν το ενδιαφέρον του παιδιού. Ίσως αυτό είναι το σημαντικότερο. Το οποίο δεν ξέρω βέβαια αν το έχω λύσει, αλλά το ψάχνω ακόμα εδώ και χρόνια». (Ε. 53 γυναίκα Δημ.)

Εκτός από ενδιαφέρον μάθημα ο «καλός» εκπαιδευτικός είναι αυτός που προσπαθεί να κάνει το μάθημά του διασκεδαστικό. Είναι δηλαδή *ευχάριστος*.

«Για μένα ‘καλός’ εκπαιδευτικός ή τουλάχιστον αυτό που θέλω να είμαι εγώ είναι πρώτον πρώτον ο εκπαιδευτικός εκείνος που κάνει να μην δυσανασχετούν τα παιδιά όταν είναι μέσα στην τάξη μαζί του. Όχι βέβαια με την έννοια να διασκεδάζουνε. Γιατί μπορούνε να πούμε και να κάνουνε διάφορα για να διασκεδάσουνε. Αλλά το μάθημα να είναι μάθημα και ταυτόχρονα να είναι για τα παιδιά ευχάριστο. Δηλαδή να μπαίνουνε μέσα και να λένε θα πάμε να κάνουμε φυσική με την κυρία Μ. και να νιώθω ότι με αγαπάνε. Δηλαδή το σημαντικότερο για μένα είναι οι σχέσεις που αναπτύσσεις με τα παιδιά και να ευχαριστιούνται με αυτό που μαθαίνουνε ταυτόχρονα». (Ε. 53 γυναίκα Δημ.)

Για να λειτουργήσει, όμως, η εμπνευσμένη διδασκαλία για την οποία κόπιασαν οι εκπαιδευτικοί να παράξουν χρειάζεται ο «καλός» εκπαιδευτικός να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών του, να εντοπίζει τις δυνατότητές τους και να τις αξιοποιεί κατάλληλα. Να είναι *ικανός στην ανίχνευση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο παρακάτω απόσπασμα.

«Καλείται να αντιμετωπίσει μία τάξη η οποία είναι ανομοιογενής και πολυπληθής. Και αντί στη σημερινή εποχή να μειώνεται ο αριθμός έχουμε κάποιες αυξητικές τάσεις. Άρα με βάση τις απαιτήσεις της εποχής –δεν είμαστε 40 και 50 χρόνια πριν- πρέπει να προσεγγίσει τον κάθε μαθητή, να ανταποκριθεί στην ιδιαιτερότητά του, να καλύψει τους μαθησιακούς τους στόχους, να εκμεταλλευτεί όλες τις δυνατότητές του, να τις αναδείξει κλπ. σε τάξεις οι οποίες μπορεί να έχουνε 27 παιδιά μέσα... Εντάξει, αυτό ‘δεν γίνεται’. Ναι, παρόλα αυτά όμως είναι κάποιοι συνάδελφοι που και αυτό το πετυχαίνουν σε μεγάλο βαθμό». (Χ. 47,5 γυναίκα Διευθ. Δημ.)

Επίσης, ο «καλός» εκπαιδευτικός δεν πρέπει να κάνει διακρίσεις. Οφείλει να αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές του ως ίσων δυνατοτήτων και να ασχολείται εφισταμένα με αυτούς. Είναι επομένως *δίκαιος* και αντιμετωπίζει τους μαθητές *ισότιμα*.

«Τώρα όσον αφορά την ύλη ο καλός εκπαιδευτικός νομίζω ότι δεν πρέπει να στέκεται στο ότι αυτός γράφει καλά, αυτός δεν γράφει καλά. Στόχος είναι του ‘καλού’ εκπαιδευτικού, στόχος μου είναι να ξεκινήσω με τους μαθητές του 5 και να τους κάνω 25. Γιατί οι μαθητές του 20, του 20 θα είναι. Είναι καθαρά υποκειμενική η ερμηνεία, αλλά είναι η δική μου προσπάθεια. Αυτό που κάνουμε εμείς στο σχολείο είναι ότι κρατάμε παιδιά και κάνουμε ενισχυτικές. Διαλείμματα δεν το συζητάμε. Είναι δεδομένο ότι θα κρατήσω παιδιά για να

μπορέσω πρώτα να συζητήσω μαζί τους να δω που κολλάνε». (Κ. 27 γυναίκα Ιδιωτ.)

«Σεβασμός του χαρακτήρα των παιδιών, η έλλειψη διακρίσεων, η προσαρμογή στο χαρακτήρα του κάθε παιδιού». (Σ. 45 άνδρας Ιδιωτικό)

Εντός της τάξης χρειάζεται να επικρατεί ησυχία. Για να επιτευχθεί αυτό ο «καλός» εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιεί τιμωρίες. Μπορεί χάρη στην προσωπικότητά του να στέκεται στην τάξη και να διδάσκει.

«Κατ' αρχάς όταν μπαίνει μες στην τάξη να μπορεί να διατηρεί την ησυχία χωρίς τιμωρίες. Με το ύφος του, με την προσωπικότητά του, να στέκεται μες στην τάξη, να μη γίνεται το 'έλα να δεις'. Χωρίς τιμωρίες. Να εκπέμπει σεβασμό. Και να εκπέμπει ότι μπαίνει εκεί μέσα για να βοηθήσει τα παιδιά και όχι για να τα κρίνει ή για να τα βαθμολογήσει. Αλλά να τα βοηθήσει να πετύχουν το στόχο τους». (Κ. 62 γυναίκα Δημ.)

«Και ξαναλέω το σημαντικότερο είναι όταν μπαίνω στην τάξη να βλέπω τα παιδιά να χαμογελάνε που μπαίνω στην τάξη. Ενώ μπορώ να πω ότι είμαι αυστηρή καθηγήτρια. Δηλαδή για να διευκρινήσω. Δεν γίνεται μέσα στο μάθημα πανικός. Όταν κάνουμε μάθημα έχουμε ησυχία. Απόλυτη. Ίσως είμαι και υπερβολική λίγο σε αυτό. Αλλά θα έχουμε την ώρα που θα κάνουμε μάθημα, θα έχουμε την ώρα που θα πούμε το αστείο μας, θα έχουμε την ώρα που θα πούμε κάποια άλλα πράγματα». (Ε. 53 γυναίκα Δημ.)

«Σεβασμός και αυτό είναι ένα ζητούμενο για τον κάθε εκπαιδευτικό. Και το στήνουμε. Το δουλεύουμε. Από εκεί και πέρα η πειθαρχία και όλα αυτά είναι πράγματα τα οποία τα μαθαίνεις σιγά σιγά να επιβάλλονται. Έχουνε να κάνουνε και με τη σοβαρότητα με την οποία αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός την τάξη και τη δουλειά του και το αντικείμενό του κάθε φορά, αλλά έχει να κάνει και με την εμπειρία πώς θα αντιδράσει. Είναι εμπειρία». (Χ. 47.5 γυναίκα Διευθ. Δημ.)

«Αυτός ο εκπαιδευτικός που έχει τριάντα χρόνια καριέρας και ποτέ δεν έβγαλε παιδί από την τάξη είναι 'καλός' εκπαιδευτικός. Όταν εσύ κάθε δύο μέρες βγάζεις ένα παιδί από την τάξη και το πας κάτω και το γράφεις στο ποινολόγιο, τι 'καλός' εκπαιδευτικός είσαι ρε φίλε; Τι να σε κάνω δηλαδή; Δεν έχεις απέναντί σου ένα μοναστήρι. Παιδιά είναι με προσωπικότητα, με δράση, με ένταση, με ορμόνες... Να βρεις τον τρόπο να το ελέγχεις αυτό. Το θεωρώ θεμελιώδες αυτό το πράγμα». (Ν. 50 άνδρας Ιδιωτ.)

Για την *προσωπικότητα* του καθηγητή που εμπνέει και εκπέμπει την παιδεία του κάνουν πολλοί λόγο. Αυτή η προσωπικότητα βοηθάει στη διδασκαλία και φέρνει τους μαθητές πιο κοντά του.

«Πρέπει να είναι πρότυπο ο καθηγητής και στον τρόπο που διδάσκει, στον τρόπο που μιλάει, στον τρόπο που γελάει, στον τρόπο που φέρεται. Να εκπέμπει γενικά μια παιδεία. Ωστε το παιδί να αγαπήσει μια προσωπικότητα και μετά να αγαπήσει το μάθημά του. Αν τον αγαπήσει σαν προσωπικότητα, θα τους περάσει και το μάθημά του. Γιατί ο πίνακας έχει χρώματα και γιατί θα τον σεβαστεί σαν προσωπικότητα, άρα θα έχει πιο πολύ ηρεμία. Αν το μάθημά σου έχει χρώματα, αν το μάθημά σου είναι ένας πίνακας ζωγραφικής, αν είναι μια φοβερή χορογραφία γεμάτη διαφορετικά βήματα, τότε το παιδί θα μαγευτεί. Θα έρθει κοντά σου». (Ν. 50 άνδρας Ιδιωτ.)

Η σπουδαία προσωπικότητα συνοδεύεται και από *όραμα για το μέλλον*. Ο «καλός» εκπαιδευτικός διοχετεύει αυτό το όραμα. Και για να επιτύχει την έμπνευση των μαθητών του τελικά επιμορφώνεται μόνος του, ώστε να βελτιώνεται.

«Εξάλλου, και το σχολείο χρειάζεται όραμα. Και τα παιδιά χρειάζονται όραμα. Και αυτό είναι για μένα ο 'καλός' εκπαιδευτικός. Αυτός ο οποίος μπορεί να μεταφέρει το προσωπικό του όραμα στο σχολείο του, αλλά και στα παιδιά του, στους μαθητές του». (I. 48 άνδρας Ιδιωτ.)

«Καλείται να επιμορφωθεί μόνος του. Γιατί κακά τα ψέματα επιμόρφωση με την έννοια της επιμόρφωσης στην Ελλάδα δεν υπάρχει. Δεν υπάρχει. Έχουμε μείνει σε κάποια σεμινάρια, σε κάποιες οδηγίες πολλές φορές αμφιλεγόμενης αποτελεσματικότητας και χρησιμότητας για τους συναδέλφους». (X. 47,5 γυναίκα Διευθ. Δημ.)

Παράλληλα, ο «καλός» εκπαιδευτικός είναι ικανός και όσον αφορά τις διοικητικές του ευθύνες στο σχολείο στο οποίο εργάζεται.

«Καλείται να ανταποκριθεί σε θέματα διοίκησης. Σε θέματα υποδομής, υποστήριξη της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου». (X. 47,5 γυναίκα Διευθ. Δημ.)

Ίσως η πιο σημαντική διάσταση του «καλού» εκπαιδευτικού στη διδασκαλία να σχετίζεται με την κοινωνική του προσφορά, έτσι όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται. Να κρατούν τα παιδιά μακριά από τις δυσκολίες, να τα εκπαιδεύουν για την ενήλικη ζωή τους και εν γένει να συνεισφέρουν στη διάπλαση καλών ανθρώπων.

