

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ



ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Κατεύθυνση:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Μεταπτυχιακή εργασία με τίτλο:

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και η συμβολή της ηγεσίας στην ανάπτυξή της: Διερεύνηση παραγόντων και προβλεπτικών σχέσεων στο συγκείμενο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας

Ονοματεπώνυμο:

Νικόλαος Παπαθωμόπουλος

Α.Φ.Τ.: U124N1175

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Χριστιάνα Μαρμαρά

Καλαμάτα

2015

Ευχαριστίες

Στο μακρύ «ταξίδι» της υλοποίησης και περάτωσης αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας είναι πολλοί εκείνοι οι οποίοι στάθηκαν κοντά μου. Τους οφείλω τις ευχαριστίες μου. Καταρχάς, θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα ερευνητική σύμβουλο της παρούσας εργασίας Δρ. Χριστιάνα Μαρμαρά για την πολύτιμη καθοδήγησή της. Πολλά ευχαριστώ οφείλω και στην εκπαιδευτικό και ερευνήτρια Καίτη Ζουγανέλη, της οποίας ο κριτικός σχολιασμός και η ψυχολογική στήριξη βοήθησαν σημαντικά στην επιτυχή ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης. Επιπλέον, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους 315 εκπαιδευτικούς που πρόθυμα συμμετείχαν στην έρευνα και με τις απαντήσεις τους βοήθησαν στο να εξαχθούν τα αποτελέσματα και συμπεράσματά της. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς και την οικογένειά μου, οι οποίοι με στήριζαν σε όλη αυτή την πορεία. Τέλος, δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, το οποίο, μέσω του εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού προγράμματος, μου έδωσε τη δυνατότητα να αναπτυχθώ τόσο σε επιστημονικό, όσο και σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Η μελέτη αυτή αφιερώνεται στην κόρη μου, τη Λήδα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ (ABSTRACT)	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή	8
1.1. Η προβληματική της παρούσας μελέτης	8
1.2. Σκοποί και ερευνητικά ερωτήματα.....	12
1.3. Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας	13
1.4. Οριοθέτηση του προβλήματος.....	16
1.5. Η δομή της παρούσας μελέτης	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.....	20
2.1. Εισαγωγική συζήτηση	20
2.2. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού	22
2.2.1. Πρώιμες εννοιολογικές θεωρήσεις της ταυτότητας του εκπαιδευτικού: Η έννοια του «εαυτού»	22
2.2.2. Σύγχρονες προσεγγίσεις αναφορικά με τις μορφές και τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.....	30
2.3. Ορίζοντας την επαγγελματική ταυτότητα στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης: Δείκτες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών	47
2.3.1. Δέσμευση των εκπαιδευτικών (teacher commitment).....	53
2.3.1.1. Δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (occupational commitment) ...	54
2.3.1.2. Δέσμευση στον οργανισμό / Οργανωσιακή δέσμευση (organizational commitment)	57
2.3.1.3. Δέσμευση στους μαθητές (commitment to students)	63
2.3.2. Επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction)	65
2.3.3. Αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών (teacher self-efficacy)	70
2.3.3.1. Η έννοια της αυτεπάρκειας.....	70
2.3.3.2. Οι πηγές της αυτεπάρκειας.....	73
2.3.3.3. Η αίσθηση αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών και τα οφέλη της στους μαθητές	75
2.4. Σύνοψη	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Σχολική ηγεσία.....	81
3.1. Εισαγωγή στην έννοια της ηγεσίας - διάκριση ηγεσίας και διοίκησης	81
3.2. Η ελληνική εκπαιδευτική ηγεσία και το συγκεκριμένο μέσο στο οποίο εφαρμόζεται: Μία κριτική προσέγγιση	90

3.2.1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Συνοπτική περιγραφή.....	90
3.2.2. Οργανωτική-διοικητική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: Μία κριτική προσέγγιση	91
3.2.3. Η σχολική ηγεσία στην Ελλάδα: Ουτοπία ή αναγκαία πραγματικότητα;	96
3.3. Μετασχηματιστική σχολική ηγεσία	104
3.3.1. Η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ιστορική της προοπτική.....	106
3.3.2. Μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση: Το μοντέλο του Leithwood.....	111
3.3.2.1. Καθορισμός Κατεύθυνσης (Setting Directions).....	113
3.3.2.2. Κατανόηση και ανάπτυξη των ατόμων (Understanding and developing people)	116
3.3.2.3. Ανασχεδιασμός του οργανισμού (Redesigning the organization).....	118
3.3.3. Κριτική της μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	122
3.4. Σύνοψη	126
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία	127
4.1. Σκοποί και ερευνητικά ερωτήματα.....	127
4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση	129
4.2.1. Εισαγωγική συζήτηση	129
4.2.2. Η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας	132
4.3. Ερευνητικό εργαλείο	135
4.3.1. Ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	137
4.3.2. Προσαρμογή του ερωτηματολογίου.....	143
4.3.3. Πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και έλεγχος αξιοπιστίας	148
4.3.4. Εγκυρότητα των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου	151
4.4. Πληθυσμός της έρευνας	156
4.5. Δειγματοληπτική μέθοδος	158
4.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων – το δείγμα της έρευνας.....	160
4.7. Στατιστικές τεχνικές.....	164
4.8. Σύνοψη	165
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα της έρευνας (1): Παραγοντική ανάλυση και περιγραφική στατιστική.....	167
5.1. Εισαγωγή.....	167
5.2. Επισκόπηση των ελλειπόντων δεδομένων	168
5.3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	170
5.4. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας	172
5.5. Περιγραφική στατιστική των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας.....	181
5.5.1. Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας.....	181

5.5.2. Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης του σχολείου	184
5.5.3. Δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού	186
5.5.4. Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου	188
5.5.5. Δέσμευση στη συνεργασία του σχολείου με τοπική κοινότητα και γονείς	191
5.5.6. Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς από συναδέλφους και προϊστάμενους	193
5.5.7. Δέσμευση απέναντι στους μαθητές	195
5.5.8. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής στατιστικής αναφορικά με τους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών	197
5.6. Περιγραφική στατιστική των παραγόντων της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας	209
5.6.1. Καθορισμός κατεύθυνσης	209
5.6.2. Κατανόηση και ανάπτυξη ατόμων	212
5.6.3. Ανασχεδιασμός του οργανισμού	215
5.6.4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής στατιστικής αναφορικά με τους παράγοντες μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας	218
5.7. Σύνοψη	224
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα της έρευνας (2): Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση.	226
6.1. Εισαγωγή	226
6.2. Προϋποθέσεις στις οποίες βασίζεται η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση	227
6.2.1. Τύποι μεταβλητών	228
6.2.2. Απομακρυσμένες τιμές (outliers) στα δεδομένα των μεταβλητών	229
6.2.3. Μέγεθος δείγματος	231
6.2.4. Πολυσυγγραμμικότητα (multicollinearity)	232
6.2.5. Κανονική κατανομή (normal distribution), ανεξαρτησία (independence), γραμμικότητα (linearity) και ομοσκεδαστικότητα (homoscedasticity) των σφαλμάτων (residuals)	233
6.3. Αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης	234
6.3.1. Πρόβλεψη του παράγοντα «Επαγγελματική δέσμευση» (OCC)	236
6.3.2. Πρόβλεψη του παράγοντα «Δέσμευση απέναντι στους μαθητές» (STU)	237
6.3.3. Πρόβλεψη του παράγοντα «Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου» (MIS) ...	239
6.3.4. Πρόβλεψη του παράγοντα «Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (PLC)	241
6.3.5. Πρόβλεψη του παράγοντα «Δέσμευση στη συνεργασία του σχολείου με γονείς / τοπική κοινότητα» (COM)	242
6.3.6. Πρόβλεψη του παράγοντα «Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας» (EFF_ME) ..	244
6.3.7. Πρόβλεψη του παράγοντα «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς» (JR_EFF_VB)	245

6.4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της πολλαπλής παλινδρόμησης	248
6.4.1. Προβλεπτική ισχύς των δημογραφικών χαρακτηριστικών στους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας	249
6.4.2. Προβλεπτική ισχύς των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας	252
6.4.3. Προβλεπτική ισχύς των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας	258
6.5. Σύνοψη	265
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα, προτάσεις και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα	266
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	277
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	314
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	320
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ	321
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV	323
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V	324

ΠΕΡΙΛΗΨΗ (ABSTRACT)

Μέσα στον σύγχρονο ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο, το νόημα και ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού έργου μετασχηματίζεται προκειμένου να ακολουθήσει τις εξελίξεις και να ικανοποιήσει τις αυξημένες κοινωνικές απαιτήσεις για παροχή υψηλού επιπέδου μόρφωσης για όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να ανταπεξέλθουν στις νέες αυτές προκλήσεις, επαναδιαπραγματεύονται τις επαγγελματικές τους ταυτότητες, δηλαδή το πώς οι προσδιορίζουν τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς, καθώς και την εικόνα του εαυτού τους που παρουσιάζουν στους άλλους. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι μία πολυδιάστατη έννοια και μία βασική συνιστώσα του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού. Η διερεύνησή της κρίνεται σημαντική λόγω της στενής σχέσης της με την επαγγελματική πρακτική. Η ανάπτυξή της συντελείται μέσω των καθημερινών εμπειριών και πρακτικών των εκπαιδευτικών και συνεπώς αποτελεί μία εποικοδομητική διαδικασία μάθησης με κύριο μαθησιακό περιβάλλον τη σχολική μονάδα. Βασικές πτυχές της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών, στις οποίες εκδηλώνεται η επαγγελματική τους ταυτότητα, είναι η δέσμευσή, η αυτεπάρκεια και η επαγγελματική ικανοποίησή τους. Οι κύριοι σκοποί της παρούσας έρευνας αφορούν την αποτύπωση της παραγοντικής δομής και την αποτίμηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Επίσης, εστιάζοντας στο σχολικό περιβάλλον διερευνείται το επίπεδο εφαρμογής μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα του εξωτερικού συνεισφέρει θετικά στις παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας. Τελικός στόχος είναι η αποτύπωση του πλέγματος των προβλεπτικών σχέσεων μεταξύ των παραμέτρων της επαγγελματικής ταυτότητας, της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Για τους παραπάνω ερευνητικούς σκοπούς χρησιμοποιείται ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Με δειγματοληψία συστάδων διαμορφώνεται ένα δείγμα 315 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας, στους οποίους χορηγείται ερωτηματολόγιο διαβαθμισμένης κλίμακας. Οι στατιστικές αναλύσεις περιλαμβάνουν παραγοντική ανάλυση, περιγραφική στατιστική και ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας αφορούν: α) τη σχετικά θετική αποτίμηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, ωστόσο, παρουσιάζουν υστέρηση στους παράγοντες της οργανωσιακής τους δέσμευσης, β) την παρουσία, σε κάποιο βαθμό, των πρακτικών μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με πολλά, ωστόσο, περιθώρια βελτίωσης, γ) τη μικρή επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις παραμέτρους της επαγγελματικής τους ταυτότητας, δ) τις πολυάριθμες σχέσεις επιρροής μεταξύ των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας, ε) τη θετική συνεισφορά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ιδιαίτερα στους παράγοντες της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Η παρούσα μελέτη καταλήγει σε σχετικά συμπεράσματα και

προτάσεις οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο στρατηγικό εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Επίσης, παρατίθενται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα αναφορικά με τα ζητήματα της παρούσας μελέτης.

ABSTRACT

In the contemporary rapidly changing world both the meaning and the orientation of the teaching profession are transforming in order to keep up with change, on the one hand and on the other to satisfy growing social needs for education of high quality to all students. Teachers, in their attempt to cope with the emerging challenges, renegotiate their professional identity; that is, they reconsider the way in which they define themselves as teachers as well as the image of self which they present to others. Teacher professional identity (TPI) is a multifaceted concept which underlies teacher professionalism. Its exploration is considered to be important due to its close connection with teaching practice. Its development happens through the teachers' everyday practice and experience. Consequently, it appears as a constructive process of learning in the school context. It is expressed through certain basic aspects of the professional life of teachers such as: commitment, self efficacy and job satisfaction. The present study aims to estimate TPI and to describe its factor structure. Additionally, focusing on the school context, the level of the implementation of transformational leadership is investigated. The latter has been found to contribute positively to the factors which make up TPI, as shown by data from relevant research abroad. The final goal of the study is to illustrate the matrix of the predictive relations between the TPI factors, transformational leadership and the demographic characteristics of the teachers. To this end, a quantitative research methodology was adopted and a Likert type questionnaire was distributed to 315 teachers of secondary education schools in the county of Messinia, who were sampled in clusters. The statistical analysis of the findings involved factor analysis, descriptive statistics and multiple linear regression. The main findings of this research highlight: a) a relatively positive assessment of the professional identity of the sampled teachers, who however, seem to fall short as concerns organizational factors, b) the relative presence of practices of transformational leadership in Greek secondary education, although there is plenty of space for improvement, c) the limited effect of the demographic characteristics of the teachers on their professional identity, d) the numerous effect relations among the factors of TPI, e) the positive contribution of transformational leadership, specifically, to the teachers' organizational factors. The study concludes with a discussion of the findings and comments which aim to reinforce school autonomy and the teachers' participation in strategic educational planning. Additionally, suggestions are made about the implementation of further research in the issues touched upon by the present study.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη έχει κύρια εστίαση το συγκείμενο των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφορά δύο από τους σημαντικότερους παράγοντες επιρροής του εκπαιδευτικού έργου, τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική ηγεσία. Το εισαγωγικό αυτό κεφάλαιο έχει σκοπό να ενημερώσει για την προβληματική της μελέτης και για τους σκοπούς και τα ερευνητικά της ερωτήματα, τα οποία υποδεικνύουν τη μεθοδολογική της προσέγγιση. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό σχολιάζεται η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της έρευνας, καθώς και η αναμενόμενη συμβολή των αποτελεσμάτων της στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1.1. Η προβληματική της παρούσας μελέτης

Οι ραγδαίες αλλαγές σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες έχουν μετασηματίσει το νόημα και τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού έργου και έχουν οδηγήσει σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σχεδόν σε όλες τις χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου¹ (Esteve, 2000· Hargreaves, 2000· Sachs, 2001· Thomas & Beauchamp, 2011). Οι δημόσιες απαιτήσεις και κοινωνικές πιέσεις για τη δημιουργία μελλοντικών πολιτών, που θα μπορούν να εργάζονται ομαδικά και συνεργατικά, θα ενεργοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και θα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, σηματοδοτούν την ανάγκη για αλλαγή των διδακτικών πρακτικών από τους

¹Στην Ελλάδα μία από τις χαρακτηριστικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εισήχθησαν εσχάτως αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η σχετική νομοθεσία να παρατίθεται στην ιστοσελίδα του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ (<http://aee.iep.edu.gr/legislation>).

εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να διδάξουν με τρόπους που δεν έχουν οι ίδιοι διδαχθεί (Hargreaves, 2000), μέσα σε ένα πλαίσιο αυξημένης δημόσιας λογοδοσίας και ελέγχου (ΕΥΡΩΔΙΚΗ, 2008), εξωτερικά επιβαλλόμενων ορισμών της εκπαιδευτικής ποιότητας (Day, 2002) και συρρίκνωσης των δημοσίων οικονομικών πόρων (Hargreaves, 2000).

Μέσα σε αυτόν το μεταβαλλόμενο κόσμο, οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να συμβαδίσουν με τις συνεχείς διαφοροποιήσεις των σύγχρονων κοινωνιών της «γνώσης» καλούνται να υιοθετήσουν νέους εκπαιδευτικούς ρόλους και να ενισχύσουν τον επαγγελματισμό τους (Day, 2003). Σύμφωνα με τις Thomas and Beauchamp (2011), καθώς οι εκπαιδευτικοί πειραματίζονται με τους νέους αυτούς ρόλους, επαναπροσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο του επαγγελματισμού τους (Scotland, 2014) και αναφέρεται στο πως αντιλαμβάνονται και προσδιορίζουν τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς, καθώς και την εικόνα του εαυτού τους που παρουσιάζουν στους άλλους (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000· Day & Kington, 2008· Lasky, 2005). Ο επαναπροσδιορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας σχετίζεται με τα διαρκώς μεταβαλλόμενα συγκείμενα μέσα στα οποία οι εκπαιδευτικοί ζουν και εργάζονται (Thomas & Beauchamp, 2011), καθώς το πως ερμηνεύουν την αλληλεπίδρασή τους με το επαγγελματικό τους συγκείμενο καθορίζει τελικά και την επαγγελματική τους αυτοαντίληψη. Ως εκ τούτου, η διαρκής αποτίμηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών κρίνεται επιβεβλημένη, αφενός λόγω των συνεχών μεταβολών στο προσωπικό τους «ερμηνευτικό πλαίσιο», που καθορίζεται από κοινωνικούς, πολιτισμικούς και δομικούς παράγοντες (Kelchtermans, 2009) και αφετέρου λόγω της στενής σύνδεσης της επαγγελματικής ταυτότητας με την επαγγελματική πρακτική, οι οποίες καθρεπτίζουν η μία την άλλη. Όπως σχετικά σχολιάζει ο Watson (2006, σελ. 510),

«αυτό που νομίζουμε ότι είμαστε επηρεάζει αυτό που κάνουμε». Δικαίως λοιπόν η Creaby (2013) υποστηρίζει ότι η σχολική βελτίωση συνδέεται στενά με την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι εύκολο να οριστεί (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004· Rus, Tomşa, Rebega & Apostol, 2013) διότι δεν αποτελεί μία μονοδιάστατη έννοια (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2011· 2012) και η δομή της διαφοροποιείται από συγκείμενο σε συγκείμενο. Ο Day (2002) επισημαίνει ότι οι βασικές πτυχές της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αφορούν τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους, τις αντιλήψεις, ιδεολογίες και τις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες τους, την αυτεπάρκειά και την επαγγελματική ικανοποίησή τους. Η οπτική αυτή υιοθετείται σε σημαντικό βαθμό από την παρούσα μελέτη. Οι σχέσεις μεταξύ των παραπάνω παραμέτρων, ωστόσο, παραμένουν ασαφείς (Canrinus et al., 2012) και η παρούσα έρευνα επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στο συγκεκριμένο θέμα. Σημαντικοί παράγοντες επιρροής των προαναφερόμενων παραμέτρων είναι οι κοινωνικές απαιτήσεις, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι μεταρρυθμίσεις, η σχολική ηγεσία και κουλτούρα, οι σχέσεις με συναδέλφους, μαθητές και γονείς, καθώς και τα προσωπικά βιώματα και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, πριν και κατά τη διάρκεια του εργασιακού βίου (σπουδές, επιμόρφωση, εμπειρίες διδασκαλίας) και η προσωπική-οικογενειακή τους ζωή (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006a; Day & Kington, 2008; Flores & Day, 2006). Φαίνεται ότι η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας προσεγγίζει ολιστικά τον εκπαιδευτικό και είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολυάριθμων παραγόντων του συγκείμενου εντός αλλά και εκτός του άμεσου εργασιακού περιβάλλοντος.

Η αναζήτηση πρακτικών λύσεων για την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, αναπόφευκτα οδηγεί στη συνεξέτασή της σε σχέση με τη σχολική ηγεσία, έναν καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση και τη διατήρηση μιας θετικής και ανθεκτικής επαγγελματικής ταυτότητας (Day, Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees & Mujtaba, 2006d). Σύμφωνα με την Creaby (2013), η σχολική ηγεσία επιδρά στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, μέσω των διαστάσεων της ηγετικής συμπεριφοράς και της σχολικής κουλτούρας. Συνεπώς κρίνεται απαραίτητη η αποτίμησή της από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η διερεύνηση της επιρροής της στις παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Το ηγετικό μοντέλο το οποίο χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα, για την αποτίμηση της σχολικής ηγεσίας, είναι το μετασχηματιστικό ηγετικό μοντέλο των Leithwood, Jantzi and Steinbach (1999), αφενός διότι η μετασχηματιστική ηγεσία προτείνεται ως σημείο εκκίνησης για την εξέλιξη της ελληνικής εκπαιδευτικής ηγεσίας (βλέπε Saiti, 2012· Σπανός, 2014) και αφετέρου διότι η θετική επιρροή που ασκεί στις παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας έχει αποτυπωθεί ερευνητικά σε ποικίλα εκπαιδευτικά συγκείμενα (π.χ. Aydin, Sarier & Uysal, 2013· Bo, 2013· Bogler, 2001· Demir, 2008· Ling, Ling, Sani & Ibrahim, 2013· Nguni, Slegers, Denessen, 2006· Nir & Kranot, 2006· Ross & Gray, 2006a· 2006b· Selamat, Nordin & Adnan, 2013).

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη έχει ως κύριο αντικείμενο προβληματισμού τη διερεύνηση του πλέγματος των σχέσεων επιρροής μεταξύ των προσωπικών και συλλογικών παραμέτρων της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας στο νομό Μεσσηνίας, προκειμένου να αποτυπωθεί μία ολιστική εικόνα του συγκείμενου, όπως διαμορφώνεται στις σχολικές μονάδες. Οι σκοποί και

τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία καθοδηγούν την επίλυση αυτού του προβλήματος παρατίθενται στην επόμενη ενότητα.

1.2. Σκοποί και ερευνητικά ερωτήματα

Αρχικά, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί αφενός στην εύρεση των παραγόντων οι οποίοι απαρτίζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας και αφετέρου στην αποτίμησή της από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, εστιάζοντας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτίμηση από τους εκπαιδευτικούς του επιπέδου εφαρμογής μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας. Τελικός στόχος είναι η απεικόνιση των προβλεπτικών σχέσεων μεταξύ των παραμέτρων της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, των προσωπικών τους δημογραφικών χαρακτηριστικών και της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας. Για τους σκοπούς αυτούς διαμορφώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η παραγοντική δομή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας;
2. Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας την επαγγελματική τους ταυτότητα, όπως αυτή προκύπτει από τις αποτιμήσεις των επιμέρους παραγόντων της;
3. Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας το επίπεδο εφαρμογής μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας στις σχολικές τους μονάδες;

4. Ποια είναι η προβλεπτική ισχύς των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας στους παράγοντες της επαγγελματικής τους ταυτότητας;
5. Ποιες είναι οι προβλεπτικές σχέσεις ανάμεσα στις παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας;
6. Ποια είναι η προβλεπτική ισχύς της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας στους παράγοντες της επαγγελματικής τους ταυτότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας;

Στην επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα υλοποίησης της παρούσας έρευνας, καθώς και στη σημαντικότητά της, αναφορικά με την πρακτική σημασία των αποτελεσμάτων της για την εκπαιδευτική κοινότητα και τη συμβολή της στην προώθηση της επιστήμης.

1.3. Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας αποτυπώνεται καταρχάς στη σχετικά πρόσφατη αλλά ευρεία ερευνητική δραστηριότητα πάνω στο ζήτημα της επαγγελματικής ταυτότητας και των σχετικών παραμέτρων της από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 (βλέπε Beijgaard et al., 2004) μέχρι και σήμερα (π.χ. Rus et al., 2013· Zivkovic, 2013). Η σημασία της διερεύνησης της επαγγελματικής ταυτότητας έγκειται στη διαπίστωση ότι αποτελεί ένα ισχυρό μεθοδολογικό εργαλείο μέσα από το οποίο γίνονται ορατά τα πλαίσια που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Olsen, 2008) και έχει στο παρελθόν αξιοποιηθεί σε μακροχρόνιες έρευνες από ερευνητικά κέντρα, πανεπιστήμια και εκπαιδευτικούς φορείς του

εξωτερικού ως κεντρική έννοια για την ανίχνευση διαφοροποιήσεων στην προσωπική και επαγγελματική ζωή, καθώς και για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (βλέπε Day, Sammons, Kington, Gu & Stobart, 2006b· Day et al., 2006d).

Στον ελλαδικό χώρο, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στο σύνολό της αποτελεί ένα πρόσφατο και σχετικά περιορισμένης έκτασης ερευνητικό αντικείμενο, όπως προκύπτει από την ύπαρξη λιγοστών παρεμφερών δημοσιευμένων μελετών (Ifanti & Fotopoulou, 2010· 2011· Reppa & Gournelou, 2012· Skodra, Eliofotou-Menon & Athanasoula-Reppa, 2012), οι οποίες αποσκοπούν κυρίως στην αποτίμηση της επαγγελματικής ταυτότητας. Ωστόσο, κατά την άποψη του ερευνητή, οι συγκεκριμένες μελέτες αφενός οριοθετούν στενά την πολυδιάστατη έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας και αφετέρου δεν αξιοποιούν υψηλού επιπέδου στατιστικές τεχνικές (όπως ανάλυση παραγόντων και ανάλυση παλινδρόμησης) οι οποίες θα διευκόλυναν την εξαγωγή περισσότερο αξιόπιστων συμπερασμάτων. Διαφαίνεται, λοιπόν, η ύπαρξη τόσο ενός θεωρητικού όσο και ερευνητικού κενού αναφορικά με την επαγγελματική ταυτότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος και η χρήση στατιστικών αναλύσεων οι οποίες θα αποτυπώσουν μία περισσότερο σαφή εικόνα της δομής της επαγγελματικής ταυτότητας και των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων της. Επίσης, η αποτύπωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στην παρούσα χρονική συγκυρία κρίνεται αναγκαία και σκόπιμη, καθώς μέσα στο σύγχρονο οικονομικό και μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στην Ελλάδα, οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών τίθενται σε διαρκή διαπραγμάτευση, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την αποτελεσματικότητά τους και τη διατήρηση της δέσμευσης, των κινήτρων, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτεπάρκειάς τους.

Επιπρόσθετα, η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας έχει διερευνηθεί κατά κύριο λόγο με ποιοτικές μεθόδους οι οποίες εστιάζουν κυρίως στις διαδικασίες διαμόρφωσης, οικοδόμησης και αναδόμησης της επαγγελματικής ταυτότητας, αν και στην ελληνική πραγματικότητα οι αντίστοιχες έρευνες είναι κυρίως ποσοτικές. Από την άλλη πλευρά, τα αντίστοιχα ποσοτικά έγκυρα ερευνητικά εργαλεία «μέτρησης» της επαγγελματικής ταυτότητας που εντοπίστηκαν είναι λιγοστά (βλέπε Canrinus et al., 2011· 2012· Cheung, 2008), ενώ τα αντίστοιχα ελληνικά εργαλεία δεν παρέχουν, κατά την άποψη του ερευνητή, ιδιαίτερα σαφείς ενδείξεις για την εγκυρότητά τους. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να συνεισφέρει προς αυτή την κατεύθυνση με τη δημιουργία ενός πλήρους και έγκυρου ερευνητικού εργαλείου αποτίμησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης, στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής έρευνας, εντοπίζεται στην πολυδιάστατη οπτική μέσα από την οποία εξετάζεται η επαγγελματική ταυτότητα, στη διερεύνηση των προβλεπτικών σχέσεων ανάμεσα στις παραμέτρους της, καθώς και στην επιδίωξη της να αποτυπώσει συγκεκριμένες ηγετικές συμπεριφορές των σχολικών διευθύνσεων οι οποίες συνεισφέρουν θετικά την επαγγελματική ταυτότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Παρόλο που έχει σθεναρώς υποστηριχθεί ότι η σχολική ηγεσία επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα (π.χ. Day, Elliot, & Kington, 2005; Day et al., 2006d; Day & Kington, 2008; Flores & Day, 2006) δε φαίνεται να υπάρχει ικανός αριθμός εμπειρικών ποσοτικών δεδομένων που να στηρίζει αυτούς τους ισχυρισμούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Επίσης, παλαιότερες έρευνες στο εξωτερικό παρουσιάζουν αντικρουόμενα αποτελέσματα (βλέπε Beijgaard et al., 2000). Φαίνεται λοιπόν ότι το συγκεκριμένο σημείο χρίζει περαιτέρω διερεύνησης (Beijgaard et al.,

2000) και η παρούσα έρευνα επιδιώκει να δώσει σχετικές απαντήσεις και εισηγήσεις, με σκοπό την ανάδειξη πρακτικών λύσεων για την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Η συμβολή της έρευνας στην προώθηση της εκπαίδευσης εστιάζει στην ανατροφοδότηση που θα παρέχουν τα αποτελέσματά της στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ιδιαίτερα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Επίσης, αναμένεται ότι η μεθοδολογία και τα εργαλεία της θα συνεισφέρουν στο χώρο της επιστήμης παρουσιάζοντας και αναλύοντας ένα ερευνητικό μοντέλο στο οποίο η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού συνεξετάζεται με τη σχολική ηγεσία, προκειμένου να αναδειχθούν οι προβλεπτικές σχέσεις μεταξύ των παραγόντων τους. Όπως έχει προαναφερθεί, στην Ελλάδα η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει ερευνηθεί σε έκταση, ενώ στον ευρύτερο γεωγραφικό χώρο εκτός Ελλάδος η σχολική ηγεσία σπάνια εξετάζεται ως προς την επιρροή της στο σύνολο των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

1.4. Οριοθέτηση του προβλήματος

Καθώς η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατη έννοια οι οποία σχετίζεται με προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες, τόσο εντός όσο και εκτός του εργασιακού περιβάλλοντος, κρίνεται σκόπιμη η οριοθέτησή της σε ένα στενότερο πλαίσιο. Ως εκ τούτου, η προβληματική της έρευνας αναφέρεται στους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας οι οποίοι αφορούν κυρίως το συγκεκριμένο των σχολικών μονάδων και δεν εξετάζονται παράγοντες που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές πολιτικές, τις δημόσιες κοινωνικές απαιτήσεις και την προσωπική-οικογενειακή ζωή των εκπαιδευτικών. Επίσης, η έννοια της σχολικής ηγεσίας

οριοθετείται και εξετάζεται μέσα από το μετασχηματιστικό ηγετικό μοντέλο του Leithwood και των συνεργατών του. Τέλος, ο πληθυσμός της έρευνας αφορά τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια, με σκοπό την εξουδετέρωση μεταβλητών που επιδρούν μεν στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, αλλά σχετίζονται με παράγοντες που δεν αφορούν την προβληματική της παρούσας έρευνας. Η αιτιολόγηση των παραπάνω επιλογών παρατίθεται αναλυτικά στα επόμενα κεφάλαια.

Το εισαγωγικό αυτό κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την περιγραφή της δομής της παρούσας μελέτης.

1.5. Η δομή της παρούσας μελέτης

Η παρούσα μελέτη διαρθρώνεται ως εξής: Στο δεύτερο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 2) εκκινεί η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, όπου παρουσιάζεται αναλυτικά η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Αρχικά, παρατίθενται οι πρώιμες εννοιολογικές θεωρήσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, όπως αυτή προσεγγίζεται μέσα από την έννοια του «εαυτού» και στη συνέχεια περιγράφονται οι σύγχρονες προσεγγίσεις της αναφορικά με τις μορφές και τα χαρακτηριστικά της. Στη συνέχεια, προσδιορίζεται η πολυδιάστατη έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, μέσα από τις έννοιες της δέσμευσης, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών, παράμετροι οι οποίοι ορίζονται ως δείκτες της επαγγελματικής ταυτότητας.

Στο τρίτο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 3) αρχικά εισάγεται ο αναγνώστης στην έννοια της σχολικής ηγεσίας, μέσω της διάκρισής της από την έννοια της διοίκησης. Στη

συνέχεια, περιγράφεται το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, προκειμένου να γίνει σαφές το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν οι διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων. Ακολούθως, γίνεται περιγραφή του μετασχηματιστικού ηγετικού μοντέλου, στην ιστορική του προοπτική, το οποίο αξιοποιείται θεωρητικά και ερευνητικά στην παρούσα μελέτη για την αποτίμηση της σχολικής ηγεσίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 4) παρατίθεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση και το ερευνητικό εργαλείο μαζί με όλες τις διαδικασίες προσαρμογής και εγκυροποίησής του. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στον πληθυσμό, τη δειγματοληπτική μέθοδο, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και το τελικό δείγμα της έρευνας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη συνοπτική παρουσίαση των στατιστικών τεχνικών που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 5) παρατίθενται τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Ακολουθεί η διερευνητική παραγοντική ανάλυση η οποία αποσκοπεί στην αποτύπωση της παραγοντικής δομής της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας. Στη συνέχεια, με βάση τους παράγοντες που έχουν εξαχθεί, γίνεται η παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής στατιστικής, τόσο για τους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, όσο και για τις παραμέτρους της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Στο έκτο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 6) παρατίθενται τα αποτελέσματα που αφορούν τις προβλεπτικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Αρχικά, γίνονται ορισμένες εισαγωγικές παρατηρήσεις αναφορικά με τις βασικές προϋποθέσεις που

αφορούν τη χρήση των συγκεκριμένων στατιστικών τεχνικών και για το πώς αυτές ελέγχονται στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και συζητούνται τα σχετικά αποτελέσματα για την προβλεπτική ισχύ των μεταβλητών της έρευνας σε κάθε έναν από τους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Στο τελευταίο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 7) παρατίθενται τα συμπεράσματα που εξάγονται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς και προτάσεις για την αξιοποίησή τους από τους εκπαιδευτικούς, τις σχολικές μονάδες και τους φορείς σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών. Επίσης, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και διατυπώνονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα που θα αποσκοπεί στην καλύτερη αξιοποίηση και τον εμπλουτισμό των δεδομένων, των εργαλείων και των αποτελεσμάτων της μελέτης.

Η παρούσα μελέτη ολοκληρώνεται με τα σχετικά παραρτήματα, όπου βρίσκεται μεταξύ άλλων και το ερευνητικό εργαλείο. Όπως προαναφέρθηκε, το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας εκκινεί στο επόμενο κεφάλαιο με την εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Στο παρόν κεφάλαιο σκιαγραφείται αναλυτικά η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού μέσα από πολλαπλές πρώιμες και σύγχρονες εννοιολογικές προσεγγίσεις, τόσο της γενικής έννοιας της ταυτότητας, όσο και της επαγγελματικής της διάστασης. Επίσης, περιγράφονται οι παράμετροι της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών στις οποίες εκδηλώνεται η επαγγελματική τους ταυτότητα και οι οποίες συναποτελούν τον εννοιολογικό ορισμό της, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

2.1. Εισαγωγική συζήτηση

Η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί από τη δεκαετία του 1990 ένα ξεχωριστό ερευνητικό αντικείμενο στον τομέα της εκπαίδευσης (Beijaard et al., 2004), σε μία προσπάθεια ανίχνευσης των τρόπων, με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ζουν, μαθαίνουν και αναπτύσσονται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Akkerman & Meijer, 2011), και προώθησης της «επαγγελματοποίησης» (professionalization) του έργου των εκπαιδευτικών (Geijsel & Meijers, 2005· Sachs, 2001· Thomas & Beauchamp, 2011). Αυτή η σχετικά σύντομη ερευνητική δραστηριότητα στο συγκεκριμένο πεδίο, έχει αποκαλύψει πολλές και διαφορετικές νοηματοδοτήσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και την απουσία ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού (Rus et al., 2013, σελ. 315), ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι από τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία συχνά απουσιάζουν σαφείς και ξεκάθαροι ορισμοί της επαγγελματικής ταυτότητας σύμφωνα με τους Beijaard et al. (2004). Η επαγγελματική ταυτότητα «αρθρώνεται δύσκολα,

παρεξηγείται εύκολα και επιδέχεται πολλές ερμηνείες» (Olsen, 2008, σελ. 4), ωστόσο η κατανόηση της κρίνεται εξαιρετικά σημαντική, εάν θέλουμε να αντιληφθούμε την πρακτική της διδασκαλίας ως επάγγελμα (Enyedy, Goldberg & Welsh, 2005). Οι γενικής φύσεως επικρατέστεροι ορισμοί της επαγγελματικής ταυτότητας την περιγράφουν ως το *«πώς οι εκπαιδευτικοί αυτοπροσδιορίζονται και προσδιορίζουν τους εαυτούς τους στους άλλους»* (Lasky, 2005, σελ. 901), δηλαδή το πώς αντιλαμβάνονται και ορίζουν τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς (Beijaard et al., 2000) και ποια εικόνα του εαυτού τους παρουσιάζουν στους άλλους (Day & Kington, 2008), με όλα τα παραπάνω να αντανακλώνται στις καθημερινές τους επαγγελματικές πρακτικές (Watson, 2006). Οι παραπάνω ορισμοί, ωστόσο, φαίνεται να στερούνται πληρότητας, καθώς οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών θεωρούνται εξαιρετικά πολύπλοκες, σχεσιακές (relational) και δυναμικές. Επίσης αποτελούν μία συνένωση της βιογραφίας του ατόμου, κοινωνικών επιρροών, θεσμικών ρόλων και οργανωσιακής κουλτούρας (Scotland, 2014, σελ. 35). Η επαγγελματική ταυτότητα είναι μία κύρια συνιστώσα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Ifanti & Fotopoulou, 2010· Ματσαγγούρας, 2005· Scotland, 2014· Trede, 2012) η οποία σχετίζεται με τα κίνητρα, την επαγγελματική ικανοποίηση, τη δέσμευση (commitment), την αυτεπάρκεια (self-efficacy) των εκπαιδευτικών (Canrinus et al., 2011· 2012· Day, 2002· Day, Stobart, Sammons & Kington, 2006c), την αποτελεσματικότητά τους (Day et al., 2005· Day et al., 2006d· Flores & Day, 2006), τις τάσεις αποχώρησης από το επάγγελμα (Hong, 2010), το πώς διαχειρίζονται στην πράξη την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Battey & Franke, 2008· Beijaard et al., 2000) και το πως υποδέχονται τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Beijaard et al., 2000· Day, 2002· Robinson & McMillan, 2006· Van Veen, Sleegers & Van de Ven, 2005).

Στον σύγχρονο ταχέως μεταβαλλόμενο και διασυνδεδεμένο κόσμο, η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας αποτελεί ένα χρήσιμο μεθοδολογικό πλαίσιο διερεύνησης της προσωπικής και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Olsen, 2008). Μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες, οι οποίες, καθώς εντάσσονται σε διάφορα κοινωνικά συγκείμενα, ανακατασκευάζουν διαρκώς τις αντιλήψεις τους για τους εαυτούς τους σε σχέση με τους άλλους, τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας τους, τους επαγγελματικούς σκοπούς τους και τις διδακτικές τους κουλτούρες. Έτσι, η επαγγελματική ταυτότητα είναι ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για τους φορείς αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, εφόσον βοηθά στο να γίνουν ορατά τα διάφορα πλαίσια μέσα στα οποία συντελείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Olsen, 2008).

Στην επόμενη ενότητα παρατίθενται κεντρικές έννοιες οι οποίες σχετίζονται με την εννοιολογική οριοθέτηση και τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας, καθώς και με τις βασικές παραμέτρους που επιδρούν στη διαμόρφωσή της και απασχολούν το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

2.2. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού

2.2.1. Πρώιμες εννοιολογικές θεωρήσεις της ταυτότητας του εκπαιδευτικού: Η έννοια του «εαυτού»

Η οριοθέτηση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού προϋποθέτει καταρχάς την αποσαφήνιση της έννοιας της ταυτότητας και τη σύνδεσή της με την

επαγγελματική της διάσταση². Σε αυτό το σημείο, η αναφορά στην έννοια του εαυτού κρίνεται απαραίτητη αφενός γιατί αφορά κυρίως τις πρώιμες θεωρητικές προσεγγίσεις της ταυτότητας (Beijaard et al., 2004· Beijaard et al., 2000· Day et al., 2006a· Hong, 2010· Scotland, 2014) και αφετέρου διότι κάποια από τα πιο πολύπλοκα ζητήματα στην προσπάθεια του ορισμού της ταυτότητας περιστρέφονται γύρω από τις έννοιες του εαυτού, της αυτοαντίληψης (self-concept) και της σχέσης τους με την ταυτότητα (Beauchamp & Thomas, 2009). Χαρακτηριστικό είναι ότι στη βιβλιογραφία για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών οι παραπάνω όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά³ (Day et al., 2006a). Ωστόσο παραμένει ασαφές πως η ταυτότητα σχετίζεται με τις έννοιες του εαυτού (Beijaard et al., 2004) και της αυτο-αντίληψης (Hamman, Gosselin, Romano & Bunuan, 2010).

Ο εαυτός, όπως και η ταυτότητα, αντλούν τις θεωρητικές τους βάσεις από τις επιστήμες της φιλοσοφίας, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της ψυχοθεραπείας (Day et al., 2006a). Οι πρώτες εννοιολογικές προσεγγίσεις του εαυτού αποδίδονται στον Cooley ο οποίος το 1902 στο έργο του «Human Nature and the Social Order» εισάγει τη θεωρία του «καθρέπτη εαυτού» (looking-glass self) (Gecas & Schwalbe, 1983). Ο «καθρέπτης εαυτός» αφορά μία αντανάκλαστική (reflexive) οπτική της συγκεκριμένης έννοιας (Scotland, 2014) σύμφωνα με την οποία οι αντιλήψεις του ατόμου για τον εαυτό του σχηματίζονται από την υποκειμενική ερμηνεία της ανατροφοδότησης και αξιολόγησης που λαμβάνει από σημαντικά για εκείνο πρόσωπα ή ομάδες αναφοράς, οι απόψεις των οποίων λειτουργούν ως

² Μιλώντας με όρους κοινωνιολογίας η επαγγελματική ταυτότητα είναι μία από τις πολλές κοινωνικές ταυτότητες του ατόμου (Canrinus et al., 2011).

³ Για παράδειγμα οι Lauriala and Kukkonen (2005) υποστηρίζουν ότι οι έννοιες «ταυτότητα» και «αυτοαντίληψη» (self-concept) μπορούν να θεωρηθούν συνώνυμες. Επίσης αναφέρουν ότι στην εκπαιδευτική έρευνα συνηθίζεται για τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιείται ο όρος «ταυτότητα» και αντίστοιχα για τους σπουδαστές εκπαιδευτικούς να γίνεται αναφορά στην ακαδημαϊκή τους «αυτο-αντίληψη».

καθρέπτες του εαυτού του (Gecas & Schwalbe, 1983). Υπό αυτή την οπτική, ο εαυτός αποτελεί «μία μοναδική, ενοποιημένη και σταθερή οντότητα η οποία επηρεάζεται ελάχιστα από το πλαίσιο ή τη βιογραφία» (Day et al., 2006a, σελ. 602). Ωστόσο, η οπτική αυτή προβάλλει μία παθητική και κομορμιστική στάση απέναντι στον άνθρωπο (Gecas & Schwalbe, 1983, σελ. 78), η οποία αποτυγχάνει να εξηγήσει την ποικιλομορφία και τις μεταβολές στις συμπεριφορές των ανθρώπων στα διαφορετικά κοινωνικά συγκείμενα (Hong, 2010, σελ 1531).

Σε μεταγενέστερο χρονικά σημείο, ο Mead το 1934 στο έργο του «Mind, Self and Society» εξελίσσει την παραπάνω θεωρία. Ο Mead, χρησιμοποιώντας συμβολική αλληλεπίδραση⁴ (Beijaard et al., 2004· Hong, 2010), υποστήριξε για πρώτη φορά ότι ο εαυτός είναι έννοια που σχετίζεται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και, αν και σταθερός, μπορεί να αντιδράσει με διαφορετικό τρόπο και να λάβει ποικίλες μορφές σε διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες, βασισμένος σε συγκεκριμένους ρόλους που καλείται να διαδραματίσει το άτομο στα διάφορα κοινωνικά συγκείμενα (Day et al., 2006a, σελ. 602). Οι άνθρωποι μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας στην καθημερινή τους ζωή αναλαμβάνουν τους ρόλους άλλων ανθρώπων, υιοθετούν διαφορετικές οπτικές γωνίες (McKinnon, 2005) και συντονίζουν αναλόγως τη δράση τους (Beijaard et al., 2004). Επίσης, είναι αρκετά πιθανό άνθρωποι οι οποίοι αλληλεπιδρούν με άλλους σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα σε καθημερινή βάση να ερμηνεύουν έννοιες και νοήματα με τρόπο παρόμοιο με αυτό του περιβάλλοντος τους και των συμμετεχόντων σε αυτό (Hong, 2010). Οι παραπάνω δύο οπτικές αν και θεμελιώδους σημασίας για τη θεωρητική κατανόηση του εαυτού

⁴Οι βασικές αρχές της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης είναι οι εξής: 1) Η αρχή του «νοήματος» (meaning): Οι άνθρωποι ενεργούν προς τα αντικείμενα (objects) (άνθρωποι και πράγματα) με βάση το νόημα που έχουν αποδώσει σε αυτά τα αντικείμενα. 2) Η αρχή της «γλώσσας»: Η γλώσσα παρέχει τα εργαλεία (σύμβολα) για τη διαπραγμάτευση του νοήματος. 3) Η αρχή της «σκέψης» (thought): Η κεντρική ιδέα εδώ είναι ότι μέσω της σκέψης τα σύμβολα ερμηνεύονται με διαφορετικούς τρόπους. Το «νόημα» λοιπόν είναι προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης (McKinnon, 2005, σελ. 90).

φαίνεται να παραγνωρίζουν το γεγονός ότι οι ζωές των ανθρώπων είναι εξαιρετικά πολύπλευρες (Day et al., 2006a, σελ. 602).

Οι μελέτες του ψυχολόγου Erikson στο χρονικό διάστημα 1958-1968 αναφέρθηκαν στην ανάπτυξη της ταυτότητας, μέσα από τις έννοιες του εαυτού και της αυτό-αντίληψης (self-concept) (Beijaard et al., 2000), εξετάζοντας τις από μία ψυχαναλυτική οπτική (Day et al., 2006a). Ο σχηματισμός της ταυτότητας κατά τον Erikson περιλαμβάνει τη δημιουργία μίας συνεκτικής αίσθησης του εαυτού, πως προσδιορίζει κάποιος τον εαυτό του και τη συνεισφορά του στην κοινωνία (Sokol, 2009). Στόχος των μελετών του ήταν η εξέταση της ανάπτυξης της ταυτότητας μέσα σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου. Όπως και ο Mead, ο Erikson αναγνώρισε τη σημασία των κοινωνικών συγκειμένων και αλληλεπιδράσεων σε αυτή την ανάπτυξη. Εν ολίγοις, η ψυχολογική θεωρία του Erikson αναφέρεται σε συγκεκριμένα αναπτυξιακά στάδια του ανθρώπου που εκτείνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο και προκειμένου να μεταβεί στο επόμενο, το άτομο καλείται να επιλύσει επιτυχώς μία κρίση / σύγκρουση (Sokol, 2009), η οποία προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του και εξαρτάται από την ψυχολογική και βιολογική του ωρίμανση (Φωτοπούλου, 2013). Η συγκεκριμένη θεωρία, σε σχέση με τις προηγούμενες, επεκτείνει τις γνώσεις μας σημαντικά σχετικά με τις εσωτερικές και ενίοτε αντικρουόμενες δυνάμεις που επηρεάζουν την ταυτότητα κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων σταδίων της ζωής του ανθρώπου και υποδεικνύει ότι η ταυτότητα δεν κερδίζεται ή διατηρείται εφ' όρου ζωής (Day et al., 2006a, σελ. 603). Αντιθέτως, παρουσιάζει έναν εξαιρετικά δυναμικό χαρακτήρα, δεν πρόκειται για κάτι που απλά κατέχει το άτομο, αλλά κάτι που αναπτύσσεται σε ολόκληρη τη ζωή του (Beijaard et al., 2004, σελ. 107).

Ο Ball το 1972, αναφερόμενος ειδικά στην επαγγελματική ταυτότητα μέσα από την έννοια του εαυτού, κάνει ένα χρήσιμο διαχωρισμό μεταξύ ουσιαστικής (substantive) και εγκαθιδρυμένης (situated) ταυτότητας (Day et al., 2006a, σελ. 603). Η πρώτη είναι μία περισσότερο σταθερή αναπαράσταση του πυρήνα του «εαυτού» εξαιρετικά σημαντική για το πώς ένα άτομο σκέφτεται για τον εαυτό του, ενώ η δεύτερη αφορά μία εύπλαστη παρουσίαση του εαυτού, η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με τους ορισμούς και τις ερμηνείες που δίνει το άτομο σε συγκεκριμένες καταστάσεις και πλαίσια, όπως είναι τα εργασιακά περιβάλλοντα (π.χ. σχολεία) (Day et al. 2006a). Η παραπάνω οπτική αποτελεί μία από τις πρώτες διακρίσεις μεταξύ προσωπικού και επαγγελματικού εαυτού ή διαφορετικά προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας. Υπάρχουν πολλά δεδομένα στη βιβλιογραφία τα οποία φανερώνουν μία ισχυρή αλληλεξάρτηση μεταξύ της προσωπικής και επαγγελματικής διάστασης του εαυτού και της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί αναπτύσσονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Beijaard et al., 2004· Day et al., 2006a· Day & Kington, 2008· Goodson & Cole, 1994). Η Nias (1989) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι εκπαιδευτικοί για ένα μέρος ή για το σύνολο της ζωής τους ενσωματώνουν την προσωπική αίσθηση του εαυτού τους στην εργασία τους. Ο προσωπικός και ο επαγγελματικός εαυτός των εκπαιδευτικών είναι τόσο στενά συνδεδεμένοι, που οι εκπαιδευτικοί «μεταφέρουν» σε καθημερινή βάση τον προσωπικό τους εαυτό στο σχολείο και αντίστοιχα παραμένουν «εκπαιδευτικοί» μόλις επιστρέψουν στο σπίτι τους (οπ.π. στο Woods & Jeffrey, 2002, σελ. 90). Η διδασκαλία, άλλωστε, γίνεται μία ευχάριστη δραστηριότητα μόνο εφόσον ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να βάλει στοιχεία από τον εαυτό του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Day, 2002).

Εξαιρετικά σημαντικά και θεμελιώδη για την οριοθέτηση της έννοιας του επαγγελματικού εαυτού θεωρούνται τα ευρήματα της έρευνας του Kelchtermans (1993). Η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποίησε την αφηγηματική βιογραφική προσέγγιση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας 10 έμπειρων Βέλγων δασκάλων και αποτύπωσε κάποια πολύ χρήσιμα και βασικά χαρακτηριστικά από τα οποία απαρτίζεται ο επαγγελματικός εαυτός των εκπαιδευτικών (Kelchtermans, 1993, σελ. 449-450):

Αυτο-εικόνα (self-image): Ένα περιγραφικό στοιχείο για το πώς οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς μέσα από τις ιστορίες τους. Οι περιγραφικές αυτές δηλώσεις διατυπώνουν γενικές αρχές οι οποίες καθορίζουν την επαγγελματική τους συμπεριφορά.

Αυτο-εκτίμηση (self-esteem): Μία αξιολογική συνιστώσα η οποία αναφέρεται στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού αναφορικά με την απόδοση στην εργασία του («πόσο καλά κάνω στη δουλειά μου ως εκπαιδευτικός;»). Σημαντικοί παράγοντες ενίσχυσης της αυτο-εκτίμησης είναι οι σχέσεις με τους μαθητές, η σύγκριση με τους συναδέλφους και η αποτίμηση-αξιολόγηση από αυτούς.

Επαγγελματικά κίνητρα / επαγγελματική παρώθηση (job motivation): Τα κίνητρα που κάνουν τον άνθρωπο να επιλέξει να γίνει εκπαιδευτικός, να παραμείνει ή να αποχωρήσει από το επάγγελμα. Η έρευνα έδειξε ότι παρόλο που το συγκεκριμένο κίνητρο είναι ισχυρό στους εκπαιδευτικούς, δημιουργούνται αρνητικές μεταβολές όσο αυξάνονται οι εργασιακές απαιτήσεις (π.χ. εξωδίδακτικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικές καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις) ή υποβαθμίζεται το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Αντιλήψεις έργου ή αντιλήψεις για την εργασία (task perception): Είναι μία κανονιστική συνιστώσα που περιλαμβάνει τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τι συνιστά τις επαγγελματικές του υποχρεώσεις και τα καθήκοντα («ποια είναι τα καθήκοντά μου και τι πρέπει να κάνω προκειμένου να είμαι ένας καλός εκπαιδευτικός;»). Η συγκεκριμένη παράμετρος αποτελεί βάση για τις αποφάσεις, τις κρίσεις και τον ηθικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην εργασία τους.

Μελλοντική προοπτική (future perspective): Αποκαλύπτει τις προσδοκίες και τα συναισθήματα του ατόμου για το μέλλον της εργασιακής του κατάστασης και ανάπτυξης.

Επίσης, η προαναφερόμενη μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της καριέρας τους αναπτύσσουν, εκτός από τον επαγγελματικό εαυτό, και μία υποκειμενική εκπαιδευτική θεωρία, η οποία αποτελεί ένα προσωπικό σύστημα γνώσεων, αξιών και αντιλήψεων αναφορικά με το διδακτικό επάγγελμα. Η υποκειμενική εκπαιδευτική θεωρία περιλαμβάνει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να υλοποιήσει το προσωπικό-επαγγελματικό πρόγραμμα που υπονοείται από τις αντιλήψεις του για το έργο (task perception) (Kelchtermans, 1993, σελ. 450). Οι πηγές αυτής της εκπαιδευτικής θεωρίας είναι αφενός τα προγράμματα αρχικής και εισαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και αφετέρου οι προσωπικές εμπειρίες, όπως αυτές λαμβάνουν δράση στο περιβάλλον του σχολείου, στην προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού (οικογένεια, φίλοι, δραστηριότητες στον ελεύθερό χρόνο, εμπειρίες των παιδιών τους στο σχολείο κ.α.) (Kelchtermans, 1993, σελ. 452). Οι δύο αυτές συνιστώσες (επαγγελματικός

εαυτός και υποκειμενική εκπαιδευτική θεωρία) αποτελούν βασικούς δείκτες της επαγγελματικής ανάπτυξης⁵ του εκπαιδευτικού (Kelchtermans, 1993, σελ. 444).

Όλα τα παραπάνω συνοψίζονται στον ορισμό του επαγγελματικού εαυτού από τον Ματσαγγούρα (2005), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο επαγγελματικός εαυτός «αναφέρεται στην έκφραση του επαγγελματικού μέσα από τις ορίζουσες του προσωπικού» (σελ. 72) και «συνενώνει οργανικά στο πρόσωπο του επαγγελματία τις εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, τις κοινωνικές και ηθικές δεσμεύσεις του επαγγέλματος και τις ατομικές επιθυμίες και επιδιώξεις» (σελ. 69).

Ποια είναι όμως τελικά η σχέση μεταξύ επαγγελματικού εαυτού και ταυτότητας; Σύμφωνα με τις Beauchamp and Thomas (2009), η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας περιλαμβάνει αρχικά μία κατανόηση και νοηματοδότηση του εαυτού μέσα σε ένα εξωτερικό πλαίσιο (όπως μία τάξη ή ένα σχολείο), γεγονός το οποίο κάνει απαραίτητη την επανεξέταση του εαυτού σε σχέση με άλλους ανθρώπους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον σχηματισμό και ανασχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας, μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους στο επαγγελματικό περιβάλλον. Υπό αυτή την οπτική, ο εαυτός αποτελεί το σύστημα δημιουργίας των νοημάτων (meaning-making system) και η ταυτότητα το δημιουργημένο νόημα (meaning made) (Rodgers & Scott, 2008, σελ. 739). Η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί λοιπόν μία κατασκευή του επαγγελματικού εαυτού, η οποία εξελίσσεται στις αλληλοδιάδοχες φάσεις του «κύκλου ζωής» του εκπαιδευτικού (βλέπε Day &

⁵ Η **επαγγελματική ανάπτυξη** «συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη» (Day, 2003, σελ. 28). Πρόκειται για μία διαδικασία δια βίου μάθησης, η οποία περιλαμβάνει τυπικές μαθησιακές εμπειρίες (π.χ. σεμινάρια, εργαστήρια, μεντορικές σχέσεις) αλλά και άτυπες (π.χ. συνεργασία με συναδέλφους, διάβασμα επιστημονικών άρθρων) (Villegas-Reimers, 2003). Υπό μία ευρύτερη οπτική θεωρείται ως το πεδίο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα, εκτός από το να αποκτήσουν νέες γνώσεις, να ανακατασκευάσουν τις επαγγελματικές τους ταυτότητες και να αναθεωρήσουν τις υπάρχουσες πολιτισμικές και κοινωνικές τους πρακτικές (Battey & Franke, 2008, σελ. 128).

Gu, 2007· Huberman, 1995) και η διαμόρφωσή της επηρεάζεται από το εργασιακό περιβάλλον (μαθητές, σχολική κουλτούρα, ηγεσία), τα προγράμματα κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και την εκπαιδευτική πολιτική, την οικογένεια και τις θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις (Day et al., 2006d· Lasky, 2005· Rodgers & Scott, 2008).

2.2.2. Σύγχρονες προσεγγίσεις αναφορικά με τις μορφές και τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού

Οι προαναφερόμενες ερμηνείες της ταυτότητας μέσω της έννοιας του εαυτού έχουν θεμελιώσει τις θεωρητικές βάσεις πάνω στις οποίες στηρίζονται οι σύγχρονες προσεγγίσεις, τόσο της ταυτότητας σε γενικό επίπεδο όσο και της επαγγελματικής ταυτότητας σε ειδικό. Αναφορικά με το πρώτο σκέλος, η διάσημη μελέτη του Gee (2001)⁶ δίνει χρήσιμες και εφαρμόσιμες θεωρήσεις της γενικής έννοιας της ταυτότητας, όπως προσεγγίζεται σήμερα. Σύμφωνα με τον Gee (2001) η ταυτότητα αντιπροσωπεύει το να αναγνωρίζεται κάποιος σαν ένα «ορισμένο είδος ατόμου» (π.χ. εκπαιδευτικός) σε ένα δεδομένο πλαίσιο. Ακολουθώς παρατίθενται οι τέσσερις οπτικές μέσα από τις οποίες επεξηγείται ο παραπάνω ορισμός της ταυτότητας. Οι οπτικές αυτές παρέχουν ένα ερμηνευτικό σύστημα, το οποίο εγγυάται την αναγνώριση της ταυτότητας του ατόμου από τους άλλους (Gee, 2001):

1. **Φυσική ταυτότητα:** Πρόκειται για μία κατάσταση η οποία προκύπτει από τις δυνάμεις της φύσης. Για παράδειγμα, κάποιος είναι άντρας ή γυναίκα, Καυκάσιος ή Αφρο-αμερικάνος, δίδυμος, αριστερόχειρας κλπ.
2. **Θεσμική ταυτότητα:** Η ταυτότητα του ατόμου όπως ορίζεται από τη θέση και τον ρόλο του στην κοινωνία. Για παράδειγμα, λόγω της εργασίας του κάποιος

⁶ Η συγκεκριμένη μελέτη χαρακτηρίζεται ως διάσημη καθώς βρίσκεται στο κατάλογο βιβλιογραφικών αναφορών 1229 μελετών σύμφωνα με το <http://scholar.google.gr/> (τελευταία προσπέλαση στις 14/04/2014).

χαρακτηρίζεται ως εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένες αρχές, όπως το Υπουργείο Παιδείας στη συγκεκριμένη περίπτωση, εγκρίνουν και εξουσιοδοτούν αυτή την ταυτότητα και τους ρόλους και τις αρμοδιότητες που τη διέπουν.

3. **Διαλογική (discourse) ταυτότητα:** Η ταυτότητα του ατόμου όπως προκύπτει από τη διαλογική αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλους ανθρώπους. Κάποιος άνθρωπος λόγω των επιτευγμάτων μπορεί να αναγνωριστεί από άλλους ως χαρισματικός. Η αναγνώριση αυτή αναδύεται μέσα από τον λόγο (discourse) και τον διάλογο με άλλους ανθρώπους.
4. **Συγγενική (affinity) ταυτότητα:** Η ταυτότητα του ατόμου όπως προκύπτει μέσα από τη συμμετοχή του σε πρακτικές οι οποίες παρέχουν κοινές εμπειρίες στα μέλη συγκεκριμένων κοινοτήτων ή «ομάδων συγγένειας». Για παράδειγμα, μία τέτοια κοινή ταυτότητα μοιράζονται οι οπαδοί των αθλητικών σωματείων οι οποίοι παρακολουθούν τους αγώνες της ομάδας τους.

Ο Gee (2001) επισημαίνει ότι οι παραπάνω τέσσερις πλευρές της ταυτότητας δεν είναι διαχωρισμένες μεταξύ τους, απεναντίας συσχετίζονται και διαπλέκονται με πολύπλοκους και σημαντικούς τρόπους, δείχνοντάς μας πώς η αναγνώριση κάποιου «ως ένα ορισμένο είδος ατόμου» από τους άλλους σχετίζεται όχι μόνο με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, αλλά και από την εμπλοκή και αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό περιβάλλον.

Ειδικότερα, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται στο πώς οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν, αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τους εαυτούς τους στους ίδιους τους εαυτούς τους και την εικόνα του εαυτού τους που παρουσιάζουν στους άλλους (Beijaard et al., 2000· Day & Kington, 2008· Lasky, 2005). Τα κύρια χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στην εξαιρετικής σημαντικότητας και απήχησης

μελέτη των Beijaard et al. (2004)⁷. Οι Beijaard et al. (2004) προκειμένου να επισημάνουν σημαντικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας που έχουν προκύψει από εμπειρικά δεδομένα, πραγματοποίησαν επιλεκτική βιβλιογραφική ανασκόπηση 22 ερευνών που δημοσιεύτηκαν στο χρονικό διάστημα από 1988 έως 2000. Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν αποτελούν τον οδηγό της παρούσας μελέτης για την ερμηνεία και ανάλυση των χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Το πρώτο βασικό συμπέρασμα του αποτυπώθηκε στη μελέτη των Beijaard et al. (2004) είναι ότι **η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας «είναι μία συνεχής διαδικασία ερμηνείας και επανερμηνείας των εμπειριών»** (σελ. 122). Αυτό συνεπάγεται ότι η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι σταθερή, απεναντίας παρουσιάζει ένα εξαιρετικά δυναμικό χαρακτήρα αποτελώντας ένα διαρκώς εξελισσόμενο φαινόμενο (Beauchamp & Thomas, 2009· Rodgers & Scott, 2008). Η παραπάνω θέση είναι συναφής με όσα υποστηρίζει για την οικοδόμηση της ταυτότητας ο Wenger (1998, σελ. 145), ένας από τους κυριότερους εκφραστές των κοινωνικό-πολιτισμικών θεωριών μάθησης:

«Η οικοδόμηση της ταυτότητας συνεπάγεται τη διαπραγμάτευση των νοημάτων που προκύπτουν από την εμπειρία της συμμετοχής μας σε κοινωνικές ομάδες. Η έννοια της ταυτότητας αποτελεί τον κοινό τόπο μεταξύ του «κοινωνικού» και του «ατομικού», με τρόπο ώστε το κάθε ένα να διατυπώνεται σε σχέση και μέσα από το άλλο. Δεν ορίζεται ως μία απλοϊκή διχοτόμηση μεταξύ ατομικού-κοινωνικού, όμως δεν παραμερίζεται και η μεταξύ τους διάκριση. Η προκύπτουσα οπτική της έννοιας της ταυτότητας δεν είναι ούτε ατομιστική, ούτε αφηρημένα θεσμική ή κοινωνική. Δικαιώνει τη βιωμένη εμπειρία της ταυτότητας, ενώ αναγνωρίζει τον κοινωνικό χαρακτήρα της – είναι το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό-βιογραφικό με ανθρώπινο πρόσωπο.»

⁷ Η συγκεκριμένη μελέτη βρίσκεται στο κατάλογο βιβλιογραφικών αναφορών 779 μελετών σύμφωνα με το <http://scholar.google.gr/> (τελευταία προσπέλαση στις 14/04/2014).

Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών προκύπτουν μέσα από τις καθημερινές πρακτικές τους στο συγκεκριμένο που αυτές λαμβάνουν χώρα. Ο Wenger υποστηρίζει ότι υπάρχει μία βαθιά σχέση μεταξύ ταυτότητας και πρακτικής, η ταυτότητα καθρεπτίζεται στην πρακτική και αντιστρόφως (Beauchamp & Thomas, 2009· Sachs, 2001). Έτσι, η επαγγελματική δράση και πρακτική φανερώνει την επαγγελματική ταυτότητα, καθώς αυτό που το άτομο νομίζει ότι είναι καθοδηγεί και τη δράση του (Watson, 2006, σελ. 510), κάνοντας αυτή την αυτο-εικόνα του εκπαιδευτικού εξαιρετικά σημαντική για τον ίδιο και τους μαθητές του (Kelchtermans, 2009).

Παρόμοια, οι Enyedy et al. (2005) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σχηματίζεται και διαπραγματεύεται μέσω των καθημερινών τους πρακτικών και εμπειριών. Υπό αυτή την έννοια, η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας και κατά συνέπεια του ίδιου του εκπαιδευτικού είναι μία εποικοδομητική διαδικασία μάθησης (Geijsel & Meijers, 2005· Kelchtermans, 2009) η οποία εξελίσσεται δια βίου (Day, 2003). Η μαθησιακή πορεία των εκπαιδευτικών άλλωστε ακολουθεί το «μοντέλο της μαθητείας» (Battey & Franke, 2008, σελ. 129), η οποία εκκινεί άτυπα από την παιδική ηλικία των 5-6 ετών (λόγω της τουλάχιστον 12ετούς θητείας τους ως μαθητές σε δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο) και εξελίσσεται μέχρι τη στιγμή της αφυπηρέτησης τους από το εκπαιδευτικό επάγγελμα (Μαυρογιώργος, 2005). Το κύριο κοινωνικό σύστημα στο οποίο κοινωνικοποιούνται και δρουν οι εκπαιδευτικοί είναι το ίδιο το σχολείο (Ochs, 2000) που αποτελεί και το βασικό πεδίο μέσα στο οποίο συντελούνται οι καθημερινές τους εμπειρίες, πρακτικές και συνεπώς η επαγγελματική τους μάθηση (Day & Gu, 2007, σελ. 427). Με βάση τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι το να μαθαίνει κάποιος να διδάσκει αποτελεί κυρίως διαδικασία οικοδόμησης επαγγελματικής ταυτότητας, παρά απλής πρόσκτησης γνώσεων (Abednia, 2012). Πρόκειται για **αλληλεπιδραστική διεργασία μεταξύ**

ατόμου και συγκεκριμένου, που είναι ένα ακόμη συμπέρασμα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των Beijgaard et al. (2004).

Εμπειρικά δεδομένα που υποστηρίζουν τις παραπάνω ιδιότητες της επαγγελματικής ταυτότητας προκύπτουν από την εμπειρική μελέτη των Goodson & Cole (1994) οι οποίοι στη μακροχρόνια, διάρκειας 2 ετών, έρευνά τους πραγματοποίησαν σειρά ιστορικό-βιογραφικών συνεντεύξεων και ομαδικών συζητήσεων με 7 Καναδούς νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς ενός κοινοτικού κολλεγίου, με σκοπό να αποτυπώσουν τις αλλαγές στην επαγγελματική τους ταυτότητα ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στην επαγγελματική κοινότητα του κολλεγίου. Για τους συμμετέχοντες, οι οποίοι νωρίτερα απασχολούνταν σε διαφορετικά επαγγέλματα, από τη στιγμή που εισήλθαν στον τομέα της εκπαίδευσης άμεσα ξεκίνησε η διαδικασία αναθεώρησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Στο πρώτο στάδιο οι αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική επαγγελματική τους ταυτότητα περιορίστηκαν στις πρακτικές τους στα στενά πλαίσια του μαθήματος και της τάξης. Ωστόσο, μέσα από τη σταδιακή και αυξανόμενη εμπλοκή τους σε δραστηριότητες του κολλεγίου εκτός των ορίων της τάξης, άρχισαν να επεκτείνουν τα όρια των αντιλήψεών τους για το τι σημαίνει να είναι εκπαιδευτικοί ενός κοινοτικού κολλεγίου, όρια τα οποία προσδιορίστηκαν από την επαγγελματική κοινότητα στην οποία συμμετείχαν (Goodson & Cole, 1994, σελ. 91). Η μορφή της επαγγελματικής ταυτότητας των συμμετεχόντων φάνηκε να εξαρτάται από τις αντιλήψεις τους για το τι σημαίνει να είσαι μέλος της κοινότητας του κοινοτικού κολλεγίου, το οποίο τους οδήγησε στο μετασχηματισμό της αρχικής θεώρησης του εαυτού τους ως «*τεχνικούς της διδασκαλίας*» σε «*φορείς της αλλαγής*» (Goodson & Cole, 1994, σελ. 96).

Παρόμοια συμπεράσματα εξήχθησαν στην έρευνα των Flores & Day (2006) με συμμετέχοντες 14 Πορτογάλους νεοεισερχομένους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας

και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα αξιοποιήθηκαν ποικίλα ερευνητικά εργαλεία και υπήρξε συμμετοχή μαθητών, οι οποίοι έγραψαν σύντομες εκθέσεις περιγράφοντας αν και πως οι εκπαιδευτικοί άλλαξαν τις πρακτικές τους στο πέρασμα του χρόνου. Τα αποτελέσματα έδειξαν τρεις κατηγορίες επιρροών οι οποίες συνέβαλλαν στη δόμηση, αποδόμηση και αναδόμηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών (Flores & Day, 2006, σελ. 223-230):

1. **Προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών ως μαθητές:** Οι εκπαιδευτικοί έφερναν μαζί τους θετικές ή αρνητικές διδακτικές εμπειρίες και πρότυπα διδασκαλίας από τη μαθητική τους ζωή, τα οποία σχημάτισαν την αρχική επαγγελματική τους ταυτότητα και σε πολλές περιπτώσεις επέδρασαν στα κίνητρά τους να επιλέξουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι πρώιμες αυτές εκπαιδευτικές αντιλήψεις, προήλθαν από «τη μαθητεία της παρατήρησης» στα μαθητικά τους χρόνια. Αποτελούν σημαντικές ενδείξεις των αποφάσεων που λαμβάνουν στην τάξη και των διδακτικών τους πρακτικών και παρουσιάζουν μεγάλη ανθεκτικότητα στην προσπάθεια μετασχηματισμού τους (Pajares, 1992).
2. **Αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση:** Τα αποτελέσματα κατέγραψαν ισχυρή επιρροή της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσέγγισαν τη διδασκαλία και προσδιόρισαν τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς. Το ζήτημα της «απόστασης μεταξύ θεωρίας και πράξης» και το «σοκ» της πραγματικότητας της σχολικής τάξης (βλέπε Xu, 2013) οδήγησαν την πλειονότητα των εκπαιδευτικών να αποφανθεί ότι η αρχική τους εκπαίδευση και κατάρτιση προσέφερε ανεπαρκή προετοιμασία προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις πολύπλοκη και απαιτητική φύση της καθημερινότητας στο σχολείο και την τάξη.

3. **Συγκείμενα – πλαίσια της διδασκαλίας:** Η διδασκαλία στην τάξη οδήγησε σε πολλές περιπτώσεις σε «κρίση ταυτότητας», η οποία μετασχημάτισε τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική κουλτούρα και ηγεσία έδειξαν ότι αποτελούν σημαντικούς παράγοντες επιρροής στους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και αναπτύσσονται. Η γραφειοκρατική πλευρά της σχολικής ζωής έκανε τους εκπαιδευτικούς λιγότερο προοδευτικούς και καινοτόμους και από την άλλη πλευρά εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονταν σε περιβάλλοντα υποστηρικτικής ηγεσίας και συνεργατικής σχολικής κουλτούρας ήταν περισσότερο πιθανό να διαμορφώσουν θετικές στάσεις απέναντι στη διδασκαλία.

Παρά την ισχυρή σχέση μεταξύ προσωπικής βιογραφίας και μίας σταθερής αίσθησης ταυτότητας, είναι προφανές ότι στις περισσότερες περιπτώσεις το συγκείμενο (μαθητικές εμπειρίες, πανεπιστήμιο, σχολείο εργασίας) επιδρά σημαντικά στην αποδόμηση και αναδόμηση (Flores & Day, 2006, σελ. 230), ή στο μετασχηματισμό και την εξέλιξη (Xu, 2013) της επαγγελματικής ταυτότητας των νέων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, και σε εμπειρότερους εκπαιδευτικούς το σχολικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής στην επαγγελματική τους ταυτότητα.

Στην έρευνα της Watson (2006), με χρήση βιογραφικής – αφηγηματικής προσέγγισης, η προσωπική ιστορία ενός Άγγλου εκπαιδευτικού με περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας έδειξε ότι παρόλο που στον πυρήνα του «εαυτού» του υπήρχαν ισχυρά θεμελιωμένες και αντισυμβατικές αντιλήψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού,⁸ οι οποίες τον οδήγησαν στο να εμφανίζεται αποστασιοποιημένος από τους

⁸ Οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώθηκαν μέσω των αρνητικών μαθητικών εμπειριών του και τη αρχικής του εκπαίδευσης

συναδέλφους του, η συμμετοχή του στην κοινότητα και στις πρακτικές του σχολείου ανέδειξε ένα διαφορετικό επαγγελματικό εαυτό που προέκυψε από μία συλλογική διάσταση στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας, διάσταση σημαντική για την εγκαθίδρυση και διατήρηση της σχολικής κουλτούρας (Watson, 2006, σελ. 525).

Παρόμοια, οι Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen & Littleton (2008) υπέθεσαν ότι διαφορετικά οργανωσιακά περιβάλλοντα δημιουργούν διαφορετικές συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονται τις επαγγελματικές τους ταυτότητες και διατηρούν τη δέσμευσή τους (commitment), μία εξαιρετικά σημαντική συνιστώσα της επαγγελματικής ταυτότητας (Day et al., 2005). Η σχετική έρευνα διεξήχθη στη Φιλανδία μέσα σε περιβάλλον εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων το οποίο μπορεί μεν να παρέχει ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, ωστόσο δύναται να αποτελέσει «σπόρο μακροπρόθεσμης επαγγελματικής απογοήτευσης», λόγω του περιορισμού της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της αύξησης της λογοδοσίας τους (Little & Bartlett, 2002, σελ. 352). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις 24 Φιλανδών εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι σταθερές, μη ιεραρχικές και μη γραφειοκρατικές οργανωσιακές κουλτούρες, που επέτρεπαν στους εκπαιδευτικούς να δράσουν αυτόνομα και να επηρεάσουν καταστάσεις, ενδυνάμωσαν την επαγγελματική κοινότητα και ενίσχυσαν την οργανωσιακή και επαγγελματική τους δέσμευση. Από την άλλη πλευρά, οι ιεραρχικές και γραφειοκρατικές κουλτούρες δημιουργούσαν περισσότερους περιορισμούς από ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς (Vähäsantanen et al., 2008). Όπως άλλωστε έχει διατυπωθεί από τους Beijgaard et al. (2004), ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ταυτότητας είναι **ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενεργοί παράγοντες στη διαδικασία της επαγγελματικής τους**

ανάπτυξης⁹, το οποίο προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί ή οι κοινότητες εκπαιδευτικών «ασκούν επιρροή, κάνουν επιλογές και λαμβάνουν θέσεις με τρόπους που επηρεάζουν την εργασία τους ή/και τις επαγγελματικές τους ταυτότητες» (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013, σελ. 61).

Από όσα προαναφέρθηκαν, διαπιστώνεται ότι το συγκεκριμένο μπορεί να πάρει πολλές μορφές, όπως τα μαθητικά χρόνια του εκπαιδευτικού, η πανεπιστημιακή του εκπαίδευση, το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, αλλά και το ευρύτερο πλαίσιο που καθορίζουν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και η κοινωνικό-πολιτισμική κουλτούρα της κάθε χώρας. Η επιρροή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών έχει σε πολλές περιπτώσεις μελετηθεί σε σχέση με τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις νέες και εξωτερικά επιβαλλόμενες απαιτήσεις (π.χ. Darby, 2008· Kelchtermans, 2005· Lasky, 2005· Van Veen et al., 2005· Van Veen & Sleegers, 2006). Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις τους στο εργασιακό περιβάλλον (Kelchtermans, 2005) και αποτελούν ένα ακόμα σημαντικό εργαλείο διερεύνησης της επαγγελματικής ταυτότητας (Reio, 2005), καθώς η οικοδόμησή της είναι στη βάση της συναισθηματικής διαδικασίας (Zembylas, 2003). Άλλωστε, η διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως μία εξαιρετικά συναισθηματική πρακτική, με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών να θεωρούνται αδιαχώριστα από τους ηθικούς τους σκοπούς και την ικανότητά τους να επιτύχουν αυτούς τους σκοπούς (Hargreaves, 1998, σελ. 838). Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Van

⁹ Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία ο όρος αυτός αναφέρεται ως «Agency», την ικανότητα δηλαδή του εκπαιδευτικού να επιδιώκει με τις δράσεις του τους προσωπικούς του στόχους, μέσα σε ένα συγκεκριμένο θετικών και αρνητικών αλληλεπιδράσεων με προσωπικούς (π.χ. υγεία, οικογένεια), εγκαθιδρυμένους (situated) (π.χ. συνάδελφοι, σχολικό περιβάλλον, σχολική ηγεσία) και επαγγελματικούς (π.χ. φόρτος εργασίας) παράγοντες (Day et al., 2006d, σελ. 48-49).

Veen et al. (2005)¹⁰ με την εις βάθος ανάλυση των συναισθημάτων ενός έμπειρου Ολλανδού φιλολόγου που κλήθηκε να εφαρμόσει συγκεκριμένη καινοτομία (μαθητικούς φακέλους / student portfolios) που ανέκυψε μετά από σχετική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Τα αρχικά συναισθήματα της χαράς και του ενθουσιασμού για την εισαγωγή αυτής της καινοτομίας διαδέχτηκαν το άγχος, για την έλλειψη του απαραίτητου χρόνου, και η οργή για τη μη υποστηρικτική στάση της σχολικής ηγεσίας και την ανεπάρκεια πόρων από την πλευρά της κυβέρνησης. Το αποτέλεσμα ήταν ότι στο τέλος ο εκπαιδευτικός ένιωθε ενοχή και ντροπή απέναντι στους μαθητές του. Η εισαγωγή της καινοτομίας, κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες, οδήγησε στην αποδυνάμωση των κινήτρων, της ικανοποίησης και της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού (Van Veen et al., 2005), κάποιες από τις βασικές συνιστώσες του επαγγελματικού του εαυτού (Kelchtermans, 1993). Αναφορικά με τη συγκεκριμένη έρευνα ο Kelchtermans (2005, σελ. 996) σχολιάζει ότι παρόλο που ο εκπαιδευτικός αρχικά ασπάζεται τη μεταρρύθμιση (κάτι που αντικατοπτρίζει τις προσωπικές εκπαιδευτικές του αντιλήψεις), οι εργασιακές συνθήκες κάτω από τις οποίες έπρεπε να εφαρμοστεί δημιούργησαν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και απροθυμία από αυτά που κάποιος θα περίμενε μετά τη θετική στάση και συναίνεση του. Η κουλτούρα κάθε χώρας λειτουργεί ως κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο επαναδιαπραγματεύονται οι επαγγελματικές ταυτότητες, όπως δείχνουν τα ευρήματα του Scotland (2014). Η έρευνά του με χρήση ανοικτού τύπου ερωτηματολογίου σε 10 εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας, οι οποίοι εργάζονται στο Κατάρ, επεσήμανε την επαναδιαπραγμάτευση των επαγγελματικών ταυτοτήτων σε κάποιους από τους συμμετέχοντες, η οποία προέκυψε από το

¹⁰ Σύμφωνα με τους ερευνητές, το θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας βασίστηκε εν μέρει στη μελέτη του Kelchtermans (1993) για τον επαγγελματικό εαυτό που περιγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα.

μετασχηματισμό των παιδαγωγικών τους πρακτικών προκειμένου αυτές να είναι αποδεκτές από την κουλτούρα της χώρας όπου εργάζονταν (Scotland, 2014).

Σύμφωνα με τους Beijgaard et al. (2004) και τις Vloet and van Swet (2010), ένα ακόμα χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι ότι **απαρτίζεται από υπο-ταυτότητες**, οι οποίες εναρμονίζονται μεταξύ τους λιγότερο ή περισσότερο. Παρόμοια, οι Rodgers and Scott (2008) αναφέρουν ότι οι επαγγελματικές ταυτότητες είναι πολλαπλές και μεταβαλλόμενες, κάτι που διαπιστώνει και ο Gee (2001) ο οποίος, αναφερόμενος γενικά στην έννοια της ταυτότητας, υποστηρίζει ότι *«ο τύπος του ατόμου, με τον οποίο κάποιος αναγνωρίζεται σε ένα δεδομένο χρόνο και τόπο, μπορεί να αλλάξει από στιγμή σε στιγμή μέσω τις διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, ή από συγκείμενο σε συγκείμενο και φυσικά μπορεί να είναι ασαφής και ασταθής»* (σελ. 99).

Οι πολλαπλές ταυτότητες ή οι υπο-ταυτότητες προσδιορίζονται από πολλούς μελετητές με διαφορετικούς τρόπους. Οι Lauriala and Kukkonen (2005) μιλώντας με όρους «εαυτού», περιγράφουν τον *«ιδεατό εαυτό»*, ο οποίος αφορά τις αντιλήψεις του ατόμου και του περίγυρού του για το τι καθιστούν τα καθήκοντά, τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες του, και τον *«πραγματικό εαυτό»*, ο οποίος αφορά τα χαρακτηριστικά που το άτομο και ο περίγυρός του θεωρούν πραγματικά ότι κατέχει – μία συνιστώσα του «εαυτού» περισσότερο μεταβλητή στο χρόνο και τις συνθήκες. Παρόμοιες με τις παραπάνω θέσεις διατυπώνονται από τις Sfard and Prusak (2005), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της ταυτότητας είναι μία διαδικασία μάθησης που μπορεί να θεωρηθεί ως η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ *«πραγματικής»* (actual) και *«αποδιδόμενης»* (designated) ταυτότητας. Οι Sfard and Prusak (2005) ταυτίζοντας την έννοια της ταυτότητας του ατόμου με τις αφηγηματικές ιστορίες του, ορίζουν την *«πραγματική»* ταυτότητα ως τις ιστορίες που παρουσιάζουν την πραγματική

κατάσταση των πραγμάτων (π.χ. είμαι εκπαιδευτικός) και την «αποδιδόμενη» ως τις αφηγήσεις που περιγράφουν μία κατάσταση στην οποία, για τον ένα ή τον άλλο λόγο, αναμένεται το άτομο να φτάσει, αν όχι τώρα στο μέλλον (π.χ. θέλω να γίνω καλύτερος εκπαιδευτικός): αποτελεί δηλαδή μία δυνητική μορφή της «πραγματικής» ταυτότητας. Για την περαιτέρω αποσαφήνιση των παραπάνω, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι πιθανοί επαγγελματικοί εαυτοί που εισάγουν οι Hamman et al. (2010). Η έρευνά τους με χρήση ερωτηματολογίων σε δείγμα 221 σπουδαστών και νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών αποκάλυψε τέσσερις βασικές κατηγορίες του επαγγελματικού «εαυτού», οι οποίες ανάλογα με τη μορφή που έχουν μπορούν να είναι αναμενόμενοι και επιθυμητοί ή μη επιθυμητοί από τους εκπαιδευτικούς (Πίνακας 2.1):

Πίνακας 2.1: Βασικές κατηγορίες των πιθανών εαυτών των Hamman et al. (2010) και σχετικά παραδείγματα

Διαπροσωπικές Σχέσεις: Εαυτός που αφορά την ποιότητα της αλληλεπίδρασης και των σχέσεων με άτομα ή ομάδες ατόμων μέσα στο σχολείο	
Αναμενόμενη – επιθυμητή μορφή:	Μη επιθυμητή μορφή:
<ul style="list-style-type: none"> • Καλή επικοινωνία με συναδέλφους, μαθητές και γονείς • Βοήθεια και συμβουλές από συναδέλφους όταν υπάρχει ανάγκη • Δικαιοσύνη απέναντι στους μαθητές • Προσαρμογή στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες 	<ul style="list-style-type: none"> • Άσχημο και συγκρουσιακό κλίμα στο σύλλογο εκπαιδευτικών • Έλλειψη σεβασμού • Περισσότερο «φίλος» παρά «εκπαιδευτικός» για τους μαθητές • Μεροληψία ή προκατάληψη απέναντι σε μαθητές
Διαχείριση Τάξης: Εαυτός που αντιπροσωπεύει πως ο εκπαιδευτικός ενορχηστρώνει ζητήματα πειθαρχίας, μαθητικής συμπεριφοράς και διαδικασιών της τάξης	
Αναμενόμενη – επιθυμητή μορφή:	Μη επιθυμητή μορφή:
<ul style="list-style-type: none"> • Περισσότερο υπομονετικός με τους «ανήσυχους» μαθητές • Επιτυχημένη διαχείριση της τάξης • Βελτίωση σε ζητήματα πειθαρχίας 	<ul style="list-style-type: none"> • Απώλεια ελέγχου τις τάξης • Συνεχής φωνές και τιμωρίες στους μαθητές • Οι μαθητές στέλνονται στο γραφείο
Διδακτικές Στρατηγικές: Εαυτός που αφορά τη διδασκαλία και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες	
Αναμενόμενη – επιθυμητή μορφή:	Μη επιθυμητή μορφή:
<ul style="list-style-type: none"> • Πειραματισμός σε νέες διδακτικές πρακτικές • Χρήση ομαδοσυνεργατικής μάθησης • Μαθητοκεντρική τάξη 	<ul style="list-style-type: none"> • Μετωπική διδασκαλία • Διδασκαλία μόνο με διάλεξη • Έλλειψη ποικιλίας στη διδασκαλία

Επαγγελματικές Ιδιότητες: Εαυτός που αφορά χαρακτηριστικά και ιδιότητες που αναμένονται από έναν «επαγγελματία εκπαιδευτικό»	
Αναμενόμενη – επιθυμητή μορφή:	Μη επιθυμητή μορφή:
<ul style="list-style-type: none"> • Οργάνωση • Δημιουργικότητα • Επαγγελματική ανάπτυξη 	<ul style="list-style-type: none"> • Έλλειψη οργάνωσης • Έλλειψη αξιοπιστίας • Έλλειψη επαγγελματισμού
(Hamman et al., 2010, σελ. 1559-1560)	

Οι παραπάνω υποκατηγορίες επαγγελματικών ταυτοτήτων παρουσιάζουν παραδείγματα για το πώς οι εκπαιδευτικοί φαντάζονται και προσδιορίζουν κάποιες πλευρές του «ιδεατού» τους εαυτού, σύμφωνα με τη θεώρηση των Lauriala and Kukkonen (2005), ή εναλλακτικά της «αποδιδόμενης» ταυτότητας των Sfard and Prusak (2005). Σύμφωνα με τη θεώρηση των Sfard and Prusak (2005), μπορούμε να πούμε ότι η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών αποτελεί τη γέφυρα προς αυτές τις δυνητικές «πραγματικές» τους ταυτότητες, η οποία «χτίζεται» από την αλληλεπίδραση μεταξύ της κοινωνικο-γνωστικής (social-cognitive) κατασκευής νέων νοημάτων και της ατομικής-συναισθηματικής κατανόησης των καθημερινών εμπειριών (Geijsel & Meijers, 2005). Γίνεται έτσι σαφές ότι οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών είναι τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές (Day et al., 2006a).

