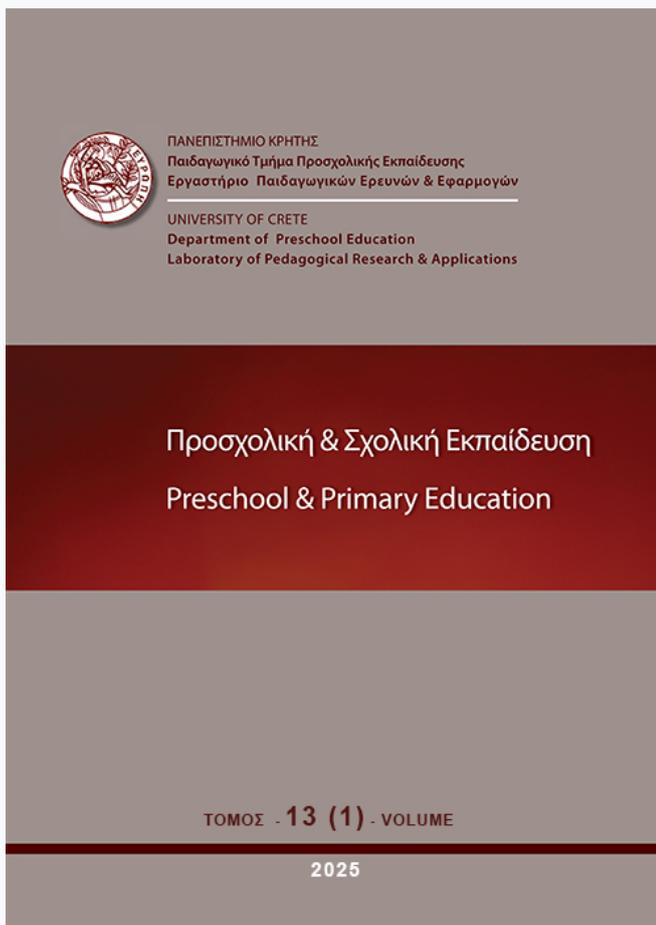


Preschool and Primary Education

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2025)

Μάιος 2025



**Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτική πολιτική:
αμφισβήτηση, Κριτική Παιδαγωγική και
προοπτικές εφαρμογής**

Γεώργιος Ντεντάκης

doi: [10.12681/ppej.39354](https://doi.org/10.12681/ppej.39354)

Copyright © 2025, ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΝΤΕΝΤΑΚΗΣ



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ντεντάκης Γ. (2025). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτική πολιτική: αμφισβήτηση, Κριτική Παιδαγωγική και προοπτικές εφαρμογής. *Preschool and Primary Education*, 13(1), 116–130. <https://doi.org/10.12681/ppej.39354>

Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτική πολιτική: αμφισβήτηση, Κριτική Παιδαγωγική και προοπτικές εφαρμογής

Γεώργιος Ντεντάκης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα του βαθμού αμφισβήτησης πιυχών εκπαιδευτικής πολιτικής από τους/τις εκπαιδευτικούς υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το παραπάνω θέμα. Η έρευνα είναι ποιοτική και ως μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, ενώ αξιοποιήθηκε η θεματική ποιοτική ανάλυση. Διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί, αν και έχει τύχει να αμφισβητήσουν την εκπαιδευτική πολιτική, τελικά υποχωρούν εφαρμόζοντας το κανονιστικό πλαίσιο. Τέλος, η Κριτική Παιδαγωγική θεωρείται πως μπορεί να αξιοποιηθεί, αν πρώτα κατανοηθεί και γίνει γνωστή.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, εκπαιδευτική πολιτική, αμφισβήτηση, Κριτική Παιδαγωγική

Summary. The present study addresses the issue of the extent to which educators challenge aspects of educational policy through the lens of Critical Pedagogy. The aim of the research is to explore teachers' perspectives on this topic. The research follows a qualitative approach, utilising semi-structured interviews for data collection, with thematic qualitative analysis applied to the results. The analysis found that although educators have occasionally questioned educational policies, they ultimately relent by adhering to the regulatory framework. Finally, Critical Pedagogy is considered a potential tool, provided it is first understood by educators.

Keywords: teacher, educational policy, questioning, Critical Pedagogy

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμέλιο της κρατικής πολιτικής και βασικό παράγοντα συγκρότησης και ανάπτυξης ενός κράτους, καθώς η υλοποίηση ενός αποτελεσματικού σχεδίου εκπαιδευτικής πολιτικής είναι απαραίτητη. Κάθε κυβέρνηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε αυτή την κατεύθυνση (Παπαδάκης, 2003). Ένας από τους κύριους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η διατήρηση της υφιστάμενης πολιτικής και κρατικής κατάστασης (*status quo*), με όλες τις συνέπειες που αυτό συνεπάγεται (Ζμας, 2007). Η εκπαιδευτική πολιτική, ως μία από τις κύριες δημόσιες πολιτικές, εφαρμόζεται μέσω διαφορετικών μοντέλων, όπως το συγκεντρωτικό, το κορπορατιστικό ή συνδυασμοί φιλελεύθερων και πλουραλιστικών προσεγγίσεων.

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Γεώργιος Ντεντάκης, Άρη Βελουχιώτη 12, Ρέθυμνο. e-mail:
giorgosntentes@yahoo.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

Τα τελευταία χρόνια, η τεχνολογική πρόοδος, η κοινωνία της πληροφορίας, η διεθνοποίηση και η κυριαρχία της οικονομίας των αγορών έχουν επηρεάσει βαθιά την εκπαίδευση. Τα εκπαιδευτικά συστήματα προσπαθούν να προσαρμοστούν σε αυτό το νέο πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και επηρεάζει όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες (Ball, 2012). Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από ένα συγκεντρωτικό μοντέλο με τάσεις αποσυγκέντρωσης, το οποίο καθορίζει τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων (Υφαντή, 2012). Η σχολική μονάδα, ως ζωντανό κύτταρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες ασκούν κεντρικά καθορισμένη εκπαιδευτική πολιτική, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητά τους να διαμορφώνουν ανεξάρτητη εκπαιδευτική πολιτική. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός κλάδος, ως σημαντική ομάδα συμφερόντων, επιδιώκει να επηρεάζει τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και να διεκδικεί ρόλο που να ανταποκρίνεται στη φύση του επαγγέλματος (Καλτσεράς, 2022).

Ο/Η εκπαιδευτικός εξετάζεται εδώ υπό το πρίσμα της δημόσιας διοίκησης, δηλαδή ως δημόσιος/α υπάλληλος. Στο πλαίσιο αυτό, αναλύονται οι δομές και οι σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στο κράτος, την εκπαίδευση και τη θέση των εκπαιδευτικών. Το άρθρο ενσωματώνει επίσης τις θέσεις και αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, που προτείνει έναν ρόλο για τους/τις εκπαιδευτικούς βασισμένο στον κοινωνικό μετασχηματισμό, την ανατροπή της καταπίεσης και την κριτική συνειδητοποίηση μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (McLaren, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με αυτό το παιδαγωγικό ρεύμα, καλούνται να αναλάβουν έναν ενεργό ρόλο αμφισβήτησης και αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα, δημοκρατία και ελευθερία (Apple, 2010). Ο ρόλος τους υπερβαίνει τα όρια της τάξης και αναδεικνύεται σε εργαλείο κοινωνικού μετασχηματισμού, με στόχο την επίτευξη ευρύτερων κοινωνικών αλλαγών μέσω της εκπαίδευσης.

Ο εκπαιδευτικός ως δημόσιος υπάλληλος και επαγγελματίας

Η σχέση εκπαίδευσης και δημόσιας διοίκησης περιλαμβάνει τη νομική υποχρέωση του κράτους να παρέχει παιδεία στους πολίτες μέσω ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Το ελληνικό Σύνταγμα θεμελιώνει την παιδεία ως ατομικό δικαίωμα και ταυτόχρονα καθήκον του κράτους (Αργυροπούλου, 2018), αντιλαμβάνομενο την παιδεία ως εργαλείο κοινωνικής ισότητας και ευημερίας (Φραγκόπουλος, 2010). Στο πλαίσιο της δημόσιας διοίκησης, το σχολείο θεωρείται δημόσια υπηρεσία με σκοπό την παροχή παιδείας και λειτουργεί υπό συγκεκριμένο κανονιστικό πλαίσιο ενώ οι εκπαιδευτικοί ως δημόσιοι υπάλληλοι έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις που απορρέουν από τη νομοθεσία, τον Υπαλληλικό Κώδικα και τις σχετικές κανονιστικές διατάξεις (Αργυροπούλου, 2018).

