



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η επαγγελματική ανάπτυξη και συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα: δυνατότητες και περιορισμοί

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

ΓΕΡΑΣΙΜΟΥΛΑ ΜΑΛΛΙΑΡΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2018

Δήλωση λογοκλοπής

Η Γερασιμούλα Μαλλιάρου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Η επαγγελματική ανάπτυξη και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα: δυνατότητες και περιορισμοί**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Γερασιμούλα Μαλλιάρου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα ζητήματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης και επιμόρφωσης. Η έρευνα διενεργήθηκε τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2018 και το δείγμα αποτέλεσαν 135 εκπαιδευτικοί Γυμνασίων και Λυκείων του Ν. Μαγνησίας. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη σε σημαντικό βαθμό με τον ρόλο του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, τη συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς, τους μαθητές και τα άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντος, τις περαιτέρω σπουδές καθώς και τη συμμετοχή στην υλοποίηση πολιτιστικών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Στην επαγγελματική τους ανάπτυξη συντελούν αρκετά η τυπική επιμόρφωση, η συμμετοχή σε επιστημονικές ημερίδες και συνέδρια, καθώς και η ενασχόληση με την έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, θεωρούν σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης τις ενδοσχολικές δράσεις και ιδιαίτερα τα επιμορφωτικά σεμινάρια που οργανώνει το σχολείο. Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς εκφράζουν την άποψη ότι η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες συνέβαλε στην προσωπική τους ανάπτυξη και τη δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση. Θεωρούν ότι η επιμόρφωση βελτιώνει την καθημερινότητα τους στην τάξη και ενισχύει την επαγγελματική τους επάρκεια. Το κόστος συμμετοχής, η δυσκολία πρόσβασης στο τόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ο χρόνος υλοποίησης τους και η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών αποτελούν αποτρεπτικούς παράγοντες συμμετοχής. Όσο αφορά τα επιμορφωτικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες τους, διαπιστώνεται ότι τα θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, μαθησιακών δυσκολιών και τεχνολογίας πληροφορικής και επικοινωνιών ενδιαφέρουν τους περισσότερους εκπαιδευτικούς σε σημαντικό βαθμό. Τέλος, το Πανεπιστήμιο θεωρείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως ο καταλληλότερος φορέας επιμόρφωσης.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Abstract

This study investigates the views of teachers of secondary education on their professional development and training issues. The survey was conducted in May and June 2018, and the sample consisted of 135 high school teachers in Magnesia. A questionnaire was used as a data collection tool and the quantitative analysis for processing of the data.

The results of the research have shown that teachers associate their professional development to a significant extent with the role of their manager, the working environment, working with colleagues, parents, pupils and people in the wider environment, as well as participating in cultural and European programs. To their professional development also contributes their further studies, formal education, participation in scientific meetings and conferences, as well as engaging in research. Teachers also consider internal school activities as an important factor in professional development, especially the training seminars organized by the school. Most of the respondents are of the opinion that their participation in training processes has contributed to their personal development and the creation of incentives for self-education. They believe that training improves their daily school routine and enhances their professional competence. Lack of time, inappropriate venue for training programs and costs are deterrent factors of participation to them. As regards to the educational interests of teachers and their needs, it is found that issues of pedagogical psychology, learning disabilities and information and communication technology are of great interest to most teachers. Finally, the University is considered by most teachers to be the most suitable training institution.

Key words: professional development, training, secondary education

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της εργασίας μου θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στο να φθάσω στο τέλος αυτής της πνευματικής διαδρομής.

Αρχικά, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Ζμα Αριστοτέλη για την συστηματική του καθοδήγηση και το χρόνο που με προθυμία αφιέρωσε στην εποπτεία της εργασίας μου, την κ. Παπαλόη Ζωή για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις της και την κ. Σαραφίδου Γιασεμή για τις καίριες υποδείξεις της στην τελική διαμόρφωση, ιδιαίτερα, του εμπειρικού μέρους της εργασίας μου.

Επίσης, ευχαριστώ όλους τους διδάσκοντες και διδάσκουσες στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας αλλά και τους συμμετέχοντες σε αυτό εκπαιδευτικούς, για όλα εκείνα τα γνωστικά ερεθίσματα που μου δώσανε για να αναστοχαστώ και να εξελίξω τη σκέψη μου.

Η μικρή αυτή έρευνα δεν θα μπορούσε να διεξαχθεί χωρίς τη συμμετοχή των συναδέλφων-εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας, που αφιέρωσαν τον προσωπικό τους χρόνο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, τους οποίους και ευχαριστώ θερμά.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένεια μου, τον σύζυγό μου και τα δύο μου παιδιά για την υπομονή, την κατανόηση τους, την ενθάρρυνση και την αμέριστη συμπαράσταση τους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	8
1^ο Κεφάλαιο: Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	12
1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης	12
1.2 Παράγοντες επίδρασης στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	15
1.3 Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών	18
1.3.1. Η προσέγγιση της έννοιας του επαγγελματισμού	18
1.3.2 Η ιστορική διάσταση του επαγγελματισμού	19
1.4 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	22
1.5 Οι φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	28
2^ο Κεφάλαιο: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	32
2.1 Ο ρόλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη	32
2.2 Ο θεσμός της επιμόρφωσης στην Ελλάδα	36
2.2.1 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης	36
2.2.2 Η επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα	37
2.2.3 Η Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.	43
2.2.4 Γενική αποτίμηση	46
2.2.5 Πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις	52
2.3 Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης	58
3^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	61
3.1 Σκοπός	61
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	62
3.3 Ερευνητική μεθοδολογία	62
3.4 Το δείγμα	65
4^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	69
4.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση	69
4.1.1 Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα	69
4.1.2 Οι παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης	70

4.1.3 Οφέλη επιμόρφωσης	72
4.1.4 Λόγοι επιλογής παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων	74
4.1.5 Ανασταλτικοί παράγοντες για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα	77
4.1.6 Θέματα επιμόρφωσης και σχετικές ανάγκες	79
4.1.7 Φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων	81
4.1.8 Ενδοσχολικές δράσεις και επαγγελματική ανάπτυξη	82
4.2 Επαγωγική ανάλυση	88
4.2.1 Στατιστικά σημαντικές διαφορές	88
4.2.2 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών	95
4.2.3 Προβλεπτικοί παράγοντες για τα οφέλη της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα	96
5^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση	98
Βιβλιογραφία	104
Παραρτήματα	112

Εισαγωγή

Στη σημερινή κοινωνία οι ταχύτατες αλλαγές, που συνδέονται με την επιστημονική πρόοδο αλλά και την αλματώδη τεχνολογική ανάπτυξη, προσδιορίζουν νέους και πιο απαιτητικούς ρόλους για τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το παρελθόν. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο σύνθετο, οι απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς αυξάνονται και το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται παρουσιάζει όλο και περισσότερες προκλήσεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007: 2).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται, όλο και περισσότερο, εκτός από τη διδασκαλία των βασικών γνώσεων να βοηθήσουν τους νέους να μαθαίνουν με αυτόνομο τρόπο, αποκτώντας βασικές δεξιότητες για τη μάθηση, παρά να απομνημονεύουν πληροφορίες· οι εκπαιδευτικοί καλούνται, επίσης, να αναπτύξουν πιο συνεργατικές και εποικοδομητικές μαθησιακές προσεγγίσεις στη σχολική αίθουσα, με έμφαση σε έναν διαμεσολαβητικό και εποπτικό ρόλο και όχι στην από καθέδρας διδασκαλία. Επιπλέον, η εξατομικευμένη μάθηση καθίσταται αναγκαιότητα καθώς η σύνθεση των σχολικών τάξεων χαρακτηρίζεται πλέον από μεγαλύτερο βαθμό ετερογένειας, με νέους διαφορετικής προέλευσης και με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων και μειονεξιών. Αυτές οι αλλαγές απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο την απόκτηση καινούργιων γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και τη συνεχή ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων αυτών. Για τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με δεξιότητες και ικανότητες προσαρμοσμένες στους νέους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν, απαιτείται ο συνδυασμός υψηλής ποιότητας αρχικής κατάρτισης με μια διαδικασία συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, έτσι ώστε να διασφαλίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτούνται σε μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση (ό.π.: 5).

Η συζήτηση που κυριαρχεί σε διεθνές επίπεδο σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή θέτει στο επίκεντρο την ανάγκη για μια δια βίου συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που θα τους ακολουθεί σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Ξωχέλλης, 2005: 110). Με τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης, ο εκπαιδευτικός περισσότερο από ό,τι συμβαίνει σε οποιονδήποτε επιστημονικό κλάδο, χάνει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα τον ενεργό επιστημονικό και παιδαγωγικό του εξοπλισμό. Έτσι, η επιμόρφωσή του καθίσταται απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει εφικτή η απαραίτητη αναπροσαρμογή τόσο στα περιεχόμενα όσο και στους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας (Βιτσιλάκη κ.ά., 2002: 37).

Καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός ως προς την επαγγελματική και επιστημονική κατάρτιση, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως δια βίου εκπαιδευόμενος και αναστοχαζόμενος επαγγελματίας (Schoen, 1983, στο Δούκας κ.ά., 2007: 115), που εισέρχεται στο επάγγελμα με συγκεκριμένη βασική γνώση και στη συνέχεια αποκτά νέα γνώση και εμπειρία βασισμένη στην προϋπάρχουσα (Lieberman, 1994· Δούκας κ.α., 2007: 115). Επομένως, η διαρκής επιμόρφωση είναι ζήτημα που επηρεάζει σημαντικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και συνδέεται με την εκπαίδευση, τον επαγγελματικό ρόλο, τις συνθήκες εργασίας, τις προοπτικές σταδιοδρομίας, επαγγελματικής ανάπτυξης και καταξίωσης (Λιγνός, 2006: 1-9).

Δεδομένου ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και άρα των μαθησιακών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων της μαθητικής κοινότητας, οι σύγχρονες κυβερνήσεις, καθώς και οι διαχειριστές των εκπαιδευτικών συστημάτων εστιάζουν στην ενθάρρυνση της συνεχούς και δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις τρέχουσες αλλαγές και την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Zwart, 2007, στο Καφαντάρη, 2014: 2).

Η επιμόρφωση, συνεπώς, δεν μπορεί να είναι μόνο μια διαδικασία που επιφέρει κάποιες αλλαγές στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά διαρκής αλλαγή της καθημερινής κουλτούρας του σχολείου, ούτε μπορεί να περιοριστεί στην παρακολούθηση κάποιων επιμορφωτικών σεμιναρίων. Είναι αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συνολικής ανάπτυξης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο εκπαιδευτικός αποκτά το ρόλο του ενεργού φορέα αλλαγής και απαιτείται να είναι σε μια κατάσταση εγρήγορσης και προσαρμογής στα νέα δεδομένα. Μάλιστα, αυτή η προσαρμογή δεν αφορά μόνο γνωστικά ζητήματα, αλλά διευρύνεται στο κοινωνικό και πολιτισμικό - πολυπολιτισμικό πλαίσιο (Darling-Hammond, 2006: 302). Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή και *«δομικό στοιχείο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης»* (Παμουκτσόγλου, 2003: 366).

Βάσει των προαναφερθέντων, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης επιχειρείται η προσέγγιση του ζητήματος της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού καθώς και η ανάλυση της σημασίας της επιμόρφωσης στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού, επιστημονικού, επαγγελματικού προφίλ και της επαγγελματικής ταυτότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, η τελευταία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό

πλαίσιο και την εμπειρική προσέγγιση του θέματος. Στο θεωρητικό μέρος, μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, επιδιώκεται αρχικά στο πρώτο κεφάλαιο η αποσαφήνιση των εννοιών της επαγγελματικής ανάπτυξης και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, καθώς και η παρουσίαση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο ίδιο κεφάλαιο επιχειρείται η προσέγγιση των μοντέλων και των φάσεων-σταδίων της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθώς αυτά συνδέονται με τη διαμόρφωση των επιχειρούμενων παρεμβάσεων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στην έννοια της επιμόρφωσης και παρουσιάζονται οι πολιτικές και οι μορφές επιμόρφωσης στη χώρα μας και η αποτίμησή τους. Ακολουθεί η ανάλυση της αναγκαιότητας και της επικαιρότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με αναφορά στις σημερινές συνθήκες που «επιβάλλουν» τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με αναφορά στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα καθώς και παρουσίαση της τελευταίας νομοθετικής πρωτοβουλίας για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Όσο αφορά την εμπειρική προσέγγιση του θέματος (τρίτο κεφάλαιο) στο πλαίσιο αυτής, επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την επιμόρφωση. Η εμπειρική προσέγγιση αποτελείται από τη σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσανατολιζόμενη στους ακόλουθους στόχους:

- Να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- Να διαπιστωθεί η εκτίμηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.
- Να καταγραφεί ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη μέχρι τώρα συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.
- Να ερευνηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα και οι παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή.

- Να ερευνηθούν οι απόψεις-προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη μορφή, το περιεχόμενο και τον τρόπο της παρεχόμενης επιμόρφωσης,
- Να αναζητηθούν τα κίνητρα τα οποία επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται η σχετική συζήτηση και κατατίθενται ορισμένες προτάσεις, οι οποίες απορρέουν τόσο από τις διαπιστώσεις του θεωρητικού μέρους της εργασίας όσο και από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Σε ένα ζήτημα τόσο βασικό, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση, πιστεύουμε πως είναι γόνιμη η έρευνα, με την έννοια ότι αφενός συμβάλλει στον επιστημονικό διάλογο στη σχετική θεματολογία, αφετέρου ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό, γενικότερα τους συντελεστές της εκπαίδευσης αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία βρίσκεται σε μια διαδικασία προσαρμογής στις συνεχείς αλλαγές.

1^ο Κεφάλαιο: Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η εκπαίδευση ως παράγοντας διαφύλαξης και μετάδοσης του πολιτισμού, ως μηχανισμός αναπαραγωγής της κοινωνίας και διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής αλλά και ως μέσο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, στηρίζεται στους εκπαιδευτικούς, τα θέματα των οποίων θα πρέπει να αποτελούν και προτεραιότητα κάθε πολιτείας (OECD, 1989, στο Day, 2003: 21). Οι συνεχείς και ραγδαίες εξελίξεις που παρατηρούνται παγκόσμια αλλά και τα προβλήματα που δημιουργούνται από αυτές απαιτούν μια συνεχή εγρήγορση από την εκπαίδευση και έναν διαρκώς εξελισσόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με το παρελθόν. Ο νέος αυτός ρόλος θέτει σαν βασική προτεραιότητα τη συνεχή μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου (Brederson & Johansson, 2000: 386). Οι εκπαιδευτικοί θα είναι ικανοί να μεταδώσουν γνώσεις και αξίες, να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να προετοιμάσουν τη νέα γενιά για ορθολογική γνώση και αποτελεσματική αντιμετώπιση των κοινωνικών απαιτήσεων, αν είναι καλά προετοιμασμένοι για το επάγγελμά τους και ικανοί να διατηρήσουν και να βελτιώσουν τη συμβολή τους μέσα σε αυτό μέσω της μακροχρόνιας μάθησης. Συνεπώς η υποστήριξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης είναι αναπόσπαστο μέρος της προσπάθειας για τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της επίδοσης (Day, 2003: 23). Η επιτυχής ανάπτυξη του σχολείου βασίζεται στην επιτυχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Brederson & Johansson, 2000: 385) και έχει γίνει κατανοητό ότι η αναβάθμιση της εκπαίδευσης, ως κύριος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής, επιτυγχάνεται με την υποστήριξη και την ενίσχυση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002: 383). Συνεπώς η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει ιδιαίτερη σημασία για τον εκπαιδευτικό και συνδέεται με την πορεία της εκπαίδευσης προς ένα καλύτερο μέλλον (Vrasidas & Glass, 2004: 220).

Η εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα όπως δείχνει η σχετική βιβλιογραφία (Avalos, 2011: 10) και εκφράζει την ανάγκη να αναδειχθούν όλες οι πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης με σκοπό να διαμορφωθούν δραστηριότητες που θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες. Επιχειρώντας, λοιπόν, μία εννοιολογική προσέγγιση του όρου, η Evans (2008: 30) προσδιορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως τη διαδικασία ενίσχυσης του επαγγελματισμού των ατόμων, τη διαδικασία μέσα από την οποία βελτιώνονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι πρακτικές του επαγγέλματος. Από τη δεκαετία του 1970 η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των

εκπαιδευτικών κυριαρχεί στη βιβλιογραφία υποκαθιστώντας την έννοια της «επαγγελματικής κοινωνικοποίησης» και εξισώνοντας την προσωπική με τη επαγγελματική ανάπτυξη. Έτσι η έννοια είναι: α) κανονιστική γιατί απαντά στο ερώτημα «ποιος είναι άριστος εκπαιδευτικός» και β) σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός γίνεται μέσω μιας συνεχούς εξελικτικής διαδικασίας (Παπαναούμ, 2005: 86.) Ο Heideman (1990: 4) συνδέει την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης με την προσαρμογή στις αλλαγές, υπό μία σκοπιά αλλαγής των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης, μεταβολής των εκπαιδευτικών στάσεων και βελτίωσης των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών. Η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά τόσο τις ατομικές όσο και τις επαγγελματικές και οργανωσιακές ανάγκες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Ο Rudduck (1991, στο Καφαντάρη, 2014: 6) αναφέρει πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι «η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διατηρεί την περιέργεια της τάξης, να εντοπίζει τα σημαντικά 'συμφέροντα' της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, και να αξιολογεί και να επιδιώκει το διάλογο με έμπειρους συναδέλφους του, ως πηγή υποστήριξης κατά την ανάλυση των καταστάσεων». Από την άποψη αυτή, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να ερμηνευθεί ως μία στάση που βασίζεται στη συνεχή αμφισβήτηση και τη διαρκή αναζήτηση λύσεων.

Οι Guskey και Huberman (1995: 133) θεωρούν την «επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως μια δυναμική διαδικασία που εκτείνεται σ' ολόκληρη τη σταδιοδρομία στο επάγγελμα, από την προετοιμασία και τον διορισμό έως την ολοκλήρωση και τη συνταξιοδότηση», ενώ ο Fullan (1991: 326-327), την καθορίζει «ως το συνολικό άθροισμα τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών που αποκτώνται στη διάρκεια της επαγγελματικής καριέρας κάποιου, από το διορισμό έως τη συνταξιοδότηση». Οι Fullan και Hargreaves (1992: 14), στο πλαίσιο του διαλόγου για τη βελτίωση του σχολείου και την ανύψωση του επιπέδου της εκπαίδευσης, προσεγγίζουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, την αυτογνωσία και την προσαρμογή τους στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ορίζουν δε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως τη διαδικασία μέσα από την οποία αποκτώνται γνώσεις και δεξιότητες σε καινούρια θέματα γνωστικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, συμπληρώνονται οι γνώσεις τους πέραν των βασικών τους σπουδών, βελτιώνεται η διδακτική τους ικανότητα, αναπτύσσεται η μεταξύ τους συνεργασία και επιτυγχάνεται μεγαλύτερη συνειδητοποίηση του ρόλου τους στην κοινωνία. Πρόκειται, λοιπόν, για μία δια βίου μάθηση που προκύπτει από διαρκή αλληλεπίδραση τόσο με το εσωτερικό όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Ο Sarason (1990) αναφέρει ότι δεν μπορείς να δημιουργήσεις ευνοϊκές συνθήκες μάθησης για τους μαθητές αν δεν υφίστανται

παρόμοιες συνθήκες για τους εκπαιδευτικούς. Η επαγγελματική ανάπτυξη, συνεπώς συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο πολιτικής στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και στις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου (Bredeson & Johansson 2000: 387).

Η Sachs (2000) προεκτείνοντας τη συζήτηση σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αναφέρθηκε στον «ενεργό επαγγελματισμό», συνδέοντάς τον τόσο με τη δημιουργική όψη του επαγγελματισμού, δηλαδή με τη συνεργατική δράση του εκπαιδευτικού με άλλες ομάδες αναφοράς σε σχέση με το σχολείο, όσο και με τη διαχειριστική του έκφραση, με τη μεταβίβαση εξουσίας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού ελέγχου (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007: 630). Αποτελεί πλέον κοινή αντίληψη ότι ακόμη και στις ευνοϊκότερες συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού η βασική εκπαίδευση θα καταστεί σε κάποιο χρονικό διάστημα ελλιπής, καθόσον το μεταβαλλόμενο περιβάλλον στο χώρο του σχολείου θα εγείρει νέες αξιώσεις για ενημέρωση και περαιτέρω εκπαίδευση του εκπαιδευτικού (Fullan, 1982: 257). Κατ' αυτόν τον τρόπο το ερευνητικό πεδίο της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μετατοπίζεται από τις βασικές σπουδές και την αρχική κατάρτιση προς το εργασιακό περιβάλλον του και τις ευρύτερες ευκαιρίες που του παρέχονται για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007: 630).

Ο Day (2003) προσεγγίζοντας την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης, διευρύνει το περιεχόμενο της πέρα από τον κύριο στόχο της που είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία (Hoyle, 1980: 28). *«Η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από τις συνειδητές σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου.... Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν και επεκτείνουν τη δέσμευση τους ως φορείς αλλαγής. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας αναπτύσσουν τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη για τη σωστή επαγγελματική σκέψη και πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους τους συναδέλφους».* Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης εμπεριέχει την ιδιωτική μάθηση, τη μη υποβοηθούμενη μάθηση που προκύπτει από την εμπειρία, τις άτυπες μορφές ανάπτυξης στο σχολείο, καθώς και τις τυπικές ευκαιρίες για εκπαίδευση και δραστηριότητες κατάρτισης που προσφέρονται από την υπηρεσία. Συνεπώς, *«η επαγγελματική, ανάπτυξη είναι μια σοβαρή υπόθεση, καίρια για τη διατήρηση και τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και του ηγετικού ρόλου των διευθυντών»* (Day, 2003: 25). Η Lieberman (1996, στο Day, 2003: 25) τυποποιεί και εντοπίζει τρία περιβάλλοντα στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα αναπτυχθούν και θα προχωρήσουν επαγγελματικά. Τα περιβάλλοντα είναι τα εξής:

1. *Η άμεση διδασκαλία*, δηλαδή, η μάθηση των εκπαιδευτικών μέσω συνεδρίων, κύκλων μαθημάτων, βιωματικών και συμβουλευτικών συναντήσεων.
2. *Η μάθηση στο σχολείο*, δηλαδή η μάθηση μέσω της καθοδήγησης από συναδέλφους, της κριτικής από φίλους, της ποιοτικής ανασκόπησης, της αξιολόγησης, της πρακτικής έρευνας, των προγραμμάτων αξιολόγησης και της από κοινού εργασίας με συναδέλφους
3. *Η μάθηση εκτός σχολείου*, όπως για παράδειγμα μέσω δικτύων μεταρρύθμισης εφαρμοσμένων από διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και υπό την αιγίδα π.χ. του Υπουργείου Παιδείας, με ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ σχολείου και πανεπιστημίου, με κέντρα επαγγελματικής ανάπτυξης, με δίκτυα που να ασχολούνται με συγκεκριμένα θέματα και με ανεπίσημες ομάδες.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν αναφέρεται στην υπηρεσιακή εξέλιξη και στη σταδιοδρομία τους, αλλά είναι μιας μακράς διάρκειας «περιπέτεια», που κρατάει σχεδόν μια ολόκληρη ζωή από τη ηλικία των 5 ετών μέχρι την αφυπηρέτησή τους (Μαυρογιώργος, 2003: 348). Οι εκπαιδευτικοί είναι ενεργά υποκείμενα στην υπόθεση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, καθώς το σύστημα δεν μπορεί να ελέγχει όλες τις πτυχές της εργασίας τους και τις επιλογές τους μπροστά στα διλήμματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Όμως η επαγγελματική τους ανάπτυξη συντελείται στο πλαίσιο υλικών και θεσμικών δεσμεύσεων και κοινωνικών επικαθορισμών (Μαυρογιώργος, 2003: 349).

1.2 Παράγοντες επίδρασης στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, οι οποίοι αφορούν τόσο το ανθρώπινο δυναμικό, όπως τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, την ηγεσία της σχολικής μονάδας, αλλά και άλλους παράγοντες όπως τον χρόνο, το χώρο, το γνωστικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού, τη μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασία, τη σχολική καθημερινότητα. Οι Fessler και Christensen (1992) στο «μοντέλο εργασίας» που πρότειναν εντοπίζουν τρεις κατηγορίες επιρροών, οι οποίες ασκούνται στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: ο κύκλος καριέρας, το προσωπικό περιβάλλον και το περιβάλλον του οργανισμού εργασίας. Στο μοντέλο αυτό η επαγγελματική εξέλιξη ως διαρκής διαδικασία επηρεάζεται από: α) τη φάση εξέλιξης της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού (πριν από την υπηρεσία, επίσημη ένταξη, εμπέδωση της αποδοτικότητας, ενθουσιασμός και ανάπτυξη, διάψευση της σταδιοδρομίας, καταλάγιασμα της σταδιοδρομίας, έξοδος από τη σταδιοδρομία), β) το περι-

βάλλον του οργανισμού (σωματείο, κανονισμοί, τρόπος διοίκησης, εμπιστοσύνη του κοινού, κοινωνικές προσδοκίες, επαγγελματικές οργανώσεις) και γ) το προσωπικό περιβάλλον κάθε εκπαιδευτικού (στάδια ζωής, οικογένεια, θετικά σημαντικά γεγονότα, κρίσεις, προσωπικές προδιαθέσεις, ερασιτεχνικές ενασχολήσεις) (Day, 2003: 151).

Ο Μαυρογιώργος (2003: 350), διευκρινίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συγκροτούν ομοιογενή επαγγελματική ομάδα, συνδέει τις πολιτικές και πρακτικές που υιοθετούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα αναφέρεται στο πλέγμα των θεσμικών-κοινωνικών παραγόντων που προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην ελληνική κοινωνία. Αυτοί είναι:

- Η άτυπη δωδεκάχρονη «μαθητεία» στο επάγγελμα που διαρκεί τουλάχιστον 12 χρόνια (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο), την βασική επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση, τις μεταπτυχιακές σπουδές, τη συμμετοχή σε συνδικαλιστικές, επιστημονικές και άλλες ενώσεις.
- Η ανεργία των αδιόριστων που οδηγεί στη συμμόρφωση.
- Οι διαγωνισμοί του ΑΣΕΠ (μέχρι πριν λίγα χρόνια) που όριζαν μέσα από συγκεκριμένες εξετάσεις τον «κατάλληλο» εκπαιδευτικό.
- Ο «αιφνιδιαστικός» τρόπος που προσλαμβάνονται οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.
- Τα βιβλία, οι αιφνιδιαστικές αλλαγές, η ανάθεση διδακτικού έργου, συνήθως με την έναρξη των μαθημάτων, η διευρυμένη παραπαιδεία και οι εξετάσεις που προωθούν συγκεκριμένο τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών.
- Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, αλλαγές, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση.
- Η εκπαιδευτική πολιτική των σχολικών μονάδων, η υποδοχή στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ήδη στο σχολείο (Μαυρογιώργος, 2003: 350). Πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η εκπαίδευση αλλά και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται κάθε φορά σε αυτήν (ό.π.).

Η καθημερινή εμπειρία της διδασκαλίας, καθώς και αυτή των κανόνων και των συνθηκών του σχολείου ως χώρου εργασίας αντιμετωπίζονται ως καθοριστικοί παράγοντες, που επηρεάζουν τόσο την έκταση της προσπάθειας που οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να επενδύσουν στην εκπαίδευση τους, όσο και τους στόχους προς τους οποίους κατευθύνεται αυτή η προσπάθεια (Day, 2003: 17).

Τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγαν σχετικά με την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις αλλαγές (Borko et al., 2002, στο Φωτοπούλου, 2013:256), οδήγησαν στη διαπίστωση ότι το σχολείο που ενισχύει τον εκπαιδευτικό, ευνοεί την επαγγελματική του ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα του ίδιου του σχολείου. Η κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας επηρεάζει τη στάση και τη διάθεση του ανθρώπινου δυναμικού του εκπαιδευτικού οργανισμού και κατά συνέπεια την διδακτική διαδικασία και τις στρατηγικές διδασκαλίας (Hargreaves & Fullan, 1992: 331). Το σχολείο ‘ως εργασιακή κοινότητα’, ως ψυχολογικό και κοινωνικό περιβάλλον αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη μάθηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (McLaughlin, 1993, στο Day, 2003: 180). Η σχολική κουλτούρα, ως ‘το βαθύτερο επίπεδο βασικών παραδοχών και αντιλήψεων που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού’, επιδρά θετικά ή αρνητικά στη μάθηση των εκπαιδευτικών (Schein, 1985, στο Day, 2003: 179). Ο Hargreaves (στο Day, 2003: 181) εντοπίζει κάποια γενικά είδη κουλτούρας: τον ατομικισμό, τον κατακερματισμό, τη συνεργασία και την τεχνητή συναδελφικότητα που επηρεάζουν με διαφόρους τρόπους το έργο και τις δυνατότητες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Το σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητο να λειτουργεί ενισχυτικά και να παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητα ενδυνάμωσης και χειραφέτησης σχετικά με τη διαδικασία αναζήτησης της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, η οποία θεμελιώνεται στην αυτογνωσία τους (Rhodes et al. 2005: 336). Όμως, ακόμη και στα σχολεία όπου η συνεχιζόμενη μάθηση αποτελεί οργανικό μέρος της κουλτούρας τους, η προαγωγή της μάθησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών συνδέεται και με το ρόλο του διευθυντή.

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και τη μάθηση του εκπαιδευτικού. Η ευθύνη για την επαγγελματική μαθησιακή κουλτούρα συνδέεται και με τον ηγετικό ρόλο των διευθυντών οι οποίοι οφείλουν να αντιληφθούν ότι το σχολείο προάγει τη μάθηση για όλους, εκπαιδευτικούς και μαθητές (Nabhani & Bahous 2010, στο Φωτοπούλου, 2013: 257). Σε μια κοινότητα μάθησης, «ο πιο σημαντικός ρόλος του διευθυντή είναι εκείνος του μαθητευόμενου που ηγείται» (Barth, 1996, στο Day, 2003: 191), που μπορεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν συστηματικά στην επίσημη και ανεπίσημη μάθηση, μόνοι ή μαζί με άλλους (Day, 2003: 206).

1.3 Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών

1.3.1. Η προσέγγιση της έννοιας του επαγγελματισμού

Οι ταχύτερες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές επηρεάζουν τον χώρο της εκπαίδευσης και η ποιότητα του διδακτικού έργου εξαρτάται από την προθυμία των εκπαιδευτικών να μαθαίνουν και να προσαρμόζουν το έργο τους σε συγκεκριμένους μαθητές και συγκεκριμένα πλαίσια. Η πρόκληση να προσαρμόζεται ο εκπαιδευτικός στις ανάγκες των μαθητών, να βελτιώνει τη διδασκαλία του και τις επαγγελματικές του δραστηριότητες απαιτεί την εξέλιξη του ως επαγγελματία και την επαγγελματική του ανάπτυξη σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του (Day, 2003: 22). Η μακροχρόνια μάθηση, φυσική και εξελικτική, ομοιομορφική ή αποτέλεσμα σχεδιασμού καθιστά τους εκπαιδευτικούς το μεγαλύτερο κεφάλαιο των σχολείων, ικανούς να τα υπηρετήσουν και να τα βελτιώσουν (ό.π.: 23).

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών προσελκύει το ερευνητικό ενδιαφέρον από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, με θεμελιώδες ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες ή όχι. Για να διακριθούν τα επαγγέλματα (professions) από τις υπόλοιπες εργασίες (occupations) (Yeom & Ginsburg, 2007, στο Φωτοπούλου, 2013: 72), τέθηκε ένα σύνολο γνωρισμάτων που αφορούν στην εκτέλεση μιας απαραίτητης λειτουργίας/εργασίας, στην άσκηση διανοητικής (έναντι χειρωνακτικής) εργασίας, η οποία προϋποθέτει υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, στη λειτουργία που βασίζεται σε ένα ιδανικό/ιδεώδες της παρεχόμενης υπηρεσίας, στην ύπαρξη αυτονομίας στον εργασιακό χώρο, στην ύπαρξη συνεργατών στον έλεγχο της επιλογής, της εκπαίδευσης και της εξέλιξης του χώρου και στις υψηλές χρηματικές απολαβές (ό.π.). Παραδοσιακά οι επαγγελματίες ξεχωρίζουν από άλλες ομάδες εργαζομένων, γιατί έχουν: i) μια εξειδικευμένη βάση γνώσης, ii) μια ηθική παροχής υπηρεσιών, iii) ισχυρή συλλογική ταυτότητα, iv) συναδελφικό αντί για γραφειοκρατικό έλεγχο, μια επαγγελματική αυτονομία (Larson, 1997· Talbert & McLaughlin, 1994, στο Day, 2003: 30). Καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν έλεγχο του επαγγελματικού τους επιπέδου, η διδασκαλία θεωρήθηκε ημιεπαγγελματική δραστηριότητα (Etzioni, 1969, στο Day, 2003: 30). Το βασικό πεδίο, βέβαια, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν σχετική αυτονομία είναι η τάξη (Day, 2003: 30). Η Sachs, κάνοντας λόγο για «ενεργό επαγγελματισμό», προσθέτει στα γνωρίσματα του επαγγελματία εκπαιδευτικού και τη συνεργατική δράση μεταξύ του εκπαιδευτικού και ομάδων αναφοράς, καθώς και τη διαχειριστική όψη που πραγματώνεται με τη μεταβίβαση εξουσίας και την αποκέντρωση (Παπαναούμ, 2003: 54-55).

Η επιτυχής άσκηση του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει ένα πλέγμα προσωπικών ιδιοτήτων και «γνωστικού εξοπλισμού» που συνιστούν το προφίλ του «επαγγελματία» εκπαι-

δευτικού. Δείκτες, ακόμη, του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αποτελούν προσωπικές ιδιότητες, όπως η διαίσθηση, η ενόραση, ο στοχασμός καθώς και η δέσμευση τους σε ένα κώδικα αξιών και η ηθική δέσμευση στο έργο τους (Παπαναούμ, 2003:55). Το ζήτημα της ανεύρεσης κριτηρίων (standards) του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών οδήγησε στη δημιουργία καταλόγων με γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για την άσκηση του έργου τους και η θέσπιση τους συνδέθηκε με την αποτίμηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την αξιολόγησή τους. Όσο, όμως, και αν υφίσταται η αναγκαιότητα διαμόρφωσης κριτηρίων επαγγελματικής επάρκειας για την ορθολογική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την εδραίωση των αρχών της υπευθυνότητας και της αξιοκρατίας, η πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου και της παιδαγωγικής πραγματικότητας οδηγούν ορισμένους επιστημονικούς κλάδους στην αμφισβήτηση κάθε προσπάθειας προσδιορισμού κριτηρίων. Επιχειρήματα που θεμελιώνουν την άρνηση ανεύρεσης κριτηρίων αποτίμησης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι ο περιορισμός της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, καθώς και οι μη μετρήσιμοι στόχοι του παιδαγωγικού έργου (Ζμας, 2009: 9-20). Ωστόσο η ορθολογική άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να επαφίεται στην «ηθική δέσμευση» στο έργο του. Η παγίωση κριτηρίων επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, που δεν θα αποτελούν μέσο ελέγχου και τυποποίησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά παράγοντα βελτίωσης του, αποτελεί ανάγκη. Για την ικανοποίηση αυτής της ανάγκης απαιτείται εποικοδομητικός διάλογος από τον οποίο δεν μπορούν να απουσιάζουν οι ενώσεις των εκπαιδευτικών. (ό.π.).

