

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Επιστήμες της Αγωγής: δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

"Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση: Μια μελέτη περίπτωσης  
στη β' βάθμια εκπαίδευση"

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΗ

Βασίλειος Μήτσιας

ΒΟΛΟΣ 2024

**1<sup>η</sup> Επιβλέπουσα:** Μαρίνα Σούνογλου, Επίκουρη Καθηγήτρια  
**2<sup>ος</sup> Επιβλέπων:** Κωνσταντίνος Μάγος, Αναπληρωτής Καθηγητής  
**3<sup>η</sup> Επιβλέπουσα:** Μαγδαληνή Βίτσου, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό

|           |  |
|-----------|--|
| Βαθμός    |  |
| Ολογράφως |  |

## Περιεχόμενα

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Ευχαριστίες.....                                                            | 4  |
| Περίληψη.....                                                               | 5  |
| Abstract .....                                                              | 6  |
| Εισαγωγή.....                                                               | 7  |
| Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών.....                                   | 8  |
| Παραδοσιακά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης .....                          | 12 |
| Τεχνοκρατικό μοντέλο .....                                                  | 12 |
| Ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο .....                                        | 12 |
| Στοχαστικό-κριτικό μοντέλο .....                                            | 13 |
| Εναλλακτικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης.....                           | 14 |
| Μοντέλο της κατάρτισης (The Training Model) .....                           | 15 |
| Το μοντέλο της επιβράβευσης (The Award-bearing Model).....                  | 15 |
| Το ελλειμματικό μοντέλο (The Deficit Model) .....                           | 15 |
| Το μοντέλο διάχυσης (The Cascade Model).....                                | 16 |
| Το μοντέλο βάσει προτύπων (The Standards-based Mode) .....                  | 16 |
| Το μοντέλο καθοδήγησης (The Coaching/Mentoring Model).....                  | 16 |
| Το μοντέλο της κοινότητας πρακτικής (The Community of Practice Model) ..... | 17 |
| Το μοντέλο της έρευνας δράσης (The Action Research Model) .....             | 17 |
| Το μετασχηματιστικό μοντέλο (The Transformative Model).....                 | 18 |
| Σύγχρονη νομοθεσία για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου .....             | 19 |
| Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών .....                                              | 24 |
| Μεθοδολογία της έρευνας.....                                                | 29 |
| Αναγκαιότητα της έρευνας.....                                               | 29 |
| Υποθέσεις - Σκοπός -Στόχοι της έρευνας.....                                 | 30 |
| Ερευνητικά ερωτήματα – Ερευνητικά Υποερωτήματα.....                         | 31 |
| Το δείγμα της έρευνας.....                                                  | 32 |
| Εργαλεία της έρευνας.....                                                   | 33 |
| Συνέντευξη.....                                                             | 33 |
| Διαδικασία Συνέντευξης.....                                                 | 34 |
| Θεματική Ανάλυση .....                                                      | 36 |
| Λογισμικά ποιοτικής ανάλυσης.....                                           | 38 |
| Το λογισμικό πρόγραμμα NVIVO .....                                          | 38 |

|                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Τα ευρήματα της έρευνας.....                                                        | 40 |
| Δημογραφικά στοιχεία .....                                                          | 40 |
| Φύλο ερωτηθέντων.....                                                               | 41 |
| Ηλικία συμμετεχόντων .....                                                          | 41 |
| Ειδικότητα συμμετεχόντων - Πτυχία .....                                             | 41 |
| Εμπειρία - Χρόνια στην σχολική μονάδα Μαθήματα.....                                 | 42 |
| Θέση ευθύνης.....                                                                   | 43 |
| Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών .....                                          | 44 |
| Προσδιορίζοντας τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....                   | 44 |
| Ερμηνεία του όρου επαγγελματική ανάπτυξη .....                                      | 44 |
| Όφελος εκπαιδευτικού από την επαγγελματική ανάπτυξη.....                            | 45 |
| Βελτίωση του σχολείου από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....         | 46 |
| Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μετά τον διορισμό .....                        | 47 |
| Τρόποι επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών .....                                 | 48 |
| Φορείς επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. ....                                 | 49 |
| Ενδοϋπηρεσιακές Επιμορφώσεις.....                                                   | 49 |
| Προηγούμενη συμμετοχή από τους εκπαιδευτικούς σε πραγματοποιηθείσες επιμορφώσεις .. | 49 |
| Ιδιότητα με την οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί στις επιμορφώσεις.....           | 50 |
| Φορείς που πραγματοποίησαν τις επιμορφώσεις.....                                    | 50 |
| Χρονική διάρκεια επιμορφώσεων .....                                                 | 51 |
| Θεματολογία επιμορφώσεων .....                                                      | 51 |
| Παράγοντες που επηρεάζουν τις επιμορφώσεις.....                                     | 53 |
| Ικανοποίηση από τις επιμορφώσεις - Προτάσεις βελτίωσης επιμορφώσεων.....            | 53 |
| Συμβολή των επιμορφώσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη.....                           | 54 |
| Μελλοντικές επιμορφώσεις .....                                                      | 56 |
| Προϋποθέσεις - κίνητρα συμμετοχής σε ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις .....             | 56 |
| Οργάνωση κέντρου επιμόρφωσης.....                                                   | 57 |
| Επιλογή επιμορφωτή .....                                                            | 58 |
| Τρόπος Μάθησης Πρακτικές μάθησης.....                                               | 60 |
| Χρονική διάρκεια μαθημάτων .....                                                    | 61 |
| Επιθυμητή θεματολογία επιμορφώσεων .....                                            | 63 |
| Πιστοποίηση επιμορφώσεων .....                                                      | 66 |
| Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....                                                     | 68 |

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| A) Δημογραφικά στοιχεία.....                            | 68 |
| B) Εκπαιδευτικοί και επαγγελματική ανάπτυξη .....       | 69 |
| Γ) Εκπαιδευτικοί και ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις ..... | 73 |
| Δ) Μελλοντικές επιμορφώσεις.....                        | 75 |
| Συμπεράσματα .....                                      | 80 |
| Βιβλιογραφικές Αναφορές .....                           | 86 |
| Παράρτημα .....                                         | 93 |

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες, σε όσους συνέβαλαν στην εκπόνηση της.

Ευχαριστώ ολόθερμα την επιβλέπουσα Επίκουρη Καθηγήτρια, κα. Μαρίνα Σούνου, για την εμπιστοσύνη της να αναδείξω πτυχές του συγκεκριμένου ερευνητικού θέματος, καθώς και για την επιστημονική της καθοδήγηση, τις ευγενικές της υποδείξεις, την υπομονή της, το αμείωτο ενδιαφέρον της, την αμέριστη συμπαράσταση και την υποστήριξή της, καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τον Αναπληρωτή Καθηγητή κο. Κωνσταντίνο Μάγο και την Ε.ΔΙ.Π. κα. Μαγδαληνή Βίτσου, για τις εποικοδομητικές τους υποδείξεις και την πολύτιμη συμβολή τους στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Δε θα μπορούσα να παραλείψω από τις θερμές ευχαριστίες μου, τους/τις συναδέλφους μου καθηγητές/τριες, για τον προσωπικό τους χρόνο που μου διέθεσαν, ως συμμετέχοντες στην έρευνα. Χωρίς τη συμμετοχή τους, η πραγμάτωση της εργασίας θα ήταν αδύνατη.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις εγκάρδιες ευχαριστίες μου στην κα. Έλενα Μακρή για τις πολύτιμες συμβουλές της και τις παρατηρήσεις της.

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ενός Γενικού Λυκείου του Βόλου, σχετικά με την επίδραση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και η σκιαγράφηση της υπάρχουσας επιμορφωτικής κατάστασης, μέσα από την καταγραφή των απόψεων και των προσδοκιών τους για τα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Στη μελέτη ακολουθείται ποιοτική ερευνητική μέθοδος, με εργαλείο τις ημιδομημένες συνεντεύξεις πέντε εκπαιδευτικών από το συγκεκριμένο σχολείο και μέθοδο ανάλυσης δεδομένων, τη θεματική ανάλυση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι ο όρος της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι ευρέως γνωστός στους εκπαιδευτικούς. Όλοι τους, όμως, θεωρούν ότι έχουν εξελιχθεί επαγγελματικά, από τη στιγμή της εισόδου τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τη βοήθεια: α) σεμιναρίων, β) προσωπικής μελέτης, γ) της διάδρασης με τους μαθητές/τριες, δ) της εκμάθησης νέων τεχνολογικών εργαλείων και ε) της αλληλεπίδρασης με παλαιότερους συναδέλφους.

Με τις νέες γνώσεις και τις εμπειρίες που κατέκτησαν οι εκπαιδευτικοί από τις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις, μπόρεσαν να μετασχηματίσουν τη διδακτική και παιδαγωγική τους προσέγγιση. Μ' αυτόν τον τρόπο, προήγαγαν το εκπαιδευτικό τους έργο, συμβάλλοντας στην αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου και στην πρόοδο των μαθητών/τριών.

Αξιολογώντας τα οφέλη των προηγούμενων εμπειριών ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί -που πήραν μέρος στην έρευνα- επιθυμούν να συνεχίσουν τη δια βίου εκπαίδευση, μέχρι την αφυπηρέτησή τους. Οι λόγοι συμμετοχής τους στις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις -όπως προέκυψαν από την παρούσα έρευνα- είναι α) η εμβάθυνση των γνώσεών τους και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές/τριες, β) η ανέλιξή τους στην ιεραρχία της εκπαίδευσης και γ) η αλλαγή της καριέρας τους, μέσω της μεταπήδησής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

## **Abstract**

The purpose of the present study is to investigate the attitudes and perceptions of teachers at a General Lyceum in Volos regarding the impact of in-service training on their professional development, as well as to outline the current state of training through the documentation of their views and expectations concerning the available training programs. The study employs a qualitative research method, using semi-structured interviews of five teachers from the specific school as the research tool, and thematic analysis as the data analysis method.

The findings of the research indicate that the concept of professional development is not widely recognized among teachers. However, all of them believe that they have achieved professional development since their entry into secondary education, facilitated by: a) seminars, b) personal study, c) interaction with students, d) learning new technological tools, and e) interaction with more experienced colleagues.

With the new knowledge and experiences acquired from in-service training, teachers were able to transform their teaching and pedagogical approach. In this way, they enhanced their educational practice, contributing to the enhancement of the school's role and the advancement of their students.

Evaluating the benefits of previous in-service training experiences, the teachers who participated in the study express a desire to continue lifelong education until retirement. The reasons for their participation in in-service training, as emerged from this study, are: a) deepening their knowledge and understanding of how students learn, b) advancing in the educational hierarchy, and c) changing their career path by transitioning to higher education.

## Εισαγωγή

Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε ένα σχολείο επηρεάζεται από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες. Από όλους όμως τους παράγοντες, ο πιο καθοριστικός είναι ο εκπαιδευτικός, αφού η ποιότητα της διδασκαλίας εξαρτάται από την ποιότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού (Richards & Farrell, 2005). Η εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων και νέων μεθόδων διδασκαλίας, σε συνδυασμό με την αλλαγή των αναγκών των μαθητών, δημιουργούν ένα απαιτητικό εκπαιδευτικό τοπίο. Μέσα σε αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο σκηνικό, η διδασκαλία είναι μάλλον δυναμική, παρά στατική (Cohen & Ball, 1999). Η είσοδος των Νέων Τεχνολογιών με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση-τηλεκπαίδευση που εφαρμόστηκε τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της πανδημίας Covid 19 (Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021), αλλά και το γεγονός ότι υπάρχει μεγάλη χρονική απόσταση μεταξύ της ακαδημαϊκής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής δραστηριοποίησής τους, (Μαυροειδής & Τύπας, 2001) αναδεικνύουν την ανάγκη επιμόρφωσης των τελευταίων προκειμένου να μπορέσουν να εξελιχθούν επαγγελματικά. Επιπρόσθετα, ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού επιβάλλει, αφενός την κατάκτηση εξειδικευμένων γνώσεων από τον ίδιο οι οποίες αφορούν στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα του εκπαιδευτικού έργου, αφετέρου την ανάπτυξη ιδιαίτερων ικανοτήτων, απαραίτητων για τη διαχείριση προβλημάτων, την κριτική αντιμετώπιση του νέου, την ορθή λήψη αποφάσεων και γενικά τον σχεδιασμό αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Είναι σαφές, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί για να φέρουν εις πέρας το δύσκολο έργο τους έχουν την ανάγκη συνεχούς επιμορφωτικής ενίσχυσης η οποία θα οργανώνεται και θα πραγματοποιείται με βάση τις εκάστοτε επιμορφωτικές ανάγκες τους. Με αυτό τον τρόπο, θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό τους προφίλ και θα καταστεί δυνατή η επαγγελματική τους ανάπτυξη και η αναβάθμιση του κύρους τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ενός Γενικού Λυκείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Βόλο, σχετικά με την επίδραση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και η σκιαγράφηση της υπάρχουσας επιμορφωτικής τους κατάστασης, μέσα από την καταγραφή των απόψεων και των προσδοκιών τους για τα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα.

## Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνει την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του μέσα σε έναν συγκεκριμένο εργασιακό χώρο και έχει βασικό στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου (Κοκίου, 2018). Όμως, τα συστατικά μέρη της έννοιας αυτής είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστούν (Avalos, 2011).

Αυτό οφείλεται στη διαπίστωση ότι η συγκεκριμένη έννοια εμφανίζει πολυσημία (Σαλτερής, 2006).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού:

- Είναι συνυφασμένη με την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται ο εκπαιδευτικός, καθώς και με την προσωπική και επαγγελματική του ζωή.
- Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις εμπειρίες που αποκτά ο εκπαιδευτικός μέσω της διαχείρισης των προβλημάτων που ανακύπτουν στην τάξη καθημερινά, μέσω της συνεργασίας του με καταρτισμένους επαγγελματίες, αλλά και μέσα από τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικές ημερίδες, διαλέξεις και συνέδρια. Όλη αυτή η εμπειρία μετουσιώνεται από τον εκπαιδευτικό σε γνώσεις, δεξιότητες και συναισθηματική νοημοσύνη, τις οποίες αναπτύσσει με κριτικό τρόπο μέσω του αναστοχασμού του πάνω στα αποτελέσματα των ενεργειών του. Τα παραπάνω στοιχεία είναι απαραίτητα για να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός ορθή επαγγελματική σκέψη και να οδηγηθεί στην αυτοβελτίωση μέσω της οποίας θα επιτύχει τους σκοπούς και τους προγραμματισμένους στόχους του (Guskey, 2000). Παράλληλα, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η συναισθηματική νοημοσύνη που αποκτά ο εκπαιδευτικός, συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη (Chris Day, 2002), η οποία είναι συνειδητά σχεδιασμένη.
- Σχετίζεται με την υιοθέτηση μιας προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς βάσει της οποίας ο εκπαιδευτικός επιτελεί τις ενδοϋπηρεσιακές δραστηριότητές του με ανεξάρτητο, εποικοδομητικό και κριτικό τρόπο μέσα σε ένα πλαίσιο το οποίο, ενώ προσδιορίζεται από τις αξίες της υπευθυνότητας και του επαγγελματισμού, θέτει ταυτόχρονα τις αξίες αυτές σε διαρκή κριτικό έλεγχο και διερεύνηση (Bolam, 2000).

Συνδέεται με το μετασχηματισμό της γνώσης, της κατανόησης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και με το πως έχουν αυτά πρακτική εφαρμογή μέσα στην τάξη (Feiman-Nemser, 2001).

Είναι μια διαδικασία βελτίωσης του εκπαιδευτικού που έχει σαν αποτέλεσμα την δυνατότητα του να αντιμετωπίζει διαφορετικές ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών (Joyce & Showers, 1988).

Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες οι οποίες έχουν σαν αποτέλεσμα την βελτίωση της απόδοσης στο έργο του εκπαιδευτικού. Αυτό έχει με την σειρά του πολλαπλά αποτελέσματα στον ίδιο τον εκπαιδευτικό όπως είναι η εργασιακή ικανοποίηση, η ενδυνάμωση της ικανότητας για αντιμετώπιση μελλοντικών προκλήσεων και η αύξηση προσδοκιών για περαιτέρω εξέλιξη (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2002).

Προωθεί τους μαθησιακούς αναπτυξιακούς κοινωνικούς και ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης μέσω της απόκτησης εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων, καλλιέργειας της επίγνωσης καταστάσεων και ικανότητας διακριτικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2005b)

Είναι η απάντηση «πώς γίνεται κανείς εκπαιδευτικός» ή μάλλον «ποιος είναι ο άριστος εκπαιδευτικός». Για να επιτελέσει το έργο του ένας εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει όλα εκείνα τα στοιχεία που απαντούν στα ερωτήματα α) τι διδάσκει (γνώσεις), β) πως το διδάσκει (διδασκτικές δεξιότητες) και γ) γιατί το διδάσκει (στάσεις και αντιλήψεις). Επιπρόσθετα θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσει ότι οι πράξεις του και οι παραλήψεις του έχουν προεκτάσεις στην ευρύτερη κοινωνία για τον κάθε μαθητή χωριστά. Αυτό προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός θα αναπτύξει όλα εκείνα τα στοιχεία της προσωπικότητας του, όπως είναι η έμπνευση, η ενόραση, η διαίσθηση και η δημιουργικότητα, θα διαθέτει ικανότητες στοχαστικές, διερευνητικές και λήψης αποφάσεων και θα έχει διακατέχεται από στάσεις που αφορούν τη δέσμευση στο έργο του, τη διάθεση προσφοράς και την υπευθυνότητα (Παπαναούμ, 2005).

Είναι μια σύνθετη έννοια που έχει τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο ο εκπαιδευτικός προσδοκά την προσωπική ικανοποίηση μέσω της αναβάθμισης των γνώσεων του, των δεξιοτήτων του που απαιτούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, και γενικά την αλλαγή της σχέσης του με τη σχολική κοινότητα. Στο δεύτερο επίπεδο ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την ανέλιξη του στην εκπαιδευτική

ιεραρχία και ταυτόχρονα σε οικονομικό όφελος. Τέλος στο τρίτο επίπεδο επιδιώκει να αλλάξει επάγγελμα και να αποκτήσει κοινωνικό κύρος (Φώκιαλη κ. ά., 2005).

Τέλος στην έρευνα TALIS, η οποία ήταν μια διεθνής έρευνα που επικεντρωνόταν στις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών και στα μαθησιακά περιβάλλοντα μέσα στα σχολεία, υιοθετήθηκε ένας ευρύς ορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με αυτήν την έρευνα: *«Η επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εξειδίκευση και άλλα χαρακτηριστικά ενός ατόμου ως εκπαιδευτικού»* (Peña-López, 2009).

Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται αντιληπτή η πολυσημία της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Παρά την πολυσημία των ορισμών οι στόχοι της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι:

- η επικαιροποίηση και εμβάθυνση των γνώσεων των εκπαιδευτικών
- η βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας μέσω ανάπτυξης νέων τεχνικών διδασκαλίας
- η αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων
- η εφαρμογή καινοτόμων αλλαγών στα προγράμματα σπουδών
- η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών
- η βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών
- η δυνατότητα κάθε σχολείου να αναπτύξει και να εφαρμόσει καινούριες εκπαιδευτικές στρατηγικές (OECD, 1998).

Για επίτευξη των παραπάνω στόχων δεν είναι επαρκής η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, γιατί δεν παρέχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται στην διδασκαλία των μαθημάτων που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Απαιτείται μια δια βίου κατάρτιση και επαγγελματική εξέλιξη καθ' όλη την διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Αυτό θα σήμαινε για τους εκπαιδευτικούς: α) συμμετοχή σε προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης κατά την διάρκεια των τριών πρώτων ετών από την έναρξη της επαγγελματικής τους θητείας, β) πρόσβαση σε συγκροτημένες οδηγίες και έμπειρους εκπαιδευτικούς ή άλλους επαγγελματίες της εκπαίδευσης σε όλη την διάρκεια της

σταδιοδρομίας τους και γ) συμμετοχή σε ετήσιες συζητήσεις στον εκπαιδευτικό οργανισμό τον οποίο εργάζονται, οι οποίες αφορούν ανάγκες σε θέματα κατάρτισης και ανάπτυξης τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007) πιστεύει ότι ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει α) επαρκείς γνώσεις στο αντικείμενο στο οποίο καλείται να διδάξει, β) καλή γνώση της παιδαγωγικής επιστήμης, γ) κατανόηση της πολυπολιτισμική και κοινωνικής διάστασης της παιδείας και δ) όλες εκείνες τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για να μπορεί να στηρίξει και να καθοδηγήσει τους μαθητές/τριες του.

Για να τα επιτύχουν αυτά οι εκπαιδευτικοί πρέπει:

- Να διευρύνουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους καθ' όλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής τους διαδρομής με τυπικά, άτυπα και μη τυπικά μέσα
- Να έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες, όπως είναι οι ανταλλαγές και οι τοποθετήσεις σε σχολεία, μέσω των οποίων θα μπορούν να εξελίσσονται διαρκώς
- Να έχουν χρόνο και δυνατότητα για την απόκτηση περισσότερων προσόντων
- Να συμμετέχουν σε μελέτες και έρευνες στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Να ενθαρρύνονται στη δημιουργία συμπράξεων μεταξύ των οργανισμών στον οποίο συμμετέχουν με τον κόσμο της εργασίας, με ερευνητικά κέντρα, ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ώστε να προωθούνται α) η υψηλής ποιότητας κατάρτιση, β) οι αποτελεσματικές πρακτικές και γ) η δημιουργία δικτύων καινοτομίας σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Από τα παραπάνω παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία που καλύπτει όλη την διάρκεια της σταδιοδρομίας τους και εντάσσεται μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Αυτή η διαδικασία μπορεί να είναι ατομική ή συλλογική (Τσολακίδης, 2018). Για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη δημιουργήθηκαν διάφορα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

## **Παραδοσιακά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης**

Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα αναδύθηκαν τρία κυρίαρχα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που εδράζονται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές και επιστημολογικές θέσεις προδιαγράφοντας τα όρια και τις προϋποθέσεις της θεωρίας και της εκπαιδευτικής πράξης (Ματσαγγούρας, 2005a)

### **Τεχνοκρατικό μοντέλο**

Το τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης εντάσσεται στην θετικιστική επιστημολογία. Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο η εκπαιδευτική πράξη βασίζεται σε μια μεθοδευμένη διαδικασία και έχει ως προϋπόθεση την ανάπτυξη των διδακτικών και οργανωτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2005a).

Στο τεχνοκρατικό μοντέλο η γνώση θεωρείται αντικειμενική και βασίζεται σε επιστημονικά πορίσματα που προκύπτουν από τις έρευνες των θεωρητικών της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται αυθεντία και ως «πειθήνιο» εκτελεστικό όργανο αναμεταδίδει αυτή την γνώση, ακόμη και στις περιπτώσεις που υπάρχει διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής περίπτωσης, μέσα από διακριτά γνωστικά αντικείμενα με τη μορφή διαλέξεων, μικροδιδασκαλιών και τα εργαστήριων μικρής διάρκειας με προκαθορισμένη ανατροφοδότηση και αυστηρά δομημένες δραστηριότητες.

Πρόκειται για ένα συμπεριφοριστικό μοντέλο που αγνοεί τις αξίες, τις προθέσεις, τις πεποιθήσεις, την εμπειρία και επαγγελματική κρίση του εκπαιδευτικού και το οποίο παρέχει πολύ λίγες ευκαιρίες ενεργητικής μάθησης στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να μην έχουν την δυνατότητα να αναθεωρούν και να αναμορφώνουν την εκπαιδευτική τους πράξη (Τζωτζου κ. ά., 2022).

### **Ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο**

Το ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εστιάζει στην υποκειμενική διάσταση της εκπαίδευσης. Δίνει πολύ μεγάλη σημασία στα προσωπικά βιώματα, τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες του εκπαιδευτικού. Η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή και σχετίζεται με την ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων οι οποίες έχουν σχέση με τη μαθητική συμπεριφορά, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις παιδαγωγικές σχέσεις

(Ματσαγγούρας, 2005a). Αυτή η γνώση οικοδομείται βιωματικά από τους εκπαιδευτικούς μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία νοηματοδοτώντας την έννοια της εκπαίδευσης (Clandinin & Connelly, 1996). Με το συγκεκριμένο μοντέλο ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να έχουν ενεργή συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα ενσωματώνοντας την προσωπική τους εμπειρία στην ανάλυση εκπαιδευτικών πρακτικών από μελέτες περιπτώσεων (Τζώτζου κ. ά., 2022). Αυτό προσδίδει μια δημιουργική ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να καταρτίζονται αυτόνομα και αποτελεσματικά το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενώ ταυτόχρονα να έχουν μεγαλύτερο έλεγχο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Τσολακίδης, 2018). Οι τέχνες, η τεχνολογία και οι ανθρωπιστικές επιστήμες σε συνδυασμό με τα ανοιχτού τύπου αναλυτικά προγράμματα σπουδών αξιοποιούνται από το ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο και δίνουν στον εκπαιδευτικό την ελευθερία που χρειάζεται ώστε να είναι δημιουργικός και καινοτόμος (Τζώτζου κ. ά., 2022)

### **Στοχαστικό-κριτικό μοντέλο**

Το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο έχει σαν θεωρητικό υπόβαθρο την Κριτική Παιδαγωγική. Επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης, κάνοντας εμφανείς τις δεσμεύσεις που ασκεί το κοινωνικό σύστημα στον εκπαιδευτικό (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010) και αναδεικνύοντας, με τη βοήθεια της στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης, τα κοινωνικά – ηθικά διλήμματα της εκπαίδευσης (Τζώτζου κ. ά., 2022). Μ' αυτό τον τρόπο, προωθείται ο ριζοσπαστικός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης, που έχει στόχο τον κοινωνικοπολιτικό μετασχηματισμό (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί το θεωρητικό υπόβαθρο των εναλλακτικών διδακτικών επιλογών του, αναλύει σε βάθος τα διλήμματα της εκπαίδευσης και αναζητά εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζει. (Ματσαγγούρας, 2005a). Η εκπαιδευτική πράξη είναι μια κοινωνική κατασκευή και έχει νόημα μόνο με την ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού. Υπάρχει, δηλαδή, μια συνεχής αλληλεπίδραση του σχολείου με την κοινωνία και η εκπαιδευτική πράξη συνδιαμορφώνεται από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς για κριτική διερεύνηση των προσωπικών τους αντιλήψεων και πρακτικών (Τζώτζου κ. ά., 2022). Το συγκεκριμένο μοντέλο αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς σαν «αναμορφωτές διανοούμενους» (Freire, 1985) και θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένα αυτόνομο - στοχαζόμενο άτομο, που έχει την δυνατότητα να ανασυνθέτει την εμπειρία του και

να φτάνει σε λύσεις, μέσα από τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής του (Τζώτζου κ. ά., 2022).

Μέσα από τη διαλεκτική σχέση στοχασμού, παρέμβασης και δράσης, που προωθείται από τον εκπαιδευτικό, οι εκπαιδευόμενοι θα μετασχηματιστούν σε ενεργούς - σκεπτόμενους πολίτες και θα πρεσβεύουν τις αρχές της ισότητας, της δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης, της δημοκρατίας και της κοινωνικής απελευθέρωσης (Λιάμπας & Παυλίδης στο Κοντόσταυλου & Κατσιαμπούρα, 2024).

