

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ : «Διασυνδέσεις της ηγεσίας με την επαγγελματική ταυτότητα και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού»

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Χαλιαμάλια Ζωγράφω

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: κ. Ευαγγελία Παπαλόη, μέλος ΔΕΠ του Ε.Α.Π.

ΒΟΛΟΣ 2019

Η Ζωγράφω Χαλιαμάλια γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο [Διασυνδέσεις της ηγεσίας με την επαγγελματική ταυτότητα και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού] αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ζωγράφω Χαλιαμάλια

[υπογραφή φοιτητή/-τριας]



Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, της δέσμευσης και της ηγεσίας και να αναλύσει πώς η σχολική ηγεσία διασυνδέεται με τις έννοιες αυτές. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει μελετήσει κατά καιρούς την επίδραση της ηγεσίας τόσο στην έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, όσο και στην έννοια της δέσμευσης του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, λίγες είναι οι αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και για αυτό το λόγο η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται ακριβώς στη διερεύνηση της σχέσης αυτής. Η έρευνα έλαβε χώρα σε δημόσια σχολεία των ν. Μαγνησίας και Εύβοιας. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί και χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της συνέντευξης. Τα πορίσματα της έρευνας φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι επιτελούν λειτούργημα που είχαν επιλέξει συνειδητά και όχι επάγγελμα. Πλέον δεν είναι οι μοναδικοί μεταδότες γνώσεων και επιθυμούν και να επιμορφώνονται και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Νιώθουν κομμάτι της σχολικής μονάδας και βιώνουν τις περισσότερες φορές θετικά συναισθήματα. Είναι σημαντικό ότι είναι ενεργά μέλη του συλλόγου διδασκόντων και επίσης ότι προσπαθούν και έχουν καλή σχέση με τους μαθητές τους. Είναι θετικοί στην ανάληψη και εξωσχολικών δραστηριοτήτων αφού το σχολείο αποτελεί χώρο ενθουσιασμού και έμπνευσης. Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν δέσμευση προς τη σχολική μονάδα είτε λόγω των συχνών μετακινήσεων για συμπλήρωση ωραρίου είτε λόγω του διευθυντή που προκρίνει τον εαυτό του ή τους φιλικά προσκείμενους σ' αυτόν. Αναμφίβολα, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καταλυτικός στη δημιουργία μιας συνεργατικής κουλτούρας και ενός θετικού κλίματος στο σχολείο. Ο διευθυντής μπορεί να λειτουργεί ως συντονιστής, εμπνευστής και ρυθμιστής των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα σε μια σχολική μονάδα και τότε οι εκπαιδευτικοί αρέσκονται με την αναγνώριση που λαμβάνουν από αυτόν. Όμως, υπάρχουν και περιπτώσεις ο διευθυντής να λειτουργεί εντελώς ατομιστικά και τότε οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας δεν επιζητούν την αναγνώριση ή την υποστήριξη του προϊσταμένου τους. Τέλος, αναγνωρίζεται ότι η σχέση τους με τον διευθυντή είναι σημαντική και ασκεί επίδραση σ' αυτούς. Όταν, όμως, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν ασκεί τα καθήκοντα του με αμεροληψία και γνώμονα το γενικό καλό του σχολείου, αλλά λειτουργεί προς ίδιον όφελος, τότε οι εκπαιδευτικοί του δεν επιτρέπουν η σχέση τους μαζί του να επηρεάσει τους ίδιους στο δικό τους έργο. Στο μέλλον, θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν περισσότερες αντίστοιχες έρευνες στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, ώστε ο διευθυντής να αναπτύσσει δεξιότητες άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας και οι εκπαιδευτικοί να γίνουν πιο αποδοτικοί και πιο αποτελεσματικοί.

Λέξεις κλειδιά: σχολική ηγεσία, επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού, δέσμευση εκπαιδευτικού.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the perceptions of Secondary school teachers on issues related to how they understand professional identity, commitment and leadership and analyze how school leadership is connected with them. The international bibliography has studied from time to time the influence of leadership both on the concept of professional identity and on the concept of the teacher's commitment. However, few are the corresponding surveys that have been conducted in the Greek educational system and that is why this particular research focuses precisely on the investigation of this relationship. The survey took place in public schools in the Prefecture of Magnesia and in the Prefecture of Evia. 10 teachers participated in the survey and the co-integration technique was used. The findings of the research reveal that teachers feel they have a function that they have chosen consciously rather than a profession. They are no longer the only knowledge transmitters and they want both being trained and involved in decision-making. They feel part of the school and they have most of the time positive emotions. It is important that they are active members of the Teachers' society and also that they try and have a good relationship with their students. They are positive in taking extra-curricular activities since school is a place of excitement and inspiration. However, most teachers do not feel bound to the school unit either because of frequent travel to fill hours or because of the manager who qualifies himself or his friendly ones. Undoubtedly, the role of school leadership is catalytic in creating a collaborative culture and a positive climate in school. The manager can act as a co-ordinator, initiator and regulator of the processes taking place in a school unit and then teachers like the recognition they receive from him. Nevertheless, there are occasions when the manager works completely atomic and then the school teachers do not seek the recognition or support of their supervisor. Finally, it is recognized that their relationship with the manager is significant and has an effect on them. However, when the school principal does not perform his/her duties impartially and guided by the general good of the school but works for his/her own benefit then his/her teachers do not allow their relationship with them to influence themselves in their own work. In the future, it would be useful to carry out more relevant research in the Greek educational area so that the manager develops effective leadership skills and teachers become more efficient and more effective.

Key words: school leadership, professional teacher identity, teacher commitment.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την επιβλέπουσα κ. Παπαλόη Ευαγγελία, καθηγήτρια του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών « Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, που μου προσέφεραν τα εφόδια για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Ιδιαίτερη μνεία οφείλω στους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνά μου χωρίς τη βοήθεια των οποίων δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η εργασία αυτή.

Τέλος, αφιερώνω αυτήν την προσπάθεια στη μητέρα μου Φωτεινή η οποία πάντοτε βρίσκεται δίπλα μου σε κάθε μου προσπάθεια καθώς και στο σύζυγό μου Ιωάννη και τα δύο αγόρια μας, Στυλιανό και Στέφανο για την υπομονή και την κατανόησή τους.

Χαλιαμάλια Ζωγράφω.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|-----------|
| Περίληψη | iii |
| Abstract..... | iv |
| Ευχαριστίες..... | v |
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ..... | vi |
| Εισαγωγή | 9 |
| 1.1 Σημασία του θέματος..... | 10 |
| 1.2 Σκοπός & στόχοι | 11 |
| 1.3 Μεθοδολογία..... | 11 |
| 1.4 Δομή της εργασίας | 11 |
| Θεωρητικό μέρος | 12 |
| Κεφάλαιο 2: Επαγγελματική ταυτότητα & δέσμευση του εκπαιδευτικού..... | 12 |
| 2.1. Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού..... | 12 |
| 2.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ταυτότητας | 12 |
| 2.1.2. Ταυτότητα & κοινωνικός ρόλος | 14 |
| 2.1.3. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού..... | 14 |
| 2.1.4. Επαγγελματική ταυτότητα και ρόλος στην εκπαίδευση | 19 |
| 2.2. Η δέσμευση του εκπαιδευτικού | 21 |
| 2.2.1. Η έννοια της δέσμευσης – διαστάσεις | 21 |
| 2.2.2. Η έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης..... | 22 |
| 2.2.2.1. Θεωρητικά Μοντέλα οργανωσιακής δέσμευσης..... | 25 |
| 2.2.2.2. Μοντέλα οργανωσιακής δέσμευσης | 25 |
| 2.2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση | 32 |
| 2.2.4. Οργανωσιακή δέσμευση εκπαιδευτικών | 33 |
| 2.2.5. Αποτελέσματα οργανωσιακής δέσμευσης..... | 36 |
| Κεφάλαιο 3: Η ηγεσία στην εκπαίδευση..... | 38 |
| 3.1. Η έννοια της ηγεσίας - Τύποι της ηγεσίας | 38 |

| | |
|--|----|
| 3.1.2. Ηγεσία και διοίκηση στην εκπαίδευση | 41 |
| 3.2. Η ηγεσία στην εκπαίδευση | 43 |
| 3.3. Σύγχρονες προσεγγίσεις και τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση..... | 45 |
| 3.3.1. Η «Εκπαιδευτική» ηγεσία | 46 |
| 3.3.2. Διοικητική ηγεσία | 48 |
| 3.3.3. Μετασχηματιστική ηγεσία..... | 49 |
| 3.3.4. Ηθική ηγεσία | 50 |
| 3.3.5. Συμμετοχική ηγεσία..... | 51 |
| 3.3.6. Ενδεχομενική ηγεσία | 52 |
| 3.3.7 Κριτική προσέγγιση των τάσεων στην Εκπαιδευτική Ηγεσία | 52 |
| Κεφάλαιο 4: Η προβληματική της διπλωματικής | 55 |
| 4.1 Σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού | 57 |
| 4.2. Σχετικά με το ρόλο του διευθυντή..... | 58 |
| 4.3 Συναφείς έρευνες..... | 60 |
| 4.3.1. Έρευνες στον διεθνή χώρο | 61 |
| 4.3.2. Έρευνες στην Ελλάδα | 61 |
| Κεφάλαιο 5: Μέθοδος έρευνας..... | 62 |
| 5.1. Γιατί ποιοτική έρευνα; | 63 |
| 5.2. Δεοντολογία σχετικά με τη μέθοδο της συνέντευξης | 65 |
| 5.3. Η ανάλυση περιεχομένου | 66 |
| 5.4. Πότε χρησιμοποιείται η ανάλυση περιεχομένου; | 67 |
| 5.5. Η αντικειμενικότητα..... | 67 |
| 5.6. Κωδικοποίηση..... | 68 |
| 5.7. Ανάλυση του υλικού της έρευνας | 70 |
| 5.8. Οδηγός συνέντευξης - Συμμετέχοντες..... | 70 |
| 5.9. Διαδικασία συλλογής δεδομένων..... | 71 |
| Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα | 73 |
| 6.1 Επαγγελματική ταυτότητα..... | 73 |
| 6. 2 Δέσμευση..... | 91 |

| | |
|--|------------|
| 6.3 Ηγεσία | 106 |
| Κεφάλαιο 7: Συζήτηση | 123 |
| 7.1. Επαγγελματική ταυτότητα..... | 123 |
| 7.2. Δέσμευση..... | 127 |
| 7.3 Ηγεσία | 131 |
| 7.4. Περιορισμοί της Έρευνας..... | 135 |
| Κεφάλαιο 8: Προτάσεις | 136 |
| Βιβλιογραφία | 137 |
| 1. Ξενόγλωσση | 137 |
| 2. Ελληνόγλωσση | 157 |
| Παραρτήματα | 163 |
| 1. Πρωτόκολλο συνέντευξης | 163 |
| 2. Συνέντευξη | 165 |



Ζούμε στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, της οποίας οι προεκτάσεις επιδρούν σημαντικά στο οικονομικό, τεχνολογικό, πολιτικό, πολιτιστικό και κοινωνικό γίνεσθαι. Το σχολείο ως μικρογραφία της κάθε κοινωνίας στην οποία εντάσσεται αντανακλά πλήρως τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα. Οι απαιτήσεις που αναπτύσσονται από όλες τις πλευρές είναι ιδιαίτερα αυξημένες καθώς η συνολική εξέλιξη και πρόοδος των κοινωνιών αλλά και της επιστήμης, έχει δημιουργήσει νέες απαιτήσεις σχετικά με τη γνώση και τα μέσα απόκτησης της. Οι σχολικές μονάδες δεν προετοιμάζουν απλώς τους αυριανούς πολίτες με τα αναγκαία γνωστικά εφόδια για να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένους ρόλους και καθήκοντα, αλλά διαμορφώνουν το αύριο μέσω αυτών των πολιτών. Η θέση και ο ρόλος του διευθυντή, στο σύγχρονο σχολείο έχει πλέον μεταβληθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια. Καταλυτικό ρόλο, βέβαια, οργανωτικό και διεκπεραιωτικό παίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004).

Η επιταγή για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνάδει με την ευρύτερη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, κάτι που προκύπτει εύλογα μέσα από την εξέλιξη του ευρύτερου ρόλου του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο και της διασφάλισης μιας κουλτούρας που προωθεί τη μάθηση και τη συνεργασία στο σχολείο (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013). Ο επιτυχημένος ηγέτης, κατά τους Green (2001), Leithwood και Riehl (2003) και Day (2004), έχει χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη δημιουργία και μετάδοση οράματος, τη μετασχηματιστική ηγεσία, τη δημιουργία συλλογικής κουλτούρας, την κατανόηση και επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, τη δημιουργία γόνιμων σχέσεων με γονείς και το ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου αλλά και με στοιχεία προσωπικότητας, που περιλαμβάνουν, γόνιμη και παραγωγική σκέψη με χαρακτηριστικά συνεχούς μάθησης, καινοτομίας, ευελιξίας, συνέργειας και αλλαγής (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008 Παπαλόη, 2012).

Δεδομένου ότι: α) η Εκπαιδευτική Ηγεσία κατέχει πρωταρχική θέση στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενισχύοντας τη συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων και συμβάλλοντας στην εξέλιξη του σχολικού οργανισμού μέσω σωστών επιλογών, β) χαρακτηριστικά της εργασίας, όπως στήριξη του εργαζομένου από το περιβάλλον, ηγετική ικανότητα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (π.χ. ευσυνειδησία) φαίνεται να συνιστούν προϋποθέσεις της εργασιακής δέσμευσης (Sulea, Virga, Maricutoiu, Schaufeli, Dumitru, & Sava, 2012), θεωρούμε ότι έχει μεγάλο ενδιαφέρον να εξετάσουμε την επίδρασή της στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και της δέσμευσης του εκπαιδευτικού. Η έρευνα καταδεικνύει ότι, όταν οι διευθυντές των σχολείων θεωρούνται υποστηρικτικοί από τους εκπαιδευτικούς, τα επίπεδα εργασιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών αυξάνουν σημαντικά (Bogler & Nir, 2015).

1.1 ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Σε μια ραγδαία μεταβαλλόμενη παγκόσμια κοινωνία οι εκπαιδευτικοί επαναδιατυπώνουν τους ρόλους τους και τις επαγγελματικές τους ταυτότητες αναφορικά με τα πλαίσια όπου λειτουργούν (Hargreaves A., 1994). Η επαγγελματική ταυτότητα επικεντρώνεται στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για τον ίδιο του τον εαυτό ως εκπαιδευτικό. Η διαμόρφωση της αντίληψης αυτής θεμελιώνεται στη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων, όπως κοινωνιολογικών, προσωπικών, ψυχολογικών κ.ά. Σύμφωνα με τους Cooper και Olson (1996), «η διαμόρφωση της ταυτότητας ορίζεται ως μια συνεχιζόμενη και διαρκής διαδικασία που περιλαμβάνει την ερμηνεία και την επανερμηνεία των εμπειριών που βιώνουμε». Οι ερευνητές αυτοί υποστηρίζουν ότι «η ταυτότητα του εκπαιδευτικού τελεί σε πλαίσιο διαρκούς πληροφόρησης, σχηματισμού και ανασχηματισμού, καθώς τα άτομα εξελίσσονται με το πέρασμα του χρόνου και διαμέσου της αλληλεπίδρασης με τους άλλους» (ό.π.).

Η οργανωσιακή δέσμευση τους λειτουργεί ως μία εσωτερική δύναμη που προέρχεται από την ανάγκη για περισσότερες προκλήσεις, μεγαλύτερη συμμετοχή και ποικιλία στην εργασία. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί βασική παράμετρο για την επίτευξη του οράματος και της αποστολής του εκπαιδευτικού οργανισμού (Park, 2005). Σημαντική επίδραση στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου ιδίως σε περιόδους αστάθειας και αλλαγών. Η επιρροή που ασκείται από το διευθυντή μπορεί να είναι θετική ή αρνητική, άμεση ή έμμεση και σχετίζεται με θέματα εργασιακής ικανοποίησης, κινητικότητας, καθήκοντος, σχολικών πρακτικών κ.λπ. (Day, Kington, Stobart, Sammons, & Gu, 2007). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού διασυνδέεται με στοιχεία τόσο των προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευτικών όσο και του κοινωνικού, πολιτιστικού και θεσμικού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου λειτουργούν σε καθημερινή βάση (Hargreaves A., 1994). Η έρευνα υποδεικνύει ως βασικά δομικά στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας την παρακίνηση και τη δέσμευση, τις πεποιθήσεις, τις ιδεολογίες και τις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση (Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart, & Smees, 2007).

Για την επίτευξη του οράματος και της αποστολής του εκπαιδευτικού οργανισμού η δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί βασική παράμετρο (Park, 2005). Εκείνοι που έχουν υψηλό βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης καταβάλλουν συνήθως μεγαλύτερη προσπάθεια για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να παραμείνουν μέλη της (Park, 2005).

Αναγνωρίζοντας ότι η εκπαίδευση είναι ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα που παρουσιάζει αυξανόμενες απαιτήσεις εξαιτίας των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών μεταβολών, η εκπαιδευτική ηγεσία, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και το ηγετικό στυλ που ακολουθείται, αναδεικνύονται από τους περισσότερους μελετητές καθοριστικά για την κατανόηση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού (Μιχόπουλος, 1998α).

1.2 ΣΚΟΠΟΣ & ΣΤΟΧΟΙ

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, της δέσμευσης και της ηγεσίας και να αναλύσει πώς η σχολική ηγεσία διασυνδέεται με την επαγγελματική ταυτότητα και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής του σχολείου φροντίζει να επικοινωνεί με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας κάνοντας γνωστούς τους στόχους και επιδιώκοντας αυτοί να γίνουν αποδεκτοί από όλους τους εμπλεκόμενους στη λειτουργία του σχολείου. Επομένως, η αποτελεσματική επικοινωνία και η συνεργασία οδηγούν στην ανάπτυξη συλλογικότητας και την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Σαΐτη, 2005). Σε ένα σχολείο με υγιές σχολικό κλίμα, ο διευθυντής προστατεύει τους εκπαιδευτικούς από κάθε εξωτερική πίεση, κερδίζει το σεβασμό τους αλλά και των ανωτέρων του, αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο αλλά αφήνει περιθώρια αυτονομίας και τους αντιμετωπίζει ως συναδέλφους. Σημαντικό είναι να σημειωθεί πως σε σχολεία με υγιές σχολικό κλίμα οι επιδόσεις των μαθητών παρουσιάζονται υψηλές (Pashiardis, 2000). Η ποιότητα της ζωής των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους αποτελεί δείκτη υγιούς και γι' αυτό αποτελεσματικού σχολείου.

1.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Επιλέγουμε την ποιοτική έρευνα γιατί θέλουμε να κατανοήσουμε με ποιο τρόπο τα άτομα βιώνουν και αλληλεπιδρούν με τον κοινωνικό τους περίγυρο και τι αντιπροσωπεύουν γι' αυτούς οι υπό μελέτη έννοιες της έρευνας.

1.4 ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα έρευνα ξεκινά με το κεφάλαιο της εισαγωγής όπου αναφέρεται η σημασία του θέματος καθώς και ο σκοπός με τους επιμέρους στόχους της. Στο δεύτερο κεφάλαιο, πραγματοποιείται θεωρητική επισκόπηση των στοιχείων που διερευνώνται. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται πώς διαμορφώνεται η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού από τους ίδιους καθώς και αν νιώθουν δέσμευση προς τη σχολική τους μονάδα και παρουσιάζονται οι τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι τύποι της ηγεσίας στην εκπαίδευση. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά πώς διασυνδέεται η σχολική ηγεσία με την επαγγελματική ταυτότητα και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού. Στο πέμπτο κεφάλαιο

παρουσιάζεται η μεθολογία που ακολουθήθηκε. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση των αποτελεσμάτων, που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων. Στο έβδομο κεφάλαιο πραγματοποιείται συζήτηση επί των αποτελεσμάτων. Στο όγδοο κεφάλαιο αναφέρονται μελλοντικές προτάσεις για έρευνες που μπορούν να πραγματοποιηθούν και να προσφέρουν επιπλέον γνώσεις στον συγκεκριμένο τομέα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ & ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2.1. Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2.1.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Η έννοια της ταυτότητας δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητα από τις έννοιες του εαυτού (self), του εγώ, της αυτοαντίληψης και της αυτοσυνείδησης. Η πρώτη αναφορά του ατόμου στον εαυτό του, στην πορεία της ανάπτυξής του σε οποιοδήποτε πλαίσιο αλληλεπιδράσεων, γίνεται με τη χρήση του πρώτου προσώπου της προσωπικής ανωνυμίας (*εγώ* είναι κάτι που δεν είναι *εσύ* ή *αυτός*). Η χρήση του εγώ συνιστά μια πρώτη μορφή εικόνας του εαυτού (self-image), επομένως μια πρώτη μορφή αυτοαντίληψης. Η αυτοαντίληψη: α) αποτελεί τη βασική μονάδα του *αναστοχασμού*: το υποκείμενο κάνει τον εαυτό του αντικείμενο παρατήρησης, β) θεμελιώνει την *αυτοσυνείδηση*: το υποκείμενο μπορεί να περιγράψει τον εαυτό του, να τον αξιολογήσει και να αισθανθεί υπερηφάνεια, αμηχανία, ντροπή ή δυσφορία σε σχέση μ' αυτόν, γ) γίνεται μια αφετηρία *αυτοπροσδιορισμού*: το υποκείμενο θέλει να σταθεροποιήσει μια επιθυμητή σ' αυτό *εικόνα του εαυτού*, επιθυμώντας να αναγνωρίζεται και από τους άλλους ως τέτοιου είδους υποκείμενο ή αντίστροφα, το υποκείμενο κατανοεί ότι η επιθυμητή *εικόνα του εαυτού* θα γίνει και πραγματική, όταν αναγνωριστεί και από τους άλλους ως τέτοια (Φρυδάκη, 2015, 32-33).

Η ταυτότητα αποτελεί πηγή νοήματος για τα δρώντα υποκείμενα και διαμορφώνεται δια μέσου της διαδικασίας της ατομίκευσης και της αναστοχαστικής και συναισθηματικής διαπραγμάτευσης της υποκειμενικότητας (O'Connor, 2008).

Οι Day & Kington (2008) τεκμηριώνουν ότι ο όρος ταυτότητα είναι στην ουσία μια έννοια σύνθετη, αποτέλεσμα προσωπικών, επαγγελματικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Έτσι, κάθε ταυτότητα αποτελείται από υπό-ταυτότητες ή αντικρουόμενες ταυτότητες:

➤ Προσωπική ταυτότητα

Ο όρος «ταυτότητα» φανερώνει τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι κατανοούμε τον εαυτό μας και πώς εμείς παρουσιάζουμε τον εαυτό μας στους άλλους. Κατά τον Stets (1995), η προσωπική ταυτότητα είναι το σύνολο των νοημάτων που συγκροτούν τον ατομικό εαυτό και διατηρούν τη συνοχή του. Αυτή η διάσταση εντοπίζεται στη ζωή του εκπαιδευτικού έξω από το σχολικό περιβάλλον και συνδέεται με τους οικογενειακούς και κοινωνικούς ρόλους. Τα ανταγωνιστικά στοιχεία που θα μπορούσε να περιλαμβάνει είναι οι διαφορετικοί ρόλοι ως π.χ. πατέρας, γιος, σύντροφος κτλ. Επίσης σε αυτήν την περίπτωση, η ανατροφοδότηση προέρχεται από την οικογένεια και τους φίλους, οι οποίοι συχνά μπορούν να γίνουν και πηγή άγχους και έντασης (Day & Kington, 2008, σελ.11). Άτομα με ισχυρή προσωπική ταυτότητα προσαρμόζουν ευκολότερα τις κοινωνικές προσδοκίες στις δικές τους επιλογές ή μπορούν και να τις αγνοήσουν.

- Κοινωνική ταυτότητα

Η κοινωνική ταυτότητα συγκροτείται από ηθικές, κοινωνικές και πολιτικές παραμέτρους και παραπέμπει στον προσδιορισμό του υποκειμένου που προκύπτει από την ένταξή του σε συλλογικότητες, σε κοινωνικές κατηγορίες ενεργές και αναγνωρίσιμες στην κοινωνία του (Goffman όπως αναφ. στο Γκότοβος, 2001, 50). Επειδή οι συλλογικότητες στις οποίες εντάσσεται το υποκείμενο είναι πολλές, η κοινωνική ταυτότητα ορίζεται και πληθυντικά: κοινωνικές ταυτότητες¹. Άτομα με ισχυρές κοινωνικές ταυτότητες προσαρμόζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, την προσωπική τους ταυτότητα στα προτάγματα των κοινωνικών τους ταυτοτήτων, στις κοινωνικές δηλαδή προσδοκίες ή απαιτήσεις από τον ρόλο τους (Φρυδάκη, 2015, 34). Είναι διάχυτη η άποψη ότι η προσωπική ταυτότητα και η κοινωνική ταυτότητα δεν μπορούν να διαχωριστούν εύκολα (Strauss όπως αναφ. στο Γκότοβος, 2001)².

- Επαγγελματική ταυτότητα

Η επαγγελματική ταυτότητα είναι ένα μη καθορισμένο ή σταθερό γνώρισμα του ατόμου, είναι δυναμική, μεταβάλλεται σε συνάρτηση με το χρόνο και δέχεται επιρροές από ένα φάσμα εσωτερικών παραγόντων (π.χ. συναισθήματα) και εξωτερικών παραγόντων (π.χ. εμπειρίες που αφορούν στα προσωπικά ή επαγγελματικά βιώματα του καθενός (Beauchamp & Thomas, 2009 · Beijgaard, Meijer, & Verloop, 2004). Είναι κοινός τόπος πως η επαγγελματική διάσταση αντανακλά τις προσδοκίες της κοινωνίας σχετικά με το τι συνιστά έναν καλό εκπαιδευτικό και είναι ανοιχτή σε επιρροές από τη βραχυπρόθεσμη πολιτική και τις δεδομένες κοινωνικές τάσεις σχετικά με το ποιος είναι ο αποτελεσματικός «δάσκαλος», ο επαγγελματίας της τάξης κ.α. επιπρόσθετα, μπορεί να διαμορφώνεται κάτω από έναν αριθμό ανταγωνιστικών και αντικρουόμενων στοιχείων, όπως η τοπική ή εθνική πολιτική, η δια

¹ Οι πιο αναγνωρίσιμες κατηγορίες κοινωνικών ταυτοτήτων είναι οι αμιγώς συλλογικές ταυτότητες (θρησκευτικές, εθνικές, πολιτικές) και οι ταυτότητες ρόλων (σύζυγος, πατέρας, μηχανικός, πρωταθλητής, συγγραφέας, εκπαιδευτικός).

² Βλ. Strauss, A. (1969). *Mirrors and Masks. The search for Identity*. San Fransisco: The Sociology Press. Στο Γκότοβος, 2001.

βίου μάθηση, ο φόρτος εργασίας, οι ρόλοι και οι ευθύνες κ.α. (Day & Kington, 2008, σελ.11).

Οι Cooper και Olson (1996) διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια έννοια με διάφορες εκφάνσεις, όπου πλείστοι παράγοντες, ιστορικοί, κοινωνιολογικοί, ψυχολογικοί και πολιτισμικοί, συνδράμουν στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για τον ίδιο του τον εαυτό ως εκπαιδευτικό (Cooper & Olson, 1996, στο: Chong & Low, 2009, σ. 60). Στο ίδιο μήκος κύματος ο Sachs (2005) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι πάγια ούτε μπορεί να επιβληθεί από τρίτους· είναι κάτι μάλλον διαπραγματεύσιμο μέσα από την εμπειρία και την ίδια την αίσθηση ότι φτιάχνεται από αυτή την εμπειρία.

2.1.2. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ

Η διάκριση των όρων ταυτότητα και κοινωνικός ρόλος κρίνεται βασική και αναγκαία. Η ταυτότητα αναφέρεται όχι τόσο σε ενδιάθετες ιδιότητες που κάποιος φέρει μονίμως και ανεξαρτήτως αλληλεπιδράσεων, αλλά στον τρόπο που εκδηλώνει τον εαυτό του αλληλεπιδρώντας, με τους άλλους σε συγκεκριμένα πλαίσια (Gee, όπως αναφέρεται στη Φρυδάκη, 2015:37).

Επομένως, η έννοια «ρόλος» ευθυγραμμίζεται με την τεχνική-ορθολογική αντίληψη για τη διδασκαλία, ενώ η «ταυτότητα» είναι μια έννοια σύνθετη, δυναμική και όχι στατική ή εύκολα μετρήσιμη και ελεγχόμενη.

Συμπερασματικά, οι ταυτότητες δεν ταυτίζονται με τους κοινωνικούς ρόλους, οι οποίοι είναι δοτοί και μη διαπραγματεύσιμοι. Αποτελούν ένα πιο συγκεκριμένο δίκτυο όρων αυτοπροσδιορισμού αλλά και πολύ πιο δραστικό στο να νοηματοδοτεί τον εαυτό και τη δράση του υποκειμένου (Castells, 1997). Οι ρόλοι αποτελούν τη συμπεριφορά των ατόμων στις κοινωνικές τους θέσεις καθώς περιορίζονται από τις προσδοκίες, από τις θεσμικά ορισμένες σχέσεις που διαμορφώνονται από τις αξίες και από τις εσωτερικευμένες νόρμες που είναι μέρος της προσωπικότητας τους (Holmwood, 1996). Η συμμόρφωση στις προσδοκίες του ρόλου ανταμείβεται, ενώ η αποτυχία συμμόρφωσης κυρώνεται, και έτσι διατηρείται μια ισορροπία στην αλληλεπίδραση.

2.1.3. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού έχει προσελκύσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον πολλών και σημαντικών ερευνητών (βλ. π.χ.: Beijaard et al., 2004 Day & Kington, 2008 Flores & Day, 2006 O'Connor, 2008 Zembylas, 2003, 2005) και, κυρίως, αποβλέπει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την κατανόηση και προώθηση της εκπαίδευσης ως διακριτού επαγγελματικού χώρου (Anteliz, Coombes, & Danaher, 2006 Beijaard et al., 2004 Cochran-Smith & Lytle, 1998 Darling-Hammond, Wise, & Klein,

1999` Gaudelli & Ousley, 2009` Hamman, Gosselin, Romano, & Bunuan, 2010` Sachs, 2001, 2005` Soreide, 2006).

Πρόκειται για μια σύνθετη έννοια με ποικίλους παράγοντες να παρεμβαίνουν και να ασκούν επιρροή, με πολλές διαστάσεις και ποικίλες ερμηνείες και νοήματα (Beijaard et al., 2004, σ. 108` Gee, 2000, σ. 99). Αυτό κάνει την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας δύσκολο να οριστεί, αλλά παράλληλα διαπιστώνεται και η σημαντικότητά της. Αποτελεί το πλαίσιο, για να οικοδομούν οι εκπαιδευτικοί τις απόψεις τους σχετικά με το πώς «να είναι», πώς «να ενεργούν» και πώς «να κατανοούν» τη δουλειά τους και τη θέση τους στην κοινωνία.

Ο Beijaard (1995, σσ. 282-284), στηριζόμενος στην εργασία των Sikes και των συνεργατών του (1991), διατυπώνει τρία γνωρίσματα της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού:

- α) το θέμα που διδάσκει³,
- β) τη σχέση του με τους μαθητές⁴
- γ) το ρόλο του εκπαιδευτικού ή την αντίληψή του για το ρόλο του⁵.

Σε μια προσπάθεια να οριστεί η έννοια της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, οι Beijaard, Verloop, & Vermunt, (2000, σ. 751) διέκριναν τρία γνωρίσματα, με ιδιαίτερη σημασία το καθένα, στα οποία έχουν αναφερθεί και άλλες ερευνητικές μελέτες (βλ. π.χ.: Day, Kington, Stobart, & Sammons, (2006). Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο εκπαιδευτικός: i) ως γνώστης του αντικειμένου του (subject matter expert), ii) ειδικός σε θέματα παιδαγωγικής (pedagogical expert) και iii) ειδικός σε θέματα διδακτικής (didactical expert)⁶.

³ Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η επαγγελματική ταυτότητα παρουσιάζεται στενά συνδεδεμένη με το πρώτο γνώρισμα δηλ. το αντικείμενο το οποίο διδάσκουν, ενώ, η περίπτωση της αλλαγής ή της τροποποίησης του αντικειμένου τους μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα ανασφάλειας ή και αρνητισμού σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα

⁴ Ο James-Wilson (2001, σ.29) υποστήριξε ότι ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει την επαγγελματική του ταυτότητα τείνει να επηρεάζεται εξίσου από το πώς αισθάνεται για τον εαυτό του και για τους μαθητές τους. Αυτή η επαγγελματική ταυτότητα λειτουργεί διευκολυντικά ως προς την τοποθέτηση και την οριοθέτηση του ίδιου του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές του, καθώς και ως προς την αξιοποίηση κατάλληλων και αποτελεσματικών μέσων στις πρακτικές του, ως προς τις πεποιθήσεις του και τη σχέση του με τους μαθητές (ό.π.).

⁵ Οι ρόλοι που καλείται ο εκπαιδευτικός να διαδραματίσει συχνά παρουσιάζονται ασαφείς και αόριστοι και εφαρμόζονται με πολλαπλούς τρόπους.

⁶ Το πρώτο γνώρισμα του εκπαιδευτικού αναφέρεται πρωτίστως στο επιστημονικό του υπόβαθρο, που, μέχρι πριν κάποιες δεκαετίες επαρκούσε για να χαρακτηριστεί κάποιος καλός εκπαιδευτικός (Hoyle & John, 1995, στο: Beijaard et al., 2000, σ. 751). Σήμερα όμως η πολυπλοκότητα που διακρίνει τη διδακτική πράξη αλλά και οι νέες τάσεις που απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να έχει περισσότερες αρμοδιότητες, όπως, για παράδειγμα, διευκολυντής της διαδικασίας της μάθησης, κάνουν την διδασκαλία κάτι περισσότερο από απλή μεταφορά γνώσης στους μαθητές (Beijaard et al., 2000, ό.π.).

Το δεύτερο στοιχείο που συνθέτει κατά τους Beijaard et al. (2000, σσ. 751-752) την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αναφέρεται στον εκπαιδευτικό που δίνει έμφαση σε θέματα κοινωνικής, συναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης του μαθητή. Η παιδαγωγική αυτή διάσταση εμπεριέχει στοιχεία ηθικής και δεοντολογίας, τα οποία καθημερινά αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός. Η σημαντικότητα της διάστασης αυτής ενισχύεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται πλέον αντιμέτωποι με ηθικά, κοινωνικά και συναισθηματικά διλήμματα, που σχετίζονται με τρέχοντα ζητήματα όπως είναι η εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, οι αποκλίνοσες συμπεριφορές μαθητών, η είσοδος των νέων τεχνολογιών στη ζωή μας και η διαχείριση της παρεχόμενης εξ αυτών πληροφόρησης κ.ά.

Από την πλευρά της, η Sachs (2001) υποστηρίζει ότι δυο βασικές, και ανταγωνιστικές μεταξύ τους, τοποθετήσεις διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, προτείνοντας τον ακόλουθο διαχωρισμό:

- η επιχειρηματική (entrepreneurial) ταυτότητα: προκύπτει μέσα σε συνθήκες ελεύθερης αγοράς και λογοδοσίας, ενώ παράλληλα η οικονομία και τα θέματα περί αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας είναι αυτά που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, τόσο συλλογικά όσο και ατομικά.
- Η μαχητική/ακτιβιστική (activist) ταυτότητα: στον αντίποδα, οι δημοκρατικοί προβληματισμοί φέρνουν στην επιφάνεια τη λεγόμενη μαχητική/ακτιβιστική (activist) ταυτότητα, της οποίας αναπόσπαστο κομμάτι αποτελεί η συμμετοχικότητα στις καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Μια τέτοιου είδους ταυτότητα είναι βαθιά ριζωμένη στις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Sachs, 2001).

Σημαντική θέση στο ζήτημα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι αυτή του Kelchtermans (1993, σσ. 443–456), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο επαγγελματικός εαυτός, όπως και η προσωπικότητα, εξελίσσεται με το πέρασμα των χρόνων και αποτελείται από πέντε αλληλένδετα μέρη:

- την αυτο-εικόνα: πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους εαυτούς τους,
- την αυτο-εκτίμηση: πώς ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό,
- την επαγγελματική παρακίνηση: τι ωθεί τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν, να παραμείνουν ή να αφήσουν το επάγγελμα,
- την αντίληψη του έργου τους: πώς οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν το έργο τους και
- τις μελλοντικές προοπτικές: οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη μελλοντική εξέλιξη του επαγγέλματος τους.

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού (επαγγελματική ανάπτυξη) καθώς διαμέσου αυτής μπορεί να προσαρμόζει αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία του σύμφωνα με τις απαιτήσεις των μαθητών του αλλά ταυτόχρονα και να βελτιώνει αέναα τις προσωπικές του ικανότητες-δεξιότητες (Υφαντή, Α.Α., & Φωτοπούλου, Β.Σ. 2010)

Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένη με τις επαγγελματικές και προσωπικές αξίες και φιλοδοξίες τους (Day, 2002). Συγκεκριμένα, έρευνα των Sammons et al., (2007)

Τέλος, η τρίτη διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας αναφέρεται στον εκπαιδευτικό, που δίνει βαρύτητα στη μάθηση και λιγότερο στη διδασκαλία (υπό την έννοια του τρίπτυχου: σχεδίαση-εκτέλεση-εκτίμηση του μαθήματος). Ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται να λειτουργεί ως διευκολυντής της μάθησης και λιγότερο ως μεταφορέας της γνώσης. Η οπτική αυτή έχει επιπτώσεις στην αντίληψη του εκπαιδευτικού σχετικά με την επαγγελματική του ταυτότητα, καθώς μέλημά του αποτελεί η κινητοποίηση και η ενεργοποίηση της σκέψης του μαθητή.

υποδεικνύει ως βασικά δομικά στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας την παρακίνηση και τη δέσμευση, τις πεποιθήσεις, τις ιδεολογίες και τις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση⁷.

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού σε μεγάλο βαθμό καθορίζεται και γίνεται κατανοητή από τις εμπειρίες που κάποιος αποκομίζει κατά τη διάρκεια της καριέρας του (Kelchtermans, 1993). Η Feiman–Nemser (2001, σελ. 1029) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας αναπτύσσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα «συνδυάζοντας κομμάτια του παρελθόντος, συμπεριλαμβανομένης και της δικής τους εμπειρίας στο σχολείο και στις σπουδές τους, με κομμάτια του παρόντος», ενώ η Acker (1999, αναφορά σε Day, 2002) αναφέρεται στις σημαντικές πιέσεις των εκπαιδευτικών που δεν οφείλονται μόνο στη δουλειά τους, αλλά και στην προσωπική τους ζωή⁸.

| <i>Χρόνια υπηρεσίας</i> | <i>Χαρακτηριστικά</i> |
|-------------------------|---|
| 0-3 χρόνια | Υψηλή δέσμευση, στήριξη και πρόκληση. Παράγοντας-κλειδί: στήριξη της ηγεσίας του σχολείου. Αρνητική επίδραση: η συμπεριφορά των μαθητών |
| 4-7 χρόνια | Ταυτότητα & αποδοτικότητα στην τάξη. Αυξημένη αυτοπεποίθηση ως προς την αποτελεσματικότητα |
| 8-15 χρόνια | Διευθέτηση των αλλαγών στους ρόλους και την ταυτότητα: αυξανόμενες εντάσεις και μεταβατικές περιόδους. Αποφασιστική καμπή στην επαγγ. εξέλιξη των εκπαιδευτικών |
| 16-23 χρόνια | Σύγκρουση εργασίας-οικογένειας: πρόκληση για την κινητοποίηση και τη δέσμευση, προσπάθεια εξισορρόπησης. Αίσθηση στειρότητας, εξαιτίας της έλλειψης στήριξης στο σχολείο & των αρνητικών αντιλήψεων των μαθητών |
| 24-30 χρόνια | Προσπάθεια διατήρησης της παρώθησης, παρά τις εξωτερικά εφαρμοζόμενες πολιτικές & πρωτοβουλίες που κρίνονται αρνητικά |
| 31+ χρόνια | Διατήρηση/μείωση της δέσμευσης, συνταξιοδότηση |

⁷ Στο σημείο αυτό, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι σημαντική αρνητική επιρροή στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ασκούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές που αποφασίζονται χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, αλλά είναι αυτοί που καλούνται να τις υλοποιήσουν είτε συμφωνούν είτε όχι, βάζοντας σε ρίσκο τη συναισθηματική τους αφοσίωση στο επάγγελμά τους (Skodra, Eliofotou-Menon, & Reppa, 2012).

⁸ Προβλήματα στην προσωπική ζωή (προβλήματα υγείας, οικογενειακές υποχρεώσεις και έλλειψη στήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον) μπορεί να προκαλέσουν επιπλοκές στη δουλειά στο σχολείο. Αλλά, και η ηλικία μπορεί να επηρεάσει την ταυτότητα, καθώς όσο μεγαλώνει ο εκπαιδευτικός, τόσο φαίνεται να μειώνεται η αφοσίωση του και η δέσμευση του απέναντι στους μαθητές του (Beijaard et al, 2000), μαζί με τα χρόνια υπηρεσίας του.

Πίνακας 1. Οι φάσεις της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού & τα χαρακτηριστικά τους (Day, C., Elliot, B. & Kington, A. 2005)

Ο Zembylas (2003) υποστηρίζει ότι και τα συναισθήματα κατέχουν σημαντικό ρόλο στη δόμηση της ταυτότητας. Είναι κοινός τόπος πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί σημαντική προσωπική επένδυση, υπάρχει, επομένως, αναπόφευκτη συσχέτιση μεταξύ της γνωστικής και συναισθηματικής ταυτότητας (Day & Kington, 2008). Τα συναισθήματα διαμεσολαβούν ανάμεσα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και στον τρόπο με τον οποίο τελικά ενεργούν.

Επομένως, αυτή η προσωπική επένδυση του εκπαιδευτικού στο έργο του συχνά οδηγεί στην ταύτιση της επαγγελματικής και της προσωπικής του ταυτότητας, με αποτέλεσμα το σχολείο να αποτελεί τον κυριότερο χώρο από τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντλεί την αυτο-εκτίμηση του και μια αίσθηση ολοκλήρωσης (Nias, 1996). Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι είναι αποτελεσματικοί, ότι διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών τους και ικανοποιούν τις ανάγκες τους, ότι διαχειρίζονται τις πολλαπλές απαιτήσεις της δουλειάς τους, τότε βιώνουν συναισθήματα χαράς και βαθιάς (επαγγελματικής) ικανοποίησης (Nias, 1996) ή αισθάνονται αυτό που οι Rex & Nelson (2004, σελ. 1317) ονομάζουν «αίσθηση αποστολής».

Ωστόσο, η ταυτότητα των εκπαιδευτικών δε διαμορφώνεται μόνο από τις τεχνικές (π.χ. διαχείριση τάξης, γνώση του γνωστικού αντικείμενου, γνώση του αναλυτικού προγράμματος, αποτελέσματα των μαθητών, σχέση με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους) και τις συναισθηματικές πλευρές της διδασκαλίας τους που προαναφέρθηκαν και την προσωπική τους ζωή, αλλά είναι και «αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των προσωπικών τους εμπειριών, του κοινωνικού, πολιτισμικού και θεσμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται σε καθημερινή βάση» (Sleegers and Kelchtermans, 1999, σελ. 579, αναφορά σε Day & Kington, 2008 Van den Berg, 2002).

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στην ουσία διαμορφώνεται από τις κοινωνικό-οικονομικές δυνάμεις, τάσεις και δομές που ενυπάρχουν μέσα στο πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δρουν και εργάζονται.

Συμπερασματικά, η ταυτότητα προσδιορίζεται ως μια τρέχουσα και δυναμική διαδικασία, η οποία εμπειρέχει την απόκτηση νοήματος και τον επαναπροσδιορισμό των αξιών και των εμπειριών του ατόμου (Flores & Day, 2006, σ.220). Δεν είναι ούτε σταθερή, αλλά ούτε και κατακερματισμένη, αλλά μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο σταθερή σε συγκεκριμένες

στιγμές και με διαφορετικούς τρόπους⁹. Καθώς ουσιαστικά η επαγγελματική ταυτότητα διαμορφώνεται σε αλληλεπίδραση με τους άλλους και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της αντανακλούν μια έννοια συνοχής εντός κάποιου συγκεκριμένου επαγγελματικού κλάδου, διασφαλίζεται και η αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Larsson, Aldegarmann, & Aarts, 2009).

Συνεπώς, η κατανόηση της ταυτοτικής συγκρότησης του εκπαιδευτικού συντελεί στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, στην κινητοποίησή του, στη δέσμευσή του απέναντι στο επάγγελμα και στην ικανοποίηση που αντλεί μέσα από αυτό (Flores & Day, 2006). Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Beijaard et al. (2004) υποστηρίζουν ότι η μελέτη για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού συμβάλλει στην απόκτηση βαθύτερης και ουσιαστικότερης γνώσης σχετικά με το πώς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στη σημερινή εποχή, η οποία διακρίνεται από τεράστιες αλλαγές και πώς οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αναπεξέλθουν σ' αυτές.

2.1.4. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΡΟΛΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί ζουν και εργάζονται σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου προσωπικά στοιχεία της ζωής τους, εμπειρίες και πρακτικές είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και άλλοτε λειτουργούν αρμονικά, άλλοτε προκαλούνται προστριβές με άμεσο αντίκτυπο στην αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους και επομένως και στην ταυτότητά τους.

Είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι η επαγγελματική ταυτότητα δε θα πρέπει να συγχέεται με το ρόλο. Οι ρόλοι καθορίζονται από κανόνες που κατασκευάζονται από κοινωνικούς θεσμούς και οργανισμούς και είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το βάρος της επίδρασής τους στην ανθρώπινη συμπεριφορά εξαρτάται από το βαθμό συμφωνίας, τις αμοιβαίες υποχωρήσεις και τους συμβιβασμούς ανάμεσα στα άτομα, τους θεσμούς και τους οργανισμούς. Κατά αυτήν την έννοια, οι ρόλοι δεν έχουν κάποια εγγενή χαρακτηριστικά, αλλά το ποιο είδος συμπεριφοράς απαιτείται κάθε φορά είναι κάτι που μαθαίνεται στην πορεία της κοινωνικοποίησης και αποτελεί αντικείμενο επαναδιαπραγμάτευσης, ώστε το άτομο να ταιριάξει στον κοινωνικό του ρόλο (Cohen, 2008). Η λειτουργία των ρόλων είναι ουσιαστική, καθώς μόνο έτσι το άτομο μπορεί να αντιληφθεί τη θέση του στο κοινωνικό σύνολο (Hogg, Terry, & White, 1995), να αντλήσει αναγνώριση και θετική ανατροφοδότηση από τους γύρω του, αλλά και να ανταμειφθεί όταν εκπληρώνει τις απαιτήσεις του κοινωνικού του ρόλου με επιτυχία (Cohen, 2008). Επιπρόσθετα, γεγονότα και εμπειρίες της προσωπικής ζωής

⁹ Το παραπάνω προκύπτει από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την ταυτότητα τους μέσα σε να πλήθος περιστάσεων (Day & Kington, 2008) και ανάμεσα σ' ένα πλήθος συνεργατών.

των εκπαιδευτικών συνδέονται στενά με τον επαγγελματικό τους ρόλο και τις επαγγελματικές ευθύνες που αυτοί αναλαμβάνουν (Bolivar & Domingo, 2006).

Συμπερασματικά, η επαγγελματική ταυτότητα πραγματώνεται από όλους τους αναμενόμενους ρόλους. Οι εκπαιδευτικοί στον εργασιακό τους χώρο «υποδύονται» μια σειρά από ρόλους, δηλ. ουσιαστικά υιοθετούν και μια σειρά από υπό-ταυτότητες (θεωρία του «διαλογικού εαυτού (dialogical self)» (Hermans, 2003), αντί για μια ενιαία επαγγελματική ταυτότητα. Ο ρόλος μεταβάλλεται καθώς αλλάζουν οι συνθήκες και οι ανάγκες κάθε εποχής, και επομένως επηρεάζεται και η ταυτότητα.

Η Mayer (1999) υποστηρίζει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει αυτά που πράττει ο εκπαιδευτικός, επιτελώντας τις απαιτούμενες από εκείνον λειτουργίες, ενώ η εκπαιδευτική ταυτότητα είναι κάτι πιο προσωπικό, που δείχνει το πώς αναγνωρίζει κάποιος τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό και το πώς αισθάνεται ως εκπαιδευτικός. Πολύ συχνά οι προσδοκίες των άλλων (συναδέλφων, μαθητών, γονέων) επηρεάζουν την εικόνα που σχηματίζει ο εκπαιδευτικός για τον εαυτό του. Παράλληλα, όπως υποστηρίζεται, οι ερμηνείες αυτές συχνά λειτουργούν συνδυαστικά μεταξύ τους και δεν έχουν χαρακτήρα αμοιβαία αποκλειόμενο (Biddle, 1985, στο Beijaard, 1995, σ. 283). Η Nias (1989, σ. 193) μάλιστα επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε παρατηρούμενες τάσεις και αντιφάσεις, που εντοπίζονται στο ρόλο του εκπαιδευτικού και κυρίως προκύπτουν ως αποτέλεσμα αντίθεσης μεταξύ της ώθησης και της απαίτησης για εξατομικευμένη μάθηση του μαθητή καθώς και της ώθησης και της απαίτησης για την εφαρμογή των θεσμικών απαιτήσεων, την ομαδική διδασκαλία των μαθητών, την εφαρμογή των έξωθεν επιβαλλόμενων μέτρων και τη λειτουργία των προγραμμάτων σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί, συμπεραίνει η Nias (ό.π.), αναπόφευκτα αποτυγχάνουν να ικανοποιήσουν πλήρως τις επιταγές που υπαγορεύει η συνείδησή τους, καθώς και αυτές που προέρχονται από ευρύτερα πλαίσια, με αποτέλεσμα να βιώνουν εξίσου δυσάρεστα αισθήματα (πίεση, ενοχή). Πολλές φορές μπορεί οι εκπαιδευτικοί να νιώσουν ανεπαρκείς. Τέλος, ο Mockler (2011) τονίζει ότι αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, οι νεο-φιλελεύθερες πολιτικές προτιμούν να αναφέρονται στην έννοια του ρόλου παρά της ταυτότητας.

Ανακεφαλαιωτικά, παλαιότερα ο κύριος ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν να παρέχει γνώσεις, όμως στη σύγχρονη εποχή ο ρόλος τους είναι πιο πολυσχιδής. Σήμερα ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί τη μοναδική και αδιαμφισβήτητη πηγή νέας γνώσης, δεν είναι ο λόγος του, λόγος μιας αυθεντίας. Οι νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας και της πληροφορίας επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι πρόσβαση στη γνώση μπορεί να υπάρχει και εκτός τάξης, μακριά από την καθοδήγηση του δασκάλου. Η έμφαση μετατοπίζεται από τα προσωπικά ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (personal qualities), όπως τα ονόμασε ο Broadhead (1987), στις ικανότητες/δεξιότητες (competences) του (Woods, Jeffrey, Troman, & Boyle, 1997, αναφορά σε Woods

& Jeffrey, 2002), στοιχεία που έχουν να κάνουν περισσότερο με διαχειριστικές (managerial) και εμπορεύσιμες (marketable) πλευρές του ρόλου του. Τώρα πια ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξέρει πώς να ενσαρκώνει διαφορετικούς ρόλους, όχι μόνο ως πάροχος γνώσης, αλλά και ως επόπτης, σύμβουλος, δάσκαλος, και συνάδελφος σε έναν γραφειοκρατικό μηχανισμό, ρόλοι-δεξιότητες που τελικά θα διαμορφώσουν την ταυτότητά του ως εκπαιδευτικού. Η πολυπλοκότητα των ρόλων του εκπαιδευτικού συνδέεται με ιστορικούς, κοινωνιολογικούς, ψυχολογικούς και πολιτιστικούς παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στην έννοια του εαυτού (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) και φαίνεται να απαιτούν μια δραστική αλλαγή της ταυτότητάς του, γεγονός που δεν είναι αποδεκτό από πολλούς. Πολύ συχνά η αβεβαιότητα και οι αντιφάσεις στους ρόλους δημιουργούν μια αίσθηση απώλειας του ελέγχου (locus of control) (Nyberg, Bernin, Theorell, 2005) με αποτέλεσμα να προκαλείται μείωση της αυτοπεποίθησης στη συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα (Larsson et al., 2009 King & Ross, 2003), υπονόμηση του έργου, των πρακτικών και των προσωπικών τους φιλοσοφιών που μπορεί να τους συνόδευαν σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής (Woods & Jeffrey, 2002).

2.2. Η ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2.2.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ – ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Η έννοια της δέσμευσης του εργαζομένου αποτελεί σημαντικό αντικείμενο μελέτης των κοινωνικών επιστημών και συναντάται από τη σύσταση του τομέα διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού.

Αρχικά, ο όρος δέσμευση χρησιμοποιούταν για να ορίσει τη σχέση και τα αισθήματα των εργαζομένων προς τον οργανισμό. Συγκεκριμένα, οριζόταν ως το επίπεδο της θετικής και συναισθηματικής του σύνδεσης (linkage) με τον οργανισμό (Mathieu & Zajac, 1990 Παπαοικονόμου, 2011). Αναλύοταν σε τρεις συνιστώσες, τη συναισθηματική δέσμευση, τη δέσμευση συμφέροντος και το αίσθημα υποχρέωσης. Επομένως, η έννοια της δέσμευσης χρησιμοποιούταν κάπως αόριστα και αναφερόταν πέρα από τη σχέση με τον οργανισμό και στις σχέσεις με τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους, την ίδια την εργασία, (Wiener, 1982 Porter, Steers, Mowday & Boulian, 1974.

Αρκετοί ήταν οι μελετητές που συνέβαλαν καίρια στον προσδιορισμό των τύπων δέσμευσης των εργαζομένων ως κρίσιμα κατασκευάσματα, στην κατανόηση της συμπεριφοράς των εργαζομένων σε ένα οργανισμό. Οι Meyer, Paunonen, Gellatly, Goffin, & Jackson, D. N. (1989) Mathieu & Zajac, (1990), διαπιστώνουν περισσότερες από 25 μορφές και μετρήσεις της δέσμευσης εργαζομένων και τις ομαδοποιούν σε τρεις εστίασεις:

- οργανωσιακή δέσμευση

- δέσμευση στην εργασία
- δέσμευση στην καριέρα

Στη διαδοχή των ετών, η δέσμευση, εξαιτίας των διαφορετικών μορφών που μπορούσε να πάρει αλλά και των μεταβλητών από τις οποίες δεχόταν επίδραση και ασκούσε επίδραση, καθοριζόταν με πολλούς τρόπους, ώστε γινόταν αντιληπτή ως μία έννοια σύνθετη και πολυδιάστατη. Πιο συγκεκριμένα, η δέσμευση μπορεί να αναφέρεται στη σχέση του εργαζόμενου με τον οργανισμό – αυτό που ονομάζεται ως «οργανωσιακή δέσμευση» και που αποτελεί αντικείμενο της εν λόγω εργασίας – αλλά είναι αποδεκτό ότι στα άτομα μπορεί να αναγνωρίζονται και άλλοι τύποι δέσμευσης (Meyer, Allen & Smith, 1993 · Meyer, Becker & van Dick, 2006). Πρόσφατα (2012), οι Kinnie και Swart υποστηρίζουν ότι είναι εφικτό να εντοπίσει κάποιος τη δέσμευση και εκτός οργανωσιακών πλαισίων, όπως μεταξύ του εργαζόμενου με τον πελάτη, με τη φύση του επαγγέλματος που ασκεί ή με την καριέρα του. Ο εργαζόμενος ο οποίος δεν φεύγει μόλις καλύψει μόνο το ωράριό του ούτε απουσιάζει συχνά από τη δουλειά του παρουσιάζεται να νιώθει πολύ καλά στον εργασιακό του χώρο.

2.2.2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ

Έχοντας πια αποτελέσει σημαντικό πεδίο έρευνας στην πορεία των ετών έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί της έννοιας με πιο σημαντικούς τους εξής:

A) Η οργανωσιακή δέσμευση είναι η σχετική ισχύς της ταύτισης ενός ατόμου με έναν συγκεκριμένο οργανισμό και η συμμετοχή του σε αυτόν. Μπορεί να χαρακτηριστεί από τουλάχιστον τρεις παράγοντες:

- α) μια ισχυρή πίστη και αποδοχή των στόχων και των αξιών του οργανισμού
- β) την προθυμία να ασκήσει σημαντική προσπάθεια για χάρη του οργανισμού και
- γ) μια ισχυρή επιθυμία να παραμείνει μέλος του οργανισμού (Mowday, Porter, & Steers, 1982, σελ. 27).

B) Η οργανωσιακή δέσμευση «είναι μια ψυχολογική κατάσταση η οποία

- α) χαρακτηρίζει τη σχέση του εργαζόμενου με τον οργανισμό
- β) εμπλέκεται με την απόφαση να συνεχιστεί ή να διακοπεί η συμμετοχή στον οργανισμό» (Meyer & Allen, 1991, σελ. 67).

Γ) «Η οργανωσιακή δέσμευση αντανακλά το εύρος στο οποίο ένα άτομο ταυτίζεται με τον οργανισμό και δεσμεύεται με τους οργανωσιακούς στόχους » (Pool & Pool, 2007, σελ. 353).

Ανακεφαλαιωτικά, σε αδρές γραμμές οι παραπάνω ορισμοί συγκλίνουν στην προσέγγιση της οργανωσιακής δέσμευσης ως εκείνης της ψυχολογικής κατάστασης, η οποία οδηγεί τον εργαζόμενο στη συναισθηματική ταύτιση με τον οργανισμό και περιλαμβάνει μια ενεργητική σχέση μ' αυτόν και όχι μια παθητικού τύπου αφοσίωση. Επιπρόσθετα, διαφαίνονται τρεις

παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο, και εμπίπτουν στον συναισθηματικό προσανατολισμό:

- α) ισχυρή πίστη και αποδοχή των στόχων και των αξιών του οργανισμού,
- β) προθυμία για καταβολή αξιόλογης προσπάθειας για τον οργανισμό και
- γ) σαφή επιθυμία για παραμονή στο εργατικό δυναμικό του οργανισμού. Ορισμένοι ερευνητές μάλιστα θεωρούν ότι το δέσιμο αυτό μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές όπως της ταύτισης, της εσωτερίκευσης ή της συμμόρφωσης (Polat, 2011).

Έχει καταδειχθεί πως η οργανωσιακή δέσμευση συνδέει μεταξύ τους τον εργαζόμενο, τον οργανισμό και την κοινωνία. Από την πλευρά του εργαζόμενου, η συμμετοχή και παραμονή του σε έναν οργανισμό τον εξασφαλίζει οικονομικά και παρέχει κίνητρα για μελλοντικές υλικές και άυλες απολαβές, χωρίς όμως αυτό να θεωρείται δεδομένο. Όσον αφορά τον οργανισμό, η δέσμευση των υπαλλήλων μειώνει τις πιθανότητες αποχωρήσεων ή αποχής από τα καθήκοντα, οδηγεί σε μεγαλύτερη επίτευξη των στόχων, σε αυξημένη αποτελεσματικότητα και σε περισσότερο παραγωγικούς εργαζόμενους (Mowday et al., 1982). Ωφελείται και η ίδια η κοινωνία στο σύνολο της, καθώς διαμέσου αυτών των διεργασιών, διαμορφώνονται άτομα με αναπτυγμένη την αίσθηση του ανήκειν, ενώ, παράλληλα διασφαλίζεται η εύρυθμη οικονομική λειτουργία, η παραγωγικότητα και η ανάπτυξη της (ό.π.).

Στον αντίποδα συναντούμε την άποψη του Becker (1960), ο οποίος υποστηρίζει πως ο εργαζόμενος παραμένει στον οργανισμό λόγω ορισμένων θετικών στοιχείων και συμφερόντων που απολαμβάνει και πως αν διακοπτόταν η συνεργασία θα τα έχανε (side-bet). Ο εργαζόμενος αναγνωρίζει τα αποτελέσματα των προθέσεων του. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως όταν ο εργαζόμενος συντονίζει τα ενδιαφέροντα, τις ενέργειες και τη συμπεριφορά του για τη διεκπεραίωση ενός έργου, θα έχει να χάσει περισσότερα αν εγκαταλείψει τον οργανισμό (π.χ. εύρεση νέας εργασίας ισάξιας με την προηγούμενη) παρά αν συνεχίσει σε αυτόν (π.χ. δυνατότητες ανέλιξης). Το άτομο, δηλαδή, αντιλαμβάνεται το κόστος αποδέσμευσης από μια κοινωνική θέση και της ταυτότητας της. Η εργασία του είναι μια επένδυση τόσο χρόνου, όσο και προσπάθειας που έχει καταβάλει στο πέρασμα του χρόνου.

Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Hrebiniak και Alluto (1972), οι οποίοι χαρακτηρίζουν ως δέσμευση την απροθυμία του εργαζόμενου να αποχωρήσει για μια εναλλακτική επιλογή, που ίσως να του απέφερε μικρότερα υλικά οφέλη, μια ιεραρχικά κατώτερη θέση εργασίας και αμφίβολες σχέσεις με τους συναδέλφους. Επιπλέον, υποστηρίζουν πως βασικοί διαμορφωτές της οργανωσιακής δέσμευσης είναι το πόσο εργάζεται στον οργανισμό και ποιες είναι οι ευκαιρίες ανέλιξης που του παρέχονται.

Σε ενδυνάμωση των παραπάνω, και ο Kanter (1968), υποστηρίζει πως η δέσμευση σχετίζεται με τη θέληση του εργαζόμενου να αφιερώσει την ενέργεια και την πίστη του στον οργανισμό και τη

διακρίνει σε δέσμευση συνέχειας (continuance commitment), δέσμευση συνεκτικότητας (cohesion commitment) και δέσμευση ελέγχου (control commitment), που σχετίζεται με εκείνες τις εργασιακές νόρμες που ακολουθεί για να συντονίζει τις ενέργειές του.

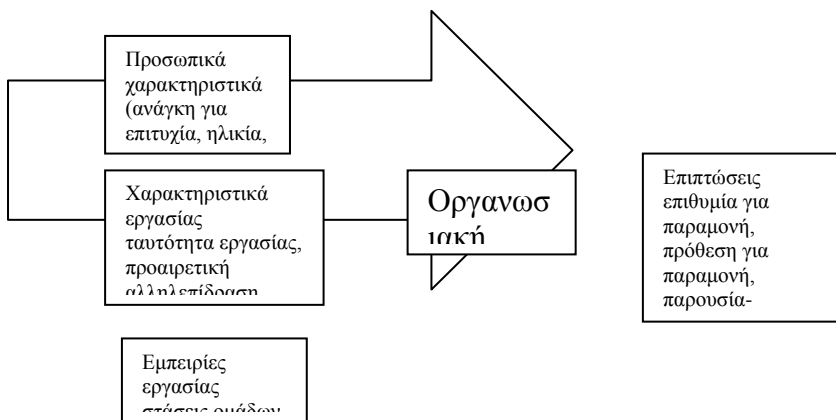
Είναι ευρέως αποδεκτή η διάκριση ανάμεσα στη δέσμευση στάσεων (attitudinal commitment) και στη συμπεριφορική δέσμευση (behavioral commitment). Συγκεκριμένα, οι Mowday et al. (1982) περιγράφουν αυτές τις δύο προσεγγίσεις ως εξής: Η δέσμευση στάσεων (attitudinal commitment) επικεντρώνεται στη διαδικασία με την οποία τα άτομα καλούνται να αναλογιστούν τη σχέση τους με τον οργανισμό. Από πολλές απόψεις, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα νοητικό σύνολο, στο οποίο τα άτομα υπολογίζουν το εύρος στο οποίο οι δικές τους αξίες και στόχοι συγκλίνουν με αυτούς του οργανισμού. Η συμπεριφορική δέσμευση (behavioral commitment), από την άλλη μεριά, σχετίζεται με τη διαδικασία με την οποία τα άτομα γίνονται δέσμια σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό και πώς αντιμετωπίζουν αυτό το πρόβλημα (Mowday et al., 1982, σελ. 26). Όπως υποστηρίζει μάλιστα και ο Scholl (1981), ενώ η προσέγγιση στάσεων ασχολείται περισσότερο με την απόδοση και την εμπλοκή των ατόμων, η συμπεριφορική εστιάζει σε εκείνες τις αποφάσεις που αφορούν τη συμμετοχή των εργαζομένων.

Οι Mottaz (1989) και Pollat (2011) υποστηρίζουν πως η μελέτη της οργανωσιακής δέσμευσης πρέπει να γίνεται με συνδυασμό των δυο αυτών προσεγγίσεων. Η δέσμευση, αυτή λοιπόν, αφορά εκείνη την ψυχολογική κατάσταση που συνδέει τον εργαζόμενο με τον οργανισμό και που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της εργασίας σ' αυτόν.

Σύμφωνα με τους Meyer και Allen (1997) η οργανωσιακή δέσμευση συνδέεται ιδίως με τον κλάδο της ψυχολογίας και την οργανωσιακή συμπεριφορά, καθώς πρόκειται για εκείνη την ψυχολογική κατάσταση, που χαρακτηρίζει τη σχέση του εργαζόμενου με τον οργανισμό, και συμβάλλει αυτός να επιτύχει τους στόχους του. Επιπλέον, η οργανωσιακή δέσμευση επιδιώκει την εμφάνιση της φιλότιμης εργασιακής συμπεριφοράς του εργαζόμενου, ενώ φαίνεται πως σχετίζεται άμεσα με τις εργασιακές στάσεις (Βακόλα & Νικολάου, 2012), δηλαδή τις θετικές ή αρνητικές εκτιμήσεις που διαμορφώνουν οι υπάλληλοι για τις διαφορετικές πτυχές του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Η οργανωσιακή δέσμευση, σε συνάρτηση με την εργασιακή ικανοποίηση (job satisfaction) και την εμπλοκή στην εργασία (job involvement), αποτελούν τις κυριότερες εργασιακές στάσεις (Robbins & Judge, 2011). Στο σημείο αυτό, συχνά, η οργανωσιακή δέσμευση συναντάται στη βιβλιογραφία ως οργανωσιακή ταύτιση (organizational identification)¹⁰.

¹⁰ Συγκεκριμένα ο Lee (1969) στην έρευνα εστιάζει στο ρόλο που διαδραματίζει το κύρος τους εργαζόμενου στον οργανισμό, καθώς και το εν γένει επαγγελματικό του κύρος, στα επίπεδα της οργανωσιακής του δέσμευσης. Αποδεικνύει πως το επαγγελματικό κύρος του εργαζομένου όπως και το κύρος-σεβασμός εντός του οργανισμού όπου εργάζεται, ασκούν θετική επίδραση στην οργανωσιακή του δέσμευση.

Συμπερασματικά, η έννοια «οργανωσιακή δέσμευση» γενικά ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο δέχεται, ενστερνίζεται και βλέπει τον ρόλο του μέσα στον οργανισμό (Jans, 1989). Τα στάδια της δέσμευσης στον οργανισμό περιλαμβάνουν από τη μια μεριά το να ενστερνιστεί ένας εργαζόμενος τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού, και από την άλλη μεριά την επιθυμία να παραμείνει μέλος του οργανισμού (Hunt & Morgan, 1994; Jans, 1989; Mowday, Steers & Porter, 1982). Καθώς οι κοινωνίες εξελίσσονται, και η έννοια αυτή ολοένα και διερευνάται ώστε να βρεθεί το καταλληλότερο μοντέλο που να την αντιπροσωπεύει (Hunt & Morgan, 1994).



Πηγή: Steers, 1977, σελ. 47

2.2.2.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ

Το πρώτο μοντέλο οργανωσιακής δέσμευσης αναπτύχθηκε από τους Porter et al. (1974), που όρισαν εννοιολογικά τη σύνδεση του ατόμου με τον οργανισμό, και τη συμπεριφοριστική δέσμευση, ή τη σύνδεση των αξιών του εργαζομένου με αυτές του οργανισμού (Mowday et al., 1982).

Ο Porter και οι συνάδελφοι του (1974) διατύπωσαν τη δέσμευση της στάσης, η οποία αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους σχετίζονται οι αξίες του εργαζομένου με αυτές του οργανισμού, και τη συμπεριφοριστική δέσμευση, η οποία αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους ένας εργαζόμενος “είναι κλειδωμένος” στον οργανισμό (Mowday et al., 1982). Ωστόσο, ενώ σκοπός τους ήταν να καθιερώσουν καθημερινές συνδέσεις που αφορούν την δέσμευση στάσης, δεν μπορούσαν να καθιερώσουν και να ελέγξουν την αιτία αυτών των συνδέσεων (Meyer & Allen, 1997).

2.2.2.2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ

Στόχος κάθε οργανισμού είναι η αποτελεσματικότητά του, οπότε η οργανωσιακή δέσμευση θεωρείται αναμφίβολα ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία του, καθώς οι εργαζόμενοι είναι η κύρια πηγή της επιτυχίας και της απόδοσής του (Hanaysha, 2016). Καθώς είναι μια πολυπαραγοντική έννοια, η διεθνής βιβλιογραφία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική δυσκολία να υιοθετηθεί ένας καθολικά αποδεκτός όρος (Bakan, Büyükbeşe & Erşahan, 2011). Είναι, επομένως, κοινώς αποδεκτό ότι η δέσμευση στους οργανισμούς μπορεί να πάρει πολλές διαφορετικές μορφές και κατευθύνσεις (Meyer & Parfyonova, 2010).

Η πληθώρα μελετών έχει οδηγήσει σε τρία μοντέλα κατηγοριοποίησης της οργανωσιακής δέσμευσης.

➤ Δισδιάστατο μοντέλο οργανωσιακής δέσμευσης

Πολλοί μελετητές της οργανωσιακής δέσμευσης συμπεραίνουν πως η έννοια αυτή έχει δύο διαστάσεις. Αρχικά, οι March και Simon (1958, όπως αναφέρεται στο Polat, 2011) προτείνουν πως το άτομο σε σχέση με τον οργανισμό καλείται να πάρει δύο ειδών αποφάσεις, α) να συμμετάσχει (participate) και β) να συνεισφέρει και να παράγει (perform or/and produce). Τα κίνητρα για το τι θα αποφασίσουν τελικά οι εργαζόμενοι είναι διαφορετικά. Από τη μια μεριά, οι εργαζόμενοι που τάσσονται υπέρ της συμμετοχής στηρίζονται στην ιδέα του συναλλάσσειν, ενώ από την άλλη μεριά, οι άλλοι ταυτίζονται με τις αξίες του οργανισμού της εργασίας τους. Αργότερα, οι Angle και Perry (1981) και Mayer και Schoorman (1992) υιοθέτησαν το μοντέλο των δύο διαστάσεων. Συγκεκριμένα, οι Angle και Perry ξεκινώντας από την ιδέα του Porter και των συνεργατών του αναγνώρισαν τη «δέσμευση στην αξία» (value commitment) και τη «δέσμευση στην παραμονή» (commitment to stay). Στο πρώτο είδος οι εργαζόμενοι υιοθετούν τις αξίες του οργανισμού και έτσι προσπαθούν ακούραστα να συνδράμουν τόσο για την ομαλή λειτουργία όσο και για την επίτευξη των στόχων του. Από την άλλη πλευρά, οι εργαζόμενοι που χαρακτηρίζονται από δέσμευση παραμονής ενεργούν με βάση τα κίνητρά τους για συμμετοχή. Επομένως, οι σχέσεις των εργαζομένων με τους οργανισμούς είτε έχουν το στοιχείο της συναισθηματικής και ψυχολογικής ταύτισης είτε την αίσθηση του κέρδους και της συναλλαγής.

Πιο πρόσφατα (1998), οι Mayer και Schoorman όρισαν ξανά τη «δέσμευση στη παραμονή» ως «δέσμευση στη συνέχεια» (continuance commitment) ή δέσμευση συμφέροντος, και συσχέτισαν τη σύνδεση μεταξύ της ιδέας των Angle και Perry και της ιδέας των March & Simon's (1958) η οποία αφορά τις αποφάσεις των εργαζομένων να παράγουν (δέσμευση αξίας) και να συμμετέχουν (συνεχής δέσμευση). Το μοντέλο αυτό των δύο παραγόντων είχε τη δυνατότητα να προβλέπει σημαντικά συμπεριφοριστικά αποτελέσματα και αντιπροσώπευε δύο καθαρά ορισμένες διαστάσεις (Mayer & Schoorman, 1998).

➤ Τρισδιάστατο μοντέλο οργανωσιακής δέσμευσης

Στην προσπάθεια τους να προσδιορίσουν την οργανωσιακή δέσμευση πληρέστερα οι Etzioni (1961) και Kanter (1968) έκαναν λόγο για τρεις διαστάσεις της. Το 1961 ο Etzioni (όπως αναφέρεται στο Polat, 2011) υποστηρίζει πως κάθε μια διάσταση αναπαριστά την αντίδραση των εργαζομένων στην οργανωσιακή δύναμη: α) ηθική εμπλοκή (moral involvement), β) υπολογιστική εμπλοκή (calculative involvement) και γ) εμπλοκή αποξένωσης (alienative involvement). Ως ηθική εμπλοκή χαρακτηρίζεται η υιοθέτηση των στόχων ενός οργανισμού. Ο εργαζόμενος με τη θέληση λειτουργεί προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Η υπολογιστική εμπλοκή παρατηρείται όταν ο εργαζόμενος πρώτα εξετάζει τα κίνητρα που του παρέχονται και έπειτα προχωρά στην πράξη. Η τελευταία διάσταση έχει εντελώς αρνητική διάσταση επειδή στην ουσία δημιουργούνται σχέσεις εκμετάλλευσης. Στο ίδιο μήκος κύματος συναντούμε και τον Zangaro (2001, όπως αναφέρεται στο Polat, 2011)), ο οποίος διαπιστώνει ότι οι εργαζόμενοι παραμένουν σ' έναν οργανισμό όταν διαπιστώνουν ότι δεν έχουν εναλλακτικές επιλογές.

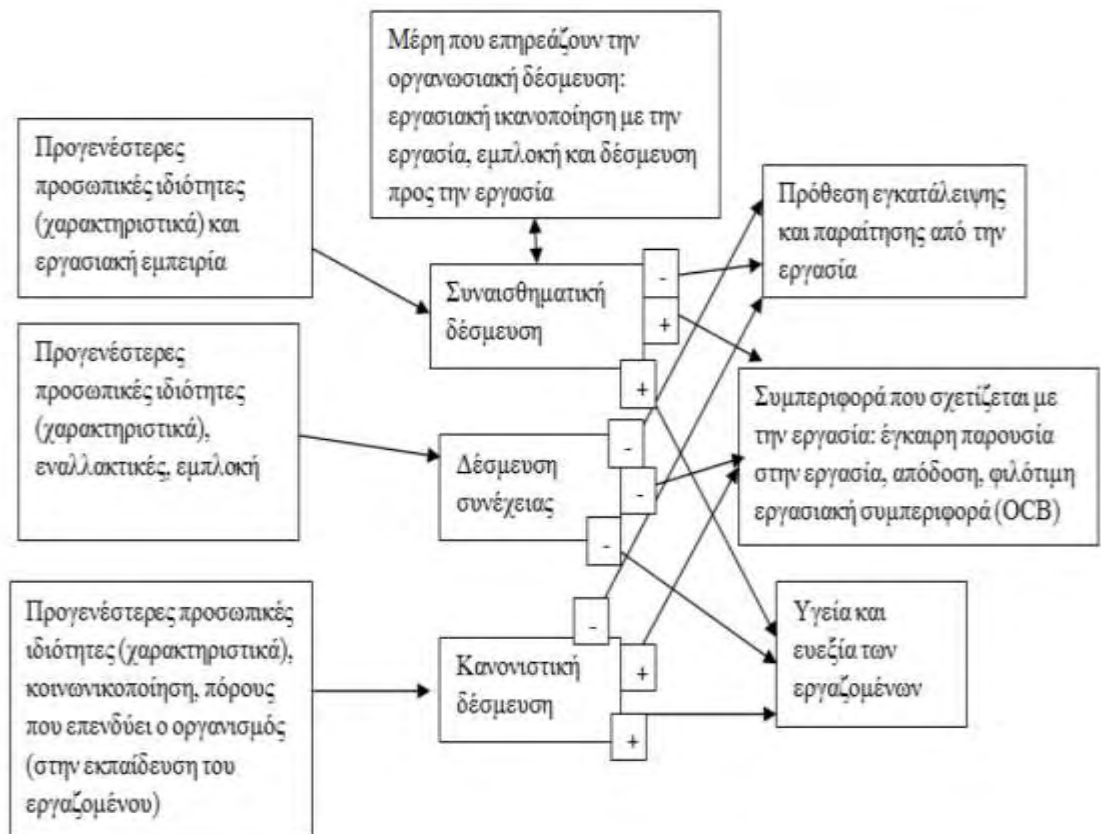
Το 1968 ο Kanter μιλά για τρεις μορφές: 1) συνέχιση (continuance), 2) συνεκτικότητα (cohesion) και 3) έλεγχος (control). Στην πρώτη μορφή ανήκουν οι εργαζόμενοι που έχουν επενδύσει στον οργανισμό, μ' αποτέλεσμα να θεωρούν ότι έχουν να χάσουν πολλά εάν φύγουν από αυτόν. Στη δεύτερη μορφή τονίζονται οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εργαζόμενοι με άλλες κοινωνικές ομάδες, ενώ η δέσμευση ελέγχου απαντάται όταν οι εργαζόμενοι νιώθουν ότι οι αξίες και οι πολιτικές του οργανισμού έχουν μεγάλη αξία και γι' αυτό επηρεάζονται και οι δικές τους συμπεριφορές εν γένει.

Βασική διαφορά των δύο μελετητών είναι ότι ο Etzioni, (1961, όπως αναφέρεται στο Polat, 2011) διακήρυττε ότι η οργανωσιακή δέσμευση μπορεί να ενταχθεί αποκλειστικά σε μια κατηγορία, ενώ ο Kanter υποστήριξε, πως όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνυπάρχουν στον εργαζόμενο.

Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και οι Penley και Gould (1988) που έβγαλαν τα συμπεράσματά τους στηριζόμενοι σε εμπειρικές έρευνες. Αυτοί έκαναν λόγο για δυο επικρατέστερες οπτικές της οργανωσιακής δέσμευσης: α) την οργανική (instrumental) και β) τη συναισθηματική (affective). Η οργανική δέσμευση αναφέρεται στις αμοιβές που δέχονται οι εργαζόμενοι ως αντάλλαγμα των υπηρεσιών που προσφέρουν στον οργανισμό. Η συναισθηματική δέσμευση, από την άλλη μεριά, συνδέεται με την αφοσίωση των ατόμων στον οργανισμό και πώς οι ίδιοι νιώθουν υπεύθυνοι για την πραγμάτωση των υποχρεώσεων που έχουν αναλάβει. Στηριζόμενοι σ' αυτή τη θεώρηση, η υπολογιστική δέσμευση αντιστοιχεί στην οργανική προσέγγιση και η δέσμευση ηθικής και αποξένωσης αποτελούν εκφάνσεις της συναισθηματικής προσέγγισης.

Το 1986 οι O'Reilly και Chatman βασίστηκαν στο μοντέλο των τριών διαστάσεων και διέκριναν την οργανωσιακή δέσμευση σε 1) συμμόρφωση (compliance), 2) ταύτιση (identification),

και 3) εσωτερίκευση (internalization). Τόνισαν ότι κάθε διάσταση έχει διαφορετική ένταση και επιρροή και παράλληλα ότι δείχνει με ποια κίνητρα ως εφελτήριο ο εργαζόμενος προχωρά στην αναγνώριση και συμμόρφωση με τις αξίες του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, η συμμόρφωση προς τις στάσεις και συμπεριφορές του οργανισμού για να επιτευχθεί μια αμοιβή ή να αποφευχθεί μια ποινή έχει τη μικρότερη ένταση. Η ταύτιση συγκροτείται από περισσότερα κίνητρα και συναντάται όταν οι εργαζόμενοι αποδέχονται την επίδραση του οργανισμού για να συνάψουν και να κρατήσουν ικανοποιητικές κοινωνικές σχέσεις. Τέλος, ο τελευταίος τύπος δέσμευσης, ο οποίος χαρακτηρίζεται την πιο δυνατή κινητροδότηση, είναι η εσωτερίκευση που πραγματώνεται, όταν οι εργαζόμενοι υιοθετούν τις αξίες και την ηθική του οργανισμού, διότι αυτά συμφωνούν με το προσωπικό τους σύστημα αξιών. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Polat (2011), η θέση των O'Reilly και Chatman έχει δεχθεί έντονη κριτική.



Το μοντέλο τριών συνιστωσών της οργανωσιακής δέσμευσης βασισμένο στους Meyer και Allen (1991, 1997).

➤ Μοντέλο των τριών συνιστωσών

Ορόσημο για τη μελέτη της οργανωσιακής δέσμευσης αποτέλεσε το έτος 1991. Τότε διατυπώθηκε ένα νέο μοντέλο της οργανωσιακής δέσμευσης στηριζόμενο σε τρεις συνιστώσες από τους Meyer και Allen. Αρχικά, διαχώρισαν το μοντέλο σε δυο συνιστώσες, τη συναισθηματική δέσμευση (affective commitment) και τη δέσμευση συνέχισης (continuance commitment). Ωστόσο, ύστερα από τη διεξαγωγή ερευνών προσέθεσαν και άλλο ένα

στοιχείο στη θεωρία τους, την υποχρεωτική ή κανονιστική δέσμευση (normative commitment), αποδίδοντας μια τριδιάστατη φύση στην οργανωσιακή δέσμευση. Βέβαια, οι Meyer και Allen δεν θεωρούν αυτά τα τρία συστατικά ως αυτόνομους τύπους δέσμευσης, αλλά τα θεωρούν διασυνδεδεμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να αντανακλούν τόσο τη φύση όσο και το επίπεδο δέσμευσης του ατόμου στον οργανισμό (Meyer & Allen, 1997). Κάθε εργαζόμενος μπορεί να εμφανίζει και τα τρία είδη δέσμευσης στον ίδιο χρόνο, όμως, με διαφορετική ένταση το καθένα.

A) Συναισθηματική δέσμευση (επιθυμία)

Οι Bakan et al. (2011) χαρακτηρίζουν ως συναισθηματική δέσμευση του εργαζόμενου την συναισθηματική του προσκόλληση, την ταύτιση του αλλά και την εμπλοκή του σε έναν οργανισμό. Όταν ένας εργαζόμενος ενστερνίζεται την ίδια στοχοθεσία με τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται τότε η συναισθηματική δέσμευση ενυπάρχει στον ύψιστο βαθμό και δε σκέφτεται την επιλογή της αποχώρησης από αυτόν.

Οι Meyer και Allen (1991, όπως αναφέρεται στους Ogunnaike, Oyewunmi & Famuwagun, 2016) σημειώνουν ότι οι εργαζόμενοι συνειδητοποιημένα επιλέγουν και παράλληλα επιθυμούν να διατηρήσουν τη θέση τους στον οργανισμό, χωρίς να νιώθουν κάποια μορφή υποχρέωσης. Οι Porter et al. (1974) μάλιστα διατυπώνουν τρεις παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική δέσμευση: η αποδοχή των στόχων που ορίζονται από τον οργανισμό, η ετοιμότητα για καταβολή προσπάθειας με σκοπό την πραγμάτωση των στόχων αυτών και η ανάγκη για συνέχιση συμμετοχής. Εν συντομία, οι εργαζόμενοι δεσμεύονται σε έναν οργανισμό επειδή το επιθυμούν οι ίδιοι και γι' αυτό και οι ίδιοι γίνονται πιο παραγωγικοί και ο οργανισμός καθίσταται πιο αποτελεσματικός. Ορισμένοι μελετητές επικεντρώνονται στην αίσθηση του ανήκειν και την πίστη των εργαζομένων, ενώ άλλοι στην ταύτιση και την έντονη ενασχόληση με τον οργανισμό (Polat, 2011). Ο Mowday (1982) εισάγει με τις μελέτες του τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο της συναισθηματικής δέσμευσης και πιο συγκεκριμένα εντοπίζει τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τα δομικά χαρακτηριστικά του οργανισμού, τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το είδος της εργασίας και την εμπειρία.

Επομένως, η συναισθηματική δέσμευση χαρακτηρίζεται ως μια φυσική παρόρμηση και για αυτό συμβάλλει σε υψηλά επίπεδα παραγωγικότητας. Όταν οι εργαζόμενοι νιώθουν ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας τους και αισθάνονται ικανοποίηση ως μέλη του συγκεκριμένου οργανισμού διακατέχονται από αυτήν την αφοσίωση, πιστεύουν στους στόχους του οργανισμού και επιθυμούν να παραμείνουν σε αυτόν για να δουν τους στόχους να πραγματοποιούνται (Kiesler 1971, Salancik 1977). Οι Mowday et al. (1979) δίνουν έμφαση στα θετικά συναισθήματα που μπορούν να οδηγήσουν σε αυτό το δέσιμο, τα οποία ενδέχεται να

είναι αποτέλεσμα πολιτικών, δράσεων ή γεγονότων, που προκύπτουν από τον οργανισμό με στόχο την επίτευξη της οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων.

Συμπερασματικά, κάθε εργαζόμενος σ' έναν οργανισμό είναι δυνατόν να εμφανίσει και τα τρία είδη δέσμευσης παράλληλα, όμως, σε διαφορετικό βαθμό. Επομένως, στόχος του κάθε οργανισμού θα πρέπει να είναι η δημιουργία των συνθηκών που προάγουν τις επιθυμητές εμπειρίες για τους εργαζόμενους, ώστε συνειδητά να δεσμεύονται συναισθηματικά στον οργανισμό.

B) Δέσμευση λόγω συνέχειας (ανάγκη)

Η δέσμευση συνέχισης αναφέρεται στη συνειδητή επιλογή του εργαζόμενου να παραμείνει στον οργανισμό γιατί διαβλέπει πως μια τυχόν αποχώρηση του θα του επιφέρει πολλές ζημιές (απώλεια μισθού, κοινωνικής θέσης). Οτιδήποτε προκαλεί στον εργαζόμενο την αίσθηση του πιθανού κόστους, που μπορεί να έχει εγκαταλείποντας τον οργανισμό, ενισχύει τη δέσμευση συνέχειας προς αυτόν (Meyer & Allen, 1991). Οι εργαζόμενοι παραμένουν, γιατί νιώθουν ότι είναι ανάγκη να ενεργήσουν κατά αυτόν τον τρόπο, καθώς εκτιμούν ότι η αποχώρησή τους θα είναι περισσότερο επιζήμια (Bakan et al., 2011). Εν συντομία, αυτό το είδος της δέσμευσης αναφέρεται στην επιθυμία των εργαζομένων να συνεχίσουν την εργασία τους σε έναν οργανισμό έχοντας στο νου τους τις επενδύσεις που έχουν κάνει (Ogunnaike et al., 2016). Πολλές φορές οι εργαζόμενοι δεν έχουν επενδύσει μόνο οικονομικά σ' έναν οργανισμό αλλά και ψυχικά, όπως η δυνατότητα ανέλιξης σ' αυτόν. Πολλές φορές οι εργαζόμενοι μπορούν να συμμετέχουν σε διαδικασίες επιμόρφωσης με τη συμβολή της διεύθυνσης του οργανισμού, με την προϋπόθεση να βοηθήσουν τον οργανισμό στην επίτευξη των στόχων του.

Ο Polat (2011), αναφέρει ότι οι θεωρίες των Etzioni και Becker έχουν ασκήσει σημαντική επίδραση στη δέσμευση συνέχισης. Συγκεκριμένα, ο Etzioni (1961, όπως αναφέρεται στο Polat, 2011) τονίζει ότι οι εργαζόμενοι νιώθουν ότι είναι δίκαιη και συνάμα ωφέλιμη η σχέση συναλλαγής που έχουν με τον οργανισμό. Όμως, δεν είναι κάτι αντικειμενικά μετρήσιμο καθώς μιλούμε για την πρόθεση του εργαζομένου να δεσμευτεί σε μια προσπάθεια. Τα άτομα πιστεύουν ότι η επένδυσή τους τόσο σε χρόνο όσο και σε προσπάθεια θα αποδώσει, επομένως δεν προχωρούν σε αναζήτηση κάποιας εναλλακτικής εργασίας. Παράλληλα και ο Becker (1960) υποστήριξε ότι η πιθανότητα παραμονής των εργαζομένων είναι ανάλογη με τη σημασία και τον αριθμό των παράπλευρων οφελών που οι ίδιοι αναγνωρίζουν.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί καταδεικνύουν δυο διαστάσεις της δέσμευσης συνέχισης: α) συνέχιση λόγω του χαμηλού αριθμού εναλλακτικών και β) συνέχιση λόγω των υψηλών προσωπικών θυσιών. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στην απουσία ευκαιριών για εργασία σε άλλον οργανισμό. Ιδιαίτερα, η αναζήτηση μιας εναλλακτικής εργασίας στη σύγχρονη εποχή με την γενικευμένη οικονομική δυσκαμψία αποθαρρύνει την εθελούσια αποχώρηση από έναν

οργανισμό. Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με την απώλεια των επενδύσεων των εργαζομένων, επενδύσεις όπως είναι η αφιέρωση χρόνου, η καταβολή προσπάθειας και η απολαβή οικονομικών οφελών (Polat, 2011). Όταν ο εργαζόμενος νιώθει ότι αναγνωρίζεται από τους συναδέλφους του για τις ικανότητες που διαθέτει στον συγκεκριμένο οργανισμό, το αίσθημα αυτό της από κοινού αποδοχής του κόπου και του χρόνου που έχει δαπανήσει αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης της δέσμευσης συνέχειας, αφού ο ίδιος δεν επιθυμεί να το χάσει (Meyer & Allen, 1991).

Γ) Κανονιστική δέσμευση (υποχρέωση)

Στη θεωρία τους οι Meyer et al. (1993) υποστήριξαν ότι άλλο θέμα είναι η επιθυμία για δέσμευση και άλλο η υποχρέωση για δέσμευση. Έτσι διαμορφώνεται ένα τρίτο συστατικό, η κανονιστική δέσμευση, όπου οι εργαζόμενοι νιώθουν την υποχρέωση να παραμείνουν πιστοί σ' έναν οργανισμό. Όπως αναφέρουν οι Bakan et al. (2011), στην κανονιστική δέσμευση οι εργαζόμενοι νιώθουν την υποχρέωση να συνεχίσουν να εργάζονται για τον οργανισμό, καθώς θεωρούν ότι αυτό που τους ζητείται να κάνουν είναι σύμφωνο με τους ηθικούς κανόνες.

Οι Meyer και Parfyonova (2010), υποστηρίζουν πως η ηθική εμπλοκή των ατόμων, που τα ενώνει με τον οργανισμό μέσω της έννοιας του καθήκοντος, επιδρά εντονότερα από τη δέσμευση συνέχισης. Παράλληλα, έχει τονισθεί, ότι οι εργαζόμενοι που έχουν το αίσθημα ηθικής για την παραμονή τους σε έναν οργανισμό, παραμένουν σ' αυτόν χωρίς να επηρεάζονται από το κύρος ή την ικανοποίηση που τους παρέχει αυτός. Ο Wiener (1982, όπως αναφέρεται στο Meyer & Parfyonova, 2010) σε έρευνά του παρατήρησε ότι ορισμένα άτομα δεν δίσταζαν να προχωρήσουν σε προσωπικές θυσίες για τον οργανισμό, καθώς θεωρούσαν ότι έτσι ήταν ηθικό και σωστό να πράξουν. Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Polat (2011) αναφέρεται στην αξία που δίνουν τα άτομα στην πίστη, την αφοσίωση και την έννοια του καθήκοντος.

Εν κατακλείδι, η οργανωσιακή δέσμευση παίρνει τη μορφή ηθικής υποχρέωσης, καθώς οι εργαζόμενοι ασκούν συγκεκριμένες συμπεριφορές επειδή νιώθουν ότι αυτό που πράττουν στον οργανισμό είναι το πρέπον και όχι γιατί επιθυμούν να αποκομίσουν οφέλη για τον εαυτό τους. Πολύ συχνά η κανονιστική δέσμευση αναπτύσσεται και από τον ίδιο τον οργανισμό ο οποίος προχωρά σε σημαντικές επενδύσεις προς όφελος των υπαλλήλων του. Τέτοιες επενδύσεις είναι οικονομικές παροχές για περαιτέρω διδασκαλία που παρέχονται από τον οργανισμό ή η υιοθέτηση μιας πολιτικής προσλήψεων που θα ευνοεί τα μέλη της οικογένειας των εργαζομένων, αυξάνοντας έτσι την αίσθηση υποχρέωσης να παραμείνουν στο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον (Polat, 2011). Ο οργανισμός δεν είναι πια η εργασία του, αλλά ξεκινά να μοιάζει με οικογένεια, την οποία ο εργαζόμενος δε θέλει να προδώσει. Ένας οργανισμός που προσφέρει παροχές (υποτροφίες, εκπαιδεύσεις) στους εργαζομένους του αυξάνει την κανονιστική δέσμευσή του προς αυτόν (Meyer & Allen, 1991).

Ανακεφαλαιωτικά, τόσο η συναισθηματική όσο και η κανονιστική δέσμευση εμπλέκουν περισσότερη συναισθηματική εξάρτηση είτε αυτή εκλαμβάνεται ως ταύτιση με τις αξίες και τις αρχές του οργανισμού είτε ως ηθικό χρέος απέναντί του. Από την άλλη μεριά, η δέσμευση συνέχισης εδράζεται σε υλικά οφέλη. Παράλληλα, όταν γίνεται σύγκριση της συναισθηματικής και της δέσμευσης συνέχισης, διαφαίνεται ότι η πρώτη αποτελεί μια πιο θετική μορφή δεσμού καθώς αντανακλά γνήσια συναισθήματα για παραμονή στον οργανισμό σε αντίθεση με τα οικονομικά οφέλη (Polat, 2011). Επομένως, στην πρώτη περίπτωση οι εργαζόμενοι παραμένουν σε έναν οργανισμό, επειδή είναι προσωπική τους βούληση, ενώ στη δεύτερη απαντάται η ανάγκη για παραμονή. Η συναισθηματική δέσμευση υπερσχύει και είναι ποιοτικότερη της κανονιστικής δέσμευσης, καθώς ο εργαζόμενος διακατέχεται από την εκούσια επιθυμία να συνδράμει στην ανάπτυξη και βιωσιμότητα του οργανισμού, σε αντίθεση με την κανονιστική δέσμευση που προκύπτει ως υποχρέωση, καθώς αν το άτομο νιώσει ότι έχει ξεπληρώσει το χρέος του μπορεί να αποχωρήσει (Meyer & Allen, 1991).

2.2.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση του εργαζόμενου σε έναν οργανισμό. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά, το εργασιακό κλίμα, τα χαρακτηριστικά της εργασίας και η εκπαίδευση είναι σημαντικά για τη δημιουργία εργασιακής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης (Mowday et al. 1982). Επίσης, το στυλ ηγεσίας και επικοινωνίας σε έναν οργανισμό δύναται να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την οργανωσιακή δέσμευση (DeCottis & Summers, 1987). Δέκα χρόνια αργότερα (1997), οι Allen και Meyer κατέδειξαν ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της ηλικίας του εργαζόμενου και του χρόνου υπηρεσίας του στο συγκεκριμένο οργανισμό με το επίπεδο της δέσμευσης.

Αναφορικά, με τη δέσμευση λόγω συνέχειας (continuance), οι μελέτες εστίασαν σε δύο στοιχεία, στις επενδύσεις και στις εναλλακτικές επιλογές. Οι Florkowski και Schuster (1992) βρήκαν ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της διανομής κερδών (profit sharing), της εργασιακής ικανοποίησης και της οργανωσιακής δέσμευσης. Οι Meyer και Allen (1997), υποστήριξαν ότι ο εργαζόμενος πρέπει να αναγνωρίζει ποιες εναλλακτικές επιλογές έχει για να έχει οργανωσιακή δέσμευση προς τον οργανισμό. Παράλληλα, διαπίστωσαν ότι οι εργαζόμενοι του δημοσίου τομέα έχουν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης λόγω συνέχειας και αυτό δικαιολογείται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η δεοντολογία και η εργασιακή ασφάλεια. Επομένως, η οργανωσιακή δέσμευση και ικανοποίηση των εργαζομένων ποικίλει και διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο και τις συνθήκες του κάθε εργασιακού τομέα (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014).

2.2.4. ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το σύγχρονο περιβάλλον της εκπαίδευσης έχει δημιουργήσει τέτοιες συνθήκες, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός που θέλει να προσφέρει, εμπλέκεται συνεχώς σε μια διαδικασία προσωπικής προσαρμογής και επαγγελματικής ανάπτυξης (Day, 2000, σ.125), που συνεπάγεται την επένδυση χρόνου και ενέργειας προκειμένου να «μεταφράσει» τις τρέχουσες αλλαγές σε αποτελεσματική πρακτική και να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου για την επαγγελματική του αποστολή.

Ο Becker (1960) υποστηρίζει ότι η δέσμευση αποτελεί μια επένδυση ενέργειας που παράγει μια συνεπή ανθρώπινη συμπεριφορά. Πιο πρόσφατα (2012), οι Newman και Sheikh υποστηρίζουν ότι η οργανωσιακή δέσμευση επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από εξωτερικά κίνητρα, όπως είναι οι ανταμοιβές, οι οποίες δημιουργούν αίσθημα υποχρέωσης στους εργαζομένους, ώστε οι ίδιοι να μοχθούν όσο περισσότερο μπορούν για τη μέγιστη απόδοσή τους. Ο εκπαιδευτικός εκείνος που έχει μόνο εξωτερικά κίνητρα θεωρεί ότι το επάγγελμα του παρέχει τα αναγκαία προς το ζην που του επιτρέπουν να δεσμευτεί σε άλλους ρόλους (έρευνα, ασχολίες ελεύθερου χρόνου, ενασχόληση με τα κοινά) από τους οποίους και αντλεί περισσότερη ικανοποίηση. Στον αντίποδα, ο Stebbins (1970) ορίζει την εσωτερική δέσμευση ως δέσμευση αξιών (value commitment), δηλαδή ότι το άτομο συνειδητοποιεί τις αμοιβές που λαμβάνει από την εκτέλεση μιας ταυτότητας, γεγονός που συμβάλλει στην ταύτιση του ατόμου με την ταυτότητα ρόλου του (Παπαοικονόμου, 2011:65).

Μέσα από την προσπάθεια να οριστεί η οργανωσιακή δέσμευση έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί. Ανεξαρτήτως από την οπτική γωνία θέασης του όρου κοινός παρανομαστής όλων είναι η ψυχολογική, συναισθηματική προσκόλληση του εργαζόμενου στον οργανισμό που εργάζεται. Αυτή, λοιπόν, συνιστά μια εσωτερική δύναμη που πηγάζει από την ανάγκη για περισσότερες ευθύνες, προκλήσεις και συμμετοχή στην εργασία. Ο άνθρωπος είναι ένα ενεργητικό πλάσμα που ικανοποιείται όταν φέρνει εις πέρας μια πρόκληση (Csikszentmihalyi, 1975). Η αναμόρφωση και η ανάπτυξη που λαμβάνουν χώρα στην εκπαίδευση, εξαρτάται από τον συνδυασμό των προσπαθειών κάθε εκπαιδευτικού χωριστά (Park, 2005). Η δέσμευση, επομένως, αντιπροσωπεύει μια κατάσταση σύμφωνα με την οποία το άτομο ταυτίζεται με τους στόχους που έχει ένας οργανισμός και θέλει να είναι μέλος του για να τους πετύχει. Η στενή δέσμευση ενδυναμώνει την αίσθηση του υπαλλήλου-εργαζόμενου ότι ανήκει, κάπου, τον διευκολύνει να αντιμετωπίζει αγχωτικές καταστάσεις (Weick, 1995), τον βοηθά ώστε να προσδίδει νόημα στο έργο του και να αποκτά σαφή προσανατολισμό στη δουλειά του (Kobasa, 1982).

Επιπρόσθετα, συνδράμει ώστε να αποδέχεται τις αξίες και τους στόχους της υπηρεσίας-εταιρίας-οργανισμού του, ενισχύει την αποφασιστικότητα και τη θέλησή του να καταβάλλει προσπάθειες για την επίτευξη των εργασιακών στόχων, ενδυναμώνει την επιθυμία του να συνεχίσει να εργάζεται στον ίδιο χώρο (Legge, 1995, Mowday, Porter & Steers, 1982). Μ' αυτόν τον τρόπο ο

εργαζόμενος δε σκέφτεται ούτε την αποχώρηση (withdrawal cognition), ούτε να προσπαθήσει λιγότερο για την επίτευξη του στόχου.

Συγκεκριμένα, στο χώρο της εκπαίδευσης ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχία της τυπικά θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι το επίπεδο της δέσμευσης του εκπαιδευτικού στον επαγγελματικό του ρόλο. Πληθώρα ερευνών έχει καταδείξει ότι υπάρχει άμεση σύνδεση της αποτελεσματικότητάς της εργασίας του εκπαιδευτικού με τη διατήρηση της ενέργειας και του ενθουσιασμού του, με την ικανότητα του να καινοτομεί και να ενσωματώνει νέες ιδέες στην καθημερινή πρακτική του και με την επιρροή που μπορεί να ασκεί στην πρόοδο των μαθητών και τη στάση τους προς το σχολείο (Day, 2000 · Firestone, 1996 · Elliott & Crosswell, 2001 · Fried, 1995 · Graham, 1996 · Huberman, 1993 · Raheem, 2009 · Rasak, 2009 · Singh & Billinnsley, 1998 · Sparks, 1979 · Tsui & Tseng, 1999). Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί βασική παράμετρο για την επίτευξη του οράματος και της αποστολής του εκπαιδευτικού οργανισμού (Park, 2005). Είναι η εσωτερική εκείνη δύναμη που οπλίζει τον εκπαιδευτικό με υπευθυνότητα και δύναμη για να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του επαγγέλματος του. Το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει διττά τον εκπαιδευτικό. Από τη μια μεριά, επηρεάζει άμεσα τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και τη δέσμευση τους απέναντι στην εργασία τους και από την άλλη μεριά, έμμεσα την απόδοση και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το σχολείο έχοντας ως κύρια αποστολή τη δημιουργία των αυριανών πολιτών στηρίζεται σε μεγάλο ποσοστό στην εργασία των εκπαιδευτικών του. Όταν ο εκπαιδευτικός νιώθει δέσμευση στον οργανισμό, νιώθει κομμάτι του οργανισμού και δουλεύει περισσότερο επίμονα προκειμένου να αντεπεξέλθει με επιτυχία στο πολύπλευρο έργο του. Ο ρόλος του δε σταματά μέσα στη σχολική αίθουσα, ούτε μέσα στο ωράριό του. Σύμφωνα με τους Firestone και Rosenblum (1988, όπως αναφέρεται στο Huang, 2011), ένας οργανωσιακά δεσμευμένος εκπαιδευτικός βοηθάει όλους τους μαθητές ακόμη και αυτούς που δυσκολεύονται, εντός και εκτός τάξης και προσφέρει πρόσθετη υποστήριξη.

Εν κατακλείδι, η δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι μία έννοια πολύπλευρη. Ο Firestone (1996) υποστηρίζει ότι το κοινό στοιχείο που διαπερνά όλους τους ορισμούς είναι η παρουσία ενός ψυχολογικού δεσμού ανάμεσα στο άτομο και το αντικείμενο της δέσμευσης του (Collie, Sharpa, & Perry, 2011). Ειδικότερα, στον κλάδο των εκπαιδευτικών υπάρχουν ορισμένες βασικές μορφές δέσμευσης· η δέσμευση στη διδασκαλία ως επάγγελμα (επαγγελματική δέσμευση), η δέσμευση στη σχολική μονάδα (οργανωσιακή δέσμευση), η δέσμευση απέναντι στους ακαδημαϊκούς στόχους του σχολείου, αλλά και η δέσμευση απέναντι στους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα:

Δέσμευση στο σχολείο

Οι Mowday et al., (1982) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι δεσμευμένοι στο σχολείο, καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες και αναπτύσσουν τέτοια συμπεριφορά που

είναι έξω και πάνω από την αναμενόμενη και συνηθισμένη για να συνδράμουν το σχολείο τους να επιτύχει τους σκοπούς του.

✚ Δέσμευση στους μαθητές

Η δέσμευση στους μαθητές και η προσπάθεια για μάθηση είναι ταυτόσημες έννοιες με τη συμπεριφορά που δείχνουν οι δεσμευμένοι εκπαιδευτικοί και συνδέονται με την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού (Kushman, 1992). Ο Louis (1998) κατέδειξε ότι αυτή η μορφή δέσμευσης συμβάλλει στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν θετικά τις προσωπικές κρίσεις και να μάθουν καλύτερα τους μαθητές τους, να είναι πιο ευαίσθητοι και ενήμεροι για ζητήματα που επιδρούν στην πορεία της μάθησης αλλά και των όποιων προβλημάτων σχετίζονται με τους μαθητές τους. Οι Firestone & Pennell (1993) υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερα επίπεδα αυτής της δέσμευσης έβλεπαν οι μαθητές τους να μην μπορούν να πετύχουν καλές επιδόσεις.

✚ Δέσμευση στη διδασκαλία

Η επαγγελματική δέσμευση αναφέρεται στο βαθμό ψυχολογικής δέσμευσης που έχει ο εκπαιδευτικός απέναντι στη διδασκαλία γενικότερα (Coladarei & Breton, 1997). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και περισσότερο αποδοτικοί στη διδασκαλία· δείχνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για το διδακτικό τους αντικείμενο και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και στο μαθητή τους και στο αντικείμενο στο οποίο διδάσκουν (Tyree, 1996).

✚ Δέσμευση στην καριέρα και στο επάγγελμα.

Σύμφωνα με τους Meyer, Allen και Topolyntsky (1998) τα άτομα προσπαθούν να αποδείξουν τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που έχουν για να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και ποιοτικοί στην εργασία τους. Οι ίδιοι προσαρμόζουν τα συναισθήματά τους ανάλογα με τις ανάγκες του επαγγέλματός τους. Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Coladarei & Breton, (1997) υποστήριξαν ότι η επαγγελματική δέσμευση αναφέρεται στο βαθμό ψυχολογικής δέσμευσης που έχει ο εκπαιδευτικός απέναντι στη διδασκαλία γενικότερα. Πιο πρόσφατα (2002), οι Somech και Bogler έδειξαν ότι η δέσμευση στο επάγγελμα και την καριέρα συνδέεται με ένα συναισθηματικό δέσιμο με την προσωπική αναγνώριση, την επιτυχία και την ικανοποίηση που προέρχεται από το να εξασκεί κάποιος το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αναπτύσσει τις αναγκαίες δραστηριότητες, δεξιότητες και σχέσεις για να έχει μια όσο το δυνατόν πιο επιτυχημένη καριέρα στο σχολείο ή στον οργανισμό στον οποίο εργάζεται.

Επομένως, η δέσμευση είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο που περικλείει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται και συντίθενται (Meyer & Allen, 1991). Οι Somech και Bogler (2002) έδειξαν ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την

εργασιακή ικανοποίηση καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη δέσμευση είχαν μεγαλύτερη εμπλοκή στα εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα του σχολείου. Η οργανωσιακή δέσμευση αναφέρεται στο βαθμό ταύτισης και εμπλοκής που ένα άτομο δείχνει απέναντι στον οργανισμό στον οποίο εργάζεται (Mowday et al., 1979). Η οργανωσιακή δέσμευση βασίζεται, ακόμα, στην υποστήριξη, από την πλευρά του εργαζόμενου, των στόχων και των αξιών του οργανισμού, την υποκίνηση και τη διάθεσή του να καταβάλλει προσπάθεια για τη στήριξη του οργανισμού, αλλά και την επιθυμία του να παραμείνει μέλος του (ό.π.). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης προσπαθούν ολοένα και περισσότερο για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να παραμείνουν μέλη της (Park, 2005). Επιπρόσθετα, η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι ένας παράγοντας που μπορεί να προβλέψει τη φθορά των εργασιακών δυνάμεων του εκπαιδευτικού, την πιθανότητα εγκατάλειψης της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται (turnover), ή την πραγματοποίηση πολλών απουσιών σε αυτήν (absenteeism) ή την ψυχική εξουθένωση (burn-out) (Day, 2008). Οι Chughtai και Zafar (2006), στηριζόμενοι στα αποτελέσματα της έρευνας τους υποστηρίζουν πως η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και η λήψη μέτρων για την ενίσχυσή της οδηγεί σε μεγαλύτερη παραμονή στον οργανισμό, άρα και σταθερότητα για την εκπαιδευτική μονάδα, καλύτερη απόδοση των εργαζομένων και λιγότερο συχνές απουσίες (Meyer & Herscovitch, 2001). Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν μικρότερη οργανωσιακή δέσμευση πραγματοποιούν και λιγότερα σχέδια βελτίωσης του τρόπου διδασκαλίας τους (Firestone, 1996), σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με υψηλή δέσμευση, οι οποίοι κινητοποιούνται, ώστε να αναζητήσουν αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας, ακόμα κι όταν οι μαθητές τους επιδεικνύουν αρνητική στάση ή συμπεριφορά (Hopkins & Stern, 1996).

Ανακεφαλαιωτικά, η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει χαρακτηριστεί ως ο πιο αποτελεσματικός δρόμος για την επιτυχία της σχολικής μονάδας (Park, 2005). Σε μια κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται οι σχολικές μονάδες δεν μπορούν να παραμείνουν ανεπηρέαστες. Νέες πολιτικές ζητούνται να εφαρμοστούν και αυτό γίνεται με τη συμβολή των εκπαιδευτικών. Έτσι, η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχία της εκπαίδευσης (Hamid, Nordin, Adnan & Sirun, 2013). Επίσης, ενισχύει τη συμμόρφωση με τους κανονισμούς του οργανισμού, καθώς ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν για να πετύχουν τους στόχους του οργανισμού, σε αντίθεση με την επαγγελματική δέσμευση, η οποία τείνει να ευνοεί πιο ατομικιστικές μορφές εργασίας (Nagar, 2012).

2.2.5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ

Κατά κύριο λόγο οι έρευνες για την οργανωσιακή δέσμευση αναφέρονται ως επί το πλείστον στο χώρο των επιχειρήσεων και όχι στο χώρο της εκπαίδευσης. Η έρευνα για τα αποτελέσματα της

οργανωσιακής δέσμευσης εξετάζει κατά πόσον τα διαφορετικά συστατικά της οργανωσιακής δέσμευσης έχουν ορισμένες συνέπειες. Έννοιες που διασυνδέονται μ' αυτήν είναι η διατήρηση εργασιακής θέσης (employee retention), η συμμετοχή (attendance), η θετική οργανωσιακή συμπεριφορά (organizational citizenship), η εργασιακή απόδοση (job performance) και η φιλότιμη οργανωσιακή συμπεριφορά ή αλλιώς οργανωσιακή συμπεριφορά του πολίτη (Organizational Citizenship Behavior – OCB).

Αρχικά, οι Chughtai και Zafar (2006), υποστηρίζουν πως η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και η λήψη μέτρων για την ενίσχυσή της ωθεί σε μεγαλύτερη παραμονή στον οργανισμό (Meyer & Herscovitch, 2001), άρα και σταθερότητα για τη σχολική μονάδα, καλύτερη απόδοση των εργαζομένων και λιγότερο συχνές απουσίες. Θετική σύνδεση ανάμεσα στην οργανωσιακή δέσμευση και την αδιάλειπτη παρουσία στην εργασία παρατηρούν και οι Balfour και Wechsler (1996) και οι Porter et al. (1974). Και ο Gellatly (1995), έδειξε ότι η δέσμευση συνέχειας σχετίζεται με το πόσο συχνά ένας εργαζόμενος απουσίαζε από τον οργανισμό. Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Blau and Boal (1987) κατέδειξαν ότι η οργανωσιακή δέσμευση συνδέεται με τη σκέψη του εργαζόμενου να αποχωρήσει (withdrawal cognitions), κάτι το οποίο φανερώνει σκέψεις για λιγότερη προσπάθεια, μείωση του επιπέδου εργασιακής ενασχόλησης (job involvement), σαμποτάζ, σκέψεις παραίτησης και κατά εξακολούθηση αδικαιολόγητες απουσίες από την εργασία (absenteeism). Πρόσφατα (2012), οι Βακόλα και Νικολάου συνέδεσαν την οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων με την υψηλή απόδοση στην εργασία, αλλά και με την επιθυμία για συνεχή βελτίωση τόσο των ίδιων των ατόμων, όσο και της σχολικής μονάδας ως σύνολο. Επομένως, το οργανωσιακά δεσμευμένο άτομο τείνει να αναπτύσσει οργανωσιακή συμπεριφορά που δεν περιορίζεται στην απόδοση κατά την εκτέλεση ή ολοκλήρωση των καθηκόντων του, αλλά εξελίσσεται σε ένα άλλο επίπεδο, όπως στο να βοηθάει τους συναδέλφους του, να εμπνυχώνει την ομάδα, να υποστηρίζει, να υπερασπίζεται και να προωθεί τους οργανωσιακούς στόχους (Ιορδάνογλου, 2008).

Τέλος, η φιλότιμη οργανωσιακή συμπεριφορά (OCB) αναφέρεται στις διακριτικές εκείνες συμπεριφορές του εργαζόμενου που ξεπερνούν τις τυπικές προδιαγραφές και προσδοκίες συμπεριφοράς στο πλαίσιο του οργανισμού για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων (Organ, 1988). Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να είναι πολυδιάστατες και εκτείνονται από τη στάση του απέναντι στους μαθητές (π.χ. διάθεση να επιμορφωθεί και να βελτιωθεί, ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικός στην εκπαιδευτική πράξη), τη στάση του απέναντι στους συναδέλφους (π.χ. προθυμία να βοηθήσει κάποιον νέο συνάδελφο, ή σε κάποια περίπτωση ανάγκης), αλλά και απέναντι στον οργανισμό εν γένει (π.χ. προτάσεις για τη βελτίωση του σχολείου, παροχή εθελοντικής βοήθειας) (Somech & Bogler, 2002). Ιδιαίτερα, οι Rioux και Penner (2001) υποστήριξαν πως οι εργαζόμενοι που επιδεικνύουν φιλότιμη εργασιακή

συμπεριφορά, το κάνουν, όχι μόνο επειδή επιθυμούν να βοηθήσουν τον οργανισμό, αλλά και επειδή νιώθουν περήφανοι με τη συμμετοχή τους σε αυτόν.

Ανακεφαλαιωτικά, είναι αντιληπτό πως πολλά από τα προαναφερθέντα αποτελέσματα είναι ταυτόχρονα και τρόποι ενίσχυσης της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, καθώς διαμορφώνουν ένα θετικό οργανωσιακό κλίμα, που τους ωθεί σε μια πιο αφοσιωμένη και πιστή στάση απέναντι στον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι με υψηλή οργανωσιακή δέσμευση συμμετέχουν σε διοικητικές λειτουργίες του οργανισμού πιο συχνά και πιο αποτελεσματικά. Μ' αυτόν τον τρόπο διευρύνεται η εστίαση των εκπαιδευτικών από το μικρόκοσμο της τάξης τους στο σύνολο της σχολικής μονάδας (Somech & Bogler, 2002) και ενισχύεται η δέσμευσή τους απέναντι στις οργανωσιακές αποφάσεις και μακροπρόθεσμα σε ολόκληρο τον οργανισμό (Firestone & Pennell, 1993).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η ηγεσία είναι μια από τις βασικότερες έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης. Είναι κοινώς αποδεκτό πως συμβάλλει καταλυτικά στην επιτυχία ή στην αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων - ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο λειτουργεί μέσα σ' έναν οργανισμό καθορίζεται, εν μέρει, από τη φύση του ατόμου και εν μέρει από το οργανωσιακό πλαίσιο¹¹.

Μέσα στη μακρά πορεία αποκρυστάλλωσης του ορισμού της γίνεται φανερό ότι κάθε ορισμός αντανακλά μια συγκεκριμένη θεώρηση της έννοιας. Ο Yukl υποστηρίζει ότι «όπως όλες οι εννοιολογικές κατασκευές στις κοινωνικές επιστήμες, ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός. Κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους, αλλά δεν υπάρχει «σωστός» ορισμός» (1994: 4-5). Σε ορισμένες περιπτώσεις ορίζεται ως διεργασία (process), ενώ σε άλλες με βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, την ποιότητα και τη συμπεριφορά του/της ηγέτη/τιδας προς τους υφισταμένους τους. Κατά τους Koontz και O' Donnell (1983, σ. 91) ηγεσία θεωρείται η επιρροή, η τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι ώστε να αγωνιστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων.

Συμπερασματικά, η ηγεσία ορίζεται ως μια σχέση δυναμική η οποία βασίζεται σε αμοιβαία επιρροή και κοινούς στόχους μεταξύ ηγετών/τιδών και συνεργατών/τιδών. Μέσω αυτής όλοι ανεξαιρέτως κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα κινήτρων και ηθικότητας καθώς αφοσιώνονται σε μια σκόπιμη αλλαγή (Leithwood, 1990 Leithwood & Jantzi, 1990 Sergioanni, 1990, 1996).

¹¹ Ως πλαίσιο του οργανισμού οριοθετείται το περιβάλλον, η κουλτούρα, η ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται από το επίσημο σύστημα και το ανεπίσημο «στυλ» του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Εισάγεται, λοιπόν, σε αυτόν τον ορισμό η δυναμικότητα της σχέσης και η αμοιβαιότητα της επιρροής μεταξύ ηγετών/τιδών (προϊσταμένων) και συνεργατών/τιδών (υφισταμένων) σε έναν οργανισμό. Οι Hersey, Blanchard και Johnson (2000) εισάγουν την έννοια της περιστασης στον ορισμό. Η ηγεσία ορίζεται ως διαδικασία επηρεασμού ενός ατόμου ή μιας ομάδας με σκοπό να πραγματοποιηθούν στόχοι σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Συνεπώς η ηγεσία ποικίλει ανάλογα με τις περιστάσεις. Γι' αυτό και δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο μοντέλο επιτυχημένης ηγεσίας, αλλά όπως διαφοροποιούνται οι συνθήκες έτσι διαφοροποιείται και το μοντέλο της ηγεσίας που ακολουθείται.

Ο Μπουραντάς (2005) εκλαμβάνει την ηγεσία ως άσκηση επιρροής ενός υποκειμένου πάνω σε άλλα άτομα που τα κάνει εθελοντικά και πρόθυμα να τον/την ακολουθήσουν. Κοινός παρανομαστής όλων των παραπάνω ορισμών αποτελεί η ικανότητα διαπροσωπικής επιρροής με στόχο την επίτευξη των σκοπών μιας ομάδας.

Κοινή βάση σε πολλούς ορισμούς είναι η θεώρηση της ηγεσίας ως διαδικασίας άσκησης επιρροής, όπου ως επιρροή ορίζεται η ικανότητα επίδρασης πάνω στη συμπεριφορά των άλλων. Η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης (Bush, 2005: 97· Μπουραντάς, 2002: 311).

Επίσης, η έννοια της ενδυνάμωσης επηρεάζει τους ορισμούς περί ηγεσίας. Ορίζεται ως η διαδικασία αύξησης συναισθημάτων της δύναμης, της αποτελεσματικότητας και της σημαντικότητας του εαυτού ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού για να κερδηθεί συλλογικά έλεγχος επί των πόρων για το κοινό καλό (Taylor & Rosenbach, 1989).

Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Hunt (2004), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ηγεσία είναι η διεργασία επιρροής μεταξύ ηγετών και συνεργατών και κάποιες φορές οι ρόλοι μεταξύ τους αλλάζουν, καθώς μπορεί και οι συνεργάτες να ασκούν επιρροή στον ηγέτη. Έτσι δεν είναι πάντα μια διεργασία που κατευθύνεται από πάνω προς τα κάτω, αλλά, μπορεί να ασκείται πλαγίως, διαγωνίως και από κάτω προς τα πάνω μέσα σε μια οργανωτική ιεραρχία (Antonakis, 2006).

Ένας πληρέστερος ορισμός της ηγεσίας θα μπορούσε να είναι «η φύση της διεργασίας επιρροής - που συντελείται ανάμεσα στον ηγέτη και τους συνεργάτες -και τα αποτελέσματά της καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτή η επιρροή εξηγείται από τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του ηγέτη, την αποδιδόμενη σε αυτόν αντίληψη των συνεργατών και το πλαίσιο μέσα στο οποίο η επιρροή αυτή συντελείται. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεσματικής και αυθεντικής ηγεσίας είναι η ενδυνάμωση των συνεργατών στην επιδίωξη ηθικού σκοπού που

οδηγεί σε ηθικά αποτελέσματα επιδιωκόμενα με ηθικά μέσα» (Antonakis, Cianciol, & Sternberg, 2004, σ.5).

Κατά συνέπεια, ο ορισμός της ηγεσίας συνίσταται από τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του ηγέτη, αλλά και την αντίληψη των συνεργατών περί αυτής σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Το πλαίσιο είναι σημαντικό ως διαμορφωτής των σχέσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του ηγέτη και των αποτελεσμάτων, καθότι οι συγκείμενοι παράγοντες (για παράδειγμα περίοδοι κρίσης έναντι της σταθερότητας του συστήματος) επηρεάζουν το είδος των χαρακτηριστικών ή των συμπεριφορών που αναδύονται και πώς αυτά συνδέονται με τα αποτελέσματα της ηγεσίας (Zaccaro, Kemp, & Bader, 2004 Zaccaro & Klimoski, 2001).