1.3.2 Η ιστορική διάσταση του επαγγελματισμού

Στη μελέτη της ιστορικής διάστασης του επαγγελματισμού ο Hargreaves (2000) διέκρινε τέσσερις μεγάλες ιστορικές φάσεις, κατά τις οποίες παρατηρούνται μεταβολές στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική ανάπτυξη. Τα στάδια αυτά είναι:

- *Η Προεπαγγελματική περίοδος* (The pre-professional age): χρονολογικά εντάσσεται στα τέλη του 19ου αιώνα μέχρι και τα μέσα του 20ου αιώνα, έχει κύριο γνώρισμα την πρακτική μαθητεία για την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών κοντά σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, τους οποίους καλούνταν να μιμηθούν οι εκπαιδευόμενοι, δηλαδή ένα είδος μεταβίβασης της «τέχνης του διδάσκειν» (Ξωχέλλης, 2005: 98). Η διδασκαλία στηρίζεται κυρίως στην απαγγελία και ο εκπαιδευτικός λειτουργεί απομονωμένος στην τάξη του, χωρίς συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό και χωρίς ανατροφοδότηση και έλεγχο των πρακτικών που ακολουθεί. Η στοιχειώδης επαγ-

γελματική του ανάπτυξη και η απομόνωσή του στην τάξη, της οποίας έχει τον απόλυτο έλεγχο, λειτουργούν περιοριστικά προς τον ίδιο, καθώς δεν αντιλαμβάνεται τη σημασία της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού αυτής της περιόδου, με τα διακριτά γνωρίσματα της απομόνωσης και της πρακτικής μαθητείας, ταυτίζεται με την έννοια του περιορισμένου επαγγελματισμού (restricted professionalism). Ο περιορισμένος επαγγελματισμός, σε αντιδιαστολή με το διευρυμένο (extended professionalism), στηρίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου στην εμπειρία και στη διαίσθηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν δεσμεύεται από τη θεωρία, δεν συγκρίνει το έργο του με το έργο άλλων και δεν εντάσσει τις δραστηριότητες της τάξης του σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο (Hoyle, 1974, στο Hargreaves, 2000: 156· Hoyle, 1980, στο Day, 2003: 31).

- *Περίοδος της επαγγελματικής αυτονομίας* (the age of autonomous professional): Η περίοδος της επαγγελματικής αυτονομίας ξεκινάει από τη δεκαετία του 1960 και φτάνει μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από την ελευθερία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την έννοια της αυτονομίας ως κυρίαρχο γνώρισμα του επαγγελματισμού (Hargreaves, 2000: 158). Η εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1960 αντιμετωπίζεται ως επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και στην τεχνογνωσία. Μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής καινοτομίας που καταγράφεται, ανοίγονται νέοι δρόμοι στη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα από τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων, που θα εστιάζουν στη μαθητοκεντρική προσέγγιση. Ωστόσο, δεν προωθήθηκαν αλλαγές που αφορούν στη φύση και ουσία της εκπαίδευσης (ό.π.: 160). Οι προσπάθειες για «άνοιγμα» της εκπαίδευσης δεν ευοδώθηκαν, καθώς οι εκπαιδευτικοί ήταν απρόθυμοι να ξεφύγουν από την αρχική τους κατάσταση. Οι καινοτομίες που αναπτύσσονταν, τις περισσότερες φορές οδηγούνταν σε αδράνεια εφόσον απουσίαζαν οι κατάλληλες στρατηγικές για την εφαρμογή τους και η στάση των εκπαιδευτικών δεν διευκόλυνε την εφαρμογή τους, είτε γιατί τις αγνοούσαν είτε γιατί τις προσάρμοζαν σε δικές του οικείες και συμβατικές πρακτικές (ό.π.). Η περίοδος αυτή παρουσιάζει στοιχεία επαγγελματοποίησης της εκπαίδευσης με κύριο γνώρισμα την ακαδημαϊκή υπόσταση της παρεχόμενης προς τους εκπαιδευτικούς γνώσης, καθώς και τις εντεινόμενες προσπάθειες για την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η αυτονομία, ωστόσο, που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί δεν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα στον επαγγελματισμό τους, που θα μπορούσαν να ευ-

νοήσουν την ποιότητα της εργασίας τους, παρά τη βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής θέσης τους (Hargreaves & Goodson, 1996: 161).

- *Περίοδος συλλογικού επαγγελματισμού (the age of the collegial professional)*: Ο κολεγιακός επαγγελματισμός. Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 αρχίζουν να γίνονται εμφανείς οι αδυναμίες της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Ποικίλοι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες αναδεικνύουν την καλλιέργεια της συλλογικής κουλτούρας. Οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας και η έκρηξη της φτώχειας αποτελούν προβλήματα που προσθέτουν ευθύνες «κοινωνικής εργασίας» στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού κατά τη διδακτική πράξη (Elkind, 1997· Levin & Riffel, 1997, στο Φωτοπούλου, 2013: 74). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις τάξεις και η έντονη παρουσία μιας πολυπολιτισμικής ποικιλίας δίνουν ώθηση στη συλλογική κουλτούρα ανοίγοντας νέους δρόμους για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 2000). Οι ραγδαίες αλλαγές ως προς την ουσία και το περιεχόμενο σχετικά με το τι αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν, η πληθώρα των διδακτικών προσεγγίσεων, φέρνουν αντιμέτωπους τους εκπαιδευτικούς με την προοπτική να πρέπει να διδάξουν κατά τρόπο που δεν έχουν οι ίδιοι διδαχθεί (McLaughlin, 1997: 162). Ο επαγγελματισμός της περιόδου αυτής μπορεί να χαρακτηριστεί ως νέος επαγγελματισμός (new professionalism), καθώς αφορά στη μετάβαση από την παραδοσιακή εξουσία και αυτονομία του εκπαιδευτικού σε μία νέα μορφή σχέσεων με συναδέλφους, γονείς και μαθητές που έχει προέλθει από την αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις αλλαγές που ταυτόχρονα συμβαίνουν (Hargreaves, 2001: 31-32· Hargreaves, 1994: 424). Στενά συνδεδεμένη με την έννοια του νέου επαγγελματισμού είναι, επίσης, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η επαγγελματική ανάπτυξη εκκινεί από την ανάγκη κατανόησης και αποδοχής των δια βίου επαγγελματικών απαιτήσεων των εκπαιδευτικών και προσεγγίζεται μέσα από την προβολή τεσσάρων συσχετιζόμενων θέσεων: i) Οι δια βίου επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών θα ευοδωθούν και θα επιτευχθούν αν διέπονται από τις έννοιες της συνέχειας και της εξέλιξης. ii) Για την πραγμάτωση των δύο αυτών εννοιών απαιτείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών ανά τακτά διαστήματα. iii) Η ορθή σχεδίαση και επιτυχής εφαρμογή του αναπτυξιακού πλάνου των σχολείων αποτελούν απαραίτητη συνθήκη για την ανάδειξη των αναγκών που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη. iv) Οι επαγγελματικές ανάγκες, που πηγάζουν από ατομικές πηγές (π.χ.: αξιολόγηση),

οφείλουν να εναρμονίζονται με εκείνες του σχολείου που προέρχονται από θεσμικές πηγές (Hargreaves, 1994: 430).

- Περίοδος του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού (post-professional or postmodern professional age): Με την έλευση της νέας χιλιετίας ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού τίθεται σε νέα βάση, καθώς δημιουργείται ένα άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς, προσφέρεται η δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας, ασκείται επιρροή και έλεγχος από ολοένα και περισσότερες κοινωνικές ομάδες και προωθείται η συσχέτιση του σχολείου με τις επιταγές της αγοράς εργασίας (Evans, 2007· Hargreaves, 2000: 16). Στην περίοδο αυτή μέσα από τις εκτεταμένες εργασιακές απαιτήσεις, πιέσεις και ελέγχους εκφράζεται η εκδοχή της αποεπαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού και της συρρίκνωσης των κατακτήσεων των εκπαιδευτικών. Αρχίζει, λοιπόν, να καταβάλλεται προσπάθεια για την ενδυνάμωση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, που περιλαμβάνει τη βελτίωση του κύρους του και την προτροπή να συμμετέχει και να δραστηριοποιείται ενεργά στην προώθηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, καθώς και ευρύτερων κοινωνικών μεταβολών (Webb, et al., 2004). Η εξέταση, λοιπόν, της ιστορικότητας του επαγγελματισμού αποδεικνύει ότι διακρίνεται από μια διαρκή μεταβολή των χαρακτηριστικών και των γνωρισμάτων που συνθέτουν την έννοια (Crook, 2008: 87).

1.4 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Το πολύπλοκο και συνεχώς μεταβαλλόμενο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο δημιουργεί επαγγελματικές ανάγκες στις όποιες επιχειρούν να δώσουν απάντηση τα διαφορετικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτά αποτελούν τις σκόπιμες, συνεχιζόμενες, σημαντικές διαδικασίες και δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν ώστε να ενδυναμώσουν την επαγγελματική γνώση, τις δεξιότητες και διαθέσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας με σκοπό την προαγωγή της μάθησης των μαθητών και ενδέχεται να εκφράζουν διαφορετικές αντιλήψεις του επαγγελματισμού (Ματσαγγούρας, 2005: 72-80). Διάφορες προσεγγίσεις ή μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχουν προταθεί και εμπεριέχουν συγκεκριμένη αντίληψη για τον εκπαιδευτικό, τη μάθηση και τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού.

Σε μία θεωρητική επισκόπηση των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ο Ματσαγγούρας (στο Μπαγάκης, 2005: 74) αναφέρεται σε τρεις μορφές: (1) το τεχνοκρατικό μοντέλο, το οποίο αφορά τη διδακτική πράξη και οδηγεί στη διαμόρφωση ενός τεχνοκράτη της εκπαίδευσης, (2) το ερμηνευτικό μοντέλο, το οποίο ενεργοποιεί τον εκπαι-

δευτικό, αναβαθμίζοντας το κύρος του και αυξάνοντας τον έλεγχο του τόσο πάνω στην πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης όσο και στη λειτουργία της εκπαίδευσης, και (3) το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο, το οποίο επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και διαμορφώνει έναν εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει το ρόλο του αναμορφωτή και διανοούμενου.

Τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματισμού: Το μοντέλο αυτό προέρχεται από τη θετικιστική παιδαγωγική και εκφράζει τους παιδαγωγούς που θεωρούν την εκπαιδευτική πράξη σκόπιμη και μεθοδευμένη διαδικασία που απαιτεί την κατοχή οργανωτικών-διδακτικών δεξιοτήτων και τεχνικών (Ματσαγγούρας, 2005, στο Μπαγάκης, 2005: 74). Σύμφωνα με την τεχνολογική προσέγγιση η οποία βρίσκεται κοντά στην θετικιστική επιστημολογία, οι εκπαιδευτικοί μέσω τεχνικών και ικανοτήτων που πηγάζουν από την συστηματοποιημένη γνώση, επιλύουν πρακτικά προβλήματα ως τεχνικά και πετυχαίνουν συγκεκριμένους, μετρήσιμους στόχους (Carr & Kemmis, 1997: 84· Ματσαγγούρας, 2005). Ο εκπαιδευτικός απλώς υιοθετεί το ρόλο του τεχνικού της διδασκαλίας και «εφαρμόζει τις αρχές της εξαρτημένης μάθησης για να εξασφαλίσει αποτελεσματική μάθηση» (Carr & Kemmis, 1997: 84). Τον στόχο αυτό υπηρετεί το σύστημα της μικροδιδασκαλίας για την πρακτική διδακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2010: 118). Όταν χρησιμοποιείται, ως αποκλειστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, περιορίζει τον εκπαιδευτικό στα μεθοδολογικά ζητήματα και σε συνδυασμό με τις πρακτικές απόδοσης λόγου με προκαθορισμένα εξωτερικά κριτήρια εξασφαλίζεται ο απόλυτος έλεγχος του κλάδου των εκπαιδευτικών από τα όργανα της κεντρικής διοίκησης. Τα εξωτερικά κριτήρια αξιολόγησης του τεχνοκρατισμού, συνήθως περιορίζονται σε μετρήσιμες μορφές μάθησης, με ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνες που απαιτεί η αγορά εργασίας, και αδυνατούν να προσεγγίσουν τομείς όπως η ηθική ανάπτυξη, η υπευθυνότητα, ο σεβασμός του άλλου, η συνεργατικότητα, η κριτική και δημιουργική σκέψη που αποτελούν την πεμπτούσια της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005: 76).

Το ερμηνευτικό μοντέλο: βασίζεται στη θεωρία της ερμηνευτικής παιδαγωγικής και τονίζει πως η γνώση είναι συγκειμενικής φύσης και αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή (Ματσαγγούρας, 2005, στο Μπαγάκης, 2005: 76). Στο μοντέλο αυτό, η δόμηση της γνώσης συντελείται μέσα από την προσωπική εμπλοκή και τη συλλογική ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων από τους εκπαιδευτικούς (Carr & Kemmis, 1997· Ματσαγγούρας, 2005). Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ο ίδιος ως παραγωγός της γνώσης, λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες που αφορούν διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις παιδαγωγικές σχέσεις, τη μαθητική συμπεριφορά, τις σχολικές επιδό-

σεις και όλα όσα απασχολούν τον εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε αφηγηματικές διαδικασίες των προβληματισμών και των εμπειριών τους και μέσω της περιγραφής και επανεξέτασης, δομούν και αναδομούν τη γνώση για τη διδασκαλία και τη ζωή και συστηματοποιούν τη δική τους θεωρία για την εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο μοντέλο αναβαθμίζει το ρόλο και το κύρος των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα τους προσδίδει μεγαλύτερο έλεγχο στην πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Όμως οι πρακτικές του μοντέλου αυτού δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες, καθώς αυτό θεωρείται ως αρκετά υποκειμενικό, το οποίο προωθεί τον αναστοχαζόμενο εκπαιδευτικό, ως φορέα αμφισβήτησης των πρακτικών του και παράλληλα ως φορέα έρευνας και παραγωγής νέας γνώσης (Ματσαγγούρας, 2005). Η κριτική που ασκείται σ' αυτό το μοντέλο από τους θετικιστές αφορά *«στην αδυναμία της προσέγγισης να παραγάγει γενικεύσεις ή να παράσχει κριτήρια για την επαλήθευση θεωρητικών αναφορών»* (Carr & Kemmis, 1997: 126), τονίζοντας ότι η εκπαιδευτική θεωρία δεν μπορεί να βασίζεται στις ερμηνείες των εκπαιδευτικών.

Το *στοχαστικό-κριτικό μοντέλο*, το τρίτο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης έχει άμεση σχέση με την πράξη και επικεντρώνεται *«στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και αναδεικνύει μέσα απ' την στοχαστικό-κριτική ανάλυση διλημμάτων των εκπαιδευτικών, εναλλακτικές διδακτικές επιλογές»* (Ματσαγγούρας, 2005: 78). Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική που σύμφωνα με τις απόψεις των κριτικών θεωρητικών, η πράξη είναι δράση και όχι κατασκευή και καλούν τον εκπαιδευτικό να αναλάβει την ευθύνη του, για να συμβάλλει όχι μόνο στην αλλαγή και βελτίωσή του αλλά και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας γενικά (ό.π.).

Το συγκεκριμένο μοντέλο, το οποίο υποστηρίζεται από τη σύγχρονη μετανεωτερική επιστημολογία της αμφισβήτησης και της σχετικότητας (Ματσαγγούρας, 2005: 78), αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως *«σκεπτόμενο επαγγελματία»* (Schon, 1983, στο Day, 2003: 76). Παράλληλα προσδίδει μεγάλη σημασία στον κριτικό στοχασμό και στην επίδρασή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Day, 2003: 76). Στόχος της προσέγγισης αυτής δεν αποτελεί η παραγωγή κανόνων και οδηγιών για την εφαρμογή τους στη σχολική πράξη, καθώς τα πλαίσια εφαρμογής αλλά και οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός είναι διαφορετικά, αλλά αυτό που προέχει είναι η ερευνητική μέθοδος, που ενισχύει τον στοχασμό πάνω σε εκπαιδευτικές πρακτικές και προβλήματα. *«Ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, διερωτάται για τα ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα που προκύπτουν καθημερινά, τα θέτει σε δοκιμασία, καθοδηγεί την ερευνητική διαδικασία στην τάξη και έχει την ευθύνη για την υλοποίηση της και την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων»*

των της» (Κακανά, 2008: 18). Η έρευνα δράσης, η οποία «εντάσσεται στην κριτική προσέγγιση» συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τείνει να μετατρέψει «την εκπαιδευτική πρακτική (schooling) σε πιο βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία» (Kemmis, 2006: 461). Η έρευνα δράσης έχει τη βάση της στην άποψη του Αριστοτέλη, σύμφωνα με τον οποίο το «βασικό στοιχείο που οδηγεί στην αλήθεια δεν είναι η θεωρητική γνώση, αλλά η γνώση που αποκτιέται μέσω της πρακτικής» (Bustingorry, 2008: 407). Το ότι «η γνώση προέρχεται απ' την πράξη και η πράξη ενημερώνεται απ' τη γνώση σε μια τρέχουσα διαδικασία, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της έρευνας δράσης» (ό.π.: 408).

Το σχολείο σήμερα για να βοηθήσει τα άτομα να σταθούν αυτοδύναμα και παραγωγικά στο σύγχρονο κόσμο διδάσκει, διαπαιδαγωγεί και αντισταθμίζει κοινωνικές ανισότητες. Ο εκπαιδευτικός που επωμίζεται όλο αυτό το έργο αναγνωρίζεται ως επαγγελματίας πρώτης γραμμής γιατί:

- έχει ευθύνη για τα αποτελέσματα του σχολείου απέναντι στους μαθητές και απέναντι στο κοινωνικό σύνολο.
- Έχει ατομική ευθύνη για τα αποτελέσματα του έργου που προσφέρεται συνολικά.
- Ανήκει σε έναν επαγγελματικό κλάδο που βιώνει μια διαρκή αντίφαση εφόσον δεν έχει την αυτονομία που ένα τέτοιο έργο απαιτεί για να είναι αποτελεσματικό. Υπάγεται σε ένα σύστημα προδιαγραφών που περισσότερο τον δεσμεύει παρά τον υποστηρίζει (Παπαναούμ, 2005: 84).

Για να επιτελέσει το έργο του, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, μέσα στο πλαίσιο των αντιφάσεων που βιώνει, πρέπει να διαθέτει γνώσεις, διδακτικές δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις για το σχολείο, τη μάθηση, τη διδασκαλία, αλλά και προσωπικές ιδιότητες και ικανότητες όπως: ενόραση, έμπνευση, διαίσθηση, δημιουργικότητα, διερευνητική ικανότητα, ικανότητα λήψης αποφάσεων, διάθεση κοινωνικής προσφοράς, υπευθυνότητα, στοχαστικές και διερευνητικές ικανότητες. Αν η διδασκαλία είναι και γνώσεις και δεξιότητες και τέχνη και δημιουργία τότε ζητούμενο δεν είναι μόνο ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει το αντικείμενο του, αλλά και στοχάζεται, αναρωτιέται, δοκιμάζει, πειραματίζεται. Ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός σε συνδυασμό με μια «μετασχηματιστική λογική», αναγνωρίζονται ως σημαντικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου. Η «επαγγελματική ανάπτυξη» θα συντελέσει στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα ανταποκρίνονται στις προαναφερόμενες προϋποθέσεις (ό.π.: 85).

Τα τρία μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν και έχουν τις δυνατότητες να αλληλοσυμπληρώνονται και να χρησιμοποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες και τις φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Το τεχνοκρατικό μοντέλο εστιάζει στην πρακτική πλευρά της εκπαίδευσης, το ερμηνευτικό στην υποκειμενική της πλευρά και το στοχαστικό στις πολιτικές και ηθικές της εκφάνσεις. Το ζητούμενο επομένως σε όλες τις μελέτες και έρευνες γύρω από τα συγκεκριμένα μοντέλα που αναφέρθηκαν δεν είναι η σύγκριση και η αντιπαράθεση ανάμεσα στους υποστηρικτές των μοντέλων, κυρίως του τεχνοκρατικού και του στοχαστικό-κριτικού μοντέλου (Hargraves, 2000· Sachs, 2001), αλλά η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού ως τελικού αποδέκτη και επίκεντρου όλων των προσπαθειών για τη δημιουργία ενός μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης που θα προκύψει μέσα από την συνθετική αξιοποίηση και υπέρβαση όλων των προηγούμενων προτάσεων και θέσεων (Ματσαγούρας, 2005: 79).

Σε σχέση με τις πρακτικές της επαγγελματικής ανάπτυξης, η Villegas-Reimers (2003: 69) διαχωρίζει δύο ακόλουθες κατηγορίες γενικών μοντέλων, και συγκεκριμένα τα οργανωσιακά μοντέλα καθώς και τις μικρές ομάδες ή ατομικά μοντέλα. Τα οργανωσιακά ή συνεταιριστικά μοντέλα απαιτούν και προϋποθέτουν συγκεκριμένα πλαίσια και συνεργασίες θεσμικού τύπου (π.χ. σχολικά δίκτυα, καθηγητικά δίκτυα) Μία μορφή οργανωσιακής πλαισίωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι οι συνεργασίες μεταξύ σχολείων και πανεπιστημίων, οι οποίες αποτελούν δίκτυα στα οποία οι συμμετέχοντες έχουν τα ίδια συμφέροντα και στόχους (Miller, 2001, στο Villegas-Reimers, 2003: 75). Η Sachs (1997) αναφέρεται στις συνεργασίες μεταξύ πανεπιστημίων και σχολείων επισημαίνοντας ότι αυτές περιλαμβάνουν από κοινού λήψη αποφάσεων, διαπραγμάτευση, εμπιστοσύνη και αποτελεσματική επικοινωνία, όπου και οι δύο πλευρές είναι μαθητευόμενοι (Day, 2003: 401). Έτσι η μάθηση αποτελεί ένα τρόπο να είσαι μέρος ενός κοινωνικού σχήματος, δίδοντας έμφαση στη συμμετοχή σε μια κοινότητα επαγγελματιών και όχι στην απλή απόκτηση ενός συνόλου δεξιοτήτων ή πρακτικών που συνδέονται με γραφειοκρατικές επιταγές (ό.π.: 396) Τα σχολικά δίκτυα υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παράλληλα με την προώθηση της σχολικής αλλαγής και των αντίστοιχων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ενώ τα τυπικά ή άτυπα δίκτυα των εκπαιδευτικών αποσκοπούν στη διαμόρφωση δικτύων επικοινωνίας, για την από κοινού επίλυση των προβλημάτων και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Huberman, 2001). Τέλος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία επιπλέον μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε οργανωσιακό επίπεδο, παρέχο-

ντας μία σειρά πλεονεκτημάτων, όπως είναι η αυξημένη προσβασιμότητα και ευελιξία της ατομικής επιμόρφωσης (Killion, 2000, στο Villegas-Reimers, 2003: 87).

Στα ατομικά μοντέλα ή μοντέλα μικρών ομάδων εντάσσονται η εποπτεία, η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών, τα εργαστήρια, τα σεμινάρια και μαθήματα, οι περιπτωσιολογικές μελέτες, η προσωπική ανάπτυξη, η συνεργατική ή συλλογική ανάπτυξη, η παρατήρηση των βέλτιστων πρακτικών, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε νέους ρόλους, η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, μοντέλα βασισμένα σε έργα, η ερευνητική δράση, η χρήση αφηγήσεων των εκπαιδευτικών, το μοντέλο βασισμένο στις «γενιές», η καθοδήγηση και το mentoring εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία. Σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, η εποπτεία θεωρείται πλέον παρωχημένη πρακτική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς δεν παρέχει επαρκή ανατροφοδότηση, ενώ αρκετά συνηθισμένη μέθοδος μέχρι και σήμερα είναι η εφαρμογή αξιολογήσεων της προόδου και των επιδόσεων των μαθητών, δεδομένου ότι έχει καταδειχθεί σημαντική σχέση μεταξύ μάθησης των εκπαιδευτικών και αξιολογήσεων των μαθητών εντός της σχολικής τάξης (Falk, 2001, στο Villegas-Reimers, 2003: 90). Η πιο παραδοσιακή και ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η τυπική επιμόρφωση «εντός της υπηρεσίας», η οποία περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε εργαστήρια και σεμινάρια και την παρακολούθηση συγκεκριμένων μαθημάτων. Ακόμη, η επαγγελματική ανάπτυξη βάσει περιπτωσιολογικών μελετών αποτελεί μία πρακτική στην οποία χρησιμοποιούνται προσεκτικά επιλεγμένα και ρεαλιστικά παραδείγματα διδασκαλίας, τα οποία χρησιμεύουν ως εφελκύρια ανάπτυξης διαλόγου μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών (Barnett, 1999, στο Villegas-Reimers, 2003: 95). Η καθοδήγηση (coaching) είναι μία από τις σημαντικότερες πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης και αποτελεί «μία διαδικασία κατά την οποία ένας συνάδελφος-εκπαιδευτικός, ο οποίος αποτελεί έναν κριτικό αναλυτή και παρατηρητή, θέτει ερωτήματα, κάνει παρατηρήσεις και διατυπώνει προτάσεις που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσονται και να λαμβάνουν διαφορετικές αποφάσεις (Harwell-Kee, 1999, στο Villegas-Reimers, 2003: 114). Ο θεσμός εντάσσεται στα πλαίσια της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και μέσω του συγκεκριμένου ρόλου, άτομα μέσα στον οργανισμό με μακροχρόνια πείρα και εξειδικευμένες γνώσεις αναλαμβάνουν να στηρίζουν και να καθοδηγούν άλλους εκπαιδευτικούς, κυρίως νεοδιόριστους. Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα και επιδρά αποφασιστικά στην επαγγελματική πορεία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, από τη στιγμή που η βοήθεια οι γνώσεις και οι εμπειρίες που τους παρέχονται στα πρώτα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας επιδρούν κα-

θοριστικά τόσο στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου τους, όσο και στον καθορισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Smith, 2007).

Η παραπάνω διάκριση των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης αφορά κυρίως πρακτικές, οι οποίες πολλές φορές υιοθετούνται και εφαρμόζονται. Όλες οι προηγούμενες μέθοδοι και πρακτικές εντάσσονται κυρίως στα δύο μοντέλα που αναπτύχθηκαν αρχικά, το τεχνοκρατικό και το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ οι σύγχρονες καταστάσεις αλλά και οι συνεχείς παγκόσμιες εξελίξεις οδηγούν σε διαρκείς αλλαγές και ανανεώσεις των πρακτικών και των μοντέλων (Villegas-Reimers, 2003: 118).

1.5 Οι φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Οι διαρκείς αλλαγές των πρακτικών και των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη δυναμική πορεία των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που διανύουν αυτή την πορεία ποικίλουν και χρήζουν διαφορετικής αντιμετώπισης. «Ένα μεγάλο μέρος της ανάπτυξης δεν είναι ούτε εξωτερικά προγραμματισμένο, ούτε εσωτερικά σχεδιασμένο, αλλά μάλλον ασυνεχές και κάποιες φορές τυχαίο» (Huberman, 1995: 195). Τα μοντέλα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τους τόσο το ιστορικό και οργανωτικό πλαίσιο και την κουλτούρα στα οποία λαμβάνει χώρα το έργο των εκπαιδευτικών όσο και το στάδιο γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του κάθε εκπαιδευτικού (Day, 2003: 160).

Μεγάλος αριθμός ερευνητικών διαδικασιών και μελετών αφορά στο θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς και τις φάσεις μέσα από τις οποίες κινούνται οι πλείστοι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας για να καταλήξουν τελικά στο απόγειο της πολύχρονης καριέρας τους. Οι αναπτυσσόμενοι εκπαιδευτικοί περνούν από τις παρακάτω πέντε γενικές, αλλά ταυτόχρονα, κρίσιμες φάσεις, μια σύντομη περιγραφή των οποίων ακολουθεί στη συνέχεια:

1. *Εγκαινιάζοντας την καριέρα: αρχική δέσμευση (1-3 χρόνια διδασκαλίας).* «Το ξεκίνημα μπορεί να είναι εύκολο ή επώδυνο», καθώς ο αρχάριος εκπαιδευτικός προσπαθεί να ταιριάζει την εργασία με το προσωπικό του όραμα, ενώ υφίσταται τις ισχυρές δυνάμεις της κοινωνικοποίησης του σχολείου (Day, 2003: 144).
2. *Σταθεροποίηση:* θεώρηση της δέσμευσης (εδραίωση, χειραφέτηση, ενσωμάτωση στην ομάδα των συναδέλφων) (4-6 χρόνια διδασκαλίας). Αν ο ανερχόμενος εκπαιδευτικός καταφέρει και εξέλθει επιτυχώς από την κρίσιμη και «επίπονη» αρχική φάση του «αρ-

χάριου», μπορεί να προσαρμοστεί συνειδητά στην κουλτούρα του σχολείου του, αποκτώντας έτσι μια αίσθηση βαθύτερης γνώσης για τη διαδικασία της διδασκαλίας.

3. *Νέες προκλήσεις, νέες ανησυχίες* (πειραματισμός, υπευθυνότητα) (7-18 χρόνια διδασκαλίας). Ο εκπαιδευτικός, σίγουρος πλέον για τις γνώσεις του πάνω σε θέματα πρακτικής άσκησης και διδασκαλίας, εδραιώνεται ως επαγγελματίας στην τάξη και στην κοινότητα της σχολικής μονάδας, ενώ ταυτόχρονα διενεργεί προσπάθειες για συμμετοχή σ' ένα μεγαλύτερο εύρος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, εντός και εκτός σχολείου, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες του για συνεχή μάθηση και εξέλιξη (ό.π.: 147).
4. *Φτάνοντας σε ένα ανώτατο, οριακό επαγγελματικό επίπεδο* (αίσθηση θνησιμότητας, εγκατάλειψη των προσπαθειών για προαγωγή, ικανοποίηση ή καθήλωση) (19-30 χρόνια διδασκαλίας). Η συγκεκριμένη φάση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αποτελεί μια πολύ κρίσιμη περίοδο για την επαγγελματική αλλά και την προσωπική ζωή τους. Από τη μια αισθάνονται ασφαλείς και σίγουροι πλέον για την σταθερή και μη αναστρέψιμη πορεία της διδακτικής τους καριέρας και επομένως δεν προθυμοποιούνται να αναζητήσουν και να ανακαλύψουν καινούριες γνώσεις και ιδέες και από την άλλη είναι ανοιχτοί σε νέες προκλήσεις και καινοτομίες, γι' αυτό και προσπαθούν να εμπλέκονται συνεχώς σε νέες δραστηριότητες, να μαθαίνουν νέες θεωρίες και πρακτικές για το διδακτικό τους έργο. Σε αυτή τη φάση μπορεί να κάνει την εμφάνιση της η λεγόμενη «κρίση της μέσης ηλικίας», με αποτέλεσμα να υφίστανται διαφόρων ειδών εντάσεις και ανακατατάξεις στην επαγγελματική, αλλά και στην προσωπική τους ζωή (ό.π.: 149). Επομένως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αρχίσουν να επαναπροσανατολίζονται και να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στις εκτός δουλειάς υποχρεώσεις τους και να περιορίζουν την ενασχόληση με το διδακτικό έργο. Υπάρχει όμως και μια μερίδα εκπαιδευτικών που επηρεάζεται διαφορετικά από 'την κρίση της μέσης ηλικίας' και αντί να οδηγείται στην απομυθοποίηση και στην καθήλωση, προσπαθεί με ωριμότητα να αναζητήσει νέες υπευθυνότητες και ευκαιρίες (π.χ. αλλαγή σχολείου) ή και ανανέωση των διανοητικών της δεσμεύσεων μέσω μελέτης και αναζήτησης ακόμη υψηλότερης βαθμίδας εκπαίδευσης (ό.π.: 148)
5. *Η τελική φάση* (αυξημένη ανησυχία για τη μάθηση των μαθητών και αυξανόμενη αναζήτηση εξωτερικών ενδιαφερόντων, απομυθοποίηση, συρρίκνωση της επαγγελματικής δραστηριότητας και των σχετικών ενδιαφερόντων) (31-40 χρόνια διδασκαλίας) (ό.π.: 143). Τα 10-15 τελευταία χρόνια της καριέρας του εκπαιδευτικού αποτελούν

την περίοδο της μεγάλης ειδημοσύνης και της ικανοποίησης από τα τόσα χρόνια εμπειρίας στο εκπαιδευτικό στερέωμα. Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι έχουν φτάσει σχεδόν στο τέλος της καριέρας τους, γι' αυτό και δεν προσβλέπουν σε νέα προαγωγή, ούτε επιδιώκουν να εμπλακούν σε ιδιαίτερα μεγάλο αριθμό ενεργειών και δραστηριοτήτων. Διακατέχονται από μια κρίση 'συντηρητισμού', γι' αυτό και παραπονιούνται συνεχώς για τις συμπεριφορές και τις αξίες που διακατέχουν τη νεολαία (ό.π.: 105).

