

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Αντώνης Παπαοικονόμου
Εκπαιδευτικός,
Διδάκτορας Φιλοσοφίας
ΑΠΘ

Abstract

This research aims at presenting the views of Greek primary and secondary teachers concerning the importance of their professional role in relation to other factors that influence their everyday educational procedure. The secondary aim is the finding of important factors that have an impact on these views. The final result shows clearly the direction that educational policy should have, due to the fact that teacher himself/ herself emerges as the most important factor in the educational process.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικός, ρόλος, εκπαιδευτική πολιτική.

0. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στη σημασία που αποδίδουν στο ρόλο τους σε σχέση με άλλους παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στη μαθησιακή πράξη. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια πολυπληθή, ευαίσθητη αλλά και ισχυρή συγχρόνως ομάδα εργαζομένων στο δημόσιο τομέα που διαφοροποιείται από τις άλλες, γιατί ασκούν μια ιδιότυπη, ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο, εργασία, στις ειδικές συνθήκες της διδακτικής πράξης. Η εργασία τους μπορεί να παρομοιαστεί με την παραγωγική διαδικασία της οποίας αποτέλεσμα είναι ένα άυλο «προϊόν» (η μάθηση), του οποίου η σημασία και τα αποτελέσματα δεν δύναται άμεσα να αποτιμηθούν διότι ενσωματώνονται στη διαδικασία δευτερογενούς κοινωνικοποίησης του ατόμου (Παπαοικονόμου, 2011). Οι επιπτώσεις του δεν είναι άμεσα απτές, αλλά μακροπρόθεσμες. Δεν αποτελεί μια ομοιογενή ομάδα καθώς υπάρχουν διαφορετικές βαθμίδες, γενική και επαγγελματική (τεχνική), όπως και δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση. Επομένως υπάρχουν μειωμένες πιθανότητες να ομαδοποιηθούν και να λειτουργήσουν ως σύνολο. Διαδραματίζουν διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο κράτος και στους

μαθητές, διαθέτουν μια μορφή θεσμοθετημένης εξουσίας και νομιμοποιείται η συμβολή τους στην κοινωνική αναπαραγωγή· ασκείται κρατικός έλεγχος στο έργο τους και δεν συμμετέχουν στη διαχείριση των ζητημάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεν ανταποκρίνονται στον ιδεατό τύπο του γραφειοκράτη, δεν υποτάσσονται στη ρουτίνα (αφού έχουν συνεχώς διαφορετικούς μαθητές), δεν έχουν τεχνοκρατικό ρόλο και η εργασία τους δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία. Επίσης ασχολούνται με τη διεκπεραίωση διοικητικών υποχρεώσεων και παρουσιάζουν τις εξής ιδιοτυπίες: ιδιάζουσα χρήση του χρόνου και του χώρου, μικρό ωράριο, χρήση άτυπων κανόνων, ρευστότητα διδακτικής πράξης με πολυδιάστατο χαρακτήρα, ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, σύνθετη γνώση και διαρκής ανανέωσή της, ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, πλούσιες εμπειρίες από την εξω-εργασιακή ζωή¹.

Όπως υποστηρίζει η Sharon Gewirtz, η μορφή και το περιεχόμενο της εργασίας των εκπαιδευτικών επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τους μηχανισμούς που κατανέμουν τους πόρους και τους μαθητές στο σχολείο και τις τάξεις, το σύστημα εξετάσεων, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και το σύστημα διοίκησης. Επομένως οποιαδήποτε προσπάθεια κατανόησης της εργασίας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει απαραίτητως μια συστηματική ανάλυση του άμεσου σχολικού περιβάλλοντος και της άποψης που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους, αλλά και για τη βαρύτητα των άλλων παραγόντων που συνδιαμορφώνουν την επαγγελματική τους καθημερινότητα στα πλαίσια του ευρύτερου οικονομικού, κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου².

Η εργασία των εκπαιδευτικών, η διδασκαλία, χαρακτηρίζεται από ποικίλες αντιφάσεις: ενώ της αποδίδεται μεγάλη αξία και ταυτίζεται με το κοινωνικό συμφέρον αφενός, είναι εν μέρει υπο-αξιολογημένη, με μικρό κύρος στην κοινωνία αφετέρου³. Επίσης θεωρείται μια ομοιογενής δραστηριότητα, ενώ στην πράξη υπάρχει ετερογένεια. Αυτή πηγάζει από τις *de facto* διαφορές στα χαρακτηριστικά διδασκόντων και διδασκομένων, σχολικής μονάδας ή ιδρύματος, από τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και τις κανονιστικές αρχές στη διδακτική πράξη. Ενώ εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα των ατομικών ικανοτήτων, εμπειριών και επιλογών φέρνοντας τη σφραγίδα του διδάσκοντα, προκαθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον άμεσο ή έμμεσο κρατικό έλεγχο που ασκείται σε αυτή. Ενώ ταυτίζεται με σταθερές αξίες, επηρεάζεται από το σχολικό περιβάλλον και το ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, το οποίο μεταβάλλεται διαρκώς.

Το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ιδιαίτερα ποια σχολεία είναι ή όχι αποτελεσματικά (Παπαοικονόμου & Κυρίτσης, 2012). Γενικά, η αποτελεσματικότητα τείνει στην επέκταση όπου συναντάται η γνώση με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία, όπως επισημαίνουν οι King και Peart (1990), συχνά αξιολογείται με σταθμι-

σμένα κριτήρια. Από την άλλη, ο ορισμός, όπως τον χρησιμοποιεί ο Gaskell (1995), είναι η μέτρηση της επιτυχίας, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι ουσιαστικά μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας (Kane et al, 2011).