ΤΥΠΟΙ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η μετατόπιση της εστίασης από το ερώτημα «ποιοι είναι οι ηγέτες και τι χαρακτηριστικά διαθέτουν;» στο ερώτημα «τι κάνουν και πώς το κάνουν;», οδήγησε στις «προσεγγίσεις των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς». Πρόκειται για προσεγγίσεις οι οποίες μελετούν τη σχέση αλληλεξάρτησης των ηγετών και των ατόμων ή ομάδων των οποίων ηγούνται (Κατσαρός, 2008, σελ. 88).

Οι πρώτες αναζητήσεις προς αυτή την κατεύθυνση έλαβαν χώρα τη δεκαετία του '30 (Lewin, Lippit, & White, 1939). Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του κοινωνικού πειράματος διερευνήθηκε η στάση του ηγέτη προς την ομάδα και έγινε προσπάθεια να προσδιοριστεί το πιο αποτελεσματικό (στιλ) ηγετικής συμπεριφοράς ανάμεσα στα πιο βασικά πρότυπα έχοντας ως γνώμονα το πόσο συμμετέχει η ομάδα στη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων. Οδηγήθηκαν σε τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας:

1. το αυταρχικό, στο οποίο οι υφιστάμενοι δε συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του, δεν χρειάζεται να επιχειρηματολογήσει για τις αποφάσεις του και τις επιβάλλει με τη δύναμη της εξουσίας που του παρέχει η θέση του.
2. το εξουσιοδοτικό (laissez faire), στο οποίο ο ηγέτης μην έχοντας εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του ή απλά επειδή αδιαφορεί, εκχωρεί τον ηγετικό ρόλο του στα μέλη. Έτσι, οι υφιστάμενοι του παίρνουν τις αποφάσεις με γνώμονα τα προσωπικά τους κριτήρια. Με μια ηγεσία αυτού του τύπου ο οργανισμός χάνει τον προσανατολισμό και τη συνοχή του και καθίσταται μη αποτελεσματικός (Spillane, 2006, σελ. 103-125).
3. το δημοκρατικό, στο οποίο οι αποφάσεις λαμβάνονται είτε συμμετοχικά – δημοκρατικά είτε από τον ίδιο τον ηγέτη, που όμως έχει λάβει υπόψη του τις απόψεις των άλλων ή έχει συμβουλευτεί τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (ό.π.).

Στο ίδιο μήκος κύματος συναντάται και ο Likert (1961, 1969) με τους συνεργάτες του στο πανεπιστήμιο του Michigan ύστερα από μακροχρόνιες έρευνες και πειραματισμούς. Με βασικό κριτήριο τη συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη των αποφάσεων, διέκρινε τέσσερα στιλ ηγεσίας:

α) το «αυταρχικό εκμεταλλευτικό», όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ηγεσία και επιβάλλονται στους εργαζόμενους,

β) το «καλοπροαίρετο αυταρχικό», όπου ο ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις, αλλά προσπαθεί να πείσει τους εργαζόμενους ότι αυτές είναι προς το συμφέρον όλων,

γ) το «συμβουλευτικό», όπου ο ηγέτης λαμβάνει τις πιο σημαντικές αποφάσεις, παράλληλα όμως, συμβουλεύεται τους εργαζόμενους του και τους δίνει τη δυνατότητα να αποφασίσουν για μικρότερα ζητήματα και

δ) το «συμμετοχικό», όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από όλους όσους εμπλέκονται στην υλοποίησή τους.

Στηριζόμενος στις έρευνες του υποστήριξε ότι το «δημοκρατικό - συμμετοχικό σύστημα ηγεσίας» είναι το πιο αποτελεσματικό, και η συμμετοχή των εργαζομένων στον προγραμματισμό και στη λήψη των αποφάσεων μπορεί να επιτύχει επίδοση κατά 20-40% υψηλότερη από μια μέση κατάσταση.

Κατά τα μέσα της δεκαετίας του '80, διαφαίνεται μια διαφοροποίηση στην έρευνα αναφορικά με το ζήτημα της ηγεσίας. Σ' αυτό συνέβαλε και το γεγονός ότι οι προηγούμενες προσεγγίσεις είχαν δεχτεί κριτική κυρίως λόγω της αντιφατικότητας των πορισμάτων σχετικών ερευνών. Πολλές μελέτες κινήθηκαν στο πλαίσιο της παράδοσης των λειτουργικών προσεγγίσεων και αποτέλεσαν μια τάση που ονομάστηκε «νέα ηγεσία» (Bryman, 1992). Στην τάση αυτή συναντώνται προσεγγίσεις όπως αυτές της «οραματικής ηγεσίας» (visionary), της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» ή της «χαρισματικής ηγεσίας» (charismatic), οι οποίες, σύμφωνα με τον Bryman (1992:146-8), περιέχουν αρκετά κοινά στοιχεία τόσο στη θεματολογία και στη μεθοδολογία, όσο και στην οπτική τους απέναντι στην ηγεσία:

- το «όραμα» (vision) είτε με την έννοια της έμπνευσης, είτε με την έννοια της αποστολής,
- η «επικοινωνία του οράματος», ώστε να είναι πλήρως κατανοητό ,
- η σύνδεση του οράματος με την «ενδυνάμωση των μελών της οργάνωσης»,
- ο ρόλος του ηγέτη για τη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού και
- η «εμπιστοσύνη» των μελών προς τον ηγέτη ως προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος.

3.1.2. ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πρώτα απ' όλα είναι αναγκαία η διάκριση των όρων ηγεσία και διοίκηση. Οι περισσότεροι μελετητές υιοθετούν την άποψη ότι πρόκειται για δύο διακριτούς ρόλους που όμως σε μεγάλο βαθμό επικαλύπτονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Από τη μια μεριά, στη διοίκηση αποδίδεται ο ρόλος να εφαρμοστεί αυτό που έχει αποφασιστεί και ο οργανισμός να είναι λειτουργικός και αποτελεσματικός στις καθημερινές λειτουργίες του. Ενώ, από την άλλη μεριά, στην ηγεσία αποδίδεται ο ρόλος της χάραξης πολιτικής, της αντιμετώπισης των αλλαγών και γενικά υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και του σχολικού έργου (Dimmock, 1999, σελ. 442 Leithwood & Duke, 1999, σελ.53). Συμπερασματικά, η ηγεσία συνδέεται με την ανάπτυξη των ανθρώπων και με τη διαμόρφωση αξιών και οράματος (Bush, 2005, σελ. 8) και «μεταβάλλει τον τρόπο που σκέπτονται οι άνθρωποι για το τι είναι επιθυμητό, δυνατό και αναγκαίο» (Zaleznick, 1977, σελ. 71).

Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκεται και ο Πασιαρδής (2004) ο οποίος διαχωρίζει τη διεύθυνση από την ηγεσία. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι ο όρος διεύθυνση έχει να κάνει με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού. Κάτω από τον όρο ηγεσία τοποθετούνται το όραμα και η κατεύθυνση για το που οδεύει ο οργανισμός μακροπρόθεσμα, δίνοντας του έναν στρατηγικό προσανατολισμό. Έτσι η ηγεσία είναι το υπερσύνολο, ένας όρος-ομπρέλα .

Σχετικά με τη σχολική ηγεσία και διοίκηση (μάνατζμεντ), τα τελευταία χρόνια υπάρχει τάση μετακίνησης από την έννοια της διοίκησης στην έννοια της ηγεσίας, καθώς η διοίκηση φαίνεται πιο περιορισμένη έννοια, επικεντρωμένη στο σύστημα, σε αντίθεση με την ηγεσία που επικεντρώνεται στους ανθρώπους. Σε έναν μανθάνοντα οργανισμό όπως θα πρέπει να είναι αυτός του σύγχρονου συνεργατικού σχολείου, του οποίου όλα τα μέλη μαθαίνουν από κοινού οι διευθυντές/ντριες θα πρέπει να είναι σχεδιαστές/στριες, δάσκαλοι/ες και αρωγοί. Οι συγγραφείς του βιβλίου που στη ελληνική τιτλοφορείται «Ο Νέος Ηγέτης» (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002) δηλώνουν ότι το 50 με 70 τοις εκατό σχετικά με την εκτίμηση των υπαλλήλων για το οργανωτικό κλίμα χαράσσεται από ένα πρόσωπο: τον ηγέτη. Το κλίμα δεν είναι μονομερές, αλλά αποτελεί το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, γνωστικών και φυσικών παραμέτρων του οργανισμού και συνιστά έναν από τους παράγοντες της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού, διαμορφώνει το χαρακτήρα του οργανισμού και επηρεάζει τον τρόπο σκέψης των μελών του.

Πρακτικά, η διάκριση των δύο εννοιών μπορεί να γίνει περισσότερο κατανοητή μέσα από τη διαπίστωση ότι κάθε προϊστάμενος, δεν αποτελεί εξ ορισμού έναν ηγέτη, αν και για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να μπορεί να ασκεί ηγεσία. Το διοικητικό στέλεχος (προϊστάμενος) έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, χάρη στην επίσημη εξουσία που του παρέχει η θέση του. Ωστόσο, αυτό από μόνο του δεν είναι αρκετό για να είναι ηγέτης, καθώς η

ηγεσία εξαρτάται από την ικανότητα να μπορέσει να επηρεάσει τους άλλους γύρω του και δεν εξασφαλίζεται μόνο από την κατοχή μιας θέσης. Αντίθετα, ένας ηγέτης μπορεί να αναδυθεί μέσα από τη δυναμική μιας ομάδας, έστω και αν δεν κατέχει επίσημη εξουσία. Μοιάζουν, λοιπόν, οι έννοιες αυτές να είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. «Το μάνατζμεντ αντιμετωπίζει, κυρίως, την πολυπλοκότητα στις σύγχρονες οργανώσεις, ενώ η ηγεσία αντιμετωπίζει τις αλλαγές του σύγχρονου κόσμου» (Kotter, 1988, όπως παρατίθεται στο Μπουραντάς, 2002: 313). Το ωφελιμότερο θα ήταν να συνδυάζονται με επιτυχία αυτές οι δύο αυτές έννοιες για να είναι ο κάθε οργανισμός περισσότερο αποτελεσματικός.

| <i>Μάνατζερ</i> | <i>Προϊστάμενος Ηγέτης</i> |
|--|---|
| Διορίζεται | Αναδεικνύεται |
| Χρησιμοποιεί νόμιμη-δοτή δύναμη (εξουσία). | Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη. |
| Δίνει οδηγίες – εντολές, ανταμοιβές – τιμωρίες | Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει. |
| Ελέγχει | Κερδίζει την εμπιστοσύνη. |
| Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα, λογική-μυαλό | Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα. |
| Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια. | Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια. |
| Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση. | Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί. |
| Αποδέχεται την πραγματικότητα | Ερευνά την πραγματικότητα |
| Βραχυπρόθεσμη προοπτική | Μακροπρόθεσμη προοπτική. |
| Κάνει τα πράγματα σωστά | Κάνει τα σωστά πράγματα. |

Βασικές διαφορές μεταξύ μάνατζερ και ηγετών, όπως αυτές προκύπτουν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Μπουραντάς, 2002, σελ.315).

3.2. Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πολλοί θεωρητικοί της οργανωτικής και διοικητικής επιστήμης, τονίζουν πως οι αρχές της διοίκησης συμπλέουν σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση, ώστε να μην μπορεί να θεωρηθεί η εκπαιδευτική διοίκηση αυθύπαρκτο και ξέχωρο επιστημονικό πεδίο. Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης τίθεται συχνά το θέμα του ελέγχου της εγκυρότητας και της επιμελημένης προσαρμογής γενικών αρχών διοίκησης, της εισαγωγής καλών πρακτικών και της ανάπτυξης νέων προσεγγίσεων (Bush, 1999). Είναι κοινός τόπος ότι η σχολική ηγεσία έχει έναν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη του σχολείου (Huber, 2004b) και ότι μπορεί να επηρεάσει

την αποτελεσματικότητά του (Early & Weindling, 2004 Gold & Evans, 1998 Harris, 2005). Συναντάται, επίσης, η κοινή αντίληψη ότι η σχολική ηγεσία μπορεί να διδαχθεί (Huber, 2004b · Su, Gamage & Mininberg, 2003). Ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα είναι πολύπτυχος καθώς οργανώνει και διοικεί, αναμορφώνει και αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας καθοδηγεί και συντονίζει μια ομάδα ανθρώπων με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Άρα, καλείται να συγκεράσει διαφορετικές παραμέτρους που αφορούν όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Είναι αυτός που προσπαθεί να ενεργοποιήσει τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση των στόχων (ηγεσία), να διαχειριστεί τις τρέχουσες λειτουργίες της μονάδας του (διοίκηση/διεύθυνση) και να αντεπεξέλθει στις υπόλοιπες αρμοδιότητές του (οργάνωση). Επιπρόσθετα, η κοινωνία περιμένει από τον διευθυντή να επιτελεί το έργο του σωστά καθώς υπάρχει και λειτουργεί με τα χρήματα του φορολογούμενου πολίτη. Τα τελευταία χρόνια απαντάται ένας ιδεολογικός μετασχηματισμός που θεωρεί τις σχολικές μονάδες ως παραγωγικές μονάδες, τους διευθύνοντες ως ηγετικά στελέχη, τους διδασκόμενους και τους γονείς ως καταναλωτές (Grace, 1995, σελ. 21). Έτσι, η εκπαίδευση υπόκειται σε έλεγχο ποιότητας και ενδίδει σε μια ολοένα πιο τεχνοκρατική εικόνα της ηγεσίας.

Είναι σημαντικό ο διευθυντής να έχει την ικανότητα να εμπνεύσει τους υφιστάμενούς - τους εκπαιδευτικούς του να συνδράμουν στην υλοποίηση του οράματός του, δηλαδή να γίνει κοινό όραμα όλων. Δηλαδή, καταλυτικός είναι ο ρόλος της διαχείρισης του περιβάλλοντος (Κατσαρός, 2008, σελ.163-168). Συγκεκριμένα, ο διευθυντής πρέπει να κάνει το όραμά του κοινό όραμα όλων των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα μέσω της κινητοποίησης και της εμπιστοσύνης προς το πρόσωπό του. Να ενισχύσει τη συνεργατική κουλτούρα, να καθοδηγεί, να ιεραρχεί τις προτεραιότητές του. Να έχει μεγάλο αίσθημα ευθύνης, να είναι ανοιχτός στην επικοινωνία με την κοινωνία και να παίρνει ανατροφοδότηση απ' αυτήν (ό.π., 120-121). Όταν η διοικητική συμπεριφορά στηρίζεται και εμπλουτίζεται από αξίες τότε επιτυγχάνεται η εξουσία με την ηθική και τη δικαιοσύνη.

Είναι απαραίτητη συνθήκη ότι εκείνοι που αναζητούν ποιότητα στην εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίσουν την παρουσία της στην εκπαίδευση και ότι χρειάζεται να δοθεί υψηλή προτεραιότητα στην ανάπτυξη ηγετών στα σχολεία (Beare, Caldwell & Millikan, 1989/1992, σελ. 99). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη προσάγει ένα νέο, αναβαθμισμένο πρόσωπο και η προσδοκία περί αποτελεσματικότητας συνταυτίζεται με την υπόθεση ότι υπάρχει ανάγκη για ευέλικτα διοικητικά πρότυπα, που ενορχηστρώνουν τους μετόχους του διοικητικού πράττειν προς συντονισμένη δράση (Καραγιάννης, 2014).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βέβαια, - λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του - ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή είναι περιορισμένος. Τις περισσότερες φορές ο ρόλος τους

συνίσταται σε βραχυχρόνιους στόχους, όπως είναι η διεκπεραίωση θεμάτων της καθημερινότητας και όχι σε μακροχρόνιους στόχους όπως είναι η βελτίωση των αποτελεσμάτων. Και οι ίδιοι οι διευθυντές νιώθουν περισσότερο ως διαχειριστές και όχι ως ηγέτες. Επιπρόσθετα, τα περιθώρια αυτονομίας τους είναι ελάχιστα και οι πόροι σχεδόν μηδαμινοί. Κατά τον Bush (2003: 33) ο τύπος ηγεσίας αντιστοιχίζεται με τη συναλλακτική ηγεσία. Ο συναλλακτικός ηγέτης αναζητά την ελάττωση της αβεβαιότητας και τη σύζευξη εισδοχών και αποτελεσμάτων. Η επιδίωξη των στόχων στηρίζεται σε μια εθελοντική ανταλλακτική σχέση ανάμεσα στον ηγέτη και τα μέλη ή ανάμεσα στις ομάδες.

Επιπλέον, οι Goldring και Greenfield (2002) επισημαίνουν ότι «οι σχολικοί ηγέτες κατέχουν προεξέχουσα θέση στη συζήτηση διότι αποτελούν τους φορείς της ενημέρωσης και της εκπαίδευσης του κοινού για τη σημασία και την ανάγκη υποστήριξης του σχολικού θεσμού τονίζοντας την ισχυρή σύνδεση που υπάρχει μεταξύ του σχολείου και του 'κοινωνικού καλού'». Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνική υποστήριξη της δημόσιας εκπαίδευσης και να δώσουν μαθησιακές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις προηγούμενες εμπειρίες τους αρνητικές ή θετικές. Παράλληλα, οι Reynolds και Teddlie (2000 στο Gunter, 2001 σ. 33) υποστηρίζουν ότι δεν έχουν εξετάσει καμία έρευνα που να μην φανερώνει ότι τα αποτελεσματικά σχολεία λειτουργούν με ηγεσία. Οι διευθυντές των σχολείων ασκούν σημαντική επιρροή στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα στη δέσμευσή τους προς την εργασία, (Menzies, 1995), η οποία κατ' επέκταση έχει αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999· Muncey & McQuillan, 1996· Datnow & Castellano, 2001). Τέλος, ο Blase (1993) υπερθεματίζει ότι αποτελεσματικές ηγετικές στρατηγικές (ελέγχου ή ενδυνάμωσης) παράγουν θετικά συναισθήματα (εκτίμηση, περηφάνια, ικανοποίηση) αλλά και διαφορά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τονίζοντας τη σημασία της εναρμόνισης των στόχων και των στρατηγικών του διευθυντή με τις επαγγελματικές συνθήκες και τις αξίες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

3.3. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΙ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ηγεσία σε ένα σχολείο είναι το λίκνο ενός επιτυχημένου σχολείου. Ιδιαίτερα, η ηγεσία στην εκπαίδευση προσδιορίζεται ως η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που επιδιώκει την πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, μέσα από τις λειτουργίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Σαϊτης, 2000, σελ. 24).

Ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του '80 ακολουθώντας τη γενικότερη τάση της εποχής αναφορικά με τη Διοικητική Επιστήμη έχουμε πολλές προσεγγίσεις στο ζήτημα της ηγεσίας. Πολλοί ερευνητές

προσπάθησαν να τις ταξινομήσουν σε έναν περιορισμένο αριθμό μοντέλων – τύπων ηγεσίας. Μια από τις πιο σημαντικές ταξινομήσεις είναι αυτή των Leithwood & Duke (1999), η οποία προέκυψε από τη λεπτομερή ανάλυση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος αποτελούμενου από 121 επιστημονικά άρθρα σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία, δημοσιευμένα τη δεκαετία 1988 -1998. Στη συγκεκριμένη ταξινόμηση περιγράφονται έξι, επικαλυπτόμενοι σε κάποια σημεία, τύποι ηγεσίας: η «εκπαιδευτική» (instructional), η «διοικητική ή διαχειριστική» (managerial), η «μετασχηματιστική» (transformational), η «ηθική» (moral), η «συμμετοχική» (participative) και η «ενδεχομενική» (contingent) ηγεσία (Bush, 2008, σελ. 280).

Αντιστοίχιση μοντέλων εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας

| Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας | Μοντέλα Εκπαιδευτικής Διοίκησης |
|---|---------------------------------|
| Συναλλακτική Ηγεσία Διοικητική Ηγεσία | Πολιτικά Τυπικά |
| Συμμετοχική Ηγεσία Μετασχηματιστική Ηγεσία | Συμμετοχικά |
| Ηθική Ηγεσία Παιδαγωγική Ηγεσία | Πολιτιστικά |
| Μεταμοντέρνα Ηγεσία | Υποκειμενικά |
| Διαπροσωπική Ηγεσία | Διφορούμενα |

(Bush, 2008, σελ.271-288)

3.3.1. Η «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ» ΗΓΕΣΙΑ

Η «εκπαιδευτική» ηγεσία αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση ενός ιδιαίτερου τύπου ηγεσίας που εμφανίζεται στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας θεωρείται ότι είναι να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών, δηλαδή τη διδασκαλία και τη μάθηση (Bryman, 1996). Σε μια προσπάθεια οριοθέτησης του όρου, ως εκπαιδευτική ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί ο προσδιορισμός, η απόκτηση, η κατανομή, ο συντονισμός και η χρήση κοινωνικών στοιχείων και πολιτισμικών πόρων που είναι σημαντικοί για την καθιέρωση ικανών συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης.

Αυτός ο τύπος ηγεσίας κατά κύριο λόγο θεωρείται ότι «εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood & Duke, 1999, σελ. 47). Μολονότι, η βασική εστίασή της είναι στην κατεύθυνση της επιρροής και όχι στη φύση και στην πηγή της (Bush, 2005, σελ. 15), οι περισσότερες προσεγγίσεις αυτού του τύπου κρίνουν ότι οι ηγέτες αντλούν τη δύναμη εξουσίας και επιρροής τους όχι μόνο από τη διοικητική τους θέση, αλλά και από την εξειδικευμένη γνώση την οποία κατέχουν, δεδομένου ότι επιλέγονται για τις θέσεις αυτές και με βάση τις εξειδικευμένες σπουδές τους¹². Οι Hallinger & Murphy (1986) στηριζόμενοι σε εμπειρική τους έρευνα κατέδειξαν ότι η «εκπαιδευτική» ηγεσία συνίσταται σε τρεις κατηγορίες πρακτικών, που αναβαθμίζουν τις προσπάθειες των μαθητών: α) τον ορισμό της αποστολής του σχολείου, β) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Είναι κοινός τόπος ότι κύριος διαμορφωτής όλων των παραπάνω είναι ο Διευθυντής. Παράλληλα, και ο Southworth (2002) αναφέρεται σε τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές της «εκπαιδευτικής» ηγεσίας: α) παροχή προτύπων, β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα.

Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτική ηγεσία αναδύεται ως ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που συντελεί στη σχολική αποτελεσματικότητα. Στόχος της δεν είναι η απλή εφαρμογή των νόμων και κανόνων, αλλά η κινητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων για να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Spillane, Halverson και Diamond (2001) παρέχουν έναν ευρύ - κατά την άποψη μας - ορισμό της εκπαιδευτικής ηγεσίας υπό την έννοια της ηγεσίας ως παρουσίας και διεργασίας του οργανισμού και όχι συγκεκριμένων ατόμων. Αυτή η μορφή ηγεσίας υποστηρίζει, αναπτύσσει και βελτιώνει την ποιότητα των σχέσεων και της διδασκαλίας σε ένα σχολείο, επομένως και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Silns, Mulford, 2003 στο Harris, 2004· Lieberman, Saxl, & Miles, 2000) ενώ, μάλιστα δίνεται μεγάλη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές διευκολύνουν τον προγραμματισμό, τη θέσπιση στόχων και προάγουν την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών του σχολείου (Hallinger & Heck, 2003).

Ο όρος «εκπαιδευτική ηγεσία» υποδηλώνει την επιρροή των εκπαιδευτικών στη σχολική ενδυνάμωση, μέσα από τη δυνατότητα που τους προσφέρει η συμμετοχική άσκηση σχολικής ηγεσίας να ενισχύσουν την παρουσία τους στον καθορισμό εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικών (York-Barr & Duke, 2004). Η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης (διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης), που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και τη θεληματική συνεργασία τους. Συνεργασία που μπορεί

¹² Ωστόσο, υπάρχουν και προσεγγίσεις που θεωρούν ότι «εκπαιδευτικοί» ηγέτες δεν είναι μόνο οι Διευθυντές και τα τοπικά στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά και πολλοί εκπαιδευτικοί των σχολείων.

να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας (Bush, 2005· Μπουραντάς, 2002· Σαΐτης, 2008). Ο Θεοφιλίδης (2012) υποστηρίζει πως, η εκπαιδευτική ηγεσία στοχεύει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αυτή η ηγεσία «ασκείται σε συγκεκριμένο συγκείμενο, το οποίο ορίζουν, σε μικροεπίπεδο, το νομικό και οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και σε μακροεπίπεδο, η κοινωνία της γνώσης, η παγκοσμιοποίηση και η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης» (σ.33).

Συμπερασματικά, επειδή η ηγεσία είναι πολυδιάστατη, επηρεάζεται από μεταβλητές τόσο ανθρώπινες όσο και περιβαλλοντικές, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι δεν μπορεί να υπάρξει μία ενιαία συνταγή για τον τρόπο άσκησης ηγεσίας σε κάθε οργανισμό, πόσο μάλλον σε ένα θεσμό τόσο περίπλοκο όπως το σχολείο, το οποίο έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ως οργάνωση (Everard & Morris, 1999· Smith & Piele, 2006).

3.3.2. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Πολλές έρευνες σχεδόν ταυτίζουν τις διάφορες εκδοχές της ηγεσίας με τη διοίκηση (μάνατζμεντ) ή με συγκεκριμένες λειτουργίες της. Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει «στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη και υποθέτει ότι, αν αυτές οι λειτουργίες διεκπεραιωθούν ικανοποιητικά, η εργασία των υπόλοιπων μελών του οργανισμού θα διευκολυνθεί» (Leithwood & Duke, 1999: 52-3). Ιδιαίτερα, ο Caldwell (1992) κάνει λόγο για μια κυκλική διαδικασία επτά λειτουργιών, στις οποίες οι ηγέτες των εκπαιδευτικών οργανισμών πρέπει να αντεπεξέρχονται ικανοποιητικά: α) καθορισμός στόχων, β) εντοπισμός αναγκών, γ) ιεράρχηση προτεραιοτήτων, δ) σχεδιασμός, ε) χρηματοδότηση, στ) εφαρμογή, ζ) αξιολόγηση (1992, σελ. 16 -17).

Λίγο αργότερα (1995:14), οι Myers & Murphy επικεντρώνονται ιδιαίτερα στη λειτουργία του ελέγχου και εντοπίζουν έξι ηγετικές πρακτικές: α) εποπτεία, β) έλεγχο των εισροών (π.χ. μετακινήσεις εκπαιδευτικών γ) έλεγχο συμπεριφορών (π.χ. περιγραφή καθηκόντων), δ) έλεγχο εκροών (π.χ. μαθητικές εξετάσεις), ε) επιλογή – κοινωνικοποίηση και στ) έλεγχο του περιβάλλοντος (π.χ. ανταπόκριση της κοινωνίας). Είναι εμφανές ότι ιδιαίτερα οι τέσσερις πρώτες λειτουργίες ιεραρχικού τύπου, φαίνεται να περιγράφουν καλύτερα τον ηγετικό προσανατολισμό των Διευθυντών σχολείων και των Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αφού σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο βασική πτυχή του έργου τους είναι η εποπτεία και ο έλεγχος.

Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκεται και ο Ιορδανίδης (2002: 232 -3), ο οποίος αναφέρει ότι τα στελέχη επιθυμούν την αναβάθμιση του ηγετικού ρόλου τους με την ενίσχυση της αρμοδιότητάς τους για «άσκηση ελέγχου από μέρους τους του διοικητικού και

παιδαγωγικού έργου των διευθυντών των σχολικών μονάδων, του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, ακόμα και του συμβουλευτικού – καθοδηγητικού έργου των σχολικών συμβούλων της περιφέρειάς τους». Επιπρόσθετα, οι Σαΐτης, Τσιαμάσης και Χατζής (1997, σελ. 75), με βάση ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων των διευθυντών για τον ρόλο τους, οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής δε φαίνεται να αποτελεί πρότυπο του μάνατζερ – ηγέτη, αλλά του παραδοσιακού γραφειοκράτη, αφού περιορίζεται στο πλαίσιο ενός νόμου που τον θέλει κυρίως εκτελεστικό όργανο της σχολικής διοίκησης (Ανδρέου, 2004, σελ. 17).

3.3.3. ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Οι απόψεις του Burns και του Bass έχουν επηρεάσει αυτή την προσέγγιση της ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Σύμφωνα με αυτήν «οι ηγέτες είναι άνθρωποι που προπορεύονται και είναι γενικά αφοσιωμένοι στη βαθιά αλλαγή του εαυτού τους και των οργανώσεων που ηγούνται. Ηγούνται μέσα από την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων, και μπορούν να προέλθουν από οποιαδήποτε θέση του οργανισμού» (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999: 9). Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στην επιρροή ως προς «τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των μελών του οργανισμού. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης στους στόχους του οργανισμού και μεγαλύτερες ικανότητες για πραγματοποίηση αυτών των στόχων υποτίθεται ότι οδηγούν σε μεγαλύτερη προσπάθεια και παραγωγικότητα» (Leithwood & Duke, 1999: 48-9).

Η δύναμη επιρροής αυτών των ηγετών δεν προέρχεται από τη διοικητική τους θέση όσο από την εμπιστοσύνη από τα ίδια τα μέλη, τα οποία αποδίδουν τη δύναμη σε αυτούς που έχουν τις ικανότητες να τους εμπνεύσουν, ώστε να πορευτούν μαζί τους στην επιδίωξη των κοινών στόχων, αξιοποιώντας τις προσωπικές και συλλογικές ικανότητές τους.

Ο Leithwood (1994) εντοπίζει οκτώ διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγετικής πρακτικής στην εκπαίδευση:

- δημιουργία του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού,
- προσδιορισμός των στόχων,
- παροχή διανοητικής παρακίνησης,
- προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης,
- παροχή προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού,
- καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης,
- διαμόρφωση μιας γόνιμης σχολικής κουλτούρας,
- ανάπτυξη δομών συμμετοχικότητας.

Είναι αντιληπτό ότι πρόκειται για έναν τύπο ηγεσίας που ταιριάζει καλύτερα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιδιώκουν την καινοτομία και την αλλαγή διαθέτουν όμως και την απαραίτητη αυτονομία. Το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο, απαιτεί ηγέτες που πρωτίστως φροντίζουν για την πιστή εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο¹³. Αλλά και η Χατζηπαναγιώτου (2001: 150) συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές βρίσκονται σε ένα τέλμα, πολλοί λίγοι έχουν ή προωθούν ένα εκπαιδευτικό όραμα για τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται, και επαφίενται στην αλλαγή που θα έρθει από έξω. Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Φρειδερίκου και Τσερούλη – Φολέρου (1991, σελ. 167-176) παρουσιάζουν στοιχεία που δείχνουν ότι ο τυπικός διευθυντής σχολείου εμφανίζει αρκετά χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν σε συναλλακτική (transactional) ηγετική συμπεριφορά, και ιδιαίτερα στη συνιστώσα του «μάνατζμεντ των εξαιρέσεων».

3.3.4. ΗΘΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Ο τύπος αυτός της ηγεσίας εδράζεται «στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη, και έτσι εξουσία και επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος» (Leithwood & Duke, 1999, σελ. 50-1).

Κύριο ζήτημα διερεύνησης είναι οι αξίες και οι ηθικοί κώδικες που χρησιμοποιούνται από τους ηγέτες κατά τη λήψη των αποφάσεων και ο τρόπος με τον οποίο διευθετούνται οι συγκρούσεις μεταξύ αξιών. Ιδιαίτερα, ο Bush (2005, σελ. 171) αναφέρεται στο διαχωρισμό μεταξύ «πνευματικής» ηγεσίας, στην οποία οι ηγέτες ενεργούν βάσει αρχών «υψηλής τάξης» (π.χ. θρησκευτικές πεποιθήσεις), και «ηθικής αυτοπεποίθησης», στην οποία οι ηγέτες ενεργούν με τρόπο διαχρονικά συνεπή προς ένα ηθικό σύστημα (West-Burnham, 1997, σελ. 239-241). Οι Evers & Lakomski (1991: 186) τονίζουν ότι καθώς οι διοικητικές δομές δεν είναι ηθικά ουδέτερες, στην εκπαίδευση κρίνεται αναγκαίο να υπάρχουν μορφές ηγεσίας που θα βασίζονται στην αρχή ότι οι αποφάσεις και η δράση πρέπει να έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα, ότι δηλαδή θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη της γνώσης, της «οργανωσιακής μάθησης». Ο Slater (1994) επικεντρώνεται στον τρόπο που επιλύονται οι συγκρούσεις γύρω από τις αξίες, τις πεποιθήσεις και την κουλτούρα του οργανισμού και υποστηρίζει ότι η διαδικασία είναι στην ουσία πολιτική, καθώς πρόκειται για τη διαπραγμάτευση μεταξύ αυτών που βρίσκονται στο εσωτερικό του οργανισμού και εκείνων του εξωτερικού περιβάλλοντος, οι οποίοι εμπλέκονται στη λειτουργία του.

Η ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία ξεκάθαρα οράματος, την παρακίνηση, την έμπνευση, την ηθική, τις αξίες, την επικοινωνία, την επιβράβευση της ηθικής

¹³ Όπως αναφέρει ο Ιορδανίδης, η πολύπλοκη εκπαιδευτική νομοθεσία, το δύσκαμπτο συγκεντρωτικό σύστημα και ο επιτακτικός χαρακτήρας των καθημερινών προβλημάτων αλλοτριώνουν τη σκέψη και το όραμα των στελεχών και δεν τους αφήνουν τα περιθώρια και τη δύναμη να αναπτύξουν το εκπαιδευτικό έργο που έχουν οραματιστεί (2002: 234-6).

συμπεριφοράς των εργαζομένων, ενώ παράλληλα επιπλήττει τους εργαζόμενους που καταστρατηγούν τα ηθικά στάνταρτ (Bryman, 1996). Καθώς η ηγεσία ορίζεται ως μια σχέση επιρροής, αυτόματα καθίσταται ένα διαδραστικό γεγονός που συμβαίνει ανάμεσα στον ηγέτη και στους ακόλουθους τους (Northouse, 2010, 2017· Yukl, 2005). Οι ηγέτες μεθοδεύουν τις ενέργειές τους με σκοπό να επηρεάσουν τους ακόλουθους για να υλοποιήσουν έναν κοινό στόχο. Η προσήλωση, αυτή, σε κοινούς στόχους προσδίδει στην ηγεσία μία ηθική διάσταση.

Αν και υπάρχουν αντιφατικά στοιχεία από σχετικές έρευνες, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι οι αρχές αυτές υιοθετήθηκαν και προβλήθηκαν ιδιαίτερα από τον ν.1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167, Τ.Α') και αποτελούν βασικές αξίες και για πολλά από τα στελέχη της εκπαίδευσης και για τους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα¹⁴.

3.3.5. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Κεντρική θέση σ' αυτόν τον τύπο ηγεσίας είναι η παρακίνηση της ομαδικής – συνεργατικής λήψης των αποφάσεων στον εκπαιδευτικό οργανισμό¹⁵. Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1984:13), αυτός ο τύπος ηγεσίας μπορεί να συμβάλει στο «δέσιμο» του προσωπικού και στη μείωση της πίεσης στους προϊστάμενους: «Τα βάρη της ηγεσίας μπορούν να μειωθούν, αν οι λειτουργίες και ο ρόλος της ηγεσίας μοιράζονται».

Η εργασία των ηγετών ενός οργανισμού είναι πολύπλευρη, και εκ των πραγμάτων, ένα άτομο δεν είναι δυνατό να κατέχει όλες τις δεξιότητες και τις ιδιότητες που απαιτούνται¹⁶. Ο Gronn (2000), υποστηρίζει ότι η συμμετοχική ηγεσία, είναι το κέντρο ενός διαφορετικού προτύπου μέσα στο σχολείο, όπου οι διακρίσεις ανάμεσα σε ηγέτες και υφισταμένους, τείνουν να εκμηδενίζονται. Μπορεί να θεωρηθεί ως η σπονδυλική στήλη στη σχολική βελτίωση, ή όπως ο Elmore χαρακτηριστικά αναφέρει, η «κόλλα» ενός κοινού σκοπού και το κοινό πλαίσιο αξιών για την επίτευξή του (Harris, 2005).

¹⁴ Άλλες βασικές αξίες φαίνεται να είναι η ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, ο δωρεάν και δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η ισοτιμία μεταξύ στελεχών και εκπαιδευτικών στη βάση της υψηλής επιστημονικής κατάρτισης αμφότερων των πλευρών, η αλληλεγγύη στην αντιμετώπιση επαγγελματικών και κοινωνικών προβλημάτων, η αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο (Χατζηπαναγιώτου, 2001:149· Φρειδερίκου & Φολερού – Τσερούλη, 1991:172-3, 182, 250· Ιορδανίδης, 2002: 194).

¹⁵ Πρόκειται για ένα κανονιστικό μοντέλο βασισμένο σε τρία κριτήρια, με βάση τα οποία διακρίνονται τρεις σχολές σκέψης: α) η συμμετοχή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, β) η συμμετοχή επιβάλλεται με βάση τις δημοκρατικές αρχές, κάτι που παραπέμπει στον τύπο της ηθικής ηγεσίας και γ) στο πλαίσιο της αυτοδιοίκησης, η δύναμη εξουσίας και επιρροής είναι δυναμικά διαθέσιμη σε οποιονδήποτε εμπλεκόμενο (π.χ. εκπαιδευτικούς, γονείς, μέλη της τοπικής κοινωνίας), νομιμοποιημένο με βάση τις ειδικές γνώσεις του, το δημοκρατικό δικαίωμά τους της επιλογής και/ή τον κρίσιμο ρόλο του στην εφαρμογή των αποφάσεων (Leithwood & Duke, 1999: 52-3).

¹⁶ Υπάρχουν πολλοί ηγέτες, όχι μόνο ένας, αφού η ηγεσία διαμοιράζεται. Δεν κατοικεί στην κορυφή, αλλά σε κάθε πρόσωπο (Harris, 2005, σελ.22).

3.3.6. ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Ο τύπος αυτός επικεντρώνεται στην ικανότητα προσαρμογής του ηγέτη στις εκάστοτε οργανωτικές συνθήκες και προβλήματα. Εστιάζει στο «πώς οι ηγέτες ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες οργανωτικές συνθήκες ή στα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ως συνέπεια, για παράδειγμα, της ποιότητας και των προτιμήσεων των συνεργατών τους, των συνθηκών εργασίας και των σκοπών που επιδιώκονται» (Leithwood & Duke, 1999: 50-1). Θεμελιώνεται στην άποψη ότι κανένας τύπος ηγεσίας δεν ανταποκρίνεται πλήρως σε όλες τις καταστάσεις (Σαΐτης, 2000, σελ.77). Κανένα στιλ ηγεσίας δε μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις και οι προϊστάμενοι - ηγέτες μπορούν να αλλάζουν στιλ ηγεσίας και να αξιοποιούν ένα μεγάλο ρεπερτόριο ηγετικών πρακτικών, προσαρμοζόμενοι στις ιδιαίτερες καταστάσεις κάθε φορά.

3.3.7 ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΤΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Ο χώρος της εκπαίδευσης, όπως και ολόκληρη η κοινωνία, βιώνει ραγδαίους μετασχηματισμούς, συνεχείς «καινοτομίες» και έντονη ανταγωνιστικότητα με έμφαση στην απόδοση. Αποτελεί κοινή εκτίμηση ότι τα σχολεία και οι επιχειρήσεις μοιράζονται κοινές έννοιες στο θέμα της ηγεσίας (Stewart, 2006). Σημαντική κοινή αρχή τους είναι πως και οι δύο τύποι οργανώσεων -μέσα στην κοινωνία της γνώσης- πρέπει να γίνουν μανθάνοντες οργανισμοί (Fullan, 2001), διαφορετικά δεν θα επιβιώσουν. Οι ηγέτες στις επιχειρήσεις και στα σχολεία αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις, όπως πώς να καλλιεργήσουν και να στηρίξουν τη μάθηση σε συνθήκες πολύπλοκες και ραγδαία μεταβαλλόμενες. Είναι ευρέως γνωστό, ότι στην επιδίωξη της αύξησης της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των οργανισμών η κοινωνία μας αντιμετωπίζει τους ηγέτες με έντονη κριτική διάθεση. Ιδιαίτερα, τα εκπαιδευτικά συστήματα, αν και αποτελούν αντανάκλαση των κοινωνιών μέσα στις οποίες λειτουργούν, κατηγορούνται για πολλές αδυναμίες που επηρεάζουν τη σύγχρονη κοινωνία. Οι Foster και Young (2004) σημειώνουν ότι «όταν οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται οι άνθρωποι χάνουν την εμπιστοσύνη τους και τείνουν να κατηγορούν την ηγεσία για την αποτυχία» (σ.29).

Γενικά, στα μέσα της δεκαετίας του 1980 αξιοποιήθηκαν οι θεωρητικές και ερευνητικές αναλύσεις και η μετέπειτα σύνθεση των αποτελεσμάτων για την αποτελεσματικότητα οδήγησαν σε δύο τάσεις στην εκπαιδευτική ηγεσία: την καθοδηγητική και τη μετασχηματιστική. Από τη μια μεριά, οι καθοδηγητικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες επικεντρώνονται στους στόχους του σχολείου, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη διδασκαλία και το σχολικό περιβάλλον. Από την άλλη μεριά, οι μετασχηματιστικοί σχολικοί ηγέτες επικεντρώνονται στην αναδόμηση και στη

βελτίωση των συνθηκών του σχολείου. Παράλληλα τονίζεται ότι η σχολική ηγεσία λειτουργεί ως κρίσιμος σύνδεσμος της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Το μοντέλο της καθοδηγητικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία βελτιώνει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ουσιαστικά, ο ρόλος του διευθυντή εστιάζει στους εκπαιδευτικούς και αυτοί στην παροχή βοήθειας στους μαθητές. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου ο Hallinger (2003) προτείνει τρεις διαστάσεις: τον προσδιορισμό της αποστολής του σχολείου, τη διευθέτηση των διδακτικών προγραμμάτων και την προώθηση θετικού σχολικού-μαθησιακού κλίματος.

Γρήγορα όμως μελετητές εγείρουν κριτική. Τονίζεται ότι αυτού του τύπου η ηγεσία βασίζεται στην ισχυρή γνώση των τεχνικών διδασκαλίας και μάθησης και στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, οι διευθυντές στην πλειοψηφία τους δεν είναι ειδικοί στα εκπαιδευτικά θέματα. Ειδικότερα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου υπάρχουν πολλές ειδικότητες (φυσικοί, μαθηματικοί, φιλόλογοι) ο διευθυντής έχει και αυτός την ειδικότητα του και επομένως είναι «ξένος» προς τα άλλα επιστημονικά πεδία. Συνέπεια αυτού του γεγονότος είναι να μη μπορεί να παρέμβει στα γνωστικά θέματα των άλλων αντικειμένων που διδάσκονται. Επίσης οι διευθυντές, αντιλαμβανόμενοι το ρόλο τους περισσότερο ή μόνο ως διοικητικό, σκόπιμα απομακρύνονται από το περιβάλλον της τάξης. Επομένως, σε πολλές περιπτώσεις οι διευθυντές είναι πολύ λιγότερο ειδικοί από αυτούς που εποπτεύουν (Hallinger, 2003). Ιδιαίτερα, στην ελληνική πραγματικότητα το ζήτημα αυτό περιπλέκεται ακόμη περισσότερο. Οι διευθυντές έχουν περιορισμένη εξουσία διαχείρισης των εκπαιδευτικών θεμάτων του σχολείου τους αφού ούτε αξιολογούν τους καθηγητές αλλά ούτε τους επιλέγουν, δεν διαμορφώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα και ουσιαστικά οι σημαντικότερες αποφάσεις ανακοινώνονται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Έτσι, ο διευθυντής μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται ανάμεσα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, στις απαιτήσεις των γονέων και της κοινωνίας και στις εντολές της ανώτερης και ανώτατης διοίκησης. Πρόκληση επομένως για τους διευθυντές των σχολείων αποτελεί η διατήρηση των ισορροπιών. Σύμφωνα με τους Κουτούζη, Αθανασούλα-Ρέππα, Μαυρογιώργος, Χαλκιώτης, & Νιτσόπουλος, (1999) αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, αυτός μπορεί να χαρακτηριστεί τουλάχιστον ως περιορισμένος, καθώς φαίνεται ότι βρίσκεται στο κατώτερο επίπεδο της διοικητικής πυραμίδας, και οι αρμοδιότητές του είναι κυρίως εκτελεστικής μορφής. Ο διευθυντής προσπαθεί να διεκπεραιώσει τις ανάγκες της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας για να επιτευχθεί η εύρυθμη λειτουργία της.

Ο Dimmock (1995) θεωρώντας ότι τα σχολεία διέπονται από μια χαλαρή σύζευξη και αυτονομία (loose coupling and autonomy), σημειώνει ότι η καλύτερη στρατηγική προσέγγιση

θα ήταν αυτή με κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω. Έτσι προτείνει την «ανάποδη χαρτογράφηση» κατά την οποία τα μαθητικά αποτελέσματα θα προσδιορίσουν τις μαθησιακές διαδικασίες και τις διδακτικές στρατηγικές, τη σχολική δομή και οργάνωση που στη συνέχεια θα προσδιορίσουν τους ηγετικούς και διοικητικούς πόρους. Αυτοί με τη σειρά τους θα προσδιορίσουν την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου. Δηλώνει, επίσης, ότι η από πάνω προς τα κάτω ηγεσία και διοίκηση είναι πλέον ακατάλληλες. Άλλωστε, επισημαίνει ότι μόνο η μειοψηφία των διευθυντών θεωρεί ότι η κατευθυντική εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να αποτελέσει εφικτή πραγματικότητα.

Έτσι, νέοι όροι εμφανίζονται όπως επιμεριστική ηγεσία, ηγεσία των δασκάλων, διαμοιρασμένη ηγεσία και μετασχηματιστική ηγεσία. Η εμφάνιση αυτών των μοντέλων φανερώνει ότι το μοντέλο της καθοδηγητικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, στο οποίο ο διευθυντής αποτελούσε το κέντρο της εμπειρογνωμοσύνης, της δύναμης και της εξουσίας δεν ήταν αποτελεσματικό.

Αναδύεται, λοιπόν, το μοντέλο της μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας το οποίο απαρτίζεται από επτά διαστάσεις: οικοδόμηση οράματος και διαμόρφωση των σχολικών στόχων, παροχή διανοητικής διέγερσης, παροχή ατομικής υποστήριξης στον καθένα, διαμόρφωση βέλτιστων πρακτικών και σημαντικών οργανωσιακών αξιών, κατάδειξη προσδοκιών υψηλής απόδοσης, δημιουργία αποδοτικής σχολικής κουλτούρας, ανάπτυξη δομών που ενδυναμώνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Leithwood, 1994 στο Leithwood & Jantzi, 2000). Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Hallinger (2003) αντιλαμβάνεται τη μετασχηματιστική εκπαιδευτική ηγεσία ως αυτοτελή οργανωσιακή ολότητα παρά σαν καθήκοντα μεμονωμένων ατόμων.

Παράλληλα, και οι Leithwood et al. (1999) στηριζόμενοι σε μια σειρά μελετών πάνω στη μετασχηματιστική εκπαιδευτική ηγεσία και των επιδράσεων της, καταδεικνύουν την επενέργειά της πάνω στους μαθητές, στη συμπεριφορά και στην ψυχολογική κατάσταση του προσωπικού. Ιδιαίτερα η επίδραση στον οργανισμό βρέθηκε να είναι μεγαλύτερη απ' ό,τι στους άλλους παράγοντες που εξετάστηκαν, διαπιστώθηκε δηλαδή ότι η εκπαιδευτική ηγεσία συντελεί στη δημιουργία βελτιώσεων και συμβάλλει στη διαμόρφωση της επιθυμητής σχολικής κουλτούρας και κλίματος. Η αδυναμία της είναι ότι προϋποθέτει οργανισμούς με διοικητική αυτονομία (Harris, 2005, σελ.31-34).

Πολλές έρευνες αλλά και μετα-αναλύσεις ερευνών (Lowe, Kroeck & Sivasubramaniam, (1996) Dummdum, Lowe, & Avolio (2002) φανερώνουν ότι υπάρχει μεγάλη συσχέτιση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και στην αποτελεσματικότητα και στην ικανοποίηση των συνεργατών. Είναι γνωστό ότι και στη συναλλακτική ηγεσία διαπιστώνονται θετικές συσχετίσεις όχι όμως τόσο ισχυρές όσο αυτές που εντοπίζονται στην μετασχηματιστική ηγεσία. Βέβαια, στην αδιάφορη ηγεσία (Laissez-Faire) δεν εντοπίζεται κάτι παρόμοιο.

Επομένως, είναι φανερό ότι και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς απαιτείται ένας άριστος συνδυασμός ικανοτήτων και τεχνικών για να επιτευχθεί η αποστολή της διεύθυνσης και της σχολικής μονάδας. Αν και δεν παραβλέπουμε το γεγονός ότι εγείρονται κριτικές φωνές από διάφορους μελετητές, Evers & Lakomski (1996), Marks & Printy (2003), και αναγνωρίζουμε ότι χρειάζονται περισσότερες έρευνες για την ενίσχυση της κατανόησης μας πάνω στην εκπαιδευτική ηγεσία και την επίδρασή της, μπορούμε να πούμε πως έχουμε αποκομίσει ήδη αρκετή και ουσιαστική γνώση στο συγκεκριμένο πεδίο. Έτσι, λοιπόν, με τις έως τώρα γνώσεις μας θεωρούμε πως μπορούμε να επιχειρήσουμε τις αλλαγές που έχει ανάγκη η σχολική μονάδα.

Συμπερασματικά, οι περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις συνήθως καταλήγουν σε πρακτικές προτάσεις για την ενδεδειγμένη ηγετική συμπεριφορά. Αυτές, όμως, καθώς αντιπροσωπεύουν κάθε φορά τη συγκεκριμένη θεωρία στην οποία βασίζονται, διαπνέονται και οι ίδιες από τους ίδιους περιορισμούς με εκείνη. Περισσότερο προσεγγίζουν συγκεκριμένες πτυχές του φαινομένου της ηγεσίας οπότε κρίνεται αναγκαίο να λειτουργούν συμπληρωματικά. Βέβαια, κάθε προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση περικλείει τον κίνδυνο της απλούστευσης τόσο των θεωρητικών απόψεων στις οποίες βασίζονται όσο και του ίδιου του πολυσύνθετου φαινομένου της ηγεσίας. Είναι, όμως, πολύ σημαντικό να γίνονται γιατί όλα στόχο έχουν τη δυνατότητα υλοποίησης δηλ. το πόσο εύκολο και δυνατό είναι κάτι να πραγματοποιηθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 ξεκινούν πολλά σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα να αναζητούν τρόπο να επιτευχθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών (Leithwood & Jantzi, 1990). Προς αυτήν την κατεύθυνση οι ερευνητές χρησιμοποιούν μια σειρά κριτηρίων ή μεθόδων ανάλογα από τη σκοπιά που εξετάζουν το θέμα προσδιορίζοντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ένα από αυτά είναι: «Η διοίκηση του σχολείου να λειτουργεί με τη συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων. Ειδικά, ο διευθυντής πρέπει να φέρεται σαν ένας προπονητής, ένας συνεργάτης, ένας εμπνευστής» (Παμουκτσόγλου 2001). Η ηγεσία στην εκπαιδευτική διοίκηση θεωρείται ότι συνδέεται άμεσα με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, αφού αυτή εμπνέει, κινητοποιεί και κατευθύνει τους ανθρώπινους πόρους προς την εκπλήρωση των στόχων και της αποστολής της σχολικής μονάδας. Όλοι οι οργανισμοί - και όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί - οι οποίοι στερούνται αποτελεσματικής ηγεσίας οδηγούνται σε δύσκολες καταστάσεις. Έχοντας στο μυαλό μας ότι τα σχολεία έχουν στόχους και το κύριο ζήτημα είναι η εκπλήρωσή τους, πρέπει οπωσδήποτε να

εξασφαλίζουμε εκείνη τη σχολική ηγεσία που θα συμβάλλει καταλυτικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Στη χώρα μας, η κατάσταση δεν είναι ευοίωνη. Δυστυχώς διανύουμε ακόμη την περίοδο της «ευμενούς αδιαφορίας», όπως παρατηρεί ο Πέτρος Πασιαρδής (2004) αφού η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών δεν επιδιώκεται ουσιαστικά. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι από τα πλέον συγκεντρωτικά, οι αρμοδιότητες των διευθυντών/ντριών είναι στενά καθορισμένες - όπως σε κάθε γραφειοκρατικό σύστημα- και οι ίδιοι αποτελούν εκτελεστικά όργανα της κεντρικής διοίκησης παρά μάνατζερ ή ηγέτες. Τέλος, τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών βασίζονται περισσότερο στα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση παρά στα ακαδημαϊκά, παιδαγωγικά και διοικητικά τους προσόντα (N.3467/2006, Φ.Ε.Κ. 128/21-6-2006, τ.Α').

Πράγματι, οι διευθυντές/ντριες στο ελληνικό σχολείο περισσότερο ασκούν διοίκηση δηλαδή προγραμματίζουν, οργανώνουν, διευθύνουν και ελέγχουν πόρους - οικονομικούς και ανθρώπινους - στα στενά πλαίσια που προσδιορίζονται νομικά και παράλληλα ασκούν ηγεσία. Έχει θεωρητικά τεκμηριωθεί ότι η ηγεσία μπορεί να επηρεάσει τόσο στη δομική όσο και στην πολιτισμική διάσταση του σχολείου. Παράλληλα, οι πολλές και συχνά αντικρουόμενες απαιτήσεις από το σχολείο κάνουν το ρόλο της διεύθυνσής του περισσότερο πολύπλοκο, ώστε να μετασχηματίζεται από «διαχειριστικός» των σχολικών παραμέτρων σε «ηγετικό». Η εκπαιδευτική μας πολιτική είναι ουσιαστικά κυβερνητική πολιτική και ενίοτε υπουργική επιλογή, πολιτική επιλογή παρά εθνική υπόθεση (Μαυρογιώργος, 1999). Κάθε κυβέρνηση θέλοντας να αφήσει τη δική της σφραγίδα στην εκπαιδευτική πολιτική αφήνει έκθετους τους εκπαιδευτικούς και τους αναγκάζει να εφαρμόζουν πολιτικές με τις οποίες μπορεί να μην είναι σύμφωνοι και σίγουρα δε συμμετείχαν στο σχεδιασμό τους. Κατά συνέπεια, οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις φαίνονται να είναι αποσπασματικές, χωρίς προσεκτικό και επαρκή σχεδιασμό, και κυρίως χωρίς την εξασφάλιση της συναίνεσης του εκπαιδευτικού κόσμου (Van Veen & Sleegers, 2006) γεγονός που μπορεί να επιφέρει αισθήματα ανασφάλειας και αβεβαιότητας. Μπορεί οι εκπαιδευτικές πολιτικές να εφαρμόζονται με την επιδίωξη να επιφέρουν βελτίωση στα εκπαιδευτικά πράγματα, αλλά στην ουσία πολλές από αυτές εφαρμόζονται χωρίς να υπάρχουν επαρκείς ενδείξεις ότι θα έχουν θετικά αποτελέσματα, με στόχους και σκοπούς που είναι πολύ ευρείς ή πολύ ασαφείς (Van Veen & Sleegers, 2006).

Επίσης, έρευνες υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική ηγεσία παίζει σημαντικό ρόλο στη δέσμευση και αφοσίωση των συνεργατών, τα επίπεδα στρες και την παραμονή τους στον

οργανισμό (Nowack, 2006)¹⁷. Η ηγεσία λοιπόν κρίνεται για το αν κινητοποιεί τη δέσμευση των εργαζομένων θέτοντας την ενέργειά τους σε δράσεις που έχουν σχεδιαστεί για τη βελτίωση των πραγμάτων και κρίνεται ως αποτελεσματική όταν κινητοποιεί την εσωτερική έναντι της εξωτερικής δέσμευσης αλλά και την εξωτερική έναντι της «τυφλής» δέσμευσης Fullan (2001,σ.8). Πρόσφατες έρευνες, επίσης, καταδεικνύουν ότι επιδεικνυόμενες πρακτικές δικαιοσύνης από τον ηγέτη συνδέονται ισχυρά με μείωση των απουσιών από την εργασία (Nowack, 1999· Elovainio, Kivmaki & Vaherta, 2002).

Η ηγεσία είναι απαραίτητη στους οργανισμούς ειδικά όταν προκύπτουν προβλήματα που δεν έχουν εύκολες λύσεις. Μάλιστα τα μεγάλα προβλήματα των ημερών μας είναι περίπλοκα, γεμάτα παράδοξα και διλήμματα. Για τέτοιου είδους προβλήματα δεν υπάρχει αποκλειστικά μια λύση που να θεραπεύει τα πάντα¹⁸.

4.1 ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Σε μια συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνία ο ρόλος του σχολείου διαφοροποιείται. Ο εκπαιδευτικός, ως βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Neave,1998), επιφορτίζεται με το ρόλο του φορέα της αλλαγής όχι μόνο του περιβάλλοντός του αλλά και του ίδιου του εαυτού του. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εργαστούν και να αποδώσουν *«σε χρόνια που έχουν εκλείψει ή δοκιμάζονται οι αξίες της ζωής και η πνευματική πτώση είναι εμφανής»*, ενώ, βρίσκονται αντιμέτωποι με το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται από έντονη γραφειοκρατία (Kelchtermans, 1996 · Esteve, 2000 · Παπαναούμ, 2005 · Pora & Acedo, 2006 · Ρες και άλλοι, 2007), υπο-χρηματοδοτείται (Ο.Ο.Σ.Α., 1997) και δε φημίζεται για τις ουσιαστικές αλλαγές και γενναίες τομές στην εκπαιδευτική πολιτική (Ρες κ. συν., 2007 · Müller, , Hernández, Sancho, Larrain, & Creus, (2007).

Σήμερα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν χαίρει πλέον της κοινωνικής σημασίας, του κύρους και της εξέχουσας θέσης που είχε παλαιότερα, ενώ φθίνει και η ίδια η αυτό-εκτίμηση του ατόμου. Μέσα σε αυτή τη δίνη οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται ανίσχυροι, απειλούμενοι και αμφισβητούμενοι. Πολύ συχνά δεν είναι σε θέση να υπερασπιστούν τον ίδιο τους τον εαυτό. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν το έργο τους περισσότερο σαν λειτουργήμα παρά σαν επάγγελμα. Νιώθουν ότι προσφέρουν. Στη σύγχρονη

¹⁷Σχετικά με τη δέσμευση και αφοσίωση των ανθρώπων στην εργασία ο Argyris (2000) διακρίνει την εσωτερική και εξωτερική δέσμευση. Η εξωτερική δέσμευση εξασφαλίζεται από τις πολιτικές και πρακτικές του μάνατζμεντ οι οποίες δίνουν στους εργαζόμενους τη δυνατότητα να φέρουν σε πέρας τα καθήκοντά τους. Η εσωτερική δέσμευση δημιουργείται από την εσωτερική ενέργεια των ανθρώπων που ενεργοποιείται επειδή κατάφεραν να πετύχουν τη δουλειά τους και αποτελεί ένα είδος εγγενούς ανταμοιβής.

¹⁸ Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Fullan (2001 σ.3) «η ηγεσία δεν κινητοποιεί τους άλλους στη λύση προβλημάτων που ήδη γνωρίζουν πώς να τα λύσουν αλλά βοηθά στην αντιμετώπιση προβλημάτων που ποτέ πριν δεν αντιμετωπίστηκαν με επιτυχία».