Ο Ματσαγγούρας (στο Μπαγάκης 2005: 64) συνδέει τις φάσεις της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών με τις φάσεις εξέλιξης του «εγώ, της προσωπικότητας και του γνωστικού συστήματος. Οι φάσεις αυτές είναι:

1. Η φάση της προσαρμογής (1-3 χρόνια). Τα πρώτα χρόνια ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από το άγχος της επιβίωσης στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης και την ικανοποιητική διαχείριση της διδακτικής καθημερινότητας.
2. Η φάση της ένταξης (4-6 χρόνια). Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός έχοντας άνεση στη διαχείριση των διδακτικών και οργανωτικών θεμάτων, προσπαθεί να κοινωνικοποιηθεί επαγγελματικά και έχει ανάγκη να εμπλουτίσει τη διδακτική του θεματολογία με παιδοκεντρικότερες προσεγγίσεις (ό.π.: 66).
3. Η φάση του πειραματισμού (7-11 χρόνια). Ο εκπαιδευτικός, στη φάση αυτή, νιώθοντας ασφαλής στην τάξη και αποδεκτός στον κλάδο του, επιδιώκει πειραματισμούς και ανανέωση του ίδιου και της σχολικής μονάδας, μέσα από συνεργατικές διαδικασίες.
4. Η φάση της επαγγελματικής κρίσης (12-19 χρόνια). Είναι η φάση κατά την οποία πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται κρίση ταυτότητας, με έντονα τα στοιχεία της αμφισβήτησης της επαγγελματικής τους αξιοσύνης. Η φάση της κρίσης οδηγεί σε τρεις κατευθύνσεις: α) στην έξοδο από το επάγγελμα, β) στην αποδοχή της επαγγελματικής αποτυχίας, με ό,τι συνεπάγεται αυτό για τη μετέπειτα επαγγελματική του συμπεριφορά, και γ) στην επανεξέταση, που αποτελεί και την θετικότερη από τις τρεις εκδοχές και οδηγεί σε εμπλοκή σε συλλογικές μορφές δράσεις για τη θετικότερη αντιμετώπιση των καταστάσεων (Schwab, 1995: 54).
5. Η φάση της επαγγελματικής ωριμότητας (20-30 χρόνια). Τη φάση αυτή ένας αριθμός εκπαιδευτικών τη διανύει με έντονα τα συμπτώματα της εξουθένωσης, ένας άλλος με έντονα τα χαρακτηριστικά του συντηρητισμού και ένα άλλο ποσοστό παραμένει ενεργό και διακρίνεται για το υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ειδημοσύνης και υψηλό

βαθμό αυτοεκτίμησης. Το πώς διανύει ένας εκπαιδευτικός τη φάση αυτή εξαρτάται από τον αν πέρασε τη φάση της κρίσης και πώς τη διαχειρίστηκε.

6. Η φάση της ψυχολογικής αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια). Η κοινωνική πίεση να δοθεί «τόπος στα νιάτα» δημιουργούν τάσεις αποστασιοποίησης και απόσυρσης.

Από όλα τα προαναφερόμενα γίνεται κατανοητό ότι η πορεία των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα είναι μια δυναμική διαδικασία και ότι το σώμα των εκπαιδευτικών δεν είναι ομοιογενές από πλευράς επαγγελματικών αναγκών, προτεραιοτήτων και προσδοκιών (Ματσαγούρας, 2005: 69). Η όποια παρέμβαση, συνεπώς, επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να διαμορφώνεται κατά τρόπο ώστε να υπηρετεί και τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε κατηγορίας εκπαιδευτικών.

2^ο Κεφάλαιο: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

2.1 Ο ρόλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη

Στις σημερινές «κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας», με τις αλματώδεις εξελίξεις σε όλους τους τομείς του επιστητού και τις αλληπάλλληλες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές επιβάλλεται ένα δυναμικό εκπαιδευτικό σύστημα, που να μπορεί να προβλέπει τους μετασχηματισμούς της κοινωνίας και να ανταπεξέρχεται στις προκλήσεις της. Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός ως προς τον απαραίτητο για το επάγγελμα επιστημονικό και παιδαγωγικό εξοπλισμό και προσδιορίζει αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τόσο στην βασική, αρχική ή προϋπηρεσιακή, όσο και την επιμόρφωση ή ενδοϋπηρεσιακή ή συνεχιζόμενη εκπαίδευση (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 19). Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ανέφικτο να τους παρέχει όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα χρειαστούν σ' όλη την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Ακόμη και στις ευνοϊκότερες συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού η βασική εκπαίδευση θα καταστεί ελλιπής, καθώς οι εξελίξεις στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον θα εγείρουν αξιώσεις για περαιτέρω ενημέρωση και εκπαίδευση του εκπαιδευτικού (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011: 630). Σε μια εποχή ευμεταβλησίας της γνώσης, της οικονομίας και της παγκοσμιοποίησης, η δια βίου επιμόρφωση αποδεικνύεται μονόδρομος (Tiedao, 2002, στο Μπούσας, 2017: 20), καθώς, ως μια αέναη διαδικασία, εξασφαλίζει τη διασύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας με νέο γνωστικό κεφάλαιο και δύναται να ενισχύει και να επικαιροποιεί το υπάρχον (Ξωχέλλης, 1991: 84). Η επιμόρφωση στοχεύει στην βελτίωση της αρχικής εκπαίδευσης των υποκειμένων και στην κάλυψη των κενών, ως προς τις δεξιότητες, που επέρχονται με το χρόνο καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς ανεπαρκείς για την επιτυχή επιτέλεση του ρόλου τους στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και καθορίζοντας την χαμηλή παρώθηση και επίδοση των μαθητών.

Η επιμόρφωση, θεσμοθετημένη ή μη, βαδίζει παράλληλα με την πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και της προσωπικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού και στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Hoyle, 1982, στο Χατζηπαναγιώτου, 2001: 26), προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος. Η επαγγελματική και η ατομική ανάπτυξη δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν, καθώς μόνο αν ο εκπαιδευτικός θεωρήσει την επαγγελματική ανάπτυξη του ως ατομική ανάπτυξη οι επιμορφωτικές διαδικασίες θα είναι επιτυχείς και ο

εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία επειδή τη θεωρεί προσωπική του υπόθεση (Taylor, 1980, στο Χατζηπαναγιώτου, 2001: 26).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα σχεδιασμού της επιμορφωτικής πολιτικής για πολλά κράτη της δυτικής Ευρώπης. Η επιμόρφωση που στοχεύει στην προσωπική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, δίνει έμφαση στην απόκτηση παιδαγωγικής, γνωστικής και διδακτικής επάρκειας, στην επαγγελματική ολοκλήρωση και στην ατομική ικανοποίηση ως αποτέλεσμα της προσφοράς στο εκπαιδευτικό οικοδόμημα (Μπούσας, 2017: 19). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, ικανό να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σύγχρονου βίου και να προσαρμόζεται στις ραγδαίες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές, κρίνεται επιβεβλημένο να επιμορφώνει περιοδικά τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να προετοιμάζουν επιτυχώς την ένταξη των μαθητών σε ευμετάβλητα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά και μαθησιακά περιβάλλοντα και να τους καθιστά δυνάμει δείκτες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας αυτών των περιβαλλόντων (Μαυρογιώργος, 1999: 108).

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 12ης Μαΐου 2009, σχετικά με την διαμόρφωση ενός στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, τέθηκαν οι στρατηγικοί στόχοι, τους οποίους οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές των ευρωπαϊκών κρατών οφείλουν να επιτύχουν μέσα από συναποφασισμένες σε επίπεδο ευρωπαϊκών κρατών δράσεις. Ο πρώτος στόχος υπαγορεύει την υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας μέσα στους οργανισμούς μάθησης. Το γεγονός αυτό αναπόφευκτα επιφέρει και επιβάλλει τον δεύτερο στόχο, δηλαδή την αναγκαιότητα να βελτιωθεί, με έμφαση στην καινοτομία, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Το πολιτικό ιδεώδες της εκπαίδευσης, που θα προαγάγει την ισοτιμία, την κοινωνική συνοχή, τον σεβασμό και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά, ενισχύοντας τον βαθμό πολιτειότητας στα υποκείμενα, καθορίζεται ως τρίτος στόχος. Τέλος, με την ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, θα εξασφαλιστεί ο ανταποδοτικός ρόλος της εκπαίδευσης στην οικονομική και τεχνολογική ανάκαμψη της Ευρώπης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009). Σχετικά με τον στρατηγικό στόχο της βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, τονίζεται : *«Ταυτόχρονα, πρέπει να εξασφαλιστεί διδασκαλία υψηλής ποιότητας, να παρασχεθεί κατάλληλη αρχική εκπαίδευση των διδασκόντων, συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη στους διδάσκοντες και τους εκπαιδευτές και να καταστεί η διδασκαλία ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας»*. Εξάλλου, ήδη στη δεκαετία του 1990 ο J. Delors είχε υπογραμμίσει ότι *«η σημαντικότητα του ρόλου του*

εκπαιδευτικού ως ενός φορέα αλλαγής, προώθησης της κατανόησης και της ανεκτικότητας, είναι σήμερα περισσότερο από ποτέ φανερό. Είναι πιθανόν να γίνει ακόμη πιο ζωτικής σημασίας...» (Delors et al., 1996: 157).

Για να ευοδωθούν οι στόχοι του σχολείου, η διδασκαλία και η διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς, χρειάζονται πολλά: ένα θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα με διοικητική και οργανωτική δομή, προγράμματα και μέσα διδασκαλίας, υποδομή και πόροι και βέβαια οι εκπαιδευτικοί. Ακόμη και σε συγκεντρωτικά συστήματα, όπου η σχολική μονάδα έχει περιορισμένες αρμοδιότητες και οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη αυτονομία, ο ρόλος τους είναι κεντρικός για το τελικό αποτέλεσμα. Αυτό συμβαίνει γιατί με τη διδακτική τους συμπεριφορά, αλλά και τη συνολική τους προσωπικότητα, επιδρούν άμεσα στους μαθητές, καθορίζοντας σε σημαντικό βαθμό αυτό που εκείνοι αποκομίζουν από το σχολείο. Σύμφωνα με μετρήσεις οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το 40% της συνολικής επιρροής που έχει το σχολείο στους μαθητές (Darling-Hammond & McLaughlin 1996, στο Παπαναούμ, 2008: 55). Δεν νοείται λοιπόν καλό σχολείο χωρίς καλούς εκπαιδευτικούς. Πολύ συχνά μάλιστα είναι τόσο ισχυρή η πεποίθηση ότι η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, ώστε συσκοτίζονται οι άλλοι παράγοντες που το διαμορφώνουν αφανώς, όπως το σύστημα διοίκησης και τα αναλυτικά προγράμματα. Έτσι, στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού εστιάζεται αποκλειστικά η κριτική για κάθε έλλειψη, πρόβλημα ή ανεπάρκεια από τη μια μεριά και από την άλλη, στους εκπαιδευτικούς προσβλέπει η πολιτεία και η ευρύτερη κοινωνία για καλύτερα αποτελέσματα (Παπαναούμ, 2008: 56).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προϋποθέτει πλέον διευρυμένο προσοντολόγιο, λαμβάνει χώρα σε συνεργατικά περιβάλλοντα, θεμελιώνεται στην συνεχιζόμενη μάθηση, χαρακτηρίζεται από κινητικότητα, αξιοποιεί τις ΤΠΕ και ενδυναμώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις με τον κοινωνικό χώρο, στον οποίο δραστηριοποιείται ο εκπαιδευτικός (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά, 1999, στο Μπούσας, 2017: 25). Η συμβολή της επιμόρφωσης στα παραπάνω κρίνεται καίρια και καθοριστική. Από τη δεκαετία του 1990 αναθεωρείται η αντίληψη ότι έργο του εκπαιδευτικού είναι να αναπαράγει έτοιμα σχήματα διδακτικής και διαπαιδαγώγησης στο σχολείο. Το πλαίσιο και οι στόχοι της διδασκαλίας δεν θεωρούνται πλέον δεδομένοι, αλλά υπό συνεχή διαμόρφωση, καθώς πρέπει να εναρμονίζονται με τον μεταβαλλόμενο ρόλο του σχολείου (Παπαναούμ, 2003: 55). Πρόκειται για τη διευρυμένη αντίληψη για το έργο του εκπαιδευτικού, η οποία προβάλλεται διεθνώς ως καταλυτική συνθήκη για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου. Η διδασκαλία νοείται ως κατεξοχήν στοχαστική και αναστοχαστική διαδικασία, ενώ έμφαση δίνεται στην επίλυση προβλημάτων μέσω διερεύνησης και

πειραματισμού. Παλαιότερα οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να μεταδίδουν γνώσεις στους μαθητές. Τώρα πλέον πρέπει να τους δημιουργούν διάθεση και κίνητρα για μάθηση (Barber & Mourshed, 2007, στο Μπούσας, 2017: 19). Ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να εκμεταλλεύεται κάθε μορφή ευφυΐας του μαθητή, τόσο γνωστικής όσο και συναισθηματικής, προκειμένου να αναδείξει τις δυνατότητες για μάθηση του κάθε εκπαιδευόμενου, μέσα στο πλαίσιο της οπτικής της δια βίου μάθησης από κοινού για τον μαθητή και τον εκπαιδευτή (Cros, 2003, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010: 21). Οι εκπαιδευτικοί δε νομιμοποιούνται πλέον να διατείνονται την εξειδίκευσή τους αποκλειστικά και μόνο σε μια γνωστική –επιστημονική περιοχή, που αποτελεί διδακτικό τους αντικείμενο, αφενός γιατί οι γνώσεις είναι πολλαπλές και συνεχώς διογκούμενες και, αφετέρου, η διαδικασία της σύγχρονης μάθησης καθίσταται πιο σημαντική από το περιεχόμενό της. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί «...θα μπορούσαν να δράσουν ως καταλύτες στις εκπαιδευτικές αλλαγές εκ των κάτω (bottom up)» (Μπαγάκης κ.ά., 2007: 266· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010: 22). Έτσι, εισέρχονται σε μια διαδικασία συνεχούς μάθησης.

Αν το σχολείο, λοιπόν, σήμερα επωμίζεται την υποχρέωση να προσφέρει άριστη εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές, τότε ανάλογα προετοιμασμένοι πρέπει να είναι και οι εκπαιδευτικοί. Για να επιτελέσει στο έπακρο το έργο το οποίο αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός, από τη μια μεριά πρέπει να διαθέτει τον αναγκαίο γνωστικό εξοπλισμό, δηλαδή, γνώσεις του αντικείμενου διδασκαλίας, διδακτικές δεξιότητες/ικανότητες, στάσεις/αντιλήψεις, γνώσεις για το σχολείο, τη διδασκαλία, τη μάθηση και από την άλλη πρέπει να διαθέτει θεμελιακές προσωπικές ιδιότητες, στάσεις και ικανότητες, όπως έμπνευση, δημιουργικότητα, διερευνητική ικανότητα, δέσμευση στο έργο του, ιδιότητες των οποίων η διαμόρφωση έχει εμβέλεια ζωής και συνιστούν ένα ενιαίο όλο (Παπαναούμ, 2008: 57). Επομένως, τόσο οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών όσο και η επιμόρφωσή τους θα πρέπει να διαπνέονται από την αντίληψη αυτή για το έργο και τον ρόλο τους.

Η αρχική εκπαίδευση παρέχει μόνο εφόδια επαγγελματικής υποδομής, τα οποία θα πρέπει να διευρυνθούν κατά τη διάρκεια της θητείας του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση και σε στενή σχέση με επιμορφωτικές δράσεις εκ μέρους της πολιτείας, αλλά και με αυτοεπιμόρφωση. Πέρα από τη βασική του εκπαίδευση, για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο εν ενεργεία εκπαιδευτικός στις σύγχρονες απαιτήσεις «είναι αναγκαία η καθιέρωση μιας συνεχούς επιμορφωτικής διαδικασίας από την είσοδο του στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή του». Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται, έτσι, στενά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ξωχέλλης, 2006: 110).

2.2 Ο θεσμός της επιμόρφωσης στην Ελλάδα

2.2.1 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης

Τα τελευταία χρόνια με την ανάπτυξη του πεδίου της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, προκρίνεται ο όρος ανάπτυξη έναντι αυτού της επιμόρφωσης, με σκοπό να διαφανεί ότι πρόκειται για μια διαδικασία δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης των εκπαιδευτικών, που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011: 631). Ωστόσο, η επιμόρφωση ως ένα οργανωμένο πλέγμα δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες μάθησης, αποτελεί το σημαντικότερο κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2002: 333).

Η προσέγγιση του θέματος της επιμόρφωσης προϋποθέτει την οριοθέτηση των εννοιών της άτυπης, μη τυπικής και τυπικής επιμόρφωσης. Ως άτυπη επιμόρφωση νοείται ό,τι ο εκπαιδευτικός μαθαίνει στο επαγγελματικό του περιβάλλον, ό,τι προσδιορίζεται ως διδακτική κουλτούρα και μεταβιβάζεται από τις παλαιότερες στις νεότερες γενιές των εκπαιδευτικών. Ως μη τυπική επιμόρφωση νοείται οποιαδήποτε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται έξω από το κατεστημένο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, από ενώσεις, συλλόγους ή ομάδες που προωθούν θέματα όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση, οι καλές τέχνες, το θέατρο κ.ά.. Ως τυπική επιμόρφωση νοείται η θεσμοθετημένη επιμορφωτική διαδικασία που στοχεύει στη στήριξη των εκπαιδευτικών με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα (Μπαγάκης 2011: 7).

Έχουν διατυπωθεί διάφορες εκδοχές ως προς τους στόχους της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά η επιμόρφωση εκφράζεται α) ως συμπλήρωση της ελλιπούς αρχικής ή βασικής εκπαίδευσης- κατάρτισης των εκπαιδευτικών, β) ως εκσυγχρονισμός των γνωστικών αποσκευών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, γ) ως διαδικασία συσχετιζόμενη με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2006: 111). Η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση με κυρίαρχη την τρίτη εκδοχή, που συνδέει την επιμόρφωση με την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του, καθώς αυτή συνδέεται και καλύπτει τις δύο πρώτες εκδοχές.

Το Υπουργείο Παιδείας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009) προσδιορίζοντας τον σκοπό της επιμόρφωσης αναφέρεται αφενός στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και, κατ' επέκταση, του εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσω της διά βίου εκπαίδευσης. Σήμερα η επιμόρφωση καλείται να καταστήσει

ικανό τον εκπαιδευτικό α) να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του μαθητή και του σχολείου, καθώς και τα μηνύματα των καιρών, β) να αναλαμβάνει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες και την ευθύνη τους μέσα σε ένα πλαίσιο αρχών που καθορίζεται από την Πολιτεία. Η επιμόρφωση αποτελεί συνεχή διαδικασία με στόχους την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την υιοθέτηση στάσεων, την ανάπτυξη ικανότητας αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης (ό.π.: 3).

Ωστόσο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι υποστηρίζεται συστηματικά και σε διαρκή βάση από την Ελληνική πολιτεία μέχρι σήμερα (Παπαναούμ, 2014: 13-20). Στη χώρα μας διαπιστώνεται έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης και άσκησης του μελλοντικού και του εν ενεργεία εκπαιδευτικού σε θέματα που έχουν σχέση με την καθημερινή σχολική πρακτική (διδασκτική, παιδαγωγική, διοικητική). Το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης γνώρισε διάφορες διακυμάνσεις που σηματοδοτούν μια σταδιακή μετάβαση από τα ελεγχόμενα, μακροχρόνια και συγκεντρωτικά πρότυπα επιμόρφωσης σε πιο ευέλικτα και ταχύρρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 6).

2.2.2 Η επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα

Κρίνεται αναγκαία, στο πλαίσιο της παρούσης εργασίας, η αναφορά στην εξέλιξη του θεσμού της επιμόρφωσης στη χώρα μας, γεγονός που επηρέασε και την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό. Ο θεσμός της επιμόρφωσης στη χώρα μας θα μπορούσε να χωριστεί σε τρεις χρονικές περιόδους, με την πρώτη να αναφέρεται στις αρχικές προσπάθειες για την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών που εκκινούν από το 1910, τη δεύτερη να ξεκινάει από το 1978, οπότε ιδρύθηκαν οι ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ, και την τρίτη να εκκινεί από το 1992, έτος κατά το οποίο λειτούργησαν για πρώτη φορά τα ΠΕΚ, μέχρι τις μέρες μας (Χατζηδήμου, 2012: 99-101). Η τρίτη περίοδος, ιδιαίτερα, θεωρείται σταθμός για την επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα.

Ειδικότερα οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαίδευση εκκινούν από το 1910, όταν νομοθετήθηκε η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τη ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης στην Αθήνα, καθώς και το 1922 με την προσπάθεια μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο Αθηνών και αργότερα της Θεσσαλονίκης. Η φοίτηση στο Διδασκαλείο, κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του ήταν προαιρετική και διαρκούσε ένα ακαδημαϊκό έτος και η επιλογή των εκπαιδευτικών που φοιτούσαν στο Διδασκαλείο (ΔΜΕ) γινόταν με βάση τις εισηγήσεις των επιθεωρητών.

Για την άσκηση των εκπαιδευτικών προσαρτήθηκε στο ΔΜΕ Πρότυπο Σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης. Οι μετεκπαιδευόμενοι έπαιρναν εκπαιδευτική άδεια με πλήρεις αποδοχές (Κασσωτάκης & Αθανασόπουλου-Βραχάμη, 2011: 675). Το 1913 επιχειρήθηκε τροποποίηση με στόχο να καταστεί υποχρεωτική η φοίτηση σ' αυτό. Το ίδιο καθεστώς συνεχίστηκε μέχρι το 1964, οπότε η επιμόρφωση βρέθηκε υπό την εποπτεία του νεοϊδρυθέντος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ν.4379/1964), για να καταργηθεί κατά τη Δικτατορία, η οποία θεσμοθέτησε το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ν.129/1967), διетуός μετεκπαίδευσης δασκάλων και νηπιαγωγών (Ξωχέλλης, 2001, στο Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011: 632). Στη διάρκεια της δικτατορίας έγιναν αλλαγές στα θέματα της μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού της Μέσης Εκπαίδευσης και αποσαφηνίστηκαν οι όροι: μετεκπαίδευση, επιμόρφωση και εισαγωγική επιμόρφωση (όρος που εμφανίζεται για πρώτη φορά).

Στις επιμορφωτικές πολιτικές αυτής της περιόδου κυριάρχησε η λογική της επιλογής των εκπαιδευτικών, που επρόκειτο να μετεκπαιδευτούν ή να επιμορφωθούν, μέσω εξετάσεων σε συγκεκριμένα μαθήματα, και η μεγάλη διάρκεια της επιμόρφωσης. Η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση γινόταν, κατά κύριο λόγο, στα Διδασκαλεία και συνδέονταν άμεσα με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς και τη δημιουργία στελεχών για την εποπτεία και τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Ανδρέου, 1982· Ξωχέλλης, 1991). Έχει διαπιστωθεί η μικρή εμβέλεια των επιμορφωτικών δράσεων ως προς τον αριθμό των εκπαιδευτικών που μετεκπαιδεύτηκαν ή επιμορφώθηκαν, καθώς και ο συγκεντρωτικός και παραδοσιακός σχολικός τρόπος λειτουργίας των Διδασκαλείων (Ξωχέλλης, 1991). Μια κριτική προσέγγιση των πρώτων προσπαθειών μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ένταξη τους στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο έλαβαν χώρα. Οι πολιτικές και στρατιωτικές αναταράξεις, που βίωσε η χώρα μας καθ' όλη τη διάρκεια της εν λόγω περιόδου, καθόρισαν την ιδεολογία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης γενικότερα, και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ειδικότερα. Οι αναφερόμενες επιμορφωτικές δραστηριότητες έλαβαν χώρα σε μια δυσμενή περίοδο για την Ελλάδα, κατά την οποία συνέβησαν γεγονότα όπως η μικρασιατική καταστροφή, η γερμανική κατοχή και ο εμφύλιος πόλεμος (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011: 676).

Εστιάζοντας τώρα το ενδιαφέρον μας στη δεύτερη περίοδο οργάνωσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το κίνημα εκδημοκρατισμού της ελληνικής πολιτείας, μετά την πτώση της δικτατορίας (1967-1974) και το αίτημα για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, ενίσχυσαν την πίεση για τη θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την συστηματική οργάνωση της (ό.π.: 679).

Όσο αφορά στη δεύτερη περίοδο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, αυτή εκκινεί από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, με την ίδρυση των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ, ΠΔ 127/1977) και των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ, ΠΔ 255/1979 και ΠΔ 725/1980). Οι σχολές αποσκοπούσαν στην επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών για ένα χρόνο, των νεοδιοριζόμενων για τρεις μήνες, των διευθυντών γυμνασίων και λυκείων, των επιθεωρητών και των στελεχών της εκπαίδευσης για δύο μήνες, και στην επιμόρφωση του υπηρετούντος προσωπικού Μέσης Εκπαίδευσης για δύο μήνες (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005: 16-17). Αργότερα προστέθηκαν και κάποιες ταχύρρυθμες επιμορφώσεις, όμως η μόνη που εφαρμόστηκε συστηματικά, από το σύνολο των μορφών που αρχικά είχαν προβλεφθεί, ήταν η επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών με διάρκεια ενός έτους (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011: 680).

Οι Σχολές Επιμόρφωσης λειτούργησαν στα πλαίσια της λογικής ότι η επιμόρφωση είναι δικαίωμα των εκπαιδευτικών, παρά την άμεση εποπτεία τους από την πολιτική εξουσία (Υφαντή & Βοζαΐτης 2011: 632) και τον περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών που επιμορφώνονταν ετησίως, με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Βεργίδης, 2015). Την ίδια περίοδο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απασχόλησε και το συνδικαλιστικό κίνημα, το οποίο προσπάθησε να λάβει ενεργό ρόλο, οργανώνοντας προγράμματα αυτοεπιμόρφωσης με πρωτοβουλία της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ). Η αντίδραση της πολιτείας ήταν άμεση, απαγορεύοντας με σχετική εγκύκλιο (Γ/1149 της 19.2.1979) στους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων τη συμμετοχή σε αυτά, είτε με τον ρόλο του επιμορφωτή είτε με αυτόν του επιμορφούμενου (Υφαντή, 2014: 131). Μάλιστα, γεγονός είναι ότι παραπέμφθηκαν σε πειθαρχικό συμβούλιο τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου της Ένωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Αρκαδίας, τα οποία επέκριναν την παραπάνω απαγόρευση. Η πολιτεία έδειξε από την αρχή τη διάθεσή της να διατηρήσει τον απόλυτο έλεγχο στην επιμόρφωση, χωρίς να αφήσει τις Ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών να αναλάβουν δικές τους πρωτοβουλίες (Χρόνης, 1993: 166 & 263-264).

Στις ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ επιμορφώθηκε ένας σημαντικός αριθμός δασκάλων, νηπιαγωγών και καθηγητών, οι οποίοι υποθέτουμε ότι βοήθηθηκαν στο εκπαιδευτικό τους έργο στη χρονική αυτή περίοδο έγιναν όμως εμφανείς και οι οργανωτικές και λειτουργικές αδυναμίες των Σχολών αυτών, οι βασικότερες από τις οποίες είναι οι εξής:

- Επιμορφώνονταν ένας σχετικά μικρός αριθμός εκπαιδευτικών με μεγάλο κόστος (υπερβολική διάρκεια σπουδών), για μια φορά και με άνιση γεωγραφική κατανομή, με

αποτέλεσμα να επιμορφώνουν κυρίως αυτούς που βρίσκονταν κοντά στις έδρες των Σχολών (Ξωχέλλης, 2006: 123-124).

- Οι Σχολές αυτές οργανώθηκαν και λειτούργησαν κατά γραφειοκρατικό- σχολικό τρόπο (σχολειοποίηση), σε ό,τι αφορά τη διοίκησή τους, τις μορφές εργασίας, καθώς και το σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των επιμορφωνόμενων εκπαιδευτικών (στείρες διαλέξεις, η έμφαση στη μετάδοση γνώσεων και ο έλεγχος της συγκράτησης τους μέσω γραπτών εξετάσεων, καταγραφή των απουσιών των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή τελικής αξιολόγησης για την απόκτηση τίτλου σπουδών) (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011: 682).
- Τα προγράμματα σπουδών συντάσσονταν ερήμην των αναγκών των επιμορφωνόμενων, ενώ οι ίδιοι δεν ικανοποιούνταν από την προσφορά μαθημάτων. Οι επιμορφούμενοι έτειναν και για το λόγο αυτό να χρησιμοποιούν - σε ορισμένες τουλάχιστον περιπτώσεις- την ετήσια επιμόρφωση ως ευκαιρία απουσίας από τα "ενοχλητικά" διδακτικά και λοιπά καθήκοντά τους στο σχολείο (Ξωχέλλης, 2006: 124). Η λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης δεν μπόρεσε να ανεξαρτητοποιηθεί από τις επιβολές του Υπουργείου Παιδείας, με αποτέλεσμα την ανυπαρξία αυτόνομων πρωτοβουλιών και τον συγκεντρωτικό τρόπο καθορισμού του περιεχομένου των μαθημάτων, χωρίς ποτέ να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005: 19-20).
- Δεν κατέστη επίσης δυνατό να συνδεθούν ουσιαστικά οι Σχολές αυτές επιμόρφωσης με τα Πανεπιστήμια (απομάκρυνση από τις εστίες έρευνας και παραγωγής επιστημονικής γνώσης), εκτός από λίγες εξαιρέσεις (Ξωχέλλης, 2006: 124).

Αναφορικά τώρα με την Τρίτη περίοδο, δηλαδή αυτής που αφορά τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) ο νόμος πλαίσιο 1566/85 αποτελεί τομή όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς αναδιατυπώθηκαν οι σκοποί της επιμόρφωσης, επαναπροσδιορίστηκαν οι μορφές της (εισαγωγική, ετήσια, περιοδική, έκτακτη), οι προαναφερόμενες Σχολές Επιμόρφωσης καταργήθηκαν και θεσμοθετήθηκαν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), που λειτούργησαν με καθυστέρηση επτά χρόνων, το 1992, λόγω της παραπομπής τους σε Προεδρικά Διατάγματα, τα οποία έπρεπε να κατατεθούν. Για πρώτη φορά υπογραμμίζεται από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ ότι «όλες οι μορφές επιμόρφωσης είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς» (άρθρο 28 § 2γ.). Δεν πρόκειται πλέον για πρόνομο ή δικαίωμα, αλλά για επιμόρφωση-υποχρέωση, για αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος

της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (Βεργίδης 1996). Επιπρόσθετα με τον νόμο 1824/88, η ετήσια επιμόρφωση αντικαθίσταται με την περιοδική (Βεργίδης, 2015). Βάσει του παραπάνω νόμου ως σκοπός της επιμόρφωσης ορίζεται: «α) η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική και την προσαρμογή τους στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης, ώστε να ασκούν αποτελεσματικά το έργο τους. β) η ενημέρωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης, ώστε να ασκούν αποτελεσματικά το έργο τους. γ) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε νέα εκπαιδευτικά θέματα, αντικείμενα, μαθήματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και η προετοιμασία τους για την άσκηση νέων καθηκόντων» (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2000: 101).

Τα ΠΕΚ λειτούργησαν τελικά το 1992 βάσει του Νόμου 2009/1992 και του Προεδρικού Διατάγματος 250 και θέσπιζαν την *εισαγωγική επιμόρφωση*, την *περιοδική επιμόρφωση* και τα *ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα* (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005: 27-28). Η λειτουργία των ΠΕΚ καθοριζόταν από τον Υπουργό Παιδείας ουσιαστικά με συγκεντρωτικό τρόπο, καθώς ο τελευταίος διόριζε τα μέλη του συντονιστικού συμβουλίου, τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τους διδάσκοντες σε κάθε ΠΕΚ, με αποτέλεσμα την κατάργηση κάθε σχετικής αυτονομίας του θεσμού. Η Σιάνου (1992: 25) αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Το νέο σύστημα επιμόρφωσης στηρίζεται σ' ένα μοντέλο αυστηρής γραφειοκρατικής οργάνωσης, που ενισχύει το συγκεντρωτισμό και δεν αφήνει περιθώρια αυτονομίας στη λειτουργία των ΠΕΚ. Προβλέπει την άμεση υπαγωγή τους στις αρμοδιότητες του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας και αποκλείει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε οποιαδήποτε διαδικασία σχετίζεται μ' αυτή, ώστε τα επιμορφωτικά προγράμματα να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στα κίνητρα και τις ανάγκες τους*».

Η ψήφιση των συγκεκριμένων ρυθμίσεων του 1992, συνάντησε τις έντονες αντιδράσεις της πανεπιστημιακής και, γενικότερα, της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι αντιδράσεις αναφέρονταν κυρίως στη μονομέρεια του προγράμματος σπουδών, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών, στον 'σχολειοποιημένο' τρόπο λειτουργίας, με την επιβολή αξιολόγησης στους επιμορφούμενους μέσω γραπτών εξετάσεων, στις μεγάλες μετακινήσεις που ήταν υποχρεωμένοι να κάνουν οι εκπαιδευτικοί προς τις έδρες των ΠΕΚ, και στην απουσία αυτονομίας από την κεντρική εξουσία (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-

Βραχάμη, 2011: 686). Στην αρνητική κριτική των νομοθετικών ρυθμίσεων εντάσσεται και η απουσία άμεσης σύνδεσης των ΠΕΚ με τα Πανεπιστήμια και τα σχολεία, δηλαδή με την έρευνα και τη σχολική πράξη (Μαυρογιώργος, 1993: 13-18).

Από το 1988 έως το 1996 διάφορες ομάδες εργασίας στο Υπουργείο Παιδείας προτείνουν μια επιμόρφωση μικρής διάρκειας αλλά μεγάλης εμβέλειας, αποκεντρωμένη, επαναλαμβανόμενη και πολυμορφική (εισαγωγική, περιοδική, ταχύρρυθμη, ενδοσχολική, εξ αποστάσεως, κ.λ.π.) με αφετηρία διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2006: 127). Στα τέλη του 1993 εισάγονται νέες ρυθμίσεις στον θεσμό της επιμόρφωσης, οι οποίες αναφέρονται στην αυτονομία των ΠΕΚ με την παράλληλη εποπτεία τους από το ΥΠΕΠΘ, στην καθιέρωση προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων βραχείας διάρκειας, με δυνατότητα επιλογής από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, και στην εξακτίωση της επιμόρφωσης στην περιφέρεια, με σκοπό να επιμορφωθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι εκπαιδευτικοί (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011, στο Οικονομίδης, 2011: 673-705).

Με τη βοήθεια των εθνικών και κοινοτικών πόρων, χρηματοδοτήθηκαν από τα μέσα του 1990 μέχρι και σήμερα ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα σύντομης διάρκειας από διάφορους φορείς όπως τα ΠΕΚ, το ΠΙ, τα Πανεπιστήμια, τα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, κ.α.. Οι οικονομικοί πόροι από τους οποίους χρηματοδοτήθηκαν οι νέες ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης προήλθαν κατά κύριο λόγο από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) Ι, το οποίο λειτούργησε τα έτη 1994-2000, το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ κατά τα έτη 2000-2006 και το Εθνικό Σχέδιο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ) κατά τα έτη 2007-2013 (ό.π.: 687).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 έλαβαν χώρα ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας, με μικρότερο κόστος και ευελιξία, από τα οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν αυτά που ήταν πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους, γεγονός που αποτέλεσε θετική εξέλιξη για την επιμόρφωση στη χώρα μας. Ωστόσο, η ύπαρξη αυτής της πολυτυπίας, αν και έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν μέσα από μια σειρά προγραμμάτων, χαρακτηριζόταν από τον ευκαιριακό τρόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων και την έλλειψη συνολικού συντονισμού και συνοχής (Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2005, στο Βενιοπούλου, 2015: 31). Σε αυτό το πλαίσιο, ευνοείται η εισχώρηση των ιδιωτικών επιχειρήσεων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και, με δεδομένο το γεγονός ότι τα κοινοτικά κονδύλια κάποτε θα τελειώσουν, ενδέχεται να δημιουργηθεί ένα καθεστώς στο ο-

ποίοι οι εκπαιδευτικοί θα επιδιώκουν να επιμορφωθούν με δικά τους έξοδα, με σκοπό να επιβιώσουν στο ανταγωνιστικό εργασιακό πλαίσιο της εκπαίδευσης του μέλλοντος (Παντίδης, 1998, στο Βενιοπούλου, 2015: 48).