Συνοπτικά θα λέγαμε, ότι το κάθε ένα από τα προηγούμενα μοντέλα προσεγγίζει την εκπαίδευση με διαφορετικό τρόπο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το πρώτο μοντέλο δηλαδή το “τεχνοκρατικό μοντέλο προσεγγίζει την εκπαίδευση πρακτικά, το δεύτερο δηλαδή το “ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο” την προσεγγίζει υποκειμενικά και τέλος το τρίτο δηλαδή το “στοχαστικό-κριτικό μοντέλο ” την προσεγγίζει με βάση τις πολιτικές και ηθικές της εκφάνσεις (Τσολακίδης, 2018).

Εκτός από τα παραδοσιακά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που αναδύθηκαν τον 20 αιώνα στη βιβλιογραφία υπάρχουν και εναλλακτικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.

## **Εναλλακτικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η οργάνωση μιας δραστηριότητας επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να γίνει με πολλούς και διάφορους τρόπους και εξαρτάται από το χώρο στον οποίο θα πραγματοποιηθεί (εντός ή εκτός του σχολικού πλαισίου) και από αν θέλουμε να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί γνώσεις και δεξιότητες ή να μετασχηματίσουν αντιλήψεις στάσεις και συμπεριφορές. Τα εναλλακτικά μοντέλα λαμβάνουν υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται και εφαρμόζεται αυτή η μετασχηματιστική δυνατότητα των δραστηριοτήτων καθώς επίσης και το βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας (Τζώτζου κ. ά., 2022).

Το 2005 η Aileen Kennedy προσδιόρισε εννέα βασικά μοντέλα που υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

### **Μοντέλο της κατάρτισης (The Training Model)**

Το μοντέλο κατάρτισης είναι παγκοσμίως αναγνωρίσιμο και έχει κυρίαρχη μορφή ανάμεσα στα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Αυτό οφείλεται στις περιορισμένες επιλογές που έχουν οι εκπαιδευτικοί για επαγγελματική ανάπτυξη, στους γνωστικούς και χρονικούς περιορισμούς των εκπαιδευτικών και τέλος στον έλεγχο που ασκούν πάνω στα προγράμματα κατάρτισης (Kelly & Williamson, 2002). Βασίζεται στην τεχνοκρατική αντίληψη της εκπαίδευσης και παρέχει στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να επικαιροποιήσουν γνώσεις και δεξιότητες. Ειδικοί εμπειρογνώμονες καθορίζουν την ατζέντα της επιμόρφωσης και οι εκπαιδευτικοί την παρακολουθούν ως «παθητικοί δέκτες». Η επιμόρφωση μπορεί να λάβει χώρα στην σχολική μονάδα αλλά συνήθως παρέχεται εκτός αυτής. Κύριο μειονέκτημα είναι η μη σύνδεση της παρεχόμενης κατάρτισης με τους ουσιαστικούς ηθικούς σκοπούς που βρίσκονται στην καρδιά του επαγγελματισμού τους αλλά και με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Παρά τα μειονεκτήματά του, το μοντέλο κατάρτισης είναι ένα αποτελεσματικό μέσο εισαγωγής νέων γνώσεων (Kennedy, 2005).

### **Το μοντέλο της επιβράβευσης (The Award-bearing Model)**

Το μοντέλο της επιβράβευσης βασίζεται σε ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών από εξωτερικούς φορείς που συνήθως είναι πανεπιστήμια. Η αποτίμηση των διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης και η βράβευση των προγραμμάτων γίνεται από φορείς που διαθέτουν συστήματα διασφάλισης ποιότητας και μπορούν να αποφανθούν για την ποιότητα των σχετικών δράσεων. Όμως η επικύρωση τους από τους εξωτερικούς φορείς μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή άσκησης ελέγχου από τους φορείς επικύρωσης/χρηματοδότησης (Kennedy, 2005).

### **Το ελλειμματικό μοντέλο (The Deficit Model)**

Το ελλειμματικό μοντέλο χρησιμοποιεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για να διορθώσει αντιληπτές αδυναμίες και ελλείματα στην απόδοση μεμονωμένων εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποδίδει ελάχιστη σημασία σε διοικητικές και οργανωτικές πρακτικές. Όμως η απόδοση ευθυνών σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς και η χρήση του ελλειμματικού μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών για την αποκατάσταση των ατομικών τους

αδυναμιών δεν λαμβάνει υπόψη τη συλλογική ευθύνη που μπορεί να έχει ένα σύστημα για την αντιληπτή αποτυχία ενός εκπαιδευτικού να επιδείξει την απαραίτητη επάρκεια (Kennedy, 2005).

### **Το μοντέλο διάχυσης (The Cascade Model)**

Στο μοντέλο διάχυσης μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν εκπαιδευτικά σεμινάρια και στη συνέχεια διαχέουν τις πληροφορίες στους συναδέλφους τους. Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι εστιασμένο στην μεταβίβαση δεξιοτήτων, μερικές φορές στις γνώσεις αλλά σπάνια σε αξίες. Αυτό είναι και το μειονέκτημα του. Εστιάζει στο τι και στο πώς και όχι στο γιατί. Δηλαδή υποστηρίζει μια τεχνοκρατική άποψη της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα δεν λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο στο οποίο αποκτήθηκε ή χρησιμοποιήθηκε η γνώση (Kennedy, 2005).

### **Το μοντέλο βάσει προτύπων (The Standards-based Mode)**

Το μοντέλο βάσει προτύπων βασίζεται σε πρότυπα και δίνει έμφαση σε δράσεις όπου η τεκμηριωμένη αποδεδειγμένη πρακτική τους θεωρείται ως τρόπος απόδειξης τήρησης του προτύπου. Με το συγκεκριμένο μοντέλο γίνεται προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα σύστημα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών μέσω του οποίου μπορεί να επικυρωθεί εμπειρικά η σύνδεση μέσω της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της μάθησης των μαθητών. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στην ικανότητα μεμονωμένων εκπαιδευτικών και σε ένα σύστημα ανταμοιβών. Αυτό φανερώνει μια συμπεριφοριστική αντίληψη της εκπαίδευσης που εφαρμόζεται σε βάρος της συνεργατικής και συλλογικής μάθησης. Η επικέντρωση του μοντέλου στη διασφάλιση της ποιότητας και της λογοδοσίας, στερεί από την εκπαίδευση τις διαφορετικές προσεγγίσεις στον τρόπο διδασκαλίας. Το πλεονέκτημα του μοντέλου στη στήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της παροχής μιας κοινής γλώσσας που επιτρέπει μεγαλύτερο διάλογο, μετριάζεται την πίεση για ομοιομορφία που με την σειρά της σημαίνει την μη εξέταση εναλλακτικών αντιλήψεων διδασκαλίας εκτός από αυτές που προωθούνται από τα πρότυπα (Kennedy, 2005).

### **Το μοντέλο καθοδήγησης (The Coaching/Mentoring Model)**

Το χαρακτηριστικό του μοντέλου καθοδήγησης είναι η σχέση έναν προς έναν μεταξύ δύο εκπαιδευτικών. Υπάρχουν δύο παραλλαγές του μοντέλου: α) το coaching και β) το mentoring. Το μοντέλο coaching εφαρμόζεται μεταξύ δύο ομότιμων εκπαιδευτικών και επιτρέπει στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς να συζητούν τι πεποιθήσεις τις δυνατότητες και τις ελπίδες τους

σε ισότιμη βάση. Εμπεριέχει την εμπιστευτικότητα και βασίζεται κυρίως στις δεξιότητες. Το μοντέλο mentoring εφαρμόζεται μεταξύ ενός έμπειρου εκπαιδευτικού και ενός αρχαρίου εκπαιδευτικού. Ο έμπειρος εκπαιδευτικός μυεί τον αρχάριο εκπαιδευτικό στην απόκτηση και στην εφαρμογή των κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα χρειαστεί για να ανταπεξέλθει στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επίσης μεταφέρει στον αρχάριο εκπαιδευτικό τις πολιτικές που εφαρμόζονται στην σχολική μονάδα καθώς και τα κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία που απαρτίζουν την συγκεκριμένη μονάδα. Σε αντίθεση με το μοντέλο coaching το μοντέλο mentoring περιέχει και μια μορφή λογοδοσίας.

Ανεξάρτητα όμως από το είδος του μοντέλου αν είναι υποστηρικτικό (coaching) ή ιεραρχικό και καθοδηγούμενο από αξιολόγηση (mentoring) η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων είναι ζωτικής σημασίας (Kennedy, 2005).

### **Το μοντέλο της κοινότητας πρακτικής (The Community of Practice Model)**

Το μοντέλο της κοινότητας πρακτικής βασίζεται στην κοινωνική θεωρία μάθησης και λαμβάνει χώρα σε μια κοινότητα που έχει μέλη περισσότερους από δύο εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με αυτή την θεωρία στο μοντέλο της κοινωνικής πρακτικής η μάθηση συμβαίνει μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της κοινότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες επαγγελματικής τους ανάπτυξης, και όχι απλώς ως αποτέλεσμα των μαθημάτων. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανήκει στην ομάδα εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών και άρα ο ρόλος του να είναι ενεργητικός ή να ανήκει στην ομάδα ασκούμενων εκπαιδευτικών και ο ρόλος του να είναι παθητικός. Σε κάθε περίπτωση όμως όταν μια δραστηριότητα είναι συλλογική η ποσότητα γνώσης που είναι διαθέσιμη είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα των ποσοτήτων γνώσεων που έχει μεμονωμένα το κάθε μέλος που παίρνει μέρος στην δραστηριότητα. Δηλαδή μια κοινότητα πρακτικής έχει μια προστιθέμενη αξία στον πλούτο των γνώσεων που είναι διαθέσιμες μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της κοινότητας (Kennedy, 2005).

### **Το μοντέλο της έρευνας δράσης (The Action Research Model)**

Στο μοντέλο της έρευνας δράσης οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ως ερευνητές, στη μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης (Elliot, 1991). Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στην επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών όταν συνδυάζεται με κοινότητες πρακτικής ή έρευνας και αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση στον παθητικό ρόλο που επιβάλλουν τα παραδοσιακά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μέσου του μοντέλου της έρευνας δράσης οι εκπαιδευτικοί θέτουν κρίσιμα ερωτήματα για τις πρακτικές της διδασκαλίας (Kennedy, 2005) και με αυτό τον τρόπο βελτιώνεται η αποτελεσματικότητά τους. Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της έρευνας δράσης χρησιμοποιεί τον εκπαιδευτικό σαν ερευνητή και με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξερευνήσει πέρα από τους περιορισμούς που τίθενται από τα σχολεία ευνοώντας την μετασχηματιστική και την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών (Sachs, 2003) και αναδομώντας τα εκπαιδευτικά συστήματα (O'Hanlon, 2014).

### **Το μετασχηματιστικό μοντέλο (The Transformative Model)**

Το μετασχηματιστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δεν είναι ένα αυτόνομο μοντέλο αλλά περιλαμβάνει ένα πλήθος διαδικασιών και προϋποθέσεων όπου αντλούνται από άλλα μοντέλα. Βασικό χαρακτηριστικό του είναι η ενσωμάτωση περισσότερων από ένα μοντέλα ώστε να επιτευχθεί μια μετασχηματιστική ατζέντα που έχει σκοπό την αρμονική σύμπραξη άλλων μοντέλων με στόχο την μετάδοση της γνώσης απαλλαγμένης από τα μειονεκτήματα των άλλων μοντέλων (Kennedy, 2005).

Προσπαθώντας η ελληνική κυβέρνηση να εφαρμόσει στην πράξη κάποια μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών ψήφισε τον νόμο 4823/2021.

## Σύγχρονη νομοθεσία για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου

Το έτος 2021 ψηφίστηκε από την βουλή των Ελλήνων ο νόμος 4823, ο οποίος αφορούσε στην αναμόρφωση των δομών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός του είναι η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο νόμο, θεσπίζονται, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενδοσχολικοί συντονιστές, παιδαγωγικός σύμβουλος – μέντορας και υποχρεωτικά σεμινάρια δεκαπέντε ωρών ανά σχολικό έτος. Πιο συγκεκριμένα, τα άρθρα που αναφέρονται στα παραπάνω είναι:

- Το άρθρο 92 στο οποίο θεσπίζονται σαν όργανα συντονισμού στην εκπαιδευτική μονάδα οι ενδοσχολικοί συντονιστές με καθήκοντα:
  - την υποστήριξη και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών ανά ομάδες ειδικοτήτων ή ανά ομάδες τάξεων διδασκαλίας,
  - τον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης,
  - την οργάνωση δειγματικών διδασκαλιών και την ανταλλαγή καλών επαγγελματικών πρακτικών,
  - την εισαγωγή καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων διδασκαλίας και την αξιολόγησή τους και
  - τον προγραμματισμό των διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών.
- Το άρθρο 93 στο οποίο θεσπίζεται ο παιδαγωγικός σύμβουλος-μέντορας στη σχολική μονάδα, έργο του οποίου είναι η καθοδήγηση και η υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα των νεοδιοριζόμενων ή πρόσφατα τοποθετημένων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα με προϋπηρεσία έως πέντε έτη.
- Τέλος τα άρθρα 95 και 96 σύμφωνα με τα οποία πραγματοποιούνται, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, επιμορφωτικά σεμινάρια με θεματολογία που σχετίζεται με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και τον φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια είναι συνολικής διάρκειας τουλάχιστον δεκαπέντε (15) ωρών ανά σχολικό έτος, διενεργούνται εκτός του διδακτικού ωραρίου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σ' αυτά είναι προαιρετική.

Για τους ενδοσχολικούς συντονιστές και για τον παιδαγωγικό σύμβουλο – μέντορα το έτος 2022 με το ΦΕΚ 4509/Β/25-8-2022 εκδόθηκαν οι υπουργικές αποφάσεις (Υ.Α.) 102919/ΓΔ4/24-08-2022 και Φ12/102913/ΓΔ4.

Πιο συγκεκριμένα η Υ.Α. Φ12/102913/ΓΔ4 αναφέρει ότι οι ενδοσχολικοί συντονιστές συντονίζουν και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Επίσης υποστηρίζουν τις προσπάθειες της Διεύθυνσης κάθε σχολικής μονάδας ώστε να ενισχυθεί περαιτέρω ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης και ανάπτυξης

*«Οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές λειτουργώντας ως Συντονιστές Τάξεων/Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων:*

- 1. Υποστηρίζουν και συντονίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς ανά ομάδες τάξεων ή ανά ομάδες ειδικοτήτων σε συνεργασία με τους/τις τελευταίους/ες και με τους/τις αντίστοιχους/ες κάθε φορά Συμβούλους Εκπαίδευσης.*
- 2. Παρακολουθούν και εποπτεύουν τόσο τον ετήσιο προγραμματισμό της διδακτέας ύλης όσο και τον προγραμματισμό επιμέρους ενοτήτων, σε συνεργασία με τον/την διδάσκοντα/ουσα, σύμφωνα με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών και τα Ωρολόγια Προγράμματα.*
- 3. Σχεδιάζουν και οργανώνουν διδασκαλίες και δράσεις με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ανταλλαγή καλών πρακτικών σε συνεργασία τόσο με τον/την εκάστοτε Σύμβουλο Εκπαίδευσης της ειδικότητας όσο και με τον/την Παιδαγωγικό/ή Σύμβουλο-Μέντορα, στην περίπτωση που ο/η τελευταίος/α δεν ασκεί καθήκοντα Ενδοσχολικού Συντονιστή.*
- 4. Εισηγούνται καινοτόμα εκπαιδευτικά εργαλεία διδασκαλίας και προβαίνουν στην εφαρμογή και αξιολόγησή τους, σε συνεργασία τόσο με τον/την Παιδαγωγικό/ή Σύμβουλο-Μέντορα όσο και με τον/την αντίστοιχο/η Σύμβουλο Εκπαίδευσης, αν τούτο κρίνεται εκπαιδευτικά αναγκαίο.*
- 5. Σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς ανά ομάδες τάξεων ή ειδικοτήτων παρακολουθούν και εποπτεύουν τον προγραμματισμό των διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών/τριών.*

6. Συνεργάζονται με τον/την Σύμβουλο Σχολικής Ζωής για θέματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα και εμπίπτουν στις αρμοδιότητες του/της τελευταίου/ας, και αναφέρονται στο άρθρο 1 της υπό στοιχεία 124931/ΓΔ4/28-09-2020 (Β' 4183) υπουργικής απόφασης.
7. Στο πλαίσιο των ως άνω καθηκόντων οργανώνουν τουλάχιστον μία (1) συνάντηση εργασίας με εκπαιδευτικούς το μήνα, ανά ομάδες τάξεων/ομάδες ειδικοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους, αξιοποιώντας με τον τρόπο αυτό τους ενδο-σχολικούς εκπαιδευτικούς πόρους.
8. Οργανώνουν, σε συνεργασία με το Σύμβουλο Εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς, την πραγματοποίηση τουλάχιστον τριών διδασκαλιών εντός του διδακτικού έτους, τις οποίες παρακολουθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί της ομάδας τάξεων/ειδικοτήτων.
9. Ασκούν τα καθήκοντά τους και λειτουργούν συμπληρωματικά και ενισχυτικά προς τους υφιστάμενους θεσμούς υποστήριξης των σχολικών μονάδων, χωρίς να υποκαθιστούν τον σύλλογο διδασκόντων, τον/τη Διευθυντή/τρια και τον/την Σύμβουλο Εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας ή τις υποστηρικτικές δομές της εκπαίδευσης στην άσκηση των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων τους.
10. Στην αρχή κάθε διδακτικού έτους συντάσσουν προγραμματισμό δράσεων και ενεργειών και στο τέλος του διδακτικού έτους συντάσσουν ετήσια έκθεση, στην οποία αναφέρονται όλες οι ενέργειες που διενεργήθηκαν από μέρους τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η έκθεση υποβάλλεται κατά περίπτωση στον/στη Διευθυντή/ντρια ή στον/στην-Προϊστάμενο/η της σχολικής μονάδας».

Με την. Υ.Α. 102919/ΓΔ4 εισάγεται ο θεσμός του παιδαγωγικού συμβούλου - μέντορα.

«Ο Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας εντοπίζει τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές/διδακτικές ανάγκες των αναφερομένων στο δεύτερο εδάφιο του άρθρου 1 εκπαιδευτικών και διοργανώνει μαζί τους μια σειρά από προγράμματα, που ως σκοπό έχουν την κάλυψη των διαπιστωθεισών αναγκών τους και στόχο την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της ετοιμότητάς τους.

Συγκεκριμένα:

- Συμβάλλει στη σταδιακή ενσωμάτωση του νέου συναδέλφου του στο σχολικό πλαίσιο και περιβάλλον, προκειμένου να εξασφαλισθεί η όσο το δυνατόν εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

- Τον πληροφορεί και τον καθοδηγεί ως προς το διδακτικό έργο του και ειδικότερα στη διαχείριση της διδακτικής ύλης, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό ενεργά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων του.
- Προσφέρει υποστήριξη, καθοδήγηση και εποικοδομητική ανατροφοδότηση.
- Κατευθύνει τον ως άνω εκπαιδευτικό ως προς την επίλυση πάσης φύσεως θεμάτων που, τυχόν, ανακύψουν κατά τη διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία, εντός της σχολικής μονάδας.
- Οργανώνει σε συνεργασία τόσο με τον Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης, όσο και με τον εκπαιδευτικό την πραγματοποίηση τουλάχιστον τριών διδασκαλιών εντός του διδακτικού έτους, οι οποίες θα λαμβάνουν χώρα από τον:
  - ο α) μέντορα με παρατηρητή τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό,
  - ο β) καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό με παρατηρητή τον μέντορα και
  - ο γ) από κοινού.
- Καθοδηγεί τον νέο συνάδελφό του για τον ορθό τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς/κηδεμόνες και τους μαθητές».

Σκοπός του Δ' Μέρους του νόμου 4823/2021 είναι: «η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της απόδοσης μεγαλύτερης ελευθερίας στην οργάνωση της διδασκαλίας, της ενίσχυσης του ρόλου του Διευθυντή/Προϊσταμένου της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης και της θέσπισης ενός πλαισίου αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας». Από τα παραπάνω, είναι εμφανές ότι το Υπουργείο Παιδείας προσπαθεί να προωθήσει μια νέα πολιτική με στρατηγικές ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, με την εισαγωγή του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα, των Ενδοσχολικών Συντονιστών και των επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Ο Παιδαγωγικός Σύμβουλος – Μέντορας καλείται να κατευθύνει , να συμβουλευθεί, να ενθαρρύνει και να δώσει ερεθίσματα σε κάθε νεοδιοριζόμενο ή πρόσφατα τοποθετημένο εκπαιδευτικό στη σχολική μονάδα. Μ' αυτό τον τρόπο, ο Παιδαγωγικός σύμβουλος – Μέντορας

γίνεται ο ίδιος πρότυπο προς μίμηση και συμβάλλει στην προαγωγή των επαγγελματικών δεξιοτήτων του νέου εκπαιδευτικού.

Οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές καλούνται να ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, μέσω του συντονισμού και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών στο έργο τους.

Η θεματολογία των επιμορφωτικών σεμιναρίων καθορίζεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και είναι σχετική με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και τον φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα σεμινάρια είναι προαιρετική. Για να υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή στις επιμορφωτικές δράσεις πρέπει να ικανοποιούνται τα κίνητρα και οι στόχοι των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σ' αυτές (Στυλιανού, 2022).

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι με τα συγκεκριμένα άρθρα της προαναφερθείσας νομοθεσίας γίνεται προσπάθεια να προαχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

## Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, η τυπική εκπαίδευση κρίνεται ανεπαρκής για να καλύψει ένα άτομο τις γνωσιακές ανάγκες οι οποίες εμφανίζονται στην προσωπική και επαγγελματική ζωή του (Φώκιαλη κ. ά., 2005). Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην ζωή των ανθρώπων, η αλματώδης πρόοδος των φυσικών και τεχνολογικών επιστημών, οι αλλαγές που επιτελούνται σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και οι πανδημίες, καθιστούν επιβεβλημένη την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις προκλήσεις των καιρών. Για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπως αυτό διαμορφώνεται από τους παραπάνω παραγοντες πρέπει να έχει: α) επικαιροποιημένες γνώσεις των μαθημάτων που καλείται να διδάξει, β) δεξιότητες διδακτικών τεχνικών και αξιολόγησης μαθητών/τριων, γ) ικανότητα διαχείρισης τάξης, δ) διαγνωστικές και συμβουλευτικές δεξιότητες, ε) επικοινωνιακές ικανότητες, στ) ετοιμότητα για δια βίου εκπαίδευση και ζ) γνώσεις των νέων τεχνολογιών (Ξωχέλλης, 2005).

Η χρονική απόσταση που μεσολαβεί μεταξύ της πανεπιστημιακής μόρφωσης ενός εκπαιδευτικού και της εξάσκησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η διαφορά ανάμεσα στους χώρους της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και της σχολικής αίθουσας, δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς μια σταδιακή απώλεια των γνώσεων και των δεξιοτήτων που κατέκτησαν κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Αυτό το έλλειμα γνώσεων ενισχύεται από τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας. Επιπροσθέτως, η υγειονομική κρίση που έπληξε την ανθρωπότητα, αλλά και η δημοσιονομική κρίση που έπληξε την Ελλάδα, έχουν συντελέσει σε εντεινόμενες εργασιακές απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια για να ανταπεξέλθουν στις αντίξοες συνθήκες εργασίας (Ματσούκη, 2022). Επίσης, οι ταχύτατες κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές μεταβολές, λόγω μετανάστευσης πληθυσμών με τη συνεπακόλουθη δημιουργία πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων, καθώς και η έκρηξη της εφηβικής βίας, αυξάνουν τις επαγγελματικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν στον όγκο δουλειάς. Μ' αυτό τον τρόπο, δημιουργείται μια επαγγελματική «αποδιοργάνωση» στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα την υστέρηση τους στον επιστημονικό και στον παιδαγωγικό τομέα (Μαυροειδής & Τύπας, 2001).

Η επιμόρφωση θεωρείται ότι μπορεί να βοηθήσει στην ανανέωση και στην επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών. Επίσης, μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη τους, δίνοντας τους ευκαιρίες καλλιέργειας δεξιοτήτων και απόκτησης αυτογνωσίας, μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού (Ματσαγγούρας, 1995; Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2016; Ξωχέλλης, 2005).

Σύμφωνα με τον Ν. 255/1979, η επιμόρφωση είναι μια διαδικασία της οποίας τα χαρακτηριστικά είναι: α) η σύντομη χρονική διάρκεια, β) η μη ύπαρξη ορίου ηλικίας για την συμμετοχή σ' αυτήν και γ) ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με απαλλαγή από την σχολική διαδικασία είτε χωρίς απαλλαγή. Αντίθετα, σύμφωνα με το Ν. 1222/1972 και το Π.Δ. 225/1979, τα χαρακτηριστικά της μετεκπαίδευσης είναι: α) η μεγάλη χρονική διάρκεια της, β) η αποδέσμευση των εκπαιδευτικών από την σχολική διαδικασία, γ) τα καθορισμένα ηλικιακά όρια των εκπαιδευτικών που μπορούν να συμμετέχουν σ' αυτήν και δ) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να γίνει με διαγωνισμό επιλογής ή με διοικητική προεπιλογή (Γιαννοπούλου, 2004).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σαν θεσμός, κατέχει έναν στρατηγικό ρόλο στην εκπαιδευτική πολιτική για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δίνοντας τους την δυνατότητα να παρακολουθούν τις εκπαιδευτικές εξελίξεις (Γκασούκα κ. ά., 2011). Είναι ενδεικτικό ότι σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και σε κάθε προσπάθεια εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση, γίνονται επιμορφωτικές δράσεις, ώστε να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τη χρησιμότητα και την αξία του κάθε καινοτομικού μέτρου. Αποτέλεσμα της κατανόησης της χρησιμότητας των εκπαιδευτικών μέτρων είναι οι εκπαιδευτικοί να καταβάλλουν συνειδητή προσπάθεια για την επιτυχή εφαρμογή τους (Φιλοκώστα, 2010).

