



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΡΗΤΗΣ ΣΧΟΛΗ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Ο ρόλος του σχολικού
κλίματος και των
διαπροσωπικών σχέσεων
μεταξύ εκπαιδευτικών
στην επαγγελματική
ανάπτυξη του
εκπαιδευτικού

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Γεωργία Μπερκούτη Α.Μ.: 2570
Επόπτρια: Σοφία Τριλίβα

Ρέθυμνο, Ιούνιος 2015

Στους γονείς μου,
στους οποίους οφείλω τα πάντα

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
<i>Κεφάλαιο 1: Σχολικό κλίμα</i>	7
Κεφάλαιο 1 ^ο : Σχολικό κλίμα.....	8
1.1. Η έννοια του σχολικού κλίματος	8
1.2. Παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα.....	10
1.3. Μορφές σχολικού κλίματος	12
1.4. Η σημασία του σχολικού κλίματος	16
1.5. Αξιολογώντας το σχολικό κλίμα.....	18
1.6. Έρευνες για το σχολικό κλίμα στον ελληνικό χώρο	22
1.7. Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα.....	23
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	28
<i>Κεφάλαιο 2: Ταυτότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού</i>	31
Κεφάλαιο 2 ^ο : Ταυτότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού	32
2.1. Η έννοια της ταυτότητας.....	32
2.2. Οι βάσεις της ταυτότητας.....	34
2.3. Ταυτότητα ρόλου του εκπαιδευτικού.....	34
2.4. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως επαγγελματική ταυτότητα.....	37
2.5. Η σημασία της ταυτότητας ρόλου του εκπαιδευτικού.....	41
2.6. Στάδια ανάπτυξης της ταυτότητας ρόλου του εκπαιδευτικού.....	42
2.7. Ταυτότητα και συναισθήματα.....	45
2.8. Παραλλαγές στη ταυτότητα	47
2.9. Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού	48
2.9.1. Η ευαλωτότητα του εκπαιδευτικού	48
2.9.2. Ο προβληματισμός για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού	49
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	54
<i>Κεφάλαιο 3: Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού</i>	57
Κεφάλαιο 3 ^ο : Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού.....	58
3.1. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και κινητοποιημένου εκπαιδευτικού..	59

3.2. Τι είναι η επαγγελματική ανάπτυξη	60
3.3. Η επίδραση της ταυτότητας καριέρας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	66
3.4. Χαρακτηριστικά και αρχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ..	68
3.5. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικού	70
3.6. Επαγγελματική ανάπτυξη & αυτοαξιολόγηση	73
3.7. Επίλογος	74
Βιβλιογραφικές αναφορές	75
<i>Κεφάλαιο 4ο: Η σχέση του σχολικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική μονάδα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού</i>	<i>79</i>
Κεφάλαιο 4 ^ο : Η σχέση του σχολικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική μονάδα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	80
4.1. Εισαγωγή	80
4.2. Διερεύνηση της σχέσης	81
4.3. Σχετιζόμενες έννοιες	92
4.3.1. Απόδοση	92
4.3.2. Ηγεσία	93
4.4. Συμπεράσματα	95
Βιβλιογραφικές αναφορές	98

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του σχολικού κλίματος, των διαπροσωπικών σχέσεων που επικρατούν σε μια σχολική μονάδα και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η προσέγγιση του θέματος πραγματοποιήθηκε με αναδίφηση στη σχετική ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Έναυσμα για τη διενέργειά της αποτέλεσε το γεγονός ότι παρά τη σπουδαιότητα του θέματος λόγω της αναγνωρισμένης σημασίας των διαπροσωπικών σχέσεων σε όλους τους εργασιακούς χώρους, παρατηρείται σημαντικό έλλειμμα στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

Η βιβλιογραφική αναδίφηση σε διεθνές και ελληνικό πλαίσιο ανέδειξε τη σημασία του σχολικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων ως προς τις ευκαιρίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη. Η σχέση των εννοιών αυτών βρέθηκε να είναι θετική και μάλιστα ιδιαίτερα ισχυρή. Το αίσθημα ελευθερίας, αυτονομίας, συνεργατικότητας κι εμπιστοσύνης που επικρατεί στα σχολεία όπου επικρατεί θετικό κλίμα κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται καλά στο χώρο εργασίας τους και γεμάτους αυτοπεποίθηση. Οι συνθήκες αυτές ευνοούν τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και δημιουργικότητας στα σχολεία και οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί γίνονται καλύτεροι στη δουλειά τους και συντελούν στη συνολική βελτίωση της σχολικής μονάδας και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει ένα θέμα που μέχρι στιγμής δεν έχει αναλυθεί επαρκώς στην ελληνική βιβλιογραφία. Η μελέτη της σχέσης σχολικού κλίματος, διαπροσωπικών σχέσεων και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, παρά την αποδεδειγμένη σπουδαιότητά της, βρίσκεται ακόμη σε πολύ αρχικά στάδια, τουλάχιστον στον ελληνικό χώρο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά την έναρξη της βιβλιογραφικής αναδίφησης και τα οποία επιχειρείται να απαντηθούν με την παρούσα μελέτη είναι τα παρακάτω.

- Επηρεάζει το σχολικό κλίμα την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και, αν ναι, με ποιο τρόπο;
- Ποια είναι η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων που επικρατούν στο χώρο του σχολείου για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος;
- Με ποιο τρόπο οι διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και απόδοση των εκπαιδευτικών;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;
- Πώς διαμορφώνεται η έννοια της ταυτότητας ρόλου του εκπαιδευτικού και ποια είναι η σημασία της;
- Πώς η έννοια της ταυτότητας ρόλου του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξή του;
- Πώς μπορεί να ενισχυθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

Η μελέτη αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο θέμα του σχολικού κλίματος, στην έννοια και τη σπουδαιότητά του καθώς και στους παράγοντες που το διαμορφώνουν. Παρουσιάζονται επίσης οι διάφορες μορφές που μπορεί να πάρει το σχολικό κλίμα

και τρόποι αξιολόγησής του. Ένα μέρος αφιερώνεται στη διερεύνηση της σημασίας των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε μια σχολική μονάδα.

Στη δεύτερο κεφάλαιο διερευνάται το θέμα της ταυτότητας ρόλου του εκπαιδευτικού και πιο συγκεκριμένα η έννοια της ταυτότητας, οι βάσεις της ταυτότητας, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως επαγγελματική ταυτότητα, η σημασία της ταυτότητας ρόλου του εκπαιδευτικού, τα στάδια ανάπτυξης της ταυτότητας ρόλου του εκπαιδευτικού, η ταυτότητα και τα συναισθήματα, οι παραλλαγές στην ταυτότητα και ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και κινητοποιημένου εκπαιδευτικού και αναλύεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον συζητείται η επίδραση της ταυτότητας καριέρας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και οι αρχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ένα μέρος αφιερώνεται επίσης στη σχέση επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοαξιολόγησης.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διερεύνηση της σχέσης του σχολικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική μονάδα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Παρουσιάζονται επίσης κάποιες έννοιες που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα και το κεφάλαιο κλείνει με την παράθεση των συμπερασμάτων της μελέτης.

Κεφάλαιο 1:

Σχολικό κλίμα

Κεφάλαιο 1^ο: Σχολικό κλίμα

1.1. Η έννοια του σχολικού κλίματος

Κάθε σχολείο είναι ξεχωριστό, με σαφή διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά από όλα τα υπόλοιπα. Το γεγονός αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό από τα πρώτα ήδη λεπτά αφότου κάποιος έχει περάσει την πόρτα του σχολείου. Η διαφορετική αυτή αίσθηση που αποκομίζει κανείς από την παραμονή του σε ένα σχολείο είναι σε γενικές γραμμές αυτό που ονομάζεται σχολικό κλίμα. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, από την ευχάριστη, φιλική και δημιουργική μέχρι τη δυσάρεστη, αδιάφορη ή και εχθρική.

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται η προσέγγιση της έννοιας του σχολικού κλίματος ως προς τη σημασία που έχει για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Το σχολικό κλίμα θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και γι' αυτό το λόγο στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παράγοντες που το διαμορφώνουν καθώς και οι διάφορες μορφές που μπορεί να πάρει. Ένας πολύ βασικός παράγοντας που διαμορφώνει το σχολικό κλίμα είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα και γι' αυτό στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται ιδιαίτερη αναφορά σε αυτές.

Ο παράγοντας του σχολικού κλίματος για τη διαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας ξεκίνησε να μελετάται γύρω στη δεκαετία του 1950, με την πρώτη αναφορά στο θέμα να γίνεται το 1908 (Daar, 2010). Έκτοτε έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για το σχολικό κλίμα, χωρίς όμως οι ερευνητές να έχουν καταλήξει σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό, παρόλο που οι απόψεις τους τείνουν να συγκλίνουν.

Σύμφωνα με τους Pretorius & de Villiers (2009), το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην «καρδιά και την ψυχή» του σχολείου, δηλαδή στα στοιχεία εκείνα που προσδίδουν σε ένα σχολείο τον χαρακτήρα του. Πρόκειται ουσιαστικά για το πώς όλα τα μέλη ενός σχολείου βιώνουν την καθημερινή εμπλοκή τους με αυτό, τις ρουτίνες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους μέσα και απέναντι σε αυτό. Ο Tableman

(2004, στο Price, 2008) αναφέρει ότι το σχολικό κλίμα είναι η αίσθηση που δημιουργείται από ένα σχολείο, η οποία μπορεί να διαφέρει από σχολείο σε σχολείο ακόμη κι αν αυτά βρίσκονται στην ίδια περιοχή, και συνεχίζει λέγοντας ότι το σχολικό κλίμα αντανακλά τα φυσικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας, τα οποία εύκολα επιδέχονται αλλαγής και τα οποία αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για να λάβει χώρα η μάθηση. Οι Καρατάσιος & Καραμήτρου (2008) εμπλουτίζουν τους παραπάνω ορισμούς τονίζοντας ότι, πέρα από το είδος ατμόσφαιρας που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα, το κλίμα αναφέρεται και στο πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτήν. Αναφέρει επίσης ότι το σχολικό κλίμα δύναται να αποτελέσει παράγοντα πρόβλεψης των σχολικών αποτελεσμάτων. Παρόμοια είναι και η θέση που διατυπώνει ο Wooley (2006, στο Παναγιωτίδου, 2012) ο οποίος θεωρεί ότι τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος αλληλεπιδρούν για να δημιουργήσουν το σχολικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του επιδρά πάνω στα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των μελών της σχολικής κοινότητας. Στο θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων εστιάζει και ο ορισμός που δίνει το Εθνικό Συμβούλιο Σχολικού Κλίματος (National School Climate Center) των Η.Π.Α., ο οποίος συμπεριλαμβάνει τομείς όπως τις σχολικές εμπειρίες, τους στόχους, τις αξίες, τη διδασκαλία και τη μάθηση, την οργάνωση και διοίκηση και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (National School Climate Center, 2007).

Παρατηρούμε, επομένως, ότι οι ερευνητές τείνουν να συγκλίνουν χωρίς όμως να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του σχολικού κλίματος, και αυτό γιατί κάθε ερευνητής εστιάζει στα στοιχεία εκείνα τα οποία θεωρεί περισσότερο σημαντικά. Σε μια προσπάθεια να δοθεί ένας συγκεντρωτικός ορισμός θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί τη γενική ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα σε μια σχολική μονάδα, η οποία μπορεί να είναι ευχάριστη ή δυσάρεστη, φιλική ή εχθρική, δημιουργική ή αποτρεπτική. Πρόκειται ουσιαστικά για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες στη σχολική κοινότητα το κλίμα που επικρατεί στο χώρο όπου περνούν ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους. Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η διοίκηση και οργάνωση, το φυσικό περιβάλλον, τα μέσα και τα υλικά, οι

επιμορφωτικές δράσεις κλπ. τα οποία θα αναλυθούν στη συνέχεια. Με λίγα λόγια, γίνεται φανερό ότι το σχολικό κλίμα δεν είναι τίποτα άλλο από την προσωπικότητα ενός σχολείου.

1.2. Παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα

Όπως προαναφέρθηκε, οι ερευνητές που μελετούν την έννοια του σχολικού κλίματος δεν έχουν κατορθώσει να καταλήξουν σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό. Η πιθανότερη αιτία για τη δυσκολία αυτή είναι το γεγονός ότι το σχολικό κλίμα είναι μια έννοια πολυπαραγοντική, με ορισμένους μελετητές να εστιάζουν στα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά της και άλλους να θεωρούν ως πιο σημαντικά τα δομικά κι εκπαιδευτικά της χαρακτηριστικά. Ως αποτέλεσμα, η ίδια δυσκολία που παρατηρήθηκε ως προς τον ορισμό της έννοιας υπάρχει και στον καθορισμό των παραγόντων που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, καθώς κάθε ερευνητής έχει διαφορετική άποψη για τη βαρύτητα καθενός από αυτούς. Σε γενικές γραμμές όμως αυτοί κινούνται προς τρεις κατευθύνσεις: την κοινωνική, την περιβαλλοντική και την μαθησιακή. Στο συγκεκριμένο διαχωρισμό των παραγόντων προχωρούν οι Καρατάσιος & Καραμήτρου (2008), σύμφωνα με τους οποίους το σχολικό κλίμα επηρεάζεται και διαμορφώνεται από τις εξής μεταβλητές:

- την *οικολογία*, που περιλαμβάνει τα φυσικά χαρακτηριστικά του χώρου του σχολείου και τις υλικοτεχνικές υποδομές, όπως τις αίθουσες, την αυλή, τον εξοπλισμό, το φωτισμό και κλιματισμό των αιθουσών και του κτιρίου.
- το *κοινωνικό περιβάλλον*, όπως είναι οι τυπικοί και άτυποι κανόνες που διέπουν τη σχολική ζωή, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων και οι ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες των μαθητών.
- το *μαθησιακό περιβάλλον*, όπως είναι ο προγραμματισμός του μαθήματος, οι εργασίες για το σπίτι, το κλίμα συνεργασίας και συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση για την πρόοδο των μαθητών.

Από την άλλη μεριά, οι Γουρναρόπουλος (2007), Μαρούδας και Μπελαδάκης (2008) διαχωρίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα σε ενδογενείς ή εξωγενείς, όπως είναι:

- ✓ **η δομή του σχολείου.** Η δομή αφορά τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και κατανέμεται η εργασία στα διάφορα μέλη ενός οργανισμού. Έτσι, όταν ένας εκπαιδευτικός έχει αυτονομία και ελευθερία δράσης, μαζί με τη στήριξη της διοίκησης, το κλίμα γίνεται πιο ευχάριστο και δημιουργικό σε σχέση με την κατανομή και διεκπεραίωση του έργου με αυστηρή τήρηση των κανόνων.
- ✓ **το μέγεθος του σχολείου.** Έρευνες έχουν δείξει ότι στα μικρά σχολεία που διαθέτουν λιγότερους εκπαιδευτικούς αναπτύσσονται πιο ζεστές και ειλικρινείς ανθρώπινες σχέσεις σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα σχολικά συγκροτήματα (George & Bishop, 1971).
- ✓ **το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.** Με την έννοια εξωτερικό περιβάλλον εννοείται το τεχνολογικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον, όπως επίσης και οργανισμοί ή ομάδες που σχετίζονται με το σχολείο, όπως οι σύλλογοι γονέων.
- ✓ **οι ατομικές διαφορές των εμπλεκόμενων.** Ένα σχολείο απαρτίζεται από διαφορετικά άτομα, είτε μιλάμε για εκπαιδευτικούς είτε για μαθητές. Είναι προφανές ότι τα άτομα αυτά διαφέρουν ως προς την ηλικία, τη μόρφωση, τις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα, τις μαθησιακές δυσκολίες ή δεξιότητες (Καρακίτσιος, 2010). Οι σχετικές ψυχικές διαθέσεις κι επιθυμίες των ανθρώπων αυτών επιδρούν άμεσα στο σχολικό κλίμα.

Όντας πιο αναλυτικός, ο Daag (2010) απαριθμεί έντεκα βασικούς παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, τοποθετημένους σε σειρά σπουδαιότητας:

1. Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών
2. Αίσθημα ασφάλειας
3. Διοίκηση
4. Προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης
5. Συμπεριφορά μαθητών
6. Καθοδήγηση

7. Σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές
8. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας
9. Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών
10. Δραστηριότητες των μαθητών
11. Φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον

Με παρόμοιο τρόπο, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η Price (2008) συγκέντρωσε επίσης πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, ορισμένοι από τους οποίους είναι ο αριθμός και η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, οι αντιλήψεις μαθητών κι εκπαιδευτικών για το κλίμα του σχολείου τους, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις, το μέγεθος του σχολείου, το αίσθημα ασφάλειας, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός προς μαθητές κι εκπαιδευτικούς και διάφοροι περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως το σχολικό κτίριο, οι αίθουσες και τα υλικά που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία.

Σε μια προσπάθεια να συνοψίσουμε τα παραπάνω θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχολικό κλίμα είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων που αφορούν τους στόχους, τις ανάγκες και τα συναισθήματα εκπαιδευτικών και μαθητών, όλα αυτά όμως σε συνάρτηση με το φυσικό περιβάλλον του σχολείου.

1.3. Μορφές σχολικού κλίματος

Αρκετοί είναι οι ερευνητές που προσπάθησαν να προσδιορίσουν τις μορφές που μπορεί να πάρει το κλίμα ενός σχολείου και να κατασκευάσουν τυπολογίες που θα βοηθούσαν την ευκολότερη ταξινόμηση των διάφορων ειδών σχολικού κλίματος σε κατηγορίες. Η πρώτη σχετική προσπάθεια πραγματοποιήθηκε από τους Halpin & Croft (1963) οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου, αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Οι Halpin & Croft (1963) κατέληξαν στις εξής έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος (Halpin & Croft, 1963, Ματσαγγούρας, 2003, Γεωργίου & Ηλιοφώτου – Μένον, 2006):

- *To Ανοικτό Κλίμα (the open climate)*. Ως κύριο χαρακτηριστικό αυτού του είδους κλίματος παρουσιάζεται η αυθεντικότητα των μελών του ως προς τις συμπεριφορές και τις αναμεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Τα σχολεία στα οποία επικρατεί ανοικτό κλίμα είναι ενεργητικοί και ζωντανοί οργανισμοί με σαφείς στόχους, ενώ προσφέρουν ικανοποίηση σε όλα τα μέλη τους. Υπάρχει στενή συνεργασία ανάμεσα στον διευθυντή και στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας υπάρχει εμπιστοσύνη.
- *To Αυτόνομο Κλίμα (The Autonomous Climate)*. Αυτή η μορφή σχολικού κλίματος διακρίνεται από το μικρό βαθμό ελέγχου που ασκεί ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς της μονάδας και σχετίζεται κυρίως με την ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών και όχι με την ικανοποίηση από την εκτέλεση των καθηκόντων. Σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί ενεργούν αυτόνομα.
- *To Ελεγχόμενο Κλίμα (The Controlled Climate)*. Κύριο χαρακτηριστικό του ελεγχόμενου κλίματος είναι η προσήλωση στην επίτευξη των στόχων χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η μορφή αυτή στερείται αυθεντικότητας γιατί όλα τα μέλη είναι προσηλωμένα στην εκτέλεση του καθήκοντος.
- *To Οικείο Κλίμα (The Familiar Climate)*. Σε ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί αυτή η μορφή σχολικού κλίματος τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού εστιάζουν στην ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών χωρίς να ενδιαφέρονται για τον έλεγχο της άσκησης των καθηκόντων τους.
- *To Πατερναλιστικό Κλίμα (The Paternal Climate)*. Ως πατερναλιστικό κλίμα ορίζεται εκείνο στο οποίο ο διευθυντής συνδέει την πλειοψηφία των αποτελεσμάτων των σχολικών ενεργειών με τη δική του στάση. Η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών της ομάδας είναι μικρή, άρα το ομαδικό πνεύμα είναι χαμηλό.
- *To Κλειστό Κλίμα (The Closed Climate)*. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του είδους κλίματος, που βρίσκεται στον αντίποδα του Ανοιχτού Κλίματος, είναι η απάθεια από όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού, η συμπεριφορά των οποίων χαρακτηρίζεται ως «μη αυθεντική». Κυριαρχεί το χαμηλό ομαδικό πνεύμα, καθώς ούτε οι κοινωνικές ανάγκες καλύπτονται, ούτε παρέχεται

ικανοποίηση από την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Με άλλα λόγια, ο οργανισμός παραμένει στάσιμος.

Αρκετά χρόνια αργότερα η Καβούρη διέκρινε τέσσερις μορφές σχολικού κλίματος (Καβούρη, 1998, Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2008):

- * **Ανοικτό κλίμα.** Σε αυτό το είδος κλίματος υπάρχει ατμόσφαιρα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών, σχέσεις φιλίας και σεβασμού και παροχή στήριξης και αυτονομίας από τον διευθυντή.
- * **Κλειστό κλίμα.** Πρόκειται για την ακριβώς αντίθετη κατάσταση από αυτήν που περιγράφεται παραπάνω. Η οργάνωση είναι παθητική και η συμπεριφορά των μελών της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται μη αυθεντική.
- * **Κλίμα αποχής/αποφυγής.** Αναφέρεται στην ατμόσφαιρα του σχολείου που έχει διευθυντή που υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς παρέχοντάς τους ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών, ενώ οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν απάθεια και μειωμένο βαθμό συνεργατικότητας.
- * **Κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης.** Στην περίπτωση αυτή οι διευθυντές είναι αυστηροί, ασκούν μεγάλο βαθμό ελέγχου στις δραστηριότητες και τη συμπεριφορά εκπαιδευτικών και μαθητών και θέτουν περιορισμούς, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης και είναι ενωμένοι μεταξύ τους αγνοώντας τον διευθυντή.

Μια πολύ γνωστή κατηγοριοποίηση των ειδών του σχολικού κλίματος έχει επίσης πραγματοποιηθεί από τους Hoy & Forsyth (1986, στο Pretorius & de Villiers, 2009). Οι ερευνητές αυτοί μελέτησαν τα είδη σχολικού κλίματος σε συνάρτηση με την «ανοιχτότητα/δεκτικότητα» (openness) του διευθυντή και των εκπαιδευτικών ενός σχολείου. Με τον όρο *openness* για τους διευθυντές αναφέρονται στην υποστήριξη που παρέχει ο διευθυντής στον δάσκαλο και τις ιδέες του, στην ελευθερία και την ενθάρρυνση να πειραματιστούν και να ενεργήσουν αυτόνομα και στην ενασχόλησή του με τις γραφειοκρατικές διαδικασίες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ασχοληθούν αποκλειστικά με τη διδασκαλία. Ως προς τους εκπαιδευτικούς, ο όρος

openness χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται φιλική, υποστηρικτική, με σεβασμό και αποδοχή για τους συναδέλφους. Με βάση τους συνδυασμούς που προκύπτουν από την δεκτικότητα των εκπαιδευτικών και του διευθυντή προκύπτουν τέσσερις μορφές σχολικού κλίματος, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Ανοιχτότητα/δεκτικότητα διευθυντή			
+ (ανοιχτή)			-(κλειστή)
Ανοιχτότητα/ δεκτικότητα εκπαιδευτικών	+	Ανοιχτό κλίμα (+,+) Ανοιχτή συμπεριφορά δ/ντή Ανοιχτή συμπεριφορά εκπ/κών	Κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης (-,+) Κλειστή συμπεριφορά δ/ντή Ανοιχτή συμπεριφορά εκπ/κών
	-	Κλίμα αποχής/αποφυγής (-,+) Ανοιχτή συμπεριφορά δ/ντή Κλειστή συμπεριφορά εκπ/κών	Κλειστό κλίμα (-,-) Κλειστή συμπεριφορά δ/ντή Κλειστή συμπεριφορά εκπ/κών

Πίνακας 1: Τυπολογία μορφών σχολικού κλίματος

Πηγή: Pretorius & de Villiers, 2009 (μτφρ.)

Ανοιχτό κλίμα έχει ένα σχολείο όταν η συμπεριφορά και η αλληλεπίδραση διευθυντή κι εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από «ανοιχτότητα» και δεκτικότητα. Ουσιαστικά πρόκειται για την ιδανικότερη μορφή σχολικού κλίματος. Στον αντίποδα βρίσκεται το **κλειστό κλίμα**, που παρατηρείται όταν και ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί δεν επικοινωνούν αποτελεσματικά και δεν συνεργάζονται. Η συμπεριφορά του διευθυντή σε αυτήν την περίπτωση είναι αυταρχική και επεμβατική, συχνά χωρίς να δείχνει κατανόηση και στήριξη προς τους δασκάλους και με έντονη ενασχόληση με μικροπράγματα και γραφειοκρατικές διαδικασίες. Οι Hoy & Forsyth (1986, στο Pretorius & de Villiers, 2009) χρησιμοποιούν τον όρο **engaged** στο σχολικό κλίμα που παρατηρείται όταν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από δεκτικότητα (*openness*) ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο με τον διευθυντή, (χρησιμοποιείται ο όρος **disengaged**) στην ακριβώς αντίθετη κατάσταση, δηλαδή στο σχολικό κλίμα που δημιουργείται όταν η συμπεριφορά του διευθυντή

είναι δεκτική και υποστηρικτική, αλλά οι δάσκαλοι δεν δείχνουν διάθεση συνεργασίας. Οι όροι engaged climate και disengaged climate είναι δύσκολο να αποδοθούν με ακρίβεια μονολεκτικά στην ελληνική γλώσσα, γι' αυτό και διατηρήθηκαν οι αγγλικοί όροι. Αν παρόλα αυτά θέλαμε να τους αποδώσουμε στα ελληνικά θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε τους όρους της Καβούρη (1998) που αναφέρθηκαν πιο πάνω, και πιο συγκεκριμένα τον όρο κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης για το engaged climate και κλίμα αποχής/αποφυγής για το disengaged climate.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε το πόσο μεγάλη σημασία έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι στάσεις του προσωπικού του σχολείου, και πιο συγκεκριμένα τη βαρύτητα που κατέχουν ο τρόπος διοίκησης από τον διευθυντή και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση ενός κλίματος το οποίο θα προωθήσει με όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικό τρόπο τη μάθηση, τη δημιουργία και τα θετικά συναισθήματα εκπαιδευτικών και μαθητών.