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών συνίσταται στην ικανότητά τους να συνδέουν τη διδασκαλία με την παιδαγωγική επιστήμη, αντιλαμβάνομενοι τον ρόλο και το έργο τους και αναγνωρίζοντας τον κοινωνικό αντίκτυπο της δουλειάς τους (Κοσμίδου-Hardy & Σοφός, 2021). Ενώ η αυτονομία τους στην τάξη είναι διασφαλισμένη, η γενικότερη διοικητική αυτονομία περιορίζεται λόγω του συγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης στην Ελλάδα, γεγονός που υπονομεύει την επαγγελματική ευελιξία (Καλτσεράς, 2022; OECD, 2019). Παράλληλα, η έλλειψη κώδικα δεοντολογίας και το χαμηλό κοινωνικό κύρος επιδεινώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Καλτσεράς, 2022). Η ενίσχυση αυτής της ταυτότητας απαιτεί ηθικά πρότυπα και αναγνώριση της συμβολής τους στην κοινωνία (Τσιρόπουλος, 2011).

Η επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας περιλαμβάνει όχι μόνο πιστοποιημένα προσόντα, αλλά και τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικοί από το υπουργείο. Ο επαγγελματισμός αναφέρεται στη στάση, τις δεξιότητες και τις αξίες του/της εκπαιδευτικού, ενώ η επαγγελματοποίηση αφορά στη διαδικασία αναγνώρισης της διδασκαλίας ως επαγγέλματος με χαρακτηριστικά παρόμοια με άλλα επαγγέλματα, όπως η ιατρική (Κοσμίδου-Hardy & Σοφός, 2021). Οι αλλαγές στη διοίκηση και τη δομή της εκπαίδευσης κρίνονται απαραίτητες για την περαιτέρω ενίσχυση της επαγγελματοποίησης (Παπαναούμ, 2003). Στο νέο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν ρόλο ερευνητή, συνεργάτη και ηγέτη, με έμφαση στην καινοτομία, τη χρήση τεχνολογίας και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσαρμοζόμενοι στις ανάγκες μιας παγκοσμιοποιημένης και ψηφιακής κοινωνίας (Κοσμίδου-Hardy & Σοφός, 2021).

Οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της συμμετοχής τους στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές καθώς και την ανάγκη να παρεμβαίνουν στις συνθήκες εργασίας τους και στις εκπαιδευτικές λύσεις που εφαρμόζονται. Αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους περισσότερο ως παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό, παρά τεχνοκρατικό, διεκπεραιωτικό ή απλώς εφαρμοστικό (Καρράς, 2007). Αυτή η ενεργός συμμετοχή τους ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία και προάγει τη δέσμευσή τους για διαρκή βελτίωση και καινοτομία.

Αναλύοντας την εκπαιδευτική πολιτική

Η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ένα σχετικά νέο επιστημονικό και γνωστικό πεδίο, το οποίο από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και τις αρχές του 2000 απασχολεί έντονα τη δημόσια σφαίρα και την ακαδημαϊκή κοινότητα (Σταμέλος, 2009). Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003) και τη Δρακάκη (2018), η εκπαιδευτική πολιτική είναι το γνωστικό, επιστημονικό αντικείμενο και ερευνητικό πεδίο που ασχολείται με την ανάλυση των δημόσιων πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, διερευνώντας τη σχέση τους με άλλες δημόσιες πολιτικές, όπως η μακροοικονομική και κοινωνική πολιτική καθώς και οι ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης, σε διεθνές, εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Παράλληλα, η εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνει το σύνολο των νομοθετικών μέτρων που λαμβάνονται για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τις δημόσιες δαπάνες που διατίθενται γι' αυτήν και τους σκοπούς που επιδιώκονται από την πολιτεία (Δρακάκη, 2018).

Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003), η εκπαιδευτική πολιτική ερμηνεύεται μέσα από τρεις βασικές τάσεις: ως εξουσιαστική επικοινωνία, ως σύνολο αλληλεπιδρουσών δράσεων και ως δέσμη λύσεων για συγκεκριμένα προβλήματα. Με αυτόν τον τρόπο, η πολιτική και η εκπαιδευτική πολιτική νοούνται ως οικονομία δύναμης, ως σύνολο τεχνολογιών και πρακτικών εξουσίας, αλλά και ως σύνθεση λόγου και δράσης που αφορά στη διαχείριση των κρατικών υποθέσεων και στο σύστημα διακυβέρνησης ενός πεδίου (Παπαδάκης, 2003). Η εκπαιδευτική πολιτική είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με ιδεολογικές αναφορές και πρακτικές εξουσίας (Δρακάκη, 2018) και τοποθετείται στο κέντρο των δημόσιων πολιτικών, εξυπηρετώντας στόχους της κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής (Σταμέλος, 2009).

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν δύο τυπολογίες εκπαιδευτικής πολιτικής. Η πρώτη αφορά τον βαθμό εμπλοκής του κράτους στη διαμόρφωσή της και περιλαμβάνει το συγκεντρωτικό, το κορπορατιστικό και το πλουραλιστικό μοντέλο (Υφαντή, 2012). Η δεύτερη βασίζεται στη σχέση κράτους, κοινωνίας και εκπαίδευσης και περιλαμβάνει τέσσερις προσεγγίσεις: τις φιλελεύθερες, τις μαρξιστικές-συγκρουσιακές-νέο-μαρξιστικές, τις προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας και τις πλουραλιστικές (Υφαντή, 2012). Οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στην ατομική ελευθερία και την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς, ενώ οι μαρξιστικές τη

βλέπουν ως εργαλείο αναπαραγωγής της καπιταλιστικής ιδεολογίας (Ball, 2012; McLaren, 2015). Οι προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας επικεντρώνονται στην εξάλειψη των ανισοτήτων και τη διασφάλιση κοινών εκπαιδευτικών standards μέσω κρατικού παρεμβατισμού (Ball, 2012), ενώ οι πλουραλιστικές θεωρούν την εκπαιδευτική πολιτική προϊόν κοινωνικής διαπραγμάτευσης (Whitty, 2017).

Ο Παπαδάκης (2003) εντοπίζει τέσσερα επίπεδα ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής: το περιεχόμενο, το πλαίσιο, τους εκπονητές και τους αποδέκτες. Η στάση των αποδεκτών μπορεί να ποικίλλει από υποστήριξη μέχρι απόρριψη, με ομάδες που θίγονται από την πολιτική να κινητοποιούνται για αλλαγή (Παπαδάκης, 2003). Η επιτυχία της πολιτικής σχετίζεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως συνδιαμορφωτών, κάτι που ενισχύει τη δέσμευσή τους (Kumar & Scuderi, 2000). Ο Γκριτζιος (2006) τονίζει ότι αλλαγές χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι καταδικασμένες να αποτύχουν.

Ο Σταμέλος (2009) προσδιορίζει έξι επίπεδα εκπαιδευτικής πολιτικής: το ιστορικό πλαίσιο, το σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, τους σχεδιαστές και τις διαδικασίες εκπόνησης πολιτικής, την ατζέντα, τα εργαλεία εφαρμογής και ελέγχου καθώς και τα υποκείμενα και αντικείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, περιλαμβάνει τη διάσταση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής, τονίζοντας τη σημασία της αξιολόγησής τους.

Κριτική Παιδαγωγική

Η Κριτική Παιδαγωγική είναι δύσκολο να οριστεί, καθώς αποτελεί ένα ανομοιογενές σύνολο ιδεών και πρακτικών, αλλά αναγνωρίζεται ως ένα εναλλακτικό και ριζοσπαστικό παιδαγωγικό ρεύμα που αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του 1960. Σύμφωνα με τους Γούναρη και Γρόλλιο (2010), η Κριτική Παιδαγωγική ξεκίνησε με το έργο του Freire και θεμελιώθηκε περαιτέρω από τον Giroux. Ως διεπιστημονικό πεδίο ενσωματώνει στοιχεία από τη φιλοσοφία, την πολιτική επιστήμη, την κοινωνιολογία, την ψυχολογία και τις πολιτισμικές σπουδές (Budnyk et al., 2023).