«Νομίζω ότι στο σχολείο η γνώση του αντικειμένου είναι το λιγότερο. Θεωρώ. Δεν κάνουμε κάτι πάρα πολύ σοβαρό εδώ σε γνωστικό επίπεδο. Κάνουμε κάτι πάρα πολύ σοβαρό σε κοινωνικό επίπεδο. Το γεγονός ότι το παιδί είναι στο σχολείο και δεν είναι έξω αμολυτό μετά τα 15 του τελειώνοντας το γυμνάσιο, να κάνει οτιδήποτε... Είναι ένα προστατευμένο περιβάλλον. Δεν πρέπει το παιδί να φύγει από αυτό το προστατευμένο περιβάλλον τουλάχιστον μέχρι τα 18. Όσο μπορώ να το κρατήσω και να το προστατεύω από ό,τι μπορεί να υπάρχει εκεί έξω και να του μάθω ότι δε θα σου κάνουν όλοι τα χατίρια για όλη σου τη ζωή είναι πιο σημαντικό από το να μάθει το DNA. Τι να κάνουμε; Ότι πρέπει να κοπιάσεις, πρέπει να δεχτείς τις συνέπειες των πράξεών σου». (A. 33 γυναίκα Δημ.)

«Να βοηθήσεις να γίνουν λίγο καλύτεροι χαρακτήρες, λίγο καλύτεροι άνθρωποι. Να βοηθήσεις στον εξανθρωπισμό τους. Στην εκλογίκευση των ανθρώπων μέσα από το σχολείο. Στο να συμβάλλει το σχολείο στην βελτίωσή τους σαν κοινωνικά όντα». (Σ. 45 άνδρας Ιδιωτικό)

«Να προσπαθεί να περάσει και μηνύματα και σημασίες, τα οποία θα τα συναντήσει ο μαθητής και στη συνέχεια, στη ζωή του. Κι αυτό τελικά μένει στη ζωή. Όλοι μας θυμόμαστε τους εκπαιδευτικούς, που είτε μας κατεύθυναν να επιλέξουμε ένα επάγγελμα γιατί είχαν καλή μεταδοτικότητα είτε γιατί μας πέρασαν μηνύματα τα οποία τα βλέπαμε μπροστά μας τα επόμενα χρόνια. Αυτό είναι από τα σημαντικότερα. Έχοντας αποκτήσει και μία εμπειρία, είναι μία συνολική παρουσία του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα ανοίξει παράθυρα στα

παιδιά για να δούνε τι συμβαίνει και πέρα από το σχολείο πλέον. Αν δεν το έχουν αυτό ως εικόνα, προφανώς είναι ελλιπής η προσφορά του». (Μ. 50 άνδρας Ιδιωτ.)

5.2.3 Τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού: Η σχέση με τους μαθητές. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην καλή σχέση με τα παιδιά ως κύριο χαρακτηριστικό του «καλού» εκπαιδευτικού. Στη σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή δόθηκαν διαφορετικές προσεγγίσεις. Άλλοι έκαναν λόγο για *καλή χημεία* με τα παιδιά.

«Καλός εκπαιδευτικός είναι ο άνθρωπος ο οποίος κατορθώνει να έχει μία καλή χημεία με τα παιδιά.» (Μ. 50 άνδρας Ιδιωτ.)

Αρκετές γυναίκες παραλλήλισαν τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του με την σχέση γονέα-παιδιού. Οι καλές σχέσεις εξυπηρετούν και στη μετάδοση της γνώσης, αλλά και στο να μην ξεφύγει το παιδί. Επομένως, ο σύγχρονος Έλληνας εκπαιδευτικός αποτελεί *μητρική και πατρική φιγούρα*.

«Νομίζω ότι πάνω από όλα ένας καλός εκπαιδευτικός πρέπει να έχει καλή επαφή με τα παιδιά. Για να μπορέσει να έρθει κοντά τους, να τα πλησιάσει και να τους περάσει όλο αυτό που θέλει. Είτε είναι μαθηματικά, είτε είναι φυσική είτε είναι οτιδήποτε. Οπότε πρώτα από όλα πρέπει να έχουμε αυτό το contact με τα παιδιά. Αυτήν την επαφή ίσως και λίγο μαμαδίστικη. Δεν ξέρω αν χρειάζεται κι αυτό λιγάκι... Νομίζω ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο να θέλει το παιδί τον καθηγητή, για να μπορέσει να αγαπήσει και το μάθημα. Δηλαδή αν δεν έχει καλή σχέση με τον καθηγητή ο μαθητής, πολύ εύκολα μπορεί να μισήσει το μάθημα.» (Κ. 27 γυναίκα ιδιωτ.)

«Είναι όπως οι γονείς. Κάνεις το παιδάκι και σιγά σιγά μαθαίνεις να ανακαλύπτεις το πώς πρέπει να διαχειρίζεσαι τα θέματα του παιδιού, για να μπορείς και να συνεννοείσαι μαζί του αλλά και να μην ξεφεύγει το παιδί. Να υπάρχει μία σχέση καλή. Έτσι λοιπόν είναι και με τους εκπαιδευτικούς.» (Χ. 47,5 γυναίκα Διευθ. Δημ.)

Η σχέση του με τα παιδιά βασίζεται στην *ευγένεια* και την *ειλικρίνεια*. Είναι ο εαυτός του και δεν προσποιείται κάποιον άλλον.

«Να φέρεσαι με ευγένεια, όχι με υποκρισία. Να βγάζεις αυτό που πραγματικά είσαι μέσα στην τάξη. Να μιλάς σταράτα, καθαρά, ξεκάθαρα, ντόμπρα. Να είσαι αληθινός στις σχέσεις σου.» (Σ. 45 άνδρας Ιδιωτικό)

Βασικό χαρακτηριστικό του «καλού» εκπαιδευτικού είναι η *αγάπη του για τα παιδιά*. Οφείλει να αγαπάει τα παιδιά με τα προτερήματα και τα ελαττώματά τους. Να δείχνει την αγάπη του και να την δίνει απλόχερα.

«Νομίζω έχει δύο πράγματα, όπως και τα περισσότερα πράγματα στη ζωή. Νομίζω ότι έχει συναίσθημα και λογική. Εδώ προηγείται το συναίσθημα. Για να είσαι καλός, όπως και σε κάθε επάγγελμα, πρέπει να αγαπάς το αντικείμενό σου. Απλώς στο δικό μας επάγγελμα πρέπει να αγαπάς και τα παιδιά. Σε εμάς αυτή είναι η διαφορά. Δηλαδή πρέπει να αγαπάς και τον άνθρωπο στον οποίο

απευθύνεσαι. Αυτό νομίζω είναι η αφετηρία για να είσαι καλός. Δηλαδή να αγαπάς τα παιδιά. Εννοείται αγαπάμε οι περισσότεροι φυσιολογικοί άνθρωποι τα παιδιά, γιατί είναι παιδιά. Να αγαπάς και τα ελαττώματα των παιδιών. Αυτό είναι η σημαντική διαφορά. Δηλαδή ο δάσκαλος πρέπει να αγαπάει και τα ελαττώματά τους. Το πρώτο νομίζω είναι το συναισθημα και η αγάπη προς τα παιδιά.» (Κ. 43,5 άνδρας Ιδιωτ.)

«Καλή σχέση με τα παιδιά, αγάπη για τα παιδιά, αγάπη να δώσεις.» (Σ. 45 άνδρας Ιδιωτ.)

«Πρώτη λέξη που μου 'ρχεται στο μυαλό: αγάπη. Πολύ αγάπη για τα παιδιά. Αν γνώμονας είναι η αγάπη, και το μεράκι και το φιλότιμο. Αν τα τρία αυτά πράγματα είναι καρδιακά, θα 'ρθούνε τα υπόλοιπα. Νομίζω ότι το να ξέρεις Η/Υ ή μεθοδολογίες, δε σε κάνει 'καλό' εκπαιδευτικό. Τώρα αν συνδυάσεις αυτό, την αγάπη, το μεράκι, το φιλότιμο, το να θέλεις πραγματικά ένα παιδάκι να το «στραγγίξεις», να βρεις ακριβώς τι θέλει.» (Ν. 50 άνδρας Ιδιωτ.)

Κάποιοι αναφέρθηκαν στον *υποστηρικτικό ρόλο* του «καλού» εκπαιδευτικού. Αυτός σχετίζεται με τη *συναισθηματική προσέγγιση* των μαθητών και τη στήριξή τους στις δυσκολίες που περνούν.

«Σήμερα σε σχέση με το παρελθόν σημαίνει καλός παιδαγωγός, δηλαδή προσέγγιση του παιδιού. Είτε του μικρού της Α΄ Λυκείου, είτε του μεγάλου της Γ΄ Λυκείου. Και ειδικά τώρα με την κρίση μεγαλύτερη προσέγγιση από ότι απαιτούσε πριν από 3 ή 4 χρόνια ή όταν πρωτοδιορίστηκα. Γιατί τη γνώση το παιδάκι θα την πάρει είτε εντός είτε εκτός σχολείου. Αυτό που τους λείπει σήμερα είναι η συναισθηματική προσέγγιση του παιδιού. Γιατί βλέπουμε και πολλά προβλήματα με τα παιδιά από το οικογενειακό περιβάλλον... Να τους πεις μια κουβέντα. Δηλαδή το παιδί ένα χαμόγελο ή με τη γλώσσα του σώματος να του δείξεις κάτι να καταλάβει. Γιατί καταλαβαίνουν τα παιδιά πάρα πολύ, κι ας λέμε ότι δεν καταλαβαίνουν, είναι γαϊδούρια. Πότε τα προσεγγίζεις και πώς τα προσεγγίζεις. Πολύ καλό αισθητήριο από τα παιδιά. Περισσότερο από εμάς τους μεγάλους. Και μη σου κάνει εντύπωση.» (Τ. 56 άνδρας Δημ.)

«Πρέπει να αναπτύσσεις σχέσεις, να επιλύσεις διαφορές, να προσεγγίσεις τα παιδιά και να τα βοηθήσεις όσο μπορείς στα προβλήματα που έχουνε, έτσι; Να έχουνε ασ πούμε αυτό το θάρρος.» (Ε. 53 γυναίκα Δημ.)

Ωστόσο, ο «καλός» εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι *υποστηρικτικός* και απέναντι στην οικογένεια του μαθητή. Να δείχνει ότι βρίσκεται στο πλευρό της και ότι της συμπαραστέκεται στον αγώνα της.

«Καλείται να υποστηρίξει την οικογένεια, και να της δώσει να καταλάβει ότι υπάρχουνε κοινοί στόχοι και να την βοηθήσει πολλές φορές.» (Χ. 47,5 γυναίκα Διευθ. Δημ.)

Ο «καλός» εκπαιδευτικός μπορεί να παίξει το ρόλο του ενήλικα *φίλου*, πάντα όμως εντός συγκεκριμένων ορίων.

«Μου αρέσει να βλέπω τα παιδιά να με χαιρετάνε και να είναι χαρούμενα, να αγαπάνε το μάθημα, να αγαπάνε τη δασκάλα. Θα 'ρθούνε να μου πούνε και το παραπάνω. Δηλαδή δεν είμαι ένας δάσκαλος, που να με βλέπουνε 'Κυρία, πάρτε την εργασία. Γεια σας». Θα 'ρθούνε να με χαιρετίσουνε, να με αγκαλιάσουνε. Θα μου πούνε και κάτι που τους προβληματίζει. Για το σπίτι

τους μου λένε. Τα οικογενειακά τους μου λένε. Έχουμε καλή σχέση.» (Χ. 38 γυναίκα ΕΠΑΛ)

«Να είναι δίπλα τους αλλά όχι και τόσο δίπλα τους, ώστε να ξεπερνιούνται οι γραμμές.» (Μ. 50 άνδρας Ιδιωτ.)