1.4. Η σημασία του σχολικού κλίματος

Η σημασία που έχει η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο για τη μάθηση, την ανάπτυξη και την ψυχική υγεία των μελών του είναι τεράστια και δεδομένη. Η επίδραση του θετικού σχολικού κλίματος στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών έχει αποδειχτεί από πλήθος σχετικών ερευνών. Είναι όμως μεγάλη η σπουδαιότητα του θετικού σχολικού κλίματος και ως προς την εργασιακή αποτελεσματικότητα των δασκάλων, όπως θα καταδειχτεί στη συνέχεια.

Πολλές φορές για να περιγραφεί και να γίνει περισσότερο κατανοητή η αξία του θετικού σχολικού κλίματος χρησιμοποιούνται έννοιες σχετικές με τον καιρό (Special Olympics Project UNIFY, 2010). Όταν ο καιρός είναι ζεστός συνήθως αισθανόμαστε όμορφα και άνετα. Όταν όμως ο καιρός είναι υπερβολικά ζεστός ή υπερβολικά κρύος δεν αισθανόμαστε άνετα, ενοχλούμαστε και καταβάλλουμε περισσότερη προσπάθεια ώστε να καταφέρουμε να νιώσουμε καλά. Όταν πάλι ο καιρός είναι συννεφιασμένος κάποιος αισθάνεται ανακούφιση από το γεγονός ότι αποφεύγουν τον ήλιο, αλλά κάποιος άλλος ετοιμάζονται για το ενδεχόμενο καταιγίδας. Με άλλα λόγια, ο καιρός

επηρεάζει τη συναισθηματική μας κατάσταση και τη διάθεσή μας να εμπλακούμε σε νέες καταστάσεις. Με παρόμοιο τρόπο το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη διάθεση των μαθητών κι εκπαιδευτικών ενός σχολείου, την προθυμία τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και να συνεισφέρουν, τον ενθουσιασμό τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση και την αίσθηση του εαυτού τους (Special Olympics Project UNIFY, 2010). Όταν επομένως το κλίμα του σχολείου είναι θετικό και ζεστό, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καλύτερα, έχουν μεγαλύτερη προθυμία να δουλέψουν και να συνεργαστούν μεταξύ τους και είναι ανοιχτοί σε προκλήσεις και νέες δραστηριότητες. Όταν όμως το κλίμα είναι αρνητικό και ψυχρό, τα εμπλεκόμενα μέλη αρνούνται να συνεργαστούν, κλείνονται στον εαυτό τους και δεν σημειώνεται πρόοδος.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η σημασία του σχολικού κλίματος είναι μεγάλη και ότι η κατανόησή του οδηγεί στη βελτίωση της λειτουργίας και της αποδοτικότητάς του σχολείου και στην ικανοποίηση των εμπλεκόμενων ατόμων (μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων) (Fisher & Fraser, 1983). Το κλίμα επηρεάζει τον τρόπο λήψης αποφάσεων, τη διοργάνωση δράσεων και τον τρόπο διοίκησης (Lazaridou, 2011). Επιπλέον, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που επικρατούν σε ένα σχολείο με ζεστό κλίμα συνεισφέρουν στη γενικότερη ευημερία των εκπαιδευτικών, στην ποιότητα ζωής τους, στην ευτυχία και την ικανοποίησή τους. Τα σχολεία με θετικό κλίμα έχουν εκπαιδευτικούς πιστούς, κινητοποιημένους, αποτελεσματικούς, ικανοποιημένους, με αυτοπεποίθηση, σεβασμό κι εμπιστοσύνη μεταξύ τους (Pretorius & de Villiers, 2009) που εργάζονται συλλογικά για την πρόοδο των μαθητών τους (Πασιαρδή, 2001). Οι μαθητές από τη μεριά τους *«αμείβονται για τις προσπάθειές τους, για τη σχολική τους επίδοση και για τη διαγωγή τους και δεν έχουν την αίσθηση και τη γνώμη ότι αδικούνται»* (Πασιαρδή, 2001, σελ. 31).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι το σχολικό κλίμα συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του σχολείου και της φιλοσοφίας των μελών του, ενώ παράλληλα επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επίδοση και ανάπτυξη των μαθητών.

1.5. Αξιολογώντας το σχολικό κλίμα

Σε πολλές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια μετά τη συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας του σχολικού κλίματος έχει γίνει προσπάθεια να αξιολογηθεί το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία ως προς τους διάφορους τομείς που το διαμορφώνουν. Είναι πολλές οι κλίμακες αξιολόγησης του κλίματος που έχουν διαμορφωθεί μέσα από τέτοιου είδους έρευνες, τις κυριότερες από τις οποίες θα παρουσιάσουμε με συντομία στη συνέχεια.

Σύμφωνα με το The Center for Comprehensive School Reform and Improvement (2009), για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολλές πηγές δεδομένων, όπως είναι το πώς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς για το σχολείο, στοιχεία από το ποινολόγιο του σχολείου (όπου καταγράφονται τα πειθαρχικά παραπτώματα των μαθητών κι επομένως και το πώς αντιλαμβάνονται το κλίμα του σχολείου) και στοιχεία από τα παρουσιολόγια του σχολείου (όπου καταγράφονται οι παρόντες και απόντες μαθητές και εκπαιδευτικοί, οι λόγοι απουσίας τους και τα χρονικά διαστήματα κατά τα οποία απουσιάζουν από το σχολείο). Είναι σαφές ότι οι παραπάνω πηγές μπορεί να είναι αρκετά χρήσιμες για τη διερεύνηση του κλίματος που επικρατεί σε κάποιο σχολείο, όμως η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος θα πρέπει να γίνεται μέσω μιας περισσότερο συντονισμένης μεθόδου. Η ανάγκη για δημιουργία και χρήση ειδικών κλιμάκων αξιολόγησης του σχολικού κλίματος είναι επιτακτική.

Η πρώτη προσπάθεια κατασκευής μιας κλίμακας αξιολόγησης για το σχολικό κλίμα ξεκίνησε με τους Halpin & Croft το 1963, οι οποίοι κατασκεύασαν το Περιγραφικό Ερωτηματολόγιο Οργανωσιακού Κλίματος (Organizational Climate Descriptive Questionnaire – OCDQ) (Ματσαγγούρας, 2003, Γεωργίου & Ηλιοφώτου – Μένον, 2006). Πρόκειται ουσιαστικά για μια κλίμακα Likert σχεδιασμένη έτσι ώστε να κατηγοριοποιεί τα σχολεία ανάλογα με το κλίμα που επικρατεί σε αυτά (Daar, 2010). Αργότερα αναθεωρήθηκε και προσαρμόστηκε για το δημοτικό σχολείο (OCDQ-Revised). Η αναθεωρημένη έκδοση περιλαμβάνει 42 στοιχεία και περιγράφει τους τέσσερις τύπους σχολικού κλίματος κατά Halpin & Croft, δηλαδή open, closed,

engaged και disengaged climate (Halpin & Croft, 1963, Daar, 2010).

Μερικές δεκαετίες αργότερα κατασκευάστηκε από τον Schneider (1983) το Organizational Climate Questionnaire (Gunbayi, 2007), το οποίο αξιολογεί έξι διαστάσεις του σχολικού κλίματος: οργανωσιακή υποστήριξη, ποιότητα του προσωπικού, ανοικτότητα/δεκτικότητα, στυλ διοίκησης, διαμάχες μεταξύ του προσωπικού και αυτονομία των μελών του προσωπικού.

Οι Hoy, Tarter & Kottkamp (Pretorius & de Villiers, 2009) κατασκεύασαν το 1991 ένα ερωτηματολόγιο που συμπεριλαμβάνει πέντε διαστάσεις-δείκτες της υγείας ενός σχολικού οργανισμού. Οι διαστάσεις που περιλαμβάνει το Dimensions of Organisational Health of Elementary Schools (OHI-E) είναι η ακεραιότητα του οργανισμού, η ίση εξουσία στη διεύθυνσή του, η επίδραση της παροχής πόρων, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και η έμφαση στην ακαδημαϊκή επίδοση. Σύμφωνα με τους Hoy & Tarter (1992), ένα υγιές δημοτικό σχολείο είναι ένας ευχάριστος χώρος όπου οι εκπαιδευτικοί χαίρονται να βρίσκονται. Οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν επίσης τη φιλοπονία των μαθητών, τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και τη συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος τους παρέχει στήριξη και τα μέσα που χρειάζονται για τη διδασκαλία. Αντίθετα, ένα μη υγιές σχολείο αποτελεί ένα δυσάρεστο περιβάλλον εργασίας στο οποίο υπάρχουν διαμάχες μεταξύ των συναδέλφων, ο διευθυντής είναι αμέτοχος ή ανήμπορος να επηρεάσει θετικά τους εκπαιδευτικούς ή να διεκδικήσει πράγματα για το σχολείο, τα υλικά διδασκαλίας δεν είναι επαρκή και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές είναι μη συνεργάσιμοι, αδιάφοροι κι εχθρικοί προς τη μάθηση (Hoy & Tarter, 1992, Pretorius & de Villiers, 2009).

Η πιο πρόσφατη κι ευρέως χρησιμοποιούμενη κλίμακα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος είναι το School Level Environment Questionnaire (SLEQ), το οποίο κατασκευάστηκε από τους Fisher και Fraser (1991) και μετράει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις εξής οχτώ ψυχολογικές διαστάσεις του περιβάλλοντος ενός σχολείου (Rentoul & Fraser, 1983, Daar, 2010):

- Δεσμοί (affiliation)
- Υποστήριξη των μαθητών (student supportiveness)

- Επαγγελματικό ενδιαφέρον (professional interest)
- Προσανατολισμός προς το στόχο (achievement orientation)
- Τυπικότητα/τυπολατρεία (formalisation)
- Συγκεντρωτισμός (centralisation)
- Εισαγωγή καινοτομιών (innovativeness)
- Επάρκεια μέσων/υλικών (resource adequacy)

Η κατασκευή του SLEQ στηρίχτηκε στην υπόθεση ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από τρεις παράγοντες: (α) τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό χώρο, (β) την προσωπική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων μελών και (γ) το σύστημα με βάση το οποίο λειτουργεί το σχολείο και τη διάθεση για αλλαγή ή διατήρηση αυτού του συστήματος (Fisher & Fraser, 1991). Για την κατασκευή της κλίμακας οι ερευνητές βασίστηκαν σε μια παλαιότερη κλίμακα του Moos (1981), το Work Environment Scale (WES), η οποία κατασκευάστηκε για χρήση σε οποιοδήποτε εργασιακό περιβάλλον. Το School Level Environment Questionnaire (SLEQ) αποτελεί μια μετεξέλιξη του WES η οποία είναι ειδικά σχεδιασμένη για χρήση σε σχολικό περιβάλλον και περιλαμβάνει τη χρήση μιας στρατηγικής για την προώθηση του θετικού σχολικού κλίματος. Η στρατηγική αποτελείται από πέντε επιμέρους βήματα: αξιολόγηση, ανατροφοδότηση, στοχασμός και συζήτηση, παρέμβαση, επαναξιολόγηση (Fisher & Fraser, 1991).

Άλλες λιγότερο γνωστές κλίμακες αξιολόγησης του σχολικού κλίματος είναι το Charles F. Kettering School Climate Profile, το National Association of Secondary School Principals' School Climate Survey (NASSP, 1986, Daar, 2010) και το School Culture Scale (SCS) (Higgins-D'Alessandro & Sath, 1997). Η πρώτη κλίμακα εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, η δεύτερη επικεντρώνεται στο κλίμα των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ η τρίτη είναι αποτέλεσμα της μελέτης μιας «κοινότητας» σχολείων των Η.Π.Α.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται μερικές ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορούν να περιλαμβάνονται σε ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης του σχολικού κλίματος.

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν διάφορες καταστάσεις που συμβαίνουν σε πολλά σχολεία. Σημείωσε πόσο συμφωνείς με αυτές τις προτάσεις σχετικά με το τι συμβαίνει στο δικό σου σχολείο.
1=Διαφωνώ, 2= Διαφωνώ λίγο, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ λίγο, 5=Συμφωνώ

1.	Οι μαθητές συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον με σεβασμό.	1	2	3	4	5
2.	Οι μαθητές βοηθάνε ο ένας τον άλλον ακόμα κι αν δεν είναι φίλοι.	1	2	3	4	5
3.	Οι μαθητές εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον.	1	2	3	4	5
4.	Οι μαθητές και οι δάσκαλοι εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον.	1	2	3	4	5
5.	Οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται στους μαθητές με σεβασμό και είναι δίκαιοι.	1	2	3	4	5
6.	Οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για τους μαθητές και θέλουν να τους βοηθάνε.	1	2	3	4	5
7.	Οι μαθητές και οι δάσκαλοι συζητούν τα προβλήματά τους.	1	2	3	4	5
8.	Οι δάσκαλοι αφήνουν τους μαθητές να εκφράζουν τη γνώμη τους για τους σχολικούς κανόνες.	1	2	3	4	5
9.	Δεν γίνονται καυγάδες στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5
10.	Δεν γίνονται κλοπές από μαθητές στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5
11.	Δεν γίνονται ζημιές στο κτίριο ή στον εξοπλισμό του σχολείου.	1	2	3	4	5
12.	Οι μαθητές καταναλώνουν αλκοόλ ή κάνουν χρήση ναρκωτικών.	1	2	3	4	5
13.	Δεν χρησιμοποιείται λεκτική βία στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5
14.	Οι μαθητές λαμβάνουν καλή εκπαίδευση και μαθαίνουν πολλά πράγματα.	1	2	3	4	5
15.	Οι μαθητές μαθαίνουν να είναι περισσότερο υπεύθυνοι και να νοιάζονται για τους άλλους.	1	2	3	4	5
16.	Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να εκφράζουν τις απόψεις τους.	1	2	3	4	5
17.	Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν πάνω σε αληθινά ζητήματα.	1	2	3	4	5
18.	Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να ακούν τις απόψεις των άλλων.	1	2	3	4	5
19.	Οι μαθητές μαθαίνουν να σταματούν και να σκέφτονται πριν να μιλήσουν ή ενεργήσουν.	1	2	3	4	5
20.	Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να έχουν ένα καλύτερο μέλλον.	1	2	3	4	5

Πίνακας 2: Παράδειγμα κλιμάκων μέτρησης του σχολικού κλίματος

Προσαρμογή από: Higgins-D'Alessandro & Sath (1997) και Special Olympics Project UNIFY, (2010)

1.6. Έρευνες για το σχολικό κλίμα στον ελληνικό χώρο

Η πρώτη συστηματική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο αναφορικά με το οργανωσιακό κλίμα του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου πραγματοποιήθηκε από την Καβούρη το 1998 (Καβούρη, 1998, Ματσαγγούρας, 2003). Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το Organizational Climate Descriptive Questionnaire (OCDQ) των Halpin & Croft (1963), το οποίο θεωρεί ότι υπάρχουν τέσσερα διαφορετικά είδη σχολικού κλίματος: (α) το ανοικτό κλίμα, (β) το κλειστό κλίμα, (γ) το κλίμα αποστασιοποίησης και (δ) το κλίμα ενεργού εμπλοκής. Τα παραπάνω είδη κλίματος διαμορφώνονται από τον βαθμό επαγγελματικής συναδελφικότητας (collegiality), οικειότητας (intimacy) και αποστασιοποίησης (disengagement) σε συνδυασμό με το υποστηρικτικό (supportive), καθοδηγητικό (directive) ή περιοριστικό (restrictive) στυλ ηγεσίας του διευθυντή (Halpin & Croft, 1963, Καβούρη, 1998, Ματσαγγούρας, 2003, Γεωργίου & Ηλιοφώτου – Μένον, 2006).

Από την έρευνα της Καβούρη (1998) προέκυψε ότι στο δείγμα ελληνικών Δημοτικών Σχολείων εντοπίζονται τρία από τα τέσσερα είδη οργανωσιακού κλίματος: το ανοικτό, το κλειστό και το «σχεδόν κλειστό». Το «ανοικτό» σχολικό κλίμα εντοπίστηκε στο 37,7% των σχολείων της έρευνας, το «κλειστό» σχολικό κλίμα στο 19,1% των σχολείων της έρευνας και το «σχεδόν κλειστό» στο 30,9% των σχολείων της έρευνας. Στα σχολεία με «σχεδόν κλειστό» σχολικό κλίμα οι διευθυντές έχουν χαμηλό βαθμό υποστήριξης και περιορισμών, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό βαθμό αδιαφορίας και χαμηλό βαθμό συνεργατικότητας (Καβούρη, 1998, Ματσαγγούρας, 2003). Το κλίμα του υπόλοιπου 14,3% των σχολείων δεν μπορούσε να ενταχθεί σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες και ονομάστηκε από την ερευνήτρια «σχεδόν κλίμα απάθειας». Σε αυτό οι διευθυντές δεν είναι αυστηροί και δείχνουν την υποστήριξή τους στους εκπαιδευτικούς, όμως οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλό βαθμό συναδελφικής συνεργασίας και εμπλοκής στα ζητήματα του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2003).

Μια δεύτερη έρευνα από τους Τζάνη, Παμουτσόγλου και Στρατικόπουλο (1998) αφορούσε το εργασιακό κλίμα των Δημοτικών Σχολείων της χώρας. Το συμπέρασμα

στο οποίο κατέληξαν οι εν λόγω ερευνητές ήταν ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επικρατεί ένα θετικό εργασιακό κλίμα, κύρια χαρακτηριστικά του οποίου είναι οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, η ικανοποίηση για τις ικανότητες του διευθυντή, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και οι ζεστές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων (Τζάνη, Παμουτσόγλου & Στρατικόπουλος, 1998, Ματσαγγούρας, 2003).

Η Πασιαρδή (2001) πραγματοποίησε ανάλογη έρευνα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο με επίκεντρο τη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και των δύο σχολικών βαθμίδων για το κλίμα της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούσαν. Το βασικό πόρισμα της έρευνας ήταν ότι ούτε οι διευθυντές, ούτε οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου ένιωθαν πολύ ικανοποιημένοι από το σχολικό κλίμα των σχολικών μονάδων που υπηρετούσαν και ότι είχαν ανάγκη για βελτίωση σε όλες τις παραμέτρους που συναπαρτίζουν το κλίμα του σχολείου (Πασιαρδή, 2001).

Διαπιστώνουμε όμως ότι υπάρχει ένα σχετικό κενό στην περιοχή έρευνας για το σχολικό κλίμα των ελληνικών σχολείων, καθώς οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο αφορούν τη μελέτη του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και όχι το γενικότερο οργανωσιακό κλίμα της σχολικής μονάδας. Έρευνες σχετικές με το κλίμα της τάξης στα ελληνικά σχολεία έχουν πραγματοποιήσει οι Ματσαγγούρας (1987), Καψάλης, Μούσιου και Νημά (1997), Ανδρούτσου (2008) και πιο πρόσφατα ο Καρακίτσιος (2010). Ακόμη όμως και οι λίγες σε αριθμό έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στο κλίμα της σχολικής μονάδας εστιάζονται στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως η έρευνα των Ζμπάινου και Γιαννακούρα (2010) σε γυμνάσια της Αττικής.

1.7. Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα

Οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν ένα σημαντικό μέρος του κλίματος που διαμορφώνεται μέσα σε μια σχολική μονάδα. Οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις

μεταξύ των συναδέλφων αλλά και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή είναι αυτές που διαμορφώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό αν ο εκπαιδευτικός νιώθει καλά μέσα στο χώρο εργασίας του. Οι διαπροσωπικές σχέσεις αφορούν στην αντίληψη και κατανόηση αντιλήψεων, στάσεων και αξιών που υπάρχουν στο σχολείο αλλά και την αποδοχή ή απόρριψή τους (Παναγιωτίδου, 2012). Οι σχέσεις αυτές δεν είναι δυνατόν να παραμείνουν σε τυπικό, υπηρεσιακό επίπεδο και να είναι καθαρά επαγγελματικές αν οι εργαζόμενοι σε μια σχολική μονάδα στοχεύουν στην αποτελεσματική λειτουργία της (Κούλα, 2011). Άλλωστε, σε μια σχολική μονάδα το παραγόμενο προϊόν είναι όχι κάποιο υλικό αγαθό, αλλά η γνώση και η διάπλαση ήθους μέσω της διδασκαλίας προς τον μαθητή. Για την επίτευξη επομένως του σκοπού της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος, μέρος του οποίου αποτελούν και οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, στα οποία περιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί (Κούλα, 2011). Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων παίζει η ενσυναίσθηση, που είναι η ικανότητα να κατανοεί κανείς και να προσδιορίζει τα συναισθήματα ενός άλλου προσώπου. Σύμφωνα με την Παναγιωτίδου (2012), η ενσυναίσθηση διαδραματίζει σπουδαιότατο ρόλο στην ανάπτυξη υγιών και αποτελεσματικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μιας σχολικής μονάδας καλλιεργώντας σε αυτά στοιχεία όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, η αποφυγή συγκρούσεων κλπ. που οδηγούν στην ανάπτυξη ευνοϊκού κλίματος και στην αποτελεσματική λειτουργία της.

Η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων σε έναν εργασιακό χώρο εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εργαζομένων αλλά και το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Σε μια σχολική μονάδα οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον διευθυντή και τα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού εξαρτώνται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Στους εσωτερικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται το σχολικό κλίμα, η σχολική κουλτούρα, η οργάνωση του σχολείου και ο τρόπος που ασκείται η ηγεσία, η ατομική συμπεριφορά και ο τρόπος επικοινωνίας που επιλέγει κάθε άτομο για να επικοινωνήσει με τους υπόλοιπους, το φύλο, η ηλικία, η επικοινωνιακή επίλυση των συγκρούσεων και η μη λεκτική επικοινωνία που αναπτύσσεται, ενώ στους

εξωτερικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται η γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική, το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα (Παναγιωτίδου, 2012).

Σε ό,τι αφορά τη σχέση του διευθυντή με τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, έρευνες έχουν δείξει ότι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη μιας υγιούς σχέσης είναι η συμπεριφορά και η συνέπεια που δείχνουν και οι δύο πλευρές, η προσωπικότητα και τα προσόντα των εκπαιδευτικών, η προσωπικότητα του διευθυντή και ο τρόπος που αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που μπορούν να δυσχεράνουν την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή κι εκπαιδευτικών, κι αυτοί είναι η αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντών, η ασυνέπεια των εκπαιδευτικών, η επίπληξή τους από τον διευθυντή, ο εκνευρισμός, η τυπική στάση του διευθυντή, η άσκηση κριτικής στο έργο του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς, η ανυπακοή των εκπαιδευτικών να εκτελέσουν εντολές του διευθυντή σε ζητήματα στα οποία διαφωνούν, η άρνηση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν καθήκοντα μετά τη λήξη του διδακτικού τους ωραρίου και η πίεση του διευθυντή προς αυτήν την κατεύθυνση (Κούλα, 2011, Παναγιωτίδου, 2012).

Στη σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή ενός σχολείου επικεντρώνονται οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στο θέμα αυτό. Σύμφωνα με τους Clement & Vandenberghe (2001), είναι γενικά αποδεκτό ότι ο ρόλος του διευθυντή ενός σχολείου είναι ιδιαίτερης σημασίας καθώς αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Εάν ο διευθυντής ενός σχολείου καταφέρει να δημιουργήσει εργασιακές συνθήκες ευχάριστες και δημιουργικές, τότε οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι στο χώρο εργασίας τους και αυτό συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της.

Σε μια σχετική ελληνική έρευνα από τον Γουρναρόπουλο (2007) επιχειρήθηκε να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο οι διευθυντές στη διαμόρφωση του εργασιακού κλίματος στον χώρο των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις απλών δασκάλων και διευθυντών. Το βασικό εύρημα της έρευνας

ήταν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, αφού με την καθημερινή συμπεριφορά και δράση του μπορεί να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον τέτοιο που οι εκπαιδευτικοί να δραστηριοποιούνται απερίσπαστα στα διδακτικά τους καθήκοντα με αναμενόμενο το ποιοτικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Γουρναρόπουλος, 2007).

Μια άλλη έρευνα από την Καρκανιά (2013) είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων και εκτιμήσεων των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή του συλλόγου διδασκόντων στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί προερχόμενοι από 53 δημοτικά σχολεία της περιφέρειας Αττικής οι οποίοι συμπλήρωσαν γραπτά ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έτειναν να συγκλίνουν στο ότι ο σύλλογος διδασκόντων συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και οι σημαντικότεροι παράγοντες φαίνεται να είναι η ανταλλαγή απόψεων και η ύπαρξη συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου, τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά των καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Καρκανιά, 2013).

