

ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ ΕΔΡΑΝΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ: ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ¹

Χριστίνα Νόβα-Καλτσούνη
Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου
Εντεταλμένη Διδασκαλίας
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Abstract

Professional socialization is a process that extends beyond the educational period and the stage of preparation for choosing a profession (socialization for profession) and involves the entire professional career of a person (socialization in profession). In the case of the school teachers, socialization for profession begins while studying at the University. On the other hand, socialization in profession begins when a person starts teaching at school. This is the moment when one transitions from the anonymity of the student status to a position of responsibility, and more specifically to a position that is controlled not only by the school management but also by the state, the family and the society. This is a role that newly appointed teachers are very little prepared for. This often results in changing the perception they had as students about their future role and mission. Another important factor for this change is the conditions in the workplace and especially the “work culture”.

In the case of Greek teachers, the present study shows that there is a significant difference between teachers and students (studying in teacher education departments) with regard to their perceptions on several aspects on the role of the teaching professional.

Λέξεις κλειδιά/ έννοιες κλειδιά

Επαγγελματική κοινωνικοποίηση, επαγγελματική κουλτούρα, ρόλος “λειτουργήμα” - ρόλος “επάγγελμα”, παραδοσιακός/μοντέρνος εκπαιδευτικός, συναπτόφραση μαθητών, συνεργασία εκπαιδευτικών γονέων.

0. Εισαγωγή

Οι εμπειρίες στο χώρο της εργασίας επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις αντιλήψεις, τους προσανατολισμούς, τα πρότυπα συμπεριφοράς και γενικότερα την

προσωπικότητα του υποκειμένου. Με την έννοια αυτή αποτελούν τμήμα της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης και συνιστούν μια μορφή δια βίου κοινωνικοποίησης. Με τον όρο “επαγγελματική κοινωνικοποίηση” αποδίδεται τόσο η κοινωνικοποίηση για το επάγγελμα (προετοιμασία για την επαγγελματική σταδιοδρομία) όσο και η κοινωνικοποίηση στο επάγγελμα (εμπειρίες και βιώματα στο χώρο της εργασίας). Αυτό σημαίνει ότι η επαγγελματική κοινωνικοποίηση έχει δύο διαστάσεις: α) την απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια συγκεκριμένων προσανατολισμών, ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων χρήσιμων για την επιλογή και άσκηση ενός επαγγέλματος και β) τις εμπειρίες που κάποιος αποκτά κατά τη διάρκεια άσκησης ενός επαγγέλματος και οι οποίες επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις του ατόμου απέναντι σε ορισμένα ζητήματα επαγγελματικά ή γενικότερα κοινωνικά (Heinz, 1991· Hartley/Whitehead, 2006).

Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού για πραγματική επαγγελματική κοινωνικοποίηση μπορεί να γίνεται λόγος με την έναρξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης (πανεπιστημιακή εκπαίδευση), περίοδος η οποία μπορεί και να χαρακτηριστεί ως η πρώτη φάση της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης (Diener 1976: 106 επ.). Στη φάση αυτή ο μελλοντικός εκπαιδευτικός δεν αποκτά μόνο γνώση και δεξιότητες, αλλά σφυρηλατεί συγκεκριμένη επαγγελματική συνείδηση, διαμορφώνει πρότυπα συμπεριφοράς και χαρακτηριστικά που συνάδουν με τον συγκεκριμένο επαγγελματικό ρόλο (Heinz, 1991: 515). Πρόκειται για τμήμα της επαγγελματικής του κοινωνικοποίησης που θα μπορούσε να αποδοθεί και με τον όρο *κοινωνικοποίηση για το επάγγελμα*. Με τον όρο *κοινωνικοποίηση στο επάγγελμα* αποδίδεται η ανάπτυξη διαστάσεων της προσωπικότητας στο πλαίσιο άσκησης του επαγγέλματος. Θα μπορούσε να ισχυρισθεί κανείς ότι πρόκειται για το αποτέλεσμα μιας αντιπαράθεσης του ατόμου με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις του επαγγελματικού του ρόλου (Bamme et al. 1983: 9). Με τον τρόπο αυτό, το άτομο αναπτύσσει το “επαγγελματικό είναι” του. Πρόκειται για διαδικασία διαρκή με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως υιοθέτηση αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, εκμάθηση κανόνων, ανάπτυξη στρατηγικών διάδρασης και χειρισμού θεμάτων συνδεδεμένων με την άσκηση του επαγγέλματός του κ.λπ. (Day et al., 2006). Για τον εκπαιδευτικό, η πραγματική κοινωνικοποίηση στο επάγγελμα ξεκινά από τη στιγμή που αυτός θα αρχίσει να διδάσκει στο σχολείο αυτοδύναμα. Τη στιγμή αυτή ο εκπαιδευτικός μεταβαίνει από την ανωνυμία του φοιτητικού ρόλου σε μια θέση ευθύνης και επιπλέον σε μια θέση που ελέγχεται όχι μόνο από τη διοίκηση του σχολείου αλλά και την πολιτεία, την οικογένεια και την κοινωνία ολόκληρη. Αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως “δάσκαλο” και ταυτόχρονα ως τμήμα του συστήματος “σχολείο” (Tanner, 1993: 44. Welte, 2009). Τα μικρά ή μεγάλα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος καθημερινά είτε τα αγνοούσε στη διάρκεια των σπουδών του είτε τα γνώριζε σε μια καθαρά θεωρητική βάση. Επίσης, σε μεγάλο βαθμό αγνοεί μια συγκεκριμένη επαγγελματική

κουλτούρα που διαμορφώνεται στο σχολείο, όπως και σε κάθε επαγγελματικό χώρο. Πρόκειται για “άτυπη κουλτούρα” που συνίσταται σε καθημερινές συνήθειες του προσωπικού του σχολείου, άτυπες συμφωνίες και συνεννοήσεις κ.λπ. και η οποία μπορεί να αποδειχθεί ισχυρότερη και από την επίσημη κουλτούρα (Mueller et al., 1978. Cloetta/Hedinger 1981). Πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές αποκαλούν τις εμπειρίες του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού “βάπτισμα του πυρός” (Eberhard, Reinhardt & Stottlmyer, 2000. Breusch, 2004) και υποστηρίζουν ότι ενδέχεται να τον θέσουν σε “κατάσταση επιβίωσης” (survival mode) (Fuller & Brown, 1975, Smethem, 2007).