Εστιάζοντας στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, οι Beijaard et al. (2000) ορίζουν τρεις τύπους υπο-ταυτοτήτων τους οποίους χρησιμοποίησαν για την αποτύπωση της επαγγελματικής ταυτότητας 80 Ολλανδών έμπειρων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι τρεις τύποι υπο-ταυτοτήτων είναι:

1. Ο εκπαιδευτικός ως **ειδικός του γνωστικού αντικειμένου**, δηλαδή αυτός που βασίζει τον επαγγελματισμό του στη γνώση και τις δεξιότητες του αντικειμένου διδασκαλίας του.

2. Ο εκπαιδευτικός ως **ειδικός στη διδακτική**, δηλαδή αυτός που βασίζει τον επαγγελματισμό του σε γνώσεις και δεξιότητες σχεδιασμού, εκτέλεσης και αξιολόγησης της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών διαδικασιών.
3. Ο εκπαιδευτικός ως **ειδικός στην παιδαγωγική**, δηλαδή αυτός που βασίζει τον επαγγελματισμό του σε γνώσεις και δεξιότητες ενίσχυσης της κοινωνικής, συναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης των μαθητών.

(Beijaard et al., 2000, σελ. 754)

Η έρευνα υλοποιήθηκε με χρήση ερωτηματολογίων και τα ευρήματά της έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός τους αντιλαμβάνονταν τους εαυτούς τους περισσότερο ως ειδικούς στο γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτική και λιγότερο ως ειδικούς στην παιδαγωγική, αντιλήψεις οι οποίες στα 2/3 των εκπαιδευτικών έχουν μεταβληθεί από την εποχή που ήταν νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί. Επίσης, οι άντρες φαίνεται να κλίνουν περισσότερο προς την υπο-ταυτότητα του «ειδικού στο γνωστικό αντικείμενο» από ότι οι γυναίκες (Beijaard et al., 2000).

Αντίθετα με την προαναφερόμενη έρευνα, όπως φαίνεται στη μεταπτυχιακή εργασία της Φωτοπούλου (2008) και τη μεταγενέστερη δημοσίευση των Ifanti and Fotopoulou (2010) οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν διαφορετικές αντιλήψεις από τους συναδέλφους τους στη Δευτεροβάθμια. Συγκεκριμένα, κλήθηκαν 197 Έλληνες σπουδαστές και εν ενεργεία δάσκαλοι να ιεραρχήσουν, με χρήση ερωτηματολογίου, τις παραπάνω τρεις υπο-ταυτότητες των Beijaard et al. (2000) και τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον παιδαγωγικό τους ρόλο σε σχέση με τους άλλους παράγοντες.

Οι Beijaard et al. (2000), μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας τους, είχαν υποθέσει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις τρεις αυτές παραμέτρους της ταυτότητάς τους θα επηρεάζονταν από το συγκεκριμένο, το οποίο συμπεριελάμβανε παράγοντες όπως: το περιβάλλον της τάξης και η κουλτούρα του σχολείου, οι εμπειρίες διδασκαλίας και η βιογραφία του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η παραπάνω υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε από τα εμπειρικά δεδομένα. Οι Beijaard et al. (2000) αναφέρουν ότι ο παράγοντας της προσωπικής βιογραφίας των εκπαιδευτικών, που αφορούσε μεταξύ άλλων πρότερες μαθητικές εμπειρίες και προσωπικές νόρμες/αξίες, έδειξε τις μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις και προτείνουν περαιτέρω διερεύνηση της επιρροής των παραγόντων του συγκεκριμένου, καθώς τα αποτελέσματά τους δε συμφωνούν με τα περισσότερα εμπειρικά δεδομένα. Ως μία ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος, στην παρούσα μελέτη υποστηρίζεται ότι ο τρόπος με τον οποίο ορίστηκε η επαγγελματική ταυτότητα στην έρευνα των Beijaard et al. (2000) αντιστοιχεί, κατά κάποιο τρόπο, με τους ορισμούς των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το έργο τους (task perception) και της υποκειμενικής τους εκπαιδευτικής θεωρίας¹¹ και αντανakλά τις παιδαγωγικές-εκπαιδευτικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις πηγάζουν από τη βιογραφία του εκπαιδευτικού και εμφανίζονται εξαιρετικά ανθεκτικές στις προσπάθειες μετασχηματισμού τους (Enyedy et al., 2005). Ως εκ τούτου, δε μας κάνει ιδιαίτερη εντύπωση ότι ο συγκεκριμένος τύπος ταυτότητας δεν επηρεάζεται από το περιβάλλον του σχολείου το οποίο, σύμφωνα με τους Day and Gu (2007), αποτελεί το κύριο περιβάλλον επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, κάτι που υποστηρίζεται και στην παρούσα μελέτη. Παρόμοιο αποτέλεσμα άλλωστε εξήχθηκε και από τη Φωτοπούλου (2008), η οποία βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο

¹¹ Βλέπε Kelchtermans (1993).

των Beijaard et al. (2000) και διαπίστωσε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί την ακαδημαϊκή προετοιμασία τον κύριο παράγοντα επιρροής στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, θέτει την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού στη δεύτερη θέση και αποδίδει ισχνή επιρροή στο περιβάλλον του σχολείου. Ως εκ τούτου, στηρίζοντας την άποψη των Enyedy et al. (2005), ο ερευνητής της παρούσας μελέτης θεωρεί ότι η εξέταση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσα από τις παιδαγωγικές-εκπαιδευτικές τους αντιλήψεις δεν αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την κατανόηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Μία εξαιρετικά χρήσιμη οπτική μέσα από την οποία μπορούμε να αντιληφθούμε τις διαφορετικές υπο-ταυτότητες που απαρτίζουν την ταυτότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στις δημοσιεύσεις της 4ετούς έρευνας του Day και των συνεργατών του (Day et al., 2006a· 2006c· 2006d· Day & Gu, 2007· Day & Kington, 2008). Η μακροχρόνια αυτή έρευνα, που ονομάστηκε «VITAE – Variations in Teachers Work, Lives and Effectiveness», χρησιμοποίησε μικτή ποσοτική και ποιοτική μεθοδολογία σε δείγμα 300 Άγγλων εκπαιδευτικών από 100 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά πλαίσια, προκειμένου να αποτυπώσει τις διαφοροποιήσεις στην εργασία, την ταυτότητα και τη ζωή των εκπαιδευτικών, καθώς και τις σχέσεις αυτών με την αποτελεσματικότητα τους ως προς τη διδασκαλία των μαθητών, όπως αυτή αποτυπώνεται στις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και από εθνικά τεστ των μαθητών (Day et al., 2006b). Τα αποτελέσματά έδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στην εργασία, τις ζωές, τις ταυτότητες και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα (Day et al., 2006b). Οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται μέσα από τη διάδραση προσωπικών,

επαγγελματικών και εγκαθιδρυμένων παραγόντων, με αποτέλεσμα η ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού να είναι προϊόν αλληλεπίδρασης τριών δυναμικά μεταβαλλόμενων διαστάσεων (Day et al., 2006d· Day & Gu, 2007· Day & Kington, 2008):

1. **Θεσμική διάσταση:** Αντικατοπτρίζει τις κοινωνικοπολιτικές προσδοκίες για το τι συνιστά τον καλό εκπαιδευτικό και τα εκπαιδευτικά του ιδεώδη. Επηρεάζεται από τις μακροπρόθεσμες εκπαιδευτικές πολιτικές και τις κοινωνικές τάσεις. Αποτελείται από μία σειρά αντιφατικών και αντιμαχόμενων στοιχείων, όπως είναι η τοπική και εθνική εκπαιδευτική πολιτική, η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη, ο φόρτος εργασίας, οι ρόλοι, οι ευθύνες κλπ.
2. **Εγκαθιδρυμένη διάσταση:** Εντοπίζεται μέσα στο σχολείο, σε τμήμα υπηρεσίας, σε σχολική τάξη, δηλαδή σε ένα ορισμένο πλαίσιο-συγκείμενο. Επηρεάζεται από τις τοπικές συνθήκες όπως συμπεριφορά και επίπεδο μαθητών, σχολική ηγεσία, υποστήριξη και ανατροφοδότηση από συναδέλφους, εργασιακό περιβάλλον κλπ.
3. **Προσωπική διάσταση:** Εντοπίζεται στη ζωή έξω από το σχολείο και συνδέεται με την οικογένεια και τους κοινωνικούς ρόλους. Περιλαμβάνει αρκετές αντιμαχόμενες συνιστώσες όπως πατέρας, γιος, σύντροφος κ.α. Επηρεάζεται και ανατροφοδοτείται από την οικογένεια και τους φίλους και δύναται να αποτελέσει πηγή αποσταθεροποίησης της ταυτότητας του ατόμου.

(Day et al. 2006d, σελ. 149· Day & Kington, 2008, σελ. 11)

Οι παραπάνω διαστάσεις της ταυτότητας των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα εξαιρετικά χρήσιμο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης «εργαλείο», το οποίο λαμβάνει σοβαρά υπόψη τους ρόλους και τις ευθύνες που καλούνται να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (1^η διάσταση) και τη

σημαντική επιρροή του τοπικού συγκείμενου (όπως αυτό αποτυπώνεται στο σχολικό περιβάλλον και τη σχολική ηγεσία) (2^η διάσταση) στις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι κάθε μία από τις παραπάνω τρεις διαστάσεις μπορεί, ανάλογα με τις συνθήκες, να επικρατήσει έναντι των άλλων και ως εκ τούτου να απειλήσει τη σχετική ισορροπία της επαγγελματικής ταυτότητας. Αυτές οι εντάσεις και αστάθειες δεν είναι κατ' ανάγκη αρνητικές, απεναντίας μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αναθεωρήσει τον τρόπο σκέψης και δράσης του προς το καλύτερο. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο θα τις διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό ότι θα έχει τον αντίστοιχο θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο σε προσωπικούς τους παράγοντες και στην αποτελεσματικότητά τους (Day & Kington, 2008, σελ. 11).

2.3. Ορίζοντας την επαγγελματική ταυτότητα στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης: Δείκτες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

Καθώς ένας από τους κύριους στόχους της παρούσας έρευνας είναι η τρέχουσα αποτύπωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών του πληθυσμού της και με δεδομένο ότι, όπως έδειξαν οι προηγούμενες ενότητες, πρόκειται για μία έννοια η οποία είναι πολυδιάστατη και σχετίζεται με πολυάριθμους προσωπικούς και κοινωνικούς ψυχολογικούς, συναισθηματικούς, γνωστικούς και «περιβαλλοντικούς» παράγοντες, εύλογα προκύπτουν τα εξής ερωτήματα: Σε ποιες πτυχές της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών εκδηλώνεται η επαγγελματική τους ταυτότητα; Ποια είναι τα βασικά στοιχεία του «πυρήνα» της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών;

Απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα τα οποία ανατροφοδοτούν το σκεπτικό της παρούσας μελέτης, λαμβάνονται από τις μελέτες του Day, της Cantrinus και των συνεργατών τους. Στη μακροχρόνια μικτής ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης έρευνα VITAE, ο Day (2002) κατέληξε ότι τα βασικά στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι: **α) κίνητρα και δέσμευση των εκπαιδευτικών, β) αντιλήψεις, ιδεολογίες και προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, γ) αυτεπάρκεια και επαγγελματική ικανοποίηση** (σελ. 687). Συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή προσπάθησε να ταυτοποιήσει τους ανθεκτικούς (resilient) και τους τρωτούς (vulnerable) εκπαιδευτικούς βασιζόμενη στη δέσμευση, στην αυτεπάρκεια, στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα επαγγελματικά κίνητρα τους, που είναι παράμετροι οι οποίες με τη σειρά τους σχετίζονται με τις προσωπικές ζωές και τις αξίες των εκπαιδευτικών, τις εμπειρίες τους και την κουλτούρα και ηγεσία του σχολείου (Day & Kington, 2008, σελ. 11-12). Βασικό εύρημα της έρευνας ήταν ότι οι ζωές των εκπαιδευτικών εξελίσσονται δυναμικά σε έξι φάσεις, περιγράφοντας ένα παρόμοιο «κύκλο ζωής» του εκπαιδευτικού με του Huberman (1995). Οι φάσεις αυτές είναι οι εξής (Day & Gu, 2007):

Από 0-3 έτη υπηρεσίας: *Επαγγελματική μάθηση η οποία χτίζει την επαγγελματική ταυτότητα και τη διδακτική ικανότητα.* Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από ισχυρή δέσμευση απέναντι στη διδασκαλία και ισχυρά εργασιακά κίνητρα. Ωστόσο, καθώς η εισαγωγή στο επάγγελμα μπορεί για κάποιους να είναι επώδυνη (λόγω του σοκ της πραγματικότητας), ενώ για άλλους σχετικά ανώδυνη (Huberman, 1995, σελ. 204), υπάρχουν διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών στις οποίες, ανάλογα με το ποιες είναι οι καθημερινές εμπειρίες στο περιβάλλον του σχολείου τους μέσα και έξω από την τάξη, αναπτύσσεται ή μειώνεται η αίσθηση αυτεπάρκειάς τους (Day & Gu, 2007, σελ. 434).

Από 4-7 έτη υπηρεσίας: *Ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας.* Ο μόνιμος διορισμός και οι επιπρόσθετες ευθύνες που σταδιακά αναλαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς, σε αυτό το στάδιο, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα κίνητρα, τη δέσμευσή και την αποτελεσματικότητά τους. Καθώς βρίσκονται στην προσπάθεια εδραίωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας στην τάξη, έρχονται αντιμέτωποι με το φόρτο εργασίας των εξωδιδασκικών δραστηριοτήτων και ευθυνών, τις οποίες αντιλαμβάνονται ως τροχοπέδη για την αποτελεσματικότητά τους (Day & Gu, 2007, σελ. 435). Έτσι, και σε αυτό το στάδιο υπάρχουν διαφορετικές υπο-ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίες είτε αναπτύσσουν ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα είτε βρίσκονται σε κίνδυνο. Το στάδιο αυτό βλέπουμε ότι διαφέρει από το αντίστοιχο της «σταθεροποίησης» στο επάγγελμα του Huberman (1995), καθώς στη σύγχρονη εποχή οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου εκτείνονται και σε άλλα επίπεδα εκτός σχολικής τάξης.

Από 8-15 έτη υπηρεσίας: *Ορισμός της ισορροπίας μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής.* Το στάδιο αυτό θεωρείται ως ένα κρίσιμο σταυροδρόμι στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στη μέση της καριέρας τους και είναι πολύ σημαντικό για την πορεία της περαιτέρω επαγγελματικής τους ζωής. Ο θεωρούμενος «βαρύς» φόρτος εργασίας (ο οποίος γίνεται ακόμα μεγαλύτερος σε ενδεχόμενες προαγωγές σε διευθυντικές θέσεις), συνοδεύεται σε αρκετές περιπτώσεις από αυξημένες προσωπικές δεσμεύσεις (π.χ. γάμος, οικογένεια), γεγονός που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως εμπόδιο στη διδακτική τους αποτελεσματικότητα. Προσπαθώντας να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις προκλήσεις, άλλοι διατηρούν τη δέσμευση και εμπλοκή τους με το επάγγελμα επιδιώκοντας ταυτόχρονα την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ άλλοι βιώνουν αισθήματα αποστασιοποίησης και έλλειψης κινήτρων (Day & Gu, 2007, σελ. 435).

Από 16-23 έτη υπηρεσίας: *Διαχείριση εντάσεων μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής.* Μετά το προηγούμενο σταυροδρόμι, οι εκπαιδευτικοί έχουν πλέον μία περισσότερο σταθερή αίσθηση ταυτότητας. Ωστόσο, οι προκλήσεις που αναφέρθηκαν και στο προηγούμενο στάδιο και πλέον υφίστανται για τη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών, απαιτούν επιπρόσθετη ενέργεια για την αντιμετώπιση των εντάσεων μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής. Έτσι, προκύπτουν διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίες είναι πιθανό να αυξήσουν, να διατηρήσουν ή να απολέσουν τη δέσμευση, τα κίνητρα και την αποτελεσματικότητά τους, κάτι που εξαρτάται και από τη στήριξη που λαμβάνουν στο περιβάλλον του σχολείου τους από τη διεύθυνση και τους συναδέλφους τους (Day & Gu, 2007, 436-437).

Από 24-30 έτη υπηρεσίας: *Προσαρμογή στην αλλαγή.* Οι εκπαιδευτικοί είναι πλέον περισσότερο πιθανό να αντιμετωπίσουν ακραίες καταστάσεις, με τις επαγγελματικές τους ταυτότητες να καλούνται να προσαρμοστούν σε ενδεχόμενες νέες αλλαγές και εκπαιδευτικές καινοτομίες. Αρνητικές επιρροές στο ηθικό και στην επαγγελματική τους ταυτότητα μπορούν να αποτελέσουν οι άσχημες συμπεριφορές των μαθητών, οι νέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η επαγγελματική στασιμότητα, όπως και άλλα προσωπικά προβλήματα (Day & Gu, 2007, σελ. 437). Άλλωστε, σύμφωνα με το μοντέλο του Huberman (1995), οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σταδίου συνήθως χαρακτηρίζονται από «συντηρητισμό», διαπίστωση που μπορεί να εξηγήσει τις αντιστάσεις και τη δυσπιστία ορισμένων εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία και τη νοσταλγία τους για το παρελθόν (σελ. 199). Παρόλο που σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από επαγγελματική ειδημοσύνη (Ματσαγγούρας, 2005, σελ. 68) αγωνίζονται σθεναρώς προκειμένου να διατηρήσουν τις δεσμεύσεις, τα κίνητρα και την αποτελεσματικότητά τους.

Από 31 και πάνω έτη υπηρεσίας: Διατήρηση της δέσμευσης. Τα ευρήματα της έρευνας VITAE σε αυτό το σημείο έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τα αντίστοιχα του Huberman (1995). Στο μοντέλο του Huberman (1995) οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το στάδιο διακρίνονται από σταδιακή αποστασιοποίηση και απόσυρση, η οποία συνοδεύεται από θετικά είτε αρνητικά συναισθήματα. Αντιθέτως στην έρευνα VITAE οι εκπαιδευτικοί αυτού του σταδίου παρουσίασαν υψηλή δέσμευση και εργασιακά κίνητρα, εκτός από τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών με προβλήματα υγείας και όσων εργάζονταν σε μη-υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον (Day & Gu, 2007).

Σε κάθε περίπτωση, τα αποτελέσματα της έρευνας VITAE έδειξαν ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν αυξάνεται απαραίτητα με την ηλικία ή τα έτη υπηρεσίας (Day & Gu, 2007). Επίσης, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι κύριοι παράγοντες στη διαμόρφωση και διατήρηση μίας θετικής και ανθεκτικής ταυτότητας είναι η υποστηρικτική σχολική ηγεσία, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και η οικογένεια (Day et al., 2006d).

Παρόμοιο θεωρητικό πλαίσιο υιοθετήθηκε στη μεταγενέστερη μελέτη των Canrinus et al. (2011), όπου η επαγγελματική ταυτότητα ορίστηκε ως ο συνδυασμός της επαγγελματικής ικανοποίησης, της επαγγελματικής (occupational) δέσμευσης, της αίσθησης αυτεπάρκειας και της μεταβολής (θετικής ή αρνητικής) των κινήτρων των εκπαιδευτικών (change in the level of motivation) από τη στιγμή που εισήλθαν στο επάγγελμα. Η έρευνα ακολούθησε ποσοτική μεθοδολογία σε δείγμα 1214 Ολλανδών εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα αποτελέσματά τους απεικονίστηκαν τρία χαρακτηριστικά προφίλ επαγγελματικής ταυτότητας: **α)** ανικανοποίητοι και μη-παρωθημένοι εκπαιδευτικοί (χαμηλή ικανοποίηση και επαγγελματική δέσμευση, μέτρια αίσθηση αυτεπάρκειας), **β)** παρωθημένοι και συναισθηματικά δεσμευμένοι με το επάγγελμα (με αυξημένα κίνητρα σε σχέση με

όταν εισήλθαν στο επάγγελμα και με υψηλή δέσμευση, ικανοποίηση και αυτεπάρκεια) και γ) εκπαιδευτικοί με αμφιβολίες για τις ικανότητές τους (με τις χαμηλότερες τιμές στην αίσθηση αυτεπάρκειας, μέτριες στις άλλες παραμέτρους, και χωρίς μεταβολές στα κίνητρά τους (Canrinus et al., 2011, σελ. 600). Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης, ότι στο συγκεκριμένο δείγμα, τα έτη υπηρεσίας δε φαίνεται να σχετίζονται με τα προφίλ της επαγγελματικής ταυτότητας (κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας VITAE), ούτε και με τους μήνες υπηρεσίας κάτω από την ίδια διεύθυνση. Από την άλλη πλευρά, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι εφόσον εστιάσουμε στο άμεσο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ξεκάθαρες διαφορές στην αίσθηση επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Canrinus et al., 2011, σελ. 604), συμπέρασμα με σημαντικές επιπτώσεις για τη σχολική ηγεσία και κουλτούρα.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, για τον ορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας υιοθετούνται συνδυαστικά οι προσεγγίσεις των δύο παραπάνω μελετών. Ως δείκτες της επαγγελματικής ταυτότητας θεωρούνται **η δέσμευση των εκπαιδευτικών (επαγγελματική, οργανωσιακή και απέναντι στους μαθητές), η επαγγελματική τους ικανοποίηση και η αίσθηση αυτεπάρκειάς τους**. Η παρούσα μελέτη δεν περιλαμβάνει την παράμετρο των εργασιακών κινήτρων για δύο λόγους: Πρώτον, διότι τα εργασιακά κίνητρα εμπεριέχονται σε όλες ανεξαιρέτως τις προαναφερόμενες παραμέτρους, όπως αποτυπώνεται και στις ακόλουθες ενότητες. Δεύτερον, διότι στην παρούσα χρονική συγκυρία με την οικονομική κρίση στην Ελλάδα, τις μειώσεις μισθών, τις πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και το κλίμα αβεβαιότητας, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών είναι μειωμένα σε σύγκριση με τα κίνητρά τους όταν εισήλθαν στο επάγγελμα και συνεχίζουν να μειώνονται με το πέρασμα των χρόνων. Παρόμοιο συμπέρασμα διατυπώνεται άλλωστε και σε άλλη

σύγχρονη εμπειρική μελέτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο (βλέπε Skodra et al., 2012).

Στις επόμενες ενότητες ορίζονται αναλυτικά οι δείκτες της επαγγελματικής ταυτότητας που αφορούν την προβληματική της παρούσας μελέτης.

2.3.1. Δέσμευση των εκπαιδευτικών (teacher commitment)

Ο σημαντικότερος ίσως από τους δείκτες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι η δέσμευσή τους (commitment), καθώς αποτελεί μία έννοια η οποία έχει χρησιμοποιηθεί ερευνητικά για να διαχωρίσει όσους εκπαιδευτικούς είναι αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους, νοιάζονται και «παίρνουν τη δουλειά τους στα σοβαρά», από αυτούς που προτάσσουν το ατομικό τους συμφέρον (Day et al., 2005, σελ. 565). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη δέσμευσή τους ως μέρος των προσωπικών τους αξιών και των ηθικών σκοπών τους (Day & Gu, 2007, σελ. 428) και αυτο-προσδιορίζονται μέσω αυτής (Nias, 1989). Συνεπώς, γίνεται ορατή η στενή σχέση της δέσμευσης με την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και δεν είναι τυχαίο ότι υπάρχουν μελετητές οι οποίοι ταυτίζουν τις δύο αυτές έννοιες (βλέπε Cheung, 2008).

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών θεωρείται εξαιρετικά σημαντική, διότι αντανakλά τις αντιλήψεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Day et al., 2006d, σελ. 49), καθώς και την προσωπική τους ερμηνεία της εργασιακής εμπειρίας ως ενδιαφέρουσας και ουσιαστικής (Dannetta, 2002, σελ. 145). Ως εκ τούτου, δικαίως η δέσμευση χαρακτηρίζεται ως ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης: **α)** της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, **β)** της εξουθένωσης τους, **γ)** της διατήρησης ή αποχώρησης τους από το επάγγελμα, **δ)** της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχουν, **ε)** του πάθους τους για τη διδασκαλία, **στ)** της προσαρμογής, εφαρμογής ή

αντίστασης τους στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ζ) της ικανότητάς τους να καινοτομούν και να ενσωματώνουν νέες ιδέες στο έργο τους και η) των κινήτρων, της επιτυχίας και των στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Crosswell & Elliott, 2004· Dannetta, 2002· Day et al., 2005· 2006d· Ling et al., 2013· Mart, 2013b· Park, 2005· Thien, Razak & Ramayah, 2014). Από την άλλη πλευρά, η δέσμευση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως: τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (οι γυναίκες και οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν ισχυρότερη δέσμευση), το γνωστικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών και του σχολείου τους, οι εργασιακές συνθήκες και η σχολική ηγεσία, καθώς και οι ευκαιρίες μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Park, 2005, σελ. 464-465).

Ο Leithwood και οι συνεργάτες του διατυπώνουν ένα χρήσιμο ορισμό της δέσμευσης: «Μία ψυχολογική κατάσταση κατά την οποία το άτομο αναγνωρίζει τα αντικείμενα (*objects*) με τα οποία επιθυμεί να ενασχοληθεί-εμπλακεί» (Dannetta, 2002, σελ. 145). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών τα «αντικείμενα» αυτά περιλαμβάνουν α) το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, β) το σχολικό οργανισμό και γ) τη μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών (Dannetta, 2002· Leithwood, 2006· Nir, 2002· Park, 2005), τρεις παράγοντες οι οποίοι συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους, σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα του Park (2005).

2.3.1.1. Δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (*occupational commitment*)

Η δέσμευση στο επάγγελμα αποτελεί βασικό δείκτη της ψυχολογικής σύνδεσης του ατόμου με το επάγγελμά του (Coladarci, 1992, σελ. 326). Μέσω αυτής, υποδηλώνεται η ισχύς των κινήτρων του ατόμου προκειμένου να ακολουθήσει και να εργαστεί σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή καριέρα (Hackett, Lapierre & Hausdorf,

2001, σελ. 393). Η ψυχολογική αυτή σχέση μεταξύ του ατόμου και της εργασίας του στηρίζεται σε μία συναισθηματική αντίδραση απέναντι στο επάγγελμα, κάτι που υποδεικνύει ότι άτομα με ισχυρή επαγγελματική δέσμευση ταυτίζονται με το επάγγελμά τους και διακατέχονται από περισσότερα θετικά συναισθήματα σχετικά με την εργασία τους, σε σχέση με όσους έχουν αδύναμη επαγγελματική δέσμευση (Lee, Carswell & Allen, 2000, σελ. 800). Έτσι, η ισχυρή επαγγελματική δέσμευση κάνει περισσότερο πιθανή τη συμμετοχή του εργαζομένου σε δράσεις βελτίωσης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του και την παρακολούθηση των εξελίξεων στο επάγγελμά του, ενώ κάνει λιγότερο πιθανή την αποχώρησή του από το επάγγελμα (Hackett et al., 2001· Meyer, Allen & Smith, 1993).

Ερευνητικά δεδομένα, από το εξωτερικό, δείχνουν ότι κάποια από τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών δύναται να σχετίζονται με τη δέσμευση στο επάγγελμά τους. Για παράδειγμα, η έρευνα του Coladarsi (1992), σε δείγμα 364 εκπαιδευτικών, έδειξε ότι οι γυναίκες χαρακτηρίζονται από ισχυρότερη επαγγελματική δέσμευση σε σχέση με τους άντρες, σε ένα επάγγελμα που, ούτως ή άλλως, στην πλειονότητά του είναι γυναικοκρατούμενο. Αντίθετα, η ίδια έρευνα δεν αποκάλυψε κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση της επαγγελματικής δέσμευσης με τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού, αν και διάφορα μοντέλα τα οποία περιγράφουν τον κύκλο της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, όπως του Huberman (1995), επισημαίνουν τη σταδιακή συναισθηματική αποδέσμευση από το επάγγελμα των εκπαιδευτικών που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας και βρίσκονται σε ηλικία συνταξιοδότησης. Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία, ωστόσο, η μετα-ανάλυση 77 εμπειρικών μελετών, σχετικών με την επαγγελματική δέσμευση των εργαζομένων σε διάφορους οργανισμούς που διεξήχθη από τους Lee et al. (2000),

αποτύπωσε μηδενικές ή πολύ αδύναμες συσχετίσεις της επαγγελματικής δέσμευσης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι παρουσιάζουν ισχυρή επαγγελματική δέσμευση. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Ifanti and Fotopoulou (2011), η πλειονότητα των 84 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματός τους (75,6%) ακολούθησε συνειδητά και από προσωπική επιλογή το συγκεκριμένο επάγγελμα, κάτι που απεικονίζει τα ισχυρά επαγγελματικά τους κίνητρα (job motivation) κατά Kelchtermans (1993). Επιπρόσθετα, το 69,4% ενός δείγματος 170 Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνει υπερήφανο για το επάγγελμά του ($\bar{X}=3,65$ στην 5βαθμη κλίμακα), μία τάση που διαμορφώνεται κυρίως από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, όπως έδειξαν οι σχετικές μελέτες (βλέπε Σκόδρα, 2010· Skodra et al., 2012). Οι έρευνες των Γραμματικού (2010) και Κρανιώτη (2013) οι οποίες υλοποιήθηκαν για τις ανάγκες μεταπτυχιακών εργασιών σε δείγματα 208 και 143 εκπαιδευτικών αντίστοιχα, έδειξαν, επίσης, ότι μικρά ποσοστά εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας (5,3%) και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (7,7%) θα εγκατέλειπαν το επάγγελμά τους. Επίσης, στην έρευνα της Karavas (2010), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών του δείγματος θα επέλεγαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (75,2%) εκ νέου το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και σε παρόμοιο ποσοστό (72,3%) δηλώνουν δεσμευμένοι σε αυτό. Τα παραπάνω ευρήματα, ωστόσο, έρχονται σε αντίθεση με το 74,2% των εκπαιδευτικών στην έρευνα των Skodra et al. (2012) που δηλώνουν ότι θα άλλαζαν επάγγελμα εφόσον τους δινόταν η ευκαιρία. Η αντίθεση αυτή αποδίδεται από τις ερευνήτριες σε εξωτερικούς παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ταυτότητα συνολικά όπως τα προσωπικά προβλήματα, τον τύπο της σχολικής μονάδας, τη θέση του διδακτικού αντικειμένου στο πρόγραμμα του σχολείου (κάτι που αφορά τις λιγότερο

βασικές ειδικότητες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Skodra et al., 2012, σελ. 8-9). Το συγκεκριμένο σημείο φαίνεται ότι χρήζει περαιτέρω διερεύνησης με δεδομένες τις νέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, όπως και την οικονομική κρίση που βιώνει τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα, παράγοντες οι οποίες μπορούν να έχουν αρνητικές συνέπειες και στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

2.3.1.2. Δέσμευση στον οργανισμό / Οργανωσιακή δέσμευση (*organizational commitment*)

Η οργανωσιακή δέσμευση ορίζεται ως η ψυχολογική σχέση ανάμεσα στον εργαζόμενο και τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται (Allen & Meyer, 1996, σελ. 252), μία σχέση που αποτυπώνεται «στην ισχύ της ταυτοποίησης και εμπλοκής του ατόμου με ένα συγκεκριμένο οργανισμό» (Mowday, Steers & Porter, 1979, σελ. 226). Η οργανωσιακή δέσμευση χαρακτηρίζεται από τουλάχιστον τρεις αλληλο-συσχετιζόμενους παράγοντες (Mowday et al., 1979, σελ. 226):

1. Ισχυρή πίστη στους στόχους και τις αξίες του οργανισμού και αποδοχή τους.
2. Προθυμία του ατόμου να ασκήσει σημαντική προσπάθεια εκ μέρους του οργανισμού για να εξυπηρετηθούν οι στόχοι και οι αξίες του.
3. Ισχυρή επιθυμία του ατόμου να εξακολουθεί να είναι μέλος του οργανισμού.

Όπως μας πληροφορούν οι Chughtai & Zafar (2006), ένας εντυπωσιακός αριθμός μελετών έχουν ως αντικείμενό τους την κατανόηση της φύσης, των παραγόντων και των συνεπειών της οργανωσιακής δέσμευσης. Οι συγγραφείς στη βιβλιογραφική ανασκόπησή τους αναφέρουν ότι η οργανωσιακή δέσμευση σχετίζεται αρνητικά με την αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος, τις απουσίες από την εργασία, την αντιπαραγωγική συμπεριφορά και τα χαμηλά επίπεδα εργασιακού ηθικού. Από

την άλλη πλευρά, σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, τα αυξημένα εργασιακά κίνητρα και τη διάθεση να παραμείνουν στον οργανισμό (σελ. 39). Επίσης, η έρευνα έχει αναδείξει τη θετική σχέση μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και ηλικίας, χρόνων παραμονής στον οργανισμό, αυτονομίας στην εργασία και ποιοτικών μορφών ηγεσίας. Από την άλλη πλευρά το επίπεδο εκπαίδευσης του εργαζομένου φαίνεται ότι επιδρά αρνητικά στη δέσμευση στον οργανισμό (Chughtai & Zafar, 2006, σελ. 40). Επιπρόσθετοι παράγοντες που σχετίζονται με την οργανωσιακή δέσμευση αφορούν το σχολικό κλίμα, την αίσθηση αυτεπάρκειας, τις εργασιακές εμπειρίες και τις αντιλήψεις για τον εργασιακό φόρτο στο συγκεκριμένο σχολείο και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών (Dannetta, 2002, σελ. 147). Όλα τα παραπάνω, χωρίς αμφιβολία, έχουν σημαντικές επιπτώσεις για την οργανωτική και τη διοικητική θεωρία και πρακτική.

Η έρευνα σχετικά με την οργανωσιακή δέσμευση έχει εφαρμοστεί κατά κύριο λόγο σε μη εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με βασικό εννοιολογικό μοντέλο αυτό των Meyer and Allen (1991). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τρεις βασικές συνιστώσες για τη μέτρηση και αποτύπωση της οργανωσιακής δέσμευσης: α) συναισθηματική (affective) δέσμευση (επιθυμία για παραμονή στον οργανισμό, συναισθηματική ταύτιση με αυτόν), β) κανονιστική (normative) δέσμευση (αίσθημα υποχρέωσης για παραμονή στον οργανισμό) και γ) δέσμευση συνέχισης (continuance) ανάγκη για παραμονή στον οργανισμό, η οποία βασίζεται στην επίγνωση του κόστους - οικονομικού ή κοινωνικού- που θα προκύψει από την αποχώρηση από τον οργανισμό. Το συγκεκριμένο μοντέλο, ωστόσο, δε φαίνεται να είναι κατάλληλο για τον τομέα της εκπαίδευσης και δεν είναι τυχαίο ότι ελάχιστη από την έρευνα της οργανωσιακής δέσμευσης έχει διεξαχθεί σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σύμφωνα με τους Chughtai and Zafar (2006). Ιδιαίτερα σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως της

Ελλάδας, οι έννοιες της δέσμευσης συνέχισης (continuance) και της κανονιστικής δέσμευσης (normative), δε διαμορφώνουν ένα ρεαλιστικό θεωρητικό πλαίσιο. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών πραγματοποιούνται μόνο εφόσον υπάρχουν κενές θέσεις, με κριτήριο της μοριοδότησή τους και πάντα σε συμφωνία με τις κεντρικές αρχές του Υπουργείου Παιδείας. Επιπρόσθετα, όπως αναφέρει η Saiti (2012), οι περισσότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί (κατά κύριο λόγο στην αρχή της σταδιοδρομίας τους) αλλάζουν συχνά σχολικές μονάδες, με βασικό κίνητρο την εύρεση καλύτερη θέσης σε αστική περιοχή που εξυπηρετεί τις προσωπικές τους ανάγκες. Ως εκ τούτου, τα σχολεία σε αγροτικές περιοχές έχουν δυσκολίες στη διατήρηση ενός σταθερού εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι σχολικές μονάδες, επίσης, δεν έχουν την αυτονομία ούτε τη δυνατότητα να παρέχουν επιπρόσθετα υλικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να παραμείνουν στο συγκεκριμένο σχολείο. Με τα παραπάνω δεδομένα, θεωρούμε φυσιολογική τη φαινομενική απουσία ερευνητικών δεδομένων σχετικά με την οργανωσιακή δέσμευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Μία περισσότερο ρεαλιστική θεωρητική βάση για την έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης στον τομέα της εκπαίδευσης, την οποία ασπάζεται η παρούσα μελέτη, διατυπώνεται από τους Ross and Gray (2006a· 2006b) στις έρευνές τους. Οι μελετητές θεωρούν ότι η δέσμευση στις αξίες της σχολικής μονάδας αποτελείται από:

1. **Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου:** Η παράμετρος αυτή έρχεται σε αντιστοιχία με το πρώτο και πολύ βασικό σημείο του μοντέλου οργανωσιακής δέσμευσης των Mowday et al. (1979). Αναφέρεται στην αποδοχή των στόχων του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς, στην πεποίθησή τους ότι όλοι ενστερνίζονται

αυτούς τους στόχους και στη δέσμευσή τους για αξιολόγηση και αναθεώρηση αυτών των στόχων όταν κρίνεται απαραίτητο.

2. **Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης του σχολείου:** Η συγκεκριμένη παράμετρος αντιστοιχεί στη δεύτερη συνιστώσα της οργανωσιακής δέσμευσης κατά τους Mowday et al. (1979) και αφορά τη διάθεση των εκπαιδευτικών να εργαστούν συλλογικά, να μοιραστούν και να ανταλλάξουν ιδέες και εκπαιδευτικό υλικό (Ross & Gray, 2006b). Αξίζει να σημειωθεί ότι, τυπικά, οι σχολικές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης αναγνωρίζονται από πέντε βασικά μη-ιεραρχημένα χαρακτηριστικά: α) τις κοινές αξίες, β) τη συνεργασία, γ) την εστίαση στη μάθηση των μαθητών, δ) την απο-ιδιωτικοποιημένη (de-privatized) πρακτική, ε) τους αναστοχαστικούς διαλόγους (Kruse & Louis, 1993, σελ. 10).

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί τη θεώρηση των Ross and Gray (2006a· 2006b), οι οποίοι διατηρούν στις μελέτες τους μία στενότερη εννοιολογική προσέγγιση που είναι περισσότερο ρεαλιστική για τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

3. **Δέσμευση στη συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς:** Η δημιουργία παραγωγικών σχέσεων του σχολείου και των εκπαιδευτικών του με τους γονείς και την τοπική κοινότητα είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012· Πασιαρδής, 2004· 2012). Η διατήρηση μίας σαφούς, αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ σχολείου, γονέων και τοπικής κοινότητας και η εμπλοκή τους στα δρώμενα του σχολείου αποτελούν βασικά στοιχεία που περιλαμβάνονται στη συγκεκριμένη παράμετρο, τα οποία σχετίζονται θετικά με τη σχολική επιτυχία των μαθητών και τη συλλογική αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών (Ross & Gray, 2006b).

Οι προαναφερόμενες τρεις συνιστώσες αποτελούν την εννοιολογική κατασκευή της οργανωσιακής δέσμευσης στην παρούσα μελέτη. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, δεν εντοπίστηκαν εμπειρικές μελέτες σχετικές με την οργανωσιακή δέσμευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Παρόλα αυτά, οι μεταπτυχιακές εργασίες με αντικείμενο την επαγγελματική ικανοποίηση των Γραμματικού (2010) και Κρανιώτη (2013) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των δειγμάτων τους, δηλώνουν σε ποσοστά 66,3% και 50,3%, αντίστοιχα, ότι θέλουν να παραμείνουν στο σχολείο τους, κάτι που αντανακλά μία σχετικά ικανοποιητική οργανωσιακή δέσμευση, σύμφωνα με την παραδοσιακή της θεώρηση. Αναφερόμενος στο συγκεκριμένο σημείο, ο Park (2005, σελ. 464) συμπληρώνει επίσης, ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο πιθανό να παραμείνουν στο σχολείο τους σε σύγκριση με τους άντρες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στις συγκεκριμένες έρευνες δηλώνουν στην πλειονότητά τους αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι από τις σχέσεις και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (κάτι που θα μπορούσε να αντιστοιχηθεί με τη δική μας παράμετρο της δέσμευσης στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης), χωρίς ωστόσο να διερευνώνται με περισσότερη λεπτομέρεια ποιες είναι οι αυτές οι πτυχές της συνεργασίας και σε ποιο βαθμό υλοποιούνται. Υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τις σχέσεις με τους συναδέλφους εντοπίζονται και στις έρευνες των Saiti and Papadopoulos (2015) και Stephanou, Gkavras and Doulkeridou (2013) σε δείγμα 188 και 268 Ελλήνων εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Αντίστοιχο εύρημα συναντούμε και στις Skodra et al. (2012) όπου το 68,2% των 170 εκπαιδευτικών τους δείγματός τους, θεωρεί αρκετά εποικοδομητική τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, καθώς και στην έρευνα του Αλιβέρτη (2012, σελ. 61) σε δείγμα 104 εκπαιδευτικών, οι οποίοι στην

πλειονότητά τους πιστεύουν ότι είναι σε θέση να συνεργάζονται ικανοποιητικά με συναδέλφους και γονείς.

Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με τη δέσμευση στην αποστολή του σχολείου, όπως έχει οριστεί στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, τα δεδομένα της έρευνας των Sarafidou and Chatziioannidis (2013) σε δείγμα 143 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα και μέτρια συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα θετική εικόνα για τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αποστολή του σχολείου. Επίσης, οι μελέτες των Γραμματικού (2010) και Κρανιώτη (2013) έδειξαν ότι λιγότερο ικανοποιημένοι, σε σχέση με τις προηγούμενες παραμέτρους, εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί από τη σχέση και την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών και την τοπική κοινωνία και γενικά δυσαρεστημένοι από τη συνεργασία και τη συμμετοχή τους στα δρώμενα του σχολείου. Χαρακτηριστικές είναι, επίσης, οι έρευνες των Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas and Zenakou (2009) και Antonopoulou, Koutrouba and Babalis (2011), στις οποίες διαπιστώνεται η ανεπαρκής και αναποτελεσματική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Τα συγκεκριμένα ευρήματα υποδηλώνουν μειωμένη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο τομέα. Αναφορικά με τη συνεργασία του σχολείου με τους φορείς της τοπικής κοινότητας, η Γρομητσάρη (2012) αναφέρει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με επιφυλακτικότητα την τοπική κοινωνία και παρουσιάζουν έλλειψη εμπιστοσύνης στην τοπική αυτοδιοίκηση για την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων, παρόλη την αρθρωμένη βούληση της Πολιτείας για εκχώρηση αρμοδιοτήτων για εκπαιδευτικά θέματα στην τοπική αυτοδιοίκηση. Η εφαρμογή του τελευταίου

ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με την ιεραρχική και συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εννοιολογική προσέγγιση της οργανωσιακής δέσμευσης στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης καθιστά απαραίτητη τη διερεύνηση της, όχι μόνο διότι αποτελεί βασική συνιστώσα της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, αλλά και λόγω των αναγκών που προκύπτουν από τις πρόσφατες μεταρρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας. Η σχετική νομοθεσία για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (βλέπε Ν. 2848/2010, Εγκύκλιος Γ1/14841/13-12-2012, Υ.Α. 15/03/2013, Π.Δ. 152/5-11-2013, Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013)¹², περιγράφει τους τομείς στους οποίους ο εκπαιδευτικός και η σχολική μονάδα οφείλουν να αναλάβουν δράσεις και να αξιολογήσουν την πορεία τους, τομείς οι οποίοι αφορούν και τις τρεις παραμέτρους που συμπεριλαμβάνονται στην έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης στην παρούσα μελέτη.

2.3.1.3. Δέσμευση στους μαθητές (*commitment to students*)

Η δέσμευση απέναντι στους μαθητές αντιπροσωπεύει την ισχύ της αφοσίωσης και της ευθύνης του εκπαιδευτικού αφενός στη μάθηση και στη συμπεριφορά των μαθητών, ανεξάρτητα από τις ακαδημαϊκές τους δυσκολίες και το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο και αφετέρου στην προώθηση της κοινωνικοποίησης των μαθητών στο σχολείο (Dannetta 2002· Nir, 2002· Park, 2005· Thien et al., 2014). Υποστηρίζεται επίσης ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές δυνητικά αυξάνει την εμπλοκή και τη σχολική επιτυχία των μαθητών, ιδιαίτερα όσων βρίσκονται «ακαδημαϊκά σε κίνδυνο» (*academically at risk*) (Park, 2005 σελ. 464). Αυτό μπορεί να εξηγηθεί καθώς η υψηλή δέσμευση απέναντι στους μαθητές κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τις προσωπικά προβλήματα των

¹² Ανάκτηση από <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

μαθητών ή να είναι περισσότερο ευαίσθητοι και ενήμεροι για την προσωπική τους ανάπτυξη και επιτυχία. Έτσι, είναι περισσότερο πιθανό να εργάζονται περισσότερο προκειμένου να δημιουργήσουν δραστηριότητες με νόημα για όλους τους μαθητές και να εισάγουν νέες ιδέες στη διδασκαλία τους (Thien et al., 2014, σελ. 3).

Οι παράγοντες που, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, σχετίζονται και επιδρούν στη δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές συναντώνται και στις προηγούμενες συνιστώσες της δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την έρευνα μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης του Dannetta (2002) σε επιλεγμένο δείγμα 15 εκπαιδευτικών, οι παράγοντες αυτοί, μεταξύ άλλων, αφορούν: την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών, τις πεποιθήσεις τους ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, το κοινωνικο-οικονομικό και ακαδημαϊκό επίπεδο των μαθητών, τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, το εκπαιδευτικό τους αντικείμενο, το φόρτο εργασίας, τη συλλογικότητα και συνεργασία στο σχολείο, καθώς και την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας με τις επιπτώσεις της (εργασιακές συνθήκες, σχολικό κλίμα, αυτονομία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών) κ.α.. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας του Park (2005) σε Αμερικανούς εκπαιδευτικούς έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης απέναντι στους μαθητές σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς, κάτι που ωστόσο δεν αποτυπώθηκε στην έρευνα του Dannetta (2002). Από τη συνάφεια και συμφωνία που παρατηρείται σε αρκετούς παράγοντες επιρροής των τριών τύπων δέσμευσης, γίνεται αρκετά σαφής η θετική συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα τους, η οποία άλλωστε έχει αποτυπωθεί και εμπειρικά (βλέπε π.χ. Park, 2005).

Στην Ελλάδα, η έρευνα των Skodra et al. (2012) δίνει ενδείξεις για το επίπεδο δέσμευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, το 85,9% του δείγματός τους θεωρεί ότι ανταποκρίνεται επάξια στις ανάγκες και τα

ενδιαφέροντα των μαθητών και το 71,7% δηλώνει ότι γνωρίζει τις τεχνικές και τις μεθόδους που απαιτούνται για την εργασία του (Skodra et al., 2012, σελ. 8). Επίσης, στην έρευνα της Karavas (2010) οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών του δείγματός της θεωρούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (93,7%) ότι η αλληλεπίδραση με τους νέους μαθητές είναι μία από τις συναρπαστικότερες πτυχές της εργασίας του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν υψηλά επίπεδα δέσμευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους.

Η συγκεκριμένη συνιστώσα είναι εξαιρετικά σημαντική. Όπως εύστοχα σχολιάζεται από τον Dannetta (2002), «ένας αφοσιωμένος (*committed*) στη μάθηση των μαθητών εκπαιδευτικός είναι ανεκτίμητος για το εκπαιδευτικό σύστημα και είναι ο τύπος του εκπαιδευτικού που κάθε γονέας θα ήθελε για το παιδί του» (σελ. 166). Η δέσμευση απέναντι στους μαθητές διαχωρίζει τους παθιασμένους και υπεύθυνους εκπαιδευτικούς από τους υπολοίπους και το πάθος αυτό επιδρά σημαντικά στη μάθηση των μαθητών και στη σχολική επιτυχία (Mart, 2013a). Επομένως, η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών, στο επίπεδο της κεντρικής διοίκησης αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, για την ενίσχυση του πάθους και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους, κρίνεται κάτι παραπάνω από επιβεβλημένη και αναγκαία για τη διατήρηση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην επόμενη υπο-ενότητα περιγράφεται η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης.

2.3.2. Επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction)

Ένας ακόμα από τους βασικούς δείκτες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι η επαγγελματική τους ικανοποίηση (π.χ. Canrinus et al., 2011,

2012· Day, 2002). Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει διερευνηθεί σε πολλαπλά οργανωσιακά περιβάλλοντα (Leithwood, 2006) και είναι ένας από τους πιο δημοφιλής, αλλά και συγκεχυμένους τομείς έρευνας της οργανωτικής ψυχολογίας, εφόσον στερείται ουσιαστικά εννοιολογικής σαφήνειας (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003, σελ. 158). Αποτελεί ωστόσο κοινή παραδοχή της ερευνητικής κοινότητας ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ένας αποφασιστικός παράγοντας για τις στάσεις τους απέναντι στο σχολείο, την παρώθηση και την αποτελεσματικότητά τους (Caprara, Barbanelli, Borgnoni & Steca, 2003b), το διδακτικό τους προφίλ και τη στήριξη που παρέχουν στους μαθητές (Opdenakker & Van Damme, 2006), τη φυσική και πνευματική τους ευεξία και τις τάσεις αποχώρησής τους από το επάγγελμα (Leithwood, 2006). Επίσης, έχει εμπειρικά σχετιστεί θετικά με την έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην ποσοτική έρευνα σε δείγμα 171 Αμερικανών εκπαιδευτικών των Pearson and Moomaw (2005). Ως εκ τούτου θεωρείται σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Bogler, 2002), ο οποίος ασκεί έμμεση επιρροή στα μαθησιακά αποτελέσματα (Leithwood, 2006).

Εξετάζοντάς την επαγγελματική ικανοποίηση από θεωρητική άποψη, διαπιστώνουμε ότι έχει συνδεθεί με τα κίνητρα της εργασίας, τις ανάγκες, τις στάσεις και τις αξίες των εργαζομένων, με χαρακτηριστικά θεωρητικά μοντέλα αυτά των Vroom (θεωρία των προσδοκιών), Herzberg (θεωρία των δύο παραγόντων), Locke (θεωρία των στόχων) και Maslow (θεωρία των αναγκών) (Κάντας, 2008· Ololube, 2006), η ανάλυση των οποίων ξεφεύγει από τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Σύμφωνα με τους Canrinus et al. (2011, σελ. 594), οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορούν σε γενικές γραμμές να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες:

1. Η επαγγελματική ικανοποίηση ως μεταβλητή με την οποία εξετάζεται αν είναι αρεστές ή όχι συγκεκριμένες πτυχές του επαγγέλματος.
2. Η επαγγελματική ικανοποίηση ως ο βαθμός στον οποίο εκπληρώνονται οι ανάγκες και οι επιθυμίες του εργαζομένου από το επάγγελμά του.
3. Η επαγγελματική ικανοποίηση ως το αποτέλεσμα της σύγκρισης μεταξύ των εισροών (αυτά που προσφέρει ο εργαζόμενος στην εργασία του) και των εκροών (αυτά που λαμβάνει ο εργαζόμενος από την εργασία του) ή της σύγκρισης μεταξύ του επαγγέλματός του και ενός άλλου επαγγέλματος.

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει επίσης ποικιλοτρόπως οριστεί: **α)** ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την εκτίμηση της εργασίας ή τις εργασιακές εμπειρίες, **β)** ως μια κατάσταση του νου που καθορίζεται από το βαθμό που ικανοποιούνται οι ανάγκες εκείνες που το άτομο αντιλαμβάνεται ότι επιδρούν σημαντικά στις συνθήκες εργασίας του και **γ)** ως ο βαθμός στον οποίο ο εργαζόμενος έχει θετικά συναισθήματα απέναντι στη εργασία (Leithwood, 2006, σελ. 22). Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης την ορίζουν ως μία ενιαία και συνολική στάση απέναντι στην εργασία (Κάντας, 2008· Siburian, 2013), η οποία, ωστόσο, περιλαμβάνει ποικίλες παραμέτρους.

Συμφωνώντας με την παραπάνω οπτική, για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης υιοθετούμε την εννοιολογική προσέγγιση των Caprara και των συνεργατών του (Caprara, Barbanelli, Borgnoni & Petitta, 2003a· Caprara et al., 2003b· Caprara, Barbanelli, Steca & Malone, 2006), σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ικανοποίηση αποτυπώνεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανοποίησή τους από το επάγγελμα συνολικά, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και προϊσταμένους τους, το πώς αισθάνονται στο χώρο εργασίας τους και την αίσθηση της επιτυχίας που βιώνουν στην εργασία τους. Η αίσθηση της επιτυχίας στην εργασία

είναι κύριος παρωθητικός παράγοντας κατά τον Herzberg, ο οποίος προκαλεί μεγάλη ικανοποίηση στον εργαζόμενο και αποτελεί το ισχυρότερο κίνητρο για περαιτέρω προσπάθεια από μέρους του (Κωνσταντίνου, 2005).

Εστιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα, ένας ικανός αριθμός ποσοτικών εμπειρικών μελετών δείχνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι μέτρια έως αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους συνολικά (Γραμματικού, 2010· Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κοστέλιου, & Πιντζοπούλου, 2006· Καρακώστα, 2013· Karavas, 2010· Κρανιώτη, 2013· Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003· Saiti & Papadopoulos, 2015· Skodra et al., 2012· Stephanou et al., 2013· Tsigilis, Zachopoulou & Grammatikopoulos, 2006). Παρόλα αυτά, όπως και στην περίπτωση της επαγγελματικής δέσμευσης (occupational commitment), οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης και των πολιτικών διαχείρισης της μπορούν να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση. Χαρακτηριστικό είναι ότι από το 2011 οι οικονομικές απολαβές των Ελλήνων εκπαιδευτικών μειώθηκαν κατά 25% (Saiti & Papadopoulos, 2015). Επίσης, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν απολέσει το 40% της αγοραστικής τους δύναμης και βρίσκονται στη 13^η θέση σε σύνολο 33 χωρών με τις χαμηλότερες οικονομικές απολαβές, σύμφωνα με την πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ΕΥΡΩΔΙΚΗ, 2013). Όπως έδειξαν και τα στοιχεία της έρευνας των Ifanti & Fotopoulou (2011) οι χαμηλές μισθολογικές απολαβές επιδρούν αρνητικά στα κίνητρα των εκπαιδευτικών, τα οποία βρίσκονται στον πυρήνα της επαγγελματικής ικανοποίησης και δέσμευσης.

Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό αναφορικά με την επιρροή των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ικανοποίηση παρουσιάζουν αντικρουόμενα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η πρόσφατη έρευνα των Saiti and Papadopoulos (2015) σε δείγμα 188

εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με τη συνολική επαγγελματική τους ικανοποίηση. Παρόμοια, πρόσφατες μη δημοσιευμένες ποσοτικές έρευνες των Καρακώστα (2013) και Κρανιώτη (2013), όπως και η δημοσιευμένη έρευνα των Eliophotou-Menon and Athanasoula-Reppa (2011), έδειξαν ότι στους Έλληνες εκπαιδευτικούς δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το φύλο, συμπέρασμα διαφορετικό από το αντίστοιχο στις έρευνες των Eliophotou-Menon, Papanastasiou and Zembylas (2008) και Karavas (2010) σε ελληνόφωνο δείγμα 683 εκπαιδευτικών, οι οποίες αποφάνθηκαν ότι οι γυναίκες είναι πιθανό να είναι λιγότερο ικανοποιημένες από ότι οι άντρες σε επαγγελματικό επίπεδο. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα από το εξωτερικό τα οποία υποστηρίζουν ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή ότι οι άντρες να παρουσιάζονται λιγότερο ικανοποιημένοι από ότι οι γυναίκες (Andersen, 2011· Iqbal & Akhtar, 2012· Ololube, 2006). Σχετικά με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας υπάρχουν δεδομένα που δείχνουν θετική συσχέτιση των παραμέτρων αυτών με την επαγγελματική ικανοποίηση (Bishay, 1996· Karavas, 2010· Κρανιώτη, 2013), εύρημα που ωστόσο δεν υποστηρίζεται σε όλα τα εκπαιδευτικά συγκείμενα (π.χ. Iqbal & Akhtar, 2012). Επίσης, παράμετροι όπως το επίπεδο σπουδών (Eliophotou-Menon et al., 2008· Καρακώστα, 2013), η ειδικότητα του εκπαιδευτικού και η τοποθεσία του σχολείου δε φαίνεται να επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση (Iqbal & Akhtar, 2012).

Οι δείκτες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης συμπληρώνονται με την έννοια της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών.

2.3.3. Αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών (teacher self-efficacy)

2.3.3.1. Η έννοια της αυτεπάρκειας

Σύμφωνα με το θεμελιωτή της έννοιας της αυτεπάρκειας Albert Bandura, αυτή ορίζεται ως «οι αντιλήψεις¹³ του ατόμου για τις ικανότητές του να φέρει με επιτυχία εις πέρας μια σειρά ενεργειών, ένα συγκεκριμένο έργο» (Klassen & Chiu, 2010, σελ. 741). Βασική θεωρητική παραδοχή της θεωρίας της αυτεπάρκειας του Bandura (1977) ήταν ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου επηρεάζεται από δύο ειδών προσδοκίες: **α)** τις προσδοκίες αποτελεσματικότητας (efficacy expectations), οι οποίες αναφέρονται στην πίστη του ατόμου ότι μπορεί με επιτυχία να εκδηλώσει την κατάλληλη συμπεριφορά για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα και **β)** τις προσδοκίες αποτελέσματος (outcome expectations) που αναφέρονται στις προσδοκίες του ατόμου ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά θα οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα (σελ. 193). Όπως επισημαίνεται από τον ίδιο, οι δύο τύποι προσδοκιών διαχωρίζονται μεταξύ τους, καθώς μπορεί το άτομο να πιστεύει ότι μία συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, αν όμως έχει σοβαρές αμφιβολίες για το αν μπορεί να φέρει εις πέρας τις δραστηριότητες που απαιτούνται, η παραπάνω πληροφορία δεν επηρεάζει τελικά τη συμπεριφορά του (Bandura, 1977, σελ. 193).

¹³ Η έννοια των αντιλήψεων λαμβάνει στη βιβλιογραφία αρκετούς ορισμούς. Ο Pajares (1992), στην προσπάθειά του να ξεκαθαρίσει το θολό αυτό πεδίο, παραθέτει ορισμένες βασικές θεωρήσεις τους: Σύμφωνα με τον Sigel, οι αντιλήψεις είναι νοητικές κατασκευές (mental constructions) της εμπειρίας, που θεωρούνται αληθινές και καθοδηγούν τη συμπεριφορά. Παρόμοια, ο Harvey ορίζει τις αντιλήψεις ως μία υποκειμενική αναπαράσταση της πραγματικότητας, η οποία έχει αρκετή αλήθεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία για να καθοδηγήσει τη σκέψη και τη συμπεριφορά. Επίσης, ο Rokeach υποστηρίζει ότι όλες οι αντιλήψεις περιλαμβάνουν μία γνωστική συνιστώσα (που αντιπροσωπεύει τη γνώση), μία συναισθηματική (που εγείρει συναισθήματα) και μία συμπεριφορική (behavioral) που ενεργοποιείται όταν απαιτείται κάποια δράση (Pajares, 1992, σελ. 313-314). Οι αντιλήψεις λοιπόν παρέχουν σημαντικές ενδείξεις για τη συμπεριφοράς και τη δράσης του ατόμου και για αυτό χρησιμοποιούνται ως κύριο εργαλείο στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών της αγωγής.

Σε μεταγενέστερη μελέτη του ο Bandura (1993) αναφέρει ότι η αίσθηση της αυτεπάρκειας ασκεί την επιρροή της στην ανθρώπινη λειτουργικότητα μέσα από τέσσερις τύπους διεργασιών:

Γνωστικές διεργασίες: Αφορά κυρίως τους στόχους που θέτει το άτομο. Η στοχοθέτηση του καθενός βασίζεται κυρίως στην αυτο-αξιολόγηση των ικανοτήτων μας. Άτομα με υψηλή αίσθηση αυτεπάρκειας πιστεύουν στις ικανότητές τους, θέτουν υψηλούς στόχους και παραμένουν προσηλωμένοι σε αυτούς (Bandura, 1993, σελ. 118).

Παρωθητικές διεργασίες: Η αίσθηση της αυτεπάρκειας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αυτο-ρύθμιση των κινήτρων και στην παρώθηση του ανθρώπου και σχετίζεται με αρκετές από τις γνωστές θεωρίες κινήτρων (όπως τις θεωρίες της απόδοσης, της στοχοθέτησης και της προσδοκίας). Άτομα με υψηλή αυτεπάρκεια αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε ανεπαρκή προσπάθεια, ενώ άτομα με χαμηλή αυτεπάρκεια στις χαμηλές ικανότητές τους (θεωρία της απόδοσης). Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, οι άνθρωποι ενεργούν με βάση τι μπορούν να κάνουν και ποια είναι τα πιθανά αποτελέσματα των δράσεών τους (θεωρία της προσδοκίας). Στην παρωθητική αυτή λειτουργία των προσδοκιών του αποτελέσματος βλέπουμε ότι παρεμβάλλεται η αίσθηση της αυτεπάρκειας. Επιπρόσθετα, η επιδίωξη ενός συγκεκριμένου προκλητικού στόχου αποτελεί μία ισχυρή παρωθητική δύναμη (θεωρία της στοχοθέτησης). Η αίσθηση αυτεπάρκειας συμβάλλει όχι μόνο στο να τεθούν υψηλοί στόχοι από το άτομο, αλλά και στο πόση προσπάθεια θα καταβάλει για την εκπλήρωσή τους, πώς θα αντιμετωπίσει τα εμπόδια και τις δυσκολίες που θα προκύψουν και πόσο θα επιμείνει στην προσπάθεια του σε ενδεχόμενες αποτυχίες (Bandura, 1993, σελ. 128-131).

Συναισθηματικές διεργασίες: Οι αντιλήψεις των ανθρώπων για τις ικανότητές τους επιδρούν σημαντικά στα συναισθήματα που βιώνουν στις δύσκολες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην πραγμάτωση των στόχων τους. Οι άνθρωποι που θεωρούν ότι δε μπορούν να διαχειριστούν ενδεχόμενες απειλές που προκύπτουν στις δραστηριότητές τους, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα άγχους, μεγαλοποιούν τις δυσάρεστες καταστάσεις και ανησυχούν πολλές φορές αδικαιολόγητα (Bandura, 1993, σελ. 132). Όλα τα παραπάνω, χωρίς αμφιβολία, έχουν σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργικότητά τους.

Διεργασίες επιλογής: Σύμφωνα με τον Bandura (1993) «οι άνθρωποι είναι εν μέρει παράγωγα του περιβάλλοντός τους» (σελ. 135). Επίσης, είναι γνωστό ότι οι άνθρωποι αποφεύγουν δραστηριότητες οι οποίες ξεπερνούν τις δυνατότητές τους, ωστόσο αναλαμβάνουν πρόθυμα δύσκολες δραστηριότητες και επιλέγουν καταστάσεις για τις οποίες κρίνουν ότι είναι ικανοί να τις διαχειριστούν. Κατά αυτό τον τρόπο, η αίσθηση της αυτεπάρκειας μπορεί να διαμορφώσει την πορεία που παίρνουν οι ζωές των ανθρώπων, επηρεάζοντας τις επιλογές που κάνουν στις δραστηριότητες και στα περιβάλλοντά τους και συνεπώς κατευθύνουν την προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Bandura, 1993, σελ. 135).

Σύμφωνα με όσα παρουσιάστηκαν, γίνεται κατανοητό ότι οι αντιλήψεις των ανθρώπων για τις ικανότητές τους αποτελούν για αυτούς μείζονος σημασίας δεδομένα. Τα δεδομένα αυτά θεωρούνται από τα άτομα τόσο αληθινά, έγκυρα και αξιόπιστα ώστε καθοδηγούν τη σκέψη και τη συμπεριφορά τους, επιδρούν στις στοχοθετήσεις, στις επιλογές, στα κίνητρα, στα συναισθήματα, στην επιμονή και στην ανθεκτικότητά τους και τελικά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πορείας της ίδιας της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

2.3.3.2. Οι πηγές της αυτεπάρκειας

Σύμφωνα με τον Bandura (1977· 1994), η αίσθηση της αυτεπάρκειας πηγάζει από τέσσερις βασικές πηγές πληροφόρησης:

1. **Εμπειρίες κυριότητας (Mastery experiences):** Πρόκειται για προσωπικές θετικές εμπειρίες πάνω στις δραστηριότητες που καλείται το άτομο να φέρει εις πέρας. Οι θετικές εμπειρίες θεωρούνται ως η ισχυρότερη πηγή αυτεπάρκειας (Hoy & Spero, 2005, σελ. 345), συμπέρασμα που, υπό προϋποθέσεις, υποδηλώνει σύνδεση της αυτεπάρκειας με την αυξανόμενη (θετική) εμπειρία, αν και κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται εμπειρικά σε όλες τις περιπτώσεις. Η επιτυχία αυξάνει την αίσθηση αυτεπάρκειας, ενώ η συνεχιζόμενη αποτυχία τη μειώνει. Ωστόσο, μόλις εδραιωθεί στο άτομο μία υψηλή αίσθηση αυτεπάρκειας, μετά από συνεχιζόμενες επιτυχίες, η επίδραση ενδεχομένων αρνητικών εμπειριών μειώνεται. Μία ανθεκτική αίσθηση αυτεπάρκειας απαιτεί όχι απλά επιτυχία σε εύκολα έργα, αλλά και επιτυχία στη διαχείριση δυσκολιών και εμποδίων. Η επιτυχής υπερκέραση των εμποδίων που προκύπτουν αυξάνει τα κίνητρα και την αποφασιστικότητα του ατόμου (Bandura, 1977· 1994).
2. **Υποκατάστατες εμπειρίες (Vicarious experiences):** Θετικές προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας μπορούν να δημιουργηθούν από την παρατήρηση άλλων ανθρώπων στην επιτυχή υλοποίηση δύσκολων δραστηριοτήτων, αν και είναι μικρότερης ισχύος σε σχέση με τις εμπειρίες κυριότητας. Τέτοιες δράσεις είναι σε θέση να πείσουν το άτομο ότι, αν προσπαθήσει και επιμείνει, μπορεί και αυτό να τα καταφέρει όπως και οι άλλοι (Bandura, 1977, σελ. 197). Με τον ίδιο τρόπο, η παρατήρηση ανεπιτυχών προσπαθειών μπορεί να υπονομεύσει την αίσθηση αυτεπάρκειας του παρατηρητή (Bandura, 1994). Πάντως, η δημιουργία υποκατάστατων εμπειριών μέσω της παρατήρησης επιτυχούς μοντελοποίησης

πρακτικών από άλλους ενισχύει την αυτεπάρκεια μόνο εφόσον κατορθώσει ο παρατηρητής να ταυτοποιήσει κάποιες από τις επιτυχημένες πρακτικές με τις δικές του. Όσο περισσότερο ταυτιστεί το άτομο με το επιτυχημένο μοντέλο που παρατηρεί, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η θετική επίδραση στην αυτεπάρκεια του (Bandura, 1994· Hoy & Spero, 2005).

3. **Λεκτική ή κοινωνική πειθώ (Verbal or social persuasion):** Εδώ περιλαμβάνονται τα ενθαρρυντικά σχόλια ή κάποια συγκεκριμένη ανατροφοδότηση απόδοσης από το ευρύτερο περιβάλλον. Παρόλο που αυτά δεν παρέχουν στο άτομο εμπειρίες αυθεντικές ή υποκατάστατες μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα. Εφόσον το άτομο πειστεί από τον κοινωνικό του περίγυρο ότι μπορεί να ανταπεξέλθει με επιτυχία σε δύσκολες δραστηριότητες είναι πιθανότερο να καταβάλλει περισσότερη προσπάθεια για να επιτύχει (Bandura, 1977, σελ. 198). Η επίδρασή της κοινωνικής πειθούς μπορεί να είναι σημαντική κυρίως σε νεοεισερχομένους σε κάποια επαγγελματική δραστηριότητα, οι οποίοι δεν έχουν εκ των πραγμάτων αρκετές εμπειρίες για να βασιστούν, καθώς και σε περιπτώσεις αποτυχίας, προκειμένου να αποτραπεί η μείωση της αυτεπάρκειας. Βέβαια, η ισχύς της κοινωνικής πειθούς εξαρτάται σαφώς από την εγκυρότητα, την εμπιστευσιμότητα και την αυθεντία αυτού που «πείθει» (Hoy & Spero, 2005, σελ. 346).
4. **Φυσική και συναισθηματική-ψυχολογική κατάσταση:** Οι άνθρωποι βασίζονται εν μέρει και στη φυσική και ψυχολογική-συναισθηματική τους κατάσταση για να εξάγουν κρίσεις για τις ικανότητές τους. Ερμηνεύουν τις αντιδράσεις, τα συναισθήματα, τη διάθεση, τα επίπεδα άγχους και τη φυσική τους κατάσταση όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες και απαιτητικές καταστάσεις και αντίστοιχα κάνουν θετικές ή αρνητικές κρίσεις για τις ικανότητές τους. Έτσι, ένας ακόμα

τρόπος τροποποίησης της αίσθησης αυτεπάρκειας είναι η ενίσχυση της ψυχολογικής κατάστασης του ατόμου, η μείωση των αγχωδών αντιδράσεων, η μεταστροφή των αρνητικών συναισθηματικών ροπών και ερμηνειών της φυσικής τους κατάστασης (Bandura, 1994).

Χωρίς αμφιβολία, την ισχυρότερη πηγή αυτεπάρκειας αποτελούν οι εμπειρίες κυριότητας. Ωστόσο, κάθε μία από τις υπόλοιπες μπορούν να έχουν θετικές συνέπειες εφόσον αξιοποιηθούν καταλλήλως. Η υψηλή δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αποστολή και την επαγγελματική κοινότητα μάθησης του σχολείου, σε συνδυασμό με την ποιοτική σχολική ηγεσία, μπορούν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για παροχή υποκατάστατων εμπειριών (μέσω αλληλοπαρατηρήσεων, δειγματικών διδασκαλιών), όπως και συνθήκες φροντίδας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες θα ενισχύσουν την αυτεπάρκεια μέσω της κοινωνικής πειθούς και της ψυχολογικής-συναισθηματικής στήριξης.

2.3.3.3. Η αίσθηση αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών και τα οφέλη της στους μαθητές

Εστιάζοντας στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης, ως αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών θα ορίζαμε «*τις αντιλήψεις τους για τις ικανότητές τους να σχεδιάζουν, οργανώνουν και να φέρνουν εις πέρας τις δραστηριότητες που απαιτούνται προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι*» (Skaalvik & Skaalvik, 2010, σελ. 1059) για όλους τους μαθητές, ακόμα και για αυτούς οι οποίοι θεωρούνται «*δύσκολοι*», απρόθυμοι ή χαρακτηρίζονται από έλλειψη κινήτρων (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Εκτός από τους προσωπικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού, που επηρεάζονται από αντιλήψεις για τις ικανότητές του και έχουν περιγραφεί στην προηγούμενη ενότητα, τα οφέλη της υψηλής αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού αντανakλώνται και στη μάθηση και επιτυχία των μαθητών. Υποστηρίζεται ότι η

υψηλή αυτεπάρκεια στους εκπαιδευτικούς κάνει περισσότερο πιθανή την από μέρους τους θέσπιση υψηλών μαθησιακών στόχων και το σχεδιασμό και την οργάνωση υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι περισσότερο πρόθυμοι να δοκιμάσουν νέες ιδέες στη διδασκαλία τους και δεν είναι επικριτικοί με τους αδύναμους μαθητές, αντιθέτως είναι υποστηρικτικοί μαζί τους και επαινούν τις επιτυχίες τους. Έτσι, δημιουργούν για όλους τους μαθητές τους νέες εμπειρίες κυριότητας (mastery experiences). Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται καλύτερα στις μαθησιακές ανάγκες και να ενισχύονται τα κίνητρα και η αυτεπάρκεια των μαθητών τους (Bandura, 1993· Klassen & Chiu, 2010· Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Η διερεύνηση της σχέσης της αίσθησης αυτεπάρκειας στους εκπαιδευτικούς και των δημογραφικών τους στοιχείων, παρουσιάζουν αντικρουόμενα αποτελέσματα, όπως δείχνουν εμπειρικά δεδομένα από το εξωτερικό. Οι Klassen and Chiu (2010), συνοψίζοντας ευρήματα διαφόρων μελετών αναφέρουν ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης και το φύλο του εκπαιδευτικού σχετίζονται με τις αντιλήψεις του αναφορικά με την εργασία, όπως είναι η αίσθηση αυτεπάρκειας και η επαγγελματική ικανοποίηση. Για παράδειγμα, διαπιστώνουν ότι οι γυναίκες είναι λιγότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους¹⁴, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και χαρακτηρίζονται από χαμηλότερη αίσθηση αυτεπάρκειας στη διαχείριση της τάξης (Klassen & Chiu, 2010). Επίσης, οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι στις χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (νηπιαγωγείο, δημοτικό) η αίσθηση αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών είναι υψηλότερη. Από την άλλη πλευρά, τα δεδομένα της ποσοτικής διερεύνησης του

¹⁴ Σε προηγούμενη υπο-ενότητα ωστόσο παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα τα οποία αναδεικνύουν την ασυμφωνία που υπάρχει για αναφορικά με την επίδραση του φύλου στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Andersen (2011) σε δείγμα 3439 Δανών εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερη αίσθηση αυτεπάρκειας από ότι οι άντρες.

Η σχέση των χρόνων υπηρεσίας και της αυτεπάρκειας φαίνεται ότι υφίσταται, ωστόσο δεν είναι γραμμική. Σε δείγμα περίπου 1430 εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων από τον Καναδά, η έρευνα των Klassen and Chiu (2010) συμπέρανε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μία άνοδο στην αυτεπάρκειά τους από τα 0 έως τα 23 έτη υπηρεσίας η οποία στη συνέχεια μειώνεται μέχρι την αφυπηρέτησή τους. Τα δεδομένα αυτά εν μέρει συμφωνούν με τα στάδια του «κύκλου ζωής» των εκπαιδευτικών του Huberman (1995) και της έρευνας VITAE των Day και των συνεργατών του, όπου φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στο μέσο της καριέρας τους (από 8 έως 23 έτη υπηρεσίας) παρουσιάζουν αύξηση στα κίνητρα και τη δέσμευσή τους, ενώ αντίστοιχα μία μερίδα εκπαιδευτικών με 24 και πάνω έτη υπηρεσίας αναφέρουν μείωση των κινήτρων τους (Day & Gu, 2007). Ωστόσο, τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας VITAE δεν έδειξαν κάποια σχέση της σχετικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με δημογραφικά στοιχεία όπως η ηλικία, το φύλο και τα έτη υπηρεσίας (Day et al., 2006d).

Αυτό που ορθώς επισημαίνουν οι Klassen and Chiu (2010) είναι ότι μπορεί μεν τα δημογραφικά στοιχεία να φαίνεται ότι σχετίζονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο με την αίσθηση αυτεπάρκειας, όμως το συγκεκριμένο εργασίας διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο, καθώς το χαμηλό ακαδημαϊκό επίπεδο των μαθητών μπορεί να μη δίνει πολλές δυνατότητες για εμπειρίες κυριότητας, το περιβάλλον του σχολείου να μην ευνοεί τη συνεργασία για τη δημιουργία υποκατάστατων εμπειριών και οι σχέσεις με τους συναδέλφους ή η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας να μην είναι τέτοιες ώστε να ενισχύονται οι πηγές αυτεπάρκειας της κοινωνικής πειθούς και της ψυχολογικής στήριξης.

Στοιχεία για την αίσθηση αυτεπάρκειας των Ελλήνων εκπαιδευτικών προκύπτουν από τις σύγχρονες μελέτες των Skodra et al. (2012) και Stephanou et al. (2013), όπως και από τη μεταπτυχιακή εργασία της Αλιβέρτη (2012). Η έρευνα των Stephanou et al. (2013) σε δείγμα 268 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε αρκετά υψηλά επίπεδα αίσθησης αυτεπάρκειας. Επίσης, η ποσοτική έρευνα του Αλιβέρτη (2012) σε δείγμα 104 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μελέτησε αναλυτικά έξι παραμέτρους της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών (καθοδήγηση μαθητών, προσαρμογή στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες, κινητοποίηση μαθητών, διατήρηση πειθαρχίας, συνεργασία με συνάδελφους και γονείς, διαχείριση καινοτομίας). Σε όλες τις παραμέτρους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σημείωσαν σχετικά υψηλές μετρήσεις, ωστόσο τα ευρήματα αυτά δε μπορούν να θεωρηθούν γενικεύσιμα λόγω του σχετικά μικρού δείγματος και της μη τυχαίας δειγματοληπτικής μεθόδου. Καθώς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 88,2% θεωρούν ότι με το πέρασμα των χρόνων γίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Skodra et al. (2012, σελ. 8), μπορούμε ενδεχομένως να υποθέσουμε ότι τα χρόνια υπηρεσίας σχετίζονται θετικά με την αυτεπάρκεια τους. Ωστόσο το εύρημα αυτό έρχεται σε μερική αντίθεση με άλλο εύρημα της ίδιας μελέτης όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό (71,8%) μείωση των κινήτρων και της δέσμευσης τους (Skodra et al., 2012, σελ. 8), άρα δεν είμαστε σε θέση να εξάγουμε ένα τέτοιο συμπέρασμα. Τέλος, στις έρευνες των Γραμματικού (2010) και Κρανιώτη (2013), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ότι αναγνωρίζεται η δουλειά τους από μαθητές, συναδέλφους και γονείς σε σημαντικό βαθμό (πάνω από 70-75% τοποθετήθηκαν από το 3^ο σημείο και πάνω στην 5-βαθμη κλίμακα), κάτι που

θα μπορούσε να μας δώσει ενδείξεις υψηλής αυτεπάρκειας, η οποία προέρχεται κυρίως από κοινωνική-λεκτική πειθώ.

Οι παράμετροι της δέσμευσης, επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτεπάρκειας αποτελούν την εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ταυτότητας, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Όπως εύστοχα επισημαίνεται από τους Canrinus et al. (2011), αυτές οι παράμετροι θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές για την ανθρώπινη συμπεριφορά, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή και την εργασία των εκπαιδευτικών, αντιπροσωπεύουν μία προσωπική οπτική για το πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί τους εαυτούς τους και αντιπροσωπεύουν την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με το εργασιακό τους συγκείμενο, χαρακτηριστικά τα οποία ορίζουν την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας.

2.4. Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο αρχικά πραγματοποιήθηκε μία αναδρομή σε πρώιμες αλλά και σύγχρονες θεωρήσεις της έννοιας της ταυτότητας σε γενικό επίπεδο, καθώς και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε ειδικό επίπεδο, εξετάζοντάς τις μέσα από κοινωνικο-πολιτισμική οπτική. Από την ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία σε μεγάλο μέρος της βασίστηκε στη μελέτη των Beijgaard et al. (2004), συνοψίζονται οι παρακάτω βασικές ιδιότητες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών:

1. Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας είναι μία **συνεχής διαδικασία** ερμηνείας και επανερμηνείας των εμπειριών.
2. Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας είναι μία **αλληλεπιδραστική διαδικασία** μεταξύ ατόμου και συγκείμενου.

3. Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας συνεπάγεται ότι οι **εκπαιδευτικοί είναι ενεργοί παράγοντες** στη διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.
4. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού **απαρτίζεται από υπο-ταυτότητες** οι οποίες εναρμονίζονται μεταξύ τους λιγότερο ή περισσότερο.

Επίσης, καθώς αναγνωρίζεται στην παρούσα μελέτη ότι η επαγγελματική ταυτότητα είναι μία πολυδιάστατη έννοια (Canrinus et al., 2011· 2012), στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκαν οι βασικές πτυχές της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών στις οποίες εκδηλώνεται η επαγγελματική τους ταυτότητα: Η δέσμευση των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική τους ικανοποίηση και η αυτεπάρκειά τους. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερόμενα και εστιάζοντας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, διαπιστώνεται η σημαντικότητα που διαδραματίζει το σχολικό περιβάλλον στο πως οι εκπαιδευτικοί αυτοπροσδιορίζονται και προσδιορίζουν τους εαυτούς τους στους άλλους και πως αυτή η αυτοαντίληψη τους εκδηλώνεται στην επαγγελματική τους ζωή.

Σύμφωνα με την Creaby (2013), οι ιδιότητες που παρουσιάστηκαν παραπάνω έχουν σημαντικές επιπτώσεις στον τομέα της σχολικής διοίκησης, καθώς στην πλειονότητά τους βρίσκονται στην άμεση περιοχή επιρροής του σχολικού ηγέτη, ο οποίος εφόσον αντιλαμβάνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αλλάξουν (1^η ιδιότητα), μπορεί να διαμορφώσει ένα κατάλληλο σχολικό περιβάλλον (2^η ιδιότητα) και να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς του ενεργά στη σχολική ζωή και στις διαδικασίες σχολικής βελτίωσης, δημιουργώντας έτσι συνθήκες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (3^η ιδιότητα).

