

# Επαγγελματισμός και μετάβαση από τη Σχολή Επιστημών Αγωγής στην εργασία στο Νηπιαγωγείο: Η περίπτωση της Αγγλίας και της Σκοτίας:

Ευανθία Συνώδη ■

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τελευταία στο εξωτερικό, γίνονται μεταρρυθμίσεις σχετικές με την εισαγωγική περίοδο των εκπαιδευτικών, για να προαχθεί ο επαγγελματισμός τους, αλλά υπάρχει διαφωνία πάνω στο τι είναι ο επαγγελματισμός. Στην εργασία αυτή εξετάζεται αν η ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική βοηθάει τις νηπιαγωγούς στη μετάβασή τους από τη βασική εκπαίδευση στο επάγγελμα, όπως αυτό ορίζεται από κοινωνιολόγους και παιδαγωγούς. Επιλέχθηκαν η Αγγλία και η Σκοτία και μελετήθηκαν έγγραφα που αφορούν τα κριτήρια αξιολόγησης των νηπιαγωγών στο τέλος της εισαγωγικής περιόδου.

Τα δεδομένα έδειξαν ότι και οι δύο χώρες δίνουν έμφαση σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία του θεσμοθετημένου αναλυτικού προγράμματος και την εφαρμογή των νομικά προκαθορισμένων υποχρεώσεων των νηπιαγωγών. Προσόντα, όμως, που θεωρούνται επαγγελματικά από ειδικούς της προσχολικής παιδαγωγικής (κριτικός αναστοχασμός και επιστημονική δικαιολόγηση της πρακτικής) και από κοινωνιολόγους (αυτονομία και ισότητα μεταξύ συναδέλφων) δε συμπεριλαμβάνονται στην αγγλική περίπτωση ή δεν είναι τόσο σημαντικά όσο στη σκωτσέζικη περίπτωση.

## Εισαγωγή

Το θέμα της μετάβασης των πτυχιούχων εκπαιδευτικών από το πανεπιστήμιο στην εργασία στο σχολείο είναι το αντικείμενο αυτής της εργασίας, η οποία εστιάζει συγκεκριμένα στις νηπιαγωγούς στην Αγγλία και τη Σκοτία.

Στον δυτικό αγγλόφωνο κόσμο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται επαγγελματίες και όχι λειτουργοί, όπως στη χώρα μας. Στη δεκαετία του 1960, μάλιστα,

στο Ηνωμένο Βασίλειο, υπήρχε έξαρση της ιδεολογίας του επαγγελματισμού (Burke 1971), η οποία οδήγησε σε παραχώρηση βασικών σπουδών πανεπιστημιακού επιπέδου στις / στους νηπιαγωγούς, δασκάλους και δασκάλες και περισσότερης αυτονομίας των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου. Ο όρος professional, όμως, στα αγγλικά δεν έχει σχέση με τη μετάφρασή του στα ελληνικά, ούτε ο όρος επάγγελμα (profession) έχει την έννοια της εργασίας και του βιοποριστικού μέσου, όπως στα ελληνικά.

Οι κοινωνιολόγοι είναι οι πρώτοι επιστήμονες που μελέτησαν το θέμα του επαγγελματισμού, όπως εμφανίστηκε και διαμορφώθηκε στον δυτικό αγγλόφωνο κόσμο. Οι απόψεις τους για το θέμα διαφοροποιούνται ως προς τη σημασία που δίνουν σε κάποια επαγγελματικά γνωρίσματα και την ερμηνεία που δίνουν στο ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στη διαμόρφωση ενός επαγγέλματος. Παρόλα αυτά, υπάρχει συμφωνία ως προς (α) τα περισσότερα γνωρίσματα στα οποία όλοι οι κοινωνιολόγοι αναφέρονται, επειδή θεωρούν ότι χαρακτηρίζουν τους επαγγελματίες και (β) το ότι επαγγελματισμός σημαίνει έλεγχο της εργασίας από τους συναδέλφους, δηλαδή από τους παραγωγούς της και όχι από τους πελάτες / καταναλωτές ή ένα κράτος / κυβέρνηση (Johnson, 1972).

Ένα από τα χαρακτηριστικά των επαγγελματιών που ασκούν συναδελφικό έλεγχο πάνω στην εργασία τους, είναι η κατοχή, μετά από μακροχρόνιες ανώτατες σπουδές (Moore 1970, Starr 1982), ενός θεωρητικού γνωστικού αντικειμένου με πρακτικές εφαρμογές (Caplow 1954, Johnson 1972, Larson 1977, Millerson 1964). Οι επαγγελματίες έχουν, επίσης, την αυτονομία να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους προς όφελος των πελατών τους πάντα και εγγύηση γι' αυτό αποτελεί ο κώδικας δεοντολογίας τους. Ο κώδικας αυτός αναφέρεται όχι μόνο στην προτεραιότητα που δίνει ο επαγγελματίας στην ευημερία του πελάτη του, αλλά και στη σχέση του κάθε επαγγελματία με τους συναδέλφους του, οι οποίοι θεωρούνται ισάξιοί του (Barber 1963, Freidson 1970, Moore 1970, Parsons 1954, Roth 1974).

Ο επαγγελματισμός ως συναδελφικός έλεγχος δε συνδέεται με εργασία που υπαγορεύεται ή ελέγχεται από εξωεπαγγελματικούς παράγοντες, όπως το κράτος, ούτε με γραφειοκρατία στο χώρο εργασίας ή ιεραρχία ανάμεσα σε συναδέλφους (Burke 1971, Johnson 1972). Οι επαγγελματίες έχουν συστήσει επαγγελματικό σύλλογο, ο οποίος καθορίζει το υψηλό επίπεδο και την ποιότητα της εργασίας που παρέχεται από επαγγελματίες. Θέματα που αφορούν την μη παροχή εργασίας υψηλού επιπέδου ή τη μη τήρηση του κώδικα δεοντολογίας ελέγχονται με συγκεκριμένες εσωτερικές διαδικασίες του συλλόγου (Caplow 1954, Greenwood 1964, Starr 1982, Wilensky 1964).

Επίσης, με το επιχείρημα ότι η θεωρητική γνώση που οι επαγγελματίες κατέχουν είναι πιο σημαντική από την πρακτική, που άλλοι εργαζόμενοι στον ίδιο χώρο εργασίας κατέχουν, οι επαγγελματίες κατάφεραν να ελέγξουν την εργα-

σία των άλλων εργαζόμενων, που είναι απαραίτητοι για την παροχή της υπηρεσίας στους πελάτες τους (House 1993). Έτσι, η ιεραρχία στον χώρο εργασίας ισχύει μόνο για όσους παρέχουν συναφείς με το επάγγελμα υπηρεσίες.

Γίνεται φανερό, λοιπόν, ότι ο όρος επαγγελματίας στον δυτικό αγγλόφωνο κόσμο έχει στοιχεία από την έννοια του:

- α) Ελεύθερου επαγγελματία, όπως ορίζεται στα ελληνικά, δηλαδή αυτού που κατέχει «εξειδικευμένες γνώσεις και επιδεξιότητες που αποκτήνται με θεωρητική διδασκαλία και πρακτική εξάσκηση» (Ρώμας 1993, σ. 99).
- β) Επιστήμονα.
- γ) Λειτουργού, που παρέχει μία πολύτιμη υπηρεσία στο κοινό και στην πατρίδα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994).

Οι διάφορες κοινωνιολογικές θεωρίες περί επαγγελματισμού μεταφέρθηκαν και στην εκπαίδευση και υπάρχουν μελέτες από διάφορες επιστημονικές σκοπιές, που αναδεικνύουν αν όντως οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες και σε τι υστερούν (π.χ. Delamont 1987, Hargreaves 1994, Leggatt 1970, Menmuir & Hughes 1998).