Σχετική έρευνα πραγματοποίησε και η Κούλα (2011) η οποία μελέτησε τις διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων κι εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 299 σχολικές μονάδες και 2062 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο ρόλος του διευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και κυρίως στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων είναι καταλυτικός. Ο πολύπλευρος και σύνθετος ρόλος του απαιτεί να διατηρεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να διευκολύνεται στο έργο του. Η έρευνα έδειξε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν έναν διευθυντή προσιτό, ανοιχτό και συνεργάσιμο, με ικανότητα να διαχειρίζεται καλά τις διαπροσωπικές σχέσεις. Βασικός παράγοντας καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών θεωρείται η συμπεριφορά του διευθυντή απέναντι στο εκπαιδευτικό και κυρίως ο θετικός και υποστηρικτικός τρόπος υποδοχής του νέου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα. Καλή πρακτική αποτελεί το συμμετοχικό σύστημα διοίκησης με συμμετοχή των

εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή κι εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη σχετική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και όλων των υπευθύνων ώστε να συμβάλουν με τη σειρά τους στη διαμόρφωση μιας διαπροσωπικής νοοτροπίας (Κούλα, 2011). Σε γενικές γραμμές διαπιστώθηκε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν βασικό παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας και πως οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργούν φιλικό σχολικό κλίμα, επιδρούν θετικά στην επίδοση των μαθητών και δημιουργούν στον διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα ικανοποίησης από το έργο τους.

Συμπερασματικά, η ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα σε μια σχολική μονάδα κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται όμορφα στον χώρο εργασίας τους, να έχουν εμπιστοσύνη στη στήριξη από τους συναδέλφους και τον διευθυντή και την ελευθερία κινήσεων όσον αφορά στο εκπαιδευτικό τους έργο. Αντίθετα, οι αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς επηρεάζοντας το σχολικό κλίμα και κατά συνέπεια τη συνολική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρούτσου, Δ. (2008). *Το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γεωργίου, Μ. & Ηλιοφώτου – Μένον, Μ. (2006). Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου: μια εμπειρική έρευνα στη μέση εκπαίδευση. Στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., & Μοδέστου, Μ. (Επιμ.), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 423-436.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001). How School Leaders can Promote Teachers' Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management*, 21(1), 43-57.
- Daar, S. (2010). *School climate, teacher satisfaction, and receptivity to change*. Indiana State University, Indiana: Unpublished Ph.D. Thesis.
- Fisher, D. L. & Fraser, B. J. (1983). Use of WES to assess science teachers' perceptions of school environment. *European Journal of Science Education*, 5(2), 231-233.
- Fisher, D. L. & Fraser, B. J. (1991). School Climate and Teacher Professional Development. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), 17-32.
- Ζμπάνιος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 43-60.
- George, T. & Bishop, L. (1971). Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate. *Administrative Science Quarterly*, 16 (4), 467-475.
- Gunbayi, I. (2007). School Climate and Teachers' Perceptions on Climate Factors: Research into Nine Urban High Schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 70-78.
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*.

- Chicago: University of Chicago, Midwest Administration Center.
- Higgins-D'Alessandro, A. & Sadh, D. (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27, 553-569.
- Hoy, W. & Tarter, J. (1992). Measuring the health of the school climate: a conceptual framework. *NASSP Bulletin*, 76, 74-79.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Καρακίτσιος, Γ. Ε. (2010). *Το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Ελλάδας*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2008). «Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας». *Πρακτικά διημερίδων: Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*, 20-21 Μαρτίου 2008 & 17-18 Απριλίου 2008, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καρκανιά, Γ. (2013). *Ο σύλλογος των διδασκόντων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής*. Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Καψάλης, Α., Μούσιου, Ο. & Νημά, Ε. (1997). Το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Ελλάδας. *Κυπριακή Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 5, 53-64.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Lazaridou, A. (2011). An Exploration of School Climate in Cyprus. *The Cyprus Journal of Sciences*, 9, 13-28.
- Μαρούδας, Η. & Μπελαδάκης, Ε. (2008). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η αντιαυταρχική αγωγή του A.S. Neil*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1987). Το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης: Μια Έρευνα για το Δημοτικό Σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 44, 106-118.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2003). *Η Σχολική Τάξη, Τόμος Α: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

- National Association of Secondary School Principals (NASSP), (1986). *School Climate Survey*. University of Nebraska, Lincoln Press.
- National School Climate Center, (2007). *Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy*. Retrieved on 23-5-2014 from <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>.
- Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού - διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος*. Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Pretorius, S. & de Villiers, E. (2009). Educators' perceptions of school climate and health in selected primary schools. *South African Journal of Education*, 29, 33-52.
- Price, B. P. (2008). *Teacher perceptions of the impact of professional development and teacher-student relationships on school climate*. Ph.D. Thesis, Auburn University.
- Rentoul, A. J. & Fraser, B. J. (1983). Development of a School-Level Environment Questionnaire. *The Journal of Educational Administration*, 21(1), 21-39.
- Special Olympics Project UNIFY, (2010). *The Importance Of School Climate*. Retrieved on 16-5-2014 from http://media.specialolympics.org/soi/files/resources/Project_Unify/TheImportanceOfSchoolClimate.pdf.
- The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. (2009). *Developing a Positive School Climate*. Retrieved on 24-5-2014 from http://www.centerforcsri.org/index.php?option=com_content&task=view&id=653&Itemid=5.
- Τζάνη, Μ., Παμουτσόγλου, Α. & Στρατικόπουλος, Κ. (1998). Έρευνα πανελλαδική για το εργασιακό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Ανοιχτό σχολείο*, 68.

Κεφάλαιο 2:

Ταυτότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού

Κεφάλαιο 2^ο: Ταυτότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού

2.1. Η έννοια της ταυτότητας

Στο κεφάλαιο αυτό το ενδιαφέρον εστιάζεται στην έννοια της ταυτότητας του ρόλου του εκπαιδευτικού, η οποία διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο για τον εκπαιδευτικό, τον τρόπο δουλειάς του και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Μαζί με το σχολικό κλίμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις που επικρατούν σε μια σχολική μονάδα, η ταυτότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι εκείνη που σε μεγάλο βαθμό θα καθορίσει τις πιθανότητες που έχει ένας εκπαιδευτικός να επιδιώξει να αναπτυχθεί επαγγελματικά.

Η σύνθετη έννοια της ταυτότητας, η οποία αποτελεί ταυτόχρονα μια διεπιστημονική έννοια, έχει διερευνηθεί σε διάφορα επιστημονικά πεδία [(κοινωνική) ψυχολογία, κοινωνιολογία, (κοινωνική) ανθρωπολογία, κοινωνιογλωσσολογία, φιλοσοφία, ψυχανάλυση κ.τ.λ.] και αυτό έχει επιφέρει σύγχυση ή τουλάχιστον εμπόδια στη διατύπωση ενός και μόνου σαφούς ορισμού, καθώς σε κάθε πεδίο η έμφαση δίνεται με βάση τις δικές του προοπτικές και επιδιώξεις. Το πλήθος των ποικίλων μελετών είναι τέτοιο που κάποιοι αναρωτούνται αν πρέπει να υιοθετηθεί ακόμη κι ένας διαφορετικός όρος (Olsen, 2008).

Σύγχρονες αντιλήψεις για την ταυτότητα μοιράζονται τέσσερις βασικές παραδοχές:

(1) ότι η ταυτότητα εξαρτάται και διαμορφώνεται μέσα από πολλαπλά περιβάλλοντα που φέρνουν κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και ιστορικές δυνάμεις, οι οποίες επηρεάζουν τον εν λόγω σχηματισμό

(2) ότι η ταυτότητα διαμορφώνεται σε σχέση με τους άλλους και εμπεριέχει συναισθήματα

(3) ότι η ταυτότητα είναι μεταβαλλόμενη, ασταθής και πολλαπλή και

(4) ότι η ταυτότητα περιλαμβάνει την κατασκευή και την ανακατασκευή του νοήματος μέσα από ιστορίες/αφηγήσεις με την πάροδο του χρόνου.

Σε αυτές τις υποθέσεις ενυπάρχει η ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εργαστούν προς την κατεύθυνση της επίγνωσης της ταυτότητάς τους και των

πλαισίων, των σχέσεων και των συναισθημάτων που τις διαμορφώνουν (Rodgers & Scott, 2008).

Από παλιά διάφορες μελέτες έχουν προσπαθήσει να οργανώσουν τις υπάρχουσες απόψεις σχετικά με την έννοια της ταυτότητας. Για παράδειγμα, η διάκριση ανάμεσα στην κοινωνική και προσωπική ταυτότητα έχει προκύψει από την εργασία του Mead με κατάληξη μια κοινωνιολογική συνιστώσα του εαυτού και μια πιο προσωπική (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, Deschamps & Devos, 1998).

Το περιβάλλον αποτελεί κεντρικό στοιχείο σχετικά με την ανάπτυξη του εαυτού. Οι Deschamps & Devos (1998) προτείνουν ένα αρκετά απλό ορισμό της *προσωπικής ταυτότητας*: «Η προσωπική ταυτότητα είναι αυτό που σε κάνει παρόμοιο με τον εαυτό σου και διαφορετικό από τους άλλους» (σελ.3). Και πάλι το κοινωνικό περιβάλλον είναι παρόν σε αυτόν τον ορισμό: Οι «άλλοι» χρησιμοποιούνται για να καθορίσουν την ιδιοσυγκρασία, του ατόμου. Ο ορισμός που χρησιμοποιείται από τον Doise (1998) είναι πιο περίτεχνος και εμπεριέχει την ενσωμάτωση μιας προσωπικής ταυτότητας σε ένα κοινωνικό πλαίσιο: «Η προσωπική ταυτότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μια κοινωνική αναπαράσταση, μια οργανωτική αρχή της ατομικής τοποθέτησης σε ένα πεδίο συμβολικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων και των ομάδων» (σ. 23).

Την πιο βασική πρόταση για τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας αποτελεί ο διαχωρισμός του κόσμου σε κοινωνικές κατηγορίες (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001). Η επικρατέστερη θεωρία κατά την εξέταση των ταυτοτήτων σε ένα κοινωνικό πλαίσιο είναι η θεωρία της *κοινωνικής ταυτότητας* των Tajfel & Turner (1986), η οποία βασίζεται σε μια κοινωνικο-ψυχολογική προοπτική εστιάζοντας στην ψυχολογία των σχέσεων μεταξύ των ομάδων. Αναφερόμενοι οι συγκεκριμένοι συγγραφείς στην κοινωνική ταυτότητα κάνουν λόγο για «τις πτυχές της αυτοεικόνας του ατόμου που προκύπτουν από τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες το ίδιο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ότι ανήκει» (σελ. 16). Η κοινωνική ταυτότητα επίσης αναφέρεται στη διαφοροποίηση από τις άλλες ομάδες, επειδή τα συναισθήματα του ανήκειν σε μια συγκεκριμένη ομάδα είναι δυνατά μόνο σε σχέση με τις ομάδες όπου κάποιος δεν ανήκει (Deschamps & Devos, 1998).

2.2. Οι βάσεις της ταυτότητας

Οι Burk & Stets (2009) κάνουν διάκριση ανάμεσα σε διάφορες βάσεις για τις ταυτότητες, η οποία οδηγεί σε διαφορετικές εκφάνσεις: την προσωπική ταυτότητα, την ταυτότητα του ρόλου και την κοινωνική. Η προσωπική ταυτότητα αναφέρεται στο σύνολο των εννοιών που ορίζουν το άτομο ως μοναδικό. Την ταυτότητα ρόλου αποτελούν οι εσωτερικοποιημένες έννοιες ενός ρόλου ή το σύνολο των προσδοκιών που συνδέονται με μια κοινωνική θέση και καθοδηγούν τις στάσεις και τις συμπεριφορές που τα άτομα υποβάλλουν στον εαυτό τους. Η ταυτότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για παράδειγμα, μπορεί να περιλαμβάνει τις έννοιες «ερευνητής» και «δάσκαλος» που το άτομο αποδίδει στον εαυτό του όταν παίζει το ρόλο του καθηγητή. Η κοινωνική ταυτότητα ορίζεται με βάση του ατόμου με μια κοινωνική ομάδα. Παρόλο που αυτές οι ταυτότητες διαφέρουν στη βάση τους, λειτουργούν ταυτόχρονα σε διαφορετικές καταστάσεις (Burk & Stets, 2009). Ένας δάσκαλος είναι μέρος ενός συγκεκριμένου σχολείου (κοινωνική ταυτότητα), λειτουργεί ως δάσκαλος εντός του σχολείου (ταυτότητα ρόλου) και εκπληρώνει αυτό το ρόλο με το δικό του τρόπο (ταυτότητα προσώπου).

Έτσι, οι προσωπικές και οι κοινωνικές ταυτότητες θεωρούνται ολοκληρωμένες αλλά και ξεχωριστές ταυτόχρονα. Είναι διαρκώς σε θέση να επηρεάσουν η μια την άλλη. Η ταυτότητα επομένως μπορεί να θεωρηθεί ως προϊόν, σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε συγκεκριμένη κατάσταση, όπως επίσης και ως διαδικασία που επηρεάζεται συνεχώς από εξωτερικές και εσωτερικές επιρροές (Olsen, 2008).

2.3. Ταυτότητα ρόλου του εκπαιδευτικού

Προσεγγίζοντας την ταυτότητα του εκπαιδευτικού κατανοούμε καλύτερα το επάγγελμά του, την επαγγελματική του εξέλιξη, τις επαγγελματικές του αποφάσεις και γενικά τι σημαίνει να είναι κάποιος εκπαιδευτικός και να λειτουργεί ενταγμένος μέσα σε διαφορετικά πλαίσια και χρονικές στιγμές (Day & Kington, 2008).

Πρόσφατες έρευνες μας θυμίζουν ότι η διδασκαλία δεν είναι απλώς μια γνωστική ή τεχνική διαδικασία, αλλά μια σύνθετη, προσωπική, κοινωνική, συχνά

δυσδιάκριτη, η οποία ενσωματώνει διαδικασίες και πρακτικές που αφορούν συνολικά το άτομο (Cochran-Smith, 2005). Πολλοί εκπαιδευτές εκπαιδευτικών συνυπολογίζουν συνολικά το άτομο στην ανάπτυξη του ρόλου του εκπαιδευτικού και προσπαθούν να αναδείξουν τη δύναμη του πλαισίου στην εκπαίδευσή του. Στο ίδιο πνεύμα με αυτές τις προοπτικές και τις πρακτικές η ταυτότητα ρόλου των εκπαιδευτικών ως αναλυτικό πλαίσιο εφιστά την προσοχή στην ολιστική, δυναμική και καταστασιακή φύση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Olsen, 2008).

Πρόσφατες έρευνες για τη διδασκαλία και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τονίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του δασκάλου ως ατόμου και ως επαγγελματία. Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνει: 1) την πολύπλοκη φύση της διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τόσο προσωπικές όσο και επαγγελματικές πλευρές 2) την κατανόηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού αναγνωρίζοντας ότι η μάθηση κατευθύνεται τόσο εξωτερικά όσο και εσωτερικά και ότι 3) επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την ατομικότητα καθενός (Beijaard, Meijer, MorineDersheimer & Tillema, 2005).

Η επαγγελματική ταυτότητα ορίζεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους τόσο στο πεδίο της διδασκαλίας όσο και σε επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αναφέρεται γενικά στο πώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικοί, βασιζόμενοι στις ερμηνείες τους για τη διαρκή αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον τους (Beijaard et al., 2004). Ο Kelchtermans (2009) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους και αυτό το πλαίσιο δομείται και αναδομείται από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών, πολιτιστικών και διαρθρωτικών συνθηκών του εργασιακού τους περιβάλλοντος (Beijaard et al., 2004). Οι Day et al. (2006) διαπίστωσαν ότι εκπαιδευτικοί εξισορροπούν τρεις σχετικές διαστάσεις στην εργασία τους: μια *προσωπική διάσταση* (ζωή τους έξω από το σχολείο), μια *επαγγελματική διάσταση* (κοινωνικές προσδοκίες και προσδοκίες της εκπαιδευτικής πολιτικής για το τι συνιστά ένα καλό δάσκαλο και τα εκπαιδευτικά ιδανικά του ίδιου του δασκάλου) και μια *καταστασιακή διάσταση* (άμεσο περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών). Μέσα από τους τρόπους που αυτές οι διαστάσεις αλληλεπιδρούν διαμορφώνονται διαφορετικές επαγγελματικές ταυτότητες, με δεδομένο μάλιστα το συνδυασμό ανταγωνιστικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα τους,

όπου σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή κάποια από αυτές τις διαστάσεις μπορεί να κυριαρχήσει έναντι των υπόλοιπων (Rus, Tomsa, Rebega & Apostol, 2013).

Προσωπικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα επηρεάζουν τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών θετικά και αρνητικά. Αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ του ιδιωτικού και δημόσιου, προσωπικής και επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών είναι ένας βασικός παράγοντας για την αίσθηση της ταυτότητας και της ικανοποίησης που αντλούν από την εργασία τους και, τελικά, της ικανότητάς τους να διατηρήσουν την αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί.

Υπάρχει μια αναπόφευκτη αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην επαγγελματική και την προσωπική, τη γνωστική και τη συναισθηματική διάσταση της ταυτότητας, εμφανής στο δεδομένο ότι η διδασκαλία απαιτεί σημαντική προσωπική επένδυση. Αν θέλουμε να κατανοήσουμε τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι προσωπικές και οι επαγγελματικές ταυτότητές τους, η σημασία της αυτο-αποτελεσματικότητας, των κινήτρων, της ικανοποίησης από την εργασία και της δέσμευσης, αλλά και της σχέση μεταξύ αυτών των παραμέτρων και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Day, 2002).

Η δομή του επαγγελματικού εαυτού του εκπαιδευτικού δεν είναι σταθερή, αλλά κατά καιρούς ή σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές είναι ασυνεχής, κατακερματισμένη και μπορεί να αλλάζει (Day, 2002, Day et al., 2006). Αυτό δε σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναζητούν τρόπους ώστε να αποκτήσουν τη δική τους αίσθηση σταθερότητας απέναντι σε ότι εισπράττουν ως αποσπασματικές παραμέτρους της ταυτότητάς τους. Αντίθετα, εμπειρικές έρευνες καταδεικνύουν ότι πολλοί βρίσκουν νόημα στη δουλειά τους μέσα από μια ισχυρή αίσθηση ηθικής δέσμευσης.

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να ιδωθεί τόσο ως *μεθοδολογικό μέσο*, μέσω του οποίου μελετάται η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, και ως περιεχόμενο ή πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη αυτή. Αποτελεί χρήσιμο πεδίο μελέτης για ερευνητικούς σκοπούς, γιατί αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως ολοκληρωμένο άτομο μέσα και δίπλα στο κοινωνικό πλαίσιο που συνεχώς ανακατασκευάζει τις απόψεις τους για τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους, τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας, τους επαγγελματικούς σκοπούς, και την κουλτούρα της διδασκαλίας. Είναι, επίσης, ένα παιδαγωγικό εργαλείο που μπορεί

να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών και επαγγελματίες ειδικούς της ανάπτυξης για να κάνει φανερό και να κατανοήσιμο πώς συντελείται στην πράξη η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Olsen, 2008).

Συμπερασματικά, η ταυτότητα ρόλου του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα αμάλγαμα προσωπικής βιογραφίας, πολιτισμού, κοινωνικής επιρροής και θεσμικών αξιών που μπορεί να αλλάζει ανάλογα με το ρόλο και την κατάσταση (Day, 2002).

2.4. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως επαγγελματική ταυτότητα

Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα έχουν διεξαχθεί στο πεδίο της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Day et al., 2006). Η βιβλιογραφία χρησιμοποιεί συχνά τις έννοιες της ταυτότητα του εκπαιδευτικού και της επαγγελματικής ταυτότητας εναλλακτικά, καθώς και οι δυο απηχούν τα χαρακτηριστικά της έννοιας της ταυτότητας, δηλαδή συγκεκριμένο πλαίσιο, επιρροές από διάφορους παράγοντες, εξάρτηση από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους και τον εαυτό, ευελιξία και δυναμική και κατασκευή μέσω της γλώσσας (Fraser, 2011).

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού έχει αναδειχθεί ως ένα ξεχωριστό ερευνητικό πεδίο από το 1970. Η βιβλιογραφία σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να συνοψιστεί σε τρεις κατηγορίες μελετών, με βάση την εστίασή τους σε διαφορετικές πτυχές της συγκεκριμένης έννοιας:

- δόμηση και ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών
- αναγνώριση των χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και
- η επαγγελματική ταυτότητα όπως παρουσιάζεται από ιστορίες ζωής των εκπαιδευτικών (Beijaard et al., 2004).

Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες επικεντρώθηκαν στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξή της (Rus et al., 2013).

Παρά το αυξημένο ενδιαφέρον για το θέμα, η έρευνα αποκαλύπτει διαφορετικές σημασίες για την επαγγελματική ταυτότητα και απουσιάζει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός (Rus et al., 2013, Beijaard et al., 2004). Ένας σημαντικός λόγος είναι το γεγονός ότι καθένας ερευνητής εκλαμβάνει την επαγγελματική ταυτότητα διαφορετικά και οι μελέτες δομούνται πάνω σε ποικίλους, διαφορετικούς μεταξύ τους στόχους (Beijaard et al., 2004). Πάντως οι Rogers και Scott (2008) τονίζουν ότι η έννοια της ταυτότητας του εκπαιδευτικού λειτουργεί πλέον ως στοιχείο ενοποίησης μεταξύ ερευνητικών περιοχών, που αρχικά ήταν αποκλίνουσες μεταξύ τους ή είχαν διαφορετικές στοχεύσεις.

Ορισμένοι την ορίζουν ως τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί κανείς το ρόλο του ως σημαντικό, ελκυστικό και σε αρμονία με το ρόλο των άλλων, ενώ άλλοι την περιγράφουν ως σύνολο εξωτερικευμένων προσδοκιών ενός ατόμου όσον αφορά τον επαγγελματικό του ρόλο (Rus et al., 2013).

Πολλές είναι οι έρευνες που καταδεικνύουν ότι η γνώση του εαυτού είναι ένα κρίσιμο στοιχείο για τον τρόπο με τον οποίο δομεί και ερμηνεύει ο εκπαιδευτικός τη φύση της δουλειάς του και ότι γεγονότα και εμπειρίες της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών, συνδέονται στενά με τον τρόπο που διεκπεραιώνουν τον επαγγελματικό τους ρόλο (Day et al., 2006).

Σύμφωνα με τον Kelchtermans (2009), η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση ατόμου και πλαισίου. Οι επιρροές από πολλές εσωτερικές και εξωτερικές πηγές σχηματοποιούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικών (Olsen, 2008). Η επαγγελματική ταυτότητα θεωρείται αποτέλεσμα της συνεχιζόμενης αλληλεπίδρασης ατόμου και πλαισίου και δομείται τόσο κατά τις συζητήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και όσο και σε επίπεδο εφαρμογής δηλαδή στη διδακτική πράξη (Beijaard et al., 2004).

Υποστηρίζεται ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και πλαισίου και επομένως η αίσθηση του δασκάλου για την επαγγελματική του ταυτότητα ως αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης, εκδηλώνεται στη δουλειά του ως ικανοποίηση, επαγγελματική δέσμευση, αυτο-αποτελεσματικότητα και κινητοποίηση (Day, 2002). Οι τελευταίες αυτές παράμετροι, οι οποίες προσδιορίζουν και τη διδακτική συμπεριφορά, επηρεάζονται από τον βαθμό στον οποίο ικανοποιούνται οι ανάγκες των

εκπαιδευτικών για αυτονομία και επάρκεια.

Ανάμεσα στους παράγοντες που ανάγονται στο πλαίσιο ανήκουν το επίπεδο της αυτονομίας και η επαγγελματική ανάπτυξη του δασκάλου. Το πρώτο καθορίζεται και συχνά περιορίζεται από τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές. Η επικαιροποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων και η επιδίωξη/συμμετοχή στην επαγγελματική ανάπτυξη θεωρούνται μέρος του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Van Veen, K. 2008).

Οι Beijaard et al. (2004) εντόπισαν τέσσερα χαρακτηριστικά απαραίτητα για τον καθορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών:

- Η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια συνεχής διαδικασία ερμηνείας και επανερμηνείας των εμπειριών. Αυτό απηχεί τις απόψεις των άλλων που βλέπουν την ταυτότητα ως δυναμική, διαρκώς αναπτυσσόμενη και πολύπλοκη (Coldron & Smith, 1999, Varghese et al., 2005, Clarke, 2009).
- Η επαγγελματική ταυτότητα συνεπάγεται τόσο το πρόσωπο όσο και το πλαίσιο. Εξαρτάται κυρίως από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλους, ανθρώπους και κοινωνικό χώρο, ωστόσο δεν περιορίζεται σε αυτούς (Coldron & Smith, 1999).
- Οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών αποτελούνται από υποταυτότητες που λίγο πολύ εναρμονίζονται μεταξύ τους. Οι υπο-ταυτότητες περιλαμβάνουν την κοινωνική, όπως τον πολιτισμό, το φύλο, την εθνικότητα και τη φυλή, καθώς και την προσωπική ταυτότητα, όπως τη βιογραφία και την ιστορία του ατόμου. Οι υποταυτότητες επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα, ωστόσο, δεν έχουν κατ' ανάγκη δεσπόζουσα θέση. Υπάρχει μια σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των επιμέρους ταυτοτήτων και της επαγγελματικής ταυτότητας, δύσκολο να προσδιοριστεί, επειδή ο βαθμός επιρροής τους εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο οι αλληλεπιδράσεις λαμβάνουν χώρα.
- Η διαχείριση είναι ένα σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενεργοί στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτό υποδηλώνει τη σημασία της ανάληψης ευθύνης από το άτομο για τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας και το νόημα που έχει η δραστηριοποίηση στην επαγγελματική ανάπτυξη για την διαπραγμάτευση της

επαγγελματικής ταυτότητας του ατόμου (Coldron & Smith, 1999, Beijjaard et al., 2004)

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται ένα κοινό επάγγελμα, διαφέρουν σε προσωπικά τους χαρακτηριστικά, με πιθανή συνέπεια τον επηρεασμό της αντίληψης της επαγγελματικής ταυτότητας.

