

Η δέσμευση (commitment) των εκπαιδευτικών δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης στο ρόλο τους

Δημήτρης Κυρίτσης, Αντώνης Παπαοικονόμου

1. Εισαγωγικά

Πληθώρα εμπειρικών μελετών έχει εντοπίσει υψηλού βαθμού θετική σύνδεση ανάμεσα στη δέσμευση και την εργασιακή απόδοση, την παραγωγικότητα, την απρόσκοπτη επαγγελματική δραστηριότητα και την επιτυχή ενασχόληση με το αντικείμενο της εργασίας (Blau & Boal, 1989, Meyer et al., 1989, Porter et al., 1974, Randall, 1990, Udo, Guimaraes & Igbaria, 1997, Van Scotter, 2000). Η στενή δέσμευση ενδυναμώνει την αίσθηση του υπαλλήλου-εργαζόμενου ότι ανήκει κάπου, τον διευκολύνει να αντιμετωπίζει καθημερινές αγχωτικές καταστάσεις (Weick, 1995), τον βοηθά ώστε να προσδίδει νόημα στο έργο του και να αποκτά σαφή προσανατολισμό στη δουλειά του (Kobasa, 1982). επιπλέον, συμβάλει ώστε να αποδέχεται τις αξίες και τους στόχους της υπηρεσίας-εταιρίας-οργανισμού του, ενισχύει την αποφασιστικότητα και 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).

Ειδικά, 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,⁵ καθώς συνδέεται στενά με την αποτελεσματικότητα της ερ-

⁵ Διευκρινιστικά, η δέσμευση του εκπαιδευτικού ορίζεται ως το επίπεδο της θετικής και συναισθηματικής του σύνδεσης (linkage) με το σχολείο (Mathieu & Zajac, 1990, Παπαοικονόμου, 2011). Δεν αναφέρεται σε μια παθητικού τύπου αφοσίωση όπου απλώς εργάζεται χωρίς όμως να εμπλέκεται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά αντανακλά στο βαθμό του εσωτερικού κινήτρου, του ενθουσιασμού και της επαγγελματικής ικανοποίησης που αντλεί από τη διδασκαλία και στο βαθμό της αποτελεσματικότητας που επιτυγχάνει στη δουλειά του. Ο ρόλος νοείται ως το δυναμικό πλέγμα από κανόνες και προσδοκίες συμπεριφοράς που καθοδηγεί τον κάτοχο μιας θέσης να αποφασίζει με ποιο τρόπο θα εκπληρώσει την αποστολή του

γασίας του, με τη διατήρηση της ενέργειας και του ενθουσιασμού του, με την ικανότητά του να καινοτομεί και να ενσωματώνει νέες ιδέες στην καθημερινή πρακτική του και με την επιρροή που μπορεί να ασκεί στην πρόοδο των μαθητών του και στη στάση τους προς το σχολείο (Day, 2000, Firestone, 1996, Elliott & Crosswell, 2001, Fried, 1995, Graham, 1996, Huberman, 1993, Louis, 1998, Nias, 1981, Raheem, 2009, Rasak, 2009, Singh & Billinnsley, 1998, Sparks, 1979, Tsui & Tseng, 1999). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Oberholster & Taylor (1999) εκπαιδευτικοί ασθενούς δέσμευσης είναι λιγότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμα, βλέπουν τον εαυτό τους ως παρείσακτο, περιορίζονται μόνο στα απαραίτητα της επίτευξης των υποχρεώσεών τους και δείχνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για την ατομική τους επιτυχία παρά για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά.

Το σύγχρονο περιβάλλον της εκπαίδευσης έχει δημιουργήσει συνθήκες, σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός που θέλει να προσφέρει, εμπλέκεται συνεχώς σε μια διαδικασία προσωπικής προσαρμογής και επαγγελματικής ανάπτυξης (Day, 2000: 125), που συνεπάγεται την επένδυση χρόνου και ενέργειας προκειμένου να «μεταφράσει» τις τρέχουσες μεταρρυθμίσεις σε αποτελεσματική πρακτική και να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου για την επαγγελματική του αποστολή και στις πολλές υποχρεώσεις και ευθύνες που του αναλογούν.⁶

Οι συνέπειες της δέσμευσης του ατόμου στην ταυτότητα ρόλου του μπορούν να αναγνωριστούν από το βαθμό της κεντρικότητας (σημασίας) που καταλαμβάνει στην αυτοαντίληψή του η ταυτότητα ρόλου του όπως επίσης και από άλλες μεταβλητές όπως ο χρόνος, το χρήμα και η ενέργεια

(Κωνσταντίνου, 1994: 75-76). Ειδικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης, τα νέα προβλήματα που απασχολούν την ανθρωπότητα, τις ταχύτατες μεταβολές στους σκοπούς, στα προγράμματα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τη διδακτική μεθοδολογία και την παιδαγωγική πράξη και στο μεγάλο διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στην ακαδημαϊκή μόρφωση και το χρόνο έναρξης του εκπαιδευτικού έργου (Φύκαρης, 2010: 69-70).

⁶ Όπως σημειώνει ο Ξωχέλλης (2005: 33) το επάγγελμα του εκπαιδευτικού καθίσταται ιδιαίτερα πολύπλοκο, διότι οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες του εμπλέκονται με μια σειρά από αντινομίες, όπως του δημοσίου υπαλλήλου και της εικόνας του αυτόνομου επαγγελματία με ηθική ευθύνη απέναντι στο μαθητή ή του επιστήμονα και του παιδαγωγού ή της εξουσιαστικής σχέσης του με το μαθητή και του συνεργάτη του μαθητή.

που επενδύει στην εν λόγω ταυτότητα. Είναι προφανές ότι η επένδυση χρόνου, κόπου και συναισθηματικά φορτισμένων προσδοκιών στην ταυτότητα ρόλου του εκπαιδευτικού αντιπροσωπεύει και το νόημα που έχει αυτή η ταυτότητα στο άτομο. Το νόημα αυτό επηρεάζεται και από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τους συναδέλφους του, τους μαθητές του και τους προϊστάμενους του, αλλά και από τους αναστοχασμούς που έχει για το επάγγελμά του. Επιπρόσθετα, το μέγεθος της δέσμευσης στο ρόλο του εκπαιδευτικού κυμαίνεται σε σχέση με την υποκειμενική σημασία που έχει για το άτομο σε σχέση με τους άλλους ρόλους του και με τα σχετικά κόστη και τις αμοιβές.

