

**Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Η
ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ, Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΑ ΑΤΟΜΙΚΑ
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ, ΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΦΙΛ ΚΑΙ Η
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ**

Ανδρέας Καραολής

Η διατριβή υποβλήθηκε ως μέρος των υποχρεώσεων για απόκτηση

Διδακτορικού τίτλου σπουδών Ph D

ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ, 2017



© Ανδρέας Καραολής, 2017

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

Ανδρέας Καραολής



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μια ερευνητική περιοχή που αναπτύσσεται έντονα τα τελευταία χρόνια, σχετίζεται με την επαγγελματική ταυτότητα (ΕΤ) των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, απουσιάζει μια ολοκληρωμένη κλίμακα μέτρησης της ΕΤ με βάση, κάποιες ψυχολογικές έννοιες. Η παρούσα έρευνα εξέτασε την ΕΤ των Κυπρίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και είχε τους εξής στόχους: α) Να αναπτύξει και να εγκυροποιήσει μια κλίμακα μέτρησης της ΕΤ των εκπαιδευτικών, β) να εξετάσει κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στην ΕΤ των Κύπριων εκπαιδευτικών, σε σχέση με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, εμπειρία, οργανική θέση, και ακαδημαϊκά προσόντα), γ) να εξετάσει κατά πόσο εμφανίζονται διαφορετικά προφίλ ΕΤ και δ) να διερευνήσει τη δυναμική της, δηλαδή αν και κάτω από ποιες συνθήκες η ΕΤ των εκπαιδευτικών έχει υποστεί αλλαγές.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας εργασίας χωρίστηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση της έρευνας, έγινε η πιλοτική χορήγηση της κλίμακας μέτρησης της ΕΤ και σε αυτήν έλαβαν μέρος 104 εκπαιδευτικοί. Στη δεύτερη φάση, έγινε η τελική χορήγηση της κλίμακας μέτρησης της ΕΤ και το δείγμα αποτέλεσαν 315 εκπαιδευτικοί. Τέλος, κατά την τρίτη φάση της έρευνας, λήφθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με αφηγηματική προσέγγιση από 20 εκπαιδευτικούς ώστε αφενός, να γίνει καλύτερα κατανοητό το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους εαυτό τους και αφετέρου, να διερευνηθεί κατά πόσο και κάτω από ποιες συνθήκες οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν ότι η ΕΤ τους έχει αλλάξει.

Η κατασκευασθείσα κλίμακα μέτρησης η οποία προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση, αποτελείται από πέντε ψυχολογικές έννοιες ως παράγοντες της ET: Αυτεπάρκεια, επαγγελματική αφοσίωση, μελλοντική προοπτική, κίνητρα εργασίας (εσωτερικά κίνητρα - εξωτερικά κίνητρα), και προσανατολισμός στο έργο (δομιστικές αντιλήψεις - παραδοσιακές αντιλήψεις). Ακολούθως, ο έλεγχος ANOVA κατέδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους παράγοντες της ET των Κυπρίων εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, τα επαγγελματικά προσόντα, και την οργανική θέση. Από την ανάλυση συστάδων (clusters analysis) προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιούνται σε τρεις ομάδες: Στους εκπαιδευτικούς με χαμηλά κίνητρα, στους επαγγελματικά αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς, και στους κυνικούς εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα του ποιοτικού μέρους της έρευνας συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό με τα ευρήματα του ποσοτικού μέρους, αφού για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιβεβαιώθηκε το επαγγελματικό τους προφίλ μέσα από τις συνεντεύξεις. Παράλληλα, από την ανάλυση των συνεντεύξεων καταγράφηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τους παράγοντες της ET τους. Οι διαφορές αυτές ήταν πιο έντονες αναφορικά με τα κίνητρα εργασίας, την επαγγελματική αφοσίωση και τη μελλοντική προοπτική. Τέλος, σε σχέση με τη διερεύνηση της δυναμική της ET, το βαθμό δηλαδή αλλαγής της, οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν σε τρεις ομάδες: α) Στους εκπαιδευτικούς που διατήρησαν ή ενίσχυσαν την αρχική ET τους, β) στους εκπαιδευτικούς που σημείωσαν επιφανειακές αλλαγές στην ET τους, και γ) στους εκπαιδευτικούς που ανακατασκεύασαν σε σημαντικό βαθμό την ET τους.

Η παρούσα έρευνα συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση της δομής της ET του εκπαιδευτικού, μέσα από την κατασκευή και εγκυροποίηση μιας κλίμακας μέτρησης,

η οποία παρέχει τη δυνατότητα σκιαγράφησης του επαγγελματικού του εαυτού. Πέρα από τη μεθοδολογική συνεισφορά της έρευνας, αυτή έχει και πρακτική συνεισφορά, αφού παρέχει τη δυνατότητα αναγνώρισης και κατανόησης διαφορετικών προφίλ ΕΤ, γεγονός το οποίο επιτρέπει τη δυνατότητα θετικής παρέμβασης στην ΕΤ των εκπαιδευτικών μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης προσαρμοσμένα στις πραγματικές ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού ή ομάδας εκπαιδευτικών. Εν κατακλείδι, προτείνεται η επιβεβαίωση της κατασκευασθείσας κλίμακας σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια, και η περαιτέρω εξέταση των χαρακτηριστικών των τριών ομάδων των εκπαιδευτικών που εντοπίστηκαν ως μέσο για την ενίσχυση των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά και των φοιτητών εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Ταυτότητα, επαγγελματική ταυτότητα, εκπαιδευτικοί, κλίμακα μέτρησης

SUMMARY

During the past decades, Teachers' Professional Identity (TPI) has attracted widespread attention and emerged as an important area of research. However, a measurement scale of TPI based on psychological constructs is still missing. The present study examined Cypriot primary teachers' professional identity. The study had the following goals: a) To develop a valid measurement scale of TPI, b) to search for possible differences between TPI, according to their personal characteristics (gender, experience, academic post, and academic qualifications), c) to locate possible groups of teachers with different professional identity profile and d) to examine if and under what conditions TPI may have changed.

The research design of the present study was split into three phases. In phase one, the pilot measurement scale of TPI was administered to 104 teachers. In phase two, the final administration of TPI measuring scale took place. The sample was 315 teachers. Finally, in phase three of the research, semi-structured interviews with narrative approach from 20 teachers were obtained, in order to understand how teachers perceive their professional self and to explore whether and under what conditions these teachers mentioned any changes in their professional identity.

The developed scale which resulted from the factor analysis, consists of five psychological constructs as factors of TPI: Self-efficacy, professional commitment, future perspective, working motives (intrinsic and extrinsic) and task orientation (constructivist perceptions and traditional perceptions). Subsequently, the ANOVA test revealed significant differences among some constructs of TPI according to their personal characteristics. Cluster analysis led to three groups of teachers with different

identity profile: The demotivated teachers, the committed teachers and the cynical performers teachers. The results of the qualitative part of the study are in line with the findings of the quantitative part, since for the majority of teachers their professional profile was confirmed through the interviews. At the same time, the interviews revealed significant differences among teachers, regarding the factors of their professional identity. These differences were more pronounced regarding working motives, professional commitment and future perspective. Regarding the dynamic of TPI, teachers classified into three groups: a) Those who have maintained or enhanced their original professional identity, b) those recorded no significant changes and c) those that reconstruct their professional identity.

The present study contributes to a better understanding of the structure of TPI, through the construction and validation of a measurement scale that sketch teachers' professional self. Beyond this methodological contribution, there is a practical contribution as well, since this study enables the identification and understanding of different profiles of professional identity, which allow the possibility of positive intervention in TPI through training or retraining programs, adapted to the real needs of each teacher or group of teachers. In conclusion, we propose confirmation of the scale in different samples and in different cultures, and further examination of the characteristics of the three groups of teachers, as a mean to enhance pre-and-in service education programs.

Keywords: Identity, Professional identity, Teachers, Scale

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής μετά από έξι χρόνια εντατικής δουλειάς, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω συγκεκριμένα άτομα που συνέβαλαν στη διεκπεραίωση της και τα οποία ευγνωμονώ.

Αρχικά, εκφράζω τις πιο θερμές και ειλικρινείς μου ευχαριστίες στον ερευνητικό μου σύμβουλο και μέντορα, Καθηγητή Δρ. Γιώργο Φιλίππου για τη βοήθεια, τις εισηγήσεις, τις υποδείξεις, τη στήριξη και τη στενή καθοδήγηση που ανελλιπώς πρόσφερε καθ' όλη τη διάρκεια αυτού του ταξιδιού. Η διεξαγωγή και η ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής εργασίας δεν θα ήταν δυνατή χωρίς τη δική του καθοδήγηση και συμπαράσταση.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζω στα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής. Συγκεκριμένα, θερμές ευχαριστίες οφείλω στην Αναπληρώτρια κοσμήτορα Δρ. Έλενα Παπαναστασίου για την καθοριστική συμβολή της στο στατιστικό μέρος της έρευνας, αλλά και για τις επισημάνσεις της που είχαν επίσης ουσιαστική συμβολή στη συγγραφή της ερευνητικής εργασίας. Ταυτόχρονα, θέλω να ευχαριστώ την Αναπληρώτρια καθηγήτρια Δρ. Δήμητρα Πίττα-Πανταζή για τα χρήσιμα σχόλια και τις εύστοχες παρατηρήσεις που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της διδακτορικής διατριβής.

Ένα θερμό ευχαριστώ οφείλω σε όλους τους εκπαιδευτικούς που πρόθυμα συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ιδιαίτερα, θέλω να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στους εκπαιδευτικούς εκείνους, οι οποίοι αφιερώνοντας πολύτιμο προσωπικό χρόνο, συμμετείχαν στις συνεντεύξεις της

παρούσας εργασίας. Χωρίς τη δική τους συνεργασία θα ήταν αδύνατη η υλοποίηση του ερευνητικού σχεδιασμού.

Τέλος, θέλω να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένεια μου, η οποία μου συμπαραστάθηκε με κάθε τρόπο και έκανε τα πάντα για να μπορέσω να αφοσιωθώ στο έργο μου, δίνοντας μου δύναμη και κουράγιο να συνεχίσω.

Ανδρέας

Ιανουάριος, 2017





Στους γονείς μου,
Αντώνη και Χριστίνα

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	i
SUMMARY.....	iv
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xiii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	xiv
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	2
ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	2
Εισαγωγή	2
Σκοπός της έρευνας.....	5
Ερευνητικά ερωτήματα	6
Θεωρητικό Υπόβαθρο	7
<i>Η Θεωρία του διαλεκτικού εαυτού</i>	12
Αναγκαιότητα της έρευνας	21
Συνεισφορά της έρευνας.....	23
Διασαφήνιση όρων.....	25
Δομή της ερευνητικής εργασίας.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	29
ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	29
Εισαγωγή	29

Η έννοια της ταυτότητας	30
Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.....	36
Η διαμόρφωση ET.....	44
Έννοιες ως παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας.....	50
<i>Αυτοεκτίμηση</i>	52
<i>Αυτεπάρκεια ή πεποιθήσεις επάρκειας</i>	53
<i>Επαγγελματική αφοσίωση</i>	54
<i>Επαγγελματική ικανοποίηση</i>	56
<i>Κίνητρα εργασίας</i>	58
<i>Προσανατολισμός στο έργο (αντιλήψεις)</i>	59
<i>Μελλοντική προοπτική</i>	61
Η μέτρηση της ET	62
Η δυναμική της επαγγελματικής ταυτότητας.....	65
Περίληψη	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	71
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	71
Εισαγωγή	71
Ανάπτυξη των μέσων συλλογής δεδομένων	72
<i>Η ανάπτυξη της κλίμακας μέτρησης της ET των εκπαιδευτικών</i>	73
<i>Συνεντεύξεις</i>	76

<i>Ντοκουμέντα</i>	79
Σχεδιασμός της έρευνας	79
Διεξαγωγή έρευνας - δείγμα έρευνας.....	81
Στατιστικές τεχνικές ανάλυση δεδομένων	83
Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	86
Περίληψη	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	91
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	91
Εισαγωγή	91
Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων: Η ανάπτυξη της κλίμακας μέτρησης της ΕΤ των εκπαιδευτικών	93
<i>Αποτελέσματα πρώτης φάσης</i>	93
<i>Αποτελέσματα δεύτερης φάσης</i>	96
Η σχέση της ΕΤ με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.....	105
Συστάδες εκπαιδευτικών ανάλογα με την ΕΤ	110
Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων	114
<i>Επαγγελματικά κίνητρα</i>	115
<i>Αυτεπάρκεια</i>	119
<i>Προσανατολισμός στο έργο (αντιλήψεις)</i>	123
<i>Επαγγελματική αφοσίωση</i>	128

Μελλοντική προοπτική	132
Σύζευξη ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων	138
Η δυναμική της ΕΤ των εκπαιδευτικών.....	141
<i>A) Διατήρηση - Ενίσχυση ΕΤ</i>	144
<i>B) Επιφανειακή αλλαγή ΕΤ</i>	145
<i>Γ) Ανακατασκευή ΕΤ</i>	147
Περίληψη.....	154
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	157
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	157
Εισαγωγή	157
Η ανάπτυξη της κλίμακας μέτρησης της ΕΤ	158
Επίδραση ατομικών χαρακτηριστικών στην ΕΤ	161
Συστάδες εκπαιδευτικών: Ομοιότητες και διαφορές ως προς τους παράγοντες της ΕΤ ...	163
Διερεύνηση της δυναμικής της ΕΤ των εκπαιδευτικών.....	170
Αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων-Εισηγήσεις για μελλοντική έρευνα	175
Περιορισμοί της έρευνας	188
Περίληψη.....	190
ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	192
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	212

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΣΕΛΙΔΑ
Πίνακας 1: Παραδείγματα ερωτήσεων για κάθε παράγοντα ET.....	77
Πίνακας 2: Γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.....	82
Πίνακας 3: Οι φορτίσεις των 7 παραγόντων της ET όπως προέκυψαν με τη μέθοδο Varimax Rotation	98
Πίνακας 4: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, κύρτωση και λοξότητα των δηλώσεων του ερωτηματολογίου.....	102
Πίνακας 5: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας α και πλήθος δηλώσεων για τους 7 παράγοντες της ET.....	103
Πίνακας 6: Συσχέτιση ανάμεσα στους 7 παράγοντες της ET.....	104
Πίνακας 7: Αποτελέσματα Post Hoc Test σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και τα εσωτερικά κίνητρα.....	106
Πίνακας 8: Αποτελέσματα Post Hoc Test σε σχέση με τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών και τις δομιστικές - παραδοσιακές αντιλήψεις.....	107
Πίνακας 9: Αποτελέσματα Post Hoc Test σε σχέση με την οργανική θέση και τη μελλοντική προοπτική.....	109
Πίνακας 10: Ατομικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τις επαγγελματικές συστάδες..	113
Πίνακας 11: Δυναμική ET και επαγγελματικό προφίλ.....	143

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ

ΣΕΛΙΔΑ

Διάγραμμα 1: Το γράφημα scree plot που προέκυψε από τη πιλοτική κλίμακα μέτρησης της ET.....	94
Διάγραμμα 2: Το γράφημα scree plot της τελικής κλίμακας μέτρησης της ET.....	96
Διάγραμμα 3: Η γραφική παράσταση με τον Μ.Ο. των τριών ομάδων εκπαιδευτικών ανά παράγοντα.....	111



**Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Η
ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ, Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΑ ΑΤΟΜΙΚΑ
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ, ΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΦΙΛ ΚΑΙ Η
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ταυτότητα (ΕΤ) των εκπαιδευτικών είναι μια ερευνητική περιοχή που αναπτύσσεται έντονα τα τελευταία χρόνια (Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009; Rodgers & Scott, 2008). Η έννοια αυτή αναφέρεται στο πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με βάση τις ερμηνείες τους, μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδρασή με το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται (Keltchermans, 2009).

Ευρύτερα, η ΕΤ θεωρείται ως η αυτοαντίληψη που έχει ένας επαγγελματίας με βάση τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τα κίνητρα και τις εμπειρίες του (Ibarra, 1999). Η ΕΤ έχει εξεταστεί σε διάφορους επιστημονικούς τομείς, όπως για παράδειγμα, της ιατρικής (βλ. Pratt, Rockmann, & Kaufmann 2006), της δημοσιογραφίας (βλ. Slay & Smith, 2011), και της νοσηλευτικής (βλ. Cowin, Johnson, Wilson, & Borgese, 2013). Στις περισσότερες από τις έρευνες αυτές, η ΕΤ προσεγγίζεται ως μια λανθάνουσα μεταβλητή με ενιαία δομή.

Σε σχέση με την ΕΤ των εκπαιδευτικών, η οποία κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχει εξελιχθεί ως αυτόνομη ερευνητική περιοχή, υπάρχει ένας αυξανόμενος όγκος βιβλιογραφίας (Pillen, Beijgaard, & den Brok, 2012). Η ΕΤ των εκπαιδευτικών προσεγγίζεται από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες, και συνεπώς, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός αφού οι ερευνητές την ορίζουν με βάση τον ερευνητικό χώρο από τον οποίο προέρχονται. Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές

συμφωνούν ότι πρόκειται για μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη έννοια, η οποία συμπεριλαμβάνει, αφενός, μια ενδοατομική διάσταση που συντελείται μέσα από την προσπάθεια του ατόμου να αυτοπροσδιοριστεί στο χώρο εργασίας του, και αφετέρου, μια διαπροσωπική διάσταση η οποία προκύπτει μέσα από τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με άλλα μέλη της επαγγελματικής του κοινότητας. Αυτό μπορεί να συνεπάγεται την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών και ενίοτε αντικρουόμενων αντιλήψεων, πεποιθήσεων και πρακτικών που συχνά προκαλούν εντάσεις στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα την ανακατασκευή της ET τους. Συνεπώς, η ET θεωρείται ως αποτέλεσμα μιας “συνεχής μάχης”, η οποία διαμορφώνεται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους από τη μια, και τα πλαίσια στα οποία εργάζονται από την άλλη (MacLure, 1993).

Η ET βρίσκεται στο επίκεντρο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού διότι παρέχει ένα πλαίσιο για τους ίδιους ώστε να κατασκευάσουν τις δικές τους ιδέες για το “πώς να είναι”, “πώς να ενεργούν” και “πώς να αντιλαμβάνονται” το έργο και τη θέση τους στην κοινωνία (Sachs, 2001). Αποτελεί με άλλα λόγια, ένα προσωπικό ερμηνευτικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς, με το οποίο κατανοούν τον εαυτό τους και τη φύση της εργασίας τους (Kelchtermans, 2009). Συνεπώς, η έρευνα στον τομέα της ET των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, αφού αποκαλύπτει στοιχεία για τον επαγγελματικό τους εαυτό, τα οποία είναι ζωτικής σημασίας για το χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες, η ET επηρεάζει την παιδαγωγική προσέγγιση των εκπαιδευτικών, και τις στάσεις τους απέναντι σε εκπαιδευτικές αλλαγές (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Korthagen, 2004). Ταυτόχρονα, πτυχές της ET βρέθηκε να συνδέονται με την επαγγελματική επιτυχία, την κοινωνική

προσαρμογή, και την ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών (Skorikov & Vondracek, 2011).

Η ΕΤ διαμορφώνεται στην πράξη και περιλαμβάνει ισχυρούς συγκινησιακούς παράγοντες, όπως είναι οι πεποιθήσεις, τα συναισθήματα, τα κίνητρα, οι διαθέσεις και οι στάσεις (Frade & Gómez-Chacón, 2009). Διάφοροι ερευνητές αναφέρουν ότι η ΕΤ των εκπαιδευτικών σχετίζεται με έννοιες ή εικόνες του εαυτού (Knowles, 1992; Nias, 1989). Ως τέτοιες έννοιες αναφέρονται η αυτοεικόνα, η αυτοεκτίμηση, η αυτεπάρκεια, η επαγγελματική ικανοποίηση, η επαγγελματική αφοσίωση, τα κίνητρα εργασίας, ο προσανατολισμός στο έργο, και η μελλοντική προοπτική (Day, 2002; Kelchtermans, 2009). Οι έννοιες αυτές συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με ένα πολύπλοκο και μοναδικό τρόπο, και η διερεύνηση τους μπορεί να προσφέρει μια βαθύτερη κατανόηση για τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για το έργο τους (van Veen & Sleegers, 2009). Δεδομένου ότι η ΕΤ σχετίζεται και επηρεάζει τη σκοποθεσία, την αυτεπάρκεια, τα κίνητρα εργασίας, την επαγγελματική αφοσίωση, την επαγγελματική ικανοποίηση, και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τότε η διερεύνηση των παραγόντων αυτών κρίνεται απαραίτητη (Day, Kington, Stobbart, & Sammons, 2006).

Παρά το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη σημασία της ΕΤ των εκπαιδευτικών, οι υπάρχουσες κλίμακες μέτρησης της ΕΤ που εντοπίστηκαν παρουσιάζουν μεθοδολογικές αδυναμίες (βλ. Κεφ. Μέτρηση ΕΤ) καθώς δεν περιλαμβάνουν συγκεκριμένες έννοιες ως συνιστώσες της ΕΤ, όπως αυτές προκύπτουν από την βιβλιογραφία. Οι περισσότεροι ερευνητές χρησιμοποιούν βιογραφικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις για να διερευνήσουν την ΕΤ, οι οποίες έχουν ως βασικό

μεθοδολογικό εργαλείο τις συνεντεύξεις (βλ. Lee & Yin, 2011; Van Veen & Sleegers, 2009). Παράλληλα, η πλειοψηφία των ερευνών επικεντρώνεται σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, εξετάζοντας τις επιπτώσεις στην ΕΤ τους κατά το στάδιο της ένταξης τους στο επάγγελμα (βλ. Haniford, 2010; Timotstsuk & Ugaste, 2010), καθώς και τις επιπτώσεις που έχουν οι καινοτομίες στην ΕΤ τους (βλ. Ketelaar, Beijaard, Boshuizen, & Den Brok, 2012). Η παρούσα έρευνα ωστόσο, εξετάζει την ΕΤ και από ποσοτική άποψη, χρησιμοποιώντας μικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, αρχικά χρησιμοποιεί ποσοτικά εργαλεία για να κατασκευάσει μια κλίμακα μέτρησης της ΕΤ και να εντοπίσει ομάδες εκπαιδευτικών με διαφορετικό επαγγελματικό προφίλ, και ακολούθως μέσα από τη χρήση ποιοτικών εργαλείων εξετάζει σε βάθος τις διαφορές τους, καθώς επίσης και τη δυναμική της ΕΤ των εκπαιδευτικών αυτών.

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, αναπτύσσεται το θεωρητικό της υπόβαθρο, και αιτιολογείται η αναγκαιότητα καθώς και η συνεισφορά της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τέλος, διασαφηνίζονται οι σημαντικότερες έννοιες και παρουσιάζεται η δομή της εργασίας.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση της δομής της ΕΤ. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, επιδιώχθηκε η υλοποίηση τεσσάρων στόχων. Συγκεκριμένα, η έρευνα είχε στόχο να:

1. Αναπτύξει μια κλίμακα μέτρησης της ΕΤ των εκπαιδευτικών εντοπίζοντας τις εννοιολογικές κατασκευές που την συναποτελούν.

2. Εξετάσει αν υπάρχουν διαφορές στην ΕΤ των Κύπριων εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, εμπειρία, οργανική θέση και ακαδημαϊκά προσόντα).
3. Εξετάσει αν εμφανίζονται ομάδες με διαφορετικό προφίλ ΕΤ, καθώς και το πώς οι εκπαιδευτικοί με διαφορετικό επαγγελματικό προφίλ ερμηνεύουν τον επαγγελματικό τους εαυτό, καταγράφοντας ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αυτούς.
4. Διερευνήσει τη δυναμική της, και συγκεκριμένα το βαθμό και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η ΕΤ τους έχει διαφοροποιηθεί.

Ερευνητικά ερωτήματα

Για την επιτυχία των πιο πάνω στόχων αναπτύχθηκαν τα πιο κάτω ερωτήματα στα οποία η παρούσα εργασία προσπάθησε να απαντήσει:

1. Ποιοι βασικοί παράγοντες συναποτελούν την ΕΤ των εκπαιδευτικών και πώς αυτοί οι παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους;
2. Πώς διαφέρει η ΕΤ των Κύπριων εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σε σχέση με: α) Το φύλο, β) την εμπειρία, γ) την οργανική θέση και δ) τα ακαδημαϊκά προσόντα;
3. α) Ποιες συστάδες εκπαιδευτικών προκύπτουν με βάση τα διαφορετικά προφίλ ΕΤ; β) Πώς οι εκπαιδευτικοί με διαφορετική ΕΤ ερμηνεύουν τον

επαγγελματικό τους εαυτό, και πώς διαφέρουν μεταξύ τους σε σχέση με τους παράγοντες της ΕΤ;

4. Σε ποιο βαθμό και κάτω από ποιες συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η ΕΤ τους έχει διαφοροποιηθεί, και τι είναι αυτό το οποίο συνέτεινε στην αλλαγή της ΕΤ των εκπαιδευτικών;

Τα τρία πρώτα ερωτήματα εξετάστηκαν στο ποσοτικό μέρος της έρευνας και χαρτογράφησαν, κατά μια έννοια, την ερευνητική περιοχή. Η απάντηση του δεύτερου μέρους του ερωτήματος 3, καθώς και του ερωτήματος 4, βασίστηκε σε ποιοτικά δεδομένα, αφού ο στόχος ήταν η βαθύτερη κατανόηση της αίσθησης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ΕΤ τους και η διερεύνηση του κατά πόσο η αίσθηση αυτή τροποποιήθηκε στην πορεία του χρόνου.

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η ΕΤ προσεγγίζεται μέσα από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες. Παρά το γεγονός ότι οι έρευνες που εντοπίστηκαν έχουν διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο, οι περισσότερες από αυτές καταγράφουν ορισμένα χαρακτηριστικά για την ΕΤ, τα οποία θεωρούνται ευρέως αποδεκτά. Στην ανασκόπησή τους, οι Beijaard et al. (2004), και ακολούθως οι Rodgers και Scott (2008) σημειώνουν ότι:

- (α) Η ΕΤ δεν είναι μια σταθερή οντότητα η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως καθορισμένη, αλλά μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει τη συνεχή ερμηνεία εμπειριών. Συνεπώς, είναι μια απάντηση στο ερώτημα “ποιος είμαι αυτή τη στιγμή”

(Beijaard et al., 2004), κάτι που προϋποθέτει το συνεχή αναστοχασμό από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

(β) Η ET αποτελείται από επιμέρους υποταυτότητες που σταδιακά σχηματίζουν ένα αρμονικό σύνολο, το οποίο από κάποιους ερευνητές θεωρείται ως ο πυρήνας της ET (Ball, 1972). Οι προηγούμενες γνώσεις και πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού ενεργούν ως φίλτρο για την ερμηνεία των νέων εμπειριών του, έτσι ώστε η συνοχή αυτών των υποταυτότητων να είναι μοναδική για κάθε εκπαιδευτικό.

(γ) Η ET περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία από τη μια, και του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εργάζεται από την άλλη. Συνεπώς, η ET ενός εκπαιδευτικού προκύπτει από τις προσωπικές του πεποιθήσεις, αλλά και τη διαπραγμάτευση αυτών των πεποιθήσεων μέσα από τις εμπειρίες του εντός του πλαισίου μιας συγκεκριμένης επαγγελματικής κοινότητας (Wenger, 1998).

(δ) Η ανάπτυξη και η διαμόρφωση της ET συνεπάγεται την εμπλοκή (agency) του εκπαιδευτικού και τη διαδικασία κατασκευής νοήματος. Υπάρχει άρρηκτος δεσμός μεταξύ των δύο - της ET και της εμπλοκής - αφού ο σχηματισμός της ET προϋποθέτει την προσωπική συμμετοχή των ατόμων με τρόπο ώστε οι ίδιοι να μπορούν να εξηγήσουν και να αιτιολογήσουν τις εμπειρίες τους (Coldron & Smith, 1999). Αυτή η διαδικασία διαμόρφωσης της ET, καθοδηγείται από την στοχοθεσία του ατόμου για το τι θέλει να γίνει (Smeby, 2007). Ωστόσο, η ικανότητα του ατόμου για εμπλοκή ώστε να επιδιώξει τους στόχους του από τη μια, και οι εξωτερικές επιδράσεις του κοινωνικού πλαισίου από την άλλη, συχνά βρίσκονται σε μια δυναμική ένταση (Archer, 2000). Το γεγονός αυτό μπορεί να προκαλέσει δυσάρεστα συναισθήματα

στους εκπαιδευτικούς λόγω των διαφορετικών και ενίοτε αντικρουόμενων αντιλήψεων, πεποιθήσεων, και πρακτικών τους, σε σχέση με το περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζονται.

Τα τελευταία χρόνια, διάφοροι ερευνητές έχουν εστιάσει την προσοχή τους στα δομικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας, τα οποία σχετίζονται με: α) Την πολλαπλότητα, β) την ασυνέχεια, και γ) τον κοινωνικό της χαρακτήρα. Ωστόσο, για να γίνει κατανοητή η έννοια της ταυτότητας, και κατά συνέπεια της ET, θα πρέπει να εξεταστεί η προέλευση και η αιτιολόγηση αυτών των χαρακτηριστικών (της πολλαπλότητας, της ασυνέχειας, και της κοινωνικότητας), σε αντιδιαστολή με τους ομολόγους και αντίθετους χαρακτηρισμούς, δηλαδή της μοναδικότητας, της σταθερότητας, και της ατομικότητας (Akkerman & Meijer, 2011). Αναγνωρίζοντας το γεγονός αυτό, ο Billett (2006) διακρίνει τρεις διαφορετικές θεωρητικές κατευθύνσεις ως βάση για προσέγγιση αυτών των χαρακτηριστικών: α) Την ανθρωπιστική/ψυχολογική, β) την κοινωνικό-πολιτιστική/δομιστική, και γ) τη μεταμοντέρνα/μεταδομιστική προσέγγιση.

Οι σύγχρονες ανθρωπιστικές/ψυχολογικές θεωρίες προσεγγίζουν την ταυτότητα ως μια διαδικασία με επίκεντρο το άτομο, και την ανάπτυξη του μέσα από τον αναστοχασμό και την κατανόηση του ανθρώπινου νου. Κάθε άτομο μπορεί να δημιουργήσει το δικό του διαφορετικό όραμα για τον κόσμο με ένα ξεχωριστό και μοναδικό στυλ, το οποίο τον διαφοροποιεί από το πλήθος. Η ανθρωπιστική/ψυχολογική προσέγγιση υποθέτει ότι η κοινωνική επιρροή είναι σχετικά περιορισμένη, και ότι τα άτομα είναι σε θέση να διαπραγματεύονται αυτόνομα την ταυτότητα τους με βάση την αυτοπραγμάτωση τους (Mansfield, 2000). Η ταυτότητα

εκλαμβάνεται ως μια μοναδική, συνεχής, και κυρίως ατομική οντότητα. Κατά συνέπεια, στο χώρο της εκπαίδευσης με βάση την ανθρωπιστική/ψυχολογική προσέγγιση, η ΕΤ προσεγγίζεται ως μια εννοιολογική κατασκευή που εμπεριέχει το σύνολο των πεποιθήσεων και αντιλήψεων ενός εκπαιδευτικού σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως επαγγελματία (Kelchtermans, 2005; Nias, 1989).

Αντίθετα, αρχικά οι κοινωνικό-πολιτιστικές/δομιστικές, και αργότερα σε μεγαλύτερο βαθμό οι μεταδομιστικές/μεταμοντέρνες προσεγγίσεις, αμφισβήτησαν την έννοια της ταυτότητας ως μοναδικής και ατομικής κατασκευής. Η κοινωνιολογική προσέγγιση αμφισβητεί κυρίως την ατομική φύση της ταυτότητας, τονίζοντας ότι οι κοινωνικό-πολιτιστικές διαδικασίες ασκούν σημαντικές επιρροές στην κατασκευή της. Κατά τον Vygotsky (1986), η ατομική νοητική λειτουργία μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο με τη μετάβαση έξω από το άτομο, εξετάζοντας τις κοινωνικές και πολιτισμικές διεργασίες οι οποίες συμβάλλουν στην κατασκευή της. Αντίστοιχα, η ΕΤ διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εργάζεται το άτομο, με αποτέλεσμα ο επαγγελματικός εαυτός να αναπτύσσεται καθώς το άτομο υιοθετεί τους κανόνες και τις αξίες μιας κοινότητας (Mead, 1934). Κατά συνέπεια ο Olsen (2008), προσεγγίζει την ΕΤ του εκπαιδευτικού ως μια ετικέτα, στην οποία συγκεντρώνονται οι εννοιολογικές κατασκευές του εαυτού από τη μια, και οι επιρροές από το άμεσο περιβάλλον και τα κοινωνικά συστήματα με τις θέσεις που προάγουν από την άλλη.

Τέλος, η μεταμοντέρνα/μεταδομιστική προσέγγιση η οποία ακολούθησε χρονικά, τονίζει την έννοια των πολλαπλών ταυτοτήτων οι οποίες συνεχώς ανακατασκευάζονται και συνδέονται με τις εκάστοτε ανθρώπινες παραστάσεις. Η

μεταδομιστική προσέγγιση τονίζει την αδυναμία ύπαρξης ενός σταθερού εαυτού και εξετάζει το πώς οι διάφορες υποταυτότητες επαναπροσδιορίζονται συνεχώς, ανάλογα με τις εκάστοτε χωροχρονικές συνθήκες στις οποίες εκδηλώνονται. Αυτή η συνεχής ανακατασκευή του εαυτού αποκλείει τη δυνατότητα ύπαρξης ενός “πραγματικού” ή “αληθινού” ή “ουσιαστικού εαυτού” (Foucault, 1980, όπως αναφέρεται στον Zembyla, 2003). Η συνεχής ανακατασκευή της ταυτότητας τονίζει τον ελλιπή χαρακτήρα και τη μη γραμμική, αλλά αντίθετα, δυναμική διαδικασία κατασκευής της, η οποία ενσωματώνει συνεχώς νέα στοιχεία και χαρακτηριστικά. Σε αυτή τη διαδικασία σχηματισμού της ταυτότητας, πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζουν τα συναισθήματα (Zembylas, 2003). Ως εκ τούτου, μέσα από τη μεταμοντέρνα/μεταδομιστική προσέγγιση, ο Gee (2001) ορίζει την ταυτότητα ως το “είδος του ατόμου” που κανείς αναγνωρίζεται σε ένα δεδομένο χώρο και χρόνο, και που μπορεί να αλλάζει από στιγμή σε στιγμή, και από πλαίσιο σε πλαίσιο.

Αν και τα τελευταία χρόνια οι μεταμοντέρνες αυτές απόψεις έχουν κερδίσει έδαφος, στην παρούσα εργασία συμμεριζόμαστε την ανησυχία των Akkerman και Meijer (2011), οι οποίοι αναφέρουν πως μέσα από την προσέγγιση της πλήρους αποκεντρωμένης ταυτότητας και της ταυτόχρονης συνύπαρξης πολλαπλών ταυτοτήτων, είναι αδύνατο να γίνει κατανοητό το πώς αναπτύσσεται η ΕΤ και το πώς τα άτομα διατηρούν μια σταθερή αίσθηση του εαυτού τους σε διαφορετικά χρονικά και χωρικά πλαίσια. Για το λόγο αυτό, η παρούσα έρευνα βρίσκεται πιο κοντά στη θεωρία του διαλεκτικού εαυτού (Hermans, 1996), θέτοντας το άτομο - εκπαιδευτικό στο επίκεντρο για την κατανόηση της ΕΤ του.

Η Θεωρία του διαλεκτικού εαυτού

Για να γίνει κατανοητή η θεωρία του διαλεκτικού εαυτού πρέπει να διερευνηθεί μέσα από τα τρία βασικά δομικά στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τη φύση της ταυτότητας. Αρχικά, η ταυτότητα προσεγγίστηκε από το χώρο της ψυχολογίας ως μια μοναδική, σταθερή, και ατομική οντότητα, για να έρθει αργότερα η μεταδομιστική προσέγγιση να “αντικαταστήσει” τα χαρακτηριστικά αυτά με ακριβώς τα αντίθετα, προσεγγίζοντας την δηλαδή ως μια πολλαπλή, ασταθή, και κοινωνική κατασκευή.

Οι δύο αυτές προσεγγίσεις, αν και διαφέρουν μεταξύ τους, μπορούν να συνδεθούν με έναν τρόπο ο οποίος μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση της πολύπλοκης έννοιας της ET. Η δυνατότητα αυτή προκύπτει μέσα από τη θεωρία του διαλεκτικού εαυτού με βάση την οποία, οι ανθρωπιστικές/ψυχολογικές προσεγγίσεις από τη μια, και οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις από την άλλη, αξιολογούνται ως συμπληρωματικές παρά ως αντικρουόμενες, παρέχοντας έτσι μια πιο σφαιρική αντίληψη της έννοιας της ET.

Η θεωρία του διαλεκτικού εαυτού αναπτύχθηκε από τον Hermans (Hermans, 1996; Hermans & Kempen, 1993) τη δεκαετία του 90 στην Ευρώπη, και προέκυψε από τη διασύνδεση δύο σχολών: Του Αμερικάνικου πραγματισμού και της Ρωσικής διαλεκτικής (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Με την ταυτόχρονη συνύπαρξη των εννοιών του εαυτού από τη μια, και του διαλόγου από την άλλη, η θεωρία του διαλεκτικού εαυτού συνδυάζει έννοιες οι οποίες έχουν παραδοσιακά συσχετιστεί με τον εσωτερικό χώρο του ανθρώπινου νου αφενός, και των εξωτερικών διαπροσωπικών σχέσεων αφετέρου (Akkerman & Van Eijck, 2013).

Η θεωρία του διαλεκτικού εαυτού συνδυάζει τη σύγχρονη ψυχολογική προσέγγιση με τη μεταδομιστική προσέγγιση, παρέχοντας ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο που αναλύει και επεξηγεί το πώς η ταυτότητα των ατόμων μπορεί να είναι ταυτόχρονα μοναδική αλλά και πολλαπλή, σταθερή αλλά και ασταθής, ατομική αλλά και κοινωνική. Με μια τέτοια θεωρητική προσέγγιση, η συζήτηση μετατοπίζεται από την αντιπαράθεση προς επικράτηση του ενός χαρακτηριστικού ως προς το άλλο, στην συνύπαρξη των τριών αυτών χαρακτηριστικών (Akkerman & Meijer, 2011).

Πρώτο, σε σχέση με το ζήτημα της μοναδικότητας ή πολλαπλότητας της ταυτότητας, η θεωρία του διαλεκτικού εαυτού αποδέχεται την συνύπαρξη των πολλαπλών “εγώ” ή υποταυτότητων εντός του ανθρώπινου νου που έρχονται στην επιφάνεια σε δεδομένες καταστάσεις και καθοδηγούνται από τις εκάστοτε προθέσεις του ατόμου. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί το πρωί να είναι ο σκληρός διευθυντής μιας πολυεθνικής εταιρείας, και το βράδυ ο στοργικός πατέρας ο οποίος διαβάζει παραμύθια στα παιδιά του. Η ύπαρξη των πολλαπλών “εγώ” δεν σημαίνει ότι η κάθε υποταυτότητα έρχεται στην επιφάνεια χωρίς να λάβει υπόψη τυχόν άλλες θέσεις (Salgado & Hermans, 2009). Αντίθετα, παρά το γεγονός ότι αντικρουόμενες ή ανταγωνιστικές υποταυτότητες συχνά έρχονται σε διαφωνία ή σύγκρουση μεταξύ τους, συνήθως βρίσκονται σε μια διαλογική σχέση, με την καθεμία να αναλαμβάνει μια προσωρινή κυριαρχία ανάλογα με την περίσταση. Ο διάλογος αυτός δεν είναι κατ' ανάγκη αρμονικός και ως εκ τούτου, ο εαυτός αποτελεί ένα χώρο διαπραγμάτευσης, την ίδια ώρα που η συνοχή του, εξασφαλίζεται μέσα από τη συνεχή προσπάθεια του ατόμου να συνθέσει τα διαφορετικά μέρη (Hermans & Kempen, 1993).

Αυτός ο “συμβιβασμός” εντάσσεται μέσα σε ένα συγκροτημένο πλέγμα κάτω από την εποπτεία μιας κεντρικής ταυτότητας η οποία ασκεί ευρύτερο έλεγχο (Wenger, 1998). Η φυσική επιθυμία του ατόμου να διατηρήσει μια συνεπή και συνεκτική έννοια του εαυτού, είναι αυτή που τον παρακινεί να δημιουργήσει μια διαλογική σχέση ανάμεσα στις διαφορετικές “υποταυτότητες”. Μέσα από αυτή την προσέγγιση, η προσοχή εστιάζεται στους τρόπους με τους οποίους οι διαφορετικές υποταυτότητες συμβιβάζονται, συγκρατούνται και συγκροτούνται στην ολότητα του εαυτού που δημιουργείται μέσω του αυτοδιαλόγου και της αυτοαξιολόγησης, ώστε τα άτομα να διατηρούν μια σχετικά σταθερή ταυτότητα. Η παραδοχή των πολλαπλών “εγώ” εντός της ταυτότητας, δεν συνεπάγεται την άρνηση του ενός μοναδικού - ουσιαστικού εαυτού και της ανάγκης του κάθε ατόμου να διαχωρίζεται από το πλήθος. Συνεπώς, μέσα από αυτήν τη προσέγγιση, η ταυτότητα καθίσταται πολλαπλή αλλά ταυτόχρονα και μοναδική.

Σχετικές με τις αντιλήψεις του διαλογικού εαυτού για το ζήτημα αυτό, είναι οι θέσεις του Ball (1972), ο οποίος διαχωρίζει την περιστασιακή από την ουσιαστική ταυτότητα. Ο ίδιος θεωρεί την περιστασιακή ταυτότητα ως μια εύπλαστη αναπαράσταση του εαυτού η οποία συνεχώς αλλάζει σύμφωνα με συγκεκριμένες εκτιμήσεις, ειδικές καταστάσεις και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί ένα άτομο. Από την άλλη, θεωρεί ως ουσιαστική ταυτότητα, τη βασική παρουσίαση του εαυτού που αφορά το πώς ένα άτομο αντιλαμβάνεται γενικά τον εαυτό του και η οποία συγκλίνει σε ένα οργανωμένο σύστημα νοήματος που εξισορροπεί την έκταση στην οποία διαχωρίζονται οι διαφορετικές υποταυτότητες. Η πλειοψηφία αυτών των υποταυτοτήτων συνδέονται σταδιακά και σχηματίζουν ένα αρμονικό σύνολο που μπορεί να θεωρηθεί ως η πιο σταθερή - πυρηνική ταυτότητα, ενώ κάποιες άλλες

υποταυτότητες οι οποίες εκδηλώνονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις μπορεί να θεωρηθούν ως περιφερειακές (Beijaard et al., 2004).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η εκάστοτε υποταυτότητα υφίσταται και δυνητικά εκδηλώνεται σε σχέση με συγκεκριμένες περιστασιακές καταστάσεις, οι οποίες αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός ζει και ενεργεί. Η παρουσία των πολλαπλών και δυνητικά αντικρουόμενων ταυτοτήτων είναι χρήσιμη για την κατανόηση της ΕΤ των εκπαιδευτικών, ειδικά όταν αυτοί αντιμετωπίζουν διλήμματα ή εντάσεις στο έργο τους (Alsup, 2006).

Δεύτερο, σε σχέση με το ζήτημα της δυναμικής της ταυτότητας δηλαδή του βαθμού αλλαγής της, η θεωρία του διαλεκτικού εαυτού προσεγγίζει την ταυτότητα ως μια ρευστή κατασκευή. Μια τέτοια προσέγγιση δεν συνεπάγεται ότι η ταυτότητα αλλάζει από στιγμή σε στιγμή καθώς αλλάζουν οι σκέψεις, οι διαθέσεις και οι συμπεριφορές του ατόμου. Με βάση την παραδοχή της ύπαρξης των πολλαπλών “εγώ”, η ταυτότητα αλλάζει ανάλογα με το είδος της κατάστασης που συναντά το άτομο, με συγκεκριμένες καταστάσεις να προκαλούν την ανάδυση συγκεκριμένων “εγώ” ανάλογα με την περίσταση. Για παράδειγμα, ένα άτομο στο χώρο εργασίας του θα παρουσιάσει τον επαγγελματικό του εαυτό, ενώ σε ένα παιχνίδι αντισφαίρισης θα προβάλει τον αθλητικό και ανταγωνιστικό του εαυτό, ώστε να ανταποκριθεί καλύτερα. Αυτή η ασυνέχεια ή παροδικότητα της ταυτότητας είναι μια απάντηση πέρα από το ερώτημα του “ποιος είμαι αυτή τη στιγμή” και στο ερώτημα “ποιους έχω απέναντί μου” (Akkerman & Meijer, 2011).

Ενώ η συνεχής εναλλαγή και μετάβαση ανάμεσα στα διαφορετικά “εγώ” υποδεικνύει την ασυνέχεια της ταυτότητας, την ίδια ώρα η σταθερότητά της διατηρείται μέσα από

προσαρμογές με βάση τη προσπάθεια του εαυτού να αυτο-αναγνωρίζεται σε διαφορετικά χρονικά και χωρικά πλαίσια. Αυτή η προσωπική συνέχεια αποτελεί βασικό και ουσιαστικό στοιχείο της αίσθησης του εαυτού ενός ατόμου. Οι Chandler, Lalonde, Sokol, Hallet, και Marcia, (2003) υποστηρίζουν ότι τα άτομα τα οποία στερούνται της αίσθησης της προσωπικής συνέχειας του εαυτού, παρουσιάζουν ψυχολογικά προβλήματα αφού υποπίπτουν σε “μια διαχρονική ροή ασυνέπειας”, υπό την έννοια ότι δεν μπορούν να τοποθετηθούν σε σχέση με την προσωπική τους ιστορία (αναφορά από τους Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Ο πολλαπλός εαυτός εξακολουθεί να βιώνεται ως ένα ενιαίο και σταθερό πρόσωπο, αφού η συνέχειά του εξασφαλίζεται μέσα από την αφήγηση που λαμβάνει χώρα, τόσο στο εσωτερικό του ατόμου με τη μορφή του αυτοδιαλόγου, όσο και στο εξωτερικό του εαυτού με τη μορφή λεκτικής περιγραφής σε τρίτους (Hermans & Hermans-Jansen, 1995). Ειδικότερα, μέσω του αυτοδιαλόγου οι άνθρωποι κατασκευάζουν την ταυτότητά τους δηλαδή ενσωματώνουν παλιές και νέες εμπειρίες, προσδιορίζουν το συνηθισμένο και το εξαιρετικό, και κατασκευάζουν τις προθέσεις, τις ερμηνείες και τις αξιολογήσεις τους σε μια συνεκτική αλυσίδα γεγονότων (Hermans & Hermans-Jansen, 1995).

Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, παρά την ασυνέχεια που προκύπτει από τη διαρκή εναλλαγή στο προσκήνιο των διαφορετικών “εγώ”, μπορούμε να μιλάμε για την ύπαρξη ενός ουσιαστικού εαυτού (βλ. Ball, 1972) που προκύπτει μέσα από τη διαδικασία του αυτοδιαλόγου και την προσπάθεια του ατόμου να αναγνωρίζεται χωροχρονικά. Στο χώρο της εκπαίδευσης, μέσα από διάφορες έρευνες έχει καταγραφεί αυτή η ανάγκη των εκπαιδευτικών για συνοχή και συνέχεια μέσα από τη

προσπάθεια τους να παρουσιάσουν τις προθέσεις και τις δράσεις τους με ένα συνεπή τρόπο (Niessen, 2007, όπως αναφέρεται στους Akkerman & Meijer, 2011).

Τρίτο, σε σχέση με την ατομικότητα ή κοινωνικότητα της ταυτότητας, η θεωρία του διαλεκτικού εαυτού αναγνωρίζει την κοινωνική της φύση, και συγκεκριμένα το γεγονός ότι το κοινωνικό πλαίσιο έχει επιπτώσεις σε ένα πρόσωπο και στη συμπεριφορά του μέσα από τις αλληλεπιδράσεις, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες που έχει από αυτό. Σύμφωνα με τη διαλεκτική προσέγγιση, τα άτομα συχνά μιλούν με τα λόγια ή τη γλώσσα των ομάδων ή της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκουν, αφού χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ομάδων αυτών ενσωματώνονται στην ταυτότητα τους και γίνονται μέρος του εαυτού τους (Hermans & Kempen, 1993). Αυτή η προσέγγιση προσφέρει μια πιο ενδελεχή εκδοχή της κοινωνικής και πολιτιστικής φύσης της ταυτότητας, αφού ο διαλογικός εαυτός καθίσταται κοινωνικός, με την έννοια ότι οι “σημαντικοί άλλοι” καταλαμβάνουν θέσεις εντός του πολυφωνικού εαυτού κάθε ατόμου (Hermans & Hermans-Jansen, 1995). Διάφορες θέσεις εντός του εαυτού μπορεί να σχετίζονται όχι μόνο με άλλα άτομα, αλλά και με “γενικευμένες άλλες” κοινωνικές ομάδες οι οποίες φέρουν κοινωνικούς κανόνες και συμβάσεις στο άτομο (Mead, 1934). Η ιδέα των “γενικευμένων άλλων” βρίσκει εφαρμογή σε εκπαιδευτικές θεωρίες σχετικές με τις κοινότητες πρακτικής (βλ. Lave & Wenger, 1991) και τις κοινότητες μάθησης (βλ. Brown & Duguid, 2000), στις οποίες το άτομο προσανατολίζεται ως συμμετέχων. Οι κοινότητες αυτές μπορούν να ενημερώσουν και να παίξουν ένα ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη των διαφόρων “εγώ”, εισάγοντας συγκεκριμένους τρόπους σκέψης, ομιλίας και δράσης.

Προσεγγίζοντας την κοινωνική φύση της ταυτότητας μέσα από τις θέσεις των “γενικευμένων άλλων” ως μέρος της ταυτότητας, τίθεται το ερώτημα, πώς μπορεί η ταυτότητα να εξακολουθεί να είναι ατομική κατασκευή. Καθώς ο εαυτός είναι πολλαπλός και αποτελείται από διάφορα διαλογικά “εγώ”, κάθε εαυτός μπορεί να γίνει αντιληπτός ως μοναδικός, αφού δεν υποτάσσεται απόλυτα σε ένα μόνο κοινωνικό περιβάλλον (Valsiner & Van der Veer, 2000). Ως εκ τούτου, το άτομο που συμμετέχει σε μια κοινότητα δεν αποτελεί μόνο μέρος αυτής της ομάδας, αλλά είναι ήδη πολιτιστικά και ιστορικά επηρεασμένος με τις θέσεις που σχετίζονται με άλλες κοινωνικές ομάδες. Η πολλαπλότητα του ατόμου συγκροτείται σε έναν ατομικό εαυτό μέσα από τον αυτοδιάλογο ή την αυτοαφήγηση. Μια συνέπεια αυτής της διπλής φύσης (κοινωνικά συμμετέχων και αυτόνομο - μοναδικό πρόσωπο) προκύπτει από το γεγονός ότι κάθε άτομο μπορεί να εισάγει νέες “φωνές” και θέσεις μέσα στις κοινότητες στις οποίες συμμετέχει. Συνεπώς, γίνεται παραδεκτό το γεγονός ότι, καθώς διάφοροι σημαντικοί “άλλοι” επηρεάζουν τα διαφορετικά “εγώ” ενός εαυτού, ταυτόχρονα, τα άτομα καθίστανται μοναδικά μέσα από τον τρόπο που αλληλεπιδρούν αυτά τα “εγώ” μεταξύ τους, με αποτέλεσμα με τη σειρά τους να επηρεάζουν και αυτά την κοινωνική ομάδα μέσα στην οποία συμμετέχουν (Akkerman & Meijer, 2011).

Η θεωρία του διαλεκτικού εαυτού στην παρούσα έρευνα προσεγγίζεται κυρίως μέσα από τη ψυχολογική κατεύθυνση και στηρίζεται στις θέσεις της Nias (1989), η οποία θέτει το άτομο - εκπαιδευτικό στο επίκεντρο για την κατανόηση της ΕΤ του. Διάφοροι ερευνητές αναφέρουν ότι η ΕΤ των εκπαιδευτικών σχετίζεται με έννοιες ή εικόνες του εαυτού (Knowles, 1992; Nias, 1989). Η Nias (1989) θεωρεί την ΕΤ ως μέρος ενός βαθιά προστατευόμενου πυρήνα, ο οποίος περικλείει τις πεποιθήσεις και τις αξίες ενός ατόμου, που σταδιακά γίνονται μέρος του εαυτού του. Ισχυρίζεται

επίσης, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν μια υπερισχύουσα ανησυχία που είναι η διατήρηση μιας ουσιαστικής ΕΤ, η όποια προκύπτει από τη φυσική επιθυμία των ατόμων να διατηρήσουν μια συνεπή και συνεκτική αίσθηση του εαυτού τους. Οι εκπαιδευτικοί, με βάση τις επαγγελματικές τους εμπειρίες, αναπτύσσουν ένα προσωπικό σύστημα πεποιθήσεων, το οποίο λειτουργεί ως γνωστικός και συναισθηματικός φακός μέσω του οποίου κατανοούν τη δουλειά τους και δίνουν νόημα σε αυτήν (Kelchtermans, 2009). Σταδιακά, κάθε εκπαιδευτικός καταλήγει να έχει ένα σύνολο από πεποιθήσεις και αντιλήψεις, οι οποίες καθορίζουν τον πυρήνα της συμπεριφοράς του, με αποτέλεσμα η τελευταία να μη μεταβάλλεται δραστικά από τις αλλαγές του κοινωνικού πλαισίου. Οι στάσεις και οι δράσεις του κάθε εκπαιδευτικού έχουν τις ρίζες τους στο δικό του τρόπο αντίληψης του κόσμου, ανεξάρτητα με το πόσο διάχυτες μπορεί να είναι συγκεκριμένες πτυχές μιας κοινής κοινωνικής επαγγελματικής κουλτούρας ή πόσο καλά το άτομο κοινωνικοποιείται σε αυτές (Hargreaves & Fullan, 1992). Παρά το γεγονός ότι η ΕΤ των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τις κοινωνικές σχέσεις και τα πλαίσια, η κύρια συμβολή στη διαδικασία της κατασκευής και ανακατασκευής της, προέρχεται από την πλευρά του ατόμου μέσα από τις αυτο-αντανακλαστικές διαδικασίες της ερμηνείας των εμπειριών του και του αυτοδιαλόγου. Αν και διάφορες κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες αρχικά διαδραματίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της ΕΤ των εκπαιδευτικών, στη συνέχεια η ΕΤ γίνεται ένα με τον εαυτό (Nias, 1989). Στην αντίληψη αυτή συμβάλλει το γεγονός ότι η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που σε μεγάλο βαθμό εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς ως προσωπικότητες, αφού η ΕΤ των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με τις βιογραφικές και προσωπικές εμπειρίες τους.

Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα δίνεται έμφαση στους ατομικούς παράγοντες-έννοιες που σχηματίζουν την ET (αυτοεκτίμηση, αυτεπάρκεια, επαγγελματική αφοσίωση, επαγγελματική ικανοποίηση, κίνητρα εργασίας, προσανατολισμός στο έργο, και μελλοντική προοπτική). Η ET εκλαμβάνεται ως μια συνεχής διαδικασία διαπραγμάτευσης και διασύνδεσης των πολλαπλών “εγώ” κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργείται μια σχετικά συνεκτική και συνεπής αίσθηση του εαυτού, μέσα από τη συμμετοχή του ατόμου σε διάφορες επαγγελματικές καταστάσεις (Akkerman & Meijer, 2011). Ο ορισμός αυτός υποδηλώνει την ύπαρξη μιας ουσιαστικής ταυτότητας ως σημείο αναφοράς του ατόμου, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζει και τη δυνατότητα ανακατασκευής της, αφού δεν αποτελεί ένα αμετάβλητο γνώρισμα αλλά μια συνεχής δυναμική διαδικασία που συνεπάγεται αλλαγές κάτω από την επιρροή από ένα ευρύ φάσμα εσωτερικών παραγόντων όπως τα συναισθήματα και τα κίνητρα (Olsen, 2008; Rodgers & Scott, 2008), αλλά και εξωτερικών παραγόντων όπως οι εμπειρίες και το κοινωνικό πλαίσιο (Findlay, 2006; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson, & Fry, 2004). Η παρούσα έρευνα συνεπώς, αναζητεί την ουσιαστική ET του εκπαιδευτικού, έχοντας επίγνωση ότι αυτή μπορεί να είναι σχετικά προσωρινή, να αποτελείται από πολλές υποταυτότητες, και να επηρεάζεται, σε κάποιο βαθμό, από το κοινωνικό πλαίσιο. Ωστόσο, κάθε δεδομένη στιγμή είναι ενημερωμένη και διαμορφωμένη με βάση τις τρέχουσες πεποιθήσεις, αντιλήψεις και εμπειρίες του εκπαιδευτικού, καθώς προσπαθεί να ερμηνεύσει τον εαυτό του σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Αναγκαιότητα της έρευνας

Παρά το γεγονός ότι η έννοια της ET των εκπαιδευτικών έχει προσελκύσει την προσοχή των ερευνητών γύρω από τον τομέα της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, υπάρχει ακόμη μεγάλη και ανεξερεύνητη ερευνητική περιοχή (Rodgers & Scott, 2008). Η έρευνα για την ET είναι ζωτικής σημασίας για την εκπαίδευση, αφού αποτελεί τη βάση για τη λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών ενώ παράλληλα διαδραματίζει καίριο ρόλο στην επιλογή δράσης, στην κρίση τους, στις αποφάσεις που λαμβάνουν σε σχέση με τις πρακτικές διδασκαλίας τους, το περιεχόμενο που διδάσκουν και το είδος των σχέσεων που διατηρούν με τους μαθητές τους (Beijaard et al., 2004; Bullough, 1997).

Έρευνες σε διάφορες χώρες συνδέουν την ET με τα κίνητρα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Day, Elliot, & Kington, 2005; Van den Berg, 2002), καθώς και με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αναζητούν επαγγελματικές ευκαιρίες ανάπτυξης (Hammerness, Darling-Hammond & Bransford, 2005). Από την άλλη, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν, διατηρούν, ή ανασκευάζουν την ET τους, αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση της αφοσίωσης και της συμπεριφοράς τους (Ball & Goodson, 1985). Συνεπώς, η έρευνα σχετικά με την ET των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία, αφού μπορεί να αποτελέσει το όχημα για προώθηση της κατανόησης σημαντικών πτυχών της επαγγελματικής τους ζωής, όπως είναι τα κίνητρα εργασίας, η επαγγελματική αφοσίωση και ικανοποίηση, και γενικά του έργου τους κάτω από διαφορετικές συνθήκες (Hong, 2010). Ταυτόχρονα, αποκτώντας βαθύτερη κατανόηση της

ταυτότητας των εκπαιδευτικών, ενισχύεται ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να δομηθούν τα προγράμματα εκπαίδευσης τους (Beauchamp & Thomas, 2009).

Οι περισσότερες από τις υπάρχουσες έρευνες στον τομέα της ET επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της ET, με αποτέλεσμα σε αυτές να συμμετέχουν φοιτητές ή πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί χωρίς ιδιαίτερη εκπαιδευτική εμπειρία. Ταυτόχρονα, οι περισσότερες έρευνες σε σχέση με την ET περιορίζονται σε μικρά δείγματα με τη χρήση ποιοτικών μεθοδολογικών εργαλείων. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με μεγάλο εύρος διδακτικής εμπειρίας, ενώ χρησιμοποιήθηκε μικτή μεθοδολογία.

Η έλλειψη εμπειρικής και ευρέως θεωρητικής θεμελίωσης ώθησε τους ερευνητές να προσπαθήσουν να εντοπίσουν σημαντικές έννοιες που συνιστούν την ET των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ο Day (2002) αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική αφοσίωση, την αυτεπάρκεια, και τα κίνητρα εργασίας. Ο Keltchermans (2009), αναλύοντας τις αυτοβιογραφικές ιστορίες των εκπαιδευτικών στο Βέλγιο, κατέληξε στον εντοπισμό πέντε εννοιών που συνθέτουν την ET, οι οποίες είναι: Η αυτοεικόνα, η αυτοεκτίμηση, τα επαγγελματικά κίνητρα, ο προσανατολισμός στο έργο (αντιλήψεις), και η μελλοντική προοπτική έργου. Σε συνέχεια αυτών των προσπαθειών, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να προσδιορίσει τις έννοιες που βρίσκονται στον πυρήνα της ET των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια, να αναπτύξει μια κλίμακα ποσοτικού προσδιορισμού της. Οι τρεις υπάρχουσες κλίμακες μέτρησης ET που εντοπίστηκαν παρουσιάζουν μεθοδολογικές αδυναμίες (βλ. Κεφ. Μέτρηση ET), καθώς δεν περιλαμβάνουν συγκεκριμένες έννοιες ως συνιστώσες, όπως αυτές προκύπτουν από την βιβλιογραφία. Η ύπαρξη ενός τέτοιου εργαλείου

αξιολογείται ως σημαντική, αφού δύναται να συμβάλει στην προώθηση της κατανόησης της εικόνας που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους και γενικά στην καλύτερη κατανόηση της έννοιας της ET. Σε περιπτώσεις εισαγωγής καινοτομιών, η χρήση μιας τέτοιας κλίμακας μέτρησης της ET γίνεται ακόμα πιο επιτακτική, αφού η πετυχημένη εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών περνά μέσα από την εις βάθος ανάλυση και κατανόηση των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το έργο τους (van Veen, 2008).

Συνεισφορά της έρευνας

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της δομής της ET των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα έχει θεωρητική, μεθοδολογική, και πρακτική συνεισφορά γύρω από τον τομέα της ET.

Η θεωρητική συμβολή της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι τα ευρήματα της προσθέτουν στην βιβλιογραφία γύρω από την ερευνητική περιοχή της ET, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην καλύτερη κατανόηση της πολύπλοκης αυτής έννοιας. Ταυτόχρονα, υιοθετείται ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο αφενός, λαμβάνει υπόψη τις θέσεις αλλά και τους προβληματισμούς διαφορετικών θεωρητικών κατευθύνσεων, και αφετέρου, συμπεριλαμβάνει την πλειοψηφία των εννοιών που διαμορφώνουν την ET των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Το πλαίσιο αυτό καθιστά δυνατό τον εντοπισμό εκπαιδευτικών με διαφορετικό επαγγελματικό προφίλ, και συνεπώς παιδαγωγική αντίληψη και συμπεριφορά. Μια τέτοια κατηγοριοποίηση παρέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο

οι ερευνητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να αναλύσουν τις διαφορές ανάμεσα στο τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ή ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες περιστασιακές καταστάσεις (π.χ. καινοτομίες), αλλά και για να αναγνωρίσουν πρότυπα ερμηνείας των εκπαιδευτικών.

Πλέον είναι αποδεκτό ότι σύνθετες εκπαιδευτικές έννοιες όπως είναι η ET δεν μπορούν να μελετηθούν πλήρως με την αξιοποίηση μιας μόνο μεθοδολογικής προσέγγισης. Η παρούσα έρευνα υιοθετώντας την πιο πάνω θέση, διερευνά την έννοια της ET μέσα από τη συγκέντρωση και ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Η μεθοδολογική συνεισφορά της έρευνας έγκειται στην ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης, το οποίο σκιαγραφεί την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον επαγγελματικό τους εαυτό σε μια δεδομένη στιγμή. Η ανάπτυξη μιας ποσοτικής κλίμακας μέτρησης συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της δομής της ET, καθώς συνδέεται με πολλές πτυχές της αυτοεικόνας του εκπαιδευτικού. Με τη χρήση της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης είναι δυνατή η μέτρηση, όχι μόνο κάθε έννοιας ξεχωριστά για κάθε εκπαιδευτικό, αλλά και η σκιαγράφηση της ET του με έναν έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο. Συνεπώς, μια σημαντική συνεισφορά της έρευνας είναι η κατασκευή και η εγκυροποίηση ενός μεθοδολογικού εργαλείου το οποίο επιτρέπει τη μέτρηση της ET.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορεί να έχουν πρακτικές επιπτώσεις σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές, αλλά και ευρύτερα στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς με βάση αυτά δύναται να γίνουν αντιληπτές οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τον εαυτό τους. Το προτεινόμενο πλαίσιο μπορεί να βοηθήσει τους φορείς χάραξης πολιτικής να αποκτήσουν

μεγαλύτερη επίγνωση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και το έργο τους. Ταυτόχρονα, έχοντας μια βαθύτερη κατανόηση της ET των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα εκπαίδευσης θα μπορούσαν να ενισχυθούν και να τροποποιηθούν στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού ή ομάδας εκπαιδευτικών. Παρέχεται παράλληλα η δυνατότητα στους μέντορες εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν τα διάφορα επαγγελματικά προφίλ ως εργαλεία προβληματισμού για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η επίγνωση των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν, να ενισχύσουν ή να αναδομήσουν την ET τους μέσα από τη διαδικασία της αφήγησης και του αναστοχασμού. Ερευνητές τονίζουν την ανάγκη συνειδητοποίησης από μέρους των εκπαιδευτικών της ET τους και πώς αυτή διαμορφώνεται, προκειμένου να αναλάβουν ενεργή συμμετοχή και πρωτοβουλίες ώστε να διαμορφώσουν τη δική τους επαγγελματική πορεία (Rogers & Scott, 2008).

Διασαφήνιση όρων

Η πλήρης διασαφήνιση νοητικά κατασκευασμένων όρων και εννοιών είναι δύσκολη. Πολλές από τις έννοιες που παρουσιάζονται γίνονται αντιληπτές με διαφορετικό τρόπο από τους ερευνητές λόγω της διαφορετικής θεωρητικής και φιλοσοφικής τους προσέγγισης. Για παράδειγμα, ο Kelchtermans (2009) επιλέγει τον όρο επαγγελματική αυτοαντίληψη αντί για ET, ώστε να αποφύγει τη στατικότητα η οποία υπονοείται στην έννοια της ταυτότητας. Ωστόσο, για να οροθετηθούν οι διαστάσεις των βασικών εννοιών της παρούσας έρευνας και να γίνει σαφές το πλαίσιο της, υιοθετούνται οι πιο κάτω ορισμοί:

Ταυτότητα: Αναφέρεται στην αντίληψη αυτοπροσδιορισμού του ατόμου μέσα από την διαφοροποίηση, στην προσπάθεια του να αναγνωρίζεται από άλλους (Casey, 1995).

Επαγγελματική Ταυτότητα: Αναφέρεται στο αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης και διασύνδεσης των πολλαπλών πιθανών “εγώ”, με τρόπο ώστε να δημιουργείται μια σχετικά συνεκτική και συνεπής αίσθηση του επαγγελματικού εαυτού (Akkerman & Meijer, 2011).

Αυτοεκτίμηση: Αναφέρεται στη γενικότερη αξιολόγηση της πραγματικής απόδοσης του εκπαιδευτικού στην εργασία του (πόσο καλός νιώθει ότι είναι ο εκπαιδευτικός γενικά) (Keltchermans, 2009).

Αυτεπάρκεια: Αναφέρεται στην πεποίθηση που έχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τις ικανότητες του να πετύχει τα επιθήματα μαθησιακά αποτελέσματα (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Επαγγελματική αφοσίωση: Αναφέρεται στο ψυχολογικό δεσμό και την ταύτιση του εκπαιδευτικού με το επάγγελμα του (Van Huizen, 2000)

Επαγγελματική ικανοποίηση: Αναφέρεται στη συναισθηματική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στην εργασία του και στο διδακτικό του ρόλο (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Κίνητρα εργασίας: Αναφέρονται στις δυνάμεις οι οποίες παρωθούν ένα άτομο να επιλέξει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ή να παραμείνει στο επάγγελμα αυτό (Keltchermans, 2009).

Προσανατολισμός στο έργο: Αναφέρεται στις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τους εκπαιδευτικούς του στόχους, τις εκπαιδευτικές του πρακτικές και τα καθήκοντα του, ώστε να είναι σωστός επαγγελματίας (Keltchermans, 2009).

Μελλοντική προοπτική: Αναφέρεται στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού για το επαγγελματικό του μέλλον, δηλαδή το πώς φαντάζεται τον εαυτό του στα χρόνια που έρχονται και πώς αισθάνεται γι' αυτό (Keltchermans, 2009).

Δομή της ερευνητικής εργασίας

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά γενικά στην έννοια της ET, αναπτύσσεται το θεωρητικό υπόβαθρο μέσα από τη θεωρία του διαλεκτικού εαυτού και εντοπίζεται το υφιστάμενο πρόβλημα. Επιπλέον, περιγράφεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, αιτιολογείται η αναγκαιότητα της έρευνας, συνοψίζεται η σημασία της και διασαφηνίζονται οι κυριότεροι ορισμοί.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Παρουσιάζονται οι σημαντικότερες προσεγγίσεις, και αναδύονται ζητήματα τα οποία απασχόλησαν τους ερευνητές σχετικά με την έννοια της ET και τα οποία εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα.

Στο τρίτο κεφάλαιο επεξηγείται η μεθοδολογία η οποία ακολουθήθηκε στην ερευνητική εργασία με συγκεκριμένες αναφορές στο σχεδιασμό, τις διαδικασίες, τον πληθυσμό και το δείγμα. Παρουσιάζεται η διαδικασία κατασκευής και

εγκυροποίησης της κλίμακας μέτρησης, ενώ γίνεται αναφορά στις στατιστικές αναλύσεις που εφαρμόστηκαν για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, και γίνεται συσχέτιση των αποτελεσμάτων με τα υπό εξέταση ερωτήματα.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο σχολιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, εξάγονται κάποια συμπεράσματα και γίνονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα. Προτείνονται τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή

Τα τελευταία 20 χρόνια η έννοια της ET έχει αναδειχθεί σε αυτόνομη ερευνητική περιοχή. Ωστόσο, η έννοια της ET δεν έχει προσδιοριστεί επαρκώς, ενώ ταυτόχρονα δεν φαίνεται να υπάρχει μια έγκυρη κλίμακα μέτρησης της η οποία να αποτελείται από το σύνολο των εννοιών, όπως αυτές προκύπτουν από τη βιβλιογραφία. Ερευνητές αναφέρουν ως έννοιες - παράγοντες της ET την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική αφοσίωση, την αυτεπάρκεια, τα κίνητρα εργασίας, την αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση, τον προσανατολισμό στο έργο (αντιλήψεις), και τη μελλοντική προοπτική (Day, 2002; Kelchtermans, 2009). Ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη και η εγκυροποίηση κλίμακας μέτρησης της ET, η οποία να περιλαμβάνει τις πιο πάνω έννοιες ως παράγοντες της ET.

Ένα ζήτημα το οποίο αποτελεί πεδίο αντιπαράθεσης ανάμεσα στους ερευνητές, είναι το θέμα της δυναμικής της ET, του βαθμού δηλαδή αλλαγής της. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η ET δεν είναι μια σταθερή ή προκαθορισμένη οντότητα, αλλά το αποτέλεσμα συνεχής διαπραγμάτευσης της αίσθησης που προκαλείται στους εκπαιδευτικούς μέσω των εμπειριών τους (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijgaard et al., 2004). Ωστόσο, αυτό που χρειάζεται να εξεταστεί, είναι σε ποιο βαθμό και κάτω από ποιες συνθήκες οι εκπαιδευτικοί ανακατασκευάζουν την ET τους. Σχετικά με το ζήτημα αυτό, οι Akkerman και Meijer (2011) αναφέρουν ότι οι έρευνες που αναφέρονται σε συνεχή αλλαγή της ET πρέπει

να προσδιορίσουν τι είναι αυτό που μεταβάλλεται και τι καθορίζει την κατεύθυνση της αλλαγής. Ένας από τους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει σε ποιο βαθμό οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ET τους έχει αλλάξει.

Αρχικά, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη της ευρύτερης έννοιας της ταυτότητας, και αναλύονται οι διαφορετικές θεωρητικές κατευθύνσεις που συνέβαλαν στη διαμόρφωση της. Παράλληλα, γίνεται αναφορά σε ζητήματα τα οποία εξετάζονται στην παρούσα έρευνα και αποτελούν σημεία τριβής ανάμεσα στους ερευνητές του πεδίου αυτού, όπως είναι η ανάπτυξη και η δυναμική της ET. Ακολούθως, σχολιάζονται κάποιες προηγούμενες προσπάθειες μέτρησης της ET. Τέλος, γίνεται ειδική αναφορά στην κάθε έννοια ξεχωριστά, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται έρευνες οι οποίες τονίζουν και αιτιολογούν την επιλογή της κάθε έννοιας ως παράγοντα της ET.

Η έννοια της ταυτότητας

Για να γίνει κατανοητή η έννοια της ET πρέπει να προηγηθεί η κατανόηση της ευρύτερης έννοιας της ταυτότητας. Με την πληθώρα των ορισμών που υπάρχουν στη βιβλιογραφία είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτή η ακριβής κατανόηση του όρου (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijjaard et al., 2004). Πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η έννοια αυτή έχει διερευνηθεί από τη σκοπιά διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, όπως για παράδειγμα της φιλοσοφίας (βλ. Mead, 1934), της

ψυχολογίας (βλ. Erikson, 1968), και της ανθρωπολογίας (βλ. Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain, 1998).

Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται από πολλούς ερευνητές και ως “εαυτός” (self), έτσι ώστε να αναδειχθούν οι πολλαπλές πτυχές ή ρόλοι που αναδύονται σε διαφορετικά πλαίσια (Day & Kington, 2008; Woods & Jeffrey, 2002). Ο Kelchtermans (2005) αποφεύγει εντελώς τη χρήση του όρου “ταυτότητα”, λόγω του συσχετισμού του με τη στατικότητα που υπονοείται και η όποια έμμεσα αρνείται τη δυναμική και βιογραφική της εξέλιξη. Στη θέση της υιοθετεί τον όρο αυτοαντίληψη, αναφερόμενος, τόσο στην κατανόηση που έχει κανείς για τον εαυτό του σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (παράγωγο), όσο και στο γεγονός ότι το παράγωγο αυτό προκύπτει από την εν εξελίξει διαδικασία της λήψης νοήματος και ερμηνείας δια μέσου των εμπειριών (διαδικασία). Αντίθετα, οι Lauriala και Kukkonen (2005) θεωρούν τους όρους “ταυτότητα” και “αυτοαντίληψη” ως ταυτόσημους και υποστηρίζουν ότι ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται πιο συχνά για τους εκπαιδευτικούς και ο δεύτερος για τους μαθητές. Οι ίδιοι ερευνητές, θεωρούν τόσο την ταυτότητα όσο και την αυτοαντίληψη ως σταθερές και ταυτόχρονα δυναμικές έννοιες, ενώ αναφέρουν ότι η ταυτότητα ή ο “εαυτός” αποτελείται από τρεις συνιστώσες οι οποίες βρίσκονται σε μια δυναμική αλληλεπίδραση: Τον πραγματικό “εαυτό” ο οποίος επικρατεί επί του παρόντος, τον οφειλόμενο ο οποίος αναγνωρίζεται από την κοινωνία ή μια εξωτερική ομάδα, και τον ιδανικό τον οποίο θέτει το άτομο ως πιθανό στόχο προς επίτευξη.

Ωστόσο, σύμφωνα με τις τρέχουσες φιλοσοφικές ιδέες (βλ. Bransen, 2000), όροι όπως “προσωπικότητα” ή “ταυτότητα” ή “εαυτός” δεν δείχνουν κάποια εγγενή

ιδιότητα ενός ανθρώπου, αλλά τονίζουν τη συνεχιζόμενη προσπάθειά του να κατανοήσει τον εαυτό του και να ερμηνεύσει το περιβάλλον του. Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα γίνεται χρήση του όρου ταυτότητα και συνεπώς ET.

Η έννοια της ταυτότητας και κατ' επέκταση της ET, γίνεται καλύτερα κατανοητή μέσα από τη διερεύνηση της ιστορικής εξέλιξης και διαμόρφωσης της, καθώς και του τρόπου που προσεγγίστηκε από διάφορους ερευνητές προερχόμενους από διαφορετικά πεδία.

Στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, συγγραφείς όπως ο Cooley (1902) προσέγγισαν την έννοια της ταυτότητας ως μια μοναδική, προσδιορισμένη και σταθερή εννοιολογική κατασκευή, η οποία επηρεάζεται ελάχιστα από το πλαίσιο ή τις εμπειρίες του ατόμου. Αυτές οι αντιλήψεις σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί ένα συμπαγές σύστημα εννοιολογικών κατασκευών, οι οποίες παραμένουν σταθερές στο χρόνο, αναπτύσσονται μέσω της ανατροφοδότησης από τους άλλους, και καθιστούν το άτομο διακριτό και αναγνωρίσιμο. Ταυτόχρονα, η αλληλεπίδραση μεταξύ της αυτοαντίληψης και των απόψεων των “άλλων” έχει σημαντική επίδραση στην κατασκευή της ταυτότητας, μέσω μιας διαδικασίας την οποία ο Cooley (1902) ονομάζει “αντανάκλαση του εαυτού” (αναφορά από τους Day et al., 2006). Συνεπώς, η προσέγγιση αυτή καταλήγει στο συμπέρασμα της ύπαρξης μιας πυρηνικής και ενιαίας ταυτότητας, η κατασκευή της οποίας αποτελεί μια αυτόβουλη διαδικασία στην οποία συσσωρεύονται αξίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, στάσεις, συμπεριφορές και ρόλοι.

Ωστόσο, αυτή η ανθρωπιστική/ψυχολογική προσέγγιση αμφισβητήθηκε κυρίως επειδή δεν μπορούσε να εξηγήσει τη ποικιλία και τις αλλαγές στη συμπεριφορά των

ατόμων ανάλογα με τα συμφραζόμενα. Σταδιακά, η ταυτότητα άρχισε να προσεγγίζεται ως μια πιο δυναμική έννοια η οποία μπορεί να αλλάζει, και συγχρόνως, ως ένα παράγωγο μιας διαδικασίας που εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου μέσω της αλληλεπίδρασης με τους “άλλους”. Αυτή η ιδέα της σχεσιακής πτυχής της ταυτότητας, είναι ευθυγραμμισμένη με την προοπτική της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Ο Mead (1934) αναφέρει σχετικά ότι η ταυτότητα είναι κάτι που εξελίσσεται με βάση τις εμπειρίες μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο υπάρχει επικοινωνία. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι δρουν και αλληλεπιδρούν με βάση τα νοήματα που δίνουν, με αποτέλεσμα η αναδυόμενη ταυτότητα να είναι το παράγωγο μιας κοινωνικής και διαδραστικής διαδικασίας, μέσα από τη συνεχή ερμηνεία και διαπραγμάτευση των αλληλεπιδράσεων των υποκειμένων.

Σε σχέση με το ζήτημα αυτό, ο Goffman (1959) αναφέρει ότι κάθε άτομο έχει μια σειρά από εαυτούς που ο καθένας εστιάζει στην εκτέλεση ενός ρόλου σε κάποια δεδομένη στιγμή και κατάσταση (αναφορά από τους Day et al., 2006). Ο ίδιος θεωρεί ότι, καθώς οι άνθρωποι μετακινούνται από μια κατάσταση σε μια άλλη και αλληλεπιδρούν με διάφορους “άλλους”, υιοθετούν ποικίλους “εαυτούς” ώστε να προσαρμόζονται στις εκάστοτε καταστάσεις. Αυτή η ικανότητα προσαρμογής του κάθε “εαυτού” είναι απαραίτητη ώστε το άτομο να επικοινωνεί αποτελεσματικά στις κοινωνικές διεργασίες, οι οποίες είναι αναγκαίες σε κάθε περίπτωση. Αρκετά χρόνια αργότερα, ο Gee (2001) συμπληρώνει ότι, η ταυτότητα συνίσταται σε ένα “είδος ατόμου” μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Ο ίδιος, ενώ αναγνωρίζει ότι μπορεί κανείς να έχει μια “πυρηνική ταυτότητα”, ισχυρίζεται ότι υπάρχουν πολλαπλές μορφές αυτής της ταυτότητας, οι οποίες αναδύονται σε διαφορετικά πλαίσια, και προσδιορίζει τέσσερις τρόπους με τους οποίους η ταυτότητα μπορεί να εκληφθεί: Τη

φυσική ταυτότητα που προκύπτει από τη φυσιολογική κατάσταση, τη θεσμική ταυτότητα που προέρχεται από μια θέση που αναγνωρίζεται από ένα θεσμό ή μια αρχή, τη διαλεκτική ταυτότητα που προκύπτει από την αντίληψη των “άλλων”, και τη συσχετιστική ταυτότητα που καθορίζεται από τις πρακτικές του ατόμου σε σχέση με τις εξωτερικές ομάδες. Η αντίληψη ότι ο εαυτός, αν και σχετικά σταθερός μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές ανάλογα με τις κοινωνικές εμπειρίες και με βάση τον εκάστοτε ρόλο που διαδραματίζει το άτομο, σταδιακά άρχισε να κερδίζει έδαφος (Day et al., 2006).

Ο Erikson (1968) με βάση τη ψυχολογική προσέγγιση, επικεντρώθηκε στη διαμόρφωση της ταυτότητας μέσα από τα κοινωνικά πλαίσια και στάδια τα οποία οι άνθρωποι περνούν καθώς ωριμάζουν. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η αντίληψη της ταυτότητας που έχει κανείς, περνά μέσα από διάφορα βιολογικά στάδια ωρίμανσης με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ενώ ταυτόχρονα, το άτομο επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση που έχει με το περιβάλλον του.

Τα κλασσικά έργα, ιδιαίτερα των Mead (1934) και Erikson (1968), έθεσαν τις κατευθυντήριες γραμμές πάνω στις οποίες κινήθηκαν και μεταγενέστεροι ερευνητές οι οποίοι καταπιάστηκαν με το θέμα της ταυτότητας. Για παράδειγμα, ο Wenger (1998), ο οποίος κινείται πιο κοντά στο έργο του Mead, αναγνωρίζει την επίδραση των εσωτερικευμένων διαδικασιών, αλλά ταυτόχρονα εφιστά τη προσοχή στο πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώνεται σταδιακά η ταυτότητα. Ο ίδιος αναφέρει ότι η ταυτότητα ερμηνεύεται ως μια σειρά διαπραγματεύσεων με τις οποίες το άτομο επιχειρεί να συμβιβάσει τις αντιλήψεις του εαυτού του με εκείνες των άλλων, συμπεριλαμβανομένων των ευρύτερων κοινωνικών και πολιτιστικών κοινοτήτων στις

οποίες συμμετέχει. Από την άποψη αυτή, ο σχηματισμός της ταυτότητας προϋποθέτει την παραδοχή της κοινωνικής θέσης που διαμορφώνεται από έναν συνδυασμό κοινωνικών και προσωπικών χαρακτηριστικών (Coldron & Smith, 1999).

Τέτοιες κοινωνικές/πολιτιστικές θεωρίες είναι συμβατές με την αντίληψη του Gee (2001), σύμφωνα με την οποία η έννοια της ταυτότητας έχει γίνει πιο ρευστή και πολυδιάστατη με την πάροδο του χρόνου, λόγω της αυξανόμενης πολυπλοκότητας της κοινωνίας, αφού η αύξηση της παγκοσμιοποίησης, ο ταχύς ρυθμός των επιστημονικών και τεχνολογικών αλλαγών, και η διάβρωση των παραδοσιακών εννοιών του “έθνους - κράτους” και του “πολίτη”, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά ενός μεταμοντέρνου κόσμου. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι αυτές οι επιρροές οδήγησαν στην εμφάνιση νέων μεταδομιστικών αντιλήψεων για το τι σημαίνει ταυτότητα, με αποτέλεσμα η ατομικότητα να έχει δώσει τη θέση της στην αντίληψη ότι ο άνθρωπος είναι παράγωγο πολύπλοκων, κοινωνικών και πολιτιστικών επιρροών (Zembylas, 2003).

Σταδιακά, μέσα από τις απόψεις αυτές άρχισε να κερδίζει έδαφος η μεταμοντέρνα/ μεταδομιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία, η ταυτότητα συγκροτείται ταυτόχρονα από πολλές υποταυτότητες ενώ ταυτόχρονα βρίσκεται υπό συνεχή διαμόρφωση με βάση τα διάφορα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία αλληλεπιδρά το άτομο. Σύμφωνα με την τελευταία αυτή άποψη, δεν μπορεί να υπάρξει ένας ουσιαστικός εαυτός ή ταυτότητα για ένα άτομο (Zembylas, 2003). Ως εκ τούτου, με βάση τη μεταμοντέρνα προσέγγιση η ταυτότητα δεν θεωρείται ως ένα γενικό και ενιαίο πλαίσιο, αλλά αντίθετα ως ένα κατακερματισμένο κατασκεύασμα, το οποίο περιλαμβάνει τους πολλαπλούς κοινωνικούς κόσμους τους οποίους βιώνουν οι

άνθρωποι (Gergen, 1994). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η ταυτότητα προσεγγίζεται όχι απλά ως ρευστή, αλλά και ως μια εύθραυστη κατασκευή, η οποία δημιουργείται και συνεχώς αναδιαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής (Giddens & Pierson, 1998).

Φαίνεται λοιπόν, ότι η έννοια της ταυτότητας έχει διαφορετικές ερμηνείες και έχει προσεγγιστεί από διαφορετικές επιστήμες και θεωρητικές κατευθύνσεις. Αυτό το οποίο προκύπτει γενικά από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι ότι η ταυτότητα δεν είναι μια προκαθορισμένη κατασκευή ή ένα εγγενές γνώρισμα του ατόμου, αλλά το αποτέλεσμα μιας συνεχής διαδικασίας διαπραγμάτευσης, λήψης νοήματος και ερμηνείας, δια μέσου των εμπειριών του ατόμου σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε ένα δεδομένο πλαίσιο. Βασικό στοιχείο στη διαδικασία αυτή, αποτελεί η έννοια της εμπλοκής (agency) του ατόμου, η οποία διαμορφώνεται με βάση τις προθέσεις του, και περιλαμβάνει την πρωτοβουλία, την πρόθεση, τον έλεγχο, την αυτορρύθμιση και την αυτεπάρκεια (van Lier, 2010).

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Η ΕΤ αποτελεί μια πτυχή από τις διαστάσεις της ταυτότητας ενός ατόμου, και συγκεκριμένα τη πτυχή εκείνη που σχετίζεται με την επαγγελματική του ιδιότητα. Για τον εκπαιδευτικό η ΕΤ γενικά αναφέρεται στο πώς ο ίδιος βλέπει τον εαυτό του με βάση τις ερμηνείες του, μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον στο οποίο ενεργεί (Beijaard et al., 2004).

Όπως η ταυτότητα, έτσι και η ΕΤ, έχει προσεγγιστεί μέσα από διαφορετικές επιστήμες και θεωρητικές κατευθύνσεις. Ερευνητές με ανθρωπιστική/ψυχολογική προσέγγιση, θεωρούν ότι η ΕΤ των εκπαιδευτικών είναι σχετικά σταθερή και σχετίζεται με έννοιες ή εικόνες του εαυτού οι οποίες εδράζονται σε μια σειρά βασικών αξιών, πεποιθήσεων και πρακτικών (βλ. Ball, 1972; Knowles, 1992; Nias, 1989). Ερευνητές από τον χώρο της κοινωνιολογίας (βλ. Cooper & Olson, 1996), εστιάζονται στο γεγονός ότι η ΕΤ περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες άλλων ανθρώπων (όπως η γενικά αποδεκτή εικόνα της κοινωνίας για το τι ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει και να κάνει). Με βάση την προσέγγιση αυτή, η ΕΤ των εκπαιδευτικών εκλαμβάνεται ως μια ασταθής κατασκευή που ακόμα και η προσωρινή της σταθερότητα ενδέχεται να επηρεαστεί ανά πάσα στιγμή, είτε από τη δική τους “βιογραφία”, είτε από αλλαγή στο εργασιακό τους περιβάλλον, είτε από συνδυασμό των δύο. Τέλος, ερευνητές με μεταδομιστική/μεταμοντέρνα προσέγγιση αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν συνεχώς την ΕΤ τους, καθώς εμπλέκονται συνεχώς σε διαφορετικές καταστάσεις, οι οποίες απαιτούν διαφορετικές συμπεριφορές (Zembylas, 2003).

Οι Day et al. (2006) αναφέρονται σε τρεις διαστάσεις της ταυτότητας του εκπαιδευτικού: α) Την επαγγελματική διάσταση που αντανακλά τα εκπαιδευτικά του ιδεώδη, δηλαδή τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις του για το πώς πρέπει να είναι ως επαγγελματίας, καθώς και τις κοινωνικές και πολιτιστικές προσδοκίες για το πώς πρέπει να είναι ένας καλός εκπαιδευτικός, β) την περιστασιακή ή κοινωνική διάσταση που περιλαμβάνει το πώς επηρεάζεται η ταυτότητα του από το συγκεκριμένο πλαίσιο του σχολείου στο οποίο εργάζεται, τις τοπικές συνθήκες, την ηγεσία και την υποστήριξη που λαμβάνει από αυτήν, και γ) την προσωπική διάσταση

που περιλαμβάνει τη ζωή του εκτός σχολείου και συνδέεται με την οικογένεια του και τους διάφορους κοινωνικούς ρόλους που μπορεί να έχει. Αυτή η διάσταση της ταυτότητας περιλαμβάνει διάφορα ανταγωνιστικά ή και συμπληρωματικά στοιχεία, όπως το να είναι κανείς πατέρας, γιος, συνεργάτης, κλπ (Day & Kington, 2008).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα όρια μεταξύ της επαγγελματικής και προσωπικής διάστασης της ταυτότητας δεν είναι και τόσο ευδιάκριτα, αφού διάφορες έρευνες επισημαίνουν τη στενή σχέση μεταξύ της προσωπικής και της ET, ειδικότερα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Day & Kington, 2008; Nias, 1996). Αυτό συμβαίνει γιατί πρόκειται για ένα επάγγελμα στο οποίο κυριαρχούν οι ανθρώπινες σχέσεις, ειδικά, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και παιδιά. Λόγω των σχέσεων αυτών, οι εκπαιδευτικοί επενδύουν στην εργασία τους μεγάλο μέρος του εαυτού τους, με αποτέλεσμα η προσωπική ταυτότητα και η ET τους να αλληλοκαλύπτονται σε μεγάλο βαθμό. Η Nias (1989), στη κλασσική εργασίας της σχετικά με τη ζωή και το έργο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, επισημαίνει αυτή τη στενή σχέση και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, η έννοια της προσωπικής ταυτότητας είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση του πώς οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν στα σχολεία. Όπως αναφέρει, η προσωπική ταυτότητα και η ET μπορεί να είναι τόσο στενά συνδεδεμένες στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, αφού “οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους να πηγαίνουν εργασία, και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έρχονται στο σπίτι” (Nias 1989, σ. 224). Η ίδια παρατήρησε και επισήμανε τις επίμονες αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών, ειδικότερα των πιο έμπειρων, αφού όπως σημειώνει, όταν οι εκπαιδευτικοί μιλούν για την επαγγελματική τους ζωή, στην ουσία μιλούν για τον ίδιο τους τον εαυτό, κάτι που οφείλεται στο γεγονός ότι η διδασκαλία, ειδικότερα

στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ένα επάγγελμα με έντονα συναισθήματα, στο οποίο ο εκπαιδευτικός ως άτομο δεν είναι εύκολο να διαχωριστεί από τη δουλειά του.

Ο Beijaard (1995) σε έρευνα του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ολλανδία, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ET των εκπαιδευτικών σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ειδικότητα τους, αφού το στοιχείο αυτό φάνηκε να έχει μια ισχυρή και σταθερή επιρροή στις αντιλήψεις τους για τον εαυτό τους ως επαγγελματίες. Ο ίδιος αναφέρει ότι, οι στάσεις των μαθητών και η συμπεριφορά τους, μπορεί να έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ET των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ηλικίας και φύλου μοιράζονται παρόμοιες εμπειρίες, αντιλήψεις, στάσεις, ικανοποιήσεις, απογοητεύσεις και ανησυχίες.

Οι Kelchtermans και Vandenberghe (1994) συμφωνούν με την Nias, τονίζοντας ότι ο προσωπικός και επαγγελματικός εαυτός επικαλύπτονται, και συνεπώς, οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και οι αξίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το εκπαιδευτικό γίνεσθαι, είναι ένα πολύ σημαντικό μέρος του επαγγελματικού τους εαυτού. Παράλληλα, ερευνητές αναφέρουν ότι τα γεγονότα και οι εμπειρίες από την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένα με την εκτέλεση των επαγγελματικών τους ρόλων (Ball & Goodson, 1985; Hargreaves & Goodson, 1996).

Πέρα από τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική και την προσωπική διάσταση, οι διαστάσεις της ταυτότητας συνδέονται μεταξύ τους και με άλλους τρόπους. Για παράδειγμα, μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι βλέπουν τις προσωπικές και τις κοινωνικές ταυτότητες ως ισομορφικές (Woods & Jeffrey, 2002). Αυτό σχετίζεται με τη θεωρία της Brewer (1991), σύμφωνα με την οποία, ένα άτομο προσπαθεί να επιτύχει μια τέλεια ισορροπία μεταξύ

προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας. Από την άλλη, ο Ball (1972) κάνει αναφορά για δοτή κοινωνική ταυτότητα η οποία στηρίζεται σε έξωθεν επιθυμητές ή επιβαλλόμενες συμπεριφορές, ενώ η προσωπική ταυτότητα στηρίζεται σε “νοήματα” που αποδίδονται από το ίδιο το άτομο, είναι δηλαδή αυτό-κατασκευαζόμενη και αυτό-κατευθυνόμενη (Woods & Jeffrey, 2002). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η προσωπική ταυτότητα μπορεί να είναι συνεπής ή ασυνεπής με την κοινωνική ταυτότητα.

Υπό κανονικές συνθήκες οι τρεις διαστάσεις της ταυτότητας (προσωπική, επαγγελματική, και κοινωνική), βρίσκονται σε μια σχετική ισορροπία. Ωστόσο, σε κάποιο συγκεκριμένο χρόνο, π.χ. σε περιόδους προσωπικών κρίσεων ή εκπαιδευτικών αλλαγών, μια από αυτές τις διαστάσεις μπορεί να αποκτήσει κυρίαρχη θέση, με αποτέλεσμα να διαταραχθεί η ισορροπία. Στις περιπτώσεις αυτές, το άτομο βιώνει διάφορα αρνητικά συναισθήματα, αφού προσπαθεί να διαχειριστεί την ανισορροπία, αν είναι δυνατόν να την αποκαταστήσει, ή αν χρειαστεί να κατασκευάσει μια νέα ET (Beijaard et al., 2004).

Από τις πιο πάνω αναφορές προκύπτουν κάποια βασικά ζητήματα τα οποία απασχολούν τους ερευνητές σε σχέση με την ET και η ανάλυσή τους μπορεί να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση σχετικά με την έννοια αυτή.

Το πρώτο ζήτημα αφορά τον ορισμό της ET. Λόγω των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν προκύπτει ένας σαφής ορισμός. Υποστηρίζεται ότι, ο ορισμός της ET των εκπαιδευτικών είναι μία από τις κύριες προκλήσεις για την κατανόηση της πολύπλοκης αυτής έννοιας (Beauchamp & Thomas, 2009). Οι Beijaard et al. (2004) αναφέρουν ότι, οι περισσότερες από τις

έρευνες που εξέτασαν, αποφεύγουν να δώσουν ένα ξεκάθαρο ορισμό, ενώ αυτές που το έχουν επιχειρήσει, εστιάζουν σε κάποια χαρακτηριστικά της ΕΤ τα οποία οι ερευνητές θεωρούν ως σημαντικά.

Στους ορισμούς που δίνονται με βάση την ανθρωπιστική/ψυχολογική προσέγγιση, η ΕΤ θεωρείται ως μια μοναδική, σχετικά σταθερή, και ατομική οντότητα που περιλαμβάνει έναν αριθμό “περιουσιακών στοιχείων” τα οποία απαιτούνται για το επάγγελμα (Rosenshine & Stevens, 1986). Συνεπώς, για κάποιους ερευνητές η ΕΤ ορίζεται ως το σύνολο των πεποιθήσεων, αντιλήψεων στάσεων και αξιών ενός εκπαιδευτικού σχετικά με την αντίληψη για τον επαγγελματικό του εαυτό, σε μια δεδομένη στιγμή (Beijaard et al., 2004; Kelchtermans, 2005; Nias, 1989). Από τον ορισμό αυτό προκύπτει ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει ένα σύνολο από πεποιθήσεις και αντιλήψεις, οι οποίες καθορίζουν τον πυρήνα της συμπεριφοράς του, με αποτέλεσμα η τελευταία να μην μεταβάλλεται δραστικά από τις αλλαγές του πλαισίου.

Από μια διαφορετική, κοινωνική κυρίως προσέγγιση, η ΕΤ ορίζεται ως μια ετικέτα στην οποία συγκεντρώνονται οι έννοιες του εαυτού, οι επιρροές από το άμεσο περιβάλλον και τα κοινωνικά συστήματα με τις κοινωνικές θέσεις που προάγουν, και τα οποία αλληλεπιδρούν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού (Olsen, 2008). Ο ορισμός αυτός δίνει στην ΕΤ μια πιο δυναμική προοπτική, καθιστώντας την αφενός, ως παράγωγο των συνεχών επιδράσεων που δέχεται ο εκπαιδευτικός και αφετέρου, ως μια συνεχής διαδικασία αλληλεπίδρασης προσωπικών και περιβαλλοντικών στοιχείων. Ο ρόλος του κοινωνικού και πολιτιστικού πλαίσιο στη διαμόρφωση της ΕΤ προκύπτει και από άλλους ορισμούς, όπως είναι αυτός που δίνει η Lasky (2005), η οποία ορίζει την ΕΤ ως τον τρόπο που

οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τον εαυτό τους στους ίδιους και στους “άλλους”. Παρόμοια, η Sachs (2005) ορίζει την ET ως τον πυρήνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος που παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τις ιδέες τους για το πώς πρέπει να είναι, πώς να ενεργούν και πώς να κατανοούν το έργο τους και τη θέση τους στην κοινωνία.

Τέλος, μέσα από τη μεταδομιστική προσέγγιση ο Gee (2001) τονίζει την ασυνέχεια της ET, αφού κάποιος μπορεί να έχει ταυτόχρονα πολλές υποταυτότητες, οι οποίες εκδηλώνονται και αναγνωρίζονται ανάλογα με τις εκάστοτε χωροχρονικές συνθήκες. Ο ίδιος ορίζει την ET, ως το είδος του επαγγέλματός που κάποιος αναγνωρίζεται σε ένα δεδομένο χώρο και χρόνο.

Συνεπώς, μπορεί να λεχθεί ότι υπάρχουν ορισμοί που προκύπτουν από τρεις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Οι ορισμοί που προκύπτουν από τις ανθρωπιστικές θεωρίες, προσεγγίζουν την ET ως μια σχετικά σταθερή και κυρίως ατομική οντότητα. Οι ορισμοί που βασίζονται σε κοινωνιολογικές παραδοχές, τονίζουν το ρόλο του κοινωνικού πλαισίου πάνω στα προσωπικά χαρακτηριστικά. Τέλος, οι ορισμοί που βασίζονται σε μεταδομιστικές θεωρίες, παρουσιάζουν την ET ως μια πολλαπλή, ασταθή και κοινωνικά κατασκευασμένη οντότητα.

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί μια διαφορετική προσέγγιση - και συνεπώς ορισμό - η οποία προσφέρει μια πιο σφαιρική αντίληψη για την ET και προκύπτει από τη θεωρία του διαλεκτικού εαυτού (βλ. Hermans, 1996; Hermans & Kempen, 1993). Η θεωρία του διαλεκτικού εαυτού εξηγεί το πώς η ταυτότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι ταυτόχρονα μοναδική αλλά και πολλαπλή, σταθερή αλλά και παροδική, ατομική αλλά και κοινωνική. Με μια τέτοια προσέγγιση η θεωρητική συζήτηση μετακινείται

από την αντιπαράθεση της επικράτησης τους ενός χαρακτηριστικού ως προς το άλλο, στην συνύπαρξη των χαρακτηριστικών αυτών. Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα, η ET ορίζεται ως το αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης και διασύνδεσης των πολλαπλών πιθανών “εγώ” ή υποταυτοτήτων, με τρόπο ώστε να δημιουργείται μια σχετικά συνεκτική και συνεπής αίσθηση του επαγγελματικού εαυτού (Akkerman & Meijer, 2011). Στην ET εμπεριέχεται το σύνολο των πεποιθήσεων και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού, σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε μια δεδομένη στιγμή. Από τον ορισμό αυτό προκύπτει ότι, η ET αποτελεί μια έκφανση της υποκειμενικής πραγματικότητας των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι και αντικατοπτρίζει το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε μια δεδομένη στιγμή. Επιπλέον, προκύπτει ότι αυτή η υποκειμενική πραγματικότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους και το ρόλο τους στο σχολείο, είναι ανοικτή σε επαναπροσδιορισμό και μπορεί να επηρεαστεί ανά πάσα στιγμή από διάφορες αλλαγές, όπως είναι η κουλτούρα του σχολείου και γενικά το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο (Sachs, 2003). Ο ορισμός αυτός είναι σύμφωνος με τις απόψεις του Wenger (1998) ο οποίος, αντί να προσεγγίζει τις πολλαπλές υποταυτότητες των εκπαιδευτικών ως αντικρουόμενες με τρόπο που να αποκλείεται η ύπαρξη μιας πιο κεντρικής ET που ασκεί έλεγχο, χρησιμοποιεί την έννοια του “συμβιβασμού” των διαφορετικών υποταυτοτήτων μέσα σε ένα συγκροτημένο πλέγμα, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι αυτές ενδέχεται να κινούνται σε συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες τροχιές. Μέσα από τη θεωρία του διαλεκτικού εαυτού, δίνεται περισσότερη προσοχή στους τρόπους με τους οποίους οι διαφορετικές υποταυτότητες συμβιβάζονται, ώστε οι εκπαιδευτικοί να διατηρούν κάποιας μορφής σταθερότητα της ET τους. Η συζήτηση για τον ορισμό της ET, αναπόφευκτα οδηγεί σε θέματα που σχετίζονται με τη φύση

της, όπως είναι το θέμα των παραγόντων που συμβάλλουν σταδιακά στη διαμόρφωση της.

Η διαμόρφωση ET

Η διαμόρφωση της ET είναι μια πολύπλευρη και πολυδιάστατη διαδικασία αλληλεπίδρασης ατομικών, επαγγελματικών, και κοινωνικών - πολιτιστικών στοιχείων (Day & Gu, 2007). Αυτή η αντίληψη για τη διαμόρφωση της ET ως μιας δυναμικής, αναδυόμενης και ρευστής διαδικασίας, είναι κυρίαρχη σε διάφορα θεωρητικά πεδία, όπως της ψυχολογίας (Erikson, 1968; Gergen, 1994) και της κοινωνιολογίας (Wenger, 1998). Στη διαδικασία διαμόρφωση της ET συμβάλλουν πολλές πηγές, όπως είναι οι γνώσεις, τα συναισθήματα, οι ανθρώπινες σχέσεις και οι διάφορες εμπειρίες (Antonek, McCormick, & Donato, 1997).

Η ET των εκπαιδευτικών αρχίζει να διαμορφώνεται πριν καν οι ίδιοι αρχίσουν να εργάζονται, αφού οι προηγούμενες εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις που είχαν με τους δικούς τους εκπαιδευτικούς ως μαθητές, τα βιώματα της παιδικής τους ηλικίας σε σχέση με το σχολείο, αλλά και οι σχέσεις με τους γονείς τους, έχουν αντίκτυπο στους νέους εκπαιδευτικούς καθώς διάφορες ιδέες και εικόνες διδασκαλίας μπορεί να έχουν ήδη σχηματιστεί (Calderhead & Shorrock, 1997; Flores & Day, 2006; Knowles, 1992). Ταυτόχρονα, στη διαμόρφωση της ET σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή σχετίζεται με τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα (στυλ διδασκαλίας, αλληλεπίδραση με τους μαθητές κλπ). Ωστόσο, η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών στην πορεία μπορεί να αναδιαμορφώνεται από

διάφορους παράγοντες, όπως την οικογένεια, τους σημαντικούς άλλους, τα άτυπα επεισόδια διδασκαλίας, το πλαίσιο διδασκαλίας και τις ερμηνείες που δίνονται, τις εκπαιδευτικές καινοτομίες κλπ (Sugrue, 1997).

Οι ερευνητές δίνουν διαφορετική έμφαση και ειδικό βάρος στους παράγοντες που διαμορφώνουν την ΕΤ. Η Nias (1989) συσχετίζει τη διαμόρφωση της ΕΤ με την αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για τον εαυτό του. Για την ίδια, η αυτοεικόνα που έχει ο εκπαιδευτικός καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και τον τρόπο που αναπτύσσεται, τον τρόπο που διδάσκει και τις στάσεις του απέναντι σε εκπαιδευτικές αλλαγές. Άλλοι ερευνητές δίνουν περισσότερη έμφαση στην κοινωνική φύση της ταυτότητας, η οποία διαμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους “άλλους” και το περιβάλλον (Korthagen, 2004; Rodgers & Scot, 2008). Η Lasky (2005) ισχυρίζεται ότι το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο, και η αρχική επαγγελματική ανάπτυξη, είναι οι βασικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την ΕΤ των εκπαιδευτικών. Η επιρροή των “άλλων” σχετικά με την αίσθηση της ΕΤ είναι πολύ σημαντική αφού οι διαπροσωπικοί κόσμοι οργανώνονται γύρω από διακριτά σύνολα διαφόρων ρόλων: Εκπαιδευτικοί με μαθητές, εκπαιδευτικοί με συναδέλφους, εκπαιδευτικοί με γονείς και εκπαιδευτικοί με διευθυντές (Bryk & Schneider, 2002). Συμπερασματικά, οι περισσότεροι κοινωνικοί ερευνητές φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι οι ανθρώπινες ψυχολογικές λειτουργίες υπάρχουν σε στενή σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ενεργοποιούνται (Valsiner & Van der Veer, 2000).

Ο σχηματισμός της ΕΤ των εκπαιδευτικών μπορεί να προϋποθέτει γνωστικές, κοινωνικές και νοητικές λειτουργίες, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι ο συναισθηματικός τομέας απουσιάζει από αυτή τη διαδικασία. Το αντίθετο, καθώς τα συναισθήματα

έχουν πιο σημαντική θέση στο σχηματισμό της ΕΤ από ότι τους αναγνωρίζεται από διάφορες θεωρίες μάθησης (Zembylas, 2003), ενώ ο ρόλος τους στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών έχει αναγνωρισθεί άμεσα ή έμμεσα (Alsup, 2006).

Ειδικότερα τα τελευταία χρόνια, έχει αναπτυχθεί ένα ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχέση ανάμεσα στην ταυτότητα και τα συναισθήματα. Σύμφωνα με τους Haviland και Kahlbaugh (1993), τα συναισθήματα είναι το “γάντι της ταυτότητας”, αφού συνδέουν τις σκέψεις, τις κρίσεις και τις πεποιθήσεις, δίνοντας νόημα στις ανθρώπινες εμπειρίες (όπως αναφέρεται στον Zembylas, 2003). Ο κύριος λόγος για αυτό, είναι ότι η ανάπτυξη της ταυτότητας ξεκινά με αυτό που ονομάζεται “οριακή εμπειρία”, η οποία προκύπτει από την προσπάθεια του ατόμου να συμμετάσχει σε μια κοινωνική πρακτική που δοκιμάζει τα όρια των υφιστάμενων αντιλήψεων του (Bühler, 1968). Συχνά αυτή η εμπειρία είναι συγκρουσιακή ή προκαλεί ανεπάρκεια, η οποία συνδυάζεται με αρνητικά συναισθήματα και προκαλεί “υπαρξιακή ανασφάλεια”, αναγκάζοντας το άτομο να βλέπει τον εαυτό του διαφορετικά. Με άλλα λόγια, όταν η τρέχουσα διαμόρφωση της ταυτότητας του δεν ταιριάζει με την κατάσταση, δημιουργούνται συναισθήματα πόνου, φόβου και αβεβαιότητας, τα οποία ωστόσο θεωρούνται ως προϋποθέσεις για το σχηματισμό μιας αυτόβουλης συνείδησης (Gonzalez Rey, 1999). Για να επανέλθει η ταύτιση μεταξύ της υπό διαμόρφωση ταυτότητας και της νέας κατάστασης που αντιμετωπίζεται, το άτομο αναζητεί μια ισορροπία μεταξύ των συναισθημάτων και των σκέψεων του (Wijers & Meijers, 1996). Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση της διαλεκτικής απόδοσης νοήματος, μιας διαδικασίας μέσα από την οποία το άτομο προσπαθεί να καταλάβει τι συμβαίνει και να δώσει εξηγήσεις, λογικά και συναισθηματικά ικανοποιητικές. Άλλοι ερευνητές οι οποίοι εξέτασαν τη σχέση μεταξύ ταυτότητας και συναισθημάτων (βλ.

