



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ,  
ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ  
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΙΩΑΝΝΗΣ Γ. ΤΣΟΛΑΚΙΔΗΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΒΟΛΟΣ, 2018**



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ,  
ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ  
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΙΩΑΝΝΗΣ Γ. ΤΣΟΛΑΚΙΔΗΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΒΟΛΟΣ, 2018**

**ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

1. **Καφένια Μπότσογλου**, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Επιβλέπουσα Καθηγήτρια-Μέλος τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής)
  2. **Ελένη Ανδρέου**, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Μέλος τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής)
  3. **Αγγελική Λαζαρίδου**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Μέλος τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής)
- 
4. **Χρήστος Γκόβαρης**, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
  5. **Ρεκαλίδου Γαλήνη**, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
  6. **Ρήγα Βασιλική**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών
  7. **Ιωάννης Ρουσσάκης**, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ**

Ο Ιωάννης Τσολακίδης του Γεωργίου γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»*, αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας κι 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.

Ο Δηλών

Ιωάννης Τσολακίδης



## Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή διερευνά την επαγγελματική ταυτότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 214 εκπαιδευτικοί συνολικά (101 από την Πρωτοβάθμια και 113 από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), του νομού Μαγνησίας. Οι μεθοδολογικές επιλογές της διατριβής περιλάμβαναν τόσο, ποσοτική όσο, και ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Μέσα από την εμπειρική έρευνα, αναδείχθηκαν σημαντικές πτυχές διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίες οριοθετούνται στο θεωρητικό μοντέλο κατασκευής της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που προτείνουν οι Kao και Lin (2015). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην ύπαρξη διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης, δηλώνοντας μέσα από τις απαντήσεις τους, τις αντιλήψεις-θέσεις τους σε ζητήματα που ενισχύουν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης τους, καθώς όλες οι προαναφερθέντες έννοιες που εξετάζονται στο παρόν πόνημα, αποτελούν ουσιώδες και σημαντικό τμήμα της υπόστασης τους ως επαγγελματίες.

**Λέξεις-κλειδιά:** επαγγελματική ταυτότητα, επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

## Abstract

This PhD thesis explores the professional identity, professional development and training of teachers in Primary and Secondary Education. The sample of the survey consisted of 214 teachers in total (101 from Primary and 113 from Secondary Education), in the prefecture of Magnesia, Greece. The methodological options of the dissertation, included both a quantitative and a qualitative research approach. Through empirical research, important aspects of shaping the professional identities of teachers have emerged, which are delineated in the theoretical model of teacher's professional identity, proposed by Kao and Lin (2015). In addition, teachers have emphasized the existence of ongoing (continuous) professional development, stating through their responses, their views on issues that reinforce the necessity of their training, as all the above-mentioned concepts which are discussed in this research, are an essential and important part of their existence as professionals.

**Key words:** professional identity, professional development, training, primary and secondary education teachers

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους, που συνέβαλλαν ουσιαστικά, άμεσα ή έμμεσα στην ολοκλήρωση του πονήματος αυτού.

Αρχικά, οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Καφένια Μπότσογλου, Καθηγήτρια του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την ευκαιρία και τη δυνατότητα που μου έδωσε για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, καθώς και για τη συνεχή πολύτιμη συνεισφορά της. Την ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο προσώπό μου, υποστηρίζοντας, καθοδηγώντας και συμβουλευόντας με, όλα αυτά τα χρόνια.

Ευχαριστώ θερμά τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, κα Ελένη Ανδρέου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και την κα Αγγελική Λαζαρίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, οι οποίες δέχτηκαν με μεγάλη προθυμία να συμμετέχουν κι ανταποκρίθηκαν άμεσα οποτεδήποτε χρειάστηκα τη βοήθειά τους, δίνοντας μου πολύτιμες επιστημονικές υποδείξεις και συμβουλές, που βοήθησαν με θετικό τρόπο την πορεία της διατριβής μέχρι το τελικό αποτέλεσμα.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες ανήκουν και στα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, τον κο Χρήστο Γκόβαρη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, την κα Γαλήνη Ρεκαλίδου, Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, του Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης, την κα Βασιλική Ρήγα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστήμιου Πατρών και τον κο Ιωάννη Ρουσσάκη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την τιμή που μου έκαναν να συμμετέχουν στην επιτροπή εξέτασης της διδακτορικής διατριβής, διαθέτοντας μέρος από τον πολύτιμο χρόνο τους.

Επιπρόσθετα, εκφράζω τις ευχαριστίες μου στον κο Ηλία Αβραμίδα, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τη βοήθεια του σε κομβικά σημεία του εμπειρικού μέρους αυτού του πονήματος.

Ευχαριστίες επίσης εκφράζονται, σε όλες κι όλους τους εκπαιδευτικούς και των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας-Δευτεροβάθμιας), οι οποίες-οι συμπλήρωσαν τα γραπτά ερωτηματολόγια, ενώ ορισμένοι προθυμοποιήθηκαν να συμμετέχουν στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, στα πλαίσια της ποιοτικής προσέγγισης. Από καρδιάς ευχαριστίες στη συνάδελφο μου κα Ιωάννα Καφεντζή για τις πολύτιμες γλωσσολογικές συμβουλές.

Τέλος, θα ήθελα να αναφερθώ και να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, αφιερώνοντας τη συγκεκριμένη διατριβή στη Μαλαματή, στην Ελένη, στον Kasimir και στη Λιλίκα που είναι πάντα δίπλα μου, επικουρώντας κάθε ενέργεια και προσπάθειά μου, μεταδίδοντας σε μένα αγάπη μέσα από απεριόριστη κατανόηση, αμέριστη υπομονή και προπάντων υποστήριξη. Ακόμα, θεωρώ, ότι θα ένοιωθαν περηφάνια κι ευχαρίστηση οι αγαπημένοι μου, Γλυκερία και Τζώρτζης, από κει ψηλά που βρίσκονται.

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	1
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</b> .....	4
1.1 Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός.....	4
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b> .....	10
2.1 Ιστορική αναφορά του όρου ταυτότητα.....	10
2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.....	13
2.3 Διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας.....	19
2.4 Υπο-ταυτότητες.....	24
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b> .....	28
3.1 Έννοια και περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	28
3.1.1 Η επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από κείμενα διεθνών οργανισμών.....	38
3.2 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης.....	40
3.3 Φάσεις-Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης.....	52
3.4 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	63
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b> .....	70
4.1 Επιμόρφωση και Εκπαίδευση.....	70
4.2 Η ανάγκη για επιμόρφωση.....	72
4.3 Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευόμενων.....	75
4.4 Ορισμός και έννοια της επιμόρφωσης.....	78
4.5 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: μια (σύντομη) κριτική αποτίμηση.....	82
4.6 Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Μια σύντομη ανασκόπηση των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων στην Ελλάδα και στη διεθνή βιβλιογραφία.....	86
4.6.1 Έρευνες στην Ελλάδα.....	86
4.6.2 Διεθνείς Έρευνες.....	90
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	97

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	97
5.2 Αναγκαιότητα της έρευνας .....	97
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα .....	98
5.4 Λειτουργικοί ορισμοί .....	99
5.5 Μεθοδολογικές επιλογές: Ποσοτικές και ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις .....	99
5.6 Μέθοδοι δειγματοληψίας .....	101
5.7 Το δείγμα της έρευνας (Συμμετέχοντες).....	101
5.7.1 Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας .....	101
5.7.1.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	101
5.7.1.2 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	105
5.7.1.3 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων συνολικού δείγματος .....	108
5.7.2 Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας .....	111
5.7.2.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	113
5.7.2.2 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	114
5.7.2.3 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων συνολικού δείγματος .....	115
5.8 Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων .....	117
5.8.1 Ερωτηματολόγιο για την Επαγγελματική Ταυτότητα του εκπαιδευτικού.....	117
5.8.2 Ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού .....	120
5.8.3 Η ποιοτική έρευνα. Παρουσίαση των ερωτημάτων της συνέντευξης .....	122
5.9 Διαδικασίες συλλογής δεδομένων.....	124
5.10 Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	125
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο. ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	128
6.1 Ποσοτική έρευνα .....	128

6.1.1 Επαγγελματική Ταυτότητα εκπαιδευτικών .....	128
6.1.1.1 Παρουσίαση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου της Επαγγελματικής Ταυτότητας (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) .....	129
6.1.1.2 Παρουσίαση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου της Επαγγελματικής Ταυτότητας (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) .....	134
6.1.1.3 Σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις διαστάσεις της Επαγγελματικής Ταυτότητας βάσει των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών .....	140
6.1.1.3.1 Διαφορές Διαστάσεων Επαγγελματικής Ταυτότητας και βαθμίδας εκπαίδευσης.....	140
6.1.1.3.2 Διαφορές Διαστάσεων Επαγγελματικής Ταυτότητας και φύλου.....	141
6.1.1.3.3 Διαφορές Διαστάσεων Επαγγελματικής Ταυτότητας και ηλικίας .....	142
6.1.1.3. 4 Διαφορές-Διαφοροποιήσεις Διαστάσεων Επαγγελματικής Ταυτότητας και εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας .....	143
6.1.1.3.5 Διαφορές-Διαφοροποιήσεις Διαστάσεων Επαγγελματικής Ταυτότητας και περιοχής σχολείου .....	145
6.1.2 Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	148
6.1.2.1 Παρουσίαση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου της Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) .....	149
6.1.2.2 Παρουσίαση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου της Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) .....	157
6.2 Ποιοτική έρευνα .....	167
6.2.1 Παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας για την Επαγγελματική Ταυτότητα (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) .....	169
6.2.2 Παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας για την Επαγγελματική Ταυτότητα (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) .....	176
6.2.3 Παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας για την Επαγγελματική Ταυτότητα (Συνολικό Δείγμα) .....	183



6.2.4 Παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας για την Επαγγελματική Ανάπτυξη-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) .....	189
6.2.5 Παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας για την Επαγγελματική Ανάπτυξη-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) .....	201
6.2.6 Παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας για την Επαγγελματική Ανάπτυξη-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Συνολικό Δείγμα).....	212
6.3.1 Συγκριτική παρουσίαση των ευρημάτων της εμπειρικής έρευνας για την Επαγγελματική Ταυτότητα των εκπαιδευτικών .....	219
6.3.2 Συγκριτική παρουσίαση των ευρημάτων της εμπειρικής έρευνας για την Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .....	222
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	227
7.1 Συμπεράσματα -Συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας .....	227
7.1.1 Επαγγελματική ταυτότητα .....	227
7.1.1.2 Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	228
7.1.1.3 Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	237
7.1.2 Επαγγελματική ανάπτυξη και Επιμόρφωση .....	247
7.1.2.1 Επαγγελματική ανάπτυξη και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης .....	247
7.1.2.2 Επαγγελματική ανάπτυξη και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	259
7.2 Περιορισμοί της έρευνας .....	273
7.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	275
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές</b> .....	278
<b>Παράρτημα</b> .....	321



**ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ****ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ**

<i>Πίνακας 1 Ορισμοί Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών</i> .....	35
<i>Πίνακας 2 Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών</i> .....	50
<i>Πίνακας 3 Φάσεις –Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών</i> .....	61
<i>Πίνακας 4 Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)- Ποσοτική Έρευνα</i> .....	102
<i>Πίνακας 5 Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- Ποσοτική Έρευνα</i> .....	102
<i>Πίνακας 6 Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (σπουδές- επιμορφώσεις)-Ποσοτική Έρευνα</i> .....	104
<i>Πίνακας 7 Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)- Ποσοτική Έρευνα</i> .....	105
<i>Πίνακας 8 Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (σπουδές- επιμορφώσεις)-Ποσοτική Έρευνα</i> .....	107
<i>Πίνακας 9 Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανά ειδικότητα συνολικού δείγματος (N=214)- Ποσοτική έρευνα</i> .....	109
<i>Πίνακας 10 Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συνολικού δείγματος (σπουδές- επιμορφώσεις)-Ποσοτική Έρευνα</i> .....	111
<i>Πίνακας 11 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης -Ποιοτική Έρευνα</i> .....	113
<i>Πίνακας 12 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης -Ποιοτική Έρευνα</i> .....	115
<i>Πίνακας 13 Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Αυτοπροσδοκίας Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)</i> .....	129
<i>Πίνακας 14 Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Καθηκόντων Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)</i> .....	130
<i>Πίνακας 15 Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Εξωτερικών παραγόντων επιρροής Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)</i> ..	130
<i>Πίνακας 16 Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Παιδαγωγικής Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)</i> .....	131
<i>Πίνακας 17 Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Διδακτικών Δεξιοτήτων Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)</i>	132

Πίνακας 18	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Κοινωνικής Συμπεριφοράς Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)</i>	133
Πίνακας 19	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Αυτοπροσδοκίας Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)</i>	134
Πίνακας 20	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Καθηκόντων Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)</i>	135
Πίνακας 21	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Εξωτερικών παραγόντων επιρροής Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)</i>	135
Πίνακας 22	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Παιδαγωγικής Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)</i>	136
Πίνακας 23	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Διδακτικών Δεξιοτήτων Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)</i>	137
Πίνακας 24	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Κοινωνικής Συμπεριφοράς Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)</i>	138
Πίνακας 25	<i>Μέσοι όροι, Τυπικές Αποκλίσεις Διαστάσεων Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης (N=101), Β/θμιας Εκπαίδευσης (N=113) και Συνολικού Δείγματος</i>	138
Πίνακας 26	<i>Σύγκριση βαθμίδων Εκπαίδευση με διαστάσεις Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Συνολικού Δείγματος (N=214)</i>	141
Πίνακας 27	<i>Σύγκριση φύλου με διαστάσεις Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Συνολικού Δείγματος (N=214)</i>	142
Πίνακας 28	<i>Σύγκριση ηλικίας με διαστάσεις Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Συνολικού Δείγματος (N=214)</i>	142
Πίνακας 29	<i>Σύγκριση ετών προϋπηρεσίας με διαστάσεις Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Συνολικού Δείγματος (N=214)</i>	143
Πίνακας 30	<i>Σύγκριση περιοχής σχολείου με διαστάσεις Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Συνολικού Δείγματος (N=214)</i>	145
Πίνακας 31	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)</i>	149
Πίνακας 32	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)</i>	150
Πίνακας 33	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Ποιοτικών Χαρακτηριστικών Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)</i>	151

Πίνακας 34	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Σημαντικότητας Χαρακτηριστικών Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)</i> .....	152
Πίνακας 35	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Οργανωτικών Χαρακτηριστικών Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)</i> .....	154
Πίνακας 36	<i>Συχνότητες και Ποσοστά καταλληλότητας ως Φορέας Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)</i> .....	155
Πίνακας 38	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)</i> .....	157
Πίνακας 39	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)</i> .....	158
Πίνακας 40	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Ποιοτικών Χαρακτηριστικών Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)</i> .....	159
Πίνακας 41	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Σημαντικότητας Χαρακτηριστικών Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)</i> .....	161
Πίνακας 42	<i>Συχνότητες και Ποσοστά Οργανωτικών Χαρακτηριστικών Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)</i> .....	161
Πίνακας 43	<i>Συχνότητες και Ποσοστά καταλληλότητας ως Φορέας Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)</i> .....	162
Πίνακας 44	<i>Μέσοι όροι, Τυπικές Αποκλίσεις Διαστάσεων Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης (N=101), Β/θμιας Εκπαίδευσης (N=113) και Συνολικού Δείγματος (N=214)</i> .....	165
Πίνακας 45	<i>Σύγκριση βαθμίδων εκπαίδευσης με διαστάσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης και επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών</i> .....	166
Πίνακας 46	<i>Αυτοαντίληψη επαγγελματικής ταυτότητας Συνολικού Δείγματος εκπαιδευτικών</i> .....	184
Πίνακας 47	<i>Παράγοντες που επηρεάζουν την άσκηση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών (συνολικό δείγμα)</i> .....	187
Πίνακας 48	<i>Αυτοαντίληψη επαγγελματικής ανάπτυξης Συνολικού Δείγματος εκπαιδευτικών</i> .....	213
Πίνακας 49	<i>Ποιοτικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης (συνολικό δείγμα)</i> .....	215

**ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ**

<i>Γράφημα 1</i> Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ηλικία. ....	103
<i>Γράφημα 2</i> Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς το φύλο. ....	103
<i>Γράφημα 3</i> Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας. ....	104
<i>Γράφημα 4</i> Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη σχολική μονάδα. ....	104
<i>Γράφημα 5</i> Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την περιοχή της σχολικής μονάδας. ....	105
<i>Γράφημα 6</i> Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ηλικία. ....	106
<i>Γράφημα 7</i> Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς το φύλο. ....	107
<i>Γράφημα 8</i> Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας. ....	107
<i>Γράφημα 9</i> Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη σχολική μονάδα. ....	108
<i>Γράφημα 10</i> Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την περιοχή της σχολικής μονάδας. ....	108
<i>Γράφημα 11</i> Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών συνολικού δείγματος ως προς την ηλικία. ....	110
<i>Γράφημα 12</i> Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών συνολικού δείγματος ως προς το φύλο. ....	110
<i>Γράφημα 13</i> Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών συνολικού δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας. ....	111
<i>Γράφημα 14</i> Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών συνολικού δείγματος ως προς τη σχολική μονάδα. ....	112
<i>Γράφημα 15</i> Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών συνολικού δείγματος ως προς την περιοχή της σχολικής μονάδας. ....	112

<i>Γράφημα 16</i>	Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Α. ....	156
<i>Γράφημα 17</i>	Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Β. ....	156
<i>Γράφημα 18</i>	Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Γ. ....	156
<i>Γράφημα 19</i>	Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Δ. ....	157
<i>Γράφημα 20</i>	Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Α. ....	164
<i>Γράφημα 21</i>	Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Β. ....	164
<i>Γράφημα 22</i>	Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Γ. ....	164
<i>Γράφημα 23</i>	Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Δ. ....	165

<i>Διάγραμμα 1</i> Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	170
<i>Διάγραμμα 2</i> Παράγοντες που επηρεάζουν την άσκηση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. ....	173
<i>Διάγραμμα 3</i> Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	177
<i>Διάγραμμα 4</i> Παράγοντες που επηρεάζουν την άσκηση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. ....	180
<i>Διάγραμμα 5</i> Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. ....	190
<i>Διάγραμμα 6</i> Ποιοτικά χαρακτηριστικά επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. ....	194
<i>Διάγραμμα 7</i> Φορείς υλοποίησης επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. ....	196
<i>Διάγραμμα 8</i> Οργανωτικά χαρακτηριστικά επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	198
<i>Διάγραμμα 9</i> Προτιμήσεις αντικειμένων επιμορφώσεων εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	201
<i>Διάγραμμα 10</i> Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. ....	203
<i>Διάγραμμα 11</i> Ποιοτικά χαρακτηριστικά επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. ....	207
<i>Διάγραμμα 12</i> Φορείς υλοποίησης επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. ....	208
<i>Διάγραμμα 13</i> Οργανωτικά χαρακτηριστικά επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	210
<i>Διάγραμμα 14</i> Προτιμήσεις αντικειμένων επιμορφώσεων εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	212



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή πραγματεύεται ζητήματα, που αφορούν την επαγγελματική ταυτότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Βασικός σκοπός της παρούσας διατριβής, ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τα στοιχεία που διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς και τους τρόπους και τα μέσα επιμόρφωσης, προκειμένου να επιτευχθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- Η αξιολόγηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των επιμορφώσεων στις οποίες έχουν λάβει μέρος.
- Η καταγραφή και αξιολόγηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Με γνώμονα την επισκόπηση της βιβλιογραφίας επιλέχθηκαν τα ερωτήματα της έρευνας που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα καθώς και την επαγγελματική τους ανάπτυξη-επιμόρφωση

Αναλυτικά διερευνήθηκαν τα εξής:

- 1) το προφίλ της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- 2) η ύπαρξη σχέσης στις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας
- 3) οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση
- 4) κατά πόσο υπάρχει σύγκλιση απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα-ανάπτυξη και επιμόρφωση
- 5) η άποψή για το σύγχρονο ρόλο των εκπαιδευτικών, και αν και κατά πόσο συνδέεται/σχετίζεται με την επαγγελματική τους ταυτότητα-ανάπτυξη και επιμόρφωση

6) οι προτεραιότητές τους σε ζητήματα που άπτονται της ευρύτερης επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Η διδακτορική διατριβή αποτελείται από **επτά** κεφάλαια αριθμημένα από το ένα μέχρι το επτά, τη βιβλιογραφία, και το παράρτημα.

Τα τέσσερα πρώτα κεφάλαια αποτελούν το θεωρητικό μέρος της διατριβής.

Στο πρώτο κεφάλαιο, επιχειρείται μια σύντομη αναφορά-προσέγγιση στην έννοια του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, εξετάζονται θέματα σχετικά με τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία, καθώς και της έννοιας του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση, που είναι άμεσα συνδεδεμένος με το ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο τίθεται το ζήτημα της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Αφού γίνει η ιστορική αναδρομή του όρου ταυτότητα, και προσδιοριστεί εννοιολογικά η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ακολουθούν και παρουσιάζονται οι διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά που συντελούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, αναλύονται ζητήματα που εστιάζουν στην ύπαρξη υπο-ταυτοτήτων, ενώ το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με το συσχετισμό της επαγγελματικής ταυτότητας με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Στο τρίτο κεφάλαιο, εξετάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Πρωταρχικά, αναδεικνύεται η έννοια και το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Κατόπιν, αναλύονται τα διάφορα μοντέλα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, περιγράφονται τα διάφορα στάδια-φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, και τέλος, προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται ότι μπορούν να συνδράμουν στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξή του.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται ζητήματα σχετικά με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Στην αρχή, επιχειρείται η διατύπωση της σημαντικότητας και της ανάγκης για επιμόρφωση, που οφείλει να είναι σύμφωνη με τις αρχές μάθησης των ενηλίκων. Κατόπιν, προσδιορίζεται η έννοια της επιμόρφωσης, γίνεται κριτική στην επιμόρφωση που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας, και επιχειρείται βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών



Το δεύτερο μέρος της διδακτορικής διατριβής περιλαμβάνει το ερευνητικό μέρος, δηλαδή την εμπειρική προσέγγιση του-των αντικειμένου(-νων) που διαπραγματεύεται και αποτελείται από τρία κεφάλαια

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται θέματα μεθοδολογίας της έρευνας. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στο σκοπό και στους στόχους της έρευνας, στην αναγκαιότητά της, και γίνεται διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακολουθούν οι λειτουργικοί ορισμοί και στη συνέχεια, αναλύονται οι μεθοδολογικές επιλογές της έρευνας που περιλαμβάνει, τόσο ποσοτική, όσο και ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, και παρουσιάζονται τα αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγια – πρωτόκολλο/ερωτήματα συνέντευξης). Αφού γίνει αναφορά στο δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ποσοτική και στην ποιοτική έρευνα, ακολουθεί ποσοτική ανάλυση των δεδομένων: πρωταρχικά για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια για την επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τόσο ανά βαθμίδα Εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια - Δευτεροβάθμια), όσο και ως συνολικό δείγμα. Κατά ανάλογο τρόπο, ακολουθεί και πραγματοποιείται η επεξεργασία της ποιοτικής ανάλυσης των συνεντεύξεων. Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται και θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας

Στο έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Καταρχάς, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια τα ευρήματα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωσή τους. Κατά ανάλογο τρόπο, ακολουθεί και πραγματοποιείται η επεξεργασία κι η παρουσίαση των ευρημάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις.

Στο έβδομο κεφάλαιο, που αποτελεί και το τελευταίο της παρούσας διατριβής, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και πραγματοποιείται συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας. Στηριζόμενοι στα αποτελέσματα και με γνώμονα το θεωρητικό μέρος της έρευνας, επιχειρείται να δοθούν-παρουσιαστούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της διδακτορικής διατριβής, και να συναχθούν συμπεράσματα μέσα από τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας. Η διατριβή ολοκληρώνεται, με την αναφορά των περιορισμών που υπήρχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, και με την παρουσίαση προτάσεων για περαιτέρω μελλοντικές ερευνητικές δραστηριότητες σχετικά με τα αντικείμενα που διαπραγματεύθηκε.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

### 1.1 Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός

Οποιαδήποτε προσπάθεια κατανόησης της εργασίας-του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να περιλαμβάνει απαραίτητως μια συστηματική ανάλυση του άμεσου σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικοπολιτικού πλαισίου (Gewirtz, 1997).

Καθώς το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον διακατέχεται από έντονο ανταγωνισμό, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καθώς και τα άτομα που τους απαρτίζουν, πιέζονται να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις αξίες του. Επομένως, είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες την υψηλού επιπέδου διδασκαλία τους και να επανασχεδιάζουν τους ρόλους τους, προκειμένου να συμβάλουν στην προσπάθεια της δια βίου μάθησης και της μετατροπής των σχολείων σε κοινότητες μάθησης και συνεργασίας (Day, 2003).

Ο νέος ρόλος που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στο παγκόσμιο οικονομικοκοινωνικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες απεικονίζεται μέσα από κείμενα διεθνών οργανισμών για την εκπαίδευση. Μία από τις στρατηγικές για την υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν από την UNESCO (2000) για το διάστημα 2000-2015 ήταν: Η ενίσχυση-βελτίωση της θέσης, του ηθικού και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών» (Enhance the status, morale and professionalism of teachers). Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι:

*«Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την προώθηση της ποιοτικής εκπαίδευσης, ως συνήγοροι και καταλύτες της αλλαγής. Καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν είναι πιθανό να πετύχει χωρίς την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει.... να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την υποστήριξη... να είναι σε θέση να κατανοήσουν την ποικιλομορφία στα είδη μάθησης, στη σωματική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών και να δημιουργήσουν ενθαρρυντικά συμμετοχικά περιβάλλοντα μάθησης» (σσ. 20-21).*

Επιπρόσθετα, το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, εμπεριέχει αντιφατικά στοιχεία. Ενώ, του αποδίδεται μεγάλη αξία και ταυτίζεται με το κοινωνικό συμφέρον, εν μέρει θεωρείται υπο-αξιολογημένο, με μικρό (χαμηλό) κύρος στην κοινωνία (Ξωχέλλης, 2005). Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες, συχνά αισθάνονται ότι δεν αναγνωρίζεται η προσφορά τους και νοιώθουν παραγκωνισμένοι (Everton, Turner,

Hargreaves, & Pell, 2007). Οι αξίες τους, σε πολλές περιστάσεις βρίσκονται σε σύγκρουση με τις εντολές της κυβερνητικής πολιτικής που είναι υποχρεωμένοι να εφαρμόζουν (Hall & Schulz, 2003). Μάλιστα, οι αντιφάσεις αυτές εντείνονται με την εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται τις τελευταίες δεκαετίες για τη μεταρρύθμιση (Χατζηδήμου, 2003), μέσα από μια σειρά από πρακτικές και συγκεκριμένες αλλαγές που προωθούνται. Αλλαγές, οι οποίες θέτουν τους εκπαιδευτικούς σε μια κατάσταση «απούσας» παρουσίας στις εξελίξεις, μολονότι η πραγματοποίησή τους προϋποθέτει, σε μεγαλύτερο, από το παρελθόν βαθμό, τη συναίνεση και τη συμβολή τους (Δούκας, 2000 · Παπαναούμ, 2005).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο, αναφορικά με το τι χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς ως επιτυχημένους, διαπιστώθηκε ότι η αίσθηση της ταυτότητάς τους ως εκπαιδευτικοί με ισχυρούς ηθικούς σκοπούς, αποτελεί ένα κρίσιμο σημείο αναφοράς και συν-απαιτούμενο της ικανότητάς τους για αποτελεσματικές πρακτικές, καθώς είναι στενά συνδεδεμένο με την ταυτότητα τους ως επαγγελματίες (Moos, Johansson & Day, 2011; Moller, 2012; Scribner & Crow, 2012).

Στις μέρες μας, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει μία σειρά ζητημάτων που σχετίζονται με την άσκηση του επαγγέλματός του κι ειδικότερα με τον επαγγελματισμό του. Η παλιά έννοια του επαγγελματισμού, ως τεχνική ικανότητα είναι πλέον ανεπαρκής όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Goodson (2000). Αυτό ουσιαστικά οδηγεί σε μια μορφή εύκαμπτου επαγγελματισμού, στο πλαίσιο του οποίου θα πρέπει να οριστεί η επαγγελματική του ταυτότητα μέσα από την προσωπική κρίση και την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων και των σχέσεων που λαμβάνουν χώρα στον χώρο εργασίας του (Goodson, 2000).

Κοινώς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δραστηριοποιηθούν σε ένα νέο διαμορφωμένο πλαίσιο, το οποίο περικλείει ποικίλες αλλαγές, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν πιο διευρυμένους ρόλους κι αρμοδιότητες, στις οποίες αναμένεται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά και με επάρκεια (Day, Flores, & Viana, 2007). Γενικότερα, η έννοια του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, κατέχει κεντρική θέση στην αντιμετώπιση των προκλήσεων και των εκτεταμένων αλλαγών-μεταβολών που συντελούνται στο εργασιακό περιβάλλον του. Με γνώμονα όλα τα παραπάνω, στην ενότητα που ακολουθεί θα επιχειρηθεί μια σύντομη διερεύνηση ως προς τα στοιχεία

που συνθέτουν και προσδιορίζουν την έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

Η εκτενής βιβλιογραφία, που αφορά ζητήματα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Day, 2001·2002 · Day & Smethem, 2009; Hargreaves, 2000; Hilferty, 2008 · Sachs, 2001), είναι αποτέλεσμα ερευνητικού ενδιαφέροντος, το οποίο είχε ως σημείο εκκίνησης τις αρχές της δεκαετίας του 1990.

Η απουσία συναίνεσης σχετικά με την έννοια του επαγγελματισμού υπογραμμίζεται από την Evans (2008 · 2011). Μάλιστα, το ευρύ φάσμα απόψεων και τρόπων προσδιορισμού του, το παρουσίασε σε άρθρο της το 2011, στηριζόμενη σε δεδομένα άλλων ερευνητών (Evetts, 2003· Freidson, 2001;· Gewirtz, Mahony, Hextall, & Cribb, 2009 · Ozga, 1995 · Torstendahl, 1990). Σύμφωνα με τη συγγραφέα, ο επαγγελματισμός μπορεί να προσδιοριστεί ως:

- α) μια μορφή επαγγελματικού ελέγχου,
- β) μια κοινωνικά θεμελιωμένη και δυναμική οντότητα,
- γ) η εφαρμογή της γνώσης σε συγκεκριμένες περιπτώσεις,
- δ) η αξιοποίηση της γνώσης ως κοινωνικό κεφάλαιο,
- ε) ένα κανονιστικό σύστημα αξιών που ενσωματώνει την εξέταση των προτύπων και της ποιότητας των υπηρεσιών,
- στ) η πηγή συγκεκριμένων ταυτοτήτων
- ζ) η βάση και ο καθορισμός της κοινωνικής και επαγγελματικής δύναμης και του κύρους.

Καθίσταται κατανοητό, ότι λόγω της διαρκώς μεταβαλλόμενης φύσης της έννοιας του επαγγελματισμού, υπάρχει ο κίνδυνος της μονοδιάστατης ή συνοπτικής παρουσίασης των γνωρισμάτων και των παραγόντων προσδιορισμού του (Furlong, Barton, Miles, Whiting, & Whitty, 2000 · Hall & Schulz, 2003 · Hargreaves, 2000). Επιπρόσθετα, η μη στατική και αμετάβλητη υπόσταση του επαγγελματισμού, τεκμηριώνεται από τον ποικιλότροπο (επανα)προσδιορισμό που υφίσταται σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και χωροχρονικές διαστάσεις, ανάλογα με τους διαφορετικούς σκοπούς που εξυπηρετεί (Helsby, 1999). Η επιβεβαίωση των παραπάνω, συγκλίνει με τις απόψεις αρκετών ερευνητών (Gleeson, Davies, & Wheeler, 2005 · Lai & Lo, 2007), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι πρόκειται για μία κοινωνικά προσδιορισμένη έννοια.

Οι Hargreaves και Goodson (1996), υποστηρίζουν ότι ο επαγγελματισμός θέτει με ευκρίνεια τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των ενεργειών των ατόμων μέσα σε κάποια επαγγελματική ομάδα. Ο Day (1999) εξηγεί τον επαγγελματισμό, ως μία κοινή παραδοχή προτύπων, εφαρμόσιμων από τον καθένα ώστε να είναι αλλά και να φέρεται ως επαγγελματίας εντός των πλαισίων στα οποία λειτουργεί. Αντίστοιχα, ο Freidson (2001), θεωρεί πως ο επαγγελματισμός υπάρχει, όταν ένα οργανωμένο επάγγελμα αποκτά τη δύναμη να καθορίζει, ποιος πληροί τις προϋποθέσεις εκτέλεσης ενός προσδιορισμένου συνόλου εργασιών, και να ασκεί έλεγχο στα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται οι επιδόσεις. Από την άλλη, η Beijaard (2006), υπογραμμίζει ότι η θέσπιση στον εργαζόμενο ορίων για τον τρόπο συμπεριφοράς εντός του εργασιακού χώρου και δέσμευσης ως προς τον τρόπο επιλογής επαγγελματικής τακτικής, δυσχεραίνει τον προσδιορισμό του, βάσει αντικειμενικών κριτηρίων.

Η γνώση που επέρχεται μέσα από την κατοχή του επαγγελματισμού τονίζεται: α) από τον Torstendahl (1990), ο οποίος θεωρεί ότι η γνώση που επέρχεται από τον επαγγελματισμό, αξιοποιείται από τους κατόχους ως κοινωνικό κεφάλαιο, και δεν εξαντλείται για σκοπούς που συνδέονται με την άμεση λύση ζητημάτων, β) από τον Jarvis (2004), ο οποίος προσεγγίζει τη γνώση σε συνάφεια με το επαγγελματικό κύρος. Θεωρεί μάλιστα, ότι η γνώση και η εφαρμογή, συνιστούν το επίκεντρο κάθε επαγγελματικής διεκδίκησης για επαγγελματικό κύρος.

Ο Beaton (2010), αναφέρει ότι, ο επαγγελματισμός δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε ένα σύνολο δεξιοτήτων εντός ενός δεδομένου επαγγέλματος. Πρόκειται για κάτι που είναι αδύνατο να εκφραστεί λεκτικά, αλλά αναδύεται μέσα από τον τρόπο συμπεριφοράς, ενδυμασίας, ομιλίας, προτύπων πρακτικής και «αρετών» όπως η ειλικρίνεια, η επιμέλεια, η επιμονή, και η δημιουργική σκέψη. Ωστόσο, οι «αρετές» αυτές, αρκετές φορές θεωρούνται μη αξιόπιστες.

Βασικά χαρακτηριστικά της έννοιας του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αποτελούν: η υψηλού επιπέδου εξειδικευμένη γνώση, η επιδεξιότητα και η κρίση, η ακεραιότητα του ήθους, η υπευθυνότητα, η διάθεση για κοινωνική προσφορά και η αποτελεσματικότητα (Ματσαγγούρας, 2005). Σύμφωνα με τον ίδιο ο επαγγελματισμός, ακολουθεί μια εξελικτική πορεία τριών σταδίων:

α) επίτευξη επαγγελματικής ειδημοσύνης (*professional expertise*): βασίζεται στο συνδυασμό υψηλού επιπέδου εξειδικευμένης γνώσης κι εμπειρίας, στα διαφορετικά επίπεδα εξελικτικής ανάπτυξής του,

β) δυνατότητα επαγγελματικής διάκρισης (*professional discretion*): εξειδικεύει τα γενικότερα σχήματα κατανόησης της εκπαίδευσης στις συγκεκριμένες πολύπλοκες καταστάσεις της σχολικής τάξης. Ουσιαστικά, αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού, να αντιλαμβάνεται τις λεπτές διαφορές των διαφόρων περιστάσεων, που λαμβάνουν χώρο στο σχολείο, να τις αξιολογεί και να επιλέγει την ορθότερη παρέμβαση με ευαισθησία και αποτελεσματικότητα, και

γ) η ύπαρξη επαγγελματικού εαυτού (*professional self*): συνενώνει οργανικά στο πρόσωπο του επαγγελματία, την οργάνωση και εναρμόνιση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, κοινωνικών και ηθικών δεσμεύσεων του επαγγέλματος και ατομικών επιθυμιών και επιδιώξεων (Ματσαγγούρας, 2005).

Τέλος, ο Hargreaves (2001), υποστηρίζει ότι ένας νέος επαγγελματισμός για τους εκπαιδευτικούς οικοδομείται, ο οποίος προσδιορίζει την επαγγελματική τους υπόσταση. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο νέος επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει κάποια διακριτά χαρακτηριστικά. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί:

- α) Μαθαίνουν να διδάσκουν με τρόπους με τους οποίους δεν διδάχθηκαν οι ίδιοι,
- β) Αναπτύσσουν και εφαρμόζουν στρατηγικές τάξης μέσω των οποίων προωθούν τους νέους στόχους της μάθησης, η οποία απαιτεί να είναι συμβολικός αναλυτής,
- γ) Είναι ικανοί και δεσμευμένοι να πράξουν τη δική τους συνεχιζόμενη (δια βίου) μάθηση, πολύ πέρα από το σημείο των αρχικών προσόντων (αρχική εκπαίδευση-επιμόρφωση),
- δ) Μαθαίνουν να συνεργάζονται αποτελεσματικά και να λαμβάνει χώρα η αλληλοδιδασκτική μέθοδος μεταξύ είτε στο χώρο σχολείο τους ή αλλού,
- ε) Θεωρούν τη διερεύνηση και την έρευνα στη διδασκαλία ζωτική για τη βελτίωση της μάθησης,
- στ) Θεωρούν τη διαφορά-διαφορετικότητα, τη σύγκρουση-αντιπαράθεση και το διάλογο, ως ευκαιρίες να βαθύνουν τη συνεργασία-συλλογικότητα, κι όχι ως απειλή για αυτήν που μπορεί να επιφέρει τριβές και αντιπαλότητες,
- ζ) Βλέπουν τους μαθητές ως εταίρους και όχι ως αντικείμενα μάθησης και βελτίωσης. Δηλαδή, τους αντιμετωπίζουν μέσα από μια σχέση ισοτιμίας και συνεργασίας,
- η) Βλέπουν τους γονείς και τις κοινότητες ως πόρους μάθησης και υποστήριξης και όχι απλά ως δέσμες προβλημάτων και ελλειμμάτων,
- θ) Γίνονται παράγοντες της δικής τους αλλαγής, ανταποκρινόμενοι αποτελεσματικά στις ατελείωτες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές που στροβιλίζονται γύρω τους.

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη για τον επαγγελματία εκπαιδευτικό, διαπιστώθηκε έλλειψη συμφωνίας σχετικά με την έννοια του επαγγελματισμού του, λόγω της ύπαρξης πληθώρας απόψεων και τρόπων προσδιορισμού του (Evans, 2008 · 2011). Έτσι, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών εκλαμβάνεται ως:

α) οριοθέτηση ευκρινών χαρακτηριστικών σχετικών με την ποιότητα των ενεργειών των ατόμων μέσα σε κάποια επαγγελματική ομάδα (Hargreaves και Goodson, 1996)  
β) κοινή παραδοχή επαγγελματικών προτύπων, εφαρμόσιμων από τον καθένα (Day, 1999)

γ) καθορισμός προϋποθέσεων εκτέλεσης ενός προσδιορισμένου συνόλου εργασιών και άσκηση ελέγχου βάσει κριτηρίων αξιολόγησης επιδόσεων (Freidson, 2001),

δ) γνώση που επέρχεται μέσα από την κατοχή του επαγγελματισμού (Jarvis 2004 · Torstendahl, 1990)

ε) ανάδυση «αρετών» του εκπαιδευτικού (ειλικρίνεια, επιμέλεια, επιμονή, δημιουργική σκέψη) μέσα από τον τρόπο συμπεριφοράς, ενδυμασίας, ομιλίας, και προτύπων πρακτικής (Beaton, 2010)

στ) μια σειρά χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (υψηλού επιπέδου εξειδικευμένη γνώση, επιδεξιότητα και κρίση, ακεραιότητα ήθους, υπευθυνότητα, διάθεση για κοινωνική προσφορά και αποτελεσματικότητα), τα οποία αποτελούν τμήμα μιας εξελικτικής πορείας τριών σταδίων που σχετίζονται με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2005),

ζ) μια σειρά γνωρισμάτων, πάνω στα οποία εδραιώνεται ο νέος επαγγελματισμός για τους εκπαιδευτικούς (Hargreaves, 2001).

Σε πλήρη συνάρτηση με την υπόσταση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, είναι η έννοια της επαγγελματικής του ταυτότητας, η οποία αποτελεί το αντικείμενο μελέτης του κεφαλαίου που ακολουθεί.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα αυτή που εκδηλώνεται και εμφανίζεται στο χώρο εργασίας του, δηλαδή η επαγγελματική του ταυτότητα, θα αποτελέσει το αντικείμενο μελέτης της παρούσης ενότητας-κεφαλαίου. Θα επιχειρηθούν να αναλυθούν οι παράγοντες και τα στοιχεία που διαμορφώνουν και επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Στο σημείο αυτό, θεωρείται απαραίτητη μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση στην εννοιολογική προσέγγιση της ταυτότητας όπως αυτή διαμορφώθηκε στην πορεία του χρόνου, η οποία θα μας βοηθήσει στην κατανόηση της πολυπλοκότητας και της πολυδιάστατης επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

### 2.1 Ιστορική αναφορά στον προσδιορισμό του όρου ταυτότητα

Η ταυτότητα είναι μια έννοια ή ένας όρος που ιστορικά έχει εξελιχθεί μέσα από την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η ταυτότητα απασχόλησε τόσο τους κοινωνιολόγους, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι είναι «το αποτέλεσμα εξωτερικών, κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών δυνάμεων», όσο και τους ψυχολόγους οι οποίοι την οριοθετούν δίνοντας έμφαση στον «εσωτερικό, ατομικό, με εκ προθέσεως δυνατότητες» εαυτό (Cote & Levine, 2002: 9).

Η έννοια του «εαυτού» πρωτοεμφανίστηκε ήδη στην αρχαιότητα, η οποία αναφέρεται από το Σωκράτη ως «γνώθι σε αυτόν», ενώ ο Αριστοτέλης μιλά για τη φύση της ψυχής.

Ο πρωτοπόρος για την εποχή του, Αμερικανός φιλόσοφος και ψυχολόγος James (1890) αναφέρει ότι ο «εαυτός» αποτελείται: α) από το «υποκειμενικό εγώ» (I), δηλαδή «εαυτός-γνώστης» ο οποίος περιλαμβάνει τους στοχασμούς που αναδύονται από τα προσωπικά βιώματα-εμπειρίες και β) από το «εμένα» (Me), δηλαδή «εαυτός σαν γνωστικό αντικείμενο», το οποίο είναι το κομμάτι-τμήμα της προσωπικής μας υπόστασης που είναι γνωστό στους άλλους.

Ένας από τους κλασικούς θεμελιωτές που συνέβαλαν στη δημιουργία σημαντικών θεωριών που αναφέρονται στην ταυτότητα ήταν ο Cooley (1902). Συνέβαλε στη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τον «κοινωνικό καθρεφτισμό του εαυτού μας» (κατοπτρικός εαυτός). Ο «κατοπτρικός εαυτός» ως έννοια, είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας, αντιλαμβανόμαστε με τη φαντασία μας τη θέση των άλλων και βλέπουμε τους εαυτούς μας, όπως πιστεύουμε ότι μας



βλέπουν εκείνοι. Επομένως, η διαμόρφωση της αυτοεικόνας μας εξαρτάται από την ταυτότητα των άλλων. Οι θεμελιωτές της σχολής της συμβολικής αλληλεπίδρασης, ονόμασαν «σημαντικούς άλλους», όλα τα άτομα που επηρεάζουν περισσότερο την αυτοεικόνα και τη συμπεριφορά μας, και τα οποία είναι συγκεκριμένα πρόσωπα του περιβάλλοντός μας. Με αυτό τον τρόπο συντελείται ο σχηματισμός του εαυτού ως «μέρος της αντανάκλασης, στη μαθησιακή διαδικασία μέσω αξιών, στάσεων, συμπεριφορών, ρόλων και ταυτοτήτων που συσσωρεύτηκαν κατά τη διάρκεια του χρόνου» (Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006: 602).

Μέσα από τη *συμβολική αλληλεπίδραση* (*symbolic interactionism*), ο Mead (1934) προσεγγίζει την έννοια της ταυτότητας σε σχέση με την έννοια του εαυτού, περιγράφοντας λεπτομερώς τον τρόπο διαδραστικής ανάπτυξής του με το περιβάλλον μέσω της κοινωνικής εμπειρίας και δραστηριότητας. Σύμφωνα με τον Mead, κάθε άτομο μέσω της αλληλεπίδρασής του με το κοινωνικό περιβάλλον και τους «σημαντικούς άλλους», διαμορφώνει τον εαυτό του, ο οποίος διακρίνεται μεταξύ του «εγώ» (τη συνεχή στιγμή της μοναδικής ατομικότητας), και του «εμέ» (τις εσωτερικευμένες συμπεριφορές των σημαινόντων Άλλων) (Mead, 1934). Επομένως, ο εαυτός μπορεί να εμφανιστεί μόνο σε ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου υπάρχει κοινωνική επικοινωνία. Αποτελεί μια αναπαράσταση των θεωριών, των στάσεων και των «πιστεύω», για τον εαυτό μας. Ο Mead, δέχεται ότι το άτομο προβαίνει στη δημιουργία του *γενικευμένου άλλου* (*generalized other*), όπου δεν πρόκειται για απλή συσσώρευση αξιών, ρόλων και ταυτοτήτων όπως υποστήριζε ο Cooley, αλλά για ένα συνδυασμό ποικίλων και διαφορετικών στάσεων προς το άτομο, οι οποίες, όταν ενσωματωθούν από αυτό, τότε αντανakλώνται στον εαυτό του (Day et al., 2006). Ουσιαστικά, ο «γενικευμένος Άλλος» εκπροσωπεί την οργανωμένη κοινότητα στην οποία ανήκει ένα άτομο και προς την οποία ζυγιάζεται και ορίζεται (Jenkins, 2007). Επιπρόσθετα, ο Mead εισήγαγε τρεις βασικές αρχές: την προσωπικότητα (μυαλό), την αλληλεπίδραση (εαυτός) και την κοινωνική δομή-κατασκευή (κοινωνία)

Παρά τη σταθερότητα του εαυτού, το κάθε άτομο μπορεί εν δυνάμει να τον προσεγγίζει διαφορετικά σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Έτσι, όταν το άτομο λειτουργεί κι αλληλεπιδρά σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον καθημερινά, είναι περισσότερο πιθανό να ερμηνεύει έννοιες με τρόπο ανάλογο με τα άτομα του εν λόγω περιβάλλοντος (Hong, 2010). Κοινώς, η συμπεριφορά ενός ατόμου προκύπτει

μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του με τους άλλους (Day et al., 2006 · O'Connor, 2008).

Τόσο οι αρχικές θεωρήσεις του Cooley, όσο και του Mead για την έννοια της ταυτότητας, πυροδότησαν το ενδιαφέρον αρκετών επιστημόνων. Έτσι ο Goffman (1959·63) συμφωνεί με τον Mead ότι τρία είναι τα ιεραρχικά επίπεδα της ταυτότητας: το εγώ, η προσωπικότητα και η κοινωνική ταυτότητα. Επιπρόσθετα, προτείνει ότι το κάθε άτομο έχει έναν αριθμό «εαυτών», όπου ο καθένας συμπεριφέρεται, σύμφωνα με μια συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία έχει προσαρμοστεί, σε οποιοδήποτε δεδομένη στιγμή. Αναφέρει επίσης, ότι μπορούμε να καταφέρουμε να επηρεάσουμε την ιδέα που θα σχηματίσουν οι άλλοι για εμάς, παρουσιάζοντας τον εαυτό μας με τρόπους που θα κάνουν τους άλλους να μας κρίνουν ευνοϊκά. Αυτό αποτελεί μια διαδικασία την οποία ονόμασε «διαχείριση της εντύπωσης» (Hughes & Kroehler, 2007).

Ο Erikson (1959) και μεταγενέστερα οι Beijaard, Verloop, και Vermunt, (2000), υποστηρίζουν ότι η ταυτότητα συγκροτείται μέσα από τις διαδικασίες της μάθησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των εμπειριών του κάθε ατόμου. Την προσδιόρισε ως μια διαδικασία ορισμού του ατόμου σχετικά με τα κοινά χαρακτηριστικά με τους άλλους, συνδέοντας με τον τρόπο αυτό την αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του, με την αντίληψη του εαυτού του ως μέρος του κοινωνικού πλαισίου. Η ταυτότητα συμπεριλαμβάνει κι αποτυπώνει το σύνολο των προσωπικών αξιών, των αντιλήψεων, των ρόλων και των συμπεριφορών του ατόμου, ενώ ερμηνεύει όλα τα παραπάνω σύμφωνα με τα προσωπικά νοήματα που αποδίδει κάθε άτομο στον εαυτό του. Επιπρόσθετα, η υπόθεση ότι η ταυτότητα περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις αντανακλάται στην εργασία του Erickson (1968).

Έτσι σύμφωνα με τον Erickson (Cote & Levine, 2002) υπάρχουν οι εξής διαστάσεις:

- α) η διάσταση της ταυτότητας του εγώ (μια αίσθηση της χωροχρονικής συνέχειας),
- β) η προσωπική διάσταση (συνάθροιση συμπεριφοράς και χαρακτήρα που διακρίνει τα άτομα) και
- γ) η κοινωνική διάσταση (οι ρόλοι που διαδραματίζονται από το άτομο μέσα σε μια ομάδα).

Οι τρεις αυτές διαστάσεις μαζί δημιουργούν μια σταθερή ταυτότητα του εγώ, καθιστώντας τη συμπεριφορά και το χαρακτήρα σταθερούς. Ο Erikson δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ευμετάβλητο της ταυτότητας, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη του ανθρώπου. Η διαμόρφωση της ταυτότητας υλοποιείται μέσα από στάδια βιολογικής και ψυχολογικής ωρίμανσης, στα οποία μετέρχεται το άτομο. Ουσιαστικά, η έννοια της ταυτότητας δεν αναφέρεται σε κάτι που προϋπάρχει, αλλά σε κάτι που εξελίσσεται και αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Beijaard et al., 2004).

Αυτή η νέα θεωρητική άποψη τοποθετεί την ταυτότητα ως μια σύνθετη οντότητα τόσο με ψυχολογικά, όσο και κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά. Ο Ball (1972), διαφοροποιεί την επαγγελματική ταυτότητα στην εγκατεστημένη και στην ουσιαστική (μόνιμη) ταυτότητα. Η πρώτη αποτελεί ένα είδος, προσαρμοστικής παρουσίασης του εαυτού που αλλάζει ανάλογα με τις ιδιαίτερες καταστάσεις και εξαρτάται από τους προσδιορισμούς του περιβάλλοντος, ενώ η δεύτερη είναι πιο σταθερή και περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο ένα πρόσωπο σκέφτεται ή αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Day et al., 2006).

Είδαμε ότι η μελέτη της ταυτότητας, είχε προσελκύσει το ενδιαφέρον διαφόρων ερευνητών. Με γνώμονα την ιστορική εξέλιξη και διαμόρφωση της έννοιας της ταυτότητας μέσα από τα προαναφερόμενες θεωρητικές – βιβλιογραφικές αναφορές, στη συνέχεια θα εστιάσουμε στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

## **2.2 Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Επαγγελματικής Ταυτότητας του Εκπαιδευτικού**

Με βάση την προηγούμενη συζήτηση για την ταυτότητα, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε περαιτέρω θεωρητικές απόψεις μελετητών, σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Στις μέρες μας λόγω της πληθώρας των ορισμών που υπάρχουν στην ερευνητική βιβλιογραφία (Beauchamp & Thomas, 2009 · Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004), είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτή μια ακριβής κατανόηση του όρου. Συχνά οι ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης, χρησιμοποιούν εναλλακτικά τις έννοιες της εαυτού και της ταυτότητας (Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006).

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως έννοια, εμφανίζεται το 1971 (Bernstein & Solomon, 1999). Ο Bernstein (1971), θεωρεί ως ιδιαίτερο

γνώρισμα των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, την πίστη στο γνωστικό αντικείμενο, που κατακτάται με την ανοδική πορεία στην εκπαιδευτική σταδιοδρομία και κατ' επέκταση στην εκπαιδευτική ζωή και οδηγεί στην εξειδίκευση (Bernstein & Solomon, 1999). Το αποτέλεσμα της θεμελίωσης αυτής της εξελισσόμενης σταδιοδρομίας σε μια συλλογική κοινωνική βάση, αποτελεί σύμφωνα με τον Bernstein (1996) την παιδαγωγική του ταυτότητα. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές της εκπαίδευσης δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, συνδέοντάς την με τον όρο: «επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας» (Flores & Day, 2006).

Η Nias (1989), ασπαζόμενη τη θεώρηση του Mead, αποδέχεται ότι η ταυτότητα διαμορφώνει ένα μέρος του εαυτού, και κατά συνέπεια, ενδέχεται να τον επηρεάσει. Αντίστοιχα, οι Kelchtermans (1993) και Darby (2008), επιχείρησαν να αποτυπώσουν τις διαστάσεις του εαυτού, που διέκρινε ο Mead (το «Εγώ» και το «Εμέ»), στις απόψεις τους για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, την οποία συνδέουν με την αυτό-αντίληψη που δημιουργείται μέσω της σχέσης του εκπαιδευτικού με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι θεσμοί, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας καθώς και οι αξίες-προσωπικές και επαγγελματικές-και οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού συνιστούν τα συστατικά στοιχεία της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Μιας ταυτότητας, που διαμορφώνεται και τροποποιείται μέσα από τις υπάρχουσες συνθήκες, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Kelchtermans, 1993 · Nias, 1989).

Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί ποικιλοτρόπως (Φρυδάκη, 2015· Looney, Cumming, van Der Kleij, & Harris, 2017):

1. από την οπτική γωνία των πολλαπλών αλλαγών-μετασχηματισμών των πλαισίων αναφοράς, που υποβάλλονται κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής,
2. μέσα από αφηγήσεις που υιοθετούν οι ίδιοι δίνοντας ερμηνεία του εαυτού και του έργου τους, συνάγοντας πλαισιοθετημένα νοήματα-συμπεράσματα για τον τρόπο που βλέπουν οι ίδιοι τον εαυτό τους, σε σχέση με τους μαθητές και τους συναδέλφους (συνεχής επαναπροσδιορισμός του εαυτού) ,
3. ως απάντηση σε διαρθρωτικές ή πολιτικές αλλαγές στην εκπαίδευση που επαναπροσδιορίζουν ή αλλάζουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και κατανοούνται.

Η ταυτότητα δεν είναι μια σταθερή, ψυχολογικά προκαθορισμένη ιδιότητα ή χαρακτηριστικό, αλλά βρίσκεται σε συνεχή ροή, αλλάζει και μετατοπίζεται καθώς αλληλεπιδρούμε με το περιβάλλον και τα πλαίσια στα οποία δρούμε (Akkerman & Meijer, 2011), καθώς διαμορφώνεται *αέναα* σε σχέση με τους άλλους (Reeves, 2009). Μάλιστα, ο Richards (2017) αναφέρει ότι η ταυτότητα των εκπαιδευτικών *«δεν είναι σταθερού ή στατικού προσανατολισμού, καθώς διαμορφώνεται και από το κοινωνικό πλαίσιο, από εκείνους που αυτός ή αυτή αλληλεπιδρά με τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει»* (Richards, 2017: 141), θέλοντας να τονίσει με αυτό τον τρόπο, ότι οι ταυτότητες προκύπτουν από τις σχέσεις καθώς αποτελούν κοινωνικές κατασκευές. Ο εκπαιδευτικός στο επαγγελματικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται στο εργασιακό του περιβάλλον διατηρεί ταυτόχρονα τουλάχιστον τρεις εαυτούς: τον πραγματικό εαυτό (που διαμορφώνει τις πρακτικές του από τις τρέχουσες συνθήκες), τον ιδεατό εαυτό (που αφορά την αντίληψη τού να είναι κάποιος εκπαιδευτικός) και τον μεταβατικό εαυτό (ο οποίος λειτουργεί μεσολαβητικά ανάμεσα στις δυνατότητες του πραγματικού και του ιδεατού εαυτού) (Day & Hadfield, 1996).

Οι διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν πιθανώς οι εκπαιδευτικοί για τους «εαυτούς» τους *απασχόλησαν* τους Lauriala & Kukkonen (2005). Οι «εαυτοί» περιγράφονται μέσα από τρεις διαστάσεις: 1) του πραγματικού εαυτού, που επικρατεί στη δεδομένη στιγμή, 2) του εαυτού που ενδεχομένως θα υπάρξει στο μέλλον, με την προσπάθεια που καταβάλλεται προς αυτή την κατεύθυνση, και τέλος 3) του εαυτού ως ένα κοινωνικό ή παγκόσμιο κατασκεύασμα που περιβάλλει τους εκπαιδευτικούς.

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται θεμελιωδώς με την έννοια του «ποιος είμαι;». Είναι μια σύνθεση εσωτερικής (προσωπικής) και εξωτερικής (κοινωνικής) πραγματικότητας, όπου η πρώτη συνεπάγεται γνωστική λειτουργία, ενώ η δεύτερη δηλώνει ρόλους. Οι εσωτερικές εικόνες που κατασκευάζονται από τους εκπαιδευτικούς, θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της ταυτότητάς τους, αφού προέρχονται από μια μακρά διαδικασία η οποία ξεκινά από τις εμπειρίες των ίδιων ως μαθητές (Borg, 2004 · Malderez, Hobson, Tracey, & Kerr, 2007).

Ο Kelchtermans (1993), διατύπωσε την άποψη ότι υπάρχουν ορισμένα αλληλοσχετιζόμενα στοιχεία που συνθέτουν την επαγγελματική διάσταση του εαυτού. Τα στοιχεία αυτά είναι:

α) η αυτοεικόνα: η γνώμη που έχει κάποιος για τον εαυτό του,

- β) η αυτοεκτίμηση: η αποτίμηση-αξιολόγηση που κάνει το κάθε άτομο για την πορείά του,
- γ) το εργασιακό κίνητρο: η επαγγελματική παρακίνηση, ο λόγος επιλογής του επαγγέλματος, εγκατάλειψης του επαγγέλματος ή παραμονής σε αυτό,
- δ) η αίσθηση καθήκοντος: ο προσδιορισμός, η αντίληψη του έργου
- ε) οι μελλοντικές προοπτικές: οι προσδοκίες που έχει για την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Τη δική του ξεχωριστή σημασία κατέχει καθένα από αυτά τα προαναφερθέντα στοιχεία, όμως, όλα μαζί συγκροτούν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις επαγγελματικές και προσωπικές αξίες και φιλοδοξίες του (Day, 2002).

Η σύνδεση και ταύτιση του ατόμου με το επάγγελμά του και το έργο του, τις ηθικές αξίες σε ατομικό επίπεδο και την επαγγελματική του ιδιότητα, περικλείονται στον αναστοχασμό σχετικά με την ταυτότητά του, σχετικά με το περιβάλλον που ανήκει και τις εργασιακές και επαγγελματικές του επιδιώξεις (Isotalo, 2017).

Σύμφωνα με τους Beijgaard, Meijer και Verloop (2004) η επαγγελματική ταυτότητα:

- α) Είναι ασταθής. Οι άνθρωποι διαρκώς ερμηνεύουν και ξαναερμηνεύουν τη δική τους εμπειρία, κυρίως για το τι φιλοδοξούν να γίνουν στην εργασία τους.
- β) Οι επαγγελματικές γνώσεις των ανθρώπων πρέπει να εφαρμόζονται και να καθορίζονται από τις αλληλεπιδράσεις τους με το εργασιακό τους περιβάλλον, μέσα από διαπραγματεύσεις και συμβιβασμούς.
- γ) Κατά τη διαδικασία κατασκευής της επαγγελματικής ταυτότητας, οι άνθρωποι πρέπει να συμμετέχουν σ' αυτήν, αξιολογώντας και δικαιολογώντας την επαγγελματική τους εμπειρία.
- δ) Αποτελείται από υπο-ταυτότητες, οι οποίες σχηματίζονται από μεμονωμένες ερμηνείες που φιλτράρονται από την προηγούμενη γνώση και τις πεποιθήσεις των ατόμων.

Αντίστοιχα, οι Rodgers και Scott (2008) αναφέρουν ότι οι σύγχρονες αντιλήψεις της (επαγγελματικής) ταυτότητας εμπεριέχουν κοινές παραδοχές-υποθέσεις. Καταλήγουν, ότι η επαγγελματική ταυτότητα:

- διαμορφώνεται μέσα σε πολλαπλά περιβάλλοντα που φέρουν όλες τις προσωπικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και ιστορικές δυνάμεις οι οποίες επιδρούν στο σχηματισμό της
- είναι μεταβαλλόμενη, ασταθής και πολυσχιδής: συνεπάγεται μια συνεχή κατασκευή και ανακατασκευή των επαγγελματικών «ιστοριών» μας με την πάροδο του χρόνου
- διαμορφώνεται μέσα από τις σχέσεις μας με τους άλλους
- περιλαμβάνει συναισθήματα

Οι Beauchamp και Thomas (2009) θεωρούν τον ορισμό της Sachs (2005) ως ένα χρήσιμο σημείο εκκίνησης για την κατανόηση της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με την οποία (Sachs, 2005):

«...[η ταυτότητα] βρίσκεται στο επίκεντρο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Παρέχει ένα πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς για την κατασκευή δικών τους ιδεών για το «πώς να είναι» (*how to be*), «πώς να ενεργούν» (*how to act*) και «πώς να κατανοούν» (*how to understand*) το έργο τους και τη θέση τους στην κοινωνία. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ότι η ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι κάτι που είναι σταθερό ούτε επιβαλλόμενο · μάλλον αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ της εμπειρίας και της αίσθησης και των γνώσεων που δημιουργούνται από την εν λόγω εμπειρία»

Η επαγγελματική ταυτότητα θεωρείται ως «*αλληλεπίδραση μεταξύ αναγκών, εικόνων, πεποιθήσεων και πρακτικών*» (Loughran, 2014: 276), η οποία είναι «*σχετική, διαπραγματεύσιμη, κατασκευάσιμη, θεσπισμένη, μετατρέψιμη και μεταβατική*» (Miller, 2008: 174). Καθώς οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο έμπειροι, κατοχυρώνοντας τις επαγγελματικές τους γνώσεις κι υιοθετώντας σχέδια προσωπικής κι επαγγελματικής ανάπτυξης, η επαγγελματική τους ταυτότητα παύει να είναι σταθερή, και τροποποιείται σε μια εξελισσόμενη διαδικασία που επιφέρει αλλαγές ή αντιστάσεις (Tsui, 2003).

Ο Pennington (2015), θεωρεί την ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως «*μια κατασκευασμένη διανοητική εικόνα ή μοντέλο τού τι σημαίνει να είναι κανείς εκπαιδευτικός, που κατευθύνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, καθώς επιδιώκει να είναι εκπαιδευτικός μέσω συγκεκριμένων πράξεων ταυτότητας εκπαιδευτικού*» (p. 17). Επιπλέον, διευκρινίζει ότι η ταυτότητα που αναπτύσσει ένας εκπαιδευτικός «*δημιουργεί την αυτο-εικόνα του ως το είδος εκπαιδευτικού που είναι ή φιλοδοξεί να υπάρξει, κι επηρεάζει την επιλογή του σχετικά με τους ρόλους στην τάξη και τη*



*διδασκτική έμφαση στο περιεχόμενο και τις μεθόδους. Επηρεάζει επίσης, τη θέση του σε σχέση με μαθητές και συναδέλφους, και ως εκ τούτου τις αλληλεπιδράσεις.*, (p. 17)

Η διαδραστική φύση της ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας τονίζεται από τους Beijaard et al. (2004). Σύμφωνα με αυτούς η επαγγελματική ταυτότητα δεν αναφέρεται μόνο στην επιρροή που έχουν οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των άλλων ανθρώπων, συμπεριλαμβανόμενων των αποδεκτών εικόνων, που έχει η κοινωνία σχετικά με το τι ένας εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει και να κάνει. Αναφέρεται, και στο τι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, βρίσκουν σημαντικό στο επάγγελμά τους, το οποίο είναι απόρροια των εμπειριών τους, της πρακτικής τους ενασχόλησης και του προσωπικού τους υπόβαθρου.

Σε παραπλήσια εννοιολογικά πλαίσια, κινούνται αρκετοί ερευνητές. Ενδεικτικά, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σύμφωνα με αυτούς συνίσταται στο:

«πώς ορίζουν τον εαυτό τους οι ίδιοι, σε σχέση με τους άλλους» Lasky (2005: 2001)

«πώς τα άτομα βλέπουν τους εαυτούς και το επάγγελμά τους, βάσει δικών τους ρυθμίσεων» Varghese (2006: 212)

«πώς βλέπω τους άλλους, καιπώς με βλέπουν αυτοί, μέσα από κοινές εμπειρίες κι διαπραγματευτικές αλληλεπιδράσεις» Johnson (2003: 788)

«Ποιοι είμαστε, και ποιοι πιστεύουμε ότι είναι οι άλλοι άνθρωποι» Danielewicz (2001: 10)

Η σημασία της υποστήριξης της επαγγελματικής-εργασιακής κοινότητας, και οι σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στην ομάδα ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, όπως επισημαίνεται σε αρκετές μελέτες. Η δημιουργία κι η διατήρηση μιας επαγγελματικής σχέσης με τα υπόλοιπα μέλη της εργασιακής κοινότητας έχουν αποδειχθεί ότι διευκολύνουν το σχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας μέσω της ενισχυμένης αίσθησης του «ανήκειν» και της δέσμευσης στην κοινότητα (Ben-Peretz et al., 2010 · Canrinus et al., 2012· Izadinia, 2014). Οι Ben-Peretz και συνεργάτες (2010), μάλιστα, μεταξύ άλλων έχουν υποστηρίξει ότι ο καθορισμός κοινών πρακτικών αλληλεπιδραστικής μάθησης, αποτελεί τον πυρήνα για την επαγγελματική ταυτότητα μέσω της κοινωνικής υποστήριξης, της δημιουργίας επαγγελματικών γνώσεων και της ανάπτυξης πλουσιότερων προοπτικών και νέων ιδεών. Αντίστοιχα, σε έρευνα που υλοποίησαν οι Canrinus και συνεργάτες (2012), διαπιστώθηκε ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών



για το έργο και τις συλλογικές σχέσεις τους, συσχετίζεται με την αυτοεκτίμησή τους, τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους για το έργο τους, τα οποία αναγνωρίστηκαν ως δείκτες επαγγελματικής ταυτότητας.

Η επαγγελματική ταυτότητα, αποτελεί ένα κατασκεύασμα του επαγγελματικού εαυτού, που εξελίσσεται στα στάδια της σταδιοδρομίας (Ball & Goodson, 1985 · Huberman, 1993 · Sikes, Measor & Woods, 1985). Μπορεί να διαμορφωθεί από το σχολείο, την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και πολιτικά πλαίσια (Sachs, 2000). Είναι μια πτυχή των ατομικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι Friesen and Besley (2013), υποστηρίζουν ότι όσοι (εκπαιδευτικοί) έχουν μια ολοκληρωμένη αίσθηση της προσωπικής τους ταυτότητας, πιθανότατα να είναι έτοιμοι στο να οικοδομήσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, η οποία είναι μια αναπτυξιακή και κοινωνική ψυχολογική διαδικασία. Ως εκ τούτου, οι αλληλεπιδράσεις των προσωπικών αξιών κι εμπειριών, το κοινωνικό πλαίσιο, η οργανωσιακή κουλτούρα, κι η επαγγελματική εμπειρία, μπορεί να περιλαμβάνονται στην κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Van den Berg, 2002). Ακόμα, όπως αναφέρουν οι Vloet και van Swet (2010), η αυτο-αντίληψη, τα επαγγελματικά κίνητρα, και η αίσθηση καθηκόντων θεωρούνται ως αναπόσπαστα στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας.

«Η ταυτότητα συνδέεται όχι μόνο με τις εσωτερικές καταστάσεις, αλλά και με τις κοινωνικές παραστάσεις. Είναι, επίσης, «ένα σημαντικό αναλυτικό εργαλείο για την κατανόηση του σχολείου και της κοινωνίας» Gee (2000: 99)

Επιπρόσθετα, ο Borg (2017), βασιζόμενος στους Varghese, Morgan, B. Johnston και Johnson (2005), θεωρεί ότι «οι ταυτότητες είναι κοινωνικά, πολιτιστικά και πολιτικά κατασκευασμάτα» (Borg, 2017: 127), υποδεικνύοντας ότι η κατασκευή ταυτότητας επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες του ανθρώπινου βίου.

### 2.3 Διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας

Ο Wenger (1998, όπως γίνεται αναφορά στη Sachs, 2001) αναφέρει πέντε διαστάσεις της ταυτότητας, χρήσιμες για την κατανόηση της έννοιας:

1. Την ταυτότητα ως *διαπραγματεύσιμη εμπειρία* (identity as *negotiated experience*), όπου προσδιορίζουμε το ποιοι είμαστε μέσω του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, τόσο εμείς, όσο και οι άλλοι, τον εαυτό μας,
2. Την ταυτότητα ως *συμμετοχή στην κοινότητα* (identity as *community membership*), όπου προσδιορίζουμε το ποιοι είμαστε με βάση το οικείο και το άγνωστο,

3. Την ταυτότητα ως *τροχιά μάθησης* (*identity as learning trajectory*), όπου προσδιορίζουμε το ποιοι είμαστε με βάση το που είμαστε και το που πηγαίνουμε,
4. Την ταυτότητα ως *σύνδεσμος πολλαπλών ιδιοτήτων μέλους* (*identity as nexus of multi membership*), όπου προσδιορίζουμε το ποιοι είμαστε μέσα από τον τρόπο με τον οποίο συμβιβάζουμε τις πολλαπλές μας ταυτότητες σε μια, και
5. Την ταυτότητα ως *σχέση ανάμεσα στο τοπικό και στο σφαιρικό* (*identity as a relation between the local and the global*), όπου προσδιορίζουμε το ποιοι είμαστε μέσα από τη διαπραγμάτευση των τρόπων με τους οποίους ανήκουμε σε ευρύτερους σχηματισμούς.

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού, έχει εξεταστεί και μελετηθεί τόσο, από την προσωπική όσο, και από την κοινωνική διάσταση (Beijaard et al, 2004 · Beauchamp & Thomas, 2009). Από την προσωπική διάσταση, η ταυτότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες πτυχές που χαρακτηρίζουν την προσωπική ταυτότητα, όπως: ο επαγγελματισμός, η δέσμευση, η αυτοεικόνα, η αυτοεκτίμηση, η αυτο-αποτελεσματικότητα, η παρακίνηση, η ικανοποίηση από την εργασία, η αντίληψη για την εργασία καθώς και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την καριέρα τους (Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006 · Kelchtermans, 1993). Από την κοινωνική διάσταση, μπορεί να ορισθεί ως ένα «σύνολο ιδιοτήτων που επιβάλλονται εξαιτίας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, τόσο από τους άλλους όσο, κι από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς» (Sachs, 2005:153). Οι Beijaard et al. (2004), υπογραμμίζουν την ασαφή διάκριση μεταξύ αυτών στην ερευνητική βιβλιογραφία. Ωστόσο, κι οι δύο προσωπικές κι επαγγελματικές πτυχές, αναμφισβήτητα συνδυάζονται με την ταυτότητα των εκπαιδευτικών, καθώς υπάρχουν τόσο προσωπικές όσο και επαγγελματικές πτυχές στη διδασκαλία (Beauchamp & Thomas, 2009 · Day et al., 2006).

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται και προκύπτει ως αποτέλεσμα τριών ανεξάρτητων ταυτοτήτων-διαστάσεων, που βρίσκονται ωστόσο σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Day & Gu, 2007 · Day & Kington, 2008 · Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart, & Smees, 2007). Αυτές παρουσιάζονται παρακάτω:

- 1) Η επαγγελματική ταυτότητα (*professional identity*). Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει τις προσδοκίες της κοινωνίας σχετικά με το τι συνιστά έναν καλό εκπαιδευτικό, τι προσδιορίζει την υπόσταση και τα εκπαιδευτικά του ιδεώδη. Οι προσδοκίες αυτές, διαμορφώνονται κάτω από έναν αριθμό ανταγωνιστικών και

αντικρουόμενων στοιχείων, όπως η τοπική ή εθνική πολιτική, η δια βίου μάθηση, ο φόρτος εργασίας, οι ρόλοι και οι ευθύνες κ.α. (Day & Kington, 2008). Συνδέεται με την ταυτότητα των ρόλων που καλείται να παίζει ο εκπαιδευτικός. Μάλιστα, βοηθά το άτομο να κατανοήσει τον πραγματικό του εαυτό και να αντιληφθεί τη θέση του στο κοινωνικό σύνολο (Hogg, Terry, & White, 1995), να αντλήσει αναγνώριση και θετική ενίσχυση από τους γύρω του, αλλά και να ανταμειφθεί εκπληρώνοντας τις απαιτήσεις του κοινωνικού του ρόλου με επιτυχία (Cohen, 2008).

2) Η προσωπική ταυτότητα (personal identity). Αυτή η διάσταση εντοπίζεται στη ζωή του εκπαιδευτικού έξω από το σχολικό περιβάλλον. Υποδηλώνει τη μοναδικότητα του ατόμου, τα «ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που δεν μοιράζονται με άλλους ανθρώπους» (Hogg, 2006: 115). Θεμελιώνεται από την προσωπική του ζωή, και συνδέεται με ρόλους που προκύπτουν από την οικογένεια και την κοινωνία που συχνά μπορεί να είναι ανταγωνιστικοί μεταξύ τους (Day & Kington, 2008). Είναι ιδιαίτερης βαρύτητας στη διερεύνηση του προσωπικού στοιχείου της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Beijaard et al., 2004), καθώς οι προσωπικές ταυτότητες αναφέρονται σε νοήματα που αποδίδονται στον εαυτό από το «δρών υποκείμενο» και αποτελούν αυτό-προσδιορισμούς, οι οποίοι προκύπτουν στην πορεία της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα (Ball, 1972, αναφορά σε Woods & Jeffrey, 2002).

3) Η κοινωνική ταυτότητα. Αυτή η διάσταση αναφέρεται στην εγκατεστημένη ή εδραιωμένη στο τοπικό (κοινωνικό) πλαίσιο ταυτότητα (situated or socially located identity). Ορίζεται ως «η γνώση ενός ατόμου ότι αυτός ή αυτή ανήκει σε μια κοινωνική κατηγορία ή ομάδα» (Stets & Berk, 2000: 225). Η κοινωνική ταυτότητα αποδίδεται σε κάποιο άτομο, σε μια προσπάθεια να καταστήσουν το άτομο αυτό κοινωνικό αντικείμενο (Snow & Anderson, 1987). Ουσιαστικά, εκφράζει την ταυτοποίησή του μέσα στην ομάδα, η οποία αποτελείται από άτομα με κοινά χαρακτηριστικά που αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις μέσα από την προοπτική της ομάδας (Burke & Stets, 2009).

Σύμφωνα με τους Day και Kington (2008), η υπερίσχυση μιας (ή περισσότερες) από αυτές τις διαστάσεις της ταυτότητας σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, μπορεί, να ανατρέψει τη σχετική σταθερότητα των υπάρχουσών ταυτοτήτων, και να επιφέρει ως αποτέλεσμα αστάθεια. Σε αυτή την περίπτωση απαιτείται περισσότερος χρόνος και συναισθηματική ενέργεια

από την πλευρά του εκπαιδευτικού προκειμένου να διαχειριστεί τέτοιες ανισορροπίες και εντάσεις, να τις αποκαταστήσει αν είναι δυνατόν ή ακόμα και να προχωρήσει στη διαμόρφωση μιας νέας ταυτότητας, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την αίσθηση δέσμευσης, ευεξίας, και αποτελεσματικότητας. Όμως, η μη (αν)ισορροπία δεν είναι απαραίτητως αρνητική. Μπορεί να προκαλέσει επαναπροσδιορισμό κι επανεκτίμηση του ισχύοντος τρόπου σκέψης και πρακτικής, που μπορεί να μην είναι πλέον και οι πιο ενδεδειγμένες στο εργασιακό περιβάλλον. Κατά αυτό τον τρόπο, μπορεί να αντιμετωπιστεί και η διαρκής αναποτελεσματικότητα στην οποία οδηγεί ο επαγγελματικός εφησυχασμός (Day & Kington, 2008).

Όπως, η προσωπική ταυτότητα έτσι κι η ταυτότητα των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται επίσης ως δυναμική και πολύπλοκη (Coldron & Smith, 1999 · Volkmann & Anderson, 1998). Αλλάζει με την πάροδο του χρόνου στο πλαίσιο εσωτερικών και εξωτερικών επιρροών (Beijaard, 1995 · Flores & Day, 2006 · Rodgers & Scott, 2008 · Sachs, 2005 · Zembylas, 2003) και αναπτύσσεται ανάλογα σε διαφορετικά πλαίσια και σχέσεις με τους άλλους (Beijaard, 1995· Coldron & Smith, 1999).

Άλλοι μελετητές (Acker, 1999 · Ball & Goodson, 1985 · Goodson & Hargreaves, 1996 · Kelchtermans & Vandenberghe, 1994 · Nias, 1989) επικεντρώνονται στη σχέση μεταξύ της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουν, ότι η γνώση του εαυτού είναι ζωτικής σημασίας, για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί οικοδομούν το επάγγελμά τους, τονίζοντας την εξέλιξη του επαγγελματικού εαυτού. Οι Flores και Day (2006), περιγράφουν τη δημιουργία ή την κατασκευή μιας εκπαιδευτικής ταυτότητας, ως μια συνεχή, δυναμική διαδικασία, η οποία αποκτά νόημα και γίνεται αισθητή, αφού περιλαμβάνει "την ερμηνεία και τον επαναπροσδιορισμό αξιών και εμπειριών» (σελ. 220). Οι ίδιοι, συνθέτοντας μια σειρά διαφόρων προγενέστερων ερευνών, φωτίζουν κρίσιμες πτυχές της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Έτσι, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα, συμβάλλει: α) στην ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, β) στην κινητοποίησή τους, γ) στη δέσμευσή τους απέναντι στο επάγγελμα και δ) στην ικανοποίησή τους που αντλείται μέσα από την εργασία τους (Day, Stobart, Kington, Sammons & Last, 2003).

Επιπρόσθετα, η δημιουργία και η διατήρηση της ταυτότητας, απαιτεί και συνεπάγεται ένα συνεχή αγώνα (MacLure, 1993), που λαμβάνει χώρα σε ένα

δεδομένο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον (Coldron & Smith, 1999 · Sachs, 2001). Εξαρτάται από το ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους και τα πλαίσια στα οποία εργάζονται, αναπτύσσουν τις επαγγελματικές τους ταυτότητες, και συνδυάζουν κομμάτια εμπειριών του παρελθόντος (όπως την προετοιμασία-εκπαίδευση τους ως εκπαιδευτικοί), με κομμάτια από το παρόν τους (Feiman-Nemser, 2001 · Flores & Day, 2006).

Οι Beijaard, Verloop, και Vermunt, (2000), στην προσπάθεια οριοθέτησης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, εντοπίζουν τρία γνωρίσματα. Αυτά αποτελούν τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του, και τυγχάνουν ιδιαίτερης σημασίας, καθώς καθορίζουν τη σχέση του, με τις βασικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τους Beijaard et al. (2000) εκλαμβάνεται ως:

α) *γνώστης αντικειμένου (subject matter expert)*: πρόκειται για τη στάση που έχει ο εκπαιδευτικός ως προς τις γνώσεις του, το γνωστικό του αντικείμενο. Εστιάζεται κυρίως στην ακαδημαϊκή μόρφωση και στο επιστημονικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού, που, μέχρι πριν κάποιες δεκαετίες, επαρκούσε για να χαρακτηριστεί κάποιος καλός εκπαιδευτικός (Hoyle & John, 1995). Όμως, καθώς η διδακτική πράξη εξελίσσεται, νέες προσεγγίσεις-νέοι ρόλοι, νέες αρμοδιότητες, έρχονται να προστεθούν και να κάνουν τη διδασκαλία, κάτι περισσότερο από απλή μεταφορά γνώσης στους μαθητές (Beijaard et al., 2000).

β) *καθοδηγητής- μεσολαβητής (didactical expert)*: ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός διδάσκει, δηλαδή οργανώνει και διαχειρίζεται την διαδικασία της μάθησης, αποτελεί το δεύτερο γνώρισμα της επαγγελματικής του ταυτότητας. Σε αυτό δίνεται βαρύτητα στη μάθηση και λιγότερο στη διδασκαλία (υπό την έννοια του τρίπτυχου: σχεδίαση-εκτέλεση-εκτίμηση του μαθήματος). Ο εκπαιδευτικός, λειτουργεί ως φορέας διευκόλυνσης της μάθησης και λιγότερο ως μεταφορέας της γνώσης. Επιπρόσθετα, η παρακίνηση των μαθητών, η ενεργοποίηση της σκέψης τους μέσω της συμμετοχής τους στο μάθημα, η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, αποτελούν καίρια ζητήματα στην αντίληψη του εκπαιδευτικού σχετικά με την επαγγελματική του ταυτότητα (Beijaard et al., 2000).

γ) *παιδαγωγός (pedagogical expert)*: η διάσταση αυτή, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφορά τη στάση που κρατά ο εκπαιδευτικός σε θέματα κοινωνικής, συναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης του μαθητή. Δίνει έμφαση στη διαμόρφωση



του χαρακτήρα των μαθητών, καθώς και το αν και κατά πόσο τους στηρίζει και ενδιαφέρεται για την εξέλιξή τους (Beijaard et al., 2000).

Τέλος, οι Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink και Hofman (2011) υποστηρίζουν ότι η ταυτότητα των εκπαιδευτικών ενδέχεται να περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών, οι οποίες αλληλοαλύπτονται. Κατ'αυτή την έννοια, γίνεται αντιληπτή η πολυπλοκότητα του προσδιορισμού της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, καθώς δεν έχει σαφή όρια, διαφοροποιώντας την από άλλες ταυτότητες (Beauchamp & Thomas, 2009).

#### 2.4 Υπο-ταυτότητες

Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στην Αυστραλία αποτέλεσε αντικείμενο ερευνών της Sachs (2001). Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η αλλαγή, η αβεβαιότητα κι οι συνεχείς αναδιαρθρώσεις στον εκπαιδευτικό χώρο, οδηγούν στην ταυτόχρονη εμφάνιση δύο τύπων επαγγελματικών ταυτοτήτων στους εκπαιδευτικούς: στην επιχειρηματική (*entrepreneurial identity*) και στην ακτιβιστική (*activist identity*), οι οποίες βρίσκονται συχνά σε διαμάχη μεταξύ τους, λόγω των διαφορετικών πολιτικών ομάδων που τις υποστηρίζουν. Μάλιστα, αυτή η κατηγοριοποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε επιχειρηματική και ακτιβιστική της Sachs, δηλώνει μια διαφορετική προσέγγιση σχετικά με τις άλλες που έχουν επιχειρήσει άλλοι ερευνητές που έχουν προαναφερθεί στην παρούσα διατριβή (Day & Gu, 2007 · Day & Kington, 2008 · Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart, & Smees, 2007), οι οποίοι εστίαζαν κυρίως στο τρίπτυχο επαγγελματική-προσωπική-κοινωνική ταυτότητα. Ειδικότερα:

Στην επιχειρηματική ταυτότητα, η εκπαίδευση βρίσκεται σε συνάφεια με την ελεύθερη αγορά και τη λογοδοσία. Κυρίαρχο ρόλο στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, τόσο, σε συλλογικό όσο, και σε ατομικό επίπεδο, διαδραματίζουν η οικονομία και τα θέματα περί αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ατομικιστική, ανταγωνιστική και όχι συνεργατική. Ότι ασκεί έλεγχο. Είναι ρυθμιστική/κανονιστική με την έννοια ότι είναι εξωτερικά προσδιορισμένη, και λειτουργεί καθοδηγούμενη πάνω σε επιβαλλόμενες πολιτικές επιταγές και πρότυπα στα οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμμορφώνεται. Αυτός ο τύπος ταυτότητας, θα ήταν καταλληλότερος σε

γραφειοκρατικά συστήματα, στα οποία είναι επιθυμητή η καλή οργάνωση σε θέματα διοίκησης και επιδόσεων (Day, 2004).

Σε πλήρη αντίθεση με την επιχειρηματική, βρίσκεται η ακτιβιστική-ενεργή επαγγελματική ταυτότητα η οποία προωθεί τη συνεργατική κουλτούρα και τη συμμετοχή. Σε αυτήν, σε καθημερινή βάση οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται προς όφελος της διδασκαλίας, της μάθησης των μαθητών και της εμπλοκής τους σε δημοκρατικές εμπειρίες και βιώματα. Οι εκπαιδευτικοί δραστηροποιούνται δημιουργικά, ώστε να συμβάλουν στη βελτίωση των συνθηκών για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων. Μια τέτοιου είδους ταυτότητα είναι βαθιά ριζωμένη στις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Sachs, 2001). Αποβλέπει σε σχολεία στα οποία η έρευνα, η συνεργασία, η διδασκαλία συμβαδίζουν και σχετίζονται με τα ευρύτερα κοινωνικά ιδεώδη και τις αξίες,, ενώ οι σκοποί που διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση ξεπερνούν τα στενά όρια που τίθενται από τις τρέχουσες μεταρρυθμίσεις (Day, 2004).

Σύμφωνα με τον Gee (2000), η ταυτότητα προσδιορίζει ένα «είδος ατόμου» («kind of person») μέσα σε ένα ορισμένο πλαίσιο. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία, που περιέχει την ερμηνεία του εαυτού ως έναν ορισμένο τύπο ατόμου. Η αναγνώριση κάθε «είδους ατόμου» σε κάθε δεδομένο περιβάλλον είναι αυτό που συνιστά την έννοια της ταυτότητας. Συγκεκριμένα, ο Gee (2000) εξηγώντας την ταυτότητα ως εργαλείο για την εκπαιδευτική έρευνα, δίνει μια συνοπτική περιγραφή της, κάτω από το πρίσμα τεσσάρων οπτικών γωνιών-προοπτικών:

- 1) από την προοπτική της φύσης (nature perspective / N-Identities), σύμφωνα με την οποία μια κατάσταση αναπτύχθηκε από δυνάμεις της φύσης (π.χ. φύλο, φυλή),
- 2) από τη θεσμική προοπτική (institutional perspective/ I-identities), σύμφωνα με την οποία, μια θέση απορρέει από έγκυρες αρμοδιότητες εντός των θεσμικών οργάνων (π.χ. εκπαιδευτικός),
- 3) από την παρεμβατική προοπτική (discursive perspective/ D-identities), στην οποία ένα ατομικό χαρακτηριστικό αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους (π.χ. φροντίδα) και
- 4) από την προοπτική της συγγένειας-σχέσης (affinity perspective/ A-identities), στην οποία η ταυτότητα εξελίσσεται με βάση τις κοινές εμπειρίες με ομοϊδέατες ως ομάδα (π.χ., οι οπαδοί).



Έτσι, οι άνθρωποι διατηρούν πολλαπλές ταυτότητες, αλλά το «είδος του ατόμου», που αναγνωρίζεται σε μια δεδομένη χρονική στιγμή εξαρτάται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο λειτουργεί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να διαφοροποιείται μέσα στο χρόνο ή το περιβάλλον (χώρο) (Gee, 2000).

Επιπρόσθετα, η ταυτότητα αναφέρεται στις ομοιότητες και τις διαφορές ενός ατόμου, καθώς αυτό συνδέεται με συγκεκριμένες ομάδες, προκειμένου να καθορίσει ποιο είναι το ίδιο. Σύμφωνα με τους McKinlay και McVittie (2011), η ταυτότητα δύναται να θεωρηθεί ως «*το κοινωνικό κομμάτι του εαυτού μας, το κομμάτι του εαυτού μας που στοχαζόμαστε τότε σκεφτόμαστε αν είμαστε ίδιοι με μερικές άλλες κοινωνικές ομάδες ή όχι*» (p. 4). Κάτω από το πρίσμα αυτής της ερμηνείας, η ταυτότητα την οποία το άτομο διεκδικεί ή του αποδίδεται από άλλους, διαμορφώνεται συχνά από τις ομοιότητες και τις διαφορές του ατόμου, σε σχέση με συγκεκριμένες ομάδες.

Το θεσμικό πλαίσιο που οριοθετεί την παιδαγωγική ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού, είναι κοινό για όλους τους εκπαιδευτικούς, και τόσο, η *τυπική* της διάσταση (δηλαδή η διαδικασία πρόσληψης ενός εκπαιδευτικού, και τα στάδια εξέλιξής του), όσο, και η *ουσιαστική* της διάσταση (δηλαδή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και οι οργανωτικές πρακτικές), προσδιορίζονται από την πολιτεία. Μάλιστα, η ταυτότητα διαμορφώνεται και βελτιώνεται από την διδακτική εμπειρία που αποκτά ένας εκπαιδευτικός και από την επαγγελματική εξέλιξη που έχει. (Bernstein & Solomon, 1999).

Καταληκτικά, η προσέγγιση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού λειτουργεί ως μέσο για την καλύτερη κατανόηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, της επαγγελματικής του εξέλιξης, της πορείας κι ανάπτυξης των επαγγελματικών του αποφάσεων και εν γένει του τι σημαίνει να είναι κάποιος εκπαιδευτικός και να λειτουργεί ενταγμένος μέσα σε διαφορετικά πλαίσια και χρονικές στιγμές (Day & Kington, 2008 · 2001 · Hamman et al., 2010 · Hong, 2010). Μιας ταυτότητας, που σύμφωνα με μελετητές της επαγγελματικής ανάπτυξης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθορίζεται με ποικίλους τρόπους (Rodgers & Scott, 2008), οι οποίοι αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα και τη δυναμική της. Η ταυτότητα διαμορφώνεται με γνώμονα τις σχέσεις, ενώ συχνά εμφανίζεται αντιφατική (Duff, 2017 · White, 2017).

Μέσα από την διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, η οποία αποβλέπει στην επαγγελματική του ανάπτυξη, γίνεται κατανοητή η σημασία

της εκπαίδευσης, ως διακριτό επαγγελματικό περιβάλλον (Beijaard et al., 2004 · Hamman et al., 2010 · Sachs, 2001 · Soreide, 2006).

Η επαγγελματική ανάπτυξη βοηθά στην ενίσχυση ή στην μετατροπή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η επίδρασή της λειτουργεί πιο αποτελεσματικά, όταν το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι συναφές με τη γνώση και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Tillema, 1995).

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ανάπτυξη, και η αποδοχή των μεταρρυθμίσεων θα μπορούσαν επίσης να επηρεαστούν από την επαγγελματική τους ταυτότητα (Beijaard et al, 2000 · Masoumpanah & Zarei, 2014).

Αφού αναπτύχθηκαν ζητήματα που υπάγονται στη θεματική της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, το κεφάλαιο που ακολουθεί, δίνει έμφαση στην έννοια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Μάλιστα, η επαγγελματική ταυτότητα, αποτελεί θεμέλιο και συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τις ικανότητές τους, την ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές και τα κίνητρα, για να αναπτυχθούν ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί (Beijaard, Verloop και Vermunt, 2000).

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

#### 3.1 Έννοια και περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί μια έννοια που τόσο η κατανόησή της, όσο και ο προσδιορισμός της συνιστούν μια πολύπλοκη διαδικασία. (Avalos, 2011).

Την ιδιαιτερότητα αυτή του εννοιολογικού προσδιορισμού ενισχύουν και οι έννοιες-όροι: *ανάπτυξη προσωπικού, διαρκής εκπαίδευση, κατάρτιση και αυτοβελτίωση*, οι οποίοι συχνά εκφέρονται ως συνώνυμοι, προκαλώντας σύγχυση παραβλέποντας τις εννοιολογικές ή και τις πρακτικές διαφοροποιήσεις που τους συνοδεύουν (Bredeson, 2002).

Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η εξέταση της έννοιας και του περιεχομένου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω ανασκόπησης τόσο της διεθνούς, όσο και της ελληνικής βιβλιογραφίας.

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το Day (1999) εντοπίζεται στην προσωπική και την επαγγελματική του ζωή καθώς και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και του σχολείου, μέσα στα οποία λειτουργεί και εργάζεται ο εκπαιδευτικός. Μπορεί να εκφράζεται μέσα από: α) καθημερινές σκέψεις και προβληματισμούς του ατόμου που σχετίζονται με την απόκτηση εμπειρίας, β) συνεργασία με κάποιον περισσότερο έμπειρο και καταρτισμένο επαγγελματία μέσω της παρατήρησης των άλλων ή και της παρατήρησης του ίδιου του ατόμου από τους άλλους στο πλαίσιο επαγγελματικών συζητήσεων και γ) συμμετοχή σε εκπαιδευτικές ημερίδες, διαλέξεις και συνέδρια. Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι οποίες πρόκειται να επιφέρουν άμεσο ή έμμεσο όφελος στο άτομο, στην ομάδα ή στο σχολείο οι οποίες συμβάλλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης στην τάξη. Είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή ομαδικά, επανεκτιμούν, ανανεώνουν και προσδιορίζουν το καθήκον τους σε αναφορά με τους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο αποκτούν τη δυνατότητα ανάπτυξης κριτικού τρόπου γνώσης, δεξιοτήτων και συναισθηματικής νοημοσύνης, στοιχείων απαραίτητων για την ορθή επαγγελματική σκέψη καθώς και το σχεδιασμό πρακτικών που υλοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους διαδρομής (Day, 1999).

Επίσης, ο προαναφερόμενος συγγραφέας, αναφέρει δέκα στόχους της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Day, 2003: 300-302), που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην επιμόρφωσή του, αναγνωρίζοντας την ανάγκη για διά βίου μάθηση και συνεχιζόμενη ανάπτυξη, σ' ένα κόσμο συνεχώς μεταβαλλόμενο:

α) *Συνεχιζόμενη ανάπτυξη και προσαρμογή του διδακτικού αντικειμένου και των παιδαγωγικών γνώσεων του εκπαιδευτικού, που αντιστοιχεί στις φάσεις ανάπτυξής του (προσαρμογή-ωριμότητα).*

β) *Διαρκής μάθηση από εμπειρίες, στοχασμό και θεωρητικό προβληματισμό, που είναι σύμφωνη με το επίπεδο προβληματισμού.*

γ) *Διαρκής μάθηση μέσω της αμοιβαίας παρατήρησης και των συζητήσεων με συναδέλφους, που είναι σύμφωνη με τις ανάγκες αλλαγής μέσω της αποκάλυψης, της ανατροφοδότησης και της συνεργασίας με συναδέλφους.*

δ) *Συνεχιζόμενη ανάπτυξη της ικανότητας συμβολής στον επαγγελματικό κύκλο ζωής του σχολείου, για παράδειγμα μέσω της διαμόρφωσης της πολιτικής και των διαδικασιών, που αντιστοιχεί στη συμβολή στην ευρύτερη επαγγελματική κοινότητα των εκπαιδευομένων.*

ε) *Συνεχιζόμενη ανάπτυξη της δυνατότητας αλληλεπίδρασης με τους «πελάτες» και τα ενδιαφερόμενα μέρη, τόσο ως εκπαιδευτικός μιας τάξης, όσο και εκ μέρους του συνόλου του σχολείου, που αντιστοιχεί με τη δημιουργία συνεργασιών με άλλα ενδιαφερόμενα μέρη.*

στ) *Συνεχιζόμενη εξειδίκευση σε σχετικά σύγχρονα αντικείμενα και διαρκής ανάπτυξη μεθόδων, ώστε αυτά να καθίστανται προσιτά στους μαθητές, που είναι σύμφωνη με τις ανάγκες αλλαγής των γνώσεων πάνω στα γνωστικά αντικείμενα.*

ζ) *Διαρκής συλλογή στοιχείων σχετικών με πολιτικές και πρακτικές σε άλλα σχολεία, που καλύπτει την ανάγκη δημιουργίας δικτύων.*

η) *Διαρκής πρόσβαση σε νέους τρόπους σκέψης πάνω στην εκπαίδευση, σχετικών με τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου, που καλύπτει τις ανάγκες διανοητικής ανάπτυξης.*

θ) *Συνεχιζόμενη απόκτηση γνώσεων σχετικών με τη μεταβαλλόμενη κοινωνία, που καλύπτει τη διά βίου μάθηση.*

ι) *Η ανάγκη συγκέντρωσης σχετικών πληροφοριών και εφαρμογής των αποφάσεων*

των εξωτερικών διαμορφωτών πολιτικής που έχουν εξουσία στο σχολείο (Υπουργείο Παιδείας, κ.ά.), που είναι σύμφωνη με τις ανάγκες υπευθυνότητας που υπαγορεύουν τα εργασιακά συμβόλαια.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Guskey (2000:17) χαρακτηρίζεται ως: «...μια διαδικασία που γίνεται σκόπιμα και εκ προθέσεως. Πρόκειται για μια προσπάθεια συνειδητά σχεδιασμένη, που αποβλέπει στη θετική αλλαγή και τη βελτίωση. Δεν είναι αυτό που αρκετοί πιστεύουν, ότι δηλαδή αποτελεί ένα σύνολο τυχαίων και ασυνάρτητων μεταξύ τους δραστηριοτήτων, που δεν έχουν σαφή στόχο ή σκοπό. Η πραγματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια σκόπιμη διαδικασία, που καθοδηγείται από ένα σαφές όραμα σχετικά με τους σκοπούς και τους προγραμματισμένους στόχους»

Επιπρόσθετα, ο Bolam (2000:267), θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και τις ενδοϋπηρεσιακές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν υποστηρικτικό ρόλο και στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί. Κατά κύριο λόγο, οι δραστηριότητες αυτές αποσκοπούν στην ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης, των επαγγελματικών δεξιοτήτων και αξιών των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διδάσκονται οι μαθητές περισσότερο αποτελεσματικά. Έτσι η ουσία της εκπαιδευτικής επαγγελματικής ανάπτυξης θα μπορούσε να είναι «η μάθηση μιας ανεξάρτητης, τεκμηριωμένης κι εποικοδομητικής κριτικής προσέγγισης της πρακτικής, που ασκείται εντός ενός πλαισίου που διακρίνεται από επαγγελματικές αξίες και υπευθυνότητα, τα οποία ωστόσο επιδέχονται κριτικό έλεγχο και διερεύνηση».

