



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Παιδαγωγική Σχολή

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*Επιστήμες της Αγωγής : Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης –
Εκπαιδευτική Ηγεσία*

Διπλωματική εργασία

**Κίνητρα για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών και
διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών**

Όνοματεπώνυμο: Αθανάσιος Κολτσίδας (Α.Μ. 0896)- email:

skoltsidas1968@gmail.com

Επόπτρια: Παπαδοπούλου Βασιλική

Εξεταστής Α΄: Θωίδης Ιωάννης

Εξεταστής Β΄: Ιορδανίδης Γεώργιος

ΦΛΩΡΙΝΑ

2020

Copyright © Κολτσίδας Αθανάσιος, 2020.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Κολτσίδας Αθανάσιος

A.E.M.: 896

Ηλεκτρονική διεύθυνση: skoltsidas1968@gmail.com

Έτος εισαγωγής:2018

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Κίνητρα για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών και διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 2 - 11 - 2020

Ο δηλών

Κολτσίδας Αθανάσιος

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract	7
Πρόλογος.....	8
1. Εισαγωγή	9
1.1 Εισαγωγή.....	9
1.2 Στόχος, ερευνητικά ερωτήματα	10
2. Καινοτομία.....	11
2.1 Προσδιορισμός της καινοτομίας (Innovation)	11
2.2 Εκπαιδευτική καινοτομία.....	12
2.2.1 Ορισμός	12
2.2.2 Δυσκολίες της εκπαιδευτικής καινοτομίας	13
2.2.3 Ρυθμός της καινοτομίας.....	15
2.2.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών	15
2.3 Καινοτομίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	17
2.3.1 Εκπαίδευση STEM-Εκπαιδευτική ρομποτική	19
3. Κίνητρα	23
3.1 Έννοια του κινήτρου	23
3.2 Θεωρίες κινήτρων.....	23
3.3 Θεωρία του αυτοπροσδιορισμού.....	25
3.4 Κίνητρα των εκπαιδευτικών για εφαρμογή καινοτομιών	30
4. Επαγγελματική ταυτότητα.....	33
4.1 Προσδιορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας	33
4.2 Διαστάσεις της Επαγγελματικής Ταυτότητας	35
4.3 Αυτο-αποτελεσματικότητα	37
4.4 Εργασιακή ικανοποίηση	38
4.5 Επαγγελματική δέσμευση.....	40
4.6 Επαγγελματική ταυτότητα και καινοτομία	42
5. Στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.....	45
6. Μέθοδος.....	47
6.1 Μέθοδος	47
6.2 Συμμετέχοντες.....	47
6.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	48
6.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	49

7.	Αποτελέσματα.....	51
7.1	Κίνητρα των εκπαιδευτικών για εφαρμογή καινοτομιών	55
7.1.1	Εξωτερική ρύθμιση	60
7.1.2	Ενσωματωμένη ρύθμιση.....	64
7.1.3	Ταυτοποιημένη ρύθμιση	68
7.1.4	Εσωτερικά κίνητρα	71
7.2	Διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας.....	77
7.2.1	Εργασιακή ικανοποίηση	77
7.2.2	Επαγγελματική δέσμευση.....	82
7.2.3	Αυτο-αποτελεσματικότητα	88
7.3	Συσχέτιση κινήτρων για εφαρμογή καινοτομιών με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας.....	94
8.	Συμπεράσματα – Συζήτηση	101
8.1	Περιορισμοί –Μελλοντική έρευνα.....	103
	Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	105
	Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	107
	Ερωτηματολόγιο	114

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία διερεύνησε τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών καθώς και τις αντιλήψεις τους γύρω από διαστάσεις της επαγγελματικής τους ταυτότητας όπως η εργασιακή ικανοποίηση, η επαγγελματική δέσμευση και η αυτοαποτελεσματικότητα. Τέλος, διερεύνησε τις συσχετίσεις μεταξύ των κινήτρων με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας. Η έρευνα για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών βασίστηκε στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (self Determination Theory) των Deci και Ryan.

Το δείγμα αποτελούνταν από εκατόν τριάντα επτά (137) εκπαιδευτικούς της περιφερειακής ενότητας Κοζάνης κατά το σχολικό έτος 2020-21. Μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παραπάνω, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια της στατιστικής. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνεται η πλήρης σχεδόν κυριαρχία των αυτόνομων (εσωτερικών) κινήτρων έναντι των ελεγχόμενων (εξωτερικών). Επίσης οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, διακρίνονται με υψηλή δέσμευση για το επάγγελμα τους και έχουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Όσον αφορά τη συσχέτιση των κινήτρων με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας, φάνηκε πως τα αυτόνομα κίνητρα συνδέονται με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, εργασιακής ικανοποίησης και επαγγελματικής δέσμευσης, ενώ τα ελεγχόμενα κίνητρα συνδέονται με μέτρια ή χαμηλή αίσθηση των τριών παραπάνω διαστάσεων.

Λέξεις – κλειδιά: καινοτομία, εφαρμογή καινοτομιών, επαγγελματική ταυτότητα, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Abstract

The present dissertation explored the motivations of teachers to implement educational innovations as well as their perceptions around dimensions of their professional identity such as job satisfaction, professional commitment and self-efficacy. Finally, he explored the correlations between motivations and the dimensions of professional identity. The research on teacher motivation was based on the self Determination Theory of Deci and Ryan.

The sample consisted of one hundred and thirty seven (137) teachers of the Kozani regional unit during the school year 2020-21. Teachers' views on the above were studied, codified and analyzed with the help of statistics. Based on the results of the research, the almost complete dominance of autonomous (internal) motivations over the controlled (external) ones is ascertained. Teachers are also satisfied with their work, are distinguished by high commitment to their profession and have a high sense of self-efficacy. Regarding the correlation of motivation with the dimensions of professional identity, it seemed that autonomous motivation is associated with a high sense of self-efficacy, job satisfaction and professional commitment, while controlled motivation is associated with moderate or low sense of the above three dimensions.

Keywords: innovation, innovation implementation, professional identity, Primary Education teachers

Πρόλογος

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες βρίσκονται πάντα στο επίκεντρο κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στόχος κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι η βελτίωση του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Μόνο που όλα εξαρτώνται από τους εκπαιδευτικούς γιατί σε τελική ανάλυση αυτοί είναι που θα κληθούν να την εφαρμόσουν μέσα στην τάξη. Συνήθως οι καινοτομίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζονται σε προαιρετική βάση. Άρα υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον διερεύνησης του κινήτρου του κάθε εκπαιδευτικού που εφαρμόζει καινοτομίες στην τάξη. Χρειάζεται να δοκιμάζει νέους τρόπους διδασκαλίας που τις περισσότερες φορές δεν έχουν καμία σχέση μ' αυτά που ήξερε ως τώρα. Σίγουρα θ' αυξηθεί ο φόρτος εργασίας και ενδεχομένως θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσει πρόσθετο εξοπλισμό. Άραγε τι είναι αυτό που τους ωθεί να την εφαρμόσουν; Μήπως το βλέπουν ως απαίτηση της δουλειάς τους; Μήπως θέλουν ν' αποδείξουν στον εαυτό τους και στους συναδέλφους τους ότι τα καταφέρνουν; Ή ότι σε τελική ανάλυση όλα αυτά θα έχουν άμεσο όφελος στους μαθητές; Ή ακόμα καλύτερα ότι παρακινούνται από τον ίδιο τους τον εαυτό και το κάνουν για την προσωπική τους ευχαρίστηση; Όποιο και να είναι το κίνητρο, έχει μεγάλο ενδιαφέρον η διερεύνησή του.

Βέβαια κάθε αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα επιφέρει τεράστιες μεταβολές και στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Διαστάσεις όπως η εργασιακή ικανοποίηση, η επαγγελματική δέσμευση και η αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι πάντα σταθερές κατά την διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Έτσι λοιπόν στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις παραπάνω διαστάσεις. Κατόπιν έγινε μια προσπάθεια συσχέτισης αυτών των αντιλήψεων με τα κίνητρά τους για την εφαρμογή καινοτομιών. Θέλαμε να δούμε κατά πόσο σχετίζεται ο κάθε τύπος κινήτρου μ' αυτές τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας.

Φτάνοντας στο τέλος της εργασίας μου, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με βοήθησαν ο καθένας με τον τρόπο του στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Πρώτα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτηριά μου κυρία Βασιλική Παπαδοπούλου καθώς και τους καθηγητές της επιτροπής κύριο Ιωάννη Θωίδη και κύριο Γεώργιο Ιορδανίδη. Ακόμη ευχαριστώ θερμά τους εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερη θέρμη οι περισσότεροι στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου οι οποίοι με στήριξαν ψυχολογικά καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου. Σ' αυτούς αφιερώνω αυτή την εργασία.

1. Εισαγωγή

1.1 Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες και κάτω από το βάρος των κοσμογονικών αλλαγών που διαδραματίστηκαν σ' όλη την υφήλιο (κατάρρευση υπαρκτού σοσιαλισμού, ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, παγκοσμιοποίηση, μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών κ.ά.), το προφίλ γενικά και ειδικότερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αλλάξει ριζικά. Στη σημερινή «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας», είναι αδόκιμο να μιλάμε για ένα δάσκαλο μοναδικό «κάτοχο της γνώσης» που χρέος του είναι να μεταλαμπαδεύει τη γνώση που κατέχει στην επόμενη γενιά. Ο τρόπος μάθησης και το περιεχόμενο διδασκαλίας αναπροσαρμόζεται, ώστε να ανταποκρίνεται στις παρούσες συνθήκες. Οι αλλαγές αυτές συνεπάγονται μεταβολές στο έργο και επομένως στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με στόχο την προετοιμασία ενός εκπαιδευτικού καλά ενημερωμένου και ανοιχτού σε εκπαιδευτικές καινοτομίες που θα βελτιώσουν τόσο το παιδαγωγικό όσο και το διδακτικό του έργο (Ξωχέλλης, 2006).

Από αυτή την άποψη τα τελευταία χρόνια, οι καινοτομίες στο σχολείο έχουν αποκτήσει όλο και μεγαλύτερη σημασία για τις μεταρρυθμίσεις παγκοσμίως, προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαίδευση σε όλα της τα επίπεδα και να επιτευχθεί η μετάβαση από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική, σε μία πιο δημιουργική και ανοιχτή προσέγγιση με επίκεντρο τον μαθητή (μαθητοκεντρική). Η σημασία των εκπαιδευτικών καινοτομιών σε όλες σχεδόν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι αναμφισβήτητη και φαίνεται ότι η ποιότητα των κινήτρων των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχή υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σπουδών ή άλλων γενικά καινοτομιών (Gorozidis G. S. & Papaioannou A. G, 2016). Μια σειρά ερευνών (Gorozidis G. S. & Papaioannou A. G, 2016, Lam et al, 2010, Zell & Gracel, 2010, Eyal & Roth, 2011) τονίζει τη σημασία των κινήτρων των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε καινοτομικές δράσεις. Γι αυτό κι ένας στόχος της εργασίας είναι η εξέταση του κινήτρου των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών, διότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, οργανώνοντας, ομαδοποιώντας, ενθαρρύνοντας και καθοδηγώντας τους μαθητές. Η εξέταση των κινήτρων θα γίνει με βάση τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού των Ryan R. M. & Deci E. L. (1985, 2000) πάνω στις οποίες έχουν γίνει οι περισσότερες έρευνες για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών.

Επίσης οι αλλαγές στη σημερινή κοινωνία επηρεάζουν άμεσα τον εκπαιδευτικό και το έργο του, επιφέροντας τεράστιες μεταβολές στην ταυτότητά του. Σύμφωνα με έρευνες, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, σχετίζεται με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. (Nias,1997. Day,2002) Στη συσχέτιση των αλλαγών και της ταυτότητας ο Day (2002) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι μεταβολές που προκύπτουν έχουν αντίκτυπο στην επαγγελματική ταυτότητα. Ειδικότερα οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο είναι εκτεταμένες και επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό και την ταυτότητά του. (Φωτοπούλου,2013)

Σύμφωνα με τον Day (2002), η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει την εργασιακή ικανοποίηση, την επαγγελματική δέσμευση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και το κίνητρο εργασίας. Αυτοί είναι οι τέσσερις παράγοντες ή διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας σύμφωνα με τον Day. Οι έρευνες που έγιναν γύρω απ' τις

διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας (Canrinus E. et al,2012, Karaolis A. & Philiprou G. N., 2019), μελέτησαν τον συσχετισμό τους, και ανέπτυξαν κλίμακες μέτρησης διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Έτσι λοιπόν, ένας ακόμη στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας, δηλαδή της αυτο-αποτελεσματικότητας, της επαγγελματικής δέσμευσης, της εργασιακής ικανοποίησης και ειδικότερα του εργασιακού κινήτρου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της διερεύνησης των διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας και ειδικότερα στο σκέλος της διερεύνησης των εργασιακών κινήτρων θα εξετάσουμε τα κίνητρα για την εφαρμογή καινοτομιών. Θέλουμε να δούμε πώς συσχετίζονται οι διάφορες διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών με τα κίνητρα τους είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά για την εφαρμογή καινοτομιών.

1.2 Στόχος, ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθούν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών μέσα στην τάξη. Επίσης θα διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η εργασιακή ικανοποίηση και η επαγγελματική δέσμευση. Στόχος μας είναι να καταδειχθεί η σχέση των κινήτρων των εκπαιδευτικών για εφαρμογή καινοτομιών με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να έχουν χρησιμότητα τόσο από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, όσο και από τους επίσημους φορείς στον σχεδιασμό προγραμμάτων για τη βέλτιστη κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και την αφοσίωση στις καινοτομίες.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Τι είναι αυτό που ωθεί τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν στην τάξη εκπαιδευτικές καινοτομίες;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής τους ταυτότητας;
- Ποια είναι η σχέση των κινήτρων για εφαρμογή καινοτομιών με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας;

Αφού έχουμε προσδιορίσει τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζουμε παρακάτω τις έννοιες που θα μας απασχολήσουν στην έρευνά μας.

2. Καινοτομία

2.1 Προσδιορισμός της καινοτομίας (Innovation)

Η λέξη «καινοτομία» προέρχεται από το λατινικό «*innovare*» που σημαίνει την πραγματοποίηση κάτι καινούριου. Αυτό το καινούριο μπορεί να είναι ένα νέο προϊόν ή μια βελτίωση ενός ήδη υπάρχοντος. Ακόμη θα μπορούσε να είναι μία νέα και πρωτοποριακή ιδέα ή μια νέα διαδικασία ή μέθοδος υλοποίησης κάποιου προϊόντος. Ο όρος χρησιμοποιείται τόσο σε επιχειρήσεις όσο και σε διάφορους οργανισμούς.

Μία καινοτομία μπορεί να είναι ριζική ή βαθμιαία (Schumpeter, 1934). Ριζική μπορεί να είναι μια καινοτομία που προκαλεί σημαντικές αλλαγές στον υπάρχον ανταγωνισμό με εισαγωγή νέων διαφορετικών προϊόντων και οδηγεί σε ανακατανομή της σχετικής αγοράς. Η βαθμιαία καινοτομία επηρεάζει πιο ήπια τη διαδικασία της αλλαγής, βελτιώνοντας αργά αλλά σταθερά τα τεχνικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά των προϊόντων.

Ένας ακόμη όρος που χρησιμοποιείται ευρέως, είναι η Τεχνολογική καινοτομία. Αυτή συνίσταται εκτός από την παραγωγή ενός νέου προϊόντος ή υπηρεσίας, την εισαγωγή μιας νέας τεχνολογίας, η οποία βελτιώνει την παραγωγή και τη λειτουργία μιας επιχείρησης (Optimum Trust, 2016).

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος καινοτομία συνδέεται με την έννοια της αλλαγής. Η αλλαγή, όμως είναι μια γενικευμένη έννοια που μπορεί να έχει σχέση με μεταβολή, μετατροπή, αλλοίωση ή σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002), είναι η «οριστική και πλήρη μετάβαση από μια κατάσταση (μορφή, σχήμα) σε μια άλλη (Μπαμπινιώτης 2002, σ. 211). Η καινοτομία έχει πιο συγκεκριμένο χαρακτήρα: είναι «η ουσιαστικής τροποποίηση, η ριζική αλλαγή» (Μπαμπινιώτης 2002, σ.807), «ο νεωτερισμός, η εφεύρεση, κάτι το νέο» (Γεωργοπαπαδάκος, σ.492).

Είναι σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ της καινοτομίας και της μεταρρύθμισης ή αλλαγής. Η μεταρρύθμιση μπορεί να είναι μία δομημένη και συνειδητή διαδικασία παραγωγής αλλαγών, οι οποίες δε σημαίνουν απαραίτητα την εφαρμογή κάτι καινούριου ούτε υπονοούν την εφαρμογή βελτιωμένων ιδεών ή γνώσεων. Η καινοτομία αντίθετα ορίζεται ως η εφαρμογή βελτιωμένων ιδεών, γνώσεων και πρακτικών που επιφέρουν οφέλη σ' ένα οργανισμό (OECD, 2016).

Στην καθημερινή χρήση οι λέξεις αλλαγή και καινοτομία χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά ενώ στη βιβλιογραφία γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ των δύο. Για παράδειγμα, η καινοτομία θεωρείται ως κάτι που είναι ουσιαστικά νέο και όχι επαναπροσδιορισμός, δηλαδή κάτι που ήδη υπάρχει σ' ένα νέο μοτίβο. Επίσης στη βιβλιογραφία υπάρχει συμφωνία ως προς τρεις πτυχές της καινοτομίας: πρώτον, ότι είναι θεμελιώδους φύσεως, δεύτερον, ότι είναι σκόπιμη και προγραμματισμένη και τρίτον, ότι υπάρχει πρόθεση βελτίωσης. Ιδιαίτερα ο σκόπιμος προγραμματισμός και η βελτίωση της απόδοσης τονίζονται ως χαρακτηριστικά της καινοτομίας (Nicholls, 2018). Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν πρέπει να παραβλέψουμε και την υποκειμενική νεωτερικότητα της ιδέας για ένα άτομο. Εάν η ιδέα φαίνεται νέα για το άτομο, είναι μια καινοτομία. Επομένως, μια καινοτομία είναι μια ιδέα, αντικείμενο ή πρακτική που θεωρείται νέα από ένα ή πολλά

άτομα, η οποία είναι θεμελιώδους φύσεως και η οποία είναι προγραμματισμένη ή σκόπιμη με πρόθεση βελτίωσης.

2.2 Εκπαιδευτική καινοτομία

2.2.1 Ορισμός

Ορίζοντας την καινοτομία στην εκπαίδευση, χρησιμοποιούμε τουλάχιστον έναν από τους τέσσερις βασικούς όρους που τη χαρακτηρίζουν: αλλαγή, ανάπτυξη, νεωτερισμός ή βελτίωση (L. De Lano et al, 1994). Ωστόσο, ο πρώτος όρος είναι ανεπαρκής διότι η αλλαγή δεν οδηγεί απαραίτητα στην πρόοδο. Δεν θα μπορούσε να υπάρξει καινοτομία χωρίς αλλαγή, αλλά οι περισσότερες αλλαγές δεν είναι καινοτομία (Rich, 1981:145). Με τον όρο ανάπτυξη, εννοούμε την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο νεωτερισμός δεν είναι απαραίτητος καινοτόμος, άρα αυτός ο όρος δεν είναι ικανοποιητικός όσον αφορά τον ορισμό της καινοτομίας. Αυτό που θεωρείται νέο για ένα άτομο δεν μπορεί απαραίτητα να είναι νέο για άλλο. Άρα όπως είπαμε παραπάνω, από τη στιγμή που υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας, ο νεωτερισμός για άλλους είναι καινοτομία και για άλλους όχι. Η τελική βασική έννοια που χρησιμοποιείται στους ορισμούς της καινοτομίας που εξετάζουμε εδώ είναι η βασική βελτίωση η οποία είναι βασικός στόχος της καινοτομίας.

Ο ορισμός της καινοτομίας που προέρχεται από το *Εγχειρίδιο του Όσλο*, ο οποίος αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο και εφαρμόζεται ευρέως στον ιδιωτικό τομέα, μπορεί να εφαρμοστεί και στην εκπαίδευση με μικρές τροποποιήσεις: Νέα προϊόντα και υπηρεσίες θα μπορούσαν να εισαχθούν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς όπως τα σχολεία. Επίσης νέες διαδικασίες, όπως η χρήση των ΤΠΕ για τη μάθηση. Ακόμη νέοι τρόποι οργάνωσης των δραστηριοτήτων, όπως ηλεκτρονική επικοινωνία με γονείς, καθώς και νέες τεχνικές μάρκετινγκ όπως διαφοροποιημένη τιμολόγηση μεταπτυχιακών μαθημάτων από τα ΑΕΙ. Όλα αυτά αποσκοπούν στη βελτίωση της παροχής της εκπαίδευσης με τον ένα ή άλλο τρόπο και ως εκ τούτου πρέπει να θεωρούνται ως βελτιώσεις (OECD, 2016).

Σύμφωνα με τον Fullan (2001) ως εκπαιδευτική καινοτομία ορίζεται μια σειρά ενεργειών που περιλαμβάνουν και προωθούν νέες αντιλήψεις σε τέσσερα επίπεδα: α) αλλαγή παιδαγωγικών αρχών και πεποιθήσεων, β) εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, γ) χρήση νέων εκπαιδευτικών μέσων και δ) ανάπτυξη νέων μαθησιακών δεξιοτήτων που δεν συνδέονται με κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο (π.χ. διερευνητική μάθηση, συνεργατική επίλυση προβλημάτων). Οι καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις δε στοχεύουν ν' αποτελέσουν ένα νέο γνωστικό αντικείμενο στο σχολικό πρόγραμμα ή απλά να προσφέρουν στους μαθητές νέες πληροφορίες ή γνώσεις. Περιλαμβάνουν πρωτίστως νέες μεθοδολογίες και παιδαγωγικές στρατηγικές οι οποίες συμβάλλουν στην υιοθέτηση και στην εξέλιξη νέων μορφών μάθησης και στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων.

Επομένως από τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε την εκπαιδευτική καινοτομία ως μια προσπάθεια αλλαγής σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που κατευθύνεται συνειδητά και σκόπιμα με στόχο τη βελτίωση του σημερινού συστήματος. Η καινοτομία δεν είναι απαραίτητα κάτι νέο, αλλά είναι κάτι καλύτερο και μπορεί ν' αποδειχτεί ως τέτοιο. Με την εκπαιδευτική καινοτομία εννοούμε οποιαδήποτε αλλαγή σε μια συνιστώσα του

εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία δε γίνεται απλά για λόγους αλλαγής, αλλά με την πρόθεση να προωθηθούν βελτιώσεις στη σχετική πτυχή -και λαμβάνοντας υπόψη τη στενή αλληλεξάρτηση όλων αυτών των πτυχών- στο σύστημα ως σύνολο (Nichols, 2018).

Ένα από τα βασικά προβλήματα στην εκπαίδευση σήμερα, είναι ότι οι άνθρωποι δεν έχουν μια σαφή, συνεκτική αίσθηση σχετικά με το ποια είναι η εκπαιδευτική αλλαγή, τι είναι και πώς προχωρά (Fullan, 1982:4) Η καινοτομία στην εκπαίδευση είναι ένα εξαιρετικά αμφιλεγόμενο ζήτημα. Σύμφωνα με τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, τα εκπαιδευτικά συστήματα γενικά είναι απρόθυμα να καινοτομούν και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν έντονη αντίσταση στην αλλαγή. Η εκπαίδευση θεωρείται μερικές φορές ως ένα από τα πιο συντηρητικά κοινωνικά συστήματα. Η άποψη των εκπαιδευτικών όμως είναι ότι επιβάλλονται πάρα πολλές αλλαγές χωρίς πολλές διαβουλεύσεις ή με τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της αλλαγής (OECD,2016).

Το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση είναι κυρίως η παραγωγικότητα και η αποδοτικότητα, ιδίως στη σύγκρισή της με άλλους δημόσιους τομείς όπως η υγεία και η τεχνολογία (OECD,2016). Αν και έχουν επενδυθεί πολλά στην εισαγωγή νέων τεχνολογιών στα σχολεία και κυρίως στην τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνίας (ΤΠΕ), σύμφωνα με τις αναλύσεις του PISA, δεν είναι δυνατόν ακόμη να συσχετιστεί η αυξημένη διαθεσιμότητα της τεχνολογίας με τις βελτιώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα. Για να υπάρχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων θα πρέπει οι εκπαιδευτικές καινοτομίες να επιφέρουν ποιοτικές αλλαγές σε αντίθεση με την απλή ποσοτική επέκταση.

Η καινοτομία στην εκπαίδευση μπορεί ν' αποτελέσει σημαντική κινητήρια δύναμη για σημαντικά οφέλη ευημερίας. Πώς όμως η καινοτομία μπορεί να προσθέσει αξία στην περίπτωση της εκπαίδευσης; Πρώτα με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Έπειτα με τη συμβολή τους στην ενίσχυση της ισότητας στην πρόσβαση και τη χρήση εκπαίδευσης καθώς και στην ισότητα στα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος η εκπαίδευση θα πρέπει να παραμείνει επίκαιρη ενόψει των ραγδαίων αλλαγών στην κοινωνία και την εθνική οικονομία (Barret, 1998:288). Άρα θα πρέπει να εισαχθούν στην εκπαίδευση οι απαραίτητες καινοτομίες που χρειάζονται για την προσαρμογή της στις κοινωνικές ανάγκες.

2.2.2 Δυσκολίες της εκπαιδευτικής καινοτομίας

Όντας θεμελιώδους φύσεως η καινοτομία απαιτεί σημαντικές αλλαγές στη στάση των εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι συχνά υποχρεωμένοι ν' αλλάξουν συμπεριφορές σχέσεις και ρόλους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ομαδική διδασκαλία όπου η συμμετοχή θα μπορούσε να σημαίνει για ένα δάσκαλο τη μετακίνηση από την ασφάλεια της κλειστής τάξης στη διδασκαλία με παρουσία συναδέλφων και στον από κοινού προγραμματισμό με συναδέλφους. Δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρόθυμοι να κάνουν τέτοιες παραχωρήσεις στην εργασία τους. Επίσης οι δάσκαλοι θα πρέπει συχνά, λόγω απαίτησης της καινοτομίας να εγκαταλείπουν πρακτικές στις οποίες αισθάνονται ασφαλείς και παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ικανότητας και να υιοθετήσουν νέες πρακτικές στις οποίες, προσωρινά τουλάχιστο, αισθάνονται λιγότερο ασφάλεια και στις οποίες ενδέχεται να μην αποδειχθούν οι ίδιοι τόσο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους όσο με τις παλιότερες μεθόδους. Οι

εκπαιδευτικοί τείνουν να εφαρμόζουν στις αίθουσες διδασκαλίας τους αυτό που γνωρίζουν και καταλαβαίνουν, παρά την όποια καινοτομία που μπορεί να υιοθετήσει το σχολείο ή οποιαδήποτε στοιχεία μπορούν να προσφερθούν με τις τρέχουσες μεθόδους ή τις καινοτόμες μεθόδους τους. (Alexander,1996).

Ένας ακόμη παράγοντας δυσκολίας μιας καινοτομίας είναι ο πρόσθετος φόρτος εργασίας που φέρνει η καινοτομία. Πολλοί δέχονται την επιπλέον εργασία γιατί βλέπουν μέσα από τη συμμετοχή στην καινοτομία μια ευκαιρία επαγγελματικής προώθησης. Σε άλλους όμως δασκάλους η επαγγελματική τους ικανοποίηση εξαντλείται στις δραστηριότητες της τάξης τους και είναι λιγότερο φιλόδοξοι, ώστε να αναλάβουν τα επιπρόσθετα καθήκοντα της καινοτομίας. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν τον παράγοντα χρόνου όσον αφορά τον πρόσθετο φόρτο εργασίας. Αναμφισβήτητα υπάρχουν προβλήματα, όχι όμως αξεπέραστα, αφού με τα κατάλληλα χρονοδιαγράμματα καθώς και με εξωσχολικές συναντήσεις εκπαιδευτικών, μπορούν να επιλυθούν.

Ακόμη το κόστος της καινοτομίας αναφέρεται συχνά ως δυσκολία, ειδικά εκεί που απαιτούνται νέα υλικά ή εξοπλισμός. Θα ήταν πολύ λυπηρό αν οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι οι σημερινοί οικονομικοί περιορισμοί αποκλείουν την καινοτομία.

Ένας βασικός παράγοντας ανάσχεσης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην καινοτομία είναι η δυσκολία να αποδειχθεί ότι η καινοτομία θα είναι πιο πετυχημένη απ' την τρέχουσα πρακτική. Εδώ θα πρέπει να καταδειχτεί ότι πράγματι υπάρχει βελτίωση, αφού αυτή η λέξη είναι βασική στον ορισμό της καινοτομίας όπως είπαμε παραπάνω. Όλο αυτό ουσιαστικά καταδεικνύει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής καινοτομίας αφού βάσει αυτής βασίζονται οι αποφάσεις για το μέλλον της. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ο ρόλος του Διευθυντή ως εκπαιδευτικού ηγέτη ο οποίος θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα καταρτισμένος στις μεθοδολογίες αξιολόγησης ενός προγράμματος και στη βελτίωση των σχολείων. Με ελάχιστη ή καθόλου κατάρτιση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, οι διευθυντές αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στις προσπάθειές τους να μετρήσουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων τους. Επίσης μην έχοντας πλήρη γνώση της έρευνας, καθώς και ουσιαστικό υπόβαθρο στη μάθηση, τα κίνητρα και τη διδακτική θεωρία, έρχονται τις περισσότερες φορές για μια σύντομη θητεία σ' ένα σχολείο, κουβαλώντας κάποιες ιδέες για καινοτομία που θα ξεχαστούν απ' τους εκπαιδευτικούς όταν αυτοί (οι διευθυντές) θ' αποχωρήσουν (Stevens,2004).

Μία βασική παράμετρος που πρέπει να λάβουμε υπόψη, είναι η μεταφορά και η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών από το εκπαιδευτικό πλαίσιο μιας χώρας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μιας άλλης. Γενικά η μεταφορά της καινοτομίας από το ένα πλαίσιο στο άλλο θεωρείται δύσκολη. Η καινοτομία θα πρέπει να τροποποιείται κατάλληλα, ώστε ν' ανταποκρίνεται στις τοπικές ανάγκες σύμφωνα με τις αναγνωρισμένες προκλήσεις. Οι προκλήσεις μπορούν να ταξινομηθούν για παράδειγμα, σε επίπεδο μαθητών, σε τάξη, σε σχολικό επίπεδο και επίπεδο κοινωνίας. Η επιτυχής μεταφορά απαιτεί ισχυρή συνεργασία και ανάπτυξη μέσα σε μια ανοιχτή και εμπιστευτική ατμόσφαιρα, ανάλογα με τα τοπικά χαρακτηριστικά του πλαισίου. Στον τομέα της εκπαίδευσης αυτά περιλαμβάνουν τον παιδαγωγικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών, τις διδακτικές και μαθησιακές τους πεποιθήσεις, καθώς και την ηγεσία και τη στήριξη που έχουν στη διάθεσή τους στο σχολείο.

Επιπλέον, το εκπαιδευτικό πλαίσιο της χώρας επηρεάζει τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση της καινοτομίας. Κατά συνέπεια, η μεταφορά μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας θεωρείται ένα περίπλοκο έργο (Orlando et al, 2019).

2.2.3 Ρυθμός της καινοτομίας

Πολλοί ερευνητές βλέπουν τρεις ευρείες φάσεις που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική καινοτομία: έναρξη, υλοποίηση και συνέχεια. Η πρώτη φάση, η έναρξη, είναι η διαδικασία που οδηγεί και περιλαμβάνει τις αποφάσεις για να προχωρήσουμε με μια αλλαγή. Ο Beer (1980) περιγράφει περαιτέρω τη διαδικασία έναρξης που περιλαμβάνει δύο στάδια: Πρώτον, μια διάγνωση της τρέχουσας κατάστασης και δεύτερον, μια συνταγή για τη βελτίωση αυτής της κατάστασης μέσω της αλλαγής. Η δεύτερη φάση είναι η εφαρμογή ή οι αρχικές προσπάθειες να τεθούν σε εφαρμογή οι νέες ιδέες. Η τελική φάση, η συνέχιση, αναφέρεται σε μια περίοδο κατά την οποία η αλλαγή είτε γίνεται αποδεκτή, ενσωματώνεται και υιοθετείται σε μια χρονική περίοδο, είτε απορρίπτεται (L. De Lano et al, 1994).

Ένα από τα βασικά ευρήματα της ανάλυσης πολλών εκπαιδευτικών ερευνών είναι ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ίση ή μικρότερη από το μέσο όρο όσον αφορά την ταχύτητα υιοθέτησης της καινοτομίας, σε αντίθεση με την τριτοβάθμια εκπαίδευση η οποία ξεχωρίζει στην ταχύτητα υιοθέτησης (OECD,2016). Μολονότι μπορεί να θεωρηθεί ότι το ποσοστό καινοτομίας στην εκπαίδευση παραμένει πολύ αργό, αυτό μπορεί να επιταχυνθεί όταν υπάρχει ανταγωνισμός εθνών καθώς και σε περιόδους κοινωνικής αλλαγής (Nicholls, 2018).

Μέσα από πολλές μελέτες διαπιστώθηκε ότι ορισμένοι από τους σημαντικούς παράγοντες του αργού ρυθμού της εκπαιδευτικής καινοτομίας ήταν το κόστος της, η συμμόρφωση με το σύστημα και η υποστήριξη κατά την εφαρμογή. Άλλοι λόγοι που προσφέρονται ως εξήγηση του αργού ρυθμού της καινοτομίας είναι η απουσία ενός παράγοντα αλλαγής, η αδυναμία της βάσης γνώσεων των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών και κυρίως τα οργανωτικά χαρακτηριστικά των σχολείων και η σχέση τους με την κοινωνία. Η σχολική μονάδα ως οργανισμός, δεν ανταγωνίζεται για μαθητές όταν μια σταθερή ροή είναι κανονικά εξασφαλισμένη ούτε υπάρχει αγώνας για επιβίωση ως οργανισμού. Τα κεφάλαια δε συνδέονται στενά με την απόδοση. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση της ανάγκης και του ενδιαφέροντος για την καινοτομία. Έχει αναφερθεί επίσης και ο παραδοσιακός χαρακτήρας, η τεμπελιά, ο φόβος και η ανασφάλεια που χαρακτηρίζουν πολλούς εκπαιδευτικούς, αν και μερικοί εκπαιδευτικοί καινοτομούν για ν' ανακουφίσουν τη δική τους πλήξη (Nicholls, 2018, Emo, 2015).

2.2.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Ξεκινώντας από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όσον αφορά το ζήτημα των καινοτομιών, φαίνεται ότι υπάρχουν δύο τομείς όπου η προετοιμασία των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ικανοποιήσει καλύτερα τις μακροπρόθεσμες ανάγκες των εκπαιδευτικών: α) κατάρτιση με μεγαλύτερη έμφαση στα μετρήσιμα αποτελέσματα στην εκπαίδευσή τους (λογοδοσία για την απόδοση των μαθητών ή ακόμη καλύτερα, η προσπάθεια στην εφαρμογή μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής προσέγγισης και ο χρόνος που

διατίθεται ωφελεί τους μαθητές με κάποιο μετρήσιμο τρόπο) και β) περισσότερη γνώση για τη θεωρία και τις αρχές που περιγράφουν τον τρόπο εκμάθησης και πώς η διδασκαλία επηρεάζει τη μάθηση (Griffin, 1999, Pushkin, 2001, Yinger, 1999). Ειδικότερα ο Yinger (1999), προτείνει ν' αυξηθεί η χρήση της ερευνητικής βάσης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και να εκπαιδύσουμε τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές.

Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι ενεργούν μέσα στα σχολεία, όταν πρόκειται να δοκιμαστούν νέα προγράμματα, υπάρχουν τρία είδη δασκάλων: α) οι καινοτόμοι, αυτοί που επιθυμούν να δοκιμάσουν νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, β) οι ακίνητοι, αυτοί που αρνούνται ν' αλλάξουν και γ) η μεγάλη μεσαία ομάδα που παίρνει ουσιαστικά μια στάση «περίμενε και βλέπε» (Stevens,2004).

Οι πρωτοπόροι είναι συχνά πρόθυμοι να δοκιμάσουν νέα προγράμματα και φαίνεται να τους ευχαριστεί που έρχονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις. Ωστόσο αυτές οι νέες προκλήσεις αποτρέπουν τους άλλους εκπαιδευτικούς να φύγουν απ' αυτό που γνωρίζουν και να υιοθετήσουν καθώς και να εφαρμόσουν πλήρως νέα προγράμματα. Οι καινοτομίες έρχονται και παρέρχονται εν μέρει επειδή εφαρμόζονται ποτέ σε όλο το εύρος και το βάθος τους σ' ένα σχολείο (Cuban & Usdan, 2003, Datnow et all, 2002). Οι εκπαιδευτικοί συχνά λαμβάνουν πολύ λίγη υποστήριξη και ανταμοιβή για ν' αλλάξουν αυτά που κάνουν στις τάξεις τους (Datnow et all, 2002). Κατά την εφαρμογή μιας καινοτομίας στην τάξη μένουν συνήθως μόνοι τους και όταν αυτή στέφεται με επιτυχία υπάρχει μικρή αναγνώριση ή ανταμοιβή. Αντίθετα, στην αποτυχία η ευθύνη πέφτει επάνω τους. Σ' αυτό το πλαίσιο οι περισσότεροι δάσκαλοι προτιμούν τη στάσιμη πρακτική. Μια καινοτομία δεν μπορεί να θεσμοποιηθεί όταν την αγκαλιάσει μόνο μια μειοψηφία των εκπαιδευτικών. Παραμένει πειραματική ή καινούρια χωρίς να είναι ευρέως αποδεκτή και χρησιμοποιούμενη. Εδώ πάλι επανερχόμαστε στη σημασία των διευθυντών οι οποίοι θα πρέπει να βλέπουν τα πράγματα από την άποψη του δασκάλου και να μην αποστασιοποιούνται από τα προβλήματα της τάξης. (L. De Lano et all, 1994).

Μία κινητήρια δύναμη που ωθεί τους εκπαιδευτικούς για καινοτομίες μπορεί να είναι η επιθυμία για επαγγελματική αναγνώριση μέσω της εφαρμογής των. Βασικά ζητήματα που μπορούν να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς να επιδιώξουν την αλλαγή περιλαμβάνουν όχι μόνο την επιθυμία προώθησης της καλύτερης μάθησης για τους μαθητές τους, αλλά και την ανάγκη για ισότητα, αναγνώριση και σεβασμό. Με άλλα λόγια, η καινοτομία μπορεί να προωθήσει την επαγγελματική ανάπτυξη καθώς και την ανάπτυξη στις αίθουσες διδασκαλίας. Παρά το γεγονός ότι οι καινοτομίες μπορούν να αντιπροσωπεύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το όφελος αυτό έχει υψηλό κόστος, κυρίως από την άποψη της σκληρής δουλειάς. Επομένως, για την προώθηση της καινοτομίας, είναι σημαντικό να δίνονται ανταμοιβές και κίνητρα, προκειμένου να παρακινηθούν οι συμμετέχοντες και να προωθηθεί η συνεργασία. Ακόμη όσοι ενδιαφέρονται να ξεκινήσουν την καινοτομία πρέπει ν' αναγνωρίσουν το ποσό της δέσμευσης που απαιτείται για τη δημιουργία αλλαγής. Απαιτούνται συνεχείς προσπάθειες για αλλαγή για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η ανάπτυξη συνεπάγεται δέσμευση. Είναι χρήσιμο να εξεταστεί αυτός ο συνεχής χαρακτήρας της καινοτομίας ως κυκλική διαδικασία. Η εφαρμογή μιας πετυχημένης καινοτομίας απαιτεί μακροπρόθεσμη συμμετοχή και δέσμευση των εκπαιδευτικών.

2.3 Καινοτομίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Τα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες:

- 1) Τα διεπιστημονικά προγράμματα όπως είναι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικά προγράμματα, αγωγή υγείας, προγράμματα ρομποτικής, αγωγή σταδιοδρομίας, Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες κλπ.
- 2) Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα όπως, Erasmus+ και e-Twinning.
- 3) Το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης το οποίο είναι ενταγμένο στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Κύρια χαρακτηριστικά αυτών των προγραμμάτων είναι η έμφαση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η βιωματική προσέγγιση των θεμάτων, η οικοδόμηση γνώσεων, η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και η ευέλικτη διαχείριση του σχολικού χρόνου (Σπυροπούλου, 2007).

Τα καινοτόμα Διεπιστημονικά Προγράμματα εντάσσονται στις Σχολικές Δραστηριότητες και οι βασικοί τους στόχοι είναι: α) ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών και αξιών στην κοινωνική ζωή των ατόμων και στον ρόλο τους ως ενεργών πολιτών, β) ανάπτυξη δεξιοτήτων που δε συνδέονται με κανένα ξεχωριστό αντικείμενο, καθώς το περιεχόμενο αυτών των προγραμμάτων δεν εμπίπτει σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και γ) προώθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), θεωρείται το πρώτο στην Ελλάδα Καινοτόμο Διεπιστημονικό Πρόγραμμα. Θεσμοθετήθηκε το 1990 πρώτα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατόπιν στην Πρωτοβάθμια. Το 1992 με υπουργική απόφαση ιδρύονται Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) σε επιλεγμένες περιοχές της Ελλάδας. Το 2018 τα ΚΠΕ μετατρέπονται σε Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ) με σκοπό την ευαισθητοποίηση των νέων σε θέματα που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη. Στην ΠΕ οι μαθητές μέσα από ομαδική εργασία και βιωματική προσέγγιση της γνώσης, γνωρίζουν το περιβάλλον και καλλιεργούν θετικές στάσεις και συμπεριφορές όσον αφορά την προστασία και αειφόρο ανάπτυξη του περιβάλλοντος. Λόγω του παγκόσμιου αυξανόμενου ενδιαφέροντος για το περιβάλλον (κλιματική αλλαγή κ.ά.) τα προγράμματα ΠΕ τυχαίνουν μεγάλης ανταπόκρισης τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και από μαθητές και γονείς.

Η Αγωγή Υγείας εισήχθη στην ελληνική εκπαίδευση ως προαιρετική σχολική δραστηριότητα το 1992 (ΦΕΚ 577/92 και 629/92). Θεωρήθηκε το πλέον ενδεδειγμένο μέσο για την προαγωγή της υγείας με την έννοια της πρόληψης και βελτίωσης της υγείας των ανθρώπων. Στόχος της είναι η αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών με σκοπό την υιοθέτηση θετικών τρόπων και στάσεων ζωής. Η θεματολογία τους περιλαμβάνει τους εξής άξονες: «Διαπροσωπικές σχέσεις – Ψυχική υγεία», «Πρόληψη χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών», «Κατανάλωση και Υγεία», «Σεξουαλική Αγωγή – Διαφυλικές Σχέσεις», «Φυσική άσκηση και υγεία», «Κυκλοφοριακή Αγωγή – Ατυχήματα», «Περιβάλλον και υγεία», «Εθελοντισμός» και «Πρόληψη και αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων».