Βέβαια, ο «καλός» εκπαιδευτικός οφείλει να είναι και *ευέλικτος*. Να προσαρμόζεται στις καταστάσεις, γιατί κάθε περίπτωση δεν είναι ίδια.

«Ο κάθε χώρος και η κάθε περίπτωση θέλει και τον τρόπο της. Να ελιχθείς λίγο. Να είσαι ευέλικτος. Όχι είμαι ξερός, ήρθα, γεια σας, το κάνω. Πρέπει να έχεις τον τρόπο σου σε όλα. Και στο μάθημα και στην εκδήλωση και στην παρέλαση. Σου λέω είναι λεπτές οι ισορροπίες. Άμα το χάσεις, χάθηκες. Γιατί μετά μπορεί να γίνει το οτιδήποτε. Και από γονείς και από οπουδήποτε.» (Χ. 38 γυναίκα ΕΠΑΛ)

Παράλληλα στη σχέση του με τους μαθητές του πρέπει να δείχνει το ενδιαφέρον του έμπρακτα και να είναι *υπομονετικός*.

«Νομίζω ότι είναι αυτός που τα βασανίζει με την καλή έννοια. Δηλαδή που θα ασχοληθεί, θα δώσει από τον προσωπικό του χρόνο. Θα τα στριμώξει ενδεχομένως. Δηλαδή δεν είναι μπαίνω μέσα, τα λέω ωραία και δίνω και 5.000 φωτοτυπίες. Βλέπω και συναδέλφους που θα πάρουν τηλέφωνο στα σπίτια, θα φωνάξουν τους γονείς να 'ρθούνε, θα κάτσουνε να ασχοληθούνε, δηλαδή κάτι τέτοιο. Το οποίο βέβαια θέλει και στομάχι και προσωπικό χρόνο και μια παιδαγωγική προσέγγιση που δεν μπορούμε να έχουμε ίσως όλοι. Υπομονή σίγουρα.» (Α. 33 γυναίκα Δημ.)

5.2.4 Οι διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού. Οι διαστάσεις του «καλού» Έλληνα εκπαιδευτικού που προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα είναι οι εξής: η *γνωστική*, η *διδασκτική*, η *παιδαγωγική*, η *κοινωνική*, η *ηθική*, η *σχεσιακή*, η *συμπεριφορική* και η *επαγγελματική*. Οι πέντε πρώτες σχετίζονται με την οντότητα του εκπαιδευτικού, ενώ οι υπόλοιπες με τις σχέσεις που αναπτύσσει στο επαγγελματικό του περιβάλλον.

Η γνωστική διάσταση: Ο «καλός» εκπαιδευτικός έχει γνώσεις και τις εμπλουτίζει διαρκώς, για να μπορεί να αντεπεξέλθει στις μαθησιακές απαιτήσεις των παιδιών. Ασχολείται εφισταμένα με την απόκτηση γνώσεων όχι τόσο επιστημονικών, αλλά και γνώσεων που αφορούν στον εκπαιδευτικό σύστημα και τις απαιτήσεις του. Γι' αυτό έχει σφαιρική γνώση των πραγμάτων που αφορούν τις λειτουργίες της εκπαίδευσης και μπορεί να επιλύει τις απορίες των παιδιών.

Η διδασκτική διάσταση: Η διδασκτική διάσταση αφορά την παρουσία του εκπαιδευτικού εντός της τάξης. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ο «καλός» εκπαιδευτικός δεν αποτελεί αυθεντία. Συζητάει με τους μαθητές του και οδηγεί τη διδασκαλία εκεί, όπου αυτοί το έχουν ανάγκη. Μπορεί κάλλιστα να επανέλθει στην ύλη ή να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια

της διδασκαλίας. Ακολουθεί τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και όχι τη δασκαλοκεντρική. Δύναται, επίσης, να ανιχνεύει τις δυνατότητες των μαθητών του και να τις αξιοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Παράλληλα, είναι δραματουργός και ηθοποιός. Πλάθει ιστορίες για να μεταδώσει την προσωπική του εμπειρία και άποψη και υποδύεται ρόλους ανάλογα με τους «θεατές» του. Ως αποτέλεσμα κατορθώνει σχεδόν πάντα να είναι μεταδοτικός και να καθιστά τη γνώση προσιτή στα παιδιά. Κατορθώνει, επιπλέον, να στέκεται εντός της τάξης, όπερ σημαίνει να τη διαχειρίζεται και να επιβάλλεται, χωρίς να υπάρχουν ατασθαλίες και παρεκβάσεις στη διδακτική διαδικασία. Τέλος, είναι δίκαιος, αμερόληπτος και αντικειμενικός. Γι' αυτόν όλοι οι μαθητές είναι ίσοι και μπορούν να τα καταφέρουν.

Η παιδαγωγική διάσταση: Ο «καλός» εκπαιδευτικός είναι και παιδαγωγός. Καθοδηγεί τους μαθητές και να τους ασκεί ευεργετική επίδραση. Έχει καλές σχέσεις μαζί τους και τους αγαπά. Κατανοεί τις ανάγκες τους και δείχνει έμπρακτα το ενδιαφέρον του γι' αυτούς. Τους συμβουλεύει υπεύθυνα, όταν αυτοί ζητούν τη συνδρομή του, και κατανοεί ότι δεν είναι τέλειος. Η σχέση του με τους μαθητές είναι φιλική, εντός των προδιαγεγραμμένων κοινωνικά ορίων: καθηγητής – μαθητής. Σε αυτή τη σχέση δεν είναι επικριτικός, αλλά δείχνει υπομονή στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και είναι εν γένει ευχάριστος.

Η κοινωνική διάσταση: Ο «καλός» εκπαιδευτικός παίζει και κοινωνικό ρόλο. Μεταδίδει τις αξίες και τα ιδανικά της κοινωνίας. Καθοδηγεί τους μαθητές του στην ορθή κοινωνική συμπεριφορά και τους αφυπνίζει. Τους μιλά, δηλαδή, για πτυχές της κοινωνίας άγνωστες σε αυτούς και τους εκπαιδεύει, ώστε να μπορέσουν στο μέλλον να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες της ζωής. Η συνεισφορά του σχετίζεται και με τη διάπλαση ηθικών προσωπικοτήτων, που θα «λάμπουν» με το ήθος και την προσωπικότητά τους και θα ξεχωρίσουν στον κοινωνικό στίβο. Γι' αυτό επιχειρεί να διευρύνει τους ορίζοντές τους όχι μόνο με την επιστημονική του γνώση, αλλά και με την προσωπική του εμπειρία στην κοινωνία των ενηλίκων.

Η ηθική διάσταση: Η ηθική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού σχετίζεται με το ήθος του, δηλαδή την προσωπικότητά του. Ο «καλός» εκπαιδευτικός είναι ένας άνθρωπος με απαστράπτουσα προσωπικότητα και αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του. Είναι άνθρωπος ειλικρινής και ταπεινός. Δεν προσποιείται κάτι άλλο από αυτό που είναι και δεν επιδεικνύει τις γνώσεις του, όσες κι αν είναι. Χαρακτηρίζεται επίσης από δημοκρατική συμπεριφορά. Σέβεται την προσωπικότητα

των μαθητών του και δεν φανατίζεται. Τέλος, έχει όραμα για το μέλλον της εκπαίδευσης και των μαθητών του, το οποίο παλεύει να υλοποιήσει, για ένα καλύτερο «αύριο».

Η σχεσιακή διάσταση: Ο «καλός» εκπαιδευτικός διακρίνεται από κοινωνικές δεξιότητες στη συναναστροφή του με τους άλλους που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι άνθρωπος διπλωμάτης, καθώς μπορεί να χειρίζεται ικανοποιητικά τους γονείς και τη διεύθυνση του σχολείου. Συνεργάζεται ικανοποιητικά με αυτούς και αποφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Στη συνεργασία του δεν διστάζει να θέτει όρια σε όσους εμπλέκονται στη δική του δικαιοδοσία. Επίσης, έχει καλή διάθεση και είναι συζητήσιμος. Ως αποτέλεσμα γίνεται αποδεκτός από τους άλλους.

Η συμπεριφορική διάσταση: Η συμπεριφορική διάσταση σχετίζεται με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Ο «καλός» εκπαιδευτικός είναι αυστηρός, εκεί που πρέπει, και χαλαρός, όταν οι καταστάσεις το επιτρέπουν. Είναι δηλαδή ευέλικτος και ευπροσάρμοστος. Συμπεριφέρεται ανάλογα με τις συνθήκες που προκύπτουν. Είναι ακέραιος χαρακτήρας, δηλαδή έντιμος και ηθικός. Συμπεριφέρεται ανθρώπινα στους άλλους, καθώς χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση. Μπορεί να μπει στη θέση τους και να τους κατανοήσει.

Η επαγγελματική διάσταση: Ο «καλός» εκπαιδευτικός είναι και «καλός» επαγγελματίας. Αυτό που τον παρακινεί είναι η αγάπη του για το επάγγελμά του. Δεσμεύεται και αφοσιώνεται σε αυτό, πολλές φορές εις βάρος της προσωπικής του ζωής. Είναι ανά πάσα στιγμή διαθέσιμος στους μαθητές του και σε όσους τον αναζητούν. Παράλληλα είναι καλός συνάδελφος. Αυτό γιατί χαρακτηρίζεται από συναδελφική αλληλεγγύη και υποστήριξη προς τους νεότερους συναδέλφους του. Μοιράζει απλόχερα την εμπειρία του, χωρίς διάθεση υπόδειξης, αλλά με διάθεση να μοιραστεί λάθη, ώστε να αποφευχθούν από τους νεότερους. Είναι ακόμα εργατικός και με πρόγραμμα, ώστε να πετυχαίνει τους επιδιωκόμενους στόχους του. Τέλος, είναι οργανωτικός, καθώς εμπλέκεται σε διοικητικές διαδικασίες και τις φέρνει εις πέρας ικανοποιητικά, παρά την ελλιπή εκπαίδευσή του πάνω σε αυτές.

5.3 Περίληψη

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκαν οι απόψεις των μαθητών και των καθηγητών για τον «καλό» εκπαιδευτικό, τις διαστάσεις του ρόλου του και τα χαρακτηριστικά του. Αρχικά, παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των μαθητών

και η προέλευση της νοηματοδότησης του «καλού» εκπαιδευτικού. Η νοηματοδότηση των μαθητών προκύπτει από την εμπειρία, από τα στερεότυπα σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού κατά τους μαθητές περιλαμβάνουν τέσσερις διαστάσεις: τη *γνωστική*, τη *διδασκτική*, την *κοινωνικοηθική* και την *παιδαγωγική*. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές του Λυκείου διακρίνουν περίπου δώδεκα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από αυτά τρία μόνο αφορούν το πλαίσιο της τάξης και το διδακτικό του ρόλο – *γνώσεις*, *μεταδοτικότητα*, *διαχείριση τάξης*. Όλα τα άλλα αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει με τους μαθητές του.