Η επαγγελματική ανάπτυξη ως αναπροσαρμογή, μετασχηματισμός γνώσης, κατανόησης και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού, στο τι ακριβώς γνωρίζουν αλλά και στο τι έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν στις πρακτικές τους, αναφέρεται από την Feiman-Nemser (2001).

Η επαγγελματική ανάπτυξη προσδιορίζεται ως μια διαδικασία βελτίωσης του εκπαιδευτικού, μέσω της οποίας θα μπορεί να αντιμετωπίζει ποικίλα ζητήματα που αφορούν τις αναπτυξιακές ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών (Joyce & Showers, 2002 · McLaughlin & Zarrow, 2001).

Οι Desimone, Porter, Garet, Yoon, και Birman (2002) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη θα μπορούσε να θεωρηθεί το απαραίτητο και ουσιαστικό

μέσο, το οποίο λειτουργεί με τρόπο ώστε οι εκπαιδευτικοί να εμβαθύνουν στη γνώση του περιεχομένου και να αναπτύσσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές.

Παρομοίως, ο Bredeson (2003) υποστηρίζει ότι πρόκειται ουσιαστικά για ευκαιρίες μάθησης που εμπλέκουν τη δημιουργική και τη στοχαστική ικανότητα των εκπαιδευτικών κατά τρόπο που να ευνοεί και να ενδυναμώνει τις πρακτικές τους. Σύμφωνα με αυτόν τρεις αλληλοεξαρτώμενες έννοιες-γνωρίσματα συντελούν στην επαγγελματική ανάπτυξη:

α) *η μάθηση η οποία* περικλείει τις έννοιες της διαρκούς μάθησης και της συνεχιζόμενης βελτίωσης και ενημέρωσης του εκπαιδευτικού πάνω σε ζητήματα που άπτονται του επαγγελματισμού του. Με αυτή την έννοια ο σχεδιασμός και η μελέτη που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να έχει ως αφετηρία τις ανάγκες, τις προτιμήσεις, τη γνώση που ήδη έχει αποκτηθεί και τις εμπειρίες των μαθητευομένων. Με την ανανέωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων τους οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ευκαιρίες κριτικού στοχασμού επί των πρακτικών που ακολουθούν και διαμορφώνουν νέα πρότυπα και μεθόδους διδασκαλίας (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

β) *η εμπλοκή* κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη εφαρμόζοντας και κινητοποιώντας τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, κατάλληλα σε πρακτικό επίπεδο σύμφωνα με τις καθημερινές απαιτήσεις της τάξης. Αναμφισβήτητα, τα θετικά αποτελέσματα ενεργειών εμπλοκής απαιτούν χρόνο και ενίσχυση, προκειμένου να πραγματοποιηθούν, τα οποία δυσχεραίνονται ιδιαίτερα όταν υπάρχει μετάβαση και αλλαγή από παλαιά σε νέα παραδείγματα επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς αντιμετωπίζουν τη δυσκαμψία των εκπαιδευτικών να προβούν σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης και αντίληψης και τη μεταβολή κάθε παγιωμένης παράδοσης που αφορούν στον επαγγελματισμό (Collinson & Ono, 2001), και

γ) *η ενίσχυση* των πρακτικών τόσο των ατομικών όσο και των συλλογικών που αποτελούν και το σκοπό της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η Villegas-Reimers (2003) επισημαίνει πως η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη που αυτοί αποκτούν ως αποτέλεσμα της εμπειρίας τους και της συστηματικής ανάλυσης των πρακτικών τους.

Ο Kelchtermans (2004) περιγράφει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια διαδικασία μάθησης, η οποία προκύπτει μέσα από την ουσιαστική αλληλεπίδραση με το χωροχρονικό πλαίσιο οδηγώντας τελικά σε αλλαγές στις επαγγελματικές

πρακτικές (δράσεις) και στο συλλογισμό των εκπαιδευτικών επί των πρακτικών αυτών.

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ως αυτοκατευθυνόμενης διαδικασίας που προκύπτει από τα ενδιαφέροντα του ατόμου τονίζεται από τους Broad & Evans (2006: 7), που το συνδέουν με την «επαγγελματική εξέλιξη» (“*professional growth*”) του εκπαιδευτικού.

Οι Kirkwood και Christie (2006) συνδέουν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με την έννοια του επαγγελματισμού. Σύμφωνα με αυτούς, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μπορεί να αποκτήσει ποικίλους σκοπούς, αρκετά διαφορετικούς μεταξύ τους, οι οποίοι αποκτούν νόημα και σημασία ανάλογα με τις επικρατούσες αντιλήψεις για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Για τους Koster, Dengerink, Korthagen, και Lunenberg (2008), η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να προσδιοριστεί ως: i) διαδικασία επιδίωξης απόκτησης συνόλου χαρακτηριστικών μιας επαγγελματικής ομάδας, τα οποία θα αποτελούν αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα του επαγγέλματός της και ii) βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών από καθέναν που είναι επαγγελματίας.

Η Evans (2008) αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσα από τη συνεισφορά της στη ενίσχυση του κύρους καθώς και στη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των πρακτικών κάθε επαγγέλματος. Είναι «η διαδικασία μέσω της οποίας η επαγγελματικότητα και/ή ο επαγγελματισμός των ατόμων θεωρούνται ότι πρέπει να ενισχυθούν» (ό.π., σ. 30). Μάλιστα, η ίδια συγγραφέας (2011), τονίζει ότι συχνά παραβλέπεται το γεγονός πως κάθε αλλαγή στον επαγγελματισμό συνιστά αλλαγή και στην επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης, όταν μια κυβέρνηση προβαίνει στην εισαγωγή μέτρων, μέσω των οποίων επιδιώκει προώθηση ή επιβολή αλλαγών στον επαγγελματισμό μιας συγκεκριμένης ομάδας εργαζομένων, αποσκοπεί στην όσο το δυνατόν διαμόρφωση περισσότερο συγκλινουσών πρακτικών, ώστε αυτές να συγκλίνουν με τις υφιστάμενες κυβερνητικές ιδεολογίες και τους ενδεχόμενους οραματισμούς με αποτέλεσμα την επίτευξη πολιτικών στόχων, όπως αυτοί έχουν σχεδιαστεί σε μεγάλο βαθμό.

Στο σημείο αυτό παρατίθενται στοιχεία για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, που εκμαιοτήθηκαν μέσα από την ελληνική βιβλιογραφία



Σύμφωνα με τους Τζαβάρα και Βεργίδη (2002), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει το σύνολο των δραστηριοτήτων που οδηγούν σε βελτιωμένη απόδοση του εκπαιδευτικού στο έργο τους. Αυτό θα τους αποφέρει: α) εργασιακή ικανοποίηση β) αύξηση των προσδοκιών για ανάπτυξη και προετοιμασία για τα επόμενα στάδια εξέλιξης, και γ) ικανότητα ενδυνάμωσης και βελτίωσης του σχολείου για την αντιμετώπιση μελλοντικών απαιτήσεων.

Η επαγγελματική ανάπτυξη συνίσταται στην απόκτηση: α) εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων β) προσωπικών σχημάτων που βοηθούν στην κατανόηση των εκπαιδευτικών καταστάσεων, και γ) ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης ώστε ο εκπαιδευτικός να αναλύει με στοχαστικο-κριτικό τρόπο τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και να παρεμβαίνει αποτελεσματικά, ώστε να προωθούνται οι πολυποικίλοι σκοποί της εκπαίδευσης: μαθησιακοί, αναπτυξιακοί, κοινωνικοί, πολιτικοί και ηθικοί (Ματσαγγούρας, 2005).

Ο Μαυρογιώργος (2005) διερευνώντας τις πολιτικές για τη βασική επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που έχουν καθοριστική σημασία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη προτείνει να εξεταστούν οι ακόλουθοι δείκτες: η άτυπη μάθηση στο επάγγελμα, η βασική επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η υποδοχή των νεοδιόριστων στο σχολείο, οι διάφορες μορφές επιμόρφωσης, οι μεταπτυχιακές σπουδές, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, η «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική σχολικών μονάδων, οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, άλλες επαγγελματικές εμπειρίες υπο- ή ετεροαπασχόλησης και τέλος, η συμμετοχή τους σε συνδικαλιστικές ή επιστημονικές ενώσεις.

Για την Παπαναούμ (2005), η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η απάντηση στο ερώτημα «πώς γίνεται κανείς εκπαιδευτικός», ο οποίος, για να επιτελέσει το έργο του με επιτυχία και να ανταποκριθεί στον πολυδιάστατο ρόλο του θα πρέπει να διαθέτει: α) γνώσεις, δηλαδή το «τι», β) διδακτικές δεξιότητες, δηλαδή το «πως», γ) στάσεις και αντιλήψεις για το σχολείο, τη διδασκαλία, τη μάθηση (το «γιατί»). Επιπλέον, όμως, θα πρέπει να διαθέτει: α) θεμελιακές προσωπικές ιδιότητες, όπως έμπνευση, ενόραση, διαίσθηση και δημιουργικότητα, β) στάσεις, όπως δέσμευση στο έργο του, διάθεση κοινωνικής προσφοράς και υπευθυνότητα, και γ) ικανότητες στοχαστικές, διερευνητικές και λήψης αποφάσεων.

Σε αυτές τις σύνθετες απαιτήσεις καλείται να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός, που δεν αρκεί μόνο να βελτιώνει και να συστηματοποιεί τη δουλειά του ως άτομο και μέλος του σχολείου, αλλά και να συνειδητοποιεί ότι οι καθημερινές του πρακτικές έχουν προεκτάσεις για τον κάθε μαθητή χωριστά αλλά και για την ευρύτερη κοινωνία. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει αίσθηση της αποστολής του, να δεσμεύεται σ' έναν κώδικα αξιών και να συνειδητοποιεί τις συνέπειες του έργου του σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Παπαναούμ, 2005).

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι επομένως μια κανονιστική έννοια, καθώς απαντάει όχι μόνο στο ερώτημα «πώς γίνεται κανείς εκπαιδευτικός», όπως προαναφέραμε, αλλά συγκεκριμένα «ποιος είναι ο άριστος εκπαιδευτικός» και επιπλέον σημαίνει ότι γίνεται κανείς εκπαιδευτικός, μέσω αυτής της συνεχούς εξελικτικής διαδικασίας του «γίγνεσθαι», που περιγράψαμε παραπάνω (Παπαναούμ, 2005).

Οι Φώκιαλη, Κουρουτσίδου και Λέφας (2005) αναλύουν τη σύνθετη έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης στις συνιστώσες της σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο επιδιώκεται επαγγελματική ανάπτυξη χωρίς αλλαγή του τυπικού status του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης επιδιώκει να αναβαθμίσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του που απαιτούνται στην εκπαιδευτική πράξη, να αλλάξει τη σχέση του με τη σχολική κοινότητα, να αλλάξει τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του ως προς το ρόλο του και το ρόλο του σχολείου, και τέλος επιδιώκει την προσωπική ικανοποίηση. Στο δεύτερο επίπεδο ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την επαγγελματική ανάπτυξη με σκοπό την αλλαγή του τυπικού του status. Στην περίπτωση αυτή επιδιώκει την ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία και οικονομικό όφελος. Στο τρίτο επίπεδο ο εκπαιδευτικός μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης επιδιώκει την αλλαγή του τυπικού του status εκτός σχολείου. Επιδιώκει δηλαδή να αλλάξει επάγγελμα και να αποκτήσει κοινωνικό κύρος.

Τέλος, σύμφωνα με την Παπαναούμ (2014) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια συνεχής διαδικασία μάθησης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και τις προσωπικές ιδιότητες και πεποιθήσεις, που τους καθιστούν ικανούς να εκπληρώσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Η διαδικασία μέσω της οποίας γίνεται κανείς εκπαιδευτικός έχει προσωπικό χαρακτήρα, καθώς δεν είναι μια αυτοματοποιημένη πορεία κοινή για όλους.

Διαπλέκεται με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, ψυχολογική, συναισθηματική και ηθική και είναι μια διαδικασία πολυδιάστατη και δυναμική.

Συνεπώς, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποδίδεται όπως βλέπουμε στον παρακάτω πίνακα με διάφορους τρόπους από συγγραφείς-ερευνητές.

Πίνακας 1

*Ορισμοί Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών*

Ορισμοί επαγγελματικής ανάπτυξης	Ελληνική Βιβλιογραφία	Διεθνή Βιβλιογραφία
Διαδικασία βελτίωσης και (ανα)προσαρμογής των γνώσεων, της δεξιάτητας της στάσης, της διδακτικής ικανότητας, των αξιών των εκπαιδευτικών, ανάπτυξη ικανότητας μεταξύ τους συνεργασίας, βελτίωσης των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών, συνειδητοποίηση του ρόλου τους στην ευρύτερη κοινωνία.	Τζαβάρα και Βεργίδης (2002), Ματσαγγούρας (2005)	Bolam (2000), Feiman-Nemser (2001), Joyce & Showers (2002), McLaughlin & Zarrow, (2001), Kelchtermans (2004)
α) Καθημερινές σκέψεις και προβληματισμοί σχετικοί με την απόκτηση εμπειρίας,		Day (1999)
β) συνεργασία με κάποιον περισσότερο έμπειρο στο πλαίσιο επαγγελματικών συζητήσεων,		
γ) συμμετοχή σε εκπαιδευτικές ημερίδες, διαλέξεις και συνέδρια.		
Σκόπιμα συνειδητά σχεδιασμένη δραστηριότητα, που αποβλέπει στη θετική αλλαγή και τη βελτίωση.		Guskey (2000)
Όλα τα είδη μάθησης των εκπαιδευτικών, μετά την αρχική τους εκπαίδευση.		Craft (2000)
Εμβάθυνση στη γνώση		Desimone, Porter, Garet,

- του περιεχομένου και ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών.  
 Τρεις αλληλοεξαρτώμενες έννοιες-γνωρίσματα που συντελούν στην επαγγελματική ανάπτυξη: μάθηση, εμπλοκή και ενίσχυση πρακτικών.  
 Αποτέλεσμα εμπειρίας και συστηματικής ανάλυσης των πρακτικών. Επαγγελματική εξέλιξη. Σύνδεση έννοιας επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με την έννοια του επαγγελματισμού.  
 Διαδικασία: α) επιδίωξης απόκτησης συνόλου χαρακτηριστικών μιας επαγγελματικής ομάδας και ii) βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών από καθέναν που είναι επαγγελματία.  
 Συνεισφορά στη ενίσχυση του κύρους καθώς και στη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των πρακτικών κάθε επαγγέλματος.  
 Σύνολο δραστηριοτήτων που οδηγούν σε βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού.  
 Εξέταση σχετικών δεικτών καθοριστικής σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.  
 Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί απάντηση στο ερώτημα «πώς γίνεται κανείς εκπαιδευτικός».  
 Τρία επίπεδα
- Yoon, & Birman (2002)
- Bredeson (2003)
- Villegas-Reimers (2003)
- Broad & Evans (2006)  
 Kirkwood & Christie (2006)
- Koster, Dengerink, Korthagen, & Lunenberg (2008)
- Evans (2008)
- Τζαβάρα και Βεργίδης (2002)
- Μαυρογιώργος (2005)
- Παπαναούμ (2005)
- Φώκιαλη, Κουρουτσίδου

επαγγελματικής ανάπτυξης: 1) με αλλαγή του τυπικού status εντός σχολείου ή 2) εκτός, 3) χωρίς αλλαγή του τυπικού status εντός σχολείου	και Λέφας (2005)
Διαδικασία συνεχούς μάθησης, που διαπλέκεται με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου	Παπαναούμ (2014)

---

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, γίνεται κατανοητή η πολυπλοκότητα της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Παραταύτα, θα επιχειρήσουμε να τους ομαδοποιήσουμε με κριτήρια τη βιβλιογραφία (ελληνική και διεθνή) και ορισμένα πιθανά κοινά χαρακτηριστικά (εφόσον υπάρχουν). Ξεκινώντας από τη διεθνή βιβλιογραφία, μιας κι αυτή έδωσε το έναυσμα στην ενασχόληση της μελέτης και έρευνας της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, θα λέγαμε ότι αναφέρεται:

α) στη διαδικασία βελτίωσης και (ανα)προσαρμογής γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, διδακτικών ικανοτήτων, αξιών, ανάπτυξης συνεργασίας, βελτίωσης των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών καθώς και συνειδητοποίησης του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ευρύτερη κοινωνία (Bolam, 2000 · Feiman-Nemser, 2001 · Joyce & Showers, 2002 · Kelchtermans, 2004 · Ματσαγγούρας, 2005 · McLaughlin & Zarrow 2001 · Τζαβάρα και Βεργίδης, 2002),

β) στις καθημερινές σκέψεις και προβληματισμούς σχετικοί με την απόκτηση εμπειρίας, στη συνεργασία με κάποιον πιο έμπειρο και στη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε εκπαιδευτικές ημερίδες, διαλέξεις και συνέδρια (Day, 1999)

γ) σε όλα τα είδη μάθησης των εκπαιδευτικών, μετά την αρχική τους εκπαίδευση (Craft, 2000)

δ) στη συστηματική ανάλυση πρακτικών ως αποτέλεσμα εμπειρίας (Villegas-Reimers, 2003)

ε) στη συνύπαρξη τριών αλληλοεξαρτώμενων εννοιών βασικών για την επαγγελματική ανάπτυξη (Bredeson, 2003)

στ) στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Broad&Evans, 2006)

ζ) στη σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού (Kirkwood & Christie, 2006)

η) στη συνεισφορά της επαγγελματικής ανάπτυξης στη ενίσχυση του κύρους (Evans, 2008)

θ) στη διαδικασία επιδίωξης απόκτησης χαρακτηριστικών μιας επαγγελματικής ομάδας και βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών από τον καθένα επαγγελματία (Koster, Dengerink, Korthagen, & Lunenberg, 2008)

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συναντάται: α) ως σύνολο δραστηριοτήτων, που οδηγούν σε βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού και ως διαδικασία συνεχούς μάθησης, που διαπλέκεται με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (Τζαβάρα και Βεργίδης, 2002 · Παπαναούμ, 2014), β) ως απάντηση στο ερώτημα «πώς γίνεται κανείς εκπαιδευτικός» (Παπαναούμ, 2005), γ) ως διαδικασία τριών επιπέδων (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου και Λέφας, 2005), και δ) ως εξέταση σχετικών δεικτών καθοριστικής σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 2005).

### **3.1.1 Η επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από κείμενα διεθνών οργανισμών**

Την αναγκαιότητα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών τονίζουν στα κείμενα τους και διεθνείς οργανισμοί. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στα κείμενά της αναδεικνύει τη σημασία της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς είναι ένας βασικός παράγοντας, που διασφαλίζει την ποιότητα στην εκπαίδευση και βελτιώνει το επίπεδο διδασκαλίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Αναγνωρίζει πως η αρχική κατάρτιση δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα χρειαστούν για τη διδασκαλία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Γι' αυτό και προτείνει ένα μοντέλο συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης που καλύπτει όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους και περιλαμβάνει ευκαιρίες τυπικής, άτυπης και μη τυπικής κατάρτισης. Πιο αναλυτικά το αδιάσπαστο αυτό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνει:

- τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης κατά τα πρώτα τρία χρόνια άσκησης του επαγγέλματος,
- την πρόσβαση σε συγκροτημένες οδηγίες και καθοδήγηση από έμπειρους εκπαιδευτικούς ή άλλους αρμόδιους επαγγελματίες σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους,
- τη συμμετοχή σε ετήσιες συζητήσεις αναφορικά με τις ανάγκες τους σε θέματα κατάρτισης και ανάπτυξης, στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος

ανάπτυξης της υπηρεσίας ή του ιδρύματος στο οποίο εργάζονται (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θεωρεί πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη του δικού τους μαθησιακού χάρτη σε ένα πλαίσιο αυτόνομης δια βίου μάθησης. Για να αναπτυχθούν επαγγελματικά θα πρέπει να προβληματίζονται και να στοχάζονται ως προς την πρακτική τους, να αξιολογούν την αποτελεσματικότητά της, να διεξάγουν έρευνα και να ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους τα αποτελέσματά της, να αξιολογούν τις δικές τους ανάγκες επιμόρφωσης. Από την άλλη για να υλοποιηθεί η συνεχής επαγγελματική τους εξέλιξη θα πρέπει να εξασφαλιστούν οι πόροι που απαιτούνται από τους αρμόδιους εθνικούς και ευρωπαϊκούς φορείς.

Για την υλοποίηση των παραπάνω, η Επιτροπή προτείνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει:

- Να ενθαρρυνθούν, καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, να διευρύνουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με τυπικά, άτυπα και μη τυπικά μέσα, και να επιτύχουν την αναγνώριση της σχετικής τυπικής και μη τυπικής κατάρτισής τους·
- Να έχουν πρόσβαση σε άλλες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, όπως ανταλλαγές και τοποθετήσεις σε σχολεία
- Να έχουν τη δυνατότητα και το χρόνο να μελετούν για την απόκτηση περαιτέρω προσόντων και να συμμετέχουν σε μελέτες και έρευνες στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης·
- Να ενθαρρυνθεί η σύσταση δημιουργικών συμπράξεων των ιδρυμάτων στα οποία απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί με τον κόσμο της εργασίας και με ανώτερα εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα και άλλους φορείς, για τη στήριξη δράσεων κατάρτισης υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικών πρακτικών, καθώς και για τη δημιουργία δικτύων καινοτομίας σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Όπως, παρατηρείται από τους παραπάνω κι ιδιαίτερα από τους πιο πρόσφατους ορισμούς, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ερμηνεύεται ως μία *διαδικασία*, η οποία μπορεί να είναι είτε ατομική είτε συλλογική, αλλά θα πρέπει να τοποθετείται στο συγκεκριμένο πλαίσιο της εργασίας, δηλαδή το σχολείο, συμβάλλοντας καίρια στην ανάπτυξη των προαναφερθεισών επαγγελματικών



ικανοτήτων, συμπεριλαμβάνοντας μία ευρεία ποικιλία τυπικών και άτυπων εμπειριών. Βέβαια, η εξέλιξη της έννοιας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ως αποτέλεσμα της βαθύτερης κατανόησης των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης, έχει επιφέρει αντίστοιχες αλλαγές των τρόπων με τους οποίους η επαγγελματική ανάπτυξη συμβαίνει και εξελίσσεται. 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 (Bredeson, 2000).

Εν κατακλείδι, η επαγγελματική ανάπτυξη βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα του έργου τους, προσπαθώντας να γίνουν όσο το δυνατόν καλύτεροι (Smith, 2003). Αφορά στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να μάθουν να μαθαίνουν και να μετατρέπουν τις γνώσεις τους στην πράξη προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών (Avalos, 2011).

### 3.2 Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Στον ιδιαίτερο κλάδο της παιδαγωγικής που ασχολείται με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ο εκπαιδευτικός προσεγγίζεται ως πρόσωπο, δηλαδή ταυτόχρονα ως υποκείμενο και αντικείμενο μελέτης. Όσον αφορά στα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τα οποία περιγράφουν αντίστοιχες επιμέρους τάσεις, μπορούμε να πούμε ότι ταυτίζονται με τρεις κύριες επιστημολογικές θέσεις που προδιαγράφουν τα όρια και τις προϋποθέσεις της επιστημονικής δράσης, τη σχέση θεωρίας και πράξης που καθορίζει τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών και συνεπώς τα περιεχόμενα της εκπαίδευσής τους (Χρυσοφίδης, 2005).

Το “παραδοσιακό-τεχνοκρατικό μοντέλο” επαγγελματικής ανάπτυξης. Προκύπτει από τη θετικιστική επιστημολογία, και θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός, για την εκπλήρωση των θεσμοθετημένων υποχρεώσεών του μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, η οποία αποτελεί σκόπιμη και μεθοδευμένη διαδικασία, απαιτείται να κατέχει οργανωτικές-διδασκτικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2002) στις οποίες έχει εκπαιδευτεί-καταρτιστεί. Έτσι, κυρίως ο λιγότερο έμπειρος εκπαιδευτικός λειτουργεί μέσα από πλαίσιο ασφάλειας κι προστασίας αποφεύγοντας σοβαρά μεθοδολογικά-

διδασκτικά λάθη, καθώς κι οι εμπειρότεροι, οι οποίοι εφαρμόζουν καινοτομικά προγράμματα και νέες τεχνολογίες. Βασικό μειονέκτημα του είναι η υποτίμηση και περιορισμός του ενεργού ρόλου του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ελέγχεται αυστηρά από τα όργανα της κεντρικής διοίκησης, βάσει πρακτικών απόδοσης λόγου, με προκαθορισμένα εξωτερικά κριτήρια. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις μετρήσιμες μορφές μάθησης που απαιτεί η αγορά εργασίας, παραμελώντας ή αγνοώντας τις αξίες, τις προθέσεις, τις πεποιθήσεις, την εμπειρία και επαγγελματική κρίση του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2005β). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002), το μοντέλο αυτό θεωρείται αρκετά περιορισμένο, διότι δεν προσεγγίζει ολιστικά την εκπαίδευση, αγνοώντας τις πολιτικές και αξιακές της διαστάσεις. Ουσιαστικά, μοιάζει περισσότερο με προετοιμασία και στήριξη για την εκτέλεση έργου ιδιαίτερα νεαρών (μη έμπειρων) εκπαιδευτικών, που κύριο μέλημά τους, αποτελεί η απόκτηση θεμελιωδών εκπαιδευτικών ικανοτήτων δηλαδή τι θα διδάξουν, πώς θα το διδάσκουν και με ποιο τρόπο θα το διδάξουν χωρίς καμιά συμμετοχή στη σύλληψή του.

Το “τεχνοκρατικό-στοχαστικό” μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης δίνει έμφαση σε μια πιο αυτόνομη τεχνοκρατική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Το μοντέλο αυτό που συναντάται κι ως “ερμηνευτικό”, αποδίδει μεγάλη σημασία στην πρακτική γνώση, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να θεωρείται ο ίδιος ως παραγωγός της, λαμβάνοντας υπόψη προσωπικά βιώματα, αντιλήψεις και εμπειρίες που σχετίζονται με εκπαιδευτικά θέματα, όπως η μαθητική συμπεριφορά, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι παιδαγωγικές σχέσεις (Ματσαγγούρας, 2005β). Το μοντέλο τονίζει ότι πέρα από την εξασφάλιση των θετικιστικών-μεθοδολογικών στοιχείων της διδασκαλίας, πρέπει να δοθεί έμφαση στη δημιουργική ελευθερία του σχολείου για την καλλιέργεια επιμορφωτικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να μπορούν να καταρτίζονται κατά τρόπο περισσότερο αυτόνομο και αποτελεσματικό το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ψαχαρόπουλος, 2003). Δεν επιδιώκεται άρνηση της επιστημονικής γνώσης, η οποία είναι αναγκαία κι αποκτά σημασία για τον εκπαιδευτικό, όταν νοηματοδοτηθεί με τις προσωπικές αντιλήψεις κι εμπειρίες του (Ματσαγγούρας, 2002). Κατά αυτό τον τρόπο ο ρόλος και το κύρος των εκπαιδευτικών αναβαθμίζεται, ενώ ταυτόχρονα τους προσδίδει μεγαλύτερο έλεγχο στην πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Βάση αυτής της θεώρησης, στους εκπαιδευτικούς που έχουν κατακτήσει τις ικανότητες που

αναφέρονται στο παραδοσιακό-τεχνοκρατικό μοντέλο και βρίσκονται σε ένα πιο εξελιγμένο επαγγελματικό στάδιο, παρέχεται η δυνατότητα στοχασμού, διερεύνησης και συνεργασίας με στόχο να ικανοποιήσουν τα κριτήρια αποτελεσματικότητας που χρησιμοποιούν. Έτσι, οι ίδιοι συχνά αναρωτιούνται σχετικά με τη διδασκαλία συγκεκριμένων γνώσεων και με την προώθηση συγκεκριμένων στάσεων κι αξιών έχοντας ως γνώμονα κριτηρίων διπολικής θεώρησης, στα οποία υπάρχει μία ορθή και μία λανθασμένη επιλογή για την “πετυχημένη” διδασκαλία όπου ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να επιλέγει την ορθή. Ωστόσο, το μοντέλο αυτό και οι πρακτικές που προτείνει, δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες. Δέχεται έντονη κριτική: α) από τους θετικιστές οι οποίοι το θεωρούν ως αρκετά υποκειμενικό, καθώς προωθεί τον αναστοχαζόμενο εκπαιδευτικό, ως φορέα αμφισβήτησης των πρακτικών του, και παράλληλα ως φορέα έρευνας και παραγωγής νέας γνώσης, και β) από τους οπαδούς της κριτικής σχολής, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το εν λόγω μοντέλο αδυνατεί να αναδείξει το ρόλο που διαδραματίζουν στην υποκειμενική νοηματοδότηση των καταστάσεων, οι κυρίαρχες στην κοινωνία εξουσιαστικές δομές (Ματσαγγούρας, 2005β).

Το “στοχαστικο-κριτικό” μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης. Το θεωρητικό υπόβαθρο του συγκεκριμένου μοντέλου, αντλείται από την Κριτική Παιδαγωγική, η οποία επιδιώκει να καταστήσει εμφανείς τις δεσμεύσεις που ασκεί το κοινωνικό σύστημα στον εκπαιδευτικό, τονίζοντας τις δυνατότητες που έχει η εκπαίδευση να συμβάλει στη χειραφέτηση του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2002). Επανεκτιμά, αντιπαραθέτει και αναζητά εναλλακτικές διδακτικές επιλογές διλημμάτων που συναντώνται σε εκπαιδευτικές καταστάσεις μέσα από τη στοχαστικο-κριτική ανάλυση (Ματσαγγούρας, 2005β, 2002 · Brookfield, 1995). Επιτρέπει στον εκπαιδευτικό: (α) τη συνειδητοποίηση του θεωρητικού υπόβαθρου των επιλογών του (β) την εκ βάθους κι εύρους ανάλυση των ποικίλων εκπαιδευτικών διλημμάτων που δημιουργούνται από τις αντικρουόμενες προσεγγίσεις, και (γ) την αναζήτηση διαφορετικών λύσεων στα προβλήματα που αντιμετωπίζει (Ματσαγγούρας, 2005β). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως «σκεπτόμενοι επαγγελματίες» (Schon, 1983), ενώ αποδίδεται μεγάλη σημασία στον κριτικό στοχασμό και στην επίδραση τους στην επαγγελματική ανάπτυξη τους (Day, 2003). Το συγκεκριμένο μοντέλο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που ανεξάρτητα από τη

φάση επαγγελματικής εξέλιξής τους έχουν αυξημένες πολιτικοϊδεολογικές ανησυχίες και αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πράξη ως δράση κι όχι ως κοινωνική κατασκευή.

Συνοπτικά θα λέγαμε, ότι τα τρία προαναφερθέντα μοντέλα προσεγγίζουν την εκπαίδευση με διαφορετική οπτική: α) το “παραδοσιακό-τεχνοκρατικό μοντέλο” πρακτικά, β) το “τεχνοκρατικό-στοχαστικό” ή ερμηνευτικό, υποκειμενικά, και γ) το “στοχαστικο-κριτικό” με βάση τις πολιτικές και ηθικές της εκφάνσεις. Επίσης, ανάλογα με τις ανάγκες και τις φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ένα μοντέλο δύναται να αλληλοσυμπληρώσει ένα άλλο.

Ο Guskey (2002), προτείνει ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που παρομοιάζει με το ερμηνευτικό. Βασικός άξονας του: η αλλαγή ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή αυτή, ξεκινά από την εφαρμογή αλλαγών μέσα στην τάξη και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια ακολουθούν αλλαγές στη μάθηση των μαθητών, οι οποίες σε συνδυασμό με τις προηγούμενες αλλαγές, οδηγούν τελικά στην αλλαγή στα πιστεύω και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Το εναλλακτικό αυτό μοντέλο της «αλλαγής», θεωρείται επιτυχημένο μόνο όταν διαπιστώσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την επιτυχία της αλλαγής με την εφαρμογή της πρώτα στην πράξη.

Τόσο η ελληνική, όσο κι η διεθνής βιβλιογραφία που εστιάζει σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών παρέχει πλήθος μοντέλων της (Bell, 1991 · Lieberman, 1996 · OECD, 1998 · Day, 2003 · Ματσαγούρας, 2005β), τα οποία αποτελούν διαφορετικές επιστημολογικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά διαφοροποίησης των διαφόρων μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι:

Το **περιβάλλον** που λαμβάνει χώρα η μάθηση. Σύμφωνα με τον Lieberman (1996) τα περιβάλλοντα μάθησης μπορούν να υλοποιηθούν μέσω: (α) *άμεσης διδασκαλίας* (συνέδρια, κύκλοι μαθημάτων, συναντήσεις βιωματικού και συμβουλευτικού τύπου) (β) *μάθησης στο σχολείο* (καθοδήγηση από συναδέλφους, «κριτικοί» φίλοι, ποιοτική ανασκόπηση της πρακτικής έρευνας, των προγραμμάτων αξιολόγησης και της συνεργασίας με συναδέλφους), και (γ) *μάθησης εκτός σχολείου*, (δίκτυα μεταρρύθμισης, συνεργασιών σχολείων και πανεπιστημίων, κέντρων επαγγελματικής ανάπτυξης και δικτύων που ασχολούνται με ειδικά θέματα). Η

τελευταία μορφή εστιάζει στην άτυπη μάθηση, την οποία προσεγγίζει μαθητοκεντρικά, αναγνωρίζοντας τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τους ρόλους κάθε ατόμου, την κουλτούρα του οργανισμού, τους συναδέλφους και την ηγεσία. Η σύμπραξη των προαναφερθέντων αποτελούν ποιοτικούς παράγοντες της διαρκούς-συνεχιζόμενης επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης (Day, 2003).

Ο φορέας παροχής. Η Δακοπούλου, (2002) στηριζόμενη στον OECD (1998), αναφέρει τρεις τύπους προγραμμάτων ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: α) «*από την κορυφή προς τη βάση*». Πρόκειται για προγράμματα κεντρικά σχεδιαζόμενα, που υλοποιούνται χωρίς ουσιαστικά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, β) «*από τη βάση στην κορυφή*». Είναι προγράμματα εστιαζόμενα στη σχολική μονάδα ή σε μια ομάδα εκπαιδευτικών γ) «*κατά μήκος της βάσης*». Αποτελεί προσέγγιση που τα τελευταία χρόνια στις ΗΠΑ αλλά και σε χώρες της Ευρώπης είναι πολύ διαδεδομένη.

Η μορφή των προγραμμάτων. Σύμφωνα με το Bell (1991), όπως αναφέρει η Δακοπούλου (2002), τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών διακρίνονται σε:

α) «*εξατομικευμένα μοντέλα*», στα οποία ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να βρει τρόπους να καλύψει τις αναπτυξιακές του ανάγκες. Σε αυτά περιλαμβάνονται:

(1) η «*μαθητεία*» κοντά σε έμπειρους συναδέλφους. Παρόλο που εύκολα μπορεί να πραγματοποιηθεί σε κάθε σχολείο, κι έχει μηδενικό κόστος, αποτελεί παθητικό μοντέλο λόγω περιορισμένης αποτελεσματικότητας (Δακοπούλου, 2002:89),

(2) η αρκετά διαδεδομένη στην Ελλάδα «*παράδοση μαθημάτων σεμιναριακού τύπου*», που περιλαμβάνει κατά το πλείστον θεωρητικές γνώσεις, αγνοώντας την υπάρχουσα εμπειρία του ενεργού εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα τη μειωμένη εφαρμογή των γνώσεων στη σχολική τάξη. Ο Fullan (1991) θεωρεί ότι το συγκεκριμένο μοντέλο έχει περιορισμένη επιτυχία διότι: i) στη διαδικασία επιλογής των θεμάτων απουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ii) η σύντομη διάρκειά τους, τα καθιστά ανεπαρκή iii) υπάρχει έλλειψη θεωρητικής βάσης στο σχεδιασμό, την υλοποίηση των προγραμμάτων iv) τίθεται θέμα αξιολόγησης ανατροφοδότησης των σεμιναρίων-προγραμμάτων v) συνήθως απευθύνονται σε πολλούς εκπαιδευτικούς διαφόρων σχολείων και περιοχών με διαφορετικές συνθήκες και προβλήματα, και τέλος,

(3) το μοντέλο της «*εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*» που τις τελευταίες δεκαετίες συγκεντρώνει όλο και περισσότερους υποστηρικτές, δε διαταράσσει τη λειτουργία

των σχολικών μονάδων (Κασσωτάκης, 1996), και λειτουργεί σεβόμενο τις γνωστικές και επαγγελματικές προτεραιότητες και την αυτονομία του εκπαιδευτικού.

β) Τα *ομαδικά μοντέλα* σύμφωνα με τον Bell διακρίνονται σε μοντέλα:

(1) που είναι *βασισμένα στο σχολείο*, με την καθαρά γεωγραφική έννοια,

(2) που είναι *επικεντρωμένο στο σχολείο*, με δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολείου, αλλά με προτεραιότητα στις ανάγκες της σχολικής μονάδας (Δακοπούλου, 2002). Αποτελεί μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής, συνεργατικής εκπαίδευσης. Απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Το εκπαιδευτικό έργο που υλοποιείται στο συγκεκριμένο σχολείο θα μπορέσει να γίνει καλύτερο με τη συμμετοχή τους.

Μια ακόμη τυπολογία διεθνών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται από τη Villegas-Reimers (2003). Αυτά είναι ομαδοποιημένα σε δύο κατηγορίες με κριτήριο την «κλίμακα» εύρους εφαρμογής τους:

α) στα μοντέλα τα οποία απαιτούν συνεργασίες ή συνεταιρισμούς σε επίπεδο οργανισμών, ιδρυμάτων ή φορέων ώστε να είναι αποτελεσματικά. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν:

Δίκτυα σχολείων. Προωθούν τη σχολική αλλαγή και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, υποστηρίζοντας παράλληλα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Sachs, 2000).

Δίκτυα εκπαιδευτικών. Φέρνουν στην επιφάνεια προβλήματα που συναντούν στο εργασιακό τους περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί. Τα δίκτυα αυτά μπορεί να είναι άτυπα με την καθιέρωση τακτικών συναντήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, ή τυπικά με τη θεσμοθέτηση σχέσεων, επικοινωνίας και διαλόγου με στόχο την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Lieberman, 1999).

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. διαφορετικές χώρες έχουν αναπτύξει ποικίλα την εφαρμογή της. Με την τεχνολογική ανάπτυξη των τελευταίων δεκαετιών, ιδιαίτερα στο χώρο των Η/Υ, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τροποποιήθηκε δραματικά, οδηγώντας σε αυτό που ο Owston (1998) ονόμασε ως «εικονικές κοινότητες μάθησης». Η αυξημένη προσβασιμότητα, η ευελιξία, η ενθάρρυνση της συνεργασίας καθώς και το χαμηλότερο κόστος από άλλα εναλλακτικά μοντέλα που προσφέρονται για επαγγελματική ανάπτυξη αποτελούν μερικά από τα πλεονεκτήματά της. Παρά ταύτα, επισημαίνονται κι αρνητικές πτυχές της, όπως η έλλειψη ποιότητας και δομής

σε κάποια προγράμματα που προσφέρονται online, η αγνόηση του προηγούμενου εκπαιδευτικού υπόβαθρου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών –καθώς τα προγράμματα αυτά σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη έναν «μέσο εκπαιδευτικό», καθώς και κάποια μη φανερά κόστη (Killion, 2000).

Σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης. Αποτελούν συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών, διοικητικών και ακαδημαϊκών μελών. Απώτερος σκοπός τους είναι: α) η προώθηση και βελτίωση της διδασκαλίας, και β) η «ένωση»-το ταίριασμα θεωρίας και πρακτικής. Η θεσμική υποστήριξη σε αυτού του τύπου το μοντέλο θεωρείται απαραίτητη (Wise, 2000), καθώς παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για δια βίου ανάπτυξη (Koehnecke, 2001). Οι νέες εξελίξεις όσον αφορά τα σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης, περιλαμβάνουν την εφαρμογή του μοντέλου στην παραδοσιακή του μορφή, αλλά με την πρόσθετη χρήση της τεχνολογίας (Burley, Yearwood, Elwood-Salinas, Martin, & Allen, 2001).

Συνεταιρισμοί μεταξύ πανεπιστημίου – σχολείου και άλλες συνεργασίες ιδρυμάτων. Πρόκειται για δίκτυα στα οποία οι συμμετέχοντες έχουν τα ίδια συμφέροντα και στόχους: α) εδραιώνοντας σταθερές βάσεις ανάμεσα σε δύο ξεχωριστές κουλτούρες, τη σχολική και την πανεπιστημιακή β) ξεπερνώντας τα θεσμικά όρια, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της συνεργασίας γ) εξασφαλίζοντας τη λήψη αποφάσεων χωρίς αποκλεισμούς, και δ) δημιουργώντας νέα πεδία για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών (Miller, 2001).

β) σε τεχνικές, κι όχι μοντέλα, κατάλληλες για εφαρμογή σε πιο μικρή «κλίμακα», όπως σε ένα σχολείο ή μία τάξη. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν:

Εποπτεία, παραδοσιακή και «κλινική». Η πρώτη μορφή αποτελεί ένα «επιθεωρητικό» μοντέλο (Bourke, 2001). Η τυπικά προκαθορισμένη διαδικασία που ακολουθείται, διεκπεραιώνεται από άτομο που έχει διοικητική θέση ο οποίος έρχεται σε μια τάξη, κρατά σημειώσεις ή ελέγχει βάσει μιας λίστας κριτηρίων κατά πόσον ο εκπαιδευτικός επιτυγχάνει όλα τα απαραίτητα και προαπαιτούμενα για τη διδασκαλία. Κατόπιν εγκαταλείπει την αίθουσα διδασκαλίας, χωρίς να δώσει κάποια ανατροφοδότηση-ανάδραση (άμεση ή άλλη) στον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, βάσει μιας σύντομης αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να λάβει προαγωγή, ή ακόμα να ανανεώσει τη σύμβαση για το επόμενο έτος ή τη θητεία του. Στις μέρες μας, η παραδοσιακή μορφή εποπτείας τείνει να αντικατασταθεί με την «κλινική» εποπτεία, η οποία θεωρείται μέσο για την προώθηση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω



συζήτησης, παρατήρησης και ανάλυσης της διδασκαλίας "στην κλινική της τάξης" (Grimmett & Crehan, 1992:68). Αποτελεί αποτελεσματικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, (Wanzare & da Costa, 2000), ιδιαίτερα στην εκπαίδευση των νέων εκπαιδευτικών.

Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης. Σύμφωνα με το Falk (2001), υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ μάθησης των εκπαιδευτικών και αξιολογήσεων των μαθητών εντός της σχολικής τάξης. Φυσικά, για τη χρήση της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να υφίσταται ένα συνεχές σύστημα υποστήριξης και παροχής ανατροφοδότησης όπως εύστοχα επισημαίνει ο Danielson (2001).

Εργαστήρια-σεμινάρια-διαλέξεις. Αποτελούν τις πιο παραδοσιακές μορφές τυπικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Jesness (2000), η επιμόρφωση του είδους αυτού θα πρέπει να συνοδεύεται από την παροχή επιπλέον ευκαιριών ανάπτυξης, λόγω του ότι τα σεμινάρια και τα εργαστήρια αποτελούν εμπειρίες που δε συνδέονται απαραίτητα με τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μακροπρόθεσμα.

Μελέτη περιπτώσεων. Μια πρακτική χρησιμοποίησης προσεκτικά επιλεγμένων και ρεαλιστικών παραδειγμάτων διδασκαλίας, τα οποία χρησιμεύουν ως εφαλτήρια ανάπτυξης διαλόγου μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών (Barnett, 1999).

Μοντέλα ανάπτυξης δεξιοτήτων. Στα μοντέλα αυτά επιλέγονται συγκεκριμένες δεξιότητες προς ανάπτυξη (π.χ. νέες τεχνικές διδασκαλίας, ομαδική εργασία κ.α). Όμως, για την πρακτική αυτή απαιτείται σημαντικός χρόνος εκτός θέσης εργασίας (Joyce & Showers, 1988).

Συνεργατική ή συλλογική ανάπτυξη. Εφαρμόζεται σε ομάδες εκπαιδευτικών, με το να αναλαμβάνει το σχολείο την ευθύνη για τις δράσεις που εφαρμόζονται. Οι συνηθέστερες πρακτικές του τύπου αυτού αποτελούν: (1) οι επαγγελματικοί διάλογοι σχετικά με επαγγελματικά ζητήματα προσωπικού ενδιαφέροντος (2) η από κοινού ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών (3) η εποπτεία από τους συναδέλφους (4) η βοήθεια και καθοδήγηση από τους συναδέλφους, (5) η ανάληψη συνεργατικών ερευνητικών δράσεων πάνω σε συγκεκριμένα και πραγματικά προβλήματα διδασκαλίας (Wilson, 1994).

Αυτο-κατευθυνόμενη ανάπτυξη. Σε αυτό το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί: α) αναγνωρίζουν ένα στόχο που θεωρούν ότι είναι

σημαντικός για αυτούς - είτε μεμονωμένα είτε σε μικρές ομάδες β) απαριθμούν τις δραστηριότητες που θα εφαρμόσουν για να τον πετύχουν, καθώς και τους πόρους που χρειάζονται και τους τρόπους με τους οποίους η πρόοδος και τα επιτεύγματά τους θα αξιολογηθούν. Σε μια τέτοια κατάσταση, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δική τους ανάπτυξη. Ο ρόλος των ασκούντων διοίκηση ή εποπτεία, είναι η διευκόλυνση, η καθοδήγηση και η υποστήριξη αυτής της ανάπτυξης, ενώ απαιτείται αναμφίβολα αντικειμενική ανατροφοδότηση ώστε το μοντέλο αυτό να είναι αποτελεσματικό (Villegas-Reimers, 2003).

Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε νέους ρόλους. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται συμμετέχοντας και επηρεάζοντας δραστηριότητες εξωδιδασκτικές, όπως η διοίκηση, η οργάνωση κι η παρακολούθηση διαφόρων σχολικών δράσεων (Conley, 1991).

Παρατήρηση καλής πρακτικής. Προσφέρει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να παρακολουθήσουν συναδέλφους που έχουν αναγνωριστεί για την εμπειρία και την άριστη διδασκαλία τους. Κατ'αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να μάθουν και να προβληματιστούν σχετικά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που εξαιρετικοί εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στην τάξη (Villegas-Reimers, 2003).

Αναστοχαστικά μοντέλα. Οι βασικές υποθέσεις που εκφράζονται μέσα από τις απόψεις του Schon, (1983) και στις οποίες στηρίζεται το μοντέλο αυτό περιλαμβάνουν: α) δέσμευση από την πλευρά του εκπαιδευτικού ότι θα εξυπηρετήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, αντανακλώντας την ευημερία τους και ότι θα τους ωφελήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο β) επαγγελματική υποχρέωση στην επανεξέταση της πρακτικής των εκπαιδευτικών ώστε να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας τους, και γ) επαγγελματική υποχρέωση στη συνέχιση και βελτίωση των πρακτικών γνώσεων τους.

Φάκελοι υλικού. Ουσιαστικά αποτελεί ένα χαρτοφυλάκιο (portfolio) συλλογής πληροφοριών για μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο αναφορικά με διάφορες πτυχές της εργασίας ενός εκπαιδευτικού όπως τα επιτεύγματα του στο πεδίο της επαγγελματικής του ανάπτυξης-εξέλιξης, καθώς και των ικανοτήτων ή αδυναμιών του (Riggs & Sandlin, 2000).

Έρευνα δράση. Σύμφωνα με τον O'Hanlon (1996), μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική πρακτική επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εξής λόγους: α) βασίζεται στην έρευνα και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ερευνήσουν

τους δικούς τους κόσμους β) στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία. και γ) οδηγεί σε σκόπιμη και προγραμματισμένη δράση για τη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης.

Σχέδια εργασιών/Ερευνητικές εργασίες. Η συγκεκριμένη πρακτική επαγγελματικής ανάπτυξης, δίνει ιδιαίτερη έμφαση και προωθεί το ρόλο των εκπαιδευτικών ως ερευνητές που ασκούν επιρροή στην εκπαιδευτική κοινότητα (Stokes, 2001),

Αφηγήσεις εκπαιδευτικών. Αποτελούν προσωπικές εμπειρίες εκπαιδευτικών οι οποίες εξιστορούνται με μορφή αφήγησης (Clements, 2001 · Wood, 2000). Αποτελούν σημαντικό μοντέλο μάθησης, καθώς αντανακλούν συλλογή πληροφοριών από την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών στην τάξη, η οποία μπορεί να εκφράζεται γραπτά, καθώς είναι μια μορφή «αυτοβιογραφικής» έρευνας (Ershler, 2001).

Μοντέλο παραγωγής γενεών ή μοντέλο του «καταρράκτη». Στηρίζεται στην εκπαίδευση και επιμόρφωση πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από την προηγούμενη γενιά που διδάσκει ακόμα στο σχολείο την επόμενη. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί με την επιλογή της γενιάς που επιμορφώνει, ενώ η εφαρμογή της μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερα αποτελεσματική τεχνική μέχρι τρεις γενιές (Griffin, 1999).

Χρήση των θεσμών του «μέντορα» και του «καθοδηγητή». Η «καθοδήγηση» ως πρακτική αποτελεί «μία διαδικασία κατά την οποία ένας συνάδελφος-εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας θέση κριτικού αναλυτή και παρατηρητή, θέτει ερωτήματα, κάνει παρατηρήσεις και διατυπώνει προτάσεις, που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσονται και να λαμβάνουν διαφορετικές αποφάσεις» (Harwell-Kee, 1999: 28). Ο θεσμός του μέντορα είναι μια μορφή καθοδήγησης. Προϋποθέτει μια σχέση ανάμεσα σε έναν άπειρο εκπαιδευτικό με έναν πιο έμπειρο, ο οποίος καθοδηγεί και συμβουλεύει τον νεότερο συνάδελφο μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα ενισχύει το διάλογο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Kennedy, 2005).

Επιπρόσθετα, οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) εφαρμόζοντας την τυπολογία του Edelfelt ομαδοποιούν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Ε.Ε. σε τρεις κατηγορίες: α) με επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στις ανθρώπινες σχέσεις,

συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ενθάρρυνσης της δημιουργικής έκφρασης των ίδιων των εκπαιδευτικών) β) με επίκεντρο το σχολείο (σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα, επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, συνεργασίας του σχολείου με πανεπιστήμια και άλλους φορείς), και γ) με επίκεντρο το εκπαιδευτικό προσωπικό, κυρίως μέσω της προώθησης συμμετοχικών-συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Δίκτυα εκπαιδευτικών Δίκτυα σχολικών μονάδων, Αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη: Κύκλοι μελέτης εκπαιδευτικών, Ομάδες αυτομόρφωσης).

Στη συνέχεια, παραβάλλεται συνοπτικός πίνακας κατηγοροποίησης των προαναφερθέντων μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Πίνακας 2

*Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών*

<b>Συγγραφέας -Ερευνητής</b>	<b>Κατηγοριοποίηση</b>	
Villegas-Reimers (2003)	<b>Μοντέλα συνεργασίας</b> Δίκτυα σχολείων Εξ αποστάσεως εκπαίδευση Σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης Συνεταιρισμοί μεταξύ πανεπιστημίου – σχολείου και άλλες συνεργασίες ιδρυμάτων	<b>Τεχνικές</b> Εποπτεία Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης Εργαστήρια-σεμινάρια-διαλέξεις Μελέτη περιπτώσεων: Μοντέλα ανάπτυξης δεξιοτήτων Συνεργατική ή συλλογική ανάπτυξη Αυτοκατευθυνόμενη ανάπτυξη Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε νέους ρόλους Αναστοχαστικά μοντέλα Φάκελοι υλικού Έρευνα δράση Σχέδια εργασιών/ Ερευνητικές εργασίες Αφηγήσεις εκπαιδευτικών Μοντέλο παραγωγής γενεών ή μοντέλο του «καταρράκτη»: Χρήση των θεσμών του «μέντορα» και του «καθοδηγητή»

Lieberman (1996) [περιβάλλον]	<i>Βάσει χαρακτηριστικών:</i> <b>Περιβάλλον :</b> α) άμεση διδασκαλία β) μάθηση στο σχολείο γ) μάθηση εκτός σχολείου	
OECD (1998) · Δακοπούλου (2002)	<b>Φορέας Παροχής:</b> α) από την κορυφή προς τη βάση β) από τη βάση προς την κορυφή γ) κατά μήκος της βάσης	
Bell (1991) · Δακοπούλου (2002) Κατσαρού και Δεδούλη (2008) (επίκεντρο ο εκπαιδευτικός)	<b>Μορφή Προγραμμάτων:</b> α) Εξατομικευμένα μοντέλα	1. Μαθητεία 2. Παράδοση μαθημάτων σεμιναριακού τύπου 3. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση
Κατσαρού και Δεδούλη (2008) (επίκεντρο το σχολείο- εστιασμένα στο εκπαιδευτικό προσωπικό)	β) Ομαδικά μοντέλα	1. Βασισμένα στο σχολείο 2. Επικεντρωμένα στο σχολείο
Ματσαγγούρας (2002 · 2005) Guskey (2002)[Ερμηνευτικό]	α) Παραδοσιακό-Τεχνοκρατικό μοντέλο β) Τεχνοκρατικό-Στοχαστικό -Ερμηνευτικό γ) Στοχαστικό-Κριτικό	

Μελετώντας τον προηγούμενο πίνακα, βλέπουμε ότι διαφορετικοί ερευνητές και συγγραφείς συγκλίνουν ή αποκλίνουν στην ύπαρξη μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης. Για παράδειγμα, τα διάφορα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης διαφοροποιούνται βάσει χαρακτηριστικών όπως: α) του περιβάλλοντος μάθησης Lieberman (1996) β) του φορέα παροχής προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Δακοπούλου, 2002 · OECD, 1998) γ) της μορφή των προγραμμάτων (Bell, 1991 · Δακοπούλου 2002) · Κατσαρού και Δεδούλη, 2008). Η Villegas-Reimers (2003) ομαδοποιεί τα διάφορα διεθνή μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης σε δύο κατηγορίες με κριτήριο την «κλίμακα» εύρους εφαρμογής, ενώ ο Ματσαγγούρας (2002 · 2005β) τα τυποποιεί βάσει τριών κύριων επιστημολογικών θέσεων που προδιαγράφουν τα όρια και τις προϋποθέσεις της επιστημονικής δράσης, καθώς και τη σχέση θεωρίας και πράξης που καθορίζει τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών. Επίσης, η τυπολογία των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης που προτείνει ο τελευταίος Έλληνας

συγγραφέας και ερευνητής, βρίσκεται σε συμφωνία με έναν τύπο μοντέλου που προτείνει ο Guskey (2002).

Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθεί, ότι η γρήγορη και συχνή αλλαγή των διαφόρων μορφών και μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης παγκοσμίως, που ακόμα κι αν περιλαμβάνονται στην αντίστοιχη πρόσφατη βιβλιογραφία, ίσως επιφέρει την παύση εφαρμογής τους και αντικατάστασής τους με άλλα (Villegas-Reimers, 2003).

### 3.3 Φάσεις –Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα από πλευράς προσωπικής ανάπτυξης (π.χ. βιολογικής, συναισθηματικής, γνωστικής) και επαγγελματικής πορείας (π.χ. νεοδιόριστοι, διευθυντές), προσωπικών ενδιαφερόντων και επαγγελματικών αναγκών, προτεραιοτήτων και προσδοκιών. Κατά συνέπεια, η επαγγελματική τους ανάπτυξη δεν ακολουθεί ομοιόμορφη πορεία.

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές (Day, 2002· Ματσαγγούρας, 2005β), οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια εξελικτική πορεία στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά από «κρίσιμες φάσεις», «διαδοχικά στάδια» ή «μεγάγκυκλους».

Διάφορες έγκυρες μελέτες σε σχέση με τις εμπειρίες της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που τους επηρεάζουν περισσότερο, υποδεικνύουν σύμφωνα με τον Day (2003:143)«...ότι οι εκπαιδευτικοί περνούν από πέντε γενικές φάσεις:

1. *Εγκαίνια-Αρχή της καριέρας: αρχική δέσμευση (εύκολο ή επώδυνο ξεκίνημα)*
2. *Σταθεροποίηση: θεώρηση της δέσμευσης (εδραίωση, χειραφέτηση, ενσωμάτωση στην ομάδα των συναδέλφων)*
3. *Νέες προκλήσεις, νέες ανησυχίες (πειραματισμός, υπευθυνότητα).*
4. *Κορύφωση σε ένα ανώτατο, οριακό επαγγελματικό επίπεδο(αίσθηση θνησιμότητας, εγκατάλειψη προσπαθειών για προαγωγή, ικανοποίηση ή καθήλωση).*
5. *Τελική φάση (αυξημένη ανησυχία για τη μάθηση των μαθητών κι αυξανόμενη αναζήτηση εξωτερικών ενδιαφερόντων, απομυθοποίηση, συρρίκνωση της επαγγελματικής δραστηριότητας και των σχετικών ενδιαφερόντων)»*

Ειδικότερα:

Στην πρώτη φάση ο νέος εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του να προσαρμοστεί ομαλά στο εργασιακό του περιβάλλον, έρχεται αντιμέτωπος με δυσκολίες που αφορούν τόσο το διδακτικό του έργο, όσο την ανεύρεση

επαγγελματικής ταυτότητας, ούτως ώστε να είναι, αλλά και να συμπεριφέρεται ως επαγγελματίας. «*Το ξεκίνημα, μπορεί να είναι εύκολο ή επώδυνο, πράγμα που δεν εξαρτάται μόνο από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προβλήματα οργάνωσης και διοίκησης της τάξης και από τις γνώσεις του πάνω στο πρόγραμμα διδασκαλίας και την παιδαγωγική, αλλά και από τις επιρροές που δέχεται από την κουλτούρα του σχολείου και την κουλτούρα της αίθουσας του διδακτικού του προσωπικού*» (Day, 2003: 144). Ουσιαστικά, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με μια νέα κοινωνική πραγματικότητα, που λαμβάνει χώρα σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα, στην οποία προσπαθεί να κοινωνικοποιηθεί και να αισθανθεί μέλος της.

Ο Lacey (1977) είχε ήδη διατυπώσει τρία στάδια, τα οποία αποτελούν μέρος της πρώτης φάσης, στα οποία διακρινόταν το γίνεσθαι του νέου εκπαιδευτικού, ήτοι:

- α) το *μήνα του μέλιτος* (“the honey moon”)
- β) την *κρίση* (“the crisis”), και
- γ) την *αποτυχία ή την περαιτέρω συνέχιση* (“the failure or getting by” [implying coping or teaching for survival]).

Αναμφισβήτητα το δυσκολότερο στάδιο για έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό είναι αυτό της κρίσης, για το οποίο ο Lacey προτείνει τρεις πιθανούς τρόπους αντίδρασης και επίλυσης του συγκριμένου σταδίου. Οι τρόποι αυτοί είναι οι εξής:

1. *Στρατηγική υποχώρηση*: το άτομο συμμορφώνεται με τον ορισμό και με τους περιορισμούς της κατάστασης που δίνει το πρόσωπο εξουσίας, αλλά σιωπηλά διατηρεί σχετικές επιφυλάξεις.
2. *Εσωτερικευμένη προσαρμογή*: το άτομο συμμορφώνεται με τους περιορισμούς και πιστεύει ότι οι περιορισμοί της κατάστασης είναι χρήσιμοι κι ωφέλιμοι.
3. *Στρατηγικός επαναπροσδιορισμός* της κατάστασης, που συνεπάγεται ότι η αλλαγή μπορεί να προέλθει από άτομα που δεν έχουν την επίσημη εξουσία για κάτι τέτοιο (Lacey, 1977 όπως αναφέρει ο Day, 2003).

Εφόσον οι εκπαιδευτικοί ακολουθήσουν τη μορφή του στρατηγικού επαναπροσδιορισμού κι είναι ικανοί να πείσουν τα πρόσωπα που κατέχουν την επίσημη εξουσία, τότε είναι σε θέση να ξεπεράσουν την κρίση που ενδέχεται να τους εμφανιστεί και να επιφέρουν την αλλαγή. Επιπρόσθετα, η αποδοχή των εκπαιδευτικών από τη μεγάλη μερίδα των συναδέλφων τους είναι απαραίτητη. Σε αντίθετη περίπτωση, οι νέοι εκπαιδευτικοί θα οδηγηθούν μοιραία στην αποτυχία, ή



απλώς στο 'βόλεμα' (δηλαδή την απλή επιβίωση και ανοχή των υπαρχουσών αρνητικών γι' αυτούς καταστάσεων). Η διαχείριση της αποτυχίας από τον αρχάριο-νέο εκπαιδευτικό δεν γίνεται πάντα σωστά. Τις περισσότερες φορές την απωθεί από τον ίδιο, και τη μετατοπίζει στο διευθυντή, στους άλλους εκπαιδευτικούς, στο σύστημα ή και στους μαθητές του ακόμη, θέτοντας τον εαυτό του στη θέση του θύματος (Lacey, 1977 όπως αναφέρεται στο Day, 2003). Όταν οι νέοι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να πραγματώσουν τις προσδοκίες τους, στις οποίες εντάσσονται κι οι απαιτήσεις του σχολείου, τότε εισέρχονται σε μια διαδικασία όπου προσπαθούν να ανακαλύψουν εκ νέου τους εκπαιδευτικούς τους εαυτούς, μέσα από απόπειρες επαναπροσέγγισης των καθημερινών απαιτήσεων του επαγγέλματός τους (Lacey, 1977).

Στη δεύτερη και τρίτη φάση, έχοντας περάσει την φάση της κρίσης, ο νέος εκπαιδευτικός, νοιώθει αποδεκτός ως ενεργό κι αναπόσπαστο μέλος προσαρμοζόμενος στην κουλτούρα του σχολικού περιβάλλοντός του. Ενεργεί κι εδραιώνεται με αυτοπεποίθηση ως σκεπτόμενος επαγγελματίας, συμμετέχοντας σε ένα εύρος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τόσο εντός, όσο κι εκτός σχολείου, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις του, διευρύνοντας την ανάπτυξή του ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός. Από διδακτικής πλευράς στρέφει το ενδιαφέρον του από τη «διδασκαλία» στη «μάθηση» και αναζητά τρόπους να προσεγγίσει όλους τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2005β), ενώ παράλληλα αναπτύσσει κι εδραιώνει τον προσωπικό του τρόπο διδασκαλίας και του διδακτικού του ρεπερτορίου (Huberman, 1995). Αποφορτιζόμενος από το άγχος της μονιμοποίησης, αισθάνεται σταθερότητα κι ωριμότητα, κι είναι ανοικτός σε νέες ιδέες και προκλήσεις για την καριέρα του. Αυτό τον οδηγεί σε μια διαδικασία πειραματισμού και εμπλουτισμού της διδακτικής ρουτίνας, συνεργαζόμενος με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου του ή άλλων σχολείων. Σημαντικό θεωρείται επίσης, η ανάπτυξη στοχαστικών διαδικασιών σχετικά με την πρακτική του που θα εφαρμόσει, καθώς και η συνειδητοποίηση και η επιλεκτικότητα αναφορικά με τους πειραματισμούς και τις καινοτομίες που πιθανόν εισάγει, γιατί ελλοχεύει ο φόβος της εξουθένωσης και απογοήτευσης (Day, 2003 · Ματσαγγούρας, 2005β).

Στην τέταρτη φάση χαρακτηρίζεται συνήθως από την καθήλωση και απομυθοποίηση του ρόλου του από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Γεγονός αποτελεί ότι οι έμπειροι πλέον εκπαιδευτικοί, μπορεί να περνούν τη λεγόμενη «κρίση της

μέσης ηλικίας», 35-45 ετών (Huberman, 1995:198), με αποτέλεσμα να υφίστανται διαφορών ειδών ανακατατάξεις και εντάσεις στην επαγγελματική αλλά και στην προσωπική τους ζωή. «Είναι ένα διάστημα που οι εκτός σχολείου υπευθυνότητες μπορεί να αρχίσουν να αυξάνονται, είτε πρόκειται για ηλικιωμένους γονείς, είτε για τη δημιουργία οικογένειας ή για την επισημοποίηση μιας σχέσης» (Day, 2003: 148).

Παρ' όλα αυτά, υπάρχει και μια μερίδα εκπαιδευτικών που επηρεάζεται διαφορετικά από την κρίση της μέσης ηλικίας κι αντί να οδηγείται στην απομυθοποίηση και στον επαναπροσανατολισμό, προσπαθεί με ωριμότητα και σύνεση να επανενεργοποιηθεί, να αναζητήσει νέες υπευθυνότητες και ευκαιρίες, προκειμένου να πάρει κάποια προαγωγή και να φτάσει σε μια υψηλότερη ιεραρχικά εκπαιδευτική βαθμίδα. Στη συγκεκριμένη φάση της επαγγελματικής ανάπτυξής τους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφάλεια και σιγουριά για την σταθερή και μη αναστρέψιμη πορεία της διδακτικής τους καριέρας κι επομένως δεν προθυμοποιούνται να αναζητήσουν και να ανακαλύψουν καινούριες γνώσεις και ιδέες. Αυτό θα τους οδηγήσει σε κάποιο επίπεδο απόσυρσης (αρχική, επίμονη ή βαθιά απόσυρση), με ό,τι συνεπάγεται αυτό (Steffy & Wolfe, 1997β · Ματσαγγούρας, 2005β). Αναφορικά με τα επίπεδα απόσυρσης, στην αρχική απόσυρση ο εκπαιδευτικός παρότι είναι επαρκής στη διδασκαλία του, τείνει στην απομόνωση και στην συναισθηματική αποδέσμευση. Ενώ παλιότερα ήταν εθελοντής στις νέες ιδέες και πρακτικές, τώρα συμμετέχει μόνο αν πεισθεί αρκετά, γιατί τα εσωτερικά κίνητρα για το επάγγελμά του αρχίζουν να εξασθενούν. Ουσιαστικά γίνεται οπαδός παρά ηγέτης. Αν δεν υπάρξει παρέμβαση στο επίπεδο αυτό, τότε περνά στην επίμονη απόσυρση. Η επικριτικότητα, η αδιαφορία, αλλά και η σκόπιμη κωλυσιεργία σε ζητήματα ανάπτυξης του σχολείου και σχεδιαζόμενων αλλαγών, αποτελούν χαρακτηριστικά του επιπέδου αυτού. Τέλος, στο επίπεδο της βαθιάς απόσυρσης ο κύκλος στοχασμός – ανανέωση - ανάπτυξη έχει σπάσει τελείως και δεν υφίσταται πια επαγγελματική ανάπτυξη (Steffy & Wolfe, 1997). Από την άλλη, είναι ανοιχτοί σε νέες προκλήσεις και καινοτομίες, εμπλέκονται συνεχώς σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης και πρακτικές για το διδακτικό τους έργο. Ουσιαστικά, γίνονται κριτικά σκεπτόμενοι «στοχαζόμενοι» επαγγελματίες.

Τέλο, η πέμπτη φάση, η οποία αφορά τα 10-15 τελευταία χρόνια της καριέρας του εκπαιδευτικού (Day, 2003), αποτελεί την περίοδο της μεγάλης ειδημοσύνης και της ικανοποίησης από τα τόσα χρόνια εμπειρίας στο εκπαιδευτικό στερέωμα. Οι

εκπαιδευτικοί κατανοώντας ότι έχουν φτάσει σχεδόν στο τέλος της καριέρας τους, διακατέχονται από μια κρίση 'συντηρητισμού'. Παραπονιούνται (συνεχώς) για τις συμπεριφορές και τις αξίες που διακατέχουν τη νεολαία, γεγονός που δεν προκαλεί έκπληξη λόγω της πολύχρονης εμπειρίας τους, και των αντιλήψεων τους που προέρχονται από την επαγγελματική τους ενασχόληση στο σχολικό περιβάλλον. Πιθανότατα να έχουν αυξημένες ανησυχίες για την προσωπική τους υγεία, αλλά και την υγεία των μελών της οικογένειάς τους, ενώ μπορεί να διακατέχονται από αισθήματα περιθωριοποίησης και πικρίας απέναντι σ' αυτούς που τους θεωρούν υπεύθυνους για την άσχημη κατάσταση της παιδείας, των σχολείων και του χαμηλού επιπέδου των μαθητών που καλούνται να διδάσκουν. Επίσης, αν κι η τελική φάση επαγγελματικής ανάπτυξης σε αρκετούς εκπαιδευτικούς έρχεται ως λογική απόρροια μιας 'ικανοποιητικής' καριέρας, εντούτοις υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δεν έζησαν και τις καλύτερες στιγμές της ζωής τους μέσα στις τάξεις ή και στις ίδιες τις σχολικές μονάδες, στις οποίες προσπαθήσουν να επιβιώσουν ανικανοποίητοι, σε ένα ανοίκειο κλίμα. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί πλησιάζοντας στο τέλος της επαγγελματικής τους ζωής, κάνουν νοερά τον απολογισμό της πολύπειρης διδακτικής τους καριέρας. Κυρίως συνοδεύεται με συναισθήματα θετικά αλλά κι αρνητικά που σχετίζονται με τις επιλογές που έκαναν σε προηγούμενες φάσεις (Ματσαγγούρας, 2005β). Παράλληλα, προσπαθούν να προετοιμάσουν τον εαυτό τους, όσο καλύτερα μπορούν, για την αφυπηρέτηση και την αλλαγή σελίδας στη ζωή τους, τόσο επαγγελματικά, όσο προσωπικά και κυρίως συναισθηματικά.

Η χρονοβόρα πορεία, στην οποία οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν την εμπειρία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, έχει περιγραφεί από τον Mevarech (1995), με ένα μοντέλο «σχήματος U». Χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο μοντέλο, με σκοπό να εξηγήσει την αργή και σταθερή διαδικασία μάθησης στην οποία διέρχονται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ της ολοκλήρωσης της προσωπικής τους εξέλιξης και της χρονικής στιγμής, κατά την οποία νέα πληροφόρηση ενσωματώνεται στην πρακτική της διδασκαλίας εντός της τάξης με απώτερο στόχο την αλλαγή-τροποποίηση της. Τα στάδια του μοντέλου το οποίο προτείνει ο Mevarech, αποτελούνται από: (α) την επιβίωση (β) τη διερεύνηση (γ) την προσαρμογή (δ) την εννοιολογική αλλαγή, και (ε) την εφεύρεση και τον πειραματισμό.

Ο Bolam (1990), μιλάει για πέντε στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού: α) *το προπαρασκευαστικό* β) *το στάδιο του*

διορισμού γ) το στάδιο της επίσημης ένταξης δ) το στάδιο της υπηρεσίας, και ε) το μεταβατικό στάδιο. Οι Fessler και Chiristensen (1992) αναφέρονται σε οκτώ φάσεις ανάπτυξης: α) τη φάση πριν από την υπηρεσία β) την επίσημη ένταξη γ) την εμπέδωση της αποδοτικότητας δ) τον ενθουσιασμό και την ανάπτυξη ε) τη διάψευση της σταδιοδρομίας στ) τη σταθερότητα της σταδιοδρομίας ζ) το καταλόγιασμα της σταδιοδρομίας, και η) την έξοδο. Ενώ, οι Steffy & Wolfe (1998) προσδιορίζουν τη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού σε έξι βασικές φάσεις: α) ο αρχάριος εκπαιδευτικός, β) ο μαθητευόμενος, γ) ο επαγγελματίας, δ) ο εμπειρογνώμονας, ε) ο διακεκριμένος και στ) ο εκπαιδευτικός που ετοιμάζεται να φύγει από την ενεργό δράση.

Αντίστοιχα, οι Guskey και Huberman (1995), καθώς και ο Huberman, (2001) αναπτύσσουν ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης με τα ακόλουθα πέντε στάδια:

α) Επιβίωση και Ανακάλυψη (1-3 χρόνια διδασκαλίας): τα πρώτα χρόνια στο επάγγελμα.

β) Σταθεροποίηση (4-6 χρόνια διδασκαλίας): οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μία συγκεκριμένη αίσθηση του επαγγέλματος και συνήθως δεσμεύονται έναντι της διδασκαλίας.

γ) Πειραματισμός/Διαφοροποίηση–Ανασκόπηση/ Έρευνα (7-18 χρόνια διδασκαλίας): στην περίοδο αυτή οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται ενεργά, καθώς αναπτύσσουν το δικό τους τρόπο διδασκαλίας, δοκιμάζουν νέες προσεγγίσεις κι αντιμετωπίζουν τα αντίστοιχα θεσμικά εμπόδια. Η αυτοαμφιβολία κι η επαναξιολόγηση συχνά χαρακτηρίζουν την περίοδο αυτή.

δ) Γαλήνη–Συντηρητισμός (19-30 χρόνια διδασκαλίας): Η περίοδος αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως δεύτερη περίοδος διαφοροποίησης, καθώς αφορά το χρονικό διάστημα αυτοαξιολόγησης, χαλάρωσης και νέας συνειδητοποίησης της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Συχνά, κατά την περίοδο αυτή οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται σε μία φάση επίκρισης του εκπαιδευτικού συστήματος, της διοίκησης, των συναδέλφων ή ακόμα και του ίδιου του επαγγέλματος.

ε) Αποδέσμευση (31-40 χρόνια διδασκαλίας): οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν σταδιακά το επάγγελμα, εισερχόμενοι σε φάση περισυλλογής, ηρεμίας ή ακόμα και πικρίας.

Επισημαίνουν ωστόσο, ότι η καριέρα όλων των εκπαιδευτικών δεν ακολουθεί επακριβώς τα στάδια αυτά, αφού είναι πολύ λογικό, οι ζωές όλων των εκπαιδευτικών να παρουσιάζουν ασυνέχειες, αστάθμητους παράγοντες και προβλήματα.

Σύμφωνα με επισκόπηση της βιβλιογραφίας που πραγματοποίησε ο Ματσαγγούρας (2005), τα στάδια-φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης-εξέλιξης της σταδιοδρομίας ενός εκπαιδευτικού, είναι σε άμεση συσχέτιση με τις φάσεις εξέλιξης της προσωπικότητας του, του «εγώ» του, καθώς και του γνωστικού του συστήματος, και είναι τα ακόλουθα:

1. Φάση προσαρμογής (1-3 χρόνια). Καλύπτει τα πρώτα χρόνια του νεοδιόριστου. Χαρακτηρίζεται από έντονο άγχος: α) για επαγγελματική επιβίωση σε πραγματικές συνθήκες της τάξης β) για ικανοποιητική διαχείριση της σχολικής καθημερινότητας. Σ' αυτή τη φάση, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από προγράμματα επιμόρφωσης που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη οργανωτικο-διδακτικών δεξιοτήτων και σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία όπως: οργάνωση του μαθήματος, αξιοποίηση του χρόνου και των ιδεών των μαθητών, καθοδήγηση των μαθητών και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.
2. Φάση ένταξης (4-6 χρόνια). Χαρακτηρίζεται από: α) σχετική άνεση διαχείρισης διδακτικών κι οργανωτικών θεμάτων, και β) την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να κοινωνικοποιηθεί επαγγελματικά καθώς και να γίνει αποδεκτός ως ισότιμο μέλος της σχολικής μονάδας. Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη από προγράμματα επιμόρφωσης, εμπλουτισμού της διδακτικής του πρακτικής με παιδοκεντρικότερες προσεγγίσεις, ώστε να αποκτήσει αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία.
3. Φάση πειραματισμού (7-11 χρόνια). Όταν ο εκπαιδευτικός νοιώθει ασφαλής στην τάξη κι αποδεκτός από τον κλάδο του, αισθάνεται την ανάγκη να διευρύνει και να εμπλουτίσει τις διδακτικές του προσεγγίσεις. Ο πειραματισμός, η ενασχόληση με καινοτόμα προγράμματα και η συνεργασία με τους συναδέλφους για την επίτευξη των προηγούμενων αποτελούν χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης φάσης.
4. Φάση επαγγελματικής κρίσης (12-19 χρόνια). Χαρακτηρίζεται και ως σταυροδρόμι στην επαγγελματική πορεία ενός εκπαιδευτικού, στο οποίο αρκετοί εκπαιδευτικοί διέρχονται μια επαγγελματική κρίση, μια κρίση ταυτότητας με έντονα τα στοιχεία της αμφισβήτησης της επαγγελματικής τους αξιοσύνης. Κάτω από το βάρος της ρουτίνας, στη δεύτερη δεκαετία της θητείας τους, οι εκπαιδευτικοί συνήθως αμφιβάλλουν για το ρόλο τους, για τις δυνατότητες της εκπαίδευσης και για την προοπτική βελτίωσης των «συνθηκών». Οι εναλλακτικές που έχουν να επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί στη φάση της επαγγελματικής τους κρίσης είναι τρεις:
  - α) η έξοδος από το επάγγελμα (εφόσον υπάρχει αυτή η δυνατότητα)

- β) η αποδοχή της επαγγελματικής αποτυχίας με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη μετέπειτα (μελλοντική) επαγγελματική του συμπεριφορά, και
- γ) η επανεξέταση που θα οδηγήσει σε μια νέα προσέγγιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων που θα οδηγήσει στην ενεργοποίηση-εμπλοκή του σε μορφές δράσεις για μια θετικότερη αντιμετώπιση των καταστάσεων.

5. Φάση επαγγελματικής ωριμότητας (20-30 χρόνια). Η φάση αυτή εξαρτάται πολύ από τον τρόπο κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός βίωσε, αντιμετώπισε, και διαχειρίστηκε την προηγούμενη του φάση, δηλαδή, αυτή της επαγγελματικής του κρίσης. Αυτό σημαίνει, ότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών τη διανύει με έντονα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης, ένα άλλο με έντονα τα στοιχεία της αποστασιοποίησης και του συντηρητισμού, και τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό παραμένει ενεργό, αξιοποιώντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις γνώσεις και τις εμπειρίες του προς όφελος της εκπαίδευσης, επεξηγώντας προβληματικές καταστάσεις, που δεν μπορούσε να κάνει με την ίδια ευκολία στο παρελθόν.

6. Φάση ψυχολογικής αποστασιοποίησης (30-35 χρόνια). Στη φάση αυτή οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται για τη «συνταξιοδότηση» τους. Ουσιαστικά, υπάρχει μια κοινωνική πίεση στο να δοθεί χώρος στους νέους εκπαιδευτικούς, η οποία προκαλεί τάσεις αποστασιοποίησης κι απόσυρσης, δημιουργώντας ανάμεικτα συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς (Ματσαγούρας, 2005:64-68).

Η Παπαναούμ, (2005), αναφέρει τέσσερις κρίσιμες φάσεις της πορείας των εκπαιδευτικών, τις οποίες συσχετίζει με τις ανάλογες ρυθμίσεις/παρεμβάσεις της πολιτείας/φορέων, καθώς επίσης με τις φάσεις προσωπικής-ατομικής ανάπτυξής τους. Συγκεκριμένα:

- α) Ως πρώτη φάση αναφέρει τον προσανατολισμό στο επάγγελμα, που σχετίζεται με τους όρους εργασίας, εξέλιξης, καθορισμού μισθών από πλευράς πολιτείας και με το κριτήριο της ζήτησης από την πλευρά της προσωπικής ανάπτυξης.
- β) Η δεύτερη φάση είναι η προετοιμασία στο επάγγελμα, που σε ό,τι αφορά την πολιτεία, αντιστοιχεί στην οργάνωση σπουδών και στα προγράμματα σπουδών των φορέων αρχικής εκπαίδευσης και στην ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης, αναφορικά με την προσωπική ανάπτυξη, μέσω αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων, της ΑΣΠΑΙΤΕ, και των ΠΕΚ, που αναλαμβάνουν να εφοδιάσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες.

γ) Η τρίτη φάση είναι η είσοδος στο επάγγελμα, που επηρεάζεται από ενέργειες της πολιτείας σχετικά με την πιστοποίηση, την επιλογή και την τοποθέτηση και σχετίζεται με τα κριτήρια της επαγγελματικής επάρκειας του τομέα της προσωπικής ανάπτυξης.

δ) Η τέταρτη φάση ονομάζεται σταδιοδρομία στο επάγγελμα, αφορώντας τις ρυθμίσεις ή παρεμβάσεις της πολιτείας και των φορέων στις προοπτικές εξέλιξης, στις συνθήκες εργασίας, στην υποδομή, τομείς οι οποίοι αντιστοιχούν με την ικανοποίηση από το επάγγελμα στην προσωπική ανάπτυξη. Επίσης η φάση της σταδιοδρομίας στο επάγγελμα αντιστοιχεί από πλευράς πολιτείας/φορέων στην επιμόρφωση, στην ενδοσχολική επιμόρφωση, στις άτυπες μορφές συνεργατικής μάθησης και στην αυτομόρφωση, που επηρεάζουν την ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης, από πλευράς προσωπικής ανάπτυξης (Παπαναούμ, 2005). Παρόλο όμως, που αυτή η συστηματική επαγγελματική μάθηση πραγματοποιείται μόνο σε δύο φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης της προετοιμασίας για το επάγγελμα και της σταδιοδρομίας στο επάγγελμα, η επιτυχία της εξαρτάται κι από τις τέσσερις.

Ο Ξωχέλλης, (2006), αναγνωρίζει επίσης πως η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποκτά σήμερα ιδιαίτερη βαρύτητα και συνδέεται με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας του εκπαιδευτικού. Αναφέρει πως διακρίνονται διάφοροι κύκλοι κατά τη διάρκεια της καριέρας-ζωής του εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά αναφέρει τον πρώτο κύκλο της «επιβίωσης», κατά τον πρώτο χρόνο υπηρεσίας του εκπαιδευτικού, τον δεύτερο κύκλο της «προσαρμογής», που κρατά τέσσερα χρόνια και τον τρίτο κύκλο της «ωριμότητας» που ξεκινά από το πέμπτο έτος υπηρεσίας κι έπειτα. Διαπιστώνει πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δε μπορεί να οριστεί με τα κλασικά κριτήρια των «ελεύθερων» επαγγελμάτων, (όπως πχ του γιατρού ή του δικηγόρου), και πως το μοντέλο του «εξειλισσόμενου» ή «μανθάνοντος» εκπαιδευτικού έδωσε τη θέση του στο μοντέλο του «ειδικού» εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2006).

Τέλος, μια άλλου είδους προσέγγιση για τα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης, προσανατολισμένη ως προς την κατάταξη την ιεραρχία και τις μισθολογικές απολαβές των εκπαιδευτικών, αναφέρουν οι Keiffer-Barone και Ware (2001). Σύμφωνα με αυτούς ο εκπαιδευτικός διακρίνεται ως εξής:

α) Ασκούμενος ο οποίος εργάζεται σε καθεστώς μερικής απασχόλησης για τα πρώτα χρόνια εργασίας



- β) Πλήρους απασχόλησης ο οποίος υποστηρίζεται από ένα εκπαιδευτικό εισαγωγικό πρόγραμμα κατά τον πρώτο χρόνο πλήρους απασχόλησης
- γ) Νέος εκπαιδευτικός ο οποίος για τα πρώτα περίπου 4 ή 5 χρόνια εργασίας εκπαιδεύεται σε συγκεκριμένα πεδία διδασκαλίας
- δ) Σε περίοδο επαγγελματικής ανέλιξης, κατά την οποία του παρέχονται διάφορες ευκαιρίες ανάπτυξης μετά τα πρώτα 5 χρόνια εργασίας
- ε) Ολοκληρωμένος ο οποίος μπορεί να κατασταθεί καθηγητής, αναλαμβάνοντας νέες ευθύνες και ηγετική θέση στο σχολικό σύστημα.

Οι θέσεις των προαναφερθέντων συγγραφέων-ερευνητών σχετικά με τις φάσεις-στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 3

*Φάσεις –Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών*

<b>Συγγραφέας- Ερευνητής-τρια</b>	<b>Φάσεις –Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης</b>
Bolam (1990)	α) προπαρασκευαστικό στάδιο, β) στάδιο διορισμού, γ) στάδιο της επίσημης ένταξης, δ) στάδιο της υπηρεσίας ε) το μεταβατικό στάδιο.
Fessler και Christensen (1992)	8 φάσεις: α) φάση πριν την ανάληψη υπηρεσίας, β) επίσημη ένταξη, γ) εμπέδωση της αποδοτικότητας, δ) ενθουσιασμός και ανάπτυξη, ε) διάψευση σταδιοδρομίας, στ) σταθερότητα σταδιοδρομίας, ζ) το καταλάγιασμα της σταδιοδρομίας η) έξοδος
Mevarech (1995)	Μοντέλο «σχήματος U»Στάδια: α) επιβίωση, β) διερεύνηση, γ) προσαρμογή, δ) εννοιολογική αλλαγή, ε) εφεύρεση και πειραματισμός
Steffy & Wolfe (1998)	6 φάσεις: α) ο αρχάριος εκπαιδευτικός, β) ο μαθητευόμενος, γ) ο επαγγελματίας, δ) ο εμπειρογνώμονας, ε) ο διακεκριμένος στ) ο εκπαιδευτικός που ετοιμάζεται να φύγει από την ενεργό δράση.
Guskey&Huberman (1995), Huberman, (2001)	Στάδια: α) επιβίωση και ανακάλυψη (1-3 χρόνια), β) σταθεροποίηση (4-6 χρόνια), γ) πειραματισμός/διαφοροποίηση-ανασκόπηση/έρευνα

		(7-18 χρόνια),
	δ) Γαλήνη- Συντηρητισμός (19-30 χρόνια),	
	ε) Αποδέσμευση (31-40 χρόνια)	
Keiffer-Barone και Ware (2001)	α) ασκούμενος εκπαιδευτικός	
	β) πλήρους απασχόλησης	
	γ) νέος εκπαιδευτικός (πρώτα περίπου 4 ή 5 χρόνια)	
	δ) εκπαιδευτικός σε επαγγελματική ανέλιξη (μετά τα 5 χρόνια)	
	ε) ολοκληρωμένος εκπαιδευτικός	
Day (2003)	1 <sup>ο</sup> στάδιο: Εγκαίνια καριέρας →Lacey (1977)	α) μήνας του μέλιτος, β) κρίση, γ) αποτυχία ή συνέχιση
	2 <sup>ο</sup> στάδιο: Σταθεροποίηση,	
	3 <sup>ο</sup> στάδιο: Νέες προκλήσεις-ανησυχίες,	
	4 <sup>ο</sup> στάδιο: Ανώτατο επαγγελματικό επίπεδο ,	
	5 <sup>ο</sup> στάδιο: Τελική φάση	
Ματσαγγούρας (2005)	6 φάσεις: α) προσαρμογή (1-3 χρόνια), β) ένταξη (4-6 χρόνια), γ) πειραματισμός (7-11 χρόνια), δ) επαγγελματική κρίση (12-19 χρόνια), ε) επαγγελματική ωριμότητα (20-30 χρόνια), στ) ψυχολογική αποστασιοποίηση (30-35 χρόνια)	
Παπαναούμ (2005)	4 φάσεις: α) προσανατολισμός στο επάγγελμα β) προετοιμασία στο επάγγελμα γ) είσοδος στο επάγγελμα, δ) σταδιοδρομία στο επάγγελμα	
Ξωχέλλης (2006)	3 κύκλοι: α) επιβίωση (πρώτος χρόνος υπηρεσίας), β) προσαρμογή (τέσσερα χρόνια), γ) ωριμότητα (μετά το πέμπτο)	

---

Από τον πίνακα, το πρώτο που παρατηρούμε είναι ότι δεν υπάρχει κοινή αποδοχή όσον αφορά τους όρους. Με άλλα λόγια, ορισμένοι ερευνητές-συγγραφείς μιλούν για στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, κάποιιοι άλλοι για φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ ο όρος κύκλοι επαγγελματικής ανάπτυξης υπεισέρχεται στο προσκήνιο μέσω της διατύπωσης ενός ερευνητή. Έτσι, οι Bolam (1990), Mevarech (1995), Guskey & Huberman (1995), Huberman, (2001) καθώς και ο Day (2003), μιλούν για στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι πιο παλιές θεωρήσεις για τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Bolam, 1990 · Mevarech, 1995), διαφοροποιούνται από τις πιο σύγχρονες (Huberman, 2001 · Day, 2003), ως προς την ταύτιση απόδοσης της έννοιας των διαφορετικών σταδίων, πράγμα το οποίο εν μέρει επιτυγχάνεται με τις πιο πρόσφατες θεωρήσεις (Huberman, 2001 · Day, 2003). Επίσης, κοινή συνισταμένη των ερευνητών-συγγραφέων που

αναφέρονται στα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι ο αριθμός των σταδίων, που είναι πέντε. Από την άλλη, υπάρχουν κι οι ερευνητές-συγγραφείς που χρησιμοποιούν ως κατάλληλο όρο για αυτούς, την έννοια των φάσεων. Έτσι οι Fessler και Chiristensen (1992), κάνουν λόγο για οκτώ φάσεις ενώ οι Steffy και Wolfe (1998) για έξι φάσεις. Αντίστοιχα, στην ελληνική βιβλιογραφία η Παπαναούμ (2005) αναφέρεται σε τέσσερις φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ενώ ο Ματσαγγούρας (2005) υποστηρίζει την ύπαρξη έξι φάσεων πλησιάζοντας αρκετά στη θεώρηση των Guskey & Huberman (1995) και Huberman, (2001), που όμως την αποδίδουν με τον όρο στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης. Τέλος, μια προσέγγιση η οποία προέρχεται από τον ελληνικό χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης, είναι αυτή του Ξωχέλλη (2006), που θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υλοποιείται σε τρεις κύκλους, οι οποίοι αναφέρονται στον πίνακα.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό από τα παραπάνω, ότι η επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών, χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα, παρουσιάζει συνεχείς μεταβολές οι οποίες συνδέονται με μια σειρά επιρροών τόσο περιβαλλοντικών, όσο και προσωπικών παραγόντων, καθώς οι ανάγκες των εκπαιδευτικών ποικίλουν και χρήζουν διαφορετικής και ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερος σημαντικά θεωρούνται, τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, και οι ευκαιρίες που θα παρασχεθούν στους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτές μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την ταχύτητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μεταβούν στα αντίστοιχα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης (Bullough, 1997).

### **3.4 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών**

Η ύπαρξη ερευνητικού ενδιαφέροντος που συνδέει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα γνωρίσματα και τις αρχές της επαγγελματικής ανάπτυξης-ιδιαίτερα της αποτελεσματικής-ποιοτικής-με τις αλλαγές στις πεποιθήσεις, στη γνώση, στις δράσεις, στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών καθώς και στη μάθηση των μαθητών είναι ιδιαίτερα αυξανόμενη.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βασίζεται σε μοντέλα μάθησης ταιριαστά με τις αρχές της θεωρίας του εποικοδομητισμού (constructivism) στα οποία οι εκπαιδευτικοί μετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης (active learners), προσθέτοντας νέες εμπειρίες μάθησης και γνώσης στις ήδη

προϋπάρχουσες. Αναγνωρίζεται δε, από πολλούς ως διαδικασία στενά συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική αλλαγή και μεταρρύθμιση (Villegas-Reimers, 2003).

Φυσικά, δε μπορεί να υπάρξει μια μοναδική προσέγγιση για την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Guskey (2003): «Οι διαφορές στις κοινότητες των διευθυντών σχολείων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν με μοναδικό τρόπο τις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης και σε μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης» (p.47). Για να έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να είναι σχεδιασμένη, εφαρμοσμένη κι αξιολογημένη έτσι ώστε να καλύπτει τις ανάγκες συγκεκριμένων εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται σε συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον (Guskey, 1995). Σύμφωνα με τη Villegas-Reimers (2003), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη ποικιλία μορφών κι εφαρμογών. Δεν υπάρχει κάποιο μοντέλο που είναι καλύτερο από τα υπόλοιπα. Η κάθε εκπαιδευτική μονάδα οφείλει να εντοπίσει και να αξιολογήσει τις ανάγκες της, με σκοπό να αποφασίσει για το ποιο μοντέλο θα είναι το πιο κατάλληλο για την ιδιαίτερη περίπτωση της.

Παρακάτω παρατίθενται μερικά από τα πιο συνήθη χαρακτηριστικά υψηλής ποιότητας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που προέρχονται από έρευνες και βιβλιογραφική ανασκόπηση μέσα από ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων:

1. Με στόχο το περιεχόμενο/αντικείμενο. Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι οι δεξιότητες κι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται άμεσα με το βαθμό που οι εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξής τους, επικεντρώνονται περισσότερο στο περιεχόμενο του αντικειμένου-θέματος (Birman, Desimone, Garet, & Porter, 2000). Το να είναι «εστιασμένη στο περιεχόμενο/αντικείμενο» σημαίνει επίσης την εξέταση της προγενέστερης-προηγούμενης γνώσης των μαθητών που σχετίζεται με το αντικείμενο και τις στρατηγικές τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ώστε να συμμετάσχουν πιο ενεργά οι μαθητές και να αναπτύξουν νέα επίπεδα κατανόησης (Cohen, Hill, & Kennedy, 2002). Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ανάπτυξη ενθαρρύνει τον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών σχετικά με την προσέγγιση και την αντιμετώπιση παιδαγωγικών ζητημάτων (Jovanova-Mitkovska, 2010). Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη αποσκοπεί στην εμβάθυνση γνώσεων περιεχομένου των εκπαιδευτικών, στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές

καθώς κι η παιδαγωγική έχει συνδεθεί με αλλαγές στην πρακτική των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων των μαθητών (Carpenter, Fennema, Peterson, Chaing, & Loeffl, 1989 · McCutchen et al, 2002 · Sax, Gearhart, & Nasir, 2001). Μάλιστα, η υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν περαιτέρω εξειδίκευση σε θέματα περιεχομένου, σε στρατηγικές διδασκαλίας, στη χρήση νέων τεχνολογιών καθώς και σε άλλους τομείς οι οποίοι συντελούν και προάγουν την υψηλού επιπέδου διδασκαλία (Bredeson, 2002).

2. Εκτενής. Θεωρείται ως μία μακρόχρονη διαδικασία μάθησης της οποίας οι εκτενείς συσχετισμένες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, παρά οι συνεδρίες της μιας φοράς (Villegas-Reimers, 2003), επιτρέπουν πιο ουσιαστική σχέση με το αντικείμενο-θέμα, περισσότερες ευκαιρίες ενεργητικής μάθησης, καθώς και ανάπτυξη συνεκτικών συνδέσμων με την καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών (Birman, Desimone, Garet, & Porter, 2000).