Ο Becker (1960: 35) θεωρεί ότι η δέσμευση αποτελεί μια επένδυση ενέργειας που παράγει μια συνεπή ανθρώπινη συμπεριφορά. Κάθε εναλλακτική συμπεριφορά είναι δυσάρεστη εξαιτίας ενός παράπλευρου στοιχήματος (side bet). Το άτομο δηλαδή αντιλαμβάνεται το κόστος αποδέσμευσης από μια κοινωνική θέση και της ταυτότητας της. Σύμφωνα λοιπόν με την προσέγγιση του Becker το άτομο είναι δεσμευμένο στο ρόλο του εκπαιδευτικού εξαιτίας των κυρώσεων που θα είχε αν εγκατέλειπε τη θέση του. Ο εκπαιδευτικός με 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 νιώθει μεγαλύτερη ικανοποίηση. Από την άλλη μεριά, η εσωτερική δέσμευση με το ρόλο του εκπαιδευτικού μπορεί να αναλυθεί σε σχέση με ό,τι ορίζει ο Stebbins (1970) ως δέσμευση αξιών (value commitment), δηλαδή στη συνειδητοποίηση εκ μέρους του ατόμου των αμοιβών που αποκομίζει από την εκτέλεση μιας ταυτότητας, γεγονός που συνεισφέρει στην ταύτιση του ατόμου με την ταυτότητα ρόλου του (Παπαϊκονόμου, 2011: 65). Αυτές οι υποκειμενικά ορισμένες αμοιβές δίνουν μια απάντηση στην ερώτηση του τι καθορίζει το βαθμό δέσμευσης σε μια καθορισμένη κοινωνική θέση.

Ένας παράγοντας που επηρεάζει το επίπεδο της δέσμευσης του εργαζόμενου στον εκπαιδευτικό ρόλο είναι η ικανοποίηση που νιώθει από την αίσθηση ότι είναι αποτελεσματικός στο επάγγελμά του (Deci, 1975). Ο άνθρωπος είναι ένα ενεργητικό πλάσμα που ικανοποιείται όταν φέρνει εις πέρας μια πρόκληση (Csikszentmihalyi, 1975). Η αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή και η ευχαρίστηση που πηγάζει από την παρατήρηση των μαθητών που ανταποκρίνονται σ' αυτή ή τουλάχιστον ενδιαφέρονται παρέχουν ένα αδιαμφισβήτητο αίσθημα δημιουργικότητας. Συνεπώς, το ιδανικό κίνητρο για τη διδασκαλία είναι εσωτερικό –να βρει το άτομο ευχαρίστηση και ικανοποίηση στην τάξη (Deci et al., 1982). Το εσωτερικό κίνητρο για τη διδασκαλία σχετίζεται με το οπλοστάσιο των παιδαγωγικών τεχνικών και μεθόδων.

δων που κατέχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος, όπως αναφέρει ο McKeachie (1976: 11), όταν λαμβάνει κακή ανατροφοδότηση από τους μαθητές, η απειλή για τον εαυτό μπορεί να είναι τόσο μεγάλη που θα προσπαθήσει ίσως να αποφύγει τη διδασκαλία ή να υπερασπιστεί τον εαυτό του απαξιώνοντας την κρίση των μαθητών του ή υποχωρώντας σε πιο συμβατικές μορφές διδασκαλίας.

Η δέσμευση σε μια ταυτότητα ρόλου μπορεί επίσης να βασίζεται στην προσδοκία εξωτερικών αμοιβών, όπως χρήματα, αναγνώριση, ηθικές ανταμοιβές, εύνοια και άλλα οφέλη που συνδέονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, η αποτελεσματικότητά του μπορεί να βελτιωθεί από το γόητρο που θα αποκομίσει χαρακτηριζόμενος ως «καλός δάσκαλος» από μαθητές και συναδέλφους. Ο Hargreaves (1994: 48) αναφέρει ότι η έλλειψη μιας τέτοιας αναγνώρισης της αποτελεσματικότητας τον οδηγεί στην υποβάθμιση του επαγγέλματος εκ μέρους του και στην αναζήτηση άλλων σχετικών ενασχολήσεων (γραφειοκρατικές εργασίες στο πλαίσιο του σχολείου, συνδικαλισμός, συνεργασίες με άλλα σχολεία κ.α.).

Επίσης, η δέσμευση του εκπαιδευτικού στο επάγγελμά του μπορεί να ενισχυθεί από τις συναδελφικές σχέσεις και την αμοιβαία εκτίμηση, δηλαδή την κοινωνική σύγκριση. Σύμφωνα με την ιντραξιονιστική θεωρία οι έτεροι (alters) κατασκευάζουν στο νου τους φανταστικές εικόνες του τρόπου που προσδοκούν να δράσει σε μια περίπτωση το άτομο, το οποίο με τη σειρά του οδηγείται να στοχαστεί για τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζεται σε αυτή τη θέση από την πλευρά των άλλων. Συνεπώς η ταυτότητα ρόλου είναι ρευστή, αποτελεί συνεχώς αντικείμενο διαπραγμάτευσης και εμπεριέχει μια δυναμική κατασκευή ρόλου (role making). Οι Scott & Lyman (1969) θεωρούν ότι όταν κάποιο άτομο λαμβάνει αρνητική κριτική, οι αυτό-ενισχυτικές μεροληψίες το βοηθούν να αναδημιουργήσει την ταυτότητα. Έτσι, το άτομο λειτουργεί τόσο ως δρων υποκείμενο όσο και ως μέλος του κοινωνικού συνόλου που επιδιώκει να διατηρήσει μια συγκεκριμένη αυτοεικόνα. Μετρά τις δυνατότητές του, μαθαίνει για τον εαυτό του, αυτοαξιολογείται συγκρινόμενος με τους άλλους, δηλαδή με συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες ή κοινωνικές κατηγορίες. Πέρα από τις άλλες συγκρίσεις που μπορεί να κάνει -π.χ. με τον εσωτερικευμένο «ιδανικό δικαστή» του James (1975[1890]) που αποτελεί τον εσωτερικό κριτή κάθε ατόμου, αλλά και με την ιδεατή μορφή που μπορεί να έχει μέσα του το άτομο για τον εαυτό του-, ιδιαίτερης σημασίας είναι η σύγκριση με τις ομάδες αναφοράς που στην περίπτωση του εκπαιδευτικού είναι οι συνάδελφοι και οι μαθητές του, με τους οποίους στο πλαίσιο της συνεχούς ανατροφοδότησης κάθε πλευρά αμοιβαία συμβάλλει στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς της άλλης, της ταυτότητας ρόλου της και του επιπέδου δέσμευσης σε αυτόν.