Σύμφωνα με τους μαθητές, λοιπόν, «καλός» εκπαιδευτικός είναι αυτός που χαρακτηρίζεται από *καλή διάθεση*, *υπομονή* και *κατανόηση* απέναντι στα παιδιά. Αυτός που δύναται, δηλαδή, να μπει στη θέση τους και να αντιληφθεί τις πιέσεις που δέχονται, ώστε να τους αποφορτίσει. Είναι, επίσης, *δίκαιος* και *φιλικός*, χωρίς να υπερβαίνει τα όρια. Σε μία άδικη και εχθρική κοινωνία ο εκπαιδευτικός με την αμεροληψία και την φιλικότητά του είναι το λιμάνι των μαθητών.

Επιπλέον, στόχος του «καλού» εκπαιδευτικού κατά τους μαθητές θα πρέπει να είναι η *προσωπική βελτίωση*, αλλά και η *βελτίωση της προσωπικότητας των μαθητών*. Εδώ υπόρρητα οι μαθητές σχεδιάζουν ένα καλύτερο μέλλον για τους ίδιους, που αφορά τη βελτίωση της καθημερινότητας και των συνθηκών που αντιμετωπίζουν. Ο ρόλος του «καλού» εκπαιδευτικού, τέλος, πρέπει να είναι *καθοδηγητικός* και *υποστηρικτικός*. Να στέκεται δίπλα στους μαθητές και ως γονέας να τα συμβουλεύει. Οπου δειλιάζουν να τους στηρίζει και να τους ενθαρρύνει, ώστε να πετύχουν το σκοπό τους.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού αναδύουν περισσότερες διαστάσεις. Ο «καλός» εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, κρίνεται από την παρουσία του εντός της τάξης και από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει με τους μαθητές του. Τα χαρακτηριστικά που τον διακρίνουν από τους συναδέλφους του είναι η ικανότητα μετάδοσης γνώσεων σχετικών με τους διδακτικούς στόχους, αλλά και γνώσεων αναγκαίων για την καλύτερη αντίληψη του κόσμου από τους μαθητές.

Ο «καλός» εκπαιδευτικός, κατά τους εκπαιδευτικούς, αγαπάει το μάθημά του και περνάει την αγάπη του αυτή στους μαθητές του. Δείχνει ενδιαφέρον για κάθε

μαθητή ξεχωριστά και δεν παραιτείται. Η συμπεριφορά του εντός της τάξης είναι ανθρώπινη. Δεν είναι ένας απλός αναμεταδότης γνώσεων. Είναι ένας άνθρωπος εργατικός, που κοπιάζει για να προσφέρει το καλύτερο. Είναι αφοσιωμένος σε αυτό που κάνει. Γι' αυτό προσπαθεί να δημιουργεί ευχάριστες συνθήκες κατά τη διαδικασία μάθησης, ώστε το μάθημα να έχει ενδιαφέρον για τους μαθητές. Παράλληλα, διακρίνει τις δυνατότητες των μαθητών του και είναι δίκαιος απέναντί τους. Στέκεται στην τάξη με την προσωπικότητά του, αφού πρώτα έχει κερδίσει το σεβασμό τους. Είναι ένας άνθρωπος με όραμα για το μέλλον, το οποίο προσπαθεί να περάσει και στους μαθητές του, για να τους γαλουχήσει με αρχές και αξίες, που θα τους καταστήσουν αξιότερους πολίτες. Μέσα σε όλα αυτά παίζει με επιτυχία και το ρόλο του διεκπεραιωτή των υποθέσεων του σχολείου, που σχετίζονται με τις διοικητικές του υποχρεώσεις.

Από την άλλη πλευρά, πέρα από το ρόλο του διδάσκοντα, ο «καλός» εκπαιδευτικός διαδραματίζει και το ρόλο του ανθρώπου. Είναι, λοιπόν, άνθρωπος που έχει καλή σχέση με τους μαθητές του, τους οποίους αγκαλιάζει με την μητρική ή πατρική του φιγούρα. Είναι ευγενικός και ειλικρινής απέναντί τους, γιατί η σχέση του βασίζεται στην αγάπη του προς αυτούς. Η αγάπη του φαίνεται και από τη συμπαράσταση που προσφέρει στους μαθητές στις οικογενειακές και κοινωνικές δυσκολίες, τις οποίες βιώνουν. Ο «καλός» εκπαιδευτικός βρίσκεται στο πλάι τους και τους συμβουλεύει. Παράλληλα, στηρίζει την ελληνική οικογένεια και επιδιώκει μία καλή συνεργασία μαζί της με απώτερο στόχο το καλό του παιδιού. Οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσει με τους μαθητές του είναι πάντα εντός ορίων. Τα όρια αυτά δεν πρέπει να ξεπεραστούν, γιατί διαταράσσονται οι ισορροπίες. Γι' αυτό είναι και ευέλικτος. Προσαρμόζεται, δηλαδή, στις διαφορετικές κάθε φορά καταστάσεις και κατορθώνει τελικά να στέκεται στο ύψος των περιστάσεων χάρη στην αστείρευτη υπομονή του.

Οι διαστάσεις του «καλού» εκπαιδευτικού, όπως προκύπτουν από το υλικό των συνεντεύξεων είναι: η *γνωστική*, η *διδασκτική*, η *παιδαγωγική*, η *κοινωνική*, η *ηθική*, η *σχεσιακή*, η *συμπεριφορική* και η *επαγγελματική*.

6. Περίληψη και Συμπεράσματα της Έρευνας

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας διαμορφώνει την επαγγελματική του ταυτότητα σε σχέση με το επάγγελμά του, τη διδακτική διαδικασία, τις σχέσεις του με τους άλλους και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που φαίνεται να επικρατούν στον χώρο της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, στην Ελλάδα εν έτει 2017 φαίνεται να μην έχουν ακόμα ξεκαθαριστεί τα κριτήρια διορισμού των εκπαιδευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση. Σε αυτή τη ρευστή κατάσταση οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποσαφηνίσουν ποιος τρόπος διορισμού είναι καλύτερος. Άλλοι θεωρούν ότι η επετηρίδα αποτελούσε το μέσο για έναν «καθυστερημένο», αλλά αξιοκρατικό διορισμό, ενώ άλλοι επιθυμούν τις εξετάσεις του ΑΣΕΠ με κριτήρια όχι τόσο γνωστικά, όσο σχετικά με την πραγματική φύση του επαγγέλματος. Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί από την άλλη επιλέγονται για τις θέσεις τους, αφού αξιολογούνται για τις ικανότητές τους, είτε μέσω δειγματικής είτε μέσω «συστατικών επιστολών» από τα σχολεία στα οποία έχουν ήδη εργαστεί.

Η κατάσταση σαφώς παραμένει ρευστή για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον διορισμό τους. Παρόλ' αυτά, οι ίδιοι κατέθεσαν τις απόψεις τους για τις ευκολίες ή δυσκολίες που είναι ορατές στα δημόσια και ιδιωτικά Λύκεια. Αυτό που έκανε εντύπωση είναι ότι εκτός από τα Λύκεια στα οποία εργάζονται, έκαναν λόγο για τον εργασιακό χώρο των συναδέλφων, που είτε προσλαμβάνονται στα ιδιωτικά είτε διορίζονται στα δημόσια Λύκεια. Έτσι, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων θα επιθυμούσαν τις ιδανικές συνθήκες, που θεωρούν ότι υπάρχουν στα ιδιωτικά σχολεία, όπως είναι οι υλικοτεχνικές υποδομές, ενώ οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών μέμφονται τους εκπαιδευτικούς του δημοσίου κυρίως για εφησυχασμό στην εργασία τους. Ωστόσο, και οι δύο κατηγορίες επιθυμούν ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζονται οι βασικές και οι ίδιες προδιαγραφές για όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά τη διεξαγωγή του μαθήματος.

Οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων επιθυμούν τις υποδομές, ενώ οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί την άνεση και τη μονιμότητα, που προσφέρει ο διορισμός στο δημόσιο. Η Τεχνική Εκπαίδευση από την άλλη παραμένει 'παραγκωνισμένη'. Θεωρείται υποδεέστερη από τα Γενικά Λύκεια, αν και παρέχει στους μαθητές εξειδικευμένες γνώσεις και κατάρτιση πάνω στο αντικείμενό τους. Η υποβάθμιση

προέρχεται και από τους εκπαιδευτικούς των Γενικών Λυκείων. Παρατηρείται, επομένως, ότι άρρητα αποτυπώνονται συναισθήματα ζήλιας της μίας κατηγορίας για την άλλη.

Εκτός από τη διάσταση που παρατηρήθηκε ανάμεσα στη λειτουργία των δημοσίων και ιδιωτικών Γενικών Λυκείων και των Επαγγελματικών Λυκείων, παρατηρήθηκε και διάσταση στον τόπο, όπου λειτουργούν. Εν γένει διατυπώθηκε η άποψη ότι ο κοινωνικός έλεγχος στην επαρχία είναι εντόνως μεγαλύτερος από αυτόν στην Αθήνα, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να καταπιέζονται στην προσωπική τους ζωή. Ωστόσο, στην επαρχία δεδομένου του μεγέθους των τμημάτων και της νεαρότερης ηλικίας των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με την Αθήνα φαίνεται ότι υπάρχει αυξημένη διάθεση για εργασία και καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας επιλέγει το επάγγελμα του κυρίως με κριτήριο την επαγγελματική του αποκατάσταση στο δημόσιο τομέα και τις «ανέσεις» του επαγγέλματος, όπως το ωράριο. Η επιλογή του αυτή είναι συνειδητή βάση των προτύπων της οικογένειάς του ή τυχαία. Οι εκπαιδευτικοί του ιδιωτικού τομέα δηλώνουν, ωστόσο, ότι ο διορισμός τους δεν είναι πλέον ζητούμενο, καθώς αισθάνονται πλήρη ικανοποίηση από την επιλογή του ιδιωτικού σχολείου.

Παρά τις διαφορές αυτές σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους, λόγω διαφόρων παραμέτρων. Κοινή και πιο συχνή παράμετρος είναι το περιβάλλον της τάξης και η επαφή με τους μαθητές, που απομακρύνει έστω και πρόσκαιρα τους καθηγητές από τα προβλήματά τους και τους ανακουφίζει. Παράλληλα, το κύρος του επαγγέλματος και η αναγνωρισιμότητα/φήμη που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί στις περιοχές που διδάσκουν φαίνεται ότι συμβάλλουν σε αυτό. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης δήλωσαν και ικανοποίηση από τις απολαβές τους, το περιβάλλον του σχολείου, τις υποδομές και τη διεύθυνση, παραμέτρους που ενισχύουν ακόμα περισσότερο τη δέσμευσή τους στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, όπου εργάζονται.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι δυσκολίες που σχετίζονται με τον επαγγελματικό χώρο του εκπαιδευτικού είναι κοινές για όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως του τύπου Λυκείου στο οποίο εργάζονται. Παρατηρείται ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση του Έλληνα εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να δυσκολεύουν

οι συνθήκες εργασίας του, τουλάχιστον στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του αποκατάστασης. Εξάλλου, πέρα από τη σωματική κούραση, η ψυχολογική φαίνεται να αποτελεί το μεγαλύτερο πρόσκομμα που πρέπει να ξεπεράσει. Οι περισσότεροι αιθάνονται πεισμένοι ψυχολογικά, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί την πλήρη αφοσίωσή τους και τη διαρκή ενασχόληση με αυτό είτε πρακτικά είτε σε νοητικό επίπεδο – σκέψεις αναφορικά με τους μαθητές –και στην προσωπική τους ζωή εκτός σχολείου.