Η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να δώσει κάποιες από τις κατευθύνσεις και τις προτεραιότητες των θεματικών της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όμως ο γενικότερος στόχος είναι η βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, στην οποία επιτελεί το έργο του ο εκπαιδευτικός (Παπαναούμ, 2014). Με άλλα λόγια, η επιμόρφωση πρέπει να ανταποκρίνεται όχι μόνο στις εθνικές προτεραιότητες, αλλά και στις αναπτυξιακές ανάγκες των σχολικών μονάδων και στις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Καραγιώργη & Συμεού, 2005). Από αυτά καταλαβαίνουμε ότι η θεματολογία των επιμορφώσεων πρέπει να γεφυρώνει τους ευρύτερους εθνικούς στόχους με τις ανάγκες των

σχολείων και των εκπαιδευτικών, καλύπτοντας την αναβάθμιση θεματικών γνώσεων και καινοτομιών, καθώς και διαθεματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως είναι: α) οι νέες τεχνολογίες, β) η διδακτική μεθοδολογία, γ) η διοίκηση του σχολείου, δ) η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ε) η ειδική εκπαίδευση, στ) τη διαχείριση συμπεριφοράς και ζ) η ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Delannoy, 2000). Επομένως, θα πρέπει να γίνονται συστηματικές μελέτες για την διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευτικών, ώστε να καθορίζονται οι θεματικοί προσανατολισμοί των επιμορφώσεων, σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και όχι με βάση τα ενδιαφέροντα των παρόχων εκπαιδευτικών σεμιναρίων. Μ' αυτό τον τρόπο οι ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις θα είναι προσανατολισμένες στην σχολική πραγματικότητα (Hawes & Stephens, 1990; Παπαναούμ, 2014).

Με άλλα λόγια, όταν σχεδιάζεται μια επιμορφωτική δραστηριότητα πρέπει να προσδιορίζονται οι ανάγκες τις οποίες στοχεύει να καλύψει. Για παράδειγμα, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί από την αρχή του επαγγελματικού τους βίου στην εκπαίδευση ακολουθούν μια «άτυπη μαθητεία». Οι συσσωρευμένες εμπειρίες που αποκτήσαν από την διδασκαλία του θεματικού τους αντικειμένου, από την παιδαγωγική τους σχέση με τους μαθητές/τριες και από τις επικοινωνιακές δεξιότητες που κατακτήθηκαν με την διαπραγμάτευση τους με τους μαθητές/τριες δημιουργούν διαφορετικές ανάγκες επιμόρφωσης αυτών των εκπαιδευτικών από τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Άρα, η θεματική των επιμορφώσεων πρέπει να είναι διαφοροποιημένη με βάση τον πληθυσμό. Δηλαδή, άλλες θεματικές ενότητες να παρακολουθούν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί και άλλες οι έμπειροι εκπαιδευτικοί. (Καραγιώργη & Συμεού, 2005).

Σύμφωνα με τις Παπαναούμ & Λιακοπούλου (2005) η οργάνωση μιας επιμορφωτικής δραστηριότητας εξαρτάται:

- από τον φορέα ο οποίος την υλοποιεί και πιο συγκεκριμένα από την πολιτική του φορέα υλοποίησης αλλά και από τον σκοπό για τον οποίο υλοποιείται η επιμόρφωση. Τέτοιοι εκπαιδευτικοί φορείς μπορεί να είναι το υπουργείο παιδείας, το πανεπιστήμιο, η σχολική μονάδα ή άλλος εκπαιδευτικός φορέας.
- από την εμβέλειά της επιμορφωτικής δραστηριότητας. Δηλαδή αν η επιμόρφωση διεξάγεται σε εθνικό επίπεδο ή σε τοπικό επίπεδο ή στην σχολική μονάδα και τέλος

- από την σύνδεση της επιμόρφωσης με τους όρους εργασίας των εκπαιδευτικών. Δηλαδή αν η επιμόρφωση διεξάγεται εντός εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών, αν οι εκπαιδευτικοί εκτός από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν έχουν όφελος στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία κ.α.

Τα επιμορφωτικά μοντέλα μπορούν να ομαδοποιηθούν σε ενδοσχολικά, αν η επιμόρφωση αφορά τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας και σε διασχολικά, αν η επιμόρφωση απευθύνεται σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς διαφόρων σχολικών μονάδων από κάποιον εξωτερικό φορέα. Η μορφή των ενδοσχολικών επιμορφώσεων ευνοεί την συνεργατική μάθηση μέσω ομάδων και «κοινοτήτων μάθησης» ενώ, των διασχολικών τα δίκτυα (Παπαναούμ, 2014).

Μια ακόμη ομαδοποίηση μπορεί να γίνει στα επιμορφωτικά μοντέλα, σύμφωνα με οργανωτικό σχήμα και τα μέσα που χρησιμοποιούνται κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης π.χ. αν η επιμόρφωση γίνεται δια ζώσης ή εξ αποστάσεως με ηλεκτρονικά μέσα ή ακολουθείται ένας μικτό σχήμα κάνοντας χρήση και της δια ζώσης διδασκαλία και της εαποστάσεως (Παπαναούμ, 2014).

Σημαντικό ρόλο σε μια επιμόρφωση παίζει και η σχέση μεταξύ επιμορφωτή και επιμορφούμενων. Ένας επιμορφωτής μπορεί να είναι κατευθυντικός ή διευκολυντικός σε σχέση με τους επιμορφούμενους και οι επιμορφούμενοι μπορεί να αυτονομούνται κατά την διάρκεια της μάθησης ή να μην αυτονομούνται (Παπαναούμ, 2014).

Οι μέθοδοι της επιμορφωτικής διαδικασίας πρέπει να ακολουθούν όλες τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και να λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού, ώστε να δημιουργηθεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, το οποίο να βοηθά στην μάθηση αφού ο κάθε εκπαιδευτικός έχει ένα δικό του πλαίσιο ερμηνείας των νοητικών αναπαραστάσεων και γνώσεων που λαμβάνει από την επιμορφωτική διαδικασία. Σημαντικό είναι να ενισχυθεί η κουλτούρα της συνεργατικής μάθησης, ο πειραματισμός και η καινοτομία. Τεχνικές όπως η συνεργατική μάθηση, η μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων και ο αναστοχασμός θα ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς και θα τους βοηθήσουν να προσθέσουν εποικοδομητικά την νέα γνώση στην ήδη υπάρχουσα γνώση αφού την δοκιμάσουν στην πράξη (Παπαναούμ 2014).

Φυσικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μέσο για την βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων. Η επιμόρφωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να καλύψουν κενά που έχουν και να προάγουν τις γνώσεις τους. Μ' αυτό τον τρόπο, βελτιώνεται η διδασκαλία τους

μέσα στην τάξη και δίνουν καλύτερες ευκαιρίες στους μαθητές και στις μαθήτριες τους να φτάσουν στην γνώση. Αναγκαίες προϋποθέσεις για να επιτύχει μια επιμόρφωση είναι η θετική στάση των εκπαιδευτικών στο έργο τους, η προσωπική δέσμευση για την επίτευξη των στόχων του σχολείου και η διάθεση για αυτοβελτίωση (Παπαναούμ 2014).

# Μεθοδολογία της έρευνας

## Αναγκαιότητα της έρευνας

Στις 23 και 24 Μαρτίου 2000, οι αρχηγοί των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, έθεσαν σαν κεντρικούς στόχους την οικονομική μεταρρύθμιση, την ενίσχυση της απασχόλησης και την διασφάλιση της οικονομικής συνοχής στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης. Γι' αυτό τον λόγο, εμφανίστηκαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση στρατηγικές που βασίζονται στη ανοικτή μέθοδο του συντονισμού και σχετίζονται με την δια βίου μάθηση, την έρευνα και την καινοτομία, τις τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και την εκμάθηση ευρωπαϊκών γλωσσών κ.α. (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2010).

Αυτό είχε σαν συνέπεια να γίνει μια μεγάλη προσπάθεια για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Κρίσιμος παράγοντας στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευτικός.

Για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο εν ενεργεία εκπαιδευτικός στους στόχους που έθεσαν οι αρχηγοί των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, πρέπει να καθιερωθεί μιας συνεχής επιμορφωτική διαδικασία από την είσοδό του στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή του (Ξωχέλλης, 2005). Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψαν πληθώρα ερευνών που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Όμως, δεν προέκυψε ανάλογη έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Μαγνησία. Αυτό εξασφαλίζει την πρωτοτυπία της έρευνας και συνεισφέρει στη γνώση και τη θεωρία των θεμάτων που διαπραγματεύεται.

Η σημαντικότητα της έρευνας γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτή από τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, οι οποίοι αναφέρονται παρακάτω. Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα δίνουν την δική τους νοηματοδότηση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και βάζουν τα θεμέλια της ανάπτυξης τους μέσω ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων. Δημιουργείται ένα αδρομερές πλαίσιο επιμορφώσεων στο σχολείο του Βόλου που γίνεται η έρευνα, που θα βοηθήσει την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο σχολείο.

## Υποθέσεις - Σκοπός -Στόχοι της έρευνας

Η έρευνα μας είναι μια μελέτη περίπτωσης ενός δημόσιου γενικού λυκείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Βόλο με την οποία προσπαθούμε να εμβαθύνουμε και να κατανοήσουμε καλύτερα την υπάρχουσα εμπειρία. (Stake, 1978).

Στη έρευνα μας θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία έχουν υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, λόγω σπουδών, αλλά και λόγω της συνεχούς εμπλοκής τους με διαδικασίες μάθησης κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Το υψηλό τους επίπεδο σε συνδυασμό με το υψηλό αίσθημα της αποστολής τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι τούς ωθεί να έχουν θετική στάση για την επιμόρφωση. Αυτό με την σειρά του σημαίνει ότι θα επιθυμήσουν να συμμετάσχουν σε ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δραστηριότητες

Βασικός σκοπός της έρευνας μας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου, σχετικά με την επίδραση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Απώτερος σκοπός της μελέτης είναι η σκιαγράφηση της υπάρχουσας επιμορφωτικής κατάστασης στο συγκεκριμένο γενικό λύκειο, μέσα από την καταγραφή των απόψεων και των προσδοκιών για τα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα.

Οι βασικοί στόχοι της έρευνας είναι:

- η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη,
- η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη,
- η αποτύπωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία έχουν λάβει μέρος οι εκπαιδευτικοί καθώς και του βαθμού ικανοποίησής τους από τα συγκεκριμένα προγράμματα,
- ο εντοπισμός των λόγων για τους οποίους θα παρακολουθούσαν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί και
- η καταγραφή των προσδοκιών των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση και θεματολογία μελλοντικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

## **Ερευνητικά ερωτήματα – Ερευνητικά Υποερωτήματα**

Στην ποιοτική έρευνα, τα ερευνητικά ερωτήματα περιορίζουν την δήλωση σκοπού σε συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία πρόκειται να διερευνήσουν οι ερευνητές (Creswell, 2011).

Βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι: Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα θα το αναλύσουμε στα παρακάτω ερευνητικά υποερωτήματα:

- Ποια είναι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού της έρευνας και ποιο είναι το επιστημονικό τους υπόβαθρο;
- Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;
- Υπάρχει προηγούμενη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σε ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις;
- Για ποιους λόγους θα παρακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί ένα πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στο μέλλον;
- Ποια είναι η επιθυμητή οργάνωση των κέντρων παροχής προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης;
- Ποια είναι η επιθυμητή θεματολογία μελλοντικών επιμορφώσεων;

## Το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας είναι οι καθηγητές/τριες που έχουν οργανική θέση ένα Γενικό Λύκειο του Δήμου Βόλου και κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023 υπηρετούν στο συγκεκριμένο σχολείο.

Τα κριτήρια για την επιλογή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι:

- να έχουν οργανική θέση στο συγκεκριμένο Γενικό Λύκειο και
- να υπηρετούν κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023 στο συγκεκριμένο Γενικό Λύκειο.

Αυτά τα κριτήρια τέθηκαν, ώστε να υπάρχει μια κρίσιμη μάζα καθηγητών/τριων, για να συμμετάσχουν σε μελλοντικές ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις.

Από τον συγκεκριμένο πληθυσμό επιλέχθηκαν με την μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας πέντε (5) άτομα, ώστε να αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας.

Στη βολική δειγματοληψία, ο ερευνητής επιλέγει άτομα που είναι πρόθυμα και διαθέσιμα να συμμετάσχουν στην έρευνα. Στην περίπτωση αυτή, δεν είναι δυνατόν να διασφαλιστεί ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού. Παρά το γεγονός αυτό, το δείγμα μπορεί να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες που συμβάλλουν στην απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων (Creswell, 2011).

Το σύνολο του πληθυσμού-στόχου είναι 15 άτομα με ηλικίες που κυμαίνονται από 44 έτη έως 64 έτη. Για την επιλογή -των πέντε ατόμων- προσεγγίστηκαν άτομα με διαφορετική ηλικία και εμπειρία, με σκοπό να αναδειχτούν διαφορετικές οπτικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες. Το δείγμα που επιλέχθηκε αποτελεί το τριάντα τοις εκατό (30%) του πληθυσμού-στόχου.

## Εργαλεία της έρευνας

### Συνέντευξη

Ένα από τα πιο συνηθισμένα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την συλλογή δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες είναι η συνέντευξη. Στη συνέντευξη γίνεται διερεύνηση των απόψεων των ερωτώμενων, με τέτοιο τρόπο ώστε ο ερευνητής να μπορέσει να συγκρίνει και να ομαδοποιήσει τις απόψεις τους (Λαγουμιντζής κ. ά., 2016).

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008) υπάρχουν πάρα πολλοί τύποι συνεντεύξεων στην βιβλιογραφία. Σε κάθε πηγή που ανατρέπει ένας ερευνητής εμφανίζονται διαφορετικοί τύποι συνεντεύξεων (L. Cohen et al., 2008). Οι πιο βασικοί τύποι συνεντεύξεων, ανάλογα με τον βαθμό δόμησης τους είναι α) η κατευθυνόμενη ή δομημένη, β) η ημικατευθυνόμενη ή ημιδομημένη και γ) η ελεύθερη ή μη δομημένη (Ισαρη & Πουρκός, 2016; Λαγουμιντζής κ. ά., 2016).

Στη δομημένη ή κατευθυνόμενη συνέντευξη ο ερευνητής χρησιμοποιεί ένα πλήθος ερωτήσεων που είναι αυστηρά προκαθορισμένο ως προς το περιεχόμενο, τη διατύπωση των ερωτήσεων και τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις (Robson, 2007; Ισαρη & Πουρκός, 2016).

Στην ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη συνέντευξη ο ερευνητής χρησιμοποιεί ένα πλήθος ερωτήσεων οι οποίες αποτελούν ένα οδηγό ως προς τα σημαντικά θέματα τα οποία πρέπει να καλυφθούν. Όμως κατά την διάρκεια της συνέντευξης οι ερωτήσεις μπορεί να τροποποιηθούν: α) ως προς το περιεχόμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα, γ) ως προς την σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την αφαίρεση ή πρόσθεση ερωτήσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2016).

Τέλος, στην μη δομημένη ή ελεύθερη συνέντευξη ο ερευνητής δεν έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις και η συζήτηση εξελίσσεται πάνω σε θέματα που ο συνεντευκτής τα θεωρεί σημαντικά (Mason, 2003).

Η οργανωμένη συνομιλία που διεξάγεται μεταξύ του συνεντευκτή/ερευνητή και του πληροφορητή περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα που θέλει να απαντήσει ο ερευνητής. Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερωτήσεις της συνέντευξης σχετίζονται μεταξύ τους αλλά δεν ταυτίζονται (Τσιώλης, 2017).

## Διαδικασία Συνέντευξης

Σύμφωνα με τον Creswell (2011) τα γενικά στάδια που πρέπει να ακολουθηθούν σε μια συνέντευξη είναι:

Ο προσδιορισμός των ατόμων στα οποία θα κληθούν για να δώσουν συνέντευξη. Ο μελετητής θα πρέπει να επιλέξει τα άτομα που θα πάρουν μέρος στην συνέντευξη, χρησιμοποιώντας κάποια από τις μεθόδους της δειγματοληψίας.

Ο προσδιορισμός του είδους της συνέντευξης που θα χρησιμοποιηθεί. Το καταλληλότερο είδος συνέντευξης είναι εκείνο που θα μας επιτρέψει να αποκαλύψουμε τις απόψεις των πληροφορητών, ώστε να απαντηθεί κάθε ερευνητικό ερώτημα.

Η μαγνητοφώνηση των ερωτήσεων και των απαντήσεων της συνέντευξης. Με την μαγνητοφώνηση των ερωτήσεων και των απαντήσεων της συνέντευξης θα γίνει μια ακριβής καταγραφή των απόψεων των πληροφορητών.

Η καταγραφή σύντομων σημειώσεων κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Η καταγραφή σύντομων σημειώσεων κατά την διάρκεια της συνέντευξης θα βοηθήσει στην περίπτωση προβλήματος στην μαγνητοφώνηση.

Ο εντοπισμός ενός κατάλληλου μέρους για την διεξαγωγή της συνέντευξης. Η τοποθεσία που θα γίνει η συνέντευξη πρέπει να είναι ήσυχη, μακριά από πράγματα που αποσπούν την προσοχή των εμπλεκόμενων και να προσφέρεται για μαγνητοφώνηση,

Η εξασφάλιση της συναίνεσης των ατόμων που θα πάρουν μέρος στην μελέτη. Τα άτομα που λαμβάνουν μέρος στην συνέντευξη πρέπει να υπογράψουν ένα έντυπο συναίνεσης ώστε να είναι εξασφαλισμένη η συναίνεση τους.

Η ύπαρξη εναλλακτικού σχεδίου. Κατά την διάρκεια της συνέντευξης πρέπει να υπάρχει ευελιξία ως προς την ακολουθία του σχεδίου που έχει εκπονηθεί για την διεξαγωγή της. Ο συνεντευκτής πρέπει να μην διακόπτει τον πληροφορητή όταν μιλάει και να είναι καλός ακροατής.

Η βολιδοσκόπηση για επιπλέον πληροφορίες. Η βολιδοσκόπηση είναι υποερωτήματα που γίνονται στον πληροφορητή κατά την διάρκεια της συνέντευξης, με σκοπό την άντληση περισσότερων πληροφοριών για την αποσαφήνιση ιδεών, οι οποίες θα βοηθήσουν την μελέτη.

Η επίδειξη επαγγελματισμού και ευγένειας κατά την λήξη της συνέντευξης. Με το τέλος της συνέντευξης θα πρέπει να δοθούν διαβεβαιώσεις ότι οι απαντήσεις που έδωσε ο πληροφορητής είναι εμπιστευτικές και θα πρέπει ο συνεντεύκτης να ευχαριστήσει το άτομο που έλαβε μέρος στην συνέντευξη.

Για την έρευνα μας χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Η επιλογή του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης έγινε γιατί το συγκεκριμένο εργαλείο μας δίνει την δυνατότητα ενός οδηγού συνέντευξης αλλά παράλληλα μας προσφέρει και την ευελιξία να απαλείψουμε ερωτήσεις, να αλλάξουμε την διατύπωση των ερωτήσεων ή/και να προσθέσουμε ερωτήσεις ώστε ο/η πληροφορητής να προβεί σε επιπλέον επεξηγήσεις επί του θέματος με σκοπό το καταλληλότερο αποτέλεσμα της έρευνας.

Οι άξονες στους οποίους βασίστηκε η συνέντευξη ήταν:

- Δημογραφικά στοιχεία
- Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη
- Προηγούμενη συμμετοχή σε ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις
- Λόγοι για την υλοποίηση των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο μέλλον
- Οργάνωση προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης
- Επιθυμητή θεματολογία επιμορφώσεων

Προετοιμάστηκε ένας οδηγός συνέντευξης με ερωτήσεις κατάλληλά διατυπωμένες σε απλό ελληνικό λόγο και με μικρή έκταση ώστε να απαντούν στα κύρια ερευνητικά ερωτήματα / υποερωτήματα. Οι ερωτήσεις του οδηγού χωρίστηκαν σε τρεις κύριες κατηγορίες που αφορούσαν α) τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που λάβαιναν μέρος στην έρευνα, β) την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και γ) την υλοποίηση προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Για την ανάλυση του υλικού της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκαν οι αρχές της θεματικής ανάλυσης που σύμφωνα με τον Τσιώλη (2017) την χρησιμοποιούν οι περισσότερες μέθοδοι αναλύσεων.

## Θεματική Ανάλυση

Με την θεματική ανάλυση ο ερευνητής προσπαθεί να δημιουργήσει μια συστηματική καταγραφή των κωδικοποιήσεων και των θεμάτων που προκύπτουν από την συνέντευξη (Γαλάνης, 2018). Επαναλαμβανόμενα μοτίβα αναγνωρίζονται, οργανώνονται και κατανοούνται. Μ' αυτό τον τρόπο νοηματοδοτούνται τα δεδομένα της συνέντευξης και γίνεται προσπάθεια να δοθεί απάντηση στα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας (Τσιώλης, 2017). Τα παρακάτω βήματα περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η θεματική ανάλυση:

### Βήμα 1<sup>ο</sup>

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για την καταγραφή των δεδομένων μιας συνέντευξης. Ο πιο επικρατέστερος τρόπος είναι η ηχογράφηση της συνομιλίας που διεξάγεται μεταξύ του ερευνητή και του πληροφορητή. Μετά το πέρας της συνέντευξης η ηχογράφηση απομαγνητοφωνείται. Με την απομαγνητοφώνηση η ηχογράφηση μετατρέπεται σε γραπτό κείμενο. Σ' αυτό το γραπτό κείμενο πρέπει να αποδοθούν με ακρίβεια τα λόγια του πληροφορητή αλλά και του συνεντευκτή. Επίσης σημειώνονται, χωρίς διόρθωση, λάθη, παραδρομές, διακοπές, επαναλήψεις σύμφωνα με ένα απλό σύστημα σημειογραφίας λόγω του γεγονότος ότι η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης δίνει κυρίως έμφαση σε λεκτικά δεδομένα. Ακολουθεί ο πίνακας 1 με τα σύμβολα σημειογραφίας.

| Πίνακας 1: Σύμβολα σημειογραφίας |                                                                                            |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| (...)                            | Παρενθέσεις με αποσιωπητικά: Σημαντική παύση                                               |
| [ ]                              | Αγκύλες (μέσα στις οποίες γράφεται κάποια πληροφορία π.χ. γέλιο): Πληροφορία εκτός ομιλίας |
| _____                            | Υπογράμμιση: Ανύψωση του τόνου και της έντασης της φωνής για να δοθεί έμφαση               |

(Τσιώλης, 2017).

### Βήμα 2<sup>ο</sup>

Σ' αυτό το βήμα γίνεται επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάλυση των δεδομένων με σκοπό τον εντοπισμό και την καταγραφή των νοημάτων και των μοτίβων που μας δίνουν πληροφορίες για

κάθε ερευνητικό ερώτημα (Ισαρη & Πουρκός, 2016; Τσιώλης, 2017). Με αυτό τον τρόπο απομειώνεται η πολυπλοκότητα του υλικού γιατί αντί να επεξεργάζεται ο ερευνητής το σύνολο του υλικού εστιάζει την ματιά του στο καταγεγραμμένο υλικό κάθε ερευνητικού ερωτήματος.

### **Βήμα 3<sup>ο</sup>**

Στη συνέχεια ο ερευνητής πρέπει να αποδώσει ένα εννοιολογικό προσδιορισμό σε κάθε απόσπασμα του κειμένου. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται κωδικοποίηση. Δηλαδή οι κωδικοί εκφράζουν το νόημα που δίνει ο ερευνητής σε κάποιο τμήμα δεδομένων. Μ' αυτό τον τρόπο ένα τμήμα δεδομένων αν έχει περισσότερες από μία μονάδες νοήματος μπορεί να αποδοθούν σ' αυτό περισσότεροι κωδικοί. Επίσης ο ίδιος κωδικός μπορεί να δοθεί σε περισσότερα τμήματα δεδομένων αν έχουν τον ίδιο εννοιολογικό προσδιορισμό. Τέλος οι κωδικοί μπορεί να είναι περιγραφικού ή ερμηνευτικού τύπου. Δηλαδή μπορεί να περιγράφουν ή να ερμηνεύουν ένα απόσπασμα κειμένου(Ισαρη & Πουρκός, 2016; Τσιώλης, 2017).

### **Βήμα 4<sup>ο</sup>**

Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής επεξεργάζεται τους κωδικούς ώστε να σχηματιστούν κάποια κύρια θέματα ή υποθέματα. Τα θέματα είναι αφηρημένες εννοιολογικές οντότητες με τις οποίες ο ερευνητής μπορεί να αποδώσει νόημα στα δεδομένα και να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα. Προκύπτουν από επεξεργασία, σύγκριση και συγχώνευση των κωδικών που αντιστοιχούν σε επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα(Τσιώλης, 2017). Για την κατασκευή των θεμάτων υπάρχουν δύο βασικά κριτήρια: α) η εσωτερική τους ομοιογένεια και β) η εξωτερική τους ετερογένεια (Patton, 1990). Για αυτό το λόγο ο ερευνητής πρέπει να ανιχνεύσει αν όλα τα αποσπάσματα κειμένου που ανήκουν σε κάθε θέμα αν αποτελούν ένα συνεκτικό νοηματικό σύνολο. Σε περίπτωση που δεν αποτελούν πρέπει να αναθεωρήσει το θέμα του και να κάνει όλες εκείνες τις ενέργειες ώστε όλα τα θέματα να αποτελούν συνεκτικά νοηματικά μοντέλα. Όταν γίνει αυτό προχωρά σε μια παρόμοια διαδικασία αλλά για το σύνολο των δεδομένων και εξετάζει αν ο θεματικός χάρτης που αναδύεται εμπεριέχει όλα τα νοήματα που περιλαμβάνονται στα δεδομένα. Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας μπορεί να συμπεριληφθούν νέοι κωδικοί και θέματα. Όταν δημιουργηθεί ο χάρτης των θεμάτων ο ερευνητής ελέγχει να μην υπάρχει μεγάλη αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των θεμάτων και αναγνωρίζει τα υποθέματα. Τα υποθέματα είναι θέματα εντός θεμάτων. Τέλος δίνει περιεκτικά ονόματα στα διάφορα θέματα (Ισαρη & Πουρκός, 2016).

## **Βήμα 5<sup>ο</sup>**

Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής εκθέτει τα ευρήματα του παρουσιάζοντας πρώτα τα θέματα και στη συνέχεια τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που τεκμηριώνουν τα ευρήματα του (Τσιώλης, 2017).

Μεγάλη βοήθεια για την ανάλυση των αποτελεσμάτων αποτελούν τα εξειδικευμένα λογισμικά ποιοτικής ανάλυσης που υπάρχουν.

### **Λογισμικά ποιοτικής ανάλυσης**

Ο αυξημένος όγκος των ποιοτικών δεδομένων που συγκεντρώνονται σε μια ποιοτική έρευνα ανάλυσης και η συχνή ετερογένεια αυτών των δεδομένων (π.χ. ηχογραφημένες συνεντεύξεις, φωτογραφίες, βίντεο κ.α.) εντός της ίδιας έρευνας αυξάνει τον χρόνο της ανάλυσης και της επεξεργασίας του ποιοτικού υλικού. Η ανάπτυξη της πληροφορικής τεχνολογίας βοήθησε να γίνει ευκολότερη και πιο γρήγορη η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων μέσω της δημιουργίας λογισμικών προγραμμάτων ποιοτικής έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Τέτοια λογισμικά προγράμματα είναι NVivo, το ATLAS.ti, το Transana, το AQUAD, το MAXQDA κ.ά.. Το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο λογισμικό είναι το NVIVO (Γαλάνης, 2018).

### **Το λογισμικό πρόγραμμα NVIVO**

Το NVivo αποτελεί προϊόν της εταιρείας Qualitative Research Solutions (QRS) International.