εποχή, ο ρόλος τους δεν είναι αποκλειστικά του κοινωνού γνώσης, αλλά είναι περισσότερο συμβουλευτικός, καθοδηγητικός.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει γενικότερα έναν βαθύτατο εξεταστικό χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός, πολλές φορές νιώθει ισχυρός όταν οι επιδόσεις των μαθητών του στις εξετάσεις είναι καλές. Για το λόγο αυτό, οι περισσότεροι εναρμονίζονται με αυτή την άτυπη επιταγή, με αποτέλεσμα να διδάσκουν με γνώμονα τις εξετάσεις και έτσι η διδασκαλία να καταλήγει μια τεχνική δραστηριότητα (Hodgkinson & Hodgkinson, 2005) και οι ίδιοι απλοί διεκπεραιωτές του διδακτικού έργου με μειωμένη αίσθηση επίτευξης, αυτοεκτίμησης και με διάχυτη, αναπόφευκτα, την αίσθηση ότι δεν μπορούν να επιτελέσουν στο έπακρο τον εκπαιδευτικό και μορφωτικό τους ρόλο και την αποστολή που έχουν αναλάβει. Συνεπώς, οδηγούνται σε παθητική στάση και πνευματική στασιμότητα αναγκάζόμενοι να ενδώσουν στις επιταγές του περιβάλλοντος. Αυτό, όμως, επιδρά αρνητικά στην παρώθηση, την απόδοση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Hodgkinson and Hodgkinson (2005), καθώς περιορίζεται σε σημαντικό βαθμό η επαγγελματική τους αυτονομία και ταυτόχρονα ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον τους για την ουσία της διδασκαλίας, ενώ αποδομείται και η αυτό-εικόνα τους. Παράλληλα, όμως, και οι ίδιοι οι μαθητές χάνουν το ενδιαφέρον για το σχολείο και υποβαθμίζεται η ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, οι συνθήκες που υπάρχουν στις εκάστοτε χρονικές περιόδους την επηρεάζουν σοβαρά καθώς οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί ιδιαίτερα στο δημόσιο τομέα επιδεικνύουν μεγαλύτερα ποσοστά ικανοποίησης και δέσμευσης λόγω συνέχειας, καθώς οι ομόλογοί τους παραμένουν άνεργοι ή βρίσκονται σε χειρότερες εργασιακές συνθήκες (Markovits, Davi, Fay & Van Dick, 2010). Ιδιαίτερα, τα τελευταία χρόνια, τα χρόνια της οικονομικής κρίσης με την έντονη οικονομική δυσπραγία μια θέση στη δημόσια εκπαίδευση είναι στόχος πολλών νέων εκπαιδευτικών. Έτσι, λοιπόν, βλέπουμε πως οι συγκυρίες των κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών συνθηκών που επικρατούν μπορούν να επηρεάσουν διαφορετικά τα επίπεδα δέσμευσης και ικανοποίησης των εργαζομένων, μιας και οι απαιτήσεις τους προσαρμόζονται στο υπάρχον πλαίσιο (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014). Όταν ο διευθυντής είναι υποστηρικτικός προς αυτούς η δέσμευση τους απέναντι στη σχολική μονάδα είναι αυξημένη. Στις περιπτώσεις, όμως, που ο διευθυντής λειτουργεί αποκλειστικά προς ίδιον όφελος, οι εκπαιδευτικοί δεν αφήνουν να επηρεαστούν από αυτόν. Ασχολούνται με τη διδακτική πράξη και η δέσμευση τους ενισχύεται από την αναγνώριση από τους μαθητές και τους γονείς αυτών.

4.2. ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Είναι κοινός τόπος πως η ηγεσία στα σχολεία δεν θεωρείται πλέον ως θέμα ανάπτυξης ενός συνόλου ξεχωριστών ικανοτήτων και απόκτησης γνώσεων, αλλά μάλλον ο συνδυασμός διάφορων στυλ ηγεσίας ανάλογα με την περίπτωση, όπως κατέδειξαν και τα αποτελέσματα του Διεθνούς Προγράμματος Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας-Διεύθυνσης (Πασιαρδής, 2012). Σύμφωνα με τον Prawat (1991), «το κλειδί για την ενδυνάμωση είναι η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να είναι ανοικτοί σε νέους και πιο αποτελεσματικούς τρόπους για τη διαχείριση της τάξης και του περιβάλλοντος του χώρου εργασίας» (σελ. 739), ενώ ο ίδιος προσθέτει ότι «η έλλειψη αυτονομίας και ελέγχου από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι προβληματική, διότι επηρεάζει την παραγωγικότητα και τη δέσμευσή τους στο χώρο εργασίας» (σελ. 749).

Πιο πρόσφατα ο Freire (2004) υποστηρίζει ότι ο διευθυντής ο οποίος προάγει την ενδυνάμωση δίνει έμφαση στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, και αυτό βοηθά στην οικοδόμηση και την καλλιέργεια σχέσεων, αφού η εξουσία μεταφέρεται/μεταβιβάζεται μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού. Μέσω της επικοινωνίας ένας διευθυντής αναπτύσσει μια συλλογική ατμόσφαιρα, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει την ανταλλαγή σκέψεων και την ανάπτυξη διασυνδεσιμότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όταν αυτοί είναι ενωμένοι, γίνονται μέρος της διαδικασίας λήψης αποφάσεων που οι ίδιοι καλούνται να υλοποιήσουν. Οι διευθυντές πρέπει να εστιάσουν πρώτα τις προσπάθειές τους για την καθιέρωση σχέσεων επικοινωνίας και εμπιστοσύνης μέσω της μεγιστοποίησης της ικανότητας να πείσουν, να εμπνεύσουν, να καθοδηγήσουν και να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς τους (Freire, 2004· Moye, Henkin, & Egle, 2004). Ιδιαίτερα στη χώρα μας, ωστόσο, δε συναντούμε καθ' ολοκληρία τη συνεργασία, την αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αλλά ούτε ανάμεσα στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς.

Οι Bubb και Earley (2009) αναφέρουν ότι ο ηγέτης-διευθυντής ενισχύει το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να αισθάνονται ότι η δουλειά τους αναγνωρίζεται εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας. Η κινητοποίηση και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών εκ μέρους της ηγεσίας συνδέονται επίσης με την εσωτερική τους ικανοποίηση. Είναι κοινή παραδοχή, ότι η αναγνώριση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί τους παροτρύνει περισσότερο στην επίτευξη των στόχων τους. Δηλαδή, όσο υψηλότερη είναι η ενδυνάμωση και κινητοποίηση των εκπαιδευτικών τόσο πιο ικανοποιημένοι νιώθουν από την εργασία τους και προσπαθούν με περισσότερο ζήλο.

Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι Kanouri & Ellis (1998) αναφέρουν ότι το κράτος θα πρέπει να προχωρήσει σε αναδόμηση της σχολικής οργάνωσης. Λιγότερη πολυπλοκότητα, τυπολατρία και συγκέντρωση του συστήματος και πιο διευρυμένος επαγγελματισμός και αυτονομία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών θα ήταν ευεργετικός (Κατσαρός, 2008, σελ.35). Οι συμπεριφορές και οι τακτικές που θεσπίζονται άνωθεν έχουν τη μορφή

προσταγμάτων και γι' αυτό και η επίτευξή τους δεν είναι εύκολη υπόθεση. Ο συγκεντρωτισμός διαπλέκεται στενά με την πελατειακή παράδοση του πολιτικού συστήματος και έχει την τάση να αποδυναμώνει τις επιτελικές λειτουργίες και τις αντίστοιχες διοικητικές μονάδες, ενισχύοντας το πολιτικό επίπεδο και τις εξωθεσμικές διαδικασίες (Σπανού, 1996, σελ. 41· Σπανού, 2001, σελ. 170, 172, 184). Οι παραμορφώσεις και οι αντινομίες του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης συναρτώνται εκ των ανωτέρω με το πολιτικό πλαίσιο, τις αδυναμίες και την κουλτούρα του. Η παρωχημένη διοικητική κουλτούρα εμφανίζει έντονα αμυντική στάση και παγιώνει δυσλειτουργικά φαινόμενα. Μέσα στην κρίση της διοικητικής ικανότητας της εκπαίδευσης και στο ανορθόδοξο διοικητικό πράττειν, η εμμονή στην ομοιομορφία των ρυθμίσεων και των ακολουθούμενων πολιτικών υποδηλώνει έλλειψη διαβάθμισης ποιότητας (Καραγιάννης, 2014, σελ. 68-69, 71).

Είναι πράγματι σημαντικό ο Διευθυντής να ενεργεί ως επαγγελματίας της εκπαίδευσης και της διοίκησης, κατανοώντας τη θεωρία και εφαρμόζοντάς την στην πράξη, με στόχο να εξασφαλίσει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα της σχολικής του μονάδας. Η θεωρία πρέπει να αξιοποιείται πρακτικά. Ο Διευθυντής, λοιπόν, έχοντας τις θεωρητικές γνώσεις οφείλει και να τις αξιοποιεί, προκειμένου να καθοδηγεί, να συντονίζει, να οργανώνει τις αρμοδιότητες των υφισταμένων του, να τους εμπνέει και συμβάλλει με το παράδειγμά του στη βελτίωση της συνεργασίας και στην ομαλή επίλυση των όποιων διαφορών δύναται να προκύψουν μέσα σε μια σχολική μονάδα. Παράλληλα, μέσα στο πλαίσιο του ηγετικού ρόλου του ο Διευθυντής καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εργαζομένων, αλλά και για την ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος (Κατσαρός, 2008, σελ. 77). Ένας διευθυντής που αναγνωρίζει τη σημασία της διά βίου μάθησης βοηθά ενεργητικά στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του.

Σε γενικές γραμμές, σημαντικό παράγοντα για την ενδυνάμωση του σύγχρονου σχολείου στην ολότητά του δεν αποτελεί τόσο η αποτελεσματική άσκηση σχολικής ηγεσίας αλλά η άσκηση βιώσιμης αποτελεσματικής ηγεσίας, μιας ηγεσίας δηλαδή, που δίνει έμφαση στη διαδοχή της (Tam & Cheng, 2007). Η βιωσιμότητα της ηγεσίας εξαρτάται από πολλούς ηγέτες και η ποιότητα της ηγεσίας πρέπει να επιτυγχάνεται από πολλούς εμπλεκόμενους φορείς (Fullan, 2002). Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ζωντανό κύτταρο που αποτελείται από μικρότερα μέρη όμως εξίσου σημαντικά. Επομένως, τα σχολεία χρειάζονται πολλούς ηγέτες σε όλα τα επίπεδα. Είναι ευρέως γνωστό, ότι η σχολική ηγεσία έχει μεγαλύτερη επιρροή, όταν είναι κατανεμημένη μεταξύ του ενδυναμωμένου εκπαιδευτικού προσωπικού (Hartley, 2007). Υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και ανατροφοδότηση, στοιχεία που ενδυναμώνουν τη σχολική μονάδα.

4.3 ΣΥΝΑΦΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

4.3.1. ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΤΟΝ ΔΙΕΘΝΗ ΧΩΡΟ

Αρκετοί μελετητές έχουν διαπιστώσει πως ο τύπος ηγεσίας επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά των εργαζομένων, την προσπάθεια που καταβάλλει, την επαγγελματική του ικανοποίηση, καθώς επίσης και την οργανωσιακή του δέσμευση (Nguni, Slegers & Denessen, 2006). Επιπλέον, οι Bycio, Hackett & Allen (1995) κατέδειξαν πως η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την οργανωσιακή δέσμευση σε σχέση με τη συναλλακτική ηγεσία. Οι Bono & Judge (2004) καταδεικνύουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει θετικά την οργανωσιακή δέσμευση, ενώ τα χρόνια που εργάζεται κάποιος σε έναν οργανισμό, η ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης και η διάρκεια της ηγεσίας αποτελούν επίσης παράγοντες που μπορεί να επιδρούν στην οργανωσιακή δέσμευση (Chen & Francesco, 2000· Mathieu & Zajac, 1990· Salancik, 1977). Είναι σημαντική παράμετρος η σχέση ανάμεσα στον εργαζόμενο και τον διευθυντή του. Όταν ο εργαζόμενος λαμβάνει αναγνώριση από τον διευθυντή του, τότε λειτουργεί περισσότερο πρόθυμα στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Αν οι σχέσεις μεταξύ τους δεν είναι καλές, μειώνεται η παραγωγικότητα του εργαζόμενου ενώ αυξάνεται η επιθυμία να εγκαταλείψει τον χώρο που εργάζεται και να αναζητήσει αλλού εργασία (Ribelin, 2003). Παράλληλα σημαντική εξίσου είναι και η αναγνώριση του εργαζόμενου από τους συναδέλφους του. Εθνική έρευνα στην οποία πήραν μέρος 1.210 διευθυντές σχολικών μονάδων έδειξε ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συνεργάζονται εποικοδομητικά και ουσιαστικά με τους συναδέλφους τους, βελτιώνουν και εξελίσσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και αποτελεσματικότητα (Berry, Daughtrey, & Wieder, 2010a).

4.3.2. ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Λιγιστές είναι οι μελέτες της οργανωσιακής δέσμευσης στο χώρο της εκπαίδευσης παγκοσμίως, αλλά και στη χώρα μας. Έρευνα των Mani και Devi (2011, όπως αναφέρεται στο άρθρο του Kumari, 2013) για την οργανωσιακή δέσμευση εκπαιδευτικών στην πόλη Madurai της Ινδίας καταδεικνύει μια μέτριοι επιπέδου οργανωσιακή δέσμευση, με την κανονιστική δέσμευση να υπερτερεί. Επίσης, σχετική έρευνα των Νούση, Πανάγος και Χατζημπεκιάρης (2015) σε εκπαιδευτικό προσωπικό του Α.Τ.Ε.Ι Καλαμάτας εμφανίζει τα εκπαιδευτικά μέλη με μέτριο βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης συνολικά, και με τη συναισθηματική αυτή τη φορά δέσμευση να εντοπίζεται σε υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τις δυο άλλες συνιστώσες.

Μηδαμινές είναι οι έρευνες που μελετούν την οργανωσιακή δέσμευση στο χώρο της εκπαίδευσης και ιδίως των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πόσο μάλλον στην Ελλάδα και ιδιαίτερα κατά την περίοδο οικονομικής κρίσης που είναι ανύπαρκτες (Χρησιτίδης, 2014).

Καθώς μας ενδιαφέρει η κατανόηση εκφάνσεων της κοινωνικής ζωής των δρώντων προσώπων για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας επιλέξαμε την ποιοτική προσέγγιση, ακριβώς διότι θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη για να αποκαλύψει τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ερωτώμενων (Τσουρβάκας, 1997) γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει και γενικότερα τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους για την ηγεσία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως τη βιώνουν στην πράξη, ως εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων. Ως καταλληλότερη μέθοδος προτιμήθηκε η τεχνική της συνέντευξης.

Η χρήση αυτής της μεθόδου δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να είναι άμεσος, να κατανοεί πληρέστερα κοινωνικές αντιλήψεις και να αντλεί πληροφορίες σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2003). Η ερευνητική συνέντευξη ορίζεται ως συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν {...} σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία (Cannell & Kahn, 1968).

Μέσω της ερώτησης και της απάντησης συλλέγονται οι απόψεις που είναι τα αποτελέσματα της έρευνας. Ο Oppenheim (1992) υποστηρίζει ότι οι συνεντεύξεις παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων σε σύγκριση με τα ερωτηματολόγια, επειδή οι συνεντευξιζόμενοι εμπλέκονται περισσότερο κατά τη διάρκειά τους και καθώς είναι πιο κινητοποιημένοι, δίνουν τη δυνατότητα για συλλογή περισσότερων πληροφοριών και μεγαλύτερης εμβάθυνσης. Τέλος, μέσω των συνεντεύξεων μπορεί να γίνει καλύτερος χειρισμός δυσκολότερων και ανοιχτού τύπου ερωτήσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σελ. 452-453). Με τη φυσική παρουσία του ερευνητή που πραγματοποιεί τη συνέντευξη είναι δυνατή η διευκρίνηση ερωτήσεων που δεν γίνονται αμέσως αντιληπτές από κάποια από τα υποκείμενα της έρευνας και επίσης, μπορεί να δοθεί ενθάρρυνση και βοήθεια στα υποκείμενα έρευνας για να εκφράσουν τις απόψεις τους.

Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη περίπτωση της παρούσας έρευνας, όπου διερευνώνται απόψεις στελεχών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ηγεσία στην εκπαίδευση, για πολλούς λόγους. Αρχικά, εξασφαλίζει ταχύτερη και ασφαλέστερη συγκέντρωση εμπειρικών πληροφοριών και επιτρέπει να δοθούν τυχόν διευκρινήσεις και να λυθούν κάποιες απορίες των συνεντευξιζόμενων. Επίσης, βοηθά να κατατεθούν απόψεις και μαρτυρίες ποιοτικής φύσης για συμπεριφορικά χαρακτηριστικά της διοικητικής πράξης. Οι Υφαντόπουλος & Νικολαΐδου, υποστηρίζουν ότι η συλλογή στοιχείων με συνέντευξη διασφαλίζει μεγαλύτερη εγκυρότητα (2008, σελ. 44).

5.1. ΓΙΑΤΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ;

Η κοινωνιολογική έρευνα προσπαθεί να αναπαραστήσει την κοινωνική πραγματικότητα με την εφαρμογή συστηματικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών στοιχείων (Κυριαζή, 2002). Κύριος στόχος της ανεξαρτήτως της μεθόδου που ακολουθείται, είναι η σύνδεση του εμπειρικού υλικού που συλλέγεται με τις θεωρητικές ιδέες για την πραγματικότητα. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που κατασκευάζονται είναι κατά συνέπεια, εδραιωμένες στη διαπλοκή εμπειρικών δεδομένων και θεωρίας μέσω των ερευνητικών μεθόδων που εφαρμόζονται (ό.π.). Οι μέθοδοι και οι τεχνικές της κοινωνιολογικής έρευνας δεν είναι ουδέτερα εργαλεία, καθώς είναι εργαλεία που δημιουργούνται από ένα υποκείμενο που έχει επηρεαστεί από την κοινωνική πραγματικότητα.

Μια έρευνα είναι δυνατό να προσεγγιστεί με δύο τρόπους, μέσω μιας ποσοτικής ή μέσω μιας ποιοτικής μελέτης ανάλογα με το είδος του προβλήματος που τίθεται προς διερεύνηση. Βέβαια, είναι απαραίτητο πριν ξεκινήσει ο ερευνητής την έρευνα να κατανοήσει τις διαφορές ανάμεσα στην ποσοτική και την ποιοτική έρευνα και έπειτα με γνώμονα τον τρόπο, με τον οποίο θέτει το πλαίσιο του ερευνητικού της προβλήματος να επιλέξει σωστά την ποσοτική ή την ποιοτική προσέγγιση που θα χρησιμοποιήσει στη μελέτη της (Creswell. J., 2011:65).

Με την ποσοτική έρευνα (quantitative research) ο ερευνητής θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα μικρού εύρους. Συγκεντρώνει από τους συμμετέχοντες δεδομένα που μπορούν να εκφραστούν ποσοτικά. Στη συνέχεια, αναλύει αυτά τα αριθμητικά δεδομένα με τη βοήθεια της στατιστικής. Η έρευνα διεξάγεται αντικειμενικά και αμερόληπτα. Οι ποσοτικές έρευνες είναι οι παλαιότερες στον χώρο της επιστήμης και αρκετά προσφιλείς. Ως και τα τέλη της δεκαετίας του 1960 κυριαρχούσαν σχεδόν αποκλειστικά. Ονομάζονται «ποσοτικές» γιατί βασίζονται κατεξοχήν στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων, τα οποία μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να παρουσιάσουν τα δεδομένα τους με αριθμούς σε πίνακες συχνότητας και να συγκριθούν με άλλα μέσω πολύπλοκων στατιστικών αναλύσεων, περιγραφικών και επαγωγικών (Παρασκευόπουλος, 1993). Όπως αναφέρει και ο Leddy, P. (1993), οι ποσοτικές έρευνες δεν είναι πάντα εύκολες, επειδή απαιτούν συστηματικό σχεδιασμό και οργάνωση, σαφή καθορισμό του θέματος ή του προβλήματος, προσδιορισμό των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών, διατύπωση σαφών υποθέσεων για τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και μετατροπή όλων των πληροφοριών που συλλέγουν σε αριθμούς. Επειδή, κατά γενική ομολογία, οι άνθρωποι θεωρούν τους αριθμούς «ψυχρούς» και καθώς η επεξεργασία δεδομένων στις ποσοτικές έρευνες βασίζεται σε κανόνες, που επιβάλλουν οι αριθμοί, οι ποσοτικές έρευνες αποκαλούνται συνήθως «ψυχρές» έρευνες σε αντίθεση με τις ποιοτικές που αποκαλούνται «ζεστές».

Η ποιοτική έρευνα (qualitative research) είναι ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας, στην οποία ο ερευνητής στηρίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις είναι γενικές, μεγάλου εύρους και οι απαντήσεις είναι λέξεις, προτάσεις, κείμενα. Στη συνέχεια, περιγράφει και αναλύει αυτές τις λέξεις αναδεικνύοντας θέματα. (Creswell, 2011, σελ. 66). Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1983) αυτού του είδους η έρευνα αποκαλείται ποιοτική, γιατί οι πληροφορίες ή τα δεδομένα τους δεν μετατρέπονται σε αριθμούς. Οι απαντήσεις, τα δεδομένα που λαμβάνονται αξιοποιούνται ως λεκτικά σύνολα. Η ποιοτική έρευνα όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Leddy, (1993) δεν είναι «ξέφραγο αμπέλι» αλλά δημιουργικό μέσο διερεύνησης, μια δημιουργική διαδικασία, η οποία για να ολοκληρωθεί απαιτεί χρόνο, κριτική σκέψη και μια αυξημένη διανοητική και συναισθηματική ενεργητικότητα. Έργο της ποιοτικής έρευνας είναι πρώτα η ανάλυση και έπειτα η προσεκτική σύνθεση, ώστε να έχουν νόημα και να ανταποκριθούν στους στόχους της έρευνας. Κατά τον Eisner (1991) η ποιοτική έρευνα έχει τα ακόλουθα γνωρίσματα:

1. Επικεντρώνεται, κάθε φορά, σε συγκεκριμένους χώρους.
2. Μελετάει και προσπαθεί να κατανοήσει σε βάθος τα θέματα της. Δεν απαιτεί, για το σκοπό αυτό, αναγκαστικά ένα αυστηρά προσδιορισμένο πρόγραμμα έρευνας.
3. Αποδίδει ιδιαίτερη προσοχή σε ειδικά γεγονότα, πληροφορίες, συμπεριφορές κ.λπ.
4. Για την παρουσίαση των ευρημάτων χρησιμοποιεί μια εκφραστική γλώσσα, έτσι ώστε να υπάρχει και «φωνή» στα κείμενα.
5. Διακρίνεται για τη συνοχή της, την ενόραση και την αμεσότητα που, κατά κανόνα, έχει η συλλογή των δεδομένων.
6. Ερμηνεύει τα δεδομένα, υπολογίζοντας πολύ αυτό στο οποίο έχει αποδώσει ιδιαίτερη σημασία. Προσπαθεί να επισημάνει τις σχέσεις, που υποκρύπτονται σε μια συμπεριφορά, καθώς και το νόημα που έχουν οι διάφορες πληροφορίες γι' αυτούς που τις παρέχουν.

Ωστόσο, και στην ποιοτική έρευνα απαντώνται αρκετά προβλήματα ιδιαίτερα σε σχέση με την εγκυρότητα του περιεχομένου, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα. Οι συνεντευξιαζόμενοι απαντούν με βάση τις δικές τους εμπειρίες και ο συνεντευκτής «κουβαλά» τη δική του κουλτούρα, τον δικό του πολιτισμό. Όλα περνάνε από το δικό του «χωνί». Ο ερευνητής στην πορεία προσπαθεί να ερμηνεύσει τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και να αναδείξει τα τελικά συμπεράσματα, χρησιμοποιώντας τις παρατηρήσεις του. Όπως υποστηρίζει και ο Eisner (1991), καθώς η ερμηνεία δεν προκύπτει από μία μηχανή αλλά από έναν άνθρωπο μερικές φορές ίσως είναι ανειλικρινές, υποκριτικό το ότι καλύπτεται πίσω από το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο ή το τρίτο ενικό (π.χ. εμείς ή ο ερευνητής). Εκείνο λοιπόν που έχει βαρύτητα στις ποιοτικές μεθόδους είναι η κρίση του ερευνητή και όσων θα διαβάσουν την έρευνα (ό.π.). Είναι γενικά παραδεκτό, ότι τα αποτελέσματα μιας έρευνας αποτελούν εφιαλτήριο για μια σειρά ποιοτικών και

ποσοτικών μεθοδολογικών προσπαθειών, καθώς οι συνθήκες μεταβάλλονται ραγδαία και τα ζητήματα προς μελέτη πολύ συχνά εγείρουν νέους προβληματισμούς στους ερευνητές.

Αφού λοιπόν διατυπώθηκε το κεντρικό ερευνητικό πρόβλημα της παρούσας εργασίας αποφασίσαμε, ότι η ποιοτική μελέτη είναι η καταλληλότερη σε σχέση με την ποσοτική μελέτη ακριβώς λόγω της θεματολογίας του προβλήματος.

Είναι σημαντικό επίσης το γεγονός, ότι μέσω της προσωπικής συνέντευξης, δίνεται η δυνατότητα της παρατήρησης του τρόπου που ο ερωτώμενος απαντά, του τόνου της φωνής, της έκφρασης του προσώπου, της στάσης του σώματος κ.λπ. και της άντλησης πληροφοριών που δεν θα αποκάλυπτε μια γραπτή απάντηση (Bell, 2007, σελ. 206).

Οι συνεντεύξεις ποικίλουν ως προς το περιεχόμενο κι ως προς τη δομή τους. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία δομείται από ανοιχτές ερωτήσεις με στόχο ο ερωτώμενος να προβεί στις δικές του ερμηνείες και περιγραφές. Μια ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, τις οποίες διακρίνει

- α. η ευελιξία ως προς τη σειρά που θα τεθούν στον ερωτώμενο,
- β. η εμβάθυνση και η δυνατότητα παράθεσης διευκρινήσεων σε τυχόν παρανοήσεις,
- γ. η δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και της προσθαφαίρεσης ερωτήσεων (Robson, C., 2007:327).

Ο Kerlinger (όπως αναφέρεται στο Cohen, L., Manion, L., 1997, σελ. 381) υποστηρίζει ότι «οι ανοιχτές ερωτήσεις που χρησιμοποιούμε παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αλλά βάζουν ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις και στην έκφρασή τους».

Ο οδηγός συνέντευξης της παρούσας έρευνας αποτελείται από τρία μέρη, τα οποία αποτελούν και τους ερευνητικούς άξονες της εργασίας. Τίθενται προκαθορισμένες ερωτήσεις που στοχεύουν σε αντικειμενικές απαντήσεις αλλά και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, στις οποίες οι ερωτώμενοι απαντούν με βάση τις εμπειρίες και τις απόψεις τους.

Συμπερασματικά, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων μας, στόχος μας είναι να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό επιδρά η ηγεσία στην επαγγελματική ταυτότητα και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού.

5.2. ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Creswell (2011:269), όταν ένας ερευνητής συγκεντρώνει δεδομένα για μια ποιοτική έρευνα, αναζητά μια σε βάθος περιγραφή των

φαινομένων. Αυτό σημαίνει, ότι μπορεί να ζητηθεί από τους συνεντευξιαζόμενους να αναφέρουν λεπτομέρειες των εμπειριών της ζωής τους για κάποια χρονική περίοδο, άρα είναι σημαντικό να έχει αναπτυχθεί ένα επαρκές επίπεδο εμπιστοσύνης που στηρίζεται σε ένα υψηλό επίπεδο προσωπικής ανακάλυψης των συμμετεχόντων προς τον συνεντευκτή. Πάντοτε, βέβαια, είναι στη δικαιοδοσία του συνεντευξιαζόμενου να αρνηθεί να απαντήσει σε μια ερώτηση που του προκαλεί κάποια αμηχανία. Τότε, ο συνεντευκτής δεν επιμένει στην ίδια ερώτηση ή προσπαθεί να την μεταπλάσει ώστε να δοθεί η πολυπόθητη απάντηση χωρίς ο συνεντευξιαζόμενος να νιώσει άσχημα.

Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο ο συνεντευκτής πρέπει πριν από όλα να ενημερώσει για το σκοπό της μελέτης του, βεβαιώνοντας ότι κάθε συμμετέχων διατηρεί την ανωνυμία του και να φροντίσει για το σεβασμό απέναντι στον τόπο έρευνας, για την αμοιβαιότητα, για τη διατήρηση της εμπιστευτικότητας και για τη συνεργασία του μαζί τους. Πρώτα απ' όλα, η εμπιστευτικότητα απέναντι στους συμμετέχοντες είναι ύψιστης σημασίας. Οι βιογραφίες και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων πρέπει να αναφέρονται, όμως τα άτομα, από τα οποία σταχυολογήθηκαν οι πληροφορίες πρέπει να κρύβονται (Patton, 2002). Η δεοντολογική διάσταση της συνέντευξης πρέπει να βρίσκεται πάντα στο μυαλό του ερευνητή διασφαλίζοντας τη συνειδητή συναίνεση, τις εγγυήσεις εμπιστευτικότητας, την ωφέλεια και τη μη βλάβη, δηλαδή ότι η συνέντευξη μπορεί να ωφελήσει τον απαντώντα και ότι δε θα τον βλάψει (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σελ. 471).

Πρόσφατα, ο Αθανασίου (2007, σελ. 231), υποστήριξε ότι στη συνέντευξη δεν υπάρχει ανωνυμία και η ειλικρίνεια εξαρτάται από τη σχέση ερευνητή – υποκειμένου και το κλίμα που αυτός δημιουργεί.

Σεβόμενοι την αρχή της δεοντολογίας και αφού διαλέξαμε τα άτομα που επιθυμούσαμε να συμπεριληφθούν στο δείγμα μας, αρχικά επικοινωνήσαμε τηλεφωνικά μαζί τους για να τους ενημερώσουμε για το αντικείμενο της έρευνας μας, να τους ζητήσουμε τη συμβολή τους σε αυτή και μετά την αποδοχή τους να τους δώσουμε πληροφορίες για τη μέθοδο συμμετοχής (ημιδομημένη συνέντευξη με χρήση κινητού τηλεφώνου και μέσω Skype) και για το χρόνο που απαιτείται να μας αφιερώσουν. Φυσικά τους εγγυηθήκαμε την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων που θα συλλεχθούν.

5.3. Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Η ανάλυση περιεχομένου είναι ένα βασικό εργαλείο έρευνας που εφαρμόζεται για τη διεξαγωγή έρευνας υπό το πρίσμα διαφόρων επιστήμων όπως για παράδειγμα η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία, η ιστορία, η φιλοσοφία, η θεολογία, η ψυχολογία, οι πολιτικές επιστήμες.

Σκοπός της ανάλυσης περιεχομένου είναι, όπως και όλων των επιστημονικών ερευνητικών τεχνικών, να παράγει νέα γνώση, να δώσει νέες προοπτικές στην υπάρχουσα γνώση και να παρουσιάσει τα στοιχεία κάτω από ένα άλλο πρίσμα. Ακόμα είναι δυνατό τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου να τύχουν νέας ανάλυσης από άλλους ερευνητές, σε μια διαφορετική χρονική περίοδο, αν κάτω από παρόμοιες συνθήκες εφαρμοσθεί η ίδια τεχνική στα ίδια στοιχεία (Miles & Huberman, 1994).

Ο Krippendorff (2004) όρισε την ανάλυση περιεχομένου ως μια ερευνητική τεχνική που επιτρέπει την επαναληπτικότητα και την έγκυρη εξαγωγή συμπερασμάτων για το περιεχόμενο των υπό μελέτη στοιχείων, η οποία επικεντρώνεται στην διερεύνηση των συμβολικών εννοιών που κρύβονται μέσα στα μηνύματα, είτε αυτά προέρχονται από τα γραπτό είτε τον προφορικό λόγο. Αυτή ως επιστημονική μέθοδος διέπεται από καθορισμένους κανόνες και έχει τρεις κύριες προϋποθέσεις: αντικειμενικότητα, συστηματικότητα και γενικότητα σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής της.

5.4. ΠΟΤΕ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΑΙ Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ;

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια ερευνητική μέθοδος πολύ χρήσιμη όταν τα στοιχεία του ερευνητή περιορίζονται σε δεδομένα που προκύπτουν κυρίως από έγγραφα. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που μπορεί ο ερευνητής να έχει άμεση πρόσβαση στα υποκείμενα έρευνας του θέλοντας να μετρήσει αξίες και στάσεις. Ιδιαίτερα ο ερευνητής πιστεύει ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού και των υποκειμένων έρευνας συμβάλλει στην εμβάθυνση της έρευνας του. Μια άλλη περίπτωση χρησιμοποίησης της ανάλυσης περιεχομένου είναι όταν ο ερευνητής έχει χρησιμοποιήσει ανοικτές ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο του ή στις συνεντεύξεις του. Είναι οι ερωτήσεις που ίσως απαιτούν κάποια διευκρίνιση, η οποία είναι σημαντικό να δοθεί άμεσα για να συνεχιστεί η συνέντευξη.

5.5. Η ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ

Για να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα ο ερευνητής οφείλει να ακολουθεί τους σαφώς διατυπωμένους κανόνες σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας και να χρησιμοποιεί την κρίση του στη λήψη αποφάσεων για τα στοιχεία του όπως:

- α) Ποιες κατηγορίες θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των στοιχείων;
- β) Πώς θα να γίνει διάκριση μεταξύ της κατηγορίας α' από την κατηγορία β';
- γ) Ποια κριτήρια θα χρησιμοποιηθούν για να αποφασισθεί ότι μια μονάδα ανάλυσης περιεχομένου (λέξη, υποκείμενο έρευνας, ιστορία, κτλ) πρέπει να τοποθετηθεί σε μια κατηγορία και όχι σε μια άλλη;

Μόλις παραχθούν τα συμπεράσματα από τα δεδομένα των συνεντεύξεων ο ερευνητής θα πρέπει πάλι να αναλογισθεί, ποιος ήταν ο συλλογισμός εκείνος που οδήγησε στο α' συμπέρασμα και όχι στο β' συμπέρασμα. Ωστόσο, είναι αυτονόητο πως ο ερευνητής θα επικεντρωθεί στις απαντήσεις που έχει συγκεντρώσει χωρίς να εμπλέκει τις δικές του εμπειρίες.

Συστηματικότητα σημαίνει ότι τα δείγματα γίνονται αποδεκτά σε κατηγορίες για να αναλυθούν ή αποκλείονται σύμφωνα με τους διατυπωμένους κανόνες. Οι κατηγορίες ανάλυσης καθορίζονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος παρέχει τη δυνατότητα οι κατηγορίες αυτές να χρησιμοποιηθούν σύμφωνα με τους ρητά διατυπωμένους κανόνες.

Η γενικότητα, απαιτεί τα συμπεράσματα που εξάγονται από αυτήν να έχουν θεωρητική σχετικότητα. Οι καθαρά περιγραφικές πληροφορίες για το περιεχόμενο είναι μηδαμινής αξίας. Ένα μεμονωμένο στοιχείο για το περιεχόμενο μιας επικοινωνίας είναι χωρίς νόημα μέχρι να επιτευχθεί συσχέτιση με ένα τουλάχιστον άλλο στοιχείο. Η σύνδεση των στοιχείων με κάποια θεωρία αντιπροσωπεύει τη σύνδεση μεταξύ στοιχείων. Κατά συνέπεια η ανάλυση περιεχομένου ενδιαφέρεται για τη σύγκριση και τον τύπο της σύγκρισης που υπαγορεύεται από τη θεωρία του ερευνητή.

Οι παραπάνω προϋποθέσεις της αντικειμενικότητας, της συστηματικότητας και της γενικότητας δεν είναι μοναδικές για την ανάλυση περιεχομένου αλλά είναι θεμελιώδεις για όλο το φάσμα της επιστημονικής έρευνας. Συμπερασματικά, η ανάλυση περιεχομένου είναι η εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων πάνω στα αποδεικτικά στοιχεία.

5.6. ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Κωδικοποίηση είναι η διαδικασία κατά την οποία τα δεδομένα επεξεργάζονται συστηματικά και εντάσσονται σε μονάδες που επιτρέπουν την ακριβή περιγραφή των περιεχομένων στα στοιχεία χαρακτηριστικών. Οι κανόνες με τους οποίους ολοκληρώνεται αυτός ο μετασχηματισμός, εξυπηρετούν ως λειτουργική σύνδεση μεταξύ των στοιχείων του ερευνητή, της θεωρίας και των υποθέσεων του.

Δεν υπάρχει μία "καλύτερη" μέθοδος κωδικοποίησης που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις ερευνητικές ερωτήσεις. Βέβαια, είναι αυτονόητο ότι ο ερευνητής πρέπει να έχει υπόψη τους τις γενικές αρχές κωδικοποίησης.

1. Αρχικά, κάθε μέθοδος κωδικοποίησης στην ανάλυση περιεχομένου ενσωματώνει ορισμένες συμπερασματικές προϋποθέσεις για τα στοιχεία και τα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν από αυτά.

2. Οι αποφάσεις για τις μεθόδους κωδικοποίησης πρέπει να καθοδηγούνται από τη θεωρία και τις υποθέσεις του ερευνητή. Μόνο αν η θεωρία και η τεχνική που χρησιμοποιείται για την κωδικοποίηση είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους μπορεί να επιτευχθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Όλες οι κατηγορίες ανάλυσης πρέπει να απεικονίζουν τους σκοπούς της έρευνας και οφείλουν να είναι:

- α) εξαντλητικές,
- β) αμοιβαία αποκλειόμενες,
- γ) ανεξάρτητες, και
- δ) να έχουν παραχθεί από έναν ενιαίο κανόνα ταξινόμησης.

Είναι εξαιρετικά σημαντικό ο ερευνητής να έχει αποκτήσει οικειότητα με τα δεδομένα του. Μόνο με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται έγκυρες και αξιόπιστες κατηγορίες. Βέβαια, και ο πιο έμπειρος ερευνητής είναι χρήσιμο να κάνει μια πιλοτική μελέτη. Θα εντοπίσει προτάσεις-απαντήσεις που επαναλαμβάνονται και θα βοηθηθεί στην κωδικοποίηση του μεγάλου υλικού που καλείται να επεξεργαστεί.

Ανακεφαλαιωτικά, η ποιοτική έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τα ποικίλα νοήματα της συμπεριφοράς και επιτρέπει την ανάλυση των απόψεων των συμμετεχόντων μέσα από τα προσωπικές, επαγγελματικές και κοινωνικές τους εμπειρίες. Η επιλογή μικρού δείγματος συμβαδίζει με την επιλεγόμενη ερμηνευτική προσέγγιση καθώς σκοπός είναι να βρεθούν πλούσια και με νόημα δεδομένα μετά την εις βάθος ανάλυση από το δείγμα που έχει χρησιμοποιηθεί (Hale, Treharne, & Kitas, 2008).

Σ' αυτήν την κατηγορία έρευνας η συνέντευξη είναι μια από τις πιο συχνές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την συλλογή και ανάλυση δεδομένων. Άλλες μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις ποιοτικές μελέτες είναι η τήρηση ημερολογίων, η παρατήρηση και άλλες μορφές κειμένου (King & Horrocks, 2010). Η συνέντευξη προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ανακαλύψει εμπειρίες και θέματα τα οποία δεν είναι εφικτό να προσεγγιστούν μέσα από αυστηρά δομημένα ερωτηματολόγια. Οι συνεντεύξεις διεξάγονται βάσει μιας χαλαρής δομής που αποτελείται από ανοιχτές ερωτήσεις που καθορίζουν την περιοχή που πρέπει να διερευνηθεί, τουλάχιστον αρχικά, και από την οποία ο ερευνητής ή ερωτώμενος μπορεί να αποκλίνουν, προκειμένου να ακολουθήσει μια ιδέα με περισσότερες λεπτομέρειες (Britten, 1995).

Η προστασία των συμμετεχόντων σε κάθε έρευνα είναι υποχρεωτική (Orb, Eisenhauer, & Wynaden, (2001). Ο ερευνητής δεν αναφέρει στα αποτελέσματα κανένα αναγνωρίσιμο χαρακτηριστικό το οποία πιθανόν έχει αναφερθεί στη συνέντευξη.

5.7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων ή την ερμηνεία και κατανόηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών (Ιωσηφίδης, 2003).

Πρώτον οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί και κατεγράφησαν σε πρόγραμμα Word σε υπολογιστή. Δεύτερον έγινε επαναληπτική ακρόαση των συνεντεύξεων για να δημιουργηθεί σαφής πεποίθηση ότι δεν έχουν γίνει εκ παραδρομής παραλείψεις που θα μπορούσαν να αλλοιώσουν το αποτέλεσμα. Στη συνέχεια οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις διαβάστηκαν πολλές φορές, για να υπάρξει εξοικείωση της ερευνήτριας με το υπό ανάλυση υλικό. Στη συνέχεια αναλύθηκαν με το πρόγραμμα Atlas.ti. Μετά από επανειλημμένους ελέγχους, αρχικές κατηγορίες και υποκατηγορίες ομαδοποιήθηκαν με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τους. Το είδος της κωδικοποίησης που επιλέξαμε για την ανάλυση των στοιχείων που συλλέξαμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι η Θεματική κωδικοποίηση, στην οποία οι κωδικοί που χρησιμοποιούνται αντιστοιχούν σε ευρείες ή πιο περιορισμένες θεματικές κατηγορίες, οι οποίες είναι κοινές για κάθε περίπτωση και μας επιτρέπουν να περιγράψουμε και να αναλύσουμε όλες τις θεματικές κατηγορίες που αναφέρονται σε κάθε περίπτωση καθώς και να αναλύσουμε συγκριτικά όλες τις περιπτώσεις κατά θεματικές κατηγορίες (Ιωσηφίδης, 2003, σ.81). Στο τέλος ξαναδιαβάστηκαν οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις έτσι ώστε να ελεγχθεί ότι δεν έχει γίνει κάποια παράλειψη όσων είχαν ειπωθεί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

5.8. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ - ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Το ερευνητικό εργαλείο, αφού έλαβε υπόψη τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, στηρίχθηκε σ' έναν οδηγό συνέντευξης που κατασκευάστηκε με βάση τους ερευνητικούς άξονες. Οι άξονες της συνέντευξης έχουν ως εξής:

1. Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού: σημασία και χαρακτηριστικά.
2. Οργανωσιακή δέσμευση του εκπαιδευτικού: σημασία του όρου και αντίχρεωση των χαρακτηριστικών του.
3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της ηγεσίας στην επαγγελματική τους ταυτότητα και τη δέσμευσή τους απέναντι στη σχολική μονάδα.

Οι παραπάνω άξονες αποτέλεσαν τις κατευθυντήριες γραμμές, αλλά δεν γνωστοποιούνταν στους συμμετέχοντες της έρευνας. Ο οδηγός συνέντευξης δομήθηκε με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (open questions), δηλαδή προτιμήθηκαν εκείνες που παρείχαν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις

απαντήσεις των ερωτώμενων, αλλά έθεταν ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις και στην έκφρασή τους (Kerlinger, 1970 στο Cohen & Manion, 1997, σελ. 381). Αν εξαιρέσουμε το θέμα των ερωτήσεων, το οποίο καθορίζεται από τη φύση του προβλήματος που μελετάται, δεν υπήρξαν άλλοι περιορισμοί στο περιεχόμενο ή στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων.

Βασική μονάδα ανάλυσης ήταν ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα συγκροτήθηκε από δέκα εκπαιδευτικούς. Η αρχιτεκτονική του δείγματος εξυπηρετεί τις ανάγκες της έρευνας και τις τεθείσες ερωτήσεις. Το μέγεθος του δείγματος είναι σχετικά μικρό, όπως συμβαίνει συνήθως σε ποιοτικές έρευνες, αλλά και απολύτως κατάλληλο. Εξαιτίας της ποιοτικής μεθοδολογίας οργάνωσης του ερευνητικού πλαισίου, μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος θα μπορούσε να αποβεί δυσκίνητο και να καταλήξει σε ρηχή προοπτική (Creswell, 2005. σελ. 207).

5.9. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η έρευνα διεξήχθη από το Δεκέμβριο 2018 έως τον Ιανουάριο 2019. Η συνέντευξη είναι μια κοινωνική, διαπροσωπική συνάντηση και όχι απλά και μόνο μια άσκηση συλλογής δεδομένων. Σύμφωνα με τον Φίλια (1997: 81), η συνέντευξη για να είναι έγκυρη θα πρέπει να είναι σύστοιχη με το αντικείμενο της έρευνας, να ακολουθεί τις ανάγκες των ερωτώμενων, να είναι στο επίπεδό τους, να τους ενδιαφέρει, να μην τους προσβάλλει και να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα ευνοϊκή.

Ο Kvale (1996) υποστηρίζει ότι μια συνέντευξη ακολουθεί ένα άγραφο σενάριο για τις αλληλεπιδράσεις, οι νόμοι του οποίου αναδύονται μόνο στην περίπτωση που παραβιαστούν. Συνεπώς, ο συνεντευκτής πρέπει να είναι σε εγρήγορση ώστε να διεξάγει τη συνέντευξη προσεκτικά και με ευαισθησία. Προσθέτει, επίσης, ότι καθώς ο συνεντευκτής είναι ο ίδιος το ερευνητικό όργανο, ο αποτελεσματικός συνεντευκτής δεν είναι μόνο γνώστης του αντικειμένου αλλά και ειδήμων στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Ο συνεντευκτής θα πρέπει να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα, ώστε ο συμμετέχων να νιώσει ασφάλεια και να μιλήσει με ελευθερία (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σελ. 470). Στις επαφές με τα στελέχη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τηρήθηκε πρωτόκολλο ανωνυμίας, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί από την πλευρά των αποκρινόμενων ένα αίσθημα άνεσης και ελευθερίας για τη συμμετοχή τους και κατευνάστηκε η ανησυχία τους για τις διατυπώσεις εμπιστευτικότητας.

□ Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα ηλεκτρονικά ηχητικά αρχεία καταγραφής των συνεντεύξεων (τύπου mp3), οι σημειώσεις, καθώς και οι συμπληρωμένες φόρμες παρατηρήσεων αποτέλεσαν το υλικό της έρευνας. Επίσης κατά τη διάρκεια της κάθε συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε και ένα πρωτόκολλο συνέντευξης (interview protocol), το οποίο περιλάμβανε οδηγίες για τη διαδικασία συνέντευξης, τις ερωτήσεις και φυσικά χώρο για σημειώσεις από τις απαντήσεις του κάθε ερωτηθέντος.

Όπως επισημαίνει και ο Creswell (2011, σελ. 264) οι ποιοτικοί ερευνητές πρέπει εκτός των άλλων κατά τη διάρκεια μια συνέντευξης να χρησιμοποιούν ειδικά σχεδιασμένα πρωτόκολλα. Τα πρωτόκολλα καταγραφής δεδομένων (data recording protocols) είναι μορφές σχεδιασμένες, τα οποία χρησιμοποιούνται για την καταγραφή πληροφοριών κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων από τον συνεντευκτή. Εκτός δηλαδή από την μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, η οποία αποτελεί τη λεπτομερή καταγραφή τους, καλό είναι ο συνεντευκτής να κρατά σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και να έχει έτοιμες τις ερωτήσεις που θέτει καθώς και χώρο για σημειώσεις από τις απαντήσεις του κάθε ερωτηθέντα. Οι δύο εμπλεκόμενοι στη διαδικασία επικοινωνούν όχι μόνο λεκτικά αλλά και μέσω της γλώσσας του σώματος. Μ' αυτόν τον τρόπο αναδεικνύονται οι διαπροσωπικές, αλληλεπιδραστικές, επικοινωνιακές και συναισθηματικές πλευρές της συνέντευξης.

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις που έγιναν σε 10 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον ν.Μαγνησίας και στον ν.Ευβοίας κατά τα το σχολικό έτος 2018-2019. Από τους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 3 είναι άντρες και οι 7 γυναίκες. Η πλειοψηφία των γυναικών έγκειται στο γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γυναικοκρατείται.

| Εκπαιδευτικοί | Άντρες | Γυναίκες |
|---------------|--------|----------|
| Σύνολο | 3 | 7 |

| Σχολική μονάδα | Άντρες | Γυναίκες |
|----------------|--------|----------|
| Γυμνάσιο | 2 | 4 |
| Λύκειο | | 2 |
| Ε.Π.Α.Λ. | 1 | 1 |

| Περιοχή | Άντρες | Γυναίκες |
|-----------|--------|----------|
| Αστική | 1 | 3 |
| Ημιαστική | 2 | 4 |

| Έτη προϋπηρεσίας | Άντρες | Γυναίκες |
|------------------|--------|----------|
| 0-4 | 1 | 1 |
| 5-10 | 1 | 2 |
| 11-20 | | 3 |
| 21 ⁺ | 1 | 1 |

6.1 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού;

Η πλειονότητα των ερωτώμενων βλέπει τον πολύπλευρο ρόλο του εκπαιδευτικού να είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον μα ταυτόχρονα και δύσκολος. Η μετάδοση γνώσεων και η απόκτηση δεξιοτήτων που μέχρι πρότινος αποτελούσαν κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών στη νέα εποχή έχουν αντικατασταθεί από άλλες πηγές γνώσης και βασική μέριμνά τους είναι η διάπλαση χαρακτήρων και νοοτροπιών. Η κοινωνία περιμένει από τους εκπαιδευτικούς να προετοιμάσουν το νέο πρότυπο εργαζόμενου και πολίτη για την «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας», για την παγκόσμια αγορά εργασίας και να συμβάλλουν στην επίλυση μείζονος σημασίας προβλημάτων ενός σύγχρονου κράτους, όπως είναι η ανοχή στη διαφορά, η άμβλυνση ανισοτήτων, η καλλιέργεια δημοκρατικών πεποιθήσεων. Συγκεκριμένα:

«(Ο εκπαιδευτικός) πρέπει να μεταδώσει γνώσεις, να ανοίξει δρόμους αναζήτησης, να δείξει πώς κυνηγάμε τα όνειρά μας, να διαπλάθει προσωπικότητες, χαρακτήρες». (Y1)

«Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι αρκετά σύνθετος. Πλέον στη σύγχρονη εποχή είναι πρώτα απ' όλα βοηθητικός, καθώς ο εκπαιδευτικός λειτουργεί βοηθητικά στους μαθητές για να κατακτήσουν τη γνώση και να αποκτήσουν δεξιότητες. Το διαδίκτυο έχει πάρει μεγάλο κομμάτι στην εύρεση της γνώσης. Πολλές φορές ο μαθητής σε όποια απορία του πρώτα θα συμβουλευτεί το διαδίκτυο και έπειτα τον καθηγητή. Έτσι, ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο συμβουλευτικό, συνεργατικό και καθοδηγητικό». (Y2)

«Διαμορφώνει χαρακτήρες και μεταδίδει γνώσεις και αξίες, ώστε να ενταχθούν ομαλά τα παιδιά στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο χωρίς να απομονωθούν και να αισθανθούν παρίες». (Y3)

«Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις και τα παιδιά προσπαθούν να μάθουν». (Y4)

«Δύσκολος μα και ενδιαφέρον. Έχεις απέναντί σου παιδιά που σε λίγο καιρό θα βγουν έξω στην κοινωνία και προσπαθείς να τα κάνεις χρήσιμους πολίτες. Θέλεις να τους βοηθήσεις να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους, να τους δείξεις ότι κάτι μπορούν να γίνουν ή τουλάχιστον να προσπαθήσουν». (Y5)

«Κατά τη γνώμη μου, είναι παρεξηγημένος ο ρόλος μας. Πρέπει να διαχειριζόμαστε το απρόσμενο, να μην έχουμε σταθερή βάση ή ωράριο, να μετακινούμαστε από σχολείο σε σχολείο, αλλά παράλληλα να παραμένουμε συνεπείς, ευέλικτοι και ευπροσάρμοστοι. Η κοινωνία είναι συνήθως απέναντί μας αφού μας χαρακτηρίζει ως τεμπέληδες ή βολεμένους». (Y6)

«Σήμερα ο εκπαιδευτικός δε μένει στη στεία γνώση κάποιων γραμματικών φαινομένων, μαθηματικών τύπων ή φυσικών νόμων αλλά πρώτα απ' όλα πρέπει και είναι δίπλα στο μαθητή για

κάθε του ανησυχία, κάθε δύσκολη στιγμή. Ο καθηγητής επιτελεί και αυτόν τον ρόλο... του συμβούλου και αυτό γίνεται μόνο αν πραγματικά αγαπάς τα παιδιά» (Y7)

«Είναι σημαντικός καθώς έρχεσαι σε επαφή με τη νέα γενιά, ακούς τους προβληματισμούς τους, προσπαθείς να δώσεις λύσεις, απαντήσεις σ' αυτούς» (Y8)

«Έχεις στα χέρια σου τους αυριανούς πολίτες και κατά ένα μέρος συμβάλλεις στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους» (Y9)

«Είναι ένας ιδιαίτερα απαιτητικός ρόλος, ο οποίος στηρίζεται τόσο σε γνώσεις όσο και σε δεξιότητες. Γνωρίζεις κάποια πράγματα και προσπαθείς να μεταλαμπαδεύσεις γνώσεις στους μαθητές σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα ταυτόχρονα όμως και να τους κάνεις χρήσιμους πολίτες στην κοινωνία» (Y10)

Θεωρούν πως εκτελούν ένα λειτούργημα καθώς ο όρος «επάγγελμα» περισσότερο συνάδει με υλικά οφέλη όπως χρήματα, κοινωνική αναγνώριση, κύρος. Επιπρόσθετα, ένα σημαντικό εμπόδιο για τον επαγγελματισμό είναι ότι με νομικούς όρους οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούνται επαγγελματίες· χαρακτηρίζονται ως δημόσιοι υπάλληλοι και όχι ως δημόσιοι λειτουργοί, ώστε δεν διαθέτουν αυτονομία και ελευθερία. Κατά το σύνταγμα και τους νομοθέτες, δημόσιοι λειτουργοί και «επαγγελματίες» είναι μόνο οι πανεπιστημιακοί (άρθρο16, παρ.6 του Συντάγματος της Ελλάδος). Ειδικότερα:

«Αποτελεί λειτούργημα. Σήμερα ο μαθητής δε χρειάζεται έναν εκπαιδευτικό καθ' έδρας αλλά έναν εκπαιδευτικό που θα προσπαθήσει να κατανοήσει τις ανησυχίες του, τους φόβους του, τους προβληματισμούς του» (Y3)

«Το βλέπω σαν λειτούργημα και όχι σαν επάγγελμα. Για μένα ο επαγγελματίας είναι αυτός που ό,τι κάνει ... το κάνει για το υλικό αντάλλαγμα, την αμοιβή ... που δε νομίζω πως όποιος θέλει μια οικονομική άνεση μπαίνει στο δημόσιο σχολείο» (Y4)

Ωστόσο, είναι διάχυτη η εικόνα πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει απαξιωθεί σημαντικά.

«Άλλωστε πολύ συχνά και από μεγάλο μέρος της κοινωνίας το έργο μας δεν αναγνωρίζεται ικανοποιητικά. Υπάρχουν στερεότυπες αντιλήψεις πως οι καθηγητές είναι αργόμισθοι. Και τα τελευταία χρόνια και οι ίδιοι μαθητές δείχνουν απαξίωση και για το δημόσιο σχολείο και για το ρόλο των καθηγητών... ιδιαίτερα στο Λύκειο» (Y3)

« ... πια τα παιδιά έχουν μια απαξιωτική εικόνα για το σχολείο που πηγάζει τόσο από το σπίτι όσο και από την κοινωνία γενικότερα» (Y5)

« Όμως πια έχει χαθεί ο σεβασμός στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Σχεδόν όλη η κοινωνία είναι απέναντι μας. Μας θεωρούν τεμπέληδες, αργόσχολους» (Y8)

Η υποβάθμιση αυτή πηγάζει από τους γονείς, τα Μ.Μ.Ε., τους μαθητές, την κοινωνία εν γένει και πολλές φορές από τους ίδιους τους συναδέλφους. Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και οι εργασίες των Esteve, 2000 Kelchtermans, 2005 Παπά, 2006 Popa & Acedo, 2006 Ρεσ, κ.συν. (2007). Διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι αμφισβητούνται, βιώνουν την έλλειψη

εμπιστοσύνης από γονείς, Μ.Μ.Ε. και άλλους κοινωνικούς φορείς, παράλληλα, όμως, αδυνατούν να προασπίσουν τους την επαγγελματική τους υπόσταση εξαιτίας ότι δεν έχουν υποστήριξη από τον κοινωνικό περίγυρο. Αναμφίβολα, η κατάσταση αυτή επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, καθώς όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, ο τρόπος που σε βλέπουν οι άλλοι, αλλά και η απόδοση των μαθητών σου είναι παράγοντες που επηρεάζουν την ουσία της επαγγελματικής ταυτότητας (Kelchtermans,1993, 1996 Bolivar & Donimgo, 2006).

Εν κατακλείδι, η συνθετότητα του ρόλου εδράζεται στο γεγονός ότι πλέον ο εκπαιδευτικός λειτουργεί παράλληλα και ως σύμβουλος, ως πλάστης συνειδήσεων, προσωπικοτήτων. Είναι λειτουργήμα με πολλαπλές εκφάνσεις. Μπορεί η έκρηξη της τεχνολογίας να συνδράμει στην απόκτηση γνώσεων, αλλά από μόνη της δεν είναι πανάκεια.

Αν ξεκινούσατε από την αρχή, θα επιλέγατε την ίδια δουλειά;

Η επιλογή της δουλειάς του εκπαιδευτικού φαίνεται ότι είναι καθολική και ενσυνείδητη τόσο από τους άνδρες εκπαιδευτικούς όσο και από τις γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα:

«Βέβαια. Η εργασία μου αποτελεί ενσυνείδητη επιλογή μου» (Y1)

«Ναι, αν ξεκινούσα από την αρχή και πάλι την ίδια δουλειά θα επέλεγα» (Y2)

«Πάντα « (Y3)

«Αναμφίβολα» (Y4)

«Σίγουρα ναι» (Y5)

«Παραδόξως ναι» (Y6)

«Χωρίς δεύτερη σκέψη» (Y7)

«Σίγουρα ναι!» (Y8)

«Ναι» (Y9)

«Βέβαια» (Y10)

Βασικοί παράγοντες για την επιλογή τους αυτή είναι η αγάπη για το συγκεκριμένο επάγγελμα και η αγάπη για τα παιδιά μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν μια ανανέωση. Η δημιουργική διάσταση του επαγγέλματος υπογραμμίζεται από την επικοινωνία αυτή με τους νέους ανθρώπους.

«... επειδή με γεμίζει πολύ ο ρόλος του εκπαιδευτικού» (Y2)

«...δεν είναι δουλειά με την καταναγκαστική έννοια, αλλά κάτι που με ικανοποιεί ψυχικά και θέλω να συνεχίζω να προσφέρω στο μέγιστο των δυνατοτήτων και αντοχών μου» (Y3)

«Είναι η αγάπη για το αντικείμενο, είναι η αγάπη για τα παιδιά ... είναι για όλα αυτά που σου δίνουν» (Y4)

«Η ηθική ικανοποίηση που παίρνεις κάποιες λίγες φορές είναι ανεκτίμητη...» (Y6)

«Μου προσφέρει πολύ περισσότερα από απλή βιοποριστική κάλυψη. Γίνεται η καθημερινότητά μου πιο γεμάτη» (Y8)

«Μέσα απ' αυτό το επάγγελμα μέσω της επαφής με τα παιδιά ανανεώνομαι και εγώ ο ίδιος» (Y9)
Διακριτή είναι η άποψη πως η επιλογή αυτή αποτέλεσε παιδικό όνειρο και ούτε για μια στιγμή δε σκέφτηκε να αλλάξει επαγγελματικό προσανατολισμό.

«Ήθελα από μικρή να το ακολουθήσω και ούτε μια στιγμή δεν το μετάνιωσα» (Y10)

Ανακεφαλαιωτικά, οι εσωτερικές αμοιβές πηγάζουν από το ίδιο το άτομο. Αναφέρονται σε συναισθήματα προσωπικής ικανοποίησης, επίτευξης προσωπικών στόχων, αναγνώρισης, όπως και σε ευκαιρίες ανέλιξης (Ball, 2001). Παράλληλα, έρευνα της Κοντέλλη (2006, αναφορά σε Κοντέλλη, 2008) τονίζεται πως οι εκπαιδευτικοί παρακινήθηκαν σ' αυτήν την επιλογή τους από την παιδαγωγική αγάπη, την κοινωνική προσφορά και το κύρος. Εξέχουσα θέση στην επιλογή του επαγγέλματος κατέχει και η αγάπη για τα παιδιά (Fontana, 1996, όπως αναφ. σε Κοντέλλη, 2008).

Πώς βλέπετε τη δουλειά σας; (Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της δουλειάς ενός εκπαιδευτικού;)

Οι εκπαιδευτικοί χωρίς να υποτιμούν τον πρωταρχικό τους ρόλο δηλ. τη μετάδοση γνώσεων προσπαθούν να δώσουν στους μαθητές μια ανθρωπιστική, σφαιρική παιδεία. Πλήθος ερευνών καταδεικνύουν ότι η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να συμβάλει αποδοτικά και στο μέγιστο βαθμό στη σχολική επίδοση του μαθητή αποτελεί σημείο αναφοράς για τον προσδιορισμό της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Antoniou & Kyriakides, 2013 Bredeson & Johansson, 2000 Day, 1999 Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, (2001).