Η προσχολική παιδαγωγική, ως ο κλάδος της παιδαγωγικής που αφορά άμεσα τις νηπιαγωγούς, που θα μας απασχολήσουν σε αυτή την εργασία, φαίνεται ότι συμφωνεί με τις θεωρίες επαγγελματισμού ως συναδελφικού ελέγχου από τη κοινωνιολογία. Ο κλάδος της προσχολικής παιδαγωγικής διατείνεται ότι η νηπιαγωγός θα πρέπει να έχει γερές βάσεις στις επιστήμες της αγωγής και άλλες σχετικές με την παιδαγωγική και το σχολείο επιστήμες (π.χ. κοινωνιολογία, ψυχολογία, φιλοσοφία, πολιτική επιστήμη) και να ενημερώνεται σχετικά με αυτές (Blenkin & Kelly 1997, Curtis & Hevey 1996, Katz & Chard 1988, Pugh 1996, Rodd 1998), δείχνοντας έτσι ότι θεωρείται σημαντικότερο το θεωρητικό υπόβαθρο της επαγγελματία νηπιαγωγού. Η σημασία που δίνεται σε αυτό το υπόβαθρο δεν περιορίζεται στο επίπεδο των βασικών σπουδών, αλλά από τους ειδικούς της προσχολικής παιδαγωγικής συστήνεται να είναι η νηπιαγωγός ερευνήτρια, να ψάχνει συνέχεια και να ενημερώνεται συνέχεια (Blenkin & Kelly 1997, Curtis & Hevey 1996, Fennimore 1989, Wood & Attfield 2005).

## Εκπαίδευση και επαγγελματισμός στον δυτικό κόσμο

Από την δεκαετία του 1980 στον δυτικό κόσμο, εμφανίζονται οι πρώτες κατηγορίες εναντίων των εκπαιδευτικών ότι δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους και δεν είναι όλοι τους επαγγελματίες (Apple 2002, Aronowitz & Giroux 1986,

Dale 1989). Ένας τρόπος, για να αντιμετωπιστεί αυτό, θεωρείται ότι είναι οι εκπαιδευτικοί να εισάγονται και να μινούντα στην εργασία τους με ένα νέο, διαφορετικό τρόπο, που προάγει τον επαγγελματισμό τους. Εισάγονται και άλλες μεταρρυθμίσεις, που αποβλέπουν στην επαγγελματοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, όπως η αξιολόγηση της απόδοσής τους και η θέσπιση εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων (Apple 2002, Aronowitz & Giroux 1986). Δημιουργείται, όμως, πρόβλημα, διότι οι μεταρρυθμίσεις αυτές είναι βασισμένες σε έναν ορισμό του επαγγελματισμού διαφορετικό από αυτόν που διέπνεε ως τότε την εκπαιδευτική πολιτική και με βάση τον οποίο διαμορφωνόταν η εργασιακή ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Pollard et al. 1994). Αρχίζει, λοιπόν, να εμφανίζεται διαφωνία πάνω στο τι είναι ο επαγγελματισμός μεταξύ της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής από την μία πλευρά και κάποιων κοινωνιολόγων, παιδαγωγών και εκπαιδευτικών της πράξης από την άλλη. Η διαφωνία αυτή διαπερνά και τον τρόπο με τον οποίο καλλιεργείται και εξασφαλίζεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών μέσα από την εισαγωγική περίοδο στο επάγγελμα.

Πιο συγκεκριμένα με βάση τον ορισμό του επαγγελματισμού ως συναδελφικού ελέγχου της εργασίας, οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα θεωρούνται από κάποιους μελετητές της εκπαίδευσης ότι (α) μετατρέπουν τους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένων και των νηπιαγωγών, από επαγγελματίες σε τεχνίτες ή κατά άλλους σε τεχνοκράτες επαγγελματίες (Aronowitz & Giroux 1986, Dawkins 1991, Nias 1989) και (β) αλλάζουν το περιεχόμενο της επαγγελματικής τους ιδεολογίας (Hatcher 1994, Troman 1996). Αυτό το νέο ιδεολόγημα επαγγελματισμού (Νούτσος 1993), του τεχνίτη ή τεχνοκράτη εκπαιδευτικού, στο οποίο βασίζονται οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, σημαίνει στην πράξη ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ως προτεραιότητα πια την εφαρμογή των κεντρικά καθορισμένων προγραμμάτων σπουδών και της κεντρικά καθορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, την προετοιμασία των παιδιών για κεντρικά καθορισμένες εξετάσεις και την απόδοση λόγου για το έργο τους (Hargreaves 1994, Hartley 1991). Η τεχνοκρατία και η γραφειοκρατία που συνοδεύουν αυτές τις αλλαγές στην εκπαίδευση προκαλούν εντατικοποίηση και τυποποίηση στην εργασία των εκπαιδευτικών (Hargreaves 1994, Hatcher 1994, Webb & Vulliamy 1996, Wilcox & Grey 1996), αυξάνουν, δηλαδή, τον αριθμό των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και στενεύουν τα περιθώρια υιοθέτησης ποικίλων τρόπων εκτέλεσής τους ή υιοθέτησης διαφορετικών προτεραιοτήτων.

Όσον αφορά την περίπτωση των νηπιαγωγών, αυτές είχαν περισσότερο έλεγχο πάνω στην εργασία τους μέχρι τη δεκαετία του 1980, καθώς μπορούσαν να υιοθετήσουν έναν πιο εξατομικευμένο και παιδοκεντρικό τρόπο εργασίας με τα παιδιά, που καθορίζονταν από το επίπεδο στο οποίο βρισκόταν το

καθένα και τα ενδιαφέροντά του. Με τη συνεχή μεταρρύθμιση, όμως, της προσχολικής εκπαίδευσης προτεραιότητα των νηπιαγωγών πρέπει να είναι το να μπορέσουν όλα τα παιδιά να φτάσουν τουλάχιστον το μίνιμουμ επίπεδο επίδοσης που έχει θέσει το Υπουργείο για αυτά, άσχετα από το αν οι ίδιες συμφωνούν για την καταλληλότητά ενός τέτοιου είδους αξιολόγησης για τα παιδιά. Η υποχρέωσή τους να εφαρμόζουν προκαθορισμένες από άλλους για αυτές πολιτικές σχετικά με το περιεχόμενο και τους στόχους του προγράμματος σπουδών και την αξιολόγηση των παιδιών ή ακόμα και των ίδιων, δεν αφήνουν σε αυτές μεγάλο περιθώριο να χρησιμοποιήσουν τις παιδαγωγικές γνώσεις τους και το τι γνωρίζουν για τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών τους για τον συνολικό σχεδιασμό της εργασίας τους. Αυτό οδηγεί σε περιορισμό της αυτονομίας του επαγγελματία, διότι δεν επιτρέπεται η υπηρεσία να συλλαμβάνεται εξ ολοκλήρου από τον εκπαιδευτικό - παραγωγό της, όπως γινόταν παλαιότερα, αλλά μόνο να εκτελείται από αυτόν (Apple 1988, Νούτσος 1987). Επίσης, η εντατικοποίηση της εργασίας τους δεν τις επιτρέπει πάντα να ερευνήσουν ή να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν σε θέματα πέρα από αυτά που αφορούν άμεσα την εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής (Hargreaves 1994).

Αυτά είναι στοιχεία της εργασίας της νηπιαγωγού που δε συνάδουν με την έννοια του επαγγελματισμού ως συναδελφικού ελέγχου, αλλά που δείχνουν ότι το κράτος αποκτά μεγαλύτερο έλεγχο πάνω στην εργασία των νηπιαγωγών, από αυτόν που είχε πρωτότερα. Αυτόν τον τύπο ελέγχου της εργασίας οι κοινωνιολόγοι δεν τον θεωρούν ή ονομάζουν επαγγελματισμό, αλλά διαμεσολαβημένο έλεγχο της εργασίας κατά τους βεμπεριανούς κοινωνιολόγους (Johnson 1972, Larson 1977, Wilding 1982) ή προλεταριοποίηση κατά τους μαρξιστές (Braverman 1974, Oppenheimer 1973). Διαμεσολαβημένος έλεγχος σημαίνει ότι ένα τρίτο μέλος (π.χ. μεσίτης ή το κράτος) παρεμβαίνει στη σχέση εργαζόμενου / παραγωγού και πελάτη / καταναλωτή. Στην περίπτωση που το τρίτο μέλος είναι το κράτος, αναφερόμαστε σε κρατικό παρεμβατισμό στη σχέση παραγωγού - καταναλωτή, για να περιοριστούν τυχόν αυθαιρεσίες και εκμετάλλευση (Johnson 1972). Κατά τους μαρξιστές, αυτά τα στοιχεία της εργασίας είναι ενδεικτικά προλεταριοποίησης, που σημαίνει ότι η σύλληψη της εργασίας διαχωρίζεται από την εκτέλεσή της (Νούτσος, 1987). Αυτός ο διαχωρισμός μεταξύ άλλων συνεπάγεται ότι ο εργαζόμενος δεν εκτελεί ολόκληρη την εργασία για την παραγωγή του προϊόντος ή την παροχή της υπηρεσίας και ότι ο ρυθμός της εργασίας, τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας και οι συνθήκες αγοράς του προϊόντος της εργασίας δεν καθορίζονται πια από τον εργαζόμενο-επαγγελματία, αλλά από ιδιωτικές ή δημόσιες γραφειοκρατίες (Blackledge & Hunt 2002, Braverman 1974, Oppenheimer 1973).