Για να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα ή μη ενός σχολείου οι ερευνητές χρησιμοποίησαν μια σειρά κριτηρίων ή μεθόδων ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που υπηρετούσαν, προσδιορίζοντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτά ήταν:

- α) Το αποτελεσματικό σχολείο έχει μια οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία είναι ασφαλής. Σε αυτό το περιβάλλον λειτουργεί η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων στηριγμένη στη συνεργασία.
- β) Υπάρχουν προσδοκίες ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν. Η επιτυχία των προσδοκιών εξασφαλίζεται με τη βοήθεια εποπτικού και διδακτικού υλικού ώστε η «διδασκαλία» να γίνει «μάθηση».
- γ) Η διοίκηση του σχολείου λειτουργεί με τη συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων. Ειδικά, ο διευθυντής πρέπει να φέρεται σαν ένας προπονητής, ένας συνεργάτης, ένας εμπυχωτής.
- δ) Υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου (όραμα) στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη, αναγνωρίζοντας την ευθύνη του σχολείου για την επίτευξή του.
- ε) Οι δάσκαλοι είναι ο καθοριστικός παράγοντας και κατανέμουν το σχολικό χρόνο στη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών.
- στ) Η σχολική επιτυχία των μαθητών αξιολογείται συχνά μέσα από μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση τόσο της παρουσίας του κάθε μαθητή όσο και του προγράμματος. Αυτά τα αποτελέσματα θα καταδείξουν αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ προτιθέμενου, διδασκόμενου και αξιολογούμενου προγράμματος σπουδών. Επίσης οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να τονίζουν σε «περισσότερο αυθεντική αξιολόγηση» του κύριου προγράμματος σπουδών.
- ζ) Τέλος, ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς. Πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη και επικοινωνία με τους γονείς που μοιράζονται τα αποτελέσματα (Strong et al, 2011).

Σύγχρονες μελέτες⁴ επισημαίνουν συχνά ότι η εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται τις τελευταίες δεκαετίες για τη μεταρρύθμιση εντείνει τις αντιφάσεις που επι-

κρατούν. Πράγματι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο των αλλαγών και αντιμετωπίζονται ως βασικοί συντελεστές για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης που θεωρείται προϋπόθεση για την επιδιωκόμενη εθνική ανάπτυξη: αναμένεται να προετοιμάσουν το νέο πρότυπο εργαζόμενου και πολίτη για την «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας», για την παγκόσμια αγορά εργασίας με υψηλή εξειδίκευση, ευελιξία και υπευθυνότητα και να συμβάλλουν στην επίλυση μείζονος σημασίας προβλημάτων ενός σύγχρονου κράτους (ανοχή στη διαφορά, άμβλυνση ανισοτήτων, καλλιέργεια δημοκρατικών πεποιθήσεων). Οι πρακτικές που ακολουθούνται και οι συγκεκριμένες αλλαγές που προωθούνται καθιστούν τους εκπαιδευτικούς μια «απούσα» παρουσία στις εξελίξεις⁵, παρότι η υλοποίηση τους προϋποθέτει, σε μεγαλύτερο από το παρελθόν βαθμό, τη συναίνεση και τη συμβολή τους. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να ειπωθεί πως οι αντιφάσεις αυτές συνδέονται με τις ευρύτερες αντιφάσεις που περικλείει η εκπαιδευτική πολιτική και πως ο επαγγελματισμός είναι μια σημαντική πτυχή της μεταρρύθμισης που προωθεί η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική για να επιτύχει τις σχεδιαζόμενες αλλαγές.

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Βασικός άξονας της έρευνας είναι ο εαυτός, ως «ενορχηστρωτής» των διαφόρων ταυτοτήτων ρόλου, **των εσωτερικευμένων προσδιορισμών θέσης**, της άποψης με άλλα λόγια του εκπαιδευτικού για το ρόλο του. Έγινε προσπάθεια ένταξης του υποκειμένου στο εργασιακό του περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα ρωτήθηκαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τη βαρύτητα του ρόλου τους καταρχάς στην εκπαιδευτική πράξη και στη συνέχεια για τη βαρύτητα άλλων παραγόντων που παίζουν κατά κοινή ομολογία σημαντικό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις περιλάμβαναν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βαρύτητα του ρόλου τους, τη βαρύτητα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, τη βαρύτητα των σχολικών εγχειριδίων, της υλικοτεχνικής υποδομής, των αναλυτικών προγραμμάτων και της οργάνωσης και της διοίκησης του σχολείου. Σκοπός των ερωτήσεων αυτών ήταν η ανίχνευση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών αναφορικά με το έργο τους συγκρινόμενο με άλλους παράγοντες που συνδράμουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι υποθέσεις που διερευνήθηκαν αφορούσαν τη σχέση της άποψης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο τους και τους άλλους παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας και το φύλο, την κατοχή ή όχι διευθυντικής θέσης και την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων. Στη συνέχεια το δείγμα διαχωρίστηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έγιναν οι ίδιοι έλεγχοι. Σκοπός του διαχωρισμού αυτού ήταν η εύρεση τυχόν διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού προβλήματος θεωρήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η επισκόπηση (survey) που παρά τους περιορισμούς της, θεωρείται πλε-

ονεκτικότερη άλλων ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να συμμετάσχει στην έρευνα ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων από όλη την Ελλάδα (Heller, K. & Rosemann, R., 1974). Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν παρόμοιες έρευνες που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες που είχαν ως σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο (Guskey & Passaro, 1994). Πληθυσμός της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί όλων των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεντρώθηκαν 720 απαντήσεις με ποσοστό απόκρισης το 36,3% των σταλμένων ερωτηματολογίων που αποτελεί και το τελικό δείγμα. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, αρκετά ικανοποιητικό για έρευνες με ερωτηματολόγια (Ξωχέλλης, 1984, Παπαναούμ, 2003). Το γεγονός αυτό το ενισχύουν οι ιδιόρρυθμες ελληνικές συνθήκες, δηλαδή το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αίσθημα δυσπιστίας για κάθε είδους έρευνα. Για την ανάδειξη σχέσεων με το φύλο χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS και η μέθοδος του χ^2 ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος συσχέτισης ονομαστικών και κατηγορικών μεταβλητών.