3. Συνεργατική. Η μάθηση των εκπαιδευτικών είναι πιο εφικτή όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους επαγγελματικά ομότιμους τους εκπαιδευτικούς, τόσο εντός όσο και εκτός των σχολείων τους, αποκτώντας περαιτέρω εξειδίκευση μέσω της πρόσβασής τους σε εξωτερικούς ερευνητές και σε εξειδικευμένα προγράμματα (King & Neuman, 2000). Μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους οι εκπαιδευτικοί κοινοποιούν και μοιράζονται γνώσεις, προβληματισμούς, σκέψεις, απόψεις κι εμπειρίες ενώ παράλληλα προβαίνουν στην αφομοίωση και την ενσωμάτωση των νέων στοιχείων που αποκομίζουν από διάφορες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Birman et al., 2000). Ειδικά όταν αυτές περιλαμβάνουν τη συλλογική συμμετοχή των εκπαιδευτικών από το ίδιο τμήμα-αντικείμενο ή επίπεδο τάξης-, μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες για ενεργητική μάθηση οι οποίες πιθανόν να είναι συναφείς με εμπειρίες άλλων εκπαιδευτικών (Birman, DeSimone, Garet, & Porter, 2000). Μάλιστα, τυγχάνει ιδιαίτερης σημασίας η επαγγελματική ανάπτυξη η οποία σχεδιάζεται σε συνεργασία με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετέχουν, υποστηρίζοντας και προωθώντας την (Bredeson, 2002). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης μπορεί να επιφέρουν αλλαγές στη σχολική κουλτούρα και στη μάθηση των μαθητών. Όπως, αναφέρει κι η Villegas-Reimers (2003) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να εκλαμβάνεται ως μία συνεργατική διαδικασία, η οποία είναι πιο αποτελεσματική με την ύπαρξη αλληλεπιδράσεων, όχι μόνο μεταξύ των

εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ των άλλων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (π.χ. διεύθυνση-διοίκηση γονείς). Ωστόσο, σε τι ακριβώς συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί (Saunders, Goldenberg, and Gallimore, 2009· Supovitz, 2002) και το πόσο αποτελεσματικά η ομάδα λειτουργεί (Wheelan and Kesselring, 2005) φαίνεται να είναι παράγοντες ιδιαίτερης βαρύτητας.

4. Μέρος της καθημερινής εργασίας. Εκλαμβάνεται ως μία διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε ένα ιδιαίτερο πλαίσιο, αυτό των σχολικών μονάδων, οι οποίες μετασχηματίζονται σε κοινότητες μάθησης κι αναζήτησης, στο οποίο εμπλέκονται άμεσα οι εκπαιδευτικοί σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Villegas-Reimers, 2003). Εφόσον το σχολείο αποτελεί σημείο αναφοράς της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης (Bredeson, 2002), αυτή θα πρέπει να είναι σε μεγάλο βαθμό βασισμένη στο σχολείο ώστε να ενσωματωθεί με το καθημερινό έργο και την πρακτική των εκπαιδευτικών (Bredeson & Johansson, 2000· Kedzior, 2004).

5. Συνεχής, Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να είναι συνεχής και όχι συμπτωματική, (Bredeson, 2002· Bredeson & Johansson, 2004) και να περιλαμβάνει την παρακολούθηση και την υποστήριξη για επιπρόσθετη μάθηση (Kedzior, 2004). Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρουν μέσα από σχετική έρευνα που διεξήγαγαν οι Birman et al. (2000), διαπίστωσαν ότι οι δραστηριότητες αυξημένης χρονικής διάρκειας παρέχουν περισσότερες δυνατότητες ενεργούς μάθησης στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με αυτή την εκδοχή, η έννοια της διάρκειας παίρνει διαφορετική διάσταση που τείνει στην εντατικοποίηση, η οποία λειτουργεί ενισχυτικά μέσα στο χρόνο (Hunzicker, 2011).

6. Συνεκτική και Ολοκληρωμένη. Εκτός από τη γνώση του περιεχομένου/αντικειμένου, την ενεργητική μάθηση, τη διάρκεια, τη συλλογική συμμετοχή, η συνοχή φαίνεται να επιφέρει σύνθετες-συνεκτικές επιπτώσεις στην πρακτική των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond et al, 2009· Desimone, 2009· Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να ενσωματώνει τις εμπειρίες που είναι συνεπείς με τους στόχους των εκπαιδευτικών, να είναι ευθυγραμμισμένη με τα πρότυπα, την αξιολόγηση, άλλες πρωτοβουλίες μεταρρύθμισης και ενημερωμένη με τα καλύτερα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα (Birman, Desimone, Garet, Porter, & Yoon, 2002· Guskey, 2003). Αποτελέσματα μελετών που εξέτασαν τον αντίκτυπο των εμπειριών

επαγγελματικής ανάπτυξης που σχεδιάστηκαν με στόχο την ευθυγράμμιση με τους επαγγελματικούς στόχους των εκπαιδευτικών, τους στόχους του σχολείου ή τα εθνικά /πολιτειακά πρότυπα δείχνουν ότι η κατάσταση είναι ελπιδοφόρα μεν, αλλά περιορισμένη (Blank, Smithson, Porter, Nunnaley & Osthoff, 2006 · Cohen & Hill, 2000 · Fishman, Marx, Best & Tal, 2003). Επιπλέον, η μεγάλης κλίμακας εμπειρική μελέτη των Garet et al, (2001) η οποία εξέτασε τη σχέση μεταξύ των ειδικών χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τις αλλαγές που αναφέρθηκαν από τους ίδιους στις δεξιότητες, στη γνώση και στην πρακτική διδασκαλία, βοήθησε στο να ξεκινήσει η συστηματική εξέταση των επιπτώσεων του πυρήνα και των διαρθρωτικών χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ανάπτυξης.

7. Βασισμένη σε έρευνα: Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να προωθεί τη συνεχή έρευνα και τον προβληματισμό μέσω της ενεργητικής μάθησης η οποία ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ασχολούνται με την ουσιαστική συζήτηση, το σχεδιασμό και την πρακτική ως μέρος δραστηριότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης (Birman, DeSimone, Garet, & Porter, 2000). Αποτελεί τη σύνδεση της γνώσης με τις δεξιότητες μάθησης των εκπαιδευτικών (Bredeson & Johansson, 2000) παρέχοντάς τους τις κατάλληλες ευκαιρίες στο να συνδυάσουν τη θεωρία με την πράξη (Jovanova-Mitkovska, 2010), αξιοποιώντας τη βέλτιστη διαθέσιμη έρευνα και πρακτική σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη σχολική ηγεσία (Bredeson, 2002).

8. Καθοδηγούμενη με γνώμονα τον εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το επίκεντρο της επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία πρέπει να ανταποκρίνεται στις αυτοπροσδιοριζόμενες ανάγκες και συμφέροντα τους, προκειμένου να υποστηρίξει τόσο ατομικές, όσο και συνολικές βελτιώσεις. Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει περισσότερο νόημα για τους εκπαιδευτικούς όταν είναι κάτοχοι-γνώστες του αντικείμενου και της διαδικασίας της (King & Newmann, 2000).

9. Ενημερωμένη από τις επιδόσεις των μαθητών. Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει από τη μια να εστιάζει και να καθοδηγείται στην πρόοδο και στους μαθησιακούς στόχους των μαθητών και από την άλλη να εμβαθύνει περαιτέρω, διερευνώντας τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων, που προκύπτουν, σε σύγκριση με τους σκοπούς και τα πρότυπα που έχουν προβλεφθεί (Bredeson & Johansson 2000). Λειτουργικές μαθησιακές εμπειρίες όπως η παρατήρηση κι η παρακολούθηση διδασκαλίας, η σχεδίαση μαθημάτων κι η ανάλυση



των μαθητικών εργασιών μπορεί να έχουν ισχυρό αντίκτυπο τόσο στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών όσο και στις επιδόσεις των μαθητών (Little, 1998). Οι αναλύσεις των επιπτώσεων στις επιδόσεις και την πρόοδο των μαθητών θα πρέπει να ενημερώνουν και να λειτουργούν ανατροφοδοτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εφοδιάζοντάς τον με στοιχεία που να προσδιορίζουν την μελλοντική του ανάπτυξη (Guskey, 2003).

10. Αυτο-αξιολόγηση. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να περιλαμβάνει διαδικασίες για αυτοαξιολόγηση ώστε να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε συνεχείς προσπάθειες για τη βελτίωσή τους (Guskey, 2003). Δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων. Οφείλει να προάγει, να ενισχύει και να επιδιώκει την αναζήτηση, το στοχασμό και τον πειραματισμό, στοιχεία που θα συντελέσουν στην ενεργό μάθησή τους τόσο ατομικά όσο και σε συλλογικά επίπεδο (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995 · Kedzior, 2004). Με αυτή την οπτική ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως στοχαζόμενος επαγγελματίας (reflective practitioner) που αναπτύσσεται επαγγελματικά με τη δημιουργία νέων παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών που θα τον βοηθήσουν στην ανάπτυξη της ειδημοσύνης του (expertise) στο πεδίο εργασίας του (Villegas-Reimers, 2003).

Θα ήταν παράλειψη στο να μην αναφερθούμε ότι με βάση το έργο του Garet et al. (2001), αρκετές μελέτες διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ ορισμένων διαδικασιών ή δομικών χαρακτηριστικών επαγγελματικής ανάπτυξης με τις γνώσεις και την πρακτική των εκπαιδευτικών (Hill 2004 · Huffman, Thomas & Lawrenz, 2003 · Ingvarson, Meiers, Beavis et al., 2005 · Penuel, Fishman, Yamaguchi & Gallagher, 2007). Έτσι, ενώ υπάρχουν αυξανόμενες αποδείξεις που υποδηλώνουν ότι η γνώση του περιεχομένου, η συνοχή, η ενεργητική μάθηση, και η συλλογική συμμετοχή έχουν σημαντική επίδραση στις γνώσεις των εκπαιδευτικών, τις δεξιότητες και τις πρακτικές τους (Garet et al., 2001 · Hill, 2004 · Huffman, Thomas & Lawrenz, 2003 · Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005 · Penuel et al., 2007) τα οποία συγκαταλέγονται μαζί με τις ευκαιρίες ανάληψης ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς στα «υψηλής ποιότητας» χαρακτηριστικά επαγγελματικής ανάπτυξης (Desimone et al., 2002), από την άλλη υπάρχουν περιορισμένες ενδείξεις που να υποδηλώνουν ότι τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξέλιξης έχουν σχέση με τα αποτελέσματα των μαθητών (Huffman, Thomas, & Lawrenz, 2003 · Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005).

Συμπερασματικά, ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της ποιοτικής-αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο εφικτός, εν αντιθέσει με την αποτελεσματική εφαρμογή τους (Bredeson & Johansson, 2000).

## Κεφάλαιο 4: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

### 4.1 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και εκπαίδευση

Η μεταβολή της κοινωνίας, σ' αυτή που ονομάζεται «μετανεωτερικότητα» ή «ύστερη νεωτερικότητα» (Ξωχέλλης, 2005), επιφέρει αλλαγές τόσο στο ρόλο του εκπαιδευτικού, όσο και στην εκπαίδευση, καθώς: α) πραγματοποιείται αλλαγή κατεύθυνσης της εκπαίδευσης, από την ποσότητα και την πληρότητα των γνώσεων, στην ποιότητα και στην καλλιέργεια των λεγόμενων «ικανοτήτων κλειδιών» (ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, δημιουργική σκέψη κ.ά) β) δημιουργούνται κίνητρα για τη διά βίου μάθηση γ) απαιτείται ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στις πληροφορίες και στα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα δ) το πολυπολιτισμικό προφίλ της κοινωνίας μας βρίσκει έκφραση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στοχεύοντας στην ανάπτυξη ικανότητας κατανόησης κι αλληλεγγύης για το «ξένο» και για το «άλλο» και του σεβασμού της διαφορετικής άποψης.

Η διδασκαλία κι η δυσπόστατη φύση της ως επιστήμης και τέχνης (Παπαναούμ, 2005), συνέβαλε στη διεύρυνση της εξειδικευμένης γνώσης η οποία βοηθά την ποιοτική και επιτυχή εκτέλεση των εκπαιδευτικών καθηκόντων του εκπαιδευτικού.

Από την άλλη, το γνωστικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού, δηλαδή η γνώση του αντικειμένου (το τι;), οι διδακτικές του δεξιότητες (το πώς;), όπως κι οι αντιλήψεις για το σχολείο, τη διδασκαλία και τη μάθηση (το γιατί;), δεν είναι αρκετό από μόνο του, στο να εξασφαλίσει την επιθυμητή σε αυτόν διδασκαλία. Μάλιστα α) η προσήλωση (β) η αγάπη για τα παιδιά (γ) η πλήρης γνώση του διδακτικού αντικειμένου και ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας (δ) η ικανότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, και (ε) η ικανότητα για στοχασμό, αποτελούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν διδασκαλία υψηλού επιπέδου (Παπαναούμ, 2003).

Συνεπώς ο εκπαιδευτικός, για να θεωρείται επαρκής, απαιτείται να έχει: (α) γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας (β) διδακτική δεξιότητα (γ) ικανότητα αξιολογητή (δ) διαγνωστική αλλά και συμβουλευτική ικανότητα (ε) ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης και ερευνητική διάθεση (στ) επικοινωνιακή ικανότητα, καθώς και (ζ) ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση-επιμόρφωση (Παπαναούμ, 2003 · Ξωχέλλης, 2005).

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί «φτάνουν τις περισσότερες φορές στη σχολική πράξη χωρίς την αναγκαία εμπειρία, εφοδιασμένοι με μια κατάρτιση που αποκτήθηκε μακριά και έξω από το σχολείο. Αυτό που ονομάζουμε βασική μόρφωση, είναι στην πραγματικότητα μια μόρφωση προκαταρκτική-προεπαγγελματική» (Μαυροειδής & Τύπας, 2001:148). Το λιγότερο που μπορούμε να περιμένουμε απ' αυτή την προεπαγγελματική κατάρτιση είναι η συμβολή της στην απόκτηση γνώσεων και στη διαμόρφωση στάσεων στις οποίες θα μπορούσε να ανατρέξει ο εκπαιδευτικός, για να τις μεταφέρει αργότερα στην πράξη.

Στην πραγματικότητα όμως, διαπιστώνεται αδυναμία των νέων εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις θεωρητικές γνώσεις που απέκτησαν κατά την αρχική τους εκπαίδευση. Η θεωρητική αυτή αποδυνάμωση και η σταδιακή απώλεια των στοιχείων που αποκτήθηκαν στη διάρκεια της βασικής επαγγελματικής εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού, μπορεί να χαρακτηριστεί ως επαγγελματική “αποδιοργάνωση”. «Η καθημερινή πρακτική δείχνει ότι μια παλινδρόμηση των θεωρητικών γνώσεων που κρίθηκαν αρχικά αναγκαίες συμβαίνει στα περισσότερα επαγγέλματα. Αιτία αυτής της επαγγελματικής αποδιοργάνωσης είναι πρώτα απ' όλα η απόσταση ανάμεσα στο χρόνο της μόρφωσης και στο χρόνο της εκπαιδευτικής πράξης και η διαφορά ανάμεσα στους χώρους όπου αυτές πραγματοποιούνται. Με τη ραγδαία, μάλιστα, ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας που παρατηρείται σήμερα και με τις ταχύτατες κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές που συντελούνται, ο εκπαιδευτικός περισσότερο από ό,τι συμβαίνει σε κάθε άλλο επαγγελματικό χώρο χάνει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα τον ενεργό επιστημονικό και παιδαγωγικό του εξοπλισμό» (Μαυροειδής & Τύπας, 2001: 148-149).

Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καλλιεργεί στάσεις και αξίες που συχνά αναφέρονται σε ιδεατές παρά σε πραγματικές καταστάσεις. Το γεγονός αυτό οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε μία κατάσταση αβεβαιότητας. Η αβεβαιότητα αυτή θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με την κατάλληλη υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τη Δεδούλη (1998), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσεγγίζεται βάσει των τριών γνωστικών ενδιαφερόντων του Habermas, και των αντίστοιχων τύπων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Τόσο στη βιβλιογραφία, όσο και στην επιμορφωτική πράξη, η αναπτυξιακή ή προσωποκεντρική προσέγγιση κι η κριτική προσέγγιση, συχνά εμφανίζονται ενιαία. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καλύπτεται με βάση την προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων. Κατ'αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί υποβιβάζονται, χάνουν την αυτονομία και την υπευθυνότητά τους ως επαγγελματίες. Μετατρέπονται σε εκτελεστικά όργανα δράσης των νόμιμων απαιτήσεων της εργοδοσίας, έχοντας ως ευθύνη μόνο την άκριτη μεταβίβαση γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ η επαγγελματική τους ανάπτυξη αντιμετωπίζεται ως κατάρτιση που μπορεί να επιτευχθεί με σύντομες δόσεις.

Παραταύτα η επιμόρφωση, ως μορφή διαρκούς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, αποτελεί σημαντική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση των καθημερινών επαγγελματικών καθηκόντων τους, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη διαδικασία της προσωπικής-επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Πρωταρχικά τους παρέχει ευκαιρίες εξέλιξης εμφάνισης νέων δεξιοτήτων και απόκτησης αυτογνωσίας μέσω της διαδικασίας του στοχασμού, ενώ, κατά δεύτερο λόγο, συντελεί στην απόκτηση επιπλέον προσόντων, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική τους εξέλιξη (Ματσαγούρας, 1995).

#### **4.2 Η ανάγκη για επιμόρφωση**

Η επιμόρφωση είναι μια δραστηριότητα στην οποία κάποιος εντάσσεται, είτε σε προσωπικό, είτε σε συλλογικό επίπεδο. Καθώς όμως με τη μέθοδο της αυτοεπιμόρφωσης δεν είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί να καλύψουν όλες τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, θεωρείται επιθυμητή η λειτουργία ενός οργανωμένου περιβάλλοντος συνεχούς επιμόρφωσης, που θα έχει ως πρωταρχικό σκοπό την υποστήριξη της επιστημονικής κι επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Έχει γίνει εξάλλου κατανοητό σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και στη χώρα μας, το γεγονός ότι σε κανένα επάγγελμα καμία εκπαίδευση ή κατάρτιση δε θεωρείται περιττή (Παπαδούρης, 2001).

Στη σύγχρονη εποχή, σε διεθνές επίπεδο, αναφορικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών, τίθεται στο επίκεντρο η ανάγκη για μία διά βίου συνεχιζόμενη επιμόρφωση, που θα τους ακολουθεί σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Ξωχέλλης, 2005). Η ανάγκη αυτή, ενισχύθηκε ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, καθώς η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίστηκε ως ανεπαρκής στο να συμβάλει στη διαμόρφωσή τους ως επαγγελματίες, που μπορούν να αντεπεξέλθουν στις ραγδαίες απαιτήσεις της



κοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι συντελεί στην κάλυψη των ελλείψεων της αρχικής τους εκπαίδευσης, οφείλει να λειτουργεί ως ανανέωση κι εκσυγχρονισμός των γνώσεων (Ξωχέλλης, 2005· Χατζηπαναγιώτου, 2001), και να συνδέεται άμεσα με τη διά βίου επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη (Ξωχέλλης, 2005). Εν κατακλείδι, οι αυξητικές τάσεις του ενδιαφέροντος για τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απόλυτα δικαιολογημένες, εξαιτίας της ανάγκης που υπάρχει για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, που μπορεί να επιτευχθεί με την ενδυνάμωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

Στην επίτευξη των προηγούμενων, η καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Hawley & Valli, 1999) και επιμόρφωσης επιβάλλεται, με το σκεπτικό ότι μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Ιδιαίτερα ωφέλιμη θα είναι:

α) στους εκπαιδευτικούς που καταρτίζονται κυρίως στο γνωστικό τους αντικείμενο, με αποτέλεσμα να υφίστανται το λεγόμενο «σοκ της πράξης» με την είσοδό τους στη σχολική πραγματικότητα λόγω της έλλειψης παιδαγωγικής επάρκειας (Ξωχέλλης, 1991). Οι εκπαιδευτικοί, τις περισσότερες φορές έρχονται σε επαφή με τη σχολική πράξη, χωρίς να κατέχουν την αναγκαία εμπειρία, εφοδιασμένοι μόνο με μια προκαταρκτική γνώση που αποκτήθηκε μακριά κι έξω από το σχολείο, η οποία αποτελεί μια μόρφωση προεπαγγελματική.

β) στους εκπαιδευτικούς που λόγω μικρής σχολικής (κι όχι αναγκαστικά διδακτικής) εμπειρίας, η οποία παρατηρείται εξαιτίας της απόστασης μεταξύ του χρόνου αποφοίτησης από τις βασικές τους σπουδές, και του χρόνου εισόδου στο επάγγελμα, θα έρθουν αντιμέτωποι με δυσκολίες στην καθημερινή σχολική πράξη (Κωστίκα, 2004). Έτσι, καθώς μεσολαβεί αρκετός χρόνος ανάμεσα στην αποφοίτηση από τη σχολή βασικής κατάρτισης και το διορισμό, μπορεί να εμφανιστούν ή να δημιουργηθούν ελλείψεις στη βασική τους εκπαίδευση (Newton & Brathwaite, 1987). Στην πραγματικότητα, οι νέοι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις θεωρητικές γνώσεις που απέκτησαν κατά την αρχική τους εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται στην αποδυνάμωση και σταδιακή απώλεια των στοιχείων που αποκτήθηκαν στη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης και μπορεί να χαρακτηριστεί ως επαγγελματική “αποδιοργάνωση”.

γ) όταν πραγματοποιούνται θεσμικές-εκπαιδευτικές αλλαγές (νέες μέθοδοι διδασκαλίας, οι αλλαγές στο Α.Π-διδασκτέα ύλη-βιβλία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση στις μαθησιακές δυσκολίες- ειδική αγωγή κ.α) (Γκότοβος, 1982).

δ) όταν γίνεται χρήση νέων τεχνολογιών και εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Αυτά στοχεύουν στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Egaut, 1987), ο οποίος μπορεί να επιτευχθεί με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην περίπτωση που δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι (Νάσαινας, 1999). Κατόπιν, αφού επιμορφωθούν και κατανοήσουν τη χρησιμότητα των νέων μέτρων-αλλαγών-μεταρρυθμίσεων-καινοτομιών, θα κληθούν να τα υλοποιήσουν, καθώς θα είναι σε θέση να τα υιοθετήσουν, συμβάλλοντας θετικά στην εφαρμογή τους.

ε) όταν εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν νέα καθήκοντα (π.χ. προωθούνται σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, κλπ.). Η συστηματική επιμόρφωσή τους προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων καθηκόντων είναι αναγκαία.

Κοινώς η επιμόρφωση, στη σημερινή εποχή συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τοποθετημένη σε ένα πλαίσιο συνεχιζόμενης μάθησης που τους ακολουθεί από την είσοδο στο επάγγελμα ως την αφυπηρέτησή τους (Ξωχέλλης, 2005). Πρέπει να εκλαμβάνεται ως μία διά βίου διαδικασία και να αποτελεί στάση ζωής για κάθε εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια, ο εκσυγχρονισμός των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, η ανανέωση κι η επικαιροποίηση των γνώσεων τους σε σχέση με το σημερινό παιδαγωγικό ιδεώδες, που περιλαμβάνει πλήθος επιτευγμάτων τόσο επιστημονικών, όσο και τεχνολογικών στα οποία εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι (Ξωχέλλης, 2001), καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση, που θα αποτελέσει το συνδετικό κρίκο της παιδαγωγικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη (Παπακωνσταντίνου, 1986). Μια επιμόρφωση, η οποία δεν μπορεί πλέον να νοείται ως φιλοδοξία ορισμένων μόνο εκπαιδευτικών που επιθυμούν να εξελιχθούν στο επάγγελμα αναλαμβάνοντας θέσεις διοίκησης στην εκπαιδευτική ιεραρχία, αλλά αποτελεί κοινωνική απαίτηση του σύγχρονου κόσμου (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2002). Ωστόσο, η πραγματικότητα πολλές φορές δείχνει ότι βρισκόμαστε μακριά από αυτή τη θεώρηση της επιμόρφωσης, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν τη μελέτη (και κατ'επέκταση την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη) μετά το πέρας των βασικών τους σπουδών (Παπασταμάτης, 2001).



### 4.3 Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευόμενων

Μολονότι υπάρχουν σημαντικές θεωρητικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μελετητών (ανάλογα με τη σχολή που ανήκουν), για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε (Κόκκος, 2005), η μάθηση είναι ο πυρήνας κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας οργανωμένης ή μη, τυπικής ή άτυπης.

Σύμφωνα με τον Jarvis (2004), μάθηση με την ευρύτερη έννοια, είναι η επεξεργασία, ο μετασχηματισμός της εμπειρίας σε γνώση, ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις, νοοτροπίες, αξίες, συναισθήματα κλπ μετά από μια σειρά εσωτερικών διεργασιών (Jarvis, 2004).

Σε ολόκληρο τον κόσμο η ανάγκη αλλαγών, μεταρρυθμίσεων, επαναπροσδιορισμού των στόχων, των μεθόδων, των σχέσεων και του περιεχομένου στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι φανερή. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Jarvis (2007), κινείται τις τελευταίες δεκαετίες σε άξονες, όπου από την:

- αρχική εκπαίδευση οδηγούμαστε στην εκπαίδευση ενηλίκων
- εκπαίδευση ενηλίκων στην επαναλαμβανόμενη και συνεχιζόμενη
- δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική
- σταθερή στη μεταβαλλόμενη κατάσταση γνώσης
- ανθρωπιστική στην επαγγελματική
- εκπαίδευση πρόσωπο με πρόσωπο στην εξ' αποστάσεως
- εκπαίδευση και κατάρτιση στη μάθηση
- παπαγαλία στην αναστοχαστική μάθηση

Προκειμένου ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί με επιτυχία στις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου, κρίνεται αναγκαία η εξασφάλιση των απαραίτητων εκείνων προϋποθέσεων για την ενίσχυση του επαγγελματισμού του. Η επαγγελματική του ταυτότητα διαμορφώνεται σε αλληπάλλληλες φάσεις εξελικτικά, με την παροχή της απαραίτητης εκπαιδευτικής-επιμορφωτικής υποστήριξης στα πλαίσια της διαρκούς επαγγελματικής του ανάπτυξης. Λόγω του ότι, ο εκπαιδευτικός είναι ενήλικας, απαιτείται τα επιμορφωτικά προγράμματα να σχεδιάζονται, να οργανώνονται και να υλοποιούνται με βάση την τεχνογνωσία που έχει αναπτυχθεί γύρω από το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης, 1995).

Η επαγγελματική ανάπτυξη και κατ'επέκταση η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στην εκπαίδευση των ενηλίκων, με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικες, ανήκουν στην κατηγορία αυτή. Ο Κόκκος (2005: 31),

αναφέρει ότι σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (1977): «Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η “σφαίρα” της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό».

Η προσφυγή στους θεωρητικούς της παιδαγωγικής, μας βοηθά να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να υλοποιείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (στη θεωρία και την πράξη) σήμερα, για να έχει τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα.

Οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι:

α) τείνουν προς την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Αποζητούν συχνά την ενεργητική συμμετοχή στην εκπαίδευσή τους σε όλα τα στάδια ενός προγράμματος εκπαίδευσης (σχεδιασμός, συνθήκες υλοποίησης, εκπαιδευτική διαδικασία), επιθυμώντας την αντιμετώπισή τους ως υπεύθυνα άτομα που τους ζητείται η γνώμη τους, κι όχι τον εγκλωβισμό τους ως παθητικοί ακροατές που παρακολουθούν την παρακολούθηση απόλυτων θέσεων από μια αυθεντία.

β) βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, η οποία δε σταματά με την ενηλικίωση, καθώς οι αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή τους και αφορούν πολλά και διαφορετικά επίπεδα (φυσική κατάσταση, διάνοηση, συναισθήματα, σχέσεις, επαγγελματική ζωή κ.ά) επηρεάζουν, όπως είναι φυσικό, και την εκπαιδευτική διαδικασία

γ) διαθέτουν γνώσεις, ευρύ φάσμα εμπειριών και ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις. Σύμφωνα με τον Knowles, η εμπειρία για τους ενήλικες χρησιμεύει στη δημιουργία της δικής τους αντίληψης για την ταυτότητά τους (Rogers, 1999). Επιπρόσθετα, η απόρριψη της εμπειρίας τους, πολλές φορές, εκλαμβάνεται ως προσωπική απόρριψη, με αποτέλεσμα την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων που οδηγούν σε αρνητικές αντιδράσεις και στάσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

δ) συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας συγκεκριμένες προσδοκίες, που πηγάζουν από την αντίληψη και την εμπειρία τους για το τι είναι

μάθηση και καταλήγουν σε συγκεκριμένες προσδοκίες από το πρόγραμμα στο οποίο συμμετέχουν. Η απόφασή τους για συμμετοχή σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα βιώνεται ως εσωτερική αίσθηση ανάγκης, σχετίζεται με την περίοδο-φάση της ζωής που διανύουν, καθώς και με τις ανάγκες που προκύπτουν κατά τη διάρκειά της. Μάλιστα, αν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιτευχθεί ο εντοπισμός κι η ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων, τότε ενισχύεται το κίνητρο για μάθηση, αφού μαθαίνουν πράγματα που αξίζει τον κόπο και δεν είναι ένα χάσιμο χρόνου και/ή χρημάτων (Billington 2007).

ε) έχουν διαμορφώσει προσωπικούς τρόπους μάθησης, ανάλογους με τις ικανότητές τους, τις εμπειρίες τους και γενικότερα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Ως ενήλικες κατέχουν στερεοτυπικές νοηματοδοτήσεις, λόγω της ωριμότητας και των εμπειριών τους (Billington 2007), ενώ υπάρχει διαφορά στο ρυθμό μάθησης από τον έναν εκπαιδευόμενο στον άλλο. Η πρακτικότητα κι ο προσανατολισμός στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα θεωρούνται σημαντικά γι' αυτούς, ενώ δυσανασχετούν με τη θεωρία, προτιμώντας άμεσα εφαρμόσιμες/πρακτικές γνώσεις με περισσότερο χρηστικό περιεχόμενο (Billington 2007).

στ) έχουν υποχρεώσεις, καθήκοντα και δεσμεύσεις που απορρέουν από τους κοινωνικούς τους ρόλους (σύζυγοι, γονείς, εργαζόμενοι κλπ.), ενώ κάποιοι έχουν εσωτερικά εμπόδια (άγχος, ανασφάλειες, ανησυχίες, φόβους) που ενδέχεται να δυσχεραίνουν την μαθησιακή και αναπτυξιακή τους προσπάθεια. Ορισμένες φορές, οι πολυεπίπεδες αυτές σχέσεις μπορεί να λειτουργούν υποστηρικτικά, προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. εμπύχωση από το οικογενειακό ή το φιλικό περιβάλλον), ενώ άλλοτε, αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα επιδρώντας αρνητικά στην πορεία της εκπαίδευσής τους (εμπόδια στη μάθηση).

Με γνώμονα τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, οδηγούμαστε στις προϋποθέσεις (Κόκκος, 2005 · Χατζηθεοχάρους, 2010) που βοηθούν στην αποτελεσματικότητα της μάθησης στους ενήλικες, οι οποίοι μαθαίνουν όταν:

α) έχουν κίνητρα για μάθηση σε εθελοντική βάση, καθώς στην ενήλικη ζωή αυτή πραγματώνεται πρωτίστως από προσωπική επιλογή. Παράλληλα, αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας στην προσπάθεια να μην αμφισβητηθούν τα πιστεύω, οι αντιλήψεις ή οι συνήθειές τους, ενώ η πίεση για οποιοδήποτε λόγο, προκειμένου να συμμετάσχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία επιφέρει σχεδόν πάντοτε αρνητικό αποτέλεσμα.

β) το περιεχόμενο της μάθησης έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά τους, με τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους. Τα εξεταζόμενα θέματα-αντικείμενα, τα παραδείγματα και τα προβλήματα, πρέπει να συνδέονται με υπαρκτές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή που (πιθανόν) να αντιμετωπίσουν στο μέλλον οι εκπαιδευόμενοι, στους οποίους θα πρέπει να δίνονται εναύσματα αξιοποίησης κι επεξεργασίας των εμπειριών τους ώστε να μαθαίνουν από αυτές.

γ) αντιλαμβάνονται, κατανοούν κι αποδέχονται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι οποίοι πρέπει να διατυπώνονται με σαφήνεια, ρεαλιστικότητα και αντικειμενικότητα

δ) το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άψογα οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα. Πολλές φορές παρ' όλες τις προσπάθειες και την ποιότητα των εκπαιδευτών, παρατηρείται αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευομένων όταν στο πρόγραμμα υπάρχουν αδυναμίες (π.χ. υποδομής, εκπαιδευτικού υλικού, γραμματειακής υποστήριξης, οικονομικών κι άλλων υποχρεώσεων προς τους συμμετέχοντες).

ε) εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσο πιο ενεργητικός είναι ο ενήλικας, τόσο καλύτερα μαθαίνει, ώστε στο τέλος της εκπαίδευσης με δική του πρωτοβουλία να μπορεί να κατέχει τα μέσα και τον τρόπο για να συνεχίσει μόνος του τη διαδικασία μάθησης (μαθαίνω πώς να μαθαίνω).

στ) διερευνώνται τα εμπόδια που συναντούν στη μάθηση κι ανακαλύπτονται τρόποι για το ξεπέρασμα και την εξάλειψή τους

ζ) λαμβάνονται υπόψη οι προσωπικοί τρόποι και ρυθμοί μάθησης. Χρειάζεται να γίνει εξατομικευμένη προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα

η) νοιώθουν ενταγμένοι σε μια ομάδα, καθώς λειτουργούν καλύτερα ανάμεσα σε άλλους ενήλικους με κοινό στόχο.

θ) επικρατεί κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή, και χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία κι αμοιβαίο σεβασμό. Είναι ίσως η πιο βασική προϋπόθεση μάθησης, ώστε να λειτουργήσουν όλες οι υπόλοιπες.

#### 4.4 Ορισμός και έννοια της επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως όρος στη σχετική βιβλιογραφία γίνεται αντιληπτός με διαφορετικούς τρόπους ή οπτικές. Αποτέλεσμα αυτής της πληθώρας των ποικίλων θεωρήσεων, είναι η ανάγκη αποσαφήνισής της.

Η επιμόρφωση αποτελεί το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και προσαρμόζονται, με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και την παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων κι ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους (ΟΕΠΕΚ, 2007 · Ταρατόρη, 2000). Συχνά, θεωρείται ως συμπλήρωση και ως βελτίωση του γνωστικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών, ώστε να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στις ελλείψεις της βασικής τους εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο, να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους για προσωπική κι επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και στις ανάγκες της εκπαίδευσης, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά της (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008 · Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Σκοπός της επιμόρφωσης, είναι να συμβάλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση σε μία εκπαίδευση ποιότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2001 · ΟΕΠΕΚ, 2007). Η Ευρωπαϊκή Ένωση χρησιμοποιεί ευρύτατα τον όρο επιμόρφωση για να υποδηλώσει το σύνολο των δραστηριοτήτων και πρακτικών που δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, να τελειοποιήσουν τις ικανότητές τους και να επιτύχουν την εξέλιξη της επαγγελματικής τους πρακτικής ( ΟΕΠΕΚ, 2007).

Ο Χατζηδήμου (2008), σχετικά με τον όρο επιμόρφωση, δίνει τη δική του ερμηνεία. Έτσι, ως επιμόρφωση εννοεί όλες τις προγραμματισμένες δραστηριότητες-ενέργειες και τα επιπρόσθετα μέτρα που λαμβάνονται συστηματικά: α) από την πολιτεία για τους νεοδιοριζόμενους και με πολλά χρόνια υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και για τα στελέχη της εκπαίδευσης, και β) από τους/τις ίδιους/ες εκπαιδευτικούς με σκοπό:

- τη συμπλήρωση του γνωστικού υπόβαθρου των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, ώστε να γίνει αυτό πρακτικά ωφέλιμο και χρήσιμο στον χώρο της εργασίας τους
- την ικανοποίηση των αναγκών που σχετίζονται τόσο με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο, και με την αποτελεσματικότητα του έργου της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά,
- τη βελτίωση του έργου του/της εκπαιδευτικού και της ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης,



- ο την προσαρμογή της ήδη αποκτημένης γνώσης καθώς και της σύγχρονης γνώσης στις οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις και απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας (Χατζηδήμου, 2008).

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις της επιμόρφωσης ανάλογα με το στόχο τους, οι οποίες τυποποιήθηκαν από τον Eraut (1987), (αναφέρεται στο Χατζηπαναγιώτου (2001), είναι οι ακόλουθες:

1. επιμορφωτική προσέγγιση με στόχο την αντιμετώπιση της ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών (defect approach) και τον εξοπλισμό των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένες δεξιότητες για να περιοριστούν οι ελλείψεις από άποψη διδακτικής επάρκειας, την πληρότητα της οποίας καθορίζουν άλλοι-συνήθως στελέχη της διοίκησης του εκπαιδευτικού μηχανισμού- πλην των εκπαιδευτικών.

2. επιμορφωτική προσέγγιση με στόχο την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (growth approach). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, ο ολοκληρωμένος ή ο τέλειος από άποψη διδακτικής επάρκειας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να υπάρχει. Στόχος της επιμόρφωσης, είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αναζητούν την ολοκλήρωσή τους ως επαγγελματίες και την ικανοποίησή τους ως άτομα μέσα από τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, και όχι να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες τους, για τις οποίες δεν ευθύνονται οι ίδιοι.

3. επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την επίτευξη αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα (change approach). Οι εκπαιδευτικοί χωρίς απαραίτητα να αναγνωρίζουν οι ίδιοι την ανάγκη για αλλαγή ή να επιθυμούν τις αλλαγές, «προτρέπονται» από τα ανώτερα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης να εξοικειώνονται μέσω της επιμόρφωσης με τα νέα δεδομένα, ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις.

4. επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την προετοιμασία τους ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να επιλύουν τα συγκεκριμένα προβλήματα που συνεχώς προκύπτουν στην αίθουσα διδασκαλίας ή στη σχολική μονάδα (problem-solving approach). Η προσέγγιση αυτή επιδιώκει τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου ενισχύοντας την αυτονομία, την κριτική ικανότητα και την υπευθυνότητα του διδακτικού προσωπικού (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Τα προγράμματα επιμόρφωσης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν βάσει διαφόρων κριτηρίων, καθώς διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο, τη διάρκεια

και την περιοδικότητα, τη δεσμευτικότητα, το φορέα υλοποίησης, τον τόπο διεξαγωγής και τον τρόπο χρηματοδότησης και την εκπαιδευτική/δίδακτική μέθοδο (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008:15). Κατηγοροποιούνται ανάλογα με:

- α) τη φάση σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (επιμόρφωση εισαγωγική ή ενδοϋπηρεσιακή)
- β) τη βραχεία (ταχύρρυθμη-adhoc), μέση ή μακρά διάρκειας διάρκεια της επιμόρφωσης
- γ) την εφάπαξ ή περιοδική (δια βίου) περιοδικότητα
- δ) το πλαίσιο διεξαγωγής: I) εντός του σχολείου (ενδοσχολική), II) με επίκεντρο το σχολείο, III) εκτός του σχολείου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στη φιλοσοφία της διά βίου παιδείας (Day, 2003). Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης τίθενται προβληματισμοί για το νέο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός ως μεσολαβητής του πνεύματος της διά βίου μάθησης στους μαθητές (Χατζηπαναγιώτου, 2001) και η επιμόρφωση θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής εφοδιάζοντας τον εκπαιδευτικό με τις δεξιότητες του στοχαζόμενου ερευνητή, του ενημερωμένου και κριτικά σκεπτόμενου επαγγελματία, ο οποίος είναι ικανός να διαγνώσει και να αντιμετωπίσει τις ανάγκες και τα προβλήματα του μαθητή (Ξωχέλλης, 2005). Έτσι, η επιμόρφωση θεωρείται ως μέρος μιας συνεχούς διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον προσανατολισμό των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και διαρκεί έως το τέλος της σταδιοδρομίας τους, νοείται δηλαδή ως μια συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Η ανάπτυξη αυτή, προφανώς, δεν περιορίζεται σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά πραγματοποιείται και μέσα από άτυπες διαδικασίες ανάπτυξης δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας.

Θεωρώντας ότι, το σχολείο δε μπορεί να συνεχίσει τον παραδοσιακό, γνωσιοκεντρικό του ρόλο, το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών, οφείλει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα των ραγδαίων διεθνών κοινωνικών εξελίξεων. Αυτό απαιτεί έρευνα, αποδείξεις, συνεχή ενημέρωση σε ζητήματα που αναδύονται συνεχώς προς εξέταση, μέσα από καινούργια κοινωνικά και ερευνητικά δεδομένα (Darling-Hammond et al., 2007), στα οποία η επιμόρφωση και κατ'επέκταση η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θεωρείται απαραίτητη και σε αρκετές περιπτώσεις επιτακτικά αναγκαία.



#### 4.5. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: μια σύντομη κριτική αποτίμηση

Στην ενότητα που ακολουθεί, επιχειρείται μια σύντομη περιγραφή- αποτίμηση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας.

Με βάση στοιχεία του Τμήματος Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), (7/2000), για την περίοδο 1997-2000, συμπεραίνεται ότι:

- α) απουσίαζαν σύγχρονοι τρόποι επιμόρφωσης (εξ αποστάσεως, αυτοεπιμόρφωση, δια βίου εκπαίδευση, ενδοσχολική) από το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο,
- β) παρατηρήθηκε διάσταση ανάμεσα στη ζητούμενη και προσφερόμενη επιμόρφωση,
- γ) η εισαγωγική επιμόρφωση αφορούσε ένα πολύ μικρό μέρος διοριζόμενων,
- δ) υπήρχε παντελής έλλειψη ετήσιας επιμόρφωσης (Μαυροειδής και Τύπας, 2001).

Είναι ακόμη γνωστό, ότι μετά το 2000, δε γινόταν ουσιαστικά επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Εξαιρέσεις αποτελούσαν, η σύντομη υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση στην αρχή κάθε σχολικού έτους των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2010), και ο θεσμός των Π.Ε.Κ. του οποίου ο ρόλος ήταν περιορισμένος και συνδεδεμένος κυρίως με την υλοποίηση αυτής της μορφής επιμόρφωσης (Υφαντή & Βοζαίτης, 2009).

Αναφορικά με την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη σημερινή μορφή της, αυτή θεσμοθετήθηκε με το Π.Δ. 45/1999. Έκτοτε, υλοποιούνταν κάθε χρόνο από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) με την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), μέχρι το σχολικό έτος 2012, όταν σταμάτησαν οι διορισμοί εκπαιδευτικών. Είχε υποχρεωτική μορφή, για όλους τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, καθώς κι όσους προσλαμβάνονταν ως αναπληρωτές στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σκοπός της ήταν η διευκόλυνση των εκπαιδευτικών στην ομαλή ένταξή τους στην εκπαίδευση, προσφέροντάς τους τα απαραίτητα εφόδια στη διδακτική μεθοδολογία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και στις οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Παρότι η περιγραφή της από τον νομοθέτη φάνταζε ικανοποιητική, εξωτερικές κι εσωτερικές αξιολογήσεις από τον ΟΕΠΕΠ κι από επιστημονικές

δημοσιεύσεις (Βεργίδης 2003, 2011· Βαλμάς 2006), έδειξαν ότι το πρόγραμμα δεν απέδωσε τα επιθυμητά αποτελέσματα και δεν επιτεύχθηκαν οι αρχικοί του στόχοι.

Η επιμόρφωση αυτή:

α) δεν φάνηκε να απαντά στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών,

β) είχε τη μορφή εισηγήσεων και δεν στηριζόταν σε τεχνικές επιμόρφωσης ενηλίκων, ενώ

γ) μετά το τέλος της οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ουσιαστική υποστήριξη ούτε στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ούτε από άλλους θεσμικούς φορείς της εκπαίδευσης, όπως οι σχολικοί σύμβουλοι και οι προϊστάμενοι εκπαίδευσης.

Πολλές φορές, επιμορφώσεις έγιναν είτε για να απορροφηθούν κάποια κονδύλια, είτε μόνο για την απόκτηση τυπικών, κυρίως, προσόντων. Επίσης, και κατά την περίοδο 2000-2006, αν και καταβλήθηκαν προσπάθειες από την Πολιτεία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δε κατέστη δυνατή μία σταθερή, συνεκτική, μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική στρατηγική προσαρμοσμένη στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό αποτελεί γνώρισμα του συγκεντρωτισμού και της γραφειοκρατικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην οποία οι ίδιοι, δεν μπορούν να εκφράσουν την άποψη τους. Μάλιστα τεκμηριώνεται, λόγω του ότι αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα δεν στηρίχθηκαν στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία θα επέτρεπε την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην οριοθέτηση των αναγκών τους, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009). Επιπρόσθετα, από σχετικές μελέτες (Π.Ι. 2005 · Παπαναούμ, 2003 · Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000), αν και διαπιστώθηκε θετική στάση των εκπαιδευτικών στην ανάγκη επιμόρφωσης, συγχρόνως υπάρχει αμφισβήτηση ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης και εντοπίζονται προβλήματα, όπως η συγκεντρωτική λειτουργία, η διάσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα εφαρμοζόμενα προγράμματα, ο σχολειοκεντρικός χαρακτήρας, οι ανεπάρκειες επιμορφωτικού υλικού, επιμορφωτών κ.α.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία, αλλά και την πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (2009), προκύπτει το συμπέρασμα, ότι η πορεία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

χαρακτηρίζεται από ελλείψεις, λανθασμένο σχεδιασμό σε κάποιες περιπτώσεις και επιμέρους αδυναμίες. Ειδικότερα, σε πολλές περιπτώσεις παρατηρήθηκε:

- 1) επικάλυψη αρμοδιοτήτων μεταξύ επιμορφωτικών φορέων κάποιων χρονικών περιόδων (π.χ Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Ο.ΕΠ.ΕΚ)
- 2) αδυναμία τόσο στην οργάνωση, όσο και στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων
- 3) συγκεντρωτική λειτουργία σε ό,τι αφορά γενικότερα την εθνική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία στερεί εκ προοιμίου οποιαδήποτε πρωτοβουλία
- 4) πραγματοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε ημέρες και ώρες λειτουργίας των σχολείων, δηλαδή εντός του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών
- 5) δυσκολία στην υλοποίηση αποκεντρωμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων σε ακριτικές ή δύσβατες περιοχές, όπως επίσης και σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που δεν αριθμούν πολλά έτη, καθώς και δράσεων που απευθύνονται σε ειδικότητες με λίγους εκπαιδευτικούς
- 6) έλλειψη συνέχειας και μεσολάβηση μεγάλου χρονικού διαστήματος από την εισαγωγική επιμόρφωση έως την επόμενη υποχρεωτική επιμόρφωση
- 7) έλλειψη συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης και εγκαίρης ενημέρωσης
- 8) χρήση «έτοιμων πακέτων» από πολλά επιμορφωτικά προγράμματα, γεγονός που οδηγεί στην απλή πληροφόρηση των εκπαιδευτικών, κι όχι στη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη γενικότερα και την μαθησιακή διαδικασία ειδικότερα
- 9) έλλειψη επάρκειας και αξιοπιστίας όσον αφορά στο επιμορφωτικό υλικό σε ορισμένους τομείς
- 10) έλλειψη πληροφόρησης και κινήτρων που οδηγεί πολλούς εκπαιδευτικούς στην αδιαφορία και την αδράνεια.

Είναι φανερό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δε συνδέθηκε ουσιωδώς με τις σύγχρονες θεωρίες, στις οποίες τονίζονται ότι τα αποτελεσματικά προγράμματα πρέπει να είναι συνεχιζόμενα, γίνονται σε χώρο και χρόνο που εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς, κι έχουν άμεση σχέση με την καθημερινή σχολική πρακτική (Δούκας κ.ά., 2008). Αντιθέτως, δράσεις που πραγματοποιούνται αποσπασματικά ή «μια κι έξω» (one-off), μακριά από το σχολικό περιβάλλον, παρουσιάζουν την επιμόρφωση ως ατομική διαδικασία βελτίωσης και δεν βοηθάνε

τον εκπαιδευτικό να δει την επιμόρφωσή του σε σχέση με τη βελτίωση της μάθησης των παιδιών (Μπιρμπίλη, 2011).

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρούμε έναν καταγισμό νέων μορφών επιμόρφωσης, που βασίζονται στην τεχνολογία και προωθούν την εξ αποστάσεως μάθηση. Τα προγράμματα ή οι νέες αυτές μορφές επιμόρφωσης:

α) δεν ελέγχονται από κανέναν φορέα ούτε ως προς το περιεχόμενό τους, ούτε ως προς την ποιότητά τους

β) συχνά αναπτύσσονται και υλοποιούνται από εκπαιδευτές αμφιβόλων προσόντων και δεν υπάρχει καμία αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών αυτών σχημάτων ούτε και μηχανισμός διαπίστευσης τους

γ) παρότι δεν παρέχονται δωρεάν, ελκύουν αρκετούς εκπαιδευτικούς, όταν προσφέρονται από ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα. Όμως, οι βεβαιώσεις συμμετοχής που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, δε μοριοδοτούνται από το Υπουργείο Παιδείας και δεν έχουν ουσιαστικό αντίκρισμα στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Ο εκπαιδευτικός δεν επιβραβεύεται για την συμμετοχή του σε τέτοιες επιμορφωτικές δράσεις. Εξαιρέση σε αυτό το μάλλον απογοητευτικό τοπίο, αποτελεί η Επιμόρφωση Β' Επιπέδου στις ΤΠΕ που επιμόρφωσε περίπου 27.500 εκπαιδευτικούς, και από το 2017 συνεχίζεται μέχρι σήμερα για ειδικότητες εκπαιδευτικών που δεν περιλαμβάνονταν στον αρχικό σχεδιασμό για Επιμόρφωση Β' Επιπέδου στις ΤΠΕ, καθώς και η Μείζων Επιμόρφωση η οποία επιμόρφωσε περίπου 7.500 εκπαιδευτικούς το 2011 αλλά δεν συνεχίστηκε. Από το 2012-13 και μετά δεν υπάρχει καμία ευρείας κλίμακας ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, εκτός από την επιμόρφωση στις ΤΠΕ και αυτές που πραγματοποιούν οι σχολικοί σύμβουλοι στο πλαίσιο του ετήσιου επιμορφωτικού κύκλου ([www.esos.gr](http://www.esos.gr), 13-11-2016).

Εν κατακλείδι, η επιμόρφωση βοηθά και προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς, να παρακολουθήσουν από κοντά τις αλλαγές στα εκπαιδευτικά δρώμενα και να φέρουν σε πέρας με επιτυχία τη διδακτική τους πράξη. Γι' αυτό, κι όσοι καταρτίζουν και προτείνουν προγράμματα επιμόρφωσης, οφείλουν να φροντίσουν πρώτα να λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των ίδιων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους, ώστε να έχουν την ακριβή εικόνα από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε στη συνέχεια, να μπορούν να προγραμματίζουν κατάλληλα, ανταποκρινόμενοι στις πραγματικές ανάγκες των επιμορφούμενων» (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000). Με τον τρόπο αυτό, η επιμόρφωση επιτυγχάνεται μέσα από



πραγματικές εμπειρίες, που βιώνουν από κοινού μέσα στην τάξη ο «επιμορφωτής» και οι «επιμορφούμενοι», οι οποίοι με αυτόν τον τρόπο γίνονται στην ουσία «κριτικοί συνεργάτες». Έτσι, η επαγγελματική γνώση δεν μεταβιβάζεται θεωρητικά ως αποπλαισιωμένη άσκηση σε «καλές πρακτικές», αλλά ως εμπράγματη κι υπεύθυνη κατανόηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των συνεπειών τους (Δούκας 2008 · Μαυρογιώργος 2009).

#### **4.6 Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μια σύντομη ανασκόπηση των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων στην Ελλάδα και στη διεθνή βιβλιογραφία**

##### **4.6.1 Έρευνες στην Ελλάδα**

Θεωρώντας, ότι η έννοια της επιμόρφωσης εντάσσεται σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό σχήμα της επαγγελματικής ανάπτυξης (Evans, 2002), θα γίνει μία προσπάθεια καταγραφής της ερευνητικής δραστηριότητας στον ελληνικό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες, η οποία με τη σειρά της αποτυπώνει πτυχές, απόψεις και χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που υλοποιήθηκε. Ένα μεγάλο μέρος των ερευνητών εστιάζει στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών δράσεων, ενώ αντίστοιχα, σε πληθώρα ερευνών οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα επιμορφωτικά προγράμματα βρίσκονται σε πρώτο πλάνο. Στις πιο πρόσφατες έρευνες είναι χαρακτηριστικό ότι το ενδιαφέρον, εστιάζεται στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παρακάτω θα γίνει μία σύντομη ανασκόπηση των σχετικών ερευνητικών δεδομένων, με βάση τους άξονες που προαναφέρθηκαν.

Ένα μέρος των ερευνών εστίαστηκε σε αντικείμενα όπως: α) η ανάγκη ανάπτυξης συνεχούς διαλόγου μεταξύ των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000), β) οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν (Παπαναούμ, 2003), καθώς και γ) οι στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες (Παντελιάδου, 2000).

Τα γνωστικά αντικείμενα που έρχονται πρώτα στις επιλογές των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση (Παπαναούμ, 2003) είναι: Ψυχολογία, Διδακτική Μεθοδολογία, θέματα Γενικής Παιδείας. Επίσης, οι νέες τεχνολογίες στην

εκπαίδευση (ΟΕΠΕΚ, 2007), οι θεωρίες μάθησης και οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Λαζαρίδου το 2009 στο νομό Θεσσαλονίκης, σταθερά σε πρώτες θέσεις εμφανίζονται οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, η Παιδαγωγική Ψυχολογία, η επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες κι η Ενισχυτική Διδασκαλία, καθώς και η Διδακτική των Φυσικών και των Μαθηματικών. Οι Βαλμάς και Βεργίδης (2011), σε έρευνα τους σε νεοδιόριστους δασκάλους αναφέρουν ότι η εισαγωγική τους επιμόρφωση, δε συνέβαλε στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στη σχολική καθημερινότητα. Μάλιστα, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών επικεντρώθηκαν στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, στην ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, στην ανάγκη για πρακτική άσκηση, σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικής, σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου και στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010), σε δείγμα 27.785 εκπαιδευτικών, οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση που εστιάζουν σε ζητήματα, που αναφέρονται στη διδασκαλία και τη διαχείριση των σχέσεων στην τάξη, παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις. Ανάλογα ευρήματα, χωρίς σημαντικές αποκλίσεις σημειώθηκαν στις έρευνες των: Nicolaidis & Mattheoudakis, 2008 · Μανωλάκου, 2010 · Σιπητάνου, Σαλπινγγίδη και Πλατσίδου, 2012 · Κυριάκη & Παρδάλη, 2012 · Λαγουδάκου & Καραγεώργου, 2014 · Σκουλίδη, Πανιτσίδου, Παπασταμάτη και Βαλκάνου, 2015 · Αναστασιάδου, 2016.

Οι Πατούνα, Στελλάκου, Κουτούζη, Βερέβη, και Θωμαδάκη, (2005), διαπίστωσαν ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες διαφοροποιούνται ανάλογα με τον κλάδο και την ειδικότητα και με το Πανεπιστήμιο αποφοίτησης, καθώς επίσης και ανάλογα με τα προσφερόμενα μαθήματα επιλογής στο προπτυχιακό επίπεδο. Επίσης η Λαζαρίδου (2009), διαπίστωσε ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες διαφοροποιούνται ως προς το φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και την περιοχή εργασίας.

Μέσα από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, εντοπίζονται προβλήματα όπως : η έλλειψη θεμάτων περιεχομένου κι οργάνωσης της επιμόρφωσης, η απουσία κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η αναντιστοιχία μεταξύ των στόχων των προγραμμάτων και των πραγματικών αναγκών των επιμορφωνομένων (Ματθαίου

& Αγγελάκος, 1999). Επιπρόσθετα, η αποσπασματικότητα των διαφόρων Ταχύρρυθμων Προαιρετικών Προγραμμάτων που προσφέρθηκαν, συναντά επικριτές, οι οποίοι τονίζουν πως η επιμόρφωση διαμορφώθηκε χωρίς να αξιολογηθούν προηγούμενα προγράμματα και χωρίς να ανιχνευθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών (Ρες, 2006). Επίσης, οι Μαυροειδής & Τύπας (2001) και Ραγκούσης (2010) ασκούν κριτική στην έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού, σύγχρονων μορφών επιμόρφωσης, ετήσιων προγραμμάτων και πρακτικής άσκησης σε πραγματικές συνθήκες τάξης.

Επίσης, σε πολλές έρευνες, εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οργανωτικά ζητήματα της επιμόρφωσης, όπως οι φορείς, η διάρκεια και οι μέθοδοι. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ως φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης τη σχολική μονάδα, (Ζησιμοπούλου, 2003 · Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006 · Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006 · Ρες, 2006), αλλά και στο Πανεπιστήμιο (Χαρμάνη, 2005 · Ρες, 2006 · Υφαντή & Καραντζής, 2007). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν τις επιμορφωτικές δράσεις στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν με ενεργητικό ρόλο, όπως τα βιωματικά εργαστήρια, και όχι το παραδοσιακό μοντέλο της διάλεξης (Riga & Botsoglou, 2004 · Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006 · Κατσαφούρου, 2009 · Μέλλιου, 2011), αυτές που αξιοποιούν τη συμμετοχική μάθηση αποδίδοντας στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς δημιουργικό ρόλο (Αυγητίδου, 2005 · Μαυροσκούφης, 2009 · Αγγελόπουλος, Καραγιάννης & Φωκάς, 2010), κι αυτές που έχουν μεγάλη διάρκεια (Χαρμάνη, 2005 · Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι επιμορφώσεις τους βοηθούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά, και γενικότερα να αποκομίσουν θετικές εμπειρίες και οφέλη (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003, Τουρκάκη & Βεργίδης 2005, Τζαβάρα & Βεργίδης, 2005, Φώκιαλη & Ράπτης, 2008) και τις θεωρούν στρατηγικής σημασίας για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Κατσαντά 2005).

Σε πολλές έρευνες έχει τονιστεί η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών και συζήτησης (Υφαντή & Βοζαίτης, 2009 · Φωτοπούλου, 2013 · Κατσαφούρου, 2009). Η διαδικασία αυτή, φαίνεται, σύμφωνα με τους Υφαντή και Φωτοπούλου (2011), ότι συμβάλλει στην ενίσχυση του επαγγελματισμού τους. Η ανάγκη αυτή των εκπαιδευτικών φαίνεται να βρίσκει πρόσφορο έδαφος υλοποίησης μέσα από τη δημιουργία ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης, δηλαδή δικτυακές τοποθεσίες, όπου επικοινωνούν, συνεργάζονται, οικοδομώντας τη γνώση (Χλαπάνης & Δημητρακοπούλου, 2005). Οι



δικτυακές μαθησιακές κοινότητες παρέχουν έναν ευέλικτο τρόπο επιμόρφωσης, κατάρτισης και επικοινωνίας. Τη δυνατότητα αξιοποίησης στην επιμορφωτική διαδικασία και διαμοιρασμού όλων αυτών των πόρων, παρέχουν εργαλεία, υπηρεσίες και εφαρμογές του Web 2.0, όπως τα blogs, οι ομάδες συζήτησης και τα wikis (Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2015 · Θεοφανέλλης κ. α., 2013· Χουλιάρα κ. α., 2011). Κατά συνέπεια, πολύ αποτελεσματικά μπορούν να λειτουργήσουν προγράμματα επιμόρφωσης, που στηρίζονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, φτάνει να τηρούν ορισμένες βασικές προδιαγραφές, όπως εξ αποστάσεως και δια ζώσης τεχνικές, κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό κ.α (Αναστασιάδης & Μανούσου, 2016).

Επιπρόσθετα, η επιμόρφωση οφείλει να διέπεται από τη φιλοσοφία της διά βίου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Παπακωστούλα-Γιανναρά, 2006) βασιζόμενη στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία περιλαμβάνει τόσο τυπικές όσο και άτυπες διαδικασίες μάθησης (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνωτοπούλου, 2007). Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να δίνει έμφαση εκτός από την ενεργητική συμμετοχική μάθηση (Νικολακάκη, 2003), και την εστίαση στις συνεργατικές μορφές, στο μοντέλο του *‘εκπαιδευτικού ως ερευνητή’* (Γοροζίδης και Παπαϊωάννου, 2011), στην ανίχνευση των αναγκών των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη κινήτρων (Καραγιάννης, Σταγιά & Τσιρίκου, 2005), με σκοπό την επιδίωξη της επαγγελματικής εξέλιξης κι αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, είναι εμφανής η ανάγκη υποστήριξης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού για την επιτυχή εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου που καλείται να εκτελέσει τόσο στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας, όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη του, σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής-καριέρας.

Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν και βρίσκουν πιο αποδοτικές μορφές επιμόρφωσης που στηρίζονται στην ενεργή συμμετοχή τους και επιδιώκουν την συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών με τους συναδέλφους τους. Επιθυμούν να επιμορφώνονται σε θέματα αιχμής για την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική, με τρόπο που να συνδέει τη θεωρία με την πράξη. Οι δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες φαίνεται να μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσαρμοσμένες στις ανάγκες και στις επιθυμίες τους.

Στη συνέχεια, ακολουθούν έρευνες και μελέτες που εκμαιούτηκαν από το χώρο της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

#### 4.6.2 Διεθνείς Έρευνες

Μετά από μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, επιχειρείται μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης ερευνών σχετικών με την επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Πρωταρχικά, ένα μέρος των ερευνών εστιάζεται στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και στην πολυεπίπεδη φύση της. Αναλυτικότερα, οι Garet, et al. (2001) σε έρευνα τους, επιχείρησαν να συγκρίνουν τις επιπτώσεις των διαφόρων στοιχείων της επαγγελματικής ανάπτυξης, στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της μαθηματικής επιστήμης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εστίαση στο γνωστικό περιεχόμενο, η συνάφεια με άλλες μαθησιακές δραστηριότητες και οι ευκαιρίες για ενεργητική μάθηση, έχουν σημαντικές θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στην αλλαγή της διδακτικής πρακτικής τους. Επίσης η μορφή της δραστηριότητας (π.χ. εργαστήριο, ομάδα εργασίας), η διάρκεια της δραστηριότητας κι η συλλογική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, αποτελούν κύρια δομικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη τους. Η πολυπλοκότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εντοπίζεται στη μελέτη των Penuel et al. (2007: 957), οι οποίοι τονίζουν την παροχή ευκαιριών σχεδιασμού κι εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών που προωθούν την εκπαιδευτική αλλαγή σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς

Οι ατομικοί κι οργανωτικοί παράγοντες της επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Gregory, 2010 · Hoekstra and Korthagen, 2011 · Opfer and Pedder, 2011 · Opfer, Pedder, and Lavicza, 2011a · 2011b), που περικλείουν θέματα που αφορούν την αυτονομία (James and McCormick, 2009 · Sales, Traver and Garcia, 2011), την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής βελτίωσης (Hoekstra et al., 2009 · James and McCormick, 2009), τη διαφοροποίηση στην επαγγελματική τους μάθηση κι την επιμόρφωση (Hoekstra et al., 2009),, αλλά και τη διάρκεια των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης

(Bakkenes, Vermunt, and Wubbels, 2010 · Desimone, 2009), αποτελούν αντικείμενα μελέτης για διάφορους ερευνητές.

Στη μελέτη της, η Gregory (2010), διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλές προσδοκίες βελτίωσης πέτυχαν το μέγιστο σε ότι αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Βασιζόμενοι σε στοιχεία μιας εθνικής έρευνας 329 σχολείων Πρωτοβάθμιας και 59 Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία, οι Orfer, Pedder, και Lavicza (2011a · 2011b) απέδειξαν ότι τόσο οι μεμονωμένοι, όσο κι οι οργανωτικοί παράγοντες μπορεί να έχουν αντίκτυπο στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι Orfer και Pedder (2011) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι σημαντικοί παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι η δυνατότητα του σχολείου να υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση κι η ικανότητα εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε συνεργασίες. Αντίστοιχα, οι Hoekstra και Korthagen (2011) επισημαίνουν ότι οι γνωστικές, βασισμένες στη δράση, συναισθηματικές και κινητήριες πτυχές θεωρούνται ως βασικοί παράγοντες στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι James και McCormick (2009), θεωρούν ότι οι αλλαγές που συμβαίνουν στην πράξη, σχετίζονται με τις αξίες και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πρακτικές με διαφορετικές ιδέες σχετικά με το τι σημαίνει καλή διδασκαλία για τους μαθητές. Οι ιδέες αυτές των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεαστούν από το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν, από το στάδιο που βρίσκονται στην καριέρα τους, από τις προηγούμενες πρακτικές τους εμπειρίες κι από τους μαθητές που έχουν. Επιπρόσθετα υποστήριξαν ότι η αυτονομία του εκπαιδευτικού διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο όταν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η σημασία της αυτονομίας των εκπαιδευτικών αναδείχτηκε από τους Sales, Traver και Garcia (2011), υπό την έννοια ότι η ανάγκη για αλλαγή πρέπει να προέρχεται από τους εκπαιδευτικούς τους οποίους αποκαλούν ως «πράκτορες αλλαγής».

Οι Ολλανδοί ερευνητές Hoekstra et al. (2009), διαπίστωσαν ότι καθώς οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, τότε κι η υποστήριξη που τους παρέχεται για τη μάθηση πρέπει να είναι διαφοροποιημένη.

Αναφορικά, με τη διάρκεια των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, οι Bakkenes, Vermunt, και Wubbels (2010), υποστηρίζουν τη μεγαλύτερη διάρκεια σε αντίθεση με τον Desimone (2009).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ως κυρίαρχος παράγοντας ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται σε αρκετές σχετικές έρευνες. Συγκεκριμένα:

Οι Levine και Marcus (2010), σε έρευνά τους συμπέραναν ότι διάφορες μορφές συνεργατικών δραστηριοτήτων μπορούν να σχεδιαστούν για την προώθηση της μάθησης σε διάφορους τομείς. Οι Zwart et al. (2009), θεωρούν ότι η συνεργασία κατά ζεύγη μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει ευεργετική επίδραση στη μάθησή τους.

Οι Lawrence και Chong (2010) από τη Σιγκαπούρη προτείνουν τη «Μελέτη Μαθήματος» (Lesson Study) ως μέθοδο μάθησης των εκπαιδευτικών, στην οποία οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν ένα μάθημα μαζί, και έπειτα ένας από αυτούς διδάσκει ενώ οι άλλοι παρατηρούν. Η έρευνα έδειξε ότι με τη χρησιμοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου ενισχύθηκε η αίσθηση της συναισθηματικότητας των εκπαιδευτικών μέσω των συναδέλφων τους καθώς και η αυτοαποτελεσματικότητα τους στο περιβάλλον διδασκαλίας. Αντίστοιχα, οι Ono και Ferreira (2010) χρησιμοποιώντας τη προαναφερόμενη μέθοδο, σχολιάζουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο για την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας τους. Παρόμοια, οι Given et al., (2010) διαπίστωσαν σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ότι βελτιώθηκε η ικανότητα τους με το να παρατηρούν, να σημειώνουν, να αναλύουν και να ανταποκρίνονται στη διδασκαλία και τη μάθηση που λαμβάνει χώρα στις τάξεις τους, η οποία με τη σειρά της άλλαξε την κουλτούρα μάθησης στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι Meirink et al. (2009) σε έρευνα τους συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν στο χώρο εργασίας τους δοκιμάζοντας διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, κατόπιν παρατήρησης της διδασκαλίας συναδέλφων τους κι αναστοχασμού μεταξύ τους. Μάλιστα, ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης του Camburn (2010). Τα ευρήματα της μελέτης του απέδειξαν ότι η ευκαιρία των εκπαιδευτικών να αναστοχαστούν από κοινού με τους συναδέλφους κι ειδήμονες-ειδικούς, οδηγεί σε υψηλότερο αναστοχασμό, ο οποίος μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μάθηση και κατ'επέκταση στην επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο ομαδικός-κοινός αναστοχασμός υποστηρίζεται επίσης από ευρήματα από των Parise και Spillane (2010) και του Glazier (2009).

Η συνεργασία επεκτείνεται και σε επίπεδο δράσης, με τη συνεργατική έρευνα δράσης να απασχολεί τμήμα της βιβλιογραφίας. Οι Ross και Bruce (2012) με την έρευνά τους αναδεικνύουν την επίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην συνεργατική έρευνα δράσης ως θετική, στις στάσεις τους προς την εκπαιδευτική έρευνα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Τη συνεργατική έρευνα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει με τα ευρήματά της και η Moran (2007: 428).

Μια άλλη κατηγορία ερευνών που στοιχειοθετεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εστιάζεται στην επίδραση που μπορεί να έχει η σχολική κουλτούρα.

Οι Jurasaitte-Harbison και Rex (2010), εξέτασαν τη σχολική κουλτούρα και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η έρευνά τους έδειξε ότι η άτυπη συνεργασία θεωρείται δυνατή, εφόσον υφίσταται μια κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών, που ενθαρρύνει κι εκτιμά τη μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως απαραίτητη. Επίσης, συμπέραναν ότι η στρατηγική για την προώθηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, από την κορυφή προς τα κάτω, επιφέρει αρνητική στάση απέναντι στην άτυπη μάθηση κι ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι Rinke και Valli (2010), σε μελέτη τους, βρήκαν ότι η ποιότητα της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, επηρεάζεται από το περιβάλλον όπου οι μαθησιακές τους εμπειρίες δημιουργούνται. Σημαντικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν οι υποστηρικτικοί σχολικοί ηγέτες-διευθυντές που εστιάζουν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, όπως κι η σχολική κουλτούρα που μπορεί να εκληφθεί ως το ήθος του σχολείου. Επιπρόσθετα, η ύπαρξη ειδημόνων μεταξύ των συναδέλφων, που μπορούν να συνεισφέρουν με κοινή εστίαση στη βελτίωση της διδασκαλίας, η ανταλλαγή εμπειριών καθώς και η ανάληψη μετα-αναστοχασμού, αποτελούν στοιχεία που μπορούν να συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι Taylor et al. (2011), πραγματοποίησαν μελέτη σε εκπαιδευτικούς, στους οποίους δόθηκε η ευκαιρία να υιοθετήσουν το ρόλο ηγετών άλλων εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Διαπιστώθηκε ότι κανένας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δεν ήθελε ηγετικούς ρόλους υψηλότερους στο ιεραρχικό σύστημα, αλλά μάλλον ενδιαφέρονταν για ευκαιρίες όπου θα μπορούσαν να αναπτύξουν τις δικές τους εκπαιδευτικές δεξιότητες και αυτές των άλλων.

Η Kennedy (2011), σε έρευνα της στη Σκωτία υποστήριξε τη διαρκή επαγγελματική έρευνα των εκπαιδευτικών. Θεωρεί πολύ σημαντική τη δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας από το σχολικό ηγέτη, επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών και την ύπαρξη ενός σκοπού για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συνδέεται με την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους. Επιπρόσθετα η ανάθεση μαθημάτων, όπως κι η θέση των μαθημάτων στο ημερήσιο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα, μπορεί να επηρεάσει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη η οποία πρέπει να λαμβάνει ως αφετηρία τις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Οι Webb et al., (2009) πραγματοποίησαν συγκριτική μελέτη εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων στη Μεγάλη Βρετανία και Φινλανδία. Στη Φινλανδία, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη αισθάνθηκαν ότι εργάζονταν σε ένα δημοκρατικό και δίκαιο σχολικό κλίμα, εφαρμόζοντας δημιουργικούς τρόπους εργασίας, με περισσότερες ευκαιρίες και λιγότερους περιορισμούς σε σχέση με τους Βρετανούς εκπαιδευτικούς. Στα Βρετανικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί μάλλον ικανοποιούσαν εξωτερικούς στόχους, παρά στόχους που καθορίζονταν από τα ίδια τα σχολεία τους. Εν κατακλείδι, η έρευνα θεωρεί ότι η αυτοδιάθεση προάγει την ευημερία στην εργασία των εκπαιδευτικών.

Μια άλλη κατηγορία, αφορά έρευνες που αναφέρονται στην καταλληλότητα φορέα υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη των Sales, Traver και Garcia (2011), επισήμανε τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτών και πανεπιστημιακών, καταλήγοντας ότι αυτό μπορεί να είναι ένας νέος τρόπος κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην πρακτική τους.

Η Bickmore (2012: 108) εξάγει τη σημασία τόσο της δικτύωσης εντός του σχολείου, όσο και της συνεργατικότητας των εξωτερικών υποστηρικτών (π.χ. μέντορες) και τη δικτύωση εκτός σχολείου, καθώς αποτελούν πηγές μάθησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών και των σχολείων.

Στη μελέτη των Wall et al. (2009), ερευνητές δρούσαν υποστηρικτικά προς τους εκπαιδευτικούς στις αναπτυξιακές τους δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να αναπτύξουν τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί έγιναν πιο

ευαισθητοποιημένοι ως προς τη δική τους εκμάθηση και την κατανόησή τους ως επαγγελματίες, το οποίο ενισχύουν και οι Baumfield et al.(2009), που αναφέρονται στο γεγονός ότι η εστίαση στη μάθηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλει στη συνεισφορά των τελευταίων (εκπαιδευτικών), μέσα από την ανατατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους μαθητές τους.

Οι Starkey et al. (2009), κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη χρησιμότητα της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν το ίδιο αντικείμενο, προτείνοντας το περιεχόμενό της να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του σχολείου και στον-ην μεμονωμένο εκπαιδευτικό. Τονίζουν, ότι η ποιότητα της υποστήριξης που λαμβάνουν στο έργο τους οι εκπαιδευτικοί, είναι σημαντική για την εξασφάλιση μιας επιτυχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη ανέφεραν ότι οι εξωτερικοί πόροι-άτομα (επιμορφωτές) πρέπει να έχουν καλή εκπαίδευση, γνώση, υψηλό επίπεδο εξειδίκευσης στη διδασκαλία του θέματος, ικανότητες επικοινωνίας κι ικανότητα δημιουργίας επικοινωνιακών σχέσεων.

Επιπρόσθετα, η έννοια της επαγγελματικής μάθησης του εκπαιδευτικού, βρίσκεται σε άμεση αναφορά και συσχέτιση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, κι ιδιαίτερα τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Fraser et al., 2007), η οποία αποτελεί αντικείμενο αρκετών ερευνών.

Ειδικότερα, συμμετέχοντας σε προγράμματα διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τη γνώση τους (Wilde, 2005 · McLinden et al., 2006 · McNicholl and Noone 2007 · Miller and Glover 2007), ενώ παράλληλα παρατηρούνται αλλαγές στις στάσεις, στις πεποιθήσεις (Cordingley et al., 2005 · Pedder 2006 · Wilde 2005), και στην πρακτική τους με την ανάληψη κινδύνων δοκιμάζοντας νέες ιδέες (Dalgarno and Colgan, 2007). Παρόλα αυτά υπάρχει αυξανόμενη κριτική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τόσο σε εθνικά, όσο και σε επαγγελματικά πλαίσια, σχετικά με την επανεξέταση των πρακτικών της (Borko, 2004 · Cervero, 2001 · Friedman & Phillips, 2004 · Gallego, Rueda, & Moll, 2005 · Gravani, 2007 · Hodkinson & Hodkinson, 2005 · McRae, Ainsworth, Groves, Rowland, & Zbar, 2001· McWilliam, 2002).

Με την ανασκόπηση ερευνών για την επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που πραγματοποιήθηκαν ανά την υφήλιο, ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής.



Ανακεφαλαιώνοντας, στα πλαίσια της διατριβής πρωταρχικά μελετήθηκε σύντομα η έννοια του σύγχρονου εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, η οποία ανάδειξε θέματα επαγγελματισμού που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική του υπόσταση. Μια υπόσταση, η οποία συνδέεται άμεσα με την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, η οποία αποτέλεσε το αντικείμενο μελέτης του δευτέρου κεφαλαίου. Ο ρόλος της, ο πολυδιάστατος χαρακτήρας, τα ιδιαίτερα γνωρίσματά της, καθώς και ζητήματα υπο-ταυτοτήτων αναλύθηκαν εφόσον συνιστούν ζητήματα ερευνητική ενασχόλησης σε βάθος της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας. Η ανάλυση κι η παρουσίαση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, που επιχειρήθηκε στο τρίτο κεφάλαιο, έφερε στην επιφάνεια την πολυπλοκότητα της έννοιάς της, τα διάφορα μοντέλα της, την περιγραφή των διάφορων σταδίων της, και τέλος, τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται ότι μπορούν να συνδράμουν στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Τέλος, η σπουδή της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την επιμόρφωσή του, που ολοκληρώνει το θεωρητικό τμήμα της διατριβής, επιχειρώντας τη διατύπωση της σημαντικότητας και της ανάγκης για επιμόρφωση, η οποία οφείλει να είναι σύμφωνη με τις αρχές μάθησης των ενηλίκων.

Με την ολοκλήρωση της παρούσας ενότητας, έπεται η παρουσίαση της έρευνας σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αφού, δηλαδή, πραγματοποιήθηκαν οι συνδέσεις της επαγγελματικής ταυτότητας με την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση, η διατριβή συνεχίζεται με το ερευνητικό μέρος της, που απαρτίζεται από τη μεθοδολογική προσέγγιση, που υιοθετήθηκε, με τα αποτελέσματα της έρευνας, με τη συζήτηση περί αυτών και τα συμπεράσματα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας διατριβής, ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για το ποια στοιχεία διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς και τους τρόπους και τα μέσα επιμόρφωσης, που μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- Η αξιολόγηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των επιμορφώσεων στις οποίες έχουν λάβει μέρος.
- Η καταγραφή και αξιολόγηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

### 5.2 Αναγκαιότητα της έρευνας

Μέσα από το σκοπό, τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που πραγματεύεται η παρούσα διδακτορική διατριβή, γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτή η σημαντικότητα της μελέτης, τόσο της επαγγελματικής ταυτότητας, όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, που επέρχεται μέσω διαδικασιών οι οποίες έχουν επιμορφωτικό χαρακτήρα.

Επιπρόσθετα, η αναγκαιότητα της διατριβής, υποστηρίζεται κι ενισχύεται, από το μεταβαλλόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού. Κατά αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την αντίληψή τους, δίνουν τη δική τους νοημοδότηση στην ανάπτυξη και τη συγκρότηση της ταυτότητας τους ως επαγγελματίες. Παράλληλα, θέτουν ως άμεση θεμελιώδη και βασική προτεραιότητα, την επίδραση της διαρκούς-συνεχούς ανάπτυξης τους, στη τέλεση του λειτουργήματός τους.

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα και τα αποτελέσματα-συμπεράσματά του, θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για αναστοχασμό κι ευρύτερο προβληματισμό, σχετικά με τη δυναμική φύση του εκπαιδευτικού, η οποία αντικατοπτρίζεται μέσω της επαγγελματικής του ταυτότητας και ανάπτυξης.

Τέλος, διαφαίνεται η αναγκαιότητα διεξαγωγής συστηματικής ερευνητικής προσέγγισης στο θεματικό πλαίσιο της επαγγελματικής ταυτότητας-ανάπτυξης και

κατ' επέκταση επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού. Τα πορίσματα των μελετών-ερευνών πάνω στη συγκεκριμένη θεματολογία, κρίνονται ως άκρως εποικοδομητικά ως αξιοποιήσιμα, ιδιαίτερα από τους άμεσα υπεύθυνους-εμπλεκόμενους στη μελλοντική χάραξη κι εφαρμογή μιας επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής που εστιάζεται στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που θα μπορεί να θεωρηθεί ως επέκταση της ταυτότητας που αποκτά και διαμορφώνει στον εργασιακό-επαγγελματικό του χώρο. Η πρωτοτυπία της έρευνας εξασφαλίζεται με το γεγονός, ότι για πρώτη φορά στην Ελλάδα, διερευνάται η επαγγελματική ταυτότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη κι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ταυτόχρονα δυο δειγμάτων εκπαιδευτικών που ανήκουν σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια). Αυτό θεωρείται ότι είναι το διακριτό- ξεχωριστό στοιχείο της παρούσης έρευνας, καθώς τα ευρήματά της μπορέσουν να αποτελέσουν συνεισφορά στη γνώση και τη θεωρία των θεμάτων που διαπραγματεύεται.

### 5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Με γνώμονα την επισκόπηση της βιβλιογραφίας που πραγματοποιήθηκε, επιλέχθηκαν τα βασικά ερωτήματα της έρευνας που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα καθώς και την επαγγελματική τους ανάπτυξη-επιμόρφωση.

Αναλυτικά διερευνήθηκαν τα εξής:

Αναλυτικά διερευνήθηκαν τα εξής:

1. Ποιο είναι το προφίλ της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
2. Υπάρχει σχέση στις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας και τα δημογραφικά του δείγματος
3. Ποιες είναι οι άποψη-εις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση, τόσο σε επίπεδο βαθμίδας εκπαίδευσης
4. Κατά πόσο υπάρχει σύγκλιση απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα-ανάπτυξη και επιμόρφωση
5. Ποιά είναι η άποψή τους για το σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού, και αν και κατά πόσο συνδέεται/σχετίζεται με την επαγγελματική τους ταυτότητα-ανάπτυξη και επιμόρφωση



6. Ποιες οι προτεραιότητες τους σε ζητήματα που άπτονται της ευρύτερης επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

#### 5.4 Λειτουργικοί ορισμοί

Σε κάθε έρευνα, οι λειτουργικοί ορισμοί έχουν σημαντική θέση, γιατί δηλώνουν τη σημασία και το περιεχόμενο που δίνει ο ερευνητής στους όρους που χρησιμοποιεί και με αυτόν τον τρόπο, προσδιορίζει το είδος των ερευνητικών δεδομένων που θα συλλεχθούν. Στην παρούσα έρευνα τρεις έννοιες κατέχουν κεντρικό ρόλο: η επαγγελματική ταυτότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Για την επαγγελματική ταυτότητα, η παρούσα έρευνα υιοθετεί τον ορισμό που έδωσαν η Carninus και οι συνεργάτες της (2011), οι οποίοι ορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα ως τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί «βλέπουν» τον εαυτό τους βασισμένοι στις προσωπικές τους ερμηνείες για τις αλληλεπιδράσεις των ιδίων μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

Επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο της έρευνας αυτής είναι: «όλα τα είδη μάθησης των εκπαιδευτικών, μετά την αρχική τους εκπαίδευση» (Craft, 2000:9) και «όλες οι διαδικασίες, δράσεις και δραστηριότητες που σχεδιάζονται, για να αυξάνουν τις επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να μπορούν να βελτιώνουν τη μάθηση των μαθητών» (Guskey, 2000: 16).

Τέλος ο όρος «επιμόρφωση» στην παρούσα εργασία αφορά στο σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999 · OECD, 2009), τα οποία πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της τυπικής επιμόρφωσης, δηλαδή στις μορφές επιμόρφωσης που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς εντός του εκπαιδευτικού συστήματος.

#### 5.5 Μεθοδολογικές επιλογές: Ποσοτικές και ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις

Στην πραγματοποίηση του ερευνητικού-εμπειρικού μέρους μιας έρευνας, ιδιαίτερη μνείας τυγχάνει η επιλογή της μεθοδολογίας της, η οποία αναφέρεται στην προσέγγιση ή το πρότυπο/παράδειγμα, στο οποία βασίζεται η έρευνα (Blaxter et al., 2004). Η τεκμηρίωση της μεθοδολογίας στις κοινωνικές επιστήμες, συναντάται με τους όρους ποσοτική και ποιοτική έρευνα.

Στη βιβλιογραφία, πολλές φορές δεν είναι απόλυτα σαφής η διάκριση ανάμεσα στις ποιοτικές και ποσοτικές μεθοδολογίες (Mason, 2003). Είναι ευρύτερα,

αποδεκτό ότι η καθεμία μεθοδολογική προσέγγιση, θεωρείται κατάλληλη σε διαφορετικά είδη ερευνητικών προβλημάτων, υποδηλώνοντας ότι το ερευνητικό αντικείμενο-θέμα καθορίζει (ή πρέπει να καθορίζει) ποιο είδος μεθοδολογικής προσέγγισης και κατ'επέκταση έρευνας θα χρησιμοποιήσουμε. Ο Bryman (2017), υποστηρίζει ότι η διάκριση στο ερώτημα της επιλογής μεθοδολογικής προσέγγισης, μεταξύ της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας, είναι μάλλον ένα τεχνικό ζήτημα, σύμφωνα με το οποίο η επιλογή μεταξύ τους, έχει να κάνει με την καταλληλότητά τους στο να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα. Σύμφωνα με αυτόν, η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, ενδιαφέρεται να εδραιώσει ότι το δείγμα των ερωτώμενων είναι αντιπροσωπευτικό ενός ευρύτερου πληθυσμού, έτσι ώστε να μπορεί να βελτιωθεί η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων-ευρημάτων-πορισμάτων. Από την άλλη, η μεθοδολογική προσέγγιση μέσω της ποιοτικής έρευνας, μπορεί να διευκολύνει την κατασκευή κλιμάκων και δεικτών για την ποσοτική έρευνα.

Ταυτόχρονα, η παρουσία ποιοτικών στοιχείων μπορεί να βοηθήσει πολύ την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Είναι πολύ σημαντικό, να διευκρινιστεί ότι ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, διαφέρει από το συνδυασμό των ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, επειδή τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα δεν προέρχονται από διάφορες μεθόδους συλλογής δεδομένων, αλλά από το ίδιο ερευνητικό εργαλείο. Τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα συνυπάρχουν, αλλά τα πρώτα προέρχονται από την ποσοτικοποίηση των δευτέρων (Bryman, 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα, θεωρήθηκε κατάλληλη η χρήση **μικτής μεθοδολογίας** για τη συγκεκριμένη διατριβή, καθώς η καλύτερη απάντηση συχνά προκύπτει από τη χρησιμοποίηση ενός συνδυασμού ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων (Mungray, 2003), με στόχο να επιτευχθεί η **τριγωνοποίηση**. Η τριγωνοποίηση, είναι η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων, με στόχο την εξέταση του υπό μελέτη αντικειμένου, μέσα από διαφορετικές οπτικές-θεωρίες ή και ερευνητές, χρησιμοποιώντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων που προκύπτουν από αυτήν (Bujra, 2001· Cohen & Manion, 2000).

## 5.6 Μέθοδοι δειγματοληψίας

Στο σχεδιασμό κάθε ερευνητικού πονήματος, ιδιαίτερη βαρύτητας κατέχει η επιλογή της καταλληλότερης δειγματοληπτικής μεθόδου.



Η επιλογή της μεθόδου γίνεται με γνώμονα το αντικείμενο της έρευνας, τον πληθυσμό και το δείγμα καθώς και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό εργαλείο.

Ως τεχνική δειγματοληψίας, επιλέχθηκε η βολική ή σκόπιμη δειγματοληψία και η τεχνική της χιονοστιβάδας. Η επιλογή της βολικής δειγματοληψίας δεν έγινε τυχαία, αλλά οφείλεται σε μια σειρά λόγους. Πιο συγκεκριμένα κατά τους Robson (2007) και Cohen, Manion & Morrison (2008), η βολική δειγματοληψία αφορά κυρίως έρευνες μικρής κλίμακας όπου ο ερευνητής δεν ενδιαφέρεται για γενικεύσεις και θέλει να πετύχει έναν συγκεκριμένο σκοπό. Αυτός είναι και ο λόγος που λαμβάνει σκόπιμα δείγματα από ανθρώπους που είναι πρόθυμοι ή διαθέσιμοι να συνεργαστούν (Creswell, 2011) έως ότου συμπληρωθεί ο απαραίτητος αριθμός του δείγματος.

Εφαρμόζοντας την τεχνική της χιονοστιβάδας, εντοπίστηκε ο αριθμός των ατόμων-εκπαιδευτικών και από τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας)- που θα αποτελούσε το αρχικό δείγμα και εκείνοι με τη σειρά τους πρότειναν και άλλα άτομα που θα μπορούσαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Καταβλήθηκε προσπάθεια να καλυφθούν διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές του νομού που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, δηλαδή του νομού Μαγνησίας, ώστε να εξασφαλιστεί όσο ήταν δυνατό μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα.

## 5.7 Το δείγμα της έρευνας (Συμμετέχοντες)

### 5.7.1 Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας

Στην ποσοτική έρευνα, τόσο για την Επαγγελματική Ταυτότητα, όσο και για την Επαγγελματική Ανάπτυξη-Επιμόρφωση, το δείγμα διαμορφώθηκε ως εξής :

Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης :	101
Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης :	113
Συνολικό Δείγμα Εκπαιδευτικών :	214

Στη συνέχεια, ακολουθεί περιγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων τόσο, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης όσο και ως συνολικό δείγμα

#### 5.7.1.1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ο Πίνακας 4 απεικονίζει το σύνολο των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Πίνακας 4

*Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)-Ποσοτική Έρευνα*

<b>Εκπαιδευτικοί Α/Θμιας Εκπ/σης</b>	<b>Συμμετέχοντες</b>
Δημοτικής εκπαίδευσης	73 + 6 Ε.Α = 79
Προσχολικής αγωγής	11 + 1 Ε.Α = 12
Ειδικοτήτων	10
Σύνολο	101

Από τον παραπάνω πίνακα διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής εκπαίδευσης υπερτερούν (n=79, 78,2%) - εκ των οποίων έξι (5,9%) δηλώνουν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής- σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Προσχολικής Αγωγής (n=12, 11,9%) -εκ των οποίων ένας (1%) δήλωσε εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής. Επιπρόσθετα, το 9,9% (n=10) του δείγματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελείται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα που υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

#### Πίνακας 5

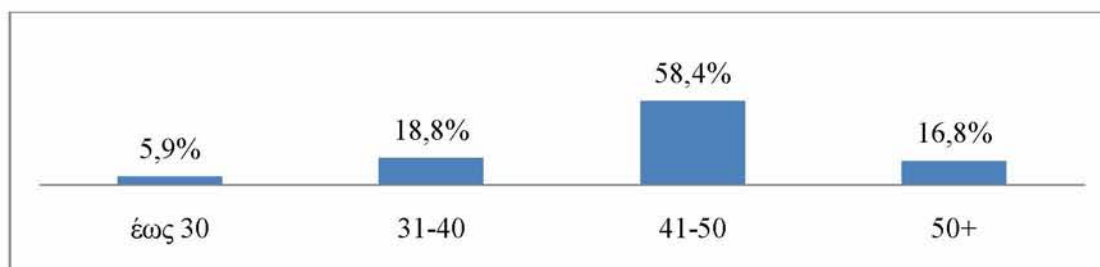
*Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης-Ποσοτική Έρευνα*

<b>Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων Α/θμιας</b>	<b>Συμμετέχοντες</b>
Αγγλικής φιλολογίας	2
Φυσικής αγωγής	7
Μουσικής	1
Σύνολο	10

#### **Ηλικία**

Από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στη Δημοτική Εκπαίδευση ή στην Προσχολική Αγωγή, υπερτερούσαν οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών, με ποσοστό 58,4% (n=59). Ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες: 31-40 ετών με ποσοστό 18,8% (n=19), 50+ ποσοστό 16,8% (n=17) ενώ η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών κατέχει 5,9%, (n=6). Το γράφημα που ακολουθεί απεικονίζει την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία (Γράφημα 1).

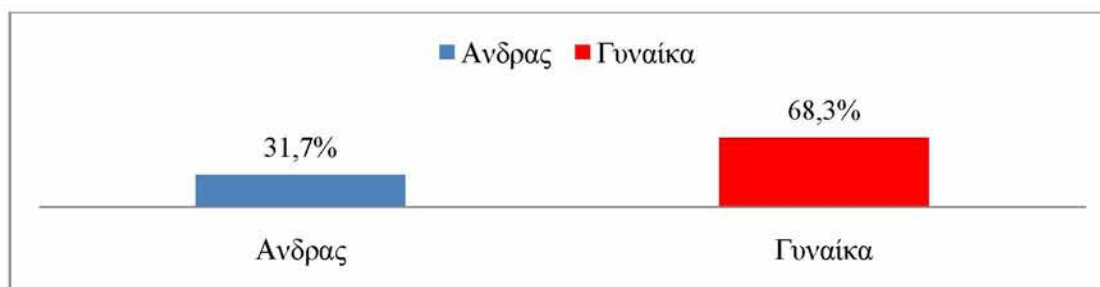




*Γράφημα 1* Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ηλικία.

### Φύλο

Από το Γράφημα 2 που απεικονίζει την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής ως προς το φύλο, είναι φανερό υπερτερούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 68,3% (n=69), έναντι των ανδρών (31,7%, n=32).



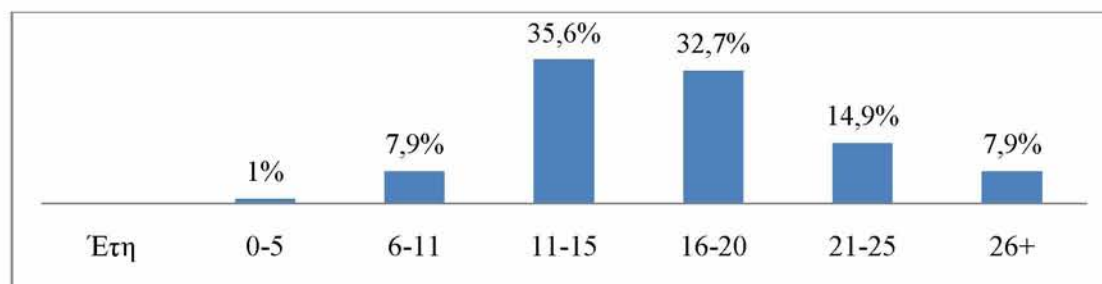
*Γράφημα 2* Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς το φύλο.

### Σχέση Εργασίας

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής υπερτερούσαν, με ποσοστό 93,1% (n=94), έναντι των αναπληρωτών (6,9%, n=7).

### Προϋπηρεσία (σε έτη)

Από το Γράφημα 3 που απεικονίζει την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, παρατηρούμε ότι το 35,6% (n=36) των εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη, το 32,7% (n=33) από 16 έως 20 έτη, ενώ 14,9% (n=15) των εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία 21 έως 25 έτη.



Γράφημα 3 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.

### Σπουδές- Επιμορφώσεις

Στον Πίνακα 6 απεικονίζονται δεδομένα των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής σχετικά με τις (επιπρόσθετες) σπουδές και επιμορφώσεις τους

Πίνακας 6

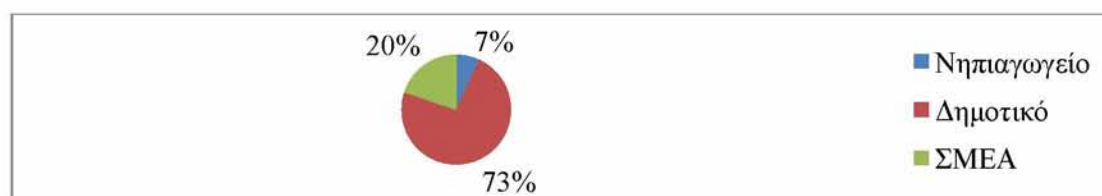
Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (σπουδές-επιμορφώσεις)-

Ποσοτική Έρευνα

Σπουδές	Συχνότητα (n)	Ποσοστό %
Κατοχή άλλου πτυχίου	8	7,9%
Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	11	10,9%
Εξομοίωση Πτυχίου	35	34,7%
Εισαγωγική Επιμόρφωση	57	56,4%
Παρακολούθηση άλλων επιμορφώσεων	91	90,1%

### Σχολική Μονάδα

Σύμφωνα με το Γράφημα 4 που ακολουθεί και παρουσιάζει την κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις σχολικές μονάδες που υπηρετούσαν, υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Δημοτικά σχολεία με ποσοστό 73,3% (n=74), σε σχέση με αυτούς των Νηπιαγωγείων 6,9% (n=7) ή των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής 19,8% (n=20).



Γράφημα 4 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη σχολική μονάδα.

### Περιοχή σχολικής Μονάδας

Από το Γράφημα 5 που παρουσιάζει την κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την περιοχή των σχολικών μονάδων που υπηρετούσαν, είναι αντιληπτό ότι υπερτερούσαν οι υπηρετούντες σε σχολεία ημιαστικών περιοχών 58,4% (n=59), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς αστικών περιοχών 28,7% (n=29) κι αυτούς που η περιοχή εργασίας ήταν αγροτική 12,9% (n=20).



*Γράφημα 5 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την περιοχή της σχολικής μονάδας.*

#### 5.7.1.2 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ο Πίνακας 7 απεικονίζει την κατανομή των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανά ειδικότητα που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα.