Ο Freire (1977) υποστήριξε ότι η Κριτική Παιδαγωγική συνδέει τη θεωρία με την πράξη, στοχεύοντας στον εξανθρωπισμό τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων. Βοηθά τους ανθρώπους να κατανοήσουν τις αιτίες των προβλημάτων τους και να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση για τις ιδεολογίες που επηρεάζουν τη ζωή τους, ώστε να μπορούν να μετασχηματίσουν την κοινωνική πραγματικότητα. Κεντρικό στοιχείο αυτής της διαδικασίας είναι ο διάλογος, ο οποίος προωθεί την απελευθέρωση από τις διάφορες μορφές καταπίεσης (Freire, 1977). Ο Χουρδάκης (2020) επισημαίνει ότι η Κριτική Παιδαγωγική καλεί όλους, και ιδιαίτερα τις περιθωριοποιημένες ομάδες, να αμφισβητούν την καθεστηκία ιδεολογία και να αναστοχάζονται διαρκώς.

Ο Giroux αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως μέσο πολιτικής παρέμβασης, που στοχεύει σε μια ισότιμη και δημοκρατική κοινωνία, ενώ ο McLaren υποστηρίζει ότι οι νέοι μπορούν να χειραφετηθούν μέσω της ανάπτυξης πολιτικών δεξιοτήτων (Νούλα, 2014). Ο Freire (1977) τόνισε την ανάγκη η εκπαίδευση να απελευθερώνει όλους, ανεξαρτήτως διαφορών, μετασχηματίζοντας τη δομή της καταπιεστικής κοινωνίας. Εναντιώθηκε στη "τραπεζική" αντίληψη της εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί «καταθέτουν» γνώσεις στους μαθητές, προτείνοντας αντ' αυτού την "προβληματίζουσα μάθηση", μια προσέγγιση που βασίζεται στον διάλογο και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Στη σημερινή εποχή, όπου τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι κοινωνικές κατακτήσεις πλήττονται και η εκπαίδευση υποτάσσεται στις απαιτήσεις της αγοράς, η Κριτική Παιδαγωγική

αντιστέκεται σε αυτήν την πραγματικότητα. Όπως σημειώνει ο Giroux (2011), αυτή η παιδαγωγική αναδείχθηκε ως απάντηση στην επιβολή της κυρίαρχης αφήγησης τόσο στην κοινωνία όσο και στα σχολεία, με στόχο τη δημιουργία μιας δίκαιης και δημοκρατικής κοινωνίας (Νικολακάκη, 2011). Ο McLaren (2010) υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση είναι εγγενώς πολιτική και ποτέ ουδέτερη, καθώς συχνά χρησιμοποιείται για τη δημιουργία του «επιθυμητού πολίτη» σύμφωνα με τις ανάγκες του κράτους.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός. Σύμφωνα με τον Giroux (2011), οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να είναι παθητικοί αποδέκτες εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ενεργοί επαγγελματίες και διανοούμενοι που οργανώνουν τη διδασκαλία με τρόπο που να ενδυναμώνει τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάσκουν τα παιδιά να είναι σε θέση να αμφισβητούν τις πληροφορίες και να βρίσκουν κοινές συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών θεμάτων (Ed Basu & Bairagya, 2023). Ο McLaren (2015) προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να είναι ηθικοί ηγέτες, κατανοώντας τη σημασία της γνώσης, της γλώσσας, της εμπειρίας και της εξουσίας στη διαμόρφωση της κοινωνίας.

Οι εκπαιδευτικοί, ως διανοούμενοι, πρέπει να θέτουν ερωτήματα για το περιεχόμενο και τον σκοπό της διδασκαλίας, λειτουργώντας ως αναστοχαζόμενοι και μάχιμοι επαγγελματίες. Ο Freire θεωρούσε τον/την εκπαιδευτικό ως πολιτισμικό εργάτη που συμβάλλει στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Vanitsas, 2022). Η πολιτική διάσταση του ρόλου τους περιλαμβάνει την κριτική εξέταση των ιδεολογικών και οικονομικών συνθηκών και την προετοιμασία των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική δημόσια ζωή (Aronowitz & Giroux, 2010). Ο Gramsci (1971 όπως αναφέρεται στο Wink, 2014) αναφέρεται σε διαφορετικούς τύπους διανοουμένων εκπαιδευτικών, τονίζοντας τη σημασία του κριτικού στοχασμού και της κοινωνικής δράσης. Τέλος, ο McLaren (2010) υπογραμμίζει τη σύνδεση της γνώσης με την εξουσία και την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάζουν τους μαθητές ως κριτικά και σκεπτόμενα όντα.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ζήτημα του βαθμού αμφισβήτησης πτυχών εκπαιδευτικής πολιτικής από τους/τις εκπαιδευτικούς υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχολούν την έρευνα είναι τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι μπορούν ή οφείλουν να αμφισβητούν πτυχές εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής;
2. Γνωρίζουν την Κριτική Παιδαγωγική και πώς πιστεύουν ότι μπορεί να αξιοποιηθεί στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής;

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας επελέγη με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας ένα σχετικά μικρό δείγμα 10 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες ειδικότητες και σχολεία των νομών Χανίων και Ρεθύμνης το σχολικό έτος 2023-2024. Συγκεκριμένα, με βάση το φύλο συμμετείχαν 6 γυναίκες και 4 άνδρες εκπαιδευτικοί. Σε σχέση με την ηλικία, καλύπτεται ένα εύρος από 28 έως 49 ετών. Σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, πήραν μέρος 6 δάσκαλοι γενικής αγωγής, 1 δάσκαλος ειδικής αγωγής σε τμήμα ένταξης, 1 νηπιαγωγός, 1 εκπαιδευτικός πληροφορικής και 1 εκπαιδευτικός αγγλικής φιλολογίας. Σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας, καλύπτεται ένα εύρος από 4 έως 22 χρόνια, ενώ ως προς το εργασιακό καθεστώς 7 ήταν μόνιμοι/ες και 3 ήταν αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί. Ακόμη, σε σχέση με την κατοχή θέσης ευθύνης, συμμετείχαν 1 διευθύντρια και 1 προϊσταμένη, ενώ 2 άτομα είχαν στο παρελθόν ασκήσει καθήκοντα προϊσταμένου/ης. Επιπλέον, ένας συμμετέχων είναι

εκλεγμένος σε εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό όργανο. Τέλος, 3 συμμετέχουσες παρακολουθούν μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών σχετικά με την Κριτική Παιδαγωγική, ορισμένοι/ες έχουν μια σχετική γνώση πάνω σ' αυτήν κι άλλοι/ες καθόλου.