2. Το προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας

Καταρχάς, πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική έρευνα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο του Πολυκάστρου Κιλκίς. Παρουσιάστηκαν κάποια προβλήματα στο αρχικό ερωτηματολόγιο κυρίως λόγω του ότι η παραγοντική ανάλυση έδειξε χαμηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που αποτελούσαν τους δείκτες. Αφού έγιναν οι απαιτούμενες αλλαγές στο ερωτηματολόγιο και αναδιαμορφώθηκαν οι διάφορες ερωτήσεις που παρουσίασαν πρόβλημα στην παραγοντική ανάλυση έγινε ξανά δοκιμαστική έρευνα στο Γυμνάσιο Αξιούπολης στο Κιλκίς. Αφού ξεπεράστηκαν τα προβλήματα και φάνηκαν ισχυρές φορτίσεις στην παραγοντική ανάλυση, πήρε την τελική του μορφή και συντάχθηκε η αρχική επιστολή που συνόδευε τη σελίδα στο διαδίκτυο. Στάλθηκαν γύρω στα 1982 ηλεκτρονικά μηνύματα σε εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την εύρεση των λιστών ηλεκτρονικού ταχυδρομείου χρησιμοποιήθηκαν κυρίως οι υπηρεσίες του Πανελληνίου Σχολικού δικτύου και κυρίως οι νεόκοπες λίστες του Βήματος Ερμής. Πιο συγκεκριμένα, στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (www.sch.gr) υπάρχουν διαθέσιμες οι ιστοσελίδες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Σε κάθε μια από αυτές υπάρχει διαθέσιμη η ηλεκτρονική διεύθυνση του κάθε εκπαιδευτικού. Επίσης, μια νέα λειτουργία του δικτύου είναι η δημιουργία ενός κόμβου σε κάθε νομό της χώρας με τη δυνατότητα διάχυσης ενός μηνύματος ηλεκτρονικού σε όλους τους χρήστες του νομού (Βήμα Ερμής).

Σε διάστημα ενός μηνός είχαν συγκεντρωθεί 720 απαντήσεις. Συνολικά απάντησε το 36,3% που αποτελεί και το τελικό δείγμα. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί,

σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, αρκετά ικανοποιητικό για έρευνες με ερωτηματολόγια (Παπαναούμ, 2003). Το γεγονός αυτό το ενισχύουν οι ιδιόρρυθμες ελληνικές συνθήκες, δηλαδή το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αίσθημα δυσπιστίας για κάθε είδους έρευνα (Ξωχέλης, 1984). Αφού συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια συγκρίθηκε το ποσοστό των επιστρεφόμενων ερωτηματολογίων της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης με το ποσοστό των εκπαιδευτικών της κάθε βαθμίδας του πληθυσμού:

Πίνακας 1. Κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ποσοστό εκπαιδευτικών του πληθυσμού κατά βαθμίδα εκπαίδευσης

Βαθμίδα	Αριθμός και ποσοστό (%) εκπαιδευτικών της έρευνας		Ποσοστό (%) εκπαιδευτικών του πληθυσμού
	N	%	%
Νηπιαγωγεία	55	7,6	8,0
Δημοτικά	160	22,3	27,3
Γυμνάσια-Λύκεια	480	66,6	59,5
Missing	25	3,3	
Σύνολο	720	100,0	100,0

Παρατηρείται μια μικρή απόκλιση στον πληθυσμό των δασκάλων των Δημοτικών σχολείων και των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τις αναλυτικές κατανομές των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα διαφαίνεται επίσης μια επαρκής αντιστοιχία ανάμεσα στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών της έρευνας και του πληθυσμού όσον αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατηρούμε υπεραντιπροσώπευση των εκπαιδευτικών πληροφορικής προφανώς λόγω της μεγαλύτερης εξοικείωσής και πρόσβασής τους στο δίκτυο, δεδομένου ότι στην περίπτωση αυτή το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά. Πιο αναλυτικά:

Πίνακας 2. Ειδικότητες εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

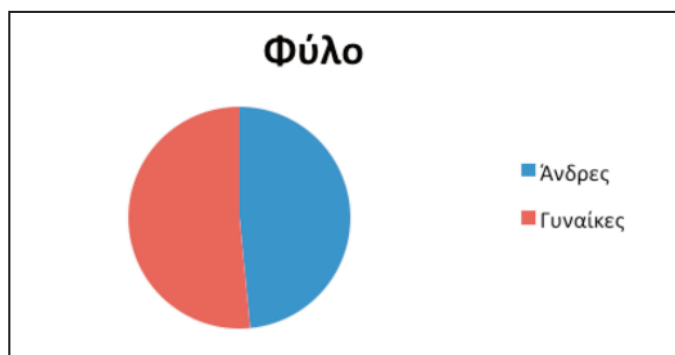
Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό δείγματος	Ποσοστό πληθυσμού ⁶
Θεολόγοι	19	2,6	2,5
Φιλολόγοι	107	14,9	14,5
Μαθηματικοί	45	6,3	6,4
Φυσικοί κλπ.	48	6,7	6,6
Γαλλικών	12	1,7	1,9
Αγγλικών	43	6,0	3,1
Γερμανικών	8	1,1	0,7
Καλλιτεχνικών	3	0,4	0,7
Οικονομολόγων	8	1,1	0,8
Κοινωνιολόγοι	2	0,1	0,5
Φυσικής Αγωγής	31	4,3	3,1
Μηχανικοί	5	0,7	0,3
Νομικών κλπ.	1	0,1	0,4
Ιατροί, Γεωπόνοι	12	1,7	0,2
Μουσικών	5	0,7	1,2
Τεχνολόγοι ΑΣΕΤΕΜ	7	1,0	0,5
Λοιποί Τεχνολόγοι	18	2,5	0,7
Πληροφορικής	105	14,6	2
Νηπιαγωγοί	55	7,6	9,1
Δάσκαλοι	160	22,2	43,7
Σύνολο	695	96,5	98,9
Missing	25	3,5	1,1
	720	100	100

Από την αντιπαραβολή από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς οι μισοί περίπου ήταν άνδρες και οι μισοί γυναίκες. Πιο αναλυτικά:

Πίνακας 3. Φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

ΦΥΛΟ	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	345	47.9
Γυναίκες	367	51.0
Δεν απάντησαν	8	1.1
Σύνολο	720	100.0

Σχηματικά η κατανομή έχει ως εξής:

Σχήμα 1. Το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον πίνακα 2 και στο Σχήμα 1 φαίνεται μια ισομερής συμμετοχή των ανδρών και των γυναικών στην έρευνα. Όσον αφορά τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές το 10,8% κάλυπτε μια διευθυντική θέση, μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών είχαν το 28,3% ενώ μόλις το 3,3% είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Σε όλες τις ερωτήσεις της έρευνας πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 έχοντας ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την κατοχή μεταπτυχιακών και τη διευθυντική θέση για την εύρεση στατιστικά σημαντικών σχέσεων ανάμεσα στις υπο-ομάδες των εκπαιδευτικών. Προηγήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος χ^2 για τη διερεύνηση της αξιοπιστίας του δείγματος (κριτήριο καλής προσαρμογής). Τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα δείχνουν ότι τα δεδομένα που συλλέχτηκαν ακολουθούν την κανονική κατανομή και είναι κατάλληλα για τους διαφόρους στατιστικούς υπολογισμούς:

Πίνακας 4. Μη παραμετρικός έλεγχος χ^2 (κριτήριο καλής προσαρμογής)

	Βαρύτητα του ίδιου του εκπαιδευτικού	Βαρύτητα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών	Βαρύτητα των σχολικών εγχειριδίων	Βαρύτητα της υλικοτεχνικής υποδομής	Βαρύτητα των αναλυτικών προγραμμάτων	Βαρύτητα της οργάνωσης και της διοίκησης
Chi-Square	1028,453 ^a	401,209 ^a	101,070 ^a	120,657 ^a	26,959 ^a	238,388 ^b
df	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τον πίνακα 5 παρακάτω στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελούν τον κύριο μοχλό της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου.

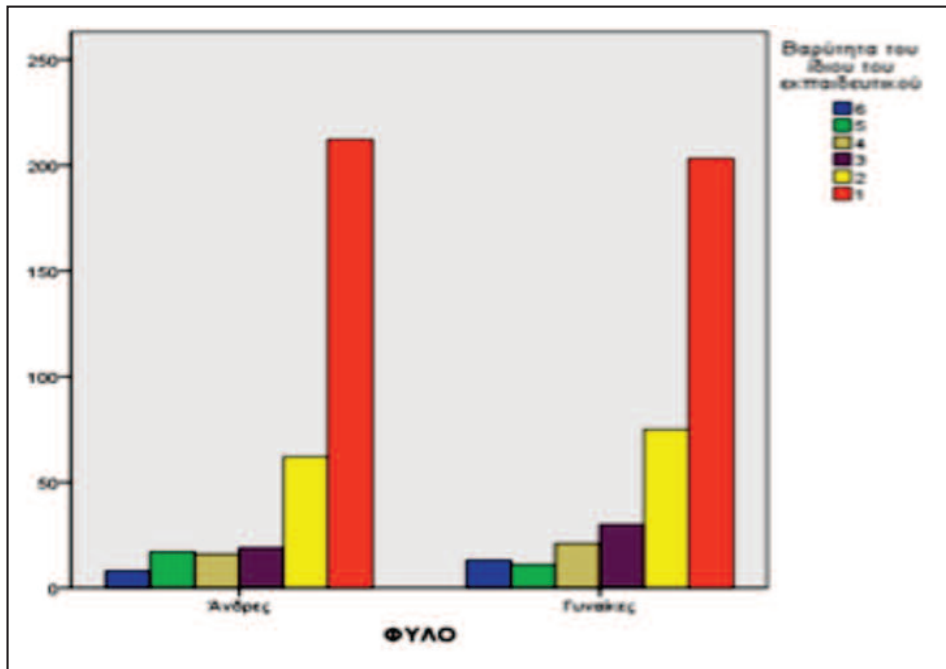
Πίνακας 5. Η βαρύτητα του ίδιου του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Προτίμηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσωρευτικό Ποσοστό
ΠΡΩΤΗ	416	57,8	60,5	39,5
ΔΕΥΤΕΡΗ	137	19,0	19,9	19,6
ΤΡΙΤΗ	49	6,8	7,1	12,5
ΤΕΤΑΡΤΗ	37	5,1	5,4	7,1
ΠΕΜΠΤΗ	28	3,9	4,1	3,1
ΕΚΤΗ	21	2,9	3,1	100,0
Σύνολο	688	95,6	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	32	4,4		
Σύνολο	720	100,0		

Το 60,5% του συνολικού δείγματος θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί την αιχμή του δόρατος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια ελέγχθηκε η περίπτωση να επηρεάζει το φύλο των εκπαιδευτικών ως ανεξάρτητη μεταβλητή την παραπάνω άποψη. Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος του χ^2 . Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέ-

σματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ($\chi^2=7.654$, $df=5$, $p=0,001 < \alpha$) και ότι οι απόψεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται ιδιαίτερα πέρα από τους άνδρες που θεωρούν σε ποσοστό 63,5% σε σχέση με το αντίστοιχο 57,5% των γυναικών ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σχήμα 2. Απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη βαρύτητα του ρόλου τους