Hermans, 1999), αναφαίρουν την αυτοαξιολόγηση ως μια ουσιαστική διαδικασία σχηματισμού της ταυτότητας, αφού είναι αυτή η πράξη που συνδέει τις δύο εννοιολογικές κατασκευές (Zembylas, 2003). Ταυτόχρονα, τα συναισθήματα θεωρούνται ισχυροί καθοριστικοί παράγοντες για το τι το άτομο θεωρεί ως αλήθεια, και έτσι ασκούν μεγάλη επιρροή στην τροποποίηση των υφιστάμενων αντιλήψεων, αλλά και στη διαμόρφωση νέων (Frijda & Mesquita, 2000). Χωρίς τη λειτουργία των συναισθημάτων, η δράση του ατόμου θα ήταν αποσπασματική και ελλιπής, αφού τα συναισθήματα είναι η κινητήρια δύναμη πίσω από την οικοδόμηση των αντιλήψεων, αλλά και στη μετατροπή της διάθεσης των υποκειμένων να δράσουν (Barbalet, 2002).

Τα συναισθήματα μπορεί να τροποποιήσουν την ET των εκπαιδευτικών, αλλά μπορεί και αυτά με τη σειρά τους να αλλάξουν από πτυχές της ET (Beauchamp & Thomas, 2009). Σε κάθε περίπτωση αποτελούν έναν ισχυρό παράγοντα για την προσέγγιση και κατανόηση της ET των εκπαιδευτικών, καθώς ένα σημαντικό και αναπόσπαστο μέρος του να είσαι εκπαιδευτικός είναι η βίωση και η διαχείριση δυνατών συναισθημάτων (Hargreaves, 2001). Δεδομένου ότι η ανθρώπινη αλληλεπίδραση είναι τόσο καίρια για την πρακτική των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί παίρνουν πολύ προσωπικά το έργο τους, διάφορες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα συναισθήματα αποτελούν ουσιώδες στοιχείο του έργου των εκπαιδευτικών και της ET τους (Sutton & Wheatley, 2003). Η αγάπη, η φροντίδα, η έκπληξη, η χαρά, ο θυμός, η θλίψη, ο φόβος, ο ενθουσιασμός και η ευχαρίστηση από την πρόοδο των μαθητών, είναι από τα πιο συχνά συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Sutton & Wheatley, 2003). Σε ορισμένες περιόδους κατά την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα αυτές που αφορούν την εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών, η ταυτότητα τους επηρεάζεται, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο,

λόγω των έντονων συναισθημάτων που εμπλέκονται (van Veen & Sleegers, 2006). Ο Kelchtermans (1996) αναφέρεται στο αίσθημα της τρωτότητας (vulnerability) των εκπαιδευτικών, ως αποτέλεσμα της αμφισβήτησης της ΕΤ τους και της ηθικής τους ακεραιότητας από εκπαιδευτικές αλλαγές, γονείς, επιθεωρητές και συναδέλφους. Οι συναισθηματικές επιπτώσεις αυτών των αλλαγών επηρεάζονται ταυτόχρονα και από το επαγγελματικό πλαίσιο που περιλαμβάνει διαστάσεις του χρόνου, όπως είναι η ηλικία και στάδιο καριέρας (Hargreaves, 1994), αλλά και του χώρου, όπως είναι οι κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες εργασίας (Keltchermans, 2005).

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών έχουν τις ρίζες τους σε γνωστικούς παράγοντες, και δεν μπορεί κανείς να ξεχωρίσει το συναίσθημα από την αντίληψη, ή από την κρίση (Nias, 1996). Συναισθήματα και νόηση δε διαχωρίζονται, αφού από τη μια το τι είναι λογικό επηρεάζεται από συναισθηματικές προτιμήσεις, ενώ από την άλλη και τα συναισθήματα προϋποθέτουν μια λογική αιτιολόγηση και ερμηνεία (Zembylas, 2003). Συνεπώς, τα συναισθήματα αποτελούν μέρος της ΕΤ, καθώς αντικατοπτρίζουν τις βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι αποτελεί καλή εκπαίδευση και ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ενώ συγχρόνως αποτελούν σημαντική πηγή για την κατανόηση της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη, οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να απομονωθούν από το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο σχηματίζονται, δηλαδή το σχολείο (Nias, 1996). Το κοινωνικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών αποτελείται από την οικολογία της τάξης και την κουλτούρα του σχολείου. Όσον αφορά την οικολογία της τάξης, η διδασκαλία και η αλληλεπίδραση

των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους είναι σε μεγάλο βαθμό δομημένη από καταστάσεις που μπορεί να χαρακτηριστούν ως ιδιάζουσες (Doyle, 1990). Αυτές οι καταστάσεις επηρεάζουν και διαμορφώνουν προοδευτικά με ένα μοναδικό τρόπο τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις και τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών σχετικά με κάθε πτυχή της εκπαίδευσης. Από την άλλη, η κουλτούρα ενός σχολείου περιλαμβάνει αντιλήψεις, πρότυπα και κοινές αξίες των συμμετεχόντων που εμπλέκονται, που οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο τρόπο εργασίας (Nias, 1989). Ο Schein (1990) ορίζει την κουλτούρα του σχολείου, ως το βαθύτερο επίπεδο των βασικών παραδοχών και πεποιθήσεων που μοιράζονται τα μέλη μιας οργάνωσης. Αυτές οι κοινές αξίες, πεποιθήσεις και υποθέσεις λειτουργούν υποσυνείδητα και καθορίζουν την πραγματικότητα για τους εκπαιδευτικούς μέσα στον οργανισμό του σχολείου, παρέχοντάς τους το πλαίσιο μέσα στο οποίο κατασκευάζουν την ΕΤ τους, επηρεάζοντας τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά τους εντός του οργανισμού.

Ανακεφαλαιώνοντας, φαίνεται ότι η διαμόρφωση της ΕΤ των εκπαιδευτικών προκύπτει από την αλληλεπίδραση εσωτερικών ατομικών παραγόντων από τη μια, και εξωτερικών περιστασιακών παραγόντων από την άλλη (Keltchermans, 2009). Σε αυτήν τη διαδικασία συμμετέχουν οι γνώσεις, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματα, ενώ παράλληλα ενσωματώνονται και οι νέες εμπειρίες, οι οποίες φιλτράρονται, εσωτερικεύονται και κωδικοποιούνται ανάλογα με το προσωπικό σύστημα πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, μπορεί να λεχθεί ότι ο σχηματισμός της ΕΤ είναι μια προσωπική σύνθεση νοημάτων, η οποία δυνατό να αλλάζει ή να προσαρμόζεται καθώς προκύπτουν νέα δεδομένα από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών (Geijssel & Meijers, 2005). Στη διαδικασία αυτή συμμετέχουν διάφορες έννοιες οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με έναν πολύπλοκο και

μοναδικό τρόπο για κάθε εκπαιδευτικό, και οι οποίες περιγράφονται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

Έννοιες ως παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας

Ο σχηματισμός της ET περιλαμβάνει ορισμένους συγκινησιακούς παράγοντες, όπως είναι τα συναισθήματα, οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις, οι στάσεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί βρίσκονται “στην καρδιά της διδασκαλίας” (Hargreaves, 1998, σ. 834).

Η ET στις περισσότερες έρευνες προσεγγίζεται ως μια λανθάνουσα μεταβλητή με ενιαία δομή. Στις πιο σύγχρονες έρευνες ωστόσο, διάφοροι ερευνητές επιλέγουν διαφορετικές έννοιες ως δείκτες, για να περιγράψουν την ET, καθιστώντας την έτσι έναν όρο “ομπρέλα”. Ο Day (2002) αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική αφοσίωση, την αυτεπάρκεια και τα κίνητρα εργασίας. Ο Kelchtermans (2009), αναλύοντας τις αυτοβιογραφικές ιστορίες των εκπαιδευτικών στο Βέλγιο, κατέληξε στον εντοπισμό πέντε εννοιών που συνθέτουν την ET, οι οποίες είναι: Η αυτοεικόνα, η αυτοεκτίμηση, τα επαγγελματικά κίνητρα, ο προσανατολισμός στο έργο (αντιλήψεις), και η μελλοντική προοπτική.

Οι έννοιες αυτές (εκτός από την αυτοεικόνα η οποία κρίθηκε ως υπερβολικά ευρεία έννοια) εξετάζονται στην παρούσα έρευνα ως εν δυνάμει παράγοντες της ET των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, εξετάζονται η αυτοεκτίμηση και η αυτεπάρκεια, δύο έννοιες που σχετίζονται με τις αυτοαξιολογικές πεποιθήσεις του ατόμου σε σχέση με την εργασία του. Ταυτόχρονα, συμφωνούμε με τη θέση του Day (2002) σε σχέση με

τις έννοιες της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής αφοσίωσης ως σημαντικές συνιστώσες της συναισθηματικής κυρίως πτυχής της ET των εκπαιδευτικών. Μια άλλη έννοια η οποία αναφέρεται από πολλούς ερευνητές ως σημαντικό στοιχείο της ET του εκπαιδευτικού είναι τα κίνητρα εργασίας, τα οποία αποτελούν τη κινητήρια δύναμη που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν και να παραμείνουν στο επάγγελμα. Μια άλλη έννοια που εξετάζεται, αφορά τον προσανατολισμό στο έργο (αντιλήψεις), ο οποίος σχετίζεται περισσότερο με το γνωστικό κομμάτι της ET και αναφέρεται στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους και το πώς πρέπει να ενεργούν για να είναι καλοί εκπαιδευτικοί. Τέλος, εξετάζεται η μελλοντική προοπτική, η περίληψη της οποίας ως παράγοντα της ET, φανερώνει τη δυναμική πτυχή της δεύτερης.

Αυτές οι έννοιες περιγράφονται στη βιβλιογραφία ως σημαντικές για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και αντιπροσωπεύουν μια προσωπική προοπτική για το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν ως επαγγελματίες τον εαυτό τους και το έργο τους (Watt & Richardson, 2008). Οι έννοιες αυτές έχουν σε διάφορες έρευνες εξεταστεί ξεχωριστά ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, αλλά είναι λίγες οι έρευνες που τις έχουν εξετάσει όλες μαζί κάτω από την “ομπρέλα” της ET.

Για να κατανοηθεί καλύτερα η έννοια της ET των εκπαιδευτικών, είναι αναγκαίο να μελετηθούν ταυτόχρονα οι πιο πάνω έννοιες. Ακολούθως, παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι προαναφερθείσες έννοιες, οι οποίες εξετάστηκαν ως εν δυνάμει παράγοντες της ET.

Αυτοεκτίμηση

Πρόκειται για μια γενική περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης του εκπαιδευτικού σε σχέση με την εργασία του. Η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην αξιολόγηση του εαυτού του στη βάση των προσδοκιών που έχει, αλλά και σε σχέση με τις προσδοκίες των άλλων (Kelchtermans, 1993). Αποτελεί μια ένδειξη της σχέσης της πραγματικής αυτοεικόνας του εκπαιδευτικού από τη μια, και της ιδανικής αυτοεικόνας που επιθυμεί να έχει από την άλλη (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994).

Για την αυτοεκτίμηση είναι πολύ σημαντική η ανατροφοδότηση από τους σημαντικούς “άλλους”, η οποία συνεχώς φιλτράρεται και ερμηνεύεται. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές είναι η πρώτη και η πιο σημαντική πηγή ανατροφοδότησης, μιας και είναι ο απόλυτος λόγος ύπαρξής τους. Οι μαθητές έχουν την ικανότητα να επικυρώσουν ή να υποτιμήσουν την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, καθώς οι τελευταίοι περνούν το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής τους ζωής με τους μαθητές τους, και οι αλληλεπιδράσεις μαζί τους καθορίζουν την επαγγελματική τους πραγματικότητα (Nias, 1989). Η θετική αυτοεκτίμηση είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς ώστε να αισθάνονται άνετα με την εργασία τους, καθώς αυτή η έννοια βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Bullough & Pinnegar, 2009). Ωστόσο, η θετική αυτοεκτίμηση είναι ευαίσθητη σε διακυμάνσεις στο χρόνο και πρέπει να επιβεβαιώνεται συνεχώς. Αυτός είναι και ο λόγος που δημόσιες αρνητικές κρίσεις μπορεί να έχουν καταστροφικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς (Kelchtermans, 2005).

Αυτεπάρκεια ή πεποιθήσεις επάρκειας

Η αυτεπάρκεια αναφέρεται στην ικανότητα που θεωρεί ότι έχει κάποιος να οργανώνει και να εκτελεί ενέργειες που οδηγούν στην επιτυχία κάποιου συγκεκριμένου έργου (Bandura, 1977). Αντίστοιχα, στον τομέα της εκπαίδευσης, οι πεποιθήσεις επάρκειας του εκπαιδευτικού ορίζονται ως οι πεποιθήσεις που έχει σχετικά με την ικανότητά του να επιτύχει σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό έργο (Charalambous, Philippou, & Kyriakides, 2008).

Η αυτεπάρκεια, σύμφωνα με διάφορους ερευνητές, αποτελεί τη κύρια κινητήρια δύναμη για τους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους (Schepers, De Gieter, Pepermans, Du Bois, Caers, & Jegers, 2005). Η αυτεπάρκεια έχει βρεθεί ότι σχετίζεται θετικά με τα κίνητρα (Bandura, 1993), και ιδιαίτερα με τα εσωτερικά κίνητρα (Ryan & Deci, 2000). Σημαντική θετική συσχέτιση έχει βρεθεί ανάμεσα στην αυτεπάρκεια και την επαγγελματική αφοσίωση (Chan, Lau, Nie, Lim, & Hogan, 2008), αλλά και την επαγγελματική ικανοποίηση (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003).

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο ρόλο της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις πεποιθήσεις κινήτρων καθώς, είτε πρόκειται για τη σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές, είτε για την εκπλήρωση σιωπηρών επαγγελματικών πεποιθήσεων, η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στα κίνητρα τους (Kelchtermans, 1993). Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, καθώς η ποιότητα της διδασκαλίας και η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης συνδέεται άμεσα με την εμπιστοσύνη που

έχουν οι εκπαιδευτικοί στις δυνατότητές τους, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τον ενθουσιασμό και την επαγγελματική τους αφοσίωση (Bandura, 1993).

Επαγγελματική αφοσίωση

Η επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών θεωρείται ως ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχία της εκπαίδευσης (Huberman, 1993). Αναφέρεται στο ψυχολογικό δεσμό και την ταύτιση του εκπαιδευτικού με ένα αντικείμενο, το οποίο αποκτά συγκεκριμένο νόημα και σημασία (Lee, Carswell, & Allen, 2000). Το αντικείμενο με το οποίο δεσμεύεται ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφέρει, καθώς μπορεί να είναι ο σχολικός οργανισμός, η διδασκαλία ή οι μαθητές του (Firestone & Rosenblum, 1988).

Ο Tyree (1996) αναφέρεται σε τέσσερις διαστάσεις επαγγελματικής αφοσίωσης: Την αφοσίωση ως φροντίδα, την αφοσίωση ως επαγγελματική ικανότητα, την αφοσίωση ως ταυτότητα, και την αφοσίωση ως καριέρα. Η επαγγελματική αφοσίωση αποτελεί μέρος της ET των εκπαιδευτικών (Ball & Goodson, 1985; Day et al., 2005) και μπορεί να ενισχυθεί ή να μειωθεί από παράγοντες όπως η συμπεριφορά των μαθητών, η διοικητική υποστήριξη, οι γονικές απαιτήσεις, και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Day, 2000; Tsui & Cheng, 1999).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Βρετανία βρέθηκε ότι η επαγγελματική αφοσίωση μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια κατάσταση που βιώνεται από τον εκπαιδευτικό, στην οποία ενσωματώνονται το σύνολο βασικών, σχετικά μόνιμων αξιών που βασίζονται σε προσωπικές πεποιθήσεις, εικόνες του εαυτού και την

αίσθηση του ρόλου που νιώθει ότι έχει, τα οποία ωστόσο μπορούν να αμφισβητηθούν από σημαντικές αλλαγές (Day et al., 2005). Οι ίδιοι αναφέρουν ότι οι παράγοντες που αύξησαν σημαντικά την επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών ήταν: α) Η αμοιβαιότητα και η αλληλοστήριξη με συναδέλφους, β) τα θετικά σχόλια από τους συναδέλφους, και γ) οι κοινές εκπαιδευτικές αξίες εντός του σχολικού οργανισμού. Αντίθετα, οι παράγοντες που μείωσαν την επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών ήταν: α) Η επιβολή καινοτομιών σε σύντομο χρονικό ορίζοντα, β) η ανάθεση γραφειοκρατικών καθηκόντων, γ) οι περικοπές στους πόρους, και δ) η μείωση της αυτονομίας τους στην τάξη.

Η Nias (1989), στα συμπεράσματα της έρευνας της σε μια περίοδο 20 ετών με 54 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, αναφέρει ότι η λέξη “αφοσίωση” εμφανίστηκε σχεδόν σε κάθε συνέντευξη. Ήταν ένας όρος που χρησιμοποιήθηκε για να διακρίνει εκείνους τους εκπαιδευτικούς που ένιωθαν ευθύνη και που έπαιρναν το επάγγελμα τους σοβαρά, από αυτούς που έθεταν τα δικά τους συμφέροντα πρώτα.

Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών τείνει να μειώνεται σταδιακά κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, ενώ αποτελεί ένα κρίσιμο παράγοντα πρόβλεψης της απόδοσης τους, των συχνών απουσιών, της παραμονής στο επάγγελμα και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (Fraser, Draper, & Taylor, 1998). Παράλληλα, η επαγγελματική αφοσίωση έχει βρεθεί ότι σχετίζεται θετικά με την αυτεπάρκεια και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Baruch & Cohen 2007). Τέλος, η επαγγελματική αφοσίωση βρέθηκε ότι ασκεί σημαντική επιρροή στα κίνητρα, στα

επιτεύγματα και τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση και το σχολείο (Day et al., 2006; Firestone, 1996; Tsui & Cheng, 1999).

Επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στις θετικές ή αρνητικές αξιολογικές κρίσεις που οι άνθρωποι κάνουν σχετικά με τις εργασίας τους (Weiss, 2002). Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η συναισθηματική ανταπόκριση στην εργασία τους και στον διδακτικό τους ρόλο (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την επαγγελματική απόδοση στο χώρο εργασίας (Judge, Thoresen, Bono, & Patton, 2001). Πολλοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να εντοπίσουν τις πηγές ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, τόσο στη πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι Dinham και Scott (1998) αναφέρουν μια σειρά από παράγοντες, οι οποίοι αποτελούν πηγές ικανοποίησης και μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις τομείς: α) Τα εγγενή οφέλη της διδασκαλίας, β) τους εξωγενείς παράγοντες σε σχέση με το σχολείο, και γ) τους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο. Η πλειοψηφία των ερευνών αναφέρουν ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται κυρίως με τα εγγενή οφέλη της διδασκαλίας.

Ο κύριος παράγοντας που βρέθηκε να συμβάλει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ήταν η εργασία με τα παιδιά, ενώ άλλοι επιπρόσθετοι παράγοντες περιλαμβάνουν την ανάπτυξη οικειότητας και προσωπικών σχέσεων με τα παιδιά, τη διανοητική πρόκληση της διδασκαλίας, την αυτονομία και την ανεξαρτησία, την

παροχή ευκαιριών για δοκιμή νέων ιδεών, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, και τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (Zigarelli, 1996; Lathan, 1998).

Αντίθετα, πηγές δυσαρέσκειας για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, οι χαμηλές μισθολογικές απολαβές, και ο τρόπος αντιμετώπισης της κοινωνίας (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Η Nias (1989), αναφέρει μια σειρά από παράγοντες οι οποίοι υπονομεύουν την αίσθηση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία, όπως είναι η μονοτονία της καθημερινότητας, η έλλειψη κινήτρων, η απειθαρχία εκ μέρους των μαθητών, και η έλλειψη υποστήριξης και εκτίμησης από τους συναδέλφους και τον διευθυντή. Αυτοί οι παράγοντες προκαλούν διάφορα αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, όπως απογοήτευσης και τρωτότητας (vulnerability).

Ερευνητές αναφέρουν ότι είναι σημαντικό να εξετάζεται η επαγγελματική ικανοποίηση από την οπτική γωνία της προσωπικής και της ET των εκπαιδευτικών (Day et al., 2006). Σε πιο πρόσφατη έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στη Φινλανδία, βρέθηκε ότι όταν το σχολικό κλίμα είναι σε αντιστοιχία με τις πεποιθήσεις και τις αξίες των εκπαιδευτικών (δηλαδή την ET τους), αποτελεί πηγή ικανοποίησης (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Στην εν λόγω έρευνα αρνητικές εμπειρίες καταγράφηκαν όταν οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να συμμορφωθούν με κανόνες και αξίες που βρίσκονταν σε σύγκρουση με την ET τους. Τέλος, η επαγγελματική ικανοποίηση βρέθηκε μέσα από έρευνες να έχει άμεση σχέση με την επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών (Evans, 2001) αλλά και την

μεταβολή των κινήτρων τους (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink, & Hofman, 2011).

Κίνητρα εργασίας

Τα κίνητρα εργασίας καθορίζονται ως ένα σύνολο από ενεργητικές δυνάμεις που προέρχονται τόσο εντός, όσο και πέραν του ατόμου, ώστε να ξεκινήσει συμπεριφορές που σχετίζονται με την εργασία του (Latham & Pinder, 2005). Τα κίνητρα εργασίας καθορίζουν τη μορφή, την κατεύθυνση, την ένταση και τη διάρκεια των συμπεριφορών αυτών. Στην παρούσα έρευνα τα κίνητρα θεωρούνται ως μια τέτοια ενεργειακή δύναμη, αφού η υπόθεση ήταν ότι, καθώς τα κίνητρα εργασίας καθοδηγούν την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών πιθανό να επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα και τους άλλους παράγοντες που αναφέρονται ως συνιστώσες της ΕΤ.

Οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διακρίνονται σε ενδογενείς και εξωγενείς (Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat, & McClune, 2001). Τα ενδογενή κίνητρα περιλαμβάνουν παράγοντες όπως, η προσωπική ικανοποίηση και η απόλαυση από την εργασία, ενώ τα εξωγενή κίνητρα σχετίζονται με παράγοντες όπως, η κοινωνική αναγνώριση, η ασφάλεια της εργασίας, και οι ψηλές μισθολογικές απολαβές. Σε κάποιες έρευνες γίνεται αναφορά και στα αλτρουιστικά κίνητρα, τα οποία σχετίζονται με τη διδασκαλία ως μια κοινωνικά αξιόλογη εργασία (Kyriacou & Coulthard, 2000).

Τα κίνητρα εργασίας επηρεάζουν τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών να ξεκινήσουν, να παραμείνουν ή να εγκαταλείψουν την καριέρα τους, και θεωρούνται ως μία από τις

σημαντικότερες πτυχές της ET τους (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994). Οι Sinclair, Dowson και McInerney (2006) πιθανολογούν ότι το είδος της λογικής για την επιλογή του επαγγέλματος, θα κάνει τη διαφορά για την πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο επάγγελμα. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι ενδεχομένως, οι λόγοι αυτοί διαδραματίζουν και κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση της ET των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, οι Huberman, Grounauer και Marti (1993) αναφέρουν ότι τα ευρήματα από εμπειρικές έρευνες που εστιάζονται στα κίνητρα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την είσοδο τους στην εκπαίδευση, είναι συχνά αντιφατικά, δεδομένου ότι συνήθως υπάρχει πληθώρα από γενικότερους παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην απόφαση τους αυτή. Για το λόγο αυτό, υποστηρίζουν ότι πέρα από την εξέταση των κινήτρων που οδηγούν τους νέους εκπαιδευτικούς να πάρουν την απόφαση να αρχίσουν τη διδασκαλία, είναι σημαντικό να τεκμηριώνεται η εξέλιξη των κινήτρων αυτών, κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, το θέμα της εξέλιξης των κινήτρων είναι σημαντικό προκειμένου να κατανοηθεί πώς τα αρχικά κίνητρα εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου. Ως εκ τούτου, στην παρούσα έρευνα οι βασικοί λόγοι των εκπαιδευτικών για την επιλογή του επαγγέλματος, διερευνώνται σε σχέση με τα τρέχοντα κίνητρα τους, καθώς και σε σχέση με την ET τους.

Προσανατολισμός στο έργο (αντιλήψεις)

Ο προσανατολισμός στο έργο σχετίζεται κυρίως με την γνωστική πτυχή της ET. Αναφέρεται στις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την εργασία τους και τα βασικά καθήκοντα που πρέπει να επιτελούν ώστε να είναι καλοί

εκπαιδευτικοί (Keltchermans, 2005). Ο προσανατολισμός στο έργο περιλαμβάνει βαθιά ριζωμένες γνώσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης και τις μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες καθοδηγούν τις επαγγελματικές τους ενέργειες (Lamote & Engels, 2010). Υπάρχουν τρεις πτυχές προσανατολισμού στο έργο, οι οποίες είναι: α) Η παιδαγωγική σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές, β) οι σκοποί της εκπαίδευσης, και γ) η διδακτική προσέγγιση (Denessen, 1999, όπως αναφέρεται στους Van Veen & Sleegers, 2006). Για κάθε μια από τις τρεις αυτές πτυχές ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει, είτε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση με έμφαση στη διαδικασία, είτε μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση με έμφαση στο περιεχόμενο του μαθήματος. Στην περίπτωση της μαθητοκεντρικής προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, στους ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, και στην οικοδόμηση της γνώσης. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί με μια περισσότερο δασκαλοκεντρική προσέγγιση, δίνουν περισσότερο έμφαση στην πειθαρχία στην τάξη, στον εξοπλισμό των μαθητών με προσόντα, και στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με διάφορα μαθήματα.

Από διάφορες έρευνες προκύπτει ότι, συχνά οι εκπαιδευτικοί έχουν ταυτόχρονα μαθητοκεντρικές και δασκαλοκεντρικές αντιλήψεις. Για παράδειγμα, οι Van Driel, Bulte, και Verloop (2005), σε έρευνα τους στην Ολλανδία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα τρία τέταρτα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συνδύαζαν, τόσο μαθητοκεντρικές, όσο και δασκαλοκεντρικές αντιλήψεις. Σε άλλη έρευνα, επίσης για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ολλανδία, προέκυψε σε σχέση με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, ότι οι

εκπαιδευτικοί έδιναν εξίσου έμφαση σε ηθικούς και μαθησιακούς στόχους (Van Veen et al., 2001).

Μελλοντική προοπτική

Η μελλοντική προοπτική φανερώνει τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού για το μέλλον του σε σχέση με την εργασία του, δηλαδή το πώς φαντάζεται τον εαυτό του στα χρόνια που έρχονται, και πώς αισθάνεται γι' αυτό (Keltchermans, 2009). Αυτή η χρονική διάσταση της ET έχει αγνοηθεί στη βιβλιογραφία, καθώς είναι λίγες οι έρευνες που την έχουν συνδέσει με άλλες πτυχές της ET.

Τα όνειρα που τα άτομα έχουν για το είδος του εκπαιδευτικού που θέλουν να γίνουν και κατά πόσο αυτά μπορούν να επαληθευτούν, επηρεάζει τις αποφάσεις, τα συναισθήματα, τους ανθρώπους που αλληλεπιδρούν, και τη συμπεριφορά τους. Συνεπώς, οι ερμηνείες, οι σκέψεις, τα συναισθήματα και η συμπεριφορά του ατόμου στο παρόν, επηρεάζεται πέρα από τις σημαντικές εμπειρίες του παρελθόντος, και από τις προσδοκίες για το μέλλον. Φυσικά, το πώς οραματίζονται οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους προϋποθέτει ότι γνωρίζουν το ποιοι είναι στο παρόν, αφού η επίγνωση της ET ενός εκπαιδευτικού αποτελεί πυξίδα για την δράση του ώστε να πετύχει τους στόχους του.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, φαίνεται ότι οι διάφορες έννοιες - παράγοντες της ET συνδέονται και αλληλεπιδρούν με ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο τρόπο, ο οποίος όμως μέχρι τώρα έχει διερευνηθεί ως επί το πλείστο αποσπασματικά. Η έρευνα για τους παράγοντες της ET των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει στον εντοπισμό

ομάδων εκπαιδευτικών με διαφορετικά επαγγελματικά προφίλ, με ποιοτικά διαφορετικές δομές πεποιθήσεων, συναισθημάτων και αντιλήψεων, οι οποίοι ερμηνεύουν διαφορετικά το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και υιοθετούν διαφορετικές συμπεριφορές.

Για παράδειγμα οι Day et al. (2006), αν και επισημαίνουν τις πολυπλοκότητες και τις αστάθειες στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, εντόπισαν τέσσερις ομάδες εκπαιδευτικών με διαφορετική ET: Τους εκπαιδευτικούς με σταθερά θετική ET και τους εκπαιδευτικούς με ασταθή θετική ET από τη μια, οι οποίοι φάνηκε να επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματικότητα των μαθητών, και τους εκπαιδευτικούς με σταθερά αρνητική και τους εκπαιδευτικούς με ασταθή αρνητική ET από την άλλη, οι οποίοι φάνηκε ότι επηρέασαν αρνητικά τους μαθητές τους.

Η μέτρηση της ET

Κλίμακες μέτρησης της ET έχουν κατασκευαστεί σε πολλά επαγγέλματα όπως για παράδειγμα, της ιατρικής (Barbour & Lammers, 2015), της οδοντιατρικής (Bebeau & Monson, 2012), και της φυσιοθεραπείας (Swisher, Beckstead, & Bebeau, 2004).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν τρεις κλίμακες μέτρησης της ET των εκπαιδευτικών (βλ. Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Cheung, 2008; Canrinus, 2011). Η κλίμακα που κατασκευάστηκε από τους Beijaard et al. (2000), βασίστηκε στη μέτρηση της ET 80 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία. Η μέτρηση της ET των εκπαιδευτικών προσεγγίστηκε στη βάση των αντιλήψεων τους σε σχέση με την εμπειρογνωμοσύνη τους στη γνώση ενός

γνωστικού αντικειμένου, τη διδασκαλία, και την παιδαγωγική. Η κλίμακα αποτελείτο από 17 δηλώσεις οι οποίες φόρτιζαν σε 3 παράγοντες και είχαν βαθμό αξιοπιστίας Cronbach alpha 0.58-0.68. Σημειώνεται η απουσία πιλοτικής έρευνας, το μικρό δείγμα, και ο μέτριος βαθμός αξιοπιστίας.

Η κλίμακα που κατασκευάστηκε από τον Cheung (2008), μετρούσε την ET των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Χονγκ Κονγκ με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των Enyedy, Goldberg και Welsh (2005), σύμφωνα με το οποίο η ET των εκπαιδευτικών προσεγγίζεται μέσα από τις επαγγελματικές τους πρακτικές (ό,τι κάνουν). Στην πιλοτική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο νιώθουν ότι είναι δεσμευμένοι στην εκτέλεση 41 επαγγελματικών πρακτικών σε σχέση με πέντε πεδία τα οποία προκύπτουν από το αναλυτικό πρόγραμμα (μάθηση και διδασκαλία, ανάπτυξη μαθητών, ανάπτυξη σχολείου, επαγγελματικές σχέσεις, και προσωπική ανάπτυξη). Η τελική κλίμακα αποτελείτο από 19 δηλώσεις, οι οποίες φόρτιζαν σε τρεις παράγοντες (σχολικό πλαίσιο, μαθησιακό πλαίσιο, και πλαίσιο προσωπικής ανάπτυξης) και είχαν βαθμό αξιοπιστίας Cronbach's alpha 0.8-0.84. Παρά τη υψηλή αξιοπιστία των αποτελεσμάτων στην έρευνα αυτή, είναι σαφής η επιρροή του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου της Ασίας, ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιήθηκε ένα εξειδικευμένο θεωρητικό πλαίσιο το οποίο δεν απαντάται συχνά στη βιβλιογραφία.

Τέλος, η κλίμακα της Canrinus (2011) υιοθετεί ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο βρίσκεται πιο κοντά με αυτό της παρούσας έρευνας, καθώς η ET των εκπαιδευτικών προσεγγίστηκε μέσα από έννοιες του εαυτού. Ωστόσο, χρησιμοποιήθηκαν ως παράγοντες της ET μόνο τέσσερις έννοιες: Η αυτεπάρκεια, η επαγγελματική

αφοσίωση, η επαγγελματική ικανοποίηση, και η αλλαγή των κινήτρων των εκπαιδευτικών. Οι δηλώσεις της κλίμακας μέτρησης της ET, που απαντήθηκε από 122 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία, πάρθηκαν από υπάρχοντα ερωτηματολόγια αφού μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Ολλανδίας. Οι παράγοντες είχαν βαθμό αξιοπιστίας Cronbach's alpha 0.73-0.91 ενώ η δομή των παραγόντων η οποία προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση, ήταν σχεδόν η ίδια με τα αρχικά ερωτηματολόγια από τα οποία λήφθηκαν οι δηλώσεις, εκτός για τον παράγοντα των κινήτρων. Για τον υπολογισμό των κινήτρων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις τους σε 2 ανοικτές ερωτήσεις.

Κάποιες σημαντικές παρατηρήσεις που προκύπτουν όσον αφορά στην έρευνα της Canrinus, (2011) είναι οι εξής: Πρώτο, από την πιο πάνω κλίμακα απουσιάζουν σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως συνιστώσες της ET, όπως είναι η μελλοντική προοπτική (Keltchermans, 2009) και ο προσανατολισμός στο έργο (Keltchermans, 2009; van Veen & Sleegers, 2009). Δεύτερο, απουσιάζει η πιλοτική χορήγηση της κλίμακας μέσα από την οποία εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα. Τρίτο, η κλίμακα η οποία δόθηκε αποτελείτο από μεγάλο αριθμό δηλώσεων (163) με αποτέλεσμα η συμπλήρωση της να καταστεί χρονοβόρα και ημιτελής, κάτι που σημειώνουν και οι ίδιοι οι ερευνητές στα συμπεράσματα τους. Ο λόγος αυτός πιθανόν να αποτέλεσε και την αίτια για το χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης (21.5%) και κατά συνέπεια το χαμηλό δείγμα της έρευνας (N=122).

Οι υπάρχουσες κλίμακες μέτρησης της ET δεν φαίνεται να καλύπτουν ικανοποιητικά το θέμα της μέτρησης της ET όπως αναπτύσσεται στην παρούσα έρευνα, καθώς είτε έχουν σχεδιαστεί με άλλους στόχους, είτε βασίζονται σε ιδιόμορφο θεωρητικό υπόβαθρο, είτε παρουσιάζουν μεθοδολογικά κενά. Συνεπώς, φαίνεται να υπάρχει ένα ερευνητικό κενό για την κατασκευή μιας ολοκληρωμένης κλίμακας μέτρησης της ET των εκπαιδευτικών.

Η δυναμική της επαγγελματικής ταυτότητας

Ένα ζήτημα το οποίο αποτελεί πεδίο αντιπαράθεσης ανάμεσα στους ερευνητές, σχετίζεται με τη δυναμική της ET. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι, η ET διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα εσωτερικής διαπραγμάτευσης μέσω των εμπειριών των εκπαιδευτικών (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijgaard et al., 2004). Μια σειρά εσωτερικών παραγόντων όπως, τα κίνητρα εργασίας, οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα (Olsen, 2008; Rodgers & Scott, 2008), αλλά και εξωτερικών μεταβλητών, όπως το κοινωνικό πλαίσιο και οι εμπειρίες (Findlay, 2006; Smagorinsky et al., 2004) επηρεάζουν τη συνεχή διαμόρφωση της ET των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο η ET του εκπαιδευτικού “δεν πρέπει να θεωρείται ως κάτι που οι εκπαιδευτικοί έχουν, αλλά ως κάτι που χρησιμοποιούν για να δικαιολογήσουν, να εξηγήσουν και να κατανοήσουν τον εαυτό τους σε σχέση με άλλους ανθρώπους, και σε σχέση με τα πλαίσια μέσα στα οποία λειτουργούν” (MacLure, 1993, σ. 312). Ο Hargreaves (1994) αναφέρεται στον “εύθραυστο εαυτό”, ο οποίος πρέπει να ανακατασκευάζεται και να επανακαθορίζεται μέσα από

αναστοχασμό, ενώ ο Keltchermans (1993) ισχυρίζεται ότι ο επαγγελματικός εαυτός, όπως και ο προσωπικός, εξελίσσεται μέσα στο χρόνο.

Ωστόσο, αυτό το οποίο πρέπει να εξεταστεί είναι σε ποιο βαθμό και κάτω από ποιες συνθήκες οι εκπαιδευτικοί αναδιαμορφώνουν την ΕΤ τους. Σχετικά με το θέμα αυτό, οι Akkerman και Meijer (2011) αναφέρουν ότι, οι έρευνες που σχετίζονται με την αλλαγή της ΕΤ πρέπει να προσδιορίσουν τι είναι αυτό που αλλάζει και τι καθορίζει την κατεύθυνση της μεταβολής. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι, η ΕΤ έχει μια τάση προς τη σταθερότητα και ότι για να μπορεί να γίνει κατανοητό το πώς η ΕΤ αναπτύσσεται και πώς τα άτομα διατηρούν μια αίσθηση του εαυτού τους μέσα στο χρόνο, δεν μπορεί να υπάρξει μια πλήρως αποκεντρωμένη ιδέα της ταυτότητας. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν και βρίσκουν τη δική τους αίσθηση σταθερότητας ΕΤ με διαφορετικούς τρόπους, βρίσκοντας νόημα στο έργο τους μέσω μιας πυξίδας, η οποία προσδιορίζεται στους ηθικούς σκοπούς που νιώθουν ότι έχουν ως επαγγελματίες (Day, 2002).

Σύμφωνα με την Nias (1989), η ΕΤ των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος ενός προστατευόμενου πυρήνα, που αποτελείται από αυτοαναφορικές έννοιες και εικόνες του εαυτού, όπως είναι οι πεποιθήσεις, οι αξίες και οι αντιλήψεις, οι οποίες πολύ δύσκολα αλλάζουν στις διάφορες συνθήκες, καθώς αποτελούν δομικά στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου και πηγές σταθερότητας. Αυτές οι αυτοαναφορικές εικόνες είναι εξαιρετικά ανθεκτικές σε αλλαγές, ακόμη και υπό το φως γεγονότων που έρχονται σε αντίθεση με αυτές (Swann, Polzer, Seyle, & Ko, 2004). Παράλληλα, ο Ball (1972) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ουσιαστική ταυτότητα, την οποία διαχωρίζει από την περιστασιακή ταυτότητα. Θεωρεί τη δεύτερη, ως την

εύπλαστη παρουσίαση του εαυτού που διαφέρει ανάλογα με την αξιολόγηση της εκάστοτε κατάστασης, ενώ αντίθετα, θεωρεί την πρώτη ως την πιο σταθερή και βασική παρουσίαση του εαυτού που είναι θεμελιώδης για το πώς ένα άτομο σκέφτεται για τον εαυτό του. Ο Fullan (2006), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αλλαγή της ET των εκπαιδευτικών είναι ένα πολύ δύσκολο έργο, καθώς αποτελείται από ένα σύνολο πεποιθήσεων, αντιλήψεων και ιδανικών, που είναι βαθιά ριζωμένα στη συνείδηση τους και δύσκολα αλλάζουν.

Ενώ η Nias (1989), ο Kelchtermans (1993) και ο Beijaard (1995) θεωρούν ότι η ET των εκπαιδευτικών είναι σχετικά σταθερή και δεν αλλάζει δραματικά ανάλογα με την περίσταση, άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι η ET είναι ουσιαστικά ασταθής και συνεχώς ανακατασκευάζεται μέσα από τις ιστορικές, πολιτιστικές, κοινωνιολογικές και ψυχολογικές επιρροές, που όλες μαζί σηματοδοτούν το να είναι κανείς εκπαιδευτικός (Cooper & Olson, 1996). Διάφορες έρευνες δείχνουν ότι σε περιόδους έντονων εκπαιδευτικών αλλαγών, σημαντικές συνιστώσες της ET αλλάζουν συνεχώς, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να προσαρμόσουν την ET τους ή ακόμα και να επαναπροσδιορίσουν εντελώς τον εαυτό τους (Hargreaves, 2000). Όπως εξηγεί ο Zembylas (2003), αυτό συμβαίνει γιατί τα δομικά στοιχεία που απαρτίζουν την ET βρίσκονται κάτω από συνεχή αλληλεπίδραση και αναπροσαρμογή. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικές αλλαγές είναι δυνατόν να επηρεάσουν συναισθηματικά και γνωστικά την ET των εκπαιδευτικών (Day, 2002).

Άλλοι ερευνητές τονίζουν τη σημασία του παράγοντα του χρόνου και της ηλικίας στην αλλαγή της ET, η οποία εξελίσσεται ανάλογα με το στάδιο καριέρας (Ball & Goodson, 1985). Αυτή η αντίληψη της ET ως ένα πρότζεκτ καριέρας που σχετίζεται

με τις εμπειρίες καθώς και την επαγγελματική και χρονική φάση που βρίσκεται ο εκπαιδευτικός, επιβεβαιώνεται και από τον Huberman (1993), ο οποίος προσδιορίζει τα εννιά στάδια του κύκλου σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών: Της επιβίωσης, της ανακάλυψης, της σταθεροποίησης, του πειραματισμού, του απολογισμού, της αμφιβολίας, της γαλήνης, του συντηρητισμού, και της απεμπλοκής.

Για τους Day και Kington (2008) η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση. Θεωρούν ότι η ET δεν είναι ούτε εντελώς σταθερή, αλλά ούτε και αλλάζει εύκολα από την άλλη. Οι ίδιοι ερευνητές, μέσα από τα ευρήματα τους από μια τετραετή έρευνα στην οποία συμμετείχαν 300 εκπαιδευτικοί στην Αγγλία, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ET των εκπαιδευτικών δεν είναι ούτε εγγενώς σταθερή, ούτε εγγενώς κατακερματισμένη. Αντίθετα, μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο σταθερή ή παροδική, σε διαφορετικούς χώρους και χρόνους, και με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με την επιρροή της αλληλεπίδρασης ενός αριθμού προσωπικών, επαγγελματικών και περιστασιακών παραγόντων (Day & Kington, 2008).

Η φύση της ET ως προς την ανθεκτικότητα της, δηλαδή το πόσο εύκολα αλλάζει και κάτω από ποιες συνθήκες, είναι ζήτημα θεμελιώδους σημασίας για την εκπαίδευση ειδικά σε περιόδους έντονων εκπαιδευτικών αλλαγών που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και το ρόλο που διαδραματίζουν στο σχολείο (Woods & Jeffrey, 2002; Lee & Yin, 2011). Με άλλα λόγια, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν ένα μέρος του εαυτού τους που είναι η ET τους. Συνεπώς, η αλλαγή της ET των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την αλλαγή της πολιτικής για το περιβάλλον της εκπαίδευσης (Robinson & McMillan, 2006).

Ανακεφαλαιώνοντας, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι, οι ανθρωπιστικές θεωρίες που τονίζουν τη συνέπεια και τη σταθερότητα του εαυτού έχουν δεχθεί τα τελευταία χρόνια την έντονη κριτική από τις μεταδομιστικές θεωρίες, οι οποίες υπογραμμίζουν τη ρευστότητα της ΕΤ. Στην παρούσα έρευνα ωστόσο, υιοθετείται η θεωρία του διαλεκτικού εαυτού, η οποία προσεγγίζει την ΕΤ των εκπαιδευτικών ως μια δυναμική μεν κατασκευή, η οποία όμως συγκρατείται στην ολότητα του εαυτού μέσα από την αυτό-αφήγηση και τον αυτοδιάλογο. Κάτω από αυτόν το φακό, μπορούμε να αναφερόμαστε σε μια ουσιαστική - κεντρική ΕΤ, παρά το γεγονός ότι αυτή μπορεί να υποστεί αλλαγές εξαιτίας της επιρροής μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε μια εκτενής θεωρητική και ερευνητική επισκόπηση θεμάτων που αφορούν την ταυτότητα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, και ακολούθως την ΕΤ των εκπαιδευτικών συγκεκριμένα. Αρχικά, παρουσιάστηκε η ιστορική εξέλιξη της ευρύτερης έννοιας της ταυτότητας και αναλύθηκαν οι διαφορετικές θεωρητικές κατευθύνσεις που συνέβαλαν στη διαμόρφωση της. Παράλληλα, έγινε αναφορά σε έρευνες από διαφορετικές θεωρητικές κατευθύνσεις, οι οποίες καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα και φανερώνουν το ερευνητικό κενό που υπάρχει γύρω από διάφορα ζητήματα τα οποία εξετάζονται στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, εξετάστηκαν διαφορετικές πτυχές γύρω από την έννοια της ΕΤ των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματα, όπως είναι η ανάπτυξη και η σταθερότητα της ΕΤ. Στη συνέχεια έγινε αναφορά σε προηγούμενες

προσπάθειες μέτρησης της ET των εκπαιδευτικών μέσα από τις οποίες προκύπτει η ανάγκη για την κατασκευή μιας πιο ολοκληρωμένης κλίμακας μέτρησης της ET. Ακολούθως, έγινε ειδική αναφορά στην κάθε έννοια ξεχωριστά και αιτιολογήθηκε η επιλογή της ως εν δυνάμει συνιστώσα της ET μέσα από διάφορες έρευνες.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό αναπτύσσεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Λαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, η επιλογή της μικτής μεθοδολογίας κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη. Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας κρίθηκε απαραίτητη η ανάπτυξη ενός ερευνητικού σχεδίου που να περιλαμβάνει τρεις φάσεις: Η πρώτη φάση αφορούσε τη πιλοτική χορήγηση της κλίμακας μέτρησης της ET, η οποία αποτέλεσε τη βάση της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Η δεύτερη φάση αφορούσε την κατασκευή και εγκυροποίηση της τελικής κλίμακας μέτρησης της ET και τον εντοπισμό εκπαιδευτικών με διαφορετικά επαγγελματικά προφίλ. Η τρίτη φάση της ερευνητικής εργασίας βασίστηκε στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και στόχευε στη βαθύτερη κατανόηση της αίσθησης που έχει ο εκπαιδευτικός για την ET του και τη διερεύνηση του κατά πόσο η αίσθηση αυτή τροποποιήθηκε στην πορεία του χρόνου.

Αρχικά, παρουσιάζεται και υποστηρίζεται η διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε για την ανάπτυξη των μέσων συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, ως πηγές δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν, κατά κύριο λόγο, το ερωτηματολόγιο και οι συνεντεύξεις, και κατά δεύτερο λόγο, το ημερολόγιο του ερευνητή. Η παρατήρηση αποκλείστηκε ως πρακτικό εργαλείο συλλογής δεδομένων αφού κρίθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με την παρουσία του ερευνητή - παρατηρητή στην τάξη, θα ένιωθαν άβολα και πιθανότατα δεν θα παρουσίαζαν τον επαγγελματικό τους εαυτό κατά τη διάρκεια της

διδασκαλίας. Ακολούθως, περιγράφεται η ανάπτυξη της κλίμακας μέτρησης της ET των εκπαιδευτικών η οποία έγινε σε δύο φάσεις, την πιλοτική και την τελική, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζεται και αιτιολογείται το είδος της συνέντευξης η οποία χρησιμοποιήθηκε. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο δείγμα της έρευνας και στις στατιστικές τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, γίνεται αναφορά σε ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας.

Ανάπτυξη των μέσων συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές συλλογής δεδομένων. Η χρήση της μικτής μεθοδολογίας επιλέγηκε για δύο λόγους. Πρώτο, γιατί η χρήση της με τον ενδεδειγμένο τρόπο έχει συμπληρωματικά οφέλη, καλύπτοντας τις αδυναμίες της κάθε μεθόδου (Johnson & Turner, 2003). Διαφορετικά είδη δεδομένων (ποσοτικά και ποιοτικά) μπορεί να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να αναζητηθεί η βελτίωση και η διευκρίνιση των επιμέρους συμπερασμάτων. Δεύτερο, με τη χρήση μικτής μεθοδολογίας επιτυγχάνεται τριγωνοποίηση, καθώς δύο διαφορετικού τύπου δεδομένα μπορεί να προσφέρουν αποδεικτικά στοιχεία εγκυρότητας μέσα από την επιβεβαίωση και την ανεξαρτησία των ευρημάτων, και συνεπώς βελτιώνουν την ποιότητα της έρευνας (Greene, Caracelli, & Graham, 1989).

Αρχικά, έγινε χρήση ποσοτικών μεθοδολογικών εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων έτσι ώστε: α) Να εντοπιστούν οι παράγοντες που συναποτελούν την ET των εκπαιδευτικών, β) να αναπτυχθεί και να εγκυροποιηθεί η κλίμακα μέτρησης ET,

γ) να εξεταστεί πώς οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά σε σχέση με τους παράγοντες αυτούς και δ) να διερευνηθεί κατά πόσο προκύπτουν διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών με βάση την ΕΤ τους.

Ακολούθως, κρίθηκε σκόπιμη η μετακίνηση από ποσοτικές σε ποιοτικές μεθόδους, καθώς η χρήση ποιοτικών δεδομένων “ρίχνει φως” στα ποσοτικά ευρήματα, “βάζοντας σάρκα στα οστά των στεγνών ποσοτικών ευρημάτων” (Bryman, 2006, σ. 106). Συγκεκριμένα, διενεργήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με αφηγηματική προσέγγιση ώστε να ερμηνευτούν και να κατανοηθούν σε περισσότερο βάθος οι διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, καθώς μέσα από την αφήγηση αναλύονται περιστατικά και δίνονται λεπτομέρειες που βοηθούν στην κατανόηση της ΕΤ τους (Prasad, D’ Abate, & Prasad, 2007). Αναλυτικότερα, οι στόχοι της διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν οι εξής: α) Να γίνει καλύτερα κατανοητό το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και το έργο τους, β) να γίνει σύγκριση εκπαιδευτικών με διαφορετικό επαγγελματικό προφίλ σε σχέση με τους παράγοντες της ΕΤ, και γ) να διερευνηθεί κατά πόσο και κάτω από ποιες συνθήκες οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι έχει αλλάξει η ΕΤ τους.

Η ανάπτυξη της κλίμακας μέτρησης της ΕΤ των εκπαιδευτικών

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας κρίθηκε αναγκαία η κατασκευή και η εγκυροποίηση μιας κλίμακας μέτρησης της ΕΤ των εκπαιδευτικών, με βάση συγκεκριμένες έννοιες ως παράγοντες της. Η επιλογή αυτών των εννοιών βασίστηκε

στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και προέκυψε μέσα από τα δεδομένα πολύχρονων ποιοτικών ερευνών (βλ. Day, 2002; Kelchtermans, 2009).

Οι περισσότερες δηλώσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην πιλοτική έρευνα κατασκευάστηκαν από τον ερευνητή, εκτός από κάποιες οι οποίες μεταφραστήκαν και τροποποιήθηκαν από υπάρχουσες κλίμακες. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε δηλώσεις που αφορούσαν τις εξής έννοιες: Αυτοεκτίμηση, αυτεπάρκεια, επαγγελματική αφοσίωση, επαγγελματική ικανοποίηση, κίνητρα εργασίας, προσανατολισμός στο έργο, και μελλοντική προοπτική. Παράλληλα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τα δημογραφικά τους στοιχεία (φύλο, έτη υπηρεσίας, τίτλο σπουδών και οργανική θέση). Πιο κάτω αναφέρονται οι παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν και το πλήθος των δηλώσεων που περιλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο από τον κάθε παράγοντα.

Αυτοεκτίμηση: Χρησιμοποιήθηκαν 5 δηλώσεις οι οποίες κατασκευάστηκαν από τον ερευνητή. Παράδειγμα: “Πιστεύω ότι είμαι από τους πιο ικανούς εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο σχολείο μου”.

Αυτεπάρκεια: Μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε η συνοπτική κλίμακα 12 δηλώσεων, “Teachers’ sense of Efficacy scale” των Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει δηλώσεις αναφορικά με τις πεποιθήσεις επάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με: α) Την ικανότητα κινητοποίησης των μαθητών, β) τη χρήση ποικιλίας διδακτικών στρατηγικών, και γ) τη διαχείριση της τάξης. Παράδειγμα: “Μπορώ να κινητοποιήσω ακόμα και μαθητές που παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για τα μαθήματα στην τάξη” (ικανότητα κινητοποίησης μαθητών για συμμετοχή).

Επαγγελματική αφοσίωση: Χρησιμοποιήθηκαν 9 δηλώσεις οι οποίες μεταφράστηκαν και τροποποιήθηκαν από την κλίμακα “Teachers Commitment” (Van Huizen, 2000). Παράδειγμα: “Αν μπορούσα να επιλέξω ξανά επάγγελμα, θα έκανα την ίδια επιλογή”.

Επαγγελματική ικανοποίηση: Χρησιμοποιήθηκαν 8 δηλώσεις οι οποίες κατασκευάστηκαν από τον ερευνητή. Παράδειγμα: “Το να είσαι εκπαιδευτικός είναι η τέλεια δουλειά”.

Κίνητρα εργασίας: Χρησιμοποιήθηκαν 10 δηλώσεις οι οποίες κατασκευάστηκαν από τον ερευνητή. Παράδειγμα: “Ο πιο σημαντικός λόγος που επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός είναι το γεγονός ότι θα συμβάλω στην ανάπτυξη των μαθητών”. Επιπλέον, στο τέλος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ένα ανοικτό ερώτημα σε σχέση με τα τρέχοντα κίνητρα τους, με στόχο να διαφανεί κατά πόσο αυτά παρέμειναν σταθερά ή μεταβλήθηκαν με την πάροδο του χρόνου.