Οι κυριότερες λειτουργίες του NVivo είναι οι εξής:

- η εισαγωγή, η οργάνωση και η αποθήκευση των δεδομένων.
- ο σχολιασμός, η δημιουργία σημειώσεων και η ανάκληση κειμένων
- η αναζήτηση λέξεων φράσεων και προτάσεων
- η κωδικοποίηση.
- Η διασύνδεση δεδομένων σύμφωνα με τα ερωτήματα των ερευνητών και
- η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με τη μορφή γραφημάτων και
- η ταυτόχρονη ομαδική εργασία πολλών ερευνητών (Γαλάνης, 2018; Ισαρη & Πουρκός, 2016)

Με το πρόγραμμα NVIVO οι ερευνητές μπορούν να επεξεργαστούν δεδομένα με τη μορφή: α) κειμένου, β) εικόνων, γ) ηχητικών αρχείων και δ) βίντεο.

Στην έρευνα μας χρησιμοποιήσαμε το πρόγραμμα VNIVO για την κωδικοποίηση και την ανάλυση των δεδομένων μας. Σύμφωνα με τον Γαλάνη (2018) το λογισμικό αυτό δεν μπορεί να αναλύσει και να ερμηνεύσει τα δεδομένα, αλλά μόνο να βοηθήσει στην αποθήκευση, στην κωδικοποίηση και στην διαχείριση αυτών. Η ανάλυση και η ερμηνεία τους αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των ερευνητών

## Τα ευρήματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας θα παρουσιαστούν σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των καθηγητών/τριων που πήραν μέρος στην έρευνα και το δεύτερο μέρος απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

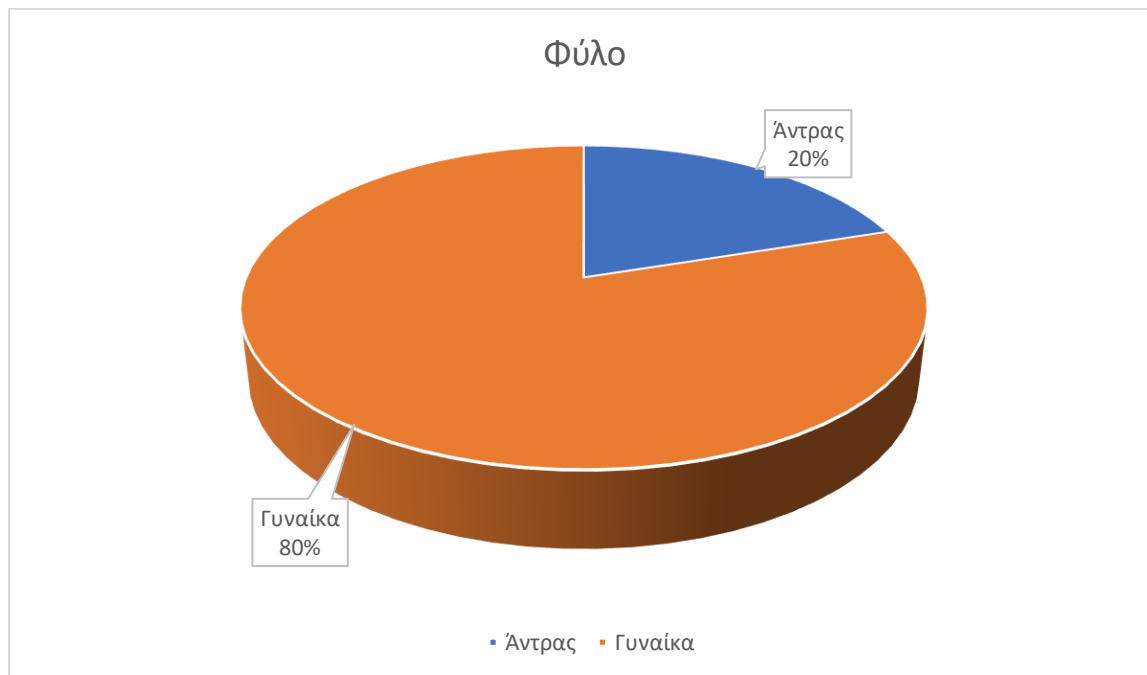
Για τους σκοπούς της έρευνας και για την διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων των συνεντευξιαζομένων στους καθηγητές/τριες που πήραν μέρος στην έρευνα δόθηκε ένας κωδικός Σ1, Σ2, ..., Σ5 (Συνεντευξιαζόμενος/η 1, Συνεντευξιαζόμενος/η 2, ..., Συνεντευξιαζόμενος/η 5).

### Δημογραφικά στοιχεία

| Καθηγητής/τρια | Φύλο    | Ειδικότητα           | Ηλικία |
|----------------|---------|----------------------|--------|
| Σ1             | Γυναίκα | ΠΕ06-<br>Αγγλικής    | 59     |
| Σ2             | Γυναίκα | ΠΕ04.04-<br>Βιολόγος | 43     |
| Σ3             | Γυναίκα | ΠΕ02-<br>Φιλολόγος   | 58     |
| Σ4             | Γυναίκα | ΠΕ02-<br>Φιλολόγος   | 55     |
| Σ5             | Άντρας  | ΠΕ02-<br>Φιλολόγος   | 54     |

Εικόνα 1

## Φύλο ερωτηθέντων



Εικόνα 2

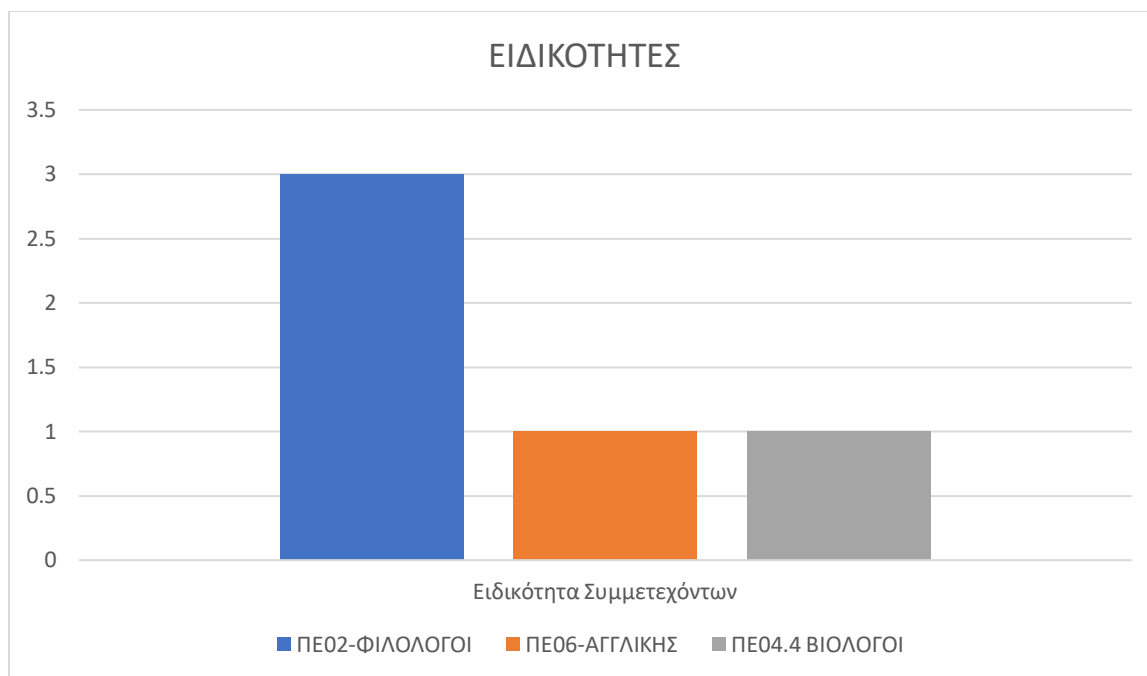
## Φύλο

Στην έρευνα συμμετείχαν πέντε εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων το 80% ήταν γυναίκες και το 20% άντρες (εικόνα 2).

## Ηλικία συμμετεχόντων

Ο μέσος όρος ηλικίας των ατόμων που πήραν μέρος στην έρευνα είναι: 53,8 έτη

## Ειδικότητα συμμετεχόντων - Πτυχία



Εικόνα 3

### Ειδικότητες

Όπως φαίνεται και στην εικόνα 3 στην έρευνα συμμετείχαν τρία άτομα ειδικότητας ΠΕ02 Φιλολόγων, ένα άτομο ειδικότητας ΠΕ06 Αγγλικής και ένα άτομο ειδικότητας ΠΕ04.04 Βιολόγων.

Οι τρεις εκπαιδευτικοί είχαν πτυχίο φιλολόγου, ο ένας αγγλικής φιλολογίας και ένας βιολογίας. Παράλληλα ένας εκπαιδευτικός κατείχε μεταπτυχιακό και σπούδαζε στο τμήμα Ιστορίας, αρχαιολογίας και κοινωνικής ανθρωπολογίας του πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

### Εμπειρία - Χρόνια στην σχολική μονάδα Μαθήματα.

Στην ερώτηση πόσα χρόνια δουλεύουν στην εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί απάντησαν Σ1: 35 χρόνια, Σ2: 20 χρόνια, Σ3 34 χρόνια, Σ4 20 χρόνια και Σ5: 27 χρόνια. Μέσος όρος: 27,2 χρόνια

Στην ερώτηση πόσα χρόνια εργάζονται στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί απάντησαν: Σ1: 22, Σ2: 8, Σ3: 15, Σ4: 14, και Σ5: 12. Μέσος όρος: 14,2 χρόνια

Τα μαθήματα που διδάσκουν είναι αρχαία, γλώσσα, ιστορία, φιλοσοφία οι ΠΕ02, αγγλικά ο ΠΕ06 και βιολογία, χημεία, φυσική ο ΠΕ04.04.

### **Θέση ευθύνης**

Ο Σ3 έχει αναλάβει την υποδιεύθυνση σχολείου για 6 χρόνια, ο Σ4 για ένα χρόνο, ο Σ2 έχει αναλάβει την θέση υπεύθυνος σχολικού εργαστηρίου ενώ ο Σ1 και ο Σ5 δεν έχουν αναλάβει καμία θέση ευθύνης.

## Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

### Προσδιορίζοντας τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ακούσει τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού υπάρχει μια πολυτυπία απαντήσεων. Δύο εκπαιδευτικοί (Σ1, Σ2) δεν έχουν ξανακούσει τον συγκεκριμένο όρο. Ένας εκπαιδευτικός τον έχει ακούσει αλλά δεν έχει εμβαθύνει στην ερμηνεία του όρου (Σ5). Τέλος, οι δύο εναπομείναντες εκπαιδευτικοί έχουν γνώση του όρου. Πιο συγκεκριμένα, ο Σ3 αναφέρει ότι *«σαφώς είναι ένας όρος, που τουλάχιστον την τελευταία δεκαετία ακούγεται πάρα πολύ και εφαρμόζεται πάρα πολύ»*, ενώ ο Σ4 τον έχει ακούσει πολλές φορές στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού που παρακολούθησε, αλλά και μέσα από προσωπική μελέτη: *«Ναι, πολλές φορές στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού, κυρίως, αλλά και από τα δικά μου διαβάσματα, γιατί με ενδιαφέρει πολύ ως θέμα»*.

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένας επιστημονικός όρος (Σ5) με πολύ ενδιαφέρον (Σ4), ο οποίος εμφανίστηκε την τελευταία δεκαετία (Σ3) και αναφέρεται συχνά στο πλαίσιο μεταπτυχιακών προγραμμάτων και σε βιβλιογραφικές αναζητήσεις (Σ4).

### Ερμηνεία του όρου επαγγελματική ανάπτυξη

Όταν ζητήθηκε να ερμηνεύσουν τον όρο οι εκπαιδευτικοί Σ1, Σ3, Σ4 και Σ5, απάντησαν ότι η ερμηνεία του όρου επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ταυτίζεται με την πρόοδο και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, ο Σ1 απάντησε: *«Προφανώς να εξελιχθούμε επαγγελματικά και να μάθουμε κάτι περισσότερο στον τομέα μας»*. Ο Σ2 ανέφερε σχετικά με τον όρο ότι *«σημαίνει διάφορες εξειδικεύσεις που μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός, μία κατάρτιση περισσότερη που μπορεί να πάρει, κάποια σεμινάρια που θα του προσδώσουν κάποιες δεξιότητες, προκειμένου να ασκεί καλύτερα τον εκπαιδευτικό του ρόλο στο σχολείο»*, ενώ ο Σ3 δήλωσε πως *«σίγουρα, σημαίνει την πρόοδο, την εξέλιξη και τη διάθεση του εκπαιδευτικού να επιμορφωθεί, είτε στο επίπεδο της τεχνολογίας, που εξελίσσεται διαρκώς, είτε σε άλλα μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία είναι απαραίτητα στη δουλειά του»*. Ο Σ4 απάντησε *«σημαίνει να μη σταματάς ποτέ να αγαπάς τη δουλειά σου τόσο πολύ, να έχεις κάποια δικά σου κίνητρα, ώστε να θες συνέχεια να εξελίσσεσαι, να εμπλουτίσεις τις γνώσεις σου, να συμπληρώνεις ενδεχόμενα κενά και γενικώς, να*

φρεσκάρεις και το γνωσιολογικό σου αντικείμενο και τις διδακτικές μεθόδους». Τέλος, ο Σ5 είπε τα εξής: «Φαντάζομαι ότι είναι η εξέλιξη του εκπαιδευτικού μέσα από την καθημερινή του τριβή, από την εμπειρία του που αποκτά από το σχολικό περιβάλλον και από τη διάθεσή του δια βίου να αναπτύξει, τέλος πάντων, τις δυνατότητες που έχει και να προσφέρει στο σχολικό περιβάλλον, στην τάξη, να καλυτερεύσει, με άλλα λόγια, την παρουσία του μέσα στο χώρο του σχολείου».

Από τις απαντήσεις καταλαβαίνουμε ότι οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν ότι ένας εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά όταν: α) μαθαίνει κάτι περισσότερο στον τομέα του (Σ1), β) συμπληρώνει τα ενδεχόμενα κενά του (Σ4), γ) φρεσκάρει ή εμπλουτίζει τις γνώσεις του (Σ4) και δ) αποκτά δεξιότητες και εξειδικεύσεις (Σ2). Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να αναπτυχθεί ένας εκπαιδευτικός είναι με α) επιμορφωτικά σεμινάρια (Σ2, Σ3), β) με καταρτίσεις (Σ2) και γ) μέσω της εμπειρίας που αποκτά από την καθημερινή τριβή με τους μαθητές του στο σχολικό περιβάλλον (Σ5).

Οι λόγοι για τους οποίους πρέπει να εξελιχθεί επαγγελματικά ένας εκπαιδευτικός είναι: α) να ασκεί καλύτερα τον εκπαιδευτικό του ρόλο στο σχολείο (Σ2), (Σ5), β) να εμπλουτίζει τις γνώσεις του πάνω στον τομέα του (Σ1, Σ4), γ) να μην υστερεί σε δεξιότητες (Σ2), ειδικότερα σε τεχνολογικό επίπεδο (Σ3) και δ) να ενημερώνεται στα μεθοδολογικά εργαλεία που είναι απαραίτητα για την εργασία του (Σ3).

### **Όφελος εκπαιδευτικού από την επαγγελματική ανάπτυξη.**

Στην ερώτηση αν πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι όταν αναπτύσσονται επαγγελματικά έχουν κάποιο όφελος, απάντησαν καταφατικά. Ο εκπαιδευτικός Σ3 είπε: «Είμαι του δόγματος η γνώση για τη γνώση. Τώρα από κει και πέρα δεν το καταλαβαίνω την έννοια του οφέλους». Πρόσθεσε, ωστόσο, ότι η απόφαση του εκπαιδευτικού για τον τρόπο εξέλιξης του είναι αποκλειστικά δική του ευθύνη και «καλώς να συμβεί». Συγκεκριμενοποιώντας τα προηγούμενα, ο Σ1 είπε ότι «προφανώς πρέπει να έχει όφελος, πρέπει να έχει κάποιο κίνητρο εκτός από το προσωπικό, ίσως, και κάποιο οικονομικό». Στο προσωπικό και οικονομικό κίνητρο αναφέρθηκε και ο Σ2. Μάλιστα μίλησε και για τα όνειρα των εκπαιδευτικών, αλλά και για την εξέλιξη τους σε προσωπικό επίπεδο και για την ανέλιξη τους σε θέσεις ευθύνης: «Να θέλεις να αγγίζεις κάποιες υψηλές θέσεις, να εξελιχθείς σε προσωπικό επίπεδο, να κάνεις κάποια όνειρα πραγματικότητα». Ο Σ3 συμφώνησε με τον Σ2 για τις θέσεις ευθύνης «αν δεν έχει ήδη μία θέση ευθύνης, να καταλάβει μία σημαντικότερη θέση ευθύνης», αλλά τόνισε ότι αυτό εξαρτάται από την προσωπικότητα του

εκπαιδευτικού: «Αυτό νομίζω έχει να κάνει με τις προσωπικές του επιδιώξεις, με την προσωπικότητα κ.λπ.». Επιπροσθέτως, είπε ότι η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να οδηγήσει και σε μια αλλαγή καριέρας: «Θεωρώ ότι πολλοί συνάδελφοι με προσόντα θα μπορούσαν να σταθούν και σε έναν άλλο χώρο, όχι απαραίτητα της μέσης εκπαίδευσης, μπορεί να είναι και η τριτοβάθμια εκπαίδευση». Ο Σ4 είπε ότι ο εκπαιδευτικός «έχει όφελος, έτσι κι αλλιώς, γιατί καθώς αναπτύσσεται επαγγελματικά, ικανοποιεί κάποιους στόχους ή και φιλοδοξίες ακόμη». Επιπλέον, ανέφερε ότι: «Εξαρτάται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αν θα χρησιμοποιήσει τα προσόντα, τα οποία κατακτά κατά την επαγγελματική του ανάπτυξη, για να καταλάβει μια διοικητική ή άλλη θέση». Τέλος, ο Σ5 αναφέρθηκε στο ηθικό όφελος και στην ανανέωση, σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο, που αποκτά ο εκπαιδευτικός με την επαγγελματική του ανάπτυξη. «Βασικά, πιστεύω ότι είναι ηθικό το όφελος, γιατί ο ίδιος νιώθει ότι προσφέρει και ότι προσφέρει σε μία σωστή κατεύθυνση, γιατί μαθαίνει, εξελίσσεται και ο ίδιος και νιώθει χρήσιμος να προσφέρει σε οποιαδήποτε ηλικία. Νιώθω, δηλαδή, ότι δεν αποσύρεται, με έναν τρόπο. Δεν νιώθει δημόσιος υπάλληλος. Νιώθει ένας άνθρωπος που συνεχώς μαθαίνει καινούργια πράγματα και αυτά τα καινούργια πράγματα τον βοηθούν να έρχεται σε αυτό το ζωντανό κύτταρο που είναι ο μαθητής».

Ανακεφαλαιώνοντας, όλοι οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη προσφέρει στον εκπαιδευτικό οφέλη. Αυτά τα οφέλη μπορεί να είναι: α) σε προσωπικό επίπεδο (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4), β) σε οικονομικό επίπεδο (Σ1, Σ2), γ) στην κατάληψη μιας θέσης ευθύνης (Σ2, Σ3), δ) στο ηθικό όφελος και γενικά σε μια εσωτερική ικανοποίηση (Σ2, Σ4, Σ5) και δ) στην αλλαγή καριέρας (Σ3). Τέλος, πρέπει να σημειώσουμε την άποψη του Σ3 «η γνώση για την γνώση» και του Σ4 ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν πρέπει να έχει κάποιο χρησιμοθηρικό κίνητρο.

### **Βελτίωση του σχολείου από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.**

Στην ερώτηση αν όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνεισφέρει στην βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, απάντησαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνεισφέρει: α) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με τη χρήση τεχνολογικών και εν γένει εκπαιδευτικών εργαλείων: «Βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος σημαίνει προφανώς και υλικοτεχνική, αυτό πάει στο μυαλό μου, κάποια βοηθήματα για τη διαδικασία της διδασκαλίας» (Σ1), β) στην αλλαγή της συμπεριφοράς και στην αύξηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού: «Μαθαίνοντας πράγματα που έχουν να κάνουν

με το εκπαιδευτικό έργο μέσα στην τάξη αποκτάς και περισσότερο αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση και έτσι μπορείς, γενικότερα, να αλλάξεις τη συμπεριφορά σου μέσα στο σχολείο και να γίνεις και πιο αποδοτικός» (Σ2), γ) στην καλύτερη επικοινωνία με τους μαθητές/τριες, με τους εκπαιδευτικούς και γενικά με όλη τη σχολική κοινότητα: «Αν είναι η επιμόρφωση του πάνω σε θέματα ψυχολογίας ή παιδαγωγικής ... έχει μ' αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα να επικοινωνήσει καλύτερα με τη σχολική κοινότητα, με τα στοιχεία αυτής της σχολικής κοινότητας, όπως είναι εκεί, πρωτίστως οι μαθητές και να βελτιώσει ακόμα και τις σχέσεις με τους συναδέλφους του, αν είναι θέματα επιμόρφωσης επάνω στη διοίκηση ή στην ηγεσία» (Σ3), δ) στην επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, στο καλύτερο επίπεδο μόρφωσης που μπορεί να παρέχει ένας εκπαιδευτικός, στην καλή διάθεση των εκπαιδευτικών και γενικά στον συναισθηματικό και γνωσιολογικό τομέα των εκπαιδευτικών: «Το εκπαιδευτικό προσωπικό εννοώ, είναι πιο εκπαιδευμένο, έχει επικαιροποιήσει τις γνώσεις του κι άρα μπορεί να παράσχει καλύτερο επίπεδο μόρφωσης και γιατί νομίζω ότι υπάρχει έτσι μία ζωντάνια. Νομίζω ότι είναι πολλαπλό το όφελος και συναισθηματικό και γνωσιολογικό» (Σ4) και ε) στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και της κοινωνίας «κατά κύριο λόγο, η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σημαίνει και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, και κατ' επέκταση ανάπτυξη της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας» (Σ5).

Τελικά, μπορούμε να πούμε ότι ένας εκπαιδευτικός, όταν αναπτύσσεται επαγγελματικά, αναπτύσσονται οι δεξιότητες του, οι οποίες σχετίζονται με τη χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων (Σ1) και βελτιώνεται σε γνωσιολογικό, συναισθηματικό και επικοινωνιακό επίπεδο (Σ4). Επικαιροποιώντας τις γνώσεις που κατέχει (Σ4) αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (Σ2), γίνεται περισσότερο αποδοτικός (Σ2) και παρέχει καλύτερο επίπεδο μόρφωσης στους μαθητές/τριες μιας σχολικής μονάδας (Σ4). Με τις επιμορφώσεις, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει καλύτερη επικοινωνία με τους μαθητές/τριες και να βελτιώσει τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του (Σ3). Αυτά έχουν σαν συνέπεια, τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση τη βελτίωση της τοπικής, αλλά και της ευρύτερης, κοινωνίας (Σ5).

### **Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μετά τον διορισμό**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι από την ημέρα του διορισμού τους έχουν αναπτυχθεί επαγγελματικά. «Ναι, σίγουρα, έχω μάθει κάποια πράγματα τα οποία δεν τα ήξερα πριν διοριστώ» (Σ1). «Πιστεύω ότι σίγουρα έχω αλλάξει, δεν είμαι ίδια καθηγήτρια που ήμουνα με τον πρώτο

χρόνο διορισμού, και αυτό σε ένα πολύ σημαντικό βαθμό γίνεται μέσω της εμπειρίας» (Σ2). «Νομίζω ότι έχω αναπτυχθεί επαγγελματικά, γιατί θεωρώ ότι έχω κάνει αρκετά σεμινάρια και λοιπά παρόλο που δεν έχω μεταπτυχιακό» (Σ3). «Όταν ξεκίνησα τη θητεία μου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήμουν κάτοχος του πτυχίου και ενός πτυχίου αγγλικών, Proficiency, ας πούμε, εντάξει. Όλα τα προσόντα, δηλαδή εντός εισαγωγικών προσόντα, τέλος πάντων, τα απέκτησα σε όλη αυτήν την πορεία την εικοσαετή» (Σ4). «Πιστεύω ότι έχω αποκτήσει εμπειρία. Ούτως ή άλλως, αποκτάς εμπειρία, γιατί εκτίθεται και όσο περισσότερο εκτίθεται στα πράγματα, τόσο νιώθει βελτιωμένος» (Σ5).

