

Θέσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα: μια εμπειρική μελέτη

Βασιλική Σ. Φωτοπούλου, Αμαλία Α. Υφαντή

Εισαγωγή

Σε παγκόσμιο επίπεδο, ποικίλες αλλαγές εντοπίζονται στην εκπαίδευση, που αφορούν στο σχολείο, το μαθητή και κυρίως στον εκπαιδευτικό και αποβλέπουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το σύνολο των αλλαγών αυτών δημιουργεί νέα δεδομένα στο σχολικό περιβάλλον, ενώ, ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός, καλείται να λειτουργήσει ως φορέας των αλλαγών. Η υλοποίηση, η εφαρμογή και η επιτυχής έκβαση των αλλαγών θέτουν ως προϋπόθεση την επιτέλεση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ενός συνόλου χειρισμών, οι οποίοι σχετίζονται με την επαγγελματική ικανότητά του και την αποτελεσματικότητα του έργου του.

Καθίσταται σαφές ότι προκειμένου να ανταποκρίνεται ο εκπαιδευτικός με επάρκεια στις απαιτήσεις που ορθώνονται ενώπιόν του καλείται συχνά να αντιμετωπίσει πολύπλοκα ζητήματα. Αυτή ακριβώς η πολυπλοκότητα αξιοποιείται στη μελέτη του επαγγελματισμού, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, που συνθέτουν σε ένα τέτοιο συγκείμενο την επαγγελματική του οντότητα και προσδιορίζουν την επαγγελματική του υπόσταση. Επιπλέον, η σπουδή των ζητημάτων αυτών όχι μόνον αποκαλύπτει τη σημαντικότητά τους στη σύγχρονη εποχή αλλά αναδεικνύει την εξέλιξη και την ανάγκη αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού σε αυτό το περιβάλλον. Συμβάλλει, επίσης, στη συζήτηση για την ουσιαστική και δυναμική παρουσία του στο σχολείο και στην εν γένει εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στην τρέχουσα βιβλιογραφία, εξάλλου, αποκαλύπτεται ο έντονος προβληματισμός και το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη μελέτη του επαγγελματισμού, της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, ενώ αναδεικνύονται οι διάφορες πτυχές που αφορούν στον προσδιορισμό των εν λόγω εννοιών. Πρόκειται για έννοιες που αποτελούν διαχρονικά ζητήματα προς διερεύνηση (βλ. π.χ.: Beauchamp & Thomas, 2009. Beijgaard et al., 2004. Βεργίδης & Υφαντή, 2011, 2014. Crook, 2008. Day & Kington, 2008. Hong, 2010. Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

Πιο αναλυτικά, ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού εκφράζει τον τρόπο που λειτουργεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στον επαγγελματικό του χώρο, την αυτονομία που διαθέτει και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της επαγγελματικής του θέσης. Η αναζήτηση των καταβολών του επαγγελματισμού οδηγεί στις επιστήμες της ιατρικής, της νομικής και της θεολογίας, οι οποίες αποτέλεσαν τον κεντρικό άξονα διαμόρφωσής του και κριτήριο συγκρότησης των κυρίαρχων γνωρισμάτων του. Η φύση ωστόσο της έννοιας του επαγγελματισμού, με τη δυναμική και την πληθώρα των στοιχείων που τη διακρίνουν, καθιστά ανέφικτη την υπαγωγή της σε προκαθορισμένο πλαίσιο, με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια διαρκής μελέτη και αναζήτηση στοιχείων για να αποδοθεί το ποιόν της. Πρόκειται για μία αρκετά πολύπλοκη έννοια, για τη σύνθεση της οποίας συνεισφέρουν ποικίλοι παράγοντες (π.χ.: κοινωνικοί, πολιτικοί, χωροχρονικοί κ.ά.) (βλ.: Swann et al., 2010. Hong, 2010).

Η ρητορική, επίσης, για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται, κατά κύριο λόγο, στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις των αλλαγών, να επανεκτιμούν τις πρακτικές που τις ακολουθούν και να είναι σε θέση να προβαίνουν στην τροποποίησή τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις τρέχουσες απαιτήσεις.

Σε παγκόσμιο επίπεδο, αρκετές χώρες, μέσα από τις πολιτικές που αναπτύσσουν για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αναγνωρίζοντας την αναγκαία και σημαντική συνεισφορά του στην ευόδωση των προσπαθειών για ανανέωση και βελτίωση του σχολείου και υλοποίηση των προτεινόμενων αλλαγών (βλ.: Campbell, 2003. Herdeiro & Costa e Silva, 2013. Ξωχέλλης, 2005. Παπαναούμ, 2003, 2005. Tang & Choi, 2009. Υφαντή, 2011).

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, από το άλλο μέρος, συνιστά ένα σύνολο προσωπικών και επαγγελματικών πεποιθήσεων, αντιλήψεων, εμπειριών και αξιών. Πρόκειται για μια έννοια πολύπλευρη, με ποικίλους παράγοντες να παρεμβαίνουν, να ασκούν επιρροή και, κατά συνέπεια, να αποτελούν μέρος του προσδιορισμού της. Ερευνητές αναφέρουν ότι η σύσταση και η δημιουργία της ταυτότητας του εκπαιδευτικού δεν εξαντλείται αποκλειστικά σε ζητήματα που εστιάζουν αμιγώς στην εκπαιδευτική πράξη. Αντίθετα, είναι ένας συγκερασμός στοιχείων προερχομένων τόσο από προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών όσο και από το κοινωνικό, πολιτιστικό και θεσμικό περιβάλλον τους, στο πλαίσιο του οποίου αυτοί λειτουργούν καθημερινά (βλ. π.χ.: Hargreaves A., 1994. Nias, 1989. Van den Berg, 2002. Swennen et al., 2008. Wenger, 1998).