Τέλος, η διαδικασία διατήρησης της ταυτότητας ρόλου ενός εκπαιδευτικού εξαρτάται από το οργανωτικό πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένο το σχολείο. Έτσι, έρευνες έχουν δείξει ότι εκπαιδευτικοί σε δημόσια σχολεία έχουν διαφορετική αντίληψη για το ρόλο τους αλλά και γενικότερα για πολλά ζητήματα παιδαγωγικής φύσης συγκριτικά με τους συναδέλφους τους των ιδιωτικών σχολείων. Ενδεικτικά, η έρευνα των Ballou & Podgursky (1993), που επικεντρώθηκε στις αποδοχές και στο κίνητρο που δίνουν αυτές στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων των ΗΠΑ σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους των δημοσίων αποδέχονται ως δίκαιη και αποτελεσματική πρακτική την απόδοση από τον εργοδότη πρόσθετης αμοιβής ως πριμ παραγωγικότητας στον εργαζόμενο που υπερέρχει των άλλων.

Σύμφωνα με τη μελέτη των Hussain et al. (2011) οι καθηγητές του δημοσίου στο Πακιστάν εμφανίστηκαν στενότερα δεσμευμένοι στο επάγγελμά τους και πιο ικανοποιημένοι από αυτό σε σχέση με τους συναδέλφους τους του ιδιωτικού. Ακριβώς το αντίθετο έδειξε η έρευνα του National Center For Education Statistics (1997) στις ΗΠΑ, ενώ καμία διαφορά δεν προέκυψε σε σχετική έρευνα της Buca (2005) στην Αλβανία. Πάντως, οι σχετικές εμπειρικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό επικεντρώνονται κυρίως στη μέτρηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και στον εντοπισμό των παραγόντων (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας) που τη διαμορφώνουν (Ayalla & Zehava, 1999, Celep, 2000, Henkin & Holliman, 2009, Karakou & Aslan, 2009, Raheem, 2009).

2. Στόχοι και μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι αφενός η μέτρηση και αξιολόγηση του επιπέδου δέσμευσης των καθηγητών/τριών της μέσης εκπαίδευσης εν γένει και αφετέρου η σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων και τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια (φροντιστήρια ή σχολεία). Ειδικότερα, στο πλαίσιο αυτό διερευνώνται τρεις βασικές παράμετροι, από τις οποίες αναμένεται να αποκαλυφτεί το επίπεδο της δέσμευσης των επαγγελματιών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρώτον, εξετάζονται η σημασία που αποδίδουν στο επάγγελμά τους, οι κυριότεροι λόγοι που το επέλεξαν, η ικανοποίηση που αισθάνονται από αυτό και η διάθεσή τους να εξακολουθήσουν να το ασκούν. Δεύτερον, ελέγχεται ο χρόνος που διαθέτουν για τη διεκπεραίωση του επαγγελματικού τους ρόλου, καθώς καλούνται να προσδιορίσουν το χρόνο που αφιερώνουν για την προετοιμασία για τη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικείμενου, για τη μελέτη παιδαγωγικής ψυχολογίας και διδακτι-

κής μεθοδολογίας, για την παρακολούθηση των εξελίξεων στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο, για τη συζήτηση με τους δικούς τους ανθρώπους περί θεμάτων που άπτονται του εκπαιδευτικού τους έργου και για την ενημέρωση των γονέων για την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους. Τρίτον, ανιχνεύονται ορισμένες συναισθηματικές καταστάσεις στον ψυχικό τους κόσμο, με την διερεύνηση της εσωτερικής ανησυχίας και στεναχώριας που αισθάνονται όταν που κάποιος μαθητής δεν ανταποκρίνεται στις προσπάθειές τους ή όταν αδυνατούν να απαντήσουν σε μια ερώτηση που τους τίθεται. Τέλος, εξετάζονται ο βαθμός και η κατεύθυνση που ορισμένα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας, ηλικία και οικογενειακή κατάσταση) επηρεάζουν τις στάσεις τους.

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η ερευνητική ημι-δομημένη συνέντευξη, επειδή -λόγω της άμεσης επαφής και προσωπικής επικοινωνίας- θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη και αποτελεσματική μέθοδος για αναζήτηση και διακρίβωση πληροφοριών που αντιπροσωπεύουν μια προσωπική ή φαινομενολογική προοπτική, που αφορούν δηλαδή σε βιογραφικά θέματα (κρίσεις, στάσεις, έξεις) (Κελπανίδης, 1999: 78-79, Κυριαζή, 1999: 123, Measor, 1988: 67). Χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με τις κύριες ερωτήσεις για κάθε μια από τους τρεις προαναφερθέντες άξονες/παραμέτρους της έρευνας, ενώ υπήρχε η ελευθερία στους συνεντευκτές να θέσουν και συμπληρωματικές ερωτήσεις ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης και τις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης.

Η συλλογή εμπειρικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Σεπτέμβριο και Οκτώβριο του 2011. Η διάρκεια της συνέντευξης κυμάνθηκε από 15 ως 20 λεπτά, ενώ το υλικό που συγκεντρώθηκε, η έκταση του οποίου μετά την απομαγνητοφώνηση προσέγγισε τις 55 χειρόγραφες σελίδες (μια περίπου για τον κάθε συμμετέχοντα), αναλύθηκε ανά θεματικό άξονα συγκριτικά για κάθε εκπαιδευτικό και ειδικότερα ως προς κάθε ένα ερώτημα συνέντευξης.

Το δείγμα αποτέλεσαν 30 εκπαιδευτικοί δημόσιων και 21 εκπαιδευτικοί ιδιωτικών σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης, εκ των οποίων οι 17 (33,3%) άντρες και οι 34 γυναίκες (66,7%). Επισημαίνεται ότι δεν πρόκειται για αντιπροσωπευτικό δείγμα, και υπό την παραδοχή αυτή τα ευρήματα πρέπει να αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα ως προς το βαθμό της γενικευσιμότητάς τους. Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζεται η σύνθεση του δείγματος ως προς την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, την ειδικότητα και την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1. Σύνθεση του δείγματος με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων

	F	%
30-39	18	35,3
40-49	25	49,0
50-59	5	15,7
Σύνολο	51	100,0

Πίνακας 2. Σύνθεση του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων

	F	%
1-9	15	29,4
10-19	22	43,1
20-35	14	27,5
Σύνολο	51	100,0

Πίνακας 3. Σύνθεση του δείγματος με βάση την ειδικότητα των συμμετεχόντων

	F	%
Φιλολόγος	24	47,1
Καθηγητής Αγγλικών	7	13,7
Φυσικός	10	19,6
Χημικός	5	9,8
Μαθηματικός	5	9,8
Σύνολο	51	100,0

Πίνακας 4. Σύνθεση του δείγματος με βάση την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων

	F	%
Άγαμος	13	25,5
Έγγαμος	38	74,5
Σύνολο	51	100,0

3. Αποτελέσματα

Η ενότητα αυτή διαρθρώνεται σε τρεις άξονες, κάθε μια εκ των οποίων διερευνά μια βασική παράμετρο του επιπέδου της δέσμευσης των επαγγελματιών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ρόλο τους.