### **Τρόποι επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών**

Η επαγγελματική ανάπτυξη, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, γίνεται κυρίως με προσωπικές επιλογές. Αυτές οι επιλογές έχουν να κάνουν:

- με την επιλογή σεμιναρίων. «Προσωπικές επιλογές αναζήτηση [...] αναζήτηση σεμιναρίων εννοείται σε προσωπικό επίπεδο» (Σ3). «Καθαρά προσωπική μου επιλογή, βρήκα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και επειδή και το ωράριο σε σχέση με τα φροντιστήρια ήταν κάπως ελαφρυνμένο, είχα και περισσότερο χρόνο για να κάνω πράγματα που πραγματικά με ευχαριστούσαν. Μας δόθηκε και η ευκαιρία και από το δημόσιο. Η αλήθεια είναι ότι παρακολούθησα πάρα πολλά σεμινάρια» (Σ4). «Και με προσωπικές επιλογές, αλλά και με κάποια σεμινάρια που μας κάνανε οι σύμβουλοι» (Σ1),
- με το διάβασμα. «Περισσότερο διάβασμα θα έλεγα εγώ και διάφορες πηγές ας πούμε ή από συναδέλφους πιο παλιούς που μάθαινα κάποια πράγματα ή ψάχνοντας η ίδια κάποιες μεθόδους και μέσα» (Σ1). «...ΠΡοσματος δικού μου» (Σ2),
- με την παρατήρηση και την εμπειρία. «Παρακολουθούσα τη συμπεριφορά των παιδιών και την ανταπόκριση τους κάθε χρόνο. Πότε τα δυσκόλευα, πότε όχι» (Σ2). «Είναι μία αμφίδρομη κατάσταση, σου δίνει ο μαθητής, εσύ το αξιολογείς και ταυτόχρονα κινείσαι, γιατί παίρνεις ικανοποίηση και εσύ προσωπικά ο ίδιος από αυτό» (Σ5),
- με τις νέες τεχνολογίες «Οι τεχνολογίες είναι αυτές που βοήθησαν, ώστε να συστηματοποιήσω περισσότερο την εργασία μου και την δουλειά μου. Εργαλεία τα οποία με βοήθησαν να συστηματοποιήσω και να παρακολουθήσω τι ακριβώς γίνεται στην εκπαίδευση, ποια είναι αυτά τα εργαλεία της εκπαίδευσης που θα μπορούσα να

*χρησιμοποιήσω, να αξιοποιήσω και να βοηθήσω το έργο και το δικό μου και της εκπαίδευσης και των παιδιών φυσικά» (Σ5) και*

- *με την αλληλεπίδραση με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς «...από συναδέλφους πιο παλιούς που μάθαινα κάποια πράγματα..» (Σ1). «Είχα και κάποιους φωτισμένους συναδέλφους, έτσι που έκαναν εκείνοι την αρχή και κοντά σε αυτούς και εγώ παρακινήθηκα» (Σ4).*

### **Φορείς επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.**

Για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπήρξαν οργανωμένες πρωτοβουλίες: α) από τους συμβούλους εκπαίδευσης *«με κάποια σεμινάρια που μας κάνανε οι σύμβουλοι» (Σ1)*, β) από εκδοτικούς οίκους *«στον ιδιωτικό τομέα, από ότι θυμάμαι, ήταν μέσω εκδοτικών οίκων που διοργανώνουν σεμινάρια» (Σ1)*, γ) από το εργαστηριακό κέντρο φυσικών επιστημών *«κάποιες διδακτικές προτάσεις παίρναμε από το ΕΚΦΕ, το κέντρο φυσικών επιστημών, κάποιες συμβουλές, και σε παιδαγωγικό επίπεδο πώς να τα εφαρμόσουμε μες στην τάξη» (Σ2)*, δ) από την Πανελλήνια Ένωση Βιοεπιστημόνων *«σε ενημερωτικές ημερίδες της ΠΕΒ, της Πανελληνίας Ένωσης Βιοεπιστημόνων» (Σ2)*, ε) από την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης *«βεβαίως, υπήρξαν πρωτοβουλίες από την Δευτεροβάθμια, δηλαδή, Μαγνησίας και άλλους φορείς για τις ΤΠΕ και πρώτου και δεύτερου επιπέδου» (Σ4)*, ε) από τους σχολικούς ψυχολόγους *«πάρα πολλά σεμινάρια και από σχολικούς ψυχολόγους» (Σ4) κ.α.*

### **Ενδοϋπηρεσιακές Επιμορφώσεις**

#### **Προηγούμενη συμμετοχή από τους εκπαιδευτικούς σε πραγματοποιηθείσες επιμορφώσεις**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν παρακολουθήσει διαφόρων ειδών επιμορφώσεις. *«Ναι, έχω συμμετάσχει..... από το δημόσιο σχολείο από συμβούλους και αργότερα από κάποιους οργανισμούς» (Σ1). «Πρόσφατα, στο προηγούμενο σχολικό έτος, έγινε στο σχολείο μας επιμόρφωση των εκπαιδευτικών...» (Σ2). «Θεωρώ ότι έχω κάνει αρκετά σεμινάρια» (Σ3). «Πάρα πολλά σεμινάρια και από σχολικούς ψυχολόγους .... Πάρα πολλά σεμινάρια για την βαθμολόγηση των Πανελλαδικών» (Σ4). «Ναι, βέβαια, όσες φορές σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα μας καλεί η υπηρεσία να παρακολουθήσουμε σεμινάρια, είτε μέσα στη σχολική μονάδα, είτε εκτός σχολικής μονάδας ... ανταποκρίθηκα» (Σ5).*

## Ιδιότητα με την οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί στις επιμορφώσεις

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στις επιμορφώσεις σαν εκπαιδευόμενοι και μόνο ένας εκπαιδευτικός συμμετείχε με την μορφή του επιμορφωτή: *«Πρέπει να συμμετέιχα και ως επιμορφώτρια, κυρίως όμως ως επιμορφούμενη»* (Σ3).

## Φορείς που πραγματοποίησαν τις επιμορφώσεις

Το σχολείο, και κατ' επέκταση το υπουργείο παιδείας, είναι οι κύριοι φορείς που διοργανώνουν επιμορφώσεις και σεμινάρια (Σ1, Σ3, Σ5). *«Το σχολείο πάντα δίνει κίνητρα για [...] κίνητρα με την έννοια ότι υπάρχουν διαρκώς σεμινάρια και βέβαια ακόμα και το δεύτερο επίπεδο, οι γνώσεις πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και η εφαρμογή τους στο αντικείμενο διδασκαλίας της κάθε ειδικότητας, είναι ένας [...] πώς να το πω [...] είναι μία διαδικασία που το δημόσιο σχολείο ή το υπουργείο ή [...] δεν ξέρω οι φορείς, εν πάση περίπτωση, της δημόσιας εκπαίδευσης, έχουν καλλιεργήσει»* (Σ5). Ο διευθυντής ή/και οι σύμβουλοι αναλαμβάνουν τον οργανωτικό ρόλο στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις και στα ενδοσχολικά σεμινάρια, ώστε να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου (Σ1, Σ3, Σ5).

Άλλοι φορείς που διοργανώνουν επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς είναι

- τα πανεπιστήμια *«παλιά είχα λάβει μέρος και σε ένα σεμινάριο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση που το είχε διοργανώσει το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας»* (Σ1)
- οι Δήμοι, *«Ένα σεμινάριο που έκανα, ξέρω εγώ, στη δημιουργική γραφή, ο Δήμος Βόλου»* (Σ3). *«Ένα σεμινάριο που έκανα πάνω στην θεατρική αγωγή πάλι από τον δήμο»* (Σ3)
- τα Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα (ΠΕΚ) (Σ1,Σ2,Σ4,Σ5)
- το ΚΕΘΕΑ *«Αργότερα από κάποιους οργανισμούς, όπως το ΚΕΘΕΑ»* (Σ1). *«Πρόσφατα, στο προηγούμενο σχολικό έτος, έγινε στο σχολείο μας επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από το ΚΕΘΕΑ, έναν φορέα που έχει να κάνει με την έγκαιρη [...] πρόληψη, την έγκαιρη παρέμβαση και τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων στα σχολεία, [...] παιδιών [...] που κάνουν χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και πήραμε πολλές χρήσιμες συμβουλές πάνω στο πώς προσεγγίζουμε, γενικά, τον έφηβο μαθητή, πώς εντοπίζουμε, ίσως, κάποια συμπεριφορά που μας προβληματίζει και πώς να τη διαχειριστούμε. Αυτό είναι το πιο πρόσφατο, δεν θυμάμαι κάτι άλλο να έχω λάβει από φορέα»* (Σ2).

- Εκδοτικοί οίκοι «Κάποιες πρωτοβουλίες, σίγουρα στον ιδιωτικό τομέα, από ό,τι θυμάμαι, ήταν μέσω εκδοτικών οίκων που διοργανώνουν σεμινάρια» (Σ1).
- Η Unicef. «Έκανα, ήταν ένα ετήσιο διαπολιτισμικό της Unicef» (Σ4).
- Το ΕΚΦΕ «Κάποιες διδακτικές προτάσεις παίρναμε από το ΕΚΦΕ, το κέντρο φυσικών επιστημών» (Σ2)

### **Χρονική διάρκεια επιμορφώσεων**

Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία απαντήσεων, από την μεριά των εκπαιδευτικών, για το θέμα που αφορά την χρονική διάρκεια των επιμορφώσεων που έχουν λάβει μέρος. Η χρονική διάρκεια των επιμορφώσεων κυμαίνεται από μερικές ώρες έως ένα έτος. «Η χρονική διάρκεια μπορεί να είναι από τρεις-τέσσερις ώρες μέχρι και [...] πιο μεγάλη και εξάμηνη [...] όχι εξάμηνη και πιο πολύ μπορεί να ήταν και οχτώ μήνες...» (Σ3). «Απλά θυμάμαι ότι με τους συμβούλους είχαμε κάποιες ημερίδες...» (Σ1). «Έχω κάνει και κάποια σεμινάρια πληροφορικής περίπου 100 ώρες» (Σ1). «Νομίζω ότι το περισσότερο που έκανα ήταν ένα ετήσιο διαπολιτισμικό της Unicef, αυτό είχε και μεγάλη ποικιλία θεματική και τα λοιπά. Τα υπόλοιπα, νομίζω, ήταν διάρκειας τριών μηνών. Όχι, περισσότερο. Αφήνω εκτός τα σεμινάρια που ήταν μόνο ημέρα, ξέρω εγώ, και τα λοιπά» (Σ4).

Οι επιμορφώσεις ήταν συνήθως τριώρες και πραγματοποιούνταν μία ή δύο φορές την εβδομάδα. «Τη βδομάδα θα έλεγα δύο φορές και από δύο με τρεις ώρες όχι παραπάνω τρεις ώρες». (Σ1) «Ήταν σε εβδομαδιαία βάση και νομίζω ότι ήταν τριώρη» (Σ5) «Τρίωρο Μπορεί να ήταν τριώρο και παραπάνω μπορεί». (Σ4).

### **Θεματολογία επιμορφώσεων**

Στις επιμορφώσεις, τις οποίες παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί, οι θεματικές ενότητες αφορούσαν:

- Την εμβάθυνση του γνωστικού αντικείμενου το οποίο διδάσκουν. «Καινούργιες μεθόδους στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας» (Σ1). «Γινόταν επιμορφωτικές ημερίδες πάνω σε θέματα διδασκαλίας μαθημάτων που φορούσαν το γνωστικό αντικείμενο της Βιολογίας, της Φυσικής και της Χημείας» (Σ2). «...για θέματα που έχουν να κάνουν με το αντικείμενο του φιλολόγου, δηλαδή πάνω είτε σε μαθήματα, όπως η Γλώσσα ή τα Αρχαία ή Λογοτεχνία» (Σ3). «..τη Φιλοσοφία». (Σ4) «Πάρα πολλούς κύκλους σεμιναρίων με την Ιστορία». (Σ4)

«Όλη την γκάμα των φιλολογικών νομίζω την έχω καλύψει με κάποιο σεμινάριο» (Σ4). «Η θεματολογία ήταν το γνωστικό αντικείμενο, πώς διδάσκεται» (Σ5)

- Τ.Π.Ε. «κάποια που σχετίζονται με την Πληροφορική» (Σ1) «επιμόρφωση έχω πάρει με διάφορα θέματα, είτε θέματα διαχείρισης κρίσεων, στο σχολείο επιμόρφωση» (Σ3). «Ποια είναι τα εργαλεία της τεχνολογίας, προκειμένου να κάνει περισσότερο εύληπτο το αντικείμενο και να μας δώσει τεχνικές που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε για να ελκύσουμε τους μαθητές και να ξεφύγουμε από το παραδοσιακό, τέλος πάντων, κανόνα που ωφελεί τον καθηγητή, την αυθεντία ας πούμε σε μία τάξη». (Σ5). «ΤΠΕ πρώτου και δεύτερου επιπέδου». (Σ4) «...με τις νέες τεχνολογίες πρώτο και δεύτερο επίπεδο». (Σ5)
- Διαχείριση τάξης «κάποιες μεμονωμένες ημερίδες, σεμινάρια σε θέματα διαχείρισης τάξης» (Σ2)
- Σεμινάριο πρώτων βοηθειών. «Πρακτικότερα πράγματα, έτσι ας πούμε πρώτες βοήθειες. Έχω παρακολουθήσει στον Έβρο τότε ένα σεμινάριο το οποίο μου έκανε πολύ καλή εντύπωση. Το θεωρώ από τα βασικά». (Σ4) «...για θέματα πρώτων βοηθειών» (Σ3)
- Etwinning (Σ3)
- Σχολικές κοινότητες (Σ3)
- Θέατρο (Σ3)
- Διοίκηση σχολικής μονάδας (Σ3)
- Διαπολιτισμική εκπαίδευση. (Σ4)
- Δημιουργική γραφή. (Σ4)
- Περιβαλλοντολογική εκπαίδευση. (Σ4)
- Διδακτική μεθοδολογία (Σ4)
- Εργαστήρια δεξιοτήτων. «Έχω συμμετάσχει, ένα τελευταίο ήταν, αφορούσε όμως κυρίως στο γυμνάσιο, δεξιοτήτων που ήταν από το ΥΠΑΙΘ. Δηλαδή, από το ΙΕΠ συγκεκριμένα» (Σ4)

## Παράγοντες που επηρεάζουν τις επιμορφώσεις

Για την εκδήλωση ενδιαφέροντος από την μεριά των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρξει συμμετοχή τους σε μια επιμόρφωση, απαιτείται: α) να τους ελκύσει το ενδιαφέρον ο τίτλος του θέματος: *«Καθοριστικό ρόλο παίζει η επιλογή του θέματος, το οποίο είναι μαγνήτης εννοείται για να δηλώσεις αυτή την επιμόρφωση»*. (Σ3), β) να ταιριάζει το θέμα της επιμόρφωσης με τα ενδιαφέροντα τους: *«Κίνητρο ή προϋπόθεση είναι να μου αρέσει το αντικείμενο ή να ταιριάζει με τα ενδιαφέροντα μου»* (Σ4), γ) να καλύπτει κενά ή/και ανεπάρκειές τους. *«Η οργάνωση της επιμόρφωσης ήταν εξαιρετική και οι συνάδελφοι που έκαναν την επιμόρφωση κάλυψαν σε πολλά επίπεδα την ανεπάρκεια, τέλος πάντων, ή την έλλειψη ορισμένων πραγμάτων»* (Σ5) και δ) να βρίσκεται υπό την αιγίδα ενός αναγνωρισμένου φορέα εκπαίδευσης». (Σ4). *«...ο φορέας που θα το κάνει δηλαδή ποιος θα το κάνει αυτό το σεμινάριο, αυτή την επιμόρφωση»* (Σ3).

Κάποιοι άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την απόφαση των εκπαιδευτικών για την συμμετοχή τους σε μια επιμόρφωση είναι: α) η προσωπικότητα και το γνωστικό του επίπεδο του επιμορφωτή. *«Σίγουρα η προσωπικότητα η θέση και το γνωστικό επίπεδο του επιμορφωτή είναι καθοριστικά»*. (Σ3) και β) ο κατάλληλος χρόνος διοργάνωσης του σεμιναρίου *«Ο προσωπικός μου χρόνος, εννοείται, πως θα μπορούσε, ας πούμε, να ταιριάζει με το υπόλοιπο πρόγραμμα μου»* (Σ3). *«Καλό θα ήταν επίσης να διεξάγονται στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος. Να μην επιβαρύνει, δηλαδή, τον ήδη επιβαρυνμένο ελεύθερο χρόνο»* (Σ4).

Τέλος, εξωγενείς παράγοντες ή έκτακτα περιστατικά που συμβαίνουν σε μια σχολική μονάδα, μπορεί να αποτελέσουν ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μια επιμόρφωση. *«Παράγοντες... ήτανε περιστατικά που συνέβησαν τους τελευταίους μήνες της σχολικής ζωής, της περσινής σχολικής ζωής και βρεθήκαμε όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας μπροστά σε νέες καταστάσεις που δεν είχαμε αντιμετωπίσει ξανά, ήταν πρωτόγνωρες για μας και χρειάστηκε να προβλέψουμε σε ένα βαθμό και να παρέμβουμε εγκαίρως σε έναν βαθμό και δεν ήμασταν έτοιμοι, δεν είχαμε τα κατάλληλα όπλα, θέλαμε μία ιδιαίτερη συμβουλή [...] ήταν, δηλαδή, εξωγενείς παράγοντες, κυρίως»* (Σ2).

## Ικανοποίηση από τις επιμορφώσεις - Προτάσεις βελτίωσης επιμορφώσεων

Όλοι οι συμμετέχοντες στην συνέντευξη δήλωσαν ικανοποιημένοι από την συμμετοχή τους στις επιμορφώσεις που έλαβαν μέρος. *«Ναι, σε γενικές γραμμές, είμαι ικανοποιημένη και από κάθε μορφωτικό κύκλο, κάτι κέρδισα»* (Σ4). *«Είμαι ικανοποιημένη, δεν μπορώ να πω... Δε μετάνιωσα*

για την συμμετοχή μου σε αυτά τα σεμινάρια. Πάντα από τα σεμινάρια, κάτι μαθαίνεις, σε βοηθούν, νομίζω, σε πολλά επίπεδα» (Σ3).

Όμως, πρότειναν και κάποιες βελτιώσεις, ώστε η επιμορφωτική διαδικασία να γινόταν πιο αποδοτική. Αυτός οι βελτιώσεις αφορούν

- Την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδακτέας ύλης. «Ίσως, θα ήθελα να είναι λίγο πιο προσωποποιημένα. Δηλαδή, να αναπτύσσονται κάποιες πιο φιλικές σχέσεις και να ενθαρρύνετε λίγο η ομαδική ας πούμε δουλειά, να το πω έτσι, η συνεργασία. Να μη λειτουργούμε τόσο πολύ ως μονάδες. Να υπάρχει αυτό που λέμε αλληλεπίδραση, λίγο περισσότερη δουλειά ομαδική» (Σ4).
- Τη διεξαγωγή των επιμορφώσεων με την συμμετοχή πολλών επιμορφωτών, οι οποίοι θα παρουσιάζουν θέματα που έχουν ασχοληθεί, επισταμένως. «Θυμάμαι ότι, κάποια στιγμή, στις επιμορφώσεις που είχαμε με την σύμβουλο μας, καλούσε και κάποιους άλλους επιμορφωτές οι οποίοι είχαν περισσότερη εμπειρία και φυσικά ήταν και πιο ελκυστικοί στο κοινό» (Σ1).
- Τη βελτίωση των τεχνικών υποδομών των κέντρων επιμόρφωσης. «Αρκετές φορές είχαμε λίγα προβλήματα στις τεχνικές υποδομές, όπως πάντα, αλλά εντάξει, καλά ήταν» (Σ1).
- Τη βελτίωση της χρονικής διάρκειας μιας επιμόρφωσης, ανάλογα με το θέμα που διαπραγματεύεται. «Σίγουρα, κάποια από αυτά τα σεμινάρια [...] βελτίωση, ενδεχομένως, θα είχε να κάνει με την χρονική διάρκεια, κάποια από αυτά τα σεμινάρια, σωστά, άλλα πάρα πολύ πυκνά και κάποια άλλα ήταν αρκετά παρατεταμένα, με αποτέλεσμα να χάνεται στην πορεία το ενδιαφέρον αυτό» (Σ3).

### **Συμβολή των επιμορφώσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι επιμορφώσεις που παρακολούθησαν τούς βοήθησαν να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Οι νέες γνώσεις και οι νέες εμπειρίες που πρόσφεραν οι επιμορφώσεις, μπόρεσαν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. «Σίγουρα συμβάλλουν, και επειδή είμαστε χρόνια στην εκπαίδευση και χρειαζόμαστε κάτι καινούργιο που να μας πάει πιο μπροστά και να μας κεντρίσει το ενδιαφέρον» (Σ1). «... νομίζω σε μεγάλο βαθμό, αλλιώς, δεν θα τις έκανα κιόλας. Δεν υπάρχει λόγος, δηλαδή, να ασχοληθείς με κάτι, να αφιερώσεις χρόνο, αν δεν σου προσφέρει και κάτι» (Σ4). «...σε πολύ μεγάλο βαθμό, γιατί είσαι

μέσα στα πράγματα. Ξέρεις τι ακριβώς συμβαίνει. Δεν αρνείσαι να εξελίσεσαι. Είσαι ενεργός εκπαιδευτικός. Μάχιμος. Ξέρεις τι συμβαίνει. Μπορείς να καταλάβεις ποια είναι η εξέλιξη και της ίδιας σου της επιστήμης. Πώς μπορείς να προωθήσεις την επιστήμη σου σε ένα νέο κόσμο που είναι τα παιδιά» (Σ5). Αυτές οι επιμορφώσεις, βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς, να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, που είχε σαν αποτέλεσμα να αλλάξουν την συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, να γίνουν πιο αποδοτικοί και να μάθουν να αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες που εμφανίζονται μέσα στην τάξη . «... γιατί μαθαίνοντας πράγματα που έχουν να κάνουν με το εκπαιδευτικό έργο, μέσα στην τάξη αποκτάς και περισσότερο αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση και έτσι μπορείς, γενικότερα, να αλλάξεις τη συμπεριφορά σου μέσα στο σχολείο και να γίνεις και πιο αποδοτικός» (Σ2). «...όσα από αυτά δεν ήταν γενικά, αλλά ήταν περισσότερο στοχευμένα, βελτίωσαν αρκετά τον τρόπο που αντιμετώπισα πράγματα και καταστάσεις και πιστεύω ότι ήταν στη σωστή κατεύθυνση (Σ3).

Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι επειδή αρκετές από τις επιμορφώσεις που παρακολούθησε είχαν διαφορετική θεματολογία από το αντικείμενο που σπούδασε και εργάζεται πάνω σε αυτό, τον βοήθησαν κατά το ήμισυ στην επαγγελματική του ανάπτυξη. «Νομίζω, και σε πολύ μεγάλο βαθμό, και μου δημιουργούν και αυτοπεποίθηση, γιατί έρχομαι σε επαφή με βιβλιογραφία, με αντικείμενα που ίσως δεν είναι τόσο γνωστά, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ψυχολογία, ίσως, που δεν είναι το καθαυτό αντικείμενο μου, οπότε τους δίνω 50%, μπορώ να πω» (Σ4).

Κάποιος εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι οι γνώσεις που κάποιος αποκτά από τις επιμορφώσεις πρέπει να μετασχηματίζουν την συμπεριφορά και τη διδασκαλία του μέσα στην τάξη. «Εκείνο που θέλω να σημειώσω, είναι ότι και αυτό πρέπει να περάσει σε καθημερινή βάση στο σχολείο, για να μπορέσουμε να πούμε ότι έχουμε φτάσει σε ένα πολύ καλό επίπεδο, έτσι, χρήσης των τεχνολογιών, εφόσον μιλούμε για αυτό το συγκεκριμένο, γι' αυτή τη συγκεκριμένη επιμόρφωση τώρα» (Σ5).

## Μελλοντικές επιμορφώσεις

Οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να συμμετάσχουν σε μελλοντικές ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις. *«Στο μέλλον, πιστεύω ότι έχω ανάγκη ως ένα βαθμό να λάβω μέρος σε επιμορφωτικά σεμινάρια, γιατί απομακρύνομαι πολύ από τις σπουδές μου. Έχουν περάσει ήδη 18 χρόνια που είμαι στο δημόσιο και θεωρώ ότι έχω ανάγκη να ανανεώσω τις γνώσεις μου και να αποκτήσω και νέες διδακτικές προσεγγίσεις, νέο τρόπο που μπορώ να ασχοληθώ με τα μαθήματά μου, αλλά και σε παιδαγωγικό επίπεδο να εξελιχθώ κι άλλο. Θεωρώ ότι υπάρχει αυτή η ανάγκη» (Σ2).*

Όμως διατυπώνουν και κάποιες προϋποθέσεις για την συμμετοχή τους σε αυτές, οι οποίες παρατίθενται παρακάτω.

### Προϋποθέσεις - κίνητρα συμμετοχής σε ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις

Η πρώτη και βασικότερη προϋπόθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε μια ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι το θέμα που διαπραγματεύεται αυτή. *«...ένα θέμα στο οποίο δεν είμαι τόσο καλή ή θα ήθελα να μάθω, να επιμορφωθώ περισσότερο, κάτι που δεν έχω κάνει μέχρι τώρα» (Σ1).*

Η επικαιροποίηση των γνώσεων είναι ένα σημαντικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να συμμετάσχουν σε μια επιμόρφωση. *«Είναι μία επιστήμη η Βιολογία, που τρέχει τόσο πολύ και θεωρώ ότι πρέπει να επιμορφωθώ για να μπορέσω να διδάξω και να σταθώ στην τάξη» (Σ2).* *«Κατά βάση, να θεωρείς αυτό το οποίο κάνεις, δεν είναι κάτι στάσιμο. Να θεωρείς ότι πρέπει συνεχώς να εξελίσσεσαι. Δεν τελειώνουν όλα στο πανεπιστήμιο. Δεν τα μαθαίνεις άπαξ, μία φορά και τελείωσε. Αυτό είναι πολύ βασικό στοιχείο για να μπορείς να πεις ότι αυτό που κάνω με ικανοποιεί, παίρνω και δίνω ταυτόχρονα» (Σ5).* Άλλο σημαντικό κίνητρο συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε μια επιμόρφωση, είναι η επιλογή του θέματος να ταιριάζει στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και να είναι αρεστή σ' αυτούς: *«Κίνητρο ή προϋπόθεση είναι να μου αρέσει το αντικείμενο ή να ταιριάζει με τα ενδιαφέροντα μου» (Σ4).* Βέβαια, και η νέα γνώση μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ώστε να συμμετέχουν σε μια επιμόρφωση. *«Χρειαζόμαστε και κάτι καινούργιο που να μας πάει πιο μπροστά και να μας κεντρίσει το ενδιαφέρον» (Σ1).*

Ο φορέας που πραγματοποιεί την επιμόρφωση αποτελεί, επίσης, ένα κίνητρο συμμετοχής για τους εκπαιδευτικούς. *«Παράγοντες διευκολύνουν να το πούμε έτσι: .....ο φορέας που θα το κάνει, δηλαδή, ποιος θα το κάνει αυτό το σεμινάριο, αυτή την επιμόρφωση» (Σ3).*

Τέλος, το χρονοδιάγραμμα των επιμορφώσεων αποτελεί και αυτό μια προϋπόθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις επιμορφώσεις. Πρέπει τα μαθήματα να τοποθετούνται σε συγκεκριμένες ώρες και μέρες, ώστε να είναι συμβατές με τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών. *«Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν.....ο χρόνος, ο προσωπικός μου χρόνος εννοείται πως θα μπορούσε, ας πούμε, θα ταιριάζει με το υπόλοιπο πρόγραμμα μου»(Σ3).* Μάλιστα, ο (Σ4) θα προτιμούσε οι επιμορφώσεις να πραγματοποιούνταν στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος: *«Καλό θα ήταν επίσης να διεξάγονται στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος. Να μην επιβαρύνει, δηλαδή, τον ήδη επιβαρυνόμενο ελεύθερο χρόνο» (Σ4).*

### **Οργάνωση κέντρου επιμόρφωσης**

Τα κέντρα εκπαίδευσης που οι εκπαιδευτικοί θα επέλεγαν να επιμορφωθούν πρέπει να:

- έχουν τις κατάλληλες αίθουσες με βιντεοπροβολείς. *«Θα πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχουν αίθουσες, ..., θα πρέπει να υπάρχουν προτζέκτορες ...» (Σ5).*
- έχουν σύγχρονους υπολογιστές με την κατάλληλη υποστήριξη *«Τα εργαλεία είναι πάνω από όλα, αυτή η τεχνική υποστήριξη, δηλαδή, οι υπολογιστές οι οποίοι είναι πραγματικά γρήγοροι ..... μοντέρνοι και τα λοιπά σίγουρα. Μετά, νομίζω, ίσως κάποια ακουστικά, για παράδειγμα, σε περίπτωση που το μάθημα γίνεται εξ αποστάσεως» (Σ4).*
- έχουν εξειδικευμένο εξοπλισμό, όταν το μάθημα το απαιτεί. *«Από τις δικές μου εμπειρίες, μέσω της συμμετοχής μου στις επιμορφώσεις του ΕΚΦΕ Μαγνησίας- και στην Αθήνα- που είναι κέντρο φυσικών επιστημών, για να είναι ικανοποιητική η επιμόρφωση, πρέπει να έχει εξοπλισμό ικανοποιητικό, για να μας δείξει πειράματα και για να καταλάβουμε πράγματα» (Σ2)*

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν το κέντρο εκπαίδευσης να έχει τις κατάλληλες διαδικτυακές πλατφόρμες, στις οποίες θα παρέχονται σημειώσεις από τα μαθήματα που παρακολούθησαν, ώστε να μπορούν να ανατρέχουν σε αυτές, όταν εκείνοι νομίζουν ότι χρειάζεται. *«Νομίζω ότι καλό είναι να αποστέλλονται έτσι σημειώσεις, υλικό, το οποίο να μπορείς*

να δουλέψεις». (Σ4). «Ένα κατάλληλο σώμα υλικού. Ένα σύνολο υλικού το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σεμιναρίου. Από κει και πέρα ... είναι το πιο σημαντικό εργαλείο ... οι κατάλληλες πλατφόρμες που θα μπορούσες να κάνεις, ας πούμε, το σεμινάριο πιο αποτελεσματικό» (Σ3). «Αυτό το σύνολο των γνώσεων που θα παραχθούν στην διάρκεια του σεμιναρίου. Δηλαδή, να υπάρχει και ένα σύνολο ... για να ανατρέξει και να αντλήσει πληροφορίες για το σεμινάριο» (Σ3)

Όπως όμως αναφέρει και ο Σ1, εκτός από την τεχνική υποστήριξη, χρειάζεται και ένας καταρτισμένος επιμορφωτής.