## Μεθοδολογία

Ο σκοπός της μελέτης αυτής είναι να ερευνηθεί αν η εισαγωγική / δοκιμαστική περίοδος των νηπιαγωγών στον δυτικό κόσμο όντως αφορά τη μετάβασή τους από τις ανώτατες σπουδές στο πανεπιστήμιο, που παραπέμπουν σε επαγγελματισμό ως προς την κατοχή θεωρητικού αντικειμένου με πρακτικές εφαρμογές, στο επάγγελμα της νηπιαγωγού. Αν, δηλαδή, αυτά που θεωρούνται τόσο σημαντικά επαγγελματικά χαρακτηριστικά, δεξιότητες και γνώσεις από το κάθε κράτος, ώστε να θεσμοθετούνται και να αξιολογούνται κατά την εισαγωγική / δοκιμαστική περίοδο των νηπιαγωγών στο επάγγελμα είναι στοιχεία που θεωρούνται επαγγελματικά και από τους κοινωνιολόγους και τους παιδαγωγούς.

Το θέμα κρίθηκε σημαντικό για να ερευνηθεί, διότι, αν μία νηπιαγωγός δε λάβει θετική αξιολόγηση κατά την εισαγωγική της περίοδο ή την παράταση που μπορεί να της δοθεί, για να βελτιώσει την απόδοσή της, χάνει την άδεια άσκησης του επαγγέλματος που της εξασφαλίζει το πτυχίο της. Αυτό σημαίνει ότι όσα αξιολογούνται κατά την περίοδο αυτή καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον μελλοντικό τρόπο εργασίας των νεοδιορισμένων νηπιαγωγών, καθώς διαμορφώνουν την αντίληψή τους σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν, για να μείνουν στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Επίσης, το θέμα επιλέχθηκε προς μελέτη, διότι υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις για την επίδραση που έχει ο κρατικός παρεμβατισμός στα ζητήματα της εισαγωγικής περιόδου πάνω στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, σχετικά με το τι σημαίνουν τα θεσμοθετημένα στάνταρ αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κατά την εισαγωγική περίοδο, ο Christie (2003) γράφει ότι, από τη μια πλευρά, υπάρχει η άποψη ότι οι επαγγελματίες χάνουν τον έλεγχο πάνω στην εργασία τους, όταν ο επαγγελματισμός τους ορίζεται με κάποια στάνταρτ και ειδικά όταν αυτά δεν καθορίζονται εξ ολοκλήρου από το σύνολο των επαγγελματιών. Από την άλλη πλευρά, επειδή τα ισχύοντα στάνταρτ επικυρώθηκαν από τον επαγγελματικό σύλλογό τους, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην Αγγλία και τη Σκωτία δε φοβούνται την αξιολόγηση και την απόδοση λόγου. Βέβαια, αυτή η άποψη δε λαμβάνει υπόψη της το ότι η κάθε σκωτσέζικη και αγγλική κυβέρνηση καθορίζει έναν αριθμό αντιπροσώπων της στον επαγγελματικό σύλλογο των εκπαιδευτικών που δεν είναι μέλη της επαγγελματικής ομάδας (όπως γίνεται στην περίπτωση του επαγγελματικού συλλόγου των επαγγελματιών που συναδελφικά ελέγχουν το επάγγελμά τους) ούτε το αν η αξιολόγηση και η απόδοση λόγου είναι η λύση για τα προβλήματα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, της εκπαίδευσης και την εξυγίανσή της.

Επιλέξαμε, λοιπόν, να εξετάσουμε αν η εκπαιδευτική πολιτική βοηθάει τις νηπιαγωγούς να εισαχθούν σε επάγγελμα, δηλαδή να εισαχθούν σε μία εργα-

σία όπου θα έχουν την ευκαιρία να επιδείξουν και να αξιολογηθούν στα εξής επαγγελματικά χαρακτηριστικά από την κοινωνιολογία των επαγγελματιών:

1. Θεωρητικές γνώσεις με πρακτική εφαρμογή.
2. Ισοτιμία μεταξύ συναδέλφων και όχι ιεραρχία μεταξύ τους στον χώρο εργασίας.
3. Έλεγχος των απασχολούμενων σε συναφείς με το επάγγελμα θέσεις από τους συναδέλφους επαγγελματίες.
4. Προτεραιότητα του επαγγελματία σε ό,τι ωφελεί τον πελάτη.

Στην εργασία αυτή, θα μελετηθούν η Αγγλία και η Σκοτία επειδή, παρόλο που αποτελούν τμήματα του Ηνωμένου Βασιλείου, έχουν διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα (Baldock Fitzgerald & Kay 2009, Brock & Alexiadou 2007), αντί να ακολουθούν μία κοινή πολιτική έστω και γενικότερη, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στις Σκανδιναβικές χώρες (Wagner & Einarsdottir, 2009). Από το 1999, αποκεντρώθηκε η σκοτσέζικη κυβέρνηση, που είναι υπεύθυνη και για την εκπαίδευση και αποδίδει λόγο στο Σκοτσέζικο Κοινοβούλιο στο Εδιμβούργο και όχι στο Λονδίνο (Carmichael & Hancock 2007). Παρόλα αυτά, και πριν την αποκέντρωση και μετά το σκοτσέζικο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να είναι πιο παιδοκεντρικό. Αυτό σχετίζεται άμεσα με τον επαγγελματισμό των νηπιαγωγών, διότι υπήρχαν και υπάρχουν περισσότερα στοιχεία στο νηπιαγωγείο που βασίζονται ή συμφωνούν με την προσχολική παιδαγωγική. Για παράδειγμα, πριν την αποκέντρωση, το σύστημα της Σκοτίας ήταν πιο φιλικό προς τους εκπαιδευόμενους, επειδή δεν εξετάζονταν όλοι οι μαθητές παντού στη Σκοτία στην ηλικία των 7, 11, 14 ετών σε κεντρικά καθορισμένη ύλη ούτε είχε επιβληθεί μία ώρα μαθηματικών και μία ώρα γλώσσας καθημερινά για τα μικρά παιδιά από την ηλικία των 5 ετών, όπως στην Αγγλία. Και μετά την αποκέντρωση, όμως, συνεχίστηκε αυτή η παιδοκεντρικότητα, αφού, για παράδειγμα, το Υπουργείο ενδιαφέρθηκε για το θέμα του παιχνιδιού των μικρών παιδιών εκτός τάξης και ενώθηκε το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου με αυτό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει συνέχεια, αντί να είναι ένα κείμενο ξεχωριστό από αυτό που αφορά τα υπόλοιπα Βασικά Στάδια<sup>1</sup> της εκπαίδευσης, όπως στην Αγγλία (Baldock, Fitzgerald & Kay 2009). Επίσης, η ποικιλία των τύπων σχολείων και η επιλεκτικότητά τους είναι μικρότερη στη Σκοτία και εξακολουθεί να έχει μεγάλη επίδραση η αρχή της ισότητας των ευκαιριών των μαθητών και η εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς, ενώ απορρίπτεται σε μεγαλύτερο βαθμό η ιδεολογία της οργάνωσης της εκπαίδευσης με βάση τα πρότυπα της αγοράς σε σχέση με την Αγγλία (Brock & Alexiadou 2007).