Τα Πολιτιστικά Προγράμματα θεσμοθετήθηκαν το 1992 και στόχος τους είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα που σχετίζονται με την πολιτιστική κληρονομιά. Μέσω των προγραμμάτων αυτών, μπορούν να εκφράσουν τις καλλιτεχνικές τους ανησυχίες, να συνεργαστούν και να συμμετέχουν ενεργά σε δημιουργικές διαδικασίες αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες (Γκόβας & Δεμερτζή, 2001). Στο πλαίσιο των πολιτιστικών προγραμμάτων αναπτύσσονται δράσεις και εργαστήρια, θεατρικά, μουσικά, χορευτικά και εικαστικά, μαθητικές εκδόσεις με θέματα λαογραφίας και τοπικής ιστορίας (Σπυροπούλου, 2007). Μέσω αυτών των προγραμμάτων το σχολείο κάνει ένα σημαντικό άνοιγμα προς την ευρύτερη τοπική κοινωνία, έχοντας παράλληλα μεγάλη απήχηση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (ΕΕΠ), σχεδιάστηκαν για να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, την ανταλλαγή επιτυχημένων πρακτικών και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Τα ΕΕΠ, ως προαιρετικά καινοτόμα προγράμματα συντελούν: α) στην ποιοτική διαφοροποίηση του κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου, β) στη διεύρυνση των οριζόντων εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται και ανταλλάσσουν απόψεις, γ) στην ανάπτυξη πνεύματος συλλογικότητας, δ) στη σύνδεση σχολείου και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στα ΕΕΠ αναφέρουν σημαντική επίδραση στην επαγγελματική σταδιοδρομία τους και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων και εργαλείων (νέες τεχνολογίες πληροφοριών), στην εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Σπυροπούλου, 2007).

Το πρόγραμμα Erasmus+ άρχισε να εφαρμόζεται το 2014, αποτελώντας συνέχιση των ήδη υφιστάμενων προγραμμάτων όπως το Comenius. Το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί να λειτουργεί ως το 2020. Πρόκειται για μια δράση στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών και των προκλήσεων που καλείται ν' ανταποκριθεί η Ευρώπη τα επόμενα χρόνια και τη στήριξης της ευρωπαϊκής πολιτικής προς την ανάπτυξη, την απασχόληση, την ισότητα και την κοινωνική ένταξη. Το πρόγραμμα δομείται σε τρεις βασικές δράσεις εκ των οποίων η Βασική Δράση 1 αφορά την κινητικότητα μαθητών κι εκπαιδευτικών από και προς τις χώρες εταίρους, για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπειριών, την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και την ανάπτυξη του αισθήματος του ευρωπαίου πολίτη. Τα οφέλη που αποκομίζουν μαθητές κι εκπαιδευτικοί είναι πολλά, από την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, μέχρι την ευαισθητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή ως ευρωπαίοι πολίτες.

Το eTwinning είναι μία ευρωπαϊκή δράση, όπου σχολεία από όλη την Ευρώπη κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας κι Επικοινωνιών (ΤΠΕ), συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτιστικά οφέλη. Οι μαθητές έτσι εξοικειώνονται με τη χρήση των ΤΠΕ, και μ' αυτόν τον τρόπο μεταβάλλεται το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης παίρνοντας ο δάσκαλος το ρόλο του οργανωτή και συντονιστή, και κάνοντας τους μαθητές υπεύθυνους για την εκμάθησή τους. Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 2005 θέτοντας στη διάθεση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν, εύχρηστα και ασφαλή εργαλεία για την επικοινωνία τους μέσα απ' τον δικτυακό τόπο του προγράμματος, διευκολύνοντας την επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των άλλων

συνεργαζόμενων χωρών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους εργαλεία για την καταγραφή της πορείας του έργου τους καθώς και για την αξιολόγησή του.

Κλείνοντας την παρουσίαση ενδεικτικών καινοτόμων προγραμμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν θα μπορούσαμε ν' αγνοήσουμε την Ευέλικτη Ζώνη (EZ). Η EZ αποτέλεσε καινοτομία του ΥΠΕΠΘ μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ). Λειτουργήσε πιλοτικά από το 2001-02 μέχρι το 2003-04 και κατόπιν θεσπίστηκε η υποχρεωτική εφαρμογή της σ' όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η δυνατότητα υλοποίησης των Σχολικών Δραστηριοτήτων εντός αυτής (Αλαχιώτης, 2002). Κύριος σκοπός της EZ είναι να εισάγει την διαθεματική προσέγγιση στην καθημερινή διδακτική πράξη μέσω δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες μάθησης, με κύριο μεθοδολογικό εργαλείο τα Σχέδια Εργασίας (Project) (Ματσαγγούρας, 2002).

Η EZ εστίασε στην αναβάθμιση του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου και στη σύνδεσή του με την καθημερινή ζωή. Παράλληλα στόχευσε στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Ο εκπαιδευτικός έτσι από μεταδότης γνώσεων μετατρέπεται σε εμπυχωτή της μαθησιακής διαδικασίας και ο μαθητής από παθητικός δέκτης αναβαθμίζεται σε ενεργό μέλος μιας συνεργατικής ομάδας στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης (Κουλουμπαρίτση, 2002, Σπυροπούλου, 2004). Τα προβλήματα που διαπιστώθηκαν απ' την εφαρμογή της σχετίζονται με την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη χρονική μείωση της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων και την έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων.

Παρακάτω θα αναφερθούμε διεξοδικά σε δύο εκπαιδευτικές καινοτομίες που τον τελευταίο καιρό κερδίζουν συνεχώς έδαφος στις σχολικές τάξεις: στην Εκπαίδευση STEM και στην Εκπαιδευτική Ρομποτική.

2.3.1 Εκπαίδευση STEM-Εκπαιδευτική ρομποτική

Ο όρος «STEM» (Science, Technology, Engineering and Mathematics) είναι το ακρωνύμιο της Επιστήμης, Τεχνολογίας, Μηχανικής και Μαθηματικών, των επιστημονικών κλάδων που είναι ζωτικοί για την οικονομία μιας χώρας. Παραδοσιακά, όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα εστιάζουν κυρίως στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και των Μαθηματικών, παραγνωρίζοντας συνήθως τη μεγάλη σημασία της Τεχνολογίας και της Μηχανικής (Lyn, 2017). Οι δύο τελευταίοι επιστημονικοί κλάδοι είναι απαραίτητοι για την επαρκή αντιμετώπιση πολλών σημερινών παγκόσμιων προκλήσεων, όπως «κλιματική αλλαγή, υπερπληθυσμός, διαχείριση πόρων, γεωργική παραγωγή, υγεία, βιοποικιλότητα και φθίνουσες πηγές ενέργειας και νερού» (Kelley & Knowles, 2016). Δεδομένου της παγκοσμιότητας αυτών των προκλήσεων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν ότι ως ολοκληρωμένοι πολίτες η όποια εκπαίδευσή τους θα πρέπει να περιλαμβάνει θέματα όπως: την προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή, τη διατήρηση της εναπομένουσας βιοποικιλότητας, την προστασία και την πρόσβαση σε πηγές νερού κλπ, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τέτοια θέματα-προκλήσεις τα οποία όμως έχουν περιβαλλοντικές, κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές επιδράσεις.

Νέες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες όπως αυτές των ΗΠΑ τις δύο τελευταίες δεκαετίες δίνουν έμφαση στη σύνδεση αυτών των τεσσάρων επιστημονικών κλάδων του STEM. Μέχρι σήμερα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δίνεται έμφαση στις Φυσικές Επιστήμες και στα Μαθηματικά τα οποία διδάσκονται ως διακριτές επιστήμες, παραγνωρίζοντας τις δύο άλλες. Η αντιμετώπιση αυτή, δείχνει ότι οδηγεί σε μειωμένο ενδιαφέρον για τους μαθητές απέναντι σ' αυτές τις επιστήμες καθώς αυξάνεται η εκπαιδευτική βαθμίδα. Οπότε κρίνεται αναγκαία η εκπαίδευση STEM που αντιμετωπίζει αυτούς τους κλάδους ως μια συνεκτική οντότητα με ολοκληρωμένη και συντονισμένη διδασκαλία που εστιάζει στην επίλυση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου (Toma & Greca, 2017). Οι μαθητές πρέπει να μάθουν περισσότερα και σε μεγαλύτερο βάθος για αυτούς τους κλάδους, να τους συσχετίσουν με τη ζωή τους και να παροτρυνθούν να ακολουθήσουν ανάλογες καριέρες (STEM education).

Η εκπαίδευση STEM είναι ένας νέος μετα-επιστημονικός κλάδος, επικεντρώνεται στην καινοτομία και την εφαρμοσμένη διαδικασία σχεδιασμού λύσης σε σύνθετα προβλήματα χρησιμοποιώντας σύγχρονα εργαλεία και τεχνολογίες (Kelley & Knowles, 2016). Η εκπαίδευση STEM, όταν εφαρμόζεται αποτελεσματικά είναι καινοτόμα και συναρπαστική, ενθαρρύνει τα παιδιά να απαντούν σε ερωτήματα και να εμπλέκονται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες με θέματα Φυσικών Επιστημών, Μαθηματικών, Μηχανικής και Τεχνολογίας. Με το STEM κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η ανακαλυπτική – διερευνητική μάθηση, καθώς μετασχηματίζεται η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία σε μαθητοκεντρική (STEM education).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε ολοκληρωμένα προγράμματα εκπαίδευσης STEM αναφέρουν πιο ευνοϊκές στάσεις απέναντι στην επιστήμη, έναντι άλλων μαθητών από παραδοσιακές τάξεις. Αξιοσημείωτη είναι η ανταπόκριση και η ευνοϊκή στάση ως προς το STEM κι από τα δυο φύλα (Toma & Greca, 2017). Συνεντεύξεις όμως με δασκάλους, αποκαλύπτουν απροθυμία μεταξύ των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευση STEM και ταυτόχρονα απαιτούν περισσότερες οδηγίες για ένα τέτοιο εκπαιδευτικό μοντέλο. Υπάρχουν πολλά διλήμματα των δασκάλων ως προς τη δίκαιη εκπροσώπηση των επιστημονικών κλάδων όπου η Μηχανική συχνά αγνοείται ή δεν αναγνωρίζεται η αμοιβαία σχέση των Μαθηματικών με τους άλλους κλάδους (Lyn, 2017).

Μία από τις καινοτόμες δραστηριότητες για μαθητές που ακολουθεί το μοντέλο STEM είναι η Εκπαιδευτική Ρομποτική (EP). Πρόκειται για μια προσέγγιση μάθησης που οικοδομείται μέσω εργασιών τύπου project με χρήση ΤΠΕ (Theodoropoulou, 2018). Βασίζεται στον εποικοδομιστικό της γνώσης (constructivism) του Piaget και ακολουθεί την κονστρουξιονιστική προσέγγιση της μάθησης σύμφωνα με τις αρχές που διατυπώθηκαν από τον Papert. Σε τέτοιες καινοτόμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες η προσέγγιση είναι κυρίως μαθητοκεντρική ενώ οι δάσκαλοι παίζουν τον ρόλο του καθοδηγητή, συντονιστή, υποστηρικτή και βοηθού της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Νίκα, 2012).

Σύμφωνα με έρευνες η EP φαίνεται ότι υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, όπως η κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων, η επικοινωνία, η συνεργασία και η δημιουργικότητα και η καινοτομία. Επίσης μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία ποικίλων μαθημάτων λόγω του διαθεματικού και διεπιστημονικού χαρακτήρα της

(Theodoropoulou, 2018). Συνδυάζοντας τους επιστημονικούς κλάδους του STEM η ΕΡ προσφέρει επίσης αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, παρατηρητικότητα, ερευνητικό πνεύμα και ικανότητα λήψης αποφάσεων (STEM education). Η ΕΡ μπορεί να εφαρμοστεί από την παιδική ηλικία για την ανάπτυξη γνώσεων σε πολλούς κλάδους. Είναι ένα γνωστικό εργαλείο μέσω του οποίου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν μαθηματικές έννοιες, εφαρμόζοντας στρατηγικές όπως η επίλυση προβλημάτων, η έρευνα και ο πειραματισμός. Επιπλέον, με τον συνδυασμό χρήσης των ΤΠΕ αυξάνονται οι ικανότητες αλληλουχίας των παιδιών, της αφαίρεσης και της λογικής σκέψης (Kazakoff et al, 2013).

Στην ΕΡ διακρίνονται δύο κατηγορίες: Η πρώτη περιλαμβάνει την κατασκευή και τον απλό χειρισμό του ρομπότ και η δεύτερη απαιτεί τον προγραμματισμό του ρομπότ για την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος. Στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυριαρχεί η χρήση κατασκευαστικών ρομποτικών πακέτων τα οποία συνδυάζουν και την κατασκευή και τον προγραμματισμό. Τέτοια είναι κυρίως τα Lego Mindstorms, Lego WeDo/Scratch, κινητά ρομπότ εδάφους Thymio II, Bee-Bot και Arduino.

Ο τύπος Lego αντιπροσωπεύει συνήθως το πιο τυπικό παράδειγμα ΕΡ καθώς συνδυάζει τόσο την κατασκευή όσο και το τμήμα προγραμματισμού αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης. Για παράδειγμα, οι κατασκευές LegoWeDo έχουν έναν κινητήρα, ο οποίος λειτουργεί μέσω μιας ειδικής διεπαφής με τον υπολογιστή. Οι κινήσεις γίνονται είτε με τηλεχειριστήριο, είτε από μικρά προγράμματα ή διαδικασίες που ο χρήστης έχει δημιουργήσει με τη βοήθεια κατάλληλου λογισμικού (Komis & Misirli, 2016).

Τα Bee-Bot και Thymio II αποτελούν προκατασκευασμένα ρομπότ δαπέδου, τα οποία προγραμματίζονται από τον χρήστη για την εκτέλεση ενός προγράμματος. Το Bee-Bot αντιπροσωπεύεται εξωτερικά από ένα ζώο (μέλισσα) και βασίζεται στις αρχές της γλώσσας προγραμματισμού για τον έλεγχο των ρομπότ δαπέδου. Τα παιδιά μπορούν να προγραμματίσουν πολύπλοκες διαδρομές για την επίλυση αόριστων προβλημάτων. Το ρομπότ Thymio εισάγει μια νέα προσέγγιση προγραμματισμού βάσει εκδηλώσεων. Το ρομπότ είναι από πριν προγραμματισμένο με διαφορετικές συμπεριφορές ανάλογα των περιστάσεων. Ο χειριστής έτσι οργανώνει εκδηλώσεις και ενέργειες, καθορίζοντας τι θα συμβεί όταν πραγματοποιηθεί ένα συμβάν (Komis & Misirli, 2016). Με τη χρήση ενός τέτοιου περιβάλλοντος ευνοείται η ανάπτυξη μεταγνωστικής ικανότητας καθώς τα παιδιά σκέφτονται τις διαδικασίες σκέψης που έχουν ακολουθήσει, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων βελτιώνεται και προωθείται η ικανότητα χωρικού προσανατολισμού.

Το πρόγραμμα Let's Scratch είναι σχεδιασμένο να παρέχει προχωρημένη γνώση προγραμματισμού στους μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, πέραν της εισαγωγής στη Ρομποτική. Άμεσα συνδεδεμένο με διάφορους διαγωνισμούς Ρομποτικής, διδάσκει στους μαθητές τον αλγοριθμικό τρόπο σκέψης και τον δομημένο προγραμματισμό (STEM education).

Σύμφωνα με έρευνες (Maximova & Kim, 2016), τα ζητήματα που εμποδίζουν την επιτυχή ενσωμάτωση της χρήσης της ρομποτικής στην εκπαίδευση, συνοψίζονται στα εξής:

- I. Έλλειψη ποσοτικής έρευνας για την αποτελεσματικότητα και τον αντίκτυπο στην εκπαίδευση.

- II. Απουσία σαφώς καθορισμένου προγράμματος σπουδών και,
- III. Περιορισμένη χρήση της Ρομποτικής.

Η απουσία ενός σαφούς καθορισμένου προγράμματος σπουδών έχει ως συνέπεια την απουσία διδακτικού και μαθησιακού υλικού, τη χρησιμοποίηση της Ρομποτικής ως εξωσχολικού προγράμματος και την έλλειψη εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών σ' αυτόν τον τομέα. Όσον αφορά την περιορισμένη χρήση της Ρομποτικής, μπορούμε να πούμε ότι αν και η Ρομποτική είναι διεπιστημονική και μπορεί να έχει χρήση και σε άλλα θέματα όπως η Βιολογία, η Γλώσσα, η Μουσική και η Τέχνη, χρησιμοποιείται κυρίως σε θέματα όπως τα Μαθηματικά η Φυσική και τα ΤΠΕ. Εδώ αξίζει να σημειωθεί και η διεύρυνση τα τελευταία χρόνια που επιχειρείται, του όρου STEM σε STEAM, συμπεριλαμβάνοντας και την Τέχνη (Art).

3. Κίνητρα

3.1 Έννοια του κινήτρου

Με μια γενική έννοια κίνητρο θα μπορούσαμε να ονομάσουμε το σύνολο των παραγόντων που ωθούν ένα άτομο σε κάποιο συγκεκριμένο είδος συμπεριφοράς (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2011). Ακόμη ως κίνητρα μπορούν να οριστούν μια σειρά από ψυχολογικές διαδικασίες που διεγείρουν, κατευθύνουν και διατηρούν μια συμπεριφορά προς ένα στόχο (Berry & Houston, 1993).

Τα κίνητρα μπορούμε να τα διακρίνουμε σε εσωτερικά και εξωτερικά. Εσωτερικά μπορούν να είναι τα ένστικτα, οι επιθυμίες ή τα συναισθήματα. Εξωτερικά είναι κυρίως οι αμοιβές ή τα φόβητρα. Ακόμη μπορούν να διαχωριστούν σε δευτερογενή και βασικά. Στα βασικά ανήκουν τα κίνητρα που συνδέονται με το ένστικτο και είναι απαραίτητα για την επιβίωση του ανθρώπου όπως είναι η πείνα, η δίψα, η σεξουαλικότητα κ.ά. Τα δευτερογενή συνδέονται κυρίως με το πολιτισμικό περιβάλλον και μπορεί να είναι εγγενή ή επίκτητα. Τέτοια είναι κυρίως το κίνητρο για επιτυχία, αυτοπραγμάτωση κλπ. Μια άλλη διαφοροποίηση των κινήτρων είναι η εξής:

- I. Τα φυσιολογικά κίνητρα ή βασικά όπως προαναφέρθηκαν παραπάνω.
- II. Τα κοινωνικά ή κοινωνικογενή που αποκτώνται κατά την κοινωνικοποίηση όπως η επιθυμία για αποδοχή (Ferreira et all, 2011).
- III. Τα γνωστικά κίνητρα που αντιπροσωπεύουν την ανάγκη κάποιου για γνώση και πληροφόρηση (Ferreira et all, 2011).

Εκτός από το γεγονός ότι το κίνητρο καθορίζει την απόφαση ενός ατόμου σε μια πράξη, καθορίζει επίσης και το χρονικό διάστημα που θα στηρίξει το άτομο την πράξη καθώς και το πόσο σκληρά είναι διατεθειμένο να εργαστεί για την επίτευξη του στόχου του (Dornyei, 2001). Υπάρχει μια στενή αλληλεξάρτηση αναγκών, κινήτρων και στόχων, με τις ανάγκες να δημιουργούν επιθυμίες που με τη σειρά τους ωθούν σε ενέργειες που αποφέρουν ικανοποίηση. Εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι και στο χώρο της εκπαίδευσης τα κίνητρα είναι αυτά που ωθούν σε συγκεκριμένες ενέργειες εκπαιδευτικούς και μαθητές. Το κίνητρο έχει θετικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς αντικατοπτρίζει τις εμπειρίες, τη θέληση και τις αιτίες εκπαιδευτικών και μαθητών να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Brophy, 2004).

3.2 Θεωρίες κινήτρων

Οι θεωρίες που έχουν σχέση με τα κίνητρα χωρίζονται συνήθως σε τρεις κατηγορίες:

α) Θεωρίες προσωπικότητας. Είναι αυτές που αντανakλούν την προσωπικότητα του ατόμου κι εξαρτώνται από το αν το άτομο έχει υψηλά ή χαμηλά κίνητρα. β) Γνωστικές θεωρίες. Αποδέχονται ότι οι γνώσεις του ατόμου επιδρούν πάνω στα κίνητρά του. γ) Συμπεριφορικές θεωρίες. Υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα σχετίζονται με συγκεκριμένες συμπεριφορές (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

Μία άλλη διάκριση των θεωριών που συνδέονται με τη Διοικητική Επιστήμη είναι οι παρακάτω δύο κατηγορίες: α) Θεωρίες περιεχομένου ή αναγκών που εστιάζουν στη φύση των κινήτρων που ενεργοποιούν τους εργαζόμενους σε συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Αυτές οι θεωρίες ταυτίζονται συνήθως με τις θεωρίες προσωπικότητας. β) Οι θεωρίες των διαδικασιών που ταυτίζονται με τις γνωστικές και συμπεριφορικές θεωρίες και εστιάζουν στη διαδικασία της κινητοποίησης που ωθεί τους εργαζόμενους να συμπεριφέρονται μ' έναν συγκεκριμένο τρόπο (Παπάνης, Ρόντος, 2005). Παρακάτω θ' αναλύσουμε μερικές χαρακτηριστικές θεωρίες από τις παραπάνω δύο κατηγορίες.

Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1954) ανήκει στην πρώτη κατηγορία. Η θεωρία αυτή ορίζει ότι τα κίνητρα που ενεργοποιούν τα άτομα είναι οι ανάγκες που έχουν και προσπαθούν να ικανοποιήσουν. Οι ανάγκες αυτές κατατάσσονται σε πέντε βασικές κατηγορίες ιεραρχημένες σ' ένα σχήμα πυραμίδας ξεκινώντας με τις πιο ισχυρές στη βάση και ανεβαίνοντας προς την κορυφή οι λιγότερο ισχυρές. Κατά τον Maslow κάθε κατηγορία αναγκών, για ν' αποτελέσει κίνητρο, θα πρέπει να έχει ικανοποιηθεί το προηγούμενο επίπεδο, το οποίο παύει πλέον ή μειώνεται η δύναμή του να λειτουργεί ως κίνητρο αφού έχει ικανοποιηθεί. Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών προσφέρει στο άτομο ψυχική υγεία. Στην κορυφή που βρίσκεται η αυτοπραγμάτωση, η ανάγκη της δεν καλύπτεται ποτέ.

Στον χώρο της εκπαίδευσης οι διευθυντές πρέπει να παίρνουν υπόψη τους αν ικανοποιούνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών στα χαμηλότερα επίπεδα της πυραμίδας, έτσι ώστε να ενεργοποιούνται οι ανάγκες στα υψηλότερα επίπεδα και να είναι αποτελεσματικοί και αποδοτικοί στη δουλειά τους.

Άλλη μια θεωρία που ανήκει στην πρώτη κατηγορία είναι η θεωρία του Herzberg (1966) ή η θεωρία των δύο παραγόντων (Παρακίνησης – Υγιεινής). Σ' αυτή τη θεωρία δύο ξεχωριστοί παράγοντες καθορίζουν τη συμπεριφορά του εργαζόμενου και ειδικά την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια από την εργασία του. Την ικανοποίηση απ' την εργασία του προκαλούν οι «υποκινητικοί» παράγοντες ή κίνητρα. Κατά τον Herzberg είναι ενδογενείς και υποκινούν το άτομο σε καλύτερη επίδοση και μεγαλύτερη προσπάθεια. Αυτοί είναι: τα επιτεύγματα, η αναγνώριση του έργου και η υπευθυνότητα. Οι άλλοι παράγοντες είναι εξωγενείς και συνδέονται με τη δυσαρέσκεια. Αυτοί είναι: η αμοιβή, οι σχέσεις με τους άλλους συναδέλφους, οι συνθήκες εργασίας και η πολιτική της επιχείρησης. Και οι δύο κατηγορίες παραγόντων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη προκειμένου ο εργαζόμενος να νιώθει ικανοποιημένος, να έχει κίνητρα και να παράγει έργο.

Στη θεωρία της επίτευξης στόχων (McClelland & Atkinson, 1948) η σημαντική κινητήρια δύναμη των ατόμων είναι η έμφυτη ανάγκη για πραγματοποίηση ενός συγκεκριμένου στόχου. Τρεις βασικές έμφυτες ανάγκες υπάρχουν κατά τη θεωρία: Η ανάγκη για εξουσία, για αποδοχή και ανάγκη για επίτευξη των στόχων από την οποία πήρε το όνομά της η θεωρία, μιας και διερευνήθηκε περισσότερο. Με βάση τις παραπάνω ανάγκες υπάρχουν τρεις επίκτητες ανάγκες που λειτουργούν ως κίνητρα εργασίας: η ανάγκη για υψηλή απόδοση και αποδοχή στην εργασία, η ανάγκη για ισχύ και η ανάγκη για ηγετικό ρόλο. Η ανάγκη για επίτευξη παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εργασιακής συμπεριφοράς, καθώς τα άτομα με τάση για επίτευξη θέτουν δύσκολους αλλά εφικτούς στόχους, ενώ οι πολύ δύσκολοι αποφεύγονται για το φόβο της αποτυχίας.

Εξέχουσα θέση στις θεωρίες που εστιάζουν στη διαδικασία της παρακίνησης κατέχει η θεωρία του Bandura (1977). Σύμφωνα μ' αυτήν η συμπεριφορά επηρεάζεται από συνδυασμό περιβαλλοντικών παραγόντων και προσωπικών χαρακτηριστικών. Ένα βασικό

στοιχείο της θεωρίας είναι η αυτοαποτελεσματικότητα η οποία αναφέρεται στις αποφάσεις των ατόμων σχετικά με την ικανότητά τους να εκτελούν μια συγκεκριμένη εργασία σε σχέση μ' ένα συγκεκριμένο πρότυπο. Τα άτομα που διέπονται απ' αυτή προχωρούν προς την επίτευξη του στόχου με οργανωμένες κινήσεις. Η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως κίνητρο που οδηγεί τα άτομα στον καθορισμό των στόχων, της προσπάθειας που θα καταβάλλουν και του χρόνου που θ' αφιερώσουν.

Η θεωρία της στοχοθέτησης (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981) που ανήκει στις συμπεριφορικές θεωρίες κινήτρων, υποστηρίζει πως το άτομο ενεργοποιείται όταν έχει κάποιο στόχο ο οποίος αποτελεί και το περιεχόμενο του κινήτρου του. Για να κινητοποιηθούν οι εργαζόμενοι οι στόχοι που θα τεθούν θα πρέπει να είναι συγκεκριμένοι και σαφείς, δύσκολοι αλλά εφικτοί έτσι ώστε να υπάρχει αύξηση της απόδοσης και να είναι αποδεκτοί από τους εργαζόμενους.

Τέλος, η θεωρία προσδοκιών του Vroom (1964), περιγράφει τη διαδικασία της κινητοποίησης στον εργασιακό χώρο. Κατά τον Vroom το κίνητρο καθορίζεται από τρεις παράγοντες και το γινόμενο αυτών: Της προσδοκίας «απόδοσης», την προσδοκία δηλαδή ότι αν κάποιος καταβάλλει μια προσπάθεια θα οδηγήσει σε αύξηση της απόδοσης. Την ένταση για αμοιβές (σθένος), δηλαδή το πόσο σημαντική θεωρεί ένα άτομο την αναμενόμενη αμοιβή. Τέλος, την προσδοκία ανταμοιβών (συντελεστικότητα), την προσδοκία δηλαδή ότι όλες οι προσπάθειες θα οδηγήσουν σ' ελκυστικές ανταμοιβές. Έτσι λοιπόν έχουμε: κίνητρο=απόδοση χ σθένος χ συντελεστικότητα. Σύμφωνα με τους Παπαλεξανδρή και Μπουραντά (2003) η θεωρία αυτή θεωρεί ουσιαστικά την ανάγκη σύνδεσης των αμοιβών με την απόδοση των εργαζομένων.

Παρακάτω ακολουθεί η ανάλυση της θεωρίας στην οποία θα στηριχθούμε για να μελετήσουμε το κίνητρο των εκπαιδευτικών για εφαρμογή καινοτομιών, της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan.

3.3 Θεωρία του αυτοπροσδιορισμού

Η θεωρία κινήτρων στην οποία θα στηριχθούμε να μελετήσουμε το κίνητρο των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν καινοτομίες και τη σχέση του με τους παράγοντες της επαγγελματικής ταυτότητας είναι η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Self Determination Theory) των Deci & Ryan.

Σύμφωνα με την Self Determination Theory (SDT) (Deci & Ryan, 1985) τα κίνητρα, εν αντιθέσει με άλλες θεωρίες κινήτρων δεν αποτελούν ενιαίο φαινόμενο. Οι άνθρωποι δε διαφέρουν μόνο στην ποσότητα, αλλά και στο είδος των κινήτρων. Δηλαδή ποικίλλουν όχι μόνο στην ποσότητα κινήτρων αλλά και στον προσανατολισμό αυτών (είδος κινήτρου). Ο προσανατολισμός των κινήτρων αφορά τις υποκείμενες στάσεις και τους στόχους που οδηγούν σε δράση, δηλαδή αφορά τον λόγο των ενεργειών. Στη SDT διακρίνουμε διαφορετικούς τύπους κινήτρων μεταξύ των διάφορων λόγων ή στόχων που δημιουργούν

μια ενέργεια. Η πιο βασική διάκριση είναι το ενδογενές (εγγενές ή εσωτερικό) κίνητρο, το οποίο αναφέρεται στο να κάνει κάποιος κάτι επειδή είναι εγγενώς ενδιαφέρον ή ευχάριστο και το εξωγενές (εξωτερικό) κίνητρο, το οποίο αναφέρεται σε κάτι επειδή οδηγεί σ' ένα διαχωρισμένο αποτέλεσμα (χρηματικές απολαβές, επαίνους κλπ.).

Το εγγενές κίνητρο ορίζεται ως η άσκηση μιας δραστηριότητας για τις εγγενείς ικανοποιήσεις του κι όχι για κάποια εξωτερική ανταμοιβή. Κανένα άλλο φαινόμενο δεν αντικατοπτρίζει το θετικό δυναμικό της ανθρώπινης φύσης όσο το εγγενές (εσωτερικό) κίνητρο. Είναι η έμφυτη τάση των ανθρώπων για αναζήτηση καινοτομίας και προκλήσεων, της επέκτασης και άσκησης των ικανότητων τους, της διερεύνησης και της μάθησης. Όλα αυτά είναι απαραίτητα για την γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη και αντιπροσωπεύουν μια κύρια πηγή απόλαυσης και ζωτικότητας καθ' όλη τη ζωή.

Προκειμένου όμως να διατηρηθεί και να ενισχυθεί αυτή η εγγενής τάση απαιτούνται υποστηρικτικές συνθήκες καθώς εύκολα μπορεί να διαταραχθεί από διάφορες μη υποστηρικτικές συνθήκες όπως εξωτερική πίεση, έλεγχος, αρνητική αξιολόγηση κλπ. Έτσι η SDT εξετάζει κυρίως τις συνθήκες που προκαλούν και διατηρούν, αντί να υπονομεύουν και να μειώνουν αυτή την έμφυτη τάση (Ryan & Deci, 2000). Εξετάζει τους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που διευκολύνουν την εσωτερική παρακίνηση (Deci & Ryan, 2000).

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory: CET) παρουσιάστηκε απ' τους Deci και Ryan (1985) ως υποθεωρία εντός της SDT με στόχο να προσδιορίσει τους παράγοντες που εξηγούν τη μεταβλητότητα των ενδογενών κινήτρων (Ryan & Deci, 2000). Η CET επικεντρώνεται στις θεμελιώδεις ανάγκες για ικανότητα και αυτονομία. Η θεωρία υποστηρίζει ότι τα κοινωνικά συμφραζόμενα γεγονότα (π.χ. ανατροφοδότηση, επικοινωνίες, ανταμοιβές) που οδηγούν σε αισθήματα ικανότητας κατά τη διάρκεια της δράσης μπορούν να ενισχύσουν την εσωτερική παρακίνηση. Η CET διευκρινίζει περαιτέρω ότι τα συναισθήματα της ικανότητας δε θα ενισχύσουν τα εσωτερικά κίνητρα, εκτός αν συνοδεύονται από μια αίσθηση αυτονομίας ή κατά κάποιο κατανοητό τρόπο, από έναν εσωτερικό αντιληπτό τόπο αιτιότητας (IPLOC) (deCharms, 1968). Πρέπει δηλ. να βιώσουν τη συμπεριφορά τους ως αυτοπροσδιοριζόμενη, προκειμένου το εσωτερικό κίνητρο να διατηρηθεί ή να ενισχυθεί.

Επίσης η έρευνα αποκάλυψε ότι όλες οι αναμενόμενες απτές ανταμοιβές που εξαρτώνται από την απόδοση των εργασιών, οι απειλές, οι προθεσμίες, οι οδηγίες, οι πιεσμένες αξιολογήσεις και οι επιβαλλόμενοι στόχοι, μειώνουν το εσωτερικό κίνητρο, επειδή οι άνθρωποι τα βιώνουν ως ελεγκτές της συμπεριφοράς τους κι έτσι οδηγούνται σ' έναν εξωτερικό τόπο αιτιότητας (E-PLOC). Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η επιλογή, η αναγνώριση των συναισθημάτων και οι ευκαιρίες αυτοδιάθεσης επιτρέπουν την αίσθηση αυτονομίας και ενισχύουν τα εγγενή κίνητρα.

Εκτός όμως από την αυτονομία και την ικανότητα, μία τρίτη βασική ψυχολογική ανάγκη, η συγγένεια είναι επίσης σημαντική για το ενδογενές κίνητρο. Καθώς απ' τη βρεφική ηλικία οι άνθρωποι συνδέονται με τους γονείς τους, η SDT υποθέτει ότι μια παρόμοια δυναμική συμβαίνει σε διαπροσωπικές ρυθμίσεις κατά τη διάρκεια της ζωής, με το εγγενές κίνητρο ν' ανθίζει σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από αίσθημα ασφάλειας και «συγγένειας».

Οι αρχές της CET ισχύουν όμως μόνο για τις εγγενώς ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για ένα άτομο. Αυτές είναι δραστηριότητες που έχουν την ελκυστικότητα της καινοτομίας, της πρόκλησης ή της αισθητικής αξίας. Για τις δραστηριότητες που δεν εμπίπτουν στα παραπάνω πρέπει να εξετάσουμε τα εξωγενή κίνητρα.

Το εξωγενές κίνητρο είναι ένα κατασκεύασμα που αναφέρεται στην απόδοση μιας δραστηριότητας προκειμένου να επιτευχθεί κάποιο διαχωρίσιμο αποτέλεσμα, εν αντιθέσει με το ενδογενές κίνητρο που αναφέρεται στην άσκηση δραστηριότητας για την απόλαυση, την εγγενή ικανοποίηση της ίδιας της δραστηριότητας. Το εξωγενές κίνητρο μπορεί να ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά τη σχετική αυτονομία του. Έτσι οι Deci και Ryan (1985) εισήγαγαν μια δεύτερη υποθεωρία, τη Θεωρία Οργανοτομικής Ενσωμάτωσης (ΟΙΤ) για να αναλυθούν οι διαφορετικές μορφές εξωγενών κινήτρων και οι σχετικοί παράγοντες που προωθούν ή εμποδίζουν την εσωτερίκευση και την ενσωμάτωση του κανονισμού για αυτές τις συμπεριφορές. Η εσωτερίκευση αναφέρεται στην «ανάληψη» μιας αξίας ή ενός κανονισμού από τους ανθρώπους και η ενσωμάτωση αναφέρεται στην περαιτέρω μετατροπή αυτού του κανονισμού σε δική τους, έτσι ώστε στη συνέχεια, να προέρχεται από την αίσθηση του εαυτού. Το παρακάτω σχήμα απεικονίζει την ταξινόμηση του ΟΙΤ για τους τύπους των κινήτρων, τα οποία είναι διατεταγμένα από αριστερά προς τα δεξιά ως προς το βαθμό που τα κίνητρα προέρχονται από τον εαυτό (Αυτοπροσδιορισμός).

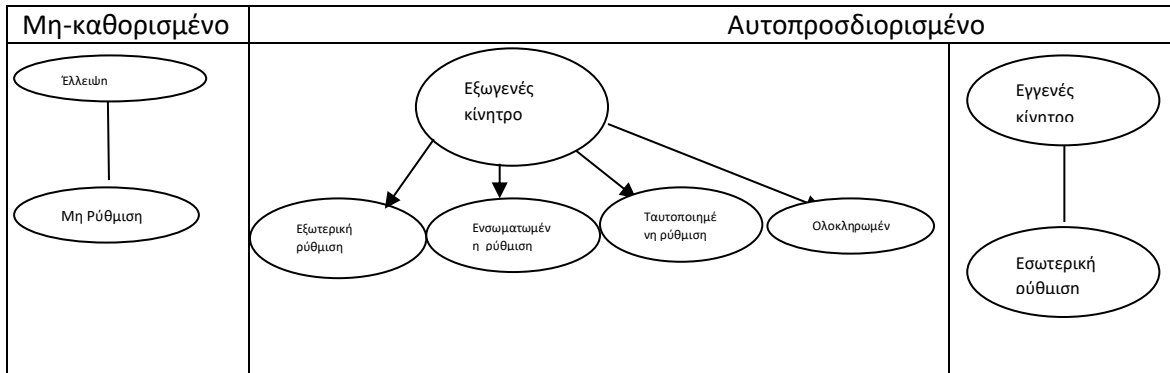
Στ' άκρα αριστερά είναι η αποθάρρυνση, η οποία είναι η κατάσταση της έλλειψης πρόθεσης για ενέργεια. Αμέσως μετά είναι η κατηγορία που αντιπροσωπεύει τις λιγότερο αυτόνομες μορφές εξωγενών κινήτρων, η εξωτερική ρύθμιση. Αυτές οι συμπεριφορές εκτελούνται για την ικανοποίηση μιας εξωτερικής ζήτησης ή ανταμοιβής κι έτσι οι ενέργειες των ατόμων εμπίπτουν στο EPLOC. Στην SDT η εξωτερική ρύθμιση θεωρείται έλεγχος και οι συμπεριφορές αυτές παρουσιάζουν έλλειψη δέσμευσης μετά την απόσυρση του ελέγχου.

Ένας δεύτερος τύπος εξωγενούς κινήτρου είναι η ενσωματωμένη ρύθμιση. Αυτή προϋποθέτει τη λήψη ενός κανονισμού από το άτομο, αλλά όχι την πλήρη αποδοχή ως δική του. Πρόκειται για μια σχετικά ελεγχόμενη μορφή ρύθμισης στην οποία εκτελούνται συμπεριφορές για την αποφυγή ενοχής ή άγχους ή για την επίτευξη βελτιώσεων του εγώ, όπως η υπερηφάνεια. Παρόλο που η ενσωματωμένη ρύθμιση είναι εσωτερική για το άτομο, οι συμπεριφορές που εισάγονται δεν εμφανίζονται ως πλήρες μέρος του εαυτού και συνεπώς εμπίπτουν στο EPLOC, άρα δεν είναι αυτοπροσδιορισμένες. Σε αντίθεση με την εξωτερική ρύθμιση, εδώ έχουμε μερική ενσωμάτωση των εξωτερικών αξιών και κανονισμών, άρα και πιθανή διατήρησή τους με την πάροδο του χρόνου, παραμένει όμως σχετικά ασταθής μορφή ρύθμισης.

Μια πιο αυτόνομη ή αυτοπροσδιορισμένη μορφή εξωγενών κινήτρων είναι η ταυτοποιημένη (αναγνωρισμένη) ρύθμιση. Εδώ το άτομο έχει αναγνωρίσει και αποδεχτεί την αξία μιας συμπεριφοράς και την αποδέχεται ως δική του. Η συμπεριφορά που προκύπτει αν και εξωγενής, είναι πιο αυτόνομη και οι κανονισμοί αναμένεται να συνδέονται με υψηλότερες δεσμεύσεις και επιδόσεις. Τέλος, η πλέον αυτόνομη μορφή εξωγενών κινήτρων είναι η ολοκληρωμένη ρύθμιση (ενσωμάτωση). Εδώ οι προσδιορισμένοι κανονισμοί εξομοιώνονται πλήρως με τον εαυτό τους, πράγμα που σημαίνει ότι έχουν αξιολογηθεί και ευθυγραμμιστεί με τις άλλες αξίες και τις ανάγκες του

καθενός. Οι δράσεις που χαρακτηρίζονται απ' αυτή τη ρύθμιση έχουν πολλές ιδιότητες με τα εγγενή κίνητρα, αν και εξακολουθούν να θεωρούνται εξωγενείς επειδή γίνονται για την επίτευξη διαχωρισίμων αποτελεσμάτων παρά για την εγγενή απόλαυση. Σε μερικές μελέτες ολοκληρωμένες και εγγενείς μορφές ρύθμισης συνδυάστηκαν για να σχηματίσουν ένα αυτόνομο σύνθετο κίνητρο.

Σχέδιο αυτοπροσδιορισμού



Μετά από την περιγραφή των παραπάνω, θα πρέπει να τονίσουμε ότι όσο οι εξωγενείς κανονισμοί γίνονται πιο εσωτερικοποιημένοι, δε σημαίνει ότι μετατρέπονται σε ενδογενή κίνητρα. Αυτά, τα οποία βρίσκονται στην άκρα δεξιά του σχήματος δείχνουν και με την κάθετη γραμμή που τα ξεχωρίζει, ότι είναι πρότυπα αυτοπροσδιορισμένης δραστηριότητας.

Οι στοχευμένες δραστηριότητες μπορούν να διαφέρουν ως προς τον βαθμό που είναι αυτόνομες ή αυτοπροσδιορισμένες, δηλ. όταν εκτελούνται με πλήρη αίσθηση θέλησης και επιλογής. Τα ενδογενή κίνητρα και τα καλά εσωτερικοποιημένα εξωγενή κίνητρα είναι οι βάσεις για αυτόνομη ή αυτοπροσδιορισμένη συμπεριφορά. Αντιθέτως, στο βαθμό που τα άτομα πιέζονται για μια δραστηριότητα, η συμπεριφορά θεωρείται ελεγχόμενη ή μη αυτοπροσδιορισμένη (Deci & Ryan, 2000).

Η εσωτερίκευση και η ενσωμάτωση αξιών και κανονισμών, αν και θεωρείται μια φυσική αναπτυξιακή τάση του ατόμου, δεν πρόκειται για μια αναπτυξιακή συνέχεια με την έννοια ότι τα άτομα εσωτερικεύουν ένα συγκεκριμένο κανονισμό προχωρώντας σε κάθε στάδιο, αλλά ενσωματώνουν σχετικά εύκολα μια αξία σε οποιοδήποτε σημείο της συνέχειας, ανάλογα με τις εμπειρίες τους και την τρέχουσα κατάσταση (Ryan et all, 1995). Δεδομένης της σαφούς σημασίας της εσωτερίκευσης τόσο για την προσωπική εμπειρία όσο και για τη συμπεριφορά και τ' αποτελέσματα απόδοσης, το κρίσιμο ζήτημα αφορά τον τρόπο προώθησης της αυτόνομης ρύθμισης των εξωγενώς παρακινημένων συμπεριφορών.