Η εφαρμογή αυτής της επιμορφωτικής πολιτικής έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε ένα κινήρι βεβαιώσεων παρακολούθησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, με σκοπό να οχυρωθούν απέναντι στον κίνδυνο της σύνδεσης της επιμόρφωσης με την αξιολόγηση και τη μισθολογική και υπηρεσιακή τους εξέλιξη. Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί απλή εικασία, γιατί σύμφωνα με τη Φατούρου (1994: 24), το Προεδρικό Διάταγμα του 1994 «*συνδέει χωρίς περιστροφές την επιμόρφωση με την επαγγελματική – υπηρεσιακή – μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών*».

Με τον νόμο 2986/2002, ιδρύθηκε το Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας, με σκοπό τον καλύτερο σχεδιασμό και τον συντονισμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα της εισαγωγικής επιμόρφωσης που υλοποιείται από τα ΠΕΚ και την καλύτερη αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων. Η ίδρυση και λειτουργία του ΟΕΠΕΚ, αν και δημιούργησε ελπίδες για τη συστηματικότερη εφαρμογή προγραμμάτων με συνοχή και συνέχεια, δεν κατάφερε να λύσει τα ανωτέρω προβλήματα, να στελεχωθεί και να δραστηριοποιηθεί αποτελεσματικά (Ξωχέλλης, 2006: 128). Επιπλέον, από το 2000 έως σήμερα τα ΠΕΚ έχουν οδηγηθεί σε σταδιακή υποβάθμιση, καθώς υλοποιούν ουσιαστικά μόνο τη σύντομη Εισαγωγική Επιμόρφωση και, μάλιστα, μέσα στο διδακτικό έτος και όχι κατά το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου, όπως προβλέπει ο Νόμος. Παράλληλα, απουσιάζουν οι έρευνες για την αξιολόγηση των επιμορφωτικών και γενικότερα των εκπαιδευτικών θεσμών, γεγονός που επιβεβαιώνει τον ανορθολογικό τρόπο με τον οποίο ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας. Ως αποτέλεσμα, «*Μπορεί να λεχθεί γενικά ότι δεν έχει διαμορφωθεί έως σήμερα από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας μια ενιαία πολιτική επιμόρφωσης με συνεκτική και συνεπή φιλοσοφία*» (Ξωχέλλης, 2011, στο Οικονομίδης, 2011: 599).

2.2.3 Η Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.

Η υλοποιούμενη στο διάστημα 2001-2009 Πράξη «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση» ήταν η πρώτη προσπάθεια επιμόρφωσης στη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση σε ευρεία κλίμακα και είχε ως φυσικό αντικείμενο την επιμόρφωση και πιστοποίηση των εκπαιδευτικών, όλων των επιπέδων και κατευθύνσεων, Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τεχνικής Εκπαίδευσης, σε όλη τη χώρα, στη χρήση των

Τ.Π.Ε. Η επιμόρφωση αφορούσε στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στη χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. Σκοπός ήταν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αντιλαμβάνονται, να αξιολογούν και να χρησιμοποιούν αποδοτικά τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. για την ποιοτική βελτίωση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης, για την επαγγελματική τους εξέλιξη και τη βελτίωση της απόδοσής τους. Επίσης, αφορούσε στην περαιτέρω αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της χρήσης προϊόντων εκπαιδευτικού λογισμικού και της καλλιέργειας του τρίπτυχου: γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η πιστοποίηση αφορούσε στον έλεγχο των δεξιοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν καθώς και αυτών που ήθελαν να πιστοποιηθούν, χωρίς να επιμορφωθούν.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτά τα προγράμματα επιδοτήθηκαν για την αγορά Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Γκλαβάς, Μπαμπά, Παπασακελλαρίου, Σκαλτσάς & Βεντούρης, 2010:238). Οι επιμορφώσεις πραγματοποιήθηκαν στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ). Συνολικά, τα προγράμματα έλαβαν χώρα σε 2.350 ΚΣΕ και 52 Κέντρα Πιστοποίησης (ΚΕ.ΠΙΣ.). Στο πρόγραμμα επιμόρφωσης συμμετείχαν 107.784 εκπαιδευτικοί, ενώ στο πρόγραμμα πιστοποίησης 81.223 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας (ΠΕ) και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΔΕ). Οι εκπαιδευτικοί προσήλθαν με μεγαλύτερη ευκολία στην επιμόρφωση σε σχέση με την πιστοποίηση και αυτό προκύπτει από τον μεγάλο αριθμό επιμορφωθέντων σε σχέση με τους πιστοποιημένους (Γκλαβάς, Μπαμπά, Παπασακελλαρίου, Σκαλτσάς & Βεντούρης, 2010: 238-239).

Η επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου, είναι ο όρος που έχει επικρατήσει ως σύντομη αναφορά στο έργο «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ (2007-2013). Αποτελεί συνέχεια του παλιότερου αντίστοιχου έργου επιμόρφωσης Β΄ επιπέδου που ολοκληρώθηκε το 2008. Πρόκειται για δράση του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων που έχει αναλάβει να υλοποιήσει μια σύμπραξη φορέων του, η οποία αποτελείται από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (ΕΑ ΙΤΥ) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ). Έργο της επιμόρφωσης Β΄ επιπέδου είναι η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών των ελληνικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη Διδακτική Αξιοποίηση στην τάξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Το πρώτο έργο επιμόρφωσης Β΄ επιπέδου (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Γ΄ ΚΠΣ) ολοκληρώνεται τον Δεκέμβριο του 2008, επιμορφώνει αρκετές χιλιάδες εκπαιδευτικών και εμπλουτίζει το Μητρώο Επιμορφωτών με

αρκετούς νέους επιμορφωτές. Ειδικότερα, η συνέχεια της παραπάνω Πράξης είναι σε εξέλιξη από τον Ιούλιο του 2009, υλοποιεί νέα προγράμματα επιμόρφωσης από τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους μέχρι σήμερα, σε διαφορετικές επιμορφωτικές περιόδους και αφού έχει ήδη ενταχθεί στο πλαίσιο των Πράξεων με γενικό τίτλο «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη», άξονες 1,2 και 3 του Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση», ΕΣΠΑ 2007-2013, που συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Καλλιβρετάκη, 2011). Νέο έργο «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.)» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ 2014-2020.

Στην Ελλάδα, η ανάγκη αναβάθμισης των γνώσεων και δεξιοτήτων Τ.Π.Ε. της εκπαιδευτικής κοινότητας προσεγγίστηκε αρχικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες Τ.Π.Ε. το διάστημα 2000-2004, γνωστή ως «Επιμόρφωση Α' επιπέδου Τ.Π.Ε.» και στη συνέχεια με την επιμόρφωση στην αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη, γνωστή ως «Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.». Το έργο «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.)», που υλοποιείται για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων – «Διόφαντος» (Ι.Τ.Υ.Ε.), ως δικαιούχο φορέα, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), αφορά στη συνέχιση και μετεξέλιξη της Επιμόρφωσης Β' επιπέδου Τ.Π.Ε., την οποία επικαιροποιεί, αναβαθμίζει και εμπλουτίζει ως προς το περιεχόμενο και επεκτείνει σε όλες τις ειδικότητες εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη και υλοποίηση της νέας επιμόρφωσης αφορά σε δυο επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων: α) Εισαγωγική Επιμόρφωση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση Τ.Π.Ε. (Β1 επίπεδο Τ.Π.Ε., 36 διδακτικές ώρες) και β) Προχωρημένη επιμόρφωση για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη (Β2 επίπεδο Τ.Π.Ε., 42 διδακτικές ώρες και δράσεις «εφαρμογής στην τάξη»), ο συνδυασμός των οποίων οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αντιστοιχούν στην ολοκληρωμένη επιμόρφωση για την αξιοποίηση κι εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη (επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.).

Τα προγράμματα θα υλοποιούνται σε όλη την Ελλάδα, σε Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης του Μητρώου Κ.Σ.Ε. Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. και θα συγκροτούνται από εκπαιδευτικούς ομοειδών - «συναφών» κλάδων, δηλαδή ανά συστάδα κλάδων εκπαιδευτικών. Για την επι-

μόρφωση Β1 επιπέδου προβλέπονται τέσσερις (4) συστάδες «συναφών» κλάδων εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια, η ανάπτυξη και υλοποίηση τεσσάρων (4) διακριτών σεμιναρίων (courses), ανά επίπεδο επιμόρφωσης, ενώ για την επιμόρφωση Β2 επιπέδου Τ.Π.Ε., δεδομένης της εξειδίκευσης και της εμβάθυνσης του προγράμματος σε ειδικότερα θέματα γνωστικών αντικειμένων, προβλέπονται περισσότερες συστάδες (12-13 συστάδες) και ισάριθμα διακριτά courses. Τα μαθήματα θα διεξάγονται εκτός σχολικού ωραρίου, σε ομάδες των 10-15 ατόμων, σε τριώρες συνεδρίες, εν γένει μία φορά την εβδομάδα, από επιμορφωτές του Μητρώου Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. Για την κάλυψη ειδικών επιμορφωτικών αναγκών (πχ. εκπαιδευτικών από απομακρυσμένες περιοχές, περιοχές με μικρό αριθμό δυνητικών επιμορφούμενων ή που παρουσιάζουν έλλειψη επιμορφωτών, αποσπασμένους στο εξωτερικό που υπηρετούν σε ελληνικά σχολεία της ομογένειας), προβλέπεται μέρος των προγραμμάτων επιμόρφωσης να υλοποιηθεί με βάση το μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης (blended learning) (ό.π.).

2.2.4 Γενική αποτίμηση

Στην Ελλάδα, παρά το πλήθος των σχετικών ερευνών ως προς την αξία και την αναγκαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003· Πατούνα κ.ά., 2005· Κατσαντά, 2005· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010) οι επιμορφωτικές πολιτικές που ακολουθήθηκαν διαχρονικά στο θέμα αυτό μπορούν να χαρακτηριστούν πρόχειρες, χωρίς απόλυτη επιστημονική βάση, ανεπίκαιρες, διεκπεραιωτικές με γνώμονα την απορρόφηση ευρωπαϊκών κονδυλίων και συχνά ανεπαρκείς. Η λήψη μέτρων για την επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπαγορεύονταν από συγκυριακές καταστάσεις (επιρροές ορισμένων προσωπικοτήτων, πιέσεις ή αντιδράσεις συνδικαλιστικών παρατάξεων, την ανάγκη απορρόφησης κοινοτικών κονδυλίων κτλ.) ή από ανάγκη στήριξης εκπαιδευτικών μέτρων που μεταβάλλονταν συνεχώς (Κασσωτάκης & Αθανασόπουλος, 2011: 696). Ο επιτελικός σχεδιασμός και ο συντονισμός των πολλαπλών, συχνά διάσπαρτων και άγνωστων, μορφών επιμόρφωσης ήταν ο βασικός λόγος που, με τις οδηγίες και τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). Ατυχείς, ωστόσο, πολιτικές συγκυρίες δεν επέτρεψαν τα τελευταία χρόνια στον Ο.ΕΠ.ΕΚ. να επιτελέσει επαρκώς το απολύτως αναγκαίο έργο του (Μπαγάκης, 2011, στο Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2011: 4). Οι επίσημοι εκπαιδευτικοί φορείς, ακολουθώντας το παγκόσμιο παράδειγμα, επιδιώκουν να εκπονήσουν επιμορφωτικά προγράμματα, ωστόσο συχνά βεβιασμένα, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που στην Ελλάδα δε διακρίνεται για την

απόλυτη ομοιογένειά της λόγω πληθώρας παραμέτρων (γεωγραφικών, πολιτιστικών, ιδεολογικών κ.ά.) ή ανεδραφικά (Μπρούσας, 2017: 99).

Με μια σύντομη και συνολική αποτίμηση, η επιμορφωτική πολιτική στη χώρα μας βασίζεται στο τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, με κεντρικά καθορισμένα προγράμματα, που υλοποιούνται με τη μέθοδο της διάλεξης και την απουσία πρακτικής εξάσκησης, με γραφειοκρατική δομή κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων και με την έλλειψη αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επίσης, παρατηρείται η απουσία εκτίμησης των πραγματικών καθημερινών αναγκών των εκπαιδευτικών κατά τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων, με αποτέλεσμα να προκρίνεται ως επί το πλείστον η θεωρητική ακαδημαϊκή γνώση (σχολειοποιημένη μορφή επιμόρφωσης) και να οδηγούνται οι εκπαιδευτικοί σε παθητικό ρόλο (Μπουζάκης, 2011: 606).

Από το 2000, η μόνη θεσμοθετημένη επιμόρφωση που πραγματοποιείται στη χώρα μας για εκπαιδευτικούς είναι η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, καθώς και η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες στο πλαίσιο του προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010:13). Το σύνολο σχεδόν των επίσημα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα οργανώνεται σε βραχυχρόνια βάση, που εξυπηρετεί σκοπούς σχετικούς με το πρόγραμμα διδασκαλίας και διεξάγεται σε τόσο ασφυκτικό πλαίσιο, που αποτρέπει την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια των επιμορφούμενων και τις καινοτόμες δράσεις στο εκπαιδευτικό έργο (Ξωχέλλης, 2005: 126-127). Οι εκάστοτε επιμορφωτικές ρυθμίσεις συχνά αποδεικνύονται συγκυριακές και συμπτωματικές (Παπαναούμ, 2003: 55), χαρακτηρίζονται από έναν έντονο γραφειοκρατικό συγκεντρωτισμό, ως απόρροια του συγκεντρωτισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν διερευνούν τις ποιοτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, δεν λειτουργούν ανατροφοδοτικά ως προς την αποτελεσματικότητά τους.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) εντοπίζει τις ακόλουθες αδυναμίες στην παρεχόμενη επιμόρφωση:

- Έλλειψη συνέχειας και συνέπειας μεταξύ των διαφόρων επιμορφωτικών δράσεων.
- Έλλειψη συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης και έγκαιρης ενημέρωσης, που συχνά οδηγεί στην αποσπασματική εφαρμογή έτοιμων ταχύρρυθμων επιμορφωτικών δράσεων, οι οποίες δεν συμβάλλουν ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Επικάλυψη αρμοδιοτήτων ανάμεσα στο Π.Ι. και στον Ο.Ε.Π.Ε.Κ.

- Προβλήματα οργάνωσης και μικρή διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- Θεωρητικές και επιφανειακές προσεγγίσεις πολλών αντικειμένων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι ανάγκες των επιμορφούμενων. Έλλειψη δικτυακών και άλλων υποδομών για την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων.
- Πραγματοποίηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στη διάρκεια του ωρολόγιου προγράμματος των εκπαιδευτικών, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου.
- Μη έγκαιρη πραγματοποίηση αποσπάσεων των εκπαιδευτικών, προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων και εμπόδια στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα.
- Συγκεντρωτική λειτουργία σε ό,τι αφορά στον προγραμματισμό των επιμορφωτικών δράσεων και αδυναμία των τοπικών φορέων να αναλάβουν επιμορφωτικές πρωτοβουλίες.
- Έλλειψη επάρκειας και αξιοπιστίας όσον αφορά στο επιμορφωτικό υλικό σε ορισμένους τομείς.
- Έλλειψη πληροφόρησης και κινήτρων που οδηγεί πολλούς εκπαιδευτικούς στην αδιαφορία και την αδράνεια.
- Δυσκολίες στην υλοποίηση αποκεντρωμένων επιμορφωτικών δράσεων και δράσεων που απευθύνονται σε ειδικότητες με λίγους εκπαιδευτικούς.
- Έλλειψη συνέχειας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την εισαγωγική τους επιμόρφωση.
- Έλλειψη ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για επιμέρους ομάδες, όπως, για ειδικότητες εκπαιδευτικών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, για τα στελέχη της εκπαίδευσης κ.ά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 8).

Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες αποτιμώνται και από την εκπαιδευτική κοινότητα ως ελλειπτικές, άστοχες, μη επικαιροποιημένες και προβληματικές. Ενώ οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους έχουν θετική στάση ως προς την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσής τους, αμφισβητείται η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης επίσημης επιμόρφωσης. Η αμφισβήτηση εστιάζεται στα προβλήματα του επιμορφωτικού υλικού και

των επιμορφωτών, στη συγκεντρωτική λειτουργία των επιμορφωτικών δράσεων, στο σχολειοκεντρικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης, την απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης, τα μη επικαιροποιημένα επιμορφωτικά αντικείμενα και την εκτέλεση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων ερήμην των εκπαιδευτικών αιτημάτων και αναγκών (Παπαναούμ, 2003· Ταρατότη-Τσαλκατίδου, 2000, στο Μπρούσας 2017: 34).

Οι αδυναμίες της επιμόρφωσης καθιστούν αναποτελεσματική την εκπαιδευτική διαδικασία και ακυρώνουν την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2003: 27). Στην Ελλάδα συνηθισμένη είναι η πρακτική ο κάθε επιμορφωτικός φορέας να εκπονεί επιμορφωτικές δράσεις συγκυριακά, συμπτωματικά και αποσπασματικά. Το πιο συνηθισμένο είδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι επιμορφωτικά προγράμματα σύντομης διάρκειας, που δεν λαμβάνουν υπόψη τον τρόπο που μαθαίνει ο ενήλικας, τα εμπόδια, τις δυσκολίες, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, δεν εκπορεύονται από τις θεσμικές ανάγκες και κατά συνέπεια αυτού του είδους τα προγράμματα ελάχιστα συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Παπαπροκοπίου, 2005: 187-188).

Περιοριζόμενοι σε διαπιστώσεις σχετικά πρόσφατων ερευνών, σημειώνουμε ότι, σύμφωνα με έρευνα της Κατσαντά (2005) με σκοπό την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση, τη διατύπωση της γνώμης τους για την υπάρχουσα κατάσταση και τη διερεύνηση των κριτηρίων, με βάση τα οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες διαπιστώθηκε ότι: οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επιμόρφωση ως θεσμό στρατηγικής σημασίας και τη συνδέουν με τις ελλείψεις που παρουσιάζει η βασική τους εκπαίδευση, προτιμούν προαιρετική επιμόρφωση βασισμένη στις ανάγκες τους και προτάσσουν το περιεχόμενο της επιμόρφωσης να συνδυάζει θεωρία και πράξη. Η ανάλυση των ποιοτικών στοιχείων έδειξε πως η διερεύνηση των αναγκών κατά τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι αυτονόητα επιβεβλημένη, άσχετα αν δεν εφαρμόζεται.

Παρόμοια αποτελέσματα έδωσε και η έρευνα που διεξήχθη από τον Λασκαράκη (2012). Οι εκπαιδευτικοί ενώ θεωρούν την επιμόρφωση τους σημαντική για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αυτή δεν σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, δεν βασίζεται στις αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων και συνακόλουθα δεν βελτιώνει τον εκπαιδευτικό και την παρεχόμενη εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θέλουν να αποκτούν γνώσεις σχετικά με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν, ώστε να μπορούν να δρουν αποτελεσματικά και οι μαθησιακοί τους προσανατολισμοί έχουν ως επίκεντρο το πρόβλημα και όχι την απόκτηση αφηρημένων ακαδημαϊκών γνώσεων (Παπαπροκοπίου, 2005: 188). Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) έδειξε ότι το 57% των εκπαιδευτι-

κών που ρωτήθηκαν δήλωσαν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία πήραν μέρος ανταποκρίθηκαν λίγο ή καθόλου στην προσδοκία τους που αφορούσε την αξιοποίηση τους στο καθημερινό διδακτικό τους έργο (Κασσωτάκης & Αθανασόπουλος, 2011: 694).

Η σημερινή πραγματικότητα ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από έλλειψη ως προς την διάγνωση των επιμορφωτικών τους αναγκών, εφόσον σπάνια προηγείται ένας ουσιαστικός διάλογος μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και της εκπαιδευτικής κοινότητας ως προς τα επιμορφωτικά αιτήματα της δεύτερης και τις δυνατότητες ικανοποίησής τους σε κεντρικό επίπεδο. Παρατηρούνται διαχρονικά κάποιες οριζόντιες επιμορφωτικές παρεμβάσεις σε περιορισμένα επίπεδα (π.χ. ΤΠΕ Επίπεδο Α' και Β', επιμόρφωση στην Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική επιμόρφωση κ.ά.). Να επισημάνουμε, βέβαια, τις φιλότιμες, αλλά αποσπασματικές προσπάθειες των σχολικών συμβούλων να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα, στα οποία αισθάνονται ανεπαρκείς. Τέλος, μπορεί κανείς να διαπιστώσει κάποιες παράλληλες επιμορφωτικές δράσεις φορέων (συλλογικότητες, επιστημονικές ενώσεις, ΜΚΟ κ.ά) χωρίς όμως ολοκληρωμένο σχεδιασμό και συντονισμό (Παπαναούμ, 2003: 28-30).

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Π.Δ. 250/92 η υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με δημόσια δαπάνη περιλαμβάνει την εισαγωγική επιμόρφωση για τους υποψήφιους προς διορισμό εκπαιδευτικούς, την περιοδική επιμόρφωση των μονίμων εκπαιδευτικών και τα βραχείας διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες της Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον προβλέπονται σύντομης διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα για τα στελέχη της εκπαίδευσης (Ν. 2986/02), για τους αποσπασμένους σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού εκπαιδευτικούς (άρθρο 8 Π.Δ. 250/ 92) καθώς και για τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Comenius, Arion, Lingua, Erasmus, E.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Κοινωνία της Πληροφορίας κ.ά.). Τέλος, υλοποιούνται προαιρετικής συμμετοχής επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούν σε θέματα όπως Αγωγή του Καταναλωτή, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Αγωγή Υγείας, Αγωγή του Καταναλωτή, Κυκλοφοριακή Αγωγή, κ.ά.

Φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα καθώς και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, οι σχολικές μονάδες, οι σχολικοί σύμβουλοι, η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, επιστημονικά κέντρα, οι επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών ή τα ινστιτούτα των συνδικαλιστικών φορέων (Ν. 1824/88, άρθρο 12).

Τις τελευταίες δεκαετίες επικρατεί η τάση τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών να συνδέονται πρωτίστως με την κατάρτιση αυτών και να αναλαμβάνεται η ευθύνη και το κόστος της επιμόρφωσης από τα ίδια τα υποκείμενα (Σαλτέρης, 2004: 15-27). Η τάση αυτή τείνει να καταστεί υποχρεωτική, καθώς εξασφαλίζεται η απόκτηση δεξιοτήτων και βελτιώνεται η επαγγελματική πορεία των εργαζομένων, χωρίς το δημόσιο οικονομικό τίμημα, που προϋποθέτει η άσκηση μιας συγκροτημένης επιμορφωτικής πολιτικής. Έτσι, η επίσημη Πολιτεία απαλλάσσεται από την υποχρέωση να εξασφαλίζει επαρκή και επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση για την ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Μπρούσας, 2017: 17).

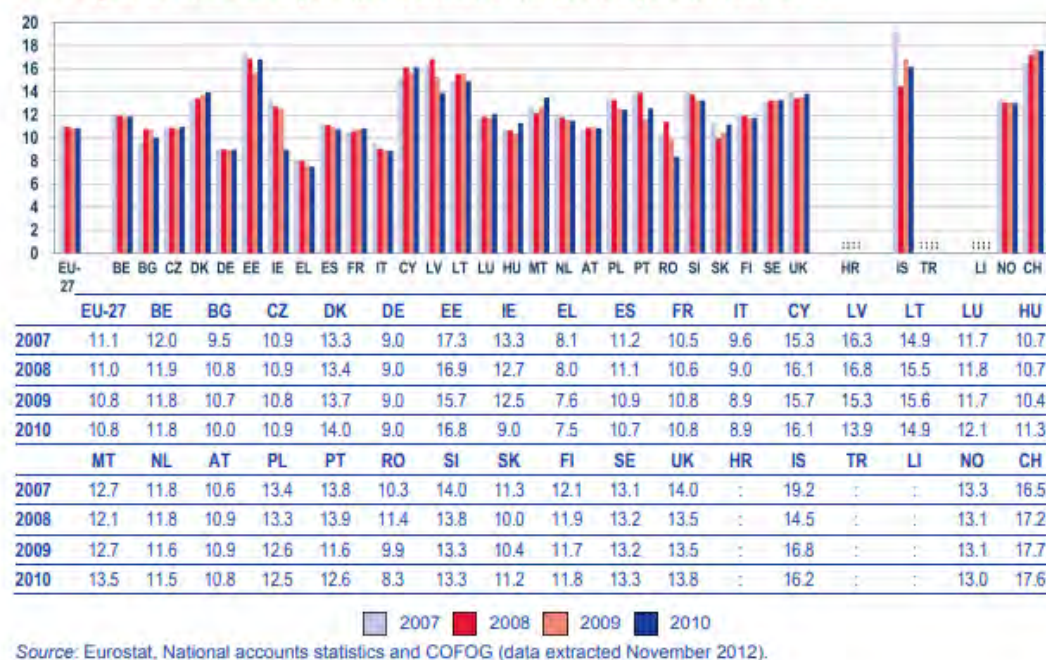
Σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013, που αφορούσε στην Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των εκπαιδευτικών, προβλεπόταν πως θα συνυπολογιζόταν θετικά, κατά την αξιολογική διαδικασία, οι πιστοποιημένες επιμορφωτικές δράσεις των εκπαιδευτικών, επικυρώνοντας την επαγγελματική τους σταθερότητα, μέσα σε συνθήκες εργασιακής ανασφάλειας και διαθεσιμότητας. Όχι λίγοι, λοιπόν, στράφηκαν σε διαδικασίες επιμόρφωσης και κατάρτισης με ιδιωτικό κόστος, όχι πάντα από επαγγελματική ευσυνειδησία, αλλά από τον φόβο της εργασιακής απώλειας. Έκριναν πως η επιμόρφωση και οι παρεχόμενοι από αυτή τίτλοι / πιστοποιητικά δεξιοτήτων και γνώσεων θα συνέβαλαν στην παραμονή τους στην εκπαίδευση (ό.π.). Με την αναστολή της αξιολογικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών περιορίστηκε το επιμορφωτικό τους ενδιαφέρον. Ωστόσο, η επιμόρφωση ως φιλοσοφία και ως διαδικασία υπό την πίεση της οικονομικής συγκυρίας για τη χώρα διατηρείται ακόμη σε υποτονικά επίπεδα παρά την αναγκαιότητα της και την καθολική αναγνώριση από την εκπαιδευτική κοινότητα της συνεισφοράς της στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (ό.π.: 80)

Η οικονομική κρίση, που ταλαιπωρεί την Ελλάδα, αναπόφευκτα μεταβάλλει απρόβλεπτα και βίαια την ελληνική κοινωνία και επενεργεί αρνητικά στο σύνολο των κοινωνικών θεσμών. Οι κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές των τελευταίων ετών επέδρασαν αποφασιστικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εφόσον αυτό αφουγκράζεται τα νέα δεδομένα και προσαρμόζεται στην εκάστοτε κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα. Άλλωστε αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, όπου εφαρμόζεται, και βασική συνιστώσα, που τη διαμορφώνει (Rosado, 1997: 1-27). Με την οικονομική κρίση και την δημοσιονομική στενότητα το ελληνικό κράτος περιόρισε τις ήδη συρρικνωμένες δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες, με αποτέλεσμα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να περιοριστεί στο ελάχιστο δυνατό ή να μετατίθεται η ευθύνη υλοποίησής της στα ίδια τα εκπαιδευτικά υποκείμενα με ταυτόχρονη ατομική ανάληψη του ιδιωτικού κόστους για την υλοποίησή της. Η διαδικασία αυτή, απαγορευτική, αρκε-

τές φορές, λόγω των μισθολογικών περικοπών στις αποδοχές των εκπαιδευτικών, φάνηκε να βρίσκει πρόσφορο έδαφος στην εκπαιδευτική κοινότητα όχι μόνο ως διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και ως απόδειξη της επαγγελματικής του αξίας των εκπαιδευτικών μέσα στα πλαίσια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Π.Δ. 152/2013).

Στην αναφορά του δικτύου Ευρυδίκη «Funding of Education in Europe» που εξετάζει τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στις χώρες της Ευρώπης, διαπιστώνεται σταθερή μείωση των δημοσίων δαπανών εκπαίδευσης στους εθνικούς προϋπολογισμούς (European Commission, 2013) (εικόνα 1). Στην ετήσια έκθεση του ΟΟΣΑ «Η Εκπαίδευση με μια ματιά, 2015» παρατηρούμε πως η Ελλάδα κρατά τη θλιβερή τελευταία θέση στο ποσοστό κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ (OECD) (Μπούσας, 2017: 85). Τα αρνητικά πρόσημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με δημόσιο κόστος σχεδιασμού και υλοποίησης συνδέονται άμεσα με τη μεγάλη μείωση των εκπαιδευτικών δαπανών στο πλαίσιο της εξοικονόμησης οικονομικών πόρων.

◆◆◆ Figure 2.2: Education expenditure as a share of total public expenditure, 2007-2010



Εικόνα 1. Δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό της συνολικής δημόσιας δαπάνης, 2007-2010, Πηγή: Eurostat 2012

2.2.5 Πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις

Στις 26 Οκτωβρίου του 2017, ο υπουργός Παιδείας σε ημερίδα του ΥΠΠΕΘ παρουσίασε την «Πρόταση για τις νέες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου». Οι κοινωνικές

αλλαγές και οι σύγχρονες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις δημιουργούν νέες ανάγκες που καθιστούν προτεραιότητα των επανασχεδιασμό των δομών της εκπαίδευσης. Το νέο πλαίσιο προσανατολισμένο σε ανθρωπιστικές αναφορές, έχει στόχο να αντιμετωπίσει τις όποιες αρνητικές συνέπειες προκλήθηκαν εξ αιτίας των ραγδαίων εξελίξεων στα κέντρα οργάνωσης της ατομικής και κοινωνικής ζωής των πολιτών (ακούσιες μετακινήσεις από τον τόπο οικογενειακής εγκατάστασης, μεταβολές των εργασιακών δεδομένων και άλλα) με τις άμεσες και έμμεσες συνέπειές τους στα θεμελιακά συστήματα κοινωνικής ένταξης του παιδιού.

Η προτεινόμενη οργάνωση του εκπαιδευτικού δικτύου υποστήριξης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου: α) θέτει τα θεμέλια για την πραγμάτωση ενός οράματος για ένα σχολείο δημόσιο, δημοκρατικό και συνεργατικό, β) ενδυναμώνει την ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, γ) ορίζει με σαφήνεια τις αρμοδιότητες των συμμετεχόντων στο υποστηρικτικό δίκτυο και τις διαδικασίες λειτουργίας τους, δ) απαντά στην ανάγκη για δημιουργία ενός περισσότερο αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος που να επιτρέπει και να επιδιώκει τη «διαφοροποίηση» με την έννοια της ανταπόκρισης στην ετερογένεια των αναγκών και των ενδιαφερόντων όλων των μαθητών και ε) ενισχύει τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, το οποίο προσπαθεί να επιτελέσει το έργο του μέσα στη δίνη μιας πολύμορφης και παρατεταμένης κρίσης, με έντονες κοινωνικές ανισότητες. Γενικότερα, με την παρούσα πρόταση δομούνται, προάγονται και ενισχύονται:

1. Η Παιδαγωγική Αυτονομία της Σχολικής Μονάδας, με την ενίσχυση των αρμοδιοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων και του Διευθυντή του Σχολείου.
2. Ο Περιφερειακός Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός, με τη δημιουργία των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και
3. Η εκπαιδευτική και συμβουλευτική υποστήριξη και γενικότερα η πολύμορφη υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης με: α) τη δημιουργία των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), β) τη λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) και γ) τις δικτύώσεις και τις συνεργασίες σε επίπεδο Ομάδας Σχολείων αλλά και μεταξύ των υποστηρικτικών δομών.

Σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) λειτουργούν Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.). Έργο του είναι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στην περιοχή ευθύνης του με στόχο: α) την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, β) τη

στήριξη όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, γ) την οργάνωση και υλοποίηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δ) την επιστημονική/ παιδαγωγική καθοδήγηση αυτών, ε) την υποστήριξη του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης του, στ) την ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν οι ίδιοι και να επιλύουν προβλήματα και να συνεργάζονται με όλους τους παράγοντες του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος της Σχολικής Μονάδας. Ειδικότερα:

1. Σε κάθε ΠΕΚΕΣ ορίζεται Οργανωτικός Συντονιστής με τον Αναπληρωτή του, εκ των Περιφερειακών Συντονιστών, με απόφαση του Συμβουλίου Επιλογής. Ο Οργανωτικός Συντονιστής βρίσκεται σε άμεση επικοινωνία με το ΙΕΠ, προκειμένου για τον συντονισμό του Περιφερειακού και Εθνικού Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

2. Οι Περιφερειακοί Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και Επιμόρφωσης αναλαμβάνουν την ευθύνη υποστήριξης συγκεκριμένων σχολικών μονάδων σε όλες τις φάσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και έχουν τη γενική επιστημονική και παιδαγωγική εποπτεία των εκπαιδευτικών.

3. Το ΠΕΚΕΣ σχεδιάζει τον προγραμματισμό των δράσεών του συνδυάζοντας τις κεντρικές προτάσεις του εθνικού στρατηγικού σχεδιασμού για την επιμόρφωση με τις ανάγκες που προκύπτουν από τον προγραμματισμό και τα αιτήματα των σχολείων της περιοχής ευθύνης του. Επίσης, διενεργεί διαμορφωτική και τελική αποτίμηση του έργου του με εκθέσεις για την επανεξέταση της δράσης του και τη συνεχή βελτίωση του έργου του. Ο προγραμματισμός και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού του ΠΕΚΕΣ υποβάλλονται στο ΥΠΠΕΘ και στο ΙΕΠ.