Για την κατάσταση αυτή ο νέος εκπαιδευτικός είναι πολύ λίγο έως σχεδόν καθόλου προετοιμασμένος (Eurydice, 2002, Shoffner, 2011, Ξωχέλλης, 2005). Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του επαγγελματικού του περιβάλλοντος θα πρέπει να τροποποιήσει στοιχεία που είχαν αποκτηθεί σε προηγούμενες φάσεις της κοινωνικοποίησής του, όπως γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις, πρότυπα συμπεριφοράς και στρατηγικές διάδρασης και επίλυσης προβλημάτων (Liebhart, 1970. Tanner, 1993. Woods, 2002. Woods/Jeffrey, 2002, Shoffner, 2011).

Οι νέοι εκπαιδευτικοί κάτω από την πίεση των πρώτων δυσκολιών που συναντούν με την είσοδό τους στο επάγγελμα, δεν αλλάζουν μόνο συμπεριφορά (Fenwick, 2011), αλλά αναθεωρούν και αξίες και αντιλήψεις αναφορικά με το τι είναι “καλό σχολείο” ή “καλή διδακτική μέθοδος” (Koch/Cloetta/Mueller-Fohrbrodt 1972, Mueller-Fohrbrodt et al, 1978, Niessen 1974, Hinsh 1979· Zeichner/Gore, 2008).

Οι αλλαγές αυτές αποδίδονται συχνά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα και οι οποίες οφείλονται τόσο στις ελλείψεις στη θεωρητική τους κατάρτιση, όσο και στην απουσία σύνδεσης μεταξύ θεωρίας και πράξης (Ulich, 1976, Giesecke, 1973, Ξωχέλλης, 2000, Eurydice, 2006). Συνήθως οι θεωρητικές γνώσεις που αποκτούν οι φοιτητές των τμημάτων εκπαίδευσης είναι πάρα πολλές, δεν αποδεικνύονται όμως ιδιαίτερα χρήσιμες στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών για την επίλυσή τους. Η απόσταση μεταξύ των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί στη διάρκεια των σπουδών και της πραγματικής σχολικής ζωής και των δυσκολιών που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει όταν εισέρχεται στο επάγγελμα οδηγεί πολλές φορές σε αναθεώρηση αντιλήψεων και προτύπων συμπεριφοράς από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νέας κατάστασης (Woods/Jeffrey, 2002). Παράλληλα, η ανάγκη για αποδοχή και αναγνώριση από τον διευθυντή και τους συναδέλφους οδηγεί τους νέους εκπαιδευτικούς σε προσαρμογή σε μια ήδη διαμορφωμένη κουλτούρα που τις περισσότερες φορές έχει ως κύριο στοιχείο της την αυστηρότητα με στόχο τον έλεγχο της τάξης (Haendel 1998). Σημαντικό ρόλο στην αλλαγή αντιλήψεων και πρακτικών μπορεί να παίξει, ακόμη, ο χαμηλός βαθμός ικανοποίησης από το επάγγελμα (job satisfaction) (Κάντας, 1992), καθώς και η επαγγελματική εξουθένωση (burn out) (Κάντας, 1996 και 1998).

1. Το επίπεδο της έρευνας

Ήδη από τη δεκαετία του 1950 η εκπαιδευτική έρευνα είχε ασχοληθεί με το θέμα της κοινωνικοποίησης του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα. Ειδικότερα, μια σειρά από τέτοιες έρευνες είχαν ως στόχο τη μελέτη των θέσεων και αντιλήψεων των φοιτητών (μελλοντικών εκπαιδευτικών) και εκπαιδευτικών εν ενεργεία αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τις σχέσεις τους με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τη διοίκηση, την οικογένεια, την κοινωνία (Sandgren/ Schmidt 1956, Dutton 1962, Butscher 1965, Morrison/Mcintyre 1967, Lagana 1970, Bauer 1973, Coch 1972, Hofacher/Hutter/Tanner 1976, Hinsch, 1979, Zeichner, 1980, Tanner 1993, Whitaker 2000, Woods/Jeffrey 2002, Zeichner 2008, Meijer/de Graaf/Meirink, 2011 κ.ά.). Πολλές από τις έρευνες αυτές εστιάζουν στην αλλαγή αυτών των αντιλήψεων μετά την επαφή των φοιτητών με τη διδακτική πράξη, είτε η επαφή αυτή συντελείται στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης είτε στο πλαίσιο της άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Οι έρευνες αυτές αφορούν κυρίως τον αγγλοσαξωνικό και τον γερμανόφωνο χώρο. Στην Ελλάδα υπάρχει πλήθος ερευνών με θέμα την εκπαίδευση, τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών (Πυργιωτάκης, 1992α και 1992β, Ξωχέλλης, 2000 και 2005, Κάντας, 1996, Καζαμιάς, 2011, Μπουζάκης, 2012), καθώς και την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση (Κάντας, 1996 και 1998). Σε ό,τι αφορά την εξουθένωση φαίνεται πως στους Έλληνες εκπαιδευτικούς κυμαίνεται σε μέτρια και χαμηλά επίπεδα σε σύγκριση με άλλες χώρες (Αβερτισιάν-Παγουροπούλου/ Κουμπιάς/ Γιαβρίμης, 2002, Παπαστυλιανού/ Πολυχρονόπουλος, 2007). Με την έννοια αυτή, ενδεχομένως, παίζει μικρότερο ρόλο σε μια αλλαγή αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Στην έρευνα των Γκότοβου/Μαυρογιώργου/ Παπακωνσταντίνου (2000), στο πνεύμα της οποίας κινείται και η παρούσα εργασία, διαπιστώνεται μια τάση συμμόρφωσης και προσαρμογής των νέων εκπαιδευτικών στην παγιωμένη κουλτούρα του σχολείου. Η συμμόρφωση αυτή, την οποία οι συγκεκριμένοι ερευνητές αποκαλούν “στρατηγική του νεοδιόριστου”, αποδίδεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στις ισχυρές πιέσεις που δέχονται για προσαρμογή στην κουλτούρα του εργασιακού περιβάλλοντος.