Ο πρωταρχικός λόγος υιοθέτησης συμπεριφορών, είναι η αποτίμηση από κάποια άλλα άτομα τα οποία το συγκεκριμένο άτομο τα αισθάνεται (ή θα ήθελε να τα αισθανθεί) ως οικογένεια, ομότιμη ομάδα ή ως κοινωνία. Αυτό υποδηλώνει ότι οι βάσεις για την διευκόλυνση της εσωτερίκευσης παρέχουν μια αίσθηση συνάφειας με τον κοινωνικό περίγυρο που διαδίδει την αξία. Αυτό στην SDT εμπίπτει στην ψυχολογική ανάγκη της συγγένειας. Η εσωτερίκευση επίσης είναι ανάλογη με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Η

υιοθέτηση ενός εξωγενούς στόχου απαιτεί να αισθάνεται κανείς αποτελεσματικός σε σχέση μ' αυτόν. Έτσι υποστηρίζοντας την ικανότητα, την άλλη βασική ψυχολογική ανάγκη, προσφέροντας βέλτιστες προκλήσεις και θετική ανατροφοδότηση, διευκολύνουμε την εσωτερίκευση.

Τέλος, η ψυχολογική ανάγκη της αυτονομίας και η υποστήριξη της, διευκολύνει την εσωτερίκευση και ειδικότερα αποτελεί το κρίσιμο στοιχείο για την ενσωμάτωση ενός κανονισμού. Όταν ένα άτομο έχει την αίσθηση της επιλογής, της βούλησης και της ελευθερίας από την υπερβολική εξωτερική πίεση για συμπεριφορά ή σκέψη, έχοντας δηλ. την αίσθηση της αυτονομίας, τότε μετατρέπονται οι αξίες σε δικές του. Σχετικά με την αυτονομία, συχνά απεικονίζεται ως ανταγωνιστική της συγγένειας. Όμως στην SDT, η αυτονομία δεν αναφέρεται σε ανεξάρτητη, αποσπασματική ή εγωιστική, αλλά μάλλον στο αίσθημα της βούλησης που μπορεί να συνοδεύει οποιαδήποτε πράξη, εξαρτημένη ή ανεξάρτητη, συλλογική ή ανταγωνιστική. Σαφώς λοιπόν δεν εξισώνεται η αυτονομία με την ανεξαρτησία ή τον ατομικισμό.

Έτσι λοιπόν, τα περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την αυτονομία, την ικανότητα και τη συγγένεια, βοηθούν την εσωτερίκευση και ενσωμάτωση αξιών και κανονισμών. Αυτό έχει μεγάλη σημασία για άτομα που επιθυμούν να κινητοποιήσουν άλλους με τρόπο που να δημιουργεί δέσμευση, προσπάθεια και απόδοση υψηλής ποιότητας. Είναι επίσης σημαντικό για τα διευθυντικά στελέχη που θέλουν να διευκολύνουν τα κίνητρα και την εργασιακή δέσμευση (Ryan & Deci, 2000). Υποστηρίζοντας τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, οι επαγγελματίες είναι σε καλύτερη θέση να διευκολύνουν τα ενισχυμένα ανθρώπινα επιτεύγματα αλλά και την ψυχική υγεία ή ευημερία με την οποία συνδέονται οι ανάγκες αυτές όπως θα δούμε παρακάτω.

Κατά την άποψη των Deci και Ryan (2000), η ευημερία δεν είναι απλώς μια υποκειμενική εμπειρία, αλλά και μια οργανική λειτουργία στην οποία το άτομο εντοπίζει την παρουσία ζωτικότητας και μιας βαθιάς εσωτερικής αίσθησης ευεξίας. Κατά συνέπεια, η SDT προτείνει μέσα από μια σειρά μελετών ότι οι βασικές ανάγκες για ικανότητα, αυτονομία και συγγένεια πρέπει να ικανοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, ώστε ένα άτομο να βιώνει μια συνεχή αίσθηση ακεραιότητας και ευημερίας. Μια σειρά μελετών (Ilardi et al, 1993, Baard, 2000) έδειξαν ότι οι εμπειρίες των εργαζομένων σχετικά με την ικανοποίηση των αναγκών τους για αυτονομία, ικανότητα και συγγένεια στο χώρο της εργασίας σχετίζονταν με την αυτοεκτίμηση, τη γενική υγεία, την απόδοση και την ευημερία τους στην εργασία.

Ο καθορισμός των ψυχολογικών αναγκών ως απαραίτητων «θρεπτικών ουσιών», υποδηλώνει ότι τα άτομα δεν μπορούν να ευδοκιμήσουν χωρίς την ικανοποίηση όλων αυτών. Ένα περιβάλλον που παρέχει ικανότητες αλλά αποτυγχάνει να ενθαρρύνει τη συγγένεια, θα οδηγήσει σε εξασθένηση της ευημερίας. Ακόμα χειρότερα, όταν προκαλούνται συγκρούσεις μεταξύ των βασικών αναγκών, τότε δημιουργούνται συνθήκες αλλοτρίωσης και ψυχοπαθολογίας (Ryan & Deci, 2000). Η αναπαραγωγή αυτών των ευρημάτων σε διάφορους λαούς (Deci et al, 1999), επιβεβαιώνει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε κάθε πολιτισμό.

Επιπλέον μέσα από μια διαχρονική μελέτη (Sheldon & Kasser, 1998), διαπιστώθηκε ότι η ευημερία ενισχύθηκε με την επίτευξη εγγενών στόχων, ενώ η επιτυχία σε εξωγενείς στόχους απέδωσε ελάχιστα οφέλη. Τ' αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι ακόμη και οι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί άνθρωποι, μπορεί να βιώσουν ελάχιστη ευημερία με την επιδίωξη και επιτυχία στόχων που δεν ικανοποιούν την ικανότητα, αυτονομία και συγγένεια. Συνεπώς η γνώση σχετικά με τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες που είναι απαραίτητες για τα θετικά κίνητρα και την εμπειρία και με τη σειρά τους για βελτιωμένες επιδόσεις και ευημερία, έχει μεγάλη σημασία. Συμμετέχοντας στη σχετική παρουσία ή στέρηση υποστήριξης για αυτές τις ανάγκες, οι επαγγελματίες είναι σε θέση να διαγνώσουν πηγές αλλοτρίωσης αντί δέσμευσης και να διευκολύνουν τόσο τα ενισχυμένα ανθρώπινα επιτεύγματα όσο και την ευημερία.

Ακολουθεί μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση βασισμένων στην SDT ερευνών για τα κίνητρα εκπαιδευτικών για εφαρμογή καινοτομιών.

3.4 Κίνητρα των εκπαιδευτικών για εφαρμογή καινοτομιών

Ένας από τους στόχους της εργασίας είναι η εξέταση του κινήτρου των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών, καθώς οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, οργανώνοντας, ομαδοποιώντας, ενθαρρύνοντας και καθοδηγώντας τους μαθητές (Gorozidis et al, 2016). Σ' αυτό το σημείο κρίνουμε χρήσιμο να παραθέσουμε ορισμένες έρευνες που έχουν γίνει σ' αυτό το πεδίο με βάση τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan.

Μία μελέτη διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο η σχολική υποστήριξη συνδέεται με το κίνητρο και την προθυμία των εκπαιδευτικών να επιμείνουν στην υλοποίηση καινοτομιών. Η έρευνα διενεργήθηκε στο Χονγκ Κονγκ από τους Lam, Cheng και Choy (2009). Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στο κίνητρο των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή καινοτομίας και συγκεκριμένα της μάθησης βάσει έργου. Ερευνήθηκε κατά πόσο τα σχολεία που υποστηρίζουν τις τρεις βασικές ανάγκες όπως «συγγένεια», ικανότητα και αυτονομία, τείνουν να έχουν δασκάλους με εγγενή κίνητρα ή εσωτερικευμένα εξωτερικά κίνητρα για την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης καινοτομίας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν ότι το σχολείο τους ήταν ισχυρότερο στη συλλογικότητα και υποστήριζαν περισσότερο την ικανότητα τους και την αυτονομία τους, είχαν υψηλότερο βαθμό αυτοδιάθεσης στην εφαρμογή της μάθησης βάσει έργου και ισχυρότερης στάσης της εμμονής στην εκπαιδευτική αυτή καινοτομία. Η μελέτη αυτή απέδειξε την παγκοσμιοποίηση της σημασίας των τριών βασικών αναγκών που προβλέπουν το κίνητρο των εκπαιδευτικών. Οι συνέπειες των ευρημάτων μπορεί να ισχύουν και για την εφαρμογή και άλλων καινοτομιών στην εκπαίδευση. Τα σχολεία που εμπίπτουν σ' αυτή την υποστήριξη τείνουν να έχουν δασκάλους με κίνητρο για την εφαρμογή καινοτομιών.

Μια άλλη έρευνα διεξήχθη απ' τους Selembach-Zell και Gracel (2010). Οι ερευνητές εξέτασαν τα κίνητρα των δασκάλων στο πλαίσιο δύο προγραμμάτων σχολικής καινοτομίας. Το ερώτημα ήταν γιατί οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν οικειοθελώς και με δική τους ευθύνη, να συμμετέχουν σε προγράμματα καινοτομίας. Τα συμπεράσματα που βγαίνουν είναι παρόμοια με την προηγούμενη έρευνα. Είναι απαραίτητο ένα εργασιακό περιβάλλον που λαμβάνει υπόψη τις βασικές ανάγκες. Θα πρέπει να δίνεται στους δασκάλους η ελευθερία δράσης και να υποστηρίζεται η αίσθηση της ικανότητας και της εκτίμησης της επαγγελματικής τους αξίας.

Επίσης δύο έρευνες διεξήχθησαν στην Ελλάδα από τους Gorozidis και Papaioannou. Η πρώτη (2014) με βάση τη θεωρία αυτοπροσδιορισμού, διερεύνησε τα κίνητρα και τις προθέσεις 218 δασκάλων σχετικά με τη συμμετοχή στην κατάρτιση και τη διδασκαλία του project, ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος. Πρώτος στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην κατάρτιση και να υλοποιήσουν το καινοτόμο project. Ο δεύτερος στόχος ήταν η εξέταση του κινήτρου των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της καινοτομίας. Οι ερευνητές ανέμεναν ότι πολλά εξωτερικά κίνητρα θα ήταν άνευ σημασίας για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, επειδή η συμμετοχή στην επαγγελματική εξέλιξη δεν είναι υποχρεωτικό καθήκον και δεν υπάρχει χρηματική ανταμοιβή.

Τα συμπεράσματα της έρευνας σχετικά με τις θετικές επιδράσεις των αυτόνομων κινήτρων για τις προθέσεις ήταν σύμφωνα με τις θεωρητικές προβλέψεις. Μόνο αυτόνομο κίνητρο οδήγησε στη βέλτιστη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική κατάρτιση και τις σχολικές καινοτομίες. Επίσης μόνο τα αυτόνομα κίνητρα είχαν σημαντικό αντίκτυπο στις προθέσεις των εκπαιδευτικών για μελλοντική εφαρμογή του καινοτόμου θέματος.

Η επόμενη έρευνα που διεξήχθη απ' τους ίδιους ερευνητές στην Ελλάδα (2016), είχε σκοπό να διερευνήσει το συσχετισμό μεταξύ των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών, των κινήτρων της θεωρίας αυτοπροσδιορισμού και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε εργασίες που προωθούν τις εκπαιδευτικές καινοτομίες. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι που προσανατολιζόνταν στη γνώση ήταν πιο πιθανό να συνεχίσουν αυτόνομα τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε σχέση με την εκπαιδευτική καινοτομία, ανεξάρτητα απ' τις περιστάσεις (προαιρετικά ή υποχρεωτικά). Διαπιστώθηκε επίσης, ότι μόνο ο στόχος της γνώσης συνδέεται με την πρόθεση να εφαρμοστεί μελλοντικά η καινοτομία στο σχολείο, συμβάλλοντας θετικά στο αυτόνομο κίνητρο των εκπαιδευτικών.

Τέλος κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε και σε μια ακόμη έρευνα (Eyal & Roth, 2011) που ανέδειξε τη στενή σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και των κινήτρων του εκπαιδευτικού. Το είδος της ηγεσίας των διευθυντών των σχολείων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο κίνητρο και την ευημερία των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναλλακτική ηγεσία συνδέεται με τα ελεγχόμενα κίνητρα τα οποία σύμφωνα με τη SDT αντιμετωπίζονται ως πηγές εξωτερικής ή εσωτερικής πίεσης και οδηγούν στην εργασιακή εξουθένωση (burnout). Αντιστρόφως η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με αυτόνομο κίνητρο το οποίο σύμφωνα με τη SDT, οδηγεί τους δασκάλους στην αυτορρύθμιση (αυτοκαθορισμός), δηλ. στη συνειδητοποίηση του αυθεντικού εαυτού τους.

Για το λόγο αυτό, μπορεί να έχουν λιγότερο εξάντληση από τους άλλους εκπαιδευτικούς και έτσι ν' αποτραπεί το βίωμα μιας αρνητικής εμπειρίας του burnout.

Συνοψίζοντας, οι παραπάνω έρευνες κατέδειξαν τη μεγάλη σημασία των αυτόνομων κινήτρων (εγγενή κίνητρα, ολοκληρωμένη ρύθμιση) στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στην εφαρμογή στην τάξη καθώς και στη μελλοντική εφαρμογή των σχολικών καινοτομιών. Είναι απαραίτητο το σχολικό περιβάλλον να υποστηρίζει τις βασικές ανάγκες για συγγένεια, ικανότητα και αυτονομία. Ακόμη η μετασχηματιστική ηγεσία είναι αυτή που συνδέεται πιο στενά με τα αυτόνομα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια θα μελετήσουμε την εκπαιδευτική ταυτότητα των εκπαιδευτικών με τις διαστάσεις της, καθώς και τη σχέση της, με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες.

4. Επαγγελματική ταυτότητα

4.1 Προσδιορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (ΕΤΕ), έχει προσελκύσει ευρεία προσοχή και έχει αναδειχθεί ως ένας σημαντικός τομέας έρευνας. (Beauchamp & Thomas, 2009, Day et al, 2005, Beijaard et al, 2004). Πολλές απ' τις υπάρχουσες μελέτες θεωρούν ότι η ΕΤΕ αποτελεί βασικό παράγοντα στην κατανόηση της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, των κινήτρων, της αποτελεσματικότητας, της δέσμευσης, της επαγγελματικής εξέλιξης και της στάσης τους απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή.

Για να εξηγήσουμε τι σημαίνει η έννοια της ΕΤΕ, ξεκινούμε από τον ορισμό της ταυτότητας. Η ταυτότητα, σύμφωνα με τον ψυχολόγο Erikson (1968) είναι μια χρονικά μεταβαλλόμενη έννοια η οποία δεν είναι σταθερό απόκτημα κάποιου, αλλά κάτι που αναπτύσσεται στη διάρκεια της ζωής του. Χρησιμοποιώντας την ταυτότητα σε σχέση με την έννοια του εαυτού ο Mead (1934) ισχυρίστηκε ότι ο εαυτός μπορεί να προκύψει μόνο σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου υπάρχει επικοινωνία. Εκεί το άτομο αναλαμβάνει ρόλους άλλων και παρακολουθεί αναλόγως τις ενέργειές του.

Γενικά η ανάπτυξη της ταυτότητας, είναι μια συνεχής διαδικασία, μια διαδικασία ερμηνείας του εαυτού ως ενός συγκεκριμένου ατόμου και η αναγνώρισή του σ' ένα δεδομένο πλαίσιο. Σ' αυτό το πλαίσιο, τότε η ταυτότητα μπορεί να θεωρηθεί ως απάντηση στην επαναλαμβανόμενη ερώτηση: «-Ποιος είμαι αυτή τη στιγμή;»

Καθώς η έννοια της ταυτότητας ορίζεται με διάφορους τρόπους στη βιβλιογραφία, έτσι και η έννοια της ΕΤΕ χρησιμοποιείται επίσης με διαφορετικούς τρόπους στον τομέα της διδασκαλίας και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Σε μερικές μελέτες η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας (ΕΤ) σχετίζεται με τις έννοιες των εκπαιδευτικών ή τις εικόνες του εαυτού (Nias, 1989). Αυτές καθορίζουν με ακρίβεια τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται ως εκπαιδευτικοί και τη στάση τους απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Το έργο της Nias στο πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου μπορεί να θεωρηθεί ως μια θεμελιώδης μελέτη που προάγει τις κατανοήσεις των προσωπικών, επαγγελματικών, συναισθηματικών και οργανωτικών συνιστωσών της ταυτότητας, του τρόπου με τον οποίο συνδέονται με την ατομική πρακτική και την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον.

Σύμφωνα με την Sachs (2005), η ΕΤΕ βρίσκεται στο επίκεντρο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Παρέχει ένα πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς να κατασκευάσουν τις δικές τους ιδέες για το πώς είναι, πώς να ενεργήσουν και πώς να καταλάβουν το έργο τους και τη θέση τους στην κοινωνία. Είναι σημαντικό ότι η ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι κάτι σταθερό ούτε επιβάλλεται, αλλά μάλλον είναι υπό διαπραγμάτευση μέσω της εμπειρίας και της αίσθησης που αποκτάται απ' αυτή την εμπειρία. (Sachs, 2005). Αυτή η άποψη όχι μόνο δείχνει τη σημασία της στο επάγγελμα, αλλά και τις πολλαπλές διαστάσεις της ταυτότητας στην ένταξη του «πώς να είναι;», «πώς να δράσουμε;» και «πώς να κατανοήσουμε;» ως στοιχεία προσοχής. Περιλαμβάνει τόσο τις προσωπικές όσο και τις

επαγγελματικές πτυχές της ταυτότητας, καθώς επίσης και τη σημασία της συνεχιζόμενης διαπραγμάτευσης της ταυτότητας και της αναμόρφωσής της μέσα στην εμπειρία (Beauchamp,&Thomas, 2009).

Σε μια βιβλιογραφική επισκόπηση για την ΕΤΕ (Beijaard et all, 2004), φάνηκε η απουσία ενός ορισμού σε πολλές έρευνες. Το αποτέλεσμα της συστηματικής διερεύνησης της βιβλιογραφίας από το 1998 ως το 2000, είναι η συσχέτιση τεσσάρων χαρακτηριστικών της ΕΤ που απορρέουν από τις έρευνες που μελετήθηκαν. Πρώτο χαρακτηριστικό είναι ότι η ταυτότητα είναι μια συνεχής διαδικασία και ως εκ τούτου, η ταυτότητα είναι δυναμική κι όχι σταθερή, ένα συνεχώς εξελισσόμενο φαινόμενο. Αυτή η έννοια αντιστοιχεί στην ιδέα η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δε σταματά ποτέ και μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία δια βίου μάθησης (Day, 1999). Επομένως η επαγγελματική διαμόρφωση είναι, όχι μόνο μια απάντηση στο αρχικό ερώτημα «ποιος είμαι αυτή τη στιγμή;», αλλά και μια απάντηση στην ερώτηση: «ποιος θέλω να γίνω;». Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ότι η ΕΤ συνεπάγεται τόσο το άτομο όσο και το περιβάλλον. Μέσα σ' ένα περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν επαγγελματικά χαρακτηριστικά που υιοθετούνται από τα άτομα με μοναδικό τρόπο. Τρίτο χαρακτηριστικό είναι οι υπο-ταυτότητες που υπάρχουν στο πλαίσιο της ΕΤΕ, οι οποίες μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο κεντρικές στη συνολική ταυτότητα και πρέπει να είναι ισορροπημένες ώστε ν' αποφεύγεται η σύγκρουση μεταξύ τους. Κατά την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευόμενοι συχνά αντιμετωπίζουν μια τέτοια σύγκρουση. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τέτοιες συγκρούσεις σε περιπτώσεις εκπαιδευτικής αλλαγής ή αλλαγής στο άμεσο επαγγελματικό περιβάλλον τους. Όσο πιο κεντρική είναι μια υπο-ταυτότητα τόσο πιο οδυνηρή είναι η αλλαγή ή η απώλειά της. Τέλος, η ενέργεια (πρακτική), είναι ένα σημαντικό στοιχείο της ΕΤΕ που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δραστηριοποιηθούν στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης ανάλογα με τους στόχους που επιδιώκουν και τις διαθέσιμες πηγές για την επίτευξη των στόχων τους.

Μέσα απ' όλα αυτά φαίνεται ότι δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί ένας σαφής ορισμός της ταυτότητας, αλλά υπάρχει γενική αναγνώριση του πολύπλευρου και δυναμικού της χαρακτήρα. Η δημιουργία των ΕΤΕ δεν είναι πάντα σταθερή, αλλά σε συγκεκριμένες φάσεις ή κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης περιόδου, οι σταδιοδρομίες και οι οργανωτικές φάσεις μπορεί να είναι ασυνεχείς, κατακερματισμένες και να υπόκεινται σε αναταραχές και αλλαγές στον συνεχιζόμενο αγώνα για την οικοδόμηση και διατήρηση μιας σταθερής ταυτότητας (Day, 2006). Ένα τετραετές πρόγραμμα του βρετανικού υπουργείου παιδείας που διερεύνησε τις παραλλαγές στην εργασία και τη ζωή των εκπαιδευτικών και τις επιπτώσεις τους στους μαθητές (VITAE), διαπίστωσε ότι οι ταυτότητες δεν είναι ούτε εγγενώς σταθερές ούτε ουσιαδώς κατακερματισμένες. Αντίθετα, μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο σταθερές ή ασταθείς σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Ορισμένοι δάσκαλοι αναζητούν και βρίσκουν με διαφορετικούς τρόπους τη δική τους αίσθηση σταθερότητας σε ό,τι φαίνεται εξωτερικά ως αποσπασματικές ταυτότητες και ότι η ικανότητα διατήρησης αυτής της σταθερότητας συνδέεται άμεσα μ' ένα συνδυασμό θετικών παραγόντων που μπορούν να βρεθούν σε καταστάσεις προσωπικής ζωής και περιβάλλοντος εργασίας στο σχολείο (Day et all, 2005).

Από μια επισκόπηση των Beauchamp & Thomas (2009), συνάγεται το συμπέρασμα ότι ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι το ιδανικό σημείο εκκίνησης για την ενθάρρυνση όχι μόνο της συνειδητοποίησης της ανάγκης ανάπτυξης μιας ταυτότητας, αλλά και της έντονης αίσθησης των συνεχιζόμενων μετατοπίσεων που προκύπτουν σ' αυτή την ταυτότητα. Προκειμένου να προβλεφθεί η αναμόρφωση της ΕΤ που θα έρθει, πρέπει να εξετάζεται η κατάσταση των εκπαιδευτικών στα πρώτα χρόνια της πρακτικής, όπου η επιρροή του περιβάλλοντος είναι έντονη. Στη συνέχεια πρέπει να ενσωματώνονται όλες οι γνώσεις σχετικά με το περιβάλλον και την επιρροή του στη διαμόρφωση της ΕΤ, στα εκπαιδευτικά προγράμματα για την προετοιμασία των νέων εκπαιδευτικών όσον αφορά τις προκλήσεις της ανάπτυξης ισχυρών ΕΤ με θετικούς τρόπους.

Εκτός από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και την εμπειρία, το περιβάλλον προετοιμασίας των εκπαιδευτικών θεωρείται επίσης ως καίρια πτυχή στον επαγγελματικό σχηματισμό της ταυτότητας. Η προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να επικεντρώνεται μόνο στην αλλαγή συμπεριφοράς, δεξιοτήτων ή πεποιθήσεων, αλλά επίσης να λαμβάνει υπόψη την ταυτότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών και την αποστολή τους ως δασκάλων σε πιο βαθύ επίπεδο (Schepens et al, 2009).

4.2 Διαστάσεις της Επαγγελματικής Ταυτότητας

Πολλοί ερευνητές έχουν παρατηρήσει ότι οι ΕΤΕ δεν είναι μόνο κατασκευασμένες από τεχνικές και συναισθηματικές πτυχές της διδασκαλίας και της προσωπικής τους ζωής, αλλά επίσης και από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και το κοινωνικό, πολιτιστικό και θεσμικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν σε καθημερινή βάση (Day et al, 2006). Υπάρχουν λοιπόν αναπόφευκτες αλληλεξαρτήσεις μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ταυτότητας, μόνο και μόνο επειδή όλα μαρτυρούν ότι η διδασκαλία απαιτεί σημαντικές προσωπικές επενδύσεις. Ο Kelchtermans (1993), υποδηλώνει ότι ο επαγγελματικός εαυτός, όπως ο προσωπικός εαυτός, εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου και αποτελείται από πέντε αλληλένδετα μέρη:

- i. Αυτο-εικόνα: πώς οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους εαυτούς τους.
- ii. Αυτο-εκτίμηση: η εξέλιξη του εαυτού ως δάσκαλος, πόσο καλή ή διαφορετική, όπως ορίζεται από τον εαυτό ή τους άλλους.
- iii. Κίνητρο εργασίας: τι κάνει τους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν, να παραμένουν αφοσιωμένοι ή να εγκαταλείπουν τη δουλειά.
- iv. Αντίληψη εργασίας: πώς καθορίζουν οι εκπαιδευτικοί τις θέσεις εργασίας τους.
- v. Μελλοντική προοπτική: οι προσδοκίες τους για τη μελλοντική ανάπτυξη της δουλειάς τους.

Έτσι οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται στενά με τις επαγγελματικές και προσωπικές αξίες και φιλοδοξίες τους.

Οι ορισμοί του Kelchtermans σχετικά με την αυτο-εικόνα και την αυτο-εκτίμηση, σχετίζονται στενά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία γίνεται αντιληπτή ως δείκτης της αίσθησης της ΕΤΕ (Canrinus et al, 2012). Έχοντας μεγάλη

εννοιολογική συνάφεια οι δύο παραπάνω έννοιες με την αυτοαποτελεσματικότητα, η τελευταία χρησιμοποιείται ως ένας από τους δείκτες μέτρησης της ΕΤΕ (Karaolis & Philiprou, 2019).

Σύμφωνα με τον Day (2005), η διατήρηση μιας θετικής αίσθησης ταυτότητας στα επαγγελματικά ζητήματα, τις σχέσεις και τους ρόλους, είναι σημαντική για την διατήρηση των κινήτρων, της αυτοαποτελεσματικότητας, της εργασιακής ικανοποίησης και της εργασιακής δέσμευσης. Τα παραπάνω αντιπροσωπεύουν μια προσωπική προοπτική για το πώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες στο έργο τους. Σύμφωνα με τον Canrinus (2012) η ένδειξη της αίσθησης της ΕΤΕ αποκτάται μέσω της διερεύνησης και του συσχετισμού της αυτοαποτελεσματικότητας, της εργασιακής ικανοποίησης, των κινήτρων και της επαγγελματικής δέσμευσης. Στη μελέτη που πραγματοποιήθηκε παρουσιάζονται ως δείκτες της αίσθησης της ΕΤΕ. Σύμφωνα μ' αυτή τη μελέτη βρέθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και η ικανοποίηση στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, διαδραματίζουν βασικό ρόλο που επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των δεικτών.

Οι Karaolis & Philiprou (2019), εξέτασαν τις ΕΤΕ αναπτύσσοντας ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης, αναζητώντας διαφορές μεταξύ των ΕΤΕ, σύμφωνα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά και εντοπίζοντας ομάδες εκπαιδευτικών με διαφορετικό προφίλ ΕΤ. Ως κλίμακα μέτρησης της ΕΤΕ χρησιμοποίησαν τους εξής παράγοντες: αυτοαποτελεσματικότητα, μελλοντική προοπτική, κίνητρα, επαγγελματική δέσμευση και αντίληψη εργασίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών με διαφορετικά χαρακτηριστικά ταυτότητας: θετική ΕΤ, αρνητική ΕΤ και μη δεσμευμένοι εκπαιδευτικοί. Επίσης αποκαλύφθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών των τριών ομάδων όσον αφορά το φύλο καθώς και τα μεταπτυχιακά προσόντα των εκπαιδευτικών.

Στη μελέτη μας θα διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαστάσεις της ΕΤ οι οποίες αναφέρονται στην αυτοαποτελεσματικότητα, την εργασιακή ικανοποίηση, την επαγγελματική δέσμευση και πώς σχετίζονται αυτές με τα κίνητρα για την εφαρμογή καινοτομιών. Θέλουμε να δούμε πώς συσχετίζονται οι διάφορες διαστάσεις της ΕΤΕ με τα κίνητρά τους, εγγενή ή εξωγενή για την εφαρμογή καινοτομιών. Ακολουθεί μία αναλυτική περιγραφή καθεμιάς από τις προαναφερθείσες διαστάσεις καθώς και το πώς σχετίζονται μεταξύ τους, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία.

4.3 Αυτο-αποτελεσματικότητα

Ο Albert Bandura ήταν αυτός που εισήγαγε την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy). Με βάση την κοινωνική γνωστική θεωρία, η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να θεωρηθεί ως ατομική πεποίθηση των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να διεξάγουν τις δραστηριότητες που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία (Bandura, 1997), οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας διαφέρουν σε τρεις διαστάσεις: α) επίπεδο ή μέγεθος (συγκεκριμένο επίπεδο δυσκολίας στην εργασία), β) δύναμη (βεβαιότητα επιτυχούς εκτέλεσης ενός συγκεκριμένου επιπέδου δυσκολίας εργασία) και γ) γενικότητα (ο βαθμός στον οποίο οι αντιλήψεις μεγέθους και δύναμης γενικεύονται σε καθήκοντα και καταστάσεις) (Chen, 2001).

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια μελλοντική εκτίμηση σχετικά με τις αντιλήψεις για την ικανότητα και επηρεάζεται από προηγούμενες επιτυχείς εμπειρίες, πειθώ από άλλους και συναισθηματική ανατροφοδότηση (Karaolis & Philippou, 2019). Ως εκ τούτου δε σχετίζεται με το πραγματικό επίπεδο ικανότητας. Πρόκειται για μια σημαντική διάκριση, επειδή οι άνθρωποι συχνά υπερεκτιμούν ή υποτιμούν τις πραγματικές τους ικανότητες και οι εκτιμήσεις αυτές μπορεί να έχουν συνέπειες για τα σχέδια δράσης που επιλέγουν να ακολουθήσουν και την προσπάθεια που ασκούν σε αυτές τις αναζητήσεις (Hoy, Spero, 2005).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη συμπεριφορά τους στην τάξη. Επηρεάζει την προσπάθεια που επενδύουν στη διδασκαλία, τους στόχους που θέτουν και το επίπεδο προσδοκίας τους. Οι εκπαιδευτικοί με έντονη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα σχεδιασμού και οργάνωσης, έχουν θετική στάση απέναντι στην καινοτομία και την αλλαγή και μεγαλύτερη επιμονή στις δύσκολες καταστάσεις και ανθεκτικότητα στις αποτυχίες. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο επικριτικοί απέναντι στους μαθητές όταν κάνουν λάθη, εργάζονται περισσότερο με δύσκολους μαθητές και δεν τους παραπέμπουν εύκολα για ειδική αγωγή, έχουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία και μεγαλύτερη εργασιακή δέσμευση (Moran & Hoy, 2001). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης της συνέχισης των καινοτομιών μετά το τέλος των κρατικών επιχορηγήσεων. Ακόμη η αποτελεσματική διαχείριση της, συνδέεται άμεσα με την εμπιστοσύνη που έχουν οι εκπαιδευτικοί στις ικανότητές τους, γεγονός που επηρεάζει τον ενθουσιασμό και την εργασιακή τους δέσμευση.

Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται θετικά με τα κίνητρα και ιδιαίτερα με τα εγγενή κίνητρα (Ryan, Deci, 2000). Μέσα στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (SDT), το αίσθημα ικανότητας ενός ατόμου, σχετίζεται με το επίπεδο των εγγενών του κινήτρων. Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας διαδραματίζουν βασικό ρόλο στις κινητήριες διαδικασίες και η αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλλει θετικά στο επίπεδο των κινήτρων (Canrinus et al, 2012).

Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας βρέθηκε επίσης ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών τους (Caprara et al, 2006). Η μελέτη του Caprara (2006) κατέδειξε ότι τα μαθησιακά επιτεύγματα προέβλεπαν ισχυρές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τους, οι οποίες με τη σειρά τους συνέβαλαν σημαντικά στην επίτευξη των μαθητών τους και στην ικανοποίηση απ' την εργασία τους.

Μια άλλη μελέτη (Skaalvik & Skaalvik, 2010), εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του εξωτερικού ελέγχου που ορίζεται ως πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ότι παράγοντες εκτός της διδασκαλίας (π.χ. κοινωνικό περιβάλλον) θέτουν περιορισμούς σ' ότι μπορούν να επιτύχουν. Επιπρόσθετα, εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Το κυριότερο εύρημα ήταν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται περισσότερο με τις σχέσεις των δασκάλων με τους γονείς. Οι θετικές σχέσεις με τους γονείς, προέβλεπαν ισχυρότερη αυτοαποτελεσματικότητα. Ως εκ τούτου φαίνεται ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους γονείς είναι ένα σημαντικό πλαίσιο αναφοράς για την αυτοαξιολόγηση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να οδηγήσει στην εργασιακή εξουθένωση. Η χαμηλή προσδοκία της διαχείρισης της τάξης αυξάνει το εργασιακό άγχος που με τη σειρά του οδηγεί στην εξουθένωση, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε χαμηλότερες μαθησιακές επιδόσεις. Κατά συνέπεια η σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και εξουθένωσης είναι πιθανόν αμοιβαία.

Μερικές απ' τις πιο ισχυρές επιρροές στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι οι εμπειρίες γνώσης κατά τη διάρκεια των σπουδών των δασκάλων και του πρώτου έτους εισαγωγής στο επάγγελμα. Σύμφωνα με τ' αποτελέσματα μιας μελέτης (Hoy, Spero, 2005), η αυτοαποτελεσματικότητα αυξήθηκε σημαντικά κατά το πρώτο έτος διδασκαλίας. Οι αλλαγές στην αυτοαποτελεσματικότητα κατά το πρώτο έτος διδασκαλίας σχετίζονταν με το βαθμό της εποπτικής υποστήριξης που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί. Επομένως η υποστήριξη μπορεί να είναι σημαντική για τη διατήρηση της αυτοαποτελεσματικότητας κατά τη διάρκεια της πρώιμης διδασκαλίας.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με τα εγγενή κίνητρα, την εργασιακή ικανοποίηση, με τα μαθησιακά επιτεύγματα, με τη θετική στάση και συνέχιση της καινοτομίας καθώς και με την εργασιακή δέσμευση.

4.4 Εργασιακή ικανοποίηση

Στην ερευνητική βιβλιογραφία, η ικανοποίηση από την εργασία θεωρείται ως η θετική ή αρνητική αξιολόγηση που κάνουν οι άνθρωποι για τη δουλειά τους (Weiss, 2002). Η εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων μπορεί να οριστεί ως η συναισθηματική ανταπόκριση στο έργο του και στο διδακτικό του ρόλο και αποτελεί συνάρτηση της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα σ' αυτό που θέλει κανείς από τη διδασκαλία και σ'

αυτό που αντιλαμβάνεται ότι προσφέρεται σ' ένα δάσκαλο (Zemprylas & Papanastasiou, 2006).

Πολλές μελέτες έχουν προσπαθήσει να εντοπίσουν τις πηγές ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Dinham & Scott, 1998, Evans, 2001). Σύμφωνα με την πλειονότητα αυτών των μελετών, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται σαφώς με τα επίπεδα των εγγενών κινήτρων. Τα πρώτα ερευνητικά ευρήματα της Evans (1999), αποκάλυψαν ότι οι μεγαλύτερες επιρροές στην εργασιακή ικανοποίηση είναι η ηγεσία και η διαχείριση των σχολείων. Μετέπειτα έρευνες (Evans, 2001), έδειξαν ότι η ηγεσία δεν επηρεάζει άμεσα την εργασιακή ικανοποίηση, αλλά έμμεσα, μέσω της ικανότητάς της να διαμορφώνει εργασιακό περιβάλλον που είτε ταιριάζει είτε έρχεται σ' αντίθεση με το τι θέλουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με έξι συγκεκριμένα ζητήματα: ισότητα και δικαιοσύνη, παιδαγωγική πολιτική και κουλτούρα, οργανωτική αποτελεσματικότητα, διαπροσωπικές σχέσεις, συλλογικότητα και αυτο-αντίληψη. Ο βαθμός αντιστοιχίας επηρεάζει ουσιαστικά την αίσθηση της ικανοποίησης των δασκάλων.

Οι Dinham & Scott (1998), υπογραμμίζουν ότι ενώ τα παλαιότερα μοντέλα ικανοποίησης των δασκάλων έθεταν δύο τομείς ικανοποίησης και δυσαρέσκειας, το πραγματικό έργο της διδασκαλίας και τις εργασιακές συνθήκες, υπάρχει και ένας τρίτος τομέας. Αυτός περιλαμβάνει παράγοντες σε επίπεδο συστήματος, καθώς και ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις, όπως το κύρος των εκπαιδευτικών, οι επιβαλλόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές και η απεικόνιση των εκπαιδευτικών στα ΜΜΕ. Το μοντέλο των Dinham & Scott υπογραμμίζει την αυξανόμενη αλλά μεταβλητή επιρροή και τη σημασία κοινωνικών παραγόντων και δυνάμεων που φαίνεται να επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων στο σχολείο προκαλώντας δυσαρέσκεια και άγχος.

Ερευνητές όπως οι Hargreaves (1994) και Nias (1996), αναφέρουν έναν αριθμό παραγόντων που υπονομεύουν την αίσθηση της εργασιακής ικανοποίησης ενός δασκάλου και συνδέονται με τα συναισθήματα της απώλειας, απογοήτευσης, ευαλωτότητας και αρνητικών αντιλήψεων της αυτοεκτίμησης: μονοτονία καθημερινής ζωής, έλλειψη κινήτρων και πειθαρχίας των μαθητών και έλλειψη υποστήριξης και εκτίμησης από τους συναδέλφους και τη διοίκηση. Όλα αυτά συνοδεύονται με χαμηλή επαγγελματική δέσμευση.

Μια έρευνα στην Κύπρο (Zemprylas & Papanastasiou, 2006), κατέδειξε τις πηγές της εργασιακής ικανοποίησης και της δυσαρέσκειας των Κύπριων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι κύριες πηγές ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών είναι η ασχολία με τα παιδιά, ιδιαίτερα βλέποντάς τα να προοδεύουν, η ευκαιρία που τους δίνεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνίας, η συνεργασία με τους συναδέλφους και η επίτευξη προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο μισθός, το ωράριο και οι αργίες είναι επίσης σημαντικές πηγές ικανοποίησης, όχι όμως οι πιο σημαντικές, όπως θα μπορούσε κανείς να σκεφτεί. Από την άλλη μεριά, πηγές δυσαρέσκειας είναι οι επιπτώσεις των κοινωνικών προβλημάτων, η αποτυχία των μαθητών και η έλλειψη πειθαρχίας, η έλλειψη σεβασμού, κύρους και αναγνώρισης απ' την κοινωνία, η έλλειψη αυτονομίας ως

αποτέλεσμα του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και η αξιολόγηση και οι προοπτικές προαγωγής.

Μια άλλη έρευνα (Bolin, 2007), προτείνει τους ακόλουθους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: ο παράγοντας ηγεσίας, η αντίληψη του κοινωνικού περιγύρου και πώς επιδρά αυτός επάνω στον εκπαιδευτικό, το άγχος των εξετάσεων και οι προσωπικοί παράγοντες υπόβαθρου, όπως το φύλο, η ηλικία, το ακαδημαϊκό ιστορικό, τα διδασκόμενα μαθήματα και ο χρόνος υπηρεσίας.

Στην έρευνα των Skaalvik & Skaalvik (2011), η ικανοποίηση από την εργασία συνδεόταν θετικά με την συνύπαρξη της αξίας (δηλ. όταν οι δάσκαλοι εργάζονται σύμφωνα με τις δικές τους εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και αξίες), την εποπτική υποστήριξη, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους γονείς καθώς και με το αίσθημα του ανήκειν (αίσθημα ότι ανήκουν στο σχολείο που διδάσκουν). Αντίθετα συνδέονταν αρνητικά με την πίεση του χρόνου, τα προβλήματα πειθαρχίας, τη συναισθηματική εξάντληση και τη χαμηλή επαγγελματική δέσμευση. Οι ίδιοι ερευνητές (Skaalvik & Skaalvik, 2010), απέδειξαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και αρνητικά με τις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης (burnout). Η εργασιακή ικανοποίηση συνδέθηκε επίσης με την αυτονομία, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα. Σύμφωνα με την θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (SDT) που προαναφέραμε, η αυτονομία θεωρείται βασική ψυχολογική ανάγκη. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι ο βαθμός αυτονομίας που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, είναι ενδεικτικός της ικανοποίησης από την εργασία τους. Ωστόσο, η έρευνα δείχνει μια διεθνή τάση αυτονομίας του δασκάλου.

Τέλος, η ικανοποίηση απ' την εργασία αποδείχθηκε ότι σχετίζεται στενά με την επαγγελματική δέσμευση (Canrinus et all, 2012) που αναλύουμε παρακάτω.

4.5 Επαγγελματική δέσμευση

Η επαγγελματική δέσμευση αναφέρεται στους ψυχολογικούς δεσμούς ενός ατόμου με τη δουλειά του (Lee et all, 2000). Ο Tyrrre (1996), σε μια μελέτη ανέφερε τέσσερις διαστάσεις δέσμευσης: δέσμευση ως φροντίδα, δέσμευση ως επαγγελματική επάρκεια, δέσμευση ως ταυτότητα και δέσμευση ως διαρκή σταδιοδρομία.

Έχει υποστηριχθεί ότι το κλειδί για τη δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι η αίσθηση της ταυτότητας. Πράγματι η Nias (1989), στην έρευνά της αναφέρει ότι μετά από 20 χρόνια έρευνας, η λέξη «δέσμευση», εμφανίστηκε σχεδόν σε κάθε συνέντευξη. Ήταν ένας όρος που διακρίνει εκείνους που «φροντίζουν, αφοσιώνονται και παίρνουν σοβαρά τη δουλειά τους» από εκείνους που «βάζουν πρώτα τα δικά τους συμφέροντα». Επιπλέον όταν οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν επαγγελματική ικανοποίηση από τη δέσμευσή τους, αντλούν ένα αίσθημα υπερηφάνειας για τον επαγγελματισμό τους (Day, 2005). Ακόμη επαγγελματική δέσμευση είναι «ο βαθμός στον οποίο η απόδοση στην εργασία ενός ατόμου επηρεάζει την αυτοεκτίμησή του» (Lodhal & Kejner, όπως αναφέρεται στο Bogler &

Somech, 2004) . Για ένα άτομο που είναι επαγγελματικά αποδεκτό, η εργασία είναι ζωτικό μέρος της ζωής. Αυτό σημαίνει ότι τόσο η ίδια η εργασία όσο και οι συνεργάτες έχουν μεγάλη σημασία για τον εργαζόμενο, εκτός από τη σημασία που αποδίδει στον οργανισμό στο σύνολό του. Η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αυξάνει τη συμμετοχή και την επαγγελματική δέσμευση, πράγμα που οδηγεί σε υψηλότερο επίπεδο αποδοχής και ικανοποίησης. (Bogler & Somech, 2004).