4. Ο προγραμματισμός δράσης του ΠΕΚΕΣ περιλαμβάνει τον σχεδιασμό υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων περιοχής ευθύνης του καθώς και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τους, σύμφωνα με τον οποίο οι Περιφερειακοί Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και Επιμόρφωσης όλων των ειδικοτήτων συνεργαζόμενοι κατά περίπτωση:

- Οργανώνουν και υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα για όλους τους εκπαιδευτικούς, είτε σε συνεργασία με το ΙΕΠ, είτε με δικό τους σχεδιασμό για θέματα που προέκυψαν μετά την καταγραφή των αναγκών των σχολικών μονάδων περιοχής ευθύνης τους. Για τις επιμορφωτικές δράσεις αξιοποιούν στελέχη των οικείων ΚΕΣΥ και ΚΕΑ, εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα

ή/και εμπειρία σε συγκεκριμένα θέματα, καθώς και το διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό επιστημονικών και επαγγελματικών φορέων της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας

- Οργανώνουν την ενημέρωση των εκπαιδευτικών στα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα και ενημερώνουν για τα προγράμματα Σπουδών, τα νέα βιβλία, τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στους τρόπους αξιολόγησης μαθημάτων και μαθητών.
- Μεριμνούν, σε συνεργασία με τα οικεία ΚΕΣΥ, για την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής αποτυχίας, διαρροής μαθητών, σχολικού εκφοβισμού, κ.α. βοηθώντας να εφαρμοστούν αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την αντιμετώπισή τους.
- Παρακολουθούν και στηρίζουν τη λειτουργία των εργαστηρίων και των σχολικών βιβλιοθηκών και συντονίζουν την αξιοποίηση του εργαστηριακού εξοπλισμού σε επίπεδο Διεύθυνσης από όλα τα σχολεία.
- Μεριμνούν για την υποστήριξη όλων των εκπαιδευτικών, θέτοντας στη διάθεσή τους εκπαιδευτικό υλικό για αξιοποίηση και φροντίζουν ώστε το εκπαιδευτικό να αναρτάται στα ηλεκτρονικά αποθετήρια, ώστε να είναι στη διάθεση όλων.
- Στηρίζουν, σε συνεργασία με τα ΚΕΑ, τους συλλόγους διδασκόντων στη διοργάνωση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για θέματα περιβάλλοντος, πολιτισμού και υγείας.
- Μεριμνούν, σε συνεργασία με τα οικεία ΚΕΣΥ, για την καταπολέμηση κάθε μορφής αποκλεισμού και διακρίσεων και την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, ενισχύοντας και στηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς με επιμορφώσεις.
- Οργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για γονείς.
- Μελετούν τον προγραμματισμό δράσης και την αποτίμηση του έργου των οικείων ΚΕΣΥ και ΚΕΑ, προτείνουν παρεμβάσεις, υποστηρίζουν και αξιολογούν το έργο τους.

Τα ΠΕΚΕΣ σε συνεργασία με τα «Περιφερειακά Συμβούλια Ανώτατης Εκπαίδευσης» διαμορφώνουν προγράμματα ενεργής εμπλοκής και συνεργασίας των σχολικών μονάδων και των υποστηρικτικών δομών (ΠΕΚΕΣ, ΚΕΣΥ, ΚΕΑ) με τα προγράμματα Σπουδών και

Έρευνας που πραγματοποιούνται από τα Πανεπιστημιακά και Τεχνολογικά Ιδρύματα. Σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης λειτουργεί, κοινό και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, Κέντρο Εκπαιδευτικής & Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), το οποίο παρέχει υποστήριξη στο σύνολο της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας της περιοχής ευθύνης του (σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, τοπική κοινότητα) σε πολλαπλά επίπεδα (πρόληψη, αξιολόγηση, εισήγηση, παρέμβαση, ενημέρωση-επιμόρφωση, ευαισθητοποίηση) με στόχο τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στο εκπαιδευτικό αγαθό. (https://www.minedu.gov.gr/.../ΠΡΟΤΑΣΗ_Νέες_Δομές_Υπ_Εκπ_Εργου.docx)

Στο σχέδιο του υπουργείου παιδείας προτείνεται «αποκέντρωση και παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας». Στην πράξη δηλαδή, να επιλύει από μόνο του το κάθε σχολείο όλα τα κρίσιμα ζητήματα της λειτουργίας του. Κάθε σχολείο διαμορφώνει «..το δικό του παιδαγωγικό όραμα σε συνεργασία με του εμπλεκόμενους φορείς (στελέχη εκπαίδευσης, γονείς, μαθητές, τοπική κοινότητα)». Στη βάση αυτού του «οράματος» θα γίνεται «..ο σχεδιασμός και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας». Τα Π.Ε.Κ.Ε.Σ. ενσωματώνουν τις αρμοδιότητες των Π.Ε.Κ., των Προϊσταμένων Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, και των Σχολικών Συμβούλων. Στην ουσία μιλάμε για «μικρά υπουργεία παιδείας», που θα συγκεντρώνουν πλήθος αρμοδιοτήτων και θα παίζουν καθοριστικό ρόλο στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Με τη δημιουργία της νέας δομής υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου: Αναδεικνύεται η σχολική μονάδα σε πρωτογενή παράγοντα προσδιορισμού των επιμορφωτικών και άλλων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών αναγκών της με στόχο τη βέλτιστη λειτουργία της. Μεταβιβάζεται η ευθύνη υποστήριξης της σχολικής κοινότητας από το ένα πρόσωπο σε μια διεπιστημονική ομάδα, η οποία λειτουργεί ως κοινότητα σύνθεσης γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και σύνδεσης επιστημονικών πεδίων, με επιδιωκόμενο αποτέλεσμα την ευρεία διερεύνηση ενός προβλήματος και τη διατύπωση πολλών εναλλακτικών προσεγγίσεων, ώστε με τη μεγαλύτερη δυνατή εγκυρότητα να επιλέγεται η κατάλληλη κάθε φορά απάντηση, προσαρμοσμένη στο συγκεκριμένο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Το Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων έδωσε σε δημόσια διαβούλευση τη νομοθετική πρωτοβουλία για την Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις από τις 16 έως τις 26 Μαρτίου 2018. Όσο αφορά στο θέμα της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο 48: Ομάδες εκπαιδευτικών και ομάδες σχολείων.

«1. Καθιερώνεται στις σχολικές μονάδες η λειτουργία ομάδων εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα ίδια ή συναφή γνωστικά αντικείμενα ή διδάσκουν στην ίδια τάξη, οι οποίες συνεδριάζουν σε τακτική βάση σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στις συνεδριάσεις κάθε ομάδας οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με στόχο τον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας, την ανταλλαγή ιδεών και διδακτικού υλικού και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της υλοποίησης του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Οι ομάδες εκπαιδευτικών συνεργάζονται συστηματικά με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου των αντίστοιχων κλάδων. 2. Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ορίζουν ομάδες όμορων σχολείων, με ελάχιστο αριθμό σχολικών μονάδων τις πέντε (5) και μέγιστο τις δέκα (10). Οι σύλλογοι διδασκόντων των ομάδων σχολείων βρίσκονται σε συνεχή ενημέρωση μεταξύ τους σχετικά με επιμορφωτικές πρωτοβουλίες, δράσεις, συμμετοχή σε ποικίλα παιδαγωγικά προγράμματα με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κοινή εμπλοκή των εκπαιδευτικών τους κοινοτήτων. Οι εκπρόσωποι των σχολικών ομάδων της συνεργαζόμενης ομάδας σχολείων πραγματοποιούν τουλάχιστον τρεις (3) συσκέψεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, κατά τις οποίες ανταλλάσσονται ιδέες, προτάσεις και προβληματισμοί γύρω από την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων για την επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων, με επίκεντρο την διαδικασία του συλλογικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου...» (<http://www.opengov.gr/yperth/?p=3825>).

Η νέα νομοθετική πρωτοβουλία θέτει νέες πρακτικές σε επίπεδο μεθόδευσης της επιμορφωτικής διαδικασίας και τη δημιουργία κλίματος μάθησης ώστε να ενδυναμώσουν οι εκπαιδευτικοί τον κοινωνικό τους ρόλο καθώς διαφαίνεται να προωθείται η αυτονομία των σχολείων και στο ζήτημα της επιμόρφωσης. Για να πετύχει η επιμόρφωση προϋποθέτει κατ' ελάχιστον θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο έργο τους, προσωπική δέσμευση στους στόχους του σχολείου και διάθεση για αυτοβελτίωση. Ενισχυτικές συνθήκες σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι αυτές που ευνοούν τον πειραματισμό και την καινοτομία, καθώς και η κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Υψηλός βαθμός αυτονομίας και ενεργοποίησης μπορεί να αποδώσει μεγαλύτερα μαθησιακά οφέλη, πράγμα που σημαίνει ότι ακόμη και σε επιμορφώσεις που οργανώνονται σε συστημικό επίπεδο, θα πρέπει να αφήνονται περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν το αντικείμενο και τη μορφή της επιμόρφωσης, καθώς και να την επιζητούν όταν τη χρειάζονται (Παπαναούμ, 2014: 6).

Η δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο, αλλά και ομάδων συνεργαζόμενων σχολείων αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της συνεχιζόμενης ανάπτυξης που 'ταιριάζει' τις προσωπικές και τις οργανωτικές ανάγκες μάθησης, η οποία εκτείνεται πέρα από τον απομονωτισμό που συνήθιζε να χαρακτηρίζει την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών και

στρέφεται σε μορφές συνεργατικής διερεύνησης, απαραίτητες για την ικανοποίηση των νέων απαιτήσεων. Παρότι η σύσταση ‘συνεργατικών δικτύων’ μάθησης χρειάζεται χρόνο, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι υπάρχουν σημαντικά οφέλη τόσο για το προσωπικό όσο και για τους μαθητές (Day, 2003: 382). Μεταξύ αυτών είναι:

- Ο περιορισμός της απομόνωσης των εκπαιδευτικών.
- Η αυξημένη δέσμευση στην αποστολή και τους στόχους του σχολείου.
- Περισσότερες πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί να είναι ενημερωμένοι, επαγγελματικά ανανεωμένοι και εμπνευσμένοι, ώστε να εμπνέουν τους μαθητές.
- Σημαντικές προόδους στην προσαρμογή της διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών.
- Περισσότερες πιθανότητες να λάβουν χώρα θεμελιώδεις αλλαγές του συστήματος.

2.3 Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης

Η προαναφερόμενη νομοθετική πρωτοβουλία μας παραπέμπει στον σχηματισμό μιας διασχολικής κοινότητας που ως αντικείμενο πολιτικής θεωρείται το πλαίσιο που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά μέσα από μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης, μέσα και πέρα από τα όρια του σχολείου τους (Elliot, 2005: 42). Η πρωτοβουλία αυτή μεταφέρει ένα μέρος της ευθύνης για την επιμόρφωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από τους θεσμοθετημένους φορείς του κράτους (π.χ. ΠΕΚ) σε ομάδες σχολείων. Καθίσταται σαφές ότι επιχειρείται να απομακρυνθεί η εκπαιδευτική κοινότητα από το παραδοσιακό μοντέλο επιμόρφωσης και προωθούνται νέες μορφές, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μάθουν από και μαζί με τους συναδέλφους τους, εντός και εκτός σχολείου, με σκοπό τη δια βίου συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης του σχολείου ο Huberman (1995, στο Day, 2003: 376) προτείνει τη δημιουργία δικτύων μεταξύ των σχολείων με αντικείμενο την έρευνα, τα οποία να εστιάζουν στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στις ανταλλαγές μεταξύ συναδέλφων, τις επεμβάσεις εξωτερικών ανθρώπινων πόρων και της αυξημένης πιθανότητας ουσιαστικών αλλαγών στη σχολική τάξη. Τα δίκτυα που αποτελούνται από μια σειρά σχολείων που εργάζονται μαζί για μεγάλες χρονικές περιόδους, για την προώθηση των προσπαθειών βελτίωσης, γίνονται όλο και πιο σημαντικό στοιχείο του τοπίου της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτά τα ‘κοινά εγχειρήματα’, τα ‘Δίκτυα’, ανεξάρτητα από το εάν τίθενται σε εφαρμογή από άτομα ή ομάδες, μέσα ή έξω από το σχολείο, ένα βασικό τους χαρακτηριστικό είναι ότι όλα αναγνωρί-

ζουν ότι η ευθύνη για την ανάπτυξη του συστήματος δεν μπορεί πλέον να επαφίεται σε τρίτους. Η δικτύωση μέσω συνεργασιών είναι μια σημαντική μέθοδος μάθησης, η οποία μπορεί να έχει σημαντικές επιδράσεις πάνω στους εκπαιδευτικούς σε ατομικό επίπεδο, αλλά και σε τμήματα, σχολικές κοινότητες και πανεπιστήμια (Day, 2003: 377).

Ιδιαίτερα στην εποχή μας, τα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα είναι αναγκαίο να αντικατασταθούν από μαθητοκεντρικά μοντέλα όπου οι εκπαιδευόμενοι θα συμμετέχουν ως ενεργά μέλη, ακόμη και σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης (Duderstadt, 1998, στο Νταλούκας κ.ά, 2008). Ένα άτυπο δίκτυο εκπαιδευτικών που δημιουργήθηκε στο τέλος του 2007 στην εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας μας, έδωσε μια νέα διάσταση στο τοπίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και την αλληλεπίδρασή τους. Το δίκτυο ξεκίνησε με την εθελοντική πρωτοβουλία μιας ολιγομελούς ομάδας εκπαιδευτικών από το 1^ο Γραφείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας. Στο επίκεντρο του δικτύου βρίσκεται ένα σεμινάριο επιμόρφωσης 26 εβδομάδων που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στοχεύει στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με πλήθος εργαλείων Τ.Π.Ε που είναι χρήσιμα στη διδακτική πράξη και στην οργάνωση και διαχείριση ηλεκτρονικού μαθήματος. Το δίκτυο είναι ελεύθερο και ανοιχτό για όλους τους εκπαιδευτικούς και επεκτείνεται μέσω πολλαπλασιαστών. Το δικτυακό αυτό σεμινάριο χαρακτηρίζεται από ευελιξία χώρου και χρόνου, προσαρμογή στις ανάγκες κάθε επιμορφούμενου, παιδαγωγική αξιοποίηση λάθους με επανυποβολή ασκήσεων και ανατροφοδότηση, αλληλοϋποστήριξη μέσω on line συζήτησης, συμμετοχή των μελών και των επιμορφούμενων στις αποφάσεις σχετικά με την ύλη του σεμιναρίου (Λιακοπούλου, 2011, στο Μπαγάκης, 2011: 71-77). Το δίκτυο συναντά μεγάλη ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς και οφείλει η ελληνική Πολιτεία να το ενισχύσει και να αξιοποιήσει τις καλές πρακτικές που εφαρμόζονται προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας, πραγματώνοντας έτσι τους προαναφερόμενους σχεδιασμούς.

Οι διάφορες θεωρίες μάθησης συγκλίνουν σε τρία βασικά σημεία, που αφορούν τον τρόπο που συντελείται η μάθηση στους ενήλικους:

- Η μαθησιακή εμπειρία που βασίζεται στη μεταφορά γνώσεων δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η μάθηση που αποκτήθηκε με προσωπική, ενεργητική συμμετοχή και ανακαλύπτεται μέσα από την εμπειρία είναι αυτή που επηρεάζει τη συμπεριφορά (Rogers, 1999: 92).
- Η εμπειρία του ατόμου αποτελεί τη βάση κάθε νέας μάθησης. Το άτομο μαθαίνει όταν επεξεργάζεται τα δεδομένα της εμπειρίας του προσπαθώντας να βγάλει συμπεράσματα από αυτή. Η μάθηση ολοκληρώνεται με την κριτική ανάλυση της εμπειρίας (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998: 27-28). Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εμπλέκεται στη μαθη-

σιακή διαδικασία έχοντας προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα πράγματα, καθώς και τα μηνύματα που δέχεται. Αντιλαμβάνεται καλύτερα αυτό που ανακαλύπτει μόνος του ή αυτό που ταξινομεί ο ίδιος μέσα στο σύνολο των προηγούμενων γνώσεων. Η ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διεργασία είναι αναγκαία προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί η μάθηση. Ο ενήλικος κατέχει τελικά αυτό που μπορεί να εφαρμόσει σε διαφορετικές περιστάσεις (Noye & Riveteau, 1999: 110).

- Κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει αναπτύξει τους δικούς του τρόπους μάθησης, ανάλογα με τις ικανότητές του, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις προηγούμενες εμπειρίες του. Μαθαίνει ενεργά και συνήθως προτιμάει έναν ή δύο τρόπους μάθησης περισσότερο από τους άλλους (Rogers, 1999: 109). Ο ενήλικος επηρεάζεται από τους ομοίους του και συνεπώς η συμμετοχή στην ομάδα διαμορφώνει σημαντικά τη σκέψη του και τη συμπεριφορά του. Η ομάδα έχει τη δική της δυναμική, χαρακτηρίζεται από ενεργητικότητα, κινητοποιεί την ατομική πρωτοβουλία, υποστηρίζει την προσπάθεια, συντονίζει τη δράση και αυξάνει τη δημιουργικότητα. Ως κατάλληλη μορφή επιμόρφωσης, που προάγει την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και δίνει την ευκαιρία της ανταλλαγής απόψεων σε τακτική βάση και για μεγάλη χρονική διάρκεια, παρουσιάζεται η ενδοσχολική επιμόρφωση. Αυτή δημιουργεί τη δυνατότητα μεταφοράς της συνεργασίας στην εκπαιδευτική πράξη, αφού μέσα από την πρακτική της εφαρμογή είναι δυνατόν να προωθηθούν συνεργατικές διδασκαλίες και διερευνήσεις τρόπων διδακτικής προσέγγισης (Ζώνιου-Σιδέρη & Παπασταυρινίδου, 2011, στο Οικονομίδης, 2011: 969-970). Στα θετικά στοιχεία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που έχει ως πεδίο εφαρμογής το φυσικό χώρο του σχολείου, συγκαταλέγεται το ό,τι δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των περιεχομένων της επιμόρφωσης θίγοντας ζητήματα που τους απασχολούν, προάγοντας έτσι το αίσθημα του αυτοκαθορισμού και της ενεργού εμπλοκής του εκπαιδευτικού στην επιμορφωτική διαδικασία (Carrington & Robinson, 2004, στο Οικονομίδης, 2011: 970).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η βελτίωση του σχολείου βασίζονται, λοιπόν, σε μορφές συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων (Μπαγάκης, 2011: 149). Το σχολείο εκτός από χώρος εργασίας θα πρέπει να γίνει και εστία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και αφετηρία για προσπάθειες βελτίωσης των υπηρεσιών του (Ξωχέλλης, 2002).

3^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

3.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας σχετικά με τους παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τον βαθμό στον οποίο η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες συνδέεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, μέσα από την παρούσα έρευνα επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι θεματικές ενότητες επιμόρφωσης που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς, οι λόγοι- κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, οι παράγοντες που αποτρέπουν τη συμμετοχή τους. Ένας σημαντικός ακόμη άξονας που επιχειρείται να διερευνηθεί είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των ενδοσχολικών δραστηριοτήτων στην επαγγελματική ανάπτυξη. Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι:

- Να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες με τους οποίους συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- Να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των ενδοσχολικών δράσεων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- Να καταγράψει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν από τη μέχρι τώρα συμμετοχή τους σε αυτά.
- Να ανιχνεύσει τους λόγους- κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα.
- Να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- Να προσδιορίσει τους παράγοντες που αποτρέπουν τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.
- Να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους φορείς που θεωρούν κατάλληλους για την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Εκτός από τα δημογραφικά-ατομικά στοιχεία, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν με τη μορφή κλειστών ερωτήσεων, γεγονός που διευκόλυνε την καταχώριση και ανάλυση των δεδομένων.

3.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

- Τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει μέχρι τώρα οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με τους παράγοντες ηλικία, χρόνια συνολικής υπηρεσίας και επιπλέον σπουδές.
- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης, την συμβολή των ενδοσχολικών δράσεων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, τα οφέλη από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά και τα εμπόδια στην επιμόρφωση δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, την πιστοποίηση στην ξένη γλώσσα και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.
- Οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούνται στο βαθμό που συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με τις σχέσεις συνεργασίας και τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες.
- Τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την επιμόρφωση συνδέονται με τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, τις ενδοσχολικές δράσεις και τις σχέσεις συνεργασίας.
- Οι ενδοσχολικές δράσεις, οι συνεργατικές σχέσεις και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες μπορούν να προβλέψουν τα οφέλη της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα.

3.3 Ερευνητική μεθοδολογία

Το εργαλείο συλλογής πληροφοριών της συγκεκριμένης έρευνας ήταν το γραπτό δομημένο ερωτηματολόγιο, με το οποίο μπορεί κανείς να συλλέξει δεδομένα σε σύντομο χρονικό διάστημα, από μεγάλο μέρος του πληθυσμού, μπορεί να συμπεριλάβει αρκετά διευρυμένο δείγμα συγκριτικά με άλλα ερευνητικά εργαλεία. Το ερωτηματολόγιο, επιπλέον, ως ένα είδος τυποποιημένης συνέντευξης, διασφαλίζει μέσω της ανωνυμίας και της απουσίας του ερευνητή την ειλικρίνεια των απαντήσεων (Βαμβουκάς, 2010: 248). Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, εύκολες στη συμπλήρωση και στην κωδικοποίηση τους. Αποφεύχθηκαν οι λεκτικές ερωτήσεις-ανοικτού τύπου γιατί απαιτούν αρκετό χρόνο για να απαντηθούν και πολλές φορές τα υποκείμενα της έρευνας αποφεύγουν να τις συμπληρώσουν, ενώ είναι δύσκολη και η συσχέτιση τους με τα ποσοτικά στοιχεία (Cohen, Lawrence & Morrison, 2007: 431).

Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στη βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με θέματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και στην επικοινωνία και στις συζητήσεις της ερευνήτριας με εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων και άλλων δράσεων που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οδηγό στη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου αποτέλεσε η έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2003 από την Παπαναούμ σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην προσπάθεια της να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις όψεις επιμόρφωσης τους, συνδέοντας στην εργασία της την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με τον σχεδιασμό, τη συμμετοχή και την καλλιέργεια της δικής τους μάθησης σ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του (Παπαναούμ, 2003: 198-207). Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, και το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια Μαρίνα Ούτου, στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας με θέμα «η συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών», για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης σε ζητήματα επιμόρφωσης, το σχολικό έτος 2015-2016. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες, με τροποποιήσεις και προσθήκες που επέτρεπε το θέμα της έρευνας.

Για τον έλεγχο της σαφήνειας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 10 εκπαιδευτικούς, στην πλειοψηφία τους με μεταπτυχιακές σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Ακολούθησε συζήτηση για την ευκολία και τον χρόνο συμπλήρωσης, τις δυσκολίες κατανόησης ή απάντησης κάποιων ερωτήσεων. Μετά την πιλοτική έρευνα έγιναν μικρές τροποποιήσεις στη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων και ακολούθησε διανομή του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 78 ερωτήσεις και αποτελείται από δύο μέρη. Οι 20 πρώτες ερωτήσεις αποτελούν το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου και αφορούν στα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας καθώς και ερωτήσεις για τη διερεύνηση του επιμορφωτικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις του δεύτερου μέρους αποτελούν ομάδες που αναφέρονται σε 7 θεματικούς άξονες που είναι οι εξής:

1. Οι παράγοντες με τους οποίους συνδέεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Δίνονται 8 παράγοντες σε σχέση με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν το ενδιαφέρον τους ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

2. Τα οφέλη που προέκυψαν από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.
3. Οι λόγοι παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων.
4. Οι παράγοντες που αποτρέπουν τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.
5. Οι θεματικοί άξονες επιμόρφωσης που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικούς.
6. Οι φορείς επιμόρφωσης τους οποίους οι εκπαιδευτικοί κρίνουν κατάλληλους για την οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.
7. Ο ρόλος των ενδοσχολικών δράσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert και ζητείται από τον ερωτώμενο να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας στην πρόταση που έχει διατυπωθεί. Οι τιμές της κλίμακας είναι «καθόλου», «λίγο», «αρκετά», «πολύ», «πάρα πολύ» και δίνουν τη δυνατότητα στον/στην ερωτώμενο/η να μην πάρει ξεκάθαρη θέση αν το επιθυμεί. Δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να τοποθετηθεί σε ουδέτερο-μεσαίο σημείο ή να επιλέξει μια σαφή τοποθέτηση προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση της κλίμακας (Ζαφειρόπουλος, 2005: 71).

Για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές. Ειδικότερα από τις δηλώσεις που αφορούσαν τις ενδοσχολικές δράσεις (B μέρος, 7 α, β, γ, δ, ε του ερωτηματολογίου, παραρτήματα) δημιουργήθηκε η νέα μεταβλητή «ενδοσχολικές δράσεις» που περιλαμβάνει τη σημασία των παιδαγωγικών συνεδριάσεων, των εκδηλώσεων, τις σχέσεις συνεργασίας και τα επιμορφωτικά προγράμματα στο πλαίσιο του σχολείου. Ακόμη, βρέθηκε ο μέσος όρος των επιμέρους απαντήσεων των εμποδίων και των οφελών της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα (B μέρος, 4, 2 του ερωτηματολογίου, παραρτήματα) δημιουργώντας αντίστοιχα τις μεταβλητές «εμπόδια» και «οφέλη» επιμόρφωσης. Από τους παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική ανάπτυξη βρέθηκε ο μέσος όρος των δηλώσεων γ, δ, ζ (ερωτηματολόγιο, B μέρος 1) που αποτελούν την υποκλίμακα «συνεργατικές σχέσεις» (νέα μεταβλητή) και περιλαμβάνει τις σχέσεις συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με το ευρύτερο περιβάλλον, τον ρόλο του διευθυντή και το σχολικό κλίμα. Ο μέσος όρος των δηλώσεων α, β, ε, στ, η (ερωτηματολόγιο B μέρος, 1, παραρτήματα) διαμόρφωσαν την υποκλίμακα «επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες» (νέα μεταβλητή) που περιλαμβάνει την εκπαίδευση μέσα από τη συμμετοχή σε έρευνα, σπουδές, προγράμματα. Προκειμένου να μειώσουμε τον αριθμό των μεταβλητών της ομάδας «παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης», πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση (Factor analysis) και βρέθηκαν κοινοί παράγοντες που επέτρεψαν να ομαδοποιήσουμε τις αρχικές μεταβλητές και να ερ-

γαστούμε με λιγότερες, αφού οι παράγοντες είναι έτσι κατασκευασμένοι ώστε να διατηρούν όσο γίνεται την πληροφορία που υπήρχε στις αρχικές μεταβλητές. Οι συσχετίσεις ανάμεσα στα δεδομένα είναι υψηλές καθώς το στατιστικό κριτήριο (Keiser-Meyer-Olkin=0.681>.050, $p<0.05$) είναι υψηλό και συνεπώς τα δεδομένα μας είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση και ομαδοποίηση.

Πίνακας 1: Συντελεστές εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για τις 5 κλίμακες του ερωτηματολογίου

Κλίμακες	Συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha
Συνεργατικές σχέσεις	0,72
Επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες	0,73
Οφέλη	0,91
Εμπόδια	0,82
Ενδοσχολικές δράσεις	0,86

Η αξιοπιστία των προαναφερόμενων μεταβλητών ελέγχθηκε με τη χρήση του μέτρου αξιοπιστίας alpha του Cronbach. Οι δείκτες που προέκυψαν είναι μεγαλύτεροι του 0,7 ($\alpha>0,70$), όπως αναφέρονται στον πίνακα 1.

Η καταχώρηση, η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics (version 20).

3.4 Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 135 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας, οι περισσότεροι από τους οποίους είναι μόνιμοι (91%) εκπαιδευτικοί σε γυμνάσια και λύκεια του νομού, καθώς και μικρός αριθμός αναπληρωτών και ωρομίσθιων και ιδιαίτερα αναπληρωτών (6%) ειδικής αγωγής σε λύκεια. Οι τελευταίοι εκπαιδευτικοί διορίζονται στα σχολεία για να υποστηρίξουν μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπτυξιακές διαταραχές, γεγονός που εκφράζει και τη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας στα σχολεία, στην οποία ενσωματώνονται και μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (πίνακας 2).

Η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή και τα ερωτηματολόγια δόθηκαν από την ερευνήτρια είτε στους διευθυντές/τριες των σχολείων για να τα προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς,

είτε σε εκπαιδευτικούς που είχαν τη δυνατότητα να τα προωθήσουν και να τα συλλέξουν. Δόθηκαν 200 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν απαντημένα 135. Η έρευνα ξεκίνησε τον Μάιο του σχολικού έτους 2017-2018 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο, περίπου σε χρονικό διάστημα ενός μήνα.

Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Δημογραφικά στοιχεία	Κατηγορίες	Συχνότητα N	Σχ.συχνότητα %
Φύλο	Άνδρας	41	30,4
	Γυναίκα	94	69,6
Ηλικία	25-35	7	5,2
	36-45	24	17,8
	46-55	70	51,9
	56 και άνω	34	25,1
Χρόνια υπηρεσίας	1-5	7	5,2
	6-15	29	21,5
	16-25	47	34,8
	26+	52	38,5
Ειδικότητα	Φιλολόγος	42	31,1
	Μαθηματικός	22	16,3
	Ξένων Γλωσσών	23	17,0
	Θεολόγος	8	5,9
	Φυσικός	8	5,9
	Άλλες ειδικότητες	32	23,4
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	123	91,1
	Αναπληρωτής	8	5,9
	Ωρομίσθιος	2	1,5
	Άλλο	2	1,5
Επιπλέον σπουδές	Δεύτερο πτυχίο	12	8,9
	Μεταπτυχιακό	37	27,4
	Διδακτορικό	4	3,0
	Δεν υπάρχουν	82	60,7

Παιδαγωγική επάρ- κεια	Ναι	19	14,1
	Όχι	116	85,9
Πιστοποίηση ξένης γλώσσας	Ναι	96	71,1
	Όχι	39	28,9
Πιστοποίηση Η/Υ	Ναι	107	79,3
	Όχι	28	20,7
Είδος σχολείου	Γυμνάσιο	50	37,3
	Λύκειο	63	47,1
	Γυμνάσιο και Λύκειο	20	15,6

Στο δείγμα οι γυναίκες εκπροσωπούνται με ποσοστό 70% (94), όπως φαίνεται στον πίνακα 2, και οι άνδρες με ποσοστό 30% (41). Όσο αφορά την ηλικία, οι συμμετέχοντες ταξινομήθηκαν σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες. Η πρώτη είναι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 25 έως 35 που αποτελούν μόνον το 5% του δείγματος (αναπληρωτές, όχι μόνιμοι), η δεύτερη από 36 έως 45, το 18% του δείγματος, η τρίτη από 46 έως 55, το 52% και η τέταρτη ηλικιακή ομάδα, 56 ετών και άνω είναι το 25% του δείγματος.

Σχετικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό είναι φιλόλογοι (31%), καθηγητές/τριες ξένων γλωσσών (17%), μαθηματικοί (16%). Πολύ μικρότερος είναι ο αριθμός συμμετοχής στην έρευνα άλλων ειδικοτήτων που υπηρετούν σε γυμνάσια και λύκεια όπως φυσικών (6%), θεολόγων (6%), πληροφορικών (4%), κοινωνιολόγων (3%), φυσικής αγωγής, χημικών, τεχνολόγων-μηχανολόγων, οικονομολόγων κλπ.

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα το 91% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι είναι αναπληρωτές, ιδιαίτερα ειδικής αγωγής και ωρομίσθιοι.

Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό (39%) έχει από 25 και άνω χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ το 35% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει 16 έως 25 χρόνια υπηρεσίας. Τα δύο τελευταία χρόνια έχει μειωθεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συνταξιοδοτούνται και καθώς έχει αυξηθεί το ηλικιακό όριο συνταξιοδότησης παραμένουν στην εκπαίδευση εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας, γεγονός που συνδέεται και με τα μεγάλα ποσοστά της

ηλικιακής κατηγορίας 46 έως 55 (52%) που απαντάται στο δείγμα που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα.

Σχετικά με τις επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει κάνει επιπλέον σπουδές (61%), ενώ το 27% έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, το 9% έχει δεύτερο πτυχίο και ένα πολύ μικρό ποσοστό κατέχει διδακτορικό δίπλωμα (3%).

Όσο αφορά την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών με φοίτηση στην παιδαγωγική σχολή ΑΣΠΑΙΤΕ, μόνο το 14,07% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει παιδαγωγική κατάρτιση. Η παιδαγωγική κατάρτιση, με ετήσια φοίτηση στη σχολή ΑΣΠΑΙΤΕ είναι προαπαιτούμενο για το διορισμό στη δημόσια εκπαίδευση ορισμένων ειδικοτήτων, όπως μηχανολόγων, οικονομολόγων. Σχετικά με την πιστοποιημένη γνώση της ξένης γλώσσας το 71% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει πιστοποίηση στη γνώση ξένης γλώσσας, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι οι μη πιστοποιημένοι δεν είναι πιθανό να γνωρίζουν μια ξένη γλώσσα, αλλά να μην έχουν εμπλακεί στη διαδικασία απόκτησης τίτλων γνώσης της. Περίπου το 80% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει πιστοποίηση στη γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών (πίνακας 2). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει μαθήματα και έχει πιστοποιηθεί στα πλαίσια του επιχειρησιακού προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας». Βέβαια, όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας αρκετοί εκπαιδευτικοί, αν και παρακολούθησαν μαθήματα ηλεκτρονικών υπολογιστών, δεν προχώρησαν στη διαδικασία πιστοποίησής τους (πίνακας 2).

4^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

4.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση

4.1.1 Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

Η περιγραφή που ακολουθεί αναφέρεται στο προαναφερόμενο δείγμα και δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, στο τελευταίο ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν σε ποιων φορέων επιμορφωτικά προγράμματα συμμετείχαν μέχρι τώρα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει τα σεμινάρια που οργανώνουν οι σχολικοί σύμβουλοι (74%). Οι σχολικοί σύμβουλοι διοργανώνουν σεμινάρια σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα των εκπαιδευτικών, εντός του διδακτικού ωραρίου και με διευκόλυνση από τη διεύθυνση του σχολείου. Ένα μεγάλο επίσης ποσοστό των εκπαιδευτικών (69%) έχει παρακολουθήσει την εισαγωγική επιμόρφωση στα ΠΕΚ. Σημαντικό μέρος (63%) των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει εκπαιδευτικά συνέδρια και επιμορφωτικά προγράμματα άλλων φορέων (61%). Τα τελευταία περιλαμβάνουν επιμορφώσεις που διοργανώνουν φορείς όπως η Ένωση Ελλήνων Φυσικών, η Ελληνική μαθηματική Εταιρεία, Ενώσεις Πληροφορικών, ΑΔΕΔΥ, ΝΕΛΕ (Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης) κτλ. Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών σε ποσοστό 59% παρακολούθησε επιμορφώσεις σε πανεπιστήμια. Αρκετοί εκπαιδευτικοί (41,7%) έχουν παρακολουθήσει τα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ενώ μικρότερο ποσοστό (33%) εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει σε εξ' αποστάσεως σεμινάρια επιστημονικών φορέων. 42 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 31,8%) συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια με ιδιωτικό κόστος, με προσωπική τους, δηλαδή, οικονομική επιβάρυνση (Πίνακας 3).