Πίνακας 7

*Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)-Ποσοτική Έρευνα*

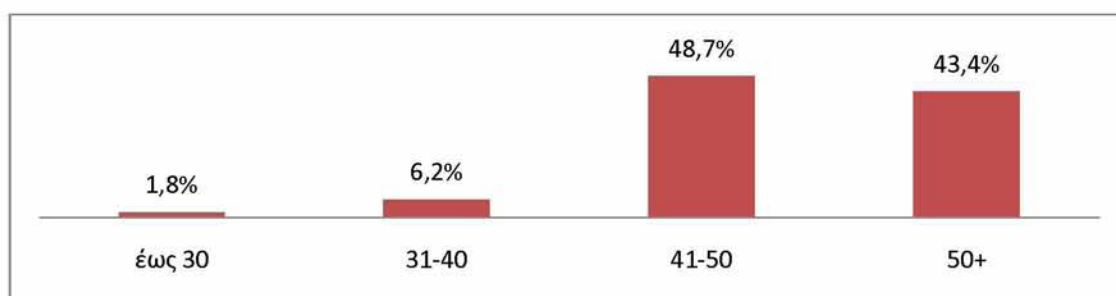
Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Θεολόγοι	5	4,4
Φιλολόγοι	30	26,5
Μαθηματικοί	12	10,6
Φυσικοί-Χημικοί-Βιολόγοι	12	10,6
Γαλλικής	1	0,9
Αγγλικής	7	6,2
Γερμανικής	1	0,9
Οικονομολόγοι	19	16,8
Κοινωνιολόγοι	1	0,9
Φυσικής Αγωγής	7	6,2
Πολιτικοί Μηχανικοί, Αρχιτέκτονες	1	0,9
Νομικοί -Πολιτικών επιστημών	1	0,9
Γεωπόνοι	1	0,9
Οικιακής Οικονομίας	1	0,9
Πολιτικοί-Μηχανολόγοι-Ηλεκτρολόγοι	1	0,9
Διοίκησης Επιχ/σεων, Τουριστικών, Λογιστικής, Marketing	5	4,4
Πληροφορικής ΑΕΙ	6	5,3

Πληροφορικής ΤΕΙ	2	1,8
Σύνολο	113	100

Από τον παραπάνω πίνακα διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα ήταν: 1) κατά πλειοψηφία Φιλολόγοι (n=30, 26,5%), 2) Οικονομολόγοι (n=19, 16,8%), 3) Μαθηματικοί και Φυσικοί-Χημικοί-Βιολόγοι ισόποσα με 10,6% (n=12), 4) Αγγλικής Φιλολογίας και Φυσικής Αγωγής ισόποσα με 6,2% (n=7), 5) Πληροφορικής Α.Ε.Ι (n=6, 5,3%), 6) Θεολόγοι και Διοίκησης Επιχ/σεων, Τουριστικών, Λογιστικής, Marketing ισόποσα με 4,4% (n=5), 7) Πληροφορικής Τ.Ε.Ι (n=2, 1,8%), 8) ισόποσα με 1 εκπαιδευτικό ποσοστό 0,9% συμμετείχαν οι υπόλοιπες ειδικότητες.: (Γαλλικής και Γερμανικής Φιλολογίας, Κοινωνιολόγοι, Πολιτικοί Μηχανικοί, Αρχιτέκτονες Νομικοί-Πολιτικών επιστημών, Γεωπόνοι, Οικιακής Οικονομίας, Πολιτικοί-Μηχανολόγοι-Ηλεκτρολόγοι).

### Ηλικία

Σύμφωνα με το Γράφημα 6 ου απεικονίζει την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ηλικία, υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών, με ποσοστό 48,7% (n=55). Ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες: α) 50+ετών (43,4%, n=49), β) 31-40 ετών (6,2%, n=7), ενώ η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών κατέχει μόλις το 1,8% (n=2).

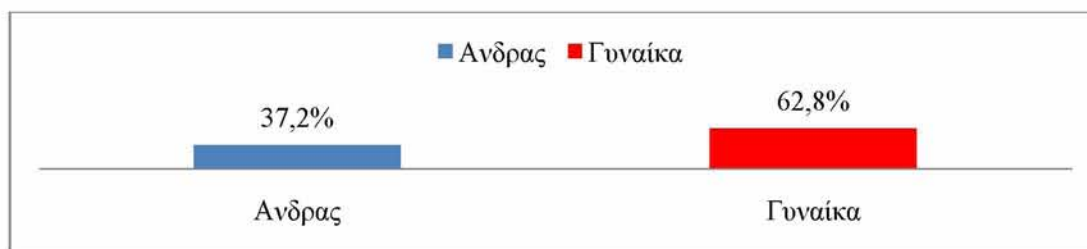


*Γράφημα 6 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ηλικία.*

### Φύλο

Από το Γράφημα 7 που απεικονίζει την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς το φύλο, είναι φανερό υπερτερούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 62,8% (n=71), έναντι των ανδρών (37,2%, n=42).





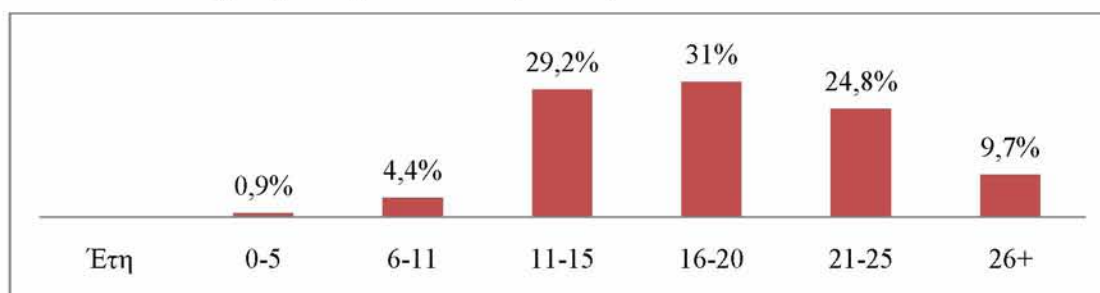
Γράφημα 7 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς το φύλο.

### Εργασία

Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ήταν μόνιμοι.

### Προϋπηρεσία (σε έτη)

Από το Γράφημα 8 που απεικονίζει την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, παρατηρούμε ότι το 31% (n=36) των εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη, το 29,2% (n=33) από 11 έως 15 έτη, ενώ 24,8% (n=28) των εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία 21 έως 25 έτη.



Γράφημα 8 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.

### Σπουδές- Επιμορφώσεις

Στον Πίνακα 8 απεικονίζονται δεδομένα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις (επιπρόσθετες) σπουδές και επιμορφώσεις τους

Πίνακας 8

Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (σπουδές-επιμορφώσεις)-

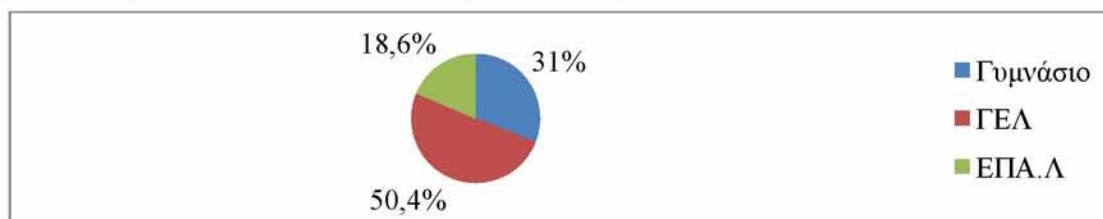
### Ποσοτική Έρευνα

Σπουδές	Συχνότητα (n)	Ποσοστό %
Κατοχή άλλου πτυχίου	34	21,2%

Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	11	9,7%
Εξομοίωση Πτυχίου	4	3,5%
Εισαγωγική Επιμόρφωση	86	76,1%
Παρακολούθηση άλλων επιμορφώσεων	100	85,5%

### Σχολική Μονάδα

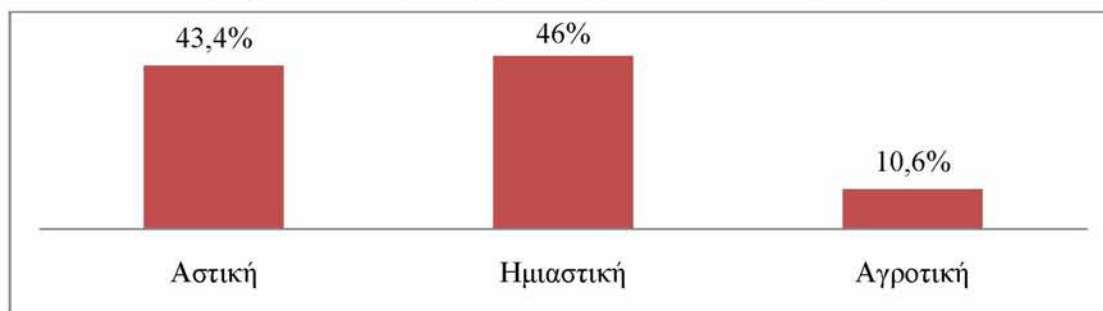
Σύμφωνα με το Γράφημα 9 που ακολουθεί και παρουσιάζει την κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις σχολικές μονάδες που υπηρετούσαν, οι μισοί εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε Γενικά Λύκεια με ποσοστό 50,4% (n=57), σε σχέση με αυτούς των Γυμνασίων 31% (n=) ή των Επαγγελματικών Λυκείων 18,6% (n=21).



*Γράφημα 9* Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη σχολική μονάδα.

### Περιοχή σχολικής Μονάδας

Από το Γράφημα 10 που παρουσιάζει την κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την περιοχή των σχολικών μονάδες που υπηρετούσαν, είναι αντιληπτό ότι υπερτερούσαν οι εκπαιδευτικών σχολείων ημιαστικών περιοχών 46% (n=52), σε σχέση με αυτούς των αστικών περιοχών 43,4% (n=49) ή των αγροτικών 10,6% (n=12).



*Γράφημα 10* Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την περιοχή της σχολικής μονάδας.

#### 5.7.1.3 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων συνολικού δείγματος

Στη συγκεκριμένη ενότητα περιγράφονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην ποσοτική έρευνα.

Ο αριθμός του συνόλου των ερωτηματολογίων (Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) που συγκεντρώθηκε ανήλθε σε 214. Πιο αναλυτικά, ο Πίνακας 9 απεικονίζει την κατανομή των αποκρίσεων του δείγματος των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα:

Πίνακας 9

*Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανά ειδικότητα συνολικού δείγματος (N=214)-Ποσοτική έρευνα*

<b>Ειδικότητα</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό %</b>
θεολόγοι	5	2,3
φιλόλογοι	30	14,0
μαθηματικοί	12	5,6
φυσικοί	12	5,6
γαλλικής	1	0,5
αγγλικής	9	4,2
γερμανικής	1	0,5
οικονομολόγοι	19	8,9
κοινωνιολόγοι	1	0,5
φυσικής αγωγής	14	6,5
πολιτικοί μηχανικοί, αρχιτέκτονες	1	0,5
νομικοί -πολιτικών επιστημών	1	0,5
γεωπόνοι	1	0,5
οικιακής οικονομίας	1	0,5
μουσικής	1	0,5
πολιτικοί-μηχανολόγοι-ηλεκτρολόγοι	1	0,5
διοίκησης επιχ/σεων, τουριστικών, λογιστικής, marketing	5	2,3
πληροφορικής ΑΕΙ	6	2,8
πληροφορικής ΤΕΙ	2	0,9
νηπιαγωγοί	11	5,1
νηπιαγωγοί ειδικής	1	,5
δάσκαλοι	73	34,1
δάσκαλοι ειδικής	6	2,8
Σύνολο	214	100,0

Από τον παραπάνω πίνακα διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα ήταν:

α) κατά πλειονότητα από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Δάσκαλοι (n=73, 34,1%), κι ακολουθούν οι Νηπιαγωγοί (n=11, 5,1%)

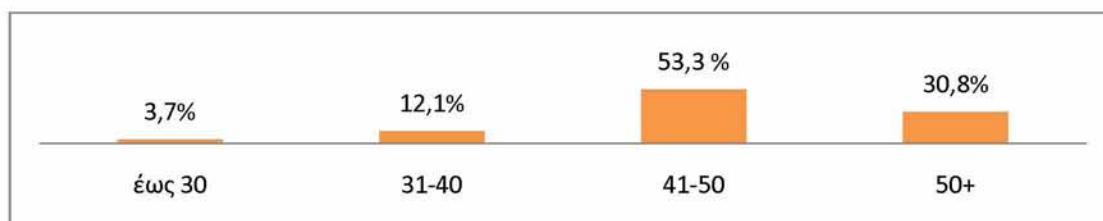


β) από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: 1) κατά πλειοψηφία Φιλολόγοι (n=30, 14%), 2) Οικονομολόγοι (n=19, 8,9%), 3) Μαθηματικοί και Φυσικοί-Χημικοί-Βιολόγοι ισόποσα με 5,6% (n=12)

γ) από τις ειδικότητες που μπορούν να υπάρχουν και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης από αυτούς που συμμετείχαν, οι περισσότεροι ήταν καθηγητές Φυσικής Αγωγής (n=14, 6,5%) κι ακολουθούν της Αγγλικής Φιλολογίας με 4,2% (n=9).

### Ηλικία

Σύμφωνα με το Γράφημα 11 που απεικονίζει την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών του συνολικού δείγματος (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) ως προς την ηλικία, υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών, με ποσοστό 53,3% (n=114). Ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες: α) 50+ετών ποσοστό 30,8% (n=66), β) 31-40 ετών με ποσοστό 12,1% (n=26), ενώ η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών κατέχει μόλις το 3,7% (n=8).



*Γράφημα 11 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών συνολικού δείγματος ως προς την ηλικία.*

### Φύλο

Στο σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών υπερτερούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 65,4% (n=140), έναντι των ανδρών (34,6%, n=74). (Γράφημα 12)



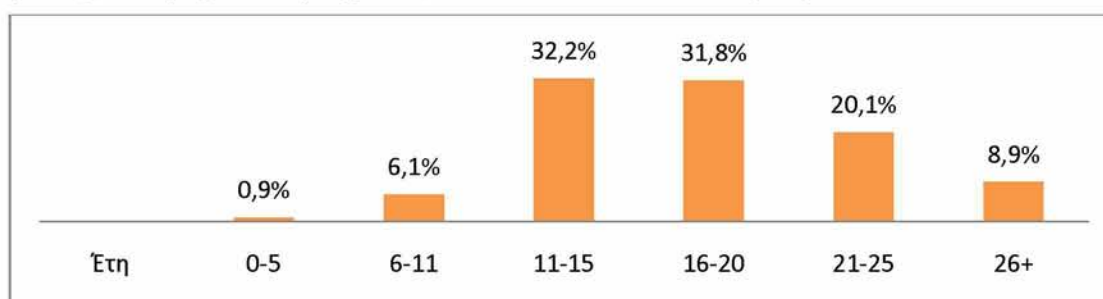
*Γράφημα 12 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών συνολικού δείγματος ως προς το φύλο.*

### Σχέση εργασίας

Σχεδόν στο σύνολό του, το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελούνταν από μόνιμους εκπαιδευτικούς, με ποσοστό 96,7% (n=207), εκτός από 7 αναπληρωτές (3,3%) που συναντώνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

### Προϋπηρεσία (σε έτη)

Από το Γράφημα 13 που απεικονίζει την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων, είχε προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη (32,2%, n=69), σχεδόν ίδιο ποσοστό με αυτούς που είχαν 16 έως 20 έτη προϋπηρεσία (31,8% n=68). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που είχαν προϋπηρεσία : από 21 έως 25 έτη (20,1%, n=43), από 26 + και άνω το 8,9% (n=19), ενώ μέχρι 5 έτη είχε το 0,9% των εκπαιδευτικών (n=2).



Γράφημα 13 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών συνολικού δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.

### Σπουδές- Επιμορφώσεις

Στον Πίνακα 10 απεικονίζονται δεδομένα του συνολικού δείγματος των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις (επιπρόσθετες) σπουδές και επιμορφώσεις τους

Πίνακας 10

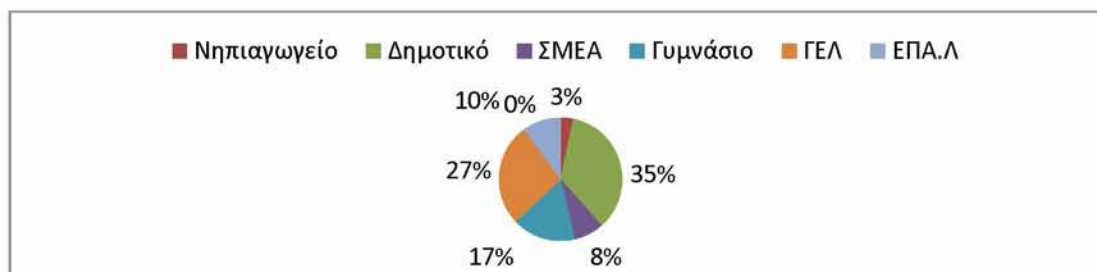
Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συνολικού δείγματος (σπουδές-επιμορφώσεις)-Ποσοτική

Έρευνα

Σπουδές	Συχνότητα (n)	Ποσοστό %
Κατοχή άλλου πτυχίου	34	21,2%
Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	11	9,7%
Εξομοίωση Πτυχίου	4	3,5%
Εισαγωγική Επιμόρφωση	86	76,1%
Παρακολούθηση άλλων επιμορφώσεων	100	85,5%

### Σχολική Μονάδα

Σύμφωνα με το Γράφημα 14 που ακολουθεί και παρουσιάζει την κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις σχολικές μονάδες που υπηρετούσαν, διακρίνουμε ότι: α) από τη Δημοτική Εκπαίδευση και Προσχολική Αγωγή υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία (34,6%), και β) από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί των Γενικών Λυκείων (26,6%).



*Γράφημα 14* Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών συνολικού δείγματος ως προς τη σχολική μονάδα.

### Περιοχή σχολικής Μονάδας

Από το Γράφημα 15 που παρουσιάζει την κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την περιοχή των σχολικών μονάδων που υπηρετούσαν, είναι αντιλαμβανόμαστε ότι το 51,9% (n=111) του συνολικού δείγματος των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε εκπαιδευτικές μονάδες ημιαστικών περιοχών, σε σχέση με αυτούς των αστικών περιοχών (36,4%, n=78) ή των αγροτικών (11,7%, n=25).



*Γράφημα 15* Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών συνολικού δείγματος ως προς την περιοχή της σχολικής μονάδας.

### 5.7.2 Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας

Στην ποιοτική έρευνα, ο αριθμός του δείγματος, των συνολικών συνεντεύξεων (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) ανήλθε σε είκοσι (20) εκπαιδευτικούς, ισόποσα από δέκα (10) ανά βαθμίδα εκπαίδευσης οι οποίοι επιλέχθηκαν βάση βολικής δειγματοληψίας με την τεχνική της χιονοστιβάδας.

Στη συνέχεια, ακολουθεί περιγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων τόσο, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης όσο, και ως συνολικό δείγμα.



### 5.7.2.1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ο Πίνακας 11 απεικονίζει το δείγμα των εκπαιδευτικών από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα. Για τον-ην κάθε συμμετέχοντα-ούσα δόθηκε ένα Αλφαριθμητικό (Α.Α) [πχ. 1Π] που τον-την διακρίνει σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης υπηρετούσε (στο συγκεκριμένο παράδειγμα το Π συμβολίζει την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση). Το στοιχείο αυτό θα βοηθήσει στην αναφορά-παράθεση αποσπασμάτων συνεντεύξεων, κατά την ανάλυση της ποιοτικής έρευνας.

Πίνακας 11

*Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Ποιοτική Έρευνα*

A.A	Ηλικία	Φύλο (Α) (Γ)	Εργασία (Μ) (Α)	Προϋπη ρεσία	Σπουδές	Εισαγ ωγική Επιμό ρφωσ	Συμμε τοχή επιμορ φός	Σχολείο (Δ) (Ν)	Περιοχή σχολείου
1Π	31-40	Γ	Α	6-10	Π.Τ.Δ.Ε & Μεταλ. Μηχ.	Ναι	Ναι	Δ	Αστική
2Π	51+	Α	Α	0-5	Α.Σ.Κ.Τ Πληροφορικής&	Όχι	Ναι	Δ	Αστική
3Π	31-40	Α	Μ	11-15	Μεταπτυχιακό	Ναι	Ναι	Δ	Αστική
4Π	31-40	Γ	Μ	11-15	Π.Τ.Δ.Ε	Ναι	Ναι	Δ	Αστική
5Π	41-50	Γ	Μ	11-15	Π.Τ.Δ.Ε	Ναι	Ναι	Δ	Αστική
6Π	41-50	Γ	Μ	11-15	Π.Τ.Δ.Ε	Ναι	Ναι	Δ	Αστική
7Π	41-50	Γ	Μ	16-20	Π.Π.Π.Ε	Ναι	Ναι	Ν	Αστική
8Π	41-50	Γ	Μ	16-20	Π.Π.Π.Ε Π.Π.Π.Ε, Κοινωνική Ανθρωπολογία & Διδακτορικό	Ναι	Ναι	Ν	Αστική
9Π	51+	Γ	Μ	26+	Διδακτορικό	Ναι	Ναι	Ν	Αστική Ημισστι κή
10Π	41-50	Γ	Μ	16-20	Πληροφορικής	Ναι	Ναι	Δ+ΓΕΛ	κή

Από τον παραπάνω πίνακα, διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν τα εξής (δημογραφικά) χαρακτηριστικά:

#### Ηλικία

Οι μισοί εκπαιδευτικοί (5/10) του δείγματος της ποιοτικής έρευνας από τη Δημοτική Εκπαίδευση και την Προσχολική Αγωγή, ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών. Ακολούθως, τρεις εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών κι άλλοι δυο στην ηλικιακή ομάδα 50+ .

#### Φύλο

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν γυναίκες (8/10).

### **Σχέση εργασίας**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν μόνιμοι-ες (8/10).

### **Προϋπηρεσία (σε έτη)**

Διαπιστώνουμε ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση λιγότερο από 20 χρόνια. Ειδικότερα, οι περισσότεροι (7 στους 10) αναφέρουν ότι έχουν προϋπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια, 2 στους 10 λιγότερη από 10 έτη και μόνο μια εκπαιδευτικός προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 26 έτη.

### **Σπουδές**

#### **Κατοχή άλλου πτυχίου**

Σχετικά με την κατοχή άλλου πτυχίου (πέραν του βασικού τους), δυο εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά.

#### **Μεταπτυχιακό Τίτλο**

Δυο από τους δέκα εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι κατέχουν κάποιο Μεταπτυχιακό Τίτλο και μια εκπαιδευτικός κατείχε και Διδακτορικό.

#### **Εισαγωγική Επιμόρφωση**

Οι εννιά στους δέκα είχαν παρακολουθήσει Εισαγωγική επιμόρφωση

#### **Παρακολούθηση άλλων επιμορφώσεων**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμμετείχαν-παρακολούθησαν κάποια-ες επιμορφωση-εις.

#### **Σχολική Μονάδα**

Από το δείγμα των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης & Προσχολικής Αγωγής, οι επτά στους δέκα υπηρετούσαν σε Δημοτικά σχολεία, σε σχέση με αυτούς που υπηρετούσαν σε Νηπιαγωγεία (3/10).

#### **Περιοχή σχολικής Μονάδας**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (7/10) υπηρετούσαν σε σχολεία αστικών περιοχών.

### **5.7.2.2. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Στον Πίνακα 12 απεικονίζεται το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην Ποιοτική έρευνα. Για τον-ην κάθε συμμετέχοντα-ούσα δόθηκε ένα Αλφαριθμητικό (Α.Α) [πχ.1Δ] που τον-την διακρίνει σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης υπηρετούσε. (στο συγκεκριμένο παράδειγμα το Δ συμβολίζει τη Δευτεροβάθμια

Εκπαίδευση). Το στοιχείο αυτό θα βοηθήσει στην αναφορά-παράθεση αποσπασμάτων συνεντεύξεων, κατά την ανάλυση της ποιοτικής έρευνας.

## Πίνακας 12

### *Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - Ποιοτική Έρευνα*

Α. Α	Ηλικία	Φύλο (Α) (Γ)	Εργασία (Μ) (Α)	Προϋπηρεσία	Σπουδές	Εισαγωγική Επιμόρφωση	Συμμετοχή επιμόρφωση	Σχολείο	Περιοχή σχολείου
1Δ	41-50	Γ	Μ	16-20	Αγγλικής	Ναι	Ναι	ΓΕΛ	Ημιαστική
2Δ	31-40	Γ	Μ	11-15	Γερμανικής & Μεταπτυχιακό Οικονομικών	Ναι	Ναι	ΓΕΛ & Γ/ΣΙΟ	Ημιαστική
3Δ	41-50	Γ	Μ	21-25	Επιστ. & ΣΕΛΕΤΕ	Ναι	Ναι	ΕΠΑΛ	Αστική
4Δ	41-50	Α	Μ	16-20	Φιλολογίας	Ναι	Ναι	ΓΕΛ	Αστική
5Δ	51+	Α	Μ	26+	Φυσικό	Ναι	Ναι	ΓΕΛ	Ημιαστική
6Δ	41-50	Γ	Μ	16-20	Φιλολογίας	Όχι	Όχι	ΓΕΛ	Αστική
7Δ	41-50	Γ	Μ	16-20	Πληροφορικής	Ναι	Ναι	Γ/ΣΙΟ	Ημιαστική
8Δ	41-50	Γ	Μ	16-20	Πληροφορικής, Φυσικό & Μεταπτυχιακό	Ναι	Ναι	ΕΠΑΛ	Ημιαστική
9Δ	51+	Α	Μ	26+	Μαθηματικό	Όχι	Ναι	ΓΕΛ	Ημιαστική
10Δ	51+	Α	Μ	26+	Φυσικής Αγωγής	Ναι	Ναι	ΓΕΛ	Ημιαστική

Από τον παραπάνω πίνακα, διακρίνουμε ότι οι Εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, είχαν τα εξής (δημογραφικά) χαρακτηριστικά:

#### **Ηλικία**

Οι 6 στους 10 εκπαιδευτικούς ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών. Ακολουθούσαν 3 που ανήκαν ηλικιακά στην ομάδα 51+ετών. και μια που ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών.

#### **Φύλο**

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούσαν (60%, n=6), έναντι των ανδρών (40%, n=4).

#### **Σχέση εργασίας**

Όλοι οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι.

#### **Προϋπηρεσία (σε έτη)**



Οι μισοί εκπαιδευτικοί (5/10) είχαν δημόσια προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη. Ακολουθούσαν αυτοί που είχαν 26 + χρόνια (30%, n=3), ενώ άλλες δυο είχαν η μια από 11 έως 15 έτη και η άλλη από 21 έως 25 έτη.

### **Σπουδές**

#### **Κατοχή άλλου πτυχίου**

Σχετικά με την κατοχή άλλου πτυχίου (πέραν του βασικού τους), 2 στους 10 εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά.

#### **Μεταπτυχιακό Τίτλο**

Δυο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι κατέχει κάποιο Μεταπτυχιακό Τίτλο.

#### **Εισαγωγική Επιμόρφωση**

Οι οκτώ στους δέκα είχαν παρακολουθήσει Εισαγωγική επιμόρφωση

#### **Παρακολούθηση άλλων επιμορφώσεων**

Ηπλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (9/10), δήλωσαν ότι συμμετείχαν-παρακολούθησαν κάποια-ες επιμόρφωση-εις

#### **Σχολική Μονάδα**

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Γενικά Λύκεια (7/10) υπερτερούσαν σε σχέση με αυτούς που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια (1/10) ή σε Επαγγελματικά Λύκεια (2/10). Αξίζει επίσης να σημειωθεί, ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί, εργάζονται σε περισσότερες σχολικές μονάδες διαφορετικού τύπου (π.χ Γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ κ.ά), όπου διατίθενται κυρίως για συμπλήρωση του διδακτικού τους ωραρίου.

### **7. Περιοχή σχολικής Μονάδας**

Οι επτά στους 10 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία ημιαστικών περιοχών, ενώ οι υπόλοιποι σε σχολεία αστικών περιοχών.

#### **5.7.2.3. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων συνολικού δείγματος**

Από τους Πίνακες 11 και 12 που προηγήθηκαν, διακρίνουμε ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, είχαν τα εξής (δημογραφικά) χαρακτηριστικά:

#### **Ηλικία**

Στο σύνολο του δείγματος της ποιοτικής έρευνας, υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών (11/20). Ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες: 50+ (5/20) και 31-40 ετών (4/20).

#### **Φύλο**



Στο σύνολο του δείγματος της ποιοτικής έρευνας υπερτερούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (15/20).

### **Σχέση εργασίας**

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (18/20) υπερτερούσαν έναντι των αναπληρωτών, που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Δημοτικής Εκπαίδευσης.

### **Προϋπηρεσία (σε έτη)**

Ως προς τη δημόσια διδακτική τους προϋπηρεσία, η πλειονότητα του συνολικού δείγματος της ποιοτικής έρευνας είχε μέχρι 20 έτη προϋπηρεσίας (15/20)

### **Σπουδές**

#### **Κατοχή άλλου πτυχίου Μεταπτυχιακού Τίτλου**

Τέσσερις στους είκοσι εκπαιδευτικούς απάντησαν καταφατικά ότι κατέχουν επιπρόσθετο πτυχίο, όπως επίσης άλλοι τέσσερις δήλωσαν ότι κατέχουν κάποιο Μεταπτυχιακό Τίτλο όπως και μια εκπαιδευτικός ότι κατείχε και Διδακτορικό.

#### **Εισαγωγική Επιμόρφωση-Παρακολούθηση άλλων επιμορφώσεων**

Το 85% (n= 17) παρακολούθησε Εισαγωγική επιμόρφωση, ενώ σχεδόν όλοι (19 στους 20) δήλωσαν ότι συμμετείχαν-παρακολούθησαν κάποια-ες επιμορφωση-εις

#### **Σχολική Μονάδα**

Στο σύνολο του δείγματος, υπερτερούν ισόποσα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Δημοτικά σχολεία ή σε Γενικά Λύκεια με ποσοστό 35% (n=7) αντίστοιχα, σε σχέση με αυτούς που υπηρετούσαν σε Νηπιαγωγεία 15% (n=3), ή σε Επαγγελματικά Λύκεια 10% (n=2), ή σε Γυμνάσια 10% (n=1).

#### **Περιοχή σχολικής Μονάδας**

Από το σύνολο του δείγματος, ισόποσα οι μισοί εκπαιδευτικοί (10/20) υπηρετούσαν σε σχολεία αστικών περιοχών, κι οι άλλοι μισοί σε ημιαστικών περιοχών.

### **5.8 Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων.**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία της έρευνας. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια (ένα για την επαγγελματική ταυτότητα και ένα για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών) καθώς και ένας οδηγός συνέντευξης.

#### **5.8.1 Ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού**

Για τη μελέτη της **επαγγελματικής ταυτότητας** των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Kao και Lin (2015), το οποίο μεταφράστηκε μετά από σχετική άδεια από τους κατασκευαστές του. Ο συγγραφέας

(υποψήφιος διδάκτορας) καλέστηκε να αντιμετωπίσει διάφορα προβλήματα στη μετάφραση και επικύρωση των εργαλείου από τη γλώσσα του πρωτότυπου (αγγλική) στη γλώσσα προορισμού (ελληνική). Αυτά αφορούσαν κυρίως την προσαρμογή σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον καθώς και τη διασφάλιση δηλαδή των αναγκαίων ισοδυναμιών του μεταφρασμένου εργαλείου με το πρωτότυπο. Πρακτικά αυτό σημαίνει, ότι το εργαλείο θα έπρεπε να είναι αποδεκτό και να εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο σε δύο διαφορετικούς πολιτισμούς, γεγονός το οποίο επιτυγχάνεται καλύτερα εστιάζοντας στη διαπολιτισμική θεμελίωση και προσαρμογή του, κι όχι τόσο στη γλωσσική ισοδυναμία (language equivalence) (Μαλλιαρού, Καραθανάση, Σαράφη, Κουτελέκο, Πρεζεράκο, και Ζυγά, 2015: 176-177). Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε η δίγλωσση (forward - backward) μετάφραση κι η πολιτισμική προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα, ώστε να αποφευχθούν παρερμηνείες ή δυσνόητες εκφράσεις. Δυο ανεξάρτητοι μεταφραστές, (ο συγγραφέας και η επιβλέπουσα καθηγήτρια), με μητρική γλώσσα την ελληνική, μετέφρασαν το ερωτηματολόγιο από την αγγλική (forward translation), κι ομοφώνησαν σε μια πρώτη έκδοση, που μοιράστηκε σε άλλους δυο παρατηρητές, με τα σχόλια των οποίων επιτεύχθηκε μια δεύτερη ελληνική έκδοση. Αυτή αντιμεταφράστηκε πίσω στα αγγλικά από τρεις ανεξάρτητους αντιμεταφραστές με μητρική γλώσσα την ελληνική, αλλά με πτυχίο αγγλικής γλώσσας επιπέδου proficiency χωρίς γνώση του πρώτου τύπου (backward translation).

Με βάση τις αντιμεταφράσεις, οι συγγραφείς κατέληξαν σε μια τρίτη έκδοση, που μαζί με το αγγλικό πρωτότυπο, δόθηκε σε δυο καθηγητές παιδαγωγικής οι οποίοι αναδιατύπωσαν μερικές ερωτήσεις που παρουσίαζαν πολιτισμικές διαφορές. Έτσι, προέκυψε η τέταρτη ελληνική έκδοση. Σε συνέχεια των δικών τους υποδείξεων, προέκυψε μία ακόμη βελτιωμένη έκδοση, που δόθηκε σε έναν επιπλέον αντιμεταφραστή με μητρική γλώσσα τα αγγλικά, η αντιμετάφραση του οποίου αξιολογήθηκε ως ισοδύναμη με την πρωτότυπη αγγλική έκδοση του εργαλείου. Έτσι προέκυψε η τελική μορφή του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου που παρουσιάζεται στο παράρτημα.

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο προτείνει ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο επεξηγεί το περιεχόμενο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, μέσα από έξι (6) διαστάσεις: (1) αυτο-προσδοκία, (2) υποχρεώσεις-καθήκοντα εκπαιδευτικών, (3) παράγοντες εξωτερικής επιρροής, (4) παιδαγωγική, (5) διδακτικές

δεξιότητες και γνώσεις, και (6) κοινωνική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η κάθε διάσταση αποτελείται από συγκεκριμένα ερωτήματα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας, τοποθετούνται σε μια πεντάβαθμη λεκτική κλίμακα Likert. Η κλίμακα αυτή κυμαίνεται από την απόλυτη-πλήρη διαφωνία ως την απόλυτη συμφωνία, ενώ η ενδιάμεση θέση αντιπροσωπεύει την ουδέτερη στάση-τοποθέτηση. (ήτοι: Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα).

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου (βλ.:Παράρτημα) διακρίνεται σε δύο ενότητες: Η πρώτη ενότητα αφορά στη συγκέντρωση των δημογραφικών χαρακτηριστικών και αναλύεται σε οκτώ (8) ερωτήματα. Η δεύτερη ενότητα αφορά στο κύριο μέρος του ερωτηματολογίου και αναλύεται σε είκοσι δύο (22) συνολικά ερωτήματα σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα. Τόσο, τα ερωτήματα της πρώτης, όσο, και της δεύτερης ενότητας είναι κλειστού τύπου και περιλαμβάνουν απαντήσεις πολλαπλών επιλογών. Μάλιστα αυτά της δεύτερης ενότητας, συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα:

1) Ποιο είναι το προφίλ της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,

2) Υπάρχει σχέση στις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας και τα δημογραφικά του δείγματος;

3) Ποιες είναι οι άποψη-εις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση, τόσο σε επίπεδο βαθμίδας εκπαίδευσης

4) Κατά πόσο υπάρχει σύγκλιση απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα-ανάπτυξη και επιμόρφωση

5) Ποιά είναι η άποψη τους για το σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού, και αν και κατά πόσο συνδέεται/σχετίζεται με την επαγγελματική τους ταυτότητα-ανάπτυξη και επιμόρφωση,

6) Ποιες οι προτεραιότητες τους σε ζητήματα που άπτονται της ευρύτερης επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Στη δεύτερη ενότητα περιλαμβάνονται και κλίμακες διαβάθμισης. Για την καταγραφή μάλιστα της τοποθέτησης του ερωτώμενου, αντί της αριθμητικής κλίμακας, επιλέχθηκε μια λεκτική κλίμακα, που κυμαίνεται από την πλήρη άρνηση ως την πλήρη συμφωνία (Διαφωνώ απόλυτα-Διαφωνώ-Ούτε Διαφωνώ/Ούτε

Συμφωνώ- Συμφωνώ-Συμφωνώ Απόλυτα). Ειδικότερα, όσον αφορά στις κλίμακες διαβάθμισης, πρόκειται για πενταβάθμιες κλίμακες Likert, με διαβάθμιση των απαντήσεων, ενώ η ενδιάμεση κατηγορία αντιπροσωπεύει την ουδέτερη θέση.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ερωτήματα ακολουθώντας τη σειρά εμφάνισής τους στο ερωτηματολόγιο.

Ειδικότερα:

- α) Η διάσταση της αυτοπροσδοκίας (ερωτήματα 1-5)
- β) Η διάσταση των υποχρεώσεων-καθηκόντων των εκπαιδευτικών (ερωτήματα 6-11)
- γ) Η διάσταση των εξωτερικών παραγόντων επιρροής (ερωτήματα 9-11)
- δ) Η παιδαγωγική διάσταση (ερωτήματα 12-15)
- ε) Η διάσταση των διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων (ερωτήματα 16-19)
- στ) Η διάσταση της κοινωνικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (ερωτήματα 20-22)

### *5.8.2 Ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού*

Για τη μελέτη της **επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης** των εκπαιδευτικών, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο το οποίο βασίστηκε:

- α) σε αποτελέσματα ερευνών των Hustler et al. (2003) και Day et al. (2007), που αναφέρονταν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού,
- β) σε αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγε:

I) Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007) για την Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσω της οποίας αναδεικνυόταν οι ανάγκες που καλύπτει η επιμόρφωση καθώς και ζητήματα σχετικά με την αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία είχαν οι εκπαιδευτικοί παρακολουθήσει και αφορούσαν:

1. Το περιεχόμενο
2. Τη διάρκεια και την περιοδικότητα
3. Τη δεσμευτικότητα
4. Το φορέα υλοποίησης
5. Τον τόπο διεξαγωγής και τρόπο χρηματοδότησης
6. Την εκπαιδευτική/διδακτική μέθοδο
7. Το χώρο διεξαγωγής των προγραμμάτων επιμόρφωσης

II) Το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013) με θέμα: Η συμβολή

της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων,

γ) σε κατηγορίες θεματικών ενοτήτων που εκφράζουν τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών για την μελλοντική ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση όπως αυτές προέκυψαν μετά από την μελέτη των σχετικών ερευνών (OECD, 2014)

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου (βλ.: Παράρτημα) διακρίνεται σε δύο ενότητες: Η πρώτη ενότητα, η οποία αφορά στη συγκέντρωση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, αναλύεται σε οκτώ (8) ερωτήματα, κι είναι η ίδια με αυτή που αναφέρθηκε στο ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ταυτότητα. Η δεύτερη ενότητα, αφορά στα κύριο μέρος του ερωτηματολογίου, και αναλύεται σε πενήντα (50) συνολικά ερωτήσεις σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Οι ερωτήσεις αυτές συνδέονται με τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στη διατριβή:

3) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση

4) Κατά πόσο υπάρχει σύγκλιση απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων που σχετίζονται/συνδέονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση,

5) Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το σύγχρονο ρόλο τους, και αν και κατά πόσο συνδέεται/σχετίζεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη κι επιμόρφωση,

6) Ποιες οι προτεραιότητες-προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, σε ζητήματα που άπτονται της ευρύτερης επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Τόσο, τα ερωτήματα της πρώτης, όσο και της δεύτερης ενότητας είναι κλειστού τύπου. Κατά πλειοψηφία περιλαμβάνουν απαντήσεις πολλαπλών επιλογών, με ελάχιστα ερωτήματα διχοτομικού τύπου. Αρκετά ερωτήματα στη δεύτερη ενότητα περιλαμβάνουν κλίμακες 5βάθμιες διαβάθμισης Likert, με την ενδιάμεση κατηγορία-διαβάθμιση των απαντήσεων να αντιπροσωπεύει την ουδέτερη-μεσαία θέση. Επιπρόσθετα, υπάρχει ερώτημα στο οποίο ζητείται ιεράρχηση (1 περισσότερο σημαντικός έως 8 λιγότερο σημαντικός) από τους εκπαιδευτικούς για την καταλληλότητα φορέα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, ενώ στις κατηγορίες θεματικών ενοτήτων που εκφράζουν τις προτεραιότητες τους για



μελλοντική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, από την κάθε μια επιλέγουν μέχρι 3 θέματα, τοποθετώντας 1 στο περισσότερο σημαντικό και 3 στο λιγότερο σημαντικό.

Εξαιτίας του όγκου των ερωτήσεων που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για την καλύτερη επεξεργασία (ανάλυση) και κατανόηση τους, υλοποιήθηκε κατηγοροποίηση των ερωτημάτων σε διαστάσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι διαστάσεις (με τις αντίστοιχες ερωτήσεις) ακολουθώντας τη σειρά εμφάνισής τους στο ερωτηματολόγιο:

α) Η διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (ερωτήσεις 1-5)

β) Η διάσταση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ερωτήσεις 6-18)

γ) Η διάσταση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της επιμόρφωσης (ερωτήσεις 19-30)

δ) Η διάσταση της σημαντικότητας των χαρακτηριστικών της επιμόρφωσης (ερωτήσεις 31-42)

ε) Η διάσταση των οργανωτικών χαρακτηριστικών της επιμόρφωσης (ερωτήσεις 43-48)

στ) Η διάσταση της καταλληλότητας φορέα υλοποίησης επιμόρφωσης (ερώτηση 49)

ζ) Η διάσταση της προτεραιότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα επιμόρφωσης (ερώτηση 50)

### **5.8.3 Η ποιοτική έρευνα. Παρουσίαση των ερωτημάτων της συνέντευξης**

Για το τμήμα της διατριβής που εστιάζει στην ποιοτική έρευνα καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων κρίθηκε η συνέντευξη. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη μορφή συνέντευξης. Η επιλογή της συγκεκριμένης μορφής έγινε λαμβάνοντας υπόψη τα ακόλουθα: α) ο βαθμός δόμησής της διαφέρει από περίπτωση σε περίπτωση. Αυτό που τη δομεί είναι το «σχέδιο συνέντευξης» καθώς και η διαδικασία δομής της, που μοιάζει συχνά με αυτή του ερωτηματολογίου (Verma & Mallick, 2004) β) έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά παρουσιάζει περισσότερη ευελιξία «ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008) γ) το υποκείμενο της έρευνας έχει αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεων. Ο ερευνητής περιορίζει πάρα πολύ τις παρεμβάσεις του, φροντίζοντας να κατευθύνει

το υποκείμενό του στα θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί (Βάμβουκας, 1998), δ) βοηθά να βρούμε το πραγματικό νόημα αυτού που μας ενδιαφέρει και να το κατανοήσουμε καλύτερα, αφού μπορούμε να σκεφτούμε και να δούμε τον κόσμο όπως τα άτομα που έδωσαν συνεντεύξεις (Breakwell, 1995).

Στην έναρξη κάθε συνέντευξης, τέθηκαν ερωτήματα για το προφίλ των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα. Ο οδηγός συνέντευξης είναι δομημένος σε δύο μέρη: το πρώτο μέρος που αναφέρονταν στην επαγγελματική ταυτότητα, και το δεύτερο που αναφέρονταν στην επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Για την κατασκευή του οδηγού συνέντευξης, προηγήθηκε η ανάλυση των προαναφερθέντων ερωτηματολογίων της ποσοτικής έρευνας, η οποία βοήθησε ουσιαστικά στη σύσταση των αξόνων της συνέντευξης

Όλες οι ερωτήσεις που τέθηκαν στις συνεντεύξεις και αποτελούν τους άξονες των συνεντεύξεων, ήταν αντιστοίχως ανάλογες με το περιεχόμενο των ερωτήσεων, που διατυπώθηκαν στην ποσοτική έρευνα μέσα από τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας για την επαγγελματική ταυτότητα και για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση.

Για το **πρώτο μέρος** συστήθηκαν-κατασκευάστηκαν πέντε άξονες που αναφερόταν στην **επαγγελματική ταυτότητα** των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα:

Ο πρώτος άξονας είχε το χαρακτήρα του αυτοπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού, καθώς εστιάζεται στην περιγραφή του εκπαιδευτικού από τον ίδιο του τον εαυτό.

Ο δεύτερος άξονας, αναφερόταν στις υποχρεώσεις και στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών και έθετε ζητήματα που συνάγουν τη διδασκαλία, το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π) και την κοινωνία.

Ο τρίτος άξονας, επικεντρωνόταν στους παράγοντες-εμπόδια, που επηρεάζουν και δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών

Ο τέταρτος άξονας, ήταν σχετικός με ευρύτερα θέματα παιδαγωγικής φύσεως, διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων

Τέλος, ο πέμπτος άξονας διαπραγματεύεται πτυχές της κοινωνικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών



Για το δεύτερο μέρος του οδηγού συνέντευξης, στοιχειοθετήθηκαν επτά άξονες σχετικοί με την **επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση** του εκπαιδευτικού

Αναλυτικότερα:

Ο πρώτος άξονας, αποσκοπούσε στον προσδιορισμό της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως την οριοθετούν οι ίδιοι.

Ο δεύτερος άξονας είχε απολογιστικό κυρίως χαρακτήρα. Αναφερόταν στο αν υπήρχαν οφέλη-και ποια ήταν αυτά-από τις μέχρι τώρα επιμορφώσεις ή προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, που είχαν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί.

Ο τρίτος άξονας, εστιαζόταν στους (πιθανούς) λόγους συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης

Ο τέταρτος άξονας επικεντρωνόταν, στο τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί, ότι μπορεί να αποτελεί ποιοτικό/σημαντικό χαρακτηριστικό ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης

Ο πέμπτος άξονας έθετε θέματα προτιμήσεων, για τον ποιο θεωρούν ως καταλληλότερο φορέα σχεδιασμού, υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης & επαγγελματικής ανάπτυξης. Επίσης, έθετε το ερώτημα, της ύπαρξης λόγου-άποψης του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης.

Ο έκτος άξονας, αναφερόταν στις επιλογές των εκπαιδευτικών σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης, στην παρούσα φάση της ζωής τους, όσον αφορά: τη διάρκεια, την περιοδικότητα, τη δεσμευτικότητα και την εκπαιδευτική-διδασκτική μέθοδο.

Τέλος, ο έβδομος άξονας, εξέφραζε τις επιθυμίες των ερωτώμενων για κάποιο-α αντικείμενο-α που θα ήθελαν να επιμορφωθούν ή να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης.

### **5.9 Διαδικασίες συλλογής δεδομένων**

Κατά τη πραγματοποίηση της ποσοτικής έρευνας, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες και συμπληρώθηκε επί τόπου, παρουσία του ερευνητή. Ο τρόπος αυτός είναι ιδιαίτερα χρονοβόρος σε σχέση με άλλους τρόπους (για παράδειγμα το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο), αλλά έχει καλύτερη ανταπόκριση από τους συμμετέχοντες. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικός υπολογιστής και το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS 17. Εφαρμόστηκε ανάλυση περιγραφικής στατιστικής πρώτα για την παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και έπειτα για τα

αποτελέσματα, τα οποία έδωσαν την εικόνα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω στις συγκεκριμένες ερωτήσεις που τους τέθηκαν. Έτσι δημιουργήθηκαν κάποιοι πίνακες με ποσοστά, καθώς και γραφήματα με διαγράμματα με μορφή ραβδογραμμάτων και πιτών.

Στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης, οι ατομικές συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν σε χώρους εντός των εκάστοτε σχολικών εγκαταστάσεων, τους οποίους είχαν υποδείξει στον ερευνητή οι διευθυντές-ύντριες οι οποίοι-ες είχαν ενημερωθεί κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας για το κλείσιμο προγραμματισμένης-ένων συνάντησης-σεων/ραντεβού για τις συνεντεύξεις. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στη δημιουργία καλού επικοινωνιακού κλίματος και επαφής ανάμεσα στους-τις ερωτώμενους-ενες και τον ερευνητή, ώστε να μπορέσουν να αισθανθούν ασφαλείς και να παράγουν λόγο ελεύθερα (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Διαδικαστικά, σε κάθε συνάντηση, επεξηγούνταν σύντομα, αλλά και αναλυτικά το-τα θέματα της συνέντευξης. Κατόπιν, επιβεβαιωνόταν η συμφωνία των συμμετεχόντων για ηχητική καταγραφή του παραγόμενου ηχητικού λόγου. Παράλληλα, υπήρχε διαβεβαίωση της εξασφάλισης της ανωνυμίας τους, καθώς και της δυνατότητας απόσυρσης-απομάκρυνσης οποιαδήποτε στιγμή από τη συγκεκριμένη έρευνα. Η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν δέκα με δεκαπέντε λεπτά, με κάποιες μικρές αποκλίσεις που μπορεί να οφείλονταν σε κάποιους αστάθμητους παράγοντες (ύπαρξη διακοπών, τιθέμενες διευκρινιστικές ερωτήσεις κ.λ.π.).

Σχετικά με την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών απομαγνητοφωνήθηκαν και τα δεδομένα ήχου μετατράπηκαν σε γραπτά δεδομένα. Ακολούθως με τη μέθοδο της «θεματικής ανάλυσης περιεχομένου» το απομαγνητοφωνημένο υλικό υποβλήθηκε σε αλληπάλληλες προσεγγίσεις, ώστε να δημιουργηθούν κατηγορίες (θέματα) με βάση το περιεχόμενό τους. Αρχικά, διενεργήθηκε μια «προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση» (Creswell, 2011: 282) και στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα και μετά από ενδελεχή μελέτη για τυχόν επικάλυψη και πλεονασμό κωδικών αυτά εντάχθηκαν σε γενικά θέματα. Τα ολοκληρωμένα αυτά σύνολα θεμάτων και γενικότερα οι απαντήσεις κωδικοποιημένες και κατηγοριοποιημένες αποτέλεσαν το υλικό το οποίο μελετήθηκε και ερμηνεύτηκε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης μας.

### 5.10 Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Για την μείωση των ζητημάτων αξιοπιστίας και εγκυρότητας επιλέχθηκε η μέθοδος του τριγωνισμού και συγκεκριμένα ο έλεγχος ερευνητικών δεδομένων, με τη χρήση δεδομένων που προέρχονται από διαφορετικές πηγές (Πηγιάκη, 2004). Στην περίπτωση μας συγκεντρώθηκαν δεδομένα από δύο διαφορετικές προσεγγίσεις – ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις- τα οποία συγκρίθηκαν μεταξύ τους ώστε να διερευνηθεί το ζήτημα και από τις δύο πλευρές με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοπιστία και ευκρίνεια.

Ακόμη, προτού πραγματοποιηθεί η κυρίως έρευνα και χορηγηθούν-δοθούν στους εκπαιδευτικούς τα ερωτηματολόγια που αφορούσαν την επαγγελματική τους ταυτότητα και την επαγγελματική τους ανάπτυξη-επιμόρφωση, υλοποιήθηκε πιλοτική έρευνα. Ουσιαστικά, η πιλοτική έρευνα αποτελεί μια δοκιμασία-έναν προέλεγχο των ερευνητικών εργαλείων (στην παρούσα διατριβή των ερωτηματολογίων και της συνέντευξης), που γίνεται στο πλαίσιο της προετοιμασίας της πλήρους μελέτης, με απώτερο στόχο να διαπιστωθεί στην πράξη της η καταλληλότητα των τεχνικών και των μεθόδων (Blaxter, Hughes, & Tight, 2004).

Η πιλοτική φάση της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε τους μήνες Απρίλιο-Μάιο 2015. Το δείγμα για την ποσοτική έρευνα αποτέλεσαν 20 εκπαιδευτικοί και των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας), οι οποίοι παρουσίαζαν χαρακτηριστικά παρόμοια με εκείνα των ατόμων-υποκειμένων που θα συμμετείχαν στο τελικό δείγμα. Το πιλοτικό αυτό στάδιο προσέφερε χρήσιμες πληροφορίες και ανέδειξε ορισμένες αδυναμίες των ερωτηματολογίων, οι οποίες οδήγησαν σε μια εποικοδομητική αναμόρφωση και τροποποίηση της διατύπωσης των ερωτημάτων του ερευνητικού εργαλείου. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας της πιλοτικής έρευνας οδήγησε στην οριστικοποίηση του ερωτηματολογίου και τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας που διενεργήθηκε κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο 2015.

Ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας είναι αυτός που υπολογίστηκε από τον Cronbach (1951) και ονομάζεται Cronbach's  $\alpha$  (alpha), ή δείκτης εσωτερικής συνέφειας (internal consistency coefficient). Ο δείκτης αυτός μετράει την εσωτερική συνέφεια δηλαδή πόσο σχετικές είναι μεταξύ τους οι ερωτήσεις που συνιστούν μια ομάδα ερωτήσεων. Η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων σύμφωνα με το δείκτη cronbach alpha ήταν :

α) Για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στο μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο στο σύνολο 0,824 (Αυτοπροσδοκία 0,724-Καθήκοντα 0,601-Εξωτερικοί παράγοντες επιρροής 0,656-Παιδαγωγική 0,652-Διδακτικές δεξιότητες και γνώσεις 0,803-Κοινωνική συμπεριφορά εκπαιδευτικών 0,688)

β) Για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο σύνολο 0,794 (Επαγγελματική ανάπτυξη 0,805-Επιμόρφωση 0,797-Ποιοτικά χαρακτηριστικά επιμόρφωσης 0,892-Σημαντικτικότητα χαρακτηριστικών 0,920)

Αντίστοιχα, για την ποιοτική έρευνα επιλέχθηκαν δυο εκπαιδευτικοί, από κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, στους οποίους έγιναν οι πιλοτικές συνεντεύξεις. Η όλη διαδικασία συνέβαλε στη διαμόρφωση και οριστικοποίηση των τελικών θεματικών αξόνων που θα κινούνταν οι συνεντεύξεις. Αφού, λοιπόν, αναδιαμορφώθηκαν κι οριστικοποιήθηκαν οι άξονες της συνέντευξης, έλαβε χώρα η κυρίως ποιοτική έρευνα κατά το χρονικό διάστημα Μάιο-Ιούνιο 2015, σε επιλεγμένα υποκείμενα του δείγματος που έχριζαν ιδιαίτερης διερεύνησης για λόγους μεθοδολογικούς (τριγωνοποίησης των δεδομένων), αλλά και για μια εκ βάθους ανάλυση του θέματος.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>. ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων (ευρημάτων) της διατριβής. Πιο συγκεκριμένα: α) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα. Επίσης, πραγματοποιείται έλεγχος  $\chi^2$  ανεξάρτητων δειγμάτων όπως και στατιστική διαδικασία Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA), για ανεύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών με βάση ορισμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών, β) παρουσιάζονται τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας ξεχωριστά ανά βαθμίδα .

### 6.1 Ποσοτική έρευνα

#### 6.1.1 Επαγγελματική Ταυτότητα εκπαιδευτικών

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το προφίλ της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, προτείνει ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο επεξηγεί το περιεχόμενο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, μέσα από έξι (6) διαστάσεις:

- 1) αυτο-προσδοκία,
- 2) υποχρεώσεις-καθήκοντα εκπαιδευτικών,
- 3) παράγοντες εξωτερικής επιρροής,
- 4) παιδαγωγική,
- 5) διδακτικές δεξιότητες και γνώσεις,
- 6) κοινωνική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Θα παρουσιαστούν τα ευρήματα για κάθε διάσταση χωριστά καθώς και των ερωτήσεων-δηλώσεων-θέσεων που περικλείει η κάθε διάσταση. Όλα τα ερωτήματα ήταν κλειστού τύπου με πενταβάθμια κλίμακα κατάταξης (Likert Scale), που κυμαίνεται από την απόλυτη-πλήρη διαφωνία ως την απόλυτη συμφωνία, [1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα]. Για καλύτερη κι ευκολότερη κατανόηση των αποτελεσμάτων, έγινε τροποποίηση της κλίμακας σε τριβάθμια [ήτοι, 1=Διαφωνώ απόλυτα & Διαφωνώ, 2=Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ, 3=Συμφωνώ & Συμφωνώ απόλυτα].

### 6.1.1.1 Παρουσίαση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου της Επαγγελματικής Ταυτότητας (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)

Ο Πίνακας 13 που ακολουθεί εμφανίζει τις συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της Αυτοπροσδοκίας, η οποία αποτελούνταν από πέντε ερωτήσεις-δηλώσεις-θέσεις Πίνακας 13

*Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Αυτοπροσδοκίας Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)*

Αυτοπροσδοκία Εκπαιδευτικών Α/βθμιας Εκπαίδευσης	Διαφωνώ απόλυτα και Διαφωνώ 1+2	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ 3	Ούτε συμφωνώ ούτε συμφωνώ 4+5	Συμφωνώ απόλυτα και Συμφωνώ 4+5
Q1 Ελπίδα για συνέχιση διδασκαλίας	1 (1%)	1 (1%)		99 (98%)
Q2 Αρχικοί λόγοι ίδιοι λόγοι με το σήμερα στη συνέχιση της διδασκαλίας	6 (6%)	11 (10,9%)		84 (83,1%)
Q3 Επιλογή επαγγέλματος εκπ/κού - δουλειά με σέβας	4 (4%)	16 (15,6%)		81 (80,4%)
Q4 Αναμενόμενος τύπος εκπ/κου σύμφωνος με το διδακτικό μου στυλ	2 (2%)	12 (11,9%)		87 (86,1%)
Q5 Δηλώσεις άλλων για την καριέρα μου σχετικές με τις δικές μου	13 (12,9%)	28 (27,7%)		60 (59,4%)

Από τον Πίνακα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- α) η σχεδόν απόλυτη συμφωνία των εκπαιδευτικών (98%) στο να ελπίζουν στην τέλεση του διδακτικού τους έργου,
- β) ο αναμενόμενος τύπος του εκπαιδευτικού που θα ήθελαν να είναι, συμφωνεί κατά μεγάλο βαθμό (86,1%) με το διδακτικό τους ύφος, καθώς και οι πρωταρχικοί λόγοι σχετικά με τη διδασκαλία υφίστανται και στο παρόν (81%),
- γ) η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, θεωρείται ως σεβαστή εργασία από τους ίδιους (80,4%).

Τέλος, αν ταυτίζονται οι απόψεις των άλλων σχετικά με καριέρα τους, ήταν αυτό που συμφωνούν λιγότερο (59,4%), εκφράζοντας αντίστοιχα ουδέτερη (27,7%) ή αρνητική (12,9%) στάση.



Ο Πίνακας 14 που ακολουθεί εμφανίζει τις συχνότητες την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση των Καθηκόντων, η οποία αποτελούνταν από τρεις ερωτήσεις-δηλώσεις-θέσεις

Πίνακας 14

*Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Καθηκόντων Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)*

<b>Καθήκοντα Εκπαιδευτικών Α/βθμιας Εκπαίδευσης</b>	<b>Διαφωνώ απόλυτα και Διαφωνώ 1+2</b>	<b>Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ 3</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα και Συμφωνώ 4+5</b>
Q6 Υπευθυνότητα για Α.Π και διδασκαλία		5 (5%)	95 (95%)
Q7 Υπευθυνότητα για μαθητές	2 (2%)	7 (6,9%)	91(90,1%)
Q8 Υπευθυνότητα για κοινωνία	8 (7,9%)	23 (22,8%)	70 (69,3%)

Από τον Πίνακα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- η σχεδόν απόλυτη συμφωνία του συνόλου των εκπαιδευτικών (95%) στο να δηλώνουν υπεύθυνοι για το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π) μέσα από την εφαρμογή της διδασκαλίας τους,
- η υψηλή αίσθηση υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών (90,1%) για τους μαθητές τους,
- η μη ταύτιση των απόψεων τους για αν νοιώθουν υπεύθυνοι για την κοινωνία, καθώς το 69,3% των εκπαιδευτικών έρχεται σε συμφωνία με τη συγκεκριμένη δήλωση-θέση, ενώ το 22,8% και το 7,9% του δείγματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τηρεί ουδέτερη στάση ή διαφωνεί.

Ο Πίνακας 15 που ακολουθεί εμφανίζει τις συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση των Εξωτερικών παραγόντων επιρροής, η οποία αποτελούνταν από τρεις ερωτήσεις-δηλώσεις-θέσεις

Πίνακας 15

*Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Εξωτερικών παραγόντων επιρροής Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης(N=101)*

Εξωτερικοί παράγοντες επιρροής Εκπ/κών Α/βθμιας Εκπαίδευσης	Διαφωνώ απόλυτα και Διαφωνώ 1+2	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ 3	Συμφωνώ απόλυτα και Συμφωνώ 4+5
Q9 Πολιτικές σχολείου	28 (27,7%)	33 (32,7%)	28 (27,7%)
Q10 Στάσεις γονέων	40 (39,5%)	35 (34,7%)	26 (25,8%)
Q11 Α.Π. στη διδασκαλία	9 (8,9%)	25 (24,8%)	67 (66,3%)

Από τον Πίνακα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- α) η μη ταύτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το αν θεωρούν οι πολιτικές του σχολείου αποτελούν εξωτερικούς παράγοντες επιρροής στο έργο τους, καθώς το 39,6% των εκπαιδευτικών διαφωνεί, ενώ το 32,7% και το 27,7% δηλώνουν αντίστοιχα ουδέτερη θέση ή συμφωνούν. Ανάλογη είναι κι η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών, στο αν οι στάσεις των γονέων μπορεί να επηρεάσει το έργο τους. Έτσι το 39,5% του δείγματος από την Πρωτοβάθμια διαφωνεί, το 34,7% ούτε διαφωνεί ή συμφωνεί και το 25,8% συμφωνεί,
- β) το Α.Π. θεωρείται ότι μπορεί να επηρεάσει τη διδασκαλία τους σύμφωνα με το 66,3% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας. Παράλληλα, ένα 24,8% του δείγματος δηλώνει ουδέτερη στάση και το 8,9% τοποθετείται αρνητικά.

Ο Πίνακας 16 που ακολουθεί εμφανίζει τις συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της Παιδαγωγικής, η οποία αποτελούνταν από τέσσερις ερωτήσεις-δηλώσεις-θέσεις

Πίνακας 16

*Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Παιδαγωγικής Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)*

Παιδαγωγική Εκπαιδευτικών Α/βθμιας Εκπαίδευσης	Διαφωνώ απόλυτα και Διαφωνώ 1+2	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ 3	Συμφωνώ απόλυτα και Συμφωνώ 4+5
Q12 Αλληλεπίδραση εδραίωση εμπιστοσύνης		3 (3%)	97 (97%)
Q13 Επιβολή πειθαρχίας	2 (2%)	5 (5%)	93 (93%)
Q14 Εκπ/κος πρότυπο συνύπαρξης με άλλους		2 (2%)	98 (98%)
Q15 Επίδραση στη συμπεριφορά και ηθική μαθητών	2 (2%)	10 (9,9%)	89 (88,1%)

Από τον Πίνακα παρατηρούνται τα ακόλουθα:

α) η εικόνα του εκπαιδευτικού ως πρότυπο καθώς κι η εδραίωση της εμπιστοσύνης στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, έρχονται σχεδόν σε απόλυτη συμφωνία με τις αντιλήψεις του δείγματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με ποσοστά της τάξεως του 98% και 97% αντίστοιχα,

β) η επιβολή πειθαρχίας θεωρείται σημαντικό στοιχείο σύμφωνα με το 93% των εκπαιδευτικών, όπως επίσης κι η επίδραση που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα σχετικά με τη ηθική και τη συμπεριφορά των μαθητών (88,1%).

Ο Πίνακας 17 που ακολουθεί εμφανίζει τις συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση των Διδακτικών Δεξιοτήτων, η οποία αποτελούνταν από τέσσερις ερωτήσεις-δηλώσεις-θέσεις

Πίνακας 17

*Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Διδακτικών Δεξιοτήτων Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης(N=101)*

<b>Διδακτικές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών Α/βθμιας Εκπαίδευσης</b>	<b>Διαφωνώ απόλυτα και Διαφωνώ 1+2</b>	<b>Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ 3</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα και Συμφωνώ 4+5</b>
Q16 Κατάλληλη χρήση μεθόδων διδασκαλίας για περιεχόμενο διδασκαλίας		1 (1%)	100 (99%)
Q17 Κατάλληλη χρήση μεθόδων διδασκαλίας για τόνωση ενδιαφέροντος μαθητών		3 (3%)	98 (97%)
Q18 Ικανότητα εκπ/κου διδασκαλίας για την πλειοψηφία μαθητών		3 (3%)	98 (97%)
Q19 Εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας		6 (5,9%)	95 (94,1%)

Από τον Πίνακα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

α) η κατάλληλη χρήση μεθόδων διδασκαλίας ανάλογη με το περιεχόμενο διδασκαλίας, υποστηρίζεται σχεδόν ολοκληρωτικά από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ποσοστό 99%,

β) η ικανότητα του εκπαιδευτικού στο να χρησιμοποιεί μεθόδους διδασκαλίας που τονώνουν το ενδιαφέρον και προορίζεται για την πλειοψηφία των μαθητών, τονίστηκε ισόποσα από το 97% των εκπαιδευτικών,



γ) η εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, έρχεται σε συμφωνία με υψηλό ποσοστό (94,1%) σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ο Πίνακας 18 που ακολουθεί εμφανίζει τις συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση των Κοινωνικής Συμπεριφοράς των Εκπαιδευτικών, η οποία αποτελούνταν από τρεις ερωτήσεις-δηλώσεις-θέσεις

Πίνακας 18

*Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Κοινωνικής Συμπεριφοράς Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)*

Κοινωνική Συμπεριφορά Εκπ/κών Α/βθμιας Εκπαίδευσης	Διαφωνώ απόλυτα και Διαφωνώ 1+2	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ 3	Ούτε Συμφωνώ απόλυτα και Συμφωνώ 4+5
Q20 Δαπάνη επιπλέον χρόνου για βοήθεια μαθητών σε κοινωνικά προβλήματα	2 (2%)	18 (17,8%)	81 (80,2%)
21 Δαπάνη επιπλέον χρόνου για βοήθεια μαθητών σε σχολικά προβλήματα	1 (1%)	13 (12,9%)	87 (86,1%)
Q22 Αφοσίωση εργασία	4 (4%)	5 (5%)	92 (91%)

Βάσει των στοιχείων που παρατίθενται στον Πίνακα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Πρωτοβάθμιας:

α) είναι αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό τους έργο-εργασία σε υψηλό ποσοστό (91%),  
 β) δηλώνουν ότι δαπανούν επιπλέον χρόνο στο να βοηθήσουν τους μαθητές τους, περισσότερο σε θέματα σχολικού περιβάλλοντος (86,1%), παρά κοινωνικού (80,2%).

### 6.1.1.2 Παρουσίαση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου της Επαγγελματικής Ταυτότητας (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)

Ο Πίνακας 19 που ακολουθεί εμφανίζει τις συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της Αυτοπροσδοκίας.

Πίνακας 19

*Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Αυτοπροσδοκίας Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)*

Αυτοπροσδοκία Εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης	Διαφωνώ απόλυτα και Διαφωνώ 1+2	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ 3	Ούτε Ούτε	Συμφωνώ απόλυτα και Συμφωνώ 4+5
Q1 Ελπίδα για συνέχιση διδασκαλίας	2 (1,8%)	6 (5,3%)		105 (92,9%)
Q2 Αρχικοί λόγοι ίδιοι λόγοι με το σήμερα στη συνέχιση της διδασκαλίας	8 (7%)	9 (8%)		96 (85%)
Q3 Επιλογή επαγγέλματος εκπ/κού - δουλειά με σέβας	8 (7,2%)	28 (27,4%)		74 (65,4%)
Q4 Αναμενόμενος τύπος εκπ/κου σύμφωνα με το διδακτικό μου στυλ	9 (8%)	22 (19,5%)		82 (72,5%)
Q5 Δηλώσεις άλλων για την καριέρα μου σχετικές με τις δικές μου	22 (19,5%)	47 (41,6%)		44 (38,9%)

Από τον Πίνακα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- η συμφωνία σε υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών (92,9%) στο να ελπίζουν στην τέλεση του διδακτικού τους έργου,
- οι πρωταρχικοί λόγοι σχετικά με τη διδασκαλία υφίστανται και στο παρόν βρίσκουν σε συμφωνία το 85% του δείγματος της Δευτεροβάθμιας. Επιπρόσθετα, δηλώνουν ότι σε ποσοστό 72,5% ο αναμενόμενος τύπος του εκπαιδευτικού που θα ήθελαν να είναι, βρίσκεται σε συμφωνία με το διδακτικό τους ύφος,
- η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, θεωρείται ως σεβαστή εργασία από τους ίδιους (65,4%).

Τέλος, αν ταυτίζονται οι απόψεις των άλλων σχετικά με την καριέρα τους, ήταν αυτό που συμφωνούν λιγότερο (38,9%), εκφράζοντας αντίστοιχα ουδετερότητα

(41,6%) - η οποία κατείχε και την υψηλότερη απόκριση στην συγκεκριμένη ερώτηση/θέση- ή αρνητική στάση (12,9%).

Ο Πίνακας 20 που ακολουθεί εμφανίζει τις συχνότητες και τις συχρότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση των Καθηκόντων.

Πίνακας 20

*Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Καθηκόντων Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)*

<b>Καθήκοντα Εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης</b>	<b>Διαφωνώ απόλυτα και Διαφωνώ 1+2</b>	<b>Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ 3</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα και Συμφωνώ 4+5</b>
Q6 Υπευθυνότητα για Α.Π και διδασκαλία	6 (5,3%)	9 (8%)	98 (86,7%)
Q7 Υπευθυνότητα για μαθητές	5 (4,4%)	7 (6,2%)	101 (89,4%)
Q8 Υπευθυνότητα για κοινωνία	16 (15,1%)	24 (21,2%)	72 (63,7%)

Παρατηρώντας τον Πίνακα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- η υψηλή αίσθηση υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών (89,4%) για τους μαθητές τους,
- η συμφωνία σε μεγάλο ποσοστό του δείγματος (86,7%) στο να δηλώνουν υπεύθυνοι για την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π) μέσα από την διδασκαλία τους
- η μη ταύτιση των απόψεων τους για αν νοιώθουν υπεύθυνοι για την κοινωνία, καθώς το 63,7% των εκπαιδευτικών έρχεται σε συμφωνία με τη συγκεκριμένη δήλωση-θέση, ενώ το 21,2% και το 15,4% των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τηρεί ουδέτερη στάση ή διαφωνεί αντίστοιχα.

Ο Πίνακας 21 που ακολουθεί εμφανίζει τις συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση των Εξωτερικών παραγόντων επιρροής, η οποία αποτελούνταν από τρεις ερωτήσεις-δηλώσεις-θέσεις

Πίνακας 21

*Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Εξωτερικών παραγόντων επιρροής Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)*



<b>Εξωτερικοί παράγοντες επιρροής Εκπ/κών Β/θμιας Εκπαίδευσης</b>	<b>Διαφωνώ απόλυτα και Διαφωνώ 1+2</b>	<b>Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ 3</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα και Συμφωνώ 4+5</b>
Q9 Πολιτικές σχολείου	18 (15,8%)	23 (20,4%)	72 (63,8%)
Q10 Στάσεις γονέων	48 (42,5%)	31 (27,4%)	34 (30,1%)
Q11 Α.Π. στη διδασκαλία	4 (3,6%)	14 (12,4%)	95 (84%)

Από τον Πίνακα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- α) το Α.Π. θεωρείται ότι μπορεί να επηρεάσει τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας σε μεγάλο βαθμό (66,3%),
- β) οι πολιτικές του σχολείου μπορεί να αποτελέσουν εξωτερικούς παράγοντες επιρροής στο έργο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με αρκετά μεγάλο ποσοστό δηλώσεων τους (63,8%)
- γ) οι στάσεις των γονέων στο αν επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο των συμμετεχόντων, ήταν αυτό που το στοιχείο που δεν υπήρχε ξεκάθαρη η τοποθέτηση τους, μολονότι το 42,5% αυτών, δηλώνει διαφωνία στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Ο Πίνακας 22 που ακολουθεί εμφανίζει συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της Παιδαγωγικής, η οποία αποτελούνταν από τέσσερις ερωτήσεις-δηλώσεις-θέσεις

Πίνακας 22

*Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Παιδαγωγικής Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)*

<b>Παιδαγωγική Εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης</b>	<b>Διαφωνώ απόλυτα και Διαφωνώ 1+2</b>	<b>Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ 3</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα και Συμφωνώ 4+5</b>
Q12 Αλληλεπίδραση εδραίωση εμπιστοσύνης		4 (3,5%)	109 (96,5%)
Q13 Επιβολή πειθαρχίας	6 (5,3%)	17 (15%)	90 (79,7%)
Q14 Εκπ/κος πρότυπο συνύπαρξης με άλλους	1 (0,9%)	4 (3,5%)	108 (95,6%)
Q15 Επίδραση στη συμπεριφορά και ηθική μαθητών	8 (7,1%)	21 (18,6%)	89 (74,3%)

Από τον Πίνακα παρατηρούνται τα ακόλουθα:

- α) η εδραίωση της εμπιστοσύνης στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, καθώς κι η εικόνα του εκπαιδευτικού ως πρότυπο έρχονται σχεδόν σε απόλυτη

συμφωνία με τις αντιλήψεις του δείγματος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με ποσοστά της τάξεως του 96,5% και 95,6% αντίστοιχα,

β) η επιβολή πειθαρχίας θεωρείται σημαντικό στοιχείο σύμφωνα με το 79,7% των εκπαιδευτικών, όπως επίσης κι η επίδραση που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα σχετικά με τη ηθική και τη συμπεριφορά των μαθητών (74,3%).

Ο Πίνακας 23 που ακολουθεί εμφανίζει συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση των Διδακτικών Δεξιοτήτων.

Πίνακας 23

*Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Διδακτικών Δεξιοτήτων Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)*

<b>Διδακτικές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης</b>	<b>Διαφωνώ απόλυτα και Διαφωνώ 1+2</b>	<b>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ 3</b>	<b>Ούτε Συμφωνώ απόλυτα και Συμφωνώ 4+5</b>
Q16 Κατάλληλη χρήση μεθόδων διδασκαλίας για περιεχόμενο διδασκαλίας	1 (0,9%)	2 (1,8%)	110 (97,3%)
Q17 Κατάλληλη χρήση μεθόδων διδασκαλίας για τόνωση ενδιαφέροντος μαθητών	3 (2,7%)		110 (97,3%)
Q18 Ικανότητα εκπ/κου διδασκαλίας για την πλειοψηφία μαθητών	3 (2,7%)	5 (4,4%)	105 (92,9%)
Q19 Εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	6 (5,3%)	10 (8,8%)	97 (85,9%)

Από τον Πίνακα εντοπίστηκαν ότι:

α) η κατάλληλη χρήση μεθόδων διδασκαλίας ανάλογη με το περιεχόμενο διδασκαλίας, που παράλληλα τονώνει το ενδιαφέρον των μαθητών υποστηρίζεται σχεδόν ολοκληρωτικά από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ισόποσα σε ποσοστό 97,3%,

β) η ικανότητα του εκπαιδευτικού στο να χρησιμοποιεί μεθόδους διδασκαλίας που απευθύνονται στην πλειοψηφία των μαθητών, δηλώθηκε από το 92,9% των εκπαιδευτικών,

γ) η εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, έρχεται σε συμφωνία με υψηλό ποσοστό (85,9%) στους συμμετέχοντες από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ο Πίνακας 24 που ακολουθεί εμφανίζει συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση των Κοινωνικής Συμπεριφοράς των Εκπαιδευτικών, η οποία αποτελούνταν από 3ερωτήσεις-δηλώσεις-θέσεις

Πίνακας 24

*Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Κοινωνικής Συμπεριφοράς Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)*

<b>Κοινωνική Συμπεριφορά Εκπ/κών Β/θμιας Εκπαίδευσης</b>	<b>Διαφωνώ απόλυτα και Διαφωνώ 1 +2</b>	<b>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ 3</b>	<b>Ούτε Συμφωνώ ούτε Συμφωνώ 4+5</b>
Q20 Δαπάνη επιπλέον χρόνου για βοήθεια μαθητών σε κοινωνικά προβλήματα	7 (6,2%)	15 (13,3%)	91 (83,8%)
21 Δαπάνη επιπλέον χρόνου για βοήθεια μαθητών σε σχολικά προβλήματα	1 (0,9%)	13 (11,5%)	99 (87,6%)
Q22 Αφοσίωση εργασία	2 (1,8%)	10 (8,8%)	98 (89,4%)

Βάσει των στοιχείων που παρατίθενται στον Πίνακα, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας:

- είναι αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό τους έργο-εργασία σε υψηλό ποσοστό (89,4%),
- δηλώνουν ότι δαπανούν επιπλέον χρόνο στο να βοηθήσουν τους μαθητές τους, κυρίως σε θέματα σχολικού περιβάλλοντος (87,6%), παρά κοινωνικού (83,8%).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των ευρημάτων σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, παραθέτουμε τον Πίνακα 25 που εμφανίζει τους Μέσους Όρους (Μ.Ο) και τις Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α) των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας, της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και του συνολικού δείγματος ως προς τις διαστάσεις της, δίνοντας απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της διατριβής που επικεντρώνεται στο προφίλ της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 25

*Μέσοι όροι, Τυπικές Αποκλίσεις Διαστάσεων Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης (N=101), Β/θμιας Εκπαίδευσης (N=113) και Συνολικού Δείγματος (N=214)*



Διαστάσεις Επαγγελματικής Ταυτότητας	A/βθμια Μ.Ο	A/βθμια Τ.Α.	B/βθμια Μ.Ο	B/βθμια Τ.Α.	Σ.Δείγμα Μ.Ο	Σ.Δείγμα Μ.Ο
Αυτοπροσδοκία	4,1228	,57269	3,9062	,58558	4.0084	,58825
Υποχρεώσεις- καθήκοντα	4,3234	,58586	4,0206	,59808	4,1636	,61007
Εξωτερικοί παράγοντες επιρροής	3,2046	,77168	3,4543	,68438	3,3364	,73584
Παιδαγωγική	4,3738	,43391	4,2168	,51593	4,2909	,48428
Διδακτικές δεξιότητες και γνώσεις	4,4851	,44696	4,2655	,52958	4,3692	,50333
Κοινωνική συμπεριφορά	4,1848	,54869	4,1445	,62182	4,1636	,58742

Από τον Πίνακα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- α) οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερο Μ.Ο σε όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπερέχουν στη διάσταση των Εξωτερικών Παραγόντων Επιρροής
- β) οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εμφάνισαν τον υψηλότερο Μ.Ο στη διάσταση των Διδακτικών Δεξιοτήτων και γνώσεων, ενώ αντίστοιχα ο χαμηλότερος και για τις δυο βαθμίδες Μ.Ο. σημειώθηκε στη διάσταση των Εξωτερικών Παραγόντων Επιρροής
- γ) οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εξέφρασαν τις επιλογές τους μέσα από τις διαστάσεις της Κοινωνικής Συμπεριφοράς και της Παιδαγωγικής ως δεύτερη και τρίτη υψηλότερη επιλογή τους, ενώ αντίστροφες ήταν οι επιλογές των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- δ) οι εκπαιδευτικοί ως συνολικό δείγμα της έρευνας κατέταξαν από τον υψηλότερο στο χαμηλότερο Μ.Ο. τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας ως εξής: ο υψηλότερος Μ.Ο σημειώθηκε στις Διδακτικές Ικανότητες και Γνώσεις (4,36), ακολούθησε η Παιδαγωγική (4,29), κατόπιν ισοβάθμησαν τα Καθήκοντα και η Κοινωνική Συμπεριφορά των Καθηγητών (4,16), στη συνέχεια η διάσταση της Αυτοπροσδοκίας (4), ενώ τελευταία κατατάχθηκε η διάσταση που αφορούσε τους Εξωτερικούς Παράγοντες Επιρροής (3,33).

### 6.1.1.3 Σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις διαστάσεις της Επαγγελματικής Ταυτότητας βάσει των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, για τον έλεγχο πιθανής διαφοροποίησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ως προς τις διαστάσεις που υπάγονται στην επαγγελματική τους ταυτότητα, εφαρμόστηκε έλεγχος ανάλυσης διασποράς με βάση το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, καθώς και με την περιοχή της σχολικής μονάδας στην οποία εργαζόταν οι συμμετέχοντες.

Σε όλους τους ελέγχους παρατίθεται:

α) πίνακας μέσων τιμών ανά μεταβλητή ξεχωριστά που εξετάζουμε (π.χ. φύλο, ηλικία, κ.λ.π) (και) για κάθε επιμέρους διάσταση,

β) πίνακας ανάλυσης διασποράς, ο οποίος μας βοηθά στο να κατανοήσουμε καλύτερα την περιγραφή των δεδομένων.

Ειδικότερα η τιμή σημαντικότητας (Sig.) της παραμέτρου F του πίνακα της Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA) είναι αυτή που μας δείχνει αν για τη συγκεκριμένη επιμέρους επίδραση η διαφορά μεταξύ των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής είναι στατιστικά σημαντική ή όχι. Αν η τιμή σημαντικότητας (Sig.) του κριτηρίου F [η οποία βρίσκεται στην τελευταία στήλη του πίνακα] είναι  $<0,05$  μπορούμε να ισχυριστούμε, με περιθώριο λάθους 5%, ότι οι διαφορές των τιμών επίδοσης στις διάφορες ομάδες της ανεξάρτητης μεταβλητής είναι στατιστικά σημαντική ή αλλιώς εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

#### 6.1.1.3.1 Διαφορές Διαστάσεων Επαγγελματικής Ταυτότητας και βαθμίδας εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται-αντιμετωπίζουν τις έξι διαστάσεις της Επαγγελματικής Ταυτότητας.

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων του πίνακα κάνοντας χρήση ελέγχου t ανεξάρτητων δειγμάτων, συμπεραίνουμε ότι διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της Αυτοπροσδοκίας ( $0,007 < 0,05$ ), των Καθηκόντων ( $0,000 < 0,05$ ), των Εξωτερικών Παραγόντων ( $0,013 < 0,05$ ), της Παιδαγωγικής ( $0,018 < 0,05$ ) και των Διδακτικών Ικανοτήτων και Γνώσεων ( $0,001 < 0,05$ ). Ειδικότερα οι Μ.Ο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας ήταν στατιστικά υψηλότερα από αυτούς των εκπαιδευτικών της

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκτός από την περίπτωση των Εξωτερικών Παραγόντων που διαφαίνεται ότι επηρεάζονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τέλος, δε διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας που αναφέρεται στην Κοινωνική Συμπεριφορά με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Πίνακας 26

*Σύγκριση βαθμίδων εκπαίδευσης με διαστάσεις Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών*

Διαστάσεις	Φύλο	<i>M. O</i>	<i>T.A</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Αυτοπροσδοκία (SE)	A/Θμια	4,1228	,57269	2,729	,007
	B/θμια	3,9062	,58558		
Καθήκοντα (TD)	A/Θμια	4,3234	,58586	3,733	,000
	B/θμια	4,0206	,59808		
Εξωτερικοί Παράγοντες (EF)	A/Θμια	3,2046	,77168	-2,508	,013
	B/θμια	3,4543	,68438		
Παιδαγωγική (PD)	A/Θμια	4,3738	,43391	2,393	,018
	B/θμια	4,2168	,51593		
Διδακτικές Ικανότητες & γνώσεις (SK)	A/Θμια	4,4851	,44696	3,258	,001
	B/θμια	4,2655	,52958		
Κοινωνική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών (CB)	A/Θμια	4,1848	,54869	,500	,618
	B/θμια	4,1445	,62182		

#### 6.1.1.3.2 Διαφορές Διαστάσεων Επαγγελματικής Ταυτότητας και φύλου

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται-αντιμετωπίζουν τις έξι διαστάσεις της Επαγγελματικής Ταυτότητας.

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων του πίνακα κάνοντας χρήση ελέγχου *t* ανεξάρτητων δειγμάτων, συμπεραίνουμε ότι δε διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας με βάση το φύλο.

Πίνακας 27

*Σύγκριση φύλου με διαστάσεις Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Συνολικού Δείγματος (N=214)*



Διαστάσεις	Φύλο	M. O	T.A	t	p
Αυτοπροσδοκία (SE)	άνδρας	3,9541	,56038	-0,983	,327
	γυναίκα	4,0371	,60243		
Καθήκοντα (TD)	άνδρας	4,0631	,62098	-1,760	,080
	γυναίκα	4,2167	,59966		
Εξωτερικοί Παράγοντες (EF)	άνδρας	3,3063	,73146	-0,435	,664
	γυναίκα	3,3524	,74027		
Παιδαγωγική (PD)	άνδρας	4,2297	,51311	-1,346	,180
	γυναίκα	4,3232	,46698		
Διδακτικές Ικανότητες & γνώσεις (SK)	άνδρας	4,3480	,47148	-0,447	,655
	γυναίκα	4,3804	,52068		
Κοινωνική Συμπεριφορά Επαιδευτικών (CB)	άνδρας	4,1126	,59238	-0,922	,358
	γυναίκα	4,1905	,58511		

#### 6.1.1.3.3 Διαφορές Διαστάσεων Επαγγελματικής Ταυτότητας και ηλικίας

Στους Πίνακες 28 παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται-αντιμετωπίζουν τις έξι διαστάσεις της Επαγγελματικής Ταυτότητας.

Πίνακας 28

*Σύγκριση ηλικίας με διαστάσεις Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Συνολικού Δείγματος (N=214)*

Διαστάσεις	Ηλικία	M.O	T.A	F	P
Αυτοπροσδοκία (SE)	έως 30	4,1500	,38173	0,453	,716
	31-40	3,9308	,58772		
	41-50	3,9912	,58257		
	50+	4,0515	,62296		
Καθήκοντα (TD)	έως 30	4,3750	,27817	0,964	,411
	31-40	4,0128	,70856		
	41-50	4,1579	,56654		
	50+	4,2071	,66606		
Εξωτερικοί Παράγοντες (EF)	έως 30	2,8750	,66518	1,185	,316
	31-40	3,2949	,62771		
	41-50	3,3509	,79433		
	50+	3,3838	,66984		
Παιδαγωγική (PE)	έως 30	4,4688	,50775	1,823	,144
	31-40	4,1923	,45993		
	41-50	4,3465	,47330		
	50+	4,2121	,50047		

	έως 30	4,6563	,48065		
Διδακτικές Ικανότητες & γνώσεις (SK)	31-40	4,3077	,49653	1,042	,375
	41-50	4,3553	,55941		
	50+	4,3826	,39277		
	έως 30	4,2083	,64087		
Κοινωνική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών (CB)	31-40	4,0769	,48358	0,297	,828
	41-50	4,1901	,61122		
	50+	4,1465	,58508		

Από τη μελέτη του Πίνακα της ανάλυσης διασποράς παρατηρούμε ότι όλες οι τιμές sig της τιμής F στον πίνακα ANOVA είναι μεγαλύτερες της τιμής 0,05. Αυτό σημαίνει ότι όποια διαφορά εμφανίζεται στον προηγούμενο πίνακα για τη διάσταση της αυτοπροσδοκίας, τη διάσταση των υποχρεώσεων-καθηκόντων των εκπαιδευτικών, τη διάσταση των παραγόντων εξωτερικής επιρροής, τη διάσταση της παιδαγωγικής, τη διάσταση των διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων, και τη διάσταση της κοινωνικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών δεν είναι στατιστικά σημαντική. Άρα, οι διαφορετικές κατηγορίες ηλικιών έχουν όμοια συμπεριφορά ως προς τις παραπάνω διαστάσεις.

#### 6.1.1.3.4 Διαφορές Διαστάσεων Επαγγελματικής Ταυτότητας και εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Στους Πίνακες 29 παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις έξι διαφορετικές διαστάσεις της Επαγγελματικής τους Ταυτότητας. Προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 29

*Σύγκριση ετών προϋπηρεσίας με διαστάσεις Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Συνολικού Δείγματος (N=214)*

Διαστάσεις		<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Αυτοπροσδοκία (SE)	0-5	4,5000	,14142		
	6-10	3,9538	,40128		
	11-15	3,8957	,62177	1,871	,101
	16-20	4,0588	,56575		
	21-25	3,9767	,64322		
	26+	4,2947	,43903		
Καθήκοντα (TD)	0-5	4,5000	,23570		
	6-10	4,2308	,41688		
	11-15	4,0628	,62694	0,826	,533

	16-20	4,1569	,55976		
	21-25	4,2558	,59911		
	26+	4,2632	,84312		
	0-5	3,5000	,70711		
	6-10	3,1538	,75296		
Εξωτερικοί Παράγοντες (EF)	11-15	3,1256	,76931	2,734*	,020
	16-20	3,5147	,70636		
	21-25	3,4961	,62307		
	26+	3,2105	,77945		
	0-5	4,3750	,53033		
Παιδαγωγική (PE)	6-10	4,4038	,50558		
	11-15	4,2174	,51790	0,721	,608
	16-20	4,3419	,42738		
	21-25	4,3198	,49499		
	26+	4,2237	,52635		
Διδακτικές Ικανότητες & γνώσεις (SK)	0-5	5,0000	,00000		
	6-10	4,5000	,51031		
	11-15	4,2138	,61428	2,596*	,027
	16-20	4,4228	,40578		
	21-25	4,4244	,42795		
Κοινωνική Συμπεριφορά Επαιδευτικών (CB)	26+	4,4605	,42706		
	0-5	4,3333	,47140		
	6-10	4,0513	,54171		
	11-15	4,0580	,69064	0,931	,462
	16-20	4,2059	,52477		
	21-25	4,2481	,56855		
	26+	4,2632	,45241		

Από τον Πίνακα της Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA), παρατηρώντας την τελευταία στήλη (Sig.) διαπιστώνουμε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν: τόσο, στη Διάσταση των Παραγόντων Εξωτερικής Επιρροής ( $0,020 < 0,05$ ) όσο, και στη Διάσταση των Διδακτικών Γνώσεων και Ικανοτήτων, διότι  $0,027 < 0,05$ . Δηλαδή, υπάρχει διαφοροποίηση με βάση τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στη Διάσταση των Παραγόντων Εξωτερικής Επιρροής ( $F=2.734$ ,  $df=5$ ,  $p=0.020$ ), και στη Διάσταση των Διδακτικών Γνώσεων και Ικανοτήτων ( $F=2.596$ ,  $df=5$ ,  $p=0.027$ ).

Στη συνέχεια και με στόχο να προσδιοριστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, εφαρμόστηκε έλεγχος εκ των υστέρων (post hoc test) Tukey HSD με επίπεδο σημαντικότητας 0.05 το οποίο χρησιμοποιήθηκε σε όλους τους πιθανούς συνδυασμούς των επιμέρους ομάδων.

Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται: α) στην Διάσταση των Παραγόντων Εξωτερικής Επιρροής γιατί οι μέσες τιμές (ή μέσοι όροι) των εκπαιδευτικών του δείγματος μας με 16-20 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση [3,5147] ήταν μεγαλύτερες (υψηλότερες) από τις μέσες τιμές (ή μέσους όρους) των εκπαιδευτικών των άλλων κατηγοριών χρόνων προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Μάλιστα, η μεγαλύτερη διαφορά εμφανίστηκε με τους-τις εκπαιδευτικούς που είχαν 11-15 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, οι οποίοι-ες είχαν τις μικρότερες (χαμηλότερες) μέσες τιμές (ή μέσους όρους) [3,1256],

β) αντίστοιχα, στη Διάσταση των Διδακτικών Γνώσεων και Ικανοτήτων όπου οι μέσες τιμές (ή μέσοι όροι) των εκπαιδευτικών του δείγματος μας με 0-5 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση [5,0000] ήταν μεγαλύτερες (υψηλότερες) από τις μέσες τιμές (ή μέσους όρους) των εκπαιδευτικών των άλλων κατηγοριών χρόνων προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Μάλιστα, η μεγαλύτερη διαφορά εμφανίστηκε με τους-τις εκπαιδευτικούς που είχαν 11-15 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, οι οποίοι-ες είχαν τις μικρότερες (χαμηλότερες) μέσες τιμές (ή μέσους όρους) [4,2138],

#### 6.1.1.3.5 Διαφορές Διαστάσεων Επαγγελματικής Ταυτότητας και περιοχής σχολείου

Στον Πίνακα 30 παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στην περιοχή της σχολικής μονάδας που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις έξι διαφορετικές διαστάσεις της Επαγγελματικής τους Ταυτότητας.

Πίνακας 30

*Σύγκριση περιοχής σχολείου με διαστάσεις Επαγγελματικής Ταυτότητας Εκπαιδευτικών Συνολικού Δείγματος (N=214)*

Διαστάσεις	Περιοχή	M.O	T.A	F	p
Αυτοπροσδοκία (SE)	Αστική	3,9821	,65202	0,348	,707
	Ημιαστική	4,0396	,56878		
	Αγροτική	3,9520	,46289		
Καθήκοντα (TD)	Αστική	4,1667	,63280	0,125	,882
	Ημιαστική	4,1742	,57533		
	Αγροτική	4,1067	,70527		
Εξωτερικοί Παράγοντες (EF)	Αστική	3,4615	,78262	3,454*	,033
	Ημιαστική	3,3183	,69105		
	Αγροτική	3,0267	,70658		

	Αστική	4,3141	,49088		
Παιδαγωγική (PE)	Ημιαστική	4,2658	,47587	0,318	,728
	Αγροτική	4,3300	,51397		
Διδακτικές Ικανότητες & γνώσεις (SK)	Αστική	4,3718	,48974		
	Ημιαστική	4,3919	,46051	0,700	,498
	Αγροτική	4,2600	,70149		
Κοινωνική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών (CB)	Αστική	4,2009	,59177		
	Ημιαστική	4,1201	,60768	0,670	,513
	Αγροτική	4,2400	,47648		

Από τον Πίνακα της Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA), παρατηρώντας την τελευταία στήλη (Sig.) διαπιστώνουμε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στη Διάσταση των Παραγόντων Εξωτερικής Επιρροής ( $0,033 < 0,05$ ). Δηλαδή, υπάρχει διαφοροποίηση με βάση την περιοχή του σχολείου που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί, στη Διάσταση των Παραγόντων Εξωτερικής Επιρροής ( $F=3,454$ ,  $df=2$ ,  $p=0.033$ ).

Αυτές οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που διακρίνονται στην Διάσταση των Παραγόντων Εξωτερικής Επιρροής, υπάρχουν γιατί οι μέσες τιμές (ή μέσοι όροι) των εκπαιδευτικών του δείγματος μας των αστικών περιοχών [3,4615] ήταν μεγαλύτερες (υψηλότερες) από τις μέσες τιμές (ή μέσους όρους) των εκπαιδευτικών των άλλων περιοχών. Μάλιστα, η μεγαλύτερη διαφορά εμφανίστηκε με τους-τις εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες αγροτικών περιοχών, οι οποίοι-ες είχαν τις μικρότερες (χαμηλότερες) μέσες τιμές (ή μέσους όρους) [3,0267].

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με τη χρήση της προηγηθείσας επαγωγικής στατιστικής, μπορούν να συνοψιστούν παρακάτω:

Παρατηρήθηκαν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις της Επαγγελματικής Ταυτότητας των υποκειμένων του δείγματος μας:

α) με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης στις διαστάσεις της Αυτοπροσδοκίας, των Καθηκόντων, των Εξωτερικών Παραγόντων Επιρροής, της Παιδαγωγικής, και των Διδακτικών Ικανοτήτων και Γνώσεων

β) με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση: στη Διάσταση των Παραγόντων Εξωτερικής Επιρροής [16-20 χρόνια υπηρεσίας] και στη Διάσταση των Διδακτικών Γνώσεων και Ικανοτήτων [0-5 χρόνια υπηρεσίας]



γ) με βάση τη περιοχή που στεγάζεται η συγκεκριμένη σχολική μονάδα των υποκειμένων της έρευνας μας στη Διάσταση των Παραγόντων Εξωτερικής Επιρροής [αστικές περιοχές],

Τέλος, δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας, όσον αφορά το φύλο, την ηλικιακή σύνθεση του δείγματος.

Στο σημείο αυτό του κεφαλαίου, ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τα ποσοτικά δεδομένα χωριστά για καθεμιά από τις δύο βαθμίδες των εκπαιδευτικών, συνολικά αλλά και συγκριτικά μεταξύ τους. Επίσης, παρουσιάστηκε ο έλεγχος  $\chi^2$  ανεξάρτητων δειγμάτων όπως και η στατιστική διαδικασία Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA), για ανεύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών με βάση ορισμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών.