Η σχολική ηγεσία είναι το αντικείμενο μελέτης του επόμενου κεφαλαίου της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Σχολική ηγεσία

Το παρόν κεφάλαιο έχει αντικείμενο μελέτης τη σχολική ηγεσία. Αρχικά, ο αναγνώστης εισάγεται στην έννοια της ηγεσίας, μέσω της διάκρισής της από την έννοια της διοίκησης και παρουσιάζονται συνοπτικά τα κυρίαρχα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης σύμφωνα με τους Leithwood et al. (1999). Στη συνέχεια, περιγράφεται το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, προκειμένου να αποσαφηνιστεί το διοικητικό-οργανωτικό πλαίσιο των σχολικών μονάδων και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ακολούθως, γίνεται περιγραφή και κριτική ανάλυση του μετασχηματιστικού ηγετικού μοντέλου στην ιστορική του προοπτική, το οποίο αξιοποιείται θεωρητικά και ερευνητικά στην παρούσα μελέτη για την αποτίμηση της σχολικής ηγεσίας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μία σύνοψη.

3.1. Εισαγωγή στην έννοια της ηγεσίας - διάκριση ηγεσίας και διοίκησης

Είναι γνωστό ότι ένας από τους βασικότερους παράγοντες επιρροής της επιτυχίας και αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας (Bush, 2007). Χαρακτηριστικός είναι ο ισχυρισμός των Leithwood, Harris and Hopkins (2008) ότι η σχολική ηγεσία ασκεί τη δεύτερη κατά σειρά μεγαλύτερη επιρροή στη μάθηση των μαθητών, με την πρώτη να αφορά φυσικά τη διδασκαλία στην τάξη (σελ. 27). Αναμφισβήτητα τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών (όπως το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδό τους) επιδρούν σημαντικά στη σχολική επιτυχία (Θεοφιλίδης, 2012). Ωστόσο, η σχολική ηγεσία μέσω της άμεσης επιρροής της στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες, τα κίνητρα, τη δέσμευση και τις

συνθήκες εργασίας τους, επιδρά εμμέσως (indirectly) αλλά σημαντικά στη μάθηση και επιτυχία των μαθητών (Leithwood et al., 2008).

Τι σημαίνει όμως ο όρος ηγεσία (leadership); Παρόλο που η ηγεσία, ως έννοια ή ως σύνολο πρακτικών, ανέκαθεν προκαλούσε το ενδιαφέρον των ανθρώπων, η επιστημονική έρευνα, αναφορικά με αυτήν, ξεκίνησε μόλις τον 20^ο αιώνα με κύρια εστίαση τον καθορισμό των παραγόντων που την κάνουν αποτελεσματική (Yukl, 2008 σελ. 20). Η ηγεσία, χωρίς αμφιβολία, αποτελεί αντικείμενο ευρείας μελέτης της εκπαιδευτικής έρευνας και η γνώση της επιστημονικής κοινότητας για αυτήν έχει εμπλουτιστεί σε σημαντικό βαθμό τις τελευταίες δεκαετίες. Ωστόσο, όπως σχολιάζεται από τους Leithwood et al. (1999), δεν έχει ακόμα κατορθωθεί να αποδοθεί ένας ξεκάθαρος και κοινά αποδεκτός ορισμός της, καθώς κάθε ερευνητής την ορίζει υποκειμενικά ανάλογα με τις πτυχές του φαινομένου που θέλει να μελετήσει (Yukl, 2008, σελ. 20).

Οι Leithwood & Levin, (2005) επισημαίνουν ότι, σε πολλές περιπτώσεις, προκειμένου να προσδιορισθεί η έννοια της ηγεσίας γίνεται σύγκριση και διάκρισή της από την έννοια της διοίκησης (management)¹⁵. Συχνά υποθέτουμε ότι οποιοσδήποτε βρίσκεται σε διευθυντική – διοικητική (managerial) θέση είναι και ηγέτης. Όμως ένας ηγέτης μπορεί και να μην διοικεί, ενώ ηγεσία μπορεί να ασκείται και από ανθρώπους οι οποίοι δεν κατέχουν θέσεις ευθύνης (Lunenburg, 2011). Αναφερόμενος στο εκπαιδευτικό συγκείμενο ο Κατσαρός (2008, σελ. 16) ορίζει τη **διοίκηση** ως :

¹⁵Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), παρόλο που επί της ουσίας οι όροι διοίκηση και μάνατζμεντ παρουσιάζουν διαφορές ανάλογα με το περιεχόμενο που αποδίδεται στον όρο διοίκηση, μπορούν να θεωρηθούν συνώνυμες για τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας. Αναφερόμενος στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, ο Πασιαρδής (2004) χρησιμοποιεί τους όρους διευθυντής και μάνατζερ επίσης ως συνώνυμους.

«...εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος.»

Οι λειτουργίες που αναφέρονται στον παραπάνω ορισμό αποτελούν τις κατά Fayol πέντε βασικές λειτουργίες της διοίκησης (προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση, συντονισμός και έλεγχος) οι οποίες αποσκοπούν στη διασφάλιση της εργασιακής αποδοτικότητας (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, σελ. 17). Ως εκ τούτου, κύρια εστίαση της διοίκησης είναι η ολοκλήρωση των καθημερινών λειτουργιών και του έργου του οργανισμού με όσο το δυνατόν πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό τρόπο. Ο διευθυντής – μάνατζερ κατά αυτό τον τρόπο τάσσεται υπέρ της σταθερότητας και εκτελεί τα καθήκοντά του εξασφαλίζοντας, με την άσκηση εξουσίας και ελέγχου, ότι όλοι εργάζονται για την επιτυχή πραγμάτωση των απαιτούμενων στόχων (Lunenburg, 2011· Tobin, 2014).

Από την άλλη πλευρά, η ηγεσία είναι μεν «μία σημαντική πλευρά της διοικητικής λειτουργίας, όμως δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση» (Σαϊτής, 2007, σελ. 144). Η **ηγεσία** αφορά μία «διαδικασία επιρροής σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες ανθρώπων προκειμένου αυτοί να κατανοήσουν και να συμφωνήσουν σε αυτά που χρειάζεται να γίνουν και πως αυτά θα γίνουν, καθώς και μία διαδικασία διευκόλυνσης των ατομικών και συλλογικών προσπάθειών ούτως ώστε να εκπληρωθούν οι κοινοί αυτοί στόχοι» (Yukl, 2008, σελ. 26). Σύμφωνα με τους Leithwood and Levin (2005, σελ. 7), η **ηγεσία** περιλαμβάνει δύο βασικές συνιστώσες: **α) Τον καθορισμό κοινής κατεύθυνσης του οργανισμού και των μελών του και β) την άσκηση επιρροής προκειμένου όλοι να ενεργούν προς την κοινή κατεύθυνση και τους κοινούς στόχους.** Από τον παραπάνω ορισμό γίνεται περισσότερο σαφής μία κύρια διαφορά

που υπάρχει ανάμεσα στη διοίκηση και την ηγεσία, με την πρώτη να εστιάζει στο έργο του οργανισμού, ενώ η δεύτερη στους ανθρώπους που καλούνται να το υλοποιήσουν. Ο ηγέτης προσπαθεί να κατανοήσει τους ανθρώπους, να μετασχηματίσει τις αντιλήψεις τους και, σε αντίθεση με το μάνατζερ που επιδιώκει τη σταθερότητα και τη βραχυπρόθεσμη αποτελεσματικότητα, ο ηγέτης σε πολλές περιπτώσεις αμφισβητεί το «*status quo*» ανοίγοντας νέους ορίζοντες και προωθώντας την αλλαγή, με σκοπό τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα (Tobin, 2014· Yukl, 1999a). Δεν πρέπει να παραγνωρίζεται ωστόσο, ότι η αλλαγή που προωθείται μέσω της ηγεσίας εγκυμονεί κινδύνους μείωσης της βραχυπρόθεσμης αποτελεσματικότητας, καθώς απαιτούνται επιπρόσθετοι πόροι για την προσαρμογή και «μάθηση» των εμπλεκόμενων οι οποίοι βιώνουν καταστάσεις αβεβαιότητας στον οργανισμό που μπορούν να πυροδοτήσουν ακόμα και διασπαστικές συγκρούσεις (Lunenburg, 2011· Yukl, 1999a). Οι κυριότερες διαφορές ανάμεσα σε ένα μάνατζερ και σε ένα ηγέτη συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3.1) από τον Μπουραντά (2005):

Πίνακας 3.1: Διαφορές μάνατζερ και ηγέτη

Μάνατζερ	Ηγέτης
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη και «δοτή» εξουσία	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει εντολές, χρησιμοποιεί ανταμοιβές και τιμωρίες, η παρακίνησή του αφορά ανάγκες κατώτερου επιπέδου	Εμπνέει όραμα, πείθει, η παρακίνησή του αφορά ανάγκες ανωτέρου επιπέδου
Επικεντρώνεται στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική	Επικεντρώνεται στους ανθρώπους και τα συναισθήματα
Ελέγχει	Κερδίζει εμπιστοσύνη και πίστη
Κινείται σε προκαθορισμένα πλαίσια	Ανοίγει νέους ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια
Ενδιαφέρεται για το «πώς»	Ενδιαφέρεται για το «γιατί»
Κάνει διαχείριση της υπάρχουσας κατάστασης	Προκαλεί το « <i>status quo</i> » και προβαίνει σε αλλαγές
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Δίνει έμφαση στο τώρα	Δίνει έμφαση στο μέλλον
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

Μπουραντάς (2005) [οπ.π. στο Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, σελ. 32]

Παρατηρούμε μερικές βασικές διαφορές ανάμεσα στο μάνατζερ και τον ηγέτη. Από την μία πλευρά, η εξουσία του διοικητικού-μάνατζερ πηγάζει από τη νόμιμη εξουσία που του έχει ανατεθεί με σκοπό να εφαρμόσει με τον ορθό τρόπο τις προκαθορισμένες διαδικασίες που απαιτούνται για την επιτυχή πραγμάτωση των στόχων του οργανισμού. Η ιεραρχική αυτή εξουσία του μάνατζερ, προκειμένου να έχει απήχηση και αποτελεσματικότητα στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού, χρησιμοποιεί ανταμοιβές / ποινές και αυστηρό έλεγχο, πρακτικές που παραπέμπουν στο, κατά Θεοφιλίδη (2012), γραφειοκρατικό διοικητικό μοντέλο. Η εστίαση των διοικητικών πρακτικών είναι στη διαχείριση του παρόντος και στην εξασφάλιση της σταθερότητας. Από την άλλη πλευρά, η εξουσία του ηγέτη πηγάζει από τον ίδιο και τις ικανότητες που διαθέτει να εμπνέει, να πείθει, να κερδίζει την εμπιστοσύνη και να απευθύνεται στις ανωτέρου επιπέδου ανάγκες των υφισταμένων του (αίσθηση του «ανήκειν», αναγνώριση, αυτοπραγμάτωση), επικεντρώνεται δηλαδή στους ανθρώπους και τα συναισθήματά τους. Εντοπίζει τις δυνατότητες και της αδυναμίες του οργανισμού και οραματίζεται ένα καλύτερο μέλλον για αυτόν· αμφισβητεί λοιπόν την πραγματικότητα ως έχει και προσπαθεί να «ανοίξει» νέους ορίζοντες για τον οργανισμό και τα μέλη του.

Εστιάζοντας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, γίνεται σαφές ότι ένας διευθυντής σχολείου μπορεί μεν να κατέχει την υψηλότερη ιεραρχικά θέση στη σχολική μονάδα, αλλά η κατοχή αυτής της θέσης δεν τον κάνει απαραίτητα και ηγέτη της σχολικής μονάδας. Αυτό εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο και το βαθμό με τον οποίο ασκεί την εξουσία που του παρέχει η θέση του, όπως ορθά ισχυρίζεται ο Σαΐτης (2007, σελ. 145). Λαμβάνοντας υπόψη τις καθημερινές λειτουργίες μίας σχολικής μονάδας, θα συμφωνήσουμε με τους Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ιδανικός ηγέτης μπορεί να χαρακτηριστεί κάποιος ο οποίος

συνδυάζει ηγετικές αλλά και διοικητικές ικανότητες ταυτόχρονα. Ούτως ή άλλως, όπως εύστοχα σχολιάζουν οι Leithwood et al. (1999), οι δύο αυτές έννοιες μπορούν να θεωρηθούν συμπληρωματικές. Πρακτικά στις καθημερινές τους δραστηριότητες οι διευθυντές σπάνια έχουν επίγνωση του πότε διοικούν και πότε ηγούνται.

Κάθε μία από τις λειτουργίες της ηγεσίας (καθορισμός κατεύθυνσης και άσκηση επιρροής) μπορεί να υλοποιηθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι ουσιαστικά διαχωρίζουν τα πολλά και διαφορετικά στυλ ηγεσίας που παρατηρούνται. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3.2) συνοψίζονται οι ομοιότητες και διαφορές ορισμένων κύριων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως διατυπώνονται από τους Leithwood et al. (1999). Το βασικό κριτήριο για την περιγραφή τους είναι η επιρροή: ποιος την ασκεί, από πού πηγάζει, οι σκοποί και τα αποτελέσματά της:

Πίνακας 3.2: Προσεγγίσεις σχολικής ηγεσίας

Προσέγγιση σχολικής ηγεσίας	Ποιος ασκεί επιρροή	Πηγές της επιρροής	Σκοποί της επιρροής	Επιδιωκόμενα αποτελέσματα της επιρροής
Διδακτική / Παιδαγωγική / Εκπαιδευτική (instructional)	Συνήθως αυτοί που επισήμως κατέχουν ηγετικό ρόλο, οι διευθυντές	1. Η γνώση του εμπειρογνώμονα – ειδικού 2. Η δύναμη της «θέσης»	Η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών	Βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα και ανάπτυξη των μαθητών
Μετασχηματιστική (transformational)	Συνήθως αυτοί που επισήμως κατέχουν ηγετικό ρόλο, χωρίς να περιορίζεται σε αυτούς	Η έμπνευση υψηλών επιπέδων δέσμευσης και ανάπτυξη των ικανοτήτων στα μέλη του οργανισμού	1. Μεγαλύτερη προσπάθεια και παραγωγικότητα 2. Ανάπτυξη καλύτερων πρακτικών	Αυξημένη ικανότητα συνεχούς βελτίωσης του οργανισμού
Ηθική (moral)	Αυτοί που επισήμως κατέχουν ηγετικό ρόλο	Η χρήση ενός συστήματος ηθικών αξιών το οποίο καθοδηγεί τις λήψεις αποφάσεων	1. Αυξημένα ευαισθησία για την ορθότητα των αποφάσεων 2. Αυξημένη συμμετοχή στις αποφάσεις	1. Δράσεις «ηθικά» δικαιολογημένες 2. Δημοκρατικό σχολείο
Συμμετοχική / Κατανεμημένη / Διανεμημένη (participative / distributed)	Η ομάδα, το σύνολο, συμπεριλαμβανομένων και αυτών σε μη διοικητικούς ρόλους	Διαπροσωπική επικοινωνία	Αυξημένη συμμετοχή στις αποφάσεις	1. Αυξημένη ικανότητα του οργανισμού να ανταπεξέλθει παραγωγικά σε εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις για αλλαγή

				2. Περισσότερο δημοκρατικά σχολεία
Διοικητική (managerial)	Αυτοί που επισήμως κατέχουν διευθυντικό ρόλο	1. Η δύναμη της «θέσης» 2. Πολιτικές και διαδικασίες	Εξασφάλιση αποτελεσματικής εκπλήρωσης των καθορισμένων καθηκόντων-έργων από τα μέλη του οργανισμού	Επίτευξη των επισήμων στόχων του οργανισμού
Ενδεχομενική (contingent)	Συνήθως αυτοί που επισήμως κατέχουν ηγετικό ρόλο	1. Προσαρμογή ηγετικής συμπεριφοράς στο συγκεκριμένο του οργανισμού 2. Χρήση εξειδικευμένων τεχνικών επίλυσης προβλημάτων	1. Καλύτερη προσαρμογή με τις ανάγκες των μελών του οργανισμού 2. Περισσότερο αποτελεσματική στην αντιμετώπιση των προκλήσεων του οργανισμού	1. Επίτευξη των επισήμων στόχων του οργανισμού 2. Αυξημένη ικανότητα του οργανισμού να ανταπεξέλθει παραγωγικά σε εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις για αλλαγή

(Leithwood et al., 1999, σελ. 18-19)

Παρόλο που ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει διαφορετικές ηγετικές προσεγγίσεις, ο ερευνητής δεν είναι σε θέση να ισχυριστεί ότι πρόκειται για τελείως διακριτούς τύπους ηγεσίας, καθώς εκτός από ουσιαστικές διαφορές παρουσιάζουν και αρκετές ομοιότητες. Τα παραπάνω μοντέλα διαφέρουν, κατά πρώτο λόγο, ως προς το ποιος ασκεί την επιρροή. Η άσκηση της επιρροής μπορεί να αποτελεί αποκλειστική ευθύνη αυτών που επισήμως κατέχουν το διευθυντικό ρόλο (διοικητική, ηθική), ή να μην περιορίζεται αναγκαστικά σε αυτούς (παιδαγωγική, μετασχηματιστική, ενδεχομενική), ή ακόμα και να αποτελεί συλλογική ευθύνη ολόκληρης της ομάδας των μελών του οργανισμού (συμμετοχική).

Κάθε ηγετικό προφίλ παρουσιάζει διαφορετική κύρια πηγή από την οποία αντλείται η επιρροή του ηγέτη, αν και σε όλα τα προφίλ είναι πιθανό να υπάρξουν και πολλές δευτερογενής πηγές, όπως μας ενημερώνουν οι Leithwood et al. (1999). Η δύναμη της ιεραρχίας και της «θέσης» αφορά την παιδαγωγική και διοικητική ηγεσία με τη διαφορά ότι στην παιδαγωγική συνοδεύεται από τη γνώση και ειδίκευση του ηγέτη πάνω σε ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας, ενώ στη διοικητική από τις πολιτικές και τις διαδικασίες του οργανισμού. Η μετασχηματιστική ηγεσία ασκείται

μέσω «παρωθητικών διαδικασιών που εξυψώνουν τα ιδανικά των μελών του οργανισμού και εμπνέουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης στον οργανισμό και τους σκοπούς του» (Leithwood et al., 1999, σελ. 17), ενώ στην ηθική ηγεσία η κύρια πηγή επιρροής είναι ένα σύστημα ηθικής και αξιών όπου τα μέλη ενθαρρύνονται να ασπαστούν. Η συμμετοχική ηγεσία υποθέτει, σύμφωνα με τους Leithwood et al. (1999), μία αμοιβαία επιρροή η οποία προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών πάνω σε σημαντικά για τον οργανισμό ζητήματα. Στην ενδεχομενική ηγεσία, η προσαρμογή της συμπεριφοράς του ηγέτη στις ανάγκες του οργανισμού και των μελών του και οι εξειδικευμένες τεχνικές επίλυσης προβλημάτων είναι η κύρια πηγή επιρροής.

Οι άμεσοι-βραχυπρόθεσμοι σκοποί αλλά και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της ηγετικής επιρροής παρατηρούμε ότι είναι, τουλάχιστον εν μέρει, διαφορετικά στα παραπάνω μοντέλα. Η παιδαγωγική ηγεσία εστιάζει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών-διδασκικών πρακτικών, αποσκοπώντας στα βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα και στην επιτυχία των μαθητών. Παρόλο που η επιτυχία των μαθητών οφείλει να είναι ο κύριος σκοπός κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού, αφορά μία στενή και στατική ερμηνεία της έννοιας της παραγωγικότητας του σχολείου, καθώς εστιάζει αποκλειστικά στη σχολική τάξη (Leithwood et al., 1999, σελ. 20). Η διοικητική και ενδεχομενική ηγεσία έχουν παρόμοια μακροπρόθεσμη εστίαση, την επίτευξη των επίσημων στόχων του οργανισμού. Αυτό το επιτυγχάνουν με διαφορετικούς τρόπους: η διοικητική με την προσήλωση στα προκαθορισμένα καθήκοντα και τις διαδικασίες, ενώ η ενδεχομενική με την προσαρμοστικότητά της στις ανάγκες του οργανισμού και των μελών του. Η μετασχηματιστική ηγεσία φιλοδοξεί ότι με τις πρακτικές της θα ενισχυθούν οι προσπάθειες των μελών προς όφελος του οργανισμού, θα βελτιωθούν οι πρακτικές

τους αποσκοπώντας στην αυξημένη ικανότητα του οργανισμού να «μαθαίνει» και να ανταπεξέρχεται σε νέες προκλήσεις, εστίαση η οποία επίσης αφορά την ενδεχομενική, αλλά και τη συμμετοχική ηγεσία. Η συμμετοχική ηγεσία όπως και η ηθική, αποβλέπουν σε περισσότερο δημοκρατικά σχολεία, μέσω των συλλογικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων.

Όπως ορθά ισχυρίζεται ο Πασιαρδής (2012), πρέπει να επισημανθεί ότι κανένα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας «δεν είναι αποτελεσματικό σε όλες τις περιστάσεις – και πιθανώς ούτε μπορεί να λειτουργήσει έτσι» (σελ. 30). Οι Bush and Glover (2003, σελ. 12) υποστηρίζουν ότι μία ολιστική ηγετική προσέγγιση πρέπει να εκκινεί «ενδεχομενικά» (contingent approach), με βάση τις συγκεκριμένες συνθήκες στις οποίες λειτουργεί η κάθε σχολική μονάδα, προκειμένου να διατυπωθεί ένα όραμα που λαμβάνει υπόψη το συγκείμενο και βασίζεται στις πραγματικές ανάγκες του σχολείου. Στη συνέχεια, οι μετασχηματιστικές πρακτικές εξασφαλίζουν τη διατύπωση και επικοινωνία του οράματος, όπως και τη συλλογική δέσμευση προκειμένου να εργαστούν όλοι για την υλοποίησή του. Η παιδαγωγική/διδασκική ηγεσία είναι συμβατή με τη μετασχηματιστική προσέγγιση καθώς παρέχει εστίαση στο όραμα, με βασική προτεραιότητα στη μάθηση και τη διδασκαλία, όπως κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός οφείλει. Η διοικητική ηγεσία είναι εξίσου σημαντική για την αποτελεσματική εφαρμογή των διαδικασιών που προκύπτουν από τις μετασχηματιστικές δράσεις. Οι ηθικές αξίες και η δημοκρατικότητα που οφείλουν να καθοδηγούν τη λήψη αποφάσεων σε ένα σχολικό οργανισμό θεωρούνται επίσης σημαντικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής 2012).

Στην επόμενη ενότητα γίνεται μία σύντομη περιγραφή και κριτική ανάλυση του συγκείμενου μέσα στο οποίο η σχολική ηγεσία καλείται να διαδραματίσει τους

ρόλους και τα καθήκοντά της, με σκοπό να αποτυπώσουμε την παρούσα μορφή της ελληνικής εκπαιδευτικής ηγεσίας και να αναστοχαστούμε για τις μελλοντικές της προοπτικές.

3.2. Η ελληνική εκπαιδευτική ηγεσία και το συγκείμενο μέσα στο οποίο εφαρμόζεται: Μία κριτική προσέγγιση

3.2.1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Συνοπτική περιγραφή

Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελείται από τρεις βασικές και ιεραρχικά διαβαθμισμένες βαθμίδες σπουδών, οι οποίες περιλαμβάνουν μία σειρά από σχολικές και εκπαιδευτικές μονάδες. Η **πρωτοβάθμια** εκπαίδευση περιλαμβάνει τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία της χώρας. Στα δημοτικά σχολεία η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική, διαρκεί έξι έτη και οι μαθητές εισέρχονται σε αυτή στην ηλικία των έξι ετών. Επίσης, με τον νόμο 2527/1997 εισήχθηκαν οι θεσμοί των Ολοήμερων Νηπιαγωγείων και Δημοτικών τα οποία αποσκοπούν αφενός στη διδακτική στήριξη των μικρών μαθητών και αφετέρου στην εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων (Σαϊτής, 2007). Η επόμενη βαθμίδα είναι η **δευτεροβάθμια** εκπαίδευση, στην οποία εστιάζει η παρούσα μελέτη. Αυτή περιλαμβάνει τα γυμνάσια (υποχρεωτική τριετής φοίτηση), τα γενικά λύκεια (ΓΕΛ) και τα επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑΛ) της χώρας (προαιρετική τριετής φοίτηση), ενώ υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας μουσικών και αθλητικών γυμνασίων και λυκείων, όπως και σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Στα εσπερινά ΓΕΛ και ΕΠΑΛ της χώρας η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη.

Ο γενικός σκοπός του γυμνασίου, όπως ορίζει το άρθρο 5 του νόμου 1566/1985¹⁶ είναι: «να προωθήσει, μέσα στο πνεύμα του ευρύτερου σκοπού της εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής». Ο σκοπός των γενικών λυκείων ΓΕΛ, σύμφωνα με το άρθρο 1 του νόμου 2525/1997¹⁷ είναι:

«α) η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, β) η ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, γ) η προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και δ) η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν στην πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας.»

Στην επόμενη ενότητα περιγράφεται η οργανωτική-διοικητική δομή μέσα στην οποία οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να υλοποιήσουν τους σκοπούς τους.

3.2.2. Οργανωτική-διοικητική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: Μία κριτική προσέγγιση

Το ελληνικό εκπαιδευτικό διοικητικό σχήμα δικαίως χαρακτηρίζεται από πολλούς Έλληνες μελετητές ως ιεραρχικό, συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό (π.χ. Γεράκη, 2013· Κατσαρός, 2008· Μπινιάρη, 2012· Ξωχέλλης, 2005· Παπαϊωάννου, 2010· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007· Σαϊτής, 2007· 2008· Saiti, 2012· Skodra et al., 2012), ένα συμπέρασμα που, επίσης, διατυπώνεται στην πρόσφατη έκθεση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, η οποία χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «η Ελλάδα κατέχει ένα από τα πιο κεντρικά διοικούμενα και συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη». (ΟΟΣΑ, 2011, σελ. 26).

¹⁶ Ανάκτηση από <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

¹⁷ Ανάκτηση από <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

Πράγματι, η εξέταση της οργανωτικής-διοικητικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επιβεβαιώνει τους παραπάνω ισχυρισμούς. Η διοικητική οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ακολουθεί ένα πυραμιδικό μοντέλο ιεραρχίας (βλέπε Σχήμα 1) το οποίο προϋποθέτει ότι όσο υψηλότερα «ανεβαίνουμε» στα επίπεδα ιεραρχίας μιας «πυραμιδικής» οργάνωσης τόσο λιγότερα είναι και τα άτομα που ασκούν τη διοικητική εξουσία (Σαΐτης, 2007, σελ. 68).

Σχήμα 3.1: Επίπεδα διοίκησης της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης (δάνειο από Σαΐτη, 2008, σελ. 19)



Στο ανώτερο (εθνικό) επίπεδο υπάγονται τα στελέχη της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας (Υπουργός, Υφυπουργός, Γενικοί Γραμματείς κ.α.). Στο αμέσως κατώτερο (περιφερειακό) επίπεδο βρίσκονται οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης οι οποίοι, είναι μετακλητοί δημόσιοι υπάλληλοι που -με βάση την εξουσία που τους έχει ανατεθεί- βοηθούν στην υλοποίηση της αποστολής της κεντρικής διοίκησης (Σαΐτης, 2008). Στο νομαρχιακό επίπεδο βρίσκονται οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης του κάθε νομού οι οποίοι με τη σειρά τους καλούνται να εφαρμόσουν τις κεντρικές εκπαιδευτικές πολιτικές και είναι υπεύθυνοι για τα διοικητικά και πειθαρχικά ζητήματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Στο

επίπεδο του σχολείου βρίσκονται οι διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, οι οποίοι σε σχέση με τους απλούς εκπαιδευτικούς έχουν μεγαλύτερη εξουσία και βασική τους ευθύνη είναι η ομαλή και επιτυχής υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2007· 2008). Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί, των οποίων τα καθήκοντα ορίζονται από το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών (βλέπε άρθρο 36 του ΦΕΚ 1340/2002¹⁸).

Η δομή που μόλις περιγράφηκε, υπακούει σαφώς σε ένα «γραφειοκρατικό» μοντέλο διοίκησης εφόσον διαθέτει αυστηρή ιεραρχική δομή εξουσίας στον καθορισμό και την άσκηση πολιτικών και στη λήψη αποφάσεων, με την εξουσία αυτή να μειώνεται όσο «χαμηλώνει» και το επίπεδο της ιεραρχίας. Η κάθε θέση καταλαμβάνεται με διορισμό από την ανώτερη εξουσία, με βάση τα προσόντα που καθορίζονται από την κείμενη νομοθεσία, αν και δε θα πρέπει να παραγνωρίζουμε την «πολιτική διείσδυση» στην οποία έχει εκτεθεί για πολλές δεκαετίες η εκπαιδευτική διοίκηση (Σαΐτης, 2007, σελ. 71), ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των Υπουργών και των μετακλητών στελεχών, γεγονός που επιτείνει την ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής αξιοκρατικών μηχανισμών επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης που δε βασίζονται σε μικροπολιτικά και κομματικά κριτήρια. Επίσης, ο προσανατολισμός και οι σκοποί της εκπαίδευσης ορίζονται από την ανώτερη εξουσία και αναμένεται από όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος να κατευθύνουν τη δράση τους προς την επίτευξη αυτών των σκοπών. Επιπρόσθετα, η νομοθεσία αναφορικά με τα καθήκοντα και τις ευθύνες όλων των βαθμίδων της «πυραμίδας» δημιουργεί έναν καταμερισμό εργασίας με βάση την εξειδίκευση, ενώ μέσω της νομοθεσίας ορίζονται οι κώδικες και οι διαδικασίες σωστής επαγγελματικής

¹⁸ Ανάκτηση από <http://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/543-nomothesia-kathikontologio-didaktiko-prosvpiko-syllogos-didaskontvn.html>

συμπεριφοράς με τις αντίστοιχες πειθαρχικές ποινές εφόσον διαπιστωθούν παραπτώματα.

Όσα μόλις περιγράφηκαν αποτελούν βασικές πτυχές του «γραφειοκρατικού» μοντέλου διοίκησης, το οποίο μπορεί μεν να περιλαμβάνει αρκετές από τις βασικές αρχές της αποτελεσματικής διοίκησης κατά Fayol, παρουσιάζει δε σημαντικά μειονεκτήματα ιδιαίτερα όταν εφαρμόζεται στην εκπαίδευση. Ο Κατσαρός (2008, σελ. 33) σχετικά αναφέρει ότι τα πρότυπα και οι αυστηροί κανόνες του γραφειοκρατικού μοντέλου μπορούν εύκολα να γίνουν αυτοσκοπός, υπονομεύοντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Επίσης, η εμμονή στη διοικητική ιεραρχία πολλαπλών ιεραρχικών βαθμίδων και ο συγκεντρωτισμός στη λήψη αποφάσεων προκαλούν «δυσκαμψία» στο εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά και μειωμένη προσαρμοστικότητα-ευελιξία στα κατώτερα επίπεδα της ιεραρχικής δομής (π.χ. τις σχολικές μονάδες), ιδιαίτερα όταν αυτές καλούνται να αντιμετωπίσουν τις πολλές και διαφορετικές ξεχωριστές προκλήσεις-ανάγκες που αναδύονται από το συγκείμενο τους, αλλά και από τις νέες κοινωνικές απαιτήσεις για καινοτομία, δημιουργικότητα και υψηλού επιπέδου εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Επιπρόσθετα, ο Day (2003) επισημαίνει ότι οι ιεραρχικές μορφές ελέγχου και η αυξανόμενη διοικητική εξουσία, συχνά έχουν αρνητικές επιδράσεις στην επαγγελματική αυτοπεποίθηση και στην αίσθηση επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Τα προαναφερόμενα ουσιαστικά υποβαθμίζουν τις κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες των μελών του οργανισμού και οδηγούν σε «αλλοτρίωση» του ανθρώπινου δυναμικού που δεν είναι σε θέση να πραγματοποιήσει το έργο του με τον απαραίτητο ενθουσιασμό και οδηγείται στην αποτυχία (Κατσαρός, 2008, σελ. 33). Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από τον Μαυρογιώργο (2005, σελ. 353-354):

«Υπάρχουν πολλές ενδείξεις που μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι η εργασία των εκπαιδευτικών [...] δε βιώνεται ως μέρος ζωής αλλά ως καταναγκασμός και ως θυσία ζωής, [...] αποκτάει τα χαρακτηριστικά της «αλλοτριωμένης» εργασίας που είναι υποχρεωτική ως απλό μέσο βιοπορισμού. [...] Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, ωστόσο, η παιδαγωγική και διδακτική του πράξη και εργασία δεν ανήκουν στον ίδιο, αλλά στο εκπαιδευτικό σύστημα που τον υποχρεώνει. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δεν αισθάνεται χαρά και ικανοποίηση από την εργασία του, με αποτέλεσμα να καταφεύγει σε πρακτικές απόσυρσης και συμμόρφωσης στις τυπικές υποχρεώσεις, χωρίς να εμπλέκεται ενεργά στη διαπραγμάτευση της ουσιαστικής σχέσης του με την εργασία.»

Παρόλο που η σχετική λειτουργική αυτονομία των εκπαιδευτικών στην εργασία τους μέσα στην τάξη δημιουργεί μία ιδιόμορφη μορφή εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας (Κατσαρός, 2008, σελ. 32), αυτή δε φαίνεται να αποτελεί πλέον ένα αποτελεσματικό οργανωτικό-διοικητικό μοντέλο για την εκπαίδευση καθώς, εκτός των άλλων, παραμελεί τον ανθρώπινο παράγοντα ο οποίος είναι ο πρώτος και βασικός παράγοντας επιτυχίας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Άλλωστε, όπως εύστοχα επισημαίνεται από τον Hargreaves (1998): *«οι καλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι απλά καλοκουρδισμένες μηχανές. Είναι συναισθηματικά και παθιασμένα όντα που συνδέονται με τους μαθητές τους και γεμίζουν την εργασία και τις τάξεις τους με ευχαρίστηση, δημιουργικότητα, πρόκληση και χαρά»* (σελ. 835) και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο υπηρετούν. Εν κατακλείδι, όπως έχει ήδη από το 1998 προταθεί από τους Kavouri and Ellis, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται αναδόμηση προς την κατεύθυνση της λιγότερης πολυπλοκότητας, τυπολατρίας και συγκεντρωτισμού, με ταυτόχρονη ενίσχυση του επαγγελματισμού και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων (οπ.π. στο Κατσαρός, 2008, σελ. 35).

3.2.3. Η σχολική ηγεσία στην Ελλάδα: Ουτοπία ή αναγκαία πραγματικότητα;

Η προηγούμενη ενότητα περιέγραψε και σχολίασε το οργανωτικό-διοικητικό συγκείμενο μέσα στο οποίο διευθυντές και εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων καλούνται να επιτελέσουν το έργο τους. Αναλογιζόμενοι όσα έχουν συζητηθεί για την έννοια της ηγεσίας και για τη συγκεντρωτική / ιεραρχική / γραφειοκρατική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, εύλογα προκύπτουν τα εξής ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι δυνατότητες άσκησης ηγεσίας που διαθέτουν οι Έλληνες διευθυντές των σχολικών μονάδων;
2. Ποιο είναι το διοικητικό-ηγετικό στυλ το οποίο εφαρμόζεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και πόσο ανταποκρίνεται στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον;
3. Ποιοι είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν την άσκηση ποιοτικών ηγετικών μοντέλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο;¹⁹

Προκειμένου να απαντήσουμε τα παραπάνω ερωτήματα, πρέπει να λάβουμε υπόψη τα βασικά καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως ορίζονται στη σχετική νομοθεσία. Σύμφωνα με το άρθρο 11 του νόμου 1566/1985²⁰:

«Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους».

¹⁹ Τα ερωτήματα αυτά πηγάζουν επίσης από την επισήμανση της Saiti (2012) σχετικά με την αναγκαιότητα μετακίνησης της ελληνικής εκπαιδευτικής διοίκησης σε άλλα ποιοτικότερα ηγετικά μοντέλα, όπως της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας.

²⁰ Ανάκτηση από <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

Παρατηρούμε, από το παραπάνω παράθεμα, ότι τα κύρια καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας αφορούν τις αναμφίβολα μεγάλης σημασίας κύριες διοικητικές και διαχειριστικές λειτουργίες της οργάνωσης, συντονισμού, της διεύθυνσης και του ελέγχου, χωρίς να γίνεται αναφορά στις κατά Leithwood and Levin (2005) ηγετικές πρακτικές του «καθορισμού κατεύθυνσης» και της «άσκησης επιρροής». Δικαίως ο Κατσαρός (2008, σελ. 31) θεωρεί το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης ως το επικρατέστερο στην ελληνική σχολική διοίκηση η οποία παραπέμπει σε ένα «διοικητικό» μοντέλο ηγεσίας, όπως περιγράφεται στην Ενότητα 3.1 του παρόντος κεφαλαίου. Πράγματι, το διοικητικό μοντέλο ηγεσίας περιγράφει με τον καλύτερο τρόπο τον προσανατολισμό των σχολικών ηγετών στην Ελλάδα (Κατσαρός, 2008, σελ. 108) και το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται τόσο σε παλαιότερες μελέτες (π.χ. Παπαναούμ, 1995) όπως και στην πρόσφατη ποσοτική εμπειρική μελέτη της Χρονοπούλου (2012). Στη συγκεκριμένη έρευνα, μελετήθηκαν οι αντιλήψεις 350 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής για το ηγετικό προφίλ των διευθυντών των σχολικών τους μονάδων. Τα αποτελέσματα παρέχουν σαφείς ενδείξεις ότι η διοικητική-διαχειριστική ηγεσία είναι η κυρίαρχη μορφή ηγεσίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Χρονοπούλου, 2012, σελ. 4) και δεν έχουμε λόγους να θεωρήσουμε ότι κάτι διαφορετικό συμβαίνει και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Μια στροφή από το διοικητικό ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας επιχειρείται μέσω της Υ.Α. 105657/2002 - άρθρο 27, με την οποία συμπληρώνονται τα διευθυντικά καθήκοντα και ορίζεται ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Σαΐτης 2008, σελ. 25):

α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξη τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

β) Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησης του τους στόχους της αξιολόγησης.»

Παρατηρούμε στα πέντε αυτά σημεία της Υπουργικής Απόφασης μία ενίσχυση, τουλάχιστον σε θεσμικό επίπεδο, του ρόλου του διευθυντή, στον οποίο ανατίθενται ευθύνες που συναντούμε σε διάφορα ηγετικά μοντέλα και αφορούν κυρίως ηγετικές πρακτικές «άσκησης επιρροής». Τέτοιες πρακτικές αφορούν, για παράδειγμα, την καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας για να θέσει υψηλούς στόχους, την ανάληψη πρωτοβουλιών παιδαγωγικού χαρακτήρα, την παροχή θετικών παραδειγμάτων και τη λήψη μέριμνας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζεται, λοιπόν, μία απόπειρα μετατόπισης του παραδοσιακού διοικητικού-διαχειριστικού ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας προς το μοντέλο του «σχολικού ηγέτη», η οποία, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, αφήνει περιθώρια άσκησης ηγεσίας, αν και η συγκεντρωτική και ιεραρχική δομή του δεν επιτρέπει σε μεγάλο βαθμό την εφαρμογή ηγετικών πρακτικών «καθορισμού κατεύθυνσης», όπως σχολιάζουν αρκετοί Έλληνες μελετητές (π.χ. Κατσαρός, 2008·

Μπινιάρη, 2012· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007· Saiti, 2012). Δεδομένου ότι η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και η λήψη αποφάσεων αποτελούν ευθύνες αποκλειστικά της κεντρικής εξουσίας, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το σχολείο δεν είναι αυτόνομο και ότι αποτελεί στην ουσία ένα φορέα υλοποίησης των «άνωθεν» αποφάσεων και πολιτικών.

Ωστόσο, ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας παραμένει σημαντικός ακόμα και στα συγκεντρωτικά συστήματα, καθώς μπορεί μεν να βρίσκεται στη βάση της ιεραρχικής πυραμίδας, αποτελεί όμως το συνδετικό κρίκο μεταξύ των ανωτέρων στρωμάτων της διοίκησης και των εκπαιδευτικών. Όπως εύστοχα επισημαίνεται από το Σαΐτη (2008, σελ. 26), κάθε εκπαιδευτική πολιτική, μεταρρύθμιση ή αλλαγή που εισηγείται η ανώτερη ιεραρχικά αρχή, «φιλτράρεται» μέσα από τη διεύθυνση του σχολείου και η επιτυχής της πραγμάτωσή εξαρτάται από τις ψυχολογικές-κοινωνικές ικανότητές του/της διευθυντή της σχολικής μονάδας. Είναι επίσης γεγονός ότι, ακόμα και στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως της Ελλάδας και της Κύπρου, κάθε σχολική μονάδα αντιμετωπίζει ξεχωριστές ιδιαιτερότητες στο εξωτερικό και εσωτερικό κοινωνικό της περιβάλλον (π.χ. περιοχές και σχολεία με μεγάλα ποσοστά αλλοδαπών οικογενειών και μαθητών), οι οποίες πιθανώς να οδηγήσουν σε ανάληψη δράσεων αναδόμησης και αναπροσαρμογής του τρόπου λειτουργίας και να προωθήσουν καινοτομίες προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις (Παπαϊωάννου, 2010, σελ. 71). Όπως σχολιάζει ο Κατσαρός (2008), ο προγραμματισμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη *«διαμόρφωση του ιδιαίτερου χαρακτήρα, της κουλτούρας και του κλίματος της σχολικής μονάδας, μέσα από τον προσδιορισμό συγκεκριμένων πολιτικών, στόχων και σχεδίων δράσης»* (σελ. 59) που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες της. Μπορεί λοιπόν η κάθε σχολική μονάδα να μη συν-διαμορφώνει την εκπαιδευτική

πολιτική με την κεντρική εξουσία, είναι όμως σε θέση να ορίζει εξατομικευμένα τις δικές τις προτεραιότητες και τους δικούς της λειτουργικούς στόχους, πάντα μέσα στο πλαίσιο των γενικών σκοπών της εκπαίδευσης. Έστω και με πολλούς περιορισμούς, φαίνεται ότι είναι δυνατό να υλοποιηθούν από τη διεύθυνση του σχολείου ορισμένες από τις πρακτικές «Καθορισμού κατεύθυνσης», όπως άλλωστε περιγράφεται και στο πρώτο σημείο του άρθρου 27 της Υπουργικής Απόφασης 105657/2002.

Άλλωστε, η άσκηση διαφορετικών, από τη διοικητική, μορφών ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο κρίνεται πλέον αναγκαία για ένα πολύ σημαντικό λόγο: Τις νέες μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι οποίες αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μέσω της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών²¹. Σύμφωνα με τους Ματσαγγούρα, Γιαλούρη και Κουλουμπαρίτη (2014) το Π.Δ. 152/2013 αξιοποιεί τα δεδομένα της σύγχρονης εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας που σχετίζεται με: **α)** την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, μέσω της ποιοτικότερης και εις βάθος μάθησης που ανταποκρίνεται στα σύγχρονα δεδομένα των κοινωνιών της γνώσης και της πληροφορίας, **β)** τη δημιουργία στους μαθητές κατάλληλων δημοκρατικών αξιών και στάσεων για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και το σεβασμό στη διαπολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα, **γ)** τη μετατροπή του σχολείου σε μανθάνουσα κοινωνία, **δ)** την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Στο πλαίσιο της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι σχολικές μονάδες καλούνται να αξιολογήσουν και να λογοδοτήσουν επισήμως την κατάσταση του σχολείου τους αναφορικά με πολλούς δείκτες όπως: **α)** τα μέσα και τους πόρους του σχολείου, **β)** την ηγεσία, οργάνωση και διοίκηση του, **γ)** τις εκπαιδευτικές

²¹ Π.Δ. 152/5-11-2013, βλέπε επίσης Ν. 2848/2010, Εγκύκλιο Γ1/14841/13-12-2012, Υ.Α. 15/03/2013, Εγκύκλιο Γ1/190089/10-12-2013. Ανάκτηση από <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

διαδικασίες **δ)** το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις και **ε)** τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Αναστασίου, 2014, σελ. 66). Σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013 οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται για: **α)** εκπαιδευτικό περιβάλλον στην τάξη, **β)** το σχεδιασμό, προγραμματισμό και προετοιμασία της διδασκαλίας, **γ)** τη διεξαγωγή της και την αξιολόγηση των μαθητών, **δ)** την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, η οποία συμπεριλαμβάνει, εκτός από τα τυπικά, τη συμμετοχή στην αυτο-αξιολόγηση του σχολείου και την επικοινωνία-συνεργασία με γονείς και τοπικούς φορείς και **ε)** την επαγγελματική ανάπτυξη. Υπεύθυνοι αξιολογητές για τα παραπάνω είναι, ανάλογα με τις αρμοδιότητές τους, οι σχολικοί σύμβουλοι και η διεύθυνση του σχολείου, γεγονός που κάνει σαφή την ευθύνη του σχολικού ηγέτη στην προώθηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και στην προσαρμογή όλου του σχολικού οργανισμού στο νέο καθεστώς αυξημένης ευθύνης και λογοδοσίας, το οποίο αποτελεί κοινωνική απαίτηση σε πανευρωπαϊκό επίπεδο (βλέπε ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ, 2008).

Το έργο του σχολικού ηγέτη καθίσταται ακόμα πιο δύσκολο αν συνυπολογίσουμε τη δυσπιστία με την οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι συνδικαλιστικοί τους φορείς τη νέα αυτή μεταρρύθμιση, παρόλο που στην πλειοψηφία τους δεν είναι αντίθετοι με την έννοια της αξιολόγησης (Αναστασίου, 2014). Είναι γεγονός ότι η συγκεκριμένη πρόταση δε φαίνεται να λαμβάνει υπόψη το κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο μέσα στο οποίο θα εφαρμοστεί. Επίσης, φαίνεται ότι αγνοούνται τα γεωγραφικά, πολιτιστικά και οικονομικά δεδομένα των σχολικών μονάδων και των μαθητών τους (π.χ. μπορούν να αξιολογηθούν με τα ίδια κριτήρια σχολικές μονάδες με διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς) (Αναστασίου, 2014, σελ. 67-68). Εν μέσω της βαθιάς οικονομικής και ανθρωπιστικής κρίσης στην οποία έχει περιέλθει η ελληνική κοινωνία, η δυσπιστία των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών φορέων τους απέναντι στην προτεινόμενη αξιολόγηση επιτείνεται

και από την έλλειψη της σύνδεσης της αξιολόγησης με ανατροφοδοτικές και βελτιωτικές διαδικασίες, καθώς και την πεποίθηση ότι οι δράσεις αυτές αποσκοπούν στη χειραγώγηση του εκπαιδευτικού, τον περιορισμό της παιδαγωγικής του αυτονομίας, την ενοχοποίησή του για τα στρεβλά του εκπαιδευτικού συστήματος και την απόλυσή των «ανεπαρκών» (Αναστασίου, 2014), προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι δημοσιονομικοί στόχοι για τους οποίους έχει δεσμευτεί η Πολιτεία. Όποια και να είναι η πραγματικότητα αναφορικά με τις πραγματικές προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας, ο σχολικός ηγέτης κινδυνεύει πλέον μέσα σε αυτές τις συγκυρίες να βρεθεί «απέναντι» από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις τον αντιλαμβάνονται ως «όργανο της διοίκησης» και όχι ως συνάδελφό τους. Έτσι, καθίσταται σαφής η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του απλού διεκπεραιωτή διοικητικού σχολικού διευθυντή σε εμπνευσμένο και δημοκρατικό ηγέτη, ο οποίος θα κερδίσει την εμπιστοσύνη, θα συνενώσει όλες τις διαφορετικές «φωνές» μέσα στο σύλλογό του και θα πράξει το έργο του με κριτική στάση και υπευθυνότητα.

Για να συμβούν όμως με επιτυχία τα προαναφερόμενα είναι σημαντικό να ξεπεραστούν ορισμένα βασικά εμπόδια στις δυνατότητες ουσιαστικής άσκησης σχολικής ηγεσίας. Εκτός από το οργανωτικό-διοικητικό πλαίσιο με τη συγκεντρωτική ιεραρχική δομή του, επιπρόσθετα εμπόδια που παρουσιάζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο είναι αναμφισβήτητα:

- Η απουσία κεντρικά σχεδιασμένων δράσεων για την επιμόρφωση και την κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων, οι οποίοι στην πλειονότητά τους δεν έχουν την απαραίτητη τεχνογνωσία και τις κατάλληλες ηγετικές δεξιότητες (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008· Saiti & Papadopoulos, 2015).
- Τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων που βασίζονται στα χρόνια υπηρεσίας και την κρίση της επάρκειάς τους από προφορικές

συνεντεύξεις, οι οποίες έχουν σε πολλές περιπτώσεις επικριθεί για τη διαβλητότητά τους (Παπαϊωάννου, 2010).

- Ο μεγάλος φόρτος διοικητικής και διδακτικής εργασίας των διευθυντών (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007), οι οποίοι έχουν να αντιμετωπίσουν τον κυκεώνα του ελληνικού γραφειοκρατικού συστήματος.

Από την άλλη πλευρά, αξίζει να σημειωθεί ότι προσφάτως με το νόμο 3848/2010, ΚΥΑ αριθμ. 67927/Γ3/15-06-2012 (ΦΕΚ 1915 τ. Β') εισήχθηκε νέο σύστημα για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης και τη θέσπιση του Πιστοποιητικού Διοικητικής και Καθοδηγητικής Επάρκειας που ωστόσο δεν είναι απαραίτητο προσόν για την ανάληψη θέσης ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, υπό το φώς των πρόσφατων μεταρρυθμίσεων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, οι διευθυντές σχολικών μονάδων καλούνται να εξοικειωθούν με την κείμενη νομοθεσία και να επιμορφωθούν στις διαδικασίες της αξιολόγησης μέσω σύγχρονης ή/και ασύγχρονης επιμόρφωσης, και μελέτης του σχετικού επιμορφωτικού υλικού του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (βλέπε Ματσαγγούρας και συν., 2014). Η παραπάνω δράση είναι σχεδιασμένη για να εξυπηρετήσει τον ειδικό σκοπό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους και, παρόλο που παρέχει πολλές και σημαντικές πληροφορίες για τους σκοπούς και τα μέσα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δεν είναι ενταγμένη σε ένα σταθερό πλαίσιο επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης και φυσικά δεν καλύπτει το πλήρες εύρος των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Σε κάθε περίπτωση, το μέλλον της ελληνικής εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν μπορεί να είναι το ίδιο με αυτό που εξυπηρετούσε τους σκοπούς της εκπαίδευσης τον προηγούμενο αιώνα. Το νέο παγκόσμιο σκηνικό, που έχει διαμορφωθεί μέσω της μετεξέλιξης των κοινωνιών σε κοινωνίες της γνώσης, της παγκοσμιοποίησης και της

ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (Θεοφιλίδης, 2012, σελ. 65-69), της κρίσης του παγκόσμιου χρηματοπιστωτικού συστήματος και των προσφάτων μεταρρυθμίσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κάνουν επιτακτική την ανάδειξη νέων μορφών σχολικής ηγεσίας στην ελληνική εκπαίδευση, οι οποίες θα βοηθήσουν στην προσαρμογή των σχολικών οργανισμών στα νέα δεδομένα και θα στοχεύσουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων συνεχούς βελτίωσης του σχολείου για τον κριτικό μετασχηματισμό των μελλοντικών κοινωνιών προς το καλύτερο.

Στην επόμενη ενότητα παρατίθεται το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας που απασχολεί την προβληματική της παρούσας μελέτης και σύμφωνα με τον ερευνητή μπορεί να αποτελέσει ένα καλό σημείο εκκίνησης για το μέλλον της ελληνικής σχολικής ηγεσίας.

3.3. Μετασχηματιστική σχολική ηγεσία

Η παρούσα μελέτη περιλαμβάνει σκοπούς που αφορούν, εκτός άλλων, την αποτύπωση της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών σχολικών μονάδων και την ανάδειξη της επιρροής της στους δείκτες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Για τους σκοπούς αυτούς, επιλέγεται ως βασικό θεωρητικό πλαίσιο μελέτης της ηγεσίας το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας για τους σχολικούς οργανισμούς, όπως αυτό διατυπώνεται από τους Leithwood et al. (1999). Οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου μοντέλου αφορούν στα εξής:

1. Αρθρώνεται πλέον αρκετά ξεκάθαρα και στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία, η ανάγκη μετατόπισης των σχολικών διευθυντών από το παραδοσιακό διοικητικό προφίλ σε άλλες ποιοτικότερες μορφές ηγεσίας όπως η μετασχηματιστική (βλέπε Saiti, 2012· Σπανός, 2014).

2. Οι πανευρωπαϊκά δημόσιες κοινωνικές απαιτήσεις για παροχή υψηλού επιπέδου μάθησης για όλους οι οποίες συνοδεύονται από αυξημένη δημόσια λογοδοσία, λαμβάνουν πλέον χώρα και στην Ελλάδα. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον το οποίο περικλείεται σε ένα κλίμα αβεβαιότητας και ανασφάλειας λόγω της οικονομικής κρίσης του παγκόσμιου χρηματοπιστωτικού συστήματος, οι δεσμεύσεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών υπονομεύονται. Η μετασχηματιστική ηγεσία αφενός αναδύθηκε για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες που προκύπτουν από την αναδόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Leithwood, 1994) και αφετέρου αποσκοπεί στην ενίσχυση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους προκειμένου να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο τους.
3. Μέσα στο συγκεκριμένο που έχουμε περιγράψει, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται ότι υπερέχει έναντι άλλων μορφών ηγεσίας. Η εκπαιδευτική ηγεσία υστερεί λόγω της εστίασής της αποκλειστικά στη σχολική τάξη, αφήνοντας ακάλυπτες άλλες σημαντικές πτυχές της οργανωτικής σχολικής δραστηριότητας (Κατσαρός, 2008, σελ. 107) στις οποίες οφείλει να συμμετέχει και ο εκπαιδευτικός. Η συμμετοχική ή κατανεμημένη ηγεσία των εκπαιδευτικών δε μπορεί επίσης να εφαρμοστεί στο παρόν νομικό πλαίσιο, όπου η ευθύνη της διοίκησης ανήκει στο διευθυντή. Ούτως ή άλλως η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται ως ένα συλλογικό (collegial) μοντέλο ηγεσίας (Bush, 2007), στην οποία οι ηγετικές πρακτικές συνήθως κατανέμονται (Leithwood, Jantzi, Earl, Watson, Levin & Fullan, 2004).
4. Πρόκειται ίσως για το περισσότερο μελετημένο σε εμπειρική βάση μοντέλο ηγεσίας, του οποίου η θετική επιρροή στις παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας έχει αποτυπωθεί ερευνητικά σε ποικίλα εκπαιδευτικά συγκείμενα (π.χ. Aydin et al., 2013· Bo, 2013· Bogler, 2001· Demir, 2008· Ling et al., 2013· Nguni,

et al., 2006· Nir & Kranot, 2006· Ross & Gray, 2006a· 2006b· Selamat et al., 2013 κ.α.).

3.3.1. Η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ιστορική της προοπτική

Η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας έχει ως κύρια εστίαση τις δεσμεύσεις (commitments) και τις ικανότητες (capacities) των μελών του οργανισμού, θεωρώντας ότι υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης στους στόχους του οργανισμού και αυξημένες ικανότητες για την επίτευξή τους έχουν ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη προσπάθεια και παραγωγικότητα (Leithwood et al. 1999, σελ. 9). Όπως μας ενημερώνουν διάφοροι μελετητές της εκπαιδευτικής ηγεσίας (βλέπε Κατσαρός, 2008· Mulford, 2008· Yukl, 2008), όλες οι θεωρίες μετασχηματιστικής ηγεσίας σε εκπαιδευτικά ή μη περιβάλλοντα έχουν επηρεαστεί από τον James McGregor Burns και το βραβευμένο βιβλίο του αναφορικά με την πολιτική ηγεσία «Leadership», το οποίο εκδόθηκε το 1978. Ο Burns υποστήριζε ότι υπάρχουν δύο βασικές πτυχές της δύναμης –τα κίνητρα ή οι σκοποί και οι πόροι- με την κάθε μία να κατέχεται όχι μόνο από αυτόν που ηγείται, αλλά και από αυτόν που βιώνει την ηγεσία. Έτσι, η ουσία της ηγεσίας βρίσκεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ κινήτρων, πόρων, ηγετών και ακολούθων με τη μεγαλύτερη επιρροή της «να συνίσταται από τις βαθιές ανθρώπινες σχέσεις στις οποίες δύο ή περισσότερα άτομα εμπλέκονται το ένα με το άλλο» (Burns, 1978, σελ. 11 [οπ.π. στο Leithwood et al., 1999, σελ. 28]). Αυτές οι σχέσεις δύναμης διαχώρισαν στη θεωρία του Burns τις δύο βασικές μορφές ηγεσίας στο μοντέλο του: τη συναλλακτική (transactional) και τη μετασχηματιστική (transformational) τις οποίες θεωρούσε ως τα δύο αντίθετα άκρα του ηγετικού συνεχούς, δηλαδή ως λιγότερο και περισσότερο αποτελεσματικές μορφές ηγεσίας (Leithwood et al., 1999, σελ. 29). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο συναλλακτικός ηγέτης παρακινεί τους υφισταμένους του απευθυνόμενος στο ατομικό τους συμφέρον (Yukl, 2008) και στις

βασικές / κατώτερου επιπέδου ανάγκες κατά Maslow²². Οι σχέσεις επιρροής βασίζονται στην ανταλλαγή αγαθών με αξία (π.χ. οικονομική, πολιτική, ψυχολογική) και δεν έχουν τη σταθερότητα και αμοιβαιότητα των σχέσεων που βασίζονται στην κοινή επιδίωξη ανωτέρων σκοπών (Κατσαρός, 2008). Πρόκειται για μία συναλλακτική διαδικασία δηλαδή, όπου η παρώθηση του καθενός προκειμένου να εργαστεί έχει κάποιο αντίτιμο και ως εκ τούτου η δέσμευση και ταυτοποίηση των μελών με τον οργανισμό είναι βραχυπρόθεσμες (Bass & Avolio, 1993, σελ. 116). Με αυτή τη μορφή ηγεσίας, οι σκοποί και τα κίνητρα των ανθρώπων θα ικανοποιηθούν με τη χρήση των διαθέσιμων πόρων και όσων εμπλέκονται στη συναλλαγή, ωστόσο ούτε οι σκοποί των ανθρώπων, ούτε οι πόροι πρόκειται να αλλάξουν και να εξελιχθούν προς το καλύτερο (Leithwood et al., 1999, σελ. 28).

Από την άλλη πλευρά, η μετασχηματιστική ηγεσία *«συνεπάγεται όχι μόνο μία αλλαγή στους σκοπούς και τους πόρους όσων εμπλέκονται στις σχέσεις ηγέτη-ακολουθών, αλλά και μία ανύψωση και των δύο, μία αλλαγή προς το καλύτερο»* (Leithwood et al., 1999, σελ. 28). Σε αυτή τη μορφή ηγεσίας, ηγέτες και υφιστάμενοι αλληλεπιδρούν και συνδέονται με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε και οι δύο *«ανέρχονται σε υψηλότερα επίπεδα παρώθησης και ηθικής»* (Burns, 1978, σελ. 20 [οπ.π. στο Θεοφιλίδης, 2012, σελ. 209]). Επίσης, σύμφωνα με τον Burns, η μετασχηματιστική ηγεσία στοχεύει στην ενίσχυση της δέσμευσης του ηγέτη και των υφισταμένων του απέναντι στους κοινούς σκοπούς τους, όπως και στην περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων τους προκειμένου να πετύχουν αυτούς τους σκοπούς (Leithwood et al., 1999, σελ. 28). Οι ηγέτες και οι υφιστάμενοί τους μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα και μία αίσθηση αλληλεξάρτησης και ως εκ τούτου η δέσμευση των μελών με τον οργανισμό είναι μακροπρόθεσμη (Bass & Avolio, 1993, σελ. 116). Σε αντίθεση με τη

²² Βλέπε Πασιαρδής, 2004, σελ. 64-68.

συναλλακτική ηγεσία, απευθύνεται στα κίνητρα των μελών του οργανισμού για ικανοποίηση των αναγκών τους που βρίσκονται στα ανώτερα επίπεδα της πυραμίδας του Maslow (Θεοφιλίδης, 2012, σελ. 210).

Η ιδέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναπτύχθηκε περαιτέρω από τον Bass το 1985 στο βιβλίο του «Leadership and performance beyond expectations». Ο Bass αφενός αμφισβήτησε την αρχική αντίληψη του Burns για τη συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία ως αντίθετες έννοιες (Πασιαρδής, 2012, σελ. 20) και αφετέρου *«συνέβαλε στη σύνδεση της ηγεσίας με τη μετασχηματιστική δράση του ηγέτη και με την έννοια του οράματος»* (Κατσαρός, 2008, σελ. 104). Εισήγαγε μία αρκετά διαφορετική αντίληψη από τον Burns, μία θεωρία ηγεσίας δύο παραγόντων (two-factor theory), όπου η συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία «χτίζουν» η μία πάνω στην άλλη. Όπως έχει αναφερθεί, οι συναλλακτικές πρακτικές απευθύνονται στις βασικές ανάγκες των μελών του οργανισμού, αλλά οι συγκεκριμένες πρακτικές δε βοηθούν στο να προωθηθεί η αλλαγή σε έναν οργανισμό. Για να συμβεί αυτό, τα μέλη του οργανισμού χρειάζεται να βιώσουν μετασχηματιστικές πρακτικές προκειμένου να ενισχυθεί η δέσμευσή τους και να καταβάλλουν την επιπρόσθετη προσπάθεια που χρειάζεται η αλλαγή σε έναν οργανισμό (Leithwood et al., 1999, σελ. 29). Τα εμπειρικά δεδομένα των Hater και Bass το 1988, οδήγησαν τους ερευνητές στο να διατυπώσουν την υπόθεση της επαύξησης σύμφωνα με την οποία *«η μετασχηματιστική ηγεσία εξηγεί μέρος της διακύμανσης της επίδοσης και της εργασιακής ικανοποίησης πέρα από το κομμάτι της διακύμανσης που εξηγεί η συναλλακτική ηγεσία»*, υπόθεση η οποία επιβεβαιώθηκε και σε άλλες μελέτες σε μη εκπαιδευτικά συγκείμενα (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007, σελ. 412). Ο παράγοντας της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατά τον Bass περιλαμβάνει τα τέσσερα «I's» τα οποία είναι:

Idealized influence (Charisma) – Εξιδανικευμένη επιρροή (Χάρισμα): Σύμφωνα με τον Bass, ένας ηγέτης που παρουσιάζει υψηλά επίπεδα εξιδανικευμένης επιρροής (χαρίσματος) έχει την ικανότητα να κάνει τους υφισταμένους του να νιώσουν εμπιστοσύνη, θαυμασμό, πίστη και σεβασμό στον ηγέτη τους (Hemsworth, Muterera & Baregheh, 2013, σελ. 854). Παρέχει στους υφισταμένους συνεργάτες του μία σαφή αίσθηση σκοπού και ένα όραμα που τους ενεργοποιεί, είναι πρότυπο ηθικής συμπεριφοράς και οικοδομεί την ταύτιση τους με τον ηγέτη και το διαμορφωμένο όραμά του (Avolio, Bass & Jung, 1999, σελ.444).

Inspirational motivation – Εμπνευσμένη παρώθηση: Αναφέρεται στην ικανότητα του ηγέτη να παρακινεί τους υφισταμένους του προκειμένου να δεσμευτούν στο όραμα του οργανισμού (Πασιαρδής, 2012, σελ. 21), μέσα από την παροχή παραδειγμάτων ενδεδειγμένων συμπεριφορών και μέσα από σύμβολα, εικόνες, συναισθηματικές εκκλήσεις και αποτελεσματική επικοινωνία των προσδοκιών (Hemsworth et al., 2013· Vinger & Cilliers, 2006).

Intellectual stimulation – Πνευματική διεγερση: Σύμφωνα με τον Bass, τέτοιες ηγετικές συμπεριφορές διεγείρουν τους υφισταμένους τους να αναγνωρίσουν τις δικές τους αντιλήψεις και αξίες (Hemsworth et al., 2013, σελ. 854). Επίσης τους προκαλούν να αμφισβητήσουν τους δοκιμασμένους τρόπους επίλυσης προβλημάτων, τις υποθέσεις και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν στην εργασία τους, με σκοπό να τις βελτιώσουν (Avolio et al., 1999· Podsakoff, MacKenzie, Moorman & Fetter, 1990). Έτσι, ενθαρρύνεται η καινοτομία και η δημιουργικότητα (Bass, 1999· Πασιαρδής, 2012).

Individualized consideration – Εξατομικευμένη στήριξη: Ο Bass στο συγκεκριμένο υπο-παράγοντα αναφέρεται στον ηγέτη που δημιουργεί ένα

υποστηρικτικό περιβάλλον για τους υφισταμένους του (Hemsworth et al., 2013, σελ. 854). Ο ηγέτης σέβεται τους υφισταμένους του, εστιάζει στην κατανόηση των αναγκών και των συναισθημάτων τους και μέσα από ενθάρρυνση, καθοδήγηση, συμβουλές ανατροφοδότηση και ανάθεση ευθυνών αποσκοπεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους (Avolio et al., 1999· Bass, 1999· Podsakoff et al., 1990· Vinger & Cilliers, 2006).

Οι παραπάνω υπο-παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας με βάση τα εμπειρικά δεδομένα των Γεωργαντά και Ξενικού (2007) σχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους.

Ο δεύτερος παράγοντας της συναλλακτικής ηγεσίας περιλαμβάνει:

Contingent reward – Ενδεχόμενη ανταμοιβή: Είναι μια ανταλλακτική διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης ξεκαθαρίζει στους υφισταμένους του τι περιμένει από αυτούς και την αντίστοιχη ανταμοιβή τους, εφόσον φέρουν εις πέρας με επιτυχία το έργο που τους έχει ανατεθεί (Avolio et al., 1999, σελ. 444).

Management by exception – Διοίκηση κατ' εξαίρεση: Αφορά τη χρήση ενδεχόμενων ποινών και άλλων διορθωτικών κινήσεων, εφόσον διαπιστωθεί ότι υπάρχουν σοβαρές αποκλίσεις από τα καθορισμένα επίπεδα απόδοσης, καθώς και την άσκηση ελέγχου και τη δημιουργία κανόνων με σκοπό να αποφευχθούν τα λάθη (Yukl, 2008).

Οι παραπάνω παράγοντες αποτέλεσαν το βασικό θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε ο σχεδιασμός, η δημιουργία και η εξέλιξη του «Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας» (Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ) από τον Bass και τους συνεργάτες του. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί, ίσως, το

περισσότερο χρησιμοποιημένο εργαλείο διερεύνησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον κόσμο και έχει δοκιμαστεί σε πολλά και διαφορετικά οργανωσιακά περιβάλλοντα (Vinger & Cilliers, 2006). Το MLQ έχει επίσης χρησιμοποιηθεί και στον ελλαδικό χώρο, σε αρκετές σύγχρονες αδημοσίευτες εμπειρικές μελέτες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών (π.χ. Αγαπητού, 2012· Ζέρβα, 2012· Μπελικάϊδη, 2011· Χρονοπούλου, 2012). Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι αρκετές από τις μετασχηματιστικές πρακτικές είναι σε κάποιο βαθμό παρούσες και στην ελληνική σχολική ηγεσία.

Οι θεωρίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας που περιγράφηκαν στην παρούσα ενότητα αναπτύχθηκαν μέσα από μελέτες σε μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ο Leithwood και οι συνεργάτες του προσαρμόσαν τη γενική έννοια του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας που πρότεινε ο Bass το 1985 στην εκπαίδευση (Hallinger, 2003· Θεοφιλίδης, 2012). Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα περιγράφεται στην επόμενη ενότητα.

3.3.2. Μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση: Το μοντέλο του Leithwood

Ο Stogdill το 1974 διατύπωσε τη θέση ότι, μέχρι εκείνη την περίοδο, η μόνη μορφή ηγεσίας που ασκούσαν στην εκπαίδευση ήταν η «laissez faire», μία εξουσιοδοτική και αδιάφορη μορφή ηγεσίας, μία μη-ηγεσία (Κατσαρός, 2008, σελ. 96), κατά την οποία ο διευθυντής ουσιαστικά παραιτείται από τις ευθύνες του και αποφεύγει να πάρει αποφάσεις (Avolio et al., 1999· Vinger & Cilliers, 2006). Οι πρώιμες έρευνες αναφορικά με τα αποτελεσματικά σχολεία ανέδειξαν τη δεκαετία του 1980 παιδαγωγικό-διδασκτικό (instructional) μοντέλο ηγεσίας το οποίο περιέγραφε μία ισχυρή και καθοδηγητική ηγεσία που εστιάζει στο πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία, με σκοπό να ενισχύσει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Hallinger, 2003,

σελ. 329). Ο παιδαγωγικός-διδασκτικός σχολικός ηγέτης προσπαθεί να επιφέρει κυρίως αλλαγές πρώτου βαθμού (first-order) στο σχολείο του, να βελτιώσει δηλαδή τις διδακτικές δραστηριότητες μέσω του στενού ελέγχου και της παρακολούθησης της εργασίας των εκπαιδευτικών στην τάξη και των μαθησιακών επιδόσεων (Leithwood, 1992, σελ. 9). Ως απάντηση σε αυτό το «από την κορυφή στη βάση» ηγετικό μοντέλο παρουσιάστηκε το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας τη δεκαετία του 1990, το οποίο έγινε ευμενώς δεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα (Θεοφιλίδης, 2012, σελ. 210). Θεωρείται ως μία συλλογική μορφή ηγεσίας (Bush, 2007) που στηρίζεται στην κατανόηση των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών (αντί για το συντονισμό και τον έλεγχο) προκειμένου να πραγματοποιθούν οι στόχοι του σχολείου και υπό αυτή την οπτική η προσέγγιση της ηγετικής επιρροής που ασκείται είναι από τη «βάση προς την κορυφή» (Hallinger, 2003· Θεοφιλίδης, 2012). Παρόλο που οι αλλαγές πρώτου βαθμού (first order) θεωρούνται αναγκαίες σε κάθε προσπάθεια αναδόμησης των εκπαιδευτικών οργανισμών (π.χ. διδασκαλία για κατανόηση, εποικοδομητικά (constructivist) μοντέλα μάθησης), οι αλλαγές δευτέρου βαθμού (second order) είναι εξίσου απαραίτητες (Leithwood, 1994, σελ. 500). Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων αλλαγών είναι η δημιουργία κοινού οράματος, η βελτίωση της επικοινωνίας, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η κατανομή της ηγεσίας κ.α. (Leithwood, 1992· 1994). Οι μετασχηματιστικές ηγετικές πρακτικές θεωρούνται ότι εστιάζουν σε αλλαγές δευτέρου βαθμού και αποσκοπούν αφενός στην ενίσχυση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών (οι οποίοι αναγνωρίζουν τη σχέση ανάμεσα σε αυτό που προσπαθούν να επιτύχουν και την αποστολή του σχολείου) και αφετέρου στη βελτίωση των ικανοτήτων (capacities) τους προκειμένου αυτοί να επιφέρουν αλλαγές πρώτου βαθμού στη μάθηση των μαθητών (Hallinger, 2003· Mulford, 2008).

Ο Leithwood και οι συνεργάτες του είναι οι κύριοι εισηγητές του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Leithwood, 1994). Το μοντέλο αναθεωρήθηκε και επεκτάθηκε ποικιλοτρόπως προκειμένου να είναι συμβατό με την πραγματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Στην παρούσα μελέτη, βασιζόμαστε στις ηγετικές πρακτικές που παρουσιάστηκαν αρχικά από τους Leithwood et al. (1999) οι οποίες εκκινούν μεν από το μετασχηματιστικό μοντέλο αλλά οριοθετούν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι ερευνητές, ένα «μετα-μετασχηματιστικό» (post-transformational) μοντέλο ηγεσίας (σελ. 21). Τα συγκεκριμένα σύνολα πρακτικών έχουν αποτελέσει το βασικό θεωρητικό πλαίσιο σε πολυάριθμες σχετικές με τη μετασχηματιστική ηγεσία δημοσιευμένες εμπειρικές μελέτες σε σχολικούς οργανισμούς (π.χ. Demir, 2008· Leithwood & Jantzi, 2006· Ross & Gray, 2006a· 2006b· Ross, Hogaboam-Gray & Gray, 2004· Yu, Leithwood & Jantzi, 2002 κ.α.). Χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες πρακτικών «Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας» (βλέπε Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006b· Leithwood et al., 2008):

3.3.2.1. Καθορισμός Κατεύθυνσης (*Setting Directions*)

Ο καθορισμός κατεύθυνσης είναι το ένα από τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της άσκησης ηγεσίας (το άλλο είναι η άσκηση επιρροής) σύμφωνα με τον ορισμό της ηγεσίας των Leithwood and Levin (2005, σελ. 7), τον οποίο ενστερνίζεται και η παρούσα μελέτη. Σύμφωνα με τη σύνοψη των αποτελεσμάτων επτά ποσοτικών μελετών από τον Leithwood (1994), οι πρακτικές του καθορισμού κατεύθυνσης, εξηγούν ένα πολύ υψηλό ποσοστό (περίπου 50%) των συνολικών επιρροών της σχολικής ηγεσίας σε αναδομούμενα εκπαιδευτικά συγκείμενα αναφορικά με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή, την ατομική και συλλογική τους μάθηση

και τις απόψεις τους για τη μάθηση των μαθητών (Leithwood et al., 1999, σελ. 55). Η συγκεκριμένη κατηγορία ηγετικών πρακτικών αφορά τις προσπάθειες του σχολικού ηγέτη να παρωθήσει-κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς του μέσω της εγκαθίδρυσης ενός κοινού σκοπού (Leithwood et al., 2008, σελ. 30), ο οποίος παρέχει εστίαση στις ατομικές και συλλογικές προσπάθειες του προσωπικού στο σχολείο (Leithwood et al., 2006b, σελ. 34). Σύμφωνα με τους Leithwood et al. (2008, σελ. 30) η συνιστώσα αυτή αντιστοιχεί σε τρεις από τις διοικητικές λειτουργίες του Yukl: **α)** την παρώθηση και έμπνευση, **β)** την αποσαφήνιση ρόλων και στόχων, **γ)** το σχεδιασμό και την οργάνωση. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία των πρακτικών καθορισμού κατεύθυνσης θεωρούνται ο ατομικός αναστοχασμός και ο παραγωγικός διάλογος των μελών του σχολείου (Leithwood et al., 1999, σελ. 70). Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τρεις υποκατηγορίες που περιγράφονται ακολούθως:

Ανάπτυξη-οικοδόμηση κοινού οράματος: Πρόκειται για πρακτικές οι οποίες ανήκουν σε μετασχηματιστικά και χαρισματικά μοντέλα ηγεσίας και αντιστοιχούν στην «έμπνευσμένη παρώθηση» (inspirational motivation) του μοντέλου του Bass (Leithwood et al., 2006b, σελ. 34). Αυτές οι ηγετικές συμπεριφορές εστιάζουν στον εντοπισμό νέων δυνατοτήτων και ευκαιριών για τον οργανισμό και την ανάπτυξη και έμπνευση του οράματός του/της στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού (Podsakoff et al., 1990, σελ. 112). Όταν τα μέλη ενός οργανισμού-σχολείου ασπάζονται ένα κοινό αποδεκτό όραμα, τότε αυτό οδηγεί σε «άνευ όρων δέσμευση» των μελών και τους παρέχει κίνητρο για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (Yu et al., 2002, σελ. 373).

Δημιουργία συναίνεσης και ενίσχυση της αποδοχής των συλλογικών στόχων:

Ένα όραμα μπορεί να είναι πηγή έμπνευσης, ωστόσο η δράση απαιτεί συνήθως κάποια συμφωνία σχετικά με τους πιο άμεσους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν

προκειμένου να οδηγηθούν τα μέλη του οργανισμού προς την πραγμάτωση του οράματος. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, οι συγκεκριμένες πρακτικές έχουν στόχο, όχι μόνο τον εντοπισμό των σημαντικών στόχων για τον οργανισμό, αλλά και αυτό να συμβεί με τέτοιο τρόπο ώστε τα μεμονωμένα μέλη του να συμπεριλάβουν αυτούς τους στόχους στους δικούς τους. Αν δε συμβεί κάτι τέτοιο, οι οργανισμικοί στόχοι δεν θα έχουν καμία αξία (Leithwood et al., 2006b, σελ. 35). Έτσι, οι πρακτικές συναίνεσης και ενίσχυσης της αποδοχής των συλλογικών στόχων αποσκοπούν ουσιαστικά στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των μελών του οργανισμού. Αποσκοπούν δηλαδή στο να κάνουν τα μέλη του οργανισμού να εργαστούν συλλογικά προς ένα κοινό σκοπό (Podsakoff et al., 1990, σελ. 112), να συμμετέχουν στον καθορισμό των προτεραιοτήτων στους στόχους και να αξιολογούν την πορεία επίτευξής τους (Leithwood, Aitken & Jantzi, 2006a), πρακτικές οι οποίες ενισχύουν την αίσθηση της συλλογικής ταυτότητας ανάμεσα τους (Yu et al., 2002, σελ. 373).

Δημιουργία υψηλών προσδοκιών απόδοσης: Πρόκειται για άλλο ένα σύνολο πρακτικών που συναντάται σε όλα σχεδόν τα μοντέλα μετασχηματιστικής και χαρισματικής ηγεσίας. Οι πρακτικές αυτές αν και δεν αφορούν τον προσδιορισμό των στόχων του σχολείου, φανερώνουν τις αξίες και προσδοκίες του ηγέτη αναφορικά με την πραγματοποίησή τους (Leithwood et al., 2006b, σελ. 36). Πρόκειται λοιπόν για ηγετικές συμπεριφορές οι οποίες δείχνουν τις προσδοκίες του ηγέτη για υψηλά επίπεδα επαγγελματισμού και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και υψηλά επίπεδα απόδοσης των μαθητών (Leithwood et al., 2006a· Sun & Leithwood, 2012).

3.3.2.2. Κατανόηση και ανάπτυξη των ατόμων (*Understanding and developing people*)

Ενώ η συγκεκριμένη κατηγορία πρακτικών θεωρείται ότι ασκεί σημαντική έμμεση ή άμεση επιρροή στην παρώθηση των εκπαιδευτικών (Leithwood et al., 1999· 2006b· 2008), η κύρια εστίασή τους αφορά την ανάπτυξη των ικανοτήτων (capacities) τους. Οι ικανότητες (capacities) αυτές περιλαμβάνουν όχι μόνο τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να είναι σε θέση να πραγματώσουν τους στόχους του σχολείου, αλλά και τις απαραίτητες διαθέσεις / στάσεις τους (όπως δέσμευση, προσαρμοστικότητα, αυτεπάρκεια), ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους (Leithwood et al., 2006b· 2008). Σε σχέση με την προηγούμενη κατηγορία (του καθορισμού κατεύθυνσης), η συγκεκριμένη φαίνεται ότι συνεισφέρει λιγότερο στην εξήγηση των διακυμάνσεων των επιρροών της ηγεσίας, ωστόσο η επιρροή της είναι αρκετά σημαντική (Leithwood, 1994). Οι πρακτικές που περιλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία αντιστοιχούν στις διοικητικές συμπεριφορές της ταξινομίας του Yukl οι οποίες αφορούν την υποστήριξη, ανάπτυξη, καθοδήγηση, αναγνώριση και ανταμοιβή (Leithwood et al., 2008, σελ. 30) και περιγράφονται ακολούθως:

Παροχή εξατομικευμένης στήριξης: Πρόκειται για ένα βασικό παράγοντα της μετασχηματιστικής ηγεσίας τον οποίο συναντούμε στο μοντέλο του Bass. Αφορά ουσιαστικά τις συμπεριφορές του ηγέτη οι οποίες δείχνουν ότι σέβεται τους υφισταμένους του, αναγνωρίζει και ενδιαφέρεται για τα προσωπικά τους αισθήματα και τις ανάγκες (Podsakoff et al., 1990, σελ. 112). Παραδείγματα τέτοιων συμπεριφορών είναι η ανθρώπινη και ισότιμη αντιμετώπιση όλων των συναδέλφων, η αντιμετώπισή τους ως άτομα με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες, η υποστήριξη

της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και η αναγνώριση της συνεισφοράς τους (Leithwood et al., 1999· Sun & Leithwood, 2012).

Παροχή πνευματικής διέγερσης: Άλλος ένας παράγοντας που συναντούμε στο μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας του Bass. Πρόκειται για συμπεριφορές του ηγέτη οι οποίες προκαλούν τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού να πάρουν διανοητικά ρίσκα και να είναι καινοτόμοι, να επανεξετάσουν βασικές παραδοχές για την εργασία τους, να αξιολογήσουν και αν χρειαστεί να αναθεωρήσουν τις πρακτικές τους (Leithwood et al., 2006b· Podsakoff et al., 1990· Sun & Leithwood, 2012). Σε αυτές τις πρακτικές αποτυπώνεται και ο κύριος ρόλος του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία αφορά μία τυπική ή μη τυπική διαδικασία μάθησης που είναι εποικοδομητική, κοινωνική και εγκαθιδρυμένη (Leithwood et al., 2006b, σελ. 37). Παρόμοιες ηγετικές συμπεριφορές αναγνωρίζονται επίσης και σε άλλα μοντέλα ηγεσίας όπως το παιδαγωγικό-διδασκτικό, όπου ο σχολικός ηγέτης βρίσκεται στο επίκεντρο των προσπαθειών βελτίωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών (βλέπε Hallinger, 2003).

Παροχή κατάλληλων προτύπων συμπεριφοράς: Ο ηγέτης με τη συμπεριφορά του δίνει παραδείγματα ηθικής και υποδειγματικής εργασιακής συμπεριφοράς στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού τα οποία είναι συμβατά με τις αρχές και τις αξίες του (Podsakoff et al., 1990· Yu et al., 2002). Ασκει ηγεσία με το παράδειγμά του (Leithwood et al., 2006b, σελ. 38) και εμπνέει σεβασμό, περηφάνια και εμπιστοσύνη στο προσωπικό του, ενώ επιδεικνύει προθυμία να μεταβάλλει και ο ίδιος τις πρακτικές του, εφόσον οι συνθήκες το επιβάλλουν (Sun & Leithwood, 2012, σελ. 429). Στη συγκεκριμένη κατηγορία πρακτικών περιλαμβάνεται και ο παράγοντας της «εξιδανικευμένης επιρροής» (idealized influence) του μοντέλου του Bass (Leithwood et al., 2006b, σελ. 38). Οι συμπεριφορές αυτές θεωρούνται ότι ενισχύουν την αίσθηση

αυτεπάρκειάς των εκπαιδευτικών, δηλαδή τις αντιλήψεις τους για τις ικανότητες τους (Yu et al., 2002, σελ. 374).