Η έρευνα αυτή ανήκει στα ευέλικτα (ποιοτικά) ερευνητικά σχέδια, καθώς ενδιαφέρεται για τον πραγματικό κόσμο όπου συμβαίνουν τα γεγονότα και επικεντρώνεται σε μια εις βάθος κατανόηση του ζητήματος μέσω των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών (Πεδιαδίτης, 2009). Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (Creswell, 2011). Η διάρκεια της συνέντευξης ήταν σύντομη και διαρκούσε από 10 μέχρι 20 περίπου λεπτά. Οι ερωτήσεις προέκυψαν μετά από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και σχετιζόνταν με τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	
ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
Ατομικά στοιχεία	Φύλο, ηλικία, ειδικότητα, έτη προϋπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, επιμορφώσεις, ανάληψη θέσης ευθύνης
βαθμός αμφισβήτησης εκπαιδευτικής πολιτικής από την πλευρά των εκπαιδευτικών	Εσείς προσωπικά έχει τύχει να διαφωνείτε ή να αμφισβητείτε πτυχές εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής; Πώς έχετε πράξει; Υπάρχουν κάποια όρια – περιορισμοί, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι και δημόσιοι υπάλληλοι; Ποια είναι η ενδεδειγμένη κίνηση για έναν εκπαιδευτικό που έρχεται σε αντίθεση με την επαγγελματική του ταυτότητα και έργο μια εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική;
οι θέσεις και η δυνατότητα συμβολής της Κριτικής Παιδαγωγικής στο πλαίσιο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής	Γνωρίζετε τις θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής για ζητήματα πολιτικής & αμφισβήτησης της εκπαιδευτικής πολιτικής; Η Κριτική Παιδαγωγική υποστηρίζει τον κοινωνικό μετασχηματισμό, την ανατροπή της καταπίεσης μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης, ότι η εκπαίδευση δεν είναι πολιτικά ουδέτερη και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παλεύουν & να αμφισβητούν τις δομές εξουσίας. Ποια είναι η γνώμη σας πάνω σ' αυτά και πώς σας επηρεάζουν στον τρόπο που αντιμετωπίζετε την εσωτερική πολιτική; Η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να αξιοποιηθεί σε τοπικό επίπεδο (σχ. μονάδας) ή στο κεντρικό στη διαμόρφωση πολιτικής;

Εικόνα 1 Πρωτόκολλο συνέντευξης

Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης της παρούσας εργασίας προέκυψε από τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αλλά και τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Συγκεκριμένα, στο πρωτόκολλο διατυπώθηκαν αρχικά ερωτήσεις που στόχευαν στη συλλογή των ατομικών στοιχείων των συμμετεχόντων/ουσών. Στη συνέχεια, οι άξονες συζήτησης, διαμορφωμένοι βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων, αποτυπώθηκαν ως εξής: α) με ερωτήσεις σχετικά με τον βαθμό αμφισβήτησης της εκπαιδευτικής πολιτικής από την πλευρά των εκπαιδευτικών, και β) με ερωτήσεις σχετικά με τις θέσεις και τη δυνατότητα συμβολής της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων έγινε με τη θεματική ποιοτική ανάλυση δεδομένων, όπως προτείνεται από τον Τσιώλη (2018). Αρχικά, έγινε απομαγνητοφώνηση των

συνεντεύξεων. Μετά, έγινε προσεκτική ανάγνωση των κειμένων από τον ερευνητή. Εντοπίστηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών και ομαδοποιήθηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των πληροφοριών για την καλύτερη ερμηνεία και κατανόησή τους. Με άλλα λόγια, σε κάθε απάντηση δόθηκε μια σύντομη περιγραφή, ο κωδικός. Σε επόμενο βήμα, παρατηρήθηκαν οι κωδικοί, ώστε να εντοπιστούν τα θεματικά μοτίβα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα, κι έτσι από τους κωδικούς έγινε η μετάβαση στα θέματα. Στα θέματα δόθηκαν ονόματα, αφού προηγουμένως επανεξετάστηκαν, για να οριστικοποιηθούν. Τέλος, υπάρχει έκθεση των ευρημάτων με συγκεκριμένα αποσπάσματα, που τεκμηριώνουν τα ευρήματα. Αξίζει να τονιστεί πως για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ουσών και των αποσπασμάτων που χρησιμοποιούνται, αυτοί/ές αναφέρονται ως Σ1 έως Σ10, ανάλογα με τη σειρά διεξαγωγής της συνέντευξης.

Αποτελέσματα

Στο ζήτημα της διαφωνίας ή αμφισβήτησης πτυχών της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες φαίνεται να έχουν εκφράσει διαφωνίες, κυρίως στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η Σ1 αναφέρει: «*Εγώ προσωπικά έχω διαφωνήσει με την αξιολόγηση, καθώς δεν θεωρώ κατάλληλο το συγκεκριμένο τρόπο, τον οποίο αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί και αυτό που έχω κάνει εγώ είναι απεργία-αποχή από την αξιολόγηση...*», ενώ η Σ2: «*Ναι, έχει τύχει αρκετές φορές να διαφωνήσω με κάποια εκπαιδευτική πολιτική του υπουργείου, πιο πρόσφατα την αξιολόγηση...*». Ακόμη, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες αναγνωρίζουν πως λειτουργούν στο πλαίσιο του δημοσιοϋπαλληλικού κώδικα και οφείλουν να ακολουθούν τους κανόνες και τη νομοθεσία ενώ τα περιθώρια αντίδρασής τους είναι μικρά. Η Σ4 αναφέρει: «*...υπάρχει αυτό: ότι είμαστε δημόσιοι υπάλληλοι, άρα θα πρέπει να υπακούμε τις εντολές και όλα αυτά που λέει το υπουργείο και η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ακόμα και αν διαφωνούμε και μπορεί οι συνάδελφοι αυτό να το αμφισβητούν, όμως οι διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολείων αυτή τη στιγμή, θέλοντας να κρατήσουν τις θέσεις τους (;) θέλοντας να ανελιχθούν ακόμα παραπάνω (;) προσπαθούν να σου επιβάλλουν...*». Ο Σ7 υποστηρίζει πως «*...σίγουρα πρέπει να υπάρχουν όρια στην κριτική που γίνεται, γιατί όντως σαν δημόσιοι υπάλληλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ακολουθούμε τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική που υπάρχει στη χώρα...*».

Συγκεκριμένα, κάποιοι/ες κρίνουν ανά περίπτωση, εκφράζουν τη διαφωνία τους εντός του συλλόγου διδασκόντων/ουσών και επιχειρούν να πείσουν τους/τις συναδέλφους, προβαίνουν σε απεργία-αποχή, που έχει την κάλυψη και τη στήριξη της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, ή τροποποιούν/αλλάζουν έμμεσα, δηλαδή ερμηνεύουν κατά το δοκούν, νομοθετικά κείμενα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τα προσαρμόζουν στις δικές τους δυνατότητες. Μάλιστα, πολλοί/ές συμμετέχοντες/ουσες δεν διστάζουν να εκδηλώσουν τον φόβο από τις απειλές στελεχών εκπαίδευσης, σε περίπτωση που δεν εφαρμόσουν κάποιο κομμάτι εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρουσιάζεται, επίσης, η άποψη ενός συμμετέχοντα που είναι εκλεγμένος σε εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό όργανο, ο οποίος προσπαθεί - είτε σε επίπεδο ηλεκτρονικής διαβούλευσης νομοσχεδίων είτε σε επίπεδο παρεμβάσεων στον τύπο ή στα συνδικαλιστικά όργανα - να εκφράσει τις διαφωνίες τόσο του ίδιου όσο και του κλάδου που εκπροσωπεί αλλά και να προτείνει σοβαρές εναλλακτικές θέσεις για εκπαιδευτικά θέματα. Παράλληλα, αναδεικνύει τον πολιτικό χαρακτήρα και της εκπαίδευσης και των αγώνων που απαιτούνται για να επέλθει η αλλαγή.

Από την άλλη πλευρά, συμμετέχοντες/ουσες, κυρίως όσοι/ες κατέχουν θέση ευθύνης, δεν επιθυμούν να αποκλίνουν από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, εφαρμόζουν τις οδηγίες της

πολιτείας, καθώς αυτό επιτάσσεται από την εκπαιδευτική ιεραρχία, και, όταν υπάρχουν διαφωνίες, αυτές εκφράζονται σε επίπεδο βελτιωτικών αντιπροτάσεων και διαλλακτικότητας. Μάλιστα, μια συμμετέχουσα θέτει το ζήτημα της ψήφου στις κοινοβουλευτικές εκλογές ως μέσο έκφρασης διαφωνίας και προσπάθειας ανατροπής νομοθεσίας με την οποία διαφωνεί, στο πλαίσιο της δημοκρατίας. Χαρακτηριστικά, η Σ5 υποστηρίζει πως «Όχι, εγώ δεν θέλω να παρεκκλίνω από την εκπαιδευτική πολιτική γενικά, που υπάρχει από τη συντεταγμένη πολιτεία, γιατί θεωρώ ότι και αυτό είναι ένα πολύ κακό παράδειγμα και για τα παιδιά. Γιατί, εφόσον ζούμε σε μια δημοκρατική χώρα και υπάρχει νομοθεσία, πρέπει να την ακολουθούμε, και αυτό που λέω πάντα στους μαθητές μου είναι ότι απλώς, αν δεν μας αρέσει αυτή η νομοθεσία, μπορούμε να κάνουμε κάτι να ανατρέψουμε τη νομοθεσία. Αλλά όσο υπάρχει, θα πρέπει να την ακολουθούμε, για να ζούμε σε μία εννομούμενη κοινωνία. Επομένως, εγώ προσωπικά συντάσσομαι με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και προσπαθώ τα κακώς κείμενα να τα διορθώνω με άλλο τρόπο, τέλος πάντων, να επηρεάζω με άλλο τρόπο. (...) Η πραγματικότητα είναι αυτή, ότι ο καθένας μας έχει, ωραία, μπορούμε, ας πούμε, να χρησιμοποιήσουμε την απεργία, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την ψήφο μας, όταν υπάρχουν εκλογές. Νομίζω, αυτοί οι τρόποι, που είναι πάλι μέσα στα πλαίσια της δημοκρατίας.»