Στην παρούσα εργασία σκοπός ήταν, μέσα από τη διερεύνηση των θέσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής Αχαΐας

και με την εξέταση συγκεκριμένων παραμέτρων που αφορούν στον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη, όπως αυτές εντοπίστηκαν στη διεθνή συζήτηση επί του θέματος, να αναζητηθεί ο γόνιμος συγκερασμός των αποτελεσμάτων μιας εμπειρικής έρευνας, που διενεργήθηκε σε ένα χώρο τοπικά προσδιορισμένο, με αναγωγές σε ερευνητικά δεδομένα από το διεθνές πλαίσιο. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:

1. Ποιες είναι οι θέσεις των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ήτοι: των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, ως προς συγκεκριμένες παραμέτρους που αφορούν στον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα;
2. Κατά πόσον οι θέσεις των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε ταύτιση ή σε απόκλιση μεταξύ τους;
3. Σχετίζονται οι θέσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος με τα ευρήματα επί αυτού του θέματος διεθνώς;

Θα παρουσιαστούν, ακολούθως, το δείγμα και η μέθοδος της εμπειρικής έρευνας, θα εξεταστούν τα ερευνητικά δεδομένα και θα γίνει συζήτηση και σχολιασμός επί των αποτελεσμάτων.

Υλικό και Μέθοδος

Η εμπειρική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της περιοχής της Αχαΐας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 (την άνοιξη). Η περιοχή αυτή επελέγη διότι χαρακτηρίζεται από ποικιλότητα ως προς τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών και την πυκνότητα των σχολικών μονάδων, με αποτέλεσμα να παρέχεται η δυνατότητα κάλυψης όλου του φάσματος των ετών διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το δείγμα της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και δημοτικής εκπαίδευσης, ήτοι: εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο επιλέχθηκε από το δειγματοληπτικό πλαίσιο που ορίστηκε χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της δειγματοληψίας συστάδων. Ο πληθυσμός αυτός του δείγματος είναι αντιπροσωπευτικός του συνόλου των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στην Αχαΐα, ο οποίος βέβαια δεν μας παρέχει τη δυνατότητα γενίκευσης για όλη τη χώρα. Αποτελεί ωστόσο μια ισχυρή ένδειξη για τις θέσεις των εκπαιδευτικών επί του θέματος που διερευνάται.

Ως συστάδα της δειγματοληψίας ορίστηκε μία σχολική μονάδα (νηπιαγωγείο ή δημοτικό σχολείο), οπότε εξετάστηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε αυτή.

Η επιλογή της δειγματοληπτικής έρευνας οδήγησε αντίστοιχα στη χρήση του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου, το οποίο, ως γνωστόν, επιτρέπει την ταυτόχρονη συλλογή μεγάλου αριθμού δεδομένων σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα εξασφαλίζοντας παράλληλα την ειλικρίνεια των απαντήσεων (βλ.: Βάμβουκας, 2010, σσ. 248-249. Κυριαζή, 2011, σσ. 117-120).

Προηγήθηκε η πιλοτική φάση της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2012, με σκοπό τον έλεγχο της σαφήνειας των ερωτημάτων και την εξασφάλιση της εγκυρότητας του δείγματος. Τα σχολεία, στα οποία διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο, δε συμπεριελήφθησαν στη δειγματοληψία της οριστικής έρευνας.

Η διανομή των ερωτηματολογίων, κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας αλλά και αργότερα, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, πραγματοποιήθηκε με επιτόπια μετάβαση στις σχολικές μονάδες, ενώ, σε ορισμένες περιπτώσεις, έγινε ταχυδρομική αποστολή αυτών. Και στις δύο περιπτώσεις, είχε προηγηθεί επικοινωνία με το διευθυντή της καθεμιάς σχολικής μονάδας. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας της πιλοτικής έρευνας οδήγησε στην οριστικοποίηση του ερωτηματολογίου. Σημειώνεται ότι, στην περίπτωση της επιτόπιας μετάβασης στα σχολεία, η συλλογή των ερωτηματολογίων γινόταν άλλη μέρα, την οποία συνήθως προσδιόριζε ο διευθυντής. Σε περίπτωση επιστροφής των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ταχυδρομικά, προϋπήρχε εσώκλειστος προπληρωμένος φάκελος και η διευθέτηση της αποστολής γινόταν από το διευθυντή του σχολείου.

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 310 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 76 ήταν εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και οι 234 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης.

Με βάση τα δεδομένα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και δημοτικής εκπαίδευσης ανέρχεται στο 19% και στο 17% αντίστοιχα του δειγματοληπτικού πλαισίου. Το μέγεθος του δείγματος είναι αντιπροσωπευτικό του υπό διερεύνηση πληθυσμού με βαθμό εμπιστοσύνης (αξιοπιστίας) 95% και εύρος λάθους (διάστημα εμπιστοσύνης) $\pm 5\%$.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε οκτώ (8) συνολικά ερωτήματα και αποτελείτο από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε στη συγκέντρωση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και επιμεριζόταν σε τρία (3) ερωτήματα. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου –που αποτελούσε και το κύριο μέρος– είχε πέντε (5) ερωτήματα σχετικά με τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Τα ερωτήματα και στα δύο μέρη του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού τύπου, με απαντήσεις πολλαπλών επιλογών. Σε ορισμένα, επίσης, ερωτήμα-

τα υπήρχαν ημι-ανοικτά υποερωτήματα για τη συμπλήρωση πιθανών απαντήσεων, που δεν είχαν προβλεφθεί.