3.3.2.3. Ανασχεδιασμός του οργανισμού (*Redesigning the organization*)

Αυτή η κατηγορία ηγετικών πρακτικών ασχολείται με την εγκαθίδρυση κατάλληλων συνθηκών εργασίας προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν στο έπακρο τα κίνητρα, τις διαθέσεις – στάσεις τους και τη δέσμευσή τους (Leithwood et al., 2008, σελ. 30), καθώς δε μπορεί κανείς να περιμένει να αποκομίσει οφέλη αποκλειστικά από την ενίσχυση των παραπάνω, αν ταυτοχρόνως δε μεριμνήσει για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου όλα αυτά μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά (Leithwood et al., 2006b). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν επίσης ότι η σχολική ηγεσία δυνητικά ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες εργασίας τους (Leithwood et al., 2008), που αποτελούν από μόνες τους σημαντικό παράγοντα παρώθησης (Leithwood et al., 2006b). Κύριο ρόλο σε αυτή την κατηγορία πρακτικών διαδραματίζει η έννοια της σχολικής κουλτούρας που αφορά: **α)** τα παρατηρούμενα πρότυπα συμπεριφοράς, δηλαδή πως αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, η γλώσσα που χρησιμοποιούν, διάφορα «τελετουργικά» που καθιερώνουν, **β)** τις νόρμες που αναπτύσσονται στις ομαδικές εργασίες των εκπαιδευτικών του σχολείου (π.χ. σχεδιασμός μαθημάτων, παρακολούθηση επίδοσης μαθητών), **γ)** τις κυρίαρχες αξίες που υιοθετούνται στο σχολείο, **δ)** τη φιλοσοφία που καθοδηγεί τις εκπαιδευτικές και διδακτικές δραστηριότητες, **ε)** τους «άγραφους νόμους», τις διαδικασίες και τις πολιτικές του σχολείου που οι νέοι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίσουν προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στην ομάδα του σχολείου (Gruenert, 2005, σελ. 44). Είναι γεγονός ότι η εκπαιδευτική έρευνα έχει αποτυπώσει τη σημαντικότερη επίδραση της σχολικής κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Leithwood et al.,

1999) και η συγκεκριμένη κατηγορία πρακτικών επιδιώκει το μετασχηματισμό της. Αντίστοιχες διοικητικές πρακτικές της ταξινομίας του Yukl αφορούν τη διαχείριση συγκρούσεων, την ανάπτυξη ομαδικότητας, τη συμβουλευτική (consulting), την ανάθεση ευθυνών και τη δημιουργία συνεργατικών δικτύων (Leithwood et al., 2008, σελ. 30). Στη συγκεκριμένη συνιστώσα περιλαμβάνονται οι παρακάτω υποκατηγορίες:

Ενδυνάμωση σχολικής κουλτούρας - Δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας: Η κουλτούρα μεταξύ επαγγελματιών σε σχολικά περιβάλλοντα συνήθως χαρακτηρίζεται ως «αδύναμη» (μη συναινετική) και «απομονωτική», ενώ μία ισχυρή συνεργατική κουλτούρα συνεισφέρει πολύ πιο ουσιαστικά σε πρωτοβουλίες σχολικής βελτίωσης (Leithwood et al., 1999, σελ. 83). Η οικοδόμηση κουλτούρας από τους μετασχηματιστικούς ηγέτες περιλαμβάνει συμπεριφορές που αποσκοπούν στη δημιουργία νορμών, αντιλήψεων, αξιών και παραδοχών οι οποίες: δημιουργούν μία ατμόσφαιρα φροντίδας και εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων (Yu et al., 2002, σελ. 374), ενθαρρύνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του σχολικού προγράμματος (Sun & Leithwood, 2012, σελ. 429) και στην επίλυση προβλημάτων, είναι μαθητοκεντρικές και υποστηρικτικές στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Leithwood et al., 1999, σελ. 83) και προωθούν τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία (Leithwood et al., 2006b, σελ. 39).

Οικοδόμηση συνεργατικών δομών - Αναδόμηση του οργανισμού για προώθηση της συνεργασίας των μελών του: Αυτή η λειτουργία είναι κοινή σχεδόν σε όλες τις διοικητικές ή ηγετικές θεωρίες, καθώς η κουλτούρα και η δομή (structure) ενός οργανισμού «είναι οι δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος» (Leithwood et al., 2006b, σελ. 40). Οι πρακτικές αυτές εξασφαλίζουν την ευρεία συμμετοχή των εκπαιδευτικών

στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική βελτίωση και άλλα θέματα που επηρεάζουν την εργασία τους για τα οποία η γνώση τους είναι ζωτικής σημασίας (Yu et al., 2002, σελ. 374). Επιπρόσθετα, προωθούν την κατανομή ηγεσίας στα μέλη του σχολείου (Sun & Leithwood, 2012, σελ. 429). Η ενεργός αυτή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στα ζητήματα του σχολείου συνεισφέρει στη δημιουργία αντιλήψεων από τους εκπαιδευτικούς ότι μπορούν να επηρεάσουν το περιβάλλον (context) εργασίας τους προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Yu et al., 2002, σελ. 374).

Δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς / κηδεμόνες και την ευρύτερη κοινότητα εκτός του σχολείου: Η εποικοδομητική συνεργασία του σχολείου με τους γονείς / κηδεμόνες και την ευρύτερη τοπική κοινότητα είναι ένας βασικός παράγοντας θετικής συνεισφοράς στην «αποτελεσματικότητα» της σχολικής μονάδας (Brauckmann & Pashiardis, 2011· Gurr, Drysdale & Mulford, 2006· Θεοφιλίδης, 2012). Το μοντέλο του Leithwood είναι το μοναδικό μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας στο οποίο συναντάται η συγκεκριμένη κατηγορία πρακτικών (Sun & Leithwood, 2012, σελ. 429). Αυτή εστιάζει στη δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με το ευρύτερο «περιβάλλον» του σχολείου και περιλαμβάνει την επίδειξη ευαισθησίας από το σχολικό ηγέτη στα αιτήματα και τις φιλοδοξίες των γονέων / κηδεμόνων και της τοπικής κοινότητας, αναφορικά με το σχολείο, και την ενθάρρυνση τους προκειμένου να εμπλακούν ενεργά και ουσιαστικά στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας (Leithwood et al., 2006a· Sun & Leithwood, 2012).

Όλες οι κατηγορίες και υποκατηγορίες ηγετικών πρακτικών σχετίζονται με μέτριες έως ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ τους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών των Rutledge (2010) και Yu et al. (2002), κάτι που υποδεικνύει ότι η ενδυνάμωση μίας από τις παραπάνω κατηγορίες / υποκατηγορίες δύναται να

βοηθήσει στην ενδυνάμωση και των υπολοίπων κατηγοριών (Yu et al., 2002, σελ. 382). Πάντως, οι Leithwood et al. (2008, σελ. 30) προτείνουν ότι τα παραπάνω σύνολα ηγετικών πρακτικών δεν αναμένεται να εφαρμόζονται καθημερινά και στον ίδιο βαθμό από το σχολικό ηγέτη (δεν είναι δυνατόν για παράδειγμα να διαμορφώνεις καθημερινά σχολικό όραμα) και ο τρόπος ή η συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούνται εξαρτάται από το συγκεκριμένο. Αφορούν δηλαδή δράσεις οι οποίες μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με την περίπτωση, το περιβάλλον και τις συγκυρίες που αντιμετωπίζει ο σχολικός οργανισμός (Leithwood & Jantzi, 2006, σελ. 205).

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι στις πιο σύγχρονες μορφές του μετασχηματιστικού μοντέλου σχολικής ηγεσίας του Leithwood (όπως αυτό που περιγράφεται στους Leithwood et al., 2006a) περιλαμβάνεται μια επιπρόσθετη κατηγορία πρακτικών, η «*Διαχείριση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος*», η οποία ενσωματώνει πρακτικές της παιδαγωγικής-διδασκικής και διοικητικής ηγεσίας, δημιουργώντας ένα περισσότερο ολοκληρωμένο μετασχηματιστικό μοντέλο που συνδυάζει περισσότερες από μία ηγετικές προσεγγίσεις²³ (Sun & Leithwood, 2012, σελ. 420). Ο παράγοντας αυτός αφορά: **α)** τη στελέχωση / επάνδρωση του σχολικού προγράμματος, **β)** την οργάνωση και επίβλεψη των διδακτικών δραστηριοτήτων (π.χ. παρατήρηση διδασκαλιών με σκοπό την ανατροφοδότηση), **γ)** τη συχνή και τακτική παρακολούθηση της προόδου του σχολείου, **δ)** την παροχή υποστήριξης των εκπαιδευτικών διαδικασιών, **ε)** την προφύλαξη των εκπαιδευτικών από εξωτερικούς περισπασμούς (Leithwood et al., 2006a· 2006b). Παρόλο που αυτές οι συμπεριφορές

²³ Οι Sun and Leithwood (2012) αναφέρουν ότι τα υβριδικά μοντέλα ηγεσίας δείχνουν τις νέες τάσεις και υποσχόμενες κατευθύνσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η συνένωση κοινής-διανεμημένης διδακτικής (shared instructional) και μετασχηματιστικής ηγεσίας των Marks and Pinty (2003) και το ολιστικό μοντέλο ηγεσίας των Brauckmann and Pashiardis (2011) το οποίο συνδυάζει πέντε διαφορετικές ηγετικές προσεγγίσεις.

παρέχουν τον απαραίτητο συντονισμό και σταθερότητα που χρειάζεται για να είναι αποτελεσματικές οι πρωτοβουλίες που ενεργοποιούνται με τις υπόλοιπες κατηγορίες πρακτικών, αποφασίστηκε να μην συμπεριληφθούν στην εννοιολογική προσέγγιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας της παρούσας μελέτης. Ο λόγος είναι ότι οι περισσότερες πρακτικές της συγκεκριμένης κατηγορίας, ιδιαίτερα αυτές που αντιστοιχούν στο παιδαγωγικό-διδασκαλικό ηγετικό μοντέλο (π.χ. επισκέψεις σε τάξεις και παρακολούθηση διδασκαλιών από το διευθυντή, παρεμβάσεις στο πρόγραμμα σπουδών, επιλογή εκπαιδευτικών κ.α.) είναι πρακτικά ανεφάρμοστες και δεν υφίστανται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γεράκη, 2013, σελ. 238). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, η διαχείριση του διδακτικού προγράμματος θεωρείται κυρίως ευθύνη των σχολικών συμβούλων (Χρονοπούλου, 2012, σελ. 104).

Παρόλο που τα παραπάνω σύνολα μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών εν μέρει περιλαμβάνονται σε πολλά μοντέλα «αποτελεσματικής» και «επιτυχημένης» σχολικής ηγεσίας, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει υποστεί δριμεία κριτική στην οποία γίνεται αναφορά στην επόμενη ενότητα.

3.3.3. Κριτική της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Η ευρεία αποδοχή και εφαρμογή του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας άνοιξαν το «δρόμο» για την άσκηση κριτικής και τον εντοπισμό αδυναμιών της θεωρίας, οι οποίες αναφέρονται περισσότερο στα πρώιμα μοντέλα της μετασχηματιστικής ηγεσίας (όπως των Burns και Bass), παρά στα περισσότερο σύγχρονα όπως του Leithwood (Rutledge, 2010). Τα σύνολα μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών που προαναφέρθηκαν σκιαγραφούν ένα χαρισματικό ηγέτη ο οποίος παρουσιάζει *«αξιοσημείωτες ικανότητες!»* (Πασιαρδής, 2012, σελ. 22) κάτι που αποτελεί ένα κύριο ζήτημα επίκρισης της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Σύμφωνα

με τον Allix (2000) η μετασχηματιστική ηγεσία δύναται να γίνει δεσποτική λόγω των ισχυρών, ηρωικών και χαρισματικών χαρακτηριστικών της. Αυτή η δύναμη του ηγέτη εγείρει ηθικούς ενδοιασμούς και αμφιβολίες για την εφαρμογή της σε δημοκρατικούς οργανισμούς (Bush, 2007, σελ. 396). Τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού ηγέτη απεικονίζονται με σαφή τρόπο στους παράγοντες της εξιδανικευμένης επιρροής και εμπνευσμένης παρώθησης, όπου ο ηγέτης προσδιορίζει και εμπνέει το όραμά του στους «ακολουθούς» του, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα σε αυτούς να συνδιαμορφώσουν το όραμα του οργανισμού, τουλάχιστον στα παραδοσιακά μοντέλα μετασχηματιστικής ηγεσίας με τα αντίστοιχα εργαλεία τους (όπως το MLQ των Avolio et al., 1999). Κατά αυτό τον τρόπο «η ηγεσία είναι μια μορφή αποπλάνησης» (Gunter, 2001, σελ. 98) η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «πρόσχημα για την επιβολή των απόψεων και των αξιών των ηγετών» (Κατσαρός, 2008, σελ. 109) και να αποτελέσει εργαλείο διαχειριστικού ελέγχου (Gunter, 2001, σελ. 98), οδηγώντας τον οργανισμό σε κατευθύνσεις που δεν εξυπηρετούν τα πραγματικά συμφέροντα των μελών του. Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί ότι στο πρόσφατο μοντέλο του Leithwood φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες και τα οράματα των γονέων/κηδεμόνων και της τοπικής κοινότητας στις διαδικασίες οικοδόμησης οράματος για το σχολείο (βλέπε Leithwood et al., 2006a· 2008).

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, τα αποτελέσματα της εμπειρικής μελέτης των Barnett, McCormick and Connors (2001, σελ. 43), σύμφωνα με τα οποία οι ηγετικές πρακτικές του καθορισμού οράματος και της έμπνευσής του σε σχολικούς οργανισμούς δύναται να αποπροσανατολίζουν τους εκπαιδευτικούς από την εστίασή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών. Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι η προαναφερθείσα μελέτη βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο των Bass και Avolio για τη μετασχηματιστική ηγεσία και στο MLQ ως εργαλείο, το οποίο

αφενός δε δημιουργήθηκε για τον τομέα της εκπαίδευσης και αφετέρου, σύμφωνα με την Eliophotou-Menon (2014), παρουσιάζει εννοιολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα στις υπο-παραμέτρους του μοντέλου.

Σε κάθε περίπτωση, ο ερευνητής υποστηρίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται οι μετασχηματιστικές πρακτικές από τον ηγέτη του οργανισμού καθορίζουν το βαθμό στον οποίο η ηγεσία του είναι δεσποτική ή δημοκρατική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bass (1999), *«οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν να είναι καθοδηγητικοί ή συμμετοχικοί, αυταρχικοί ή δημοκρατικοί»* (σελ. 13). Στην αξιολογική έκθεσή του, αναφορικά με τα χαρισματικά και μετασχηματιστικά στυλ ηγεσίας, ο Yukl (1999b) διαχωρίζει τη χαρισματική από τη μετασχηματιστική ηγεσία και διατυπώνει μία θέση η οποία, κατά κάποιο τρόπο, απενοχοποιεί τις πρακτικές που σχετίζονται με τον καθορισμό κατεύθυνσης και την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών του οργανισμού:

«Υποστηρίζω ότι η ταυτόχρονη εμφάνιση μετασχηματιστικής και χαρισματικής ηγεσίας είναι τόσο ασυνήθιστη, όσο και ασταθής. Δεν υπάρχει σοβαρός λόγος να αναμένουμε ότι οι βασικές μετασχηματιστικές συμπεριφορές θα οδηγήσουν αυτόματα σε αποδιδόμενο χάρισμα. Στην πραγματικότητα η ανάπτυξη και ενδυνάμωση συμπεριφορών που σχετίζονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να κάνουν λιγότερο πιθανή την απόδοση από τους ακολούθους ασυνήθιστων (extraordinary) αρετών στον ηγέτη τους. Όσο πιο επιτυχημένος είναι ο ηγέτης στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση των ακολούθων του, τόσο λιγότερο εξαρτημένοι θα είναι αυτοί από τον ηγέτη τους για μελλοντικές συμβουλές και έμπνευση.»

(Yukl, 1999b, σελ. 299)

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, ο Leithwood σημειώνει ότι οι επικρίσεις που δέχεται η μετασχηματιστική ηγεσία δε φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές που παρουσιάζει το δικό του μοντέλο σε σχέση με τα «παραδοσιακά»

μοντέλα μετασχηματιστικής ηγεσίας (Rutledge, 2010, σελ. 31). Ο Hallinger (2003, σελ. 341) υποστηρίζει ότι το μετασχηματιστικό μοντέλο δεν προϋποθέτει ότι η ηγεσία συγκεντρώνεται σε ένα άτομο. Πράγματι τα στοιχεία της μελέτης των Leithwood et al. (2004) δείχνουν ότι οι μετασχηματιστικές πρακτικές μπορούν να κατανέμονται ευρέως και πολυεπίπεδα μέσα στο σχολικό οργανισμό και δεν αποτελούν αποκλειστική ευθύνη ενός ταλαντούχου ηγέτη. Ως εκ τούτου, οι Leithwood and Jantzi (2006, σελ. 205) αναφέρουν ότι δεν είναι απαραίτητο να θεωρηθεί ως μία «ηρωική» μορφή σχολικής ηγεσίας και ούτε υποστηρίχθηκε εννοιολογικά ως τέτοια στο μοντέλο τους. Επίσης, απαντώντας και σε άλλες κριτικές οι οποίες διατυπώθηκαν από τον Yukl (1999b), οι Leithwood and Jantzi (2006) αναφέρουν:

«Η συγκεκριμενοποίηση των πρακτικών στο μοντέλο μας αντιμετωπίζει μία από τις κύριες εννοιολογικές αδυναμίες – την ασάφεια των συμπεριφορών – που αποδίδεται [...] σε άλλα μετασχηματιστικά μοντέλα. Το ευρύ φάσμα των διαστάσεων του μοντέλου μας απευθύνεται στη δεύτερη εννοιολογική αδυναμία, την παράλειψη ηγετικών συμπεριφορών που, μέσω της έρευνας, έχουν αποδειχτεί σημαντικές. Κάποιες συμπεριφορές στο μοντέλο μας [...] περιλαμβάνουν για παράδειγμα τη «διευκόλυνση επίτευξης συμφωνίας σχετικά με τους στόχους και τις στρατηγικές», την «ενίσχυση της αυτεπάρκειας των ακολούθων» και τη «διατύπωση οράματος και στρατηγικών για τον οργανισμό». [...] Τα περισσότερα μετασχηματιστικά μοντέλα υπερτονίζουν τις δυναμικές σχέσεις-επιδράσεις ανάμεσα μόνο σε μεμονωμένα άτομα, αντί για συνδυασμό διατομικών και ομαδικών διαδικασιών. Η τρίτη κατηγορία πρακτικών στο μοντέλο μας «Ανασχεδιασμός του Οργανισμού» εστιάζει ρητά όχι μόνο στις διεργασίες της ομάδας αλλά και ολόκληρου του περιβάλλοντος του οργανισμού.»

(Leithwood & Jantzi, 2006, σελ. 205)

Συμπερασματικά, παρόλο που αρκετές από τις κριτικές μπορούν να θεωρηθούν δικαιολογημένες, ο Leithwood και οι συνεργάτες του φαίνεται ότι προσπάθησαν να τις λάβουν υπόψη και να δημιουργήσουν ένα ολιστικό μοντέλο

σχολικής ηγεσίας για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, το οποίο ανταποκρίνεται στη σύγχρονες απαιτήσεις.

Μετά την παράθεση των κύριων κριτικών απέναντι στα μετασχηματιστικά μοντέλα ηγεσίας και τις αντίστοιχες απαντήσεις του Leithwood και των συνεργατών του ολοκληρώνεται η περιγραφή της σχολικής ηγεσίας, όπως καθορίζεται στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Ακολουθεί η σύνοψη των κυρίων σημείων του παρόντος κεφαλαίου.

3.4. Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο συζητείται η έννοια της σχολικής ηγεσίας και τονίζεται η διάκρισή της από την έννοια της διοίκησης. Επίσης, σκιαγραφείται το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, προκειμένου αφενός να αποσαφηνιστεί το διοικητικό-οργανωτικό πλαίσιο των σχολικών μονάδων και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα στο οποίο λειτουργούν οι διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων, και αφετέρου να διερευνηθούν οι δυνατότητες άσκησης εκπαιδευτικής «ηγεσίας», όπως αυτή ορίζεται στη σχετική βιβλιογραφία. Ακολούθως, γίνεται περιγραφή και κριτική ανάλυση του μετασχηματιστικού ηγετικού μοντέλου, το οποίο αξιοποιείται θεωρητικά και ερευνητικά στην παρούσα μελέτη για την αποτίμηση της σχολικής ηγεσίας.

Το επόμενο κεφάλαιο σηματοδοτεί την έναρξη της εμπειρικής έρευνας στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης και αφορά τη μεθοδολογία της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της εμπειρικής έρευνας της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι σκοποί και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και στη συνέχεια συζητούνται και περιγράφονται η μεθοδολογική προσέγγιση και το ερευνητικό εργαλείο μαζί με όλες τις διαδικασίες προσαρμογής και εγκυροποίησής του, για τις οποίες γίνεται εκτενής αναφορά. Επίσης, γίνεται αναφορά στον πληθυσμό, τη δειγματοληπτική μέθοδο και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων από την οποία εξήχθη το τελικό δείγμα της έρευνας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη συνοπτική παρουσίαση των στατιστικών τεχνικών που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της έρευνας και με μία σύνοψη.

4.1. Σκοποί και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στο συγκείμενο των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχει δύο πόλους εστίασης: τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική ηγεσία. Με αναφορά στους εκπαιδευτικούς, η έρευνα αποσκοπεί στην αποτύπωση των παραγόντων οι οποίοι απαρτίζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας, καθώς και στην αποτίμησή της από τους ίδιους. Αναφορικά με τη σχολική ηγεσία, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτίμηση από τους εκπαιδευτικούς του επιπέδου εφαρμογής μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας. Τελικός στόχος είναι η απεικόνιση των προβλεπτικών σχέσεων μεταξύ των παραμέτρων της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, των προσωπικών τους δημογραφικών χαρακτηριστικών και της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας, προκειμένου να σκιαγραφηθεί το πλέγμα

αλληλοεξαρτώμενων σχέσεων και επιρροών μεταξύ των παραμέτρων που σχετίζονται με την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών και αφορούν την προβληματική και την οριοθέτηση της παρούσας μελέτης. Για τους σκοπούς αυτούς διαμορφώνονται τα παρακάτω **ερευνητικά ερωτήματα**:

1. Ποια είναι η παραγοντική δομή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας;
2. Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας την επαγγελματική τους ταυτότητα, όπως αυτή προκύπτει από τις αποτιμήσεις των επιμέρους παραγόντων της;
3. Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας το επίπεδο εφαρμογής μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας στις σχολικές τους μονάδες;
4. Ποια είναι η προβλεπτική ισχύς των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, έτη υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, τύπος σχολείου, περιοχή σχολείου) των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας στους παράγοντες της επαγγελματικής τους ταυτότητας;
5. Ποιες είναι οι προβλεπτικές σχέσεις ανάμεσα στις παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας;
6. Ποια είναι η προβλεπτική ισχύς της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας στους παράγοντες της επαγγελματικής τους ταυτότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας;

Η απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος προέρχεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (π.χ. Canrinus et al., 2011· 2012· Day, 2002· Day et al., 2006d) και την εμπειρική έρευνα μέσω των κατάλληλων στατιστικών τεχνικών. Το

δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα είναι περιγραφικά. Μέσω αυτών συλλέγονται δεδομένα για τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Τα τρία τελευταία ερωτήματα αποτελούν μέρη ενός ενιαίου σκοπού, ο οποίος αφορά την απεικόνιση των προβλεπτικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας.

Στην ενότητα που ακολουθεί, περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση που εξυπηρετεί τους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

4.2.1. Εισαγωγική συζήτηση

Σύμφωνα με τον Muijs (2011), οι ερευνητικές μέθοδοι στην εκπαίδευση και σε άλλες κοινωνικές επιστήμες, συχνά διακρίνονται σε δύο κύριες κατηγορίες: τις ποσοτικές και τις ποιοτικές μεθόδους. Οι πρώτες εντάσσονται στο αντικειμενικό / θετικιστικό και οι δεύτερες στο υποκειμενικό / ερμηνευτικό / κονστρουκτιβιστικό ερευνητικό μοντέλο (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Onwuegbuzie & Leech, 2005· Sale, Lohfeld & Brazil, 2002). Πρόκειται για ένα διαχωρισμό που προκύπτει από διαφορετικές υποθέσεις για τη φύση της κοινωνικής πραγματικότητας και της έρευνας, οι οποίες είναι κυρίως οντολογικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές (βλέπε Cohen et al., 2008· Onwuegbuzie & Leech, 2005· Sale et al., 2002· Shabani Varaki, Floden & Javidi Kalatehjafarabadi, 2015).

Αναφορικά με τις παραπάνω διαφορές, οι Sale et al. (2002, σελ. 44-45) υποστηρίζουν ότι, από οντολογικής πλευράς, το θετικιστικό ερευνητικό μοντέλο θεωρεί ότι υπάρχει μία και αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία είναι ανεξάρτητη από την ανθρώπινη αντίληψη και μπορεί να μελετηθεί επιστημονικά.

Επιστημολογικά, ο ερευνητής και το αντικείμενο της μελέτης είναι ανεξάρτητες οντότητες. Έτσι ο ερευνητής μελετά τα φαινόμενα χωρίς να τα επηρεάζει ή να επηρεάζεται από αυτά. Κύριος στόχος είναι η αναζήτηση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ μεταβλητών σε ένα αξιακά ουδέτερο (value-free) πλαίσιο. Μεθοδολογικά, αυτό επιτυγχάνεται με τυχαιοποίηση (randomization), αυστηρά δομημένα πρωτόκολλα και ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, σε μεγάλα και αντιπροσωπευτικά δείγματα, με στόχο τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι αριθμητικού τύπου και η ανάλυσή τους γίνεται με τη χρήση στατιστικών τεχνικών (Muijs, 2011).

Από την άλλη πλευρά, το ερμηνευτικό ερευνητικό μοντέλο θεωρεί ότι υπάρχουν πολλαπλές πραγματικότητες και αλήθειες οι οποίες είναι κοινωνικά κατασκευασμένες και μεταβάλλονται συνεχώς, καθώς βασίζονται στις υποκειμενικές ερμηνείες των ανθρώπων. Σε επιστημολογικό επίπεδο, ο ερευνητής και τα υποκείμενα της έρευνας συνδέονται διαδραστικά με τέτοιο τρόπο, ώστε τα ευρήματα της έρευνας δημιουργούνται αμοιβαία μέσα στο συγκεκριμένο που διαμορφώνεται, κάνοντας την πραγματικότητα υπαρκτή μόνο εντός αυτού του πλαισίου. Η ποιοτική έρευνα εστιάζει στις διαδικασίες και στα νοήματα και ως εκ τούτου περιλαμβάνει μεθοδολογικά εργαλεία όπως εις βάθος συνεντεύξεις, αφηγήσεις και συμμετοχικές παρατηρήσεις. Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας είναι μικρότερο και δεν προορίζεται για αντιπροσωπευτικότητα, αλλά χρησιμοποιείται για να παρέχει σημαντικές και εις βάθος πληροφορίες (Sale et al., 2002, σελ. 45).

Η προαναφερόμενη διχοτόμηση και η σχετική με αυτή συζήτηση έχουν απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή κοινότητα ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του περασμένου αιώνα. Ορισμένοι ερευνητές όπως οι Onwuegbuzie and Leech (2005), τη θεωρούν αντιπαραγωγική για την πρόοδο της κοινωνικής έρευνας

και υποστηρίζουν ότι οι δύο προσεγγίσεις παρουσιάζουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές και ότι οι ποσοτικές μέθοδοι δεν είναι κατ' ανάγκη θετικιστικές, ούτε οι ποιοτικές ερμηνευτικές. Υπό αυτή την οπτική, οι Onwuegbuzie and Leech (2005) επιχειρηματολογούν για το ότι οι ερευνητές πρέπει να εκτιμούν και να χρησιμοποιούν και τις δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις, καθώς θεωρούν ότι οι ερευνητικές μεθοδολογίες είναι απλώς εργαλεία τα οποία μας βοηθούν να κατανοήσουμε τον κόσμο. Οι ερευνητές που ασπάζονται αυτή τη θεώρηση υιοθετούν μία οπτική κατά την οποία το ερευνητικό ερώτημα καθοδηγεί τη μέθοδο που πρέπει να χρησιμοποιηθεί, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε ποσοτική, ποιοτική ή μικτή μεθοδολογική προσέγγιση (Muijs, 2011).

Υπάρχουν ωστόσο και διαφορετικές απόψεις. Για παράδειγμα, οι Scott (2007) και οι Shabani Varaki et al. (2015) αποδέχονται τις διαφορές μεταξύ των δύο προσεγγίσεων, υποστηρίζουν ότι αντιπροσωπεύουν διαφορετικές επιστημονικές κουλτούρες και θεωρούν ότι οι φιλοσοφικές ανησυχίες του ερευνητή πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο των αποφάσεων του σχετικά με τις ερευνητικές μεθόδους και στρατηγικές που χρησιμοποιεί. Συνεπώς, η μίξη των δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων μπορεί να αποβεί προβληματική (Scott, 2007· Shabani Varaki et al., 2015). Παρόμοια θέση διατυπώνουν και οι Sale et al. (2002), οι οποίοι μάλιστα υποστηρίζουν ότι οι δύο προσεγγίσεις δε μπορούν να χρησιμοποιηθούν ταυτόχρονα για τριγωνοποίηση και διασταύρωση των αποτελεσμάτων, ωστόσο δεν απορρίπτουν τη συμπληρωματική χρήση τους²⁴. Εφιστούν όμως την προσοχή των ερευνητών στη διαπίστωση ότι οι δύο προσεγγίσεις μελετούν διαφορετικά φαινόμενα (ή διαφορετικές ιδιότητες του ίδιου «κοινωνικού αντικειμένου» (βλέπε επίσης Scott, 2007, σελ. 15), με συνέπεια να είναι επιτακτικός ο ξεκάθαρος εννοιολογικός

²⁴ Για περισσότερη επιχειρηματολογία βλέπε επίσης στον Scott (2007).

προσδιορισμός και διαχωρισμός των φαινομένων που διερευνούνται με διαφορετική μέθοδο, έστω και αν αναφέρονται στην ίδια έννοια.

Στη συνοπτική συζήτηση που προηγήθηκε, περιγράφηκε το πλαίσιο μέσα στο οποίο ένας ερευνητής καλείται να λάβει τις αποφάσεις του σχετικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση που θα ακολουθήσει. Η συζήτηση αυτή κρίνεται αναγκαία, καθώς βοηθά την αιτιολόγηση της επιλογής μεθοδολογικής προσέγγισης στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η οποία παρατίθεται ακολούθως.

4.2.2. Η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η **ποσοτική** μεθοδολογική προσέγγιση, αφενός για θεωρητικούς λόγους και αφετέρου διότι, σε πρακτικό επίπεδο, οι σκοποί και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας καθοδηγούν την επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης.

Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη επιθυμεί να συλλέξει δεδομένα για να περιγράψει τις υπάρχουσες καταστάσεις που σχετίζονται με την προβληματική της στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο, να προσδιορίσει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτές τις καταστάσεις και να γενικεύσει τα αποτελέσματά της στον ευρύτερο πληθυσμό. Έχει λοιπόν στοιχεία περιγραφικής και συσχετιστικής έρευνας, όπως προκύπτει και από τα ερευνητικά της ερωτήματα. Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005, σελ. 199), οι περιγραφικές και συσχετιστικές έρευνες κατατάσσονται στις ποσοτικές.

Η προγενέστερη διερεύνηση των ζητημάτων της παρούσας έρευνας από άλλους μελετητές μπορεί, επίσης, να μας δώσει κατευθύνσεις αναφορικά με τη μεθοδολογική μας προσέγγιση. Είναι γεγονός ότι, ως έννοια, η επαγγελματική ταυτότητα έχει διερευνηθεί κυρίως με ποιοτικές μεθόδους (Cheung, 2008). Ωστόσο,

οι σχετικές έρευνες εστιάζουν κυρίως στις διαδικασίες διαμόρφωσης, οικοδόμησης και αναδόμησης της επαγγελματικής ταυτότητας και για το σκοπό αυτό το ερμηνευτικό μοντέλο είναι η κατάλληλη επιλογή. Η παρούσα έρευνα δεν εστιάζει σε διαδικασίες, αλλά στην «αποτίμηση» της επαγγελματικής ταυτότητας. Επίσης, όλοι οι υπο-παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας που συμπεριλαμβάνονται στο θεωρητικό μας πλαίσιο καθώς και η μετασχηματιστική ηγεσία, έχουν μελετηθεί στη συντριπτική τους πλειονότητα με ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και προσδιορίζονται εννοιολογικά και λειτουργικά αναλόγως.

Τέλος, εξετάζοντας το θέμα σε «θεωρητικό-φιλοσοφικό» επίπεδο, ο ερευνητής συμφωνεί με τον Scott (2007, σελ. 14) που υποστηρίζει ότι τα μεθοδολογικά ζητήματα πρέπει να επιλύονται καταρχήν στο οντολογικό επίπεδο, χωρίς ωστόσο να είναι δυνατή η απόλυτη γνώση αυτού του οντολογικού πλαισίου. Με αναφορά στην προβληματική, τους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, υιοθετείται, ως περισσότερο χρήσιμη και λογική, η «αντικειμενική» οντολογική θεώρηση, η οποία ωστόσο υπερβαίνει τα όρια του αφελούς θετικισμού και αναφέρεται ως «μετα-θετικιστικός υπερβατικός ρεαλισμός (post-positivist transcendental realism)» (βλέπε Shabani Varaki et al., 2015). Υπό αυτή την οπτική, γίνεται αποδεκτή η θετικιστική άποψη ότι τα κοινωνικά «αντικείμενα» (ή φαινόμενα) υπάρχουν ανεξάρτητα από αν γίνονται αντιληπτά ή όχι και ότι η ύπαρξή τους δεν εξαρτάται από το υποκείμενο-γνώστη (Cohen et al., 2008, σελ. 8). Ωστόσο, η παρούσα μελέτη δε διεκδικεί, όπως οι θετικιστές, τη σίγουρη αποκάλυψη της μίας και μοναδικής αλήθειας. Αντιθέτως, υιοθετεί τον στόχο μίας ορθής απεικόνισης της πραγματικότητας, αναγνωρίζοντας ότι κάτι τέτοιο δεν είναι απολύτως δυνατό λόγω των περιορισμών του ανθρωπίνου νου, της αντιφατικής και απρόβλεπτης φύσης της ανθρώπινης ζωής, της επίδρασης του συγκεκριμένου και της σφαλερότητας των

μετρήσεων και των παρατηρήσεων (Shabani Varaki et al., 2015). Έτσι, η γνώση γίνεται αναπροσαρμόσιμη και η θεωρία αναθεωρήσιμη, αλλά κάτι τέτοιο δεν πρέπει να απογοητεύει την ερευνητική κοινότητα. Όπως επισημαίνουν οι Shabani Varaki et al. (2015), η αντικειμενικότητα μπορεί να ενισχυθεί με τον κριτικό σχολιασμό των διαφορετικών απόψεων μεταξύ των ερευνητών, λειτουργώντας σε μία κριτική ακαδημαϊκή κοινότητα, όπως λιγότερο ή περισσότερο συμβαίνει ήδη.

Ο ερευνητής καταλήγει λοιπόν στην ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση τόσο για «θεωρητικούς», όσο και για πρακτικούς λόγους. Ωστόσο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δε διεκδικείται η αποκάλυψη της μίας και μοναδικής αλήθειας και αυτό συμβαίνει για έναν ακόμη λόγο: Ο ερευνητής αναγνωρίζει ότι καμία μέθοδος και κανένα ερευνητικό εργαλείο δε μπορεί να είναι 100% αντικειμενικά. Όπως ορθώς επισημαίνουν οι Onwuegbuzie and Leech (2005), ακόμα και στις θετικιστικές έρευνες πολλές από τις αποφάσεις που λαμβάνονται (όπως η επιλογή / απόρριψη μίας κλίμακας ή μίας δήλωσης σε ένα ερωτηματολόγιο) εμπεριέχουν το υποκειμενικό στοιχείο και ως εκ τούτου δε μπορούν τα ερευνητικά αποτελέσματα να διεκδικούν απόλυτη αντικειμενικότητα. Όπως πολύ εύστοχα παραθέτουν: «Υποκειμενικότητα + Αντικειμενικότητα = Υποκειμενικότητα» (σελ. 377).

Μετά την επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης ακολουθεί η επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου, το οποίο εξυπηρετεί τους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Το ερευνητικό εργαλείο και όλες οι διαδικασίες προσαρμογής του παρουσιάζονται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

4.3. Ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο της παρούσας μελέτης είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο εξυπηρετεί απόλυτα τους σκοπούς μίας ποσοτικής έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μία σειρά ερωτήσεων σχετικών με ένα ερευνητικό θέμα, στις οποίες καλούνται να απαντήσουν τα υποκείμενα της έρευνας, με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005, σελ. 115). Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008), *«είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων»* (σελ. 414), το οποίο συχνά παρέχει δομημένης μορφής αριθμητικά δεδομένα που διευκολύνουν την ανάλυσή του. Τα βασικά πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου ως εργαλείου έρευνας, σύμφωνα με τον Cargan (2007, σελ. 116-117) είναι:

1. Όταν χορηγηθεί σε τυχαίο δείγμα, μπορεί να δώσει ολοκληρωμένη εικόνα των στάσεων, αντιλήψεων και αξιών του ευρύτερου πληθυσμού, με μικρότερο εύρος δειγματοληπτικού σφάλματος.
2. Είναι ένας οικονομικός τρόπος συλλογής δεδομένων, απευθύνεται σε πολλούς ανθρώπους και έχει τη δυνατότητα να καλύψει ευρείες γεωγραφικές περιοχές.
3. Δεν απαιτούνται ιδιαίτερες δεξιότητες για η χορήγησή του από την πλευρά του ερευνητή.
4. Η χορήγησή του γίνεται ταυτόχρονα σε πολλούς ανθρώπους με αποτέλεσμα να θεωρείται λιγότερο χρονοβόρα διαδικασία.
5. Οι συμμετέχοντες δεν είναι υποχρεωμένοι να πιεστούν για να απαντήσουν άμεσα, όπως π.χ. στις συνεντεύξεις.
6. Οι συμμετέχοντες αισθάνονται περισσότερο «ανώνυμοι» και άνετοι για να εκφράσουν τα πραγματικά τους συναισθήματα, ακόμα και για ευαίσθητα θέματα.

7. Όλοι οι συμμετέχοντες έρχονται σε επαφή με τις ίδιες οδηγίες, ερωτήσεις και σειρά ερωτήσεων, οπότε μπορούν να παραχθούν περισσότερα έγκυρα αποτελέσματα, σε σχέση με άλλες μεθόδους.

Συμπερασματικά, το ερωτηματολόγιο παρέχει μεγάλο πλήθος πληροφοριών σε σχετικά σύντομο χρόνο και ως εκ τούτου είναι ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος συλλογής δεδομένων με χαμηλό κόστος. Ωστόσο, έχει και κάποια μειονεκτήματα (Cargan, 2007, σελ. 117):

1. Η πληροφορία που λαμβάνεται μέσω των ερωτηματολογίων περιορίζεται σε γραπτές απαντήσεις σε προσχεδιασμένες ερωτήσεις, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε ελλιπή πληροφόρηση.
2. Οι αυτο-αναφορικές απαντήσεις εγείρουν ζητήματα σχετικά με την εγκυρότητά τους, λόγω των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Υπάρχει πιθανότητα να μην απαντούν ειλικρινώς. Επίσης, η ενδεχόμενη περιορισμένη γνώση τους σχετικά με το θέμα της έρευνας μπορεί να οδηγήσει στην παρανόηση των ερωτήσεων, με αποτέλεσμα τη μη έγκυρη απάντησή τους. Επιπλέον, όπως σχολιάζεται από τους Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2005), οι απαντήσεις των ατόμων πολλές φορές αναφέρονται στο ποιά θεωρούν ότι πρέπει να είναι η πραγματικότητα και όχι στην ρεαλιστική αναπαράστασή της.
3. Τα συνήθη ερωτηματολόγια είναι κατάλληλα για ανθρώπους με συγκεκριμένες ακαδημαϊκές ικανότητες. Άνθρωποι με χαμηλό ακαδημαϊκό επίπεδο μπορεί να μην είναι σε θέση να απαντήσουν απλές ή σύνθετες ερωτήσεις, με αποτέλεσμα ένα χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης.
4. Τα ερωτηματολόγια εστιάζουν στην αποτύπωση τάσεων και όχι στην εμβάθυνση.

Τα μειονεκτήματα αυτά έχουν ως συνέπεια λιγότερη πληροφορία ανά συμμετέχοντα σε σχέση με άλλα εργαλεία, όπως η συνέντευξη, μεγαλύτερα επίπεδα ασάφειας και μη-απάντησης από ερώτηση σε ερώτηση και μεγαλύτερα ποσοστά άρνησης, κάτι που ενδεχομένως υποδηλώνει ότι συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων συμμετέχουν στην έρευνα (Cargan, 2007, σελ. 117).

Στις επόμενες υποενότητες περιγράφεται το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας. Συγκεκριμένα, παρατίθενται οι κλίμακες του με όλες τις σχετικές πληροφορίες, οι διαδικασίες προσαρμογής των κλιμάκων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και αναλύονται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του.

4.3.1. Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας²⁵ περιλαμβάνει στην πρώτη σελίδα συνοδευτική επιστολή προς τους εκπαιδευτικούς, η οποία αναφέρει τα προσωπικά στοιχεία του ερευνητή, περιγράφει συνοπτικά τους σκοπούς της έρευνας και διαβεβαιώνει για την εμπιστευτικότητά της. Ο σκοπός της συνοδευτικής επιστολής είναι, μέσω της παρουσίασης των παραπάνω, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του δείγματος στην έρευνα (Cohen et al., 2008, σελ. 438). Στην επόμενη σελίδα αναφέρονται οδηγίες αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και ακολούθως το κυρίως μέρος που οι συμμετέχοντες καλούνται να συμπληρώσουν. Οι οδηγίες, κατά κύριο λόγο, ζητούν από τους συμμετέχοντες που εργάζονται σε περισσότερα από ένα σχολεία να επιλέξουν τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν τις περισσότερες ώρες του διδακτικού τους ωραρίου. Επίσης, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν αλλάξει τοποθέτηση τη σχολική χρονιά της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, καλούνται να το συμπληρώσουν λαμβάνοντας υπόψη το σχολείο

²⁵ Το πλήρες εργαλείο βρίσκεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.

που είχαν υπηρετήσει την προηγούμενη σχολική χρονιά, ούτως ώστε να έχουν πλήρως διαμορφωμένη άποψη για τα ζητήματα της έρευνας.

Το εργαλείο της έρευνάς μας αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, συλλέγονται με 6 ερωτήσεις τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συγκεκριμένα ζητούνται: το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών (πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό), ο τύπος του σχολείου τους (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο) και η περιοχή του σχολείου τους (αστική, ημιαστική, αγροτική). Οι μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων είναι κατά κύριο λόγο κατηγοριακής (nominal) μορφής, εκτός από την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας τα οποία μετρώνται στην αναλογική κλίμακα.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 42 δηλώσεις οι οποίες αναφέρονται στις επιμέρους παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας. Οι συμμετέχοντες καλούνται να διαβάσουν τις δηλώσεις και να σημειώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με αυτές χρησιμοποιώντας 5-βαθμη κλίμακα Likert. Όλες οι μεταβλητές για τις ανάγκες της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων θεωρούνται ισοδιαστημικής μορφής. Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 4.1) παρουσιάζει τις υπο-κλίμακες του ερωτηματολογίου, οι οποίες σχετίζονται με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, τον αριθμό των δηλώσεών τους, τους λειτουργικούς ορισμούς τους, ορισμένες ενδεικτικές δηλώσεις καθώς και τις μελέτες που αξιοποιήθηκαν ως πηγές των εργαλείων που ο ερευνητής δανείστηκε, προσάρμοσε και ενσωμάτωσε στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας:

Πίνακας 4.1: Κλίμακες της επαγγελματικής ταυτότητας

Επαγγελματική ικανοποίηση
<p>Αριθμός δηλώσεων: 5 (δηλώσεις 1-5 του ερωτηματολογίου)</p> <p>Λειτουργικός ορισμός: Μέσος όρος των απαντήσεων των δηλώσεων 1-5</p> <p>Ενδεικτικές δηλώσεις:</p> <ul style="list-style-type: none">• Είμαι ευχαριστημένος από το πώς αντιμετωπίζομαι από τους συναδέλφους μου• Είμαι ικανοποιημένος με όσα επιτυγχάνω στην εργασία μου <p>Προσαρμογή από: Caprara et al. (2003b)</p>
Δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού
<p>Αριθμός δηλώσεων: 5 (δηλώσεις 6-10 του ερωτηματολογίου)</p> <p>Λειτουργικός ορισμός: Μέσος όρος των απαντήσεων των δηλώσεων 6-10</p> <p>Ενδεικτικές δηλώσεις:</p> <ul style="list-style-type: none">• Αισθάνομαι περήφανος που είμαι εκπαιδευτικός• Θεωρώ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως το ιδανικό επάγγελμα για ολόκληρη την εργασιακή μου ζωή <p>Προσαρμογή από: Blau, Paul & St. John (1993), Meyer et al. (1993), Nir (2002), Thien et al. (2014)</p>
Δέσμευση στους μαθητές
<p>Αριθμός δηλώσεων: 5 (δηλώσεις 11-15 του ερωτηματολογίου)</p> <p>Λειτουργικός ορισμός: Μέσος όρος των απαντήσεων των δηλώσεων 11-15</p> <p>Ενδεικτικές δηλώσεις:</p> <ul style="list-style-type: none">• Αν κάποιοι μαθητές στην τάξη μου δεν τα πηγαίνουν καλά, θεωρώ υποχρέωσή μου να αλλάξω τις διδακτικές μου προσεγγίσεις• Αισθάνομαι την υποχρέωση να μεσολαβώ όταν υπάρχουν εντάσεις ανάμεσα στους μαθητές <p>Προσαρμογή από: Nir (2002), Park (2005), Thien et al. (2014)</p>
Οργανωσιακή δέσμευση (1): Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου
<p>Αριθμός δηλώσεων: 6 (δηλώσεις 16-21 του ερωτηματολογίου)</p> <p>Λειτουργικός ορισμός: Μέσος όρος των απαντήσεων των δηλώσεων 16-21</p> <p>Ενδεικτικές δηλώσεις:</p> <ul style="list-style-type: none">• Στο σχολείο μου παρακινούμαστε να αναπτύξουμε σχέδια δράσης για την προσωπική επαγγελματική μας ανάπτυξη• Στο σχολείο μου εφαρμόζονται τακτικά διαδικασίες παρακολούθησης της επίτευξης των στόχων του <p>Προσαρμογή από: Ross & Gray (2006a, 2006b)</p>
Οργανωσιακή δέσμευση (2): Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης
<p>Αριθμός δηλώσεων: 5 (δηλώσεις 22-26 του ερωτηματολογίου)</p> <p>Λειτουργικός ορισμός: Μέσος όρος των απαντήσεων των δηλώσεων 22-26</p> <p>Ενδεικτικές δηλώσεις:</p> <ul style="list-style-type: none">• Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να μοιραστούν ιδέες και εκπαιδευτικό υλικό με τους συναδέλφους τους

- Στο σχολείο μου οι συνάδελφοι με ενθαρρύνουν να δοκιμάσω καινοτόμες ιδέες στο εκπαιδευτικό μου έργο

Προσαρμογή από: Ross & Gray (2006a· 2006b)

Οργανωσιακή δέσμευση (3): Δέσμευση στη συνεργασία με κοινότητα και γονείς

Αριθμός δηλώσεων: 4 (δηλώσεις 27-30 του ερωτηματολογίου)

Λειτουργικός ορισμός: Μέσος όρος των απαντήσεων των δηλώσεων 27-30

Ενδεικτικές δηλώσεις:

- Στο σχολείο μου ο σύλλογος γονέων / κηδεμόνων συμμετέχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τη σχολική βελτίωση
- Το σχολείο μου συνεργάζεται με τους γονείς για τη βελτίωση του παιδαγωγικού τμήματος στο σπίτι των μαθητών

Προσαρμογή από: Ross & Gray (2006a· 2006b)

Αίσθηση αυτεπάρκειας

Αριθμός δηλώσεων: 12 (δηλώσεις 31-42 του ερωτηματολογίου)

Λειτουργικός ορισμός: Μέσος όρος των απαντήσεων των δηλώσεων 31-42

Ενδεικτικές δηλώσεις:

- Στο σχολείο μου, ως εκπαιδευτικός είμαι σε θέση να κάνω ακόμα και τους πιο απρόθυμους και δύσκολους μαθητές να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες
- Στο σχολείο μου, ως εκπαιδευτικός είμαι σε θέση να διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη

Προσαρμογή από: Caprara et al. (2003b)

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 27 δηλώσεις που διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το μετασχηματιστικό προφίλ των διευθυντών σχολικών μονάδων. Όπως και στο δεύτερο μέρος, οι συμμετέχοντες καλούνται να διαβάσουν τις δηλώσεις και να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με αυτές χρησιμοποιώντας 5-βαθμη κλίμακα Likert. Οι μεταβλητές του τρίτου μέρους για λόγους στατιστικής επεξεργασίας θεωρούνται επίσης ισοδιαστημικής μορφής. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4.2) παρατίθενται οι τρεις υπο-κλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας:

Πίνακας 4.2: Κλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Μετασχηματιστική ηγεσία (1): Καθορισμός κατεύθυνσης
Αριθμός δηλώσεων: 7 (δηλώσεις 43-49 του ερωτηματολογίου) Λειτουργικός ορισμός: Μέσος όρος των απαντήσεων των δηλώσεων 43-49 Ενδεικτικές δηλώσεις: <ul style="list-style-type: none">• Η διεύθυνση του σχολείου μου ενημερώνει το σύλλογο διδασκόντων για το γενικό σκοπό της σχολικής μονάδας• Η διεύθυνση του σχολείου μου μας ενθαρρύνει να αξιολογούμε την πρόοδό μας αναφορικά με την επίτευξη των στόχων του σχολείου• Η διεύθυνση του σχολείου μου έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία που κάνουμε ως εκπαιδευτικοί
Μετασχηματιστική ηγεσία (2): Κατανόηση και ανάπτυξη των ατόμων
Αριθμός δηλώσεων: 13 (δηλώσεις 50-62 του ερωτηματολογίου) Λειτουργικός ορισμός: Μέσος όρος των απαντήσεων των δηλώσεων 50-62 Ενδεικτικές δηλώσεις: <ul style="list-style-type: none">• Η διεύθυνση του σχολείου μου, μου παρέχει ηθική υποστήριξη αναγνωρίζοντας τη συνεισφορά μου στο σχολείο• Η διεύθυνση του σχολείου μου δίνει το παράδειγμα υψηλού επιπέδου επαγγελματικής πρακτικής• Η διεύθυνση του σχολείου μου με παρακινεί να σκέφτομαι τί κάνω για τους μαθητές μου
Μετασχηματιστική ηγεσία (3): Ανασχεδιασμός του οργανισμού
Αριθμός δηλώσεων: 7 (δηλώσεις 63-69 του ερωτηματολογίου) Λειτουργικός ορισμός: Μέσος όρος των απαντήσεων των δηλώσεων 63-69 Ενδεικτικές δηλώσεις: <ul style="list-style-type: none">• Η διεύθυνση του σχολείου μου ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού• Η διεύθυνση του σχολείου μου εμπλέκει του γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας• Η διεύθυνση του σχολείου μου μεριμνά για την ευρεία συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη βελτίωση του σχολείου
Προσαρμογή κλιμάκων από: Θεοφιλίδη (2012)· Jantzi & Leithwood (1996)· Leithwood et al. (2006a)· Ross & Gray (2006a· 2006b)· Yu et al. (2002)

Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς αποτελείται αποκλειστικά από κλειστού τύπου ερωτήσεις. Η απόφαση να μη συμπεριληφθούν επιπρόσθετες ερωτήσεις ανοικτού τύπου με τις οποίες θα συλλέγονταν ποιοτικά δεδομένα σχετίζεται με τρεις λόγους. Πρώτον, είναι γνωστό ότι οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις απαιτούν

περισσότερο χρόνο να απαντηθούν (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005, σελ. 116) και με δεδομένο ότι το ερωτηματολόγιό περιλαμβάνει ήδη ένα σημαντικό αριθμό ερωτήσεων, ο ερευνητής θεωρεί ότι η συμπερίληψη επιπρόσθετων ερωτήσεων θα το καθιστούσε κουραστικό και αποτρεπτικό στη συμπλήρωση. Δεύτερον, ενώ οι κλειστού τύπου ερωτήσεις είναι αυστηρά δομημένες και εύκολες στην ανάλυσή τους, οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις παρουσιάζουν δυσκολίες στην κωδικοποίηση και ανάλυσή τους (Bell, 2005· Cohen et al., 2008), γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Τρίτον, ο ερευνητής επισημαίνει ότι οποιοσδήποτε «ποιοτικός» εμπλουτισμός των δεδομένων της έρευνας, προκειμένου να έχει ουσιαστική συνεισφορά στα αποτελέσματά της, πρέπει να βασιστεί σε διαφορετικό ερευνητικό σχεδιασμό και στη συμπερίληψη επιπρόσθετων εργαλείων ποιοτικής μεθοδολογίας, κάτι που αφορά τη μελλοντική αξιοποίηση και επέκταση της παρούσας μελέτης.

Όπως φαίνεται στους παραπάνω πίνακες, τα εργαλεία στα οποία βασίστηκαν οι κλίμακες του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας προέρχονται στη συντριπτική τους πλειονότητα από ξενόγλωσσα εργαλεία. Στις περισσότερες περιπτώσεις υιοθετήθηκαν αυτούσιες οι κλίμακες από τα αντίστοιχα ξενόγλωσσα εργαλεία, ενώ σε άλλες (π.χ. της μετασχηματιστικής ηγεσίας) έγινε συνδυασμός σχετικών εργαλείων και επιλογή, αφαίρεση ή προσθήκη δηλώσεων, προκειμένου να είναι οι κλίμακες της έρευνας συμβατές με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι επιλογές αυτές έγιναν από τον ερευνητή σε συνεργασία με έμπειρη εκπαιδευτικό και ερευνήτρια.

Για την προσαρμογή του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα / πραγματικότητα και την διαμόρφωση της τελικής μορφής του χρειάστηκε να

υλοποιηθούν διάφορες διαδικασίες και να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις, οι οποίες περιγράφονται στην επόμενη ενότητα.

4.3.2. Προσαρμογή του ερωτηματολογίου

Όλες οι υπο-κλίμακες της επαγγελματικής ταυτότητας βασίστηκαν σε εργαλεία διατυπωμένα στην Αγγλική γλώσσα. Για τη μετάφραση και προσαρμογή τους στην ελληνική γλώσσα ζητήθηκε η συνδρομή καθηγήτριας Αγγλικής φιλολογίας με εμπειρία στην εκπαιδευτική έρευνα. Κατά τη διάρκεια της μετάφρασης δόθηκε έμφαση όχι απαραίτητα στην ακριβή μετάφραση του αγγλικού πρωτότυπου, αλλά στην όσο το δυνατόν πιστότερη απόδοση του νοήματος των δηλώσεων με εστίαση στην ελληνική πραγματικότητα (για παράδειγμα, η δήλωση «*Parents/guardians are influential decision-makers in our school*» μεταφράστηκε «Στο σχολείο μου ο σύλλογος γονέων / κηδεμόνων συμμετέχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τη σχολική βελτίωση»). Αναφορικά με τις κλίμακες που αφορούν τη μετασχηματιστική ηγεσία, η μετάφραση στα ελληνικά ενός σχετικού εργαλείου, από το Θεοφιλίδη (2012), παρείχε στον ερευνητή σημαντική βοήθεια στην ορθή απόδοση των νοημάτων των δηλώσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ελληνική γλώσσα. Στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκε μία αλλαγή σε δήλωση της κλίμακας της επαγγελματικής ικανοποίησης η οποία ήταν διττή («*I am happy with the way my colleagues and superiors treat me*») και αντικαταστάθηκε από δύο ξεχωριστές δηλώσεις (2^η και 3^η δήλωση του ερωτηματολογίου).

Στη συνέχεια, έπρεπε να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις που αφορούσαν μεθοδολογικά ζητήματα «μέτρησης» των απαντήσεων στις δηλώσεις από τους συμμετέχοντες. Τα πρωτότυπα ξενόγλωσσα εργαλεία στα οποία βασιστήκαμε, χρησιμοποιούν διαφορετικές κλίμακες Likert, τόσο αναφορικά με τον αριθμό των

σημείων τους (από 4 έως 7 σημεία), όσο και αναφορικά με την πολικότητά τους²⁶. Αναφορικά με τον αριθμό των σημείων της κλίμακας, η συγκριτική εμπειρική μελέτη των Preston and Colman (2000) έδειξε ότι οι κλίμακες τεσσάρων ή λιγότερων σημείων παρουσιάζουν μέτρια αποτελέσματα σε διάφορους δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας σε σχέση με τις κλίμακες πέντε, έξι ή επτά σημείων, οι οποίες αποδίδουν καλύτερα. Έχοντας ως δεδομένο το παραπάνω και συνυπολογίζοντας ότι σε σχετικές με την επαγγελματική ταυτότητα ή την εκπαιδευτική ηγεσία έρευνες, στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο χρησιμοποιούνται κλίμακες τεσσάρων ή/και πέντε σημείων (π.χ. Σκόδρα, 2010· Φωτοπούλου, 2013· Χρονοπούλου, 2012), αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η κλίμακα πέντε σημείων για τη «μέτρηση» όλων των μεταβλητών.

Αναφορικά με την πολικότητά της κλίμακας μέτρησης (διπολική ή μονοπολική), είναι γεγονός ότι τα πλείστα εργαλεία στα οποία ο ερευνητής βασίστηκε για τη δημιουργία του παρόντος χρησιμοποιούν διπολική κλίμακα. Ωστόσο, αποφασίστηκε η χρήση μονοπολικής κλίμακας στο παρόν εργαλείο για τους εξής λόγους. Πρώτον, διότι τα συμπεράσματα πολλών μελετητών εγείρουν ζητήματα για την καταλληλότητα των διπολικών κλιμάκων, λόγω της ενδεχόμενης μεροληπτικής τάσης των ερωτηθέντων προς τις συναινετικές απαντήσεις (acquiescence response bias) (Gehlbach, 2008· Krosnick & Presser, 2010· Visser, Krosnick & Lavrakas, 2000). Όπως αναφέρει ο Gehlbach (2008), ερωτηθέντες οι οποίοι σε μία ερώτηση-δήλωση μονοπολικής κλίμακας θα έτειναν να δώσουν χαμηλή βαθμολογία, είναι πιθανό να καταλήξουν σε συμφωνία με την ερώτηση-δήλωση

²⁶ Μία κλίμακα Likert μπορεί να είναι **διπολική (bipolar)** ή **μονοπολική (unipolar)**. Οι μεν εξετάζουν τις στάσεις των συμμετεχόντων καλώντας τους να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές που εκτείνεται ανάμεσα σε δύο στάσεις, μία αρνητική και μία θετική (π.χ. **Διαφωνώ απόλυτα - Συμφωνώ απόλυτα**) (Gehlbach, 2008). Από την άλλη πλευρά, οι μονοπολικές ζητούν από τους συμμετέχοντες να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές αναφορικά με το βαθμό ύπαρξης μίας στάσης, π.χ. της συμφωνίας (**Δε συμφωνώ καθόλου - Συμφωνώ απολύτως**).

(δίνοντάς της υψηλή βαθμολογία), εφόσον αυτή τεθεί σε μορφή «διαφωνώ - συμφωνώ». Παρόμοια, οι Krosnick and Presser (2010) επισημαίνουν ότι οι ερωτηθέντες τείνουν να συναινούν / συμφωνούν σε μία ερώτηση τύπου «διαφωνώ – συμφωνώ» και ως εκ τούτου συνιστούν την αποφυγή τους. Δεύτερον, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι μονοπολικές κλίμακες βελτιστοποιούν την απόδοσή τους αναφορικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία στα πέντε σημεία, ενώ οι διπολικές στα επτά (Visser et al., 2000, σελ. 239). Με δεδομένο ότι επιλέγεται η κλίμακα πέντε σημείων για το παρόν ερευνητικό εργαλείο, η χρήση μονοπολικής κλίμακας φαίνεται ενδεδειγμένη. Τρίτον, οι πλείστες έρευνες σε Έλληνες εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν κυρίως μονοπολικές κλίμακες, όπως φαίνεται και στα προτεινόμενα εργαλεία της δράσης «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»²⁷. Ο ερευνητής θεωρεί λοιπόν ότι το δείγμα της έρευνας είναι περισσότερο εξοικειωμένο με τέτοιου τύπου κλίμακες και ότι θα ανταποκριθεί καλύτερα στο εργαλείο. Εν τέλει, η 5-βαθμη μονοπολική κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη, αποτυπώνει το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου και διαμορφώνεται ως εξής: 1: Δε συμφωνώ καθόλου, 2: Συμφωνώ λίγο, 3: Συμφωνώ αρκετά, 4: Συμφωνώ πολύ, 5: Συμφωνώ απολύτως²⁸.

Ένα ζήτημα το οποίο εξετάστηκε στη συνέχεια αφορούσε τη συμπερίληψη ή μη στο εργαλείο των αρνητικά διατυπωμένων δηλώσεων που υπάρχουν σε κάποια από τα πρωτότυπα εργαλεία (π.χ. οι κλίμακες της δέσμευσης στις αξίες του οργανισμού και της μετασχηματιστικής ηγεσίας των Ross and Gray (2006a· 2006b) περιέχουν θετικά και αρνητικά διατυπωμένες δηλώσεις οι οποίες «μετρώνται» σε διπολική

²⁷ Βλέπε <http://aee.iep.edu.gr/methodology-tools>)

²⁸ Η διατήρηση της διαβάθμισης «αρκετά» ως μεσαίου σημείου στην 5-βαθμη κλίμακα αντί π.χ. του «μέτρια», βασίστηκε στη μελέτη άλλων εργαλείων η οποία μας έδειξε ότι εκπαιδευτικοί οργανισμοί όπως Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. στην πλειονότητά τους φαίνεται ότι προτιμούν το συγκεκριμένο λεκτικό στα εργαλεία τους.

κλίμακα έξι σημείων). Η τεχνική της συμπερίληψης τόσο θετικά όσο και αρνητικά διατυπωμένων δηλώσεων στα ερωτηματολόγια προτείνεται ως μία μέθοδος αποφυγής της τάσης των ερωτηθέντων να συμφωνούν ή να διαφωνούν σε όλες τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό τους (Spector, 1992). Ακολουθούν δηλαδή ένα συγκεκριμένο μοτίβο απαντήσεων για να κερδίσουν χρόνο, μη δίνοντας την απαιτούμενη προσοχή στις ερωτήσεις (Θεοφιλίδης, 2012). Ωστόσο, σύγχρονες εμπειρικές μελέτες δείχνουν ότι με αυτό τον τρόπο όχι μόνο δεν αποτρέπονται συγκεκριμένα απαντητικά μοτίβα συναίνεσης ή διαφωνίας, αλλά μπορεί η μέθοδος αυτή να οδηγήσει σε σύγχυση τους ερωτώμενους, σε ασυνέπεια και σε λάθη στις απαντήσεις τους (βλέπε Colosi, 2005· Van Sonderen, Sanderman & Coyne, 2013). Επίσης, η επιλογή μονοπολικής κλίμακας, στην οποία οι ερωτηθέντες καλούνται να διατυπώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με συγκεκριμένες δηλώσεις, δυσχεραίνει (αν όχι αποτρέπει) τη συμπερίληψη αρνητικά διατυπωμένων δηλώσεων. Οι μονοπολικές κλίμακες «μετρούν» μία θετική στάση (π.χ. τη συμφωνία) για μία μεταβλητή-έννοια, η οποία πρέπει να έχει αντίστοιχο «θετικό» προσανατολισμό. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής θεωρεί καλύτερη πρακτική την αποφυγή αρνητικά διατυπωμένων δηλώσεων στο ερωτηματολόγιό και για το λόγο αυτό οι συγκεκριμένες δηλώσεις αντιστράφηκαν (π.χ. η δήλωση «*Το σχολείο μου δυσκολεύεται να διατηρήσει μία σαφή αμφίδρομη επικοινωνία με το σύλλογο γονέων/κηδεμόνων*» έγινε «*Το σχολείο μου διατηρεί μία σαφή αμφίδρομη επικοινωνία...*» ή στη δήλωση «*Η διεύθυνση του σχολείου μου δεν έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία που κάνουμε ως εκπαιδευτικοί*» αφαιρέθηκε το «δεν»).

Μία ακόμα απόφαση που έπρεπε να ληφθεί αφορούσε το αν θα αναμιγνύονταν οι δηλώσεις από τις διαφορετικές παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας ή θα ομαδοποιούνταν ανά παράμετρο, καθώς οι σχετικές μελέτες από τις

οποίες δανειστήκαμε τα εργαλεία χρησιμοποιούσαν είτε τη μία είτε την άλλη μέθοδο παράθεσης των δηλώσεων. Ο Θεοφιλίδης (2012) προτείνει την τακτοποίηση με τυχαίο τρόπο των δηλώσεων από κάθε ερευνητική πτυχή, προκειμένου οι ερωτώμενοι να μην είναι σε θέση να εντοπίζουν τις σχέσεις ανάμεσα στις ερωτήσεις και να τις αξιολογούν αυτόνομα. Από την άλλη πλευρά, οι Rogelberg and Waclawski (2001, σελ. 88) υποστηρίζουν ότι η τυχαία κατανομή των δηλώσεων στο ερωτηματολόγιο μπορεί να δώσει αρνητική εικόνα για το εργαλείο, καθώς μπορεί να θεωρηθεί από τους ερωτηθέντες συμπτωματικό και μη εστιασμένο. Οι προαναφερόμενοι συγγραφείς εύλογα θεωρούν ότι η ομαδοποίηση των δηλώσεων ανά θεματική κάνει ευκολότερη τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου καθώς, σύμφωνα με τους Visser et al. (2000, σελ. 241), οι ερωτηθέντες μόλις ξεκινήσουν να σκέφτονται για μία συγκεκριμένη θεματική πολύ πιο εύκολα και ξεκούραστα θα συνεχίσουν να απαντούν σχετικά με αυτή, παρά αν είναι αναγκασμένοι να ανατρέχουν μπρος-πίσω στις εμπειρίες τους προκειμένου να απαντήσουν μη ομαδοποιημένες ερωτήσεις. Στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, κρίνοντας από τα παραπάνω και συνυπολογίζοντας το σχετικά μεγάλο αριθμό παραμέτρων και δηλώσεων στο ερωτηματολόγιο, αποφασίστηκε η ομαδοποίηση των δηλώσεων ανά θεματική.

Τέλος, το εργαλείο δόθηκε σε δύο εκπαιδευτικούς θεωρητικών επιστημών του πληθυσμού στόχου με εμπειρία στην εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου να το συμπληρώσουν και να ανατροφοδοτήσουν τον ερευνητή ως προς την πληρότητά του αναφορικά με τις υπό διερεύνηση παραμέτρους, τη σαφήνεια των οδηγιών και των δηλώσεων, τη γραμματική και το συντακτικό τους, τη ροή του και την εμφάνιση και σελιδοποίησή του. Στο τελευταίο αυτό στάδιο της προσαρμογής, επισημάνθηκαν και διορθώθηκαν λεκτικά και γραμματικά ζητήματα σε διάφορες δηλώσεις, με σκοπό την

καλύτερη, σαφέστερη και συντομότερη διατύπωση του²⁹, όπου αυτό ήταν εφικτό (π.χ. η 5^η δήλωση του ερωτηματολογίου άλλαξε από «Αισθάνομαι καλά όταν βρίσκομαι στην εργασία μου» σε «Αισθάνομαι καλά στο χώρο εργασίας μου», στη 19^η δήλωση άλλαξε η αρχική διατύπωση «Στο σχολείο μας ενθαρρυνόμαστε να αναπτύξουμε σχέδια δράσης...» σε «Στο σχολείο μας παρακινούμαστε να αναπτύξουμε σχέδια δράσης...», στην αρχική δήλωση 27 «Η τοπική κοινότητα είναι πολύ υποστηρικτική απέναντι στο σχολείο μου» αφαιρέθηκε το επίρρημα «πολύ» κ.α.).

Μετά από τις παραπάνω διαδικασίες, κρίθηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι έτοιμο για την πιλοτική εφαρμογή του, προκειμένου να εξαχθούν τα πρώτα συμπεράσματα αναφορικά με την αξιοπιστία του. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται στην επόμενη ενότητα.

4.3.3. Πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και έλεγχος αξιοπιστίας

Ο Oppenheim (1992) υποστηρίζει σθεναρά ότι τα πάντα που σχετίζονται με την κοινωνική έρευνα (από τη μέθοδο δειγματοληψίας, τις οδηγίες και τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, τη σειρά των ερωτήσεων, τις κλίμακες μέτρησης, μέχρι και το είδος του χαρτιού που θα χρησιμοποιηθεί) μπορούν και πρέπει να δοκιμαστούν-πιλοταριστούν, διότι πιθανότατα «ότι μπορεί να πάει στραβά θα πάει στραβά!» (σελ. 48). Έτσι, ο συγγραφέας προτείνει ότι ασχέτως αν υπάρχουν ή δεν υπάρχουν αμφιβολίες για ζητήματα της έρευνας, η πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου είναι επιβεβλημένη, καθώς, όπως επισημαίνουν οι Visser et al. (2000), μπορεί να δώσει πληροφορίες για την ερμηνεία και την κατανόηση των ερωτήσεων από τους ερωτώμενους, την ανίχνευση ελλিপών απαντήσεων σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, τη «φιλικότητα» και ευκολία του προς το συμμετέχοντα, τη λειτουργικότητα των κλιμάκων μέτρησης και το χρόνο που απαιτείται για τη συλλογή των δεδομένων.

²⁹ Ο Oppenheim (1992) προτείνει το πολύ 20 λέξεις για κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου.

Ως εκ τούτου, θεωρήθηκε απαραίτητη η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας. Για το σκοπό αυτό, επιλέχθηκαν 20 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων δημογραφικών χαρακτηριστικών, στους οποίους χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο προκειμένου να το συμπληρώσουν, με την προσθήκη στο τέλος δύο επιπλέον ερωτήσεων που ζητούσαν: α) το χρόνο που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωσή του και β) αν υπήρξαν συγκεκριμένες οδηγίες και ερωτήσεις τις οποίες δεν κατανόησαν ή τις βρήκαν προβληματικές και ποιες ήταν αυτές. Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι χρειάστηκαν περίπου 15-20 λεπτά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα, η ανατροφοδότηση που λήφθηκε ήταν πολύ θετική (π.χ. «Το ερωτηματολόγιο είναι σωστό και ακριβές» και οι ερωτήσεις του «Απόλυτα κατανοητές»). Επίσης, η μορφή του εργαλείου (γενική εικόνα, γραμματοσειρά και μέγεθός της, διάστιχο κλπ.) κρίθηκε ικανοποιητική και «φιλική» από όσους εκπαιδευτικούς είχαμε την ευκαιρία να συζητήσουμε περαιτέρω για την εμπειρία της συμπλήρωσης του.

Η πιλοτική εφαρμογή έδωσε, επίσης, τη δυνατότητα να ελεγχθεί η **αξιοπιστία** των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου μας. Η αξιοπιστία είναι συνώνυμη της συνοχής και της συνέπειας (Oppenheim, 1992, σελ. 159) και αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα ερευνητικό εργαλείο «παράγει παρεμφερή αποτελέσματα υπό σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις» (Bell, 2005, σελ. 159). Για να θεωρείται δηλαδή ένα εργαλείο αξιόπιστο, οφείλει να αποδείξει ότι στην περίπτωση που χορηγούταν δεύτερη φορά σε μία παρόμοια ομάδα συμμετεχόντων και σε ένα παρόμοιο περιβάλλον, θα εξάγονταν τα ίδια ερευνητικά αποτελέσματα (Cohen et al., 2008, σελ. 199). Ο έλεγχος αξιοπιστίας μπορεί να πραγματοποιηθεί με περισσότερες από μία μεθόδους. Η παρούσα μελέτη χρησιμοποιεί τη, σύμφωνα με τον Field (2009),

συνηθέστερη μέθοδο ελέγχου αξιοπιστίας και εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου, το δείκτη Cronbach's alpha (α). Ο συγκεκριμένος δείκτης, λαμβάνει τιμές από 0.0 έως 1.0. Όσο πλησιέστερα βρίσκεται ο δείκτης Cronbach's alpha ενός ερωτηματολογίου ή μίας κλίμακας στο πάνω όριο του 1.0, τόσο μεγαλύτερη είναι η εσωτερική του/της συνέπεια. Οι George and Mallery (2003) [οπ.π. στους Gliem and Gliem (2003, σελ. 87)], παραθέτουν τους παρακάτω κανόνες για την αποτίμηση της τιμής του δείκτη Cronbach's alpha: « $\alpha > 0.9$ – Άριστος, $\alpha > 0.8$ – Καλός, $\alpha > 0.7$ – Αποδεκτός, $\alpha > 0.6$ – Αμφιλεγόμενος, $\alpha > 0.5$ – Φτωχός, $\alpha < 0.5$ – Μη αποδεκτός». Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι μπορεί μία υψηλή τιμή του Alpha να σημαίνει υψηλή εσωτερική συνέπεια της κλίμακας, δε σημαίνει όμως ότι η κλίμακα είναι μονοδιάστατη. Τέτοια συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν μόνο με ανάλυση παραγόντων (factor analysis) (Gliem & Gliem, 2003), η οποία, στην παρούσα μελέτη, πραγματοποιείται στο τελικό της δείγμα.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας για όλες τις κλίμακες του ερωτηματολογίου με τη χρήση του δείκτη Cronbach's alpha παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4.3):

Πίνακας 4.3: Δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha των κλιμάκων και υπο-κλιμάκων του ερωτηματολογίου (N=20)

Κλίμακα	Alpha
Σύνολο ερωτηματολογίου (69 δηλώσεις)	$\alpha = 0,966$
Επαγγελματική ταυτότητα (42 δηλώσεις)	$\alpha = 0,929$
Υπο-κλίμακες:	
1. Επαγγελματική ικανοποίηση (5 δηλώσεις)	$\alpha = 0,754$
2. Δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (5 δηλώσεις)	$\alpha = 0,833$
3. Δέσμευση στους μαθητές (5 δηλώσεις)	$\alpha = 0,710$
4. Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου (6 δηλώσεις)	$\alpha = 0,830$
5. Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης (5 δηλώσεις)	$\alpha = 0,860$

6. Δέσμευση στη συνεργασία με γονείς / τοπική κοινότητα (4 δηλώσεις)	$\alpha = 0,705$
7. Αίσθηση αυτεπάρκειας (12 δηλώσεις)	$\alpha = 0,852$
Μετασχηματιστική ηγεσία (27 δηλώσεις)	$\alpha = 0,970$
Υπο-κλίμακες:	
1. Καθορισμός κατεύθυνσης (7 δηλώσεις)	$\alpha = 0,841$
2. Κατανόηση και ανάπτυξη των ατόμων (13 δηλώσεις)	$\alpha = 0,958$
3. Ανασχεδιασμός του οργανισμού (7 δηλώσεις)	$\alpha = 0,938$

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι όλες οι κλίμακες και υπο-κλίμακες του εργαλείου παρουσιάζουν από αποδεκτούς (από 0,7 και πάνω) έως άριστους (από 0,9 και πάνω) δείκτες εσωτερικής συνέπειας. Μπορεί, λοιπόν, να θεωρηθεί ότι τα αποτελέσματα που παράγονται από την τελική μορφή του εργαλείου χαρακτηρίζονται από υψηλού βαθμού αξιοπιστία και ότι το εργαλείο είναι αξιόπιστο για τη «μέτρηση» των εννοιών που πραγματεύεται, στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρεται από τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005), «η αξιοπιστία είναι αναγκαία, αλλά όχι επαρκής συνθήκη για την εγκυρότητα» (σελ. 164). Έχοντας επαρκώς εξασφαλίσει την αξιοπιστία, στην επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά στην εγκυρότητα των μετρήσεων του ερευνητικού εργαλείου.

4.3.4. Εγκυρότητα των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου

Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005, σελ 157), η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό επίτευξης του σκοπού για τον οποίο δημιουργήθηκε ένα ερευνητικό εργαλείο ή διαφορετικά στο βαθμό κατά τον οποίο ένα εργαλείο «μετρά» ή περιγράφει αυτό που προορίζεται να «μετρήσει» ή να περιγράψει (Bell, 2005· Kimberlin & Winterstein, 2008). Όπως προαναφέρθηκε, μία βασική προϋπόθεση για την εγκυρότητα των μετρήσεων ενός εργαλείου είναι η

αξιοπιστία τους (Kimberlin & Winterstein, 2008· Oppenheim, 1992· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005), για την οποία αποτυπώθηκαν πολύ θετικά αποτελέσματα στην προηγούμενη ενότητα. Ωστόσο, η εγκυρότητα είναι μία πολύ πιο σύνθετη έννοια (Bell, 2005), η οποία περιλαμβάνει διάφορους τύπους.

Μία πρώτη και στοιχειώδης ένδειξη εγκυρότητας είναι η φαινομενική εγκυρότητα ή εγκυρότητα όψης (face validity), η οποία *«αναφέρεται στο βαθμό που ένα όργανο μέτρησης φαίνεται ότι μετρά αυτό που θεωρείται ότι μετρά»* (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005, σελ. 159). Ένα ερωτηματολόγιο έχει υψηλού βαθμού φαινομενική εγκυρότητα όταν οι δηλώσεις του δείχνουν ότι σχετίζονται λογικά με τις υπό μελέτη παραμέτρους (DeCoster, 2005). Αν και αρκετοί ερευνητές δεν την περιλαμβάνουν στους τύπους εγκυρότητας, οι Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005) υποστηρίζουν ότι δεν πρέπει να παραγνωρίζεται, καθώς θεωρείται ότι τα άτομα αντιδρούν θετικά σε ένα υψηλού βαθμού φαινομενικής εγκυρότητας ερωτηματολόγιο. Η φαινομενική εγκυρότητα πολλές φορές συγχέεται με την εγκυρότητα περιεχομένου (content validity), η οποία αναφέρεται στο *«κατά πόσο ένα εργαλείο μέτρησης καλύπτει εννοιολογικά το εύρος της μεταβλητής που μετρά»* (Ουζούνη & Νακάκης, 2011, σελ. 236), το βαθμό δηλαδή που το ερωτηματολόγιο καλύπτει ολοκληρωμένα τους τομείς και τους παράγοντες που σκοπεύει να διερευνήσει (Cohen et al., 2008). Σχετικά με την εγκυρότητα περιεχομένου, οι Cohen et al. (2008, σελ. 184) σχολιάζουν ότι είναι πρακτικά απίθανο ένας ερευνητής να είναι σε θέση να καταπιαστεί με κάθε ζήτημα στην ολότητά του, ωστόσο πρέπει να εξασφαλίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ότι τα στοιχεία της έρευνάς του αντιπροσωπεύονται δίκαια, σε βάθος και σε εύρος. Η ενίσχυση της φαινομενικής εγκυρότητας και της εγκυρότητας περιεχομένου στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης πηγάζει από:

- Την ενδελεχή βιβλιογραφική μελέτη που υλοποιήθηκε αναφορικά με τα ζητήματα της έρευνας (επαγγελματική ταυτότητα και μετασχηματιστική ηγεσία).
- Τη συμπερίληψη στο θεωρητικό πλαίσιο και στο ερευνητικό εργαλείο όλων των παραγόντων και υπο-παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με την προβληματική και την οριοθέτηση της έρευνας και έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.
- Την αναζήτηση και προσαρμογή υπαρχόντων ερευνητικών εργαλείων σχετικών με τις παραμέτρους της παρούσας μελέτης με αποδεδειγμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία σε διαφορετικά ερευνητικά συγκείμενα, όπως προτείνεται από τους Kimberlin and Winterstein (2008).

Επίσης, καθώς η αποτίμηση της εγκυρότητας όψης και της εγκυρότητας περιεχομένου βασίζονται στην αξιολόγηση αφενός του πληθυσμού στόχου και αφετέρου ομάδας ειδικών με τα ζητήματα της έρευνας (Ουζούνη & Νακάκης, 2011), ο ερευνητής απευθύνθηκε:

- Σε δύο εκπαιδευτικούς του πληθυσμού στόχου με εμπειρία στην εκπαιδευτική έρευνα, με τους οποίους συζήτησε για τις κλίμακες και την καταλληλότητα των δηλώσεων αναφορικά με το πόσο σχετίζονται με τις υπό μελέτη παραμέτρους.
- Στο επιστημονικό προσωπικό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), οι οποίοι μελέτησαν: **α)** το αναλυτικό σχέδιο της έρευνας με τους σκοπούς, τους στόχους, το συνοπτικό θεωρητικό πλαίσιο και τη μεθοδολογία της μελέτης, **β)** το ερευνητικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο και **γ)** τον κατάλογο των σχολείων από τα οποία προέρχεται το δείγμα της παρούσας έρευνας. Τα έντυπα αυτά συνοδεύτηκαν από μία αίτηση έγκρισης διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η άδεια που απαιτείται για

την είσοδό του ερευνητή στα σχολεία και την απασχόληση των εκπαιδευτικών τους για ερευνητικούς σκοπούς³⁰.

Το ερωτηματολόγιο σε πρώτη φάση αξιολογήθηκε θετικά από τις δύο εκπαιδευτικούς, ως προς το περιεχόμενό του σε σχέση με τα ζητήματα της έρευνας και ακολούθως πραγματοποιήθηκαν συνεργατικά ορισμένες τροποποιήσεις οι οποίες παρατίθενται σε προηγούμενη ενότητα (βλέπε κεφάλαιο 4.3.2.). Επίσης, το επιστημονικό προσωπικό του ΙΕΠ μελέτησε τα σχετικά έγγραφα, αξιολόγησε θετικά το συνολικό σχεδιασμό της έρευνας και το ερευνητικό εργαλείο και εισηγήθηκε τη διεξαγωγή της έρευνας στο Υπουργείο Παιδείας, το οποίο με τη σειρά του την ενέκρινε. Για την επικύρωση των παραπάνω, το Υπουργείο Παιδείας απέστειλε ταχυδρομικώς στον ερευνητή και στη Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας την έγκριση διεξαγωγής της παρούσας έρευνας³¹, η οποία προωθήθηκε και στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των σχολικών μονάδων. Συνεπώς, μετά τη διεκπεραίωση των παραπάνω διαδικασιών και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων τους, ο ερευνητής μπορεί να αποφανθεί ότι το ερευνητικό εργαλείο κατέχει υψηλό βαθμό φαινομενικής εγκυρότητας και εγκυρότητας περιεχομένου.

Λόγω των περιορισμένων πόρων και χρονικών περιθωρίων υλοποίησης της παρούσας μελέτης, δεν υπήρξε η δυνατότητα να ελεγχθεί η εγκυρότητα κριτηρίου (criterion validity), η οποία παρέχει αποδείξεις για το πόσο οι μετρήσεις του εργαλείου μας σχετίζονται με τις μετρήσεις άλλων, σχετικών με τις υπό μελέτη έννοιες, έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων στο ίδιο δείγμα (Kimberlin & Winterstein, 2008· Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Πάντως, όλοι οι τύποι εγκυρότητας

³⁰ Για περισσότερες πληροφορίες για τα απαιτούμενα παραστατικά για τη χορήγηση άδειας για τη διεξαγωγή έρευνας στα δημόσια σχολεία από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) βλέπε: <http://www.pi-schools.gr/structure/departments/tetet/guidelines.php>

³¹ Επισυνάπτεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.

στις οποίες έχει γίνει αναφορά (όψης, περιεχομένου και κριτηρίου) συνεισφέρουν στην αποτίμηση ενός πολύ σημαντικού τύπου εγκυρότητας, της εννοιολογικής κατασκευής (Kimberlin & Winterstein, 2008· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ή δομήματος (construct validity), αποφαίνεται αναφορικά με το πόσο καλά το ερευνητικό εργαλείο σχετίζεται με τις θεωρητικές υποθέσεις σχετικά με τις υπό μελέτη έννοιες (Oppenheim, 1992, σελ. 162), δηλαδή πόσο καλά αποτυπώνεται εμπράκτως στο ερευνητικό εργαλείο η θεωρία στην οποία βασίζεται ο σχεδιασμός του (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Καθώς η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής θεωρείται δύσκολη στην αποτίμησή της, συνήθως βασίζεται στα αποτελέσματα πολυάριθμων μελετών οι οποίες έχουν χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο σε πολλαπλά συγκεκριμένα και σε βάθος χρόνου (Kimberlin & Winterstein, 2008· Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Παρόλο που τα πλείστα πρωτότυπα εργαλεία, τα οποία συμπεριλήφθηκαν στο σχεδιασμό του παρόντος ερευνητικού εργαλείου, δείχνουν ότι κατέχουν υψηλού βαθμού εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, η προσαρμογή τους σε μία νέα κλίμακα η οποία απευθύνεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν επιτρέπει στον ερευνητή να μιλήσει για εξασφαλισμένη εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Μία μέθοδος η οποία μπορεί να δώσει ενδείξεις τέτοιου τύπου εγκυρότητας είναι η παραγοντική ανάλυση (factor analysis) (Ουζούνη & Νακάκης, 2011), η οποία χρησιμοποιείται προκειμένου να ανιχνευτούν οι πραγματικοί παράγοντες που προκύπτουν από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου και να διαπιστωθεί αν και πόσο αυτοί οι παράγοντες συμφωνούν με τον αρχικό θεωρητικό και λειτουργικό προσδιορισμό των κλιμάκων του εργαλείου. Καθώς η παραγοντική

ανάλυση απαιτεί σημαντικό δείγμα για να δώσει έγκυρα αποτελέσματα³², δεν ήταν δυνατή η υλοποίησή της στο στάδιο της πιλοτικής έρευνας. Ωστόσο, παραγοντική ανάλυση πραγματοποιείται στην παρούσα έρευνα μετά τη συλλογή των δεδομένων από το συνολικό δείγμα της έρευνας και τα αποτελέσματά της παρατίθενται και αποτιμούνται σε επόμενο κεφάλαιο³³.