Επιπρόσθετα, στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών έγινε ιδιαίτερος λόγος στην ελλιπή «παιδαγωγική» κατάρτισή τους. Αυτή θεωρούν ότι γίνεται εμφανής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και ιδιαίτερα, όταν προκύπτουν θέματα είτε με μαθητές είτε με συναδέλφους. Κάθε εκπαιδευτικός προσπαθεί να δώσει τον καλύτερό του εαυτό με βάση τα μέσα που έχει στη διάθεσή του και την αγάπη του για τη δουλειά του. Χρησιμοποιεί όσο καλύτερα μπορεί αυτά που γνωρίζει. Ωστόσο, το αποτέλεσμα δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον ίδιο. Καθορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους μαθητές του και το κλίμα εντός της τάξης. Γι' αυτό οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εφευρίσκουν δικούς τους μηχανισμούς και τεχνικές αντιμετώπισης των προβλημάτων και μέσα παρότρυνσης των μαθητών. Όλα αυτά προκύπτουν αποκλειστικά από την εμπειρία και από συζητήσεις εντός ή εκτός του σχολικού χώρου, αλλά πάντα με δεδομένο το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τη δουλειά του.

Αυτό το ενδιαφέρον και η προσπάθεια του Έλληνα εκπαιδευτικού υποσκελίζονται και υποβαθμίζονται εξαιτίας των κοινωνικών πιέσεων που δέχεται. Αρχικά, οι γονείς των μαθητών παρεμβαίνουν στον τρόπο που διδάσκει και του υποδεικνύουν το πώς θα κάνει τη δουλειά του. Οι παρεμβάσεις των γονέων άλλοτε είναι ήπιες και άλλοτε πιο έντονου χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να δημιουργούν προβλήματα στον επαγγελματικό χώρο του εκπαιδευτικού είτε με καταγγελίες είτε με απειλές. Όποια κι αν είναι όμως η κατάσταση δεν παύουν να πιέζουν και να δυσανασχετούν τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κάνουν λόγο για υπέρβαση ορίων. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι και με συναδέλφους, με τους οποίους ωστόσο προσπαθούν να διατηρούν καλές σχέσεις, ώστε να μην διασπώνται οι σχέσεις και προκληθούν περαιτέρω προβλήματα. Κατά τη γνώμη τους, τη μεγαλύτερη πίεση την προκαλεί η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους, που αποφασίζει ερήμην των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό

σύστημα. Ο παραγκωνισμός τους από το σχεδιασμό της εκπαίδευσης και η λήψη ουτοπικών στην εφαρμογή τους αποφάσεων, καθιστά τον εκπαιδευτικό τον «τελευταίο τροχό της αμάξης» στο πολυδαίδαλο εκπαιδευτικό σύστημα.

Δέκτης πιέσεων και στερεοτύπων για το ρόλο και τη θέση του στο σχολείο είτε τα αντιλαμβάνεται και τα αντιμάχεται σθεναρά προσπαθώντας να εκλογικεύσει την κατάσταση είτε τα ανακυκλώνει υιοθετώντας τα. Έτσι, παρατηρήθηκαν ακόμα περιβάλλοντα που συντηρούν τα κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με το πώς πρέπει να είναι ο ιδανικός εκπαιδευτικός, πώς συμπεριφέρεται η γυναίκα εκπαιδευτικός και το ποια μαθήματα χρειάζονται ή όχι να διαβαστούν. Τα στερεότυπα αυτά, κατά τη γνώμη μας, αίρουν το στόχο της εκπαίδευσης, που είναι να προλαμβάνει τη δημιουργία των στερεοτύπων και να εξαλείφει τις προκαταλήψεις.

Η νοηματοδότηση του ρόλου του «καλού» εκπαιδευτικού από τους μαθητές φαίνεται ότι παρουσιάζει μία εξιδανικευμένη εικόνα του. Οι μαθητές θεωρούν καλό εκπαιδευτικό αυτόν που μπορεί να διδάξει σωστά, να μεταδώσει τη γνώση, αλλά και να σταθεί δίπλα τους, καθόλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας. Παράλληλα, επιθυμούν από αυτόν να αποτελεί τον διαμορφωτή της προσωπικότητάς τους, ώστε να τους βοηθήσει να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της. Δεν λαμβάνουν υπόψη τους την προσωπική του ζωή και ενδεχόμενα προβλήματα σε αυτήν. Οφείλει να είναι άμεμπτος και λειτουργικός ό,τι και να του συμβαίνει.

Η νοηματοδότηση αυτή του «καλού» εκπαιδευτικού, όμως, φαίνεται τελικά ότι ωχριά μπροστά στην αντίληψη του ρόλου του «καλού» εκπαιδευτικού που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι απαιτούν από τον «καλό» εκπαιδευτικό συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όχι μόνο κατά τη διδασκαλία, αλλά και στις σχέσεις τις οποίες διαμορφώνει με τους άλλους. Κατά τη γνώμη μας οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν περισσότερες απαιτήσεις από τους εαυτούς τους, καθώς θεωρούν ότι εμπίπτουν στην κατηγορία των «καλών» εκπαιδευτικών.

Οι διαστάσεις του «καλού» Έλληνα εκπαιδευτικού που προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα με βάση τις «εκ-θέσεις» των μαθητών και τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι οι εξής: η *γνωστική*, η *διδασκτική*, η *παιδαγωγική*, η *κοινωνική*, η *ηθική*, η *σχεσιακή*, η *συμπεριφορική* και η *επαγγελματική*. Οι πέντε πρώτες σχετίζονται με την οντότητα του εκπαιδευτικού, ενώ οι υπόλοιπες με τις σχέσεις που αναπτύσσει στο εργασιακό του περιβάλλον. Με βάση το υλικό που προέκυψε από τις «εκ-θέσεις»

των μαθητών, οι διαστάσεις κοινωνική και ηθική ήταν μία και αφορούσε στη διάπλαση σωστών αυριανών πολιτών. Όσον αφορά τις υπόλοιπες διαστάσεις συνοπτικά αναφέρουμε ότι η *γνωστική* αφορά το επίπεδο γνώσεων, η *διδασκτική* τα προσόντα του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία, η *παιδαγωγική* τον καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτικού, η *κοινωνική* τη διάπλαση αυριανών πολιτών, η *ηθική* την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, η *σχεσιακή* τη στάση που αναπτύσσει στις σχέσεις του με τους άλλους, η *συμπεριφορική* την εν γένει συμπεριφορά του και η *επαγγελματική* τις υποχρεώσεις που προκύπτουν λόγω του επαγγέλματος.

Εφόσον οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται ως επί το πλείστον μη συνεργατικές, γεμάτες παράπονα και μη επαρκώς ικανές να διαχειριστούν την τάξη προκύπτει ότι το πρότυπο του «καλού» εκπαιδευτικού δεν αφορά όλες τις γυναίκες. Κατά την προσωπική μας άποψη, ωστόσο, έγκειται στην προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου και δη εκπαιδευτικού να συνδυάζει τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Το φύλο του εκπαιδευτικού δεν καθορίζει την ταυτότητα και τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού, σε καμία περίπτωση.

Ο «καλός» Έλληνας εκπαιδευτικός, λοιπόν, είναι ένας άνθρωπος με υπεράνθρωπες ιδιότητες. Συνδυάζει εκπαίδευση και παιδεία, λογική και συναίσθημα. Είναι μία πολυδιάστατη προσωπικότητα, που εμπνέει τους γύρω του και αποδεικνύεται ικανός σε όλες τις δράσεις του: τη διδασκαλία, την επαφή με τους μαθητές, τους γονείς τους, τους συναδέλφους και φυσικά τη διοίκηση. Το πεδίο δραστηριοτήτων του είναι ευρύτατο και μπορούμε να κάνουμε κάλλιστα λόγο για υπέρβαση των ανθρωπίνων ορίων. Είναι ένας άνθρωπος που εργάζεται σε ένα περιβάλλον με καθορισμένα πλαίσια και προσπαθεί να συγκεράσει τις απαιτήσεις που προβάλλονται για τον ρόλο του. Κοινωνικά, επομένως, αποδέχεται το ρόλο του και πασχίζει να ικανοποιήσει όχι μόνο τις δικές του προσδοκίες από τον εαυτό του, αλλά και των άλλων.

7. Αντί Επιλόγου

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια το κύρος του θεωρούνται υποβαθμισμένα. Η εκπαίδευση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός στο χώρο των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων κατά τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται περισσότερο με το αντικείμενο της επιστήμης του και λιγότερο με τις «παιδαγωγικές» προσεγγίσεις της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Το γεγονός αυτό, κατά τον ίδιο, τον καθιστά στην αρχή της καριέρας του κοινωνό των προβλημάτων του σχολείου. Σταδιακά λόγω της εμπειρίας που αποκτά και της συμβολής των παλαιότερων συναδέλφων του μπορεί να λειτουργήσει ικανοποιητικά. Αυτή, ωστόσο, η εμπειρία και η μετέπειτα γνώση δεν τον απαλλάσσει από τις κοινωνικές πιέσεις που δέχεται.

Κάθε πλευρά με την οποία συναναστρέφεται ο εκπαιδευτικός εκφράζει τις δικές της αξιώσεις από αυτόν, όπως αποκαλύφθηκε στις συνεντεύξεις. Κατατέθηκε ότι οι Έλληνες γονείς πιέζουν τον εκπαιδευτικό, ίσως γιατί – κατά την άποψή μας – τον εκλαμβάνουν ως υπάλληλό τους, τον οποίο πληρώνουν οι ίδιοι είτε μέσω της φορολογίας είτε μέσω των διδάκτρων των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων. Γι' αυτό άλλωστε και οφείλει να τους εξυπηρετεί και μάλιστα να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τις υποδείξεις τους. Παρόμοια λειτουργεί και το Υπουργείο Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί ως εργαζόμενοι στον φορέα της εκπαίδευσης οφείλουν να ακολουθούν πιστά τις υποδείξεις του Υπουργείου, όσο παράλογες ή ουτοπικές κι αν κρίνονται από τους ίδιους. Οι μαθητές από την άλλη απαιτούν την άψογη απόδοση του εκπαιδευτικού στο έργο του, μη συγχωρώντας λάθη και παραλείψεις. Εξάλλου, αυτοί είναι – κατά γενική ομολογία – οι πιο «σκληροί» και «αυστηροί κριτές».

