

**Η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού και η επιρροή της στην
διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.**

**The modern teacher's professional identity and its influence at the formation of the
school culture.**

Θεοδώρα-Μαρία Νάτσιου, ΠΕ02 Φιλολόγος, M.Ed., natsioudora@gmail.com

Theodora-Maria Natsiou, Teacher, M.Ed., natsioudora@gmail.com

Abstract: This paper is a theoretical study on issues that have occupied and are still occupying many researchers and scholars over the time and are related to concerns, discussions and attempts to explain the meaning of teachers' professional identity and the culture of the school unit. At this study, at first, we will try to explain the meaning of modern teacher's professional identity and then we will look into the factors that contribute to its formation. Afterwards, we will try to explain the meaning of school culture and we will make an attempt to find out those futures of the teacher's professional identity that influence the formation of the culture of the school unit. Finally, after having tried to explain the meaning of the modern teacher's professional development, we will make suggestions about the ways that can contribute to the continuous improvement and development of his role as well as his personality.

Keywords: teacher, professional identity, school culture, professional development

Περίληψη: Η παρούσα εργασία αποτελεί μία θεωρητική προσέγγιση θεμάτων, που έχουν απασχολήσει κι ακόμη απασχολούν πολλούς ερευνητές και μελετητές σε βάθος χρόνου και σχετίζονται με προβληματισμούς, συζητήσεις και προσπάθειες για την εννοιολογική προσέγγιση του περιεχομένου των όρων τόσο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών όσο και της κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Στο παρόν πόνημα, αρχικά θα γίνει μία προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης του όρου της επαγγελματικής ταυτότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού και κατόπιν θα επιχειρηθεί η διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην διαμόρφωσή της. Στην συνέχεια, θα γίνει μία απόπειρα εννοιολογικής προσέγγισης του περιεχομένου του όρου της σχολικής κουλτούρας και θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε εκείνα τα στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας που εκπαιδευτικού που επηρεάζουν καθοριστικά την διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Τέλος, αφού επιχειρηθεί μία εννοιολογική προσέγγιση του όρου της επαγγελματικής ανάπτυξης και ανέλιξης του σύγχρονου εκπαιδευτικού, θα ακολουθήσουν προτάσεις αναφορικά με τους τρόπους που μπορούν να συμβάλλουν στην διαρκή βελτίωση και την αναβάθμιση τόσο του ρόλου του όσο και της προσωπικότητάς του.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, επαγγελματική ταυτότητα, σχολική κουλτούρα, επαγγελματική ανάπτυξη/ανέλιξη

Εισαγωγή

Αναμφίβολα, οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, που συντελούνται στην σύγχρονη εποχή τοποθετούν το εκπαιδευτικό σύστημα ενώπιον νέων απαιτήσεων και προσδοκιών (Day, 2000). Ταυτόχρονα, η αξία της εκπαίδευσης και η συμβολή της στην προσωπική, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη και ευημερία αναγνωρίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο από τους κυβερνητικούς φορείς, με αποτέλεσμα την διαρκή εισαγωγή και υιοθέτηση αλλαγών στο εκπαιδευτικό προσκήνιο (Day, όπως αναφέρεται στο Eyrodice, 1997).

Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικές αυτές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, που προωθούνται από την κυβέρνηση στην τυπική σχολική εκπαίδευση τις περισσότερες φορές δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Day, 2000). Το γεγονός αυτό επηρεάζει αρνητικά τους εκπαιδευτικούς, που συχνά βιώνουν στον εργασιακό τους χώρο περισσότερο αισθήματα επιβίωσης παρά επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και την αίσθηση πλήρους επιθεώρησης της εργασίας τους (Day, 2000). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν αλλαγές και στην εκπαιδευτική τους ταυτότητα, στοιχείο που τους οδηγεί σε κρίση (Bolivar & Domingo, 2004) και που καταδεικνύει την εξαιρετική σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής ταυτότητας στην σύγχρονη εποχή (Φωτοπούλου, 2008).

Αρχικά, αφού επιχειρηθεί η ανάδειξη της πολύπλευρης και πολύπλοκης έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, το παρόν πόνημα διερευνά τους βασικούς άξονες που διαμορφώνουν την ταυτότητα του σύγχρονου Έλληνα εκπαιδευτικού. Έπειτα, επιχειρεί να εντοπίσει εκείνα τα στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, που συμβάλλουν ποικιλοτρόπως στην διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Τέλος, θα υποδειχθούν συμβατοί, με την παρούσα συγκυρία, τρόποι ανέλιξης των ενεργών Ελλήνων εκπαιδευτικών, αφού, ταυτόχρονα, ληφθεί υπόψη ο τρόπος πρόσληψής τους.

1. Η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού: μια απόπειρα εννοιολογικής προσέγγισης

Αναμφίβολα, η διεθνής βιβλιογραφία για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καταδεικνύει ότι η προσπάθεια ορισμού της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί δύσκολο ερευνητικό εγχείρημα (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) λόγω της πληθώρας των παραγόντων που την στοιχειοθετούν και διεκδικούν μερίδιο στον ορισμό της (Beauchamp & Thomas, 2009).

Ωστόσο, σε μια προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας, ο Ματσαγγούρας (2005) υποστηρίζει ότι τα στοιχεία που συνθέτουν την επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού¹ ή τον επαγγελματικό του εαυτό αφορούν «στο σύνολο των αντιλήψεων, αξιών, γνώσεων, συναισθημάτων, προτεραιοτήτων, ρόλων, αναγκών, πεποιθήσεων, προσδοκιών και δεξιοτήτων, που τον χαρακτηρίζουν σε κάθε φάση της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας» (σελ. 72-73). Παράλληλα, κάθε φορά που προστίθεται μια επαγγελματική ή προσωπική εμπειρία το σύνολο αυτών των στοιχείων αναδεύεται κι ανασυντίθεται, καθώς βρίσκεται σε μια διαρκή εξελικτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2005· Flores & Day, 2006· Sachs, 2001a, όπως αναφέρεται στο Φωτοπούλου, 2013, σελ.144). Επιπρόσθετα, σε μια προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, ο Beijaard (Beijaard, 2000, όπως αναφέρεται στο Φωτοπούλου, 2008, σελ.44) και οι Day, Kington, Stobart & Sammons (2006) της αποδίδουν τρία βασικά γνωρίσματα: ο εκπαιδευτικός ως γνώστης του αντικειμένου του, ο εκπαιδευτικός σε σχέση με παιδαγωγικά θέματα και ο εκπαιδευτικός σε σχέση με θέματα διδακτικής.