Ανάμεσα στους προσωπικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα εντάσσονται το αρχικό κίνητρο επιλογής του επαγγέλματός τους, η συνολική τους εμπειρία στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικές τους πεποιθήσεις κ.ά.

Η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου δεν μπορεί να είναι εξ ολοκλήρου προσωπική και μοναδική (Beijjaard et al., 2004). Όντας μέλος ομάδας υιοθετεί μέρος των ομοιόμορφων πρακτικών των μελών της στις σκέψεις και τις ενέργειές του (Burk & Stets, 2009). Με τη συνεργασία και την ανταλλαγή στη δουλειά τους οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται ειδικές γνώσεις και επαγγελματικές δεξιότητες. Έτσι, σε κάποιο βαθμό μπορούν να έχουν κοινή ταυτότητα.

Με βάση την προοπτική αυτή οι εκπαιδευτικοί έχουν μια κοινή ταυτότητα στο επάγγελμά τους, αλλά την ίδια στιγμή διαφέρουν ως συνέπεια των προσωπικών τους απόψεων πεποιθήσεων. Η επαγγελματική ταυτότητα, επομένως, διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο. Υπάρχουν, όμως, αναπόφευκτες αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στην επαγγελματική και την προσωπική ταυτότητα, έστω κι αν βασιστούμε μόνο σε μια αλλά πολύ πειστική απόδειξη, ότι η διδασκαλία απαιτεί σημαντική προσωπική επένδυση (Day et al., 2006).

Ο Kelchtermans (στο Τριλίβα, Ξαρλή & Σπινθάκη, 2012 και στο Day et al., 2006) υποστηρίζει ότι ο επαγγελματικός εαυτός, όπως και ο προσωπικός, εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου και αποτελείται από επτά αλληλένδετα μέρη:

- *Αυτο-εικόνα*: πώς οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους εαυτούς τους μέσα από ιστορίες της σταδιοδρομίας τους
- *Αυτοεκτίμηση*: η εξέλιξη του εαυτού ως δασκάλου, όπως ορίζεται από τον ίδιο και τους άλλους
- *Επαγγελματικά κίνητρα*: αυτό που κάνει τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν, να παραμένουν προσηλωμένοι ή εγκαταλείπουν τη δουλειά τους
- *Αντίληψη έργου*: πώς οι εκπαιδευτικοί θα ορίζουν την εργασία τους
- *Μελλοντικές προοπτικές*: Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη

μελλοντική τους εξέλιξη της δουλειάς τους

- *Σταθερότητα στην εργασία:* την ανάγκη να διατηρηθεί το υφιστάμενο καθεστώς, έχοντας αντλήσει ικανοποίηση από την εργασία τους
- *Τρωτότητα:* στις αποφάσεις των συναδέλφων, του διευθυντή και όσων βρίσκονται εκτός σχολείου, π.χ. γονέων, μέσω μαζικής ενημέρωσης, οι οποίες βασίζονται συνήθως αποκλειστικά σε μετρήσιμα επιτεύγματα των μαθητών.

Η Sachs (στο Day, 2002) εντοπίζει δύο αντίθετες μορφές της επαγγελματικής ταυτότητας:

- την *επιχειρηματική*, η οποία ταυτίζεται με αποτελεσματικούς, υπεύθυνους, υπόλογους εκπαιδευτικούς που αποδεικνύουν τη συμμόρφωση προς εξωτερικά επιβαλλόμενες πολιτικές με σταθερά υψηλή ποιότητα διδασκαλίας όπως μετράται από εξωτερικά οριζόμενους δείκτες απόδοσης. Αυτή η ταυτότητα μπορεί να χαρακτηριστεί ως ατομικιστική, ανταγωνιστική και ρυθμιστική και
- την *ακτιβιστική* η οποία καθοδηγείται από την προσήλωση των εκπαιδευτικών στη σημασία της κινητοποίησης προς την κατεύθυνση του συμφέροντος των μαθητών και του καλύτερου τρόπου για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο ασχολούνται με τη δημιουργία και τη αξιοποίηση πρότυπων και διαδικασιών που παρέχουν στους μαθητές δημοκρατικές εμπειρίες.

2.5. Η σημασία της ταυτότητας ρόλου του εκπαιδευτικού

Παρά τον αυξανόμενο αριθμό μελετών που διερευνούν τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών ταυτοτήτων, η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας παραμένει κάπως ασαφής ή/και συχνά ορίζεται με διαφορετικούς τρόπους (Beijaard et al., 2004). Επιπλέον, οι μελέτες επικεντρώνονται σε νέους εκπαιδευτικούς, στην αρχή της σταδιοδρομίας τους ή στην επίδραση της εκπαίδευσής τους στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Clarke, 2009). Λίγες μελέτες αναφέρονται σε έμπειρους εκπαιδευτικούς και στις επιρροές επί της διαδικασίας διαχείρισης και

διαπραγμάτευσης των επαγγελματικών ταυτοτήτων.

Η σημασία της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας έγκειται στη σχέση της με τις επαγγελματικές γνώσεις και δράσεις και στην παραδοχή ότι αυτό που νομίζουμε ότι είμαστε επηρεάζει το τι κάνουμε (Watson, 2006). Η αυξημένη κατανόηση της επαγγελματικής ταυτότητας από τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην αναγνώριση του πώς είναι να είσαι δάσκαλος στο σημερινό σχολείο, όπου οι αλλαγές είναι ραγδαίες και βοηθά στην κατανόηση αυτών των αλλαγών (Beijaard et al., 2004). Η διαπραγμάτευση της ταυτότητας αποτελεί μια κεντρική πτυχή του ευρύτερου έργου του καθορισμού μιας κοινωνικής κατάστασης και της κατασκευής της πραγματικότητας από το άτομο. Η απόκτηση ταυτότητας εκπαιδευτικού σχετίζεται με το είδος της υποστήριξης που απαιτείται για να αναπτυχθεί επαγγελματικά.

Ο τρόπος που τα άτομα αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα ως εκπαιδευτικοί έχει συνέπειες στην υποστήριξη που χρειάζονται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία, με τη σειρά της, έχει συνέπειες στην ποιότητα της διδασκαλίας και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν τους ρόλους τους ως δάσκαλοι επηρεάζει τις αποφάσεις τους σχετικά με επιλογές στην κατεύθυνση της σταδιοδρομίας τους και την ανάπτυξή της (Coldron και Smith, 1999).

Η ταυτότητα εμπεριέχει ένα σημαντικό σύστημα αναφορών για την αξιολόγηση των σκέψεων και των δράσεών μας, δίνει νόημα στην καθημερινή ρουτίνα και καθαρίζει τις ερμηνείες μας για καταστάσεις, γεγονότα και τους άλλους ανθρώπους που συναναστρεφόμαστε. Η κατανόηση της ταυτότητάς τους από τους εκπαιδευτικούς, ως διαπραγματεύσιμης, ευέλικτης και ευπροσάρμοστης βοηθά την εστίαση στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα του σχολείου τους, όπως, για παράδειγμα, οι συγκρούσεις που προκύπτουν σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα (Duff & Uchida, 1997).

2.6. Στάδια ανάπτυξης της ταυτότητας ρόλου του εκπαιδευτικού

Γενικά, πιστεύεται ότι η ανάπτυξη της ταυτότητας σχετίζεται με την ηλικία. Συζητώντας για την ανάπτυξη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να

εξετάσουμε το στάδιο της ενηλικίωσης και των συναισθηματικών, γνωστικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών της ως καθοριστικών παραγόντων της ταυτότητας (Gabrys-Barker, 2010). Αρκετοί ερευνητές αντιλαμβάνονται την επαγγελματική ταυτότητα ως μια διαρκή διαδικασία που ενσωματώνει προσωπικές και επαγγελματικές στάσεις που έχει καθένας για να γίνει και να είναι εκπαιδευτικός (Beijaard et al., 2004, Coldron & Smith, 1999). Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού τείνει να δέχεται επιρροές από τις εμπειρίες που αποκτά μέσα αλλά και έξω από το σχολείο, καθώς και τις αξίες και τις πεποιθήσεις που έχει διαμορφώσει σχετικά με τι σημαίνει να είναι κάποιος εκπαιδευτικός αλλά και με τον εκπαιδευτικό που ο ίδιος οραματίζεται να γίνει (Sachs, 2001). Στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, επομένως, είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη η εμπειρία από καταστάσεις που βιώνουν στην επαγγελματική τους ζωή ήδη από την αρχή, όταν οι πρώτες αντιλήψεις του εαυτού κατασκευάζονται με βάση τις ατομικές αντιλήψεις, αλλά και η βιοματική τους διάσταση (Gabrys-Barker, 2010).

Οι Rodgers & Scott (2008) συζητούν τα στάδια 2-4 ενός μοντέλου που προτείνει ο Kegan, ο οποίος θεωρεί την εξέλιξη της ταυτότητας του ρόλου του εκπαιδευτικού ως μια αναπτυξιακή πορεία. Εξαιρούν από τη συζήτηση το πρώτο και το τελευταίο στάδιο θεωρώντας ότι αφορούν πολύ πρώιμη και προχωρημένη ηλικία αντίστοιχα. Έτσι αναφέρονται σε:

Στάδιο	Πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές δυνάμεις	Πώς αντιλαμβάνεται τις σχέσεις του/της με άλλους	Πώς δομεί και αναδομεί νοήματα μέσα από ιστορίες
<p>Στάδιο 2</p> <p>Γνώστης εργαλείων</p> <p>Η ισορροπία της επιβολής</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Τις βλέπει ως συγκεκριμένες καταστάσεις έξω από αυτόν 	<ul style="list-style-type: none"> • Η έννοια του ρόλου του δασκάλου έχει σχηματιστεί. • Αλληλεπιδράσεις με άλλους βασισμένες σε κανόνες. • Έλλειψη προοπτικής για τις σχέσεις αυτές. 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιφανειακή κατανόηση εμπειριών. • Αντιλήψεις διαφόρων καταστάσεων ως «μαύρο και άσπρο». Ο αναστοχασμός λείπει.
<p>Στάδιο 3</p> <p>Γνώστης των κοινωνικών σχέσεων</p> <p>Η διαπροσωπική ισορροπία</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμορφώνεται με εξωτερικές δυνάμεις και τις αναγνωρίζει. Ο εαυτός καθορίζεται από αυτές. • Απειλείται από όσες δεν αναγνωρίζει. • Καμία ατομική προοπτική ακόμη. 	<ul style="list-style-type: none"> • Σημασία των απόψεων και των προσδοκιών των άλλων ανθρώπων. Ο εαυτός ορίζεται μέσω αυτών. • Ενσυναίσθηση για τους άλλους και συμπάθεια για τον εαυτό του. • Δεν δέχεται την κριτική (για περίπτωση λάθους). 	<ul style="list-style-type: none"> • Επικεντρώνεται σε συγκινήσεις και συναισθήματα γύρω από τη διδασκαλία και αναστοχάζεται. • Ιστορίες που κινούνται γύρω από σχέσεις. Σημασία των σχέσεων σε διάφορα επίπεδα (δασκάλου-μαθητή, δασκάλου-σχολείου) • Αφήγηση "χρωματισμένη" από συναισθηματικές ανατακλάσεις. • Ιστορίες που επηρεάζονται από ότι ο δάσκαλος σκέφτεται ότι αναμένεται από αυτόν.
<p>Στάδιο 4</p> <p>Γνώστης αυτοδιαχείρισης</p> <p>Η θεσμική ισορροπία</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Συνειδητοποίηση των εξωτερικών δυνάμεων και της επιρροής τους στη διαμόρφωση του εαυτού του. • Δική του οπτική για τον κόσμο και τον εαυτό του. • Ικανός να ορίσει τον εαυτό του και τη θέση του. 	<ul style="list-style-type: none"> • Σαφής αίσθηση της ταυτότητας, της ευθύνης και της συναισθηματικότητας. • Σχηματισμός των δικών του προτύπων και αξιών που αντικατοπτρίζουν εποικοδομητική κριτική. • Επίγνωση των αντιφάσεων και ικανότητα αντιμετώπισής τους. • Συνεργασία με άλλους (αξία της αμοιβαίας υποστήριξης) 	<ul style="list-style-type: none"> • Συγγραφέας των εμπειριών του. Μπορεί να αναστοχαστεί. Ικανός να σκεφτεί τον εαυτό τους στη βάση ατομικών εμπειριών. • Αντιλαμβανόμενος τον αντίκτυπο των σχέσεων στη διδασκαλία είναι σε θέση να τις ελέγχει.

Πίνακας 3: Η ανάπτυξη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού

Πηγή: Rodgers and Scott (2008, σ.740-741) και Gabrys-Barker (2010)

Στο ίδιο πνεύμα οι Τριλίβα κ.α. (2012, σ.35-37), συνθέτοντας εργασίες και πορίσματα αρκετών ερευνητών, καταλήγουν σε ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο της ταυτότητας ρόλου των εκπαιδευτικών, το οποίο συνδέει τα στάδια ανάπτυξής της με φάσεις του βιογραφικού του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα με φάσεις της ζωής του ατόμου απ' όπου αντλούνται εμπειρίες από ανθρώπους και συστήματα, δηλαδή με διαμορφωτικές εμπειρίες. Συγκεκριμένα το μοντέλο αναφέρεται σε:

- Οικογενειακές εμπειρίες του εκπαιδευτικού ως παιδιού και το νόημά τους
- Προσωπικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού και το νόημά τους
- Σχολικές εμπειρίες και το νόημά τους
- Εμπειρίες και γνώσεις στη διάρκεια της κατάρτισης
- Εμπειρίες πρακτικής άσκησης
- Ανάπτυξη εκπαιδευτικής φιλοσοφίας
- Ιδανικά ως προς τις σχέσεις ενηλίκων-παιδιών
- Ιδεώδεις στρατηγικές και περιβάλλον διδασκαλίας
- Σημαντικές εμπειρίες και συναντήσεις με ανθρώπους
- Επιρροές από την άσκηση της διδασκαλίας
- Μύθοι της κουλτούρας σχετικά με το επάγγελμα
- Αναλυτικό πρόγραμμα και εργασία στο σχολικό πλαίσιο

Ο Brown (2006), τέλος, θεωρεί ότι η ανάπτυξη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαρκή ενσωμάτωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης από τη μία πλευρά και μια ασυνείδητη ψυχολογική διαδικασία από την άλλη.

2.7. Ταυτότητα και συναισθήματα

Μια περαιτέρω συζήτηση σχετικά με την ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι αυτή των *συναισθηματικών παραγόντων*. Τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση της ταυτότητας. Ένα σημαντικό και διαρκές τμήμα τού να είσαι δάσκαλος είναι η βίωση και η διαχείριση έντονων συναισθημάτων. Γνωρίζουμε, για παράδειγμα, ότι το συναισθηματικό κλίμα του σχολείου και της τάξης επηρεάζουν

τη στάση και τις πρακτικές της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί (και οι μαθητές τους) βιώνουν μια σειρά συναισθήματα στην τάξη ενίοτε μάλιστα αντικρουόμενα (Flores & Day, 2006, Day et al., 2006). Είναι περίεργο, επομένως, το γεγονός ότι αυτή η διάσταση της ταυτότητας έχει διερευνηθεί ελάχιστα (Day et al., 2006).

Η έρευνα για την κατανόηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών απαιτεί τη σύνδεση του συναισθήματος με την αυτογνωσία. Αυτός ο τρόπος θεώρησης των συναισθημάτων και της ταυτότητας των εκπαιδευτικών αντανακλά το ενδιαφέρον για το ρόλο των συναισθηματικών παραγόντων στη διαμόρφωση της ταυτότητας και για το πώς κοινωνικές κατασκευές, όπως η ατομική και η ομαδική ταυτότητα στη διδασκαλία, δημιουργούν και διατηρούν συγκεκριμένες ιδέες για τα συναισθήματα των δασκάλων. Συναισθήματα και ταυτότητα των εκπαιδευτικών αλληλοενημερώνονται και κατασκευάζουν το ένα ερμηνείες για το άλλο τόσο σε εννοιολογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο (Zembylas, 2003).

Τα συναισθήματα συνδέσουν τις σκέψεις των ανθρώπων, τις αποφάσεις και τις πεποιθήσεις και μπορούμε να πούμε ότι τα συναισθήματα είναι η «κόλλα της ταυτότητας» (Haviland & Kahlbaugh, 1993 στο Zembylas, 2003), παρέχοντας νόημα στις εμπειρίες. Οι άνθρωποι οργανώνουν τους κόσμους τους εν μέρει σε σχέση με τα συναισθήματα που βιώνουν σε διάφορες εκδηλώσεις και επιδεικνύουν τεράστια μεταβλητότητα στην τάση τους να βιώνουν συγκεκριμένα συναισθήματα. Το ίδιο συναίσθημα μπορεί να σχετίζεται με διαφορετικές εκδηλώσεις και διαφορετικά συναισθήματα μπορεί να σχετίζονται με το ίδιο γεγονός σε διαφορετικές καταστάσεις. Το συναίσθημα είναι κεντρικής σημασίας για την κατασκευή της ταυτότητας, αλλά η κατανόηση μας για το ρόλο του περιπλέκεται από την πολλαπλότητα των συναισθημάτων που ενδέχεται να προκύψουν σε μία οποιαδήποτε περίπτωση και από την περίπλοκη φύση της σχέσης μεταξύ του συναισθήματος και άλλων πτυχών της ταυτότητας ενός ατόμου.

Ο Zembylas (2003) προτείνοντας μια μετα-δομιστική προοπτική των συναισθημάτων και της ταυτότητας των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η ταυτότητα των εκπαιδευτικών δημιουργείται διαρκώς σε ένα πλαίσιο που ενσωματώνει σχέσεις εξουσίας, ιδεολογία και πολιτισμό. Αναπτύσσει την ιδέα ότι η κατασκευή της ταυτότητας του δασκάλου είναι στη βάση της συναισθηματική και εξαρτάται από την

ικανότητα παροχής πληροφοριών για την πορεία δόμησής της και την ικανότητα επιδίωξης των στόχων που το άτομο θέτει. Θεωρεί δε ότι η έρευνα για τις συναισθηματικές συνιστώσες της ταυτότητας του δασκάλου παρέχει βαθύτερη κατανόηση του εαυτού του.

2.8. Παραλλαγές στη ταυτότητα

Η έρευνα φαίνεται να αποκαλύπτει διαφορετικές αλλά διασυνδεδεμένες έννοιες της ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Είναι σαφές, για παράδειγμα, ότι η προσωπική και η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδέεται στενά και συμβάλλει στην παροχή κινήτρων, τη δέσμευση και την ικανοποίηση από την εργασία. Για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το γνωστικό αντικείμενο και το κύρος του είναι η παράμετρος που σχετίζεται στενότερα με την ταυτότητα. Για όλους τους εκπαιδευτικούς, η ταυτότητα επηρεάζεται από εξωτερικές (πολιτικές), εσωτερικές (οργανωτικές) και προσωπικές εμπειρίες του παρελθόντος και του παρόντος και έτσι δεν είναι πάντα σταθερή. Οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν οι ίδιοι όχι μόνο μέσα από το παρελθόν και τις τρέχουσες ταυτότητές τους όπως ορίζονται από την προσωπική και κοινωνική ιστορία και τους τρέχοντες ρόλους, αλλά και μέσα από τις πεποιθήσεις τους και τις αξίες τους για το είδος του δασκάλου που ελπίζουν να είναι στις αναπόφευκτα μεταβαλλόμενες πολιτικές, κοινωνικές, θεσμικές και προσωπικές περιστάσεις. Πάντως τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης προσωπικών δεδομένων, εμπειρίας και πλαισίου αμφισβητούνται από ορισμένους, οι οποίοι θεωρούν σχετικά σταθερή την ταυτότητα του εκπαιδευτικού σε αντίθεση με άλλους που θεωρούν ότι η προσωρινή σταθερότητα μπορεί να επηρεαστεί ανά πάσα στιγμή ως αποτέλεσμα αλλαγών προσωπικών δεδομένων, εργασιακού περιβάλλοντος ή συνδυασμού τους.

Πρόσφατες έρευνες, αν και διαπιστώνουν τις πολυπλοκότητες και τις αστάθειες της προσωπικής και της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, επισημαίνουν τέσσερις ομάδες των εκπαιδευτικών και τις συσχετίζουν με την αποτελεσματικότητα:

- όσους έχουν σταθερή, θετική ή αρνητική ταυτότητα και

- εκείνους που έχουν ασταθή θετική ή αρνητική ταυτότητα.

Σε καθεμιά από αυτές τις τέσσερις ομάδες, απόψεις για τη ζωή και την εργασία, την εξωτερική πολιτική, την ηγεσία του σχολείου και του πολιτισμού γίνονται αντιληπτές ως βασικές θετικές και αρνητικές επιρροές. Εστιάζοντας σε αυτούς τους παράγοντες δίνεται το περιθώριο οι ταυτότητες συγκεκριμένων ομάδων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε συγκεκριμένες συνθήκες, έχουν διαφορετική ζωή και καριέρα να συνδέονται με τη μία ή την άλλη από τις παραπάνω διαστάσεις. Η προσθήκη δε, δεδομένων επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών επιτρέπει να διατυπωθούν υποθέσεις για τη σχέση ταυτοτήτων και συνεπειών για τους μαθητές (Day et al., 2006).

2.9. Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού

2.9.1. Η ευαλωτότητα του εκπαιδευτικού

Σε μια ανασκόπηση εμπειρικής έρευνας ο Sutton, 2000 (στο Flores & Day, 2006 και Day et al., 2006) βρήκε ότι η αγάπη (ως κοινωνική σχέση) και η φροντίδα, η ικανοποίηση από την εργασία η χαρά, η υπερηφάνεια, ο ενθουσιασμός και η ευχαρίστηση από την πρόοδο και τα επιτεύγματα των μαθητών είναι από τα πιο συχνά θετικά συναισθήματα. Λόγω της συναισθηματικής τους επένδυσης, οι εκπαιδευτικοί, επίσης, αναπόφευκτα βιώνουν ένα φάσμα αρνητικών συναισθημάτων όταν αναγνωρισμένες αρχές και πρακτικές αμφισβητούνται ή όταν δοκιμάζεται η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός από τους γονείς και τους μαθητές. Σε μια μελέτη βέλγων δασκάλων ο Kelchtermans (1996) ανέφερε συναισθήματα ευαλωτότητας, που προκαλούνται όταν η επαγγελματική ταυτότητα και η ηθική ακεραιότητα αμφισβητούνται είτε από αλλαγές πολιτικής, γονείς, επιθεωρητές, ή από τους συναδέλφους υπό το πρίσμα μη ρεαλιστικών προσδοκιών ή από την αποτυχία να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν υψηλότερους στόχους.

Η διδασκαλία αναζητά και στις καλύτερες στιγμές της περιλαμβάνει καθημερινά, εντατική και εκτεταμένη χρήση συναισθηματικής εργασίας (π.χ. χαμογελάς ενώ δε νιώθεις ανάλογα) που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να

ανταποκριθούν στις προκλήσεις της τάξης με μαθητές με διαφορετικά κίνητρα, προσωπικές ιστορίες και ικανότητες μάθησης.

Αναλύοντας επαγγελματικές βιογραφίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ο Kelchtermans (1996) απαρίθμησε τις κύριες πηγές της ευαλωτότητάς τους: διοικητικά μέτρα ή μέτρα πολιτικής, επαγγελματικές σχέσεις στο σχολείο, περιορισμοί στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αναγνώρισε τις πολλαπλές πηγές που μπορούν να προκαλέσουν τη συγκεκριμένη αίσθηση και προσπάθησε να τις ομαδοποιήσει σε τρεις κατηγορίες:

- Στο μικρο-επίπεδο (τάξη), όπου οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ευάλωτοι καθώς βιώνουν περιορισμένη ανταπόκριση της διδασκαλίας τους στους μαθητές.
- Μια δεύτερη πιθανή πηγή, σε επίπεδο σχολείου, αποτελούν η διοίκηση του σχολείου, οι συνάδελφοι και οι γονείς.
- Ευρύτερα, σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο μια τρίτη πηγή ευαλωτότητας συνιστά η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται.

Η ευαλωτότητα υπαινίσσεται ότι η επαγγελματική ταυτότητα και η ηθική ακεραιότητα τίθενται υπό αμφισβήτηση.

2.9.2. Ο προβληματισμός για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού

Είναι γνωστό ότι το επάγγελμα αποτελεί μια από τις βασικότερες διαστάσεις της προσωπικότητας των ατόμων. Η υποκειμενική του σημασία όμως είναι διαφορετική για κάθε άτομο. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τη θέση του επαγγέλματος σε σχέση με τον «εαυτό» και αφορούν, μεταξύ άλλων, την επένδυση χρόνου και χρήματος, τον κόπο που απαιτεί και την αυτοεκτίμηση που πηγάζει από αυτό. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται όχι μόνο με το τι πιστεύουν οι άλλοι για το τι είναι απαραίτητο να γνωρίζουν και να πράττουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά επίσης και με το τι πιστεύουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, με βάση τις εμπειρίες τους, ότι είναι σημαντικό στο επάγγελμά τους (Ξωχέλλης, 1984).

Ο επαγγελματισμός έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών κατά τον τελευταίο αιώνα. Εκφράζει τον τρόπο που λειτουργεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στον επαγγελματικό του χώρο, την αυτονομία που διαθέτει και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της επαγγελματικής του θέσης.

Οι εκπαιδευτικοί ως παιδαγωγοί είναι «επαγγελματίες», όμως δεν τους αναγνωρίζεται το ίδιο status επαγγελματισμού όπως σε άλλα επαγγέλματα (Κελπανίδης, 2002). Στην διεθνή βιβλιογραφία δε αρκετές μελέτες προσπαθούν να τεκμηριώσουν την άποψη πως είναι δύσκολο να μετασηματιστεί η διδασκαλία σε «γνήσιο επάγγελμα» (Sidgwick, Mahony, & Hex., 1993).