Τέλος, γίνεται αναφορά στην εξωτερική εγκυρότητα της αποτελεσμάτων της έρευνας, μία εξαιρετικά σημαντική μορφή εγκυρότητας για τις ποσοτικές μελέτες η οποία αναφέρεται «στο βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό» (Cohen et al., 2008, σελ. 182) και δεν ισχύουν μόνο για το δείγμα της. Για να μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα μίας έρευνας πρέπει το δείγμα της να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού του (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σχετίζεται άμεσα με τον πληθυσμό της έρευνας, τη δειγματοληπτική μέθοδο και το μέγεθος του δείγματος, ζητήματα που συζητούνται στις επόμενες ενότητες.

4.4. Πληθυσμός της έρευνας

Ο πληθυσμός μίας έρευνας είναι το σύνολο των ατόμων στο οποίο επιθυμεί μία έρευνα να γενικεύσει τα ερευνητικά αποτελέσματα που εξάγονται από το επιλεγμένο δείγμα της (Visser et al., 2000, σελ. 230). Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας, οι οποίοι δεν κατέχουν θέση ευθύνης (διευθυντές, υποδιευθυντές) και υπηρετούν στα δημόσια ημερήσια Γυμνάσια ή Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) του νομού (51 σχολικές μονάδες, 29 Γυμνάσια και 22 ΓΕΛ). Από το συνολικό πληθυσμό των

³² Συνήθως πάνω από 300 άτομα, σύμφωνα με τον Field (2009, σελ. 647).

³³ Βλέπε κεφάλαιο 5.

εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας, δε συμπεριλήφθηκαν όσοι βρίσκονται αποσπασμένοι σε διοικητικές θέσεις και όσοι υπηρετούν σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ), καθώς και σε Μουσικά, Εσπερινά ή Ιδιωτικά Γυμνάσια ή ΓΕΛ. Ο λόγος εξαίρεσης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αφορά το γεγονός ότι το συγκεκριμένο στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες (π.χ. κοινωνικο-οικονομικό και ακαδημαϊκό επίπεδο μαθητών, εκπαιδευτικοί σκοποί, ωράριο λειτουργίας, κ.α.) διαφέρει σημαντικά σε σχέση με τα δημόσια ημερήσια Γυμνάσια και ΓΕΛ, ενώ δεν πρέπει να παραγνωρίζεται ότι στα ΕΠΑΛ πρόσφατα πραγματοποιήθηκαν καταργήσεις ειδικοτήτων και διαθεσιμότητες εκπαιδευτικών, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη ψυχολογική κατάσταση των εργαζομένων σε αυτά τα σχολεία. Με δεδομένο ότι, όπως αποτυπώνεται στο θεωρητικό πλαίσιο, η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και η άσκηση σχολικής ηγεσίας εξαρτώνται άμεσα από το συγκεκριμένο, θεωρήθηκε αναγκαίο να ελεγχθούν / ουδετεροποιηθούν οι επιδράσεις αυτών των επείσαστων μεταβλητών, προκειμένου να ενισχυθεί η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνάς και να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Μεσσηνίας, το μέγεθος του πληθυσμού της έρευνας εκτιμάται, περίπου, στους 770-800 εκπαιδευτικούς. Δεν στάθηκε δυνατός ο ακριβής αριθμητικός προσδιορισμός των εκπαιδευτικών του πληθυσμού της έρευνας όπως ορίστηκε παραπάνω, καθώς ένας σημαντικός αριθμός από όσους είναι καταγεγραμμένοι στον κατάλογο της Διεύθυνσης Μεσσηνίας δεν υπηρετούν στα σχολεία τους, λόγω απόσπασης ή διαφόρων μακροχρόνιων αδειών. Επιπρόσθετα, υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι διατίθενται σε περισσότερες

από μία σχολικές μονάδες. Ωστόσο, ο ερευνητής θεωρεί ότι η εκτίμηση του πληθυσμού που προαναφέρθηκε απεικονίζει ικανοποιητικά την πραγματικότητα.

Στην επόμενη ενότητα περιγράφεται η δειγματοληπτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή του δείγματος της παρούσας έρευνας.

4.5. Δειγματοληπτική μέθοδος

Το βασικό κριτήριο επιλογής της δειγματοληπτικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη ήταν το τελικό δείγμα της έρευνας να θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού του, με σκοπό τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι γενικεύσιμα στον ευρύτερο πληθυσμό και ενδεχομένως σε άλλους παρόμοιους πληθυσμούς. Έτσι, επιλέχθηκε μία μέθοδος από το σύνολο των δειγματοληπτικών μεθόδων πιθανοτήτων (probability sampling), οι οποίες στοχεύουν στη διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και αναφέρονται στις μεθόδους κατά τις οποίες κάθε δειγματοληπτική μονάδα³⁴ έχει γνωστή και μη μηδενική πιθανότητα να επιλεγεί (Visser et al., 2000).

Υπάρχουν αρκετές μέθοδοι δειγματοληψίας πιθανοτήτων. Οι κυριότερες από αυτές αφορούν την απλή τυχαία δειγματοληψία, τη συστηματική δειγματοληψία, τη στρωματοποιημένη δειγματοληψία και τη δειγματοληψία συστάδων (Cohen et al., 2008· Ζαφειρόπουλος, 2005· Visser et al., 2000). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η δειγματοληψία συστάδων, η οποία αποτελεί μία καλή συμβιβαστική λύση εφόσον υπάρχουν ζητήματα κόστους και μεγάλης γεωγραφικής διασποράς που δυσκολεύουν την υλοποίηση άλλων δειγματοληπτικών μεθόδων

³⁴ Ως δειγματοληπτική μονάδα ορίζεται το στοιχείο ή η ομάδα στοιχείων που μπορεί να επιλεγεί σε κάποιο στάδιο της διαδικασίας της δειγματοληψίας (Ζαφειρόπουλος, 2005, σελ. 126).

(Ζαφειρόπουλος, 2005). Φαίνεται ότι για το λόγο αυτό η δειγματοληψία συστάδων προτιμείται και σε άλλες σύγχρονες παρόμοιες εμπειρικές μελέτες (π.χ. Καρακώστα, 2013· Φωτοπούλου, 2013· Χρονοπούλου, 2012).

Η δειγματοληψία συστάδων προϋποθέτει ότι τα υποκείμενα της έρευνας (δηλαδή οι εκπαιδευτικοί) είναι ομαδοποιημένα σε λειτουργικές μονάδες (συστάδες). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, κάθε σχολική μονάδα Γυμνασίου ή ΓΕΛ θεωρείται ως συστάδα. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο δειγματοληψίας, επιλέγεται ένας συγκεκριμένος αριθμός συστάδων / σχολείων και προσεγγίζονται όλα τα υποκείμενα / εκπαιδευτικοί (Ζαφειρόπουλος, 2005· Visser et al., 2000). Η διαδικασία υλοποιήθηκε ως εξής: αρχικά, καταχωρήθηκαν τα δημόσια ημερήσια Γυμνάσια και ΓΕΛ σε δύο διαφορετικές λίστες στο πρόγραμμα Microsoft Excel 2007, σύμφωνα με τον κατάλογο των σχολείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Μεσσηνίας³⁵. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του παραπάνω προγράμματος, αναδιατάχθηκαν οι δύο κατάλογοι με τυχαίο τρόπο³⁶ και επιλέχθηκαν οι μισές σχολικές μονάδες από κάθε κατάλογο: **α)** τα 15 πρώτα Γυμνάσια και **β)** τα 11 πρώτα ΓΕΛ. Ο διαχωρισμός των Γυμνασίων και ΓΕΛ και ο συγκεκριμένος αριθμητικός προσδιορισμός των επιλεγόμενων σχολείων εξυπηρέτησε την απαίτηση του ερευνητή για αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, λαμβάνοντας υπόψη το συνολικό αριθμό και των δύο τύπων σχολικών μονάδων σε όλο το νομό Μεσσηνίας. Με τις παραπάνω διαδικασίες εξασφαλίστηκε η αναλογική εκπροσώπηση των δύο τύπων σχολείου³⁷ και η συμπερίληψη τόσο αστικών όσο και περιαστικών σχολικών μονάδων στην παρούσα έρευνα, ενισχύοντας την αντιπροσωπευτικότητα του τελικού δείγματος.

³⁵ Βλέπε <http://srv-dide.mes.sch.gr/drupal/index.php?q=node/10>

³⁶ Χρήση της συνάρτησης RAND η οποία παράγει τυχαίους αριθμούς και ταξινόμηση των λιστών με κριτήριο τους τυχαίους αριθμούς.

³⁷ Με αναφορά στον **πληθυσμό** της έρευνας ο λόγος **αριθμός ΓΕΛ / αριθμός Γυμνασίων = 22/29 = 0,758** και ο ίδιος λόγος στο **δείγμα** είναι **11/15 = 0,733**.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διαδικασία της επιλογής αντικαταστάθηκαν τρία σχολεία τα οποία είναι πολύ μικρά και έχουν στο δυναμικό τους λίγους εκπαιδευτικούς με οργανική θέση. Άλλωστε, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί των μικρών αυτών σχολείων διατίθενται και σε άλλες σχολικές μονάδες, όπου είχε ο ερευνητής τη δυνατότητα να τους προσεγγίσει. Προκειμένου τα σχολεία-συστάδες της δειγματοληψίας να είναι, όπως προτείνεται από το Ζαφειρόπουλο (2005), σχετικά ισοπληθή, αλλά και ομοιογενή μεταξύ τους (π.χ. να υπάρχουν όλες οι ειδικότητες στο σχολείο τις περισσότερες ημέρες της εβδομάδας), ο ερευνητής προτίμησε να απευθυνθεί στα σχολεία που κάλυπταν αυτές τις προϋποθέσεις.

Μετά την υλοποίηση της δειγματοληπτικής μεθόδου, σειρά είχε η προσέγγιση των εκπαιδευτικών και η διενέργεια της έρευνας. Στην επόμενη ενότητα περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, η οποία περιλαμβάνει την επίσκεψη στις σχολικές μονάδες, τη χορήγηση των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς και τη συλλογή τους, διαδικασίες οι οποίες διαμόρφωσαν το τελικό δείγμα της έρευνας.

4.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων – το δείγμα της έρευνας

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων αφορά όλες τις διαδικασίες χορήγησης και συλλογής των ερωτηματολογίων. Αποφασίστηκε η χορήγηση του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς να γίνει με προσωπική επίσκεψη του ερευνητή στις σχολικές μονάδες, καθώς αυτή συνήθως εξασφαλίζει μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να λύσει όποιες απορίες μπορεί να έχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί για την έρευνα (Παπαναστασίου &

Παπαναστασίου, 2005). Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε χωρίς προβλήματα από τις 6 Οκτωβρίου μέχρι τις 19 Δεκεμβρίου του 2014 (σύμφωνα με τον εγκεκριμένο από το ΙΕΠ αρχικό προγραμματισμό της έρευνας) και ήταν η εξής:

Μία ημέρα πριν την προγραμματισμένη επίσκεψη σε κάθε επιλεγμένη σχολική μονάδα, ο ερευνητής απέστελλε συνημμένα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του σχολείου: α) μία επιστολή προς τους διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων³⁸ με την οποία ζητούσε τη συνεργασία τους και τους ενημέρωνε συνοπτικά για την ταυτότητά του, το θέμα και τους σκοπούς της έρευνας και τη διαδικασία διεξαγωγής της και β) την έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από το ΙΕΠ.

Κατόπιν, πραγματοποιούταν από τον ερευνητή τηλεφωνική επικοινωνία με τη διεύθυνσή του σχολείου η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις είχε ήδη ανακτήσει και διαβάσει το ηλεκτρονικό μήνυμα, προκειμένου να την ενημερώσει για την προγραμματισμένη επίσκεψη την επόμενη ημέρα και να προσδιοριστεί από κοινού η ακριβής ώρα της, με σκοπό την ελάχιστη δυνατή παρεμπόδιση των εργασιών του σχολείου. Σε κάποιες περιπτώσεις οι διευθυντές ζήτησαν αναβολή της επίσκεψης, λόγω φόρτου εργασίας ή άλλων σχολικών δραστηριοτήτων, οπότε οριζόταν μία διαφορετική ημερομηνία. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρξαν αρνήσεις συμμετοχής των σχολείων στην έρευνα από την πλευρά των διευθυντών/ντριών³⁹, οι οποίοι/ες επέδειξαν πολύ καλή συνεργασία. Συνήθως, οι διευθυντές/ντρίες παρότρυναν τον ερευνητή να επισκεφτεί τις σχολικές μονάδες στα διαλείμματα ανάμεσα στη 2^η και 3^η ή εναλλακτικά ανάμεσα στην 3^η και 4^η διδακτική ώρα, ούτως ώστε να βρίσκονται όσο το δυνατόν περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο σχολείο.

³⁸ Επισυνάπτεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II.

³⁹ Η έρευνα, όπως σημειώνεται και στην έγκριση του ΙΕΠ είναι εθελοντικού χαρακτήρα, οπότε οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να αρνηθούν τη διεξαγωγή της.

Τις ημερομηνίες και ώρες που είχαν οριστεί από τις παραπάνω διαδικασίες, ο ερευνητής επισκέπτονταν τις σχολικές μονάδες. Οι διευθυντές/ντρίες τον καθοδηγούσαν στο γραφείο των καθηγητών και τον σύστηναν στους εκπαιδευτικούς. Εκεί ο ερευνητής ενημέρωνε τους παρόντες εκπαιδευτικούς για το σκοπό της επίσκεψής του και το θέμα της έρευνας, τους διαβεβαίωνε για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους και ακολούθως τους μοίραζε τα ερωτηματολόγια. Στη διάθεσή τους τέθηκαν, επίσης, απαντητικοί φάκελοι για να εσωκλείσουν τις απαντήσεις τους όσοι επιθυμούσαν. Η παραμονή του ερευνητή σε κάθε σχολική μονάδα ήταν συνήθως πολύωρη, προκειμένου να ενημερωθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι εκπαιδευτικοί, να χορηγηθούν ερωτηματολόγια και να επιλυθούν ενδεχόμενες απορίες.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, που είχαν τη χρονική ευχέρεια, απαντούσαν επιτόπου και επέστρεφαν τα ερωτηματολόγια. Ωστόσο, οι περισσότεροι ζητούσαν χρόνο να το συμπληρώσουν σε μη εργάσιμες ώρες και να το επιστρέψουν τις επόμενες ημέρες. Για το σκοπό αυτό υπήρχε στη διάθεσή τους ένας ακόμη μεγαλύτερος φάκελος με τα αναλυτικά προσωπικά στοιχεία του ερευνητή όπου θα τοποθετούσαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, τα οποία θα συλλέγονταν σε μία δεύτερη επίσκεψη στη σχολική μονάδα. Η δεύτερη επίσκεψη συνήθως οριζόταν μετά από περίπου μία εβδομάδα. Εφόσον διαπιστωνόταν ικανοποιητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών συλλεγόταν ο φάκελος με τα ερωτηματολόγια, ωστόσο υπήρξαν περιπτώσεις όπου δεν υπήρξε, σε πρώτη φάση, ικανοποιητική συμμετοχή λόγω, όπως ειπώθηκε, φόρτου εργασίας και περιορισμένου χρόνου. Στις περιπτώσεις αυτές, ο ερευνητής παρέμενε στη σχολική μονάδα προκειμένου να παροτρύνει και άλλους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στην έρευνα και ανέβαλλε τη συλλογή των

ερωτηματολογίων για μία τρίτη επίσκεψη στο σχολείο. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύθηκε σημαντικά η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Συνολικά, εκτιμάται ότι χορηγήθηκαν περίπου 420 ερωτηματολόγια. Δε στάθηκε δυνατός ο ακριβής προσδιορισμός τους καθώς σε κάθε επίσκεψη του ο ερευνητής πάντα είχε στη διάθεση των εκπαιδευτικών επιπρόσθετα κενά ερωτηματολόγια για να χορηγηθούν από συναδέλφους εκπαιδευτικούς σε όσους απουσίαζαν ή βρίσκονταν σε μάθημα ή απλά απώλεσαν αυτό που αρχικά τους χορηγήθηκε, κάτι που συνέβαινε σε αρκετές περιπτώσεις. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί διατίθενται σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες και συνεπώς υπήρχε σοβαρή πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί αυτοί να υπολογιστούν περισσότερες από μία φορές σε όσους έλαβαν ερωτηματολόγιο, δυσκολεύοντας την ακριβή εκτίμηση τους.

Ο τελικός αριθμός των ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν και είναι ικανά για στατιστική επεξεργασία είναι 315 και αυτό είναι το τελικό δείγμα της παρούσας έρευνας. Ως εκ τούτου, το ποσοστό απόκρισης των εκπαιδευτικών εκτιμάται περίπου στο 75%, το οποίο κρίνεται πολύ ικανοποιητικό. Δεδομένου ότι, λόγω της δειγματοληπτικής μεθόδου, το δείγμα της έρευνας είναι δείγμα πιθανοτήτων (probability sample) και το μέγεθός του είναι ένα σημαντικό ποσοστό του ευρύτερου πληθυσμού (περίπου 40%) ο ερευνητής θεωρεί ότι είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού του, με δειγματοληπτικό σφάλμα της τάξεως του 5% σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95% (βλέπε το σχετικό πίνακα στους Cohen et al., 2008, σελ. 155-156). Με βάση τα παραπάνω, υποστηρίζεται ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έχουν εξωτερική εγκυρότητα. Τα αναλυτικά στοιχεία για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρατίθενται στο Κεφάλαιο 5 των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Η επόμενη ενότητα αναφέρει συνοπτικά τις στατιστικές τεχνικές στις οποίες υποβλήθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου στο επιλεγμένο δείγμα.

4.7. Στατιστικές τεχνικές

Το στατιστικό πακέτο λογισμικού που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της είναι το SPSS v.21. Οι στατιστικές τεχνικές που υλοποιήθηκαν παρατίθενται συνοπτικά ως εξής:

- Επισκόπηση των δεδομένων για την ύπαρξη κενών απαντήσεων και έλεγχος των δεδομένων με το Little's MCAR test για να διαπιστωθεί αν τα δεδομένα που λείπουν ακολουθούν κάποιο μοτίβο ή λείπουν με εντελώς τυχαίο τρόπο (Missing Completely at Random).
- Υλοποίηση των τεστ «Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO)» και «Bartlett's Test of Sphericity» αναφορικά με τις 42 δηλώσεις της επαγγελματικής ταυτότητας, για να διαπιστωθεί αν τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση. Εφόσον τα αποτελέσματα είναι τα αναμενόμενα, πραγματοποιείται διερευνητική παραγοντική ανάλυση με «Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών» (Principal Component Analysis - PCA), ορθογώνια περιστροφή VARIMAX και Pairwise Deletion. Οι αναλύσεις αυτές αποσκοπούν στην απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.
- Δημιουργία των νέων μεταβλητών που εξάγονται και αποτύπωση των δεικτών αξιοπιστίας Cronbach's Alpha τόσο για τις μεταβλητές της επαγγελματικής ταυτότητας όσο και της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Επίσης υλοποιούνται οι περιγραφικές στατιστικές τεχνικές (Descriptive Statistics) για την εξαγωγή

συχνοτήτων, μέσων όρων, τυπικών αποκλίσεων και μέγιστων/ελάχιστων τιμών για όλες τις μεταβλητές της έρευνας. Οι αναλύσεις αυτές αποσκοπούν στην απάντηση του δεύτερου και του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.

- Επισκόπηση των τιμών των μεταβλητών για την ύπαρξη και διαχείριση απομακρυσμένων τιμών (outliers) με την τεχνική «Outlier Labeling Rule» (βλέπε Hoaglin & Iglewicz, 1987). Αποτύπωση των δεικτών ασυμμετρίας (skewness) και κύρτωσης (kurtosis) για τις συνεχείς μεταβλητές της έρευνας.
- Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (Multiple Linear Regression) με τη μέθοδο «Stepwise». Για κάθε μία από τις εξαρτημένες μεταβλητές της επαγγελματικής ταυτότητας, ως ανεξάρτητες μεταβλητές εισάγονται οι υπόλοιποι παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας, οι μεταβλητές της μετασχηματιστικής ηγεσίας και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών τα οποία κωδικοποιούνται καταλλήλως. Έτσι, εξάγονται αντίστοιχα προβλεπτικά μοντέλα για κάθε μία από τις εξαρτημένες μεταβλητές. Υλοποιούνται επίσης σχετικές αναλύσεις για τον έλεγχο των προϋποθέσεων της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση στοχεύει στην απάντηση του τέταρτου, πέμπτου και έκτου ερευνητικού ερωτήματος.

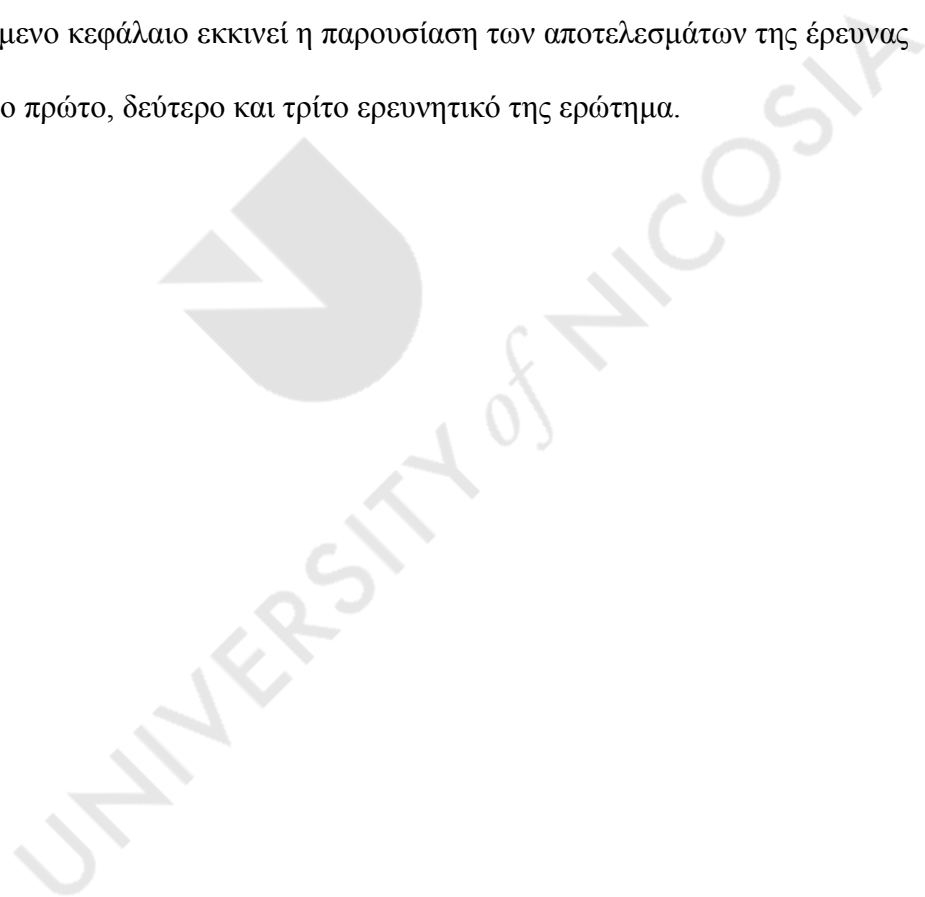
Περισσότερες πληροφορίες για την επιλογή και τη χρήση των παραπάνω στατιστικών τεχνικών παρατίθενται στα επόμενα κεφάλαια, μαζί με τα αποτελέσματά τους. Το παρόν κεφάλαιο της μεθοδολογίας ολοκληρώνεται με μία σύνοψη.

4.8. Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στο μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Αρχικά παρατίθενται οι σκοποί και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

και ακολουθεί συζήτηση στην οποία αποτυπώνεται το σκεπτικό επιλογής της ποσοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας. Στη συνέχεια παρατίθεται το ερευνητικό εργαλείο και περιγράφονται αναλυτικά όλες οι διαδικασίες προσαρμογής και εγκυροποίησής του. Ακολουθεί η περιγραφή του πληθυσμού της έρευνας, η δειγματοληπτική μέθοδος και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, διαδικασίες με τις οποίες διαμορφώνεται το τελικό δείγμα της έρευνας. Τέλος, παρατίθενται συνοπτικά οι στατιστικές τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Στο επόμενο κεφάλαιο εκκινεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας αναφορικά με το πρώτο, δεύτερο και τρίτο ερευνητικό της ερώτημα.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα της έρευνας (1): Παραγοντική ανάλυση και περιγραφική στατιστική

5.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης και της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης της παρούσας έρευνας, τα οποία ερμηνεύονται και συσχετίζονται με το θεωρητικό της πλαίσιο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που απαντώνται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο είναι:

- Ποια είναι η παραγοντική δομή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας;
- Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας την επαγγελματική τους ταυτότητα, όπως αυτή προκύπτει από τις αποτιμήσεις των επιμέρους παραγόντων της;
- Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας το επίπεδο εφαρμογής μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας στις σχολικές τους μονάδες;

Στο πλαίσιο αυτό, αρχικά πραγματοποιείται επισκόπηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν κενές απαντήσεις στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν και αν αυτές κατανέμονται με τυχαίο τρόπο ή ακολουθούν κάποιο συγκεκριμένο μοτίβο. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και ακολούθως πραγματοποιείται παραγοντική ανάλυση στα στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας. Οι παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας που προκύπτουν παρατίθενται και συζητούνται ως προς

τα ποσοστά, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις τους και συσχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο. Ακολουθεί η περιγραφή και συζήτηση των δεδομένων που σχετίζονται με τη σχολική μετασχηματιστική ηγεσία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μία σύνοψη.

5.2. Επισκόπηση των ελλειπόντων δεδομένων

Η ύπαρξη κενών απαντήσεων ή ελλειπόντων δεδομένων σε ποσοτικές μελέτες με ερωτηματολόγιο είναι κάτι που συναντάται συχνά σε όλες τις επιστήμες (Field, 2009· Van Ginkel, Kroonenberg & Kiers, 2014). Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί συμπτωματικά, ενδεχομένως λόγω του μεγάλου μεγέθους ενός ερωτηματολογίου, ή σκόπιμα, εξαιτίας της ύπαρξης ευαίσθητων ερωτήσεων τις οποίες οι ερωτηθέντες δεν επιθυμούν να απαντήσουν (Field, 2009, σελ. 77). Στην πρώτη περίπτωση, η απώλεια δεδομένων δεν αποβαίνει ιδιαίτερα σημαντική για την περαιτέρω στατιστική ανάλυση τους, εφόσον οι απώλειες αυτές δεν απέχουν σημαντικά από το 5% των συνολικών δεδομένων. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τις Tabachnick and Fidell (2001), «*το μοτίβο των ελλειπόντων δεδομένων είναι περισσότερο σημαντικό από την ποσότητά τους*» (σελ. 58), καθώς αποκαλύπτει ενδεχόμενες «ευαίσθητες περιοχές» στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δεν απαντώνται από τους συμμετέχοντες και η ύπαρξη τους δύναται να υπονομεύσει τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Αυτό συμβαίνει διότι η υλοποίηση των περισσότερων στατιστικών τεχνικών προϋποθέτει ότι όσα δεδομένα ενδεχομένως λείπουν, λείπουν με εντελώς τυχαίο τρόπο, είναι δηλαδή, όπως αποκαλούνται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, «Missing Completely at Random» (MCAR).

Στην παρούσα μελέτη, για να τον έλεγχο της παρουσίας δεδομένων που λείπουν και για να διαπιστωθεί αν αυτά ακολουθούν κάποιο μοτίβο ή λείπουν τυχαία, πραγματοποιείται περιγραφική ανάλυση όλων των μεταβλητών και χρησιμοποιείται το τεστ «Missing Completely At Random (MCAR)» του Little (1988), με το οποίο ελέγχεται η παρακάτω μηδενική υπόθεση:

H_0 : *Τα δεδομένα που λείπουν δεν ακολουθούν κάποιο μοτίβο και λείπουν με εντελώς τυχαίο τρόπο.*

Τα περιγραφικά αποτελέσματα της ανάλυσης αποτυπώνουν πολύ μικρά ποσοστά κενών απαντήσεων στις δηλώσεις της επαγγελματικής ταυτότητας και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (από 0% έως 1,3%), ενώ στις μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων παρατηρούνται λίγο μεγαλύτερες απώλειες δεδομένων (από 1,6% έως 5,4%). Επίσης, καθώς το αποτέλεσμα του Little's MCAR τεστ είναι μη στατιστικά σημαντικό⁴⁰ ($\chi^2=2268,909$, $df=2285$, $p=0,590$), γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση και υποστηρίζεται ότι τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας έρευνας που λείπουν, λείπουν με εντελώς τυχαίο τρόπο. Μετά από αυτές τις παρατηρήσεις, γίνεται εφικτή η χρήση παραδοσιακών τεχνικών διαχείρισης ελλειπόντων δεδομένων, όπως είναι η Listwise ή η Pairwise Deletion⁴¹, οι οποίες προϋποθέτουν ότι τα δεδομένα που λείπουν είναι MCAR (Field, 2009· Van Ginkel et al., 2014).

Μετά την πρώτη αυτή επισκόπηση του συνόλου των δεδομένων της παρούσας έρευνας, στην επόμενη ενότητα ακολουθεί η παράθεση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών του δείγματος.

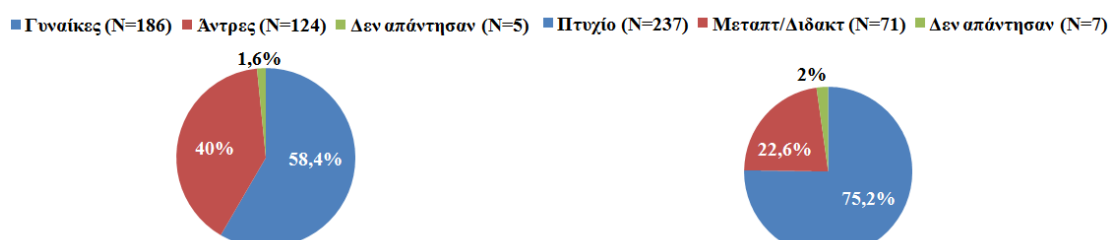
⁴⁰ Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας: $p<0,05$.

⁴¹ Για περιγραφή των δύο μεθόδων βλέπε στους Van Ginkel et al. (2014).

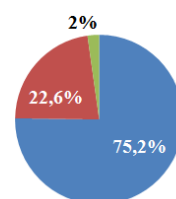
5.3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός της παρούσας έρευνας αφορούν: το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών, τον τύπο σχολείου και την περιοχή του σχολείου. Αναφορικά με το φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (N=186) υπερисχύουν αριθμητικά των αντρών (N=124) με ποσοστά 58,4% και 40% αντίστοιχα, όπως συμβαίνει σχεδόν σε όλες τις σχετικές με το εκπαιδευτικό επάγγελμα μελέτες, καθώς το συγκεκριμένο επάγγελμα θεωρείται και είναι γυναικοκρατούμενο. Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος είναι τα 47 έτη (SD=7,18) και η μέση τιμή των ετών υπηρεσίας τους είναι τα 17,3 έτη (SD=7,62). Συγκρίνοντας τις παραπάνω τιμές με τις αντίστοιχες του δείγματος παρόμοιας μελέτης της Σκόδρα (2010), παρατηρούνται ανοδικές τάσεις στην ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γεγονός που είναι λογικό αν συνυπολογιστούν οι ελάχιστοι (σχεδόν μηδενικοί) διορισμοί τα τελευταία 3-4 χρόνια στην Ελλάδα, λόγω της οικονομικής κρίσης και των εκπαιδευτικών πολιτικών. Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, το 75,2% των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι μόνο του βασικού τους πτυχίου (N=237) και το 22,6% κατέχει μεταπτυχιακό ή/και διδακτορικό τίτλο σπουδών (N=65). Στα παρακάτω γραφήματα (Γράφημα 5.1 και 5.2), παρατίθενται οι κατανομές των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και το επίπεδο σπουδών:

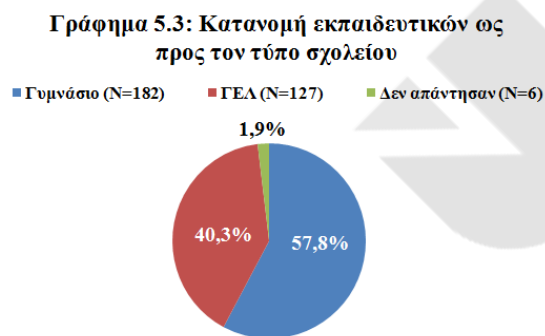
Γράφημα 5.1: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς το φύλο



Γράφημα 5.2: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο σπουδών



Αναφορικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων (N=182) υπερτερούν αριθμητικά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των Γενικών Λυκείων (εφεξής ΓΕΛ) (N=127), με ποσοστά 57,8% και 40,3% αντίστοιχα, κάτι που είναι λογικό λόγω του μεγαλύτερου αριθμού Γυμνασίων που συμπεριλήφθηκαν στη δειγματοληψία σε σχέση με τα ΓΕΛ, για λόγους αντιπροσωπευτικότητας του τελικού δείγματος⁴². Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (65,1%) υπηρετεί σε σχολικές μονάδες αστικής περιοχής μέσα στην πόλη της Καλαμάτας (N=205), που είναι η πρωτεύουσα του νομού, ενώ το υπόλοιπο 34,9% σε περιαστικές περιοχές (N=110), όπως φαίνεται στα παρακάτω γραφήματα (Γράφημα 5.3 και 5.4):



Μετά την παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, σειρά έχει η υλοποίηση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης με την οποία αποτυπώνεται η δομή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας.

⁴² Βλέπε κεφάλαιο 4.5.

5.4. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας

Όπως αποτυπώθηκε στα κεφάλαια του θεωρητικού πλαισίου και της μεθοδολογίας, η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, προσδιορίζεται μέσα από παράγοντες όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση, η δέσμευση των εκπαιδευτικών (στο επάγγελμα, στους μαθητές, στην αποστολή και στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης του σχολείου, στη συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινότητα και τους γονείς) και η αίσθηση αυτεπάρκειας. Έτσι, για την αποτίμησή της χρησιμοποιήθηκαν διάφορα σχετικά με τις παραπάνω έννοιες εργαλεία, τα οποία προσαρμόστηκαν και συνδυάστηκαν για πρώτη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η παραγοντική ανάλυσή τους, όπως έπραξαν στις παρόμοιες μελέτες τους οι Canrinus et al. (2011· 2012), προκειμένου να προσδιοριστούν και να κατανοηθούν οι αυθεντικοί παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, να αποτυπωθούν οι διακυμάνσεις (variances) των δεδομένων που εξηγούνται από αυτούς τους παράγοντες και να αποφευχθούν, κατά το δυνατό, προβλήματα πολυσυγγραμικότητας (multicollinearity) στις περαιτέρω στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων (Field, 2009, σελ. 628).

Υπάρχουν πολλές μέθοδοι παραγοντικής ανάλυσης. Στην παρούσα έρευνα, όπως και σε άλλες σχετικές με την επαγγελματική ταυτότητα μελέτες (π.χ. Canrinus et al., 2011· 2012· Cheung, 2008), επιλέγεται η Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών (Principal Component Analysis – PCA) με ορθογώνια περιστροφή τύπου VARIMAX, η οποία επιχειρεί να μεγιστοποιήσει τη διασπορά των παραγοντικών φορτίων ανάμεσα στους παράγοντες και να οδηγήσει σε ευκολότερα ερμηνεύσιμους παράγοντες (Field, 2009, σελ. 644). Για την υλοποίηση της ανάλυσης γίνεται χρήση

του λογισμικού SPSS v.21. Η μέθοδος διαχείρισης των ελλειπόντων δεδομένων που ακολουθείται είναι η Pairwise Deletion η οποία, σε σχέση με την άλλη παραδοσιακή μέθοδο Listwise, αποδίδει πολύ καλύτερα στην PCA (Van Ginkel et al., 2014, σελ. 2313). Η διαδικασία που ακολουθείται είναι η εξής:

Αρχικά, γίνεται έλεγχος αν τα δεδομένα που προκύπτουν από τα 42 στοιχεία (items) της επαγγελματικής ταυτότητας είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση. Παρόλο που το μέγεθος του δείγματος ($N=315$) φαίνεται, σύμφωνα με τον Field (2009), αριθμητικά επαρκές, εκτελούνται επιπρόσθετα τα τεστ «Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO)»⁴³ και «Bartlett's Test of Sphericity»⁴⁴. Τα αποτελέσματα των τεστ αποτυπώνουν την εξαιρετική ποιότητα και την καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση ($KMO=0,917$, Bartlett's Test: $\chi^2=7946,919$, $df=861$, $p<0,05$).

Στη συνέχεια, εκτελείται η PCA με ορθογώνια VARIMAX περιστροφή και Pairwise Deletion και εξετάζονται τα αποτελέσματά της, με σκοπό την εξαγωγή ερμηνεύσιμων παραγόντων. Τα βήματα με τα οποία επιλέγονται οι παράγοντες που διατηρούνται είναι:

1. Έλεγχος του γραφήματος των ιδιοτιμών (eigenvalues) για την εύρεση του σημείου που αλλάζει δραματικά η κλίση της καμπύλης και ευθυγραμμίζεται. Πρόκειται για μία μέθοδο η οποία δίνει μία πρώτη άποψη για τον αριθμό των παραγόντων που εξηγούν σημαντικά ποσοστά διακύμανσης και πρέπει να διατηρηθούν. Ωστόσο, η

⁴³ Το στατιστικό KMO λαμβάνει τιμές από 0 έως 1. Για να θεωρηθεί ένα δείγμα επαρκές για παραγοντική ανάλυση πρέπει οι τιμή του KMO να είναι από 0,5 και πάνω. Συγκεκριμένα, με τιμές από 0,5-0,7 το δείγμα θεωρείται μέτριο, από 0,7-0,8 καλό, από 0,8-0,9 πολύ καλό και από 0,9 και πάνω εξαιρετικό (Kaiser, 1974 [οπ.π στον Field (2009, σελ. 659)]).

⁴⁴ Το Bartlett's Test of Sphericity ελέγχει τη μηδενική υπόθεση (H_0) ότι ο αρχικός πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών-δηλώσεων είναι ένας ταυτοτικός (identity) πίνακας, το οποίο σημαίνει ότι οι επιμέρους μεταβλητές-δηλώσεις δε συσχετίζονται ή συσχετίζονται πολύ ασθενώς μεταξύ τους, είναι δηλαδή ανεξάρτητες. Εφόσον με την παραγοντική ανάλυση αποσκοπούμε στην ομαδοποίηση μεταβλητών σε παράγοντες, επιθυμούμε την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, με την εύρεση στατιστικά σημαντικού αποτελέσματος στο Bartlett's Test of Sphericity (Field, 2009, σελ. 648).

απόφαση που προκύπτει δεν πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά σε αυτό το κριτήριο, καθώς η ερμηνεία του είναι υποκειμενική (Field, 2009).

2. Έλεγχος του κριτηρίου του Kaiser, με το οποίο διατηρούνται οι παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες από 1. Το κριτήριο αυτό βασίζεται στην ιδέα ότι οι ιδιοτιμές αντιπροσωπεύουν το ποσό της διακύμανσης που εξηγείται από κάποιον παράγοντα και ότι ιδιοτιμές από 1 και πάνω αντιπροσωπεύουν σημαντικό ποσό διακύμανσης (Field, 2009, σελ. 640). Σε αυτό το στατιστικό στοιχείο βασίζεται, κατά κύριο λόγο, η εξαγωγή παραγόντων στην παρούσα έρευνα, όπως και σε άλλες παρόμοιες μελέτες (π.χ. Cheung, 2008· Demir, 2008· Skaalvik & Skaalvik, 2010· Thien et al., 2014).
3. Εξέταση του πίνακα των παραγοντικών φορτίων των στοιχείων μετά την περιστροφή του (Rotated Component Matrix), για την αποτύπωση παραγόντων με σημαντικές παραγοντικές φορτίσεις. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, για να θεωρείται ένας παράγοντας σταθερός πρέπει να αποτελείται από τουλάχιστον 4 στοιχεία (items), με παραγοντικές φορτίσεις από 0,45 και πάνω⁴⁵ και δείκτη εσωτερικής συνέφειας Cronbach's Alpha από 0,7 και πάνω.

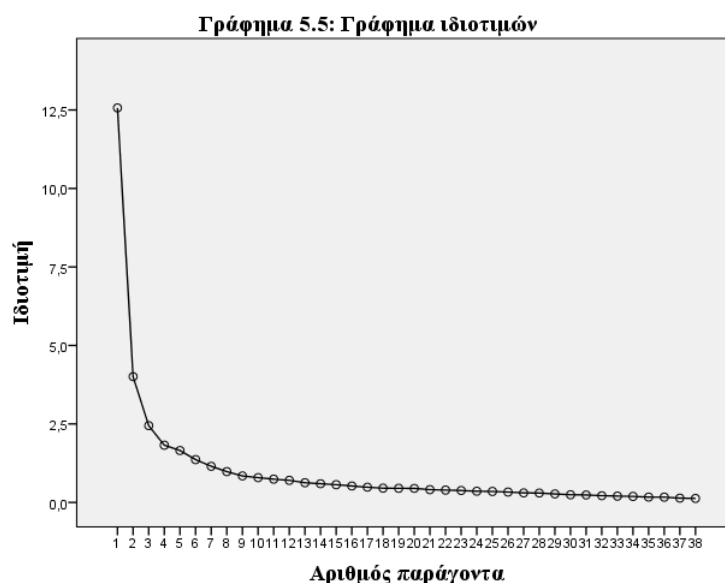
Εφόσον, κατά την υλοποίηση των παραπάνω βημάτων, εξαχθούν παράγοντες οι οποίοι δεν ικανοποιούν κάποια από τα κριτήρια που τίθενται, αυτοί οι παράγοντες (με τα στοιχεία τους) εξαιρούνται από την περαιτέρω ανάλυση και επαναλαμβάνονται εκ νέου τα παραπάνω βήματα, μαζί με τους αρχικούς ελέγχους KMO και Bartlett'

⁴⁵ Σύμφωνα με την Cheung (2008), ένας παράγοντας συνήθως πρέπει να περιλαμβάνει τρία στοιχεία (items) ή περισσότερα. Παρόμοια, οι Costello and Osborne (2005) υποστηρίζουν ότι παράγοντες με λιγότερα από τρία στοιχεία (items) είναι αδύναμοι και ασταθείς και θεωρούν επιθυμητούς και σταθερούς τους παράγοντες με πέντε στοιχεία και πάνω, τα οποία έχουν παραγοντικές φορτίσεις από 0,5 και πάνω. Σχετικά με την ισχύ των παραγοντικών φορτίων, ένας βασικός κανόνας είναι ότι σημαντικά παραγοντικά φορτία θεωρούνται όσα είναι από 0,4 και πάνω (Field, 2009), ενώ άλλοι ερευνητές διατηρούν στις έρευνές τους αυστηρότερα κριτήρια, δηλαδή παραγοντικές φορτίσεις από 0,5 και πάνω (π.χ. Thien et al., 2014). Στην παρούσα έρευνα επιλέγεται η μέση προσέγγιση των διαφορετικών αυτών επιλογών αναφορικά με τον αριθμό των στοιχείων (τουλάχιστον 4 στοιχεία ανά παράγοντα) και την ισχύ των παραγοντικών τους φορτίων (από 0,45 και πάνω).

test. Μετά από τρεις συνολικά PCA, εξαιρέθηκαν από την περαιτέρω επεξεργασία 4 στοιχεία-δηλώσεις του ερωτηματολογίου (items: JB5_5, OCC4_9, STU1_11, EFF12_42)⁴⁶, οι οποίες δεν ικανοποιούσαν τα κριτήρια που τίθενται στο 3^ο βήμα. Έτσι, ο τελικός αριθμός των στοιχείων που συμπεριλαμβάνονται στις στατιστικές επεξεργασίες είναι τριάντα-οκτώ (38). Τα τεστ KMO και Bartlett στα αναθεωρημένα δεδομένα αποτυπώνουν εκ νέου την εξαιρετική ποιότητα τους για τους σκοπούς της παραγοντικής ανάλυσης (KMO=0,916, Bartlett's Test: $\chi^2=7351,967$, df=703, $p<0,05$).

Εν τέλει, εξάγονται συνολικά 7 παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας, αριθμός ίσος με αυτόν που είχε προβλεφθεί στο θεωρητικό πλαίσιο. Όλοι οι παράγοντες έχουν ιδιοτιμές μεγαλύτερες από 1 και εξηγούν το 65,82% της συνολικής διακύμανσης, ένα αρκετά ικανοποιητικό ποσοστό. Παρακάτω βρίσκεται το γράφημα ιδιοτιμών (Γράφημα 5.5) και ακολούθως παρατίθεται ο αναλυτικός πίνακας με τις ιδιοτιμές κάθε ενός από τους επτά παράγοντες και τη διακύμανση των δεδομένων που ερμηνεύουν, μετά την περιστροφή τους.

⁴⁶ Για τη διευκόλυνση του αναγνώστη οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου έχουν κωδικοποιηθεί ως εξής: Οι αλφαριθμητικοί χαρακτήρες πριν την κάτω παύλα «_», υποδηλώνουν την έννοια που μετρά η συγκεκριμένη δήλωση και την αριθμητική της θέση μέσα στην υπο-κλίμακα. Ο αριθμός μετά την κάτω παύλα, αντιπροσωπεύει τον αριθμό της δήλωσης μέσα στο ερωτηματολόγιο. Οι κωδικοί είναι οι εξής: **JB**: επαγγελματική ικανοποίηση, **OCC**: επαγγελματική δέσμευση, **STU**: δέσμευση στους μαθητές, **MIS**: δέσμευση στην αποστολή του σχολείου, **PLC**: δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης, **COM**: δέσμευση στη συνεργασία του σχολείου με τοπική κοινότητα / γονείς, **EFF**: αίσθηση αυτεπάρκειας. Για παράδειγμα, το στοιχείο OCC4_9 αναφέρεται στην 4^η δήλωση της κλίμακας της επαγγελματικής δέσμευσης και βρίσκεται στην 9^η θέση του ερωτηματολογίου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι).



Στο παραπάνω γράφημα παρατηρείται τάση ευθυγράμμισης περίπου από τον έβδομο παράγοντα και ύστερα. Ωστόσο, όπως έχει αναφερθεί, η ερμηνεία του γραφήματος ιδιοτιμών εμπεριέχει αρκετή υποκειμενικότητα. Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 5.1) που εξάγεται σύμφωνα με το κριτήριο του Kaiser (βλέπε Field, 2009), είναι περισσότερο διαφωτιστικός:

Πίνακας 5.1: Παράγοντες με τις ιδιοτιμές τους και τα ποσοστά διακύμανσης⁴⁷

Παράγοντας	Αρχικές ιδιοτιμές			Ιδιοτιμές μετά την περιστροφή		
	Σύνολο	% Διακύμανσης	Αθροιστικό % διακύμανσης	Σύνολο	% Διακύμανσης	Αθροιστικό % διακύμανσης
1	12,566	33,069	33,069	5,643	14,849	14,849
2	4,007	10,546	43,614	3,965	10,433	25,283
3	2,446	6,436	50,051	3,837	10,097	35,379
4	1,823	4,798	54,849	3,221	8,476	43,855
5	1,653	4,351	59,200	2,962	7,795	51,650
6	1,364	3,591	62,791	2,698	7,099	58,749
7	1,151	3,029	65,820	2,687	7,070	65,820

Παρατηρείται ότι, μετά την περιστροφή, εξάγονται επτά (7) παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες από 1, οι οποίοι εξηγούν σημαντικά ποσοστά διακύμανσης (από 14,85% ο πρώτος, μέχρι 7,07% ο έβδομος) και, ως εκ τούτου, ο ερευνητής θεωρεί ότι ορθώς διατηρούνται. Επιπρόσθετα, η παραπάνω δομή των επτά (7)

⁴⁷ Παρατίθενται μόνο οι παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες από 1. Από τον όγδοο παράγοντα και κάτω, οι ιδιοτιμές βρίσκονται κάτω από το όριο του 1.

παραγόντων συμφωνεί σε πλήθος με τις αντίστοιχες μεταβλητές που ορίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5.2) απεικονίζονται με διαφορετικές χρωματικές επισημάνσεις τα στοιχεία (items) με τα οποία διαμορφώνονται οι επτά αυτοί παράγοντες, τα παραγοντικά τους φορτία και οι συντελεστές αξιοπιστίας τους.

Πίνακας 5.2: Παραγοντικά φορτία, αριθμός στοιχείων, ποσοστά διακύμανσης και συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας

	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ						
	1	2	3	4	5	6	7
JB1_1	,235	,196	,654	,092	-,002	,245	,053
JB2_2	,094	,513	,173	,116	-,017	,514	,049
JB3_3	-,062	,183	,242	,306	,121	,615	-,071
JB4_4	,485	,129	,435	,078	,079	,170	-,059
OCC1_6	,336	,039	,704	,042	,082	,207	,215
OCC2_7	,097	,055	,877	,079	,067	,030	,134
OCC3_8	,115	,030	,858	,116	,089	,053	,175
OCC5_10	,183	,023	,838	,063	,096	,026	,143
STU2_12	,215	,058	,162	,145	,055	,035	,745
STU3_13	,177	,125	,130	,038	-,040	,100	,763
STU4_14	,243	,037	,199	,129	,109	,060	,667
STU5_15	,330	,122	,093	,097	,097	,006	,627
MIS1_16	,218	,112	,041	,650	,103	-,042	,238
MIS2_17	,016	,197	,123	,653	,089	,360	,139
MIS3_18	,006	,300	,108	,685	,152	,231	,048
MIS4_19	,183	,268	,153	,611	,339	,048	-,032
MIS5_20	,268	,150	,050	,530	,102	,222	,130
MIS6_21	,277	,236	,067	,559	,333	,020	,027
PLC1_22	,184	,653	,028	,423	,117	,044	,064
PLC2_23	,071	,785	,008	,199	,111	,278	,112
PLC3_24	,066	,829	,062	,157	,193	,139	,100
PLC4_25	,019	,811	,097	,133	,238	,142	,106
PLC5_26	,153	,695	,103	,295	,311	,010	,042
COM1_27	,274	,339	,172	,023	,579	,084	,041
COM2_28	,164	,222	,041	,193	,773	,056	,036
COM3_29	,110	,204	,094	,298	,771	,119	,128
COM4_30	,136	,133	,068	,207	,836	,144	,056
EFF1_31	,571	,103	,151	-,081	,072	,477	,276
EFF2_32	,540	,059	,124	-,008	,210	,502	,292
EFF3_33	,363	,322	,067	,126	,118	,673	,133
EFF4_34	,303	,131	,115	,250	,151	,715	,040

EFF5_35	,664	,013	,226	,184	,141	,159	,034
EFF6_36	,713	,104	,164	,146	,143	,054	,280
EFF7_37	,716	,091	,104	,162	,050	,058	,275
EFF8_38	,748	,027	,135	,079	,112	,069	,187
EFF9_39	,693	,040	,176	,136	,106	,118	,107
EFF10_40	,781	,171	,103	,016	,079	,100	,148
EFF11_41	,738	,038	,056	,185	,082	-,012	,141
N of items	10	5	5	6	4	4	4
% Διακύμανση	14,849	10,433	10,097	8,476	7,795	7,099	7,070
Cronbach's a	0,912	0,899	0,899	0,826	0,857	0,795	0,785

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, οι επτά παράγοντες αποτελούνται από στοιχεία τα οποία έχουν, ως επί το πλείστον, υψηλές παραγοντικές φορτίσεις. Χαρακτηριστικό είναι ότι μόλις ένα στοιχείο έχει παραγοντικό φορτίο κάτω από 0,5, ενώ υπάρχουν πολλά με πάνω από 0,8. Οι δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων είναι επίσης, κατά κύριο λόγο, πολύ υψηλοί (από 0,785 έως 0,912) και θεωρείται ότι οι παράγοντες είναι σταθεροί.

Από τη δομή που εξάγεται, ο ερευνητής συμπεραίνει ότι επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό το θεωρητικό πλαίσιο. Οι τρεις υπο-παράγοντες της οργανωσιακής δέσμευσης⁴⁸ (MIS, PLC, COM) διατηρούν στο ακέραιο την αρχικά προβλεπόμενη σύνθεσή τους. Η δέσμευση απέναντι στους μαθητές (STU), επίσης, παραμένει όπως προβλεπόταν, παρόλο που κατά την PCA απώλεσε ένα στοιχείο της, χωρίς, ωστόσο, επιπτώσεις στην ερμηνεία της. Η επαγγελματική δέσμευση (OCC) διατηρεί την αρχική ερμηνεία της, καθώς το στοιχείο της επαγγελματικής ικανοποίησης που συμπεριλήφθηκε σε αυτή⁴⁹ αφορά μία δήλωση η οποία χρησιμοποιείται με παραλλαγές και σε κλίμακες της επαγγελματικής δέσμευσης (βλέπε Blau et al., 1993· Park, 2005).

⁴⁸ Βλέπε Κεφάλαιο 2.

⁴⁹ JB1_1: «Είμαι απολύτως ικανοποιημένος/η από το επάγγελμά μου»

Από την άλλη πλευρά, η επαγγελματική ικανοποίηση (JB) δε διατηρεί την αρχικά προβλεπόμενη σύνθεσή της, με τα στοιχεία της να διαμοιράζονται σε άλλους παράγοντες. Ούτως ή άλλως, είναι γνωστό ότι η επαγγελματική ικανοποίηση «στερείται εννοιολογικής σαφήνειας» (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003, σελ. 158) και ο ερευνητής υποστηρίζει πως πρόκειται για μία έννοια η οποία «αγκαλιάζει» πολλές πτυχές της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, κάτι που αποτυπώνεται και στη διασπορά των στοιχείων της σε άλλες μεταβλητές. Στη περίπτωση της παρούσας έρευνας, δύο δηλώσεις της επαγγελματικής ταυτότητας που αφορούν τις σχέσεις με προϊσταμένους και συναδέλφους (JB2_2, JB3_3), συνδυάστηκαν με άλλες δύο δηλώσεις της αίσθησης αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών (EFF3_33, EFF4_34), οι οποίες αναφέρονται στην αυτεπάρκεια που πηγάζει από την κοινωνική πειθώ από συναδέλφους και διευθυντές. Παρόμοιος παράγοντας εντοπίζεται στην παραγοντική ανάλυση άλλων σχετικών με την επαγγελματική ταυτότητα μελετών, όπως των Canrinus et al. (2011· 2012). Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «ικανοποίηση σχέσεων» (relationship satisfaction) και περιλαμβάνει στοιχεία (items) της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αίσθησης αυτεπάρκειας, τα οποία αφορούν τις σχέσεις με συναδέλφους και προϊσταμένους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι δύο αυτές συνιστώσες της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτεπάρκειας συνδέονται στενά και αλληλο-ανατροφοδοτούνται, κάτι που έχει αποτυπωθεί και σε αντίστοιχες μελέτες σε ελληνικό συγκείμενο (π.χ. Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2002· Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Στην παρούσα έρευνα, ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς από συναδέλφους και προϊσταμένους».

Τέλος, ο ισχυρότερος παράγοντας από πλευράς ποσοστού διακύμανσης είναι η «Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας» (14,849%), ο οποίος περιλαμβάνει όλα τα

στοιχεία της αυτεπάρκειας (εκτός από αυτά που συμπεριλαμβάνονται στον προηγούμενο παράγοντα) μαζί με τον ισχυρότερο ίσως παράγοντα «παρώθησης» του Hezberg κατά τον Κωνσταντίνου (2005), την «Επιτυχία» στην εργασία, που εκπροσωπείται στο στοιχείο JB4_4⁵⁰. Η δομή του παράγοντα «Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας» επιβεβαιώνεται από τη θεωρία αυτεπάρκειας του Bandura (1977), όπως και από τις θεωρίες κινήτρων⁵¹, καθώς η «επιτυχία αυξάνει τις προσδοκίες κυριότητας, ενώ η συνεχιζόμενη αποτυχία τη μειώνει» (σελ. 195). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι παρόμοιος παράγοντας αποτυπώθηκε και στις μελέτες των Canrinus et al. (2011· 2012). Λόγω του μεγαλύτερου ποσοστού διακύμανσης των δεδομένων που εξηγείται από το συγκεκριμένο παράγοντα φαίνεται ότι καθοριστικά στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικών του πληθυσμού μας αποτελούν οι εμπειρίες κυριότητας και η αίσθηση της επιτυχίας στην εργασία τους, οι οποίες τους παρέχουν την αυτοπεποίθησή και τη δύναμη που χρειάζονται για να ανταπεξέλθουν με επάρκεια και επιμονή στο καθημερινό τους έργο.

Συμπερασματικά, ο ερευνητής θεωρεί ότι τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης όχι μόνο επιβεβαιώνονται σε σημαντικό βαθμό από το θεωρητικό πλαίσιο, αλλά επίσης διατυπώνουν επιπρόσθετες προεκτάσεις και οπτικές της θεωρίας. Επίσης, η παραγοντική δομή που αποτυπώθηκε παρέχει ικανοποιητικές ενδείξεις εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής του ερευνητικού εργαλείου, αναφορικά με τις κλίμακες της επαγγελματικής ταυτότητας.

Στην επόμενη ενότητα, παρουσιάζονται αναλυτικά τα περιγραφικά στατιστικά αποτελέσματα αναφορικά με τους παράγοντες αυτούς.

⁵⁰ JB4_4: «Είμαι ικανοποιημένος/η με όσα επιτυγχάνω στην εργασία μου».

⁵¹ Βλέπε κεφάλαιο 2, υποκεφάλαιο «Αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών».

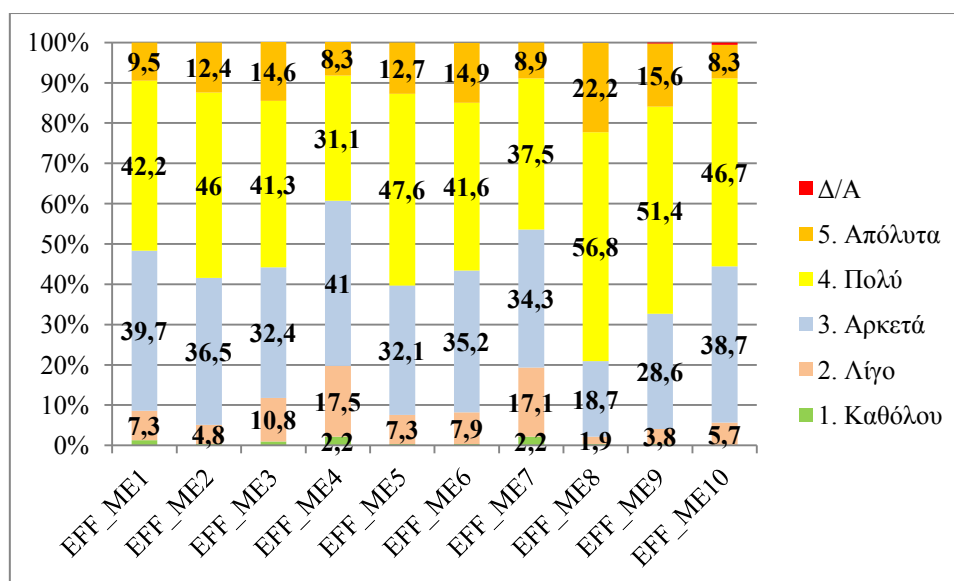
5.5. Περιγραφική στατιστική των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας

5.5.1. Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας

Ο πρώτος παράγοντας που προκύπτει από την παραγοντική ανάλυση αντιπροσωπεύει την αίσθηση αυτεπάρκειας από τις εμπειρίες κυριότητας των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, οι οποίες συμβάλλουν στην ικανοποίηση του κινήτρου της «Επιτυχίας» κατά Herzberg και έχουν ως αποτέλεσμα την αναγνώριση της εργασίας του από τους μαθητές και τους γονείς. Ο συγκεκριμένος παράγοντας (εφεξής EFF_ME⁵²), αποτελείται από 10 δηλώσεις, παρουσιάζει εξαιρετικό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha=0,912$) και εξηγεί το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης των δεδομένων (14,85%). Σχετικά με αυτόν τον παράγοντα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σημειώνουν αρκετά καλή επίδοση στην 5-βαθμη κλίμακα ($\bar{X}=3,60 \cdot SD=0,62 \cdot Min=1,20 \cdot Max=5,00$), ένας μέσος όρος που υποδηλώνει ικανοποιητική αίσθηση αυτεπάρκειας, ωστόσο με σαφή περιθώρια βελτίωσης. Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5.6) παρατίθενται τα ποσοστά των διαφόρων βαθμών συμφωνίας με τις δηλώσεις αυτές και η λεκτική διατύπωσή των δηλώσεων για τη διευκόλυνση του αναγνώστη:

⁵² Efficacy - Mastery Experiences (EFF_ME).

Γράφημα 5.6: Ποσοστά επί τις εκατό (%) των διαφορετικών βαθμών συμφωνίας με τις δηλώσεις του παράγοντα «Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας»



Στο σχολείο μου, ως εκπαιδευτικός, είμαι σε θέση να...⁵³

EFF_ME1:	...ξεπερνάω όλες τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσω στην πραγμάτωση των διδακτικών μου στόχων
EFF_ME2:	...κάνω τους μαθητές να σέβονται τους κανόνες και τους κώδικες δεοντολογίας του σχολείου
EFF_ME3:	...διαχειρίζομαι και να επιλύω άμεσα συγκρούσεις και παραβατικές συμπεριφορές (π.χ. βανδαλισμοί, εκφοβισμοί, ενδοσχολική βία κλπ.)
EFF_ME4:	...κάνω ακόμα και τους πιο απρόθυμους και δύσκολους μαθητές να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες
EFF_ME5:	...οργανώνω και να φέρνω εις πέρας το εκπαιδευτικό μου έργο ακόμα και αν προκύπτουν απροσδόκητες ή απαιτητικές εργασίες
EFF_ME6:	...διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη
EFF_ME7:	...αντιμετωπίζω τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που συνήθως αντιμετωπίζουν παιδιά με ειδικές ικανότητες (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα στη γλώσσα, χαρισματικοί μαθητές) όταν εισέρχονται στο σχολικό σύστημα
EFF_ME8:	...κερδίζω την αναγνώριση και εκτίμηση των μαθητών μου
EFF_ME9:	...κερδίζω την αναγνώριση και εκτίμηση των γονέων / κηδεμόνων
EFF_ME10:	Είμαι ικανοποιημένος/η με όσα επιτυγχάνω στην εργασία μου

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω γραφήματος, οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη αφορούν την ενεργοποίηση των δύσκολων και απρόθυμων μαθητών, καθώς σχεδόν το 20% των

⁵³ Η εισαγωγική αυτή φράση ισχύει για όλες τις δηλώσεις εκτός από την τελευταία (EFF_ME10).

εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί λίγο ή καθόλου με τη σχετική δήλωση⁵⁴. Ωστόσο, η πλειονότητα του δείγματος (41%) συμφωνεί απλώς αρκετά, εκφράζοντας τη στάση των εκπαιδευτικών μέσω του μεσαίου σημείου της 5-βαθμης κλίμακας. Παρόμοια στάση, αν και ελαφρώς θετικότερη, σε σχέση με την προαναφερόμενη, παρατηρείται στην αποτίμηση των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται μαθητές με ειδικές ικανότητες⁵⁵. Σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (46,4%) θεωρεί ότι είναι σε θέση να επιτύχει αυτό το σκοπό σε πολύ μεγάλο βαθμό. Σχετικά κοινά επίπεδα αυτεπάρκειας παρουσιάζονται στις υπο-παραμέτρους που αφορούν την πραγμάτωση των διδακτικών στόχων των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως δυσκολιών ή απρόσμενων και απαιτητικών εργασιών, τη θέσπιση και τήρηση κανόνων και τη διαχείριση των προβληματικών ή παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δείχνουν μεγάλη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, συμφωνώντας πολύ ή απόλυτα με τις σχετικές δηλώσεις⁵⁶ σε ποσοστά που κυμαίνονται από 51,7% έως 60,3%, ενώ η μικρή ή μηδενική συμφωνία κυμαίνεται από 4,8% έως περίπου 11%. Υψηλότερη αίσθηση αυτεπάρκειας αποτυπώνεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν είναι σε θέση να κερδίζουν την αναγνώριση και την εκτίμηση των μαθητών και των γονέων/κηδεμόνων. Χαρακτηριστικό είναι ότι με τις σχετικές δηλώσεις⁵⁷ συμφωνούν πολύ ή απολύτως το 79% (για τους μαθητές) και το 67% (για τους γονείς/κηδεμόνες), ενώ λίγο ή καθόλου μόλις το 1,9% και 3,8% αντίστοιχα. Όλα τα παραπάνω έχουν ως συνέπεια το 55% των εκπαιδευτικών να είναι πολύ ή απόλυτα ικανοποιημένοι με όσα επιτυγχάνουν στην εργασία τους, το 38,7% αρκετά ικανοποιημένοι και μόλις το 5,7% λίγο έως καθόλου, ενώ ένα 0,6% δεν εξέφρασε άποψη.

⁵⁴ EFF_ME4

⁵⁵ EFF_ME7

⁵⁶ EFF_ME1, EFF_ME2, EFF_ME3, EFF_ME5, EFF_ME6

⁵⁷ EFF_ME8, EFF_ME9

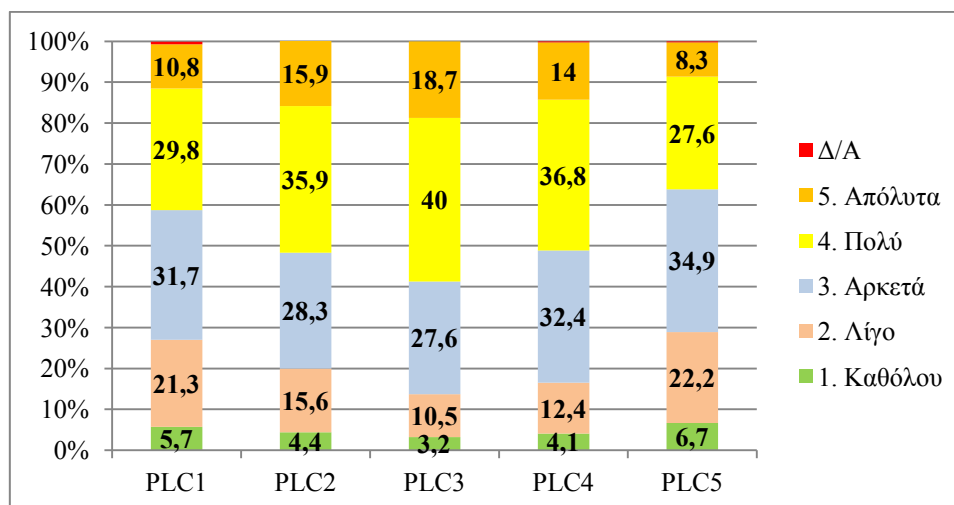
Στην επόμενη υποενότητα γίνεται αναφορά στο δεύτερο παράγοντα, κατά σειρά εξαγωγής από την PCA που αφορά τη δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης του σχολείου.

5.5.2. Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης του σχολείου

Ο δεύτερος κατά σειρά παράγοντας που εξάγεται από την PCA αφορά τη «Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης του σχολείου» (εφεξής PLC⁵⁸), ο οποίος: εξηγεί το 10,43% της διακύμανσης, αποτελείται από 5 δηλώσεις και παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνάφεια (Cronbach's $\alpha=0,899$). Ο συγκεκριμένος παράγοντας αναφέρεται στη διάθεση των εκπαιδευτικών να εργαστούν συλλογικά, να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον και να μοιραστούν/ανταλλάξουν ιδέες και εκπαιδευτικό υλικό (Ross & Gray, 2006a· 2006b). Η αποτίμησή του από τους εκπαιδευτικούς κυμαίνεται σε σχετικά μέτρια επίπεδα στην 5-βαθμη κλίμακα ($\bar{X}=3,35 \cdot SD=0,88 \cdot Min=1,00 \cdot Max=5,00$). Αυτή η επίδοση είναι χαμηλότερη συγκρινόμενη με την προαναφερόμενη της αίσθησης αυτεπάρκειας. Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5.7) παρατίθενται αναλυτικά οι σχετικές δηλώσεις του συγκεκριμένου παράγοντα και τα ποσοστά των διαφορετικών βαθμών συμφωνίας των εκπαιδευτικών με αυτές:

⁵⁸ PLC: Professional Learning Community – Για αναλυτική ερμηνεία του παράγοντα βλέπε στο Κεφάλαιο 2.

Γράφημα 5.7: Ποσοστά επί τις εκατό (%) των διαφορετικών βαθμών συμφωνίας με τις δηλώσεις του παράγοντα «Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης»



PLC1:	Στο σχολείο μου όλος ο σύλλογος διδασκόντων βοηθά τους νέους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τι αναμένεται από αυτούς
PLC2:	Στο σχολείο μου επικρατεί κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων
PLC3:	Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να μοιραστούν ιδέες και εκπαιδευτικό υλικό με τους συναδέλφους τους
PLC4:	Αν θελήσω να εκπαιδευτώ σε μία νέα διδακτική τεχνική (π.χ. ομαδοσυνεργατική μάθηση, διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ), οι συνάδελφοί μου στο σχολείο θα με βοηθήσουν
PLC5:	Στο σχολείο μου οι συνάδελφοι με ενθαρρύνουν να δοκιμάσω καινοτόμες ιδέες στο εκπαιδευτικό μου έργο

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειονότητά τους (51,8%) υποστηρίζουν ότι στο σχολείο τους επικρατεί, σε μεγάλο βαθμό, κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης και επιλέγουν το 4^ο και 5^ο σημείο της 5-βαθμης κλίμακας. Ωστόσο, υπάρχει και ένα διόλου αμελητέο 20% το οποίο δε συμφωνεί καθόλου ή συμφωνεί ελάχιστα με τη συγκεκριμένη θέση⁵⁹. Το θετικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται επίσης στο γεγονός ότι το 58,7% του δείγματος θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους δείχνουν μεγάλη προθυμία να μοιραστούν ιδέες και εκπαιδευτικό υλικό με τους συναδέλφους τους. Επιπρόσθετη ένδειξη ενός σχετικά θετικού συνεργατικού

⁵⁹ PLC2

κλίματος αποτελεί η διαπίστωση ότι το 50,8% των εκπαιδευτικών αναμένει ότι οι συνάδελφοί του θα τον/την βοηθήσουν, σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, εάν επιθυμήσει να εκπαιδευτεί σε μία νέα διδακτική τεχνική, αν και υπάρχει ένα ποσοστό 16,5% το οποίο δεν πιστεύει ότι θα λάβει κάποια σημαντική βοήθεια από τους συναδέλφους του. Αναφορικά με τις υπόλοιπες υπο-παραμέτρους⁶⁰, δεν παρατηρείται η ίδια δυναμική σε σχέση με τις προαναφερόμενες. Χαρακτηριστικά, μόλις το 35,9% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει σε μεγάλο/πολύ μεγάλο βαθμό ότι οι συνάδελφοί του τον/την ενθαρρύνουν να δοκιμάσει νέες και καινοτόμες ιδέες στη διδασκαλία, ενώ το 29,4% παρακινείται από τους συναδέλφους, σχετικά με το προαναφερόμενο, ελάχιστα ή καθόλου. Επίσης, το 27% του δείγματος θεωρεί ότι ο σύλλογος διδασκόντων βοηθά καθόλου ή ελάχιστα τους νέους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τι αναμένεται από αυτούς στο σχολείο τους, το 31,7% πιστεύει ότι αυτό συμβαίνει σε μέτριο βαθμό, ενώ το 40,6% σε μεγάλο/πολύ μεγάλο βαθμό.

Στην επόμενη υπο-ενότητα περιγράφονται τα αποτελέσματα του παράγοντα της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους.

5.5.3. Δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

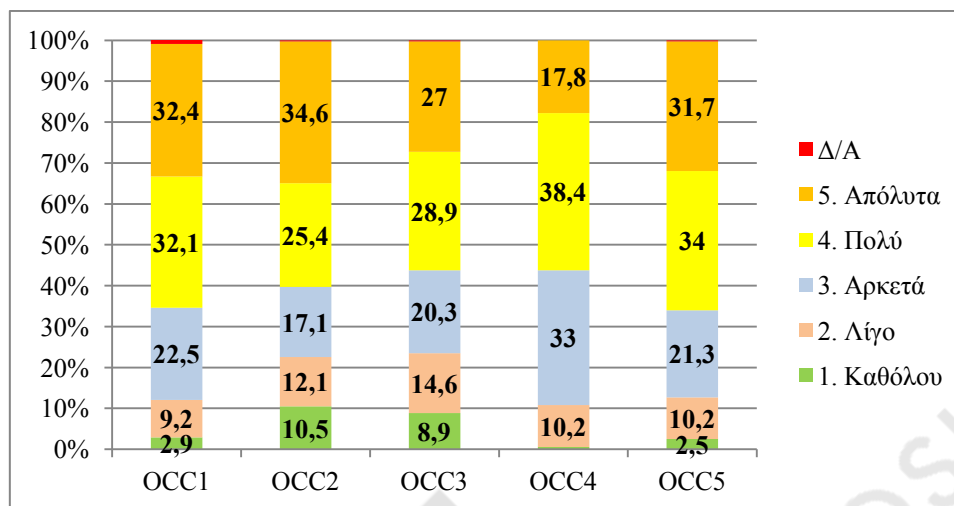
Ο παράγοντας της δέσμευσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (εφεξής OCC⁶¹) ερμηνεύει ένα επιπρόσθετο 10,1% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων, αποτελείται από 5 δηλώσεις και επίσης παρουσιάζει πολύ καλό βαθμό εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's $\alpha=0,899$). Ο μέσος όρος του παράγοντα είναι υψηλότερος σε σχέση με τους προαναφερόμενους ($\bar{X}=3,68 \cdot SD=0,97 \cdot Min=1,00 \cdot Max=5,00$), βρίσκεται σε παρόμοια επίπεδα σε σχέση με την αυτεπάρκεια εμπειριών

⁶⁰ PLC1, PLC5

⁶¹ OCC: Occupational Commitment – Για αναλυτική ερμηνεία του παράγοντα βλέπε στο Κεφάλαιο 2.

κυριότητας και θεωρείται αρκετά ικανοποιητικός. Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5.8) παρουσιάζεται αναλυτικά η δομή του παράγοντα:

Γράφημα 5.8: Ποσοστά επί τις εκατό (%) των διαφορετικών βαθμών συμφωνίας με τις δηλώσεις του παράγοντα «Δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού»



OCC1: *Αισθάνομαι περήφανος που είμαι εκπαιδευτικός*

OCC2: *Αν μπορούσα να γυρίσω το χρόνο πίσω στην αρχή της επαγγελματικής μου σταδιοδρομίας, θα επέλεγα ξανά να ακολουθήσω το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*

OCC3: *Θεωρώ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως το ιδανικό επάγγελμα για ολόκληρη την εργασιακή μου ζωή*

OCC4: *Είμαι απολύτως ικανοποιημένος/η από το επάγγελμά μου*

OCC5: *Αγαπώ πολύ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για να το εγκαταλείψω*

Στη μεγάλη πλειονότητά τους (64,5%) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αισθάνονται πολύ ή απόλυτα υπερήφανοι που είναι εκπαιδευτικοί και σε παρόμοιο ποσοστό (65,7%) εκφράζουν την μεγάλη αγάπη τους για το επάγγελμα και την απροθυμία τους να το εγκαταλείψουν, επιλέγοντας τα ανώτερα δύο σημεία της 5-βαθμης κλίμακας. Ωστόσο, τα ποσοστά που συμφώνησαν λίγο ή καθόλου με τις παραπάνω θέσεις⁶² είναι 12,1% και 12,7% αντίστοιχα, ευρήματα των οποίων η σημασία δεν πρέπει να υποτιμηθεί. Άλλωστε, είναι σημαντικό το ποσοστό όσων θεωρούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως ελάχιστα ή καθόλου ιδανικό για την

⁶² OCC1, OCC5

εργασιακή τους ζωή (23,5%) και είναι, επίσης, χαρακτηριστικό ότι ένα 21,6% του δείγματος δύσκολα θα έκανε την ίδια επαγγελματική επιλογή αν είχε τη δυνατότητα. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικά τα ποσοστά αυτών που, σε μεγάλο βαθμό, εξιδανικεύουν το επάγγελμά τους (55,9%) και θα το επέλεγαν εκ νέου (60%), δηλώνοντας τις σχετικές στάσεις τους με την επιλογή του 4^{ου} και 5^{ου} σημείου της 5-βαθμης κλίμακας στις αντίστοιχες δηλώσεις⁶³. Ο συγκερασμός όλων των παραπάνω στάσεων αντανακλάται στο βαθμό ικανοποίησής των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα, με το 56,2% του δείγματος να δηλώνει πολύ ή απόλυτα ικανοποιημένο, το 33% αρκετά ικανοποιημένο και το 10,8% λίγο ή καθόλου ικανοποιημένο.

Ακολουθεί η περιγραφή των αποτελεσμάτων του παράγοντα της δέσμευσης στην αποστολή του σχολείου.

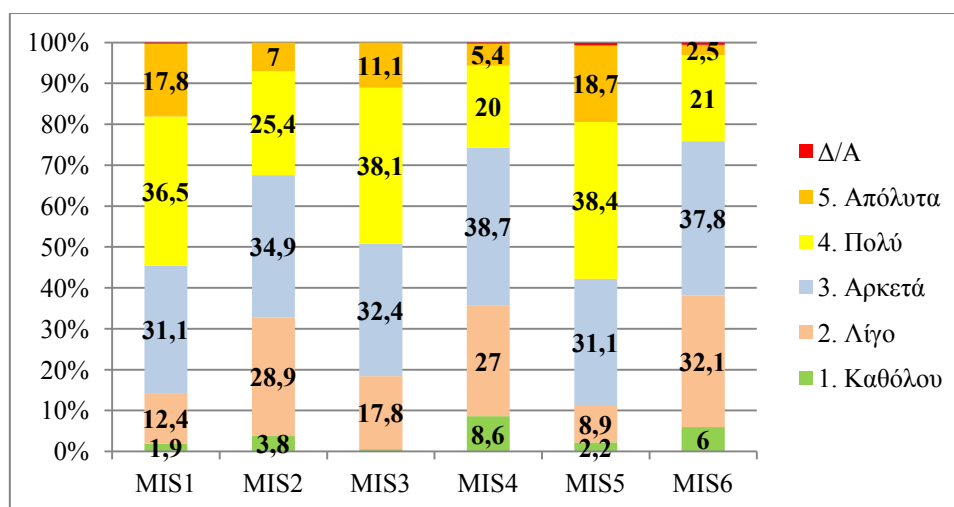
5.5.4. Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου

Ο παράγοντας της δέσμευσης στην αποστολή του σχολείου (εφεξής MIS⁶⁴) αποτελείται από 6 δηλώσεις, παρουσιάζει πολύ καλό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha=0,826$) και ερμηνεύει το 8,48% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων. Συνολικά, η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αποστολή του σχολείου αποτιμάται σε μέτρια επίπεδα ($\bar{X}=3,22 \cdot SD=0,71 \cdot \text{Min}=1,00 \cdot \text{Max}=5,00$). Η ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος γίνεται ευκολότερη, με την παράθεση των αναλυτικών αποτελεσμάτων του συγκεκριμένου παράγοντα στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5.9):

⁶³ OCC2, OCC3

⁶⁴ MIS: Mission

Γράφημα 5.9: Ποσοστά επί τις εκατό (%) των διαφορετικών βαθμών συμφωνίας με τις δηλώσεις του παράγοντα «Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου»



MIS1:	Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί αξιολογούμε και αν χρειαστεί αναθεωρούμε σε τακτά χρονικά διαστήματα τους στόχους και τις προτεραιότητές μας
MIS2:	Στο σχολείο μου έχω πολλές δυνατότητες συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων
MIS3:	Στο σχολείο μου επιδιώκουμε τη συναίνεση όλων στον προσδιορισμό των δράσεων που μπορούν να εφαρμοστούν για τη σχολική βελτίωση
MIS4:	Στο σχολείο μας παρακινούμαστε να αναπτύξουμε σχέδια δράσης για την προσωπική επαγγελματική μας ανάπτυξη
MIS5:	Γνωρίζω πλήρως ποιες είναι οι προτεραιότητες του σχολείου μου
MIS6:	Στο σχολείο μου εφαρμόζονται τακτικά διαδικασίες παρακολούθησης της επίτευξης των στόχων του

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (57,1%) θεωρούν ότι γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις προτεραιότητες του σχολείου τους, επιλέγοντας τα δύο ανώτερα σημεία της 5-βαθμης κλίμακας, ενώ μόλις το 11,1% δηλώνει ελάχιστη γνώση. Επίσης, σε μεγάλο ποσοστό (54,3%) συμφωνούν πολύ ή απόλυτα με τη θέση ότι στο σχολείο τους αξιολογούν και αν χρειαστεί αναθεωρούν σε τακτά χρονικά διαστήματα τους στόχους και τις προτεραιότητές τους, ενώ μικρή ή μηδενική συμφωνία εκδηλώνει το 14,3%. Από την άλλη πλευρά, η προαναφερόμενη αξιολόγηση/αναθεώρηση δε συνοδεύεται στον ίδιο βαθμό με την απαραίτητη παρατήρηση και αξιολόγηση της πορείας επίτευξης των στόχων, καθώς το 38,1% του

δείγματος συμφωνεί ελάχιστα ή καθόλου με τη σχετική δήλωση⁶⁵, ενώ μόλις το 23,5% συμφωνεί πολύ ή απολύτως. Επίσης, ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών (32,7%) θεωρεί ότι δεν έχει πολλές δυνατότητες συμμετοχής στις λήψεις αποφάσεων στο σχολείο και εκφράζει τη στάση του επιλέγοντας το 1^ο και το 2^ο σημείο της κλίμακας στη σχετική δήλωση⁶⁶. Ωστόσο, υπάρχει και ένα 32,4% το οποίο τοποθετείται στο 4^ο και 5^ο σημείο, υποστηρίζοντας ότι έχει σημαντικές ευκαιρίες συμμετοχής στις αποφάσεις του σχολείου. Παρόλα αυτά, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (49,2%) θεωρεί ότι στο σχολείο του επιδιώκεται σε μεγάλο βαθμό η συναίνεση όλων στον προσδιορισμό δράσεων σχολικής βελτίωσης, το 32,4% δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει σε μέτριο βαθμό και υπολείπεται ένα 18,4% το οποίο θεωρεί ότι η συναίνεση όλων στον προσδιορισμό δράσεων σχολικής βελτίωσης συμβαίνει σε ελάχιστο ή μηδενικό βαθμό. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αποστολή του σχολείου αποτυπώνεται, επίσης, στο βαθμό που κινητοποιούνται προκειμένου να αναπτύξουν και να υλοποιήσουν σχέδια δράσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ross & Gray, 2006b). Αναφορικά με τη συγκεκριμένη συνιστώσα, μόλις το 25,4% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, το 38,7% σε αρκετό βαθμό και το 35,6% σε ελάχιστο ή μηδενικό βαθμό, ευρήματα που υποδηλώνουν μειωμένη έμφαση και εστίαση των σχολικών μονάδων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ο επόμενος παράγοντας αφορά τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινότητα και τους γονείς.