«Πέρα από καλός γνώστης του αντικειμένου του οφείλει να ενισχύει την συνεργασία και να δίνει κίνητρα για να αναπτύσσουν οι μαθητές τις δεξιότητές τους» (Y1)

«Πέρα από το γνωστικό κομμάτι είμαι κοντά τους σε καθετί που τους προβληματίζει, τους αγχώνει ή τους ενθουσιάζει. Βρίσκουμε μαζί δεξιότητες που μπορεί να ενυπάρχουν ...» (Y2)

«...να διαμορφώσεις ένα σύστημα αξιών που θα διαπλάσει το χαρακτήρα των μελλοντικών πολιτών. Όσο καλός και να είσαι στο γνωστικό σου αντικείμενο – που αναμφίβολα πρέπει – απέναντι σου έχεις παιδιά που θέλουν ιδιαίτερο χειρισμό, ιδιαίτερη προσέγγιση» (Y3)

«Θέλει καλή & προσεχτική προετοιμασία του γνωστικού σου αντικειμένου, ψυχική ανθεκτικότητα» (Y4)

«Πρώτα απ' όλα χρειάζεται καλή προετοιμασία καθώς ο δάσκαλος πια δεν είναι ο μοναδικός μεταδότης γνώσεων. Έπειτα, συνεχής ενημέρωση σε νέες διδακτικές πρακτικές» (Y5)

«Θέλει πέρα από την καλή γνώση του αντικειμένου σου, να είσαι και καλός ακροατής ... γιατί πολλά παιδιά έχουν την ανάγκη να ακουστούν, να τους ακούσεις και αν γίνεται να τους βοηθήσεις» (Y6)

«Δεν περιορίζομαι μόνο στη διδασκαλία, αλλά αναλαμβάνω και παράλληλες δράσεις προκειμένου από τη μια οι μαθητές να αναπτυχθούν ολόπλευρα και από την άλλη να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία» (Y7)

«... μπορώ να έρχομαι σε επαφή με τους μαθητές, μια διαφορετική από εμένα γενιά, και να προσπαθώ να διαπλάσω χαρακτήρες ή να διαμορφώσω συνειδήσεις» (Y8)

«... πρώτα η διαπαιδαγώγηση των μαθητών και έπειτα οι γνώσεις. Βλέπουν πως νοιάζεσαι για κάτι παραπάνω, να τους βελτιώσεις την αυτό-εικόνα τους, να τους βοηθήσεις, να τους προστατεύσεις ... να τους ετοιμάσεις για την κοινωνία» (Y9)

«Χωρίς να υποτιμώ τη γνώση,...προσδοκία μου είναι όταν τα παιδιά φύγουν από τα χέρια μου να είναι λίγο πιο ευτυχισμένα και χρήσιμα στην κοινωνία» (Y10)

Βέβαια, δεν αποκαλύπτουν για ποιο σύστημα αξιών κάνουν λόγο. Δεν τις συγκεκριμενοποιούν αλλά μιλούν γενικόλογα. Ωστόσο, κοινός παρανομαστής όλων των απαντήσεων είναι η αγάπη για τα παιδιά και το ενδιαφέρον για τους προβληματισμούς τους.

Βέβαια, πολλοί επιστούν την προσοχή πως οι εκπαιδευτικοί και άθελα τους μπορούν να λειτουργήσουν ως παράδειγμα στους μαθητές τους. Μπορούν να επηρεάσουν τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη. Όπως επισημαίνεται, οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται σε έναν διεκπεραιωτικό ρόλο στον εργασιακό τους χώρο, ο οποίος εξαντλείται -κατά κύριο λόγο- στη μετάδοση των γνώσεων, αλλά ταυτόχρονα ενυπάρχουν σε μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (James-Wilson, 2001). Διαπιστώνεται, επιπλέον, ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να λειτουργούν αρμονικά με τους μαθητές και να προβαίνουν σε βελτίωση των σχέσεων, όταν αυτές διαταράσσονται (Beauchamp & Thomas, 2009). Μέσα από την επιδίωξη αυτή των εκπαιδευτικών γίνεται φανερή η διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητή, ενώ συγχρόνως προβάλλεται και η ανάγκη της συναισθηματικής αποφόρτισης στο σχολικό χώρο, με στόχο την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία (Zembylas, 2003). Καθίσταται φανερό ότι η βελτίωση των εργασιακών σχέσεων με τα άτομα του σχολικού χώρου και κυρίως με τους μαθητές αποτελεί βασικό παράγοντα, που ασκεί επιρροή στον εκπαιδευτικό και στο έργο του και κατά συνέπεια διαμορφώνει και επηρεάζει την επαγγελματική του ταυτότητα (Nias, 1989, 1996).

Ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, διερωτάται για τα ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα που προκύπτουν καθημερινά, τα θέτει σε δοκιμασία, καθοδηγεί την ερευνητική διαδικασία στην τάξη και έχει την ευθύνη για την υλοποίηση της και την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων της (Κακανά, 2008β, σ.18). Άλλωστε, όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα να διδάσκονται από καλούς εκπαιδευτικούς που «έχουν τυπικά, και ουσιαστικά προσόντα να διδάσκουν, που θέλουν να διδάσκουν, που χαίρονται να διδάσκουν και που επιθυμούν να αναπτύσσονται επαγγελματικά» (Κακανά, 2008β, σελ.22).

Η στάση τους αυτή εναρμονίζεται με τη μελέτη των Beijgaard et al. (2000), που υποστηρίζουν ότι η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού οραματίζεται έναν εκπαιδευτικό που δίδει έμφαση, εκτός των άλλων, και σε ζητήματα ηθικής ανάπτυξης του

μαθητή. Παρομοίως, η Malm (2009) προβαίνει σε σχετική επισήμανση για το περιεχόμενο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, το οποίο αναγνωρίζεται ως πολυδιάστατο και μία από τις διαστάσεις του είναι η ηθική στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

«Επειδή στις περισσότερες περιπτώσεις ο καθηγητής αποτελεί πρότυπο και οι μαθητές, ενσυνείδητα ή ασυνείδητα, αντιγράφουν πολλά από τα στοιχεία του χαρακτήρα του και της συμπεριφοράς του, πρέπει να είναι προσεχτικός με την εικόνα που βγαίνει παρά έξω. Ο εκπαιδευτικός με το παράδειγμά του μεταφέρει πάρα πολλά πράγματα» (Y1)

«Και οι μαθητές το εκτιμούν γιατί νιώθουν πως δεν είσαι ο άτεγκτος καθηγητής που κοιτά μόνο το μάθημα, το πρόγραμμα, την ύλη» (Y9)

«Θέλω να τους δείξω πως πάντοτε θέτουμε στόχους και πάντοτε προσπαθούμε να τους πετύχουμε. Οι αποτυχίες υπάρχουν και τα λάθη υπάρχουν για όλους .. το θέμα είναι από αυτά να μαθαίνουμε και να ξαναπροσπαθούμε» (Y10)

Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές γίνονται οι ίδιοι παράδειγμα καθώς δεν μένουν στα κεκτημένα δηλ. σε ένα πτυχίο που τους αποκατέστησε επαγγελματικά, αλλά προσπαθούν να ακολουθούν τις εξελίξεις για να είναι πιο κατάλληλα προετοιμασμένοι και να κάνουν το μάθημά τους με σύγχρονες μορφές διδασκαλίας. Η έμφαση για ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού συνεισφέρει ακολούθως στην πρόοδο των μαθητών, που παραμένει κυρίαρχο μέλημα των εκπαιδευτικών (Bolam, 2000 Feiman-Nemser, 2001).

Σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας εξέλιξη; Συμμετέχετε σε επιμορφώσεις και άλλες εκπαιδευτικές δράσεις;

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, επαγγελματικής εξέλιξης θεωρείται σύνθετη, καθώς συνδέεται με διαφορετικούς στόχους οι οποίοι τίθενται από τους εκπαιδευτικούς. Ορίζεται ως «τη διαδικασία ανανέωσης, βελτίωσης του σκέπτεσθαι και του πράττειν» (Day, 2003, σ.22), ως «την απόκτηση ή τη διερεύνηση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία» (Joyce & Showers, 1988, σ.378). Ο εκπαιδευτικός, θα μπορούσε να επιδιώξει την επαγγελματική του ανάπτυξη, για απόκτηση καλύτερης ποιότητας γνώσεων και δεξιοτήτων, για αλλαγή «του τυπικού status quo στο χώρο της εκπαίδευσης και για επιδίωξη ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία, ή και για αλλαγή του δικού του status του εκτός σχολείου, με επιδίωξη το κοινωνικό κύρος και την αλλαγή επαγγέλματος» (Φωκιάλη, Κουρουτσίδου, Λέφας, 2005, σ.133). Η ίδια η φύση και η πολυπλοκότητα της διδακτικής διαδικασίας, προϋποθέτουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής γνώσης, αυτοκριτικής, υπευθυνότητας και διαρκείς επιμορφωτικές προσπάθειες σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Σε ενδυνάμωση των παραπάνω η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η βελτίωση και η απόκτηση δεξιοτήτων απ' τους μαθητές, στηρίζεται κατά πολύ σε ενημερωμένους εκπαιδευτικούς (Barth, 1990· Joyce & Showers, 1988), σε εκπαιδευτικούς συνεργάτες που

«θα τους δημιουργήσουν ερεθίσματα και ευκαιρίες και θα τους υποκινήσουν όλες της πλευρές της ανάπτυξής τους» (Κακανά, 2008β, σ. 20).

Ο Day (2003) όμως θεωρεί ότι το είδος και η ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε «να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάσουν τους μαθητές στην επίτευξη του οράματος της κοινωνίας της μάθησης» (σελ. 447). Κι όταν μιλάμε για μάθηση, δεν εννοούμε απλά την ικανότητα των μαθητών να γράφουν και να διαβάζουν, αλλά την ικανότητα να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να μαθαίνουν δια βίου, να είναι προετοιμασμένοι για την κοινωνία του μέλλοντος. Αυτά επιτυγχάνονται με την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην διαδικασία της μάθησης (Day, 2003). Για να γίνει όμως αυτό, θα πρέπει και οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν πως θα μπορέσουν οι μαθητές να εμπλακούν σ' αυτή την διαδικασία. Οι παλιοί τρόποι εκπαίδευσης εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν σ' αυτές τις ανάγκες. Επομένως, απαιτείται ενεργή συμμετοχή των ίδιων στις επιμορφωτικές διαδικασίες, ώστε να κατανοήσουν τη διαδικασία της μάθησης και να εμπλέξουν με τη σειρά τους μαθητές τους.

Επιπρόσθετα, σε κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τίτλο: «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τα προσόντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών» (European Commission 2005) τονίζεται η ύπαρξη εκπαιδευτικών με υψηλά προσόντα που επιδιώκουν την συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση.

Είναι εμφανές λοιπόν για όλους τους παραπάνω λόγους, πως οι εκπαιδευτικοί, ως βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλούνται να ανταποκριθούν στις νέες εξελίξεις και απαιτήσεις της εποχής και να επιδιώξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται απαραίτητη σ' όλους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να μπορούν να παρακολουθούν τις αλλαγές, να αναθεωρούν τις γνώσεις τους και να βελτιώνονται (Hargreaves, 1994).

Είναι καθολικό το ενδιαφέρον του δείγματος για επαγγελματική εξέλιξη. Είναι έντονη η επιθυμία των εκπαιδευτικών για εμπλοκή σε διαδικασίες επιμόρφωσης και κατάρτισης αναγνωρίζοντας ότι, μέσα από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες, θα μπορέσουν να ενισχύσουν τον επαγγελματισμό τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η θέση αυτή ενισχύεται από τα ευρήματα άλλων μελετών (Βεργίδης, 2012 Μπαγάκης, 2005). Οι εκπαιδευτικοί όχι μόνον αντιλαμβάνονται τον ξεχωριστό ρόλο της επαγγελματικής γνώσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και εν γένει στον επαγγελματισμό τους, αλλά ταυτόχρονα κατανοούν ότι, για να ανταποκρίνονται στις τρέχουσες απαιτήσεις του έργου τους, η γνώση αυτή πρέπει διαρκώς να εμπλουτίζεται και να ενισχύεται. Οι συνθήκες αλλάζουν συνεχώς και οι απαιτήσεις προς το εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα προς τους εκπαιδευτικούς ανανεώνονται και αυξάνονται.

Η δύναμη της δια βίου μάθησης του εκπαιδευτικού για την ενίσχυση του επαγγελματισμού τους, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της ταυτότητάς τους αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την οικοδόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και την ανάπτυξή τους στο σχολικό πλαίσιο καθώς και την άμεση συσχέτισή τους με το ατομικό και προσωπικό στοιχείο (Day, 1999). Πρόκειται για μια διαπίστωση που έχει θεωρηθεί ως ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συσχετίζει το προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους γνώση και κατάρτιση (ό.π.). Η προσωπική επίσης διάσταση σε συνδυασμό με το επαγγελματικό στοιχείο υποστηρίζεται ότι διαδραματίζει έναν ξεχωριστό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Beauchamp & Thomas, 2009· Beijaard et al., 2004· Day, 2004· Day et al., 2006b· Goodson & Cole, 1994· Nias, 1989).

Στα βασικά γνωρίσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως παρουσιάζονται στην κείμενη βιβλιογραφία, συγκαταλέγονται οι ποικίλες ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται στον εκπαιδευτικό, με απώτερο στόχο να εμβαθύνει στο γνωστικό του αντικείμενο και να αναπτύξει περαιτέρω εκπαιδευτικές πρακτικές (Bredeson, 2003· Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002· Kelchtermans, 2004). Τέτοιες ενέργειες είναι η συμμετοχή σε επιστημονικές ημερίδες, επιμορφώσεις, σεμινάρια διά ζώσης ή εξ αποστάσεως.

Οι θέσεις αυτές, που εναρμονίζονται με τα ευρήματα άλλων μελετών, αποτελούν αξιοσημείωτη διαπίστωση, η οποία αποκαλύπτει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να ενισχύσουν την επαγγελματική τους υπόσταση και την επαγγελματική τους ταυτότητα και να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου σχολείου (Borko, Elliot, & Uchiyama, 2002· Υφαντή, 2011· Clarke & Fournillier, 2012). Συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας αναγνωρίζουν τη σημασία της δια βίου μάθησης.

«Βέβαια» (Y1)

«Ναι με ενδιαφέρει η επαγγελματική μου εξέλιξη» (Y2)

«Αναμφίβολα ...» (Y3)

«Συμμετέχω σε όλες τις προβλεπόμενες επιμορφώσεις» (Y4)

«Βέβαια» (Y5)

«Με ενδιαφέρει να είμαι πάντα επίκαιρη και να φρεσκάρω το ενδιαφέρον μου» (Y6)

«Είμαι υπέρμαχος της δια βίου μάθησης» (Y7)

«Συνεχώς» (Y8)

«Ναι» (Y9)

«Με ενδιαφέρει η επαγγελματική μου εξέλιξη και γι' αυτόν τον λόγο έχω παρακολουθήσει πολλές επιμορφώσεις, ιδιαίτερα αυτές που έχουν σχέση με τις Νέες Τεχνολογίες» (Y10)

Τμήμα του δείγματός μας δεν έχει επαναπαυτεί σε έναν τίτλο ΑΕΙ, αλλά έχει προχωρήσει και στην απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων. Ένας συνεντευξιαζόμενος έχει μεταπτυχιακό τίτλο και διδακτορικό, ενώ δύο άλλοι μεταπτυχιακό τίτλο.

«Μετά από έναν μεταπτυχιακό τίτλο πρόσφατα ολοκλήρωσα και το διδακτορικό μου» (Y1)

«προσφάτως τελείωσα το μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» (Y2)

«Αλίμονο αν επαναπαυόμουν σε ένα πτυχίο και σε ένα μεταπτυχιακό» (Y7)

Όλοι, εν γένει, υποστηρίζουν τη διά βίου μάθηση κυρίως μέσω σεμιναρίων και επιμορφώσεων πρωτίστως διαδικτυακά. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφ' ενός διασφαλίζει την ανανέωση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση τους και να συγκροτήσουν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό λόγο, αλλά και αφ' ετέρου μέσω του παραδείγματος που δίνουν στους μαθητές, τους εμψυχώνουν τη διάθεση για συνεχή μάθηση στη ζωή τους. Κυρίως τα τελευταία χρόνια, όπου οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο στόχαστρο της κοινής γνώμης, καθώς θεωρούνται οι αίτιοι όλων των αποτυχιών του εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρούνται απαραίτητες οι συνεχείς επιμορφωτικές προσπάθειες που θα ενισχύσουν το κύρος του κλάδου τους (Hargreaves & Fullan, 1998).

«...προσπαθώ να επιμορφώνομαι κυρίως διαδικτυακά» (Y1)

«...όταν μπορώ παρακολουθώ επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς» (Y2)

«Προσπαθώ να επιμορφώνομαι διαδικτυακά λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων» (Y3)

«επιμορφώσεις που υλοποιούνται από το αρμόδιο υπουργείο και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τον κλάδο μου, αλλά και σε επιμορφώσεις που υλοποιούνται από μη δημόσιους φορείς» (Y4)

«συμμετέχω πρωτίστως σε διαδικτυακά σεμινάρια λόγω αδυναμίας να παρευρεθώ σε δια ζώσης» (Y5)

«Με ενδιαφέρει να είμαι πάντα επίκαιρη και να φρεσκάρω το ενδιαφέρον μου» (Y6)

«Είμαι υπέρμαχος της δια βίου μάθησης» (Y7)

«Ο άνθρωπος είναι ζωντανός οργανισμός και καθώς γύρω του ο κόσμος εξελίσσεται, οφείλει να εξελίσσεται και ο ίδιος» (Y8)

«Προσπαθώ όσο το επιτρέπει ο χρόνος να συμμετέχω σε επιμορφώσεις και σεμινάρια, κυρίως διαδικτυακά. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια ιστορία που πονάει... καθώς τα διά ζώσης γίνονται μόνο σε μεγάλες πόλεις» (Y9)

«Η κοινωνία αλλάζει και μαζί της η μικρογραφία της, δηλαδή το σχολείο. Δεν μπορώ να είμαι κολλημένη στο βιβλίο και το μολύβι ... αυτή την εποχή» (Y10)

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί πως καθοριστικής σημασίας στοιχεία για τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελούν η σταθερότητα και ο διαθέσιμος χρόνος τους (Bubb & Earley, 2009). Πολύ συχνά, η προσπάθεια για σχολική ενδυνάμωση εμποδίζεται

τόσο εξαιτίας της συχνής αλλαγής του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων, όπως άλλωστε συμβαίνει και στη χώρα μας, όσο εξαιτίας της έλλειψης χρόνου, λόγω της πίεσης που ασκείται στους εκπαιδευτικούς από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις εθνικές εκπαιδευτικές αλλαγές που οφείλουν αυτοί να εφαρμόζουν (Reezigt & Creemers, 2005).

Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις με τους συναδέλφους σας; (Συνήθως οι συνάδελφοι σας προσφέρουν βοήθεια και χωρίς να τους ζητηθεί;)

Οι εργασιακές συνθήκες, τις οποίες καθημερινά αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να ασκούν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη. Η διαπίστωση αυτή εναρμονίζεται με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Day, 2000, 2002· Hargreaves D., 1994· Webb et al., 2004). Αναφορικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών στο σχολείο, όπως αναφέρει ο Hoyle (1980), ο κάθε «διευρυμένος επαγγελματίας εκπαιδευτικός», σε αντίθεση με τον «περιορισμένο επαγγελματία» ενδιαφέρεται να βγει από τον απομονωτισμό του, να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του και να συγκρίνει το έργο του με το έργο των άλλων εκπαιδευτικών (Day, 2003, σελ. 31). Με τη συνεργασία η ιδιότυπη απομόνωση του καταργείται, καθώς καλλιεργούνται αξίες, όπως της αλληλεγγύης, της συνεργασίας, του ανοίγματος προς τον άλλον και αναπτύσσονται συλλογικές δράσεις για τη διάγνωση, αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων (Κακανά, 2008α· Κοτσιφάκης & Παυλινέρη, 2006).

Είναι απαραίτητο, σ' αυτό το σημείο, να τονιστεί η διαφορά ανάμεσα στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και τη συναδελφικότητα, όροι οι οποίοι συχνά συγχέονται (Fullan, 1992, σελ. 109). Η συναδελφικότητα, αναφέρεται μόνο στις φιλικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και χαρακτηρίζεται από συζητήσεις κοινωνικού περιεχομένου, όχι όμως για θέματα του σχολείου. Η συνεργασία αντίθετα χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, κοινές αξίες, συνεργατικότητα και συμπεριλαμβάνει συζητήσεις για τη διδασκαλία και μάθηση με σκοπό τη βελτίωσή τους. Η συναδελφικότητα θα μπορούσε να οδηγήσει σε συνεργασία, «όμως από μόνη της δεν εξασφαλίζει την αλλαγή και τη βελτίωση» (Sergiovanni & Starratt, 1983, σελ. 331). Στην πραγματική συνεργατική κουλτούρα, «οι εργασιακές σχέσεις είναι αυθόρμητες, εθελοντικές, μπορούν να επεκταθούν σε αλληλοπαρατήρηση και εστιασμένη διεύρυνση βάσει προβληματισμού, με τρόπους οι οποίοι διερευνούν την πρακτική, κριτικά ψάχνοντας για καλύτερες εναλλακτικές, σε μία διαρκή αναζήτηση της βελτίωσης» (Hargreaves, 1994, σελ.195). Μέσω αυτής της διαδικασίας, ο οργανισμός αλλάζει και αλλάζει επειδή μαθαίνει. Στις περιπτώσεις εκείνες που η συνεργασία παραμένει σε επίπεδο συζήτησης γύρω από τη διδασκαλία, εις βάρος της συστηματικής κριτικής διερεύνησης, πρόκειται για «απρόσκοπτη συνεργασία» (Hargreaves 1994, σελ. 21). Όταν, όμως, επιβάλλεται εκ των άνω

ως διοικητικό μέσο και οι σχέσεις παύουν να είναι αυθόρμητες και εθελοντικές, η συνεργασία θεωρείται «τεχνική», και πιθανώς να έχει αρνητικές συνέπειες (ό.π, σ. 207).

Ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια που ανακύπτει στη συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι ο χρόνος. Ο ελάχιστος χρόνος που έχουν στη διάθεση τους οι εκπαιδευτικοί οδηγεί είτε στη λήψη βιαστικών αποφάσεων είτε στη διαιώνιση προβλημάτων, λόγω εφαρμογής γρήγορων και πρόχειρων ιδεών. Ακόμα και σε σχολεία που η συνεργασία είναι μέρος της κουλτούρας οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχετικά με το εμπόδιο χρόνος (Cook & Friend, 1991). Ανασταλτικός παράγοντας επίσης αποτελεί ο ατομικισμός που διακρίνει αρκετούς εκπαιδευτικούς. Η μικρή έως ανύπαρκτη αλληλεπίδραση που ενίσχυε η παραδοσιακή θεώρηση οδεύει τους εκπαιδευτικούς σε μια «μοναχική» προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Laycock, Gable & Korinek, 1991). Ο Darling-Hammond (1990) δηλώνει περίτρανα την έκταση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών στηρίζόμενος στη δήλωση ενός καθηγητή Γυμνασίου με 20 χρόνια εμπειρίας: «Έχω διδάξει σε 20.000 μαθητές, έχω αξιολογηθεί 30 φορές, αλλά δεν έχω δει ποτέ διδασκαλία άλλου δασκάλου». Επιπλέον, ανασταλτικός παράγοντας αποτελεί η αναχρονιστική αντίληψη κάποιων εκπαιδευτικών και η άρνησή τους να δεχτούν τις ιδέες των νεότερων συναδέλφων. Οι νέοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν γνώσεις για τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, όμως οι «παλιοί» νιώθουν το αίσθημα της απειλής (Smith & Scott, 1990). Οι τελευταίοι δεν επιθυμούν να αλλάξουν κάτι στον τρόπο είτε διδασκαλίας, είτε προσέγγισης των μαθητών. Στηριζόμενοι στην πολυετή εμπειρία τους δεν είναι πρόθυμοι να μπουν σε «αχαρτογράφητα νερά».

Η πλειονότητα του δείγματός μας υποστηρίζει ότι οι σχέσεις με τους συναδέλφους είναι πολύ καλές.

«Πολύ καλές» (Y1)

«Πολύ καλές» (Y2)

«Άριστες» (Y4)

«Στο συγκεκριμένο μικρό σχολικό περιβάλλον οι σχέσεις με τους συναδέλφους είναι άψογες» (Y5)

«Τις περισσότερες φορές προσφέρονται χωρίς να χρειαστεί να το ζητήσω» (Y8)

«Πολύ καλές... υπάρχει μεγάλη υποστήριξη από τους συναδέλφους με τους οποίους συνεργάζομαι» (Y10)

Πολύ συχνά παρέχεται βοήθεια από τους παλαιότερους στο σχολείο στους νεοφερμένους για πολλά θέματα, ιδιαίτερα σε σχέση με την κατάσταση που αντιμετωπίζει κάποιος μαθητής στο σπίτι (οικονομική ένδεια, δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον κ.ά.). Περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς και διευθέτηση γραφειοκρατικών αγκυλώσεων βρίσκουν γρηγορότερα τη λύση

τους με τη συνδρομή πολλών συναδέλφων. Επίσης, η παλαιότητα σ' ένα σχολείο συνδράμει να αναπτυχθούν και πιο δυνατές σχέσεις ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων.

«Υπάρχουν πάντοτε συνάδελφοι πρόθυμοι να σε βοηθήσουν και να σου ανταποδώσουν τη βοήθεια που τους παρέχεται... για παράδειγμα με ενημερώνουν για κάποιους μαθητές - που τους γνωρίζουν καλύτερα και μου λένε μεθόδους που χρησιμοποίησαν όταν προέκυψαν κάποια προβλήματα στο παρελθόν» (Y1)

«Πάντοτε στέκουν δίπλα μου σε όποια πιθανή ανάγκη μου και χωρίς να το ζητήσω. Καθώς είναι στην ίδια σχολική μονάδα περισσότερο καιρό από εμένα γνωρίζουν πρόσωπα και καταστάσεις που εγώ αγνώω ... όμως όταν τα μαθαίνω λειτουργώ και εγώ κάπως διαφορετικά δηλ. δείχνω μεγαλύτερη ανοχή και κατανόηση. Υπάρχουν παιδιά που πραγματικά το σχολείο αποτελεί για αυτά καταφύγιο» (Y2)

«Οι συνάδελφοί μου είναι διακριτικοί, αλλά άμεσα διαθέσιμοι. Όποτε αντιλαμβάνονται ότι χρειάζομαι βοήθεια, μου την προσφέρουν» (Y4)

«Με βοηθούν ιδιαίτερα σε θέματα διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών μερικών μαθητών που και οι ίδιοι είχαν αντιμετωπίσει την πρώτη χρονιά που βρίσκονταν σ' αυτό το σχολείο. Χωρίς να τους το αναφέρω μου μίλησαν για τις δικές τους δυσκολίες και πώς τις αντιμετώπισαν» (Y5)

«Πολλές φορές ο ένας συμπληρώνει –χωρίς δεύτερη σκέψη - τον άλλο σε κάτι γραφειοκρατικό π.χ. η ολοκλήρωση του πρακτικού για να πραγματοποιηθεί ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που έχουμε αναλάβει ή κάποιος αναλαμβάνει να πάει το πρακτικό στη Διεύθυνση για τις περαιτέρω ενέργειες» (Y10)

Όμως, υπάρχουν και περιπτώσεις οι σχέσεις μέσα στο σχολείο να είναι άκρως τυπικές.

«Ο σύλλογος είναι ανομοιογενής και δεν είναι πάντα εφικτή η συνεργασία» (Y3)

«Όχι» (Y6)

«Τυπικές» (Y7)

«Οι σχέσεις με τους περισσότερους είναι άκρως τυπικές» (Y9)

Αυτό συμβαίνει κυρίως λόγω των πολλών υποχρεώσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί μέσα και έξω από το σχολείο. Βέβαια, συναντάται και η περίπτωση κάποιος να προσφέρει βοήθεια αποσκοπώντας σε ίδιον όφελος. Δεν είναι όμως λίγες και οι περιπτώσεις κάποιοι εκπαιδευτικοί να μην επιθυμούν τη σύναψη συναδελφικών σχέσεων. Κοιτούν αποκλειστικά το ωρολόγιο πρόγραμμά τους, την ύλη.

«Η ύπαρξη υποχρεώσεων δεν επιτρέπει πάντοτε τη βοήθεια σε συναδελφικό επίπεδο, αν και υπάρχει η καλή θέληση και η αλληλεγγύη. Άλλωστε και οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι και έχουν υποχρεώσεις και εκτός σχολικού χώρου που τους ακολουθούν και φορτίζουν ψυχολογικά» (Y3)

«πέρα από κάποιους συναδέλφους με τους οποίους έχουμε φιλικές σχέσεις ανεξαρτήτως σχολείου, στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι αδιάφοροι» (Y6)

«Σπανίως προσφέρεται κάποιος να βοηθήσει χωρίς να του το ζητήσεις. Κι αν προσφερθεί, συνήθως γίνεται από ίδιον όφελος. Σπάνια να λάβεις κάποια υποστήριξη...» (Y7)

«...υπάρχουν όμως και περιπτώσεις συναδέλφων που αρνούνται να κάνουν οτιδήποτε πέραν των ρητών υποχρεώσεων τους. Είναι αυτοί που κοιτούν αποκλειστικά το ωράριό τους, τα μαθήματά τους» (Y8)

«Με ελάχιστους μπορείς να συνεργαστείς και να συνεννοηθείς...» (Y9)

Ωστόσο, η Lieberman (1992), υποστηρίζει ότι ακόμη και η τεχνική συνεργασία μπορεί να αποτελέσει ένα στάδιο στην πορεία από την ατομική κουλτούρα στη συνεργατική. Την ίδια άποψη συμμερίζονται και οι Hargreaves & Fullan (1995), λέγοντας ότι η τεχνική συνεργασία κατευθυνόμενη εκ των άνω, είναι απαραίτητη στο αρχικό στάδιο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμετέχουν, όμως στην πορεία θα παραχωρήσει τη θέση της στην ουσιαστική συνεργασία που θα λειτουργεί πέρα από κεντρικούς σχεδιασμούς.

Σας ενδιαφέρει να συμμετέχετε ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο σας; Η δυνατότητα ενεργής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων πιστεύετε ότι επηρεάζει την εκτέλεση του εκπαιδευτικού σας έργου;

Οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι του δείγματός μας (8 στους 10) δείχνουν να ενδιαφέρονται για την ενεργή συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο και μάλιστα πάρα πολύ. Ωστόσο, η τυπική δομή του ελληνικού σχολείου δεν επιτρέπει σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα. Βέβαια, οι τελευταίοι συμμετέχουν ενεργά στο μέτρο του δυνατού στη λήψη αποφάσεων και συνεργάζονται με το διευθυντή πάνω σε θέματα που άπτονται της διδακτέας ύλης και της βελτίωσης της σχολικής επίδοσης. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες και μοιράζονται την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. Σε έρευνα του Σαΐτη (2001) βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων κατά κανόνα λειτουργούν εποικοδομητικά και συμβάλλουν στο να ληφθεί η καλύτερη δυνατή απόφαση. Επιπρόσθετα, σε έρευνα των Κουσουλού, Μπούνια, & Καμπουρίδη (2004) βρέθηκε ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν τις επιλογές των στόχων του συλλόγου είναι υψηλή και πολλές φορές παραμερίζουν τους προσωπικούς τους στόχους προς επίτευξη συλλογικών επιλογών. Ωστόσο, ενώ στα σχολεία του εξωτερικού ο προγραμματισμός των εργασιών, οι ομάδες εργασίας, οι συναντήσεις ομάδων από διάφορα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου είναι μια συνήθης πρακτική, στο ελληνικό σχολείο δε συμβαίνουν παρόμοιες κινήσεις ή και στο βαθμό που συμβαίνουν είναι χωρίς κάποιο σχεδιασμό και προγραμματισμό.

Στην έρευνα τους οι Kougioumtzis & Patriksson (2009) εξετάζοντας το βαθμό συνεργατικής συμπεριφοράς Σουηδών και Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης κατέληξαν ότι υπάρχει χαμηλό επίπεδο θεσμοθετημένων μορφών συνεργασίας μέσα στα ελληνικά σχολεία και παρατηρήθηκε μόνο υψηλό επίπεδο προσωπικών αλληλεπιδράσεων στους Έλληνες καθηγητές του Γυμνασίου που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πράγματι, οι ομάδες προωθούν μεγαλύτερο αριθμό προσεγγίσεων και είναι ανοιχτές σε εναλλακτικές λύσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αυτό σημαίνει και μεγαλύτερη δέσμευση όλων των μελών για την εκτέλεση της απόφασης. Πέραν τούτου, ο συλλογικός τρόπος λήψης αποφάσεων παρουσιάζει πλεονεκτήματα που αφορούν στην ποιότητα, στη δημιουργικότητα, αλλά και στην αποδοχή και κατανόηση της απόφασης. Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να προχωρήσουν στην υλοποίηση μιας απόφασης που επηρεάζει το εργασιακό τους περιβάλλον, όταν και οι ίδιοι έχουν λάβει μέρος στη λήψη της. Δεν τους νοιάζει τόσο κάποιος ηγετικός ρόλος, όσο θεωρούν δικαίωμά τους να συναποφασίζουν ό,τι τους επηρεάζει στην εργασία τους.

Υπάρχουν, όμως και περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί να μην είναι θετικοί στη συμμετοχή τους στην άσκηση ηγεσίας, επειδή δεν επιθυμούν να εμπλακούν σε διοικητικές διαδικασίες.

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις για έναν διευθυντή-ηγέτη στο σχολείο είναι να καταφέρει να δημιουργήσει μια σταθερή οργανωσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα, η οποία θα έχει ως στόχο τη συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των καθηγητών, αλλά και τη συνεχή εξέλιξη και βελτίωση της μάθησης (Alger, 2008). Στις μέρες μας, οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνονται ως φορείς και βασικότατος μοχλός της εκπαιδευτικής αλλαγής, επειδή κάθε προσπάθεια για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση διαδραματίζεται μέσα στις τάξεις και στις καθημερινές πρακτικές τους, συμπεριλαμβανομένων των εξειδικευμένων γνώσεων που αυτοί κατέχουν και των ικανοτήτων τους -λόγω της θέσης τους- να μεταφέρουν αξίες (Archer, 1981· Barton, 2003). Εάν επιθυμούν να είναι αποτελεσματικοί, θα πρέπει να αναθεωρήσουν το καθήκον τους και να επαναπροσδιορίσουν τις μεθόδους τους, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεών τους με τους συναδέλφους τους, με τους γονείς των μαθητών τους και με την κοινωνία γενικότερα. Στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να είναι ευπροσάρμοστοι και εύκαμπτοι, με κριτική και δημιουργική σκέψη, ικανοί να δουλεύουν συνεργατικά, να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις, ακαδημαϊκά και τεχνολογικά μορφωμένοι, δια βίου μαθητές (Day, 2000).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας υποστήριξαν:

«... θα με ενδιέφερε να συμμετέχω ενεργά» (Y1)

«Εμένα με ενδιαφέρει πάρα πολύ» (Y2)

«θα έλεγα, πως ναι ... θέλω να συμμετέχω στις αποφάσεις τους σχολείου» (Y3)

«...πάρα πολύ» (Y4)

«Πάρα πολύ» (Y5)

«Θα με ενδιέφερε» (Y7)

«Όλοι οφείλουμε να έχουμε ενεργή συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων στο μέτρο που μας αναλογεί» (Y9)

«Με ενδιαφέρει να συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο μου» (Y10)

Είναι σημαντική η δυνατότητα εμπλοκής στη λήψη των αποφάσεων καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλούνται να τις υλοποιήσουν. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων τους κάνει να νιώθουν ότι είναι ισότιμοι με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επίσης, μ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αποτελεσματικότητά τους και η ευθύνη, η δέσμευσή τους απέναντι στο έργο τους. Όμως, όλα τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν όταν και το κλίμα στο σχολείο είναι ζεστό και φιλικό.

«Εάν οι αποφάσεις αφορούν, είτε άμεσα είτε έμμεσα, την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, τότε θα με ενδιέφερε να συμμετέχω ενεργά στη λήψη τους» (Y1)

«Ωστόσο, λόγω της μετακίνησης μου σε 2 σχολικές μονάδες αποφασίζονται πράγματα χωρίς να με ερωτούν ... όχι όμως πως δεν το θέλουν. Ζητούν τη γνώμη μου και δεν είναι λίγες οι φορές που μπορούν να μου τηλεφωνήσουν για να με ενημερώσουν για κάτι. Νιώθω ισότιμη με τους συναδέλφους μου. Η αποσπασματικότητα μου ... το ότι μετακινούμαι σε 2 ή και παραπάνω σχολεία είναι το πρόβλημα» (Y2)

«Πιστεύω, πως το να συμμετέχεις ενεργά στη λήψη αποφάσεων σημαίνει ότι έχεις επιλέξει συνειδητά και με πλήρη επίγνωση των συνεπειών ότι θα αφιερώσεις πολύ χρόνο στο κομμάτι αυτό, που πιθανόν θα το στερήσεις από κάπου αλλού ... είτε από την οικογένεια σου είτε από το χρόνο προετοιμασίας - που απαιτείται - για την επόμενη μέρα στο σχολείο. Από την άλλη όμως, και η αποχή από τη λήψη αποφάσεων θεωρώ ότι δεν είναι η καλύτερη επιλογή, καθώς δείχνει ότι δεν επιθυμείς να αναπτύξεις στενούς δεσμούς με τα μέλη της ομάδας. Οπότε, θα έλεγα, πως ναι ... θέλω να συμμετέχω στις αποφάσεις τους σχολείου αφού εγώ και οι υπόλοιποι συνάδελφοι καλούμαστε να τις υλοποιήσουμε» (Y3)

«Ήδη συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο, όπως και οι άλλοι συνάδελφοί μου. Υπάρχει ισοτιμία. Θα ήθελα να συμμετέχω σε κάτι που αποφασίζεται για όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Εμείς -κατά κύριο λόγο- εκτελούμε τις αποφάσεις» (Y4)

«Πιστεύω πως αυτό θα μας βοηθήσει στην καθημερινότητα στο σχολείο. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορούμε να γίνουμε πιο αποτελεσματικοί και θα ένιωθα μεγαλύτερη ευθύνη και δέσμευση απέναντι στο έργο μου» (Y5)

«Γενικά όμως πιστεύω ότι επηρεάζει θετικά η δυνατότητα ενεργής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Όταν είμαι σε σχολείο που το κλίμα είναι πιο ζεστό, επιδιώκω να έχω πιο ενεργό ρόλο» (Y6)

«... αλλά μπορώ να κάνω εξίσου καλά τη δουλειά μου και χωρίς να έχω συγκεκριμένη θέση. Αν οι αποφάσεις που παίρνονται επηρεάζουν το εκπαιδευτικό μου έργο θα το ήθελα οπωσδήποτε» (Y7)

«... διότι την θεωρώ αναγκαία καθώς συμβάλει στην καλύτερη λειτουργία του. Τότε νιώθω πιο δεσμευμένη απέναντι στο σχολείο αφού πράττω κάτι που αποφάσισα και εγώ και δεν μου έχει επιβληθεί άνωθεν» (Y10)

Υπάρχουν όμως και φωνές που υποστηρίζουν ότι δεν επιθυμούν την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων.

«Στο συγκεκριμένο σχολείο που είμαι φέτος, όχι» (Y6)

«Όχι» (Y8)

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, υποστηρίζουν πως είτε το εκπαιδευτικό τους έργο δεν επηρεάζεται, είτε αυτό οδηγεί στην αποποίηση των ευθυνών και άρα δημιουργούνται περισσότερα προβλήματα.

«θα ήθελα να μουν σαφή όρια ανάμεσα στο εκπαιδευτικό και το διοικητικό έργο σε ένα σχολείο. Δεν πιστεύω πως βελτιώνεται μ' αυτόν τον τρόπο η κατάσταση στα σχολεία... μάλλον δημιουργούνται περισσότερα προβλήματα και σίγουρα πολλοί αποποιούνται των ευθυνών τους» (Y8)

«Δεν νομίζω ότι η λήψη αποφάσεων να επηρεάζει το εκπαιδευτικό μου έργο» (Y9)

Ανακεφαλαιωτικά, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί κυρίως εμπνέονται από την εκπαιδευτική τους αποστολή. Προσπαθούν να παρέχουν σε όλους τους μαθητές ένα περιβάλλον υψηλής μάθησης. Η κοινωνία αλλάζει και μαζί της και η σχολική μονάδα.

Πίνακας Α΄ άξονα

| Επαγγελματική Ταυτότητα | Y1 | Y2 | Y3 | Y4 | Y5 | Y6 | Y7 | Y8 | Y9 | Y10 |
|-------------------------|------------------------------|---|-----------------------|--|--|----------------------------------|-----------------------|--|--|--------------------------------|
| αντίληψη του ρόλου | πολυσχιδής και δύσκολος | Σύνθετος και βοηθητικός | λειτουργήματα | λειτουργήματα | Δύσκολοι και ενδιαφέροντες | Σύνθετος & παρεξηγημένος | πολυσχιδής | Σημαντικός | λειτουργήματα | Απαιτητικός |
| επιλογή επαγγέλματος | ενσυνείδητη επιλογή | με γεμίζει πολύ ο ρόλος του εκπαιδευτικού | με ικανοποιεί ψυχικά | η αγάπη για το αντικείμενο, είναι η αγάπη για τα παιδιά | Μου αρέσει να είμαι κοντά στη νέα γενιά | Η ηθική ικανοποίηση | Συνειδητή επιλογή | καθημερινότητα μου πιο γεμάτη | ανανεώνομαι και εγώ ο ίδιος | Συνειδητή επιλογή |
| χαρακτηριστικά εργασίας | Γνώσεις & επαφή με τα παιδιά | Γνώσεις & καλή επικοινωνία με τα παιδιά | η αγάπη για τα παιδιά | Γνωστικό αντικείμενο, ψυχ.ανθεκτικότητα & αγάπη προς τα παιδιά | καλή προετοιμασία, υπομονή & αγάπη με τα παιδιά. | ετοιμότητα, ψυχική ανθεκτικότητα | καθηγήτρια, σύμβουλος | να διαπλάθω χαρακτήρες ή να διαμορφώσω συνειδήσεις | πρώτα η διαπαιδαγώγηση των μαθητών και έπειτα οι γνώσεις | Γνώσεις & διάπλαση συνειδήσεων |
| επαγγελματική εξέλιξη | επιμορφώνομαι κυρίως | μεταπτυχιακό και | Οι γνώσεις συνεχώς | επιμορφώσεως | διαδικτυακά | δράσεις και | Μεταπτυχιακό & | να δίνουμε και το | επιμορφώσεως και | επιμορφώσεως, ιδιαίτερα |

| | | | | | | | | | | |
|------------------------------|-------------|------------------------|---------------------------------|---------|-----------|--------------|--|--------------------------|--|-------------------------|
| | διαδικτυακά | επιμορφωτικά σεμινάρια | εμπλουτίζονται και ανανεώνονται | | σεμινάρια | επιμορφώσεις | επιμορφώνονται τακτικότερα πρωτίστως διαδικτυακά.. | παράδειγμα στους μαθητές | σεμινάρια | με τις Νέες Τεχνολογίες |
| σχέση με συναδέλφους | Πολύ καλές | Πολύ καλές | Καλές | Άριστες | άψογες | Τυπικές | Τυπικές | Σε γενικές γραμμές καλές | Με κάποιους καλές, με κάποιους τυπικές | Πολύ καλές |
| συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων | Ναι | Ναι | Ναι | Ναι | Ναι | Όχι | Μόνο αν επηρεάζουν το εκπ. έργο | Όχι | Ναι | Ναι |

Τάσεις

Με βάση τα παραπάνω δομείται η τάση του πολύπλευρου ρόλου και της σημαντικότητας αυτού.

Η επιλογή του επαγγέλματος ήταν για όλους μια ενσυνείδητη επιλογή παρακινήμενοι από την αγάπη για το διδακτικό αντικείμενο και την αγάπη για τα παιδιά.

Κύρια χαρακτηριστικά της εργασίας τους είναι πρωτίστως η καλή επικοινωνία με τους μαθητές και έπειτα η μετάδοση γνώσεων.

Σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη όλοι επιθυμούν και προσπαθούν να ενδυναμώσουν το ρόλο τους με επιμορφώσεις – κυρίως διαδικτυακά – σεμινάρια και όπου είναι εφικτό με την απόκτηση επιπλέον ακαδημαϊκού τίτλου (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).

Στο μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος οι σχέσεις με τους συναδέλφους χαρακτηρίζονται καλές έως πολύ καλές, αλλά υπάρχει και η περίπτωση να είναι απλά τυπικές.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν πως επιθυμούν να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων. Σε εκείνον, όμως, τον σύλλογο διδασκόντων που οι σχέσεις είναι τυπικές οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να το αποφύγουν.

6. 2 ΔΕΣΜΕΥΣΗ

Αισθάνεστε κομμάτι της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε; (μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται κομμάτι της σχολικής μονάδας λόγω της παραμονής τους στην ίδια σχολική μονάδα και του ενεργού τους ρόλου στο σύλλογο των διδασκόντων. Πιστεύουν ότι μπορούν να προσφέρουν στη σχολική μονάδα και είναι ικανοποιημένοι με τον ρόλο που επιτελούν ως μέλη του συγκεκριμένου οργανισμού. Έχουν επενδύσει ποικιλόμορφα σ' αυτόν τον οργανισμό και θέλουν να παραμείνουν σε αυτόν για να δούνε τους στόχους να πραγματοποιούνται (Kiesler 1971, Salancik 1977).

«Ναι... Δεν είμαι εκεί μόνο για το γνωστικό αντικείμενο και όταν παραστεί ανάγκη διευθέτησης κάποιου σοβαρού θέματος κυρίως συμπεριφοράς μου δίνουν πλήρη ελευθερία χειρισμών. (Y1)

«Προσπαθώ να είμαι κομμάτι της σχολικής μονάδας» (Y2)

«Αισθάνομαι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής μονάδας χάρη στην ομαλή συνεργασία τόσο με τους μαθητές όσο και με τους συναδέλφους καθηγητές» (Y3)

«Όταν συμπλήρωνα όλες μου τις ώρες σε μία σχολική μονάδα- όπως πέρυσι- ένιωθα ως κομμάτι της σχολικής μονάδας» (Y4)

«Βεβαίως ...ρωτούν πάντοτε τη γνώμη μου για κάθε ζήτημα που προκύπτει (μικρό ή μεγάλο) ...» (Y5)

«Αν εννοούμε ότι βάζω ένα λιθαράκι στη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος, τότε ναι... Είμαι ενεργό μέλος του συλλόγου διδασκόντων και χαίρομαι ιδιαίτερα που τις περισσότερες φορές η ψήφος μας συνοδεύεται και από επιχειρήματα» (Y6)

«Μετά από 10 χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα, θαρρώ πως ναι» (Y7)

Επιπρόσθετα, θετικό στοιχείο είναι και η επαφή με τους μαθητές που υπερθεματίζεται.

«Αισθάνομαι κομμάτι του σχολείου και της συγκεκριμένης μονάδας λόγω της επαφής μου με τους μαθητές. Αυτό είναι που με βοηθάει να παραβλέπω και τις τυχόν δυσκολίες και αντιξοότητες που υπάρχουν στη σχολική μονάδα» (Y8)

«Πολλές φορές είναι και οι μαθητές που βοηθούν σε αυτό το κομμάτι. Πολύ συχνά δεν είμαι γι' αυτούς απλά ο γνώστης ενός γνωστικού αντικειμένου, αλλά κάποιος με τον οποίο μπορούν να συζητήσουν διάφορα θέματα τόσο σχολικά μα και εξωσχολικά» (Y9)

«Αισθάνομαι κομμάτι της σχολικής μονάδας, καθώς αποτελώ ενεργό μέλος ενός συλλόγου διδασκόντων και θεωρώ ότι συμβάλλω στην καλή λειτουργία του σχολείου» (Y10)

Ωστόσο, δεν μπορεί να παραβλεφθεί η άποψη ότι αν και υπάρχει η θέληση, η αποσπασματικότητα δηλαδή η συχνή μετακίνηση σε δύο ή και σε περισσότερες σχολικές μονάδες λειτουργεί αποτρεπτικά στη δημιουργία αυτής της αίσθησης.

«... καθώς συμπληρώνω το ωράριό μου σε πάνω από μία σχολική μονάδα αυτό δεν είναι εφικτό 100%» (Y2)

«Προσπαθώ να είμαι κομμάτι της σχολικής μονάδας. Όμως καθώς ανήκω σε πάνω από μία σχολική μονάδα αυτό δεν είναι εφικτό 100%» (Y3)

«Λόγω της διάθεσής μου σε τρεις άλλες σχολικές μονάδες πέραν της οργανικής μου, ...δύσκολα δεν προλαβαίνω να αισθανθώ ότι ανήκω κάπου» (Y4)

Επομένως, οι εργαζόμενοι που δραστηριοποιούνται σε ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον στο οποίο υπάρχει επικοινωνία, υπάρχει συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή καθορισμού στόχων, είναι χρόνια στον ίδιο οργανισμό, είναι πιο πιθανό να αισθάνονται περισσότερο αφοσιωμένοι στον οργανισμό που εργάζονται.

Αντλείτε ικανοποίηση από τη δουλειά σας;

Κανένας από τους ερωτώμενους δεν υποστήριξε πως η δουλειά του δεν του γεννά αισθήματα ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας, και την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές τους, θεωρώντας ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικό, δημιουργικό, ευχάριστο και τους βοηθά στην προσωπική τους ανάπτυξη. Αυτό καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο χώρο της εκπαίδευσης από εσωτερικά κίνητρα. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αποτελέσματα άλλων ερευνών που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων (Koustelios, 2001· Platsidou & Agaliotis, 2008· Κάντας, 1992· Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009). Ήταν κατηγορηματικοί πως σε αντίθετη περίπτωση θα αναζητούσαν μια άλλη επαγγελματική διεξοδο.

«Ναι για τώρα... διαφορετικά θα έψαχνα για μια άλλη δουλειά» (Y1)

«Για την ώρα ναι ...φυσικά» (Y2)

«Ναι» (Y3)

«Καθημερινά... διαφορετικά θα είχαν εξαντληθεί τα ψυχικά μου αποθέματα» (Y4)

«Βέβαια, διαφορετικά δεν θα ήμουν εδώ» (Y5)

«Ναι κάποιες φορές..... Όχι κάποιες άλλες φορές... αλλά εν κατακλείδι αντλώ ικανοποίηση διαφορετικά θα άλλαζα δουλειά» (Y6)

«Πολύ μεγάλη» (Y7)

«Συνήθως ναι» (Y8)

«Τις περισσότερες φορές ναι» (Y9)

«Και βέβαια αντλώ μεγάλη ικανοποίηση» (Y10)

Το αίσθημα της ικανοποίησης από την εργασία τους έγκειται στη σχέση που έχουν με τα παιδιά, τους μαθητές. Δεν είναι σπάνιο η σχέση αυτή να συμπληρώνει ή να καλύπτει τον γονεϊκό ρόλο. Η ευθύνη του εκπαιδευτικού για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, και η

δέσμευση του να τους ακούει, να τους σέβεται και να ενσκήπτει στις δυσκολίες τους παρουσιάζει ομοιότητες με αυτόν του γονεϊκού ρόλου (Van Manen, 2002 όπως αναφ. στη Φρυδάκη, 2015: 280)

«...τους δίνεις ενέργεια και σου δίνουν ενέργεια» (Y4)

«βλέπω πως αυτό τους λείπει... να έχουν κάποιον δίπλα τους να τους εκμυστηρευτούν τις αγωνίες, τους φόβους τους. Πολύ συχνά νιώθω όχι φίλη τους αλλά να έχω γονεϊκή ιδιότητα απέναντί τους» (Y7)

«Δεν το κρύβω πως καμιά φορά νιώθω σαν “δεύτερος γονιός” τους» (Y10)

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας σε έναν εργαζόμενο είναι η επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς μπορεί να επηρεάσει την επιθυμία παραμονής του εργαζόμενου στη σχολική μονάδα που εργάζεται και την απόδοσή του. Η ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από τη φύση της εργασίας και η αναγνώριση της προσπάθειας τους από τους μαθητές λειτουργούν ως θετικοί παράγοντες παραμονής τους στο επάγγελμα. Σύμφωνα με τον Wallach (1983), ένας εργαζόμενος μπορεί να είναι πολύ πιο αποτελεσματικός στην εργασία του, όταν η οργανωσιακή κουλτούρα είναι κατάλληλη σε σχέση με την εργασία και προωθεί την επαγγελματική ικανοποίηση. Διαπίστωσε, επομένως, μία ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην οργανωσιακή κουλτούρα και την επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, η κουλτούρα εκείνη η οποία παρέχει κίνητρα, φαίνεται πως σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων (Tong, Tak & Wong, 2014). Επιπλέον, οι Lok & Crawford (1999, 2001) παρατήρησαν πως υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, συμβαδίζουν σε μεγάλο βαθμό με την προαναφερθείσα βιβλιογραφία. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δε δέχονται την κατάλληλη παρακίνηση και ο διευθυντής διατηρεί απόμακρες σχέσεις οι εκπαιδευτικοί είναι αναμενόμενο να μη βιώνουν συχνά το συναίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Κάποιοι προκρίνουν την επίτευξη των στόχων που βάζουν με τους μαθητές. Οι Sutton και Wheatly (2003) υποστηρίζουν ότι οι ψυχολόγοι συνήθως χαρακτηρίζουν τα συναισθήματα ως θετικά, αν αυτά περιέχουν ευχαρίστηση ή εμφανίζονται όταν κάποιος πετυχαίνει ένα στόχο (π.χ. χαρά, ικανοποίηση). Συγκεκριμένα, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, μιλούν για τη χαρά, την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που σχετίζονται με τη διδασκαλία (Sutton, 2000). Σύμφωνα με τους Perry και Ball (2007), το θετικό συναίσθημα που αναφέρεται συχνότερα στη βιβλιογραφία για τους εκπαιδευτικούς είναι η αγάπη, όπως και το ενδιαφέρον (Lazarus, 1991· Hargreaves, 1998).

Ένα σημαντικό θετικό συναίσθημα που εγείρεται στους εκπαιδευτικούς είναι η ικανοποίηση από την εργασία (job satisfaction). Σύμφωνα με τους Bindhu & Sudheeshkumar (2006), αν το

γενικό συναίσθημα που προκύπτει από τις συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικό, το άτομο νιώθει επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτή εδράζεται στην πρόοδο των μαθητών τους (Emmer, 1994· Hargreaves, 1998· Sutton, 2000). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν να περνούν το χρόνο τους με τους μαθητές τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ., Erb, 2004· Golby, 1996· Hargreaves, A., 2000· Sutton, 2000). Επίσης, βιώνουν ικανοποίηση, όταν διαπιστώνουν ότι έχουν γίνει όλες οι εργασίες (Hatch, 1993), όταν οι συνάδελφοι τους είναι υποστηρικτικοί (Erb, 2004), ή όταν πιστεύουν ότι οι γονείς είναι υπεύθυνοι, υποστηρίζουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και σέβονται την κρίση των εκπαιδευτικών (Lasky, 2000). Παράλληλα, οι Bolman και Deal (2008) παρατηρούν: «όταν τα άτομα βρίσκουν ικανοποίηση και νόημα στην εργασία, ο οργανισμός κερδίζει από την αποτελεσματική χρήση του ταλέντου και της ενέργειάς τους» (σελ. 164). Συγκεκριμένα, οι συνεντευξιζόμενοι υποστηρίζουν:

«...ναι, εφόσον υπάρχει ανταπόκριση και αποτέλεσμα σε αυτό που κάνουμε» (Y9)

«Όταν οι στόχοι στέφονται με επιτυχία, η ικανοποίηση που αντλείς είναι απεριόριστη» (Y3)

Και η αυτονομία μέσα στην τάξη αποτελεί πηγή ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η δυνατότητα τους να εφαρμόζουν με δική τους πρωτοβουλία κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, για να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές απαιτήσεις των μαθητών συμβάλλει στην έννοια της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Πολλές έρευνες συνηγορούν ότι η αξιοποίηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού ως μέσου για την πρόοδο των μαθητών οδηγεί αυτοδίκαια σε επαγγελματισμό (Barton, Barrett, Whitty, Miles, & Furlong, 1994· Furlong et al., 2000· Hargreaves, 1994, 2000· Helsby, 1995· Leaton-Gray & Whitty 2010· Webb, Vulliamy, Hamalainen, Sarja, Kimonen, & Nevalainen, 2004).

«Με ικανοποιεί η αυτονομία μου μέσα στην τάξη... Διαμορφώνουμε ένα συμβόλαιο σχέσης που και τα δύο μέρη προσπαθούμε να τηρήσουμε. Δεν με βλέπω σαν τον αρχηγό της ομάδας ... περισσότερο με βλέπω σαν ενορχηστρωτή» (Y8)

Ποια συναισθήματα σας γεννά η άσκηση των καθηκόντων σας;

Σύμφωνα με τον Hargreaves A. (1998) η ανάλυση για τα συναισθήματα εκκινεί με δεδομένο ότι είναι πλήρως ενσωματωμένα στο άτομο και καθορίζονται από παράγοντες όπως, την ικανότητα του ατόμου να προσδιορίζει και να πετυχαίνει τους στόχους του και να βιώνει εξίσου την ισχύ και την αδυναμία καθώς και την πληρότητα ή όχι μέσα από τις ανθρώπινες συσχετίσεις με τους άλλους. Επομένως, αρνητικά συναισθήματα μπορεί να προκληθούν στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός αδυνατεί -για ποικίλους λόγους- να πετύχει τους στόχους του και τις επιδιώξεις του (Hargreaves & Fullan, 1998· Oatley & Jenkins, 1996). Ένα παράδειγμα σχετίζεται με την αδυναμία κάποιων διευθυντών των σχολείων να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους σε θέματα που άπτονται του κύρους και της εξουσίας τους (Kemper, 1978). Ένα άλλο

παράδειγμα μπορεί να προκύψει από τους κλυδωνισμούς των σχέσεων των εκπαιδευτικών στο σχολείο εξαιτίας της έλλειψης συναισθηματικής κατανόησης με τους άλλους (Denzin, 1984).

Οι εκπαιδευτικοί κατά την επιτέλεση των καθηκόντων τους βιώνουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Πρώτα απ' όλα νιώθουν αγάπη και στοργή για τους μαθητές.

«Νιώθω μια πληρότητα ... νιώθω πως κάτι έκανα και σήμερα. Ο μαθητής κάτι μπόρεσε, ένωσε καλύτερα με τον εαυτό του και έφυγε από την αίθουσα μας με χαμόγελο. Αυτό ενισχύει και την αυτό-εικόνα μου» (Y1)

«Η άσκηση των καθηκόντων μου με κάνει να νιώθω πρώτα απ' όλα στοργή για τους μαθητές...» (Y5)

«...στοργή για τους μαθητές...» (Y3)

Πρωταρχική θέση επίσης, καταλαμβάνει το αίσθημα της χαράς, η οποία διαμορφώνεται από την ικανοποίηση, την πληρότητα, όταν επιτυγχάνονται οι στόχοι.

«Χαίρομαι, πρώτα απ' όλα, όταν ολοκληρώνω το κομμάτι της ύλης μου»... (Y2)

«...Παράλληλα η ομαλή συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς των μαθητών μου δημιουργεί μια εσωτερική ικανοποίηση και υπερηφάνεια...η προσωπική και στενή επαφή με τους μαθητές και η κατάκτηση κάποιου στόχου – έστω και μικρού – μετριάζει κάθε δυσκολία και στο τέλος νιώθεις χαρά και αγαλλίαση (Y3)

«Ικανοποίηση, πληρότητα, χαρά, όταν οι στόχοι στέφονται με επιτυχία» (Y4)

«...ικανοποίηση με την επίτευξη των στόχων» (Y5)

«... χαρά και ικανοποίηση όταν πετυχαίνουμε τους στόχους μας...» (Y6)

«Γενικά με γεμίζει πολύ η δουλειά μου ακόμα κι όταν μιλάμε και για την άχαρη εκτέλεση διοικητικών καθηκόντων» (Y7)

«Με γεμίζει ηρεμία και χαρά, όταν βλέπω πως η προσφορά μου έχει ανταπόκριση. Δεν υπάρχει ομορφότερο συναίσθημα από το να βλέπεις χαρούμενα πρόσωπα και να ξέρεις πως εσύ έχεις βοηθήσει για να γίνει αυτό» (Y8)

«...αίσθηση αγαλλίασης ότι προσφέρω σε αυτό που μου έχει ανατεθεί» (Y9)

«Τα συναισθήματα ποικίλουν ανάλογα με τα τμήματα. Έχω τμήματα που είναι πολύ συνεργάσιμα και νιώθω μεγάλη ικανοποίηση διδάσκοντας...Οι μαθητές είναι –κατά κύριο λόγο- αυτοί που ρυθμίζουν τα συναισθήματά μου. Τις περισσότερες φορές νιώθω ικανοποίηση... ευχαρίστηση πως κάτι έκανα και αυτή τη μέρα ... και νιώθω και εγώ πιο ολοκληρωμένη» (Y10)

Βέβαια, αναπτύσσονται και αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι η απογοήτευση, η αγωνία, το άγχος. Συγκεκριμένα,

«... χρειάζεται αρκετή εμπειρία για να μην εκτροχιαστεί το μάθημα και τότε νιώσεις ενοχή για το ρόλο σου και αγωνία, άγχος για το τι μέλλει γενέσθαι (Y2)

«Οι γονείς μερικές φορές μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στο έργο του εκπαιδευτικού, αφού οι υπερβολικές απαιτήσεις που έχουν από τα παιδιά τους και κυρίως από τον εκπαιδευτικό ασκούν ψυχολογική πίεση στον διδάσκοντα και απορρυθμίζουν το έργο του» (Y3)

«υπάρχει και η αγωνία, το άγχος για την ολοκλήρωση της ύλης» (Y6)

«Υπάρχουν όμως και "φουρνιές" μαθητών που μου προκαλούν συναισθήματα απογοήτευσης και λύπης» (Y10)

Ωστόσο, ένας συνεντευξιαζόμενος υποστήριξε πως το άγχος που βιώνει λειτουργεί θετικά, δημιουργικά.