2. Μεθοδολογία

2.1. Στόχος της έρευνας

Η απουσία στη χώρα μας ερευνών σχετικών με τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους, ως συνέπεια της κοινωνικοποίησής τους στο επάγγελμα, και ειδικότερα της προσαρμογής τους σε μια διαμορφωμένη κουλτούρα του σχολείου, αποτέλεσε και το κίνητρο για τη συγκεκριμένη έρευνα. Ειδικότερα, στόχος της έρευνας αυτής ήταν η σύγκριση των αντιλήψεων και των προσαρμογών των εκπαιδευτικών και των μελλοντικών εκπαιδευτικών (φοιτητών) αναφορικά με ορισμένες διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Όπως έχουν δείξει παλαιότερες έρευνες σε σπουδαστές Παιδαγωγικών Τμημάτων διαφόρων εξαμήνων (μελλοντικούς εκπαιδευτικούς), οι αντιλήψεις τους διαφοροποιούνται καθώς οι φοιτητές έρχονται πιο κοντά στην εκπαιδευτική πράξη. Για παράδειγμα, οι σπουδαστές των πρώτων εξαμήνων έχουν σαφώς μια περισσότερο θετική εικόνα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και γενικά τους εκπαιδευτικούς της πράξης. Αυτή η θετική εικόνα αρχίζει να αμβλύνεται όσο οι φοιτητές πλησιάζουν προς το τέλος των σπουδών τους και έχουν ήδη έρθει σε επαφή με το επάγγελμα μέσω της πρακτικής άσκησης, για να καταλήξουν σε μια σχεδόν αρνητική εικόνα όταν αρχίζουν να απασχολούνται κανονικά ως εκπαιδευτικοί (Merz/Madjaric, 1976).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το τμήμα της έρευνας που διερευνά ενδεχόμενη διαφοροποίηση των δύο ομάδων (εκπαιδευτικών – φοιτητών) αναφορικά με: α) τις αντιλήψεις τους για το ρόλο του εκπαιδευτικού, αν δηλαδή αυτό γίνεται αντιληπτό ως “λειτουργημά” ή ως απλό “επάγγελμα βιοπορισμού” β) τις αντιλήψεις τους για θέματα διδασκαλίας και μάθησης (“μοντέρνος”-“παραδοσιακός” εκπαιδευτικός) γ) τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την εμπλοκή των μαθητών σε θέματα του σχολείου, και δ) αντιλήψεις τους για τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια.

Κάθε μία από τις έννοιες που χρησιμοποιούνται στην παρούσα εργασία διαμορφώθηκαν με βάση την εννοιολόγηση των Cloetta et al (1975) και Tanner (1993) και αποδίδουν το περιεχόμενο παραγόντων που προέκυψαν στην παραγοντική ανάλυση των δεδομένων.

2.2. Διαδικασία πραγματοποίησης της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα 2007 μέχρι 2010. Ως βάση για τη δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου της (ερωτηματολογίου) χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια των Cloetta et al (1975) και Tanner (1993) με τα οποία διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών βασικής εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με τον ρόλο τους.

Στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους 2007 έγινε η πρώτη πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου με στόχο να ελεγχθεί αν το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε μπορούσε να έχει εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μετά τις απαραίτητες συντηρήσεις και βελτιώσεις διεξήχθη η δεύτερη πιλοτική έρευνα (εαρινό εξάμηνο 2008), τα αποτελέσματα της οποίας συμφωνούσαν στις βασικές ενότητες με τα στοιχεία αντίστοιχων ερευνών που αποτέλεσαν και τη βάση της παρούσας. Η συλλογή των στοιχείων στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο πραγματοποιήθηκε στις αρχές του ακαδημαϊκού έτους 2008-9 και ολοκληρώθηκε στο τέλος του ίδιου έτους.

2.3. Συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην έρευνα πήραν μέρος συνολικά 1097 άτομα: α) 346 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 236 υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία και οι 110 σε Γυμνάσια της Αττικής, β) 751 φοιτητές όλων των Τμημάτων των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της Αττικής που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιορίστηκε στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, επειδή τα ερευνητικά εργαλεία που αποτέλεσαν τη βάση για τη δόμηση του εργαλείου της παρούσας έρευνας αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς της βασικής εκπαίδευσης. Το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην ετήσια συνέλευση του συλλόγου τους και εκπαιδευτικοί σχολείων της Αττικής επιλεγμένων με τυχαία δειγματοληψία. Στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί των σχολείων είχαν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο στη διάρκεια της συνέλευσης του συλλόγου τους, εξαιρούνταν από το δείγμα των σχολείων.

Οι φοιτητές επελέγησαν με τυχαία δειγματοληψία από όλα τα τμήματα του Πανεπιστημίου Αθηνών που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Από τους συνολικά 1097 εκπαιδευτικούς οι 172 (49,7%) ήταν άνδρες και οι 174 (50,3%) γυναίκες, ενώ από τους φοιτητές οι 316 (42,1%) ήταν άνδρες και οι 435 (57,9%) γυναίκες. Από τους εκπαιδευτικούς επελέγησαν όσοι είχαν περισσότερα από 1 μέχρι 5 χρόνια υπηρεσίας. Από τους φοιτητές επελέγησαν όσοι φοιτούσαν στο 3^ο και 4ο εξάμηνο (δηλαδή φοιτητές που δεν είχαν ακόμη έρθει σε επαφή με τη διδακτική πράξη μέσω της πρακτικής άσκησης και δεν τους απασχολούσε ενδεχομένως τόσο έντονα το θέμα της απασχόλησης), καθώς και φοιτητές μετά το 6^ο εξάμηνο, δηλαδή φοιτητές που πλησίαζαν προς το τέλος των σπουδών τους, πολλοί από αυτούς θα είχαν² την εμπειρία της διδακτικής πράξης μέσω της πρακτικής άσκησης και ενδεχομένως να διαφοροποιούνταν ως προς τις αντιλήψεις τους αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού όσο θα πλησίαζαν προς την άσκηση του επαγγέλματος.

3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Αντιλήψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού

Οι οκτώ ερωτήσεις αυτής της ενότητας διερευνούν τον τρόπο που οι συμμετέχοντες στην έρευνα αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι ερωτήσεις μετρώνται σε πεντάβαθμη κλίμακα από "συμφωνώ απολύτως" (1) μέχρι "διαφωνώ απολύτως" (5). Από τις ερωτήσεις αυτές εξήχθησαν δύο παράγοντες³. Ο πρώτος παίρνει την ονομασία "λειτουργήμα" και ο δεύτερος την ονομασία "επάγγελμα".

Αν υπολογίσουμε τον Μέσο Όρο των παραγόντων αυτών ξεχωριστά για κάθε ομάδα των συμμετεχόντων στην έρευνα (εκπαιδευτικών εν ενεργεία και φοιτητών) παρατηρούμε ότι στον παράγοντα “λειτουργήμα” η τιμή στους φοιτητές είναι σαφώς μικρότερη από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών (-0,0567294 έναντι 0,1265367)⁴. Η χαμηλή τιμή στον Μ.Ο του παράγοντα “λειτουργήμα” στους φοιτητές φανερώνει ότι οι επιμέρους μεταβλητές από τις οποίες προέκυψε ο παράγοντας αυτός έχουν στους φοιτητές μικρές τιμές (πιο κοντά στις κατηγορίες 1 και 2 “συμφωνώ απολύτως” και “συμφωνώ”). Η μεγαλύτερη τιμή στον Μ.Ο. στους εκπαιδευτικούς σημαίνει ότι στις επιμέρους μεταβλητές που συνθέτουν τον συγκεκριμένο παράγοντα οι εκπαιδευτικοί είχαν δώσει τιμές μεγαλύτερες των φοιτητών, δηλαδή επέλεξαν τιμές που ήταν περισσότερο απομακρυσμένες από τις χαμηλές τιμές (“συμφωνώ απολύτως” και “συμφωνώ”) και πιο κοντά στις επιλογές “διαφωνώ” και “διαφωνώ απόλυτα”.