Σ' αυτή την κατεύθυνση, αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν - συχνά κρίνοντας από την προσωπική τους εμπειρία - ότι, όταν μια εκπαιδευτική πολιτική έρχεται σε σύγκρουση με την επαγγελματική τους ταυτότητα ή το έργο τους, αναγκάζονται να υποχωρήσουν, αφήνοντας στην άκρη τις προσωπικές τους θέσεις. Αυτό συμβαίνει είτε επειδή σκέπτονται το καλό των παιδιών, των συναδέλφων και το συνολικό σχολικό κλίμα, είτε επειδή έχουν φθάσει στα όρια τους. Μάλιστα, φθάνοντας σε ένα διλημματικό στάδιο, κάποιοι/ες προκρίνουν την παραίτηση από το επάγγελμα ή τη θέση ευθύνης, άλλοι/ες μιλούν για περιθώρια έκφρασης των αντιρρήσεων και προτάσεων σε διαλογικό επίπεδο και για αγώνα προς διαμόρφωση εναλλακτικών λύσεων, ενώ κάποιοι/ες αναφέρουν την υποκειμενικότητα σε τέτοιες ενδεχομενικές καταστάσεις, με την έννοια ότι ο/η καθένας/καθεμιά αποφασίζει κατά περίπτωση. Αυτό έρχεται μάλλον σε αντίθεση με τις αναφορές των συμμετεχόντων/ουσών ότι λειτουργούν στο πλαίσιο του δημοσιοϋπαλληλικού κώδικα. Συγκεκριμένα, η Σ1 υποστηρίζει: «...Θα το σκεφτόμουν πάρα πολύ σοβαρά να αφήσω το ελάττωμα». Η Σ2 λέει: «Αυτό νομίζω είναι καθαρά στον άνθρωπο, δηλαδή εγώ δεν μπορώ να μιλήσω για τους άλλους. Εγώ μπορώ να κρίνω για τον εαυτό μου, ότι αναλόγως με την περίπτωση. Νομίζω ότι μέχρι εκεί που φτάνουν τα όριά σου, πόσο μπορείς να αντέξεις και να παλέψεις για αυτά που πιστεύεις και να έρθεις σε αντίθεση και σε σύγκρουση με το Υπουργείο Παιδείας (...). Αναλόγως με την κατάσταση εκείνη τη στιγμή...». Ο Σ3 λέει: «Να έχει το περιθώριο να εκφράσει τις αντιρρήσεις του και με επιχειρηματολογία πάντα και, αν είναι δυνατόν, αυτές οι αντιρρήσεις να εισακουστούν.», ενώ η Σ4 αναφέρει: «...Όταν έρθεις σε διλημματικές καταστάσεις, έχω την αίσθηση ότι τα τελευταία χρόνια - κρίνοντας από τον εαυτό μου - υποχωρούμε, νομίζω, κάτω από την εκπαιδευτική πολιτική και από όλους αυτούς τους κανόνες που υπάρχουν.». Επίσης, η Σ5 αναφέρει: «...ο μόνος τρόπος που έχω, σε περίπτωση που διαφωνώ, είναι να παραιτηθώ ή να κάνω κάτι άλλο ή να προσπαθήσω να το ανατρέψω, όπως σας είπα, με την ψήφο μου. (...) Εκεί, εγώ προσωπικά, νομίζω ότι μέσα στην τάξη και μέσα στο σχολείο δεν μπορώ να, το προσωπικό κομμάτι το αφήνω εκτός. (...) Εγώ όταν, ας πούμε, αποφάσισα ότι θέλω να γίνω διευθύντρια, υπήρχε το δίλημμα, ας πούμε, της αξιολόγησης. (...), αλλά να βοηθήσουμε εμείς στη διαμόρφωσή της. Θεώρησα ότι θα πρέπει, δηλαδή, πηγαίνοντας να κάνω μία αίτηση ως διευθύντρια, θεώρησα ότι πρέπει να αποδεχτώ αυτό που συμβαίνει μέχρι τώρα. Δηλαδή δεν πιστεύω ότι πρέπει να πάω να γίνω διευθύντρια και την επόμενη μέρα να πω ότι εγώ τώρα δεν δέχομαι όλα αυτά, για τα οποία καλούμαι να κάνω.»

Επίσης, ένας συμμετέχων συνδικαλιστής υποστηρίζει τη γνώμη πως πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί ήταν αντίθετοι και με τον τρόπο τους δεν τις εφάρμοσαν. Ειδικότερα, ο Σ9 αναφέρει: «Οι προσωπικές μου διαφωνίες έχουν εκφραστεί τόσο στις πλατφόρμες διαβούλευσης του υπουργείου για συγκεκριμένα εκπαιδευτικά νομοσχέδια όσο και στα συνδικαλιστικά όργανα για τη διαμόρφωση σοβαρών εναλλακτικών θέσεων από τον κλάδο.»

Παράλληλα έχουν δημοσιευθεί αρκετά άρθρα μου ή ανακοινώσεις μου ως εκλεγμένοι εκπροσώπου των εκπαιδευτικών τόσο στον ηλεκτρονικό όσο και στον έντυπο τύπο. Γενικά παλεύω όσο και όπου μπορώ!(...)Οι εκπαιδευτικοί καλώς ή κακώς δεσμεύονται από τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα. Είναι υποχρεωμένοι να εφαρμόζουν την εκπαιδευτική πολιτική, ακόμη και αν διαφωνούν. Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι κάτι βαθιά πολιτικό. Συνδέεται άμεσα με το πολιτικό περιβάλλον της εποχής αλλά και με τους αγώνες, με σημαντικό κόστος για όσους τους δίνουν, για να καταστεί σαφές σε όλη την κοινωνία το αρνητικό πρόσημο μιας λανθασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.»