Στα τέσσερα (4) από τα πέντε συνολικά ερωτήματα του δευτέρου μέρους, οι απαντήσεις δίδονταν με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα κατάταξης (Likert scale). Οι ερωτώμενοι καλούνταν, μέσω μιας λεκτικής κλίμακας διαβάθμισης, να εκφράσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν (πάρα πολύ, αρκετά, μέτρια, ελάχιστα, καθόλου). Η ενδιάμεση απάντηση (μέτρια) αντιπροσώπευε την ουδέτερη θέση.

Ειδικότερα, όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, αυτά εστίαζαν στα εξής: i) στο φύλο, ii) στις σπουδές, iii) στη διδακτική εμπειρία, ενώ ετέθησαν και επιμέρους υποερωτήματα, όπου απαιτείτο. Συγκεκριμένα, ως προς τις σπουδές παρουσιάζονταν οι εξής περιπτώσεις: Πτυχίο, Διδασκαλείο, Επιπλέον Πτυχίο, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, Διδακτορικό Δίπλωμα. Επίσης, η διδακτική εμπειρία ήταν ομαδοποιημένη κατά έτη, ήτοι: i) από 0 έως 5 έτη, ii) από 5⁺ έως 15 έτη, iii) από 15⁺ έως 25 έτη, iv) από 25 έτη και άνω.

Ως προς το περιεχόμενο των κυρίως ερωτημάτων, αυτό θα μπορούσε να συνοψιστεί ως ακολούθως: 1) Ανάδειξη των παραγόντων, οι οποίοι επηρέασαν την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (ερ. 1). 2) Διερεύνηση των θέσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με συγκεκριμένες παραμέτρους του επαγγελματισμού (ερ. 2) και της επαγγελματικής ανάπτυξης (ερ. 3). 4) Παρουσίαση συγκεκριμένων στρατηγικών και μέσων διαχείρισης των προκλήσεων που εμφανίζονται στο σχολείο και καταγραφή της συχνότητας αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς (ερ. 4). 5) Ο βαθμός στον οποίο συγκεκριμένα γνωρίσματα του εργασιακού περιβάλλοντος επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό (ερ. 5).

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics (έκδοση 20). Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκαν μη παραμετρικά κριτήρια. Η επιλογή αυτή έγινε λόγω των κατανομών απαντήσεων σε κλίμακες κατάταξης (Likert scales) και της απουσίας κανονικής κατανομής του δείγματος (Field & Hole, 2010, σσ. 235, 239). Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί δείκτες Mann-Whitney (U), Kruskal-Wallis (H) και χ^2 ανεξάρτητων δειγμάτων. Η στατιστική σημαντικότητα των δεδομένων αντιστοιχούσε σε επίπεδο τουλάχιστον 5%.

Τα δεδομένα της έρευνας

Η κατανομή των 310 συνολικά εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία (εκπαιδευτικοί προ-

σχολικής αγωγής: n=76, εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης: n=234) παρουσιάζεται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1:
Δημογραφικά στοιχεία του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος

Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης		Εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης
Φύλο	Άνδρες	-	29.9%
	Γυναίκες	100%	70.1%
Σπουδές	Πτυχίο	Π.Τ.Ν.: 100%	Παιδαγ. 30.3% Ακαδημία: 69.7%
	Διδασκαλείο	1.3%	30.3%
	Επιπλέον Πτυχίο	15.8%	15%
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	1.3%	6.4%
	Διδακτορικό Δίπλωμα	-	0.9%
Διδακτική εμπειρία (σε έτη)	0-5	17.1%	10.7%
	5 ⁺ -15	42.1%	46.6%
	15 ⁺ -25	25%	27.7%
	25 ⁺	14.5%	15%

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι, στο δείγμα εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, τα δημογραφικά στοιχεία που αξιοποιήθηκαν κατά την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων αφορούσαν στο *επιπλέον πτυχίο* και στη *διδασκτική εμπειρία*. Για τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά κατέστη αδύνατη η στατιστική επεξεργασία, είτε λόγω χαμηλού ποσοστού αντιπροσώπευσης στο δείγμα (π.χ.: Διδασκαλείο) είτε διότι δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις (π.χ.: ως προς το φύλο). Παρομοίως, στο δείγμα εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, ως προς τις *σπουδές* τους, η περίπτωση του Διδακτορικού Διπλώματος παραλήφθηκε από τις συσχετίσεις, λόγω ελάχιστης αντιπροσώπευσης στο σύνολο των ερωτώμενων.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων του δείγματος (προσχολικής αγωγής και δημοτικής εκπαίδευσης), με βάση τα ερωτήματα της έρευνας, καθώς και ο στατιστικός έλεγχος των δεδομένων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Ακολούθως, επιχειρείται η συγκριτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Στο πρώτο ερώτημα (ερ. 1) («*Παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή σας να ακολουθήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*»), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής (82,9%) και των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης (81,2%) προέταξε την *προσωπική επιλογή*. Έπονται ο παράγοντας *οικογένεια*, με ποσοστό 18,4% για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής και 22,6% για τους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης, καθώς και οι άλλοι παράγοντες που ετέθησαν με τα μικρότερα ποσοστά τους (Πίνακας 2).