Στον δεύτερο παράγοντα “επάγγελμα” ο Μ.Ο. για τους φοιτητές είναι 0,1135141, ενώ για τους εκπαιδευτικούς -0,2531965. Δηλαδή, οι φοιτητές επέλεξαν στις επιμέρους μεταβλητές του παράγοντα τιμές που έτειναν προς τις κατηγορίες “διαφωνώ” και “διαφωνώ απολύτως”, ενώ οι επιλογές των εκπαιδευτικών πλησίαζαν περισσότερο στις κατηγορίες “συμφωνώ” και “συμφωνώ απολύτως”.

Θα μπορούσε, λοιπόν, να ισχυρισθεί κάποιος ότι οι φοιτητές εξιδανικεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό το ρόλο του εκπαιδευτικού απ’ ό,τι οι εκπαιδευτικοί της πράξης, δηλαδή το θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ως “λειτουργήμα” και λιγότερο ως “επάγγελμα”.

Ο έλεγχος με το κριτήριο t επιβεβαιώνει αυτόν τον ισχυρισμό. Οι μέσοι όροι των δύο ομάδων διαφέρουν μεταξύ τους: $t(527,7) = -2,56$ $p=0,01$ για τον πρώτο παράγοντα και $t(558,8) = 5,30$ $p=0,00$ για τον δεύτερο.

Στη συνέχεια, θέλοντας να χειριστούμε τους παράγοντες που εξήχθησαν ως κανονικές μεταβλητές, μετατρέψαμε τις z -τιμές σε τακτικές και δημιουργήσαμε τρεις κατηγορίες με την εντολή Transform/Rank cases από το 1=συμφωνώ μέχρι το 3=διαφωνώ. Οι νέες αυτές μεταβλητές είναι η μεταβλητή “λειτουργήμα” και η μεταβλητή “επάγγελμα”. Στη συνέχεια ελέγξαμε τις δύο μεταβλητές με δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο και ιδιότητα) με το κριτήριο ανεξαρτησίας Chi-Square.

Στον έλεγχο της πρώτης μεταβλητής με το κριτήριο Chi-Square το αποτέλεσμα μάς οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης ότι οι μεταβλητές “λειτουργήμα” και “ιδιότητα” δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Δηλαδή, ο έλεγχος μας έδειξε ότι η θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως λειτουργήματος συνδέεται με την ιδιότητα του ερωτώμενου, δηλαδή αν είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικός ή φοιτητής $\chi^2(6) = 35,42$ $p=0,001$.

Το ίδιο αποτέλεσμα μας έδωσε ο έλεγχος Chi-Square και στην περίπτωση της δεύτερης μεταβλητής "επάγγελμα" με τη μεταβλητή "ιδιότητα". Δηλαδή, η θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως απλού επαγγέλματος συνδέεται με την ιδιότητα του ερωτώμενου, δηλαδή αν είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικός ή φοιτητής: $\chi^2(6) = 37,34$ $p=0,000$.

Στη συνέχεια διακρίναμε τις δύο ομάδες συμμετεχόντων στην έρευνα (φοιτητές και εκπαιδευτικούς) και προσπαθήσαμε να ελέγξουμε ποια στοιχεία –εκτός από την "ιδιότητα"- διαφοροποιούν τη θεώρηση του ρόλου ως λειτουργήματος και επαγγέλματος.

Παρατηρούμε ότι στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ούτε τα χρόνια υπηρεσίας ούτε το φύλο τους συνδέεται με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους (ως λειτουργήμα ή επάγγελμα).

Στην περίπτωση όμως ελέγχου της σχέσης μεταξύ της μεταβλητής "λειτουργήμα" και της μεταβλητής "σειρά επιλογής" των σπουδών τους, διαπιστώθηκε μια σχέση των μεταβλητών αυτών ($\chi^2(8) = 17$, $p= 0,030$). Δηλαδή, το αν ο εκπαιδευτικός έχει τις συγκεκριμένες σπουδές στην εκπαίδευση ως πρώτη ή ως μια από τις πρώτες επιλογές του ή αν οι σπουδές αυτές ήταν μία μεταξύ πολλών επιλογών που είχε, φαίνεται πως παίζει έναν ρόλο στη θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως λειτουργήματος.

Στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή της θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού ως απλού επαγγέλματος, παρατηρούμε ότι κανένας από τους παράγοντες που συσχέτισαμε στον προηγούμενο έλεγχο δεν παίζει ρόλο.

Επίσης, στην περίπτωση των φοιτητών, το εξάμηνο φοίτησης και η σειρά επιλογής των σπουδών δεν συνδέεται με τη θεώρηση του εκπαιδευτικού ρόλου ως λειτουργήματος. Αντίθετα, στους φοιτητές αυτό που διαφοροποιεί τη θεώρηση του ρόλου ως λειτουργήματος είναι το φύλο $\chi^2(4) = 37,33$ $p = 0,000$.

Επίσης, η μεταβλητή "μελλοντική απασχόληση", αν δηλαδή ο φοιτητής θα ήθελε να εργαστεί "μόνο ως εκπαιδευτικός" (1), "κατά προτίμηση ως εκπαιδευτικός" (2) ή "οποδήποτε" (3), συσχετίζεται με τη θεώρηση του ρόλου ως λειτουργήματος $\chi^2(8) = 37,66$ $p=0,000$. Δηλαδή φοιτητές οι οποίοι θα ήθελαν να εργαστούν μόνον ως εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό το ρόλο του εκπαιδευτικού ως λειτουργήμα.

Το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε και από τον έλεγχο της σχέσης των μεταβλητών "μελλοντική απασχόληση" και "επάγγελμα" $\chi^2(8) = 23,13$ $p=0,000$. Δηλαδή, φοιτητές που θα μπορούσαν να απασχοληθούν οπουδήποτε και όχι μόνο στην εκπαίδευση ή κατά προτίμηση στην εκπαίδευση, βλέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού περισσότερο ως μέσο βιοπορισμού (επάγγελμα).