Σχετικά με την Κριτική Παιδαγωγική, εδώ οι συμμετέχοντες/ουσες εμφανίζονται να είναι μοιρασμένοι/ες. Συγκεκριμένα, ορισμένοι/ες γνωρίζουν μέσω των σπουδών τους σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο για το εναλλακτικό παιδαγωγικό ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής και τις βασικές αρχές που προεβέει, ενώ οι υπόλοιποι/ες δεν έχουν έρθει σε επαφή με αυτό. Ωστόσο, αρκετοί, ακόμα κι αυτοί που δεν γνωρίζουν για την Κριτική Παιδαγωγική, φαίνεται κατά τα λεγόμενά τους να εφαρμόζουν τις αρχές και τις αξίες της στην πράξη. Ειδικότερα, αναγνωρίζουν τον πολιτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις που απορρέουν από αυτόν. Επίσης, αναγνωρίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως φορέα διαρκούς αγώνα για κοινωνική αλλαγή και κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών, που προωθεί την ικανότητα αμφισβήτησης και την πρακτική εφαρμογή των αρχών της δικαιοσύνης και της ισότητας. Ακόμα, κάποιοι/ες αναφέρονται στην ευελιξία που αισθάνονται και στην αλλαγή στον τρόπο εργασίας και αντιμετώπισης ζητημάτων εντός της σχολικής μονάδας, μετά την επαφή τους με το ρεύμα αυτό. Θεωρούν, μάλιστα, ότι η Κριτική Παιδαγωγική θα έπρεπε να ενταχθεί ως υποχρεωτικό μάθημα ή επιμόρφωση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, κάποιοι/ες επισημαίνουν τις δυσκολίες ή το χάσμα μεταξύ των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής και της εγχώριας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν: Σ1: «...Πρέπει να προσπαθήσουμε και εμείς να παλέψουμε για αυτά τα οποία μας ανήκουν, για αυτά που μας κάνουν καλύτερους. Από την άλλη πλευρά, μπορεί η Κριτική Παιδαγωγική να είναι πάρα πολύ σημαντική. Αλλά, ακόμα και σ' αυτό δεν την γνωρίζουν όλοι, δεν γνωρίζουν για αυτήν πάρα πολλοί, οπότε ίσως μένει χωρίς την ουσία της, δηλαδή χωρίς οι άνθρωποι να διεκδικούν αυτά τα οποία θέλουν πραγματικά...» Σ2: «Νομίζω ότι συμφωνώ με αυτά που προεβέει η Κριτική Παιδαγωγική. Όντως, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που οφείλουν να παλεύουν, οφείλουν να παλεύουν για τους μαθητές τους πρώτα από όλα, γιατί είναι οι μαθητές, είναι το μέλλον της κοινωνίας, οπότε και μέσα από τη διδασκαλία τους να μάθουν και στους μαθητές τους να παλεύουν για αυτά που δικαιούνται και αυτά που τους αναλογούν, για τα πιστεύω τους, για τη ζωή τους. Δεν είναι πάντα εύκολο και μπορεί να συνειδητοποιούμε καμιά φορά ότι υπάρχει καταπίεση, ότι είμαστε καταπιεσμένοι, αλλά να μην μπορούμε να κάνουμε κάτι λόγω συνθηκών...» Σ4: «...και τώρα παρακολουθώ και ολοκληρώνω ένα μεταπτυχιακό στην Κριτική Παιδαγωγική (...) Είναι, καταρχήν, είναι μία επιστήμη λίγο πιο ανεξάρτητη και σε βοηθάει να είσαι πιο ευέλικτος και γενικότερα σου δίνει την αφετηρία να ξεκινήσεις να σκέφτεσαι και να πράττεις (...) Έχω γίνει πιο διεκδικητική, λέω περισσότερο τη γνώμη μου στο σύλλογο. Παλιότερα, μπορεί και να μην το έκανα, φοβούμενη ή σεβόμενη κάποια πράγματα. Αυτή τη στιγμή όμως θα πω την άποψή μου, ακόμα και αν διαφωνώ, ακόμα και αν είμαι η μειοψηφία. Από κει και πέρα μέσα στην τάξη έχω ενισχύσει διάφορες δράσεις που έκανα και προσπαθώ να μην αναλώνομαι μόνο στο γνωστικό επίπεδο, αλλά να βοηθάω τα παιδιά να μαθαίνουν και άλλα πράγματα.» Σ5: «Βεβαίως, εφαρμόζω στο πλαίσιο, πάντα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, γιατί ξέρετε οι απόψεις της Κριτικής Παιδαγωγικής, βεβαίως και είναι σωστές. Όμως δεν μπορούν να είναι, πώς να το πω τώρα, οι μοναδικές...» Σ7: «Η αλήθεια είναι ότι δεν έχω παρακολουθήσει κάποια ενημέρωση, κάποια επιμόρφωση πάνω στο θέμα.» Σ9: «Κοιτάξτε, η εκπαίδευση πάντοτε είχε έντονη πολιτική χροιά. Από την μαρξιστική αντίληψη ότι η εκπαίδευση αναπαράγει τις ανισότητες στο μοίρασμα του πλούτου και της εξουσίας, μέχρι και σήμερα, η εκπαίδευση έχει γίνει πολλές φορές όργανο στα χέρια των κρατούντων. Οι δομές της εξουσίας σε ένα δημοκρατικό πολίτευμα κρίνονται κάθε φορά στην κάλπη, ευθύνη λοιπόν έχουν πέρα από τους εκπαιδευτικούς και όλοι οι ψηφοφόροι. Για αυτό ανέφερα ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν πάντα

σοβαρή αντιπρόταση και να μπορούν να την κοινωνήσουν με επιτυχία στην κοινωνία.» Σ10: «Ναι, γνωρίζω αρκετά, αφού κάνω το σχετικό μεταπτυχιακό και προσπαθώ να εφαρμόζω τις αρχές της.»

Αντίθετη άποψη εκφράζει ένας συμμετέχων ο οποίος θεωρεί ότι η εκπαίδευση ως θεσμός - μιλώντας για τους/στις εκπαιδευτικούς - δεν πρέπει να αμφισβητεί την πολιτική. Αντίθετα, ο ρόλος της έγκειται στη διαμόρφωση πολιτικά σκεπτόμενων πολιτών, οι οποίοι στο μέλλον θα έχουν τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν και να κρίνουν τις πολιτικές δομές και αποφάσεις. Με άλλα λόγια, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού δεν περιλαμβάνει την αμφισβήτηση της πολιτικής. Συγκεκριμένα, ο Σ3 αναφέρει «...ότι η εκπαίδευση πρέπει να αμφισβητεί την πολιτική, σε αυτό το συγκεκριμένο κομμάτι δεν συμφωνώ. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι ξεκάθαρα να φροντίζει οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα και οι αυριανοί πολίτες να έχουν τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν την πολιτική και όχι η εκπαίδευση σαν επάγγελμα να αμφισβητεί (...). Ούτε οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν στους αυριανούς πολίτες να αμφισβητούν την πολιτική. Δεν είναι αυτό ο σκοπός της εκπαίδευσης να αμφισβητεί την πολιτική.»

Με βάση αυτές τους τις γνώσεις, σχεδόν όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν πως η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να αξιοποιηθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Μάλιστα, φαίνεται πως οι γνώσεις ορισμένων γύρω από την Κριτική Παιδαγωγική ενισχύουν τόσο τις γνώσεις τους για ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και την ενασχόλησή τους με αυτά.

Συγκεκριμένα, αναφέρουν τομείς όπως οι παρεμβάσεις και οι διεκδικήσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που απασχολούν κατά καιρούς τους συλλόγους διδασκόντων/ουσών, η δυνατότητα αναπροσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των παιδιών, η προώθηση εναλλακτικών πρακτικών και δράσεων προς όφελός τους, καθώς και η ενίσχυση της συνεργασίας και του ομαδικού κλίματος εντός των σχολικών μονάδων. Επισημαίνεται, επίσης, η σημασία της καλλιέργειας στα παιδιά της διεκδικητικότητας, της εκφραστικότητας και της βιωματικής εκμάθησης αξιών, που θα τους επιτρέψουν να διαμορφώσουν μια διαφορετική στάση και αντίληψη ζωής. Βέβαια, ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες δεν κρύβουν τον δισταγμό ή τις αμφιβολίες τους για τον τρόπο υλοποίησης των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής. Επιπλέον, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πως η Κριτική Παιδαγωγική είναι δύσκολο έως αδύνατο να αξιοποιηθεί σε κεντρικό επίπεδο, καθώς η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική της χώρας ακολουθεί διαφορετική πολιτική κατεύθυνση και προτεραιότητες, κάτι που φαίνεται να δημιουργεί χάσμα ανάμεσά τους.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν: Σ1: «Σίγουρα στο ίδιο το σχολείο μπορούν οι δάσκαλοι με το σύλλογο διδασκόντων να κάνουν κάτι πιο εναλλακτικό, έτσι ώστε να βοηθήσουν και τα παιδιά αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν μία πιο ομαλή συνεργασία μεταξύ τους...» Σ3: «Ναι, αλλά υπό προϋποθέσεις, όπως έλεγαν και οι αρχαίοι “μέτρον άριστον”, γιατί μπορεί, σίγουρα θα είχε και θετικά, εφόσον αξιοποιηθεί αυτή η Κριτική Παιδαγωγική στην εκπαίδευση, θα έχει σίγουρα και θετικά και αρνητικά» Σ4: «...Νομίζω ότι το Υπουργείο (!) θα φοβηθεί να κάνει κάτι τέτοιο, γιατί αυτή τη στιγμή μπορεί να φαίνεται λίγο κομμουνιστική η άποψή μου (γέλιο), αλλά θεωρώ ότι θέλουν να είναι όλα χειραγωγούμενα και θέλουν να είναι και οι εκπαιδευτικοί χειραγωγούμενοι και οι πολίτες χειραγωγούμενοι, συνεπώς κι οι μαθητές χειραγωγούμενοι. Θεωρώ ότι υπάρχει τεράστιο χάσμα μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής.» Σ5: «Πιστεύω ότι πολλές αξίες και αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής μπορούν κάλλιστα να εφαρμοστούν στην σχολική μονάδα και στο πλαίσιο αυτό το οποίο έχουμε τώρα. Δηλαδή πάρα πολλά από αυτά είναι χρήσιμα και μπορούν να γίνουν στην καθημερινότητα και να υπάρχει μία εκπαιδευτική πολιτική προσανατολισμένη στην Κριτική Παιδαγωγική, αλλά και μέσα στο πλαίσιο γενικά της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας αυτή τη στιγμή.» Σ6: «Θα μπορούσε, προφανώς και σε μεγάλο βαθμό, αρκεί να γίνει αυτό, δηλαδή να αποστασιοποιηθούμε από την βάση και την κατευθυντήρια γραμμή τη συγκεκριμένη που έχουμε σαν οδηγία και να μπορέσουμε να εκμεταλλευτούμε οποιαδήποτε πηγή προς όφελος και προς κατεύθυνση (...) Είναι θέμα τακτικής, θέμα πολιτικής και πόσο θέλουμε να την εφαρμόσουμε, οπότε