Σε πρόσφατες μελέτες δέσμευσης εκπαιδευτικών (Ebmejer, 2003, Bogler & Somech, 2004), καταβλήθηκαν προσπάθειες για να γίνει διάκριση ανάμεσα στην οργανωτική δέσμευση, δηλ. στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους και στην επαγγελματική δέσμευση. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι αυτοί οι δύο τύποι δέσμευσης αντιπροσωπεύουν χωριστές δομές. Οι Tsui & Cheng (2010), χαρακτήρισαν την οργανωτική δέσμευση ως τη δύναμη της ταυτοποίησης και εμπλοκής ενός ατόμου σε μια συγκεκριμένη οργάνωση. Έχει τρεις μεγάλες ιδιότητες: α) ισχυρή πίστη και αποδοχή των στόχων και αξιών ενός οργανισμού, β) προθυμία για καταβολή σημαντικών προσπαθειών εκ μέρους του οργανισμού και γ) έντονη πρόθεση ή προθυμία για παραμονή στην οργάνωση. Προσαρμόζοντας αυτόν τον ορισμό για την οργανωτική δέσμευση, προκύπτει ότι η επαγγελματική δέσμευση εμφανίζεται ως: α) γνωστική και συναισθηματική αποδοχή του επαγγέλματος, β) προθυμία για καταβολή σημαντικών προσπαθειών για το επάγγελμα και γ) μια ισχυρή πρόθεση ή επιθυμία για παραμονή στο επάγγελμα (Chan et al, 2008). Στην έρευνα των Chan et al (2008), καταδείχτηκε ότι η αντίληψη της πολιτικής του σχολείου που οδηγεί σε συμπεριφορές που εξυπηρετούν την προώθηση των ατομικών συμφερόντων, σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική δέσμευση. Αντιθέτως, θετικά συνδεδεμένα με την δέσμευση είναι ο αναστοχαστικός διάλογος και η διδακτική εμπειρία. Ο διάλογος αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε εμπειριστατωμένες συζητήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Επίσης καταδεικνύεται ότι η θετική σχέση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της επαγγελματικής δέσμευσης του, ισχύει παντού καθώς το δείγμα της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί της ΝΑ Ασίας.

Είναι αξιοσημείωτο ότι το αντικείμενο της δέσμευσης των εκπαιδευτικών μπορεί να ποικίλλει ανάμεσα στη διδασκαλία, το σχολείο τους ή τους μαθητές τους. Άλλοι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχυθεί ή να μειωθεί από παράγοντες όπως η συμπεριφορά των μαθητών, η συλλογική και διοικητική υποστήριξη, οι γονικές απαιτήσεις και οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Πράγματι οι πολιτικές αλλαγές που συνοδεύονται από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν αφήσει πολλούς δασκάλους σε σύγχυση σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα. Οι Day et al (2005), σε μια έρευνα δηλώνουν ότι η δέσμευση μπορεί να γίνει κατανοητή ως ένα αναπόσπαστο φαινόμενο, στο κέντρο του οποίου είναι ένα σύνολο βασικών, σχετικά μόνιμων αξιών που βασίζονται σε προσωπικές πεποιθήσεις, εικόνες του εαυτού, ρόλου και ταυτότητας που υπόκεινται σε κοινωνικοπολιτικά κατασκευασμένες αλλαγές. Σ' αυτή την έρευνα, μέσα από μια σειρά συνεντεύξεων με δασκάλους της Αγγλίας και της Αυστραλίας για την διερεύνηση των παραγόντων που στηρίζουν και μειώνουν τη δέσμευση, καταδείχτηκε ότι συνήθως οι δάσκαλοι δε μοιράζονται όλοι τα ίδια επίπεδα δέσμευσης στην εργασία τους. Για ορισμένους εκπαιδευτικούς η δέσμευση αλλάζει με την πάροδο του χρόνου. Η διατήρηση ή η μείωση της δέσμευσης εξαρτάται από έναν πολύπλοκο συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων όπως τα σχολικά πλαίσια, οι σχέσεις

με τους συναδέλφους, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις καθώς και πολλά προσωπικά γεγονότα όπως ασθένειες, διαζύγια, θάνατοι κλπ. Επαγγελματικοί παράγοντες όπως καλύτερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και εισαγωγή συναρπαστικών καινοτομιών στη διδασκαλία όπως η τεχνολογία, μπορούν να διατηρήσουν την επαγγελματική δέσμευση. Αντίθετα, παράγοντες όπως η επιβαλλόμενη καινοτομία με αντίστοιχη μειωμένη αυτονομία στην τάξη, γραφειοκρατικά καθήκοντα και μείωση των πόρων και της χρηματοδότησης συμβάλλουν στη μείωση των επιπέδων της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Στην έρευνά τους οι Bogler & Somech (2004), έδειξαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη, το κοινωνικό κύρος και η αυτοαποτελεσματικότητα ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της οργανωτικής και επαγγελματικής δέσμευσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη, η πεποίθηση ότι κάποιος εργάζεται σ' ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που του παρέχει ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, μπορεί να επηρεάσει το αίσθημα δέσμευσης του ατόμου για το σχολείο και το επάγγελμα. Όσον αφορά το κοινωνικό κύρος, το στάτους, οι δάσκαλοι που έχουν υψηλή αίσθηση αυτού είναι πιο αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους απ' αυτούς που έχουν μειωμένη ή καθόλου αίσθηση του κύρους. Όσο δε για την αυτοαποτελεσματικότητα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγάλες προσδοκίες από τον εαυτό τους στην επιτυχή και αποτελεσματική εκτέλεση των εργασιών, θα αισθάνονται πιο αφοσιωμένοι στο σχολείο τους και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

4.6 Επαγγελματική ταυτότητα και καινοτομία

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση του κινήτρου των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή καινοτομιών καθώς και η συσχέτισή του με τις διαστάσεις της επαγγελματικής τους ταυτότητας, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η εργασιακή ικανοποίηση και η επαγγελματική δέσμευση.

Τις τελευταίες δεκαετίες οι καινοτομίες στο σχολείο έχουν αποκτήσει όλο και μεγαλύτερη σημασία για τις μεταρρυθμίσεις παγκοσμίως σε μια προσπάθεια βελτίωσης της εκπαίδευσης και της μετάβασης από τις παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας (με επίκεντρο το δάσκαλο), σε πιο δημιουργικές προσεγγίσεις με επίκεντρο τον μαθητή (Gorozidis, 2014).

Η εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών στον διεθνή εκπαιδευτικό χώρο, εδράζεται στο μοντέλο από την κορυφή προς τα κάτω, δηλ. μέσω κεντρικά οργανωμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με υποχρεωτική ή προαιρετική μερικές φορές συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Gorozidis, 2016). Ωστόσο το μοντέλο αυτό έχει κριθεί ως αναποτελεσματικό (Fullan, 2009). Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη δε λαμβάνονται υπόψη (Guskey, 2002).

Οι μεταρρυθμίσεις στα σχολεία αν και είναι διαφορετικές σε κάθε χώρα ως προς το περιεχόμενο, την κατεύθυνση και το ρυθμό τους, έχουν ορισμένα κοινά στοιχεία: Με τις παρεμβάσεις που γίνονται, οι κυβερνήσεις προσπαθούν ν' αλλάξουν τις μαθησιακές συνθήκες και να επιταχύνουν τις βελτιώσεις στην κοινωνία, αυξάνοντας την οικονομική ανταγωνιστικότητα. Έτσι όμως αποσταθεροποιούν τις υπάρχουσες πρακτικές των εκπαιδευτικών, τους οδηγούν σε αυξημένο φόρτο εργασίας και δε δίνουν προσοχή στις ταυτότητες των εκπαιδευτικών, αναμφισβήτητα κεντρικές στην αυτοαποτελεσματικότητα, την επαγγελματική δέσμευση και την εργασιακή ικανοποίηση (Day, 2005). Παραδόξως όμως, η σχέση μεταξύ εξωτερικής μεταρρύθμισης και της ταυτότητας απουσιάζει από τις πολιτικές εκείνων που πιστεύουν ότι είναι δυνατό να κατευθύνουν τις καθημερινές δραστηριότητες στην αίθουσα διδασκαλίας από το υπουργείο. Η παραπάνω σχέση δεν έχει αποτελέσει επίσης αντικείμενο έρευνας.

Οι δάσκαλοι συχνά αναφέρουν πως ο ρόλος τους, δηλ. αυτό που κάνουν στην πράξη, αποκλίνει από την εικόνα του εαυτού τους, κάτω από την επίδραση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, υποδεικνύοντας μία επαγγελματική σύγκρουση ταυτότητας. Καθώς δεν αναγνωρίζουν τη σημασία της ταυτότητας, οι μεταρρυθμίσεις είναι πιθανό να μην πετύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Μια στρατηγική των εκπαιδευτικών είναι η προσπάθεια για ευθυγράμμιση των προσδοκιών των ρόλων με την εικόνα τους. Αν και ως στρατηγική αντιμετώπισης είναι αποτελεσματική, δεν είναι αυτό που επιδιώκει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Hendriks, 2019). Ο Day (2005), αναφέρει ότι η πρόκληση για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τους ηγέτες των σχολείων είναι η δημιουργία πλαισίων στα οποία οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συνδέσουν τις προτεραιότητες του σχολείου με την προσωπική και επαγγελματική τους ταυτότητα.

Μελέτες των καινοτομιών που ξεκίνησαν από τους εκπαιδευτικούς, δείχνουν ότι πολλές καινοτομίες σχετίζονται με αυτόνομα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Αυτά σχετίζονται αποκλειστικά με την επαγγελματική ταυτότητα και με παράγοντες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα και η εργασιακή ικανοποίηση (Emo, 2015). Οι εκπαιδευτικοί συχνά πειραματίζονται με μεθόδους διδασκαλίας ή αλλάζουν τους ρόλους τους στο σχολείο. Αυτό το είδος αλλαγής ή διαφοροποίησης συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών κι εμποδίζει τις επαγγελματικές κρίσεις (Huberman, 1995). Οι δάσκαλοι συνήθως ξεκινούν μια καινοτομία προκειμένου ν' αυξήσουν το βαθμό κατανόησης των μαθητών τους και τα μαθησιακά επιτεύγματα, να κάνουν πιο ελκυστικό το πρόγραμμα σπουδών, να συμβαδίσουν με την τοπική κουλτούρα ή να ξεφύγουν απλώς από την πλήξη τους (Emo, 2010).

Η αυθόρμητη αλλαγή συνεπάγεται κίνητρο. Η θεωρία αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985), συμβάλλει στην κατανόηση του γιατί οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν αλλαγές και γιατί μπορούν ν' αντισταθούν σ' αυτές. Η θεωρία αυτή υποδεικνύει ότι οι άνθρωποι λειτουργούν άριστα όταν ικανοποιούνται οι τρεις βασικές ανάγκες: ικανότητα, αυτονομία και συγγένεια. Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι ικανοποιούνται αυτές οι τρεις ανάγκες, μπορούν να θέσουν για τους εαυτούς τους δύσκολους στόχους με υψηλές προσδοκίες, συμπεριλαμβανομένης της εισαγωγής καινοτομιών.

Σε μια μελέτη της η Emo (2015), διερευνά τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εισάγουν καινοτομίες στα σχολεία τους, δημιουργώντας νέες κι αβέβαιες καταστάσεις. Όλοι οι δάσκαλοι στη μελέτη αυτή δήλωσαν ότι ένας σκοπός για καινοτομία ήταν η βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους μέσα στην τάξη. Στη μελέτη αυτή, πολλοί συμμετέχοντες καινοτομούσαν λόγω των δικών τους προσωπικών αναγκών και ταυτότητας. Οι συμμετέχοντες επιθυμούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση μέσα από την αποφυγή της πλήξης και της προσωπικής τους απόλαυσης που απορρέει απ' την αλλαγή. Οι παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας και της εργασιακής ικανοποίησης έχουν επιρροή στην επαγγελματική δέσμευση επηρεάζοντας αντίστοιχα και τη σταδιοδρομία τους. Περισσότεροι από τους μισούς δασκάλους καινοτόμησαν λόγω της έντονης ανάγκης για συγγένεια, αυτονομία και ικανότητα, συνδέοντας έτσι την καινοτομία με τα αυτόνομα κίνητρα (εγγενή κίνητρα και ολοκληρωμένη ρύθμιση).

Στη δική μας μελέτη θα διερευνήσουμε και εμείς κατά πόσο οι δάσκαλοι εμφορούνται από εγγενή ή εξωγενή κίνητρα προκειμένου να εφαρμόσουν καινοτομίες στην τάξη τους και κατά πόσο σχετίζονται αυτά με την αυτοαποτελεσματικότητα, την εργασιακή ικανοποίηση και την επαγγελματική τους δέσμευση.

5. Στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παγκοσμίως έχουν ως επίκεντρο τις καινοτομίες στο σχολείο σε μια προσπάθεια βελτίωσης της διδασκαλίας και της μετάβασής της από τη δασκαλοκεντρική μέθοδο στη μαθητοκεντρική. Στην Ελλάδα τέτοιου είδους μεταρρυθμίσεις γίνονται από την κορυφή προς τα κάτω με το Υπουργείο Παιδείας να προσπαθεί να βελτιώσει την εκπαίδευση και να εναρμονίσει τα εθνικά προγράμματα σπουδών με τις διεθνείς τάσεις.

Όλοι οι θεωρητικοί των κινήτρων, υποδεικνύουν ότι το αυτόνομο κίνητρο για μάθηση έχει καθοριστική σημασία για τη βέλτιστη μάθηση κι απόδοση, την ατομική προσαρμογή κι επιμονή σε νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Deci & Ryan, 1985). Συνεπώς το κίνητρο των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε προγράμματα κατάρτισης για εφαρμογή καινοτομιών, έχει καθοριστική σημασία για την επιτυχία αυτών των προγραμμάτων. Καθώς όμως οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην υλοποίηση των καινοτομιών μέσα στην τάξη, το κίνητρό τους είναι ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή των καινοτομιών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, **αρχικός στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή κι εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών.** Συγκεκριμένα επιδιώκεται να διερευνηθούν τα εγγενή, τα εξωγενή, καθώς και ο τύπος των εξωγενών μορφών κινήτρων των εκπαιδευτικών. Έτσι το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διατυπώνεται ως εξής:

- Τι είναι αυτό που ωθεί τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν στην τάξη εκπαιδευτικές καινοτομίες;

Παράλληλα με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, **στόχος της έρευνας είναι και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας τους.** Κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών γύρω από την αυτοαποτελεσματικότητα, την εργασιακή ικανοποίηση και την επαγγελματική δέσμευσή τους.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις όπως αναλύσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, επηρεάζουν άμεσα τον εκπαιδευτικό και το έργο του, επιφέροντας μεγάλες μεταβολές στην ταυτότητά του (Nias, 1989, Day, 2002). Μέσα από τις μεταρρυθμίσεις πραγματοποιείται μια επαγγελματική σύγκρουση ταυτότητας, καθώς έρχεται σ' αντίθεση η παραδοσιακή εικόνα και ο ρόλος του δασκάλου με την εκπαιδευτική πραγματικότητα που επιβάλλουν οι εκπαιδευτικές αλλαγές. Έτσι η διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων γύρω απ' αυτές τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας είναι σημαντική, προκειμένου να δούμε πώς ο/η δάσκαλος/α αυτοπροσδιορίζεται ως επαγγελματίας. Ως εκ τούτου, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διατυπώνεται ως εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής τους ταυτότητας;

Έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων των παραπάνω μετρήσεων, στόχος μας είναι η **διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των κινήτρων με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας**. Απώτερος σκοπός της μελέτης είναι μέσω της συσχέτισης αυτών των εννοιών, τ' αποτελέσματα να έχουν χρησιμότητα τόσο από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, όσο και από τους επίσημους φορείς στον σχεδιασμό προγραμμάτων για τη βέλτιστη κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και την αφοσίωσή τους στις καινοτομίες. Έτσι το τρίτο ερευνητικό ερώτημα έχει ως εξής:

- Ποια είναι η σχέση των κινήτρων για εφαρμογή καινοτομιών με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας;

Με βάση τις προηγούμενες έρευνες, κάνουμε τις εξής υποθέσεις:

- i. Τα αυτόνομα κίνητρα (ταυτοποιημένη & ολοκληρωμένη ρύθμιση – εγγενή κίνητρα), θα συνδέονται με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, εργασιακής ικανοποίησης και επαγγελματικής δέσμευσης.
- ii. Τα ελεγχόμενα κίνητρα (Ενσωματωμένη ρύθμιση – εξωτερικά κίνητρα), θα συνδέονται με μέτρια ή χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, εργασιακή ικανοποίηση και επαγγελματική δέσμευση.

6. Μέθοδος

6.1 Μέθοδος

Γενικός στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί η συσχέτιση ανάμεσα στα κίνητρα (αυτόνομα – ελεγχόμενα) των εκπαιδευτικών για εφαρμογή καινοτομιών με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας (εργασιακή ικανοποίηση, εργασιακή δέσμευση και αυτοαποτελεσματικότητα). Προκειμένου να μελετηθεί η συσχέτιση αυτή, έπρεπε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα και κατόπιν για κάθε διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας ξεχωριστά. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα επρόκειτο τελικά να καταδείξουν σε ποιο βαθμό αυτοί εμφορούνται από αυτόνομα ή ελεγχόμενα κίνητρα προκειμένου να εφαρμόζουν καινοτομίες. Με τον ίδιο τρόπο διερευνήθηκαν αντίστοιχα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εργασιακή ικανοποίηση, την εργασιακή δέσμευση και την αυτοαποτελεσματικότητα, έτσι ώστε να μας δοθεί η εικόνα για τον βαθμό ικανοποίησης, δέσμευσης και αυτοαποτελεσματικότητας που τους διακρίνει.

Με βάση όλα τα παραπάνω, επιλέχθηκε ως πρόσφορη η χρήση της ποσοτικής μεθοδολογίας μέσω δειγματοληπτικής έρευνας. Έτσι λοιπόν τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από αυτοσυμπληρούμενα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους ερωτώμενους, τα οποία περιείχαν κλειστού τύπου ερωτήσεις. Η ποσοτική προσέγγιση δίνει έμφαση στη μέτρηση και ποσοτικοποίηση της συμπεριφοράς ως προς τις μεταβλητές που εξετάζουμε (Μεθοδολογία έρευνας 1). Εν αντιθέσει με την ποιοτική προσέγγιση, η ποσοτική μεθοδολογία επιτρέπει τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων. Στην τελική πορεία της έρευνας πραγματοποιήθηκε η έρευνα συσχέτισης μεταξύ των κινήτρων και των διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας.

6.2 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκατόν τριάντα επτά (137) εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται κατά κύριο λόγο σε δημοτικά σχολεία της πόλης της Κοζάνης καθώς και σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής. Τα σχολεία που δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί είναι κατά βάση πολυθέσια. Στην πλειοψηφία το δείγμα είναι γυναίκες. Ως προς την ηλικία, ήταν όλοι από 25 ετών και άνω και είχαν κατά μέσο όρο 22 χρόνια προϋπηρεσίας. Το δείγμα ήταν «βολικό». Αυτό σημαίνει πως η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση την ευκολία προσβασιμότητας σ' αυτούς από τον ερευνητή. Στο κεφάλαιο της περιγραφική στατιστικής θα παρουσιαστούν λεπτομερώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

6.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο που κλήθηκε ν' απαντήσει το δείγμα αποτελούνταν από πέντε ενότητες ερωτήσεων κλειστού τύπου, οι οποίες ήταν διαβαθμισμένες με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Η κλίμακα αυτή περιείχε διαβαθμισμένες επιλογές έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να επιλέξουν από δηλώσεις όπως «Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ», «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ», «Συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα». Από τις πέντε ενότητες, η πρώτη αφορά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η δεύτερη την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η τρίτη τους λόγους που έχουν επαγγελματική δέσμευση, η τέταρτη αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ η πέμπτη αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων. Συνολικά η έρευνα περιέχει 52 ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου κρίθηκε σκόπιμο να εισαχθούν 4 ερωτήσεις οι οποίες καταδεικνύουν την αποδοχή των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς. Τα καινοτόμα προγράμματα που παρουσιάζονται στις ερωτήσεις, αντιστοιχούν στις εκπαιδευτικές καινοτομίες που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια. Μ' αυτόν τον τρόπο βλέπουμε και τον βαθμό εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς καθώς και τη δημοφιλία που απολαμβάνει το καθένα απ' αυτά μέσα στα σχολεία.

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν σ' αυτήν την έρευνα δεν είναι αυτοσχέδια, αλλά κατασκευάστηκαν και επαναχρησιμοποιήθηκαν τόσο από αυτούς που τα κατασκεύασαν όσο και από άλλους ερευνητές. Ειδικά στην περίπτωση των κινήτρων για την εφαρμογή καινοτομιών που στηρίζονται στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Ferner, Guay, & Cenecal & Marsh (2008) σε συνδυασμό με το ερωτηματολόγιο των Lam, Cheng & Choy (2010). Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται από 16 ερωτήσεις κλειστού τύπου που μετρούν τους τύπους των κινήτρων όπως αυτοί προσδιορίζονται από τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού των Deci & Ryan (1985, 1991). Αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να τοποθετηθούν σε μια συνέχεια σύμφωνα με τον βαθμό στον οποίο αποκαλύπτουν την αυτοδιάθεση. Από το εξωτερικό κίνητρο έως το πιο εσωτερικό. Συγκεκριμένα οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις (1-4) αναφέρονται στο εξωτερικό κίνητρο (εξωτερική ρύθμιση), π.χ. «Ο διευθυντής μου θα δυσανεστηθεί αν δεν το κάνω». Κατόπιν οι επόμενες τέσσερις (5-8) αναφέρονται στην ενσωματωμένη ρύθμιση, π.χ. «θα ένιωθα ένοχος αν δεν το έκανα». Οι ερωτήσεις από 9 έως 12 εμπίπτουν στην ταυτοποιημένη ρύθμιση, π.χ. «είναι μια σημαντική στρατηγική διδασκαλίας». Τέλος, οι τέσσερις τελευταίες ερωτήσεις (13-16) αναφέρονται στα εσωτερικά (εγγενή) κίνητρα, π.χ. «μου είναι ευχάριστο να εκτελέσω αυτό το έργο». Τα εγγενή κίνητρα με την ταυτοποιημένη ρύθμιση συνιστούν τα αυτόνομα κίνητρα, ενώ τα εξωτερικά κίνητρα με την ενσωματωμένη ρύθμιση συνιστούν τα ελεγχόμενα. Ολοκληρωμένη ρύθμιση δεν συμπεριλήφθηκε στην παρούσα έρευνα επειδή ήταν δύσκολο να γίνει διάκριση μεταξύ ταυτοποιημένων και ολοκληρωμένων κινήτρων χρησιμοποιώντας αυτο-αναφορές (Roth et al, 2007). Άλλες έρευνες επίσης σχετικά με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Pelletier et al, 2002, Ryan & Connel, 1989) δεν περιλάμβαναν ολοκληρωμένη ρύθμιση.

Το ερωτηματολόγιο της εργασιακής ικανοποίησης αποτελείται από 8 ερωτήσεις κλειστού τύπου και είναι συνδυασμός των ερευνητικών εργαλείων των Scaalvic & Scaalvic (2011) και των Carpara et all (2006). Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις επιδίωξή μας ήταν να μετρηθεί η συνολική ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών κι όχι η ικανοποίηση σε συγκεκριμένες περιστάσεις ή συνθήκες. Η ικανοποίηση σε συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί να είναι σημαντικές για διαφορετικούς εκπαιδευτικούς (Scaalvic & Scaalvic). Συνεπώς η ικανοποίηση σε συγκεκριμένες συνθήκες δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέτρο της συνολικής ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο της εργασιακής δέσμευσης αποτελείται κι αυτό επίσης από 8 ερωτήσεις κλειστού τύπου και είναι συνδυασμός των ερωτηματολογίων των Chan, Lau et all (2008) και των Xin Ma & Macmillan (2010). Τέλος για την αυτοαποτελεσματικότητα χρησιμοποιήθηκε προσαρμοσμένα το ερωτηματολόγιο των Shwarzer & Shmitz (1999), όπως αυτό χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Troesch & Enebauer (2017). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι η κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών η οποία αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιμετωπίζει δυσκολίες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

6.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αφού συντάχτηκαν τα παραπάνω ερωτηματολόγια, διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Π.Ε. Κοζάνης. Η διανομή επρόκειτο να γίνει από τον ίδιο τον ερευνητή, αλλά λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού που στο μεταξύ είχε ενσκήψει στη χώρα, επιλέχθηκε ως πρόσφορο μέσο η διανομή μέσω email στα σχολεία της περιοχής. Αμέσως μετά οι διευθυντές των σχολείων το προωθούσαν στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Στην αρχή των ερωτηματολογίων, υπήρξε ένα εισαγωγικό κείμενο του ερευνητή όπου ο ίδιος καλούσε με ευγενικό τρόπο τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στις ερωτήσεις, διευκρινίζοντάς τους ταυτόχρονα για τα δικαιώματά τους και την απόλυτη εχεμύθεια της διαδικασίας.

Η αποδοχή θα λέγαμε ότι δεν υπήρξε τόσο ικανοποιητική όσο θα περιμέναμε κι αυτό διότι ο εκπαιδευτικός κόσμος είτε έχει κουραστεί από το πλήθος των ερωτηματολογίων που φτάνουν καθημερινά στα σχολεία είτε διότι ήταν αρκετά απασχολημένοι με τις εκπαιδευτικές αρμοδιότητες που τους είχαν ανατεθεί εκείνο το διάστημα. Χρειάστηκε σε ορισμένες περιπτώσεις η προσωπική παρέμβαση του ερευνητή, αξιοποιώντας τις προσωπικές γνωριμίες του καθώς και μια μικρή χρονική παράταση έως ότου μαζευτεί ένας κατάλληλος αριθμός ερωτηματολογίων.

Αφού συλλέχθηκαν τα δεδομένα, αρχικά «καθαρίστηκαν» στο excel και κωδικοποιήθηκαν στο SPSSv25, μέσω του οποίου έγινε και το κύριο μέρος της ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, στο κομμάτι της περιγραφικής στατιστικής που αφορούσε το πρώτο και το δεύτερο ερώτημα, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνότητας και ποσοστών με κατάλληλα ραβδογράμματα ή μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις διαβαθμιστικές κλίμακες Likert με τα αντίστοιχα γραφήματα. Επιπλέον, στο κομμάτι της επαγωγικής στατιστικής,

χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι συσχέτισης του Pearson, μέσω των οποίων αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις που αφορούν το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

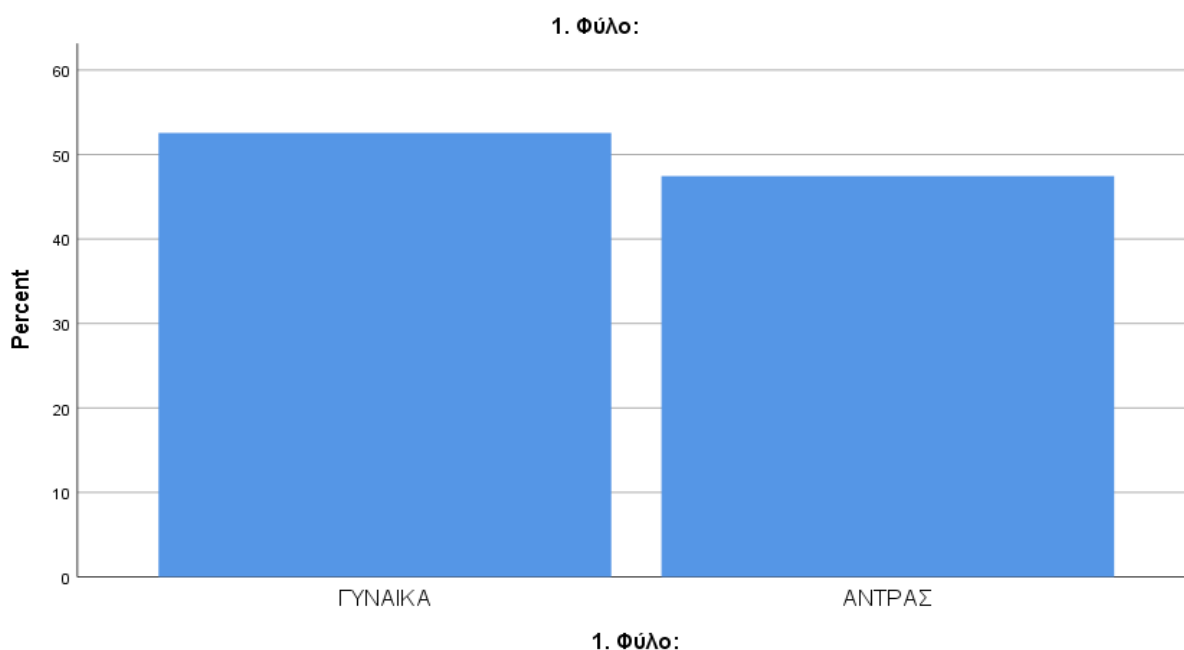
7. Αποτελέσματα

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Ξεκινώντας το κομμάτι της περιγραφικής στατιστικής κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο.

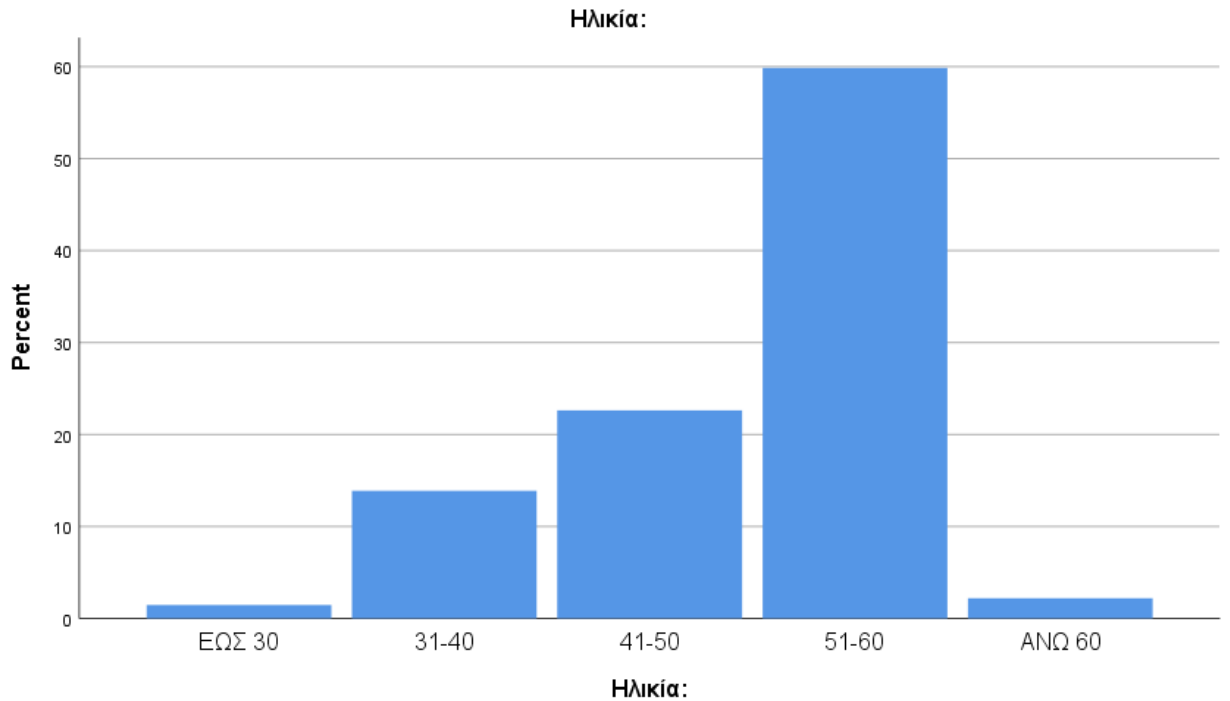
Βλέποντας το γράφημα 1 καταλαβαίνει κανείς πως το 53% είναι γυναίκες και το υπόλοιπο 47% άντρες.

Γράφημα:1



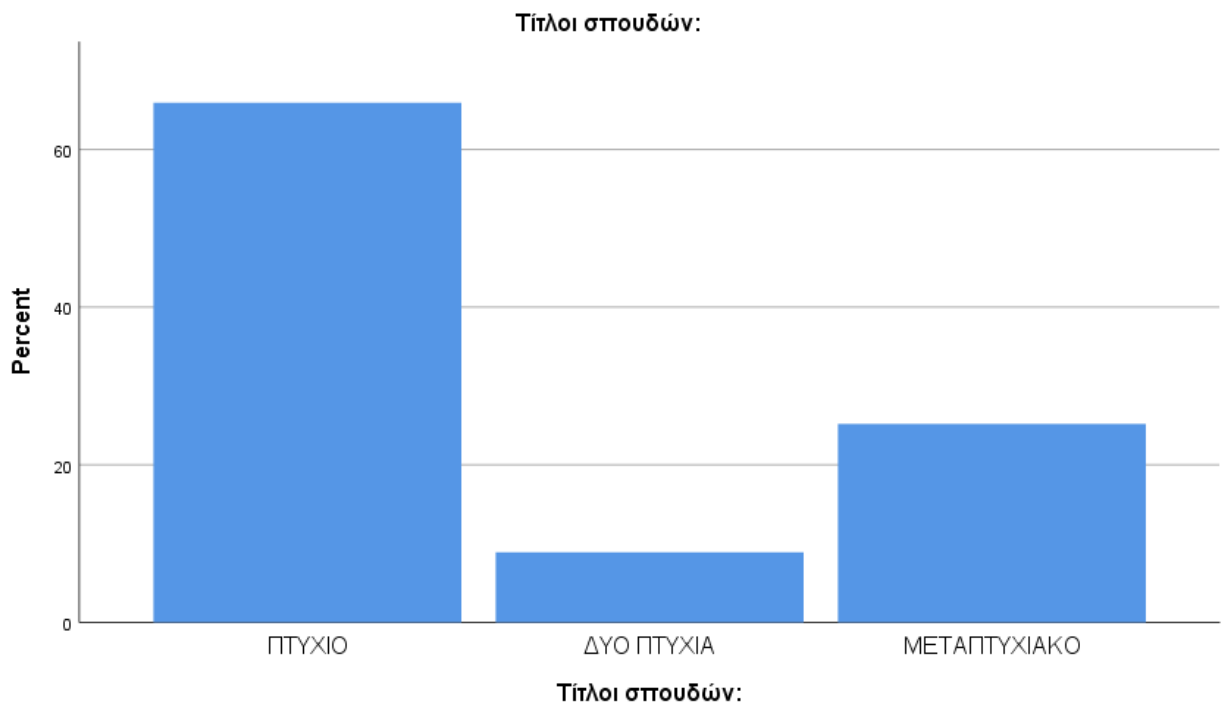
Φαίνεται στο γράφημα 2 ,όσον αφορά την ηλικία, πως το μεγαλύτερο ποσοστό (59%) απάντησε από 51-60 ετών, το 22% από 41-50, το 13% 31-40, το 4% πάνω από 60 και τέλος το 2% έως 30.

Γράφημα:2



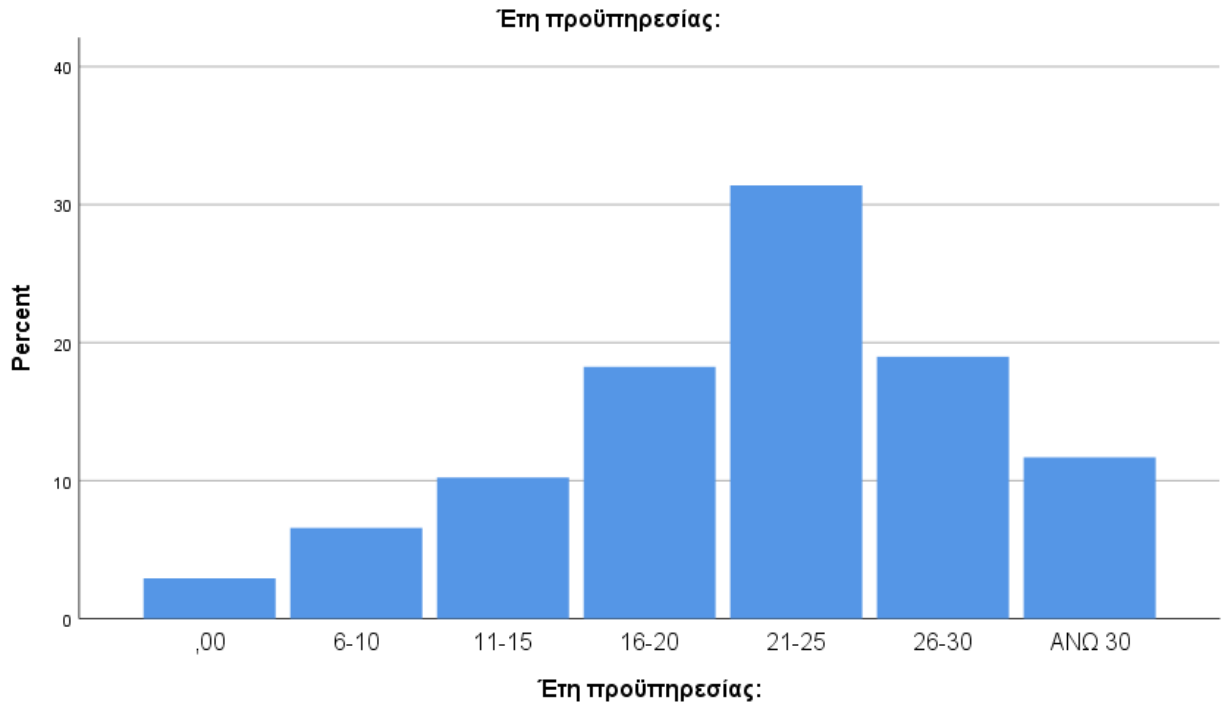
Στο γράφημα 3 το 64% απάντησε πτυχίο όσον αφορά τον τίτλο σπουδών, μεταπτυχιακό το 23% ενώ μόνο το 13% απάντησε 2 πτυχία.

Γράφημα:3



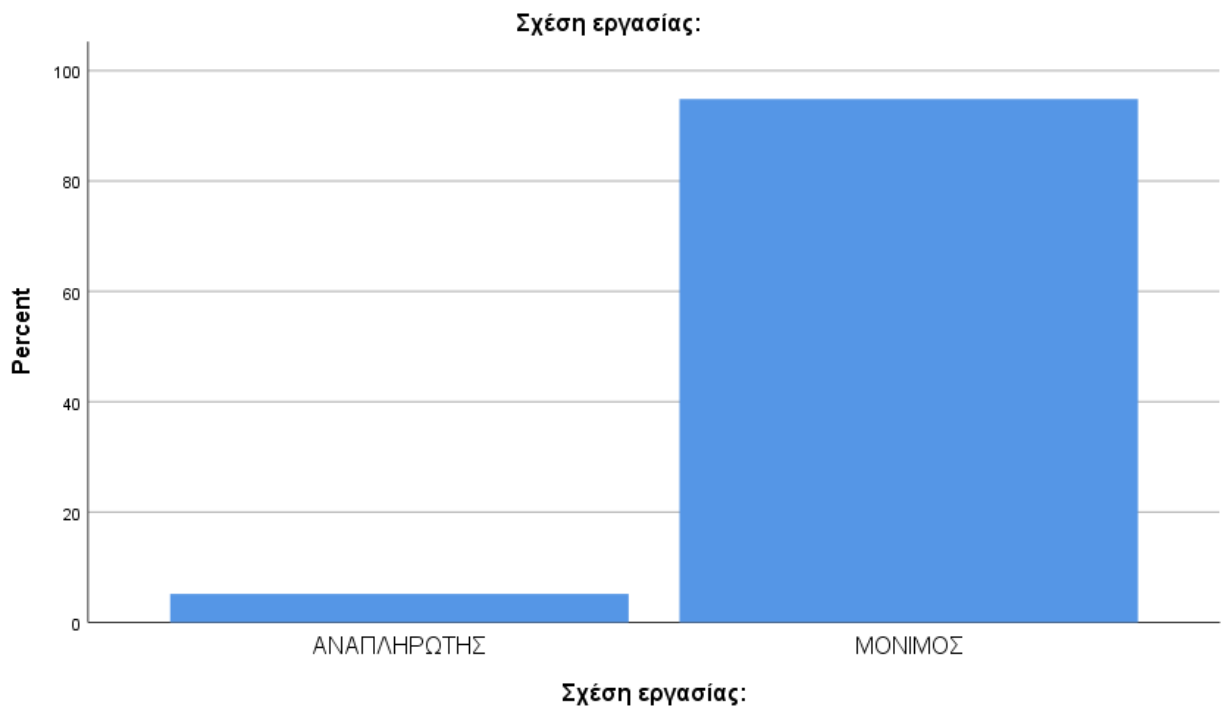
Στο επόμενο γράφημα (4) παρατηρείται πως το 32% απάντησε 21-25 για τα έτη προϋπηρεσίας, το 18% 26-30 και το 17% 16-20 ενώ μόλις το 4% 0 έτη.