Πίνακας 2:

Παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή	Εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής (%)	Εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης (%)
Προσωπική επιλογή	82,9	81,2
Οικογένεια	18,4	22,6
Βρέθηκαν τυχαία, με βάση τις μονάδες επιτυχίας	14,5	15,0
Κοινωνικό περιβάλλον	6,6	11,5
Σχολείο (Μαθητικές εμπειρίες)	5,3	15,0
Άλλοι παράγοντες	0,0	1,7

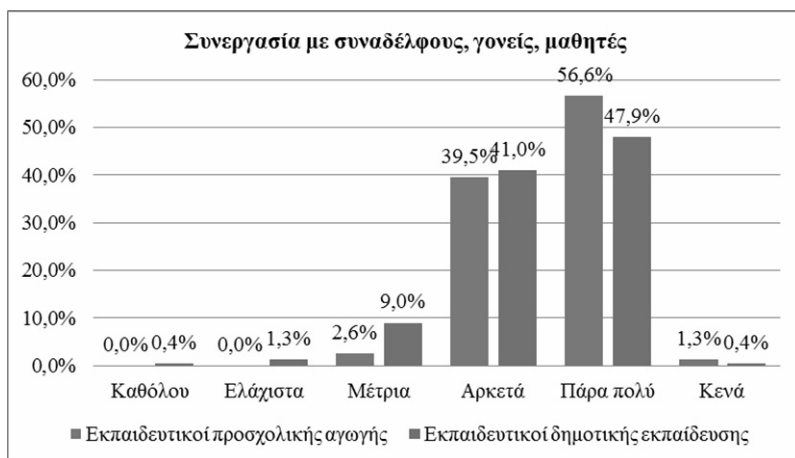
Παρότι η *προσωπική επιλογή* εμφανίζεται με τα υψηλότερα ποσοστά στις απαντήσεις συνολικά των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών του δείγματος, εντούτοις, η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, με την εφαρμογή του ελέγχου χ^2 ανεξάρτητων δειγμάτων, αποκάλυψε σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις μεταξύ των δύο ομάδων. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής επιλέγουν στην πλειονότητά τους τον παράγοντα που αναφέρεται αποκλειστικά στην *προσωπική επιλογή*, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης, που φαίνεται να έχουν επηρεαστεί και από άλλους παράγοντες στην επιλογή του επαγγέλματος ($\chi^2 = 4.764$, $df=1$, $p<0.05$).

Το επόμενο ερώτημα (ερ. 2) εστιάζει στις θέσεις των εκπαιδευτικών επί συγκεκριμένων παραμέτρων του επαγγελματισμού: «*Τα γνωρίσματα του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού συνίστανται στα ακόλουθα: i) Στη λειτουργία του εκπαιδευτικού ως προτύπου, ο οποίος συμβάλλει παράλληλα και στην ανάπτυξη των ηθικών και κοινωνικών αξιών των μαθητών. ii) Στην επαγγελματική γνώση. iii) Στο βαθμό που επιτρέπεται στον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις*

μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. iv) Στη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς, μαθητές. v) Στο παιδαγωγικό ενδιαφέρον και στη μέριμνα για το μαθητή και την πρόδό του».

Οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων του δείγματος παρουσιάζονται να αξιολογούν ως πάρα πολύ σημαντική την παράμετρο του επαγγελματισμού που αφορά στη συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές (εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής: 56,6% και εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης: 47,9%), ενώ η θέση τους αυτή δεν έδειξε κάποια διαφοροποίηση ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (

Γράφημα 1).



Γράφημα 1:

Η συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές –
Απαντήσεις του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος

Αναφορικά με το παιδαγωγικό ενδιαφέρον και τη μέριμνα για το μαθητή, η πλειονοψηφία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής (71,1%) υπογραμμίζει τη σημαντικότητα του συγκεκριμένου γνωρίσματος για τον επαγγελματισμό. Επιπλέον, οι απαντήσεις των δύο ομάδων του δείγματος δε διαφοροποιούνται σημαντικά, ενώ οι μέσοι όροι των απαντήσεων κάθε ομάδας είναι υψηλοί και ταυτίζονται (εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, Μ.Ο.: 4,63. S.D.: 0,76 – εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, Μ.Ο.: 4,62. S.D.: 0,58).

Η παράμετρος του επαγγελματισμού, που αναφέρεται στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εφαρμόζει τις κατάλληλες κάθε φορά διδακτικές μεθόδους, οι οποίες ανταποκρίνονται στις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, αποκάλυψε σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις μεταξύ των

δύο ομάδων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης αξιολογούν τη συγκεκριμένη παράμετρο ως σημαντικότερη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (Mann-Whitney $U=7503$, $p<0.05$, $r=-0.12$). Ταυτόχρονα, από την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, που διαθέτουν επιπλέον πτυχίο, τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερη σημαντικότητα στην εν λόγω παράμετρο (Mann-Whitney $U=2794.5$, $p<0.05$, $r=-0.13$).

Στο τρίτο κατά σειρά ερώτημα (ερ. 3) μελετήθηκαν οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς συγκεκριμένες παραμέτρους που συνθέτουν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης («Η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται με τους παρακάτω παράγοντες: i) Με την ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης. ii) Με τη συμμετοχή και/ή την παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (π.χ.: συνέδρια, διαλέξεις). iii) Με τη συνεργασία με τους συναδέλφους. iv) Με τη μάθηση από το διαδίκτυο και τη χρήση των νέων τεχνολογιών. v) Με την προσωπική έρευνα και μελέτη θεμάτων σχετικών με την εκπαίδευση»). Στον Πίνακα 3, που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των δύο ομάδων.