Οι αιτίες μπορούν να συνοψιστούν στις εξής:

1. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αν ενταγμένη πλέον στα Πανεπιστήμια παραμένει υποβαθμισμένη με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν συχνά ζητήματα στη διδακτική πράξη με βάση την εμπειρία, παρά με τα εφόδια που τους παρείχαν οι σπουδές τους και τον ορθολογισμό του επαγγελματία (Sidgwick, et al, 1993)
2. Μέσα στο σχολείο διαπιστώνεται η ύπαρξη οριζόντιας μάλλον παρά κάθετης επαγγελματικής εξέλιξης. Όλοι, εκτός μιας μειοψηφίας που κατέχει θέσεις ευθύνης (διευθυντής, υποδιευθυντής), βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο. Όλα τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί με τα χρόνια -περισσότερα χρήματα στο μισθό τους, περισσότερη αυτονομία, λιγότερες ώρες διδασκαλίας – δεν επηρεάζουν το επίπεδο ιεραρχίας μέσα στη σχολική δομή
3. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται διεθνώς από ένα χαμηλό επίπεδο δέσμευσης. Πολλοί αλλάζουν ή προτίθενται να αλλάξουν επάγγελμα στη διάρκεια της καριέρας τους.
4. Η κοινωνία τείνει να θεωρεί τον εκπαιδευτικό λιγότερο επαγγελματία συγκριτικά με άλλα καθιερωμένα και «καταξιωμένα» επαγγέλματα

Η συνέπεια των παραπάνω παραγόντων είναι ότι πλέον, με τα χρόνια, έχει δημιουργηθεί ένα σχετικά δυσμενές στερεότυπο για τον εκπαιδευτικό (Χατζηδήμου 2003).

Η κοινωνική αναγνώριση μιας εργασίας ως επαγγέλματος αποτελεί μια ουσιαστική παράμετρο της διαδικασίας της «επαγγελματοποίησης». Η επιρροή της κοινωνίας προς το συγκεκριμένο επάγγελμα, επομένως, είναι σημαντική. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πασχίζει να πετύχει την πλήρη ένταξή του στην ομάδα των επαγγελματιών που αναγνωρίζει η κοινωνία.

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών ακολουθεί μια εξελικτική πορεία τριών σταδίων:

1. με το συνδυασμό υψηλού επιπέδου εξειδικευμένης γνώσης και εμπειρίας επιτυγχάνεται επαγγελματική ειδημοσύνη
2. σε δεύτερη φάση, υπάρχει δυνατότητα επαγγελματικής διάκρισης, που εξειδικεύει τα γενικότερα σχήματα κατανόησης της εκπαίδευσης στις συγκεκριμένες περιστάσεις του σχολικού χρόνου, και
3. σε τρίτη φάση οι εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, οι κοινωνικές και ηθικές δεσμεύσεις του επαγγέλματος και οι ατομικές επιθυμίες και επιδιώξεις συνενώνονται οργανικά στο πρόσωπο του επαγγελματία μέσω του επαγγελματικού εαυτού (Ματσαγούρας, 2005).

Ο Hargreaves (2000) παρουσίασε την ανάπτυξη του επαγγελματισμού σε πολλές χώρες μέσα από τέσσερις ιστορικούς χρόνους:

- τον «προεπαγγελματικό», διαχειριστικά απαιτητικό αλλά τεχνικά απλό από παιδαγωγική άποψη. Οι αρχές και οι παράμετροί της αντιμετωπίστηκαν ως αδιαφιλονίκητη κοινή λογική. Μάθαινε κανείς να είναι δάσκαλος μέσω πρακτικής μαθητείας και βελτιώνονταν μέσα από την ατομική δοκιμή και πλάνη.
- τον «αυτόνομο», που χαρακτηρίζεται από τον ατομικισμό του δασκάλου και μεγάλα περιθώρια λήψης αποφάσεων και την πρόκληση της ενιαίας άποψης της παιδαγωγικής. Σημαδεύτηκε από την πρόκληση για την μοναδικότητα της διδασκαλίας και την αδιαμφισβήτητη παράδοση στην οποία βασίζεται. Ενώ η πρόκληση ήταν συχνά ρητορική, παρόλα αυτά δικαιολογούσε την αρχή ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν το δικαίωμα να επιλέγουν τις μεθόδους που θεωρούν καλύτερες για τους δικούς τους μαθητές. Οι παιδαγωγικές επιλογές ήταν πολωμένες και επιτρεπτικές.
- τον «συλλογικό», όπου οι εκπαιδευτικοί δομούν μια ισχυρή συνεργατική κουλτούρα και παράλληλα ο ρόλος τους επεκτείνεται και εντατικοποιείται. Στην φάση αυτή, που ακόμη εξελίσσεται, υπάρχουν αυξανόμενες προσπάθειες οικοδόμησης ισχυρής επαγγελματικής κουλτούρας συνεργασίας, ανάπτυξης κοινού σκοπού, αντιμετώπισης της αβεβαιότητας και της πολυπλοκότητας, αποτελεσματικής ανταπόκρισης στις ραγδαίες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, δημιουργίας κλίματος αποδοχής και καταξίωσης της ανάληψης ρίσκου και της διαρκούς βελτίωσης, ανάπτυξης ισχυρότερης αίσθησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και δημιουργίας κουλτούρας διαρκούς επαγγελματικής

εξέλιξης. Όλα αυτά σε αντικατάσταση των προτύπων της ατομικής ανάπτυξης του προσωπικού, τα οποία συχνά συνδέονται ασθενώς με τις προτεραιότητες του σχολείου. Ο δάσκαλος, η επαγγελματική εκπαίδευση και ο επαγγελματισμός του βρίσκονται σε σταυροδρόμι. Ο επαγγελματισμός του επεκτείνεται διαρκώς και γίνεται ολοένα και πιο συλλογικός κατά μία άποψη, κατά κάποιους άλλους όμως αυξάνεται υπερβολικά.

- το «*μετα-επαγγελματικό*» ή «*μετα-μοντέρνο*», όπου οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν συγκεντρωτικά προγράμματα σπουδών, καθεστώτα εξετάσεων και εξωτερικής επιτήρησης, καθώς και τις οικονομικές επιταγές της εμπορευματοποίησης. Ασχολούνται με ένα ευρύ και σύνθετο κοινό, σε συνθήκες αυξανόμενης ηθικής αβεβαιότητας, όπου είναι δυνατές πολλές μέθοδοι προσέγγισης, και όπου όλο και περισσότερες κοινωνικές ομάδες μπορούν να ασκούν επιρροή και να έχουν λόγο. Είτε αυτή η μεταμοντέρνα εποχή θα δει συναρπαστικές και θετικές νέες συνεργασίες να δημιουργούνται με ομάδες και θεσμικά όργανα πέρα από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν να λειτουργούν αποτελεσματικά, ανοιχτά και έγκυρα με τους συνεργάτες τους σε ένα ευρύ κοινωνικό κίνημα που προστατεύει και προωθεί τον επαγγελματισμό τους ή θα δει την απο-επαγγελματοποίησης της διδασκαλίας, όπου οι εκπαιδευτικοί θα καταρρέουν κάτω από πολλαπλές πιέσεις, αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις και μειωμένες ευκαιρίες να μάθουν από τους συναδέλφους τους. Η απόφαση, κατά την άποψη του συγγραφέα, δεν θα πρέπει να αφεθεί στην τύχη, αλλά θα πρέπει να διαμορφώνεται από την ενεργό παρέμβαση των εκπαιδευτικών και άλλων σε ένα κοινωνικό κίνημα για εκπαιδευτική αλλαγή που πραγματικά κατανοεί και προωθεί την αρχή ότι αν θέλουμε καλύτερη μάθηση στην τάξη για τους μαθητές, θα πρέπει να δημιουργήσουμε θαυμάσιες επαγγελματικές συνθήκες εργασίας και μάθησης και για εκείνους οι οποίοι διδάσκουν.

Οι περισσότερες μελέτες και έρευνες δέχονται ότι είναι εφικτή η προώθηση του επαγγελματισμού, αναφέρονται όμως παράλληλα και στις συνέπειες που ενδεχομένως θα έχουν οι αλλαγές: αφενός θα υπάρχουν κίνητρα, θα καλλιεργηθεί το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η διδασκαλία θα γίνει περισσότερο ποιοτική και το σχολείο πιο αποτελεσματικό, θα λειτουργήσουν οι κανόνες της διαχείρισης (management), θα αναβαθμιστεί το κύρος και η εργασία τους αφού θα

αλλάξουν ριζικά οι σχέσεις τους με την κοινωνία γενικότερα (Hargreaves, 2001). Είναι σημαντικό να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι πέρα από την αντίληψη της κοινωνίας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της κοινωνικής καταξίωσης του συγκεκριμένου επαγγέλματος είναι και οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Μια σημαντική παράμετρος στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού συνδέεται με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές, σύμφωνα με τις οποίες επιδιώκεται να τεθούν σε εφαρμογή αλλαγές. Οι σύγχρονες απαιτήσεις από το ρόλο του εκπαιδευτικού είναι αυξημένες, ποικίλες, πολυδιάστατες και ταχέως μεταβαλλόμενες. Τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας ρόλου του εκπαιδευτικού (διαπραγματεύσιμη, ευέλικτη και ευπροσάρμοστη) είναι σήμερα, περισσότερο από ποτέ, τα πλέον απαραίτητα για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού.

Αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να γίνουν ισχυρότεροι επαγγελματικά, θα πρέπει να ανοιχτούν και να γίνουν πιο ευάλωτοι και προσβάσιμοι στο κοινό. Αυτό σαφώς αποτελεί μια παράδοξη πρόκληση στη μεταμοντέρνα εποχή (Hargreaves, 2000).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128
- Beijaard, D., Meijer, P. C., Morine-Dersheimer, G., & Tillema, H. (2005). *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht: Springer
- Brown, T. (2006). Negotiating psychological disturbance in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 675-689
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. New York: Oxford University Press
- Clarke, M. (2009). The Ethico-politics of Teacher Identity. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 185-200
- Coldron, J. and R. Smith (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32, 601-616
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 7-23
- Deschamps, J. C., & Devos, T. (1998). Regarding the relationship between social identity and personal identity. In S. Worchel, J. F. Morales, D. Páez, & J. –C. Deschamps (Eds.), *Social identity. International perspectives*, 1-12. London: Sage Publications
- Doise, W. (1998). Social representations in personal identity. In S. Worchel, J. F. Morales, D. Páez, & J.–C. Deschamps (Eds.), *Social identity. International perspectives*, 13-23. London: Sage Publications
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Πάτρα: ΕΑΠ
- Duff, P. A. and Y. Uchida (1997). The negotiation of teachers' sociocultural

- identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly* 31(3), 451- 486
- 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
- Fraser, M. (2011). *Exploring the nature and process of professional identity of teachers of English in Japanese higher education*. Doctor of Education thesis, Faculty of Education, University of Wollongong
- Gabrys-Barker, D. (2010). On teacher beliefs, self-identity and the stages of professional development, *LINGVARVM ARENA*, 1 (1), 25-42
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional. *Learning Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6, 151–182
- Hargreaves, D. H., (2001). A Capital Theory of school Effectives and Improvement, *British Educational Research Journal*, 27, 487-503
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307–324
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15, 257-272
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες και Πραγματικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 63-81, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ξωχέλλης, Π., (1984), *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35, 3-6
- Rodgers, C. & K. Scott (2008). Development of the personal self and professional identity in learning to teach. In Cochran-Smith, Marilyn and Sharon Feiman-Nemser, (Eds.) *Handbook of Research in Teacher Education*. Mahway, NJ: Lawrence Earlbaum

- Rus, C.L, Tomsa A.R, Rebeqa O.L., Apostol L. (2013). Teachers' Professional Identity: A Content Analysis, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 315-319
- Sachs, J. (2001). *Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional identity*. Paper presented as keynote address at the ISATT conference, Faro, Portugal
- Sidgwick, P., Mahony, W., & Hex., I., (1993), Policy and Practice in the professional development of Teachers, *International Studies in Sociology of Education*, 3(1), 91-108
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*, 7-24, Chicago: Nelson-Hall.
- Τριλίβα, Σ., Ξαρλή, Π. & Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας Ταυτότητες: από τη μαθητεία στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Van Veen, K. (2008). Analysing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals: The case of Dutch high school teachers. In J. Ax & P. Ponte (Eds.), *Critiquing praxis: Conceptual and empirical trends in the teaching profession*, 91-112. Rotterdam: Sense Publishers
- Varghese, M., B. Morgan, B. Johnston and K. A. Johnson (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity and Education*, 4(1), 21-44
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12(5), 509-526
- Χατζηδήμου, Δ. (2003) *Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Zembylas, M. (2003) Emotions and teacher identity: a poststructural perspective, *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238

Κεφάλαιο 3:

Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Κεφάλαιο 3^ο: Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού

Εύκολα κατανοεί κανείς ότι όταν ένας εκπαιδευτικός επιδιώκει να βελτιώνεται σε ακαδημαϊκό αλλά και πρακτικό επίπεδο, δηλαδή σε ζητήματα που άπτονται των μεθόδων διδασκαλίας του, τότε η ποιότητα της εκπαίδευσης αναβαθμίζεται. Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει συνοπτικά τα οφέλη από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην παρεχόμενη εκπαίδευση και αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και κινητοποιημένου εκπαιδευτικού, στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και στην επίδραση της ταυτότητας καριέρας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζονται επίσης τα χαρακτηριστικά και οι αρχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Όπως θα φανεί και στο επόμενο κεφάλαιο, το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Μολονότι οι εκπαιδευτικοί, για αρκετές δεκαετίες, εμπλέκονται σε τυπικές ή άτυπες διαδικασίες που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, μόλις από τη δεκαετία του 1980 και μετά άρχισε η συστηματική της μελέτη (Campbell, 2003, Collinson & Ono, 2001). Πλέον πολυάριθμοι είναι οι φορείς, τα άτομα και τα ιδρύματα που μελετούν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αναγνωρίζοντας πλήρως τη συμβολή της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και αποβλέποντας στη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης ενισχύοντας τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Guskey, 2002).

Από την πληθώρα ερευνών αναδεικνύεται εμφατικά η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, ιδίως στη σύγχρονη, διαρκώς μεταβαλλόμενη εποχή. Κυρίως σήμερα απασχολεί την εκπαίδευση η *διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη* καθώς, κατά κανόνα πλέον, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί πρωτόγνωρα ζητήματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Οι προκλήσεις που προβάλλουν οι εκπαιδευτικές αλλαγές αυξάνονται διαρκώς τα τελευταία χρόνια. Η επιτυχής τους έκβαση και η βελτίωση του σχολείου

συνδέονται στενά με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη διαρκή του κατάρτιση (Krajewski, 1996), σύνδεση για την οποία καταγράφεται ομοφωνία απόψεων (Bredeson & Johansson 2000). Πολλοί μάλιστα υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί πολύ σημαντικό εργαλείο για τη μετατόπιση του σχολείου προς ένα καλύτερο μέλλον (Vrasidas & Glass, 2004)

Είναι αναμενόμενο, επομένως, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη διαρκή του κατάρτιση (McIntyre & Byrd, 1998).

Η συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αφορά, ως εκ τούτου, κυρίως τη δυνατότητά του να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις των αλλαγών, να επανεκτιμά και να αναθεωρεί όποτε χρειάζεται τις πρακτικές του, ώστε να ανταποκρίνονται στις τρέχουσες απαιτήσεις. Το κεφάλαιο που ακολουθεί εξετάζει την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού επιδιώκοντας να αναδείξει τις ποικίλες πτυχές της και κυρίως την άμεση σχέση της με τον εκπαιδευτικό και το έργο του.

3.1. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και κινητοποιημένου εκπαιδευτικού

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού ορίζεται με διάφορους τρόπους, καθώς τα πλαίσια διαφέρουν, αλλά οι περισσότεροι συμφωνούν ότι το ουσιώδες χαρακτηριστικό των ποιοτικών εκπαιδευτικών είναι ότι οι μαθητές τους μαθαίνουν ακαδημαϊκά και αναπτύσσονται προσωπικά με τους τρόπους που προσδιορίζονται ως επιθυμητοί σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και στο πρόγραμμα σπουδών της (Leu, 2004).

Δεδομένου ότι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και οι δεξιότητές τους αποτελούν βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, αξίζει να προσπαθήσει κανείς να περιγράψει ποια μπορεί να είναι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού και ποιοτικού εκπαιδευτικού, μολονότι είναι απαραίτητο αυτά τα χαρακτηριστικά να προσδιορίζονται με βάση τις εκάστοτε (τοπικές) συνθήκες. Μια λίστα με γενικά αποδεκτές προοπτικές για τους καλούς δασκάλους θα μπορούσε πιθανότατα να περιλαμβάνει πολλά από τα παρακάτω, μολονότι δεν είναι τα

μοναδικά και έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς πολλοί κατάλογοι με ποικίλα χαρακτηριστικά

- Επαρκή γνώση του αντικειμένου
- Γνώσεις και δεξιότητες για μια σειρά κατάλληλων και ποικίλων μεθοδολογικών επιλογών
- Γνώση, ευαισθησία και ενδιαφέρον για το μαθητή
- Δυνατότητα αναστοχασμού σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές τους και την ανταπόκριση των παιδιών
- Ευελιξία για αλλαγές διδακτικών προσεγγίσεων ως αποτέλεσμα του αναστοχασμού
- Δυνατότητα δημιουργίας και να διατήρησης ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος
- Κατανόηση του προγράμματος σπουδών και των σκοπών του, ιδίως όταν εισάγονται νέα προγράμματα και πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης
- Επαγγελματισμό και αφοσίωση στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας
- Ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας
- Ενθουσιασμό για τη μάθηση, ο οποίος μεταβιβάζεται στους μαθητές
- Ενδιαφέρον για τους μαθητές ως άτομα, αίσθηση φροντίδας και ευθύνης για τη γνωστική και την ατομική τους ανάπτυξη
- Καλό χαρακτήρα, αίσθηση της ηθικής και προσωπική πειθαρχία
- Δυνατότητα συνεργασίας με τους άλλους και για την οικοδόμηση καλών σχέσεων μέσα στο σχολείο και την κοινότητα (Craig et al, 1998, Darling-Hammond and McLaughlin 1995, Lieberman 1995).

Ο παραπάνω κατάλογος σκιαγραφεί μια προκλητική σειρά από επαγγελματικές και προσωπικές ιδιότητες, χωρίς την ύπαρξη των οποίων στους εκπαιδευτικούς, υπάρχει μικρή ελπίδα επίτευξης των στόχων των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων.

3.2. Τι είναι η επαγγελματική ανάπτυξη

Η εννοιολογική αποσαφήνιση της επαγγελματικής ανάπτυξης δε φαίνεται να

αποτελεί εύκολη υπόθεση. Αντίθετα επισκοπώντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνει κανείς ότι τόσο η κατανόησή της όσο και ο προσδιορισμός της συνιστούν μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία (Avalos, 2011), που εξαρτάται από το πολιτιστικό και το κοινωνικοοικονομικό κλίμα που επικρατεί σε κάθε περίοδο. Είναι μια έννοια που αποδίδεται με πολλά συνώνυμα: συνεχιζόμενη εκπαίδευση, επαγγελματική μάθηση, ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, δια βίου μάθηση και επαγγελματική εξέλιξη (Craft, 2000, Mann, 2005, Murphy & Calway, 2008). Παρόλα αυτά, είναι μια έννοια που έχει λάβει σημαντική προσοχή και στη βιβλιογραφία συχνά συνδέεται με τη συζήτηση για την αποτελεσματική διδασκαλία και τις επιρροές της στα μαθησιακά αποτελέσματα (Guskey, 2000).

Η επαγγελματική ανάπτυξη κυμαίνεται από μοναχικές, αναστοχαστικές μέχρι και δομημένες και τυποποιημένες δραστηριότητες, όπως ημερίδες και συνέδρια. Σύμφωνα με Darling-Hammond (2003) δεν αποτελεί εκπαίδευση, αλλά μια διαδικασία συνεχούς πνευματικής, βιωματικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η βιβλιογραφία παρέχει ένα ευρύ πεδίο ως προς το τι θα μπορούσε να θεωρηθεί επαγγελματική ανάπτυξη. Η προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού της αποτελεί δύσκολο εγχείρημα επειδή η πολυπλοκότητα και οι διαστάσεις της έννοιας εκτείνονται σε μεγάλο εύρος. Ορισμένοι επισημαίνουν ότι γίνεται κατανοητή μέσα από τη συνεισφορά της στη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και κύρους των επαγγελματιών. Τη συνδέουν μάλιστα με την διαδικασία ενίσχυσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Evans, 2008).

Ο Soer (2009) αναφέρει ότι οι ερευνητές έχουν προσεγγίσει το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από δύο προοπτικές. Η παραδοσιακή άποψη εστιάζεται στην απόκτηση δεξιοτήτων διδασκαλίας και μάθησης. Οι ερευνητές με αυτή την προοπτική υποστηρίζουν ότι διδάσκοντας τους εκπαιδευτικούς πώς να μαθαίνουν και να διδάσκουν είναι το πιο σημαντικό μέρος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Αντίθετα, η δεύτερη προσέγγιση εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από την προοπτική της ατομικής ανάπτυξης της καριέρας τους. Οι ερευνητές της άποψης αυτής υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν αφορά μόνο γνώσεις και δεξιότητες

σχετικές με διδακτικά καθήκοντα, αλλά περιλαμβάνει επίσης μια σειρά από σταδιακές βελτιώσεις στην καριέρα τους, όπως δεξιότητες για την ανάπτυξη της λειτουργίας της ομάδας και τη γνώση πώς να είναι αποτελεσματικοί ηγέτες. Οι Hargreaves & Fullan (1992) αναφέρουν αυτή την προοπτική ως προσωπική ανάπτυξη. Εν ολίγοις, η πρώτη προσέγγιση εστιάζει στην ανάπτυξη που σχετίζεται με την εργασία και η δεύτερη στην ανάπτυξη που σχετίζεται με τη διαδικασία.

Η Day (1999) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται με την προσωπική και την επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού, την εκπαιδευτική πολιτική και το πλαίσιο του σχολείου, όπου εργάζεται. Περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές εμπειρίες, είτε φυσικές είτε σκόπιμα σχεδιασμένες, που έμμεσα ή άμεσα μπορούν να ωφελήσουν το άτομο, την ομάδα ή το σχολείο ολόκληρο και ασφαλώς συμβάλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην τάξη.

Μία από τις κύριες λειτουργίες της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η ανταπόκριση στις προσδοκίες των προτύπων που αφορούν την ποιότητα της διδασκαλίας. Παρέχει επίσης μια ευκαιρία στο άτομο να αναπτυχθεί στους ρόλους του ως εκπαιδευτικός και να οικοδομήσει επίπεδα επαγγελματισμού. Η επαγγελματική ταυτότητα είναι το δημόσιο πρόσωπο του δασκάλου που επηρεάζεται από άμεσους επαγγελματικούς παράγοντες, όπως η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και η καθοδήγηση από τις προσδοκίες για την ποιότητα της διδασκαλίας. Επίσης, επηρεάζεται από πολλούς προσωπικούς παράγοντες.

Μέσα από τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί (επαν)εκτιμούν και ανανεώνουν τις υποχρεώσεις τους, αναπτύσσουν με κριτικό τρόπο τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, στοιχεία ουσιαστικά για τον επαγγελματισμό τους εν γένει και το σχεδιασμό των πρακτικών τους στη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής ειδικότερα.

Η επαγγελματική ανάπτυξη εκφράζεται με διάφορους τρόπους και μέσα από διάφορα πλαίσια, όπως:

- τους καθημερινούς προβληματισμούς του ατόμου που συνδέονται με την απόκτηση εμπειρίας,
- τη συνεργασία με κάποιον πιο έμπειρο και καταρτισμένο επαγγελματία,
- μέσω της ετεροπαρατήρησης στο πλαίσιο επαγγελματικών δραστηριοτήτων και συζητήσεων και

- τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις όπως ημερίδες, σεμινάρια και συνέδρια (Day, 1999).

Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει όλες εκείνες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι οποίες πρόκειται να επιφέρουν άμεσο ή έμμεσο όφελος στο άτομο, την ομάδα ή το σχολείο και οι οποίες συμβάλλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης στην τάξη. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή ομαδικά, επανεκτιμούν, ανανεώνουν και προσδιορίζουν το καθήκον τους σε αναφορά με τους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας και αποκτούν τη δυνατότητα να αναπτύξουν με κριτικό τρόπο τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, που είναι ουσιώδεις για την ορθή επαγγελματική σκέψη, το σχεδιασμό και τις πρακτικές τους καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο είναι φανερή, όπως επίσης και το ενδιαφέρον του για την συνολική πορεία των μαθητών του, γεγονός που τονίζεται και από το Bolam (2000). Ο ερευνητής υποστηρίζει ότι η κατάρτιση και οι υποστηρικτικές ενδοϋπηρεσιακές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί αποσκοπούν, κατά βάση, στην ενίσχυση της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, με τελικό στόχο να διδάσκονται οι μαθητές περισσότερο αποτελεσματικά.

Παράλληλα όμως, η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται και με τις πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός. Θεωρείται ως μια διαδικασία μάθησης που σχετίζεται με το πλαίσιο (χώρου και χρόνου) και κυρίως με τις αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού με αυτό μέσα από τις οποίες αναπροσαρμόζονται οι επαγγελματικές πρακτικές και ο αναστοχασμός πάνω σ' αυτές (Kelchtermans, 2004). Μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις πρακτικές τους και ταυτόχρονα εμβαθύνουν στη γνώση του περιεχομένου (Desimone et al., 2002). Η Analos (2011) καταλήγει ότι κεντρικό σημείο της πληθώρας των ποικίλων εννοιολογικών προσεγγίσεων τείνει να είναι ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά τη μάθηση των εκπαιδευτικών ως προς το πώς να μαθαίνουν να μετατρέπουν τις γνώσεις και τις πρακτικές τους με τρόπο ώστε να αποβαίνουν προς όφελος των μαθητών τους.