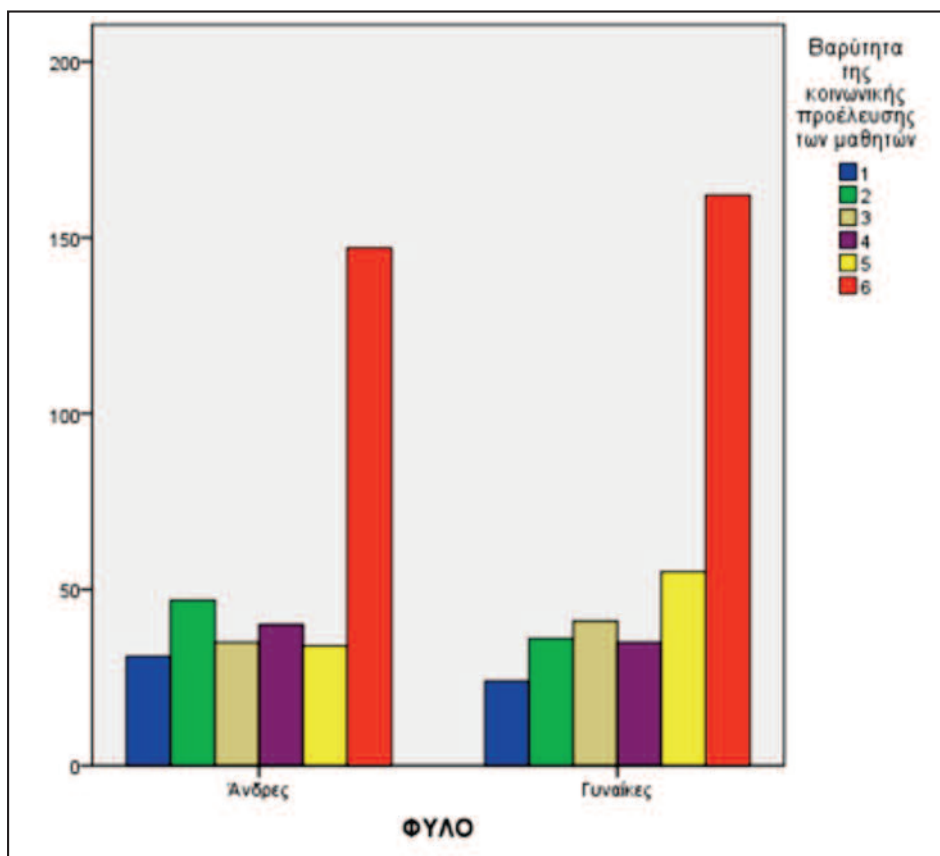
Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική σχέση όσον αφορά τη βαρύτητα του εκπαιδευτικού ανάμεσα στους διευθυντές που ρωτήθηκαν και τους άλλους συναδέλφους ($\chi^2=19.227$, $df=5$, $p=0,002 < \alpha$). Σε ποσοστό 84% σε σύγκριση με το αντίστοιχο 57,8% των άλλων εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι ο βασικότερος παράγοντας της εκπαιδευτικής πράξης είναι ο εκπαιδευτικός. Η ύπαρξη μεταπτυχιακών τίτλων από την άλλη δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση.

Η δεύτερη επιλογή αφορούσε τη βαρύτητα της κοινωνικής προέλευσης του μαθητή ως καθοριστικού παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο πίνακας παρακάτω παρουσιάζει τα συνολικά αποτελέσματα:

Πίνακας 6. Η βαρύτητα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Προτίμηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσσωρευτικό Ποσοστό
ΠΡΩΤΗ	55	7,6	8,0	8,0
ΔΕΥΤΕΡΗ	83	11,5	12,1	20,1
ΤΡΙΤΗ	76	10,6	11,0	31,1
ΤΕΤΑΡΤΗ	75	10,4	10,9	42,0
ΠΕΜΠΤΗ	90	12,5	13,1	55,1
ΕΚΤΗ	309	42,9	44,9	100,0
Σύνολο	688	95,6	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	32	4,4		
Σύνολο	720	100,0		

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει εύγλωττα την αδιαφορία της μεγάλης πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών για την κοινωνική προέλευση των μαθητών (44,9%). Παρόλα αυτά δεν θα πρέπει να θεωρηθούν αμελητέα και τα ποσοστά των άλλων επιλογών τα οποία δείχνουν ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών έχει σημασία κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών και επιδρά στη διδακτική πράξη. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην συγκεκριμένη ερώτηση και στο φύλο των εκπαιδευτικών ($\chi^2=8.987$, $df=5$, $p=0,001<\alpha$). Οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν την κοινωνική προέλευση των μαθητών πιο σημαντικό παράγοντα σε σχέση με τις γυναίκες (στην πρώτη προτίμηση 9,3% σε σύγκριση με ένα 6,8% για τις γυναίκες και αντίστοιχα στη δεύτερη ένα 14,1% για τους άνδρες σε σχέση με ένα 10,2% για τις γυναίκες). Οι άλλοι ανεξάρτητοι παράγοντες (μεταπτυχιακά και διευθυντική θέση δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση).

Σχήμα 3. Απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη βαρύτητα

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τη βαρύτητα των σχολικών εγχειριδίων στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Η κατανομή των απαντήσεων όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μοιρασμένες απόψεις σχετικά με τη σπουδαιότητα των σχολικών εγχειριδίων με τη μεγάλη πλειοψηφία να θεωρεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (στην τέταρτη και στην πέμπτη προτίμηση το 25,3% και το 23,7% αντίστοιχα).

Πίνακας 7. Η βαρύτητα των σχολικών εγχειριδίων για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Προτίμηση	Συχνότητα	Ποσοστό Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσσωρευτικό
ΠΡΩΤΗ	55	7,6	8,0	8,0
ΔΕΥΤΕΡΗ	99	13,8	14,4	22,4
ΤΡΙΤΗ	125	17,4	18,2	40,6
ΤΕΤΑΡΤΗ	174	24,2	25,3	65,8
ΠΕΜΠΤΗ	163	22,6	23,7	89,5
ΕΚΤΗ	72	10,0	10,5	100,0
Σύνολο	688	95,6	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑ-ΝΤΩ	32	4,4		
Σύνολο	720	100,0		

Ο έλεγχος χ^2 για τη διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο και τη διευθυντική θέση των ερωτώμενων δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Αντίθετα στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει ανάμεσα στους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών και στους άλλους εκπαιδευτικούς ($\chi^2=10.970$, $df=5$, $p=0,002 < \alpha$). Πιο συγκεκριμένα ο έλεγχος έδειξε ότι το 39,8% των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό κατατάσσουν στην πέμπτη ή στην έκτη προτίμηση τα σχολικά εγχειρίδια ως σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σε σύγκριση με ένα αντίστοιχο 32,3% των άλλων συναδέλφων τους.