### 6.1.2 Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Καθώς, είχε αναφερθεί και στο προηγούμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 5 Μεθοδολογία), το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, περιλάμβανε πενήντα (50) συνολικά ερωτήσεις-δηλώσεις σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων-δηλώσεων περιλάμβαναν κλίμακες 5βάθμιες διαβάθμισης Likert, με την ενδιάμεση κατηγορία-διαβάθμιση των απαντήσεων να αντιπροσωπεύει την ουδέτερη-μεσαία θέση. Προκειμένου, να υπάρχει καλύτερη κι ευκολότερη κατανόηση των αποτελεσμάτων, έγινε τροποποίηση των πενταβάθμιων κλιμάκων σε τρίβαθμες με την δεύτερη βαθμίδα να κατέχει μεσαία θέση (π.χ 1=Πάρα πολύ και Πολύ, 2=Αρκετά, 3=Λίγο και Καθόλου). Επιπρόσθετα, υπήρχε ερώτηση στην οποία ζητούνταν ιεράρχηση (1 περισσότερο σημαντικός έως 8 λιγότερο σημαντικός) από τους εκπαιδευτικούς για την καταλληλότητα φορέα επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσης, ενώ στις κατηγορίες θεματικών ενοτήτων που εκφράζουν τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών για μελλοντική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, από την κάθε μια επέλεξαν μέχρι 3 θέματα, τοποθετώντας 1 στο περισσότερο σημαντικό και 3 στο λιγότερο σημαντικό.

Εξαιτίας του όγκου των ερωτήσεων που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για την καλύτερη επεξεργασία (ανάλυση) και κατανόηση τους, υλοποιήθηκε κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων-δηλώσεων σε διαστάσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι διαστάσεις (με τις αντίστοιχες ερωτήσεις) ακολουθώντας τη σειρά εμφάνισής τους στο ερωτηματολόγιο:

- α) Η διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
- β) Η διάσταση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
- γ) Η διάσταση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της επιμόρφωσης
- δ) Η διάσταση της σημαντικότητας των χαρακτηριστικών της επιμόρφωσης
- ε) Η διάσταση των οργανωτικών χαρακτηριστικών της επιμόρφωσης
- στ) Η διάσταση της καταλληλότητας φορέα υλοποίησης επιμόρφωσης
- ζ) Η διάσταση της προτεραιότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα επιμόρφωσης

### 6.1.2.1 Παρουσίαση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου της Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)

Ο Πίνακας 31 που ακολουθεί εμφανίζει συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της Επαγγελματικής Ανάπτυξης, η οποία αποτελούνταν από πέντε ερωτήσεις-δηλώσεις-θέσεις

Πίνακας 31

*Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)*

Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΕΑ) Εκπ/κών Α/βθμιας Εκπ/σης	Πάρα Πολύ και Πολύ 1+2	Αρκετά 3	Λίγο και Καθόλου 4+5
ΕΑ1 Ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης	80 (79,2%)	20 (19,8%)	1 (1%)
ΕΑ2 Συμμετοχή σε επιστημονικές εκδηλώσεις	66 (65,3%)	25 (24,8%)	10 (9,9%)
ΕΑ3 Συνεργασία με συναδέλφους	54 (53,5%)	39 (38,6%)	8 (7,9%)
ΕΑ4 Διαδικτυακή μάθηση Χρήση νέων τεχνολογιών	66 (65,4%)	27 (26,7%)	8 (7,9%)
ΕΑ5 Προσωπική έρευνα και μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων	67 (66,4%)	27 (26,7%)	7 (6,9%)

Από τον Πίνακα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- α) οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συνδέουν σε υψηλό ποσοστό (79,2%) την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την ανάγκη για διαρκή-συνεχή κατάρτιση κι εκπαίδευση,
- β) η προσωπική έρευνα και μελέτη σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση (66,4%), η μάθηση μέσω διαδικτύου (65,4%) καθώς κι η παρακολούθηση-συμμετοχή εκδηλώσεων επιστημονικού ενδιαφέροντος (65,3%), αποτελούν στοιχεία σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν (πολύ) στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

γ) η συνεργασία με τους συναδέλφους τους, ήταν το στοιχείο που εκτιμήθηκε σχετικά χαμηλά από το δείγμα της Πρωτοβάθμιας, καθώς μόνο το 53,5% θεωρεί ότι συμβάλλει πάρα πολύ ή πολύ στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ο Πίνακας 32 που ακολουθεί εμφανίζει συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της Επιμόρφωσης, η οποία αποτελούνταν από 13 ερωτήσεις-δηλώσεις-θέσεις

Πίνακας 32

*Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)*

<b>Επιμόρφωση (ΕΠ) Εκπ/κών Α/θμιας Εκπ/σης</b>	<b>Πάρα Πολύ και Πολύ 1 +2</b>	<b>Αρκετά 3</b>	<b>Λίγο και Καθόλου 4+5</b>
ΕΠ1 Απαραίτητη	87 (86,1%)	13 (12,9%)	1 (1%)
ΕΠ2 Απόκτηση αναγνωρισμένου πιστοποιητικού	48 (47,5%)	39 (38,6%)	14 (13,9%)
ΕΠ3 Παρακολούθηση αδιάφορης επιμόρφωσης μόνο για πιστοποιητικό	5 (5%)	9 (8,9%)	87 (86,1%)
ΕΠ4 Βοήθεια να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί	32 (31,8%)	36 (35,6%)	33 (32,5%)
ΕΠ5 Βελτίωση προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης	28 (27,7%)	21 (20,8%)	52 (51,5%)
ΕΠ6 Οικονομικό αποτέλεσμα	26 (25,7%)	29 (28,7%)	46 (45,6%)
ΕΠ7 Απόκτηση νέων γνώσεων δεξιοτήτων	81 (80,1%)	15 (14,9%)	5 (5%)
ΕΠ8 Μεγαλύτερη ασφάλεια μείωση κινδύνου ανεργίας	63 (62,4%)	27 (26,7%)	11 (10,9%)
ΕΠ9 Εξέλιξη στην επαγγελματική ιεραρχία	54 (53,5%)	28 (27,7%)	19 (18,8%)
ΕΠ10 Απόδοση κύρους στην εκπαιδευτική κοινότητα και κοινωνία	40 (39,3%)	32 (31,7%)	29 (29%)
ΕΠ11 Ικανοποίηση ως άνθρωπο και επιστήμονα	80 (79,2%)	16 (15,8%)	5 (5%)
ΕΠ12 Τόνωση αυτοπεποίθησης	69 (68,4%)	19 (18,8%)	13 (12,8%)
ΕΠ13 Ευκαιρία για βίωση νέας εμπειρίας	67 (66,3%)	21 (20,8%)	13 (12,9%)

Από τον Πίνακα, αντιλαμβανόμαστε ότι:

α) οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θεωρούν την επιμόρφωση απαραίτητη (86,1%), διότι μέσω αυτής, μπορούν να αποκτήσουν νέες δεξιότητες-γνώσεις (80,1%) και να αισθανθούν ικανοποίηση ως επιστήμονες (79,2%).



Παράλληλα, διατυπώθηκαν απόψεις ότι η επιμόρφωση: τονώνει την αυτοπεποίθησή τους (68,4%), προσφέρει βιωματικές ευκαιρίες για νέες εμπειρίες (66,3%), κι εξασφαλίζει μεγαλύτερη ασφάλεια στον εργασιακό χώρο (62,4%), μειώνοντας κατά αυτό τον τρόπο το φόβο της ανεργίας,

β) οι συμμετέχοντες από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλώνουν ότι η απόκτηση κάποιου αναγνωρισμένου πιστοποιητικού επιμόρφωσης, έχει αρκετή σημασία γι' αυτούς (38,6%). Επίσης, εκφράζουν την μεσαία-ουδέτερη τοποθέτησή τους, στο αν η επιμόρφωση τους-τις βοήθησε στο να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί (35,6%) και στο αν η παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης τους αποφέρει κύρος τόσο, στην κοινωνία όσο, και στο επαγγελματικό-εκπαιδευτικό τους περιβάλλον (31,7%),

γ) η παρακολούθηση κάποιας αδιάφορης επιμόρφωσης μόνο για την απόκτηση κάποιου «χαρτιού», δηλώθηκε με άρνηση από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (86,1%). Επιπρόσθετα, οι μισοί από τους συμμετέχοντες (51,5%), δηλώνουν ότι η επιμόρφωση δεν τους βοήθησε στην επαγγελματική τους εξέλιξη, κι ότι η παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος δεν συντελεί προς όφελος τους οικονομικά (45,6%).

Ο Πίνακας 33 που ακολουθεί εμφανίζει συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της Ποιοτικών Χαρακτηριστικών της Επιμόρφωσης, η οποία αποτελούνταν από 12 ερωτήσεις-δηλώσεις-θέσεις

Πίνακας 33

*Συχνότητες και Ποσοστά Ποιοτικών Χαρακτηριστικών Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*

*Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)*

<b>Ποιοτικά Χαρακτηριστικά Επιμόρφωσης (ΠΧ) Εκπ/κών Α/βθμιας Εκπ/σης</b>	<b>Πολύ Καλή και Καλή Ποιότητα 1 +2</b>	<b>Μέτρια Ποιότητα 3</b>	<b>Μάλλον Κακή και Κακή Ποιότητα 4+5</b>
ΠΧ1 Περιεχόμενο	65 (64,3%)	34 (33,7%)	2 (2%)
ΠΧ2 Σαφήνεια στόχων	61 (60,3%)	34 (33,7%)	6 (6%)
ΠΧ3 Σχέση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη	39 (38,6%)	30 (29,7%)	32 (31,7%)
ΠΧ4 Επιστημονική επάρκεια επιμορφωτών	74 (73,2%)	21 (20,8%)	6 (6%)



ΠΧ5 Οργανωτική αρτιότητα	65 (64,3%)	31 (30,7%)	5 (5%)
ΠΧ6 Ελκυστικότητα διδασκαλίας	37 (36,6%)	51 (50,5%)	13 (12,9%)
ΠΧ7 Ευελιξία προγράμματος	41 (40,6%)	46 (45,5%)	14 (13,9%)
ΠΧ8 Επάρκεια χρόνου	48 (47,5%)	38 (37,6%)	15 (14,9%)
ΠΧ9 Καταλληλότητα τόπου διεξαγωγής	46 (45,6%)	46 (45,5%)	9 (8,9%)
ΠΧ10 Επιδότηση επιμορφούμενου-ης	14 (13,8%)	30 (29,7%)	57 (56,5%)
ΠΧ11 Κίνητρα για παρακολούθηση	32 (31,7%)	38 (37,6%)	31 (30,7%)
ΠΧ12 Κόστος για τους επιμορφούμενο-η	15 (14,9%)	31 (30,7%)	55 (54,4%)

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που συλλέγουμε από τον παραπάνω Πίνακα, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν το δείγμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

α) κατατάσσουν ως χαρακτηριστικά υψηλής ποιότητας μιας επιμόρφωσης: την επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών (73,2%), το περιεχόμενο και την οργανωτική της αρτιότητα ισόποσα με 64,3%, όπως και τη σαφήνεια των στόχων που τίθενται σε μια επιμόρφωση (60,3%),

β) θεωρούν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά επιμόρφωσης μέτρια σε ποιότητα (βασιζόμενοι στις προηγούμενες προσωπικές τους εμπειρίες): την ελκυστικότητα της διδασκαλίας (50,5%), ισόποσα με 45,5%, την ευελιξία του προγράμματος και την καταλληλότητα τόπου διεξαγωγής της επιμόρφωσης καθώς και τα κίνητρα που να υπάρχουν για την συμμετοχή-παρακολούθηση μιας επιμόρφωσης (37,6%),

γ) χαρακτηρίζουν αρνητικά με τις δηλώσεις τους την επιδότηση (56,5%) και το κόστος (54,4%) παρακολούθησης-συμμετοχής ως επιμορφούμενοι-ες

Ο Πίνακας 34 που ακολουθεί εμφανίζει συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της Σημαντικότητας των Χαρακτηριστικών της Επιμόρφωσης, η οποία αποτελούνταν από 12 ερωτήσεις-δηλώσεις-θέσεις

#### Πίνακας 35

*Συχνότητες και Ποσοστά Σημαντικότητας Χαρακτηριστικών Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)*

Σημαντικότητα Χαρακτηριστικών Επιμόρφωσης (ΣΧ) Εκπ/κών Α/βάθμιας Εκπ/σης	Εξαιρετικά Σημαντικό και Σημαντικό 1 +2	Μέτρια Σημαντικό 3	Ελάχιστο Σημαντικό και Καθόλου Σημαντικό 4+5
ΣΧ1 Περιεχόμενο	96 (95%)	5 (5%)	
ΣΧ2 Σαφήνεια στόχων	89 (88,1%)	11 (10,9%)	1 (1%)
ΣΧ3 Σχέση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη	92 (91,1%)	7 (6,9%)	2 (2%)
ΣΧ4 Επιστημονική επάρκεια επιμορφωτών	95 (94,1%)	6 (5,9%)	
ΣΧ5 Οργανωτική αρτιότητα	90 (89,1%)	10 (9,9%)	1 (1%)
ΣΧ6 Ελκυστικότητα διδασκαλίας	88 (87,1%)	12 (11,9%)	1 (1%)
ΣΧ7 Ευελιξία προγράμματος	79 (78,2%)	21 (20,8%)	1 (1%)
ΣΧ8 Επάρκεια χρόνου	78 (77,2%)	17 (16,8%)	6 (6%)
ΣΧ9 Καταλληλότητα τόπου διεξαγωγής	73 (72,3%)	19 (18,8%)	9 (8,9%)
ΣΧ10 Επιδότηση επιμορφούμενου-ης	55 (54,5%)	31 (30,7%)	15 (14,8%)
ΣΧ11 Κίνητρα για παρακολούθηση	79 (78,2%)	38 (37,6%)	8 (7,9%)
ΣΧ12 Κόστος για τον-την επιμορφούμενο-η	72 (71,2%)	23 (22,8%)	6 (6%)

Από τον Πίνακα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- α) οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ως εξαιρετικά σημαντικά χαρακτηριστικά μιας επιμόρφωσης: το περιεχόμενό της (95%), την επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών (94,1%) και τη σχέση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη (91,1%),
- β) τα κίνητρα για την παρακολούθηση κάποιου προγράμματος επιμόρφωσης, καθώς κι η επιδότηση για τη συμμετοχή-παρακολούθηση σε κάποια επιμόρφωση, έτυχαν μεσαίας σημαντικότητας από το δείγμα της Πρωτοβάθμιας (37,6% και 30,7% αντίστοιχα)

Ο Πίνακας 41 που ακολουθεί εμφανίζει συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση των Οργανωτικών Χαρακτηριστικών της Επιμόρφωσης, η οποία αποτελούνταν από έξι ερωτήσεις-δηλώσεις-θέσεις

Πίνακας 36

*Συχνότητες και Ποσοστά Οργανωτικών Χαρακτηριστικών Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)*

<b>Οργανωτικά Χαρακτηριστικά Επιμόρφωσης (ΟΧ) Εκπ/κών Α/βθμιας Εκπ/σης</b>			
ΟΧ1 Προτεραιότητα σχεδιασμού επιμόρφωσης	<b>Εκπ/κό</b> 38 (37,6%)	<b>Κράτος</b> 58 (57,4%)	<b>Άλλο</b> 5 (5%)
ΟΧ2 Διάρκεια επιμόρφωσης	<b>Μικρή</b> 77 (76,2%)	<b>Μεγάλη</b> 21(20,8%)	<b>Άλλο</b> 3 (3%)
ΟΧ3Περιοδικότητα επιμόρφωσης	<b>Ανάγκη</b> 27 (26,75%)	<b>Αλλαγή</b> 27 (26,75%)	<b>Περιοδ</b> 47 (46,5%)
ΟΧ4Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	<b>Αποστάσ</b> 4 (4%)	<b>Δια ζώσ</b> 46 (45,5%)	<b>Συνδυασ</b> 51 (50,5%)
ΟΧ5 Υποχρέωση συμμετοχής επιμόρφωση	<b>Υποχρ</b> 12 (11,9%)	<b>Επίλογ</b> 42 (41,6%)	<b>Προερ</b> 30 (29,7%)
ΟΧ6 Λόγος εκπ/κών στο σχεδιασμό-υλοποίηση επιμόρφωσης	<b>Ναι</b> 97 (96%)	<b>Όχι</b> 4 (4%)	

Παρατηρώντας τον Πίνακα, καταλαβαίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα:

- α) δηλώνουν ότι η-οι επιμόρφωση-εις που παρακολούθησαν ήταν σχεδιασμένη κατά τρόπο τέτοιο που έδινε προτεραιότητα κύρια στο κράτος ή στο φορέα που την-τις οργάνωσε (57,4%), παρά στους ίδιους (τους εκπαιδευτικούς) (37,6%),
- β) προτιμούν τις επιμορφώσεις μικρής διάρκειας (76,2%),
- γ) θέλουν να επιμορφώνονται περιοδικά (46,5%), όπως κι όταν υπάρχει κάποια ανάγκη ή αλλαγή στον επαγγελματικό τους χώρο (ισόποσα με 26,75%)
- δ) θεωρούν ότι ο συνδυασμός δια ζώσης και εξ αποστάσεως είναι της εκτίμησης τους (50,5%), παρότι κι ο παραδοσιακός τρόπος (δια ζώσης παρακολούθηση) βρίσκεται αρκετά υψηλά στις προτιμήσεις τους (45,5%),
- ε) ενστερνίζονται τη θέση στο να είναι υποχρεωτική η επιμόρφωση αλλά με δικαίωμα επιλογής χρόνου παρακολούθησης (41,6%)
- στ) τάσσονται σχεδόν όλοι (96%) στο να έχουν λόγο στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν τους ίδιους.

Ο Πίνακας 37 που ακολουθεί εμφανίζει συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της Καταλληλότητας Φορέα Υλοποίησης Επιμόρφωσης, η οποία αποτελούνταν από 8

επιλογές φορέων (με διαβάθμιση 1 για τον περισσότερο σημαντικό φορέα και 8 για το λιγότερο σημαντικό)

Πίνακας 37

*Συχνότητες και Ποσοστά καταλληλότητας ως Φορέας Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=101)*

Καταλληλότερος ως φορέας επιμόρφωσης 1 περισσότερο 8 λιγότερος	Φ1 ΥΠΠΕΘ	Φ2 ΙΕΠ	Φ3 ΠΕΚ	Φ4 Πανεπιστήμιο	Φ5 Σύλλογος εκπ/κών	Φ6 Σχολ. σύμβουλος	Φ7 Ιδιωτικός φορέας	Φ8 Το σχολείο
1	42 (41,6%)	8 (7,9%)	4 (4%)	8 (7,9%)	12 (11,9%)	13 (12,9%)	6 (5,9%)	8 (7,9%)
2	26 (25,7%)	29 (28,7%)	5 (5%)	9 (8,9%)	9 (8,9%)	9 (8,9%)	3 (3%)	11 (10,9%)
3	7 (6,9%)	12 (11,9%)	30 (29,7%)	18 (17,8%)	13 (12,9%)	10 (9,9%)	4 (4%)	10 (9,9%)
4	3 (3%)	12 (11,9%)	22 (21,8%)	28 (27,7%)	7 (6,9%)	19 (18,8%)	5 (5%)	5 (5%)
5	4 (4%)	14 (13,9%)	16 (15,8%)	22 (21,8%)	25 (24,8%)	9 (8,9%)	8 (7,9%)	6 (5,9%)
6	6 (5,9%)	13 (12,9%)	12 (11,9%)	6 (5,9%)	19 (18,8%)	16 (25,7%)	7 (6,9%)	8 (7,9%)
7	4 (4%)	9 (8,9%)	8 (7,8%)	7 (6,9%)	12 (11,9%)	15 (14,9%)	28 (27,7%)	18 (17,8%)
8	9 (8,9%)	4 (4%)	4 (4%)	3 (3%)	4 (4%)		40 (39,6%)	35 (34,7%)

Από τα δεδομένα του Πίνακα, διαφαίνεται ότι:

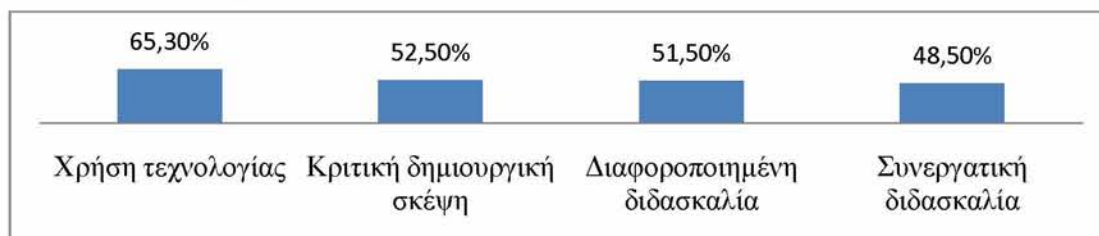
- α) ως περισσότερο σημαντικός φορέας από τρισαποκρίσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας, ως πρώτη επιλογή επιλέχθηκε το Υπουργείο Παιδείας (41,6%),
- β) ως δεύτερη και τρίτη επιλογή στην καταλληλότητα του φορέα επιλέχθηκαν αντίστοιχα: το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (28,7%) και τα Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα [Π.Ε.Κ] (29,7%),
- δ) ως τέταρτη επιλογή (μεσαία) στη σημαντικότητα-καταλληλότητα του φορέα επιλέχθηκαν τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (27,7%),
- ε) ως τελευταίοι στην ιεράρχηση της καταλληλότητας φορέα για την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης, επιλέχθηκαν από το δείγμα με υψηλά (αρνητικά) ποσοστά οι ιδιωτικοί φορείς (39,6%), και τα σχολεία τα οποία υπηρετούν (34,7%).

Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων ως προς τη διάσταση της Προτεραιότητας των Εκπαιδευτικών σε Θέματα Επιμόρφωσης. Στους εκπαιδευτικούς δόθηκαν τέσσερις θεματικές ενότητες σχετικές με τις προτεραιότητες τους σε θέματα επιμόρφωσης. Από την κάθε μια κατηγορία θεματικών ενοτήτων οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επέλεξαν μέχρι 3

θέματα, τα οποία θεωρούν ότι αποτελούν προτεραιότητα για την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση.

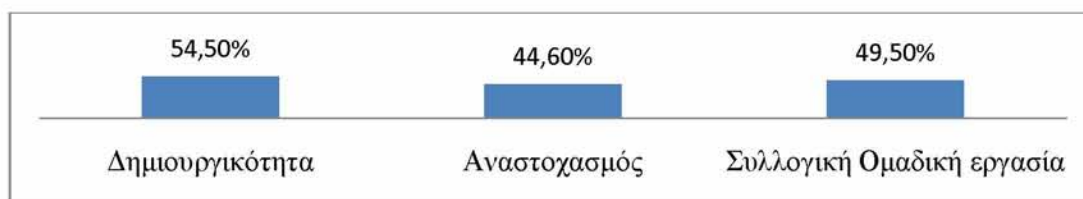
Ειδικότερα:

α) ως προς τη Θεματική Ενότητα Α, οι προτεραιότητες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας, αποτυπώνονται στο Γράφημα 16 που ακολουθεί :



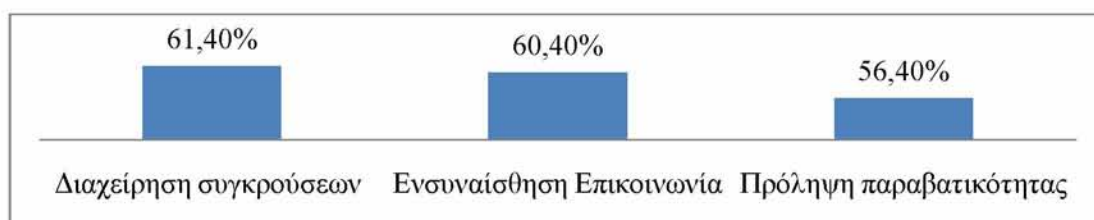
*Γράφημα 16* Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Α.

β) ως προς τη Θεματική Ενότητα Β, οι προτεραιότητες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας, αποτυπώνονται στο Γράφημα 17 που ακολουθεί:



*Γράφημα 17* Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Β.

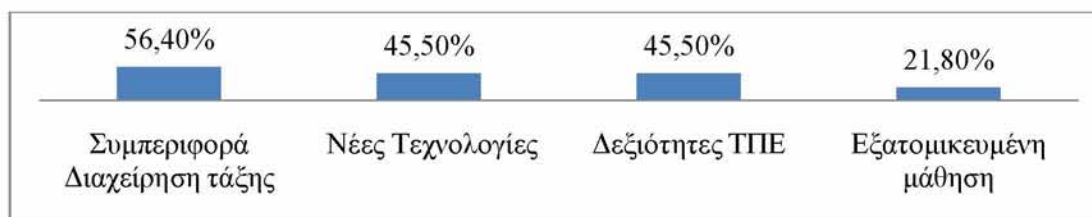
γ) ως προς τη Θεματική Ενότητα Γ, οι προτεραιότητες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας, αποτυπώνονται στο Γράφημα 18 που ακολουθεί:



*Γράφημα 18* Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Γ.

δ) ως προς τη Θεματική Ενότητα Δ, οι προτεραιότητες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας, αποτυπώνονται στο Γράφημα 19 που ακολουθεί:





*Γράφημα 19* Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Δ.

### 6.1.2.2 Παρουσίαση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου της Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)

Ο Πίνακας 38 που ακολουθεί εμφανίζει συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Πίνακας 38

*Συχνότητες και Ποσοστά Διάστασης Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)*

Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΕΑ) Εκπ/κών Β/θμιας Εκπ/σης	Πάρα Πολύ και Πολύ 1+2	Αρκετά 3	Λίγο και Καθόλου 4+5
EA1 Ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης	73 (64,6%)	32 (28,3%)	8 (7,1%)
EA2 Συμμετοχή σε επιστημονικές εκδηλώσεις	48 (43,4%)	46 (40,7%)	18 (15,9%)
EA3 Συνεργασία με συναδέλφους	57 (49,2%)	43 (38,4%)	14 (12,4%)
EA4 Διαδίκτυακή μάθηση Χρήση νέων τεχνολογιών	58 (52,3%)	39 (34,5%)	16 (13,2%)
EA5 Προσωπική έρευνα και μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων	74 (65,5%)	32 (28,3%)	7 (6,2%)

Από τον Πίνακα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

α) οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συνδέουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την προσωπική ενασχόληση και μελέτη σε εκπαιδευτικά θέματα (65,5%), όπως και με την ανάγκη τους για συνεχή ενημέρωση κι εκπαίδευση σχετική με το επάγγελμα τους (64,6%),

β) η μάθηση μέσω διαδικτύου κι η χρήση νέας τεχνολογίας (52,3%) θεωρούνται ότι βοηθούν (πολύ) στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

γ) η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους (49,2%) καθώς κι η συμμετοχή τους σε επιστημονικές εκδηλώσεις (43,4%), ήταν τα στοιχεία εκείνα που εκτιμήθηκαν σχετικά χαμηλά από το δείγμα της Δευτεροβάθμιας, ότι επικουρούν πάρα πολύ ή πολύ στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ο Πίνακας 44 που ακολουθεί εμφανίζει συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της Επιμόρφωσης

Πίνακας 39

*Συχνότητες και Ποσοστά Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

(N=113)

<b>Επιμόρφωση (ΕΠ) Εκπ/κών Β/θμιας Εκπ/σης</b>	<b>Πάρα Πολύ και Πολύ 1 +2</b>	<b>Αρκετά 3</b>	<b>Λίγο και Καθόλου 4+5</b>
ΕΠ1 Απαραίτητη	85 (75,2%)	22 (19,5%)	6 (5,3%)
ΕΠ2 Απόκτηση αναγνωρισμένου πιστοποιητικού	37 (32,7%)	45 (39,8%)	31 (27,5%)
ΕΠ3 Παρακολούθηση αδιάφορης επιμόρφωσης μόνο για πιστοποιητικό	12 (10,6%)	12 (10,6%)	89 (78,8%)
ΕΠ4 Βοήθεια να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί	28 (24,8%)	33 (29,2%)	52 (46%)
ΕΠ5 Βελτίωση προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης	21 (18,6%)	19 (16,8%)	73 (64,6%)
ΕΠ6 Οικονομικό αποτέλεσμα	27 (23,9%)	37 (32,7%)	49 (43,4%)
ΕΠ7 Απόκτηση νέων γνώσεων δεξιοτήτων	92 (81,5%)	13 (11,5%)	8 (7%)
ΕΠ8 Μεγαλύτερη ασφάλεια μείωση κινδύνου ανεργίας	68 (62,2%)	24 (21,2%)	21 (16,6%)
ΕΠ9 Εξέλιξη στην επαγγελματική ιεραρχία	51 (45,2%)		
ΕΠ10 Απόδοση κύρους στην εκπαιδευτική κοινότητα και κοινωνία	49 (43,4%)	27 (25,7%)	35 (29,1%)
ΕΠ11 Ικανοποίηση ως άνθρωπο και επιστήμονα	94 (83,2%)	12 (10,6%)	7 (6,2%)
ΕΠ12 Τόνωση αυτοπεποίθησης	67 (59,3%)	23 (20,4%)	23 (20,3%)
ΕΠ13 Ευκαιρία για βίωση νέας εμπειρίας	76 (67,2%)	21 (18,6%)	16 (14,2%)

Από τον Πίνακα, αντιλαμβανόμαστε ότι:

- α) οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλώνουν ότι μέσω της επιμόρφωσης αισθάνονται ικανοποίηση ως επιστήμονες (83,2%), αποκτούν νέες δεξιότητες και γνώσεις (81,5%), κι θεωρούν ότι τους είναι απαραίτητη (75,2%). Παράλληλα, εξέφρασαν απόψεις ότι η επιμόρφωση: προσφέρει βιωματικές ευκαιρίες για νέες εμπειρίες (67,2%), εξασφαλίζει μεγαλύτερη ασφάλεια στον εργασιακό χώρο (62,4%), και τονώνει την αυτοπεποίθησή τους (59,3%),
- β) οι συμμετέχοντες από την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλώνουν ότι η απόκτηση κάποιου αναγνωρισμένου πιστοποιητικού επιμόρφωσης, έχει αρκετή σημασία γι' αυτούς (39,8%). Επίσης, εκφράζουν την μεσαία-ουδέτερη τοποθέτηση τους, στο αν η επιμόρφωση τους-τις απέφερε κάποιο οικονομικό αποτέλεσμα (32,7%),
- γ) η παρακολούθηση κάποιας αδιάφορης επιμόρφωσης μόνο για την απόκτηση κάποιου «χαρτιού», δηλώθηκε με υψηλό ποσοστό άρνησης από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (78,8%). Επιπρόσθετα, το 64,6% από τους συμμετέχοντες, δηλώνουν ότι η επιμόρφωση δεν τους βοήθησε είτε στην επαγγελματική τους εξέλιξη, είτε στο να γίνουν καλύτεροι-ες εκπαιδευτικοί (46%).

Ο Πίνακας 40 που ακολουθεί εμφανίζει συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών της Επιμόρφωσης

Πίνακας 40

*Συχνότητες και Ποσοστά Σημαντικότητας Χαρακτηριστικών Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)*

Ποιοτικά Χαρακτηριστικά Επιμόρφωσης (ΠΧ) Εκπ/κών Β/θμιας	Πολύ Καλή και Καλή Ποιότητα 1 +2	Μέτρια Ποιότητα 3	Μάλλον Κακή και Κακή Ποιότητα 4+5
--	-------------------------------------	----------------------	--------------------------------------

Εκπ/σης			
ΠΧ1 Περιεχόμενο	54 (47,8%)	53 (46,9%)	6 (5,3%)
ΠΧ2 Σαφήνεια στόχων	51 (45,1%)	46 (40,7%)	16 (14,2%)
ΠΧ3 Σχέση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη	29 (25,6%)	49 (43,4%)	35 (31%)
ΠΧ4 Επιστημονική επάρκεια επιμορφωτών	65 (57,5%)	37 (32,7%)	11 (9,8%)
ΠΧ5 Οργανωτική αρτιότητα	53 (46,9%)	47 (41,6%)	13 (11,5%)
ΠΧ6 Ελκυστικότητα διδασκαλίας	32 (28,3%)	59 (52,5%)	22 (19,2%)
ΠΧ7 Ευελιξία προγράμματος	29 (25,7%)	62 (54,9%)	22 (19,4%)
ΠΧ8 Επάρκεια χρόνου	35 (30,9%)	48 (42,5%)	30 (26,6%)
ΠΧ9 Καταλληλότητα τόπου διεξαγωγής	44 (39%)	44 (38,9%)	25 (22,1%)
ΠΧ10 Επιδότηση επιμορφούμενου-ης	12 (10,6%)	28 (24,8%)	73 (64,6%)
ΠΧ11 Κίνητρα για παρακολούθηση	26 (23%)	51 (45,1%)	36 (31,9%)
ΠΧ12 Κόστος για τους επιμορφούμενους-ες	17 (15,1%)	44 (38,9%)	52 (46%)

Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω Πίνακα, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν το δείγμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

α) κατατάσσουν ως χαρακτηριστικά υψηλής ποιότητας μιας επιμόρφωσης: την επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών (57,5%), το περιεχόμενο της (47,8%), την οργανωτική της αρτιότητα της (46,9%), όπως και τη σαφήνεια των στόχων που τίθενται σε μια επιμόρφωση (45,1%),

β) αξιολογούν (βασίζόμενοι στις προηγούμενες προσωπικές τους εμπειρίες) την ευελιξία ενός προγράμματος επιμόρφωσης (54,9%), και την ελκυστικότητα στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία μιας επιμόρφωσης (52,5%), ως μέτρια σε ποιότητα

γ) χαρακτηρίζουν αρνητικά με τις δηλώσεις τους την επιδότηση (64,6%) και το κόστος (46%) παρακολούθησης-συμμετοχής ως επιμορφούμενοι-ες, καθώς και τα κίνητρα που να υπάρχουν για την συμμετοχή-παρακολούθηση μιας επιμόρφωσης (31,9%).

Ο Πίνακας 41 που ακολουθεί εμφανίζει συχρότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της Σημαντικότητας των Χαρακτηριστικών της Επιμόρφωσης



## Πίνακας 41

*Συχνότητες και Ποσοστά Σημαντικότητας Χαρακτηριστικών Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)*

Σημαντικότητα Χαρακτηριστικών Επιμόρφωσης (ΣΧ) Εκπ/κών Β/θμιας Εκπ/σης	Εξαιρετικά Σημαντικό και Σημαντικό 1 +2	Μέτρια Σημαντικό 3	Ελάχιστο Σημαντικό και Καθόλου Σημαντικό 4+5
ΣΧ1 Περιεχόμενο	96 (84,9%)	13 (11,5%)	4 (3,6%)
ΣΧ2 Σαφήνεια στόχων	89 (78,8%)	19 (16,8%)	5 (4,5%)
ΣΧ3 Σχέση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη	86 (76,1%)	18 (15,9%)	9 (8%)
ΣΧ4 Επιστημονική επάρκεια επιμορφωτών	95 (84,1%)	14 (12,4%)	4 (3,6%)
ΣΧ5 Οργανωτική αρτιότητα	86 (76,1%)	33 (20,4%)	4 (3,5%)
ΣΧ6 Ελκυστικότητα διδασκαλίας	88 (77,7%)	18 (15,9%)	7 (6,4%)
ΣΧ7 Ευελιξία προγράμματος	78 (69%)	24 (21,2%)	11 (9,8%)
ΣΧ8 Επάρκεια χρόνου	87 (77%)	15 (13,3%)	11 (9,7%)
ΣΧ9 Καταλληλότητα τόπου διεξαγωγής	80 (70,8%)	21(18,6%)	12 (10,6%)
ΣΧ10 Επιδότηση επιμορφούμενου-ης	50 (53,2%)	30 (26,5%)	33 (20,3%)
ΣΧ11 Κίνητρα για παρακολούθηση	74 (67,3%)	20 (13,9%)	17 (15%)
ΣΧ12 Κόστος για τους επιμορφούμενους-ες	74 (65,4%)	22 (19,5%)	17 (15,1%)

Από τον Πίνακα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- α) οι συμμετέχοντες από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρούν ως εξαιρετικά σημαντικά χαρακτηριστικά μιας επιμόρφωσης: την επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών (94,1%), το περιεχόμενό της (84,9%), τη σαφήνεια των στόχων της (78,8%), όπως και τη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη (76,1%),
- β) η επιδότηση για τη συμμετοχή-παρακολούθηση σε κάποια επιμόρφωση (26,5%), η ευελιξία του προγράμματος σε κάποια επιμόρφωση (21,2%), καθώς κι η οργανωτική της αρτιότητα (20,4%), έτυχαν μεσαίας σημαντικότητας από το δείγμα της δευτεροβάθμιας.

Ο Πίνακας 42 που ακολουθεί εμφανίζει την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση των Οργανωτικών Χαρακτηριστικών της Επιμόρφωσης

## Πίνακας 42



*Ποσοστά Οργανωτικών Χαρακτηριστικών Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)*

<b>Οργανωτικά Χαρακτηριστικά Επιμόρφωσης (ΟΧ) Εκπ/κών Β/θμιας Εκπ/σης</b>			
ΟΧ1 Προτεραιότητα σχεδιασμού επιμόρφωσης	<b>Εκπ/κό</b> 22 (19,5%)	<b>Κράτος</b> 77 (68,1%)	<b>Άλλο</b> 14 (12,4%)
ΟΧ2 Διάρκεια επιμόρφωσης	<b>Μικρή</b> 81 (71,7%)	<b>Μεγάλη</b> 20 (19,5%)	<b>Άλλο</b> 10 (8,8%)
ΟΧ3 Περιοδικότητα επιμόρφωσης	<b>Ανάγκη</b> 28 (24,8%)	<b>Αλλαγή</b> 23 (20,4%)	<b>Περιοδ</b> 62 (54,9%)
ΟΧ4 Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	<b>Απόσπασ</b> 12 (10,6%)	<b>Δια ζώσ</b> 36 (31,9%)	<b>Συνδυασ</b> 65 (57,5%)
ΟΧ5 Υποχρέωση συμμετοχής επιμόρφωση	<b>Υποχρ</b> 9 (8%)	<b>Επιλογ</b> 67 (59,3%)	<b>Προερ</b> 37 (32,7%)
ΟΧ6 Λόγος εκπ/κών στο σχεδιασμό-υλοποίηση επιμόρφωσης	<b>Ναι</b> 109 (96%)	<b>Όχι</b> 4 (4%)	

Παρατηρώντας τον Πίνακα, καταλαβαίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα:

α) δηλώνουν ότι η-οι επιμόρφωση-εις που παρακολούθησαν ήταν σχεδιασμένη κατά τρόπο τέτοιο που έδινε προτεραιότητα κύρια στο κράτος ή στο φορέα που την-τις οργάνωσε σε υψηλό ποσοστό (68,1%), παρά στους ίδιους (19,5%),

β) προτιμούν τις επιμορφώσεις μικρής διάρκειας (71,7%),

γ) θέλουν να επιμορφώνονται περιοδικά όταν προκύψει κάποια εκπαιδευτική ανάγκη (54,9%)

δ) θεωρούν ότι ο συνδυασμός δια ζώσης και εξ αποστάσεως επιμόρφωσης είναι της εκτίμησης τους (57,5%), αν και το 31,9% του δείγματος της δευτεροβάθμιας βρίσκει τον παραδοσιακό τρόπο (δια ζώσης παρακολούθηση) καταλληλότερο,

ε) ενστερνίζονται τη θέση στο να είναι υποχρεωτική η επιμόρφωση αλλά με δικαίωμα επιλογής χρόνου παρακολούθησης (59,3%)

στ) τάσσονται σχεδόν όλοι (96%) στο να έχουν λόγο στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν τους ίδιους.

Ο Πίνακας 43 που ακολουθεί εμφανίζει συχνότητες και την ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάσταση της Καταλληλότητας Φορέα Υλοποίησης Επιμόρφωσης

Πίνακας 43

*Συχνότητες και Ποσοστά καταλληλότητας ως Φορέας Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=113)*

	Καταλληλότερος ως φορέας επιμόρφωσης 1 περισσότερο 8 λιγότερος	Φ1 ΥΠΠΕΘ	Φ2 ΙΕΠ	Φ3 ΠΕΚ	Φ4 Πανεπιστήμιο	Φ5 Σύλλογος εκπ/κών	Φ6 Σχολ. σύμβουλος	Φ7 Ιδιωτικός φορέας	Φ8 Το σχολείο
1	B	41 (36,3%)	14 (12,4%)	5 (4,4%)	18 (15,9%)	11 (9,7%)	6 (5,3%)	10 (8,8%)	8 (7,1%)
2	B	18 (15,9%)	27 (23,9%)	15 (13,3%)	20 (17,7%)	8 (7,1%)	10 (8,8%)	10 (8,8%)	6 (5,3%)
3	B	12 (10,6%)	18 (15,9%)	15 (13,3%)	21 (18,6%)	16 (14,2%)	8 (7,1%)	10 (8,8%)	13 (11,5%)
4	B	13 (11,5%)	14 (12,4%)	28 (24,8%)	20 (17,7%)	13 (11,5%)	11 (9,7%)	4 (3,5%)	11 (9,7%)
5	B	6 (5,3%)	16 (14,2%)	13 (11,5%)	13 (11,5%)	30 (26,5%)	14 (12,4%)	9 (8%)	11 (9,7%)
6	B	12 (11,5%)	10 (8,8%)	15 (13,3%)	9 (8%)	14 (12,4%)	32 (28,3%)	10 (8,8%)	11 (9,7%)
7	B	3 (2,7%)	10 (8,8%)	11 (9,7%)	11 (9,7%)	13 (11,5%)	22 (19,5%)	24 (21,2%)	17 (15%)
8	B	7 (6,2%)	4 (3,5%)	11 (9,7%)	1 (0,9%)	8 (7,1%)	10 (8,8%)	36 (31,9%)	36 (31,9%)

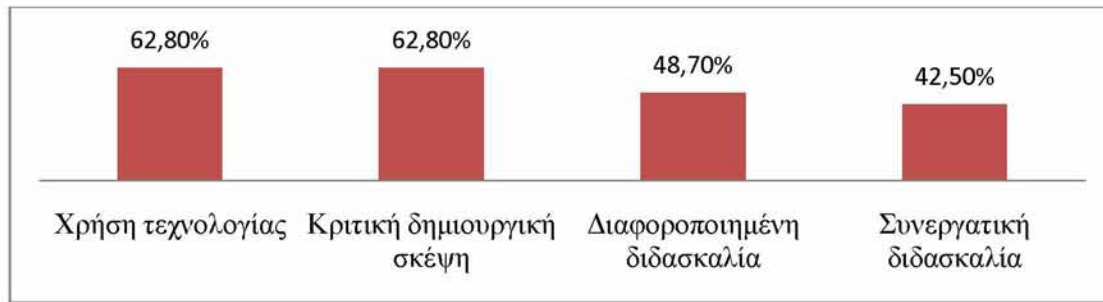
Από τα δεδομένα του Πίνακα, διαφαίνεται ότι:

- α) ως περισσότερο σημαντικός φορέας από τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας, ως πρώτη επιλογή επιλέχθηκε το Υπουργείο Παιδείας (36,3%),
- β) ως δεύτερη και τρίτη επιλογή στην καταλληλότητα του φορέα, επιλέχθηκαν αντίστοιχα: το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (23,9%) και τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (18,6%),
- δ) ως τέταρτη επιλογή (μεσαία) στη σημαντικότητα-καταλληλότητα του φορέα επιλέχθηκαν τα Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα [Π.Ε.Κ.] (17,7%),
- ε) ως τελευταίοι στην ιεράρχηση της καταλληλότητας φορέα για την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης, επιλέχθηκαν από το δείγμα με υψηλά (αρνητικά) ποσοστά οι ιδιωτικοί φορείς και τα σχολεία τα οποία υπηρετούν ισόποσα με 31,9%.

Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων ως προς τη διάσταση της Προτεραιότητας των Εκπαιδευτικών σε Θέματα Επιμόρφωσης.

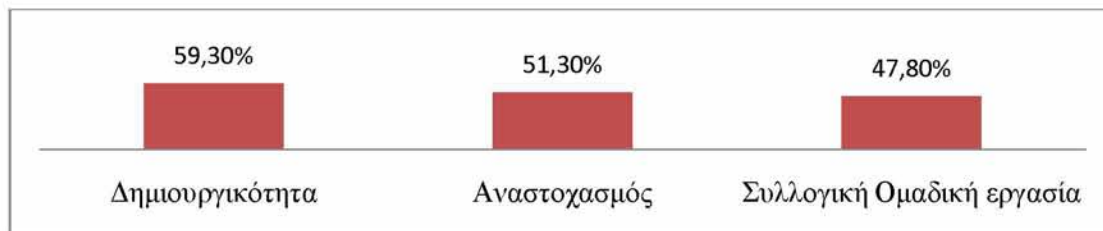
Ειδικότερα:

- α) ως προς τη Θεματική Ενότητα Α, οι προτεραιότητες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας, αποτυπώνονται στο Γράφημα 20 ου ακολουθεί:



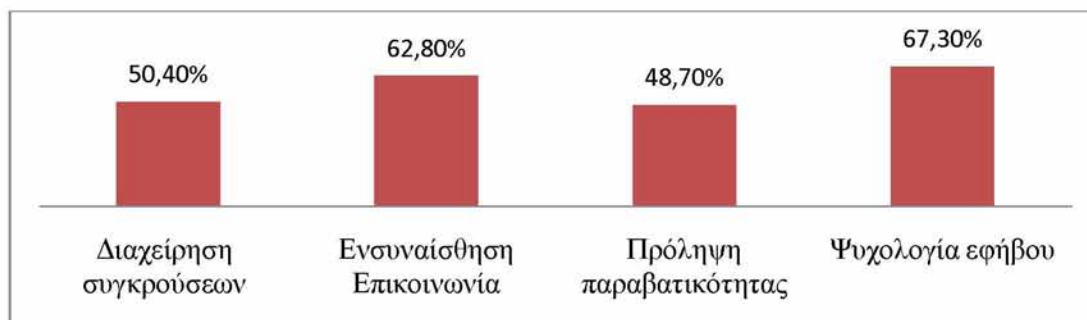
*Γράφημα 20* Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Α.

β) ως προς τη Θεματική Ενότητα Β, οι προτεραιότητες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας, αποτυπώνονται στο Γράφημα 21 που ακολουθεί:



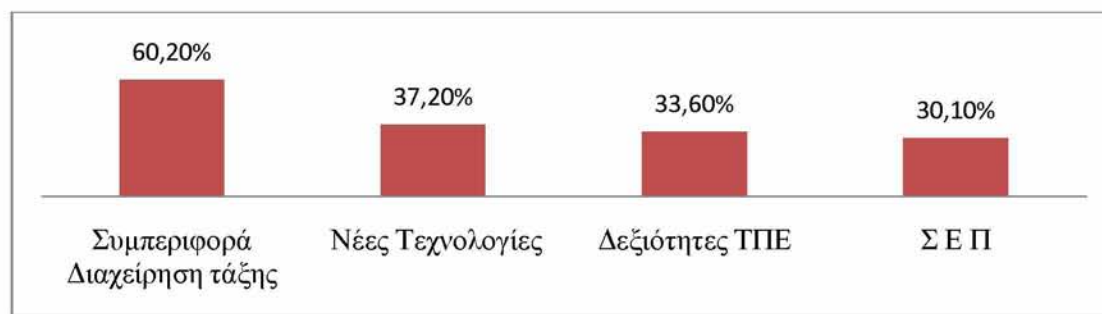
*Γράφημα 21* Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Β.

γ) ως προς τη Θεματική Ενότητα Γ, οι προτεραιότητες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας, αποτυπώνονται στο Γράφημα 22 που ακολουθεί:



*Γράφημα 22* Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Γ.

δ) ως προς τη Θεματική Ενότητα Δ, οι προτεραιότητες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας, αποτυπώνονται στο Γράφημα 23 που ακολουθεί:



Γράφημα 23 Προτεραιότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης Θεματική Ενότητα Δ.

Με την ολοκλήρωση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρατίθουμε τον Πίνακα 44, ο οποίος μας δίνει συγκριτικά-συνοπτικά στοιχεία, σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά μας παρέχει απαντήσεις στο τρίτο ερευνητικό της διατριβής.

Πίνακας 44

*Μέσοι όροι, Τυπικές Αποκλίσεις Διαστάσεων Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης (N=101), Β/θμιας Εκπαίδευσης (N=113) και Συνολικού Δείγματος (N=214)*

Διαστάσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης	Α/βθμια Μ.Ο	Α/βθμια Τ.Α.	Β/βθμια Μ.Ο	Β/βθμια Τ.Α.	Σ.Δείγμα Μ.Ο	Σ.Δείγμα Μ.Ο
Επαγγελματική Ανάπτυξη	2,1584	,65073	2,3664	,75257	2,2682	,71235
Επιμόρφωση	2,6154	,61288	2,7522	,61288	2,6876	,59720
Ποιοτικά χαρακτηριστικά επιμόρφωσης	2,7442	2,7442	2,9683	,63056	2,8625	,63662
Σημαντικότητα χαρακτηριστικών επιμόρφωσης	1,8515	,58779	2,0656	,70811	1,9646	,66132

Από τον Πίνακα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερο Μ.Ο τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη, όσο στην και επιμόρφωση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εμφάνισαν τον υψηλότερο Μ.Ο στη διάσταση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της.

Επσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος  $t$  ανεξάρτητων δειγμάτων, ώστε να ελέγξουμε αν παρουσιάζονται πιθανές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στη βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται-αντιμετωπίζουν την Επαγγελματική τους Ανάπτυξη και Επιμόρφωση.

Πίνακας 45

*Σύγκριση βαθμίδων εκπαίδευσης με διαστάσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης και επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*

Διαστάσεις	Βαθμίδα	Μ. Ο	Τ.Α	$t$	$p$
Επαγγελματική Ανάπτυξη	Α/Θμια	2,1584	,65073	-2,150	,033
	Β/θμια	2,3664	,75257		
Επιμόρφωση	Α/Θμια	2,6154	,61288	-1,680	,094
	Β/θμια	2,7522	,57791		
Ποιοτικά χαρακτηριστικά Επιμόρφωσης	Α/Θμια	2,7442	,62542	-2,605	,010
	Β/θμια	2,9683	,63056		
Σημαντικότητα χαρακτηριστικών Επιμόρφωσης	Α/Θμια	1,8515	,58779	-2,391	,018
	Β/θμια	2,0656	,70811		

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων του πίνακα 45 κάνοντας χρήση ελέγχου  $t$  ανεξάρτητων δειγμάτων, συμπεραίνουμε ότι διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην Επαγγελματική Ανάπτυξη ( $0,007 < 0,05$ ), των Ποιοτικών χαρακτηριστικών της επιμόρφωσης ( $0,010 < 0,05$ ) και της σημαντικότητας των χαρακτηριστικών της επιμόρφωσης Εξωτερικών Παραγόντων ( $0,018 < 0,05$ ). Ειδικότερα οι Μ.Ο των εκπαιδευτικών της Δευτροβάθμιας ήταν στατιστικά υψηλότερα από αυτούς των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τέλος, δε διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη διάσταση της επιμόρφωσης.

Στη συνέχεια, του κεφαλαίου ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας ξεχωριστά ανά βαθμίδα, όσο και συνολικά, καθώς και συγκριτικά μεταξύ των δυο βαθμίδων σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα, ανάπτυξη και επιμόρφωση



## 6,2 Ποιοτική έρευνα

Όπως είχε αναφερθεί (στο Κεφάλαιο 5), για τη διεξαγωγή της ποιοτικής προσέγγισης, κατασκευάστηκε οδηγός συνέντευξης ο οποίος ήταν δομημένος σε δύο μέρη: το πρώτο μέρος που αναφέρονταν στην επαγγελματική ταυτότητα, και το δεύτερο που αναφέρονταν στην επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα:

α) για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών συστήθηκαν-κατασκευάστηκαν πέντε άξονες:

Ο πρώτος άξονας είχε το χαρακτήρα του αυτοπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού, καθώς εστιάζεται στην περιγραφή του εκπαιδευτικού από τον ίδιο του τον εαυτό.

Ο δεύτερος άξονας, αναφερόταν στις υποχρεώσεις και στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών και έθετε ζητήματα που συνάγουν τη διδασκαλία, το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π) και την κοινωνία.

Ο τρίτος άξονας, επικεντρωνόταν στους παράγοντες-εμπόδια, που επηρεάζουν και δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών

Ο τέταρτος άξονας, ήταν σχετικός με ευρύτερα θέματα παιδαγωγικής φύσεως, διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων

Τέλος, ο πέμπτος άξονας διαπραγματεύεται πτυχές της κοινωνικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών

β) για την επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στοιχειοθετήθηκαν επτά σχετικοί άξονες:

Ο πρώτος άξονας, αποσκοπούσε στον προσδιορισμό της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως την οριοθετούν οι ίδιοι.

Ο δεύτερος άξονας είχε απολογιστικό κυρίως χαρακτήρα. Αναφερόταν στο αν υπήρχαν οφέλη-και ποια ήταν αυτά-από τις μέχρι τώρα επιμορφώσεις ή προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, που είχαν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί.

Ο τρίτος άξονας, εστιαζόταν στους (πιθανούς) λόγους συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης

Ο τέταρτος άξονας επικεντρωνόταν, στο τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί, ότι μπορεί να αποτελεί ποιοτικό/σημαντικό χαρακτηριστικό ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης

Ο πέμπτος άξονας έθετε θέματα προτιμήσεων, για τον ποιο θεωρούν ως καταλληλότερο φορέα σχεδιασμού, υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Επίσης, έθετε το ερώτημα, της ύπαρξης λόγου-άποψης του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης.

Ο έκτος άξονας, αναφερόταν στις επιλογές των εκπαιδευτικών σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης, στην παρούσα φάση της ζωής τους, όσον αφορά: τη διάρκεια, την περιοδικότητα, τη δεσμευτικότητα και την εκπαιδευτική-διδακτική μέθοδο.

Τέλος, ο έβδομος άξονας, εξέφραζε τις επιθυμίες των ερωτώμενων για κάποιο-α αντικείμενο-α που θα ήθελαν να επιμορφωθούν ή να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας, θα γίνει βάσει των προαναφερθέντων αξόνων, ξεχωριστά ανά βαθμίδα, όσο και συνολικά-συγκριτικά μεταξύ των δυο βαθμίδων, πρωταρχικά για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, και στη συνέχεια για την επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση τους.

Υπενθυμίζεται, επίσης ότι για κάθε συμμετέχοντα-ούσα στην ποιοτική έρευνα, δόθηκε ένα Αλφαριθμητικό (Α.Α) [πχ.1Π] που τον-την διακρίνει σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης υπηρετούσε (στο συγκεκριμένο παράδειγμα το Π συμβολίζει την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση). Το στοιχείο αυτό θα βοηθήσει στην αναφορά-παράθεση αποσπασμάτων συνεντεύξεων, κατά την ανάλυση της ποιοτικής έρευνας.

### 6.2.1 Παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας για την Επαγγελματική Ταυτότητα (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)

#### Πρώτος άξονας: Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ταυτότητας από τους εκπαιδευτικούς

Τα βασικότερα θέματα που αναδείχθηκαν ύστερα από τη θεματική ανάλυση περιεχομένου της ερώτησης που αφορούσε πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την «εικόνα» τους, τον «εαυτό» τους ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, ήταν η *συνέπεια* με την οποία ασκούν το έργο τους και η *αγάπη* τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Άλλα θέματα που αναφέρθηκαν ήταν αυτά της συνεργασίας (μία αναφορά) και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του κάθε εκπαιδευτικού (υπομονή, τελειομανία, άγχος), (μία αναφορά).

Οι εκπαιδευτικοί (4/10) θεωρούν ότι σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας είναι η συνέπεια με την οποία ασκούν το επάγγελμά τους.

*«...Εγώ, πάντα αισθανόμουν επαγγελματίας. Ακόμα και αν θέλεις και στο επίπεδο της νομοθεσίας, δηλαδή θέλω να τηρούνται οι νόμοι. Δηλαδή, το να είμαι στην ώρα μου, να τηρώ τις τυπικότητες κτλ, το θεωρώ κομμάτι του επαγγελματισμού. Να μην είναι ερασιτέχνης κανείς στο σχολείο. Και στην προσχολική εκπαίδευση υπήρχε αρκετός ερασιτεχνισμός...» (9Π)*

Άλλοι τέσσερεις εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τους εαυτούς τους ως άτομα που αγαπούν πολύ τα παιδιά και τη δουλειά τους.

*«...δίνω και τη ψυχή μου για τα παιδιά και για τη μάθησή τους. Μου αρέσει πάρα πολύ η δουλειά που κάνω...» (1Π)*

*« Θεωρώ, ότι είμαι μια εκπαιδευτικός που αγαπά το αντικείμενο της δουλειάς, που για μένα είναι όνειρο ζωής, γιατί έχω την πολυτέλεια να κάνω πάντα αυτό που ήθελα, να είμαι μέσα στα παιδιά. Νοιώθω και εγώ σαν παιδί. Αν κάτι δεν αρέσει σε εμένα, δε θα αρέσει ούτε στα παιδιά. Πάντα καταρτίζομαι, γιατί θέλω εγώ να νοιώθω καλά με τον εαυτό μου, να μπορώ να ανταποκριθώ στο αντικείμενο της δουλειάς μου» (8Π)*

Μια εκπαιδευτικός, θεωρεί ότι στοιχεία της προσωπικότητας της- όσον αφορά το επάγγελμα της- αποτελούν η δυναμικότητα, η εργασιομανία, η οργάνωση κι η σχολαστικότητα της.

*«...Είμαι πολύ δυναμική, αυτό το λένε κι όλοι δηλαδή, είμαι πολύ στο αντικείμενο μου νευρική με την καλή έννοια, δηλαδή ότι θέλω όλα να πηγαίνουνε ρολόι, να έχω τα*



*πρόγραμμα μου, συνεχώς να δίνω, είμαι πολύ εργασιομανής ...πολύ οργανωτική, δε θέλω να αφήσω κάτι στην τύχη..σχολαστική, σε μερικά σημεία εκνευρίζομαι και με τον εαυτό μου...» (7Π)*

Τέλος, μια εκπαιδευτικός, τόνισε την ύπαρξη δημιουργικού άγχους, που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που τον χαρακτηρίζει ο επαγγελματισμός.

*« Παρότι που έχω πολλά χρόνια στην τάξη, δεν θα έλεγα ότι δεν έχω πάντα την αγωνία κάθε πρωί που μπαίνω μέσα στην τάξη..Έχω μεγάλη αγωνία. Είναι ένα άγχος που ένας καλός επαγγελματίας πρέπει να το έχει.» (9Π)*



*Διάγραμμα 1* Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

**Δεύτερος άξονας: Ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα διδακτικά τους καθήκοντα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) και στην κοινωνία**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (8/10) θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στα καθήκοντα τους ως προς τη διδασκαλία, το Α.Π και την κοινωνία. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

*« Βέβαια ναι. Θεωρώ, ότι γνωρίζω καλά το αντικείμενο της δουλειάς μου, και το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τους στόχους. Θεωρώ, ότι έχω μια πολύ καλή επαφή με τους γονείς. Εξάλλου, η τάξη μου είναι ανοικτή ως προς την κοινωνία. Συνεργάζομαι με τους γονείς. Έρχονται και μέσα στην τάξη, και κάνουν κι αυτοί δραστηριότητες. Έτσι το τρίπτυχο γονέας, δάσκαλος και παιδί, νομίζω ότι λειτουργεί θετικά προς αυτή την κατεύθυνση» (8Π)*

Φυσικά, υπάρχουν και κάποιοι, που έχουν την άποψη, ότι καταβάλουν προσπάθειες, ώστε να ανταποκριθούν ακόμα καλύτερα στα καθήκοντα τους και στις απαιτήσεις της κοινωνίας.

*« Δίνουμε τον καλύτερο μας εαυτό... » (4Π)*

*« Είναι πολύ ρητορικό αυτό βέβαια. Θα μπορούσα να απαντήσω να ανταποκρίνομαι. Μπορεί κανείς να έχει μια άλλη άποψη. Δε θα έλεγα ότι ανταποκρίνομαι στο 100% . Νομίζω, ότι καταβάλλω κάποια προσπάθεια, για να το πω πιο σεμνά » (9Π)*

### **Τρίτος άξονας: Παράγοντες που επηρεάζουν την εκτέλεση του επαγγέλματος**

Στο ερώτημα ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εκτέλεση του επαγγέλματός τους, τα θέματα που προέκυψαν, ήταν αυτό της υποδομής (7/10), της διοικητικά/υπηρεσιακά καθήκοντα (2/10), η συνεργασία με τους γονείς (2/10), ενώ άλλα θέματα που αναφέρθηκαν ήταν το καλό εργασιακό κλίμα, η έλλειψη επιμόρφωσης και ο μεγάλος αριθμός μαθητών.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (επτά στους δέκα), δήλωσαν ότι το πρόβλημα της υλικοτεχνικής υποδομής είναι κυρίαρχο, στις περισσότερες σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

*« Οποσδήποτε υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν. Έχω δουλέψει σε σχολεία στα οποία δεν υπήρχε υποδομή, δεν υπήρχαν υλικά. Ήταν πολύ δύσκολο στο να κάνεις το μάθημα, επειδή δεν υπήρχαν τα υλικά από τους μαθητές. Διδάσκω ένα μάθημα, το οποίο βασίζεται επάνω στα υλικά, δεν είναι θεωρία. Θεωρία μπορείς να κάνεις ένα 20-25%. Το υπόλοιπο είναι βιωματικό. Είναι σε πρακτικό επίπεδο. » (2Π)*

*« ..πιστεύω ότι είναι η έλλειψη εποπτικού υλικού που υπάρχει στα σχολεία μας. Δεν έχουμε αρκετά υλικά για να δουλέψουμε. Αναγκαζόμαστε, να ζητήσουμε από τα παιδιά ακόμα και χαρτί φωτοτυπικού. Απλά πράγματα. Χαρτόνια. Δεν υπάρχουν οικονομικοί πόροι να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών. Οπότε, κι εμείς μετά, δε μπορούμε να πραγματοποιήσουμε πράγματα που θέλουμε να κάνουμε. » (5Π)*

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις δύο εκπαιδευτικών, η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών, μπορεί να επηρεάσει το έργο τους, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που δεν είναι καλή.

*« Θεωρώ ότι τώρα, η κρίση που μαστίζει την Ελλάδα, έχει εισχωρήσει σε όλους τους τομείς. Υπάρχει μια καχυποψία από τους γονείς. Είμαστε σε μια περιοχή, η οποία έχει πολλά οικονομικά προβλήματα. Πολλοί γονείς είναι άνεργοι και βλέπουν λίγο το δάσκαλο: "Να! Κάθεται!. Δουλεύει λίγες ώρες, λίγες μέρες, παίρνει το χιλιάριο." Αυτό*



*το βλέπω. Δε μπορώ να είμαι κατακριτέα, γιατί καταλαβαίνω ότι οι γονείς-και όχι μόνο οι γονείς-όλοι οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν προβλήματα.» (6Π)*

Δυο εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Νηπιαγωγείο, θεωρούν ότι το διοικητικό έργο και η σχολική γραφειοκρατία, τους επηρεάζουν αρκετά στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, προσθέτοντάς τους φόρο εργασίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

*« Ένα θέμα που λίγο μας αγχώνει τους νηπιαγωγούς είναι ότι καλούμαστε να κάνουμε πολλά πράγματα μόνες μας. Ενώ, σε άλλες βαθμίδες όποιος κάνει διοίκηση, δεν είναι μέσα στην τάξη, εμείς που θέλουμε να είμαστε να είμαστε μέσα στην τάξη, υποχρεωνόμαστε να έχουμε και το διοικητικό. Και πολλές φορές παίζουμε κι άλλους ρόλους: του οικονομολόγου, του διοικητικού, του πληροφορικού. Δηλαδή, ο νηπιαγωγός, γίνεται λάστιχο για να τα προλάβει όλα.» (8Π)*

Μια εκπαιδευτικός, τόνισε τη σημασία του σχολικού κλίματος στην εκτέλεση του επαγγέλματος της: *« Σίγουρα, το κλίμα του σχολείου επηρεάζει. Δηλαδή, όταν ένα κλίμα είναι δημοκρατικό, ελεύθερο, μπορείς να λειτουργήσεις πιο καλά.» (6Π)*, ενώ μια άλλη, θεωρεί ότι *«όλα ρυθμίζονται μέσα από τη συνεργασία εκ των έσω» (7Π)*

Η μη ύπαρξη σχολικού εγχειριδίου, καθώς κι η έλλειψη επιμόρφωσης, αποτελούν εμπόδια για τον ίδιο:

*« Βέβαια, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες, που επηρεάζουν την εκτέλεση του επαγγέλματος μου: Η έλλειψη βιβλίου για την Πληροφορική στο Δημοτικό. Ο ελλιπής εργαστηριακός εξοπλισμός, όπως επίσης και η έλλειψη επιμόρφωσης, η οποία παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς της Πληροφορικής του Δημοτικού» (3Π)*

Τέλος, η ύπαρξη πολλών παιδιών μέσα στην τάξη, αποτελεί παράγοντα που δυσχεραίνει τη διδασκαλία:

*« Νομίζω ότι θα ήμουν πολύ καλύτερη νηπιαγωγός, γενικότερα αν είχα ένα μικρότερο αριθμό παιδιών μέσα στην τάξη. Επίσης, υπάρχουν και δύσκολες περιπτώσεις παιδιών.» (9Π)*



*Διάγραμμα 2* Παράγοντες που επηρεάζουν την άσκηση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

#### **Τέταρτος άξονας: Κατοχή διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων- Διαφοροποιημένες προσεγγίσεις του αντικειμένου και του Αναλυτικού Προγράμματος**

Τα θέματα τα οποία αναδείχθηκαν ήταν η επάρκεια και η ανεπάρκεια που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τη γνώση του γνωστικού τους αντικειμένου και του αναλυτικού προγράμματος και την ικανότητά τους να διαφοροποιούν το πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (7/10), εστιάζει στο θέμα της *επάρκειας*, δηλαδή, στο ότι κατέχει διδακτικές δεξιότητες και γνώσεις, ώστε να προσεγγίζει ανάλογα, τόσο, το αντικείμενο διδασκαλίας του, όσο, και το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

*« Ναι, θεωρώ ότι έχω εκπαιδευτεί αρκετά ώστε να ανταπεξέλθουμε σε αυτό που είναι να κάνουμε. Είτε από το Πανεπιστήμιο, είτε από άλλου είδους επιμορφώσεις. Έχω τις διδακτικές ικανότητες και δεξιότητες στο να ανταπεξέλθω στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στην εκάστοτε τάξη, στο εκάστοτε δυναμικό. »* (1Π)

*« Πιστεύω, ότι μπορώ να προσαρμόσω κάθε φορά, το αντικείμενο που θα διδάξω, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών. Γιατί, κάθε χρονιά το υλικό κι εμείς που έχουμε-εννοώ από τα παιδιά-δεν είναι το ίδιο με την επόμενη ή με την προηγούμενη. Κάποια παιδιά υστερούν, κάποια είναι πιο έξυπνα. Οπότε αναγκαστικά, πρέπει να προσαρμόσουμε αυτό που θα διδάξουμε, με τις δυνατότητες των παιδιών. »* (5Π)

Μάλιστα, δυο εκπαιδευτικοί τονίζουν, ότι αυτό το έχουν καταφέρει, μέσα από το προσωπικό τους ενδιαφέρον και την αναζήτηση κατάλληλων πηγών και τρόπων, που θα τους βοηθήσουν σε αυτό το εγχείρημα

*« Φροντίζω να ενημερώνομαι. Δηλαδή, στη διδασκαλία μου πάντα αναζητώ τρόπους, μελετώ. Ποτέ δεν έχω αντιμετωπίσει πρόβλημα» (6Π)*

*« Ναι, βεβαίως. Γιατί και διαβάζω, και ενημερώνομαι, και συνεχίζω να επιμορφώνομαι. Οπότε, παρακολουθώ όλες τις εξελίξεις στον κλάδο μου, και θεωρώ ότι ανταποκρίνομαι πολύ καλά στη δουλειά μου» (8Π)*

Μια εκπαιδευτικός, εξέφρασε την άποψη για συνεχή επιμόρφωση και επικαιροποίηση των ήδη κατεχόμενων γνώσεων

*«Πιστεύω ναι. Αυτές που έχω διδαχθεί στο Πανεπιστήμιο. Αλλά νομίζω, ότι αυτές έχουν πια ξεπεραστεί. Γι αυτό σας λέω, πρέπει να γίνονται επιμορφώσεις, οι οποίες, θα πρέπει να είναι αναγκαστικές-υποχρεωτικές μερικές φορές» (4Π)*

Τέλος, υπήρχαν και δυο εκπαιδευτικοί, που νιώθουν ανεπαρκείς σε σχέση τις δεξιότητες τους, να προσαρμόζουν και να διαφοροποιούν τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα δηλώνουν (2/10): *« δε νομίζω ότι κατέχω τέτοιες διδακτικές δεξιότητες» (3Π),*

*« Είναι κάτι το οποίο δεν το επιχειρήσει στην πραγματικότητα και εξ'ολοκλήρου ποτέ. Έχω βασικές διδακτικές δεξιότητες και γνώσεις. Δεν είμαι σίγουρη, ότι θα μπορούσα να ανταποκριθώ πλήρως σε προσαρμοστικές προσεγγίσεις. Θα πρέπει να το δοκιμάσω.» (10Π)*

**Πέμπτος άξονας: Αφιέρωση επιπρόσθετου χρόνου από την πλευρά των εκπαιδευτικών για βοήθεια και υποστήριξη των μαθητών τους**

Το κυρίαρχο θέμα που αναδείχθηκε στον άξονα αυτό, ήταν η επιπρόσθετη προσφορά χρόνου, στους μαθητές (9/10). Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν επιπρόσθετο χρόνο στους μαθητές τους, εντός και εκτός ωραρίου, για καλύψουν θέματα που αφορούν τόσο στον γνωστικό, όσο και τον κοινωνικό τομέα.

*« Ναι, πολλές φορές. Και εξατομικευμένη διδασκαλία όπου χρειάζεται. Υπάρχει επιμονή. Δηλαδή, δεν αφήνω να φύγει μαθητής χωρίς να έχει κατανοήσει το μάθημα...» (7Π)*

*« Εννοείται. Σίγουρα. Κι ο κάθε εκπαιδευτικός το κάνει εδώ. Γιατί το κυριότερο είναι, το παιδί να είναι καλά. Πρώτα μετράει η ψυχολογία του παιδιού και έπειτα το μαθησιακό. Πρώτα φροντίζουμε να είναι καλά οι μαθητές μας. Τους φροντίζουμε, τους*

*ακούμε και μετά τους βοηθάμε με τα μαθήματά τους. Εγώ για παράδειγμα φέτος δεν έχω κανονική τάξη. Αλλά διδάσκω σε τάξη υποδοχής σε Ρομά και σε αλλοδαπούς μαθητές τους οποίους τους βοηθάω στη Γλώσσα κυρίως.» (1Π)*

Ενδιαφέρουσα είναι κι η γνώμη, μιας εκπαιδευτικού που υπηρετεί σε μονάδα Προσχολικής Αγωγής

*« Ο χρόνος που αφιερώνω κυρίως, δουλεύοντας λίγο πιο εξατομικευμένα με κάποια παιδιά, είναι ο χρόνος του διαλλείματος και ο χρόνος λίγο μετά, με τους γονείς. Αλλά όχι κάποια απογευματινά, παρά μόνο αν έχουμε κάποιες συναντήσεις, κάποια εργαστήρια. Ας πούμε μπορούμε να κάνουμε μια έκθεση, και να χρησιμοποιήσουμε εδώ πέρα και να δουλέψουμε. Είμαστε εδώ και Σαββατοκύριακα. Εδώ με τα παιδάκια του Νηπιαγωγείου, δε μας ενδιαφέρει πάρα πολύ το γνωστικό. Δηλαδή, τους δίνουμε το χρόνο. Εμείς, εδώ πέρα εμπειρίες δίνουμε γραφής, ανάγνωσης και δεξιοτήτων....» (9Π)*

*« Αφιερώνω σίγουρα κάποιο χρόνο, για μαθητές που έχουν κάποια προβλήματα. Είτε μαθησιακά, είτε μέσα στην κοινωνία. Όχι μόνο από τις ώρες των κενών μου, των διαλλειμάτων, του σχολείου. Πολλές φορές, τα βοηθάω κι ώρες εκτός σχολείου. Δηλαδή, ότι πρόβλημα υπάρχει, το συζητώ με τους γονείς και προσπαθούμε να το λύσουμε με συζήτηση και με βοήθεια.» (5Π)*

Τέλος, ένας από τους εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι: «δεν αφιερώνω κάποιο επιπρόσθετο χρόνο» (3Π)

### 6.2.2 Παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας για την Επαγγελματική Ταυτότητα (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)

#### Πρώτος άξονας: Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ταυτότητας από τους εκπαιδευτικούς

Τα θέματα που αναδείχθηκαν από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ήταν σε αντιστοιχία με αυτά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, με ορισμένες μικρές διαφοροποιήσεις. Η *συνέπεια* και η *αγάπη για το επάγγελμα* κυριάρχησαν ως θέματα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εμφανίζονται πιο «σίγουροι». Οι μισοί από τους συμμετέχοντες θεωρούν τον εαυτό τους «καλό», κάτι που δεν ειπώθηκε ξεκάθαρα από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Άλλα θέματα που αναφέρθηκαν είναι η επαγγελματική εμπειρία, και η καθημερινή παιδαγωγική πρακτική.

Έτσι λοιπόν, οι μισοί από τους συμμετέχοντες, θεωρούν ότι είναι καλοί, σωστοί, καλά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προσπαθούν να βρίσκουν τρόπους, ώστε να βελτιώνονται επαγγελματικά

*« Με όλα τα πλην, που έχει ένας άνθρωπος που μπαίνει μέσα σε μια τάξη, πιστεύω ότι δίνω το καλύτερο μου εαυτό, και αυτό εισπράττεται από τους μαθητές κάπου. Φροντίζω, πάντοτε να είμαι προετοιμασμένη για το μάθημα... »* (1Δ)

*«Θεωρώ ότι έχω μια άρτια κατάρτιση όσον αφορά το αντικείμενο. Έχω ασχοληθεί αρκετά με το αντικείμενο του μαθήματός μου..»* (2Δ)

*« Θα έλεγα ότι είμαι αρκετά καλή... Πάντα προσπαθώ να βρίσκω τρόπους να γίνομαι καλύτερος εκπαιδευτικός.»* (3Δ)

Η *αγάπη τους*, τόσο, προς επάγγελμα που ασκούνε, η *υπευθυνότητα*, όσο και η *εγγύτητα-φιλικότητα με τους μαθητές*, αποτελούν στοιχεία συνδεδεμένα με την επαγγελματική τους ταυτότητα, δηλώθηκε από έξι εκπαιδευτικούς (6/10)

*«...ήταν αυτό που ήθελα πάντα να κάνω. Αγαπώ το επάγγελμα μου.»* (3Δ)

*«..Γενικότερα, είναι μια δουλειά που μου αρέσει. Γι' αυτό το λόγο πιστεύω ότι μπορώ να προσφέρω στους μαθητές.»* (8Δ)

Η *ευσυνειδησία*, και η *συνέπεια* είναι κάτι που τους χαρακτηρίζει, (2/10) παρότι θα μπορούσαν να είχαν περιθώρια βελτίωσης στις σύγχρονες απαιτήσεις που θέτει η κοινωνία

*«Ως εκπαιδευτικός, θα θεωρούσα ότι κάνω ευσυνείδητα τη δουλειά μου, και με συνέπεια, αλλά δε μπορώ να ανταποκριθώ πάντα στις κοινωνικές απαιτήσεις κυρίως.»*



*Δεδομένου του ότι, οι μαθητές είναι ζωντανοί οργανισμοί που εξελίσσονται, έχουν τη δικιά τους βιοθεωρία, τα δικά τους προβλήματα. Κάποιες φορές, αισθάνομαι ότι δε μπορώ να τα καταλάβω.» (7Δ)*

*« Θεωρώ ότι είμαι ευσυνείδητη. Κάποιες φορές, τελειομανής. ... » (8Δ)*

Σύμφωνα με δυο εκπαιδευτικούς, η *εργασιακή τους εμπειρία και η καθημερινή άσκηση της εκπαιδευτικής πρακτικής*, συντέλεσαν στην διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας:

*« Πιστεύω, ότι όλα αυτά τα χρόνια προϋπηρεσίας μου-που είναι αρκετά-μου έχουν κάνει τη φύση μου, ως σωστό εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη. Αυτό πιστεύω φαίνεται, από τους μαθητές μου, κι όλη την εκπαιδευτή κοινότητα. » (5Δ)*

*« Οποσδήποτε, κάποια πράγματα τα μάθαμε στην πράξη, κι όχι επειδή τα είχαμε διδαχθεί ή επιμορφωθήκαμε σε αυτά. Γενικά, η συνολική μου εικόνα, θεωρώ ότι ήταν είναι μέτρια προς καλή. » (9Δ)*



*Διάγραμμα 3 Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*

**Δεύτερος άξονας: Ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα διδακτικά τους καθήκοντα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) και στην κοινωνία**

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (9/10) θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στα καθήκοντα τους ως προς τη διδασκαλία, το Α.Π. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

« Στα καθήκοντα μου, ανταποκρίνομαι με ευσυνειδησία, κατά το ανθρωπίνως δυνατό.» (7Δ)

« Ναι. Θεωρώ ότι ανταποκρίνομαι στα καθήκοντα μου.» (9Δ)

« Ως προς τη διδασκαλία ,πιστεύω πως ναι...» (10Δ)

Μάλιστα, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης τους:

« Θεωρώ ότι ανταποκρίνομαι. Βέβαια, όλοι έχουμε περιθώρια βελτίωσης. Κανείς δεν είναι τέλειος.» (2Δ)

« Ναι. Θεωρώ ότι ανταποκρίνομαι σε αρκετά υψηλό βαθμό. Βεβαίως, πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης» (3Δ)

« Ναι. Θεωρώ ότι ανταποκρίνομαι στα καθήκοντα μου. Όχι 100%. Το προσπαθούμε» (6Δ)

Επίσης, εκφράστηκαν κι αρνητικά-εν μέρει- σχόλια για το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π) από δυο εκπαιδευτικούς:

«...Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για μένα είναι το λιγότερο σημαντικό. Άμα δεν είσαι εκεί, να πιάσεις το σφυγμό των παιδιών και να τα βοηθήσεις έτσι όπως πρέπει είναι το λιγότερο, για μένα ως άνθρωπο. Προσπαθώ, κάνω το καλύτερο.» (8Δ)

«...Ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα, έτσι όπως είναι δομημένο, πιστεύω πως όχι...» (10Δ)

Όσον αφορά στην ανταπόκριση των καθηκόντων τους ως προς την κοινωνία, μια εκπαιδευτικός απάντησε ως εξής: «.. Αν αυτό-η καλή δουλειά των εκπαιδευτικών-εκτιμάται από τους γονείς, θα ήταν ευχής έργο...» (1Δ), δίνοντας έτσι το αίσθημα της αντίληψης, που υπάρχει σχετικά με τους εκπαιδευτικούς από ομάδες ατόμων της κοινωνίας .

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι: «Το αν είναι κάποιος καλός στο αντικείμενο του, δε φαίνεται αναγκαστικά άμεσα, αλλά μετά από χρόνια.» (4Δ)

### **Τρίτος άξονας: Παράγοντες που επηρεάζουν την εκτέλεση του επαγγέλματος**

Στο ερώτημα ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εκτέλεση του επαγγέλματός τους, τα θέματα που προέκυψαν, ήταν αυτό της υποδομής (6/10), της επίδρασης του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στο σχολείο και τη λειτουργία του, (5/10), των διοικητικών /υπηρεσιακών θεμάτων (2/10), η σωματική και ψυχολογική τους κατάσταση (3/10), ενώ άλλα θέματα που αναφέρθηκαν ήταν το καλό εργασιακό κλίμα.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (6/10)), δήλωσαν κύρια την έλλειψη της υλικοτεχνικής υποδομής, στις περισσότερες σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

*«...θα έλεγα, ότι όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, εκεί έχω παράπονα. Θα ήθελα περισσότερο εξοπλισμό. Κινητούς υπολογιστές, προτζέκτορες. Για να μπορέσω κι εγώ, να κάνω καλύτερα τη δουλειά μου. Ειδικά τώρα, με τις νέες τεχνολογίες, επιβάλλεται.» (1Δ)*

Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον με τα χαρακτηριστικά του, ήταν ένα θέμα το οποίο συγκέντρωσε 5 αναφορές. Σύμφωνα με τις δηλώσεις αρκετών εκπαιδευτικών, ως κύριος εξωτερικός παράγοντας, θεωρούνται κυρίως οι συνθήκες της σημερινής κοινωνίας στη χώρα μας, τόσο σε οικονομικό, πολιτικό, αλλά και ευρύτερα κοινωνικό, οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις, τους παρεμποδίζουν στην υλοποίηση του έργου τους.

*« Βεβαίως, υπάρχουν πάρα πολλοί παράγοντες. Όπως, η οικονομική κρίση-η ύφεση καλύτερα-η οποία υπάρχει τώρα..» (3Δ)*

*«..αναμφισβήτητα παίζουν ρόλο τόσο το κοινωνικό, το οικονομικό, το πολιτικό περιβάλλον» (4Δ)*

*« Στους εξωτερικούς παράγοντες, θα έλεγα αυτά, που επηρεάζουν όλους τους ανθρώπους της κοινωνίας, σήμερα.» (6Δ)*

Μια εκπαιδευτικός τονίζει τις αλλαγές της κοινωνίας, που συνδέονται με την ανασφάλεια που προκύπτει λόγω αυτών των αλλαγών.

*« Παράγοντες που επηρεάζουν το επάγγελμά μου: οι κοινωνικές συνθήκες που αλλάζουν, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που με βρίσκουν απροετοίμαστη-γιατί δεν ενημερώνομαι και δεν υποστηρίζομαι κατάλληλα- καθώς και η ανασφάλεια κάποιας αλλαγής στο μέλλον.» (7Δ)*

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός, υπογραμμίζει την επιρροή της κοινωνίας πάνω στους μαθητές, σε ότι αφορά την εκπαίδευση: *« ..πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η κοινωνία, η οποία επηρεάζει στο πως φέρονται τα παιδιά στο σχολείο και τι σημασία δίνουν» (9Δ)*

Ένα άλλο θέμα που συγκέντρωσε 2 αναφορές ήταν αυτό των διοικητικών/υπηρεσιακών θεμάτων (2/10).

«Πια ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς πάρα πολλά καθήκοντα που δεν έχουν άμεση σχέση με τη διδασκαλία, εξωδιδασκτικές δηλαδή ασχολίες, που τους περιορίζουν και το χρόνο και τη διάθεση πλέον, για να ασχοληθούν με το αντικείμενό τους.» (2Δ)

«...ένα σωρό υπηρεσιακοί παράγοντες. Φόρτος εργασίας ανούσιος, χωρίς λόγο ύπαρξης, που επηρεάζει σαφώς την εκτέλεση του επαγγέλματός μας. Το ότι πρέπει να πηγαίνουμε και σε 2-3 σχολεία δυσχεραίνει το έργο μας κλπ.» (8Δ)

Ακόμη, κάποιοι εκπαιδευτικοί, θεωρούν σημαντικά κατά την εκτέλεση του έργου τους την καλή τους ψυχολογική και σωματική κατάσταση, καθώς και τις σχέσεις, μεταξύ των συναδέλφων που συναναστρέφονται στο σχολείο τους (3/10).

« ... από τη ψυχολογία του καθένα μας, και τα προβλήματα που κουβαλά ο καθένας από το σπίτι κάποιες φορές...» (1Δ)

« Φυσικά, και υπάρχουν. Βγάζοντας έξω τα προσωπικά, αν δεν είσαι καλά. Θεωρούμε ότι είμαστε ενήλικες, είμαστε επαγγελματίες και πρέπει κατά το όσο το δυνατό να είμαστε καλά...» (8Δ)

« Βεβαίως και υπάρχουν. Οι εσωτερικοί έχουν να κάνουν με το αν είμαι κουρασμένος, τη διάθεση μου, πόσες ώρες μάθημα έχω. Δηλαδή, αν έχω περισσότερες ώρες μάθημα, κάνω οικονομία ώστε να μπορώ να ανταπεξέλθω ...» (10Δ)



Διάγραμμα 4 Παράγοντες που επηρεάζουν την άσκηση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

**Τέταρτος άξονας: Κατοχή διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων- Διαφοροποιημένες προσεγγίσεις του αντικειμένου και του Αναλυτικού Προγράμματος**

Το σύνολο των συμμετεχόντων, αισθάνεται επάρκεια ως προς τις γνώσεις του και τις δεξιότητες σε σχέση με το γνωστικό του αντικείμενο και το Αναλυτικό πρόγραμμα.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

*« Ναι. Γιατί έχω διαβάσει πολύ για το αντικείμενό μου. Έχω γράψει και 2 βιβλία για την ενόργανη γυμναστική. Μπορώ να προσαρμόσω το μάθημα μου, το οποίο δε γίνονται σε άλλα σχολεία. Έχω κάνει κι ανάλυση των κινήσεων, σύμφωνα με τους νόμους της Φυσικής. Μπορώ ανά πάσα στιγμή-κι αυτό το χαίρονται οι μαθητές. Τους εξηγώ γιατί γίνεται αυτό, γιατί πρέπει να το κάνουμε, τι θα κερδίσουμε αν το κάνουμε έτσι. Αυτό βοηθά πολύ.» (10Δ)*

Δυο εκπαιδευτικοί, μάλιστα δηλώνουν ότι αυτό το απέκτησαν μέσα από την εργασιακή τους εμπειρία, με την πάροδο του χρόνου

*« Πιστεύω ότι μετά από τόσα χρόνια πείρας μέσα στα σχολεία, μπορώ να ελίσσομαι καλύτερα, από ότι για παράδειγμα, στην πρώτη πενταετία της υπηρεσίας μου.» (1Δ)*

*« Πιστεύω ναι, ότι έχω αποκτήσει όλα αυτά τα χρόνια κάποιες εμπειρίες, κάποιες δεξιότητες και γνώσεις. Έτσι, μπορώ να προσεγγίζω πιο εύκολα το αντικείμενο που διδάσκω, και τα αντικείμενα τα οποία ζητάει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Πιστεύω ότι οι δεξιότητες και γνώσεις, αποκτούνται με την πάροδο του χρόνου. Κυρίως, δε οι δεξιότητες. Οι γνώσεις προϋπάρχουν.» (5Δ)*

Επιπλέον, η διάθεση τους για βελτίωση των δεξιοτήτων και της ευελιξίας τους ώστε να αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι, διατυπώθηκε από τρεις εκπαιδευτικούς (3/10)

*« Διδακτικές δεξιότητες και γνώσεις που με βοηθούν κατέχω, λόγω της διδακτικής μου εμπειρίας. Όχι όμως, ότι είμαι και απολύτως επαρκής» (7Δ)*

*« Ναι, παρόλο που δεν είμαι ευχαριστημένη με τον εαυτό μου σε αυτό το κομμάτι. Θεωρώ, ότι θα μπορούσα να κάνω κάτι. Ενώ ξέρω ίσως τον τρόπο, δεν αφιερώνω το χρόνο που θα έπρεπε πάντα, για να το κάνω σε όλες τις περιπτώσεις που χρειάζεται.» (2Δ)*

*« Νομίζω ότι έχω ευελιξία, αλλά όχι όσο θα έπρεπε. Θα έπρεπε να ήμουν πιο ευέλικτη. Επειδή το αντικείμενο το οποίο διδάσκω καλύπτει πολλά, μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε ως εργαλείο σε πολλούς τρόπους διδακτικής» (6Δ)*



Δύο μόνο εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν την άποψη τους, όσον αφορά την κατοχή των δεξιοτήτων του στο αντικείμενο διδασκαλίας του και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π) και νιώθουν ότι δεν είναι επαρκείς

*« Κυρίως στο αντικείμενο θα έλεγα. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όχι. Τα ίδια κάνουν όλοι οι καθηγητές. Αλλά στο αντικείμενο, έχω διδακτικές δεξιότητες να το προσεγγίσω. » (9Δ)*

*« Δε μπορώ να πω ότι κατέχω ανάλογες δεξιότητες και γνώσεις. » (4Δ)*

**Πέμπτος άξονας: Αφιέρωση επιπρόσθετου χρόνου από την πλευρά των εκπαιδευτικών για βοήθεια και υποστήριξη των μαθητών τους**

Το κυρίαρχο θέμα που αναδύθηκε στον άξονα αυτό, ήταν η επιπρόσθετη προσφορά χρόνου, στους μαθητές (8/10). Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν επιπρόσθετο χρόνο στους μαθητές τους, εντός και εκτός ωραρίου, για καλύψουν θέματα που αφορούν τόσο στον γνωστικό, όσο και τον κοινωνικό τομέα.

*« Ναι. Πολύ παραπάνω χρόνο. Και στα δυο επίπεδα. Τόσο, στο γνωστικό όσο, και στο κοινωνικό τους περιβάλλον. » (3Δ)*

*« Ναι. Αφιερώνω κι έχω όλη τη διάθεση να αφιερώσω επιπρόσθετο χρόνο σε διάφορες δραστηριότητες » (4Δ)*

Συνάμα, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η όλη υποστηρικτική τους προσπάθεια που γίνεται ως προς όφελος των μαθητών τους, πραγματοποιείται και σε ώρες εκτός διδακτικού ωραρίου

*« Ναι, μπορώ να πω ότι αφιερώνω αρκετό χρόνο για την υποστήριξη των μαθητών μου. Είτε πρόκειται για διδασκαλία εντός ή εκτός της τάξης. Αν κάποιος μου ζητήσει εκτός ωραρίου, θα μπορέσω άνετα να του αφιερώσω κάποιο χρόνο, για να του λύσω τια απορίες τις οποίες έχει. Αυτό βέβαια, έχει συμβεί ελάχιστες φορές, αλλά εγώ είμαι διατιθέμενος για την υποστήριξη των μαθητών μου, κυρίως μαθησιακά. » (5Δ)*

*« Ναι, όσο μπορώ. Όταν χρειάζεται κι απαιτείται από τους μαθητές, πολλές φορές θα βρεθούμε κι εκτός ωρών διδασκαλίας να τους βοηθήσω. Επίσης, σε κάποιες εκδηλώσεις εξωσχολικές να είμαστε εκεί, να διαβάσουμε μαζί βιβλία, να τους προτρέψω. Ναι, όσο μπορώ τους βοηθάω. » (8Δ)*

*« Ναι. Αφιερώνω αρκετό. Πολλούς μαθητές που θέλουν να δώσουν εξετάσεις στα ΤΕΦΑΑ ή σε Στρατιωτικές Σχολές, τους παίρνω για προπονήσεις, κυρίως Σαββατοκύριακα ή Πάσχα. Πολλές φορές έξτρα μάθημα, εκτός σχολείου, για να τους βοηθήσω για τις εξετάσεις αυτές. » (10Δ)*

Μόνο, δύο αναφορές, υπήρξαν, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν αφιερώνουν επιπρόσθετο χρόνο.

*« Δεν αφιερώνω επιπρόσθετο χρόνο για τη βοήθεια και υποστήριξη των μαθητών. Μόνο, στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος στο μάθημα, στη διάρκεια του διαλείματος. Γενικά, κατά τη διάρκεια της παρουσίας μου στο σχολείο κατά τη διδασκαλία. » (7Δ),*

*« Όχι. Σε αυτό τον τομέα, όχι. » (1Δ).*

### 6.2.3 Παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας για την Επαγγελματική Ταυτότητα (Συνολικό Δείγμα)

Στη συγκεκριμένη ενότητα, πραγματοποιείται μια συνολική παρουσίαση, ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων που αναφέρεται στο συνολικό δείγμα της ποιοτικής έρευνας. Ως εκ τούτου, για αποφυγή επαναλήψεων, θα παρατίθενται μόνο τα διακριτικά (π.χ. ΠΠ, 3Δ κ.ο.κ.) που αντιστοιχούν στις συγκεκριμένες αναφορές από τις παρουσιάσεις και αναλύσεις που προηγήθηκαν για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στα αντίστοιχα τμήματα-ενότητες της διατριβής

#### **Πρώτος άξονας: Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ταυτότητας από τους εκπαιδευτικούς**

Κοινά θέματα τα οποία αναδείχθηκαν και στις δύο ομάδες του δείγματος, ήταν η συνέπεια στην άσκηση του επαγγέλματός τους κι η αγάπη για τη δουλειά τους. Είναι χαρακτηρισμό ότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζουν τον εαυτό του ως «καλό» και «σωστό» στη δουλειά του, θέμα το οποίο δε καταγράφηκε στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη, κάποιοι εκπαιδευτικοί και από τις δύο ομάδες, πιθανά από σεμνότητα, δεν ήθελαν να αποδώσουν χαρακτηρισμούς στον εαυτό τους, και θεωρούν ότι αυτό είναι κάτι που οι «άλλοι» μπορούν να το κάνουν.

Η αγάπη προς επάγγελμα που ασκούνε, η υπευθυνότητα, η υπομονή, η καλή προσέγγιση-εγγύτητα καθώς κι η φιλικότητα με τους μαθητές, αποτελούν στοιχεία άμεσα συνδεδεμένα με την επαγγελματική τους ταυτότητα, σύμφωνα με τις δηλώσεις εννέα εκπαιδευτικών [(2Π),(5Π),(10Π), (1Δ), (2Δ),(3Δ),(4Δ),(8Δ),(10Δ) ]

Μιλώντας για τον εαυτό τους, έξι εκπαιδευτικοί, αποδίδουν τους χαρακτηρισμούς: επιμελείς, συνεπείς, ενσυνείδητοι, ενώ, μια εξ' αυτών, θεωρεί ότι θα

μπορούσε να είχε περιθώρια βελτίωσης, αναφερόμενη στις σύγχρονες απαιτήσεις που θέτει η κοινωνία [(3Π),(5Π), (7Δ), (8Δ) ]

Πέντε από τους ερωτηθέντες, θεωρούν ότι είναι καλοί, σωστοί, καλά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, και προσπαθούν να βρίσκουν τρόπους ώστε να βελτιώνονται επαγγελματικά [(1Δ),(2Δ),(3Δ),(6Δ) ]

Η τυπικότητα, αποτελεί σύμφωνα με δυο εκπαιδευτικούς, κομμάτι της επαγγελματικής τους απασχόλησης [(1Π),(9Π)]

Επίσης, δυο εκπαιδευτικοί, δηλώνουν ότι, η εργασιακή τους εμπειρία κι η καθημερινή άσκηση της εκπαιδευτικής πρακτικής, συντέλεσαν στην διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας [(5Δ), (9Δ)]

Μια εκπαιδευτικός, θεωρεί ότι στοιχεία της προσωπικότητας της- όσον αφορά το επάγγελμα της- αποτελούν η δυναμικότητα, η εργασιομανία, η οργάνωση κι η σχολαστικότητα της. (7Π)

Συνάμα, τη διάθεση της για συνεργατικότητα, δήλωσε μια εκπαιδευτικός (10Π)

Τέλος, μια εκπαιδευτικός, τόνισε την ύπαρξη δημιουργικού άγχους, που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που τον χαρακτηρίζει ο επαγγελματισμός (9Π), ενώ ένας εκπαιδευτικός που υπηρετεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με τις δηλώσεις του, ήταν ιδιαίτερα καυστικός στο θέμα του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού (10Δ)

Πίνακας 46

*Αυτοαντίληψη επαγγελματικής ταυτότητας Συνολικού Δείγματος εκπαιδευτικών*

Θέματα	Α/βθμια	Αναφορές	Β/βθμια	Αναφορές
Συνέπεια	√	4	√	2
Αγάπη για το επάγγελμα	√	4	√	6
Συνεργασία	√	1		
Καλό κλίμα	√	1		
Εμπειρία			√	1
Θετική εικόνα			√	5

**Δεύτερος άξονας: Ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα διδακτικά τους καθήκοντα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) και στην κοινωνία**

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες και στις δυο εκπαιδευτικές βαθμίδες (δέκα επτά στους είκοσι) θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στα καθήκοντα τους ως προς τη διδασκαλία και το Α.Π. και την κοινωνία. [(1Π), (2Π), (8Π), (10Π), (1Δ), (7Δ), (8Δ), (9Δ), (10Δ) ]

Πέντε εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη, ότι καταβάλουν προσπάθειες, ώστε να ανταποκριθούν ακόμα καλύτερα στα καθήκοντα τους, και στις απαιτήσεις της κοινωνίας, θεωρώντας ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης τους [(4Π), (9Π), (2Δ), (3Δ), (6Δ) ]

Επίσης, εκφράστηκαν κι αρνητικά-εν μέρει- σχόλια για το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π) από δυο εκπαιδευτικούς [(8Δ), (10Δ) ], ως εμπόδιο για την άσκηση του έργου τους.

Όσον αφορά στην ανταπόκριση των καθηκόντων της ως προς την κοινωνία, μια εκπαιδευτικός απάντησε, ότι αυτό εξαρτάται από την εκτίμηση των γονέων ως προς το προσφερόμενο έργο των εκπαιδευτικών (1Δ) .