### **Επιλογή επιμορφωτή**

Ένας επιμορφωτής που θα κληθεί να διδάξει σε μια ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, θα πρέπει

- Να έχει γνωστική επάρκεια του αντικειμένου της επιμόρφωσης. «Θεωρώ δεδομένο ότι επιλέγουμε επιμόρφωση σε ένα θέμα που μας αφορά, ας πούμε στη σχολική μονάδα. Πρώτα από όλα, εννοείται ότι θα επιλέξω επιμορφωτή με βάση με τι ασχολείται, τις βασικές του γνώσεις, τι θέλω να μου προσφέρει, τι γνώσεις θα μου προσφέρει» (Σ2). «Από τη άλλη μεριά, ο επιμορφωτής πρέπει να έχει μία γνωστική επάρκεια πάνω στο αντικείμενο του σεμιναρίου της επιμόρφωσης που κάνει» (Σ3). «Θα πρέπει να έχουν βαθιά γνώση του αντικειμένου που καλούνται να παρουσιάσουν στους επιμορφούμενους» (Σ5).
- Να έχει μεταδοτικότητα. «Να έχει, ενδεχομένως, τη μεταδοτικότητα, γιατί δεν αρκεί να έχει μονάχα τις γνώσεις, χρειάζεται και μια επικοινωνιακή δυνατότητα του επιμορφωτή» (Σ3). «... να έχει κάποια αμεσότητα» (Σ1).
- Να έχει επικοινωνιακά χαρίσματα και ειδικότερα, να είναι καλός ομιλητής. «Να είναι ένας άνθρωπος ήπιος, επικοινωνιακός, με διάθεση να καταλάβει τις απαιτήσεις των επιμορφούμενων» (Σ2). «Ένας χαρακτήρας, δηλαδή, συγκαταβατικός ...» (Σ2). «Νομίζω ότι υπάρχουν χαρισματικοί ομιλητές – επιμορφωτές, γιατί είναι πολλοί δεινοί ομιλητές» (Σ4).
- Να έχει γνώση των εργαλείων που θα κάνει χρήση κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης. «Σίγουρα, θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί [...] να έχει τη γνώση, επίσης, των εργαλείων που θα υπάρχουν στο σεμινάριο, στην επιμόρφωση» (Σ3).

- Να είναι υπεύθυνος. «Όσο πιο υπεύθυνος είναι ο επιμορφωτής, τόσο πιο καλά θα το στήσει αυτό και θα συγκινήσει. Αν είναι έτσι, λίγο τσαπατσούλης και της προχειροδουλειάς, νομίζω, σιγά-σιγά, θα χάσει το ακροατήριό του, το κοινό του» (Σ4).
- Να έχει όρεξη για δουλειά. «Νομίζω ότι επιλέγουμε, κυρίως, άτομα τα οποία έχουν όρεξη να κάνουν δουλίτσα ή έχουν να μοιραστούν πράγματα» (Σ4). «Βασικό κριτήριο είναι να ξέρουν καλά τη δουλειά τους. Να μην είναι εκεί για πλάκα, για να περνάει ο χρόνος ή για να το προσθέτουν στο βιογραφικό τους ή για το πρεστίτζ και τα λοιπά» (Σ4).
- Να αγαπά την εκπαίδευση και να έχει πάθος γι' αυτό που κάνει. «Να αγαπάει ο ίδιος, πρώτα από όλα, πάρα πολύ την εκπαίδευση. Να έχει λιγάκι έτσι πάθος .... και από εκεί και μετά όλα τα άλλα είναι εύκολα» (Σ4). «Να είναι άνθρωποι οι οποίοι αγαπούνε αυτό που κάνουν» (Σ5). «Από κει και πέρα ο χαρακτήρας του, γιατί μπορεί να μας δημιουργεί συνέχεια τη διάθεση να ασχοληθούμε και άλλο και να εμβαθύνουμε και να επεκτείνουμε τις γνώσεις μας, αν ο χαρακτήρας του είναι να μας τροφοδοτεί συνέχεια...να αγαπάει τη δουλειά του...» (Σ2).
- Να έχει όραμα για την εκπαίδευση και να δουλεύει ομαδοσυνεργατικά. «Να έχουν όραμα για την εκπαίδευση και να νιώθουν ότι πάντοτε και οι ίδιοι μπορούν να βελτιώσουν μία κατάσταση και να βελτιωθούν μέσα από αυτήν. Να το δούνε δηλαδή ομαδικά, να μην το δουν σαν μία προσωπική επιτυχία ή ανέλιξη» (Σ5).
- Να έχει γνώσεις των αναγκών των επιμορφούμενων. «Αν τώρα έχει και κάποια σχετική ευφυΐα για να μπορέσει να αξιολογήσει το επίπεδο του ακροατηρίου του και να κάνει το μάθημα του ακόμα έτσι [...] πιο προχωρημένο για απαιτητικούς, ας πούμε, δέκτες, νομίζω, τότε είναι το ιδανικό» (Σ4). «...να καταλάβει τις απαιτήσεις των επιμορφούμενων, όχι τις απαιτήσεις, αυτό που προσδοκούν, τις προσδοκίες και να τις ικανοποιήσει ως ένα βαθμό, των επιμορφούμενων, και να έχει πάντα την καλή διάθεση να τους ακούσει» (Σ2).
- Να μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των επιμορφούμενων. «Θα έλεγα ότι ένας επιμορφωτής είναι, όπως εμείς, που περιμένουμε τους μαθητές να τους κεντρίσουμε το ενδιαφέρον, έτσι και εμείς.... και περιμένω από τον επιμορφωτή να κάνει το ίδιο και σε μας» (Σ1).

## Τρόπος Μάθησης Πρακτικές μάθησης

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο καλύτερος τρόπος υλοποίησης μια ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι η μικτή μάθηση. Δηλαδή, οι επιμορφώσεις πρέπει να συνδυάζονται και να παρέχονται από το κέντρο επιμόρφωσης με εξ αποστάσεως και δια ζώσης διδασκαλίες. Ο Σ4 αναφέρει: «... καλή είναι και η δια ζώσης αλληλεπίδραση και το εξ αποστάσεως, ένα που το έχουμε συνηθίσει και ένα δεύτερο ότι λιγάκι εξοικονομεί χρόνο. Νομίζω ότι ο μικτός τρόπος είναι ο ιδανικός τρόπος, καλύπτει όλες τις περιοχές των ανθρώπινων αναγκών». Σε αυτό συμφωνεί και ο Σ5: «Εγώ θα έλεγα όλα μαζί. Δηλαδή, μικτός, ότι εξυπηρετεί θα έλεγα το στόχο... και το δια ζώσης, αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις και τη σύνδεση ηλεκτρονικά, για να μπορέσει κάποιος να αποφύγει κάποιες δυσκολίες, κάποια προβλήματα στην επικοινωνία».

Ο Σ2 αν και «σε κάθε περίπτωση όταν είναι δια ζώσης, τα οφέλη είναι περισσότερα» προτιμά τη μικτή μάθηση.

Τέλος ο Σ3 εξειδικεύει τον τρόπο που θα ήθελε να γίνονται τα μαθήματα: «... μία τροφοδότηση ας πούμε με το υλικό ή μία συζήτηση ξέρω εγώ διά ζώσης και στη συνέχεια μία-ενδοσκοπήση, μία ανατροφοδότηση εξ αποστάσεως από τον ίδιο τον επιμορφούμενο»

Επίσης, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν πως οι καλύτερες παιδαγωγικές πρακτικές, με τις οποίες κατανοούν το θεματικό περιεχόμενο καλύτερα, είναι η βιωματική μάθηση και ο ομαδοσυνεργατικός τρόπος μάθησης.

«Από την πρόσφατη εμπειρία, μέσω του ΚΕΘΕΑ, που ήταν βιωματικά εργαστήρια, είδα ότι όσον αφορά τον τρόπο αυτό ήταν πολύ αποδοτικός ... μπήκαμε στη διαδικασία να μοιραστούμε πολλά: εμπειρίες κοινές, γνώσεις και συναισθήματα σαν ομάδα και αυτό ως ένα βαθμό μπορεί να εξυπηρετηθεί και από το ομαδοσυνεργατικό τρόπο, να μοιραστούμε τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα» (Σ2).

«Θεωρώ πάρα πολύ αποτελεσματικό σε όσα σεμινάρια έκανα έξω, στην αυλή, έκανα βιωματικά, ότι ήτανε [...] ότι συνδύαζες και την ευχαρίστηση παρακολούθησης του σεμιναρίου, αλλά και τη γνώση. Και θεωρώ, επίσης, πάρα πολύ καλό τρόπο και τον ομαδοσυνεργατικό» (Σ3).

«Νομίζω ότι, πραγματικά, χρειάζονται όλα. Γενικά, επειδή έτσι η μονομέρεια κάπως κουράζει, νομίζω και εδώ έχει να κάνει η προσωπικότητά του επιμορφωτή και πόσο ζήλο έχει αυτός πάνω σε αυτό που πρόκειται να διδάξει, νομίζω ότι καλό είναι να υπάρχει μία τεράστια ποικιλία, ότι ζητάμε

και εμείς από τους μαθητές μας, τι θέλω να πω, ερχόμενοι λίγο στη θέση των μαθητών μας όπου και αυτοί θέλουν την ποικιλία, νομίζω ότι το ίδιο πράγμα θέλουμε και εμείς, ποικιλία για να δοκιμάζεις σε πολλούς και διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Όλα έχουν τη χάρη τους» (Σ4).

«Βιωματικό και ομαδοσυνεργατικό είναι βασικά εργαλεία και να προχωρήσει οτιδήποτε από εδώ και πέρα» (Σ5).

### **Χρονική διάρκεια μαθημάτων**

Στην ερώτηση πόσο πρέπει να διαρκέσει μια ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση υπήρξε μια ποικιλομορφία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Σ3: «Εξαρτάται από τη θεματολογία, δηλαδή υπάρχουν προγράμματα που μπορεί να καλυφτούν μέσα σε κάποιες ώρες, ξέρω εγώ, ένα σεμινάριο με δύο τρία ή τρία τρία, νομίζω, ότι μπορεί να καλυφτεί ανάλογα το θέμα. Τώρα, υπάρχουν σεμινάρια που έχουν να κάνουν με διαχείριση κρίσεων στο σχολείο ή με θέματα που έχουν να κάνουν με ψυχολογία παιδιών κ.λπ. που ενδεχομένως να έχουν μια διάρκεια πολύμηνη».

Σ' αυτό συμφωνεί και ο Σ5: «Εξαρτάται από το αντικείμενο. Δηλαδή, ποιο είναι το περιεχόμενο, ... να έρχεται κανείς σε επαφή με το συγκεκριμένο αντικείμενο που διδάσκεται και εξαρτάται πάλι από το πόσο, τι ακριβώς διδάσκω. Δηλαδή, ποιο είναι το χρονοδιάγραμμα της επιμόρφωσης. Τι θέλει να παρουσιάσει στον επιμορφούμενο.»

Ο Σ1 επιθυμεί η χρονική διάρκεια των επιμορφώσεων να είναι ένας μήνας. «Θα έλεγα να μην τραβάει πάρα πολύ, να μην έχει μεγάλη διάρκεια, αλλά να είναι περιεκτικό. Δηλαδή πιστεύω ότι ένας μήνας...»

Η επιθυμία του Σ2 για τη χρονική διάρκεια της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι ένα τρίμηνο. «Θα μπορούσε να είναι ένα τρίμηνο το επιμορφωτικό πρόγραμμα, για να μας προσφέρει και γνώσεις αρκετές, είναι και ικανοποιητικό. Θα μπορούσε να έχει μία διάρκεια ενός τριμήνου».

Σ' αυτή την χρονική διάρκεια συμφωνεί και ο Σ5. «...φαντάζομαι ότι το τρίμηνο είναι αρκετό».

Αντίθετα, αυτό το διάστημα το αυξάνει τουλάχιστον σε ένα εξάμηνο. «Νομίζω, τουλάχιστον εξάμηνο, τουλάχιστον εξάμηνο, για να μπορέσεις να εντρυφήσεις σε αυτό, να εμβαθύνεις σε αυτό, και εν τέλει να σου μείνουν και πράγματα» (Σ4).

Τέλος, ο Σ5 θεωρεί ότι οι επιμορφώσεις, σε ένα θεματικό αντικείμενο, πρέπει να είναι επαναλαμβανόμενες. «Αλλά, θεωρώ ότι ποτέ δεν τελειώνει η επιμόρφωση. Δηλαδή, ακόμα και ένα τρίμηνο, για να μπορέσει κανείς να μπει μέσα στην σάρκα της επιμόρφωσης, και μετά μπορεί να επαναληφθεί πάλι, ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Εγώ αυτό πιστεύω. Δεν είναι μόνο ότι θα πρέπει η επιμόρφωση να γίνεται και να επαναλαμβάνεται μετά από 2-3 χρόνια, αλλά πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο, θα πρέπει να είναι επαναλαμβανόμενες. Κάνω ένα τρίμηνο, αφήνω ένα εξάμηνο, να δούμε πώς πηγαίνει αυτό, πώς εφαρμόζεται και ξανά επαναλαμβάνουμε, ακόμα ένα τρίμηνο να δούμε πώς θα εφαρμόστηκε. Ποιες ήταν οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν; Ποια ήταν τα προβλήματα που αντιμετώπισε ο εκπαιδευτικός ή οι εκπαιδευτικοί; Πώς συνεργάστηκαν; Δηλαδή, να μπούμε στη διαδικασία του αποτελέσματος, της εφαρμογής και της αξιολόγησης των στοιχείων της εφαρμογής της δράσης».

Όσον αφορά στην εβδομαδιαία συχνότητα που θέλουν να γίνονται τα μαθήματα, οι Σ2 και Σ4 επιθυμούν να γίνονται μία φορά την εβδομάδα. «Νομίζω, μία φορά την εβδομάδα, από μία, μιάμιση, δύο ώρες, είναι καλά, δεδομένου των υποχρεώσεων κ.λπ. που έχουμε» (Σ4). Ενώ, οι υπόλοιποι θεωρούν ότι πρέπει να γίνονται δύο φορές την εβδομάδα. «...τουλάχιστον δύο φορές την εβδομάδα να έρχεται κανείς σε επαφή με το συγκεκριμένο αντικείμενο που διδάσκεται» (Σ5). Μάλιστα, ο Σ3 νομίζει ότι, σε κάποιες περιπτώσεις, οι δύο φορές μπορεί να αυξηθούν σε τρεις φορές την εβδομάδα: «Νομίζω, ότι δύο φορές την εβδομάδα από ένα δίωρο, το πολύ τρίωρο, νομίζω, ότι θα ήταν ιδανικό σε συνδυασμό και με τις υπόλοιπες δραστηριότητες που υπάρχουν, τις υπόλοιπες υποχρεώσεις που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός, νομίζω ότι αυτό θα ήταν πολύ καλό» (Σ3).

Τέλος, σύμφωνα με τις απαντήσεις, η επιθυμητή χρονική διάρκεια ενός μαθήματος κυμαίνεται από μία ώρα έως τρεις ώρες. Ο Σ2 αναφέρει: «Θεωρώ... μέχρι ένα τρίωρο μάθημα ότι μπορούσαμε να ανταπεξέλθουμε στις απαιτήσεις και να συμμετέχουμε». Ο Σ1 αναφέρει ότι τα μαθήματα δεν πρέπει να ξεπερνούν τη χρονική διάρκεια των τριών ωρών. «...από δύο με τρεις ώρες όχι παραπάνω από τρεις ώρες». Οι περισσότεροι απαντούν ότι οι δύο ώρες είναι ένα ικανοποιητικό χρονικό πλαίσιο για ένα μάθημα. «...κάποιες ώρες το απόγευμα, μία με δύο ώρες, ξέρω γω, κάποια απογεύματα με συναντήσεις» (Σ1). «...δίωρο, νομίζω ότι μπορούμε να παρακολουθήσουμε ένα δίωρο μάθημα, χωρίς να μας κουράσει» (Σ2). «...από ένα δίωρο, το πολύ τρίωρο». Μικρότερες χρονικές διάρκειες μαθημάτων επιθυμούν ο Σ4 «...μία, μιάμιση, δύο

ώρες είναι καλά», ο Σ1 «...με κάποιες ώρες το απόγευμα, μία με δύο ώρες» και ο Σ5 «η χρονική διάρκεια ενός μαθήματος, πιστεύω, ότι θα πρέπει να είναι τουλάχιστον μιάμιση ώρα».

### **Επιθυμητή θεματολογία επιμορφώσεων**

Όλοι οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη επιθυμούν να επικαιροποιήσουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις που απέκτησαν στο πανεπιστήμιο, πάνω στο θεματικό αντικείμενο που διδάσκουν. «Οι επιμορφώσεις που κάνω τώρα μέσω της Πανελλήνιας Ένωσης Βιοεπιστημόνων δεν είναι από το Υπουργείο, αλλά θα μπορούσαν να γίνονται μέσα στο σχολείο και από το Υπουργείο» (Σ2).

«...και στη Γλώσσα. Βασικά, επειδή η Γλώσσα είναι πάρα πολύ βασικό στοιχείο, και στην Ιστορία. Όλα, συγκοινωνούνται δοχεία είναι. Αλλά, θεωρώ στην εποχή μας η Γλώσσα είναι πολύ βασικό μάθημα, και ίσως είναι και αδικημένο» (Σ5).

Άλλες θεματικές ενότητες που θα ήθελαν να αποκτήσουν γνώσεις ή να εμβαθύνουν αυτές που έχουν είναι:

- Στρατηγικές διδασκαλίας και γενικά στη διδακτική επιστήμη:
  - «Ο τρόπος που δουλεύουμε μέσα στην τάξη, μπορεί να γίνει πάντα και καλύτερος. Δε νομίζω ότι προσπαθούμε, αλλά η εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο, αλλά πάντα μπορούμε να κάνουμε ένα καλύτερο μάθημα. Η προσέγγιση μας, η διδακτική πάντα, μπορεί να γίνει καλύτερη. Μπορούμε τον χρόνο μας αυτόν, είτε είναι σαραντάλεπτο είτε σαρανταπεντάλεπτο, τον διδακτικό, να τον κατανέμουμε πολύ πιο αποδοτικά για το μαθητή και να του προσφέρουμε και χαρά, μέσα από τη μάθηση, που δεν είναι εύκολο. Γιατί, μάλλον, πίεση μπορεί να βγαίνει, μόνο αρνητικά όλο αυτό, στο παιδί, ότι έχουμε να βγάλουμε μία ύλη. Το θέμα είναι να βγαίνει με χαρά από το μάθημα. Αυτό πιστεύω. Άρα μπορούμε να μάθουμε πολλά» (Σ2).
  - «Περισσότερο πώς ακριβώς μπορούμε το γνωστικό αντικείμενο να το παρουσιάσουμε στους μαθητές μας, στη νέα εποχή. Δηλαδή, είναι και δύσκολο το δικό μας αντικείμενο. Ας πούμε, Αρχαία Ελληνικά, πώς θα μπορούσε, για παράδειγμα, να γίνει στις νέες γενιές πιο εύληπτη η γλώσσα και πώς θα μπορούσαμε να παρουσιάσουμε τη γλώσσα μας σε αυτή την διαχρονικότητα και να πείσουμε τους μαθητές μας ότι η γλώσσα μας η αρχαία ελληνική δεν είναι μία ξένη γλώσσα. Κυρίως σε αυτό. Κάποιος φιλόλογος φαντάζομαι κατέχει το αντικείμενο

του, το γνωστικό αντικείμενο, αλλά πώς το -σε εισαγωγικά- εργαλειοποιεί. Πώς, δηλαδή, μπαίνει στη διαδικασία να το παρουσιάσει, κυρίως αυτό» (Σ5).

- Διαχείριση τάξης και ψυχολογία εφήβων:

- «Περισσότερο, επειδή μεγαλώνοντας, βλέπω ότι παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο οι διαπροσωπικές σχέσεις, όχι μόνο με τους συναδέλφους, αλλά και με τα παιδιά, ίσως επειδή έχουμε εφήβους, κάτι σχετικό με τη ψυχολογία των εφήβων» (Σ1).
- «Όπως η διαχείριση των μαθητών, γιατί είναι έφηβοι μαθητές μας. Πάντα. Βλέπουμε, ιδιαίτερα στην εποχή μας, ότι τα παιδιά είναι πιο ανήσυχα, μπορεί να είναι και λίγο πιο επιθετικά. Υπάρχουν πολλές δυσκολίες ... κρίση και αζίων και οικονομική κρίση που επηρεάζει τα παιδιά και βρισκόμαστε σε τακτά διαστήματα αντιμετώπι με συμπεριφορές που μας προβληματίζουν, πρώτα από όλα, ας μην τις χαρακτηρίσω ακραίες. Δεν είναι όλες ακραίες, αλλά μπορεί να είναι και λίγο πιο επιθετικές, πιο έντονες, τα παιδιά είναι λίγο πιο έντονα από ότι ήμασταν, ίσως, εσείς. Οπότε, θεωρώ ότι χρειάζεται σε τακτά διαστήματα να επιμορφωνόμαστε από ειδικούς ανθρώπους, από ανθρώπους με ειδικές γνώσεις, σε θέματα με ειδικές γνώσεις, σε θέματα ψυχολογίας. Ίσως, να είναι και κοινωνιολόγοι, ίσως να είναι και ψυχολόγοι, έχουμε ανάγκη αυτές τις ειδικότητες στο έργο μας» (Σ2).
- «Ναι, σαφώς, νομίζω ότι η εποχή μας επιτάσσει ο εκπαιδευτικός να επιμορφώνεται και σε άλλα επίπεδα, ας πούμε, ένας ψυχολόγος, νομίζω ότι, χρειάζεται στα σχολεία, για να μπορέσει να κινηθεί και σε ένα άλλο επίπεδο, οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών πάντοτε βρίσκονται στην πρώτη διάταξη. Είναι βασικό στοιχείο να ξέρουμε πώς να διαχειριστούμε τους εφήβους, κυρίως της εποχής μας. Ο μέσος όρος του εκπαιδευτικού, ηλικιακά εννοώ, βρίσκεται σε πολύ μεγάλη απόσταση από την εφηβεία, οπότε χρειαζόμαστε αυτή τη στήριξη, για να μπορούμε να καταλάβουμε τις νέες γενιές. Εφόσον και υπηρεσία και συνταξιοδοτικά φτάνουμε σε πολύ μεγάλη ηλικία, νομίζω ότι, ολοένα και αποκλίνουμε από την εφηβεία ηλικιακά και εκεί χρειάζεται η παρέμβαση τις πολιτείας, ώστε να μπορέσουμε να γεφυρώσουμε χάσματα, τα οποία υπάρχουν ανάμεσα σε μας και στους εφήβους» (Σ5).

- Νέες τεχνολογίες:

- *«Ίσως, με κάποια τεχνολογία, όπως, τον διαδραστικό πίνακα, με τη χρήση της τεχνολογίας, κάτι που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στη δουλειά μας, αυτό» (Σ1).*
- *«Και με τους υπολογιστές, πάντα υπάρχει κάτι να μάθεις. Μία επικαιροποίηση σε θέματα υπολογιστών, προγραμμάτων και τα λοιπά. Και αυτό θα μου άρεσε» (Σ4).*
- **Διοικητικά έγγραφα και γενικά σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου:**
  - *«Νομίζω, ίσως, στα διοικητικά. Τώρα, το τελευταίο καιρό, και λόγω της θέσης, άρχισα να αποκτώ -έτσι- μία ιδιαίτερη, να μην πω σχέση, να πω ας πούμε ενδιαφέρον, για αυτά. Θα μου άρεσε, δηλαδή, κάποιος, γιατί δε μου τα εξήγησε ποτέ κανείς. Όταν πήγα, έτσι ουρανοκατέβατη, και διορίστηκα την πρώτη φορά δεν ήξερα τίποτα. Δηλαδή, δεν ήξερα καν τι είναι πρωτόκολλο. Δεν προέρχομαι και από δημοσιοϋπαλληλική οικογένεια. Έτσι, για να είμαι εξοικειωμένη με αυτά. Ούτε είχα και ενδιαφέρον, προφανώς. Άρα, νομίζω ότι είναι πάρα πολύ καλό και αυτό. Δηλαδή -μία έτσι- διερεύνηση, να το πω πληροφόρηση πιο σωστά, σε θέματα διοικητικά υποχρεώσεων και εγγράφων και τα λοιπά, νομίζω, θα ήταν πολύ χρήσιμη» (Σ4).*
- **Πρώτες Βοήθειες:**
  - *«Πρακτικότερα πράγματα -έτσι- ας πούμε πρώτες βοήθειες. Έχω παρακολουθήσει στον Έβρο τότε ένα σεμινάριο, το οποίο μου έκανε πολύ καλή εντύπωση. Το θεωρώ από τα βασικά. Σεμινάριο πρώτων βοηθειών» (Σ4).*
- **Επαγγελματικός προσανατολισμός:**
  - *«...ο επαγγελματικός προσανατολισμός, να μπορούμε και εμείς να προτείνουμε στα παιδιά μας, να δώσουμε -έτσι- ένα όραμα πέρα από το ποιο επάγγελμα είναι αυτό που θα τους δώσει επαγγελματική αποκατάσταση. Να τους εμφυσήσουμε την ιδέα ποιο επάγγελμα είναι αυτό που θα τους δώσει την ευτυχία στη ζωή τους. Αυτό είναι το βασικότερο» (Σ5).*
  - *«... επαγγελματικός προσανατολισμός. Θα ήταν ένας τομέας στον οποίον θα ήθελα να επιμορφωθώ» (Σ3).*

- Διαχείριση ευρωπαϊκών προγραμμάτων:
  - «*Η ένας άλλος τομέας θα ήταν η διαχείριση προγραμμάτων, όπως Erasmus etwinning, κ.λ.π*» (Σ3).
- Αστρονομία:
  - «*Νομίζω ότι θα με ενδιέφερε με την αστρονομία, δηλαδή με ένα τηλεσκόπιο που θα μπορούσες, ίσως, να επιμορφωθείς, πώς να το χρησιμοποιείς, τι να βλέπεις, πού και τα λοιπά, τελείως έξω, δηλαδή, από το δικό μου αντικείμενο*» (Σ4).