Α. Ο πρώτος άξονας επικεντρώνεται στην εξέταση της σημασίας που αποδίδουν στο επάγγελμά τους, των κυριότερων λόγων που το επέλεξαν και της ικανοποίησης που αισθάνονται από αυτό. Ειδικότερα, η συνέντευξη ξεκίνησε με την προσπάθεια προσδιορισμού του βαθμού σημαντικότητας που οι ερωτώμενοι αποδίδουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η εικόνα, ήδη από τις πρώτες συνεντεύξεις, άρχισε να γίνεται ξεκάθαρη, καθώς στο σύνολό τους το αξιολόγησαν ως πολύ σημαντικό. Η στάση τους αποτυπώνεται στις εξής σχεδόν πανομοιότυπες και επαναλαμβανόμενες απαντήσεις:

Είναι πολύ/ πάρα πολύ/ εξαιρετικά σημαντικό. Αποτελεί λειτούργημα. Είναι ίσως το σημαντικότερο. Σύγκλιση υπήρξε, επίσης, και στην αιτιολόγηση

της αξιολόγησης, με τους συμμετέχοντες στην έρευνα να αποδίδουν τη σημασία του επαγγέλματος στη μετάδοση γνώσεων, στη διάπλαση χαρακτήρων, στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων, στη γαλουχία με αρχές, αξίες, ιδανικά, συμπεριφορές, στάσεις και προτεραιότητες, στην καλλιέργεια του πνεύματος και της μόρφωσης, στην κοινωνικοποίηση και στην ένταξη των νέων στο κοινωνικό σύνολο.

Ως προς τους κυριότερους λόγους επιλογής του επαγγέλματος δεν παρατηρήθηκαν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σχεδόν στο σύνολό τους πρόβαλαν πρώτον την επαφή-αγάπη με τα παιδιά και την εσωτερική ικανοποίηση που απορρέει από τη συμβολή στη διαμόρφωση συμπεριφορικών γνωρισμάτων σε εύπλαστες ψυχές και δεύτερον την αγάπη για το αντικείμενο διδασκαλίας και για τη διδασκαλία γενικότερα. Επίσης, στην πλειονότητά τους οι εργαζόμενοι στη δημόσια εκπαίδευση πρόταξαν τη μονιμότητα, το σταθερό ωράριο, την αίσθηση εργασιακής ασφάλειας-μονιμότητας και τη δυνατότητα διάθεσης επαρκούς χρόνου στην οικογένεια, λόγοι που δεν αναφέρθηκαν από κανέναν συνάδελφό τους της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Οι απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση αναφορικά με το βαθμό που το επάγγελμα που ασκούν τους αντιπροσωπεύει ή αποτελεί μόνο λύση ανάγκης παρουσίασαν σημαντική διαφορετικότητα. Οι μισοί περίπου συμμετέχοντες (27) ανέφεραν ότι πράγματι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τους αντιπροσωπεύει (αρκετά, πολύ ή πάρα πολύ), καθώς η επιτέλεσή του αποτελούσε τον αρχικό επαγγελματικό τους στόχο. Δύο σημείωσαν ότι ενώ αρχικά ήρθε ως λύση ανάγκης, στην πορεία αποδείχθηκε το πλέον αντιπροσωπευτικό, ενώ το ακριβώς αντίστροφο συνέβη για τρεις καθηγητές του ιδιωτικού τομέα. Στον ιδιωτικό τομέα εργάζονται επίσης και οι επτά εκπαιδευτικοί, για τους οποίους η ενασχόληση με το εν λόγω επάγγελμα ήρθε ως λύση ανάγκης και εξακολουθεί να μην τους αντιπροσωπεύει, κυρίως εξαιτίας των μη ευνοϊκών συνθηκών εργασίας που εντοπίζονται στο απογευματινό ωράριο, στην εργασιακή αβεβαιότητα και στις χαμηλές απολαβές.

Σχεδόν στο σύνολό τους οι ερωτώμενοι διακατέχονται από ικανοποίηση για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού-διδασκτικού τους έργου, καθώς θεωρούν ότι καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για τη διεκπεραίωση του ρόλου-αποστολής τους και ότι συμβάλλουν πολλαπλώς και καθοριστικά στη διαμόρφωση του μαθητή. Η ίδια ικανοποίηση σε προσωπικό επίπεδο δεν εκφράζεται ωστόσο για τις συνθήκες υπό τις οποίες ασκούν το επάγγελμά τους, εξαιτίας της ελλιπούς υποστήριξης που λαμβάνουν από την πολιτεία, της περιορισμένης αναγνώρισης που εισπράττουν για την προσφορά τους από την κοινωνία, της υποχρεωτικής προσκόλλησης στη διδακτέα ύλη, της

διαφωνίας τους με την επιλογή-διάρθρωση του ωρολόγιου προγράμματος και του χαμηλού τους μισθού.

Η στάση της πλειονότητας αναφορικά με τη σημασία που αποδίδουν για τη ζωή τους στην ικανοποίηση που απορρέει από το επάγγελμά τους σε αντιπαράβολή με κάποιους άλλους ρόλους στην καθημερινότητά τους αποτυπώνεται κεντρικά στην εξής απάντηση ενός εκπαιδευτικού: *Το επάγγελμα παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία αισθήματος πληρότητας και ικανοποίησης. Υπάρχουν όμως αρκετά άλλα πράγματα και πρόσωπα που κερδίζουν την προσήλωσή μου καθημερινά και προσφέρουν ικανοποίηση. Για το σύνολο των συμμετεχόντων μια πολύ σημαντική πηγή ικανοποίησης προέρχεται από την επιτέλεση του επαγγέλματός τους. Ωστόσο, για τα 2/3 περίπου εξ αυτών ακόμη σημαντικότερη είναι η ικανοποίηση που προέρχεται από τις ανθρώπινες σχέσεις και την οικογένεια. Ειδικά για την οικογένεια τρεις εκπαιδευτικοί διευκρίνισαν ότι μόνο πριν τη δημιουργία δικής τους οικογένειας υπερείχε έναντι όλων των άλλων η επαγγελματική τους δραστηριότητα. Εννέα συμμετέχοντες εκτίμησαν ότι η ικανοποίηση που αισθάνονται από το επάγγελμά τους είναι εξίσου σημαντική με εκείνη από την οικογένεια. Ένας εξ αυτών ανέφερε χαρακτηριστικά: *Το επάγγελμα με γεμίζει σαν άνθρωπο και δεν το διαχωρίζω από το ενιαίο της ζωής μου. Είναι μαζί την οικογένειά μου οι δύο σημαντικότεροι ρόλοι που έχω στη ζωή μου. Τέλος, επτά εκπαιδευτικοί, οι πέντε εκ των οποίων άγαμοι 30 ως 39 ετών, δήλωσαν ότι το επάγγελμα υπερέχει έναντι κάθε ρόλου και δραστηριότητας.**