Οι χώρες έχουν, επίσης, σημαντικές διαφορές που αφορούν συγκεκριμένα το θέμα της εισαγωγικής περιόδου των εκπαιδευτικών. Στην Αγγλία μεταξύ του 1991 και 1999 δε λειτούργησε καθόλου ο θεσμός της εισαγωγικής περιό-

δου (Tickle 2001, Williams & Prestage 2002). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί της πράξης ως συνάδελφοι δεν είχαν κάποια οργανωμένη επίδραση πάνω στη μύηση των νέων συναδέλφων στο επάγγελμα στη δεκαετία του 1990, ούτε και επαγγελματικό σύλλογο, για να εμπλακεί περισσότερο στο θέμα αυτό<sup>1</sup>. Στη Σκωτία από διετής η εισαγωγική περίοδος έγινε μονοετής από το 2002 (O'Brien & Christie 2005, Rippon & Martin 2003). Αυτός ο χρονικός περιορισμός της εισαγωγικής περιόδου εντατικοποιεί τη διαδικασία τόσο για το νεοδιορισμένο εκπαιδευτικό όσο και για τον μέντορά του, που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν μία εργασία δυο ετών σε ένα έτος.

Μία άλλη σχετική διαφορά των δύο χωρών αφορά την ιστορία του επαγγελματικού συλλόγου τους και την εμπλοκή του στο θέμα της εισαγωγικής περιόδου. Και στην Αγγλία και στη Σκωτία υπήρχε και υπάρχει κρατικός παρεμβατισμός στον τρόπο εισαγωγής στο επάγγελμα, αν και περισσότερο στην Αγγλία λόγω της καθυστέρησης της εμπλοκής των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε τέτοια επαγγελματικά θέματα μέσω του συλλόγου τους. Με τις μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1960, οι Σκοτσέζοι εκπαιδευτικοί έγιναν οι πρώτοι εκπαιδευτικοί στον κόσμο που μπόρεσαν να οργανώσουν επαγγελματικό σύλλογο που ανέλαβε την προώθηση του επαγγελματισμού τους (MacIver 2003). Αντίθετα, στην Αγγλία με πιο ήπιο τρόπο ήταν κυβέρνηση αυτή που ίδρυσε τον αντίστοιχο επαγγελματικό σύλλογο των εκπαιδευτικών και καθόρισε και τις αρμοδιότητές του 30 χρόνια αργότερα από τη Σκωτία. Επομένως, έχουν μία διαφορά 30 περίπου χρόνων ως προς την εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών της πράξης σε κάποια θέματα επαγγελματικά. Αυτός είναι ένας ακόμα λόγος που κάνει ενδιαφέρουσα τη σύγκριση των δύο αυτών περιπτώσεων (Øyen 1990).

Τέλος, οι δύο χώρες επιλέχθηκαν, διότι υπάρχει σχολική ιεραρχία μέσα στη σχολική μονάδα, πέρα από την ύπαρξη του διευθυντή, ενώ στο ελληνικό νηπιαγωγείο δεν υπάρχει ούτε διευθυντής ούτε άλλου είδους ιεραρχία, στοιχείο επαγγελματικό κατά τους κοινωνιολόγους. Το θέμα της ισοτιμίας των επαγγελματιών και της απουσίας εξωτερικού ελέγχου τους πρέπει να συνδεθεί με την επαγγελματική εργασία στο νηπιαγωγείο, διότι η ιεραρχία δεν αφορά μόνο τις συναφείς εργασίες, όπως αυτή της βρεφονηπιοκόμου<sup>2</sup>, αλλά και τις ίδιες τις νηπιαγωγούς. Αυτό σημαίνει ότι, ενώ οι νηπιαγωγοί ελέγχουν την εργασία των βρεφονηπιοκόμων, ταυτόχρονα δεν είναι ίσες μεταξύ τους, αφού ο διευθυντής του σχολείου δεν είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει ένα δημοκρατικό τρόπο διοίκησης και ηγεσίας του σχολείου του (Rodd 1998) που επιτρέπει να εμπλακούν όλοι οι συνάδελφοί του. Και αυτό δεν αφορά μόνο τα θέματα της διοίκησης και της γραφειοκρατίας, αλλά και το βαθμό δασκαλοκεντρικότητας ή παιδοκεντρικότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται από όλο το νηπιαγωγείο (που δεν είναι μονοθέσιο ή διθέσιο, όπως στη χώρα μας, αλλά με περισσότερες τά-



ξεις νηπίων, όπως τα σχολεία των άλλων βαθμίδων), κάτι που επιδρά και στη σχέση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, αλλά και μεταξύ τους.

Το θέμα, λοιπόν, του αν οι νηπιαγωγοί μεταβαίνουν από το πανεπιστήμιο σε ένα επάγγελμα, όπως ορίστηκε σε αυτή την εργασία, διερευνήθηκε μέσα από τρία ερωτήματα:

1. Ποια χαρακτηριστικά (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις) της νηπιαγωγού αξιολογούνται στην Αγγλία και τη Σκωτία κατά την εισαγωγική / δοκιμαστική περίοδο;
2. Είναι επαγγελματικά κατά την κοινωνιολογία και την προσχολική παιδαγωγική;
3. Οι διαφοροποιήσεις στην εκπαιδευτική πολιτική για τη δοκιμαστική περίοδο ανάμεσα στην Αγγλία και τη Σκωτία τι επιπτώσεις μπορεί να έχουν στην εισαγωγή των νηπιαγωγών στο επάγγελμά τους;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας αναζητήθηκαν στα σχετικά έγγραφα (Lankshear & Knobel 2004, McCulloch 2004) της ισχύουσας για το θέμα νομοθεσίας στην Αγγλία και τη Σκωτία, που καθορίζει τη διαδικασία, διότι αυτή πρέπει να ακολουθηθεί από όλα τα σχολεία κατά την εισαγωγική περίοδο των νέων εκπαιδευτικών. Για την Αγγλία, το σχετικό έγγραφο ονομάζεται Professional Standards for Teachers (TDA 2008) και περιέχει όλα τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για κάθε αξιολόγηση και προαγωγή στην καριέρα τους. Για τη Σκωτία, το αντίστοιχο έγγραφο είναι το The standard for full registration (GTCS 2006) και αφορά μόνο την εισαγωγική περίοδο όλων των εκπαιδευτικών.

## Δεδομένα

Και στα δύο σχετικά έγγραφα υπάρχουν τρεις κατηγορίες κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κατά την εισαγωγική / δοκιμαστική περίοδο στο επάγγελμα και κατά συνέπεια και των νηπιαγωγών. Δεν υπάρχει αντιστοιχία ως προς τους τίτλους των κατηγοριών των κριτηρίων, αλλά υπάρχουν κοινό περιεχόμενο και κοινά κριτήρια. Και στις δύο χώρες υπάρχει επίβλεψη του νεοδιορισμένου εκπαιδευτικού από έναν μέντορα, που είναι συνάδελφος και η τελική απόφαση για την έκβαση της εισαγωγικής περιόδου είναι του διευθυντή του σχολείου. Επίσης, οι νεοδιόριστοι απαλλάσσονται από κάποιες ώρες εργασίας που προβλέπονται από το ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών.

Στην Αγγλία το τμήμα του εγγράφου που αφορά την εισαγωγική περίοδο των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα έχει τίτλο Core και περιέχει 37 κριτήρια καταναμεμημένα στις εξής τρεις κατηγορίες:

1. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, τα οποία αποδεικνύονται με βάση εννέα κριτήρια που αναφέρονται στην:
  - ▶ Σχέση του εκπαιδευτικού με τα παιδιά (δύο κριτήρια).
  - ▶ Γνώση της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο του Υπουργείου Παιδείας όσο και των κανονισμών του σχολείου και της τοπικής αυτοδιοίκησης της περιοχής όπου ανήκει το σχολείο (ένα κριτήριο).
  - ▶ Επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού με παιδιά, γονείς, συναδέλφους και άλλους ειδικούς που εμπλέκονται στη ζωή των παιδιών και του σχολείου (τρία κριτήρια).
  - ▶ Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (τρία κριτήρια).
  