Γράφημα:4



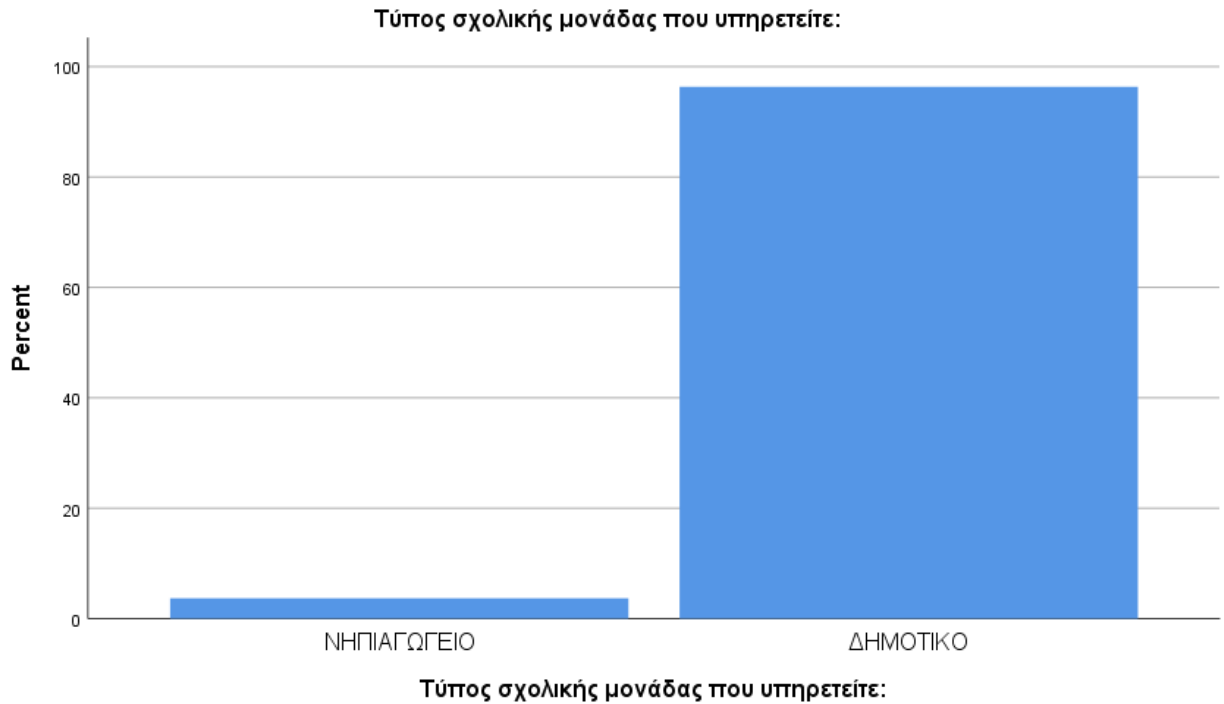
Στο γράφημα 5 όσον αφορά την σχέση εργασίας το 91% απάντησε μόνιμος και το υπόλοιπο 9% αναπληρωτής.

Γράφημα:5



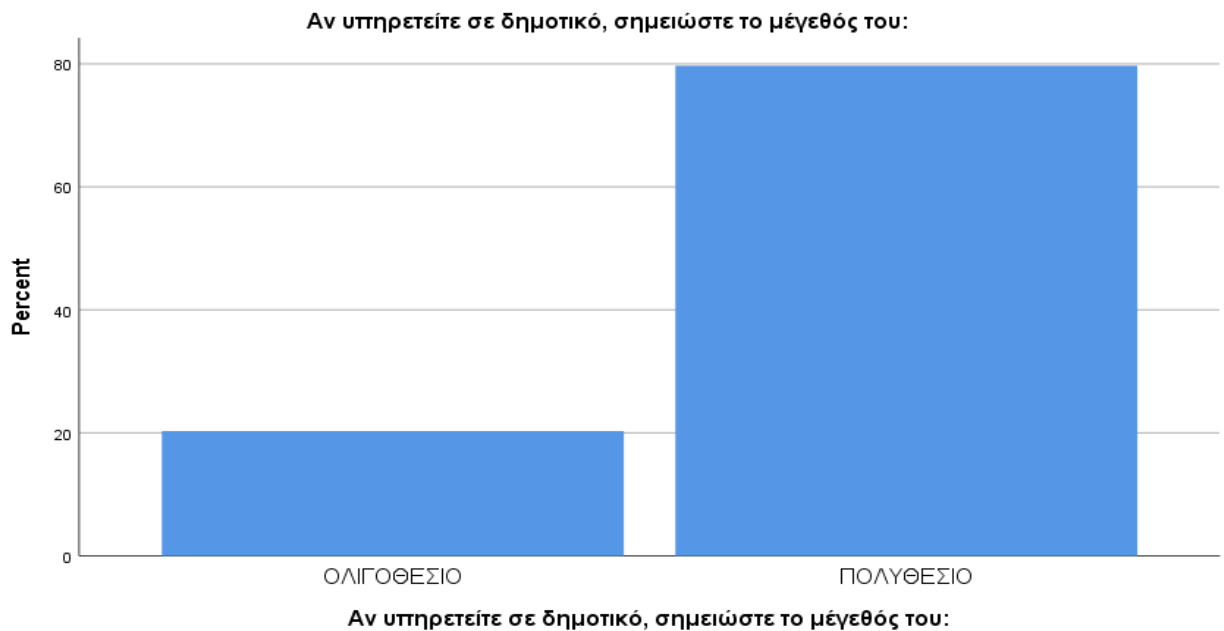
Στο γράφημα 6 παρατηρείται πως το 93% απάντησε δημοτικό για τον τύπο της σχολικής μονάδας ενώ το 7% νηπιαγωγείο.

Γράφημα:6



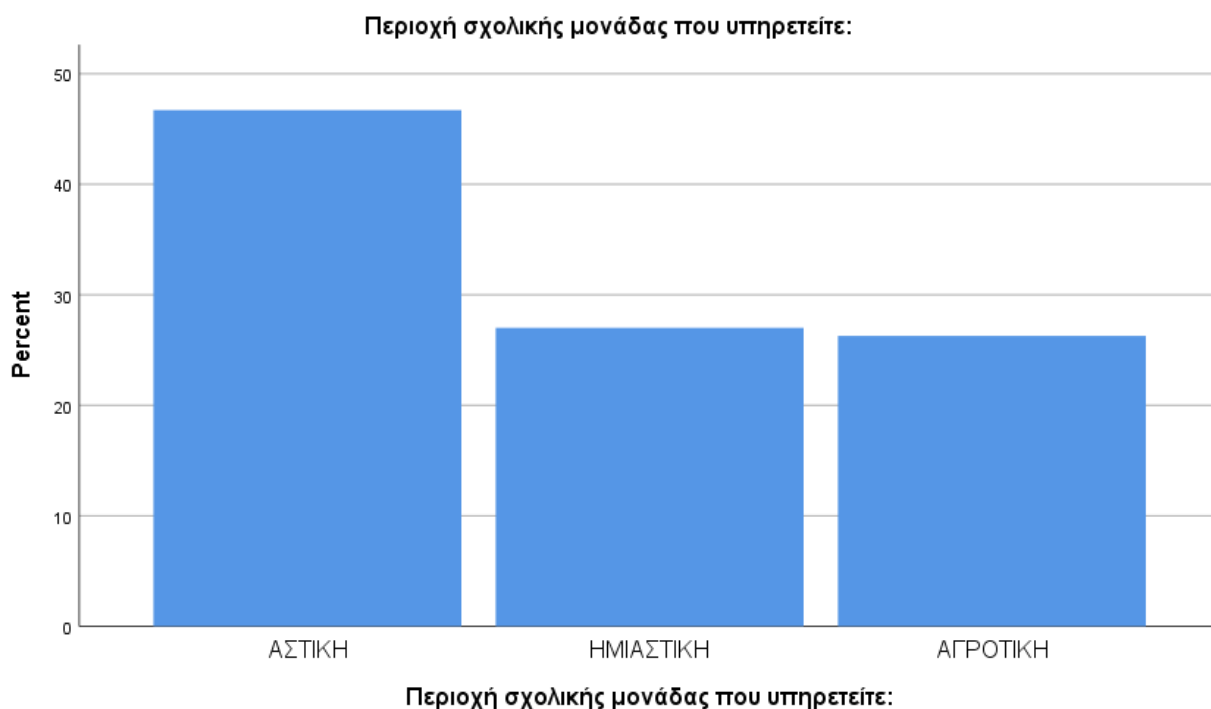
Στο επόμενο γράφημα 7 όσον αφορά το μέγεθος του σχολείου το 79% απάντησε πολυθέσιο ενώ μόλις το 21% ολιγοθέσιο.

Γράφημα:7



Παρατηρείται στο επόμενο γράφημα 8, πως το 46% απάντησε αστική περιοχή σχολικής μονάδας, το 28% ημιαστική ενώ το υπόλοιπο 26% αγροτική περιοχή.

Γράφημα:8



7.1 Κίνητρα των εκπαιδευτικών για εφαρμογή καινοτομιών

Πριν προχωρήσει η έρευνα στο μέρος που αφορά τα κίνητρα για την εφαρμογή καινοτομιών, κρίναμε σκόπιμο να δοθούν αρχικά απαντήσεις από το δείγμα σχετικά με το αν εφαρμόζουν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και ποια. Ο κατάλογος των προγραμμάτων που παραθέσαμε περιέχει τα προγράμματα που έχουν αναφερθεί στο πρώτο μέρος της εργασίας. Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει ήδη εφαρμόσει καινοτομίες. Ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το είδος αυτών των καινοτομιών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι προτιμούν διεπιστημονικά προγράμματα και κυρίως αυτά που έχουν εισαχθεί και θεσμοθετηθεί στα σχολεία εδώ και τρεις περίπου δεκαετίες. Σ' αυτά χωρίς βέβαια να περιορίζεται η πρωτοβουλία και η εφευρετικότητα των εκπαιδευτικών, υπάρχει μια κατευθυντήρια αρχή καθώς και οργανωμένες μέθοδοι από τις κεντρικές διευθύνσεις. Στο παρακάτω πίνακα¹ φαίνεται πως το 80% απάντησε ναι στην ερώτηση <<Εφαρμόζετε ή έχετε εφαρμόσει διάφορα προγράμματα εκπαιδευτικών καινοτομιών;>> ενώ το υπόλοιπο 20% απάντησε όχι.

Πίνακας 1

		Percent
Valid	OXI	20,0
	NAI	80,0
	Total	100,0
Missing	System	
Total		

Στην συνέχεια από το 80% του προηγούμενου διαγράμματος παρατηρείται στο επόμενο πίνακα 2 απαντήσεις σχετικά με ποια προγράμματα έχουν εφαρμόσει οι εκπαιδευτικοί. Το μεγαλύτερο ποσοστό 19,7% απάντησε περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αμέσως μετά το 15,3% απάντησε στο συνδυασμό περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αγωγή υγείας και πολιτιστικά προγράμματα, ενώ τέλος Αγωγή υγείας το 8,8%.

Πίνακας 2

Δεν απάντησαν	19,0
Αγωγή υγείας	8,8
Αγωγή υγείας, Πολιτιστικά προγράμματα	3,6
Άλλο	0,7
Εκπαίδευση STEM-Εκπαιδευτική Ρομποτική	2,2
Εκπαίδευση STEM-Εκπαιδευτική Ρομποτική, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή υγείας	1,5
Εκπαίδευση STEM-Εκπαιδευτική Ρομποτική, e-Twinning, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	0,7
Εκπαίδευση STEM-Εκπαιδευτική Ρομποτική, Scratch, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	0,7
Εκπαιδευτικά λογισμικά (Centennia, GeoGebra κ.ά.)	0,7
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	19,7
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή υγείας	3,6
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή υγείας, Εκπαιδευτικά λογισμικά (Centennia, GeoGebra κ.ά.)	0,7
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή υγείας, Πολιτιστικά προγράμματα	15,3
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή υγείας, Πολιτιστικά προγράμματα, Άλλο	0,7
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή υγείας, Πολιτιστικά προγράμματα	1,5
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Πολιτιστικά προγράμματα	4,4
Πολιτιστικά προγράμματα	5,8
e-Twinning	1,5
e-Twinning, Αγωγή υγείας, Πολιτιστικά προγράμματα	1,5
e-Twinning, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	0,7
e-Twinning, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή υγείας	0,7

e-Twinning, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή υγείας, Εκπαιδευτικά λογισμικά (Centennia, Geozebra κ.ά)	0,7
e-Twinning, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή υγείας, Πολιτιστικά προγράμματα	0,7
Erasmus+	0,7
Erasmus+, e-Twinning, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή υγείας, Πολιτιστικά προγράμματα	0,7
Scratch	2,9
Total	100,0

Κατόπιν ρωτήσαμε αν στο μέλλον οι εκπαιδευτικοί θα εφαρμόζαν κάποιο πρόγραμμα. Παρατηρείται πως το 4,1% απάντησε όχι ενώ το 95,9 % είναι δεκτικοί σε μια τέτοια πρόταση.

Πίνακας 3

		Percent
Valid	OXI	4,1
	NAI	95,9
	Σύνολο	100,0

Στο παρακάτω πίνακα 4 ,για όσους θα ήθελαν να εφαρμόσουν στο μέλλον κάποιο πρόγραμμα (95,9%), φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό 11,7% απάντησε Erasmus+ και το 8,8% εκπαίδευση STEM-εκπαιδευτική ρομποτική. Το 35% δεν απάντησαν και το υπόλοιπο ποσοστό μοιράστηκε σε διάφορα άλλα προγράμματα. Φαίνεται ότι ευρωπαϊκά προγράμματα όπως το Erasmus+, που συνδέονται με ταξίδια στο εξωτερικό και καινοτόμα προγράμματα που συνδέονται με τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία, είναι ελκυστικά σε μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, αν και οι τελευταίοι δείχνει να στέκουν με κάποια

επιφύλαξη απέναντι σ' αυτά, διότι αυτά τα προγράμματα προφανώς απαιτούν από τους συμμετέχοντες όχι μόνο αρκετό χρόνο αλλά και καλή γνώση ξένων γλωσσών.

Πίνακας 4

	Valid Percent
Δεν απάντησαν	35,0
Αγωγή υγείας	5,8
Αγωγή υγείας, Πολιτιστικά προγράμματα	0,7
Άλλο	1,5
Εκπαίδευση STEM-Εκπαιδευτική Ρομποτική	8,8
Εκπαίδευση STEM-Εκπαιδευτική Ρομποτική, Εκπαιδευτικά λογισμικά	0,7
Εκπαίδευση STEM-Εκπαιδευτική Ρομποτική, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	1,5
Εκπαίδευση STEM-Εκπαιδευτική Ρομποτική, Erasmus+	0,7
Εκπαίδευση STEM-Εκπαιδευτική Ρομποτική, Erasmus+, Περιβαλλοντική Εκ	0,7
Εκπαιδευτικά λογισμικά (Centennia, GeoGebra κ.ά.)	4,4
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	2,2
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή υγείας	0,7
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή υγείας, Πολιτιστικά προγράμματα	7,3
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Πολιτιστικά προγράμματα	3,6
Πολιτιστικά προγράμματα	4,4
Πολιτιστικά προγράμματα, Εκπαιδευτικά λογισμικά (Centennia, GeoGebra κ	2,2
e-Twinning	1,5
e-Twinning, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	0,7
e-Twinning, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή υγείας, Πολιτιστικά προγράμματα	0,7

Erasmus+	11,7
Erasmus+, Αγωγή υγείας	0,7
Erasmus+, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	0,7
Erasmus+, e-Twinning	0,7
Scratch	0,7
Scratch, Εκπαιδευτικά λογισμικά (Centennia, GeoGebra κ.ά.), Άλλο	0,7
Scratch, e-Twinning, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή υγείας, Πολιτιστικά προγράμματα	0,7
Scratch, Erasmus+	0,7
Total	100,0

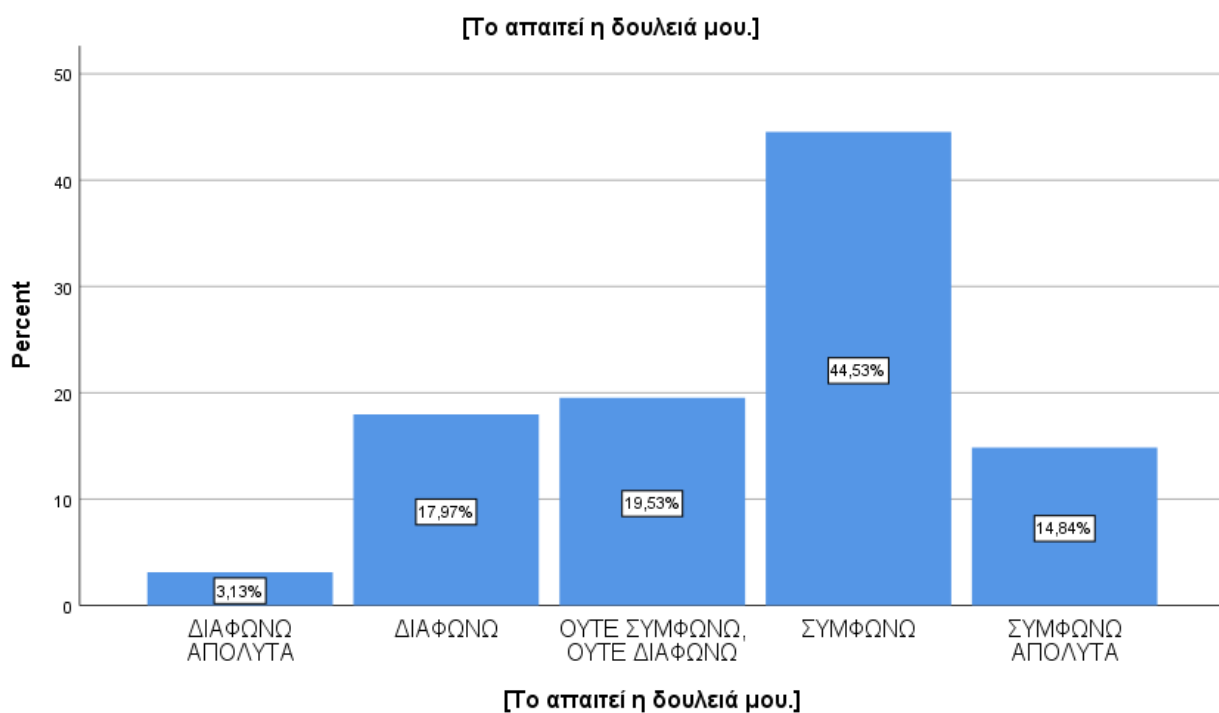
Συνεπώς η έρευνα έδειξε πως ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι θετικό ως προς την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Εντούτοις βέβαια θα ήταν σωστό να διερευνηθεί και ο λόγος ή οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί.

Σε αυτό εδώ το σημείο το ερωτηματολόγιο περνάει στην ενότητα των κίνητρων αφού υπήρξε η ερώτηση <<Για ποιο λόγο εφαρμόζετε ή σκοπεύετε να εφαρμόσετε διάφορα προγράμματα εκπαιδευτικών καινοτομιών όπως Εκπαίδευση STEM-Εκπαιδευτική Ρομποτική, Erasmus+, e-Twinning, αγωγή υγείας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κ.ά.;>>. Οι απαντήσεις δίνονται στο πίνακα 6. Πριν φτάσουμε στον πίνακα 6 καλό είναι να δούμε στα παρακάτω γραφήματα τις απαντήσεις σχετικά με τα κίνητρα.

7.1.1 Εξωτερική ρύθμιση

Ξεκινούμε με το πρώτο ερώτημα της εξωτερικής ρύθμισης. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με 59.17% φαίνεται στο γράφημα 9 να υποστηρίζει πως θα εφάρμοζε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενώ το 20% δεν θα εφάρμοζε κάποιο πρόγραμμα επειδή το απαιτεί η δουλειά του.

Γράφημα 9



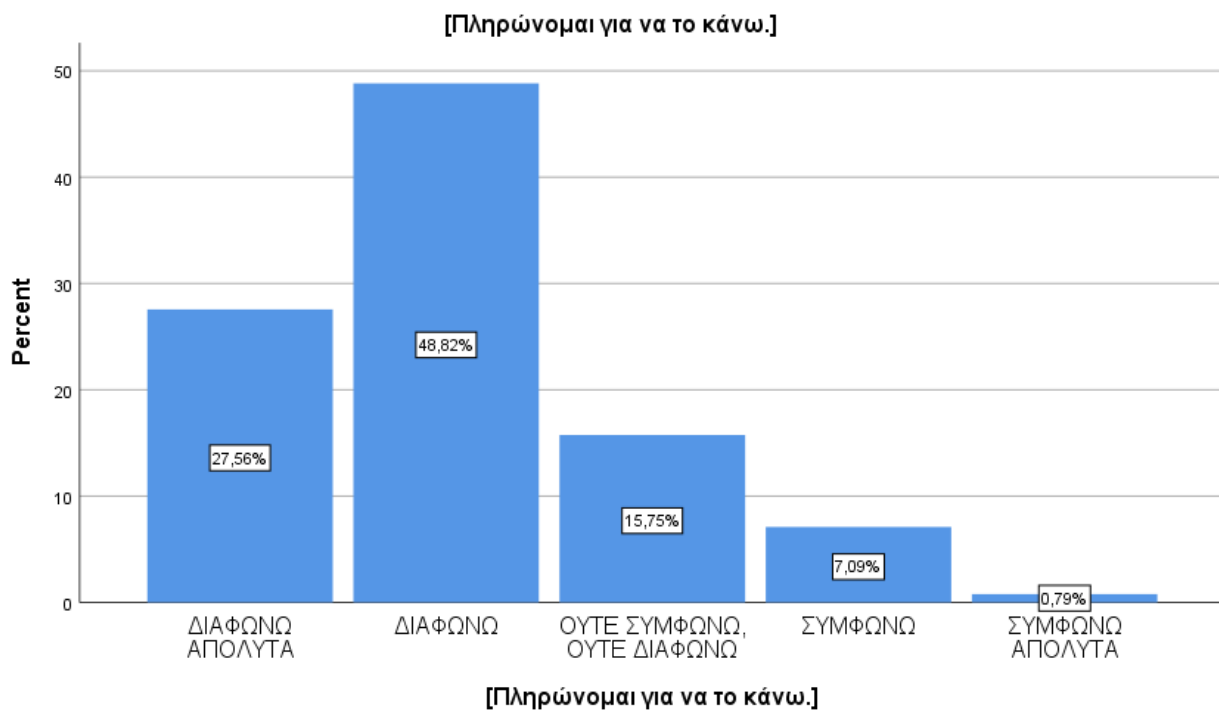
Στο γράφημα 10 το 74% των εκπαιδευτικών διαφωνεί ότι θα εφάρμοζε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επειδή τον υποχρεώνει το σχολείο ενώ το υπόλοιπο 26% είτε διαφωνεί είτε δεν γνωρίζει.

Γράφημα 10



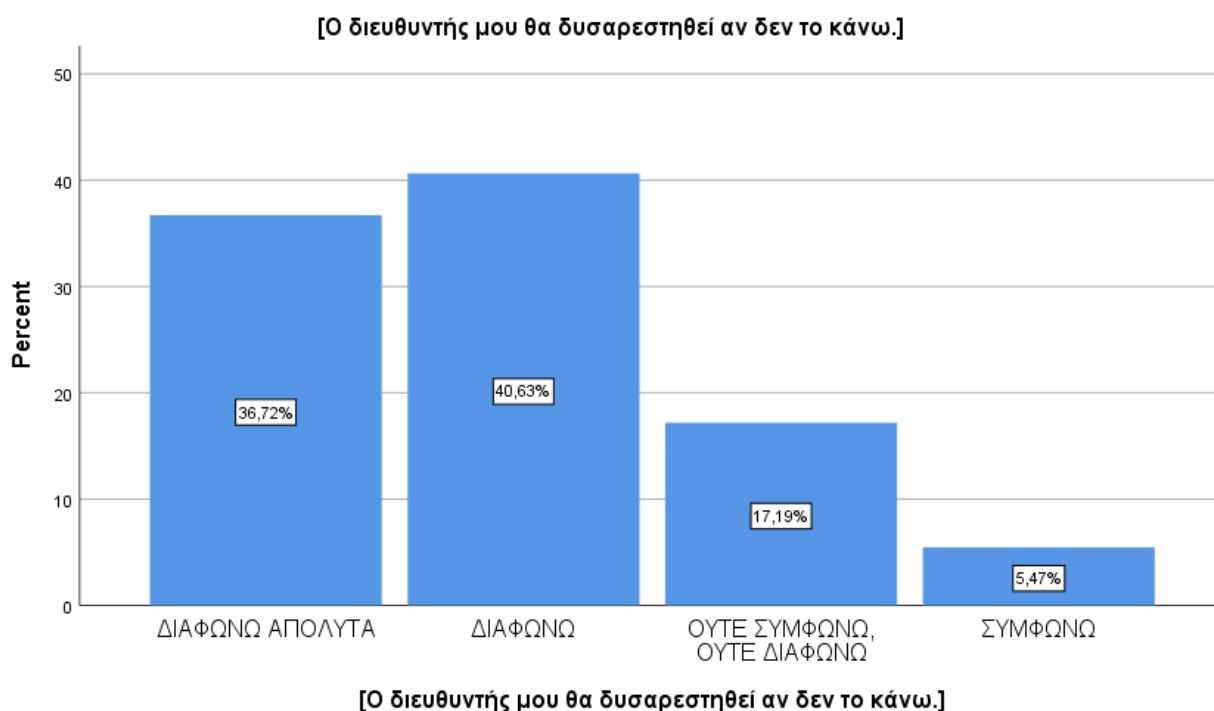
Ακολουθώντας στο γράφημα 11 το 76% των ερωτηθέντων απάντησαν πως διαφωνούν ότι θα εφαρμόζαν κάποιο πρόγραμμα επειδή πληρώνονται για να το κάνουν ενώ το υπόλοιπο ποσοστό απάντησε πως συμφωνεί.

Γράφημα 11



Στο ακόλουθο γράφημα 12 η συντριπτική πλειοψηφία στο ερώτημα αν θα εφάρμοζαν κάποιο πρόγραμμα επειδή θα δυσαρεστηθεί ο διευθυντής απάντησαν με ποσοστό 78% ότι διαφωνούν.

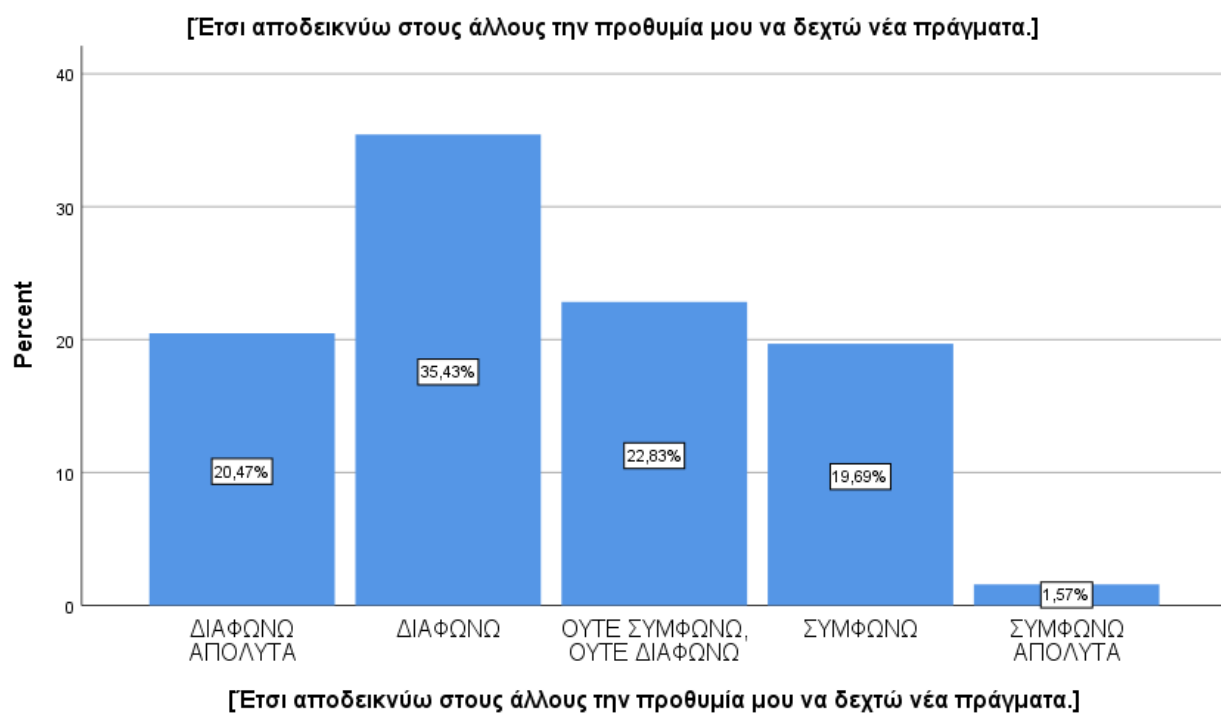
Γράφημα 12



7.1.2 Ενσωματωμένη ρύθμιση

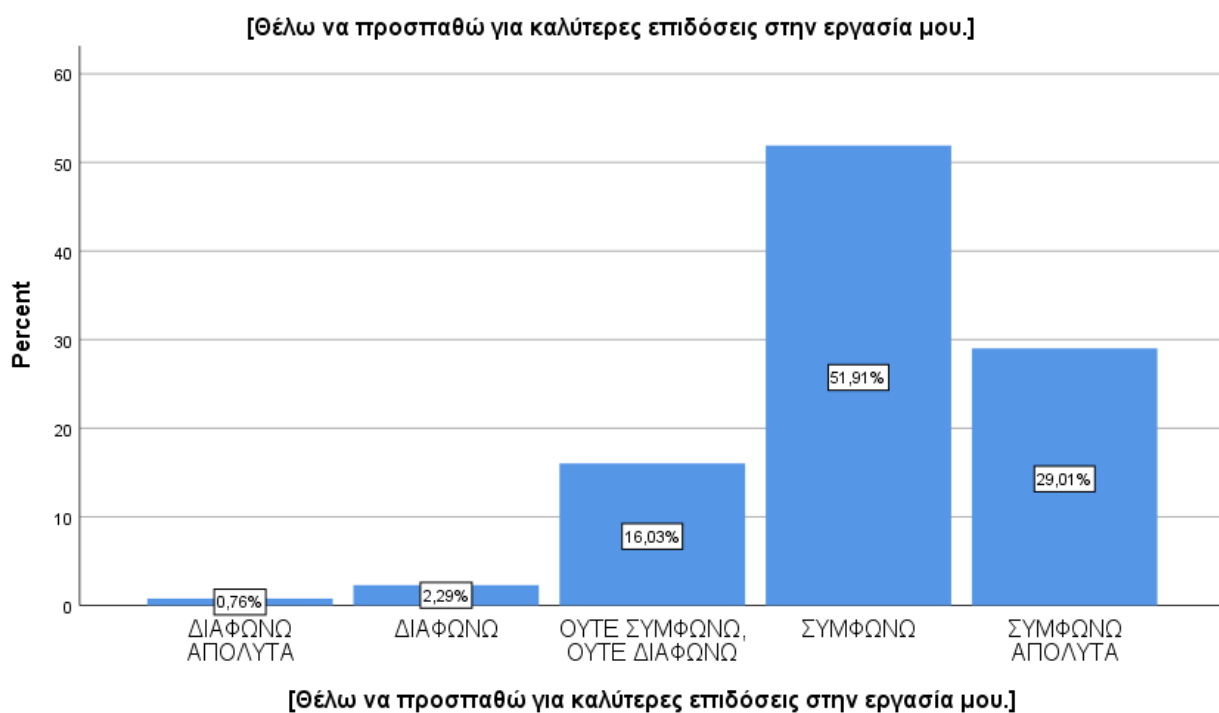
Συνεχίζοντας με την ενσωματωμένη ρύθμιση, στο παρακάτω διάγραμμα το 20.47% απάντησαν ότι διαφωνούν απολυτά, το 35.43% ότι διαφωνούν, το 22,83% ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, το 20% συμφωνούν και το 1.57 συμφωνούν απόλυτα στην ερώτηση αν θα εφάρμοζαν κάποιο πρόγραμμα επειδή θέλουν να δείξουν την προθυμία τους στους άλλους να δεχτούν νέα πράγματα.

Γράφημα 13



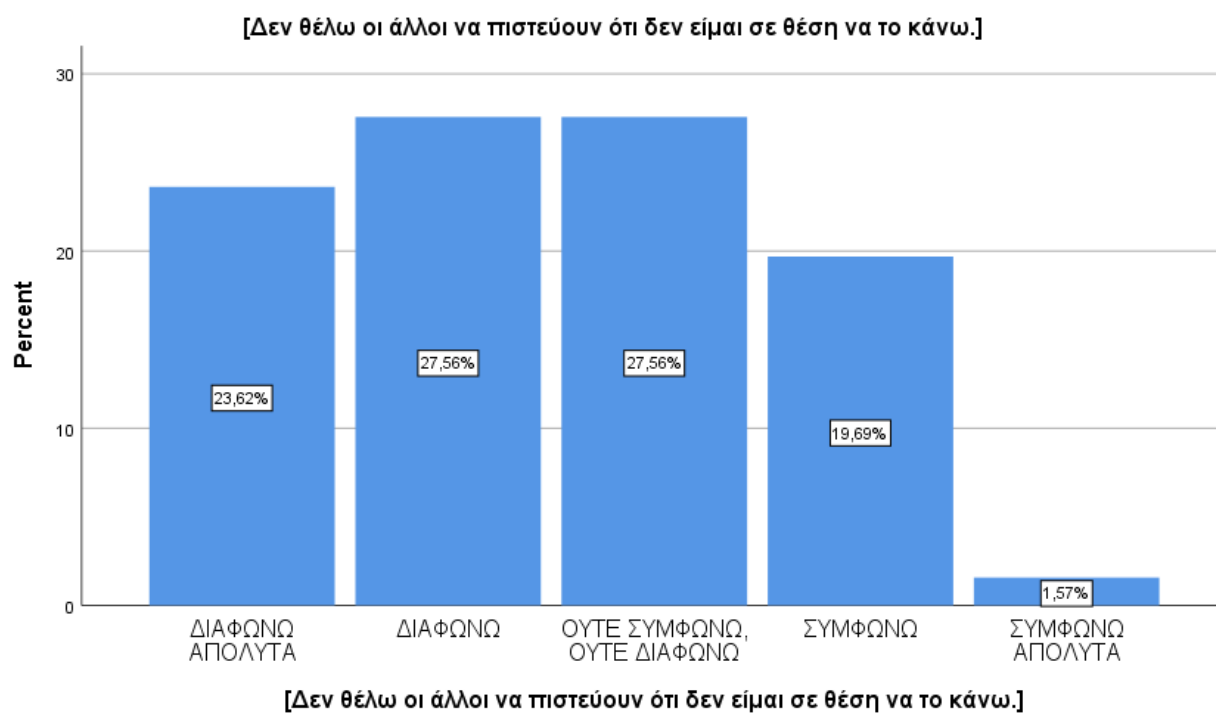
Στο γράφημα 14, το 81% συμφώνησε πως θα εφαρμόζαν κάποιο πρόγραμμα επειδή προσπαθούν για καλύτερες επιδόσεις στη εργασία, ενώ το υπόλοιπο είτε διαφωνεί είτε αδιαφορεί.

Γράφημα 14



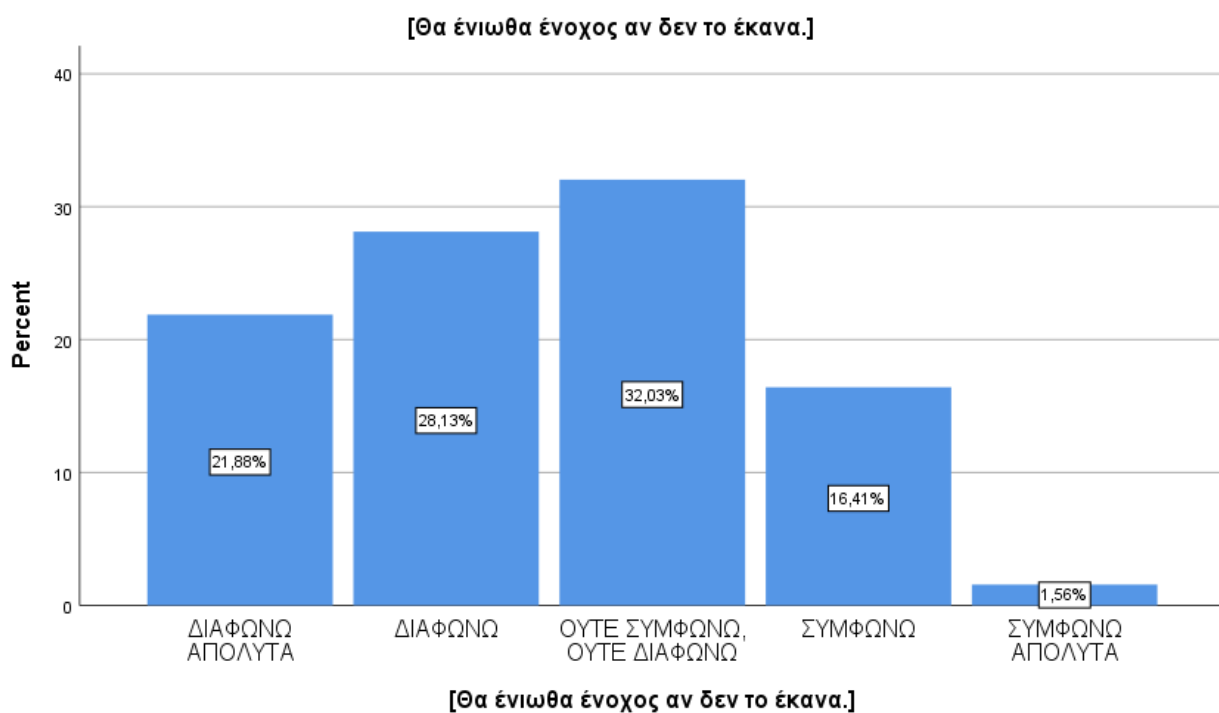
Συνεχίζοντας στο γράφημα 15 το 23% απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 27% διαφωνεί, το 27% δεν συμφωνεί αλλά ούτε διαφωνεί, ενώ το 21% συμφωνεί απόλυτα στην ερώτηση αν θα εφάρμοζαν κάποιο πρόγραμμα επειδή δεν θέλουν να πιστεύουν οι γύρω τους ότι δεν είναι σε θέση να το κάνουν.

Γράφημα 15



Στην ερώτηση αν θα εφάρμοζαν κάποιο πρόγραμμα επειδή θα ένιωθαν ενοχές, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με το 50% να διαφωνούν, το 18% να συμφωνούν ενώ το 32% ούτε να συμφωνούν αλλά ούτε να διαφωνούν.

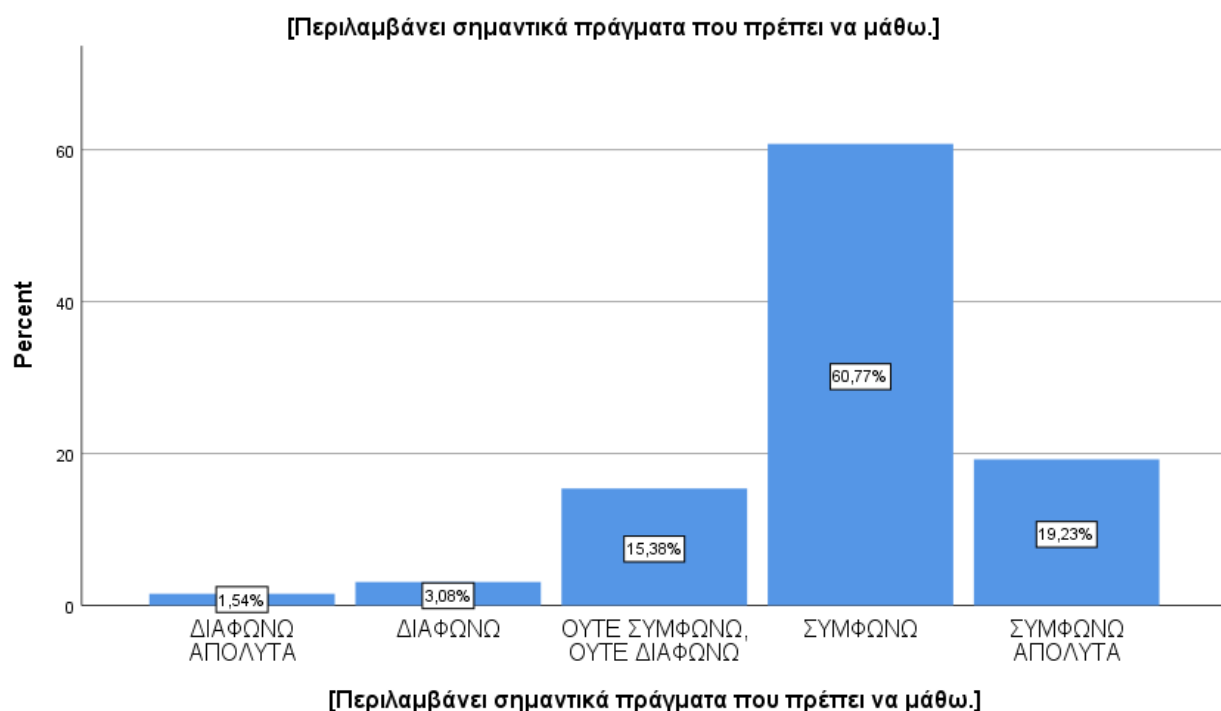
Γράφημα 16



7.1.3 Ταυτοποιημένη ρύθμιση

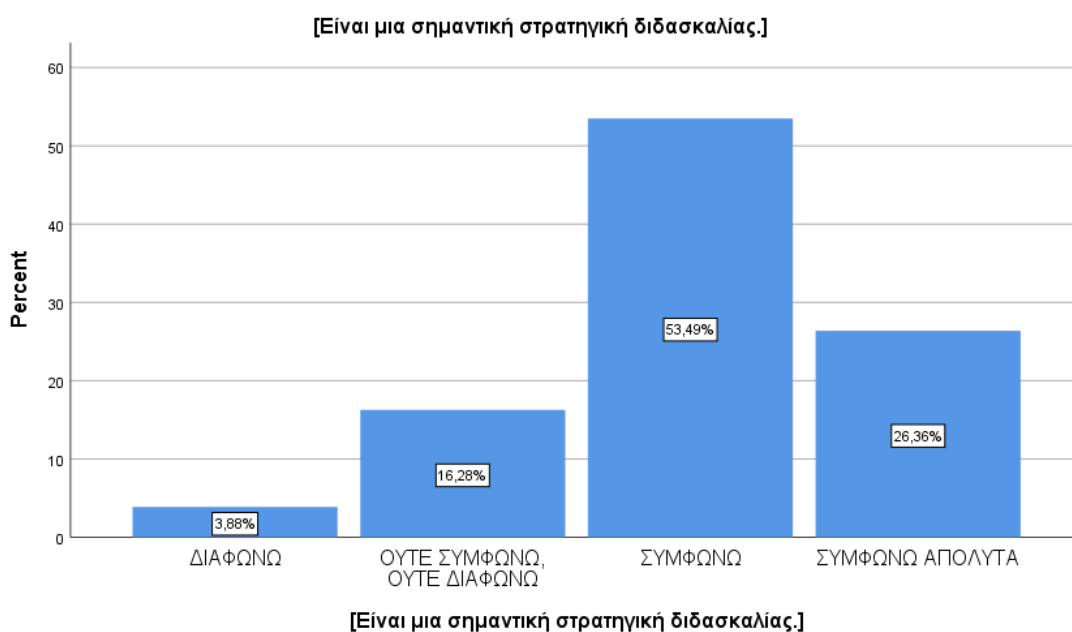
Ακολούθως στην ταυτοποιημένη ρύθμιση, οι εκπαιδευτικοί θα εφάρμοζαν κάποιο πρόγραμμα διότι περιλαμβάνει σημαντικά πράγματα που πρέπει να μάθουν, κατά πλειοψηφία με 61% ενώ μικρότερα ποσοστά συμφωνούν απόλυτα (19%).