Πίνακας 3:

Παράμετροι επαγγελματικής ανάπτυξης – Απαντήσεις του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος

Παράμετροι επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτικοί	Κα- θόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ
Η ανάγκη για διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση	προσχ. αγωγής	0,0	2,6%	2,6%	34,2%	60,5%
	δημ. εκπ/σης	0,4%	0,9%	4,7%	40,6%	53,4%
Η συμμετοχή σε επιστημονικές εκδηλώσεις (π.χ.: ημερίδες, συνέδρια) ή/και παρακολούθηση αυτών	προσχ. αγωγής	0,0	2,6%	7,9%	53,9%	35,5%
	δημ. εκπ/σης	1,3%	3,8%	16,7%	54,7%	23,5%
Η συνεργασία με τους συναδέλφους	προσχ. αγωγής	0,0	2,6%	6,6%	44,7%	46,1%
	δημ. εκπ/σης	0,4%	1,7%	12%	50,9%	35%
Η μάθηση από το διαδίκτυο και η χρήση των νέων τεχνολογιών	προσχ. αγωγής	1,3%	1,3%	5,3%	72,4%	19,7%
	δημ. εκπ/σης	0,0	1,7%	12,4%	51,7%	34,2%
Η προσωπική έρευνα και μελέτη θεμάτων σχετικών με την εκπαίδευση	προσχ. αγωγής	0,0	2,6%	5,3%	51,3%	40,8%
	δημ. εκπ/σης	0,0	1,2%	7,3%	41,9%	49,6%

Κατά τη στατιστική επεξεργασία, ισχυρή συσχέτιση παρουσιάστηκε μεταξύ του *Διδασκαλείου* και της *ανάγκης για διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση*. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης που είχαν μετεκπαιδευτεί στο Διδασκαλείο, αξιολογούσαν ως περισσότερο σημαντική τη συγκεκριμένη παράμετρο σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς (Mann-Whitney $U=3562.5$, $p<0.05$, $r=-0.25$).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής με διδακτική εμπειρία που εκτείνεται από 5⁺ έως 15 έτη απέδωσαν μεγαλύτερη σημαντικότητα στη *χρήση και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών*, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 25 ετών (Kruskal-Wallis $H(3)=9.579$, $p<0.05$ & Mann-Whitney $U=103.5$, $p<0.05$, $r=-0.38$).

Στη συνέχεια, στο τέταρτο ερώτημα (ερ. 4), παρουσιάζονται οι τρόποι διαχείρισης των προκλήσεων ή διευθέτησης των ζητημάτων που εμφανίζονται στο σχολείο και εξετάζεται η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί τους επιλέγουν: «Κάθε φορά που καλείστε να αντιμετωπίσετε μια πρόκληση ή ένα ζήτημα: i) Απευθύνεστε σε συναδέλφους για να συζητήσετε το σχετικό ζήτημα. ii) Έρχεστε σε επικοινωνία με άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντος, τα οποία θεωρείτε ότι έχουν σχέση με το ζήτημα (π.χ.: γονείς). iii) Ανατρέχετε σε άλλες πηγές πληροφόρησης (π.χ.: έντυπο υλικό, διαδίκτυο). iv) Στηρίζετε στην προσωπική και την επαγγελματική εμπειρία σας. v) Αναφέρετε το σχετικό ζήτημα στη διεύθυνση του σχολείου ή σε άλλα στελέχη της εκπαίδευσης (π.χ.: Σχολικό Σύμβουλο). vi) Προσεγγίζετε το άτομο ή τα άτομα που έχουν άμεση σχέση με το ζήτημα (π.χ.: μαθητή/ές)».

Σύμφωνα με το στατιστικό έλεγχο Mann-Whitney, η διδακτική εμπειρία διαφοροποιεί σημαντικά τις θέσεις των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης ως προς το βαθμό που επιλέγουν να *στηρίζονται στην προσωπική και την επαγγελματική τους εμπειρία*, προκειμένου να αντιμετωπίσουν ένα ζήτημα στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία από 25 έτη και άνω προβαίνουν συχνότερα στην ανωτέρω επιλογή σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με διδακτική εμπειρία από 0 έως 5 έτη ($U=251.5$, $p<0.05$, $r=-0.38$).

Σύμφωνα, επίσης, με τον έλεγχο Mann-Whitney, σημαντική διαφοροποίηση αποκαλύφθηκε μεταξύ των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το βαθμό στον οποίο επιδιώκεται η *επικοινωνία με άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντος του μαθητή* (π.χ.: γονείς), προκειμένου να αντιμετωπιστεί ένα πρόβλημα. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής επιλέγουν συχνότερα την επικοινωνία με τους γονείς του μαθητή εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης ($U=7445$, $p<0.05$, $r=-0.12$).

Στον

Πίνακας 4, που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στο ερώτημα 4.

Πίνακας 4:

Απαντήσεις του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος στο ερώτημα 4

Κάθε φορά που καλείστε να αντιμετωπίσετε μια πρόκληση ή ένα πρόβλημα:							
	Εκπαιδευτικοί	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ	Κενά
Απευθύνεστε στους συναδέλφους σας για να συζητήσετε το σχετικό ζήτημα.	προσχ. αγωγής	0,0%	2,6%	19,7%	53,9%	23,7%	0,0%
	δημ. εκπ/σης	0,4%	3,4%	25,6%	53,8%	16,2%	0,4%
Έρχεστε σε επικοινωνία με άτομα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος που θεωρείτε ότι έχουν σχέση με το ζήτημα (π.χ.: γονείς).	προσχ. αγωγής	1,3%	2,6%	19,7%	48,7%	27,6%	0,0%
	δημ. εκπ/σης	0,4%	8,1%	26,1%	47%	17,9%	0,4%
Ανατρέχετε σε άλλες πηγές πληροφόρησης (π.χ.: έντυπο υλικό, διαδίκτυο).	προσχ. αγωγής	1,3%	2,6%	15,8%	63,2%	17,1%	0,0%
	δημ. εκπ/σης	0,4%	3,8%	24,4%	50,4%	20,5%	0,4%
Στηρίζετε στην προσωπική και την επαγγελματική σας εμπειρία.	προσχ. αγωγής	2,6%	7,9%	40,8%	43,4%	5,3%	0,0%
	δημ. εκπ/σης	0,4%	8,1%	35,5%	45,3%	10,7%	0,05
Αναφέρετε το σχετικό ζήτημα στη διεύθυνση ή σε άλλα στελέχη της εκπαίδευσης (π.χ.: Σχολικό Σύμβουλο).	προσχ. αγωγής	1,3%	10,5%	18,4%	51,3%	18,4%	0,0%
	δημ. εκπ/σης	0,4%	6%	20,5%	51,7%	21,4%	0,0%
Προσεγγίζετε το άτομο ή άτομα που έχουν άμεση σχέση με το ζήτημα (π.χ.: μαθητή/ές).	προσχ. αγωγής	0,0%	2,6%	10,5%	32,9%	53,9%	0,0%
	δημ. εκπ/σης	0,0%	0,9%	4,3%	40,6%	53,8%	0,4%