### Πιστοποίηση επιμορφώσεων

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να πιστοποιούνται στα προγράμματα επιμόρφωσης που παρακολουθούν μέσω εξετάσεων ή εργασιών:

Ο Σ2 απάντησε «*Όχι απαραίτητα Δε θεωρώ τις εξετάσεις και τις εργασίες απαραίτητες. Είναι η συμμετοχή του ατόμου πολύ σημαντική και αυτή μπορεί να γίνει μέσω των βιωματικών εργαστηρίων που είπαμε πριν. Είναι πολύ ουσιαστικό και μόνο να συμμετέχεις και να καταθέτεις την άποψή σου, να ανταλλάσσεις απόψεις, να διαμορφώνεις με αυτό τον τρόπο τις απόψεις σου. Είναι αρκετά ικανοποιητικό να επιτευχθεί κι αυτό μόνο, δε θεωρώ ότι χρειάζεται να δώσουμε ούτε εξετάσεις ούτε να κάνουμε κάτι άλλο*». Θεωρεί όμως ότι η επιμόρφωση πρέπει να συνοδεύεται από μία βεβαίωση παρακολούθησης. «*Εφόσον έχεις ολοκληρώσει έναν κύκλο σεμιναρίων επιμορφωτικών καλό είναι. Εφόσον τώρα και η εποχή το απαιτεί. Το απαιτεί. Με ποια έννοια; Μπορείς να δείξεις κάπου, όταν εργάζεσαι, ότι έχεις παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια και να ληφθεί υπόψιν αυτό. Ένα χαρτί θα μπορούσε να είναι χρήσιμο για τον εκπαιδευτικό*» (Σ2).

Αντίθετα, οι υπόλοιποι συνεντευξιαζόμενοι το θεωρούν απαραίτητο. «*...και αυτό σωστό θα ήτανε εντάξει*» (Σ1). «*Πιστεύω ότι θα ήταν αποτελεσματικό και θα κατεδείκνυε, νομίζω καλύτερα, το αποτέλεσμα της επιμόρφωσης*» (Σ3). «*Δυστυχώς, νομίζω ότι ναι. Δυστυχώς, λέω, γιατί ξέρω πόσο και ψυχοφθόρο και κοστοβόρο είναι όλο αυτό, αλλά νομίζω ότι οπωσδήποτε, ναι. Αλλιώς, νομίζω ότι τα χαρτιά είναι τελείως άκυρα, εικονικά*» (Σ4). «*Ναι, εγώ το πιστεύω αυτό το πράγμα. Ούτως ή άλλως, ισχύει. Νομίζω ότι είναι σε θετικό το πρόσημο της αξιολόγησης αυτής της προσπάθειας, τέλος πάντων. Ναι, χρειάζεται αξιολόγηση πάνω σε αυτό. Δηλαδή, τι έχεις αποκομίσει, τι ξέρεις. Αλλά και σε πρακτικό επίπεδο, δεν είναι μόνο ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θα ακούσει, θα κάνει μία πρακτική εξάσκηση των όσων έχει μάθει, ανάμεσα σε πολλούς*

εκπαιδευτικούς, αλλά για μένα πολύ θετικό θα ήταν ο ίδιος ο επιμορφωτής να βρίσκεται δίπλα στον επιμορφούμενο τη στιγμή που πάει να το πράξει. Δηλαδή, και μέσα στην τάξη, θα μπορούσε να βοηθήσει σε ένα βαθμό. Αυτό δεν ξέρω κατά πόσο φυσικά είναι εφικτό. Πόσοι θα είναι οι επιμορφωτές που θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν τους επιμορφούμενους, αλλά νομίζω ότι εκεί, αυτό ίσως είναι και το παράπονο μου όλα αυτά τα χρόνια, μαθαίνουμε κάποια πράγματα, θεωρητικά σε μία επιμόρφωση, σε ένα σεμινάριο, αλλά πρακτικά, όταν πάω να το εφαρμόσω, υπάρχουν δυσκολίες, που καίει παρουσία του επιμορφωτή ίσως βοηθήσει ακόμα περισσότερο σε αυτό» (Σ5).

Όσο αφορά στον τρόπο πιστοποίησης της επιμόρφωσης, αυτός πρέπει να γίνεται μέσω εργασιών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. «Νομίζω ότι με εργασίες κατά βάση. Εξετάσεις, εντάξει, κρίνεται εκείνη τη στιγμή μόνο στο θεωρητικό κομμάτι. Ενώ, η εργασία περνάει μέσα και από μία πρακτική, μία λογική πρακτικής ας πούμε, και αποτίμηση μιας προσπάθειας. Όταν εφαρμόζω πράγματα, μπαίνω στη διαδικασία να τα δώσω σε μία εργασία και αυτή η εργασία, όταν είναι αποτέλεσμα μιας προσπάθειας και μιας δράσης, αξιοποιείται διαφορετικά και αξιολογείται διαφορετικά από ότι μία τυχαία παρουσίαση, παρουσία μάλλον, σε μία εξέταση που ενδεχομένως, στο συγκεκριμένο χρόνο, να μη φέρει και το αποτέλεσμα που θα ήθελε ο εκπαιδευτικός» (Σ5).

«Σίγουρα, μας φοβίζει ο όρος εξέταση, ίσως κάποια εργασία» (Σ1).

## Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός δημόσιου γενικού λυκείου, μιας επαρχιακής πόλης, σχετικά με το ρόλο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για την έρευνα μας χρησιμοποιήσαμε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης σε ένα πλήθος πέντε εκπαιδευτικών οι οποίοι αποτελούν το 30% του πληθυσμού στόχου. Οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο. Με την βοήθεια του λογισμικού NVIVO και της θεματικής ανάλυσης έγινε ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται παρακάτω σε τέσσερις ενότητες: α) δημογραφικά στοιχεία, β) εκπαιδευτικοί και επαγγελματική ανάπτυξη, γ) εκπαιδευτικοί και ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις και δ) μελλοντικές επιμορφώσεις

### A) Δημογραφικά στοιχεία

Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών είναι 53,8 έτη. Αυτό σημαίνει ότι τους χωρίζει μεγάλο χρονικό διάστημα της εξασκήσεως του διδακτικού έργου και της αποφοίτησης τους από το πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με τους Μαυροειδή και Τύπα (2001), το γεγονός αυτό δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς μια σταδιακή απώλεια των γνώσεων και των δεξιοτήτων που κατέκτησαν κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Αν προσθέσουμε σε αυτό την ανάπτυξη των επιστημονικών γνώσεων και της τεχνολογίας, αλλά και τις μεταβολές σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο δημιουργείται στους εκπαιδευτικούς μια επαγγελματική «αποδιοργάνωση» και μια υστέρηση στον επιστημονικό και στον παιδαγωγικό τομέα.

Σε αντίθεση, ο μέσος όρος εργασίας των συνεντευξιαζόμενων στην εκπαίδευση, ο οποίος είναι 27.2 χρόνια, τους προσθέτει μια μεγάλη εμπειρία στα εκπαιδευτικά θέματα και στη διαχείριση περιστατικών στην τάξη.

Ο μέσος χρόνος υπηρετήσης των συνεντευξιαζόμενων στην σχολική μονάδα είναι 14.2 χρόνια. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την καλλιέργεια συνεκτικών δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αυξάνουν τις ευκαιρίες ανάπτυξης κοινοτήτων μάθησης. Σ' αυτές τις κοινότητες μάθησης, ανταλλάσσονται, μεταξύ των εκπαιδευτικών, γνώσεις, εμπειρίες, διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές και στρατηγικές, οι οποίες αναπτύσσονται και συνδιαμορφώνονται στο

πλαίσιο της κοινότητας, (Stoll et al., 2006) προάγοντας αποτελεσματικότερα την επαγγελματική μάθηση (Αυγητίδου, 2014).

Από τους πέντε εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην συνέντευξη, δύο από αυτούς έχουν αναλάβει θέση ευθύνης και ειδικότερα την θέση του υποδιευθυντή. Η ενασχόλησή τους με τα οργανωτικά θέματα της σχολικής μονάδας συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάπτυξη των οργανωτικών τους ικανοτήτων, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στη διοργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης εντός της σχολικής μονάδας.

## **B) Εκπαιδευτικοί και επαγγελματική ανάπτυξη**

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι ευρέως γνωστός στους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην συνέντευξη. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα συστατικά μέρη της έννοιας αυτής είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστούν (Avalos, 2011). Γι' αυτό τον λόγο, δίνονται πολλαπλές ερμηνείες σε αυτόν τον ορισμό. Η πολλαπλότητα των ερμηνειών δημιουργεί μια εννοιολογική ασάφεια που έχει σαν αποτέλεσμα να δίνονται ακόμη και αντιφατικές ερμηνείες (Fraser et al., 2007). Συμπερασματικά, όσοι από τους εκπαιδευτικούς δεν έχουν εντυπώσει στον όρο μέσα από μεταπτυχιακές ή/και βιβλιογραφικές έρευνες, δεν μπορούν να δώσουν τον ορισμό του. Όταν όμως προσπαθούν να τον ερμηνεύσουν, αναφέρουν ότι ένας εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά όταν: α) συμπληρώνει τα οποιαδήποτε κενά μπορεί να έχει στο αντικείμενο του, β) εμπλουτίζει τις γνώσεις του με νέες ανακαλύψεις που αφορούν το αντικείμενο διδασκαλίας του, γ) μαθαίνει καινούριες διδακτικές μεθόδους και δ) αποκτά δεξιότητες, ώστε να ασκεί καλύτερα το επάγγελμά του. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τους Darling-Hammond και Richardson (2009), οι οποίοι αναφέρουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν νέες γνώσεις, να εμβαθύνουν στον τρόπο διδασκαλίας των γνώσεων αυτών, να τις εφαρμόσουν μέσα στην τάξη και να αναστοχαστούν, μαζί με τους συναδέλφους τους, πάνω στα αποτελέσματα της εφαρμογής της διδασκαλίας τους. Μάλιστα, οι παραπάνω ερευνητές συμπληρώνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια συλλογική προσπάθεια που συντελείται σε βάθος χρόνου με σκοπό την μεταρρύθμιση του σχολείου (Darling-Hammond & Richardson, 2009), ώστε να γίνει καλύτερο. Αυτός είναι ένας από τους λόγους, σύμφωνα με τα λεγόμενα των

συνεντευξιαζόμενων, για να αναπτυχθούν επαγγελματικά, να προσφέρουν στο σχολικό περιβάλλον και να ασκήσουν καλύτερα τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Ένας ακόμη λόγος, για τον οποίο κρίνεται απαραίτητη η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι ο εμπλουτισμός των γνώσεων τους σχετικά με το αντικείμενο της διδασκαλίας τους. Όπως είπε ο Rogers, (1999; στο Τσολακίδης 2018) η μάθηση είναι στοιχείο της ζωής και πρέπει να είμαστε σε μια διαδικασία μάθησης καθ' όλη την διάρκεια της ζωής μας, γιατί δεν μπορούμε να εντρυφήσουμε σε όλα από την αρχή, παρά μόνο όταν ασχοληθούμε μ' αυτά ενεργά.

Η εκτεταμένη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, λόγω της πανδημίας Covid 19, δημιούργησε αίσθημα υστέρησης στους εκπαιδευτικούς ως προς τις γνώσεις τους για την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάγκη για επαγγελματική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών έγινε εντονότερη από την είσοδο και την γενικευμένη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης.. Η μάθηση από το διαδίκτυο, η ψηφιοποίηση του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών και η χρήση τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εντάσσονται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αλλαγών και διαμορφώνουν τις σύγχρονες εργασιακές απαιτήσεις, οι οποίες συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιώντας ο εκπαιδευτικός τεχνολογικά μέσα στη τάξη, κατά την διάρκεια της διδασκαλίας του, δημιουργεί καινούρια περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία προωθούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους μαθητές/τριες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις τεχνολογικές προκλήσεις ( Καμαριανός, 2005 στο Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015). Κατ' επέκταση, η ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη δεξιοτήτων από εκείνους, σχετικά με την χρήση του διαδικτύου και γενικά των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα του Τσολακίδη (2018).

Η διδακτική πράξη είναι μια δυναμική διαδικασία. Κάθε φορά πρέπει να προστίθενται σ' αυτή οι νέες προσεγγίσεις και μ' αυτό τον τρόπο η διδασκαλία γίνεται κάτι περισσότερο από μια απλή μεταφορά γνώσης στους μαθητές/τριες (Beijaard et al., 2000). Αυτός είναι και ο λόγος που οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη συνδέεται με τα παιδαγωγικά και διδακτικά εργαλεία που είναι απαραίτητα για την εργασία τους.

Διαφορετικές είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, όταν εξελίσσονται επαγγελματικά. Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αποτελεί την πρώτη από τις προσδοκίες τους.

Χαρακτηριστική είναι η άποψη ενός εκπαιδευτικού «η γνώση για την γνώση». Αυτή η προσδοκία προσφέρει ηθικό όφελος στους εκπαιδευτικούς, γιατί εξελίσσονται γνωσιολογικά, αποκτούν αυτοπεποίθηση, μαθαίνουν να αλληλοεπιδρούν καλύτερα με τους μαθητές/τριες και αυτό τους γεμίζει με μια εσωτερική ικανοποίηση. Η δεύτερη προσδοκία είναι η ανέλιξη τους στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, αποφέροντας τους οικονομικά οφέλη. Η τελευταία προσδοκία, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, είναι η αλλαγή της καριέρας τους με την μεταπήδηση τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι Φώκιαλη, Κουρουτσίδου και Λέφας (2005), όταν προσπαθούν να αναλύσουν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, αναφέρουν αυτές τις προσδοκίες με τον όρο επίπεδα. Σύμφωνα μ' αυτούς: α) στο πρώτο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός δεν επιδιώκει την αλλαγή status του παρά μόνο την αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του, β) στο δεύτερο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλλαγή του status του μέσα στο σχολείο, με ανέλιξη του στην εκπαιδευτική ιεραρχία και με οικονομικά οφέλη και γ) στο τρίτο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αναβαθμίσει το status του εκτός σχολείου, με την αλλαγή επαγγέλματος.

Με την επικαιροποίηση των γνώσεων τους και την αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους, οι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται σε γνωσιολογικό, συναισθηματικό και επικοινωνιακό επίπεδο. Αυτό τους δίνει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, γίνονται πιο αποδοτικοί, αποκτούν καλύτερη επικοινωνία με τους μαθητές, βελτιώνουν τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους και τελικά προσφέρουν καλύτερο επίπεδο μάθησης στους μαθητές/τριες. Αυτά, έχουν σα συνέπεια την βελτίωση της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση την βελτίωση της τοπικής, αλλά και της ευρύτερης, κοινωνίας. Οι προηγούμενες απόψεις των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών έρχονται σε συμφωνία με τους Τζαβάρα και Βεργίδη (2002), οι οποίοι αναφέρουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οδηγεί σε βελτιωμένη απόδοση στη διδασκαλία τους μέσα στην τάξη, η οποία έχει ως αποτελέσματα την εργασιακή τους ικανοποίηση, την αύξηση της προσδοκίας τους για εκπαιδευτική εξέλιξη και τελικά την βελτίωση του σχολείου.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στη συνέντευξη πιστεύουν ότι έχουν αναπτυχθεί επαγγελματικά από την ημέρα του διορισμού τους. Αυτή η επαγγελματική ανάπτυξη έγινε κυρίως με προσωπικές επιλογές. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στην Ελλάδα απουσιάζει μια ενιαία και μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της επαγγελματικής

ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Σχωρτσανίτης & Αλεξανδρόπουλος, 2020).

Για να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί στις ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να καταβάλλουν προσωπική προσπάθεια (Κούλης & Μπαγάκης, 2018b).

Οι προσπάθειες αυτές των εκπαιδευτικών, για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις, δεν έχουν καμία υποστήριξη από την εργοδοσία. Το γεγονός αυτό δείχνει την έντονη επιθυμία των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη, παρά την ελλιπή υποστήριξη τους από την πολιτεία, ώστε να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Κούλης & Μπαγάκης, 2018a).

Οι τρόποι με τους οποίους αναπτύχθηκαν είναι με:

α) τα σεμινάρια. Οι ευκαιρίες για μάθηση που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς, μέσω σεμιναρίων, ημερίδων και συνεδρίων, ανήκουν στα βασικά γνωρίσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης και έχουν στόχο την εμβάθυνση των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο διδασκαλίας τους και τη σταδιακή βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Desimone et al., 2002).

β) το προσωπικό διάβασμα, είτε βιβλίων είτε πηγών μέσω διαδικτύου. Η προσωπική μελέτη θεωρείται αναγκαία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς εξασφαλίζεται η αντίληψη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Τσολακίδης, 2018).

γ) την παρατήρηση της συμπεριφοράς και την ανταπόκριση των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να αναλύει τις διδακτικές καταστάσεις που επικρατούν μέσα στην τάξη και να αναπροσαρμόζει την διδασκαλία του επιλέγοντας τρόπους δράσης που να εξυπηρετούν τις μαθησιακές, αναπτυξιακές, κοινωνικές και πολιτικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2004). Η αλληλεπίδραση μεταξύ καθηγητών και μαθητών/τριών καλλιεργεί την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Αυτό αποτελεί θεμελιώδη γνώρισμα της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ τους και αναδεικνύει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Υφαντή, 2011). Οι νέες στρατηγικές μετάδοσης της γνώσης που αναπροσαρμόζονται στις νέες συνθήκες έχουν στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Avalos, 2011).

δ) την εκμάθηση νέων τεχνολογικών εργαλείων που μπορεί να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σύνδεση της χρήσης των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα του

Τσολακίδη (2018). Με την χρήση των νέων τεχνολογιών, το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές/τριες, ώστε μελλοντικά να γίνουν πολίτες του κόσμου (Beyer, 2007).

ε) την αλληλεπίδραση με τους παλαιότερους συναδέλφους. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του ενισχύει το εκπαιδευτικό του έργο και προάγει την ενεργό συμμετοχή του σε διαδικασίες που οδηγούν στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

### **Γ) Εκπαιδευτικοί και ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν λάβει μέρος σε πολλαπλές ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις. Αυτό φανερώνει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και τον ζήλο που έχουν για μάθηση. Η βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων έχει θετικό αντίκτυπο στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την διδασκαλία και συνδέεται με την προαγωγή του εκπαιδευτικού τους έργου και την αυξημένη αίσθηση των επαγγελματικών τους καθηκόντων και υποχρεώσεων (Vrasidas & Glass, 2006). Αυτή η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε πολλαπλές επιμορφώσεις έρχεται σε αντίθεση με το συμπέρασμα του Τσολακίδη (2018) ότι οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης.

Οι ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν, κυρίως με την ιδιότητα του επιμορφούμενου, τους βοήθησαν να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Οι νέες γνώσεις και εμπειρίες που κατέκτησαν, τους έκαναν να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Αποτέλεσμα αυτών είναι ο μετασχηματισμός του τρόπου συμπεριφοράς τους και του τρόπου διδασκαλία τους μέσα στην τάξη, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί και να αντιμετωπίζουν εύκολα προβληματικές καταστάσεις και συμπεριφορές. Εν κατακλείδι, οι επιμορφώσεις προάγουν το εκπαιδευτικό έργο και βοηθούν στη μαθητική πρόοδο.

Οι επιμορφώσεις είναι μια μορφή δια βίου μάθησης (Day, 2003), η οποία ακολουθεί τους εκπαιδευτικούς, από την είσοδο τους στο επάγγελμα μέχρι την αφυπηρέτησή τους (Ξωχέλλης, 2005). Τους παρέχουν ευκαιρίες εξέλιξης, κατάκτησης νέων δεξιοτήτων, αυτογνωσίας και συντελούν στην απόκτηση νέων προσόντων και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Ματσαγγούρας, 1995).

Ο τίτλος της επιμόρφωσης έπαιξε σημαντικό ρόλο για να πάρουν μέρος οι εκπαιδευτικοί σε μια επιμόρφωση. Η θεματολογία της επιμόρφωσης έπρεπε να ταιριάζει με τα ενδιαφέροντας τους ή/και να καλύπτει κενά και ανεπάρκειες τους. Οι επιμορφώσεις βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να καλύψουν τα κενά της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης και να ανανεώσουν τις γνώσεις τους (Ξωχέλλης, 2005). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας, κατά την διάρκεια των επιμορφώσεων, ασχολήθηκαν με: α) την εμβάθυνση του διδακτικού τους αντικειμένου, β) την διδακτική μεθοδολογία, γ) τη διαχείριση της τάξης, δ) τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, ε) την περιβαλλοντική εκπαίδευση και ζ) ειδικά θέματα όπως: etwinning, θέατρο, δημιουργική γραφή, εργαστήρια δεξιοτήτων κ.α.

Ο φορέας της διοργάνωσης μιας επιμόρφωσης είναι ένας ακόμη παράγοντας που λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί, όταν παίρνουν την απόφαση να συμμετάσχουν σε μια επιμόρφωση. Οι φορείς, που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν τις επιμορφώσεις τους, ήταν κατά κύριο λόγο το Υπουργείο Παιδείας, τα σχολεία, τα Περιφερειακά Κέντρα Κατάρτισης (Π.Ε.Κ.), το Ι.Ε.Π., τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.) και τα Πανεπιστήμια, τα οποία ναι μεν ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας, αλλά διατηρούν και την αυτονομία τους. Η επιλογή του φορέα υλοποίησης επιμορφώσεων από τους εκπαιδευτικούς δείχνει και την εμπιστοσύνη τους στους κρατικούς δημόσιους φορείς και έρχεται σε συμφωνία και με τις έρευνες των Υφαντή και Βοζαϊτή (2009) και Τσολακίδη (2018).

Η χρονική τοποθέτηση των μαθημάτων της επιμόρφωσης μέσα στην εβδομάδα αποτελούσε και αυτό παράγοντα λήψης απόφασης για τη συμμετοχή ή μη των εκπαιδευτικών σε μια επιμόρφωση. Ο ελεύθερος χρόνος των εκπαιδευτικών έπρεπε να ταιριάζει με τον χρόνο που πραγματοποιούνταν οι επιμορφώσεις. Οι επιμορφώσεις που πήραν μέρος οι εκπαιδευτικοί ήταν συνήθως δίωρες ή τριώρες και πραγματοποιούνταν μία ή δυο φορές την εβδομάδα.

Ο επιμορφωτής αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την διεξαγωγή μιας επιμόρφωσης. Οι γνώσεις του και η προσωπικότητα του αντανακλώνται στο μάθημα που διεξάγει. Η φήμη του επιμορφωτή είναι ένας ισχυρός λόγος για να παρακολουθήσει μια επιμόρφωση ένας εκπαιδευτικός.

Τέλος, εξωγενείς παράγοντες ή έκτακτα περιστατικά που συμβαίνουν σε μια σχολική μονάδα, μπορεί να αποτελέσουν ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μια επιμόρφωση.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα θεωρούν ότι οι επιμορφώσεις άφησαν θετικό στίγμα πάνω τους, αλλά ότι έπρεπε να γίνουν βελτιώσεις, ώστε η επιμορφωτική διαδικασία να είναι πιο αποδοτική. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την μελέτη του παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2005) που αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση στις επιμορφώσεις, αλλά υπήρχε και αμφισβήτηση ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι βελτιώσεις που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί αφορούσαν στον τρόπο προσέγγισης της ύλης. Θα ήθελαν η ύλη να προσεγγίζεται με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Επίσης, θα ήθελαν σε έναν κύκλο επιμόρφωσης η ύλη να προσεγγίζεται από περισσότερους από έναν επιμορφωτές, οι οποίοι να θεωρούνται «αυθεντίες» στον τομέα τους και θα είχαν μεγάλη εμπειρία στο θέμα που ήθελαν να προσεγγίσουν.

Τέλος, θα ήθελαν βελτίωση των τεχνικών υποδομών των κέντρων επιμόρφωσης και προσαρμογή της χρονικής διάρκειας της επιμόρφωσης ανάλογα με το θέμα που διαπραγματευόταν.

#### **Δ) Μελλοντικές επιμορφώσεις**

Η πρόοδος που συντελείται στις επιστήμες και στην τεχνολογία, αλλά και οι συνεχείς μεταβαλλόμενες κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές, κάνουν επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρξει κοινωνική ανάπτυξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε μελλοντικές ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις, επειδή έχει περάσει αρκετός χρόνος από τις πανεπιστημιακές σπουδές τους και έχουν ανάγκη να ανανεώσουν τις γνώσεις τους, να κατακτήσουν νέες διδακτικές στρατηγικές και να εξελιχθούν παιδαγωγικά. Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ασπάζονται το ελλειμματικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Day (2003), το ελλειμματικό μοντέλο έχει στόχο να καλύψει τα κενά που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τις σπουδές τους, να ενισχύσει την θεωρητική τους γνώση και να καλλιεργήσει νέες δεξιότητες.

Με την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί έχουν σκοπό να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές/τριες. Η

σύγχρονη παιδαγωγική έχει συνδέσει την διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των μαθητών/τριών (McCutchen et al., 2002).

Μία από τις προϋποθέσεις για να λάβουν μέρος οι εκπαιδευτικοί σε μια επιμορφωτική δραστηριότητα είναι αυτή να πραγματεύεται ένα θέμα στο οποίο υστερούν ή δεν το γνωρίζουν. Εξαιτίας της προόδου των επιστημών, είναι επιτακτική η επικαιροποίηση των επιστημονικών γνώσεων των εκπαιδευτικών και ο λόγος αυτός αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε μια επιμόρφωση.

Άλλο ένα κίνητρο, για να λάβουν μέρος σε μια επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί, είναι η ταυτότητα του φορέα που οργανώνει την επιμόρφωση. Πρέπει ο φορέας οργάνωσης της επιμόρφωσης να είναι ένας αξιόπιστος φορέας μετάδοσης γνώσης. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, αξιόπιστοι φορείς θεωρούνται εκείνοι που βρίσκονται κάτω από την ομπρέλα του Υπουργείου Παιδείας.

Τέλος, το χρονοδιάγραμμα των επιμορφώσεων αποτελεί και αυτό μια προϋπόθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις επιμορφώσεις. Καλό είναι τα μαθήματα να τοποθετούνται σε συγκεκριμένες ώρες και μέρες, ώστε να είναι δυνατή η παρακολούθηση των μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς.

Το κέντρο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που θα λάβουν χώρα οι επιμορφώσεις, πρέπει να χαρακτηρίζεται από οργανωτική αρτιότητα. Δηλαδή, θα πρέπει να έχει αίθουσες με τον κατάλληλο εξοπλισμό (βιντεοπροβολείς, ηλεκτρονικούς υπολογιστές με εξειδικευμένο ανά περίπτωση λογισμικό) και μια εξειδικευμένη πλατφόρμα στο διαδίκτυο (cloud), όπου θα περιέχει το εκπαιδευτικό υλικό της επιμόρφωσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ανατρέξουν σε αυτό, όταν το επιλέξουν.

Σημαντικό ρόλο στην απόφαση των εκπαιδευτικών να πάρουν μέρος σε μια επιμορφωτική διαδικασία παίζει και το άτομο που θα τους επιμορφώσει. Ένας επιμορφωτής που θα κληθεί να διδάξει σε μια ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, θα πρέπει:

- Να έχει γνωστική επάρκεια του αντικειμένου της επιμόρφωσης και να έχει πάθος γι' αυτό που κάνει.
- Να έχει γνώσεις των αναγκών των επιμορφούμενων.