«Το όποιο άγχος που μπορεί να προκύψει, είναι δημιουργικό. Νιώθω ότι έχω μπροστά μια πρόκληση και προσπαθώ να την αντιμετωπίσω» (Y7)

Νιώθετε ότι ο χρόνος περνά γρήγορα όταν βρίσκεστε στο σχολείο ή βιώνετε κάποια πίεση που λειτουργεί ανασταλτικά στο έργο σας;

Με πλήρη ομοφωνία το δείγμα μας υποστήριξε ότι ο χρόνος στη σχολική μονάδα περνά γρήγορα.

«Μέσα στη σχολική μονάδα, βέβαια, ο χρόνος περνά γρήγορα» (Y1)

«Στο σχολείο ο χρόνος περνά αρκετά γρήγορα» (Y2)

«Η έννοια του χρόνου είναι σχετική ... μα φεύγει γρήγορα» (Y3)

«Ο χρόνος περνά πολύ γρήγορα ...» (Y4)

«Σίγουρα ο χρόνος περνά γρήγορα ... καμιά φορά πολύ γρήγορα» (Y5)

«Ο χρόνος περνά γρήγορα πάντα!» (Y6)

«Ο χρόνος στο σχολείο...τρέχει...ποτέ δεν είναι αρκετός» (Y7)

«Πολλές φορές νιώθω πως η ώρα, ο χρόνος δε μου φτάνει» (Y8)

«Βέβαια, νιώθω ότι ο χρόνος τρέχει στο σχολείο» (Y9)

«Πάντοτε περνά ο χρόνος γρήγορα. Πότε μπαίνεις στην τάξη ... και πότε βγαίνεις» (Y10)

Αναφορικά με τους παράγοντες πίεσης το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματός μας νιώθει πίεση να ολοκληρώσει την ύλη.

«...αισθάνομαι κάποια πίεση ως προς την ολοκλήρωση της προβλεπόμενης διδακτέας ύλης» (Y4)

«Πίεση αισθάνομαι κάποιες φορές από το μέγεθος της ύλης ... όταν δηλαδή με πιέζει ο χρόνος και αναγκάζομαι να παραλείψω πράγματα που τα θεωρώ σημαντικά π.χ. εκπαιδευτικές επισκέψεις, εκδρομές κ.τ.λ.» (Y8)

«Μόνη πίεση είναι ο ήχος του κουδουνιού που πολλές φορές χτυπά και δεν έχω προλάβει να ολοκληρώσω το σχέδιο μαθήματός μου ... αλλά χαλάλι, γιατί οι μαθητές δεν παίρνουν στο σχολείο μόνο γνώσεις και μάλιστα στατικές, αλλά και γνώσεις για τη ζωή ... που είναι και σημαντικότερες» (Y10)

Επίσης, σημαντικός στρεσογόνος παράγοντας είναι οι συχνές αλλαγές στα πλαίσια του διδακτικού έργου:

«Η όποια πίεση που νιώθω δεν είναι από την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά από τις συνεχείς αλλαγές και ασάφειες στο λειτουργικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ... για παράδειγμα η γραφειοκρατία και οι χρονοβόρες διαδικασίες. Πολύ συχνά υπάρχουν αλλαγές πάνω στην αλλαγή» (Y1)

«Είναι η ιδιαίτερη φύση του μαθήματος -ξένη γλώσσα- που επιτρέπει συνεχείς ανατροφοδοτήσεις» (Y4)

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να νιώσουν κάποια πίεση ή από ορισμένους γονείς μαθητών ή από την ηγεσία του σχολείου. Υπάρχει, όμως, και η άλλη πλευρά. Ο θυμός και η απογοήτευση είναι κοινά αρνητικά αξιολογημένα συναισθήματα που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί (Sutton, 2000) και ιδιαίτερα το αίσθημα της απογοήτευσης που οδηγεί σε μείωση της ενεργητικότητας και της προσπάθειας. Τα παραπάνω συναισθήματα είναι ικανό να προκληθούν από αίτια που σχετίζονται με ασυμφωνία στόχων (Sutton & Wheatley, 2003), με ανάρμοστες συμπεριφορές των μαθητών και παραβίαση των κανόνων (Emmer, 1994· Erb, 2004· Hargreaves, 2000· Sutton, 2000) και με παράγοντες μέσα στην τάξη που δυσκολεύουν την καλή διδασκαλία (Golby, 1996). Επίσης, μη συνεργάσιμοι συναδέλφοι (Bullough, 2009) και γονείς που δεν ακολουθούν τα σημερινά πρότυπα της κατάλληλης γονικής συμπεριφοράς ή θεωρούνται αδιάφοροι και ανεύθυνοι αποτελούν βασικές πηγές θυμού και απογοήτευσης (Lasky, 2000).

Έρευνα των Reyna & Weiner (2001) καταδεικνύει, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι, επίσης, πολύ πιθανό να θυμώνουν όταν πιστεύουν ότι η κακή σχολική επίδοση των μαθητών οφείλεται σε ελεγχόμενους παράγοντες, όπως η τεμπελιά ή η απροσεξία. Επιπρόσθετα, ο θυμός και η απογοήτευση αυξάνονται από την κούραση και το άγχος (Bullough, 2009· Sutton, 2000). Στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία, τότε, σύμφωνα με τον Hendrickson (1979), χαρακτηρίζεται από επαγγελματική εξουθένωση (burn out), δηλαδή από σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση. Ο εκπαιδευτικός που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση αισθάνεται ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού, διακατέχεται από ένα αίσθημα ανικανοποίητου, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, δεν έχει αυτοπεποίθηση και χάνει το χιούμορ του (McGee-Cooper, Trammell, & Lau, 1990). Ο Κάντας (2001) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς παρουσιάζεται με τρεις διαστάσεις: (1) συναισθηματική εξάντληση, με αισθήματα κόπωσης και μείωσης της ενεργητικότητας, με αποτέλεσμα την αδυναμία του εκπαιδευτικού να προσφέρει ουσιαστικά στους μαθητές του, (2) αποπροσωποποίηση, με αδιάφορη ή αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές και τάση ψυχολογικής και σωματικής απομάκρυνσης από αυτούς και

(3) μειωμένη προσωπική επίτευξη, με μειωμένο αίσθημα ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την εργασία του και αδυναμία για εκπαιδευτική προσφορά.

Σημαντικό ποσοστό του δείγματός μας έκανε λόγο ότι διακατέχεται από αίσθημα άγχους, στρες. Οι μελετητές Lazarus & Folkman (1984) ορίζουν το στρες ως τη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και στο περιβάλλον η οποία αποτιμάται από το άτομο ότι υπερβαίνει ή θέτει σε δοκιμασία τους διαθέσιμους πόρους του και βάζει σε κίνδυνο την υγεία του. Αυτή η διαδικασία 'αποτίμησης' στην οποία αναφέρονται οι ερευνητές πραγματοποιείται σε δυο γνωστικά στάδια: σε πρωταρχικό (primary appraisal) και σε δευτερεύον (secondary appraisal). Κατά τη διάρκεια του πρώτου, το άτομο εκτιμά κατά πόσο τα ερεθίσματα αποτελούν ή όχι γι' αυτόν μια απειλή ενώ, κατά τη διάρκεια του δευτέρου, το άτομο προβαίνει σε ανασκόπηση των επιλογών του (εφόσον αντιλαμβάνεται την απειλή). Ως προέκταση των παραπάνω, το άτομο μπορεί να οδηγηθεί σε ένα από τα τρία είδη στρες: στο βλαβερό (harm), που σχετίζεται με τη ψυχολογική 'απώλεια' η την απώλεια που ήδη συνέβη, στο απειλητικό (threat) που σχετίζεται με τη πρόβλεψη του βλαβερού που είναι αναμενόμενο και, στο στρες της πρόκλησης (challenge) το οποίο σχετίζεται με την ανάγκη του ατόμου να αισθανθεί αυτοπεποίθηση ώστε να χειριστεί μια κατάσταση. Συγκεκριμένα:

«Πιέσεις νιώθω καμιά φορά από ορισμένους γονείς» (Y5)

«Μόνο οι πιέσεις από τους ανωτέρους αυξάνονται διαρκώς, όμως, προσπαθώ να τις φέρω στα μέτρα μου. (Y7)

Υπάρχουν, όμως, και στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους όπως είναι το καλό σχολικό κλίμα, η συζήτηση και πολύ καλή οργάνωση. Ο Selye (1975) τονίζει, ωστόσο, ότι οι εργαζόμενοι χρειάζονται κάποια πίεση που να τους ενθαρρύνει να δρουν δημιουργικά, αλλά η υπερβολική πίεση μπορεί να τους οδηγήσει στο στρες. Έτσι, διακρίνει το στρες σε δυο κατηγορίες: α) σε δυσλειτουργικό (distress) και β) σε δημιουργικό (eustress). Το πρώτο εμφανίζεται όταν προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα (απογοήτευση, θυμός κλπ.) ενώ το δεύτερο όταν κρατά το άτομο σε εγρήγορση και το κινητοποιεί για την επίτευξη των στόχων του. Ειδικότερα:

«το καλό κλίμα στα πλαίσια του σχολικού συλλόγου βοηθά στην αποφόρτιση και στην εξάλειψη των αρνητικών συναισθημάτων» (Y3)

«Τις διαχειρίζομαι με τη συζήτηση μαζί τους και με τη συζήτηση με άλλους συναδέλφους» (Y5)

«Είμαι αρκετά οργανωτική και έτσι είμαι πάντα εντός των ορίων και των προθεσμιών» (Y7)

Η μειωνηφία του δείγματος υποστήριξε πως δε νιώθει καμία πίεση και από κανέναν. «Πιέσεις, όμως, όχι ... δεν αισθάνομαι από κάπου» (Y2)

«Δεν νιώθω καμία πίεση και από κανέναν» (Y6)

«Γενικά δεν υπάρχει πίεση, προσπαθώ να κάνω σωστή διαχείριση του χρόνου μου» (Y9)

Έχετε τη διάθεση να αναλάβετε πρωτοβουλίες, ευθύνες & εθελοντικές εργασίες μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ακόμα κι αν δεν σας έχουν ζητηθεί;

Καθολική είναι η διάθεση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν κάποια πρωτοβουλία ή εθελοντική εργασία εντός σχολικού πλαισίου – ακόμα και αν δεν τους έχει ζητηθεί- δηλ. να προσφερθούν. Αυτοί είναι πιο παραγωγικοί και έχουν υψηλό φρόνημα (Locke, 1976). Ειδικότερα:

«Και βέβαια ... ο ρόλος μας δεν σταματά στην ύλη, στο γνωστικό αντικείμενο. ... όπου μπορώ να βοηθήσω το κάνω με χαρά. Είμαστε όλοι μαζί η εικόνα του σχολείου» (Y1)

«Φυσικά και έχω την διάθεση να αναλάβω κάποιες πρωτοβουλίες, ευθύνες και εθελοντικές εργασίες αρκεί να είναι εφικτό διότι υπηρετώ ως αναπληρώτρια σε δύο σχολικές μονάδες» (Y2)

«Αναμφίβολα., για να λειτουργήσει ομαλά η σχολική μονάδα, πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι οι ευθύνες τους δεν περιορίζονται και δεν εξαντλούνται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τάξης» (Y3)

«Φυσικά. Το θεωρώ αυτονόητο να αναλαμβάνω οποιαδήποτε πρωτοβουλία προς όφελος της σχολικής μονάδας, πάντοτε βέβαια σε συνεννόηση με τη διεύθυνση του σχολείου και πάντοτε με σχετική άδεια» (Y4)

«Και βέβαια ... δεν βρισκόμαστε εκεί μόνο για την ύλη» (Y5)

«Όταν νιώθω χαρούμενη και ικανοποιημένη από τη σχολική μου καθημερινότητα, ναι και μάλιστα μου βγαίνει φυσικά και αβίαστα. Μου δίνει χαρά!» (Y6)

«Ανά πάσα στιγμή...» (Y7)

«Και βέβαια και μάλιστα πολύ συχνά. Το έργο του εκπαιδευτικού δε σταματά στην ολοκλήρωση της ύλης» (Y8)

«Τις περισσότερες φορές ναι, εφόσον πρόκειται για κάτι που με ικανοποιεί χωρίς να μου έχει ζητηθεί» (Y9)

«Χμ...σίγουρα... θεωρώ μέρος της δουλειάς μου την ανάληψη πρωτοβουλιών και εθελοντικών εργασιών, αφού έχουν ως αποδέχτες τους μαθητές και μαθήτριές μου» (Y10)

Κατά κύριο λόγο προχωρούν στην υλοποίηση μιας σχολικής εορτής ή ενός αφιερώματος.

«Για παράδειγμα, αν μπορώ να βοηθήσω σε μία σχολική εορτή εννοείται πως θα το κάνω» (Y2)

«Η μετάδοση γνώσεων δεν γίνεται μόνο στην τάξη μέσα από τα βιβλία και τις ασκήσεις. Τα παιδιά μαθαίνουν και δέχονται εμπειρίες και ερεθίσματα από κάθε είδους εκδηλώσεις είτε πρόκειται για σχολικές γιορτές είτε για εκπαιδευτικές εκδρομές ή δραστηριότητες εκτός των σχολικών ορίων» (Y3)

«Για παράδειγμα πρόσφατα κανονίσαμε με τη συνάδελφο της πρωτοβάθμιας να επισκεφθούν τα παιδιά της Στ' τάξης του σχολείου της, το Γυμνάσιο μας για μια πρώτη επαφή του αντικειμένου στην

ακόλουθη βαθμίδα εκπαίδευσης. Να δουν οι μαθητές την αίθουσα του μαθήματος με τον διαδραστικό πίνακα, τον υπολογιστή, τον προτζέκτορα. Ξετρελάθηκαν ...» (Y4)

«Μου αρέσει για παράδειγμα όταν αναλαμβάνω κάποια σχολική γιορτή – που για πολλούς είναι αγγαρεία – γιατί τότε με πλησιάζουν οι μαθητές. Θέλουν να βοηθήσουν ... βρίσκουν μουσικά κομμάτια ... ακόμα και ιστορικά κείμενα. Έχουν ιδέες, φρέσκιες ιδέες» (Y5)

«... την υλοποίηση κάποιου προγράμματος ευρωπαϊκού... και ας παραμείνω στο σχολείο, ενώ οι υπόλοιποι θα έχουν φύγει» (Y7)

«Το έργο του εκπαιδευτικού δε σταματά στην ολοκλήρωση της ύλης. Μια γιορτή, μια εκδήλωση-αφιέρωμα σε μια παγκόσμια μέρα» (Y8)

Ιδιαίτερη σημασία έχει η άποψη που διατυπώθηκε:

«Η δουλειά μας δε σταματά στο να μάθουν οι μαθητές την κλίση των ρημάτων κ.ά., αλλά να κάνουμε και μαζί πράγματα που τους ενδιαφέρουν. Πρέπει να δείξουμε ότι αυτά που μαθαίνονται στο σχολείο έχουν σχέση με την ζωή έξω, στην κοινωνία» (Y10)

Καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν σημαντική ικανοποίηση από την παιδαγωγική σχέση με το μαθητή.

Πώς βλέπετε το σχολείο σας; (Νιώθετε ότι αποτελεί για εσάς χώρο ενθουσιασμού και έμπνευσης;)

Για την πλειονότητα των συνεντευξιαζομένων η σχολική μονάδα αποτελεί χώρο ενθουσιασμού και έμπνευσης.

«Είναι χώρος έκφρασης και σκληρής δουλειάς. Υπό συνθήκες μπορεί να αποτελέσει χώρο έμπνευσης από συναδέλφους, αλλά και παιδιά» (Y1)

«Και τα δύο σχολεία στα οποία υπηρετώ αυτή τη σχολική χρονιά τα βλέπω σαν το δεύτερό μου σπίτι» (Y2)

«Το σχολείο αποτελεί το δεύτερο σπίτι του εκπαιδευτικού, αφού οι ώρες που περνάει εκεί είναι ισόποσες και ισάξιες με αυτές της οικογενειακής του ζωής» (Y3)

«Τα σχολεία μου είναι ζωντανά κύτταρα που με εκπλήσσουν ευχάριστα και με συναρπάζουν με τη ζωντάνια τους, τον αυθορμητισμό τους, τη δημιουργικότητά τους» (Y4)

«Σίγουρα έμπνευσης» (Y5)

«Για να είμαι ειλικρινής..... όχι... δηλαδή δεν μπορώ να χρησιμοποιήσω τόσο θετικά «ακραίες» λέξεις..... Προσπαθώ να το δω έτσι...» (Y6)

«Δυστυχώς όχι» (Y7)

«Τις περισσότερες φορές η συμπεριφορά και ανταπόκριση των μαθητών είναι αυτή που με κάνει να ενθουσιάζομαι και να παραβλέπω τις πιθανές δυσκολίες» (Y8)

«Είναι ο χώρος εργασίας μου και το περιβάλλον κρίνει κατά πόσο είναι πηγή έμπνευσης και ενθουσιασμού» (Y9)

«Αναμφίβολα, αποτελεί χώρο ενθουσιασμού και έμπνευσης, αφού συντελεί στο να βελτιώνομαι συνέχεια και να προσφέρω περισσότερα στους μαθητές και μαθήτριά μου» (Y10)

Καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στηρίζεται στην αμφίδρομη σχέση δασκάλου-μαθητή καμιά μέρα δεν είναι επανάληψη της προηγούμενης. Κάθε μέρα κάτι νέο καλείται να αντιμετωπιστεί.

«Κάθε μέρα η επαφή με τα παιδιά σου δίνει πράγματα που σε κάνουν πιο δυνατό για την επόμενη μέρα. Για παράδειγμα, μια συζήτηση που διόρθωσε μια αρνητική συμπεριφορά είναι κέρδος» (Y1)

«Είναι οι χώροι στους οποίους εξασκώ το ρόλο του εκπαιδευτικού ενός ρόλου που πάντα με ενθουσίαζε. Κάθε μέρα είναι μια διαφορετική μέρα... με τα καλά και τα άσχημα της ... μα στο τέλος φεύγω πιο γεμάτη, πιο ώριμη» (Y2)

«Συχνά η δουλειά του δεν περιορίζεται στα σχολικά όρια ούτε τελειώνει με το χτύπημα του κουδουνιού, αφού δεν είναι λίγες οι φορές που η δουλειά του συνεχίζεται και στο σπίτι και μπορεί να επηρεάσει ενίοτε αρνητικά και την οικογενειακή του ζωή» (Y3)

«Κάθε μέρα είναι μια νέα μέρα ... με τα καλά της και τις προκλήσεις της. Όμως, από το καθένα κάτι αποκομίζεις. Ιδιαίτερα από τις προκλήσεις ... κάνεις αναπροσαρμογή των λύσεων που έδωσες και δεν τελεσφόρησαν. Προσπαθείς, “ζυμώνεσαι” σε κάτι νέο και αυτό είναι κέρδος» (Y5)

«Μέσα από την καθημερινή επαφή και τα καθημερινά προβλήματα πρέπει να αντιμετωπίσουμε νέες προκλήσεις και να δώσουμε νέες λύσεις» (Y10)

Υποστηρίζεται από μερίδα εκπαιδευτικών του δείγματός μας ότι βασικός παράγοντας για να αποτελέσει το σχολείο χώρο ενθουσιασμού και έμπνευσης είναι τα ίδια τα παιδιά. Δεν εμπνέονται, δεν κινητοποιούνται από τους άλλους συναδέλφους.

«Νομίζω πως μόνο από τα ίδια τα παιδιά μπορώ να ενθουσιαστώ ή να εμπνευστώ...» (Y6)

«Ο σύλλογος διδασκόντων είναι ο ίδιος εδώ και αιώνες και έχει βαλτώσει σε όλους τους τομείς. Ίδιοι άνθρωποι σε ίδιες συνθήκες χωρίς κάτι να σπάει τη μονοτονία, να αλλάξει τον αέρα. Πηγή έμπνευσης αποτελούν οι αναπληρωτές συνάδερφοι που έρχονται στο σχολείο κάθε χρόνο και ο εαυτός μου... μα πάνω από όλα οι μαθητές μου. Αυτοί θα σε προσεγγίσουν και θα σου ζητήσουν κάτι, μια συμβουλή, ένα χέρι βοήθειας, θα σε προβληματίσουν με κάτι... και θα το δουλέψουμε μαζί» (Y7)

«...η συμπεριφορά και ανταπόκριση των μαθητών είναι αυτή που με κάνει να ενθουσιάζομαι και να παραβλέπω τις πιθανές δυσκολίες. Στους μαθητές δίνουμε και παίρνουμε απ' αυτούς» (Y8)

«Οι μαθητές μου με κάνουν να ενθουσιάζομαι και μαζί να βάζουμε στόχους που μας εμπνέουν, μας προκαλούν σε κάτι νέο και απρόσμενα όμορφο» (Y9)

Νιώθετε κάποιου είδους δέσμευση για το σχολείο σας; Θα σας ήταν δύσκολο να αλλάξετε σχολική μονάδα ή η αλλαγή σχολικής μονάδας δεν αποτελεί για εσάς πρόβλημα;

Υπάρχει πολυφωνία απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματός μας στο ερώτημα αν αισθάνονται κάποιο είδος δέσμευσης προς το σχολείο τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι άνετα μπορούν να αλλάξουν σχολική μονάδα κυρίως επειδή ήδη μετακινούνται σε δύο και τρεις σχολικές μονάδες για να συμπληρώσουν το ωράριό τους. Η μικρή τους παραμονή σε μία σχολική μονάδα δεν τους επιτρέπει να αναπτύξουν αυτήν την αίσθηση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Simosi & Xenikou, 2010) η οργανωσιακή κουλτούρα, που καλλιεργεί θετικά συναισθήματα στους εργαζόμενους, τους ωθεί να αναπτύξουν ισχυρότερους συναισθηματικούς δεσμούς με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Ως εκ τούτου, βιώνοντας τα συναισθήματα αυτά, τα μέλη του οργανισμού εμφανίζονται περισσότερο δεσμευμένοι με αυτόν. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Acar (2012), οι οργανισμοί οι οποίοι διαθέτουν ισχυρή κουλτούρα, έχουν περισσότερους αφοσιωμένους υπαλλήλους.

«Όχι ιδιαίτερα ...» (Y1)

« ... ναι ... όσο μου επιτρέπει η συχνή μου μετακίνηση από τη μία σχολική μονάδα στην άλλη ... φέτος βρίσκομαι ανάμεσα σε δύο σχολεία, σε δύο πόλεις. Όμως στο καθένα τις ημέρες που βρίσκομαι νιώθω πολύ όμορφα και ζεστά σαν να μη λείπω καθόλου» (Y2)

«Ναι ...» (Y3)

«Ο ελάχιστος χρόνος (6 ώρες) που ενυπάρχω στη σχολική μου μονάδα μου επιτρέπει μικρή ουσιαστική δέσμευση με τους μαθητές μου και με τους συναδέλφους» (Y4)

«ναι ... θέλω να προσφέρω στο σχολείο μου ό,τι μπορώ, να βελτιώσω την εικόνα του» (Y5)

«...μπορώ να αλλάξω σχολική μονάδα άνετα...» (Y6)

«Όχι καμιά δέσμευση...» (Y7)

«Δεν θα το 'λεγα ... φεύγω και τώρα» (Y8)

«Καμιά δέσμευση με το σχολείο ανεξάρτητα της παρουσίας μου εκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα» (Y9)

«Νιώθω πολύ δεμένη με το σχολείο μου τώρα πια ... και δεν θα ήθελα να αλλάξω σχολική μονάδα» (Y10)

Κύριος λόγος της ευκολίας τους να μετακινηθούν σε άλλη σχολική μονάδα είναι τα ψυχικά τους αποθέματα και η βεβαιότητα πώς εύκολα μπορούν να προσαρμοστούν σε ένα νέο περιβάλλον.

«νιώθω ότι μπορώ να προσαρμοστώ σε κάθε σχολική μονάδα και με όλους τους συναδέλφους» (Y1)

«Συνεχώς αλλάζω! Έχω αλλάξει νομούς, ήμουν για πολλά χρόνια στη διάθεση του ΠΥΣΔΕ αλλά και όταν απέκτησα οργανική θέση σε συγκεκριμένο σχολείο δεν συμπλήρωνα ωράριο οπότε πάντοτε έπρεπε να είμαι σε δεύτερο ή και σε τρίτο σχολείο» (Y6)

Δεν είναι λίγοι οι συνάδελφοι που επιζητούν την αλλαγή σχολικής μονάδας.

«Φεύγω και τώρα με χαρά...Οι αλλαγές στο χώρο μας είναι όχι μόνο καλοδεχούμενες αλλά και αναγκαίες...» (Y7)

«φεύγω και τώρα με χαρά. Το τέλμα φέρνει ρουτίνα, ενώ οι αλλαγές φέρνουν ανανέωση, νέο αέρα» (Y8)

«...η αλλαγή σχολικής μονάδας και περιβάλλοντος νομίζω μόνο καλό κάνει. Νέοι άνθρωποι, νέος σύλλογος, νέες ιδέες...όταν δεν υπάρχει ανανέωση κυριαρχεί ένα κλίμα μιζέριας » (Y9)

«Μου αρέσει πως κάθε μέρα θα δω τους συναδέλφους μου και θα μπω στην τάξη μου, θα κάνω το μάθημά μου και θα συζητήσουμε κάθε τους προβληματισμό. Μπορεί να είναι και επειδή είμαι στο σχολείο αρκετά χρόνια. Πλέον ο καθένας ξέρει τον συνάδελφο πολύ καλά σχεδόν οικογενειακά» (Y10)

Τμήμα του δείγματός μας νιώθει μεγάλη δέσμευση απέναντι στη σχολική μονάδα και γι' αυτό η αλλαγή σχολείου το προβληματίζει πάρα πολύ.

«Φυσικά και η αλλαγή σχολική μονάδας αποτελεί πρόβλημα» (Y2)

«το συναισθηματικό δέσιμο με τα παιδιά και τους συναδέλφους καθιστά δύσκολη και ψυχοφθόρα την όλη διαδικασία αλλαγής της σχολικής μονάδας όποτε απαιτηθεί. Άρα ναι είναι δύσκολη η αλλαγή σχολικής μονάδας» (Y3)

«Ναι, η καθημερινή σχεδόν αλλαγή σχολικής μονάδας αποτελεί για μένα δυσεπίλυτο πρόβλημα. Για να χτιστεί μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου απαιτείται χρόνος, κάτι που δεν υπάρχει στην περίπτωσή μου. Είναι απόφαση της πολιτείας να τρέχουμε συνεχώς...» (Y4)

Στους γρήγορους ρυθμούς της σύγχρονης εποχής, η δημιουργία αληθινών σχέσεων είναι δύσκολη.

Απαιτείται χρόνος και προσπάθεια από όλους και γι' αυτό η πιθανότητα αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος δεν είναι εύκολη υπόθεση.

| Δέσμευση | Y1 | Y2 | Y3 | Y4 | Y5 | Y6 | Y7 | Y8 | Y9 | Y10 |
|----------------------------------|-------------------------|--------------------|---|-----------------|-------------------------|------------------------------|---------------------------|--------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Κομμάτι της σχολ.μ. | Ναι | Προσπαθώ | Αναπόσπαστο | Ναι | Βέβαια | Ως ενεργό μέλος του συλλόγου | Μετά από 10 χρόνια ...ναι | Χάρη στους μαθητές | Χάρη στα παιδιά | Ως ενεργό μέλος του συλλόγου |
| ικανοποίηση | Ναι ... για τώρα | Για την ώρα ...ναι | Ναι | καθημερινά | Βέβαια | Ναι | Πολύ μεγάλη | Ναι | Ναι | Και βέβαια |
| Συναισθήματα | Πληρότητα | Χαρά, ενοχή | Στοργή για τους μαθητές, αγαλλίαση, άγχος | Πληρότητα, χαρά | Στοργή για τους μαθητές | Χαρά, άγχος | Χαρά | Ηρεμία & χαρά | αγαλλίαση | Ευχαρίστηση, απογοήτευση |
| Περνά γρήγορα ο χρόνος | Ναι | Ναι | Ναι | Ναι | Ναι | Ναι | Ναι | Ναι | Ναι | Ναι |
| Αίσθηση πίεσης | Λόγω των συχνών αλλαγών | Όχι | Όχι | Λόγω της ύλης | Από γονείς | Όχι | Από τους ανωτέρους | Λόγω της ύλης | Όχι | Λόγω της ύλης |
| Διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών | Και βέβαια | Φυσικά | Αναμφίβολα | Φυσικά | Και βέβαια | Ναι | Ανά πάσα στιγμή | Και βέβαια | Ναι | Σίγουρα |
| Σχολείο: χώρος | Ναι | Σαν το δεύτερο | Σαν το δεύτερο | Ναι | Έμπνευσης | Προσπαθώ | Όχι | Λόγω μαθητών και | Εξαρτάται από το περιβάλλον | Αναμφίβολα |

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|-----|----------------|-----------|------------------------------------|-----|-----|-----|------|---|-----|
| ενθουσιασμού & έμπνευσης | | ο σπίτι μου | σπίτι μου | | | | | μόνο | | |
| Δέσμευση απέναντι στο σχολείο | Όχι | Ναι | Ναι | Μικρή, λόγω μετακινή σεων | Ναι | Όχι | Όχι | Όχι | Όχι αν και πολλά χρόνια στο ίδιο σχολείο | Ναι |

Τάσεις

Καθολικά όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος νιώθουν κομμάτι της σχολικής μονάδας καθ' ότι ενεργά μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Δύο από αυτούς, ιδιαίτερα, λόγω των παιδιών.

Όλοι αντλούν ικανοποίηση από την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Στον τομέα των συναισθημάτων κυριαρχούν τα θετικά: στοργή για τους μαθητές, χαρά, αγαλλίαση, πληρότητα, μα ακολουθούν και ορισμένα αρνητικά: απογοήτευση, άγχος, ενοχή κυρίως εξαιτίας της μη ολοκλήρωσης της ύλης.

Σε κάθε εκπαιδευτικό του δείγματός μας ο χρόνος φαίνεται πως κυλά πολύ γρήγορα.

Αναφορικά με την αίσθηση της πίεσης λίγοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως νιώθουν κάποια πίεση λόγω ορισμένων γονιών, της ύλης, των συχνών αλλαγών στο πλαίσιο λειτουργίας των δομών και μόνο ένας ανέφερε πως κάποιες στιγμές μπορεί να νιώθει πίεση από τους ανωτέρους του.

Ομόφωνα όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας φανέρωσαν την επιθυμία να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ευθύνες και εθελοντικές εργασίες και χωρίς να τους έχουν ζητηθεί.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών βλέπει το σχολείο του σαν χώρο ενθουσιασμού και έμπνευσης. Μάλιστα το χαρακτήρισαν σαν δεύτερό τους σπίτι. Ακούστηκε όμως και η αντίθετη άποψη από δύο εκπαιδευτικούς. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε πως προσπαθεί να δει το σχολείο του σαν χώρο ενθουσιασμού και έμπνευσης.

Η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων δε νιώθει δέσμευση απέναντι στο σχολείο κυρίως λόγω των συχνών του μετακινήσεων.

6.3 ΗΓΕΣΙΑ

Πώς θα περιγράφατε την κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας;

Ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας, μεταφέρει στην πράξη την προσωπική θεωρία διοίκησης του ηγέτη, εκφράζει τις ιδιαίτερες διοικητικές ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει, αντανακλά την προσωπικότητα και την γενικότερη κουλτούρα του και πλαισιώνει κάθε ενέργεια και δραστηριότητά του. Αποτελεί, δε, σύμφωνα με πολυπληθείς μελέτες κι έρευνες, διεθνείς και ελληνικές, έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής λειτουργίας ενός οργανισμού καθώς -υπό προϋποθέσεις- μειώνει το στρες των εργαζομένων, τους δεσμεύει στην υποχρέωση συνεισφοράς και τους ωθεί σε ενεργή εμπλοκή στην παραγωγική εργασία με στόχο τη μέγιστη απόδοση της οργάνωσης στην οποία συμμετέχουν (Κανελλόπουλος, 1990), παρωθεί σε συγκεκριμένες δράσεις και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για τη βελτίωση της αποδοτικότητας του οργανισμού (Ζαβλανού, 1998) επιδρά θετικά στη δημιουργία συνοχής της ομάδας των εργαζομένων και αυξάνει την ικανοποίηση από την εργασία τους. Σε αδρές γραμμές, αποτελεί το ενδεδειγμένο μέσο για την αποτελεσματική έκφραση της «τέχνης του να επιτυγχάνεις σκοπούς μέσω των ανθρώπων» (Stoner, 1978).

Η πλειονότητα του δείγματός μας υποστηρίζει ότι τόσο η κουλτούρα, όσο και το κλίμα στη σχολική τους μονάδα διαπνέονται από θετικό πνεύμα. Ειδικότερα:

«Στο σχολείο επικρατεί συνεργατική κουλτούρα και εμπιστοσύνη, αλληλεγγύη μεταξύ των συναδέλφων. Έχουμε πολύ καλή επικοινωνία και – μπορώ να πω – κοινούς στόχους» (Y1)

«Πολύ καλή. Αν και μεγάλος ο σύλλογος υπάρχει σύμπνοια. Υπάρχει συνεργασία. Υπάρχει κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Οι σχέσεις μας είναι ζεστές» (Y2)

«... η κουλτούρα είναι συνεργατική και το κλίμα θετικό» (Y3)

«θα έλεγα υγιής ...και στα τέσσερα σχολεία στα οποία υπηρετώ το κλίμα είναι θετικό, εποικοδομητικό και ενθαρρυντικό σε κάθε εκπαιδευτική πρωτοβουλία» (Y4)

«Μια θετική κουλτούρα χωρίς κλίκες καθηγητών» (Y5)

«Σε έναν χώρο που βρίσκεται αρκετά χρόνια και δεν υπάρχει ανανέωση προσωπικού νιώθεις ότι κάπου το σχολείο βαλτώνει ... η κουλτούρα του δεν μπορεί να είναι κάτι άλλο από μίζερη» (Y9)

«θετική κουλτούρα καθώς είναι ένα μοντέρνο και ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο» (Y10)

Σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία του σχολικού κλίματος αποτελεί και το σχολείο που υπηρετούν (Γυμνάσιο ή Λύκειο). Στο Γυμνάσιο δεν υπάρχει η πίεση να ολοκληρωθεί η ύλη μέσα στα συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια. Δεν υπάρχει το «κυνήγι της ύλης».

«Είναι σημαντικό, βέβαια, πως καθώς δουλεύω σε Γυμνάσιο δεν υπάρχει το κυνήγι της ύλης από τους συναδέλφους και έτσι λειτουργούμε όλοι πιο ήρεμα. Αυτό κάνει το κλίμα στο σχολείο να είναι θετικό» (Y1)

Στο Γυμνάσιο οι ρυθμοί είναι πιο ήρεμοι και μπορείς να αναπτύξεις πιο δυνατές σχέσεις. Η σχέση μου με τους περισσότερους συνεχίζεται και έξω από το σχολείο... το απόγευμα για έναν καφέ και κουβεντούλα» (Y10)

Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη η καθ' όλα αρνητική.

«Σε γενικές γραμμές (η κουλτούρα) είναι αρνητική, μίζερη» (Y7)

«...δημοσιούπαλληλική» (Y8)

Πολλές φορές το μέγεθος ενός συλλόγου διδασκόντων μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στη δημιουργία ενός ζεστού και θετικού σχολικού κλίματος. Βέβαια, εναπόκειται στον καθένα ξεχωριστά η προθυμία και η προσπάθεια να ενταχθεί σε μια ομάδα, σ' έναν ενεργό σύλλογο διδασκόντων.

«Αν και μεγάλος ο σύλλογος υπάρχει σύμπνοια. Υπάρχει συνεργασία. Υπάρχει κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Οι σχέσεις μας είναι ζεστές. Δε λειτουργούμε ατομικιστικά, αλλά κοιτάμε με ποιον τρόπο ο καθένας μας μπορεί να βοηθήσει σε μια ανάγκη, σε ένα πρόβλημα... δηλ. δε λέμε αυτός δεν είναι δικός μου μαθητής ... δεν ασχολούμαι» (Y2)

«Η συναδελφικότητα και η αλληλεγγύη που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών ολόκληρου του σχολείου, η ευχάριστη και φιλική διάθεση που επικρατεί καθιστά το σχολικό χώρο ένα ευχάριστο περιβάλλον στο οποίο μπορείς να αποδώσεις» (Y3)

«Υπάρχει καλή επικοινωνία με όλους» (Y4)

«Σχέσεις ανθρώπινες, συναδελφικές. Λόγω της καθημερινής μου μετακίνησης δεν είναι εφικτό να βρεθούμε για καφέ, όμως μιλούμε συχνά στο τηλέφωνο. Οι σχέσεις μας δεν ξεκινούν με το πρώτο κουδούνι της προσευχής και τελειώνουν στο τελευταίο κουδούνι της αποχώρησης. Δεν θα μπορούσα να λειτουργήσω, αν ήταν διαφορετικά» (Y5)

«(Το σχολείο) υλοποιεί πολλά προγράμματα. Υπάρχει καλή συνεργασία και η κουλτούρα είναι αρκετά οργανωτική. Το κλίμα είναι θετικό καθώς όλοι οι συνάδελφοι δείχνουν να χαίρονται στο χώρο της εργασίας τους» (Y10)

Υπάρχουν όμως και απόψεις εκπαιδευτικών που εκφράζουν ότι στο σχολείο τους το κλίμα είναι αρνητικό και πολλές φορές εχθρικό.

«Δεν είναι ζεστό ή φιλικό και δεν νομίζω να νοιάζεται και ιδιαίτερα κάποιος να το αλλάξει. Λειτουργούν οι περισσότεροι διεκπεραιωτικά ως προς τις επαγγελματικές απαιτήσεις αλλά ταυτόχρονα υπάρχουν κακές προσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων που με την πρώτη ευκαιρία βγαίνουν στην επιφάνεια» (Y6)

«Η προσπάθεια του ενός για βελτίωση προκαλεί περισσότερο το φθόνο κάποιου, τον υποσκάπτει. Όσο για το κλίμα στο σχολείο μου ...υποτονικό, βαλτωμένο, δημοσιούπαλληλίστικο. Οι περισσότεροι κοιτούν το ρολόι τους για να φύγουν χωρίς να θεωρούν σημαντικό να ρωτήσουν τη διεύθυνση μήπως τους χρειάζεται κάτι. Τελειώνουν το διδακτικό τους ωράριο ... τελείωσαν ... αύριο πάλι» (Y7)

«Οι περισσότεροι συνάδελφοι κοιτούν να βγάλουν την ύλη και ό,τι καινούργιο τους ταραίζει τα νερά τους και το αποφεύγουν. Υπάρχουν όμως και αυτοί με τους οποίους μπορεί να πιάσεις και χαλαρή κουβεντούλα ...» (Y8)

«Και όταν δεν υπάρχει ο ενθουσιασμός και ο ζήλος από όλους τότε υπάρχει πρόβλημα ως προς το κλίμα του σχολείου, με την έννοια ότι όταν κάνεις κάτι καινούργιο δεν έχεις την αντιμετώπιση που περιμένεις. Τα "παλιά" μυαλά που έχουν αποκρυσταλλωμένες απόψεις για κάποια θέματα αρνούνται να εμπλακούν σε μια νέα τεχνική π.χ. αντιμετώπισης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς» (Y9)

Έχει πολλάκις υποστηριχθεί ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά αφενός την επίδοση των μαθητών και αφετέρου την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για την εργασία, που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητα τους και την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001).

Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο της σχολικής διεύθυνσης;

Στη χώρα μας, ο σχολικός ηγέτης δεν μπορεί να υιοθετεί ένα στιλ διοίκησης το οποίο θεωρεί καταλληλότερο και το οποίο θα ταίριαζε στον χαρακτήρα του. Η ελληνική πραγματικότητα του επιτρέπει να υιοθετήσει μόνο ορισμένες συμπεριφορές προκειμένου να χειριστεί καλά τη σχέση του τόσο με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και με τους γονείς, τους υφισταμένους και προϊσταμένους του. Έτσι, ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να κατέχει την ικανότητα να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του στις περιστάσεις και στους ανθρώπους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο Μ. Κουτούζης (1999) κάνει λόγο για τον «ευέλικτο ηγέτη» δηλ. για τον ηγέτη που οφείλει να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στις δεδομένες συνθήκες και περιστάσεις χωρίς να ακολουθεί ένα ανελαστικό μοντέλο άσκησης της ηγεσίας του. Όλοι οι ερωτώμενοι του δείγματός μας υποστήριξαν τη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή.

«Είναι πολύ σημαντικός γιατί καθορίζει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας» (Y1)

«Είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του.» (Y2)

«Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο συντονιστής, αυτός που διαμορφώνει το κλίμα συνεργασίας και ομόνοιας μεταξύ των μελών. Είναι επιφορτισμένος με την διαχείριση τελειώς διαφορετικών προσωπικοτήτων και καλείται να βρει τον τρόπο να τους κάνει να συμβιώσουν ειρηνικά και συγχρόνως να αποδώσει και ένα πολύ καλό αποτέλεσμα. Είναι ο αρχηγός μιας

μεγάλης οικογένειας και θα πρέπει να βάζει όρια που μπορεί να φαίνονται δυσάρεστα αλλά μακροπρόθεσμα αποδεικνύεται ότι είναι δίκαιος και σωστός» (Y3)

«Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης είναι να οργανώνει και να συντονίζει τη σχολική πραγματικότητα τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, προς όφελος της σχολικής μονάδας, πάντοτε σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τα μαθητικά συμβούλια» (Y4)

«Ο ρόλος τους διευθυντή είναι πολύ σημαντικός, καταλυτικός θα έλεγα. Είναι αυτός που θα δώσει τις κατευθυντήριες γραμμές από την έναρξη του σχολικού έτους. Θα θέσει τους στόχους και θα κάνει το όραμά του όραμα όλων» (Y5)

«Καταλυτικός! Ορίζει τη γραμμή πλεύσης, θέτει το πλαίσιο» (Y6)

«Θα ήθελα να με εμπνέει ακατάπαυστα και να δίνει χώρο στα όνειρά μου. Οι στόχοι της, το όραμά της να γίνει όραμα όλων. Είναι σημαντικό να υπάρχει σύγκλιση των προσδοκιών του διευθυντή και των εκπαιδευτικών για τη σχολική χρονιά» (Y7)

«Αναμφίβολα, είναι καίριος...θα προτιμούσα, όμως, να είναι καθαρά διοικητικός. Να διαμορφώνει τους στόχους, να διαμορφώνει ένα όραμα. Να εμπνέει και να λειτουργεί και ως παράδειγμα» (Y8)

«Είναι σημαντικός. Η διεύθυνση οφείλει να είναι στο πλευρό των εκπαιδευτικών και να τους ενθαρρύνει σε οτιδήποτε αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας που δεν επηρεάζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου» (Y9)

«Είναι καταλυτικός. Ο Διευθυντής / Διευθύντρια πρέπει να έχει γνώσεις και δεξιότητες διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Να θέτει σαφείς στόχους από την έναρξη του σχολικού έτους και να κάνει διάχυση του οράματός του. Να αντιπροσωπεύει ικανοποιητικά το σχολείο στην κοινωνία» (Y10)

Κύριο έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι η σύλληψη ενός οράματος με επιτεύξιμους στόχους και η προσπάθεια και του ίδιου στην υλοποίηση του. Ο Σαΐτης (2000), ισχυρίζεται ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης επιβάλλεται να προσαρμόζεται στην κάθε περίπτωση, να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη στα μέλη της ομάδας του και να ανακάμπτει γρήγορα σε δύσκολες περιπτώσεις. Επίσης, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες δημιουργούν ένα όραμα το οποίο ακολουθούν και οδηγούν τη σχολική τους μονάδα προς αυτό και πιστεύουν στην ικανότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου τους να φτάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα (Πασιαρδής, 2004). Μέσω του οράματος λοιπόν ο ηγέτης εμπνέει τους συνεργάτες τους και τους κινητοποιεί. Αυτό όμως, δύναται να πραγματοποιηθεί μόνο όταν οι άνθρωποι το ενστερνιστούν. Επομένως, πρέπει να γίνει κατανοητό από αυτούς και να είναι εφικτό, να αναλύεται σε επιτεύξιμους στόχους, δηλαδή η σύλληψη και η διαμόρφωση του οράματος δεν είναι επαρκής παράγοντας. Πρέπει να μεταδοθεί, να συνδεθεί με αποφάσεις, στόχους, επιδόσεις, ώστε οι εργαζόμενοι να νιώθουν το νόημά του στην

καθημερινότητα, συνδέοντας το με τις εργασίες τους (Μπουραντάς, 2005) και να αντιλαμβάνονται την πρόοδο προς την κατάκτησή του. Επιπρόσθετα, αυτή η οραματιστική όψη της ηγεσίας είναι επίσης σημαντικό να υποστηρίζεται από επικοινωνιακές δεξιότητες που επιτρέπουν στον ηγέτη να διαδώσει το όραμα με σαφή και πειστικό τρόπο. Ο σύγχρονος διευθυντής δεν αρκεί να είναι ο διεκπεραιωτής των σχολικών (γραφειοκρατικών) υποθέσεων και ο «πρώτος» τη τάξει διοικητικά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά είναι ανάγκη να ηγείται της σχολικής μονάδας (διευθυντής-ηγέτης).

«Αυτός προσπαθεί να εμπνεύσει το όραμά του στο σύλλογο. Θέτει σαφείς στόχους» (Y1)

«Είναι αυτός που χαράζει την πορεία του σχολείου ... συλλαμβάνει ένα όραμα και πραγματικά το κάνει κοινό καθώς και ο ίδιος δουλεύει για την υλοποίησή του. Δεν το ανακοινώνει απλά και περιμένει από τους άλλους να τρέξουν και να δουλέψουν για αυτό» (Y2)

Πολύ συχνά ο διευθυντής λειτουργεί ως παράδειγμα στο σύλλογο διδασκόντων. Αυτό κάνει τους εκπαιδευτικούς να προθυμοποιούνται περισσότερο στην υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί.

«... και (ο διευθυντής) προσπαθεί τις περισσότερες φορές να λειτουργήσει ως παράδειγμα» (Y1)

«Είναι μπροστά πάντοτε και λειτουργεί με το παράδειγμά του ... γίνεται παράδειγμα προς μίμηση... που είναι πολύ σημαντικό. Θέλεις να ταυτιστείς μαζί του» (Y2)

Ως ηγέτης, οφείλει να λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση ακολουθώντας το δημοκρατικό στιλ ηγεσίας, μεταδίδοντας στους εκπαιδευτικούς το όραμα και την αφοσίωσή του στην αποστολή του σχολείου (Σαΐτης, 2008β, σελ. 163-164). Επιπλέον, πρέπει να εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς και να τους παρέχει ευκαιρίες να συνεισφέρουν στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και, ιδιαίτερα, στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αντιμετωπίζοντάς τους ως συμβούλους, αξιοποιώντας την πείρα τους και αναθέτοντάς τους ρόλους, προκειμένου να περιοριστούν οι συγκρούσεις και να επιτυγχάνεται υψηλή αποτελεσματικότητα του σχολείου (Πασιαρδή, 2001, σελ. 68-69). Παράλληλα, οι Shamir, House, & Arthur, (1993) υποστηρίζουν ότι συνδέοντας ο ηγέτης την αυτο-αντίληψη των συνεργατών του με το όραμα του, βοηθά στην ενίσχυση της αυτο-εκτίμησής τους και τους κάνει να αισθάνονται ως άτομα ξεχωριστά και ιδιαίτερα.

Πιστεύετε, πως ο διευθυντής σας συμβάλλει στη δημιουργία ισχυρής κουλτούρας και θετικού κλίματος στο σχολείο σας; Με ποιον τρόπο;

Επίσης και το κλίμα σε μια σχολική μονάδα μπορεί να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή μίζερο και απωθητικό. Μπορεί να δίνει την εικόνα εγρήγορσης και ανανέωσης ή μια εικόνα στατική, βαλτωμένη. Μπορεί να αποπνέει αίσθηση έμπνευσης και αισιοδοξίας ή φθοράς και απογοήτευσης. Ο οργανισμός είναι δυνατόν να σέβεται και να στηρίζει το ανθρώπινο

δυναμικό του ή να αδιαφορεί γι' αυτό. Η πλειοψηφία του δείγματός μας δηλώνει ότι ο διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία ισχυρής κουλτούρας και θετικού κλίματος στο σχολείο.

«Η διεύθυνση με την αποτελεσματική της συμβολή επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο» (Y1)

«Και βέβαια... κυρίως επειδή είναι πάντοτε ανοιχτός σε όλους και όλα τα θέματα» (Y2)

«Ο διευθυντής έχει καταφέρει να αποτελέσει ένα πολύ θετικό πρότυπο συμπεριφοράς τόσο για τους μαθητές όσο και για τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς» (Y3)

«Αναμφίβολα. Ο διευθυντής συμβάλλει για όλα αυτά» (Y4)

«Εννοείται... αυτός είναι ο κύριος ρυθμιστής των πραγμάτων σε μια σχολική μονάδα» (Y5)

«Και βέβαια... ο διευθυντής συμβάλει στη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο» (Y10)

Υπάρχουν όμως και οι περιπτώσεις όπου ο διευθυντής δε λειτουργεί ενθαρρυντικά στη δημιουργία ενός καλού συνεργατικού κλίματος. Ιδιαίτερα οι συνεντευξιζόμενοι στο ερώτημα αυτό ήταν κοφτοί στις απαντήσεις τους, ίσως γιατί θα ήθελαν τα πράγματα να ήταν διαφορετικά.

«Όχι» (Y6)

«Στο τωρινό μου σχολείο όχι» (Y7)

«Όχι απαραίτητα...» (Y8)

«Όχι» (Y9)

Πρωτίστως, ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει πρακτικές διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Είναι σημαντικό να είναι δίκαιος, ευέλικτος, ευπροσάρμοστος, να έχει ενσυναίσθηση. Οι Logan & Sachs (1991), θεωρούν την αξιόπιστη ηγεσία ως το μέσο για τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας. Η αξιοπιστία σύμφωνα με τους ερευνητές φαίνεται: α) από την ικανότητα του διευθυντή να ευαισθητοποιεί τον συμμετέχοντα, β) από τις δεξιότητες του ως προς τις διεργασίες της ομάδας και γ) από τη διαχειριστική του ικανότητα.

Οι Blase & Anderson (1995), αναφέρουν επτά στρατηγικές του διευθυντή, επονομαζόμενες «διευκολυντικές» (σ. 111), οι οποίες προωθούν συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης: α) την επίδειξη εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς, β) τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη απόφασης, γ) τη δημιουργία μη απειλητικού περιβάλλοντος, δ) την ενθάρρυνση της αυτονομίας, ε) την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της ανάληψης πρωτοβουλιών, στ) την παροχή ανταμοιβών και ζ) την παροχή υποστήριξης για την επίλυση προβλημάτων που θα προκύψουν.

Ο MacBeath (2009) θεωρεί ότι η συμμετοχική ηγεσία και οι κατάλληλες συνθήκες δημιουργούν συνεργατικά περιβάλλοντα και κοινότητες μάθησης. Όμως κι άλλοι ερευνητές τονίζουν τη σημασία της φιλικής, ανοικτής και υποστηρικτικής ηγεσίας, για τη δημιουργία

συνεργατικής κουλτούρας (Hoy & Feldman, 1987· Winter & Sweeney, 1994). Γι' αυτό οι διευθυντές πρέπει να βρουν το χρόνο, ακόμη και αν πρέπει να αναπτύξουν δημιουργικούς τρόπους, για τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους (Spillane & Sherer, 2004· Stone, Horejs, & Lomas, 1997). Συγκεκριμένα, στην έρευνά μας:

«Όταν αναγνωρίζει την προσπάθεια του καθενός και κρατά από όλους – παλιούς και νέους καθηγητές – ίση απόσταση τότε το κλίμα του σχολείου είναι θετικό. Όταν δεν επιτρέπει κλίκες και η πόρτα του είναι ανοικτή για όλους» (Y1)

«Βλέπει τον καθένα σαν μια οντότητα. Αναγνωρίζει τις ανάγκες του καθενός μας και στέκεται δίπλα μας. Μας προστατεύει γιατί είμαστε μέλη ενός συνόλου ... του δικού του συνόλου» (Y2)

«Είναι πολύ δεκτικός να σου μιλήσει και να σε βοηθήσει στον όποιο προβληματισμό σου. Κατανοεί τις ανάγκες σου, τα συναισθήματά σου και μιλάει για αυτά μαζί σου. Δεν ξεχωρίζει νέους και παλιούς συναδέλφους. Όλοι είμαστε εκεί για έναν σκοπό» (Y3)

«... γνωρίζω περιπτώσεις διευθυντών που δεν συνεργάζονται εποικοδομητικά με το σύλλογο διδασκόντων και τη μαθητική κοινότητα με αποτέλεσμα το σχολείο να απορρυθμίζεται και να δυσλειτουργεί» (Y4)

«Κρατώντας ίσες αποστάσεις από όλους και ακολουθώντας τους νόμους δημιουργεί ένα θετικό κλίμα για όλους τους καθηγητές. Η πόρτα του είναι ανοικτή για όλους. Θα ακούσει τους προβληματισμούς σου και τις ανάγκες σου. Θα ενδιαφερθεί για το πρόβλημά σου. Και αυτό είναι σημαντικό γιατί φαίνεται και στους μαθητές» (Y5)

«...μέσω της συζήτησης και της αποφυγής της πόλωσης μεταξύ των μελών του συλλόγου εκπαιδευτικών. Κρατάει ίσες αποστάσεις από όλους τους καθηγητές, επιτυγχάνει μια ισορροπία. (Y10)

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις διευθυντών που επιζητούν να τονίζουν τη δική τους θέση και να συνεργάζονται μόνο μ' αυτούς που τους τονίζουν το «εγώ» τους.

«Στο παρελθόν υπήρξα σε σχολείο που ο διευθυντής ενδιαφερόταν και νοιαζόταν για τον κάθε συνάδελφο ξεχωριστά ... τώρα όμως όχι» (Y6)

«Στο τωρινό μου σχολείο όχι. Ασχολείται μόνο με τους οικείους προς αυτόν. (Y7)

« ... συχνά ο ρόλος του είναι μια απλή και συχνά ακατανόητη προσπάθεια για επίδειξη ισχύος, κάτι που δεν έχει καμία θέση στον χώρο του σχολείου» (Y8)

«Δυστυχώς η συμπεριφορά του δεν είναι η ίδια προς όλους τους συναδέλφους με αποτέλεσμα να υπάρχει κλίμα καχυποψίας μεταξύ των καθηγητών και έλλειψη εμπιστοσύνης προς το πρόσωπο της διεύθυνσης» (Y9)

Πιστεύετε ότι ο διευθυντής σας παρακινεί και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς της μονάδας σας; Με ποιους τρόπους;

Ο διευθυντής που τον διακρίνει υποστηρικτική συμπεριφορά, δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, είναι ανοικτός στο διάλογο, κάνει εποικοδομητική κριτική και δέχεται τις υποδείξεις των συναδέλφων του. Η άσκηση υποστηρικτικής ηγεσίας αποτελεί επίσης το 'εργαλείο' για τη σφυρηλάτηση ανοικτού οργανωτικού κλίματος (Hoy, Hoffman, Sabo, & Bliss, 1996) και, συνεπώς, για τη δημιουργία ενός κλίματος μάθησης. Όταν ο ηγέτης διαμορφώνει κανόνες με τη συμπεριφορά του και προχωρά πέρα από το προσωπικό του συμφέρον τότε ο υφιστάμενος επιθυμεί να ταυτιστεί με τον ηγέτη. Οι συνεργάτες εξιδανικεύουν τέτοιου τύπου ηγέτες, οι οποίοι αποτελούν παράδειγμα, ενώ παράλληλα δημιουργείται έντονο συναισθηματικό δέσιμο μεταξύ τους και αφοσιώνονται στις συλλογικές φιλοδοξίες (Antonakis, 2006). Η έλξη που ασκεί ο ηγέτης στον υφιστάμενο τείνει να γενικευτεί στον οργανισμό με αποτέλεσμα ο εργαζόμενος να ταυτίζεται με τον οργανισμό (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007).

Μόλις οι έξι από τους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματός μας βλέπουν ο διευθυντής τους να τους παρακινεί και να τους υποστηρίζει.

«Και βέβαια» (Y1)

«Και βέβαια ...» (Y2)

«Ναι» (Y3)

«Πάρα πολύ» (Y4)

«Και βέβαια ...» (Y5)

«Ναι, βέβαια...» (Y10)

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί βιώνουν δυσάρεστη κατάσταση στην καθημερινότητά τους.

«Όχι, νομίζω κάνει τα ελάχιστα δυνατά» (Y6)

«Με τίποτα χωρίς να σκεφτεί τι θα κερδίσει ο ίδιος. Παρακινεί όποιους θέλει και όταν θέλει και πάντα προς ίδιον όφελος» (Y7)

«Όχι ιδιαίτερα, συχνά είναι ανταγωνιστικός και συγκεντρωτικός. Προσπαθεί να επιβληθεί λόγω θέσης και μόνο» (Y8)

«Δεν θα το έλεγα ... μόνο όταν η προβολή θα είναι προς όφελος του ίδιου. Δυστυχώς πολλές φορές αναθέτει αρμοδιότητες σε κάποιους εκπαιδευτικούς μόνο όταν είναι ακουστεί και το δικό του όνομα. Οι πράξεις του δεν μου εμπνέουν κανένα σεβασμό στο πρόσωπό του. (Y9)

Σε γενικές γραμμές, ο διευθυντής δείχνει εμπιστοσύνη στον καθηγητή για το πώς λειτουργεί μέσα στην τάξη του. Του δίνει αυτονομία στη διδακτική πράξη και είναι δεκτικός να συζητήσουν κάθε θέμα που μπορεί να ανακύψει.

«ο διευθυντής παρακινεί και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου όταν δίνει εκπαιδευτικές ελευθερίες και έχει εμπιστοσύνη στην άσκηση των καθηκόντων τους. Συζητά μαζί τους για ό,τι θέμα προκύπτει είτε διδακτικής φύσης, είτε εξωδιδακτικής.

«Είναι θετικός σε προτάσεις, υποστηρίζει κάθε προτεινόμενη δράση εκπαιδευτικών και μαθητών και συζητά με ανοιχτό πνεύμα τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν» (Υ4)

«είναι πολύ υποστηρικτικός στην ανάληψη πρωτοβουλιών και εκτέλεσης προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς» (Υ10)

Επίσης, αναγνωρίζοντας ότι ολόκληρος ο κόσμος εξελίσσεται ο διευθυντής ενισχύει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για τη διά βίου μάθηση. Πολλές φορές τροποποιεί το σχολικό πρόγραμμα για να επιμορφωθεί ο εκπαιδευτικός εντός διδακτικού ωραρίου.

«Επίσης αναγνωρίζοντας τη σημασία της διά βίου μάθησης αναπροσαρμόζει το πρόγραμμα για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν κάποιο συναφές σεμινάριο. Θέλει να βοηθήσει κάποιον να αναπτύξει τις δυνατότητες του» (Υ1)

«...νοιάζεται για τον σύλλογο του να επιμορφώνεται και βοηθά προς αυτήν την κατεύθυνση. Βλέπει πως η κοινωνία αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς και έτσι και ο ίδιος προσπαθεί να ακολουθεί τις σύγχρονες πρακτικές αλλά και είναι πρόθυμος να καλύψει ακόμα και διδακτική ώρα προκειμένου να πάει ένας συνάδελφος σε μια επιμόρφωση εντός διδακτικού ωραρίου» (Υ2)

«Βοηθά, επίσης, να παρακολουθήσει κάποιος μια επιμόρφωση τροποποιώντας χωρίς γκρίνια το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου» (Υ10)

Πιστεύετε ότι αναγνωρίζεται η προσπάθειά σας και η συμβολή σας στο σχολείο; Είναι σημαντική για εσάς η αναγνώριση της προσπάθειά σας από τη διεύθυνση του σχολείου;

Η ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου προϋποθέτει την εξασφάλιση της αρμονικής συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή και στο υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό (Χιώτης, 1981· Ζάχαρης, 1985). Οι Mosley & Patrick (2011) αναφέρουν ότι σε ένα ευέλικτο και γρήγορα αναπτυσσόμενο οικονομικό περιβάλλον για να πετύχουν οι ηγέτες και οι υφιστάμενοι τους πρέπει να έχουν καλές σχέσεις και επικοινωνία. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή του προσωπικού σε καθήκοντα ηγεσίας επιτυγχάνεται όταν προϋπάρχουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού (Harris, 2007· Oduro, 2004· Spillane, Halverson, & Diamond, 2004). Είναι ευρέως γνωστό ότι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη είναι «η εγκαθίδρυση υψηλής ποιότητας επαφών και διαδράσεων με τους εκπαιδευτικούς του» (Waters κ. συν., 2004, σελ.49). Μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ο διευθυντής θα ενθαρρύνει την ανάληψη ρίσκου από τους εκπαιδευτικούς, την έρευνα και τη συνεχή μάθηση (Mayrowetz, Murphy, Louis, & Smylie, 2007· Muijs & Harris 2007).