Στο πέμπτο και τελευταίο ερώτημα (ερ. 5), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσδιορίσουν το βαθμό στον οποίο επηρεάζονται από συγκεκριμένα γνωρίσματα του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Η ερώτηση διατυπώθηκε ως εξής: «Οι εργασιακές συνθήκες στο σχολείο σε τι βαθμό επηρεάζονται α-

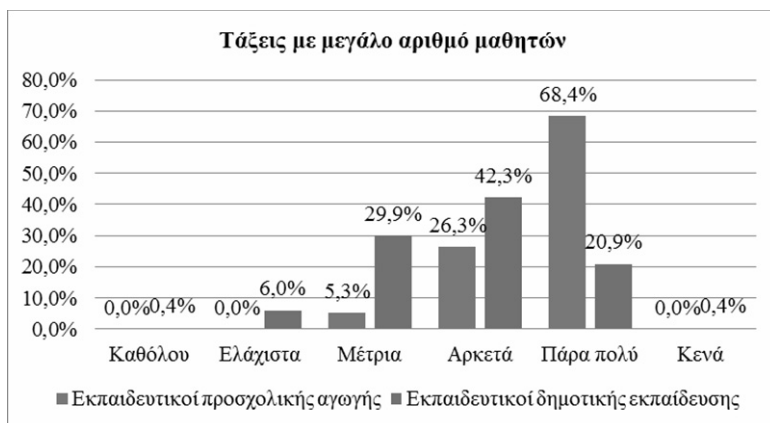
πό: 1) τις αλλαγές στην εκπαίδευση, 2) την ενίσχυση των μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών, 3) το γραφειοκρατικό μηχανισμό του σχολικού συστήματος, 4) τις τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, 5) τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, 6) τη συνεργασία με τους συναδέλφους, 7) τη συνεργασία με τους γονείς, 8) τις υποδομές του σχολείου, 9) τη βελτίωση των σχέσεων με τους μαθητές, 10) τη συμπεριφορά των μαθητών».

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής (59.2%) απάντησε ότι επηρεάζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από τις αλλαγές και τις μεταβολές στην εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό παρουσίασε σημαντική διαφοροποίηση, όταν εξετάστηκαν τα δεδομένα με βάση τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, που είχαν από 5⁺ έως 15 έτη υπηρεσίας, φάνηκε να επηρεάζονται στο έργο τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τις εκπαιδευτικές αλλαγές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με διδακτική εμπειρία από 25 έτη και άνω (Kruskal-Wallis $H(3)=9.227$, $p<0.05$ & Mann-Whitney $U=49$, $p<0.05$, $r=-0.47$).

Αξιοσημείωτη διαφοροποίηση διαπιστώθηκε στις απαντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τις υποδομές του σχολείου. Μολονότι η συγκεκριμένη παράμετρος του εργασιακού χώρου των εκπαιδευτικών δεν παρουσίασε κάποια συσχέτιση με τα δημογραφικά γνωρίσματα του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος, εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής έτειναν να αξιολογούν την εργασιακή αυτή παράμετρο ως περισσότερο σημαντική απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης (Mann-Whitney $U=7205$, $p<0.05$, $r=-0.15$).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής (68,4%) έκρινε τις τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών ως ιδιαίτερα σημαντική εργασιακή παράμετρο, αν και δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ($M.O.=4.63$, $S.D.=0.58$). Σημαντική, ωστόσο, διαφοροποίηση αποκαλύφθηκε μεταξύ των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών, όπου οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης απέδωσαν μεγαλύτερη σημαντικότητα στη συγκεκριμένη παράμετρο από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (Mann-Whitney $U=7472$, $p<0.05$, $r=-0.13$) (

Γράφημα 2).



Γράφημα 2:

Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών – Απαντήσεις του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος

Επιπλέον, αν και η στατιστική ανάλυση σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών δεν αποκάλυψε σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών του δείγματος, κατέδειξε όμως σημαντική διαφοροποίηση στο δείγμα των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που αφορούσαν στο *Διδασκαλείο* (σπουδές) και τη *διδασκτική εμπειρία*. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης που δεν είχαν μετεκπαιδευτεί στο Διδασκαλείο απέδωσαν μεγαλύτερη σημαντικότητα στη συμπεριφορά των μαθητών (Mann-Whitney $U=4075$, $p<0.05$, $r=-0.15$). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης που διέθεταν διδακτική εμπειρία από 0 έως 5 έτη αξιολογούσαν ως περισσότερο σημαντική τη συμπεριφορά των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς με διδακτική εμπειρία πέραν των 25 ετών (Mann-Whitney $U=313$, $p<0.05$, $r=-0.13$).