Χρονολογικά η διαμόρφωση της ταυτότητας ξεκινά από την πρώτη επαφή του μετέπειτα εκπαιδευτικού με το σχολείο ως μαθητής από την ηλικία των πέντε ετών και ολοκληρώνεται με την αφυπηρέτησή του (Μαυρογιώργος, 2005). Στο μακρύ αυτό χρονικό διάστημα, περνά από διαδοχικά εξελικτικά στάδια, όπου το καθένα προετοιμάζει ομαλά την μετάβαση στο επόμενο (Ξενίτης, 2012). Αναμφίβολα, η διαμόρφωση και ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού σε όλη της την διάρκεια συμβαδίζει με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Ματσαγγούρας, 2005· Μαυρογιώργος, 2005).

Συνεπώς, συνοψίζοντας, θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ως επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ορίζεται η αντίληψη που διαμορφώνει ο ίδιος για την θέση του στον επαγγελματικό του χώρο αλλά και η εικόνα που δημιουργεί στους άλλους ως επαγγελματία (Ξενίτης, 2012, χ.σ. · Χατζηπαναγιώτου, 2016, χ.σ.).

2. Άξονες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού

Αναμφίβολα, οι περισσότεροι ερευνητές (Ανθοπούλου, 1999α· Ανθοπούλου, 1999β· Hargreaves & Fullan, 1995· Κατσουλάκης, 1999· Μαυρογιώργος, 1999α· Μαυρογιώργος, 2005· Neave, 2001· Παπαναούμ, 2005· Φωτοπούλου, 2013) υποστηρίζουν ότι η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού βασίζεται σε ένα πολυσύνθετο συνονθύλευμα παραγόντων, που δρουν, αλληλεπιδρούν και επιδρούν συμπληρωματικά, καθώς οποιαδήποτε μεταβολή στον ένα ή τον άλλο παράγοντα επιδρά περισσότερο ή λιγότερο και στους υπόλοιπους (Μαυρογιώργος, 1999α, σελ.100-101).

Αναλύοντας, λοιπόν, τους παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα, οι μελετητές κάνουν λόγο για την άτυπη «μαθητεία» του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα, την

¹ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού στο Ματσαγγούρας (2005), Ξενίτης (2012), Φωτοπούλου (2008), Φωτοπούλου (2013).

βασική του εκπαίδευση, το σύστημα διορισμών, την υποδοχή του νεοδιόριστου συναδέλφου στο σχολείο, το φύλο και την ηλικία του (Ανθοπούλου, 1999α· Ανθοπούλου, 1999β· Μαυρογιώργος, 1999α· Neave, 2001· Ξενίτης, 2012). Παράλληλα, αναφέρονται στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας και την κουλτούρα της, στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, αλλαγές και καινοτομίες καθώς και στο διευθυντικό στυλ ηγεσίας (Ανθοπούλου, 1999α· Κατσουλάκης, 1999· Μαυρογιώργος, 1999α· Ξενίτης, 2012· Φωτοπούλου, 2013). Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζουν οι διαφορετικές μορφές επιμόρφωσης και συνεργατικής μάθησης, ενώ, τέλος, καθοριστική σημασία στην διαμόρφωση της ταυτότητας διαδραματίζει η αέναη ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και η φιλοσοφία του για την ζωή (Ξενίτης, 2012· Φωτοπούλου, 2013).

Αρχικά, προκειμένου να αναλυθούν οι παράγοντες αυτοί, θα επιχειρηθεί μια άτυπη ομαδοποίησή τους, βασισμένη στις φάσεις από τις οποίες διέρχεται η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Ξενίτης, 2012). Οι φάσεις διακρίνονται στις ακόλουθες: 1) Από την σχολική ηλικία μέχρι τον διορισμό, 2) Επαγγελματική ενσωμάτωση και 3) Υπόλοιπη θητεία μέχρι την αφυπηρέτηση, οι οποίες και είναι διαδοχικές. Τέλος, η τέταρτη φάση, δηλαδή η προσωπική ανάπτυξη, ανέλιξη και πορεία αυτογνωσίας εκτείνεται σε όλη την διάρκεια της ζωής του εκπαιδευτικού (Ξενίτης, 2012).

Σημειωτέον ότι στο παρόν πόνημα θα γίνει αναφορά σε ορισμένους από τους προαναφερθέντες παράγοντες που εκτιμήθηκαν ως οι σημαντικότεροι για την διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

2.1.1. Από την σχολική ηλικία μέχρι τον διορισμό

Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ξεκινά ως μια άτυπη διαδικασία μακρόχρονης «μαθητείας» του στο επάγγελμα (Μαυρογιώργος, 1999α). Από πολύ νωρίς, στην ηλικία των πέντε ετών και για πολλά χρόνια (12-14 χρόνια), ο μελλοντικός εκπαιδευτικός εκτίθεται σε επαγγελματικές πρακτικές, αντιλήψεις και συμπεριφορές που άπτονται του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1999α· Μαυρογιώργος, 2005· Μαυρογιώργος, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, σχηματίζει τις πρώτες του εικόνες και αντιλήψεις για την φύση του επαγγέλματος, οι οποίες μελλοντικά θα τον ενθαρρύνουν ή θα τον αποτρέψουν στις όποιες αποφάσεις του (Μαυρογιώργος, 1999α).

Κατόπιν, ο μέλλον εκπαιδευτικός εισέρχεται στο πανεπιστήμιο, όπου για 4-5 χρόνια, λαμβάνει την βασική εκπαίδευση στο επάγγελμα (Μαυρογιώργος, 1999α). Εδώ προετοιμάζεται, ώστε να αποκτήσει τις απαραίτητες επιστημονικές και ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις, αλλά και να εξασκηθεί πρακτικά σε αυτό (Χατζηπαναγιώτου, 2001, όπως αναφέρεται στο Ξενίτης, 2012, χ.σ.). Ως εκ τούτου, η βασική εκπαίδευση οφείλει να καλύπτει επαρκώς τα ανωτέρω ζητούμενα, ανταποκρινόμενη στην σύγχρονη διεθνή αντίληψη του εκπαιδευτικού ως εξειδικευμένου επαγγελματία στον χώρο του (Χατζηπαναγιώτου, 2001, όπως αναφέρεται στο Ξενίτης, 2012, χ.σ.).

2.1.2. Η φάση της επαγγελματικής ενσωμάτωσης

Καθοριστική είναι η περίοδος των πρώτων ετών του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο σχολείο, καθώς αποτελεί την γέφυρα μετάβασής του από το θρανίο στην έδρα (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000). Ως εκ τούτου, απαιτείται ένα οργανωμένο σύστημα υποδοχής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο σχολείο (Ανθοπούλου, 1999α). Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός έχει ανάγκη από συμπληρωματική υποστήριξη από τους συναδέλφους του, ώστε να γνωρίσει τον χώρο του εκπαιδευτηρίου και το ανθρώπινο δυναμικό του, να επιλύσει τις απορίες του σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, παιδαγωγικής αντιμετώπισης και διαχείρισης των μαθητών, αλλά και να αισθανθεί την συλλογικότητα και την ζεστασιά ότι ανήκει στο σχολείο (Ανθοπούλου, 1999α). Επιπρόσθετα, ο θεσμός του μέντορα (συμβούλου), ενός ώριμου εκπαιδευτικού συναδέλφου, που θα μπορούσε να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά τον νεοδιόριστο συνάδελφο είναι αναμφίβολα εξαιρετικά αποτελεσματικός (Ανθοπούλου, 1999α· Χατζηπαναγιώτου, 2001, όπως αναφέρεται στο Ξενίτης, 2012, χ.σ.).