αντίστοιχα, αν μία μικρή σχολική μονάδα μπορεί να το ξεκινήσει, μπορεί αντίστοιχα να απλωθεί και σε πιο πάνω επίπεδο.» Σ9: «Η όποια εσωτερική πολιτική του σχολείου σίγουρα συνδιαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς, που και αυτοί δεν είναι πολιτικά ουδέτεροι, άρα και η εσωτερική πολιτική είναι αποτέλεσμα ισορροπιών. Τις τελευταίες ημέρες βλέπουμε σχολεία που υπερτονίζουν τη γιορτή της 17ης Νοέμβρη έναντι άλλων εθνικών επετείων ή το αντίστροφο. Το ιδεολογικό υπόβαθρο του κάθε εκπαιδευτικού διαμορφώνει τις ισορροπίες άσκησης και διαμόρφωσης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.»

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η γνώμη μιας συμμετέχουσας που προεκτείνει το ζήτημα της αξιοποίησης της Κριτικής Παιδαγωγικής, αφού θεωρεί πως αυτή μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα πολιτικής ενεργοποίησης των νέων και αλλαγής της πολιτικής συμπεριφοράς μέσω βιωματικών δράσεων προς αυτή την κατεύθυνση. Έτσι, η Σ2 αναφέρει πως η Κριτική Παιδαγωγική «μπορεί να αξιοποιηθεί, αν οι μαθητές από μικροί μάθουν να εκφράζουν τις ανάγκες τους, να αγωνίζονται για τις ανάγκες τους, να διεκδικούν πράγματα που θα κάνουν την μαθητική τους και αργότερα την κοινωνική τους ζωή σαν πολίτες καλύτερη. Αυτό ξεκινούν από μικρά, άμα μάθουν από μικρά αυτό τον τρόπο ζωής, τέλος πάντων, θα το εφαρμόζουν και στη συνέχεια και από τα μικρά ξεκινάνε και φτάνουμε στα μεγάλα, οπότε, ναι. Άμα ξεκινήσει μέσα από δράσεις, από εργασίες ή ακόμα και αν υπάρχει μία κινητοποίηση στην πόλη και οι μαθητές μπορούν να πάρουν μέρος, να το δουν, να μπορούν να συμμετέχουν, πώς είναι, να γίνει συζήτηση πάνω σε αυτό, τότε, ναι, νομίζω ότι μελλοντικά θα μπορούν να το χρησιμοποιήσουν κιόλας. Τώρα, στη διαμόρφωση της πολιτικής, φυσικά, αν, πάλι, από μικροί γαλουχηθούν με αυτόν τον τρόπο, μεγαλώνοντας θα φανεί στην ψήφο τους, θα φανεί στον τρόπο που κινούνται στην κοινωνία, στον τρόπο που φέρανε την κοινωνία, επομένως, ναι, θα μπορούσε να αλλάξει και η πολιτική γενικότερα. Γιατί, πλέον, βλέπουμε ότι η αποχή, ας πούμε, από τις εκλογές και από το πολιτικό σκηνικό είναι τεράστια, που σημαίνει ότι κάτι (!) δεν πάει καλά σε αυτή τη χώρα, κάτι τους απογοητεύει, οπότε, ναι, αν οι νεότεροι μάθουν ότι είναι σημαντικό να ασχολούμαστε με αυτά και ότι μπορούμε να τα αλλάξουμε, τότε, ναι, μελλοντικά θα μπορούν να τη διαμορφώσουν όπως θέλουν αυτοί.»

Αντίθετη άποψη εκφράζει συμμετέχων που υποστηρίζει ότι η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μέσα από πρωτοβουλίες των ίδιων των φορέων της εκπαίδευσης, μέσα από τη δράση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των ερευνητών της εκπαίδευσης καθώς και της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Έτσι, ο Σ8 υποστηρίζει πως «...στο κεντρικό επίπεδο, η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Οι εκπαιδευτικοί, οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να συνεισφέρουν στην προώθηση των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής σε πολιτικό επίπεδο και στην επίδραση στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής...»

Συζήτηση και ερμηνεία αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται με βάση τη βιβλιογραφία και αντίστοιχες έρευνες η ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές διαφωνούν ή αμφισβητούν πτυχές της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως η αξιολόγηση, και αντιδρούν με ποικίλους τρόπους, όπως η συμμετοχή σε απεργίες ή αποχές που καλύπτονται από τη ΔΟΕ, η έκφραση διαφωνίας στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων ή ακόμα και σε άτυπες συζητήσεις. Οι Κοσμιδου-Hardy & Σοφός (2021) συσχετίζουν τον βαθμό αυτονομίας και λογοδοσίας με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, ενώ ο Cummins (2001, όπ. αν. στο Wink, 2014) αναφέρεται σε τρεις προσανατολισμούς - μεταδοτικό, κοινωνικό κονστρουκτιβιστικό και μετασχηματιστικό - που αντιπροσωπεύουν τις διαφορετικές στάσεις των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η Silverman (2022) αναφέρει ότι στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς «ένοπλης αγάπης», καταγγέλλοντας τις

αδικίες και προωθώντας την αλλαγή. Παρόλα αυτά, εκφράζεται συχνά φόβος για πιθανές συνέπειες μη συμμόρφωσης.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι λειτουργούν υπό το δημοσιούπαλληλικό καθεστώς και το εκπαιδευτικό δίκαιο, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα ευελιξίας και αντίδρασης. Ωστόσο, στον παιδαγωγικό τομέα διατηρείται μια σχετική αυτονομία, όπως επιβεβαιώνει και ο Καλτσεράς (2022), ο οποίος αναφέρεται στη διασφαλισμένη αυτονομία των εκπαιδευτικών εντός της τάξης. Σημαντικές είναι οι διαφορετικές απόψεις που εκφράζονται: από τη μια συνδικαλιστές, που επικεντρώνονται στην κριτική παρέμβαση και αμφισβήτηση της κεντρικής πολιτικής, και από την άλλη στελέχη εκπαίδευσης, που προτιμούν τη συμμόρφωση με την κεντρική γραμμή λόγω της θέσης ευθύνης τους. Αυτές οι διαφοροποιήσεις μπορούν να συσχετιστούν με τους τύπους διανοουμένων που προτείνει ο Gramsci (Wink, 2014).