Παρομοίως, η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών φάνηκε να επηρεάζει τις θέσεις τους αναφορικά με το *γραφειοκρατικό μηχανισμό του σχολικού συστήματος*. Οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης με διδακτική εμπειρία από 15⁺ έως 25 έτη φάνηκε να επηρεάζονται στο έργο τους από τη γραφειοκρατία περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με χρόνο υπηρεσίας από 0 έως 5 έτη (Kruskal-Wallis $H(3)=11.841$, $p<0.05$ & Mann-Whitney $U=473$, $p<0.05$, $r=-0.33$).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Με βάση τα δεδομένα της εμπειρικής μας μελέτης, αξιοσημείωτα ευρήματα αποκαλύφθηκαν για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Κατ' αρχάς η εξέταση των αποτελεσμάτων της έρευνας αποκάλυψε ότι η προσωπική επιλογή του επαγγέλματος συνιστά τον κυρίαρχο παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Μια άλλη, ακολούθως, διαπίστωση που αφορά στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου είναι η σημαντικότητα που αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς στην έννοια της συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα πολλαπλά οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν με τη συνεργασία και ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται την ουσιαστική της συμβολή στην ενίσχυση του επαγγελματισμού τους και στην επιδίωξή τους για επαγγελματική ανάπτυξη. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για συνεργασία εναρμονίζονται με τις θέσεις ερευνητών διεθνώς, που επισημαίνουν ότι αυτή αποτελεί ουσιώδες γνώρισμα του επαγγελματισμού (βλ. π.χ.: Birman et al., 2000. Bredeson & Johansson, 2000. Darling-Hammond & McLaughlin, 1995. Desimone et al., 2002. Evans, 2008. Hargreaves, A. 2000. Hargreaves, D.H. 1994).

Αξίζει, ακόμη, να επισημανθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών του δείγματος για την πρόοδο και τη σχολική επίδοση των μαθητών και τη σύνδεση που αναγνωρίζουν ότι υπάρχει μεταξύ της προόδου των μαθητών και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Οι θέσεις τους μάλιστα δεν διαφοροποιούνται ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να συμβάλουν δημιουργικά στη σχολική επίδοση των μαθητών αποτελεί σημείο αναφοράς σε αρκετές μελέτες και αναγνωρίζεται ως ένας σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (βλ.: Antoniou & Kyriakides, 2013. Bredeson & Johansson, 2000. Garet et al., 2001).

Επιπλέον, η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εφαρμόζει τις κατάλληλες κάθε φορά διδακτικές μεθόδους, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των μαθητών του, αποτελεί μια άλλη παράμετρο του επαγγελματισμού, η οποία αξιολογείται ως αρκετά σημαντική και από τις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών του δείγμάτος μας. Η σύγκριση, ωστόσο, των απαντήσεων μεταξύ των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών αποκάλυψε κάποιες διαφοροποιήσεις στις θέσεις τους, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής έτειναν να θεωρούν ως περισσότερο σημαντική τη συγκεκριμένη παράμετρο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα εύρημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, προκειμένου να αναδειχθούν λεπτομε-

ρώς οι παράγοντες εκείνοι που ασκούν επιρροή στις θέσεις των εκπαιδευτικών και των δύο ομάδων επί του συγκεκριμένου ζητήματος, καθώς η παράμετρος αυτή προβάλλει το ζήτημα της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στο σχολείο.

Ένα άλλο εύρημα που αξίζει να μνημονευθεί είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος υπογραμμίζει την ανάγκη για διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση, αναγνωρίζοντας ότι η συμμετοχή τους σε σχετικές δραστηριότητες θα ενισχύσει τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα άλλων σχετικών με το θέμα ερευνών (Βεργίδης, 2012. Ifanti & Fotopoulou, 2010. 2011).

Η εργασιακή, εξάλλου, παράμετρος, που συνδέεται με τις εκπαιδευτικές αλλαγές, φάνηκε να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το εύρημα αυτό ταυτίζεται και με άλλες αντίστοιχες ερευνητικές μελέτες διεθνώς (βλ.: Day et al., 2007. Evetts, 2003. Gray & Whitty, 2010). Αποκαλύφθηκε μάλιστα στην έρευνά μας ότι ξεχωριστό ρόλο στη διαμόρφωση των θέσεων αυτών των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι διαδραματίζει η διδακτική τους εμπειρία. Η πολυετής επαγγελματική εμπειρία λειτουργεί ενισχυτικά για τον εκπαιδευτικό και του παρέχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη ευχέρεια τις νέες απαιτήσεις που εγείρονται μέσα από τις εκπαιδευτικές μεταβολές. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και σε άλλες μελέτες (βλ.: Cornu & Ewing, 2008. Ifody, 2013. Southgate et al., 2013).

Σημαντική, επίσης, αναδείχθηκε η παρουσία συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, όπως είναι οι σπουδές (ειδικότερα το Διδασκαλείο) και η διδακτική εμπειρία, τα οποία φάνηκε ότι επιδρούναν καταλυτικά στη διαμόρφωση των θέσεων των εκπαιδευτικών και αποκάλυψαν αξιολογες πτυχές και γνωρίσματα του επαγγελματισμού, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής ταυτότητας.