Εξίσου σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού παίζει και η κουλτούρα, δηλαδή τα χαρακτηριστικά, που διακρίνουν ένα εκπαιδευτήριο, συνθέτοντας την ατμόσφαιρα, το κλίμα του συγκεκριμένου οργανισμού (Ανθοπούλου, 1999α), το οποίο κάποιος αντιλαμβάνεται από την πρώτη στιγμή που περνά το κατώφλι του (Ξενίτης, 2012). Την κουλτούρα ενός σχολείου συνθέτει τόσο η εξωτερική του διάσταση, δηλαδή ο χώρος (υλικοτεχνική υποδομή, αισθητική, ανέσεις), όσο και η εσωτερική του διάσταση, που αφορά στο ανθρώπινο δυναμικό (σκέψεις, συμπεριφορές, συναισθήματα, διαμορφωμένες ανθρώπινες σχέσεις) με τον διευθυντή του, που αποτελεί την κινητήρια διαμορφωτική δύναμη της κουλτούρας του εκπαιδευτηρίου (Ανθοπούλου, 1999α). Συνεπώς, οι φιλικές και ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, η εκτίμηση και η υποστήριξη του διευθυντή προς τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, το ισχυρό αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης και η προσπάθεια για διαρκή εξέλιξη του σχολικού οργανισμού χαρακτηρίζουν και διαμορφώνουν την σχολική του κουλτούρα κι επηρεάζουν καταλυτικά τόσο την επαγγελματική ταυτότητα όσο και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Ανθοπούλου, 1999α). Αυτό συμβαίνει, επειδή η κουλτούρα διαμορφώνεται από όσους κινούνται στο χώρο του εκπαιδευτηρίου, αλλά ταυτόχρονα οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά τους επηρεάζονται από την επικρατούσα κουλτούρα, εφόσον κουλτούρα και ανθρώπινο δυναμικό συνδέονται μεταξύ τους με σχέση αλληλεξάρτησης (Ανθοπούλου, 1999α).

2.1.3. Η υπόλοιπη θητεία μέχρι την αφυπηρέτηση

Αναμφίβολα, η επιμόρφωση είναι συνυφασμένη με την βιογραφία του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στον χρόνο καθώς και με τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές και πολιτικές αλλαγές, που την καθιστούν αναγκαία (Μαυρογιώργος, 2000). Αυτή κατέχει κεντρική θέση στην διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής του ταυτότητας, καθώς

επιηρεάζει τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον εργασιακό του χώρο αλλά και την επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη και εξέλιξη (Μαυρογιώργος, 1999α· Μαυρογιώργος, 2000· Ξενίτης, 2012).

Ως επιμόρφωση ορίζεται: το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών, που συνδέονται με την σύλληψη, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, θεωρητικών ή πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών, κατά την διάρκεια της θητείας τους (Μαυρογιώργος, 1999α, σελ.101)

Αναμφίβολα, η επιμόρφωση έρχεται να λειτουργήσει συμπληρωματικά στην προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση, της οποίας αποτελεί συνέχεια, λειτουργώντας συχνά ως επανεκπαίδευση εξαιτίας των ελλείψεων και ανεπαρκειών της βασικής εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 1999α). Επιπλέον, πρόκειται για μια διαδικασία, στην οποία ο εκπαιδευτικός εισέρχεται ύστερα από προσωπική κι ελεύθερη βούληση, που εκφράζεται άτυπα με την μελέτη επιστημονικών άρθρων και βιβλίων και την παρακολούθηση σεμιναρίων, διαλέξεων ή συλλογικά, ως οργανωμένος θεσμός σε σχολικό και εξωσχολικό επίπεδο (Γκαμπρέλας, 2014· Μαυρογιώργος, 1999α). Αναμφισβήτητα, πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία, που διατρέχει όλη την επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού και ταυτιζόμενη με την έννοια της «δια βίου εκπαίδευσης» του παρέχει αμέτρητες ευκαιρίες επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης (Μαυρογιώργος, 1999α). Ως εκ τούτου, η επιμόρφωση, αποτελώντας αναγκαίο, αυτονόητο και αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, επιηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τόσο την διαμόρφωση και εξέλιξη της επαγγελματικής του ταυτότητας όσο και την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική του ανέλιξη σε όλη του την ζωή (Μαυρογιώργος, 1999α, σελ.101).

2.1.4. Προσωπική ανάπτυξη και πορεία αυτογνωσίας. Ο ρόλος της προσωπικότητας

Κάθε άτομο πορεύεται στην ζωή του μέσα από μια διαρκή διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης, στοχεύοντας στην κατάκτηση της αυτογνωσίας (Ξενίτης, 2012). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη είναι αλληλένδετες και αλληλοεπιηρεάζονται, συντελώντας σε μεγάλο βαθμό στην διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Ξενίτης, 2012· Φωτοπούλου, 2013). Ο βαθμός κατάκτησης της αυτογνωσίας στα διαδοχικά στάδια της προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών επιηρεάζει αναμφίβολα την διδασκαλία τους και την επαγγελματική τους ευσυνειδησία (Ξενίτης, 2012). Σήμερα, οι περισσότεροι ερευνητές (Hargreaves & Fullan, 1995· Λανάρης, 2005· Μαυρογιώργος, 2005· Παπαναούμ, 2005) εξάιρουν την σημασία της προσωπικής ανάπτυξης και της αυτογνωσίας τόσο για την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ταυτότητας όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αναμφισβήτητα, ο εκπαιδευτικός διδάσκει με την προσωπικότητά του κι όχι με ό, τι κάνει ή λέει (Λανάρης, 2005· Παπακωνσταντίνου, 2000, όπως αναφέρεται στο Ξενίτης, 2012).