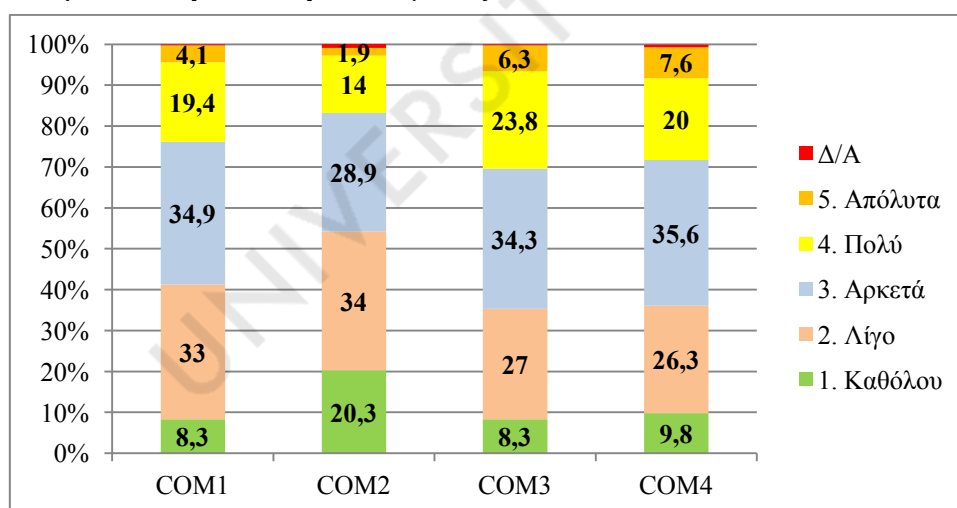
⁶⁵ MIS6

⁶⁶ MIS2

5.5.5. Δέσμευση στη συνεργασία του σχολείου με τοπική κοινότητα και γονείς

Ο πέμπτος παράγοντας αφορά τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινότητα και το σύλλογο γονέων/κηδεμόνων (εφεξής COM⁶⁷). Ο παράγοντας COM ερμηνεύει το 7,8% της διακύμανσης των δεδομένων και αποτελείται από 4 δηλώσεις με πολύ καλή αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha=0,857$). Τα συνολικά επίπεδα δέσμευσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συγκεκριμένη παράμετρο κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα ($\bar{X}=2,75 \cdot SD=0,87 \cdot \text{Min}=1,00 \cdot \text{Max}=5,00$), τα οποία είναι και τα χαμηλότερα σε σχέση με τους υπόλοιπους παράγοντες. Τα ευρήματα αυτά απεικονίζουν αφενός τη μειωμένη δέσμευση των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες δραστηριότητες και αφετέρου τη φαινομενική απομόνωση των σχολικών μονάδων από το ευρύτερο περιβάλλον τους. Τα αναλυτικά αποτελέσματα παρατίθενται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5.10):

Γράφημα 5.10: Ποσοστά επί τις εκατό (%) των διαφορετικών βαθμών συμφωνίας με τις δηλώσεις του παράγοντα «Δέσμευση στη συνεργασία του σχολείου με τοπική κοινότητα και γονείς»



⁶⁷ COM: Community

COM1:	<i>Η τοπική κοινότητα είναι υποστηρικτική απέναντι στο σχολείο μου</i>
COM2:	<i>Στο σχολείο μου ο σύλλογος γονέων / κηδεμόνων συμμετέχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τη σχολική βελτίωση</i>
COM3:	<i>Το σχολείο μου συνεργάζεται με τους γονείς για τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος στο σπίτι των μαθητών</i>
COM4:	<i>Το σχολείο μου διατηρεί μία σαφή αμφίδρομη επικοινωνία με τον σύλλογο γονέων / κηδεμόνων</i>

Στο παραπάνω γράφημα παρατηρούμε αναλυτικά τους λόγους για τους οποίους σκιαγραφείται το ανησυχητικά χαμηλό αποτέλεσμα του συγκεκριμένου παράγοντα. Το 54,3% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι γονείς/κηδεμόνες συμμετέχουν ελάχιστα ή καθόλου στις λήψεις αποφάσεων που αφορούν τη σχολική βελτίωση και μόλις το 15,9% θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Δε φαίνεται επίσης να υπάρχει επαρκής επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών, καθώς το 36,1% του δείγματος συμφωνεί ελάχιστα ή καθόλου με τη δήλωση ότι το σχολείο διατηρεί σαφή αμφίδρομη επικοινωνία με το σύλλογο γονέων/κηδεμόνων και το 35,6% συμφωνεί απλώς αρκετά, ενώ ένα 27,6% τοποθετεί τη στάση του στα ανώτερα σημεία της 5-βαθμης κλίμακας. Επίσης, παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται και στον άξονα της συνεργασίας με τους γονείς, όπου το 35,3% του δείγματος συμφωνεί ελάχιστα ή καθόλου με τη συγκεκριμένη θέση⁶⁸, το 34,3% αρκετά και το 30,1% πολύ ή απόλυτα. Τα παραπάνω αποτυπώνονται και εξηγούνται μέσα από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό υποστήριξης που θεωρούν ότι έχουν από την τοπική κοινότητα. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό (41,3%) θεωρεί ότι η τοπική κοινότητα είναι ελάχιστα ή καθόλου υποστηρικτική απέναντι στο σχολείο τους, σε αντιδιαστολή με το «φτωχό» 23,5% που υποστηρίζει ότι αυτό συμβαίνει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό και τοποθετεί τη στάση του στο 4^ο και 5^ο σημείο τη κλίμακας.

⁶⁸ COM3

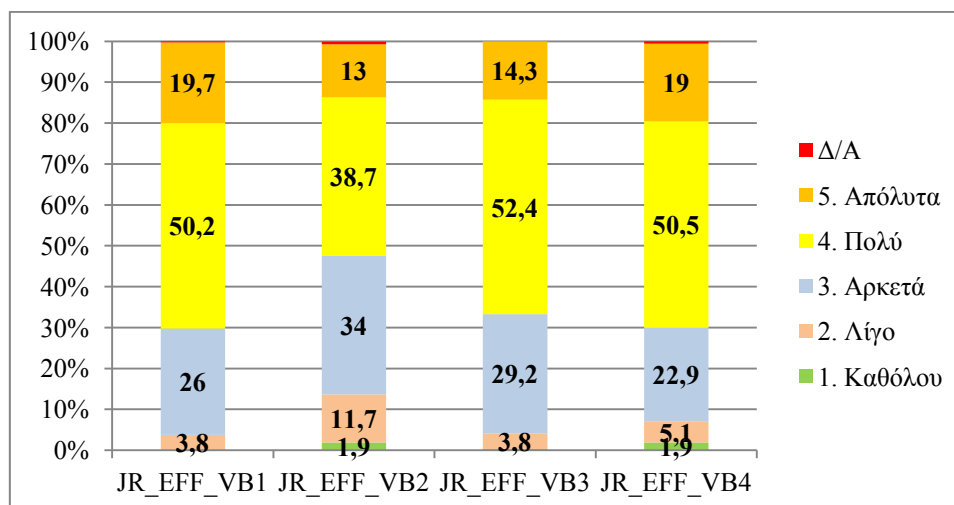
Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του παράγοντα Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς.

5.5.6. Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς από συναδέλφους και προϊσταμένους

Ο συγκεκριμένος παράγοντας (εφεξής JR_EFF_VB⁶⁹) περιλαμβάνει μέρος των ευρύτερων εννοιών της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αίσθησης αυτεπάρκειας. Στην ερμηνεία του περιλαμβάνονται: η ικανοποίηση από τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και με τους προϊσταμένους καθώς και η αυτεπάρκεια που πηγάζει από την κοινωνική πειθώ μέσα στο περιβάλλον του σχολείου, η οποία προέρχεται από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους/τις διευθυντές/ντριες. Ο παράγοντας JR_EFF_VB αποτελείται από 4 δηλώσεις, με ικανοποιητικό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha=0,795$) και εξηγεί το 7,1% της διακύμανσης των δεδομένων. Η συνολική αποτίμησή του κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα σε σχέση και με τους υπόλοιπους παράγοντες ($\bar{X}=3,73 \cdot SD=0,66 \cdot Min=1,50 \cdot Max=5,00$), εύρημα που αποτυπώνει ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους και αναγνώριση της στήριξης και αποδοχής που λαμβάνουν από αυτούς. Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5.11) παρατίθενται αναλυτικά τα δεδομένα αυτού του παράγοντα:

⁶⁹ JR_EFF_VB: Job Satisfaction Relationships – Verbal Persuasion.

Γράφημα 5.11: Ποσοστά επί τις εκατό (%) των διαφορετικών βαθμών συμφωνίας με τις δηλώσεις του παράγοντα «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς από συναδέλφους και προϊσταμένους»



JR_EFF_VB1: *Είμαι ευχαριστημένος/η από το πώς αντιμετωπίζομαι από τους συναδέλφους μου*

JR_EFF_VB2: *Είμαι ευχαριστημένος/η από το πώς αντιμετωπίζομαι από τους προϊσταμένους μου*

JR_EFF_VB3: *Στο σχολείο μου, ως εκπαιδευτικός είμαι σε θέση να κερδίζω την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση όλων των συναδέλφων μου*

JR_EFF_VB4: *Στο σχολείο μου, ως εκπαιδευτικός είμαι σε θέση να κερδίζω την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση του διευθυντή / της διευθύντριάς μου*

Συγκεκριμένα, σχεδόν το 70% των εκπαιδευτικών δηλώνει πολύ ή απόλυτα ευχαριστημένο από το πώς αντιμετωπίζεται από τους συναδέλφους του, ενώ μόλις το 4% ελάχιστα ή καθόλου ικανοποιημένο. Αναφορικά με τις σχέσεις τους με τους προϊσταμένους τους, παρατηρούνται ικανοποιητικές επιδόσεις, αν και αρκετά χαμηλότερες σε σχέση με την προηγούμενη συνιστώσα, καθώς υπάρχει ένα 13,6% των εκπαιδευτικών που δηλώνει ελάχιστα ή καθόλου ικανοποιημένο από τη συμπεριφορά των προϊσταμένων του. Στην πλειονότητα τους (51,7%) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν πολύ ή απόλυτα ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους τους. Υψηλά θετικά ποσοστά παρατηρούμε στην αίσθηση αυτεπάρκειάς τους αναφορικά με την αποδοχή των ικανοτήτων τους από τους συναδέλφους και τους/τις διευθυντές/ντριες. Χαρακτηριστικά, το 66,7%

συμφωνεί πολύ ή απόλυτα με τη δήλωση ότι είναι ικανός/η να κερδίζει την εκτίμηση και την εμπιστοσύνη των συναδέλφων. Παρόμοιο ποσοστό (69,5%) παρατηρείται στην αίσθηση αυτεπάρκειας που προέρχεται από τους/τις διευθυντές/ντρίες. Από την άλλη πλευρά, μειωμένη αίσθηση αυτεπάρκειας, αναφορικά με τις παραπάνω δύο προσδοκίες, έχουν το 4,1% και το 7% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα, οι οποίοι δήλωσαν την αυτό-αποτελεσματικότητά, σημειώνοντας τα δύο χαμηλότερα σημεία της 5-βαθμης κλίμακας.

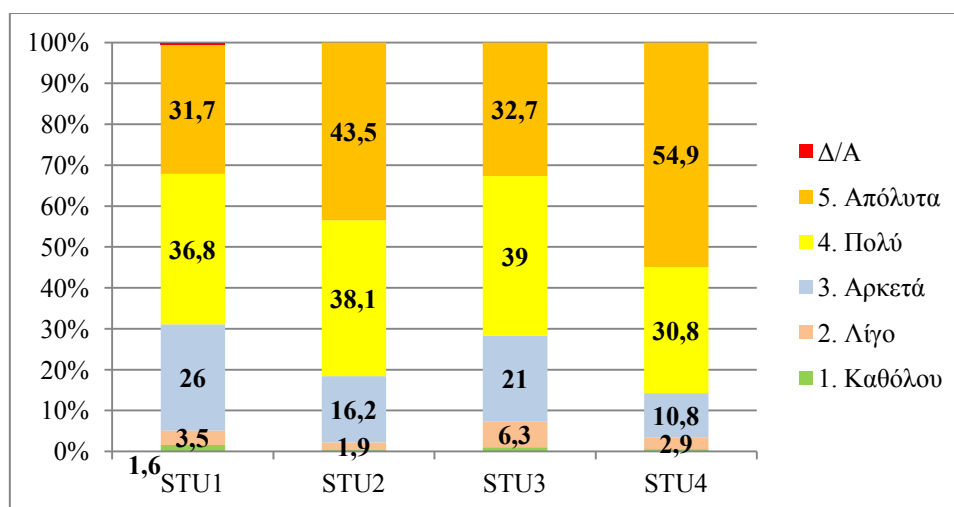
Η παρουσίαση των περιγραφικών αποτελεσμάτων των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας ολοκληρώνεται με τον παράγοντα της δέσμευσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές.

5.5.7. Δέσμευση απέναντι στους μαθητές

Ο τελευταίος παράγοντας που εξάγεται από την PCA αφορά τη δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση και τη συμπεριφορά και την κοινωνικοποίηση των μαθητών τους (εφεξής STU⁷⁰). Ο συγκεκριμένος παράγοντας αποτελείται από 4 δηλώσεις, παρουσιάζει καλή εσωτερική συνάφεια (Cronbach's $\alpha=0,785$) και παρόλο που εξηγεί τη μικρότερη διασπορά των δεδομένων, σε σχέση με τους υπόλοιπους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας, εμφανίζει ποσοστό διακύμανσης που δεν είναι αμελητέο (7,07%). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σημειώνουν τον υψηλότερο μέσο όρο στο συγκεκριμένο παράγοντα ($\bar{X}=4,12 \cdot SD=0,69 \cdot \text{Min}=1,00 \cdot \text{Max}=5,00$). Αυτό είναι ένα εύρημα εξαιρετικά ενθαρρυντικό καθώς αποτυπώνει το υψηλό αίσθημα ευθύνης των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους, οι οποίοι είναι και οι κύριοι αποδέκτες του εκπαιδευτικού έργου. Τα δεδομένα του παράγοντα STU παρουσιάζονται αναλυτικά στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5.12):

⁷⁰ STU: Students - Για αναλυτική ερμηνεία του παράγοντα βλέπε στο Κεφάλαιο 2.

Γράφημα 5.12: Ποσοστά επί τις εκατό (%) των διαφορετικών βαθμών συμφωνίας με τις δηλώσεις του παράγοντα «Δέσμευση απέναντι στους μαθητές»



STU1:	<i>Ευθύνη μου είναι να εξασφαλίζω καλές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών μου</i>
STU2:	<i>Αισθάνομαι την υποχρέωση να μεσολαβώ όταν υπάρχουν εντάσεις ανάμεσα στους μαθητές</i>
STU3:	<i>Αν κάποιοι μαθητές στην τάξη μου δεν τα πηγαίνουν καλά, θεωρώ υποχρέωσή μου να αλλάξω τις διδακτικές μου προσεγγίσεις</i>
STU4:	<i>Ευθύνη μου είναι να αποτρέπω τους μαθητές από το να εγκαταλείπουν το σχολείο</i>

Είναι χαρακτηριστικό ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (85,7%) συμφωνούν πολύ ή απόλυτα με τη δήλωση ότι αποτελεί ευθύνη τους το να αποτρέπουν τη σχολική διαρροή, θεωρώντας ότι η θέση του κάθε μαθητή είναι στο σχολείο. Η σχολική επιτυχία αποτελεί κύριο παράγοντα αναχαίτισης της σχολικής διαρροής και προς αυτή την κατεύθυνση το 71,7% των εκπαιδευτικών αποδέχεται σε μεγάλο βαθμό την υποχρέωσή του να προσαρμόζει τις διδακτικές του προσεγγίσεις ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών του, ενώ μόλις το 7,3% αποδέχεται λίγο ή καθόλου αυτή την υποχρέωση. Η κοινωνικοποίηση των μαθητών και η θετική τους στάση μέσα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες επίσης αποτελεί ένα σημαντικό ζητούμενο της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2005) και προς αυτή την εστίαση το αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών είναι υψηλό. Χαρακτηριστικά, το 81,6% του

δείγματος συμφωνεί πολύ ή απόλυτα με τη θέση ότι είναι υποχρέωσή του να μεσολαβεί σε ενδεχόμενες εντάσεις μεταξύ των μαθητών και το 68,5% αποδέχεται σε μεγάλο βαθμό την ευθύνη του να διευκολύνει την κοινωνικοποίηση των μαθητών του, επιλέγοντας τα ανώτερα σημεία της 5-βαθμης κλίμακας στις σχετικές δηλώσεις⁷¹. Η υψηλού επιπέδου δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους αποτυπώνεται στο γεγονός ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών του δείγματος, που τοποθετήθηκαν στις δηλώσεις του συγκεκριμένου παράγοντα στα δύο χαμηλότερα σημεία της κλίμακας, κυμαίνονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα (από 2,2% έως 7,3%).

Στο επόμενο υπο-κεφάλαιο τα περιγραφικά αποτελέσματα των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο και συζητούνται στο σύνολό τους.

5.5.8. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής στατιστικής αναφορικά με τους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

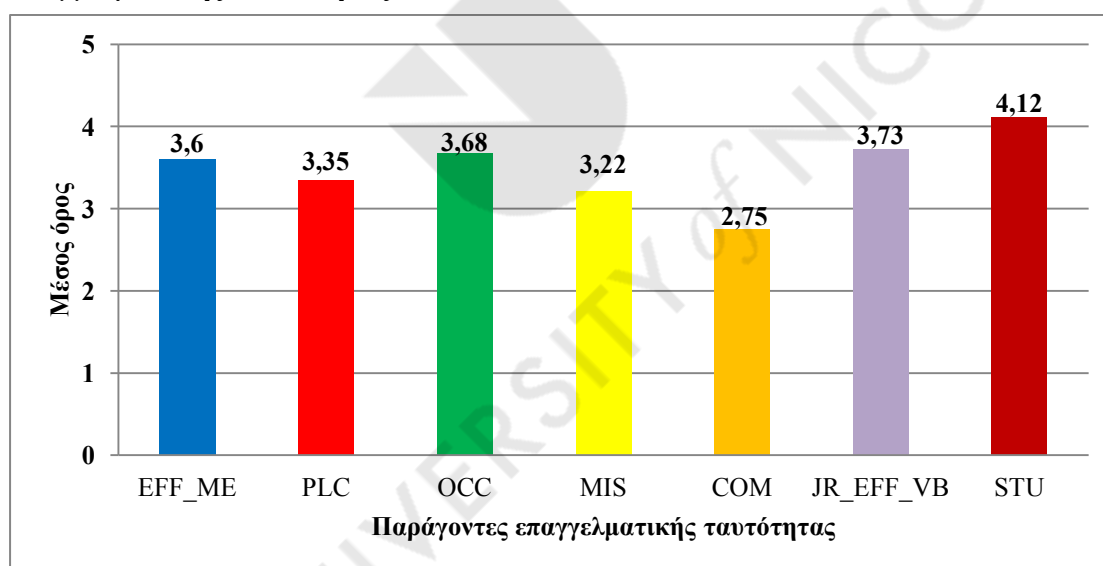
Αποτιμώντας τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες υπο-ενότητες, ο ερευνητής συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας παρουσιάζουν συνολικά μία αρκετά θετική αίσθηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Το συμπέρασμα αυτό ενδυναμώνεται από παρόμοιο εύρημα σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών, όπως αναφέρεται στην πρόσφατη σχετική μελέτη των Skodra et al. (2012). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι σίγουρα ενθαρρυντικό, αν συνυπολογιστούν οι επιδράσεις των πρόσφατων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και πολιτικών, οι οποίες αναμφισβήτητα έχουν επιδράσει σημαντικά στη θεσμική διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (όπως αυτή ορίζεται στους Day & Kington, 2008). Ο ισχυρισμός αυτός είναι σύμφωνος με

⁷¹ STU1, STU2

ερευνητικά δεδομένα ποικίλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, τόσο από την Ελλάδα, όσο και από το εξωτερικό (Darby, 2008· Day et al., 2006c· Kelchtermans, 2005· Lasky, 2005· Skodra et al., 2012· Van Veen et al., 2005· Van Veen & Sleegers, 2006).

Ωστόσο, εξετάζοντας διακριτά τους επιμέρους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας, παρατηρούνται αρκετές διαφοροποιήσεις ανάμεσα τους και σημαντικά περιθώρια βελτίωσης, στους περισσότερους από αυτούς. Το παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5.13) παρουσιάζει συγκεντρωτικά τους μέσους όρους του κάθε παράγοντα της επαγγελματικής ταυτότητας για τη διευκόλυνση της συγκριτικής μελέτης και της συζήτησής τους:

Γράφημα 5.13: Συγκριτική απεικόνιση των μέσων όρων των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας⁷²



Όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα, η δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους (STU) είναι ισχυρότερη από οποιαδήποτε άλλη παράμετρο ($\bar{X}=4,12 \cdot SD=0,69$) και συνεπώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη θετική αποτίμηση της αίσθησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

⁷² **EFF_ME**: Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας – **PLC**: Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης – **OCC**: Δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού – **MIS**: Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου – **COM**: Δέσμευση στη συνεργασία του σχολείου με τοπική κοινότητα και γονείς – **JR_EFF_VB**: Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς από συναδέλφους και προϊσταμένους – **STU**: Δέσμευση απέναντι στους μαθητές.

του δείγματος. Το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας κατέχει τον υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους υπολοίπους, είναι κάτι που έχει αποτυπωθεί και σε άλλες εμπειρικές μελέτες του εξωτερικού, οι οποίες κατά κύριο λόγο έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν υψηλότερη δέσμευση απέναντι στους μαθητές τους σε σχέση με το επάγγελμά τους και το σχολείο τους (βλέπε Park, 2005· Thien & Razak, 2014). Η υψηλή δέσμευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους έχει αποτυπωθεί με διαφορετικό τρόπο και στη μελέτη των Skodra et al. (2012), όπου η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματός τους (85,9%) θεωρεί ότι ανταποκρίνεται επάξια στις ανάγκες των μαθητών τους. Τα αποτελέσματα αυτά δίνουν πολύ θετική εικόνα για μία σημαντική συνιστώσα του επαγγελματικού εαυτού των εκπαιδευτικών, που αφορά τις αντιλήψεις τους για το έργο τους (task perception), οι οποίες αναφέρονται στο τι θεωρεί ο εκπαιδευτικός ότι συνιστά τις επαγγελματικές υποχρεώσεις, καθήκοντα και ευθύνες (Kelchtermans, 1993). Η αφοσίωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στους μαθητές τους απεικονίζεται και στα ευρήματα της έρευνας της Karavas (2010) σε δείγμα εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών, σύμφωνα με τα οποία η αλληλεπίδραση με νέους ανθρώπους είναι ένα από τα ισχυρότερα κίνητρα επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και ίσως η συναρπαστικότερη πτυχή της εργασίας τους. Όλα τα προαναφερόμενα ευρήματα κρίνονται εξαιρετικά σημαντικά καθώς, όπως αναφέρει ο Dannetta (2002), ένας αφοσιωμένος στους μαθητές εκπαιδευτικός θεωρείται ανεκτίμητος για το εκπαιδευτικό σύστημα και χωρίς αμφιβολία πολύτιμος για τους μαθητές του.

Οι υπόλοιποι παράγοντες κυμαίνονται σε χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με τον προαναφερόμενο. Από αυτούς, οι τρεις βρίσκονται σε παρόμοια και αρκετά ικανοποιητικά επίπεδα. Στον παράγοντα που αφορά την επαγγελματική δέσμευση (OCC), οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ικανοποιητικά επίπεδα δέσμευσης στην

επαγγελματική επιλογή τους ($\bar{X}=3,68 \cdot SD=0,97$), εύρημα που αποτυπώνει τα ισχυρά επαγγελματικά τους κίνητρα κατά Kelchtermans (1993)⁷³. Η αποτίμηση αυτού του παράγοντα θεωρείται ικανοποιητική και τονίζει την ανθεκτικότητα της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους, δεδομένων των πολλών μεταρρυθμιστικών πιέσεων που έχουν υποστεί τον τελευταίο καιρό. Τα αποτελέσματα αυτά, έρχονται σε σχετική συμφωνία με τα αντίστοιχα των Γραμματικού (2010) και Κρανιώτη (2013), στα οποία, όπως και στη δική μας περίπτωση, αποτυπώθηκαν μικρά ποσοστά εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (5,3%) και δευτεροβάθμιας (7,7%) εκπαίδευσης τα οποία θα εγκατέλειπαν το επάγγελμά τους. Στην παρούσα μελέτη τα ποσοστά αυτά είναι ελαφρώς αυξημένα, κάτι που ερμηνεύεται ως συνέπεια της εκπαιδευτικής και οικονομικής συγκυρίας που επηρεάζουν σημαντικά τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών (Kelchtermans, 1993). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν, επίσης, σε πολύ μεγάλο βαθμό με τα αντίστοιχα της Karavas (2010) και των Skodra et al. (2012) σε ελληνικό δείγμα, ως προς τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θα επέλεγαν ξανά το εκπαιδευτικό επάγγελμα και που δηλώνουν υπερήφανοι για την επιλογή τους και δεσμευμένοι (committed) σε αυτή. Επίσης, ο μέσος όρος του παράγοντα συνολικά βρίσκεται σε σχετικά παρόμοια επίπεδα με τα αντίστοιχα δείγματος Αμερικανών (βλέπε Park, 2005), Ολλανδών (βλέπε Canrinus et al., 2011) και Ισραηλινών εκπαιδευτικών (βλέπε Bogler & Somech, 2004) και σε υψηλότερα σε σχέση με τα αντίστοιχα αποτελέσματα σε δείγματα Μαλαισιανών, Ινδών και Κινέζων εκπαιδευτικών (βλέπε Thien & Razak, 2014), όπως αναμενόταν λόγω των πολιτισμικών, πολιτικών και κοινωνικο-οικονομικών διαφορών ανάμεσα στο λεγόμενο «δυτικό» (όπου φαινομενικά ανήκει και η Ελλάδα) και στον «ανατολικό» κόσμο.

⁷³ Βλέπε Κεφάλαιο 2.

Η αίσθηση αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών του δείγματος συνολικά, αποτιμάται σε παρόμοια επίπεδα με τα αντίστοιχα της επαγγελματικής τους δέσμευσης και χαρακτηρίζεται ικανοποιητική, με αρκετά, ωστόσο, περιθώρια βελτίωσης. Αναφορικά με τον παράγοντα «Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας», οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε ικανό βαθμό στις ανάγκες των μαθητών τους εντός και εκτός τάξης, να κερδίσουν την αναγνώριση και εκτίμηση των μαθητών και των γονέων τους και να βιώσουν αισθήματα επιτυχίας στην εργασία τους ($\bar{X}=3,60 \cdot SD=0,62$). Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα της πρόσφατης έρευνας του Αλιβέρτη (2012) σε ελληνικό μη τυχαίο δείγμα, τα οποία αποτύπωσαν παρόμοια επίπεδα αυτεπάρκειας σε διάφορες παραμέτρους της, όπως και με τα ευρήματα της Karavas (2010) ως προς τη θετική αποτίμηση της αναγνώρισης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές και τους γονείς τους. Ωστόσο, αναφορικά με την αίσθηση αυτεπάρκειας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε κάπως χαμηλότερα επίπεδα από τα αντίστοιχα των Stephanou et al. (2013) σε δείγμα 268 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με χρήση του ίδιου ερευνητικού εργαλείου με την παρούσα μελέτη (προσαρμογή από Caprara et al., 2003b). Η απόκλιση αυτή θεωρείται λογική καθώς, όπως σημειώνεται από τους Klassen and Chiu (2010), οι εκπαιδευτικοί χαμηλότερων εκπαιδευτικών βαθμίδων (νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτεπάρκειας από τους συναδέλφους τους που διδάσκουν σε υψηλότερες βαθμίδες. Πάντως, τόσο τα ευρήματα της παρούσας έρευνας όσο και τα αντίστοιχα της έρευνας του Αλιβέρτη (2012), αναδεικνύουν τη μείωση της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια σε σύγκριση με τα σχετικά ευρήματα της προγενέστερης έρευνας των Μανταγοπούρα και Μακρή-Μπότσαρη (2003) που διεξήχθη σε δείγμα Ελλήνων δασκάλων. Στην έρευνα αυτή, η επαγγελματική αυτο-

αντίληψη των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται εννοιολογικά και λειτουργικά με σχετικά παρόμοιο τρόπο με την αίσθηση αυτεπάρκειας της παρούσας μελέτης, επομένως τα αποτελέσματά της μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο σημείο αναφοράς για τη διαχρονική εκτίμηση της εξέλιξης της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών. Η διαφορά αυτή αποδίδεται στις διαρκώς αυξανόμενες και πλέον εξωτερικευμένες κοινωνικές απαιτήσεις για την παροχή «αποτελεσματικής» και «ποιοτικής» εκπαίδευσης (βλέπε ΕΥΡΩΔΙΚΗ, 2008· ΟΟΣΑ, 2011), οι οποίες προκαλούν αναστοχαστικές διαδικασίες στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις αντιλήψεις για τις ικανότητές τους και ενίοτε δημιουργούν αστάθεια στις επαγγελματικές τους ταυτότητες (Day et al., 2006a). Το συμπέρασμα αυτό στηρίζεται και στα εμπειρικά δεδομένα των διαδοχικών ερευνών των Caprara και των συνεργατών του σε δείγμα Ιταλών εκπαιδευτικών με τη χρήση του ίδιου εργαλείου μέτρησης της αυτεπάρκειας, το οποίο χρησιμοποιείται και στην παρούσα μελέτη. Στην προγενέστερη μελέτη τους αποτυπώθηκε η αρκετά υψηλή αίσθηση αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών η οποία κυμαινόταν σε παρόμοια, αν και ελαφρώς υψηλότερα, επίπεδα από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών του δείγματος της παρούσας έρευνας (βλέπε Caprara et al., 2003a). Από την άλλη πλευρά, η υλοποίηση παρόμοιας έρευνας σε μεταγενέστερο χρονικά σημείο (βλέπε Caprara et al., 2006), έδειξε σημαντική μείωση της αίσθησης αυτεπάρκειας των Ιταλών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, κάτι που μπορεί να αποδοθεί στη μεταβολή του ευρύτερου συγκειμένου μέσα στο οποίο επιτελείται το εκπαιδευτικό έργο στη γειτονική χώρα.

Μία άλλη πηγή αυτεπάρκειας η οποία προκύπτει ως μέρος ενός διακριτού παράγοντα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, αφορά την αυτεπάρκεια της κοινωνικής πειθούς (Bandura, 1977), ιδιαίτερα όταν αυτή προέρχεται από σημαντικά για τον εκπαιδευτικό πρόσωπα, όπως οι συνάδελφοι και

προϊστάμενοι του. Η αποδοχή και η αναγνώριση που λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός μέσα στον επαγγελματικό του περίγυρο ενισχύει την αυτό-εκτίμησή του, μία σημαντική συνιστώσα του επαγγελματικού του εαυτού (Kelchtermans, 1993). Ο παράγοντας αυτός συνεισφέρει αρκετά στη γενικότερα θετική αποτίμηση της επαγγελματικής ταυτότητας του δείγματος, σημειώνοντας ικανοποιητική επίδοση ($\bar{X}=3,73 \cdot SD=0,66$). Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών σε ελληνικό δείγμα θεμελιώνουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας (βλέπε Karavas, 2010· Κρανιώτη, 2013· Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003· Saiti & Papadopoulos, 2015· Skodra et al., 2012· Stephanou et al., 2013) και δείχνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αισθάνονται σε σημαντικό βαθμό ότι είναι σε θέση να κερδίζουν την εμπιστοσύνη και την αναγνώριση των συναδέλφων/προϊσταμένων τους και δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από τις σχέσεις μαζί τους, σκιαγραφώντας ένα αρκετά θετικό εργασιακό κλίμα στην πλειονότητα των ελληνικών σχολικών μονάδων, τουλάχιστον όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Από την άλλη πλευρά, οι υπόλοιποι τρεις παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας, που σχετίζονται με την οργανωσιακή δέσμευση, παρουσιάζουν χαμηλότερες μετρήσεις. Η χαμηλότερη μέτρηση εμφανίζεται στον παράγοντα δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινότητα ($\bar{X}=2,75 \cdot SD=0,87$) και ακολουθεί η δέσμευση στην αποστολή του σχολείου ($\bar{X}=3,22 \cdot SD=0,71$). Η δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης του σχολείου βρίσκεται στα υψηλότερα επίπεδα μέτρησης των τριών παραγόντων ($\bar{X}=3,35 \cdot SD=0,88$). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο παράγοντας που αφορά τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης του σχολείου δεν εντοπίστηκε από τον ερευνητή στα θεωρητικά πλαίσια άλλων σχετικών ερευνών σε ελληνικό δείγμα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των ερευνών των Γραμματικού (2010),

Κρανιώτη (2013) και Skodra et al. (2012) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί των δειγμάτων τους είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους και τη θεωρούν αρκετά εποικοδομητική, χωρίς πάντως να γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένες πτυχές αυτής της συνεργασίας και το βαθμό υλοποίησής τους. Επίσης, παραμένει ασαφές τι ακριβώς εννοούν οι εκπαιδευτικοί με τον όρο «συνεργασία» (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012). Από την άλλη πλευρά, στην έρευνα της Karavas (2010) ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (42,4%) δε θεωρεί ότι στο σχολείο του διαμορφώνεται ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό εργασιακό περιβάλλον. Επίσης, ο Σπανός (2014) επισημαίνει ότι σε πολλά από τα σχολεία που επισκέφτηκε ως σχολικός σύμβουλος το 20% με 30% των εκπαιδευτικών δε συνεργάζεται με τους συναδέλφους του. Ο ερευνητής θεωρεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν σε σημαντικό βαθμό την παραπάνω εικόνα όσον αφορά το πνεύμα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που αποτελεί κύριο υπόβαθρο για την ανάπτυξη μιας κοινότητας μάθησης εντός της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, συγκρίνοντας το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης παραμέτρου με το αντίστοιχο άλλων παραμέτρων της επαγγελματικής ταυτότητας⁷⁴, ο ερευνητής καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης, εν τέλει, αποτιμάται σε μετρίως ικανοποιητικά επίπεδα, στα οποία απεικονίζονται μεν οι καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν μεταξύ τους, ωστόσο αυτές δε φαίνεται ότι πραγματώνονται ως προς το βαθμό και την καινοτόμο κατεύθυνση που θα ανέμενε κανείς μέσα σε μία λειτουργική επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Όπως άλλωστε επισημαίνουν οι Καραγιάννη και Κλαδάκης (2012), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ακολουθούν συνήθως μοναχική πορεία στον επαγγελματικό τους βίο,

⁷⁴ Βλέπε Γράφημα 5.13.

έχοντας τυπικές σχέσεις και περιορισμένη αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους σε εκπαιδευτικά θέματα.

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αποστολή του σχολείου επίσης βρίσκεται σε παρόμοια μέτρια επίπεδα, τα οποία υποδηλώνουν μία όχι ιδιαίτερα ισχυρή ταύτιση, πίστη και αποδοχή των στόχων και των αξιών των σχολικών τους μονάδων. Είναι γεγονός ότι τα ζητήματα που εξετάζονται στο συγκεκριμένο παράγοντα αφορούν θέματα τα οποία προϋποθέτουν: συνεργασία, συμμετοχή και κοινή δράση στον καθορισμό προτεραιοτήτων, προσδιορισμό δράσεων για τη σχολική βελτίωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αξιολόγηση και αναθεώρηση των στόχων της σχολικής μονάδας και παρακολούθηση της πορείας υλοποίησής τους (Ross & Gray, 2006b). Υπό αυτή την οπτική και με δεδομένο ότι μέσα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, δεν είναι σε μεγάλο βαθμό εφικτή η υλοποίηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, το συγκεκριμένο αποτέλεσμα θεωρείται εύλογο. Επίσης, όπως αναφέρθηκε και στον παράγοντα της δέσμευσης στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη και συνήθως δεν αφορά εκπαιδευτικά ζητήματα εκτός των τυπικών γραφειοκρατικών τους υποχρεώσεων (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012), απέχει δηλαδή σημαντικά από αυτό που θα μπορούσε να ονομαστεί συνεργατική κουλτούρα, όπως ορίζεται από τον Gruenert (2005). Αξίζει πάντως να σημειωθεί, ότι το χρονικό σημείο υλοποίησης της παρούσας έρευνας συμπίπτει με τις νομοθετικές ρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπου ορίζονται με σαφή και μετρήσιμο τρόπο διαδικασίες στοχοθέτησης, αξιολόγησης και παρακολούθησης επίτευξης των στόχων του σχολείου και του εκπαιδευτικού του έργου. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως

επέδρασε θετικά την αποτίμηση του συγκεκριμένου παράγοντα, αν και η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται με δυσπιστία από τους εκπαιδευτικούς (Αναστασίου, 2014).

Το αποτέλεσμα της αποτίμησης του συγκεκριμένου παράγοντα, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, υποστηρίζεται και από άλλες μελέτες. Συγκεκριμένα, η έρευνα της Γραμματικού (2010) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την ομαδικότητα στην επίτευξη κοινών στόχων και από την αμοιβαία ενθάρρυνση πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων, σε σύγκριση με άλλες παραμέτρους του σχολικού κλίματος, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Sarafidou and Chatziioannidis (2013) οι εκπαιδευτικοί δείχνουν διστακτικότητα και μικρή συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν διοικητικά θέματα και μέτρια συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών καθώς και καταμερισμού αρμοδιοτήτων. Χαρακτηριστικό είναι ακόμα ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (8,1%) στην έρευνα των Ifanti and Fotopoulou (2011) επέλεξαν τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους ως σημαντική παράμετρο που επιδρά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αντίστοιχα, στην παρούσα μελέτη η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αποστολή και την επαγγελματική κοινότητα μάθησης του σχολείου αποτιμάται ως μέτρια.

Τέλος, η δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινότητα κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα. Είναι γνωστό ότι η ενεργός και ουσιαστική εμπλοκή των γονέων και της τοπικής κοινότητας στα δρώμενα του σχολείου είναι ένα κύριο ζητούμενο για την καλύτερη μάθηση των μαθητών και τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012) και ως εκ τούτου προκαλείται προβληματισμός από το συγκεκριμένο

αποτέλεσμα το οποίο επιβεβαιώνεται και σε άλλα ερευνητικά δεδομένα από τον ελλαδικό χώρο. Σχετικά, η Κρανιώτη (2013) επισημαίνει ότι η συνεργασία και η συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινότητας της Ρόδου στα δρώμενα των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νησιού είναι πολύ μικρή. Επιπρόσθετα, η έρευνα της Μυλωνά (2005) σε δείγμα 141 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καταλήγει ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν πολύ περισσότερο αφοσιωμένοι στα διδακτικά τους καθήκοντα σε σύγκριση με τη συνεργασία τους με τους γονείς (σελ. 113). Χαρακτηριστική είναι, επίσης, η έρευνα των Koutrouba et al. (2009) σε δείγμα 213 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα αυτή, οι εκπαιδευτικοί παρόλο που αναγνωρίζουν την αξία της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων, υποστηρίζουν ότι αυτή καθίσταται ανεπαρκής και αναποτελεσματική λόγω: **α)** του μεγάλου φόρτου εργασίας τους μέσα στο σχολείο, **β)** της μειωμένης ενδοσχολικής υποστήριξης, **γ)** της έλλειψης ενδιαφέροντος από τους γονείς, **δ)** της αίσθησης των εκπαιδευτικών ότι οι γονείς υποτιμούν το εκπαιδευτικό επάγγελμα και δεν αναγνωρίζουν τις δυσκολίες του, **ε)** της υπεροπτικής συμπεριφοράς απέναντι στους εκπαιδευτικούς πολλών γονέων, οι οποίοι υπερεκτιμούν τις δυνατότητες των παιδιών τους και **στ)** της αναρμοδιότητας των γονέων αναφορικά με εκπαιδευτικά θέματα (Koutrouba et al., 2009, σελ. 319). Τέλος, η Γρομητσάρη (2012) στην έρευνά της διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός της αντιμετωπίζουν με επιφυλακτικότητα και δυσπιστία την τοπική κοινότητα και αυτοδιοίκηση στην υλοποίηση συνεργατικών δράσεων.

Όλα τα παραπάνω δεδομένα συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι, στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών σχολικών μονάδων δεν έχουν ως βασική προτεραιότητα, ή εναλλακτικά δεν επιτυγχάνουν, να εξασφαλίσουν μία

ουσιαστική αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία με το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου τους.

Συγκρίνοντας συνολικά τα αποτελέσματα των τριών παραγόντων της οργανωσιακής δέσμευσης με τα αντίστοιχα των ερευνών των Ross and Gray (2006a, 2006b) σε Καναδούς εκπαιδευτικούς με τη χρήση του ίδιου ερευνητικού εργαλείου, διαπιστώνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί του δείγματος βρίσκονται σε αρκετά χαμηλότερα επίπεδα. Ωστόσο, ο ερευνητής δε θεωρεί ότι η ευθύνη για τη μέτρια αυτή αποτίμηση βαραίνει αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Τουναντίον, η σύγκριση με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα αποτυπώνει τις δυσκολίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών να ξεφύγουν από την απομόνωσή τους, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με τους συναδέλφους τους και με το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου, με στόχο τη σχολική βελτίωση. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται αφενός στη συγκεντρωτική και ιεραρχική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και αφετέρου στην ασυνέχεια των εκπαιδευτικών πολιτικών, η οποία επιτείνει τις εγγενείς αδυναμίες του συστήματος. Στην ουσία, οι εκπαιδευτικές πολιτικές έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τις όποιες εξαγγελίες και νομοθετικές παρεμβάσεις της Πολιτείας προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Τέτοιες παρεμβάσεις πολύ δύσκολα θα έχουν ουσιαστικό αποτέλεσμα, όσο δεν προωθείται στην πράξη η αυτονομία των σχολικών μονάδων και η συμμετοχή των μελών τους στη λήψη αποφάσεων στρατηγικού προγραμματισμού.

Στην επόμενη ενότητα ακολουθούν τα αποτελέσματα που αφορούν τη μετασχηματιστική σχολική ηγεσία.

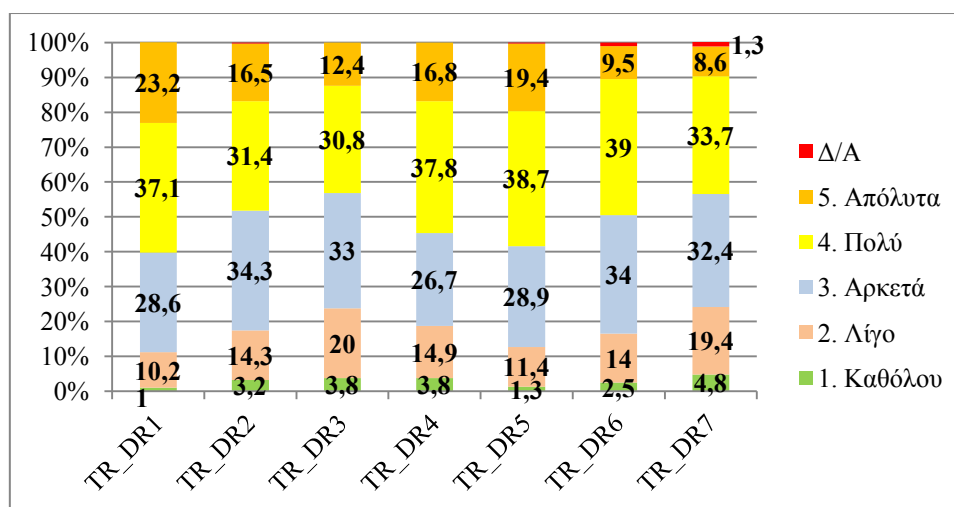
5.6. Περιγραφική στατιστική των παραγόντων της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής αναφορικά με τη μετασχηματιστική σχολική ηγεσία. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η εννοιολογική και λειτουργική προσέγγιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας βασίζεται στο μοντέλο των Leithwood et al. (1999), το οποίο διαμορφώθηκε για το εκπαιδευτικό συγκείμενο και αποτελείται από τρεις παράγοντες: «Καθορισμός κατεύθυνσης», «Κατανόηση και ανάπτυξη των ατόμων» και «Ανασχεδιασμός του οργανισμού». Στην υπο-ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα που ονομάζεται «Καθορισμός Κατεύθυνσης».

5.6.1. Καθορισμός κατεύθυνσης

Ο παράγοντας «Καθορισμός Κατεύθυνσης» διερευνείται μέσω 7 δηλώσεων με υψηλό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha=0,920$). Σε σχέση με τους υπολοίπους, ο συγκεκριμένος παράγοντας σημειώνει τον υψηλότερο αριθμητικά μέσο όρο ($\bar{X}=3,46 \cdot SD=0,82 \cdot Min=1,14 \cdot Max=5,00$), μία επίδοση που κρίνεται ικανοποιητική. Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5.14), παρατίθενται αναλυτικά οι βαθμοί συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις του συγκεκριμένου παράγοντα:

Γράφημα 5.14: Ποσοστά επί τις εκατό (%) των διαφορετικών βαθμών συμφωνίας με τις δηλώσεις του παράγοντα «Καθορισμός κατεύθυνσης»



Η διεύθυνση του σχολείου μου...

TR_DR1:	...ενημερώνει το σύλλογο διδασκόντων για το γενικό σκοπό της σχολικής μονάδας
TR_DR2:	...διατυπώνει με σαφήνεια τις επιπτώσεις του γενικού σκοπού της σχολικής μονάδας στις διδακτικές / εκπαιδευτικές πρακτικές
TR_DR3:	...μας ενθαρρύνει να αξιολογούμε την πρόοδό μας αναφορικά με την επίτευξη των στόχων του σχολείου
TR_DR4:	...επιδιώκει τη συναίνεση όλου του συλλόγου διδασκόντων για τον καθορισμό προτεραιοτήτων στους στόχους της σχολικής μονάδας
TR_DR5:	...έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία που κάνουμε ως εκπαιδευτικοί
TR_DR6:	...έχει υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές
TR_DR7:	...αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να ασχολούνται με τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη

Στο παραπάνω Γράφημα 5.14 παρατηρείται ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πραγματοποιούν σε σημαντικό βαθμό μία βασική πρακτική καθορισμού κατεύθυνσης, η οποία αφορά την επικοινωνία του γενικού σκοπού της σχολικής μονάδας στους εκπαιδευτικούς, καθώς το 60,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί πολύ ή απόλυτα με τη συγκεκριμένη δήλωση, ενώ μόλις το 11,2% ελάχιστα ή καθόλου. Οι επιπτώσεις, ωστόσο, του σκοπού της σχολικής μονάδας στις εκπαιδευτικές πρακτικές δε διατυπώνονται με σαφήνεια από το διευθυντή στον ίδιο βαθμό, αν και τα αποτελέσματα είναι μάλλον θετικά, εφόσον το 47,9% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό

συμβαίνει σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ από την άλλη πλευρά υπάρχει ένα 17,5% του δείγματος το οποίο υποστηρίζει ότι η πρακτική αυτή υλοποιείται ελάχιστα ή καθόλου. Τα αποτελέσματα δείχνουν επίσης ότι οι προτεραιότητες που τίθενται στις σχολικές μονάδες είναι τις περισσότερες φορές αποτέλεσμα συνεργατικής δράσης μεταξύ του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, καθώς το 54,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί πολύ ή απόλυτα με τη σχετική θέση⁷⁵, το 26,7% αρκετά, ενώ το 18,7% λίγο ή καθόλου. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δεν ενθαρρύνονται από τις διευθύνσεις των σχολείων στον ίδιο βαθμό διαδικασίες αξιολόγησης της επίτευξης των επιμέρους στόχων που καθορίζονται συνεργατικά, όπως αποτυπώνεται στα ικανοποιητικά μεν, αλλά μειωμένα σε σχέση με τα προαναφερόμενα ποσοστά βαθμού μεγάλης ή απόλυτης συμφωνίας που παρατηρούνται στη σχετική δήλωση⁷⁶ (43,2% συμφωνούν πολύ ή απόλυτα, 33% αρκετά και 23,8% λίγο ή καθόλου). Επίσης, αναφορικά με τις πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας, που αναφέρονται στις υψηλές προσδοκίες απόδοσης, το 58,1% των εκπαιδευτικών συμφωνεί πολύ ή απόλυτα ότι η διεύθυνση του σχολείου του έχει υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς, ενώ μόλις το 12,7% λίγο ή καθόλου. Ωστόσο, τα αντίστοιχα ποσοστά για τις προσδοκίες της διεύθυνσης αναφορικά με την απόδοση των μαθητών κυμαίνονται σε χαμηλότερα, αλλά ικανοποιητικά επίπεδα. Το 48,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί πολύ ή απόλυτα ότι η διεύθυνση στο σχολείο του έχει υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές, το 34% αρκετά και το 16,5% ελάχιστα ή καθόλου. Τέλος, τη μικρότερη αποτίμηση σε σχέση με τις προαναφερόμενες πρακτικές λαμβάνει η διεύθυνση αναφορικά με τις προσδοκίες της για την ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη. Χαρακτηριστικά, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό

⁷⁵ TR_DR4

⁷⁶ TR_DR3

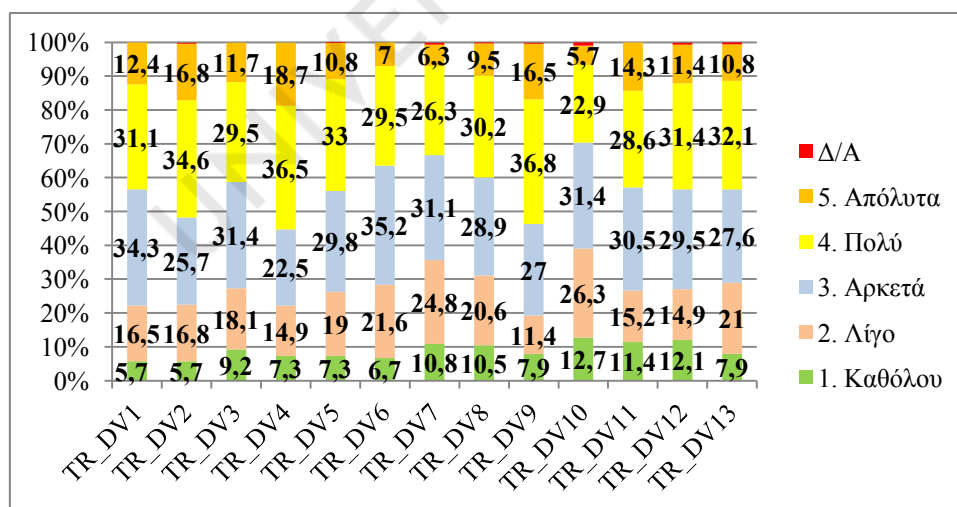
εκπαιδευτικών (24,2%) συμφωνεί ελάχιστα ή καθόλου με τη δήλωση ότι η διεύθυνση του σχολείου του αναμένει από αυτούς να ασχολούνται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ένα 32,4% συμφωνεί αρκετά, ενώ το 42,3% υποστηρίζει ότι αυτό συμβαίνει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, εκφράζοντας τη στάση του με την επιλογή του 4^{ου} και 5^{ου} σημείου της 5-βαθμης κλίμακας στη σχετική δήλωση⁷⁷.

Στην επόμενη ενότητα παρατίθενται τα αποτελέσματα του δεύτερου παράγοντα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που ονομάζεται «Κατανόηση και ανάπτυξη των ατόμων».

5.6.2. Κατανόηση και ανάπτυξη ατόμων

Ο παράγοντας «Κατανόηση και ανάπτυξη ατόμων» διερευνείται μέσω 13 δηλώσεων και παρουσιάζει πολύ υψηλό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha=0,969$). Ο μέσος όρος του κυμαίνεται σε σχετικά μέτρια επίπεδα ($\bar{X}=3,19 \cdot SD=0,96 \cdot Min=1,00 \cdot Max=5,00$). Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5.15), παρατίθενται αναλυτικά οι βαθμοί συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις του συγκεκριμένου παράγοντα:

Γράφημα 5.15: Ποσοστά επί τις εκατό (%) των διαφορετικών βαθμών συμφωνίας με τις δηλώσεις του παράγοντα «Κατανόηση και ανάπτυξη ατόμων»



⁷⁷ TR_DR7

Η διεύθυνση του σχολείου μου...

TR_DV1:	<i>...γνωρίζει τις ατομικές μου ανάγκες και τις επαγγελματικές μου ικανότητες</i>
TR_DV2:	<i>...λαμβάνει υπόψη τη γνώμη μου όταν εισηγείται δράσεις που επηρεάζουν την εργασία μου στο σχολείο</i>
TR_DV3:	<i>...με ενθαρρύνει να υιοθετώ νέες ιδέες στη διδασκαλία μου</i>
TR_DV4:	<i>...μου παρέχει ηθική υποστήριξη αναγνωρίζοντας την συνεισφορά μου στο σχολείο</i>
TR_DV5:	<i>...με παρακινεί να σκέφτομαι τι κάνω για τους μαθητές μου</i>
TR_DV6:	<i>...μας ενθαρρύνει να αξιολογούμε τις πρακτικές μας και να τις αναθεωρούμε αν χρειαστεί</i>
TR_DV7:	<i>...με ενθαρρύνει να θέτω και να επιδιώκω προσωπικούς στόχους για την επαγγελματική μου ανάπτυξη</i>
TR_DV8:	<i>...μου παρέχει προσωπική στήριξη στις προσπάθειές μου να βελτιώσω τις διδακτικές μου πρακτικές</i>
TR_DV9:	<i>...είναι «ανοικτή» και ειλικρινής στις συναναστροφές της με εκπαιδευτικούς και μαθητές</i>
TR_DV10:	<i>...προωθεί την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς</i>
TR_DV11:	<i>...ηγείται με «τις πράξεις» παρά απλώς με «τα λόγια»</i>
TR_DV12:	<i>...δίνει το παράδειγμα υψηλού επιπέδου επαγγελματικής πρακτικής</i>
TR_DV13:	<i>...δείχνει πρόθυμη να μεταβάλλει τις δικές της πρακτικές σύμφωνα με τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα</i>

Με βάση το παραπάνω γράφημα, παρατηρείται ότι καλύτερες επιδόσεις σημειώνουν οι διευθυντές/ντρίες στις πρακτικές που αφορούν την ηθική υποστήριξη και αναγνώριση της συνεισφοράς των εκπαιδευτικών στο σχολείο, την αποδοχή της γνώμης των εκπαιδευτικών για την ανάληψη δράσεων που επηρεάζουν την εργασία τους και την «ανοικτή» και ειλικρινή συμπεριφορά τους στις συναναστροφές τους με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Στις σχετικές δηλώσεις⁷⁸, σημαντικά ποσοστά των εκπαιδευτικών συμφωνούν πολύ ή απόλυτα (51,4%, 55,2% και 53,3% αντίστοιχα) αν και δε θεωρούνται αμελητέα τα αντίστοιχα ποσοστά που δείχνουν ότι συμφωνούν ελάχιστα ή καθόλου (22,5%, 22,2% και 19,3%). Επίσης, σχετικά θετική αποτίμηση λαμβάνουν οι διευθυντές αναφορικά με την αναγνώριση των αναγκών και τη γνώση των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών τους, καθώς το 43,5%

⁷⁸ TR_DV2, TR_DV4, TR_DV9

του δείγματος δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, το 34,3% σε αρκετό βαθμό, ενώ ένα 22,2% σε ελάχιστο ή μηδενικό βαθμό. Παρόμοια εικόνα παρουσιάζεται και στους βαθμούς συμφωνίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δήλωση «η διεύθυνση του σχολείου μου με παρακινεί να σκέφτομαι τι κάνω για τους μαθητές μου», όπου το 43,8% συμφώνησε πολύ ή απόλυτα, το 29,8% αρκετά και το 26,3% ελάχιστα ή καθόλου. Σχετικά θετική αποτίμηση λαμβάνουν επίσης οι διευθυντές/ντρίες αναφορικά με την παροχή προτύπων εργασιακής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πολύ ή απόλυτα, σε ποσοστό 42,9%, ότι οι διευθυντές/ντρίες τους ηγούνται περισσότερο με τις πράξεις παρά με τα λόγια, ότι δίνουν το παράδειγμα υψηλού επιπέδου επαγγελματικής πρακτικής (42,8%) και ότι δείχνουν προθυμία στο να μεταβάλλουν τις δικές τους πρακτικές εφόσον αυτό επιβάλλουν τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα (42,9%). Πρέπει, ωστόσο να αναγνωρίζονται και τα διόλου αμελητέα ποσοστά των εκπαιδευτικών που συμφωνούν ελάχιστα ή καθόλου με αυτές τις θέσεις (26,6%, 27% και 28,9% αντίστοιχα). Οι εκπαιδευτικοί, σε παρόμοια ποσοστά με τα προαναφερόμενα, δηλώνουν ότι οι διευθυντές/ντρίες τους ενθαρρύνουν να υιοθετήσουν νέες ιδέες στη διδασκαλία τους, καθώς το 41,2% συμφωνεί πολύ ή απόλυτα με τη συγκεκριμένη δήλωση⁷⁹, το 31,4% αρκετά και το 27,3 λίγο ή καθόλου. Στις υπόλοιπες πτυχές του παράγοντα «Κατανόηση και ανάπτυξη των ατόμων» παρατηρούνται μικρότερες μετρήσεις, οι οποίες συνεισφέρουν στην μέτρια συνολική αποτίμηση του. Συγκεκριμένα, μόλις το 36,5% του δείγματος συμφωνεί πολύ ή απόλυτα με τη δήλωση «η διεύθυνση του σχολείου μου μας ενθαρρύνει να αξιολογούμε τις πρακτικές μας και να τις αναθεωρούμε αν χρειαστεί» ενώ το 28,3% συμφωνεί ελάχιστα ή καθόλου. Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο προσωπικής

⁷⁹ TR_DV3

στήριξης που τους παρέχεται στις προσπάθειές τους να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Το 31,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος απαντά ότι αυτό συμβαίνει σε πολύ μικρό ή μηδενικό βαθμό, επιλέγοντας το 1^ο και 2^ο σημείο της 5-βαθμης κλίμακας στη σχετική δήλωση⁸⁰. Στη συγκεκριμένη δήλωση υπάρχουν και αρκετοί εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται στα υψηλότερα δύο σημεία της κλίμακας (39,7%). Είναι επίσης άξιο προσοχής ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνεί λίγο ή καθόλου με τη θέση ότι η διεύθυνση του σχολείου τους, τους ενθαρρύνει να θέτουν και να επιδιώκουν προσωπικούς στόχους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (35,6%) είναι μεγαλύτερο του ποσοστού των εκπαιδευτικών που συμφωνούν πολύ ή απόλυτα (32,6%). Τέλος, οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων δε δείχνουν να προωθούν, σε ικανοποιητικό βαθμό, την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς, καθώς το 39% του δείγματος συμφωνεί λίγο ή καθόλου με τη σχετική δήλωση⁸¹, ενώ μόλις το 28,6% συμφωνεί πολύ ή απόλυτα.

Ακολουθούν τα περιγραφικά ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία σχετίζονται με τον τρίτο και τελευταίο παράγοντα μετασχηματιστικής ηγεσίας στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης ο οποίος αναφέρεται ως «Ανασχεδιασμός του οργανισμού».

5.6.3. Ανασχεδιασμός του οργανισμού

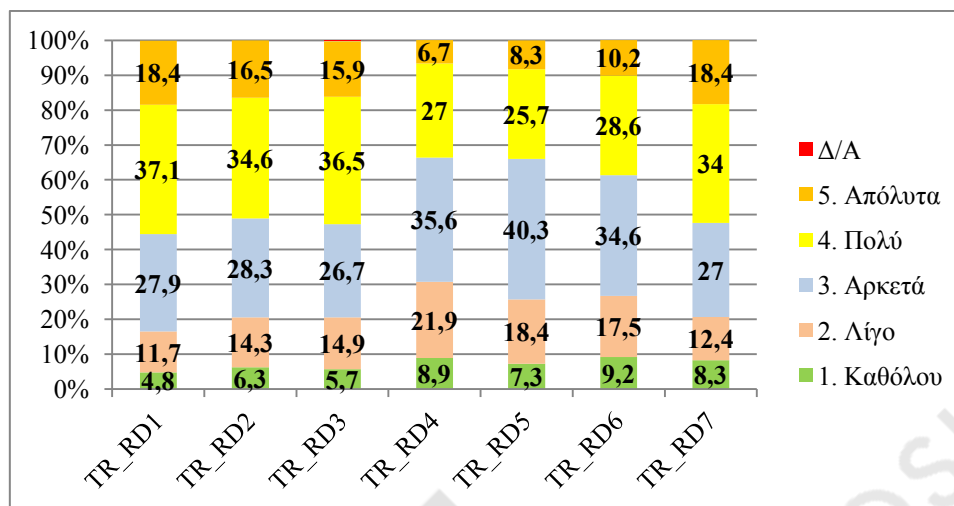
Ο παράγοντας «Ανασχεδιασμός του οργανισμού» αποτελείται από 7 δηλώσεις και παρουσιάζει πολύ υψηλό δείκτη εσωτερικής συνάφειας (Cronbach's $\alpha=0,942$). Η αποτίμησή του κυμαίνεται από μέτρια έως ικανοποιητικά επίπεδα ($\bar{X}=3,29 \cdot SD=0,94 \cdot Min=1,00 \cdot Max=5,00$), τα οποία είναι υψηλότερα από τον παράγοντα «Κατανόηση και ανάπτυξη ατόμων», αλλά χαμηλότερα από τον «Καθορισμό

⁸⁰ TR_DV8

⁸¹ TR_DV10

κατεύθυνσης». Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5.16), παρατίθενται αναλυτικά οι βαθμοί συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις του συγκεκριμένου παράγοντα:

Γράφημα 5.16: Ποσοστά επί τις εκατό (%) των διαφορετικών βαθμών συμφωνίας με τις δηλώσεις του παράγοντα «Ανασχεδιασμός του οργανισμού»



Η διεύθυνση του σχολείου μου...

TR_RD1:	...ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού
TR_RD2:	...μεριμνά για την ευρεία συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη βελτίωση του σχολείου
TR_RD3:	...παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαρκή αυτονομία στη λήψη των δικών τους αποφάσεων που αφορούν την εργασία τους στο σχολείο
TR_RD4:	...εμπλέκει τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας
TR_RD5:	...κερδίζει την υποστήριξη της τοπικής κοινότητας για τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας
TR_RD6:	...κατανέμει την ηγεσία στους εκπαιδευτικούς μεταβιβάζοντας τους ευθύνες και ενθαρρύνοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών
TR_RD7:	...δημιουργεί κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης

Ικανοποιητική αποτίμηση από τους εκπαιδευτικούς λαμβάνουν οι διευθύνσεις των σχολείων ως προς τις ηγετικές πρακτικές που αφορούν τη δημιουργία θετικού κλίματος φροντίδας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας και συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο. Συγκεκριμένα, το 55,5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί πολύ ή απόλυτα με τη θέση ότι η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, ενώ είναι

πολύ χαμηλότερο το ποσοστό που αντίστοιχα συμφωνεί λίγο ή καθόλου (16,5%). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, συμφωνούν σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό ότι οι διευθύνσεις των σχολείων μεριμνούν για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (51,1%), αν και υπάρχει ένα 20,6% το οποίο υποστηρίζει ότι αυτό συμβαίνει σε ελάχιστο ή μηδενικό βαθμό και τοποθετείται στα δύο χαμηλότερα σημεία της 5-βαθμης κλίμακας. Συνολικά, το κλίμα που δημιουργούν οι διευθυντές/ντρίες στα σχολεία αξιολογείται αρκετά θετικά από τους εκπαιδευτικούς. Το 52,4% συμφωνεί πολύ ή απόλυτα με τη σχετική δήλωση⁸², το 27% αρκετά, ενώ το 20,7% ελάχιστα ή καθόλου. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετική εκτίμηση για τα επίπεδα αυτονομίας τους στη λήψη των δικών τους εργασιακών αποφάσεων⁸³, όπως αποτυπώνεται στο υψηλό ποσοστό του δείγματος (52,4%) που συμφωνούν πολύ ή απόλυτα με τη δήλωση *«η διεύθυνση του σχολείου μου παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαρκή αυτονομία στη λήψη των δικών τους αποφάσεων που αφορούν την εργασία τους στο σχολείο»*. Αντίθετα, το 20,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει σε ελάχιστο ή μηδενικό βαθμό. Από την άλλη πλευρά, κάπως χαμηλότερη αποτίμηση λαμβάνουν οι διευθύνσεις των σχολείων της δειγματοληψίας αναφορικά με την κατανομή ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 26,7% συμφωνούν ελάχιστα ή καθόλου με τη δήλωση που αναφέρει ότι οι διευθύνσεις των σχολείων κατανέμουν την ηγεσία, το 34,6% συμφωνεί αρκετά και το 38,8% πολύ ή απόλυτα, αποτίμηση σαφώς χαμηλότερη από τις προαναφερόμενες. Επίσης, αναφορικά με τις ηγετικές πρακτικές, που αφορούν τη συνεργασία του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον του, παρατηρούνται αρκετά χαμηλές μετρήσεις σε σχέση με άλλες συνιστώσες του παράγοντα. Συγκεκριμένα, ελάχιστη ή καθόλου συμφωνία εκφράζει το 30,8% του δείγματος με τη δήλωση *«η διεύθυνση του σχολείου*

⁸² TR_RD7

⁸³ TR_RD3

μου εμπλέκει τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας» και το 25,7% με τη δήλωση «η διεύθυνση του σχολείου μου κερδίζει την υποστήριξη της τοπικής κοινότητας για τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας». Τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών που τοποθετούν το βαθμό συμφωνίας τους στα ανώτερα δύο σημεία της 5-βαθμης κλίμακας στις σχετικές δηλώσεις⁸⁴ είναι 33,7% και 34%, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκφράζει τη στάση τους με τη χρήση του μεσαίου σημείου της κλίμακας (35,6% και 40,3% αντίστοιχα).

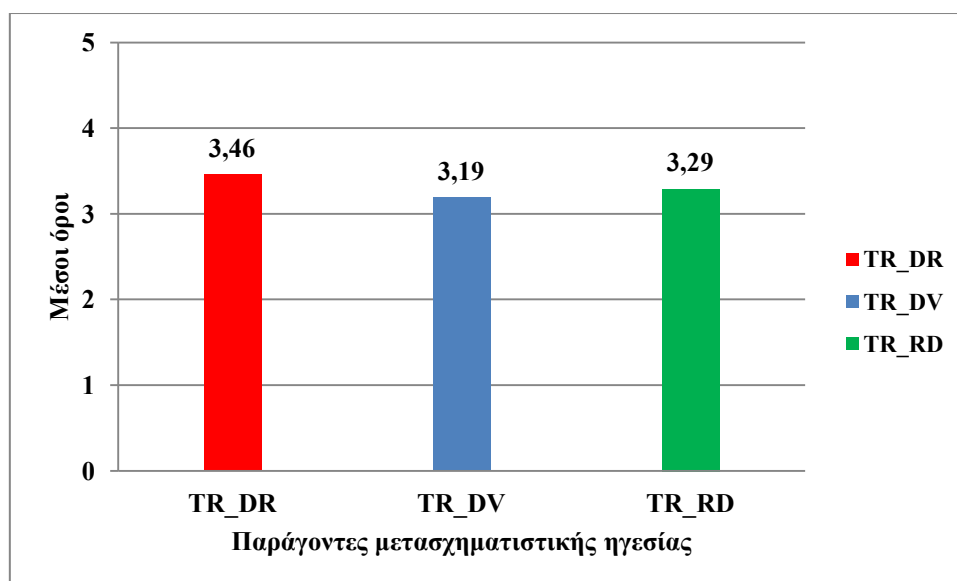
Στην ενότητα που ακολουθεί συζητούνται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής αναφορικά με τη μετασχηματιστική σχολική ηγεσία.

5.6.4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής στατιστικής αναφορικά με τους παράγοντες μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας

Η θεμελίωση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής στατιστικής της παρούσας έρευνας αναφορικά με τη μετασχηματιστική σχολική ηγεσία, στηρίζεται κατά κύριο λόγο σε σχετικές μελέτες σε ελληνικό ή κυπριακό δείγμα. Δε θεωρείται σκόπιμη η συνεξέταση των δεδομένων της παρούσας έρευνας με τα αντίστοιχα άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς οι διαφορές μεταξύ συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων (όπως το ελληνικό και το κυπριακό) και αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων είναι χαοτικές όσον αφορά τα καθήκοντα, τις ευθύνες, τις αρμοδιότητες και την αυτονομία των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων. Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5.17), παρατίθενται οι μέσοι όροι αναφορικά με τους τρεις παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας για τη διευκόλυνση της συζήτησής τους:

⁸⁴ TR_RD4, TR_RD5

Γράφημα 5.17: Συγκριτική απεικόνιση των μέσων όρων των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας⁸⁵



Αποτιμώντας συνολικά τα αποτελέσματα, ο ερευνητής καταλήγει στον ισχυρισμό ότι οι μετασχηματιστικές ηγετικές πρακτικές είναι, σε κάποιο βαθμό, παρούσες και στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Το συμπέρασμα αυτό σκιαγραφείται και σε άλλες πρόσφατες σχετικές μελέτες σε ελληνικό και κυπριακό δείγμα εκπαιδευτικών (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014· Eliophotou-Menon, 2014· Χρονοπούλου, 2012), στις οποίες αποτυπώνονται παρόμοιες αποτιμήσεις στους επιμέρους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με τη θέση των Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007), οι οποίοι θεωρούν μάλλον αδύνατη την εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ελληνική εκπαίδευση. Αντιθέτως, φαίνεται ότι η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι σε κάποιο βαθμό δυνατή, ακόμα και μέσα στο περιοριστικό πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και, όπως επισημαίνουν οι Leithwood et al. (2004), δεν είναι απαραίτητο να υλοποιείται αποκλειστικά από ξεχωριστούς και ταλαντούχους σχολικούς ηγέτες.

⁸⁵ **TR_DR:** Καθορισμός κατεύθυνσης, **TR_DV:** Κατανόηση και ανάπτυξη ατόμων, **TR_RD:** Ανασχεδιασμός του οργανισμού.

Εξετάζοντας ξεχωριστά τον κάθε ένα από τους τρεις παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, παρατηρείται ότι οι πρακτικές του καθορισμού κατεύθυνσης είναι αυτές στις οποίες εμπλέκονται με περισσότερη επιτυχία οι διευθυντές των σχολικών μονάδων του νομού Μεσσηνίας ($\bar{X}=3,46 \cdot SD=0,82$). Η αριθμητική αποτίμηση του συγκεκριμένου παράγοντα, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, βρίσκεται σε συμφωνία με το αντίστοιχο αποτέλεσμα της έρευνας των Βασιλειάδου & Διερωνίτου (2014)⁸⁶ σε δείγμα 85 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και με τα αντίστοιχα των ερευνών της Eliophotou-Menon (2014) σε δείγμα 438 Κυπρίων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της Χρονοπούλου (2012) σε δείγμα 350 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης⁸⁷. Επίσης, η έρευνα των Argyriou and Iordanidis (2014) σε δείγμα 109 διευθυντών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι οι Έλληνες διευθυντές/ντρίες θεωρούν πολύ σημαντικές τις ηγετικές δραστηριότητες που αφορούν την διαμόρφωση και εγκαθίδρυση ενός κοινού οράματος μέσα στο σχολείο. Τα σχετικά ευρήματα αποτυπώνουν την αρκετά ικανοποιητική εστίαση των διευθυντών στις πρακτικές του παράγοντα «Καθορισμός κατεύθυνσης» και θεωρούνται εύλογα, αν συνυπολογιστεί ότι πρακτικές όπως η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το σκοπό και τους στόχους του σχολείου και η διασφάλιση της υλοποίησής τους είναι παρούσες και στο μοντέλο της «διοικητικής ηγεσίας», το οποίο είναι το κυρίαρχο ηγετικό μοντέλο στην ελληνική εκπαίδευση (Argyriou & Iordanidis, 2014· Κατσαρός, 2008· Χρονοπούλου, 2012).

Ωστόσο, δεν πρέπει να συγχέονται τα δύο συγκεκριμένα σύνολα πρακτικών που περιλαμβάνονται στη διοικητική και στη μετασχηματιστική ηγεσία, καθώς η

⁸⁶ Η έρευνα χρησιμοποίησε το εργαλείο του Leithwood, προσαρμοσμένο από τον Θεοφιλίδη (2012).

⁸⁷ Στις έρευνες αυτές χρησιμοποιήθηκε το MLQ των Bass και Avolio ως ερευνητικό εργαλείο, το οποίο προσεγγίζει διαφορετικά την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας

επιρροή τους ασκείται με πολύ διαφορετικούς τρόπους. Στη μεν διοικητική η επιρροή εκ μέρους της διεύθυνσης πηγάζει από τη νόμιμη και δοτή εξουσία, ενώ στη μετασχηματιστική από την έμπνευση υψηλών επιπέδων δέσμευσης στους στόχους του οργανισμού (Leithwood et al., 1999).

Στην παρούσα μελέτη, ο παράγοντας «Κατανόηση και ανάπτυξη των ατόμων» σημειώνει συγκριτικά τη χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τους υπόλοιπους ($\bar{X}=3,19$ · $SD=0,96$) και αποτιμάται σε μέτρια επίπεδα με αρκετά περιθώρια βελτίωσης. Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται και στη μελέτη των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014), καθώς και στις έρευνες των Eliophotou-Menon (2014) και Χρονοπούλου (2012) αναφορικά με τις συνιστώσες της εξατομικευμένης στήριξης και διανοητικής διέγερσης που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο παράγοντα. Από τα παραπάνω αποτελέσματα γίνεται σαφές ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων νομού Μεσσηνίας εστιάζουν λιγότερο σε πρακτικές όπως η εξατομικευμένη στήριξη, η διανοητική διέγερση και η παροχή προτύπων που είναι προσανατολισμένες στο ανθρώπινο «κεφάλαιο». Όπως επισημαίνεται από το Σπανό (2014), πολλοί Έλληνες διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων αρκούνται στην τυπική διεκπεραίωση των εργασιών τους και στην τήρηση των νόμων, χωρίς να γνωρίζουν και να αξιοποιούν τις ειδικές ικανότητες και κλίσεις των εκπαιδευτικών τους, κάτι που έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο και για την ίδια τη σχολική μονάδα. Χαρακτηριστικό είναι, άλλωστε, ότι ένα σημαντικό ποσοστό διευθυντών (31,9%) στην έρευνα των Argyriou and Iordanidis (2014, σελ. 5) αποδίδει μικρή σημασία σε πρακτικές ενορχήστρωσης και διευκόλυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πρέπει να επισημανθεί όμως, ότι οι διευθυντές/ντρίες στις ελληνικές σχολικές μονάδες στην πλειονότητά τους είναι ελλιπώς επιμορφωμένοι και καταρτισμένοι αναφορικά με σημαντικές ηγετικές

δεξιότητες διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, λόγω του αμφιλεγόμενου τρόπου επιλογής τους και της απουσίας σχετικών επιμορφωτικών δράσεων ευρείας κλίμακας εκ μέρους της Πολιτείας (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008· Παπαϊωάννου, 2010· Saiti & Papadopolous, 2015). Επίσης, οι διευθυντές έχουν να αντιμετωπίσουν ένα τεράστιο φόρτο διοικητικής και διδακτικής εργασίας (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007), καθώς η γραμματειακή υποστήριξη στα σχολεία είναι πολύ περιορισμένη ή ανύπαρκτη. Τα παραπάνω μπορούν εύκολα να εξηγήσουν κάποιους από τους λόγους για τους οποίους η εφαρμογή πρακτικών διαχείρισης, αξιοποίησης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού είναι περισσότερο περιορισμένη.

Τέλος, αναφορικά με τις πρακτικές του «Ανασχεδιασμού του οργανισμού» οι διευθύνσεις αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς τους υψηλότερα από το σύνολο πρακτικών της «Κατανόησης και ανάπτυξης ατόμων», αλλά χαμηλότερα από τον «Καθορισμό κατεύθυνσης». Η συνολική αποτίμηση κρίνεται μέτρια προς σχετικά ικανοποιητική ($\bar{X}=3,29 \cdot SD=0,94$) και βρίσκεται σε παρόμοια επίπεδα με την αντίστοιχη αποτίμηση του συγκεκριμένου παράγοντα στην έρευνα των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014) αναφορικά με τους 35 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματός τους. Εξετάζοντας τις παραμέτρους του συγκεκριμένου παράγοντα παρατηρείται ότι οι διευθύνσεις αξιολογούνται αρκετά θετικά για το σχολικό κλίμα που δημιουργούν, για την ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, για την αυτονομία που τους παρέχουν, και για τη μέριμνά τους για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Ωστόσο, οι μετρήσεις είναι αρκετά χαμηλότερες αναφορικά με την κατανομή της ηγεσίας, την εμπλοκή των γονέων και την υποστήριξη που κατορθώνουν να λάβουν από την τοπική κοινότητα για τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Αναφορικά με τις πρακτικές κατανομής ηγεσίας, είναι κατανοητό ότι μέσα σε ένα ιεραρχικό και συγκεντρωτικό

πλαίσιο, όπως αυτό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και με τη φαινομενικά ελλιπή γνώση και κατάρτιση των διευθυντών/ντριών αναφορικά με ηγετικές δεξιότητες διαχείρισης του ανθρωπίνου «κεφαλαίου» (Saiti & Papadopolous, 2015), γίνεται ακόμα πιο δύσκολη η εφαρμογή πρακτικών κατανομής ηγεσίας. Σχετικά με το κατά πόσο προσπαθούν και επιτυγχάνουν οι διευθύνσεις των σχολείων να συνεργαστούν αποδοτικά με τους γονείς και την τοπική κοινότητα παρατηρείται ότι τα σχετικά αποτελέσματα έρχονται σε συνάφεια με τα αντίστοιχα της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στη συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία, όπως αποτυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Άλλωστε, η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως προς το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου δε μπορεί να διαφέρει σημαντικά από την αντιμετώπιση της διεύθυνσης, καθώς στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη του μία συλλογική αίσθηση επαγγελματικής ταυτότητας που καθορίζει τη συμπεριφορά τους, όπως αποτυπώνεται και σε σχετικές μελέτες (π.χ. Goodson & Cole, 1994· Watson, 2006). Τα συγκεκριμένα ευρήματα της παρούσας έρευνας θεμελιώνονται και στη μελέτη των Argyriou and Iordanidis (2014), η οποία έδειξε ότι οι Έλληνες διευθυντές των σχολικών μονάδων του δείγματός τους δεν αποδίδουν την ίδια σημαντικότητα στη συνεργασία τους με το δήμο και τους γονείς των μαθητών τους, σε σχέση με άλλες αρμοδιότητές τους. Είναι, επίσης, χαρακτηριστικό ότι στην έρευνα των Athanasoula-Reppa and Lazaridou (2008, σελ. 76) η συντριπτική πλειονότητα των Ελλήνων νέων διευθυντών του δείγματός τους απορρίπτει τη συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινότητας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου. Μία διαφορετική οπτική απεικονίζεται στα ευρήματα της έρευνας της Μιχαλοπούλου (2011) σε δείγμα 20 διευθυντών/ντριών, όπου διερευνήθηκε η συνεργασία των διευθυντών/ντριών με την τοπική αυτοδιοίκηση.

Στην έρευνά της, η Μιχαλοπούλου (2011) επισημαίνει ότι παρόλο που όλοι οι διευθυντές/ντρίες αναγνωρίζουν τη σημασία μιας αποδοτικής αμφίδρομης σχέσης μεταξύ σχολείου και τοπικής αυτοδιοίκησης, η μεγάλη πλειονότητα τους θεωρεί ότι δεν έχουν τα απαραίτητα περιθώρια ευελιξίας και την απαιτούμενη αυτονομία και κατάρτιση για να πραγματοποιήσουν με επιτυχία αυτή τη συνεργασία.

Από τα προαναφερόμενα τεκμηριώνεται σε μεγάλο βαθμό αυτό που κοινά υποστηρίζεται σχετικά με την «εσωστρέφεια» των σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα σχολεία τείνουν να προβάλλουν περισσότερο το μαθησιακό τους ρόλο παρά τον κοινωνικό, ο οποίος εμπεριέχει τον αναστοχασμό και την κοινωνικο-πολιτισμική ανάλυση του συγκείμενου και το «άνοιγμα του σχολείου» στην τοπική και την ευρύτερη κοινωνία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία προσκρούει στη συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και υπονομεύεται από την εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με την επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων και την επιμόρφωση και κατάρτιση τους.

Μετά την ολοκλήρωση της παράθεσης των αποτελεσμάτων που αφορούν την περιγραφική στατιστική ακολουθεί μία σύνοψη του κεφαλαίου.

5.7. Σύνοψη

Το κεφάλαιο αυτό αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τα τρία πρώτα ερευνητικά της ερωτήματα. Αρχικά πραγματοποιείται η επισκόπηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και στη συνέχεια παρατίθενται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Ακολούθως, πραγματοποιείται παραγοντική ανάλυση στα στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας, τα αποτελέσματα της οποίας

επιβεβαιώνονται σε μεγάλο βαθμό από το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Οι παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας που εξάγονται από την παραγοντική ανάλυση παρατίθενται και συζητούνται ως προς τα ποσοστά, τους μέσους όρους και οι τυπικές αποκλίσεις τους και τα σχετικά ευρήματα συσχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο. Τα κύρια συμπεράσματα που αποτυπώνονται αφορούν τη σχετικά θετική αποτίμηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, η οποία, ωστόσο, παρουσιάζει υστέρηση (σε σύγκριση με άλλους παράγοντες) στους παράγοντες της οργανωσιακής δέσμευσης. Η περιγραφή και η συζήτηση των αποτελεσμάτων σχετικά με την αποτίμηση της σχολικής μετασχηματιστικής ηγεσίας δείχνουν ότι οι πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι σε κάποιο βαθμό παρούσες στην ελληνική εκπαιδευτική ηγεσία, με μεγάλα ωστόσο περιθώρια βελτίωσης, ιδιαίτερα στον τομέα που αφορά τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα που εξάγονται από τη μελέτη των προβλεπτικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα της έρευνας (2): Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση

6.1. Εισαγωγή

Η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (multiple linear regression) αφορά ένα σύνολο στατιστικών τεχνικών που βασίζονται στις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και χρησιμοποιούνται για την ανίχνευση σχέσεων μεταξύ μίας συνεχούς εξαρτημένης μεταβλητής και ενός αριθμού ανεξαρτήτων μεταβλητών (Pallant, 2005). Οι τεχνικές αυτές προχωρούν πέρα από την απλή μέτρηση των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών⁸⁸ και επιχειρούν να προβλέψουν την τιμή μίας μεταβλητής μέσα από άλλες, οι οποίες αναφέρονται ως «παράγοντες πρόβλεψης» (predictors) (Field, 2009). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η πολλαπλή παλινδρόμηση χρησιμοποιείται για να διερευνηθεί: **α)** ποιες από τις μεταβλητές της έρευνας μπορούν να προβλέψουν την κάθε μία από τις επτά μεταβλητές της επαγγελματικής ταυτότητας και **β)** ποια είναι η προβλεπτική ισχύς της κάθε μεταβλητής σε κάθε ένα από τα επτά μοντέλα που προκύπτουν για κάθε μία από τις επτά εξαρτημένες μεταβλητές της επαγγελματικής ταυτότητας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που απαντώνται στην παρούσα ενότητα είναι:

- Ποια είναι η προβλεπτική ισχύς των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας στους παράγοντες της επαγγελματικής τους ταυτότητας;

⁸⁸ Ο πίνακας συσχετίσεων με τον συντελεστή Pearson r μεταξύ όλων των ισοδιαστημικών μεταβλητών της παρούσας έρευνας παρατίθεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV. Στον πίνακα αυτόν, είναι χαρακτηριστικό ότι όλες οι μεταβλητές της επαγγελματικής ταυτότητας και της μετασχηματιστικής ηγεσίας σχετίζονται μεταξύ τους θετικά και στατιστικώς σημαντικά σε επίπεδο $p < 0,05$.