Προσανατολισμός στο έργο: Χρησιμοποιήθηκαν 22 δηλώσεις οι οποίες κατασκευάστηκαν από τον ερευνητή. Ο παράγοντας αυτός αξιολογήθηκε ως ο πιο πολύπλοκος καθώς περιλαμβάνει δηλώσεις που αφορούν: α) τους εκπαιδευτικούς στόχους β) τη διδακτική προσέγγιση - οργάνωση διδασκαλίας και μάθησης, γ) τη παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή. Παραδείγματα τέτοιων δηλώσεων από τις τρεις κατηγορίες είναι: “Το πιο σημαντικό έργο των εκπαιδευτικών είναι να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη” (εκπαιδευτικοί στόχοι - προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη), “οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν δουλεύουν ατομικά” (διδακτική προσέγγιση - διαδικασία), “οι μαθητές πρέπει να είναι ήσυχοι στην τάξη και να προσέχουν τον εκπαιδευτικό” (παιδαγωγική σχέση - πειθαρχία).

Μελλοντική προοπτική: Χρησιμοποιήθηκαν 7 δηλώσεις οι οποίες κατασκευάστηκαν από τον ερευνητή. Παράδειγμα: “Χαίρομαι για το γεγονός ότι θα είμαι εκπαιδευτικός μέχρι την συνταξιοδότηση μου”.

Συνεπώς, οι 73 δηλώσεις, που κατασκευάστηκαν ή τροποποιήθηκαν από άλλα ερωτηματολόγια, με βάση τους 7 προκαθορισμένους παράγοντες, κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: Αυτοεκτίμηση 5 δηλώσεις, αυτεπάρκεια 12, επαγγελματική αφοσίωση 9, επαγγελματική ικανοποίηση 8, κίνητρα εργασίας 10, προσανατολισμός στο έργο 22, και μελλοντική προοπτική 7 δηλώσεις. Ωστόσο, τόσο για το πιλοτικό, όσο και για το τελικό ερωτηματολόγιο το οποίο προέκυψε, αποφασίστηκε οι δηλώσεις να μην είναι ομαδοποιημένες κατά παράγοντα για λόγους αξιοπιστίας, καθώς υπήρχαν δηλώσεις με παρόμοια εστίαση για κάθε παράγοντα.

Συνεντεύξεις

Η ποσοτική έρευνα περιορίζει τις δυνατότητες έκφρασης των ερωτηθέντων, με αποτέλεσμα να μην αφήνεται περιθώριο για να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα κατασκευάζουν και διατηρούν την ET τους (Elliott, 2005). Για να ξεπεραστεί η αδυναμία αυτή, έγινε συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω της διεξαγωγής ημιδομημένων συνεντεύξεων με τη χρήση αφηγηματικής προσέγγισης (Clandinin, Pushor, & Orr, 2007). Συνεπώς, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο αφηγηματικό μέρος της συνέντευξης μέσα από την εξιστόρηση περιστατικών από την καριέρα των εκπαιδευτικών. Πιο κάτω αναλύεται εκτενέστερα η προσέγγιση η οποία ακολουθήθηκε στις συνεντεύξεις.

Στη συνέντευξη χρησιμοποιήθηκαν ερωτήματα που ετοιμάστηκαν με βάση την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων τα οποία αποσκοπούσαν: α) Στην καλύτερη κατανόηση της ΕΤ των εκπαιδευτικών και β) στη σύγκριση και καταγραφή ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους παράγοντες της ΕΤ. Για κάθε παράγοντα - συνιστώσα της ΕΤ ετοιμάστηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται ο κάθε παράγοντας με ένα παράδειγμα ερώτησης, εκτός από τους παράγοντες αυτοεκτίμηση και επαγγελματική ικανοποίηση, οι οποίοι όπως προέκυψε από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην πιλοτική κλίμακα, δεν αποτελούν ξεχωριστούς παράγοντες ΕΤ.

Πίνακας 1: Παραδείγματα ερωτήσεων για κάθε συνιστώσα ΕΤ

Παράγοντες της ΕΤ	Παράδειγμα ερώτησης
Αυτεπάρκεια	Πώς θα περίγραφες τον εαυτό σου σε σχέση με τις εκπαιδευτικές σου ικανότητες; Πού στηρίζεις την άποψη σου;
Προσανατολισμός στο έργο (αντιλήψεις)	Ποιο πιστεύεις ότι είναι το βασικό σου έργο ως εκπαιδευτικός;
Κίνητρα - Αλλαγή κινήτρων	Τι είναι αυτό που σε ώθησε να γίνεις εκπαιδευτικός; / Ποια είναι τα κίνητρα σου τώρα για να παραμείνεις ακόμα στο επάγγελμα;
Επαγγελματική αφοσίωση	Πόσο αφοσιωμένος νιώθεις ότι είσαι στο έργο σου ως εκπαιδευτικός;
Μελλοντική προοπτική	Πώς βλέπεις το μέλλον σου ως εκπαιδευτικός και γιατί;

Ωστόσο, ο λόγος της συνέντευξης είναι από τη φύση του συν-εποικοδομητικός και πολλές μορφές συνέντευξης, όπως οι αυστηρά ημιδομημένες, καταστέλλουν τις ιστορίες - αφηγήσεις περιορίζοντας τις απαντήσεις από τον ερωτώμενο σε όσο πιο

σύντομες και άμεσες γίνεται (Mishler, 1995). Από την άλλη, η εξέταση της ET μέσα από το φακό της αφηγηματικής ανάλυσης, επιτρέπει στους ερευνητές να αναλύσουν τη σχέση μεταξύ του “πώς” και του “τι” της αφήγησης (Holstein & Gubrium, 2000, όπως αναφέρεται στον Zembylas, 2003). Η αναλυτική αφηγηματική προσέγγιση θέτει δύο θεμελιώδη ερωτήματα: α) Τι αποκαλύπτει η αφήγηση ή η ιστορία για το πρόσωπο και τον κόσμο από τον οποίο προήλθε και β) πώς μπορεί να ερμηνευθεί αυτή η αφήγηση, έτσι ώστε να γίνει κατανοητή η ζωή του ατόμου που την δημιούργησε (Anderson-Patton & Bass, 2002). Τα ερωτήματα αυτά θέτουν ζητήματα, η ερμηνεία των οποίων αναμφίβολά συμβάλει στην βαθύτερη κατανόηση της ET των εκπαιδευτικών.

Πολλοί θεωρητικοί αναφέρουν ότι οι αφηγήσεις είναι ταυτότητες, καθώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ποιοι είναι μέσα από τις ιστορίες που λένε σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές (McAdams, 2001). Με άλλα λόγια, οι αφηγήσεις είναι ένα μέσο με το οποίο τα άτομα δίνουν νόημα στη ζωή και τις εμπειρίες τους, μεταφράζοντας την αυτογνωσία τους σε ιστορίες. Υιοθετώντας μια αφηγηματική προσέγγιση, η οποία έχει την ταυτότητα των εκπαιδευτικών στο επίκεντρο, αφενός οι εκπαιδευτικοί αποκτούν δική τους “φωνή” σε σχέση με το πώς βιώνουν τον κόσμο μέσα από τις εμπειρίες τους, και αφετέρου, δυνατόν να προκύψουν ζητήματα σε όσους επιδιώκουν να βελτιώσουν το έργο ή και την ET των εκπαιδευτικών (Hargreaves & Goodson, 1996). Ταυτόχρονα, το πώς οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν και εξιστορούν τις αφηγήσεις τους, αντανακλά τη δική τους κοινωνική, πολιτική και επαγγελματική ατζέντα (Sachs, 2003).

Έχοντας υπόψη τα πιο πάνω, σε μεγάλο μέρος της συνέντευξης ακολουθήθηκε μια περισσότερο αφηγηματική προσέγγιση, καθώς ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εξιστορήσουν περιστατικά τα οποία σχετίζονται με τις έννοιες που αποτελούν τους παράγοντες της ET, καθώς και περιστατικά που αισθάνονται ότι επηρέασαν, διαμόρφωσαν ή τροποποίησαν την ET τους. Το παραπάνω πλαίσιο όπως περιγράφηκε, αποτέλεσε τη βάση για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Ντοκουμέντα

Το ντοκουμέντο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων ήταν το στοχαστικό ημερολόγιο του ερευνητή. Στο προσωπικό αυτό ημερολόγιο καταγράφονταν σκέψεις, συναισθήματα, αδυναμίες, προβληματισμοί και γενικά αναστοχασμοί για την ερευνητική διαδικασία.

Σχεδιασμός της έρευνας

Ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας πέρασε μέσα από τα εξής στάδια:

1. Επισκόπηση της βιβλιογραφίας.
2. Ανάπτυξη του ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε για μέτρηση της ET των εκπαιδευτικών.
3. Πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου και συλλογή δεδομένων.
4. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση διάφορων ποσοτικών τεχνικών.
5. Διόρθωση και χορήγηση του τελικού ερωτηματολογίου.

6. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση διαφόρων ποσοτικών τεχνικών.
7. Επιλογή εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις.
8. Διεξαγωγή συνεντεύξεων.
9. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων και σύνδεση με τα ποσοτικά δεδομένα.
10. Παρουσίαση αποτελεσμάτων.
11. Εξαγωγή συμπερασμάτων και συζήτηση.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας εργασίας χωρίστηκε σε τρεις φάσεις. Ωστόσο, η όλη διαδικασία ήταν κυκλική και όχι γραμμική, καθώς βρισκόταν υπό συνεχή έλεγχο και επαναξιολόγηση.

Η πρώτη φάση αφορούσε τη πιλοτική χορήγηση της κλίμακας μέτρησης της ET. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν οι έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν στην τελική κλίμακα μέτρησης της ET, η οποία αποτέλεσε τη βάση της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Η δεύτερη φάση στόχευε στη διερεύνηση των τριών πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων και αφορούσε την κατασκευή και εγκυροποίηση της κλίμακας μέτρησης της ET, την διερεύνηση τυχών διαφορών που αφορούσε τους παράγοντες της ET των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, και τέλος τον εντοπισμό εκπαιδευτικών με διαφορετικά επαγγελματικά προφίλ. Η απάντηση των ερωτημάτων αυτών, έγινε εφικτή μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να συμπληρώσουν.

Η τρίτη φάση της ερευνητικής εργασίας στόχευε στη διερεύνηση του δεύτερου μέρους του τρίτου ερωτήματος, καθώς και του τέταρτου ερωτήματος και βασίστηκε

στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Στόχος ήταν η βαθύτερη κατανόηση της αίσθησης που έχει ο εκπαιδευτικός για την ΕΤ του και η διερεύνηση του κατά πόσο η αίσθηση αυτή τροποποιήθηκε στην πορεία του χρόνου.

Διεξαγωγή έρευνας - δείγμα έρευνας

Στην έρευνα πήραν μέρος εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι διδάσκουν στα δημόσια δημοτικά της Κύπρου, και οι οποίοι επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Η έρευνα διεξήχθη σε τρεις φάσεις, ως εξής:

Στην πρώτη φάση που διεξήχθη την περίοδο Σεπτεμβρίου - Νοεμβρίου 2013 έγινε η πιλοτική χορήγηση της κλίμακας μέτρησης της ΕΤ. Σε αυτήν συμμετείχαν 104 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 85 γυναίκες και 19 άντρες, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο 73 δηλώσεων σε μια κλίμακα Likert έξι σημείων (1-διαφωνώ απόλυτα, 6-συμφωνώ απόλυτα).

Η δεύτερη φάση της έρευνας έγινε την περίοδο μεταξύ Απριλίου - Ιουνίου 2014 μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης των δεδομένων της πιλοτικής κλίμακας. Συγκεκριμένα, με βάση τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας, οι δηλώσεις στο τελικό ερωτηματολόγιο μειώθηκαν σε 49. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε, όπως και στην πρώτη φάση της έρευνας, με τη μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Από τα 470 ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν σε εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης την περίοδο Απριλίου - Ιουνίου 2014, συμπληρώθηκαν και επεστράφησαν 315 (ποσοστό ανταπόκρισης, 67.10%), από 40 άντρες (12.69%) και

275 γυναίκες (87.31%) από τις επαρχίες Λευκωσίας, Λεμεσού, Λάρνακας και Αμμοχώστου. Από αυτούς οι 15 ήταν διευθυντές, 47 βοηθοί διευθυντές, 240 απλοί εκπαιδευτικοί, και 13 αντικαταστάτες, οι 64 είχαν 0-10 έτη υπηρεσίας, 149 είχαν 10-20 έτη υπηρεσίας, και 102 πάνω από 20 έτη υπηρεσίας, ενώ οι 17 είχαν Διδακτορικό, οι 174 Μάστερ και οι 124 μόνο το πρώτο πτυχίο. Τα γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο

Ατομικά χαρακτηριστικά		N
Φύλο	Άντρας	40
	Γυναίκα	275
Έτη υπηρεσίας	0-10 χρόνια	64
	11-20 χρόνια	149
	21-33 χρόνια	102
Ακαδημαϊκά προσόντα	Διδακτορικό	17
	Μάστερ	174
	Πρώτο πτυχίο	124
Οργανική θέση	Διευθυντής	15
	Βοηθός διευθυντής	47
	Απλός εκπαιδευτικός	240
	Αναπληρωτής	13

Η τρίτη φάση της έρευνας έγινε την περίοδο μεταξύ Μαρτίου - Μαΐου 2015 και αφορούσε τη λήψη συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς με διαφορετική ΕΤ. Σε αυτήν έλαβαν μέρος 20 εκπαιδευτικοί. Το κριτήριο επιλογής των εκπαιδευτικών ήταν οι διαφορές στην ΕΤ τους, οι οποίες εντοπίστηκαν από τις ποσοτικές αναλύσεις. Η υπόθεσή ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα διέφεραν στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και το εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Κάθε συνέντευξη

διήρκησε για περίπου 1 ώρα, ενώ ηχογραφήθηκε χρησιμοποιώντας ψηφιακή συσκευή εγγραφής μετά από άδεια των συμμετεχόντων, και αργότερα καταγράφηκε αυτολεξεί. Επίσης, κρατήθηκαν σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης στις οποίες σημειώθηκε οποιαδήποτε μη λεκτική επικοινωνία. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στα σχολεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί κατόπιν διευθέτησης με τις διευθύνσεις των σχολείων.

Στατιστικές τεχνικές ανάλυση δεδομένων

Σχετικά με το ποσοτικό μέρος της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της σταθερής σύγκρισης (constant comparison method). Πιο κάτω περιγράφονται αναλυτικά οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της έρευνας.

Σε σχέση με το πρώτο ερώτημα που αφορούσε τον καθορισμό των εννοιών που αποτελούν τους παράγοντες της ΕΤ των εκπαιδευτικών και τη διερεύνηση της μεταξύ τους αλληλεπίδραση, ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: Αρχικά, στην πρώτη φάση της έρευνας, διεξήχθη διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) ώστε να γίνει έλεγχος εγκυρότητας της πιλοτικής κλίμακας μέτρησης ΕΤ και να εξεταστεί με ποιο τρόπο ομαδοποιούνταν οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Για περαιτέρω έλεγχο της δομής ανάλυσης των παραγόντων, ακολούθησε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (confirmatory factor analysis). Στη δεύτερη

φάση της έρευνας, αρχικά διεξήχθη διερευνητική, και ακολούθως επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, για τους ίδιους λόγους που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Η αξιοπιστία των παραγόντων που προέκυψαν ελέγχθηκε με τη χρήση του δείκτη Cronbach's alpha. Ακολούθως, για να διαπιστωθεί κατά πόσο οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται μεταξύ τους, διεξήχθη ανάλυση συσχέτισης (correlation analysis).

Σε σχέση με το δεύτερο ερώτημα, έγινε παλινδρομική ανάλυση διασποράς (ANOVA) για να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικά διαφορές ανάμεσα στους παράγοντες της ET και τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο, εμπειρία, οργανική θέση, και εκπαιδευτικά προσόντα.

Σε σχέση με το τρίτο ερώτημα το οποίο αφορούσε την ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών με βάση τους παράγοντες της ET, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ομαδοποίησης κατά συστάδες (cluster analysis). Αρχικά, έγινε ιεραρχική ανάλυση συστάδων (Ward method) για να καθοριστεί ο αριθμός των ομάδων των εκπαιδευτικών με διαφορετική ET. Από την ανάλυση του δένδροδιαγράμματος, φάνηκε ότι προκύπτουν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών. Ακολούθως, εφαρμόστηκε μη ιεραρχική ανάλυση συστάδων (K-means) ώστε να γίνει διερεύνηση των τριών αυτών ομάδων. Τέλος, διενεργήθηκε έλεγχος ANOVA ώστε να διερευνηθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις τρεις συστάδες εκπαιδευτικών και τον κάθε παράγοντα ET.

Όσον αφορά τις ποιοτικές αναλύσεις, σε σχέση με το δεύτερο σκέλος του τρίτου ερωτήματος, που αφορούσε το πώς ερμηνεύουν οι εκπαιδευτικοί τον επαγγελματικό τους εαυτό, και τη διερεύνηση των διαφορών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους παράγοντες ET, αλλά και σε σχέση με το τέταρτο ερώτημα που αφορούσε τη

διερεύνηση της δυναμική της ET, τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της σταθερής σύγκρισης, ώστε να εντοπιστούν κοινά μοτίβα, διαφορές και να προκύψουν θέματα (themes) (Strauss & Corbin, 1998). Σύμφωνα με τους Miles και Huberman (1984), συγκρίνοντας περιπτώσεις ο ερευνητής μπορεί να ενισχύσει την γενικευσιμότητα των ευρημάτων του. Η καταγραφή των ποιοτικών δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού πακέτου NVivo. Αναλυτικότερα για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια:

Στάδιο 1^ο – Προετοιμασία δεδομένων για ανάλυση: Αρχικά, απομαγνητοφωνήθηκαν και δακτυλογραφήθηκαν οι απαντήσεις των 20 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συνέντευξη.

Στάδιο 2^ο – Καθορισμός/Εντοπισμός μονάδων ανάλυσης: Διαβάστηκαν όλες οι απαντήσεις, εντοπίστηκαν και σημειώθηκαν ιδέες και φράσεις κλειδιά που παρουσιάζονταν με τη μεγαλύτερη συχνότητα στα λόγια των εκπαιδευτικών. Αυτές οι φράσεις κλειδιά αποτέλεσαν τις μονάδες ανάλυσης βάσει των οποίων κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ως μονάδες ανάλυσης, πέρα από αυτές που προέκυψαν μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, θεωρήθηκαν *a priori* και οι παράγοντες της ET (αυτεπάρκεια, επαγγελματική αφοσίωση, επαγγελματικά κίνητρα, προσανατολισμός στο έργο, και μελλοντική προοπτική).

Στάδιο 3^ο – Κατηγοριοποίηση μονάδων ανάλυσης: Σε σχέση με τις μονάδες ανάλυσης, αυτές ομαδοποιήθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε, να παρουσιάζουν ομοιότητες και διαφορές, και να δημιουργούν ένα ευρύτερο γνώρισμα – θέμα, στο οποίο δόθηκε ένας περιγραφικός τίτλος. Στο στάδιο αυτό δημιουργήθηκε ένας

πίνακας, στον οποίον κάτω από κάθε επαγγελματικό προφίλ ή ένα αναδυόμενο θέμα καταγράφονταν αυτούσιες οι φράσεις των εκπαιδευτικών.

Στάδιο 4^ο – Παρουσίαση αποτελεσμάτων: Ο πίνακας ο οποίος δημιουργήθηκε στο προηγούμενο στάδιο, αποτέλεσε τον οδηγό παρουσίασης των ποιοτικών δεδομένων. Έχοντας υπόψη τις μονάδες ανάλυσης, την προηγηθείσα ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών, και τις θεματικές κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν, έγινε σύγκριση με τα δαχτυλογραφημένα δεδομένα τα οποία διαβάστηκαν ξανά, με στόχο να εντοπιστούν αποδεικτικά στοιχεία τα οποία να επαληθεύουν ή να διαψεύδουν τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, καθώς και τα αναδυόμενα θέματα. Συνεπώς, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ακολούθησε μια κυκλική διαδικασία, από την οποία προκύπτανε θέματα με βάση τα δεδομένα, τα οποία ακολούθως διασταυρώνονταν (Strauss & Corbin, 1998).

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης. Παράλληλα, η καταγραφή σημειώσεων και η συνεχής σύγκριση των δεδομένων, βοήθησε ώστε να αυξηθεί η δυνατότητα επιβεβαίωσης της έρευνας (Mertens, 2012).

Σε σχέση με το ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε, έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατό υψηλότερη εγκυρότητα με τους εξής τρόπους: Αρχικά, εξασφαλίστηκε η εγκυρότητα περιεχομένου μέσα από την εις βάθος μελέτη της βιβλιογραφίας. Με αυτόν τον τρόπο κατασκευάστηκαν ή προσαρμόστηκαν δηλώσεις,

οι οποίες είναι αντιπροσωπευτικές και καλύπτουν όσο γίνεται καλύτερα την έννοια της ET. Ακολούθως, εξασφαλίστηκε η φαινομενική εγκυρότητα από ομάδα ειδικών, η οποία αποτελείτο από τον επόπτη και τα μέλη της επιτροπής παρακολούθησης της διατριβής. Τέλος, εξασφαλίστηκε η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής μέσα από τη πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου. Από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση η οποία ακολούθησε, διαπιστώθηκε ότι οι δηλώσεις ομαδοποιούνται σε παράγοντες με τρόπο που επιβεβαιώνονται οι θεωρητικές κατευθύνσεις οι οποίες προέκυψαν από τη βιβλιογραφία.

Προκειμένου να αυξηθεί η εγκυρότητα της συνέντευξης, αρχικά κατασκευάστηκαν οι πιο κατάλληλες ερωτήσεις οι οποίες θα έδιναν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να παρέχουν όσο το δυνατό περισσότερες λεπτομέρειες ώστε να περιγράψουν την ET τους μέσα από τις εμπειρίες τους. Παράλληλα, η εγκυρότητα της συνέντευξης εξασφαλίστηκε με τους εξής τρόπους:

α) Με την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες, γεγονός το οποίο βελτίωσε την ποιότητα των δεδομένων.

β) Με την αναβάθμιση των συμμετεχόντων της έρευνας σε συνεργάτες, συζητώντας μαζί τους θέματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων και παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο μια πρώτη εγκυροποίηση των αποτελεσμάτων.

γ) Με την τεκμηρίωση των θεμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων μέσα από την αντίστοιχη παρουσίαση δεδομένων, αλλά και με αναφορές στη βιβλιογραφία και σε διάφορες θεωρητικές θέσεις. Γενικά, η ανάλυση

και η παρουσίαση των ευρημάτων έγινε με βάση τη λογική, αλλά και τα ακριβή λόγια των ίδιων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, έτσι ώστε να αυξηθεί η ερμηνευτική εγκυρότητα της έρευνας (Maxwell, 2004).

Παράλληλα με την εγκυρότητα, έγινε προσπάθεια να διασφαλιστεί και η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας. Στο ποσοτικό μέρος κατασκευάστηκε σειρά δηλώσεων με παρόμοια εστίαση, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να προσεγγίσουν ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να δώσουν απαντήσεις που να αλληλοσυμπληρώνονται. Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε, υπολογίζοντας την εσωτερική συνέπεια του κάθε παράγοντα, χρησιμοποιώντας το συντελεστή Cronbach's Alpha. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα, η αξιοπιστία αυτή ήταν από μέτρια ως υψηλή (0.71- 0.92).

Σε σχέση με την αξιοπιστία των συνεντεύξεων, αυτή δεν διασφαλίζεται εύκολα γιατί διεξάγεται σε φυσικό περιβάλλον και αποτελείται από μοναδικές καταστάσεις και ανθρώπινες συμπεριφορές (LeCompte & Goetz, 1982). Εντούτοις, επιδιώχθηκε η όσο το δυνατό μεγαλύτερη αξιοπιστία με τους εξής τρόπους:

α) Με λεπτομερή περιγραφή των εννοιών, ορισμών, θεωριών, μονάδων ανάλυσης και περιορισμών της έρευνας, ώστε να μπορεί να επαναληφθεί (στο μέτρο του δυνατού), μειώνοντας ταυτόχρονα την επιρροή της ιδιοσυγκρασίας του ερευνητή και αυξάνοντας τη συγκρισιμότητα.

β) Με ακριβή περιγραφή για το τι είπαν οι εκπαιδευτικοί και πώς συμπεριφέρθηκαν (πιθανές αντιδράσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης).

γ) Με τη χρήση μαγνητοφώνου για εγγραφή και ακολούθως καταγραφή όσο περισσότερων δεδομένων ώστε τα συμπεράσματα να μπορούν να αξιολογηθούν και από άλλους ερευνητές.

Συνεπώς, στην περίπτωση της παρούσας έρευνας στην οποία συνδυάζεται η ποσοτική και η ποιοτική μέθοδος, θεωρούμε ότι επετεύχθη μεθοδολογική τριγωνοποίηση με αποτέλεσμα να αυξηθούν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα στοιχεία που συνιστούν τον ερευνητικό σχεδιασμό της έρευνας, η οποία διεξάχθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε η πιλοτική χορήγηση της κλίμακας μέτρησης της ET σε 104 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο 73 δηλώσεων. Ο στόχος της πρώτης φάσης ήταν να εντοπιστούν οι έννοιες οι οποίες αποτελούν τους παράγοντες - συνιστώσες της ET, καθώς και η επιλογή των τελικών δηλώσεων που θα περιλάμβανε η τελική κλίμακα μέτρησης της ET των εκπαιδευτικών. Στη δεύτερη φάση, έγινε η χορήγηση της τελικής κλίμακας μέτρησης ET σε 315 εκπαιδευτικούς. Ο στόχος στη φάση αυτή ήταν η κατασκευή και εγκυροποίηση της κλίμακας μέτρησης της ET, η σύνδεση της με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και ο εντοπισμός εκπαιδευτικών με διαφορετικά επαγγελματικά προφίλ. Ο στόχος της τρίτης φάσης ήταν η βαθύτερη κατανόηση της αίσθησης που έχει ο εκπαιδευτικός για την ET του και η διερεύνηση του κατά πόσο η

αίσθηση αυτή τροποποιήθηκε στην πορεία του χρόνου. Αυτό έγινε εφικτό μέσα από τη λήψη συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς με διαφορετική ΕΤ.

Ακολούθως, παρουσιάστηκε η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την ανάπτυξη των μέσων συλλογής δεδομένων και έγινε αναφορά στο δείγμα της έρευνας. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τεχνικές που στηρίζονται στην περιγραφική και επαγωγική στατιστική, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώθηκε με αναφορά σε ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο: α) Να αναπτύξει μια κλίμακα μέτρησης της ET των εκπαιδευτικών, β) να εξετάσει κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στην ET των Κύπριων εκπαιδευτικών, σε σχέση με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, εμπειρία, οργανική θέση και ακαδημαϊκά προσόντα), γ) να εντοπίσει ομάδες εκπαιδευτικών με διαφορετικό επαγγελματικό προφίλ, και να διερευνήσει το πώς εκπαιδευτικοί με διαφορετική ET ερμηνεύουν τον επαγγελματικό τους εαυτό και δ) να διερευνήσει τη δυναμική της ET δηλαδή αν και κάτω από ποιες συνθήκες η ET των εκπαιδευτικών μπορεί να υποστεί αλλαγές.

Σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας, αρχικά αναπτύχθηκε η κλίμακα μέτρησης της ET, ενώ ακολούθησε η χορήγησή της σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης. Μέσα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν, διερευνήθηκαν οι διαφορές ανάμεσα στους παράγοντες της ET και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, και εντοπίστηκαν ομάδες εκπαιδευτικών με διαφορετική ET. Στη συνέχεια, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις και έγινε επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων. Τέλος, έγινε σύζευξη ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο κεφάλαιο αυτό, σε σχέση με τον πρώτο στόχο της έρευνας, αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης των δεδομένων της πιλοτικής έρευνας (πρώτη φάση), η οποία έγινε ώστε να διερευνηθεί ποιες έννοιες

αποτελούν τους παράγοντες της ET. Παράλληλα, αναφέρονται οι αλλαγές που έγιναν στο αρχικό ερωτηματολόγιο και οι τελικοί παράγοντες ET που προέκυψαν και οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν στην τελική κλίμακα μέτρησης ET. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της κύριας έρευνας (δεύτερη φάση) αναφορικά με την κατασκευή και την εγκυροποίηση της κλίμακας μέτρησης. Στα πλαίσια του δεύτερου στόχου, διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς (ANOVA) ώστε να εξεταστεί κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στην ET των Κύπριων εκπαιδευτικών, σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά φύλο, ηλικία, επαγγελματικά προσόντα, και οργανική θέση. Το ποσοτικό μέρος της έρευνας ολοκληρώνεται με τα αποτελέσματα του τρίτου στόχου της έρευνας. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης συστάδων (cluster analysis), η οποία διενεργήθηκε για τη διερεύνηση πιθανής ύπαρξης ομάδων εκπαιδευτικών με διαφορετικό επαγγελματικό προφίλ. Ακολούθως, στο τρίτο μέρος της έρευνας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ποιοτικού μέρους, τα οποία προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις. Σε σχέση με το δεύτερο μέρος του τρίτου στόχου, το οποίο αφορούσε το πώς οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τον επαγγελματικό τους εαυτό, αλλά και τον εντοπισμό διαφορών ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους παράγοντες ET, διενεργήθηκαν 20 ημιδομημένες συνεντεύξεις με αφηγηματική προσέγγιση. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, αξιοποιήθηκαν και για την επίτευξη του τέταρτου στόχου αναφορικά με τη διερεύνηση του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η ET τους έχει διαφοροποιηθεί και αν ναι, κάτω από ποιες συνθήκες έγινε αυτή η αλλαγή.

Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων: Η ανάπτυξη της κλίμακας μέτρησης της ΕΤ των εκπαιδευτικών

Αποτελέσματα πρώτης φάσης

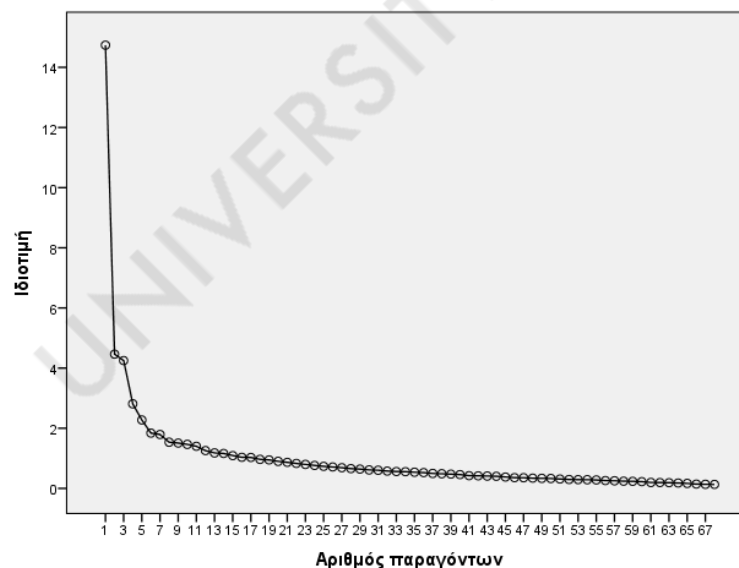
Η ανάπτυξη και εγκυροποίηση της κλίμακας έγινε σε 2 φάσεις, την πιλοτική και την τελική. Στην πιλοτική φάση ετοιμάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με 73 δηλώσεις (βλ. Παράρτημα Α') το οποίο χορηγήθηκε σε 104 εκπαιδευτικούς. Οι δηλώσεις αφορούσαν τις ακόλουθες 7 έννοιες: Αυτοεκτίμηση, αυτεπάρκεια, επαγγελματική αφοσίωση, επαγγελματική ικανοποίηση, κίνητρα εργασίας, προσανατολισμός στο έργο, και μελλοντική προοπτική.

Παρότι θεωρητικά αναμενόταν ότι οι δηλώσεις θα ομαδοποιούνταν σε 7 παράγοντες, υπήρχε αμφιβολία αναφορικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των δηλώσεων. Για το σχετικό έλεγχο διενεργήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση των 73 δηλώσεων και περιστροφή της αρχικής εξαγόμενης λύσης με τη μέθοδο Varimax rotation. Από τον έλεγχο των ακραίων τιμών και των τιμών της κύρτωσης και της λοξότητας, φάνηκε ότι τα δεδομένα είχαν κανονική κατανομή. Επιλέχθηκε η τεχνική της μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood) αφού όταν τα δεδομένα έχουν κανονική κατανομή, η μέθοδος αυτή επιτρέπει τον υπολογισμό από ένα ευρύ φάσμα δεικτών καλής προσαρμογής (goodness of indexes) του μοντέλου και επιτρέπει τον στατιστικό έλεγχο σημαντικότητας της φόρτισης των παραγόντων, αλλά και των συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων (Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999).

Αρχικά, προέκυψαν 10 παράγοντες οι οποίοι είχαν ιδιοτιμές (eigenvalue) μεγαλύτερες από 1,25 και επεξηγούσαν το 56,75% της συνολικής διασποράς. Όλες οι δηλώσεις φόρτιζαν σε παράγοντες με περισσότερες από τρεις δηλώσεις, εκτός από τους παράγοντες 8, 9 και 10. Στους παράγοντες αυτούς φόρτιζαν 5 δηλώσεις (17, 25, 33, 35, 26) οι οποίες αφορούσαν τους παράγοντες επαγγελματική ικανοποίηση και προσανατολισμός στο έργο. Οι δηλώσεις αυτές αποκλείστηκαν από τη δεύτερη παραγοντική ανάλυση, δεδομένου ότι ένας παράγοντας πρέπει συνήθως να περιλαμβάνει τρεις τουλάχιστον δηλώσεις. Ως εκ τούτου, επαναλήφθηκε η παραγοντική ανάλυση με τις υπόλοιπες 68 δηλώσεις και με τα ίδια κριτήρια.

Από τη δεύτερη διερευνητική παραγοντική ανάλυση προέκυψε ότι οι 68 δηλώσεις ομαδοποιούνταν σε 7 παράγοντες, όπως φαίνεται στο γράφημα scree plot (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1: Το γράφημα scree plot 68 δηλώσεων της πιλοτικής κλίμακας μέτρησης ET



Οι παράγοντες οι οποίοι προέκυψαν ήταν: Αυτεπάρκεια, δομιστικές αντιλήψεις, παραδοσιακές αντιλήψεις, εσωτερικά κίνητρα, εξωτερικά κίνητρα, μελλοντική προοπτική, και επαγγελματική αφοσίωση. Συνεπώς, 2 από τις αρχικές έννοιες, ο προσανατολισμός στο έργο και τα κίνητρα εργασίας, διαχωρίστηκαν σε 2 επιμέρους παράγοντες, τις δομιστικές - παραδοσιακές αντιλήψεις και τα εσωτερικά - εξωτερικά κίνητρα, αντίστοιχα. Από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αποτελεί ξεχωριστό παράγοντα ET, καθώς οι σχετικές δηλώσεις φόρτιζαν κυρίως στον παράγοντα επαγγελματική αφοσίωση (αλλά και σε άλλους παράγοντες). Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι η συναισθηματική πτυχή της επαγγελματικής ικανοποίησης εμπεριέχεται και αποτελεί πτυχή της επαγγελματικής αφοσίωσης. Ταυτόχρονα, 4 από τις 5 δηλώσεις που θεωρητικά ανήκαν στον παράγοντα αυτοεκτίμηση, φόρτιζαν στον παράγοντα αυτεπάρκεια, κάτι το οποίο μπορεί να δικαιολογηθεί λόγω της σχετικά υψηλής εννοιολογικής συνάφειας των δύο παραγόντων. Συνεπώς, οι παράγοντες επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση, που περιλάμβαναν 13 δηλώσεις αποκλείστηκαν από τη δεύτερη φάση της έρευνας. Τέλος, 3 δηλώσεις (66, 67, 71) είχαν χαμηλή ερμηνευτική διασπορά ($h^2 < .400$), ενώ 3 δηλώσεις (40, 49, 62) συνέβαλαν ελάχιστα σε κάποιο παράγοντα ενώ ταυτόχρονα φόρτιζαν σε διάφορους παράγοντες. Οι 6 αυτές δηλώσεις αφαιρέθηκαν και συνεπώς στην τελική κλίμακα παρέμειναν 49 δηλώσεις.

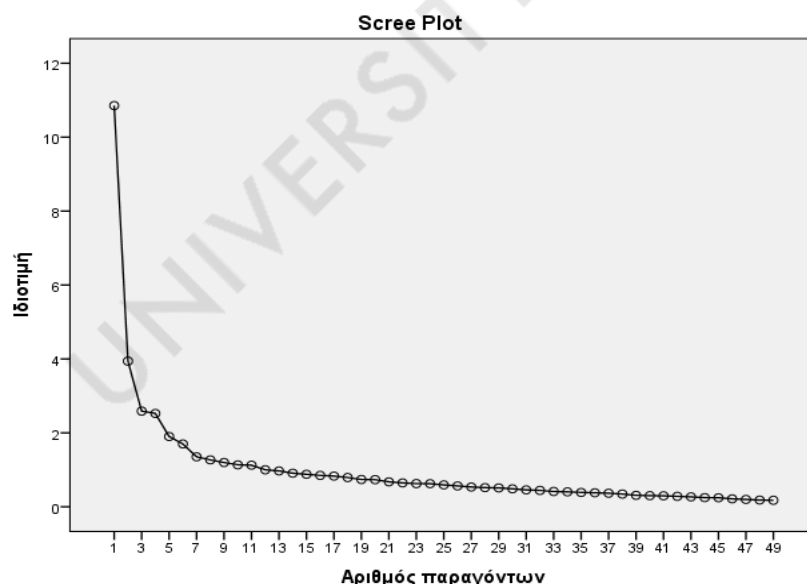
Η τρίτη παραγοντική ανάλυση η οποία επαναλήφθηκε με τα ίδια κριτήρια αναφορικά με τις 49 δηλώσεις, έδειξε ότι αυτές ομαδοποιούνται στους 7 παράγοντες που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Προς περαιτέρω έλεγχο της παραγοντικής ανάλυσης των 49 δηλώσεων, έγινε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της μέγιστης

πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood), χρησιμοποιώντας την περιστροφή Varimax rotation. Εμφανίστηκε η ίδια δομή ανάλυσης παραγόντων ($\chi^2=1360.14$, βαθμοί ελευθερίας = 813, $p=0.001$).

Αποτελέσματα δεύτερης φάσης

Στη δεύτερη φάση χορηγήθηκε η τελική κλίμακα με τις 49 δηλώσεις της κλίμακας τύπου Likert έξι σημείων (1-διαφωνώ απόλυτα, 6-συμφωνώ απόλυτα) σε 315 εκπαιδευτικούς. Διενεργήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood), χρησιμοποιώντας την περιστροφή Varimax rotation. Προέκυψαν 7 παράγοντες, οι οποίοι είχαν ιδιοτιμές (eigenvalue) μεγαλύτερες από 1.25, ενώ η καμπύλη στο γράφημα scree plot (Διάγραμμα 2) φάνηκε να ομαλοποιείται μετά τον έβδομο παράγοντα.

Διάγραμμα 2: Το γράφημα scree plot της τελικής κλίμακας μέτρησης ET στο οποίο φαίνεται ότι η γραμμή ομαλοποιείται μετά τον έβδομο παράγοντα



Προς περαιτέρω έλεγχο της παραγοντικής ανάλυσης των 49 δηλώσεων, έγινε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood), χρησιμοποιώντας την περιστροφή Varimax rotation. Εμφανίστηκε η ίδια δομή ανάλυσης παραγόντων ($\chi^2=1080.14$, βαθμοί ελευθερίας=813, $p=0.001$): Αυτεπάρκεια, δομιστικές αντιλήψεις, παραδοσιακές αντιλήψεις, εσωτερικά κίνητρα, εξωτερικά κίνητρα, μελλοντική προοπτική και επαγγελματική αφοσίωση.

Στον Πίνακα 3 δίνονται οι παραγοντικές φορτίσεις κάθε δήλωσης για τους επτά παράγοντες, οι ιδιοτιμές τους, το ποσοστό ερμηνευμένης διασποράς, καθώς και το αθροιστικό ποσοστό ερμηνευμένης διασποράς για κάθε παράγοντα. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3, οι 7 παράγοντες ερμηνεύουν το 50.80% της συνολικής διασποράς. Ο πρώτος παράγοντας αφορά την αυτεπάρκεια, για τη μέτρηση του οποίου παρέμειναν στο ερωτηματολόγιο 11 δηλώσεις (13.84% της συνολικής διασποράς). Ο δεύτερος παράγοντας αφορά τις δομιστικές αντιλήψεις και περιλαμβάνει επίσης 11 δηλώσεις (7.71% της συνολικής διασποράς). Ο τρίτος παράγοντας αφορά τα εσωτερικά κίνητρα και περιλαμβάνει 4 δηλώσεις (6.49% της συνολικής διασποράς). Ο τέταρτος παράγοντας αφορά τα εξωτερικά κίνητρα και περιλαμβάνει 5 δηλώσεις (6.25% της συνολικής διασποράς). Ο πέμπτος παράγοντας αφορά τις παραδοσιακές αντιλήψεις και περιλαμβάνει 8 δηλώσεις (6.04% της συνολικής διασποράς). Ο έκτος παράγοντας αφορά τη μελλοντική προοπτική και περιλαμβάνει 4 δηλώσεις (5.48% της συνολικής διασποράς). Τέλος, ο έβδομος παράγοντας αφορά την επαγγελματική αφοσίωση και περιλαμβάνει 6 δηλώσεις (4.96% της συνολικής διασποράς).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Οι φορτίσεις των 7 παραγόντων της ET όπως προέκυψαν με τη μέθοδο Varimax Rotation

ΔΗΛΩΣΗ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ						
	1	2	3	4	5	6	7
42. Μπορώ να παρακινώ ακόμα και τους μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλό ενδιαφέρον στην τάξη.	.76	.06	.19	.03	.09	.06	-.02
44. Μπορώ να παρέχω εναλλακτικές εξηγήσεις και παραδείγματα, όταν οι μαθητές βρίσκονται σε σύγχυση.	.75	.11	.14	-.03	.06	.02	-.05
11. Μπορώ να δημιουργώ ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης στο οποίο προσαρμόζονται ακόμα και δύσκολες περιπτώσεις μαθητών.	.74	.16	.06	-.02	.15	.06	.11
39. Μπορώ να κάνω όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα μου.	.74	.09	.12	.03	.17	.12	-.00
22. Μπορώ να κάνω ερωτήσεις που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών.	.73	.23	-.08	.05	.09	.02	.00
47. Μπορώ να χρησιμοποιώ εκείνες τις στρατηγικές διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.	.72	.25	.22	-.00	.04	.03	-.00
15. Μπορώ να ξαναχτίσω την εμπιστοσύνη των μαθητών μου στην ικανότητά τους να μαθαίνουν.	.71	.24	.13	.08	.02	.05	.07
1. Μπορώ να εξηγώ ακόμα και τις πιο δύσκολες έννοιες στους μαθητές ώστε να τις καταλάβουν.	.69	.10	-.10	.04	.22	.02	.00
7. Μπορώ να εφαρμόζω αποτελεσματικές διαδικασίες διαχείρισης της τάξης.	.68	.16	.20	.02	.03	.10	.07
30. Μπορώ να βελτιώνω την κατανόηση των μαθητών που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων.	.67	.17	.09	.05	.10	.02	.00
4. Μπορώ να διαχειριστώ και τους πιο άτακτους μαθητές.	.55	.06	.00	-.07	.06	.05	.18
21. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν ελέγχουν, προγραμματίζουν και κατευθύνουν μόνοι τους τη διαδικασία της μάθησης.	-.03	.65	-.16	.04	-.15	.15	.11
16. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν έχουν πολλές ευκαιρίες για συζήτηση, διερεύνηση και έκφραση των ιδεών τους.	.26	.61	.07	.03	.00	.01	.00

31. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η διδασκαλία δίνει έμφαση στη διαδικασία (πώς το μάθαμε).	.27	.58	.12	.03	-.00	.10	-.00
27. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν συνεργάζονται μεταξύ τους.	.14	.57	.27	-.07	-.02	.07	.09
12. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η γνώση κατασκευάζεται από τους ίδιους.	-.09	.55	-.19	-.00	.06	.01	.23
45. Το κύριο έργο των εκπαιδευτικών είναι η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών.	.21	.50	.00	-.00	.21	-.15	.21
23. Το σημαντικότερο έργο των εκπαιδευτικών είναι να ενισχύουν την κατανόηση και τον αλληλοσεβασμό ανάμεσα στους μαθητές.	.25	.50	.17	.09	.15	-.03	.00
14. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η μάθηση γίνεται με μετασχηματισμό της υπάρχουσας γνώσης.	.30	.48	.11	.02	.13	-.05	-.11
6. Το σημαντικότερο έργο των εκπαιδευτικών είναι να προετοιμάζουν τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στην κοινωνία.	.22	.47	.17	.09	.07	-.11	-.01
10. Είναι φυσιολογικό οι μαθητές μερικές φορές να ασκούν κριτική στις επιλογές του εκπαιδευτικού.	.14	.46	-.02	-.02	.04	.03	-.01
19. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν ο εκπαιδευτικός, τους εκχωρεί κάποιες από τις αποφάσεις που αφορούν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.	.24	.45	.10	-.01	-.15	.24	-.17
48. Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί είναι το επάγγελμα που πάντα ονειρευόμουν.	.09	.00	.77	-.14	.11	.04	.18
32. Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί πάντα αγαπούσα τα παιδιά.	.21	.00	.77	.00	.15	-.00	.12
34. Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα έκανα μια σημαντική δουλειά για την κοινωνία.	.19	.16	.63	.18	.07	.21	-.04
26. Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα συνέβαλλα στην ανάπτυξη της κοινωνίας.	.29	.13	.58	.02	-.00	.31	.00
28. Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα είχα ευνοϊκούς όρους εργοδότησης.	.02	.10	-.05	.80	.08	.04	-.10
38. Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα λάμβανα έναν καλό μισθό.	.00	.08	-.08	.77	.11	.02	.06
37. Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί πίστευα ότι η διδασκαλία θα ταίριαζε με τις	.00	.01	.16	.76	.05	.03	-.12

οικογενειακές μου υποχρεώσεις.

33. Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα είχα χρόνο και για άλλα ενδιαφέροντα.	-.00	-.04	-.00	.70	.09	.11	-.11
2. Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα είχα καλές προοπτικές για επαγγελματική ανέλιξη.	.09	-.13	.08	.49	.12	.40	-.08
17. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η γνώση μεταβιβάζεται από τον εκπαιδευτικό.	-.02	-.07	.18	-.09	.69	.01	-.05
5. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η διδασκαλία δίνει έμφαση στο περιεχόμενο (τι μάθαμε).	.10	.05	.17	.11	.65	.02	.09
25. Το κύριο έργο των εκπαιδευτικών είναι η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές.	.11	.19	.01	.08	.61	-.14	.06
40. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ελέγχουν διαρκώς το καθετί που κάνουν οι μαθητές.	.18	.05	.00	.00	.56	.06	.05
29. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η μάθηση γίνεται με επίδειξη και εξήγηση.	.14	-.05	.15	.03	.52	.10	-.27
13. Το πιο σημαντικό έργο των εκπαιδευτικών είναι να βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών.	.13	.17	.07	.17	.43	.23	-.02
35. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν δουλεύουν ατομικά.	.07	-.07	-.19	.17	.42	.10	-.02
18. Η βαθμολόγηση είναι ένα καλό κίνητρο για τους μαθητές.	.14	-.01	.01	.12	.40	.14	-.12
9. Έχω λαμπρό μέλλον ως εκπαιδευτικός.	.13	.05	.21	.13	.05	.71	.16
46. Είμαι ευχαριστημένος από τις προοπτικές ανέλιξης που ανοίγονται μπροστά μου.	.02	-.01	-.04	-.05	.08	.69	.03
20. Όσο περνούν τα χρόνια θα καλυτερεύουν για μένα οι επαγγελματικές συνθήκες.	.04	.08	.13	.16	.08	.67	.02
41. Προσδοκώ στο μέλλον ότι θα έχω την επαγγελματική ανέλιξη που μου αξίζει.	.09	.08	.06	.05	.09	.65	.17
43. Θα εγκατέλειπα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αν έβρισκα μια εξίσου καλή δουλειά.	-.02	.05	.21	-.10	.01	.09	.70
24. Πλέον δεν έχω τον ίδιο ενθουσιασμό ως εκπαιδευτικός, όπως είχα στην αρχή της καριέρας μου.	.13	.00	-.09	-.12	-.17	.07	.69
3. Αν μπορούσα να επιλέξω ξανά επάγγελμα θα έκανα πάλι την ίδια επιλογή.	.12	.13	.34	.03	.19	.11	.58

8. Μερικές φορές αισθάνομαι ότι δεν αξίζει τον κόπο να προσπαθώ για το καλύτερο ως εκπαιδευτικός.	.00	.04	-.00	-.29	-.14	.07	.54
49. Θεωρώ τον εαυτό μου υπεύθυνο για την πρόοδο των μαθητών μου.	.12	.14	.23	.16	.05	.14	.53
36. Το να είσαι εκπαιδευτικός είναι η τέλεια δουλειά.	.17	.12	.23	.22	.11	.26	.52
Χαρακτηριστικές ρίζες	9.76	3.69	3.23	2.53	2.00	1.71	1.44
Ποσοστό ερμηνευμένης διασποράς	13.84	7.71	6.49	6.25	6.04	5.48	4.96
Αθροιστικό ποσοστό ερμηνευμένης διασποράς	13.84	21.56	28.06	34.31	40.35	45.84	50.80

Οι Παράγοντες: 1= Αυτεπάρκεια, 2= Δομιστικές αντιλήψεις, 3= Εσωτερικά κίνητρα, 4= Εξωτερικά κίνητρα, 5= Παραδοσιακές αντιλήψεις, 6= Μελλοντική προοπτική, 7= Επαγγελματική αφοσίωση.

Στη συνέχεια, έγινε έλεγχος έτσι ώστε να εξεταστεί κατά πόσο τα δεδομένα έχουν κανονική κατανομή. Στον Πίνακα 4, παρουσιάζονται ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, η κύρτωση και η λοξότητα των τελικών 49 δηλώσεων. Από τον έλεγχο των ακραίων τιμών και των τιμών της κύρτωσης και της λοξότητας, προέκυψε ότι τα δεδομένα είχαν κανονική κατανομή. Οι δηλώσεις, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 4, είναι οργανωμένες στους επτά παράγοντες, όπως αυτοί προέκυψαν μέσα από την παραγοντική ανάλυση.

Ακολούθως, διερευνήθηκε κατά πόσο οι δηλώσεις των 7 παραγόντων παρουσιάζουν εσωτερική ομοιογένεια. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach alpha. Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει αναλυτικά τον μέσο όρο, την τυπική απόκλιση και το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach alpha για κάθε παράγοντα. Προφανώς όλοι οι παράγοντες παρουσιάζουν από μέτρια μέχρι υψηλή εσωτερική αξιοπιστία ($\alpha=.71-.92$). Οι δηλώσεις του παράγοντα αυτεπάρκεια παρουσιάζουν τη

Πίνακας 4: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, κύρτωση και λοξότητα των δηλώσεων

Παράγοντας	Δήλωση	M	SD	Κύρτωση	Λοξότητα
Αυτεπάρκεια	42	4.18	1.010	1.896	-.854
	44	4.64	.906	1.420	-.770
	11	4.27	.989	-.322	-.260
	39	4.19	1.041	1.434	-.659
	22	4.63	.856	-.210	-.295
	47	4.38	.865	-.497	-.124
	15	4.17	.989	.909	-.439
	1	4.18	1.023	.651	-.408
	7	4.48	1.000	1.621	-.577
	30	4.16	.990	.778	-.385
Δομιστικές αντιλήψεις	4	4.43	1.127	1.137	-.834
	21	4.07	1.109	-.365	-.322
	16	4.96	.963	1.485	-.929
	31	4.50	.997	-.498	-.279
	27	4.41	.964	.846	-.611
	12	4.83	1.027	1.697	-.420
	45	4.98	.827	.544	-.706
	23	4.68	.951	1.029	-.573
	14	4.45	.963	1.896	-.725
	6	4.79	.990	1.950	-.972
Εσωτερικά κίνητρα	10	4.12	1.161	-.482	-.084
	19	4.06	1.146	1.442	-.878
	48	4.09	1.587	-.858	-.426
	32	4.42	1.340	.163	-.768
Εξωτερικά κίνητρα	34	3.56	1.411	-.801	-.080
	26	3.49	1.362	-.736	-.114
	28	3.22	1.473	-.930	.062
	38	3.11	1.361	-.779	.140
	37	2.79	1.397	-.694	.444
Παραδοσιακές αντιλήψεις	33	2.67	1.410	-.725	.470
	2	2.52	1.306	-.338	.515
	17	3.20	1.301	-.451	.092
	5	3.71	1.114	-.262	-.072
	25	4.05	1.177	.587	-.523
	40	3.87	1.081	-.533	.026
	29	3.66	1.263	-.185	-.250
	13	3.60	1.151	.075	-.178
Μελλοντική προοπτική	35	3.00	1.054	.223	.105
	18	3.64	1.296	-.343	-.272
	9	2.00	1.061	.614	.915
	46	1.82	.972	.756	1.102
Επαγγελματική αφοσίωση	20	1.94	1.079	1.406	1.256
	41	2.47	1.315	-0.50	.749
	43	4.10	1.713	-.880	-.588
	24	4.17	1.500	-.562	-.557
	3	3.75	1.624	-1.211	-.083
	8	4.35	1.419	-.323	-.688
	49	3.45	1.234	-.243	.356
	36	2.73	1.337	-.279	.525

ψηλότερη εσωτερική αξιοπιστία ($\alpha=.92$). Αντίθετα, οι δηλώσεις του παράγοντα μελλοντική προοπτική παρουσιάζουν τη χαμηλότερη εσωτερική αξιοπιστία ($\alpha=.71$), κάτι που μπορεί εν μέρει να αποδοθεί στο γεγονός ότι ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει μικρό αριθμό δηλώσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας α και πλήθος δηλώσεων για τους 7 παράγοντες του ερωτηματολογίου

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	M	SD	α	N
Αυτεπάρκεια	4.33	.72	.92	11
Δομιστικές αντιλήψεις	4.53	.59	.80	11
Εσωτερικά κίνητρα	3.89	1.11	.79	4
Εξωτερικά κίνητρα	2.86	1.03	.79	5
Παραδοσιακές αντιλήψεις	3.14	.61	.74	8
Μελλοντική προοπτική	2.05	.81	.71	4
Επαγγελματική αφοσίωση	3.75	1.04	.73	5

Με βάση τα ευρήματα των πιο πάνω αναλύσεων, προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις για τον καθένα από τους 7 παράγοντες. Πρώτο, δεδομένου ότι χρησιμοποιήθηκε κλίμακα 6 σημείων, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σχετικά ψηλές πεποιθήσεις επάρκειας ($M=4.33$). Δεύτερο, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να έχουν ψηλότερα εσωτερικά ($M=3.89$) απ' ό,τι εξωτερικά κίνητρα ($M=2.86$) ενώ ταυτόχρονα διακατέχονται από δομιστικές παρά παραδοσιακές αντιλήψεις ($M=4.53$, έναντι $M=3.14$). Τρίτο, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν υπάρχει ευοίωνα μελλοντική προοπτική στο επάγγελμά τους, καθώς ο μέσος όρος του παράγοντα αυτού ήταν με διαφορά ο χαμηλότερος ($M=2.05$).