Πέρα από τις γνωστές διαστάσεις του ορισμού, πιο σύνθετες και ευρείες απόψεις για το πώς αντιλαμβανόμαστε την επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών έχουν προκύψει κατά την τελευταία δεκαετία. Θέσεις που αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως διαδραστική και κοινωνική, που βασίζεται στο λόγο και την κοινοτική πρακτική (Greeno, 1997), βρίσκουν πλέον εφαρμογή και στους εκπαιδευτικούς (Putnam & Boriko, 2000). Αυτό είναι σύμφωνο με την ιδέα ότι τυπικές ή άτυπες κοινότητες μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να δράσουν ως ισχυροί μηχανισμοί για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Little, 2002).

Από τη Boriko (2004) περιγράφονται ποικίλα πλαίσια μάθησης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι για τους εκπαιδευτικούς η μάθηση συμβαίνει σε πολλές διαφορετικές πτυχές της πρακτικής τους, συμπεριλαμβανομένων της τάξης τους, της σχολικής τους κοινότητας και των επιμορφωτικών δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης όπου συμμετέχουν. Μπορεί να συμβεί όμως και σε μια σύντομη συνομιλία με έναν συνάδελφό τους ή μετά το σχολείο, όταν συμβουλεύουν ένα παιδί με δυσκολίες. Για να κατανοήσουμε την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να τη μελετήσουμε μέσα σε αυτά τα πολλαπλά πλαίσια, λαμβάνοντας υπόψη τόσο την ατομικότητα όσο και τα κοινωνικά συστήματα στα οποία συμμετέχουν.

Αυτό το είδος της ενσωματωμένης επαγγελματικής ανάπτυξης, που συνδέεται άμεσα με το έργο της διδασκαλίας, μπορεί να λάβει τη μορφή συνεργατικής διδασκαλίας, καθοδήγησης (mentoring) ή ομαδικών συζητήσεων γύρω από επιλεγμένα αυθεντικά αντικείμενα που έχουν αντληθεί από την πράξη, τη δουλειά των μαθητών ή τα διδακτικά καθήκοντα. Ακόμα και διδακτικά υλικά είναι μια πιθανή πηγή επαγγελματικής ανάπτυξης, όταν σχεδιάζονται με τρόπο ώστε να είναι «επιμορφωτικά» (Ball & Cohen, 1996). Επιπλέον, από τις πιο ισχυρές εμπειρίες μάθησης του εκπαιδευτικού συμβαίνουν στην τάξη του μέσω αυτοπαρατήρησης ή ετεροπαρατήρησης της πρακτικής του (Putnam & Boriko, 2000). Ακόμα μια άλλη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι οι ατομικές δραστηριότητες της συμμετοχής του εκπαιδευτικού σε έρευνας δράσης.

Ένα άλλο είδος της δραστηριότητας των εκπαιδευτικών που ανήκει στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η συμμετοχή σε εξέλιξη ή διαδικασία βελτίωσης (Little, 1993) – για παράδειγμα, το σχεδιασμό ή την επιλογή νέων προγραμμάτων σπουδών ή βιβλίων ή συμμετοχής σε σχέδιο βελτίωσης του σχολείου. Ο Guskey (2002) επισημαίνει ότι οι ευκαιρίες μάθησης για τους εκπαιδευτικούς δίνονται κάθε φορά που ένα μάθημα διδάσκεται, πραγματοποιείται αξιολόγηση, ένα πρόγραμμα

σπουδών αναθεωρείται ή ένα επιστημονικό περιοδικό μελετάται. Αυτά τα παραδείγματα εξηγούν τη δυναμική φύση της επαγγελματικής ανάπτυξης ως συνεχούς και ενσωματωμένης στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών.

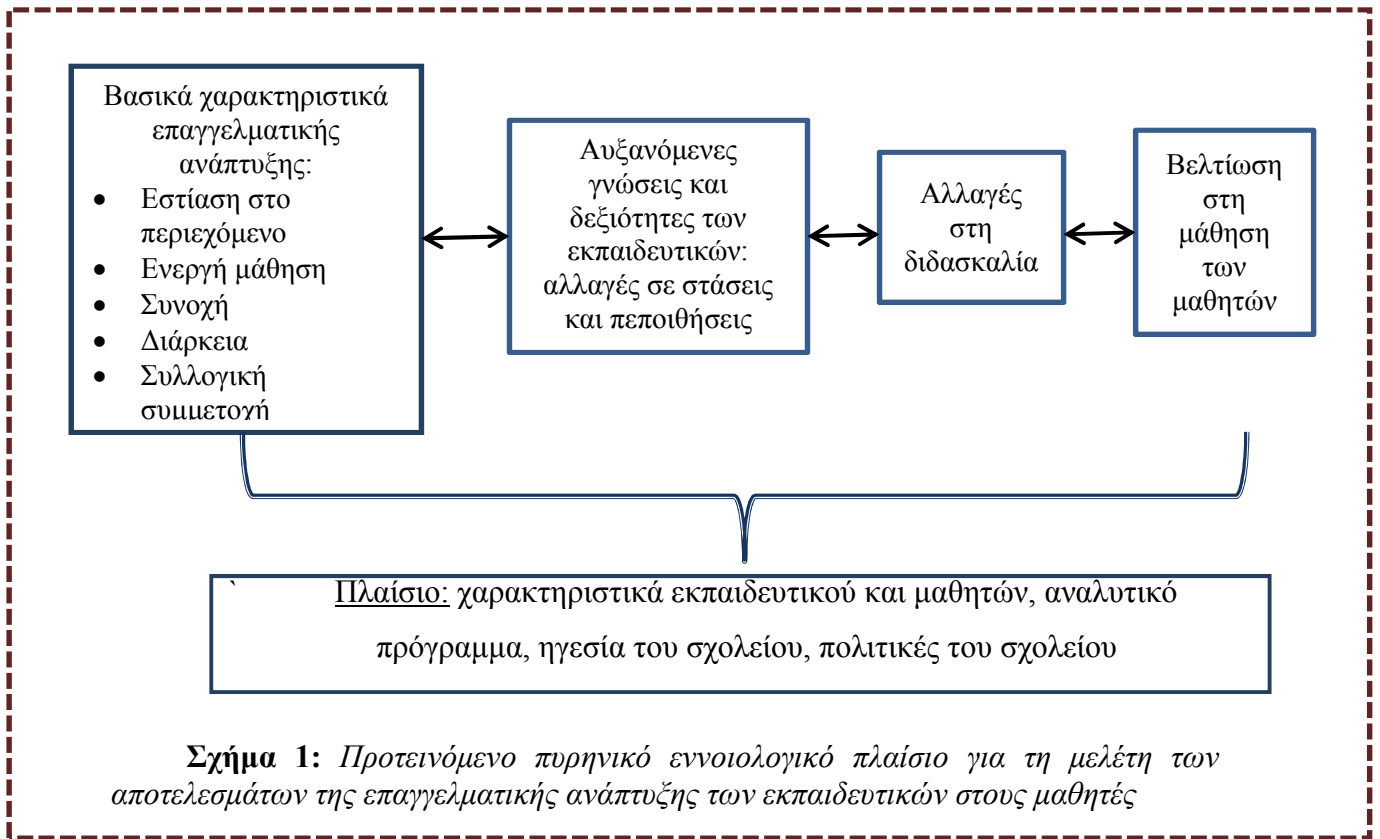
Ο Desimone (2009) εισηγείται ένα εννοιολογικό πλαίσιο που αφενός περιγράφει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και αφετέρου προσφέρεται για τη μελέτη της. Συνίσταται από δυο κεντρικούς άξονες:

- Ο ένας αναγνωρίζει μια σειρά από χαρακτηριστικά που καθορίζουν την *αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη* και αφορούν την εστίαση στο περιεχόμενο, την ενεργητική μάθηση, τη συνοχή με τις υπάρχουσες γνώσεις και πεποιθήσεις, τη διάρκεια και τη συλλογική συμμετοχή των εκπαιδευτικών (ίδιου σχολείου, βαθμίδας ή περιοχής) σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.
- Ο δεύτερος εισάγει μια *λειτουργική θεωρία* για το πώς η επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζει τα αποτελέσματα δασκάλου και μαθητή. Μια τέτοια θεωρία προσδιορίζει τις βασικές εισροές και τα ενδιάμεσα και τελικά αποτελέσματα που χαρακτηρίζουν τις επιρροές της επαγγελματικής ανάπτυξης. Προσδιορίζει επίσης τις μεταβλητές που διαμεσολαβούν (εξηγούν) και εξισορροπούν (αλληλεπιδρούν για να επηρεάσουν) τις επιδράσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Το μοντέλο αντιπροσωπεύει αλληλεπιδραστικές σχέσεις ανάμεσα στα κρίσιμα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης: τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις του δασκάλου, την πρακτική στην τάξη και τα αποτελέσματα των μαθητών.

Όπως αντανακλάται στο σχήμα 1, μια θεωρία της δράσης για την επαγγελματική ανάπτυξη πιθανότατα θα ακολουθήσει τα εξής βήματα:

1. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη.
2. Η επαγγελματική ανάπτυξη αυξάνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών ή/και αλλάζει τις στάσεις τις πεποιθήσεις τους.
3. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις νέες γνώσεις και τις δεξιότητές τους, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους για τη βελτίωση του περιεχομένου της διδασκαλίας τους ή των παιδαγωγικών τους προσεγγίσεων ή και τα δύο.
4. Οι διδακτικές αλλαγές ευνοούν τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών.



Σχήμα 1: Προτεινόμενο πυρηνικό εννοιολογικό πλαίσιο για τη μελέτη των αποτελεσμάτων της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στους μαθητές

Πηγή: Desimone (2009)

Οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε όλα τα στοιχεία του μοντέλου είναι καλά τεκμηριωμένες ερευνητικά, μολονότι όλα μαζί τα στοιχεία δεν αναφέρονται σε όλες τις μελέτες (Desimone, 2009). Το μοντέλο επιτρέπει τον έλεγχο τόσο της αλλαγής των εκπαιδευτικών (π.χ. ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλάζει τη γνώση, τις πεποιθήσεις ή τις πρακτικές τους) όσο και της διδασκαλίας (π.χ. αλλαγή πρακτικής επηρεάζει τα επιτεύγματα των μαθητών), στοιχεία απαραίτητα για την κατανόηση του πώς η επαγγελματική ανάπτυξη λειτουργεί (Wayne et al., 2008).

3.3. Η επίδραση της ταυτότητας καριέρας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η *ταυτότητα καριέρας* αφορά το πόσο βασική είναι η καριέρα κάποιου για την ταυτότητά του. Αναφέρεται στο πώς ένα άτομο βλέπει την καριέρα του (Soer, 2009).

Είναι σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς το πώς ένας εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την καριέρα του επηρεάζει τον τρόπο που αναπτύσσεται (London, 1993). Περιλαμβάνει ενεργή συμμετοχή στη δουλειά, επαγγελματική συμπεριφορά και προσπάθεια για αναγνώριση.

Σύμφωνα με τους Grzeda & Prince (1997) και τον London (1983) η ταυτότητα της καριέρας περιλαμβάνει δύο υποτομείς:

- Ο πρώτος είναι η *κεντρικότητα της εργασίας*, η οποία ορίζεται ως η σημασία της εργασίας στον τομέα της επαγγελματικής επιλογής και της ικανοποίησης του ατόμου (Noe, Noe, & Bachhuber, 1990). Όσον αφορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, κεντρικότητα στην εργασία είναι ο τρόπος που οι δάσκαλοι βλέπουν τη δουλειά τους και τη συμμετοχή τους στο έργο τους. Οι εκπαιδευτικοί με κεντρικότητα στην εργασία έχουν δεσμευτεί στη δουλειά τους, γεγονός που σημαίνει με μεγάλη πιθανότητα ότι θέλουν να αναπτύξουν τη δουλειά τους και έχουν περισσότερα κίνητρα για την περαιτέρω βελτίωση των διδακτικών τους δεξιοτήτων. Για τους εκπαιδευτικούς αυτούς είναι σημαντικό να γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι και αυτό αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους στην καριέρα τους. Επομένως, είναι πιο πρόθυμοι, από εκπαιδευτικούς που δεν διαθέτουν αυτό το είδος της κεντρικότητας εργασίας, να συμμετάσχουν σε επαγγελματικές δραστηριότητες επιμόρφωσης.
- Ο δεύτερος τομέας, η *επιθυμία της ανοδικής κινητικότητας*, περιλαμβάνει τις ανάγκες για πρόοδο, αναγνώριση, κυριαρχία και χρήματα (London, 1983). Οι εργαζόμενοι που έχουν μια ισχυρή επιθυμία ανοδικής κινητικότητας θα ερμηνεύσουν τη σταδιοδρομία τους ή την επαγγελματική εξέλιξη όπως το ανέβασμα μιας σκάλας ώσπου η καριέρα τους να φτάσει στην κορυφή. Όσον αφορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, οι εκπαιδευτικοί με μια ισχυρή επιθυμία ανοδικής κινητικότητας μπορεί να δουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως την απόκτηση περισσότερων αρμοδιοτήτων, ανώτερης κοινωνικής θέσης ή περισσότερης εξουσίας σε ομάδες ομότιμων. Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τις ικανότητές τους προκειμένου να αυξήσουν, για παράδειγμα, τις ηγετικές τους ικανότητες και τις δεξιότητες συντονισμού και λειτουργίας ομάδων. Ως εκ τούτου θεωρείται ότι ένας δάσκαλος με ισχυρή επιθυμία ανοδικής

κινητικότητας θα αναπτυχθεί με διαδικαστικό τρόπο (Soer, 2009).

Είναι φανερό ότι οι λόγοι ενασχόλησης με την επαγγελματική ανάπτυξη δεν προκύπτουν απαραίτητα από την ανάγκη αντιμετώπισης ελλείψεων, αλλά από την αυξανόμενη αναγνώριση της εκπαίδευσης ως ενός δυναμικού επαγγελματικού πεδίου (Guskey, 2000). Με αυτή την έννοια, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητο στοιχείο του ικανού εκπαιδευτικού, υπεύθυνου επαγγελματία. Πρόκειται επίσης για ένα προσωπικό ζήτημα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν μακροπρόθεσμους στόχους για την καριέρα τους και να διευρύνουν τους ρόλους και τις ευθύνες τους, εάν θέλουν να συνεχίσουν να βιώνουν τη διδασκαλία ως επιβράβευση (Richards, 2001).

3.4. Χαρακτηριστικά και αρχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη αντιμετωπίζει τις αδυναμίες των παραδοσιακών προσεγγίσεων, οι οποίες συχνά έχουν επικριθεί ως κατακερματισμένες, αντιπαραγωγικές, αναποτελεσματικές, άσχετες με την πράξη και χωρίς συνέχεια και εποπτεία. Η συζήτηση μάλιστα είναι έντονη γύρω από το θέμα καθώς τα χαρακτηριστικά και οι αρχές της λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό προγραμμάτων υψηλής ποιότητας επαγγελματικής ανάπτυξης (Bredeson & Johansson, 2000). Πάντως είναι αλήθεια ότι η προσπάθεια καταγραφής των χαρακτηριστικών και των αρχών μιας αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης είναι εξαιρετικά δύσκολη κι αυτό οφείλεται, μεταξύ άλλων, και στο γεγονός ότι οι πολύπλοκες διαφορετικές συνθήκες κάθε εκπαιδευτικής κοινότητας επηρεάζουν τις διαδικασίες και επιδρούν ή/και καθορίζουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Guskey, 2003). Πάντως, πολλοί υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού:

- είναι διαρκής
- περιλαμβάνει κατάρτιση, πρακτική και ανατροφοδότηση, ευκαιρίες για ατομικό αναστοχασμό, αυτοαξιολόγηση και ομαδική έρευνα στην πράξη, καθοδήγηση ή άλλες διαδικασίες εξέλιξης
- βασίζεται στο σχολείο και είναι ενταγμένη στο έργο των εκπαιδευτικών

- είναι συλλογική, παρέχοντας ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν με ομότιμους
- εστιάζει στη μάθηση των μαθητών, η οποία θα πρέπει, εν μέρει, να καθοδηγεί την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της
- ενθαρρύνει και υποστηρίζει τις πρωτοβουλίες του σχολείου και του εκπαιδευτικού
- έχει τις ρίζες της στη βάση όσων γνωρίζουμε για τη διδασκαλία
- ενσωματώνει κονστрукτιβιστικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση
- αναγνωρίζει τους δασκάλους ως επαγγελματίες και ενήλικες μαθητές
- παρέχει επαρκή χρόνο και διαρκή υποστηρικτική παρακολούθηση
- είναι προσβάσιμη και χωρίς αποκλεισμούς (Abdal-Haqq, Ismat, 1996)

Επιπλέον των παραπάνω η έρευνα των τελευταίων δεκαετιών συμπεριλαμβάνει την έννοια της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας, την καθοδήγηση βάσει ενός σχεδίου ως τμήματος μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας για αλλαγή.

Πάντως, αν και κατάλογοι χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής επαγγελματικής εξέλιξης, όπως τον παραπάνω, εμφανίζονται συχνά στη βιβλιογραφία, δεν υπάρχουν πολλές άμεσες αποδείξεις για το βαθμό στον οποίο αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται με θετικά αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Ορισμένες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν κατά την προηγούμενη δεκαετία δείχνουν ότι εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που μοιράζονται το σύνολο ή τα περισσότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι πιθανό να έχουν μια ουσιαστική, θετική επίδραση στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών. Αρκετές πρόσφατες μελέτες έχουν αρχίσει να εξετάζουν τη σημασία των ειδικών χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ανάπτυξης. Για παράδειγμα, ένας αριθμός από πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι η διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης σχετίζεται με το βάθος της αλλαγής των εκπαιδευτικών. Έχει επιβεβαιωθεί δε ότι η διαρκής και εντατική επαγγελματική ανάπτυξη είναι πιο πιθανό να έχει θετικό αντίκτυπο. Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη, που εστιάζει σε ακαδημαϊκό/γνωστικό περιεχόμενο, δίνει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για ενεργητική μάθηση, χαρακτηρίζεται από συλλογική συμμετοχή, συνεκτικές δραστηριότητες και ενσωματώνεται στην καθημερινή ζωή του σχολείου, είναι πιο

πιθανό να προάγει τη βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων (Garet et al., 2001).

3.5. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως φάνηκε και από τις απόπειρες εννοιολογικής της αποσαφήνισης, πρέπει να αντιμετωπίζεται διευρυμένα, καθώς μεγάλος αριθμός μεταβλητών μπορεί να επηρεάσει την πορεία της. Όλα τα προτεινόμενα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης αναγνωρίζουν προσωπικούς και επαγγελματικούς παράγοντες, όπως τις αντιλήψεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τους ίδιους και την εργασία τους, την επιρροή του οικογενειακού και εργασιακού περιβάλλοντος, την προσωπική τους θεωρία για τη διδασκαλία κ.ά ως στοιχεία μείζονος σημασίας που επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, τη διαδικασία ανάπτυξής τους.

Για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχουν αναπτυχθεί πολλά μοντέλα, τα οποία εμπεριέχουν συγκεκριμένη αντίληψη για τον εκπαιδευτικό και τη μάθηση και επιχειρούν να περιγράψουν την εξέλιξη του χαρτογραφώντας την πορεία του και παράλληλα τη βελτίωση των πρακτικών του κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του καριέρας. Πολλά από αυτά έχουν δοκιμαστεί σε συγκεκριμένες συνθήκες και εκπαιδευτικά συστήματα.

Διαχρονικά, τα διάφορα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί φαίνεται να εντάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

- Το «Παραδοσιακό-τεχνοκρατικό» που βρίσκεται κοντά στη θετικιστική επιστημολογία, υιοθετεί τεχνολογική προσέγγιση. Δίνει έμφαση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να είναι ικανοί να εκπληρώνουν αποτελεσματικά τις θεσμοθετημένες υποχρεώσεις τους. Αξιοποιούνται τεχνικές που πηγάζουν από την συστηματοποιημένη γνώση, χωρίς ανατροφοδότηση και αναστοχασμό (Ματσαγγούρας, 2005). Βασικό του μειονέκτημα είναι ότι υποτιμάται ο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτικού και θυμίζει μοντέλο προετοιμασίας για την εκτέλεση βασικών υποχρεώσεων του επαγγέλματος χωρίς συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη σύλληψη και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας 2007). Αρκετοί Έλληνες εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με έρευνες

(Hopf & Hatzichristou, 1999, Βουγιούκας & Ματσαγγούρας 2007) υιοθετούν το συγκεκριμένο μοντέλο ακολουθώντας το παράδειγμα των δικών τους δασκάλων.

- Το «*Τεχνοκρατικό-στοχαστικό*» ή «*ερμηνευτικό*» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, βάση του οποίου είναι η Ερμηνευτική Παιδαγωγική. Πρόκειται για μια πιο αυτόνομη τεχνοκρατική επαγγελματική ανάπτυξη. Δίνεται έμφαση στη δημιουργική ελευθερία του σχολείου προκειμένου να δημιουργούνται προϋποθέσεις και επιμορφωτικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν αυτόνομα και δημιουργικά την εκπαιδευτική διαδικασία. (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας 2007). Εδώ η προσωπική εμπλοκή και η συλλογική ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων από τους εκπαιδευτικούς συνεισφέρει στη δόμηση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2005). Ο αναστοχασμός αναδεικνύεται ως σημαντικό στοιχείο ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εξετάζουν κριτικά τη σύνδεση της εκπαιδευτικής θεωρίας με τη δική τους σχολική πρακτική. Περιγράφοντας και επανεξετάζοντας κριτικά τις εμπειρίες τους, δομούν και αναδομούν τις γνώσεις τους για τη διδασκαλία, γίνονται πιο δημιουργικοί και παραγωγικοί και σταδιακά συστηματοποιούν τη δική τους θεωρία για την εκπαίδευση.
- Το «*Στοχαστικο-κριτικό*» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης στηρίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική και σύμφωνα με αυτήν η πράξη είναι δράση και όχι κατασκευή. Έχει άμεση σχέση με την πράξη και επικεντρώνεται «*στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και αναδεικνύει μέσα απ' την στοχαστικο-κριτική ανάλυση διλημάτων των εκπαιδευτικών, εναλλακτικές διδακτικές επιλογές*» (Ματσαγγούρας, 2005, σ.78). Οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση αυτές τις αντιφάσεις και τα διλήμματα προκειμένου να κατανοήσουν τις αιτίες τους και να αναζητήσουν λύσεις που περιλαμβάνουν και την κοινωνική, πολιτική και ηθική τους διάσταση (Ματσαγγούρας, 2005). Καλούνται δε να αναλάβουν την ευθύνη τους και να συμβάλλουν τόσο στην αλλαγή και τη βελτίωσή τους αλλά και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας γενικά.

Φαίνεται ότι διαχρονικά αναδεικνύεται μια ολοένα αυξανόμενη έμφαση στο ρόλο και την ευθύνη των εκπαιδευτικών να ρυθμίζουν τη μάθησή τους με βάση

προσωπικά τους χαρακτηριστικά και ατομικά κριτήρια.

Η Βαρσαμίδου (2012), εντοπίζοντας τους βασικούς άξονες που συναντώνται σε όλα σχεδόν τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αναφέρει:

- τη *συνεργασία* μεταξύ των εκπαιδευτικών ως κρίσιμο στοιχείο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και επομένως και της βελτίωσης του σχολείου. Σε όλα τα μοντέλα που δοκιμάστηκαν πρωταρχικό μέλημα ήταν η ανάπτυξη και η διατήρηση πνεύματος συνεργατικής κουλτούρας
- το *ρόλο του διευθυντή* και γενικά της ηγεσίας της σχολικής μονάδας ως σημαντικού παράγοντα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι διευθυντές των αποτελεσματικών σχολείων υπερβαίνουν τα στενά όρια της διεκπεραιωτικής διοίκησης και επιλέγουν μια εκπαιδευτική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση, ενθαρρύνοντας τη δημιουργία πλαισίων εργασίας ευνοϊκών για συνεργασία και στοχασμό αποδεχόμενοι ότι μέσα από τα πλαίσια αυτά εξασφαλίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και φυσικά ολόκληρης της εκπαιδευτικής μονάδας που ηγούνται (Clement & Vandenberg, 2001).
- τη *θεώρηση του εκπαιδευτικού ως ερευνητή*. Η έρευνα δράση, που ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να δουλέψει μέσα ή/και πέρα από τους περιορισμούς που τίθενται από το σχολικό πλαίσιο, προκειμένου να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση με όποιον τρόπο θεωρείται ο αποτελεσματικότερος, προωθείται σε όλα σχεδόν τα μοντέλα.
- την *προσέγγιση των εκπαιδευτικών μονάδων ως κοινοτήτων μάθησης*. Στο πλαίσιο πολιτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη τα σχολεία-κοινότητες μάθησης διαθέτουν το πλαίσιο ανταλλαγής καλών πρακτικών και αμοιβαίας μάθησης και της συνακόλουθης επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον μια τέτοια προσέγγιση ευνοεί τη διασύνδεση θεωρίας και πράξης
- την *αξιολόγηση* ως ακόμη ένα σημαντικό, αν και όχι το ίδιο με τα υπόλοιπα εμφανές στοιχείο. Ασφαλώς, η έννοια της απόδοσης λόγου στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι εξαιρετικά σημαντική μολονότι ο ορισμός της αποτελεσματικής διδασκαλίας ως συνέπειας της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι δύσκολο να οριστεί αξιόπιστα. Εκείνη που κρίνεται εξαιρετικά σημαντική για να διαμορφωθεί εικόνα για το έργο του εκπαιδευτικού είναι η *αυτοαξιολόγηση*, επειδή μόνο με αυτό τον τρόπο μπορεί να γίνει

κατανοητό το έργο του, αφού πρώτα φανούν οι προσωπικές αντιλήψεις του ίδιου σχετικά με αυτό. Εξάλλου όλα σχεδόν τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης βασίζονται στην προσωπική εκτίμηση του εκπαιδευτικού για τη συμμετοχή του στη διαδικασία και έμμεσα ή άμεσα υποβάλλουν την ιδέα της συμμετοχής του στην αξιολογική διαδικασία που ακολουθείται.