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι το πόσο καλά γνωρίζει κάποιος το γνωστικό του αντικείμενο, είναι κάτι το οποίο, φαίνεται μακροπρόθεσμα (4Δ)

### **Τρίτος άξονας: Παράγοντες που επηρεάζουν την εκτέλεση του επαγγέλματος**

Στο ερώτημα ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εκτέλεση του επαγγέλματός τους, φαίνονται να είναι κοινοί και για τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Το πρόβλημα της υλικοτεχνικής υποδομής αναφέρεται ως το κυρίαρχο (13/20). Τα διοικητικά /υπηρεσιακά καθήκοντα αποτελούν επίσης κοινό προβληματισμό. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίζουν τον παράγοντα συνεργασίας με τους γονείς, κάτι που δε φαίνεται να αποτελεί πρόβλημα για την άλλη ομάδα, ίσως γιατί οι γονείς δεν εμπλέκονται τόσο ενεργά στην καθημερινή πρακτική του σχολείου στο γυμνάσιο και στο λύκειο, όσο στο δημοτικό και στο νηπιαγωγείο. Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά του, όπως η οικονομική κρίση, η ανεργία έχει εντοπιστεί ως παράγοντας από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Άλλα θέματα που εντοπίστηκαν ξεχωριστά από τις δυο ομάδες είναι το σχολικό κλίμα.

Δυο εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Προσχολική Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο), θεωρούν ότι το διοικητικό έργο κι η σχολική γραφειοκρατία, τους επηρεάζουν αρκετά στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, προσθέτοντάς τους φόρο εργασίας.

[(7Π), (8Π)], καθώς κι η ανάθεση εξωδιδακτικών - επιπρόσθετων ασχολιών, όπως αναφέρει εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας (2Δ).

Τρεις εκπαιδευτικοί, τόνισαν τη σημασία του σχολικού κλίματος στην εκτέλεση του επαγγέλματος τους, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία, καθώς και στις σχέσεις, με τους συναδέλφους τους που συναναστρέφονται στο σχολείο. [(6Π),(7Π), (4Δ)]

Ακόμα, κάποιοι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θεωρούν σημαντικούς παράγοντες κατά την εκτέλεση του έργου τους, την καλή τους ψυχολογική και σωματική κατάσταση [(1Δ), (8Δ), (10Δ)]

Η ύπαρξη πολλών παιδιών μέσα στην τάξη όπως κι η “ποιότητα” τους, αποτελούν παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία, κι εκφράστηκαν από δυο εκπαιδευτικούς [(9Π),(6Δ)]

Η μη ύπαρξη σχολικού εγχειριδίου, καθώς κι η έλλειψη επιμόρφωσης για το αντικείμενο του στην Πρωτοβάθμια, αποτελούν εμπόδια για τον ίδιο (3Π)

Τέλος, αρνητικός παράγοντας σύμφωνα με μια εκπαιδευτικό, αποτελεί η μετακίνηση-διάθεση των εκπαιδευτικών, σε διάφορες σχολικές μονάδες, τόσο, στην ίδια όσο, και σε άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα (φαινόμενο που συναντάται ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (8Δ)

Σύμφωνα με τις δηλώσεις αρκετών εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι συνθήκες της σημερινής κοινωνίας στη χώρα μας, τόσο σε οικονομικό, πολιτικό αλλά και ευρύτερα κοινωνικό, οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις, τους παρεμποδίζουν στην υλοποίηση του έργου τους. [(3Δ) (4Δ) (6Δ)] Μάλιστα, μια εκπαιδευτικός συνδέει την ανασφάλεια που προκύπτει, λόγω αυτών των αλλαγών.(7Δ)

Οι γονείς των παιδιών, οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις δεν είναι συνεργάσιμοι, θέτοντας εμπόδια στο έργο των εκπαιδευτικών, λόγω καχυποψίας, αποτελούν κύριο εξωτερικό παράγοντα σύμφωνα με τις δηλώσεις δύο εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. [(1Π) (6Π)

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός, υπογραμμίζει την επιρροή της κοινωνίας πάνω στους μαθητές, σε ότι αφορά την εκπαίδευση: *« ..πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η κοινωνία, η οποία επηρεάζει στο πως φέρονται τα παιδιά στο σχολείο και τι σημασία του δίνουν» (9Δ)*

Πίνακας 47



*Παράγοντες που επηρεάζουν την άσκηση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών (συνολικό δείγμα)*

Θέματα	A/βθμια	Αναφορές	B/βθμια	Αναφορές
Υποδομή	√	7	√	6
Διοικητικά/υπηρεσιακά καθήκοντα	√	2	√	2
Συνεργασία	√	1		
Καλό κλίμα	√	1		
Εμπειρία			√	
Μεγάλος αριθμός παιδιών	√	1		
Προσωπικοί λόγοι			√	3
Κοινωνικό περιβάλλον			√	5
Συνεργασία με τους γονείς	√	2		

**Τέταρτος άξονας: Κατοχή διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων- Διαφοροποιημένες προσεγγίσεις του αντικειμένου και του Αναλυτικού Προγράμματος**

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (17/20), θεωρεί ότι κατέχει διδακτικές δεξιότητες και γνώσεις, ώστε να προσεγγίζει ανάλογα, τόσο, το αντικείμενο διδασκαλίας του, όσο, και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. [(1Π), (5Π), (3Δ), (8Δ), (10Δ)]

Επιπλέον, η διάθεση τους: α) για βελτίωση των δεξιοτήτων και της ευελιξίας τους, β) για συνεχή επιμόρφωση και επικαιροποίηση των ήδη κατεχόμενων γνώσεων, ώστε να αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι, διατυπώθηκε από τέσσερις εκπαιδευτικούς [(4Π), (7Δ), (2Δ), (6Δ)]

Μάλιστα, δυο εκπαιδευτικοί τονίζουν, ότι αυτό το έχουν καταφέρει, μέσα από το προσωπικό τους ενδιαφέρον και την αναζήτηση κατάλληλων πηγών και τρόπων, που θα τους βοηθήσουν σε αυτό το εγχείρημα [(6Π), (8Π)]

Ενώ, δυο εκπαιδευτικοί, δηλώνουν ότι αυτό το απέκτησαν μέσα από την εργασιακή τους εμπειρία παροδικά,. [(1Δ), (5Δ)]

Επιπρόσθετα, μια εκπαιδευτικός, επισημαίνει τη δυναμικότητα της εκάστοτε τάξης, που την αναγκάζει σε αναθεώρηση των πρακτικών της (9Π)

Συνάμα, υπήρχαν και τρεις εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι δυο δηλώνουν ότι δεν κατέχουν τέτοιες διδακτικές δεξιότητες [(3Π),(4Δ)] , ενώ, η τρίτη ανέφερε ότι:  
*« Είναι κάτι το οποίο δεν το επιχειρήσει στην πραγματικότητα και εξ'ολοκλήρου ποτέ. Έχω βασικές διδακτικές δεξιότητες και γνώσεις. Δεν είμαι σίγουρη, ότι θα μπορούσα να ανταποκριθώ πλήρως σε προσαρμοστικές προσεγγίσεις. Θα πρέπει να το δοκιμάσω.»*  
 (10Π)

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, διαφοροποιεί την άποψη του, όσον αφορά την κατοχή των δεξιοτήτων του στο αντικείμενο διδασκαλίας του και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π) : *« Κυρίως στο αντικείμενο θα έλεγα. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όχι. Τα ίδια κάνουν όλοι οι καθηγητές. Αλλά στο αντικείμενο, έχω διδακτικές δεξιότητες να το προσεγγίσω.»* (9Δ)

**Πέμπτος άξονας: Αφιέρωση επιπρόσθετου χρόνου από την πλευρά των εκπαιδευτικών για βοήθεια και υποστήριξη των μαθητών τους**

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (18/20), που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, απάντησαν με καταφατικό τρόπο ότι αφιερώνουν επιπρόσθετο χρόνο για τη βοήθεια & υποστήριξη των μαθητών τους. [(1Π), (4Π), (6Π), (7Π), (9Π), (10Π), (3Δ), (4Δ), (6Δ), (9Δ) ]

Συνάμα, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η όλη υποστηρικτική τους προσπάθεια που γίνεται ως προς όφελος των μαθητών τους, πραγματοποιείται και σε ώρες εκτός διδακτικού ωραρίου [(2Δ), (5Δ), (8Δ), (10Δ)], ενώ, μια εκπαιδευτικός, δήλωσε ότι η οποιαδήποτε υποστήριξη ή βοήθεια της ζητηθεί, γίνεται αποκλειστικά κατά τη διάρκεια του διδακτικού της ωραρίου (7Δ).

Η συνεισφορά των εκπαιδευτικών, στη βοήθεια των παιδιών σε ζητήματα που αφορούν το **κοινωνικό** τους **περιβάλλον**, σύμφωνα με αυτούς, μπορεί να υλοποιηθεί με τη συνεργασία με τους γονείς, αλλά και με ατομικές παρεμβάσεις-ενέργειες εκ μέρους των ίδιων (των εκπαιδευτικών). [(2Π), (4Π), (5Π), (7Π), (8Π), (9Π)]. Παρά ταύτα, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι: *« Στο κοινωνικό περιβάλλον, δε μου έχει ζητηθεί ως τώρα.»* (5Δ)

Τέλος, δυο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι: *«δεν αφιερώνω κάποιο επιπρόσθετο χρόνο.»* [(3Π), (1Δ)]

#### 6.2.4 Παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας για την Επαγγελματική Ανάπτυξη-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)

##### Πρώτος άξονας: Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Το θέμα που επικρατεί στον προσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η επιμόρφωση (7/10), ακολουθεί το θέμα της θετικής στάσης τους στη διαβίου εκπαίδευση(7/10). Άλλα θέματα που αναφέρθηκαν είναι το προσωπικό ενδιαφέρον (2/10).

«...Θεωρώ, ότι ο καθένας μας θα θέλει να έχει μια διαρκή ενημέρωση και επιμόρφωση, για τα τρέχοντα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση. Για οτιδήποτε υπάρχει και μπορεί να εξελιχθεί...» (1Π)

« Η ανάπτυξη γενικότερα η επαγγελματική του εκπαιδευτικού δε σταματάει ποτέ, συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, συνεχώς εξελίσσεται, ακολουθεί τη διαβίου μάθηση..παρακολουθεί σεμινάρια, πέρα από τα υποχρεωτικά αρκετά προαιρετικά ...καταρτίζεται μέσα από βιβλιογραφία, μέσα από το διαδίκτυο, με αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους.» (8Π)

Η εκπαιδευτική εμπειρία τους, καθώς και η αναζήτηση νέων τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξη τονίστηκαν από τρεις εκπαιδευτικούς (3/10)

« Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν ολοκληρώνεται από το Πανεπιστήμιο. Εκεί παίρνουμε κάποιες ιδέες, κάποιες θεωρίες, και όχι τόσο εμπειρία. Αυτό γίνεται σιγά-σιγά με τα χρόνια, με την εμπειρία που αποκτούμε μέσα στην τάξη...» (5Π)

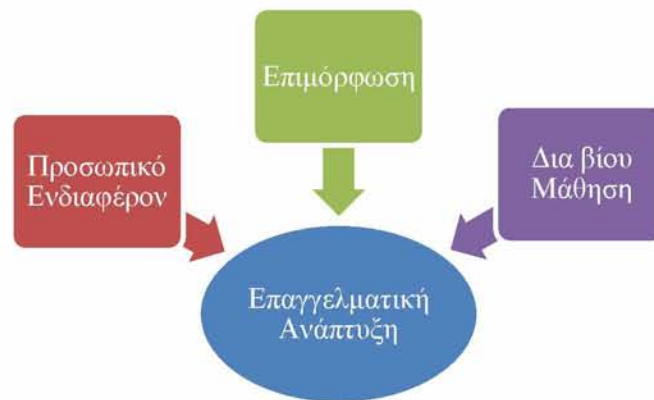
« Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να είναι στάσιμος, να ενημερώνεται, να παρακολουθεί, να αναζητεί νέους τρόπους διδασκαλίας. Γενικά, να εξελίσσεται» (6Π)

« Κατά τη γνώμη μου, επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σημαίνει στο να έχει με το πέρασμα των χρόνων: τη δυνατότητα να εφαρμόζει διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη, σύμφωνα με το ανθρώπινο δυναμικό που έχει να διαχειριστεί...» (10Π)

Το προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για την επαγγελματική του εξέλιξη, υπογραμμίστηκε από δύο εκπαιδευτικούς (2/10). Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι:

«..Εξαρτάται από το προσωπικό μας επίπεδο, κατά πόσο θέλουμε εμείς να εξελιχθούμε επαγγελματικά.» (5Π)

«...να βάζει κάθε φορά όλο και περισσότερες αξιώσεις» (10Π)



Διάγραμμα 5 Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

#### Δεύτερος άξονας: Οφέλη από επιμορφώσεις

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (7/10), θεωρεί ότι η επιμόρφωση επέφερε σε αυτούς κάποιο όφελος και συνέβαλε θετικά στην παιδαγωγική τους κατάρτιση.

«Οι επιμορφώσεις που έχω κάνει μέχρι τώρα, αφορούν αποκλειστικά το παιδαγωγικό κομμάτι και ..., σίγουρα έχουν επιφέρει..» (1Π)

« Οποσδήποτε, μέσα από κάθε επιμόρφωση παίρνουμε καινούργια πράγματα, εμπλουτίζουμε τις γνώσεις μας, μαθαίνουμε και τις νέες τάσεις και στην παιδαγωγική, τις νέες έρευνες κι εξελίξεις. Οποσδήποτε υπάρχει μια διαρκής ανατροφοδότηση, από τότε που τελειώνουμε το πανεπιστήμιο και στη διάρκεια της ζωής μας. Η παιδαγωγική δεν είναι μια στατική επιστήμη, συνεχώς εξελίσσεται και νέα δεδομένα έρχονται στο φως» (8Π)

Μάλιστα, μια εκπαιδευτικός, αναφέρει ότι με την επαγγελματική της ανάπτυξη, -την οποία χρησιμοποιεί με διευρυμένη έννοια- ότι αποκόμισε αυτοπεποίθηση κι αισθάνεται καλύτερη επαγγελματίας

« Εγώ δεν έχω κάνει κάποιο σεμινάριο που να το ονόμαζα στενά επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά νομίζω με τη ευρύτερη έννοια, η όλη μου πορεία στην προσχολική εκπαίδευση, δηλαδή οι σπουδές μου ....., το Διδακτορικό μου, η συμμετοχή μου σε συνέδρια είτε να τα παρακολουθήσω είτε να κάνω εισηγήσεις κ.τ.λ., σε σεμινάρια που έχω κάνει και έχω προσφέρει και η ίδια ως επιμορφώτρια..όλο αυτό το πακέτο με

*βοήθησαν πάρα πολύ στο να μπορώ να σταθώ μέσα στην τάξη και να έχω μια αυτοπεποίθηση, μια σιγουριά και να μπορώ αυτό να το αξιοποιώ σε σχέση μου με τους άλλους σαν εκπαιδευτικός επαγγελματίας» (9Π)*

Πάντως, υπήρχαν και στοχευόμενες απαντήσεις από τρεις εκπαιδευτικούς, στο τι τους ωφέλησε η επιμόρφωση:

*« Η μόνη επιμόρφωση που έχω κάνει και μου έχει επιφέρει κάτι στην πράξη είναι η επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. Θεωρώ ότι ήταν μια επιμόρφωση που με βοήθησε και τη χρησιμοποίησα μέσα στην τάξη. Πολύ χρήσιμη. Επιμορφώσεις έχω παρακολουθήσει πολλές, αλλά αυτή τη θεωρώ την πιο σημαντική.» (4Π)*

*« Οι επιμορφώσεις που έχουμε κάνει μετά το Πανεπιστήμιο, μετά τα χρόνια αυτά, πιστεύω ότι ήταν σημαντικές. Τουλάχιστον, σε ότι έχει σχέση με τους υπολογιστές και με την τεχνολογία. Κάποιες άλλες, δεν τις θεωρώ σημαντικές.» (5Π)*

Επιπρόσθετα, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι: *«Δεν έχω κάνει μέχρι στιγμής κάποια επιμόρφωση, δυστυχώς. Μόνο τα Π.Ε.Κ.» (3Π),*

Μια μόνο εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην αρνητική της εμπειρία από τις επιμορφώσεις, η οποία εντοπίζεται στην μη εφαρμογή της θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη και ανέφερε ότι οι επιμορφώσεις έχουν περισσότερο θεωρητικό χαρακτήρα, και απέχουν πολύ από την πράξη:

*« Οι περισσότερες επιμορφώσεις- όπως παρατηρείται από όλους-είναι πολλή θεωρία και λίγο πράξη. Δηλαδή, όλοι οι εκπαιδευτές αναλώνονται σε θεωρία και πρακτικά πράγματα λίγες φορές. Δηλαδή, μαθαίνουμε πολύ λίγα για την πράξη. Θεωρία, πολλή θεωρία. Θέλουμε περισσότερη πράξη. Να προτείνουν δηλαδή. Δηλαδή, παρακολουθείς ένα σεμινάριο και φεύγεις και τελικά τίποτα. Τελικά, τζάμπα «έχασα το χρόνο μου». Και από Συμβούλους, και από άλλους. Πρέπει να προτείνουν λύσεις στους εκπαιδευτικούς.» (6Π)*

### **Τρίτοςνάζοντας: Λόγοι παρακολούθησης-συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης**

Το πρώτο θέμα σε αναφορές (4/10) που αναδείχθηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως λόγο παρακολούθησης ενός προγράμματος, είναι η *προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη*. Τονα αισθάνονται οι ίδιοι τους καλύτερα ως άνθρωποι, επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, ότι εξελίσσονται, διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντες, ότι έχουν μια καλή σχέση με τα παιδιά και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, τονίσθηκε από τέσσερις εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,



ως λόγος παρακολούθησης-συμμετοχής τους, σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης

*« Για να κάνω καλύτερα τη δουλειά μου. Για να μάθω περισσότερα και για να γίνω καλύτερη γενικότερα.» (1Π)*

*« Ο στόχος θα ήταν η εξέλιξη ως εκπαιδευτικός.» (2Π)*

*« Οποσδήποτε, πρώτα να γίνω καλύτερος άνθρωπος και εκπαιδευτικός. Μπορώ να είμαι πιο οργανωτική στη δουλειά μου και να διευρύνω τους πνευματικούς μου ορίζοντες.» (8Π)*

*« Πιστεύω ότι το πιο σημαντικό είναι, να νοιώθω καλά με τα παιδιά. Αυτό θα με ενδιέφερε πάρα πολύ ... και οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους ... και το κομμάτι της συνεργασίας με τους γονείς, που είναι δύσκολο κομμάτι να το διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός, αν δε νοιώθει αυτή την αυτοεκτίμηση, αυτόν το επαγγελματισμό θα έλεγα. Δηλαδή, χρειάζεται να κατανοήσουμε ότι είμαστε επαγγελματίες, κι αυτό το πράγμα να μπορούμε να το υποστηρίξουμε» (9Π)*

Επίσης, το «να μάθουν κάτι καινούριο», ήταν ένα θέμα που αναφέρθηκε επίσης από τέσσερις συμμετέχοντες. Η ύπαρξη ενός καινούργιου-διαφορετικού θέματος, το οποίο εντάσσεται στη δια βίου μάθηση, και συνδυάζει την τεχνολογία ως βοηθητικό-επικουρικό εργαλείο, άμεσα εφαρμόσιμο στη σχολική πραγματικότητα, αναφέρθηκαν ως λόγοι παρακολούθησης από τέσσερις ερωτηθέντες.

*« Θα το παρακολουθούσα αν πραγματικά καταλάβαινα ότι είχε να μου προσφέρει κάτι καινούργιο, κάτι διαφορετικό σε σχέση με ότι έχω μάθει μέχρι τώρα.» (10Π)*

*«Γι αυτό που θα έκανε τη δουλειά μου πιο εύκολη, και πιο προσιτή στα παιδιά. Θεωρώ ότι η εναλλαγή των εικόνων, και όχι αυτό το στάσιμο κάθομαι στην έδρα ή ο πίνακας, ο οποίος είναι μεν χρήσιμο εργαλείο, για να μην παρεξηγηθώ. Επειδή η επιστήμη προχωρεί, πρέπει και εμείς να προχωρήσουμε. Θεωρώ ότι οι υπολογιστές, βοήθησαν και βοηθούν, αρκεί να γίνεται σωστή χρήση.» (4Π)*

### **Τέταρτος άξονας: Χαρακτηριστικά Επιμόρφωσης**

Η σχέση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, αναδείχθηκε ως πρώτο θέμα, στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (5/10).

*« Θεωρώ σημαντικό χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης, τη σύνδεση θεωρίας με την πράξη. Όλα αυτά που μαθαίνουμε, να τα κάνουμε πράξη. Στην τάξη μας μέσα, στην αίθουσα, για τα παιδιά. Για το καλό των παιδιών, για το όφελος τους. Γίνεται έτσι πιο ελκυστική η διδασκαλία, τα παιδιά δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον» (5Π)*

« Τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Το πώς να μπορέσει να υλοποιηθεί μες στο σχολείο. Γιατί πολλές φορές μας γίνονται επιμορφώσεις για το γνωστικό αντικείμενο, για νέους τρόπους διδασκαλίας, τα οποία όμως, δε μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα στο σημερινό ελληνικό σχολείο, γιατί δεν υπάρχουν υποδομές. Και εφόσον δεν υπάρχουν υποδομές, δε μπορούμε παρά να κάνουμε τα μισά από αυτά, τα οποία θα μπορούσαμε.» (1Π)

« Θα' θελα από τους επιμορφωτές ...να μιλάνε πιο συγκεκριμένα. Να προτείνουν λύσεις πρακτικές...» (6Π)

Άλλα θέματα που αναφέρθηκαν ως σημαντικά χαρακτηριστικά για τους εκπαιδευτικούς, ήταν το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, η επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών, η επάρκεια χρόνου, καθώς κι η ευελιξία του προγράμματος-σεμιναρίου-επιμόρφωσης.

« Σημαντικό χαρακτηριστικό ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης, είναι το περιεχόμενο που θα έχει, όπως επίσης κι η ελκυστικότητα της διδασκαλίας. Ένα πρόσθετο στοιχείο ακόμα, θα ήταν η επάρκεια του χώρου και του χρόνου, έτσι ώστε να δοθούν κίνητρα για να μπορέσω να το παρακολουθήσω..» (10Π)

« Το να ασχολείται με κάποιο ενδιαφέρον θέμα, σίγουρα. Η επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών επίσης είναι πολύ σημαντική, όπως κι η ελκυστικότητα διδασκαλίας, η ευελιξία του προγράμματος, η επάρκεια χρόνου» (3Π)

« Υπάρχουν διάφορα κριτήρια που θεωρούσα πάρα πολύ σημαντικά. Το ένα είναι να είναι ειδικός στο αντικείμενο ο επιμορφωτής. Να ξέρει πάρα πολύ καλά να επιμορφώσει κάποιον στο αντικείμενο. Το άλλο θα έλεγα είναι η διάρκεια. Η διάρκεια θα πρέπει να έχει μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτά τα πυροτεχνήματα του Σαββατοκύριακου δε βοηθάνε νομίζω, απλά σου δίνουνε κάποιες ιδέες...» (9Π)

«.....Η διάρκεια επίσης είναι σημαντική. Μερικές φορές γίνεται για να γίνεται. Να είναι ευέλικτο λίγο το πρόγραμμα. Δηλαδή, δεν μπορεί ένας εκπαιδευτικός που δουλεύει από Δευτέρα μέχρι Παρασκευή, και τα απογεύματα να έχει επιμόρφωση. Μετά γίνεται αγγαρεία και όχι επιμόρφωση. Θα έπρεπε να υπάρχει λίγο ευελιξία ακόμη. Τις ημέρες των διακοπών, το καλοκαίρι.» (4Π)

« ...Ο χρόνος πρέπει να είναι αρκετός. Και όχι μια δίωρη-τρίωρη επιμόρφωση, ένα απόγευμα που δε σου δίνει τη δυνατότητα, απλά μια γέση παίρνεις από όλο αυτό που γίνεται» (1Π)

Επιπρόσθετα, εκφράστηκαν προτιμήσεις όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση, των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης που εστιάζονταν στα βιωματικά εργαστήρια (3/10).

«... Το να υπάρχει-αν είναι δυνατόν- μια αναπαράσταση αυτού, μια προσομοίωση το πώς γίνεται, για να το δούμε και καλύτερα.» (1Π)

« Το βιωματικό. Δηλαδή να συμμετέχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Να μπορέσουμε από μέσα μας-γιατί είμαστε λίγο σφιγμένοι σαν κλάδος-να βγάλουμε τα θέματα που μας απασχολούν, που μας δεσμεύουν. Θεωρώ, πολύ σημαντικό το βιωματικό και όχι εκείνο το μπλαμπλαμπλα. ...» (4Π)

«...Εκείνο, που νομίζω ότι είναι πάρα πολύ βασικό, πέρα από την επάρκεια, τη γνώση και το χρόνο, είναι η μέθοδος, η προσέγγιση. Δηλαδή, αν ήμουν μια επιμορφωμένη που απλώς παρατηρούσα, πολύ λίγα θα μου έδινε. Πιστεύω, ότι πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο βιωματικό, μέσα από παιχνίδια ρόλων. Δηλαδή, εκεί πρέπει να κατανοήσει ο επιμόρφωσης τι ακριβώς χρειάζεται ο εκπαιδευτικός για να ενισχύσει την επαγγελματική του ταυτότητα. Η ανάλυση συγκεκριμένων περιστατικών-παραδειγμάτων, δηλαδή η μεθοδολογία, η προσέγγιση που θα υπήρχε στο σεμινάριο θα βοηθούσε ιδιαίτερα, ειδικά το βιωματικό κομμάτι.» (9Π)

Τέλος, άλλα θέματα που αναφέρθηκαν μεμονωμένα ως σημαντικά-ποιοτικά χαρακτηριστικά μιας επιμόρφωσης, ήταν η οργανωτική της αρτιότητα και η επιδότηση παρακολούθησης του επιμορφωμένου.



Διάγραμμα 6 Ποιοτικά χαρακτηριστικά επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

**Πέμπτος άξονας: Φορέας υλοποίησης επιμόρφωσης-προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (6/10) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υποστηρίζει ότι ο καλύτερος φορέας για την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης, είναι ο ίδιος ο ενεργός εκπαιδευτικός, ο οποίος ουσιαστικά είναι γνώστης της ελληνικής σχολικής καθημερινότητας.

*« Πιστεύω, ότι ο πιο κατάλληλος φορέας, στο να σχεδιάσει και να υλοποιήσει μια επιμόρφωση, είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος είναι ήδη μέσα σε μια τάξη. Έχει δει πως είναι να δουλεύεις σε μια τάξη. Βλέπει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και οι δάσκαλοι και τα παιδιά. Από και πέρα επιμορφώνεται ίδιος, και προσπαθεί όλα αυτά που έχει ζήσει με εμπειρία ο ίδιος, να λύσει έτσι τα προβλήματα των παιδιών και των δασκάλων.» (5Π)*

*« Υπάρχουν συνάδελφοι, που είναι χαρισματικοί. Έχουν δουλέψει πολλά αντικείμενα, κι είναι χαρισματικοί. Δηλαδή, θα προτιμούσα από ανθρώπους που δουλεύουν κάθε μέρα στην πράξη, κι όχι από ανθρώπους που μπορεί να έχουν πολλά πτυχία, αλλά δεν έχουν την επαφή με το παιδί. Δηλαδή, προτιμώ να γίνονται από συναδέλφους. Να μας προτείνουν πράγματα και λύσεις που τα έχουν δοκιμάσει...» (6Π)*

Ως δεύτερη προτίμηση στους ερωτούμενους, έρχονται τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα: *« Σίγουρα θα πρέπει να είναι το Πανεπιστήμιο-Ακαδημαϊκό» (1Π)*, φυσικά κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως ενδεικτικά τεκμηριώνει μια εκπαιδευτικός:

*« Θα μπορούσα να σκεφτώ ότι το Πανεπιστήμιο είναι ο καλύτερος δυνατός φορέας. Αλλά πως όμως; Με την προϋπόθεση, αυτοί οι οποίοι θα αναλάμβαναν τα σεμινάρια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, νομίζω ότι θα έπρεπε να γνωρίζουν πάρα πολύ καλά τις Ελληνικές συνθήκες, όσο και τις συνθήκες τάξης όσο και τις συνθήκες των σχολικών μονάδων. Δηλαδή, πρέπει να είναι άνθρωποι της πράξης σαφέστατα. Να είναι άνθρωποι που έχουν θεωρητικά καταρτιστεί, έχουν κάνει τις σπουδές τους, τα μεταπτυχιακά τους και όλα αυτά πάνω στο αντικείμενο, και φυσικά γνωρίζουν την ελληνική πραγματικότητα της τάξης, που είναι πάρα πολύ σημαντικό.» (9Π)*

*« ...θεωρώ πολλές φορές, οι ακαδημαϊκοί που μας κάνουν επιμορφώσεις, μου δίνεται η εντύπωση ότι δεν έχουν μπει σε τάξη, και πολλές φορές απέχουν πάρα πολύ από την πραγματικότητα.» (4Π)*

Το Υπουργείο Παιδείας κι οι Σχολικοί Σύμβουλοι ήταν ένα άλλο θέμα που αναφέρθηκε, (3/10) ως κατάλληλος φορέας επιμόρφωσης.

« Ο καταλληλότερος φορέας σχεδιασμού τέτοιων προγραμμάτων, θα έπρεπε να είναι το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη διαχείριση των προγραμμάτων σπουδών και των ίδιων των εκπαιδευτικών... » (10Π)

« Σε εκείνο που θα μπορούσαμε να έχουμε κάποιο λόγο είναι με τη Σχολική Σύμβουλο, κι όπως τον έχουμε δηλαδή, που πάντα μας ρωτάει τι θέματα μας ενδιαφέρουν για να τα διαχειριστούμε τη χρονιά που έπεται και παίρνουμε κάποια θέση. Τώρα σε όλα τα άλλα επιλογή μας είναι..... » (7Π)

Επίσης, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι: «καταλληλότερος φορέας θα ήταν για μένα το ΕΚΕΠΙΣ (Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης).» (3Π)

Τέλος, στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν λόγο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, όλοι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχαν πλήρη ταύτιση απόψεων και θετικής θεώρησης, στο ότι πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει λόγο, αν κι αυτό δεν είναι πάντα εφικτό. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

« Οποσδήποτε πρέπει να έχει λόγο ο εκπαιδευτικός για τους φορείς και να συμμετέχει. Τώρα με ποιο τρόπο μπορεί να γίνει αυτό πρακτικά, δεν το γνωρίζω... » (2Π)

« Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει λόγο στην υλοποίηση, γιατί είναι ο άμεσα ενδιαφερόμενος » (6Π)

« Ο εκπαιδευτικός θα έπρεπε να έχει λόγο για πολλά πράγματα. Δε του ζητείται είναι η αλήθεια ο λόγος. » (9Π)

« Θα έπρεπε ο εκπαιδευτικός να έχει λόγο σε αυτό, παρότι που το θεωρώ δύσκολο » (10Π)



Διάγραμμα 7 Φορείς υλοποίησης επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.



**Έκτος άξονας: Διάρκεια, περιοδικότητα, τρόπος διεξαγωγής και την υποχρέωση συμμετοχής προγραμμάτων επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης**

Σχετικά, με τη διάρκεια και την περιοδικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης, που θα ήθελαν να συμμετέχουν στην παρούσα φάση, τέσσερις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι πρέπει να είναι μεγάλη

« Όσο μια μεγαλύτερη θα είναι, τόσο πιο καλό θα είναι για όλους μας...» (1Π)

« Το πιο σωστό θεωρώ ότι πρέπει να είναι, κάποιο συνεχές πρόγραμμα μεγάλης διάρκειας. Να υπάρχει χρόνος...» (2Π)

« Και όλο το χρόνο να είχε διάρκεια κάποιες μέρες, όπως ήδη παρακολουθούμε, κάποια προαιρετικά, που διαρκούν ένα χρόνο. Μια φορά στις 15 για ανατροφοδότηση, και εβδομαδιαία, αρκεί να μπορούμε να παίρνουμε πράγματα και να λύνουμε προβλήματα.» (8Π)

Η μεσαία διάρκεια, που να μην είναι μακροχρόνια, προτιμήθηκε από δύο εκπαιδευτικούς

« Μεσαίας διάρκειας, περιοδικά.» (6Π)

« Όχι μακρόχρονα, περιοδικά.» (10Π)

Επίσης, διατυπώθηκε η άποψη από μια εκπαιδευτικό, ότι η διάρκεια «εξαρτάται από το αντικείμενο» (4Π)

Επιπρόσθετα, μια εκπαιδευτικός, λόγω της μεγάλης της προϋπηρεσίας ανέφερε:

« Σχετικά με τη διάρκεια δε ξέρω τι θα επέλεγα εγώ. Είμαι αρκετά μεγάλη για να σκέφτομαι γι'αυτό. Εγώ έχω την αίσθηση ότι λίγο πολύ τα περισσότερα πράγματα τα έχω κάνει στη ζωή μου. Τώρα, αν θα παρακολουθούσα κάποιο σεμινάριο, θα ήταν κάποιο που θα μου έδινε κάποια χαρά...για τις σχέσεις μου με τους άλλους, όχι τόσο για το κομμάτι της επαγγελματικής μου ανάπτυξης, γιατί νομίζω ότι είμαι σε ένα καλό επίπεδο, είμαι αρκετά μεγάλη, έχω και μια πορεία πίσω μου» (9Π)

Σχεδόν όλοι (οκτώ στους δέκα) θα ήθελαν να επιμορφώνονται περιοδικά, καθώς θα τους είναι πιο εύκολη η συμμετοχή τους (κυρίως λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων)

« Εγώ έχω θέμα στα Σαββατοκύριακα γιατί είναι μέρες που αφιερώνω στην οικογένεια μου. Τώρα, καθημερινά δεν έχω θέμα και πάντα πηγαίνω και αρκετές ώρες αφιερώνω τα απογεύματα μου. Περιοδικά, όχι και κάθε μέρα και κάθε βδομάδα, αλλά συχνά περιοδικά.» (7Π)

Υπέρ, του να είναι υποχρεωτική η συμμετοχή τους στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης, τάχθηκαν πέντε εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων μια, χαρακτηριστικά δήλωσε:

« ..Εφόσον έχεις επιλέξει να πας κάπου, δηλαδή συνειδησιακά πρέπει να ακολουθήσεις και να παρακολουθήσεις αυτό που έχεις επιλέξει. Τώρα..μόνο και μόνο, επειδή είμαι υποχρεωμένη για να πάρω κάποιο χαρτί, που για αυτό τρέχουν όλοι με βρίσκει κατά» (7Π)

Η υποχρεωτική συμμετοχή, αλλά με επιλογή του χρόνου παρακολούθησης, ώστε να παρέχεται μια μορφή ευελιξίας ήταν προτιμητέα από τρεις εκπαιδευτικούς «..να υπάρχει κάποια ευελιξία συμμετοχής, γιατί όλοι μας έχουμε κάποιες υποχρεώσεις.» (6Π)

Η μέθοδος συμμετοχής που συνδυάζει τη δια ζώσης παρακολούθηση με την εξ' αποστάσεως, βρήκε απήχηση σε πέντε εκπαιδευτικούς

« Ως μέθοδο θεωρώ καταλληλότερη τη συνδυαστική..» (5Π)

« Στην παρούσα φάση της ζωής μου, θα προτιμούσα προγράμματα....με κάποιες δια ζώσης συναντήσεις και όλες οι υπόλοιπες συναντήσεις να έχουν τη μορφή ηλεκτρονικής υποβολής.» (10Π)

Ωστόσο, εκφράστηκε κι η άποψη εκπαιδευτικού που θα ήθελε να επιμορφωθεί «σίγουρα, με ηλεκτρονικό τρόπο μέσω διαδικτύου» (3Π), καθώς και άλλων δυο που θεωρούν την παραδοσιακή μέθοδο ως καταλληλότερη γι'αυτούς: « Εξ' αποστάσεως το αποκλείω» (2Π), « Προτιμώ δια ζώσης» (6Π).



Διάγραμμα 8 Οργανωτικά χαρακτηριστικά επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

**Έβδομος άξονας: Αντικείμενα για μελλοντική επιμόρφωση**

Στο να επιμορφωθούν στην Πληροφορική, σε καινούργια εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και στις καινοτομίες που παρέχονται μέσα από τις Νέες Τεχνολογίες, κατέθεσαν με θετική τους δήλωση τέσσερις εκπαιδευτικοί (4/10)

« Θα ήθελα να επιμορφωθώ πάνω στην Πληροφορική (3Π)

« Αυτή τη στιγμή, με απασχολεί ο διαδραστικός (πίνακας). Σε θέματα τεχνολογίας. Θα ήθελα να δω, πως χρησιμοποιείται αυτό το αντικείμενο. Δε ξέρω, αν είναι τόσο χρήσιμο, όσο μας το παρουσιάζουνε ή όχι. Θα ήθελα να δω τις δυνατότητές του.» (4Π)

« Καινούργια εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με τη χρήση των Η/Υ, ούτωςώστε, να γινότανε το μάθημα τέτοιο, ώστε να προσέλκυε περισσότερο τους μαθητές»(10Π)

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, η διαχείριση τους, καθώς και ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών, αποτελούν αντικείμενα για επιμόρφωση, σύμφωνα με τέσσερις εκπαιδευτικούς (4/10)

«...η συμπεριφορά των μαθητών και πως μπορούμε να κάνουμε πρώιμες παρεμβάσεις» (8Π)

« Νομίζω, ότι ένα δύσκολο θέμα που αντιμετωπίζουμε τα τελευταία χρόνια, είναι το ζήτημα της διαχείρισης ζητημάτων-προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Αυτό νομίζω, είναι το πιο κρίσιμο σημείο, γιατί πραγματικά δίνουμε αγώνες, δίνουμε μάχες μέσα στην τάξη. Αν και μάλιστα, κι εμείς που έχουμε και μικρά παιδιά, θα έλεγε κανείς ότι θα ήταν πιο απλά τα πράγματα... » (9Π)

« Θα ήθελα πάρα πολύ να επιμορφωθώ.. και όπως παρακολούθησα κι ένα, με τις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών γονέων, που πάντα έλεγα όσα και αν ακούσεις όσα και αν μάθεις, πάντα αυτό το αντικείμενο είναι ανεξάντλητο..» (7Π)

«..το θέμα με τη διαχείριση με τους γονείς. Πιστεύω, ότι αρκετές συναδέλφισσες, συναντάνε αρκετά προβλήματα με τους γονείς στα σχολεία. Υπάρχει έτσι, μια επιθετικότητα, που είναι κοινωνικό φαινόμενο αυτό συνδέεται δηλαδή με τα προβλήματα που βιώνουμε και ζούμε όλοι. Μπαίνουνε λίγο πιο επιθετικά, ότι τα γνωρίζουν όλα, ίσως είναι και λίγο πιο μορφωμένοι, επομένως, θέλουν να έχουν λόγο για τα πράγματα. Αυτό το κομμάτι της διαχείρισης των σχέσεων με τους γονείς επίσης νομίζω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό... » (9Π)

Το ενδιαφέρον τους για επιμόρφωση στις Φυσικές Επιστήμες, στη Ψυχολογία της Παιδικής ηλικίας, στην περαιτέρω γνώση στο αντικείμενο διδασκαλίας καθώς και

στις μαθησιακές δυσκολίες εξέφρασαν μεμονωμένα εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

*« Θα ήθελα να επιμορφωθώ ... στις εξελίξεις στον κλάδο, και τα αντικείμενα με τα οποία διαπραγματεύεται στο Δημοτικό» (3Π)*

*«...πάνω στο παιδαγωγικό μου κομμάτι που θα μου μάθει να χειριστώ τα γνωστικά αντικείμενα μέσα στην τάξη μου, να είμαι καλύτερη...» (6Π)*

*« Οι μαθησιακές δυσκολίες, είναι ένα θέμα που πραγματικά με προβληματίζει...» (8Π)*

Επίσης, μια εκπαιδευτικός πρότεινε: *« να επιμορφωθεί κανείς στην παραγωγή υλικού μέσα στην τάξη, σε συνεργασία με τα ίδια τα παιδιά. Δηλαδή, από πού παράγεται το υλικό το οποίο δουλεύουμε, αξιοποιούμε μέσα στην τάξη.» (9Π)*

Τελειώνοντας, είναι ενδιαφέρον και χρήσιμο, να αναλογισθούμε όλοι, τόσο εκπαιδευτικοί όσο και οποιοσδήποτε φορέας επαγγελματικής ανάπτυξης - επιμόρφωσης, σε αυτά που εύστοχα παραθέτει μια εκπαιδευτικός με πολύχρονη εκπαιδευτική εμπειρία:

*« Η εμπειρία μου λέει, σε όσα σεμινάρια έχω παρακολουθήσει, γιατί εγώ τα ψάχνω λίγο παραπάνω, αυτοί οι οποίοι επιμορφώνουν δεν έχουν εμπειρία τάξης ή έχουν πάρα πολύ καιρό ή χρόνια να μπουν μέσα στην τάξη. Επομένως είναι σαν να μου λένε λόγια πολλά και ωραία, αλλά χωρίς να μου δώσουν κάτι σε εμένα ώστε να διαχειριστώ τα προβλήματα μέσα στην τάξη... .. κάναμε-συμμετείχαμε σε ένα σεμινάριο για τη βία online, το οποίο εγώ πιστεύω ότι ελάχιστα μας βοήθησε το online. Είναι μια ενκοιλία βέβαια, να μπορείς να πάρεις μια βεβαίωση που να λέει ότι επιμορφώθηκες 50 ώρες, αλλά νομίζω ότι η αξία του είναι πολύ μικρή. Είμαι υπέρ των βιωματικών εργαστηρίων σε ότι γίνεται. Δηλαδή, μικρές ομάδες οι οποίες δουλεύουν μεγάλο χρονικά διαστήματα, κι αφορά κάτι σε βάθος μέσα από παιχνίδια ρόλων. Έτσι αναπτύσσεται η επαγγελματική ταυτότητα κι η αυτοπεποίθηση σε όλα τα επίπεδα.» (9Π)*



Διάγραμμα 9 Προτιμήσεις αντικειμένων επιμορφώσεων εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

### 6.2.5 Παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας για την Επαγγελματική Ανάπτυξη-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)

**Πρώτος άξονας: Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού**

Τα θέματα που αναδείχθηκαν σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη ήταν: εξέλιξη, δια βίου μάθηση και συνεχή επιμόρφωση(5/10).

«Επαγγελματική ανάπτυξη σημαίνει ότι εξελίσσεσαι. Όπως εξελίσσεσαι σαν άνθρωπος, εξελίσσεσαι και σαν επαγγελματίας. Δηλαδή, χρησιμοποιείς την εμπειρία, που έχεις αποκτήσει, ώστε να διορθώσεις τα λάθη και να βελτιώσεις τις πρακτικές σου. Πολύ βασικό είναι οι επιμορφώσεις, γιατί όλες οι ειδικότητες είναι ειδικότητες που εξελίσσονται.» (2Δ)

«Κατά τη γνώμη μου, επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σημαίνει δια βίου εκπαίδευση σε ότι αφορά κυρίως το αντικείμενο του» (7Δ)

«Η επαγγελματική ανάπτυξη, υλοποιείται κυρίως με τη συνεχή επιμόρφωση. Ως δεύτερο σημαντικό στοιχείο, είναι η προσωπική αξιολόγηση. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί κατά κάποιο τρόπο, τον εαυτό του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Να βλέπει τα αποτελέσματα, και να ανατροφοδοτείται. Να προσπαθεί να διορθώνει λάθη.» (6Δ)



«Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι κάτι το οποίο έρχεται.....σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με την προσπάθεια που καταβάλει ο ίδιος, την προσωπική του προσπάθεια.» (8Δ)

«Πιστεύω, ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού είναι σημαντική. Γιατί ο σωστός εκπαιδευτικός είναι και σωστός επαγγελματίας, απέναντι στους μαθητές και στη μόρφωση την οποία τους παρέχει» (5Δ)

Κάποιοι εκπαιδευτικοί, συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την εμπειρία, που έχουν αποκτήσει μέσα από την ενεργή τους ενασχόληση με τη διδασκαλία (2/10).

«Πιστεύω, ότι ένας εκπαιδευτικός ως πρώτο μέλημα του, θα ήταν να γίνεται όσο το δυνατόν καλύτερος, μέσα από τη διαδικασία των χρόνων στην εκπαίδευση και της τριβής του με τους μαθητές του.» (1Δ)

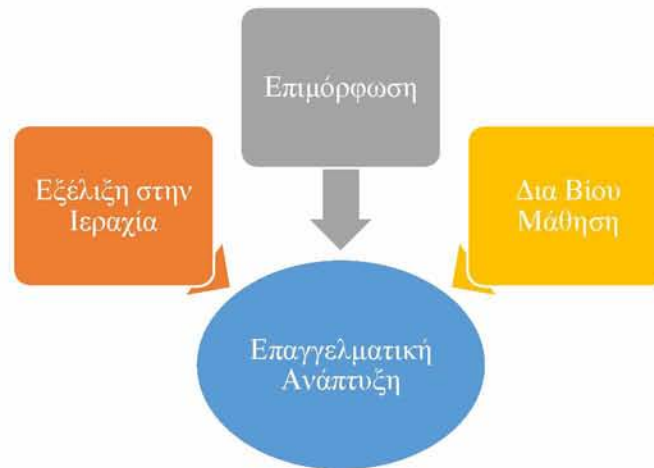
«Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, είναι κάτι το οποίο έρχεται με την εμπειρία, με τα χρόνια, με ... .. την τριβή του με τη σχολική τάξη» (8Δ)

Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την επαγγελματική ιεραρχία κι ανάληψη θέσεων ευθύνης, καθώς και με το κομμάτι της εκπαιδευτικής διοίκησης

«Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από την ανάληψη ευθυνών σε ένα σχολείο. Να γνωρίζω καλά αυτό το σχολείο, γιατί θα είμαι παλιός σε αυτό το σχολείο, και με αυτό τον τρόπο να βοηθάω πέρα από το μάθημα μου στη λειτουργία του σχολείου...Τώρα, με την εμπειρία 28 χρόνων, βλέπω πιο σφαιρικά ...Έχω διατελέσει και Διευθυντής.» (10Δ)

« Όταν λέμε επαγγελματική ανάπτυξη εννοούμε και εκπαιδευτική και επαγγελματική. Ανάπτυξη με την έννοια, του θα ήθελα συνεχώς να μαθαίνω καινούργια πράγματα τα οποία θα μπορώ να τα χρησιμοποιώ στη δουλειά μου- όσο αφορά το κομμάτι της διδασκαλίας-αλλά και όσον αφορά στο κομμάτι της διοίκησης. Γιατί, έχουμε κι αρκετή διοικητική εργασία μέσα στα σχολεία» (3Δ)

Τέλος, αναφέρθηκαν κι οι απόψεις ότι: «είναι περιορισμένη η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού» (8Δ), και ότι «επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, σημαίνει να βρίσκεται σε ένα περιβάλλον υγιές, στο οποίο να υπάρχει ενδιαφέρον και στήριξη από την πολιτεία» (4Δ).



*Διάγραμμα 10* Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

### **Δεύτερος άξονας: Οφέλη από επιμορφώσεις**

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος της δευτεροβάθμιας (7/10), η επιμόρφωση επέφερε σε αυτούς κάποιο όφελος και συνέβαλε θετικά, έτσι λοιπόν, η θετική εμπειρία ήταν το κυρίαρχο θέμα στην ερώτηση αυτή

Χαρακτηριστικά κάποιοι δηλώνουν :

«...κάθε επιμόρφωση, έχει κάτι να σου αφήσει. Πιστεύω στις επιμορφώσεις, και τις πιο εξειδικευμένες-και στο αντικείμενο μας, του κάθε κλάδου χωριστά-αλλά και γενικότερα, στις παιδαγωγικές επιμορφώσεις που αφορούν ειδικότερα τους εκπαιδευτικούς.» (1Δ)

«.....Σίγουρα, από οποιαδήποτε επιμόρφωση, κάτι έχεις να πάρεις....» (2Δ)

« Πολύ μεγάλο όφελος. Ειδικά η επιμόρφωση που έγινε στα Π.Ε.Κ ήταν πάρα πολύ σημαντική.....» (6Δ)

«Ναι. Η μέχρι τώρα επιμόρφωση που έχω κάνει, μου έχει επιφέρει εμένα προσωπικά ως άνθρωπο, ως επιστήμονα...» (8Δ)

Αντίστοιχα, υπάρχει και ένα μέρος των συμμετεχόντων που χαρακτηρίζει την εμπειρία του ως αρνητική (3/10)

«Η επιμόρφωση μέχρι τώρα, δε μου έχει επιφέρει κανένα όφελος, δεδομένου ότι δεν ανταποκρίνεται η θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, πολλοί επιμορφωτές-παρά την επίπονη προσπάθεια-απέχον από την εκπαιδευτική πραγματικότητα.» (6Δ)

«Τα πρώτα χρόνια οι επιμορφώσεις, έπαιζαν κάποιο ρόλο. Τώρα τις περισσότερες φορές οι επιμορφώσεις γίνονται σε αντικείμενα τα οποία δεν μπορούν να εφαρμοστούν

στο σχολείο. Δηλαδή, γίνονται για να κάνουν τις ανακοινώσεις οι επιμορφωτές και όχι για τους επιμορφούμενους. Πολύ λίγες φορές, έχω κάνει επιμόρφωση, που πραγματικά να με βοήθησε.» (10Δ)

«...Οι μικρές επιμορφώσεις που γίνονται από το Σύμβουλο που δεν είναι πάντα πετυχημένες.....»

Από τις παραπάνω δηλώσεις, γίνεται αντιληπτό ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών δε μπόρεσαν να καλυφθούν, σχετικά με το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη

Τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι από την-τις επιμόρφωση-εις βοηθήθηκαν ουσιαστικά σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας

« Σίγουρα, από οποιαδήποτε επιμόρφωση, κάτι έχεις να πάρεις. Με έχοννε βοηθήσει και σε θέματα διδακτικής προσέγγισης... » (2Δ)

« Ναι, σίγουρα μου επέφεραν κάποιο όφελος οι εκάστοτε επιμορφώσεις που παρακολούθησα. Το όφελος, το οποίο μου έφερναν ήταν να πάρω πληροφορίες σχετικά με το αντικείμενο το οποίο διδάσκω στο σχολείο, αλλά και γενικότερα πληροφορίες για την μάθηση και την εκπαίδευση των μαθητών.» (5Δ)

« Υπήρχαν σεμινάρια τα οποία με έχουν βοηθήσει πάρα πολύ, στο να μπορώ να σταθώ μέσα στην τάξη, σε σχέση με το γνωστικό κομμάτι του μαθήματος.» (9Δ)

Ανάλογες θετικές απόψεις διατυπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, και για πιο εξειδικευμένες επιμορφώσεις ή προγράμματα (διαχείριση σχολικής τάξης, μαθησιακές δυσκολίες, καινοτόμα προγράμματα π.χ. Αγωγή Υγείας κλπ).

« Με έχοννε βοηθήσει,...στο να μπορώ να αντιμετωπίσω παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ήταν ένα πρόγραμμα που παρακολούθησα, εξειδικευμένο.» (2Δ)

«Έχει να κάνει περισσότερο με το κομμάτι της συνεργασίας με τους μαθητές και του τρόπου αντιμετώπισης διάφορων προβλημάτων-αν μπορούμε να τα πούμε έτσι-που δημιουργούνται μέσα στην τάξη.» (3Δ)

« Πολύ σημαντική επιμόρφωση ήταν για τη διαχείριση της τάξης, σε σχέση με τη ψυχολογία των παιδιών κ.λ.π.» (6Δ)

« Επέφεραν κάποιο όφελος... .. περισσότερο σε άλλα θέματα που έχουν να κάνουν με το σχολείο. Π.χ. Αγωγή Υγείας, εκπαίδευση για τους σεισμούς και διάφορα άλλα.» (9Δ)

Ουσιαστικά, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας εκπαιδευτικός: « Οπωσδήποτε θα υπήρχε κάποιο όφελος από την-τις επιμόρφωση-εις. Σίγουρα. Αλλά αυτό είναι κάτι που δεφαινεται πάντα.» (4Δ)

**Τρίτος άξονας: Λόγοι παρακολούθησης-συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης**

Η *προσωπική βελτίωση* είναι θέμα που κυριάρχησε ως λόγος συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης (5/10).

*« Θα παρακολουθούσα ένα σεμινάριο-πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης για αρκετούς λόγους. Κυρίως, όμως που να έχουν να κάνουν με τη μόρφωση τη δική μου. Να πάρω κάποια πράγματα, τα οποία δε γνωρίζω ή και κάποια πράγματα τα οποία θα χρησιμοποιήσω στο παιδαγωγικό μου έργο.»* (5Δ)

*« Πρώτα από όλα, για να προάγω τον ίδιο μου τον εαυτό, και κατά δεύτερο λόγο, στο να γίνω καλύτερη στη δουλειά μου.»* (3Δ)

*« Αν πραγματικά πίστευα, ότι θα με βοηθούσε να γίνω καλύτερη ως εκπαιδευτικός. Είτε εξατομικευμένα στο δικό μου κλάδο, είτε μου έδινε κάποιες καλύτερες παιδαγωγικές βάσεις για την εξέλιξη μου.»* (1Δ)

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως λόγο συμμετοχής τους, την *κάλυψη κενών* σε θέματα ιδιαίτερα διδακτικής και γνωστικού αντικείμενου (3/10):

*« Στον τομέα που σχετίζεται με τη διδασκαλία του μαθήματος. Αυτό για μένα θεωρείται σημαντικός λόγος.»* (4Δ)

*« Για να βελτιωθώ σε κάποια αντικείμενα που τα χρησιμοποιώ πολύ στο σχολείο. Υπάρχουν κάποια αντικείμενα που τα δουλεύω πολύ και θα ήθελα επιμορφωθώ όσον αφορά την πράξη... .. Να δω πως γίνεται ένα τέτοιο μάθημα πρακτικά.»* (10Δ)

*« Ο βασικός λόγος είναι, στα κενά που νοιώθω ότι έχω. Αν ήταν κάποιο θέμα στο οποίο υστερώ θα προσπαθούσα να βρω κάποια αντίστοιχη επιμόρφωση για να την παρακολουθήσω για να βελτιωθώ.»* (6Δ)

Τέλος, η *χρησιμότητα*, η *κατάρτιση* και το *υποστηρικτικό υλικό* κρίνονται ως σημαντικοί λόγοι από τους εκπαιδευτικούς στο να συμμετέχουν ή να παρακολουθήσουν ανάλογα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

*« Θα παρακολουθούσα ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, μόνο σε ότι αφορά την επαγγελματική μου κατάρτιση και το υποστηρικτικό υλικό.»* (7Δ)

*«Αν έκρινα ότι το σεμινάριο-πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης άπτεται θεμάτων τα οποία θα είναι χρήσιμα σε μένα. Είτε ως εκπαιδευτικό που να αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς, είτε πάνω στο γνωστικό μου αντικείμενο εστιασμένο και προσανατολισμένο στο αντικείμενο το οποίο διδάσκω καθαρά.»* (8Δ)

### Τέταρτος άξονας: Χαρακτηριστικά Επιμόρφωσης

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα (7/10), προτάσσουν ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο της επιμόρφωσης και τη *σύνδεση θεωρίας με την πράξη*.

Ενδεικτικά, αναφέρουν:

*« Καταρχάς, για μένα, είναι το περιεχόμενο της, αλλά και η σχέση θεωρίας με πράξη. Δηλαδή να μπορεί να εφαρμοστεί άμεσα. Αυτά που θα μάθω να έχουν άμεση εφαρμογή μέσα στην τάξη.»* (1Δ)

*« Το πιο σημαντικό για μένα είναι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης να έχει άμεση σχέση με την εκπαιδευτικής πράξη. Γιατί, δυστυχώς, τα περισσότερα είναι καθαρά θεωρητικά και δεν έχουν καμία σχέση με την πράξη»* (2Δ)

Παράλληλα, υπολογίζουν θετικά την επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών, την ελκυστικότητα διδασκαλίας, την επάρκεια του χρόνου της επιμόρφωσης ή του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης (3/10)

*« Βασικό κριτήριο για μένα, είναι η επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών..... Επίσης, η επάρκεια του χρόνου. Γιατί, συνήθως τα σεμινάρια που κάνουμε, έχουν πολύ περιορισμένο χρόνο... ..»* (3Δ)

*« Αυτό το οποίο θα θεωρούσα σημαντικό θα ήταν η ελκυστικότητα της διδασκαλίας και βασικά να έχουμε επάρκεια χρόνου. Βέβαια, αυτό είναι λίγο απίθανο-δύσκολο. Επίσης, θα προτιμούσα αν υπήρχε κάποια ευελιξία στο πρόγραμμα.»* (5Δ)

*« Σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η μεταδοτικότητα του επιμορφωτή, η επιστημονική επάρκεια που έχει.....»* (8Δ)

*«..σημαντικό είναι αυτός που το διοργανώνει να είναι γνώστης και καλός ομιλητής..»* (9Δ)

Ακόμα κάποιοι εκπαιδευτικοί τόνισαν ως σημαντικά χαρακτηριστικά την ευελιξία και τον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος

*« Σαφώς, ... η ευελιξία του προγράμματος είναι .... σημαντική».* (2Δ)

*« ...ο τόπος διεξαγωγής να πληροί τις προϋποθέσεις... »* (3Δ)

*« ...η ακαταλληλότητα του τόπου διεξαγωγής του προγράμματος... »* (9Δ)





*Διάγραμμα 11 Ποιοτικά χαρακτηριστικά επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*

**Πέμπτος άξονας: Φορέας υλοποίησης επιμόρφωσης-προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (7/10), θεωρούν ότι ο καταλληλότερος φορέας οργάνωσης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης τους, είναι το Υπουργείο Παιδείας. Αξιοσημείωτο είναι, στις δηλώσεις που παρατίθενται στη συνέχεια, στην τελευταία, υπάρχει μια νύξη-αμφισβήτηση, σχετικά με θέματα οργάνωσης από το συγκεκριμένο φορέα.

*« Θεωρώ ότι ο καταλληλότερος φορέας είναι το Υπουργείο Παιδείας» (3Δ)*

*« Από την μέχρι τώρα εμπειρία μου νομίζω ότι είναι το Υπουργείο Παιδείας...» (6Δ)*

*« Ο καταλληλότερος φορέας σχεδιασμού είναι το Υπουργείο Παιδείας, με την υποστήριξη και τη διαλεκτική σχέση, με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως ανθρώπους, που ζουν καθημερινά τα προβλήματα και ξέρουν ακριβώς να τα περιγράψουν.» (7Δ)*

*« Νομίζω ότι ο καλύτερος φορέας θα ήταν το Υπουργείο Παιδείας. Πιο έγκριτος. Φυσικά, αν υπήρχε οργάνωση πάνω σε αυτό.....» (1Δ)*

Σα δεύτερη προτίμηση, επιλέχθηκαν οι *Σχολικοί Σύμβουλοι*, οι οποίοι θα πρέπει να είναι αποδέκτες και διαμεσολαβητές των επιθυμιών των εκπαιδευτικών σε θέματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης κι επιμόρφωσης (3/10).

*« Οπωσδήποτε θα ήταν ο Σύμβουλος, σε συνεννόηση με το Σύλλογο Διδασκόντων»(4Δ)*

«...μέσω των Σχολικών Συμβούλων. Να μπορέσουμε να ζητήσουμε, να συζητήσουμε κάποια θέματα που εμείς θα θέλαμε να επιμορφωθούμε. Και αυτοί ίσως, ως πιο ανώτεροι και με πιο άμεση επαφή με το Υπουργείο, να μπορούσαν να τα υλοποιήσουν» (1Δ)

« Έτσι πως λειτουργεί η εκπαίδευση αυτός που θα μπορούσε να τα υλοποιήσει είναι ή η Διεύθυνση ή ο Σχολικός Σύμβουλος...» (10Δ)

Επίσης, η παρακολούθηση επιμορφώσεων ή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώνεται από τα Πανεπιστήμια,

«..... τα προγράμματα τα οποία έχω παρακολουθήσει είναι προγράμματα .... που είναι για προσωπικό ενδιαφέρον και είναι για προσωπική κατάρτιση μέσω Πανεπιστημίων.

Σε ότι αφορά το ζήτημα, αν ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκφράζει την άποψη και το λόγο του, σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχεδόν όλοι είχαν θετική απάντηση καθώς, «ο εκπαιδευτικός σαφώς και πρέπει να έχει λόγο, γιατί είναι θέματα τα οποία άπτονται του ενδιαφέροντος του» (8Δ), εκτός από μια εκπαιδευτικό που δήλωσε ότι: « Νομίζω ότι δεν έχει σημασία αν έχει ο εκπαιδευτικός λόγο σε αυτό...» (2Δ)



*Διάγραμμα 12* Φορείς υλοποίησης επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

**Έκτος άξονας: Διάρκεια, περιοδικότητα, τρόπος διεξαγωγής & την υποχρέωση συμμετοχής προγραμμάτων επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης**

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (5/10), σχετικά με τη διάρκεια και την περιοδικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης που θα

ήθελαν να συμμετέχουν, δηλώνουν κατά κύριο λόγο ότι πρέπει να είναι μικρή, περιοδικά μια-δυο φορές το χρόνο.

*« Θα προτιμούσα ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης ευέλικτο, μικρής διάρκειας και να μπορεί να μου δώσει αυτά τα οποία ζητάω. Δηλαδή, ιδέες και πρακτικές που να χρησιμοποιώ μέσα στην τάξη.» (5Δ)*

*«...θεωρώ ότι θα έπρεπε να γίνονται κάθε χρόνο. Κάθε χρόνο θα έπρεπε να πρέπει να έχουμε ενημέρωση, όσον αφορά το αντικείμενο μας,... καθώς και των προβλημάτων που δημιουργούνται μέσα στην τάξη.» (3Δ)*

*«.. Ως προς την περιοδικότητα, θα έπρεπε να γίνονται σίγουρα 1-2 φορές το χρόνο...» (2Δ)*

*« Θα επέλεγα μια επιμόρφωση-ένα σεμινάριο με σύντομη διάρκεια... » (7Δ)*

Μάλιστα, μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι σημαντικό είναι να γίνονται στην αρχή της χρονιάς, αλλά και στο ενδιάμεσο, ώστε να λειτουργούν ανατροφοδοτικά.

*« Ως προς τη διάρκεια νομίζω ότι είναι καλό να είναι ένα 4ήμερο. Θα ήθελα να γίνεται μια επιμόρφωση για τη διαχείριση της τάξης και το κομμάτι της διδακτικής στην αρχή της χρονιάς. Αυτό που λέμε: «Ξεκινάμε». Θα με βοηθούσε πάρα πολύ στα μέσα της χρονιάς-που υπάρχει μια σχετική κούραση-για ανατροφοδότηση.»*

Πάντως, για κάποιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, η σύντομη διάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων θα ήταν ιδανική όπως αναφέρουν:

*« Στην παρούσα φάση θα έλεγα μικρή (διάρκεια), γιατί τελειώνει η καριέρα μου....» (9Δ)*

*« Η διάρκεια θα ήθελα να είναι μικρή. Μετά από τόσα χρόνια, πιστεύω ότι θα κουραστώ. Δηλαδή, ένα Σαββατοκύριακο, το πολύ, θα ήταν καλά. Περιοδικά, 1-2 φορές το χρόνο θα ήταν αρκετές.» (10Δ)*

Επίσης, εκφράστηκε κι οι απόψεις όσον αφορά τη διάρκεια, ότι *«..ανάλογα σε πόσο χρονικό διάστημα θα μπορούσε το πρόγραμμα αυτό να ολοκληρωθεί και να πλήρες, επαρκές δηλαδή. Να αφήνει σε εμένα την ικανοποίηση, ότι πραγματικά επιμορφώθηκα σε κάτι.» (1Δ)*

*«...η διάρκεια του προγράμματος εξαρτάται από το αντικείμενο.» (3Δ)*

Έξι στους δέκα προτιμούν ως τρόπο διεξαγωγής την συμμετοχή τους διαζώσης (*« Θεωρώ ότι ο καλύτερος τρόπος είναι διαζώσης..» (3Δ)*, *« Διαζώσης θα ήταν το ιδανικότερο...» (4Δ)* )

Μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση είναι καταλληλότερη γι' αυτήν: « ..όσα έχω παρακολουθήσει είναι μέσω πλατφόρμας γιατί με βολεύουν πάρα πολύ, γιατί δεν απαιτούσαν φυσική παρουσία εκεί. Όλα τα μαθήματα και κάποιες εργασίες ήταν διαδικτυακά..» (1Δ)

Επιπρόσθετα, το μικτό-συνδυαστικό μοντέλο (εξ αποστάσεως-δια ζώσης) επέλεξαν τρεις εκπαιδευτικοί.

Τέλος, επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι πρέπει να είναι « υποχρεωτική τη συμμετοχή για όλους» (5Δ) σε αντίστοιχα σεμινάρια-προγράμματα, ένας εκπαιδευτικός επιθυμεί να είναι « υποχρεωτική αλλά με ελαστικότητα-ευελιξίαειδικότερα αν είναι κάποιος με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας» (10Δ), ενώ δυο εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι δεν πρέπει να είναι υποχρεωτική η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τεκμηριώνοντας την άποψή τους:

« Θεωρώ ότι τα σεμινάρια δεν πρέπει να είναι υποχρεωτικά. Κανένα σεμινάριο δεν πρέπει να είναι υποχρεωτικό. Επίσης, δε θα ήθελα στα σεμινάρια να δίνεται κάποια πιστοποίηση ότι έχουμε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο. Γιατί, έχουμε φτάσει στο σημείο να παρακολουθούμε άσχετα σεμινάρια, μόνο και μόνο για να μαζέψουμε χαρτιά.» (3Δ)

« Καθόλου υποχρεωτικό. Έτσι ξεχωρίζουν κιόλας, αυτοί που θέλουν να παρακολουθήσουν, το οποίο είναι πολύ σημαντικό» (8Δ)



*Διάγραμμα 13* Οργανωτικά χαρακτηριστικά επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

**Έβδομος άξονας: Αντικείμενα για μελλοντική επιμόρφωση**



Η παροχή επιπρόσθετης επιμόρφωσης πάνω στο γνωστικό τους αντικείμενο, και στις παιδαγωγικές ικανότητες στο-α πεδίο(α) διδασκαλίας, ήταν η κύρια επιθυμία των περισσότερων εκπαιδευτικών της ποιοτικής έρευνας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (6/10).

*« Νέοι τρόποι διδασκαλίας » (3Δ)*

*«..σε αντικείμενα που έχουν σχέση με την παιδαγωγική διαδικασία και τη διδασκαλία. Δηλαδή το πώς μπορώ... να προσελκώ τους μαθητές μου περισσότερο.» (5Δ)*

Ένας από αυτούς, χαρακτηριστικά αναφέρει: *« Στο γνωστικό μου αντικείμενο, γιατί πραγματικά εκεί υπάρχει χάος σε σχέση με άλλα αντικείμενα.» (4Δ)*

Το ενδιαφέρον για την επιμόρφωση τους, στη ψυχολογία των εφήβων, στην αντιμετώπιση και διδασκαλία ατόμων με ειδικές ανάγκες και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δήλωσαν 3 εκπαιδευτικοί

*« Ψυχολογία του εφήβου και αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, που αυξάνονται ....όλο και περισσότερο» (2Δ)*

*« Εκτός από το γνωστικό κομμάτι θα ήθελα να επιμορφωθώ στις ειδικές ανάγκες που έχουν τα παιδιά. Στη ψυχολογία, στο πως αντιμετωπίζουμε παιδιά με ειδικές ανάγκες, διαφοροποιημένη διδασκαλία. Είναι πράγματα που δεν έχουμε εμπειρία, αλλά τα αντιμετωπίζουμε καθημερινά.» (8Δ)*

Επίσης, η επιμόρφωση για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-παιδιών και τη διαχείριση της τάξης,

*« Σε σχέσεις εκπαιδευτικών-παιδιών μες την τάξη... » (1Δ)*

*«...το πώς μπορώ να σταθώ καλύτερα μέσα στην τάξη...» (5Δ)*

*« ..στη διαχείριση της τάξης, σε σχέση με τη ψυχολογία των παιδιών, η οποία και αυτή αλλάζει συνέχεια τα τελευταία χρόνια... » (6Δ)*

Τέλος, διατυπώθηκε κι η άποψη εκπαιδευτικού, στο να επιμορφωθεί σε ότι αφορά την τρέχουσα κοινωνική και δη σχολική πραγματικότητα

*« Θα ήθελα να επιμορφωθώ, σε κάτι που αφορά την τρέχουσα πραγματικότητα. Στην εξέλιξη και στη διαφοροποίηση των κοινωνικών συνθηκών, καθώς και στον τρόπο που θα μπορούσα να επικοινωνήσω περισσότερο με τους νέους. Δεδομένου του ότι, το Γενικό Λύκειο σήμερα, έχει πλέον απαξιωθεί και χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια, για να γίνει πιο ελκυστικό το σχολείο για τους νέους ανθρώπους.» (7Δ)*





*Διάγραμμα 14* Αντικείμενα επιμορφώσεων που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

### 6.2.6 Παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας για την Επαγγελματική Ανάπτυξη-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Συνολικό Δείγμα)

Στη συγκεκριμένη ενότητα, πραγματοποιείται μια συνολική παρουσίαση, ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων που αναφέρεται στο συνολικό δείγμα της ποιοτικής έρευνας. Ως εκ τούτου, για αποφυγή επαναλήψεων, θα παρατίθενται μόνο τα διακριτικά (π.χ. 1Π, 3Δ κ.ο.κ.) που αντιστοιχούν στις συγκεκριμένες αναφορές από τις παρουσιάσεις και αναλύσεις που προηγήθηκαν για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στα αντίστοιχα τμήματα-ενότητες της διατριβής

**Πρώτος άξονας: Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού**

Το κοινό θέμα με τις περισσότερες συνολικές αναφορές για τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων ήταν ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι συνυφασμένη με τη διαρκή-συνεχή επιμόρφωση τους, με την εξέλιξη καθώς και με τη *δια βίον μάθηση τους* (10/20), [(1Π), (3Π), (4Π), (8Π), (2Δ), (6Δ), (7Δ)]

Άλλα κοινά θέματα ήταν, η *εμπειρία*, καθώς και η *αναζήτηση νέων τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας* (5/20), [(5Π), (6Π), (10Π), (1Δ), (8Δ)], και το *ατομικό-προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για την επαγγελματική του εξέλιξη*, (5/20). [(5Π), (10Π), (5Δ), (6Δ), (8Δ)].

Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η επαγγελματική τους ανάπτυξη *συνδέθηκε* με την *επαγγελματική ιεραρχία* κι ανάληψη θέσεων ευθύνης, καθώς και με το κομμάτι της εκπαιδευτικής διοίκησης (2/20) [(3Δ), (10Δ)], κάτι το οποίο δεν αναφέρθηκε στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αντίθετα, από μία εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διατυπώθηκε η άποψη ότι η επαγγελματική της ανάπτυξη, θα πρέπει να είναι σε άμεση σχέση με το ουσιαστικό κομμάτι της εργασίας της, και όχι με την εξέλιξη της στην ιεραρχία ή με την κατοχή επιπρόσθετων τίτλων-πτυχίων.(7Π)

Πίνακας 48

*Αυτοαντίληψη επαγγελματικής ανάπτυξης Συνολικού Δείγματος εκπαιδευτικών*

Θέματα	A/βθμια	Αναφορές	B/βθμια	Αναφορές
Επιμόρφωση	√	5	√	5
Εξέλιξη	√	2	√	2
Ανάγκη για κάτι νέο	√	3	√	2
Προσωπικό ενδιαφέρον	√	2	√	3
Ανέλιξη στην ιεραρχία			√	2

#### **Δεύτερος άξονας: Οφέλη από επιμορφώσεις**

Μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων, (14/20), θεωρεί ότι η επιμόρφωση επέφερε σε αυτούς κάποιο όφελος και συνέβαλε θετικά στην παιδαγωγική τους κατάρτιση. [(1Π),(8Π), (1Δ), (2Δ),(6Δ),(8Δ) ]

Μάλιστα, μια εκπαιδευτικός, αναφέρει ότι με την επαγγελματική της ανάπτυξη αποκόμισε αυτοπεποίθηση κι αισθάνεται καλύτερη επαγγελματίας (9Π)

Θετικές απόψεις διατυπώθηκαν από επτά εκπαιδευτικούς, για πιο εξειδικευμένες-στοχευμένες επιμορφώσεις ή προγράμματα (Τ.Π.Ε, διαχείριση σχολικής τάξης, μαθησιακές δυσκολίες, καινοτόμα προγράμματα κλπ) που συμμετείχαν-παρακολούθησαν και το όφελος από αυτά. [(4Π),(5Π),(10Π), (2Δ),(3Δ),(6Δ),(9Δ)]

Τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι από την-τις επιμόρφωση-εις βοηθήθηκαν ουσιαστικά σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας (2Δ)(5Δ)(9Δ)

Ωστόσο, υπάρχουν κι αντίθετες απόψεις που εκφράζουν αρνητικές δηλώσεις για την επιμόρφωση, οι οποίες κατέχουν ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, καθώς στοχοποιούν

την αιτία της αποτυχίας της, η οποία εντοπίζεται στην αποτυχία σύνδεσης της θεωρίας με εκπαιδευτική πράξη(6Π) (6Δ)(10Δ). Το θέμα αυτό έχει εντοπιστεί πολλές φορές από τους εκπαιδευτικούς και φαίνεται να αποτελεί ένα διαχρονικό πρόβλημα.

**Τρίτος άξονας: Λόγοι παρακολούθησης-συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης**

Κοινός τόπος για τους περισσότερους συμμετέχοντες για τα κίνητρα παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος ήταν: *το να αισθάνονται οι ίδιοι τους καλύτερα ως άνθρωποι, επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, ότι εξελίσσονται, διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντες, ότι έχουν μια καλή σχέση με τα παιδιά και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, [(1Π),(2Π),(8Π),(9Π), (1Δ), (3Δ), (5Δ)]*

*Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θεωρούν ότι το να μάθουν ή να ακούσουν για κάτι «κάτι καινούριο» αποτελεί επίσης ένα ισχυρό κίνητρο για αυτούς. [(3Π),(4Π),(5Π),(10Π)]*

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως λόγο συμμετοχής τους, την κάλυψη κενών σε θέματα ιδιαίτερα διδακτικής και γνωστικού αντικείμενου [(2Δ) (4Δ),(6Δ), (10Δ)]

Τέλος, η χρησιμότητα, η κατάρτιση και το υποστηρικτικό υλικό κρίνονται ως σημαντικοί λόγοι από τους εκπαιδευτικούς στο να συμμετέχουν ή να παρακολουθήσουν ανάλογα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. [(7Δ), (8Δ)]

**Τέταρος άξονας: Χαρακτηριστικά Επιμόρφωσης**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (17/20), θεωρούν ότι η σύνδεση θεωρίας και πράξης, όπως και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης είναι σημαντικά ποιοτικά χαρακτηριστικά μιας επιμόρφωσης ή ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης.(17/20) [(5Π), (6Π), (8Π), (10Π), (1Δ),(2Δ),(6Δ), (7Δ), (9Δ), (10Δ)]

Ακόμα, σημαντικά χαρακτηριστικά για τους μισούς εκπαιδευτικούς, αποτελούν: η επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών, η ελκυστικότητα διδασκαλίας, η επάρκεια χρόνου, η ευελιξία καθώς και ο τρόπος διεξαγωγής του προγράμματος του προγράμματος-σεμιναρίου-επιμόρφωσης. [(1Π), (3Π),(4Π), (9Π), (3Δ),(5Δ),(8Δ), (2Δ),(3Δ),(9Δ),(10Π)]

Επιπρόσθετα, εκφράστηκαν προτιμήσεις όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση, των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης που εστιάζονταν στα βιωματικά εργαστήρια. (1Π) (4Π)(9Π)

Τέλος, μεμονωμένα αναφέρθηκαν ως σημαντικά-ποιοτικά χαρακτηριστικά μιας επιμόρφωσης, η οργανωτική της αρτιότητα και η επιδότηση παρακολούθησης του επιμορφωμένου.

Πίνακας 49

*Ποιοτικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης (συνολικό δείγμα)*

Θέματα	A/θμια	Αναφορές	B/βθμια	Αναφορές
Σύνδεση θεωρίας και πράξης	√	9	√	8
Περιεχόμενο	√	8	√	9
Επάρκεια επιμορφωτών	√	6	√	5
Βιωματικός τρόπος μάθησης	√	3		

#### **Πέμπτος άξονας: Φορέας υλοποίησης επιμόρφωσης-προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης**

Επτά εκπαιδευτικοί,-οι οποίοι υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θεωρούν ότι ο καταλληλότερος φορέας οργάνωσης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης τους, είναι το Υπουργείο Παιδείας, [(1Δ), (3Δ), (6Δ), (7Δ)]

Ίσως όμως το πιο ενδιαφέρον σημείο, είναι αυτό που προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (6/10) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο καλύτερος φορέας για την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης, είναι ο ίδιος ο ενεργός εκπαιδευτικός, ο οποίος ουσιαστικά είναι γνώστης της ελληνικής σχολικής καθημερινότητας. [(4Π), (5Π), (6Π)]. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί, είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την ανταλλαγή καλών πρακτικών από συναδέλφους τους. Προφανώς αυτό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι τόσο συνηθισμένο πιθανά λόγω των διαφορετικών ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών.

Ως δεύτερη προτίμηση στους ερωτούμενους, έρχονται:

α) τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα [(1Π), (4Π),(10Π),(8Δ)], φυσικά κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως ενδεικτικά τεκμηριώνει μια εκπαιδευτικός(9Π)

β) οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι οποίοι θα πρέπει να είναι αποδέκτες και διαμεσολαβητές των επιθυμιών των εκπαιδευτικών σε θέματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης κι επιμόρφωσης. [(7Π), (8Π), (4Δ),(1Δ),(10Δ)]

Επίσης, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε το ΕΚΕΠΙΣ (Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης ως καταλληλότερο φορέα (3Π)

Τέλος, στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν λόγο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, όλοι οι εκπαιδευτικοί τόσο, της Πρωτοβάθμιας, όσο, και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είχαν πλήρη ταύτιση απόψεων και θετικής θεώρησης, στο ότι πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει λόγο, αν κι αυτό δεν είναι πάντα εφικτό [(2Π),(6Π),(9Π),(10Π),(8Δ)], εκτός από μια εκπαιδευτικό που δήλωσε ότι: δεν έχει σημασία αν έχει ο εκπαιδευτικός λόγο σε αυτό...» (2Δ)

### **Έκτος άξονας: Διάρκεια, περιοδικότητα, τρόπος διεξαγωγής & την υποχρέωση συμμετοχής προγραμμάτων επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης**

Σε σχέση με τη διάρκεια και την περιοδικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι δυο ομάδες εκπαιδευτικών έχουν διαφορετική άποψη. Οι μισοί εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας (πέντε στους δέκα), σχετικά με τη *διάρκεια* και την περιοδικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης που θα ήθελαν να συμμετέχουν, δηλώνουν κατά κύριο λόγο ότι πρέπει να είναι *μικρή*, περιοδικά 1-2 φορές το χρόνο. [(2Δ), (3Δ), (5Δ), (7Δ)]. Από την άλλη, τέσσερις εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θεωρούν ότι πρέπει η διάρκεια της επιμόρφωσης να είναι *μεγάλη* [(1Π), (2Π), (8Π)] και σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας, (οκτώ στους δέκα) θα ήθελαν να επιμορφώνονται περιοδικά, καθώς θα τους είναι πιο εύκολη η συμμετοχή τους (κυρίως λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων) (7Π)

Μάλιστα, μια εκπαιδευτικός από τη Δευτεροβάθμια θεωρεί ότι σημαντικό είναι να γίνονται στην αρχή της χρονιάς, αλλά και στο ενδιάμεσο, ώστε να λειτουργούν ανατροφοδοτικά. (6Δ)

Το 60% του συνόλου των εκπαιδευτικών της ποιοτικής έρευνας (12/20) θεωρεί ότι πρέπει να είναι υποχρεωτική τη συμμετοχή για όλους[(7Π), (5Δ)]

Η υποχρεωτική συμμετοχή, αλλά με επιλογή του χρόνου παρακολούθησης, ώστε να παρέχεται μια μορφή ευελιξίας ήταν προτιμητέα από τρεις εκπαιδευτικούς [(6Π), (10Δ)]

Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται μοιρασμένοι ως προς τον τρόπο διεξαγωγής των επιμορφώσεων. Οκτώ εκπαιδευτικοί στους είκοσι, προτιμούν ως *τρόπο διεξαγωγής* την παραδοσιακή μέθοδο, δηλ., την συμμετοχή τους δια ζώσης [(2Π), (6Π), (3Δ),



(4Δ)], ενώ η μέθοδος συμμετοχής που συνδυάζει τη δια ζώσης παρακολούθηση με την εξ' αποστάσεως, βρήκε απήχηση επίσης σε οκτώ εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων [(5Π), (10Π)]

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα ήθελαν να επιμορφωθούν αποκλειστικά εξ αποστάσεως, με ηλεκτρονικό τρόπο, μέσω διαδικτύου [(3Π), (1Δ)]

### **Έβδομος άξονας: Αντικείμενα για μελλοντική επιμόρφωση**

Τα *προβλήματα συμπεριφοράς*, η διαχείριση τους, καθώς και ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών, αποτελούν αντικείμενα για επιμόρφωση, σύμφωνα με επτά εκπαιδευτικούς του συνολικού δείγματος της ποιοτικής έρευνας [(7Π), (8Π), (9Π), (1Δ), (5Δ), (6Δ)]

Η παροχή επιπρόσθετης επιμόρφωσης πάνω στο *γνωστικό τους αντικείμενο*, και στις παιδαγωγικές ικανότητες στο-α πεδίο(α) διδασκαλίας, αποτέλεσε κύρια επιθυμία των περισσότερων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (έξι στους δέκα) [(3Δ), (4Δ), (5Δ)]

Στο να επιμορφωθούν στην Πληροφορική, σε καινούργια-καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, που παρέχονται μέσω των Νέων Τεχνολογιών, κατέθεσαν με θετική τους δήλωση τέσσερις εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης [(3Π), (4Π), (5Π), (10Π)]

Το ενδιαφέρον για την επιμόρφωση τους, στη ψυχολογία των εφήβων, στην αντιμετώπιση και διδασκαλία ατόμων με ειδικές ανάγκες και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δήλωσαν τρεις εκπαιδευτικοί [(2Δ), (8Δ)]

Επιμόρφωση στις Φυσικές Επιστήμες, στη Ψυχολογία της Παιδικής ηλικίας, στην περαιτέρω γνώση στο αντικείμενο διδασκαλίας, καθώς και στις μαθησιακές δυσκολίες, εξέφρασαν μεμονωμένα εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. [(3Π), (6Π), (8Π)]

Επίσης, μια εκπαιδευτικός πρότεινε την επιμόρφωση στην παραγωγή υλικού μέσα στην τάξη, σε συνεργασία με τα ίδια τα παιδιά. (9Π)

Τέλος, διατυπώθηκε κι η άποψη εκπαιδευτικού, στο να επιμορφωθεί σε θέματα τρέχουσα κοινωνική και δη σχολική πραγματικότητα (7Δ)

Με την ολοκλήρωση και των δυο τμημάτων της εμπειρικής έρευνας (ποσοτική έρευνα και ποιοτική προσέγγιση), θα γίνει προσπάθεια σύγκρισης των αποτελεσμάτων – ευρημάτων που απέφερε η κάθε ερευνητική μέθοδος. Ο λόγος που επιχειρείται αυτή η συγκριτική μελέτη, είναι: α) η ανάδειξη ομοιοτήτων (συγκλίσεων)

ή διαφορών (αποκλίσεων) που προέκυψαν με την προηγηθείσα στατιστική ανάλυση κι επεξεργασία, β) η ύπαρξη μιας πιο πληρέστερης (πολύπλευρης) εικόνας των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, με διαφορετικό τρόπο για την επαγγελματική τους ταυτότητα, ανάπτυξη κι επιμόρφωση. Η συγκριτική προσέγγιση, θα ακολουθήσει τη δομή των διαστάσεων-αξόνων που τέθηκαν αντίστοιχα για την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση, για λόγους ομοιομορφίας και συνέχειας με τις αναλύσεις που προηγήθηκαν.

### 6.3.1 Συγκριτική παρουσίαση των ευρημάτων της εμπειρικής έρευνας για την Επαγγελματική Ταυτότητα των εκπαιδευτικών

#### Πρώτος άξονας: Αυτοπροσδοκία -Αυτοαντίληψη

Οι εκπαιδευτικοί κι από τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης στην ποσοτική έρευνα, συγκλίνουν σε υψηλό ποσοστό στις αντιλήψεις τους, σχετικά με τη συνέχιση του διδακτικού τους έργου, και στο αν οι πρωταρχικοί απόψεις τους για τη διδασκαλία, υφίστανται και στο παρόν. Επίσης, το αν ο τύπος εκπαιδευτικού που θα ήθελαν να γίνουν ήταν ο αναμενόμενος-προσδοκώμενος, το αν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται σεβαστή εργασία από τους ίδιους, και αν ταυτίζονται οι απόψεις των άλλων σχετικά με την καριέρα τους, ήταν τα στοιχεία διαφοροποίησής τους, με τους εκπαιδευτικούς από την Πρωτοβάθμια να έχουν υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας.

Αντίστοιχα, στην ποιοτική προσέγγιση και οι δύο ομάδες του συνολικού δείγματος (Πρωτοβάθμια - Δευτεροβάθμια), σύγκλιναν στο ότι τους χαρακτηρίζει ιδιαίτερα: η αγάπη για τη δουλειά τους, η υπευθυνότητα, η υπομονή, κι η φιλικότητα προς τους μαθητές, με αρκετούς-τές μάλιστα εκπαιδευτικούς να αυτοπροσδιορίζονται ως επιμελείς, συνεπείς, ενσυνείδητοι-ες. Επίσης, οι μισοί εκπαιδευτικοί από το δείγμα της Δευτεροβάθμιας θεωρούν ότι είναι καλοί, σωστοί, καλά καταρτισμένοι κι αναζητούν τρόπους, ώστε να βελτιώνονται επαγγελματικά. Ανάλογα, μεμονωμένες δηλώσεις εκπαιδευτικών, εμπεριείχαν ως στοιχεία αυτοαντίληψής τους στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας: την τυπικότητα-σχολαστικότητα, τη διάθεση για συνεργατικότητα, την εργασιακή τους εμπειρία η οποία μετουσιώνεται μέσα από την καθημερινή άσκηση της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Τέλος, χαίρει ιδιαίτερης μνείας το γεγονός ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων πιθανά από σεμνότητα, δεν απέδωσαν χαρακτηρισμούς για τον εαυτό τους ως επαγγελματίες, καθώς πιστεύουν ότι αυτό είναι κάτι που οι «άλλοι» μπορούν να το κάνουν.

#### Δεύτερος άξονας: Υποχρεώσεις- Καθήκοντα εκπαιδευτικών

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων στην ποσοτική έρευνα συγκλίνουν, σχετικά με την αίσθηση υπευθυνότητας εκ μέρους τους προς την κοινωνία. Αντίστοιχα, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα, υποστηρίζουν ότι καταβάλουν προσπάθειες, ώστε να ανταποκριθούν ακόμα καλύτερα στις απαιτήσεις της κοινωνίας, θεωρώντας ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσής τους.

Η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π) στη διδασκαλία χαρακτηρίζει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα, σε σχέση με τους συναδέλφους τους από τη Δευτεροβάθμια. Μάλιστα στην ποιοτική έρευνα, εκπαιδευτικοί από τη Δευτεροβάθμια εξέφρασαν με αρνητικό τρόπο τις απόψεις τους για το Α.Π., ως εμπόδιο στην υλοποίηση του έργου τους, καθώς το πόσο καλά γνωρίζει κάποιος το γνωστικό του αντικείμενο, είναι κάτι το οποίο, φαίνεται μακροπρόθεσμα.

Τέλος, η υψηλή αίσθηση υπευθυνότητας για τους μαθητές τους των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας στην ποσοτική έρευνα, τους διαφοροποιεί εν μέρει από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

### **Τρίτος άξονας: Παράγοντες που επηρεάζουν την εκτέλεση του επαγγέλματος**

Όπως προαναφέρθηκε και στον προηγούμενο άξονα, το Α.Π. θεωρείται ότι μπορεί να επηρεάσει τη διδασκαλία σε μεγάλο βαθμό, και στις δύο βαθμίδες, παρότι τονίζεται εντονότερα από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας στην ποσοτική έρευνα. Επίσης, όπως αναφέρθηκε κι από εκπαιδευτικό ειδικότητας της Πρωτοβάθμιας στην ποιοτική έρευνα, η μη ύπαρξη σχολικού εγχειριδίου, καθώς κι η έλλειψη επιμόρφωσης για το αντικείμενο του, αποτελούν σημαντικά εμπόδια για την εκτέλεση του επαγγέλματος του.

Οι θέσεις των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων, στην ποσοτική έρευνα, συγκλίνουν εν μέρει, σχετικά με το αν οι στάσεις των γονέων επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο, παρότι δεν υπήρχε ξεκάθαρη τοποθέτηση καμίας βαθμίδας στο συγκεκριμένο θέμα. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ποιοτική έρευνα εντοπίζουν τον παράγοντα συνεργασίας με τους γονείς, κάτι που δε φαίνεται να αποτελεί πρόβλημα για την άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, διοικητικά/υπηρεσιακά/γραφειοκρατικά καθήκοντα όπως κι η ανάθεση εξωδιδασκτικών-επιπρόσθετων ασχολιών, αποτελέσαν στοιχεία κοινού προβληματισμού και για τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών στην ποιοτική έρευνα. Μάλιστα, αυτή η δυσφορία καταγράφεται και στην ποσοτική έρευνα, όπου ιδιαίτερα οι εκπαιδευτική της Δευτεροβάθμιας θεωρούν ότι οι πολιτικές του σχολείου επηρεάζουν το έργο τους. Αντίστοιχα το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις συνεργασίας στη σχολική μονάδα, η ύπαρξη πολλών παιδιών μέσα στην τάξη κι η “ποιότητα” τους, ήταν θέματα που

εντοπίστηκαν ξεχωριστά κι από τις δυο βαθμίδες στην ποιοτική έρευνα ως παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία τους.

Επιπρόσθετα, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον με τα σημερινά χαρακτηριστικά του (οικονομική κρίση, ανασφάλεια, ανεργία), η καλή ψυχολογική και σωματική τους κατάσταση, καθώς και το φαινόμενο μετακίνηση-διάθεση των εκπαιδευτικών, σε πολλαπλές σχολικές μονάδες εντοπίστηκαν ως παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα.

#### **Τέταρτος άξονας: Κατοχή διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων- Διαφοροποιημένες προσεγγίσεις του αντικειμένου και του Αναλυτικού Προγράμματος**

Η κατάλληλη χρήση μεθόδων διδασκαλίας ανάλογη με το περιεχόμενο διδασκαλίας, που παράλληλα τονώνει το ενδιαφέρον των μαθητών υποστηρίζεται σχεδόν ολοκληρωτικά από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ποσοτικής έρευνας. Τα παραπάνω, επιβεβαιώνονται κι από την πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στην ποιοτική έρευνα.

Η ικανότητα στη χρησιμοποίηση μεθόδων διδασκαλίας που απευθύνονται στην πλειοψηφία των μαθητών, σχεδόν ολοκληρωτικά από τους εκπαιδευτικούς στην ποσοτική έρευνα. Μάλιστα, εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα τονίζουν, ότι αυτό το έχουν καταφέρει, μέσα από το προσωπικό τους ενδιαφέρον και την αναζήτηση κατάλληλων πηγών και τρόπων, που θα τους βοηθήσουν σε αυτό το εγχείρημα, ενώ συνάμα κάποιοι άλλοι από τη Δευτεροβάθμια δηλώνουν ότι αυτό το απέκτησαν μέσα από την εργασιακή τους εμπειρία παροδικά.

Επιπρόσθετα, η εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, υποστηρίζεται ιδιαίτερα από τους συμμετέχοντες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην ποσοτική έρευνα, και συνηγορεί με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της ποιοτικής έρευνας που δηλώνουν τη διάθεση τους: α) για βελτίωση των δεξιοτήτων και της ευελιξίας τους, β) για συνεχή επιμόρφωση κι επικαιροποίηση των ήδη κατεχόμενων γνώσεων, ώστε να αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι.

Συνάμα, υπήρχαν κι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν τη μη κατοχή τέτοιων διδακτικών δεξιοτήτων και προσεγγίσεων.

#### **Πέμπτος άξονας: Αφιέρωση επιπρόσθετου χρόνου από την πλευρά των εκπαιδευτικών για βοήθεια και υποστήριξη των μαθητών τους**



Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τόσο, στην ποσοτική όσο, και στην ποιοτική έρευνα, δήλωσαν ότι αφιερώνουν επιπρόσθετο χρόνο στους μαθητές τους, εντός και εκτός ωραρίου, για να καλύψουν θέματα γνωστικού και κοινωνικού περιεχομένου.

### **6.3.2 Συγκριτική παρουσίαση των ευρημάτων της εμπειρικής έρευνας για την Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

#### **Πρώτος άξονας: Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού**

Η εμφανής ανάγκη των εκπαιδευτικών κι από τις δυο βαθμίδες στην ποσοτική έρευνα για διαρκή μάθηση κι εκπαίδευση στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αποτυπώθηκε μέσα από τις δηλώσεις τους. Σε σύγκλιση των προηγούμενων, έρχονται κι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που μετείχαν στην ποιοτική έρευνα, καθώς η επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι σε μεγάλο βαθμό συνυφασμένη με τη δια βίου μάθηση τους, τη διαρκή-συνεχή επιμόρφωση τους, και με την εξέλιξη τους τόσο, στην επαγγελματική ιεραρχία μέσω ανάληψης θέσεων ευθύνης, όσο, και στο κομμάτι της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Οι εκπαιδευτικοί κι από τις δυο βαθμίδες και στους δυο τύπους έρευνας, συγκλίνουν στο ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη επέρχεται με το ενδιαφέρον τους, την προσωπική αναζήτηση και σπουδή νέων τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας σε θεμάτων σχετικών με την εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα, δηλώνουν ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών κι η μάθηση μέσα από το διαδίκτυο κι η συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις επιστημονικού περιεχομένου αποτελούν εφόδια για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τέλος, αξιοσημείωτο θεωρείται το εύρημα της παρούσας διατριβής σχετικά με την συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, η οποία απολαμβάνει μεσαίας αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς της ποσοτικής έρευνας, παρότι ενισχύει την ανάπτυξη τους ως επαγγελματίες.

#### **Δεύτερος άξονας: Οφέλη από επιμορφώσεις**

Οι εκπαιδευτικοί και των δυο βαθμίδων συγκλίνουν στο ότι με την επιμόρφωση την οποία χαρακτηρίζουν ως απαραίτητη, αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες ουσιαστικά σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, οι οποίες συμβάλλουν θετικά στην παιδαγωγική τους κατάρτιση. Παράλληλα, διατυπώθηκαν συγκλίνουσες απόψεις ότι η επιμόρφωση προσφέρει στους εκπαιδευτικούς βιωματικές ευκαιρίες για νέες εμπειρίες, και μειώνει το φόβο της ανεργίας.

Επίσης, διατυπώθηκαν θετικές απόψεις κυρίως από εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, για οφέλη που είχαν από εξειδικευμένες-στοχευμένες επιμορφώσεις ή προγράμματα. Αντίστοιχα, οι συμμετέχοντες-ούσες στην ποσοτική έρευνα, συγκλίνουν στο ότι η απόκτηση κάποιου αναγνωρισμένου πιστοποιητικού επιμόρφωσης, έχει αρκετή σημασία γι' αυτούς-τές.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί της ποσοτικής έρευνας εξέφρασαν αρνητικά τις απόψεις τους σχετικά: α) με την παρακολούθηση κάποιας αδιάφορης επιμόρφωσης μόνο για την απόκτηση κάποιου «χαρτιού», β) με το αν η επιμόρφωση τους βοήθησε στην επαγγελματική τους εξέλιξη ή τους απέφερε κάποια οικονομικά οφέλη και γ) με το στο αν η παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης τους αποφέρει επαγγελματικό κύρος στην κοινωνία.

Τέλος, εκφράστηκαν κι αρνητικές δηλώσεις για την επιμόρφωση, από τους συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα, οι οποίες κατέχουν ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, καθώς στοχοποιούν την αιτία της αποτυχίας της, η οποία εστιάζεται στη έλλειψη σύνδεσης της θεωρίας με εκπαιδευτική πράξη.