2. Επαγγελματική γνώση και κατανόηση του εκπαιδευτικού. Αυτές αποδεικνύονται με βάση 16 κριτήρια που αναφέρονται σε:
  - ▶ Διδασκαλία και μάθηση (ένα κριτήριο).
  - ▶ Αξιολόγηση και εποπτεία των παιδιών (τέσσερα κριτήρια).
  - ▶ Γνωστικά αντικείμενα και πρόγραμμα σπουδών (δύο κριτήρια).
  - ▶ Γραμματισμό, αριθμητισμό και πληροφορική και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να τα χρησιμοποιήσει στην εργασία του (ένα κριτήριο).
  - ▶ Πρόοδος των παιδιών και διαφορετικότητα (τέσσερα κριτήρια). Η διαφορετικότητα αναφέρεται στη διγλωσσία, σε κοινωνικές, θρησκευτικές, εθνοτικές και γενικότερα πολιτισμικές διαφορές, καθώς και στις ειδικές ανάγκες και αναπηρίες.
  - ▶ Υγεία και ευημερία των παιδιών (τέσσερα κριτήρια). Η υποκατηγορία αυτή αναφέρεται στη γνώση του εκπαιδευτικού σχετικά με πολιτικές και κανονισμούς για το δικαίωμα των παιδιών σε ένα καλό επίπεδο ζωής, ώστε να μπορέσουν να προοδεύσουν, και την εφαρμογή των πολιτικών αυτών.
  
3. Επαγγελματικές δεξιότητες, οι οποίες αποδεικνύονται με βάση 12 κριτήρια που χωρίζονται στις εξής πέντε υποκατηγορίες:
  - ▶ Σχεδιασμός της μάθησης (τρία κριτήρια).
  - ▶ Διδασκαλία (δύο κριτήρια).
  - ▶ Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών, εποπτεία τους και ανατροφοδότηση / ενημέρωσή τους (τέσσερα κριτήρια).
  - ▶ Αναθεώρηση της διδασκαλίας και της μάθησης (δύο κριτήρια). Το κριτήριο αυτό έχει σχέση με το πώς ο εκπαιδευτικός συνδέει τη διδασκαλία του με την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών, ώστε να τη βελτιώνει.
  - ▶ Μαθησιακό περιβάλλον (ένα κριτήριο).

Και στο σκοτσέζικο έγγραφο υπάρχουν τρεις κατηγορίες με 23 κριτήρια που καλύπτουν τα περισσότερα από τα σημεία αναφοράς του αγγλικού κειμένου, αν και είναι λιγότερα σε αριθμό. Οι κατηγορίες κριτηρίων, όπως ορίζονται στο «The standard for full registration», είναι οι παρακάτω:

1. Επαγγελματική γνώση και κατανόηση με τις εξής τρεις υποκατηγορίες:
  - ▶ Πρόγραμμα σπουδών (τέσσερα κριτήρια).
  - ▶ Εκπαιδευτικό σύστημα και επαγγελματικές ευθύνες (δύο κριτήρια). Όπως και στην περίπτωση της Αγγλίας, υπάρχει κριτήριο που αφορά τη γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός για τα θεσμοθετημένα καθήκοντά του, την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική τόσο του Υπουργείου Παιδείας όσο και της τοπικής αυτοδιοίκησης της περιοχής όπου υπάγεται το σχολείο, τους κανονισμούς του σχολείου και τα δικαιώματα των παιδιών.
  - ▶ Παιδαγωγικές αρχές και προοπτικές (δύο κριτήρια). Το κριτήριο αυτό αφορά τις παιδαγωγικές γνώσεις του εκπαιδευτικού που προέρχονται από τη μελέτη τόσο της παιδαγωγικής θεωρίας όσο και της έρευνας και τη σύνδεσή τους με την πρακτική στο σχολείο (The standard for full registration, 2006: 6-9).
  
2. Επαγγελματικές δεξιότητες και ικανότητες με τέσσερις υποκατηγορίες:
  - ▶ Διδασκαλία και μάθηση (πέντε κριτήρια).
  - ▶ Οργάνωση και διαχείριση της τάξης (δύο κριτήρια).
  - ▶ Αξιολόγηση μαθητών (δύο κριτήρια).
  - ▶ Επαγγελματικός αναστοχασμός και επικοινωνία (τρία κριτήρια). Με το κριτήριο αυτό η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού συνδέεται τόσο με το τι μαθαίνει για τα παιδιά από την καθημερινή του εργασία με αυτά όσο και με την κριτική προσέγγιση της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας που διαβάζει (The standard for full registration, 2006: 9-13).
  
3. Επαγγελματικές αξίες και προσωπική δέσμευση (τρία κριτήρια). Η υποκατηγορία αυτή καθορίζει συγκεκριμένες αξίες και στάσεις, όπως (α) κοινωνική δικαιοσύνη (δικαιώματα παιδιών και ανθρώπινα δικαιώματα), (β) δέσμευση για επιμόρφωση και (γ) συνεργασία του εκπαιδευτικού με παράγοντες της τοπικής κοινότητας, τις οποίες πρέπει να επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός (The standard for full registration, 2006: 14-15).  
 Οι νηπιαγωγοί στη Σκωτία, όμως, αξιολογούνται και με βάση κάποιους δείκτες ολικής ποιότητας, που δεν υπάρχουν στο αγγλικό κείμενο και είναι οι παρακάτω:
  - ▶ Οι μαθητές σέβονται τη νηπιαγωγό.
  - ▶ Οι συνάδελφοι εκτιμούν τη νηπιαγωγό.

- ▶ Οι γονείς εμπιστεύονται τη νηπιαγωγό.
- ▶ Η νηπιαγωγός βοηθά τα παιδιά να προοδέψουν και φροντίζει για την ευημερία τους.
- ▶ Η νηπιαγωγός συμβάλλει στη λειτουργία και τις διαδικασίες του σχολείου και έχει υψηλούς στόχους για την τάξη της (The standard for full registration, 2006: 5).

## Ανάλυση δεδομένων

Το περιεχόμενο των κειμένων γενικότερα φαίνεται να αφορά δύο θέματα και στις δύο χώρες. Το πρώτο αναφέρεται σε γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τους εμπλεκόμενους στην εργασία του, δηλαδή τα παιδιά, τους συναδέλφους, τους γονείς και άλλους ειδικούς στην υγεία και τη φροντίδα των παιδιών και των οικογενειών τους.

Το δεύτερο θέμα αναφέρεται στη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην εργασία του, δηλαδή στην επιμόρφωσή του, την αυτοαξιολόγησή του, τη γνώση που έχει σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική, τον γραμματισμό, τον αριθμητισμό, την πληροφορική και την τεχνολογία.

Αυτά τα κριτήρια μπορούν να χαρακτηριστούν επαγγελματικά, διότι αναφέρονται σε σημαντικά καθήκοντα της νηπιαγωγού και διότι αξιολογούνται από συναδέλφους και όχι εξω-επαγγελματικούς παράγοντες. Οι λεπτομέρειες, όμως, που καθορίζουν την απόφαση για το αν τα καθήκοντα εκτελούνται επαρκώς εξαρτώνται από την εκτίμηση του διευθυντή. Π.χ. η σχέση μίας νηπιαγωγού που αξιολογείται με τους μαθητές της ίσως να θεωρείται από κάποιον διευθυντή επαγγελματική, στην περίπτωση που δεν αντιβαίνει τα δικαιώματα των παιδιών και από κάποιον άλλον, στην περίπτωση που αφορά ένα μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη ζωή των παιδιών εκ μέρους της νεοδιόριστης νηπιαγωγού. Άρα αυτό που θα καθορίσει αν όντως εκτελούνται με επαγγελματικό τρόπο τα καθήκοντα εξαρτάται από τον διευθυντή και από το αν και κατά πόσο αυτός στηρίζει τις αξιολογήσεις του σε τεχνικά κριτήρια ή αφήνει περιθώρια αναγνώρισης της προσωπικής σφραγίδας του κάθε εκπαιδευτικού και των μαθητών του (βλέπε επίσης Goouch 2008). Έτσι αν και υπάρχει έλεγχος της αξιολόγησης από τους συναδέλφους, αυτό δε σημαίνει ότι η αξιολόγηση υποχρεωτικά βασίζεται στο θεωρητικό γνωστικό αντικείμενο τους. Αυτό είναι πιθανό να συμβεί σε κάποιες περιπτώσεις, διότι υπάρχουν νηπιαγωγεία που αποτελούν μέλος μίας σχολικής μονάδας που μπορεί να έχει παιδιά από 3 ως 7 ετών (νηπιαγωγείο και οι δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού) ή από τα 3-11 (νηπιαγωγείο και δημοτικό μαζί). Σε αυτές τις περιπτώσεις, το νηπιαγωγείο είναι κομμάτι ενός δημοτικού σχολείου και όχι ξεχωριστό σχολείο για μικρά

παιδιά, όπως στη χώρα μας, και ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου, που είναι δάσκαλος ή δασκάλα και που δεν κατέχει την προσχολική παιδαγωγική, αναλαμβάνει και την αξιολόγηση των νηπιαγωγών. Άρα δεν εξασφαλίζονται για κάθε περίπτωση όλες οι προϋποθέσεις για μία αξιολόγηση από συναδέλφους με τα ίδια κριτήρια για όλους.