Παράλληλα, σημαντικό βαθμό επιρροής στην διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας παίζουν οι προσωπικές κι επαγγελματικές εμπειρίες, καθώς και οι πεποιθήσεις και οι αξίες, στις οποίες πρεσβεύει ο εκπαιδευτικός (Φωτοπούλου, 2008). Η υφιστάμενη αλληλεπίδραση μεταξύ των βιωματικών του εμπειριών και των αντιλήψεών του για την ζωή επηρεάζει καθοριστικά τον «τύπο» του εκπαιδευτικού, που ο καθένας επιθυμεί να ενσαρκώσει (Sachs, 2001). Τέλος, η ίδια η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού με τα ιδιαίτερα γνωρίσματά της (ακεραιότητα, υπευθυνότητα, ταπεινότητα, αποφασιστικότητα) και τα πιστεύω, οι αξίες και οι αντιλήψεις του (πάθος, δέσμευση, συνεργασία, επικοινωνία, εκτίμηση) για την ζωή, επηρεάζουν καταλυτικά την διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2016).

3. Σχολική κουλτούρα: μία απόπειρα εννοιολογικής προσέγγισης

Αρχικά, κρίνεται απαραίτητο να αποδοθεί ο ορισμός και το περιεχόμενο της έννοιας της σχολικής κουλτούρας, προκειμένου στη συνέχεια να διερευνηθούν τα στοιχεία εκείνα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, που συμβάλλουν στην διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας.

Αναμφισβήτητα, πολλοί ερευνητές έχουν δώσει ιδιαίτερη προσοχή στον ορισμό της κουλτούρας, εφόσον πρόκειται για μια σύνθετη, πολύπλοκη και πολυσυζητημένη έννοια, που συχνά έχει χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμη του κλίματος, γιατί το κλίμα είναι ουσιαστικά η ερμηνεία της κουλτούρας (Kowalski & Reitzug, 1993). Ωστόσο, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η κουλτούρα δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με το κλίμα, καθώς το κλίμα αναφέρεται στην «προσωπικότητα» του οργανισμού, ενώ η κουλτούρα αφορά στην «ατμόσφαιρα», που τον χαρακτηρίζει (Χατζηπαναγιώτου, 2008, σελ.214).

Αρχικά, λοιπόν, ο Mintzberg (1989) χαρακτήρισε την κουλτούρα «ως την ιδεολογία του οργανισμού, η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειές του, που τον διαφοροποιούν από άλλους οργανισμούς» (χ.σ). Επίσης, ο Robbins (1998) την ορίζει ως «ένα σύστημα κοινών αντιλήψεων που ξεχωρίζει τον ένα οργανισμό από τον άλλο» (χ.σ). Ταυτόχρονα, η Ανθοπούλου (1999α) υποστηρίζει ότι η κουλτούρα διαμορφώνεται από τα χαρακτηριστικά, που διακρίνουν ένα εκπαιδευτήριο, συνθέτοντας την ατμόσφαιρα, το κλίμα του συγκεκριμένου οργανισμού, το οποίο κάποιος αντιλαμβάνεται από την πρώτη στιγμή που περνά το κατώφλι του (Ξενίτης, 2012). Την κουλτούρα ενός σχολείου συνθέτει τόσο η εξωτερική του διάσταση, ο χώρος (υλικοτεχνική υποδομή, ανέσεις), όσο και η εσωτερική του διάσταση, δηλαδή το ανθρώπινο δυναμικό (ανθρώπινες σχέσεις, συναισθήματα, διάθεση) (Ανθοπούλου,1999α: Αθανασούλα-Ρέππα,1999). Επομένως, η κουλτούρα διαμορφώνεται από τα άτομα, που κινούνται στον χώρο του σχολείου, αλλά ταυτόχρονα οι αντιλήψεις τους, η συμπεριφορά και η στάση τους επηρεάζονται από την κουλτούρα που κυριαρχεί, εφόσον κουλτούρα και ανθρώπινο δυναμικό αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώνται (Ανθοπούλου,1999α).

Από τα ανωτέρω τεκμαίρεται ότι η κουλτούρα σε μια σχολική μονάδα επηρεάζει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και γενικότερα

την αποτελεσματικότητά της (Kowalski & Reitzug, 1993). Συνεπώς, στα αποτελεσματικά σχολεία, οι παράγοντες αποτελεσματικότητας της λειτουργίας τους σχετίζονται άμεσα με την κουλτούρα τους και τον βαθμό, στον οποίο αυτή είναι υγιής (Πασιαρδή,χ.χ).

3.1.1. Τα επίπεδα της κουλτούρας

Αρχικά, οι Sergiovanni και Strarratt (1998) και ο Schein (1992,1999) στην προσπάθειά τους να ορίσουν την κουλτούρα, κάνουν αναφορά στα επίπεδά της, με τους Sergiovanni και Strarratt (1998) να μιλούν για τέσσερα επίπεδα: το πρώτο αντιπροσωπεύεται από τα δημιουργήματα της κουλτούρας (μύθοι, ιστορίες, σύμβολα), το δεύτερο αναφέρεται στις προοπτικές των ανθρώπων εντός του οργανισμού, το τρίτο στις αξίες που διέπουν τον οργανισμό και, τέλος, το τέταρτο στις παραδοχές για την ύπαρξη του ίδιου του οργανισμού. Ο Schein (1992,1999), τώρα, διακρίνει τρία επίπεδα κουλτούρας: το πρώτο περιλαμβάνει ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού αλλά και νόρμες συμπεριφοράς. Στο δεύτερο, τοποθετεί ένα σύστημα αξιών, που χαρακτηρίζονται ως οι επιδιώξεις του οργανισμού (συνεργασία, εμπιστοσύνη, ανοικτή επικοινωνία) ενώ στο βαθύτερο επίπεδό της τοποθετεί συλλογικές παραδοχές, που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις, την αλήθεια και το περιβάλλον.

3.1.2. Η τυπολογία της κουλτούρας

Σύμφωνα με τους Cameron και Quinn (Πασιαρδής, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2016) υπάρχουν τέσσερις ξεχωριστοί τύποι κουλτούρας: η ιεραρχική κουλτούρα, όπου δίνεται έμφαση στην σταθερότητα, τον έλεγχο, την προβλεψιμότητα και την αρμονία και ο οργανισμός λειτουργεί γραφειοκρατικά, εστιάζοντας στην αποτελεσματική του λειτουργία. Ακολουθεί η κουλτούρα της αγοράς, που καθορίζεται από τη σταθερότητα, την διαφοροποίηση, τον έλεγχο και την επιβίωση του οργανισμού στον ανταγωνισμό και η οποία συναντάται στα ιδιωτικά σχολεία. Έπεται η κουλτούρα της «παρέας», όπου συναντώνται αξίες, όπως η συνεργασία, η συμμετοχικότητα, η συνοχή και η αφοσίωση και συναντάται στα σχολεία της υπαίθρου. Τέλος, η κουλτούρα των συνθηκών στοχεύει στην διάκριση, την δημιουργικότητα και το ρίσκο, όπου οι οργανισμοί αποβλέπουν στην ανάληψη καινοτομιών και την διαρκή ανάπτυξη και βελτίωσή τους.