Από την άλλη πλευρά βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που εξακολουθούν να ερμηνεύουν το επάγγελμά τους ως λειτούργημα και άλλοι που το ερμηνεύουν ως επάγγελμα. Η διαφορά στη νοηματοδότηση επιφέρει και διαφορετικά αποτελέσματα στον χώρο εργασίας. Οι πρώτοι, που παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού, βιώνουν έντονο άγχος και ανασφάλεια προσπαθώντας να ανταποκριθούν όχι μόνο και τόσο στις απαιτήσεις των άλλων, αλλά και στις δικές τους απαιτήσεις για τον «καλό» εκπαιδευτικό. Οι δεύτεροι παίζουν ρόλο απλά διεκπεραιωτικό και κρίνονται αρνητικά από τους πρώτους. Ταυτόχρονα, όσοι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διάσταση του ρόλου τους με την πραγματικότητα επιδίδονται σε έναν διαρκή αγώνα επιβίωσης και αυτοβελτίωσης, με

αποτέλεσμα να κρίνονται τελικά από τους μαθητές τους ως «καλοί» εκπαιδευτικοί παρά τις αδυναμίες τους. Όσοι, αντίθετα, δεν μπορούν να αποδεκτούν τα πολλές φορές αντικρουόμενα συμφέροντα, τη συγκρουσιακή πολλές φορές κατάσταση στην εκπαίδευση και τον αντισυμβατικό τους ρόλο εκφράζουν είτε αδιαφορία είτε επιθετικότητα. Τα ετερόκλητα στοιχεία του επαγγέλματος είναι πράγματι δύσκολα διαχειρίσιμα.

Όποια και αν είναι, όμως, η νοηματοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών γεγονός παραμένει ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας έχουν καταστεί αποδιοπομπαίοι τράγοι όλων των παραπόνων που εκφράζονται για την εκπαίδευση και ότι οφείλουν να λειτουργούν ως πειθήνια όργανα της διεύθυνσης του σχολείου και των επιταγών του Υπουργείου Παιδείας. Η μόνη ικανοποίηση που τους προσφέρει το επάγγελμά τους σχετίζεται με την τάξη και την απόλαυση που αποκομίζουν από τη διδασκαλία. Η τάξη νοηματοδοτεί τον ουσιαστικό επαγγελματικό χώρο, όπου ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι φέρει σε πλήρη ανάπτυξη τα στοιχεία της επαγγελματικής του ταυτότητας. Στην τάξη έχει αυτονομία να πράξει και να αποφασίσει ο ίδιος για τα θέματα που προκύπτουν. Επίσης, προσφέρει απλόχερα τη γνώση στους μαθητές του και ακολουθεί την ηθική του επαγγέλματος, χωρίς να παρεκτρέπεται σε γενικές γραμμές. Εντός της τάξης βρίσκεται μακριά από τους αντιπερισπασμούς που δυσχεραίνουν το έργο του και αισθάνεται ελεύθερος και δημιουργικός. Το έργο του και η προσφορά του εντός της τάξης αποτελεί απεγνωσμένη απόπειρα να αποκαταστήσει την αξία του επαγγέλματός του, παρά την όλη υποβάθμιση, που αισθάνεται ότι δέχεται. Μέσα στην τάξη, λοιπόν, επιχειρεί να εφαρμόσει το όραμά του για την εκπαίδευση.

«Καλός» εκπαιδευτικός είναι αυτός που συνδυάζει εκ πρώτης όψεως αντιφατικούς ρόλους. Είναι ο δάσκαλος και ο σύμβουλος. Είναι ο διεκπεραιωτής διοικητικού έργου. Είναι ο συνάδελφος σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον. Είναι ο υπάλληλος του δημοσίου ή της ιδιωτικής επιχείρησης. Είναι ο κοινωνός των προβλημάτων κάθε οικογένειας. Με μία λέξη είναι ο διαμεσολαβητής του εκπαιδευτικού συστήματος. Διαμεσολαβεί ανάμεσα στη γνώση και το μαθητή, καθιστώντας την προσιτή και κατανοητή. Διαμεσολαβεί ανάμεσα σε συναδέλφους και μαθητές αποκαθιστώντας την «τάξη». Διαμεσολαβεί ανάμεσα στους συναδέλφους του και επιλύει διαφορές με επιτυχία, χωρίς να θίγονται

προσωπικότητες και συνειδήσεις. Διαμεσολαβεί ανάμεσα στο κράτος με τις επιταγές του για την εκπαίδευση και την κοινωνία προσπαθώντας να κρατήσει τις ισορροπίες.

Είναι πραγματικά αξιοπερίεργο το πώς καταφέρνουν οι Έλληνες «καλοί» εκπαιδευτικοί να αντέχουν σε τόσο πολύπλοκα και περίπλοκα επαγγελματικά περιβάλλοντα. Εκφράζοντας προσωπική άποψη θεωρώ ότι η αγάπη τους για το μάθημά τους και η αγάπη τους για τα παιδιά τους δίνει δύναμη να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων με αξιοπρέπεια και σθένος τις περισσότερες φορές. Όσοι τελικά «λυγίζουν», δεν «λυγίζουν» από αδυναμία. «Λυγίζουν», επειδή δεν καταφέρνουν να αντεπεξέλθουν στις τόσες διαστάσεις της επαγγελματικής τους ταυτότητας και εν γένει στις απαιτήσεις, ελπίδες και προσδοκίες των άλλων αλλά και των ίδιων από το ρόλο τους. Εξακολουθώ να επισημαίνω ότι υπάρχουν και εξαιρέσεις, αλλά δεν αφορούν άμεσα την εν λόγω έρευνα.

Στόχος μας ήταν να φανούν τα πλαίσια και η ιδιαιτερότητα της επαγγελματικής ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού και να οριστούν οι διαστάσεις του ρόλου του, ώστε να διαφανούν και να καταγραφούν τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ελπίζω τελικά ο στόχος να επιτεύχθει και να συμβάλλουμε έτσι σε περαιτέρω έρευνα.

Πηγές-Βιβλιογραφία

Α΄ Πίνακες

Number of teachers in secondary education, 2015 (thousands) YB17.png στο http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Secondary_education_statistics (Πρόσβαση στις 10/08/2017)

Β΄ Άρθρα

<http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/protaseis-topothetisis-dieythyn-ton-stis-dieythynseis-deyterovathmias-ekpaideysis> (Πρόσβαση στις 20/08/2017)

Γ΄ Ιστοσελίδες

Minedu.gov.org (Πρόσβαση σε τακτά χρονικά διαστήματα)
<http://ihjournal.com/teachers-professional-life-cycles>. (Πρόσβαση στις 25/08/2017)

Ελληνόγλωσση

Αντωνοπούλου, Μ. Ν. (2008). *Οι Κλασικοί της Κοινωνιολογίας. Κοινωνική Θεωρία και Νεότερη Κοινωνία*. Αθήνα: Σαββάλας.

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1992). Το Επάγγελμα και η Κοινωνική Θέση του Εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις. *Τα εκπαιδευτικά* 25-26: 114-127.

Blackledge, D. και Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1985 υπό τον τίτλο *Sociological Interpretations of Education*).

Bourdieu, P. (1996). *Οι Κληρονόμοι. Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσας (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1964 υπό τον τίτλο *Les Heritiers: Les Etudiants et la Culture*).

Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και Κοινωνία. Κριτική Διερεύνηση των Κοινωνικών Λειτουργιών της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Πολύτροπον.

_____ (2010). *Τα όρια της Εκπαίδευσης. Δοκίμια*. Αθήνα: Ατραπός.

Craib, I. (1992). *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας*. Αθήνα: Τόπος (1^η έκδοση). (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1984 υπό τον τίτλο *Modern Social Theory: From Parsons to Habermas*)

Λυδάκη, Ά. (2011). *Ισκιοι κι Αλαφροϊσκιωτοι. Λαϊκός Λόγος και Πολιτισμικές Σημασίες*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- _____ (2012). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Babbie, E. (2011) *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα* (εισ., επιμ. Ζαφειρόπουλος Κ., μετ. Βογιατζής Γ.). Αθήνα: Κριτική (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2011 υπό τον τίτλο *Introduction to Social Research*).
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας (2^η έκδοση).
- Ευροτύρης, Ι. Ν. (1940). «*Πώς θέλω το δάσκαλό μου*». (*Κριτική Μαθητών*). Αθήνα: Παπασπύρου.
- Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό* (1989). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τόμ. Ι.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά και Αντιλήψεις σε μια Προσπάθεια Αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 5: 81-90.
- Παπακωνσταντίνου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ. (2017). Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού ως 'Δέσμευση': Κριτική Θεώρηση. *Νέα Παιδεία* 161: 1-16.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού: Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαοικονόμου, Α. (2016). Η Αυτοεικόνα του Έλληνα Εκπαιδευτικού σε Σχέση με το Επάγγελμά του και ο Κοινωνικός του Περίγυρος: Η Επίδραση της Θεωρίας της Γνωστικής Διαφωνίας (Cognitive Dissonance) του Leon Festinger. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπαιδευτικός Κύκλος»* 4 (2): 123-135.
- _____ (2017). Οι Απόψεις των Φοιτητών για τους Διδάσκοντές τους: Εμπειρική Έρευνα σε Φοιτητές του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*. (Κείμενο που έχει υποβληθεί προς δημοσίευση).
- Πασιάς Γ. Σημειώσεις Μαθήματος Εισαγωγή στην Παιδαγωγική 2014-2015, ΕΚΠΑ (Φιλοσοφική Σχολή) Τμήμα Φ.Π.Ψ.
- Ritzer, G. (2000). Θεωρία των Συμβολικών Διαντιδράσεων. *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*, (επιμ. Πετμεζίδου Μ.). Τόμος Ι, κεφ. 4. Κρήτη: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτη.

Ξενόγλωσση

- Becker, Howard S. and Carper James W. (1956) The Development of Identification with an Occupation. *The American Journal of Sociology* 61 (4): 289-298.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Buttler, J. (1993). *Bodies that Matter: on the Discursive Limits of Sex*. London: Routledge.
- Crow, G. (1989) The Use of the Concept of 'Strategy' in Recent Sociological Literature. *Sociology* 23 (1): 1-24.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and their Organizations*. New York: Free Press.
- Fessler, R. (1987). A Model for Teacher Professional Growth and Development. In Burke, P. & Heideman, R. (Eds) *The Teacher Career Cycle: Model Development and Research Report*, Washington. Ανακτήθηκε από: https://archive.org/stream/ERIC_ED289846/ERIC_ED289846_djvu.txt
- Glaser, B.G. και Strauss A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York: Aldine de Gruyter.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin
- Goode W.J. (1969). The Theoretical Limits of Professionalization» ed. στο Etzioni, A. *The Semi-Professions and their Organizations*, New York: Free Press.
- Hargreaves, D. (1975). *Interpersonal Relations and Education*. Student Edition. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hoyle, E. (2008). Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections. In Johnson D., Maclean R. (eds) *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Springer, Dordrecht.
- Huberman, M. A. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record* 91(1):31-57.
- Kantzara, V. (2001). *An Act: an Act of Defiance, of Honour. Gender and Professional Prestige among Teachers in Secondary Education in Greece*. Ph.d Thesis, Faculty of Social Sciences, University of Utrecht.
- Langford, G. (1978). *Teaching as a Profession: an Essay in the Philosophy of Education*, Manchester: Manchester University Press.