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε με ποιο τρόπο αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι 7 παράγοντες ΕΤ, χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης Pearson. Από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι:

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Συσχέτιση ανάμεσα στους 7 παράγοντες της κλίμακας

	Αυτεπάρκεια	Δομιστικές αντιλήψεις	Εσωτερικά κίνητρα	Εξωτερικά κίνητρα	Παραδοσιακές αντιλήψεις	Μελλοντική προοπτική	Αφοσίωση
Αυτεπάρκεια	1						
Δομιστικές αντιλήψεις	.54** p=.00	1					
Εσωτερικά κίνητρα	.39** p=.00	.27** p=.00	1				
Εξωτερικά κίνητρα	.08	.07	.08	1			
Παραδοσιακές αντιλήψεις	.30** p=.00	.13* p=.03	.24** p=.00	.25** p=.00	1		
Μελλοντική προοπτική	.22** p=.00	.18** p=.00	.32** p=.00	.24** p=.00	.18** p=.00	1	
Επαγγελματική αφοσίωση	.21** p=.00	.23** p=.00	.39** p=.00	-.11* p=.03	.01	.31** p=.00	1

*p < 0.05

**p < 0.01

α) Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στους περισσότερους παράγοντες της ΕΤ. Η πιο ψηλή συσχέτιση εμφανίζεται να είναι αυτή ανάμεσα στην αυτεπάρκεια και τις δομιστικές αντιλήψεις ($r=.54$, $p=.00$). Η αυτεπάρκεια βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με όλους τους παράγοντες, εκτός από τα εξωτερικά κίνητρα.

β) Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δομιστικών αντιλήψεων και όλων των άλλων παραγόντων, εκτός από τα εξωτερικά κίνητρα, την ίδια ώρα που οι παραδοσιακές αντιλήψεις είχαν στατιστικά σημαντική σχέση με τα εξωτερικά κίνητρα ($r=.25$, $p=.00$). Όπως θα φανεί ακολούθως από την ανάλυση συστάδων, οι

εκπαιδευτικοί της 3^{ης} ομάδας (κυνικοί εκπαιδευτικοί) ήταν αυτοί που είχαν το μεγαλύτερο μέσο όρο στις παραδοσιακές αντιλήψεις και τα εξωτερικά κίνητρα.

γ) Τα εσωτερικά κίνητρα έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες εκτός από τα εξωτερικά κίνητρα, τα οποία με τη σειρά τους συσχετίζονται με τους λιγότερους από τους υπόλοιπους παράγοντες (παραδοσιακές αντιλήψεις, μελλοντική προοπτική και επαγγελματική αφοσίωση).

δ) Η συσχέτιση ανάμεσα στα εξωτερικά κίνητρα και στην επαγγελματική αφοσίωση είναι αρνητική ($r=-.11$, $p=.03$).

Η σχέση της ET με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στην ET των Κύπριων εκπαιδευτικών, σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά φύλο, ηλικία, επαγγελματικά προσόντα, και οργανική θέση. Ο έλεγχος ANOVA έδειξε ότι:

α) Όσον αφορά το φύλο, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο σε σχέση με τα εξωτερικά κίνητρα ($F_{(1,310)}=4.602$, $p=0.033$). Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος απαντήσεων των αντρών στις δηλώσεις σχετικά με τα εξωτερικά κίνητρα ήταν σημαντικά μεγαλύτερος από αυτό των γυναικών ($M=3.175$, $SD=1.012$, έναντι $M=2.805$, $SD=1.018$). Συνεπώς, οι άντρες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικά κίνητρα σε σχέση με τις γυναίκες.

β) Σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F_{(3,310)}=3.611$, $p=0.014$) ως προς τα εσωτερικά κίνητρα ανάμεσα στις τρεις ομάδες στις οποίες διαχωρίστηκαν οι εκπαιδευτικοί (ομάδα 1, 1-10 χρόνια υπηρεσίας, ομάδα

2, 11-20 χρόνια υπηρεσίας και ομάδα 3, 21-33 χρόνια υπηρεσίας). Μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών, οι οποίοι προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση Post Hoc test με βάση το κριτήριο Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < .05$) μόνο μεταξύ της ομάδας 1 ($M=4.240$, $SD=1.088$) και της ομάδας 3 ($M=3.640$, $SD=1.069$). Με άλλα λόγια όσο τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών αυξάνονται, τόσο μειώνονται τα εσωτερικά τους κίνητρα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη σταδιακή μείωση του ενθουσιασμού των εκπαιδευτικών καθώς και στη ψυχολογική φθορά η οποία πιθανό να επέρχεται με την πάροδο του χρόνου. Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης Post Hoc test (Bonferroni), η οποία δείχνει τις διαφορές των μέσων όρων του αθροίσματος των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί των τριών ομάδων για τις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στον δείκτη εσωτερικά κίνητρα.

Πίνακας 7: Αποτελέσματα Post Hoc Test σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και τα εσωτερικά κίνητρα

Δείκτης ET	Ονόματα ομάδων	Διαφορά στους μέσους όρους (I-J)	Επίπεδο Σημαντικότητας p
Εσωτερικά κίνητρα	O1,O2	.300	.273
	O1,O3	.606*	.004
	O2,O3	.305	.103

* $p < 0.05$

O1=1-10 χρόνια υπηρεσίας, O2=11-20 χρόνια υπηρεσίας και O3=21-33 χρόνια υπηρεσίας.

γ) Σε σχέση με τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών, βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, τόσο σε σχέση με τις δομιστικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ($F_{(2,310)}=5.583$, $p=0.004$), όσο και σε σχέση με τις παραδοσιακές

αντιλήψεις ($F_{(2,310)}=6.891$, $p=0.001$). Αναφορικά με τα επαγγελματικά προσόντα, οι εκπαιδευτικοί διακρίθηκαν σε τρεις ομάδες: Ομάδα 1-πρώτο πτυχίο, ομάδα 2-μεταπτυχιακό και ομάδα 3-διδακτορικό.

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση Post Hoc, με βάση το κριτήριο Bonferroni ($p<.05$), όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν μόνο ένα πτυχίο (ομάδα 1) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από την ομάδα των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό (ομάδα 2, $p=0.021$) και διδακτορικό (ομάδα 3, $p=0.035$) αναφορικά με τις δομιστικές αντιλήψεις.

Πίνακας 8: Αποτελέσματα Post Hoc Test σε σχέση με τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών, με τις δομιστικές και παραδοσιακές αντιλήψεις

Δείκτης ET	Ονόματα ομάδων	Διαφορά στους μέσους όρους (I-J)	Επίπεδο Σημαντικότητας p
Δομιστικές αντιλήψεις	O1,O2	-.183*	.021
	O1,O3	-.411*	.035
	O2,O3	-.227	.468
Παραδοσιακές αντιλήψεις	O1,O2	.186*	.025
	O1,O3	.533*	.005
	O2,O3	.347	.115

* $p < 0.05$

O1=πρώτο πτυχίο, O2=μεταπτυχιακό, O3=διδακτορικό.

Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί με ένα πτυχίο ($M=4.41$, $SD=.570$) στις ερωτήσεις για τις δομιστικές αντιλήψεις ήταν σημαντικά μικρότερος από τον μέσο όρο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό ($M=4.596$, $SD=.583$) και των εκπαιδευτικών με διδακτορικό ($M=4.824$,

SD=.548). Δεν βρέθηκε να υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου των απαντήσεων των ομάδων με μεταπτυχιακό και διδακτορικό.

Επιπλέον, βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είχαν μόνο ένα πτυχίο (ομάδα 1) και τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό (ομάδα 2, $p=0.025$) και τους εκπαιδευτικούς με διδακτορικό (ομάδα 3, $p=0.005$) ως προς τις παραδοσιακές αντιλήψεις. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί με ένα πτυχίο ($M=3.265$, $SD=.554$) στις ερωτήσεις για τις παραδοσιακές αντιλήψεις, ήταν μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό ($M=3.079$, $SD=.620$) και των εκπαιδευτικών με διδακτορικό ($M=2.732$, $SD=.611$). Δεν βρέθηκε να υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου των απαντήσεων των ομάδων με μεταπτυχιακό και διδακτορικό.

Φαίνεται λοιπόν πως όσο πιο ψηλού επιπέδου σπουδές έχει παρακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο διακατέχεται από δομιστικές αντιλήψεις και ταυτόχρονα, λιγότερο από παραδοσιακές αντιλήψεις. Ένα τέτοιο εύρημα αξιολογείται ως πολύ σημαντικό, καθώς συνδέει το επίπεδο των σπουδών με το είδος των παιδαγωγικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

δ) Τέλος, βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την οργανική θέση και τη μελλοντική προοπτική του εκπαιδευτικού ($F_{(3,310)}=4.302$, $p=0.005$). Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση Post Hoc. Ο έλεγχος Bonferroni ($p<.05$) έδειξε ότι οι διευθυντές (ομάδα 1) διαφέρουν σημαντικά από τους απλούς εκπαιδευτικούς (ομάδα 3, $p=0,021$) και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (ομάδα 4, $p=0,035$) αναφορικά με τη μελλοντική

προοπτική, όχι όμως και από τους βοηθούς διευθυντές (ομάδα 2, $p>0.05$). Ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι διευθυντές ($M=2.600$, $SD=.900$) ήταν σημαντικά μεγαλύτερος από αυτόν των απλών εκπαιδευτικών ($M=2.014$, $SD=.754$) και των αναπληρωτών ($M=1.634$, $SD=.927$). Αυτό πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι απλοί εκπαιδευτικοί και οι αναπληρωτές λόγω των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών δεν προσδοκούν σε επαγγελματική ανέλιξη. Μια άλλη πιθανή αιτία, μπορεί να αναζητηθεί στο γεγονός ότι οι απλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν περισσότερα εκπαιδευτικά προβλήματα λόγω της καθημερινής επαφής τους με τους μαθητές, τα οποία τους απογοητεύουν σε σχέση με το δικό τους μέλλον αλλά και της εκπαίδευσης (όπως διαφάνηκε ακολούθως και στις συνεντεύξεις). Δεν βρέθηκε να υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε διευθυντές και βοηθούς διευθυντές, όπως ούτε και ανάμεσα σε απλούς εκπαιδευτικούς, αναπληρωτές και βοηθούς διευθυντές.

Πίνακας 9: Αποτελέσματα Post Hoc Test για οργανική θέση σε σχέση με μελλοντική προοπτική

Δείκτης ET	Ονόματα ομάδων	Διαφορά στους μέσους όρους (I-J)	Επίπεδο Σημαντικότητας p
Μελλοντική προοπτική	O1,O2	.377	.704
	O1,O3	.585*	.041
	O1,O4	.965*	.010
	O2,O3	.207	.685
	O2,O4	.587	.128
	O3,O4	.379	.595

* $p < 0.05$

O1=διευθυντές, O2=βοηθοί διευθυντές, O3=απλοί εκπαιδευτικοί, O4=αναπληρωτές.

Συστάδες εκπαιδευτικών ανάλογα με την ΕΤ

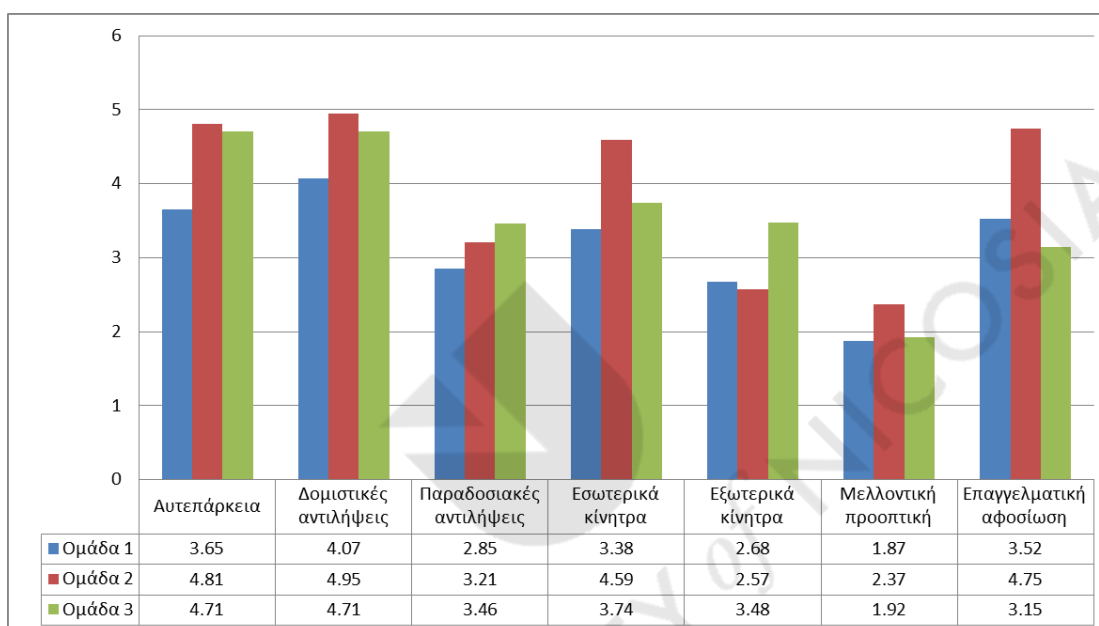
Ο τρίτος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενταχθούν σε ομάδες με βάση την ΕΤ τους. Για το σκοπό αυτό έγινε ανάλυση συστάδων (clusters analysis), ώστε οι εκπαιδευτικοί να ομαδοποιηθούν με κριτήριο την ομοιότητα των απαντήσεων που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο και από το οποίο προέκυψαν οι 7 παράγοντες.

Αρχικά, έγινε ιεραρχική ανάλυση συστάδων (Ward method) για να καθοριστεί ο αριθμός των ομάδων που προκύπτουν. Από την ανάλυση του δένδροδιαγράμματος φάνηκε ότι προκύπτουν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών. Ακολούθως, εφαρμόστηκε μη ιεραρχική ανάλυση συστάδων (K-means) ώστε να γίνει διερεύνηση των τριών αυτών ομάδων με βάση τους 7 παράγοντες της ΕΤ. Όπως προέκυψε από την τελευταία ανάλυση, οι 313 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ομαδοποιήθηκαν στις εξής 3 συστάδες: Στην πρώτη ομάδα (O1) εντάχθηκαν 121 εκπαιδευτικοί (39%), στη δεύτερη (O2) 106 (34%), και 86 εκπαιδευτικοί (27%) εντάχθηκαν στην τρίτη ομάδα (O3). Στον Γράφημα 3 παρουσιάζεται ο μέσος όρος κάθε παράγοντα για την κάθε ομάδα.

Οι εκπαιδευτικοί της O1 είχαν το χαμηλότερο μέσο όρο στους παράγοντες αυτεπάρκεια, δομιστικές και παραδοσιακές αντιλήψεις, μελλοντική προοπτική και εσωτερικά κίνητρα. Αυτοί ονομάστηκαν εκπαιδευτικοί με χαμηλά κίνητρα. Οι εκπαιδευτικοί της O2 σε σχέση με τις άλλες 2 ομάδες, παρουσίασαν το ψηλότερο μέσο όρο στους παράγοντες αυτεπάρκεια, δομιστικές αντιλήψεις, μελλοντική προοπτική, εσωτερικά κίνητρα και ιδιαίτερα στην επαγγελματική αφοσίωση. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής ονομάστηκαν επαγγελματικά αφοσιωμένοι. Τέλος,

στην Ο3 εντάχθηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν το ψηλότερο μέσο όρο στους παράγοντες εξωτερικά κίνητρα και παραδοσιακές αντιλήψεις, ενώ παράλληλα είχαν το χαμηλότερο μέσο όρο στον παράγοντα επαγγελματική αφοσίωση. Λόγω του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί είχαν ψηλά εξωτερικά κίνητρα, ενώ συγχρόνως είχαν χαμηλή επαγγελματική αφοσίωση, ονομάστηκαν κυνικοί εκπαιδευτικοί.

Γράφημα 3: Μ.Ο. των τριών ομάδων εκπαιδευτικών ανά παράγοντα



Σύμφωνα με τους Akkerman και Meijer (2011), η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών με έναν όρο ή μια ταμπέλα, μπορεί να αποδειχθεί προβληματική λόγω του ότι υποδηλώνει μοναδικότητα, στατικότητα και σταθερότητα της ΕΤ ανεξάρτητα του κοινωνικού πλαισίου. Για το λόγο αυτό τονίζεται ότι η ονομασία που δίνεται για τις τρεις ομάδες, γίνεται μόνο για περιγραφικούς λόγους. Σε καμία περίπτωση δεν υπονοείται μοναδικότητα, σταθερότητα ή στατικότητα της ΕΤ ή ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τη δεδομένη στιγμή ανήκουν σε μια ομάδα δεν μπορούν να μετακινηθούν σε κάποια άλλη.

Η ΕΤ η οποία παρουσιάζεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις απαντήσεις τους σε ένα ερωτηματολόγιο, είναι η βασική αντίληψη του εαυτού τους τη δεδομένη στιγμή, μέσα από την προσπάθεια τους για διατήρηση μιας συνεκτικής και συνεπούς αίσθησης του εαυτού τους. Σε διαφορετικές ή ιδιάζουσες συνθήκες, όπως τονίζεται στη θεωρία του διαλεκτικού εαυτού, μπορεί να αναδυθούν και να έρθουν στο προσκήνιο διαφορετικές επαγγελματικές ταυτότητες. Συνεπώς, η κατηγοριοποίηση αυτή χαρτογραφεί κατά μια έννοια την ΕΤ των εκπαιδευτικών. Περισσότερο βάθος και λεπτομέρειες σχετικά με τους διάφορους παράγοντες - συνιστώσες της ΕΤ εκπαιδευτικών δίνονται στο ποιοτικό μέρος της έρευνας.

Ακολούθως, διενεργήθηκε έλεγχος ANOVA για να διαπιστωθεί κατά πόσο οι τρεις ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους αναφορικά με τους 7 παράγοντες της ΕΤ. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων ως προς τους 7 παράγοντες ($p < .05$). Πιο συγκεκριμένα, υπήρχε διαφορά ως προς την αυτεπάρκεια $F_{(2,310)}=195.22$, $p=.000$, τις δομιστικές αντιλήψεις $F_{(2,310)}=106.87$, $p=.000$, τα εσωτερικά κίνητρα $F_{(2,310)}=43.63$, $p=.000$, την μελλοντική προοπτική $F_{(2,310)}=12.68$, $p=.000$, τα εξωτερικά κίνητρα $F_{(2,310)}=24.84$, $p=.000$, τις παραδοσιακές αντιλήψεις $F_{(2,310)}=31.54$, $p=.000$ και την επαγγελματική αφοσίωση $F_{(2,310)}=108.68$, $p=.000$. Μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών, οι οποίοι προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση Post Hoc test με βάση το κριτήριο Bonferroni για αποφυγή του φαινομένου μεταφοράς της επίδρασης της μιας μέτρησης στις άλλες, έδειξαν ότι οι μόνες μη στατιστικά σημαντικές διαφορές ήταν: α) Ανάμεσα στους επαγγελματικά αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς και τους κυνικούς εκπαιδευτικούς, σε σχέση με την αυτεπάρκεια ($p=.542$), β) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με χαμηλά κίνητρα και τους κυνικούς εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τη μελλοντική προοπτική ($p=1.0$) και γ)

ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με χαμηλά κίνητρα και τους αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τα εξωτερικά κίνητρα ($p=1.0$).

Στη συνέχεια, εξετάστηκε αν οι συστάδες των εκπαιδευτικών διαφέρουν ως προς τα εξής ατομικά χαρακτηριστικά: α) Φύλο, β) εμπειρία, γ) οργανική θέση και δ) ακαδημαϊκά προσόντα. Για το σκοπό αυτό έγινε έλεγχος χ^2 (chi-square). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10: Ατομικά χαρακτηριστικά και επαγγελματικές συστάδες

Ατομικά χαρακτηριστικά	χ^2	Βαθμοί ελευθερίας	ρ
Φύλο	3.960	2	.138
Έτη υπηρεσίας	6.874	6	.333
Θέση	9.948	6	.127
Ακαδημαϊκά προσόντα	22.418*	4	.000

pearson chi-square

* $p < 0.05$

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών και του φύλου ($\chi^2=3.960$, $df=2$, $p=.138$), της εμπειρίας των εκπαιδευτικών ($\chi^2=6.874$, $df=6$, $p=.333$) και της οργανικής θέσης ($\chi^2=9.948$, $df=6$, $p=.127$). Αντίθετα, από τα αποτελέσματα της ανάλυσης crosstabs, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της παρατηρούμενης και της αναμενόμενης συχνότητας ως προς τα προσόντα των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ομάδας στην οποία εντάσσονται ($\chi^2=22.418$, $df=4$, $p=0.001$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατείχαν ανώτερο τίτλο σπουδών, δηλαδή μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, είναι πιο πιθανό να ενταχθούν στην ομάδα 2, δηλαδή των αφοσιωμένων εκπαιδευτικών, παρά στις ομάδες των εκπαιδευτικών με χαμηλά κίνητρα ή την ομάδα

των κυνικών εκπαιδευτικών. Ένα τέτοιο εύρημα αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντικό αφού συνδέει το επίπεδο σπουδών με το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών.

Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Για βαθύτερη κατανόηση του πώς οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τον επαγγελματικό τους εαυτό, αλλά και των διαφορών ανάμεσα στις τρεις ομάδες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους παράγοντες ET, διενεργήθηκαν 20 ημιδομημένες συνεντεύξεις με αφηγηματική προσέγγιση. Το κριτήριο επιλογής των 20 εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, ήταν οι διαφορές στην ET τους, οι οποίες προέκυψαν από τις ποσοτικές αναλύσεις. Η υπόθεσή ήταν ότι, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διέφεραν ως προς τις συνιστώσες της ET, θα διέφεραν και ποιοτικά αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αλλά και το εκπαιδευτικό γίνεσθαι γενικότερα. Από τους 20 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο ποιοτικό μέρος της συνέντευξης, οι 6 ανήκαν στην ομάδα των εκπαιδευτικών με χαμηλά κίνητρα, οι 7 στην ομάδα των αφοσιωμένων εκπαιδευτικών και οι 7 στην ομάδα των κυνικών εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις φάνηκε να συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό με τα ευρήματα του ποσοτικού μέρους της έρευνας. Συγκεκριμένα, για 14 από τους 20 εκπαιδευτικούς προέκυψε το ίδιο επαγγελματικό προφίλ μέσα από τις συνεντεύξεις με αυτό που βρέθηκε βάση των απαντήσεων τους στην κλίμακα μέτρησης ET. Για τους υπόλοιπους 6 εκπαιδευτικούς, οι απαντήσεις που έδωσαν στις συνεντεύξεις ήταν περισσότερο αμφιλεγόμενες και σε κάποιο βαθμό αντικρουόμενες,

με συνέπεια να καταστεί δύσκολη η επιβεβαίωση της ET τους, όπως αυτή προέκυψε μέσα από το ερωτηματολόγιο. Το γεγονός αυτό είναι σε κάποιο βαθμό αναμενόμενο αφού η καταγραφή της ET των εκπαιδευτικών μέσα από τις απαντήσεις τους σε ένα ερωτηματολόγιο είναι παρακινδυνευμένη. Αυτό οφείλεται αφενός, στον κίνδυνο να παρεισφρήσουν “πολιτικά ορθές” επιλογές αντί της πραγματικής εικόνας για τον επαγγελματικό εαυτό των ερωτηθέντων, και αφετέρου, στο γεγονός ότι η πλήρης κατανόηση της ET των εκπαιδευτικών από μέρους του ερευνητή απαιτεί τη συγκέντρωση πλούσιων ποιοτικών δεδομένων, τα οποία μπορούν να προκύψουν μέσα από πολύχρονες βιογραφικές έρευνες.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά με βάση τις επιμέρους συνιστώσες και σε σχέση με τις ομάδες εκπαιδευτικών (O1: Εκπαιδευτικοί με χαμηλά κίνητρα, O2: αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί, O3: κυνικοί εκπαιδευτικοί). Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν ομοιότητες, διαφορές και κάποια κοινά θέματα αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς τα οποία παρουσιάζονται και αναλύονται σε σχέση με τους παράγοντες/συνιστώσες της ET.

Επαγγελματικά κίνητρα

Διάφοροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι πέρα από τον προσδιορισμό του είδους των κινήτρων που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, εξίσου σημαντική είναι η παρακολούθηση της εξέλιξης των κινήτρων κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Huberman et al., 1993). Η αντίληψη αυτή καθοδήγησε σε μεγάλο βαθμό τα ερωτήματα της συνέντευξης σε σχέση με τον

παράγοντα αυτό, έτσι ώστε να γίνει κατανοητή η εξέλιξη των κινήτρων των εκπαιδευτικών με την πάροδο του χρόνου.

Η ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο ανοικτό ερώτημα του ερωτηματολογίου σχετικά με τους λόγους που παραμένουν ακόμα στο επάγγελμα, αποκάλυψε ότι τα τρέχοντα κίνητρα τους παραμένουν τα ίδια με αυτά που τους ώθησαν να επιλέξουν το επάγγελμα. Σύμφωνα με τους ίδιους, τα κίνητρα για επιλογή του επαγγέλματος ήταν, είτε εσωτερικά, είτε εξωτερικά, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις συνυπήρχαν εξίσου και τα δύο είδη κινήτρων. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώθηκε και μέσα από τις συνεντεύξεις, από τις οποίες διαφάνηκε ότι τα κίνητρα των περισσότερων εκπαιδευτικών παρέμειναν ως είχαν.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας 1 και 3 φάνηκε να είχαν κυρίως εξωτερικά κίνητρα για την επιλογή του επαγγέλματος, τα οποία διατηρήθηκαν στην πορεία του χρόνου. Η Ελένη (Ο3) δήλωσε: “Αρχικά έγινα εκπαιδευτικός γιατί ήταν εκείνη η ιδέα ότι οι καλοί μαθητές γίνονται εκπαιδευτικοί, το στάτους δηλαδή. Δεύτερο, ήταν οι συνθήκες εργασίας με το ωράριο, και τρίτο ο σταθερός και καλός μισθός. Δεν ήταν γιατί είχα ιδιαίτερη αγάπη για το επάγγελμα... Όχι, δεν άλλαξαν τα κίνητρα μου, δεν έρχομαι για το ζήλο, είναι ένα βιοποριστικό επάγγελμα σαν όλα τα άλλα και ούτε προστέθηκε κάτι για να είμαι ειλικρινής, ούτε μου αρέσει ιδιαίτερα αυτό που κάνω”.

Ωστόσο, με εξαίρεση την περίπτωση της Ελένης, ένα κοινό θέμα το οποίο προέκυψε από τις συνεντεύξεις είναι το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις στα αρχικά εξωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών προστέθηκαν και κάποια εσωτερικά κίνητρα. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί διακατέχονταν αρχικά κυρίως από

εσωτερικά κίνητρα, αυτά παρέμειναν ως η κύρια κινητήρια δύναμη στο έργο τους, χωρίς σε αυτά να προστεθούν εξωτερικά κίνητρα.

Για παράδειγμα, ο Γιώργος (Ο1) είπε: “Καλοκαιρινές διακοπές, ευέλικτο ωράριο εργασίας, καλός μισθός. Αυτά μετρούσαν για μένα όταν ήμουν 18 χρονών και έπρεπε να πάρω μια απόφαση... Παρόλο που αυτοί οι λόγοι εξακολουθούν να υφίστανται, στην πορεία ανακάλυψα ότι μου άρεσε κιόλας, αγάπησα τα παιδιά...”.

Παρόμοια, η Όλγα (Ο3) δήλωσε: “Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός λόγω της σιγουριάς του επαγγέλματος, γιατί διορίζουν αμέσως εκείνον τον καιρό, στην πορεία κατάλαβα ότι μου άρεσε. Δεν ήταν το όνειρο μου, εγώ ήθελα να γίνω κτηνίατρος, με επηρέασε λίγο το γεγονός ότι ήταν και ο πατέρας μου εκπαιδευτικός... Με τη σημερινή κρίση, παίζει ρόλο η οικονομική ασφάλεια που προσφέρει αλλά και η φύση της δουλειάς, ότι ερχόμαστε σε επαφή με μωρά, η κοινωνικότητα που έχει η δουλειά, το να μεταδώσεις κάποια πράγματα στα μωρά, έχω και πολλά εσωτερικά κίνητρα τώρα που δεν είχα παλαιότερα”.

Τέλος, η Ιόλη (Ο3) είπε: “Ο πατέρας μου, ο οποίος είναι καθηγητής, με έπεισε ότι είναι ένα επάγγελμα που το απόγευμα δεν θα δουλεύω, το οποίο είναι μεγάλο λάθος, (γέλια...), θα σχολάνεις και θα είσαι ήρεμη... έτσι έλεγε, θα σαι με τα μωρά σου, όταν θα κάνεις μωρά, θα είσαι εξασφαλισμένη, είναι καλός ο μισθός... εγώ δεν ήμουν κατασταλαγμένη τι θα γίνω και με έπεισε... Μου αρέσει πάντως να είμαι εκπαιδευτικός, όταν είμαι μέσα στην τάξη. Κουράζομαι πάρα πολύ το απόγευμα, θεωρώ το μισθό ένα κίνητρο, τις διακοπές ένα κίνητρο, αγαπώ όμως τα μωρά και απολαμβάνω να διδάσκω”.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας 2 αναφέρθηκαν κυρίως σε εσωτερικά κίνητρα τα οποία τους ώθησαν να γίνουν εκπαιδευτικοί και καθοδηγούν ακόμα τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους. Έτσι, η Στέλλα (Ο2) δήλωσε: “Η αγάπη μου προς τα παιδιά με έφερε εδώ που είμαι, ο ζήλος μου να μεταφέρω αυτά που θέλω και γνωρίζω στα παιδιά. Ίσως να επηρεάστηκα από το ότι μεγάλωσα σε μια οικογένεια με εκπαιδευτικούς... Παραμένει αυτό, η αγάπη προς τα παιδιά, σε αυτό που κάνω, ειδικά η αγάπη προς το θέμα που εξειδικεύτηκα, τις τέχνες, νιώθω μεγάλη ανάγκη να τους μεταδώσω αυτή την αγάπη μου...”.

Παρόμοια, η Ιωάννα (Ο2) είπε: “Θεωρούσα ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σου δίνει τη δυνατότητα να αλλάξεις τους ανθρώπους και την κοινωνία. Αυτός ήταν ο κύριος λόγος. Δεν άλλαξαν τα κίνητρα μου, απλά μπορώ να πω ότι τα εσωτερικά μου κίνητρα, σήμερα είναι ακόμα πιο έντονα που είναι πιο δύσκολη η κοινωνία και οι καταστάσεις”.

Από την άλλη, η Φρόσω (Ο2), παρότι αφοσιωμένη εκπαιδευτικός, φάνηκε να χάνει σε κάποιο βαθμό τα αρχικά της εσωτερικά κίνητρα για χάρη των εξωτερικών κινήτρων. Δήλωσε σχετικά: “Αρχικά ήταν η αγάπη μου για τη μάθηση και την παιδεία... τώρα πια, είναι το καλό ωράριο εργασίας και οι καλές απολαβές. Οφείλεται ίσως στον τρόπο που είναι “κτισμένο” το σύστημα, αλλά και λόγω κοινωνικών αλλαγών. Άλλαξε ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών προς την έννοια του σχολείου γενικά, προς την έννοια της μάθησης, ο εκπαιδευτικός δεν έχει αρκετή αυτονομία, δεν υπάρχει πια το όραμα που είχε όταν έμπαινε στο επάγγελμα. Νιώθω κάπως εγκλωβισμένη κι εγώ σ αυτό το σύστημα, παρόλο που προσπαθώ πάντα, όσο

μου επιτρέπεται, να αφήνω τη δική μου σφραγίδα και να συνεχίζω να πιστεύω σε κάτι καλύτερο”.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας 2 φάνηκε αρχικά να είχαν κυρίως εσωτερικά κίνητρα για την επιλογή του επαγγέλματος, τα οποία μάλιστα ενισχύθηκαν στην πορεία του χρόνου. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν αποτελεί κανόνα, αφού όπως προκύπτει από τα λόγια της Φρόσως τα αρχικά της κίνητρα έχουν αλλάξει σε μεγάλο βαθμό στην πορεία του χρόνου από εσωτερικά σε εξωτερικά, κυρίως λόγω κοινωνικών καταστάσεων, οι οποίες φαίνεται να την έχουν απογοητεύσει.

Παρά τα γεγονός ότι εντοπίστηκαν διαφορές σε σχέση με τα κίνητρα, οι εκπαιδευτικοί των τριών ομάδων παρουσίασαν ορισμένα κοινά θέματα αναφορικά με τους λόγους που τους οδήγησαν αρχικά να γίνουν εκπαιδευτικοί. Οι λόγοι αυτοί, ανεξάρτητα από τη σειρά προτεραιότητας που αναφέρθηκαν ήταν: α) Η αγάπη για τα παιδιά, β) η επιρροή από το οικογενειακό περιβάλλον, γ) οι ελκυστικές συνθήκες εργασίας, και δ) το κοινωνικό στάτους του επαγγέλματος. Πρέπει να σημειωθεί το γεγονός πως ακόμα και οι εκπαιδευτικοί της ομάδας 3 οι οποίοι φάνηκε να διακατέχονται πρωτίστως από εξωτερικά κίνητρα, αναφέρθηκαν στη αγάπη τους για τους μαθητές, ως μια κινητήρια δύναμη που τους παρωθεί στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Αυτεπάρκεια

Σε σχέση με την αυτεπάρκεια δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των τριών ομάδων, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν ψηλές

πεποιθήσεις επάρκειας, ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία ανήκαν. Ωστόσο, ένα θέμα το οποίο διαφοροποίησε τους εκπαιδευτικούς της ομάδας 1 και 3, σε σχέση με την ομάδα 2, αφορούσε τη σχέσης ανάμεσα στην αυτεπάρκεια και τα κίνητρα.

Για κάποιους από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας 1, η αυτεπάρκεια, αλλά και η επαγγελματική τους ανάπτυξη, φάνηκε να συνδέεται με τα εξωτερικά κίνητρα καθώς και με την έλλειψη εσωτερικών κινήτρων. Για παράδειγμα, ο Χάρης (Ο1) είπε: “Νιώθω ότι είμαι αρκετά ικανός, αλλά ξέρεις... (παύση τριών δευτερολέπτων) είμαι τόσο ικανός όσο χρειάζεται να είμαι... δεν υπάρχουν τώρα τα κίνητρα για να προσπαθήσω να γίνω ακόμα καλύτερος, π.χ. για προαγωγή, για ανέλιξη. Αν υπήρχαν αυτά τα κίνητρα θεωρώ ότι θα προσπαθούσα περισσότερο, θα ήμουν ακόμα καλύτερος”.

Παρόμοια, η Παναγιώτα (Ο3) είπε: “Νομίζω είμαι καλή εκπαιδευτικός... θα μπορούσε να είμαι και καλύτερη, μέχρι πρόσφατα σκεφτόμουν να κάνω και μεταπτυχιακό, ξέρεις να διευρύνω τους ορίζοντες μου... μετά όμως ήρθε η κρίση πάγωσαν οι μισθοί, οι προαγωγές, φοβήθηκα ότι δεν θα άξιζε τον κόπο”.

Αντίθετα, ο Νικόλας (Ο2) βλέπει το θέμα αυτό από διαφορετική σκοπιά, καθώς συνδέει την αυτεπάρκεια του κυρίως με εσωτερικά κίνητρα. Δήλωσε αναφορικά: “Προσπαθώ να βελτιώνομαι γιατί μου αρέσουν τα μαθήματα που διδάσκω, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες, και γιατί το οφείλω στα μωρά που έχω απέναντι μου... ξέρω ότι είναι δύσκολες εποχές και ότι δεν θα μου πει κανένας μπράβο και ούτε μάλλον θα πιάσω ποτέ προαγωγή, αλλά δεν θα τιμωρήσω τα παιδιά για αυτό”.

Η σχέση ανάμεσα στην αυτεπάρκεια και τα κίνητρα που προέκυψε από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων, έχει επιβεβαιωθεί σε διάφορες έρευνες, αφού όπως αναφέρει ο Bandura (1993), οι πεποιθήσεις επάρκειας σχετίζονται θετικά με τα κίνητρα και ιδιαίτερα με τα εσωτερικά κίνητρα (Ryan & Deci, 2000). Όπως επισημαίνει ο Kelchtermans (1993), είτε πρόκειται για τη σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές είτε για την εκπλήρωση σιωπηρών επαγγελματικών πεποιθήσεων, η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στα κίνητρα τους.

Παρά τις διαφορές τους, μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών προέκυψαν κάποια κοινά θέματα σε σχέση με τις πηγές αυτεπάρκειας, οι οποίες ήταν: α) Οι σχέσεις τους με τους μαθητές, β) τα σχόλια από γονείς και συναδέλφους και γ) η προτίμηση διδασκαλίας συγκεκριμένων μαθημάτων.

Για παράδειγμα, ο Μάριος (Ο2) δήλωσε: “Έχω μεγάλη αυτοπεποίθηση, θεωρώ ότι είμαι πολύ ικανός εκπαιδευτικός. Το στηρίζω στην ανατροφοδότηση που παίρνω από συναδέλφους, γονείς, συναδέλφους της Μέσης Εκπαίδευσης που με βρίσκουν και με συγχαίρουν για τους μαθητές που τους έστειλα... Θυμάμαι όταν πήρα του μαθητές της ΣΤ΄ Τάξης στο γυμνάσιο στα πλαίσια της ομαλής μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο, ήρθε η καθηγήτρια της Γεωγραφίας να με βρει, γιατί ήθελε να γνωρίσει τον Γιώργο που έκανε τους μαθητές του να αγαπήσουν το μάθημα της Γεωγραφίας, κάτι που δεν είχε ξανασυναντήσει”.

Παρόμοια, η Κάτια (Ο3, βοηθός διευθύντρια) είπε: “Νιώθω ότι είμαι σε ένα ψηλό επίπεδο, προσπαθώ όμως να βελτιώνομαι. Αυτό το στηρίζω τόσο σε σχόλια συναδέλφων, μαθητών, αλλά κυρίως σε δικά μου κριτήρια, αφού θεωρώ την αυτοαξιολόγηση ως την πιο σημαντική... Για παράδειγμα, θυμάμαι αυτό που μου

εκτόξευσε την αυτοπεποίθηση και την αυτοεικόνα μου: Πριν μερικά χρόνια όταν είχα προετοιμάσει μαθητές για τη Μαθηματική Ολυμπιάδα και δύο από τους μαθητές μου διακρίθηκαν... ένιωσα απίστευτα!”.

Αντίθετα, η Ελένη (Ο3) φάνηκε να έχει χαμηλότερη αυτεπάρκεια, επειδή για χρόνια δεν είχε δική της τάξη. Δήλωσε σχετικά: “Στην αρχή είχα χαμηλή επάρκεια, ίσως γιατί δεν είχα ούτε τάξη δική μου, γύριζα από τάξη σε τάξη σαν μπαλαντέρ... για να είμαι ειλικρινής δεν θεωρούσα καν η ίδια ότι ήμουν εκπαιδευτικός. Φέτος, είναι η δεύτερη χρονιά που έχω τάξη και άρχισα να αποκτώ περισσότερη αυτοπεποίθηση για αυτό που κάνω... τώρα πόσο ικανή είμαι στην πραγματικότητα δεν ξέρω... Μάλλον θα έλεγα ότι σε μερικά μαθήματα πιστεύω ότι είμαι πιο ικανή από κάποια άλλα, δεν είμαι σε όλα το ίδιο”.

Το θέμα της προτίμησης σε κάποια μαθήματα ως πηγή αυτεπάρκειας, προέκυψε και από άλλες συνεντεύξεις. Για παράδειγμα, ο Χάρης (Ο1) είπε: “Στο μάθημα της γυμναστικής είμαι πολύ καλός, θεωρώ από τους καλύτερους αν το θελήσω, αν και μερικές φορές χαλαρώνω (γέλια...), λόγω της φύσης του μαθήματος... καταλαβαίνεις πώς το εννοώ. Αν μου πεις όμως να πάω σε τάξη να κάνω Ελληνικά, δεν νιώθω ότι μπορώ πλέον, ούτε και θέλω για να είμαι ειλικρινής... έχουν περάσει σχεδόν 10 χρόνια από τότε που είχα τάξη...».

Παρόμοια, η Παναγιώτα (Ο3) είπε: “Δυσκολεύομαι να απαντήσω γιατί δεν είναι πάντα το ίδιο. Για παράδειγμα αν κάνω Αγωγή Ζωής ή Θρησκευτικά, θα σκεφτώ από μόνη μου οτιδήποτε χρειάζεται, δεν θα διαβάσω το αναλυτικό, μιλώ για συγκεκριμένα μαθήματα, δευτερεύοντα, και αυτό γιατί απαιτεί περισσότερο χρόνο

σπίτι, τον οποίο δεν διαθέτω να κάτσω να ασχολούμαι με όλα τα μαθήματα... Στα βασικά μαθήματα νιώθω ότι είμαι καλή, στα δευτερεύοντα όχι”.

Το γεγονός της σύνδεσης της αυτεπάρκειας με συγκεκριμένα μαθήματα δεν προκαλεί έκπληξη, αφού όπως τονίζει ο Bandura (1993) η αυτεπάρκεια συνδέεται με την κρίση του ατόμου να επιτύχει σε συγκεκριμένο έργο. Σε κάθε περίπτωση, η προτίμηση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα μαθήματα αποτελεί ένα εύρημα το οποίο πιθανό να πρέπει να οδηγήσει τους ιθύνοντες στο να εξετάσουν τη δυνατότητα κάποιοι εκπαιδευτικοί να ειδικευτούν σε μαθήματα στα οποία αισθάνονται μεγαλύτερη επάρκεια και πιθανόν να αποδίδουν καλύτερα.

Προσανατολισμός στο έργο (αντιλήψεις)

Από τις ποσοτικές αναλύσεις προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, λίγο ή πολύ, διατηρούν ταυτόχρονα μαθητοκεντρικές και παραδοσιακές αντιλήψεις. Ωστόσο, από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι η βαρύτητα που οι εκπαιδευτικοί δίνουν στις αντιλήψεις τους, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ΕΤ τους, καθώς προέκυψαν σημαντικές διαφορές, αλλά και κάποιες ομοιότητες ανάμεσα στις τρεις επαγγελματικές ομάδες ως προς τις αντιλήψεις τους.

Μια πρώτη σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών αφορούσε τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας 3 είχαν περισσότερο παραδοσιακές αντιλήψεις με έμφαση στον εξοπλισμό των μαθητών με προσόντα και στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ανέφεραν ως το πιο

σημαντικό καθήκον τους, το να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αποκτήσουν γνώσεις, προσόντα και καλές επαγγελματικές ικανότητες.

Για παράδειγμα, η Χρυσάνθη (Ο3) δήλωσε: “Η μεταφορά γνώσεων, αυτός είναι ο πρωταρχικός μου στόχος και μετά η διάπλαση χαρακτήρα. Ίσως να έπρεπε το αντίθετο, αλλά εγώ έτσι το βλέπω. Μάλιστα, αρχικά είχα μόνο τη διοχέτευση γνώσεων, στην πορεία ήρθαν και τα υπόλοιπα, μέσα από τις εμπειρίες”. Είναι προφανές ότι η Χρυσάνθη διακατέχεται κυρίως από παραδοσιακές αντιλήψεις οι οποίες δίνουν έμφαση στην μετάδοση γνώσεων, αναγνωρίζοντας μάλιστα με κάπως κυνικό τρόπο ότι μπορεί να κάνει λάθος.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των ομάδων 1 και 2, είχαν κυρίως μαθητοκεντρικές αντιλήψεις με έμφαση στους ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης. Αναφέρθηκαν στην ατομική ανάπτυξη των μαθητών και στην κατασκευή της προσωπικής τους ταυτότητας. Έτσι, η Πηνελόπη (Ο2) δήλωσε: “Η διάπλαση χαρακτήρα, να γίνουν καλοί άνθρωποι. Βάζω πρώτα το κοινωνικό στόχο και μετά το γνωστικό, και μάλιστα έντονα, πιστεύω είναι πιο σημαντικό το κοινωνικό κομμάτι παρά οτιδήποτε άλλο, διότι τις γνώσεις, ειδικά αν είναι λίγο έξυπνοι, μπορούν και μόνοι τους να τις κατακτήσουν. Η διαπαιδαγώγηση δηλαδή αυτό που λέμε η διάπλαση χαρακτήρα είναι το κύριο έργο μας ειδικά σε μια εποχή που πολλές οικογένειες έχουν προβλήματα. Από την αρχή έτσι το έβλεπα, απλά μέσα από τα χρόνια άλλαξε η ένταση, τώρα το πιστεύω ακόμα πιο πολύ”.

Παρόμοια, ο Στέλιος (Ο1) δήλωσε: “Σίγουρα να ποντάρεις μόνο στη μάθηση και να προχωράς μόνο με αυτό, είναι λάθος. Με ενδιαφέρει πολύ και η συναισθηματική ευεξία των παιδιών, δηλαδή να κάτσω να τους ακούσω, να μου πουν τα παράπονα

τους, να δω πίσω από κάθε μαθητή τι κρύβεται... σίγουρα και ένας βασικός στόχος είναι η μάθηση, να αποκτήσουν δηλαδή κάποιες βασικές γνώσεις και δεξιότητες. Αν πει όμως κάποιος ότι είναι μόνο οι γνώσεις θα είναι λάθος γιατί είναι λειτουργήματα που ασκούμε και πρέπει να βλέπουμε τον μαθητή σαν μια ολοκληρωμένη, πολύπλευρη προσωπικότητα. Παλαιότερα παραμελούσα τη συναισθηματική αγωγή, ήθελα απλά να είναι καλοί μαθητές και σωστοί άνθρωποι, δεν με ένοιαζε να ήταν ευτυχισμένοι... η εμπειρία μου όμως με δίδαξε ότι αν είναι ευτυχισμένοι θα γίνουν και σωστοί άνθρωποι και θα βελτιωθούν και μαθησιακά”.

Η Αφροδίτη (Ο2) ήταν από τους εκπαιδευτικούς που αναφέρθηκαν αποκλειστικά σε κοινωνικούς και συναισθηματικούς στόχους. Δήλωσε σχετικά: “Να διαμορφώσω σωστούς ανθρώπους για την κοινωνία του μέλλοντος και δεν εννοώ τεχνοκράτες. Αυτό είναι υπόθεση της μελλοντικής εκπαίδευσης των παιδιών στο Λύκειο και στο Πανεπιστήμιο. Εννοώ να τους δώσω, όσο μπορώ, τα εφόδια εκείνα που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της ζωής τους με σύνεση και πίστη. Επίσης να φτιάξω ανθρώπους που θα έχουν αναπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση, εφόδια που είναι πιο σημαντικά στην πορεία της ζωής από τη στεία γνώση, την οποία μπορούν να πάρουν από οπουδήποτε, από βιβλίο ή υπολογιστή. Θα μου άρεσε ως ιδέα, θα τολμούσα να πω να φτιάξω τον "καλόν κ' αγαθόν πολίτην", αρχαιοελληνική έννοια”.

Στα λόγια των τριών πιο πάνω εκπαιδευτικών φαίνεται ξεκάθαρα η ηθική υποχρέωση την οποία αισθάνονται ότι έχουν απέναντι στους μαθητές τους, η οποία ξεπερνά τα στενά όρια της επαγγελματικής τους υποχρέωσης για κάλυψη της διδακτέας ύλης. Για τους εκπαιδευτικούς αυτούς, η μετάδοση γνώσεων δεν αποτελεί προτεραιότητα,

καθώς ο βασικός τους στόχος σχετίζεται με την προσωπική και συναισθηματική ευημερία των μαθητών, την ανάπτυξη αξιών, τη διάπλαση του χαρακτήρα τους και την κοινωνικοποίηση τους.

Ένα δεύτερο θέμα το οποίο φάνηκε να διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς των τριών ομάδων σε σχέση με τον προσανατολισμό στο έργο, ήταν η φύση της γνώσης και η οργάνωση της μάθησης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των ομάδων 1 και 3 είχαν πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας 2.

Για παράδειγμα, ο Χρύσανθος (Ο1) ανέφερε: “Δεν θεωρώ τόσο σημαντικό το πώς ο μαθητής κατακτά τη γνώση, αν θα την αποκτήσει έτοιμη ή θα την κατασκευάσει, φτάνει να την κατακτήσει... δηλαδή αν πω του μαθητή ότι η πρωτεύουσα της Αγγλίας είναι το Λονδίνο και το μάθει ή αν χάσω 30 λεπτά να το ανακαλύψει μόνος του, μέσα από πρότζεκτ, έχει διαφορά; (παύση 3 δευτερόλεπτα). Το ξέρω ότι είναι καλύτερα οι μαθητές να ανακαλύπτουν τη μάθηση αλλά αν γινόταν αυτό θα καλύπταμε μόνο τη μισή ύλη, εκτός τώρα που το σκέφτομαι, στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών που γίνεται πειραματικά, εκεί το καταλαβαίνω ο μαθητής να ανακαλύπτει τη γνώση”.

Η Κάτια (Ο3) δήλωσε: “Ξέρω ότι όταν οι μαθητές δουλεύουν ομαδικά και προσπαθούν να ανακαλύψουν τη γνώση είναι καλύτερα, τους αρέσει παραπάνω, το έχω δει στην πράξη... αλλά πολλές φορές δεν έχω το χρόνο να το κάνω αυτό... ίσως πέφτω στην παγίδα της κάλυψης της ύλης και του χρόνου και λέω στους μαθητές τι πρέπει να κάνουν και πώς να το βρουν”.

Παρόμοια, ο Κυριάκος (Ο3) είπε: “Χρησιμοποιώ την μετωπική διδασκαλία γιατί η πείρα μου με δίδαξε ότι φέρνει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Γιατί; Γιατί διατηρεί την πειθαρχία στην τάξη. Επιτρέπω τη συνεργασία με τον διπλανό τους, είναι αρκετό για το δημοτικό... όταν πάνε γυμνάσιο και λύκειο θα μάθουν να δουλεύουν και σε μεγαλύτερες ομάδες. Ξέρεις, εδώ στην Κύπρο έχουμε μάθει να εφαρμόζουμε συστήματα που πετυχαίνουν σε άλλες χώρες, χωρίς να εξετάζουμε την αποδοτικότητα τους, αν για παράδειγμα βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα... αυτό μας έφερε στον πάτο και στους διαγωνισμούς”.

Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν κυρίως παραδοσιακές αντιλήψεις σε σχέση με τη φύση της γνώσης και την οργάνωση της μάθησης, οι οποίες μάλιστα φαίνεται σε κάποιες περιπτώσεις να είναι έντονες και βαθιά ριζωμένες, ως αποτέλεσμα των εμπειριών τους. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι αυτές καθορίζουν τις προσεγγίσεις και την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη.

Αντίθετα, η Αφροδίτη (Ο2) είπε σχετικά: “Έννοείται ότι η γνώση πρέπει να ανακαλύπτεται, να κατασκευάζεται αν θέλεις από τους μαθητές. Αυτό πλέον είναι αποδεδειγμένο, δεν νομίζω να υπάρχουν εκπαιδευτικοί που λένε το αντίθετο... μπορεί και να υπάρχουν (χαμόγελο)... οι μαθητές πρέπει να δουλεύουν με το ρυθμό ανάπτυξη τους, σίγουρα σε ομάδες, να συνεργάζονται, να χαίρονται τη μάθηση... δεν με απασχολεί το ζήτημα της ύλης, με ενδιαφέρει η ποιότητα και όχι η ποσότητα”.

Παρόμοια η Στέλλα (Ο2) συμφωνεί: “Εγώ από την πλευρά μου προσπαθώ να δώσω τις ευκαιρίες στους μαθητές να κατασκευάσουν τη γνώση, δεν δίνω έτοιμη τροφή... αν και κάποιοι μαθητές δεν είναι σε θέση να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση,

κακά τα ψέματα, δεν είναι όλοι οι μαθητές οι ίδιοι... αυτοί θα μάθουν λίγο πιο παπαγαλίστικά μερικά πράγματα”.

Οι αντιλήψεις της Αφροδίτης και της Στέλλας είναι φανερά δομιστικές αφού προσανατολίζονται στην οργάνωση της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να ανακαλύπτουν την γνώση. Η άποψη αυτή ήταν πιο έντονη στους εκπαιδευτικούς της ομάδας 2, σε μικρότερο βαθμό της ομάδας 1 και σε ακόμα πιο μικρό βαθμό της ομάδας 3.

Επαγγελματική αφοσίωση

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πόσο αφοσιωμένοι νιώθουν και κατά πόσο θα επέλεγαν ξανά το ίδιο επάγγελμα. Οι απαντήσεις τους φάνηκε να σχετίζονται με το προφίλ της ΕΤ τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί των τριών ομάδων απάντησαν με διαφορετικό τρόπο. Γενικά, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των ομάδων 1 και 3 να έχουν χαμηλή ως μέτρια αφοσίωση, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας 2 που είχαν υψηλή αφοσίωση. Ένα θέμα το οποίο διαφοροποιούσε τους εκπαιδευτικούς των τριών ομάδων ήταν οι λόγοι αφοσίωσης.