«Βέβαια και είναι πολύ σημαντικό να αναγνωρίζεται η προσπάθεια από τη διεύθυνση και τους ανωτέρους» (Y1)

«Ναι ... αναγνωρίζεται η προσπάθεια μου» (Y2)

«Ναι» (Y3)

« Ναι ...σε κάποιο βαθμό...» (Y4)

«βλέπεις η βραχύβια παραμονή μου στις σχολικές μονάδες που υπηρετώ αποτελεί τροχοπέδη για μια ουσιαστική συμμετοχή και συμβολή στο σχολικό γίγνεσθαι. (Y4)

«Ναι. Έχω την αναγνώριση του διευθυντή, των συναδέλφων, των μαθητών και των γονιών τους» (Y5)

«Ναι ... αναγνωρίζεται η προσπάθεια και η συμβολή μου στο σχολείο και από το σύλλογο διδασκόντων και από τον διευθυντή» (Y10)

Ωστόσο, η αναγνώριση δεν είναι πάντα αυτονόητη. Τμήμα του δείγματός μας ξεπερνά τη μη αναγνώριση από τη διεύθυνση αφού λαμβάνει την αναγνώριση από τους μαθητές –τους άμεσα εμπλεκόμενους στη διδακτική διαδικασία – και επίσης από την αυτογνωσία ότι πράττουν το έργο τους στο έπακρο. Πιο συγκεκριμένα:

«Προσωπικά δεν με ενδιαφέρει η αναγνώριση από τη διεύθυνση εφόσον εγώ θεωρώ ότι το αποτέλεσμα είναι το επιθυμητό. Σε ένα πρώτο επίπεδο θέλω να μην δυσχεραίνεται η προσπάθειά μου, να μην βρίσκω εμπόδια από τη διεύθυνση» (Y6)

«Δυστυχώς όχι ή όχι όσο θα ήθελα τουλάχιστον» Ποιος δεν θέλει την αναγνώριση των προσπαθειών του για να συνεχίζει να πορεύεται και να μην νιώθει ότι όλα γίνονται εις μάτην; Η όποια αναγνώριση ενισχύει την αυτο-εικόνα μου και ενδυναμώνει τον αυτοσεβασμό μου. Αναγνωρίζεται η δουλειά μου από τους μαθητές και είμαι πολύ καλά» (Y7)

«Δεν περιμένω κάποια αναγνώριση από τον διευθυντή ή τους συναδέλφους ...» ο καλύτερος κριτής –για μένα - για την ποιότητα και το αποτέλεσμα της δουλειάς μας είναι οι μαθητές. Το ότι μετά από χρόνια μπορεί να συναντηθούμε τυχαία στο δρόμο και να μου μιλήσουν είναι η καλύτερη ανταμοιβή μου, η αναγνώριση πως κάτι έκανα τα προηγούμενα χρόνια» (Y8)

«Όχι πάντα, ...δεν υπάρχει η αναγνώριση που θα περίμενα. Η αναγνώριση όμως από τους μαθητές, τους γονείς και την γύρω κοινότητα είναι αρκετή» (Y9)

Η αναγνώριση είναι εξαιρετικά σημαντική καθώς ενισχύεται η αυτό-εικόνα του εκπαιδευτικού. Πολύ συχνά μέσω της αναγνώρισης ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να προσπαθήσει περισσότερο για την επίτευξη ενός στόχου.

« (μέσω της αναγνώρισης) δημιουργείται μία αμφίδρομη σχέση εμπιστοσύνης για την εκτέλεση του έργου μου. Όταν υπάρχει εμπιστοσύνη τότε ο εκπαιδευτικός δουλεύει ακόμη περισσότερο

χωρίς να περιμένει κάποια ανταμοιβή. Αυξάνεται η προθυμία του να προσπαθήσει περισσότερο. (Y1)

«...και είναι σημαντική γιατί έτσι λειτουργείς πιο πρόθυμα στην επίτευξη ενός στόχου. Όταν νιώθεις πως εισπράττεις αναγνώριση ... όταν αναγνωρίζεται η προσπάθειά σου επιθυμείς να προσπαθείς περισσότερο ... σου δίνει δύναμη που δεν γνώριζες ότι είχες» (Y2)

«Σίγουρα όποιος κοπιάζει, θέλει να αναγνωρίζεται η προσφορά του και η συμβολή του στη σωστή λειτουργία του σχολείου. Η αναγνώριση του έργου από τον διευθυντή είναι σημαντική χωρίς διατυμπανισμούς. Ένα «μπράβο» σε μια κατ' ιδίαν συζήτηση είναι αρκετή ενθάρρυνση. Θέλεις να προσπαθείς περισσότερο»(Y3)

«Η αναγνώριση της προσπάθειας είναι σημαντική γιατί βλέπεις πως ο κόπος σου ανταμείβεται ηθικά. Σε ένα περιβάλλον με γκρίνια και αρνητικότητα και εσύ ο ίδιος όσο και να θέλεις να προσφέρεις δεν θα μπορούσες...» (Y5)

«Αναμφίβολα, η αναγνώριση από τη διεύθυνση του σχολείου είναι σημαντική, καθώς χωρίς αυτήν δεν θα μπορούσα να συνεχίζω να παίρνω πρωτοβουλίες. Η εμπιστοσύνη που μου δείχνουν αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο» (Y10)

Πόσο σας επηρεάζει η σχέση σας με το διευθυντή σας στην άσκηση των καθηκόντων σας;

Η σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς είναι βασική παράμετρος της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν πως επηρεάζονται από τη σχέση που έχουν με τον διευθυντή τους.

«Πάρα πολύ, γιατί ο ρόλος του διευθυντή μπορεί να γίνει είτε εμπόδιο είτε εφελτήριο για να διευκολύνει την άσκηση των καθηκόντων σου» (Y1)

«Αρκετά» (Y2)

«Πολύ» (Y3)

«Αρκετά» (Y4)

«Πάρα πολύ» (Y5)

«Με επηρεάζει παρά πολύ» (Y6)

«Με επηρεάζει πολύ» (Y10)

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την τριβή τόσο με τους μαθητές, όσο και με τους συναδέλφους και τον διευθυντή. Η πλειοψηφία του δείγματός μας επιδιώκει και προσπαθεί να έχει μια αγαστή σχέση και καλή επικοινωνία με τον διευθυντή γιατί νιώθει την πολυεπίπεδη σημασία αυτής της σχέσης.

«Το επάγγελμά μας στηρίζεται στην επαφή με τον συνάνθρωπο και τα ψυχικά μας αποθέματα. Μια αρνητική σχέση με τον διευθυντή αναμφισβήτητα θα έχει αντίκτυπο και μέσα στην τάξη.

Μια άσχημη σχέση με τον διευθυντή θα τροφοδοτήσει «πηγαδάκια» και αρνητικά σχόλια ανάμεσα στους καθηγητές και σίγουρα κάτι θα πάει και στα αυτιά των μαθητών. (Y1)

«Αν δεν έχεις καλές σχέσεις με τον διευθυντή σου ... αυτό δεν κρύβεται. Τα παιδιά μπορούν να σε διαβάσουν στο λεπτό. Είμαι άνθρωπος που δεν μπορώ να κρύψω τα συναισθήματά μου ... και η περιρρέουσα ατμόσφαιρα του σχολείου... η σχέση μου με τον διευθυντή, σίγουρα με επηρεάζει. Αν, για παράδειγμα, με αγχώνει, θα μπαίνω αγχωμένη στην αίθουσα... προβληματισμένη και γενικά αυτή την κατάσταση θα κουβαλώ και στο σπίτι. (Y2)

«Χαίρομαι που ο διευθυντής δεν επεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία και μου επιτρέπει να διαμορφώνω το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθώ και την μέθοδο που θα ακολουθήσω, έτσι οι σχέσεις μας δεν διαταράσσονται και παραμένουν σχέσεις ομαλής συνεργασίας και αλληλοεκτίμησης. Αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό γιατί τίποτα δεν ξεφεύγει από τους μαθητές» (Y3)

«Θεωρώ ότι οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός, όπου κι αν υπηρετεί επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το πρόσωπο που διοικεί το σχολείο και από τον τρόπο που αυτό το πρόσωπο ασκεί τα καθήκοντά του. Ο διευθυντής είναι αυτός που θα χαράζει την πολιτική του σχολείου» (Y4)

«Ο διευθυντής συνήθως βρίσκεται στο σχολείο πριν από μένα και μ' αυτόν θα ανταλλάξω την πρώτη «καλημέρα» της ημέρας. Με τόσα ζευγάρια μάτια απέναντι σου σίγουρα δεν θα μπορούσες να κρύψεις κάποια δυσκολία στην επικοινωνία σου με τον διευθυντή»(Y5)

«... γιατί συνδιαμορφώνουμε ένα κλίμα. Αν μου φέρεται άσχημα ή με υποτιμά, τελικός αποδέκτης αυτής της κακής σχέσης θα είναι ίσως και τα παιδιά. Η διάθεση μου θα επηρεάζεται όπως και η προσοχή μου που θα είναι στραμμένη σε μεταξύ μας κόντρες και διαφωνίες» (Y6)

«... γιατί μου δίνει δύναμη για να συνεχίσω το έργο μου. Συνεργαζόμαστε άψογα και αυτό εισπράττουν και οι μαθητές. Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι μαθητές πως στο σχολείο επικρατεί μια σύμπνοια.(Y 10)

Συμβαίνει, όμως σε μερίδα του δείγματός μας να μην επιτρέπει να επηρεαστεί από τον διευθυντή τους. Εκτιμάται πως οι εργαζόμενοι στον τομέα των υπηρεσιών πρέπει να έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους διότι εκπροσωπούν ο καθένας από αυτούς τον οργανισμό στον οποιονδήποτε «πελάτη» και τα αισθήματά τους αντικατοπτρίζονται στις συναλλαγές τους με αυτούς (Edersheim, 2009). Δεν είναι εύκολο να μπει ο εκπαιδευτικός στην τάξη αν οι σχέσεις του με τον διευθυντή είναι τεταμένες.

«Φροντίζω ελάχιστα...» (Y7)

«Καθόλου...η εκπαιδευτική διαδικασία διαφοροποιείται εντελώς από το εκπαιδευτικό έργο. (Y8)

«Καθόλου...ασκώ τα καθήκοντα μου με τον τρόπο που ξέρω και δεν επιτρέπω σε κανέναν να με επηρεάσει. (Υ9)

| Ηγεσία | Υ1 | Υ2 | Υ3 | Υ4 | Υ5 | Υ6 | Υ7 | Υ8 | Υ9 | Υ10 |
|--|----------------|-------------|-------------------------|-------------------------|----------------|-------------------|-------------------|-------------------------|-------------------------------|-------------|
| κουλτούρα | Συνεργατική ή | Πολύ καλή | Συνεργατική ή | Υγιής | Θετική | Αρνητική | Μίζερη | Δημοσιοϋπαλληλική | μίζερη | Θετική |
| Κλίμα | Θετικό | Ζεστό | Συναδελφικό | Καλό | Συναδελφικό | Αρνητικό | υποτονικό | δημοσιοϋπαλληλίστικο | αρνητικό | Θετικό |
| Ρόλος σχολ.δ. | Ρυθμιστής | Οραματιστής | Συντονιστής | Οργανωτικός | Χαράζει πορεία | Θέτει το πλαίσιο | Εμπνευστής | Διοικητικός | Ενθαρρυντικός | Οραματιστής |
| Συμβολή του διευθ. στην ισχυρή κουλτούρα | Αποτελεσματική | Θετική | Ο διευθυντής ως πρότυπο | Καίρια | Σημαντική ή | Όχι | Όχι | Ανούσια επίδειξη ισχύος | Καθόλου | Σημαντική |
| Υποστήριξη από τη σχ.δ. | Και βέβαια | Και βέβαια | Ναι | Πάρα πολύ | Και βέβαια | Όχι | Υπό προϋποθέσει | Όχι ιδιαίτερα | Μόνο αν προβληθεί και ο ίδιος | Και βέβαια |
| Αναγνώριση από τη σχ.δ. | Βέβαια | Ναι | Ναι | Ναι ... σε κάποιο βαθμό | Ναι | Δεν με ενδιαφέρει | Όχι όσο θα ήθελα | Δεν την περιμένω | Όχι πάντα | Ναι |
| Επίδραση σχέσης με τον δ/ντή | Πάρα πολύ | Αρκετά | Πολύ | Αρκετά | Πάρα πολύ | Πάρα πολύ | Φροντίζω ελάχιστα | Καθόλου | Καθόλου | Πολύ |

Τάσεις

Σε οριακή πλειοψηφία του δείγματός μας η σχολική κουλτούρα είναι θετική, συνεργατική. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις κυριαρχεί η μιζέρια και η δημοσιοϋπαλληλική ιδιότητα.

Σε αντιστοιχία με το παραπάνω ερώτημα οι 6 στους 10 λειτουργούν σε ένα ζεστό, συναδελφικό κλίμα ενώ οι υπόλοιποι 4 σε ένα υποτονικό και αρνητικό.

Με απόλυτη ομοφωνία και οι 10 εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός, καθοριστικός για την εικόνα της σχολικής μονάδας.

Μόλις οι 6 από τους 10 συνεντευξιαζόμενους υποστηρίζουν καθαρά πως ο διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία ισχυρής κουλτούρας. Οι υπόλοιποι 4 βλέπουν έναν διευθυντή που προσπαθεί να προβάλλει τον εαυτό του.

Υπάρχει μια τάση η σχολική διεύθυνση να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, μα πολύ συχνά ο διευθυντής υποκινείται από προσωπικό συμφέρον.

Η σχολική διεύθυνση αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών της και αυτό ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς. Σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς, όμως, που η διεύθυνση δεν επιτελεί σωστά το ρόλο της δε γεννάται η επιθυμία να έχουν την αναγνώριση από αυτήν.

Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να τους επηρεάζει η σχέση με τον διευθυντή –όταν είναι καλή. Όταν όμως, δεν ισχύει αυτό προσπαθούν να μένουν ανεπηρέαστοι από αυτήν.

| | |
|---|--|
| Ρόλος | Πολυσχιδής, δύσκολος και παρεξηγημένος λειτούργημα. |
| Επιλογή επαγγ. | Ενσυνείδητη επιλογή λόγω αγάπης για τα παιδιά & της ικανοποίησης από αυτά. |
| Χαρακτ. εργ. | Καλός γνώστης του γνωστικού αντικ. & σύμβουλος. |
| Επαγγελμ. Εξέλιξη | Συνεχείς επιμορφώσεις – κυρίως διαδικτυακά . |
| Σχέσεις με τους συναδέλφους | Άριστες έως τυπικές. |
| Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων | Έντονη επιθυμία στην πλειονότητα. Δύο μόνο κατηγορηματικά δεν το επιθυμούν. |
| Δέσμευση | |
| Κομμάτι της σχολ. μον. | Και βέβαια είτε λόγω της ενεργούς συμμετοχής τους στο σύλλογο διδασκόντων είτε χάρη στους μαθητές. |
| Αντλείτε ικανοποίηση | Ναι, καθημερινά. |
| Συναισθήματα | Χαρά, πληρότητα, στοργή για τους μαθητές – ενοχή, άγχος για την ολοκλήρωση της ύλης. |
| Περνά ο χρόνος γρήγορα | Πάρα πολύ γρήγορα. |
| Αίσθηση πίεσης | Συνήθως όχι – μερικές φορές εξαιτίας της ύλης, των συχνών αλλαγών & ίσως από τους ανωτέρους. |
| Διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών | Βέβαια. |
| Σχολείο: χώρος ενθουσιασμού & έμπνευσης | Σαν το δεύτερο σπίτι τους – χάρη στους μαθητές. |
| Δέσμευση απέναντι στο σχολείο | Όχι ιδιαίτερα – απόλυτη ισορροπία ανάμεσα στο ναι & το όχι. |
| Ηγεσία | |
| Κουλτούρα σχολείου | Κυρίως υγιής, συνεργατική – σε 4 περιπτώσεις αρνητική. |
| Κλίμα σχολείου | Κυρίως θετικό, συναδελφικό – σε 4 περιπτώσεις υποτονικό, αρνητικό. |
| Διευθ.- κουλτούρα σχ. | Συνήθως αποτελεσματική η συμβολή του δ/ντή – σε 4 περιπτώσεις: καθόλου. |
| Υποστήριξη από τη σχ.δ/νση | Μεγάλη πλην ελαχίστων περιπτώσεων (4). |
| Αναγνώριση από τη σχ.δ/νση | Ναι αλλά δεν είναι και αυτοσκοπός. |
| Επίδραση της σχέσης με τον δ/ντή | Πολύ σημαντική – σε 3 περιπτώσεις δεν επιζητείται . |

Βασικές τάσεις

Επαγγελματική Ταυτότητα Εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι εκτελούν ένα σημαντικό και πολύπλευρο λειτούργημα.

Επέλεξαν αυτήν την εργασία λόγω αγάπης για το αντικείμενο & αγάπης για τα παιδιά. Κύρια προσπάθειά τους να είναι κοντά στα παιδιά.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη διά βίου μάθηση μέσω σεμιναρίων ή απόκτηση νέων ακαδημαϊκών τίτλων.

Επιθυμούν να εργάζονται σε ένα συναδελφικό κλίμα και να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων.

Δέσμευση

Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι είναι κομμάτι της σχολικής μονάδας είτε λόγω της συμμετοχής στο σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας είτε λόγω της σχέσης τους με τα παιδιά.

Η εκτέλεση της διδακτικής πράξης τους γεμίζει με ικανοποίηση και θετικά συναισθήματα. Σημαντικοί λόγοι άγχους είναι η συχνή μετακίνηση για συμπλήρωση ωραρίου, η ολοκλήρωση της ύλης και σπάνια κάποια πίεση από τη διεύθυνση.

Είναι διάχυτη η επιθυμία να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ευθύνες και εθελοντικές εργασίες και χωρίς να τους έχουν ζητηθεί.

Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς το σχολείο είναι σαν δεύτερο σπίτι τους.

Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων δε νιώθει δέσμευση απέναντι στο σχολείο κυρίως λόγω των συχνών του μετακινήσεων.

Ηγεσία

Κυριαρχεί ισχνά η θετική, συνεργατική σχολική κουλτούρα.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός, καθοριστικός για την εικόνα της σχολικής μονάδας.

Συνήθως ο διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία ισχυρής κουλτούρας μα υπάρχουν και οι περιπτώσεις ο διευθυντής να προσπαθεί να προβάλει τον εαυτό του.

Η σχολική διεύθυνση συνήθως υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, μα πολύ συχνά ο διευθυντής υποκινείται από προσωπικό συμφέρον.

Η σχολική διεύθυνση συνήθως αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών της και αυτό ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς.

Η σχέση με τον διευθυντή επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα στα οποία μας οδήγησε η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας σχετικά με τη διασύνδεση της ηγεσίας με την επαγγελματική ταυτότητα και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού. Παράλληλα διατυπώνουμε τις προτάσεις μας σχετικά με την αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή.

Η εργασία στόχο είχε να διερευνήσει τη διασύνδεση της ηγεσίας με την επαγγελματική ταυτότητα και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού. Το δείγμα μας περιελάμβανε 10 εκπαιδευτικούς (3 άνδρες και 7 γυναίκες), ηλικίας από 38 έως 55 ετών με χρόνια υπηρεσίας από 1 έως 25. Η πλειονότητα του δείγματος (7) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι τρεις αναπληρωτές. Διαπιστώνουμε σε γενικές γραμμές ότι οι νεότεροι συνάδελφοι (αναπληρωτές) διακατέχονται από αισιοδοξία για το μέλλον τους στην εκπαίδευση. Επίσης, και οι έχοντες πολλά χρόνια υπηρεσίας βλέποντας πως καθώς όλα εξελίσσονται, προσπαθούν και οι ίδιοι να πράττουν το ίδιο για τη βελτίωση του έργου τους.

7.1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη εποχή δεν είναι πλέον υπεύθυνοι μόνο για την απλή διάχυση της γνώσης, τη μετάδοση γνώσεων αναφορικά με το γνωστικό τους αντικείμενο και την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών τους, αλλά καλούνται να αναλάβουν νέους ρόλους, όπως να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών τους, να νοιάζονται για τη ψυχολογική τους ισορροπία και να προωθούν την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Θα πρέπει να μάθουν να εργάζονται μέσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, να προσαρμόζονται στα νέα κοινωνικά δεδομένα (όπως οι μονογονεϊκές οικογένειες), να ενθαρρύνουν νέες μορφές μάθησης με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών, να μπορούν να διαχειρίζονται την ολοένα και μεγαλύτερη επιρροή των Μ.Μ.Ε. στις ζωές των νεαρών μαθητών, να μπορούν να λειτουργούν μέσα στην αυξανόμενη γραφειοκρατία (Esteve, 2000· Pora & Acedo, 2006), αλλά και να καλλιεργούν νέες δεξιότητες στους μαθητές τους, όπως η ομαδοσυνεργατικότητα και η σκέψη ανώτερου επιπέδου.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας επιβεβαιώνουν τη διάχυτη αντίληψη ότι σήμερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποβαθμισμένος. Μέσα σε τέτοιες συνθήκες ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να ικανοποιήσει την ανάγκη της εκτίμησης την οποία ο Maslow διαχωρίζει σε εσωτερική και εξωτερική. Η εσωτερική συνδέεται με την αυτό-εκτίμηση και τον αυτό-σεβασμό, διαστάσεις που οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας φάνηκαν να έχουν, ενώ η

εξωτερική συνδέεται με το κοινωνικό status και την αναγνώριση (Abraham Maslow – Hierarchy of Needs Theory, 2005, αναφορά σε Σαρρή & Παπάνης, 2007).

Όπως διαπιστώθηκε, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται και αξιολογούν ως ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο την πρόοδο των μαθητών, η οποία αποτελεί θεμελιώδη παράμετρο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Η επίτευξη των στόχων συμβάλλει στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που με τη σειρά της ενισχύει την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η δυνατότητα μάλιστα του εκπαιδευτικού να εφαρμόζει τις κατάλληλες κάθε φορά διδακτικές μεθόδους, ώστε να καλύπτονται οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, αναδεικνύει και θέματα αυτονομίας του εκπαιδευτικού στην τάξη του, η οποία, σύμφωνα με τους Furlong, Barton, Miles, Whiting και Whitty (2000) και τους Leaton-Gray και Whitty (2010), διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην περιγραφή και τη σύνθεση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού. Επιπροσθέτως, η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τον εκπαιδευτικό, διότι σχετίζεται άμεσα με τις καθημερινές του πρακτικές και τις επηρεάζει (Hilferty, 2008 Morley, 2008).

Οι Day (2000), Louis (1998), Tedesco (1997) και Tsui και Cheng (1999), αναφέρουν ότι η αίσθηση του καθήκοντος του εκπαιδευτικού, που σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική του ταυτότητα καθώς και σε υψηλό βαθμό με την εργασιακή του ικανοποίηση, μπορεί να ενισχυθεί ή να αποδυναμωθεί από πλείστους εργασιακούς παράγοντες, ένας εκ των οποίων είναι η συμπεριφορά των μαθητών.

Επειδή τα αποτελέσματα των προσπαθειών και του έργου των εκπαιδευτικών δεν είναι πάντα μετρήσιμα, δίνεται η εσφαλμένη εντύπωση ότι δεν παράγουν σημαντικό έργο. Συνέπεια αυτού είναι οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ματαίωση και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση (Koustelios, 2001) όσο και έλλειψη σεβασμού προς το πρόσωπό τους, αλλά και υποτίμηση των προσπαθειών τους. Θεωρούν επίσης ότι το κύρος τους δεν αναγνωρίζεται από την κοινωνία στον βαθμό που θα έπρεπε (Farber, 1991). Ο Kygiakou (2000) σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πώς η κοινωνία δεν αναγνωρίζει πλήρως το έργο που αυτοί προσφέρουν στην κοινωνία και ότι κατηγορούνται άδικα μερικές φορές όταν το επίπεδο κάποιων μαθητών είναι χαμηλά. Η κοινωνική θέση αποτελεί για όλους έναν σημαντικό παράγοντα δημιουργίας θετικής αυτοεικόνας, όπως προείπαμε, και όταν μια θέση δεν εκτιμάται όπως της αρμόζει, τότε αναπόφευκτα προκύπτει πίεση, έλλειψη ενδιαφέροντος, απογοήτευση και εγκατάλειψη της προσπάθειας. Όταν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι προσφέρουν στην κοινωνία, αλλά δεν έχουν την αναγνώριση που αναμένουν, τότε νοιώθουν ότι τόσο η επαγγελματική όσο και η κοινωνική τους θέση αμφισβητούνται (Γσιάκκιρος, 2012).

Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί του δείγματός μας συναισθάνονται μια ασυνέχεια στο διδακτικό τους έργο και λόγω των συχνών αλλαγών (van Veen & Sleegers, 2006) και μετακινήσεων σε διαφορετικά σχολεία. Αυτό τους προκαλεί αίσθημα απογοήτευσης και ματαιότητας των προσπαθειών τους. Επίσης, σημαντική είναι και η θέση της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου. Οι Beijaard et al., (2000) έχουν τονίσει ότι η επαγγελματική ταυτότητα μπορεί να επηρεαστεί είτε θετικά είτε αρνητικά από το μάθημα που κάποιος διδάσκει όπως για παράδειγμα οι καθηγητές των ξένων γλωσσών. Ιδιαίτερα στο Λύκειο η εκμάθηση των ξένων γλωσσών έχει σε μεγάλο βαθμό παραγκωνιστεί. Συνήθως η διδασκαλία τους τοποθετείται τις τελευταίες διδακτικές ώρες πράγμα που επιδρά αρνητικά στην έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών.

Επιπρόσθετα, στη σύγχρονη εποχή, ο εργαζόμενος βιώνει τη σύγκρουση ρόλων όταν υπάρχουν αντιφατικές απαιτήσεις από αυτόν, όταν δίδονται εντολές που η υλοποίησή τους παραβιάζει τις προσωπικές του αξίες ή όταν πολλές απαιτήσεις απευθύνονται σε έναν εργαζόμενο ταυτόχρονα (Koustelios & Kousteliou, 1998). Το πρόβλημα της σύγκρουσης ρόλων περιλαμβάνει τόσο μια εσωτερική σύγκρουση ρόλου (intra-role conflict), λόγω των αντιφατικών προσδοκιών από τους μαθητές, τους γονείς, τον διευθυντή και άλλους παράγοντες, όσο και μια σύγκρουση μεταξύ των ρόλων (inter-role conflict), λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν διάφορους ρόλους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όταν στο σχολείο υπάρχουν αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις σχετικά με το τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός.

Η πολλαπλότητα των ρόλων στους οποίους πρέπει να ανταποκριθεί περιλαμβάνει τον ρόλο του συμβούλου και καθοδηγητή, του ψυχολόγου, του θεραπευτή, του αξιολογητή και ταυτόχρονα και του δασκάλου. Οι Martin & MacNeil (2007) επισημαίνουν ότι οι περισσότερες συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο είναι συγκρούσεις μεταξύ των ρόλων (inter-role conflicts). Προκειμένου να μειώνονται οι συγκρούσεις και να επιτυγχάνονται οι στόχοι του σχολείου γρήγορα και αποτελεσματικά, το σχολείο θα πρέπει να εναρμονίζει τους στόχους του όσο το δυνατόν καλύτερα με τις ανάγκες των ατόμων που εργάζονται σε αυτό (Πασιαρδής, 1993) .

Ανακεφαλαιωτικά, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται καθ' ολοκληρίαν ότι ακολούθησαν αυτό το επάγγελμα ενσυνείδητα από αγάπη για τα παιδιά και λόγω της ικανοποίησης που αποκομίζουν. Ποτέ η μία μέρα δεν είναι ίδια με την επόμενη και αυτό τους ανανεώνει και τους αναζωογονεί. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους περισσότερο ως λειτουργήματα παρά ως επάγγελμα. Δεν αναλώνονται μόνο στη διδασκαλία και στην ολοκλήρωση της ύλης. Προσπαθούν να βρίσκονται κοντά στα παιδιά, κοντά στους προβληματισμούς τους και τις

αγωνίες τους. Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αποκτήσει μια συνθετότητα. Όλοι θέτουν σε προτεραιότητα το μοτίβο: καλή γνώση του αντικειμένου και αγάπη για τα παιδιά. Λιγότεροι από τους μισούς νιώθουν πως ο ρόλος τους είναι απαξιωμένος. Βλέπουν ότι η κοινωνία εν γένει βρίσκεται απέναντι τους. Η επιθυμία για επιμόρφωσή τους απαντάται στο σύνολο των ερωτώμενων και πολύ συχνά βοηθά και η ηγεσία του σχολείου που διευκολύνει με χορήγηση σχετικής άδειας ή αναπροσαρμογή του ωρολόγιου προγράμματος τους.

Αναφορικά με τις σχέσεις με τους συναδέλφους, οι μισοί διατηρούν σε υψηλό βαθμό φιλικές σχέσεις και εκτός σχολικού χώρου δημιουργώντας μ' αυτόν τον τρόπο μια θετική κουλτούρα. Ωστόσο, οι υπόλοιποι μισοί έχουν σχέσεις περισσότερο τυπικές, παρά γνήσιες προσωπικές σχέσεις ώστε να προκύπτει στο σχολείο μια «τοξική» κουλτούρα. Ιδιαίτερα, στην τελευταία περίπτωση οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν στη λήψη των αποφάσεων της σχολικής μονάδας. Οι «δύσκολες» σχέσεις με τους συναδέλφους δημιουργούν αίσθημα δυσαρέσκειας αναφορικά με την εργασία, το οποίο αποτελεί μία από τις βασικές πηγές άγχους των εκπαιδευτικών έχοντας επιπτώσεις στην αποδοτικότητά τους (Kyriakou, 2001).

Οι υπόλοιποι (επτά στους δέκα), βέβαια, τους ενδιαφέρει να λαμβάνουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων, αφού οι ίδιοι θα κληθούν να τις υλοποιήσουν. Είναι θετικό να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους, καθώς μ' αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνονται.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η ταυτότητα ρόλου του Έλληνα εκπαιδευτικού βρίσκεται αρκετά ψηλά στην αυτοαντίληψή του και ότι αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα συγκρότησης του εαυτού του. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ό, τι διαπιστώθηκε και σε άλλες παρόμοιες έρευνες που αφορούν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Koustelios, Tsigilis, Zachopoulou, & Grammatikopoulos, 2006) και σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Αγγλία, η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία (Borg, & Riding, 1991). Αν και τα ευρήματα αυτά αφορούν σε εκπαιδευτικά συστήματα που διαφέρουν αρκετά ως πολύ μεταξύ τους, οι διαπιστώσεις της ικανοποίησης που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους συγκλίνουν σημαντικά. Αυτό είναι πολύ ενθαρρυντικό, γιατί επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί εμπνέονται κατά κύριο λόγο από την εκπαιδευτική τους αποστολή (Platsidou, & Agalioitis, 2008).

Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι αυτό είναι ένα από τα στοιχεία που κάνει τους Έλληνες εκπαιδευτικούς να αγωνίζονται για να παρέχουν περιβάλλον υψηλής μάθησης και να παραμένουν στο επάγγελμα παρά τη δυσαρέσκεια από το μισθό και τις χαμηλές προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης. Έρευνες δείχνουν ότι η σημασία της εν λόγω ταυτότητας για τη συγκρότηση του εαυτού τους επιδρά και στην επαγγελματική ικανοποίηση η οποία καθορίζεται από εσωτερικούς παράγοντες και όχι από εξωτερικούς

(Moreina, Fox, & Sparkes, 2002). Αυτή η υπεροχή των εσωτερικών πηγών ικανοποίησης δείχνει μια πιο στενή σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην εσωτερική παρακίνηση (Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

Τέλος, όταν η σχολική ηγεσία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να λάβουν μέρος στις συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αυτοί τείνουν να αισθάνονται πληρότητα και προβάλλουν μια ισχυρή δέσμευση για τη συνολική οργάνωση από τη δουλειά που κάνουν.

7.2. ΔΕΣΜΕΥΣΗ

Όλοι οι ερωτώμενοι νιώθουν κομμάτι της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν κυρίως επειδή είναι ενεργά μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Ενημερώνονται για όσα διαδραματίζονται στη σχολική τους μονάδα, στοιχείο που φανερώνει την αποτελεσματικότητα των διευθυντών καθώς είναι στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες τους να ενημερώνουν το σύλλογο διδασκόντων για ό,τι ανακύπτει καθημερινά (Υ.Α. Αριθ. Φ.353, 1/324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ. 1340, Β/16-10-2002, άρθρο 28 παρ.ζ). Επιπρόσθετα, όταν ένα θέμα συζητείται στο σύλλογο των διδασκόντων επιτυγχάνεται μεγαλύτερη σύμπνοια ιδεών φανερώνοντας έτσι στοιχεία της συμμετοχικής ηγεσίας. Σε δύο περιπτώσεις, όμως, που η κουλτούρα του σχολείου δεν είναι συνεργατική και το κλίμα δεν είναι θετικό η δέσμευση τους στο σχολείο επιτυγχάνεται μόνο χάρη στους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί στην απόλυτη πλειοψηφία τους αισθάνονται ικανοποίηση και νιώθουν ότι ο χρόνος περνά γρήγορα. Ωστόσο, στην πλειονότητα τους (έξι από τους δέκα) νιώθουν πίεση είτε λόγω της ύλης (τρεις από τους έξι), είτε από τους γονείς (ένας στους έξι), είτε από τους ανωτέρους (ένας στους έξι), είτε λόγω των συχνών αλλαγών, μετακινήσεων (ένας στους έξι). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στα επαγγέλματα που έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό την ευθύνη για άλλα άτομα και την άμεση καθημερινή επαφή με τον κόσμο, οι πιθανότητες για επαγγελματικό στρες αυξάνονται (Cherniss, 1980· Cooper & Marshal, 1980). Τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα, και ιδιαίτερα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, είναι σαφές ότι συγκεντρώνουν πολλά από αυτά τα στοιχεία. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το επάγγελμά τους ιδιαίτερα στρεσογόνο και οι μελέτες εκτιμούν ότι το στρες τους κυμαίνεται σε εξαιρετικά υψηλά επίπεδα, από 30% έως 90% (Travers & Cooper, 1996). Εστιάζοντας στον συγκεκριμένο κλάδο, οι Kyriacou & Sutchliffe (1978) επεχείρησαν να διατυπώσουν έναν ορισμό ειδικά για το στρες των εκπαιδευτικών. Έτσι υποστηρίζουν ότι το στρες είναι ένα σύνδρομο αρνητικών αντιδράσεων (όπως ο θυμός και η κατάθλιψη), συνοδευόμενο συνήθως από δυνητικά παθογόνες σωματικές μεταβολές (όπως η αύξηση του καρδιακού ρυθμού), το οποίο είναι αποτέλεσμα ορισμένων

ιδιομορφιών του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Εμφανίζεται όταν αυτός αισθάνεται ότι οι απαιτήσεις που έχουν από εκείνον αποτελούν απειλή για την αυτοεκτίμησή του ή την υγεία του, και αυτομάτως ενεργοποιούνται μηχανισμοί αντιμετώπισης, προκειμένου να μειωθεί ο κίνδυνος επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σχετικά με τα συναισθήματα που βιώνει και εκφράζει ο εκπαιδευτικός, μέσα στο σχολείο δεν αποτελούν στοιχεία προσωπικής διάθεσης αλλά πρόκειται για κατασκευές που είναι αποτέλεσμα κοινωνικών συσχετίσεων και ενός συστήματος αξιών που αναδύονται μέσα από την οικογένεια, τα πολιτισμικά στοιχεία και τις σχολικές καταστάσεις. Αυτές οι συσχετίσεις και οι αξίες ασκούν βαθειά επιρροή στο πώς και στο πότε συγκεκριμένα συναισθήματα δημιουργούνται και εκφράζονται (Zembylas, 2003, σ. 216).

Άλλοι ερευνητές στο θέμα αυτό υποστηρίζουν την άποψη ότι σημαντικό ρόλο στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού διαδραματίζουν τα συναισθήματα, καθώς το συναισθηματικό κλίμα (emotional climate) που επικρατεί στο σχολικό χώρο και στην τάξη τείνει να επηρεάζει τις στάσεις και τις πρακτικές που αφορούν στη διδασκαλία και τη μάθηση, ενώ τα συναισθήματα αποτελούν συνδυαστικό μέσο ανάμεσα στη δεδομένη κατάσταση, στις κοινωνικές δηλαδή δομές μέσα στις οποίες εργάζεται ο εκπαιδευτικός, και στον τρόπο που αυτός ενεργεί (Day et al., 2006· Flores & Day, 2006· Zembylas, 2003). Στο σχολικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές πλαισιώνονται από μια πληθώρα συναισθημάτων, τα οποία, σε αρκετές περιπτώσεις, είναι αντιφατικά μεταξύ τους (Day et al., 2006· Flores & Day, 2006). Μέσα λοιπόν στο σχολικό περιβάλλον, όπου κυριαρχούν έντονα συναισθήματα, φορτισμένα θετικά ή αρνητικά, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει πρακτικές, καθώς δέχεται επιρροές από το εκάστοτε συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον και στην τάξη (Day et al., 2006).

Πολλές μελέτες για τους εκπαιδευτικούς και τα συναισθήματά που εγείρονται σ' αυτούς (Emmer, 1994· Reyna & Weiner, 2001· Sutton, 2000· Sutton & Wheatley, 2003), καταδεικνύουν ότι μπορεί να γίνει μία έγκυρη διάκριση ανάμεσα στα συναισθήματα που χαρακτηρίζονται ως θετικά και σε εκείνα που ορίζονται ως αρνητικά.

Παράλληλα, ο Blase (1986) είναι ένας από τους ερευνητές που επιχειρήσε μια ταξινόμηση των στρεσογόνων παραγόντων των εκπαιδευτικών. Θεωρεί ότι αυτοί οι παράγοντες μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα αν κατηγοριοποιηθούν σε παράγοντες πρώτης και δεύτερης τάξης. Οι στρεσογόνοι παράγοντες της πρώτης τάξης παρακωλύουν άμεσα την προσπάθεια του εκπαιδευτικού και μπορούν να συμπεριλαμβάνουν την απάθεια των μαθητών, την πειθαρχία τους, την πενιχρή παρακολούθηση εκ μέρους τους, την υψηλή αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών (πολυμελείς τάξεις), τη γραμματειακή εργασία, την

προπαρασκευαστική εργασία, τους ανεύθυνους συναδέλφους, τους ‘φορτικούς’ διευθυντές, την έλλειψη αποτελεσματικής ηγεσίας και την έλλειψη συμπαράστασης από τους γονείς. Σε αυτήν την τάξη, οι στρεσογόνοι παράγοντες που εμφανίζονται συχνότερα φαίνεται να είναι τα οργανωσιακά προβλήματα σχετικά με τους μαθητές, τη διεύθυνση, τους συναδέλφους και τις άλλες εργασιακές σχέσεις. Οι παράγοντες της δεύτερης κατηγορίας δεν σχετίζονται άμεσα με το εκπαιδευτικό έργο και μπορούν να συμπεριλάβουν ζητήματα όπως ο χαμηλός μισθός, η διάψευση ελπίδων (προσδοκιών), η αίσθηση της αδυναμίας, η απραξία, η πλήξη και η απώλεια κινήτρων ή ενθουσιασμού (Blase, 1986).

Πιο πρόσφατα (2005), η Μούζουρα στην εκπόνηση της διδακτορικής της διατριβής, επιχείρησε να εξετάσει τους παράγοντες που προκαλούν συναισθηματική ένταση στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Από τη μελέτη του δείγματός της (363 εκπαιδευτικοί) αναδείχθηκαν δέκα βασικοί παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς: στην πρώτη θέση, με ίδιο μέσο όρο, βρίσκονται η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων των μαθητών, η καθυστέρηση αποστολής των σχολικών βιβλίων και η πίεση διδακτέας-εξεταστέας ύλης. Ακολουθούν η μη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, οι καθυστερημένες τοποθετήσεις αποσπασμένων, αναπληρωτών και ωρομισθίων, η μη κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός τους, τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, οι αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής, οι μειωμένες δυνατότητες επιμόρφωσης, η ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας, οι συγκρούσεις τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τον διευθυντή του σχολείου και η κακή συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης προέκυψε ότι οι Ελληνίδες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πιο αυξημένα επίπεδα στρες από τους Έλληνες συναδέλφους τους.

Αν και υπάρχουν πολλές στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στηρίζονται στην κοινωνική στήριξη, η οποία δύναται να μειώσει τον αντίκτυπο των στρεσογόνων παραγόντων τόσο πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην ευημερία όσο και πάνω στη σωματική υγεία. Οι εκπαιδευτικοί ψάχνουν στήριξη από την οικογένεια, τους φίλους (εξωσχολικό περιβάλλον) αλλά και από τους συναδέλφους και τον διευθυντή τους (επαγγελματικό-σχολικό περιβάλλον) προκειμένου να συζητήσουν για τα συναισθήματά τους, να λάβουν συμπαράσταση και να βρουν κατανόηση. Οι Griffith, Steptoe & Cropley (1999) έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν υποστήριξη στην προσωπική τους ζωή βιώνουν λιγότερο στρες στον χώρο εργασίας τους. Η στήριξη που λαμβάνουν ωστόσο από τη διεύθυνση του σχολείου φαίνεται να είναι χαμηλή, σε αντίθεση με αυτή που λαμβάνουν από τους

συναδέλφους και η οποία αναφέρεται πολύ συχνά ότι μειώνει σημαντικά το στρες τους (Τσιάκκιρος, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί καθ' ολοκληρίαν προθυμοποιούνται να αναλάβουν κάποια πρωτοβουλία μέσα στα σχολικά πλαίσια (σχολική γιορτή, εκδηλώσεις κ.ά.). Για τους περισσότερους ερωτώμενους (επτά τους δέκα) το σχολείο αποτελεί χώρο έμπνευσης και ενθουσιασμού και νιώθουν δέσμευση προς αυτό. Ένας, δυστυχώς, κατηγορηματικά δηλώνει ότι δε βλέπει το σχολείο του τόσο θετικά. Ενώ οι υπόλοιποι δύο για να εκλάβουν το σχολείο ως χώρο έμπνευσης στηρίζονται στην επαφή με τους μαθητές τους. Λιγότεροι από τους μισούς (τέσσερις στους δέκα) νιώθουν δέσμευση απέναντι στο σχολείο, ενώ η ισχνή πλειοψηφία (πέντε στους δέκα) όχι. Μόνο ένας νιώθει μικρή δέσμευση και αυτό εξαιτίας των συχνών μετακινήσεων σε σχολικές μονάδες. Ιδιαίτερα, εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν θετική ανταπόκριση κυρίως από τους μαθητές τους μπορούν να αλλάξουν εύκολα σχολική μονάδα.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας με πάνω από 5 χρόνια υπηρεσίας (8 από τους 10) δηλώνουν τη μεγάλη ικανοποίησή τους από την εργασία τους. Η έρευνα του Polat (2011) συμφωνεί με το ότι εργαζόμενοι με περισσότερα χρόνια στον οργανισμό και στο επάγγελμα προσκολλούνται συναισθηματικά περισσότερο. Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και πολλές έρευνες (Darmondy & Smyth, 2011· Ferguson, Frost & Hall, 2012· Kafetsios & Loumakou, 2007· Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015). Τη θετική σχέση των ετών προϋπηρεσίας και της θητείας με τη συναισθηματική δέσμευση επιβεβαιώνει και η έρευνα των Μουρκογιάννη και Αντωνίου (2014) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της ελληνικής επικράτειας. Επίσης, βρέθηκε και μια διαφορά μεταξύ των αναπληρωτών και των μόνιμων εκπαιδευτικών του δημοσίου, με τους πρώτους να υπερτερούν των δευτέρων στην κανονιστική δέσμευση. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά από τους Markovits, Davi και Fay (2007, 2010) που υποστηρίζουν ότι οι νεοεισερχόμενοι δεσμεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό (αν και περισσότερο λόγω συνέχειας) μιας και συνομήλικοι συνάδελφοι τους παραμένουν άνεργοι ή βρίσκονται σε χειρότερες εργασιακές συνθήκες. Ακόμη, σύμφωνα με τους Μουρκογιάννη και Αντωνίου (2014), μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι λόγω της οικονομικής κρίσης και της τεράστιας ανεργίας που βιώνει ιδιαίτερα η χώρα μας νιώθουν χρέος και ηθική ευθύνη να υποστηρίξουν τον οργανισμό που τους εμπιστεύτηκε και τους έδωσε την ευκαιρία να εργαστούν.

Οι Nguni, Slegers & Denessen (2006) διαπίστωσαν πως ο τύπος ηγεσίας παίζει καθοριστικό ρόλο στην οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων. Οι Bycio et al., (1995) κατέδειξαν πως η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την οργανωσιακή δέσμευση. Η μετασχηματιστική ηγεσία παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία ως

εξέχουσα μορφή ηγεσίας η οποία επηρεάζει σημαντικά την οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων (Nguni et al., 2006). Σε πολυάριθμες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε πολλούς επαγγελματικούς χώρους, έχει αποδειχθεί πως η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει άμεσα την επαγγελματική ικανοποίηση και δέσμευση των εργαζομένων (Geijsel, Sleegers, Leithwood, & Jantzi, 2003).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός ο οποίος βρίσκεται σε κατάσταση ρουτίνας νιώθει ψυχολογικό βάρος, είναι ακίνητος και βαρύς, αισθάνεται κόπωση, άγχος, έλλειψη χαράς και καλής διάθεσης. Νιώθει μίζερος, μεμψιμοιρεί και πάντα κάτι του φταίει (π.χ. η Πολιτεία, οι μαθητές, το σχολείο, ο διευθυντής, οι άλλοι). Αισθάνεται βαριεστημάρα και αδιαφορία προς τους μαθητές και το έργο του. Ένα τέτοια άτομο νιώθει παραιτημένο, δεν προχωράει πάνω από εκείνα που ξέρει, δεν έχει κίνητρα, ούτε διάθεση για μόρφωση και πρόοδο (Κοσμόπουλος, 2000).

7.3 ΗΓΕΣΙΑ

Στις περισσότερες σχολικές μονάδες (έξι στις δέκα) η κουλτούρα είναι θετική, συνεργατική και το κλίμα ζεστό, συναδελφικό. Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις όπου δεν έχει επιτευχθεί η διαμόρφωση μιας συνεργατικής κουλτούρας, καθώς το κλίμα είναι αρνητικό, δημοσιόπαλληλικό. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον πολύ σημαντικό ρόλο του διευθυντή ως ρυθμιστή, οραματιστή, συντονιστή. Πολλές φορές ο ίδιος λειτουργεί ως παράδειγμα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας. Ασκεί σημαντική επιρροή στους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας ώστε να προθυμοποιούνται περισσότερο στην επίτευξη των στόχων της. Η ισχυρή πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (έξι στους δέκα) υποστηρίζει ότι ο διευθυντής τους συμβάλλει στη δημιουργία ισχυρής κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Σε μικρό βαθμό (τρεις στους δέκα) νιώθουν πως ο διευθυντής δε λειτουργεί υποστηρικτικά στη δημιουργία μιας ισχυρής κουλτούρας. Μόλις ένας εκπαιδευτικός έχει βιώσει την ανούσια επίδειξη ισχύος από την πλευρά του διευθυντή. Σε μεγάλο βαθμό (έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς) η διεύθυνση του σχολείου τους παρακινεί και τους υποστηρίζει. Σε μικρό βαθμό (τέσσερις στους δέκα) ο διευθυντής φαίνεται πως δεν παρακινεί τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να αναλάβουν κάποια αρμοδιότητα παρά μόνο αν ακουστεί το όνομα του ίδιου, δηλ. για προσωπική του προβολή. Στην πλειοψηφία τους (έξι στους δέκα) οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την αναγνώριση των προσπαθειών τους από τη διεύθυνση του σχολείου διότι αυτή λειτουργεί ανατροφοδοτικά και επικουρικά στην κάθε τους δραστηριότητα. Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις (δύο από τους δέκα εκπαιδευτικούς), όπου δεν επιδιώκεται καμία αναγνώριση από τη διεύθυνση του σχολείου. Ενώ, οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί άλλοτε έχουν την αναγνώριση από τη διεύθυνση και άλλοτε όχι, αλλά

λειτουργούν ανεξάρτητα από αυτήν. Σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί (επτά στους δέκα) υποστηρίζουν ότι η σχέση τους με τον διευθυντή τους επηρεάζει στην άσκηση των καθηκόντων τους. Σε μικρό βαθμό (τρεις στους δέκα) η σχέση με τον διευθυντή δεν τους επηρεάζει ή δεν επιτρέπουν να τους επηρεάσει. Είναι οι περιπτώσεις που ο διευθυντής λειτουργεί ατομιστικά.

Στη σύγχρονη κοινωνία, η ηγεσία προσπαθεί να δομήσει μακροχρόνιες και ισχυρές σχέσεις με τους ανθρώπους βασισμένες στο γνήσιο ενδιαφέρον και τον σεβασμό. Το ανθρώπινο κεφάλαιο αναγνωρίζεται ως ο σπάνιος στρατηγικός πόρος για κάθε οργανισμό (Μπουραντάς, 2005), αφού όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται και υλοποιούνται από ανθρώπους σε οποιοδήποτε διοικητικό και εκτελεστικό επίπεδο. Καθοριστικός παράγοντας για την καλλιέργεια ενός πνεύματος συναδελφικότητας, συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή με τον υποδιευθυντή, με το προσωπικό, τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος και την ανάπτυξη ενός συστήματος επικοινωνίας, συντονισμού και προγραμματισμού της σχολικής εργασίας καθώς και στην εισαγωγή νέων τεχνικών διδασκαλίας αποτελεί ο διευθυντής του σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών των Γουρναρόπουλου (2007), Χατζηπαναγιώτου (2008), Καρυπίδου (2009) και Γιαπανίδου (2015) υποστηρίζεται ότι ο διευθυντής μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία θετικής εργασιακής ατμόσφαιρας στο χώρο της σχολικής μονάδας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμφωνούν με τον Barth (2002) που υποστηρίζει ότι κάθε σχολείο έχει τη δική του κουλτούρα: θετική, υγιής που προωθεί τη μάθηση για τους μαθητές και όλους τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους ή αρνητική, η οποία διαποτίζεται με συγκρούσεις και αντιστέκεται στην αλλαγή. Η κουλτούρα είναι ένα πολύπλοκο μοτίβο κανόνων, συμπεριφορών, απόψεων, αξιών, τελετών, παραδόσεων και μύθων οι οποίες είναι βαθιά συνυφασμένες με το σχολικό περιβάλλον. Είναι το ιστορικά μεταβιβαζόμενο μοτίβο νοήματος που ασκεί εκπληκτική δύναμη στη διαμόρφωση των πράξεων και σκέψεων του συνόλου. Το πώς ακριβώς αντιλαμβάνεται η μονάδα τον «εαυτό της», διαμορφώνει αυτό που τελικά γίνεται η ίδια και αυτό που εκπροσωπεί για τις άλλες (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Everard & Morris, 1999).

Είναι χαρακτηριστική μία απάντηση εκπαιδευτικού *«θα ήθελα να με εμπνέει ακατάπαυστα και να δίνει χώρο στα όνειρά μου»*. Ταυτοχρόνως αποδόθηκαν στην έννοια της σχολικής διεύθυνσης οι έννοιες της αποτελεσματικότητας, του συντονισμού, του δυναμισμού, της πρωτοβουλίας, της προώθησης του συμφέροντος του οργανισμού. Όπως υποστηρίζει ο Μπουραντάς (2005) η ηγεσία έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα καλύτερο μέλλον μέσω μικρών ή μεγάλων αλλαγών. Για επιτευχθεί όμως αυτό ο ηγέτης ασφαλώς πρέπει

ταυτόχρονα να ασκεί τις διοικητικές λειτουργίες του μάνατζμεντ και η πρώτη από αυτές είναι ο προγραμματισμός, δηλαδή η στοχοθεσία.

Αναφορικά, με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών από το διευθυντή τους, αυτή αποτελεί το κλειδί για να νιώθουν λιγότερη πίεση από τη δουλειά τους και να αναπτύσσουν μια πιο θετική σχέση τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους γονείς (Aelterman, Engels, Van Petegem, & Verhaeghe, 2007). Οι Youngs & King (2002) βεβαιώνουν ότι ένας από τους τρόπους με τους οποίους οι σχολικοί ηγέτες ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η παροχή κινήτρων, η υποστήριξη των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας μέσω της παροχής εξατομικευμένης υποστήριξης σε κάθε μέλος του προσωπικού. Συνεπώς, η υποστήριξη από το διευθυντή, η αποτελεσματική επικοινωνία και η ανατροφοδότηση που εξασφαλίζεται είναι τα εχέγγυα για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (Sparks, Faragher & Cooper, 2001· Parkin, 2001). Αντίθετα, η χαμηλή υποστήριξη από το διευθυντή και η αυξημένη πίεση επιδρούν αρνητικά στην επαγγελματική ευημερία προκαλώντας έντονο στρες (Balshem, 1998· Kirmeyer & Dougherty, 1988). Τέλος, οι Ross, Romer & Horner (2011), διαπίστωσαν ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών που βιώνουν έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης στο σχολείο τους υπονομεύεται.

Η Lieberman αναγνωρίζει ότι οι κουλτούρες αλλάζουν στο πέρασμα του χρόνου. Οι τρόποι με τους οποίους αλλάζουν, σχετίζονται με την έλευση νέων σχέσεων, την ανάπτυξη των σχέσεων που υπάρχουν ήδη, τις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος και την επιρροή του διευθυντή του σχολείου (1992, σελ.152).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία μερικές από τις ικανότητες ενός αποτελεσματικού ηγέτη σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Δηλαδή ένας ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων, με τους οποίους βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης (Μπουραντάς, 2005). Άρα μέσα στο πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης ο διευθυντής επιτελώντας τα καθήκοντα του πρέπει να έχει υπομονή, καλή διάθεση, να είναι ανεκτικός, αντικειμενικός και περαιτέρω να σέβεται και να κατανοεί τις ιδέες των άλλων συναδέλφων του και να δημιουργεί ένα κλίμα όπου ο κάθε εκπαιδευτικός να μπορεί να εκφράσει ελεύθερα την άποψη του (Σαΐτης, 2008).

Για να έχει ο διευθυντής το σεβασμό των εκπαιδευτικών πέρα από την ικανότητα να συνεργάζεται πρέπει να έχει και την επαγγελματική ικανότητα καθώς και την αντιληπτική ικανότητα. Όσο αφορά την επαγγελματική ικανότητα πρέπει να ρυθμίζει με τέτοιο τρόπο το

έργο του έτσι ώστε να επιτυγχάνει την καλύτερη εκτίμηση των καθηκόντων του, των ευθυνών και των υπηρεσιακών προβλημάτων των υφισταμένων του, να ασκεί καλύτερη εποπτεία στους συνεργάτες του αλλά και να έχει την ευχέρεια για τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων. Η δεξιότητα της αντιληπτικής ικανότητας, μας υποδεικνύει ότι ένας προϊστάμενος δεν πρέπει να ασχολείται μόνο με καθημερινά θέματα ρουτίνας, αλλά να ενεργεί και ως επιτελικός παράγοντας, δηλαδή να διακατέχεται και από παρατηρητικότητα, διοικητική φαντασία και ενεργητικότητα, ούτως ώστε να είναι ικανός να αντιληφθεί αδυναμίες που τυχόν να παρουσιάζονται και να εφαρμόζονται αποτελεσματικότερες μέθοδοι εργασίας (Γεωργόπουλος, 2006). Προκειμένου να αναπτυχθεί ένα τέτοιο κλίμα ο διευθυντής δε θα πρέπει να προβαίνει σε αυθαίρετη χρήση της εξουσίας λόγω της θέσης που κατέχει όπως και το να επιβάλλει τις απόψεις του με αυταρχικό τρόπο στους άλλους. Αντιθέτως, μάλιστα οφείλει να χρησιμοποιεί δημοκρατικά μέσα, όπως το διάλογο και την πειθώ, να μην κάνει εξαιρέσεις και διακρίσεις μεταξύ των συνεργατών του που τους θεωρεί ως συνεταίρους με απώτερο στόχο την υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Πασιαρδή, 2001).

Συμπερασματικά, ο διευθυντής ρυθμίζει εν γένει το εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού που μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική ταυτότητα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Δεν είναι, όμως, λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν και χωρίς τη θετική συμβολή του διευθυντή, όταν αντλούν ικανοποίηση από τους μαθητές. Επιθυμούν ο χώρος εργασίας τους να διαπνέεται από πνεύμα συνεργασίας και συναδελφικότητας αλλά δύνανται να νιώθουν ικανοποίηση και μόνο από την επιτέλεση του έργου τους.

Ειδικότερα, στη σύγχρονη πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου όπου ο διευθυντής δε διαχειρίζεται υλικές αμοιβές των συνεργατών του τα περισσότερα θέματα ρυθμίζονται κεντρικά και τα περιθώρια αυτονομίας είναι ελάχιστα, η παρακίνηση των εργαζομένων, όταν αυτή συμβαίνει, μοιάζει περισσότερο με αυτή της μετασχηματιστικής ηγεσίας και όχι της συναλλακτικής. Δηλαδή, ενδιαφέρεται για τις αρχές, αξίες, κίνητρα και προβληματισμούς των εργαζομένων, επικεντρώνεται στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση τους και όχι στις υλικές αμοιβές τους (Bass, 2000).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται, επομένως, υπερβαίνοντας τις γραφειοκρατικού τύπου αντιλήψεις να ανταπεξέλθει με επιτυχία στην διεκπεραίωση του έργου του. Ο ρόλος του είναι σύνθετος και πολυσχιδής καθώς έχει τόσο διοικητικές όσο και επιστημονικές και παιδαγωγικές αρμοδιότητες, και συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Εφόσον, μάλιστα, ο διευθυντής επιδιώξει και πετύχει τη

συμμετοχή όλων στη λήψη των αποφάσεων και στον καθορισμό των στόχων, τότε οι στόχοι αυτοί θα «είναι κοινοί και όχι οι στόχοι του διευθυντή» (Ανθοπούλου, 1999, σελ. 24).

7.4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Καθώς, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διάστημα περίπου δύο μηνών και όχι σε βάθος χρόνου, περιοριστήκαμε στη διερεύνηση των απόψεων μόνο των εκπαιδευτικών ως προς την επαγγελματική ταυτότητα και τη δέσμευση σε σχέση με την σχολική ηγεσία. Έτσι δεν είχαμε τη δυνατότητα να δούμε τις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων σχετικά με το ίδιο θέμα. Λόγω του περιορισμένου χρόνου πιθανολογείται να έχει διαφοροποιηθεί το δυναμικό των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και οι αντιλήψεις τους. Μια διαχρονική μελέτη που παρακολουθεί τα θέματα για μεγάλη χρονική περίοδο είναι πιθανό να συμβάλλει στη παροχή πλουσιότερων στοιχείων για την κατανόηση του θέματος.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα είναι φυσικό να μην μπορεί να καλύψει πλήρως όλες τις πτυχές και διαστάσεις του θέματος και κατά συνέπεια θα πρέπει να διενεργηθούν περαιτέρω έρευνες για πληρέστερη διερεύνηση αλλά και για τη διασταύρωση των ευρημάτων.

Ειδικότερα, προτείνεται η διενέργεια στο μέλλον ερευνών όπως :

- Η επανάληψη της ίδιας έρευνας στο ίδιο δείγμα μετά απ' ένα σημαντικό χρονικό διάστημα ή σε διαφορετικό εκπαιδευτικό πληθυσμό προκειμένου να γίνει μια συγκριτική μελέτη των ευρημάτων.
- Μια έρευνα που θα καταγράψει τις απόψεις των διευθυντών για την επίδρασή τους στην επαγγελματική ταυτότητα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Επίσης, δεν ερωτήθηκαν οι γονείς και οι μαθητές, οι οποίοι αποτελούν σημαντικό τμήμα της σχολικής κοινότητας. Θα μπορούσαν όμως να διερευνηθούν σε μελλοντικές μελέτες, ώστε να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη άποψη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω συμπεράσματα επισημαίνουμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική που προσανατολίζεται στη βελτίωσή της θέσης των εκπαιδευτικών θα βοηθήσει σημαντικά στην αύξηση της παραγωγικότητάς τους. Όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι είναι πιο αποδοτικοί στην εργασία τους.