3.2. Στοιχεία της Επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας

Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν την διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, καθώς οι αξίες τους και οι πεποιθήσεις τους προσδιορίζουν την συμπεριφορά τους στο πλαίσιο του σχολείου, ενώ παράλληλα είναι καθοριστικές για την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, την εφαρμογή της κατάλληλης παιδαγωγικής προσέγγισης και τελικά στην βελτίωση της σχολικής κουλτούρας (Θεριανός, 2006). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Χατζηπαναγιώτου (2008), που θεωρεί εξαιρετικά σημαντική την επίδραση της κουλτούρας

του σχολείου στην αποτελεσματικότητά του, καθώς αυτή διαμορφώνεται μέσω των αντιλήψεων και των σχεδίων δράσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πληθώρα υλικών, διδακτικών μεθοδολογιών και εγχειριδίων, με απώτερο στόχο να ενθαρρύνουν την πρόοδο των μαθητών τους, ενώ ταυτόχρονα, εκτιμούν κι επαινούν τις προσπάθειές τους (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Συνεπώς, μέσω των ανωτέρω ενεργειών, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν τόσο στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας όσο και στην βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Επιπρόσθετα, η κουλτούρα της σχολικής αποτελεσματικότητας ενισχύεται μέσα από τις κοινές αξίες, τις νόρμες και τα πρότυπα συμπεριφοράς μεταξύ των μελών του οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Έτσι, νόρμες συμπεριφοράς όπως η υιοθέτηση κοινών μαθησιακών στόχων από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας, με στόχο την επίτευξη υψηλών μαθητικών επιδόσεων και η συνυπευθυνότητα απέναντι στην μάθηση εξασφαλίζει τόσο στους συναδέλφους μεταξύ τους όσο και στους μαθητές μια προδιαγραμμένη συνεργατική σχέση, με απώτερο σκοπό την βελτίωση και την πρόοδο εκατέρωθεν (Πασιαρδή, χ.χ). Επιπλέον, η πολυεπίπεδη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αναπτύσσει την αίσθηση της συλλογικότητας, της υπευθυνότητας και της αλληλεξάρτησης, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για επίδιωξη εκ μέρους τους της διαρκούς βελτίωσης και μάθησης (Πασιαρδή, χ.χ). Τέλος, ο αμοιβαίος σεβασμός και η εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων, η αλληλοϋποστήριξή τους για την επίλυση των όποιων προβλημάτων, η αναγνώριση και η εκτίμηση των προσπαθειών εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και η ειλικρινής και ανοικτή επικοινωνία συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Πασιαρδή, χ.χ).

Ένα επιπρόσθετο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, που επηρεάζει αποφασιστικά την διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας είναι η ανάγκη και η δεξιοτήτά τους για επικοινωνία με τον διευθυντή, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς καθώς και η προσπάθεια εκ μέρους τους για δημιουργία ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού κλίματος (Παπασάββας, χ.χ). Αναμφίβολα, ένα ανοικτό υποστηρικτικό επικοινωνιακό κλίμα δημιουργεί στα μέλη του οργανισμού ασφάλεια, ελευθερία απόψεων και κινήσεων, συνεργασία, αλληλοκατανόηση, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση των μελών του (Παπασάββας, χ.χ). Επιπρόσθετα, μεταξύ των πρωταρχικών μελημάτων των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η γνήσια επικοινωνία με τους μαθητές τους με στόχο την επίλυση των όποιων προβλημάτων και ακολούθως την επίτευξη των μέγιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων στην τάξη τους (Ρες & Βαρσαμίδου, 2006). Τέλος, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και η συμμετοχή και εμπλοκή των τελευταίων στο σχολικό «γίγνεσθαι» επιδρά θετικά στην δημιουργία και την διατήρηση αποτελεσματικού επικοινωνιακού κλίματος σε μια σχολική ομάδα, καθώς και αυτοί συμβάλλουν καθοριστικά και από κοινού στην επίτευξη των τεθέντων στόχων (Ρες & Βαρσαμίδου, 2006).

Τέλος, ζωτικής σημασίας στην διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας είναι ο πολυσχιδής ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής

κοινότητας και αποτελεί τον βασικό διαμορφωτή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Γκίνης, 2009· Ρες & Βαρσαμίδου, 2006· Χατζηπαναγιώτου, 2008). Στο πλαίσιο του ρόλου του, λοιπόν, σημαντικότερο καθήκον του ίσως αποτελεί η ποιοτική βελτίωση των εκπαιδευτικών, η καθοδήγηση και υποστήριξή τους μέσα από την συνεχή ενθάρρυνσή τους για την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια, η προσωπική τους μόρφωση και η διαρκής και πολύπλευρη αναβάθμισή τους (Κατσουλάκης, 1999).

Επιπλέον, είναι υπεύθυνος πρωτίστως για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων και ακολούθως για την εδραίωση και ισχυροποίηση του συνεργατικού κλίματος, προωθώντας το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης (Γκίνης, 2009). Κινούμενος σε αυτό το πλαίσιο, αναγνωρίζει την αξία των εκπαιδευτικών, προωθεί την από κοινού συμμετοχή τους στον καθορισμό των στόχων στην σχολική μονάδα και στην λήψη των αποφάσεων, οδηγώντας τους έτσι στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση (Γκίνης, 2009). Στην περίπτωση αυτή, τα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα του χαρισματικού ηγέτη και του διευθυντή συνυπάρχουν σε ένα και το αυτό πρόσωπο (Φαναριώτης, 1999 όπως αναφέρεται στο Γκίνης, 2009, σελ. 47), που ενεργεί ως φάρος, καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στην πραγμάτωση του συμπεφωνημένου κοινού οράματος προς όφελος των μαθητών (Κονταξή, 2008).

4.Προτεινόμενοι τρόποι επαγγελματικής ανάπτυξης/ανέλιξης των Ελλήνων εκπαιδευτικών

Αναμφισβήτητα, το σύστημα διορισμών των εκπαιδευτικών - είτε μέσω της επετηρίδας είτε με τον ανταγωνισμό μέσω γραπτών εξετάσεων - αποτελεί την διαδικασία επιλογής εκείνων, που τελικά θα στελεχώσουν τις εκπαιδευτικές μονάδες και έχει ζωτική σημασία για την μετέπειτα επαγγελματική ανάπτυξη κι ανέλιξη των εκπαιδευτικών, εφόσον το κάθε σύστημα παρουσιάζει εμφανή πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα ² (Ανθοπούλου, 1999β· Μαυρογιώργος, 1999α· Neave, 2001).