Το ποσοστό του ωραρίου από το οποίο απαλλάσσονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και που αφιερώνεται σε μελέτη και προετοιμασία για το επάγγελμα διαφέρει ανάμεσα στις δύο χώρες. Στην Αγγλία είναι το 10% του ωραρίου, ενώ στη Σκοτία 7%. Βέβαια, αυτή η διαφορά δεν είναι και τόσο σημαντική αναλογικά, διότι οι σκωτσέζοι εκπαιδευτικοί εργάζονται λιγότερες ώρες. Συγκεκριμένα εργάζονται 880 ώρες το χρόνο (Primary Teacher 2009) σε σχέση με τις 1265 στην Αγγλία (School teachers pay and conditions document 2008). Για να τηρηθεί η αναλογία μάλιστα, θα έπρεπε οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί να είχαν 11,7 % απαλλαγή από το ωράριο εργασίας. Αυτό είναι ένα στοιχείο που δείχνει ότι στη Σκοτία ο χρόνος για μελέτη και άρα για το θεωρητικό υπόβαθρο του επαγγελματία εκτιμάται περισσότερο, χαρακτηριστικό που είναι επαγγελματικό τόσο κατά τους κοινωνιολόγους (Johnson 1972) όσο και κατά τους παιδαγωγούς (Bruce 1997, Rodd 1998).

Μία σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο χώρες είναι ότι στην Αγγλία κατά την εισαγωγική περίοδο των νηπιαγωγών στο επάγγελμα, δεν αξιολογούνται κάποια θέματα, τα οποία, όμως, αξιολογούνται από τη Σκοτία. Αυτά είναι:

- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αγωγή του πολίτη, την αειφόρο ανάπτυξη και την επιχειρηματικότητα.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με την εργασία που παρέχει το βοηθητικό προσωπικό (βρεφονηπιοκόμοι και βοηθοί).
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή.
- Η σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης, κυρίως όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση και την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού.

Σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην αγωγή του πολίτη, την αειφόρο ανάπτυξη και την επιχειρηματικότητα φαίνεται ότι στην Αγγλία θέματα, όπως τα παραπάνω, που έχουν να κάνουν με τις σχέσεις των παιδιών με το κοινωνικό σύνολο και το περιβάλλον, καθώς και με την επαγγελματική τους ενημέρωση δε θεωρούνται τόσο σημαντικά. Η επιχειρηματικότητα, ίσως, δεν είναι κάτι που αφορά άμεσα τα μικρά παιδιά και τις νηπιαγωγούς, αλλά τα άλλα δύο θέματα αποτελούν πολύ σημαντικό μέρος της μόρφωσης των μικρών παιδιών, σύμφωνα με τη σύγχρονη προσχολική παιδαγωγική (Dunne 2006, Moss, 2007). Άρα, βλέπουμε μία πιο περιορισμένη αντίληψη για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών και κατά συνέπεια για τις αρμοδιότητες της νηπιαγωγού. Αυτό δεν αποτελεί επαγγελματικό στοιχείο, διότι αντιτίθεται

με το θεωρητικό γνωστικό αντικείμενο των νηπιαγωγών, δηλαδή την προσχολική παιδαγωγική, που διακηρύσσει ότι το νηπιαγωγείο πρέπει να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Bruce 1997, Curtis 1998, Katz & Chard 1988).

Σχετικά με τα παραπάνω είναι, επίσης, και τα παραδείγματα που παρατίθενται ως ενδεικτικά για την επιβεβαίωση του κριτηρίου που αφορά τη γνώση του εκπαιδευτικού σχετικά με την προαγωγή του γραμματισμού, του αριθμητισμού και της πληροφορικής, καθώς και σχετικά με την κοινωνική, προσωπική και φυσική αγωγή των παιδιών. Στην περίπτωση της Σκοτίας, τα παραδείγματα αυτού του κριτηρίου διαχωρίζονται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης όπου εργάζεται ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός (The standard for full registration 2006: 6-7), αλλά όχι στην περίπτωση της Αγγλίας. Φαίνεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική στη Σκοτία αντανακλά μία ευαισθητοποίηση στις αναπτυξιακές διαφορές των ανθρώπων μέχρι τα 18, κάτι που διακηρύσσει και η σύγχρονη προσχολική παιδαγωγική (Bruce 1997, Katz & Chard 1988), με βάση την οποία θα πρέπει να εργάζονται οι επαγγελματίες νηπιαγωγοί. Η ευαισθητοποίηση αυτή δείχνει, επίσης, ότι η εργασία θεωρείται ότι πρέπει να βασίζεται σε θεωρητικές γνώσεις με πρακτική εφαρμογή, δηλαδή οι νηπιαγωγοί να γνωρίζουν τις αναπτυξιακές διαφορές και πώς να εκπαιδεύουν με βάση αυτές, κάτι που χαρακτηρίζει επαγγελματίες νηπιαγωγούς (Curtis & Hevey 1996).

Ακόμα στην Αγγλία αξιολογούνται καθήκοντα σε σχέση με τη σχολική ιεραρχία, σε αντίθεση με την ισοτιμία των συναδέλφων στη Σκοτία. Το αγγλικό κείμενο δείχνει ότι οι αποφάσεις της νηπιαγωγού κατά την εισαγωγική περίοδο πρέπει να εγκρίνονται από τον συνάδελφο που λειτουργεί ως μέντορας και ότι η νηπιαγωγός πρέπει να συμμορφώνεται στις υποδείξεις του μέντορα. Ενώ κάτι τέτοιο στην πράξη δεν αποκλείεται και για τη περίπτωση της Σκοτίας, υπάρχει μία ασφαλιστική δικλείδα για τον επαγγελματισμό όλων των εκπαιδευτικών. Μαθαίνουν να δικαιολογούν επιστημονικά τις αποφάσεις και τις πρωτοβουλίες τους και να μοιράζονται ό,τι καινούργιο μαθαίνουν με συναδέλφους και αξιολογούνται σε αυτό, κάτι που ούτε καν υπαινίσσεται το αγγλικό κείμενο. Έτσι, στην Σκοτία εξασφαλίζεται και ένα ακόμα γνώρισμα που διαβρώνει την αντιεπαγγελματική επίδραση της ιεραρχίας στον επαγγελματισμό των νηπιαγωγών. Το γεγονός ότι οι νεοδιόριστοι νηπιαγωγοί αξιολογούνται στο αν μπορούν να δικαιολογήσουν επιστημονικά την πρακτική τους περιορίζει όχι μόνο τυχόν δικές τους αυθαιρεσίες, αλλά και τυχόν αυθαιρεσίες από τους διοικητικά ανωτέρους τους, κάτι που δεν υπάρχει στην περίπτωση της Αγγλίας. Επομένως, και για τέτοια θέματα ο συνδυασμός θεωρητικών γνώσεων και πράξης που βασίζεται σε αυτές και που αποτελεί στοιχείο ενδεικτικό του επαγγελματισμού, εκτιμάται περισσότερο και αξιολογείται στη Σκοτία μόνο.

Τέλος, ένα άλλο χαρακτηριστικό που έχει θεωρηθεί επαγγελματικό τόσο από την κοινωνιολογία των επαγγελματιών (House 1993, Johnson 1972, Wilding 1982) όσο και από την προσχολική παιδαγωγική (Bruce 1997, Curtis 1998, Hurst 1991, Nutbrown 1994) υπάρχει μόνο στο σκοτσέζικο κείμενο. Είναι το θέμα της οργάνωσης από τις επαγγελματίες νηπιαγωγούς της εργασίας άλλων εργαζομένων που παρέχουν υπηρεσίες στον ίδιο χώρο εργασίας (Pugh 1996, Rodd 1998). Οι σκοτσέζοι νηπιαγωγοί αξιολογούνται στο αν μπορούν να οργανώσουν την εργασία των βρεφονηπιοκόμων του νηπιαγωγείου, αλλά δεν υπάρχει αντίστοιχη αναφορά στο αγγλικό κείμενο, παρόλο που και στην Αγγλία υπάρχουν βρεφονηπιοκόμοι στο νηπιαγωγείο. Επομένως, ένα ακόμα επαγγελματικό χαρακτηριστικό παραβλέπεται και δεν αξιολογείται κατά την εισαγωγική περίοδο των νηπιαγωγών στην Αγγλία.

## Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων από τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορούν την αξιολόγηση των νηπιαγωγών κατά την εισαγωγική στο επάγγελμα περίοδο γίνεται φανερό ότι στην περίπτωση της Σκωτίας αξιολογούνται περισσότερα στοιχεία που παραπέμπουν σε επάγγελμα ως εργασία που ελέγχεται από συναδέλφους από ό,τι στην αγγλική. Αυτό συμβαίνει, διότι δίνεται περισσότερη προσοχή στην επιστημονική γνώση και την πρακτική που βασίζεται σε αυτή παρά στην πρακτική που επιβάλλεται άνωθεν. Επίσης, διότι στο σκοτσέζικο έγγραφο αναγνωρίζονται οι ιδιαιτερότητες του τρόπου μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών μέχρι την ενηλικίωσή τους, κάτι πολύ σημαντικό για τον επαγγελματισμό των νηπιαγωγών. Η γνώση σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της μάθησης των μικρών παιδιών αποτελεί και ένδειξη κατοχής γνωστικού αντικειμένου με πρακτικές εφαρμογές και προϋπόθεση, για να παρασχεθεί υπηρεσία προς όφελος του παιδιού. Ακόμα, στη Σκωτία φαίνεται πιο πιθανή η εισαγωγή των νηπιαγωγών σε ένα επάγγελμα, διότι ο ρόλος των νηπιαγωγών είναι πιο ευρύς και έτσι δίνεται στις νεοδιορισμένες η ευκαιρία να αξιολογηθούν σε θέματα που αφορούν το επάγγελμα της νηπιαγωγού, η οποία ασχολείται με την ολόπλευρη ανάπτυξη του μικρού παιδιού, όπως ορίζει η σύγχρονη προσχολική παιδαγωγική (Bruce 1997, Curtis 1998). Τέλος, η δικαιολόγηση της πρακτικής με βάση την επιστήμη και την έρευνα που αξιολογείται κατά την εισαγωγική περίοδο στη Σκωτία καταπολεμά τη διάβρωση του επαγγελματισμού ως συναδελφικού ελέγχου της εργασίας που προκαλεί η σχολική ιεραρχία. Όλα αυτά τα στοιχεία θεωρούνται επαγγελματικά τόσο από την κοινωνιολογία όσο και από την προσχολική παιδαγωγική, διότι αναφέρονται στο

θεωρητικό υπόβαθρο του επαγγελματία, στην ίση αξία και ικανότητά του με τους συναδέλφους του και στη δεοντολογία του, που προτάσσει την ευημερία του πελάτη.

Η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών που προέρχονται από διαφορετικά Υπουργεία Παιδείας και διαφορετικούς επαγγελματικούς συλλόγους φαίνεται να είναι λόγοι για τους οποίους διαφέρουν οι δυο χώρες ως προς την εισαγωγική περίοδο, παρόλο που είναι τμήματα του Ηνωμένου Βασιλείου. Η πιο παιδοκεντρική κατεύθυνση του σκοτσέζικου εκπαιδευτικού συστήματος μοιάζει να μην έχει επιτρέψει μεγάλη τεχνοκρατική αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση και στο νηπιαγωγείο πιο συγκεκριμένα, όπως στην Αγγλία και αυτό αντανakλάται και στα κριτήρια αξιολόγησης των νηπιαγωγών.

Επίσης, η μακρόχρονη εμπλοκή του επαγγελματικού συλλόγου των εκπαιδευτικών στη Σκωτία ίσως να ευθύνεται για το ότι έχουν διατηρηθεί στοιχεία του επαγγελματισμού ως συναδελφικού ελέγχου στην αξιολόγηση κατά την εισαγωγική περίοδο, τα οποία θεωρούνταν σημαντικά την εποχή που ιδρύθηκε ο επαγγελματικός σύλλογος των εκπαιδευτικών (1965). Τέτοια επαγγελματικά στοιχεία είναι η κατοχή θεωρητικού γνωστικού αντικειμένου με πρακτικές εφαρμογές και η υπεράσπιση της εκπαιδευτικής πράξης με βάση αυτό, τα οποία επηρεάζουν την αξιολόγηση των νέων επαγγελματιών νηπιαγωγών.

Η αποκέντρωση και αυτονομία της κρατικής διοίκησης της Σκωτίας, τέλος, φαίνεται να έχει συμβάλει στο να μεταρρυθμίζουν οι Σκοτσέζοι πιο εύκολα το σύστημά τους σύμφωνα με αυτό που ίδιοι θεωρούν καλύτερο για τη Σκωτία. Εξάλλου, και πριν από αυτή η Σκωτία είχε μείνει πιστή στον εθνικισμό και στη σοσιαλδημοκρατία (Brock & Alexiadou 2007).

Από την άλλη πλευρά, η Αγγλία ως μητρόπολη του καπιταλισμού και πρότυπο του μεταφορντικού τρίτου δρόμου από το 1997 εισήγαγε και διατηρεί τεχνοκρατικού τύπου δημοκρατία και εκπαιδευτική πολιτική (Brown & Lauder 1997), σε αντίθεση με την κοινωνική δημοκρατία στη Σκωτία.

Βέβαια, υπάρχει διαφορά μεταξύ του περιεχομένου της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εφαρμογής της. Η μελέτη των εκθέσεων που υποβάλλονται και του τρόπου λήψης της τελικής απόφασης για τη διατήρηση της διδακτικής επάρκειας των νέων νηπιαγωγών θα ρίξει και άλλο φως στο θέμα της εισαγωγικής περιόδου ως μηχανισμού επαγγελματοποίησης των νηπιαγωγών. Επίσης, και το θέμα της βασικής εκπαίδευσης των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικότερα πρέπει να μελετηθεί, για να διαπιστωθεί αν υπάρχει συνέχεια ή ασυνέχεια στη μετάβαση από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο πανεπιστήμιο στην εργασία των εκπαιδευτικών.



## Σημειώσεις

<sup>1</sup> Το πρόγραμμα είναι χωρισμένο στα εξής βασικά στάδια: Early Years Foundation Stage για παιδιά από τη γέννηση ως τα 5, National Curriculum for Key Stage 1 για παιδιά ηλικίας 5-7, National Curriculum for Key Stage 2 για παιδιά ηλικίας 7-11, National Curriculum for Key Stage 3 για παιδιά ηλικίας 11-14 και National Curriculum for Key Stage 4 για παιδιά 14-16 ή και 18 ετών (McGillivray, 2007).

<sup>2</sup> Ο Επαγγελματικός Σύλλογος των Εκπαιδευτικών στην Αγγλία ανέλαβε καθήκοντα από το 2000.

<sup>3</sup> Κάθε νηπιαγωγείο έχει τόσες βρεφονηπιοκόμους όσες και νηπιαγωγούς.

## Βιβλιογραφία

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986), *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Baldock, P., Fitzgerald, D., & Kay, J. (eds.), (2009), *Understanding early years policy* (2<sup>nd</sup> edn), London, SAGE.
- Blenkin, G.M., & Kelly, A.V. (1997), *Principles into practice in early childhood education*, London, Paul Chapman.
- Braverman, H. (1974), *Labour and monopoly capital*, New York, Monthly Review Press.
- Brock, C. & Alexiadou, N. (2007), Η εκπαιδευτική πολιτική στο Ηνωμένο Βασίλειο, στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης II: Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σσ. 309-374, Αθήνα, έκδοση του συγγραφέα.
- Brown, P. & Lauder, H. (1997), Education, globalisation and the economic development, στο H. Lauder, H. P. Brown, & A. Stuart Wells, *Education: Culture, Economy, Society*, σσ. 320-331. Oxford: Oxford University Press.
- Bruce, T. (1997), *Early childhood education*, London, Hogger and Stoughton.
- Carmichael, E. & Hancock, J. (2007), «Scotland», στο M.M. Clark & T. Waller, *Early Childhood Education & Care: Policy and Practice*, σσ. 109-134, London, SAGE.
- Christie, D. (2003), Competences, benchmarks and standards in teaching, στο T.G.K. Bryce and W.M. Humes, *Scottish Education* (2<sup>nd</sup> edn), σσ. 952-963, London, SAGE.
- Curtis, A.M. (1998), *A curriculum for the preschool child: Learning to learn*, Windsor, NFER-NELSON.
- Curtis, A.M., & Hevey, D. (1996), Training to work in the early years, στο Gillian Pugh (ed.), *Contemporary issues in the early years: Working collaborately for children*, London, Paul Chapman in association with the national Children's Bureau.
- Dawkins, D. (1991), *Power and politics in education*, London, Falmer.
- Dunne, J. (2006), Childhood and citizenship: A conversation across modernity, *European Early Childhood Education Research Journal* 14, No 1, σσ. 5-19.
- Fennimore, B.S. (1989), *Child advocacy for early childhood educators*, New York, Teachers College Press.
- General Teaching Council Scotland (2006) The Standard for Full Registration ανάκληση 8/6/2009 από [http://www.gtcs.org.uk/Publications/StandardsandRegulations/The\\_Standard\\_for\\_Full\\_Registration.aspx](http://www.gtcs.org.uk/Publications/StandardsandRegulations/The_Standard_for_Full_Registration.aspx)