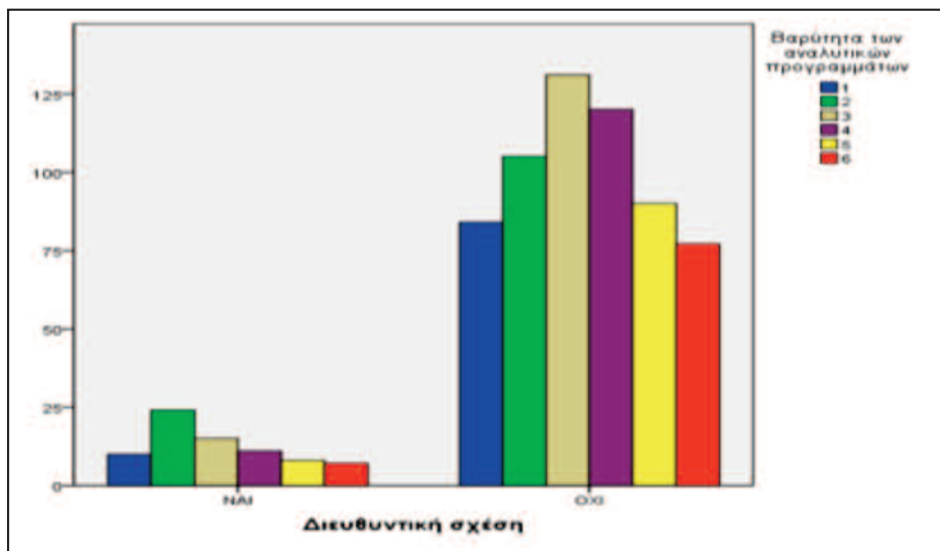
Μοιρασμένες είναι και οι απόψεις στην επόμενη ερώτηση η οποία αφορά την υλικοτεχνική υποδομή. Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος τη θεωρεί τρίτη προτεραιότητα (29,1%) ενώ μεγάλο ποσοστό την τοποθετεί στην τέταρτη ή στην πέμπτη θέση (17,6% και 14,1% αντίστοιχα). Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση καμία ανεξάρτητη μεταβλητή (φύλο, μεταπτυχιακά, διευθυντική θέση) δεν έχει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση. Ο ακόλουθος πίνακας δείχνει τα αναλυτικά αποτελέσματα:

Πίνακας 8. Η βαρύτητα της υλικοτεχνικής υποδομής για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Προτίμηση	Συχνότητα	Ποσοστό Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσσωρευτικό
ΠΡΩΤΗ	116	16,1	16,9	16,9
ΔΕΥΤΕΡΗ	118	16,4	17,2	34,0
ΤΡΙΤΗ	200	27,8	29,1	63,1
ΤΕΤΑΡΤΗ	121	16,8	17,6	80,7
ΠΕΜΠΤΗ	97	13,5	14,1	94,8
ΕΚΤΗ	36	5,0	5,2	100,0
Σύνολο	688	95,6	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	32	4,4		
Σύνολο	720	100,0		

Στη συνέχεια εξετάστηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για το αναλυτικό πρόγραμμα και για τη βαρύτητα του στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Για μια ακόμη φορά δεν θεωρείται ο πιο σημαντικός παράγοντας και η πλειοψηφία του δείγματος το τοποθετεί στην δεύτερη (19%) στην τρίτη προτίμηση (21,2%) και στην τέταρτη (19,2%) επιλογή. Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών το φύλο και τα μεταπτυχιακά δεν επηρεάζουν σημαντικά. Αντίθετα η κατοχή διευθυντικής θέσης δείχνει μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2 = 10.036$ $df = 5$ $p < 0,05$). Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι το 45,3% των διευθυντών που πήραν μέρος στην έρευνα θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι απαραίτητο (πρώτη ή δεύτερη επιλογή) για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σε σύγκριση με τους απλούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι σε ποσοστό 31,1% θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα πρώτη ή δεύτερη προτεραιότητα τους. Το διάγραμμα στη συνέχεια δείχνει εύγλωττα τα προηγούμενα αποτελέσματα:

Σχήμα 4. Σχέση διευθυντικής θέσης και άποψης για τη βαρύτητα του αναλυτικού προγράμματος



Τέλος, θα αναφερθούμε στην τελευταία ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς και η οποία αφορούσε τη βαρύτητα της οργάνωσης και της διοίκησης. Η συχνότητα κατανομών στο σύνολο του δείγματος έδειξε ότι η πλειοψηφία τη θεωρεί ως πρώτη ή δεύτερη επιλογή με 59,8%. Ο πίνακας 9 παρουσιάζει τα αποτελέσματα αναλυτικά:

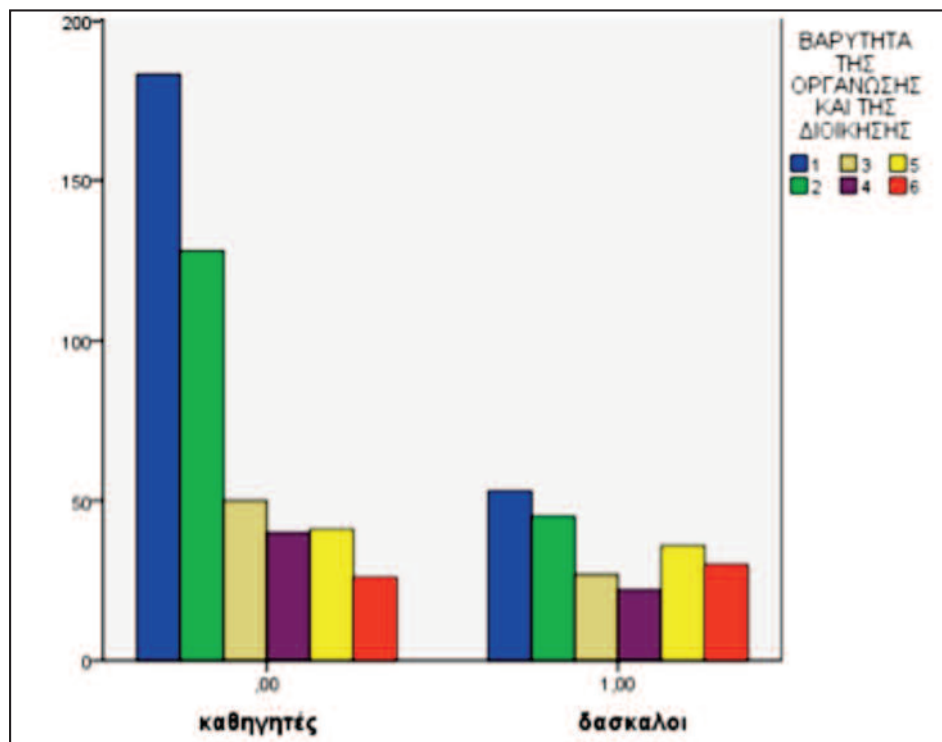
Πίνακας 9. Η βαρύτητα της οργάνωσης και της διοίκησης για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Προτίμηση	Συχνότητα	Ποσοστό Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσσωρευτικό
ΠΡΩΤΗ	238	33,1	34,5	34,5
ΔΕΥΤΕΡΗ	174	24,2	25,3	59,8
ΤΡΙΤΗ	79	11,0	11,5	71,3
ΤΕΤΑΡΤΗ	62	8,6	9,0	80,3
ΠΕΜΠΤΗ	79	11,0	11,5	91,7
ΕΚΤΗ	57	7,9	8,3	100,0
Σύνολο	689	95,7	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	31	4,3		
Σύνολο	720	100,0		

Ο παράγοντας που έχει στατιστικά σημαντική επίδραση είναι το μεταπτυχιακό ($\chi^2=14, 666$ $df=5$ $p<0,001$) με το 69,1% των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο θεωρεί την οργάνωση και διοίκηση πρώτη ή δεύτερη προτεραιότητα σε σύγκριση με το 56% των άλλων εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συγκριτικοί στατιστικοί έλεγχοι για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διότι, παρά τις ομοιότητες, οι συνθήκες εργασίας, οι όροι αλλά και το εργασιακό περιβάλλον δεν ταυτίζονται. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 215 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (55 νηπιαγωγοί και 160 δάσκαλοι). Για το στατιστικό έλεγχο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του χ^2 η οποία έδειξε τα εξής αποτελέσματα: α) όσον αφορά τη βαρύτητα του ίδιου του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου το 58,9% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας την τοποθετεί στην πρώτη προτίμηση σε σχέση με το 63,8% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας ($\chi^2=7,753$, $df=5$, $p=0,002<\alpha$) Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι το 24,1% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας την τοποθετούν στη δεύτερη θέση σε σχέση με το αντίστοιχο 14,1% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, β) δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση στις απόψεις όσον αφορά την κοινωνική προέλευση, τα σχολικά εγχειρίδια και την υλικοτεχνική υποδομή, γ) παρατηρείται μια ελαφριά διαφοροποίηση όσον αφορά τη βαρύτητα των αναλυτικών προγραμμάτων με τους καθηγητές να την τοποθετούν στην πρώτη και τη δεύτερη προτίμηση σε ποσοστό 14,3% και 16,5% αντίστοιχα ενώ για τους δασκάλους 13,1% και 24,9% αντίστοιχα ($\chi^2= 8,765$, $df=4$, $p=0,002<\alpha$). Το σημαντικότερο εύρημα της αντιπαράθεσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης ήταν ότι σε ποσοστό 39,1% οι καθηγητές θεωρούν ως σημαντικότερο παράγοντα ενός αποτελεσματικού σχολείου την οργάνωση και τη διοίκηση σε σύγκριση με το αντίστοιχο 24,9% των δασκάλων ($\chi^2=33,763$, $df=5$, $p=0,000<\alpha$). Το παρακάτω σχήμα δείχνει παραστατικά το αποτέλεσμα αυτό:

Σχήμα 5. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την οργάνωση και τη διοίκηση



4. Συζήτηση – Επίλογος

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματικό τους ρόλο ή την «εσωτερική σπουδαιότητα» του ρόλου τους για την συγκρότηση του εαυτού τους. Είχε ως αφετηρία την παραδοχή ότι το έργο του εκπαιδευτικού επιτελεί ειδικό κοινωνικό ρόλο στη διαμόρφωση του οποίου συμβάλλει η άποψη του ίδιου του εκπαιδευτικού για το έργο του όπως επίσης και η άποψη του για τους άλλους καθοριστικούς παράγοντες της διδακτικής πράξης. Παρουσιάστηκαν οι απόψεις 720 εκπαιδευτικών για τη βαρύτητα που δίνουν οι ίδιοι στο έργο τους, στα αναλυτικά προγράμματα, στα εγχειρίδια, στην οργάνωση και στη διοίκηση, στην κοινωνική προέλευση των μαθητών τους και στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο σημαντικότερος παράγοντας με διαφορά, ο οποίος αποτελεί την αιχμή του δόρατος στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι οι ίδιοι με όλα τα υπόλοιπα απλώς να δρουν επικουρικά και συμπληρωματικά. Επιμέρους ενδιαφέροντα συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν από τις ανεξάρτητες μεταβλητές όπως το φύλο, η

κατοχή διευθυντικής θέσης και τα μεταπτυχιακά και την επίδραση που έχουν σε ορισμένες από τις ερωτήσεις. Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί η τάση των διευθυντών να θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι διευθυντές θεωρούν τον εκπαιδευτικό τον σημαντικότερο παράγοντα της εκπαιδευτικής πράξης σε σύγκριση με τους απλούς εκπαιδευτικούς που παρόλο που και αυτοί στην πλειοψηφία τους έχουν την ίδια άποψη ένα ποσοστό της τάξης τους 45% δεν προτάσσουν τη συγκεκριμένη επιλογή. Τέλος ενδιαφέρον εύρημα, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας, αποτελεί η άποψη των ανδρών εκπαιδευτικών σε σύγκριση με την αντίστοιχη άποψη των γυναικών για τη βαρύτητα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών.