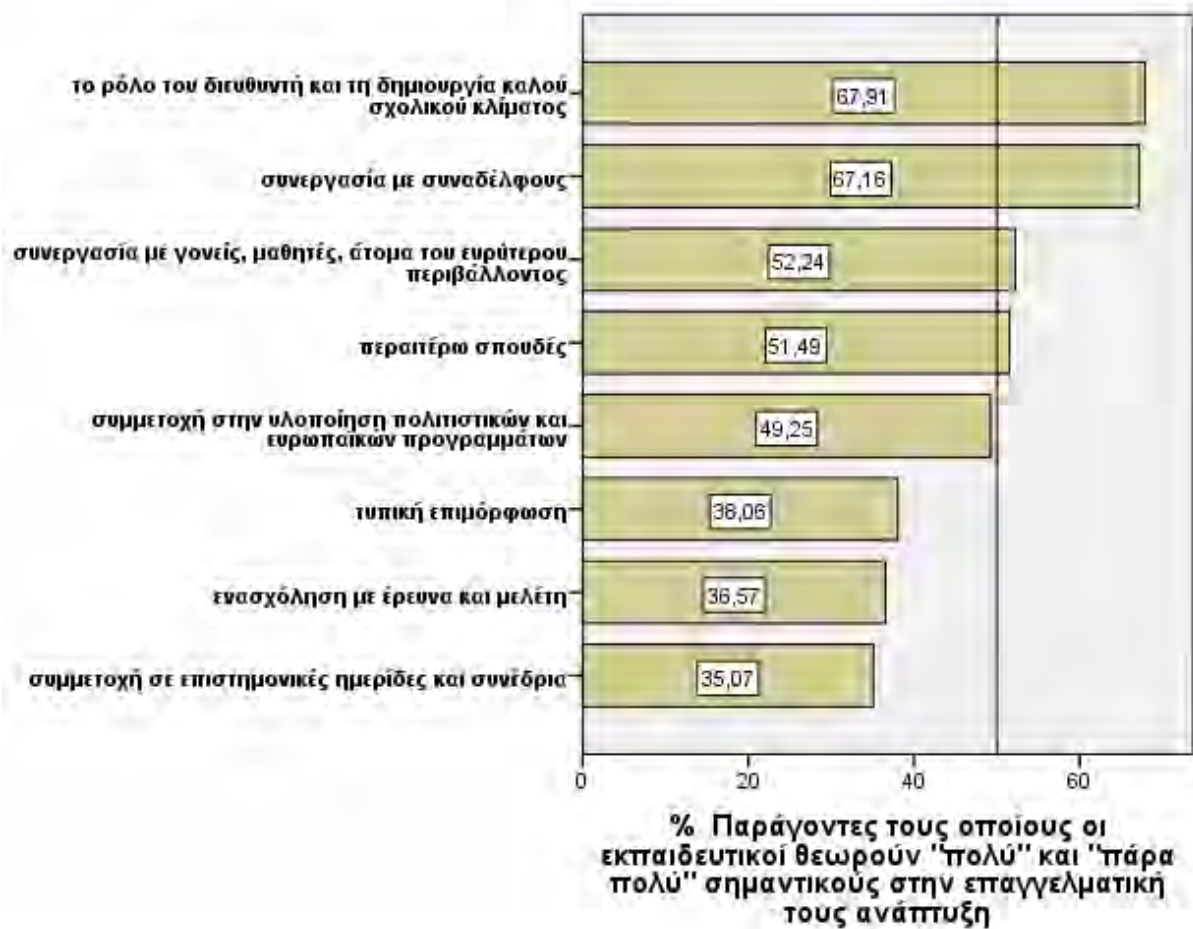
Πίνακας 3. Καταγραφή συχνότητων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα

Σε ποιες από τις παρακάτω επιμορφωτικές δραστηριότητες συμμετείχατε έως τώρα;	Συχνότητα	%
Εισαγωγική επιμόρφωση Π.Ε.Κ	91	68,9%
Επιμορφωτικά προαιρετικά προγράμματα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	55	41,7%
Σεμινάρια σχολικών Συμβούλων	98	74,2%
Σεμινάρια πανεπιστημιακών φορέων	78	59,1%
Εκπαιδευτικά συνέδρια	83	62,9%

Εξ' αποστάσεως σεμινάρια επιστημονικών φορέων	44	33,3%
Επιμορφωτικά σεμινάρια άλλων φορέων	80	60,6%
Επιμορφωτικά σεμινάρια με ιδιωτικό κόστος	42	31,8%
Άλλο	3	2,3%

4.1.2 Οι παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης

Στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τη θέση τους σχετικά με συγκεκριμένους παράγοντες που θεωρούν σημαντικούς για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (68%) θεωρούν πολύ σημαντικούς παράγοντες στην επαγγελματική τους ανάπτυξη το ρόλο του διευθυντή και τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος καθώς και τη συνεργασία με τους συναδέλφους (67%). Περίπου οι μισοί των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συνδέουν πολύ ως πάρα πολύ την επαγγελματική τους ανάπτυξη με τη συνεργασία με τους γονείς, μαθητές και άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντος (52%), με τις περαιτέρω σπουδές (51%) καθώς και τη συμμετοχή στην υλοποίηση πολιτιστικών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων (49%). Σχετικά λίγοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικούς παράγοντες στην επαγγελματική τους ανάπτυξη την τυπική επιμόρφωση (38%), την ενασχόληση με την έρευνα και μελέτη (37%), καθώς και τη συμμετοχή σε επιστημονικές ημερίδες και συνέδρια (35%) (Γράφημα 1). Επίσης, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συμβάλλει λίγο ως καθόλου στην επαγγελματική τους ανάπτυξη η ενασχόληση με την έρευνα και μελέτη (27,4%), η συμμετοχή σε επιστημονικές ημερίδες και συνέδρια (26%), η συμμετοχή στην υλοποίηση πολιτιστικών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων (20%), οι σχέσεις συνεργασίας με γονείς, μαθητές, άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντος (17%) και η τυπική επιμόρφωση (18%). Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συμβάλλει λίγο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη η συνεργασία με τους συναδέλφους (11%) και ο ρόλος του διευθυντή και το σχολικό κλίμα (6%) (Πίνακας 4).



Γράφημα 1: Παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης (% «πολύ» και «πάρα πολύ»)

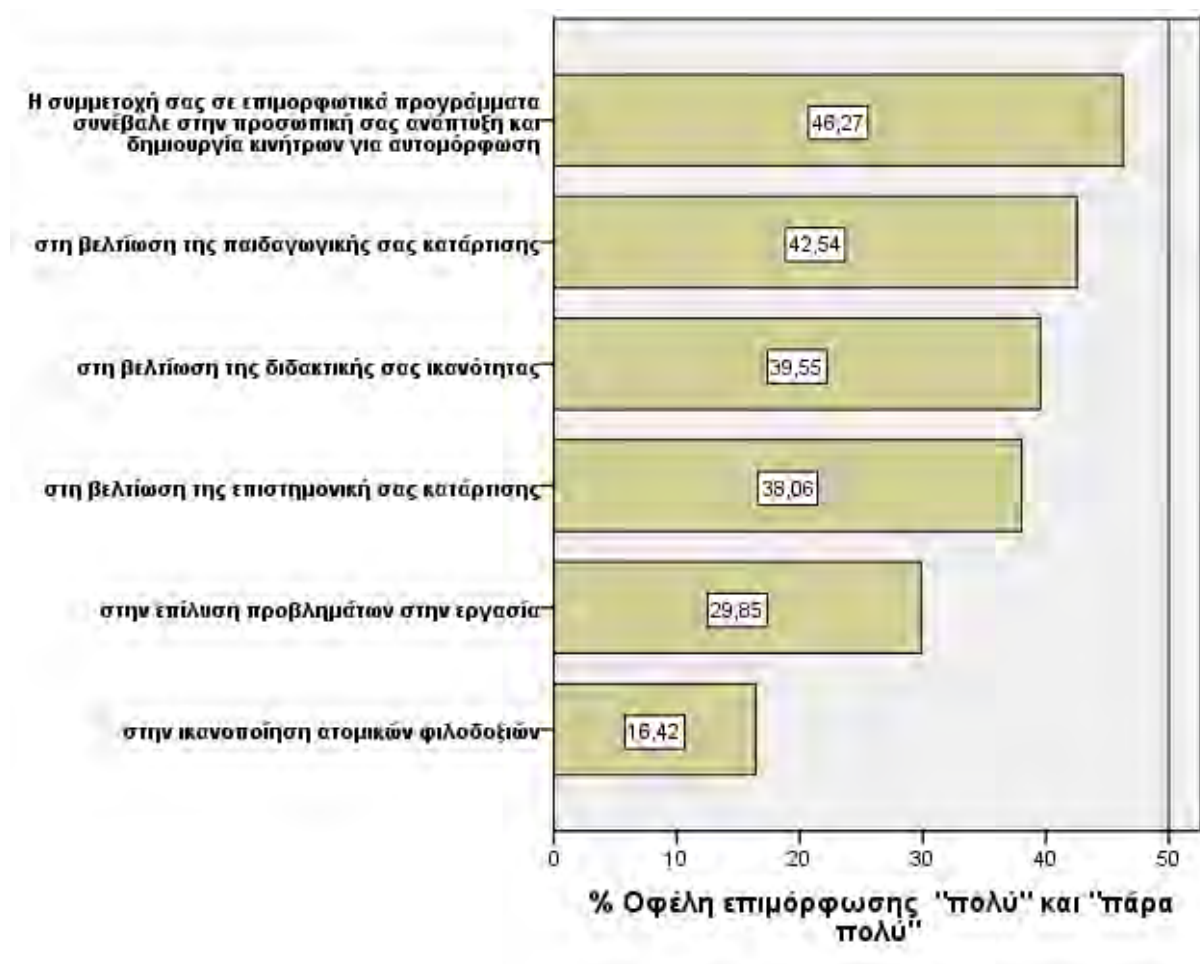
Πίνακας 4. Παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης

Παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης	Βαθμός ενδιαφέροντος									
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ενασχόληση με έρευνα και μελέτη	15	11,1	22	16,3	49	36,2	30	22,2	19	14,2
Συμμετοχή σε επιστημονικές ημερίδες και συνέδρια	5	3,7	30	22,3	53	39,2	32	23,7	15	11,1
Συνεργασία με συναδέλφους	0	0	15	11,1	29	21,5	47	34,9	43	32,5
Συνεργασία με γονείς, μαθητές, άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντος	4	2,9	20	14,8	41	30,4	33	24,5	37	27,4
Τυπική επιμόρφωση	4	2,9	20	14,8	60	44,5	36	26,7	15	11,1
Περαιτέρω σπουδές	14	10,4	16	11,9	36	26,7	48	35,5	21	15,5
Τον ρόλο του διευθυντή και τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος	2	1,5	6	4,5	35	25,9	45	33,3	47	34,8
Συμμετοχή στην υλοποίηση πολιτιστικών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων	8	5,9	20	14,8	41	30,4	34	25,2	32	23,7

4.1.3 Οφέλη επιμόρφωσης

Σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τη μέχρι τώρα συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, όπως φαίνεται στο γράφημα 2 και στον πίνακα 5, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (46%) εκφράζουν τη θέση ότι η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα συνέβαλε σε πολύ μεγάλο βαθμό στην προσωπική τους ανάπτυξη και τη δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση, ενώ για το 53% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών η επιμόρφωση συνέβαλε μέτρια ως καθόλου στην προσωπική ανάπτυξη και τη δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση. Το 43% θεωρεί ότι η επιμόρφωση έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της παιδαγωγικής τους κατάρτισης, ενώ το 16% λίγο. Το 40% εκφράζει τη θέση ότι η επιμόρφωση βελτίωσε πολύ τη διδακτική τους ικανότητα, ενώ το 21% λίγο ή και καθόλου. Η επιμόρφωση συνδέεται πολύ με την επίλυση προβλημάτων στην εργασία από το 30% των εκπαιδευτικών, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί (35%) συνδέουν λίγο ή και

καθόλου την επιμόρφωση με την δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων στον χώρο εργασίας. Σχετικά λίγοι εκπαιδευτικοί, το 16,4%, συνδέουν σε πολύ σημαντικό βαθμό την επιμόρφωση με την ικανοποίηση ατομικών φιλοδοξιών. Ενώ το 40% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνουν ότι η επιμόρφωση συνέβαλε λίγο ως και καθόλου στην ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών.



Γράφημα 2: Οφέλη από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (% «πολύ» και «πάρα πολύ»)

Πίνακας 5: Οφέλη από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

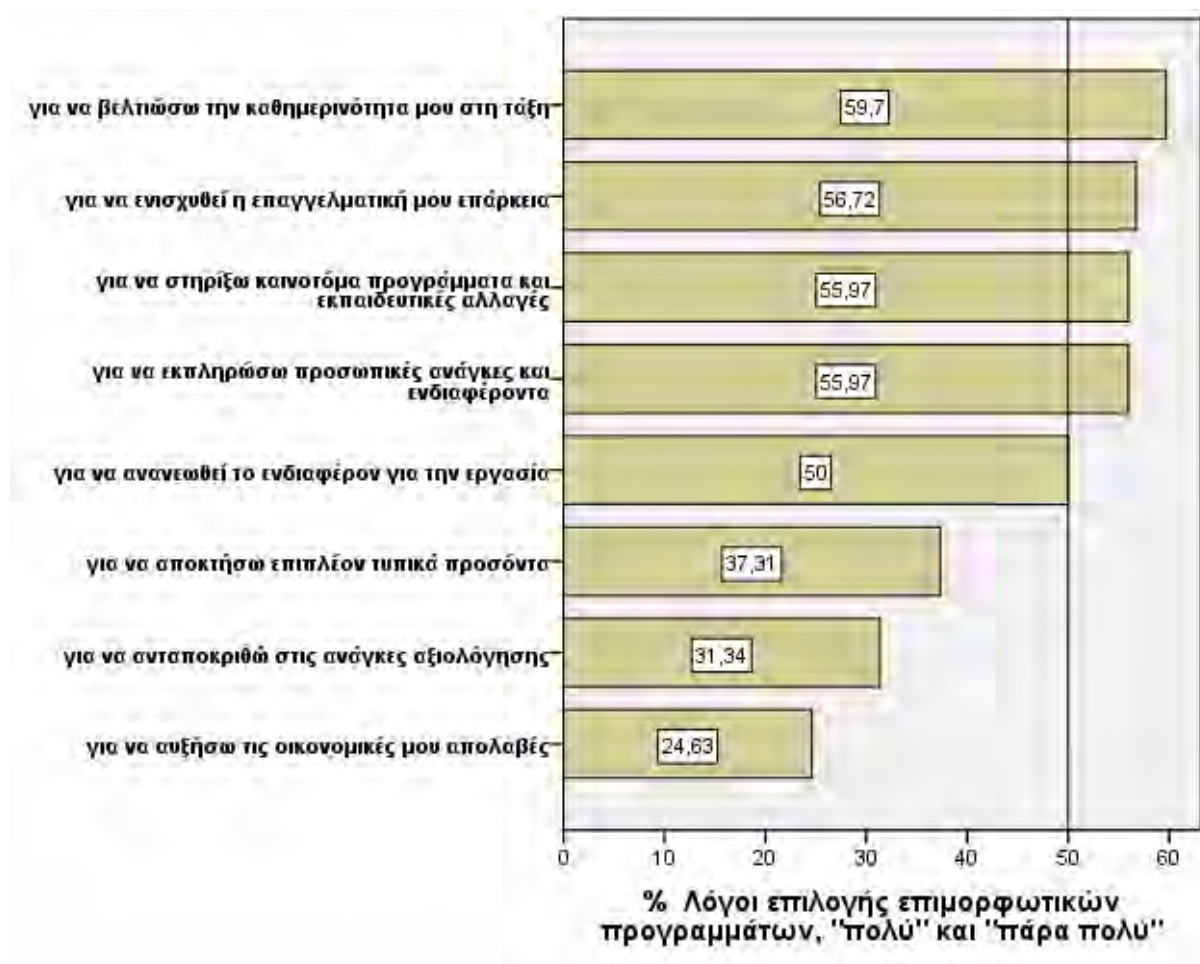
Οφέλη επιμόρφωσης	Βαθμός ενδιαφέροντος									
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Στη βελτίωση του επιπέδου της επιστημονικής σας κατάρτισης	3	2,3	25	18,7	55	41,0	29	21,6	22	16,4
Στη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής σας κατάρτισης	2	1,5	19	14,2	56	41,8	38	28,3	19	14,2
Στη βελτίωση της διδακτικής σας ικανότητας	4	3,0	24	17,9	53	39,5	34	25,4	19	14,2
Στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζετε στην εργασία	7	5,2	40	29,9	47	35,1	22	16,4	18	13,4
Στην ικανοποίηση ατομικών φιλοδοξιών	19	14,2	34	25,4	59	44,0	13	9,7	9	6,7
Στην προσωπική σας ανάπτυξη και δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση	6	4,5	18	13,4	48	35,8	37	27,6	25	18,7

4.1.4 Λόγοι επιλογής παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων

Η τρίτη ερώτηση του Β' μέρους του ερωτηματολογίου αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα επέλεγαν να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα (βλ. παραρτήματα, ερωτηματολόγιο). Προσδιορίστηκαν συγκεκριμένοι λόγοι για τους οποίους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν τον βαθμό στον οποίο αυτοί καθορίζουν τις επιλογές τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι θα επέλεγαν να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για να βελτιώσουν σημαντικά την καθημερινότητά τους στην τάξη (60%), για να ενισχύσουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους επάρκεια (57%), για να στηρίξουν καινοτόμα προγράμματα και εκπαιδευτικές αλλαγές σε μεγάλο βαθμό (56%), για να εκπληρώσουν σε μεγάλο βαθμό προσωπικές ανάγκες

και ενδιαφέροντα (56%). Οι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) επιλέγουν να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για να ανανεωθεί σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον τους για την εργασία. Σχετικά λίγοι επιλέγουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα σε μεγάλο βαθμό για να αποκτήσουν επιπλέον τυπικά προσόντα (37%), για να ανταποκριθούν στις ανάγκες αξιολόγησης (31%) και για να αυξήσουν τις οικονομικές τους απολαβές (25%) (γράφημα 3). Για πολλούς εκπαιδευτικούς δεν αποτελεί κίνητρο συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα η αύξηση των οικονομικών απολαβών (53,3%), οι απαιτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση (36%) και η απόκτηση επιπλέον τυπικών προσόντων (31%) (πίνακας 6).

Γράφημα 3: Λόγοι επιλογής επιμορφωτικών προγραμμάτων (% "πολύ" και "πάρα πολύ")



Πίνακας 6: Λόγοι παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων

Λόγοι συμμετοχής	Βαθμός ενδιαφέροντος									
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Για να ενισχυθεί η επαγγελματική μου επάρκεια	6	4,4	16	11,9	36	26,7	45	33,3	32	23,7
Για να βελτιώσω την καθημερινότητα μου στην τάξη	4	3,0	18	13,3	33	24,5	45	33,3	35	25,9
Για να αποκτήσω επιπλέον τυπικά προσόντα	12	9,0	30	22,4	42	31,3	31	23,1	19	14,2
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές	33	24,5	39	28,8	30	22,2	14	10,3	19	14,2
Για να ανανεωθεί το ενδιαφέρον για την εργασία μου	9	6,6	15	11,1	44	32,6	43	31,9	24	17,8
Για να εκπληρώσω προσωπικές ανάγκες και ενδιαφέροντα	4	3,0	11	8,1	44	32,6	46	34,1	30	22,2
Για να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	15	11,1	33	24,5	44	32,6	25	18,5	18	13,3
Για να στηρίξω καινοτόμα προγράμματα και εκπαιδευτικές αλλαγές	4	3,0	16	11,9	39	28,8	46	34,1	30	22,2

4.1.5 Ανασταλτικοί παράγοντες για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

Όσο αφορά στους παράγοντες που αποτρέπουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν μεγάλο εμπόδιο το κόστος συμμετοχής (62%). Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν μεγάλα εμπόδια τη δυσκολία πρόσβασης στο τόπο διεξαγωγής της επιμόρφωσης (55%), το χρόνο υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων (εκτός ωραρίου απασχόλησης) (52%), την έλλειψη χρόνου (50%), τις ακατάλληλες εκπαιδευτικές δομές (49%). Λιγότεροι από τους μισούς τη μη ενδιαφέρουσα θεματολογία (44%) και την ασάφεια των στόχων της επιμόρφωσης (41%) (γράφημα 4). Σχετικά λίγοι θεωρούν μεγάλο εμπόδιο την ανεπάρκεια των εκπαιδευτών επιμόρφωσης, τις ακατάλληλες μεθόδους και τεχνικές και την ελλιπή ενημέρωση για τη διεξαγωγή των προγραμμάτων (γράφημα 4), (πίνακας 7).

Γράφημα 4: Εμπόδια στην επιμόρφωση (% "πολύ" και "πάρα πολύ")



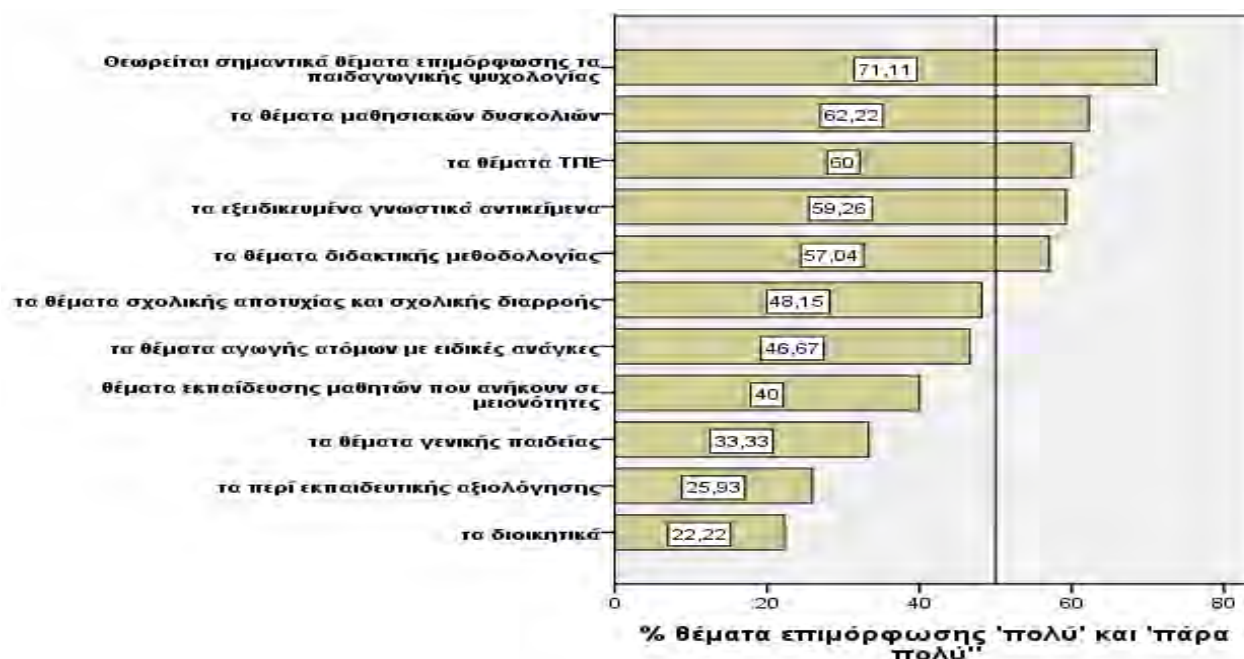
Πίνακας 7: Παράγοντες που αποτρέπουν τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

Εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα	Βαθμός ενδιαφέροντος									
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ελλιπής ενημέρωση για τη διεξαγωγή προγραμμάτων	14	10,4	33	24,4	45	33,3	31	23,0	12	8,9
Έλλειψη χρόνου για συμμετοχή	6	4,4	23	17,0	36	26,7	49	36,3	21	15,6
Ασάφεια στόχων επιμόρφωσης	4	3,0	30	22,2	46	34,0	39	28,9	16	11,9
Απουσία κατάλληλων εκπαιδευτικών δομών	1	0,7	26	19,3	42	31,1	52	38,5	14	10,4
Κόστος συμμετοχής σε προγράμματα	8	5,9	20	14,8	23	17,0	41	30,4	43	31,9
Δυσκολία πρόσβασης στον τόπο διεξαγωγής των προγραμμάτων	9	6,7	15	11,2	36	26,9	41	30,6	33	24,6
Ο χρόνος υλοποίησης (εκτός ωραρίου απασχόλησης)	8	5,9	24	17,8	31	23,0	48	35,5	24	17,8
Επαγγελματική ανεπάρκεια εκπαιδευτών επιμόρφωσης	11	8,1	34	25,2	40	29,6	26	19,3	24	17,8
Ακατάλληλη χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών	8	5,9	35	25,9	44	32,6	31	23,0	17	12,6
Μη ενδιαφέρουσα θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων	6	4,4	24	17,8	46	34,0	35	25,9	24	17,8

4.1.6 Θέματα επιμόρφωσης και σχετικές ανάγκες

Οι εκπαιδευτικοί, με βάση τις δικές τους επιμορφωτικές ανάγκες, κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό ενδιαφέροντος τους σε συγκεκριμένη θεματολογία επιμορφωτικών προγραμμάτων. Όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 5 και στον πίνακα 7, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (71%) θεωρεί πολύ σημαντικά τα θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν πολύ σημαντικά τα θέματα μαθησιακών δυσκολιών (62,22), τα θέματα τεχνολογίας και επικοινωνιών (60%), τα εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα (59%) και τα θέματα διδακτικής μεθοδολογίας (57%). Περίπου μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικά θέματα επιμόρφωσης αυτά της σχολικής διαρροής (48%) και τα θέματα αγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες (47%). Λιγότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικά τα θέματα εκπαίδευσης μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες (40%) και σχετικά λίγοι θεωρούν πολύ σημαντικά τα θέματα γενικής παιδείας, εκπαιδευτικής αξιολόγησης και τα διοικητικά (γράφημα 5), (πίνακας 7). Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (51%) ενδιαφέρονται λίγο και καθόλου για διοικητικά θέματα. Το 35% των εκπαιδευτικών του δείγματος λίγο ενδιαφέρεται για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, το 30% επίσης δεν ενδιαφέρεται για θέματα εκπαίδευσης μειονοτήτων και το 25% περίπου δεν ενδιαφέρεται για θέματα αγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Γράφημα 5: Σημαντικά θέματα επιμόρφωσης (% "πολύ" και "πάρα πολύ")



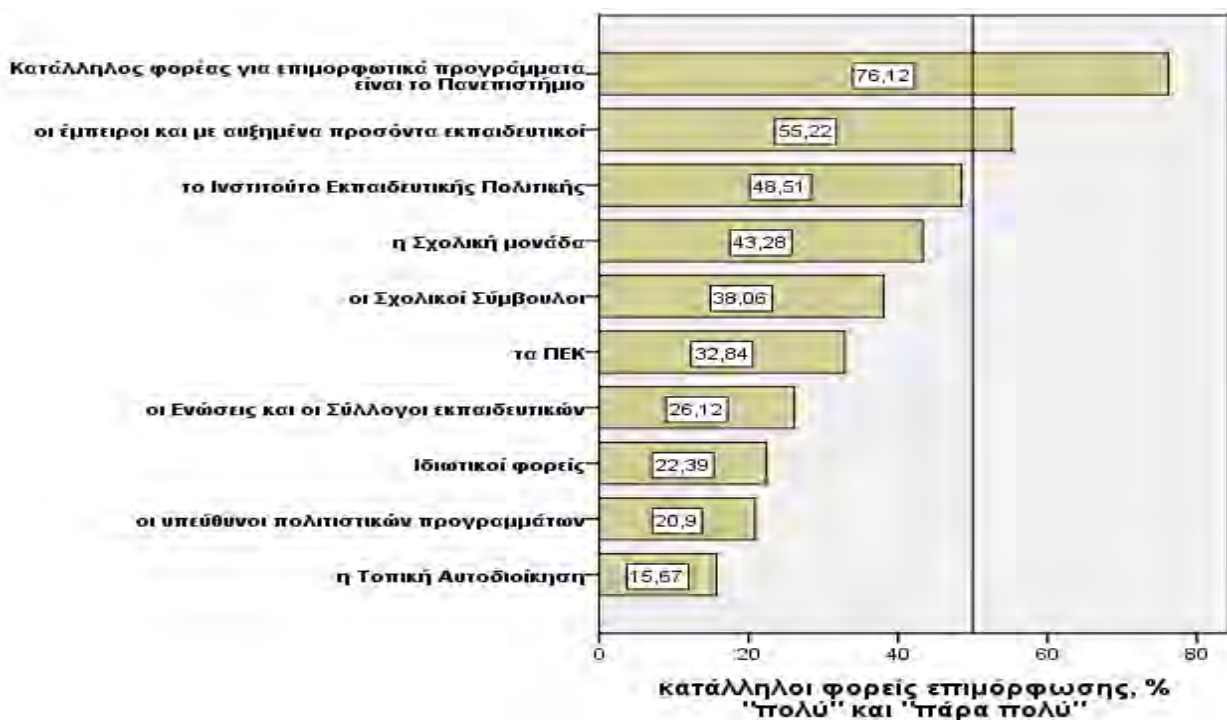
Πίνακας 8: Θέματα επιμόρφωσης και σχετικές ανάγκες

Θέματα επιμόρφωσης	Βαθμός ενδιαφέροντος									
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα	2	1,5	17	12,6	36	26,6	47	34,8	33	24,5
Θέματα γενικής εκπαίδευσης	4	3,0	31	23,0	55	40,7	34	25,2	11	8,1
Θέματα διδακτικής μεθοδολογίας	1	0,7	14	10,4	43	31,9	47	34,8	30	22,2
Θέματα μαθησιακών δυσκολιών	4	3,0	12	8,9	35	25,9	43	31,9	41	30,3
Θέματα σχολικής αποτυχίας και σχολικής διαρροής	1	0,7	22	16,3	47	34,8	43	31,9	22	16,3
Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας	1	0,7	7	5,2	31	23,0	43	31,9	53	39,2
Διοικητικά θέματα	18	13,4	52	38,5	35	25,9	19	14,1	11	8,1
Θέματα περί εκπαιδευτικής αξιολόγησης	7	5,2	40	29,6	53	39,2	25	18,6	10	7,4
Θέματα τεχνολογίας πληροφορικής & επικοινωνιών	0	0	14	10,4	40	29,6	45	33,3	36	26,7
Θέματα αγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες	8	5,9	25	18,6	39	28,9	34	25,2	29	21,6
Θέματα εκπαίδευσης μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες	7	5,2	34	25,2	40	29,6	33	24,5	21	15,5

4.1.7 Φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων

Όσο αφορά το ποιους φορείς θεωρούν κατάλληλους για την οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν στην πλειονότητα τους (76%) ως τον καταλληλότερο φορέα το Πανεπιστήμιο (γράφημα 6, πίνακας 9). Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (55%) θεωρούν πολύ κατάλληλους φορείς επιμόρφωσης τους έμπειρους και με αυξημένα προσόντα εκπαιδευτικούς. Οι μισοί, περίπου, θεωρούν κατάλληλους φορείς σε μεγάλο βαθμό το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (48,51%) και τη σχολική μονάδα (43,28%). Σχετικά λίγοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ κατάλληλους φορείς επιμόρφωσης τους σχολικούς σύμβουλους (38%) και τα ΠΕΚ (33%). Λιγότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ κατάλληλους φορείς για την οργάνωση και υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων τις Ενώσεις και τους Συλλόγους των εκπαιδευτικών (26%), τους ιδιωτικούς φορείς (22%), τους υπεύθυνους πολιτιστικών προγραμμάτων (21%) και την τοπική Αυτοδιοίκηση (16%) (Γράφημα 6). Άξιο επισήμανσης είναι ότι το 58%, περίπου, των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν θεωρούν κατάλληλο φορέα επιμόρφωσης την τοπική αυτοδιοίκηση και το 40% των εκπαιδευτικών τους υπεύθυνους των πολιτιστικών προγραμμάτων (Πίνακας: 9).