Στο ενδεχόμενο αλλαγής επαγγέλματος σε περίπτωση εύρεσης κάποιου άλλου με καλύτερες εργασιακές συνθήκες, δύο στους τρεις ερωτώμενους απάντησαν αρνητικά και μάλιστα με τρόπο κατηγορηματικό και απόλυτο, υποστηρίζοντας ότι καμία άλλη επαγγελματική ενασχόληση είτε δεν θα μπορούσαν να διεκπεραιώσουν με τέτοια επιτυχία είτε δεν θα ταίριαζε στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Έξι ερωτώμενοι δεν απέκλεισαν τέτοιο ενδεχόμενο, διευκρινίζοντας όμως ότι στην παρούσα φάση δεν το επιδιώκουν, αλλά ίσως στο μέλλον να έκαναν τέτοιες σκέψεις αν δεν αισθάνονταν χρήσιμοι και δημιουργικοί ή αν η κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης επιδεινωνόταν δραματικά. Τέλος, οκτώ συμμετέχοντες, έξι εκ των οποίων άντρες εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα, εμφανίστηκαν διατεθειμένοι να αλλάξουν επάγγελμα, υπό την προϋπόθεση καλύτερων αποδοχών και εργασιακών συνθηκών, σημειώνοντας ότι η θέση τους είναι επισφαλής, το επαγγελματικό μέλλον αβέβαιο, ο μισθός τους χαμηλός, οι απαιτήσεις πολλές φορές υπερβολικές και το ωράριο εργασίας ανεπιθύμητο (μόνο απογευματινές ώρες).

Αρνητικοί στο ενδεχόμενο μετάβασης σε μια διοικητική θέση στο χώρο της εκπαίδευσης εμφανίστηκαν στη μεγάλη τους πλειονότητα οι συμ-

μετέχοντες στην έρευνα. Τρεις υπογράμμισαν πως, αισθανόμενοι κορεσμό μετά από πολλά χρόνια υπηρεσίας, θα άλλαζαν, αν τους παρουσιαζόταν η ευκαιρία, τη θέση τους ως «μάχιμοι» εκπαιδευτικοί, για να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μια διοικητική θέση. Τρεις, επίσης, ανέφεραν ότι στην παρούσα φάση ευρισκόμενοι στις αρχές της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας δεν σκέφτονται τέτοια αλλαγή, αλλά δεν θα την απέκλειαν μετά από μερικά χρόνια. Μόνο δύο ήταν οι καθηγητές που, μολονότι νέοι σε ηλικία και με μικρή προϋπηρεσία, δεν εμφανίστηκαν καθόλου αρνητικοί.

Β. Ο δεύτερος άξονας εστιάζει στον προσδιορισμό του χρόνου που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για τη διεκπεραίωση του επαγγελματικού τους ρόλου. Αρχικά, κλήθηκαν να προσδιορίσουν το χρόνο που αφιερώνουν για την προετοιμασία της διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου. Στην πλειονότητά τους εξάρτησαν το χρόνο από το μάθημα, την τάξη και το επίπεδο των μαθητών. Ένα μάθημα κατεύθυνσης της τρίτης Λυκείου σε τμήμα αποτελούμενο από μαθητές υψηλών επιδόσεων απαιτεί περισσότερη προετοιμασία από ό,τι ένα μάθημα κορμού σε Γυμνάσιο. Σε γενικές γραμμές πάντως λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που αφιερώνουν περισσότερη από μιάμιση ώρα και περίπου δύο στους τρεις δεν ξεπερνούν τη μία ώρα. Πάντως, ρόλο στη διαμόρφωση του αποτελέσματος αυτού φαίνεται ότι διαδραματίζουν το φύλο, η εργασιακή εμπειρία και το γνωστικό αντικείμενο, με τις γυναίκες, τους έχοντες μικρή προϋπηρεσία και τους φιλολόγους να διαθέτουν περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία τους.

Για τη μελέτη της παιδαγωγικής ψυχολογίας και της διδακτικής μεθοδολογίας σχεδόν οι μισοί ερωτώμενοι δήλωσαν ότι διαθέτουν επαρκή χρόνο, ένας στους δέκα λίγο και τέσσερις στους δέκα καθόλου ή σχεδόν καθόλου. Πάντως, ενώ στο σύνολό τους έχουν κατανοήσει ότι τόσο οι γνώσεις περί ψυχολογίας όσο και η κατάρτιση σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας συνιστούν βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της εργασιακής τους απόδοσης, οι οικογενειακές και άλλες υποχρεώσεις όσο και μια γενικότερη ψυχική και σωματική κόπωση τους απομακρύνουν από την παρακολούθηση σχετικών επιστημονικών εξελίξεων.

Στην πλειονότητά τους (31) οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι παρακολουθούν είτε συστηματικά είτε έστω περιστασιακά τις εξελίξεις στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο, ενώ οι υπόλοιποι είκοσι παραδέχτηκαν ότι δεν τις παρακολουθούν καθόλου επικαλούμενοι είτε φόρτο εργασίας είτε έλλειψη χρόνου λόγω πολλών προσωπικών ή οικογενειακών υποχρεώσεων. Πάντως φάνηκε ότι ο φορέας εργασίας, το φύλο και η ειδικότητα επιδρούν στη διαμόρφωση του αποτελέσματος αυτού, με τους εργαζόμενους στο δημόσιο, τις γυναίκες και τους φιλολόγους να εμφανίζονται περισσότερο ενήμεροι για τις διεθνείς εξελίξεις.

Σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η επιμόρφωση πρέπει να τους προσφέρεται δωρεάν από το Υπουργείο Παιδείας, διότι τα αποτελέσματα από την παρακολούθησή του θα ενίσχυαν το γνωστικό του επίπεδο, τη διδακτική του ικανότητα και γενικότερα την επαγγελματική του αποτελεσματικότητα, γεγονός που θα ευνοούσε την πρόοδο των μαθητών. Ωστόσο, μόνο λίγο περισσότεροι από τους μισούς εμφανίστηκαν διατεθειμένοι να διαθέσουν ένα ποσό για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων-σεμιναρίων, και μάλιστα υπό την προϋπόθεση το ποσό αυτό να είναι λογικό και τα προγράμματα ιδιαίτερα αξιόλογα. Οι υπόλοιποι σημείωσαν ότι ειδικά σε καιρούς χαλεπούς, με τους χαμηλούς μισθούς που λαμβάνουν και τις υποχρεώσεις να "τρέχουν" αδυνατούν ή έστω δεν επιθυμούν να καλύψουν μόνοι τους τα έξοδα.