Ιδιαίτερα, πρέπει να προσεχθεί η έντονη επιθυμία των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε διαδικασίες επιμόρφωσης καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Η επιθυμία για διαρκή επιμόρφωση και κατάρτιση φαίνεται να αποτελεί κοινή επιδίωξη των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τα έτη της διδακτικής τους εμπειρίας.

Ο διευθυντής του σχολείου, επίσης, μέσα από την ορθή και τη συνετή αξιοποίηση του θεσμικού του ρόλου, έχει τη δυνατότητα να συνεισφέρει ποικιλοτρόπως στην επαγγελματική ταυτότητα και την ενίσχυση της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Μπορεί, για παράδειγμα, να ενθαρρύνει τη συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον μέσα από τη δημιουργία και την καλλιέργεια ενός κλίματος που προάγει την κουλτούρα της συνεργασίας. Ο ίδιος να επιδιώκει την επαφή με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές. Αυτός έχει τη δυνατότητα, λόγω της θέσης του, να λειτουργήσει με περισσότερο πρακτικό τρόπο και, κατά συνέπεια, να βελτιώσει κάποιες παθογένειες του συστήματος.

Εν κατακλείδι, σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όπως το εκπαιδευτικό, το οποίο χαρακτηρίζεται από συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, συγκεντρωτισμό, μετακινήσεις σε διαφορετικές σχολικές μονάδες ανά τακτά χρονικά διαστήματα, χαμηλές αποδοχές σε αντίθεση με τις αυξανόμενες προσδοκίες και αρνητική αντιμετώπιση από την πολιτεία, η δέσμευση, τα κίνητρα και η απόδοση των εκπαιδευτικών επηρεάζονται σημαντικά.

1. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Acar, A. Z. (2012). Organizational culture, leadership styles and organizational commitment in Turkish logistics industry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 217-226.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J.P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: *The importance of a supportive school culture*, *Educational Studies*, (33) 3, 285-298.
- Alger, G. (2008). "Transformational Leadership Practice of Teacher Leader". In *Online Journal Academic Leadership*. 6 (2), 1.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της Έρευνας και Δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative science quarterly*, 26(1), 1-14.
- Anteliz, E.A., Coombes, P. & Danaher, P.A. (2006). Guest editors' introduction to special theme issue: *Marginalised pedagogues? Teaching and Teacher Education*, 22, 753-758.
- Antonakis, J. (2006). Leadership: What is it and how it is implicated in strategic changes? *International Journal of Management Case*, 8(4), 4-20.
- Antonakis, J., Cianciolo, A. T. & Sternberg, R. J. (Eds.). (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2013). *A dynamic integrated approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes*. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1-12.
- Archer, M. (1981). Educational politics: A model for their analysis. In P. Broadfoot, C. Brock, & W. Tulasiewicz (Eds.), *Politics and educational change* (pp. 34-35). London: Croom Helm.
- Argyris, C. (2000). *Flawed advice and the management trap*. New York: Oxford University Press.
- Bakan, I., Büyükbeşe, T., & Erşahan, B. (2011). An Investigation of Organizational Commitment and Education Level among Employees. *International journal of emerging sciences*, 1(3), 231-245. Retrieved from: <http://ejournal.narotama.ac.id/files/An%20Investigation%20of%20Organizational%20Commitment.pdf>
- Balfour, D. L., & Wechsler, B. (1996). Organizational commitment: Antecedents and outcomes in public organizations. *Public Productivity & Management Review*, pp. 256-277. doi: 10.2307/3380574
- Ball, J. (2001). Rewards and Appraisal, Retrieved from: http://www.accaglobal.com/students/acca/exams/fl/technical_articles/2944835
- Balshem, M. (1988). The clerical workers' boss: An agent of job stress. *Human Organization*, 47, 361-367.

- Barth, R.(1990). *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barth, R. (2002). "The culture builder", *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis of hope or a discourse of delusion*. Institute of Education: University of London.
- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles S. & Furlong, J. (1994). Teacher education and teacher professionalism in England: Some emerging issues. *British Journal of Sociology of Education*, 15, 529-543.
- Bass, M. B., (2000). The Future of Learning Organizations. *Journal of Leadership and Organizational Studies*.(7), 3, 18-40.
- Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R. (1989/1992). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Becker, H. S.(1960) Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-40.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 281-294.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N., (2004) Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teacher and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bell, J., (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010a). *Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning*. Retrieved from Center for Teaching Quality: <http://www.teachingquality.org>.
- Bindhu,C.M.,& Sudheeshkumar, P.K.(2006). Job Satisfaction and Stress Coping Skills of Primary School Teachers. Retrieved from : <http://eric.ed.gov>
- Blase, J. J. (1986). A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance. *American Educational Research*, 23, 13-40.
- Blase, J. (1993). The micropolitics of effective school-based leadership: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*. 29(2), 142-163.
- Blase, J. & Anderson, G. (1995). *The Micro politics of Educational Leadership: From control to empowerment*. London: Cassell.
- Blau, G. & Boal, K. (1987) Using job involvement and organizational commitment interactively to predict turnover. *Journal of Management*, 15 (1), 115-127.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280.
- Bolivar, A. & Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain. *Theory and Research in Education*, 4(3), pp. 339-355.

- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bogler R. & Nir A. E., (2015). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management, Administration and Leadership*.
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89, 901–910.
- Borg, M. G. & Riding, R. J. (1991) Occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
- Borko, H., Elliot, R. & Uchiyama, K. (2002). Professional development: A key to Kentucky's educational reform effort. *Teaching and Teacher Education*, 18, 969-987.
- Bredeson, P.V. & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 385-401.
- Bredeson, P.V. (2003). *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Britten Nicky (1995). *Qualitative Research: Qualitative interviews in medical research*. BMJ 311:251. Retrieved from : <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.311.6999.251>
- Broadhead, P. (1987). A blue print for the good teacher. The HMI/DES model of good primary practice. *British Journal of Educational Studies*, 35(1), 57–72.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.
- Bryman, A. (1996), "Leadership in organizations". Handbook of organization Studies. London: Sage Publications.
- Bubb, S., & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School leadership and management*, 29(1), 23-37.
- Bullough, R. V., Jr. (2009). Seeking eudaimonia: The emotions in learning to teach and to mentor. In P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (33–53). New York: Springer
- Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the 1990s. *Educational Management Administration & Leadership*, 27, 3, 239-252.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management* (3rd ed.). London: Sage.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Bush, T. (2008). Leadership and management development in education. Retrieved from : <http://www.scribd.com/doc/27380045/Educational-Leadership-and-Management>.
- Bycio, P., Hackett, R. D., & Allen, J. S. (1995). Further assessments of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 468 - 478.
- Cannell, C. F. & Kahn, R. L. (1968). Interviewing. In G. Lindzey and A. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology, vol. 2, Research Methods*, 526-295. New York: Addison Wesley.

- Caldwell, B. (1992). The principal as leader of the self-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, 30, 6-19.
- Castells, M. (1997). *The power of identity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Chen, Z. X. & Francesco, A.M. (2000), "Employee demography, organizational commitment, and turnover intentions in China: do cultural differences matter?", *Human Relations*, Vol. 3 No. 6, 869-87.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burn out in human service organizations*. New York: Praeger Publisher.
- Chong, S. & Low, E.L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching-formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research and Policy Practice*, 8, 59-72.
- Chughtai, A. A., & Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers. *Applied H.R.M. Research*, 2006, 11(1), pp. 39-64. Retrieved from:
<http://121.52.153.178:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/634/Article%20Organizational%20Commitment%20Aamir%20Ali%20Chughtai%20and%20Sohail%20Zafar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Clarke, P.A.J. & Fournillier, J.B., (2012). Action research, pedagogy, and activity theory: Tools facilitating two instructors' interpretations of the professional development of four pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 649-660.
- Cochran-Smith, L. & Lytle, S. (1998). Teacher research: The question that persists. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 19-36
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th ed.). Routledge.
- Cohen, J.L. (2008). That's not treating you as a professional: teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching*, 14(2), 79 – 93.
- Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239. doi: 10.1080/00220671.1997.10544577
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048. doi: 10.1002/pits.20611
- Cook, L. & Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure*, 35 (4), 6-9.
- Cooper, C.L., & J. Marshal. (1980). *White collar and professional stress*. New York: John Wiley & Sons.
- 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.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety. The experience of play in work and games*. San Francisco Jossey-Bass Inc.

- Darling-Hammond, L. (1990). Teachers and Teaching: Signs of a Changing Profession. In R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 267-289. New York: Macmillan Publishing Company.
- Darling-Hammond, L., Wise, A.E. & Klein, S.P. (1999). *A license to teach: Building a profession for 21st century schools*. Boulder, CO: Jossey-Bass.
- Darmondy, M. and Smyth, E. (2011). *Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and principals*. Dublin: ESRI/TC.
- Datnow, A., & Castellano, M. E. (2001). Managing and guiding school reform: Leadership in Success for All Schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 219-249.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.
- Day, C. (2000). Stories of change and professional development: The costs of commitment. In C. Day, A. Fernandez, T. Hauge and J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times*, 109-129. London: Falmer Press.
- Day, C. (2000). Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision [1]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (1), 101-115.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις δια βίου μάθησης*. (Α. Βακάκη, μτφ.), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Day, C. (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching Education*, 15(2), 145-158.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9, 243-260.
- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2000). Grounding knowledge of schools in stakeholder realities: A multi-perspective study of effective school leaders. *School Leadership and Management*, 21(1), 19-42.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Day, C., A. Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (2), 169-192.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., Sammons, P. & Gu, Q.(2007) *Teachers Matter*. Open University Press.
- Day, C.,W., A. Kington, G. Stobart, and P. Sammons.(2006a). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. & Kington, A. (2006b). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching*, 12(2), 169 - 192.
- DeCotiis, T. and Summers, T. (1987), ``A path analysis of a model of the antecedents and consequences of organizational commitment''. *Human Relations*, 40(7), 445-70.

- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999) A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Denzin, N.K. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- 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.
- Dimmock, C. (1995). School leadership: Securing quality teaching and learning. In Evers C., Chapman J. (Eds.), *Educational Administration: An Australian perspective*, 274- 295. St.Leonards, Australia: Allen & Unwin.
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 441-62.
- Dumdum, U. R., Lowe, K. B., & Avolio, B. J. (2002). A meta-analysis of transformational and transactional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. In B. J. Avolio & F.J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*, 35–66. Amsterdam: JAI Press.
- Early, P. & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Edersheim, H.E. (2009). *Peter Drucker, Ο Γκουρού του Management*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Elliott, B. & Crosswell, L. (2001). *Commitment to teaching: Australian perspectives on the interplays of the professional and the personal in teachers' lives*. Paper presented at the International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on Educational Research, Lille, France.
- Elovainio, M. Kivamaki, M., & Vahtera, J. (2002). Organizational Justice: Evidence of a New Psychosocial Predictor of Health. *American Journal of Public Health*, 92, 105-108.
- Emmer, E. (1994). *Teacher emotions and classroom management*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.
- Erb, C. (2004). *The emotional experiences of beginning teacher learning: Research into Ontario Secondary Schools*. Retrieved 16th October 2006, from <http://www.oise.utoronto.ca/field-centres/TVC/Ross Reports, vol. 9 no3.htm>.
- Esteve, J.M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-217.
- European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles>.
- Everard K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίικιζας, μετάφρ., Αθανασούλα – Ρέππα, επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Evers, C.W., & Lakomski, G. (1991). *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). *Exploring educational administration: Coherentist applications and critical debates*. NY: Elsevier Science.

- Farber, B.A. (1991). *Crisis in Education, Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Ferguson, K., Frost L., & Hall, D. (2012). Predicting teachers stress, anxiety and job satisfaction. *Journal of teaching and learning*, 8 (1), 27-42.
- Firestone, W.A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209–235. doi:10.1177/0013161X96032002003
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525. doi: 10.3102/00346543063004489
- 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
- Florkowski, G., & Schuster M. (1992), Support for Profit Sharing and Organizational Commitment: A Path Analysis. *Human Relations*, 45(5), 507-523.
- Foster, R. & Young, J. (2004). Leadership: Current themes from the educational literature. *The CAP Journal*, (12)3, 29-30.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- Fried, R.L. (1995). *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston, Mass: Beacon Press.
- Fullan, M. (1992). *Successful School improvement. The implementation perspective and beyond*. Open University Press: Buckingham - Philadelphia.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change (3rd edition)*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59 (8), 16–20.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Reforming professionalism?* Buckingham: Open University Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gaudelli, W. & Ousley, D. (2009). From clothing to skin: Identity work of student teachers in culminating field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 25, 931-939.
- Gee, J.P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. In W.G. Secada (Ed.), *Review of research in education*, Vol. 25(1), 99-125. Washington, DC: American Educational Association.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228 - 256.

- Gellatly, I. R. (1995). Individual and group determinants of employee absenteeism: Test of a causal model. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 469-485.
- Golby, M. (1996). Teachers' emotions: An illustrated discussion. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 423-434.
- Gold, A. & Evans, J. (1998). *Reflecting on school management*. London: Falmer Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Goldring, E., Greenfield, W. (2002). Understanding the evolving concept of leadership in education: Roles, expectations, and dilemmas. In J. Murphy (Ed.), *The leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*, 1-19. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goodson, I.F. & Cole, A.L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105.
- Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship*. Psychology Press.
- Graen, G., & Cashman, J.F. (1975). A role-making model of leadership in formal organizations: A developmental approach. In J.G. Hunt & L.L. Larson (Eds.), *Leadership frontiers*, 143-165.
- Graham, K.C. (1996). Running ahead: Enhancing teacher commitment. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67, 45-47.
- Green, H. (2001). Ten questions for school leaders. *School Leadership and Management*, 22(2), 143-161.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 28, 317-338.
- Gunter, H.M. (2001). *Leaders and Leadership in Education*. Paul Chapman Publications, London.
- Hale ED, Treharne GJ, Kitas GD. (2008) Qualitative methodologies II: A brief guide to applying interpretative phenomenological analysis in musculoskeletal care. *Musculoskeletal care*, 6(2), 86-96
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1986). Instructional leadership in school contexts. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: concepts, issues and controversies*, 179-203. Lexington, MA: Allyn and Bacon.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351
- Hallinger, P., & Heck, R. (2003). *Understanding the contribution of Leadership to school improvement*, ch. 10, In M. Wallace and L. Poulson (ed). London: Sage Publications.
- Hallinger, P., & Heck, J. R. (2010). Leadership and student learning outcomes. In J. Robson, J. & H. Timperly (Eds.), *Leadership and learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hamid, S., Nordin, N., Adnan, A., & Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district of Klang. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 782-787. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.152

- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361.
- Hanaysha J. (2016), Examining the Effects of Employee Empowerment, Teamwork and Employee Training on Organizational Commitment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 229, 298-306, doi: 10.1016/j.sbspro.2016.07.140
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 8, 11-826.
- Hargreaves, A. & M. G. Fullan (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (μετ. Χατζηπαντελή Π.). Αθήνα: Πατάκη
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998) *What's worth fighting for in Education?* Open University Press in association with the Ontario Public School Teachers' Federation.
- Hargreaves, D.H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management & Administration Leadership*, 32 (11), 11-24.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1 (1), 73-87.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership : conceptual confusion and empirical reticence. *Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Hatch, J. A. (1993). Passing along teacher beliefs: A good day is... . *Education Horizons*, 71, 109–112.
- Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher burnout: How to recognize it: What to do about it. *Learning*, 36-39.
- Hermans, H.J.M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16 (2), 89-130.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. & Johnson, D.E. (2000). *Management of Organizational Behaviour: Leading Human Resources*. (8th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hilferty, F. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161-173.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(20), 109–131.

- Hogg, M.A., Terry, D.J. & White, K.M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58(4), 255-269.
- Holmwood, J.(1996). *Founding Sociology? Talcott Parsons and the Idea of General Theory*. Longman.
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. *Teaching and Teacher Education*, 12(5), 501–517. doi:10.1016/0742-051X(95)00055-O
- Hoy, W.K. & Feldman, J.A. (1987). Organizational Health. The concept and its measure. In *Journal of Research and Development in Education*, 20,(4), 30-37.
- Hoy, W., Hoffman, J., Sabo, D. & Bliss, J. (1996). The organizational climate of middle schools. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 41-59.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and de-professionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education 1980: The professional development of teachers*, 43-54. London: Kogan Page.
- Hoyle, E. & John, P.D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Hrebiniak, L., & Alutto, J. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 18(1), 555-572. doi: 10.2307/2393833
- Huang, T. (2011). The relationship between headmasters' leadership behaviour and teachers commitment in primary schools in the district of sarikei, Sarawak. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1725 -1732. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.418
- Huber, S.G. (2004b).School leadership and leadership development. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669-684.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell Villiers House.
- Hunt, J.G. (2004). What is leadership? In J. Antonakis, A.T. Cianciolo & R. J. Sternberg (Eds), *The nature of leadership*, 19-47. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hunt, S. D. and Morgan R. M. (1994). "Organizational commitment: one of many commitments or key mediating construct?" *Academy of Management Journal*, 37(6), 1568-1587.
- James-Wilson, S. (2001, April). *The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Jans, N.A. (1989). Organizational commitment , career factors and career/ life stage. *Journal of Organizational Behavior*, 10(3), 247-266.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student Achievement through staff Development*. New York: Longman.
- Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 2(1), 71-87.
- Kanter, R. (1968). Commitment and social organization: a study of commitment mechanisms in Utopian communities. *American Sociology Review*, 33(1), 499-517. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/2092438>

- Kavouri, P. & Ellis, D. (1998). Factors affecting school climate in Greek primary schools. *Welsh Journal of Education*, 7 (1), 95-109.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443-456.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26, 307-324.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day and J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*, 217-237. Maidenhead: Open University Press.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Selfunderstanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kemper, T.D. (1978). *A social interactional theory of emotions*. New York: Wiley.
- Kiesler, C.A. (1971). *The psychology of commitment: Experiments linking behavior to belief*. San Diego, CA: Academic Press.
- King, N. & Horrocks C (2010). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- King, N. & Ross, A. (2003) Professional identities and inter professional relations of collaborative community schemes. *Social Work in Health Care*, 38, 57-72.
- Kinnie, N., & Swart, J. (2012), Committed to Whom? Professional Knowledge Worker Commitment in Cross-Boundary Organisations. *Human Resource Management Journal*, 22(1), 21-38. doi: 10.1111/j.1748-8583.2011.00172.x
- Kirmeyer, S. L., & Dougherty, T. W. (1988). Work load, tension and coping: Moderating effects of supervisor support. *Personnel Psychology*, 41, 125-139.
- Kobasa, S. (1982). Commitment and coping in stress resistance among lawyers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 707-717.
- Koontz, H. & Donnell, C. (1980, 1983, 1984). *Οργάνωση και Διοίκηση* (Χρ. Βαρδάκος Μετάφ.), Τόμος Α', Β', Γ'. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Kougioumtzis, K., & Patriksson, Γ., (2009). School-Based Teacher Collaboration in Sweden and Greece: Formal Cooperation, Deprivatized Practices and Personalized Interaction in Primary and Lower Secondary Schools. *Teachers and Teaching: Theory and practice*. 15(1), 131-154.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management* 15 (7), 354-358.
- Koustelios & Kousteliou (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82 (1), 131-136.
- Koustelios, A. , Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos., V. (2006) Job Satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8). 256-261.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Kumari, R. (2013). Organisational commitment among NCR college teachers. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 3(4), 37. Retrieved from : file:///C:/Users/admin1/Downloads/IJMRA-PSS2639%20(1).pdf
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: a study of urban elementary and middle school. *Education Administration Quarterly*, 28, (1),5-42.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kyriakou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thrones.
- Kyriakou, C. (2001). Teacher –stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 28-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Larsson, M., Aldegarmann, U. & Aarts, C. (2009). Professional role and identity in a changing society: Three paradoxes in Swedish midwives' experiences. *Midwifery*, 25, 373–381
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of parent –teacher interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860.
- Laycock, V. K., Gable, R. A. & Korinek, L.,(1991). Alternative structures for collaboration in the delivery of special services. *Preventing School Failure*, 35 (4), 15-18.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leaton-Gray, S. & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labor. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 5-23.
- Leddy, T. (1993). "The Socratic quest in art and philosophy." *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 51.3, 399-410.
- Lee, S.M. (1969) Organizational Identification of Scientists. *The Academy of Management Journal*, 12 (3), 327-337.
- Legge, K. (1995). *Human resource management*. London. MacMillan Press.
- Leithwood, A.K. (1990). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*,(February), 8-12.
- Leithwood, K.(1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*,30,498-518.
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*, 45-72. San Francisco: Jossey - Bass.
- Leithwood, A.K. & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-129.

- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill Education (UK).
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. Retrieved from [http://csuphd.pbworks.com/w/file/attach/62848668/ what_ we_ know_ about_ school_ leadership.pdf](http://csuphd.pbworks.com/w/file/attach/62848668/what_we_know_about_school_leadership.pdf).
- Lewin, K., Lippitt, R. and White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, May.
- Lieberman, A., Saxl, E. R. & Miles, M. B. (2000), Teacher leadership: ideology and practice. In Liebermann, A., Saxl, E. R., Miles, M. B. (Eds), *The Jossey Bass Reader on Educational Leadership*. Jossey-Bass, Chicago, IL.
- Lieberman, A. (1992). School/University Collaboration: A view from the inside. In *Phi Delta Kappan*, 74, (2), 147-156.
- Likert, R. (1961). *New Patterns in Management*. New York Mc Graw-Hill.
- Likert, R.A., (1969). *The Human Organization*. New York: McGraw-Hill.
- Logan, L. & Sachs, J. (1991). Which teacher development project? In *School Organization*, II, (3), 303-11.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.Dunette, Handbook of industrial and organizational psychology (1297-1343). Chicago: Rand McNally.
- Lok, P., & Crawford, J. (1999). The relationship between commitment and organizational culture, subculture, leadership style and job satisfaction in organizational change and development. *Leadership & Organization Development Journal*, 20(7), 365-374.
- Lok, P., & Crawford, J. (2001). Antecedents of organizational commitment and the mediating role of job satisfaction. *Journal of managerial psychology*, 16(8), 594-613.
- Louis, K.S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G. & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership. A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7, 385-425.
- MacBeath, J. (2009). *School self evaluation as action research*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens, 31 October 2009.
- McGee-Cooper, A., Trammell, D. & Lau, B. (1990). *You Don't Have to Go Home. From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers.
- Maele, D. V., & Houtte, M. V. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879-889.
- Maeroff, G.I.(1988).Teacher empowerment: A step toward professionalism. *NASSP Bulletin*, November, 52-60.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: Enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77-91.

- Markovits, Y., Davis, A. J., Fay, D., & Van Dick, R.. (2010). The link between job satisfaction and organizational commitment: Differences between public and private Sector Employees. *International Public Management Journal*, 13(2), 177-196. doi:10.1080/10967491003756682
- Markovits, Y., Davis, A. J., & Van Dick, R. (2007). Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees. *International Journal of Cross Cultural Management*, 7(1), 77-99. doi: 10.1177/1470595807075180
- Marks, M. & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership . *Educational Administration Quarterly* 39 (3), 370-397.
- Martin, G. E., & MacNeil, A. (2007). *Define roles and resolve role conflict*. The Connexions Project.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta -analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological bulletin*, 108(2), 171-194. doi: 10.1037/0033-2909.108.2.171
- Mayer, D. (1999). *Building teaching identities: Implications for pre-service teacher education*. Paper presented to the Australian Association for Research in Education, Melbourne.
- Mayer, R. C., & Schoorman, F. D. (1992). Predicting participation and production outcomes through a two-dimensional model of Organizational Commitment. *Academy of Management Journal*, 35, 671-684.
- Mayer, R. C., & Schoorman, F. D. (1998). Differentiating antecedents of organizational commitment: a test of March and Simon's model. *Journal of Organizational Behavior*, 19(1), 15-28. Retrieved from : <http://www.jstor.org/stable/3100225>
- Mayrowetz, D., Murphy, J., Louis, K.S., & Smylie, M.A. (2007). Distributed leadership as work redesign: Retrofitting the job characteristics model. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 69–101.
- Menzies, T. V. (1995). *Teacher commitment in colleges of applied arts and technology: Sources, objects, practices and influences*. Unpublished doctoral dissertation, OISE/University of Toronto, Toronto.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991), A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(2), 61-89. doi: 10.1108/JMD-01-2015-0004
- Meyer, P. J., & Allen J. N. (1997). *Commitment in the workplace: research, theory and application*. Thousand Oaks. CA: SAGE Publications Ltd.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. doi: 10.1037/0021-9010.78.4.538
- Meyer, J.P., Becker, T.E., & van Dick, R. (2006). Social Identities and Commitments at Work: Toward an Integrative Model. *Journal of Organizational Behavior*, 27(5), 665–683. doi: 10.1002/job.383
- Meyer, J. P., Allen, N. J., Topolnytsky, L. (1998). Commitment in a changing world of work. *Canadian Psychology-Psychologie Canadienne*, 39, 83–93.
- Meyer, J.P., & Herscovitch, L. (2001), Commitment in the Workplace: Toward a General Model. *Human Resource Management Review*, 11(3), pp. 299-326. doi: 10.1037/0021-9010.87.3.474

- Meyer, J. P., Paunonen, S. V., Gellatly, I. R., Goffin, R. D., & Jackson, D. N. (1989). Organizational commitment and job performance: It's the nature of the commitment that counts. *Journal of Applied Psychology, 74*, 152–156.
- Meyer, J. P., & Parfyonova, N. M. (2010). Normative commitment in the workplace: A theoretical analysis and re-conceptualization. *Human Resource Management Review, 20*(4), 283-294. doi: 10.1016/j.hrmr.2009.09.001
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mockler, N., (2011). Beyond “what works”: understanding teacher identity sa a practical and political tool. *Teachers & Teaching: Theory and practice, 17* (5), 517-528.
- Moreina, H., Fox, K. R. & Sparkes, A. C. (2002) Job motivation profiles of physical educators: Theoretical background and instrument development. *British Educational Research Journal, 28*(6), 845-861.
- Morley, L. (2008). The micropolitics of professionalism: Power and collective inedities in higher education. In B. Conningham (Ed.), Foreword by Sir D. Watson, *Exploring professionalism*. Institute of Education: University of London.
- Mosley, C., & Patrick, D. (2011). Leadership and Followership: The dynamic process of building high performance cultures. *Organization Development Journal, 29*(2), 85-100.
- Mottaz, C.J. (1989), “An analysis between attitudinal and behavioral commitment”, *Sociological Quarterly, Vol. 30 No. 1*, 143-58.
- Mowday, R., Porter, L. W., & Steers, M. R. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. New York: Academic Press
- Mowday R. T., Steers R. M., & Porter L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior, 14*(2), 224–247. doi: 10.1016/0001-8791(79)90072-1
- Moye, M.J., Henkin, A. B. & Egley, R.J. (2004). Teacher-principal relationships: Exploring the links between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration, 43*(3), 260-277.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007) Teacher leadership in inaction: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration Leadership, 35*(1), 111-134.
- Müller, J., Hernández, F., Sancho, J.M., Larraín, V. & Creus, A. (2007). Comparing three generations of European teachers in times of accountability and work restructuring. In Atlantic Crossings: *Comparative Conversations on Professional Cultures of Teaching and Institutional Restructuring as a World Movement*. Chicago: AERA
- Muncey, D., & Mcquillan, P. (1996). *Reform and resistance in schools and classrooms*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Myers, E., & Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration, 33*, 14-37.
- Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Vikalpa, 37*(2), pp.43-60. doi: 10.1177/0256090920120205
- Neave G., (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Έκφραση.
- Newman, A., & Sheikh, A. Z. (2012). Organizational rewards and employee commitment: a Chinese study. *Journal of Managerial Psychology, 27*(1), 71-89.

- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School effectiveness and school improvement, 17*(2), 145-177.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London & New York: Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education, 26*, 293-306.
- Northouse, P. G. 2010. *Leadership, theory and practice* (5th ed.). Sage, Thousand Oaks, CA.
- Northouse, P. G. (2017). *Introduction to leadership: Concepts and practice*. Sage Publications.
- Nowack, K. (1999). 360-Degree feedback. In Langdon, K. Whiteside, & M. McKenna (Eds.), *Intervention: 50 Performance Technology Tools*, 34-46. San Francisco, Jossey-Bass, Inc.
- Nowack, K. (2006). Emotional intelligence: Leaders Make a Difference. *HR Trends, 17*, 40-42.
- Nyberg, A., Bernin, P., Theorell, T. (2005). *The impact of leadership on the subordinates. Working life research in Europe*. Stockholm: National Institute for Working Life.
- Oatley, K. & Jenkins, J. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.
- O'Connor, K.E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education, 24*, 117–126.
- Oduro, G. (2004). *Distributed leadership in schools: What English headteachers say about the 'pull' and 'push' factors*. University of Cambridge. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester, 16-18 September 2004)
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003673.htm>.
- Ogunnaike, O. O., Oyewunmi, A. E., & Famuwagun, O. E. (2016). Empirical Appraisal of Compensation and Organizational Commitment in Education Management. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 7*(3), 296-301. doi: 10.5901/mjss.2016.v7n3p296
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Ltd.
- Orb A., Eisenhauer L., & Wynaden D. (2001) Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship, 33*, 93-96.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. England: Lexington Books/D. C. Heath and Com.
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of applied psychology, 71*(3), 492. doi: 10.1037/0021-9010.71.3.492
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation, 11*(5), 461-485. doi: 10.1080/13803610500146269
- Parkin, D. (2001). *Building an action plan: A sequel to the kit health and wellbeing at work*. Melbourne: Department of Education.
- Pashiardis, G (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *The International Journal of Educational Management, 14*(5), 224-337.

- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Penley, L. E., & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43-59. doi: 10.1002/job.4030090105
- Perry, C., & Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education*, 10, 443-454.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008) Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), pp. 61-76.
- Polat, S. (2011). *Commitment and antecedents of police officers, first level, and mid-level supervisors in the Turkish National Police: an empirical study of the three -component model of organizational commitment* (Unpublished master's thesis). Virginia Commonwealth University. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/289518684>
- Pool, S., & Pool, B. (2007). A management development model: measuring organizational commitment and its impact on job satisfaction among executives in a learning organization. *Journal of Management Development*, 26(4), 353-369. doi: 10.1108/02621710710740101
- Popa, S. & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26, 98-110.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603. doi: 10.1037/h0037335
- Prawat, R. S. (1991). Conversations with self and settings: A framework for thinking about teacher empowerment. *American Educational Research Journal*, 28(4), 737-757.
- Raheem, A.S.J.A.,(2009). *The level of commitment and its 'relation to students' achievement as perceived to English language teachers in public schools Tulkarm district*. An Najah-National University Palestine: Thesis.
- Rasak, N.A. (2009). Teacher Commitment. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 21 (5), 343-360.
- Reezigt, J. G., & Creemers, P. M. B. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.
- Rex, L. A., & Nelson, M. (2004). How teachers' professional identities position highstakes test preparation in their classrooms. *Teachers College Record*, 106(6), 1288-1331.
- Reyna, C., & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93, 309-319.
- Ribelin, P. J. (2003). Retention reflects leadership style. *Nursing management*, 34(8), 18-19.
- Rioux, S. M., & Penner, L. A. (2001). The causes of organizational citizenship behavior: a motivational analysis. *Journal of applied Psychology*, 86(6), 1306. doi: 10.1037/0021-9010.86.6.1306

- Robbins, P. S., & Judge, A. T. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις* (επιμ. Σαχινίδης Α.). Αθήνα: Κριτική
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Ross, S.W., Romer, N., & Horner, R.H. (2011). Teacher well-being and the implementation of schoolwide positive behavior interventions and supports, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(10), 1-12.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149 -161.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo and M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, 5-21. Oxford: Routledge.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.
- Salancik, G. (1977), "Commitment and the control of organizational behaviour and belief". In Shaw, B.M. and Salancik, G.R. (Eds), *New Directions in Organizational Behaviour*, St Clare Press, Chicago, IL, 123-35.
- Sammons, P., Day, C, Kington, A, Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681 -701.
- Scholl, R. W. (1981). Differentiating organizational commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of management Review*, 6(4), 589-599. doi: 10.5465/AMR.1981.4285698
- Selye, H. (1975). Confusion and controversy in the stress field. *Journal of Human Stress*, 1, 37-44.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T. (1990). *Value-added Leadership: How to Extraordinary Performance in School*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sergiovanni, T. (1996). *Moral leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R.J. (1983). *Supervision Human Perspective*. New York: Mc Graw-Hill.
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4, 577-594.
- Sikes, P.J., Measor, L. & Woods, P. (1991). Berufslaufbahn und identität im lehrerberuf. In E. Terhart (Ed.), *Unterrichten als beruf*, 231-248. Koln: Bohlau.
- Simosi, M., & Xenikou, A. (2010). The role of organizational culture in the relationship between leadership and organizational commitment: an empirical study in a Greek organization. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(10), 1598-1616.
- Singh, K. & Billinnsley, B. S. (1998). Professional support and its' effect on teachers' commitment. *Journal of Educational Research*, 91,(4), 229-239.

- Skodra, E, Eliofotou-Menon, M, Reppa, A.A. (2012). The role of educational policy in shaping the professional identity of secondary school teachers in Greece. *The Cyprus journal of sciences*, 10, pp. 3-24.
- Slater, R.O. (1994). Symbolic educational leadership and democracy in America. *Educational Administration Quarterly*, 30(1), 97-101.
- Smith, S. C., & Piele, P. K. (2006). *School leadership: Handbook for excellence in student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Smith, S. C. & Scott, J. L., (1990). *The collaborative school*. Eugene: University of Oregon, ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational administration quarterly*, 38(4), 555-577.
doi: 10.1177/001316102237672
- Soreide, G.E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiating. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547.
- Southworth, G. (2002) Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-92.
- Sparks, D.C., (1979). *A biased look at teacher's job satisfaction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sparks, K., Faragher, B., & Cooper, C. (2001). Well-being and Occupational Health in the 21st Century Workplace. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 489-510.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J., & Sherer, J. (2004, April). *A distributed perspective on school leadership: leadership practice as stretched over people and place*. In Annual meeting of the American Education Association, San Diego, CA.
- Stebbins, R. A. (1970), Career: The Subjective Approach. *The Sociological Quarterly*, 11(1), 32-49
- Steers R. M (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Service Quarterly*, 1977, 22, 46-56.
- Stets, J.E.(1995) Role Identities and Person Identities: Gender Identity, Mastery Identity and Controlling One's Partner. *Sociological Perspectives*, 38, 129-150.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, 1-29.
- Stogdill, R.M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47, 1-14.
- Stone, M., Horejs, J., & Lomas, A. (1997). Commonalities and differences in teacher leadership at the elementary, middle, and high school levels. *Action in Teacher Education*, 19(3), 49-64.

Stoner, J.A.F. (1978). *Management*. N. Jersey

Su, Z., Gamage, D. & Mininberg, E. (2003). Professional preparation and development of school leaders in Australia and U.S.A. *International Education Journal*, 4(1), 42-59.

Sulea, C., Virga, D., Maricutoiu, L. P., Schaufeli, W., Dumitru, C. Z., & Sava, F. A. (2012). Work engagement as mediator between job characteristics and positive and negative extra-role behaviors. *Career Development International*, 17, 188-207

Sutton, R. (2000). *The emotional experiences of teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.

Sutton, R., & Wheatly, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.

Tam, W., & Cheng, Y. (2007). Teacher education and professional development for sustainable school effectiveness. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*, 579-596. Netherlands: Springer.

Taylor, T., & Rosenbach, E. (1989). *Leadership Challenges for Today's Manager*. New York: Nichols Publishing.

Tedesco, J.C. (1997). Enhancing the role of teachers. In C. Day, D. van Veen and S. Wong-Kooi (Eds.), *Teachers and teaching: International perspectives on school reform and teacher education*. Leuven and Apeldoorn: Garant.

Tong, C., Tak, W. I. W., & Wong, A. (2013). The impact of knowledge sharing on the relationship between organizational culture and job satisfaction: The perception of information communication and technology (ICT) practitioners in Hong Kong. *International Journal of Human Resource Studies*, 3(1), 9.

Tsui K. T., & Cheng Y. Ch. (1999). School Organizational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-level Analysis. *Educational research and evaluation*, 5(3), 249-268. doi: 10.1076/edre.5.3.249.3883

Tyree, A. K. (1996). Conceptualising and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research*, 89 (5), 295–304.

Wallach, E. J. (1983). Individuals and organizations: The cultural match. *Training & Development Journal*.

Waters T, Marzano RJ, McNulty B (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research tells us about the Effect of Leadership on Student Achievement*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL)

Webb, R., Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107.

Weick, K., (1995). *Sense making in organizations*. Thousand Oaks, VA: Sage.

West-Burnham, J. (1997). Leadership for learning: reengineering "mind sets". *School Leadership and Management*, 17, 231-43.

Wiener, Y. (1982). "Commitment in Organizations: A Normative View." *Academy of Management. The Academy of Management Review* 7(3), 418-428.

- Winter, J. & Sweeny, S. (1994). Improving school climate: Administrators are key. In *NASSP Bulletin*, 78, (564), 15.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Van Veen, K. & Slegers, P. How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85 -111.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Youngs, P. & King, M. (2002). Principal Leadership for Professional Development to Build School Capacity, *Educational Administration Quarterly*, 5, 643-670.
- Yukl, G. A., (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Yukl, G. A., (2005). *Leadership in organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Zaccaro, S. J., Kemp, C., & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. In Antonakis, J., Cianciolo, A. T. & Sternberg, R. J. Eds.). *The nature of leadership*, 101-124. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zaccaro, S. J., & Klimoski, R. J. (2001). The nature of organizational leadership. In Zaccaro, S. J. & Klimoski, R. J. (Eds.), *The nature of organizational leadership*, 3-41. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Zaleznik, A., (1977). Managers and Leaders: are they different? *Harvard Business Review*, 55, 67-78.
- Zembylas, M. 2003. Emotions and teacher identity: a post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9(3), 213–238.
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465-487.

2. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής - Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, Τόμος Α' (2^η έκδ.)*, 71-114. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ανδρέου, Α. (2004). Βιβλιογραφία για την 'Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών Μονάδων'. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*.

Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Τόμος Β΄*, 20-25. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008) *Ο Επιτυχημένος Σχολικός Ηγέτης: Μια Μελέτη Περίπτωσης*. Πρακτικά του 10^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία, 413-427. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g2.pdf

Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.

Βεργίδης, Κ.Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία - Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, Ανοιξη-Καλοκαίρι 2012/ τεύχος 29*, 97-127.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Goleman, D. (1997). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργαντά, Κ., & Ξενικού, Α. (2007). Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: Η υπόθεση της επαύξησης αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα και την ταύτιση με τον οργανισμό. *Ψυχολογία, 14*, 410-423.

Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*. Εκδόσεις Μπένου: Αθήνα.

Γιαπανίδου, Ε. (2015). «*Η Επίδραση του Διευθυντή στη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος και αποδοτικότητας στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο*». Μεταπτυχιακή εργασία (Δημοσιευμένη). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γκότοβος, Α. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 9*, 28-33.

Γκότοβος, Α. (1983). *Η Ποιοτική Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*. (τ. Α'). Αθήνα: Παπαζήσης.

Γκότοβος, Α.Ε. (2001). *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Πανηγυρικοί λόγοι, τ. 56.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών- Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Δίκαιο της ΕΕ: *Δείκτες για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης*. (2000, 5). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11063&from=EL>

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.

Ζάχαρη, Ε. (1985). *Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 453-488.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ιορδάνογλου, Δ. (2008). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στις σύγχρονες οργανώσεις: νέες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική - Επιστημονική Βιβλιοθήκη (ISBN 960-218-318-7, 160)
- Κακανά, Δ. Μ. (2008α). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*, Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008β). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο Δ.Μ. Κακανά, Γ. Σιμούλη (επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 13-25.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική Διοίκηση*. (γ' έκδ.) Αθήνα: International Publishing.
- Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 1, 40-43.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπαζεβέγκη (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, 217-229. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Καρυπίδου, Α. (2009). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του δήμου Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14303/P0014303.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κοντέλλη, Α. (2008). Κίνητρα του δασκάλου. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://epapanis.blogspot.com/2008/02/blog-post_18.html
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41.
- Κοτσιφάκης, Θ. & Παυλινέρη, Π. (2006). Εκπαιδευτικές αλλαγές και η συμβολή του εκπαιδευτικού. Συλλογικές δράσεις. Στο Μπαγάκη, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτούζης, Μ., (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. & Νιτσόπουλος, Β. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κοσμόπουλος, Α. (2000). *Η ρουτίνα στον Εκπαιδευτικό Μέσης Εκπαίδευσης*. Επιστημονική Επετηρίδα «Αρέθας» του Πανεπιστημίου Πατρών.
- Κυριαζή, Ν. (2002) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 368 (1^η έκδοση, 1999, 2^η έκδοση 2000, 3^η έκδοση 2001, 4^η έκδοση 2002).

- Μουρκογιάννη, Κρ., & Αντωνίου Α. (2014). *Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπαιδαγωγικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014, 536-547. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. doi: 10.12681/edusc.292
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκη, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (τόμος β): *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Μιχόπουλος, Α. (1998α). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι. Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*, εκδ. ιδίου, Αθήνα.
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές αντιμετώπισης επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική διατριβή: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπαγάκης, Γ., (2005), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη*. Εκδ.: Μεταίχμιο, Αθήνα, 144-145.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νούση, Ε., Πανάγος, Π., & Χατζημπεκιάρης, Θ. (2015). *Οργανωσιακή δέσμευση: μελέτη περίπτωσης των μελών εκπαιδευτικού προσωπικού του ΑΤΕΙ Καλαμάτας* (Πτυχιακή εργασία στο Τμήμα Διοίκησης Μονάδων Υγείας και Πρόνοιας). Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Καλαμάτα. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://nestor.teipel.gr/xmlui/handle/123456789/13137>
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παπά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142
- Παπαλόη, Ε. (2012) Βασικά Ζητήματα Ηγεσίας & Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων, στο Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.) *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. Εκδόσεις: Επίκεντρο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Παπαοικονόμου, Α. (2011). *Ο ρόλος και ο εαυτός (self). Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού*. Θεσσαλονίκη. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή.
- Παρασκευόπουλος, Ν.Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 2^{ος}. Αθήνα.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (1993). Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: Μια κριτική παρουσίαση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18, 5-30.
- Πασιαρδής Π., (2001). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα. ΙΩΝ.
- Ρεζ Ι., Βαρσαμίδου, Α. & Φιλιόπουλος, Γ.(2007). *Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας*. Εργασία που παρουσιάστηκε στα πλαίσια των εργασιών συνεδρίου με θέμα: Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου, (επιμ. Καψάλης, Α. Κατσίκης, Α.).
- Σαΐτης, Χ., (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ., (2001). «*Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*». Αθήνα : Εκδόσεις Ατραπός.
- Σαΐτης Χ., (2005), *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ., (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., Χατζή, Μ., (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ –ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. *Νέα Παιδεία*, 83, 66-79.
- Σαρρή, Σ. & Παπάνης, Ε. (2007). *Work Motivation and Job satisfaction between private employees and civil servants*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://epapanis.blogspot.com/search/label/work%20motivation%20and%20job%20satisfaction>
- Σπανού, Κ. (1996). *Το πρόβλημα της δημόσιας διοίκησης. Μια πρώτη προσέγγιση*. Αθήνα: IOBE.
- Σπανού, Κ. (2001). Δημόσια διοίκηση και δημόσια πολιτική στο Σπηλιωτόπουλος Ε. Π. & Μακρυδημήτρης Α. (Επιμ.) *Η δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Sotiriou, A., & Iordanidis, G., (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Preschool and Primary Education*, 3(1), 80-100. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://epublishing.ekt.gr> , [e-Publisher: EKT].
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2013). *Σχολική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, του Εκπαιδευτικού και της Επίδοσης του Μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσιάκκιρος, Α.(2012). Στρατηγική Επιλογή. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), ΕΠΑ71Κ: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός-Τόμος Π: *Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση*, 30-86. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τσουρβάκας, Γ. Ε. (1997). *Ποιοτική έρευνα - Οι εφαρμογές της στη μελέτη των μέσων μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Υφαντή, Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Υφαντή, Α.Α. & Φωτοπούλου, Β.Σ. (2010). Θέσεις φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. *Νέα Παιδεία*, 136, 122-139.
- Υφαντόπουλος, Γ. Ν. & Νικολαΐδου, Κ.Ε. (2008). *Η στατιστική στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φίλιας, Β. (2007). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φρειδερίκου, Α. & Τσερούλη-Φολέρου, Φ.(1991). *Οι Δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του Εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Φωκιάλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Συζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα, Τυπωθήτω .

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008, 213-230.

Χιώτη, Μ.Π. (1981). *Ανθρώπινες Σχέσεις στο Σχολείο*. Αθήνα: εκδ. ΣΕΛΕΤΕ.

Χρηστίδης ,Β. (2014). *Πρωτεύκη Καριέρα και Οργανωσιακή Δέσμευση: σύγκριση μεταξύ των εργαζομένων στο Ελληνικό Δημόσιο και Ιδιωτικό τομέα* (Διπλωματική εργασία στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16088/6/ChristidisVasileiosMsc2014.pdf>

Νόμοι – Υπουργικές Αποφάσεις

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167,Τ.Α'). *Για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.specialeducation.org/law1566.htm>.

Ν. 3467/2006 (ΦΕΚ 128/21-6-2006, τ. Α'), «*Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων Διοίκησης της Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*»

Σύνταγμα της Ελλάδας, άρθρο 16: (Παιδεία, τέχνη, επιστήμη). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/article-16/>

Υ.Α. Φ.353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002, ΦΕΚ 1340, ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ/16.10.2002: «*Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Σχολικών Μονάδων και ΣΕΚ και των Συλλόγων Διδασκόντων*», άρθρα 27-32.

Ο.Ο.Σ.Α. (1997). *Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος από τον Ο.Ο.Σ.Α.* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.hri.org/docs/OECD.html>

ΟΟΣΑ. (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CEEQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.alfavita.gr%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fattachments%2Foosa_paradoteo.pdf&ei=HBOMUbmCA5KQ4gSOyIHgCg&usg=AFQjCNE1c6sKCXrnWw4Ui_k8MxnKp0fLYg&sig2=-JSZYAgpYXbsaeh1ZITYkA
(20/3/2013).

1. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

1. Πώς βλέπετε το ρόλο του εκπαιδευτικού;
2. Αν ξεκινούσατε από την αρχή, θα επιλέγατε την ίδια δουλειά;
3. Πώς βλέπετε τη δουλειά σας; (Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της δουλειάς ενός εκπαιδευτικού;)
4. Σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας εξέλιξη; Συμμετέχετε σε επιμορφώσεις και άλλες εκπαιδευτικές δράσεις;
5. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις με τους συναδέλφους σας; (Συνήθως οι συνάδελφοι σας προσφέρουν βοήθεια και χωρίς να τους ζητηθεί;)
6. Σας ενδιαφέρει να συμμετέχετε ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο σας; Η δυνατότητα ενεργής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων πιστεύετε ότι επηρεάζει την εκτέλεση του εκπαιδευτικού σας έργου;

ΔΕΣΜΕΥΣΗ

1. Αισθάνεστε κομμάτι της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε; (μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;)
2. Αντλείτε ικανοποίηση από τη δουλειά σας;
3. Ποια συναισθήματα σας γεννά η άσκηση των καθηκόντων σας;
4. Νιώθετε ότι ο χρόνος περνά γρήγορα όταν βρίσκεστε στο σχολείο ή βιώνετε κάποια πίεση που λειτουργεί ανασταλτικά στο έργο σας;
5. Έχετε τη διάθεση να αναλάβετε πρωτοβουλίες, ευθύνες & εθελοντικές εργασίες μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ακόμα κι αν δεν σας έχουν ζητηθεί;
6. Πώς βλέπετε το σχολείο σας; (Νιώθετε ότι αποτελεί για εσάς χώρο ενθουσιασμού και έμπνευσης;)
7. Νιώθετε κάποιου είδους δέσμευση για το σχολείο σας; Θα σας ήταν δύσκολο να αλλάξετε σχολική μονάδα ή η αλλαγή σχολικής μονάδας δεν αποτελεί για εσάς πρόβλημα;

ΗΓΕΣΙΑ

1. Πώς θα περιγράφατε την κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας;

2. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο της σχολικής διεύθυνσης;
3. Πιστεύετε, πως ο διευθυντής σας συμβάλλει στη δημιουργία ισχυρής κουλτούρας και θετικού κλίματος στο σχολείο σας; Με ποιον τρόπο;
4. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής σας παρακινεί και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς της μονάδας σας; Με ποιους τρόπους;
5. Πιστεύετε ότι αναγνωρίζεται η προσπάθειά σας και η συμβολή σας στο σχολείο; Είναι σημαντική για εσάς η αναγνώριση της προσπάθειά σας από τη διεύθυνση του σχολείου;
6. Πόσο σας επηρεάζει η σχέση σας με το διευθυντή σας στην άσκηση των καθηκόντων σας;

2. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ



Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών
Επιστημών*

Χαλιαμάλια Ζωγράφω
(zogrfiach@yahoo.gr)

Ενημερωτική Επιστολή

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Χαλιαμάλια Ζωγράφω,

και στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα **«Διασυνδέσεις της ηγεσίας με την επαγγελματική ταυτότητα και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού»** του μεταπτυχιακού προγράμματος **«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»** στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η επίδραση της ηγεσίας στην επαγγελματική ταυτότητα και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού. Παράλληλα ερευνά τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού όπως επίσης και τη δέσμευσή του απέναντι στη σχολική μονάδα.

Ένας ακόμη στόχος είναι να /να γίνει διεξοδική διερεύνηση των στάσεων, των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Προκειμένου να γίνει η συλλογή δεδομένων ζητείται από εσάς να συμμετάσχετε σε μία σύντομη συνέντευξη, η οποία θα ηχογραφηθεί και στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνηθεί από την ερευνήτρια.

Σύμφωνα με τον κανονισμό προστασίας των προσωπικών δεδομένων, σας διαβεβαιώνω ότι δεν πρόκειται να αποκαλυφθούν πληροφορίες οι οποίες είναι προσωπικές ή προσδιοριστικές της ταυτότητάς σας. Για το λόγο αυτό θα χρησιμοποιήσω κάθε μέτρο για να προστατέψω το απόρρητο, όπως η αλλαγή των ονομάτων και η χρήση ψευδωνύμων ή η αφαίρεση στοιχείων και η μεταμφίεση σε μεγάλο βαθμό όλων των λεπτομερειών που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αναγνώριση και ταυτοποίηση (π.χ. τόπος διαμονής, πλαίσιο εργασίας) ώστε να

διασφαλιστεί η ανωνυμία σας και η προστασία της ταυτότητάς σας, προσπαθώντας συγχρόνως να μεταδώσω τις αλήθειες της γνωριμίας με τον καθένα. Επιπρόσθετα, τα προσωπικά στοιχεία σας θα παραμείνουν ανώνυμα όχι μόνο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και έπειτα από αυτήν, κατά την ανάλυση των ευρημάτων, τη δημοσίευσή τους και γενικότερα την αξιοποίησή τους. Αλλά και τα δεδομένα που θα έχουν συλλεχθεί υπάγονται στη δεοντολογία και τη νομοθεσία περί προστασίας προσωπικών δεδομένων, για αυτό και θα δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη σωστή χρήση αλλά και στην ασφαλή αποθήκευσή τους (σε ηλεκτρονική μορφή ή χειρόγραφη), επίσης, στο ποιος θα έχει πρόσβαση σε αυτά κατά τη διάρκεια της έρευνας αλλά και μετά το πέρας αυτής.

Ως συμμετέχων/ουσα διατηρείτε το δικαίωμα να λάβετε γνώση των αποτελεσμάτων ή και να ζητήσει κάποιο αντίτυπο της σχετικής δημοσίευσης.

Η συνέντευξη διαρκεί περίπου 30 (;) λεπτά. Μπορείτε να διακόψετε ή και να μη συνεχίσετε τη διαδικασία σε όποιο στάδιο επιθυμείτε, καθώς και να ζητήσετε την απόσυρση των δεδομένων που προέκυψαν από εσάς, χωρίς να υπάρχει κάποιο κόστος.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ελεύθερη και εθελοντική και δεν προκύπτει από καταναγκασμό και εξαπάτηση.

Αγαπητοί, σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και σας παρακαλώ για τη συνεργασία, ελπίζω δε ότι κατανοείτε ότι η παρούσα έρευνα θα συνδράμει στην καλύτερη κατανόηση του σύγχρονου ρόλου του εκπαιδευτικού.

Σας ευχαριστώ,

Υπογραφή συμμετέχοντος.....

Ημερομηνία.....

1) Πώς βλέπετε το ρόλο του εκπαιδευτικού;

Κατά τη γνώμη μου, είναι παρεξηγημένος ο ρόλος μας. Πρέπει να διαχειριζόμαστε το απρόσμενο, να μην έχουμε σταθερή βάση ή ωράριο, να μετακινούμαστε αλλά να παραμένουμε συνεπείς, ευέλικτοι και ευπροσάρμοστοι. Η κοινωνία είναι συνήθως απέναντί μας αφού μας χαρακτηρίζει ως τεμπέληδες ή βολεμένους. Το σχολείο είναι αφενός απαξιωμένο και αφετέρου αποτελεί ένα χώρο όπου όλοι νιώθουν την ηθική υποχρέωση να παρέμβουν ή να εκφράσουν γνώμη.....

2) Αν ξεκινούσατε από την αρχή, θα επιλέγατε την ίδια δουλειά;

Παραδόξως ναι.... Χμ, χμ... Η ηθική ικανοποίηση που παίρνεις κάποιες, λίγες φορές είναι ανεκτίμητη..... Όμως, θυμάμαι τον εαυτό μου από την αρχή της καριέρας μου μέχρι και

σήμερα να νιώθω ότι είμαι προσωρινή στη δουλειά αυτή και πάντα να νιώθω έτοιμη να ακολουθήσω κι άλλη πορεία αν χρειαστεί... Δεν ένιωσα ποτέ βολεμένη ή ήσυχη.

3) Αισθάνεστε κομμάτι της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε;

Αν με τον όρο «κομμάτι» εννοούμε αναντικατάστατη... όχι! Αν εννοούμε ότι βάζω ένα λιθαράκι στη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος, τότε ναι....

4) Πώς βλέπετε τη δουλειά σας; (Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της δουλειάς ενός εκπαιδευτικού;)

Θα επαναλάβω τα ίδια.... Ευελιξία, ετοιμότητα, γρήγορα αντανακλαστικά..... Πολλές φορές νιώθω εξουθενωμένη ψυχικά και μετέπειτα σωματικά

5) Αντλείτε ικανοποίηση από τη δουλειά σας;

Ναι κάποιες φορές..... Όχι κάποιες άλλες φορές....

6) Ποια συναισθήματα σας γεννά η άσκηση των καθηκόντων σας;

Ανάμεικτα συναισθήματα..... δεν ξέρω. Κάθε χρονιά είναι διαφορετική και πολλά παίζουν ρόλο... Ο διευθυντής, οι συνάδελφοι, οι διαφορετικές φουρνιές παιδιών....

7) Νιώθετε ότι ο χρόνος περνά γρήγορα όταν βρίσκεστε στο σχολείο ή βιώνετε κάποια πίεση που λειτουργεί ανασταλτικά στο έργο σας;

Θα έλεγα πως ο χρόνος περνά γρήγορα ... πολύ γρήγορα πάντα! Δε νιώθω καμία πίεση και από κανέναν...

8) Έχετε τη διάθεση να αναλάβετε πρωτοβουλίες, ευθύνες & εθελοντικές εργασίες μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ακόμα κι αν δεν σας έχουν ζητηθεί;

Όταν νιώθω χαρούμενη και ικανοποιημένη από τη σχολική μου καθημερινότητα, ναι και μάλιστα μου βγαίνει φυσικά και αβίαστα. Μου δίνει χαρά! Όμως θυμάμαι σε άλλες περιπτώσεις που νιώθω αδικημένη ή πιεσμένη να μην έχω το ψυχικό σθένος-αντοχή για τίποτα παραπάνω...

9) Σας ενδιαφέρει η επαγγελματική σας εξέλιξη; Συμμετέχετε σε επιμορφώσεις και άλλες εκπαιδευτικές δράσεις;

Με ενδιαφέρει να είμαι πάντα επίκαιρη και να φρεσκάρω το ενδιαφέρον μου. Αντλώ ενέργεια και όρεξη μέσα από δράσεις κι επιμορφώσεις. Τώρα.... την επαγγελματική μου εξέλιξη δεν την έχω πολυσκεφτεί γιατί νομίζω ότι δεν μπορώ και να προγραμματίσω τίποτα για το μέλλον λόγω των γενικότερων συνθηκών εργασίας.....

10) Πώς βλέπετε το σχολείο σας; Νιώθετε ότι αποτελεί για εσάς χώρο ενθουσιασμού και έμπνευσης;

Για να είμαι ειλικρινής..... όχι... δηλαδή δεν μπορώ να χρησιμοποιήσω τόσο θετικά «ακραίες» λέξεις..... Προσπαθώ να το δω έτσι.... Νομίζω πως μόνο από τα ίδια τα παιδιά μπορώ να ενθουσιαστώ ή να εμπνευστώ....

11) Νιώθετε κάποιου είδους δέσμευση για το σχολείο σας; Θα σας ήταν δύσκολο να αλλάξετε σχολική μονάδα ή η αλλαγή σχολικής μονάδας δεν αποτελεί για εσάς πρόβλημα;

Συνεχώς αλλάζω! Έχω αλλάξει νομούς, ήμουν για πολλά χρόνια στη διάθεση του ΠΥΣΔΕ αλλά και όταν απέκτησα οργανική θέση σε συγκεκριμένο σχολείο δεν συμπλήρωνα ωράριο οπότε πάντοτε έπρεπε να είμαι σε δεύτερο ή και σε τρίτο σχολείο.

12) Πώς θα περιγράφατε την κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας;

Δεν είναι ζεστό ή φιλικό και δεν νομίζω να νοιάζεται και ιδιαίτερα κάποιος να το αλλάξει. Λειτουργούν οι περισσότεροι διεκπεραιωτικά ως προς τις επαγγελματικές απαιτήσεις αλλά ταυτόχρονα υπάρχουν προσωπικές κακές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και με την πρώτη ευκαιρία βγαίνουν στην επιφάνεια.

13) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις με τους συναδέλφους σας;

Χμ ... πέρα από κάποιους συναδέλφους με τους οποίους έχουμε φιλικές σχέσεις ανεξαρτήτως σχολείου, στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι αδιάφοροι.

14) Σας ενδιαφέρει να συμμετέχετε ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο σας;

Στο συγκεκριμένο σχολείο που είμαι φέτος, όχι. Γενικά όμως πιστεύω ότι επηρεάζει θετικά η δυνατότητα ενεργής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Όταν είμαι σε σχολείο που το κλίμα είναι πιο ζεστό, επιδιώκω να έχω πιο ενεργό ρόλο.

15) Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο της σχολικής διεύθυνσης;

Καταλυτικός! Ορίζει τη γραμμή πλεύσης, θέτει το πλαίσιο.

16) Πιστεύετε, πως ο διευθυντής σας συμβάλλει στη δημιουργία ισχυρής κουλτούρας και θετικού κλίματος στο σχολείο σας; Με ποιο τρόπο;

Όχι. Στο παρελθόν υπήρξα σε σχολείο που ο διευθυντής ενδιαφερόταν και νοιαζόταν για τον κάθε συνάδελφο ξεχωριστά ... τώρα όμως όχι.

17) Πιστεύετε ότι ο διευθυντής σας παρακινεί και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς της μονάδας σας; Με ποιους τρόπους;

Όχι, νομίζω κάνει τα ελάχιστα δυνατά.

18) Πιστεύετε ότι αναγνωρίζεται η προσπάθειά σας και η συμβολή σας στο σχολείο; Είναι σημαντική για εσάς η αναγνώριση της προσπάθειά σας από τη διεύθυνση του σχολείου;

Προσωπικά δεν με ενδιαφέρει η αναγνώριση από τη διεύθυνση εφόσον εγώ θεωρώ ότι το αποτέλεσμα είναι το επιθυμητό. Σε ένα πρώτο επίπεδο θέλω να μην δυσχεραίνεται η προσπάθειά μου, να μην βρίσκω εμπόδια από τη διεύθυνση.

19) Πόσο σας επηρεάζει η σχέση σας με το διευθυντή σας στην άσκηση των καθηκόντων σας;

Με επηρεάζει πάρα πολύ γιατί συνδιαμορφώνουμε ένα κλίμα. Αν μου φέρεται άσχημα ή με υποτιμά, τελικός αποδέκτης αυτής της κακής σχέσης θα είναι ίσως και τα παιδιά. Η διάθεση μου θα επηρεάζεται όπως και η προσοχή μου που θα είναι στραμμένη σε μεταξύ μας κόντρες και διαφωνίες.