Γράφημα 6: Κατάλληλοι φορείς επιμόρφωσης (% "πολύ" και "πάρα πολύ")



Πίνακας 9: Φορείς κατάλληλοι για την οργάνωση και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων

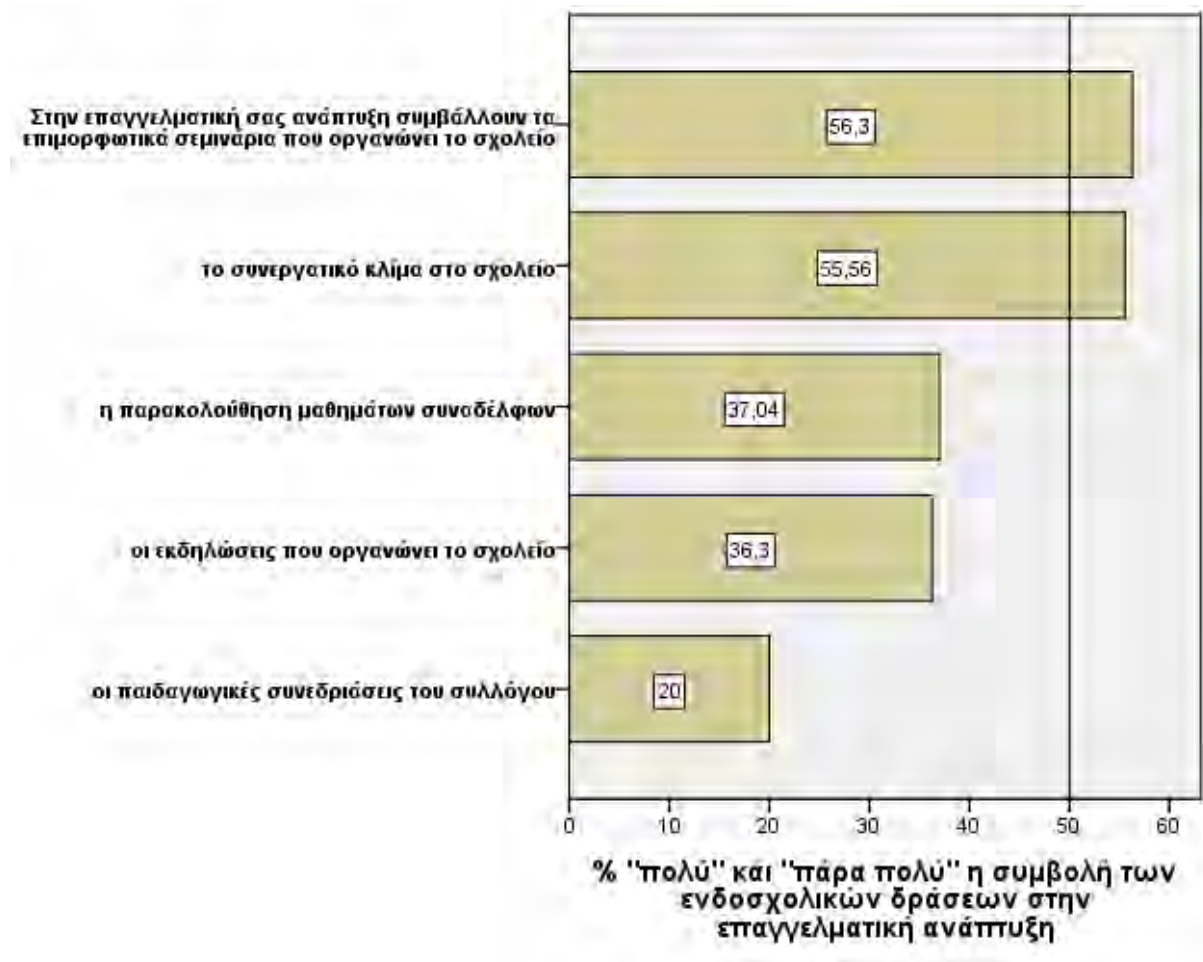
Φορείς επιμόρφωσης	Βαθμός ενδιαφέροντος									
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής	6	4,5	15	11,1	49	36,3	41	30,4	24	17,8
Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα	6	4,5	28	20,8	57	42,2	33	24,4	11	8,1
Σχολικοί Σύμβουλοι	8	5,9	35	25,9	41	30,4	32	23,7	19	14,1
Υπεύθυνοι Πολιτιστικών Προγραμμάτων	16	11,9	40	29,6	51	37,7	22	16,3	6	4,5
Ιδιωτικοί φορείς	15	11,1	33	24,4	56	41,5	20	14,8	10	7,4
Ενώσεις και Σύλλογοι Εκπαιδευτικών	9	6,7	33	24,4	58	42,9	23	17,1	12	8,9
Έμπειροι και με αυξημένα προσόντα εκπαιδευτικοί	3	2,2	17	12,6	40	29,6	49	36,3	26	19,3
Πανεπιστήμιο	2	1,5	7	5,2	23	17,1	56	41,5	47	34,7
Τοπική Αυτοδιοίκηση	31	23,0	48	35,6	35	25,9	11	8,1	10	7,4
Σχολική μονάδα	4	3,0	28	20,7	45	33,4	40	29,6	18	13,3

4.1.8 Ενδοσχολικές δράσεις και επαγγελματική ανάπτυξη

Σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι ενδοσχολικές δραστηριότητες συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνδέουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη επαγγελματική τους ανάπτυξη με τα επιμορφωτικά σεμινάρια που μπορεί να οργανώνει το σχολείο (56,3%), καθώς και τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους (π.χ. διαθεματικές διδα-

σκαλίες) (56%) (γράφημα 7). Λιγότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι συμβάλλουν πολύ στην επαγγελματική τους ανάπτυξη η παρακολούθηση των μαθημάτων συναδέλφων (37%), οι εκδηλώσεις που οργανώνει το σχολείο, όπως ημερίδες, ομιλίες (36%). Μόνο το 20% του δείγματος των εκπαιδευτικών συνδέει πολύ και πάρα πολύ την επαγγελματική του ανάπτυξη με τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου, ενώ το 45% των εκπαιδευτικών συνδέει λίγο ως καθόλου τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου με την επαγγελματική του ανάπτυξη. Επίσης, το 31% των εκπαιδευτικών συνδέει λίγο ως καθόλου με την επαγγελματική του ανάπτυξη την παρακολούθηση μαθημάτων των συναδέλφων (γράφημα 7), (Πίνακας 10).

Γράφημα 7: Η συμβολή των ενδοσχολικών δράσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη (% "πολύ" και "πάρα πολύ")



Πίνακας 10: Η συμβολή των ενδοσχολικών δράσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη

Ενδοσχολικές δράσεις	Βαθμός ενδιαφέροντος									
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου	15	11,1	46	34,1	47	34,8	18	13,3	9	6,7
Εκδηλώσεις που μπορεί να οργανώνει το σχολείο (ημερίδες, ομιλίες)	5	3,7	23	17	58	43	34	25,2	15	11,1
Οι συνεργασίες μεταξύ συναδέλφων (π.χ. διαθεματικές διδασκαλίες)	2	1,5	18	13,3	40	29,6	49	36,3	26	19,3
Η παρακολούθηση μαθημάτων συναδέλφων	13	9,3	29	21,5	43	31,9	30	22,3	20	14,9
Επιμορφωτικά σεμινάρια που μπορεί να οργανώνει το σχολείο	2	1,5	14	10,4	43	31,9	48	35,5	28	20,7

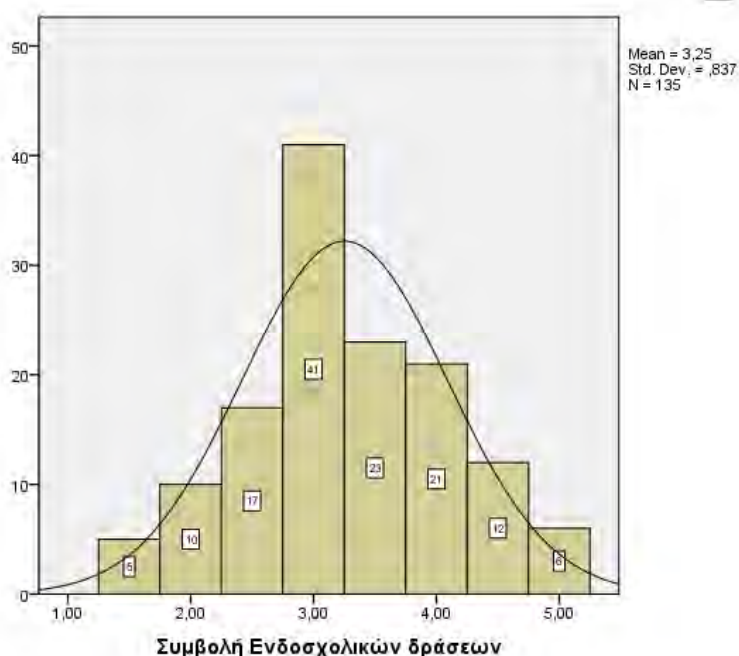
Για τον έλεγχο των υποθέσεων, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα της μεθοδολογίας της έρευνας, δημιουργήθηκαν οι εξής νέες μεταβλητές: «συνεργατικές σχέσεις», «επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες», «οφέλη επιμόρφωσης», «εμπόδια επιμόρφωσης», «ενδοσχολικές δράσεις», οι δείκτες των οποίων δίνονται στον πίνακα 11.

Πίνακας 11 :Δείκτες των νέων μεταβλητών

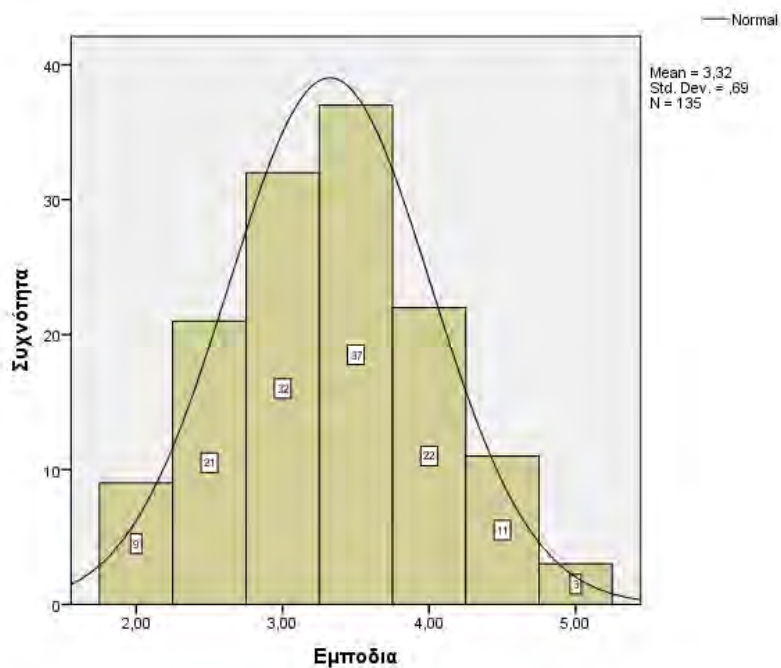
Μεταβλητές	M.O	T.A
Συνεργατικές σχέσεις	3,80	0,825
Επιμορφωτικές-εκπαιδευτικές διαδικασίες	3,27	0,764
Οφέλη επιμόρφωσης	3,19	0,871

Εμπόδια επιμόρφωσης	3,32	0,69
Συμβολή ενδοσχολικών δράσεων	3,25	0,837

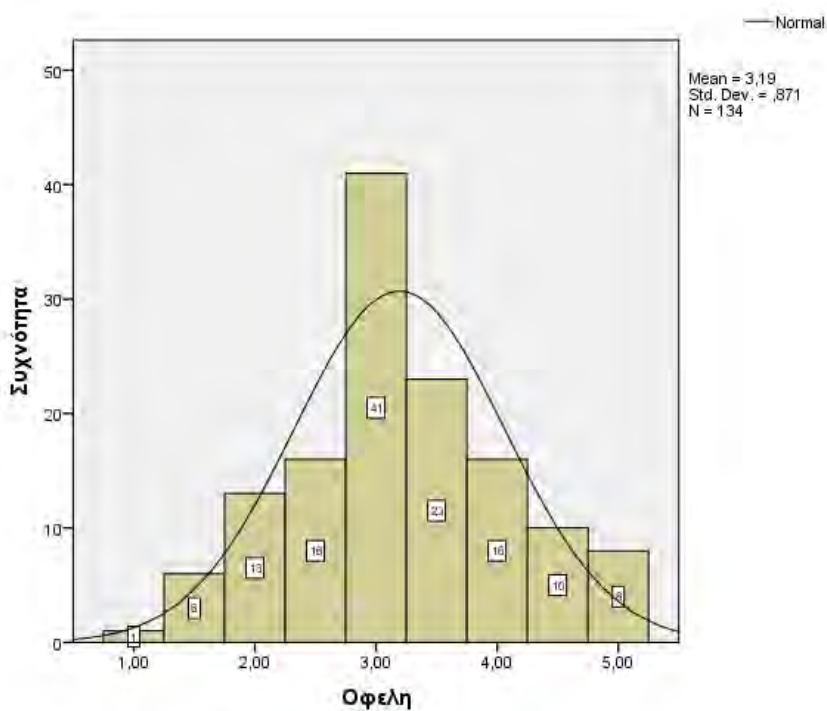
Πραγματοποιήθηκε έλεγχος της κανονικότητας των μεταβλητών με το κριτήριο Kolmogorov Smirnov και προέκυψε ότι η μεταβλητή «ενδοσχολικές δράσεις» ακολουθεί κανονική κατανομή [$D(135)=0,10$, $p>0,001$] όπως φαίνεται και στο γράφημα 8. Κανονική κατανομή ακολουθούν και οι μεταβλητές εμπόδια [$D(135)=0,05$, $p>0,001$] και οφέλη [$D(134)=0,09$, $p>0,001$] (γράφημα 9, 10) καθώς και η μεταβλητή Επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες [$D(135)=0,09$, $p>0,001$] (γράφημα 12). Μη κανονική κατανομή ακολουθεί η μεταβλητή Συνεργατικές σχέσεις [$D(135)=0,12$, $p<0,001$] (γράφημα 11).



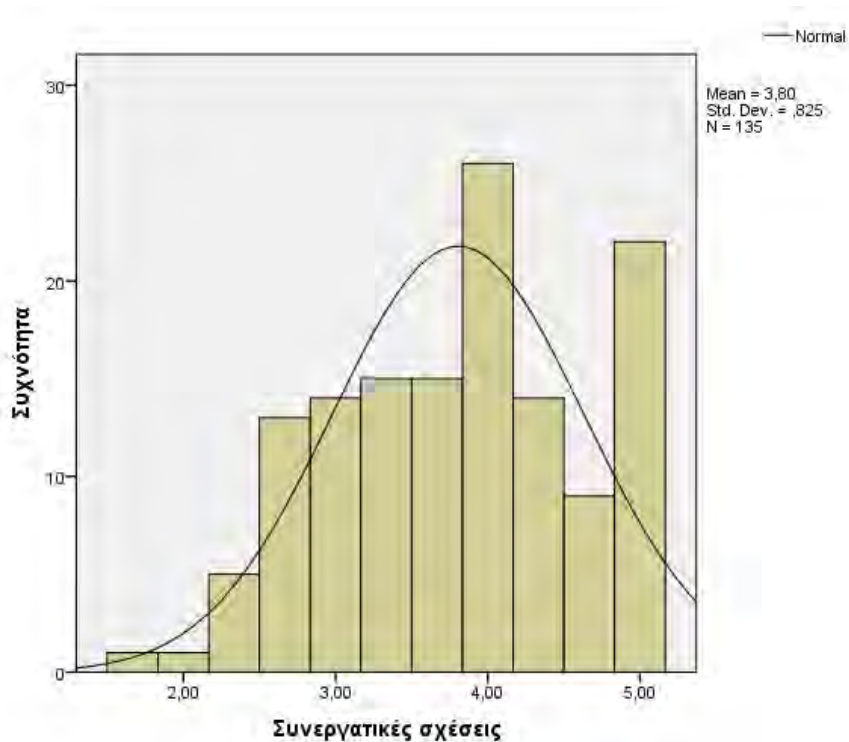
Γράφημα 8: Η κανονικότητα της μεταβλητής «ενδοσχολικές δράσεις»



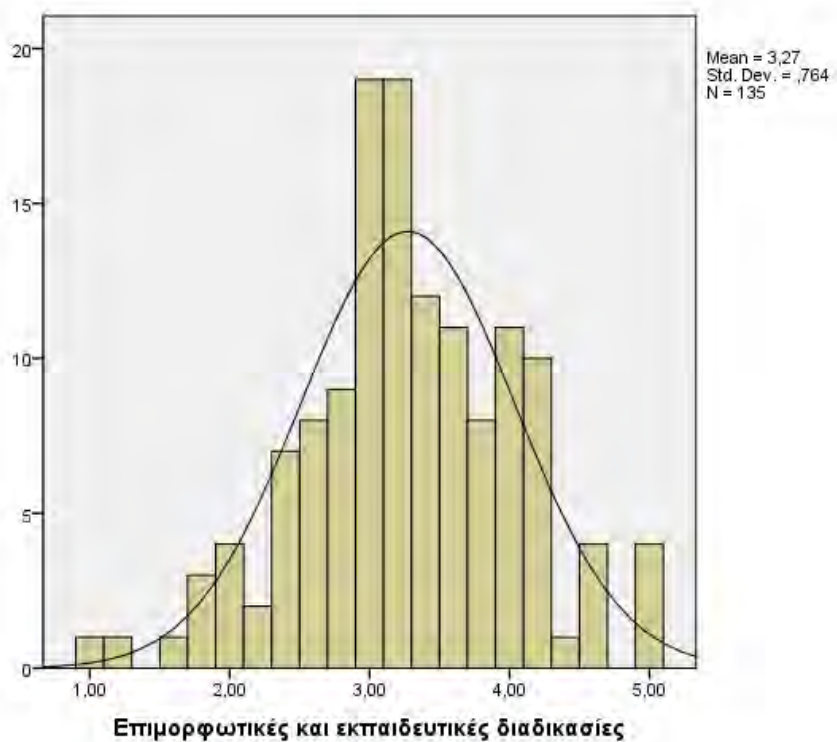
Γράφημα 9: Η κανονικότητα της μεταβλητής «εμποδια»



Γράφημα 10: Η κανονικότητα της μεταβλητής «Οφέλι»



Γράφημα 11: Η κανονικότητα της μεταβλητής «Συνεργατικές σχέσεις»



Γράφημα 12: Η κανονικότητα της μεταβλητής «Επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες»

4.2 Επαγωγική ανάλυση

4.2.1 Στατιστικά σημαντικές διαφορές

Για τον έλεγχο των στατιστικά σημαντικών διαφορών της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια σε σχέση με την ηλικία, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας και τις επιπλέον σπουδές χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 (square). Προκειμένου να χρησιμοποιηθεί το κριτήριο χ^2 για τον έλεγχο των παραπάνω υποθέσεων, οι μεταβλητές της ηλικίας, των χρόνων προϋπηρεσίας και των επιπλέον σπουδών ομαδοποιήθηκαν σε νέες κατηγορίες ώστε να ικανοποιηθεί η προϋπόθεση χρήσης του κριτηρίου, δηλαδή να μην υπάρχουν κελιά με πολύ μικρές συχνότητες. Η ηλικία εμφανίζει τις εξής μεταβλητές, «25-44», «45-55» και «56 και άνω». Τα χρόνια προϋπηρεσίας σε «1-15», «16-25» και «26 και άνω». Οι μεταβλητές «δεύτερο πτυχίο», «μεταπτυχιακό» και «διδακτορικό» ομαδοποιήθηκαν στην μεταβλητή «επιπλέον σπουδές». Ως προς τη συμμετοχή εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων σε επιμορφωτικά σεμινάρια παρατηρούμε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη συμμετοχή σε εξ' αποστάσεως σεμινάρια ($\chi^2(2)=9,084$, $p=0,011$) (Πίνακας 12). Πιο συγκεκριμένα, οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμμετείχαν περισσότερο σε εξ' αποστάσεως επιμορφωτικά σεμινάρια. Η ηλικιακή ομάδα 25-45ετών παρακολούθησε σε ποσοστό 41,9%, η ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών σε ποσοστό 38,6% και η ηλικιακή ομάδα 56 ετών και άνω σε πολύ μικρό ποσοστό 11,8% (πίνακας 12). Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί και τα χρόνια προϋπηρεσίας (Παραρτήματα, πίνακας 1). Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια πανεπιστημιακών φορέων ($\chi^2=4,584$, $p=0,032$), τη συμμετοχή σε εξ' αποστάσεως σεμινάρια ($\chi^2=6,396$, $p=0,011$), τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις άλλων φορέων ($\chi^2=9,500$, $p=0,002$) και τη συμμετοχή σε προγράμματα με ιδιωτικό κόστος ($\chi^2=8,177$, $p=0,004$). Οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές συμμετείχαν περισσότερο (70% έναντι των 51,2% χωρίς επιπλέον σπουδές) σε επιμορφωτικά σεμινάρια πανεπιστημιακών φορέων, σε εξ' αποστάσεως σεμινάρια (45,3% έναντι 24,4% χωρίς επιπλέον σπουδές), σε επιμορφωτικά προγράμματα άλλων φορέων (75,5% έναντι 48,8% χωρίς επιπλέον σπουδές). Σημαντικό επίσης στοιχείο αποτελεί το ότι πολλοί περισσότεροι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές (45,3%) συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα με ιδιωτικό κόστος έναντι αυτών χωρίς επιπλέον σπουδές (22%) (Πίνακας 13).

Πίνακας 12: Στατιστικά σημαντικές διαφορές της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ως προς την ηλικία

	25-45		46-55		56 και άνω		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	X2	df	p
Εισαγωγική επιμόρφωση Π.Ε.Κ	61,3%	38,7%	72,9%	27,1%	61,8%	38,2%	1,967	2	0,374
Επιμορφωτικά προγράμματα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	38,7%	61,3%	45,7%	54,3%	32,4%	67,6%	1,761	2	0,415
Σεμινάρια σχολικών Συμβούλων	67,7%	32,3%	72,9%	27,1%	76,5%	23,5%	0,626	2	0,731
Σεμινάρια πανεπιστημιακών φορέων	58,1%	41,9%	60,0%	38,6%	52,9%	47,1%	1,526	4	0,822
Εκπαιδευτικά συνέδρια	48,4%	51,6%	65,7%	34,3%	64,7%	35,3%	2,923	2	0,232
Εξ' αποστάσεως σεμινάρια επιστημονικών φορέων	41,9%	58,1%	38,6%	61,4%	11,8%	88,2%	9,084	2	0,011
Επιμορφωτικά σεμινάρια άλλων φορέων	48,4%	51,6%	64,3%	35,7%	58,8%	41,2%	2,253	2	0,324
Επιμορφωτικά σεμινάρια με ιδιωτικό κόστος	25,8%	74,2%	37,1%	62,9%	23,5%	76,5%	2,507	2	0,285
Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε)	0%	100%	2,9%	97,1%	2,9%	94,1%	3,924	4	0,416

Πίνακας 13: Στατιστικά σημαντικές διαφορές συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ως προς τις επιπλέον σπουδές

	Επιπλέον σπουδές		Δεν υπάρχουν		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	X2	df	p
Συμμετοχή σε εισαγωγική επιμόρφωση ΠΕΚ	64,2%	35,8%	69,5%	30,5%	0,421	1	0,516
Επιμορφωτικά προγράμματα Παιδαγωγικού Ινστι-	49,1%	50,9%	35,4%	64,6%	2,499	1	0,114

τούτου							
Σεμινάρια σχολικών συμβούλων	75,5%	24,5%	70,7%	29,3%	0,364	1	0,547
Επιμορφωτικά προγράμματα πανεπιστημιακών φορέων	69,8%	30,2%	51,2%	48,8%	4,584	1	0,032
Εκπαιδευτικά συνέδρια	71,7%	28,3%	54,9%	45,1%	3,486	1	0,050
Συμμετοχή σε εξ αποστάσεως σεμινάρια	45,3%	54,7%	24,4%	75,6%	6,396	1	0,011
Επιμορφώσεις άλλων φορέων	75,5%	24,5%	48,8%	51,2%	9,500	1	0,002
Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με ιδιωτικό κόστος	45,3%	54,7%	22,0%	78,0%	8,177	1	0,004
Άλλο	3,8%	96,2%	1,2%	97,6%	1,597	2	0,450

Για τον έλεγχο της υπόθεσης: «οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των ενδοσχολικών δράσεων, των συνεργατικών σχέσεων, των επιμορφωτικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών, για τα εμπόδια και τα οφέλη της επιμόρφωσης δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο, την πιστοποίηση της ξένης γλώσσας, την πιστοποίηση ηλεκτρονικών υπολογιστών» χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο σύγκρισης μέσω όρων για ανεξάρτητα δείγματα t test. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν το «φύλο», η «πιστοποίηση ξένης γλώσσας» και η «πιστοποίηση ηλεκτρονικών υπολογιστών» ενώ ως εξαρτημένες μεταβλητές η «συμβολή των ενδοσχολικών δράσεων», «οι συνεργατικές σχέσεις», οι «επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες», τα «εμπόδια» και τα «οφέλη» επιμόρφωσης. Βασική προϋπόθεση εφαρμογής του συγκεκριμένου κριτηρίου είναι η κανονικότητα των μεταβλητών και η ομοιογένεια της διακύμανσης. Οι εξαρτημένες μεταβλητές «συμβολή των ενδοσχολικών δράσεων», «επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες», τα «εμπόδια» και τα «οφέλη» επιμόρφωσης, όπως διαπιστώθηκε σε προηγούμενη ανάλυση, ακολουθούν κανονική κατανομή, ενώ «οι συνεργατικές σχέσεις» δεν ακολουθεί κανονική κατανομή.

Πίνακας 14: Στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου και εξαρτημένων μεταβλητών

	Άνδρες		Γυναίκες		Στατιστικά Σημαντική Διαφορά
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	P
Ενδοσχολικές δράσεις	3,18	0,795	3,29	0,856	0,506
Οφέλη	3,05	0,841	3,25	0,880	0,204
Εμπόδια	3,26	0,809	3,34	0,634	0,548
Επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες	3,06	0,883	3,36	0,690	0,031*

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τις απόψεις τους για την συμβολή της συμμετοχής σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες [$t(133)=-2,179$, $p=0,031$]. Οι γυναίκες διαφοροποιούνται από τους άνδρες ως προς τη σημασία που αποδίδουν στις επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παρατηρώντας τους μέσους όρους των δύο ομάδων, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ($\mu.o=3,36$) αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην συμβολή της συμμετοχής σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες συγκριτικά με τους άντρες εκπαιδευτικούς ($\mu.o=3,05$) (πίνακας 14).

Η σχέση «των συνεργατικών σχέσεων» με το φύλο των εκπαιδευτικών ελέγχθηκε με το κριτήριο Mann-Whitney και δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές [$U(41,94)=1819,00$, $p=0,60$].

Πίνακας15: Στατιστικά σημαντικές διαφορές πιστοποίησης ξένης γλώσσας και εξαρτημένων μεταβλητών

	ΝΑΙ		ΟΧΙ		Στατιστικά σημα- ντική διαφορά
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	P
Ενδοσχολικές δράσεις	3,16	0,808	3,47	0,873	0,047*
Οφέλη	3,20	0,885	3,16	0,845	0,828
Εμπόδια	3,35	0,668	3,25	0,743	0,446
Επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες	3,35	0,751	3,07	0,769	0,058

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, στατιστικά σημαντική βρέθηκε η σχέση της ξένης γλώσσας με την συμβολή των ενδοσχολικών δράσεων [$t(133)=-2,001, p=0,047$] (πίνακας 15). Αυτό υποδηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν πιστοποίηση ξένης γλώσσας διαφοροποιούνται από τους μη κατόχους ξενόγλωσσου πιστοποιητικού ως προς τις απόψεις τους για τις ενδοσχολικές δράσεις. Παρατηρώντας τους μέσους όρους των δυο ομάδων, υψηλότερη τιμή εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν πιστοποίηση ξένης γλώσσας ($\mu.o=3,47$) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν πιστοποίηση ξένης γλώσσας ($\mu.o=3,16$) ως προς την συμβολή των ενδοσχολικών δράσεων (πίνακας 15). Οι εκπαιδευτικοί χωρίς πιστοποίηση στην ξένη γλώσσα θεωρούν περισσότερο σημαντικές τις ενδοσχολικές δράσεις στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η σχέση των συνεργατικών σχέσεων με την πιστοποίηση ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών ελέγχθηκε με το κριτήριο Mann-Whitney και δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές [$U(96,39)=1870,00, p=0,99$].

Πίνακας16: Στατιστικά σημαντικές διαφορές πιστοποίησης ηλεκτρονικού υπολογιστή και εξαρτημένων μεταβλητών

	ΝΑΙ		ΟΧΙ		Στατιστικά σημαντική διαφορά
	Μ.Τ.	Τ.Α.	Μ.Τ.	Τ.Α.	P
Ενδοσχολικές δράσεις	3,20	0,799	3,45	0,956	0,163
Οφέλη	3,17	0,834	3,25	1,019	0,689
Εμπόδια	3,32	0,708	3,30	0,626	0,906
Επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες	3,28	0,719	3,20	0,927	0,613

Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών με και χωρίς πιστοποίηση Η/Υ ως προς τις ενδοσχολικές δράσεις, τα οφέλη, τα εμπόδια, τις επιμορφωτικές διαδικασίες (Πίνακας 16). Η σχέση των συνεργατικών σχέσεων με την πιστοποίηση Η/Υ των εκπαιδευτικών ελέγχθηκε με το κριτήριο Mann-Whitney και δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές [$U(107,28)=1173,00, p=0,075$].

Για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφορών των μεταβλητών συμβολή στις ενδοσχολικές δράσεις, οφέλη, εμπόδια, συνεργατικές σχέσεις, επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες ως προς την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One way ANOVA). Αρχικά, εκτελέστηκαν οι απαραίτητοι έλεγχοι για

την χρήση του κριτηρίου και διαπιστώθηκε πως υπάρχει ομοιογένεια διασπορών στις ομάδες καθώς η τιμή του κριτηρίου Levene και για την μεταβλητή «ηλικία» και για την μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας» βρέθηκε να είναι στατιστικά μη σημαντική ($p > 0,05$). Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν προέκυψε ωστόσο στατιστικά σημαντική διαφορά για καμιά ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών ως προς τις απόψεις τους για την συμβολή των ενδοσχολικών δράσεων, των εμποδίων, των συνεργατικών σχέσεων, των επιμορφωτικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών, των οφελών που αποκομίζουν από την συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (πίνακας 17). Επειδή η μεταβλητή «συνεργατικές σχέσεις» δεν ακολουθεί κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kruskal Wallis [$H(3)=3,324, p=0,344$]. Επομένως, ως προς τις παραπάνω μεταβλητές δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των νεότερων και ηλικιακά μεγαλύτερων εκπαιδευτικών. Παρομοίως, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας ως προς τις απόψεις τους για την συμβολή των ενδοσχολικών δράσεων, των εμποδίων, των συνεργατικών σχέσεων, των επιμορφωτικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών και των οφελών της επιμόρφωσης (πίνακας 18). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα και περισσότερα χρόνια υπηρεσίας φαίνεται να μην διαφοροποιούνται ως προς τις παραπάνω μεταβλητές επιμόρφωσης.

Πίνακας 17. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ της ηλικίας και των εξαρτημένων μεταβλητών

	Ηλικία								Στατιστικά σημαντική διαφορά
	25-35		36-45		46-55		56 και άνω		ρ
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Ενδοσχολικές δράσεις	3,31	0,620	3,00	0,749	3,29	0,883	3,32	0,832	0,475
Εμπόδια επιμόρφωσης	3,21	0,784	3,32	0,742	3,44	0,694	3,10	0,585	0,121
Οφέλη επιμόρφωσης	3,50	0,781	3,12	0,679	3,28	0,945	2,98	0,832	0,275
Επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες	3,02	0,706	3,34	0,608	3,38	0,777	3,04	0,813	0,134

Πίνακας 18. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και των εξαρτημένων μεταβλητών

	Χρόνια υπηρεσίας								Στατιστικά σημαντική διαφορά
	1-5		6-15		16-25		26 και άνω		ρ
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Συμβολή ενδοσχολικών δράσεων	2.9714	.62640	3.3655	.90407	3.1447	.74215	3.3269	.90144	0,477
Εμπόδια επιμόρφωσης	3.2000	.89815	3.4345	.79024	3.4468	.60858	3.1643	.65535	0,154
Οφέλη επιμόρφωσης	3.1905	.85217	3.2184	.93127	3.2518	.87840	3.1242	.85300	0,908
Επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες	3,0571	,44293	3,3517	,78677	3,3404	,77674	3,1962	,77963	0,629

Για τον έλεγχο της υπόθεσης ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την σημασία των επιμέρους παραγόντων («συνεργατικές σχέσεις», «συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες») δεν διαφοροποιούνται εφαρμόζουμε το κριτήριο t για δυο εξαρτη-

μένα δείγματα (paired sample t-test). Το ζεύγος των μεταβλητών που συγκρίνεται είναι ο μέσος όρος της υποκλίμακας «συνεργατικές σχέσεις» με τον μέσο όρο της υποκλίμακας «συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες». Σύμφωνα με το αποτέλεσμα της ανάλυσης βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο αυτών μέσων όρων [$t(134)=6,905$, $p<0,001$]. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ως προς τους δυο παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης προσδίδοντας μεγαλύτερη σημασία στον παράγοντα των συνεργασιών στο σχολικό πλαίσιο ($\mu.o=3,80$) συγκριτικά με τον παράγοντα της συμμετοχής σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες ($\mu.o=3,27$).

4.2.2 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η ύπαρξη τυχόν συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές «ενδοσχολικές δράσεις», «εμπόδια», «οφέλη», «συνεργατικές σχέσεις» και «συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες» χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson's r. Η μεταβλητή «συνεργατικές σχέσεις» φάνηκε να μην ακολουθεί κανονική κατανομή και για το λόγο αυτό υπολογίστηκαν συνάφειες με τον μη παραμετρικό δείκτη spearman rho. Ο έλεγχος έδωσε τις ακόλουθες πληροφορίες

Από τη μελέτη του πίνακα 19 παρατηρείται πως οι ενδοσχολικές δράσεις, τα οφέλη από την επιμόρφωση, οι συνεργατικές σχέσεις και η συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες σχετίζονται θετικά μεταξύ τους. Η μεταβλητή «εμπόδια» επιμόρφωσης φαίνεται να μην σχετίζεται με καμία από τις υπόλοιπες μεταβλητές. Όπως προαναφέρθηκε, τα οφέλη από την συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετίζονται θετικά με τις ενδοσχολικές δράσεις [$r(135)=0,40$, $p<0,001$], την ύπαρξη συνεργατικών σχέσεων στο σχολείο [$r(135)=0,36$, $p<0,001$], και τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες [$r(135)=0,60$, $p<0,001$]. Την υψηλότερη συνάφεια εμφανίζουν με την συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες [$r(135)=0,60$, $p<0,001$]. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί όσο περισσότερο παρακολουθούν και συμμετέχουν σε επιμορφωτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα τόσο αυξάνονται και τα οφέλη που αποκομίζουν. Οι συνεργατικές σχέσεις σχετίζονται με τις ενδοσχολικές δράσεις [$r(135)=0,37$, $p<0,001$], τα οφέλη [$r(135)=0,36$, $p<0,001$], και τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες [$r(135)=0,36$, $p<0,001$]. Υψηλότερη μάλιστα συνάφεια εμφανίζουν με τα οφέλη. Περισσότερες συνεργατικές σχέσεις και καλό σχολικό κλίμα συνδέονται με περισσότερα οφέλη. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες σχετίζεται θετικά με τις ενδοσχολικές δράσεις [$r(135)=0,23$, $p<0,001$], και τα οφέλη [$r(135)=0,60$, $p<0,001$]

Πίνακας 19: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

	Ενδοσχολικές δράσεις	Οφέλη	Εμπόδια	Συνεργατικές σχέσεις
Συμβολή ενδοσχολικών δράσεων				
Οφέλη	0.404**			
Εμπόδια	0.032	0.081		
Συνεργατικές σχέσεις	0.373**	0.345**	1.117	
Συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες	0.232**	0.602**	0.160	0.358**

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 0.01.

4.2.3 Προβλεπτικοί παράγοντες για τα οφέλη της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα

Προκειμένου να βρεθούν οι παράγοντες εκείνοι οι οποίοι μπορούν να προβλέψουν καλύτερα τα οφέλη από την συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, έγινε πολλαπλή παλινδρόμηση (με βηματική μέθοδο). Ως ανεξάρτητες μεταβλητές συμπεριλήφθηκαν η «συμβολή των ενδοσχολικών δράσεων», οι «συνεργατικές σχέσεις» και η «συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες», οι οποίες από τον προηγούμενο έλεγχο των συσχετίσεων (correlation) φάνηκε να σχετίζονται θετικά μεταξύ τους και με τα οφέλη της επιμόρφωσης.