Όλοι σχεδόν οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι σε καθημερινή βάση συζητούν με τους δικούς τους ανθρώπους εντός του στενού ή ευρύτερου οικογενειακού τους περιβάλλοντος ή με συναδέλφους τους περί θεμάτων που άπτονται του εκπαιδευτικού τους έργου. Η ακαδημαϊκή πρόοδος του κάθε μαθητή, τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζει, η περιγραφή των προσπαθειών τους και τα αποτελέσματα από αυτές αποτελούν τις κεντρικές θεματικές. Μόνον τέσσερις ανέφεραν ότι αποφεύγουν κάθε σχετική με το εκπαιδευτικό τους έργο συζήτηση κυρίως με τα μέλη της οικογένειάς τους, διότι και δεν προτιμούν να τα αναμείξουν με προσωπικές-επαγγελματικές τους ανησυχίες και προβλήματα και οι ίδιοι επιθυμούν να αποφορτίσουν εντός του οικογενειακού πλαισίου από στιγμές πίεσης, άγχους και προβληματισμού.

Αναφορικά με τη συχνότητα της ενημέρωσης των γονέων για την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους, σύμφωνα με τις απαντήσεις της μεγάλης πλειονότητας των ερωτωμένων, αυτή πραγματοποιείται στις προβλεπόμενες συναντήσεις που ορίζει το σχολείο ή το φροντιστήριο, σε κάθε επίσκεψη των γονέων με σκοπό να διαμορφώσουν μια εικόνα για την παρουσία και την πρόοδο των παιδιών τους. Η πρωτοβουλία δηλαδή εναπόκειται στη μητέρα ή στον πατέρα του μαθητή, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν πρόθυμα και αναλυτικά να ενημερώνουν. Πάντως, φάνηκε ότι οι εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα διατηρούν συχνότερη επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους, επικοινωνία που εντείνεται όταν η πρόοδός τους δεν είναι ικανοποιητική.

Γ. Ο τρίτος άξονας επικεντρώνεται στην ανίχνευση του βαθμού διαμόρφωσης ορισμένων συναισθηματικών καταστάσεων στον ψυχικό κόσμο των εκπαιδευτικών. Η στεναχώρια, η ανησυχία, ο προβληματισμός και η απογοήτευση είναι οι συνηθέστερες απαντήσεις που συνελέγησαν και αποτυπώνουν τον ψυχικό τους κόσμο, όταν κάποιος μαθητής δεν ανταποκρίνεται στις

προσπάθειές τους. Βέβαια, από πολλούς διευκρινίζεται ότι αισθάνονται έτσι, μόνο όταν αντιμετωπίζουν μια γενικευμένη αδιαφορία και όχι στην περίπτωση μεμονωμένων περιπτώσεων. Η στεναχώρια και η ανησυχία απορρέουν από το γεγονός ότι η αδιαφορία των εφήβων μπορεί να έχει σοβαρό αντίκτυπο όχι μόνο στις σχολικές τους επιδόσεις, αλλά επιπλέον μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στις δυνατότητες επαγγελματικής τους εξέλιξης και στην ομαλή τους ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Η απογοήτευση που αισθάνονται αποδίδεται στο γεγονός ότι διαπιστώνουν πως οι κόποι που καταβάλλονται δεν βρίσκουν ανταπόκριση και ο προβληματισμός έγκειται στο μέγεθος της ευθύνης που τους αναλογεί και στην προσπάθεια εύρεσης νέων αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας.

Η συνηθέστερη πρώτη αντίδραση των εκπαιδευτικών στην περίπτωση που κάποιος μαθητής δεν ανταποκρίνεται στις προσπάθειές τους είναι η απόπειρα διακρίβωσης των αιτιών που έχουν επιφέρει αυτήν την ελλιπή ανταπόκριση, συνήθως με τη διεξαγωγή κατ' ιδίαν συζήτησης μαζί του, με την εύρεση διαύλων επικοινωνίας και με τη συναισθηματική προσέγγιση. Πολλοί επίσης επιδιώκουν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον του είτε επιλέγοντας θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων του είτε γενικότερα αλλάζοντας τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας. Πέντε καθηγητές σημείωσαν ότι συνηθίζουν να τον συμβουλεύουν, να του αναλύουν την πολυδιάστατη σημασία της μάθησης και να τον προειδοποιούν για τις συνέπειες που θα έχει μια ενδεχόμενη ακαδημαϊκή αποτυχία στο μέλλον του. Τέλος, τρεις καθηγητές ανέφεραν ότι προσπαθούν να τον φέρουν στο φιλότιμο και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή του τονίζοντας πόσο κρίμα είναι να μην αξιοποιεί τις δυνατότητές του.

Στην περίπτωση αδυναμίας απάντησης σε μια ερώτηση που τους τίθεται οι 35 ερωτώμενοι παραδέχτηκαν ότι θα ένιωθαν άσχημα, αμήχανα και άβολα. Τρεις μάλιστα εξ αυτών δεν δίστασαν να δηλώσουν ότι θα αισθάνονταν ντροπή, καθώς στα μάτια των μαθητών θα φαίνονταν ελλιπώς προετοιμασμένοι και γνωστικά ανεπαρκείς. Οι υπόλοιποι 16 σημείωσαν ότι δεν θα φορτίζονταν συναισθηματικά και ψυχολογικά, αλλά θα παρέμεναν ψύχραιμοι, σχεδόν ατάραχοι, στη βάση της παραδοχής ότι κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα στον τομέα-αντικείμενό του να μην γνωρίζει κάτι. Όλοι πάντως οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι δεν θα προσπαθούσαν να ελιχθούν για να "ξεφύγουν", αλλά με ειλικρίνεια θα παραδέχονταν την άγνοιά τους και θα φρόντιζαν στο επόμενο μάθημα να καλύψουν το κενό.