- Ποιες είναι οι προβλεπτικές σχέσεις ανάμεσα στις παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας;
- Ποια είναι η προβλεπτική ισχύς της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας στους παράγοντες της επαγγελματικής τους ταυτότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας;

Η έγκυρη υλοποίηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της πολλαπλής παλινδρόμησης απαιτούν να ικανοποιούνται κάποιες βασικές προϋποθέσεις στα δεδομένα της έρευνας, για τις οποίες γίνεται αναφορά στην επόμενη ενότητα. Επίσης, στις επόμενες ενότητες παρατίθενται τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης και ακολουθεί συζήτηση των ευρημάτων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σύνοψη.

6.2. Προϋποθέσεις στις οποίες βασίζεται η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση

Στο παρόν υποκεφάλαιο αναφέρονται μερικές από τις βασικές προϋποθέσεις υλοποίησης της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, οι οποίες πρέπει να ισχύουν προκειμένου τα αποτελέσματα της ανάλυσης να θεωρούνται γενικεύσιμα. Οι προϋποθέσεις που ελέγχονται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας παρατίθενται ακολούθως και αφορούν τον τύπο των μεταβλητών, τις απομακρυσμένες τιμές στα δεδομένα (outliers), το μέγεθος του δείγματος, την πολυσυγγραμμικότητα και την κατανομή, ανεξαρτησία, γραμμικότητα και ομοσκεδαστικότητα των σφαλμάτων (residuals).

6.2.1. Τύποι μεταβλητών

Οι μεταβλητές που μπορούν να συμπεριληφθούν, ως παράγοντες πρόβλεψης, σε μία ανάλυση παλινδρόμησης, πρέπει να είναι συνεχείς (continuous) ή κατηγοριακές. Οι εξαρτημένες μεταβλητές πρέπει να είναι συνεχείς (Field, 2009· Pallant, 2005). Οι μεταβλητές της παρούσας έρευνας, που συμπεριλαμβάνονται στη στατιστική ανάλυση⁸⁹, παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6.1):

Πίνακας 6.1: Οι κωδικοί και οι τύποι των μεταβλητών που συμπεριλαμβάνονται στην ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

A/A		Μεταβλητή	Κωδικός	Τύπος
1	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	Επαγγελματική δέσμευση	OCC	Ισοδιαστημική
2		Δέσμευση στους μαθητές	STU	Ισοδιαστημική
3		Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου	MIS	Ισοδιαστημική
4		Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης	PLC	Ισοδιαστημική
5		Δέσμευση στη συνεργασία του σχολείου με γονείς / κοινότητα	COM	Ισοδιαστημική
6		Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας	EFF_ME	Ισοδιαστημική
7		Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς	JR_EFF_VB	Ισοδιαστημική
8	ΗΓΕΣΙΑ	Καθορισμός κατεύθυνσης	TR_DR	Ισοδιαστημική
9		Κατανόηση και ανάπτυξη ατόμων	TR_DV	Ισοδιαστημική
10		Ανασχεδιασμός του οργανισμού	TR_RD	Ισοδιαστημική
11	ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ	Φύλο	GENDER	Κατηγοριακή: 0 = Γυναίκες, 1 = Άνδρες
12		Έτη υπηρεσίας	YofS	Αναλογική
13		Επίπεδο εκπαίδευσης	EDUC_LEV	Κατηγοριακή: 0 = Βασικό πτυχίο 1 = Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό

⁸⁹ Από τις μεταβλητές που εισάγονται στην παλινδρόμηση έχει εξαιρεθεί η ηλικία των εκπαιδευτικών. Ο Field (2009) ορθώς υποστηρίζει ότι η επιλογή των μεταβλητών που εισάγονται ως «predictors» στην παλινδρόμηση, πρέπει να βασίζεται σε παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα και θεωρητικά σχήματα. Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα εστιάζει όλο και λιγότερο στην ηλικία των εκπαιδευτικών, καθώς δε θεωρείται ότι παρέχει ιδιαίτερες πληροφορίες για την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού (Day, 2003) και δεν αποτελεί απαραίτητα δείκτη της επαγγελματικής τους εμπειρίας. Ως εκ τούτου, κρίθηκε σκόπιμο να μη συμπεριληφθεί στη συγκεκριμένη στατιστική ανάλυση, ακολουθώντας το παράδειγμα των Eliophotou-Menon and Athansoula-Reppa (2011). Από την άλλη πλευρά, τα έτη υπηρεσίας βρίσκονται στο επίκεντρο πολλών μοντέλων περιγραφής της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, όπως και άλλων μελετών αντίστοιχων με τις υπό μελέτη έννοιες της παρούσας έρευνας (π.χ. Day & Gu, 2007· Eliophotou-Menon & Athanasoula-Reppa, 2011· Huberman, 1995· Klassen & Chiu, 2010).

14		Τύπος σχολείου	SCH_TYPE	Κατηγοριακή: 0 = Γυμνάσιο 1 = Γενικό Λύκειο
15		Περιοχή σχολείου	SCH_REG	Κατηγοριακή: 0 = Αστική 1 = Περιαστική

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα εξάγεται το συμπέρασμα ότι ο τύπος των μεταβλητών της έρευνας είναι κατάλληλος για την υλοποίηση της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.

6.2.2. Απομακρυσμένες τιμές (outliers) στα δεδομένα των μεταβλητών

Η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη στις απομακρυσμένες τιμές (outliers) και στις κατανομές δεδομένων οι οποίες είναι σε μεγάλο βαθμό ασύμμετρες (skewed) (Pallant, 2005). Οι απομακρυσμένες τιμές αφορούν ακραίες τιμές στις μεταβλητές οι οποίες είναι πολύ διαφορετικές από τα υπόλοιπα δεδομένα (Stevens, 2009). Η ύπαρξή τους, αν και συνήθως στις περισσότερες έρευνες, επηρεάζει αρνητικά τα αποτελέσματα πολλών παραμετρικών τεστ ακριβώς επειδή «ξεφεύγουν» από την κανονική κατανομή των δεδομένων⁹⁰ (Songwon, 2006). Υπάρχουν πολλές μέθοδοι για τον προσδιορισμό των απομακρυσμένων τιμών. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιλέγεται η μέθοδος «Outlier Labeling Rule», όπως διατυπώνεται από τους Hoaglin and Iglewicz (1987), της οποίας η περαιτέρω ανάλυση ξεφεύγει από τους σκοπούς της παρούσας

⁹⁰ Η ασυμμετρία (skewness) μαζί με την κύρτωση (kurtosis) είναι, μεταξύ άλλων, δύο μέτρα με τα οποία μπορεί να ελεγχθεί ο τύπος της κατανομής των δεδομένων. Σε μία κανονική κατανομή (η οποία είναι βασική προϋπόθεση για πολλά παραμετρικά στατιστικά τεστ) οι τιμές αυτές έχουν μηδενικές τιμές (Field, 2009). Η Cameron (2004) αναφέρει ότι, από στατιστική σύμβαση, τιμές από -2 έως +2 για ασυμμετρία και κύρτωση μπορούν να θεωρηθούν ότι προσεγγίζουν την κανονική κατανομή, όμως υπάρχουν και αυστηρότεροι κανόνες (π.χ. από -1.5 έως +1.5). Επίσης, οι Tabachnick and Fidell (2001) επισημαίνουν ότι οι τιμές αυτές δεν πρέπει να απέχουν σημαντικά από το μηδέν και συμπληρώνουν ότι σε μεγάλα δείγματα ($N > 200$) οι όποιες αρνητικές επιδράσεις της ασυμμετρίας και της κύρτωσης στην στατιστική ανάλυση των δεδομένων σχεδόν εκμηδενίζεται.

μελέτης⁹¹. Σημειώνεται, ωστόσο, πως η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρήθηκε καταλληλότερη διότι, όπως επισημαίνει ο Songwon (2006), είναι περισσότερο συντηρητική στον προσδιορισμό των απομακρυσμένων τιμών, καθώς δε βασίζεται σε κανόνες που αφορούν τυπικές αποκλίσεις (όπως π.χ. «2 standard deviation rule» ή «3 standard deviation rule»), οι οποίες ανάλογα με το μέγεθος του δείγματος (π.χ. $n > 100$) μπορούν να οδηγήσουν στον χαρακτηρισμό ως «outliers» τιμών που είναι μέρος μίας κανονικής κατανομής δεδομένων (Stevens, 2009)⁹². Μέσω της παραπάνω διαδικασίας, ανιχνεύθηκαν μόλις δύο απομακρυσμένες τιμές στα δεδομένα των μεταβλητών STU και EFF_ME, οι οποίες και αφαιρέθηκαν. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6.2) παρατίθενται οι τιμές της ασυμμετρίας και της κύρτωσης των συνεχών μεταβλητών της παρούσας έρευνας, μετά την αφαίρεση των απομακρυσμένων τιμών:

Πίνακας 6.2: Τιμές ασυμμετρίας και κύρτωσης των μεταβλητών της έρευνας

Μεταβλητή	Ασυμμετρία (Skewness)	Κύρτωση (Kurtosis)
OCC	-0,639	-0,388
STU	-0,635	0,135
MIS	-0,098	-0,012
PLC	-0,320	-0,330
COM	0,204	-0,592
EFF_ME	-0,041	-0,371
JR_EFF_VB	-0,353	-0,185
TR_DR	-0,269	-0,490
TR_DV	-0,284	-0,626
TR_RD	-0,408	-0,288
YofS	0,227	-1,077

Οι τιμές που αναφέρονται στον παραπάνω πίνακα κρίνονται ικανοποιητικές και ως εκ τούτου οι μεταβλητές της έρευνας είναι κατάλληλες για την υλοποίηση της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.

⁹¹ Για αναλυτική παρουσίαση της μεθόδου «Outlier Labeling Rule» βλέπε: <https://www.youtube.com/watch?v=WSfISmcNRFI>

⁹² Ένας τυπικός κανόνας αναφέρει ότι τα z-scores των μετρήσεων των μεταβλητών πρέπει να είναι κάτω από 3,29 για να μην θεωρούνται «outliers», χωρίς ωστόσο να βασίζομαστε αποκλειστικά σε αυτό το μέτρο, ιδιαίτερα όταν το δείγμα είναι μεγάλο (Field, 2009). Επίσης, ο Stevens (2009) αναφέρει ότι σε μεγέθη δειγμάτων μεγαλύτερων από 100, ίσως χρειάζεται να αναθεωρηθεί ο παραπάνω κανόνας προς τα πάνω ($z\text{-score} > 4$).

Στην πολλαπλή παλινδρόμηση υπάρχουν και άλλοι τρόποι ανίχνευσης απομακρυσμένων τιμών, οι οποίες αφορούν τα υπόλοιπα / σφάλματα (residuals). Τα υπόλοιπα / σφάλματα (residuals) αντιπροσωπεύουν τις διαφορές ανάμεσα στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής που έχουν προβλεφθεί από το μοντέλο παλινδρόμησης και στις πραγματικές τιμές που έχουν παρατηρηθεί στο δείγμα (Field, 2009, σελ. 216). Οι απομακρυσμένες τιμές (outliers) στα υπόλοιπα / σφάλματα (residuals) μπορούν να ανιχνευθούν αφενός με το γράφημα πιθανοτήτων των σταθμισμένων υπολοίπων (regression standardized residual P-P plot) και αφετέρου εντοπίζοντας τις τιμές των σταθμισμένων υπολοίπων οι οποίες είναι μεγαλύτερες από 3,3 ή μικρότερες από -3,3 (Pallant, 2005). Ωστόσο, ακόμα και εάν υπάρχουν τέτοιες τιμές, η επίδρασή τους δε θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική εφόσον ο αντίστοιχος δείκτης Cook's distance⁹³ για αυτές είναι μικρότερος από 1 (Field, 2009· Pallant, 2005). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, για κάθε μοντέλο παλινδρόμησης δημιουργείται το αντίστοιχο γράφημα σταθμισμένων υπολοίπων και υπολογίζεται ο μέγιστος δείκτης Cook's distance, προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη και επιρροή των απομακρυσμένων τιμών στα σταθμισμένα υπόλοιπα.

6.2.3. Μέγεθος δείγματος

Το δείγμα, σε μία ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, δε μπορεί να είναι μικρό. Υπάρχουν βασικοί κανόνες οι οποίοι καθορίζουν το μέγεθος του δείγματος με βάση τον αριθμό των παραγόντων πρόβλεψης (predictors) σε κάθε μοντέλο. Στην παρούσα έρευνα, οι παράγοντες πρόβλεψης του κάθε μοντέλου είναι 14. Ο Field (2009) παραθέτει δύο κανόνες από αυτούς και παροτρύνει τους ερευνητές να

⁹³ Ο συγκεκριμένος δείκτης αναφέρεται στο μέγεθος της επιρροής ενός συγκεκριμένου σημείου των δεδομένων (case) στο μοντέλο παλινδρόμησης (Field, 2009).

επιλέξουν το μεγαλύτερο από τα δείγματα που προκύπτουν από τις παρακάτω δύο εξισώσεις:

$$\text{Ελάχιστο δείγμα} = 104 + (\text{αριθμός predictors}) = 104 + 14 = 128$$

$$\text{Ελάχιστο δείγμα} = 50 + 8 * (\text{αριθμός predictors}) = 50 + 112 = 162$$

Ένας αυστηρότερος κανόνας αναφέρει ότι απαιτούνται 15 υποκείμενα ανά παράγοντα πρόβλεψης (Pallant, 2005). Ο αριθμός του δείγματος που προκύπτει από αυτόν τον κανόνα είναι:

$$\text{Ελάχιστο δείγμα} = 15 * (\text{αριθμός predictors}) = 15 * 14 = 210$$

Το μέγεθος του δείγματος της παρούσας έρευνας είναι 315, μέγεθος που υπερκαλύπτει το ελάχιστο μέγεθος δείγματος που προκύπτει από οποιονδήποτε από τους παραπάνω κανόνες.

6.2.4. Πολυσυγγραμμικότητα (multicollinearity)

Ένα από τα κυριότερα ζητήματα, που χρειάζεται να ληφθεί υπόψη κατά την ανάλυση με πολλαπλή παλινδρόμηση, είναι η αποφυγή της πολυσυγγραμμικότητας, η οποία προκύπτει όταν ανεξάρτητες μεταβλητές (predictors) σχετίζονται πολύ ισχυρά μεταξύ τους⁹⁴ (Pallant, 2005). Όταν υπάρχει πολυσυγγραμμικότητα ο υπολογισμός του μοντέλου παλινδρόμησης και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων του επηρεάζονται αρνητικά, ως προς την αξιοπιστία τους (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Ως εκ τούτου θεωρείται αναγκαίος ο έλεγχός της.

Ο έλεγχος του πίνακα συσχετίσεων της παρούσας έρευνας⁹⁵ με τον συντελεστή Pearson r , δεν αποτύπωσε συσχετίσεις μεγαλύτερες από 0,9 μεταξύ των

⁹⁴ Για παράδειγμα $r > 0,9$.

⁹⁵ Επισυνάπτεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV.

μεταβλητών. Ωστόσο καθώς υπάρχουν πολλές αρκετά ισχυρές, σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, δεν μπορεί να αποκλειστεί εκ των προτέρων η πολυσυγγραμμικότητα. Ο έλεγχος κάθε μοντέλου που προκύπτει από την παλινδρόμηση για πολυσυγγραμμικότητα γίνεται μέσα από τους δείκτες «Tolerance»⁹⁶ και «VIF»⁹⁷. Ως συνήθως, υπάρχουν αρκετοί λιγότερο ή περισσότερο αυστηροί κανόνες αναφορικά με τον έλεγχο της πολυσυγγραμμικότητας. Κάποιοι από τους κυριότερους αφορούν (Field, 2009· Hutcheson & Sofroniou, 1999):

- $VIF > 10$ ή $Tolerance < 0,10$: Σοβαρά προβλήματα πολυσυγγραμμικότητας
- $VIF > 5$ ή $Tolerance < 0,20$: Πιθανά προβλήματα πολυσυγγραμμικότητας

Η βιβλιογραφική μελέτη έδειξε ότι πολλοί συγγραφείς θέτουν ακόμα αυστηρότερα κριτήρια, θεωρώντας ότι λόγοι ανησυχίας για πολυσυγγραμμικότητα προκύπτουν ακόμα και με τιμές $VIF > 2,5$ και $Tolerance < 0,4$.

Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται το τελευταίο και αυστηρότερο από τα κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω.

6.2.5. Κανονική κατανομή (normal distribution), ανεξαρτησία (independence), γραμμικότητα (linearity) και ομοσκεδαστικότητα (homoscedasticity) των σφαλμάτων (residuals)

Συνοπτικά, οι προϋποθέσεις που αναφέρονται στον τίτλο αφορούν στα εξής (Field, 2009· Pallant, 2005):

- Τα υπόλοιπα / σφάλματα (residuals) πρέπει να είναι, τουλάχιστον κατά προσέγγιση, κανονικά κατανεμημένα (approximately normally distributed). Ο έλεγχος αυτός γίνεται με τα αντίστοιχα ιστογράμματα και τα γραφήματα

⁹⁶ Ο δείκτης Tolerance παίρνει τιμές στο διάστημα (0 , 1]. Όσο μεγαλύτερες είναι οι τιμές τόσο λιγότερο πιθανή είναι η ύπαρξη πολυσυγγραμμικότητας.

⁹⁷ Ο συγκεκριμένος δείκτης αναφέρεται ουσιαστικά στην ίδια μέτρηση με τον δείκτη Tolerance, καθώς ισχύει: $VIF = 1 / Tolerance$.

πιθανοτήτων των σταθμισμένων υπολοίπων (regression standardized residual P-P plot).

- Για οποιεσδήποτε δύο παρατηρήσεις τα υπόλοιπα / σφάλματα (residuals) πρέπει να είναι ανεξάρτητα, να μη συσχετίζονται μεταξύ τους (uncorrelated). Ο έλεγχος αυτός γίνεται με το τεστ Durbin-Watson, το οποίο λαμβάνει τιμές στο διάστημα $[1, 4]$ με βέλτιστη τιμή το 2, που σημαίνει ότι τα υπόλοιπα δε συσχετίζονται μεταξύ τους. Τιμές μικρότερες από 1 ή μεγαλύτερες από 3, χωρίς αμφιβολία συνιστούν λόγο ανησυχίας.
- Η διασπορά των σφαλμάτων πρέπει να είναι ίδια και σταθερή για κάθε ένα από τα επίπεδα των παραγόντων πρόβλεψης. Αν αυτό συμβαίνει θεωρείται ότι υπάρχει ομοσκεδαστικότητα (homoscedasticity), ενώ αν οι διασπορές διαφέρουν πολύ μεταξύ τους υπάρχει ετεροσκεδαστικότητα (heteroscedasticity). Επίσης, τα υπόλοιπα πρέπει να έχουν ευθύγραμμη σχέση με τις προβλεπόμενες τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής (linearity), κάτι που σημαίνει ότι η σχέση που μοντελοποιείται είναι μία γραμμική σχέση. Οι προϋποθέσεις αυτές ελέγχονται οπτικά, μέσω του κατάλληλου γραφήματος σκεδασμού (scatterplot).

Μετά από την παρουσίαση των κύριων προϋποθέσεων που πρέπει να εκπληρώνονται στην πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση ακολουθούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

6.3. Αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

Η μέθοδος πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι η Stepwise, η οποία βασίζεται σε μαθηματικά/στατιστικά κριτήρια επιλογής των προβλεπτικών παραγόντων για κάθε

εξαρτημένη μεταβλητή (για περισσότερη συζήτηση βλέπε Field, 2009, σελ. 212-213). Με τη χρήση αυτής της μεθόδου, κάθε μία από τις 7 μεταβλητές της επαγγελματικής ταυτότητας εισάγονται εναλλακτικά, ως εξαρτημένες μεταβλητές, και οι υπόλοιπες 14 μεταβλητές ως προβλεπτικοί παράγοντες. Έτσι προκύπτουν 7 διαφορετικά μοντέλα τα οποία παρουσιάζονται στις επόμενες ενότητες. Για κάθε μοντέλο παλινδρόμησης αναφέρονται: Οι αστάθμητοι $(b)^{98}$ και σταθμισμένοι $(\beta)^{99}$ συντελεστές παλινδρόμησης, το t-value με τη στατιστική σημαντικότητά του $(Sig.)^{100}$ και οι δείκτες Tolerance και VIF για τον έλεγχο της πολυσυγγραμμικότητας. Επίσης, αναφέρονται οι παράμετροι του μοντέλου συνολικά, μέσα από τις τιμές των παρακάτω:

- R: Ο συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων πρόβλεψης και της εξαρτημένης μεταβλητής.
- R^2 : Το ποσό διακύμανσης της εξαρτημένης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες πρόβλεψης.
- F-ratio με τη στατιστική σημαντικότητά του (Sig.): Αξιολογεί τη στατιστική σημαντικότητα του αποτελέσματος συνολικά, εξετάζοντας τη μηδενική υπόθεση ότι η τιμή του R στον πληθυσμό ισούται με το 0.
- Ο δείκτης Durbin-Watson για τον έλεγχο της υπόθεσης της ανεξαρτησίας των σφαλμάτων.

⁹⁸ Ο συντελεστής b αποτυπώνει τη σχέση (θετική ή αρνητική) μεταξύ του παράγοντα πρόβλεψης και της εξαρτημένης μεταβλητής και ενημερώνει για το βαθμό που επηρεάζει ο παράγοντας πρόβλεψης την εξαρτημένη μεταβλητή, αν οι επιρροές όλων των άλλων παραγόντων πρόβλεψης διατηρηθούν σταθερές (Field, 2009). Μέσω των συντελεστών b κατασκευάζεται η εξίσωση της παλινδρόμησης.

⁹⁹ Για τη σύγκριση μεταξύ όλων των παραγόντων πρόβλεψης και τη μέτρηση της «σημαντικότητάς» τους στο μοντέλο χρησιμοποιούνται οι συντελεστές β του κάθε παράγοντα πρόβλεψης, οι οποίοι έχουν μετατραπεί στην ίδια κλίμακα (μετρώνται σε μονάδες τυπικής απόκλισης) για να μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους. Ο συντελεστής β κάθε παράγοντα πρόβλεψης αποτυπώνει τη μοναδική συνεισφορά του συγκεκριμένου παράγοντα στο μοντέλο όταν οι επιδράσεις των υπολοίπων παραγόντων γίνουν ελεγχόμενες (Field, 2009· Pallant, 2005).

¹⁰⁰ Εάν το t-test που σχετίζεται με ένα αστάθμητο συντελεστή (b) είναι στατιστικά σημαντικό ($p < 0,05$), τότε η συνεισφορά του συγκεκριμένου παράγοντα πρόβλεψης στο μοντέλο θεωρείται σημαντική.

- Ο μέγιστος δείκτης Cook's distance για τον έλεγχο της επίδρασης στο μοντέλο πιθανών απομακρυσμένων τιμών (outliers) στα σταθμισμένα υπόλοιπα (standardized residuals).

Για κάθε ένα από τα 7 μοντέλα εκπονούνται επίσης τα σχετικά ιστογράμματα (histograms), τα γραφήματα πιθανοτήτων των σταθμισμένων υπολοίπων (regression standardized residual P-P plots) και τα γραφήματα σκεδασμού (scatterplots), για τον έλεγχο της κανονικότητας, γραμμικότητας και ομοσκεδαστικότητας των υπολοίπων. Τα γραφήματα αυτά παρατίθενται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V.

Η παράθεση των αποτελεσμάτων για κάθε μία από τις 7 εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας εκκινεί με την πρόβλεψη του παράγοντα της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

6.3.1. Πρόβλεψη του παράγοντα «Επαγγελματική δέσμευση» (OCC)

Το παρόν μοντέλο παλινδρόμησης περιέχει 3 παράγοντες πρόβλεψης και ολοκληρώθηκε σε 3 βήματα. Τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης που προβλέπουν την επαγγελματική δέσμευση παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6.3):

Πίνακας 6.3: Ανάλυση παλινδρόμησης για τους παράγοντες πρόβλεψης του παράγοντα «Επαγγελματική δέσμευση»

Predictors	B	beta (β)	t-Value	Sig.	Tolerance	VIF
(Constant)	-,129		-,348			
EFF_ME	,437	,271	4,144	,000	,576	1,737
JR_EFF_VB	,291	,197	3,474	,001	,764	1,309
STU	,278	,190	3,209	,001	,700	1,430
F(3,293) = 37,536 R = ,527 R ² = ,278 Sig = ,000 Durbin-Watson = 2,040 Cook's distance (Max) = ,049						

Η παλινδρομική σχέση ($R=0,527$) είναι στατιστικά σημαντική ($F(3,293) = 37,536$, $p<0,005$) και το μοντέλο ερμηνεύει περίπου το 27% της διακύμανσης του παράγοντα «Επαγγελματική δέσμευση» ($R^2=0,278$, Adjusted $R^2=0,270$). Οι δείκτες για τον έλεγχο πολυσυγγραμμικότητας κυμαίνονται σε τιμές μέσα στα επιτρεπόμενα όρια που έχουν τεθεί (Tolerance: από 0,576 έως 0,764, VIF: από 1,309 έως 1,737), γεγονός που αποτυπώνει την πολύ μικρή πιθανότητα ύπαρξης πολυσυγγραμμικότητας και ενισχύει την εμπιστευσιμότητα των αποτελεσμάτων της ανάλυσης. Οι δείκτες Durbin-Watson ($=2,040$) για την ανεξαρτησία των σφαλμάτων και Cook's distance ($Max=0,049$) για την επιρροή πιθανών απομακρυσμένων τιμών είναι εξαιρετικοί. Η εξίσωση του μοντέλου παλινδρόμησης είναι η εξής:

$$OCC = -0,129 + (0,437*EFF_ME) + (0,291*JR_EFF_VB) + (0,278*STU)$$

Όλοι οι παράγοντες πρόβλεψης συνεισφέρουν θετικά και στατιστικώς σημαντικά στην «Επαγγελματική δέσμευση». Η «Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας» είναι ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής δέσμευσης του εκπαιδευτικού ($\beta=0,271$, $p<0,01$), ακολουθεί σε ισχύ ο παράγοντας «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς» ($\beta=0,197$, $p<0,01$) και έπεται η «Δέσμευση απέναντι στους μαθητές» ($\beta=0,190$, $p<0,01$). Τα παραπάνω σημαίνουν ότι η αύξηση στις τιμές των προβλεπτικών μεταβλητών συνοδεύεται από αύξηση στα επίπεδα της επαγγελματικής δέσμευσης και φυσικά ισχύει και το αντίστροφο.

6.3.2. Πρόβλεψη του παράγοντα «Δέσμευση απέναντι στους μαθητές» (STU)

Το παρόν μοντέλο παλινδρόμησης περιέχει 5 παράγοντες πρόβλεψης και ολοκληρώθηκε σε 5 βήματα. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6.4) παρουσιάζονται

τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης που προβλέπουν τη δέσμευση απέναντι στους μαθητές:

Πίνακας 6.4: Ανάλυση παλινδρόμησης για τους παράγοντες πρόβλεψης του παράγοντα «Δέσμευση απέναντι στους μαθητές»

Predictors	B	beta (β)	t-Value	Sig.	Tolerance	VIF
(Constant)	1,747		8,578			
EFF_ME	,458	,415	7,227	,000	,669	1,495
OCC	,106	,155	2,882	,004	,761	1,314
PLC	,107	,142	2,234	,026	,547	1,827
TR_RD	-,135	-,190	-3,083	,002	,582	1,718
MIS	,133	,142	2,068	,040	,467	2,140
F(5,291) = 32,517 R = ,599 R ² = ,358 Sig = ,000 Durbin-Watson = 2,115 Cook's distance (Max) = ,088						

Η παλινδρομική σχέση (R=0,599) είναι στατιστικά σημαντική (F(5,291) = 32,517, p<0,005) και το μοντέλο ερμηνεύει περίπου το 35% της διακύμανσης του παράγοντα «Δέσμευση απέναντι στους μαθητές» (R²=0,358, Adjusted R²=0,347). Οι δείκτες για τον έλεγχο πολυσυγγραμμικότητας βρίσκονται μέσα στα αποδεκτά όρια (Tolerance: από 0,467 έως 0,761, VIF: από 2,140 έως 1,314), γεγονός που αποτυπώνει τη μικρή πιθανότητα ύπαρξης πολυσυγγραμμικότητας. Οι δείκτες Durbin-Watson (=2,115) για την ανεξαρτησία των σφαλμάτων και Cook's distance (Max=0,088) για την επιρροή πιθανών απομακρυσμένων τιμών είναι επίσης εξαιρετικοί. Η εξίσωση του μοντέλου παλινδρόμησης είναι η εξής:

$$\text{STU} = 1,747 + (0,458 \cdot \text{EFF_ME}) + (0,106 \cdot \text{OCC}) + (0,107 \cdot \text{PLC}) - (0,135 \cdot \text{TR_RD}) + (0,133 \cdot \text{MIS})$$

Όλοι οι παράγοντες πρόβλεψης, πλην ενός, συνεισφέρουν θετικά και στατιστικώς σημαντικά στον παράγοντα «Δέσμευση απέναντι στους μαθητές». Ο παράγοντας μετασχηματιστικής ηγεσίας «Ανασχεδιασμός του οργανισμού» παρουσιάζει αρνητική, αλλά στατιστικώς σημαντική επίδραση. Συγκεκριμένα, η

«Αντεπάρκεια εμπειριών κυριότητας» είναι, με διαφορά, ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής δέσμευσης του εκπαιδευτικού ($\beta=0,415$, $p<0,01$). Ακολουθεί σε αρκετά μικρότερη ισχύ, αλλά διόλου αμελητέα, η αρνητική επίδραση του παράγοντα «Ανασχεδιασμός του οργανισμού ($\beta=-0,190$, $p<0,01$) και έπονται κατά σειρά η «Επαγγελματική δέσμευση» ($\beta=0,155$, $p<0,01$), η «Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης» ($\beta=0,142$, $p<0,05$) και η «Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου» ($\beta=0,142$, $p<0,05$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αύξηση στις τιμές των προβλεπτικών μεταβλητών EFF_ME, OCC, PLC και MIS συνοδεύεται από αύξηση στην «Δέσμευση απέναντι στους μαθητές», ενώ αύξηση στην τιμή της μεταβλητής TR_RD έχει ως αποτέλεσμα μείωση στην τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής.

6.3.3. Πρόβλεψη του παράγοντα «Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου» (MIS)

Το παρόν μοντέλο παλινδρόμησης περιέχει 6 παράγοντες πρόβλεψης και ολοκληρώθηκε σε 6 βήματα. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6.5) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης που προβλέπουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αποστολή του σχολείου:

Πίνακας 6.5: Ανάλυση παλινδρόμησης για τους παράγοντες πρόβλεψης του παράγοντα «Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου»

Predictors	B	beta (β)	t-Value	Sig.	Tolerance	VIF
(Constant)	,111		,594			
TR_DR	,323	,377	7,775	,000	,578	1,731
PLC	,204	,255	5,116	,000	,545	1,834
EFF_ME	,121	,103	2,314	,021	,680	1,470
COM	,115	,142	2,919	,004	,576	1,736
SCH_REG	,147	,100	2,642	,009	,952	1,050
JR_EFF_VB	,135	,126	2,550	,011	,558	1,791
F(6,290) = 74,706 R = ,779 R ² = ,607 Sig = ,000 Durbin-Watson = 1,958 Cook's distance (Max) = ,074						

Η παλινδρομική σχέση ($R=0,779$) είναι στατιστικά σημαντική ($F(6,290) = 74,706$, $p<0,005$) και το μοντέλο ερμηνεύει περίπου το πολύ υψηλό 60% της διακύμανσης του παράγοντα «Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου» ($R^2=0,607$, Adjusted $R^2=0,599$). Οι δείκτες ελέγχου της πολυσυγγραμμικότητας κυμαίνονται μέσα στα επιτρεπόμενα όρια που έχουν τεθεί (Tolerance: από 0,545 έως 0,952, VIF: από 1,834 έως 1,050) και οι δείκτες Durbin-Watson ($=1,958$) και Cook's distance ($Max=0,074$) είναι επίσης πάρα πολύ καλοί. Η εξίσωση του μοντέλου παλινδρόμησης είναι η εξής:

$$MIS = 0,111 + (0,323*TR_DR) + (0,204*PLC) + (0,121*EFF_ME) + (0,115*COM) \\ + (0,147*SCH_REG) + (0,135*JR_EFF_VB)$$

Όλοι οι παράγοντες πρόβλεψης συνεισφέρουν θετικά και στατιστικώς σημαντικά στον παράγοντα «Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου». Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Καθορισμός κατεύθυνσης» της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι, με διαφορά, ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας ($\beta=0,377$, $p<0,01$) και έπεται σε ισχύ ο παράγοντας «Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης» ($\beta=0,255$, $p<0,01$). Ακολουθούν, με αρκετά μικρότερη ισχύ, ο παράγοντας «Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συνεργασία του σχολείου με γονείς / τοπική κοινότητα» ($\beta=0,142$, $p<0,01$), η «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς» ($\beta=0,126$, $p<0,05$), η «Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας» ($\beta=0,103$, $p<0,05$) και η γεωγραφική «Περιοχή του σχολείου» ($\beta=0,100$, $p<0,01$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αύξηση στις τιμές των προβλεπτικών μεταβλητών συνοδεύεται από αύξηση στη «Δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αποστολή του σχολείου», ενώ ισχύει και το αντίστροφο. Αναφορικά με τον προβλεπτικό παράγοντα της γεωγραφικής περιοχής του σχολείου (SCH_REG), τα αποτελέσματα υπονοούν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε περιαστικές περιοχές είναι περισσότερο πιθανό να

παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης στην αποστολή του σχολείου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αστική περιοχή.

6.3.4. Πρόβλεψη του παράγοντα «Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (PLC)

Το παρόν μοντέλο παλινδρόμησης περιέχει 4 παράγοντες πρόβλεψης και ολοκληρώθηκε σε 4 βήματα. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6.6) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης που προβλέπουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης του σχολείου:

Πίνακας 6.6: Ανάλυση παλινδρόμησης για τους παράγοντες πρόβλεψης του παράγοντα «Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης»

Predictors	B	beta (β)	t-Value	Sig.	Tolerance	VIF
(Constant)	,055		,249			
MIS	,333	,267	4,479	,000	,472	2,119
JR_EFF_VB	,303	,226	4,256	,000	,595	1,681
COM	,217	,213	4,134	,000	,629	1,591
TR_DV	,155	,169	2,863	,004	,482	2,074
F(4,292) = 76,314 R = ,715 R ² = ,511 Sig = ,000 Durbin-Watson = 1,660 Cook's distance (Max) = ,085						

Η παλινδρομική σχέση (R=0,715) είναι στατιστικά σημαντική (F(4,292) = 76,314, p<0,005) και το μοντέλο ερμηνεύει το αρκετά υψηλό 51% της διακύμανσης του παράγοντα «Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (R²=0,511, Adjusted R²=0,504). Οι δείκτες ελέγχου της πολυσυγγραμμικότητας είναι αποδεκτοί (Tolerance: από 0,472 έως 0,629, VIF: από 2,119 έως 1,591), όπως και οι Durbin-Watson (=1,660) και Cook's distance (Max=0,085). Η εξίσωση του μοντέλου παλινδρόμησης είναι η εξής:

$$\text{PLC} = 0,055 + (0,333 \cdot \text{MIS}) + (0,303 \cdot \text{JR_EFF_VB}) + (0,217 \cdot \text{COM}) + (0,155 \cdot \text{TR_DV})$$

Όλοι οι παράγοντες πρόβλεψης συνεισφέρουν θετικά και στατιστικώς σημαντικά στον παράγοντα «Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης». Ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης είναι η «Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου» ($\beta=0,267$, $p<0,01$). Ακολουθούν, με παρόμοιας ισχύος σταθμισμένους συντελεστές, η «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς» ($\beta=0,226$, $p<0,01$) και η «Δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συνεργασία του σχολείου με γονείς / τοπική κοινότητα» ($\beta=0,213$, $p<0,01$) και τέλος, με μικρότερη ισχύ, ο προβλεπτικός παράγοντας της μετασχηματιστικής ηγεσίας «Κατανόηση και ανάπτυξη ατόμων» ($\beta=0,169$, $p<0,01$). Τα αποτελέσματα αυτά σημαίνουν ότι η αύξηση στις τιμές των προβλεπτικών παραγόντων συνοδεύεται από αύξηση στη «Δέσμευση των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης» και φυσικά ισχύει και το αντίστροφο.

6.3.5. Πρόβλεψη του παράγοντα «Δέσμευση στη συνεργασία του σχολείου με γονείς / τοπική κοινότητα» (COM)

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6.7) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης που προβλέπουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συνεργασία του σχολείου με γονείς / τοπική κοινότητα:

Πίνακας 6.7: Ανάλυση παλινδρόμησης για τους παράγοντες πρόβλεψης του παράγοντα «Δέσμευση στη συνεργασία του σχολείου με γονείς / τοπική κοινότητα»

Predictors	B	beta (β)	t-Value	Sig.	Tolerance	VIF
(Constant)	-,230		-,949			
MIS	,218	,177	2,937	,004	,471	2,123
TR_RD	,281	,303	5,540	,000	,576	1,736
EFF_ME	,307	,213	4,518	,000	,774	1,292
SCH_TYPE	-,301	-,171	-4,049	,000	,967	1,034
PLC	,172	,175	3,097	,002	,538	1,857
YofS	-,012	-,103	-2,444	,015	,970	1,031
F(6,290) = 48,691 R = ,708 R ² = ,502 Sig = ,000 Durbin-Watson = 1,696 Cook's distance (Max) = ,060						

Το παρόν μοντέλο παλινδρόμησης περιέχει 6 παράγοντες πρόβλεψης και ολοκληρώθηκε σε 6 βήματα. Η παλινδρομική σχέση ($R=0,708$) είναι στατιστικά σημαντική ($F(6,290) = 48,691$, $p<0,005$) και το μοντέλο ερμηνεύει κατά προσέγγιση το 50% της διακύμανσης του παράγοντα «Δέσμευση στη συνεργασία του σχολείου με γονείς / τοπική κοινότητα» ($R^2=0,502$, Adjusted $R^2=0,492$). Οι δείκτες ελέγχου της πολυσυγγραμμικότητας είναι στην πλειονότητά τους υψηλοί (Tolerance: από 0,471 έως 0,970, VIF: από 2,123 έως 1,031) και οι δείκτες Durbin-Watson ($=1,696$) και Cook's distance ($Max=0,060$) είναι επίσης πολύ καλοί. Η εξίσωση του μοντέλου παλινδρόμησης είναι η εξής:

$$COM = -0,230 + (0,281*TR_RD) + (0,218*MIS) + (0,307*EFF_ME) - (0,301*SCH_TYPE) + (0,172*PLC) - (0,012*YofS)$$

Ο ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στη συνεργασία του σχολείου με γονείς / τοπική κοινότητα είναι ο παράγοντας της μετασχηματιστικής ηγεσίας «Ανασχεδιασμός του οργανισμού» ($\beta=0,303$, $p<0,01$). Η συνεισφορά του παράγοντα «Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας» είναι επίσης αρκετά σημαντική ($\beta=0,213$, $p<0,01$) και ακολουθούν με θετική συνεισφορά η «Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου» ($\beta=0,177$, $p<0,01$) και η «Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης» ($\beta=0,175$, $p<0,01$). Αρνητική συνεισφορά στην εξαρτημένη μεταβλητή παρουσιάζουν ο «Τύπος του σχολείου» ($\beta=-0,171$, $p<0,01$) και τα «Έτη υπηρεσίας» ($\beta=-0,103$, $p<0,05$). Τα αποτελέσματα σημαίνουν ότι η αύξηση στις μεταβλητές με θετικό συντελεστή Beta (β) συνοδεύεται από αύξηση στην τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής, ενώ αντίθετα η αύξηση των ετών υπηρεσίας συνοδεύεται από μείωση της τιμής της εξαρτημένης μεταβλητής. Επίσης, σχετικά με τον τύπο σχολείου, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Γυμνάσια είναι πιθανό να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης στη συνεργασία του

σχολείου τους με τους γονείς και την τοπική κοινότητα, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που διδάσκουν σε Γενικά Λύκεια.

6.3.6. Πρόβλεψη του παράγοντα «Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας» (EFF_ME)

Το παρόν μοντέλο παλινδρόμησης περιέχει 5 παράγοντες πρόβλεψης και ολοκληρώθηκε σε 5 βήματα. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6.8) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης που προβλέπουν την «Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας» των εκπαιδευτικών:

Πίνακας 6.8: Ανάλυση παλινδρόμησης για τους παράγοντες πρόβλεψης του παράγοντα «Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας»

Predictors	B	beta (β)	t-Value	Sig.	Tolerance	VIF
(Constant)	,746		3,877			
STU	,330	,364	7,832	,000	,808	1,238
JR EFF_VB	,216	,236	4,863	,000	,740	1,351
OCC	,113	,182	3,785	,000	,757	1,322
COM	,117	,169	3,563	,000	,778	1,286
SCH_REG	-,138	-,110	-2,605	,010	,982	1,018
F(5,291) = 56,450 R = ,702 R ² = ,492 Sig = ,000 Durbin-Watson = 2,038 Cook's distance (Max) = ,050						

Η παλινδρομική σχέση (R=0,702) είναι στατιστικά σημαντική (F(5,291) = 56,450, p<0,005) και το μοντέλο ερμηνεύει περίπου το 49% της διακύμανσης του παράγοντα «Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας» (R²=0,492, Adjusted R²=0,484). Οι δείκτες ελέγχου της πολυσυγγραμμικότητας είναι υψηλοί (Tolerance: από 0,740 έως 0,982, VIF: από 1,361 έως 1,018) και οι δείκτες Durbin-Watson (=2,038) και Cook's distance (Max=0,050) είναι εξαιρετικοί. Η εξίσωση του μοντέλου παλινδρόμησης είναι η εξής:

$$\text{EFF_ME} = 0,746 + (0,330 \cdot \text{STU}) + (0,216 \cdot \text{JR_EFF_VB}) + (0,113 \cdot \text{OCC}) + (0,117 \cdot \text{COM}) - (0,138 \cdot \text{SCH_REG})$$

Οι περισσότεροι παράγοντες πρόβλεψης συνεισφέρουν θετικά και στατιστικώς σημαντικά στον παράγοντα «Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας», εκτός από την «Περιοχή του σχολείου», η οποία έχει αρνητική αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση. Συγκεκριμένα, ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της αυτεπάρκειας είναι με σημαντική διαφορά η «Δέσμευση απέναντι στους μαθητές ($\beta=0,364$, $p<0,01$) και ο δεύτερος ισχυρότερος η «Ίκανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς» ($\beta=0,236$, $p<0,01$). Η «Επαγγελματική δέσμευση» ακολουθεί σε ισχύ ($\beta=0,182$, $p<0,01$) και έπεται η «Δέσμευση στη συνεργασία του σχολείου με γονείς / τοπική κοινότητα» ($\beta=0,169$, $p<0,01$). Τέλος, μικρής ισχύος αρνητική συνεισφορά έχει ο παράγοντας «Περιοχή του σχολείου» ($\beta=-0,110$, $p<0,05$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αύξηση στις τιμές των προβλεπτικών μεταβλητών STU, JR_EFF_VB, OCC και COM συνοδεύονται από αύξηση στην τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής EFF_ME. Αναφορικά με την περιοχή του σχολείου (SCH_REG), το σχετικό αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αστικές περιοχές είναι περισσότερο πιθανό να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτεπάρκειας από τους συναδέλφους τους που διδάσκουν σε περιφερειακές περιοχές.

6.3.7. Πρόβλεψη του παράγοντα «Ίκανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς» (JR_EFF_VB)

Η διαδικασία της υλοποίησης της πολλαπλής παλινδρόμησης για τη συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή πέρασε από δύο στάδια. Κατά τη διάρκεια της πρώτης υλοποίησης, διαπιστώθηκε ότι στο μοντέλο που προέκυψε υπήρχαν σοβαρά ζητήματα πολυσυγγραμμικότητας, καθώς δύο από τους παράγοντες πρόβλεψης που είχαν συμπεριληφθεί στο μοντέλο (TR_DV και TR_RD) παρουσίαζαν πολύ χαμηλούς δείκτες Tolerance (0,184 και 0,194), εν μέρει ως αποτέλεσμα της υψηλής συσχέτισης μεταξύ τους ($r=0,896$, $p<0,01$). Για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος οι

Hutcheson and Sofroniou (1999) προτείνουν δύο λύσεις: **α)** Απομάκρυνση της μίας μεταβλητής, κάτι που ωστόσο δεν προτείνεται ως καλή λύση διότι πρόκειται για μία δύσκολα δικαιολογήσιμη απόφαση και **β)** συγχώνευση των δύο μεταβλητών που συσχετίζονται ισχυρά σε μία νέα μεταβλητή, το οποίο μπορεί να συμβεί μόνο εφόσον οι δύο αυτές μεταβλητές είναι μέρη της ίδιας υποκείμενης έννοιας. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, οι δύο αυτές μεταβλητές αφορούν δύο συνιστώσες της σχολικής μετασχηματιστικής ηγεσίας και ως εκ τούτου ο ερευνητής αποφάσισε, σύμφωνα με τις οδηγίες των Hutcheson and Sofroniou (1999), να τις συγχωνεύσει σε μία νέα μεταβλητή ως εξής:

$$TR_DV\&RD = (TR_DV + TR_RD) / 2$$

Η μεταβλητή αυτή είναι ο μέσος όρος των δύο συνιστωσών της μετασχηματιστικής ηγεσίας και θα τις αντικαταστήσει ως ανεξάρτητη μεταβλητή στη δεύτερη κατά σειρά υλοποίηση της πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του παράγοντα «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς». Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6.9) παρουσιάζονται τα σχετικά αποτελέσματα:

Πίνακας 6.9: Ανάλυση παλινδρόμησης για τους παράγοντες πρόβλεψης του παράγοντα «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς»

Predictors	B	beta (β)	t-Value	Sig.	Tolerance	VIF
(Constant)	1,077		6,198			
TR_DV&RD	,256	,360	7,034	,000	,640	1,562
EFF_ME	,249	,228	4,692	,000	,708	1,412
PLC	,179	,240	4,609	,000	,617	1,621
OCC	,089	,131	2,805	,005	,768	1,302
F(4,291) = 76,566 R = ,716 R ² = ,513 Sig = ,000 Durbin-Watson = 1,876 Cook's distance (Max) = ,049						

Το μοντέλο παλινδρόμησης περιέχει 4 παράγοντες πρόβλεψης και ολοκληρώθηκε σε 4 βήματα. Η παλινδρομική σχέση (R=0,716) είναι στατιστικά

σημαντική ($F(4,291) = 76,566, p < 0,005$) και το μοντέλο ερμηνεύει το αρκετά υψηλό 51% της διακύμανσης του παράγοντα «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς» ($R^2=0,513, \text{ Adjusted } R^2=0,506$). Οι δείκτες ελέγχου της πολυσυγγραμμικότητας είναι πολύ ικανοποιητικοί (Tolerance: από 0,617 έως 0,768, VIF: από 1,621 έως 1,302), όπως και οι Durbin-Watson (=1,876) και Cook's distance (Max=0,049). Η εξίσωση του μοντέλου παλινδρόμησης είναι η εξής:

$$JR_EFF_VB = 1,077 + (0,256*TR_DV\&RD) + (0,249*EFF_ME) + (0,179*PLC) + (0,089*OCC)$$

Όλοι οι παράγοντες πρόβλεψης συνεισφέρουν θετικά και στατιστικώς σημαντικά στον παράγοντα «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς». Ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης είναι, με σημαντική διαφορά, η νέα συνδυαστική μεταβλητή (TR_DV&RD) των παραγόντων «Κατανόηση και ανάπτυξη ατόμων» και «Ανασχεδιασμός του οργανισμού» ($\beta=0,360, p < 0,01$). Ακολουθούν, με μικρότερη, αλλά διόλου αμελητέα ισχύ, οι παράγοντες «Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης» ($\beta=0,240, p < 0,01$) και «Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας» ($\beta=0,228, p < 0,01$). Μικρότερη προβλεπτική ισχύ στην εξαρτημένη μεταβλητή παρουσιάζει η «Επαγγελματική δέσμευση» ($\beta=0,131, p < 0,01$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αύξηση στις τιμές των προβλεπτικών παραγόντων συνοδεύεται από αύξηση στον παράγοντα «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς» και φυσικά ισχύει και το αντίστροφο.

Η συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης (stepwise) και η συσχέτισή τους με τη βιβλιογραφία που ακολουθούν, αναμένεται να διαφωτίσουν περαιτέρω το σχολιασμό που συνοδεύει την παρουσίαση των 7 μοντέλων.

6.4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της πολλαπλής παλινδρόμησης

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6.10) συνοψίζονται τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, προκειμένου να αποδοθεί η πλήρης εικόνα τους και να διευκολυνθεί η συζήτησή τους. Στον πίνακα περιλαμβάνονται ανά στήλη οι 7 εξαρτημένες μεταβλητές και ανά γραμμή οι αντίστοιχοι παράγοντες πρόβλεψης. Κάθε στατιστικά σημαντική προβλεπτική σχέση μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής συμβολίζεται με έναν ή δύο αστερίσκους, ανάλογα με το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς της (* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$).

Πίνακας 6.10: Σύνοψη των αποτελεσμάτων της πολλαπλής παλινδρόμησης

		ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ						
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΡΟΒΛΕΨΗΣ		OCC	STU	MIS	PLC	COM	EFF_ME	JR EFF_VB
	OCC		**				**	**
	STU	**					**	
	MIS		*		**	**		
	PLC		*	**		**		**
	COM			**	**		**	
	EFF_ME	**	**	*		**		**
	JR EFF_VB	**		*	**		**	
	TR_DR			**				
	TR_DV				**			**
	TR_RD		**			**		**
	GENDER							
	YofE					*		
	EDUC_LEV							
	SCH_TYPE					**		
	SCH_REG			**			*	
No. Predictors		3	5	6	4	6	5	5

* στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο $p < 0,05$

** στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο $p < 0,01$

Η συζήτηση διεξάγεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος σχολιάζεται η προβλεπτική ισχύς των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας, στη συνέχεια γίνεται σχετική αναφορά στις σχέσεις μεταξύ των παραμέτρων της επαγγελματικής ταυτότητας και τέλος συζητείται η επιρροή της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

6.4.1. Προβλεπτική ισχύς των δημογραφικών χαρακτηριστικών στους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας

Ξεκινώντας τη συζήτηση από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, επίπεδο σπουδών και έτη υπηρεσίας), διαπιστώνεται ότι στην πλειονότητά τους δεν μπορούν να προβλέψουν κάποια από τις παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας. Εξάιρεση αποτελούν τα έτη υπηρεσίας που προβλέπουν, με σχετικά ασθενή αρνητική σχέση, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Όπως έχει αποτυπωθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι γεγονός ότι παραμένει ασαφής η όποια πιθανή επιρροή των προσωπικών χαρακτηριστικών σε παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, καθώς τα αποτελέσματα ερευνών σε διάφορα συγκείμενα είναι αντικρουόμενα. Συνυπολογίζοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και τα αντίστοιχα σχετικών μελετών (π.χ. Chughtai & Zafar, 2006· Eliophotou-Menon et al., 2008· Eliophotou-Menon & Athanasoula-Reppa, 2011· Karimvand, 2011· Lee et al., 2000), συμπεραίνεται ότι το φύλο και το επίπεδο σπουδών δεν επηρεάζουν ουσιωδώς τις πτυχές της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, όπως η αυτεπάρκεια, η επαγγελματική ή/και οργανωσιακή δέσμευση και η επαγγελματική ικανοποίηση.

Τα έτη υπηρεσίας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι περισσότερο πιθανό να ασκούν κάποια επιρροή στις υπό μελέτη έννοιες, χωρίς αυτό να υποστηρίζεται σε όλα τα συγκείμενα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τα αντίστοιχα της έρευνας των Canrinus et al. (2011), όπου δεν εντοπίστηκε σχέση των ετών υπηρεσίας με το προφίλ επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Ομοίως, τα αποτελέσματα της έρευνας του Park (2005), έδειξαν ότι τα έτη υπηρεσίας δεν προβλέπουν κάποια από τις παραμέτρους της δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, χρίζει ερμηνείας η μικρής ισχύος αρνητική προβλεπτική σχέση ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και τη δέσμευση στη συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινότητα/γονείς, που αποτυπώνεται στην παρούσα μελέτη, καθώς τα έτη υπηρεσίας θεωρούνται ότι μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς και την τοπική κοινότητα (Eliophotou-Menon & Athanasoula-Reppa, 2011). Όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας και μεγαλώνει η ηλικία των εκπαιδευτικών, οι ευθύνες τους μέσα στο σχολείο και οι προσωπικές και οικογενειακές δεσμεύσεις τους συνήθως γίνονται όλο και περισσότερες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον επαναπροσδιορισμό των ισορροπιών μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής (Day & Gu, 2007). Ο Huberman (1995, σελ. 205) επισημαίνει ότι όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας (από τα 19+ έτη υπηρεσίας και μετά) οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους έχουν την τάση να «μαζεύονται», δηλαδή να επικεντρώνονται σε μία τάξη και σε συγκεκριμένα μαθήματα. Επίσης, ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι παλαιότεροι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί δεν επενδύουν στο ίδιο το σχολείο, αποφεύγουν τις εκτός ωραρίου δεσμεύσεις και εργασίες, δεν συμμετέχουν στις καινοτομίες και διατηρούν επαφές με ένα μικρό κύκλο συναδέλφων, μέχρι να φτάσουν σταδιακά στην ψυχολογική και συναισθηματική αποδέσμευση, λίγο πριν την αφυπηρέτηση τους. Επιπλέον, η σταδιακή κοινωνική υποβάθμιση του κύρους του εκπαιδευτικού επαγγέλματος επιδρά αρνητικά στα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Kelchtermans, 1993), ιδιαίτερα στους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς που έχουν στο παρελθόν βιώσει μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή, κάτι που αυξάνει τη δυσπιστία τους απέναντι στη συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα του σχολείου. Ως εκ τούτου, η φαινομενικά αρνητική συνεισφορά των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη δέσμευσή τους για συνεργασία με τους γονείς και τοπική κοινότητα έχει την ερμηνεία της.

Οι άλλες δύο ανεξάρτητες μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών αφορούν τον τύπο (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο) και την γεωγραφική περιοχή (αστική, περιαστική) του σχολείου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων είναι περισσότερο πιθανό να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης στη συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινότητα από τους εκπαιδευτικούς των ΓΕΛ. Το εύρημα αυτό θεωρείται λογικό καθώς η ουσιαστική συνεργασία και συμμετοχή των ενδιαφερόμενων μερών (stakeholders) στις αποφάσεις και τα δρώμενα του σχολείου, απαιτεί δυνατότητες αυτονομίας και άσκησης εσωτερικής πολιτικής στις σχολικές μονάδες, οι οποίες στα Γενικά Λύκεια είναι σαφώς πιο περιορισμένες λόγω, της εξετασιοκεντρικής δομής τους, με αποκορύφωμα τις πανελλαδικές εξετάσεις στην Γ' Λυκείου. Για τον ίδιο λόγο, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί των ΓΕΛ να είναι περισσότερο επιφυλακτικοί σε τέτοιες συνεργασίες, καθώς αισθάνονται πολύ περισσότερο το «βάρος» της λογοδοσίας και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων από τα ενδιαφερόμενα μέρη (stakeholders). Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι οι γονείς, ενδεχομένως, αισθάνονται περισσότερο ικανοί και πρόθυμοι να εμπλακούν στα δρώμενα των σχολικών μονάδων Γυμνασίου, λόγω της μικρότερης ηλικίας των μαθητών, οι οποίοι με τη σειρά τους αποδέχονται περισσότερο αυτή την εμπλοκή σε σχέση με τους μεγαλύτερους μαθητές των ΓΕΛ.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στο νομό Μεσσηνίας δείχνουν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί των περιαστικών σχολείων είναι πιθανότερο να εμφανίζουν μικρότερη αυτεπάρκεια σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της αστικής περιοχής της Καλαμάτας. Είναι γεγονός ότι στα σχολεία της Μεσσηνίας, που εδρεύουν εκτός του δήμου Καλαμάτας, ο μαθητικός πληθυσμός προέρχεται κυρίως από οικογένειες αγροτικές ή οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Επίσης, υπάρχει ένα

σημαντικό ποσοστό μαθητών από οικογένειες Ρομά. Με δεδομένο ότι το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών επιδρά αρνητικά στην αίσθηση αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών¹⁰¹ (Bandura, 1993 · Day et al., 2006d· Tschannen-Moran & Hoy, 2001) καθώς δημιουργούνται λιγότερες ευκαιρίες μαθητικής επιτυχίας και απόκτησης εμπειριών κυριότητας από τους εκπαιδευτικούς, το εύρημα της παρούσας έρευνας θεωρείται δικαιολογημένο. Ίσως για αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί των περιφερειακών περιοχών είναι πιθανό (σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας) να είναι περισσότερο δεσμευμένοι στην αποστολή του σχολείου σε σχέση με τους συναδέλφους τους σε αστικά σχολεία, διαισθανόμενοι την ανάγκη να συμμετέχουν περισσότερο σε δράσεις παρακολούθησης, αξιολόγησης και αναθεώρησης των στόχων και προτεραιοτήτων τους, προκειμένου να προωθήσουν τη σχολική βελτίωση. Επίσης, το γεγονός ότι στα περιφερειακά σχολεία οι σύλλογοι διδασκόντων είναι ολιγομελείς, σε σύγκριση με τα αστικά, διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων και παρέχει περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στις λήψεις σημαντικών αποφάσεων του σχολείου (Leithwood & Riehl, 2003), με αποτέλεσμα την ενίσχυση της ταύτισης των εκπαιδευτικών με τους στόχους και τις αξίες της σχολικής μονάδας.

6.4.2. Προβλεπτική ισχύς των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών που πηγάζει από τις εμπειρίες κυριότητας (και το κίνητρο της «Επιτυχίας» κατά Herzberg που συμπεριλαμβάνεται στο συγκεκριμένο παράγοντα), προβλέπει τη μεγάλη πλειονότητα των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας. Πράγματι, *«η αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού είναι μία απλή ιδέα με σημαντικές*

¹⁰¹ Και η χαμηλή αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών με τη σειρά της υπονομεύει τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών και τη σχολική επιτυχία, δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο.

επιπτώσεις» (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, σελ. 783). Καταρχάς, είναι με διαφορά ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της δέσμευσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, μία σχέση η οποία είναι αμοιβαία, καθώς η δέσμευση στους μαθητές είναι ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της αυτεπάρκειας. Ούτως ή άλλως, η έννοια της δέσμευσης απέναντι στους μαθητές βασίζεται στη θεωρία της υψηλής αυτεπάρκειας και των υψηλών προσδοκιών (Thien & Razak, 2014). Η σύνδεση αυτή ανάμεσα στις δύο έννοιες έχει υποστηριχθεί ποικιλοτρόπως από πολλούς μελετητές (Bandura, 1993· Caprara et al., 2006· Dannetta, 2002· Klassen & Chiu, 2010· Park, 2005· Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό πλαίσιο, ένας εκπαιδευτικός με υψηλή αυτεπάρκεια ενισχύει τα μαθησιακά κίνητρα και εργάζεται με επιμονή, υπομονή, αποφασιστικότητα και δημιουργικότητα για τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και την επιτυχία όλων των μαθητών. Δηλαδή, έχει όλα τα χαρακτηριστικά ενός πολύτιμου εκπαιδευτικού με υψηλά επίπεδα δέσμευσης απέναντι στους μαθητές του.

Αμοιβαία προβλεπτική σχέση εντοπίζεται στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μεταξύ αυτεπάρκειας και επαγγελματικής δέσμευσης. Η θετική συνεισφορά της αυτεπάρκειας στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει επίσης αποτυπωθεί, τόσο σε δείγματα εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Bogler & Somech, 2004· Canrinus et al., 2012· Coladarsi, 1992), όσο και σε δείγματα αποφοίτων καθηγητικών σχολών (Klassen & Chiu, 2011· Rots, Aelterman, Vlerick & Vermuelen, 2007). Τα ευρήματα αυτά θεωρούνται λογικά, εφόσον η χαμηλή αίσθηση αυτεπάρκειας συνοδεύεται από υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες και εξουθένωσης (Schwarzer & Hallum, 2008), τα οποία με τη σειρά τους επιδρούν αρνητικά στην επαγγελματική δέσμευση και ενισχύουν τις τάσεις αποχώρησης από το επάγγελμα.

Επιπρόσθετα, η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζει αμοιβαία προβλεπτική σχέση με την ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους συναδέλφους και προϊσταμένους και την αυτεπάρκεια της κοινωνικής πειθούς που πηγάζει από αυτούς, κάτι που επιβεβαιώνεται από την ίδια τη θεωρία αυτεπάρκειας του Bandura (1977· 1994) για την ύπαρξη πολλαπλών πηγών ενίσχυσής της. Τα αποτελέσματα των ερευνών των Canrinus et al. (2012) και Caprara et al. (2006) επιβεβαιώνουν την προβλεπτική ισχύ της αυτεπάρκειας στην ικανοποίηση των σχέσεων μέσα στο σχολείο που εντοπίζεται και στην παρούσα έρευνα. Η αντίθετη σχέση αποτυπώνεται στην έρευνα της Louis (1998), η οποία επισημαίνει ότι η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι τους σέβονται και ότι αναγνωρίζεται η αξία τους μέσα στο εργασιακό τους περιβάλλον ενισχύει την αυτεπάρκειά τους. Η ίδια αναγνωρίζει επίσης ότι αυτή η σχέση είναι αμοιβαία (δηλαδή εκπαιδευτικοί που θεωρούνται αποτελεσματικοί είναι πιθανότερο να απολαμβάνουν το σεβασμό των άλλων), στηρίζοντας με τη σειρά της τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Οι τρεις παράγοντες της δέσμευσης στην αποστολή του σχολείου, στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης και στη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινότητα παρουσιάζουν αμοιβαίες προβλεπτικές σχέσεις, επιβεβαιώνοντας ότι η δομή που προτείνουν οι Ross and Gray (2006a· 2006b) για την οργανωσιακή δέσμευση όντως απαρτίζεται από τις παραπάνω τρεις αλληλοεξαρτώμενες συνιστώσες. Η αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας εμφανίζει αμοιβαία και στατιστικά σημαντική προβλεπτική σχέση με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινότητα και προβλέπει τη δέσμευση στην αποστολή του σχολείου. Παρόμοια, τα αποτελέσματα της έρευνας των Hoover-Dempsey, Bassler and Brissie (1987) έδειξαν ότι η αυτεπάρκεια είναι ένας από τους ισχυρότερους προβλεπτικούς παράγοντες της

γονεϊκής εμπλοκής στα δρώμενα του σχολείου, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτεπάρκεια είναι λιγότερο πιθανό να εκλαμβάνουν τη συνεργασία με τους γονείς ως επιπρόσθετη πηγή στρες. Η αντίθετης φοράς προβλεπτική σχέση έχει επίσης αποτυπωθεί στα ερευνητικά αποτελέσματα των Skaalvik and Skaalvik (2010), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι καλές συνεργατικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών δύναται να επηρεάζουν θετικά τα μαθησιακά κίνητρα, τη συμπεριφορά και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας ένα καλύτερο εκπαιδευτικό κλίμα. Η συνεισφορά της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών στην αποδοχή και την ταύτιση τους με τους στόχους και τις αξίες του σχολείου τους, που εντοπίζεται στην παρούσα μελέτη, βρίσκει υποστήριξη στις έρευνες των Caprara et al. (2003a) και Sarafidou and Chatziioannidis (2013), καθώς και στη μελέτη του Leithwood (2006). Σύμφωνα με τους Caprara et al. (2003a), βασικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου με υψηλή αυτεπάρκεια είναι η αυτορρύθμιση, ο αναστοχασμός και η ανάληψη δράσης προκειμένου να επιτευχθούν οι προσωπικοί του στόχοι, μέσω της εκμετάλλευσης-αξιοποίησης των προσωπικών του δυνατοτήτων και των ευκαιριών που παρέχονται από το συγκείμενο. Εφόσον η επίτευξη των προσωπικών στόχων ενός ατόμου που εργάζεται σε έναν οργανισμό, εξαρτάται και από την επίτευξη των στόχων του ίδιου οργανισμού, τότε η παραπάνω προβλεπτική σχέση είναι ερμηνεύσιμη σε πολύ λογική βάση. Παρόμοια, ο Leithwood (2006) επισημαίνει ότι η ευρεία συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις του σχολείου και στον προσδιορισμό στόχων / προτεραιοτήτων (πρακτικές που προωθούν την ταύτιση με τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού) ενισχύει την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Όπως άλλωστε διαπιστώνεται από τα ευρήματα των Sarafidou and Chatziioannidis (2013), η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις του

σχολείου σχετικά με θέματα που τους αφορούν (teacher issues) είναι ο σημαντικότερος παράγοντας πρόβλεψης της αυτεπάρκειάς τους.

Εξετάζοντας την προβλεπτική ισχύ των παραγόντων της οργανωσιακής δέσμευσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτυπώνουν τις θετικές συνεισφορές που έχουν στη δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, τόσο η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αποστολή του σχολείου, όσο και η δέσμευσή τους στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συνάφεια με τα αντίστοιχα του Dannetta (2002) ο οποίος αναφέρει, μεταξύ άλλων, ως σημαντικούς παράγοντες επιρροής της δέσμευσης στη μάθηση των μαθητών, την αποδοχή και πίστη των εκπαιδευτικών στους στόχους του οργανισμού, τη συμμετοχή τους στις αποφάσεις του σχολείου και τη συλλογικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη διάθεσή τους δηλαδή να συνεργαστούν, να ανταλλάξουν γνώσεις και να αλληλο-βοηθηθούν για τη επαγγελματική τους βελτίωση. Στην προαναφερόμενη έρευνα παρατίθενται δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα όπου αποτυπώνεται αφενός η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για την έλλειψη συλλογικότητας η οποία αδρανοποιεί τις όποιες καινοτόμες προσπάθειες, και αφετέρου ο δισταγμός τους να απευθυνθούν σε συναδέλφους για κάποιο εκπαιδευτικό πρόβλημα, διότι δεν τους θεωρούν ικανούς να βοηθήσουν. Τα ευρήματα αυτά παρέχουν υποστήριξη στην παρούσα έρευνα αναφορικά με την αμοιβαία θετική προβλεπτική σχέση που εντοπίζεται μεταξύ των παραγόντων «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς» και «Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης». Επίσης, ο παράγοντας «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς» συνεισφέρει θετικά στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αποστολή του σχολείου, καθώς οι διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο εργασιακό περιβάλλον «χτίζουν» τη δέσμευση στον οργανισμό, στις αξίες και στους στόχους του (Mowday

et al., 1979), εφόσον αυτές είναι θετικές και συνοδεύονται από αμοιβαία εκτίμηση, σεβασμό και συνεργασία.

Αμοιβαία θετική προβλεπτική σχέση παρουσιάζεται μεταξύ των παραγόντων «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς» και «Επαγγελματική δέσμευση», η οποία επιβεβαιώνεται, τουλάχιστον εν μέρει, στα αποτελέσματα των ερευνών των Canrinus et al. (2012) και της Louis (1998). Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι η ικανοποίηση από τις σχέσεις και ο σεβασμός μεταξύ συναδέλφων και προϊσταμένων συνεισφέρουν θετικά στην επαγγελματική δέσμευση. Επίσης, σύμφωνα με τους Lee et al. (2000), άτομα με υψηλή επαγγελματική δέσμευση βιώνουν θετικότερα συναισθήματα στην εργασία τους. Ως εκ τούτου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι και τα θετικά συναισθήματα που προκύπτουν σε ένα «ζεστό» εργασιακό περιβάλλον αλληλοσεβασμού και αλληλοεκτίμησης ενισχύουν, εκτός από την οργανωσιακή, και την επαγγελματική δέσμευση. Όπως ορθώς επισημαίνουν οι Day et al. (2006d), οι θετικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους υποστηρίζουν συνολικά τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, την ανθεκτικότητα και την αποτελεσματικότητά τους.

Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτυπώνουν αμοιβαία θετική προβλεπτική σχέση μεταξύ επαγγελματικής δέσμευσης και δέσμευσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές. Όπως έχει διαπιστωθεί, κάποια από τα βασικότερα κίνητρα για την επιλογή και τη διατήρηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι η αλτρουιστική αίσθηση της προσφοράς στην ανάπτυξη των νέων μαθητών και μελλοντικών ενηλίκων πολιτών, η αλληλεπίδραση μαζί τους και ο σεβασμός απέναντι στο εκπαιδευτικό έργο (Dannetta, 2002· Day et al., 2006d· Karavas, 2010· Kelchtermans, 2009). Η δυνατότητα να κάνει κάποιος τη διαφορά και να συνεισφέρει στο κοινωνικό σύνολο είναι μία χαρακτηριστική πρόκληση του

εκπαιδευτικού επαγγέλματος, την οποία πολλοί εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται (Day et al., 2006d). Ως εκ τούτου, είναι απολύτως λογική και ερμηνεύσιμη η αμοιβαία σχέση της επαγγελματικής δέσμευσης με τη δέσμευση απέναντι στους αποδέκτες του εκπαιδευτικού έργου, τους ίδιους τους μαθητές.

Η παραπάνω συζήτηση απεικονίζει ένα πλέγμα αλληλοεξαρτώμενων σχέσεων και αμοιβαίων επιρροών μεταξύ των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας, το οποίο σκιαγραφεί την πολυπλοκότητα της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Το πλέγμα αυτό συμπληρώνεται με τη συζήτηση που ακολουθεί στην επόμενη υποενότητα, η οποία αφορά τη συνεισφορά της μετασχηματιστικής ηγεσίας στους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας.

6.4.3. Προβλεπτική ισχύς των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας

Η μακροχρόνια έρευνα VITAE στην Αγγλία έδειξε ότι μία υποστηρικτική και ενδυναμωτική σχολική ηγεσία συνεισφέρει σημαντικά στη διαμόρφωση θετικής και ανθεκτικής επαγγελματικής ταυτότητας στους εκπαιδευτικούς (Day et al., 2006d). Προς αυτή την κατεύθυνση, η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται ότι παρέχει μία ισχυρότερη, σε σύγκριση με άλλα ηγετικά μοντέλα, οπτική της σχολικής ηγεσίας που λαμβάνει υπόψη το εργασιακό συγκείμενο στην ολότητά του και όχι μόνο τις εκπαιδευτικές στρατηγικές (Mulford, 2008), αξιοποιώντας όλα τα δεδομένα που αναδύονται από το συγκείμενο και επιδρούν στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Ο Mulford (2008) συμπληρώνει ότι η ουσία της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού με την ενίσχυση της δέσμευσής και την ανύψωση των στόχων του, με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Η έρευνα αναφορικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία είναι εξαιρετικά ευρεία και τα αποτελέσματά της είναι ενθαρρυντικά όσον αφορά την

επιρροή της στους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από τους Yu et al. (2002) και Eliophotou-Menon (2014), η οργανωτική δομή και η κουλτούρα του κάθε εκπαιδευτικού συγκείμενου διαφοροποιεί αφενός τις δυνατότητες άσκησης ηγεσίας και αφετέρου το πώς αντιλαμβάνονται την ηγεσία οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα τα ευρήματα να μην είναι πάντα συγκρίσιμα ανάμεσα σε δείγματα εκπαιδευτικών από διαφορετικές χώρες.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι λιγότερο ή περισσότερο παρούσα και στις ελληνικές σχολικές μονάδες και ότι σε σημαντικό βαθμό κατορθώνει να εκπληρώσει αρκετούς από τους, καταγεγραμμένους στη βιβλιογραφία, στόχους της. Συγκεκριμένα, κάθε ένα από τα τρία σύνολα πρακτικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας («Καθορισμός κατεύθυνσης», «Κατανόηση και ανάπτυξη ατόμων» και «Ανασχεδιασμός του οργανισμού») συνεισφέρουν με θετική προβλεπτική σχέση στους επιμέρους παράγοντες της οργανωσιακής δέσμευσης («Δέσμευση στην αποστολή του σχολείου», «Δέσμευση στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης» και «Δέσμευση στη συνεργασία του σχολείου με γονείς / τοπική κοινότητα» αντίστοιχα). Όπως επισημαίνει ο Park (2005), η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά του ίδιου του οργανισμού και των εργασιακών συνθηκών του, με τη σχολική ηγεσία να πρωτοστατεί στη διαμόρφωση αυτών των εργασιακών συνθηκών. Επίσης, η θετική γραμμική σχέση ή/και συνεισφορά των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει αποτυπωθεί σε πολλαπλά εκπαιδευτικά συγκείμενα με τη χρήση πολλών και διαφορετικών εννοιολογικών προσεγγίσεων της ηγεσίας και

της δέσμευσης (π.χ. Aydin et al., 2013· Bo, 2013· Ling et al., 2013· Nguni et al., 2006· Selamat et al., 2013).

Στην παρούσα έρευνα, οι πρακτικές του καθορισμού κατεύθυνσης είναι ο σημαντικότερος παράγοντας πρόβλεψης της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην αποστολή του σχολείου. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται επίσης από τις εμπειρικές μελέτες των Ross and Gray (2006a· 2006b). Οι πρακτικές της οικοδόμησης κοινού οράματος και της δημιουργίας συναίνεσης με τους στόχους και τις προτεραιότητες του σχολικού οργανισμού, μέσα από συλλογικές διαδικασίες, ενισχύουν τη συλλογική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποδέχονται και ταυτίζονται με τους στόχους και τις προτεραιότητες του σχολείου (Leithwood et al., 2006b· Podsakoff et al., 1990· Yu et al., 2002). Επίσης, οι υψηλές προσδοκίες του σχολικού ηγέτη συνεισφέρουν στη συνεχή αξιολόγηση και αναθεώρηση των προτεραιοτήτων της σχολικής μονάδας και στην υλοποίηση δράσεων σχολικής βελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την απαιτητική φύση των συλλογικών στόχων και δραστηριοποιούνται για την πραγμάτωσή τους (Leithwood et al., 1999).

Οι ηγετικές πρακτικές του παράγοντα «Κατανόηση και ανάπτυξη ατόμων» αποτελούν, στην παρούσα έρευνα, θετικό παράγοντα πρόβλεψης της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης του σχολείου. Πρόκειται για ένα εύρημα το οποίο επίσης εντοπίζεται στους Ross and Gray (2006a· 2006b) και βεβαιώνει τον τελικό στόχο του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας, που είναι η ενίσχυση των ικανοτήτων του οργανισμού να βελτιώνεται συνεχώς (Leithwood et al., 1999) και ο μετασχηματισμός του σε μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Leithwood & Riehl, 2003). Οι πρακτικές της εξατομικευμένης στήριξης, της πνευματικής διέγερσης και της παροχής κατάλληλων προτύπων συμπεριφοράς

δείχνουν ότι ο σχολικός ηγέτης εμπνέει μεν σεβασμό και εμπιστοσύνη, αλλά από την άλλη πλευρά σέβεται τους υφισταμένους του, ενδιαφέρεται για τα προσωπικά τους αισθήματα και τις ανάγκες (Podsakoff et al., 1990), διεγείρει τη σκέψη τους (Sun & Leithwood, 2012) και προωθεί την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ως μία διαδικασία μάθησης η οποία είναι εποικοδομητική, κοινωνική-συλλογική και εγκαθιδρυμένη (Leithwood et al., 2006b). Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι οι πρακτικές της εξατομικευμένης στήριξης θεωρούνται βασικοί παράγοντες περιγραφής της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε κουλτούρες όπου η συλλογική και ομαδική εργασία αποτελεί κύριο ζητούμενο (Boehnke, Bontis, DiStefano & DiStefano, 2003). Έτσι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν τις προτάσεις της Saiti (2012) σχετικά με την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας για τη δημιουργία ισχυρών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και την προώθηση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Ο τρίτος παράγοντας της μετασχηματιστικής ηγεσίας «Ανασχεδιασμός του οργανισμού» έχει κύριους στόχους τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας, συνεργατικών δομών και παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την τοπική κοινότητα (Leithwood et al., 1999). Σύμφωνα, με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ο «Ανασχεδιασμός του οργανισμού» επιτυγχάνει σημαντικό μέρος του σκοπού του, καθώς συνεισφέρει με την υψηλότερη θετική προβλεπτική σχέση στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Το εύρημα αυτό βρίσκει υποστήριξη στην έρευνα των Ross and Gray (2006a), όπως και στους Kilpatrick, Johns, Mulford, Falk & Prescott (2002), οι οποίοι θεωρούν την εφαρμογή μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας ως δείκτη αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-κοινότητας, καθώς μέσω αυτής όλοι οι (εσωτερικοί και εξωτερικοί) συνεργάτες του σχολείου ασπάζονται ένα συλλογικό

όραμα και κοινούς στόχους που τους ενδυναμώνουν και ενισχύουν τις δεσμεύσεις τους. Ένα «διασυνδεδεμένο κοινωνικό κεφάλαιο», όπως περιγράφει ο Mulford (2008) το κοινωνικό κεφάλαιο που αναδύεται μεταξύ σχολείου και κοινότητας, έχει πολλαπλά οφέλη, όχι μόνο για το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αλλά και για την ευημερία και την κοινωνική συνοχή της ίδιας της κοινότητας.

Ο συνδυασμός των παραγόντων μετασχηματιστικής ηγεσίας «Κατανόηση και ανάπτυξη ατόμων» και «Ανασχεδιασμός του οργανισμού» είναι ο υψηλότερος παράγοντας θετικής πρόβλεψης στην «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς». Το σχολικό κλίμα βρίσκεται στην άμεση ζώνη επιρροής του σχολικού ηγέτη (Θεοφιλίδης, 2012· Πασιαρδής, 2004) και η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται ότι επιτυγχάνει τη διατήρηση ενός κλίματος σεβασμού, κατανόησης, εκτίμησης, εμπιστοσύνης, συμμετοχής και συνεργασίας, τα οποία ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς. Παρόμοιο εύρημα εντοπίζεται στις έρευνες των Bogler (2001) και Korkmaz (2007), σύμφωνα με τους οποίους οι πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας συνεισφέρουν θετικά, μεταξύ άλλων, στην ικανοποίηση: από τις σχέσεις με τους συναδέλφους, από τις συνθήκες εργασίας και από την υποστήριξη που λαμβάνουν από τους προϊσταμένους.

Ίσως το περισσότερο ενδιαφέρον εύρημα της ανάλυσης στην παρούσα μελέτη, αφορά την αρνητική συνεισφορά του παράγοντα «Ανασχεδιασμός του οργανισμού» στον παράγοντα «Δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές». Οι Barnett et al. (2001) στην έρευνά τους, με τη χρήση του MLQ, εντόπισαν παρόμοια σχέση σύμφωνα με την οποία οι μετασχηματιστικές πρακτικές που αφορούν τον «Καθορισμό κατεύθυνσης» επιδρούν αρνητικά στα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών που αφορούν τη μάθηση των μαθητών, μία εννοιολογική κατασκευή που αντιστοιχεί στη «Δέσμευση απέναντι στους μαθητές» της παρούσας

έρευνας. Οι παραπάνω συγγραφείς υποστηρίζουν ότι το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι ορισμένες από τις πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς απαιτούν χρόνο και εμπλοκή από τους εκπαιδευτικούς, δύναται να αποπροσανατολίζουν την εστίασή τους από τις παιδαγωγικές / εκπαιδευτικές διαδικασίες, κάτι που αποτυπώνεται και στην παρούσα μελέτη. Όπως επισημαίνεται από τους Barnett et al. (2001) το συγκεκριμένο εύρημα δε θεωρείται τελεσίδικο, ωστόσο η παρούσα μελέτη παρέχει περισσότερες ενδείξεις προς αυτή την κατεύθυνση. Μία άλλη ερμηνεία που μπορεί να δοθεί στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, είναι ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δομές με παράγοντες εντός (όπως είναι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί) και εκτός του σχολείου (όπως οι γονείς των μαθητών)¹⁰², ίσως «ελαφρύνει» λίγο τους εκπαιδευτικούς από το βάρος της ατομικής ευθύνης απέναντι στους μαθητές, κάτι που ενδεχομένως εκδηλώνεται με χαμηλότερα επίπεδα «ατομικής δέσμευσης». Ωστόσο, η στάση αυτή είναι πιθανό να συνοδεύεται από υψηλότερα επίπεδα «συλλογικής δέσμευσης» όλης της σχολικής κοινότητας (ή του κατά Mulford (2008) διασυνδεδεμένου κοινωνικού κεφαλαίου) απέναντι στους μαθητές. Σε κάθε περίπτωση το σημείο αυτό χρίζει περαιτέρω διερεύνησης. Επίσης, κρίνεται σκόπιμη η ανίχνευση πιθανών έμμεσων επιδράσεων των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δέσμευση απέναντι στους μαθητές, μέσω των δεσμεύσεων στην αποστολή του σχολείου και στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης, οι οποίες συνεισφέρουν θετικά στην εν λόγω έννοια και προβλέπονται θετικά από τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Τέλος, δεν παρατηρείται άμεση προβλεπτική σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την «Επαγγελματική δέσμευση» και την «Αυτεπάρκεια εμπειριών κυριότητας». Αναφορικά με την επαγγελματική δέσμευση, είναι γεγονός ότι η

¹⁰² Εμπλοκή η οποία διευκολύνεται από τον σχολικό ηγέτη μέσω των πρακτικών του παράγοντα «Ανασχεδιασμός τους οργανισμού»

πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιλέγει το επάγγελμά της για προσωπικούς λόγους, οι οποίοι αφορούν την αίσθηση της προσφοράς στους νέους μαθητές και στο κοινωνικό σύνολο (Dannetta, 2002· Day et al., 2006d· Ifanti & Fotopoulou, 2011· Karavas, 2010) και συνήθως διακατέχεται από ισχυρά επαγγελματικά κίνητρα στη διάρκεια της καριέρας της (Kelchtermans, 1993). Ιδιαίτερα στην περίπτωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, η εργασιακή σταθερότητα, η ασφάλεια και η μονιμότητα που τους παρέχεται, χωρίς αμφιβολία συνεισφέρουν θετικά στην επαγγελματική τους δέσμευση (Saiti & Papadopoulos, 2015). Ως εκ τούτου, η όποια επιρροή της σχολικής ηγεσίας στην εν λόγω εννοιολογική κατασκευή είναι μάλλον αμελητέα. Όπως επισημαίνει ο Kelchtermans (1993), μεγαλύτερη αρνητική επιρροή στα κίνητρα του εκπαιδευτικού να επιλέξει και να διατηρήσει το επάγγελμά του ασκείται από εξωτερικές επιδράσεις που αφορούν το φόρτο εργασίας, τις νεοεισερχόμενες καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις και το μειούμενο κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Αυτά είναι αντικείμενα που σχετίζονται με το σύνολο των εκπαιδευτικών πολιτικών και με τη θεσμική διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (βλέπε Day et al., 2006d· Day & Kington, 2008).

Η απουσία άμεσης προβλεπτικής σχέσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την αίσθηση αυτεπάρκειας υποστηρίζεται και στα ερευνητικά αποτελέσματα των Nir and Kranot (2006). Οι συγγραφείς συμπεραίνουν ότι η σχέση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων είναι πολύπλοκη και ότι η ικανοποίηση στην εργασία λειτουργεί μεσολαβητικά. Αντίστοιχα, στην παρούσα έρευνα, αυτό το ρόλο ενδεχομένως διαδραματίζει η «Ικανοποίηση σχέσεων – Αυτεπάρκεια κοινωνικής πειθούς», η οποία παρουσιάζει ισχυρές σχέσεις με τους δύο παράγοντες.

Μετά την ενσωμάτωση των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο πλέγμα σχέσεων των μεταβλητών της παρούσας έρευνας συμπληρώνεται η διερευνητική αυτή ανάλυση. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μία μικρή σύνοψη.