Γράφημα 17



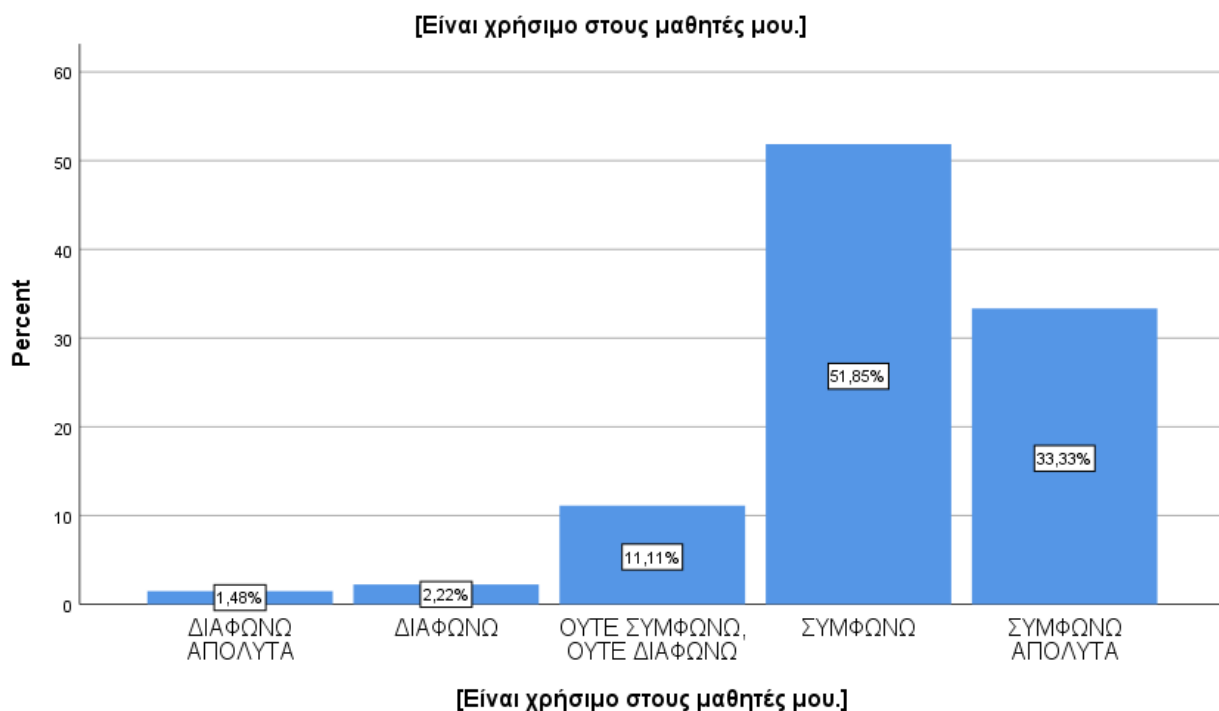
Στο παρακάτω γράφημα 18 παρατηρούμε ότι οι ερωτηθέντες σε συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό περίπου 80% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα ότι οι καινοτομίες είναι μια σημαντική στρατηγική διδασκαλίας ενώ μόλις 20% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα.

Γράφημα 18



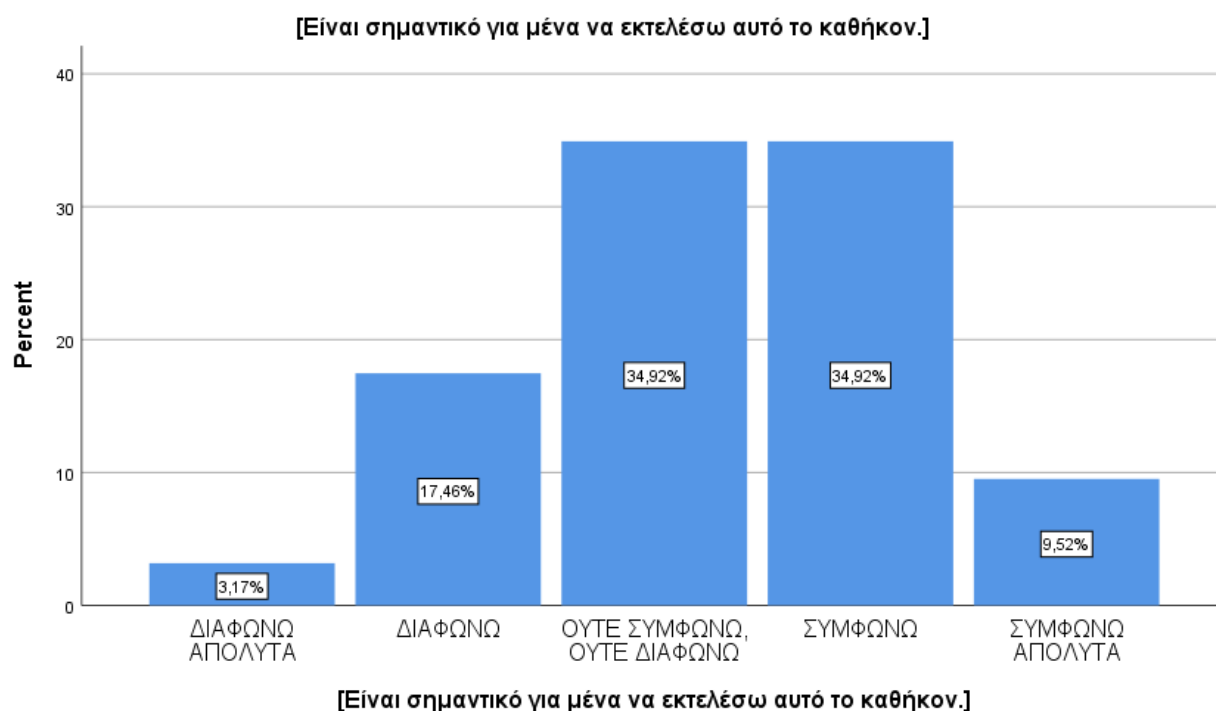
Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί κατά 85% συμφωνούν ότι κάποιο πρόγραμμα θα ήταν χρήσιμο για τους μαθητές τους ενώ το υπόλοιπο είτε δεν γνωρίζει είτε διαφωνεί.

Γράφημα 19



Συνεχίζοντας το 20.65% διαφωνεί ότι είναι σημαντικό κάποιος να εκτελέσει καινοτόμο κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης, το 35% κρατάει ουδέτερη στάση ενώ το 45% συμφωνεί με την φράση.

Γράφημα 20

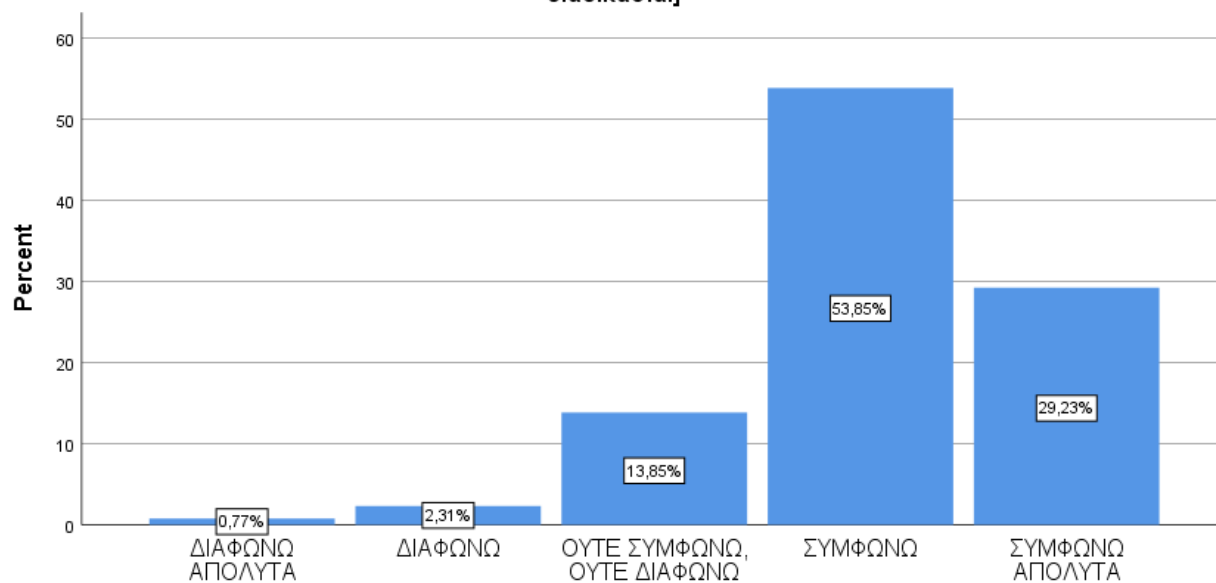


7.1.4 Εσωτερικά κίνητρα

Τέλος στο σκέλος των εσωτερικών κινήτρων, στο γράφημα 21 φάνηκε πως το 53.85% θα εφάρμοζε κάποιο πρόγραμμα επειδή αισθάνονται χαρούμενοι που βοηθούν τους μαθητές να ξεπερνούν προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την διαδικασία, το 29,3% συμφώνησε απόλυτα ενώ οι υπόλοιποι διαφωνούν ή κρατάνε ουδέτερη στάση.

Γράφημα 21

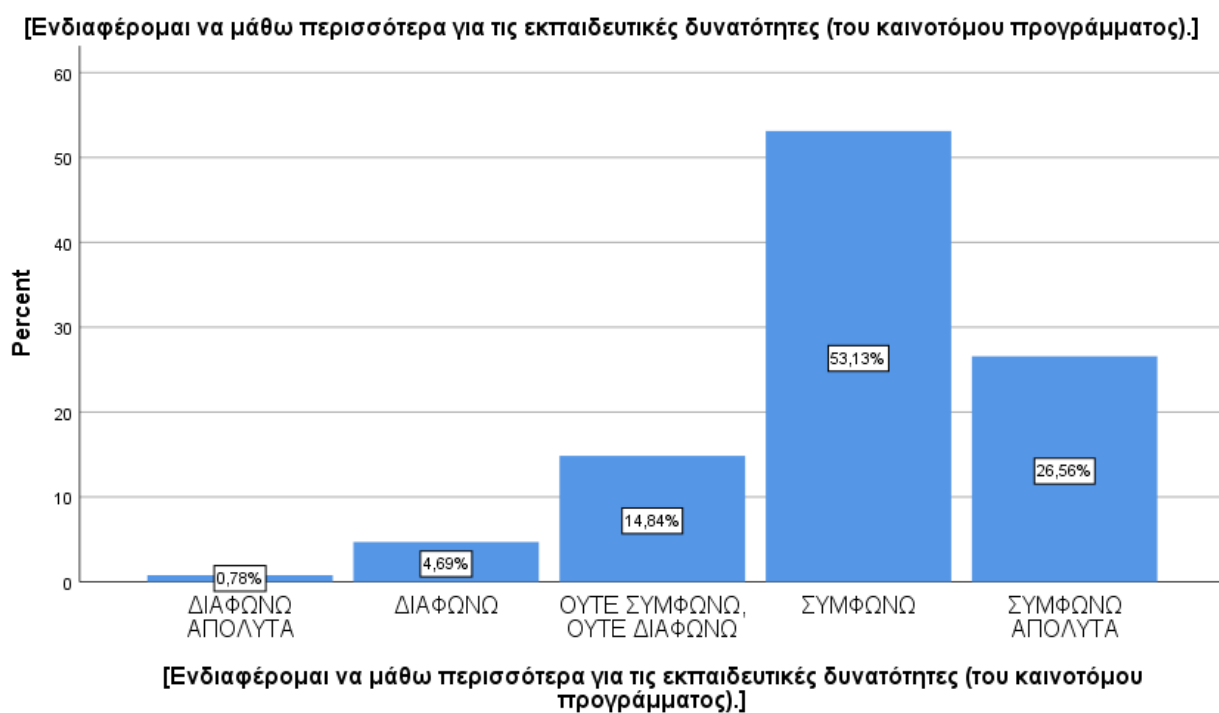
[Αισθάνομαι χαρούμενος που βοηθώ τους μαθητές να ξεπερνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία.]



[Αισθάνομαι χαρούμενος που βοηθώ τους μαθητές να ξεπερνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία.]

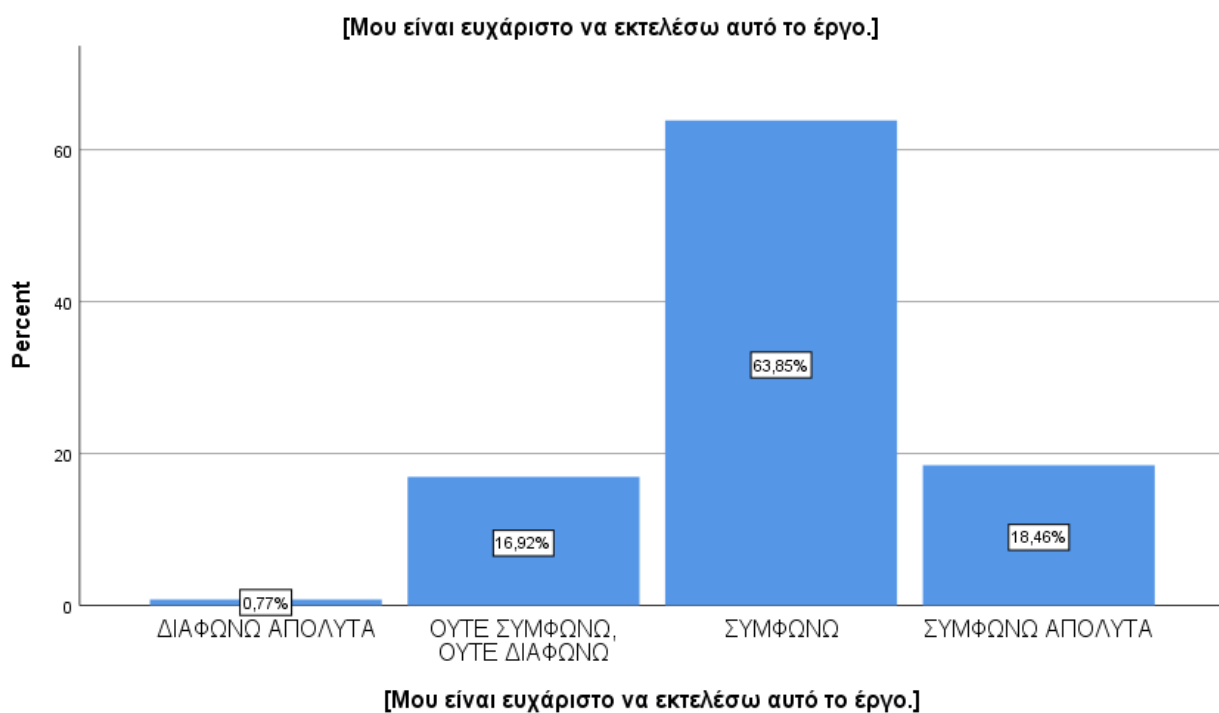
Στο γράφημα 22 φάνηκε κατά μεγάλη πλειοψηφία πως το 80% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα στο γεγονός ότι θα εφάρμοζε κάποιο καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επειδή ενδιαφέρεται να μάθει περισσότερα για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που προσφέρει αυτό το πρόγραμμα.

Γράφημα 22



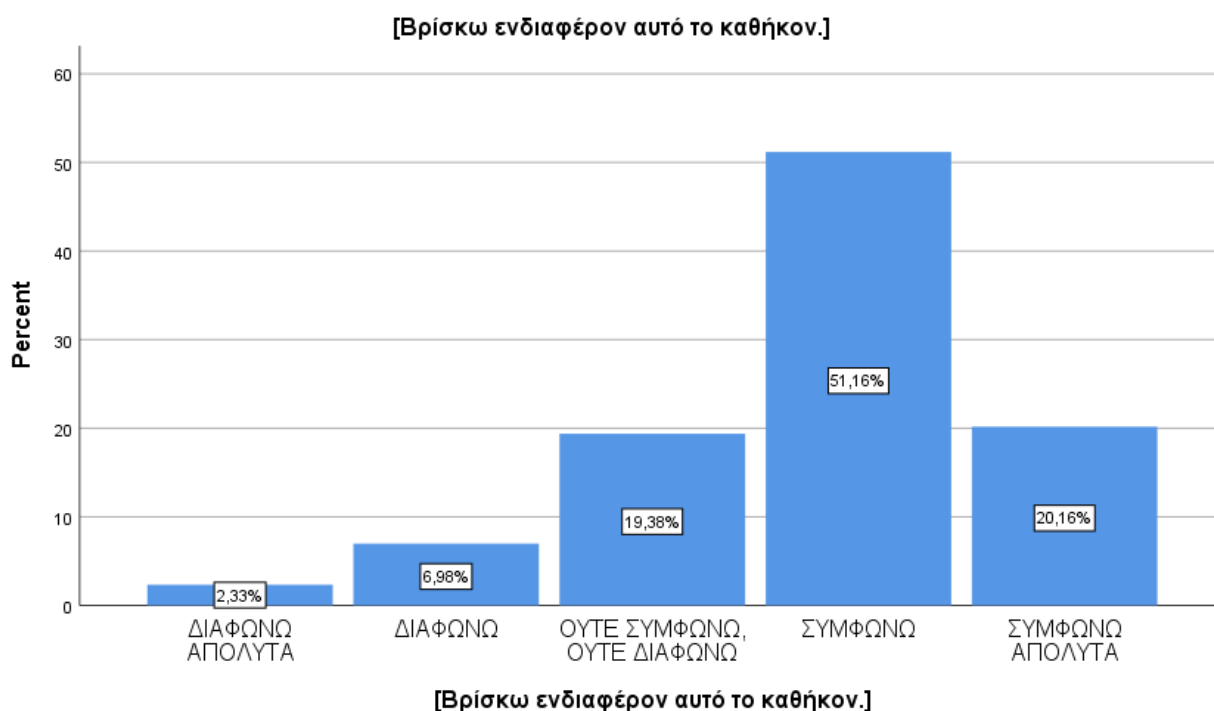
Επίσης στο γράφημα 23 παρατηρήθηκε πως το 82% θα εφάρμοζαν κάποιο πρόγραμμα διότι τους είναι ευχάριστο να εκτελέσουν αυτό το έργο ενώ μόλις το 16% κρατάει ουδέτερη στάση. Η διαφωνία εδώ είναι σχεδόν μηδαμινή.

Γράφημα 23



Τέλος στο γράφημα 24 το 51% θα εφαρμόζε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης επειδή το βρίσκει ενδιαφέρον ,το 20,16% συμφωνεί απόλυτα, το 19,38% κρατάει ουδέτερη στάση ενώ το υπόλοιπο 9% διαφωνεί.. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτό εδώ το ερώτημα, οι απαντήσεις έχουν μέσο όρο συμφωνίας 3.7.Το γεγονός αυτό φαίνεται στον πίνακα 6 και αποτελεί ένα αξιόλογο κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς.

Γράφημα 24

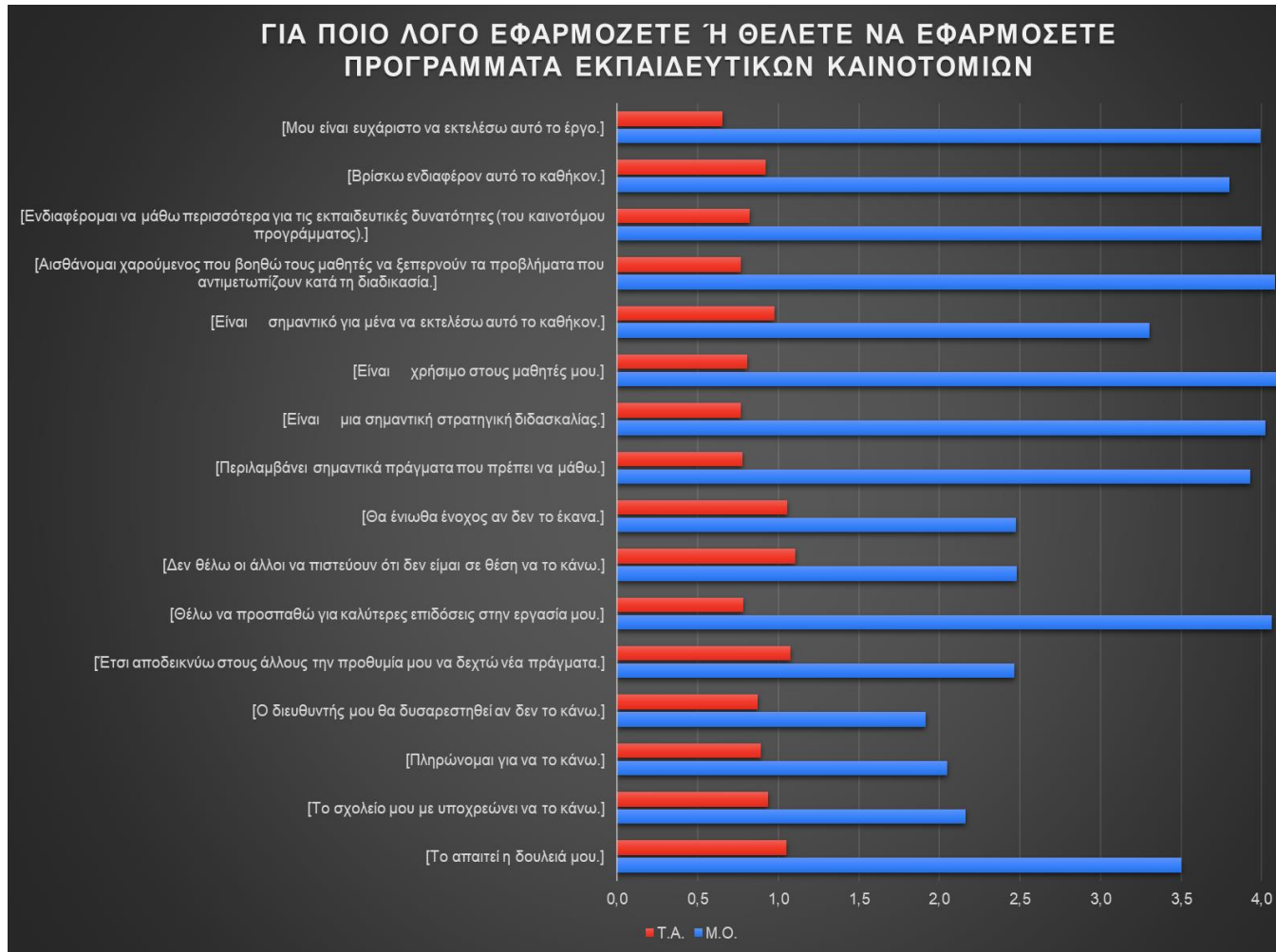


Συνεχίζοντας στην ενότητα των κίνητρων σε πρώτο στάδιο κρίνεται άξιο να γίνει μια αναφορά σχετικά με τον πίνακα 6

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες δέχονται απαντήσεις από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ απόλυτα 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-συμφωνώ, 5-συμφωνώ απόλυτα). Στους περισσότερους πίνακες και τα αντίστοιχα γραφήματα έγινε χρήση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων, με την αύξηση του μέσου όρου να ταυτίζεται με αύξηση της συμφωνίας των ερωτηθέντων ως προς την εκάστοτε δήλωση.

Στον Πίνακα 6, παρουσιάζονται οι λόγοι για τους οποίους το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι θετικό ως προς την εφαρμογή προγραμμάτων εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Πίνακας 6



Ο κυριότερος λόγος σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα πως τα προγράμματα τέτοιους είδους είναι χρήσιμα για τους μαθητές τους με μέσο όρο το 4.3. Ο δεύτερος λόγος είναι πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να βελτιώσουν τους επιδόσεις των μαθητών με 4.1 ενώ ταυτόχρονα ο μέσος εκπαιδευτικός είναι διαθέσιμος και ενδιαφέρεται να μάθει για εκπαιδευτικές μεθοδολογίες με μέσο όρο συμφωνίας 4. Επιπρόσθετα ο μέσος εκπαιδευτικός αισθάνεται χαρούμενα που βοηθάει τους μαθητές του (μ.ο.=4.1), ενώ ταυτόχρονα του είναι ευχάριστο να εφαρμόζει εκπαιδευτικά προγράμματα με βαθμό συμφωνίας 4. Επιπρόσθετα θεωρούν πως το να εφαρμόσουν τέτοια προγράμματα είναι μια ευκαιρία εύρεσης καλής στρατηγικής διδασκαλίας καθώς επιθυμεί να έχει καλύτερες επιδόσεις ως εκπαιδευτικός. Επίσης οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι ο διευθυντής αποτελεί παράγοντας κίνητρου εφαρμογής προγραμμάτων, ενώ επίσης κανένας εκπαιδευτικός δεν εφαρμόζει εκπαιδευτικά προγράμματα από υποχρέωση του σχολείου του.

Εδώ βλέπουμε την απόλυτη σχεδόν κυριαρχία των αυτόνομων κινήτρων στους εκπαιδευτικούς με σχεδόν όλες τις μεταβλητές τους να έχουν μέσο όρο πάνω από 3,5.

Μόνο δύο μεταβλητές φαίνεται να κυριαρχούν από τα ελεγχόμενα κίνητρα κι αυτές είναι το αναγκαστικό του εργασιακού καθήκοντος καθώς και η προσπάθεια για καλύτερες επιδόσεις επάνω στην εργασία.

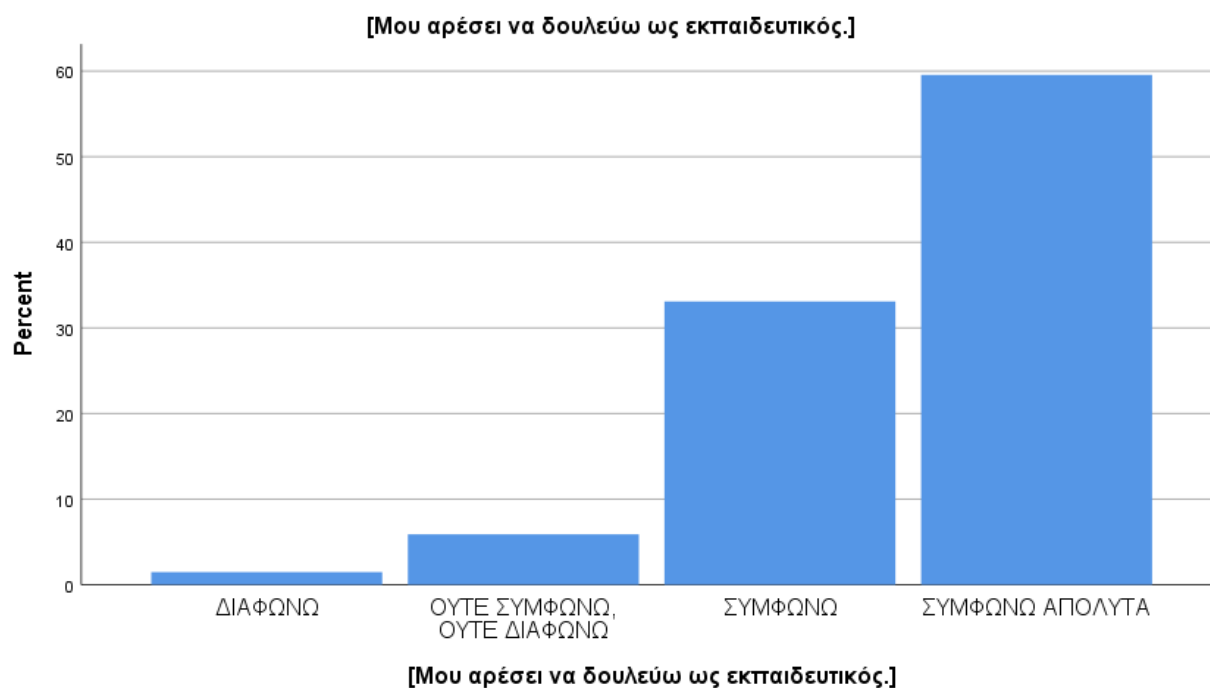
7.2 Διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας

7.2.1 Εργασιακή ικανοποίηση

Η έρευνα συνεχίζει με την δεύτερη ενότητα που αφορά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν τα γραφήματα συχνοτήτων με τις συναφείς δηλώσεις.

Στο παρακάτω γράφημα (25), εάν αρέσει στον ερωτηθέντα να δουλεύει σαν εκπαιδευτικός, φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό 59% συμφωνεί απόλυτα. Το 32% απλά συμφωνεί, το 7% απάντησε ουδέτερα ενώ μόλις το 2% απάντησε διαφωνώ.

Γράφημα:25



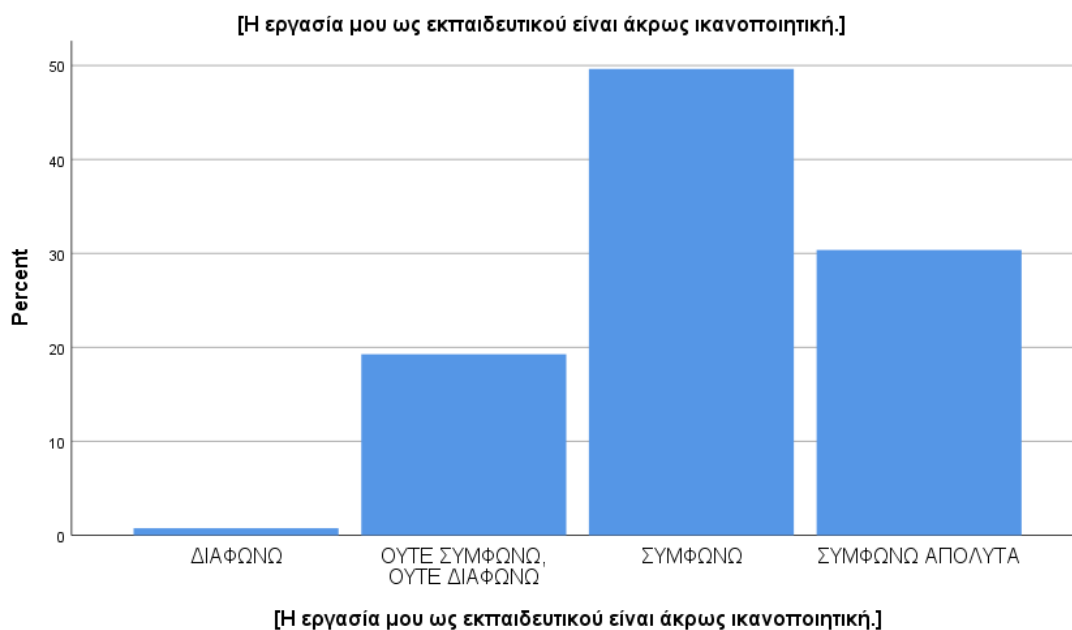
Έπειτα στο επόμενο γράφημα 26 το οποίο αναφέρεται στο εάν ανυπομονεί ο εκπαιδευτικός να πάει σχολείο καθημερινά, φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό 43% απάντησε συμφωνώ ,το 24% συμφωνώ απόλυτα, το 22% απάντησε ουδέτερα ενώ το υπόλοιπο ποσοστό απάντησε αρνητικά.

Γράφημα:26



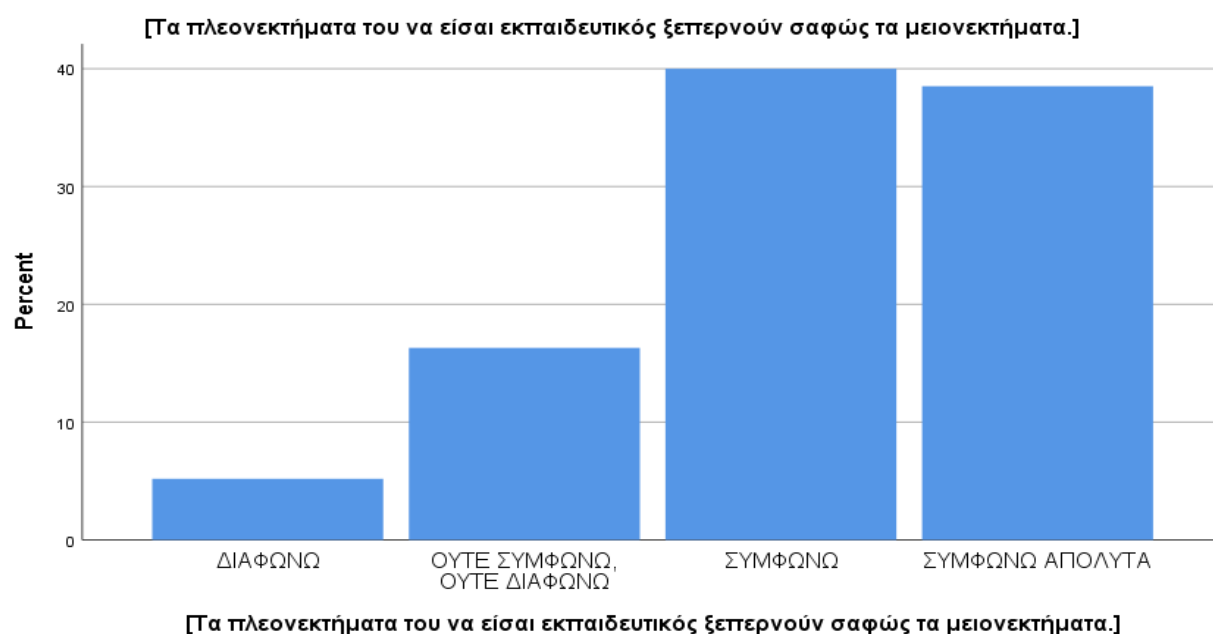
Στο γράφημα 27 για την ικανοποίηση της εργασίας του εκπαιδευτικού φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό 49% είναι ικανοποιημένο σχετικά με την εργασία του ενώ το 2% απάντησε διαφωνώ.

Γράφημα:27



Στην συνέχεια στο γράφημα 28 το μεγαλύτερο ποσοστό ως προς την ερώτηση αν τα πλεονεκτήματα του εκπαιδευτικού υπερτερούν από τα μειονεκτήματα, απάντησε συμφωνώ ή συμφωνώ απόλυτα με ποσοστά 40-37% αντίστοιχα, το 18% απάντησε ουδέτερα ενώ μόλις το 5% απάντησε διαφωνώ.

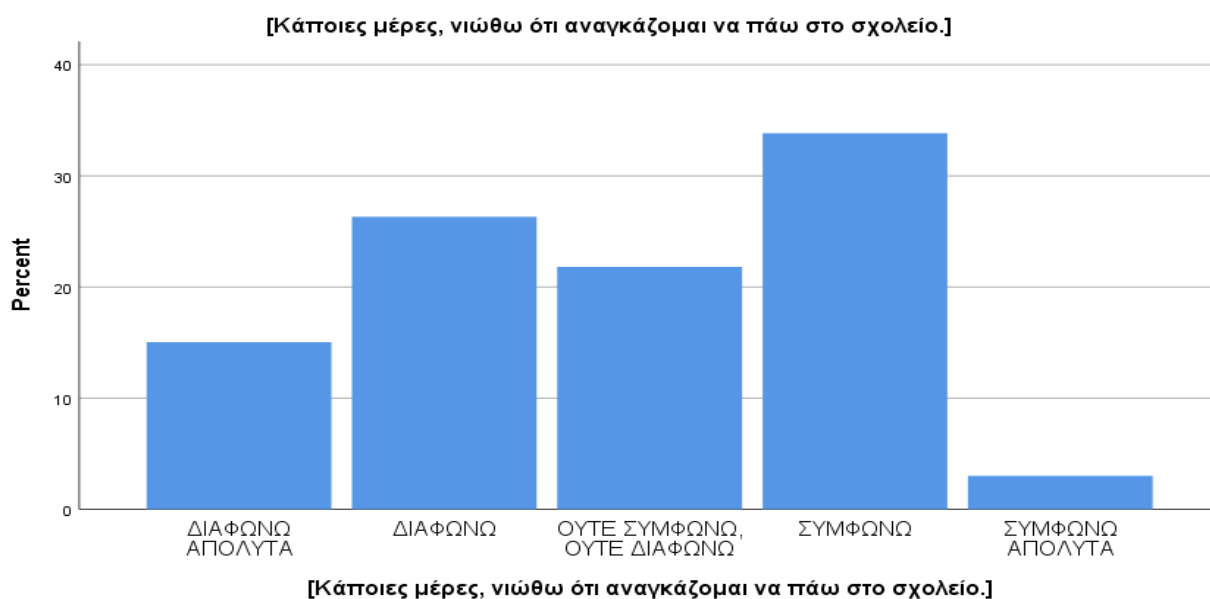
Γράφημα:28



Στο γράφημα 29 ,στο εάν κάποιες μέρες νιώθει ο εκπαιδευτικός πως πάει αναγκαστικά στην εργασία του, παρατηρείται πως το 33% απάντησε συμφωνώ ,το 4% συμφωνώ απόλυτα ενώ

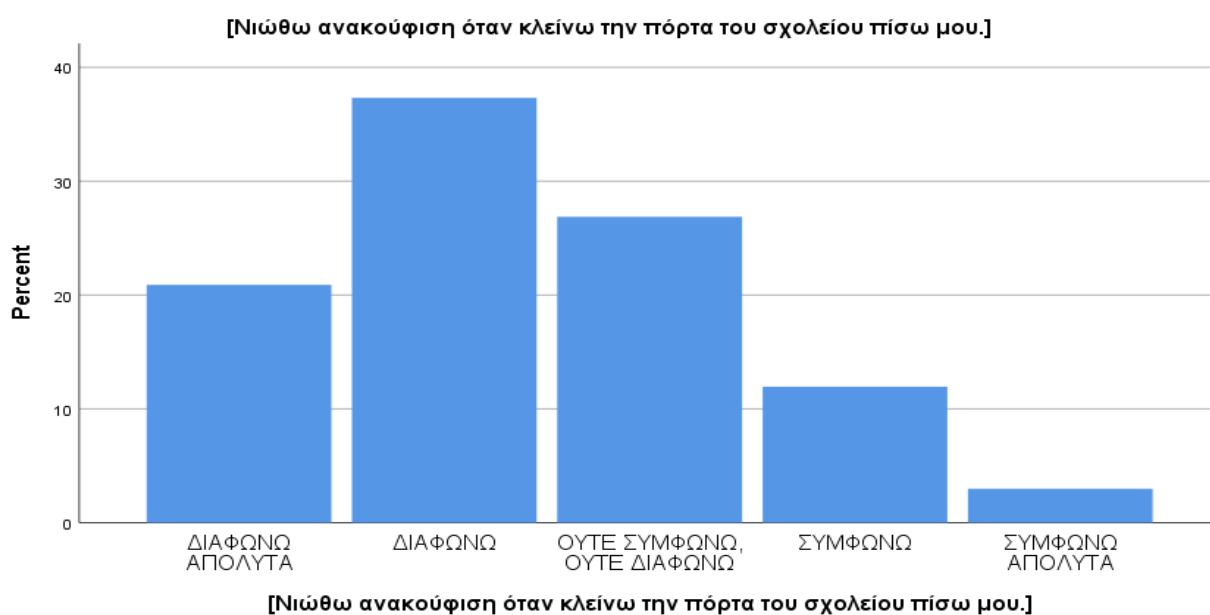
αντίθετα το 26 και 15% απάντησε αρνητικά. Το υπόλοιπο 22% απάντησε ουδέτερα στην ερώτηση.

Γράφημα:29



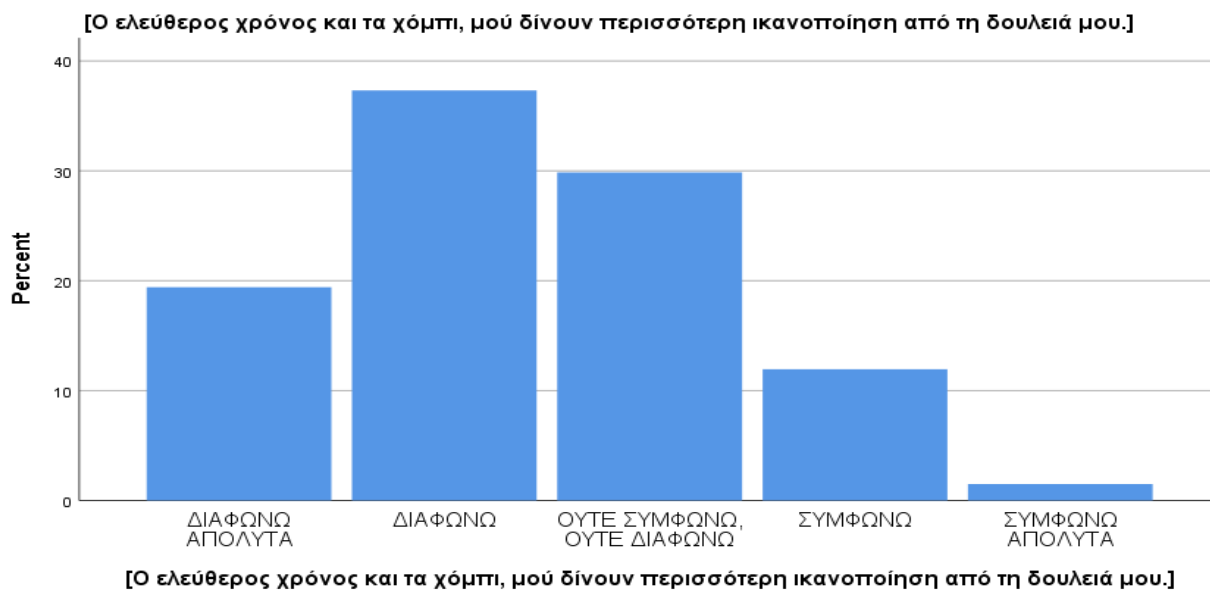
Κοιτάζοντας το επόμενο γράφημα 30 όπου ερωτήθηκαν εάν νιώθουν ανακούφιση όταν τελειώνει το σχολείο, φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό (36%), απάντησε διαφωνώ στην ανακούφιση όταν κλείνει τη πόρτα του σχολείου ενώ μόλις το 12% συμφωνώ.

Γράφημα:30



Στο γράφημα 31 εύκολα φαίνεται πως το 36% απάντησε διαφωνώ στην ερώτηση πως τα χόμπι και ο ελεύθερος χρόνος δίνουν περισσότερη ικανοποίηση από τη δουλειά, το 29% απάντησε ουδέτερα, το 18,5% απάντησε πως διαφωνεί απόλυτα ενώ μόλις το 12 και 4,5% απάντησε θετικά.

Γράφημα:31



Στο γράφημα 32 εύκολα διαπιστώνεται πως το 43% και 35% απάντησε αρνητικά στο ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στην ένταση του επαγγέλματος, το 16% απάντησε ουδέτερα ενώ μόλις το 6% απάντησε θετικά.

Γράφημα:32



7.2.2 Επαγγελματική δέσμευση

Συνεχίζουμε με τα περιγραφικά στοιχεία της ενότητας επαγγελματική δέσμευση. Σε αυτό το σημείο θα διερευνηθούν τα ποσοστά σχετικά με το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι δεσμευμένος με την εργασία του.