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη έθεσε ως κεντρικό της σκοπό τη μέτρηση και αξιολόγηση του επιπέδου δέσμευσης των καθηγητών/τριών της μέσης εκπαίδευσης, τη σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στους εργαζόμενους στο δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα και την εξέταση του βαθμού και της κατεύθυνσης που ορισμένα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας, ηλικία και οικογενειακή κατάσταση) επηρεάζουν τις στάσεις τους.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εμφανίστηκαν στο σύνολό τους απόλυτα πεπεισμένοι για τον υψηλό βαθμό σημαντικότητας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, πεποίθηση την οποία θεμελίωσαν και αιτιολόγησαν στη βάση μιας συγκλίνουσας επιχειρηματολογίας αναφορικά με τον καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Στο σύνολό τους επίσης απέδωσαν την επιλογή του επαγγέλματος στους ίδιους λόγους (επαφή με παιδιά, αντικείμενο διδασκαλίας), αλλά μόνο οι εργαζόμενοι στη δημόσια εκπαίδευση πρόταξαν επιπλέον τη μονιμότητα, το σταθερό ωράριο και την αίσθηση εργασιακής ασφάλειας-μονιμότητας. Στην απουσία των παραπάνω εργασιακών συνθηκών το 1/3 των εργαζομένων στην ιδιωτική εκπαίδευση απέδωσε το λόγο που δεν θεωρεί το επάγγελμά του αντιπροσωπευτικό παρά μόνο ως λύση ανάγκης. Αντίθετα, για όλους σχεδόν τους εργαζόμενους στη δημόσια εκπαίδευση το επάγγελμα τους εκλήφθηκε σε μεγάλο βαθμό ως αντιπροσωπευτικό, καθώς η επιτέλεσή του αποτελούσε τον αρχικό επαγγελματικό τους στόχο. Παράλληλα, η διαβάθμιση στην ικανοποίηση που αισθάνονται οι επαγγελματίες του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα από τις συνθήκες εργασίας φαίνεται να έχει αντίκτυπο στο βαθμό εξέτασης του ενδεχομένου ενασχόλησης με κάποια άλλη επαγγελματική δραστηριότητα. Έτσι, ελάχιστοι ήταν οι εργαζόμενοι σε Ενιαία Γυμνάσια ή Λύκεια που δεν απέκλεισαν το ενδεχόμενο αλλαγής επαγγέλματος, ενώ σχεδόν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα εμφανίστηκε θετικός σε μια τέτοια προοπτική, δηλώνοντας ανικανοποίητος από τις υπάρχουσες συνθήκες εργασίας και κυρίως παρουσιάζοντας το μέλλον του ως αβέβαιο. Η εργασιακή ανασφάλεια επομένως, όπως έδειξε και η έρευνα των Ayalla & Zehava (1999), έχει αρνητική επίπτωση στη δέσμευση και αυξάνει τη διάθεση παραίτησης. Οι ερωτώμενοι στη μεγάλη τους πλειονότητα αφενός εξέφρασαν διάχυτη ικανοποίηση για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού-διδασκτικού τους έργου, ως απόρροια της επαγγελματικής τους ευσυνειδησίας και της καίριας συμβολής τους στη διαμόρφωση του μαθητή –εύρημα που συγκλίνει με τα αποτελέσματα της μελέτης των Κοσσυβάκη (2003) και Παπαναούμ (2003)–, και αφετέρου αξιολόγησαν την επαγγελματική τους δραστηριότητα ως τη σημαντικότερη μετά την οικογένεια πηγή εσωτερικής

ικανοποίησης και πληρότητας, μολονότι εξέφρασαν μια σειρά από παράπονα για τις συνθήκες άσκησης του επαγγέλματος.

Ο χρόνος που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για τη διεκπεραίωση του επαγγελματικού τους ρόλου κρίνεται σχετικά επαρκής, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς επιδίδονται σε προετοιμασία για τη διδασκαλία μιας ώρας μαθήματος που σε γενικές γραμμές ισοδυναμεί με 45 λεπτά της ώρας, παρακολουθούν είτε συστηματικά είτε έστω περιστασιακά τις εξελίξεις στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο, συζητούν σε καθημερινή βάση με τους δικούς τους ανθρώπους εντός του στενού ή ευρύτερου οικογενειακού τους περιβάλλοντος ή με συναδέλφους τους περί θεμάτων που άπτονται του εκπαιδευτικού τους έργου. Βέβαια, αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό του 40% των υποκειμένων του δείγματος που παραδέχτηκε ότι δεν αφιερώνει επαρκή χρόνο για τη μελέτη της παιδαγωγικής ψυχολογίας και της διδακτικής μεθοδολογίας και ότι δεν είναι διατεθειμένο να διαθέσει ένα ποσό για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων-σεμιναρίων, μολονότι, όπως φάνηκε και σε άλλες έρευνες (Λιακοπούλου, 2010, Παντελής & Πανουτσόπουλος, 1991, Σαλτέρη & Ράπτης, 1993, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000) αναγνωρίζει την ωφελιμότητά τους. Παράλληλα, αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό του 80% (κυρίως στο δημόσιο) που δήλωσε ότι σπανίως αναλαμβάνει την πρωτοβουλία για την ενημέρωση των γονέων για την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους.

Η στεναχώρια, η ανησυχία, ο προβληματισμός και η απογοήτευση είναι οι συνηθέστερες συναισθηματικές καταστάσεις που καταλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς και αποτυπώνουν τον ψυχικό τους κόσμο, κάθε φορά που έρχονται αντιμέτωποι με μια γενικευμένη αδιαφορία από την πλευρά των μαθητών. Σε τέτοια περίπτωση άμεσα προβαίνουν σε μια σειρά από ενέργειες, όπως η διακρίβωση των αιτιών που έχουν επιφέρει την ελλιπή ανταπόκριση, η αλλαγή μεθόδων διδασκαλίας, η παροχή συμβουλών, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, η ανάλυση της σημασίας της μάθησης. Στην περίπτωση αδυναμίας απάντησης σε μια ερώτηση όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι χωρίς υπεκφυγές θα παραδέχονταν την άγνοιά τους και θα μεριμνούσαν ώστε στην επόμενη παράδοση να καλύψουν το κενό. Πάντως στην πλειονότητά τους θα ένιωθαν αμήχανα και άβολα, καθώς στα μάτια των μαθητών θα φαίνονταν είτε ελλιπώς προετοιμασμένοι είτε γνωστικά ανεπαρκείς.

Τέλος, από την παρούσα μελέτη, σε αντίθεση με τις μελέτες των Henkin & Holliman (2009), Karakou & Aslan (2009) και National Center For Education Statistics (1997) αλλά σε σύγκλιση με του Raheem (2009), δεν προέκυψε κάποια αξιοσημείωτη επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων στη διαμόρφωση της δέσμευσής τους.