3.6. Επαγγελματική ανάπτυξη & αυτοαξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί ασφαλώς αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, εφόσον βέβαια είναι συστηματικά οργανωμένη, διαρκής, επαναλαμβανόμενη διαδικασία που στοχεύει στην υποστήριξη της επαγγελματικής και της ατομικής ανάπτυξής του και εφόσον ο ίδιος συμμετέχει συνειδητά σ' αυτήν.

Η αυτοεκτίμηση, η αυτοεικόνα και η αυτοαξιολόγηση συμβάλλουν σημαντικά στον προσδιορισμό της ταυτότητας του ατόμου (Beijaard 1995). Καθώς το άτομο εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου και αλληλεπιδρά με τους άλλους διαμορφώνει, αναδιαμορφώνει και προσαρμόζει διαρκώς την ταυτότητά του με τη συμβολή της αυτοεκτίμησης, έννοιας συγγενούς με την αυτοαξιολόγηση (Cooper & Olson, 1996).

Η αυτοαξιολόγηση, επειδή ακριβώς πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, έχει τη δυνατότητα να διεισδύσει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, να την ανιχνεύσει εκ των έσω την ίδια και τις εκπαιδευτικές πρακτικές και να τις ανα-νοηματοδοτήσει, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Συμβάλει με τον τρόπο αυτό στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012).

Ανάμεσα στους σημαντικότερους άξονες της αυτοαξιολόγησης εντάσσεται «η θεμελίωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως ενεργού, αναπόσπαστης και συμπληρωματικής διαδικασίας που υποστηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ, 2013, σ.5) και ανάμεσα στους στόχους της αναφέρεται: «Η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των

εκπαιδευτικών» (ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ, 2013, σ.8).

Από τα παραπάνω προκύπτει με σαφήνεια ο σημαντικός ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην ατομική και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, οι πρόσφατες εμπειρίες από την εφαρμογή της στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα καταδεικνύουν ότι ο δρόμος για την κατανόηση των λειτουργιών της και την αποδοχή της ως εργαλείου ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών είναι μακρύς.

3.7. Επίλογος

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια σύνθετη δομή που περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις, όπως για παράδειγμα: την καριέρα, τις γνώσεις, τα κίνητρα και τις δεξιότητες. Μπορεί να ιδωθεί από διαφορετικές οπτικές. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτυχθούν, ανάμεσα στα άλλα, ως προς τα γνωστικά περιεχόμενα ή τις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις, τις δεξιότητες, τη διαχείριση της τάξης, την οργάνωση των μαθημάτων. Παρά την πολυπλοκότητα των πηγών επαγγελματικής ανάπτυξης, όλα συνδέονται με το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί ή με άλλα λόγια, με τις τεχνικές διαστάσεις της διδασκαλίας, όπως το σχεδιασμό μαθημάτων, τη διαχείριση της τάξης ή την εκπόνηση υλικού. Πέρα από τα παραπάνω, επισημαίνονται και κάποιες πιο σύνθετες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως: ικανότητες ηγεσίας, συνεργασία και συνεισφορά σε συναδέλφους ή κοινότητες, λήψη αποφάσεων κ.τ.λ.

Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ταυτόχρονα μαθαίνουν σε ένα περιβάλλον διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Περισσότερο ίσως από κάθε άλλη εποχή ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι στενά συνυφασμένος με το ρόλο του μαθητή. Τόσο η βασική εκπαίδευση όσο και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οφείλει να υπηρετεί συστηματικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και να στοχεύει στη ενίσχυση και τη στήριξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Παράλληλα με τις οργανωμένες δράσεις ο (επι)μορφωτικός χαρακτήρας μιας σειράς από ποικίλες πηγές διαφορετικών μορφών (άτυπες συναντήσεις και συζητήσεις των εκπαιδευτικών, κουλτούρα και κλίμα του σχολείου, διαπροσωπικές σχέσεις,

καθημερινές επαγγελματικές δραστηριότητες κ.ά) συμβάλουν θετικά στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abdal-Haqq, Ismat (1996). Making Time for Teacher Professional Development. *ERIC Digest*. Clearinghouse of Teaching and Teaching Education: Washington: DC, ED400259
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is—or might be—the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6–8.
- Βαρσαμίδου, Α. (2012). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου: ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 281-294.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15
- Βουγιούκας, Κ. & Ματσαγούρας Η. (2007). Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητική προσέγγιση υπό το πρίσμα εναλλακτικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Bredeson, P.V. & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 385-401
- Campbell, A. (2003). Teachers' research and professional development in England: Some questions, issues and concerns. *Journal of In-Service Education*, 29(3),

375-388

- Clement, M., & Vandenberg, R. (2001). How schools leaders can promote teachers professional development: An account from the field, *School Leadership & Management*, 21 (1), 43-57
- Collinson, V. & Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223-248
- Cooper, K. & Olson, M.R. (1996). The multiple “I”s’ of teacher identity. In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet and R.T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers’ professionalism, identities and knowledge*, 78-89, London/Washington, DC: The Falmer Press
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*. London: RoutledgeFalmer
- Craig, H., Richard J. K., & Plessis, J. (1998). *Teacher Development: Making an Impact*. Washington DC: USAID and The World Bank
- Darling-Hammond, L. (2003). *The effects of initial teacher education on teacher quality*. Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER) Research Conference
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (1995). Policies that Support Professional Development in an Era of Reform, *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81-93
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press
- Desimone, M. L. (2009). Improving Impact Studies of Teachers’ Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures, *Educational Researcher*, 38(3), 181–199
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38
- Garet, Michael S., Andrew C. Porter, Laura M. Desimone, Beatrice Birman, and Kwang S. Yoon (2001). What Makes Professional Development Effective? Analysis of a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal* 38(3), 915-945
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational*

Researcher, 26(1), 5–17

- Grzeda, M.M. & Prince, J.B. (1997). Career motivation measures: a test of convergent and discriminant validity. *The international journal of human resource management*, 8(3), 172 – 196
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4), 381-391
- Guskey, T.R. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*, 87(637), 38-54
- Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (1992). Introduction. In Hargreaves, A. & Fullan, M.G. *Understanding teacher development*. New York: Teachers college press.
- Hopf, D. & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 1-18
- Krajewski, R. (1996). Enculturating the school: The principal's principles. *NASSP Bulletin*, 80, 3-8
- Leu, E. (2004). Developing a Positive Environment for Teacher Quality. *Issues Brief #3*. Washington DC: USAID, EQUIP1
- Lieberman, A. (1995). Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning, *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129–151
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records off every day work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917–946
- London, M. (1983). Toward a theory of career motivation. *The academy of management review*, 8 (4), 620-630
- London, M. (1993). Relationships between career motivation, empowerment and support for career development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 55- 69
- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38, 103-

118.

- Ματσαγγούρας, Η. (2005). «Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 63-81
- Murphy, G. A. & B. A. Calway (2008). Skilling for the Workforce: A tertiary education response to enrich professional development. *Tertiary Education and Management* 14(2), 95 – 109
- Noe, R.A., Noe, A.W. and Bachhuber, J.A. (1990). An investigation of the correlates of career motivation. *Journal of vocational behaviour*, 37, 340-356
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Soer, E. (2009). *Teacher professional development: The impact of career identity, self-construal and school climate*. Unpublished master's thesis. University of Wente: Enschede
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469–479
- ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ (2013). *ΕΡΓΟ: Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ): Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*
- ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, τ.Α'*

Κεφάλαιο 4ο:

*Η σχέση του σχολικού κλίματος
και των διαπροσωπικών σχέσεων
στη σχολική μονάδα
με την επαγγελματική ανάπτυξη
του εκπαιδευτικού*

Κεφάλαιο 4^ο: Η σχέση του σχολικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική μονάδα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

4.1.Εισαγωγή

Στο σύγχρονο απαιτητικό και πολυπολιτισμικό σχολείο είναι αναμενόμενο ότι ένας εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να αρκείται σε ό,τι έχει λάβει ως βασική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών του, αλλά αντίθετα θα πρέπει να επιδιώκει να λαμβάνει συστηματική και δια βίου εκπαίδευση κι επιμόρφωση πάνω στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της διδασκαλίας και της μάθησης και να εξελίσσεται επαγγελματικά. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελεί βασικό αίτημα του κλάδου αλλά και επιδίωξη της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας. Κυρίως όμως θα πρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά να νιώθει την ανάγκη για προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη κάθε φορά που θα αντιλαμβάνεται ότι οι γνώσεις του πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση πρέπει να εμπλουτιστούν και να προσαρμοστούν στις αενάως διαφοροποιούμενες συνθήκες. Όπως αναφέρει η Lieberman, (1995), όλα όσα θέλουμε να προσφέρουμε στους μαθητές μας, όπως ένα πλήθος μαθησιακών ευκαιριών που τους εντάσσουν στην ανακάλυψη, τη δημιουργία, την επίλυση πραγματικών προβλημάτων και τη συνεργασία, για κάποιο λόγο τα αρνούμαστε για τους δασκάλους τους. Οι συνήθειες και παραδοσιακές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι τα σεμινάρια και τα συνέδρια, ενώ οι αυθεντικές ευκαιρίες να μάθουν από και μαζί με τους συναδέλφους τους δεν θεωρούνται τόσο σημαντικές και δε λαμβάνονται υπόψη (Lieberman, 1995). Από την άλλη, η Little (1993) υποστηρίζει ότι η κυριότερη αιτία και οι κυριότερες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη δίνονται στους εκπαιδευτικούς από τη στιγμή που αναλαμβάνουν για πρώτη φορά εκπαιδευτικά

καθήκοντα και εμπλέκονται σε καθημερινές δραστηριότητες εντός του σχολικού χώρου μαζί με άλλους συναδέλφους.

Στο παρόν κεφάλαιο θα διερευνηθεί το εάν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και του σχολικού κλίματος που επικρατεί στο χώρο εργασίας του μέσω βιβλιογραφικής αναδίφησης σε μελέτες που εξετάζουν τη σχέση αυτή ή τη συμπεριλαμβάνουν στους ερευνητικούς τους στόχους. Μέρος του σχολικού κλίματος αποτελούν οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σε μια σχολική μονάδα. Με άλλα λόγια θα μελετηθεί το εάν και με ποιο τρόπο οι διαπροσωπικές σχέσεις και το γενικότερο κλίμα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτήν.

4.2. Διερεύνηση της σχέσης

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών σχετικών με το προς μελέτη θέμα. Αναμενόμενο είναι, επομένως, ότι στην ελληνική βιβλιογραφία οι σχετικές έρευνες είναι ακόμη πιο περιορισμένες.

Μία από τις πρώτες αναφορές στο θέμα είναι αυτή της Lieberman (1995), η οποία εντόπισε τα χαρακτηριστικά των σχολείων που, αναγνωρίζοντας τη δύναμη και τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των διδασκόντων σε αυτά, την έχουν εντάξει στην καθημερινή τους πρακτική. Τα σχολεία αυτά έχουν προβεί σε ορισμένες οργανωτικές και παιδαγωγικές αλλαγές οι οποίες έχουν φέρει κοντά τους παλιούς με τους νέους εκπαιδευτικούς ώστε να μάθουν ο ένας από τον άλλο, έχουν εντάξει στο σχολικό προγραμματισμό κοινές ώρες προετοιμασίας για τους εκπαιδευτικούς ώστε να δημιουργηθούν συνδέσεις μεταξύ διαφόρων αντικειμένων και χρησιμοποιούν τις ιδιαίτερες γνώσεις που πιθανόν διαθέτουν μέλη του προσωπικού αξιοποιώντας τους σε ενδοσχολικά εργαστήρια και συναντήσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ομάδες οι οποίες ενθαρρύνουν τη μάθηση μεταξύ συναδέλφων ή προωθούν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα εντάσσοντας εναλλακτικές προσεγγίσεις σε

διάφορα θέματα για μικρό χρονικό διάστημα (πιθανόν αυτό που στην εκπαίδευση σήμερα ονομάζουμε μέθοδο project) (Lieberman, 1995). Βέβαια, τέτοιες μορφές συνεργασίας για την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι απαραίτητο να συμβαίνουν αποκλειστικά μέσα στον χώρο του σχολείου, καθώς οι σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων μπορούν να επεκταθούν και σε χώρο εκτός αυτού, κι επιπλέον κάνοντας χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων μπορούν να συμπεριλάβουν συναδέλφους από μακρινά σχολεία σχηματίζοντας με αυτόν τον τρόπο δίκτυα συνεργασίας μεταξύ σχολείων.

Πολύ σημαντική είναι και η εργασία του Crocker (2007), σκοπός της οποίας ήταν η μελέτη του ρόλου που έχουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και το σχολικό κλίμα στην υλοποίηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Για τις ανάγκες της έρευνας στάλθηκαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές 17 σχολείων. Συνολικά συμπληρώθηκαν 489 ερωτηματολόγια που μετρούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και παράγοντες του οργανωσιακού κλίματος των σχολείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά του σχολείου, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και το οργανωσιακό κλίμα αποτελούν παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν κι έχουν σημαντική συσχέτιση με το βαθμό της υλοποίησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Crocker, 2007). Η Flores και οι συνεργάτες της ένα χρόνο πριν (2006) είχαν αναζητήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και μέσω μιας εμπειρικής έρευνας με χρήση ερωτηματολογίων και ημι-δομημένων συνεντεύξεων είχαν καταλήξει ότι η ηγεσία ενός σχολείου και το κλίμα που επικρατεί σε αυτό αποτελούν θεμελιώδεις παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (Flores et al, 2006). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν ο Ingvarson και οι συνεργάτες του (2005) εντοπίζοντας παράγοντες, όπως η υποστήριξη του σχολείου, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που αυτή μεταφράζεται στην καθημερινή τους πρακτική και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Ingvarson et al., 2005).

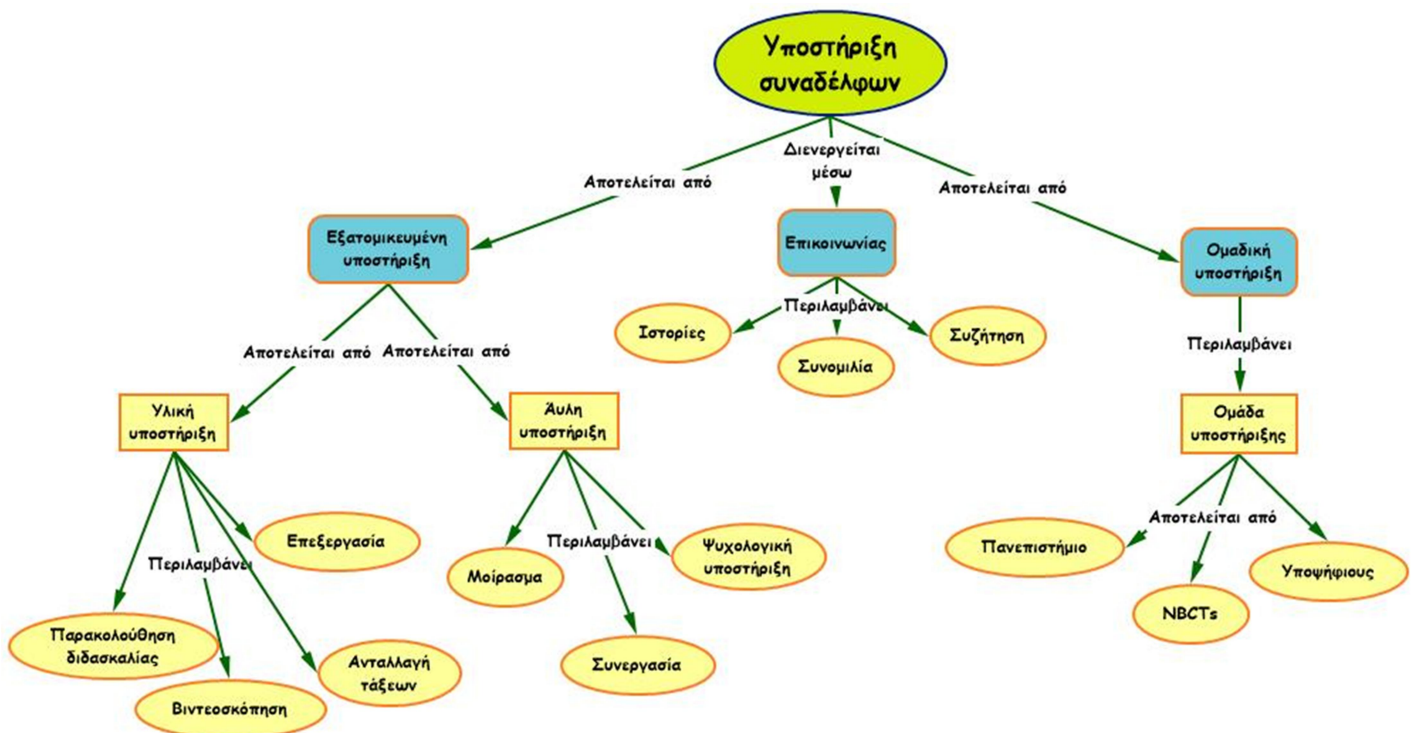
Σε μια άλλη έρευνα των Flores & Day (2006) σχετικά με τις συνθήκες που διαμορφώνουν την ταυτότητα ρόλου των νέων εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι οι

επιδράσεις της σχολικής κουλτούρας και ηγεσίας αποτελούν ένα σημαντικό κεφάλαιο έχοντας τη δυνατότητα να οδηγήσουν είτε στην ελεύθερη έκφραση δημιουργικότητας, είτε στη συμμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών με τα κακώς κείμενα του σχολείου που υπηρετούν. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των νέων εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και το στυλ ηγεσίας επιδρούν ουσιαστικά στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και αναπτύσσονται ως επαγγελματίες με την πάροδο του χρόνου. Ο ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων, η γραφειοκρατία, τα «κεκτημένα», τα συμφέροντα και οι άγραφοι κανόνες του σχολείου επηρεάζουν αρνητικά τις αντιλήψεις και πρακτικές των νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι σταδιακά μετατρέπονται σε λιγότερο προοδευτικούς και καινοτόμους. Επιπλέον, η έλλειψη καθοδήγησης και υποστήριξης από τους διευθυντές των σχολείων, όπως και από τους συναδέλφους, οδηγούν τους νέους εκπαιδευτικούς στο να υιοθετούν προσωπικές στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών τους. Σε γενικές γραμμές, καθώς συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο, οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υιοθετούν μια συμπεριφορά περισσότερο παθητική και υποχωρητική. Αντίθετα, εκπαιδευτικοί που δίδαξαν σε σχολεία με υποστηρικτικούς διευθυντές και φιλικούς και βοηθητικούς συναδέλφους είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να έχουν θετικές στάσεις απέναντι στη διδασκαλία και να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Flores & Day, 2006).

Η Park και οι συνεργάτες της (2007) μελέτησαν τη φύση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών που περνούσαν από τη διαδικασία της Εθνικής Πιστοποίησης (National Board Certification – NBC) και πώς αυτές οι συναδελφικές αλληλεπιδράσεις επηρέασαν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η πιστοποίηση αυτή είναι προαιρετική για τους δασκάλους στις Η.Π.Α., θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και απαιτεί καλή προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος εξετάζεται γραπτά πάνω στο αντικείμενο που διδάσκει, βιντεοσκοπείται κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας του, αναλύεται ο τρόπος που διδάσκει κι επίσης αξιολογούνται δείγματα από τη δουλειά των μαθητών του. Για την έρευνα πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 14 εκπαιδευτικούς που είτε είχαν πιστοποιηθεί, είτε βρίσκονταν στη διαδικασία της πιστοποίησης, είτε σκέφτονταν να την ξεκινήσουν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες πυροδοτήθηκαν από τη διαδικασία

της πιστοποίησης, συνεισέφεραν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη με πολλούς τρόπους: α) με τον εμπλουτισμό της ανατροφοδότησης που τους δινόταν για τις διδακτικές τους πρακτικές, β) με την εγκαθίδρυση μιας κοινότητας για επαγγελματικές συζητήσεις, γ) με την αύξηση των προσδοκιών και του επιπέδου της διδασκαλίας και δ) με τη διευκόλυνση της συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων (Park et al., 2007).

Στο σχήμα που ακολουθεί απεικονίζεται ένα μοντέλο των σχέσεων υποστήριξης των συναδέλφων προς τους εκπαιδευτικούς που ήταν υποψήφιοι για την πιστοποίηση NBC.



Σχήμα 2: Μοντέλο σχέσεων υποστήριξης των συναδέλφων προς τους υποψήφιους για την πιστοποίηση NBC.

Πηγή: Park et al., 2007(προσαρμογή)

Βλέπουμε ότι η υποστήριξη των συναδέλφων λαμβάνει χώρα είτε με ατομική υποστήριξη από κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, είτε με ομαδική υποστήριξη. Και στις δύο περιπτώσεις σημαντικός είναι ο ρόλος της επικοινωνίας. Η ατομική υποστήριξη μπορεί να είναι είτε «υλική» και να περιλαμβάνει βιντεοσκόπηση, παρακολούθηση της διδασκαλίας, διορθώσεις και ανταλλαγή τάξεων, ενώ η «άυλη» βοήθεια μπορεί να περιλαμβάνει τη συνεργασία, το μοίρασμα και συναισθηματική υποστήριξη. Η ομαδική υποστήριξη μπορεί να περιλαμβάνει ομάδες υποστήριξης όπως κάποιο πανεπιστημιακό τμήμα, ήδη πιστοποιημένους δασκάλους αλλά και άλλους υποψήφιους για την πιστοποίηση NBC (Park et al., 2007).

Το 2011 η Beatrice Avalos πραγματοποίησε μία επισκόπηση σχετικά με τις έρευνες που είχαν θέμα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και οι οποίες είχαν δημοσιευτεί στο επιστημονικό περιοδικό *Teaching and Teacher Education* κατά την δεκαετία 2000-2010 (Avalos, 2011). Σε μεγάλο αριθμό δημοσιεύσεων το σχολικό κλίμα αναφερόταν ως ένας από τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, σε διαφορετικές μελέτες βρέθηκε ότι το κλίμα μιας σχολικής μονάδας αποτελεί ισχυρή ένδειξη για το ήθος της και το κοινωνικό της περιβάλλον (αξίες, παραδόσεις και πιστεύω). Μελετήθηκε επίσης η λειτουργία των διοικητικών και οργανωσιακών δομών και πώς αυτές αλληλεπιδρούν για να ενισχύσουν ή να παρεμποδίσουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών μέσα από την εμπειρία τους. Συγκριτικές έρευνες σε σχολεία από διαφορετικές περιοχές και οι ευκαιρίες που αυτά δίνουν στους εκπαιδευτικούς για εκπαίδευση κι επιμόρφωση δείχνουν το πώς οι αντιλήψεις, οι παραδόσεις και οι εσωτερικές διευθετήσεις κάθε σχολείου επηρεάζουν το μέγεθος της ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με παιδαγωγικές αλληλεπιδράσεις (Avalos, 2011). Συμπερασματικά, η επαγγελματική ανάπτυξη που ενσωματώνει τις προσπάθειες όλου του σχολείου μπορεί είτε να παρεμποδιστεί από τη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου ή αντίθετα, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, να συνεισφέρει στη συνεργασία μέσα στον σχολικό χώρο και στη δέσμευση ως προς τους μαθησιακούς στόχους.

Σε μια συγκριτική έρευνα μεταξύ των χωρών της Ευρώπης για την οποία χρησιμοποιήθηκε το *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* του

Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (OECD) βρέθηκε ότι το σχολικό κλίμα έχει πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν καλά για τη δουλειά τους και στο σχολείο τους βλέπουν τα αποτελέσματα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης με πιο θετική ματιά. Με το να προωθούν οι διευθυντές ένα θετικό σχολικό κλίμα και υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης εντός των σχολείων τους μπορούν παράλληλα να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που θα ευνοεί τη μάθηση των εκπαιδευτικών (Hendriks et al., 2010). Σχετικό είναι και το εύρημα της Desimone και των συνεργατών της (2002), οι οποίοι βρήκαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη έχει καλύτερα αποτελέσματα στο να τροποποιεί και να βελτιώνει τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών όταν συνοδεύεται από ομαδική συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου (Desimone et al. 2002).

Βαρύνουσας σημασίας θεωρούνται και τα αποτελέσματα της έρευνας της Kelton (2010), η οποία επικεντρώθηκε στη διερεύνηση του εάν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κλίμα που επικρατεί σε ένα σχολείο έχουν σημαντική επίδραση στους παράγοντες που συγκροτούν μια κοινότητα μάθησης εκπαιδευτικών. Βρέθηκε σημαντική σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και των παραγόντων που διαμορφώνουν κοινότητες μάθησης στις οποίες συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, γεγονός που αποδεικνύει τη σημασία που έχει το χτίσιμο μιας υποστηρικτικής και φιλικής συμπεριφοράς από την πλευρά του διευθυντή και των συναδέλφων στη δημιουργία μιας κοινότητας συνεργασίας και αλληλοβοήθειας στην οποία μπορούν να συμμετέχουν οι συνάδελφοι για να βελτιώσουν και να μάθουν νέες διδακτικές πρακτικές (Kelton, 2010).