Για τους εκπαιδευτικούς της ομάδας 1, η μέτρια ως χαμηλή αφοσίωση τους φάνηκε να πηγάζει από την έλλειψη εσωτερικών κινήτρων. Για παράδειγμα, ο Στέλιος (Ο1) είπε: “Δεν νομίζω ότι είμαι πραγματικά αφοσιωμένος εκπαιδευτικός, όχι τόσο όσο θα ήθελα να είμαι. Αγαπώ τους μαθητές μου, θα προσπαθήσω για το καλύτερο στην τάξη, αλλά δεν προετοιμάζομαι ανάλογα στο σπίτι... εκτός από όταν περιμένω επιθεωρητή... νομίζω ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κάνουν το ίδιο... Κατάλαβα

στην πορεία ότι δεν είναι το επάγγελμα που θα ήθελα, αλλά εκ των πραγμάτων, το φορτώθηκα και πρέπει να το υποστώ ως το τέλος”. Η φράση “το φορτώθηκα και πρέπει να το υποστώ” είναι ενδεικτική του επιπέδου επαγγελματικής αφοσίωσης, η οποία μοιραία επηρεάζει και την επαγγελματική του συμπεριφορά.

Ο Γιώργος (Ο1) δήλωσε: “Δεν είμαι 100% αφοσιωμένος, θα μπορούσα να ήμουν και περισσότερο. Το αποδίδω στα κίνητρα. Για παράδειγμα, αν είχα μια κανονική αίθουσα μουσικής που να μπορούσα να την οργανώσω, να ήταν εξοπλισμένη, να είχα πιο λίγους μαθητές για να μπορώ να εφαρμόσω αυτά που έμαθα όπως ήθελα, θα ήμουν περισσότερο αφοσιωμένος. Μας λείπει ο επαγγελματισμός στην εκπαίδευση λόγω και της νοοτροπίας μας. Απουσιάζει η υλικοτεχνική υποδομή, διάφορα παρεμφερή που σε βοηθούν να νιώσεις επαγγελματίας και μετά νιώθεις ότι πρέπει να είσαι και εσύ όπως οφείλεις, έρχεται μόνη της η αφοσίωση... Και οι συμπεριφορές με επηρεάζουν, κάποιες νοοτροπίες διευθυντών και συναδέλφων αντανakλούν πάνω μου και μου προκαλούν ανάλογες συμπεριφορές και συναισθήματα... αναφέρομαι στο γεγονός ότι συνάδελφοι υποτιμούν το μάθημα της μουσικής. Και κάτι τελευταίο, ίσως να παίζει ρόλο και η ασφάλεια της μονιμότητας και της ρουτίνας του κυβερνητικού, το νιώθω και αυτό... Όχι δεν θα ξαναγινόμεν εκπαιδευτικός”.

Η σχετικά μέτρια επαγγελματική αφοσίωση του Γιώργου εντοπίζεται σε τρία στοιχεία διαφορετικής φύσεως. Στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, στην υποτίμηση του μαθήματος του από τους συναδέλφους του και στην ασφάλεια που νιώθει ως εκπαιδευτικός. Τα δύο πρώτα στοιχεία του προκαλούν αρνητικά συναισθήματα, κυρίως ματαίωσης και απογοήτευσης, με αποτέλεσμα να μην νιώθει όσο επαγγελματίας θα ήθελε. Η μείωση της αφοσίωσης του όμως σαν αποτέλεσμα της

σιγουριάς, η οποία πηγάζει λόγω της μονιμότητας της οργανικής του θέσης, είναι ένα μη αναμενόμενο και ταυτόχρονα ενδιαφέρον στοιχείο το οποίο εκ πρώτης όψεως δύσκολα συνδέεται αρνητικά με την αφοσίωση. Ωστόσο, θα μπορούσε να λεχθεί ότι η σιγουριά που προσφέρει η μονιμότητα της θέσης του εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα τον εφησυχασμό και την έλλειψη κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη.

Από την άλλη, οι πηγές αφοσίωσης των εκπαιδευτικών της ομάδας 3 ήταν κάπως διαφορετικές από αυτές της ομάδας 1. Για παράδειγμα, η Ελένη (Ο3) είπε: “Αρκεί να σου πω πως εδώ και 22 χρόνια δεν πήγα ποτέ απροετοίμαστη στην τάξη. Σπίτι αφιερώνω πολλή χρόνο, δίνομαι σε αυτό που κάνω, πολλές φορές και σε βάρος της οικογένειάς μου, άσχετα αν δεν μου πολυαρέσει όπως σου είπα... αλλά πληρώνομαι γι’ αυτό και πρέπει να το κάνω. Νομίζω δεν θα ξαναγινόμουν εκπαιδευτικός, 60% όχι και 40% ναι. Αν και περνώ καλά, με ικανοποιεί, εντούτοις θα διάλεγα κάτι άλλο, το οποίο όμως δεν το έχω διευκρινίσει. Αλλά νιώθω ότι κάθε χρόνο φθείρομαι και περισσότερο, και αυτό δεν είναι καλό σημάδι”.

Ο Κυριάκος (Ο3) δήλωσε σχετικά: “Είμαι αφοσιωμένος αλλά στο δικό μου επίπεδο, έμεινα κάπως στάσιμος. Μπορεί να ενημερώνομαι, να διαβάζω βιβλιογραφία, προσπαθώ να βάζω καινούρια πράγματα στη διδασκαλία μου, αλλά δεν αφιερώνω τόσο χρόνο σπίτι επειδή θεωρώ ότι έφτασα σε ένα ψηλό επίπεδο. Στη δουλειά μου όμως είμαι σωστός, πραγματικά ότι έκανα πριν από 10 χρόνια το κάνω και τώρα. Θα ξαναγινόμουν εκπαιδευτικός γιατί πρώτο μου αρέσει και δεύτερο είναι η μόνη δουλειά που έχει τόσες πολλές διακοπές (γέλια)... γι’ αυτό και όλοι μας ζηλεύουν και μας κάνουν πόλεμο”.

Η επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών της ομάδας 3 φάνηκε να συνδέεται με το χρόνο που επενδύουν για προετοιμασία στο σπίτι. Παράλληλα, η αφοσίωση τους σε κάποιο βαθμό άρχισε να τραυματίζεται είτε λόγω της επαγγελματικής εξουθένωσης, είτε λόγω της ρουτίνας, είτε λόγω της υψηλής αυτεπάρκειας όπως φάνηκε στα λόγια του Κυριάκου.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί της Ο2 φάνηκε να έχουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα, καθώς η αφοσίωση τους ήταν αδιαπραγμάτευτη και πολυεπίπεδη. Για παράδειγμα, η Φρόσω (Ο2) ανέφερε: “Είμαι σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένη, είναι η βασική προτεραιότητα μου, δεν θα λείψω από τη δουλεία μου χωρίς σοβαρό λόγο, δεν θα κρυφτώ αν πρέπει να αναλάβω μια υποχρέωση στο σχολείο... όπως θα ήθελα να είναι αφοσιωμένη η εκπαιδευτικός των παιδιών μου και να δίνει τα πάντα, έτσι θα ήθελα να είμαι και εγώ, είναι και δική μου υποχρέωση, ... ή όπως ζητώ από τον γιατρό, για παράδειγμα, να είναι επαγγελματίας και τυπικός, έτσι νιώθω πως πρέπει να είμαι και εγώ επαγγελματίας. Και θυμώνω με όσους δεν συμπεριφέρονται έτσι γιατί αυτοί οι εκπαιδευτικοί διασύρουν και το όνομα του επαγγέλματος μας. Είμαστε σε μια φάση όπου γίνεται προσπάθεια να διαβάλουν και να διασύρουν τον εκπαιδευτικό και ερχόμαστε και εμείς να τους βάλουμε βούτυρό στο ψωμί τους... είμαστε διπλά ανόητοι και θυμώνω με αυτούς τους ανθρώπους. Σίγουρα θα γινόμουν ξανά εκπαιδευτικός, δεν έχω σκεφτεί κάτι άλλο γιατί αυτό ήταν το επάγγελμα που ήθελα από την αρχή”.

Η αφοσίωση της Φρόσως ξεπερνά τα όρια της προσφοράς απέναντι στους μαθητές και το ρόλο της ως σωστή και τυπική εκπαιδευτικός. Στα λόγια της αντικατοπτρίζεται ο θυμός και η απογοήτευση για εκείνους τους συναδέλφους της, οι οποίοι

στιγματίζουν το επάγγελμα της. Ο τρόπος με τον οποίο υπερασπίζεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από εξωτερικές επιθέσεις, υποδηλώνει την ολοκληρωτική αφοσίωση της στο επάγγελμα.

Στο ίδιο μήκος κύματος, η Πηνελόπη (Ο2) είπε: “Πολύ αφοσιωμένη, γιατί θέλω να κάνω καλά τη δουλειά μου. Σίγουρα κάποιες φορές όταν δεν βλέπω ανταπόκριση από τα μωρά ή από τους γονείς, μπορεί να δέχεται ένα πλήγμα η αφοσίωση μου, αλλά είναι μόνο προσωρινό... επανέρχομαι δριμύτερη (γέλια)... Αυθόρμητα θα σου απαντούσα όχι, θα διάλεγα κάποιο άλλο επάγγελμα. Όμως αυτό το άλλο δεν το ’χω ζήσει για να ξέρω αν είναι καλύτερο από αυτό που έχω. Πολλές φορές δεν εκτιμάμε αρκετά αυτό που κάνουμε, αυτό που έχουμε. Από την άλλη, επειδή μεγάλωσα με κλασική παιδεία και μια ιδιαίτερη αγάπη για τα γράμματα και τα παιδιά νομίζω πως ίσως τελικά να ξαναγινόμουν δασκάλα”.

Το γεγονός ότι η Πηνελόπη δεν αφήνει πρόσκαιρες απογοητεύσεις να κλονίσουν την αφοσίωση της, μαρτυρά ότι αυτή παραμένει σε ψηλά επίπεδα. Ωστόσο, αμφιταλαντεύεται αν θα έκανε ξανά την ίδια επιλογή επαγγέλματος κάτι που φαίνεται να συνδέεται κυρίως με την προσωπικότητα της για συνεχή αναζήτηση. Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών της ομάδας 2 φάνηκε να σχετίζεται, τόσο σε σχέση με τους μαθητές, όσο και με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με την ευρύτερη έννοια.

Μελλοντική προοπτική

Ένα κοινό θέμα το οποίο καταγράφηκε μέσα από τις συνεντεύξεις σε σχέση με την επαγγελματική προοπτική ήταν η απαισιοδοξία των εκπαιδευτικών για το μέλλον

τους. Κάτι τέτοιο δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς όπως προέκυψε και από τις ποσοτικές αναλύσεις ο δείκτης της μελλοντικής προοπτικής είχε τον χαμηλότερο μέσο όρο. Ωστόσο, από τις συνεντεύξεις καταγράφηκαν σημαντικές διαφορές, καθώς η χρονική αυτή συνιστώσα της ΕΤ φάνηκε να συνδέεται με το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το επαγγελματικό τους μέλλον φάνηκε να επηρεάζει την τρέχουσα επαγγελματική τους αφοσίωση, τα κίνητρα και τελικά τη συμπεριφορά τους.

Ο Χρύσανθος (Ο1) δήλωσε: “Το μέλλον μου ως εκπαιδευτικός; Λαμπρό! (γέλια) ... Πραγματικά, δεν βλέπω κανένα μέλλον στην καριέρα μου, ξέρω ότι ποτέ δεν θα πάρω προαγωγή, ο μισθός μου μειώθηκε λόγω της οικονομικής κρίσης, ο Θεός ξέρει για πόσο καιρό... πραγματικά δεν έχω κάποιο κίνητρο να προσπαθώ για το καλύτερο... αλλά δεν μπορώ να κάνω κάτι... προσπαθώ να μην το σκέφτομαι γιατί χάνω την όρεξη μου, απογοητεύομαι...”.

Ο Κυριάκος (Ο3) είπε: “Στάσιμο! Όπως είμαι τώρα θα είμαι και μετά από 10 χρόνια, ένας εκπαιδευτικός χωρίς πιθανότητες για προαγωγή. Βλέπω την αδικία, γιατί ως πριν 5-6 χρόνια με τα δικά μου χρόνια υπηρεσίας γινόταν κάποιος υποδιευθυντής, του χρόνου θα μπορούσα να κάνω αίτηση για υποδιευθυντής, και να γινόμουν κιόλας γιατί έχω καλή βαθμολογία. Ευτυχώς έφτασα σε ένα καλό επίπεδο και το διατηρώ, δεν αδικώ τα μωρά. Στην τάξη προσπαθώ να μην αδικήσω τα μωρά, είναι εσωτερική πικρία, με επηρεάζει προσωπικά και οικονομικά εκτός σχολείου, όχι εντός. Ελπίζω αυτό να μην αλλάξει με τα χρόνια, φιλοδοξώ να είμαι ο ίδιος, χωρίς να μπορώ να ξέρω σίγουρα”.

Τόσο ο Χρύσανθος, όσο και ο Κυριάκος, βλέπουν αρνητικά τη μελλοντική τους προοπτική. Ένα ανησυχητικό στοιχείο είναι ότι συνδέουν την μελλοντική προοπτική τους ως εκπαιδευτικοί σχεδόν αποκλειστικά με την έλλειψη εξωτερικών κινήτρων για επαγγελματική και οικονομική ανέλιξη. Μάλιστα τα συναισθήματα απογοήτευσης και αδικίας που αναφέρονται, ειδικά στην περίπτωση του Χρύσανθου, επηρεάζουν αναπόφευκτα και την επαγγελματική του συμπεριφορά.

Η Παναγιώτα (Ο3) είπε: “Με φοβίζει το μέλλον, είναι τρομακτικό ότι θα είμαι στην έδρα μέχρι τα 63 γιατί είναι πολύ ψυχοφθόρο επάγγελμα, μας ξεζουμίζει και ήδη εγώ που είμαι 46 άρχισα να νιώθω σε ένα βαθμό κόπωση, φαντάσου μετά από 17 χρόνια πώς θα είναι. Επίσης βλέπω και κάτι άλλο, αλλάζουν οι γενιές των μαθητών, φέτος το ένιωσα έντονα, είναι τόσο μεγάλη η ταχύτητα που κινούνται οι νέοι μαθητές πλέον μέσα στην τάξη, αυτό το σύστημα με τους μαθητές να κάθονται στο θρανίο και εσύ στην έδρα, δεν θα δουλεύει στα επόμενα χρόνια... οι αυξανόμενες απειθαρχίες σχετίζονται με αυτό το γεγονός. Κουράζονται οι μαθητές και κουράζεσαι και εσύ”.

Η Παναγιώτα βλέπει το μέλλον της αρνητικά άλλα από μια διαφορετική σκοπιά, αφού τα κριτήρια της δεν περιορίζονται αποκλειστικά στην έλλειψη εξωτερικών κινήτρων. Αυτό που την φοβίζει είναι κυρίως, αν θα μπορεί στο μέλλον, και όντας πλέον σε μια προχωρημένη ηλικία, να αντεπεξέλθει επαγγελματικά. Παράλληλα, διαβλέπει ότι η επιδείνωση των κοινωνικών συνθηκών θα έχει άμεσο αντίκτυπο στην μείωση της πειθαρχίας των μαθητών, κάτι που θα δυσκολεύει συνεχώς το έργο των εκπαιδευτικών.

Σε σύγκριση με την προσέγγιση αυτή, η Ιωάννα (Ο2) είπε: “Δύσκολο, όλοι ζούμε σε δύσκολους καιρούς, όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, αλλά προσπαθώ να μην παρασύρομαι

λόγω κοινωνικών προβλημάτων. Δεν θα τιμωρήσω τα παιδιά επειδή μου μείωσαν το μισθό. Προσπαθώ πάντα για το καλύτερό και ελπίζω για το καλύτερο. Ανεξάρτητα από τις δύσκολες κοινωνικές συνθήκες που περνούμε, θα πρέπει να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτυχθούν σωστά, γι' αυτό λέμε ότι κάνουμε λειτούργημα”.

Η Ιωάννα αν και αναγνωρίζει τις κοινωνικές δυσκολίες, προσπαθεί να μην αφήσει τα προβλήματα αυτά να επηρεάσουν το έργο της ως εκπαιδευτικός. Με τη φράση της “δεν θα τιμωρήσω τα παιδιά επειδή μου μείωσαν το μισθό” δείχνει ότι η επαγγελματική αφοσίωση της παραμένει σε ψηλά επίπεδα και ότι η συμπεριφορά της ως εκπαιδευτικός δεν επηρεάζεται από τις δύσκολες κοινωνικές συνθήκες.

Η Στέλλα (Ο2) αντιλαμβάνεται το μέλλον της ως εκπαιδευτικός σε συνάρτηση με το μέλλον γενικά της εκπαίδευσης. Δήλωσε σχετικά: “Δεν νομίζω ότι είναι τόσο ευοίωνο. Δεν είμαι αισιόδοξη γιατί ενώ ξεκίνησε πριν 10 χρόνια αυτή η προσπάθεια να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα στην εκπαίδευση και να υπάρξει μια ανανέωση, η οποία συνεχίστηκε με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα που συμβάδιζε με την νέα εποχή, αυτό σταμάτησε. Το άλλο είναι επειδή δεν μπαίνουν νέοι εκπαιδευτικοί και βλέπω να γερνά ο κλάδος μας, και το τρίτο βλέπω ότι τώρα πάνε να σπουδάσουν εκπαιδευτικοί, άνθρωποι πολύ αδύνατοι όσον αφορά το επίπεδο, οπότε σε κάποια χρόνια θα εμφανιστούν σοβαρά προβλήματα. Με άλλα λόγια, αρχικά θα γεράσει ο εκπαιδευτικός πληθυσμός και μετά ξαφνικά θα μουν νέοι που θα είναι ανίκανοι. Πέρα από αυτά, βλέπω και μια επίθεση από την κοινωνία προς τον κλάδο μας ως εκφραστή του δημόσιου τομέα και αυτό ενοχλεί συγκεκριμένες πολιτικές ομάδες που προσπαθούν να πλήξουν τη δημόσια εκπαίδευση προς όφελος της ιδιωτικής. Όσον αφορά το άτομο μου, το ότι μπορεί να μην έχω άλλη ανέλιξη από

εδώ και πέρα είναι μια πτυχή, αλλά να σου πω την αλήθεια αν συνεχίσω να ευχαριστιέμαι τη δουλειά μου, δεν με πειράζει... δεν θέλω διακαώς να πιάσω ψηλές θέσεις. Περισσότερο με ενοχλεί η μισθολογική στασιμότητα γιατί επηρεάζει το επίπεδο ζωής μου, τις ανάγκες μου, τις σπουδές των παιδιών μου, με ενοχλεί αυτό αλλά όχι ως εκπαιδευτικό, ως εργαζόμενη”.

Η Φρόσω (Ο2) συμπληρώνει: “Τέλειο (γέλια)... Δεν το πολυσκέφτομαι για να είμαι ειλικρινής, δηλαδή δεν έχω βλέψεις για να γίνω βοηθός διευθύντρια ή διευθύντρια. Μπορεί να μην θέλω κιόλας με όλα αυτά που βιώνουν οι διευθυντές. Δεν το σκέφτομαι, ζω το παρόν, απλά θέλω να κάνω σωστά τη δουλειά μου, να είμαι εντάξει στο περιβάλλον που εργάζομαι. Αν ήθελα να μιλήσω γενικότερα για το μέλλον της εκπαίδευσης όμως, θα έλεγα ότι είμαστε σε ένα αβέβαιο δρόμο που αλλάζει συνεχώς ανάλογα με τη κυβέρνηση, με πισωγυρίσματα και συνεχείς αλλαγές και νιώθω ότι είμαστε λίγο πρόβατα που ακολουθούμε ένα δρόμο που δεν είναι σταθερός και αλλάζει συνεχώς».

Τόσο η Στέλλα, όσο και η Φρόσω, εμφανίζονται προβληματισμένες κυρίως για το μέλλον του εκπαιδευτικού συστήματος. Ιδιαίτερα τα λόγια της Στέλλας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς διαβλέπει το μέλλον της μέσα από το ευρύτερο μέλλον της εκπαίδευσης, το οποίο στα μάτια της φαντάζει αρνητικό για 3 λόγους: Ο πρώτος λόγος είναι εκπαιδευτικός και συνάμα πολιτικός, και σχετίζεται με την αλλαγή κατεύθυνσης σε σχέση με πτυχές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ο δεύτερος λόγος είναι καθαρά εκπαιδευτικός και σχετίζεται με την μη πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών λόγω απουσίας αφυπηρετήσεων και ταυτόχρονα το άνοιγμα της δημόσιας εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικούς απόφοιτους από πανεπιστήμια των οποίων

προφανώς αμφισβητεί το κύρος. Ο τρίτος λόγος μπορεί να χαρακτηριστεί ως κοινωνικός - πολιτικός και συνδέεται με την άδικη κατά τη γνώμη της επίθεση από διάφορους κύκλους προς τη δημόσια εκπαίδευση, προς όφελος της ιδιωτικής. Φαίνεται λοιπόν, ότι παρόλο που και η Στέλλα βλέπει αρνητικά το μέλλον της ως εκπαιδευτικός, η αίσθηση της αυτή στηρίζεται σε εντελώς διαφορετικά κριτήρια, τα οποία σχετίζονται με το ευρύτερο μέλλον της εκπαίδευσης και όχι προσωπικά το δικό της. Η προσέγγιση της αυτή μαρτυρά παράλληλα, και την ψηλή αφοσίωση που έχει ως προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η Όλγα (Ο3), παρόλο που ανήκει στην ομάδα, οι εκπαιδευτικοί της οποίας έχουν χαρακτηριστεί ως κυνικοί, δήλωσε σχετικά: “Δυσκοινο γιατί ένας εκπαιδευτικός που εργάζεται, είναι ενσυνείδητος και επαγγελματίας από τη μια, από την άλλη υπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης πολύ γενικό και ισοπεδωτικό. Όλοι στο ίδιο καζάνι βράζουμε και αναρωτιέσαι γιατί να είσαι στο ίδιο επίπεδο με αυτόν που δεν δουλεύει τόσο. Παθαίνεις μια ματαίωση και αναρωτιέσαι αν αξίζει το κόπο να παλεύεις, αλλά τελικά είσαι υπόλογος σε αυτά τα παιδιά που έχεις μπροστά σου, τα οποία δεν φταίνε. Αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο εμένα, είναι το θέμα της αξιολόγησης και το πώς θα αναγνωρίζεται η δική μου δουλειά. Υπάρχει έλλειψη κινήτρων με άλλα λόγια. Θέλω να πιστεύω πως αυτή η ματαίωση δεν επηρεάζει την επίδοσή μου αν και θεωρώ πως μερικές φορές ρίχνει λίγο την ψυχολογία μου, αλλά όπως σου είπα επειδή δεν φταίνε τα μωρά προσπαθώ να μην το αφήνω να με καταβάλλει”.

Η Όλγα προτάσσει ως αρνητικό στοιχείο, το οποίο την κάνει να αισθάνεται άβολα σχετικά με την μελλοντική της προοπτική, το θέμα της αξιολόγησης, την οποία χαρακτηρίζει ως ισοπεδωτική. Όπως αναφέρει, αυτή η αδικία επηρεάζει αρνητικά την

προσπάθεια της να είναι σωστή επαγγελματικά. Προφανώς πρόκειται για μια ευσυνείδητη εκπαιδευτικό, η οποία προσπαθεί να μείνει ανεπηρέαστη από τις αρνητικές προοπτικές της οποίες διαβλέπει. Το γεγονός ότι ανήκει στην ομάδα 3, οι εκπαιδευτικοί της οποίας ομαδοποιήθηκαν ως κυνικοί, φανερώνει ότι και σε αυτήν την επαγγελματική ομάδα βρίσκονται εκπαιδευτικοί που δεν στερούνται επαγγελματισμού από συναδέλφους τους των άλλων δυο ομάδων.

Σύζευξη ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων

Για την καλύτερη κατανόηση της σύνθετης έννοιας της ET των εκπαιδευτικών, κρίθηκε απαραίτητη η σύζευξη των δύο μορφών έρευνας, ποσοτικής και ποιοτικής. Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση μέσα από τη συνύπαρξη ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων ενισχύει την ποιότητα της παρούσας έρευνας.

Γενικά, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό αναφορικά με τους παράγοντες της ET. Με βάση τις δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις, προκύπτει ότι οι διαφορές που αφορούν τους παράγοντες της ET είναι πιο έντονες ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικό επαγγελματικό προφίλ, παρά σε σχέση με εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην ίδια επαγγελματική ομάδα. Ωστόσο, όπως προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις, διαφορές καταγράφηκαν και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της ίδιας ομάδας, παρά το γεγονός ότι αυτές ήταν λιγότερο σημαντικές.

Αναφορικά με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών, ο υψηλός μέσος όρος που καταγράφηκε στο ποσοτικό μέρος, επιβεβαιώθηκε και μέσα από το ποιοτικό.

Ωστόσο, δεν φάνηκε, μέσα από τις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας 1 (εκπαιδευτικοί με χαμηλά κίνητρα) να υπολείπονται σε πεποιθήσεις επάρκειας των συναδέλφων τους των άλλων δύο ομάδων, όπως καταγράφηκε μέσα από την ποσοτική έρευνα. Σε σχέση με τα κίνητρα εργασίας, τα ποιοτικά αποτελέσματα συνάδουν με τα ποσοτικά, καθώς μέσα από τις συνεντεύξεις επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της ομάδας 2 (αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί) εμφανίζουν ψηλότερα εσωτερικά κίνητρα, και οι εκπαιδευτικοί της ομάδας 3 (κυνικοί εκπαιδευτικοί) εμφανίζουν ψηλότερα εξωτερικά κίνητρα. Αναφορικά με τον προσανατολισμό στο έργο, φάνηκε μέσα από την ποιοτική ανάλυση, ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί, αν και διακατέχονται ταυτόχρονα από δομιστικές και παραδοσιακές αντιλήψεις, δίνουν διαφορετική προτεραιότητα και έμφαση σε αυτές, ανάλογα με την ΕΤ τους. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν σε γενικές γραμμές με τα αποτελέσματα του ποσοτικού μέρους της έρευνας, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί της ομάδας 3 έχουν περισσότερο παραδοσιακές αντιλήψεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί της ομάδας 2 έχουν περισσότερο δομιστικές. Εντούτοις, αυτό που δεν διαφάνηκε μέσα από τις συνεντεύξεις ήταν ο ψηλός μέσος όρος που παρουσίασαν στο ποσοτικό μέρος οι εκπαιδευτικοί της ομάδας 3 σχετικά με τις δομιστικές αντιλήψεις, καθώς μέσα από τις αναφορές τους δεν προέκυψε κάτι τέτοιο. Όσον αφορά την επαγγελματική αφοσίωση, αυτή φάνηκε μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών να είναι ψηλή για τους εκπαιδευτικούς της ομάδας 2 και μέτρια για τους εκπαιδευτικούς των άλλων δύο ομάδων, αποτέλεσμα το οποίο συνάδει σε γενικές γραμμές με αυτό του ποσοτικού μέρους της έρευνας. Τέλος, σε σχέση με τον παράγοντα μελλοντική προοπτική, ο πολύ χαμηλός μέσος όρος ο οποίος καταγράφηκε στο ποσοτικό μέρος της έρευνας, επιβεβαιώθηκε και μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, καθώς κανένας

εκπαιδευτικός από αυτούς που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις, δεν εξέφρασε θετική κρίση σχετικά με την μελλοντική προοπτική του ίδιου, αλλά και της εκπαίδευσης ευρύτερα.

Όπως φάνηκε μέσα από τις συνεντεύξεις, η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική αφοσίωση και τα κίνητρα (εσωτερικά και εξωτερικά) είναι ένας καθοριστικός παράγοντας στον σχηματισμό της ET. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας αφού οι εκπαιδευτικοί της 2^{ης} ομάδας είχαν τον ψηλότερο μέσο όρο επαγγελματικής αφοσίωσης και εσωτερικών κινήτρων, ενώ αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί της 3^{ης} ομάδας είχαν το χαμηλότερο μέσο όρο επαγγελματικής αφοσίωσης και ταυτόχρονα τον ψηλότερο μέσο όρο εξωτερικών κινήτρων. Το εύρημα αυτό ενισχύεται επίσης και από την αρνητική συσχέτιση που εντοπίστηκε ανάμεσα στην επαγγελματική αφοσίωση και τα εξωτερικά κίνητρα μέσα από την ανάλυση συσχέτισης (correlation analysis). Συνεπώς, ένα από τα συμπεράσματα που καταγράφεται στην παρούσα έρευνα, το οποίο προκύπτει από τη σύζευξη ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, αφορά τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική αφοσίωση και τα κίνητρα (εσωτερικά και εξωτερικά) στο σχηματισμό της ET των εκπαιδευτικών, αφού οι διαφορές μεταξύ των τριών επαγγελματικών προφίλ ήταν πιο εμφανείς όσον αφορά τους εν λόγω παράγοντες.

Ένα γενικότερο συμπέρασμα που προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις, αφορά το γεγονός ότι όλοι οι παράγοντες της ET φαίνεται να είναι αλληλένδετοι και συνεχώς να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αυτό φάνηκε από το γεγονός ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί, καθώς μιλούσαν για ένα συγκεκριμένο παράγοντα ET, έκαναν ταυτόχρονα αναφορές και σε άλλους παράγοντες οι οποίοι επηρέασαν άμεσα ή

έμμεσα τον παράγοντα για τον οποίο αρχικά είχαν ρωτηθεί. Το γεγονός της συνεχής αλληλεπίδρασης των παραγόντων ET επιβεβαιώθηκε και στο ποσοτικό μέρος της έρευνας μέσα από την ανάλυση συσχέτισης (correlation analysis), στην οποία καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στους περισσότερους παράγοντες ET.

Τονίζεται το γεγονός ότι για 14 από τους 20 εκπαιδευτικούς, το επαγγελματικό προφίλ το οποίο καταγράφηκε στο ποσοτικό μέρος, επιβεβαιώθηκε στο ποιοτικό μέρος της έρευνας, γεγονός που μαρτυρά την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, για τους υπόλοιπους 6 εκπαιδευτικούς δεν συνέβηκε το ίδιο, αφού η ET τους η οποία προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις ήταν διαφορετική από αυτήν που προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο. Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι η κατασκευασθείσα κλίμακα μέτρησης ET, παρά το γεγονός ότι φαίνεται να σκιαγραφεί την επαγγελματική εικόνα των εκπαιδευτικών, δεν μπορεί από μόνη της να καταγράψει πλήρως την ET τους, αν δεν συμπληρώνεται από πλούσια ποιοτικά δεδομένα. Παράλληλα, το γεγονός ότι μέσα από τις συνεντεύξεις κάποιοι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν διαφορετικό επαγγελματικό προφίλ από αυτό που ομαδοποιήθηκαν μέσα από την ανάλυση συστάδων (cluster analysis) φανερώνει και τη μεθοδολογική αδυναμία της μεθόδου αυτής, κάτι το οποίο καταγράφεται στους περιορισμούς της έρευνας.

Η δυναμική της ET των εκπαιδευτικών

Ο τέταρτος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τη δυναμική της ET δηλαδή να εξετάσει κατά πόσο, και κάτω από ποιες συνθήκες, η ET των εκπαιδευτικών έχει

αλλάζει με την πάροδο του χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συγκρίνουν τον επαγγελματικό τους εαυτό στην αρχή της καριέρας τους, σε σχέση με την τρέχουσα ET τους.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην αρχική ερώτηση, κατά πόσο αισθάνονται ότι έχει αλλάξει η ET τους, αυθόρμητα είχαν την τάση να απαντούν καταφατικά. Ωστόσο, μέσα από την αφήγηση και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, διαφάνηκε ότι η αλλαγή αυτή συχνά ήταν παράγωγο της προσωπικής ωρίμανσης και της αλλαγής στη φάση καριέρας τους, καθώς δεν αφορούσε σημαντικές αλλαγές σε έννοιες - παράγοντες που αποτελούν τον πυρήνα της ET τους.

Με βάση τις αφηγήσεις τους, οι 20 εκπαιδευτικοί από τους οποίους ελήφθησαν συνεντεύξεις, ταξινομήθηκαν σε τρεις ομάδες ανάλογα με το βαθμό αλλαγής της ET τους: α) Σε αυτούς που ανέφεραν ότι η αρχική ET τους έχει διατηρηθεί ή ενισχυθεί, β) σε αυτούς που ανέφεραν ότι η ET έχει αλλάξει, αλλά οι αλλαγές αυτές φάνηκε να ήταν επιφανειακές σε σχέση με τους παράγοντες της ET τους, και γ) σε αυτούς που φάνηκε ότι ανακατασκεύασαν σε σημαντικό βαθμό την ET τους.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, στην κατηγορία της διατήρησης - ενίσχυσης της ET εντάχθηκαν 6 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν ανέφεραν σημαντικές αλλαγές σε πτυχές της ET τους. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής ανέφεραν ότι η ET τους είτε έχει παραμείνει σταθερή, είτε ότι έχει ενισχυθεί. Στην κατηγορία της επιφανειακής αλλαγής της ET, εντάχθηκαν 3 εκπαιδευτικοί των οποίων ορισμένες πτυχές από την αρχική τους ET άλλαξαν σταδιακά ως αποτέλεσμα των επαγγελματικών και προσωπικών τους εμπειριών. Τέλος, στην κατηγορία της ανακατασκευής της ET εντάχθηκαν 11 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναφέρθηκαν σε σημαντικές αλλαγές σε

ορισμένες ψυχολογικές έννοιες - παράγοντες της ET τους. Οι αλλαγές αυτές, τις περισσότερες φορές προέκυψαν εξαιτίας κάποιου κρίσιμου περιστατικού, το οποίο προκάλεσε έντονα συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς. Η αλλαγή της ET των εκπαιδευτικών δεν φάνηκε να συνδέεται με την επαγγελματική ομάδα στην οποία ανήκουν, όπως αυτή προέκυψε μέσα από την ανάλυση συστάδων. Ωστόσο, η γενίκευση ενός τέτοιου συμπεράσματος είναι παρακινδυνευμένη εξαιτίας του μικρού αριθμού συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Δυναμική ET και επαγγελματικό προφίλ

ET	Διατήρηση- Ενίσχυση	Επιφανειακή αλλαγή	Ανακατασκευή
Εκπαιδευτικοί με αρνητική ET	2	1	3
Εκπαιδευτικοί με θετική ET	1	1	5
Παραδοσιακοί εκπαιδευτικοί	3	1	3
ΣΥΝΟΛΟ	6	3	11

Συνεπώς, το ερώτημα το οποίο προκύπτει είναι το εξής: Σε ποιο βαθμό έχει αλλάξει η ET των εκπαιδευτικών, και τι είναι αυτό το οποίο συντείνει στην αλλαγή της ET των εκπαιδευτικών; Από την ανάλυση των αφηγήσεων φάνηκε ότι για 9 από τους 20 εκπαιδευτικούς, η ET τους έχει αλλάξει σε μικρό βαθμό, ενώ για τους υπόλοιπους 11 σε μεγαλύτερο. Από την άλλη, αυτό το οποίο φάνηκε να καθορίζει το βαθμό μεταβολής της ET ήταν κυρίως: α) Οι σημαντικές αλλαγές στην προσωπική τους ταυτότητα και β) η ύπαρξη κρίσιμων περιστατικών και εμπειριών που προκάλεσαν έντονα συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που

αναφέρθηκαν μόνο σε αλλαγές της προσωπικής τους ταυτότητας ως αποτέλεσμα των εμπειριών τους, φάνηκε ότι εδραίωναν την αρχική ET ή σε κάποιες περιπτώσεις σημείωσαν μικρές αλλαγές σε κάποιες από τις πτυχές της ET τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που αφηγήθηκαν κάποια κρίσιμα περιστατικά, φάνηκε να έχουν ανακατασκευάσει σε σημαντικό βαθμό την ET τους. Ακολούθως, αναλύονται οι 3 ομάδες εκπαιδευτικών με βάση το βαθμό αλλαγής της ET τους.

A) Διατήρηση - Ενίσχυση ET

Στην πρώτη ομάδα εντάχθηκαν 6 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν ότι η αρχική ET τους έχει διατηρηθεί ή ακόμα ότι έχει ενισχυθεί. Δεν αναφέρθηκαν σε σημαντικές αλλαγές στους παράγοντες της ET τους, ενώ όταν ρωτήθηκαν δεν είχαν κάποιο σημαντικό περιστατικό να αφηγηθούν, το οποίο να τους επηρέασε ως εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, η Ιόλη είπε: “Νομίζω δεν έχει αλλάξει σημαντικά η ET μου, όπως ούτε και η προσωπική μου εξάλλου, παρά την πίεση και τις διάφορες δυσκολίες από το περιβάλλον, τα παιδιά, και από ανώτερους, προσπαθώ να είμαι εκείνη που είμαι και ούτε θέλω να αλλάξω. Να βελτιωθώ, ναι, υπάρχουν όμως κάποια στοιχεία στην ET που αν βγω έξω από αυτά, θα είμαι κάποια άλλη, δεν θα είμαι εγώ... Δεν θυμάμαι κάποιο περιστατικό για να είμαι ειλικρινής το οποίο να με έχει αλλάξει, καθημερινά μικρά περιστατικά με ωριμάζουν, δεν με έχουν αλλάξει όμως”.

Παρόμοια, ο Χάρης είπε: “Δεν θεωρώ ότι άλλαξε η ET μου, και ούτε θεωρώ ότι αλλάζει εύκολα ο άνθρωπος. Η προσέγγιση που είχα όταν διορίστηκα ως εκπαιδευτικός παραμένει, η στάση μου απέναντι στους μαθητές, ο τρόπος που τους

προσεγγίζω έχει παραμείνει ο ίδιος. Μπορεί να αυξήθηκε κάπως η αυτοπεποίθηση μου μέσα από την εμπειρία μου, αλλά αυτό μπορώ να πω ενίσχυσε την ΕΤ μου”.

Τέλος, ο Γιώργος ανέφερε: “Σίγουρα με τις εμπειρίες η ΕΤ μου εμπλουτίζεται και αναβαθμίζεται, δεν είναι ένα πράγμα σταθερό, αλλά η βασική φιλοσοφία, η ιδεολογία, ο πυρήνας είναι ο ίδιος. Μάλιστα θα έλεγα βελτιώθηκα μέσα από τα χρόνια, τις εμπειρίες και τη θετική ανατροφοδότηση, αυξήθηκε κυρίως η αυτοπεποίθηση μου ως εκπαιδευτικός”.

Ένα κοινό θέμα το οποίο φάνηκε να διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς της ομάδας αυτής ήταν η αύξηση της αυτεπάρκειας τους. Αυτός ήταν ο μοναδικός παράγοντας ΕΤ που φάνηκε να έχει αλλάξει σε κάποιο βαθμό. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η αρχική ΕΤ τους φάνηκε να δικαιώνεται και να επιβιώνει στη δοκιμασία του χρόνου, με αποτέλεσμα να ενισχυθεί η αυτεπάρκεια και γενικά η αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών της ομάδας αυτής.

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής συνδέουν τη σταθερότητα της ΕΤ τους με το αμετάβλητο της προσωπικής τους ταυτότητας. Με άλλα λόγια, η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών φάνηκε να καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και τον πυρήνα της ΕΤ τους με αποτέλεσμα, σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, η τελευταία να μην έχει μεταβληθεί σε μεγάλο βαθμό.

B) Επιφανειακή αλλαγή ΕΤ

Στην δεύτερη ομάδα εντάχθηκαν 3 εκπαιδευτικοί που αξιολόγησαν ότι η ΕΤ έχει υποστεί αλλαγή, η οποία όμως φάνηκε να είναι παράγωγο κυρίως της προσωπικής

ωρίμανσης και της αλλαγής φάσης καριέρας τους. Η διαφορά της ομάδας Β, από την ομάδα Α, εντοπίστηκε στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της ομάδας Β είχαν την αίσθηση ότι η ΕΤ τους έχει αλλάξει. Ωστόσο, όταν ρωτήθηκαν τι ήταν αυτό που άλλαξε, δεν μπορούσαν να αναφερθούν σε συγκεκριμένες αλλαγές ή σε συγκεκριμένο περιστατικό, το οποίο να τους προκάλεσε κάποια αλλαγή. Συνεπώς, ο πυρήνας της ΕΤ τους, καθώς και οι διάφορες συνιστώσες της, δεν άλλαξαν ουσιαστικά ως αποτέλεσμα αναστοχασμού ή κάποιου σημαντικού περιστατικού.

Για παράδειγμα, η Φρόσω είπε: “Αυτό που άλλαξε στην ΕΤ μου είναι ότι βλέπω πλέον τα παιδιά, όχι μόνο ως εκπαιδευτικούς, αλλά και ως μητέρα. Αυτό έγινε όταν άρχισαν να μεγαλώνουν τα δικά μου παιδιά, να πηγαίνουν σχολείο και να βλέπω πώς αντιδρούν τα ίδια σε συγκεκριμένες συμπεριφορές του εκπαιδευτικού τους. Πιάνω τον εαυτό μου πολλές φορές να βάζει στη θέση των μαθητών μου τα δικά μου παιδιά, και να ενεργώ ανάλογα... Πρακτικά αυτό με έχει κάνει να έχω περισσότερη υπομονή και κατανόηση με τα παιδιά, να ρωτώ για τα προβλήματα τους, να κοιτάζω και πέρα από τα μαθησιακά αποτελέσματα”.

Με παρόμοιο τρόπο προσέγγισε το θέμα και η Κάτια η οποία ανέφερε: “Διαφορές υπάρχουν γιατί μεγαλώνοντας, και ειδικά μετά που γίνεσαι γονιός, αντιλαμβάνεσαι διάφορα πράγματα... Για παράδειγμα, τα πρώτα χρόνια αν ένα μωρό δεν ήταν συνεπής στις εργασίες του, δεν σκεφτόμουν ότι μπορεί να μην ευθύνεται το ίδιο, αλλά οι καταστάσεις. Στην πορεία έγινα πιο συγκαταβατική, το ψάχνω περισσότερο. Αυτό έρχεται λόγω εμπειρίας και ωριμότητας”.

Όπως προκύπτει από τις αναφορές των δύο εκπαιδευτικών, η αλλαγή στη συμπεριφορά τους και στην ΕΤ τους είναι αποτέλεσμα της επίδρασης του ρόλου τους

ως μητέρας. Το πιο πάνω συμπέρασμα συνάδει με το εύρημα του Huberman (1993), ο οποίος αναφέρει ότι η ανοχή των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους αυξάνεται όταν οι ίδιοι έχουν παιδιά σε σχολική ηλικία. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται ως μια εμπειρία από την ιδιωτική ζωή, η οποία επιδρά στην επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού.

Όπως τονίζουν διάφοροι ερευνητές, τα όρια μεταξύ της επαγγελματικής και προσωπικής διάστασης της ταυτότητας, δεν είναι και τόσο ευδιάκριτα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Day & Kington, 2008). Η Nias (1989), στη κλασσική εργασίας της σχετικά με τη ζωή και το έργο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, επισημαίνει αυτή τη στενή σχέση και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η έννοια της προσωπικής ταυτότητας είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση του πώς οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν στα σχολεία. Γενικά δεν φάνηκε να προκύπτουν σημαντικές αλλαγές στην ET των εκπαιδευτικών των ομάδων Α και Β, οι οποίοι δεν αναφέρθηκαν σε κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό το οποίο να επηρέασε την ET τους.

Γ) Ανακατασκευή ET

Στην τρίτη ομάδα εντάχθηκαν 11 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αξιολόγησαν σημαντική αλλαγή στον πυρήνα της ET τους. Η αλλαγή αυτή, είτε ήταν σταδιακή, είτε ήταν πιο άμεση και “βίαιη” ως αποτέλεσμα κάποιου κρίσιμου περιστατικού, το οποίο προκάλεσε έντονα συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, η Πηνελόπη δήλωσε σχετικά: “Θεωρώ ότι έχει αλλάξει η ET μου κυρίως λόγω των

εμπειριών μου ως εκπαιδευτικός. Διαφορετικά χειρίζομαι επικοινωνιακά τα μωρά τώρα σε σχέση με τις αρχές που ήμουν πιο απόλυτη. Ήμουν θυμάμαι μονοδιάστατη, τώρα έχω περισσότερους τρόπους για να τους προσεγγίσω, να τους συμπεριφερθώ, να πειθαρχήσω μια τάξη. Στις αρχές δεν ήμουν τόσο ευέλικτη. Παλιά ήμουν πιο δασκαλοκεντρική και συχνά δεν ήμουν ικανοποιημένη από το μάθημα μου, έβλεπα τους μαθητές να βαριούνται. Τώρα, αναζητώ νέους τρόπους, χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική μάθηση, νιώθω περισσότερη αυτοπεποίθηση στην τάξη. Μπορώ να πω άλλαξε προς το καλύτερο η ΕΤ μου”.

Παρόμοια, ο Νικόλας ανέφερε: “Σίγουρα άλλαξαν κάποια πράγματα σε σχέση με τα πρώτα χρόνια. Καταρχήν, τώρα έχω περισσότερη αυτοπεποίθηση, παλιά δεν ήμουν τόσο σίγουρος για αυτά που έκανα, για τον τρόπο που δούλευα. Επίσης άλλαξαν οι αντιλήψεις μου σχετικά με τις προσδοκίες μου για τους μαθητές, τώρα ξέρω ότι δεν θα φτάσουν όλοι οι μαθητές στο ίδιο επίπεδο και γι’ αυτό δεν πιέζω τόσο όλους τους μαθητές... Δεν είναι ένα περιστατικό που με άλλαξε, είναι οι εμπειρίες που προστίθενται και σε αλλάζουν χωρίς να το καταλάβεις. Άλλαξα στην πορεία, σιγά-σιγά και επειδή η αλλαγή γίνεται αργά δεν το καταλαβαίνεις. Για παράδειγμα, παλιά φώναζα για να έχω πειθαρχία, μέσα από την εμπειρία μου κατάλαβα ότι δεν το έχω ανάγκη, το θεωρώ αδυναμία τώρα”.

Η αλλαγή στην ΕΤ των 2 αυτών εκπαιδευτικών ήταν προς τη θετική κατεύθυνση και αφορούσε κυρίως τους παράγοντες της αυτεπάρκειας και του προσανατολισμού στο έργο. Όπως προκύπτει από τα λόγια των εκπαιδευτικών αυτών, η αλλαγή της ΕΤ τους ήταν σταδιακή ως αποτέλεσμα αναστοχασμού μέσα από τις συσσωρευμένες εμπειρίες τους.

Στον αντίποδα, υπήρξαν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι αναφέρθηκαν σε αλλαγές στην ΕΤ τους, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως αρνητικές. Για παράδειγμα, ο Κυριάκος αναγνωρίζει ότι η ΕΤ του έχει αλλάξει ως αποτέλεσμα κυρίως των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών. Μέσα από τα λόγια του φαίνεται ότι ο παράγοντας ΕΤ ο οποίος άλλαξε, σχετίζεται με τον προσανατολισμό στο έργο και γενικά με τις αντιλήψεις του ως προς τους εκπαιδευτικούς του στόχους, σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα. Δήλωσε σχετικά: “Άλλαξε η ΕΤ μου λόγω των αλλαγών στην κοινωνία. Όταν ήμουν 22 χρονών οι ανάγκες ήταν διαφορετικές, τα επίπεδα των μαθητών και η συμπεριφορά τους ήταν διαφορετική, τώρα βλέπω διαφορετικά κάποια πράγματα. Όταν βλέπεις τα μωρά δεν έχουν να φάνε, ακόμα και ότι έρχονται κάποια μωρά σχολείο το θεωρείς μικρό θαύμα. Πλέον κάνουμε και babysitting και οι γονείς λόγω των προβλημάτων δεν αφιερώνουν το χρόνο που πρέπει όπως παλιά. Οπότε και εγώ έριξα τις απαιτήσεις... Για παράδειγμα, όταν ήρθα σε αυτό το σχολείο και συνάντησα τόσο χαμηλό επίπεδο ήμουν δυστυχισμένος, τώρα πλέον δεν με πειράζει το επίπεδο, άλλαξα σαν εκπαιδευτικός, επέστρεψα πίσω στα βασικά. Πιάνω τις γενικές αρχές του αναλυτικού και τις προσαρμόζω χωρίς να με απασχολεί τόσο η διδακτέα ύλη”.

Ο Στέλιος με τη σειρά του είπε: “Αυτό το οποίο έχει αλλάξει στην ΕΤ μου είναι ότι έχασα το ενδιαφέρον μου να βελτιωθώ, είμαι σε μια στασιμότητα, δεν βρίσκω κάτι να μου κεντρίσει το ενδιαφέρον. Ίσως γιατί στην εκπαιδευτική καθημερινότητα ασχολούμαστε με αλλά πράγματα, π.χ. πώς θα φανεί έξω το σχολείο, η εικόνα δηλαδή και δεν ασχολούμαστε όσο πρέπει με τα μαθήματα, ίσως γιατί ξέρω ότι θα είμαι ένας απλός εκπαιδευτικός για πάντα και δεν βλέπω προοπτική στο επάγγελμα, ίσως γιατί βαλλόμαστε σαν εκπαιδευτικοί από την κοινωνία και από τους γονείς.

Βλέπω και ακούω πολλά περιστατικά με γονείς που καταγγέλλουν τους εκπαιδευτικούς χωρίς λόγο, λες και φταίμε εμείς για το ότι χάσανε τη δουλεία τους ή για αλλά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Για παράδειγμα, ο διευθυντής μας ενημέρωσε χθες στην συνεδρία ότι ένας από μας καταγγέλθηκε γιατί σχόλασε 10 λεπτά πιο γρήγορα και τηλεφώνησε η επιθεωρήτρια από το επαρχιακό. Αυτό φανερώνει το πώς συμπεριφέρονται αρκετοί γονείς, σαν να είμαστε εχθροί τους... υπάρχει αχαριστία και φθόνος”.

Η αλλαγή στην ΕΤ του Στέλιου είναι αποτέλεσμα της έλλειψης κινήτρων και της αρνητικής μελλοντικής προοπτικής που διαβλέπει σε σχέση με την καριέρα του. Αυτά, σε συνδυασμό με τα αρνητικά μηνύματα που δέχεται από την κοινωνία γενικά και τους γονείς ειδικότερα, επηρέασαν αρνητικά την επαγγελματική του αφοσίωση και γενικά την ΕΤ του.

Υπήρχαν και οι περιπτώσεις στις οποίες η αλλαγή της ΕΤ των εκπαιδευτικών ήταν σχετικά πιο άμεση, λόγω κάποιου συγκεκριμένου περιστατικού. Για παράδειγμα, η Ιωάννα ανέφερε ότι η αλλαγή της ΕΤ της ήταν αποτέλεσμα ενός γεγονότος σε μια συνάντηση γονέων, το οποίο της προκάλεσε πολλά θετικά συναισθήματα και επηρέασε κυρίως την επαγγελματική της αφοσίωση. Δήλωσε σχετικά: “... Από εκείνη την μέρα προσπαθώ περισσότερο, έγινα πολύ πιο χαρούμενη που έγινα εκπαιδευτικός. Δούλευα σε ένα χωρίο της Λεμεσού, και το βράδυ που είχαμε την καθιερωμένη συνάντηση με τους γονείς, αφού τέλειωσα αυτά που είχα να τους πω, δέχτηκα μια απίστευτη «επίθεση αγάπης» από τους γονείς... Μου είπαν ότι πρώτη φορά τα μωρά τους γυρίζουν σπίτι και θέλουν να διαβάσουν μόνα τους, ότι μιλούν όλη την ώρα για την Κυρία τους... με έκαναν να νιώσω θεά! Γύρισα σπίτι και ένιωθα

υπέροχα, το είπα στον άντρα μου και θυμάμαι ότι το σκεφτόμουν για μέρες... Από τότε άλλαξα επίπεδο σε σχέση με το πόσο προσπαθώ για να πετύχω το καλύτερο... Φυσικά δεν είναι πάντα έτσι, υπάρχουν και τα άσχημα, αλλά όποτε γίνει κάτι που με ρίχνει, θυμάμαι τα λόγια αυτών των γονιών και τα πρόσωπα αυτών των μαθητών και ξαναγίνομαι αυτή που θέλω να είμαι”.

Τέλος, μια ενδιαφέρουσα περίπτωση αλλαγής της ET ήταν αυτή του Χρύσανθου, ο οποίος δήλωσε: “Δυστυχώς τα τελευταία χρόνια άλλαξε η ET μου εξαιτίας κυρίως κάποιου περιστατικού. Πριν από 2 χρόνια, είχα μια πολύ δυνατή τάξη στα Μαθηματικά, και αποφάσισα να δω που είναι τα όρια τους, οπότε ξεκίνησα σε τρεις μαθητές να δίνω επιπλέον φυλλάδια από Ολυμπιάδες, διαγωνισμούς, ασκήσεις από βιβλία για ταλαντούχα παιδιά και τους έπιανα από τα κενά μου, χωρίς φυσικά να έχω κάποιο όφελος. Όσπου μια μέρα, με κάλεσε η διευθύντρια και μου είπε ότι ήρθε κάποια μητέρα, η οποία μάλιστα εκπροσωπούσε και 2-3 άλλες, και με κατήγγειλε ότι έκανα διακρίσεις και ότι τα μωρά τους ένιωθαν θιγμένα και άλλα τέτοια... Αυτή ήταν η μια πτυχή η οποία με πείραξε. Αυτό που με ενόχλησε ακόμα περισσότερο, ήταν ότι η διευθύντρια μου δεν μου έδωσε καθόλου κάλυψη, μου είπε πως θα έπρεπε να έχω ειδική άδεια και με λίγα λόγια με επίπληξε, με το γάντι φυσικά. Από εκείνη τη μέρα κάτι έσπασε μέσα μου, μου κόπηκαν τα φτερά. Ένιωσα αδικία, αχαριστία, απογοήτευση... θύμωσα με τους γονείς, με τη διευθύντρια αλλά κυρίως με το σύστημα. Εκείνο που μου έμεινε γενικά ήταν ο θυμός με το σύστημα... ξέρεις γιατί; Επιβεβαίωσε μέσα μου αυτό το οποίο είχα αρχίσει να καταλαβαίνω από τα προηγούμενα χρόνια, ότι το σύστημα θέλει την ισοπέδωση των μαθητών, ότι οι καλοί δεν πρέπει να γίνουν καλύτεροι έτσι ώστε να τους φτάσουν οι πιο μέτριοι και οι πιο αδύνατοι. Στη δική μου ET αυτό που άλλαξε είναι η συμπεριφορά μου. Έγινε

περισσότερο διεκπεραιωτικός, σκέφτηκα αφού έτσι μας θέλετε, κανένα πρόβλημα, έτσι θα είμαστε... (παύση 2'') φυσικά κάποιες φορές προσπαθώ να κολλήσω αυτό το κομμάτι που έσπασε, κάποιες μέρες γίνομαι ο παλιός Χρύσανθος, αλλά γενικά κάτι έσπασε μέσα μου”.