- Mead, G.H. (1967). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morrison, A. & McIntyre, D. (1973). *Teachers and Teaching*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin (2nd Edition).
- Ortner, S.B. and Whitehead H. (1981). *Sexual Meanings: The cultural Construction of gender and Sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*, London: Sage
- Piore, M.J. and Safford S. (2006). Changing Regimes of Workplace Governance, shifting Axes of Social Mobilization, and the Challenge to Industrial Relations Theory». *Industrial Relations* 45 (3): 299–325.
- Pollard, A. (1982). A Model of Classroom Coping Strategies». *British Journal of Sociology of Education* 3:19-37.
- Scott, W. J. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis». *American Historical Review* 91 (5); 1053-1075.
- Wilenksy H. The Professionalization of Everyone?. *American Journal of Sociology* 7 (2):37-158.

Παράρτημα

Στο παράρτημα αυτό συμπεριλαμβάνονται όλες οι εκθέσεις των μαθητών.

1^η Έκθεση

Άρρεν, Ετών 17, Β΄ Λυκείου σε Δημόσιο Γενικό Λύκειο

Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έχει πολλές μορφές, αυτός που θα ξεχωρίσει ανάμεσα σε ένα σύνολο εκπαιδευτικών, είναι αυτός που έχει πάθος για τη δουλειά του. Συγκεκριμένα, η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι να μεταδίδει τις γνώσεις του αντικειμένου του στους μαθητές όσο καλύτερα μπορεί. Θα πρέπει επίσης να έχει πολύ καλή γνώση του μαθήματός του και να μην σταματήσει να την επεκτείνει ποτέ. Η αυτοκριτική είναι απαραίτητη, ώστε να μην ρίχνει το βάρος μιας αποτυχίας πάντα στους μαθητές, αλλά να μπορεί να το καταλάβει, ώστε να βελτιωθεί. Μερικές φορές μπορεί να συναντήσει μαθητές οι οποίοι δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον για το μάθημά του αλλά είναι στο χέρι του να κάνει το μάθημα πιο δραστήριο. Κλείνοντας, ένας καλός εκπαιδευτικός πρέπει να ξέρει τις δυνατότητες του κάθε μαθητή και να μην τους βάζει όλους στην ίδια κλίμακα.

2^η Έκθεση

Άρρεν, Ετών 17, Β΄ Λυκείου σε Ιδιωτικό Γενικό Λύκειο

Να δείχνει σωστά τα πράγματα τα οποία πρέπει να μάθουμε μέσα σε μία σχολική χρονιά. Να μαθαίνουμε καινούρια πράγματα. Να είναι το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Να μπορεί να κρατάει σωστά την τάξη, ως προς τη φασαρία, την κινητικότητα και όλα τα σχετικά. Δηλαδή να μην κάνει ο καθένας ό,τι θέλει. Να ασχολείται με όλα τα παιδιά άριστα και μη. Να είναι χαρούμενο το μάθημα, δηλαδή να μην είναι μονότονο. Να βάζει εργασίες, οι οποίες να κινούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Να μην σταματάει να δείχνει σε οποιοδήποτε παιδί την απορία που έχει όσες φορές κι αν χρειαστεί. Να μην διώχνει τα παιδιά από την τάξη για οποιοδήποτε λόγο. Να μην αδιαφορεί για οποιοδήποτε παιδί.

3^η Έκθεση

Άρρεν, Ετών 17, Β΄ Λυκείου σε Δημόσιο Γενικό λύκειο

Για μένα το πρώτο και βασικότερο κριτήριο του «καλού» εκπαιδευτικού είναι η αγάπη του για το επάγγελμα καθώς και η ελεύθερη σκέψη δηλαδή η έλλειψη της μίμησης συμπεριφορών και η έλλειψη προβολής προκατασκευασμένων ιδεών και πληροφοριών. Καθώς με την αγάπη για το επάγγελμά του θα προκαλέσει και το ενδιαφέρον των μαθητών του για τη μάθηση αλλά και θα κάνει μια πιο ουσιαστική

και «σωστή» δουλειά, αφού θα ασχολείται με το θέμα του και θα το αναπτύσσει, όπως θεωρεί ο ίδιος σωστό. Με την ελεύθερη σκέψη θα μπορέσει να εξελιχθεί στο χώρο του, θα μπορέσει να προσαρμόζει τη μέθοδο διδασκαλίας του ανάλογα με τα άτομα που έχει μπροστά του, τους μαθητές του, χωρίς να εμμένει σε ένα και μόνο τρόπο που του υπέδειξε η σχολή του ή η πολιτεία. Επιπρόσθετα, θα καλλιεργήσει την ελεύθερη σκέψη και κριτική στους μαθητές του, στους νέους, το μέλλον της χώρας. Θα τους δώσει δηλαδή δύο αρετές που χάθηκαν ή χάνονται έστω στη σημερινή κοινωνία, που όμως τις χρειάζεται απελπισμένα για την επιβίωση και εξέλιξή της.

4^η Έκθεση

Κορίτσι, 17 ετών, Β΄ Λυκείου σε Ιδιωτικό Γενικό Λύκειο

Στις μέρες μας είναι γνωστό ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι το πρώτο σε προτίμηση κυρίως στις μικρότερες ηλικίες. Όλοι θεωρούν ότι είναι εύκολο να συνεργάζεσαι με μικρότερα παιδιά, να τα κάνεις να σε αγαπήσουν, αλλά και ταυτόχρονα να μπορείς να τους επιβληθείς σαν καθηγητής. Δεν είναι, όμως, όλοι πετυχημένοι για τον λόγο ότι δεν μπορούν να το διαχειριστούν με αποτέλεσμα την αντιπάθεια από τα παιδιά.

Προσωπικά, για να θεωρείται κάποιος καλός εκπαιδευτικός, σημαίνει να είναι φιλικός και να βρίσκεται «κοντά στο μαθητή». Στο να συμβουλεύει τους μαθητές, όχι μόνο σε θέματα σχολικά αλλά και σε προσωπικά τους, να κατανοεί τις ιδιαιτερότητες της ηλικίας τους, να τους σέβεται και να κερδίζει –όχι να απαιτεί– το δικό τους σεβασμό, να μην τους ειρωνεύεται, να τους ενθαρρύνει, να τους εμπνέει και να αποκτά την εμπιστοσύνη τους, ακόμα και να αφιερώνει χρόνο στους μαθητές του, όχι μόνο στην τάξη, αλλά και στο διάλειμμα.

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί να περάσει στον μαθητή το νόημα του μαθήματος, έτσι ώστε να γίνει πιο κατανοητό. Φυσικά αυτό θα γίνει με τις κατάλληλες μεθόδους και εξαρτάται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό. Ακόμα, αν ο ίδιος ο καθηγητής δεν αγαπάει το μάθημα και δεν περάσει αυτό το μήνυμα στα παιδιά θεωρείται εν μέρει αποτυχία. Ένα συχνό φαινόμενο που παρατηρείται είναι τα πολλά καθήκοντα για το σπίτι. Το να κατανοεί το φόρτο εργασίας των μαθητών και να μην τους αναθέτει υπερβολικά πολλές ασκήσεις.

Επομένως, όλα τα παραπάνω ίσως οδηγήσουν πολλούς από τους εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν σημαντικά τη στάση τους απέναντι στους μαθητές τους και στον τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους.

5^η Έκθεση

Θήλυ, Ετών 16,5, Β΄ Λυκείου σε Δημόσιο Γενικό λύκειο

Από την πλευρά ενός μαθητή ένας καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να διδάξει σωστά, αλλά παράλληλα να μπορεί να κατανοήσει τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να «χωρίζουν» τα παιδιά σε κατηγορίες εξυπνάδας. Θα πρέπει να τα βοηθήσει όλα να καταλάβουν όσο χρόνο και αν πάρει, διότι κάποια παιδιά μαθαίνουν πιο αργά. Αυτό δε σημαίνει ότι θα ασχοληθούν με τα παιδιά που νομίζουν ότι έχουν προοπτικές, γιατί όλα τα παιδιά έχουν, αρκεί να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να τα ενθαρρύνει για να διαβάσουν. Επίσης, υπάρχουν παιδιά που μπορεί να μη συμμετέχουν πολύ ή που δεν εργάζονται αρκετά, που έχουν όμως το ίδιο μυαλό με ένα παιδί που είναι «άριστο». Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρουν τρόπους με τους οποίους θα προσελκύσουν και θα βοηθήσουν όλα τα παιδιά.

Μερικοί καθηγητές θεωρούν ότι ένα παιδί που βγάζει καλούς βαθμούς θα πρέπει να πάει σε ένα πρότυπο σχολείο. Αυτό αυτομάτως υποβαθμίζει τα υπόλοιπα παιδιά και παρόλο που μπορεί κάποια να το δουν σαν πρόκληση τα περισσότερα στεναχωρούνται, πέφτουν ψυχολογικά και αυτό επηρεάζει και την απόδοσή τους. Τα παιδιά πιστεύουν ότι δεν είναι ικανά και έτσι σιγά σιγά τα παρατάνε. Σε κάποιες περιπτώσεις οι καθηγητές πιστεύουν ότι ένας μαθητής είναι τόσο καλός που μπορεί να υποβαθμίσουν τις ίδιες τους τις γνώσεις, αλλά και των συναδέλφων τους. Για παράδειγμα μία καθηγήτρια είπε σε μία μαθήτριά της ότι δεν χρειάζεται βοήθεια σε κάποια μαθήματα, όπως η γλώσσα και η έκθεση, γιατί η μαθήτριά της θα έγραφε καλύτερα από τη δασκάλα. Αυτό οδήγησε τα παιδιά που το άκουσαν στο να θυμώσουν ή να στεναχωρηθούν και να διαταραχθεί η φιλία μεταξύ των μαθητών.

Ένας καλός εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι αυτός που θα έχει μεταδοτικότητα, που θα νοιάζεται για όλους τους μαθητές και θα τους βοηθάει όλους. Που θα έχει μεγάλη υπομονή και που θα βρίσκει τρόπους να διδάξει, που θα είναι εύκολοι και κατανοητοί από όλα τα παιδιά. Τέλος, ένας καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που δεν διαχωρίζει τους μαθητές του, που βλέπει ότι όλοι μπορούν να καταφέρουν πολλά πράγματα και που θέλει να τα βοηθήσει.