Η Κριτική Παιδαγωγική, σύμφωνα με τον Apple (2010), υποστηρίζει τη διαρκή αμφισβήτηση και τον αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη, δημοκρατία και ισότητα. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί συχνά υποχωρούν από τις προσωπικές τους θέσεις, είτε για να διασφαλίσουν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας είτε επειδή εξαντλούνται από συγκρούσεις μεταξύ της πολιτικής και της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί φτάνουν να σκέφτονται την παραίτηση ενώ άλλοι θεωρούν ότι έχουν περιθώρια για εκδήλωση διαφωνιών και αντιπροτάσεων ή ακόμα και για ενεργό αγώνα. Παράλληλα, οι Kumar & Scuderi (2000) και ο Γκρίτζιος (2006) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οδηγήσουν στην αποτυχία μια πολιτική μέσω της μη εφαρμογής της.

Όσον αφορά την Κριτική Παιδαγωγική, αρκετοί εκπαιδευτικοί είτε την αγνοούν είτε την έχουν γνωρίσει μέσω βασικής εκπαίδευσης ή μεταπτυχιακών προγραμμάτων (Vavitsas, 2022). Παρόλα αυτά, εφαρμόζουν εν αγνοία τους κάποιες από τις αρχές της, όπως ο πολιτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και η εκμάθηση αξιών στους/στις μαθητές/τριες. Η επαφή με την Κριτική Παιδαγωγική φαίνεται να ενισχύει τις γνώσεις και τη συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική. Εντούτοις, επισημαίνεται η δυσκολία εφαρμογής της στο κεντρικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί/ές, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της στην πρόωθηση αξιών και βιωματικής μάθησης.

Τέλος, εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν την Κριτική Παιδαγωγική προτείνουν την ένταξη της στην εκπαίδευση μέσω επιμορφώσεων ή προγραμμάτων, αναγνωρίζοντας τη δυνατότητά της να ενισχύσει την πολιτική συνειδητοποίηση και ενεργοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών. Ο McLaren (2010) και οι Aronowitz & Giroux (2010) επισημαίνουν τη μετασχηματιστική δύναμη της εκπαίδευσης, με τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως φορείς αλλαγής για μια πιο δίκαιη κοινωνία.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα, διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αναδεικνύει τη σχέση τους με την εκπαιδευτική πολιτική, εξετάζοντάς την στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής. Οι εκπαιδευτικοί, παρά τις διαφωνίες τους με ορισμένες πτυχές της εφαρμοζόμενης πολιτικής, περιορίζονται από τα στενά περιθώρια αντίδρασης που επιβάλλουν ο δημοσιούπαλληλικός κώδικας και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτόν. Παρόλα αυτά, επιχειρούν με διάφορους τρόπους να εκφράσουν τη διαφωνία τους και να προωθήσουν αλλαγές που κατά τη γνώμη τους εξυπηρετούν τα συμφέροντα του κλάδου ή των μαθητών/τριών. Οι στάσεις τους ποικίλλουν, από την πλήρη αποδοχή και εφαρμογή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής μέχρι την κριτική

αμφισβήτηση και τη διάθεση για σύγκρουση και αλλαγή, ανάλογα με τις ιδεολογικές αντιλήψεις, τις προσωπικές εμπειρίες και τη θέση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η Κριτική Παιδαγωγική φαίνεται να είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστη στους εκπαιδευτικούς. Όσοι την γνωρίζουν ή την εφαρμόζουν ενσωματώνουν τις αρχές της σε βιωματικές, ευέλικτες και εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές. Υπάρχουν ωστόσο και εκπαιδευτικοί που ασυνείδητα ακολουθούν κάποιες αρχές της στην πράξη. Η έλλειψη γνώσης και κατανόησης για την Κριτική Παιδαγωγική επισημαίνεται ως κενό που μπορεί να καλυφθεί μέσω της ενίσχυσης της διδασκαλίας της κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα – κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές – δυσχεραίνουν την εφαρμογή της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ωστόσο, υποστηρίζουν πως σε επίπεδο σχολικής μονάδας η αξιοποίησή της μπορεί να προσφέρει λύσεις και να συμβάλει στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία υπό το πρίσμα της πρόσφατης νομοθεσίας, που προωθεί την αυτονομία της σχολικής μονάδας, δημιουργώντας ευκαιρίες για συλλογική παρέμβαση και αναπροσαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών με γνώμονα το όφελος των μελών της σχολικής κοινότητας.

Αναφορές

- Apple, M. (2010). Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση: Εκπαιδεύοντας τους παιδαγωγούς. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 221-251). Εκδόσεις Gutenberg.
- Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Οργάνωση, Διοίκηση και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Νηπιαγωγείο, Δημοτικό σχολείο*. Εκδόσεις Κριτική.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (2010). Η διδασκαλία και ο Ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 168-188). Εκδόσεις Gutenberg.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. Routledge.
- Budnyk, O., Nikolaiesku, I., Solovei, Y., Grebeniyk, O., Fomin, K., & Shynkarova, V. (2023). Paulo Freire's critical pedagogy and modern rural education. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 8,1-20. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e16480>
- Γκριτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.
- Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μετ.). Εκδόσεις Ίων.
- Δρακάκη, Μ. (2018). *Η ευρωπαϊκή πολιτική για τη διά βίου μάθηση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την απασχολησιμότητα, στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών, στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020»* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης). ΕΚΤ.
- Ed Basu, S., & Bairagya, S. (2023). *Critical Pedagogy: An Innovative Idea. What is Critical Pedagogy?*. Sipra Publications.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεσμένου* (Γ. Κρητικός, Μετ.). Εκδόσεις Κέδρος.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Μεταίχμιο.

- Giroux, H. (2011). Επανεξετάζοντας την υπόσχεση της Κριτικής Παιδαγωγικής: Ένας πρόλογος. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 21-28). Εκδόσεις Σιδέρης.
- Καλτσεράς, Δ. (2022). Ο εκπαιδευτικός ως «επαγγελματίας»: θεωρητικές αναζητήσεις και προβληματισμοί. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 24, 40-58.
- Καρράς, Κ. (2007). *Ευρωπαϊοί εκπαιδευτικοί ως κρίσιμοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης: οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις για τον Ρόλο και το Έργο τους*. Εκδόσεις Σιδέρης.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., & Σοφός, Α. (2021). *Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας: Η ταυτότητα και το εργασιακό του προφίλ*. Εκδόσεις Γρηγόρη. Kumar, D. & Scuderi, P. (2000). Opportunities for teachers as policy makers. *Kappa Delta Pi Record*, 36(2), 61-64. <https://doi.org/10.1080/00228958.2000.10532019>
- Λαζαρίδου, Α., & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 68(17), 126-146.
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 279-330). Gutenberg.
- McLaren, P. (2015). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Routledge.
- Νούλα, Ι. (2014). *Η έννοια της πολιτειότητας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). ΕΚΤ.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική* (;) (3^η έκδ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Τυπώθητω – Γιώργος Δάρδανος.
- Πεδιαδίτης, Α. (2009). *Η εκπαιδευτική έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). ΕΚΤ.
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Εκδόσεις Διόνκος.
- Silverman, M. (2022). Critical Pedagogy as a pedagogy of “love”. *Visions of Research in Music Education*, 40, 61-77. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol40/iss1/8>
- Τσιρόπουλος, Α. (2011). Κώδικας δεοντολογίας στην εκπαίδευση: Ζητήματα και προοπτικές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 55(3), 75-92.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης, (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας
- Υφαντή, Α. (2012). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Εκδόσεις Λιβάνη.
- Vavitsas, T. (2022). The role of critical pedagogy in education: exploring the views of Greek teachers. *European Journal of Social Sciences Studies*, 7(5), 59-75. <http://dx.doi.org/10.46827/ejsss.v7i5.1286>

- Φραγκόπουλος, Γ. (2010). *Το συνταγματικό δικαίωμα στην παιδεία και οι εκπαιδευτικές ανισότητες*. Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χουρδάκης, Α. (2020). Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2020, 100-130.
- Whitty, G. (2017). *Research and Policy in Education: Evidence, Ideology and Impact*. UCLIOE Press.
- Wink, J. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική: Σημειώσεις από τον Πραγματικό Κόσμο*. Εκδόσεις Ίων.

Παρελήφθη: 14.11.2024, Αναθεωρήθηκε: 29.1.2025, Εγκρίθηκε: 1.2.2025