Είναι σαφές ότι στην περίπτωση του Χρύσανθου, το σχολικό πλαίσιο έκανε τη διαφορά στην αλλαγή της ET του. Όπως τονίζει ο Kelchtermans, (2006), οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας του σχολείου έχουν συνέπειες για τη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι συνέπειες ήταν η ανακατασκευή της ET του Χρύσανθου προς μια αρνητική κατεύθυνση.

Γενικότερα, η επίδραση των θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων, διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην ανακατασκευή της ET των εκπαιδευτικών με την πάροδο του χρόνου. Το γεγονός αυτό είναι σημαντικό, καθώς κρίσιμα περιστατικά τα οποία συνδέονται με έντονα συναισθήματα μπορεί να προκαλέσουν αλλαγή της ET (Beauchamp & Thomas, 2009). Τα αρνητικά συναισθήματα της αδικίας, της αχαριστίας και της απογοήτευσης τα οποία αναφέρθηκαν στην περίπτωση του Χρύσανθου, είχαν ως αποτέλεσμα τη μείωση της επαγγελματικής του αφοσίωσης και της μετατροπής του από έναν αφοσιωμένο εκπαιδευτικό, σε έναν κυνικό εκπαιδευτικό. Από την άλλη, τα θετικά συναισθήματα τα οποία προκλήθηκαν στην περίπτωση της Ιωάννας είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτεπάρκειας και της επαγγελματικής της αφοσίωσης. Συνεπώς, σημαντικό ρόλο στην αλλαγή της ET, φαίνεται να παίζουν οι αναδυόμενες εντάσεις, οι οποίες προκύπτουν μέσα από κρίσιμα περιστατικά, και τα οποία επηρεάζουν διάφορους παράγοντες της ET

προκαλώντας έντονα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, καθώς και ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τα περιστατικά αυτά, ειδικότερα σε σχέση με τους μαθητές, τους γονείς και την εκπαιδευτική ηγεσία. Ο ρόλος των αναδυόμενων εντάσεων ως παράγοντας αλλαγής της ΕΤ εξαιτίας της πρόκλησης έντονων συναισθημάτων, έχει καταγραφεί σε διαφορές έρευνες (Pillen, Beijaard, & den Brok, 2012).

Μέσα από την ανάλυση του αφηγηματικού μέρους των συνεντεύξεων φάνηκε να επιβεβαιώνεται ότι η ΕΤ των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να θεωρείται ούτε σταθερή ούτε κατακερματισμένη. Αντίθετα, μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο, σταθερή και περισσότερο ή λιγότερο κατακερματισμένη σε διαφορετικούς χρόνους και με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με ένα πλήθος προσωπικών επαγγελματικών ή περιστασιακών παραγόντων (Day et al., 2006).

Παρά το γεγονός ότι η συνέντευξη είναι μια σχετικά έγκυρη μέθοδος συλλογής πληροφοριών και δεδομένων, πρέπει να γίνει αναφορά σε δύο περιορισμούς. Πρώτο, μια και μόνο συνέντευξη για κάθε άτομο δεν μπορεί να είναι αρκετή για την πλήρη κατανόηση της ΕΤ του. Δεύτερο, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι συμμετέχοντες να απαντούν στις ερωτήσεις με τρόπο που να κρύβει “κοινωνική σκοπιμότητα”, ένας κίνδυνος που σε κάθε περίπτωση είναι δύσκολο να αποφευχθεί.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό έχουν παρουσιαστεί αναλυτικά τα αποτελέσματα τα οποία προκύψαν από την ανάλυση δεδομένων και τα οποία σχετίζονται με τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα.

Η κυριότερη συνεισφορά της παρούσας εργασίας έγκειται στην κατασκευή και εγκυροποίηση μιας κλίμακας μέτρησης της ET. Η ανάπτυξη της κλίμακας πέρασε μέσα από δύο φάσεις, οι οποίες περιλάμβαναν την πιλοτική και την τελική χορήγηση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελείτο από σημαντικές εννοιολογικές κατασκευές. Η τελική κλίμακα μέτρησης αποτελείται από 48 δηλώσεις που αφορούν τους εξής παράγοντες: Αυτεπάρκεια, δομιστικές αντιλήψεις, παραδοσιακές αντιλήψεις, εσωτερικά κίνητρα, εξωτερικά κίνητρα, μελλοντική προοπτική και επαγγελματική αφοσίωση.

Η περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου επέτρεψε στη συνέχεια την απάντηση και των υπόλοιπων ερευνητικών ερωτημάτων. Σε σχέση με το πώς συνδέεται η ET των εκπαιδευτικών με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά βρέθηκε ότι:

- α) Οι άντρες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικά κίνητρα σε σχέση με τις γυναίκες, β) όσο τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών αυξάνονται, τόσο μειώνονται τα εσωτερικά τους κίνητρα, γ) όσο πιο ψηλού επιπέδου σπουδές έχει παρακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο διακατέχεται από δομιστικές αντιλήψεις και ταυτόχρονα, λιγότερο από παραδοσιακές αντιλήψεις, και δ) οι διευθυντές αντικρίζουν με περισσότερη αισιοδοξία το μέλλον τους, από ότι οι απλοί εκπαιδευτικοί και οι αντικαταστάτες.

Όσον αφορά τον εντοπισμό ομάδων εκπαιδευτικών με διαφορετικό επαγγελματικό προφίλ, οι 313 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην β' φάση της έρευνας ομαδοποιήθηκαν ως εξής: Στην πρώτη ομάδα εντάχθηκαν 121 εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν το χαμηλότερο μέσο όρο σε όλους τους παράγοντες εκτός από τα εξωτερικά κίνητρα και την επαγγελματική αφοσίωση. Αυτοί ονομάστηκαν εκπαιδευτικοί με χαμηλά κίνητρα. Στη δεύτερη ομάδα εντάχθηκαν 106 εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρουσίασαν ψηλότερο μέσο όρο στους παράγοντες αυτεπάρκεια, δομιστικές αντιλήψεις, μελλοντική προοπτική, εσωτερικά κίνητρα και ιδιαίτερα στην επαγγελματική αφοσίωση. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής ονομάστηκαν αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί. Τέλος, 86 εκπαιδευτικοί εντάχθηκαν στην τρίτη ομάδα. Αυτοί είχαν ψηλότερο μέσο όρο στους παράγοντες εξωτερικά κίνητρα και παραδοσιακές αντιλήψεις, ενώ παράλληλα είχαν το χαμηλότερο μέσο όρο στον παράγοντα επαγγελματική αφοσίωση και ονομάστηκαν κυνικοί εκπαιδευτικοί.

Η σε βάθος μελέτη της ET των εκπαιδευτικών η οποία προέκυψε μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων, έδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το επαγγελματικό τους προφίλ. Οι διαφορές αυτές ήταν πιο έντονες όσον αφορά τους παράγοντες, κίνητρα εργασίας, επαγγελματική αφοσίωση, και μελλοντική προοπτική. Ωστόσο, η έννοια η οποία φάνηκε να αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα που επηρεάζει συνειδητά ή ασυνείδητα τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ήταν τα κίνητρα εργασίας. Τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις φάνηκε να συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό με τα ευρήματα του ποσοτικού μέρους της έρευνας, αφού για 14 από τους 20 εκπαιδευτικούς προέκυψε το ίδιο επαγγελματικό προφίλ μέσα από τις

συνεντεύξεις, με αυτό που βρέθηκε μέσα από τις απαντήσεις τους στην κλίμακα μέτρησης ET.

Τέλος, μέσα από την ανάλυση του αφηγηματικού μέρους των συνεντεύξεων φάνηκε ότι η ET των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να θεωρείτε ούτε σταθερή, ούτε κατακερματισμένη. Με βάση τις αφηγήσεις τους οι 20 εκπαιδευτικοί από τους οποίους ελήφθησαν συνεντεύξεις ταξινομήθηκαν σε τρεις ομάδες, ανάλογα με το βαθμό αλλαγής της ET τους: α) Σε αυτούς που διατήρησαν ή ενίσχυσαν την αρχική ET τους, β) σε αυτούς που σημείωσαν επιφανειακές αλλαγές στην ET τους και γ) σε αυτούς που ανακατασκεύασαν την ET τους. Στην τελευταία αυτή κατηγορία εντάχθηκαν μόνο εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρθηκαν σε σημαντικές αλλαγές σε παράγοντες της ET.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η ET των Κύπριων εκπαιδευτικών. Η ET είναι ζωτικής σημασίας για το χώρο της εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί τη βάση κατανόησης και λήψης αποφάσεων για κάθε εκπαιδευτικό, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτει τις πεποιθήσεις του για τη διδασκαλία, τη μάθηση και γενικά τον εαυτό του ως επαγγελματία (Bullough, 1997). Η έννοια της ET προσεγγίστηκε μέσα από τη θεωρία του διαλεκτικού εαυτού. Η παρούσα έρευνα εξέτασε την έννοια της ET χρησιμοποιώντας μικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε μια κλίμακα μέτρησης της ET των εκπαιδευτικών με βάση συγκεκριμένες έννοιες. Στη συνέχεια εξετάστηκε πώς διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, εμπειρία, οργανική θέση, και ακαδημαϊκά προσόντα). Ακολούθως, εντοπίστηκαν και εξετάστηκαν ομάδες εκπαιδευτικών με διαφορετικό επαγγελματικό προφίλ. Τέλος, εξετάστηκε η δυναμική της ET, δηλαδή το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχει μεταβληθεί ο επαγγελματικός τους εαυτός.

Στο παρόν κεφαλαίο γίνεται μια σύνθεση και συζήτηση των αποτελεσμάτων τα οποία προέκυψαν. Αρχικά, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από τα αποτελέσματα σε σχέση με τον πρώτο στόχο της έρευνας που ήταν η κατασκευή και η εγκυροποίηση μιας κλίμακας μέτρησης ET των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, παρατίθενται κάποιες σκέψεις σχετικά με τις δυνατότητες αξιοποίησης, αλλά και βελτίωσης της κατασκευασθείσας κλίμακας. Ακολουθούν τα συμπεράσματα από τον δεύτερο στόχο

της έρευνας, με τον οποίο επιχειρήθηκε να εξεταστεί πώς διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, καταγράφονται τα συμπεράσματα σε σχέση με τον τρίτο στόχο της έρευνας που ήταν ο εντοπισμός ομάδων εκπαιδευτικών με διαφορετική ET και γίνεται συζήτηση της επίδρασης που δυνατό να έχουν στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών των ομάδων αυτών. Τέλος, αναπτύσσονται τα συμπεράσματα από τον τέταρτο στόχο της έρευνας, ο οποίος αφορούσε την εξέταση της δυναμικής της ET, δηλαδή του βαθμού μεταβολής της ET των εκπαιδευτικών. Παρατίθενται ζητήματα, εισηγήσεις και σχόλια σχετικά με την αναδιαμόρφωση της ET με τη πάροδο του χρόνου και κατά συνέπεια τη δυνατότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τρόπο που να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ET τους. Το κεφάλαιο κλείνει, με εισηγήσεις για αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με αναφορά σε διορατικά ερωτήματα, και με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα σε σχέση με θέματα γύρω από το πεδίο της ET, καθώς και με αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας εργασίας.

Η ανάπτυξη της κλίμακας μέτρησης της ET

Παρά το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη σημασία της ET των εκπαιδευτικών, εντοπίστηκε μόνο ένα έγκυρο εργαλείο μέτρησης της εικόνας που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον επαγγελματικό τους εαυτό, η οποία να συμπεριλαμβάνει εννοιολογικές κατασκευές (βλ. Canrinus, 2011). Ωστόσο, από την εν λόγω κλίμακα, η οποία απαντήθηκε από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία, απουσιάζουν σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως

συνιστώσες της ET, όπως είναι η μελλοντική προοπτική (Keltchermans, 2009) και ο προσανατολισμός στο έργο (van Veen & Sleegers, 2009). Επιπλέον, κατά την ανάπτυξή της απουσίαζε η πιλοτική χορήγηση της κλίμακας, η οποία αποτελείτο από υπερβολικά μεγάλο αριθμό δηλώσεων (163), ενώ ταυτόχρονα το δείγμα ήταν χαμηλό (N=122). Συνεπώς, ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η κατασκευή και εγκυροποίηση μιας πιο ολοκληρωμένης κλίμακας μέτρησης της ET, η οποία να περιλαμβάνει τις έννοιες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, μέσα από την ενδεδειγμένη διαδικασία, σύμφωνα και με τα βήματα που προτείνεται να ληφθούν από άλλους ερευνητές (DeVellis, 2003).

Από τις αναλύσεις της πιλοτικής κλίμακας των 73 δηλώσεων αποκλείστηκαν 24 δηλώσεις - και 2 έννοιες - με αποτέλεσμα στο τελικό ερωτηματολόγιο να παραμείνουν 49 δηλώσεις. Οι 49 δηλώσεις κατανεμήθηκαν σε πέντε παράγοντες, δύο από τους οποίους περιλαμβάνουν δύο διαστάσεις. Οι παράγοντες ήταν η αυτεπάρκεια, η μελλοντική προοπτική, η επαγγελματική αφοσίωση, τα κίνητρα τα οποία διαχωρίστηκαν σε εσωτερικά και εξωτερικά, και ο προσανατολισμός στο έργο που διαχωρίστηκε σε δομιστικές και δασκαλοκεντρικές αντιλήψεις.

Σε αντίθεση με την έρευνα της Canrinus (2011), η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αποτέλεσε ξεχωριστό παράγοντα της ET, καθώς οι δηλώσεις του παράγοντα αυτού εντάχθηκαν κυρίως στον παράγοντα της επαγγελματικής αφοσίωσης, κάτι που πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι η συναισθηματική πτυχή των δηλώσεων του παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης παρουσιάζει ομοιότητες με τις δηλώσεις του παράγοντα της επαγγελματικής αφοσίωσης. Όλοι οι παράγοντες παρουσίασαν από μέτρια μέχρι υψηλή αξιοπιστία.

Το γεγονός ότι όλοι οι παράγοντες φάνηκε να συσχετίζονται μεταξύ τους φανερώνει και την πολυπλοκότητα της ET. Ο παράγοντας αυτεπάρκεια, φάνηκε να συσχετίζεται σημαντικά με όλους τους παράγοντες, εκτός από τα εξωτερικά κίνητρα. Όπως αναφέρουν οι Carninus et al. (2012) στα συμπεράσματά τους, η αυτεπάρκεια που σχετίζεται με τη διαχείριση της τάξης είναι ο παράγοντας κλειδί που επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα και τους υπόλοιπους παράγοντες της ET. Συνεπώς, μια τέτοια διαπίστωση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πρέπει να ανευρεθούν τρόποι, όπως για παράδειγμα μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης ώστε η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών να βρίσκεται στο ψηλότερο δυνατό επίπεδο. Επιπλέον, καταγράφηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στα εξωτερικά κίνητρα και την επαγγελματική αφοσίωση. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται από την ανάλυση συστάδων, από την οποία προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της τρίτης ομάδας (κυνικοί εκπαιδευτικοί) είχαν τον μικρότερο μέσο όρο στον παράγοντα επαγγελματική αφοσίωση και τον μεγαλύτερο μέσο όρο στον παράγοντα εξωτερικά κίνητρα.

Ένα από τα επιτεύγματα της παρούσας έρευνας είναι ότι κατάφερε να εγκυροποιήσει μια κλίμακα μέτρησης, στην οποία περιλαμβάνονται έννοιες ως παράγοντες της ET που έχουν εντοπιστεί σε διάφορες έρευνες, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά μεθοδολογικά εργαλεία (Day, 2002; Kelchtermans, 2009). Θετική ένδειξη για την εγκυρότητα της κατασκευασθείσας κλίμακας αποτελεί το γεγονός ότι το επαγγελματικό προφίλ το οποίο πρόέκυψε για 14 από τους 20 εκπαιδευτικούς της κλίμακας, επιβεβαιώθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις. Φυσικά τα ευρήματα παραμένουν υπό αμφισβήτηση μέχρι η εν λόγω κλίμακα μέτρησης της ET να επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες. Συνεπώς, απαιτείται ο έλεγχος και η

επιβεβαίωση της κλίμακας με διαφορετικό δείγμα εκπαιδευτικών και σε διαφορετικό κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο.

Επίδραση ατομικών χαρακτηριστικών στην ET

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στην ET των Κύπριων εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, φύλο, ηλικία, επαγγελματικά προσόντα, και οργανική θέση. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συνδέονται με κάποιους από τους παράγοντες της ET.

Πρώτο, σε σχέση με το φύλο, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν πιο χαμηλά εξωτερικά επαγγελματικά κίνητρα από τους άντρες. Όπως αναφέρει η O'Connor (2008), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συχνά επιλέγουν αντί την επαγγελματική ανέλιξη, να παραμείνουν στην τάξη, κατασκευάζοντας και διατηρώντας μια ET ευθυγραμμισμένη με τις φιλοσοφικές και ανθρωπιστικές πεποιθήσεις τους σχετικά με το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Όπως συμπληρώνει η Smith (2011), οι αξίες που σχετίζονται με την ηθική της φροντίδας και των θετικών σχέσεων με τους μαθητές και τους συναδέλφους, οδηγούν πολλές γυναίκες εκπαιδευτικούς να αντισταθούν σθεναρά σε ηγετικά πόστα στο σχολείο, τα οποία πιθανόν να τις έφερναν σε σύγκρουση με την ET τους.

Δεύτερο, βρέθηκε ότι όσο τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών αυξάνονται, τόσο μειώνονται τα εσωτερικά τους κίνητρα. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στη σταδιακή μείωση του ενθουσιασμού των εκπαιδευτικών καθώς και στη ψυχολογική

φθορά η οποία επέρχεται με την πάροδο του χρόνου. Συχνά, διάφοροι σωματικοί αλλά και ψυχολογικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ηλικία, μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα εργασίας (Kooij, de Lange, Jansen, & Dikkers, 2008). Γενικότερα, η σχέση των κινήτρων με την ηλικία επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες. Σε μακροχρόνια έρευνα στη Μ. Βρετανία, βρέθηκε ότι το επίπεδο των κινήτρων των εκπαιδευτικών ήταν ψηλότερο κατά τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας τους, ενώ στη συνέχεια μειώθηκε, ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς που είχαν πάνω από 16 χρόνια υπηρεσίας, χωρίς όμως οι ερευνητές να κάνουν λόγο για το είδος των κινήτρων (Day, 2002). Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει, πως καθώς αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας και οι οικογενειακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, αυτοί τείνουν να προσανατολίζονται περισσότερο σε εξωτερικά κίνητρα, όπως για παράδειγμα είναι οι οικονομικές απολαβές και η επαγγελματική ανέλιξη.

Τρίτο, φάνηκε ότι όσο πιο ψηλού επιπέδου σπουδές έχει παρακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο διακατέχεται από δομιστικές αντιλήψεις και ταυτόχρονα, λιγότερο από παραδοσιακές αντιλήψεις. Ένα τέτοιο εύρημα αξιολογείται ως πολύ σημαντικό, καθώς συνδέει το επίπεδο των σπουδών με το είδος των παιδαγωγικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, είναι σημαντικό να αναζητηθούν τρόποι παρώθησης των εκπαιδευτικών ώστε να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ανώτερο επίπεδο, για παράδειγμα μέσα από χορηγημένα προγράμματα.

Τέλος, βρέθηκε ότι οι απλοί εκπαιδευτικοί, αλλά και οι αντικαταστάτες, είχαν χαμηλότερες προσδοκίες σε σχέση με τη μελλοντική τους προοπτική παρά οι διευθυντές. Αυτό πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι απλοί εκπαιδευτικοί δεν προσδοκούν άμεσα σε επαγγελματική ανέλιξη, λόγω των δύσκολων κοινωνικών και

οικονομικών συνθηκών που επικρατούν. Μια άλλη πιθανή αιτία μπορεί να αναζητηθεί στο γεγονός ότι οι απλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν περισσότερα εκπαιδευτικά προβλήματα λόγω της καθημερινής επαφής τους με τους μαθητές, τα οποία τους απογοητεύουν σε σχέση με το μέλλον, τόσο το δικό τους όσο και της εκπαίδευσης (όπως διαφάνηκε και από τις συνεντεύξεις). Όπως φάνηκε από την ανάλυση συσχέτισης, αλλά και μέσα από τις συνεντεύξεις, η μελλοντική προοπτική επηρεάζει σημαντικά όλους τους υπόλοιπους παράγοντες. Συνεπώς, είναι σημαντικό για την εκπαιδευτική ηγεσία να αναζητήσει τρόπους υπέρβασης του αισθήματος απαισιοδοξίας που ταλανίζει την κοινότητα των εκπαιδευτικών.

Για την επιβεβαίωση των πιο πάνω συμπερασμάτων, απαιτείται περαιτέρω έρευνα όσον αφορά το πώς διαφοροποιείται η ET των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα προαναφερόμενα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

Συστάδες εκπαιδευτικών: Ομοιότητες και διαφορές ως προς τους παράγοντες της ET

Ο τρίτος στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιούνται με βάση την ET τους, και σε περίπτωση θετικής απάντησης, πώς κωδικοποιούνται οι διαφορές τους. Από την ανάλυση συστάδων προέκυψαν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών με διαφορετική ET: α) Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά κίνητρα, β) οι επαγγελματικά αφοσιωμένοι στο έργο εκπαιδευτικοί και γ) οι κυνικοί εκπαιδευτικοί. Η ομαδοποίηση προέκυψε με βάση τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της ET μέσα από την κλίμακα μέτρησης στην οποία απάντησαν οι

εκπαιδευτικοί. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των τριών ομάδων φάνηκε να διαφέρουν μεταξύ τους όσον αφορά τους παράγοντες αυτούς, όπως διαφάνηκε από την ανάλυση των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ακόμα και εντός της επαγγελματικής ομάδας στην οποία ανήκουν. Ωστόσο, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι οι διαφορές των εκπαιδευτικών εντός της ίδιας επαγγελματικής ομάδας, είναι λιγότερο έντονες.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι η επαγγελματική ομάδα στην οποία εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί δεν σχετίζεται με την εμπειρία τους. Κάτι τέτοιο, είναι σύμφωνο με τα ευρήματα της έρευνας των Canrinus et al. (2011), αλλά και με την άποψη του Hubermans (1993), σύμφωνα με την οποία ο παράγοντας της ηλικίας δεν είναι τόσο καθοριστικός για το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών, όσο μπορεί να είναι άλλοι ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δείχνουν επίσης ότι η ΕΤ των εκπαιδευτικών δεν συνδέεται με το φύλο, αλλά ούτε και με την οργανική θέση. Η μοναδική μεταβλητή η οποία βρέθηκε να συνδέεται με την επαγγελματική ομάδα στην οποία εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί, ήταν τα τυπικά τους προσόντα. Όπως προέκυψε από την ανάλυση αποτελεσμάτων, στην ομάδα των επαγγελματικά αφοσιωμένων εκπαιδευτικών, εντάσσονται περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν ανώτερο τίτλο σπουδών, δηλαδή μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, από ότι στις ομάδες των εκπαιδευτικών με χαμηλά κίνητρα ή των κυνικών εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο είναι πιο πιθανό να ενταχθούν στην ομάδα των αφοσιωμένων εκπαιδευτικών και λιγότερο πιθανό στις άλλες 2 ομάδες. Ένα τέτοιο εύρημα αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς συνδέει το επίπεδο σπουδών με την ΕΤ των εκπαιδευτικών.

Σε ποσοτική έρευνα των Canrinus et al. (2011), η οποία αφορούσε στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ολλανδία, οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιήθηκαν με κάπως διαφορετικό τρόπο. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας ως παράγοντες της ΕΤ την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική αφοσίωση, την αυτεπάρκεια, και την αλλαγή των επαγγελματικών κινήτρων, οι ερευνητές κατέληξαν σε τρεις ομάδες εκπαιδευτικών: α) Τους μη ικανοποιημένους και χωρίς κίνητρα, β) τους συναισθηματικά αφοσιωμένους και με κίνητρα και γ) τους εκπαιδευτικούς που αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους.

Η πιο πάνω ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών, παρά τη διαφορά στην ονομασία των συστάδων και παρά το γεγονός ότι οι ερευνητές χρησιμοποίησαν μόνο τέσσερες εννοιολογικές κατασκευές ως δείκτες της ΕΤ, παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες και συνάδει με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Φαίνεται ότι πράγματι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ομαδοποιηθούν σε τρεις ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας στην έρευνα των Canrinus et al., (2011) εμφανίζουν παρόμοια χαρακτηριστικά με τους εκπαιδευτικούς της 3^{ης} ομάδας που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα, δηλαδή χαμηλή επαγγελματική αφοσίωση και μειωμένα επαγγελματικά κίνητρα (στην παρούσα έρευνα αυτό καταγράφεται ως χαμηλά εσωτερικά και ψηλά εξωτερικά κίνητρα) και ικανοποιητική αυτεπάρκεια. Η δεύτερη ομάδα αναφέρεται σε συναισθηματικά αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς και παρουσιάζει ομοιότητες με την 2^η ομάδα στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί της οποίας αναφέρονται επίσης ως αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί. Προφανώς, χαρακτηριστικό γνώρισμα των εκπαιδευτικών της ομάδας αυτής και στις δύο έρευνες, είναι η υψηλή επαγγελματική αφοσίωση. Τέλος, η τρίτη ομάδα της εν λόγω έρευνας, αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς που αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους και

παρουσιάζει ομοιότητες με την πρώτη ομάδα που καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα. Χαρακτηριστικό των δύο ομάδων αυτών είναι η χαμηλότερη αίσθηση αυτεπάρκειας, σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες.

Οι ομοιότητες που παρουσιάζονται στην ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθούν ως μια ένδειξη ευρύτερης εγκυροποίησης της παρούσας κλίμακας μέτρησης της ET. Το γεγονός μάλιστα ότι η ύπαρξη των τριών ομάδων εκπαιδευτικών με παρόμοια χαρακτηριστικά επιβεβαιώνεται και σε διαφορετικό πληθυσμό και κοινωνικό πλαίσιο, αποτελεί μια επιπλέον ένδειξη προς αυτήν την κατεύθυνση.

Ένα σημαντικό εύρημα το οποίο προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι ότι ο παράγοντας της μελλοντικής προοπτικής, δηλαδή των προσδοκιών και του οράματος που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική ανέλιξη και το μέλλον τους, παρουσίασε τον πιο χαμηλό μέσο όρο και για τις τρεις επαγγελματικές ομάδες. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ο Kelchermans (1993), σύμφωνα με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί ατενίζουν το μέλλον τους στο επάγγελμα με σχετική απαισιοδοξία. Μια τέτοια απαισιόδοξη στάση δικαιολογείται, τόσο από τις δυσκολίες και τα προβλήματα τα οποία συνεχώς διογκώνονται στην εκπαίδευση, όσο και από τη δύσκολη κοινωνικό-οικονομική εποχή που διανύουμε. Σύμφωνα με τον Kelchermans (1993), μια τέτοια στάση σταδιακά επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμηση και συνεπώς την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν καταγράφηκε στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς ο δείκτης της αυτεπάρκειας των Κύπριων εκπαιδευτικών ήταν σε πολύ ψηλό επίπεδο για τις ομάδες 2 και 3 και σε ικανοποιητικό για την ομάδα 1. Αυτό μπορεί να

αποδοθεί στο ψηλό κοινωνικό στάτους που απολαμβάνουν οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί, καθώς και στο γεγονός ότι οι ίδιοι γνωρίζουν ότι αποτελούν την ελίτ του εκπαιδευτικού συστήματος από το οποίο προήλθαν. Πιθανόν λοιπόν η αυτεπάρκεια και γενικότερα η αυτοεικόνα τους, να μην έχει διαβρωθεί από τις δύσκολες κοινωνικές συνθήκες και από την αρνητική προοπτική με την οποία ατενίζουν το επαγγελματικό τους μέλλον. Αντίθετα, όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις η προοπτική σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το επαγγελματικό τους μέλλον, φάνηκε να επηρεάζει αρνητικά την επαγγελματική τους αφοσίωση, τα κίνητρα εργασίας και τελικά τη συμπεριφορά τους.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην πρώτη ομάδα, που είναι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά κίνητρα. Η ομάδα αυτή ήταν αριθμητικά η μεγαλύτερη από τις τρεις ($N=121$), γεγονός που από μόνο του μπορεί να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα ανησυχητικό. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής παρουσίασαν τον χαμηλότερο μέσο όρο σε όλους τους παράγοντες της ET, εκτός από τα εξωτερικά κίνητρα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί φάνηκε να καθοδηγούνται κυρίως από τα εξωτερικά τους κίνητρα, τα οποία συνδέονται με τους λόγους που επέλεξαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, φάνηκε να έχουν μειωμένη επαγγελματική αφοσίωση, χαμηλά εσωτερικά κίνητρα και χαμηλές επαγγελματικές προσδοκίες. Σε αντίθεση με τις άλλες δύο ομάδες, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής είχαν μέτρια αυτεπάρκεια. Σύμφωνα με τον Bandura (1977), οι άνθρωποι που δεν έχουν αυτοπεποίθηση για ένα συγκεκριμένο έργο τείνουν να το θεωρούν ως απειλή και προσπαθούν να το αποφύγουν. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που αμφιβάλλουν για τις ικανότητες τους μπορεί να συναντήσουν εμπόδια και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί και στην τρίτη ομάδα, η οποία αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίστηκαν ως κυνικοί ($N=86$). Το ανησυχητικό στοιχείο με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας αυτής ήταν τα ψηλά εξωτερικά κίνητρα και η χαμηλή επαγγελματική τους αφοσίωση. Η σχέση ανάμεσα σε επαγγελματική αφοσίωση και κίνητρα φάνηκε και από την ανάλυση συσχέτισης, στην οποία καταγράφηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες. Προφανώς, ψηλά εξωτερικά κίνητρα και χαμηλή επαγγελματική αφοσίωση φαίνεται να χαρακτηρίζει πολλούς από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας αυτής. Παράλληλα, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής να αναθεωρήσουν κάποιες από τις παραδοσιακές αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καθοδηγούν τις κρίσεις, τις αποφάσεις και συνεπώς τη συμπεριφορά τους στην τάξη.

Αντίθετα, η δεύτερη ομάδα, οι εκπαιδευτικοί της οποίας χαρακτηρίστηκαν ως αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί ($N=106$), είχαν υψηλή επαγγελματική αφοσίωση και ταυτόχρονα ψηλά εσωτερικά κίνητρα. Από την ανάλυση συσχέτισης, φαίνεται να επιβεβαιώνεται η σημαντική θετική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική αφοσίωση και τα εσωτερικά κίνητρα. Όπως επιβεβαιώνουν διάφοροι ερευνητές, τα εσωτερικά κίνητρα αποτελούν τη βάση για την επαγγελματική αφοσίωση (Gagne & Deci, 2005), καθώς αντανakλούν μια αυτόνομη ροπή για εμπλοκή σε στόχο-κατευθυνόμενες συμπεριφορές, που πιστεύεται ότι είναι σημαντικές για τους ίδιους (Deci & Ryan, 1985). Επιπλέον, τα αποτελέσματα μιας διαχρονικής μελέτης επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι τα εσωτερικά κίνητρα προβλέπουν τη συναισθηματική επαγγελματική αφοσίωση (Gagne & Koestner, 2002).

Όπως φάνηκε, τόσο μέσα από τις συνεντεύξεις, όσο και μέσα από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική αφοσίωση και τα κίνητρα (εσωτερικά και εξωτερικά) είναι ένας καθοριστικός παράγοντας στον σχηματισμό της ET. Συνεπώς, ένα από τα συμπεράσματα που καταγράφεται στην παρούσα έρευνα αναφορικά με τον τρόπο που ομαδοποιούνται οι εκπαιδευτικοί, είναι η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική αφοσίωση και τα κίνητρα (εσωτερικά και εξωτερικά), καθώς οι διαφορές μεταξύ των τριών επαγγελματικών προφίλ ήταν πιο εμφανείς όσον αφορά τους εν λόγω παράγοντες.

Δύο σημαντικά στοιχεία τα οποία είναι σημαντικό να αναφερθούν σε σχέση με τις επαγγελματικές ομάδες οι οποίες εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα, σχετίζονται με την ονοματολογία και την ευελιξία των επαγγελματικών προφίλ. Σε σχέση με την ονοματολογία, είναι σημαντικό να επικεντρωθεί κανείς στα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας και όχι στην “ταμπέλα”, η οποία δίνεται κυρίως για περιγραφικούς λόγους. Συνεπώς, αυτό που πρέπει να αξιολογηθεί, αλλά και να αξιοποιηθεί είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών της κάθε ομάδας, και όχι η ονομασία της. Σε σχέση με την ευελιξία, αν και οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στις τρεις επαγγελματικές ομάδες διαφέρουν ως προς τις έννοιες - παράγοντες της ET τη δεδομένη στιγμή, αυτό δεν αποκλείει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αλλάξουν το επαγγελματικό προφίλ τους κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Η πιο πάνω κατηγοριοποίηση χαρτογραφεί την ET των εκπαιδευτικών, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν υπονοεί μοναδικότητα ή στατικότητα της ET. Η ET η οποία προκύπτει από ένα ερωτηματολόγιο είναι η βασική αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους τη δεδομένη στιγμή και αντανακλά την προσπάθεια τους για διατήρηση μιας συνεκτικής και συνεπούς αίσθησης του επαγγελματικού τους εαυτού. Ωστόσο, κάθε

εκπαιδευτικός μπορεί να κινηθεί από τη μία ομάδα στην άλλη. Αυτό μπορεί να συμβεί ως αποτέλεσμα: της εμπειρίας του, αλλαγών στο περιβάλλον εργασίας του, σκόπιμης παρέμβασης στα πλαίσια της επαγγελματικής του ανάπτυξης, κάποιου κρίσιμου περιστατικού με σημαντικές συναισθηματικές επιπτώσεις.

Διερεύνηση της δυναμικής της ET των εκπαιδευτικών

Οι Beauchamp και Thomas (2009) αναφέρουν ότι είναι δύσκολο να γίνει σύγκριση των μελετών σε σχέση με τη δυναμική της ET των εκπαιδευτικών, λόγω των διαφορετικών όρων που χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές, οι οποίοι κάνουν λόγο για “ανάπτυξη” της ταυτότητας (Olsen, 2008), “κατασκευή” της ταυτότητας (Coldron & Smith, 1999) και “σχηματισμό” της ταυτότητας (Rodgers & Scott, 2008). Αν και διαφορετικοί όροι χρησιμοποιούνται όταν γίνεται αναφορά σε σχέση με τη δυναμική της ET των εκπαιδευτικών, το βασικό ερώτημα το οποίο εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα ήταν σε ποιο βαθμό και κάτω από ποιες συνθήκες οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν σταθερή ή ανακατασκεύασαν την ET τους, μέσα από τον φακό των διαφόρων ψυχολογικών εννοιών - παραγόντων που την αποτελούν.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων, φάνηκε ότι η αλλαγή της ET των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη ή συνεχής, όπως αναφέρεται σε πολλές έρευνες κυρίως μέσα από την μεταμοντέρνα προσέγγιση. Από τους 20 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 6 ανέφεραν πως όχι μόνο διατήρησαν σχετικά σταθερή την ET τους, αλλά και την εδραίωσαν. Όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις, η μοναδική συνιστώσα η οποία φάνηκε να έχει αλλάξει σε

σημαντικό βαθμό για τους εκπαιδευτικούς της ομάδας αυτής, ήταν η αυτεπάρκεια. Συγκεκριμένα, η αρχική ET των εκπαιδευτικών φάνηκε να δικαιώνεται και να επιβιώνει μέσα στο πέρασμα του χρόνου. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να παγιωθούν αντιλήψεις, πεποιθήσεις και συμπεριφορές στους εκπαιδευτικούς, καθώς η υπάρχουσα ET τους συνδέθηκε με θετικά συναισθήματα, κάτι το οποίο σταδιακά έφερε την αύξηση της αυτεπάρκειας και γενικά της αυτοεικόνας τους.

Περιορισμένες αλλαγές σε σχέση με την ET, αναφέρθηκαν από 3 εκπαιδευτικούς, οι οποίες όμως αξιολογήθηκαν ως επιφανειακές. Οι αλλαγές αυτές ήταν κυρίως ως αποτέλεσμα των συσσωρευμένων εμπειριών και κυρίως των αλλαγών στην προσωπική ταυτότητα και στη ζωή των εκπαιδευτικών, και ειδικότερα των γυναικών, οι οποίες ανέφεραν ότι ο ρόλος τους ως μητέρες τις άλλαξε ως άτομα αλλά και ως εκπαιδευτικούς. Τέτοια σημαντικά προσωπικά γεγονότα αναφέρονται σε διάφορες έρευνες (βλ. Day et al., 2006), καθώς επιφέρουν αλλαγές στην ET των εκπαιδευτικών, αν και αυτές αφορούν κυρίως τις συναισθηματικές σχέσεις με τους μαθητές τους και δεν ακουμπούν τον πυρήνα της ET τους.

Για τους εκπαιδευτικούς των δύο αυτών ομάδων, οι αλλαγές στην ET τους φάνηκε να ήταν περιορισμένες, ενώ παράλληλα ήταν εμφανής η επίδραση της προσωπικής ταυτότητας πάνω στην ET τους. Όπως τονίζουν διάφοροι ερευνητές, η προσωπική ταυτότητα και η ET αλληλοκαλύπτονται σε μεγάλο βαθμό, καθώς “μοιάζει απίθανο ο πυρήνας της προσωπικής ταυτότητας να μην επηρεάσει τον πυρήνα της ET” (Loughran, 2006, σ. 112).

Τα αποτελέσματα αυτά αντικατοπτρίζουν τις αντιλήψεις ερευνητών, όπως ο Ball (1972) και η Nias (1989), οι οποίοι αναφέρουν ότι η ET δεν μεταβάλλεται σε μεγάλο

βαθμό και ότι η αλλαγή της παραμένει ένα δύσκολο και προκλητικό έργο. Σε έρευνα του στο Βέλγιο ο Kelchtermans (1996), μέσα από τις βιογραφικές αφηγήσεις δέκα έμπειρων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καταγράφει ως ένα επαναλαμβανόμενο θέμα, τη σταθερότητα στην εργασία τους την οποία επιδίωκαν, μέσα από την ανάγκη τους να διατηρήσουν το status quo, το οποίο τους πρόσφερε επαγγελματική ικανοποίηση. Η Nias (1989), στη κλασσική εργασίας της σχετικά με τη ζωή και το έργο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, επισημαίνει αυτή τη στενή σχέση και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η έννοια της προσωπικής ταυτότητας είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση του πώς οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν στα σχολεία.

Από την άλλη, η δυνατότητα ουσιαστικής ανακατασκευής της ET υπάρχει, καθώς καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων, 11 από τους 20 εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι η ET έχει αλλάξει σημαντικά. Η αλλαγή στην ET των εκπαιδευτικών δεν επιβλήθηκε στους εκπαιδευτικούς, αλλά ήταν αποτέλεσμα της ερμηνείας των εμπειριών τους και της πρόκλησης αντίστοιχων συναισθημάτων. Με άλλα λόγια, ήταν ένα είδος ανεπίσημης μάθησης, κάτι που συνεπάγεται ότι η αλλαγή ήταν ακούσια. Σημειώνεται ότι η αλλαγή δεν ήταν πάντα προς των επιθυμητή κατεύθυνση για τους εκπαιδευτικούς, καθώς για 4 από τους 11 εκπαιδευτικούς της ομάδας αυτής, η αλλαγή ήταν αρνητική.

Οι λόγοι της αλλαγής της ET των εκπαιδευτικών, είτε προς τη θετική, είτε προς την αρνητική κατεύθυνση, ήταν αποτέλεσμα της ερμηνείας των εμπειριών τους, και μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: α) Σε σταδιακές αλλαγές των

επιμέρους παραγόντων της ΕΤ, αλλά κυρίως β) σε άμεσες αλλαγές των επιμέρους παραγόντων της ΕΤ οι οποίες οφείλονται σε κρίσιμα περιστατικά.

Σε σχέση με τα κρίσιμα περιστατικά, αυτά φάνηκε να επηρεάζουν κυρίως την επαγγελματική αφοσίωση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, με την αλλαγή των παραγόντων αυτών να οδηγεί, όπως φάνηκε μέσα από τις συνεντεύξεις, άμεσα ή έμμεσα και στην αλλαγή της ΕΤ τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική αφοσίωση και τα κίνητρα εργασίας, φαίνεται να διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της ΕΤ των εκπαιδευτικών. Ένα άλλο συμπέρασμα το οποίο προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις, ήταν το γεγονός πως στις περιπτώσεις που τα κρίσιμα περιστατικά συνδέθηκαν με θετικά συναισθήματα, η αλλαγή της ΕΤ των εκπαιδευτικών ήταν σχετικά περιορισμένη. Αντίθετα, όταν τα περιστατικά συνδέθηκαν με αρνητικά συναισθήματα, η αλλαγή φάνηκε να ήταν πιο “βίαιη” και σε μεγαλύτερο βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί που βίωσαν τέτοια αρνητικά συναισθήματα αναγκάστηκαν να τροποποιήσουν άμεσα πτυχές της ΕΤ τους, όπως στην περίπτωση του Χρύσανθου, ώστε να αποφύγουν την επανάληψη βίωσης παρόμοιων συναισθημάτων. Όπως τονίζει ο Kelchtermans (2006), περιστατικά τα οποία σχετίζονται με αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας του σχολείου, όπως αυτά τα οποία αναφέρθηκαν στην παρούσα έρευνα, έχουν συνέπειες για τη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα οι συνέπειες ήταν η μείωση της επαγγελματικής τους αφοσίωσης, και η ανακατασκευή της ΕΤ των εκπαιδευτικών προς μια αρνητική κατεύθυνση.

Μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι, οι παράγοντες της ΕΤ οι οποίες φάνηκαν να διαδραματίζουν το σημαντικότερο ρόλο στην αλλαγή της ΕΤ των

εκπαιδευτικών, ήταν κατά κύριο λόγο τα επαγγελματικά κίνητρα και η επαγγελματική αφοσίωση, και κατά δεύτερο λόγο η (δυσοίωση) μελλοντική προοπτική και η αλλαγή των αντιλήψεων τους. Ωστόσο, όπως φάνηκε μέσα από την ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, όλοι οι παράγοντες συνδέονται και αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους με ένα πολύπλοκο και μοναδικό τρόπο για κάθε εκπαιδευτικό.

Αν και τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στους τρόπους που η σχολική κουλτούρα μπορεί να επηρεάσει την ΕΤ των εκπαιδευτικών (Day 2002; Hargreaves, 2000), κάτι τέτοιο δεν φάνηκε να επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα. Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πώς το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους, το διευθυντή και τους μαθητές έχει επηρεάσει την ΕΤ τους, δεν είχαν πολλά πράγματα να πουν. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί σε 3 λόγους: Πρώτο, στο ότι στις συνεντεύξεις συμμετείχαν ως επί το πλείστο έμπειροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πιθανό να βρίσκονται σε ένα στάδιο καριέρας που η ΕΤ τους έχει αρχίσει να αποκρυσταλλώνεται και είναι πιο δύσκολο να αλλάξει σε σχέση με νεότερους ή νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Δεύτερο, στο γεγονός ότι οι διαφορές στη κουλτούρα στα σχολεία της Κύπρου, αν και υπάρχουν, δεν είναι τόσο έντονες όσο πιθανό να είναι σε μεγαλύτερες χώρες. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ιδιαιτερότητα της Κύπρου ως ένα μικρό νησί, στο οποίο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζονται μεταξύ τους, με αποτέλεσμα η αλλαγή από ένα σχολείο σε άλλο να μην επηρεάζει πτυχές της ΕΤ σε σημαντικό βαθμό. Τρίτο, διευθυντές και εκπαιδευτικοί μετακινούνται ανάμεσα στα σχολεία σε μικρό χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα η κουλτούρα του κάθε σχολείου να μεταβάλλεται συνεχώς. Ωστόσο, το κοινωνικό πλαίσιο ευρύτερα, μέσα από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων φάνηκε να

διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην αρχική διαμόρφωση της ET των εκπαιδευτικών και λιγότερο στον ανασχηματισμό της.

Ανακεφαλαιώνοντας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν ότι πρέπει να είμαστε προσεκτικοί όταν γίνεται αναφορά για συνεχή ανακατασκευή της ET μέσα στο πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Ταυτόχρονα, τα ευρήματά αποκαλύπτουν ότι η αλλαγή ή έστω η διαπραγμάτευση της ET των εκπαιδευτικών, συχνά προϋποθέτει την παρουσία περιστατικών που συνδέονται με την πρόκληση έντονων συναισθημάτων. Το συμπέρασμα αυτό είναι σύμφωνο με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών στις οποίες τονίζεται η σημασία των συναισθημάτων στην αλλαγή της ET (Pillen, Beijaard, & den Brok, 2012; Zembylas, 2004).

Τα πιο πάνω ευρήματα, βασίστηκαν στην ανάλυση των υποκειμενικών εμπειριών των εκπαιδευτικών και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Δεδομένου του μικρού αριθμού των συνεντεύξεων που λήφθηκαν, χρειάζεται προσοχή προκειμένου να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνουν τη θεωρία του διαλεκτικού εαυτού, η οποία τονίζει ότι η ET μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο σταθερή ανάλογα με την επιρροή της αλληλεπίδρασης ενός αριθμού προσωπικών, επαγγελματικών και περιστασιακών παραγόντων (Day et al., 2006).

Αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων-Εισηγήσεις για μελλοντική έρευνα

Στο παρόν υποκεφάλαιο καταγράφεται η συνεισφορά της παρούσας έρευνας μέσα από τη διατύπωση εισηγήσεων, οι οποίες αφορούν την αξιοποίηση των ερευνητικών

αποτελεσμάτων, αλλά και των συμπερασμάτων, αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακολούθως, γίνεται αναφορά σε πιθανές προτάσεις και διορατικά ερωτήματα, τα οποία παρουσιάζουν ενδιαφέρον για πρακτική και μελλοντική έρευνα σε σχέση με την ET των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, τα ευρήματα σε σχέση με την κλίμακα μέτρησης της ET προσθέτουν στην βιβλιογραφία γύρω από την ερευνητική περιοχή της ET και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της δομής της πολύπλοκης αυτής έννοιας. Παράλληλα, η κατασκευή και η εγκυροποίηση της κλίμακας μέτρησης της ET με βάση έννοιες και εικόνες του εαυτού (Knowles, 1992; Nias, 1989), οι οποίες προέκυψαν μέσα από πολύχρονες βιογραφικές και ερμηνευτικές έρευνες (Day, 2006; Kelchtermans, 2009), δύναται να έχει μεθοδολογική και πρακτική συνεισφορά στην εκπαιδευτική κοινότητα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φανερώνουν τη χρησιμότητα και τη χρηστικότητα της κατασκευασθείσας κλίμακας μέτρησης της ET. Με τη χρήση της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης είναι δυνατή η μέτρηση, όχι μόνο κάθε εννοιολογικής κατασκευής ξεχωριστά για κάθε εκπαιδευτικό, αλλά και η σκιαγράφηση της ET του με έναν έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο. Συνεπώς, πρακτικά η κατασκευασθείσα κλίμακα προσφέρει στην εκπαιδευτική κοινότητα ένα εργαλείο, με το οποίο μπορεί να αποκτήσει εύκολα και άμεσα μια γενική εικόνα του πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους εαυτό σε μια δεδομένη στιγμή. Παρά το γεγονός ότι απαιτείται ο έλεγχος και η επιβεβαίωση της κλίμακας με διαφορετικό δείγμα εκπαιδευτικών και σε διαφορετικό κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο, θεωρούμε ότι η παρούσα κλίμακα μέτρησης μπορεί να φανεί χρήσιμη για τη

μέτρηση της ET όχι μόνο των Κύπριων εκπαιδευτικών αλλά και των συναδέλφων τους σε άλλες χώρες.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δυνατό να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη πρακτικών προσεγγίσεων από μέντορες, διευθυντές, αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς συντελούν στη βαθύτερη κατανόηση των διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ως προς την ερμηνεία του επαγγελματικού τους εαυτού, μέσα από τον εντοπισμό εκπαιδευτικών με διαφορετικό επαγγελματικό προφίλ και συνεπώς συμπεριφορά. Μια τέτοια κατηγοριοποίηση παρέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι ερευνητές και οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να αναλύσουν τις διαφορές ανάμεσα στο τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, αλλά και για να αναγνωρίσουν πρότυπα ερμηνείας της παιδαγωγικής πράξης από τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, οι διάφορες επαγγελματικές ομάδες με τη σήμανση και τα χαρακτηριστικά που τις διακρίνουν, καθιστούν δυνατό για τους εκπαιδευτές και μέντορες των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν καλύτερα την ET των εκπαιδευτικών. Πρακτικά, έχοντας βαθύτερη κατανόηση της ET των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης, θα μπορούσαν να προσαρμοστούν στις πραγματικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού ή ομάδας εκπαιδευτικών (Beauchamp & Thomas, 2009). Επιπλέον, τα επαγγελματικά προφίλ τα οποία καταγράφονται στην παρούσα έρευνα, δύναται να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για προβληματισμό των ίδιων των εκπαιδευτικών πάνω σε πτυχές της ET τους, καθώς ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ανάπτυξη της ET τους είναι πολύ σημαντικός (Alsup, 2006). Παράλληλα, αναγνωρίζοντας το επαγγελματικό τους προφίλ, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ενθαρρύνονται να συζητήσουν για τις αντιλήψεις, τις

πεποιθήσεις και τα συναισθήματα τους, με μέντορες και συναδέλφους τους σε συνεδρίες προβληματισμού, την ίδια ώρα που εκπαιδευτικοί με διαφορετικό επαγγελματικό προφίλ μπορούν να κατανοήσουν σκέψεις, ιδέες και εμπειρίες συναδέλφων τους με διαφορετική ΕΤ. Αναφορικά με τα επαγγελματικά προφίλ, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν ανώτερο τίτλο σπουδών, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, είναι πιο πιθανό να ενταχθούν στην ομάδα 2, των επαγγελματικά αφοσιωμένων εκπαιδευτικών, και λιγότερο πιθανό στις άλλες 2 ομάδες. Ένα τέτοιο εύρημα αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς συνδέει το επίπεδο σπουδών με την ΕΤ των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, είναι σημαντικό να αναζητηθούν τρόποι παρώθησης των εκπαιδευτικών ώστε να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ανώτερο επίπεδο, για παράδειγμα μέσα από χορηγημένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Σε σχέση με τους επιμέρους παράγοντες της ΕΤ των εκπαιδευτικών, προέκυψαν κάποια σημαντικά ευρήματα τα οποία, αν και στηρίζονται σε ένα μικρό δείγμα, αξιολογούνται ως πολύ σημαντικά και χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από την εκπαιδευτική ηγεσία. Για παράδειγμα, παρά το γεγονός ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί φάνηκε να διακατέχονται κυρίως από δομιστικές και ακολούθως από παραδοσιακές αντιλήψεις, οι δεύτερες φάνηκε να είναι σχετικά ψηλές. Συνεπώς, θα μπορούσε μέσα από στοχευμένα προγράμματα επιμόρφωσης οι παραδοσιακές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, να αντικατασταθούν με δομιστικές αντιλήψεις, οι οποίες είναι περισσότερο επωφελείς για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ένα τέτοιο εγχείρημα δεν είναι εύκολο, καθώς οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των ατόμων είναι εξαιρετικά ανθεκτικές σε οποιαδήποτε αλλαγή, ακόμη και υπό το φως γεγονότων που έρχονται σε αντίθεση με αυτές (Swann et al., 2004).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτές και οι μέντορες των εκπαιδευτικών οφείλουν να βρουν τρόπους ώστε να τροποποιήσουν τις αντιλήψεις των εν λόγω εκπαιδευτικών, αμφισβητώντας αρχικά τις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, και ακολούθως αντικαθιστώντας τις με άλλες περισσότερο ωφέλιμες για την παιδευτική διαδικασία. Διάφοροι εκπαιδευτικοί ερευνητές προτείνουν ότι είναι προτιμότερο η προσπάθεια αυτή να επικεντρωθεί στους φοιτητές και στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, στους οποίους αυτές οι αντιλήψεις δεν έχουν παγιωθεί (Brownlee, Purdie, & Boulton-Lewis, 2001). Παράλληλα, ο Grootenboer (2008) τονίζει τον κρίσιμο ρόλο των προγραμμάτων εκπαίδευσης των νέων εκπαιδευτικών μέσα από τα οποία μπορούν να προβληματιστούν σχετικά με τις υπάρχουσες αντιλήψεις τους. Για παράδειγμα, οι Charalambous, Panaoura και Philippou (2009) αναφέρουν την αξιοποίηση της ιστορίας των Μαθηματικών ως μέσο για την αλλαγή των αντιλήψεων των φοιτητών - εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα Μαθηματικά.

Αναφορικά με τα κίνητρα εργασίας, βρέθηκε ότι τα εσωτερικά κίνητρα των Κυπρίων εκπαιδευτικών μειώνονται καθώς αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τους. Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει πως καθώς αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας και οι οικογενειακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, αυτοί τείνουν να προσανατολίζονται περισσότερο σε εξωτερικά κίνητρα, όπως για παράδειγμα είναι οι οικονομικές απολαβές και η επαγγελματική ανέλιξη. Από την άλλη, χρειάζεται μια πιο εμπειριστατωμένη μελέτη και κατανόηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, αφού το είδος των κινήτρων τους και η θέληση τους να εμπλακούν σε νέες δραστηριότητες ποικίλει ανάλογα με το στάδιο της καριέρας τους (Drake, 2002).