6^η Έκθεση

Θήλυ, Ετών 18, Γ΄ Λυκείου σε Ιδιωτικό Γενικό Λύκειο

Καλός εκπαιδευτικός σημαίνει να μαθαίνει στους μαθητές πράγματα τα οποία θα τους είναι χρήσιμα και στην ιδιωτική και στη δημόσια ζωή τους. Συγκεκριμένα στην

ιδιωτική ζωή, στην προσωπική του, στην οικογένεια του. αυτά που τους μαθαίνει και τους διδάσκει το παιδί να μπορεί να τα μεταβιβάσει με τον δικό του τρόπο στους δικούς του ανθρώπους. Και αντίστοιχα στη δημόσια ζωή, στην κοινωνία και στους φίλους του. Επίσης, χρήσιμο θα ήταν ένας «καλός» εκπαιδευτικός να έρθει πιο κοντά με τους μαθητές του, έτσι ώστε να αποκτήσει μία οικειότητα χωρίς να φτάσει στα όρια να εκτραχυνθεί. Ειδικότερα, ένας καθηγητής για να μπορέσει να αποκτήσει μία οικειότητα με τους μαθητές του πρέπει να αφήσει κι ο ίδιος ελεύθερο τον εαυτό του, να γίνει πιο κοινωνικός και πιο άνετος απέναντι στα παιδιά, να κάνει πλάκες, όπου χρειάζεται, αλλά να είναι και μαζεμένος κι αυστηρός, όπου συνίσταται. Αλλά όλα αυτά μέσα στα όρια του φυσιολογικού διότι καμιά φορά αυτή η οικειότητα φέρνει αντίθετα αποτελέσματα.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός έχει και τον ρόλο να διαμορφώνει τον χαρακτήρα του μαθητή, έτσι ώστε όταν βγει στην κοινωνία να είναι σωστός πολίτης. Για παράδειγμα ο καθηγητής εκτός από το βασικό του ρόλο που είναι να διδάσκει στα παιδιά τις απαραίτητες γνώσεις, πρέπει επίσης μέσω αυτού του ρόλου να μαθαίνει στα παιδιά και καλούς τρόπους, να διευρύνει του ορίζοντές τους, ώστε να μπορούν στο μέλλον να εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με ένα θέμα που θα τους ζητηθεί, με αποτέλεσμα να γίνονται σωστοί πολίτες και να προσφέρουν στη σημερινή κοινωνία. Τέλος, ένας σωστός εκπαιδευτικός πρέπει να καταλαβαίνει την ανάγκη του μαθητή σε οποιαδήποτε περίπτωση και να του συμπαραστέκεται και να τον συμβουλεύει, όπως θα έκαναν οι γονείς του στις δύσκολες στιγμές του. Όταν ένα παιδί, δηλαδή, αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα το οποίο έχει δημιουργηθεί είτε μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον είτε μέσα στο φιλικό του περιβάλλον. Μέσω της οικειότητας που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στον καθηγητή και αυτό πρέπει να αντιλαμβάνεται ο καθηγητής αμέσως μόνο και μόνο από την ψυχολογία και την έκφραση του παιδιού μέσα στο μάθημα, ακόμα και από την συμπεριφορά του ότι κάτι το απασχολεί, έτσι ώστε να συζητήσουν και να προσπαθήσει να τον συμβουλέψει με τον καλύτερο τρόπο, ώστε να βρει τη λύση που ψάχνει πιο εύκολα και ταχύτατα.

7^η Έκθεση

Θήλυ, Ετών 18, Γ' Λυκείου σε Δημόσιο Γενικό Λύκειο (κόρη εκπαιδευτικού)

Είναι γνωστό το μεγάλο ρίσκο που παίρνει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός. Πρέπει να είναι το πρότυπο των μαθητών που τον ακούνε. Να έχει αρκετές γνώσεις, αλλά κυρίως να έχει ήθος. Με άλλα λόγια ο μοναδικός του σκοπός να είναι η μόρφωση των

μικρότερων ηλικιών και όχι κάποιος άλλος λόγος που μπορεί να αποδειχθεί τελικά μοιραίος για τη σωστή διδασκαλία των παιδιών. Επίσης, ο καλός δάσκαλος καλό θα ήταν να έχει δημοκρατικές αρχές. Να υπάρχει ελευθερία λόγου μέσα στην τάξη και ο κάθε μαθητής να εκφράζει την άποψή του, ακόμα και όταν ο δάσκαλος είναι αντίθετος. Ακόμα, πολλές φορές παρατηρείται μία ειρωνική συμπεριφορά των καθηγητών απέναντι στους μαθητές. Έχουν συμβεί αρκετά περιστατικά που το άτομο το οποίο κανονικά έπρεπε να μάθει στο νέο να μην ξεχωρίζει φύλο, καταγωγή και σεξουαλική προτίμηση, να είναι ο ίδιος που τα επιχειρεί. Να πετάει σπόντες σε μαθητές που μπορεί να είναι διαφορετικοί από τους άλλους και να επιδρά στην ψυχολογία του ατόμου. Σε ακραίο βέβαια σημείο ο μαθητής να θέλει να αυτοκτονήσει με τα σκληρά λόγια του δασκάλου που βεβαίως ακολουθούν και οι υπόλοιποι μαθητές, αφού ο δάσκαλος είναι το πρότυπό τους. Σημασία στην ψυχολογία του παιδιού πρέπει επίσης να δίνει ο εκπαιδευτικός κυρίως τον καιρό των εξετάσεων. Ειδικότερα, στην Τρίτη λυκείου, ο μαθητής λόγω πίεσης και άγχους χρειάζεται κάποιον να τον εμψυχώνει. Έναν ειδικό που να γνωρίζει καλά το εκπαιδευτικό σύστημα και τη λειτουργία του σχολείου. Ο μοναδικός που μπορεί να βοηθήσει και εκπαιδευτικά αλλά κυρίως ψυχολογικά είναι ο καθηγητής. Να του αναφέρει πως ακόμα και αν δεν γράψει καλά, δεν κρεμίζεται όλη του η ζωή στις πανελλήνιες. Να είναι με λίγα λόγια υποστηρικτικός με τον μαθητή. Ειδικά στην τρίτη λυκείου που η ψυχολογία του νέου είναι ασταθής, όταν ο καθηγητής τον υποτιμά είναι ικανός να τα παρατήσει μόνο και μόνο γιατί δεν πιστεύει στον εαυτό του. αυτό ακριβώς πρέπει όμως να κάνει ο σωστός εκπαιδευτικός. Να πιστεύει στην ικανότητα των νέων και να είναι αισιόδοξος. Σε καμία περίπτωση δε λέμε πως η σχέση καθηγητή-μαθητή πρέπει να είναι φιλική. Απλώς να υπάρχει αμοιβαία εκτίμηση και ευγένεια, ώστε και ο μαθητής να πετύχει το σκοπό του και ο καθηγητής το λειτούργημα που ασκεί.

8^η Έκθεση

Θήλυ, Ετών 18, Γ' Λυκείου σε Δημόσιο Γενικό Λύκειο

Καλός εκπαιδευτικός θεωρείται αυτός που είναι φιλικός και κοντά στα παιδιά όχι μόνο ως δάσκαλος, αλλά κι ως φίλος, ώστε να μπορούν να συζητήσουν ανησυχίες και προβληματισμούς εκτός από ασκήσεις και θεωρία. Πρέπει να κερδίσει τον σεβασμό των μαθητών χωρίς να χρειαστεί να τους επιβληθεί και να τους ενθαρρύνει για μεγαλύτερα πράγματα. Ένας εκπαιδευτικός για να γίνει αρεστός πρέπει να είναι

καλοδιάθετος με χιούμορ. Ταυτόχρονα πρέπει να βρει τη διαφορά ανάμεσα σε σχολικό περιβάλλον και προσωπική ζωή και να μην «ξεσπάει» πάνω στους μαθητές. Πρέπει να είναι μεταδοτικός, να εξηγεί χιλιάδες φορές το ίδιο πράγμα στους μαθητές του μέχρι να το εμπεδώσουν, ώστε να μην δημιουργηθούν κενά.

Βασικό κομμάτι είναι και η αμεροληψία. Δεν πρέπει να κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές ανάλογα με τον βαθμό και την επίδοσή τους. Αλλά πρέπει να βοηθάει με κάθε δυνατό τρόπο τους αδύναμους μαθητές ακόμα και με παραπάνω σημειώσεις. Επιπλέον πρέπει να έχει συχνή ενημέρωση πάνω στον τομέα του, ώστε να μπορεί να προσθέτει πληροφορίες και να κάνει το μάθημα όσο το δυνατόν πιο εύκολο και πιο κατανοητό. Με αυτόν τον τρόπο κερδίζει την προσοχή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μετά από κάποια ηλικία πρέπει να σταματήσουν να διδάσκουν (π.χ. Σ..., Κ...), γιατί λόγω της μεγάλης ηλικίας τους δεν έχουν την υπομονή που χρειάζεται για να διαχειριστούν τις συμπεριφορές μαθητών, οι οποίοι περνάνε μία φάση στην οποία θέλουν να κάνουν την επανάστασή τους.

9^η Έκθεση

Άρρεν, Ετών 17,5, Γ΄ Λυκείου σε Δημόσιο ΕΠΑΛ

Για εμένα καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που νοιάζεται πραγματικά για την απόδοση των μαθητών, αυτός που λύνει με φιλικό ξεχωριστό ενδιαφέρον την απορία του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας ξεχωριστά, αυτός που δίνει συμβουλές για τη ζωή και ιδέες για το μάθημα προς τους μαθητές του. Αυτός που είναι δίκαιος, δημοκρατικός και ακούει τις απόψεις των μαθητών του είτε είναι σοβαρές είτε γελοίες. Είναι αυτός που θα καθήσει με το έτσι θέλω για να διδάξει και να πιέξει τους μαθητές του με πολύ γνώση για να βγούνε κανονικοί άνθρωποι στην κοινωνία και όχι απλά εγκεφαλικά κύτταρα, που να είναι υπνωτισμένα και μπερδεμένα.

10^η Έκθεση

Θήλυ, Ετών 17,5, Γ΄ Λυκείου σε Δημόσιο Γενικό Λύκειο

Στις μέρες μας σε πολλά δημόσια κυρίως σχολεία αλλά και ΕΠΑΛ δεν γίνεται το κατάλληλο μάθημα. Γι'αυτό βέβαια ευθύνονται οι καθηγητές οι οποίοι δεν κάνουν σωστά την δουλειά τους. Κατά την άποψή μου ένας καλός εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υπομονή απέναντι στα παιδιά, έτσι ώστε να τους εξηγεί οποιαδήποτε απορία τους, όσο το δυνατόν καλύτερα μπορεί. Βέβαια δεν αρκεί μόνο αυτό. Θα πρέπει να λάβει υπόψη του και τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνει την πληροφορία το κάθε παιδί. Θα πρέπει δηλαδή να βρει διαφορετικούς τρόπους εξήγησης για να είναι καλυμμένες

όλες οι απορίες. Το πιο βασικό όμως είναι να έχει αρκετές γνώσεις για να μάθει στα παιδιά περισσότερα πράγματα αλλά και για να μπορεί ο ίδιος να απαντήσει.

Επιπροσθέτως ο δάσκαλος ή ο καθηγητής θα πρέπει να κάνει συνεχής προσπάθεια για το καλύτερο αποτέλεσμα για τα παιδιά κάτι το οποίο σήμερα σαφώς και δεν γίνεται. Δεν αρκεί όμως μόνο αυτή η συνεχής προσπάθεια ως προς την μεριά του δασκάλου αλλά και απο προσωπική προσπάθεια του μαθητή. Με αυτό το επιχείρημα θέλω να εξηγήσω ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τον μαθητή σε οποιαδήποτε πιθανή αποτυχία και να τον παροτρύνει σε καινούρια προσπάθεια.

Επιπρόσθετα, σήμερα οι καθηγητές βάζουν αρκετά διαγωνίσματα ή τεστ για να κρίνουν τα παιδιά. Αυτό δεν έχει θετικές επιπτώσεις στους μαθητές, διότι το μυαλό τους θα είναι στο να αποστηθίσουν την πληροφορία, για να την γράψουν στο διαγώνισμα και όχι για να την καταλάβουν και να τους φανεί χρήσιμη. Ο σωστός λοιπόν εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο σκέψης.