### **Τρίτος άξονας: Λόγοι παρακολούθησης-συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης**

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρούν ως κίνητρα παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος: το ότι αισθάνονται οι ίδιοι τους καλύτερα ως άνθρωποι, επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, ότι εξελίσσονται, διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντες, ότι έχουν μια καλή σχέση με τα παιδιά και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον

Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θεωρούν ότι το να μάθουν ή να ακούσουν για κάτι καινούριο» αποτελεί επίσης ένα ισχυρό κίνητρο για αυτούς, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί από τη Δευτεροβάθμια αναφέρουν ως λόγο συμμετοχής τους, την κάλυψη κενών σε θέματα ιδιαίτερα διδακτικής και γνωστικού αντικειμένου

### **Τέταρτος άξονας: Χαρακτηριστικά Επιμόρφωσης**

Σύμφωνα, με τις συγκλίνουσες δηλώσεις των εκπαιδευτικών, κατατάσσουν ως χαρακτηριστικά υψηλής ποιότητας μιας επιμόρφωσης: την επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών, τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, τη σαφήνεια των στόχων που τίθενται σε μια επιμόρφωση καθώς και στην επάρκεια χρόνου που πρέπει να υπάρχει σε μια επιμόρφωση.

Ακόμα, σημαντικά χαρακτηριστικά για τους εκπαιδευτικούς, αποτελούν: η ελκυστικότητα διδασκαλίας, η ευελιξία, η οργανωτική της αρτιότητα κι ο τόπος διεξαγωγής του προγράμματος του προγράμματος-σεμιναρίου-επιμόρφωσης. Επιπρόσθετα, εκφράστηκαν προτιμήσεις όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση, των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης που εστιάζονταν στα βιωματικά εργαστήρια, κύρια από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας στην ποιοτική έρευνα. Τέλος, χαρακτηρίζουν αρνητικά με τις δηλώσεις τους την επιδότηση, και το κόστος παρακολούθησης-συμμετοχής ως επιμορφούμενοι-ες

**Πέμπτος άξονας: Φορέας υλοποίησης επιμόρφωσης-προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης**

Από τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων, το Υπουργείο Παιδείας επιλέχθηκε ως η πρώτη επιλογή φορέα υλοποίησης επιμορφώσεων και προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική έρευνα. Από την άλλη, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην ποιοτική έρευνα, ανέδειξαν ότι ο ίδιος ο ενεργός εκπαιδευτικός θεωρείται ως ο καλύτερος φορέας επιμόρφωσης, προφανώς λόγω της εξοικείωσης τους, με την ανταλλαγή καλών πρακτικών από συναδέλφους τους.

Ως επόμενες επιλογές φορέα επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί στην ποσοτική έρευνα υπήρξαν: το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τα Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα [Π.Ε.Κ] και τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Μάλιστα, τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα υποστηρίχθηκαν και στην ποιοτική έρευνα, κάτω από κάποιες προϋποθέσεις, καθώς και οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι οποίοι δεν έτυχαν υψηλής προτίμησης από τους εκπαιδευτικούς στην ποσοτική έρευνα, όπως και η ενδοσχολική επιμόρφωση

**Έκτος άξονας: Διάρκεια, περιοδικότητα, τρόπος διεξαγωγής και την υποχρέωση συμμετοχής προγραμμάτων επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης**

Σε σχέση με τη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί της ποσοτικής έρευνας τάσσονται υπέρ των επιμορφώσεων μικρής διάρκειας, το οποίο τους διαφοροποιεί από εκπαιδευτικούς της ποιοτικής προσέγγισης. Μάλιστα, οι δυο ομάδες εκπαιδευτικών στην ποιοτική έχουν διαφορετική άποψη. Συγκεκριμένα, οι μισοί εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προτιμούν τη μικρή σε διάρκεια επιμόρφωση, περιοδικά μια-δυο φορές το χρόνο, όχι μόνο στην αρχή της χρονιάς, αλλά και στο ενδιάμεσο, ώστε να λειτουργούν ανατροφοδοτικά. Από την

άλλη, οι μισοί εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια, θεωρούν ότι πρέπει η διάρκεια της επιμόρφωσης να είναι μεγάλη, και σχεδόν όλοι τους θα ήθελαν να επιμορφώνονται περιοδικά.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται μοιρασμένοι ως προς τον τρόπο διεξαγωγής των επιμορφώσεων, τόσο, στην ποσοτική όσο, και στην ποιοτική έρευνα. Κοινώς, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί προτιμούν την συμμετοχή τους δια ζώσης, ενώ η μέθοδος συμμετοχής που συνδυάζει τη δια ζώσης παρακολούθηση με την εξ' αποστάσεως, βρήκε απήχηση στους άλλους μισούς.

Το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών στην ποσοτική έρευνα, θεωρεί ότι η επιμόρφωση πρέπει να κατέχει προαιρετικό χαρακτήρα. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια, σε αρκετά μεγάλο ποσοστό, ενστερνίζονται τη θέση στο να είναι υποχρεωτική η επιμόρφωση αλλά με δικαίωμα επιλογής χρόνου παρακολούθησης. Από την άλλη, το 60% των εκπαιδευτικών της ποιοτικής έρευνας, θεωρεί ότι πρέπει να είναι υποχρεωτική η συμμετοχή για όλους στις επιμορφώσεις.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα -ιδιαίτερα από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση- δήλωσαν ότι η-οι επιμόρφωση-εις που παρακολούθησαν ήταν σχεδιασμένη-ες κατά τρόπο τέτοιο που έδινε προτεραιότητα, κύρια στο κράτος ή στο φορέα που την-τις οργάνωσε. Τέλος, στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν λόγο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, υπήρχε πλήρη θετική ταύτιση απόψεων τόσο, στην ποσοτική όσο, και στην ποιοτική έρευνα.

### **Έβδομος άξονας: Αντικείμενα για μελλοντική επιμόρφωση**

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και στις δυο μορφές έρευνας της παρούσας διατριβής, συγκλίνουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς-διαχείρισης της τάξης καθώς και τακαινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, που παρέχονται μέσω της χρήσης και της απόκτησης δεξιοτήτων στις Νέες Τεχνολογίες, αποτελούν προτεραιότητες για την επιμόρφωση τους. Επίσης, οι σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών, θέματα επικοινωνίας- ενσυναίσθησης, και διαχείρισης συγκρούσεων, κατατέθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως επιθυμητά αντικείμενα για επιμόρφωση τους.

Η παροχή επιπρόσθετης επιμόρφωσης πάνω στο γνωστικό τους αντικείμενο, και στις παιδαγωγικές ικανότητες στο-α πεδίο(α) διδασκαλίας, τονίστηκε ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας στην ποιοτική έρευνα. Αντίστοιχα,

εκπαιδευτικοί και των δυο βαθμίδων στην ποσοτική έρευνα, θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν σε θέματα διαφοροποιημένης και συνεργατικής διδασκαλίας, δημιουργικότητας, αναστοχασμού και κριτικής σκέψης. Επιπρόσθετα, το ενδιαφέρον για την επιμόρφωση τους στη ψυχολογία (ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία διδάσκουν), στην αντιμετώπιση και διδασκαλία ατόμων με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, δήλωσαν μεμονωμένα εκπαιδευτικοί και των δυο βαθμίδων στην ποιοτική έρευνα. Τέλος, η επιμόρφωση σε θέματα πρόληψης της παραβατικότητας εκφράστηκε κι από τις δυο βαθμίδες, κύρια στην ποσοτική έρευνα.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί (Κεφάλαιο 7), επιδιώκεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων κι η διεξαγωγή συμπερασμάτων, η οποία δομείται σε συνάρτηση με την εμπειρική έρευνα της παρούσας διδακτορικής διατριβής.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **7.1 Συμπεράσματα-Συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας**

Αναλύοντας και συζητώντας τα δεδομένα-ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα, θα προκύψει μια σειρά συμπερασμάτων, τα οποία και παρουσιάζονται στη συνέχεια, και είναι σύμφωνα με τις ερωτήσεις που τέθηκαν στα γραπτά ερωτηματολόγια και τους άξονες-ερωτήματα που αποτυπώθηκαν στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Για λόγους καλύτερης οργάνωσης και ομαδοποίησης των αντικειμένων που διαπραγματεύεται η διατριβή, θεωρήθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν ανά βαθμίδα εκπαίδευσης: Πρωταρχικά, θα γίνει εστίαση σε θέματα που άπτονται της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσής τους .

#### **7.1.1 Επαγγελματική ταυτότητα**

Τα στοιχεία που συνθέτουν, στοιχειοθετούν-διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι αυτά που συνάδουν με τις έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των Kao και Lin (2015) δηλαδή: α) της αυτοπροσδοκίας β) των καθηκόντων των εκπαιδευτικών γ) των εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς δ) της παιδαγωγικής ε) των διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων, και στ) της κοινωνικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, κι απαντούν αντίστοιχα στο πρώτο ερώτημα της έρευνας σχετικά ποιο είναι το προφίλ της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Μέσα από τα ευρήματα που αποκαλύφθηκαν από κάθε διάσταση, ουσιαστικά διαφαίνονται οι απόψεις κι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα, αν υπάρχει σύγκλιση απόψεων των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων, αναφορικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς και το πώς ο σύγχρονος ρόλος του-της εκπαιδευτικού συνδέεται με την επαγγελματική του-της ταυτότητα. Ουσιαστικά δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα τέσσερα και πέντε.

### 7.1.1.2 Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ξεκινώντας τη συζήτηση, σχετικά με τη στοιχειοθέτηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την αυτοπροσδοκία τους να εκλαμβάνεται ως λόγος συνέχισης της διδασκαλίας τους μέχρι την αφυπηρέτησή τους. Θεωρούν την επιλογή του επαγγέλματος τους, το ίδιο σημαντική μέχρι σήμερα, ένα όνειρο ζωής με αξιοπρέπεια και σεβασμό, το οποίο υποστηρίζεται κι από τον Fontana (1996), ο οποίος τονίζει τον ιδιαίτερο ρόλο που παίζει η αγάπη για τα παιδιά (παιδαγωγική αγάπη) στην άσκηση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος, ενώ παράλληλα, συνδέει την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με γνώμονα το κύρος, το γόητρο και την κοινωνική προσφορά. Η αγάπη προς το επάγγελμα, η φιλικότητα, η καλή προσέγγιση με τους-τις μαθητές-τριες, η υπομονή, καθώς κι η υπευθυνότητα-ευσυνειδησία προς το μαθητικό πληθυσμό, τονίστηκαν ιδιαίτερα από τους-τις εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα. Αυτό εναρμονίζεται με την άποψη των Carter και Doyle (1996), αναφορικά με τη διαδικασία τού να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός, κατά την οποία οφείλει να προσαρμόσει τα ατομικά-προσωπικά στοιχεία του στις απαιτήσεις του σχολείου, ώστε να βρει τον κατάλληλο τρόπο έκφρασης του εαυτού του στο σχολικό περιβάλλον-τάξη. Μάλιστα, ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, αναφέρθηκαν από τους-τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα: η συνέπεια, η δυναμικότητα, η τελειομανία-σχολαστικότητα, η εργασιομανία αλλά κι η ύπαρξη δημιουργικού άγχους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι ο τύπος του εκπαιδευτικού που θα ήθελαν να είναι, συμφωνεί με το διδακτικό τους ύφος. Κατ'αυτόν τον τρόπο, γίνεται εμφανές ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις αντιλήψεις για το επάγγελμά τους, οι οποίες μάλιστα παίζουν κι ασκούν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν, εξελίσσονται και αναπτύσσονται, καθώς και με τις στάσεις που υιοθετούν ενώπιον των εκπαιδευτικών αλλαγών (Chong & Low, 2009). Η συμφωνία των αντιλήψεων των άλλων για την καριέρα που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, είναι κάτι που φαίνεται ότι δεν τους επηρεάζει ιδιαίτερα, και συνάδει με τα ευρήματα των Kao και Lin (2015). Μάλιστα, η έννοια της διαμόρφωσης της ταυτότητας σε σχέση με τους άλλους, η οποία περιλαμβάνει και συναισθήματα, έχει διατυπωθεί κι από τους Rogers και Scott (2008), ως μια εκ των τεσσάρων βασικών παραδοχών που

αναφέρονται στις τρέχουσες αντιλήψεις για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιπες παραδοχές στηρίζονται στο ότι η ταυτότητα: α) είναι εξαρτημένη και διαμορφώνεται μέσα από διαφορετικά πλαίσια στα οποία ενυπάρχουν κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και ιστορικές δυνάμεις, οι οποίες ασκούν επιρροή και επίδραση στη διαμόρφωση. Η ταυτότητα δηλαδή επηρεάζεται από το περιβάλλον β) χαρακτηρίζεται από μεταβολή, αστάθεια και πολλαπλότητα, και γ) περιλαμβάνει μια διαδικασία σχηματισμού και ανασχηματισμού και εν τέλει απόκτησης νοήματος.

Χαίρει ιδιαίτερης μνείας και σημασίας ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί τόσο από τη Πρωτοβάθμια, όσο κι από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, πιθανά από σεμνότητα, δεν απέδωσαν χαρακτηρισμούς για τον εαυτό τους ταυτοποιώντας τον ως επαγγελματίες, καθώς πιστεύουν ότι αυτό είναι κάτι που οι «άλλοι» οφείλουν να το κάνουν.

Τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών στοιχειοθετούν τη δεύτερη διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας, όπως την προσδιορίζουν οι Kao και Lin (2015), βάσει των οποίων στηρίχθηκε το ερευνητικό τμήμα της διατριβής που εστιάζει στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και για την τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.), βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αυτό συμφωνεί και με τις απόψεις των Vrasidas και Glass (2004), ότι η ίδια η διδασκαλία οφείλει να αποτελεί παράδειγμα για ό,τι θεωρείται καλύτερο για την παιδαγωγική πράξη. Έτσι, παράλληλα με τα αναλυτικά προγράμματα, τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, που αλλάζουν κι αναπτύσσονται, αντίστοιχη εξέλιξη οφείλει να παρατηρείται και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναμένεται να αναπτύσσονται επαγγελματικά σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, και κυρίως να μην επαναπαύονται στην προπτυχιακή-βασική γνώση κι εκπαίδευση που έχουν αποκτήσει. Η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, αποτελεί σε μεγάλο βαθμό μέλημα και επαγγελματικό καθήκον κι αντανακλάται μέσα από τις θέσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας. Το εν λόγω εύρημα αποκτά ξεχωριστή σημασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας κατανοούν και συνδέουν τη μαθητική πρόοδο με την προαγωγή του εκπαιδευτικού τους έργου. Ανάλογα αποτελέσματα έχουν βρεθεί από διάφορους ερευνητές (Bredeson & Johansson, 2000 · Garet et al., 2001), τα οποία αναφέρονται στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να συμβάλει αποδοτικά και στο μέγιστο βαθμό

στη σχολική επίδοση του μαθητή. Παράλληλα, όπως τονίζεται από τον Cros (2003), ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλάζει. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, ώστε να αναλάβουν νέα καθήκοντα, νέους ρόλους. Στο παρελθόν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονταν στη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές. Σήμερα πρέπει να δημιουργούν διάθεση και να αναπτύσσουν κίνητρα για μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι το να είναι υπεύθυνοι για την κοινωνία, αποτελεί ναι μεν, ένα από τα επαγγελματικά τους καθήκοντα, αλλά σε μικρότερο βαθμό από το δείγμα της έρευνας των Kao και Lin (2015). Αυτό θα μπορούσε ίσως να ερμηνευθεί λόγω της διαφορετικής κουλτούρας που υπάρχει μεταξύ των διαφόρων χωρών και ιδιαίτερα, όταν αυτές βρίσκονται γεωγραφικά σε διαφορετική ήπειρο (στη περίπτωση μας μεταξύ Ελλάδας και Ταϊβάν). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας έρχονται σε συνάφεια με άλλες μελέτες (Esteve, 2000· Kelchtermans, 2005), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονα στον εργασιακό τομέα την κοινωνική απαξίωση, την υποβάθμιση του ρόλου τους, του κύρους και της πιθανολογούμενης «εξουσίας» τους από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (γονείς, μαθητές, ακόμα και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους τους), αλλά και από την ευρύτερη κοινωνία, που προσπαθεί να βρει έναν «αποδιοπομπαίο τράγο», για να φορτώσει όλα τα προβλήματα, που την ταλανίζουν, στην εκπαίδευση και δη στους εκπαιδευτικούς.

Αναλύοντας τους *εξωτερικούς παράγοντες* επιρροής, ως τρίτο στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν μια μεσαία στάση στο κατά πόσο οι πολιτικές του σχολείου, που συνάμα είναι κι επακόλουθο της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, τους επηρεάζουν. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιούνται, βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα έντονα γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα (Esteve, 2000). Η Romano (2006), διερεύνησε σε βάθος, από τη μελέτη περίπτωσης μιας νεοδιόριστης δασκάλας, τα προβλήματα των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ένα από τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετώπισε ως νεοδιόριστη κι εμπίπτουν σε εξωτερικούς παράγοντες ήταν θέματα γραφειοκρατικής διαδικασίας (για παράδειγμα η συμπλήρωση καρτελών προόδου των μαθητών). Συγκριμένα, στην έρευνα που διαπραγματεύεται η παρούσα διατριβή έγινε έντονη αναφορά, από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις της ποιοτικής



προσέγγισης, στη γραφειοκρατική-διοικητική εργασία και στις εξωδίδακτικές ασχολίες, που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συντηρεί κι αναπαράγει, ενώ παράλληλα, εκδηλώθηκαν παράπονα για την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή που υπάρχει στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στη χώρα μας, όπως υποστηρίζεται ερευνητικά, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από στοιχεία συγκεντρωτισμού και γραφειοκρατικού τρόπου λειτουργίας (Κωνσταντίνου, 2015). Επιπρόσθετα, όπως αναφέρεται κι από άλλους ερευνητές (Esteve, 2000 · Smyth et al, 2000), ο γραφειοκρατικός μηχανισμός του σχολικού κι ευρύτερα του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί παράγοντα αποεπαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού.

Σχετικά, με τη σημαντικότητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επιρροή που μπορεί να ασκήσουν με τις στάσεις στο τρόπο διδασκαλίας τους, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσαν, μέσα από τις συνεντεύξεις τους, ότι συχνά υπάρχει ένα κλίμα καχυποψίας εκ μέρους των γονέων έναντι των εκπαιδευτικών, η οποία συνδυάζεται με έλλειψη διάθεσης συνεργασίας.

Η συνεργασία εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο. Πρέπει να επιδιώκεται, έτσι ώστε να προάγεται η επαγγελματική τους ταυτότητα (Hargreaves & Goodson, 1994), και να θεωρείται ότι συμβάλλει ουσιαστικά (Beijaard, 1995), ως συνδετικός κρίκος συμπόρευσης και σύμπραξης με επίκεντρο και γνώμονα το μαθητή. Εκπαιδευτικοί και γονείς οφείλουν να λειτουργούν σε κοινή βάση, βοηθώντας το μαθητή στην ομαλή μετάβασή του στο σχολείο. Καθώς οι εκπαιδευτικοί επενδύουν συναισθηματικά στην άσκηση του επαγγέλματός τους, αναπόφευκτα βιώνουν ένα σύνολο αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία εμφανίζονται και ξεπροβάλλουν κύρια σε συνθήκες που προϋποθέτουν αλλαγή δεδομένων και μακροχρόνιων πρακτικών ή όταν υποσκελίζεται η εμπιστοσύνη και κλονίζεται ο σεβασμός στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού από γονείς, μαθητές και άλλους εμπλεκόμενους (Flores & Day, 2006).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διατυπώνουν την άποψη ότι το Α.Π μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί, με την καθημερινή απασχόλησή τους στις σχολικές τάξεις, αποτυπώνουν την κάθε όψη της εκπαιδευτικής τους παρουσίας, η οποία αποτελεί την ουσιαστική σφραγίδα που αφήνουν στους μαθητές και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα· είναι αυτό “που κάνει τη διαφορά”, την οποία δεν μπορεί να κάνει κανένα εργαλειακό



πρόγραμμα κατάρτισης περιορισμένο στη στενή λογική του “τι δουλεύει” (Day et al., 2006 · Day et al., 2007 · Mockler, 2011 · Beck & Kosnik, 2014).

Η παιδαγωγική, αποτέλεσε την τέταρτη διάσταση στη στοιχειοθέτηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η αλληλεπίδραση με τους-τις μαθητές-τριες, στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους δεοντολογίας, με απώτερο στόχο την εδραίωση της μεταξύ τους εμπιστοσύνης, ήταν κάτι που αναγνωρίστηκε ιδιαίτερα θετικά σχεδόν από όλους τους-τις εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας. Στη σύγχρονη Παιδαγωγική ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο-η εκπαιδευτικός τροποποιείται. Δε βασίζεται στην εφαρμογή καθιερωμένων θεωριών και πρακτικών, αλλά σε κάθε περίπτωση αναλύει και συσχετίζει με τη συγκεκριμένη διδακτική κατάσταση τις παραδοχές και τις επιδιώξεις του, επιλέγοντας μορφές δράσης, που υπηρετούν τις μαθησιακές, αναπτυξιακές, κοινωνικές και πολιτικές μακρο-επιδιώξεις της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2004). Ιδιαίτερα σημαντική, για την εκπλήρωση του επαγγελματικού καθήκοντος, αλλά και την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, θεωρείται η δημιουργία ενός σωστού επικοινωνιακού κλίματος στους χώρους εργασίας τους, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς-σχολικούς οργανισμούς. Μάλιστα, η σωστή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελεί θεμελιώδη γνώρισμα της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, καθώς η αποτελεσματική επικοινωνία εντός σχολικού περιβάλλοντος δρα ενισχυτικά. Με άλλα λόγια, η εδραίωση ενός ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος θεωρείται απαραίτητη, καθώς βρίσκει άμεση εφαρμογή η υποστήριξη κι η βελτίωση (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης & Μαυρογιώργος, 1999), ενώ παράλληλα προωθείται κι η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας. Τα ζητήματα συμπεριφοράς κι επιβολής πειθαρχίας, σύμφωνα με τους κανόνες, φαίνεται ότι απασχολούν σημαντικά τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συχνά οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την Παπά (2006), εκτός από την ευρύτερη κοινωνική τους απαξίωση, έρχονται αντιμέτωποι με την αδιαφορία και την έλλειψη ενδιαφέροντος από τους ίδιους τους-τις μαθητές-τίες τους. Κατά συνέπεια αυτό οδηγεί σε αδιαφορία για την απόκτηση γνώσης και για το σχολείο, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, και τη δημιουργία προβληματικών συμπεριφορών. Ο Kochhar (2001) αντιλαμβάνεται την έλλειψη πειθαρχίας ως παραβίαση της κοινωνικής τάξης, της ενάρετης και ηθικής συμπεριφοράς, των αποδεκτών και συντηρούμενων από τον ίδιο μας τον εαυτό

κοινωνικών αξιών της ζωής. Μάλιστα, όπως διαπίστωσαν οι Tsui και Cheng (1999) και οι Louis (1998) σε μελέτες τους, η συμπεριφορά των μαθητών-τριών θεωρείται ανάλογα ενισχυτικός ή αποθαρρυντικός εργασιακός παράγοντας στην αίσθηση του καθήκοντος του-της εκπαιδευτικού, σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική του-της ταυτότητα καθώς και σε υψηλό βαθμό με την εργασιακή του-της ικανοποίηση. Οι Adelabu (2005) και Agezo (2010), επίσης, εξέτασαν τον αντίκτυπο της αδιαφορίας των μαθητών-τριών στα κίνητρα των εκπαιδευτικών και εξέφρασαν το συναίσθημα ότι η απειθαρχία των μαθητών-τριών επηρεάζει τον ενθουσιασμό, την αγάπη και το πάθος των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, ωθώντας, τους έτσι ώστε να προσελκύνονται από εναλλακτικά επαγγέλματα (Salifu & Agbenyega, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας θεωρούν ότι αποτελούν υπόδειγμα για τους-τις μαθητές-ριές στο να συνυπάρχουν. Όπως ορθά αναφέρει ο Πυργιωτάκης (2007), στην εποχή μας η συμπλήρωση και ολοκλήρωση της παιδαγωγικής διάστασης του ρόλου του-της εκπαιδευτικού βασίζεται στη δυνατότητα επίδρασης της ανάπτυξης της προσωπικότητας του-της μαθητή-τριας και της κοινωνικοποίησής του-της, στην θεώρησή του-της ως εμπνευστή, καθοδηγητή και συμβούλου και στην εξασφάλιση μιας συμμετοχικής αναπτυξιακής δράσης του-της στον ενδοσχολικό χώρο, ώστε να συμβάλει στη βελτίωση του σχολείου και στην ανάδειξή του ως μια αυτοτελή εκπαιδευτική μονάδα. Η λειτουργία του-της εκπαιδευτικού ως προτύπου, τείνει ιδιαίτερης βαρύτητας κι επιρροής σε μεγάλο βαθμό τόσο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας, όσο και στην ανάπτυξη των ηθικών και των κοινωνικών αξιών των μαθητών-τριών. Και τα παραπάνω, είναι εμφανή μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων καθώς συμφωνούν και υποστηρίζουν ότι ασκούν μεγάλη επίδραση στην ηθική και στη συμπεριφορά των μαθητών-τριών. Σε αντίστοιχες διαπιστώσεις, έχει οδηγηθεί κι ο Day (2002), σύμφωνα με τον οποίο αρκετοί εκπαιδευτικοί βρίσκουν νόημα στη δουλειά τους μέσα από την αίσθηση ενός ηθικού σκοπού. Παρόμοια αποτελέσματα εξήγαγαν οι Beijaard et al. (2000) σε έρευνά τους, στην οποία ο παράγοντας της παιδαγωγικής διάστασης της επαγγελματικής ταυτότητας του-της εκπαιδευτικού, που δίνει έμφαση σε θέματα που ενισχύουν την κοινωνική, τη συναισθηματική και την ηθική ανάπτυξη του-της μαθητή-τριας, τυγχάνει ιδιαίτερης σημασίας. Η ηθικο-παιδαγωγική διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι αυτή που ουσιαστικά επικουρεί στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (Jackson, Boostrom & Hansen, 1993).

Προϋπόθεση για την εκπλήρωση του ρόλου του-της εκπαιδευτικού σε επαγγελματικό επίπεδο, αποτελεί η εσωτερίκευση εκ μέρους τους, των θεσμικών κανόνων που ισχύουν στη σχολική τάξη, όπως και των βασικών αρχών της ηθικής και επαγγελματικής δεοντολογίας (Thornberg, 2008), που θα τους βοηθήσει στην εκτέλεση των διδακτικών-μαθησιακών τους καθηκόντων (Darling-Hammond, 2003).

Συνεχίζοντας τη συζήτηση, σχετικά με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του-της εκπαιδευτικού, περνάμε στη διάσταση που ονομάζουν οι Kao και Lin (2015), ως διδακτικές δεξιότητες και γνώσεις. Η χρήση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία του περιεχομένου του διδακτικού υλικού, καθώς και για την τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών-τριών για μάθηση, αξιολογήθηκε ως ιδιαίτερα σημαντική. Σύμφωνα με τους Leaton-Gray και Whitty (2010), η δυνατότητα που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί στο να εφαρμόζουν τις κατάλληλες, ανά περίπτωση μεθόδους διδασκαλίας, με απώτερο στόχο την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών, αναδεικνύει θέματα αυτονομίας των εκπαιδευτικών στην σχολική αίθουσα, κι αναμφίβολα, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην περιγραφή και τη σύνθεση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Κατ'αυτόν τον τρόπο, μια απλή, καθιερωμένη διδασκαλία μπορεί να μετατραπεί σε ποιοτική διδασκαλία, και εφόσον κι όπου υπάρχει αυτή, προκύπτει ως αποτέλεσμα της αξιοθαύμαστης αφοσίωσης των εκπαιδευτικών, κι όχι των εξαιρετικών εργασιακών συνθηκών (Esteve, 2000). Επιδίωξη των εκπαιδευτικών, μέσα από το συμβουλευτικό τους ρόλο, είναι η ενεργοποίηση των μαθητών-τριών κι η αφύπνιση των μέγιστων δημιουργικών δυνατοτήτων του. Στο να πετύχουν τα παραπάνω και να συμβάλουν ευεργετικά στις επιδόσεις των μαθητών-τριών, απαραίτητα στοιχεία είναι η υποστήριξη και ανάπτυξη σχέσεων, σε δημοκρατικό κλίμα, για την αντιμετώπιση ζητημάτων που διέπουν τη σχολική ζωή, ενεργή συνεργατική προσέγγιση εγγύτητας με τους-τις μαθητές-τιές, καθώς και προτροπή προς αυτούς-τές ομαδικών-συνεργατικών εργασιών, με στόχο την ενίσχυση της ομαδικότητας (Τρίλιανός, 1992). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας θεωρούν ότι έχουν την ικανότητα ώστε το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού να ανταποκρίνεται στην πλειοψηφία των μαθητών-τριών, αλλά και να κάνουν χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μάλιστα αυτό, όπως αναφέρουν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις συνεντεύξεις τους, επιτεύχθηκε μέσα από το προσωπικό τους ενδιαφέρον για την ανεύρεση καταλλήλων πηγών ενημέρωσης και πληροφόρησης, καθώς και την επιθυμία τους για συνεχή

επιμόρφωση κι επικαιροποίηση των γνώσεων τους. Παρόλ'αυτά, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δηλώνουν μη κατοχή προσαρμοστικών προσεγγίσεων, τόσο του αντικειμένου τους, όσο κι ευρύτερα του Α.Π. Κοινώς, εκφράζουν την αμφιβολία τους, αλλά και την αβεβαιότητά τους αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα. Αντίστοιχα ευρήματα έχουν διατυπωθεί και από την Παπά (2006), η οποία αναφέρει ότι η ύπαρξη πολυπληθών τάξεων, σε κάποιους εκπαιδευτικούς δημιουργεί ασυνέχεια στο έργο τους, με αποτέλεσμα να τους-τις επιφέρει και να τους-τις δημιουργεί αισθήματα ματαιότητας και ανικανότητας, καθώς δεν τους δίνονται τα χρονικά περιθώρια για εξατομικευμένη διδασκαλία και προσοχή στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή-τριας.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, θα αναφερθούμε στη διάσταση που αποκαλούν οι Kao και Lin (2015) ως κοινωνική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Οι θετικές προθέσεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, αντανακλώνται στις απαντήσεις τους για δαπάνη επιπρόσθετου χρόνου για τους-τις μαθητές-τριες τους για την επίλυση προβλημάτων που αναπτύσσονται, τόσο στην προσωπική τους ζωή, όσο και στο σχολικό περίγυρο. Μάλιστα, αυτή η παροχή βοήθειας από μέρους των εκπαιδευτικών προς τους-τις μαθητές-τριες τους, σύμφωνα με τα λεγόμενα ορισμένων εκπαιδευτικών, υλοποιείται και εκτός του διδακτικού τους ωραρίου.

Η υψηλή αφοσίωση στην εργασία τους εκδηλώνεται από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας. Αναφορικά με τα κίνητρα και την επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών, ο Martin (2006), πραγματοποίησε έρευνα σχετικά τις αντιλήψεις τους για την απόλαυση κι ικανοποίησή τους από τη διδασκαλία. Η μελέτη κατέδειξε ότι υπήρξε μια σημαντική διαφορά στην αυτοαναφορά των κινήτρων και στη δέσμευση μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Αντιστρόφως, οι εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων (άνδρες και γυναίκες) παρουσίασαν υψηλότερη αξιολόγηση κινήτρων και δεσμεύσεων από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, η μελέτη κατέδειξε, μια ισχυρή συσχέτιση στην εμπιστοσύνη του-της εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό αντικείμενο, στο κίνητρο του-της εκπαιδευτικού, στο κίνητρο των μαθητών-τριών και στην αυτοαποτελεσματικότητα. Η συσχέτιση άλλωστε της ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας του-της εκπαιδευτικού με την επάρκειά του-της στο επάγγελμα, καθώς και με την αποτελεσματικότητά του-της έχει επισημανθεί κι αλλού (Chong & Low,

2009). Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί, που νοιώθουν επαγγελματική ικανοποίηση, έχουν την τάση να δρουν σε υψηλότερα επίπεδα, να παρουσιάζουν μεγαλύτερη δέσμευση και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης (Demir, 2011). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, που είναι δυσαρεστημένοι με την εργασία τους, αποδεσμεύονται συχνά, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερες απουσίες και εξάντληση. Μάλιστα, η ύπαρξη κινήτρων στο εργασιακό περιβάλλον και δη στο περιβάλλον που δραστηριοποιούνται εκπαιδευτικοί είναι μείζονος σημασίας για τον τρόπο που οι ίδιοι-ες αντιλαμβάνονται την επαγγελματική και κατ'επέκταση την ταυτότητα τους, καθώς τους κινητοποιεί και τους-τις προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση (Day, 2002). Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν κίνητρα και δέσμευση εμφανίζουν μια βαθύτερη εμπλοκή, παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανεξάρτητα από τον αριθμό των ετών στην τάξη (Gentry, Steenbergen-Hu, & Choi, 2011).



### 7.1.1.3 Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, αντιλαμβάνονται την *αυτοπροσδοκία* τους να εκλαμβάνεται ως αιτία συνέχισης της διδασκαλίας τους, μέχρι το τέλος της επαγγελματικής τους πορείας-καριέρας. Θεωρούν την επιλογή του επαγγέλματός τους, εξίσου σημαντική μέχρι σήμερα, ένα όνειρο ζωής με αξιοπρέπεια και σεβασμό. Σύμφωνα με τους Van Huizen, Van Oers και Wubbels (2005), το να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός, σημαίνει κυρίως ανάπτυξη μιας ταυτότητας που κινείται, τόσο σε προσωπικό, όσο κι επαγγελματικό πλαίσιο. Απώτερος στόχος είναι η ανάπτυξη μιας βαθύτερης, πιο εξατομικευμένης κι επεξεργασμένης αντίληψης για το επάγγελμα του-της από τον-την εκπαιδευτικό, ώστε να είναι σε θέση να αναλάβει υπεύθυνα ενεργό δράση, συμμετέχοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αγάπη προς το επάγγελμα, η φιλικότητα, η εγγύτητα με τους-τις μαθητές-τριες, καθώς κι η υπευθυνότητα-ευσυνειδησία τους, τονίστηκαν ιδιαίτερα από τους-τις εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα. Μάλιστα, οι μισοί από τους-τις εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, αισθάνονται πιο σίγουροι στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, κάτι που τεκμηριώνεται από την επαγγελματική τους εμπειρία, που λαμβάνει χώρο καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον. Η Sachs (2001:6), αναφέρεται στη διαδικασία ανάπτυξης της ταυτότητας του-της εκπαιδευτικού, ότι αυτή: *“διαμεσολαβείται από τη δική του εμπειρία μέσα κι έξω από τα σχολεία, καθώς και τις δικές του πεποιθήσεις και αξίες για το τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός και τι τύπος εκπαιδευτικού φιλοδοξεί να είναι”* Ιδιαίτερα, η απασχόληση όπως αναφέρει ο Day (2003), δύναται να λάβει την έννοια του επαγγέλματος στο βαθμό που ο-η κάτοχός του διαθέτει συστηματοποιημένη γνώση κι αυτονομία στο επάγγελμά του-της. Επιπρόσθετα, ο τύπος του εκπαιδευτικού, που θα ήθελαν να είναι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, συμφωνεί με το διδακτικό τους ύφος. Γίνεται κατανοητό, ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τον αυτοπροσδιορισμό τους, δηλαδή την ικανότητα τουατόμου να δραστηριοποιείται χωρίς εξωτερική πίεση, λειτουργώντας ως ο κύριος αιτιώδης παράγοντας της ζωής τους. Ουσιαστικά, αφορά τη γνώση του εαυτού και την ικανότητα ελέγχου της ζωής του ατόμου από το ίδιο το άτομο, μέσω της πραγματοποίησης αυτόνομων επιλογών, του σχεδιασμού στόχων και της λήψης

δράσης για την επίτευξή τους (Wehmeyer & Mithaug, 2006). Η συμφωνία των αντιλήψεων των άλλων για την καριέρα που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, είναι κάτι που φαίνεται ότι δεν τους επηρεάζει ιδιαίτερα, και συνάδει με τα ευρήματα των Kao και Lin (2015). Η έναρξη της νέας χιλιετίας έθεσε σε ραγδαία ανάπτυξη το ερευνητικό ενδιαφέρον για την κατανόηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα κάτω από το πρίσμα «*ποιοί είμαστε και ποιοι νομίζουμε ότι είναι οι άλλοι*» (Danielewicz, 2001:10). Κοινώς, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών συνίσταται στο πως «προσδιορίζουν τον εαυτό τους οι ίδιοι, σε σχέση με τους άλλους» Lasky (2005: 2001). Μάλιστα, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η θετική αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών η οποία συνδέεται στενά με άλλες πτυχές της ποιοτικής εκπαίδευσης, που περιλαμβάνουν τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη, τη συμμετοχή στην έρευνα, τη συνεργασία και την ανταλλαγή με άλλους-άλλες εκπαιδευτικούς, όπως και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Hargreaves & Flutter, 2013).

Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας και ιδιαίτερα της ποιοτικής προσέγγισης, απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προάγουν μέσα από το λόγο τους τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους. Αποφεύγουν το χαρακτηρισμό του-της επαγγέλματι, κι αντ'αυτού θεωρούν τον εαυτό τους αυτοπροσδιοριζόμενοι-ες περισσότερο ως λειτουργό, γεγονός το οποίο ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη ακρίβεια στην αποτύπωση των στοιχείων της επαγγελματικής τους ταυτότητας και της πληθώρας των όρων που τη διακρίνουν και τη συνθέτουν.

Τα *καθήκοντα* των εκπαιδευτικών αποτελούν τη δεύτερη διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας, όπως την προσδιορίζουν οι Kao και Lin (2015). Η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και για την τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.), βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο, σύμφωνα με δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Κάποιοι από τους-τις εκπαιδευτικούς εκφράζουν την επιθυμία βελτίωσης τους, ενώ κάποιοι άλλοι-άλλες τονίζουν την αρνητική «τυπολατρική» εφαρμογή του Α.Π., που τους προσδίδει επιπρόσθετο άγχος στον επαγγελματικό τους χώρο. Σχετικά, η βιβλιογραφία τονίζει ότι οι αυξημένες ευθύνες των εκπαιδευτικών και το άγχος τους για αποτελεσματικότητα, πρέπει να αντιμετωπιστούν με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που θα συμβάλει στην διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και θα άπτεται του

ενδιαφέροντος των σχολικών μονάδων και, γενικότερα, της εκπαίδευσης (Huber, 2011:837). Η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών για τους-τις μαθητές-τίες, αποτελεί, σε μεγάλο βαθμό μέλημα και επαγγελματικό καθήκον, κι αντανακλάται μέσα από τις θέσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας. Το εν λόγω εύρημα αποκτά ξεχωριστή σημασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας κατανοούν και συνδέουν τη μαθητική πρόοδο με την προαγωγή του εκπαιδευτικού τους έργου. Η διδασκαλία είναι, φυσικά, πολύ περισσότερο από ένα «καθήκον». Οι Conway, Murphy, Rath και Hall (2009) αναφέρουν σε σχετικές συζητήσεις τις ικανότητες που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και με ποιον τρόπο θα αναπτυχθούν με την πάροδο του χρόνου. Επίσης, σε ευρύτερες συζητήσεις σχετικά με τις μαθησικές υποθέσεις επισημαίνουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις προσδοκίες της κοινωνίας και τις απαιτήσεις της από τον-την εκπαιδευτικό, τους διαθέσιμους πόρους, τις προτεραιότητες και την πολιτική βούληση, το καθεστώς του επαγγέλματος, τις αντιλαμβανόμενες εξωτερικές ή διεθνείς πιέσεις, το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και το περιβάλλον στο οποίο η διδασκαλία και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών λαμβάνουν χώρα (European Commission, 2013). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα της παρούσας διατριβής, θεωρούν ότι το να είναι υπεύθυνοι για την κοινωνία, αποτελεί να μεν ένα από τα επαγγελματικά τους καθήκοντα, αλλά σε μικρότερο βαθμό από το δείγμα της έρευνας των Kao και Lin (2015). Η διαφορετική κουλτούρα που υπάρχει μεταξύ των διαφόρων χωρών κι ιδιαίτερα, όταν αυτές βρίσκονται γεωγραφικά σε διαφορετική ήπειρο (στη περίπτωση μας μεταξύ Ελλάδας και Ταϊβάν), ίσως να μπορεί να δώσει εξήγηση στο συγκεκριμένο εύρημα.

Αναλύοντας τους εξωτερικούς παράγοντες επιρροής ως τρίτο στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν ότι οι πολιτικές του σχολείου, που αποτελούν συνέχεια της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, καθώς κι οι μεταβολές που πραγματοποιούνται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (ανεργία, ανασφάλεια, ανησυχία για το μέλλον της χώρας κλπ) τους-τις επηρεάζουν και σε ορισμένες περιπτώσεις τους-τις παρεμποδίζουν στην εκτέλεση του επαγγέλματός τους. Οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιούνται, βρίσκονται αντιμέτωποι-ες με ένα έντονα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα (Παπαναούμ, 2005), προσανατολισμένο στις εξετάσεις

(Ο.Ο.Σ.Α., 1997), το οποίο υποχρηματοδοτείται (Κ.Ε.Ε., 2003). Συγκριμένα, στην έρευνα που διαπραγματεύεται η παρούσα διατριβή έγινε έντονη αναφορά, από τους-τις εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που πήραν μέρος στην ποιοτική έρευνα, στη γραφειοκρατική, διοικητική εργασία και στις εξωδιδασκτικές ασχολίες, που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συντηρεί και αναπαράγει, ενώ παράλληλα εκδηλώθηκαν παράπονα για την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή που υπάρχει στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Γενικώς, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικοποιημένο χαρακτηρίζεται από σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, εκτεταμένη νομοθεσία, πολυνομία και φορμαλισμό (Κουτούζης, 2012). Αρκετές φορές υπάρχει διάχυτη η αίσθηση ανάμεσα στους-στις εκπαιδευτικούς ότι έχουν ενταχθεί σε ένα σύστημα αποστεωμένο, σκληροπυρηνικό σύστημα που διέπεται από άκρατη γραφειοκρατία, γραφειοκεντρικό. Η γραφειοκρατία, οι διαδοχικές πολιτικές επιλογές, καθώς δεν υφίσταται μια μακρόχρονη, διαχρονική πολιτική στήριξης κι ανάπτυξης του-ης εκπαιδευτικού ως επαγγελματία αλλά και της εκπαίδευσης ως μηχανισμού και θεσμού της κοινωνίας μας, αποτελούν αντικίνητρο για την εκπαίδευση ιδιαίτερα λόγω έλλειψης πόρων, στο οποίο συμβάλλει σημαντικά η γραφειοκρατία με τα εμπόδια που θέτει.

Η συνεργασία εκπαιδευτικών με τους γονείς, είναι ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο, κάτι το οποίο, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, φαίνεται να τους επηρεάζει λιγότερο. Εφόσον, ο επαγγελματισμός του-της εκπαιδευτικού έχει περάσει στη μεταμοντέρνα του περίοδο, τίθενται σε νέα βάση ζητήματα, όπως: το άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς, η δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας, η συσχέτιση του σχολείου με τις επιταγές της αγοράς εργασίας, όπως κι η άσκηση ελέγχου κι επιρροής από ολοένα και περισσότερες κοινωνικές ομάδες (Evans, 2007 · Hargreaves, 2000 · Jeffrey & Troman, 2010).

Η επιρροή του Αναλυτικού Προγράμματος στην άσκηση του επαγγέλματός τους, αποτελεί σημαντικό εξωτερικό εμπόδιο, σύμφωνα με τις θέσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς συχνά υπάρχει πίεση για εφαρμογή του Α.Π και της ύλης (που αρκετές φορές είναι αναχρονιστικό), που σε συνδυασμό με την κακή οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο, έστω και αν υπάρχει διάθεση από τους-τις εκπαιδευτικούς για προσφορά. Στην ουσία, ο-η Έλληνας-νίδα

εκπαιδευτικός, βρίσκεται αβοήθητος-η, αναζητώντας κατάλληλους τρόπους, ώστε να αντεπεξέλθει στα προβλήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης και παράλληλα, καλείται να αντιμετωπίσει καθημερινά, ένα όλο και πιο σύνθετο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με τις διάφορες ομάδες πίεσης (γονείς, τοπική κοινωνία κ.α) να απαιτούν απτά αποτελέσματα. Ο-η εκπαιδευτικός, πριν προλάβει καν να αναρωτηθεί –πολύ περισσότερο, να διαμορφώσει μια αντίληψη– για το ποια θα μπορούσε να είναι η επαγγελματική του-της ταυτότητα, υιοθετεί ανεπίγνωστα την ταυτότητα, που του-της έχουν προδιαμορφώσει τα ζητούμενα τόσο της κοινωνίας, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος: εκείνη του-ης διαχειριστή-ίστριας, από τον-ην οποίο-ά αναμένεται η αποτελεσματική διεκπεραίωση ενός κεντρικά σχεδιασμένου τυποποιημένου Αναλυτικού Προγράμματος κι η επιτυχία των μαθητών-τριών στις εξετάσεις (Apple, 2008). Βάσει των προηγούμενων, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι ο-η εκπαιδευτικός κατά κύριο λόγο, λειτουργεί ως διεκπεραιωτής-τρια μιας προκατασκευασμένης διδακτικής πράξης και λιγότερο ως οργανωτής-τρια μαθησιακών καταστάσεων (Κοσσυβάκη 2003).

Η παιδαγωγική αποτέλεσε την τέταρτη διάσταση στη στοιχειοθέτηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η αλληλεπίδραση με τους-τις μαθητές-τριες -στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους δεοντολογίας- με απώτερο στόχο την εδραίωση της μεταξύ τους εμπιστοσύνης, ήταν κάτι που αναγνωρίστηκε ιδιαίτερα θετικά σχεδόν από όλους τους-τις εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη σύγχρονη Παιδαγωγική, η συνεργασία του-της εκπαιδευτικού με το-τη μαθητή-τρια που λαμβάνει χώρα μέσα από ενέργειες αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, η οποία προέκυψε από την εμπειρική προσέγγιση της παρούσας διατριβής, καθίσταται ως θεμελιώδες στοιχείο για την επαγγελματική ύπαρξη των εκπαιδευτικών και συνάδει με την ιδέα του-της επαγγελματία εκπαιδευτικού, για ένα σύγχρονο σχολείο (Υφαντή, 2011). Μάλιστα, στη διεθνή βιβλιογραφία, ανάμεσα στα γνωρίσματα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, εξυμνείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους-τις μαθητές-ριες, καθώς θεωρείται ότι αυτή συνεισφέρει εκατέρωθεν (Webb et al, 2004 · Whitty, 2008). Ο Hanson (2003) αντιμετωπίζει την επαγγελματική υπευθυνότητα και κοινωνικοποίηση των ανθρώπων ως πηγές ενθάρρυνσης της ανάπτυξής τους, η οποία οδηγεί τις ενέργειές του. Παράλληλα, η ικανότητα κι η δέσμευση των εκπαιδευτικών προϋποθέτουν την κατοχή αναστοχαστικής ικανότητας, καθώς οι επαγγελματίες



εκπαιδευτικοί αναγκαστικά έχουν, εκτός από το περιεχόμενο, παιδαγωγικές και κοινωνικές γνώσεις (De Clerq, 2008), οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την εκτέλεση του λειτουργήματός τους.

Επιπρόσθετα, τα ζητήματα συμπεριφοράς κι επιβολής πειθαρχίας σύμφωνα με τους κανόνες, φαίνεται ότι είναι διαχειρίσιμα, σύμφωνα με αυτά που δήλωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα, η έμφαση που πρέπει να δοθεί στη σπουδαιότητα της πειθαρχίας των μαθητών ως κινήτρου των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να είναι υπερβολική. Οι Farkas, Johnson και Foleno (2000), μάλιστα, πρεσβεύουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να θυσιάσουν την υψηλότερη αμοιβή, εάν τους δίνεται η ευκαιρία για εργασία σε ένα σχολείο με πειθαρχημένους μαθητές-ρίες, υποστηρικτικούς γονείς, συναδέλφους με κίνητρα και υποστηρικτικό προσωπικό. Οι μαθητές-τριές αποτελούν μια κεντρική πηγή επαγγελματικού κινήτρου για τους-τις εκπαιδευτικούς, καθώς ενισχύουν το ηθικό τους (Farkas et al, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αξιολογούν ως ιδιαίτερα σημαντική τη λειτουργία του εκπαιδευτικού ως προτύπου, ο οποίος είναι επιφορτισμένος και με την ανάπτυξη των ηθικών και κοινωνικών αξιών των μαθητών-ριών, καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην άσκηση του επαγγέλματός του-της. Με βάση τα αποτελέσματα, αναδεικνύεται αυτή η πτυχή του επαγγελματισμού τους, καθώς θεωρούν ότι το επάγγελμά τους δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του-ης μαθητή-ήτριας. Υπ' αυτήν την έννοια, αποτελούν υπόδειγμα για τους-τις μαθητές-ρίες στο να συνυπάρχουν και να εμπλέκονται στην ηθικοπαιδαγωγική διάπλαση των μαθητών-τριών τους. Ο Ξωχέλλης (2005) αναφέρει ότι ο-η εκπαιδευτικός, με βάση την επαγγελματική του-της κατάρτιση, τις εμπειρίες του-της από την πράξη, τα προσωπικά του-της βιώματα και τη δομή του χαρακτήρα του-της, διαμορφώνει αυτό που ονομάζεται επαγγελματικό πρότυπο. Έτσι, καθορίζει τις προσδοκίες που έχει ο-η ίδιος-ια για τον εαυτό του-της και προσδιορίζει τον παιδαγωγικό του-της ρόλο ενώ παράλληλα αποτελεί παράδειγμα προς το μαθητικό πληθυσμό. Επιπρόσθετα, η εγρήγορση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στη μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, ενώ ασκούν επιρροή και στη στάση των μαθητών-ριών, υπογραμμίζεται από τον Haberman (2004), ο οποίος θεωρεί ότι αυτά μπορεί να κατασταθούν εφικτά κι εφαρμόσιμα, μόνο στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί

διατελέσουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της διά βίου μάθησης. Χαρακτηριστικά επισημαίνει: «Ο στόχος, που αποβλέπει στη διά βίου μάθηση των μαθητών, συνιστά μια ρητορική άνευ ουσίας, η οποία ωστόσο αντιστρέφεται, αν το σχολείο αποτελεί μια κοινότητα μάθησης, εντός της οποίας οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν προσωπικό ενδιαφέρον και εμπλοκή σε ουσιαστικές δραστηριότητες μάθησης. Μέσα σε μια σχολική κοινότητα μάθησης, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν δύο διαστάσεις της γνώσης: την επαγγελματική ανάπτυξη και τη μάθηση για χάρη της μάθησης. Η σημαντικότητα της πρώτης διάστασης είναι δεδομένη και αυτονόητη. Σχετικά με τη δεύτερη, εμφυσώντας στους μαθητές την αγάπη για τη μάθηση, αποτελεί τον ασφαλέστερο τρόπο να γίνουν ενεργοποιημένα άτομα ως προς τη μάθηση. Οι μαθητές έχουν ως υπόδειγμα τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τους εκπαιδευτικούς με ενδιαφέροντα, με διάθεση για μάθηση, που πάντα διαβάζουν κάτι που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους οποίους εκπαιδευτικούς τρέφουν αισθήματα εκτίμησης» (Haberman, 2004: 52).

Για να κατασταθούν εφικτά τα προαναφερθέντα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εκπαιδευτούν και να ασκηθούν στην εφαρμογή αρχών ηθικής και δεοντολογίας σε αυθεντικές, καθημερινές περιστάσεις της ζωής, που διαδραματίζεται στο σχολικό περιβάλλον (Revell & Arthur, 2007), και να αποκτήσουν «δεοντολογική επάρκεια» και επαγγελματική συνέπεια και υπευθυνότητα, ως προς την υλοποίηση των διδακτικών και διοικητικών τους καθηκόντων, μέσω αυθεντικών διαδικασιών (αυτό)αξιολόγησης (Jacob & Lefgren, 2008).

Συνεχίζοντας τη συζήτηση, σχετικά με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του-της εκπαιδευτικού, περνάμε στη διάσταση που ονομάζουν οι Kao και Lin (2015), ως διδακτικές δεξιότητες και γνώσεις. Η χρήση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία του περιεχομένου του διδακτικού υλικού, καθώς και για την τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών-ριων για μάθηση, αξιολογήθηκε ως ιδιαίτερα σημαντική από όλους σχεδόν τους-τις εκπαιδευτικούς και των δυο βαθμίδων. Οι Birman, Desimone, Porter, & Garet, (2000), θεωρούν ως απαραίτητο προσόν ενός-μιας αποτελεσματικού-ής εκπαιδευτικού, την απόκτηση ενός εκτεταμένου σώματος γνώσεων που συμβάλει στον τρόπο που ο-η εκπαιδευτικός αποδίδει στην πρακτική. Στη συνέχεια αυτό το σώμα γνώσης, που μπορεί να εγγραφεί την εμπειρία ενός-μιας εκπαιδευτικού, προσδιορίζεται από τις υπάρχουσες συνθήκες, όπως επίσης κι από τις προσωπικές εμπειρίες, τις πεποιθήσεις και τις ανάγκες του-ης κάθε εκπαιδευτικού, γεγονός που καθιστά έναν εκ προοιμίου ορισμό αυτής της

γνώσης εξαιρετικά δύσκολο (Meijer, Verloop, & Beijaard, 2001) κι αποτελούν τον βασικό κορμό της «επαγγελματικής γνώσης», η οποία αποτελεί εφόδιο για τον-ην επαγγελματία εκπαιδευτικό.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας θεωρούν ότι έχουν την ικανότητα, ώστε το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού να ανταποκρίνεται στην πλειοψηφία των μαθητών-ριών, αλλά και να κάνουν χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, θεωρούν ότι η κατοχή διδακτικών γνώσεων, που συνδέονται με προσαρμοστικές διδακτικές προσεγγίσεις, προέκυψε μέσα από την εργασιακή τους εμπειρία, αλλά κι από τη διάθεση τους για μεγαλύτερη ευελιξία και βελτίωση σε ό,τι αφορά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Αντίστοιχα ευρήματα έχουν διατυπωθεί κι από την Παπαναούμ (2003), η οποία αναφέρει ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας δε βασίζεται μόνο στις σπουδές που έχει κάνει κάποιος-α, αλλά επίσης στην ικανότητα του-της να προσαρμόσει τη διδασκαλία του-της ανάλογα με τις περιστάσεις. Η ικανότητα αυτή, μάλιστα, αναπτύσσεται μέσω της εμπειρίας. Παρόλ' αυτά, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δηλώνουν μη κατοχή προσαρμοστικών προσεγγίσεων τόσο του αντικειμένου τους, όσο κι ευρύτερα του Αναλυτικού Προγράμματος. Κοινώς, εκφράζουν την αμφιβολία τους, αλλά και την αβεβαιότητα τους αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα. Στοιχεία, μάλιστα, από σχετικές μελέτες έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί-κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης-θεωρούνται γενικά αναποτελεσματικοί-ές και ανεπαρκείς αναφορικά με τις παιδαγωγικές γνώσεις και τις δεξιότητες διδασκαλίας (Kassotakis, 2011).

Πάντως, αυτό που μπορεί να συναχθεί ως συμπέρασμα και θα θεωρείτο ιδεατό από όλα τα προαναφερθέντα, είναι ότι ο-η εκπαιδευτικός πρέπει να εκμεταλλεύεται κάθε μορφή ευφυΐας του-της μαθητή-ριάς, τόσο γνωστικής όσο και συναισθηματικής, προκειμένου να αναδείξει τις δυνατότητες για μάθηση του-της κάθε εκπαιδευόμενου-ης, μέσα στο πλαίσιο της οπτικής της διά βίου μάθησης για το-τη μαθητή-ρία και τον-τη εκπαιδευτή-ρία (Cros, 2003). Τέλος, εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλές προσδοκίες για τους-τις μαθητές-ρίες τους κι επιμένουν στην ώθηση των μαθητών-ριών τους προς τη μάθηση, τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικοί-ές (Malikow, 2005).

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, θα αναφερθούμε στη διάσταση που αποκαλούν οι Kao και Lin (2015) ως κοινωνική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Οι θετικές προθέσεις των

εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, αντανακλώνεται στις απαντήσεις τους για δαπάνη επιπρόσθετου χρόνου για τους-τις μαθητές-τριές τους για την επίλυση προβλημάτων που αναπτύσσονται τόσο στην προσωπική τους ζωή, όσο και στο σχολικό περίγυρο. Μάλιστα, αυτή η παροχή βοήθειας εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς τους-τις μαθητές-ριές τους, σύμφωνα με τα λεγόμενα ορισμένων εκπαιδευτικών, υλοποιείται και εκτός του διδακτικού τους ωραρίου. Η προθυμία των εκπαιδευτικών για παροχή βοήθειας στους-ις μαθητές-ριές, στηρίζεται στην καλή επικοινωνία. Οι αποτελεσματικοί-ές εκπαιδευτικοί επικοινωνούν καλά, προσδοκώντας και θέτοντας στόχους για τους μαθητές-ριές (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). Αυτό με τη σειρά του, δίνει ώθηση για ακαδημαϊκή δέσμευση και παρακίνηση, επηρεάζοντας θετικά το σχολικό περιβάλλον της τάξης, που περικλείει εκπαιδευτικούς και μαθητές-ριές (Ryan & Patrick, 2001). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής, όταν επιδεικνύουν καλή εκπαιδευτική συμπεριφορά, όσο δηλαδή η προσωπική ευθύνη είναι παρούσα, που, αν και δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση, ενδέχεται να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα τους (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). Σύμφωνα με τους Hoigaard, Giske, και Sundslí (2012), οι εκπαιδευτικοί, που είναι ενθουσιασμένοι με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, δημιουργούν ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την εμπλοκή των μαθητών-ριών.

Η υψηλή αφοσίωση στην εργασία τους εκδηλώνεται από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας. Η αφοσίωση στο επάγγελμα, επιβεβαιώνεται και με τις απόψεις των Thomson και Palermo (2014), οι οποίοι μιλώντας για τη μετατροπή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, αναφέρουν ότι, αν κι οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες έχουν σταδιακά υποβληθεί σε εξωτερικά πρότυπα και επαγγελματικούς κώδικες, ο δικός τους προσωπικός-ατομικός εαυτός, είναι αυτός που εξυπηρετεί και λειτουργεί ως μια ισχυρή ασπίδα για την κατασκευή της επαγγελματικής τους ταυτότητας και την ενίσχυση της επαγγελματικής τους δέσμευσης. Επίσης, έρχεται σε συμφωνία με τους Whetten και Cameron (2002), σύμφωνα με τους οποίους, όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την ανάγκη να ολοκληρώσουν ένα έργο επιτυχώς και ταυτόχρονα αισθάνονται κάποια δέσμευση απέναντι σε αυτό, τότε είναι εργαζόμενοι με κίνητρα. Το κίνητρο, λοιπόν, και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών κατέχουν εξέχουσα σημασία για την εξασφάλιση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Jesus & Lens, 2005 · Sargent & Hannum, 2005). Η επαγγελματική ικανοποίηση για τους-τις εκπαιδευτικούς αποτελεί βασικό

παράγοντα διαμόρφωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας, όπως έχει επισημανθεί και από τους Sammons et al., (2007), καθώς με το πέρασμα των χρόνων και της εργασιακής τους εμπειρίας, το επαγγελματικό τους ενδιαφέρον κι η επαγγελματική τους δέσμευση μειώνεται, με αποτέλεσμα να γίνονται πιο απρόσωποι/ες απέναντι στους μαθητές-ρίες τους, φτάνοντας ίσως στο (ακραίο) σημείο αμφισβήτησης της σπουδαιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.



### 7.1.2 Επαγγελματική ανάπτυξη και Επιμόρφωση

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση, οι απόψεις τους για το σύγχρονο ρόλο του-της εκπαιδευτικού που είναι συνδεδεμένος με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση, δίνουν απαντήσεις στα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα (τρίτο, τέταρτο, πέμπτο), που τέθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Τέλος, στα συμπεράσματα για την επιμόρφωση, δίνεται απάντηση στο έκτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τις προτεραιότητες σε ζητήματα που άπτονται της ευρύτερης επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Για λόγους καλύτερης οργάνωσης και ομαδοποίησης των αντικειμένων που διαπραγματεύεται η διατριβή σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσης, η συζήτηση και τα συμπεράσματα θα γίνουν ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.

#### 7.1.2.1 Επαγγελματική ανάπτυξη και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ξεκινώντας τη συζήτηση σχετικά με τη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ποσοτικής έρευνας, τη συνδέουν αντίστοιχα πολύ έως πάρα πολύ, με την ανάγκη για διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση. Ανάλογες ήταν και οι θέσεις των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, καθώς την ανάγουν μέσα από την εκφορά εννοιών όπως: διά βίου μάθηση, διαρκής-συνεχής επιμόρφωση, ατομική-προσωπική προσπάθεια και ενδιαφέρον, αναζήτηση νέων τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας, ανατροφοδότηση και διόρθωση λαθών-ατελειών, επαγγελματισμός. Οι θέσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας μας, έρχονται σε συμφωνία με έρευνα των Φώκιαλη και Ράπτη, (2008) για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σε ένα από τα συμπεράσματά της γίνεται σαφές ότι η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μόνιμη και ταυτόχρονα επιτακτική. Επίσης, είναι άμεσα συνυφασμένη η ανάγκη για διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση, με την παραδοχή ότι: *« η μάθηση συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της ίδιας της ζωής, όχι απλή προετοιμασία. Πρέπει να συνεχίσουμε να μαθαίνουμε, γιατί δεν μπορούμε να μάθουμε εφάπαξ όλα αυτά που θα χρειαστούμε στη διάρκεια της διαδρομής μας στη ζωή. Όχι μόνο γιατί δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, αλλά επίσης πολλά πράγματα είναι απρόβλεπτα και, όπως και να έχει,*

*πολλά πράγματα θα είναι ακατανόητα ως τη στιγμή που θα ασχοληθούμε ενεργά μ' αυτά»* (Rogers, 1999: 310). Κοινώς, η κατάρτιση του-της εκπαιδευτικού οφείλει να του-της προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες-ικανότητες σε τομείς που υστερεί ή έχει έλλειψη ή χρειάζεται επικαιροποίηση. Κάτω από αυτή την οπτική, ο-η εκπαιδευτικός εντάσσεται σε μια διαδικασία συνεχούς-δια βίου μάθησης, η οποία υπό το πρίσμα των σύγχρονων απαιτήσεων, είναι επιτακτική ανάγκη. Εξάλλου, για τους-τις σύγχρονους-νες εκπαιδευτικούς οι οποίοι-ες βρίσκονται «στην πρώτη γραμμή» των εκπαιδευτικών εξελίξεων, δημιουργείται η απαίτηση για αναπροσαρμογή του τρόπου εργασίας τους σε νέες συνθήκες, για υιοθέτηση νέων στρατηγικών πρόσκτησης της γνώσης, αλλά και μεθόδευσης της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας με στόχο, βέβαια, την επαγγελματική μάθηση ή ανάπτυξή τους (Avalos, 2011).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας θεωρούν ότι η συμμετοχή τους σε σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια επιστημονικού ενδιαφέροντος είναι συνυφασμένη με τη διαρκή τους επαγγελματική ανάπτυξη. Αντίστοιχα ευρήματα από την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Υφαντή και Καραντζής (2007), ενισχύουν την άποψη ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μπορούν να καλυφθούν με τη συμμετοχή τους σε επιστημονικές εκδηλώσεις ή δραστηριότητες σχετικές με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Bredeson, 2002). Με άλλα λόγια, οι ποικίλες ευκαιρίες εκμείωσης νέας γνώσης ή μάθησης που προσφέρονται στον εκπαιδευτικό, περικλείονται στα βασικά στοιχεία-γνωρίσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη περαιτέρω εκπαιδευτικών πρακτικών και την εμπάθυνση του γνωστικού τους αντικείμενου (Desimone et al., 2002).

Ένα επιπρόσθετο στοιχείο, που θεωρείται αναγκαίο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αποτελεί η συνεργασία με τους-τις συναδέλφους τους. Παρότι θεωρείται σημαντική, οι εκπαιδευτικοί και των δυο βαθμίδων που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν, με τις απαντήσεις τους μέτρια ανταπόκριση. Σε ανάλογες διαπιστώσεις κατέληξε κι η Παπά (2006), καθώς υπάρχει έλλειψη αλληλεγγύης μεταξύ συναδέλφων, υπάρχει δυσκολία συνεννόησης και συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων. Πάντως, οι θέσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της παρούσας έρευνας, δεν εναρμονίζονται με τις θέσεις αρκετών ερευνητών (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995 · Vrasidas & Glass, 2004), οι οποίοι τονίζουν ότι η συνεργασία με τους-τις συναδέλφους ενισχύει τον-την ίδιο-α εκπαιδευτικό και το έργο του-της, καθώς ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή του-της, σε διαδικασίες που

οδηγούν σε επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης, στα πλαίσια της συζήτησης για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερη μνεία γίνεται σε ζητήματα ευρύτερης συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον, όπως η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους-τις μαθητές-ρίες, καθώς υποστηρίζεται με αυτόν τον τρόπο η εκατέρωθεν συνεισφορά της (Webb et al., 2004).

Η μάθηση από το διαδίκτυο και η χρήση των νέων τεχνολογιών συνδέεται πολύ με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης και έρχεται σε συμφωνία με ευρήματα των Υφαντή και Καραντζή (2007), για τη χρήση και την αξιοποίηση από τους-τις εκπαιδευτικούς των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου. Η ατομική προσπάθεια που καταβάλλουν για αυξανόμενη αποδοτικότητα και ικανότητα πάνω στη διδασκαλία, όπως υποστηρίζει και ο Day (2003), μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από τη διαρκή ενημέρωσή τους από ηλεκτρονικό ή έντυπο υλικό, συμμετοχή σε δίκτυα ή κοινότητες μάθησης κ.α. Με τη χρήση των νέων τεχνολογιών για την προώθηση της γνώσης, που πραγματοποιείται μέσα στο σύγχρονο σχολείο, τα παιδιά προετοιμάζονται για το μελλοντικό τους ρόλο ως πολίτες ή ορθότερα ως πολίτες της υφηλίου, κοσμοπολίτες (Beyer, 1998).

Η προσωπική έρευνα και μελέτη αποτελεί άλλο ένα στοιχείο, που κρίθηκε αναγκαίο από τους-τις εκπαιδευτικούς, ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική αυτή η θεώρηση των εκπαιδευτικών της έρευνας, καθώς το προσωπικό, ατομικό στοιχείο της προσωπικότητας τους εμφανίζεται έντονα, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την κατασκευή της επαγγελματικής τους ταυτότητας και την ανάπτυξή τους στο περιβάλλον του σχολείου (Day, 1999). Στις προϋποθέσεις για τη μάθηση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται ψυχολογικοί παράγοντες (γνωστική λειτουργία του-της εκπαιδευτικού και κίνητρα) και οργανωσιακοί (ηγεσία, συνεργασία, σχέσεις προσωπικού, επικοινωνία, ευκαιρίες μάθησης). Οι τελευταίοι αποτελούν προϋποθέσεις για τη σύνδεση της ανάπτυξης του σχολείου και του-της εκπαιδευτικού, με τους ψυχολογικούς παράγοντες να έχουν μεσολαβητική επίδραση (Geijsel, Sleegers, Stoel, & Krüger, 2009 · Kwakman, 2003). Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις αρκετών ερευνητών (Beauchamp & Thomas, 2009 · Beijaard et al., 2004 · Day, 2004), το προσωπικό μέλημα των εκπαιδευτικών για τη διαρκή τους επαγγελματική ανάπτυξη σε συνδυασμό με το επαγγελματικό τους στοιχείο, υποστηρίζεται ότι παίζει ένα

ξεχωριστό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του-της εκπαιδευτικού.

Με βάση τα ανωτέρω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναγνωρίζουν κι εκφράζουν την έντονη διάθεσή τους για εμπλοκή σε διαδικασίες επιμόρφωσης και κατάρτισης, συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά προγράμματα και δραστηριότητες, που ενδυναμώνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενισχύοντας παράλληλα τον επαγγελματισμό τους. Η διαπίστωση αυτή, έρχεται σε συμφωνία κι ενισχύεται από τα ευρήματα άλλων ερευνών (Βεργίδης, 2012 · Μπαγάκης, 2005).

Στη συνέχεια της συζήτησης, θα γίνει εστίαση σε θέματα που επικεντρώνονται στη διάσταση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στα ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα εργασία. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης τονίστηκε ιδιαίτερα από τους-τις εκπαιδευτικούς της έρευνας, καθώς οι ίδιοι-ες τους τη θεωρούν πάρα πολύ απαραίτητη. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκύπτει ως αναγκαιότητα, εξαιτίας την προόδου που συντελείται στις επιστήμες και στην τεχνολογία, καθώς και από τα ραγδαία επιτεύγματα σε όλους τους τομείς του εξελισσόμενου σύγχρονου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, στο οποίο εντάσσεται και η εκπαίδευση ως ένας από τους βασικούς άξονες κοινωνικής ανάπτυξης (ΟΕΠΕΚ, 2007β). Επιπρόσθετα, αποτελείπραγματικότητα ότι οι ετεροχρονισμένες, άκαμπτες και συντηρητικές θεωρίες περί έμφυτης ικανότητας μετάδοσης γνώσεων, έχουν αντικατασταθεί από σύγχρονες μελέτες και έρευνες, οι οποίες ενισχύουν την άποψη ότι ο-η εκπαιδευτικός δεν γεννιέται, αλλά γίνεται. Συνεπώς, η ανάγκη για οργανωμένη κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιτακτική (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Η ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών της έρευνας απέναντι στην απόκτηση κάποιου αναγνωρισμένου πιστοποιητικού επιμόρφωσης, υποδηλώνει ότι είναι κάτι που έρχεται σε δεύτερη μοίρα, καθώς το πρωταρχικό τους έναυσμα για επιμόρφωση είναι η προσωπική ανάγκη για νέες γνώσεις και δεξιότητες ή η επικαιροποίηση των ήδη αποκτημένων. Ανάλογα ευρήματα υπήρξαν και στην έρευνα των Φώκιαλη και Ράπτη (2008), στην οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματός τους, ανέφεραν ότι το πιστοποιητικό επιμόρφωσης είναι επιθυμητό, αλλά όχι αυτοσκοπός. Όμως, σε έρευνα που πραγματοποίησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, θεωρεί ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να συνοδεύεται

από πιστοποίηση. Παρότι, από τα παραπάνω δεν είναι ξεκάθαρες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την απόκτηση αναγνωρισμένης πιστοποίησης, η άρνησή τους να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, με μοναδικό όφελος την απόκτηση ενός πιστοποιητικού παρακολούθησης αποτελεί επιβεβαίωση στο ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας λειτουργούν με γνώμονα τις πραγματικές, αληθινές επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Παρότι, σε ένα μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα δήλωσαν ότι η μέχρι τώρα επιμόρφωση τους, τους επέφερε κάποιο όφελος, στα ερωτήματα στο αν η μέχρι τώρα επιμόρφωση που παρακολούθησαν: α) τους βοήθησε να γίνουν καλύτεροι/ες εκπαιδευτικοί, β) βελτίωσε τις προοπτικές τους για επαγγελματική εξέλιξη, οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών της ποσοτικής έρευνας, ήταν μεσαίας τάξεως για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πρώτο ερώτημα, ενώ στο δεύτερο καθόλου. Εικάζοντας, σχετικά με την παρούσα έρευνα, θα λέγαμε ότι η ουδέτερη ή αρνητική στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις επιμορφωτικά προγράμματα εμμένουν σε γνωστές και ήδη εφαρμόσιμες θεωρίες και μεθόδους για τους εκπαιδευτικούς (Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010), στερώντας έτσι από τους-τις εκπαιδευτικούς νέων εκπαιδευτικών διεξόδων μάθησης και αναστοχασμού.

Στην ενότητα των ερωτήσεων που αναφέρονται στους λόγους που θα παρακολουθούσαν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης, σύμφωνα με την κρίση τους, διαπιστώθηκαν τα εξής: α) το οικονομικό αποτέλεσμα που μπορεί να προκύψει από την παρακολούθηση κάποιου προγράμματος επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης δηλώθηκε με προτίμηση από τα υποκείμενα του δείγματος και των δυο βαθμίδων β) η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων σε θέματα που υστερούν, αποτελεί υψηλής προτίμησης κι από τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς, όπως αναφέρουν και μέσα από τις συνεντεύξεις τους ορισμένοι εκπαιδευτικοί, τους δίνονται δυνατότητες διεύρυνσης των πνευματικών τους οριζόντων, καλύπτοντας τα κενά που έχουν σε διάφορα αντικείμενα (π.χ. διδακτικές μέθοδοι-τεχνικές κ.α.) Ειδικότερα, τα ευρήματά μας αναφορικά με την απόκτηση γνώσεων, επιβεβαιώνονται κι ενισχύονται από άλλες έρευνες. Οι Hargreaves και Fullan (2008), θεωρούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ως διαρκής, αναπτυξιακή διαδικασία, έχει σκοπό την ουσιαστική συνειδητοποίηση του-της εκπαιδευτικού ως



προς το επάγγελμά του-της. Υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν η επιμόρφωσή τους να περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από τη βασική ή μη εκπαίδευση τους και την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, η οποία θα συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κοινώς, η επιμόρφωση όσο κι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνδέονται με την επαγγελματική ενίσχυση των εκπαιδευτικών, με την κατάφαση κι αναβάθμιση που θα επέλθει στην επαγγελματική τους ταυτότητα και του ρόλου τους ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί. Εξάλλου, με εφελτήριο την επαγγελματική ανάπτυξη, προσφέρεται η δυνατότητα στους-τις εκπαιδευτικούς ανάπτυξης του απαραίτητου γνωστικού υπόβαθρου και των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιτυχία στη σχολική αίθουσα. Η βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στη σωστή και κατάλληλη προετοιμασία τους, ώστε να δρουν με τρόπους που περικλείουν θετικό αντίτυπο στα διδακτικά και κατ'επέκταση επαγγελματικά τους καθήκοντα κι υποχρεώσεις (Vrasidas & Glass, 2004).

Ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματος στην ποσοτική έρευνα, δηλώνει ότι η παρακολούθηση κάποιου προγράμματος επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης κρίνει ότι του προσφέρει μεγαλύτερη ασφάλεια (μείωση του κινδύνου ανεργίας) (62,4%), θα του είναι χρήσιμο για την εξέλιξή του στην επαγγελματική ιεραρχία (53,5%) και θα του αποδώσει κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία (39,3%). Επίσης, σημείο άξιο προσοχής είναι η απόδοση κύρους στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών, καθώς είναι ένα ζήτημα που στις μέρες μας (και όχι μόνο), συνδέεται με την αμφισβήτηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα, το επάγγελμα του-της εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κοινωνικά, συχνά, στερείται του επιστημονικού κύρους που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετά από την αποφοίτησή τους από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει λόγω της εξειδικευμένης επιστημονικής εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι απόφοιτοι των «καθηγητικών» σχολών, οι οποίες περιβάλλονται με το αντίστοιχο κύρος, παρά το γεγονός ότι οι ίδιοι δεν λαμβάνουν ουσιαστική παιδαγωγική κατάρτιση (Κωνσταντίνου, 2015).

Η ικανοποίηση ως ανθρώπους και επιστήμονες που μπορεί να τους-τις προσφέρει η παρακολούθηση κάποιου προγράμματος επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης, θεωρείται από τους-τις εκπαιδευτικούς της έρευνας μας παρά πολύ

σημαντική. Μάλιστα, η προοπτική ότι το επάγγελμα μετά την επιμόρφωση θα αποφέρει μεγαλύτερη ικανοποίηση στους-ις εκπαιδευτικούς, έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές (Φώκιαλη κ.ά., 2005 · Παμουκτσόγλου 2007).

Η παρακολούθηση κάποιου προγράμματος επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων-ουσών στην έρευνά μας, θεωρείται ότι τους-τις τονώνει πολύ την αυτοπεποίθησή. Πιστεύουμε ότι αυτό αποτελεί μια σημαντική διαπίστωση, καθώς στις μέρες οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στον κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό τομέα, έχουν άμεση επίπτωση στην επαγγελματική ανάπτυξη και ταυτότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι-ες κατακλύζονται από αισθήματα επιβίωσης μάλλον παρά επαγγελματικής ανάπτυξης στο περιβάλλον εργασίας τους (Bolivar & Domingo, 2006 · Darby, 2008). Επιπρόσθετα, το 66,3% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας, δηλώνει ότι τους-τις δίνεται ευκαιρία να ζήσουν μια νέα εμπειρία μέσα από την παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσης. Όπως διαπιστώθηκε και από έρευνα του ΟΕΠΕΚ (2008α), οι συζητήσεις κι η ανταλλαγή απόψεων με τους-τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς, κρίνεται ως το σημαντικότερο όφελος από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Σύμφωνα με τις θέσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διάσταση των ποιοτικών χαρακτηριστικών από την εμπειρία τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, η επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών-ριών, η οργανωτική αρτιότητα, η σαφήνεια των στόχων καθώς και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αξιολογήθηκαν ως ποιοτικά χαρακτηριστικά σε μια επιμόρφωση. Επίσης, στη διάσταση που περιλάμβανε τη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών μιας επιμόρφωσης, η σχέση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, η επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών-ριών, το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς και η ελκυστικότητα της διδασκαλίας, αξιολογήθηκαν ως εξαιρετικά σημαντικά χαρακτηριστικά σε μια επιμόρφωση. Ανάλογες, ήταν κι οι δηλώσεις, απόψεις των εκπαιδευτικών στην ποιοτική προσέγγιση της παρούσας διατριβής, προτάσσοντας τη σύνδεση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, το περιεχόμενο και την επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών-ριών. Επιπλέον, θεωρούν σημαντικό στο να υπάρχει επάρκεια χρόνου (ώστε να καλυφθεί επαρκώς το θέμα της επιμόρφωσης), να υπάρχει ευελιξία στο πρόγραμμα, αλλά και στον τόπο

διεξαγωγής και στην καταλληλότητά του (καθώς αρκετές φορές παίζει καθοριστικό ρόλο στην παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμορφωτικού χαρακτήρα).

Σχολιάζοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αντιλαμβανόμαστε ότι έρχονται σε συμφωνία και ενισχύονται από τα συμπεράσματα της μελέτης των Φώκιαλη και Ράπτη (2008), για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι-ες είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε επιμορφωτικά προγράμματα. Μεταξύ των κυριότερων συμπερασμάτων που προέκυψαν ήταν: α) η εμπειρία των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα από την επιμόρφωσή τους ήταν θετική (αλλά όχι καθοριστική) για τη βελτίωση της ποιότητας του έργου τους β) η επιμόρφωση που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί, δεν είχε σημαντική συμβολή στην επαγγελματική τους εξέλιξη γ) η ποιότητα της επιμόρφωσης που παρακολούθησαν χαρακτηρίστηκε από τους-τις εκπαιδευτικούς «μέση προς καλή» ή «μέση προς κακή», και δ) εξαιρετικά σημαντικά θεωρούνται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος επιμόρφωσης: το περιεχόμενο, η σαφήνεια των στόχων, η σχέση θεωρίας-πράξης, η επάρκεια των επιμορφωτών, και οριακά η ελκυστικότητα της διδασκαλίας, ενώ απλώς «σημαντικά» χαρακτηριστικά η οργανωτική αρτιότητα, η ευελιξία, η επάρκεια χρόνου, η καταλληλότητα του τόπου, η επιδότηση, τα κίνητρα και το κόστος. Τέλος, όπως αναφέρεται κι από μελέτη του ΟΕΠΕΚ (2007), οι επιμορφωτικές συναντήσεις που πραγματοποιούνται με αφορμή αλλαγές στο περιεχόμενο σπουδών, δεν καλύπτουν τις περισσότερες φορές, το σύνολο των εκπαιδευτικών (ιδιαίτερα στην περιφέρεια), έχουν συχνά αποσπασματικό χαρακτήρα, δεν πραγματοποιούνται έγκαιρα και στον κατάλληλο χρόνο, δεν υποστηρίζονται στον ίδιο βαθμό σε όλες τις περιπτώσεις, και δεν διασφαλίζεται πάντα ο σχετικός έλεγχος της ποιότητας του περιεχομένου τους.

Αναφορικά με τη διάσταση των οργανωτικών χαρακτηριστικών της επιμόρφωσης, στο ερώτημα στο αν η-οι επιμόρφωση-εις σχεδιάστηκε-αν με τρόπο να βοηθά τον-την εκπαιδευτικό ή το κράτος-φορέα υλοποίησης του προγράμματος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θεωρούν ότι η επιμόρφωση σχεδιάστηκε με τρόπο ώστε να βοηθά το κράτος-φορέα, δηλώνοντας έτσι ότι δεν εκλαμβάνεται ιδιαίτερα τόσο στο σχεδιασμό, όσο και στην υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων η προσωπική τους άποψη και επιθυμία. Η Χατζηπαναγιώτου (2001), αναφέρει ότι ο απώτερος σκοπός μια οργανωμένης επιμορφωτικής πολιτικής εντοπίζεται ως εξής: σε πρώτο επίπεδο, στην

ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμόζεται στις νέες εξελίξεις του κοινωνικού συστήματος, σε δεύτερο, στην διαρκή-συνεχή επιστημονική κι επαγγελματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι αποτελεσματικοί κι αποδοτικοί, και σε τρίτο επίπεδο, στην κάλυψη των αναγκών και προσδοκιών του-της κάθε εκπαιδευτικού, ώστε με τη σειρά του-της να συμβάλει στη πολύπλευρη-σφαιρική ανάπτυξη των μαθητών-ριών. Επίσης, άξιο αναφοράς στην έρευνα της παρούσας διατριβής, είναι ότι υπήρξε και τμήμα των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαίδευσης, που θεωρεί ότι η επιμόρφωση ήταν σχεδιασμένη βάσει των δικών τους αναγκών.

Αναφορικά με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος στην παρούσα φάση της ζωής τους, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων-ουσών στην ποσοτική έρευνα, δείχνει προτίμηση στα επιμορφωτικά προγράμματα μικρής διάρκειας, καθώς το 20,8% στα επιμορφωτικά προγράμματα μεγάλης διάρκειας. Παρά ταύτα, στην ποιοτική έρευνα, οι μισοί εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προτιμούν μεγάλης ή μεσαίας διάρκειας επιμόρφωση. Επίσης, διατυπώθηκε και η άποψη ότι η διάρκεια κάποιας επιμόρφωσης, είναι σε άμεση συνάρτηση με το αντικείμενο το οποίο διαπραγματεύεται.

Περισσότεροι-ες από τους μισούς των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα, απάντησαν σχετικά με την περιοδικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων ότι προτιμά να επιμορφώνεται περιοδικά, ενώ οι υπόλοιποι, όταν υπάρχει ανάγκη ή σημαντική αλλαγή στα καθήκοντα του. Ανάλογες ήταν και οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών της ποιοτικής έρευνας. Αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι μισοί από τους-τις ερωτηθέντες-είσες προτιμούν το συνδυασμό της δια ζώσης κι από απόσταση επιμόρφωσης. Ο παραδοσιακός τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης, με τη διά ζώσης προσέγγιση ακολουθεί ως ο πιο ενδεδειγμένος, ενώ η επιμόρφωση από απόσταση ήρθε τελευταία στις προτιμήσεις τους. Στην ποιοτική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προτιμούν το συνδυασμό της διά ζώσης και από απόσταση επιμόρφωσης, με τον παραδοσιακό τρόπο διεξαγωγή επιμόρφωσης να ακολουθεί, και την επιμόρφωση από απόσταση να αποτελεί τελευταία επιλογή τους.

Στο ερώτημα σχετικά με το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σκόπιμο το να είναι υποχρεωτική η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, τάσσεται η

πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην υποχρεωτική συμμετοχή, αλλά με επιλογή του χρόνου παρακολούθησης το 41,6%, με την προαιρετική συμμετοχή να ακολουθεί 29,7%, και την υποχρεωτική συμμετοχή σε επιμόρφωση να κατατάσσεται τελευταία με 11,9%. Επιπλέον, με εξαίρεση ελαχίστων ατόμων, το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν ότι ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης δεν πρέπει να γίνεται ερήμην τους, αλλά να συμμετέχουν και να έχουν λόγο στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σε αντίστοιχη μελέτη του ΟΕΠΕΚ (2008), διαπιστώθηκαν: α) ως προς το είδος του επιμορφωτικού προγράμματος το οποίο θα ήθελαν να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί, προτιμάται από την πλειοψηφία ένα πρόγραμμα με περιοδική παρακολούθηση μεσαίας (έως ένα εξάμηνο) ή μικρής (έως μία εβδομάδα) χρονικής διάρκειας β) τα επιμορφωτικά σεμινάρια σαφώς να πραγματοποιούνται κοντά στον χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών, δηλαδή είτε στο 'δικό τους ή κοντινό σχολείο', είτε σε 'τοπικό εκπαιδευτικό κέντρο', και γ) να υπάρχει μείωση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων, ώστε να διευκολύνεται η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Τέλος, η συμμετοχή στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης, εκφράζεται ως καθολικό αίτημα των υποκειμένων της έρευνας, που διεξήγαγαν οι Φώκιαλη και Ράπτης (2008).

Από τις παραπάνω μελέτες, παρατηρούμε ότι υπάρχει επιβεβαίωση και σε ορισμένες περιπτώσεις σύγκλιση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με αντίστοιχες προγενέστερες σχετικά με τη διάρκεια, την περιοδικότητα, τη μορφή διεξαγωγής, την υποχρεωτικότητα, καθώς και το λόγο των εκπαιδευτικών σε ζητήματα επιμόρφωσης.

Ως προς τη διάσταση της καταλληλότητας του φορέα για την υλοποίησης επιμόρφωσης, οι φορείς, οι οποίοι θεωρούνται πιο κατάλληλοι για την οργάνωση κατά κύριο λόγο προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσης, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, είναι κατά πρώτη επιλογή το Υπουργείο Παιδείας, κατά δεύτερη Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και κατά τρίτη επιλογή τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Η παρουσίαση του συμπεράσματος αυτού, φέρει στην επιφάνεια ζητήματα εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε κρατικούς-δημόσιους φορείς, γεγονός που έχει επισημανθεί και στην έρευνα των Υφαντή και Βοζαϊτή (2009), στην οποία αναδεικνύεται η σημαντική αρωγή των



Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων στο σχεδιασμό προγραμμάτων διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επίσης, ένα άλλο συμπέρασμα που προκύπτει, και πρέπει να προβληματίσει, είναι η χαμηλή προτίμηση των υποκειμένων του δείγματος τόσο στους Σχολικούς Συμβούλους (για την καταλληλότητα τους ως επιμορφωτές)-που μόνο σε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις επιλέχθηκε από εκπαιδευτικούς στην ποιοτική έρευνα, πιθανώς από προσωπικές θετικές προγενέστερες εμπειρίες τους-όσο και στα σχολεία τα οποία υπηρετούν, γεγονός που υποσκιάζει την σημαντικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και συνδέεται με τον αποκεντρωτικό χαρακτήρα ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Η Παπαναούμ (2005), θεωρεί ότι η πιλοτική εφαρμογή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης που υλοποιήθηκε από το 1997 έως το 2000, εντασσόταν πλήρως στη λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελούσε μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής, συνεργατικής επιμόρφωσης, η οποία αφορούσε όλο το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Η επιμόρφωση των διδασκόντων εντάχθηκε στην πολιτική της σχολικής μονάδας και υπηρέτησε τους στόχους και τις προτεραιότητές της. Βασίστηκε στις αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων τόσο για τον σχεδιασμό, όσο και για την υλοποίηση της επιμόρφωσης. Από την αξιολόγηση του προγράμματος, προέκυψε ότι ενισχύθηκε ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, καθώς συνειδητοποιήθηκαν οι δυνατότητες που έχει το σχολείο να αναπτύξει συγκεκριμένες στρατηγικές για τη βελτίωσή του, αξιοποιώντας τη σχετική του αυτονομία από την κεντρική διοίκηση.

Τέλος, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας διατριβής, να εκφράσουν τις προτεραιότητες-προτιμήσεις τους, σε ζητήματα που εντάσσονται στην ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση κι άπτονται της ευρύτερης επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ειδικότερα στη διάσταση της προτεραιότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα επιμόρφωσης :

Στη θεματική ενότητα Α, που περιλάμβανε αντικείμενα επιμόρφωσης, που συναντώνται στον ευρύτερο τομέα της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επέλεξαν ως πρώτη προτεραιότητα τη χρήση της τεχνολογίας, ως δεύτερη την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ως τρίτη τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και ως τέταρτη τη συνεργατική διδασκαλία. Σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2015), διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση αποφεύγονται. Συνήθεις αιτίες στις οποίες η κατάσταση αυτή αποδίδεται

είναι ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη, η απουσία της σχετικής κατάρτισης, η ανάγκη για την κάλυψη της ύλης. Επίσης, ακόμη και στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν καλή θεωρητική γνώση των αναγκών των μαθητών-ριών τους και των παιδαγωγικών αρχών της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ακόμη και όταν είναι, σε κάποιο βαθμό, εκπαιδευμένοι-ες στη χρήση πιο μαθητοκεντρικών διδακτικών στρατηγικών, όλα αυτά δεν φαίνεται να αντικατοπτρίζονται στα μαθησιακά αποτελέσματα που παράγονται στις τάξεις τους (Zounhia et al., 2002).

Στη θεματική ενότητα Β, που περιλάμβανε αντικείμενα για επιμόρφωση που εντάσσονται στον τομέα της δημιουργικότητας, στον αναστοχασμό κ.ο.κ., οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν ως πρώτη προτεραιότητα τη δημιουργικότητα, ως δεύτερη τη συλλογική εργασία, και ως τρίτη θέματα που αφορούν τον αναστοχασμό του-της εκπαιδευτικού. Η μεταγνώση είναι ιδιαίτερα σημαντική στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση, εφόσον αποτελεί μέρος της. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να μαθαίνουν. Μάλιστα, οι μεταγνωστικές στρατηγικές βρίσκονται σε υψηλότερο επίπεδο αναστοχασμού απ'ό,τι οι γνωστικές (Braten, 2005), καθώς με τη χρήση τους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν, να οδηγήσουν, να ρυθμίσουν και να ελέγξουν τη δική τους μάθηση (Boekaerts, Pintrich και Zeidner 2000, Zimmerman 2001· 2006).

Στη θεματική ενότητα Γ, που περιλάμβανε αντικείμενα επιμόρφωσης στο χώρο της επικοινωνίας, της ψυχολογίας και των διαφόρων συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πρώτη προτεραιότητα τη διαχείριση των συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο, ως δεύτερη θέματα που άπτονται της ενσυναίσθησης και της επικοινωνίας, και ως τρίτη ζητήματα πρόληψης κι αντιμετώπισης παραβατικής συμπεριφοράς.

Τέλος, στη θεματική Ενότητα Δ, η οποία δημιουργήθηκε βάσει των αναγκών των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη που δημοσίευσε ο OECD (2014), οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών έχουν ως εξής: πρώτη προτεραιότητα επιμορφωτικού επιπέδου επιλέχθηκε η συμπεριφορά των μαθητών-ριών, η διαχείριση της τάξης κι η διατήρηση της, η οποία αποτελεί πρωταρχικό ενδιαφέρον της πλειονότητας των εκπαιδευτικών, όπως έχει τονισθεί κι από την Poulou (2007), ως δεύτερη προτεραιότητα ισόποσα προβάλλουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι Δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία και οι Νέες Τεχνολογίες.

Από τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες καταβλήθηκε προσπάθεια να καταγραφούν, είναι κατά κύριο λόγο, σε άμεση συσχέτιση με την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική τους. Για το λόγο αυτό και τα θέματα που έχουν άμεση επιμορφωτική υποστήριξη είναι διάφορα όπως: η διαχείριση της σχολικής τάξης (προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών-ριών, διαχείριση συγκρούσεων, κ.ά.), η επικαιροποίηση κι η εμπάθυνση στα γνωστικά τους αντικείμενα, στις επιστήμες της αγωγής, σε θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας και θεωρίες μάθησης ή ακόμα πιο εξειδικευμένα σε ζητήματα που άπτονται στο επιστημονικό χώρο της Ειδικής Αγωγής, αλλά κι αντικείμενα όπως ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση κλπ.

Καταληκτικά, μέσα από την επιμόρφωση η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα αναχθεί σε υψηλότερο επίπεδο. Κι αυτό είναι μέγιστης σημασίας, καθώς κατά τα τελευταία χρόνια, η επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει ολοένα κι περισσότερο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, στη θεμελίωση της οποίας σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος των εμπειριών των εκπαιδευτικών, ιδιαιτέρως στα πρώιμα στάδια της επαγγελματικής τους καριέρας (Beijaard et al., 2004 · Day et al, 2006 · Flores & Day, 2006 · Hilferty, 2008 · Kelchtermans, 2005 · Swann et al., 2010 · Vloet & Swet, 2010).

#### **7.1.2.2 Επαγγελματική ανάπτυξη και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Ξεκινώντας τη συζήτηση σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας της ποσοτικής έρευνας, τη συνδέουν αντίστοιχα πολύ έως πάρα πολύ, με την ανάγκη για διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση. Σύμφωνα με τους Hargreaves και Fullan (2008), η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά διαρκή, αναπτυξιακή διαδικασία που σκοπό έχει την ουσιαστική συνειδητοποίηση του-της εκπαιδευτικού ως προς το επάγγελμά του-της. Η διαδικασία αυτή αφορά την καλλιέργεια υπαρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων, την κατάκτηση νέων, την εξέλιξη των προσωπικών ιδιοτήτων και πεποιθήσεων, τη διδακτική και συμμετοχική εξέλιξη του-ης εκπαιδευτικού. Ουσιαστικά, οι ερευνητές συνδέουν τη διαρκή επαγγελματική ενίσχυση των εκπαιδευτικών με την κατάφαση και αναβάθμιση της επαγγελματικής ταυτότητας και του ρόλου τους. Επίσης, οι θέσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ποιοτική

έρευνα, ενισχύουν καθώς την ανάγουν μέσα από την εκφορά εννοιών όπως: διά βίου μάθηση, διαρκής-συνεχής επιμόρφωση, ατομική-προσωπική προσπάθεια και ενδιαφέρον, εμπειρία, επαγγελματισμός, εξέλιξη στην ιεραρχία. Όπως αναφέρει η Μηλίγκου (2013), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στο να διευρύνει το εξειδικευμένο, για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, γνωστικό τους κεφάλαιο, προκειμένου να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές στοχεύσεις, ή και να τις συνδιαμορφώσουν. Η βελτίωση της πρακτικής των εκπαιδευτικών, συνδυαζόμενη με μια διδασκαλία υψηλής ποιότητας, θα αποδώσει αποτελέσματα υψηλής ποιότητας για τους-ις μαθητές-ρίες. Παρά ταύτα, η αλλαγή της πρακτικής των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σύνθετο, απαιτητικό και συχνά αμφίβολης έκβασης εγχείρημα, όπως φαίνεται στα θέματα που κομίζει το εύρος της σχετικής βιβλιογραφίας (Darling-Hammond & Richardson, 2009 · Holloway, 2006). Επιπρόσθετα, συμμετέχοντας σε προγράμματα διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τη γνώση τους (McNicholl and Noone 2007 · Miller and Glover 2007), ενώ παράλληλα παρατηρούνται αλλαγές στις στάσεις, στις πεποιθήσεις (Pedder 2006 · Wilde 2005).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας θεωρούν ότι η συμμετοχή τους σε σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια επιστημονικού ενδιαφέροντος είναι συνυφασμένη με τη διαρκή τους επαγγελματική ανάπτυξη. Η συμμετοχή μάλιστα των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους δραστηριότητες-εργαστήρια επαγγελματικής ανάπτυξης, αξιολογείται ως απαραίτητη και αναγκαία για τη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι ποικίλες ευκαιρίες εκμείωσης νέας γνώσης ή μάθησης, που προσφέρονται στον-ην εκπαιδευτικό, περικλείονται στα βασικά στοιχεία-γνωρίσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη περαιτέρω εκπαιδευτικών πρακτικών και την εμπάθυνση του γνωστικού τους αντικείμενου (Desimone et al., 2002). Αυτό ενισχύεται κι από τον Bredeson (2003), ο οποίος υποστηρίζει ότι πρόκειται για ευκαιρίες μάθησης που εμπλέκουν τη δημιουργική και τη στοχαστική ικανότητα των εκπαιδευτικών, κατά τρόπο, που να ευνοεί και να ενδυναμώνει τις πρακτικές τους. Ουσιαστικά, η μάθηση, η εμπλοκή και η ενίσχυση των πρακτικών των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε άμεση αλληλοεξάρτηση.