Συγκεφαλαιώνοντας, ως συνολική αποτίμηση, προκύπτει ότι το επίπεδο της δέσμευσης της πλειονότητας των εργαζομένων τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση στο ρόλο τους είναι υψηλό. Η διαπίστωση αυτή βασίζεται στο ότι οι περισσότεροι φαίνεται ότι έχουν επαρκώς κατανοήσει τη σπουδαιότητα της επαγγελματικής τους αποστολής, έχουν συνειδητά επιλέξει να ασκούν το συγκεκριμένο επάγγελμα και όχι λύση ανάγκης, αισθάνονται βαθιά ικανοποίηση για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού-διδασκτικού τους έργου και επιθυμούν με αμείωτη ένταση να εξακολουθήσουν να ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού· επίσης, στο ότι διαθέτουν επαρκή χρόνο για τη διεκπεραίωση του επαγγελματικού τους ρόλου, παρακολουθούν τις εξελίξεις στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο και συζητούν σε καθημερινή βάση με συναδέλφους, φίλους ή μέλη της οικογένειάς τους τα τεκταινόμενα στο εργασιακό τους περιβάλλον· τέλος, στο ότι φορτίζονται συναισθηματικά όταν ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται στις προσπάθειές τους, καταλαμβάνονται από έντονη εσωτερική ανησυχία για την ακαδημαϊκή του πρόοδο, προβαίνουν σε μια σειρά από ενέργειες για να τη διασφαλίσουν και αισθάνονται ενόχληση και αμηχανία αδυνατούν να απαντήσουν σε μια ερώτηση που τους τίθεται.

Βιβλιογραφία

- Ayalla, R. & Zehava, R. (1999). Job insecurity among Israeli school teachers: Sectoral profiles and organizational implications. *Journal of Educational Administration*, 37: 2, pp. 139-168.
- Ballou, D. & Podgursky, M. (1993). Teachers' attitudes towards merit pay: examining conventional wisdom. *Industrial and Labor Relations Review*, 47: 1, pp. 50-67.
- Becker, H.S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Sociological Review*, 66, pp. 32-40.
- Blau, G. & Boal, K. (1989). Using job involvement and organizational commitment interactively to predict turnover. *Journal of Management*, 15: 1, pp. 115-127.
- Buca, M. (2005). *The job attitude differences among public and private school teachers in Albania*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Thesis).
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety. The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Day, C. (2000). Stories of Change and Professional development: The costs of commitment. In C. Day, A. Fernandez, T. Hauge & J. Moller (Eds), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp. 109-129). London: Falmer Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74:6, pp. 852-859.
- 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 European conference on Educational Research, Lille, France.
- 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, pp. 209-235.
- Fried, R. L. (1995). *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Graham, K.C. (1996). Running ahead: Enhancing teacher commitment. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67: 1, pp. 45-47.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Henkin, A.B. & Holliman, S.L. (2009). Urban teacher commitment. *Urban Education*, 44: 2, pp. 160-180.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell Villiers House.
- Hussain, S., Ali, R., Khan, M.S., Ramzan, M. & Qadeer, M.Z. (2011). Attitude of secondary school teachers towards teaching profession. *International Journal of Academic Research*, 3: 1, pp. 985-990.
- James, W. (1975[1890]). *The Principles of Psychology*. The Dover Publications.
- Karakou, M. & Aslan, B. (2009). Teachers' commitment focuses: a three-dimensional view. *Journal of Management Development*, 28: 5, pp. 425-438.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Κώδικας.
- Kobasa, S. (1982). Commitment and coping in stress resistance among lawyers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, pp. 707-717.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.
- Legge, K. (1995). *Human resource management*. London: MacMillan Press.
- Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών: Προϋποθέσεις και αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- 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, pp. 1-27.
- McKeachie, W.J. (1976). *Teaching tips: A guide-book for the beginning college teacher*. Ann Arbor, MI: G. Wahr.
- Measor, L. (1988). «Interviewing: a strategy in qualitative research». In R.E. Burgess, (Ed.), *Strategies of educational research*, Falmer Press.

- Meyer, J.P., Paunonen, S.V., Gellatly, I.R., Goffin, R.D. & Jackson, D.N. (1989). Organizational commitment and job performance: It is the nature of commitment that counts. *Journal of Applied Psychology*, 74: 1, pp. 152-156.
- Mowday, R., Porter, L. & Steers, R. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.
- National Center For Education Statistics (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. Washington: U.S. Department of Education.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: The emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26: 3, pp. 293-306.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Oberholster, F.R. & Taylor, V.J.W. (1999). *Spiritual experience and organizational commitment of college faculty*. Unpublished master thesis.
- Παντελής, Σ. & Πανουτσόπουλος, Θ. (1991). Ο δάσκαλος και οι επιμάρφωση. *Νέα Παιδεία*, 60, σσ. 37-60.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαϊκονόμου, Α. (2011). *Ο ρόλος και ο εαυτός (self): Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού*. Θεσσαλονίκη: Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή.
- 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, pp. 603-609.
- 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 in Tulkarm district*. An-Najah National University Palestine: Thesis.
- Randall, D. (1990). The consequences of organizational commitment: methodological investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 11: 5, pp. 261-379.
- Rasak, N.A. (2009). Teacher Commitment. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 21: 5, pp. 343-360.
- Σαλτέρη, Ν. & Ράπτης, Ν. (1993). Απόψεις-αντιλήψεις των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων στο Μαράσλειο Δ.Δ.Ε. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 73, σσ. 58-65.
- Singh, K. & Billinnsley, B.S. (1998). Professional support and its' effect on teachers' commitment. *Journal of Educational Research*, 91: 4, pp. 229-239.
- Sparks, D.C. (1979). *A biased look at teacher's job satisfaction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stebbins, R.A. (1970). On Misunderstanding the concept of commitment: A theoretical clarification. *American Sociological Review*, 48: 4, pp. 45-54.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Tsui, K.T. & Cheng, Y.C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5: 3, pp. 249-268.

- Udo, G.J., Guimaraes, T. & Igbaria, M. (1997). An investigation of the antecedents of turnover intention for manufacturing plant managers. *International Journal of Operations and Production Management*, 17: 9, pp. 912-930.
- Φύκαρης, Ι. (2010). Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Van Scotter, J.R. (2000). Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction and affective commitment. *Human resource Management Review*, 10: 1, pp. 79-95.
- Weick, K. (1995). *Sense making in organizations*. Thousand Oaks, VA: Sage.

Abstract

The present empirical study examines the level of secondary education teachers' commitment, compares the results between teachers who work in the public sector and their colleagues who work in the private sector and investigates the degree and the direction of some personal-demographic characteristics (gender, age, working years, specialty, family status) influence their attitudes. For the collection of data interview was conducted in a sample of 51 teachers. The research concluded that the level of commitment of the majority of educators both of public and private sector is almost equally high and that none of the personal-demographic characteristics affects remarkably its configuration.

Δημήτρης Κυρίτης

δρ Φιλοσοφίας ΑΠΘ, Ειδικός Επιστήμων Πανεπιστημίου Μακεδονίας,
dkir@otenet.gr

Αντώνης Παπαοικονόμου

δρ Φιλοσοφίας ΑΠΘ