3.2. Το πρότυπο του εκπαιδευτικού (“παραδοσιακός” - “μοντέρνος”)

Με τη βοήθεια μιας ομάδας δέκα ερωτήσεων πεντάβαθμης κλίμακας⁵ (συμφωνώ απολύτως – διαφωνώ απολύτως) διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις φοιτητών και εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και σε ζητήματα πειθαρχίας των μαθητών στη σχολική τάξη. Οι ερωτήσεις αυτές υποβλήθηκαν στη διαδικασία εξαγωγής παραγόντων⁶ από την οποία προέκυψαν οι δύο παράγοντες-πρότυπα εκπαιδευτικού: το πρότυπο του “παραδοσιακού” και το πρότυπο του “μοντέρνου” εκπαιδευτικού.⁷

Από τον υπολογισμό των Μέσων Όρων των τιμών των δύο παραγόντων ξεχωριστά για κάθε ομάδα των συμμετεχόντων στην έρευνα (εν ενεργεία εκπαιδευτικών και φοιτητών) παρατηρούμε ότι στον παράγοντα “παραδοσιακός” η τιμή του Μ.Ο. στους φοιτητές είναι σαφώς μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών (0,0826751 για τους φοιτητές και -0,1845065 για τους εκπαιδευτικούς)⁸. Η υψηλή τιμή στον Μ.Ο του παράγοντα “παραδοσιακός” στους φοιτητές φανερώνει ότι οι επιμέρους μεταβλητές από τις οποίες προέκυψε ο συγκεκριμένο παράγοντας έχουν στους φοιτητές μεγάλες τιμές (πιο κοντά στις κατηγορίες 4 και 5 “διαφωνώ” και “διαφωνώ απολύτως”). Η μικρότερη τιμή στον Μ.Ο. του πρώτου παράγοντα (παραδοσιακός) στους εκπαιδευτικούς σημαίνει ότι στις επιμέρους μεταβλητές που συνθέτουν τον παράγοντα αυτό, οι εκπαιδευτικοί είχαν δώσει τιμές μικρότερες των φοιτητών, δηλαδή επέλεξαν τιμές που ήταν περισσότερο κοντά στις απαντήσεις (“συμφωνώ απολύτως” και “συμφωνώ”) και πιο απομακρυσμένες από τις επιλογές “διαφωνώ” και “διαφωνώ απόλυτα”.

Αντίθετα, στον δεύτερο παράγοντα “μοντέρνος” ο Μ.Ο. είναι για τους φοιτητές είναι 0,1024196, ενώ για τους εκπαιδευτικούς 0,2285707. Δηλαδή, οι φοιτητές επέλεξαν στις επιμέρους μεταβλητές που συνθέτουν τον παράγοντα, τιμές που έτειναν προς τις κατηγορίες “συμφωνώ” και “συμφωνώ απολύτως”, ενώ οι επιλογές των εκπαιδευτικών πλησίαζαν περισσότερο στις κατηγορίες “διαφωνώ” και “διαφωνώ απολύτως”.

Την ίδια τάση δείχνει και ο έλεγχος με το κριτήριο t. Ειδικότερα, για τον πρώτο παράγοντα το αποτέλεσμα ήταν $t(599) = 4,38$ $p=0,000$ και για τον δεύτερο παράγοντα $t(612) = -4,76$ $p=0,000$

Θα μπορούσε, λοιπόν, να λεχθεί ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν σε σχέση με τις αντίστοιχες των φοιτητών σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται με τρόπο που φανερώνει μια περισσότερο παραδοσιακή αντίληψη για τη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς και μια διαφορετική θεώρηση της τιμωρίας και της πειθαρχίας ως μέσου αποτελεσματικής μάθησης και επιτυχίας. Αντίθετα, οι φοιτητές ανταποκρίνονται περισσότερο προς αυτό που αποκαλούμε μοντέρνο πρότυπο εκπαιδευτικού.

3.3. Συμμετοχή και συναπόφαση των μαθητών

Στην ενότητα αυτή συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν τη συμμετοχή των μαθητών σε διάφορα θέματα του σχολείου, όπως είναι η έκφραση γνώμης για το μάθημα ή η συναπόφαση στην οργάνωση του μαθήματος, η συναπόφαση σε θέματα πειθαρχίας στο χώρο του σχολείου κλπ. Οι έξι ερωτήσεις της ενότητας αυτής δημιουργούν έναν παράγοντα⁹ που παίρνει την ονομασία "συμμετοχή-συναπόφαση".

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων (εκπαιδευτικών-φοιτητών) με το κριτήριο t προέκυψε: $t(1034) = -4,33$ $p=0,000$.

Το αποτέλεσμα του ελέγχου μας δείχνει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της κάθε ομάδας. Φοιτητές και εκπαιδευτικοί δείχνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις τους αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών σε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι φοιτητές επιλέγουν απαντήσεις οι οποίες τείνουν προς τις κατηγορίες "συμφωνώ" και "συμφωνώ απολύτως", ενώ οι επιλογές των εκπαιδευτικών τείνουν προς το "διαφωνώ" και "διαφωνώ απολύτως".

3.4. Συνεργασία εκπαιδευτικών με την οικογένεια

Ο στόχος στην ενότητα αυτή ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις φοιτητών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών στο θέμα συνεργασίας οικογένειας-εκπαιδευτικού ή οικογένειας-σχολείου. Οι μεταβλητές περιλαμβάνουν θετικές και αρνητικές αξιολογήσεις στη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων¹⁰. Από την ανάλυση παραγόντων εξήχθησαν δύο παράγοντες¹¹: ο πρώτος παράγοντας παίρνει την ονομασία "θετική κρίση για συνεργασία" και ο δεύτερος "αρνητική κρίση για συνεργασία".

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο αυτών παραγόντων με το κριτήριο t προέκυψε ότι μόνον ο πρώτος παράγοντας ("θετική κρίση για συνεργασία") δεν επηρεάζεται από την ιδιότητα του ερωτώμενου $t(601) = 0,98$ $p=0,328$. Αντίθετα, στον δεύτερο παράγοντα "αρνητική κρίση για συνεργασία" το αποτέλεσμα φανερώνει διαφοροποίηση της ομάδας των φοιτητών από εκείνη των εκπαιδευτικών $t(784) = 2,52$ $p=0,012$.

Δηλαδή, ο έλεγχος του δεύτερου παράγοντα έδειξε ότι επηρεάζεται από την ιδιότητα του ερωτώμενου. Οι απόψεις των φοιτητών διαφοροποιούνται από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών σε αρνητικές κρίσεις αναφορικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων, αφού οι απαντήσεις που επιλέγουν στις αρνητικές κρίσεις τείνουν προς το "διαφωνώ" και "διαφωνώ απολύτως".