Πίνακας 20 :Συντελεστές στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης

	B	Τυπικό σφάλμα	Beta	t	p
Συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες	0,708	0,082	0,602	8,666	0,000
Συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες	0,629	0,080	0,535	7,894	0,000
Συμβολή ενδοσχολικών δράσεων	0,284	0,070	0,274	4,035	0,000

Όπως προκύπτει από την ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης, το πρώτο προβλεπτικό μοντέλο που δημιουργήθηκε περιλαμβάνει την μεταβλητή «συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες». Η μεταβλητή αυτή από μόνη της μπορεί να ερμηνεύσει το 36% της συνολικής διακύμανσης ($R^2=0,36$). Με άλλα λόγια αυτό σημαίνει πως το 36% από τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα αποδίδεται σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η δεύτερη μεταβλητή που εισάγεται στο μοντέλο είναι η «συμβολή των ενδοσχολικών δράσεων», η οποία μαζί με την «συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες» ερμηνεύουν συνολικά το 43% από τα οφέλη της επιμόρφωσης (πίνακας 20). Οι ενδοσχολικές δράσεις από μόνες τους ερμηνεύουν το 7% της συνολικής διακύμανσης (R Square Change=0,070). Όπως φαίνεται από τον πίνακα 20 είναι στατιστικά σημαντικές οι προβλεπτικές μεταβλητές ($p=0,000$), με κλίση την τιμή $Beta=0,535$ για την «συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες», η οποία είναι η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή. Αυτό σημαίνει πως όταν αλλάζει κατά μια τυπική απόκλιση η τιμή της συγκεκριμένης μεταβλητής, η τιμή της μεταβλητής «οφέλη» αλλάζει κατά 0,53 μονάδες τυπικής απόκλισης. Ενώ ακολουθεί η «συμβολή των ενδοσχολικών δράσεων» ως δεύτερη πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή ($beta=0,274$). Οι εκπαιδευτικοί προβλέπεται να βελτιώνουν την επιστημονική, παιδαγωγική τους κατάρτιση, τη διδακτική τους ικανότητα, να επιλύουν προβλήματα, να αναπτύσσονται προσωπικά και να δημιουργούν κίνητρα για αυτομόρφωση από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα οφέλη αυτά προβλέπεται να αυξάνονται όταν προστίθενται οι ενδοσχολικές δράσεις.

5^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας σχετικά με τους παράγοντες που προσδιορίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και το βαθμό στον οποίο η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες συνδέεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, της παρούσας έρευνας, έχει παρακολουθήσει τα σεμινάρια που οργανώνουν οι σχολικοί σύμβουλοι και τα ΠΕΚ, γεγονός που ενδεχομένως συνδέεται με την υποχρεωτικότητα των διαδικασιών. Σημαντική διαπίστωση είναι ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε εξ' αποστάσεως προγράμματα γεγονός που εκφράζει την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που διαμορφώνει η τεχνολογική πρόοδος. Η e-learning μέθοδος εκπαίδευσης χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, εξοικονομεί χρόνο και κόστος μετακινήσεων, εξυπηρετεί όσους/όσες δεν μπορούν να μετακινηθούν και παρέχει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς ακριτικών περιοχών να επιμορφωθούν (Καραγιάννη, 2018: 150). Επιπρόσθετα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα με ιδιωτικό κόστος, παρά τις σημαντικές περικοπές στις αμοιβές των εκπαιδευτικών την τελευταία δεκαετία. Άξιο παρατήρησης είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έχουν επιβαρυνθεί οικονομικά για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι αυτοί που έχουν κάνει επιπλέον σπουδές. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετες σπουδές συμμετέχουν περισσότερο σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, σε επιμορφωτικά σεμινάρια πανεπιστημιακών και άλλων φορέων.

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι τα υποκείμενα της έρευνας αξιολογούν θετικά τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς δηλώνουν ότι αυτή συνέβαλε αρκετά στην προσωπική τους ανάπτυξη και τη δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση, στην ενίσχυση της παιδαγωγικής και επιστημονικής τους κατάρτισης, στη βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας αλλά και στην επίλυση εργασιακών προβλημάτων. Ελάχιστα, όμως, συνδέουν την επιμόρφωση τους με την ικανοποίηση ατομικών φιλοδοξιών. Σε έρευνες σχετικές με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει εκφράστηκε μέτρια έως και χαμηλή ικανοποίηση (Ούτου, 2016· Φιλοκόστα, 2010· Ταρατόρη-Τσακατίδου, 2002). Στη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνονται τα γνωστικά κέρδη από την επιμόρφωση, τόσο πιο θετικές γίνονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντί της (Showers κ.ά., 1987, στο Παπαναούμ, 2003: 169).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τον ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου και το σχολικό κλίμα, τις σχέσεις συνεργασίας στο χώρο του σχολείου, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τους μαθητές και άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντος. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα της έρευνας του Παπαμιχαήλ (2014: 77), για τον σημαντικό ρόλο της κουλτούρας και της διοίκησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρκετοί εκπαιδευτικοί συνδέουν, επίσης, την επαγγελματική τους ανάπτυξη με τις περαιτέρω σπουδές, τη συμμετοχή στην υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων, αλλά και την τυπική επιμόρφωση, την ενασχόληση με την έρευνα, καθώς και τη συμμετοχή σε επιστημονικές ημερίδες και συνέδρια. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι γυναίκες, που αποτελούν και την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα, αναγνωρίζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες, τη συμβολή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη των επιμορφωτικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών, όπως τη συμμετοχή σε επιστημονικές ημερίδες και συνέδρια, τη συμμετοχή σε ερευνητικές εργασίες, τις περαιτέρω σπουδές και τη συμμετοχή στην υλοποίηση πολιτιστικών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Σημαντικές συνιστώσες στην επαγγελματική ανάπτυξη θεωρούνται η συμμετοχή σε άτυπες μορφές επιμόρφωσης, όπως η αλληλεπίδραση και η συνεργασία τους με άλλους συναδέλφους καταδεικνύοντας την ανάγκη για δημιουργία συνθηκών κοινωνικής μάθησης, ανταλλαγής καλών πρακτικών, ιδεών και βιωμάτων. Ειδικότερα η επαγωγική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας έδειξε την υψηλή θετική συσχέτιση των ωφελειών που απορρέουν από την επιμόρφωση με τις εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές διαδικασίες στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και τις σχέσεις συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με το ευρύτερο περιβάλλον τους. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε σχέση με τους προαναφερόμενους παράγοντες, δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στις «συνεργατικές σχέσεις» ως παράγοντα που συνδέεται σημαντικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πεποίθηση τους ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης και όχι μόνο ως χώρος εργασίας, καθώς δηλώνουν ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια, οι ημερίδες και ομιλίες που οργανώνονται στο χώρο του σχολείου, μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η σχολική μονάδα μπορεί, λοιπόν, να αναλάβει πρωτοβουλίες που θα υποστηρίζουν και θα βελτιώνουν το εκπαιδευτικό έργο. Σε ανάλογα ευρήματα κατέληξε και η έρευνα της Παπαναούμ (2003), στην οποία εντυπωσιάζει ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θεωρούν «πηγές επαγγελματικής μάθησης» τις συζητήσεις με τους συναδέλφους, κρίνουν ως επιμορφωτικές τις επισκέψεις στις τάξεις συναδέλφων και τη βιωματική εμπειρία στο σχολείο. Έρευνα που διενεργήθηκε από τον Παπαμιχαήλ κατέδει-

ξε ανάλογα ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την ενδοσχολική επιμόρφωση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών (Παπαμιχαήλ, 2014: 76).

Διερευνώντας τους παράγοντες που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα οι ερωτώμενοι δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ότι το κόστος συμμετοχής είναι αρκετά σημαντικός παράγοντας. Μέσα από τις απαντήσεις των ερωτημένων διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διατίθενται να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα που προφανώς προσφέρουν επιστημονικοί φορείς με ιδιωτικό κόστος, αλλά δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα. Ακόμη και αν αναγνωρίζεται η σημαντικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, το κόστος αυτών είναι τόσο υψηλό σε ορισμένες περιπτώσεις, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει δυνατότητα παρακολούθησής τους (Μπρούσας, 2017: 141). Ως ανασταλτικοί παράγοντες δηλώνονται από αρκετούς εκπαιδευτικούς η δυσκολία πρόσβασης στον τόπο διεξαγωγής των προγραμμάτων, η έλλειψη χρόνου για συμμετοχή, ο χρόνος υλοποίησης των προγραμμάτων (εκτός ωραρίου απασχόλησης), η απουσία κατάλληλων εκπαιδευτικών δομών καθώς και η ασάφεια στόχων επιμόρφωσης. Όσον αφορά το ζήτημα της έλλειψης χρόνου η Δακοπούλου (2003) επισημαίνει στην έρευνα της την προτίμηση των εκπαιδευτικών να επιμορφώνονται εντός της σχολικής μονάδας και εντός του ωραρίου εργασίας τους για να μην περιορίζεται ο ελεύθερος χρόνος τους, ένα μέρος του οποίου αφιερώνεται και στην προετοιμασία της διδασκαλίας. Αποτελούν αποτρεπτικούς παράγοντες συμμετοχής, αλλά σε μικρότερο βαθμό, η μη ενδιαφέρουσα θεματολογία, η επαγγελματική ανεπάρκεια των εκπαιδευτών επιμόρφωσης, η ακατάλληλη χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών και ακόμη λιγότερο λειτουργεί αποτρεπτικά η ελλιπής ενημέρωση για τη διεξαγωγή προγραμμάτων.

Όπως περιγράφηκε στην ενότητα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, σημαντικά κίνητρα συμμετοχής των περισσότερων εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα αποτελούν η βελτίωση της καθημερινότητας τους στην τάξη, η υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων και εκπαιδευτικών αλλαγών η ενίσχυση της επαγγελματικής τους επάρκειας, η εκπλήρωση προσωπικών αναγκών και ενδιαφερόντων, η ανανέωση του ενδιαφέροντος για την εργασία και η απόκτηση επιπλέον προσόντων. Δηλαδή, τα κίνητρα εδράζονται κυρίως στην εσωτερική ανάγκη των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να διαχειριστούν αποτελεσματικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την αξία της επιμόρφωσης καθώς είναι ενταγμένοι σ' έναν επαγγελματικό κλάδο στον οποίο οι γνώσεις που απόκτησαν με τις αρχικές τους σπουδές

δεν επαρκούν για να ανταποκριθούν με επάρκεια στους διδακτικούς και παιδαγωγικούς τους ρόλους, μέσα στην εξελισσόμενη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα. Εξωτερικοί παράγοντες, όπως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η αύξηση των οικονομικών απολαβών δε λειτουργούν σημαντικά ως κινητήριες δυνάμεις συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Ενδέχεται οι εκπαιδευτικοί να μην επηρεάστηκαν όσον αφορά το επιμορφωτικό τους ενδιαφέρον από το Π.Δ.152/2013 ή η αναβολή της αξιολογικής διαδικασίας οδηγεί στην αποσύνδεση αυτής από τα επιμορφωτικά προγράμματα, εμφανίζοντας την επιμορφωτική κουλτούρα ανεξάρτητη από εξωτερικές επιβολές. Οι εκπαιδευτικοί δεν παρωθούνται σε επιμορφωτικές δράσεις για οικονομικούς λόγους, καθώς οι μισθολογικές αποδοχές τους διαμορφώνονται βάσει των ετών παραμονής και της θέσης ευθύνης (διευθυντής/τρια, υποδιευθυντής/τρια) που κατέχουν και η πιστοποίηση από επιμόρφωση δεν προσφέρει καμία μισθολογική εξέλιξη. Σε έρευνα του Σαλιγγίδη (2011) για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν τους δυο σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε την ικανοποίηση προσωπικών αναγκών ως το σημαντικότερο παράγοντα, με δεύτερο την απόκτηση των καλύτερων προσόντων, ευρήματα που συγκλίνουν με αυτά της παρούσας έρευνας. Έρευνα της Ούτου (2016) σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης έδειξε ότι το ισχυρότερο κίνητρο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση είναι η βελτίωση της επαγγελματικής επάρκειας σε πρακτικό επίπεδο.

Μια σημαντική διάσταση της επιμορφωτικής διαδικασίας αποτελεί η θεματολογία, για την οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως πολύ σημαντικά τα θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, μαθησιακών δυσκολιών, τεχνολογίας πληροφορικής και επικοινωνιών, τα εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και τα θέματα διδακτικής μεθοδολογίας. Ακολουθούν και συνδέονται σε μικρότερο βαθμό με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες τα θέματα αγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες, τα θέματα εκπαίδευσης μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες και τα θέματα γενικής εκπαίδευσης. Πολύ λιγότερο ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί για θέματα σχετικά με την αξιολόγηση και διοικητικά θέματα. Η διάγνωση όλο και περισσότερων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και οι μεταναστευτικές ροές μετέβαλαν το μαθητικό δυναμικό των σχολείων και δημιούργησαν νέες επιμορφωτικές ανάγκες. Σε παρόμοια αποτελέσματα σχετικά με το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη διδακτική μεθοδολογία και τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, την ειδική αγωγή, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση οδήγησε και η έρευνα της Καραγιάννη (2018) άλλα και της Ούτου (2016).

Όσο αφορά το ποιους φορείς θεωρούν κατάλληλους για την οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν στην πλειονότητα τους ως τον καταλληλότερο φορέα το Πανεπιστήμιο, πιθανόν, όπως επισημαίνει η Παπαναούμ (2003), λόγω του επιστημονικού του κύρους και της σχετικής αυτονομίας του από την κεντρική διοίκηση. Αυτή η θέση ενδέχεται να αποτελεί και μια αξιολογική στάση αν λάβουμε υπόψη μας ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχολικών Συμβούλων και ΠΕΚ. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα έχουν καταλήξει και οι έρευνες της Παπαναούμ (2003) και της Καραγιάννη (2018). Ακολουθούν, όσο αφορά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι έμπειροι και με αυξημένα προσόντα εκπαιδευτικοί, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η σχολική μονάδα και οι σχολικοί σύμβουλοι, τα ΠΕΚ. Σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό την καταλληλότητα της σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης, στοιχείο που συγκλίνει και με τη δήλωση τους για τη συμβολή των ενδοσχολικών δράσεων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Βέβαια, το μοντέλο της επιμόρφωσης «με επίκεντρο το σχολείο» που αποβλέπει στην αντιμετώπιση των άμεσων και ειδικών αναγκών του σχολείου, υπαγόμενες στις ανάγκες του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος και στην ικανοποίηση των προσωπικών και επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών, προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον προσδιορισμό των αναγκών, στο σχεδιασμό και στη διεξαγωγή των προγραμμάτων, στην αξιολόγηση της επιμόρφωσης (Χατζηπαναγιώτου, Π., 2001:61). Λιγότερο κατάλληλους φορείς για την οργάνωση και υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων θεωρούν τις Ενώσεις και τους Συλλόγους των εκπαιδευτικών, τους ιδιωτικούς φορείς, τους υπεύθυνους πολιτιστικών προγραμμάτων και την τοπική Αυτοδιοίκηση.

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι η τελευταία αποτελεί μια μικρή ποσοτική ανάλυση, βασισμένη σε ένα περιορισμένο δείγμα (135 ερωτηματολόγια) που παρουσιάζει, όμως, αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και την επιμόρφωση, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν εφάτηριο για περαιτέρω έρευνα. Παρά το πλήθος των σχετικών μελετών και ερευνών η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παραμένουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και λύσεις και απαντήσεις μόνιμες και καθολικής εφαρμογής στο χώρο και στο χρόνο δεν υπάρχουν, καθώς οι κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες μεταβάλλονται (Ξωχέλλης, 2006: 21).

Ζητήματα τα οποία θα μπορούσαν να διερευνηθούν περαιτέρω είναι το πώς το μοντέλο ηγεσίας και το σχολικό κλίμα που διαμορφώνει η διεύθυνση του σχολείου επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά αποτελέσματα αποτυπώνουν την τάση να λειτουργήσουν οι σχολικές μονάδες ως κοινότητες μάθησης στοιχείο που αποτελεί το έναυσμα για διερεύνηση του κατά πόσο τα σχολεία στην ελληνική πραγματικότητα, αναπτύσσουν επιμορφωτική δραστηριότητα και λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης. Σημαντικό θέμα προς διερεύνηση είναι οι πρακτικοί τρόποι με τους οποίους δύναται να συνδεθεί το σχολείο με τις επιμορφωτικές δράσεις, καθώς η εστιασμένη στα σχολεία επιμορφωτική διαδικασία θέτει ζητήματα διαφοροποίησης της οργάνωσης της σχολικής ζωής και ευελιξίας στην εφαρμογή των σχολικών προγραμμάτων. Η επικείμενη εφαρμογή, μάλιστα, του πρόσφατα ψηφισθέντα νόμου 4547/2018, που ορίζει τη δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών στην σχολική μονάδα για την ανταλλαγή ιδεών και διδακτικού υλικού αλλά και τη δημιουργία ομάδων όμορων σχολείων για την ανάληψη από κοινού επιμορφωτικών πρωτοβουλιών και δράσεων, ανοίγει ένα νέο πεδίο έρευνας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Καταλήγοντας μέσα από τη θεωρητική συζήτηση και έρευνα αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφή αντίληψη της αναγκαιότητας των συνεχών ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης τις οποίες και φαίνεται ότι επιζητούν στη διάρκεια του εργασιακού τους χρόνου και χώρου. Η Πολιτεία αν θέλει να αναβαθμίσει το ελληνικό σχολείο οφείλει να αποφουγκραστεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τους παράγοντες με τους οποίους συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α.** (2009). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών. Διπλωματική εργασία.* Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βενιοπούλου, Κ.** (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1992-2012: Διερεύνηση μελετών από ελληνικά εκπαιδευτικά περιοδικά. Διπλωματική εργασία.* Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Βεργίδης, Δ.** (1995). Από τις σχολές επιμόρφωσης στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.). *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σσ. 477-494). Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ.** (2002). Η Διά Βίου Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: μία μελέτη περίπτωσης του προγράμματος αναβάθμισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 2, 37-60.
- Γκλαβάς, Σ., Μπαμπά, Μ., Παπασακελλαρίου, Α., Σκαλτσάς, Η., & Βεντούρης, Α.** (2010). Απολογισμός των έργων Επιμόρφωσης - Πιστοποίησης εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 16, 226-240.
- Δακοπούλου, Α.** (2003). Επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών Α/θμιας: Αντιλήψεις, εμπειρίες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/dakopoyloy.htm
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνωτοπούλου, Α.** (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 13, 113-123.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών.* COM (2007), 392 τελικό, 3.8.2007. Βρυξέλλες.
- Ζαφειρόπουλος, Κ.** (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών.* Αθήνα: Κριτική.
- Ζμας, Α.** (2009). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 48, 7-23.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Παπασταυρινίδου, Γ.** (2011). Ενταξιακή εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 967-977). Αθήνα: Πεδίο.
- Κακανά, Δ. Μ.** (2008). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο: Δ. Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές* (σσ. 13-25). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καλλιβρετάκη, Α.** (2011). *Διερεύνηση του επιπέδου ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών Μαθηματικών που αφορά στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών. Διπλωματική Εργασία*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καραγιάννη, Κ.** (2018). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης. Διπλωματική εργασία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κασσωτάκης, Μ. & Αθανασοπούλου-Βραχάμη Γ.** (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 671-705). Αθήνα: Πεδίο.
- Κατσαντά, Π.** (2005). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καφαντάρη, Ε.** (2014). *Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α.** (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τ. Β*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιγνός, Δ.** (2006). *Σκέψεις και Διαπιστώσεις για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Virtual School*, τχ. 3, 1-9.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τ. Β'* (σσ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Μαυρογιώργος, Γ.** (1993). ΠΕΚ: Η συντομογραφία ενός θνησιγενούς θεσμού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 68, 13-18.
- Μπαγάκης, Γ.** (2005) (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ.** (2011) (επιμ.). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο http://www.oepек.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf
- Μπαγάκης, Γ.** (2011). Πειραματισμοί για τη δημιουργία μοντέλων βασισμένων στο σχολείο με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 149-155). Αθήνα: Πεδίο.
- Μπουζάκης, Σ.** (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Εθνικές και Ευρωπαϊκές διαστάσεις. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 602-607). Αθήνα: Πεδίο.
- Μπρούσας, Π.** (2017). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: το ιδιωτικό και το δημόσιο κόστος της. Διπλωματική εργασία*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Νταλούκας Β., Αντωνίου, Κ., Δαούσης, Δ. & Σεβεντεκίδης, Κ.** (2008). *Η χρήση της τηλεεκπαίδευσης για την επιμόρφωση των καθηγητών. Ένα παράδειγμα επιμόρφωσης στο Moodle. Πρακτικά συνεδρίων ΠΕΚΑΠ, 7-2. 2^ο Συνέδριο. Ρόδος 2008*. Διαθέσιμο στο <https://drive.google.com/drive/folders/0Bwc0BhdkiGxycndyOUxhSG52SDQ>
- Ξωχέλλης, Π.** (2010). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση σήμερα. Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π.** (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 593-601). Αθήνα: Πεδίο.
- Ξωχέλλης, Π.** (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π.** (2002). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες. 2ο Διεθνές Συνέδριο στην αυγή του 21ου αιώνα. Θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής. Γ4- Μόρφωση –Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm>

- Ξωχέλλης, Π.** (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Φιλολόγος*, τχ. 64, 84-97.
- Ούτου, Μ.** (2016). *Η συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf
- Παπακωνσταντίνου, Π.** (1986). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου. *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη* (σσ. 73-83). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαμιχαήλ, Π.** (2014). *Η επίδραση του νομοθετικού πλαισίου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: διερεύνηση στάσεων και πεποιθήσεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Κυκλάδες*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παντίδης, Σ.** (1998). Προβλήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο παρόν και στο μέλλον. *Νέα Παιδεία*, τχ. 85, 14-21.
- Παπαναούμ, Ζ.** (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Παπαναούμ, Ζ.** (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς; Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ.82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ.** (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/105>
- Παπαναούμ, Ζ.** (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου, (επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. *Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 13-20). Δράση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας». Ανακτήθηκε Μάρτιος, 2, 2018 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanaoum.pdf
- Παπαποκροπίου, Ν** (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 187-195) Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Παμουκτσόγλου, Α.** (2003). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και η σύνδεσή της με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ. 366-374). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαλπυγγίδης, Α.** (2011). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία.* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σαλτέρης, Ν.** (2004). Η πορεία εκσυγχρονισμού στην εκπαίδευση: από τη μεταρρύθμιση στον εκπαιδευτικό νεωτερισμό. *Νέα Παιδεία*, τχ. 110, 15-27.
- 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* (σσ. 333-342). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης** (2009/C 119/02). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 28.5.2009. Ανακτήθηκε από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EL)
- Υφαντή, Α.** (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Διάδραση.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Ν.** (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 628-638). Αθήνα: Πεδίο.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Ν.** (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας. *Διοικητική Ενημέρωση*, τχ. 40, 87-105.
- Φατούρου, Α.** (1994). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Κριτική ανάλυση των Π.Δ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 32, 17-25.
- Φωτοπούλου, Β.** (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.* Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χατζηδήμου, Δ.** (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Α. & Στραβάκου, Π. (2005). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη: Το παράδειγμα του 1ου ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Τυπωθήτω. Αθήνα: Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.

Boston, K. (2002). The road from Corio Bay: The Australian College of educators and teacher professionalism. *Unicorn*, 28(2), 8-15.

Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.

Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*. (Μτφρ. Α. Παγανού-Λαμπράκη, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.

Cohen, L., Lawrence, M. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Day, C. & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10, 141-157.

Delors, J. et al. (1996). *Learning: the treasure within*. France: UNESCO.

European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Etzioni, A. (1969) (Ed.). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. London: Collier-Macmillan.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.

- Evans, L.** (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Fullan, M. & Hargreaves, A.** (1992). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.
- Giroux, H. A.** (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, Connecticut & London: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A.** (1997). *Pedagogy and the Politics of hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder, Colorado: Westview / Harper Collins.
- Guskey, T. R.** (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Guskey, T. R. & Huberman, M.** (1995) (Eds.). *Professional Development in Education: New paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.** (1992) (επιμ.). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves, A. & Goodson, I.** (1996). Teachers’ professional lives: Aspirations and actualities. In: I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.). *Teachers’ professional lives* (pp. 149-166). London: Falmer Press.
- Hargreaves, D. H.** (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Hargreaves, A.** (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Huberman, M.** (2001). Networks that alter teaching: conceptualisations, exchanges, and experiments. In: J. Soler, A. Craft & H. Burgess (Eds.). *Teacher development: exploring our own practice* pp.141-159. London: Paul Chapman Publishing and The Open University.
- Hoyle, E.** (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In: V. Houghton et al. (Eds.). *Management in education: The management of organizations and individuals*. London: Ward Lock Educational in Association with Open University Press.
- Killion, J.** (2000). Online staff development: promise or peril? *NASSP Bulletin*, 84(618), 38-46.
- Lieberman, A.** (1994). Teacher development: commitment and challenge. In: P. P. Grimmett & J. Neufeld (Eds.). *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change* (pp. 15-30). New York Teachers: College Press.

- McLaughlin, M.W.**(1997). Rebuilding teacher professionalism in the United States. In: Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Nabhani, M. & Bahous, R.** (2010). Lebanese teachers' views on "continuing professional development". *Teacher Development*, 14(2), 207-224.
- Noye, D. & Piveteau, J.** (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- OECD** (1989). *The condition of teaching: General report*. In: Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds). *Teacher Development and Educational Change* (pp. 67-68). London: Falmer Press.
- Rogers, A.** (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rosado, C.** (1997). *Paradigm shifts and stages of societal change: a descriptive model*. Rosado consulting for change in Human Systems, 1-27.
- Sachs, J.** (2000). The activist profession. *International Journal of Educational Change*, 1(1), 77-95.
- Sachs, J.** (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Talbert, J. E. & McLaughlin, M. W.** (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102(2), 123-153.
- Villegas-Reimers, E.** (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Παράρτηματα

Πίνακας 1: Στατιστικά σημαντικές διαφορές συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια ως προς τα χρόνια υπηρεσίας

Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα	1-15		16-25		26 και άνω		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	X ²	df	p
Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ΠΕΚ	74,3%	25,7%	61,7%	38,3%	67,3%	32,7%	1,441	2	0,486
Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	40,0%	60,0%	44,7%	55,3%	36,5%	63,5%	0,682	2	0,711
Συμμετοχή σε σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων	71,4%	28,6%	74,5%	25,5%	73,1%	26,9%	0,094	2	0,954
Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα πανεπιστημιακών φορέων	57,1%	42,9%	66,0%	34,0%	51,9%	48,1%	2,021	2	0,364
Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά συνέδρια	60,0%	40,0%	70,2%	29,8%	53,8%	46,2%	2,813	2	0,245
Συμμετοχή σε εξ αποστάσεως σεμινάρια	37,1%	62,9%	31,9%	68,1%	28,8%	71,2%	0,662	2	0,718
Συμμετοχή σε επιμορφώσεις άλλων φορέων	65,7%	34,3%	68,1%	31,9%	48,1%	51,9%	4,820	2	0,090
Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με ιδιωτικό κόστος	40,0%	60,0%	34,0%	66,0%	23,1%	76,9%	3,029	2	0,220
Συμμετοχή σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα	2,9%	97,1%	2,1%	97,9%	3,8%	96,2%	0,254	2	0,881



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’
ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητή Συναδέλφισσα, Αγαπητέ Συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί είναι **ανώνυμο** και εντάσσεται στο πλαίσιο συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με θέμα: «Η επαγγελματική ανάπτυξη και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα: δυνατότητες και περιορισμοί». Συντάχθηκε με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα επιμόρφωσης που συνδέονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το ερωτηματολόγιο εξυπηρετεί τη συγκεκριμένη έρευνα και τα στοιχεία καθώς και οι πληροφορίες που παρέχει είναι απόρρητα. Τα στοιχεία που θα συμπληρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τη συγγραφή της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας θα είναι στη διάθεση οποιουδήποτε το επιθυμεί μετά την ολοκλήρωσή της. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Η απάντησή σας σε όλες τις ερωτήσεις είναι πολύ σημαντική καθώς θα βοηθήσει στην ολοκλήρωση αυτής της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας

Με εκτίμηση

Γερασιμούλα Μαλλιάρου

Εκπαιδευτικός Κοινωνιολόγος

Email: mina_mal@hotmail.com

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ-ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Σημειώστε με X ή με ✓ τις επιλογές που σας αφορούν)

- **ΦΥΛΟ:** ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ
- **ΗΛΙΚΙΑ:** 25-35 36-45 46-55 56 και άνω
- **ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:**
- **ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**
ΜΟΝΙΜΟΣ/Η ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ/Α
ΑΛΛΟ
- **ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:**
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΥΚΕΙΟ ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ
- **ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:**
1-5 6-15 16-25 25 και άνω
- **ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ:**
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ Α.Ε.Ι ή Τ.Ε.Ι ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ
- **ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ**
- **ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ:** ΝΑΙ ΟΧΙ ΕΠΙ-
ΠΕΔΟ
- **ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ Η/Υ:** ΝΑΙ ΟΧΙ ΕΠΙΠΕΔΟ
- **Επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία συμμετείχατε μέχρι τώρα:** (απαντήστε σε μια ή περισσότερες επιλογές με X ή ✓)
 - α) Εισαγωγική επιμόρφωση Π.Ε.Κ
 - β) Επιμορφωτικά προαιρετικά προγράμματα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
 - γ) Σεμινάρια σχολικών Συμβούλων
 - δ) Σεμινάρια πανεπιστημιακών φορέων
 - ε) Εκπαιδευτικά συνέδρια
 - στ) Εξ' αποστάσεως σεμινάρια επιστημονικών φορέων
 - ζ) Επιμορφωτικά σεμινάρια άλλων φορέων
 - η) Επιμορφωτικά σεμινάρια με ιδιωτικό κόστος
 - η) Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε)

ΜΕΡΟΣ Β΄

Παρακαλώ σημειώστε τις απαντήσεις σας με κλίμακα από 1=καθόλου έως 5= πάρα πολύ

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας ανάπτυξη συνδέεται με τις ακόλουθες παραμέτρους

Παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης	Καθόλου 1	Λίγο 2	Αρκετά 3	Πολύ 4	Πάρα πολύ 5
α) Ενασχόληση με έρευνα και μελέτη					
β) Συμμετοχή σε επιστημονικές ημερίδες και συνέδρια					
γ) Συνεργασία με συναδέλφους					
δ) Συνεργασία με γονείς, μαθητές, άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντος					
ε) Τυπική επιμόρφωση					
στ) Περαιτέρω σπουδές					
ζ) Το ρόλο του διευθυντή και τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος					
η) Συμμετοχή στην υλοποίηση πολιτιστικών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων					

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι συνέβαλε η μέχρι τώρα συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά προγράμματα

Οφέλη επιμόρφωσης	Καθόλου 1	Λίγο 2	Αρκετά 3	Πολύ 4	Πάρα πολύ 5
α) Στη βελτίωση του επιπέδου της επιστημονικής σας κατάρτισης					
β) Στη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής σας κατάρτισης					
γ) Στη βελτίωση της διδακτικής σας ικανότητας					
δ) Στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζετε στην εργασία					
ε) Στην ικανοποίηση ατομικών φιλοδοξιών					
στ) Στην προσωπική σας ανάπτυξη και δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση					

3. Σε ποιο βαθμό για τους παρακάτω λόγους θα επιλέγατε να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; (Παρακαλώ σημειώστε την απάντησή σας με κλίμακα από 1=καθόλου έως 5= πάρα πολύ)

Λόγοι συμμετοχής	Καθόλου 1	Λίγο 2	Αρκετά 3	Πολύ 4	Πάρα πολύ 5
α) Για να ενισχυθεί η επαγγελματική μου επάρκεια					
β) Για να βελτιώσω την καθημερινότητα μου στην τάξη					
γ) Για να αποκτήσω επιπλέον τυπικά προσόντα					
δ) Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές					
ε) Για να ανανεωθεί το ενδιαφέρον για την εργασία μου					
στ) Για να εκπληρώσω προσωπικές ανάγκες και ενδιαφέ-					
ζ) Για να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών					
η) Για να στηρίξω καινοτόμα προγράμματα και εκπαιδευτικές αλλαγές					

4. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες αποτρέπουν τη συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά προγράμματα;

Εμπόδια για επιμόρφωση	Καθόλου 1	Λίγο 2	Αρκετά 3	Πολύ 4	Πάρα πολύ 5
α) Ελλιπής ενημέρωση για τη διεξαγωγή προγραμμάτων					
β) Έλλειψη χρόνου για συμμετοχή					
γ) Ασάφεια στόχων επιμόρφωσης					
δ) Απουσία κατάλληλων εκπαιδευτικών δομών					
ε) Κόστος συμμετοχής σε προγράμματα					
στ) Δυσκολία πρόσβασης στον τόπο διεξαγωγής των προγραμμάτων					
ζ) Ο χρόνος υλοποίησης (εκτός ωραρίου απασχόλησης)					
η) Επαγγελματική ανεπάρκεια εκπαιδευτών επιμόρφωσης					
θ) Ακατάλληλη χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών					
ι) Μη ενδιαφέρουσα θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων					

5. Με βάση τις δικές σας επιμορφωτικές ανάγκες, πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω θέματα επιμόρφωσης; (Παρακαλώ σημειώστε την απάντησή σας, με κλίμακα από 1=καθόλου έως 5= πάρα πολύ)

Θέματα επιμόρφωσης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5
α) Εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα					
β) Θέματα γενικής εκπαίδευσης					
γ) Θέματα διδακτικής μεθοδολογίας					
δ) Θέματα μαθησιακών δυσκολιών					
ε) Θέματα σχολικής αποτυχίας και σχολικής διαρροής					
στ) Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας					
ζ) Διοικητικά θέματα					
η) Θέματα περί εκπαιδευτικής αξιολόγησης					
θ) Θέματα τεχνολογίας πληροφορικής & επικοινωνιών					
ι) Θέματα αγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες					
ια) Θέματα εκπαίδευσης μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες					

6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς είναι κατάλληλοι για την οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων; (Παρακαλώ σημειώστε την απάντησή σας, με κλίμακα από 1=καθόλου έως 5= πάρα πολύ)

Φορείς επιμόρφωσης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5
α) Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής					
β) Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα					
γ) Σχολικοί Σύμβουλοι					
δ) Υπεύθυνοι Πολιτιστικών Προγραμμάτων					
ε) Ιδιωτικοί φορείς					
στ) Ενώσεις και Σύλλογοι Εκπαιδευτικών					
ζ) Έμπειροι και με αυξημένα προσόντα εκπαιδευτικοί					
η) Πανεπιστήμιο					
θ) Τοπική Αυτοδιοίκηση					
ι) Σχολική μονάδα					

7. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική σας ανάπτυξη οι ακόλουθες ενδοσχολικές δράσεις; (Παρακαλώ σημειώστε την απάντησή σας, με κλίμακα από 1 = καθόλου έως 5 = πάρα πολύ)

Ενδοσχολικές δράσεις	Καθόλου 1	Λίγο 2	Αρκετά 3	Πολύ 4	Πάρα πολύ 5
α) Οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου					
β) Εκδηλώσεις που μπορεί να οργανώνει το σχολείο (ημερίδες, ομιλίες)					
γ) Οι συνεργασίες μεταξύ συναδέλφων (π.χ. διαθεματικές διδασκαλίες)					
δ) Η παρακολούθηση μαθημάτων συναδέλφων					
ε) Επιμορφωτικά σεμινάρια που μπορεί να οργανώνει το σχολείο					

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!!!