Παράλληλα, το γεγονός ότι δεν υφίσταται ένας οργανωμένος μηχανισμός υποδοχής και προσαρμογής του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού και η διαπίστωση ότι η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένας τομέας τελείως ξεχασμένος (Ανθοπούλου, 1999β) από πλευράς κεντρικής διοίκησης, η οποία χαράσσει την εκπαιδευτική της πολιτική, αδιαφορώντας για τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 1999β), περιορίζουν τις όποιες προοπτικές για την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής, ως κινητήριο μοχλός και οι εκπαιδευτικοί, ως συναρωγοί οφείλουν να μεριμνήσουν και να αναλάβουν από μόνοι τους την πρωτοβουλία για την πραγμάτωση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Ξενίτης, 2012) στο πλαίσιο της δυνατότητας χάραξης μιας «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής, που παρέχει η σχετική αυτονομία, που χαρακτηρίζει την σχολική μονάδα, όπου ανήκουν (Μαυρογιώργος, 1999β).

² Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το σύστημα διορισμού των Ελλήνων εκπαιδευτικών και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του κάθε συστήματος στο Ανθοπούλου (1999α), Μαυρογιώργος (1999α), Neave (2001).

Προκειμένου να προταθούν τρόποι επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών, αρχικά, κρίνεται αναγκαία η απόπειρα εννοιολογικής προσέγγισης του περιεχομένου του όρου. Αναμφίβολα, η προσπάθεια αυτή αποτελεί δύσκολο εγχείρημα (Φωτοπούλου, 2013), εφόσον η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι πρόκειται για μια έννοια που τόσο η κατανόηση όσο και ο προσδιορισμός της συνιστούν μια πολύπλοκη διαδικασία (Avalos, 2011).

Κατόπιν μελέτης πληθώρας ορισμών³, στο παρόν πόνημα η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού θα οριστεί «ως το σύνολο των διαδικασιών αυτομόρφωσης και ενδοσχολικών δράσεων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για να αναδείξουν τις προσωπικές και εκπαιδευτικές τους δυνατότητες, να βελτιώσουν το σχολικό περιβάλλον εργασίας τους και να αναπτύξουν ενδοσχολικές και διασχολικές συνεργασίες» (Hargreaves & Fullan, 1993· Day, 2003· Μπαγάκης, 2005 όπως αναφέρεται στο Γραϊκός, 2014, χ.σ). Συνεπώς, η επαγγελματική ανάπτυξη δεν συνδέεται με την εκμάθηση αποπλαισιωμένων διδακτικών δεξιοτήτων αλλά με την συνειδητοποίηση του ρόλου που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο και την κοινωνία (Παπαναούμ, 2005, όπως αναφέρεται στο Γραϊκός, 2014, χ.σ).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι θα αναφερθούν οι δυνατότητες και οι προοπτικές ανέλιξης του ενεργού εκπαιδευτικού. Δηλαδή, εκείνου που έχει εξειδικευμένη γνώση, που εκδηλώνει ηθικό ενδιαφέρον για τους πελάτες του (μαθητές και γονείς), που συνεργάζεται, που είναι επαγγελματικά δεσμευμένος απέναντι σε αυτό που κάνει, που έχει αποκτήσει συλλογική ταυτότητα, που είναι αυτόνομος ως προς την λήψη αποφάσεων και που προσπαθεί για την εξασφάλιση ευμενών συνθηκών εργασίας (Sachs, 2001· Χατζηπαναγιώτου, 2016).

Αρχικά, ο θεσμικός ρόλος του συντονιστή θα μπορούσε να αναδειχτεί κυρίαρχος στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Γκαμπρέλας, 2014· Γραϊκός, 2014), καθώς η κείμενη νομοθεσία του παρέχει το δικαίωμα οργάνωσης ημερίδων, δίωρων συναντήσεων, εξατομικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων και ενδοσχολικών επιμορφώσεων (Γραϊκός, 2014). Σε αυτές τις διοργανώσεις, ο συντονιστής, συζητώντας με νεότερους και παλαιότερους εκπαιδευτικούς για τα υπαρκτά προβλήματα, που ανακύπτουν στο επιστημονικό τους έργο, συμβάλλει με την υποστήριξη, την ενθάρρυνση, τον σεβασμό, τον λόγο, την κρίση και την εμπειρία του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Γκαμπρέλας, 2014). Εξίσου σημαντικός αναδεικνύεται και ο ρόλος του μέντορα (συμβούλου) τόσο για τους νεοδιόριστους όσο και για τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, που μέσω της πολυεπίπεδης επιστημονικής, παιδαγωγικής και ψυχολογικής στήριξης, καθοδήγησης κι εντατικής συμβουλής διαμορφώνει μια ζεστή, εποικοδομητική σχέση ζωής μαζί τους (Ανθοπούλου, 1999α).

Επιπλέον, η καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών οδηγεί τόσο στην βελτίωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας εντός της σχολικής μονάδας όσο και στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Γκαμπρέλας, 2014). Οι εκπαιδευτικοί, μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους, αποκτούν την ευχέρεια να κοινοποιούν και να μοιράζονται γνώσεις, προβληματισμούς, σκέψεις, απόψεις και εμπειρίες και, μέσω αυτής της

³ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης στο Φωτοπούλου (2013).

συμμετοχικότητας, πετυχαίνουν να αφομοιώνουν και να ενσωματώνουν τα νέα στοιχεία που αποκομίζουν (Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000). Προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργεί και η συνεργασία με τους γονείς, που βοηθά στην ταχύτερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων (Γκαμπρέλας, 2014). Τέλος, η εν γένει καλλιέργεια από τον διευθυντή σχέσης εμπιστοσύνης και συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην ουσιαστική, ατομική, εξελικτική πορεία του εκπαιδευτικού (Γκαμπρέλας, 2014).

Παράλληλα, η ανάπτυξη ενός σχολικού περιβάλλοντος, που χαρακτηρίζεται από ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης & Μαυρογιώργος, 1999), που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες μάθησης και συνεργασίας, λειτουργεί ενισχυτικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (Φωτοπούλου, 2013). Σε αυτό το περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός αποκτά εξειδικευμένη γνώση, βιώνει λιγότερα αρνητικά συναισθήματα ως απόρροια της αβεβαιότητας που νιώθει για ό, τι κάνει, ενώ ταυτόχρονα κινητοποιείται και δραστηριοποιείται, προκειμένου να εφαρμόσει τις εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις και στην τάξη του (Borko, Elliot & Uchiyama, 2000).