4. Σύνοψη

Από την ανάλυση των στοιχείων προέκυψε μια σαφής διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με αντίστοιχες των φοιτητών σε θέματα που αφορούν το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα:

1. Φοιτητές και μαχόμενοι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού. Θα μπορούσε να ισχυρισθεί κάποιος ότι οι φοιτητές εξιδανικεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό το ρόλο του εκπαιδευτικού απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί της πράξης, δηλαδή το θεωρούν περισσότερο ως "λειτούργημα" και λιγότερο ως "επάγγελμα". Σε περαιτέρω έλεγχο για το αν και άλλοι παράγοντες εκτός από την ιδιότητα διαφοροποιούν τη θεώρηση του επαγγέλματος ως λειτουργήματος και επαγγέλματος προέκυψε ότι:

α) Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, το στοιχείο της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία κάθε εκπαιδευτικός υπηρετεί (Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια) δεν παίζει κανέναν ρόλο στη θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ρόλου ως λειτουργήματος ή επαγγέλματος. Το ίδιο ισχύει και για το φύλο του εκπαιδευτικού, καθώς και για τα έτη υπηρεσίας. Δηλαδή, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ούτε η βαθμίδα ούτε τα χρόνια υπηρεσίας, αλλά ούτε και το φύλο τους συσχετίζονται με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού. Στην περίπτωση ελέγχου της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών "επάγγελμα" - "λειτούργημα" και της μεταβλητής "σειρά επιλογής" των σπουδών τους διαπιστώθηκε μια σχέση των μεταβλητών αυτών. Δηλαδή, αν ο εκπαιδευτικός έχει τις συγκεκριμένες σπουδές στην εκπαίδευση ως πρώτη ή ως μια από τις πρώτες επιλογές του ή αν οι σπουδές αυτές ήταν μία μεταξύ πολλών επιλογών που είχε, φαίνεται πως παίζει έναν ρόλο στη θεώρηση του ρόλου του ως λειτουργήματος.

β) Στην περίπτωση των φοιτητών, το εξάμηνο φοίτησης και η σειρά επιλογής των σπουδών δεν συσχετίζονται με τη θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως λειτουργήματος. Αντίθετα, αυτό που διαφοροποιεί τη θεώρηση του ρόλου ως λειτουργήματος είναι το φύλο. Επίσης, ο παράγοντας "μελλοντική απασχόληση", αν δηλαδή ο φοιτητής θα ήθελε να εργαστεί "μόνο ως εκπαιδευτικός" (1), "κατά προτίμηση ως εκπαιδευτικός" (2) ή "οποudήποτε" (3), συσχετίζεται με τη θεώρηση του εκπαιδευτικού ρόλου ως λειτουργήματος. Δηλαδή φοιτητές οι οποίοι θα ήθελαν να εργαστούν μόνον ως εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό το ρόλο του εκπαιδευτικού ως λειτουργήμα. Το ίδιο προέκυψε για τη σχέση των μεταβλητών "μελλοντική απασχόληση" και "επάγγελμα". Δηλαδή, φοιτητές που θα μπορούσαν να απασχοληθούν οποudήποτε και όχι μόνο στην εκπαίδευση ή κατά προτίμηση στην εκπαίδευση βλέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού περισσότερο ως μέσο βιοπορισμού.

2. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ανταποκρίνονται περισσότερο σε αυτό που προσδιορίσαμε ως “παραδοσιακό” πρότυπο εκπαιδευτικού. Αντίθετα, οι απαντήσεις των φοιτητών δείχνουν ότι βρίσκονται πιο κοντά στο πρότυπο του “μοντέρνου” εκπαιδευτικού. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο έχουν μια περισσότερο παραδοσιακή αντίληψη για τα θέματα διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και μια διαφορετική θεώρηση της τιμωρίας και της πειθαρχίας ως μέσου αποτελεσματικής μάθησης και επιτυχίας.
3. Σε ζητήματα που αφορούν τη συμμετοχή των μαθητών σε διάφορα θέματα του σχολείου, όπως είναι η έκφραση γνώμης ή η συναπόφαση στην οργάνωση του μαθήματος, η έκφραση γνώμης ή η συναπόφαση σε θέματα πειθαρχίας στο χώρο του σχολείου, οι θέσεις φοιτητών και εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται. Ειδικότερα, οι φοιτητές δίνουν στα θέματα έκφρασης γνώμης και συναπόφασης των μαθητών, σε ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία και τις τιμωρίες, απαντήσεις οι οποίες τείνουν προς τις επιλογές “συμφωνώ απολύτως” και “συμφωνώ” ενώ οι εκπαιδευτικοί προς το “διαφωνώ” ή “διαφωνώ απολύτως”, δηλαδή θεωρούν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς ότι οι μαθητές πρέπει να εκφέρουν γνώμη και να συναποφασίζουν για την οργάνωση και το περιεχόμενο του μαθήματος, τις τιμωρίες που επιβάλλονται κλπ.
4. Στο θέμα της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, τόσο οι φοιτητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, επιλέγουν τιμές που τείνουν προς τις εκδοχές απαντήσεων “συμφωνώ” και “συμφωνώ απολύτως”, όταν πρόκειται για θετικές αξιολογήσεις αυτής της συνεργασίας. Αντίθετα, στις αρνητικές αξιολογήσεις της συνεργασίας με την οικογένεια (π.χ. οι γονείς ενδιαφέρονται μόνο για τους βαθμούς των παιδιών τους, δεν μπορούν να εκτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού, είναι καχύποπτοι κλπ.) οι τοποθετήσεις διαφοροποιούνται. Οι απαντήσεις των φοιτητών στην περίπτωση αυτή τείνουν προς τις κατηγορίες “διαφωνώ” και “διαφωνώ” απολύτως.

Όπως σχεδόν όλες οι έρευνες έχουν δείξει, οι νέοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αναρμονίσουν γνώσεις, προσωπικές αντιλήψεις, αξίες και κανόνες με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος και γενικότερα με τις απαιτήσεις και προσδοκίες του σχολείου και τις γενικά αποδεκτές και καθιερωμένες πρακτικές αναφορικά με τη διδασκαλία και το χειρισμό θεμάτων της σχολικής τάξης. Είναι μια διαδικασία συμφιλίωσης διαστάσεων της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας του νέου εκπαιδευτικού (Beijaard et al., 2004. Olsen, 2010). Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας μπορεί να δοκιμάσουν τη σύγκρουση ανάμεσα σε αντιλήψεις και πεποιθήσεις που διαμορφώθηκαν στη διάρκεια των σπουδών τους, αναφορικά με το ρόλο τους και αυτού που απαιτεί το περιεχόμενο του ρόλου τους στην εκπαιδευτική πράξη. Η μετάβαση από τα φοιτητικά έδρανα στη σχολική τάξη μπορεί να χαρακτηριστεί ως “αγώνας επιβίωσης”

του νέου εκπαιδευτικού που έχει επιπτώσεις όχι μόνο σε αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων αναφορικά με το έργο του αλλά προσδιορίζει και τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητάς του (Pillenab et al., 2013).