- Να είναι καλός ομιλητής, να έχει μεταδοτικότητα και να μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των επιμορφούμενων.
- Να έχει γνώση των εργαλείων που θα κάνει χρήση κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης.
- Να χαρακτηρίζεται από υπευθυνότητα και αμεσότητα.
- Να είναι ήπιος, επικοινωνιακός και να έχει καλή διάθεση.
- Να αγαπά την εκπαίδευση και να έχει όραμα γι' αυτή.

Αυτά τα χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτή είναι σε συμφωνία με την έρευνα Τσολακίδη (2018), στην οποία οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, επιθυμούσαν οι επιμορφωτές τους να είναι καλά εκπαιδευμένοι, να έχουν γνώσεις και υψηλό επίπεδο εξειδίκευσης στα αντικείμενα που επρόκειτο να τους διδάξουν και να διαθέτουν ικανότητες επικοινωνίας και δημιουργίας εποικοδομητικών σχέσεων.

Οι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικα άτομα και γι' αυτόν τον λόγο τα μαθήματα πρέπει να οργανώνονται και να υλοποιούνται με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης, 1995).

Στην έρευνα μας, ο καλύτερος τρόπος υλοποίησης μιας ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, θεωρείται η μικτή μάθηση. Η μικτή μάθηση συνδυάζει τα διαδικτυακά και τα πρόσωπο με πρόσωπο μαθήματα, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που τη χρησιμοποιούν, να βιώνουν τα καλύτερα από τον κάθε ένα τρόπο μάθησης. Τα πλεονεκτήματα των δύο τρόπων, όπως είναι η άμεση επαφή, η αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο, ο χρόνος για προβληματισμό σε απαντήσεις που προκύπτουν κατά την διάρκεια της συζήτησης και η ικανότητα ανταλλαγής πόρων, αντικατοπτρίζουν τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι η ανδραγωγία και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (McKenna et al., 2020).

Οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν ότι για την κατανόηση του θεματικού περιεχομένου θα προτιμούσαν την τεχνική της βιωματικής μάθησης και τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο μάθησης. Η σαφήνεια των προτιμητέων τρόπων διδασκαλίας και η τάση για ενεργητική συμμετοχή είναι χαρακτηριστικά των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005) και έρχεται σε συμφωνία με την Νικολακάκη (2003) που αναφέρει ότι στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να δίνεται έμφαση στην ενεργή συμμετοχική μάθηση.

Ως προς τη χρονική διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι προτιμούν προγράμματα μεσαίας χρονικής διάρκειας (ένα με έξι μήνες). Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα του ΟΕΠΕΚ (2008). Όμως, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η χρονική διάρκεια μιας επιμόρφωσης είναι σχετική, γιατί εξαρτάται από το διαπραγματευόμενο θέμα της επιμόρφωσης. Μάλιστα, ένας εκπαιδευτικός πρότεινε η επιμόρφωση πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο να χωρίζεται σε δύο ενότητες και ενδιάμεσα να υπάρχει ένα χρονικό διάστημα εφαρμογής, για να μελετώνται τα προβλήματα εφαρμογής του αντικειμένου επιμόρφωσης.

Εδώ, θα πρέπει να τονίσουμε, ότι σύμφωνα με την Μπιρμπίλη (2011), οι επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται μακριά από το σχολικό περιβάλλον, μία και μόνη φορά, και δεν υπάρχει συνέχεια σ' αυτές ή γίνονται αποσπασματικά, δε βοηθούν τον εκπαιδευτικό να τις συνδέσει με την μαθησιακή βελτίωση των μαθητών/τριών, αλλά τις συνδέει, μόνο, με την ατομική του βελτίωση.

Για την εβδομαδιαία συχνότητα των μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να μαθήματα να γίνονται μία με δύο φορές την εβδομάδα, από μιάμιση έως τρεις ώρες το μάθημα.

Όλοι οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις επιθυμούν να επικαιροποιήσουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις που απέκτησαν στο πανεπιστήμιο, πάνω στο θεματικό αντικείμενο που διδάσκουν. Αυτή η επιμορφωτική δραστηριότητα έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί από τους Τσολακίδη (2018), Κασιμάτη & Μπάρτσα (2020), Χιώλου (2021) κ.α.

Επίσης, επιθυμούν να επιμορφωθούν πάνω στη διαχείριση της τάξης και την ψυχολογία των εφήβων. Στη σύγχρονη εποχή, οι οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες επηρεάζουν έντονα τα οικογενειακά περιβάλλοντα. Τα φαινόμενα εκφοβισμού (bullying) έχουν ενταθεί και έχουν εισέλθει στο χώρο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν όλες αυτές τις συμπεριφορές των παιδιών μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί, που πήραν μέρος στην έρευνα της Κασιμάτη & Μπάρτσα (2020), θεωρούν ότι στο συγκεκριμένο θέμα έχουν μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση, αλλά το παράδοξο είναι ότι δεν έχουν λάβει μέρος σε τέτοιου είδους επιμορφώσεις.

Άλλο θέμα επιθυμητής επιμόρφωσης είναι οι νέες τεχνολογίες. Η εισαγωγή των διαδραστικών πινάκων στις σχολικές τάξεις και η έκρηξη ανάπτυξης εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης κάνουν επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες. Το ίδιο

ενστερνίζονται οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στις έρευνες των Καραγιάννη (2018), Χιώλου (2021) και Τσολακίδη (2018).

Η διδακτική επιστήμη είναι ακόμη ένα πεδίο επιθυμητής επιμόρφωσης. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τις έρευνες των Κασιμάτη & Μπάρτσα (2020), Τσολακίδη (2018) και Καραγιάννη (2018).

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός αποτελεί και αυτός πεδίο επιθυμητής επικαιροποίησης των γνώσεων των εκπαιδευτικών. Οι καθηγητές των λυκείων, συχνά, καλούνται να συμβουλέψουν τους μαθητές/τριες, αναφορικά με τη σύνδεση σπουδών και αγοράς εργασίας. Στην έρευνα των Κασιμάτη & Μπάρτσα (2020) θεωρείται πολύ μεγάλη ανάγκη η υλοποίηση τέτοιου είδους θεματικής επιμόρφωσης.

Άλλες θεματικές ενότητες, στις οποίες επιθυμούν να επιμορφωθούν, είναι στις πρώτες βοήθειες, στη διοίκηση του σχολείου και στη διαχείριση ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν σε αντικείμενα που είναι συνυφασμένα με την σχολική ζωή, ώστε να συνδεθεί η θεωρία με την πράξη. Αυτή η διασύνδεση θεωρίας και πράξης κάνει μία επιμόρφωση πετυχημένη (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να συνοδεύονται με ένα πιστοποιητικό επιμόρφωσης. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010), στην οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελεί το βασικότερο κίνητρο για την επιμόρφωση. Οι περισσότεροι από τους συνεντευξιζόμενους υιοθετούν την άποψη ότι η απόκτηση του συγκεκριμένου πιστοποιητικού πρέπει να συνδέεται με την εκπόνηση κάποιας εργασίας, ενώ ένας πρότεινε να δίνεται μόνο πιστοποιητικό παρακολούθησης.

## Συμπεράσματα

Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα είναι αρκετά υψηλός, ώστε κάποιοι από αυτούς μπορεί να βρίσκονται στο κατώφλι της αφυπηρέτησης. Όλοι τους έχουν μεγάλη εμπειρία σε εκπαιδευτικά θέματα και υπηρετούν αρκετά χρόνια στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης, η οποία μπορεί να προάγει την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Αν και ο όρος της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι ευρέως γνωστός στους εκπαιδευτικούς, όλοι τους θεωρούν ότι έχουν εξελιχθεί επαγγελματικά με: α) σεμινάρια, β) προσωπική μελέτη, γ) παρατήρηση συμπεριφοράς μαθητών/τριων, δ) εκμάθηση νέων τεχνολογικών εργαλείων και ε) αλληλοεπιδρώντας με παλαιότερους συναδέλφους.

Οι ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις, στις οποίες έλαβαν μέρος οι εκπαιδευτικοί, είχαν θέματα: α) την εμβάθυνση του διδακτικού τους αντικειμένου, β) τη διδακτική μεθοδολογία, γ) τη διαχείριση της τάξης, δ) τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, ε) την περιβαλλοντική εκπαίδευση και ζ) ειδικά θέματα όπως: etwinning, θέατρο, δημιουργική γραφή, εργαστήρια δεξιοτήτων κ.α. Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας εργασίας, οι εκπαιδευτικοί κάλυψαν τις ανάγκες επιμόρφωσής τους, μέσω προσωπικών επιλογών, παρόλη την ελλιπή υποστήριξη της πολιτείας. Αυτό φανερώνει τον επαγγελματισμό και το αίσθημα ευθύνης τους.

Με τις νέες γνώσεις και τις εμπειρίες που κατέκτησαν οι εκπαιδευτικοί, μπόρεσαν να μετασχηματίσουν τη διδακτική και παιδαγωγική τους προσέγγιση. Μ' αυτόν τον τρόπο, προήγαγαν το εκπαιδευτικό τους έργο, συμβάλλοντας στην αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου και στην πρόοδο των μαθητών/τριών.

Αξιολογώντας -σε ατομικό επίπεδο- τα οφέλη των προηγούμενων εμπειριών ενδοϋπηρεσιακής επιμορφώσεως, οι εκπαιδευτικοί -που πήραν μέρος στην έρευνα- επιθυμούν να συνεχίσουν τη διαβίου εκπαίδευση, μέχρι την αφυπηρέτησή τους. Οι λόγοι συμμετοχής τους στις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις -όπως προέκυψαν από την παρούσα έρευνα- είναι α) η εμβάθυνση των γνώσεων τους και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές/τριες, β) η ανέλιξή τους στην ιεραρχία της εκπαίδευσης και γ) η αλλαγή της καριέρας τους, μέσω της μεταπήδησής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό, αξίζει να μνημονευτεί η φράση, η οποία

αναφέρθηκε κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, «η γνώση για την γνώση». Αυτή η φράση φανερώνει την αγάπη των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά στα κέντρα επιμόρφωσης, οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν ότι πρέπει να χαρακτηρίζονται από οργανωτική αρτιότητα, διαθέτοντας τον απαιτούμενο εξοπλισμό για τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης. Επίσης, πρέπει να έχουν μια εξειδικευμένη πλατφόρμα στο διαδίκτυο (cloud), από την οποία θα μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να «κατεβάζουν» το εκπαιδευτικό υλικό της επιμόρφωσης.

Σχετικά με την υλοποίηση των μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, θεωρούν ότι πρέπει να ακολουθείται ο μικτός τρόπος μάθησης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να συνδυάζεται με τη δια ζώσης, ώστε να μειώνεται ο χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα μαθήματα. Πολύ περισσότερο, για την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου των μαθημάτων τους, θεωρούν ότι το πλαίσιο της διδασκαλίας -από την πλευρά των εκπαιδευτών- πρέπει να υποστηρίζει τη βιωματική και την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Αναφορικά με τη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης, εξαρτάται από το διαπραγματευόμενο θέμα, αλλά μια μεσαία χρονική διάρκεια, ενός με έξι μηνών, είναι αποδεκτή. Η εβδομαδιαία συχνότητα, με την οποία θα πρέπει να πραγματοποιούνται τα μαθήματα, προτείνουν να είναι μία με δύο φορές την εβδομάδα, από μιάμιση μέχρι τρεις ώρες τη φορά.

Η θεματολογία των μαθημάτων που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν είναι: α) Η εμβάθυνση των γνώσεων του αντικειμένου που διδάσκουν, β) οι νέες τεχνολογίες, γ) η διδακτική και η παιδαγωγική επιστήμη, δ) οι πρώτες βοήθειες, ε) η διοίκηση του σχολείου και στ) η διαχείριση προγραμμάτων Erasmus.

Για την ενίσχυση των προγραμμάτων επιμόρφωσης, που πρόκειται να διοργανωθούν, προτείνουμε:

Να ενσωματώνονται οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων στο σχεδιασμό των προγραμμάτων.

Να ενοποιούν τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εφαρμογή και να την αναπροσαρμόζουν διαρκώς, με στόχο τη βελτιστοποίηση της διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Να χαρακτηρίζονται από διαρκή και συστηματική φύση, αντί να είναι αποσπασματική και οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συμμετέχουν στα προγράμματα επιμόρφωσης, καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.

Να επαναλαμβάνονται τα ίδια προγράμματα σε καθορισμένα χρονικά διαστήματα, ώστε να ελέγχουν τον τρόπο υλοποίησης των γνώσεων, που έχουν αποκτηθεί από τους εκπαιδευτικούς, στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα.

Να παρέχουν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, επιτρέποντάς τους να συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Να λειτουργούν με τη μέριμνα του κράτους, το οποίο θα είναι υπεύθυνο για τη λειτουργία αποτελεσματικών μηχανισμών υλοποίησής τους

Να υπάρχει διασύνδεση τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε πανεπιστημιακοί δάσκαλοι να επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Να προάγουν τη συνεργασία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καλλιεργώντας μια κουλτούρα αλληλοϋποστήριξης και αλληλεγγύης, καθώς και να ενισχύουν τις κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών.

Να λαμβάνουν υπόψη και να ενσωματώνουν τις πραγματικές ανάγκες και απόψεις των εκπαιδευτικών, που βιώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, στην καθημερινή παιδαγωγική τους πρακτική.

Να πραγματοποιούνται, εντός του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί.

Τα παραπάνω αποτελέσματα σχετικά με τις μελλοντικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών δε μπορούν να γενικευτούν σε όλο το εκπαιδευτικό πληθυσμό. Μπορούν, όμως, να αποτελέσουν χρήσιμες πληροφορίες στη διοίκηση του συγκεκριμένου σχολείου για να διοργανώσει τα υποχρεωτικά σεμινάρια που αναφέρει ο νόμος 4823/2021.



## Περιορισμοί της έρευνας-αναστοχασμός

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια εμφανίζει κάποιους περιορισμούς που ενδέχεται να επηρεάζουν τα ευρήματα της έρευνας. Βασικοί περιορισμοί είναι η μέθοδος δειγματοληψίας και το περιορισμένο δείγμα ατόμων. Σύμφωνα με τον Creswell (2011) η βολική δειγματοληψία δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στο γενικό πληθυσμό των σχολείων της Ελλάδος. Ωστόσο, μπορεί να δώσει χρήσιμα συμπεράσματα στο συγκεκριμένο σχολείο.

Ο ερευνητής αποτελεί μέλος του συλλόγου διδασκόντων του συγκεκριμένου σχολείου. Αυτό, από μόνο του, μπορεί να επηρεάσει τα ευρήματα της έρευνας και κάποιες απαντήσεις να μην είναι αντικειμενικές.

Το ποσοστό των γυναικών που πήραν μέρος στην έρευνα είναι 80%, ενώ των αντρών 20%. Γι' αυτό το λόγο, δεν μπορούμε να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα για τις διαφορές που παρατηρούνται ανάλογα με το φύλο.

## Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορεί να αποτελέσουν εφαλτήριο για περαιτέρω έρευνες. Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να γενικευτεί για όλα τα σχολεία της περιοχής Μαγνησίας, ώστε να παραχθούν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Επειδή η πρώτη ανάγκη των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα είναι η εμβάθυνση του διδακτικού τους αντικειμένου, μπορεί να γίνουν περαιτέρω έρευνες στην περιοχή της Μαγνησίας για την εξειδίκευση της θεματολογίας του γνωστικού αντικειμένου, ανά ειδικότητα, ώστε να δημιουργηθεί κρίσιμη μάζα εκπαιδευτικών για να οργανωθούν επιμορφωτικές δραστηριότητες πάνω στην επικαιροποίηση των γνώσεων τους.

Τέλος, καλό είναι να πραγματοποιηθεί έρευνα σχετικά με το ποιο είναι το καλύτερο μοντέλο μικτής μάθησης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1).
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Beyer, P. (2007). Religion and globalization. *The Blackwell Companion to Globalization*, 444–460.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267–280.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories—stories of teachers—school stories—stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24–30.
- Cohen, D. K., & Ball, D. L. (1999). *Instruction, capacity, and improvement*.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. *Αθήνα: Των*.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597–604.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Day, Chris. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Day, Christofer. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. *Οι Προκλήσεις Της Δια Βίου Μάθησης*.
- Delannoy, F. (2000). Teacher training or lifelong professional development. *Worldwide Trends and Challenges. TecKnowLogia*, 2(6), 10–13.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of

- professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153–169.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Greenwood Publishing Group.
- Guskey, T. R. T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin press.
- Hawes, H. W. R., & Stephens, D. (1990). Questions of quality: primary education and development. (*No Title*).
- Joyce, B. R., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development* (Longman (ed.); ASCD, Vol. 3). Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, VA.
- Kelly, P. P., & Williamson, M. G. (2002). Decentralisation of professional development: teachers' decisions and dilemmas. *Journal of In-Service Education*, 28(3), 409–426.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250.
- Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T., & Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69–86.
- McKenna, K., Gupta, K., Kaiser, L., Lopes, T., & Zarestky, J. (2020). Blended learning: Balancing the best of both worlds for adult learners. *Adult Learning*, 31(4), 139–149.
- O'Hanlon, C. (2014). *Professional development through action research: International*

*educational perspectives*. Routledge.

OECD. (1998). Staying Ahead: In-service training and teacher professional development. In C. for E. R. and Innovation (Ed.), *Centre for Educational Research and Innovation*. OECD, Paris, France. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED104818.pdf#page=132>

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.

Peña-López, I. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.

Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Μεταίχμιο.

Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.

Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5–8.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.

Vrasidas, C., & Glass, G. V. (2006). *Online professional development for teachers*. IAP.

Αυγητίδου, Σ. (2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Αθήνα: Gutenberg.

Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Καζαμίας Α., & Κασσωτάκης Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης Και Εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα.

Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα Θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(3).

Γιαννοπούλου, Ε. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.

- Γκασούκα, Μ., Φώκιαλη, Π., Χιονίδου, Μ., Βασιλειάδης, Α., Ευθυμίου, Η., Δουκάκης, Σ., Ζημπίδης, Δ., & Σιωμάδης, Β. (2011). *Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα*.
- Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ερευνών, Ε. Κ. Κ. (2008). *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Ευμορφοπούλου, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεικτά και πολυμορφικά μοντέλα. *Διεθνές Συνέδριο Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2Α).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. COM(2007) 392, Βρυξέλλες, 3.8.2007. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>
- Ινστιτούτο, Π. (2005). *Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*.
- Καμαριανός, Ι. (2005). *Εξουσία, ΜΜΕ και Εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Καραγιάννη, Γ. Κ. (2018). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης*.
- Καραγιώργη, Γ., & Συμεού, Α. (2005). Η Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Πλαίσια της Δια Βίου Επαγγελματικής Ανάπτυξης. *Ενημερωτικό Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 6, 12–17.
- Κασιμάτη, Κ., & Μπάρτσα, Μ. (2020). Διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και τον ρόλο της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67.
- Κοκίου, Μ. (2018). *Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ως συντελεστής διαμόρφωσης της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. *Διερεύνηση των στάσεων και*

των απόψεων των εκπαιδευτικών του νομού Αιτωλοακαρνανίας.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.

Κοντόσταυλου, Ε.-Ζ., & Κατσιαμπούρα, Γ. (2024). Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός-Για τη μείωση των ανισοτήτων πρόσβασης στην ψηφιακή γνώση. *Κριτική Εκπαίδευση*, 5.

Κούλης, Α., & Μπαγάκης, Γ. (2018a). *Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στις χώρες του TALIS 2013*.

Κούλης, Α., & Μπαγάκης, Γ. (2018b). *Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης*.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2016). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*.

Λιακοπούλου, Ε., & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από Τον 20ο Στον 21ο Αιώνα Μέσα Σε 15 Ημέρες*, 331–341.

Ματσαγγούρας, Η. (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: Αίτημα του καιρού μας. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης Και Εκσυγχρονισμού*, 459–476.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. *Αθήνα: Γρηγόρη*.

Ματσαγγούρας, Η. (2005a). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (pp. 63–81). Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2005b). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη* (Πεμπτη Έκδ). Gutenberg.

Ματσούκη, Α. (2022). *Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) στον εργασιακό χώρο της δημόσιας διοίκησης-Μελέτη περίπτωσης: Το διδακτικό προσωπικό στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης*.

Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/85). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 147–153.

- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(4Α).
- Μπιρμπίλη, Μ. (2011). *Σχέδιο Δράσης για την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών & την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο νέο σχολείο*.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5–19.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. *Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. *Αθήνα: Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. *Επιμόρφωση Και Επαγγελματική Ανάπτυξη Του Εκπαιδευτικού*, 82–91.
- Παπαναούμ, Ζωή. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. *Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.) Υποστηρίζοντας Την Επαγγελματική Ανάπτυξη Των Εκπαιδευτικών*, 13–20.
- Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Ταξιδευτής.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2010). Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. In Σακελαρόπουλος Θ (Ed.), *Διόνικος*.
- Στυλιανού, Π. (2022). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*, 11(1), 264–275.
- Σχωρτσανίτης, Β., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις ευκαιρίες επαγγελματικής τους ανάπτυξης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 69, 137–159.

- Τζαβάρα, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ–Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο Εκπαιδευτικός Ως Ερευνητής*, 333–342.
- Τζώτζου, Μ., Πούλου, Μ., Καραλής, Θ., & Υφαντή, Α. (2022). Κριτική αναζήτηση ενός σύγχρονου ‘ολιστικού-μετασχηματιστικού’ μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα. *Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης*, 8.
- Τσιώλης, Γ. (2017). Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. In *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσολακίδης, Ι. Γ. (2018). *Διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.
- Υφαντή, Α. (2011). Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο. *Αθήνα: ΑΑ Λιβάνη*.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική. Θεωρία Και Πράξη*, 3, 31–46.
- Φιλοκόστα, Θ. (2010). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους*.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση Και Επαγγελματική Ανάπτυξη Του Εκπαιδευτικού*, 131–138.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Τυπωθήτω - Δάρδανος.
- Χιώλου, Χ. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης*.

# Παράρτημα

## Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης

### 1 Δημογραφικά στοιχεία

- Τι σπουδές έχετε κάνει; (Πτυχία Μεταπτυχιακά κ.α.)
- Έχετε κάνει κάποια μετεκπαίδευση ή ετήσια επιμόρφωση και σε ποιο αντικείμενο;
- Σε όλα τα χρόνια του επαγγελματικού σας βίου ασχολείστε με την εκπαίδευση ή έχετε ασχοληθεί και με άλλα αντικείμενα; Αν έχετε ασχοληθεί και με άλλα αντικείμενα ποια είναι αυτά;
- Πόσα χρόνια ασχολείστε με την εκπαίδευση;
- Όλος ο εκπαιδευτικός σας βίος ήταν σε δημόσιο σχολείο εκπαίδευση ή έχετε διδάξει και σε φροντιστήρια;
- Τι μαθήματα έχετε διδάξει;
- Έχετε αναλάβει κάποια θέση ευθύνης και για πόσο χρονικό διάστημα;

### 2.1 Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη

- Έχετε ακούσει τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού;
- Τι σημαίνει για εσάς ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη;
- Πιστεύετε όταν ένας εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά πρέπει να έχει κάποιο όφελος σε προσωπικό/ατομικό επίπεδο; Αν ναι σε ποιους τομείς;
- Πιστεύετε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την βελτίωση σχολικού περιβάλλοντος; Αν ναι σε ποιους τομείς;

### 2.2 Ποιοι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη

- Από την ημέρα του διορισμού σας πιστεύετε ότι έχετε αναπτυχθεί επαγγελματικά;
- Αν ναι 1) θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας ανάπτυξη έγινε με προσωπικές σας επιλογές; Με ποιους τρόπους; 2) Υπήρξε οργανωμένη πρωτοβουλία από την μεριά

τρίτων που οδήγησε στην επαγγελματική σας ανάπτυξη; Ποιες είναι αυτές οι πρωτοβουλίες;

### **3.1 Προηγούμενη συμμετοχή σε ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις**

- Έχετε Με ποια ιδιότητα συμμετείχατε; Ποιος ήταν ο φορέας επιμόρφωσης; Ποια η χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης; Ποια είναι η θεματολογία της επιμόρφωσης; Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρέαζαν την επιμόρφωση που κάνατε; Μείνατε ικανοποιημένος από την θεματολογία της επιμόρφωσης; Μείνατε ικανοποιημένος από την οργάνωση της επιμόρφωσης; Ποιοι τομείς στην οργάνωση της επιμόρφωσης χρειαζόταν βελτίωση; Έχετε συμμετέχει σε προγράμματα επιμόρφωσης από το ΥΠΠΕΘ ή από εποπτευόμενους φορείς
- Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές επιμόρφωσης συμβάλουν στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

### **3.2 Λόγοι για την υλοποίηση των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο μέλλον**

- Ποιοι είναι οι παράγοντες οι οποίοι αποτελούν προϋπόθεση για την συμμετοχή σας σε μια ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση;

### **3.3 Οργάνωση προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης**

- Με βάση την εμπειρία σας σε ένα πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ποια πρέπει να είναι: 1) η χρονική διάρκεια προγράμματος; 2) η χρονική διάρκεια μαθήματος;
- Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο καταλληλότερος τρόπος υλοποίησης της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (εξ αποστάσεως, δια ζώσης ή μικτός) και με ποιο τρόπο διδασκαλίας θεωρείτε ότι θα κατανοούσατε καλύτερα το θεματικό περιεχόμενο ενός μαθήματος (βιωματικά, ομαδοσυνεργατικά, με αντίστροφη μάθηση κ.λπ.)
- Ποια είναι τα απαραίτητα εργαλεία τα οποία πρέπει να σας παρέχει ένα κέντρο επιμόρφωσης ώστε να συμμετέχετε σε μια επιμόρφωση στο συγκεκριμένο κέντρο;

- Ποιοι νομίζετε είναι οι παράγοντες επιλογής των επιμορφωτών για ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης;
- Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να συνοδεύεται από πιστοποίηση μέσω εξετάσεων και εργασιών;

### **3.4 Επιθυμητή θεματολογία επιμορφώσεων**

- Στις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις θα επιθυμούσατε να εμβαθύνετε/επικαιροποιήσετε τις γνώσεις πάνω στο διδακτικό σας αντικείμενο;
- Σε ποιες άλλες θεματικές ενότητες θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε;
- Για τον έλεγχο των ερωτήσεων έγινε πιλοτική συνέντευξη από έναν εκπαιδευτικό από ένα διαφορετικό Γενικό Λύκειο του δήμου Βόλου.
- Η συνέντευξη έλαβε χώρα στο γραφείο του διευθυντή του Γενικού Λυκείου. Ο χώρος του γραφείου προσφέρει ησυχία και ήταν οικείος στους εκπαιδευτικούς.
- Πριν την συνέντευξη αναφέρθηκε στους εκπαιδευτικούς που λάβανε μέρος στην διαδικασία ο σκοπός της μελέτης και τα σχέδια για την χρήση των αποτελεσμάτων. Τους επιδόθηκε ένα έντυπο συναίνεσης το οποίο αφού το διάβασαν το υπέγραψαν και διεξήχθη η συνέντευξη.
- Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με ένα κινητό Samsung Galaxy 52s.