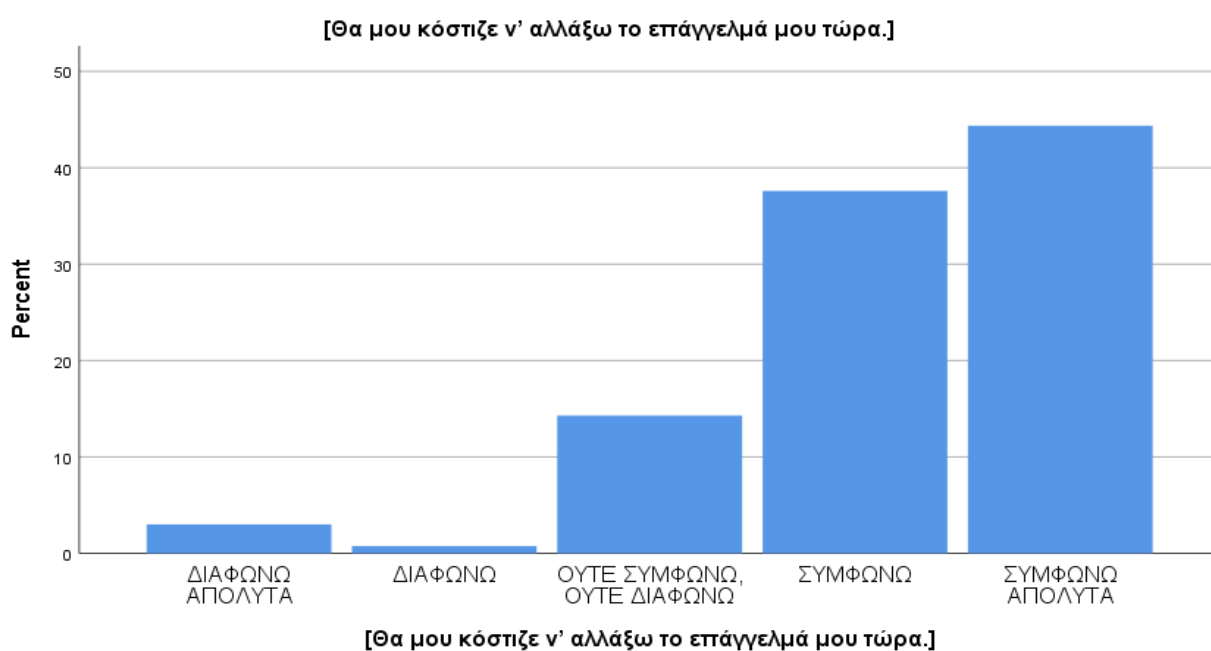
Κοιτώντας το γράφημα 33 εύκολα διαπιστώνει κανείς πως το μεγαλύτερο ποσοστό (47%), απάντησε συμφωνώ απόλυτα το 36% συμφωνώ, το 16% απάντησε ουδέτερα ενώ μόλις το 1% απάντησε διαφωνώ στο εάν είναι περήφανος/η για την άσκηση του επαγγέλματος.

Γράφημα:33



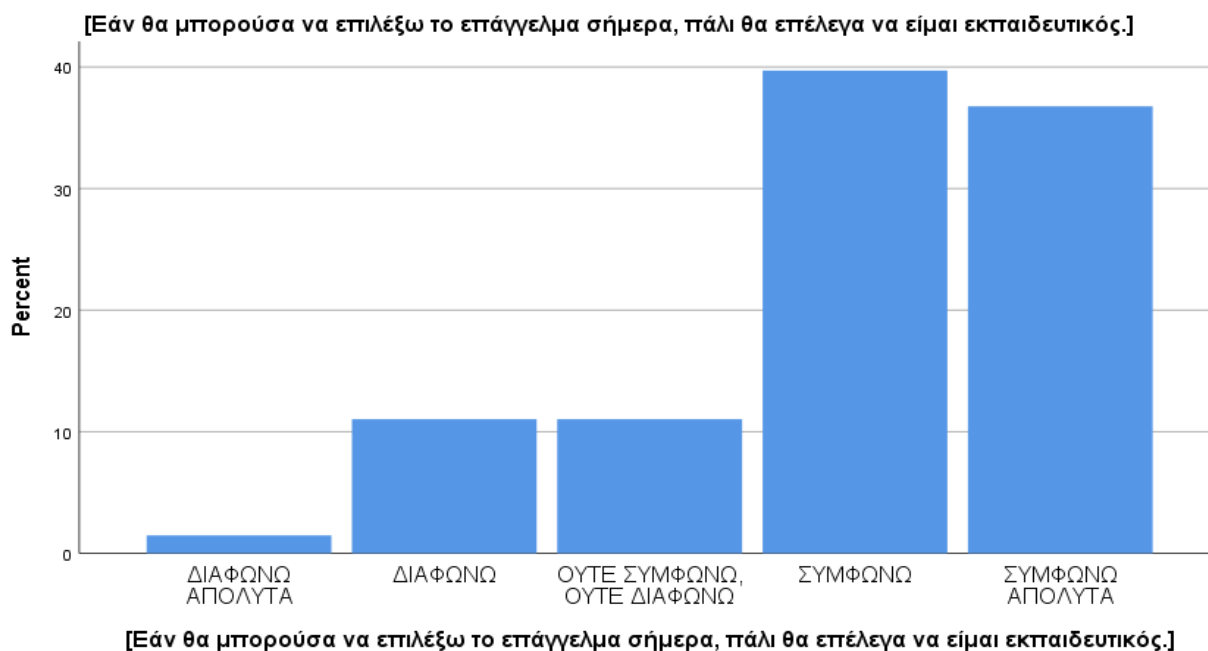
Στο γράφημα 34, στο εάν θα κόστιζε στον ερωτηθέντα να αλλάξει επάγγελμα, φαίνεται πως το 43% και 38% απάντησε θετικά ενώ μόλις το 4 και 2% απάντησε αρνητικά.

Γράφημα:34



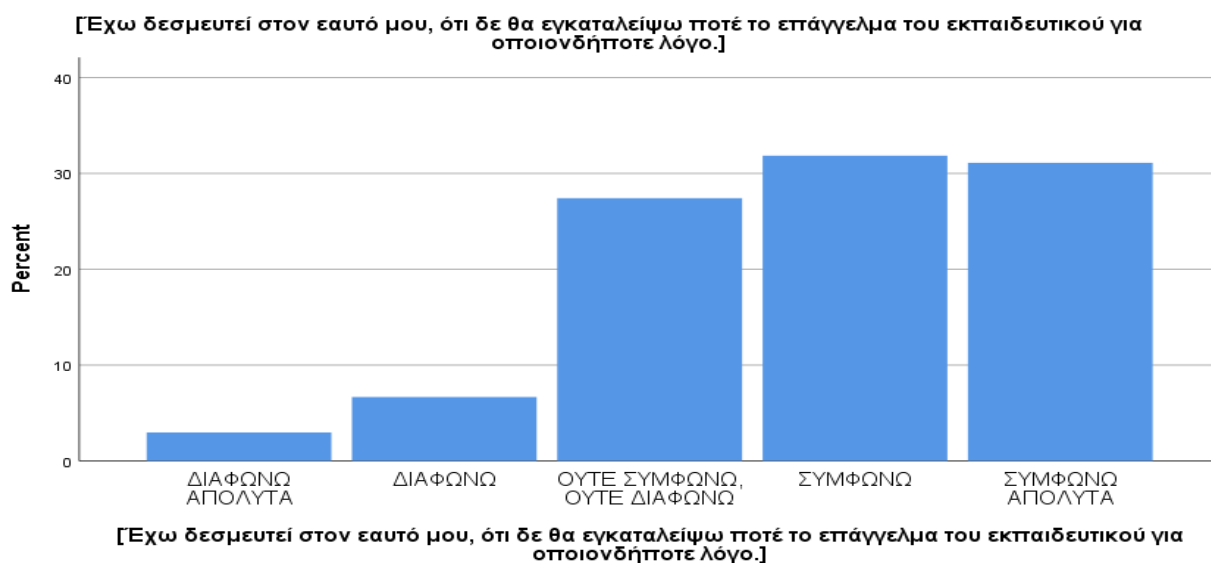
Στο επόμενο γράφημα 35 παρατηρείται πως το 39% απάντησε συμφωνώ στον εάν θα επέλεγε ξανά ο ερωτηθέντας να ξαναγίνει εκπαιδευτικός, ενώ το 35% συμφωνεί απόλυτα. Το 12% και 12% απάντησε ουδέτερα και διαφωνώ ενώ μόλις το 2% διαφωνεί απόλυτα.

Γράφημα:35



Στο επόμενο γράφημα 36 για την δέσμευση που νιώθει ο εκπαιδευτικός με το επάγγελμα του, φαίνεται πως το 32 και 31% απάντησε θετικά, το 28% απάντησε ουδέτερα ενώ μόλις το 6 και 3% απάντησε αρνητικά.

Γράφημα:36



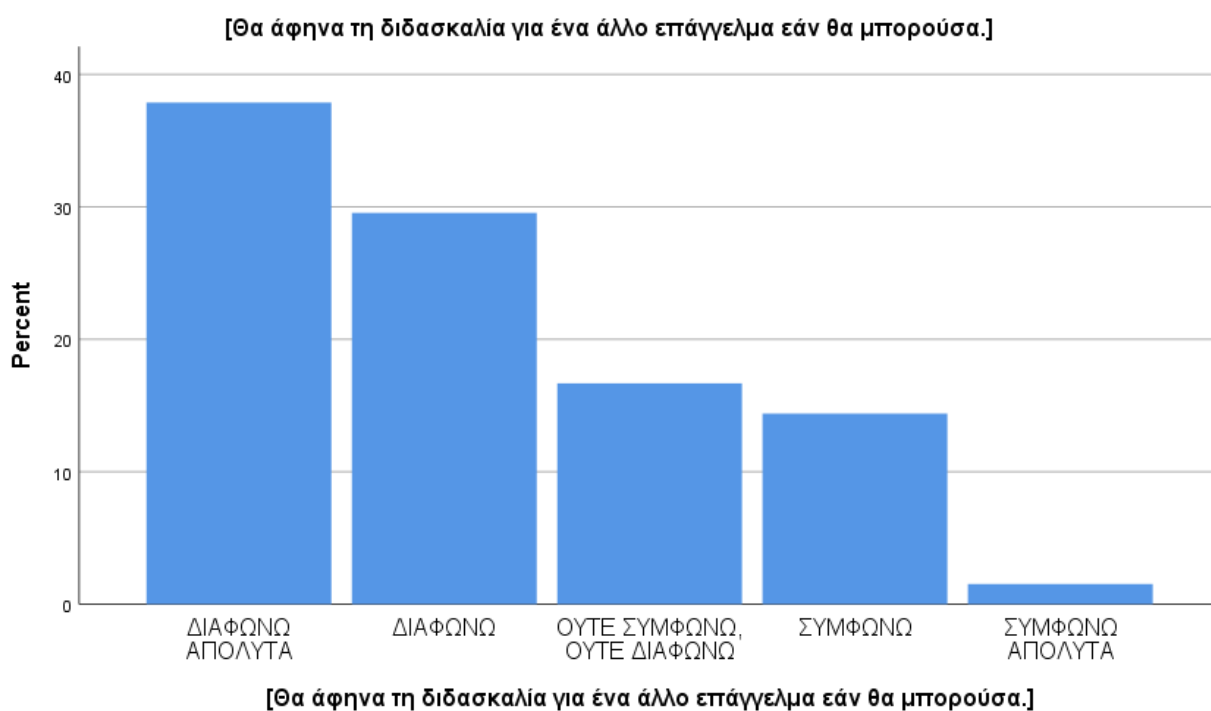
Κοιτώντας το γράφημα 37 παρατηρείται πως το μεγαλύτερο ποσοστό 45% διαφωνεί απόλυτα όσον αφορά την εγκατάλειψη του επαγγέλματος, το 12% απάντησε ουδέτερα ενώ το 11% και 1% απάντησε θετικά.

Γράφημα:37



Στο γράφημα 38, το 36% και 29% απάντησε αρνητικά , το 17% απάντησε ουδέτερα ενώ μόλις το 15 και 3% απάντησε θετικά στην ερώτηση όσον αφορά την αλλαγή επαγγέλματος.

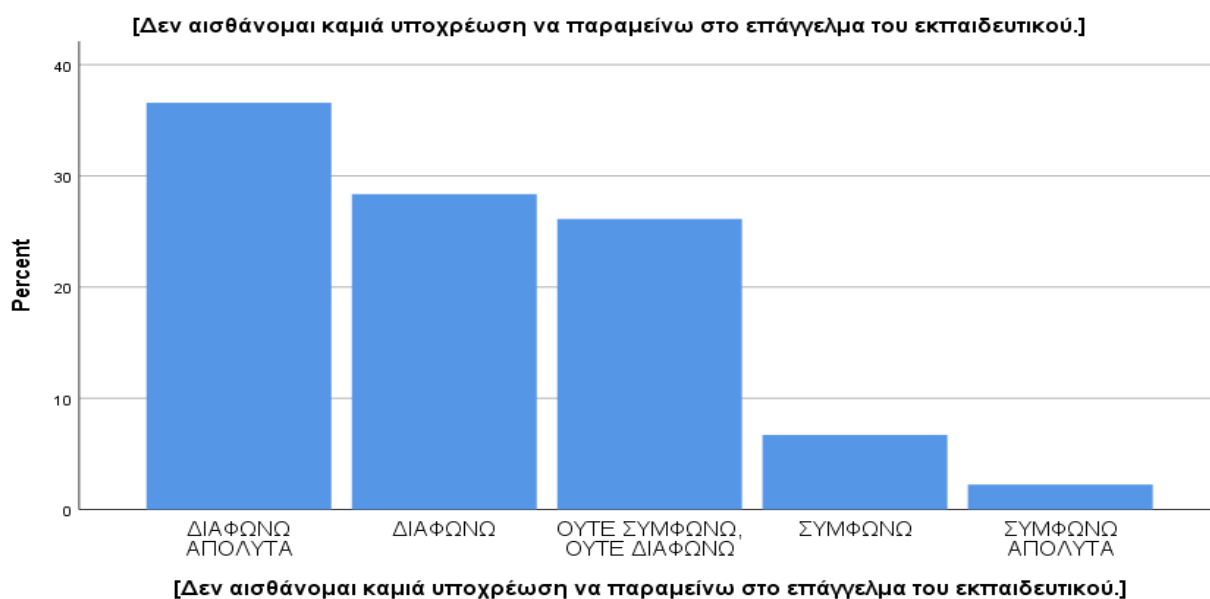
Γράφημα:38



Έπειτα στο επόμενο γράφημα 39 που αναφέρεται στην υποχρέωση που νιώθει ο εκπαιδευτικός να μείνει στο επάγγελμα, φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε

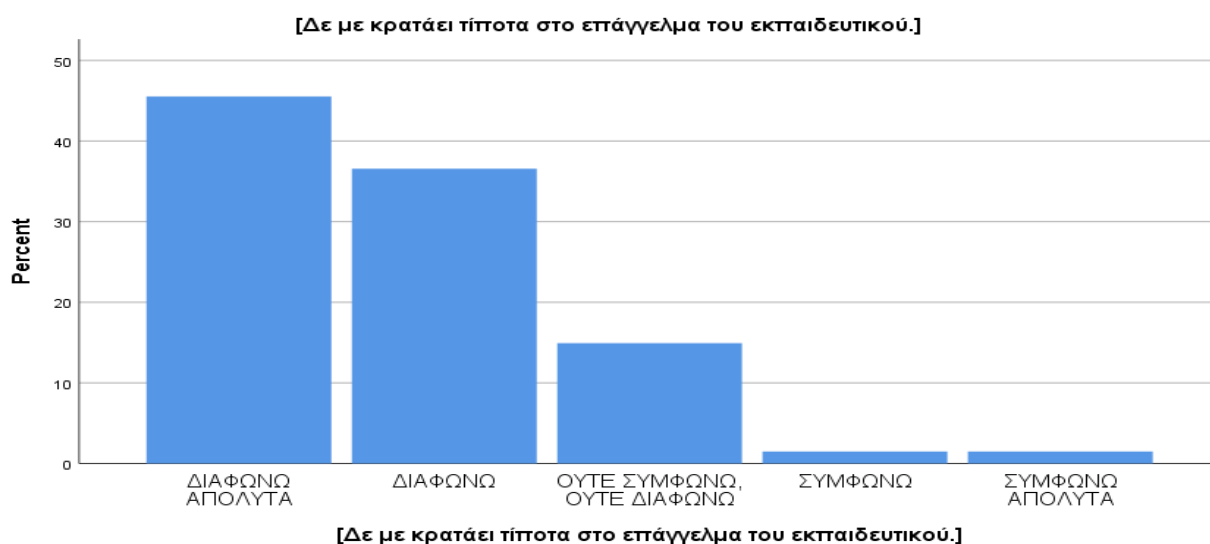
αρνητικά στην ερώτηση με ποσοστό 35 και 28%.Αντιθέτως το 7 και 4% απάντησε συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα αντίστοιχα ενώ το υπόλοιπο 26% απάντησε ουδέτερα.

Γράφημα:39



Όσον αφορά το επόμενο διάγραμμα 40 παρατηρείται πως το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα με ποσοστά 44% και 36% αντίστοιχα. Το 15% απάντησε ουδέτερα ενώ μόλις το 2,5% και 2,5% απάντησαν συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα στο ότι δεν τον κρατάει τίποτα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Γράφημα:40



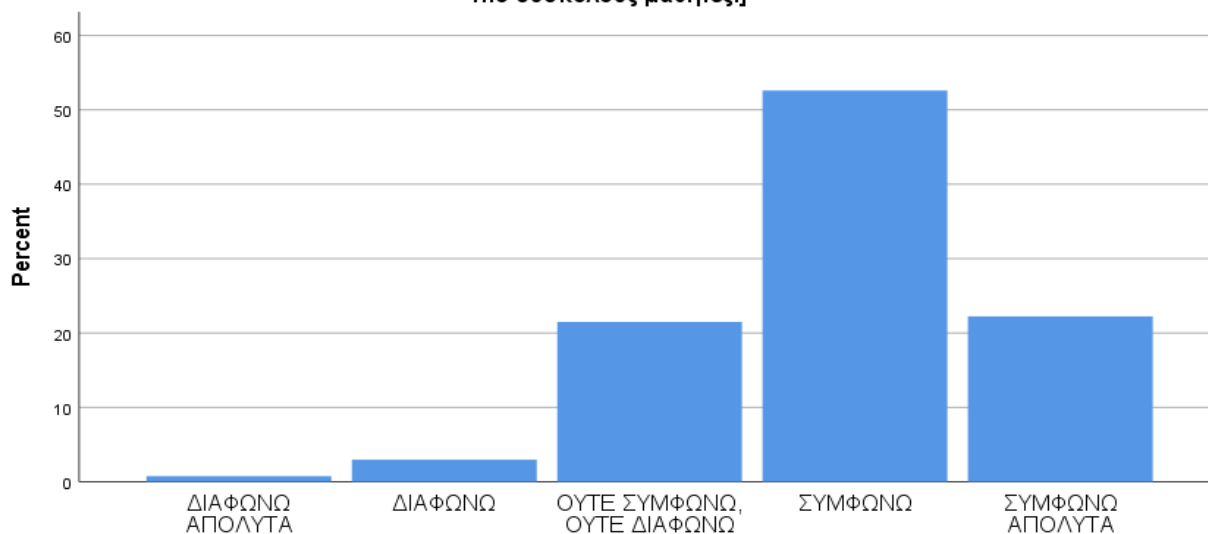
7.2.3 Αυτο-αποτελεσματικότητα

Τέλος στην εργασία δίνονται τα περιγραφικά στοιχεία της ενότητας της αυτοαποτελεσματικότητας. Σε αυτό το σημείο διερευνώνται αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον εαυτόν τους και κατά πόσο είναι αποτελεσματικοί ως εκπαιδευτικοί. Πιο αναλυτικά κατά πόσο έχουν επίγνωση των εκπαιδευτικών τους διαδικασιών.

Στο γράφημα 41, στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να διδάξει με επιτυχία όλο το περιεχόμενο ακόμα και στους πιο δύσκολους μαθητές, εύκολα φαίνεται πως το 53,5% απάντησε συμφωνώ, με το 21,5% να συμφωνεί απόλυτα. Το 21% απάντησε ουδέτερα ενώ μόνο το 3 και 1% απάντησαν αρνητικά.

Γράφημα:41

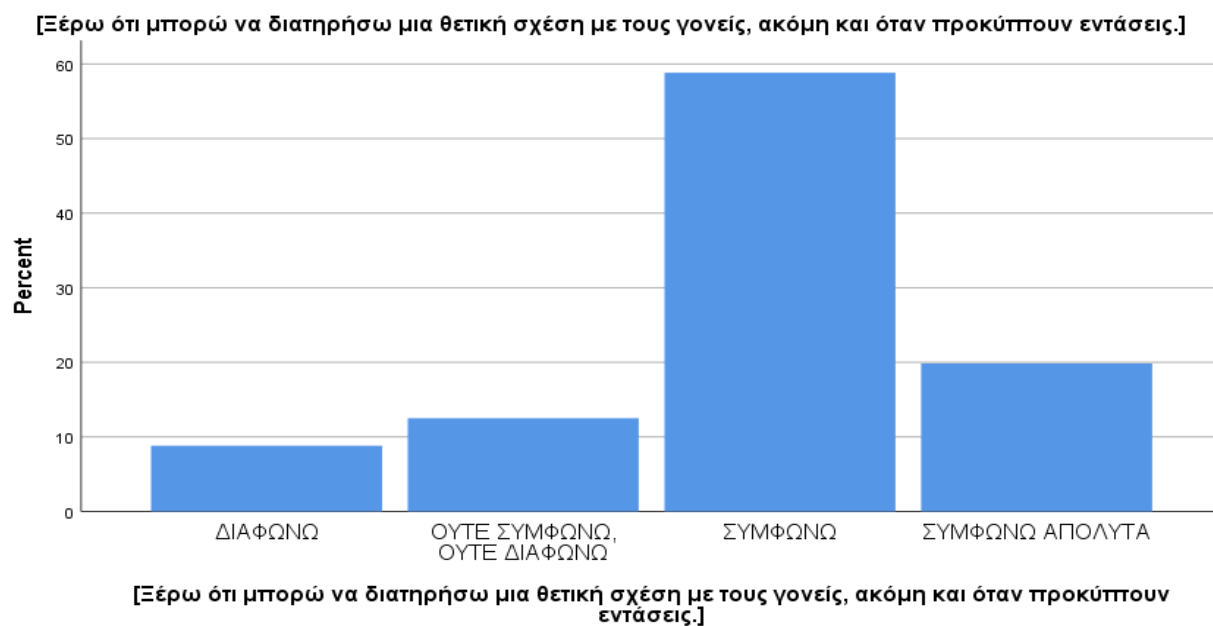
[Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να διδάξω με επιτυχία όλο το περιεχόμενο των μαθημάτων ακόμη και στους πιο δύσκολους μαθητές.]



[Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να διδάξω με επιτυχία όλο το περιεχόμενο των μαθημάτων ακόμη και στους πιο δύσκολους μαθητές.]

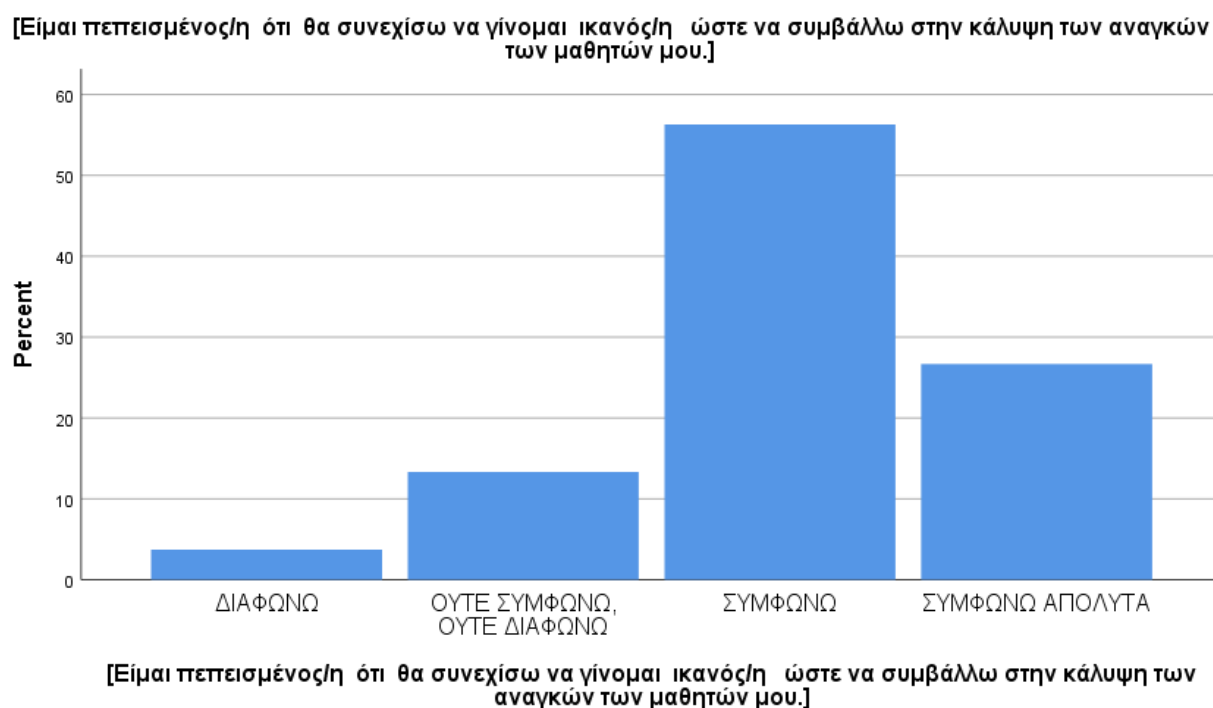
Στο επόμενο γράφημα 42 φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό 58% απάντησε συμφωνώ σε αντίθεση με το μικρότερο ποσοστό 9% που απάντησε διαφωνώ όσον αφορά το εάν μπορεί να διατηρήσει ο εκπαιδευτικός θετική σχέση με τους γονείς, ακόμα και σε εντάσεις.

Γράφημα:42



Παρατηρώντας το επόμενο διάγραμμα 43 θα έλεγε κανείς με ευκολία πως το μεγαλύτερο ποσοστό 55% απάντησε συμφωνώ στην πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι θα είναι ικανός να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών του. Το 28% συμφωνώ απόλυτα, το 13% απάντησε ουδέτερα ενώ μόλις το 4% απάντησε διαφωνώ.

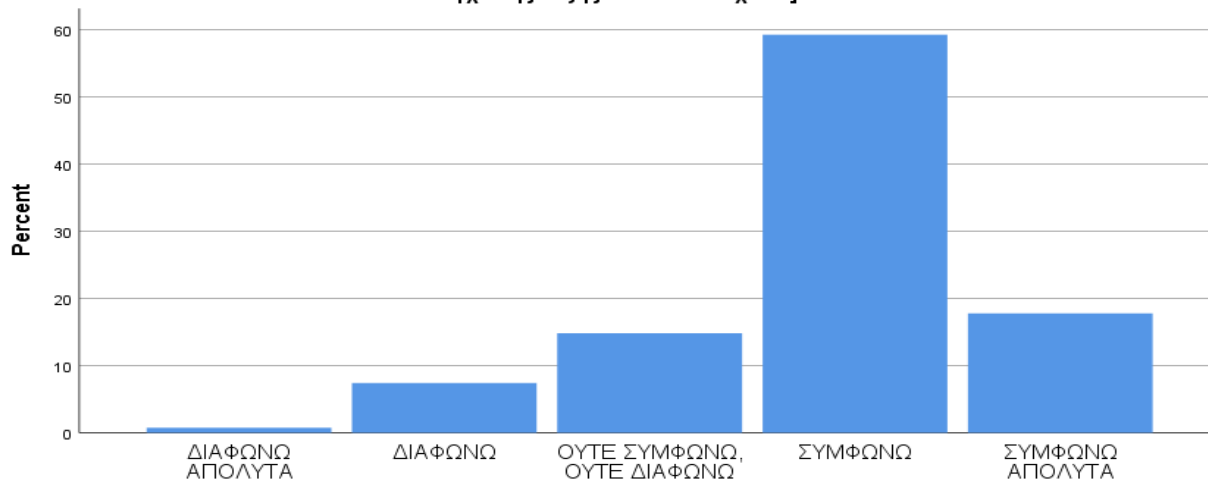
Γράφημα:43



Έχοντας υπόψη το επόμενο γράφημα 44, για τον έλεγχο της τάξης, παρατηρείται πως το 59% και 17% απάντησε συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα στην ερώτηση. Το 15% απάντησε ουδέτερα ενώ αντίθετα το υπόλοιπο 7% και 2% απάντησε αρνητικά.

Γράφημα:44

[Ακόμα κι αν προκύψουν απρόβλεπτες καταστάσεις κατά την ώρα της διδασκαλίας, μπορώ να διατηρήσω τον έλεγχο της τάξης και να συνεχίσω]

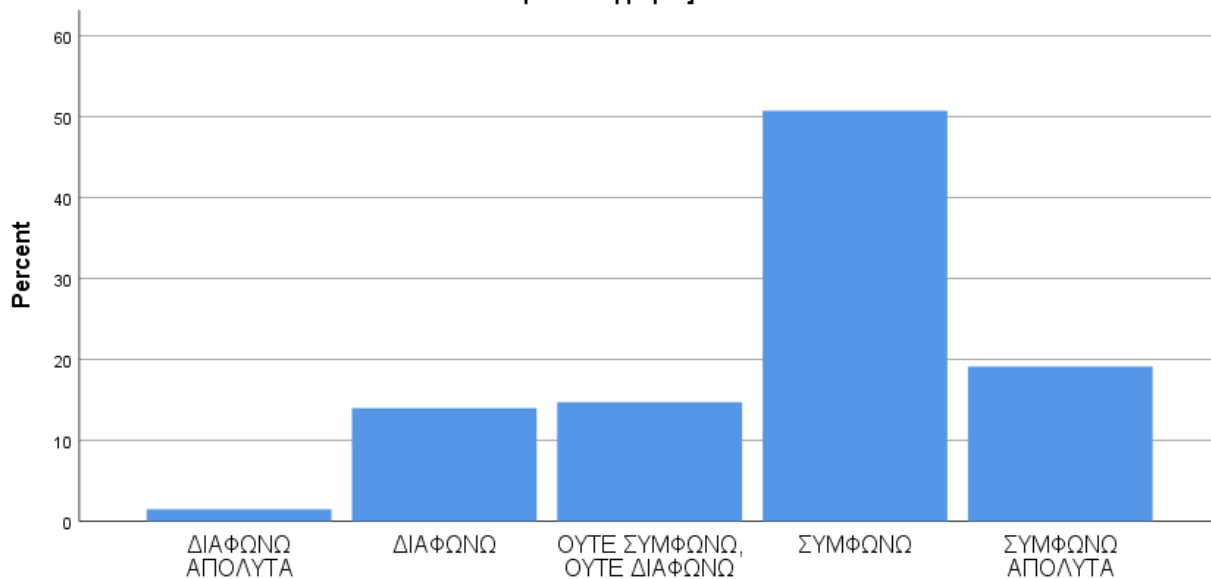


[Ακόμα κι αν προκύψουν απρόβλεπτες καταστάσεις κατά την ώρα της διδασκαλίας, μπορώ να διατηρήσω τον έλεγχο της τάξης και να συνεχίσω]

Στο επόμενο γράφημα 45, όπου αναφέρεται στην ικανότητα να καλύψει τους μαθητές ο εκπαιδευτικός ακόμη και στις δύσκολες μέρες, παρατηρεί κανείς εύκολα πως το μεγαλύτερο ποσοστό 50,5% απάντησε συμφωνώ ενώ το 19% συμφωνεί απόλυτα. Το 15,5% απάντησε ουδέτερα ενώ αμέσως μετά το 14% απάντησε διαφωνώ με το υπόλοιπο 1% να απαντά διαφωνώ απόλυτα.

Γράφημα:45

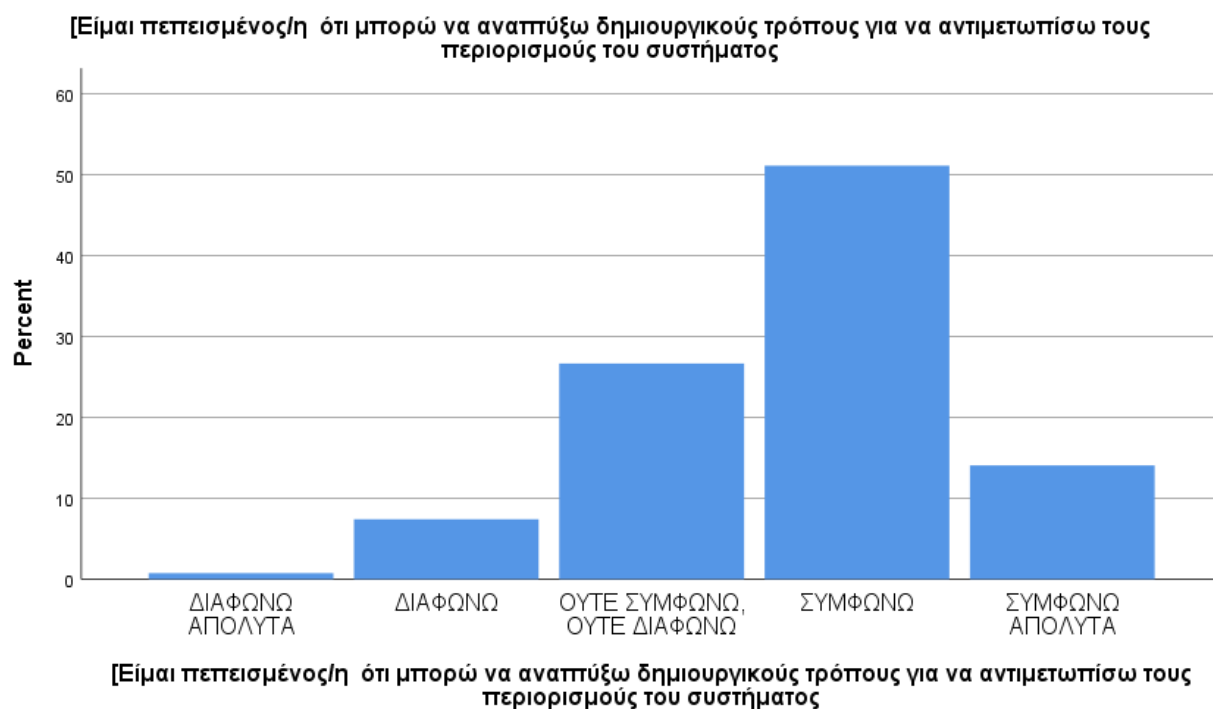
[Είμαι σίγουρος/η για την ικανότητά μου να ανταποκρίνομαι στις ανάγκες των μαθητών μου, ακόμη και αν έχω μια κακή μέρα.]



[Είμαι σίγουρος/η για την ικανότητά μου να ανταποκρίνομαι στις ανάγκες των μαθητών μου, ακόμη και αν έχω μια κακή μέρα.]

Όσον αφορά το γράφημα 46 φαίνεται πως το 51% απάντησε συμφωνώ. Το 25% απάντησε ουδέτερα, το 14% συμφωνώ απόλυτα ενώ αντίθετα το 8% και 2% απάντησαν διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα αντίστοιχα.

Γράφημα:46



Βλέποντας κανείς το επόμενο γράφημα 47, όπου αναφέρεται στην παρακίνηση των μαθητών σε καινοτόμα έργα, θα έλεγε πως το 62% απάντησε συμφωνώ, με το 22% να απάντησε συμφωνώ απόλυτα. Το 13% απάντησε ουδέτερα ενώ μόλις το 3% απάντησε αρνητικά.

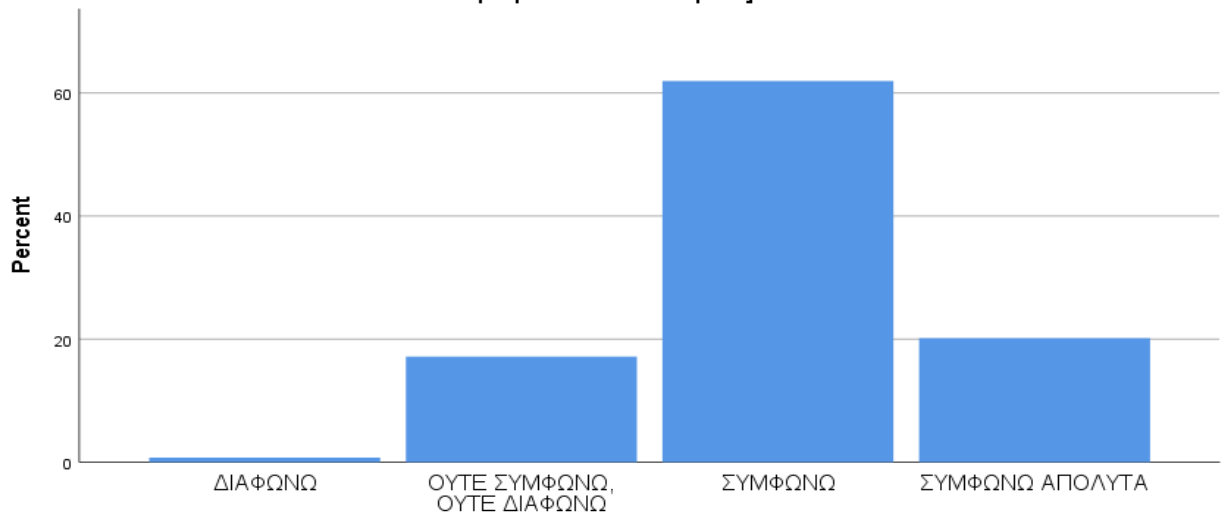
Γράφημα:47



Όσον αφορά το γράφημα 48 φαίνεται πως το 61% απάντησε συμφωνώ στην ερώτηση και το 20% συμφωνώ απόλυτα. Από την άλλη πλευρά μόνο το 2% απάντησε διαφωνώ ενώ ουδέτερα απάντησε το υπόλοιπο 17%.

Γράφημα:48

[Γνωρίζω ότι μπορώ να πραγματοποιήσω καινοτόμα έργα ακόμη και όταν έχω να αντιμετωπίσω τη δυσπιστία ορισμένων συναδέλφων.]



[Γνωρίζω ότι μπορώ να πραγματοποιήσω καινοτόμα έργα ακόμη και όταν έχω να αντιμετωπίσω τη δυσπιστία ορισμένων συναδέλφων.]

7.3 Συσχέτιση κινήτρων για εφαρμογή καινοτομιών με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας

Στην παρούσα ενότητα απαντήθηκαν τα 3 ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, τα οποία διατυπώνονται ως εξής:

- Τι είναι αυτό που ωθεί τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικές καινοτομίες και να τις εφαρμόζουν στην τάξη;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής τους ταυτότητας;
- Ποια είναι η σχέση των κινήτρων για εφαρμογή καινοτομιών με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας;

Για την απάντηση του 1^{ου}, 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, γίνεται αναφορά στην περιγραφική στατιστική, καθώς τα ερωτήματα αυτά καλύπτονται πλήρως από αυτούσιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Επιπλέον, για να απαντηθεί το 3ο ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson. Ο συγκεκριμένος δείκτης, δέχεται τιμές από το -1 έως το 1, και καθώς πλησιάζει κατά απόλυτη τιμή το 1, τόσο πιο ισχυρή θεωρείται η συσχέτιση μεταξύ των 2 υπό μελέτη μεταβλητών. Πιο αναλυτικά αν η τιμή του συντελεστή Pearson είναι από -1 έως 0 τότε υπάρχει μια αρνητική γραμμική συσχέτιση. Αντίθετα εάν η τιμή αυτή είναι από το 0 έως 1 τότε η συσχέτιση είναι γραμμικά θετική.

3ο ερευνητικό ερώτημα

« Ποια είναι η σχέση των κινήτρων για εφαρμογή καινοτομιών με τις διαστάσεις της επαγγελματικής;»

Στους παρακάτω πίνακες γίνονται κάποιοι έλεγχοι συσχέτισης. Πιο αναλυτικά αν η τιμή του $\text{sig} > 0.05$ τότε απορρίπτεται η υπόθεση ύπαρξης συσχέτισης των δυο δηλώσεων. Σε άλλη περίπτωση αποδεχόμαστε. Ακολούθως παρατίθενται οι συσχετίσεις μεταξύ κινήτρων καινοτομιών και διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Στην έρευνα θα αναλυθούν 3 πίνακες συσχετίσεων που αφορούν την εργασιακή ικανοποίηση, την επαγγελματική δέσμευση και την αυτοαποτελεσματικότητα.

Για την απάντηση του τρίτου ερωτήματος η έρευνα ξεκινά με την πρώτη διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας και συγκεκριμένα την εργασιακή ικανοποίηση. Εν συνεχεία θα δοθούν ορισμένα παραδείγματα συσχετίσεων. Στην ερώτηση «αν σας αρέσει να εργάζεστε ως εκπαιδευτικός» είχαμε υψηλό θετικό συντελεστή με την απάντηση, «Αισθάνομαι χαρούμενος που βοηθώ τους μαθητές να ξεπερνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία», με την τιμή συσχέτισης να εντοπίζεται σε ισχυρά επίπεδα 0.509.

Συνεπώς όσο ο εκπαιδευτικός του αρέσει η δουλειά του, τόσο θα αισθάνεται ότι με τα προγράμματα βοηθάει τους μαθητές του. Επιπρόσθετα όσο ο εκπαιδευτικός βρίσκει την εργασία του άκρως ικανοποιητική τόσο είναι διαθέσιμος να αναλάβει περαιτέρω προγράμματα επιμόρφωσης (τιμή συσχέτισης 0.344). Επιπρόσθετα οι τιμές της μεταβλητής που αφορούν την ανακούφιση έχουν μηδενικά επίπεδα έως ασήμαντα επίπεδα συσχέτισης με την συνολική εργασιακή ικανοποίηση. Τέλος οι απαντήσεις της ερώτησης που αφορούν τον ελεύθερο χρόνο και τα χόμπι, δεν εντοπίστηκαν πουθενά στατιστικά σημαντικές επιδράσεις όσο αφορά την εργασιακή ικανοποίηση. Το γεγονός αυτό συμβαίνει διότι σχεδόν κανένας εκπαιδευτικός δεν θεωρεί τον ελεύθερο χρόνο ή τα χόμπι του πιο σημαντικά από την εργασία του.