- Goouch, K. (2008), Understanding playful pedagogies, play narratives and play spaces, *Early Years*, 28, No 1, σσ. 93-102.
- Hargreaves, A. (1994), *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, New York, Teachers College Press.
- Hartley, D. (1991), Democracy capitalism and the reform in teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 17, No. 1, σσ. 81-93.
- Hatcher, R. (1994), Market relationships and the management of teachers, *British Journal of Sociology of Education*, 15, No 1, σσ. 41-61.
- House, E.R. (1993), *Professional evaluation, social impact and political consequences*, Newsbury Park, SAGE.
- Hurst, V. (1991), *Planning for early learning: Education in the first five years*. London: Paul Chapman.
- Johnson, T.J. (1972), *Professions and power*, London, MacMillan Press.
- Katz, L.G. & Chard, S. (1988), *Engaging the minds of young children: The project approach*, Norwood, Ablex.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2004), *A handbook for teacher research: from design to implementation*, Maidenhead, Open University Press.
- Larson, M.S. (1977), στο P. Wilding (1982) *Professional power and social welfare*, London, Routledge and Kegan Paul.
- McCulloch, G. (2004), *Documentary Research in Education, History and the Social Sciences*, Abingdon, Oxon, Routledge.
- McGillivray, G. (2007), England, στο M.M. Clark & T. Waller, *Early childhood education and care: Policy and practice*, σσ. 19-50, London, SAGE.
- MacIver, M.M. (2003), The General Teaching Council for Scotland, στο T.G.K. Bryce & W.M. Humes, *Scottish Education* (2<sup>nd</sup> edn), σσ. 1016-1021, London, SAGE.
- Moss, P. (2007), Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice, *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, No 1, σσ. 6-20.
- Nias, J. (1989), *Primary teachers talking: A study of teaching as work*, London, Routledge.
- Νούτσος, Μ. (1987), Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι, *Ο Πολίτης*, 79, No 8, σσ. 67-71.
- Νούτσος, Χ. (1993), Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού, στο Λεωνίδα Αγγέλη (2002) *Φάκελος Υλικού για το μάθημα Συγκριτική Παιδαγωγική II*, σσ. 158-163, Θεσ/νίκη, Πανεπιστημιακό Τυπογραφείο.
- Nutbrown, C. (1994), *Threads of thinking: Young children learning and the role of early education*, London, Paul Chapman.
- O'Brien, J. & Christie, F. (2005), Characteristics of support for beginning teachers: evidence from the new Teacher Induction Scheme in Scotland, *Mentoring and Tutoring: Partnerships in Learning*, 13, No 2, σσ. 189-203.
- Oppenheimer, M. (1973), The proletarianisation of the professional στο P. Halmos, (ed), *The sociology review monograph: Professionalisation and social change*, Keele, Keele University.
- Øyen, E. (1990), *Comparative methodology: Theory and practice in international social research*, London, SAGE.
- Pollard, A., Broadfoot, P., Croll, P., Osborn, M., & Abbott, D. (1994), *Changing English primary schools: the impact of the education reform at Key Stage 1*, London, Cassell.
- Primary Teacher (2009), ανάκληση 10/10/2009 από <http://www.careers-scotland.org.uk/CareerInformation/Occupations?TeachingandClassroomSupport/PrimarySchool>

- Pugh, G. (ed), (1996), *Contemporary issues in the early years: Working collaboratively for children* (2<sup>nd</sup> edn), London, Paul Chapman in association with the Nation Children's Bureau.
- Rippon, J. & Martin, M. (2003), Supporting induction: relationships count, *Mentoring and Tutoring: Partnerships in Learning*, 11, No 2, σσ. 211-226.
- Rodd, J. (1998), *Leadership in early childhood* (2<sup>nd</sup> edn), Buckingham, Open University Press.
- School teachers pay and conditions document (2008), ανάκληση 15/7/2008 από <http://www.lge.gov.uk/lge/core/page.do?pageId=526715>
- Tickle, L. (2001), Professional qualities and Teacher Induction, *Journal of In-Service Education*, 27, No 1, σσ. 51-64.
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2008) *Professional Standards for Teachers*, ανάκληση 15/7/2008 από [http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/standsrds\\_a4.pdf](http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/standsrds_a4.pdf)
- Troman, G. (1996), The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism, *British Journal of Sociology of Education*, 17, No 4, σσ. 473-487.
- Wagner, J.T., & Einarsdottir, J. (2009), *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*, Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- Wilding, P. (1982), *Professional power and social welfare*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Williams, A. & Prestage, S. (2002), The Induction Tutor: Mentor, manager or both?, *Mentoring and Tutoring: Partnerships in Learning*, 10, No. 1, σσ. 35-46.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005), *Play, learning and the early childhood curriculum*, London, Paul Chapman Publishing.

## ABSTRACT

---

### Professionalism and the transition from the Faculty of Education to working in the nursery school: the case of England and Scotland

This paper is devoted to a dramatic transition in a nursery teacher's life, the transition from being a student to being a teacher of young children in England and in Scotland. The topic is considered important because reforms on such a transition are taking place on the premise that they will contribute to teachers' professionalisation. However, work by sociologists and early years educators reveal a different perspective on professionalism. So the purpose of this paper is to find out if the relevant reforms in these two countries have anything to do with the definition of professionalism given by sociologists and early years educators.

Sociologists and early years educators agree that it is professional for a teacher to (a) own a body of esoteric knowledge with practical applications which they acquired after studying at a university and to (b) prioritise their clients' welfare over anything else. It is also professional for a group of equal competence professionals, in this case teachers, to control other workers employed in semi-professional or bureaucratic jobs (e.g. nursery nurses, teaching assistants).

England and Scotland were selected to be studied, because, even though they are parts of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, they have different education systems. Not only that, the active involvement of practising teachers in professional matters such as the induction of new teachers came in England 30 years later than in Scotland. This has a negative effect because the state was responsible for certain professional issues rather than the teaching profession a lot longer than in Scotland. These countries were also selected because there is school hierarchy among teachers in a nursery school, which is not considered a professional characteristic by sociologists.

To discover whether current policy promotes teachers' professionalism during their first year of employment, their induction year, the respective policy documents of each country were analysed.

It has been found that both Ministries of Education are interested in teachers knowing how to teach and relate to other education partners as well as how to keep informed and appraise their own progress.

However, there are a few extra criteria in the Scottish case, which are in accordance with the definition of professionalism provided by sociologists and early years educators but not in the English one. These are the importance of justifying one's practice based on current theory and research, which at the same time combats the unprofessional element of hierarchy and its pressure on teachers to conform to a superior co-worker's suggestions.

The second extra criterion found in the Scottish document refers to the perception of what a teacher is supposed to do, which is broader because it refers to children's social, physical and civic education unlike England.

A third criterion is that teachers should (a) differentiate their teaching according to their pupils' age and its developmental features and (b) organise the nursery nurses' work, which is professional and even though nursery nurses are found in English nursery schools this duty is assessed only in Scotland.

Finally, teachers acting as researchers, which enriches the theoretical knowledge of the profession was appreciated only in Scotland.

In conclusion there are more professional elements in the teachers' induction year policy of Scotland, which means that their perception of a profession is closer to the sociological and education definition than that of their English counterparts.