Ένας επιπρόσθετος τρόπος ανέλιξης των εκπαιδευτικών είναι μέσω της επιμόρφωσης, μιας δραστηριότητας που πραγματοποιείται σε δυο επίπεδα: 1) ως αποτέλεσμα προσωπικής, ατομικής επιλογής 2) ως συστηματικός θεσμός όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων σε σχολικό και εξωσχολικό επίπεδο (Γκαμπρέλας, 2014). Σε προσωπικό, λοιπόν, και ατομικό επίπεδο είναι άτυπη και συνδέεται με την μελέτη επιστημονικών βιβλίων, την παρακολούθηση διαλέξεων, την συμμετοχή σε άτυπες συζητήσεις και την συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, συναδέλφους. Υπό το πρίσμα αυτό είναι διαρκής κι εντάσσεται στο πλαίσιο της «δια βίου» εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στην προσωπική, κοινωνική κι επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε όλη την διάρκεια της ζωής του (Γκαμπρέλας, 2014). Σε ό, τι αφορά στην σχολική μονάδα, η επιμόρφωση συντελείται μέσω επιμορφωτικών δραστηριοτήτων ή συνεδριάσεων μεταξύ συναδέλφων με γνώμονα πάντα τις ενδοσχολικές ανάγκες και προτάσεις. Σημαντική είναι εδώ και η συνεισφορά των «κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης», (Lave & Wenger, 1991· Wenger, 1999, όπως αναφέρεται στο Γραϊκός, 2014, χ.σ) όπου οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί μέσω της ανταλλαγής πρακτικών εμπειριών και επεξεργασμένης γνώσης προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στις πρακτικές ανάγκες, που προκύπτουν στο σχολείο τους (Γραϊκός, 2014). Τέλος, σε εξωσχολικό επίπεδο, η επιμόρφωση πραγματοποιείται μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων από πιστοποιημένους φορείς και ιδρύματα υλοποίησης (Μαυρογιώργος, 1999α).

Ωστόσο, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η επιμορφωτική πολιτική εξυπηρετεί κυρίως τις ανάγκες του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η ευρύτερη επιμορφωτική πολιτική συλλαμβάνεται, προγραμματίζεται και εφαρμόζεται από την κεντρική εξουσία, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μετατρέπονται, ως εντολοδόχοι, σε απλούς εκτελεστές και εργαλεία αυτής (Μαυρογιώργος, 1999α).

Αναμφίβολα, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα και με την πρόοδο και την σχολική επίδοση των μαθητών (Φωτοπούλου, 2013), καθώς η ανάλυση των επιπτώσεων και των αποτελεσμάτων της προόδου τους λειτουργεί ανατροφοδοτικά ως προς την βελτίωση του εκπαιδευτικού κι έχει αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα του έργου του (Hunzicker, 2011· Kedzior, 2004, όπως αναφέρεται στο Φωτοπούλου, 2013). Κινούμενος στο ίδιο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να καλλιεργήσει την κριτική του σκέψη, συλλογιζόμενος στοχαστικά επί των πρακτικών και των μεθόδων διδασκαλίας, που ακολουθεί, προκειμένου να διαμορφώσει νέες γνώσεις και στάσεις για τα διδακτικά του καθήκοντα και τους μαθητές του (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, όπως αναφέρεται στο Φωτοπούλου, 2013, σελ.227). Ασφαλώς, πρόκειται, για τον συνειδητοποιημένο κι αναστοχαστικό εκπαιδευτικό, που προσπαθεί συνεχώς για την προσωπική του βελτίωση και την ανάπτυξη της πολιτισμικής και παιδαγωγικής του ευθύνης (Γραϊκός, 2014).

Επιπρόσθετα, η θεμιτή αξιολόγηση, κάτω από συγκεκριμένους όρους και προϋποθέσεις⁴, συμβάλλει στην ανέλιξη του εκπαιδευτικού, καθώς αποτελεί διαδικασία, που οδηγεί στην αυτογνωσία και υποβοηθά τον διδάσκοντα να γνωρίσει τον εαυτό του, να εμβαθύνει στις πτυχές του ρόλου του και να αντιληφθεί τους τομείς, όπου χρήζει βελτίωσης (Γκαμπρέλας, 2014). Θεωρητικά, η μορφή αξιολόγησης που βοηθά περισσότερο στην βελτίωση του εκπαιδευτικού είναι η αυτοαξιολόγηση, που εμπερικλείει την αυτοκριτική, τον προβληματισμό και την αυτοαποτίμηση του βαθμού ανταπόκρισής του στα επαγγελματικά του καθήκοντα και τις υποχρεώσεις και που ουσιαστικά συμβάλλει στην επαγγελματική του ανέλιξη (Γκαμπρέλας, 2014).

Συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, που συντελούνται στην σύγχρονη εποχή τοποθετούν το εκπαιδευτικό σύστημα ενώπιον νέων απαιτήσεων και προσδοκιών (Day, 2000), με αποτέλεσμα την διαρκή εισαγωγή και υιοθέτηση αλλαγών στο εκπαιδευτικό προσκήνιο (Day, όπως αναφέρεται στο Eyrodice, 1997), οι οποίες, ωστόσο, τις περισσότερες φορές δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Day, 2000). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν αλλαγές και στην εκπαιδευτική τους ταυτότητα, η οποία, ως εκ τούτου, καταδεικνύεται εξαιρετικής σπουδαιότητας στην σύγχρονη εποχή (Φωτοπούλου, 2008), εφόσον πρόκειται για μία έννοια που «αφορά στο σύνολο των αντιλήψεων, αξιών, γνώσεων, συναισθημάτων, προτεραιοτήτων, ρόλων, αναγκών, πεποιθήσεων, προσδοκιών και δεξιοτήτων, που τον χαρακτηρίζουν σε κάθε φάση της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας» (Ματσαγγούρας (2005, σελ. 72-73) και συμβαδίζει με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Ματσαγγούρας, 2005· Μαυρογιώργος, 2005).

Επίσης, αποτελεί κοινό τόπο η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί τόσο με την επαγγελματική τους ταυτότητα όσο και με την προσωπικότητά τους επηρεάζουν την διαμόρφωση της

⁴ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης, της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης καθώς και τη σημασία τους για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στο Γκαμπρέλας (2014).