Ο οργανισμός National School Climate Center, ο οποίος αποτελεί μέρος της Επιτροπής για την Εκπαίδευση στις Η.Π.Α. (Education Commission of the States), σε σχετική έκθεσή του παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος αναγνωρίζοντας τη σημασία που αυτό έχει τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην έκθεση υποστηρίζεται ότι όταν μια σχολική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς) εργάζονται μαζί για την επίτευξη ενός θετικού σχολικού κλίματος, η συλλογική προσπάθεια έχει πολύ θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Αυτά είναι η

ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για έναν άνθρωπο του 21^{ου} αιώνα, η προδιάθεση για υγιείς κοινωνικές σχέσεις κατά την ενήλικη ζωή και η ικανότητα για εργασία και συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία (National School Climate Center, 2007). Στη σχετική έκθεση υποστηρίζεται επίσης ότι το θετικό σχολικό κλίμα εξ ορισμού χαρακτηρίζεται από ισχυρές συνεργατικές κοινότητες μάθησης, και πως οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, όπως και η μάθηση από την πλευρά των μαθητών, βελτιώνονται μέσα από τον διάλογο και τη συνεργασία, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών.

Λόγω του ότι οι μελέτες για το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ανάπτυξη είναι σχετικά πρόσφατες (συστηματική ενασχόληση με το θέμα υπάρχει από τους ερευνητές τα τελευταία δέκα χρόνια περίπου) και οι εκπαιδευτικοί ίσως να μην είναι εξοικειωμένοι με τις έννοιες αυτές, στην έκθεση του National School Climate Center των Η.Π.Α. προτείνονται μέτρα για να τις γνωρίσουν καλύτερα. Αυτά περιλαμβάνουν τη διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων από τη διεύθυνση προς τους εκπαιδευτικούς στα οποία να παρουσιάζονται οι τρέχουσες συνθήκες του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο μαζί με την αντίστοιχη επιστημονική τεκμηρίωση, όπως επίσης και διάφορες προτάσεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στη σημασία της δημιουργίας ενός θετικού σχολικού κλίματος οι οποίες θα περιλαμβάνουν αξιολόγηση του υπάρχοντος κλίματος και συμμετοχή στις προσπάθειες βελτίωσής του (National School Climate Center, 2007).

Πρακτικές που μπορούν να ακολουθήσουν οι διευθυντές για να δημιουργήσουν θετικό κλίμα στο σχολείο τους περιγράφονται και από την Drago-Severson (2012), η οποία συνέλεξε πληροφορίες από 25 διευθυντές διαφορετικών ειδών σχολείων. Σχεδόν όλοι οι διευθυντές που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα ακολούθησαν τις παρακάτω πρακτικές: την αντιμετώπιση των πρώτων σε προτεραιότητα αναγκών του σχολείου για τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος δίνοντας ιδιαίτερη σημασία σε αυτές, την καλλιέργεια κοινών αξιών και το χτίσιμο μιας κοινότητας συνεργασίας. Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί πως, ανάλογα με τους οικονομικούς πόρους που διαθέτε κάθε σχολείο, δινόταν προτεραιότητα σε διαφορετικούς τομείς για τη δημιουργία θετικού κλίματος και πως όλοι οι διευθυντές τόνισαν τη σημασία που έχει το χτίσιμο ισχυρών δεσμών συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και η εύρεση χρόνου για την

πραγματοποίηση των συνεργασιών αυτών (Drago-Severson, 2012).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της Soer (2009), η οποία αναζήτησε την επίδραση της επαγγελματικής ταυτότητας, της ερμηνείας του εαυτού και της ταυτότητας ρόλου και του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η Soer βρήκε ότι το σχολικό κλίμα δεν είχε να κάνει με τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, το σχολικό κλίμα δεν έπαιξε ρόλο στη διαδικασία της διαμόρφωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μία πιθανή εξήγηση για το αποτέλεσμα αυτό είναι, σύμφωνα με την Soer (2009), ότι οι διαφορές μεταξύ των διαφόρων ειδών σχολικού κλίματος πάνω στις οποίες βασίστηκε η έρευνά της δεν είναι τελικά τόσο ευδιάκριτες και πως είναι πιθανό ότι υπάρχουν επικαλύψεις μεταξύ των χαρακτηριστικών των διαφόρων ειδών σχολικού κλίματος. Αυτός είναι ο λόγος που ήταν αδύνατο να βρεθεί σχέση ανάμεσα σε κάθε είδος σχολικού κλίματος και στην επίδραση ανάμεσα στην επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ η ερευνήτρια θέτοντας τα ερευνητικά της ερωτήματα είχε υποθέσει ότι θα βρισκόταν σημαντική σχέση ανάμεσά τους (Soer, 2009).

Στον ελληνικό χώρο, όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα πάνω στο θέμα της σχέσης σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Η μεγαλύτερη σχετική έρευνα είναι αυτή της Φωτοπούλου (2013), η οποία επικεντρώθηκε σε ζητήματα επαγγελματισμού, επαγγελματικής ταυτότητας κι επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 310 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την περιφερειακή ενότητα Αχαΐας, εκ των οποίων 234 ήταν εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης και 76 εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο που αφορούσε τις στάσεις και απόψεις τους στα παραπάνω ζητήματα. Τα βασικότερα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας περιλαμβάνουν τη διαπίστωση ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) παρουσιάζει σύγκλιση ως προς τη σημαντικότητα που αποδίδει στη συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον (Φωτοπούλου, 2013). Συγκεκριμένα, η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων αποδείχτηκε

ότι αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο για τους εκπαιδευτικούς διότι λειτουργεί ενισχυτικά για τον εκπαιδευτικό και το έργο του ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή του σε διαδικασίες που οδηγούν σε επαγγελματική ανάπτυξη. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία με τους συναδέλφους και επιθυμούν να εργαστούν μέσα σε περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν και προάγουν τη συνεργασία. Η συνειδητοποιημένη αυτή θέση από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η επιδίωξή τους για συνεργασία με τους συναδέλφους τους οδηγεί αυτοδίκαια σε επαγγελματισμό και στη συνέχεια σε επαγγελματική ανάπτυξη (Nixon et al., 1997 στο Φωτοπούλου, 2013). Βέβαια, όπως παρατήρησε η Φωτοπούλου, οι εκπαιδευτικοί της Προσχολικής Εκπαίδευσης φαίνονται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη συνεργασία με τους συναδέλφους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης, γεγονός που, όπως εξηγεί η ίδια, πιθανόν να οφείλεται στο ότι ο αριθμός εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης ανά σχολείο είναι ιδιαίτερα μικρός (συνήθως δύο άτομα), οπότε η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ τους είναι ιδιαίτερα έντονη.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε ακόμα από τους εκπαιδευτικούς στα ζητήματα της συνεργασίας με τους γονείς και τους μαθητές, προοπτικές οι οποίες αναδεικνύονται σε καίριους παράγοντες για την ενίσχυση του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Φωτοπούλου, 2013). Ως προς τη σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μια επιφύλαξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη συνεργασία μαζί του και πως σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί δεν την επιδιώκουν. Παρόλα αυτά, όπως υπογραμμίζει ο Day (2005, στο Φωτοπούλου, 2013), η επίδραση του διευθυντή στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού είναι καταλυτική και ενδέχεται να επιφέρει θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στον εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα σε περιόδους έντονης αστάθειας. Τα αποτελέσματα της Φωτοπούλου έρχονται σε μερική αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνητών, όπως οι Clement & Vandenberghe (2001) και Kilinc (2014), οι οποίοι υπογραμμίζουν τη σημασία που έχει η στάση του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου του (βλ. επόμενη ενότητα). Βασική διαπίστωση της έρευνας αποτελεί το ότι η επαγγελματική ανάπτυξη

των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή μέσα από ένα σύνολο παραγόντων, όπως είναι η πρόοδος των μαθητών, η συνεργατικότητα, η ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του διευθυντή (Φωτοπούλου, 2013).

Ο Παπασάββας (2010) αναζητώντας τις βασικές αρχές, όρους και προϋποθέσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εστιάζει στην επικοινωνία στην εκπαιδευτική μονάδα και στο άνοιγμα στην κοινωνία. Όσον αφορά το πρώτο ζήτημα, υποστηρίζει ότι η επικοινωνία μέσα στο σχολείο είναι βαρύνουσα σημασίας και πως ένα ανοιχτό, υποστηρικτικό επικοινωνιακό κλίμα κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται ασφαλείς να μιλούν και να ενεργούν ελεύθερα και χωρίς φόβο. Μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα «προωθείται η συνεργασία, προάγεται η αλληλοκατανόηση, αυξάνεται η ικανοποίηση των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας, ενισχύεται η επαγγελματική ταυτότητα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, και γενικότερα προωθείται η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας» (Παπασάββας, 2010, σελ. 6). Ένα τέτοιο κλίμα ευνοεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών του, ενώ αντίθετα σε ένα κλειστό και αυστηρό κλίμα δεν δίνονται ευκαιρίες άμεσης επικοινωνίας με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Οι εκπαιδευτικοί δεν τολμούν να εκφράσουν τις απόψεις τους και νιώθουν συνεχώς ότι απειλούνται, όλοι και όλα κατακρίνονται, είναι έντονο το αίσθημα καταπίεσης και οι επιθετικότητες και οι συγκρούσεις τείνουν να γίνουν ο κανόνας στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Είναι σαφές ότι τέτοιου είδους περιβάλλοντα δεν ευνοούν τη συνεργασία και κατά συνέπεια την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι άτυπες συναντήσεις των εκπαιδευτικών, το κλίμα του χώρου εργασίας και οι καθημερινές επαγγελματικές πρακτικές και αλληλεπιδράσεις λειτουργούν προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής αλλά και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Παπασάββας, 2010).

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις καταλήγουν οι Καρατάσιος & Καραμήτρου (2008), οι οποίοι επισημαίνουν ότι το σχολικό κλίμα τα τελευταία χρόνια έχει αναδειχθεί ως ένας σημαντικότερος παράγοντας αποτελεσματικότητας και εύρυθμης λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού και της φιλοσοφίας των μελών του, ενώ επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Υποστηρίζουν επίσης ότι σε σχολεία όπου επικρατεί θετικό κλίμα κυριαρχεί το πνεύμα συνεργατικότητας

ανάμεσα στους συναδέλφους και τον διευθυντή αλλά και μεταξύ των συναδέλφων. Ένα τέτοιο σχολικό κλίμα ευνοεί τη σχολική μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- ✓ Ο διευθυντής αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο αφήνοντας όμως αρκετή ελευθερία και αυτονομία στους εκπαιδευτικούς.
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν με προθυμία σε διαδικασίες αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και επιμόρφωσης.
- ✓ Η σχολική μονάδα είναι αποδεκτή από την ευρύτερη κοινότητα (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008).

Σε μια διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, οι Γεωργίου και Ηλιοφώτου-Μένον (2006) διατυπώνουν την άποψη ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που απορρέει από την εργασία τους επιδρά στον τρόπο που εργάζονται και επηρεάζει τα αποτελέσματα του σχολείου. Επιπλέον, παρουσιάζουν το σχολικό κλίμα ως μια από τις βασικότερες και ευρύτερα αποδεκτές παραμέτρους που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Τέλος, η έρευνα της Παναγιωτίδου (2012) είχε σκοπό να εξετάσει τις διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον βαθμό που αυτές επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στα σχολεία αυτά. Για το λόγο αυτό αξιολογήθηκαν τόσο οι παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τον διευθυντή, όσο και οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και επιδρούν στο σχολικό κλίμα. Στην έρευνα συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί από σχολεία της Αθήνας οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο διατυπώνοντας τις απόψεις τους σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στα σχολεία και τη σημασία τους και το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία όπου εργάζονται. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όλοι οι εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένων και των διευθυντών, συμφωνούν ως προς τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους και στα προβλήματα που προκύπτουν από την έλλειψή τους. Επίσης έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο

κλίμα που επικρατεί στα σχολεία και στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά (Παναγιωτίδου, 2012).

4.3. Σχετιζόμενες έννοιες

Όπως προαναφέρθηκε, παρά τη σπουδαιότητα του θέματος των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος, παρατηρείται σημαντικό έλλειμμα στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο και ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο. Κατά τη βιβλιογραφική αναδίφηση για το συγκεκριμένο θέμα προκύπτουν όμως ποικίλες έννοιες οι οποίες σχετίζονται με αυτές που μας απασχολούν, όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα του εκπαιδευτικού και του σχολείου, η ηγεσία, οι σχέσεις με τον διευθυντή, οι σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς κλπ. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε ορισμένες από αυτές τις έννοιες και πιο συγκεκριμένα στην απόδοση και την ηγεσία, οι οποίες είναι εκείνες που εμφανίζονται συχνότερα στη σχετική βιβλιογραφία.

4.3.1. Απόδοση

Σε μια πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από τους Selamat, Samsu και Kamalu (2013) διερευνήθηκε η επίδραση του σχολικού κλίματος στην απόδοση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 37 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαλαισίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση του σχολικού κλίματος στην απόδοση των εκπαιδευτικών ήταν πολύ μεγάλη. Μάλιστα σε ένα σχολείο όπου το κλίμα μεταξύ συναδέλφων χαρακτηριζόταν ως «μη υγιές» βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να φέρουν σε πέρας τα καθήκοντά τους. Η προώθηση ή παρεμπόδιση από την πλευρά του διευθυντή του σχολείου και των συναδέλφων βρέθηκε επίσης ότι αποτελεί έναν σημαντικότερο παράγοντα στην αύξηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών (Selamat, Samsu & Kamalu, 2013).

Οι Adejumbi & Ojikutu (2013) πραγματοποίησαν επίσης σχετική έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Λάγος της Νιγηρίας. Συνολικά συμμετείχαν 1.804 μαθητές, 238 εκπαιδευτικοί και 18 διευθυντές σχολείων. Οι πληροφορίες συλλέχτηκαν με χρήση δύο ερωτηματολογίων, του Teacher Job Performance Questionnaire, το οποίο αφορά την απόδοση των εκπαιδευτικών ως προς το έργο τους, και του Organizational Climate Description Questionnaire το οποίο διερευνά το είδος του κλίματος που κυριαρχεί σε μια σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τους παρακάτω παράγοντες: διαθεσιμότητα υλικών κι εγκαταστάσεων, μέγεθος της τάξης, στρατηγικές κινητοποίησης, ηθική του εκπαιδευτικού και στυλ ηγεσίας (Adejumbi & Ojikutu, 2013), το οποίο σχετίζεται άμεσα με το σχολικό κλίμα (βλ. σχετικά και κεφάλαιο 1).

Στο ζήτημα της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών εστιάστηκε και η έρευνα των Babu & Kumari (2013), οι οποίοι μελέτησαν την επίδραση του οργανωσιακού κλίματος ενός σχολείου στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 δάσκαλοι από δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της Ινδίας και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων σε σχέση με το οργανωσιακό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους (Babu & Kumari, 2013).

4.3.2. Ηγεσία

Σε μια πρόσφατη έρευνα του Kilinc (2014) το αντικείμενο του ενδιαφέροντος ήταν οι σχέσεις μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό κλίμα και της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 259 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε ένα εκπαιδευτικό συνέδριο στην Σαμψούντα της Τουρκίας, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν το Organizational Climate Description Questionnaire –RE για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος και το Teacher Leadership Scale για τη μέτρηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ισχυρή αρνητική

συσχέτιση μεταξύ του αυστηρού και περιοριστικού σχολικού κλίματος και της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι η αυστηρότητα του κλίματος προέβλεπε με ισχυρή αρνητική συσχέτιση και τις τρεις υποκλίμακες της εκπαιδευτικής ηγεσίας (βελτίωση της σχολικής μονάδας, επαγγελματική ανάπτυξη και συνεργασία μεταξύ συναδέλφων). Με άλλα λόγια, όσο πιο αυστηρό και περιοριστικό χαρακτηριζόταν το κλίμα μιας σχολικής μονάδας, τόσο λιγότερη ήταν η βελτίωσή της, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συνεργασία (Kilinc, 2014). Η έρευνα καταλήγει στο ότι το σχολικό κλίμα είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής ηγεσίας καθώς οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται μέσα σε ένα περιοριστικό κλίμα είναι λιγότερο πιθανό να αναλάβουν ηγετικό ρόλο, ενώ εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε πιο ανοικτά κλίματα είναι περισσότερο πρόθυμοι να συνεισφέρουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Με βάση το συλλογισμό ότι το σχολικό κλίμα εξαρτάται από την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι είναι απαραίτητο να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν πρακτικές προσαρμοσμένες σε κάθε σχολείο ξεχωριστά. Οι πρακτικές αυτές μπορούν να δημιουργήσουν ένα πιο υγιές και λιγότερο περιοριστικό σχολικό κλίμα που θα μπορεί να προωθήσει την εκπαιδευτική ηγεσία (Kilinc, 2014).

Σε παραπλήσια αποτελέσματα είχαν καταλήξει οι Clement & Vandenberghe (2001) οι οποίοι συνέκριναν το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών που επικρατούσαν σε δύο διαφορετικά φλαμανδικά σχολεία με τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές θεώρησαν ως δεδομένο ότι οι ηγέτες των σχολείων παίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους και πως οι αποτελεσματικοί ηγέτες προχωρούν ένα βήμα παραπέρα από την διοικητική ηγεσία, η οποία προσανατολίζεται αποκλειστικά στα τυπικά καθήκοντα, και επενδύουν στην ηγεσία που παρέχει καθοδήγηση και επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς. Το κύριο μέλημα των αποτελεσματικών ηγετών είναι, κατά τους Clement & Vandenberghe (2001), η δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν εξονυχιστικά και να συλλογιστούν τις διδακτικές τους πρακτικές. Η συνεργασία και η συλλογικότητα μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών είναι

απαραίτητα συστατικά για την επαγγελματική ανάπτυξη των δευτέρων, όμως οι Clement & Vandenberghe (2001) προχωρούν ακόμη παραπέρα αναζητώντας ποια ακριβώς χαρακτηριστικά αυτής της συνεργασίας έχουν ως αποτέλεσμα την επαγγελματική ανάπτυξη. Για το σκοπό αυτό πραγματοποίησαν σύγκριση των δύο σχολείων. Τα αποτελέσματα της σύγκρισης έδειξαν ότι στο ένα σχολείο η συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών είχε ποικιλομορφία και δεν στερούσε από τους εκπαιδευτικούς την αυτονομία τους. Στο σχολείο αυτό δημιουργούνταν πολλές εκπαιδευτικές ευκαιρίες και οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ένα κατάλληλα διαμορφωμένο μαθησιακό πλαίσιο και να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες αυτές. Ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ότι μπορούσαν να μάθουν πολλά μέσα από τη σχέση τους με τον διευθυντή. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του δεύτερου σχολείου ανέφεραν πολύ λιγότερες εκπαιδευτικές εμπειρίες από τη σχέση τους με τον διευθυντή. Μια πιθανή εξήγηση γι' αυτό είναι οι περιορισμένες συνεργατικές επαφές μαζί του και η μεγάλη αυτονομία στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα δείχνουν επίσης ότι η επίδραση της συλλογικότητας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ήταν τόσο φτωχή λόγω του ότι δεν δημιουργούνταν ευκαιρίες μάθησης, αλλά και όταν ακόμα δημιουργούνταν λιγιστές τέτοιες ευκαιρίες, δεν υποστηρίζονταν από το κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο. Συμπερασματικά, ο επιτυχημένος ηγέτης, ο οποίος προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου του, είναι εκείνος που δημιουργεί μαθησιακές ευκαιρίες τις οποίες υποστηρίζει μέσα σε ένα κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο (Clement & Vandenberghe, 2001).

4.4. Συμπεράσματα

Από τη βιβλιογραφική αναδίφηση προκύπτει με ξεκάθαρο τρόπο ότι η σχέση σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι όχι μόνο υπαρκτή, αλλά και ιδιαίτερα ισχυρή. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί γύρω από το συγκεκριμένο θέμα καταλήγει στο ότι το αίσθημα ελευθερίας, αυτονομίας, συνεργατικότητας κι εμπιστοσύνης που επικρατεί

στα σχολεία κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται καλά στο χώρο εργασίας τους, να έχουν αυτοπεποίθηση κι ένα αίσθημα βεβαιότητας ότι θα έχουν βοήθεια από τους συναδέλφους τους αν τους χρειαστεί. Είναι σαφές ότι οι συνθήκες αυτές ευνοούν τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και δημιουργικότητας στα σχολεία, οι οποίες με τη σειρά τους κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς κάνοντάς τους να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί γίνονται καλύτεροι στη δουλειά τους, εξελίσσεται η σχολική μονάδα και βελτιώνεται η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Αναλυτικότερα οι περισσότερες έρευνες φαίνεται να συμφωνούν ότι:

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή μέσα από ένα σύνολο παραγόντων, όπως είναι η πρόοδος των μαθητών, η συνεργατικότητα, η ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του διευθυντή

Το θετικό σχολικό κλίμα εξ ορισμού χαρακτηρίζεται από ισχυρές συνεργατικές κοινότητες μάθησης, και οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, όπως και η μάθηση από την πλευρά των μαθητών, βελτιώνονται μέσα από τον διάλογο και τη συνεργασία.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα σχετίζονται σημαντικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν κοινότητες μάθησης.

Οι αντιλήψεις των νέων εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και το στυλ ηγεσίας επιδρούν ουσιαστικά στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και αναπτύσσονται ως επαγγελματίες με την πάροδο του χρόνου.

Η ηγεσία ενός σχολείου και το οργανωσιακό κλίμα αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, μπορούν να προβλέψουν κι έχουν σημαντική συσχέτιση με το βαθμό της υλοποίησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και η συνεργασία μεταξύ τους αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα και κατά συνέπεια ευνοούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) αξιολογούν ως σημαντική τη συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου είναι καθοριστικής σημασίας καθώς διαμορφώνει κατά μεγάλο βαθμό το κλίμα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα κάνοντάς το είτε ανοικτό και δημιουργικό, είτε αυστηρό και περιοριστικό.

Η σημασία της παρούσας έρευνας θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα μεγάλη καθώς αναδεικνύει ένα θέμα το οποίο, στον ελληνικό χώρο τουλάχιστον και παρά τη σημαντικότητά του, δεν έχει τύχει ιδιαίτερης προσοχής από τους ερευνητές. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία σχετικά με τη σημασία της διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος για την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και για τη συνολικότερη βελτίωση της σχολικής μονάδας πιστεύουμε ότι είναι απαραίτητη. Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι θα πρέπει να διατυπωθούν καλές πρακτικές για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στα σχολεία της χώρας, προσαρμοσμένες όμως στις ανάγκες και την πραγματικότητα κάθε σχολείου ξεχωριστά. Με αυτόν τον τρόπο ελπίζουμε ότι θα βελτιωθεί τόσο η καθημερινότητα και η επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών λειτουργών, όσο και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adejumobi, F. T. & Ojikutu, R.K. (2013). School climate and teacher job performance in Lagos state Nigeria. *Discourse Journal of Educational Research, 1(2)*, 26-36.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*, 10-20.
- Babu, A. & Kumari, M. (2013). Organizational Climate as a Predictor of Teacher Effectiveness. *European Academic Research, 1(5)*, 553-568.
- Γεωργίου, Μ. & Ηλιοφώτου – Μένον, Μ. (2006). Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου: μια εμπειρική έρευνα στη μέση εκπαίδευση. Στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., & Μοδέστου, Μ. (Επιμ.), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 423-436.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001). How School Leaders can Promote Teachers' Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management, 21(1)*, 43-57.
- Crocker, J. P. (2007). *Organizational climate, teacher beliefs, and professional development: An investigation of the relationships (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3300043).
- Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. & Birman, B.F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24(2)*, 81-112.
- Drago-Severson, E. (2012). New Opportunities for Principal Leadership: Shaping

- School Climates for Enhanced Teacher Development. *Teachers College Record*, 114(3), 1-44.
- Flores, M.A., Simao, A.M.V., Rajala, R. & Tornberg, A. (2006). Factors Influencing In-service Education and Professional Development of Teachers: Findings from an Empirical Study. *Proceedings of the 51st World Assembly of The International Council on Education for Teaching (ICET)*. Fortaleza, Brasil.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232.
- Hendriks, M., Luyten, H., Scheerens, J., Slegers, P. and Steen, R. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Office for Official Publications of the European Union: Luxembourg.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10).
- Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2008). «Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας». *Πρακτικά διημερίδων: Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*, 20-21 Μαρτίου 2008 & 17-18 Απριλίου 2008, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kilinc, A.C. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Lieberman, A. (1995). Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning, *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129–151
- Kelton, K. E. (2010). *A study of the comparison between teacher perceptions of school climate and the existence of professional learning community dimensions*. Unpublished Ph.D. Thesis. University of Central Florida. Orlando, Florida.
- National School Climate Center, (2007). *Narrowing the Gap Between School Climate*

- Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy*. Retrieved on 23-5-2014 from <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>.
- Park, S., Steve Oliver, J., Setar Johnson, T., Graham, P., & Oppong, N. K. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: results from a research study of National Board Certification. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 368-389.
- Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού - διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος*. Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Παπασάββας, Α. (2010). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχές, όροι και προϋποθέσεις*. Επιμορφωτικό υλικό Π.Ε.Κ. Πάτρας. Ανακτήθηκε από <http://pek-patras.ach.sch.gr/index.php/-mainmenu-63> στις 25 Μαΐου 2015.
- Selamat, N., Samsu, N.Z. & Kamalu, N.S.M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. *E-Journal Educational Research*, 2(1), 71-82.
- Soer, E. (2009). *Teacher professional development: The impact of career identity, self-construal and school climate*. Unpublished master's thesis. University of Wente: Enschede
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.