Στη σύγχρονη κοινωνία η έκρηξη των επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η διαμόρφωση της κοινωνίας της πληροφορίας και της πληροφορικής, είναι στοιχεία τα οποία επιδρούν στο χώρο της εκπαίδευσης και τον αλλάζουν. Παρά τη μεγάλη σημασία των παραπάνω εξωτερικών παραγόντων στο επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η αιχμή της εκπαιδευτικής διαδικασίας παραμένει ο εκπαιδευτικός. Η παρούσα έρευνα κατέδειξε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ταυτότητα. Εκπαιδευτική πολιτική προσανατολισμένη στη βελτίωσή της θέσης των εκπαιδευτικών θα συνεισφέρει στην μεγαλύτερη εμπλοκή τους με το επάγγελμά τους με απώτερο στόχο την αύξηση της παραγωγικότητάς τους.

Σημειώσεις

1. Βλέπε Τσιπλητάρης, Α. (1996) Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, Περιβολάκι, Αθήνα. Βλέπε επίσης Blackledge, D. & Hunt, B. (1995), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Έκφραση, Αθήνα, σελ. 321 κ.ε. Επίσης Κωνσταντίνου, Χ. (1998), Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή, Παιδαγωγική Σειρά, Gutenberg.
2. Gewirtz, S. (1997), Post-welfarism and the reconstruction of teacher's work in the UK, Journal of Education Policy, 12, 4, σελ. 217-219.
3. Βλέπε Π. Ξωχέλλης (2005) Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο, Κυριακίδης, σελ. 57.
4. Για την εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται τις τελευταίες δεκαετίες βλέπε Χατζηδήμου, Δ. (2003) Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης. Δούκας, Χ., (2000), Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας, Γρηγόρη, Αθήνα. Επίσης EYRY-DICE, (1995): η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ, Αθήνα. Επίσης Καλαϊτζοπούλου, Μ., (2001), Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας, Τυπωθήτω, Αθήνα. Βλέπε επίσης Hall, S., Held, D. & McGrew, A., (2003), Η νεωτερικότητα σήμερα, Σαββάλας, Αθήνα. Σιάνος, Ε. (2004), Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Εκπαιδευτικοί και επαγγελματισμός», Ιωάννινα, σελ. 23-24. Από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία βλέπε ενδεικτικά Powell, L., (2000), Realizing the value of self-assessment: the influence of the business excellence model on teacher professionalism, Association for Education in Europe, v.

- 25, n.3, Stoll., L., Fink., D. & Earl, L., (2003), *It is about learning*, Routledge Falmer, London, Terhart, E., (1998), Formalized Code of Ethics for Teachers: between professional autonomy and administrative control, *European Journal of Education*, v.33, n. 4.
5. Δούκας, Χ., (2000), *Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας*, Γρηγόρη, Αθήνα. σελ. 67. Βλέπε επίσης Παπαναούμ, Ζ. (2005) Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πώς, πότε. Στο Γ. Μπαγάκη, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο σελ. 88-90
6. Πηγή ΕΣΥΕ.

Βιβλιογραφία

- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Έκφραση, Αθήνα, σελ. 321 κ.ε.
- EYRYDICE (1995) *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ*, Αθήνα.
- Gaskell, G. (1996) On the lure of metrication: Attitudes and social representations. *Papers on Social Representations*. 5, no.1.
- Gewirtz, S. (1997) Post-welfarism and the reconstruction of teacher's work in the UK, *Journal of Education Policy*, 12, 4, σελ. 217-219.
- Hall, S., Held, D. & McGrew, A. (2003) *Η νεωτερικότητα σήμερα*, Σαββάλας, Αθήνα.
- Kane, Thomas J., Taylor, Eric S., Tyler, John H., Wooten, Amy L. (2011) Evaluating Teacher Effectiveness: Can Classroom Observations Identify Practices That Raise Achievement? *Education Next*, Vol. 11, No. 3, Summer 2011
- King, A. J. & Peart M.J. (1990). *The good school: Strategies for making secondary schools effective*. Toronto: The Ontario Secondary School Teacher's Federation.
- Powell, L. (2000) Realizing the value of self-assessment: the influence of the business excellence model on teacher professionalism, *Association for Education in Europe*, v. 25, n.3.
- Stoll., L., Fink., D. & Earl, L. (2003) *It is about learning*, Routledge Falmer, London
- Stronge, James H., Ward, Thomas J., Grant, Leslie W. (2011) What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection between Teacher Effectiveness and Student Achievement, *Journal of Teacher Education*, Vol. 62, No. 4, September-October
- Terhart, E. (1998) Formalized Code of Ethics for Teachers: between professional autonomy and administrative control, *European Journal of Education*, v.33, n. 4.
- Δούκας, Χ., (2000) *Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας*, Γρηγόρης, Αθήνα.

- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998) *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, Παιδαγωγική Σειρά, Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2005) *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*, Κυριακίδης, σελ. 57.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005) Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πώς, πότε. Στο Γ. Μπαγάκη, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο σελ. 88-90.
- Παπαοικονόμου, Α. & Κυρίτσης, Δ. (2012) *Η αυτοαντίληψη των εφήβων και οι παράγοντες που τη συνδιαμορφώνουν*, Θεσσαλονίκη, Ζήτηρος.
- Παπαοικονόμου, Α. (2011) *Ο ρόλος και ο εαυτός: η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού*, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική διατριβή (Αδημοσίευτη).
- Σιάνος, Ε. (2004) Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Εκπαιδευτικοί και επαγγελματισμός», Ιωάννινα, σελ. 23-24.
- Τσιπλητάρης, Α. (1996) *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Περιβολάκι, Αθήνα.
- Χατζηδήμου, Δ. (2003) *Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.