σχολικής κουλτούρας, καθώς οι αξίες τους και οι πεποιθήσεις τους προσδιορίζουν την συμπεριφορά τους στο πλαίσιο του σχολείου (Θεριανός, 2006). Επομένως, με την παρουσία τους συμβάλλουν καθοριστικά στην σύνθεση της κουλτούρας ενός σχολείου, η οποία διαμορφώνεται τόσο από την εξωτερική του διάσταση, δηλαδή τον χώρο όσο και από την εσωτερική του διάσταση που είναι το ανθρώπινο δυναμικό (Ανθοπούλου, 1999· Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Στο σημείο αυτό επιβάλλεται να τονιστεί ότι ζωτικής σημασίας στην διαμόρφωσή της είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος και αποτελεί τον βασικό διαμορφωτή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Γκίνης, 2009· Ρεξ & Βαρσαμίδου, 2006· Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Επιπρόσθετα, οι μελετητές εξάγουν την σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, δηλαδή το σύνολο των διαδικασιών αυτομόρφωσης και των ενδοσχολικών δράσεων που αναλαμβάνουν οι ίδιοι, προκειμένου να αναδείξουν τις προσωπικές και εκπαιδευτικές τους δυνατότητες, να βελτιώσουν το σχολικό περιβάλλον εργασίας τους και να αναπτύξουν ενδοσχολικές και διασχολικές συνεργασίες (Hargreaves & Fullan, 1993· Day, 2003· Μπαγάκης, 2005 όπως αναφέρεται στο Γραίκος, 2014, χ.σ), συνειδητοποιώντας τον σπουδαίο ρόλο που καλούνται να παίξουν στο σχολείο και την κοινωνία (Παπαναούμ, 2005, όπως αναφέρεται στο Γραίκος, 2014, χ.σ). Σε αυτό το σημείο σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος της επιμόρφωσης τόσο ως αποτέλεσμα προσωπικής και ατομικής επιλογής όσο και ως συστηματικός θεσμός όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων σε σχολικό επίπεδο (Lave & Wenger, 1991· Wenger, 1999, όπως αναφέρεται στο Γραίκος, 2014, χ.σ). Τέλος, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα τόσο με την πρόοδο και την σχολική επίδοση των μαθητών του (Φωτοπούλου, 2013) όσο και με την θεμιτή αξιολόγηση αλλά και την αυτοαξιολόγησή του (Γκαμπρέλας, 2014).

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε μία αισιόδοξη προσπάθεια θεωρητικής προσέγγισης της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας του σύγχρονου Έλληνα εκπαιδευτικού, των βασικών αξόνων που την διαμορφώνουν, εκείνων των στοιχείων της που συμβάλλουν στην διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας καθώς και των τρόπων ανέλιξης των ενεργών Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία:

- Αθανασούλα-Ρέππα Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. (Τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 137-186.
- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999α). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. (Τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 17-91.
- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999β). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ.

- Μαυρογιώργος, Διοίκηση εκπαιδευτικών ομάδων. (Τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 187-230.
- Γραϊκός, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/83-odigos-graikos?start=1
- Γκαμπρέλας, Μ. (2014). Μια πορεία ζωής η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωσή της. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από <http://diaylos.webnode.gr/news/%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD/>
- Γκίνη, Π. (2009). *Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση του βαθμού των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και εξέλιξή της. Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς της α/θμιας εκπαίδευσης στην περιοχή Λάρισας.* (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). Αθήνα: 2009. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/9445/browse?type=author&order=ASC&grp=20&value=%CE%93%CE%9A%CE%99%CE%9D%CE%97%CE%A3+%CE%A0%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%97%CE%9C%CE%A9%CE%9D>
- Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου. *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg. σελ. 105-116.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). Εισαγωγή. Στο: A. Hargreaves & M. Fullan. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών.* (μτφ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης. σελ. 13-41.
- Θεριανός, Κ. (2006, Μάιος). *Κουλτούρα του σχολείου και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: ζητήματα ενός πρακτικού και υπαρκτού προβληματισμού.* Περίληψεις εισηγήσεων στο σεμινάριο: Βελτίωση της μάθησης στο σχολείο: διεύθυνση, συνεργασία, μεθόδευση. Αθήνα.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.* (Τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 231-262.
- Κονταξή, Μ. (2008). Η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η επίδραση του ηγέτη στην κουλτούρα του σχολείου. *Δελτίο ΚΕΟΔ*, (22), σελ.7- 8.
- Λανάρης, Μ. (2005). Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: μια διευρυμένη προοπτική. Συμπεράσματα έρευνας με θέμα: Η άλλη αντίληψη του πραγματικού: συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο. σελ. 104-110.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο. σελ. 63-81.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999α). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ.

- Μαυρογιώργος, Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. (Τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 93-135.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999β). Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. (Τόμος Α'). Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 115-160.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου. *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg. σελ. 85-103.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σελ. 348-354.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής.
Στο: *Παράλληλα κείμενα για τη θεματική ενότητα διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 788-798.
- Neave, G. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ευρώπη* (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξενίτης, Ε. (2012). Μια πορεία ζωής: η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωσή της. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από <http://blogs.sch.gr/exenitis/2012/12/04/mia-poreia-zwhs-h-epaggelmatikh-tautothta-twn-ekpaideutikwn-kai-h-diamorfws-h-ths/>
- Παπασάββας, Α.(χ.χ) Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές, όροι και προϋποθέσεις. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από https://www.google.gr/?gws_rd=ssl#q=%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%83%CE%AC%CE%B2%CE%B2%CE%B1%CF%82+%CE%91%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%B7%CF%82
- Πασιαρδή, Γ. (χ.χ). Σχολική κουλτούρα: έννοια, βελτίωση και αλλαγή. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σημερινή εποχή. Αθήνα Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σελ. 82-91.
- Ρες, Γ. & Βαρσαμίδου, Α. (2006). Η έννοια της επικοινωνίας-Επικοινωνία στη σχολική μονάδα. σελ.1-11. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από http://www.simotas.org/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=169&catid=68&Itemid=37
- Φωτοπούλου, Β. (2008). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Θέσεις φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). Πάτρα: 2008. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από <http://www.openarchives.gr/view/401258>

- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Πάτρα: 2013.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.(2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Οδηγός επιμόρφωσης: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, σελ.213-230.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2016, Ιανουάριος 31). *Σημειώσεις για 3^η εργασία.* Ανακοίνωση στην τρίτη ομαδική συμβουλευτική συνάντηση στη θεματική ενότητα διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Αθήνα: ΕΑΠ.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία:

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50, 6-13.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermut, J., A. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective, *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20, 107-128.
- Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C., & Garet, M.S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Bolivar, A. & Domingo, J. (2004). The professional identity of secondary school teachers in Spain: crisis and reconstruction, *Theory and Research in Education*, 4, pp.339-355.
- Borko, H., Elliot, R. & Uchiyama, K. (2002). Professional development: a key to Kentucky's educational reform effort. *Teaching and Teacher Education*, 18, 969-987.
- Day, C. (2000). Teachers in the twenty-first century: time to renew the vision [1], *Teachers and teaching: theory and practice*, 6 (1), pp.101-115.
- 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.
- Eurydice (1997). *A decade of reforms at compulsory education level (1984-1994)*. Brussels: Eurydice, the Information Network on Education in Europe.
- Kowalski, T. & Reitzug, U. (1993). *Contemporary school administration*. New York: Longman.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management*. New York: Free press.
- Robbins, S.P. (1998). *Organizational behavior: concepts, controversies and applications*. Upper Saddle, NJ: Allyn and Bacon.
- Sachs, J. (2001 a). *Learning to be a teacher: teacher education and the development of professional identity*, Paper presented as keynote address at the ISATT conference, Faro, Portugal: September 21-25.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E.H. (1999). *The corporate culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. & Strarratt, R. (1993). *Supervision: a redefinition* (5th ed.). Singapore: McGraw-Hill.