Οι διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των δύο ομάδων (φοιτητών και εκπαιδευτικών) θα πρέπει να αποδοθούν τόσο στην απουσία σύνδεσης των σπουδών με την πράξη (Καζαμιάς, 2011, Καρράς/Wolhuter, 2012) -στοιχείο που οδηγεί στην εξιδανίκευση του ρόλου του εκπαιδευτικού από τους φοιτητές- όσο και στην απουσία ουσιαστικής στήριξης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2000 και 2005), με αποτέλεσμα αυτός να οδηγείται στην υιοθέτηση ήδη δοκιμασμένων πρακτικών και μιας εδραιωμένης κουλτούρας στη σχολική μονάδα, προκειμένου να χειριστεί το άγχος και πολλές φορές τον πανικό που του δημιουργεί το άγνωστο.

Σημειώσεις

1. Το κείμενο αποτελεί μέρος ερευνητικής εργασίας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος "Καποδίστριας" του ΕΚΠΑ με τίτλο: *Κοινωνικοποίηση στο Επάγγελμα: Το παράδειγμα των Ελλήνων Εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2010.
2. Η πρακτική άσκηση είτε δεν είναι υποχρεωτική σε όλα τα πανεπιστημιακά τμήματα είτε είναι σύντομης διάρκειας
3. Το Test Σφαιρικότητας (*KMO and Bartlett's Test*) έδειξε μια ικανοποιητική τιμή (0,7). Η τιμή Chi-Square του συγκεκριμένου test είναι αρκετά υψηλή (1276,418) και η συνάφεια Sig.= 0,000. Οι παράγοντες μεταξύ τους έχουν πολύ μικρή συσχέτιση (0,30).
4. Οι τιμές αυτών των παραγόντων-μεταβλητών εμφανίζονται σε z-τιμές. Στην περίπτωση μας, μια μικρή τιμή στις επιμέρους μεταβλητές που απαρτίζουν κάθε παράγοντα ισούται με πλήρη συμφωνία, ενώ μια μεγάλη τιμή, αντίθετα, με ισχυρή διαφωνία.
5. Τα τελευταία χρόνια είναι κοινή πρακτική στις επιστήμες της συμπεριφοράς να χρησιμοποιείται το κριτήριο t και με πεντάβαθμες κλίμακες (Ρούσος/Τσαούσης, 2011: 307).
6. Κάθε μεταβλητή φορτίζει σε έναν μόνο παράγοντα. Το Test Σφαιρικότητας (*KMO and Bartlett's Test*) έδειξε μια ικανοποιητική τιμή (0,772). Η τιμή Chi-Square του συγκεκριμένου test είναι αρκετά υψηλή (1496,919) και η συσχέτιση είναι Sig.=0,000
7. Η έννοια του παραδοσιακού αντιστοιχεί σε στοιχεία όπως *πειθαρχία στο σχολείο, αυστηρότητα στην αντιμετώπιση του μαθητή, τιμωρία ως μέσο διαπαιδαγώγησης κλπ.*, ενώ στην έννοια του μοντέρνου αντιστοιχούν θέσεις όπως *η τιμωρία είναι ξεπερασμένο μέσο διαπαιδαγώγησης, η επίδοση των μαθητών βελτιώνεται με τη βελτίωση του κλίματος του σχολείου, ο τρόπος διδασκαλίας συμβάλλει στην πειθαρχία και όχι η τιμωρία κλπ.*
Η έννοια του μοντέρνου εκπαιδευτικού δεν συνδέθηκε με τον προωθούμενο νέο ρόλο του δασκάλου ως διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας, γιατί αυτό δεν συνδέονταν με το ενδιαφέρον και το στόχο της συγκεκριμένης έρευνας.
8. Οι τιμές αυτών των παραγόντων-μεταβλητών εμφανίζονται σε z-τιμές. Στην περίπτωση μας, μια μικρή τιμή στις επιμέρους μεταβλητές που απαρτίζουν κάθε παράγοντα ισούται με πλήρη συμφωνία, ενώ μια μεγάλη τιμή, αντίθετα, με ισχυρή διαφωνία.
9. Το test KMO and Bartlett έδειξε καλή προσαρμογή (KMO=0,70, Chi-Square=1665,6 df=15, Sig.=0,000). Επίσης, η συσχέτιση των παραγόντων μεταξύ τους είναι πολύ μικρή (0,269)

10. Θετικές: εντατικοποίηση της συνεργασίας, σταθερές ώρες συνεργασίας, η γνώμη του πρέπει να έχει βαρύτητα, περιθώριο για πρωτοβουλίες
 Αρνητικές: οι γονείς ενδιαφέρονται μόνο για καλούς βαθμούς, οι γονείς δεν έχουν ευθύνη, δεν σέβονται τον εκπαιδευτικό, δεν παίρνουν στα σοβαρά τη συνεργασία, δεν είναι ειλικρινείς, εκλαμβάνουν τη συνεργασία ως έλεγχο.
10. Το test KMO and Bartlett έδειξε καλή προσαρμογή (KMO=0,805, Chi-Square=2770,517 df=55, Sig.=0,000). Επίσης, η συσχέτιση των παραγόντων μεταξύ τους είναι πολύ μικρή (0,269)

Βιβλιογραφία

- Αβερτσιαν-Παγουροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2002) Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας* (5): 103-127.
- Ανδρεαδάκης, Ν./Καλογιαννάκη, Π./Wolhuter, C./ Καρράς, Κ./ Αναστασιάδης, Π. (2012) (επιμ.) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ίων.
- Bamme, A., Eggert, H., Lampert, W. (1983) *Berufliche Sozialisation. Ein einfuehrender Studententext*, Muenchen, Max Heuber.
- Breusch, J. (2004) 'Baptism of fire'. *Australian Educator*, 41: 18-19.
- Cloetta, B/ Hedinger, U. (1981) *Die Berufssituation junger Lehrer. Eine empirische Untersuchung ueber Probleme, Einstellungen, Befinden und Schulsituation von Berufsanfaengern an Primarschulen des Kantons Bern*. Bern, Verlag Paul Haupt.
- Dann, H.-D., Cloetta, B., Mueller-Fohrbrodt, G., Helmreich, R. (1978) *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Laengsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart, Klett-Cotte.
- Day, C., Kin gton, A., Stobart, G., Sammons, P. (2006) The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities, *British Educational Research Journal*, 32 (4): 610-616.
- Daws, R. (1977) *Grundlagen der Einstellungsmessung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Diener, J. (1976) *Verhalten, Konflikt und Berufswechsel des Volksschullehrers*. Bern, Verlag Paul Haupt.
- Eberhard, J., Reinhardt-Mondragon, P., Stottlemeyer, B. (2000) *Strategies for new teacher retention*.. ERIC Document Reproduction Service No 450116.
- Eurydice (2002) *The teaching professio in Europe: profile, trends and concerns*. Reprot I "Initial training of techers and transitions to professional life". Brussels: European Commission. Onllin (<http://www.Eurydice.org> (ανάκτηση 20.02.2007).