6.5. Σύνοψη

Το παρόν κεφάλαιο έχει ως αντικείμενο την αποτύπωση των άμεσων προβλεπτικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας με τη χρήση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (stepwise), με εξαρτημένες μεταβλητές τους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας. Στο κεφάλαιο περιγράφονται, καταρχήν, οι προϋποθέσεις που πρέπει να εκπληρώνονται προκειμένου τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης να είναι γενικεύσιμα. Στη συνέχεια, παρατίθενται και συζητούνται τα αποτελέσματα για κάθε ένα από τα 7 μοντέλα παλινδρόμησης που προκύπτουν από την ανάλυση. Μέσω των αποτελεσμάτων αυτών σκιαγραφείται ένα αλληλεπιδραστικό πλέγμα σχέσεων μεταξύ των περισσότερων μεταβλητών της έρευνας και αναδεικνύεται ο ρόλος της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών ως ένας σημαντικός παράγοντας θετικής πρόβλεψης των περισσότερων παραμέτρων της επαγγελματικής ταυτότητας, χωρίς να παραγνωρίζονται οι συνεισφορές των υπολοίπων παραγόντων. Επίσης, η επιρροή της μετασχηματιστικής ηγεσίας κρίνεται πολύ σημαντική αναφορικά με τη θετική συνεισφορά της στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, ενώ τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν σημαντική προβλεπτική ισχύ στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαιδευτική κοινότητα και πολιτική, καθώς επίσης και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την προβληματική της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα, προτάσεις και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα έχει ως κύριους στόχους την αποτύπωση της δομής της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας, καθώς και την αποτίμησή της, όπως αυτή προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε γραπτό ερωτηματολόγιο διαβαθμισμένης κλίμακας. Επίσης, εστιάζοντας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η έρευνα αποτιμά μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών το επίπεδο εφαρμογής μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Τελικός της σκοπός είναι η σκιαγράφηση του πλέγματος των προβλεπτικών σχέσεων ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τις παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας και τους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, προκειμένου να αποδοθεί μία όσο το δυνατόν περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα των παραμέτρων που σχετίζονται με την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, με κύρια εστίαση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Τα βασικά **συμπεράσματα** που προκύπτουν μετά την υλοποίηση της έρευνας παρατίθενται ακολούθως με τη μορφή σημείων:

- Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας δεν αποτελεί μία μονοδιάστατη έννοια, όπως ορθώς υποστηρίζουν και οι Canrinus et al. (2011· 2012). Αντιθέτως, απαρτίζεται από έναν αριθμό παραγόντων¹⁰³ οι οποίοι αφορούν κυρίως (αλλά όχι μόνο) την εγκαθιδρυμένη (situated) διάσταση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (βλέπε Day & Kington, 2008) και ερμηνεύουν ένα μεγάλο μέρος των διακυμάνσεων (περίπου 66%) της συνολικής

¹⁰³ Αυτεπάρκεια, οργανωσιακή δέσμευση (δέσμευση στην αποστολή του σχολείου, στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης και στη συνεργασία του σχολείου με γονείς / τοπική κοινότητα), επαγγελματική δέσμευση, δέσμευση απέναντι στους μαθητές, ικανοποίηση σχέσεων με συναδέλφους / προϊστάμενους.

εννοιολογικής κατασκευής της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας.

- Κύρια παράμετρος που εξηγεί το μεγαλύτερο ποσοστό διακύμανσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών του νομού Μεσσηνίας είναι η αυτεπάρκειά τους, η οποία πηγάζει από τις εμπειρίες κυριότητας και ικανοποιεί το εργασιακό κίνητρο της «Επιτυχίας» κατά Herzberg. Ωστόσο, καμία από τις υπόλοιπες παραμέτρους δεν παρουσιάζει αμελητέα επίδραση στη συνολική εννοιολογική κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας και συνεπώς καμία δεν πρέπει να υποτιμηθεί.
- Η αποτίμηση της συνολικής επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος της παρούσας έρευνας κρίνεται ικανοποιητική. Οι εκπαιδευτικοί του νομού Μεσσηνίας παρουσιάζουν θετική και ανθεκτική αίσθηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας παρά τις αντιξοότητες που προκύπτουν λόγω των προσφάτων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και μισθολογικών μειώσεων. Κύριο ρόλο σε αυτή τη θετική αποτίμηση διαδραματίζουν η δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, η οποία βρίσκεται σε πολύ υψηλά επίπεδα, η επαγγελματική δέσμευση, η αυτεπάρκειά τους και οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους. Μικρότερα επίπεδα δέσμευσης παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις παραμέτρους της οργανωσιακής δέσμευσης και ιδιαίτερα με τη δέσμευση στη συνεργασία τους με τους γονείς και την τοπική κοινότητα, η οποία βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Οι εκπαιδευτικοί του νομού Μεσσηνίας επενδύουν περισσότερο στους προσωπικούς παράγοντες της επαγγελματικής τους ταυτότητας και παρουσιάζουν τάσεις απομονωτισμού, οι οποίες διαχωρίζουν τις σχολικές μονάδες από το ευρύτερο περιβάλλον τους και περιορίζουν τις δυνατότητες σχολικής βελτίωσης που προέρχονται από τη

συντονισμένη κοινή δράση μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ σχολικής μονάδας και εξωτερικού περιβάλλοντος.

- Αναφορικά με το σχολικό ηγετικό προφίλ, συμπεραίνεται ότι οι μετασχηματιστικές ηγετικές πρακτικές είναι σε κάποιο βαθμό παρούσες στις σχολικές μονάδες του νομού Μεσσηνίας. Η αποτίμησή τους από τους εκπαιδευτικούς κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα για τον «Καθορισμό κατεύθυνσης» και σε μικρότερα αναφορικά με τους παράγοντες «Κατανόηση και ανάπτυξη ατόμων» και «Ανασχεδιασμός του οργανισμού», καθιστώντας τη συνολική αποτίμηση της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας μετρίως ικανοποιητική, με σαφή περιθώρια βελτίωσης. Οι διευθυντές του νομού Μεσσηνίας, είτε λόγω του εξαιρετικά υψηλού φόρτου διοικητικής εργασίας και του ιεραρχικού / γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, είτε λόγω της ελλιπούς κατάρτισής τους σε θέματα διοίκησης περιορίζονται, ως επί το πλείστον, σε «διοικητικού μοντέλου» ηγετικές πρακτικές, με τις επιπτώσεις αυτών να αποτυπώνονται και στους παράγοντες της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης προκύπτουν τα εξής σημεία:

- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, έτη υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, τύπος σχολείου και περιοχή σχολείου) συνεισφέρουν ελάχιστα ή καθόλου στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών¹⁰⁴. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα είναι ενθαρρυντικό και χρήσιμο

¹⁰⁴ Είναι χαρακτηριστικό ότι σε επιπρόσθετα τεστ πολλαπλής παλινδρόμησης (stepwise) που δε συμπεριλαμβάνονται στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και στα οποία ως ανεξάρτητες μεταβλητές εισάχθηκαν μόνο οι μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών, τα μοντέλα που

για την εκπαιδευτική και ερευνητική κοινότητα, καθώς υποδεικνύει ότι δεν είναι δυνατόν να αποτιμηθεί η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποκλειστικά στη βάση των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών τα οποία είναι, ούτως ή άλλως, πρακτικά αδύνατο να επηρεαστούν είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είτε από εξωτερικούς φορείς.

- Σε αντίθεση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, παρατηρείται ότι όταν υπάρξει εστίαση σε παραμέτρους της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική μονάδα, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται. Πολύ σημαντικός παράγοντας θετικής συνεισφοράς στις παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας είναι η αίσθηση αυτεπάρκειας, ανεξάρτητα από πού πηγάζει (είτε από τις εμπειρίες κυριότητας, είτε από την κοινωνική πειθώ). Ωστόσο, δεν πρέπει να παραγνωρίζονται οι υπόλοιποι παράγοντες (οργανωσιακή δέσμευση, συναδελφικές σχέσεις, επαγγελματική δέσμευση, δέσμευση στους μαθητές), εφόσον όλοι σχετίζονται θετικά¹⁰⁵ και υπάρχουν πολλές προβλεπτικές σχέσεις μεταξύ τους. Τα συμπεράσματα αυτά παρέχουν επιπρόσθετες ενδείξεις αναφορικά με βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα οποία: **α)** η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται μέσα από μία συνεχή διαδικασία ερμηνείας των εμπειριών του ατόμου που αλληλεπιδρά με το συγκείμενό του και **β)** σε αυτή τη διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί είναι ενεργοί παράγοντες (Beijaard et al., 2004· Goodson & Cole, 1994· Kelchtermans, 2009).
- Το ευρύτερο εργασιακό συγκείμενο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονται τις επαγγελματικές τους ταυτότητες βρίσκεται χωρίς

προέκυψαν ερμήνευαν από 0% έως μόλις 5,5% των διακυμάνσεων στους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας.

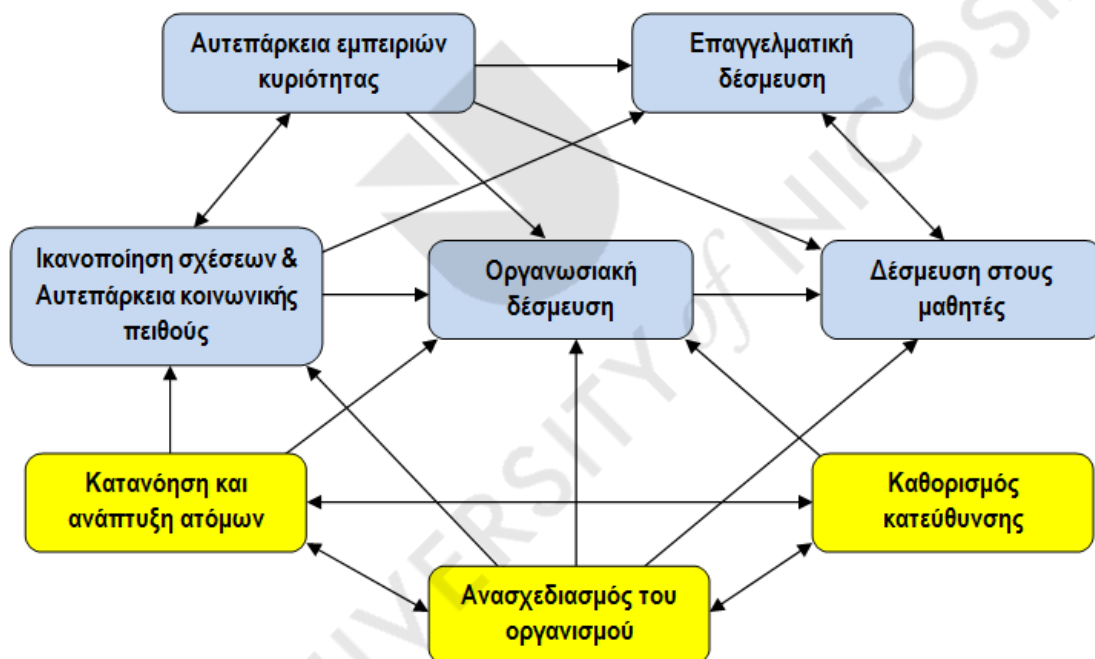
¹⁰⁵ Βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV για συντελεστές συσχέτισης Pearson.

αμφιβολία στο πεδίο άμεσης επιρροής της σχολικής ηγεσίας. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η μετασχηματιστική ηγεσία δείχνει ότι είναι σημαντικότερος παράγοντας άμεσης θετικής συνεισφοράς στις «συλλογικές» εννοιολογικές κατασκευές της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (όπως η οργανωσιακή δέσμευση και η ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές σχέσεις), ενώ δεν παρουσιάζει την ίδια δυναμική αναφορικά με τις «ατομικές» παραμέτρους όπως η αυτεπάρκεια, η επαγγελματική δέσμευση και η δέσμευση απέναντι στους μαθητές, στις οποίες οι έμμεσες επιρροές της ηγεσίας δεν πρέπει να αποκλειστούν. Εφόσον γίνει αποδεκτό ότι η επαγγελματική ταυτότητα οικοδομείται συλλογικά και κοινωνικά (Goodson & Cole, 1994· Watson, 2006), τότε η εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορεί να αποτελέσει ένα θετικό σημείο εκκίνησης για την ενίσχυση της συλλογικής επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Τα οφέλη από αυτή την ενίσχυση αναμένεται να είναι πολλαπλά για τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους, λόγω της βαθιάς σχέσης μεταξύ επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής πρακτικής, οι οποίες καθρεπτίζουν η μία την άλλη (Beauchamp & Thomas, 2009· Sachs, 2001· Watson, 2006).

- Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι ένα δυναμικό φαινόμενο. Οι εμπειρίες και τα συναισθήματα που βιώνουν καθημερινά μέσα στο εργασιακό τους συγκείμενο μπορούν να ενισχύσουν τη σταθερότητα και την ανθεκτικότητα της επαγγελματικής τους ταυτότητας ή από την άλλη να προκαλέσουν αστάθεια και επαναπροσδιορισμό της (Day & Kington, 2008), με τις αντίστοιχες συνέπειες στην ευεξία και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει διότι οι συνιστώσες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες του εργασιακού συγκείμενου (είτε είναι εσωτερικοί, όπως η σχολική

ηγεσία και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, είτε εξωτερικοί όπως οι εκπαιδευτικές πολιτικές) αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε ένα πολύπλοκο πλέγμα σχέσεων. Η συνεκτίμηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας (στην οποία λαμβάνεται υπόψη ένας συγκεκριμένος αριθμός μεταβλητών) και της σχετικής βιβλιογραφίας¹⁰⁶ οδηγεί στην αποτύπωση του παρακάτω καθολικού θεωρητικού σχήματος (Σχήμα 7.1) των άμεσων και έμμεσων σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της παρούσας έρευνας, προκειμένου να αναδειχθεί ο δυναμικός αυτός χαρακτήρας της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών¹⁰⁷.

Σχήμα 7.1: Θεωρητικό σχήμα των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της παρούσας έρευνας (πλην των δημογραφικών χαρακτηριστικών)



Στο παραπάνω θεωρητικό σχήμα αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος της αυτεπάρκειας στην ενίσχυση των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας των

¹⁰⁶ Όπως αυτή περιγράφεται στη συζήτηση των αποτελεσμάτων στο προηγούμενο κεφάλαιο.

¹⁰⁷ Σημειώνεται ότι οι σχέσεις με βέλος μίας κατεύθυνσης απεικονίζουν σχέσεις πρόβλεψης, ενώ τα βέλη δύο κατευθύνσεων απεικονίζουν απλή συσχέτιση. Στο θεωρητικό αυτό μοντέλο δε συμπεριλαμβάνονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, λόγω της μικρής επίδρασής τους στους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας. Οι παράμετροι της οργανωσιακής δέσμευσης συγχωνεύτηκαν σε ένα παράγοντα αφενός για την απλοποίηση του σχήματος και αφετέρου διότι οι παράμετροι αυτοί παρουσιάζουν αμοιβαίες προβλεπτικές σχέσεις μεταξύ τους, καθώς είναι υπο-παράμετροι της ίδιας υποκείμενης έννοιας.

εκπαιδευτικών, η συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας και ο μεσολαβητικός ρόλος της οργανωσιακής δέσμευσης στη δέσμευση απέναντι στους μαθητές του σχολείου.

Τα παραπάνω συμπεράσματα έχουν επιπτώσεις τόσο για τις σχολικές μονάδες και το προσωπικό τους, όσο και για τις ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές για τις οποίες διατυπώνονται οι παρακάτω **προτάσεις**:

- Η ενίσχυση της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελέσει κύριο ζητούμενο της εκπαιδευτικής κοινότητας, λόγω της μεγάλης επιρροής που ασκεί στις εργασιακές παραμέτρους της ζωής των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οφείλει να προσανατολιστεί προς αυτή την κατεύθυνση, λαμβάνοντας υπόψη το εργασιακό συγκείμενο της κάθε σχολικής μονάδας. Η προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αφενός και ο μετασχηματισμός της κάθε σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης αφετέρου, λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών που αναδύονται στο συγκείμενό τους. Επίσης ενισχύουν τη συλλογικότητα, τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη μέσα στο σύλλογο διδασκόντων. Τα παραπάνω αποτελούν εξαιρετικές πηγές ενίσχυσης της αυτεπάρκειας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αισθάνονται ότι είναι ικανοί να κάνουν τη διαφορά, ότι βιώνουν την επιτυχία στην εργασία τους και ότι οι προσπάθειές τους αναγνωρίζονται, καθώς μόνο έτσι θα είναι σε θέση να εργαστούν με θέληση, αποφασιστικότητα και επιμονή στο εκπαιδευτικό τους έργο.
- Η απαλοιφή της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας και η προώθηση, στην πράξη, της αυτονομίας των σχολικών μονάδων κρίνονται ως επιβεβλημένες μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες από την πλευρά των ασκούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών. Μόνο εφόσον υπάρξει, σε πλήρες εύρος, η δυνατότητα για κάθε

σχολική μονάδα να υλοποιήσει το δικό της στρατηγικό προγραμματισμό και να τον υλοποιήσει χωρίς γραφειοκρατικές πιέσεις, η αυτόνομη σχολική μονάδα θα είναι σε θέση να ανοιχτεί στο ευρύτερό της περιβάλλον και να λειτουργήσει ως «ανοικτό σύστημα» που εκμεταλλεύεται και αξιοποιεί τόσο τους εσωτερικούς όσο και τους εξωτερικούς πόρους. Άλλωστε, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η εμπλοκή των γονέων και της τοπικής κοινότητας ενισχύει θετικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους. Επίσης, μόνο σε ένα αυτόνομο σχολικό περιβάλλον γίνεται δυνατή η πλήρης εφαρμογή ηγετικών μοντέλων όπως αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας, του οποίου η άμεση ή έμμεση επιρροή στις παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (και ιδιαίτερα στην οργανωσιακή τους δέσμευση) αποτυπώνεται τόσο στα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, όσο και στη σχετική βιβλιογραφία.

- Η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων πρέπει να συνοδεύεται από την αναδιαμόρφωση του νομοθετικού πλαισίου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η αυτο-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, ως ένα από τα κύρια εργαλεία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αν και απαραίτητη όπως είναι νομοθετημένη προκαλεί δυσπιστία και υπονομεύει τη σταθερότητα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να λογοδοτήσουν για ζητήματα στον προσδιορισμό των οποίων δεν έχουν συμμετάσχει. Η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στρατηγικού προγραμματισμού, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, θα τους δεσμεύσει περισσότερο στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου και θα προωθήσει την ταύτιση τους με αυτούς και αποδοχή τους. Ως εκ τούτου, θα ενισχυθεί η αίσθηση του «ανήκειν» στη σχολική μονάδα και η οργανωσιακή τους δέσμευση, η οποία

παρουσιάζει την περισσότερο προβληματική εικόνα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

- Η εστίαση των εκπαιδευτικών πολιτικών, εκτός από τα παραπάνω, οφείλει αφενός να αναγνωρίσει την αναγκαιότητα μετασχηματισμού του επικρατούντος ελληνικού εκπαιδευτικού διοικητικού μοντέλου και αφετέρου να μεριμνήσει για την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης αναφορικά με ηγετικές δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Το ολιστικό ηγετικό μοντέλο της σχολικής μετασχηματιστικής ηγεσίας του Leithwood μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης προς αυτό το σκοπό. Βέβαια, θα πρέπει να δοθεί ο κατάλληλος χώρος και χρόνος στα στελέχη της εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι σε θέση να ασκήσουν τέτοιου είδους επιρροή. Προς αυτή την κατεύθυνση, ο περιορισμός του πολύ μεγάλου γραφειοκρατικού φόρτου εργασίας του διευθυντή που αναλώνει τον περισσότερο από το χρόνο του κρίνεται απαραίτητος. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη γραμματειακή υποστήριξη των σχολικών μονάδων από εξωδιδασκτικό προσωπικό.

Η παρούσα έρευνα έχει ορισμένους **περιορισμούς**. Συγκεκριμένα, το χρονικό πλαίσιο υλοποίησης της συμπίπτει με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως και με τις διαθεσιμότητες εκπαιδευτικών, γεγονότα που αναμφίβολα έχουν επηρεάσει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης, δε μελετήθηκε η πιθανή συμβολή της ειδικότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην επαγγελματική τους ταυτότητα. Ο λόγος της μη συμπερίληψης ενός βασικού προσωπικού χαρακτηριστικού της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αφορά το γεγονός ότι δεν θεωρήθηκε δυνατό να συλλεχτεί σχετικά αριθμητικά επαρκές δείγμα από όλες τις ειδικότητες, ούτως ώστε η μεταξύ τους σύγκριση να είναι έγκυρη. Η

διαδικασία αυτή προϋποθέτει διαφορετική δειγματοληπτική μεθοδολογία για την οποία υπήρχαν μεγάλες πρακτικές δυσκολίες. Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας συγκαταλέγονται, επίσης, και οι κύριες στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν καθώς, παρόλο που είναι απόλυτα δόκιμες και έχουν αξιοποιηθεί κατά αυτό τον τρόπο σε πολλές σχετικές μελέτες, ο όγκος και η ποιότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν μπορούν να αξιοποιηθούν καλύτερα με τη χρήση ακόμα υψηλότερου επιπέδου στατιστικών τεχνικών. Για το σκοπό αυτό παρατίθενται οι ακόλουθες **εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα** και αξιοποίηση των δεδομένων της παρούσας έρευνας με διαφορετικό τρόπο ως εξής:

- Εκ νέου διερευνητική παραγοντική ανάλυση, με τη συνδρομή της «Παράλληλης ανάλυσης» και στη συνέχεια επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) για τη βέλτιστη αποτύπωση της δομής της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και της μετασχηματιστικής ηγεσίας που δεν αποτυπώθηκε στην παρούσα μελέτη.
- Ανάλυση διαδρομών (path analysis) με «Structural Equation Modeling (SEM)», προκειμένου να διερευνηθούν εκτός από τις άμεσες και οι έμμεσες επιρροές μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας, με σκοπό την αποτύπωση ενός ή περισσότερων ολιστικών μοντέλων στα οποία προσαρμόζονται βέλτιστα τα δεδομένα της έρευνας. Το θεωρητικό σχήμα που παρατίθεται παραπάνω (Σχήμα 7.1) μπορεί να αποτελέσει ένα πρώτο σημείο εκκίνησης.

Επίσης, η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα ως προς τα εξής:

- Εμπλουτισμός της εννοιολογικής κατασκευής της επαγγελματικής ταυτότητας με επιπρόσθετες παραμέτρους συλλογικής απεικόνισής της, όπως είναι η συλλογική

αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών (collective efficacy), μία έννοια που κερδίζει σταδιακά έδαφος στην ερευνητική κοινότητα σε σχέση με την ατομική αυτεπάρκεια και λαμβάνει υπόψη τη συλλογική διάσταση στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας.

- Διερεύνηση της επιρροής των παραγόντων της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.
- Εξέταση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με άλλα υβριδικά μοντέλα ηγεσίας (π.χ. Brauckmann & Pashiaridis, 2011· Marks & Piny, 2003), προκειμένου να ανιχνευτούν επιπρόσθετες ηγετικές πρακτικές με θετική συνεισφορά στους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας.
- Εξέταση της επιρροής παραμέτρων που αφορούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές στους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.
- Εμπλουτισμός της έρευνας με ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό και ποιοτικά δεδομένα, για την σκιαγράφηση των βαθύτερων νοημάτων και διαδικασιών που αφορούν την επαγγελματική ταυτότητα και τις σχέσεις ανάμεσα στις παραμέτρους της.

Οι εισηγήσεις αυτές αποσκοπούν στην περαιτέρω διερεύνηση του πεδίου της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, μίας έννοιας που αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό στην ολότητά του και λαμβάνει υπόψη τόσο προσωπικούς, όσο και περιβαλλοντικούς παράγοντες της ζωής του. Ίσως μέσω αυτής της εννοιολογικής κατασκευής η ερευνητική κοινότητα κατορθώσει να δώσει επιπρόσθετες πρακτικές λύσεις στα ζητήματα που απασχολούν την καθημερινή ζωή των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν τη ψυχική αλλά και σωματική τους ευεξία, ούτως ώστε να είναι αυτοί σε θέση να πραγματοποιήσουν με επιτυχία και αποτελεσματικότητα το εκπαιδευτικό τους έργο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση

- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 706–717. doi:10.1016/j.tate.2012.02.005
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity. *Journal of Vocational Behavior*, 276(49), 252–276.
- Allix, N. M. (2000). Transformational Leadership: Democratic or Despotic? *Educational Management Administration & Leadership*, 28(1), 7-20.
- Andersen, L. B. (2011, September). *Teacher diversity: Do male and female teachers have different self-efficacy and job satisfaction?* Paper prepared for the 33rd EGPA conference, Bucharest. Retrieved from <https://soc.kuleuven.be/io/egpa/HRM/bucharest/Andersen2011.pdf>
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333–344. doi:10.1080/03055698.2010.506332

- Argyriou, A., & Iordanidis, G. (2014). Management and Administration Issues in Greek Secondary Schools: Self-Evaluation of the Head Teacher Role. *Education Research International*, 2014, 1–11.
- Athanasoula-Reppa, A., & Lazaridou, A. (2008). Requirements, Roles, and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus: Newly Appointed Principals' Views. *European Education*, 40(3), 65–88. doi:10.2753/EUE1056-4934400304
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441–462.
- Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 806–812.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

- Barnett, K., McCormick, J., & Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools. Panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24–46.
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32. doi:10.1080/135943299398410
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership and Organizational Culture. *Public Administration Quarterly*, 17, 112–121.
- Bathey, D., & Franke, M. (2008). Transforming Identities: Understanding Teachers across Professional Development and Classroom Practice. *Teacher Education Quarterly*, 35, 127–149.
- 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. doi:10.1080/03057640902902252
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- 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. doi:10.1016/S0742-051X(00)00023-8

- Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3, 147–154.
- Blau, G., Paul, A., & St. John, N. (1993). On Developing a General Index of Work Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, (42), 298–314.
- Bo, Y. U. (2013). The Influence Study of Transformational Leadership in University on Teacher's Organizational Commitment : The Construction and Verification of a Theoretical Model. *Canadian Social Science*, 9(4), 1–12.
doi:10.3968/j.css.1923669720130904.5795
- Boehnke, K., Bontis, N., DiStefano, J. J., & DiStefano, A. C. (2003). Transformational leadership: an examination of cross-national differences and similarities. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(1), 5–15.
doi:10.1108/01437730310457285
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–683.
doi:10.1177/00131610121969460
- Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 665–673.
doi:10.1016/S0742-051X(02)00026-4
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289. doi:10.1016/j.tate.2004.02.003

- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11–32. doi:10.1108/09513541111100099
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391–406.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence* (Research Report). Nottingham: National College for School Leadership. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/4904/1/download%3Fid%3D17370%26filename%3DSchool-leadership-concepts-evidence-summary.pdf>
- Cameron, C. A. (2004). Kurtosis. In M. Lewis-Beck, A. E. Bryman, & T. F. Liao (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods* (pp. 543–544). London: SAGE Publications.
- 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. doi:10.1080/03055698.2010.539857
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132. doi:10.1007/s10212-011-0069-2

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Petitta, L. (2003a). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 15–31.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003b). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832. doi:10.1037/0022-0663.95.4.821
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Cargan, L. (2007). *Doing Social Research*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Cheung, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Journal of In-Service Education*, 34(3), 375–390. doi:10.1080/13674580802003060
- Chughtai, A. A., & Zafar, S. (2006). Antecedents and Consequences of Organizational Commitment Among Pakistani University Teachers. *Applied H.R.M. Research*, 11(1), 39–64.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323–337.

- Colosi, R. (2005). *Negatively Worded Questions Cause Respondent Confusion*. Proceedings of the Survey Research Methods Section (pp. 2896-2903), Minneapolis (US): American Statistical Association. Retrieved from <https://www.amstat.org/sections/srms/proceedings/y2005/Files/JSM2005-000508.pdf>
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1–9.
- Creaby, C. (2013, September). *Teacher identity and implications for educational improvement*. Paper presented within the symposium: ‘Teacher voice, self-efficacy and leadership: an international perspective’, Istanbul. Retrieved from http://www.teacherleadership.org.uk/uploads/2/5/4/7/25475274/creaby_ecer_2013.pdf
- Crosswell, E., & Elliot, B. (2004, November). *Committed teachers, passionate teachers: The dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Melbourne. Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au/968/1/cro04237.pdf>
- Dannetta, V. (2002). What Factors Influence a Teacher’s Commitment to Student Learning? *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 144–171. doi:10.1076/lpos.1.2.144.5398

- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160–1172. doi:10.1016/j.tate.2007.02.001
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692. doi:10.1016/S0883-0355(03)00065-X
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563–577. doi:10.1016/j.tate.2005.03.001
- 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. doi:10.1080/03054980701450746
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23. doi:10.1080/14681360701877743
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006a). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616. doi:10.1080/01411920600775316

- Day, C., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., & Stobart, G. (2006b). Methodological Synergy in a National Project: The VITAE Story. *Evaluation & Research in Education*, 19(2), 102–125. doi:10.2167/eri422.0
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (2006c). Variations in the work and lives of teachers : relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 169–192.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006d). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. London: Department of Education and Skills. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- DeCoster, J. (2005). *Scale Construction Notes*. Retrieved from <http://www.stat-help.com/scale.pdf>
- Demir, K. (2008). Transformational Leadership and Collective Efficacy: The Moderating Roles of Collaborative Culture and Teachers' Self-Efficacy. *Eurasian Journal of educational Research*, (33), 93–112.
- Eliophotou-Menon, M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 509–528. doi:10.1108/JEA-01-2013-0014
- Eliophotou-Menon, M., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: the role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435–450. doi:10.1080/13632434.2011.614942

- Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the Relationship of Job Satisfaction to Teacher and Organizational Variables: Evidence from Cyprus. *Journal of the Common Wealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75–87.
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. M. (2005). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68–93. doi:10.1002/sce.20096
- Esteve, J. M. (2000). The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197–207. doi:10.1080/713664040
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. doi:10.1016/j.edurev.2013.05.001
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). London: SAGE Publications.
- 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. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002
- Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1983). Beyond the Looking-Glass Self: Social Structure and Efficacy-Based Self-Esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46(2), 77–88.

- Gee, J. P. (2001) Identity as an Analytic Lens for Research in Education. In W.G. Secada (Eds.), *Review of research in education*, 25, 2000–2001 (pp. 99-125). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gehlbach, H. (2008, March). *Agree-Disagree: A “strongly disagreeable” response scale*. Paper presented at the American Educational Research Association, New York.
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419–430. doi:10.1080/03055690500237488
- Gliem, J. A. & Gliem, R. R. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach’s alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. In Midwest Research-to-Practise Conference in Adult, Continuing and Community Education (pp. 82-88), Columbus, Ohio: The Ohio State University. Retrieved from <http://pioneer.netserv.chula.ac.th/~ppongsa/2013605/Cronbach.pdf>
- Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the Teacher’s Professional Knowledge: Constructing Identity and Community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85–105.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of Collaborative School Cultures with Student Achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 43–55. doi:10.1177/019263650508964504
- Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in education. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 94–108.

- Gurr, D., Drysdale, L. & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395.
- Hackett, R. D., Lapierre, L. M., & Hausdorf, P. A. (2001). Understanding the Links between Work Commitment Constructs. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 392–413. doi:10.1006/jvbe.2000.1776
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. doi:10.1080/0305764032000122005
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1349–1361. doi:10.1016/j.tate.2010.03.005
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hemsworth, D., Muterera, J., & Baregheh, A. (2013). Examining Bass's Transformational Leadership in Public Sector Executives. *The Journal of Applied Business Research*, 29(3), 853–862.
- Hoaglin, D. C., & Iglewicz, B. (1987). Fine-Tuning Some Resistant Rules for Outlier Labeling. *Journal of the American Statistical Association*, 82(400), 1147-1149.

- 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. doi:10.1016/j.tate.2010.06.003
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C, & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417-435.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. doi:10.1016/j.tate.2005.01.007
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. London: SAGE Publications.
- Ifanti, A. A., & Fotopoulou, V. S. (2010). Undergraduate students' and teachers' perceptions of professional development and identity formation : A case study in Greece. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1), 157–174.
- Ifanti, A. a., & Fotopoulou, V. S. (2011). Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), 40–51. doi:10.5430/wje.v1n1p40
- Iqbal, A., & Akhtar, S. (2012). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 5(1), 49–65.

- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an Explanation of Variation in Teachers' Perceptions of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512–538. doi:10.1177/0013161X9603200404
- Karavas, E. (2010). How Satisfied are Greek EFL Teachers with their Work? Investigating the Motivation and Job Satisfaction Levels of Greek EFL Teachers. *Porta Linguarum*, 14, 59–78.
- Karimvand, P. (2011). The Nexus between Iranian EFL Teachers' Self-Efficacy, Teaching Experience and Gender. *English Language Teaching*, 4(3), 171–183. doi:10.5539/elt.v4n3p171
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443–456.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006. doi:10.1016/j.tate.2005.06.009
- 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. doi:10.1080/13540600902875332
- Kilpatrick, S., Johns, S., Mulford, B., Falk, I., & Prescott, L. (2002). *More than education: Leadership for rural school–community partnerships* (Research Report). Canberra: Rural Industries Research and Development Corporation. Retrieved from <https://rirdc.infoservices.com.au/items/02-055>

- Kimberlin, C. L., & Winterstein, A. G. (2008). Validity and reliability of measurement instruments used in research. *AJHP: Official journal of the American Society of Health-System Pharmacists*, 65(23), 2276–2284. doi:10.2146/ajhp070364
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. doi:10.1037/a0019237
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.01.002
- Korkmaz, M. (2007). The Effects of Leadership Styles on Organizational Health. *Educational Research Quarterly*, 30(3), 22–54.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3), 311–328. doi:10.1177/0143034309106497
- Krosnick, J. A., & Presser, S. (2010). Question and Questionnaire Design. In P. V. Marsden, & J. D. Wright (Eds.), *Handbook of Survey Research* (2nd ed.). (pp. 263-314). San Diego, CA: Elsevier.
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (1993, April). *An Emerging Framework for Analyzing School-Based Professional Community*. Paper presented at the Annual Meeting

- of the American Educational Research Association, Atlanta. Retrieved from <http://www.schoolreforminitiative.org/wp-content/uploads/2014/02/Kruse-Luis-Emergin-Framework-for-Anlyzing-PLCS-1993.pdf>
- 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. doi:10.1016/j.tate.2005.06.003
- 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. 206-215). Oxford: Routledge.
- 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. doi:10.1037//0021-9010.85.5.799
- Leithwood, K. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 29(5), 8-12.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518. doi:10.1177/0013161X94030004006
- Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*. Toronto, ON: Elementary Teachers' Federation of Ontario. Retrieved from <http://www.etfo.ca/Resources/ForTeachers/Documents/Teacher%20Working%20Conditions%20That%20Matter%20-%20Evidence%20for%20Change.pdf>

- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006a). *Making Schools Smarter. Leading with Evidence* (3rd ed.). Thousand Oakes, California: Corwin Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006b). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning* (Research Report RR800). Nottingham: NSCL. Retrieved from http://illinoischoolleader.org/research_compendium/documents/successful_school_leadership.pdf
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. doi:10.1080/13632430701800060
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. doi:10.1080/09243450600565829
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B., & Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large-scale reform: the case of England's national literacy and numeracy strategy. *School Leadership & Management*, 24(1), 57–79. doi:10.1080/1363243042000172822
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Leithwood, K., & Levin, B. (2005). *Assessing School Leader and Leadership Programme Effects on Pupil Learning* (Research Report RR662). London: Department of Education and Skills. Retrieved from

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/rr662.pdf>

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership* (Research Report). Nottingham: National College of School Leadership. Retrieved from <http://dcbsimpson.com/randd-leithwood-successful-leadership.pdf>

Ling, S., Ling, M., Sani, M., & Ibrahim, B. (2013). Transformational Leadership and Teacher Commitment in Secondary Schools of Sarawak. *International Journal of Independent Research and Studies*, 2(2), 51–65.

Little, J. W., & Bartlett, L. (2002). Career and Commitment in the Context of Comprehensive School Reform. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3-4), 345–354.

Little, R. J. A. (1988). A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values. *Journal of American Statistical Association*, 83(404), 1198–1202. Retrieved from http://medrescon.tripod.com/docs/little_paper.pdf

Louis, K. S. (1998). Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1–27. doi:10.1080/0924345980090101

Lunenburg, F. C. (2011). Leadership versus Management: A Key Distinction - At Least in Theory. *International Journal of Management, Business and Administration*, 14(1), 1–4.

- McKinnon, G. (2005). Symbolic Interactionism: A Lens for Judging the Social Constructivist Potential of Learner-Centered Chemistry Software. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(2), 89–102.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397. doi:10.1177/0013161X03253412
- Mart, Ç. T. (2013a). A Passionate Teacher: Teacher Commitment and Dedication to Student Learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1), 437–442.
- Mart, Ç. T. (2013b). Commitment to School and Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Studies*, 3(1), 336–340.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224–247.
- Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with Spss* (2nd ed.). London: SAGE Publications.

- Mulford, B. (2008). *The Leadership Challenge: Improving learning in schools*. Camberwell, Victoria: ACER Press. Retrieved from <http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=aer>
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking*. London: Routledge.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in Primary Schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145–177.
- Nir, A. E. (2002). School-based management and its effect on teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 323–341. doi:10.1080/13603120210134616
- Nir, A. E., & Kranot, N. (2006). School Principal's Leadership Style and Teachers' Self-Efficacy. *Planning and Changing*, 37(3), 205–218.
- Ochs, E. (2000). Socialization. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2), 230–233.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. *Essays in Education (EIE)*, 18, 1–19.
- Olsen, B. (2008). Introducing Teacher Identity and this Volume. *Teacher Education Quarterly*, 35, 3-6.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On Becoming a Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research

- Methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375–387. doi:10.1080/13645570500402447
- Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1–21. doi:10.1016/j.tate.2005.07.008
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement* (New Edition). London: Pinter Publishers.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual. A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)* (2nd ed.). Sydney: Allen & Unwin.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461–485. doi:10.1080/13803610500146269
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38–54.
- Podsakoff, M., Mackenzie, S. B., Moorman, H., & Fetter, R. (1990). Transformational Leader Behaviors And Their Effects On Followers' Trust In Leader, Satisfaction, And Citizenship Behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107–142.

- Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104, 1–15.
- Reio, T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985–993. doi:10.1016/j.tate.2005.06.008
- Reppa, P. G., & Gournelou, P. (2012). The Professional Identity of Primary and Secondary School Music Teachers in Greece. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2611–2614. doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.533
- Robinson, M., & McMillan, W. (2006). Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 327–336. doi:10.1016/j.tate.2005.11.003
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (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 in changing contexts* (3rd ed.) (pp. 732–755). New York: Routledge, Taylor & Francis Group/Association of Teacher Educators.
- Rogelberg, S. G., & Wacławski, J. (2001). Instrumentation Design. In D. W. Bracken, C. W. Timmreck, & A. H. Church (Eds.), *The Handbook of Multisource Feedback* (pp. 79–95). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Ross, J. A., & Gray, P. (2006a). School Leadership and Student Achievement: The Mediating Effects of Teacher Beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798–822. doi:10.2307/20054196
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006b). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179–199.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior Student Achievement, Collaborative School Processes, and Collective Teacher Efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163–188. doi:10.1080/15700760490503689
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 543–556. doi:10.1016/j.tate.2007.01.012
- Rus, C. L., Tomşa, A. R., Rebeaga, O. L., & Apostol, L. (2013). Teachers' Professional Identity: A Content Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 315–319. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.302
- Rutledge II, R. D. (2010). *The effects of transformational leadership on academic optimism within elementary schools*. (Dissertation). University of Alabama, Tuscaloosa.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161. doi:10.1080/02680930116819

- Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education*, 20(2), 110–138. doi:10.1108/09684881211219370
- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics. A quantitative research in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73–97.
- Sale, J. E. M., Lohfeld, L. H., & Brazil, K. (2002). Revisiting the Quantitative-Qualitative Debate: Implications for Mixed-Methods Research. *Quality & Quantity*, 36(1), 43–53.
- Sarafidou, J., & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 170–183. doi:10.1108/09513541311297586
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152–171. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
- Scotland, J. (2014). Operating in global educational contact zones: How pedagogical adaptation to local contexts may result in the renegotiation of the professional identities of English language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37, 33–43. doi:10.1016/j.tate.2013.09.002
- Scott, D. (2007). Resolving the quantitative–qualitative dilemma: a critical realist approach. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 3–17. doi:10.1080/17437270701207694

- Selamat, N., Nordin, N., & Adnan, A. A. (2013). Rekindle Teacher's Organizational Commitment: The Effect of Transformational Leadership Behavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 566–574. doi:10.1016/j.sbspro.2013.07.127
- Sfard, A., & Prusak A. (2005). Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22.
- Shabani Varaki, B., Floden, R. E., & Javidi Kalatehjafarabadi, T. (2015). Para-quantitative Methodology: Reclaiming experimentalism in educational research. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 26–41. doi:10.1080/23265507.2014.986189
- Siburian, T. A. (2013). The Effect of Interpersonal Communication, Organizational Culture, Job Satisfaction, and Achievement Motivation to Organizational Commitment of State High School Teacher in the District Humbang Hasundutan, North Sumatera, Indonesia. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(12), 247–264.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001
- Skodra, E., Eliophotou-Menon, M., & Athanasoula-Reppa, A. (2012). The Role of Educational Policy in Shaping the Professional Identity of Secondary School Teachers in Greece. *The Cyprus Journal of Sciences*, 10, 3–23.

- Sokol, J. T. (2009). Identity Development Throughout the Lifetime: An Examination of Eriksonian Theory. *Graduate Journal of Counseling Psychology*, 1(2), 139–148.
- Songwon, S. (2006). *A Review and Comparison of Methods for Detecting Outliers in Univariate Data Sets*. University of Pittsburg (Master Thesis). Retrieved from <http://d-scholarship.pitt.edu/7948/1/Seo.pdf>
- Spector, P. E. (1992). *Summated Rating Scale Construction. An Introduction*. London: SAGE Publications.
- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The Role of Teachers' Self- and Collective-Efficacy Beliefs on Their Job Satisfaction and Experienced Emotions in School. *Psychology*, 04(03), 268–278. doi:10.4236/psych.2013.43A040
- Stevens, J. P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (5th ed.). New York: Routledge.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418–451. doi:10.1080/15700763.2012.681001
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon. Retrieved from http://www.unt.edu/rss/class/Jon/ResourcesWkshp/2001_TabachnickFidell_Ch4.pdf

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Thien, L. M., & Razak, N. A. (2014). Teacher commitment: a comparative study of Malaysian ethnic groups in three types of primary schools. *Social Psychology of Education*, 17(2), 307–326. doi:10.1007/s11218-013-9242-6
- Thien, L. M., Razak, N. A., & Ramayah, T. (2014). Validating Teacher Commitment Scale Using a Malaysian Sample. *SAGE Open*, 4(2), 1–9. doi:10.1177/2158244014536744
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762–769. doi:10.1016/j.tate.2010.12.007
- Tobin, J. (2014). Management & Leadership Issues for School Building Leaders. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), 76–89.
- Trede, F. (2012). Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(3), 159–167.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators : A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256–261.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H., & Littleton, K. (2008). Teachers' Professional Identity Negotiations in Two Different Work

- Organisations. *Vocations and Learning*, 1(2), 131–148. doi:10.1007/s12186-008-9008-z
- Van Ginkel, J. R., Kroonenberg, P. M., & Kiers, H. a. L. (2014). Missing data in principal component analysis of questionnaire data: a comparison of methods. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 84(11), 2298–2315. doi:10.1080/00949655.2013.788654
- Van Sonderen, E., Sanderman, R., & Coyne, J. C. (2013). Ineffectiveness of reverse wording of questionnaire items: let's learn from cows in the rain. *PloS one*, 8(7), 1–7. doi:10.1371/journal.pone.0068967
- Van Veen, K., Sleegers, P., & Van de Ven, P.-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive–affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917–934. doi:10.1016/j.tate.2005.06.004
- Van Veen, K., & Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85–111. doi:10.1080/00220270500109304
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of literature*. Paris: IIEP. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>
- Vinger, G., & Cilliers, F. (2006). Effective Transformational Leadership Behaviors For Managing Change. *SA Journal of Human Resource Management*, 4(2), 1–9.

- Visser, P. S., Krosnick, J. A., & Lavrakas, P. J. (2000). Survey Research. In H. T. Reis, & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 223-252). New York: Cambridge University Press.
- Retrieved from <https://pprg.stanford.edu/wp-content/uploads/2-Survey-Research-Reis-and-Judd.pdf>
- Vloet, K., & Van Swet, J. (2010). "I can only learn in dialogue!" Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 149–168. doi:10.1080/19415250903457083
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 509–526. doi:10.1080/13540600600832213
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P., & Jeffrey, R. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89–106.
- Xu, H. (2013). From the imagined to the practiced: A case study on novice EFL teachers' professional identity change in China. *Teaching and Teacher Education*, 31, 79–86. doi:10.1016/j.tate.2013.01.006
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368–389. doi:10.1108/09578230210433436

- Yukl, G. (1999a). An Evaluative Essay on Current Conceptions of Effective Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 33–48.
- Yukl, G. (1999b). An Evaluation Of Conceptual Weaknesses In Transformational And Charismatic Leadership Theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285–305.
- Yukl, G. (2008). *Leadership in Organizations* (7th ed.). New Jersey: Pearson.
Retrieved from <http://corenet.org.pk/js/Gary-Yukl-Leadership-in-Organizations.pdf>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238.
doi:10.1080/1354060032000116611
- Zivkovic, P. (2013). Professional Development and Teachers Professional Identity: Self-Assessment in Republic of Serbia. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3(1), 150–158.

Ελληνόγλωσση

- Αγαπητού, Χ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση: ο ρόλος του σχολικού διευθυντή και η επίδραση της σχολικής ηγεσίας*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Αλιβέρτης, Ν. (2012). *Ο ρόλος της αυτεπάρκειας και της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχέση δασκάλου-μαθητή*. (Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

- Αναστασίου, Μ-Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, (2), 63–75.
- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, (3), 92–108.
- Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μία επιστημονική εργασία. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας* (μτφ. Ε. Πανάγου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεράκη, Α. (2013). *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Γεωργαντά, Κ., & Ξενικού, Α. (2007). Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: Η υπόθεση της επαύξησης αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα και την ταύτιση με τον οργανισμό. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, 14(4), 410-423.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. (Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

- Γρομητσάρη, Θ. (2012). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του δήμου Ασπροπύργου Αττικής*. (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Αθήνα.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της ΔιαΒίου Μάθησης* (μτφ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη*. Λουξεμβούργο: EACEA. Ανάκτηση από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EL.pdf
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη* Κύπρος: Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών. Ανάκτηση από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EL.pdf
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μία επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζέρβα, Ε. (2012). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών: Μία ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α., & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.

- Huberman, M. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η διδακτική ικανότητα. Στο A. Hargreaves, & M. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σελ. 193-223) (μτφ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κάντας, Α. (2008). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα - Επαγγελματική Ικανοποίηση - Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Ε., & Κλαδάκης, Ι. (2012, Οκτώβριος). *Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλων*. Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/61_karagianni_kladaki_s.pdf
- Καρακώστα, Α. (2013). *Η αυτονομία του εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μία εμπειρική μελέτη*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κρανιώτη, Π. (2013). *Εργασιακή Ικανοποίηση των Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης στη Ρόδο*. (Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Ιδίου.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Μатσαγγούρας, Η. (2002, Νοέμβριος). *Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης*

εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Ανακοίνωση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας, Αθήνα. Ανάκτηση από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/m_potsari_matasagoyras.htm

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π., & Κουλουμπαρίτη, Α. (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανάκτηση από http://dipe.pel.sch.gr/files/2014/11/EPIMORFOTIKO_YLIKO_AXIOLOGISI_.pdf

Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών: Εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Κίνητρο*, 5, 157-172.

Μιχαλοπούλου, Κ. (2011). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: Σχέσεις διευθυντή δημοτικού σχολείου με την τοπική αυτοδιοίκηση ως προς την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

- Μπελικάϊδη, Ε. (2011). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή: Προσδιοριστικοί παράγοντες. Ο ρόλος του διευθυντή*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μυλωνά, Ζ. Δ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oosa_paradoteo.pdf
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231–239.
- Παπαϊωάννου, Μ. (2010). Η κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων: Παγκόσμιες τάσεις και ελληνική πραγματικότητα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 15, 55-79.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του Σχολείου - Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Ιδίων.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις & η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη* (3^η εκδ.). Αθήνα: Ιδίου.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σκόδρα, Ε. (2010). *Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Σπανός, Α. (2014). Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, (2), 40–50.
- Φωτοπούλου, Β. Σ. (2008). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Θέσεις φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Φωτοπούλου, Β. Σ. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εμπειρική μελέτη*. (Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



UNIVERSITY OF NICOSIA
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

Νίκος Παπαθωμόπουλος - Εκπ/κός ΠΕ19
Πλάτωνος 63 - Καλαμάτα
τηλ.: 2721080247 - 6946826678
ηλ. ταχ.: npapathom@gmail.com

Προς
τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού
Μεσσηνίας

Αγαπητέ συνάδελφε,

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας για το εξ αποστάσεως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με κατεύθυνση: «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση», διεξάγω έρευνα σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού μας με θέμα: «*Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και η συμβολή του σχολικού ηγέτη στη διαμόρφωσή της: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας*». **Η διεξαγωγή της έρευνας έχει εγκριθεί από το ΙΕΠ και το Υπουργείο Παιδείας σύμφωνα με την υπ. αρ. 152241/Γ2/24-09-2014 απόφασή του** η οποία στάλθηκε ηλεκτρονικά στα σχολεία σας στις 03/10/2014.

Η έρευνα αφορά την αποτίμηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσα από τη διερεύνηση των επιμέρους παραμέτρων που την αποτελούν, σύμφωνα με την εκπαιδευτική έρευνα και τη σχετική βιβλιογραφία. Επιπρόσθετα, εστιάζοντας στη σχολική μονάδα, εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ηγετικό προφίλ των δικών τους σχολείων, προκειμένου να αναδειχθούν, εφόσον υπάρχουν, οι επιρροές του σχολικού ηγετικού προφίλ στις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών. Το εργαλείο της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από 69 κλειστού τύπου ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας και 7 ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων.

Το σχολείο σας συμπεριλαμβάνεται στις σχολικές μονάδες που διαμορφώνουν το δείγμα της εν λόγω έρευνας. Ως εκ τούτου, σας παρακαλώ να διευκολύνετε τη συλλογή δεδομένων απαντώντας πλήρως το ερωτηματολόγιο που επισυνάπτεται. **Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συμπλήρωσή του απαιτεί περίπου 15 λεπτά.** Παρακαλείστε να το συμπληρώσετε εκτός των διδακτικών σας καθηκόντων και να το επιστρέψετε στον ειδικό φάκελο που έχω στη διάθεσή σας τον οποίο θα παραλάβω αυτοπροσώπως. Προκειμένου να διασφαλισθεί η ανωνυμία του δείγματος, σας διαβεβαιώνω ότι όλα τα στοιχεία από την ανάλυση των δεδομένων θα χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και της συγγραφής της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία (3) μέρη και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούν σε ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε περισσότερα από ένα σχολεία να απαντούν τις ερωτήσεις λαμβάνοντας υπόψη το σχολείο στο οποίο εργάζονται τις περισσότερες ώρες του ωραρίου τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είναι οργανικά τοποθετημένοι σε κάποια σχολική μονάδα ή/και έχουν αλλάξει τοποθέτηση για το σχολικό έτος 2014-2015, να απαντήσουν όλες τις ερωτήσεις λαμβάνοντας υπόψη τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρέτησαν το σχολικό έτος 2013-2014 ούτως ώστε να έχουν πλήρως διαμορφωμένη άποψη για τα ζητήματα που απασχολούν την παρούσα έρευνα. Επιβεβαιώνουμε ότι όλα τα στοιχεία είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς και στατιστικούς σκοπούς.

Μέρος 1^ο: Δημογραφικά Στοιχεία

Βάλτε X στην επιλογή που σας αφορά ή συμπληρώστε τα κενά:

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
2. Ηλικία (σε έτη): ____
3. Έτη υπηρεσίας: ____
4. Επίπεδο σπουδών: Πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐
6. Τύπος Σχολείου: Γυμνάσιο ☐ Γενικό Λύκειο ☐
7. Το σχολείο σας βρίσκεται σε περιοχή: Αστική ☐ Ημιαστική ☐ Αγροτική ☐

Μέρος 2^ο: Επαγγελματική Ταυτότητα

Χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1-5 δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις. <u>Κυκλώστε</u> την επιλογή που εκφράζει καλύτερα τη δική σας στάση:	Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απολύτως
1. Είμαι απολύτως ικανοποιημένος/η από το επάγγελμά μου	1	2	3	4	5
2. Είμαι ευχαριστημένος/η από το πώς αντιμετωπίζομαι από τους συναδέλφους μου	1	2	3	4	5
3. Είμαι ευχαριστημένος/η από το πώς αντιμετωπίζομαι από τους προϊσταμένους μου	1	2	3	4	5
4. Είμαι ικανοποιημένος/η με όσα επιτυγχάνω στην εργασία μου	1	2	3	4	5
5. Αισθάνομαι καλά στο χώρο εργασίας μου	1	2	3	4	5
6. Αισθάνομαι περήφανος που είμαι εκπαιδευτικός	1	2	3	4	5
7. Αν μπορούσα να γυρίσω το χρόνο πίσω στην αρχή της επαγγελματικής μου σταδιοδρομίας, θα επέλεγα ξανά να ακολουθήσω το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
8. Θεωρώ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως το ιδανικό επάγγελμα για ολόκληρη την εργασιακή μου ζωή	1	2	3	4	5
9. Αφιερώνω προσωπικό χρόνο μελετώντας βιβλία, περιοδικά και άρθρα στο διαδίκτυο σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα	1	2	3	4	5
10. Αγαπώ πολύ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για να το εγκαταλείψω	1	2	3	4	5
11. Όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν στο σχολείο και ευθύνη μου είναι να εξασφαλίσω την επιτυχία τους	1	2	3	4	5
12. Ευθύνη μου είναι να εξασφαλίζω καλές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών μου	1	2	3	4	5
13. Αισθάνομαι την υποχρέωση να μεσολαβώ όταν υπάρχουν εντάσεις ανάμεσα στους μαθητές	1	2	3	4	5
14. Αν κάποιοι μαθητές στην τάξη μου δεν τα πηγαίνουν καλά, θεωρώ υποχρέωσή μου να αλλάξω τις διδακτικές μου προσεγγίσεις	1	2	3	4	5
15. Ευθύνη μου είναι να αποτρέπω τους μαθητές από το να εγκαταλείπουν το σχολείο	1	2	3	4	5
16. Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί αξιολογούμε και αν χρειαστεί αναθεωρούμε σε τακτά χρονικά διαστήματα τους στόχους και τις προτεραιότητές μας	1	2	3	4	5
17. Στο σχολείο μου έχω πολλές δυνατότητες συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων	1	2	3	4	5
18. Στο σχολείο μου επιδιώκουμε τη συναίνεση όλων στον προσδιορισμό των δράσεων που μπορούν να εφαρμοστούν για τη σχολική βελτίωση	1	2	3	4	5
19. Στο σχολείο μας παρακινούμαστε να αναπτύξουμε σχέδια δράσης για την προσωπική επαγγελματική μας ανάπτυξη	1	2	3	4	5

20. Γνωρίζω πλήρως ποιες είναι οι προτεραιότητες του σχολείου μου	1	2	3	4	5
21. Στο σχολείο μου εφαρμόζονται τακτικά διαδικασίες παρακολούθησης της επίτευξης των στόχων του	1	2	3	4	5
22. Στο σχολείο μου όλος ο σύλλογος διδασκόντων βοηθά τους νέους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τι αναμένεται από αυτούς	1	2	3	4	5
23. Στο σχολείο μου επικρατεί κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων	1	2	3	4	5
24. Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να μοιραστούν ιδέες και εκπαιδευτικό υλικό με τους συναδέλφους τους	1	2	3	4	5
25. Αν θελήσω να εκπαιδευτώ σε μία νέα διδακτική τεχνική (π.χ. ομαδοσυνεργατική μάθηση, διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ), οι συνάδελφοί μου στο σχολείο θα με βοηθήσουν	1	2	3	4	5
26. Στο σχολείο μου οι συνάδελφοι με ενθαρρύνουν να δοκιμάσω καινοτόμες ιδέες στο εκπαιδευτικό μου έργο	1	2	3	4	5
27. Η τοπική κοινότητα είναι υποστηρικτική απέναντι στο σχολείο μου	1	2	3	4	5
28. Στο σχολείο μου ο σύλλογος γονέων / κηδεμόνων συμμετέχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τη σχολική βελτίωση	1	2	3	4	5
29. Το σχολείο μου συνεργάζεται με τους γονείς για τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος στο σπίτι των μαθητών	1	2	3	4	5
30. Το σχολείο μου διατηρεί μία σαφή αμφίδρομη επικοινωνία με τον σύλλογο γονέων / κηδεμόνων	1	2	3	4	5
Στο σχολείο μου, ως εκπαιδευτικός είμαι σε θέση να...					
31. ...κερδίζω την αναγνώριση και εκτίμηση των μαθητών μου	1	2	3	4	5
32. ...κερδίζω την αναγνώριση και εκτίμηση των γονέων / κηδεμόνων	1	2	3	4	5
33. ...κερδίζω την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση όλων των συναδέλφων μου	1	2	3	4	5
34. ...κερδίζω την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση του διευθυντή / της διευθύντριάς μου	1	2	3	4	5
35. ...ξεπερνώ όλες τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσω στην πραγμάτωση των διδακτικών μου στόχων	1	2	3	4	5
36. ...κάνω τους μαθητές να σέβονται τους κανόνες και τους κώδικες δεοντολογίας του σχολείου	1	2	3	4	5
37. ...διαχειρίζομαι και να επιλύω άμεσα συγκρούσεις και παραβατικές συμπεριφορές (π.χ. βανδαλισμοί, εκφοβισμοί, ενδοσχολική βία κλπ.)	1	2	3	4	5
38. ...κάνω ακόμα και τους πιο απρόθυμους και δύσκολους μαθητές να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5

39....οργανώνω και να φέρνω εις πέρας το εκπαιδευτικό μου έργο ακόμα και αν προκύπτουν απροσδόκητες ή απαιτητικές εργασίες	1	2	3	4	5
40....διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη	1	2	3	4	5
41....αντιμετωπίζω τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που συνήθως αντιμετωπίζουν παιδιά με ειδικές ικανότητες (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα στη γλώσσα, χαρισματικοί μαθητές) όταν εισέρχονται στο σχολικό σύστημα	1	2	3	4	5
42....αξιοποιώ στη διδασκαλία μου τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες	1	2	3	4	5

Μέρος 3^ο: Σχολική Ηγεσία

Χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1-5 δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις. <u>Κυκλώστε</u> την επιλογή που εκφράζει καλύτερα τη δική σας στάση:	Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απολύτως
Η διεύθυνση του σχολείου μου...					
43....ενημερώνει το σύλλογο διδασκόντων για το γενικό σκοπό της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
44....διατυπώνει με σαφήνεια τις επιπτώσεις του γενικού σκοπού της σχολικής μονάδας στις διδακτικές / εκπαιδευτικές πρακτικές	1	2	3	4	5
45....μας ενθαρρύνει να αξιολογούμε την πρόοδό μας αναφορικά με την επίτευξη των στόχων του σχολείου	1	2	3	4	5
46....επιδιώκει τη συναίνεση όλου του συλλόγου διδασκόντων για τον καθορισμό προτεραιοτήτων στους στόχους της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
47....έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία που κάνουμε ως εκπαιδευτικοί	1	2	3	4	5
48....έχει υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές	1	2	3	4	5
49....αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να ασχολούνται με τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη	1	2	3	4	5
50.... γνωρίζει τις ατομικές μου ανάγκες και τις επαγγελματικές μου ικανότητες	1	2	3	4	5
51.... λαμβάνει υπόψη τη γνώμη μου όταν εισηγείται δράσεις που επηρεάζουν την εργασία μου στο σχολείο	1	2	3	4	5
52....με ενθαρρύνει να υιοθετώ νέες ιδέες στη διδασκαλία μου	1	2	3	4	5
53....μου παρέχει ηθική υποστήριξη αναγνωρίζοντας την συνεισφορά μου στο σχολείο	1	2	3	4	5
54....με παρακινεί να σκέφτομαι τι κάνω για τους μαθητές μου	1	2	3	4	5

55....μας ενθαρρύνει να αξιολογούμε τις πρακτικές μας και να τις αναθεωρούμε αν χρειαστεί	1	2	3	4	5
56....με ενθαρρύνει να θέτω και να επιδιώκω προσωπικούς στόχους για την επαγγελματική μου ανάπτυξη	1	2	3	4	5
57....μου παρέχει προσωπική στήριξη στις προσπάθειές μου να βελτιώσω τις διδακτικές μου πρακτικές	1	2	3	4	5
58....είναι «ανοικτή» και ειλικρινής στις συναναστροφές της με εκπαιδευτικούς και μαθητές	1	2	3	4	5
59....προωθεί την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
60....ηγείται με «τις πράξεις» παρά απλώς με «τα λόγια»	1	2	3	4	5
61....δίνει το παράδειγμα υψηλού επιπέδου επαγγελματικής πρακτικής	1	2	3	4	5
62....δείχνει πρόθυμη να μεταβάλλει τις δικές της πρακτικές σύμφωνα με τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα	1	2	3	4	5
63....ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού	1	2	3	4	5
64....μεριμνά για την ευρεία συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη βελτίωση του σχολείου	1	2	3	4	5
65....παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαρκή αυτονομία στη λήψη των δικών τους αποφάσεων που αφορούν την εργασία τους στο σχολείο	1	2	3	4	5
66....εμπλέκει τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
67....κερδίζει την υποστήριξη της τοπικής κοινότητας για τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
68....κατανέμει την ηγεσία στους εκπαιδευτικούς μεταβιβάζοντας τους ευθύνες και ενθαρρύνοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών	1	2	3	4	5
69. ...δημιουργεί κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης	1	2	3	4	5

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ



UNIVERSITY OF NICOSIA
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

Νίκος Παπαθωμόπουλος – Εκπ/κός ΠΕ19
Πλάτωνος 63 – Καλαμάτα – Τ.Κ. 24100
τηλ.: 2721080247 - 6946826678
ηλ. ταχ.: npapathom@gmail.com

Προς
τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού
Μεσσηνίας

Αξιότιμε/η κ. Διευθυντή/ντρια,

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας για το εξ αποστάσεως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με κατεύθυνση: «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση», διεξάγω έρευνα στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού μας, με θέμα: «*Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και η συμβολή του σχολικού ηγέτη στη διαμόρφωσή της: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας*». **Η διεξαγωγή της έρευνας έχει εγκριθεί από το ΙΕΠ και το Υπουργείο Παιδείας σύμφωνα με την υπ. αρ. 152241/Γ2/24-09-2014 απόφασή του** η οποία στάλθηκε ηλεκτρονικά στα σχολεία σας στις 03/10/2014.

Η έρευνα αφορά την αποτίμηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσα από τη διερεύνηση των επιμέρους παραμέτρων που την αποτελούν, σύμφωνα με την εκπαιδευτική έρευνα και τη σχετική βιβλιογραφία. Επιπρόσθετα, εστιάζοντας στη σχολική μονάδα, εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ηγετικό προφίλ στο δικό τους σχολείο, προκειμένου να αναδειχθούν, εφόσον υπάρχουν, οι σχέσεις και επιρροές του σχολικού ηγετικού προφίλ στις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών. Το εργαλείο της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από 69 κλειστού τύπου ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας και 7 ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων.

Το σχολείο σας συμπεριλαμβάνεται στις σχολικές μονάδες που διαμορφώνουν το δείγμα της εν λόγω έρευνας. Ως εκ τούτου, σας παρακαλώ να διευκολύνετε τη διάθεση του ερωτηματολογίου στο σύλλογο του σχολείου σας, από εμένα, σε χρόνο που δεν θα παρακωλύσει τη διδασκαλία. **Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο** και η συμπλήρωσή του απαιτεί περίπου 15-20 λεπτά. Οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων θα το συμπληρώσουν εκτός των διδακτικών τους καθηκόντων και θα το επιστρέψουν στον ειδικό φάκελο με τα στοιχεία της έρευνας που θα έχω στη διάθεσή τους. Θα παραλάβω αυτοπροσώπως τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Προκειμένου να διασφαλισθεί η ανωνυμία του δείγματος, σας διαβεβαιώνω ότι όλα τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και της συγγραφής της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Έγκριση διεξαγωγής έρευνας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 24-09-2014
Αρ. Πρωτ. 152241/Γ2

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου
Τηλέφωνο: 210-3442238

ΠΡΟΣ:

- κ. Νικόλαο Παπαθωμόπουλο
Πλάτωνος 63
24100 Καλαμάτα
- Δ/ση Δ/θμιας Εκπ/σης
Μεσσηνίας

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Απαντώντας σε σχετική αίτηση και μετά τη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 55/2014 του Δ.Σ) σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπουμε** την διεξαγωγή έρευνας από τον κ. **Νικόλαο Παπαθωμόπουλο** κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015 με τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση των Διευθυντών και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της. β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) Οι εκπαιδευτικοί να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια ανώνυμα και εφόσον το επιθυμούν. δ) Η συγκέντρωση και μελέτη των στοιχείων να γίνουν σύμφωνα με την αρχή προστασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, δεν θα δημοσιοποιηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: «**Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και η συμβολή του σχολικού ηγέτη στη διαμόρφωσή της: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας**»

και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς των Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της Δ/σης Δ/θμιας Εκπ/σης Μεσσηνίας.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή τους και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.
2. Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της να αποσταλούν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αν. Τσόχα 36, 11521 Αθήνα) σε ηλεκτρονική μορφή.
3. Ο Διευθυντής της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας να ενημερώσει σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης του, ώστε να διευκολύνουν τον ενδιαφερόμενο στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΑΝΔΡΕΑΣ ΠΑΠΑΔΑΝΤΩΝΑΚΗΣ

Εσωτ. Διανομή
Δ/ση Σπουδών Δ.Ε. Τμήμα Α'



Πιστό Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Διεκπ/σης & Πρωτοκόλλου

ΣΠΗΛΙΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

Πίνακας συσχετίσεων συνεχών μεταβλητών με τον συντελεστή Pearson r

Correlations											
		OCC	STU	MIS	PLC	COM	EFF_ME	JR_EFF_VB	TR_DR	TR_DV	YofS
OCC	Pearson r	1	,392**	,331**	,240**	,287**	,472**	,380**	,291**	,252**	,209**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,084
STU	Pearson r	,392**	1	,358**	,310**	,285**	,548**	,268**	,246**	,167**	,130*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,523
MIS	Pearson r	,331**	,358**	1	,625**	,573**	,458**	,561**	,671**	,650**	,599**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,029
PLC	Pearson r	,240**	,310**	,625**	1	,551**	,360**	,565**	,510**	,587**	,564**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,091
COM	Pearson r	,287**	,285**	,573**	,551**	1	,436**	,425**	,539**	,524**	,564**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,003
EFF_ME	Pearson r	,472**	,548**	,458**	,360**	,436**	1	,486**	,417**	,315**	,295**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,132*
JR_EFF_VB	Pearson r	,380**	,268**	,561**	,565**	,425**	,486**	1	,507**	,590**	,576**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,029
TR_DR	Pearson r	,291**	,246**	,671**	,510**	,539**	,417**	,507**	1	,812**	,738**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,005
TR_DV	Pearson r	,252**	,167**	,650**	,587**	,524**	,315**	,590**	,812**	1	,896**
	Sig. (2-tailed)	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,011
TR_RD	Pearson r	,209**	,130*	,599**	,564**	,564**	,295**	,576**	,738**	,896**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,022	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
YofS	Pearson r	,084	,037	,126*	,091	,003	,132*	,125*	,161**	,147*	,140*
	Sig. (2-tailed)	,147	,523	,029	,112	,953	,021	,029	,005	,011	

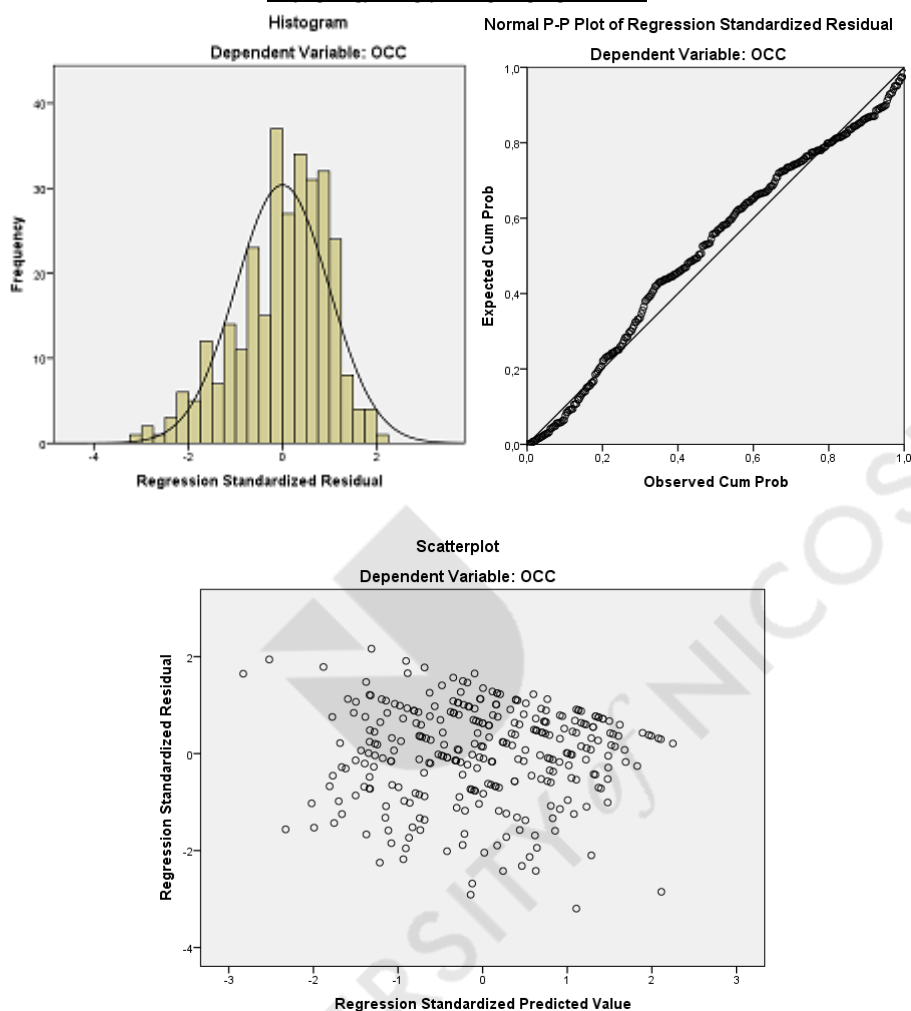
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

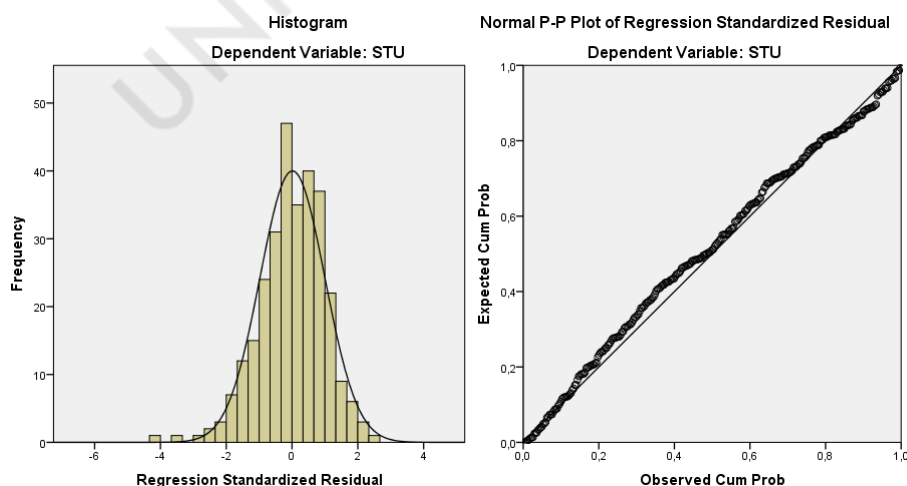
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

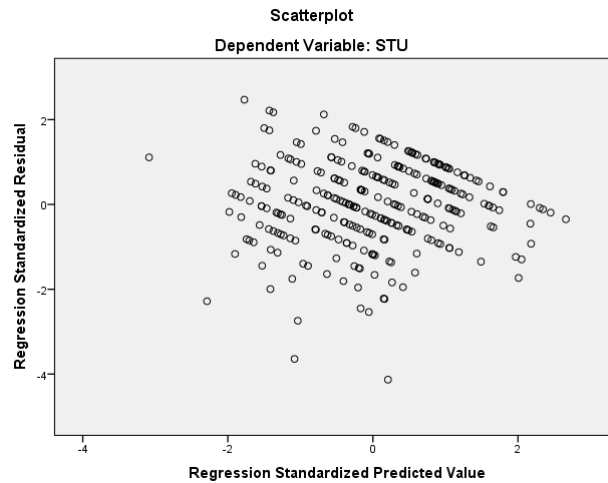
Ιστογράμματα, γραφήματα πιθανοτήτων σταθμισμένων υπολοίπων και γραφήματα σκεδασμού για τα 7 μοντέλα πολλαπλής παλινδρόμησης

Εξαρτημένη μεταβλητή: OCC

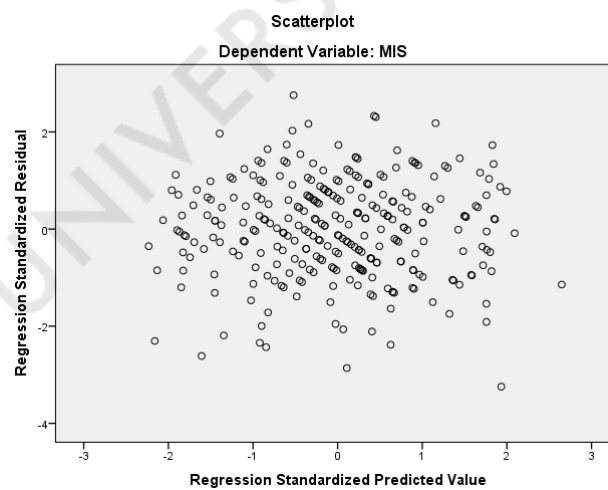
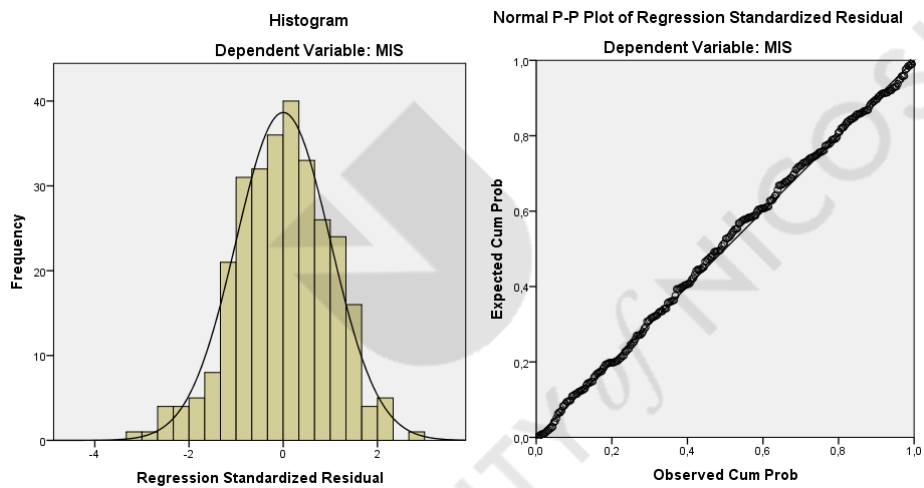


Εξαρτημένη μεταβλητή: STU

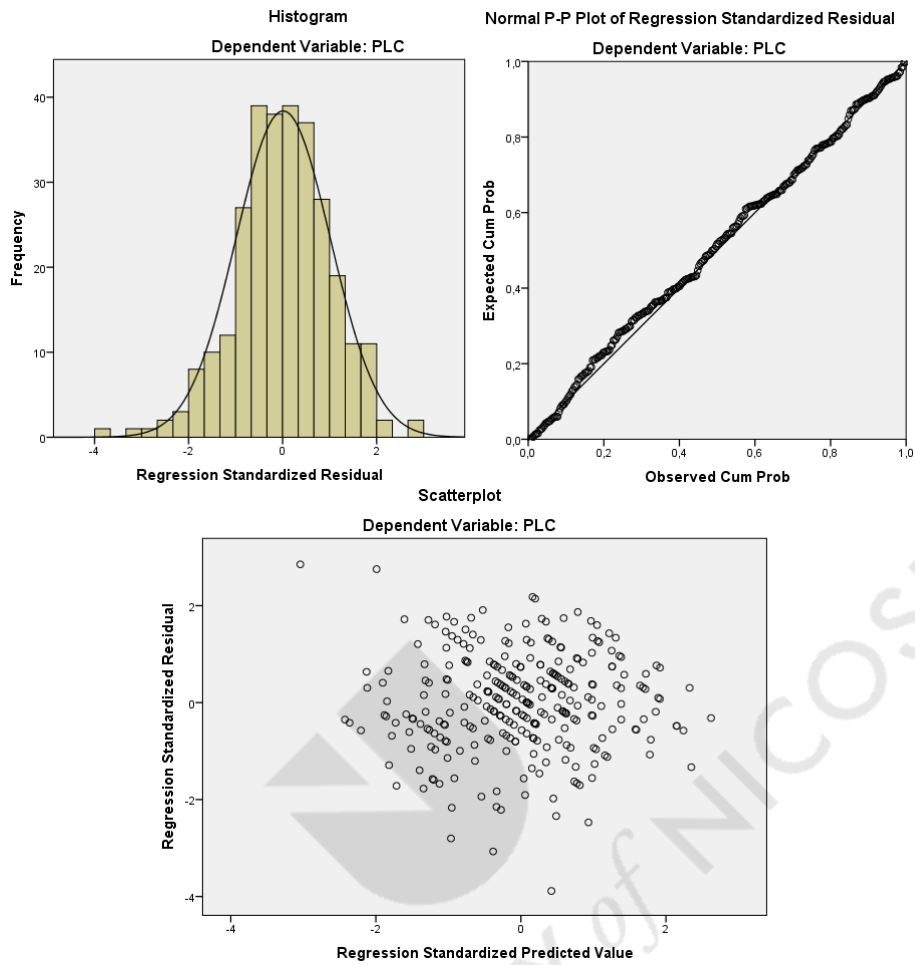




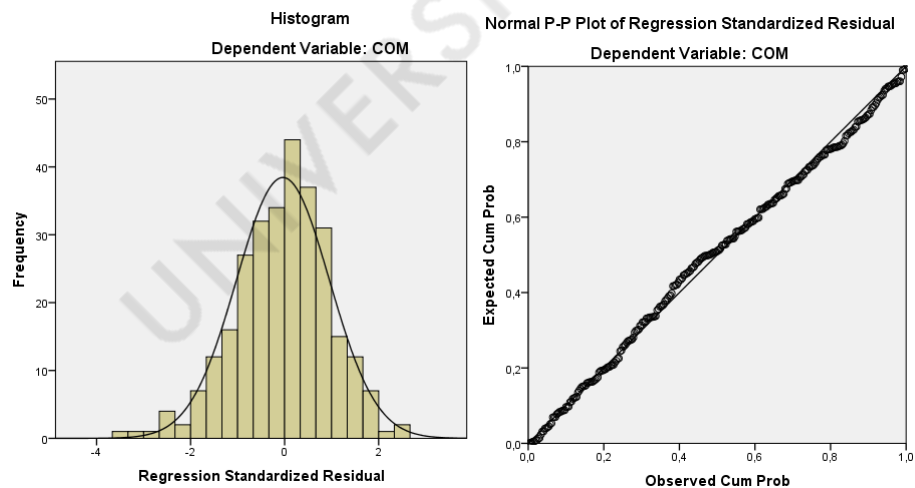
Εξαρτημένη μεταβλητή: MIS

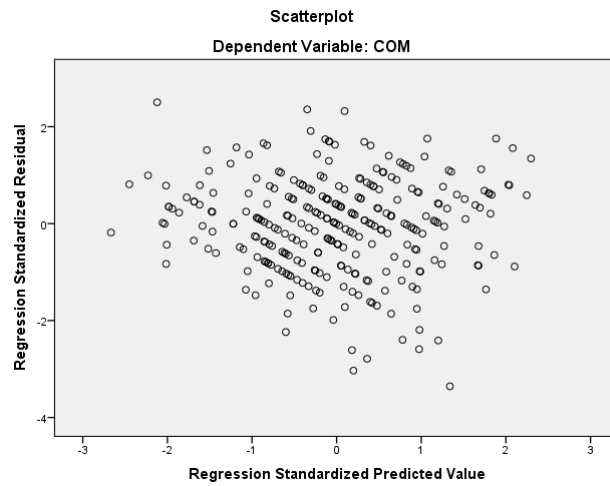


Εξαρτημένη μεταβλητή: PLC

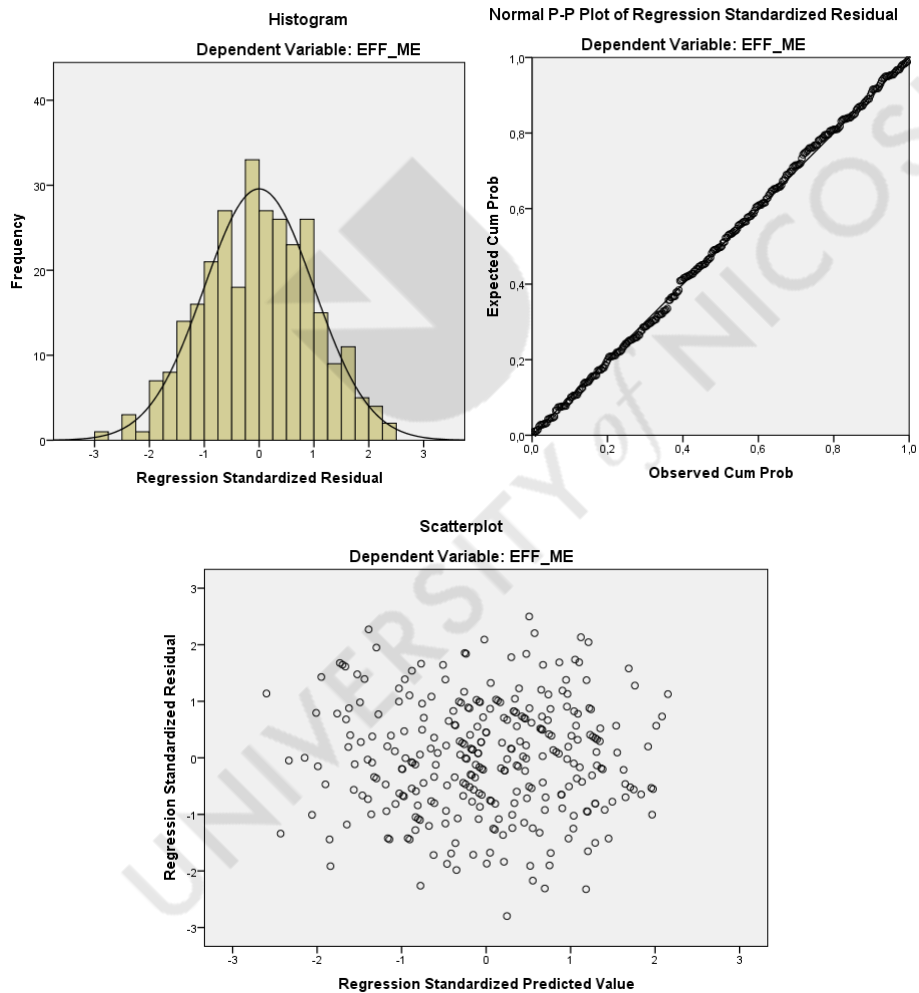


Εξαρτημένη μεταβλητή: COM





Εξαρτημένη μεταβλητή: EFF_ME



Εξαρτημένη μεταβλητή: JR EFF VB