Πίνακας 7

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

		[Μου αρέσει να δουλεύω ως εκπαιδευτικός.]	[Η εργασία μου ως εκπαιδευτικού είναι άκρως ικανοποιητική.]	[Νιώθω ανακούφιση όταν κλείνω την πόρτα του σχολείου πίσω μου.]	[Ο ελεύθερος χρόνος και τα χόμπι, μου δίνουν περισσότερη ικανοποίηση από τη δουλειά μου.]
[Το απαιτεί η δουλειά μου.]	Pearson Correlation	-,027	-,020	,146	,032
	Sig. (2-tailed)	,760	,819	,101	,720
	N	128	128	127	127
[Έτσι αποδεικνύω στους άλλους την προθυμία μου να δεχτώ νέα πράγματα.]	Pearson Correlation	-,303**	-,232**	,227*	,155
	Sig. (2-tailed)	,001	,009	,050	,081
	N	127	127	127	127
[Θέλω να προσπαθώ για καλύτερες επιδόσεις στην εργασία μου.]	Pearson Correlation	,215*	,083	-,076	-,112
	Sig. (2-tailed)	,014	,344	,391	,204
	N	131	131	130	130
[Δεν θέλω οι άλλοι να πιστεύουν ότι δεν είμαι σε θέση να το κάνω.]	Pearson Correlation	-,253**	-,287**	,119**	,160
	Sig. (2-tailed)	,004	,001	,410	,072
	N	127	127	127	127
[Θα ένιωθα ένοχος αν δεν το	Pearson Correlation	-,168	-,240**	,167	,113

έκανα.]	Sig. (2-tailed)	,058	,006	,060	,207
	N	128	128	127	127
[Είναι μια σημαντική στρατηγική διδασκαλίας.]	Pearson Correlation	,245**	,277**	-,157**	-,105
	Sig. (2-tailed)	,005	,001	,053	,234
	N	129	129	129	129
[Είναι χρήσιμο στους μαθητές μου.]	Pearson Correlation	,320**	,250**	-,116	-,026
	Sig. (2-tailed)	,000	,004	,185	,767
	N	134	134	133	133
[Αισθάνομαι χαρούμενος που βοηθώ τους μαθητές να ξεπερνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία.]	Pearson Correlation	,509**	,275**	-,207*	-,094
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,019	,288
	N	130	130	129	129
[Ενδιαφέρομαι να μάθω περισσότερα για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες (του καινοτόμου προγράμματος).]	Pearson Correlation	,418**	,289**	-,155**	-,176*
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,044	,057
	N	128	128	128	128
[Μου είναι ευχάριστο να εκτελέσω αυτό το έργο.]	Pearson Correlation	,408**	,344**	-,349**	-,214*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,045
	N	130	130	129	129

Συνεχίζοντας, ακολουθεί ο πίνακας 8 που αφορά την διάσταση της επαγγελματικής δέσμευσης. Αρχικά όσο ο εκπαιδευτικός είναι περήφανος που ασκεί το επάγγελμα του, τόσο θα είναι διαθέσιμος να μάθει περισσότερα για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του προγράμματος με την τιμή συσχέτισης να εντοπίζεται 0.279. Επιπρόσθετα όσο κάποιος από τους εκπαιδευτικούς θέλει να προσπαθεί για καλύτερες επιδόσεις στην εργασία του τόσο δεσμεύεται στον εαυτό του ότι δεν θα εγκαταλείψει ποτέ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (επίπεδο συσχέτισης 0.256). Επίσης οι απαντήσεις της ερώτησης « Έχω σκεφτεί πολλές φορές να εγκαταλείψω το επάγγελμα του εκπαιδευτικού» σχετίζεται αρνητικά με τις απαντήσεις σχετικά με το πως νοιώθει ο εκπαιδευτικός για την εργασία του, τους μαθητές του και το ποσό του είναι ευχάριστο να εφαρμόζει νέα προγράμματα. Πιο αναλυτικά όσο

δεν σκέφτεται να παρατήσει το σχολείο τόσο θα είναι διαθέσιμος να ακολουθεί νέα εκπαιδευτικά προγράμματα-(τιμή συσχέτισης -0,361). Τέλος αξίζει να σημειωθεί πως φάνηκε στο δείγμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι διαθέσιμοι να αφήσουν το επάγγελμα για άλλο επάγγελμα και κυρίως αυτή η επιλογή επηρεάζεται από το γεγονός ότι τους είναι ευχάριστο να εκτελούν καινοτόμα προγράμματα. (συντελεστής συσχέτισης -0.308)

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

		[Είμαι περήφανος/η που ασκώ το επάγγελμα της διδασκαλίας.]	[Έχω δεσμευτεί στον εαυτό μου, ότι δε θα εγκαταλείψω ποτέ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για οποιονδήποτε λόγο.]	[Έχω σκεφτεί πολλές φορές να εγκαταλείψω το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.]	[Θα άφηνα τη διδασκαλία για ένα άλλο επάγγελμα εάν θα μπορούσα.]
[Το απαιτεί η δουλειά μου.]	Pearson Correlation	-,065	-,051	,084	,041
	Sig. (2-tailed)	,469	,569	,349	,650
	N	128	127	127	125
[Έτσι αποδεικνύω στους άλλους την προθυμία μου να δεχτώ νέα πράγματα.]	Pearson Correlation	-,134	-,104	,258**	,165
	Sig. (2-tailed)	,132	,244	,053	,066
	N	127	127	127	125
[Θέλω να προσπαθώ για καλύτερες επιδόσεις στην εργασία μου.]	Pearson Correlation	,087	,125	-,173*	-,176*
	Sig. (2-tailed)	,325	,256	,049	,047
	N	131	130	130	128
[Δεν θέλω οι άλλοι να πιστεύουν ότι δεν είμαι σε θέση να το κάνω.]	Pearson Correlation	-,098	,024	,246**	,217*
	Sig. (2-tailed)	,273	,785	,005	,015
	N	127	127	127	125
[Θα ένιωθα ένοχος αν δεν το έκανα.]	Pearson Correlation	-,194*	-,034	,205*	,146

	Sig. (2-tailed)	,028	,701	,021	,104
	N	128	127	127	125
[Είναι μια σημαντική στρατηγική διδασκαλίας.]	Pearson Correlation	,259**	,132	-,235**	-,180*
	Sig. (2-tailed)	,003	,137	,007	,042
	N	129	129	129	127
[Είναι χρήσιμο στους μαθητές μου.]	Pearson Correlation	,177*	,064	-,107	-,080
	Sig. (2-tailed)	,041	,463	,219	,365
	N	134	134	133	131
[Αισθάνομαι χαρούμενος που βοηθώ τους μαθητές να ξεπερνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία.]	Pearson Correlation	,250**	,173	-,303**	-,233**
	Sig. (2-tailed)	,004	,050	,000	,008
	N	130	129	129	127
[Ενδιαφέρομαι να μάθω περισσότερα για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες (του καινοτόμου προγράμματος).]	Pearson Correlation	,279**	,222*	-,335**	-,277**
	Sig. (2-tailed)	,001	,012	,000	,002
	N	128	128	128	126
[Μου είναι ευχάριστο να εκτελέσω αυτό το έργο.]	Pearson Correlation	,273**	,135	-,361**	-,308**
	Sig. (2-tailed)	,002	,128	,000	,000
	N	130	129	129	127

Τέλος ακολουθεί ο πίνακας 9 που αφορά την διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί όσο είναι πεπεισμένοι ότι θα συνεχίσουν να γίνονται ικανοί ώστε να συμβάλουν στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών τους, τόσο τους είναι ευχάριστο να εφαρμόζουν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με την τιμή του συντελεστή συσχέτισης να είναι 0,383. Επίσης όσο υπάρχουν εκ μέρους των εκπαιδευτικών θετικές απαντήσεις στην ερώτηση «Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να αναπτύξω δημιουργικούς τρόπους για να

αντιμετωπίσω τους περιορισμούς του συστήματος» τόσο ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να μάθει για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του καινοτόμου προγράμματος. (τιμή συσχέτισης 0,348). Επιπρόσθετα όσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να παρακινήσουν τους μαθητές σε καινοτόμα προγράμματα τόσο αισθάνονται χαρούμενοι που βοηθούν τους μαθητές να ξεπερνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία (τιμή ισχυρά θετική 0.430). Τέλος στην εργασία, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν πως όσο πιστεύουν ότι γνωρίζουν να πραγματοποιήσουν καινοτόμα έργα ακόμη και όταν έχουν να αντιμετωπίσουν τη δυσπιστία ορισμένων συναδέλφων, τόσο ενδιαφέρονται να μάθουν για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που προσφέρει το καινοτόμο πρόγραμμα (τιμή 0,378).

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

		[Είμαι πεπεισμένος/η ότι θα συνεχίσω να γίνομαι ικανός/η ώστε να συμβάλλω στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών μου.]	[Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να αναπτύξω δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσω τους περιορισμούς του συστήματος]	[Ξέρω ότι μπορώ να παρακινήσω τους μαθητές μου να συμμετάσχουν σε καινοτόμα έργα.]	[Γνωρίζω ότι μπορώ να πραγματοποιήσω καινοτόμα έργα ακόμη και όταν έχω να αντιμετωπίσω τη δυσπιστία ορισμένων συναδέλφων.]
[Το απαιτεί η δουλειά μου.]	Pearson Correlation	-,005	-,008	-,058	-,137
	Sig. (2-tailed)	,956	,928	,521	,125
	N	128	127	127	127
[Έτσι αποδεικνύω στους άλλους την προθυμία μου να δεχτώ νέα πράγματα.]	Pearson Correlation	-,210*	-,200*	-,174	-,280**
	Sig. (2-tailed)	,018	,025	,051	,001
	N	127	126	126	126
[Θέλω να προσπαθώ για καλύτερες επιδόσεις στην εργασία μου.]	Pearson Correlation	,247**	,191*	,236**	,167
	Sig. (2-tailed)	,004	,030	,007	,057
	N	131	130	130	130

[Δεν θέλω οι άλλοι να πιστεύουν ότι δεν είμαι σε θέση να το κάνω.]	Pearson Correlation	-,176*	-,119	-,182*	-,137
	Sig. (2-tailed)	,047	,183	,041	,127
	N	127	126	126	126
[Θα ένιωθα ένοχος αν δεν το έκανα.]	Pearson Correlation	-,127	-,106	-,147	-,123
	Sig. (2-tailed)	,152	,238	,100	,170
	N	128	127	127	127
[Είναι μια σημαντική στρατηγική διδασκαλίας.]	Pearson Correlation	,232**	,270**	,316**	,193*
	Sig. (2-tailed)	,008	,002	,000	,029
	N	129	128	128	128
[Είναι χρήσιμο στους μαθητές μου.]	Pearson Correlation	,113	,215*	,293**	,174*
	Sig. (2-tailed)	,195	,013	,001	,045
	N	134	134	133	133
[Αισθάνομαι χαρούμενος που βοητώ τους μαθητές να ξεπερνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία.]	Pearson Correlation	,301**	,330**	,430**	,297**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001
	N	130	129	129	129
[Ενδιαφέρομαι να μάθω περισσότερα για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του καινοτόμου προγράμματος.]	Pearson Correlation	,318**	,348**	,402**	,378**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	128	127	127	128
[Μου είναι ευχάριστο να εκτελέσω αυτό το έργο.]	Pearson Correlation	,383**	,329**	,408**	,322**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	130	129	129	129

8. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι απόψεις τους ως προς τις διαστάσεις της επαγγελματικής τους ταυτότητας, καθώς και η συσχέτιση μεταξύ τους με βάση τις μεταβλητές των κινήτρων. Το δείγμα αποτελούνταν από 137 εκπαιδευτικούς, που δουλεύουν κατά βάση σε πολυθέσια σχολεία της ΠΕ Κοζάνης και στην πλειοψηφία τους είναι γυναίκες, 51-60 ετών, μόνιμοι με κυρίως 20 και πάνω χρόνια προϋπηρεσίας.

Όσον αφορά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας παρατηρούμε την πλήρη σχεδόν κυριαρχία των αυτόνομων εγγενών κινήτρων. Όλες σχεδόν οι μεταβλητές της εσωτερικής και της ταυτοποιημένης ρύθμισης έχουν υψηλό μέσο όρο. Αυτό που τους παρακινεί, είναι κυρίως το γεγονός ότι οι καινοτομίες είναι χρήσιμες για τους μαθητές, καθώς και η βοήθεια προς αυτούς για να ξεπερνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Θεωρούν ότι είναι μια σημαντική στρατηγική διδασκαλίας και ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες αυτών των προγραμμάτων. Οι περισσότεροι από αυτούς εκτελούν μ' ευχαρίστηση αυτά τα προγράμματα. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών (Emo, 2015), όπου οι δάσκαλοι καινοτομούν προκειμένου να αυξήσουν τα μαθησιακά επιτεύγματα, να κάνουν πιο ευχάριστα τα προγράμματα σπουδών και να ξεφύγουν από την πλήξη του επαγγέλματος. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βλέπουμε ότι αποζητούν πέρα από τη βελτίωση της κατανόησης των μαθητών, την προσωπική τους ευχαρίστηση που απορρέει από την αλλαγή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο υψηλός μέσος όρος της μεταβλητής που αναφέρεται στο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού να μάθει περισσότερα για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των καινοτόμων προγραμμάτων. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Gorozidis & Papaioannou (2016), που έδειξε ότι οι δάσκαλοι που προσανατολίζονται στη γνώση σχετίζονται με τα αυτόνομα κίνητρα και είναι πιο πιθανό να συνεχίσουν αυτόνομα τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές καινοτομίες, ανεξάρτητα από την υποχρεωτικότητα ή όχι των περιστάσεων.

Από τα ελεγχόμενα κίνητρα, οι μόνες μεταβλητές που παρουσιάζουν υψηλό μέσο όρο, είναι η θέληση για προσπάθεια καλύτερων επιδόσεων στην εργασία καθώς και ότι αυτό το καθήκον είναι απαίτηση της δουλειάς του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τη θεωρία των Deci & Ryan (1985), τα κίνητρα αυτά δικαιολογούνται εξαιτίας της αποφυγής του άγχους και της ενοχής καθώς και για την επίτευξη βελτιώσεων του εγώ, όπως η υπερηφάνεια. Οι συμπεριφορές αυτές, καθώς δεν είναι αυτοπροσδιορισμένες, δεν διατηρούνται με την πάροδο του χρόνου (Deci & Ryan, 2000).

Ως προς την εργασιακή ικανοποίηση που έχουν οι ερωτηθέντες, η πλειοψηφία αυτών συμφωνούν πως είναι ικανοποιημένοι με την εργασία τους ως εκπαιδευτικοί, ανυπομονούν κάθε μέρα να πηγαίνουν στο σχολείο, ενώ θεωρούν πως τα προτερήματα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερα από τα μειονεκτήματα. Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι πιο ενδιαφέρουσα για τους περισσότερους από τον ελεύθερο χρόνο και τα χόμπι. Μόνο ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό, κάποιες μέρες νιώθει ότι αναγκάζεται να πάει στο σχολείο. Η υψηλή εργασιακή ικανοποίηση, προφανώς εξηγείται λόγω της ασχολίας των εκπαιδευτικών με τα παιδιά όπου τα βλέπουν να προοδεύουν και έτσι θεωρούν ότι συμβάλουν στην ανάπτυξη της κοινωνίας καθώς και στην προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη.

Αναφορικά με την επαγγελματική δέσμευση, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως πολλά είναι εκείνα που τους κρατάνε στο επάγγελμα. Πολλοί θεωρούν πως θα τους κόστιζε αν άλλαζαν ή παρατούσαν το επάγγελμα ενώ επίσης αν τους δινόταν η επιλογή νέου επαγγέλματος θα επέλεγαν πάλι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Άρα σύμφωνα με τον Nias (1989), που αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί που αφοσιώνονται και παίρνουν σοβαρά τη δουλειά τους, διακρίνονται για τη δέσμευσή τους στο επάγγελμα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εμπίπτει στην παραπάνω κατηγορία εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις τους περί αυτοαποτελεσματικότητας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως μπορούν να διδάξουν με επιτυχία όλο το σχετικό περιεχόμενο των μαθημάτων ακόμη και στους πιο δύσκολους μαθητές. Επιπρόσθετα θεωρούν πως μπορούν να αναπτύξουν δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσουν τους περιορισμούς του συστήματος (όπως περικοπές προϋπολογισμού και άλλα διοικητικά προβλήματα) και να συνεχίσουν να διδάσκουν σωστά. Σε μεγάλο ποσοστό (83%), αισθάνονται ικανοί να συμβάλουν στις αυξημένες μαθησιακές ανάγκες. Επίσης σε μεγάλο ποσοστό, πιστεύουν ότι μπορούν να διατηρήσουν μια θετική στάση με τους γονείς ακόμα και σε περίοδο εντάσεων. Τέλος οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση ότι μπορούν να παρακινήσουν τους μαθητές να συμμετάσχουν σε καινοτόμα έργα.

Όλα τα παραπάνω είναι φανερό ότι συμφωνούν με την έρευνα των Moran, Hoy (2001), που σχετίζουν την υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας με τη θετική στάση απέναντι στην καινοτομία, στη συνέχισή της ακόμα και μετά το τέλος των κρατικών επιχορηγήσεων και την επιμονή στις δύσκολες καταστάσεις και στους δύσκολους μαθητές. Επίσης η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα θα λέγαμε ότι είναι απόρροια των εγγενών κινήτρων και της υψηλής εργασιακής ικανοποίησης και δέσμευσης, μιας κι αυτά συνδέονται θετικά (Bogler & Somech, 2004, Canrinus et al, 2012, Nias 1996, Ryan & Deci, 2000, Karaolis & Philippou, 2019). Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται στενά με τις σχέσεις των δασκάλων με τους γονείς (Scaalvic & Scaalvic, 2010).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, φάνηκε πως τα αυτόνομα κίνητρα συνδέονται με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, εργασιακής ικανοποίησης και επαγγελματικής δέσμευσης, ενώ τέλος τα ελεγχόμενα κίνητρα συνδέονται με μέτρια ή χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, εργασιακή ικανοποίηση και

επαγγελματική δέσμευση. Έχουμε λοιπόν, την επιβεβαίωση των υποθέσεων που κάναμε στην αρχή της έρευνας.

Παρατηρούμε (Πίνακας 7) τις θετικές συσχετίσεις των εκπαιδευτικών με υψηλή εργασιακή ικανοποίηση, με τα εγγενή κίνητρα και τις αντίστοιχες αρνητικές συσχετίσεις με τη χαμηλή ικανοποίηση. Σύμφωνα με μελέτες (Dinham & Scott, 1998, Evans, 2001), η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται σαφώς με τα επίπεδα των εγγενών κινήτρων. Όμοια βλέπουμε και τους ίδιους συσχετισμούς για την επαγγελματική δέσμευση (Πίνακας 8). Τέλος, (Πίνακας 9) και στην αυτοαποτελεσματικότητα βλέπουμε πλειοψηφία θετικών συσχετίσεων αυτής με τα εγγενή κίνητρα. Ένα σημαντικό εύρημα, είναι η αρνητική συσχέτιση με τους εκπαιδευτικούς που με τη συμμετοχή τους στην καινοτομία, θέλουν να αποδείξουν στους άλλους την προθυμία τους να δεχτούν νέα πράγματα. Φαίνεται ότι όσο πιο χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας έχει ένας εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο θα προσπαθεί μέσω της (αναγκαστικής γι αυτόν) εφαρμογής των εκπαιδευτικών καινοτομιών, ν' αποδείξει στους άλλους τη δεκτικότητά του στις αλλαγές.

Γενικά οι εκπαιδευτικοί όσο εμφορούνται από εγγενή κίνητρα θα διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ικανοποίηση από τη δουλειά τους και δέσμευση. Τα σχολεία προκειμένου να ενισχύουν τα αυτόνομα κίνητρα ή να βοηθούν στην εσωτερίκευση των εξωγενών, θα πρέπει να υποστηρίζουν τις βασικές ανάγκες για συγγένεια, ικανότητα και αυτονομία. Τα σχολεία που είναι ισχυρά στη συλλογικότητα και υποστηρίζουν την ικανότητα και αυτονομία των δασκάλων, τείνουν να έχουν εκπαιδευτικούς με εγγενή κίνητρα για την εφαρμογή καινοτομιών (Lam, Cheng & Choy, 2009). Ο βαθμός στον οποίο ικανοποιούνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για αυτονομία, ικανότητα και συγγένεια επηρεάζει την αίσθηση της επαγγελματικής προσωπικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Day, 2002). Οι προσπάθειες μεταρρύθμισης από την κορυφή προς τα κάτω συχνά έχουν αρνητικό αντίκτυπο στα κίνητρα των εκπαιδευτικών και η προώθηση καινοτομιών μεγάλης κλίμακας συνήθως δημιουργεί ελεγχόμενα κίνητρα (Gorozidis, 2016). Θα πρέπει να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον και να καλλιεργηθεί η κυριαρχία των εκπαιδευτικών ώστε να προωθηθεί το αυτόνομο κίνητρο στην εργασία.

8.1 Περιορισμοί –Μελλοντική έρευνα

Στην παρούσα μελέτη εξετάσαμε τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για υποτιθέμενη εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών κι όχι πάνω σε μια συγκεκριμένη καινοτομία. Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στη μελέτη των κινήτρων πάνω σε μια συγκεκριμένη εφαρμογή κάποιας εκπαιδευτικής καινοτομίας όπως Εκπαίδευση STEM, Εκπαιδευτική Ρομποτική ή Erasmus κ.ά. Ενδιαφέρον θα είχε επίσης να διερευνήσουμε τα κίνητρά τους και κατά πόσο επηρεάζονται αυτά σε περίπτωση αναγκαστικής ή μη εφαρμογής αυτών των καινοτομιών, κάτι που η παρούσα έρευνα δεν ήταν δυνατόν να πραγματοποιήσει, επειδή την τρέχουσα περίοδο δεν «έτρεχε» κάποιο υποχρεωτικό ή μη πρόγραμμα κατάρτισης.

Επίσης κάποτε θα πρέπει να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο υποστηρίζουν οι σχολικές μονάδες τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες της ικανότητας, αυτονομίας και «συγγένειας». Λόγω της καθολικότητας αυτών των αναγκών (Ryan & Deci, 2002), η εξέτασή τους σ' ένα εργασιακό περιβάλλον μπορεί να είναι χρήσιμη όχι μόνο για τα κίνητρα όσον αφορά την εφαρμογή της καινοτομίας, αλλά και για την προσωπική ευεξία, ευχαρίστηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5-13.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.

Βασιλειάδου, Φ. (2019) *Η εφαρμογή των καινοτομιών ως δείκτης επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακό "Thesis". Παιδαγωγική Σχολή-Επιστήμες της Αγωγής: Επαγγελματική μάθηση και καινοτομίες στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Βότση, Ε. (2017) Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. Στο *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 517-523. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης της Έρευνας & Καινοτομίας.

Γεωργοπαπαδάκος, Α. (1998). Το μεγάλο λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας, Αθήνα: Μαλλιάρης Παιδεία

Γεωργοπούλου, Χ. (2012). "Η κινητοποιητική αντίδραση των μελλοντικών στόχων" Πως οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί μελλοντικοί στόχοι σχετίζονται με ποιοτικά διαφορετικούς τύπους κινητοποίησης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας Τομέας Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γκόβας, Ν. & Δεμερτζή, Β. (2001). Πολιτιστικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Περιοδικό Εκπαίδευση & Θέατρο*, Τεύχος 1, 73-84, Αθήνα.

Θεοδωροπούλου, Ι., Γιαχαλή, Τ., Καταπόδη, Α. & Λαβίδας, Κ. (2018). Αποτελέσματα και προοπτικές από την αξιοποίηση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στο ελληνικό σχολείο. Στο 11ο Πανελλήνιο & Διεθνές Συνέδριο "Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση" (pp.573-583). Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/331546760_Apotelesmata_kai_prooptikes_apo_ten_axiopoiese_tes_Ekraideutikes_Rompotikes_sto_elleniko_scholeio

Καρρά, Στ. (2018). Χρήση του Gamification και της θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού για ανάπτυξη κινήτρων σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Μεταπτυχιακή Εργασία. Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 57-79.

Κυριακώδη, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης "Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών". *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), 123-151.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση. Αθήνα: Πεδίο.

Μπαμπινιώτης, Δ. Γ., (2002). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Δεύτερη έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Νίκα, Π. (2012). Ανάπτυξη δεξιοτήτων μεταγνώσης και επίλυσης προβλημάτων σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Πληροφορικής, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Ξωχέλλης, Π. (2006) *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: τυπωθήτω- ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ

Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2003). Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Αθήνα: Μπένου Γ.

Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.

Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων (σελ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Σμυρναίου, Ζ. & Κουτσίδου Β. (2014). Οι σημαντικότερες θεωρίες για τα Κίνητρα ΤΠΕ και Κίνητρα. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2019 από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP551/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B7%CF%84%CF%81%CE%B1.pdf>

Σπυροπούλου, Δ. (2004). Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9, 157-171.

Σπυροπούλου, Δ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου 2020 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/069-083.pdf>

Τσέζου, Α. Σ. (2018). Μέντορες φοιτητών: Τα κίνητρα που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να αναλάβουν τον ρόλο αυτό. Μεταπτυχιακή Εργασία. Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη», Πάτρα.

Τσιάτση, Σ. (2019). Τα κίνητρα και οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ως παράγοντες επίδρασης στην επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών Παιδαγωγών: Διδακτικές Προσεγγίσεις. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας Τομέας Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τσιλφίδου, Χ. (2009). Το κίνητρο επίτευξης στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική

Εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ρέπουλη, Φ. (2018). Η εκπαιδευτική καινοτομία στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή και εφαρμογή τους. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Μηχανικών, Χωροταξίας Πολεοδομίας & Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Φωτοπούλου, Β. (2013) *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορικό "Thesis", Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών-Τμήμα επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ξενόγλωση βιβλιογραφία

Alexander, P. A., Murphy, P. K., & Woods, B. S. (1996). Of squalls and fathoms: Navigating the seas of educational innovation. *Educational Researcher*, 25, 31–36.

Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Intrinsic need satisfaction as a motivational basis of performance and well-being at work: An application of cognitive evaluation theory*. Unpublished manuscript, Fordham University, New York.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York : Freeman

Barret, D. (1998). *The Paradox Process: Creative Business Solutions...Where You Least Expect to Find Them*. AMACOM, New York.

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. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

Beijaard D., Moijer P.C. & Verloop N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Berry, L., M., & Houston, J. P. (1993). *Psychology at work: An introduction to industrial and organizational psychology*. Brown & Benchmark/Wm. C. Brown Publ.

Bogdan, R., Greca I. M. (2018). The Effect of Integrative STEM Instruction on Elementary Students' Attitudes toward Science. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 14(4):1383-1395. <https://doi.org/10.29333/ejmste/83676>

- Bogler, R., Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education* 20 (3), 277-289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Bolin, F. (2007). A Study of Teacher Job Satisfaction and Factors That Influence It. *Journal Chinese Education & Society*. 40 (5), 47-64. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400506>
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Canrinus E.T., Helms-Lorenz M., Beijaard D., Buitink J. & Hofman A. (2012) Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of Psychology of Education* 27 (1), 115-132.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology* 44 (6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- CERI (1969), *The Management of Innovation in Education* (Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development).
- Chan, W., Lau, S., Nie, Y., Lim, S. & Hogan, D. (2008). Organizational and Personal Predictors of Teacher Commitment: The Mediating Role of Teacher Efficacy and Identification With School. *American Educational Research Journal*. 45 (3), 597-630. <https://doi.org/10.3102%2F0002831208318259>
- Chen, G., Gully, S. M. & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4 (1), 62-83. <https://doi.org/10.1177%2F109442810141004>
- Cuban, L., & Usdan, M. (2003). *Powerful reforms with shallow roots: Improving America's urban schools*. Teachers College, Columbia University, New York.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform: From one school to many*. London: Routledge–Falmer.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 677-692. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Day, C. Elliot, B., Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 563-577. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601–616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>

Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenge of life - long learning*. London, Philadelphia: Falmer Press.

Deci, E., Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. *Wiley series on personality processes. Developmental psychopathology, Vol. 1. Theory and methods*, (618–655).

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627–668.

Deci, E., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Deci, E., & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

Deci, E., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

De Lano, L.Riley, L., & Crookes, G. (1994). The meaning of innovation for ESL teachers. *System*, 22 (4), 487-496. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90005-1)

Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36 (4), 362-378. <https://doi.org/10.1108/09578239810211545>

Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21 (1), 43-59.

Emo, W. (2010). Teachers who initiate curriculum innovations: Motivations and benefits. Department of Educational Studies, University of York.

Emo, W. (2015). Teachers’ motivations for initiating innovations. *Journal of Educational Change*, 16, 171–195.

English, L. D. (2017). Advancing Elementary and Middle School STEM Education. *International Journal of Science and Mathematics*, 15 (1), 5-24.

Evans, L. (2001). Delving Deeper into Morale, Job Satisfaction and Motivation among Education Professionals Re-examining the Leadership Dimension. *Educational Management & Administration & Leadership*, 29 (3), 291–306. <https://doi.org/10.1177%2F0263211X010293004>

Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis, 49 (3), 256-275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>

- Ebmeier, H. (2003). How supervision influences teacher efficacy and commitment: An investigation of a path model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(2), 110–114.
- Ferreira, M., Cardosob, A. P., Abrantesc, J. L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707–1714.
- Fullan, M. (1986). Improving the implementation of educational change. *School organization*, 6(3), 321-326. <https://doi.org/10.1080/0260136860060303>
- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of educational change*, 10,101-113.
- Gorozidis G.S. & Papaioannou A.G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Gorozidis G.S. & Papaioannou A.G. (2016). Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational innovations. *Learning and Individual Differences*, 49, 46-58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.014>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hargreaves, A. (2001). Changing teachers, changing times. London: Cassell.
- Hendrikx, W. (2019). What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 46(5), 607-623. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
- Herzberg, F. (1966). Work and the nature of man. Cleveland: World Publishing Co.
- Heyder, A. (2019). Teachers' beliefs about the determinants of student achievement predict job satisfaction and stress. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102926>
- Hoy, W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23(21), 1789–1805. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1993.tb01066.x>
- Karaolis A. & Philippou G. (2019) Teachers' Professional Identity. In M.S. Hannula Eds. *Affect and Mathematics Education*. (pp. 399-417) Hamburg: Springer Open

- Kazakoff, E. R., Sullivan, A. & Bers, M. U. (2013). The Effect of a Classroom-Based Intensive Robotics and Programming Workshop on Sequencing Ability in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 41, 241-255.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
- Klinge, O., Condori, V., Peñalvo, F. J. G., Lavonen, J. & Zapata-Ros, M. (2019). What Kinds of Innovations Do We Need in Education? Proceedings of the II Congreso Internacional de Tendencias e Innovación Educativa. In K. O. Villalba-Condori, F. J. García-Peñalvo, J. Lavonen, & M. Zapata-Ros (Eds.). (pp. 9-15). Aachen, Germany: CEUR-WS.org.
- Komis, V. & Misirli, A. (2016). The environments of educational robotics in Early Childhood Education: towards a didactical analysis. *Journal of the University of Patras*, 3(2), 238-246. <https://doi.org/10.26220/une.2751>
- Lam S., Cheng R. W. & Choy H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487-497. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003>
- Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. A. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799-811.
- Locke, E., Shaw, K., Saari, L., & Latham, G. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McClelland, D. C., & Atkinson, J. W. (1948). The projective expression of needs: The effect of different intensities of the hunger drive on thematic apperception. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 643-658.
- Miles, M. B. (1964). *Educational innovation: the nature of the problem...*, in *Innovation in Education*. New York: Teachers College Press.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M.L. Holly, C.S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional development*, (pp. 151-171) London: Falmer Press.
- Nias, J. (1996) Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Nicholls, A. (2018). *Managing educational innovations*. London: George Allen & Unwin (Publishers) Ltd.
- OECD (2005). *Oslo Manual Guidelines for collecting and interpreting innovation data*. Third edition, OECD publishing. Paris: 2005.

OECD (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-e>

Rich, J. (1981). *Innovations in education: reformers and their critics*. Boston: Allyn and Bacon.

Sachs, J. (2005). "Teacher education and the development of professional identity: "Learning to be a teacher". In P. M. Denicolo, M. Kompf (Ed.) *Connecting Policy and Practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp.5-21). London: Routledge, Taylor and Francis Group.

Sachs J. (2001) Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy* 16 (20), 149-161. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>

Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(12),1319-1331. <https://doi.org/10.1177%2F01461672982412006>

Schellenbach-Zell J. & Gracel C. (2010) Teacher motivation for participating in school innovations-supporting factors. *Journal for Educational Research Online*, 2 (2), 34-54.

Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Journal Educational Studies*, 35(4), 361-378. <https://doi.org/10.1080/03055690802648317>

Schumpeter, A. J. (2004). *The Theory of Economic Development* (Redvers Opie, μεταφρ.). USA & UK: Transaction Publishers (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1934).

Shui-fong, L., Cheng, R. W. & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction* 20 (6), 487-497. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4),1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>

Stevens, R. J. (2004). Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teaching and Teacher Education*, 20 (4) 389–396. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.011>

Todd, R., Kelley, J. & Knowles, G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM Education. *International Journal of STEM Education*, 3(11). <https://link.springer.com/article/10.1186/s40594-016-0046-z>

Torres, D. G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in U.S. schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 111-123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.001>

Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389-398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Tsui, K. T. & Cheng, Y. C. (2010). School Organizational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-level Analysis. *Educational Research and Evaluation An International Journal on Theory and Practice*, 5(3), 249-268. <https://doi.org/10.1076/edre.5.3.249.3883>

Tyree, A. K. (1996). Conceptualising and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research*, 89(5), 295-304. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941331>

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12 (2), 173-194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)

Xin M. & MacMillan R. B. (2010). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47. <https://doi.org/10.1080/00220679909597627>

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247. <https://doi.org/10.1080/03057920600741289>

Ερωτηματολόγιο



Αγαπητοί συνάδελφοι,

Σας προσκαλώ να συμμετέχετε σε έρευνα που διεξάγω με στόχο τη διερεύνηση των κινήτρων για εφαρμογή καινοτομιών και το συσχετισμό τους με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, όπως η εργασιακή ικανοποίηση, η επαγγελματική δέσμευση και η αυτοαποτελεσματικότητα. Η έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία». Σας καλώ να απαντήσετε **με απόλυτη ειλικρίνεια**. Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη αφού το να μάθουμε τις απόψεις σας, είναι το πρώτο βήμα για να προτείνουμε εφαρμόσιμες λύσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Πριν προχωρήσετε σας παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά τα ακόλουθα τις παρακάτω πληροφορίες σχετικά με τα δικαιώματά σας:

- Η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη και εθελοντική.
- Μπορείτε να αποφασίσετε να διακόψετε τη συμμετοχή σας σε οποιοδήποτε σημείο του ερωτηματολογίου.
- Τα ερωτηματολόγια αποθηκεύονται με ασφαλή τρόπο και όλες οι απαντήσεις παραμένουν απόλυτα εμπιστευτικές. Η επεξεργασία των δεδομένων γίνεται σύμφωνα με τους νόμους για την προστασία των προσωπικών δεδομένων.
- Τα δεδομένα καταχωρούνται χωρίς να υπάρχει καμιά σύνδεση με το άτομο που απάντησε στο ερωτηματολόγιο και η ταυτοποίηση προσώπων ή οργανισμών είναι αδύνατη κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.
- Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή στατιστικών συμπερασμάτων και μόνο για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στην παρούσα έρευνα και για τον χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Συναδελφικά,

Αθανάσιος Κολτσιδης

Εκπ/κός Α/θμιας Εκπ/σης

Οργανική θέση:13^ο Δημ. Σχ. Κοζάνης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ

Α΄: Εφαρμόζετε ή έχετε εφαρμόσει διάφορα προγράμματα εκπαιδευτικών καινοτομιών;

- Ναι
Όχι

Αν ναι, ποιο πρόγραμμα από τα παρακάτω έχετε εφαρμόσει ή εφαρμόζετε;

- Εκπαίδευση STEM-Εκπαιδευτική Ρομποτική
Scratch
Erasmus+
e-Twinning
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
Αγωγή υγείας
Πολιτιστικά προγράμματα
Εκπαιδευτικά λογισμικά (Centennia, GeoGebra κ.ά.)
Άλλο

Β΄: Αν όχι, θα σκοπεύατε να εφαρμόσετε στο προσεχές μέλλον κάποια από τα παραπάνω προγράμματα;

- Ναι
Όχι

Αν ναι, ποιο θα εφαρμόζατε;

- Εκπαίδευση STEM-Εκπαιδευτική Ρομποτική
Scratch
Erasmus+
e-Twinning
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
Αγωγή υγείας

- Πολιτιστικά προγράμματα
- Εκπαιδευτικά λογισμικά (Centennia, GeoGebra κ.ά.)
- Άλλο

Όσοι απαντήσατε τουλάχιστον ένα ναι, στην Α' ή στη Β' περίπτωση, παρακαλώ συνεχίστε παρακάτω.

Α' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΚΙΝΗΤΡΑ

Για ποιο λόγο εφαρμόζετε ή σκοπεύετε να εφαρμόσετε διάφορα προγράμματα εκπαιδευτικών καινοτομιών όπως Εκπαίδευση STEM-Εκπαιδευτική Ρομποτική, Erasmus+, e-Twinning, αγωγή υγείας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κ.ά.;

Παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

1=Διαφωνώ απόλυτα,

2=Διαφωνώ,

3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ,

4=Συμφωνώ,

5=Συμφωνώ απόλυτα

1.	Το απαιτεί η δουλειά μου.	1	2	3	4	5
2.	Το σχολείο μου με υποχρεώνει να το κάνω.	1	2	3	4	5
3.	Πληρώνομαι για να το κάνω.	1	2	3	4	5
4.	Ο διευθυντής μου θα δυσαρεστηθεί αν δεν το κάνω.	1	2	3	4	5
5.	Έτσι αποδεικνύω στους άλλους την προθυμία μου να δεχτώ νέα πράγματα.	1	2	3	4	5
6.	Θέλω να προσπαθώ για καλύτερες επιδόσεις στην εργασία μου.	1	2	3	4	5
7.	Δεν θέλω οι άλλοι να πιστεύουν ότι δεν είμαι σε θέση να το κάνω.	1	2	3	4	5
8.	Θα ένιωθα ένοχος αν δεν το έκανα.	1	2	3	4	5
9.	Περιλαμβάνει σημαντικά πράγματα που πρέπει να μάθω.	1	2	3	4	5
10.	Είναι μια σημαντική στρατηγική διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
11.	Είναι χρήσιμο στους μαθητές μου.	1	2	3	4	5

12.	Είναι σημαντικό για μένα να εκτελέσω αυτό το καθήκον.	1	2	3	4	5
13.	Αισθάνομαι χαρούμενος που βοηθώ τους μαθητές να ξεπερνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία.	1	2	3	4	5
14.	Ενδιαφέρομαι να μάθω περισσότερα για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες (του καινοτόμου προγράμματος).	1	2	3	4	5
15.	Μου είναι ευχάριστο να εκτελέσω αυτό το έργο.	1	2	3	4	5
16.	Βρίσκω ενδιαφέρον αυτό το καθήκον.	1	2	3	4	5

Β' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ
--

Παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

1=Διαφωνώ απόλυτα,

2=Διαφωνώ,

3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ,

4=Συμφωνώ,

5=Συμφωνώ απόλυτα

1.	Μου αρέσει να δουλεύω ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
2.	Ανυπομονώ να πηγαίνω στο σχολείο κάθε μέρα.	1	2	3	4	5
3.	Η εργασία μου ως εκπαιδευτικού είναι άκρως ικανοποιητική.	1	2	3	4	5
4.	Τα πλεονεκτήματα του να είσαι εκπαιδευτικός ξεπερνούν σαφώς τα μειονεκτήματα.	1	2	3	4	5
5.	Κάποιες μέρες, νιώθω ότι αναγκάζομαι να πάω στο σχολείο.	1	2	3	4	5
6.	Νιώθω ανακούφιση όταν κλείνω την πόρτα του σχολείου πίσω μου.	1	2	3	4	5
7.	Ο ελεύθερος χρόνος και τα χόμπι, μού δίνουν περισσότερη ικανοποίηση από τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
8.	Δεν μπορώ ν' ανταπεξέλθω στην ένταση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5

Γ' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

Παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

1=Διαφωνώ απόλυτα,

2=Διαφωνώ,

3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ,

4=Συμφωνώ,

5=Συμφωνώ απόλυτα

1.	Είμαι περήφανος/η που ασκώ το επάγγελμα της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
2.	Θα μου κόστιζε ν' αλλάξω το επάγγελμά μου τώρα.	1	2	3	4	5
3.	Εάν θα μπορούσα να επιλέξω το επάγγελμα σήμερα, πάλι θα επέλεγα να είμαι εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
4.	Έχω δεσμευτεί στον εαυτό μου, ότι δε θα εγκαταλείψω ποτέ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για οποιονδήποτε λόγο.	1	2	3	4	5
5.	Έχω σκεφτεί πολλές φορές να εγκαταλείψω το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
6.	Θα άφηνα τη διδασκαλία για ένα άλλο επάγγελμα εάν θα μπορούσα.	1	2	3	4	5
7.	Δεν αισθάνομαι καμιά υποχρέωση να παραμείνω στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
8.	Δε με κρατάει τίποτα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5

Δ' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

1=Διαφωνώ απόλυτα,

2=Διαφωνώ,

3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ,

4=Συμφωνώ,

5=Συμφωνώ απόλυτα

1.	Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να διδάξω με επιτυχία όλο το περιεχόμενο των μαθημάτων ακόμη και στους πιο δύσκολους μαθητές.	1	2	3	4	5
2.	Ξέρω ότι μπορώ να διατηρήσω μια θετική σχέση με τους γονείς, ακόμη και όταν προκύπτουν εντάσεις.	1	2	3	4	5
3.	Είμαι πεπεισμένος/η ότι, με την πάροδο του χρόνου, θα συνεχίσω να γίνομαι όλο και περισσότερο ικανός/η έτσι ώστε να συμβάλλω στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών μου.	1	2	3	4	5
4.	Ακόμα κι αν προκύψουν απρόβλεπτες καταστάσεις κατά την ώρα της διδασκαλίας, είμαι βέβαιος/η ότι μπορώ να διατηρήσω τον έλεγχο της τάξης και να συνεχίσω αναπροσαρμόζοντας τη διδασκαλία μου.	1	2	3	4	5
5.	Είμαι σίγουρος/η για την ικανότητά μου να ανταποκρίνομαι στις ανάγκες των μαθητών μου, ακόμη και αν έχω μια κακή μέρα.	1	2	3	4	5
6.	Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να αναπτύξω δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσω τους περιορισμούς του συστήματος (όπως περικοπές προϋπολογισμού και άλλα διοικητικά προβλήματα) και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	1	2	3	4	5
7.	Ξέρω ότι μπορώ να παρακινήσω τους μαθητές μου να συμμετάσχουν σε καινοτόμα έργα.	1	2	3	4	5
8.	Γνωρίζω ότι μπορώ να πραγματοποιήσω καινοτόμα έργα ακόμη και όταν έχω να αντιμετωπίσω τη δυσπιστία ορισμένων συναδέλφων.	1	2	3	4	5

Ε΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

1. Φύλο: άντρας γυναίκα
2. Ηλικία: έως 30 31-40 41-50 51-60 άνω των 60
3. Τίτλοι σπουδών: κάτοχος πτυχίου κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
 κάτοχος δεύτερου πτυχίου κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών
4. Έτη προϋπηρεσίας: έως 5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 άνω των 30
5. Σχέση εργασίας: μόνιμος αναπληρωτής
6. Τύπος σχολικής μονάδας που υπηρετείτε: δημοτικό σχολείο νηπιαγωγείο
7. Αν υπηρετείτε σε δημοτικό σχολείο, σημειώστε το μέγεθός του:
 ολιγοθέσιο πολυθέσιο
8. Περιοχή σχολικής μονάδας που υπηρετείτε: αστική ημιαστική αγροτική

Σας ευχαριστώ πολύ για τον πολύτιμο χρόνο σας!