Από την ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων τής εν λόγω εμπειρικής έρευνας διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων του δείγματος έχουν αντίληψη της σημαντικότητας του επαγγελματισμού, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής ταυτότητας στο έργο τους. Παράλληλα, κατανοούν ότι ως έννοιες είναι πολυδιάστατες και χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται μέσα από τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές που εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η διαφοροποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ των δύο ομάδων όσο και εντός της καθεμιάς ομάδας αποκαλύπτει με εύγλωττο τρόπο όχι μόνον την πολυδιάστατη υπόσταση των εννοιών αυτών αλλά και τη σημαντικότητα που αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς σε κα-

θεμιά από τις παραμέτρους που τις προσδιορίζουν. Από το άλλο μέρος, οι ομοιότητες που εντοπίστηκαν είναι ιδιαίτερα σημαντικές, διότι αντανακλούν μια κοινή επαγγελματική αντίληψη, η οποία αποτελεί το εφαλτήριο για την ενίσχυση της συνεργατικής διάστασης, της περαιτέρω και διαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών καθώς και της προόδου των μαθητών.

Επίσης, βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, διαπιστώνεται ότι οι θέσεις των εκπαιδευτικών εναρμονίζονται -σε αρκετά σημεία- με τα δεδομένα από τη διεθνή συζήτηση για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (π.χ.: η έννοια της συνεργασίας, η μέριμνα των εκπαιδευτικών για την πρόοδο των μαθητών, η αντίληψη για την επιρροή των εκπαιδευτικών αλλαγών και των μεταβολών στο έργο τους κ.λπ.). Μέσα από το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται η αποκρυσταλλωμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη σημαντικότητα που αποδίδουν στις ανωτέρω έννοιες σε σχέση με την επαγγελματική τους πορεία.

Συνοψίζοντας, με την παρούσα μελέτη αναδείχθηκαν οι θέσεις και οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις ποικίλες παραμέτρους που συνιστούν τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Τα ανωτέρω ευρήματα μπορούν να συμβάλουν δυναμικά στη συζήτηση για την αναβάθμιση της θέσης και του έργου του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση σε ένα τέτοιο εγχείρημα είναι να αποδίδεται η πρέπουσα επαγγελματική αναγνώριση στον εκπαιδευτικό, ιδιαιτέρως στη σύγχρονη εποχή. Απαιτείται, λοιπόν, ο κατάλληλος σχεδιασμός σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα προάγει τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού και θα δημιουργεί κατάλληλα πλαίσια και δομές επαγγελματικής ανάπτυξης του, εξασφαλίζοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τη διαρκή και αδιατάραχτη ενδυνάμωση της επαγγελματικής του ταυτότητας, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις καθημερινές απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου.

Βιβλιογραφία

- 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.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- 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.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Βεργίδης, Δ.Κ. (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.
- Βεργίδης, Δ.Κ. & Υφαντή, Α.Α. (Επιμ.) (2011). *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές αφηρητές και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C. & Garet, M.S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Bredeson, P.V. & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 385-401.
- Campbell, A. (2003). Teachers' research and professional development in England: Some questions, issues and concerns. *Journal of In-Service Education*, 29(3), 375-388.
- Cornu, Le R. & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education...reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1799-1812.
- Crook, D. (2008). Some historical perspectives on professionalism. In B. Conningham (Ed.), Foreword by Sir D. Watson *Exploring professionalism*, Institute of Education: University of London.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Day, C., Flores, M.A. & Viana, I. (2007). Effects on national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 7-23.
- 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.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Field, A. & Hole, G. (2010). *How to design and report experiments*. SAGE.
- 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.

- Gray, S.L. & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labour. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 5-23.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, D.H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Herdeiro, R & Costa e Silva, A.M. (2013). The quality of teaching and professional development of teachers: A Portuguese study. *Teacher Development*, 17(2), 176-194.
- Hong, J.Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Ifanti, A.A. & Fotopoulou, V.S. (2010). Undergraduate students' and teachers' perceptions of professional development and identity formation: A case study in Greece. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1), 157-174.
- Ifanti, A.A. & Fotopoulou, V.S. (2011). Teachers' perceptions of professionalism and professional development: A case study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), 40-51.
- Ifody, T. (2013). Letting experience in at the front door and bringing theory through the back: Exploring the pedagogical possibilities of situated self-narration in teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 382-397.
- Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (2010). *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London & New York: Routledge.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: Γιατί, πότε, πως. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Southgate, E., Reynolds, R. Howley, P. (2013). Professional experience as a wicked problem in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 13-22.

- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Swennen, A., Volman, M. & van Essen M. (2008). The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 169-184.
- Tang, S.Y.F. & Choi, P.L. (2009). Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times. *Educational Review*, 61(1), 1-18.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Υφαντή, Α.Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη.
- Υφαντή, Α.Α. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολιτικές και πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.

Abstract

In this empirical study, we explored the views of 310 pre-primary and primary school teachers on certain aspects of professionalism, professional development and professional identity, according to the international discussion on the topic. Our research data revealed considerable convergences in teachers' responses. Both groups highlighted the importance of collaboration at school as well as their concern for pupils' achievements. On the other hand, some divergences were found in their role in the enhancement of students' moral and social values. In conclusion, it was pointed out that both pre-primary and primary teachers of our sample attributed great importance to substantial aspects of professionalism, professional development and professional identity, and underlined their significant contribution to their work at school.

Βασιλική Σ. Φωτοπούλου
Διδάκτωρ
Τμήματος Επιστημών της Εκπαί-
δευσης
και της Αγωγής στην Προσχολική
Ηλικία
Πανεπιστημίου Πατρών
E-mail: vfotopoulou@upatras.gr

Αμαλία Α. Υφαντή
Καθηγήτρια
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης
και της Αγωγής στην Προσχολική
Ηλικία
Πανεπιστήμιο Πατρών
Πό 26504, Πάτρα
Τηλ: 2610 997548, 997797
Fax: 2610 997797
E-mail: ifanti@upatras.gr