- Fenwick, A. (2011) The first three years: experience of early career teachers, *Teachers and teaching: theory and practice*, 17(3): 325-343.
- Fuller, F.F., Brown, O.H. (1975) *Becoming a teacher*. In: K. Ryan (ed.), *Teacher education, the 74th yearbook of the national society for the study of education*. Chicago, IL.: University of Chicago Press.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (2000) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Gutenberg: Αθήνα.
- Giesecke, H. (1973) *Bildungsreform und Emanzipation. Ideologiekritische Skizzen*. Juventa: Muenchen.
- Haendle, C. (1998) *Lehrerinnen in System und Lebenswelt. Erkundungen in der doppelten Sozialisation*. Leske + Budrich: Opladen.
- Habermas, J. (1973) *Kultur und Kritik*. Suhrkamp: Frankfurt/M.
- Haensel, D. (1975) *Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis*. Beltz: Weinheim/Basel.
- Heinz, W. (1991) Berufliche Sozialisation. In, Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz: Weinheim/Basel (499-519).
- Hinsh, R. (1979) *Einstellungswandel und Praxischock bei jungen Lehrern. Eine empirische Laengsschnittuntersuchung*. Beltz,: Weinheim/Basel.
- Holling, E., Bamme, A. (1976) *Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine qualitativ empirische Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Hauptschullehrern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung*. Paedagog. Extra-Buchverlag: Frankfurt/M.
- Hoppe, H. (1981) Ueber das Interesse von Lehrern an ihrem Beruf. Eine berufssoziologisch-sozialisations-theoretische Analyse. *Zeitschrift fuer Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1: 241-260.
- Huber, L. (1991) Sozialisation in der Hochschule, στο: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz: Weinheim und Basel (417-442).
- Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.) (1991) *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz: Weinheim/Basel.
- Καζαμιάς, Α. (2012) *Συγκριτική παιδαγωγική*, Gutenberg: Αθήνα.
- Κάντας, Α. (1996) Η Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία* (4): 30-43.
- Κάντας, Α. (1998) Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. *Αρέθας- Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών* (1): 91-105.
- Καρράς, Κ. (2011) *Ο εκπαιδευτικός σ' έναν κόσμο που αλλάζει: Μια πρόκληση για την παιδαγωγική σήμερα*. Gutenberg: Αθήνα.

- Καρράς, Κ., Wolhuter, C. (2012) *Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα. Σύγχρονες τάσεις και προκλήσεις στα συστήματα εκπαίδευσης δασκάλων σε 90 χώρες*. Ίων: Αθήνα.
- Koch, J., Cloetta, B., Mueller-Fohrbrodt, G. (1972) *Konstanzer Fragebogen fuer Schul- und Erziehungseinstellungen*. Beltz: Weinheim.
- Liebhart, E. (1970) Sozialisation im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren. In: *Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie*, 22: 715-736.
- Meijer, P., de Graaf, G./Meirink, J. (2011) Key experiences in student teachers' development, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(1): 115-129.
- Merz, J., Madjaric, J. (1976) Unterschiede in der Einstellung zum Lehrerberuf vor und nach Berufsantritt. In: *Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und paedagogische Pscychologie*, 8: 91-98.
- Μπουζάκης, Σ. (2012) *Συγκριτική Παιδαγωγική*. Gutenberg: Αθήνα.
- Mueller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., Dann, H. (1978) *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen*. Klett: Stuttgart.
- Niessen, M. (1974) Berufsbezogene Einstellungen von Lehrerstudenten. *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 4 (118-129).
- Ξωχέλλης, Π. (2000) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005) *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Τυπωθήτω: Αθήνα.
- Olsen, B. (2008) *Teaching what they learn, learning what they live. How teachers' personal histories shape their professional development*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Παπαστυλιανού, Α., Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007) Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Ψυχολογία* (14): 295-314.
- Pillenab, M., Beijaarda, D. & Broka den, P. (2013) Professional Identity Tensions of Beginning Teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(6): 660-678.
- Shkedi, A. (1998) Experienced teachers react to a case. *Teacher Educator*, 34: 116-133.
- Shoffner, M. (2011) Considering the first year: reflection as a means to address beginning teachers' concerns, *Teachers and Teaching: theory and practice Aquatic Insects*, Vol. 17(4): 417-433.
- Smethem, L. (2007) Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? *Teaching and teachers: theory and practice*, 13(5): 518-524.
- Tanner, H. (1993) *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung*. Deutsche Studien Verlag, Weinheim.

- Ulich, K. (1976) *Sozialisation in der Schule. Elemente einer sozialpsychologischen Theorie*. Ehrenwirth: Muenchen.
- Ulich, K. (1978) *Lehrberuf und Schulsystem. Sozialpsychologische Beitrage fuer die Lehrerbildung*. Ehrenwirth: Muenchen.
- Welte, H. (2009) Der Berufseinstieg neuer Mitarbeiter/innen in die Organisation Schule als Prozess organisationaler Sozialisation, *Wissenschaftplus*, H. 1, 2008/2009.
- Weinert, F. (1972) Schule und Beruf als Institutionelle Sozialisationsbedingungen. In: Gottschaldt, K./Thomae, H. (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie in 12 Baenden*. Hogref, Goettinge, Bd. 7: 825-885.
- Whitaker, S. (2000) First-year teachers an retention. Στο: *Teaching Exceptional Children*, 33: 28-36.
- Woods, P., Jeffrey, B. (2002) The recontruction of primary teachers' identities, *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1): 89-106.
- Zeichner, K. (1980) Myths and realites. Field-based experiences in preservice teacher education. Στο: *Journal of Teacher Education*, 31: 45-55.
- Zeichner, K., Gore, J. (2008) Teacher Sozialisation. Houston, W. (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan: New York.