Παράλληλα με τα κίνητρα εργασίας, πρέπει να παρακολουθείται στενά και η επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών, λόγω του γεγονότος ότι και αυτή τείνει να μειώνεται σταδιακά κατά τη διάρκεια της καριέρας τους (Fraser, Draper, & Taylor, 1998). Όπως βρέθηκε στην παρούσα έρευνα, η αφοσίωση των Κύπριων εκπαιδευτικών, με εξαίρεση των εκπαιδευτικών της ομάδας 2 (αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί), φάνηκε να είναι χαμηλή. Συνεπώς, πρέπει η εκπαιδευτική ηγεσία να αναζητήσει τρόπους ώστε, τόσο τα κίνητρα εργασίας, όσο και η επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών να διατηρούνται σε υψηλό επίπεδο καθόλη τη διάρκεια της καριέρας τους, καθώς όπως βρέθηκε στην παρούσα έρευνα, η σχέση ανάμεσα σε αυτές τις δύο έννοιες είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση της ET τους. Η σημασία της δημιουργίας θετικών συνθηκών εργασίας και η ικανοποίηση των επαγγελματικών και προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών, είναι το κλειδί για την προώθηση της συναισθηματικής ευεξίας τους και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Day et al., 2006).

Τέλος, ένα ανησυχητικό στοιχείο το οποίο καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα αφορά τον παράγοντα μελλοντική προοπτική. Ο πολύ χαμηλός μέσος όρος ο οποίος καταγράφηκε στο ποσοτικό μέρος της έρευνας, επιβεβαιώθηκε και μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, καθώς κανένας εκπαιδευτικός από αυτούς που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις δεν εξέφρασε θετική κρίση σχετικά με την μελλοντική προοπτική του ίδιου, αλλά και της εκπαίδευσης ευρύτερα. Συνεπώς, οι ιθύνοντες θα πρέπει να μελετήσουν τρόπους υπέρβασης, του αισθήματος της απαισιοδοξίας και της απογοήτευσης που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς, αλλά και γενικότερα των επιπτώσεων της κρίσης που μαστίζει τη συγκεκριμένη κοινωνία.

Παρά το γεγονός ότι η ΕΤ των εκπαιδευτικών είναι μια δυναμική κατασκευή, φάνηκε ότι η αλλαγή της ΕΤ των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη ή συνεχής, όπως αναφέρεται σε διάφορες έρευνες με βάση τη μεταδομιστική προσέγγιση. Η αλλαγή στην ΕΤ των εκπαιδευτικών η οποία καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα δεν επιβλήθηκε στους εκπαιδευτικούς, αλλά ήταν αποτέλεσμα της ερμηνείας των εμπειριών τους και της πρόκλησης έντονων συναισθημάτων. Με άλλα λόγια, ήταν ένα είδος ανεπίσημης μάθησης, κάτι που συνεπάγεται ότι η αλλαγή αυτή, ήταν ακούσια. Συνεπώς, ένα ερώτημα που πρέπει να απασχολήσει τους ιθύνοντες είναι, τι γίνεται στην περίπτωση που η αλλαγή της ΕΤ των εκπαιδευτικών η οποία επιδιώκεται είναι στοχευμένη, αφού τότε αναφερόμαστε σε επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δηλαδή σε σκόπιμες παρεμβάσεις στην επαγγελματική τους ζωή. Η στοχευμένη αλλαγή της ΕΤ συγκεκριμένων ομάδων εκπαιδευτικών ή και μεμονωμένων εκπαιδευτικών είναι μια δύσκολη και διαφορετική υπόθεση από την σταδιακή εξέλιξή της, όπως ήταν οι περιπτώσεις που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Το γεγονός ότι η ΕΤ είναι μια δυναμική κατασκευή συνηγορεί υπέρ μιας εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία επιθυμεί να βελτιώσει το εκπαιδευτικό της σύστημα μέσα από την βελτίωση των εκπαιδευτικών της. Από την άλλη, είναι σαφές πως η επιθυμητή αλλαγή της ΕΤ δεν επιβάλλεται, ούτε χορηγείται από “άλλους” καθώς μια τέτοια επιδίωξη μπορεί να φέρει αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα. Όπως αναφέρει η Sachs (2003), η ΕΤ των εκπαιδευτικών δεν επιβάλλεται, αλλά αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσα από τις εμπειρίες και την αίσθηση που αποκομίζετε από αυτές. Η αλλαγή της ΕΤ αναπόφευκτα συνεπάγεται κόστος, άγχος και εσωτερικό αγώνα γιατί στοχεύει στον πυρήνα της ΕΤ και προκαλεί αλλαγή των πεποιθήσεων, φιλοσοφιών και αντιλήψεων των

εκπαιδευτικών, δημιουργώντας αμφιβολίες σχετικά με τις ικανότητες τους και μειώνοντας την αυτοεικόνα τους. Ο κίνδυνος αυτός πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη σε περιπτώσεις που επιχειρείται σκόπιμη παρέμβαση για αλλαγή της ET των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι Wood και Jeffrey (2002) αναφέρουν ότι η ET αρκετών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, αναδιαμορφώθηκε αρνητικά στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Offset inspection), με αποτέλεσμα την μείωση της αυτεπάρκειας και της επαγγελματικής τους αφοσίωσης. Όπως οι ίδιοι αναφέρουν στα συμπεράσματά τους, πολλοί εκπαιδευτικοί διατήρησαν και “υπερασπίστηκαν” με σθένος την ET τους.

Για το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας η δυνατότητα αλλαγής της ET των εκπαιδευτικών της είναι ένα σοβαρό θέμα. Συνεπώς, σε περιπτώσεις τις οποίες ο στόχος είναι η αλλαγή της ET προς συγκεκριμένη κατεύθυνση, απαιτείται η πρόσβαση στο “μυαλό” και στην “καρδιά” των εκπαιδευτικών, ώστε αυτή η αλλαγή να γίνει με “ανώδυνο” και πετυχημένο τρόπο. Η πλήρης κατανόηση της ταυτότητας γενικά, αλλά και της ET των εκπαιδευτικών ειδικότερα, είναι σημαντική ώστε να υποστηριχθεί ο σχηματισμός προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Beauchamp & Thomas, 2009). Όσα περισσότερα είναι γνωστά για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών, για παράδειγμα το σχηματισμό της, τις συνιστώσες της, τη σταθερότητα της, τόσο καλύτερα μπορούν να σχεδιαστούν τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αλλά και προγράμματα αλλαγής της ET των εκπαιδευτικών.

Ταυτόχρονα, ο στόχος για την ανάπτυξη μιας “επιθυμητής” ET προϋποθέτει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών δηλαδή τη δραστηριοποίηση τους προς αυτή την

κατεύθυνση (Beijaard et al., 2004). Οι Rogers και Scott (2008) διαβεβαιώνουν για την ανάγκη να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί επίγνωση της ET τους και των συναισθημάτων τα οποία την ανασχηματίζουν, έτσι ώστε να αναλάβουν δράση και πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη της. Σε κάθε περίπτωση, όταν η αίσθηση της ET των εκπαιδευτικών είναι ισχυρή, τότε οι ίδιοι έχουν μια αίσθηση συνέχειας με το παρελθόν, κατανόησης για το παρόν και κατεύθυνσης για το μέλλον (Cote & Levine, 2002).

Είναι ξεκάθαρο πως δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη απάντηση στο ερώτημα του πώς ανακατασκευάζεται η ET των εκπαιδευτικών προς μια θετική κατεύθυνση, καθώς δεν φαίνεται να υπάρχει ένα προδιαγεγραμμένο και “ανώδυνο” δρομολόγιο προς τις επιθυμητές αλλαγές για βελτίωση των εκπαιδευτικών προτύπων. Τέτοια επιθυμητά αποτελέσματα δεν επιβάλλονται, αλλά πρέπει να αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και επεξεργασίας από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν τα συναισθήματα, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις σκέψεις, που όλα μαζί συνιστούν την ET τους.

Οι παιδαγωγικές μέθοδοι που στοχεύουν στην ανάπτυξη, αλλά και την αλλαγή της ET μοιράζονται κάποια κοινά στοιχεία σχετικά με διάφορες πτυχές της ET των εκπαιδευτικών, όπως η άποψη ότι η ανάπτυξη της ET είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία περιλαμβάνει ένα συνδυασμό προσωπικών και επαγγελματικών πτυχών (Alsup, 2006; Day & Gu, 2014). Μια πρώτη παιδαγωγική μέθοδος που περιγράφεται στη βιβλιογραφία είναι η εξιστόρηση από μέρους των εκπαιδευτικών διαφόρων “κρίσιμων επεισοδίων” τα οποία προκάλεσαν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, η περιγραφή του πώς αντιμετωπιστήκαν, καθώς και η αναφορά των επιπτώσεων που

είχαν στην ΕΤ τους. Στη διαδικασία αυτή η έννοια του “αναστοχασμού” κατέχει κεντρική θέση, ως μέσο για την ανάπτυξη της ΕΤ των εκπαιδευτικών. Μια άλλη παιδαγωγική μέθοδος η οποία αναφέρεται, είναι οι συνεργατικές αναστοχαστικές συναντήσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν ερωτήσεις μεταξύ τους, που κανονικά δεν θα ρωτούσαν τους εαυτούς τους. Οι εκπαιδευτικοί που προβληματίζονται συλλογικά συζητούν τις εμπειρίες τους μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αφού η συζήτηση περιλαμβάνει ηθικές και πολιτικές διαστάσεις (Tigelaar, Dolmans, Meijer, de Grave, & Van der Vleuten, 2008). Τέλος, μια τρίτη παιδαγωγική μέθοδος αφορά το πρόγραμμα “εντάσεων” το οποίο στοχεύει στη βίωση τεχνητών εντάσεων της ΕΤ και στηρίζεται στην άποψη ότι αυτές πρέπει να μετατρέπονται σε μαθησιακές εμπειρίες, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα τους νέους, ενήμερους στο πώς να αντιμετωπίσουν διλήμματα τα οποία προκύπτουν.

Οι πιο πάνω μέθοδοι αντικατοπτρίζουν την άποψη ότι η τροποποίηση της ΕΤ στηρίζεται σε ένα συνδυασμό διαφόρων παιδαγωγικών αρχών που εστιάζονται στην “γνωστική πτυχή” ανάπτυξης της ΕΤ. Ο Illeris (2014) περιγράφει την ανάπτυξη της ταυτότητας ως μετασχηματιστική δράση και μάθηση, ορίζοντας την τελευταία ως κάθε διαδικασία που συνεπάγεται μικρές ή μεγάλες αλλαγές σε τμήματα της ταυτότητας. Παράλληλα, σε αυτές τις παιδαγωγικές, ο αναστοχασμός αναγνωρίζεται ως ένας παράγοντας στη διαμόρφωση της ταυτότητας, αλλά και ως ένα βασικό μέσο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν αφενός να αποκτήσουν μεγαλύτερη αίσθηση του εαυτού τους και αφετέρου να προβούν στις αλλαγές εκείνες που κρίνουν σκόπιμες.

Τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας προσφέρουν δυνατότητες για περαιτέρω έρευνα. Δεδομένου ότι τα ευρήματα αναφέρονται σε Κύπριους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απαιτείται περαιτέρω έρευνα κυρίως σε θέματα εγκυρότητας της κλίμακας που αναπτύχθηκε, και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της, με διαφορετικό δείγμα εκπαιδευτικών αλλά και με εκπαιδευτικούς από άλλες χώρες με διαφορετικό κοινωνικό - πολιτιστικό πλαίσιο. Σε περίπτωση που γίνει αυτό, η κατασκευασθείσα κλίμακα μπορεί να αξιοποιηθεί ως βάση για περαιτέρω έρευνα. Για παράδειγμα, με τη χρήση της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης, είναι δυνατή όχι μόνο η σκιαγράφηση της ET του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και η μέτρηση κάθε εννοιολογικής κατασκευής ξεχωριστά με έναν αξιόπιστο τρόπο. Οι σχετικές συνιστώσες της ET που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα είναι εννοιολογικές κατασκευές που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Ashton & Webb, 1986). Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως ευκαιρία για περαιτέρω έρευνα σχετικά με το πώς η ET των εκπαιδευτικών επηρεάζει πρακτικά τη συμπεριφορά τους στην τάξη.

Επιπλέον, θα μπορούσε μια μελλοντική έρευνα να εστιαστεί πιο εμπεριστατωμένα στις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων εννοιών που συνιστούν την ET. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να εξεταστεί ποια ή ποιες από τις συνιστώσες της ET επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό τις υπόλοιπες και με ποιο τρόπο. Μια τέτοια έρευνα φυσικά θα απαιτούσε την μελέτη της ET με βάση δομικά μοντέλα εξίσωσης (SEM).

Μια άλλη δυνατότητα θα ήταν μια παραλλαγή της κλίμακας αυτής να δοθεί σε εκπαιδευτικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα κλίμακα μπορεί να αποτελέσει τη βάση ώστε να αναπτυχθούν παρόμοιες κλίμακες οι οποίες εστιάζονται

σε συγκεκριμένους θεματικούς τομείς, όπως τα μαθηματικά, η επιστήμη κτλ. Φυσικά, οι δηλώσεις για τις αντίστοιχες κλίμακας μπορεί εύκολα να αναδιατυπωθούν, έτσι ώστε να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση της ΕΤ των καθηγητών των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Χημείας κλπ. Μια τέτοια εργασία θα μπορούσε να δώσει απαντήσεις σε ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της κλίμακας, αλλά και να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ των εννοιολογικών κατασκευών της ΕΤ σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη μια, και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την άλλη. Σύμφωνα με τον Hargreaves (2000), υπάρχει μια σαφής διαφοροποίηση μεταξύ της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού η προσωπική και η ΕΤ των πρώτων επικαλύπτεται σε μεγάλο βαθμό και συμβάλλει στην παροχή κινήτρων, την επαγγελματική αφοσίωση και την επαγγελματική ικανοποίηση από την εργασία. Αντίθετα, για εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η ειδικότητα και το στάτους εργασίας είναι στοιχεία που συνδέονται στενότερα με την ΕΤ. Πιθανό αυτή η διαφοροποίηση να οφείλεται στις συνιστώσες της ΕΤ τους, κάτι που θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί. Για παράδειγμα, σε έρευνα στην Αγγλία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μεγαλύτερη επαγγελματική αφοσίωση από τους συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Day et al., 2006). Τέλος, οι δηλώσεις της κατασκευασθείσας κλίμακας μπορεί εύκολα να αναδιατυπωθούν, έτσι ώστε η κλίμακα να χρησιμοποιηθεί για τη μέτρησης της ΕΤ άλλων επαγγελματικών ομάδων.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υπογραμμίζουν τη σημασία, και συνεπώς την ανάγκη, για επιβεβαίωση της ομαδοποίησης των εκπαιδευτικών σε συστάδες με παρόμοια χαρακτηριστικά σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Επιπλέον, οι τρεις

ομάδες οι οποίες προέκυψαν σε αυτή τη μελέτη, θα πρέπει να επιβεβαιωθούν και για καθηγητές άλλων αντικειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μια άλλη παράμετρος η οποία θα μπορούσε να εξεταστεί, αφορά το πώς εκπαιδευτικοί με διαφορετική ET επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των μαθητών. Όπως αναφέρουν οι Day et al., (2006), τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο και η ηλικία, δεν σχετίζονται τόσο με τα μαθησιακά αποτελέσματα, όσο κάποιοι άλλοι ψυχολογικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ET τους.

Ταυτόχρονα, τονίζεται η ανάγκη για περαιτέρω μελέτη σχετικά με τις αναπτυξιακές διαφορές της ET των εκπαιδευτικών. Μια κατεύθυνση για περαιτέρω έρευνα θα ήταν η διερεύνηση των διαφορών που μπορούν να αναγνωριστούν σε σχέση με εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια σταδιοδρομίας ή εργάζονται σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια. Παράλληλα, υποδεικνύεται η ανάγκη για μια διαχρονική έρευνα που θα μπορούσε να εξετάσει την εξέλιξη της ET των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου. Τέτοιες έρευνες θα μπορούσαν να ρίξουν περαιτέρω φως σε σχέση με τη διαμεσολάβηση των διαφόρων εννοιολογικών κατασκευών στην ανακατασκευή της ET. Τέλος, μια δυνατότητα που προσφέρεται για μελλοντική έρευνα είναι η διερεύνηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους επιμέρους παράγοντες της ET που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Η επιρροή των συναισθημάτων στην διδασκαλία αλλά και στον σχηματισμό και την αλλαγή της ET έχει κερδίσει την προσοχή των ερευνητών τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Sutton & Wheatley, 2003).

Περιορισμοί της έρευνας

Η χρήση ενός ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα ήταν ο μόνος τρόπος για να γίνει συλλογή δεδομένων από μια μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών, προκειμένου να διερευνηθεί η ΕΤ τους. Ωστόσο, ενυπάρχει πάντα ο κίνδυνος να έχουν παρεισφρήσει “πολιτικά ορθές” επιλογές, αντί των πραγματικών απόψεων των ερωτηθέντων, ένας κίνδυνος που δεν μπορεί να αποκλειστεί σε κανένα ατομικά συμπληρωμένο δοκίμιο, παρά τις εγγυήσεις ανωνυμίας που δίνονται στους συμμετέχοντες από τον ερευνητή. Παράλληλα, ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας σχετικά με την κατασκευασθείσα κλίμακα, πηγάζει από το γεγονός ότι το δείγμα προέρχεται από μια μικρή κοινωνία, όπως είναι η Κυπριακή, με τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Μπορεί ωστόσο, να θεωρηθεί ότι το ικανοποιητικό μέγεθος του δείγματος και η συμπλήρωση των ποσοτικών δεδομένων με ποιοτικά δεδομένα, προσφέρουν μια καλή βάση για περεταίρω εξέταση της κλίμακας, της διερεύνησης των χαρακτηριστικών των επαγγελματικών προφίλ που προκύπτουν, αλλά και την εξέταση της δυναμικής της μέσα από τη διερεύνηση των πιθανών αλλαγών της ΕΤ των εκπαιδευτικών. Φυσικά η εξέταση της κατασκευασθείσας κλίμακας με διαφορετικό δείγμα και σε διαφορετικό κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο, αναμένεται να ενισχύσει την εγκυρότητα της κατασκευασθείσας κλίμακας καθώς και την αξιοπιστία των ευρημάτων.

Ένας σημαντικός περιορισμός σχετίζεται με τις μεθοδολογικές αδυναμίες της τεχνικής της ανάλυσης συστάδων, με βάση την οποία προέκυψαν οι τρεις επαγγελματικές ομάδες εκπαιδευτικών. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιήθηκαν με βάση τις ομοιότητες στις απαντήσεις τους στην κλίμακα

μέτρησης, η τεχνική της ανάλυσης συστάδων βασίζεται σε αλγόριθμους και όχι σε τυπικά μαθηματικά. Συνεπώς, οι ομαδοποιήσεις οι οποίες προκύπτουν δεν είναι μοναδικές· με άλλα λόγια αποτυπώνουν μια πτυχή της πραγματικότητας. Απότοκο της μεθοδολογικής αυτής αδυναμίας, προκύπτει και αναφορικά με την ονοματολογία των επαγγελματικών ομάδων που σχηματίζονται από την ανάλυση συστάδων. Παρά το γεγονός ότι δεν είναι ασυνήθιστο να χρησιμοποιείται ένας όρος για την κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών (βλ. Day, 2006; Canrinus, 2011), σύμφωνα με τους Akkerman και Meijer (2011) η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών με έναν όρο ή μια ταμπέλα, μπορεί να αποδειχθεί προβληματική για δύο κυρίως λόγους. Πρώτο, γιατί μπορεί να υποδηλώνει μοναδικότητα, στατικότητα και σταθερότητα της ΕΤ ανεξάρτητα του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός. Δεύτερο, γιατί με την κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών κάτω από έναν στατικό όρο “ομπρέλα” υπονοείται ότι οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής έχουν ένα σύνολο από γνώρισμα σαν να ήταν ένα άτομο. Συνεπώς, με αυτήν την προσέγγιση ελλοχεύει ο κίνδυνος να αγνοηθεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συνεχώς ενσωματώνουν στην ΕΤ τους νέα στοιχεία μέσα από τις εμπειρίες τους και την αλληλεπίδραση τους με το κοινωνικό πλαίσιο.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, σε σχέση με τα δύο αυτά ζητήματα, τονίζεται ότι η ονομασία που δίνεται για τις τρεις επαγγελματικές ομάδες που προέκυψαν γίνεται μόνο για περιγραφικούς λόγους. Σε καμιά περίπτωση δεν υπονοείται μοναδικότητα, σταθερότητα ή στατικότητα της ΕΤ ή ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τη δεδομένη στιγμή ανήκουν σε μια ομάδα δεν μπορούν να μετακινηθούν σε κάποια άλλη. Όπως προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις, ακόμα και εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατηγοριοποιήθηκαν μέσα από την ανάλυση συστάδων στην ίδια επαγγελματική

ομάδα είχαν σημαντικές διαφορές. Σε σχέση με την ονοματολογία των επαγγελματικών ομάδων, τονίζεται ότι είναι σημαντικό να επικεντρωθεί κανείς στα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας και όχι στην ταμπέλα, η οποία όπως αναφέρθηκε δόθηκε κυρίως για περιγραφικούς λόγους. Συνεπώς, αυτό που πρέπει να αξιολογηθεί, αλλά και να αξιοποιηθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών της κάθε ομάδας και όχι η ονομασία της.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό έχουν παρουσιαστεί αναλυτικά τα συμπεράσματα τα οποία προκύψαν με βάση τα αποτελέσματα αναφορικά με τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Η παρούσα έρευνα συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση της δομής της ET του εκπαιδευτικού, μέσα από την κατασκευή και εγκυροποίηση μιας κλίμακας μέτρησης, η οποία παρέχει τη δυνατότητα σκιαγράφησης του επαγγελματικού του εαυτού. Πέρα από τη μεθοδολογική συνεισφορά της έρευνας, αυτή έχει και πρακτική συνεισφορά, καθώς παρέχει τη δυνατότητα αναγνώρισης και κατανόησης διαφορετικών προφίλ ET, γεγονός το οποίο επιτρέπει τη δυνατότητα θετικής παρέμβασης στην ET των εκπαιδευτικών μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης ή μετεκπαίδευσης προσαρμοσμένα στις πραγματικές ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού ή ομάδας εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση της δυναμικής της ET κατέδειξε ότι η ET δεν είναι σταθερή, αλλά από την άλλη ούτε και μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κατασκευή η οποία αλλάζει εύκολα. Σε κάθε περίπτωση, το γεγονός ότι η ET είναι μια δυναμική κατασκευή συνηγορεί υπέρ μιας εκπαιδευτικής κοινότητας η οποία επιθυμεί να βελτιώσει το εκπαιδευτικό της σύστημα μέσα από την βελτίωση των εκπαιδευτικών

της. Με βάση τα συμπεράσματα, γίνονται εισηγήσεις για αξιοποίηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας σε σχέση με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της εργασίας και παρατίθενται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες.



ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Akkerman, S. F., & Eijck, M. (2013). Retheorising the student dialogically across and between boundaries of multiple communities. *British Educational Research Journal*, 39(1), 60-72.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson-Patton, V., & Bass, E. (2002). Using narrative teaching portfolios for self-study. In N. Lyons & V. K. LaBoskey (Eds.), *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching* (pp. 101-114). New York, NY: Teachers College Press.
- Antonek, J. L., McCormick, D. E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *Modern Language Journal*, 81(1), 15-27.
- Archer, M. S. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, NY: Longman.
- Ball, S. (1972). Self and identity in the context of deviance: The case of criminal abortion. In Scott R, Douglas J (Eds.), *Theoretical perspectives in deviance*. New York, NY: Basic Books.
- Ball, S. J., & Goodson, I. F. (1985). *Teachers' lives and careers*. London, UK: Falmer Press.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barbalet, J. (2002). Science and emotions. *The Sociological Review*, 50(2), 132-150.
- Barbour, J. B., & Lammers, J. C. (2015). Measuring professional identity: A review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *Journal of Professions and Organization*, 2(1), 38-60.
- Baruch, Y., & Cohen, A. (2007). The dynamics between organizational commitment and professional identity formation at work. In A. Brown, S. Kirpal, & F. Rauner (Eds.). *Identities at Work* (pp. 241-260). Dordrecht: Springer.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Bebeau, M. J., & Monson, V. E. (2012). Professional identity formation and transformation across the life span. In A. McKee & M. Eraut (Eds.), *Learning trajectories, innovation and identity for professional development* (pp. 135-163). New York, NY: Springer.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Billett, S. (2006). Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture, and Activity*, 13(1), 53-69.
- Bransen, J. (2000). Alternatives of oneself: Recasting some of our practical problems. *Philosophy and Phenomenological Research*, 60(2), 381-400.
- Brewer, M.B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), 475-482.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Boston: Harvard Business Press.
- Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative research*, 6(1), 97-113.
- Bühler, C. (1968). The course of human life as a psychological problem. *Human development*, 11(3), 184-200.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31). London: Falmer Press.

- Bullough, R. V., & Pinnegar, S. (2009). The happiness of teaching (as eudemonia): Disciplinary knowledge and the threat of performativity. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 241-256.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: The Falmer Press.
- Canrinus, E. T. (2011). *Teachers' sense of their professional identity*. Ph.D. Thesis, University of Groningen.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Casey, C. (1995). *Work, self, and society: After industrialism*. London: Routledge
- Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.
- Charalambous, C. Y., Panaoura, A., & Philippou, G.N. (2009). Using the history of mathematics to induce changes in preservice teachers' beliefs and attitudes: Insights from evaluating a teacher education program. *Educational Studies in Mathematics*, 71(2), 161-180.

- Charalambous, C. Y., Philippou, G. N., & Kyriakides, L. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 125-142.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, 58(1), 21-35.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Cooper, K. & Olson, M. (1996). The multiple 'T's' of teacher identity, in: M. Kompf, T. Boak, W. R. Bond & D. Dworet (Eds.), *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge*. London: Falmer Press.
- Cowin, L. S., Johnson, M., Wilson, I., & Borgese, K. (2013). The psychometric properties of five Professional Identity measures in a sample of nursing students. *Nurse education today*, 33(6), 608-613.
- Cote, J. E., & Levine, C. (2002). *Identity, agency, and culture*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Day, C. (2000). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment. *Teacher and Teaching Education* 21(5), 563-577.

- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Day, C. & Hadfield, M. (1996). Metaphors for movement: Accounts of professional development, in: M. Kompf, T. Boak, W. R. Bond & D. Dworet (Eds.), *Changing research and practice: teachers professionalism, identities and knowledge*. London: Falmer Press.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 7-23.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- DeVellis, R., 2003. Scale development: theory and applications. Thousand Oaks: Sage.
- Doyle, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation of teaching. *Teachers College Record*, 91(3), 347-360.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Drake, C. (2002). Experience counts: Career stage and teachers' responses to mathematics education reform. *Educational Policy*, 16(2), 311-337.

- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Evans, L. (2001). Delving Deeper into Morale, Job Satisfaction and Motivation among Education Professionals Re-examining the Leadership Dimension. *Educational Management and Administration*, 29(3), 291-306.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4(3), 272-299.
- Findlay, K. (2006) Context and learning factors in the development of teacher identity: a case study of newly qualified teachers during their education year. *Journal of In-Service Education*, 32(4), 511-532.
- Firestone, W. A. (1996). Images of Teaching and Proposals for Reform: A Comparison of Ideas from Cognitive and Organisational Research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209-235.
- Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299.
- Flores, M.A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Frade, C., & Gómez-Chacón, I. M. (2009). Researching Identity and Affect in Mathematics Education. In M. Tzekaki, M. Kaldrimidou & C. Sakonidis

- (Eds.). *Procs. of the 33rd. Conference of the IGPME* (Vol. 1, p. 376).
Thessaloniki, Greece: PME.
- Fraser, H., Draper, J., & Taylor, W. (1998). The quality of teachers' professional lives: Teachers and job satisfaction. *Evaluation and Research in Education*, 12(2), 61-71.
- Frijda, N., & Mesquita, B. (2000). Beliefs through emotions. In: Frijda N, Manstead A, Bem S (Eds.), *Emotions and beliefs: How feelings influence thoughts*, (pp 45-77). Cambridge: University Press.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change* 7(3), 113-122.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Gagne, M., & Koestner, R. (2002). *Self-determination theory as a framework for understanding organizational commitment*. In annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology. Toronto, Canada.
- Gee, J. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada (Ed.), *Review of research in education*, (pp. 99-125). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Geijsel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31 (4), 419-430.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships. Soundings in social construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Giddens, A., & Pierson, C. (1998). *Conversations with Anthony Giddens: Making sense of modernity*. Stanford, California: Stanford University Press.

- Gonzalez Rey, F. L. (1999). Personality, subject and human development: the subjective character of human activity. In S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Grootenboer, P. (2008). Mathematical belief change in prospective primary teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(6), 479-497.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Haniford, L. C. (2010). Tracing one teacher candidate's discursive identity work. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 987-996.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998) The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). *Understanding teacher development*. London: Cassell.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In Goodson, I. F. & Hargreaves, A. (eds.), *Teachers Professional Lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Hermans, H. J. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological bulletin*, 119(1), 31.
- Hermans, H. J. (1999). Dialogical thinking and self-innovation. *Culture and Psychology*, 5(1), 67-87.
- Hermans, H. J., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge: University Press.
- Hermans, H. J., & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives*. New York: Guilford.
- Hermans, H. J., & Kempen, H. J. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. New York: Academic Press.
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, A.M., Grounauer, M., & Marti, J. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.

- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly* 44(4), 764-791.
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5), 443-456.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15(2), 257-272.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of curriculum studies*, 26(1), 45-62.

- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273-282.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Eds.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London: Routledge.
- Kooij, D., de Lange, A., Jansen, P., & Dikkers, J. (2008). Older workers motivation to continue to work: Five meanings of age. *Journal of Managerial Psychology*, 23(4), 364 -394.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 485-516.
- Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and*

- practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 199-208). Oxford: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- LeCompte, M.D., & Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799-811.
- Lee, JC-K., & Yin, H-B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change* 12(1), 25-46.
- Loughran, J. J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. New York: Routledge.
- MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British educational research journal*, 19(4). 311-322.
- Mansfield, N. (2000). *Subjectivity: Theories of the self from Freud to Haraway*. New York, NY: New York University Press.
- Maxwell, J. A. (2004). Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational researcher*, 33(2), 3-11.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of general psychology*, 5(2), 100-122.

- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mertens, D. M (2012). What comes first? The paradigm or the approach? *Journal of Mixed Methods Research*, 6(4), 255-259.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mishler, E. G. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life History*, 5(2), 87-123.
- Moran, A., R. Kilpatrick, L. Abbott, J. Dallat, and B. McClune. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation and Research in Education* 15(1), 17-32
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. New York, NY: Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24(1), 117-126.
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live*. Boulder, CO: Paradigm.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.

- Prasad, P., D'Abate, C., & Prasad, A. (2007). Organizational challenges at the periphery. In H. Gunz & M. Peiperl (Eds.), *Handbook of Career Studies* (pp. 169-187). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235-262.
- Robinson, M., & McMillan, W. (2006). Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 327-336.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732-755). New York, NY: Routledge.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376-391) New York, NY: Macmillan.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.

- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Oxford: Routledge.
- Salgado, J., & Hermans, H. J. (2009). The return of subjectivity: From a multiplicity of selves to the dialogical self. *E-Journal of Applied Psychology*, 1(1), 3-13.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychological Association*, 45(2), 109-119.
- Schepers, C., De Gieter, S., Pepermans, R., Du Bois, C., Caers, R., & Jegers, M. (2005). How are employees of the nonprofit sector motivated? A research need. *Nonprofit Management and Leadership*, 16(2), 191-208.
- Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), 1132-1154.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 693-714). New York, NY: Springer.
- Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85-107.

- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
- Smeby, J. C. (2007). Connecting to professional knowledge. *Studies in Higher Education*, 32(2), 207-224.
- Smith, K. (2011). Professional development of teachers- A prerequisite for AfL to be successfully implemented in the classroom. *Studies in educational evaluation*, 37(1), 55-61.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Swann, W. Jr., Polzer, J. T., Seyle, C., & Ko, S. (2004). Finding value in diversity: Verification of personal and social identities in diverse groups. *Academy of Management Review*, 29(1), 9-27.
- Swisher, L. L., Beckstead, J. W., & Bebeau, M. J. (2004). Factor analysis as a tool for survey analysis using a professional role orientation inventory as an example. *Physical Therapy*, 84(9), 784-799.
- Tigelaar, D. E., Dolmans, D. H., Meijer, P. C., de Grave, W. S., & Van der Vleuten, C. P. (2008). Teachers' interactions and their collaborative reflection

- processes during peer meetings. *Advances in Health Sciences Education*, 13(3), 289-308.
- Timotstsuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 1563-1570.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Tyree Jr, A. K. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 295-304.
- Valsiner, J., & Van der Veer, R. (2000). *The social mind. Construction of the idea*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- van Driel, J. H., Bulte, A. M., & Verloop, N. (2005). The conceptions of chemistry teachers about teaching and learning in the context of a curriculum innovation. *International Journal of Science Education*, 27(3), 303-322.
- Van Huizen, P.H. (2000). *Becoming a teacher: Development of a professional identity by prospective teachers in the context of university-based teacher education*. Utrecht: University of Utrecht.
- van Lier, L. (2010). Language learning: An ecological - semiotic approach. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- van Veen, K. (2008). Analysing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals: The case of Dutch high school teachers. In J. Ax & P. Ponte (Eds.), *The profession of teacher in Dutch educational praxis* (pp. 91-112). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum studies*, 38(1), 85-111.
- van Veen, K., & Slegers, P. (2009). Teachers' emotions in a context of reforms: To a deeper understanding of teachers and reforms. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 233-251). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- van Veen, K., Slegers, P., Bergen, Th. & Klaassen, C. (2001). Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 175-194.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, 12(2), 173-194.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wijers, G. & Meijers, F. (1996). Career guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 185-198.

- Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229-247.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-109.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Πιλοτική κλίμακα μέτρησης της ΕΤ

ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1. ΦΥΛΟ: Άνδρας ☐

Γυναίκα ☐

A2. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

A3. ΑΝΩΤΑΤΟ ΠΤΥΧΙΟ ΣΠΟΥΔΩΝ:

Πτυχίο ☐

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ☐

Διδακτορικό Δίπλωμα ☐

A4. ΘΕΣΗ

Διευθυντής/Διευθύντρια ☐

Βοηθός Διευθυντής/ Διευθύντρια ☐

Δάσκαλος/Δασκάλα ☐

Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια ☐

Τηλέφωνο επικοινωνίας:

(σε περίπτωση επικοινωνίας του ερευνητή για παροχή διευκρινίσεων)

Οδηγίες : Σας παρακαλώ όπως απαντήσετε την κάθε μια από τις πιο κάτω ερωτήσεις σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεστε τον εαυτό σας ως εκπαιδευτικό. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό.

Σε ευχαριστώ για το χρόνο που αφιερώνεις για να συμπληρώσεις αυτό το ερωτηματολόγιο

ΜΕΡΟΣ Β΄- ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σημείωσε σε ποιο βαθμό ισχύουν οι ακόλουθες δηλώσεις για εσάς.

1	2	3	4	5	6
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Απόλυτα

1	Το κύριο έργο των εκπαιδευτικών είναι η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών.	1	2	3	4	5	6
2	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η διδασκαλία δίνει έμφαση στη διαδικασία (πώς το μάθαμε).	1	2	3	4	5	6
3	Το πιο σημαντικό έργο των εκπαιδευτικών είναι να βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών.	1	2	3	4	5	6
4	Μπορώ να διαχειριστώ και τους πιο άτακτους μαθητές.	1	2	3	4	5	6
5	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η διδασκαλία δίνει έμφαση στο περιεχόμενο (τι μάθαμε).	1	2	3	4	5	6
6	Το σημαντικότερο έργο των εκπαιδευτικών είναι να προετοιμάζουν τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στην κοινωνία.	1	2	3	4	5	6
7	Μπορώ να εφαρμόσω αποτελεσματικές διαδικασίες διαχείρισης της τάξης	1	2	3	4	5	6
8	Ο καλός εκπαιδευτικός αναμένει από τους μαθητές να ανακαλύπτουν τη γνώση.	1	2	3	4	5	6
9	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν ο εκπαιδευτικός εκχωρεί κάποιες από τις αποφάσεις που αφορούν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5	6
10	Έχω λαμπρό μέλλον ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5	6
11	Είναι φυσιολογικό οι μαθητές μερικές φορές να ασκούν κριτική στις επιλογές του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5	6

12	Μπορώ να δημιουργώ ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης στο οποίο προσαρμόζονται ακόμα και δύσκολες περιπτώσεις μαθητών.	1	2	3	4	5	6
13	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η γνώση κατασκευάζεται από τους ίδιους.	1	2	3	4	5	6
14	Αν μπορούσα να επιλέξω ξανά επάγγελμα θα έκανα την ίδια επιλογή	1	2	3	4	5	6
15	Είμαι ευχαριστημένος από τις προοπτικές ανέλιξης που ανοίγονται μπροστά μου.	1	2	3	4	5	6
16	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η μάθηση γίνεται με μετασχηματισμό της υπάρχουσας γνώσης.	1	2	3	4	5	6
17	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν υιοθετούν τα βασικά σημεία του μαθήματος όπως τα παραθέτει ο εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5	6
18	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου είναι περήφανοι που με έχουν ως εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5	6
19	Πιστεύω ότι οι μαθητές μου βελτιώνονται σημαντικά.	1	2	3	4	5	6
20	Μπορώ να ξαναχτίσω την εμπιστοσύνη των μαθητών μου στην ικανότητά τους να μαθαίνουν.	1	2	3	4	5	6
21	Είμαι ευχαριστημένος από το μισθό μου.	1	2	3	4	5	6
22	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν έχουν πολλές ευκαιρίες για συζήτηση, διερεύνηση και έκφραση των ιδεών τους.	1	2	3	4	5	6
23	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η γνώση μεταβιβάζεται από τον εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5	6
24	Η βαθμολόγηση είναι ένα καλό κίνητρο για τους μαθητές.	1	2	3	4	5	6
25	Νιώθω ότι η διδασκαλία με γεμίζει.	1	2	3	4	5	6

26	Πιστεύω ότι αναγνωρίζεται η συνεισφορά μου στην κοινωνία ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5	6
27	Μερικές φορές αισθάνομαι ότι δεν αξίζει τον κόπο να προσπαθώ για το καλύτερο ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5	6
28	Χαίρομαι για το γεγονός ότι θα είμαι εκπαιδευτικός μέχρι την συνταξιοδότηση μου.	1	2	3	4	5	6
29	Όσο περνούν τα χρόνια θα καλυτερεύουν για μένα οι επαγγελματικές συνθήκες.	1	2	3	4	5	6
30	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν δουλεύουν ατομικά.	1	2	3	4	5	6
31	Οι γονείς εκτιμούν το έργο μου ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5	6
32	Είμαι αισιόδοξος για το μέλλον μου ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5	6
33	Οι μαθητές πρέπει να είναι ήσυχoi στην τάξη και να προσέχουν τον εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5	6
34	Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ελέγχουν διαρκώς το καθετί που κάνουν οι μαθητές τους.	1	2	3	4	5	6
35	Έχω μεγάλη ελευθερία αποφάσεων στο επάγγελμα μου.	1	2	3	4	5	6
36	Γενικά είμαι ευχαριστημένος από τη στήριξη που λαμβάνω από τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5	6
37	Το σημαντικότερο έργο των εκπαιδευτικών είναι να ενισχύουν την κατανόηση και τον αλληλοσεβασμό ανάμεσα στους μαθητές.	1	2	3	4	5	6
38	Πλέον δεν έχω τον ίδιο ενθουσιασμό ως εκπαιδευτικός, όπως είχα στην αρχή της καριέρας μου.	1	2	3	4	5	6
39	Απολαμβάνω το να δουλεύω με παιδιά.	1	2	3	4	5	6
40	Το κύριο έργο των εκπαιδευτικών είναι η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων από τους	1	2	3	4	5	6

	μαθητές.						
41	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα συνέβαλλα στην ανάπτυξη της κοινωνίας.	1	2	3	4	5	6
42	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν συνεργάζονται μεταξύ τους.	1	2	3	4	5	6
43	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα είχα ευνοϊκούς όρους εργοδότησης.	1	2	3	4	5	6
44	Χαίρω μεγάλης εκτίμησης ανάμεσα στους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5	6
45	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η μάθηση γίνεται με επίδειξη και εξήγηση.	1	2	3	4	5	6
46	Μπορώ να βελτιώνω την κατανόηση των μαθητών που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων.	1	2	3	4	5	6
47	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα είχα καλές προοπτικές για επαγγελματική ανέλιξη.	1	2	3	4	5	6
48	Μπορώ να χρησιμοποιώ εκείνες τις στρατηγικές ώστε όλοι οι μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	1	2	3	4	5	6
49	Νιώθω τεράστια ευθύνη στο να βελτιώσω τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5	6
50	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί πάντα αγαπούσα τα παιδιά.	1	2	3	4	5	6
51	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα είχα χρόνο και για άλλα ενδιαφέροντα.	1	2	3	4	5	6
52	Είμαι περήφανος που είμαι εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5	6
53	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα έκανα μια σημαντική δουλειά για την κοινωνία.	1	2	3	4	5	6
54	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν ελέγχουν, προγραμματίζουν και κατευθύνουν μόνοι τους τη	1	2	3	4	5	6

	διαδικασία της μάθησης.						
55	Θεωρώ τον εαυτό μου υπεύθυνο για την πρόοδο των μαθητών μου.	1	2	3	4	5	6
56	Το να είσαι εκπαιδευτικός, είναι πολύ καλή δουλειά.	1	2	3	4	5	6
57	Είμαι ευχαριστημένος από το σεβασμό που λαμβάνω από τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5	6
58	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί πίστευα ότι η διδασκαλία θα ταίριαζε με τις οικογενειακές μου υποχρεώσεις.	1	2	3	4	5	6
59	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα λάμβανα έναν καλό μισθό.	1	2	3	4	5	6
60	Μπορώ να κάνω όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα μου.	1	2	3	4	5	6
61	Γενικά είμαι ευχαριστημένος από τη στήριξη που είχα από τους διευθυντές μου μέχρι τώρα.	1	2	3	4	5	6
62	Χαίρομαι για το γεγονός ότι θα είμαι εκπαιδευτικός μέχρι να συνταξιοδοτηθώ.	1	2	3	4	5	6
63	Μπορώ να κάνω ερωτήσεις που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών.	1	2	3	4	5	6
64	Προσδοκώ στο μέλλον ότι θα έχω την επαγγελματική ανέλιξη που μου αξίζει.	1	2	3	4	5	6
65	Μπορώ να παρακινώ και μαθητές που παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για τα μαθήματα στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
66	Θα εγκατέλειπα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αν έβρισκα κάποια καλύτερη δουλειά.	1	2	3	4	5	6
67	Ανησυχώ για το μέλλον μου ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5	6
68	Μπορώ να παρέχω εναλλακτικές εξηγήσεις και παραδείγματα, όταν οι μαθητές βρίσκονται σε	1	2	3	4	5	6

	σύγχυση.						
69	Είμαι άρτια επαγγελματικά καταρτισμένος/νη.	1	2	3	4	5	6
70	Μπορώ να εξηγήσω ακόμα και τις πιο δύσκολες έννοιες στους μαθητές ώστε να τις καταλάβουν.	1	2	3	4	5	6
71	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα εισέπραττα σεβασμό από τους γονείς.	1	2	3	4	5	6
72	Μπορώ να χρησιμοποιώ εκείνες τις στρατηγικές διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.	1	2	3	4	5	6
73	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί είναι το επάγγελμα που πάντα ονειρευόμουν.	1	2	3	4	5	6

Ποιοι είναι οι 2 πιο σημαντικοί λόγοι που σε κάνουν να παραμένεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

- 1).....
.....
.....
- 2).....
.....
.....

ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Α1. ΦΥΛΟ: Άνδρας ☐Γυναίκα ☐Α2. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: ☐

Α3. ΑΝΩΤΑΤΟ ΠΤΥΧΙΟ ΣΠΟΥΔΩΝ:

Πτυχίο ☐Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ☐Διδακτορικό Δίπλωμα ☐

Α4. ΘΕΣΗ

Διευθυντής/Διευθύντρια ☐Βοηθός Διευθυντής/ Διευθύντρια ☐Δάσκαλος/Δασκάλα ☐Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια ☐

Τηλέφωνο επικοινωνίας:

(σε περίπτωση επικοινωνίας του ερευνητή για παροχή διευκρινίσεων)

Οδηγίες : Σας παρακαλώ όπως απαντήσετε την κάθε μια από τις πιο κάτω ερωτήσεις σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεστε τον εαυτό σας ως εκπαιδευτικό. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό.

Σε ευχαριστώ για το χρόνο που αφιερώνεις για να συμπληρώσεις αυτό το ερωτηματολόγιο

ΜΕΡΟΣ Β΄- ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σημείωσε σε ποιο βαθμό ισχύουν οι ακόλουθες δηλώσεις για εσάς.

1	2	3	4	5	6
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Απόλυτα

1	Μπορώ να εξηγήσω ακόμα και τις πιο δύσκολες έννοιες στους μαθητές ώστε να τις καταλάβουν.	1	2	3	4	5	6
2	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα είχα καλές προοπτικές για επαγγελματική ανέλιξη.	1	2	3	4	5	6
3	Αν μπορούσα να επιλέξω ξανά επάγγελμα, θα έκανα πάλι την ίδια επιλογή.	1	2	3	4	5	6
4	Μπορώ να διαχειριστώ και τους πιο άτακτους μαθητές.	1	2	3	4	5	6
5	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η διδασκαλία δίνει έμφαση στο περιεχόμενο (τι μάθαμε).	1	2	3	4	5	6
6	Το σημαντικότερο έργο των εκπαιδευτικών είναι να προετοιμάζουν τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στην κοινωνία.	1	2	3	4	5	6
7	Μπορώ να εφαρμόσω αποτελεσματικές διαδικασίες διαχείρισης της τάξης.	1	2	3	4	5	6
8	Μερικές φορές αισθάνομαι ότι δεν αξίζει τον κόπο να προσπαθώ για το καλύτερο ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5	6
9	Έχω λαμπρό μέλλον ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5	6
10	Είναι φυσιολογικό οι μαθητές μερικές φορές να ασκούν κριτική στις επιλογές του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5	6
11	Μπορώ να δημιουργώ ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης στο οποίο προσαρμόζονται ακόμα και δύσκολες περιπτώσεις μαθητών.	1	2	3	4	5	6
12	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η γνώση κατασκευάζεται από τους ίδιους.	1	2	3	4	5	6

13	Το πιο σημαντικό έργο των εκπαιδευτικών είναι να βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών.	1	2	3	4	5	6
14	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η μάθηση γίνεται με μετασχηματισμό της υπάρχουσας γνώσης.	1	2	3	4	5	6
15	Μπορώ να ξαναχτίσω την εμπιστοσύνη των μαθητών μου στην ικανότητά τους να μαθαίνουν.	1	2	3	4	5	6
16	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν έχουν πολλές ευκαιρίες για συζήτηση, διερεύνηση και έκφραση των ιδεών τους.	1	2	3	4	5	6
17	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η γνώση μεταβιβάζεται από τον εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5	6
18	Η βαθμολόγηση είναι ένα καλό κίνητρο για τους μαθητές.	1	2	3	4	5	6
19	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν ο εκπαιδευτικός εκχωρεί κάποιες από τις αποφάσεις που αφορούν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5	6
20	Όσο περνούν τα χρόνια θα καλυτερεύουν για μένα οι επαγγελματικές συνθήκες.	1	2	3	4	5	6
21	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν ελέγχουν, προγραμματίζουν και κατευθύνουν μόνοι τους τη διαδικασία της μάθησης.	1	2	3	4	5	6
22	Μπορώ να κάνω ερωτήσεις που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών.	1	2	3	4	5	6
23	Το σημαντικότερο έργο των εκπαιδευτικών είναι να ενισχύουν την κατανόηση και τον αλληλοσεβασμό ανάμεσα στους μαθητές.	1	2	3	4	5	6
24	Πλέον δεν έχω τον ίδιο ενθουσιασμό ως εκπαιδευτικός, όπως είχα στην αρχή της καριέρας μου.	1	2	3	4	5	6
25	Το κύριο έργο των εκπαιδευτικών είναι η απόκτηση	1	2	3	4	5	6

	βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές.						
26	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα συνέβαλλα στην ανάπτυξη της κοινωνίας.	1	2	3	4	5	6
27	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν συνεργάζονται μεταξύ τους.	1	2	3	4	5	6
28	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα είχα ευνοϊκούς όρους εργοδότησης.	1	2	3	4	5	6
29	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η μάθηση γίνεται με επίδειξη και εξήγηση.	1	2	3	4	5	6
30	Μπορώ να βελτιώνω την κατανόηση των μαθητών που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων.	1	2	3	4	5	6
31	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η διδασκαλία δίνει έμφαση στη διαδικασία (πώς το μάθαμε).	1	2	3	4	5	6
32	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί πάντα αγαπούσα τα παιδιά.	1	2	3	4	5	6
33	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα είχα χρόνο και για άλλα ενδιαφέροντα.	1	2	3	4	5	6
34	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα έκανα μια σημαντική δουλειά για την κοινωνία.	1	2	3	4	5	6
35	Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν δουλεύουν ατομικά.	1	2	3	4	5	6
36	Το να είσαι εκπαιδευτικός, είναι η τέλεια δουλειά.	1	2	3	4	5	6
37	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί πίστευα ότι η διδασκαλία θα ταίριαζε με τις οικογενειακές μου υποχρεώσεις.	1	2	3	4	5	6
38	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί θα λάμβανα έναν καλό μισθό.	1	2	3	4	5	6
39	Μπορώ να κάνω όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα μου.	1	2	3	4	5	6

40	Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ελέγχουν διαρκώς το καθετί που κάνουν οι μαθητές τους.	1	2	3	4	5	6
41	Προσδοκώ στο μέλλον ότι θα έχω την επαγγελματική ανέλιξη που μου αξίζει.	1	2	3	4	5	6
42	Μπορώ να παρακινώ και μαθητές που παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για τα μαθήματα στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
43	Θα εγκατέλειπα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αν έβρισκα κάποια καλύτερη δουλειά.	1	2	3	4	5	6
44	Μπορώ να παρέχω εναλλακτικές εξηγήσεις και παραδείγματα, όταν οι μαθητές βρίσκονται σε σύγχυση.	1	2	3	4	5	6
45	Το κύριο έργο των εκπαιδευτικών είναι η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών.	1	2	3	4	5	6
46	Είμαι ευχαριστημένος από τις προοπτικές ανέλιξης που ανοίγονται μπροστά μου.	1	2	3	4	5	6
47	Μπορώ να χρησιμοποιώ εκείνες τις στρατηγικές διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.	1	2	3	4	5	6
48	Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός γιατί είναι το επάγγελμα που πάντα ονειρευόμουν.	1	2	3	4	5	6
49	Θεωρώ τον εαυτό μου υπεύθυνο για την πρόοδο των μαθητών μου	1	2	3	4	5	6

Ποιοι είναι οι 2 σημαντικότεροι λόγοι που σε κάνουν να παραμένεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

1).....

.....

2).....

.....



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ'

Οδηγός συνέντευξης

ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

A: Κίνητρα εργασίας

1. Τι είναι αυτό που σε ώθησε να γίνεις εκπαιδευτικός;
2. Ποια είναι τα κίνητρα σου τώρα για να παραμείνεις ακόμα στο επάγγελμα;
3. Θεωρείς ότι άλλαξαν τα κίνητρα σου; Αν ναι, σε ποιο βαθμό και γιατί;
4. Υπάρχει κάποιο περιστατικό το οποίο να προκάλεσε αλλαγή στα κίνητρα σου;
Μπορείς να το περιγράψεις;

B: Αυτεπάρκεια

1. Πώς θα περίγραφες τον εαυτό σου σε σχέση με τις εκπαιδευτικές σου ικανότητες; Πού στηρίζει την άποψη σου αυτή;
2. Αντιμετωπίζεις κάποια προβλήματα στη διαχείριση της τάξης; Ποια είναι αυτά και πώς τα αντιμετωπίζεις;
3. Τι ανατροφοδότηση δέχεσαι από μαθητές, συναδέλφους, γονείς; Πώς σε επηρεάζει αυτή;
4. Υπάρχει κάποιο περιστατικό που επηρέασε την αυτεπάρκεια σου με κάποιο τρόπο; Μπορείς να το περιγράψεις;

Γ: Αντιλήψεις

1. Ποιο πιστεύεις ότι είναι το βασικό σου έργο ως εκπαιδευτικός; Ποιο πιστεύεις ότι είναι το βασικό έργο του εκπαιδευτικού συστήματος;
2. Ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείς κυρίως στην τάξη;
3. Πότε νομίζεις μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητές;

4. Έχουν αλλάξει οι αντιλήψεις σου αυτές στο πέρασμα του χρόνου; Αν ναι, πού οφείλεται αυτή η αλλαγή;

Δ: Επαγγελματική αφοσίωση

1. Πόσο αφοσιωμένος νιώθεις ως εκπαιδευτικός; Πού οφείλεται η αφοσίωση σου;
2. Τι είναι αυτό που θα σε έκανε ακόμα πιο αφοσιωμένο;
3. Θα ξαναγινόσουν εκπαιδευτικός;
4. Υπάρχει κάποιο περιστατικό το οποίο έχει κλονίσει την αφοσίωση σου στο επάγγελμα; Μπορείς να το περιγράψεις;

Ε: Μελλοντική προοπτική

1. Πώς βλέπεις το μέλλον σου ως εκπαιδευτικός και γιατί; Πώς αισθάνεσαι γι' αυτό;
2. Πώς βλέπεις το μέλλον της εκπαίδευσης στην Κύπρο;
3. Πώς σε επηρεάζει γνωστικά και συναισθηματικά σαν εκπαιδευτικό η προοπτική αυτή;

ΣΤ: Αλλαγή ΕΤ

1. Θεωρείς ότι η ΕΤ έχει αλλάξει ή έχει παραμείνει σταθερή;
2. Τι είναι αυτό που έχει αλλάξει;
3. Πού οφείλεται αυτή η αλλαγή;
4. Ποιο ρόλο διαδραμάτισε το κοινωνικό σου πλαίσιο στην αλλαγή της ΕΤ σου;
5. Μπορείς να περιγράψεις ένα περιστατικό που θεωρείς ότι σε άλλαξε σαν εκπαιδευτικό; Ποια συναισθήματα σου προκάλεσε;