Ένα επιπρόσθετο στοιχείο, που θεωρείται αναγκαίο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αποτελεί η συνεργασία με τους-τις συναδέλφους τους. Παρότι θεωρείται σημαντική, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν



με τις απαντήσεις τους μέτρια ανταπόκριση. Η παρατηρούμενη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία, είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι έρχεται εν μέρει σε αντίθεση με σχετικές μελέτες (Evans, 2008 · Hargreaves, 2000), στις οποίες η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρείται βασικό γνώρισμα του επαγγελματισμού τους και συντελεί στην ενίσχυσή του. Ερευνώντας καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι Levine και Marcus (2010), συμπέραναν ότι διάφορες μορφές συνεργατικών δραστηριοτήτων μπορούν να σχεδιαστούν για την προώθηση της μάθησης. Οι Lawrence και Chong (2010), επίσης, προτείνουν τη «Μελέτη Μαθήματος» (Lesson Study) ως μέθοδο μάθησης των εκπαιδευτικών η οποία μπορεί να υλοποιηθεί μόνο μέσα από σωστή συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, η συνεργατική έρευνα των εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται μέσω των ευρημάτων διαφόρων ερευνητών (Moran, 2007 · Ross & Bruce, 2012), η οποία μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις στάσεις τους προς την εκπαιδευτική έρευνα και την αποτελεσματικότητά τους.

Η μάθηση από το διαδίκτυο και η χρήση των νέων τεχνολογιών συνδέεται πολύ με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης, καθώς περικλείονται στις εργασιακές παραμέτρους που εντάσσονται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αλλαγών και διαμορφώνουν τις σύγχρονες εργασιακές απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί στο δείγμα μας, διαπιστώθηκε ότι διάκεινται ευνοϊκά απέναντι στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, ενώ το εύρημα αυτό αποκαλύπτει την επιδίωξή τους να αντεπεξέρχονται στις σύγχρονες απαιτήσεις μέσα από την αξιοποίηση και την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο έργο τους. Οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούμενοι μέσα σε ένα περιβάλλον που ενσωματώνει τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλουν να διδάξουν στους μαθητές-ριες τους τον ορθό τρόπο χρήσης, να τους-τις προετοιμάσουν κατάλληλα, να τους-τις πληροφορήσουν και να τους-τις εφοδιάσουν με τα απαραίτητα εφόδια και γνώσεις, ώστε να συμβάλουν επικουρικά στον καταγισμό που δέχονται οι μαθητές από τις νέες τεχνολογίες (Ντούσκας, 2007). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η επιτυχής ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση εξαρτάται από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Holland, 2001) και τις αλλαγές στους όρους εργασίας τους, με την εισαγωγή μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση και τον τρόπο επιμόρφωσής τους (Apple, 2008).



Η προσωπική έρευνα και μελέτη αποτελεί άλλο ένα στοιχείο που κρίθηκε αναγκαίο από τους εκπαιδευτικούς, ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ιδιαίτερα, οι ξεχωριστοί τύποι τύποι γνώσεων που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις προσπάθειες τους ως άτομα και δη ως εκπαιδευτικοί, μπορούν να διαχωρίζουν έναν-μια «ικανό-ή» εκπαιδευτικό από έναν-μια «άριστο-η», καθώς ένας-μια «ικανός-ή» εκπαιδευτικός είναι σε θέση να συνδυάσει εν μέρει τις διάφορες μορφές γνώσης, ενώ ένας-μια «άριστος-η» εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις γνώσεις που απορρέουν από κάθε ξεχωριστό πεδίο με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Turner-Bisset, 2001: 131-141). Εξάλλου, θεωρείται δεδομένη η παραδοχή της σημασίας της ενδυνάμωσης του-ης εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και της ισχυρής επίδρασής του-ης στα μαθησιακά αποτελέσματα (Garet, Porter, Desimore, Birman & Yoon, 2001), που μπορεί να αποτελεί απόρροια της προσωπικής του-της αναζήτησης για ευκαιρίες ανάπτυξης στον επαγγελματικό-εργασιακό του-της περιβάλλον. Οι «ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης», άλλωστε, θα πρέπει να συνεπάγονται πολύ περισσότερα από την παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης, καθώς πρέπει να γίνει κατανοητό ότι περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα τυπικών, μη τυπικών κι επίσημων δραστηριοτήτων μάθησης. Ωστόσο, είναι σημαντικό υπό την ευρύτερη έννοια του-της Ευρωπαϊού-ας εκπαιδευτικού, όλοι οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνονται και να τους-τις παρέχονται κίνητρα, ώστε να αναστοχάζονται σχετικά με τις προσωπικές τους-τις εμπειρίες υπό το φως διαφορετικών θεωρητικών απόψεων πειραματιζόμενοι-ες με νέες προσεγγίσεις (Anderson, Greeno, Reder, & Simon, 2000 · ten Dam & Blom, 2006).

Με βάση τα ανωτέρω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναγνωρίζουν κι εκφράζουν την έντονη διάθεσή τους για εμπλοκή σε διαδικασίες που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη κι επιμόρφωση. Πρέπει όμως να ληφθεί ιδιαίτερα σοβαρά το γεγονός, ότι εφόσον οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε ουσιαστικές ευκαιρίες μάθησης κι αυτο-ανάπτυξης, ανάλογα απαιτούνται ποικίλες μορφές ανάπτυξης για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών με διαφορετικές ανάγκες, εργασιακές απαιτήσεις και προσδοκίες (de Clerq, 2008).

Στη συνέχεια της συζήτησης, θα γίνει εστίαση στη διάσταση που υπάγονται θέματα **επιμόρφωσης** των εκπαιδευτικών και στα ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα εργασία. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης τονίστηκε ιδιαίτερα από τους-

τις εκπαιδευτικούς της έρευνας, καθώς οι ίδιοι-ες την θεωρούν πάρα πολύ απαραίτητη. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως «συνεχής κι επαναλαμβανόμενη διαδικασία» συμβαδίζει με την επαγγελματική σταδιοδρομία και προσωπική εξέλιξη τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001:25). Η Παπαπροκοπίου (2005: 188-190), βασιζόμενη σε ερευνητικά δεδομένα, υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στον επαγγελματισμό, όταν αφορά κι εμπλέκει το σύνολο του προσωπικού του σχολείου, εδραιώνει αμοιβαία και διαρκή πληροφόρηση μεταξύ των διοικητικών παραγόντων του σχολείου και των επιμορφούμενων, διατηρεί τη συνοχή με προηγούμενες επαγγελματικές εμπειρίες των ίδιων, λειτουργεί υποστηρικτικά, αναλαμβάνεται από κατάλληλο επιμορφωτή-ρία, υιοθετεί τεχνικές και στρατηγικές πλαισίωσης που ενισχύουν την αυτενέργεια, τον αναστοχασμό και την ερευνητική στάση και χαρακτηρίζεται από διάρκεια.

Η ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην απόκτηση κάποιου αναγνωρισμένου πιστοποιητικού επιμόρφωσης, υποδηλώνει ότι το πρωταρχικό τους μέλημα για επιμόρφωση είναι η προσωπική ανάγκη για νέες γνώσεις και δεξιότητες ή η επικαιροποίηση των ήδη αποκτημένων. Οι Clotfelter, Ladd και Vigdor (2010), σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι μέσα από τα προγράμματα επιμόρφωσης παρέχονται στους εκπαιδευτικούς τρόποι που προάγουν την εξέλιξη των επαγγελματικών τους γνώσεων, οικοδομώντας παράλληλα βασικές δεξιότητες. Η αρνητική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας στο να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, με μοναδικό σκοπό να πάρουν κάποιο πιστοποιητικό, αποτελεί επιβεβαίωση στο ότι λειτουργούν με γνώμονα τις πραγματικές, ειλικρινείς επιμορφωτικές τους ανάγκες. Κι αυτό μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εύρημα της έρευνας, καθώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενισχύει τη δημιουργία επαγγελματικής ταυτότητας τους (Darling-Hammond, 2000), συμβάλλοντας και συνεισφέροντας σε αυτή με τρόπους που δεν μπορούν απλά να αποδοθούν σε ατομικά κίνητρα, πεποιθήσεις ή στα προηγούμενα ταλέντα.

Παρότι, σε ένα μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα δήλωσαν ότι η μέχρι τώρα επιμόρφωσή τους, τους επέφερε κάποιο όφελος, στα ερωτήματα στο αν η μέχρι τώρα επιμόρφωση που παρακολουθήσαν: α) τους βοήθησε να γίνουν καλύτεροι/ες εκπαιδευτικοί, β) βελτίωσε τις προοπτικές τους για επαγγελματική εξέλιξη, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της ποσοτικής έρευνας, ήταν χαμηλής τάξεως για τους-τις εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας στο πρώτο

ερώτημα, ενώ στο δεύτερο οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν τους οφέλησε αρκετά. Οι αρνητικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών, κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στην ποιοτική προσέγγιση της έρευνας, είναι ενδεικτικές στο τι μπορεί να προκάλεσε αποτυχία στην επιμόρφωση που έχουν λάβει ως τώρα, και εστιάζουν κυρίως στο χάσμα μεταξύ θεωρίας και εκπαιδευτικής πρακτικής. Τα ευρήματά μας, έρχονται σε συμφωνία με ικανό αριθμό ερευνών της τελευταίας εικοσαετίας (Χατζηδήμου, 2003 · Ματσαγούρας, 2005 · Ξωχέλλης, 2005 · Παπαναούμ, 2005), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εμφανίζονται δυσαρεστημένοι τόσο από την αρχική παιδαγωγική/διδασκτική κατάρτισή τους, όσο και από την επιμόρφωση. Τονίζουν, ιδιαίτερα το χάσμα ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη, δηλώνοντας ότι οι πανεπιστημιακές τους σπουδές ελάχιστα επηρεάζουν τις κατοπινές διδακτικές τους επιλογές. Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη ως απαραίτητος όρος για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, δεν επιτυγχάνεται ούτε στην πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Αυτή οργανώνεται χωρίς συνεκτική συσχέτιση με το περιεχόμενο σπουδών. Έτσι, αποδεικνύεται ελλιπής και ανεπαρκής ως προς την ανάδειξη άμεσης αλληλεξάρτησης θεωρίας και πράξης, η οποία θα οδηγήσει σε κάποιον τύπο αναστοχασμού πάνω στην πράξη με τα εργαλεία της θεωρίας (Γεωργιάδης, 2004).

Στην ενότητα των ερωτήσεων που αναφέρονται στους λόγους για τους οποίους θα παρακολουθούσαν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης σύμφωνα με την κρίση τους, διαπιστώθηκαν τα εξής: α) το οικονομικό αποτέλεσμα, που μπορεί να προκύψει από την παρακολούθηση κάποιου προγράμματος επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης, δηλώθηκε με μεσαία προτίμηση από τα υποκείμενα του δείγματος και των δυο βαθμίδων β) η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων σε θέματα που υστερούν, αποτελεί υψηλής προτίμησης κι από τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς, όπως αναφέρουν και μέσα από τις συνεντεύξεις τους ορισμένοι εκπαιδευτικοί, τους δίνονται δυνατότητες διεύρυνσης των πνευματικών τους οριζόντων, καλύπτοντας τα κενά που έχουν σε διάφορα αντικείμενα (π.χ. διδακτικές μεθόδους-τεχνικές κ.α.). Ειδικότερα, τα ευρήματά μας αναφορικά με την απόκτηση γνώσεων, επιβεβαιώνονται κι ενισχύονται από άλλες έρευνες. Καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το μεγαλύτερο κεφάλαιο των σχολείων, η υποστήριξη της συνολικής τους κατάστασης, καθώς και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης κι επιμόρφωσης αποτελεί αναπόσπαστο και σημαντικότερο μέρος της

προσπάθειας για την άνοδο του επιπέδου της διδασκαλίας, της μάθησης και της επίδοσης (Day, 2003).

Η βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί με τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσής τους, προκειμένου να λειτουργήσει ευεργετικά για τους ίδιους. Μάλιστα, στηρίζεται στο ότι παρέχει στους-στις εκπαιδευτικούς δυνατότητες συλλογισμού κι αναστοχασμού ως ειδήμονες, σχετικά με τη λήψη αποφάσεων διδακτικού περιεχομένου, τη διαμόρφωση μαθησιακών δραστηριοτήτων και την εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών στρατηγικών (Vrasidas & Glass, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην ποσοτική έρευνα, δηλώνουν ότι η παρακολούθηση κάποιου προγράμματος επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης τους προσφέρει μεγαλύτερη ασφάλεια (μείωση του κίνδυνου ανεργίας) (62,2%), θα τους είναι χρήσιμο για την εξέλιξή του στην επαγγελματική ιεραρχία (45,2%) και θα τους-τις αποδώσει κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία (43,4%). Μάλιστα, μόνο δυο εκπαιδευτικοί από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, στις συνεντεύξεις τους, συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και κατ'επέκταση την επιμόρφωση με ανάληψη θέσεων ευθύνης στην εκπαιδευτική ιεραρχία και στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Επίσης, σημείο άξιο προσοχής είναι η απόδοση κύρους στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών, καθώς είναι ένα ζήτημα που στις μέρες μας (και όχι μόνο), συνδέεται με την αμφισβήτηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Αποτελεί προέκταση και εγείρει ζητήματα απαξίωσης του δημόσιου σχολείου, του ρόλου, του έργου και του κύρους του εκπαιδευτικού από την κοινωνία, την πολιτεία, τους γονείς (Esteve, 2000).

Η ικανοποίηση ως άνθρωπο και επιστήμονα που μπορεί να τους προσφέρει η παρακολούθηση κάποιου προγράμματος επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης, θεωρείται από τους-τις εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας παρά πολύ σημαντική (83,2%) και αποτελεί τον παράγοντα με την υψηλότερη απήχηση μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η παρακολούθηση κάποιου προγράμματος επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων-ουσών στην έρευνά μας, θεωρείται ότι τους τονώνει πολύ την αυτοπεποίθησή. Πιστεύουμε ότι αυτό αποτελεί μια σημαντική διαπίστωση, καθώς στις μέρες οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στον κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό τομέα, έχουν άμεση επίπτωση στην επαγγελματική

ανάπτυξη και ταυτότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι περικλείονται από αισθήματα επιβίωσης μάλλον παρά επαγγελματικής ανάπτυξης στο περιβάλλον εργασίας τους (Bolivar & Domingo, 2006 · Darby, 2008). Επιπρόσθετα, το 67,2% των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας, δηλώνει ότι τους δίνεται ευκαιρία να ζήσουν μια νέα εμπειρία μέσα από την παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσης. Όπως διαπιστώθηκε και από έρευνα του ΟΕΠΕΚ (2008α), οι συζητήσεις κι η ανταλλαγή απόψεων με τους-τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς, κρίνεται ως το σημαντικότερο όφελος από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Σύμφωνα με τις θέσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στη διάσταση των ποιοτικών χαρακτηριστικών από την εμπειρία τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, η επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών, η οργανωτική αρτιότητα, η σαφήνεια των στόχων καθώς και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αξιολογήθηκαν ως ποιοτικά χαρακτηριστικά σε μια επιμόρφωση. Επίσης, στη διάσταση που περιλάμβανε τη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών μιας επιμόρφωσης, η σχέση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, η επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών, το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς και η ελκυστικότητα της διδασκαλίας, αξιολογήθηκαν ως εξαιρετικά *σημαντικά* χαρακτηριστικά σε μια επιμόρφωση. Ανάλογες, ήταν κι οι δηλώσεις απόψεις των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας στην ποιοτική προσέγγιση της παρούσας διατριβής, προτάσσοντας τη σύνδεση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, το περιεχόμενο και την επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών. Επιπλέον, θεωρούν σημαντικό να υπάρχει επάρκεια χρόνου (ώστε να καλυφθεί επαρκώς το θέμα της επιμόρφωσης), να υπάρχει ευελιξία στο πρόγραμμα, αλλά και στον τόπο διεξαγωγής και στην καταλληλότητά του (καθώς αρκετές φορές παίζει καθοριστικό ρόλο στην παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμορφωτικού χαρακτήρα).

Σχολιάζοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αντιλαμβανόμαστε ότι έρχονται σε συμφωνία με αυτά που ανέφερε ο Καζαντζής (2007), ως προς την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα, παρά τον μεγάλο αριθμό επιμορφωτικών προγραμμάτων της τελευταίας δεκαετίας, αυτά φαίνεται να ήταν ελάχιστα αποτελεσματικά. Επίσης, αν κι η πλειονότητα των καθηγητών-ριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει θετική γνώμη



για την ανάγκη επιμόρφωσης, δε φαίνεται να είχε συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης. Αυτό επίσης, μπορεί να αποτελεί επακόλουθο στο ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης οφείλουν να ξεφεύγουν από τον αυστηρά ακαδημαϊκό τους χαρακτήρα, να αναφέρονται κυρίως στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, στα καθημερινά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη καθώς και στις προσωπικές επιμορφωτικές τους ανάγκες. Ακόμα τονίζει ότι υπάρχει η ανάγκη για πολυμορφία, πολυτυπία και ευέλικτα σχήματα επιμόρφωσης.

Αναφορικά με τη διάσταση των οργανωτικών χαρακτηριστικών της επιμόρφωσης, στο ερώτημα στο αν η-οι επιμόρφωση-εις σχεδιάστηκε-αν με τρόπο να βοηθά-ούν τον-την εκπαιδευτικό ή το κράτος-φορέα υλοποίησης του προγράμματος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, θεωρούν ότι η επιμόρφωση σχεδιάστηκε με τρόπο ώστε να βοηθά το κράτος-φορέα, δηλώνοντας έτσι, ότι δεν εκλαμβάνεται ιδιαίτερα τόσο στο σχεδιασμό, όσο και στην υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων η προσωπική τους άποψη και επιθυμία. Ο Καζαντζής (2007), αναφερόμενος στις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφωνόμενων εκπαιδευτικών υιοθετεί την άποψη ότι ο προσανατολισμός των προγραμμάτων επιμόρφωσης δεν πρέπει να είναι μονόπλευρος στην κατεύθυνση της ικανοποίησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά απαιτείται μια διαδικασία εναρμόνισης των αναγκών του συστήματος και των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων επιμορφωνόμενων. Πάντως, εκτός από την κρατική παρέμβαση και σχεδιασμό στην επιμόρφωσή τους, οι εκπαιδευτικοί παγκοσμίως βιώνουν αντίστοιχες καταστάσεις, κρατικής παρέμβασης στη διαμόρφωση των Α.Π., στις εισαγωγικές εξετάσεις και στα κριτήρια αξιολόγησης της παρεχόμενης ποιότητας των σχολείων. Άμεσο αποτέλεσμα των προηγούμενων, είναι ο αρνητικός αντίκτυπος στην αυτονομία των εκπαιδευτικών, που επιδρά στην προσωπική και την επαγγελματική τους ταυτότητα κι ανάπτυξη (Day, 2002).

Αναφορικά με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος στην παρούσα φάση της ζωής τους, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην ποσοτική έρευνα, δείχνει προτίμηση στα επιμορφωτικά προγράμματα μικρής διάρκειας. Παρά ταύτα, στην ποιοτική έρευνα, είχαμε μια διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης, όπου οι μισοί τάσσονται υπέρ της μικρής-σύντομης διάρκειας επιμόρφωσης, ιδιαίτερα αυτοί με περισσότερα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας.

Περισσότεροι από τους μισούς των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα, απάντησαν, σχετικά με την περιοδικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ότι προτιμούν να επιμορφώνεται περιοδικά, ενώ οι υπόλοιποι όταν υπάρχει ανάγκη ή σημαντική αλλαγή στα καθήκοντά τους. Ανάλογες ήταν και οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών της ποιοτικής έρευνας. Αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι μισοί από τους ερωτηθέντες προτιμούν το συνδυασμό της διά ζώσης και από απόσταση επιμόρφωσης. Ο παραδοσιακός τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης, με τη διά ζώσης προσέγγιση ακολουθεί ως ο πιο ενδεδειγμένος, ενώ η επιμόρφωση από απόσταση ήρθε τελευταία στις προτιμήσεις τους. Στην ποιοτική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας, προτιμούν τη δια ζώσης επιμόρφωση, ενώ ακολουθούν ο συνδυασμός της διά ζώσης και από απόσταση επιμόρφωσης και τέλος, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση.

Στο ερώτημα σχετικά με το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σκόπιμο το να είναι υποχρεωτική η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, το 59,3% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τάσσεται υπέρ της υποχρεωτικής συμμετοχής αλλά με επιλογή του χρόνου παρακολούθησης, με την προαιρετική συμμετοχή να ακολουθεί 32,7%, και την υποχρεωτική συμμετοχή σε επιμόρφωση να κατατάσσεται τελευταία με 8%. Επιπλέον, με εξαίρεση ελαχίστων ατόμων, το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν ότι πρέπει να συμμετέχουν και να έχουν λόγο στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη κι επιμόρφωση.

Στη μελέτη του ΟΕΠΕΚ (2007), όσον αφορά τις μορφές της επιμόρφωσης υποστηρίχθηκε από το δείγμα της μελέτης, ότι η επιμόρφωση πρέπει: α) να είναι υποχρεωτική στο μεγαλύτερο μέρος της, και σε ελάχιστες περιπτώσεις προαιρετική β) σύντομης διάρκειας και εντατική, καθώς θα επικεντρώνεται σε μια θεματική γ) να πραγματοποιείται κυρίως, όταν εισάγονται αλλαγές στην εκπαίδευση ή σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών δ) η διάρκεια αλλά κι ο χρόνος πραγματοποίησης μιας επιμόρφωσης, εναπόκειται καθαρά στο διαθέσιμο προσωπικό χρόνο των εκπαιδευτικών. Επίσης, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία και στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης από τους ίδιους τους αποδέκτες της, χωρίς αυτό να

συνεπάγεται αποποίηση ευθυνών άλλων φορέων τονίζεται από τους Mujis et al., (2014).

Από τις παραπάνω μελέτες, παρατηρούμε ότι υπάρχει επιβεβαίωση, και σε ορισμένες περιπτώσεις σύγκλιση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με αντίστοιχες προγενέστερες σχετικά με τη διάρκεια, την περιοδικότητα, τη μορφή διεξαγωγής, την υποχρεωτικότητα, καθώς και το λόγο των εκπαιδευτικών σε ζητήματα επιμόρφωσης.

Ως προς τη διάσταση της καταλληλότητας του φορέα της υλοποίησης της επιμόρφωσης, οι φορείς οι οποίοι θεωρούνται πιο κατάλληλοι για την οργάνωση, κατά κύριο λόγο προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσης κατά την άποψη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είναι κατά πρώτη επιλογή το Υπουργείο Παιδείας, κατά δεύτερη το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και κατά τρίτη επιλογή τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Η παρουσίαση του συμπεράσματος αυτού, έρχεται σε συμφωνία με αυτά που αναφέρονται και στη μελέτη του ΟΕΠΕΚ (2007), στην οποία οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους «κλασικούς» έως σήμερα φορείς επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως τα Πανεπιστήμια, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κ.λπ., τα οποία διαθέτουν τα στελέχη και την κατάλληλη υποδομή. Επίσης, ένα άλλο συμπέρασμα που προκύπτει και πρέπει να προβληματίσει, είναι η χαμηλή προτίμηση των υποκειμένων του δείγματος τόσο στους Σχολικούς Συμβούλους (για την καταλληλότητά τους ως επιμορφωτές-ρίες), όσο και στα σχολεία τα οποία υπηρετούν, γεγονός που υποσκιάζει την σημαντικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και συνδέεται με τον αποκεντρωτικό χαρακτήρα ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Ο προβληματισμός που ανακύπτει και πρέπει να τεθεί προς διερεύνηση, είναι κατά πόσο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και σε ποιο βαθμό γνωρίζουν τη μεθοδολογία της, καθώς η ενδοσχολική επιμόρφωση, μπορεί να αποτελέσει απάντηση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή διδακτική πράξη, και στις αλλαγές που δημιουργούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον (ΟΕΠΕΚ, 2007). Οι σχολικοί οργανισμοί, ως κοινότητες μάθησης, στις οποίες συμμετέχουν ενεργά οι εκπαιδευτικοί κι οι μαθητές-ρίες σε αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, έχουν επισημανθεί ως περιβάλλοντα με ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, Wallace, Greenwood et al., 2005). Ιδιαίτερα, με το μοντέλο της «επαγγελματικής

κοινότητας μάθησης», προάγεται η έρευνα μέσω αναστοχασμού, με ομαδική μάθηση κι υπευθυνότητα (Vescio, Ross & Adams, 2008).

Στη διάσταση της προτεραιότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα επιμόρφωσης που άπτονται της ευρύτερης επαγγελματικής τους ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

Στη θεματική ενότητα Α, που περιλάμβανε αντικείμενα επιμόρφωσης που συναντώνται στον ευρύτερο τομέα της διδασκαλίας, επέλεξαν ισόποσα ως πρώτη προτεραιότητα τη χρήση της τεχνολογίας και την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ως δεύτερη τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και ως τρίτη τη συνεργατική διδασκαλία. Σχολιάζοντας τις συγκεκριμένες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί αλλάζει. Η παγκοσμιοποίηση, σε συνδυασμό με τη ραγδαία ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), τροποποιούν συνεχώς τον τρόπο με τον οποίο ζουν, εργάζονται και μαθαίνουν (Voogt et al., 2013). Προκειμένου να παρακολουθήσουν αυτές τις μεταβολές και να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στις προκλήσεις του μέλλοντος, οφείλουν να εφοδιαστούν με βασικές δεξιότητες. Δεξιότητες που θα τους-τις επιτρέψουν να θεωρούνται, εκπαιδευτικοί του 21<sup>ου</sup> αιώνα και περιγράφονται συχνά με τον όρο 4C, από τα αρχικά των αγγλικών λέξεων Creativity (δημιουργικότητα), Critical thinking (κριτική σκέψη), Communication (επικοινωνία) και Collaboration (συνεργασία). Σ' αυτές προστίθενται και δεξιότητες όπως ο ψηφιακός γραμματισμός, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η παραγωγικότητα, η καινοτομία, η ανάπτυξη ικανότητας ηγεσίας, η δεοντολογία, η υπευθυνότητα, η προσωπική και κοινωνική ευθύνη (Voogt et al, 2013 · Kaufman, 2013). Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας διατριβής, και στις δυο βαθμίδες, μέσω των προτιμήσεων τους, πορεύονται προς την απόκτηση των συγκεκριμένων βασικών δεξιοτήτων, βοηθούμενοι-ες κι υποστηριζόμενοι-ες από κατάλληλη επιμόρφωση και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στη θεματική ενότητα Β, που περιλάμβανε αντικείμενα για επιμόρφωση που εντάσσονται στον τομέα ζητημάτων σχετικών με τις μεταγνωστικές δεξιότητες (δημιουργικότητα, αναστοχασμού κ.ο.κ.), οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν ως πρώτη προτεραιότητα τη δημιουργικότητα, ως δεύτερη τον αναστοχασμό και ως τρίτη θέματα που εντάσσονται στην ομαδική-συλλογική εργασία. Ο αναστοχασμός, σύμφωνα με την Postholm (2008), αποτελεί το κλειδί για τη μάθηση των

εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη της διδακτικής πρακτικής, ενώ μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη τόσο της θεωρίας, όσο και της πρακτικής (Kvernbekk 2011).

Στη θεματική ενότητα Γ, που περιλάμβανε αντικείμενα επιμόρφωσης στο χώρο της επικοινωνίας, της ψυχολογίας και των διαφόρων συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πρώτη προτεραιότητα θέματα Ψυχολογίας του-ης εφήβου, ως δεύτερη ζητήματα σχετικά με την επικοινωνία και την ενσυναίσθηση, ως τρίτη τη διαχείριση συγκρούσεων κι ως τέταρτη την πρόληψη παραβατικότητας.

Τέλος, στη θεματική Ενότητα Δ, η οποία δημιουργήθηκε βάσει των αναγκών των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη που δημοσίευσε ο OECD (2014), οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ως εξής: πρώτη προτεραιότητα επιμορφωτικού επιπέδου αποτελεί η συμπεριφορά των μαθητών και η διαχείριση της τάξης-η οποία έχει επισημανθεί και σε έρευνα της Saiti (2007), δεύτερη οι Νέες Τεχνολογίες, τρίτη προβάλλουν οι Δεξιότητες ΠΠΕ για τη διδασκαλία, ενώ στη Δευτεροβάθμια ως τέταρτη προτεραιότητα επιλέχθηκε ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π). Τα ευρήματα της έρευνάς μας, έρχονται σε συμφωνία με τη μελέτη του OECD (2014), αναφορικά με τις υψηλότερες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας. Τα τρία αντικείμενα για επιμόρφωση που έλαβαν τις χαμηλότερες προτιμήσεις ήταν τα εξής: η αξιολόγηση των μαθητών-ριών κι η πρακτική αξιολόγησης, η οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και οι παιδαγωγικές ικανότητες στο αντικείμενο-πεδίο διδασκαλίας. Στην έρευνα του OECD (2014), τα θέματα που προτιμήθηκαν ως λιγότερο σημαντικά στο να καλύπτουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ήταν κατά σειρά κατάταξης: η γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) σπουδών, η γνώση και κατανόηση του/των θεματικού-ών πεδίου-ων, η οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων κι οι παιδαγωγικές ικανότητες στο αντικείμενο-πεδίο διδασκαλίας. Όπως, παρατηρούμε υπάρχει αρκετή ταύτιση στα αποτελέσματα της έρευνάς μας με αυτά της μελέτης του OECD (2014).

Από τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών οι οποίες καταβλήθηκε προσπάθεια να καταγραφούν, είναι κατά κύριο λόγο σε άμεση συσχέτιση με την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική τους. Απαραίτητα συστατικά για τη υλοποίηση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος αποτελούν η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, στο οποίο αναπτύσσονται η αλληλεπίδραση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών, κι η



αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα της σχολικής πραγματικότητας που προβάλλουν καθημερινά, βασισμένη στην εκπαιδευτική έρευνα και τον ενεργό ρόλο των εκπαιδευτικών σε αυτήν (Harris, 2002 · MacBeath et al., 2000 · MacBeath & Moos, 2004 · MacGilchrist et al., 2008).

Εξάλλου, είναι φανερό ότι οι ρόλοι και οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα δυναμικό πλέγμα, διαρκώς μεταβαλλόμενο, κοινωνικά προσδιοριζόμενο, στο οποίο πλήθος αλληλεπιδρώντων δυνάμεων ενίοτε εναρμονιζόμενες κι άλλοτε αντικρουόμενες. Η επαγγελματική ανάπτυξη κι εξέλιξή τους, εκλαμβάνεται ως αναπόσπαστο κομμάτι των ρόλων και της επαγγελματικής τους ταυτότητας, ενώ παράλληλα αποτελεί απαραίτητη συνθήκη επιβίωσης κι ανάπτυξης των ίδιων των εκπαιδευτικών ως κεντρικών πυλώνων της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την οποία προσπαθούν να ενδυναμώσουν δια μέσου της επιμόρφωσης και προγραμμάτων σχετικών με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενστερνίζονται το επιμορφωτικό μοντέλο της θεραπείας των ελλείψεων, που έχει στόχο να ενισχύσει την θεωρητική γνώση και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων, θέλοντας να καλύψει τα πιθανά κενά της αρχικής εκπαίδευσης, αλλά και όσα δημιουργεί η φθορά του χρόνου (Day, 2003). Παράλληλα, δηλώνουν τη δυσαρέσκεια τους, στο γεγονός ότι λείπει ένα συστηματικό επιμορφωτικό πλαίσιο, στο οποίο θα μπορούσαν να προσβλέπουν, αναζητώντας στήριξη στο διδακτικό τους έργο (Κοσσυβάκη, 2003). Πάντως η επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων επιμόρφωσης ή επαγγελματικής ανάπτυξης, επιτυγχάνεται, όταν υπάρχουν επιμορφωτικές προοπτικές, οι οποίες προσφέρουν νέες στρατηγικές μάθησης, οι οποίες οδηγούν συνήθως στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, και, παράλληλα, υπάρχει η δυνατότητα για ανατροφοδότηση, είτε μέσω του-της επιμορφωτή-ριάς, είτε μέσω των συμμετεχόντων-ουσών συναδέλφων τους (Vermunt & Endedijk, 2011).

## 7.2 Περιορισμοί της έρευνας

α) Στην παρούσα διατριβή, στο εμπειρικό-ερευνητικό της τμήμα, όσον αφορά την ποσοτική έρευνα, ως μέθοδο συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν δυο ερωτηματολόγια τα οποία βασίζονταν-εμπεριέκλειαν κλίμακες αυτοαναφοράς. Ο απώτερος σκοπός τους ήταν: αφενός, με το πρώτο ερωτηματολόγιο να κατασταθούν μετρήσιμες οι πτυχές που περικλείουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, αφετέρου με τη χρήση του δευτέρου ερωτηματολογίου, να αποτυπωθούν οι απόψεις-αντιλήψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που μετουσιώνεται μέσα από διάφορες δραστηριότητες, κατά το πλείστον, επιμορφωτικού χαρακτήρα.

Καθώς τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, εκφράζουν υποκειμενικές κρίσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να επηρεάσουν τη γενίκευση και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Έτσι, για να ξεπεραστούν στο μέτρο του εφικτού, πιθανές αδυναμίες και να διασφαλιστεί η, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, χρησιμοποιήθηκε ταυτόχρονα κι άλλη πιο άμεση μέθοδος, όπως στην προκειμένη περίπτωση, η μέθοδος της ποιοτικής προσέγγισης με τη διενέργεια συνεντεύξεων.

β) Για την εμπειρική προσέγγιση της έρευνάς, σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα, χρησιμοποιήθηκε συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο-ερευνητικό εργαλείο των Kao και Lin (2015), που προσπαθεί να σκιαγραφήσει κύρια τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Μάλιστα, το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, δίνει τη δυνατότητα, με τη χρήση τεχνικών μοντελοποίησης διαρθρωτικών εξισώσεων, κατασκευής ενός δομικού μοντέλου μεταξύ των μεταβλητών-παραγόντων. Στη δική μας όμως έρευνα, αυτό που μας ενδιέφερε, ήταν αποκλειστικά οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα, οι οποίες αντικατοπτρίζονται από τους παράγοντες-διαστάσεις της, κι όχι η κατασκευή κάποιου δομικού μοντέλου.

γ) Οι αντιλήψεις κι οι αξιολογήσεις των συμμετεχόντων-ουσών, αφορούσαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Απρίλιος-Ιούνιος 2015). Πιθανόν, η συλλογή πληροφοριών σε μακροχρόνια βάση, να επιτρέπει σωστότερη ερμηνεία επιδράσεων και σχέσεων, αλλά και σύγκριση στοιχείων, υπό το πρίσμα όμως κάποιων προϋποθέσεων (π.χ. σύνθεση δείγματος κ.λ.π)

δ) Ο νομός διεξαγωγής της έρευνας. Η πιθανότητα παρουσίας ομοιογένειας σε χαρακτηριστικά κι αντιλήψεις-απόψεις ή στάσεις, μπορεί να επηρεάζει μονομερώς τον τρόπο αντίληψης των υποκειμένων της έρευνας

ε) Η επιλογή του δείγματος. Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα, καταβλήθηκε προσπάθεια να απευθυνθεί στα μέλη του διδακτικού προσωπικού Δημόσιων Σχολείων (με οποιαδήποτε σχέση εργασίας, δηλ. μόνιμος-η/αναπληρωτής-τρια), που υπηρετούσαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (σχολικό έτος), διεξαγωγής της έρευνας στην Πρωτοβάθμια ή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Μαγνησίας. Εναλλακτικά, θα μπορούσε-αν να διεξαχθεί-ούν πιο στοχευμένες έρευνα-ες σε μια βαθμίδα Εκπαίδευσης, καθώς και σε συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών (π.χ. μόνο μόνιμους ή αναπληρωτές, ή εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων [στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση], ειδικών παιδαγωγών κ.ο.κ).

Πάντως, καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια για την αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων και περιορισμών, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι όσο το δυνατόν πιο πλήρη και αντιπροσωπευτικά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι δεκτικά γενίκευσης και αναγωγής στον πληθυσμό.

Συμπερασματικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η παρούσα έρευνα επιδιώκει να αναδείξει πρωτογενή στοιχεία-δεδομένα στο πεδίο της διερεύνησης της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των Ελλήνων-ίδων εκπαιδευτικών, καθώς και της ταυτότητάς τους που αναδεικνύεται στον εργασιακό τους χώρο, ως επαγγελματίες.

### 7.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Με την περάτωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής, αναδείχθηκαν ζητήματα τα οποία είναι άμεσα συνυφασμένα με τη φύση του-της εκπαιδευτικού και την άσκηση του επαγγέλματός του-της. Ενός επαγγέλματος του οποίου, προϋπόθεση αποτελούν προσόντα υψηλού επιπέδου και γνώσεις, τα οποία θα συμβάλουν στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών, που θα συνεισφέρουν θετικά στην διαμόρφωση της σχολικής καθημερινότητας. Καθώς, η επαγγελματική αναβάθμιση του-της εκπαιδευτικού και του ρόλου του-της στο σύγχρονο κοινωνικό γίνεσθαι, είναι το ζητούμενο, τόσο η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του-της εκπαιδευτικού, όσο κι η επαγγελματική του-της ανάπτυξη, τυγχάνουν ιδιαίτερης σημασίας και διερεύνησης. Επιπρόσθετα, από τα προηγούμενα, προβάλλεται έντονα η επιμόρφωση ως μια βασική αναγκαιότητα για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο έργο τους.

Με βάση κι αφετηρία τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, στην οποία διερευνήθηκαν ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν-αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως επαγγελματία, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο, και κατ' επέκταση την επαγγελματική τους ταυτότητα, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση, στη συνέχεια, παρατίθενται ορισμένες προτάσεις που θα βοηθήσουν και θα ενισχύσουν-βελτιώσουν τον-την εκπαιδευτικό στην άσκηση του λειτουργήματός τους.

Καθώς, η επιμόρφωση αναγνωρίζεται πλέον διεθνώς, ως αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, υποβάλλουμε τις ακόλουθες προτάσεις με σκοπό την ενίσχυση του ρόλου της επιμόρφωσης, ώστε να συμβάλει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θεωρούμε ότι η επιμόρφωση, πρέπει:

- α) να έχει διαρκή-συνεχή, συστηματικό χαρακτήρα κι όχι αποσπασματικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής-επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας
- β) να απαρτίζεται από υποχρεωτικά προγράμματα επιμόρφωσης απαραίτητα, προαπαιτούμενα και απευθυνόμενα σε όλους τους εκπαιδευτικούς (π.χ. Τ.Π.Ε), αλλά και προαιρετικά, που θα προέρχονται από τις ατομικές, γνωστικές επιθυμίες των εκπαιδευτικών

- γ) να λαμβάνει υπόψη τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών
- δ) να παρέχει κίνητρα στους-στις εκπαιδευτικούς και να τους-τις δίνει την άμεση δυνατότητα συμμετοχής τους, στο σχεδιασμό αλλά και στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων
- ε) να συνδέει τη θεωρία με την πράξη και να την επικαιροποιεί, ώστε να υπάρχει αποτελεσματικότερη διαχείριση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας
- στ) να ενισχυθεί μέσω χρηματοδότησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, που θα λειτουργούν με τη μέριμνα του κράτους, το οποίο θα είναι υπεύθυνο για τη λειτουργία αποτελεσματικών μηχανισμών υλοποίησής τους
- ζ) να προσφέρει τη δυνατότητα επιμόρφωσης στον εκπαιδευτικό μέσα από το σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων δομών
- η) να αποτελέσει έναυσμα για ενθάρρυνση της συνεργασίας στο ευρύτερο εκπαιδευτικό-σχολικό περιβάλλον, μέσα από τη δημιουργία και την καλλιέργεια ενός κλίματος που διακατέχεται από την κουλτούρα της συνεργασίας.
- θ) να ενστερνίζεται και να μην αγνοεί τις ανάγκες-απόψεις του εκπαιδευτικού, που καθημερινά βιώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από την παιδαγωγική πράξη.

Ως προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στην Ελλάδα, θα μπορούσαν:

- α) να αποτελέσουν εστιασμένες έρευνες, σχετικά με το πώς και πόσο, συγκεκριμένες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμορφωτικά προγράμματα για κάθε βαθμίδα ή για κάθε ειδικότητα εκπαιδευτικών, συμβάλλουν στη βελτίωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και ανάπτυξης
- β) να υλοποιηθεί-ούν έρευνα-νες ευρύτερης εμβέλειας στην επικράτεια, καθώς και σε γεωγραφικά διαμερίσματα ή περιοχές, που ενδέχεται να παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες
- γ) να γίνουν έρευνες βάσει συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών (π.χ.: διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις-θέσεις των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικιακή σύνθεση, φύλο, κατοχή διοικητικής θέσης/ευθύνης κ.λ.π)
- δ) να αξιοποιηθούν κι άλλα εργαλεία συλλογής εμπειρικών δεδομένων
- ε) να χηρζούν ενδιαφέροντος, οι διενέργειες παρόμοιων ερευνών μελλοντικά, μέσα από τις οποίες θα επιχειρείται η διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή και συνδυαστικά, μέσα στα πλαίσια των μεταρρυθμίσεων, που μπορούν να επέλθουν από διαρθρωτικές

αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, και πιθανώς να συνδέονται με νέο ρόλο, που θα πρέπει να υποστηρίξουν με γνώμονα την επαγγελματική τους υπόσταση.



**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ****Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στην Έρευνα Δράσης*, (μετ. Μ.Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple, M. (2008) *Επίσημη γνώση*. Επιμ-Εισαγ. Γ. Γρόλλιος, Μτφρ. Μ.Μπατίλας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Apple, M., (2001). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Breakwell, G. (1995). *Η συνέντευξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφ: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρα και Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Cros, F. (2003), «Ο εκπαιδευτικός και η Ευρώπη», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Fontana, D., (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (2008). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Μτφ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Hargreaves, A. (2001). *Teaching as a Paradoxical Profession: Implication for Professional Development*. Στο Α.Π.Θ., Τομέας Παιδαγωγικής. *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου*. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου. Θεσσαλονίκη.
- Hughes, M, Kroehler, C.J. (2007), «*Αναπτύσσοντας κοινωνιολογική συνείδηση*», στο *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες*, Αθήνα: Κριτική.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. (Μετάφραση: Α. Θεοδωροκάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο

- Jenkins R. (2007). Κοινωνική ταυτότητα. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της Ποιοτικής έρευνας*. (Επιστημονική επιμέλεια Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robson, C (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π. & Φωκάς, Ε. (2010). Εκπαιδευτικές επισκέψεις στο πλαίσιο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. Μια επιμορφωτική δράση στο Δημοτικό Μουσείο Ολοκαυτώματος Καλαβρύτων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 162, 100-112
- Αθανασούλα – Ρέππα. Α., (1995) Αξιολόγηση προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης. Η περίπτωση του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (ΠΕΚ) Αθηνών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, (17), 175- 195.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης Γ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Τόμος Β', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1990). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Τόμος Β'): Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αναστασιάδης, Θ., Μανούσου, Ε. (2016). Προδιαγραφές σχεδιασμού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη. *Open Education*, 12 (1), 60- 75.
- Αναστασιάδης, Π., Κωτσίδης, Κ. (2015). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των εφαρμογών του web 2.0 στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην ανάπτυξη της συνεργατικής δημιουργικότητας. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τόμ. 1 (Α) (σ. 685- 701). Αθήνα: Ε.Δ.Α.Ε.
- Αναστασιάδου, Α. (2016). Ανίχνευση των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών

- αναγκών των εκπαιδευτικών Αγγλικής που διδάσκουν σε μαθητές/τριες της πρώιμης παιδικής ηλικίας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 4(1), 57-78.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.
- Βαλμάς, Θ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων δασκάλων. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών,
- Βαλμάς, Θ., & Βεργίδης, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων στο Οικονομίδης, (επιμ). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β., Χαραμής, Π. (1997) Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα TRENDS. Ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε έξι ευρωπαϊκές χώρες *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 17, 33-37
- Βεργίδης, Δ. (2003). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών αι εκπαιδευτικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. Κ. & Υφαντή, Α. Α. (2011). *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θεωρητικές αφηρημένες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία.
- Βεργίδης, Δ., (1995). «Από τις σχολές επιμόρφωσης στα περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σ. 477-494.
- Βεργίδης, Δ., Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, ΥΠΕΠΘ, Υπουργείο Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Βεργίδης, Κ.Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία - Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, Άνοιξη-Καλοκαίρι 2012/ τεύχος 29, 97-127.
- Γεωργιάδης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της*

*δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Αγγλία.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

- Γκότοβος, Θ., (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 28-33.
- Γοροζίδης, Γ. & Παπαϊωάννου, Α. (2011). Η σημασία του αυτό-καθορισμού των εκπαιδευτικών στα προγράμματα επιμόρφωσής τους: η περίπτωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 273-298.
- Δακοπούλου, Α. (2002). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συμβολή της έρευνας δράσης. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 88-96.
- Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής- αναστοχαστικής διαδικασίας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Αθήνα.
- Δούκας, Χ. (2000). Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας, Αθήνα: Γρηγόρη, .
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ζησιμοπούλου, Α. (2003). Η προοπτική της ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 1, 101-111.
- Θεοφανέλλης, Τ., Καρακίτσα, Τ., Φεσάκης, Γ. (2013). Η χρήση Wiki ως εργαλείο υλοποίησης διαδικτυακής κοινότητας πρακτικής. *Open Education*, 9 (1), 94-105.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Θεοφιλίδης, Χ, Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ, Φορσιέρ, -Μαρτίδου, Δ., Ευριπίδου-Μιχαηλίδου, Α., -Μπουζάκης, Σ. (2008). *Δια βίου Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*. Σύντομη έκθεση των αποτελεσμάτων. Ερευνητικό Έργο στο πλαίσιο Δέσμης Προγραμμάτων του

- Ιδρύματος Προώθησης Έρευνας για Έρευνα και Τεχνολογική ανάπτυξη την περίοδο 2003-2005. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Λευκωσία 2008.
- Καζαντζής, Χ. (2007), *Διερεύνηση του συνυπολογισμού των παραμέτρων της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Η περίπτωση του νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Καραγιάννης, Γ, Σταγιά, Π. & Τσιρίκου, Μ. (2005). Η συμβολή της επιμόρφωσης στην αποσαφήνιση και τον επαναπροσδιορισμό του «ρόλου» του εκπαιδευτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 141, 38-54.
- Κασσωτάκης, Μ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Οι παραδοσιακές μορφές της και η σύγχρονη προοπτική της «εξ αποστάσεως» επιμόρφωσης. Στο *Η ανοικτή και εξ αποστάσεως μάθηση ως εργαλείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση των μαθητών: Πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου (Αθήνα: 21-23 Ιουνίου 1995) Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 22-27.
- Κατσαντά Π. (2005) Διερεύνηση αναγκών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας. Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα
- Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ. (2008) *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Κατσαφούρος Κ., (2009). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Νομού Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη, σελ: 64 – 76
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2003). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: συνοπτική εικόνα σε αριθμούς*. Αθήνα
- Κόκκος Α., (2005) *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*, Τόμος Α΄, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα

- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σσ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κουτρούμπα, Κ. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 183-201.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστίκα, Ι., Γ. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Λαγουδάκος, Μ. & Καραγεώργος, Ν. (2014). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών τεχνικής εκπαίδευσης. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 134-152
- Λαζαρίδου, Μ. (2010). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Μια ευρωπαϊκή υπόθεση. Στο Νικόλαος Γεωργιάδης, Κατερίνα Σαραφίδου & Παντελής Δεμίρογλου (επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΕΑΔ, Ο εκπαιδευτικός και το έργο του: Παρελθόν-παρόν-μέλλον*, Τόμος Α' (σσ. 248-259). Δράμα.
- Λαζαρίδου, Μ. (2009). *Ανάλυση επιμορφωτικών αναγκών των δασκάλων του Ν. Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
- Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλλιάρου, Μ., Καραθανάση, Κ., Σαράφης, Π., Κουτελέκος, Ι., Πρεζεράκος, Π., Ζυγά, Σ. (2015). Μετάφραση σταελληνικάτουεργαλείουμέτρησης Verbal Abuse Scale (VAS), *Perioperative Nursing*. 4(2): 173-182
- Μανωλάκος, Π. (2010). Η εισαγωγική επιμόρφωση και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 59-66
- Ματθαίου Δ. & Αγγελάκος Κ., (1999), *Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης:*



Μελέτη Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρυθμων Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της Χώρας, κατά το Χρονικό Διάστημα Οκτωβρίου του 1995 – Ιουνίου 1996, *Επιθεώρηση Επιστημονικών κι Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Α'*, 7-32.

Ματσαγγούρας, Η. (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας.

Στο: Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σσ. 456-476). Αθήνα: Σείριος.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση Του γραπτού Λόγου: Αφού Σκέπτονται γιατί δεν Γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Πέμπτη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2005β). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο

Μαυρογιώργος Γ., (1993) «Επιτέλους επιμόρφωση σε Πανεπιστημιακά επιμορφωτικά κέντρα», *Σύγχρονη εκπαίδευση* (72), 11-13

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Ρέππα, Α., Ανθόπουλου, Σ., Κατσουλάκη, Σ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 348-353). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» -αντί (-πάλι) – πρόταση. Στο Α.Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου & Α. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο*. Πρακτικά Συνεδρίου. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, 27-41.

Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και

- μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/85), Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 5 (σσ. 147-153). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το Νόμο 1566/85)». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 147-154.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2009). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων: ένα εγχείρημα με στόχο τη μετασχηματιστική μάθηση στα πεδία του πολιτισμού και της ιστορίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 124-139.
- Μέλλιου, Κ. (2011). Απόψεις δασκάλων και νηπιαγωγών για το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 170-181.
- Μπαγάκης, Γ. (2005) (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπατσούτα, Μ., Παπαγιαννίδου, Χ. (2006), «Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 11
- Νάσαινας Γ., (1999). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αλλαγής στάσης τους απέναντι στις πολιτισμικές μειονότητες και ειδικές πολιτισμικές ομάδες, *Σχολείο και Ζωή*, τεύχη 7,8 και 9
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Εκπαιδευτικό Βήμα*, 7 (6), 28-41.
- Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ, Ζ. (2000), *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*, Θεσσαλονίκη, Action A.E
- Ξωχέλλης, Π., (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Ξωχέλλης, Π. (2010). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση σήμερα. Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Φιλολόγος*, τχ. 64, 84-97.
- Ξωχέλλης, Π., (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη

- συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου, 15-16 Δεκεμβρίου 2000* (σσ. 10-16). Θεσσαλονίκη
- ΟΕΠΕΚ (2007), *Μελέτη: Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα*, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ
- ΟΕΠΕΚ (2008), *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- ΟΕΠΕΚ (2008), *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- ΟΕΠΕΚ, (2007). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Τεχνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Π.Ι. Τμήμα Επιμόρφωσης -Αξιολόγησης, (2005). Σχέδιο Πρότασης για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008α), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008β), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Επιμόρφωσης & Αξιολόγησης (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί, μέρος 1ο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Επιμόρφωσης & Αξιολόγησης (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παμουκτσόγλου, Α. (2007). *Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*, Αθήνα Ευρωεκδοτική.
- Παντελιάδου, Σ (2000). Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες, στο Πανελλήνιο Συνέδριο, *Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση*, 21 – 23 Σεπτεμβρίου, Αθήνα: ΚΕΕ

- Παπά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο Αθανάσιος Γκότοβος, Γιώργος Μαυρογιώργος & Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, (σσ. 73-83). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωστούλα- Γιανναρά, Γ. (2006). Τεχνική πρόοδος και δια βίου επιμόρφωση. *Νέα Παιδεία*, 119, 15-17.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς* στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σελ.13-20). Δράση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας».
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπασταμάτης, Α., (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση: Η περίπτωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Δημήτρης Χατζηδήμου (επιμ.), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Τιμητικός τόμος για τα 65 χρόνια του Καθηγητή Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη*, (σσ. 543-555). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Πατούνα, Α., Στελλάκου, Β., Κουτούζης, Μ., Βερέβη, Α. και Θωμαδάκη, Ε. (2005).

- Τα μαθήματα παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο. Προσπελάστηκε στις 25/11/2015.
- Πηγιάκη, Π. (2004) *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Πυργιωτάκης, Γ. (2007). Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου, Αθήνα: Γρηγόρης
- Ραγκούσης, Ν. (2010). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα. Βασικά χαρακτηριστικά και προοπτικές. *Νέα Παιδεία*, 134, 79-91.
- Ρεζ, Γ. (2006). Φορείς επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών: μύθος και πραγματικότητα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 78, 18-23.
- Σιπητάνου, Α., Σαλπυγγίδης, Α. Ε. & Πλατσίδου, Μ.(2012). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξόπουλος, (επιμ.). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου*, τ. Β', 620 – 632. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Σκουλίδης, Ζ., Πανιτσίδου, Ε.Α., Παπασταμάτης, Α. & Βαλκάνος, Ε. (2015). Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 20-40.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζαβάρα, Δ., & Βεργίδης, Δ., (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στο Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, (σσ. 333-342). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζαβάρα, Δ., Βεργίδης, Δ. (2005), «Η διαρκής αναθέσμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόταγμα. Η περίπτωση του προγράμματος “ΜΕΛΙΝΑ”», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 255-262.

- Τουρκάκη, Δ., Βεργίδης, Δ. (2005), «Απόψεις και αιτήματα των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στο πλαίσιο του προγράμματος “ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός”», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 245-254
- Τριλιανός, Θ. (1992). Σύγχρονη αντίληψη του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία, *Νέα Παιδεία*, (62), 25-38
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ.(2009). «Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο», *Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.
- Υφαντή, Α., Καραντζής, Ι. (2007), «Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διά βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας», *Επιστήμες Αγωγής*, . 1, 23-44.
- Υφαντή, Α.Α. & Βοζαΐτης, Ν.Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.
- Υφαντή, Α.Α. & Φωτοπούλου, Β.Σ. (2011). Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική. Θεωρία και πράξη*, 4, 70-83.
- Υφαντή, Α.Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη.
- Υφαντή, Α.Α. (2011). Συγκεντρωτισμός και προσπάθειες αποκεντρωτικών πολιτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα (σσ. 735-748). Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις*. τόμος Β' Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 131-138). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φώκιαλη, Π., Ράπτης, Ν. (2008), *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνητική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη



- Φώκιαλη, Π., Ράπτης, Ν. (2008), *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνητική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φωτοπούλου, Β. (2008). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού: Θέσεις φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία. ΜΠΣ στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Φωτοπούλου, Β. (2013). Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χατζηδήμου, Δ. (2003). Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηδήμου, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών των ΣΔΕ*, Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ –ΓΓΔΒΜ–ΙΔΕΚΕ.
- Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Χλαπάνης, Γ., Δημητρακοπούλου, Α. (2005). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών μέσω διαδικτύου: Η δημιουργία και ο συντονισμός μιας κοινότητας μάθησης. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *3<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τόμ. Α (σ. 586- 597). Αθήνα: Προπομπός.
- Χουλιάρα, Ξ., Φρέντζου, Ρ., Αντωνίου, Κ. (2011). Wikis- η αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη: το μάθημα ασύγχρονης εκπαίδευσης ΔΚΕΕ 05. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τόμ. Β (σ. 22- 35). Αθήνα: Ε.Δ.Α.Ε.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμέλεια), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 92-103. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 114-132.

**Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work: Never a dull moment*. London: Cassell & Continuum.
- Adelabu, M. A. (2005). *Teacher motivation and incentives in Nigeria*. Nigeria.
- Agezo, K. C. (2010). Why teachers leave teaching: The case of pre-tertiary institutions in Ghana. *International journal of education reform*, 19(1), 51-52.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
- Anderson, J.R., Greeno, J.G., Reder, L.M. & Simon, H.A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, 29(4), 11-13.
- Anderson, L. & Burns, R. (1989). *Research in Classroom. The Study of Teachers, Teaching and Instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: learning activities, and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Ball, S. J. (1972). *Self and identity in the context of deviance: the case of criminal abortion. Theoretical perspectives of deviance*. R. Scott and J. Douglas. New York, Basic Books.
- Ball, S.J. & Goodson, I. (1985). *Teachers' lives and careers*. Lewes: Falmer Press.
- Barnett, C. (1999). Cases. *Journal of Staff Development*, 20(3), 26-27.
- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles, S. & Furlong, J. (1994). Teacher education and teacher professionalism in England: some emerging issues. *British Journal of Sociology of Education*, 15(4), 529-543.
- Baumfield, V.M., E. Hall, S. Higgins, and K. Wall. (2009). Catalytic tools: Understanding the interaction of enquiry and feedback in teachers' learning. *European Journal of Teacher Education* 32, (4): 423–435.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2014). *Growing as a teacher: Goals and pathways of ongoing teacher learning*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 281-294.
- Beijaard, D. (2006). Dilemmas and conflicting constraints in teachers' development and perception of professional identity. *Paper presented at the EARLI SIG Professional Learning and Development Conference*. Heerlen, the Netherlands.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Ben-Peretz, M., Kleeman, S., Reichenberg, R., & Shimoni, S. (2010). Educators of educators: Their goals, perceptions and practices. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 111-129.
- Bernstein, B. & Solomon J., (1999). Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 265-279.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M.D.F. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis
- Beyer, P. (1998) Globalization systems and religion(s), *International Sociology*, 13, 1, 79-94.
- Birman, B. F., Desimone, L., Garet, M. S., & Porter, A. C. (2000) Designing professional development that works. *Educational Leadership*. 57(8), 28-33.
- Birman, B. F., Desimone, L., Garet, M. S., Porter, A. C., & Yoon, K. S. (2002) Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 24(2), 81-112.
- Blank, R. K., J. Smithson, A. Porter, D. Nunnaley, and E. Osthoff. (2006) "Improving

- Instruction Through Schoolwide Professional Development.” *ERS Spectrum* 24 (2): 9–23.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2004). *How to research* (2nd Ed.). Open University Press.
- Boekaerts, M., P. Pintrich, and M. Zeidner. (2000). Self-regulation: An introductory review. In *Handbook of self-regulation*, ed. M. Boekarts, P.R. Pintrich, and M. Zeidner, 1–9. San Diego, CA: Academic Press.
- Bolam, R. (1990). Recent developments in England and Wales. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development, The 1990 ASCD Yearbook*, 147-167.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London: DfES & University of Bristol.
- Bolivar, A. & Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339-355.
- Borg, M. (2004). "The apprenticeship of observation". *ELT Journal*, 58(3): 274-276.
- Borg, S. (2017). Identity and teacher research. In: G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 126–132). New York: Routledge.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bourke, J.M. (2001). The role of the TP [Teaching Practice] TESL [teaching English as a second language] supervisor”. *Journal of Education for Teaching*, 27 (1), 63-73.
- Brannen, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. In J. Brannen (Ed.), *Mixing Methods: qualitative and quantitative research* (pp. 3-37) Avebury: Aldershot.
- Braten, I. (2005). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv [Self-regulated learning in a social-cognitive perspective]. In Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv [Learning in a social, cognitive and socio-cognitive perspective], ed. I. Braten, 164–93. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 385-401.
- Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.
- Broad, K. & Evans, M. (2006). *Initial teacher education program. A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. University of Toronto, OISE/Ontario Institute for Studies in Education.
- Brody, H. (1992). 'Philosophic approaches' Crabtree, B. F. & Miller, W. L. (Eds) *Doing Qualitative Research*, Newbury Park, CA: Sage.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In J. Brannen (Ed.), *Mixing Methods: qualitative and quantitative research* (pp. 57-78). Avebury, Aldershot.
- Bullough, R. (1997). Becoming a teacher: self and the social location of teacher education. In: Biddle, B.J. Good, T., & Goodson, I., *International handbook of teachers and teaching*. (Vol. I). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Bujra, J. (2001), *Research Workshop Handout*, Graduate school, University of Bradford.
- Burke, P.J., Stets, J.E., (2009). *Identity Theory*. New York: Oxford Press
- Burley, H., Yearwood, B.; Elwood-Salinas, S.; Martin, L.; Allen, D. (2001). "Partners in cyberspace: reflections on developing an ePDS". *The Educational Forum*, 65 (2), 166-175.
- Camburn, E.M. (2010). Embedded teacher learning opportunities as a site for reflective practice: An exploratory study. *American Journal of Education* 16, (4);, 463-489.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132.

- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chaing, C. P. & LoefM.. (1989) “Using Knowledge of Children’s Mathematics Thinking in Classroom Teaching: An Experimental Study.” *American Educational Research Journal* 26 (4): 499–531.
- Carter, K. & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, T.J. Buttey and E. Guyton (Eds.), *Handbook on research in teacher education* (pp. 120-142). New York: Teachers College Press.
- Cevero, R. M. (2001). Continuing professional education in transition , 1981-2000. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1-2), 16-30.
- Chong, S. & Low, E.L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity form pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research and Policy Practice*, 8, 59-72.
- Clements, P. (2001). “Autobiographical research and the emergence of the fictive voice”. In: Soler, J.; Craft, A.; Burgess, H. (Eds.), *Teacher development: exploring our own practice* . London: Paul Chapman Publishing and The Open University
- Clotfelter, C., Ladd, H., & Vigdor, J. (2007). *Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects*. Washington, DC: Urban Institute.
- Cohen, D. K., and H. C. Hill. (2000) “Instructional Policy and Classroom Performance: The Mathematics Reform in California.” *Teachers College Record* 102 (2): 294–343.
- Cohen, D., Hill, H., & Kennedy, M. (2002) The benefit to professional development. *American Educator*. 26(2), 22-25.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers’ construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Collinson, V. & Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223-248.
- Conley, S. (1991). Review of research on teacher participation in school



- decisionmaking. In Grant, G. (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 17). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Cordingley, P., M. Bell, S. Thomason, and A. Firth (CPD Review Group). (2005). *The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* London: EPPI-Centre.
- Cote, J. E., & Levin, C.G. (2002). *Identity Formation, Agency, and Culture: A social psychological synthesis*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. London & New York: Routledge Falmer.
- Dalgarno, N., and L. Colgan. (2007). Supporting novice elementary mathematics teachers' induction in professional communities and providing innovative forms of pedagogical content knowledge development through information and communication technology. *Teaching and Teacher Education* 23, (7): 1051–1065.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, Pedagogy and Teacher Education*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66 (5), 46–55.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archive*, 8, 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2003), Access to Quality Teaching: An Analysis of Inequality in California's Public Schools, *Santa Clara Law Review*, (43). 101-239.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M., & Cohen, C. (2007). "Preparing School Leaders for a Changing World: *Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*". Stanford, CA: Stanford University
- Darling-Hammond, L., R. Chung Wei, A. Andree, N. Richardson, and S. Orphanos.

- (2009) *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council and School Redesign Network at Stanford University.
- Day, C. & Hadfield, M. (1996). Metaphors for movement: Accounts of professional development. In M. Kompf, R.T. Boak, W.R. Bond and D.H. Dworek (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 149-166). London: Falmer Press.
- Day, C. & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10, 141-157.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.
- Day, C. (2001). Teacher professionalism: Choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training. In P.Xochellis and Z. Papanoum (Eds.), *Continuing teacher education and school development* (Symposium Proceedings) (Thessaloniki, Department of Education, School of Philosophy AUTH), pp.17-25.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Day, C. (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching Education*, 15(2), 145-158.
- Day, C. W., Elliott, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577 *Educational Leadership*, 58 (8), 56-59
- Day, C., Flores, M. A. & Viana, I. (2007). Effects on national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Day, C., Stobart, G., Kington, A., Sammons, P., & Last, J. (2003). *Variations in teachers' lives, work and the impact on pupils*. Paper presented at the 1st

- biennial conference of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISAIT), Leiden, The Netherlands.
- De Clerq, F. (2008). Teacher quality, appraisal and development: The flaws in the IQMS. *Perspectives in Education*, 26(1), 7-18.
- Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (2), 1397-1409.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*, New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Desimone, L. M. (2009). “Improving Impact Studies of Teachers’ Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures.” *Educational Researcher* 38 (3):181–199.
- Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. & Birman, B.F. (2002). Effects of professional development on teachers’ instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Duff, P. A. (2017). Language teacher identities and socialization. In: G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 170–175). New York: Routledge.
- Eraut, M., (1987). Inservice teacher education. In M. Dunkin (ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*, (pp. 730-743). Oxford: Pergammon Press.
- Erikson E. (1959). *Identity and the Life Cycle*, New York: International Universities Press.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company
- Ershler, A.R. (2001). “The narrative as an experience text: Writing themselves back in”. In: Lieberman, A.; Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Esteve, J. M. (2000) The transformation of the teachers’ role at the end of the twentieth century: new challenges for the future, *Educational Review*, 52(2), 197-207.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. European Commission.

- 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.
- Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L. & Pell, T. (2007). Public perceptions of the teaching profession. *Research Papers in Education*, 22(3), 247-265.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Farkas, S., Johnson, J., & Foleno, T. (2000). *A Sense of Calling: Who Teaches and Why. A Report from Public Agenda*. New York: Public Agenda.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fessler, R. & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fishman, B. J., R. W. Marx, S. Best, and R. T. Tal. (2003) “Linking Teacher and Student Learning to Improve Professional Development in Systemic Reform.” *Teaching and Teacher Education* 19 (6): 643–658.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L. & Mckinney, S. (2007). Teachers’ continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153-169.
- Friedman, A., & Phillips, M. (2004). Continuing professional development: Developing a vision. *Journal of Education and Work*, 17 (3), 361-376.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, The third logic: On the practice of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*.

- London: Falmer.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (1995). The limits and the potential of professional development. In T.R. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Reforming professionalism?* Buckingham: Open University Press.
- Gallego, M. A., Rueda, R., & Moll, L. C. (2005). Multilevel approaches to documenting change: Challenges in community-based educational research. *Teachers College Record*, 107 (10), 2299 – 2325.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R. & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Gentry, M., Steenbergen-Hu, S., & Choi, B. (2011). Student-identified exemplary teachers: Insights from talented teachers. *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 111-125.
- Gewirtz, S. (1997). Post-welfarism and the reconstruction of teacher's work in the UK, *Journal of Education Policy*, 12, 4, 217-219.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. & Cribb, A. (2009). Policy, professionalism and practice: Understanding and enhancing teachers' work. In S. Gewirtz, P., Mahony, I. Hextall, and A. Cribb (Eds.), *Changing teacher professionalism* (pp. 3-16). London: Routledge.
- Given, H., L. Kuh, D. LeeKeenan, B. Mardell, S. Redditt, and S. Twombly. (2010).

- Changing school culture: Using documentation to support collaborative inquiry. *Theory into Practice* 49, (1): 36–46.
- Glazier, J.A. 2009. The challenge of repositioning: Teacher learning in the company of others. *Teaching and Teacher Education* 25, (6): 826–834.
- Gleeson, D., Davies, J. & Wheeler, E. (2005). On the making and taking of professionalism in the further education workplace. *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 445-460.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Goodson, I.F. (2000). Recuperar el Poder Docente (entrevista de F. Hernandez), *Cuadernos de Pedagogia* (No 295), 44-49.
- Gravani, M. (2007). Unveiling professional learning: Shifting from the delivery of courses to an understanding of the processes. *Teaching and Teacher Education*, 23, 688-704.
- Gregory, A. 2010. Teacher learning on problem-solving teams. *Teaching and Teacher Education* 26, (3): 608–615.
- Griffin, M. (1999). Training of trainers. *Journal of Staff Development*, 20(3), 52-53.
- Grimmett, P.P.; Crehan, P. (1992). The nature of collegiality in teacher development: The case of clinical supervision. In: Fullan, M.; Hargreaves, A. (Eds.), *Teacher development and educational change* London: The Falmer Press.
- Guskey, T. & Huberman, M. (1995) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press
- Guskey, T. R. (2003) Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*. 87(637), 38-54.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Guskey, T.R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391
- Haberman, M. (2004). Can star teachers create learning communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52-56.



- Hall, C. & Schulz, R. (2003). Tensions in Teaching and Teacher Education: professionalism and professionalization in England and Canada. *Compare*, 33(3), 369-383.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361.
- Hanson, E.M. (2003). *Educational administration and organizational behaviour*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I.F. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, L., & Flutter, J. (2013). *The Status of Teachers and the Teaching Profession: A desk-study for Education International*. Cambridge: Department of Education, University of Cambridge.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London: Routledge.
- Hawley, W., & Valli, L., (1999). The essentials of effective professional development. A new consensus. In Linda Darling-Hammond & Gary Sykes (eds.), *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*, (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Helsby, G. (1999). Multiple truths and contested realities: The changing faces of teacher professionalism in England. In C. Day, A. Fernandez, T. Hague and J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers*. London: Falmer.
- Hilferty, F. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161-173.
- Hill, H. C. (2004) "Professional Development Standards and Practices in Elementary School Mathematics." *The Elementary School Journal* 104 (3): 215–231.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20 (2), 109–131.
- Hoekstra, A., and F. Korthagen. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education* 62, (1): 76–92.

- Hoekstra, A., M. Brekelmans, D. Beijaard, and F. Korthagen. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education* 25, (5): 663–673.
- Hoigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and 131 teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.
- Holland, P.E. (2001). Professional development in technology: Catalyst for school reform. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9 (2), 245-267.
- Holloway, H., J. (2006). Connecting Professional Development to Student Learning Gains. *Science Educator*, 5 (1), 37-43.
- Hong, J.Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education* , 26, 1530-1543.
- Huber, S. G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*. 37: 5, 837-853.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching. *Teachers and Teaching*. 1(2), 193-211.
- Huberman, M. (2001). Networks that alter teaching: conceptualisations, exchanges, and experiments. In Soler, J., Craft, A., Burgess, H. (Eds.), *Teacher development: exploring our own practice*. London: Paul Chapman Publishing and The Open University.
- Huffman, D., K. Thomas, and F. Lawrenz. (2003) "Relationship Between Professional Development, Teachers' Instructional Practices, and the Achievement of Students in Science and Mathematics." *School Science and Mathematics* 103 (3): 378–387.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179.
- Isotalo, S. (2017). *Teacher Educators' Professional Identity Formation in a*

- Challenging Context: Experience from Eritrea.* Master's Thesis in Education. University of Jyväskylä.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713.
- Jackson, P.W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacob, B. A. & Lefgren, L. ( 2008.) "Can Principals Identify Effective Teachers? Evidence on Subjective Performance Evaluation in Education," *Journal of Labor Economics*, University of Chicago Press, 26, 101-136.
- James, M., and R. McCormick. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education* 25, (7): 973–982.
- James, W. (1983). *The principles of psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1890).
- Jarvis, P. (1994). Learning Practical Knowledge. *Journal of Further and Higher Education* 18:1. pp. 31-34.
- Jesness, J. (2000). Workshop wonderland. Who's teaching the teachers? *Reason*, 12, 37-39.
- Jesus, S. N. & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134.
- Johnson, K. E. (2003). "'Every experience is moving force': identity and growth through mentoring." *Teaching and Teacher Education*(19): 787-800.
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2921-2926.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*, (3rd Ed.). Alexandria: ASCD.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Jurasaitė-Harbison, E., and L.A. Rex. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 26, (2): 267–277.
- Kao, Yu-Shu Raissa, Lin Sung-Po (2015). Constructing a Structural Model of Teachers' Professional Identity, *Asian Journal of Management Sciences & Education* 4 (1), 69-81.
- Kassotakis, M. (2011). School Evaluation and Assessment of Teachers in Greek

- Primary and Secondary Education. *Hellenic Studies/Etudes Helleniques*, 19(1), 51-71.
- Kaufman, K. J. (2013). 21 Ways to 21st Century Skills: Why Students Need Them and Ideas for Practical Implementation. *Kappa Delta Pi Record*, 49, 78-83.
- Keiffer-Barone, S., & Ware, K. (2001). Growing great teachers in Cincinnati. *Educational Leadership*, 58 (8), 56-59
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*. 9(5/6), 449-450.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-324.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day and J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 217-237). Maidenhead: Open University Press
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micro-political literacy. *Teacher and Teacher Education*, 21 (8), 995-1006
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250.
- Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: Aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teacher Education* 34, (1): 25-41.
- Killion, J. (2000). Online staff development: promise or peril? *NASSP Bulletin*, 84(618), 38-46.
- King, M. B. & Newmann, F. M. (2000). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kappan*. 81(8), 576-580.
- Kirkwood, M. & Christie, D. (2006). The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Educational Studies*, 54(4), 429-448.
- Koehnecke, D.S. (2001). Professional development schools provide effective theory

- and practice. *Education*, 121(3), 589-591.
- Kochhar, S. K. (2001). *Secondary administration*. India: Sterling.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 567-587.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis [Philosophical musings on theory and practice]. *Bedreskole*, (2): 20–25.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen and Co.
- Lai, M. & Lo, L.N.K. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experience of Hong Kong and Shanghai. *Compare*, 37(1), 53-68.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo and M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and Practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 199-208). Oxford: Routledge.
- Lawrence, C.A., and W.H. Chong. (2010). Teacher collaborative learning through the lesson study: Identifying pathways for instructional success in a Singapore high school. *Asia Pacific Education Review* 11, (4): 565–572.
- Leaton-Gray, S. & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labor. *Cambridge Journal of Education*, 40 (1), 5-23.
- Levine, T.H., and A.S. Marcus. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 26, (3): 389–398.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. McLaughlin & L. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices*. New York: Teachers College Press, 185-201.

- Lieberman, A. (1999). Networks. *Journal of Staff Development*, 20 (3), 43-44.
- Little, J. W. (1982) "Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success." *American Educational Research Journal* 19 (3): 325-340.
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-26.
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283
- Louis, K.S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27.
- MacBeath, J, Schratz, M., Meuret, D & Jakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in european schools: a story of change*. London: Routledge.
- MacBeath, J. & Moos, L. (2004). *Democratic learning: the challenge to school effectiveness*. London: Routledge.
- MacGilchrist, B., Reed, J. & Myers, K. (2008). *The intelligent school*. London: Sage, 2th edition.
- MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007).. "Becoming a student teacher: core features of the experience". *European Journal of Teacher Education* 30(3): 225-248.
- Malikow, M. (2005). Effective teacher study. In *National Forum of Teacher Education Journal-Electronic*, 16, 1-9.
- Masoumpah, Z., & Zarei, G. R. (2014). EIL, Iranian teachers' professional identity and perception of professional competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1100 – 1109.
- Maycut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: a Philosophic and Practical Guide*, London: Falmer Press.
- McCutchen, D., R. D. Abbott, L. B. Green, S. N. Beretvas, S. Cox, T. Q. Potter, and



- A. L. Gray. (2002) “Beginning Literacy: Links Among Teacher Knowledge, Teacher Practice, and Student Learning.” *Journal of Learning Disabilities* 35 (1): 69–86.
- McKinlay, A., & McVittie, C. (2011). *Identities in context individuals and discourse in action*. Chichester, U.K.; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- McLaughlin, M. & Zarrow, J. (2001). Teachers engaged in evidence-based reform: Trajectories of teachers’ inquiry, analysis, and action. In A. Lieberman and L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matter* (pp. 79 – 101).
- McLinden, M.T., S. McCall, D. Hinton, and A. Weston. (2006). Developing online problem-based resources for the professional development of teachers of children with visual impairment. *Open Learning* 21, (3): 237–251.
- McNicholl, J., and M. Noone. (2007). Teaching and learning at A level within a modular context: A collaborative project with biology teachers. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, September 5–8, at the Institute of Education, University of London, UK.
- McRae, D., Ainsworth, G., Groves, R., Rowland, M., & Zbar, V. (2001). *PD 2000: A National Mapping of School Teacher Professional Development*. Canberra, AUS: Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs.
- McWilliam, E. (2002). Against professional development. *Educational Philosophy and Theory*, 34 (3), 289-299.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Meirink, J.A., P.C. Meijer, N. Verloop, T.C.M. Bergen. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education* 32, (3): 209–224.
- Meriam S. and Caffarella R. (1991), *Learning in adulthood*, San Francisco: Jossey – Bass Inc.
- Mevarech, Z.R. (1995). Teachers’ paths on the way to and from the professional development forum. In Guskey, T.R., Huberman, M. (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Miller, D., and D. Glover. (2007). *Into the unknown: The professional development*

- induction experience of secondary mathematics teachers using interactive whiteboard technology. *Learning, Media and Technology* 32, (3): 319–331.
- Miller, J. (2008). *Teacher identity: The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. A. Burns and J. C. Richards. Cambridge, Cambridge University Press.
- Miller, L. (2001). School-university partnership as a venue for professional development. In Lieberman, A., Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17 (5), 517-528.
- Moller, J. (2012). The construction of a public face as a school principal. *International Journal of Educational Management*, 26, 452–460.
- Moos, L.; Johansson, O.; Day, C. (2011). New insights: How successful school leadership is sustained. In *How School Principals Sustain Success Over Time: International Perspectives*; Moos, L., Johansson, O., Day, C., Eds.; Springer: Dordrecht, The Netherlands, 223–230.
- Muijs, D, Kyriakides L, van der Werf G, Creemers B, Timperley H & Earl L (2014) State of the art –teacher effectiveness and professional learning, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25:2, 231-256
- Murray, T. (2003). *Blending Qualitative and Quantitative Research Methods in Theses and Dissertations*. London: Corwin Press Inc.
- Newton E.H., - Brathwaite W.E., (1987), “Priorities and Program effectiveness in teacher education: A study of the perceptions on teachers in training in training and their tutors. *Training and teacher education*, 3 (3), 193-204.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London & New York: Routledge.
- Nicolaidis, K. & Mattheoudakis, M. (2008). Utopia vs. reality: the effectiveness of in-service training courses for EFL teachers. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 279-292.
- O'Connor, K.E. (2008). “You choose to care: Teachers, emotions and professional identity”. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.

- O'Hanlon, C. (1996). "Why is action research a valid basis for professional development?". In: McBride, R. *Teacher education policy: some issues arising from research and practice*. London: The Flamer Press.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD: Paris
- OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Ono, Y., and J. Ferreira. (2010). A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. *South Africa Journal of Education* 30, (1): 59–74.
- Opfer, V.D., and D.G Pedder. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education* 34, (1): 3–23.
- Opfer, V.D., D.G. Pedder, and Z. Lavicza. (2011a). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education* 27, (2): 443–53.
- Opfer, V.D., D.G. Pedder, and Z. Lavicza. (2011b). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement* 22, (2): 193–214.
- Owston, R. (1998). *Making the link: teacher professional development on the Internet*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Ozga, J. (1995). Deskillling a profession: Professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In H. Busher and R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools* (pp. 21-37). London: Kogan Page.
- Parise, L.M., and J.P. Spillane. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal* 110, (3): 323–346.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 99(1), 83.
- Pedder, D. (2006). Organisational conditions that foster successful classroom promotion of learning how to learn. *Research Papers in Education* 21, (2): 171–200.

- Pennington, M. C. (2015). Teacher identity in TESOL: A frames perspective. In: Y. L. Cheung, S. B. Said, & K. Park (Eds.), *Advances and current trends in language teacher identity research* (pp. 16–30). New York: Routledge.
- Penuel, W. R., Fishman B. J., Yamaguchi R., and Gallagher L. P.. (2007) “What Makes Professional Development Effective? Strategies that Foster Curriculum Implementation.” *American Educational Research Journal* 44 (4): 921–958.
- Pillen, M., Beijaard, D. & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers’ professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.
- Postholm, M.B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, (7): 1717–1728.
- Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: The perceptions of teachers in Greece. *Emotional and Behavioural Difficulties* 12(2):91-104.
- Reeves, J. (2009). Teacher investment in learner identity. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 34-41.
- Revell, L. & Arthur, J. (2007), Character education in schools and the education of teachers, *Journal of Moral Education* 36 (1):79-92
- Richards, J. C. (2017). Identity in second language teacher education. In: G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 139–144). New York: Routledge.
- Richter, D., M. Kunter, U. Klausmann, O. Ludtke, and J. Baumert. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers’ uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education* 27, (1): 116–126.
- Riga, V. & Botsoglou, K. (2004) Reforming "Traditional" Teaching Methods in In-Service Training Programs for Early Childhood Teachers An Action Research Project. *International Journal of Learning* 11:223-230.
- Riggs, I.M., & Sandlin, R.A. (2000). Teaching portfolios for support of teachers’ professional growth. *NASSP Bulletin*, 84(618), 22-27.
- Rinke, C., and L. Valli. (2010). Making adequate yearly progress: Teacher learning in school-based accountability contexts. *Teachers College Record* 112,(3): 645–684.

- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 732–746). New York: Routledge.
- Rogers, A. (1986). *Teaching Adults*. Open University Press: Milton Keynes.
- Romano, M. & Gibson, P. (2006). Beginning Teachers Successes and Struggles: Elementary Teachers Reflections on the First Year of Teaching: *The Professional Educator*, Vol. 28, N. 1.
- Ryan, A., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Sachs, J. (2000). Rethinking the practice of teacher professionalism. In Day, C., Fernandez, A., Hauge, T.E., Moller, J. (Eds.), *The life and work of teachers: international perspectives in changing times*. London: Falmer Press.
- 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
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo, & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Oxford: Routledge
- Saiti, A. (2007). School Leadership And Educational Equality: Analysis of Greek Secondary School Data. *School Management and Leadership*, Vol. 27, No 1, 65-78.
- Sales, A. J.A. Traver, and R. Garcí'a. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education* 27, (5): 911–919.
- Salifu, I., & Agbenyega, J. S. (2013). Teacher motivation and identity formation: Issues affecting professional practice. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 3(1), 58-74.
- Sammons, P., Day, C, Kington, A, Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and



- implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681 — 701
- Sargent, T., & Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural Northwest China. *Comparative education review*, 49(2), 173-204.
- Saunders, W. M., C. N. Goldenberg, and R. Gallimore. (2009) “Increasing Achievement by Focusing Grade-Level Teams on Improving Classroom Learning: A Prospective, Quasi-Experimental Study of Title I Schools.” *American Educational Research Journal* 46 (4): 1006–1033
- Saxe, G., M. Gearhart, and N. Nasir. (2001) “Enhancing Students’ Understanding of Mathematics: A Study of Three Contrasting Approaches to Professional Support.” *Journal of Mathematics Teacher Education* 4: 55–79
- Schon, D. A. (1983). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass
- Scribner, S. P., & Crow, G. M. (2012). Employing professional identities: Case study of a high school principal in a reform setting. *Leadership and Policy in Schools*, 11(3), 243–274.
- Sikes, P.J., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. London: Falmer Press.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-217.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A. & Shacklock, G. (2000). *Teachers’ work in a globalizing economy*. London: Falmer Press.
- Soreide, G.E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiating. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. In W. R.Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.234-251). New York: McMillan Pub.
- Stake, R. E. (1994). 'Case Studies' Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Starkey, L., A. Yates, L.H. Meyer, C. Hall, M. Taylor, S. Stevens, and R. Toia.



- (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. *Teaching and Teacher Education* 25, (1): 181–189.
- Steffy, B & Wolfe, M. (1997). *The life cycle of the career teacher: Maintaining excellence for a lifetime*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.
- Stokes, L. (2001). Lessons from an inquiring school: forms of inquiry and conditions for teacher learning. In: Lieberman, A., Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Supovitz, J. A. (2002) “Developing Communities of Instructional Practice.” *Teachers College Record* 104 (8): 1591–1626.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. & Cunningham, M. (2010). Teachers’ conceptions of teachers’ professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36 (4), 549-571
- Taylor, M., A. Yates, L.H. Meyer, and P. Kinsella. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education* 27, (1): 85–94.
- ten Dam, G. T., & Blom, S. (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and teacher education*, 22(6), 647-660.
- Thomson, M. M., & Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56-68.
- Thornberg, R. (2008) Values education as the daily fostering of school rules, *Research in education* (Manchester), (80), 1, 52-62.
- Tillema, H. H. (1995). Changing the professional knowledge and belief of teachers: A training study. *Learning and Instruction*, 5(4), 291-318.
- Torstendahl, R. (1990). Introduction: Promotion and strategies of knowledge-based groups. In R. Torstendahl and M. Burrage (Eds.), *Academic work: The changing labour processes in higher education*. London: Sage.
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding Expertise in Teaching; Case studies of ESL Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tsui, K.T. & Cheng, Y.C. (1999). School organizational health and teacher

- commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Turner-Bisset, R. (2001). *Expert teaching: Knowledge and teaching to lead the profession*. London: Fulton.
- Van der Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Van Huizen, P., Van Oers, B. & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267-290.
- Varghese, M. (2006). "Bilingual teachers-in-the making in urban town." *Journal of Multilingual and Multicultural development* 27(3): 211-224.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Vermunt, J. D. & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 294-302.
- Villegas-Reimers, E. (2003) *Teacher professional development: an international review of the literature*, Unesco: International Institute for Educational Planning.
- Vloet, K., & van Swet, J. (2010). 'I Can Only Learn in Dialogue!' Exploring Professional Identities in Teacher Education. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 149-168.
- Volkman, M.J. & Anderson, M.A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C. & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 403-413.
- Vrasidas, C. & Glass, G.V. (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information*

- technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Walker, R. (1985). 'Methods: Issues and Problems' Moon, B., Isaac, I. & Powney, J. (Eds) (1990) *Judging Standards and Effectiveness in Education*, London: Hodder and Stoughton.
- Wall, K., S. Higgins, E. Glasner, and J. Gormally. (2009). Teacher enquiry as a tool for professional development: Investigating pupils' effective talk while learning. *The Australian Educational Researcher* 36, (2): 93–117.
- Wanzare, Z.; da Costa, J.L. 2000. Supervision and staff development: overview of the literature. *NASSP Bulletin*, 84 (618), 47-54.
- Webb, R., G. Vulliamy, A. Sarja, S. Hamalainen, and P.-L. Poikonen. (2009). Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education* 35, (3): 405–422.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107.
- Wehmeyer, M. L., & Mithaug, D. E. (2006). Self-Determination, Casual Agency, and Mental Retardation. Στο Switzky, H. N., *International Review of Research in Mental Retardation: Mental Retardation, Personality, and Motivational Systems*. 31, pg. 31-71. California: Academic Press.
- Wheelan, S. A., and J. Kesselring. (2005) "Link Between Faculty Group Development and Elementary Student Performance on Standardized Tests." *The Journal of Educational Research* 98 (6): 323–330.
- Whetten, D. & Cameron, K. (2002). *Developing Management Skills*. (5th edition). New Jersey: Prentice Hall.
- White, C. J. (2017). Searching for identity in distance language teaching. In: G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 107–113). NewYork: Routledge.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: Traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Conningham (Ed.), Foreword by Sir D. Watson *Exploring professionalism*. Institute of Education: University of London.

- Wilde, J. (2005). *'Doing the undoable'*. *Professional development in schools in Special Measures*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Wilson, J.D. (1994). Appraisal of teachers. In Galton, M., Moon, B. (Eds.), *Handbook of teacher training in Europe*. London: David Fulton Publishers.
- Wise, A. (2000). Creating a high quality teaching force. *Educational Leadership*, 58(4), 18-21.
- Wood, D. (2000). Narrating professional development: teachers' stories as texts for improving practice. *Anthropology and Education Quarterly*, 31 (4), 426-448.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement. In *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, ed. B.J. Zimmerman and D. Schunk, 1-25. New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B.J. (2006). Development and adaption of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. In *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, ed. K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, and R.R. Hoffman, 705-22. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zounhia, K., Emmanouel, K., Kossiva, E. & Hatziharistos, D. (2002). Perceived Effectiveness of Greek Secondary School Teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 7 (1): 19-29.
- Zwart, R.C., T. Wubbels, T. Bergen, and S. Bolhuis. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students? *Journal of Teacher Education* 60, (3): 243-257.

### **Ηλεκτρονικές Πηγές**

- Beaton, G. R. (2010, January 31). *Why professionalism is still relevant*. University of Melbourne Legal Studies Research Paper No. 445. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1545509>
- Billington, D. (2007). *Seven characteristics of adult education/adult learning*. <http://meetingsnet.com/adult-learning/seven-characteristics-adult-education>
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2010). *Institutional embrace and the postmodern professional*. In European Conference of Educational Research, 25-28 August 2010, Helsinki [http://oro.open.ac.uk/22860/2/Jeffrey\\_and\\_Troman.pdf](http://oro.open.ac.uk/22860/2/Jeffrey_and_Troman.pdf)

- Ingvarson, L., M. Meiers, and A. Beavis. (2005) “Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers’ Knowledge, Practice, Student Outcomes and Efficacy [Electronic Version].” *Educational Policy Analysis Archives* 13: 1–28. Retrieved 10/12/ 2015 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>.
- Kedzior, M. (2004). Teacher professional development. Education Policy Brief, 15. Available online at <http://www.rdc.udel.edu>.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>  
<http://www.esos.gr/arthra/47392/lykeio-dyo-tahytiton-kai-synehi-epimorfosi-ton-ekpaideytikon-proothei-o-k-gavrogloy>(προσπελάστηκε 1/5/2018)  
<http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS (τελευταία πρόσβαση: 17-10-2015)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο – Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. 392, Βρυξέλλες 3.8.2007. (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:EL:PDF>).
- Κυριάκη, Σ., Παρδάλη, Μ. (2012). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Αχαρνών. Στα *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Ανάκτηση από: [http://www.elliepek.gr/gr\\_html/gr\\_proceedings/6th\\_conference.html](http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/6th_conference.html)
- Μπιρμπίλη, Μ. (2011). *Σχέδιο Δράσης για την εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών & την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Νέο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ - Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης, προσβάσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/1528>
- Ο.Ο.Σ.Α. (1997). *Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος από τον Ο.Ο.Σ.Α.* <http://www.hri.org/docs/OECD.html> (προσπελάστηκε στις 30 Απριλίου 2018)
- Παπαδούρης Π., (2001), «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης». Εισήγηση στο 1ο Συνέδριο Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. [http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA\\_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect7/55.htm#ftnref3](http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect7/55.htm#ftnref3)
- Π.Ι. (2009). Πρόταση του Π.Ι. για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο



στο [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/prot\\_epimorf.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf) (τελ. πρόσβαση 20/1/2018).

Ρεζ, Γ. (2005). Αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Χίου για την ακολουθούμενη επιμορφωτική πολιτική. <http://users.sch.gr//salnk/arthra/arthra15.htm>(τελευταία πρόσβαση: 17 -11 - 2015)



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
& ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης διδακτορικής εργασίας με τίτλο: «Διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, πρέπει να σημειωθεί ότι:

- α. δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη,
- β. τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα**. Δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομα σας ούτε να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητα σας
- γ. οι απαντήσεις είναι **απολύτως εμπιστευτικές** και
- δ. οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 15 λεπτά της ώρας. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για το χρόνο σας.

Τσολακίδης Ιωάννης

Καθηγητής ΠΕ09

**ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: .....****Παρακαλώ επιλέξτε:**

Ηλικία:           εως 30

31-40

41-50

51-..

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα 

Κλάδος/Ειδικότητα: ΠΕ....

Σχέση Εργασίας/Απασχόλησης: Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

Συνολική προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση:

0- 5

6 -10

11-15

16-20

21- 25

26-

Σπουδές: Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Εξομοίωση

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Διδακτορικό Δίπλωμα

Άλλο (π.χ. δεύτερο πτυχίο, αναφέρετε Τμήμα)

Υπηρετείτε σε :

Νηπιαγωγείο  Δημοτικό  ΓΕΛ  Γυμνάσιο  ΕΠΑ.Λ. Ειδικό Σχολείο Περιοχή σχολείου: Αστική Ημιαστική Αγροτική

**ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ελπίζω να μπορώ να συνεχίσω να διδάσκω για το υπόλοιπο της εργασίας μου.					
Οι λόγοι που με έκαναν να γίνω εκπ/κός αρχικά είναι οι ίδιοι λόγοι που με κάνουν να θέλω να συνεχίσω να διδάσκω τώρα.					
Πάντα ήθελα να γίνω ένας εκπ/κός, γιατί είναι μια σεβαστή δουλειά για μένα.					
Ο τύπος του δασκάλου που περίμενα να γίνω είναι σύμφωνος με το διδακτικό στυλ μου.					
Δηλώσεις σχετικά με την καριέρα μου από τους άλλους είναι σχετικές στο πως τις αντιλαμβάνομαι εγώ.					
Νομίζω το να είμαι υπεύθυνος για το πρόγραμμα σπουδών (Α.Π) και για τη διδασκαλία είναι ένα από τα επαγγελματικά μου καθήκοντα.					
Πιστεύω ότι το να είσαι υπεύθυνος για τους μαθητές είναι ένα από τα επαγγελματικά μου καθήκοντα.					
Πιστεύω ότι το να είσαι υπεύθυνος για την κοινωνία είναι ένα από τις επαγγελματικά μου καθήκοντα.					
Οι πολιτικές του σχολείου επηρεάζουν τη διδασκαλία μου.					
Οι στάσεις των γονέων επηρεάζουν τη διδασκαλία μου					
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π) επηρεάζει τη διδασκαλία μου.					
Μέσα στο σχολείο στο πλαίσιο της επαγγελματικής δεοντολογίας, είμαι πρόθυμος να αλληλεπιδρώ με τους μαθητές ενεργά στην edραίωση της εμπιστοσύνης μαζί τους.					
Είμαι πρόθυμος να επιβάλω τους μαθητές σύμφωνα με το νόμο, όταν έχουν προβλήματα συμπεριφοράς.					
Ως εκπ/κός, πάντα δίνω το παράδειγμα διδάσκοντας στους μαθητές πώς να συνυπάρχουν μαζί με τους άλλους.					
Πιστεύω ότι οι εκπ/κοί έχουν μεγάλη επίδραση στη συμπεριφορά και την ηθική των μαθητών.					
Πιστεύω ότι οι εκπ/κοί θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας για να διδάξουν το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού.					
Πιστεύω ότι οι εκπ/κοί θα πρέπει να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας για να τονώσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση.					

Πιστεύω ότι οι εκπ/κοί θα πρέπει να είναι ικανοί να διδάξουν τους περισσότερους μαθητές ώστε να κατανοήσουν το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού.					
Επιχειρώ διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη για να βοηθήσω τους μαθητές να μάθουν.					
Είμαι πρόθυμος να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω τους μαθητές ώστε να λύσουν τα προβλήματα στη ζωή τους.					
Είμαι πρόθυμος να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω τους μαθητές να λύσουν προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος.					
Είμαι αφοσιωμένος εκτενώς στην εργασία μου ως εκπ/κός.					



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
& ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης διδακτορικής εργασίας με τίτλο: «Διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, πρέπει να σημειωθεί ότι:

- α. δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη,
- β. τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα**. Δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομα σας ούτε να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητα σας
- γ. οι απαντήσεις είναι **απολύτως εμπιστευτικές** και
- δ. οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 15 λεπτά της ώρας. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για το χρόνο σας.

Τσολακίδης Ιωάννης

Καθηγητής ΠΕ09



**ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: .....****Παρακαλώ επιλέξτε:**

Ηλικία:           εως 30

31-40

41-50

51-..

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα 

Κλάδος/Ειδικότητα: ΠΕ....

Σχέση Εργασίας/Απασχόλησης: Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

Συνολική προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση: 0- 5

6 -10

11-15

16-20

21- 25

26-

Σπουδές: Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Εξομοίωση

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Διδακτορικό Δίπλωμα

Άλλο (π.χ. δεύτερο πτυχίο, αναφέρετε Τμήμα)

Υπηρετείτε σε :

Νηπιαγωγείο  Δημοτικό  ΓΕΛ  Γυμνάσιο  ΕΠΑ.Λ. Ειδικό Σχολείο Περιοχή σχολείου: Αστική Ημιαστική Αγροτική

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Η ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης & κατάρτισης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του-ης εκπαιδευτικού					
Η συμμετοχή σε επιστημονικές εκδηλώσεις συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του-ης εκπαιδευτικού					
Η συνεργασία με τους συναδέλφους συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του-ης εκπαιδευτικού					
Η χρήση των νέων τεχνολογιών και η διαδικτυακή μάθηση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του-ης εκπαιδευτικού					
Η προσωπική έρευνα και μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του-ης εκπαιδευτικού					
Η επιμόρφωση για έναν εκπαιδευτικό είναι απαραίτητη					
Η απόκτηση αναγνωρισμένου πιστοποιητικού επιμόρφωσης είναι απαραίτητη					
Θα αποφάσιζα να παρακολουθήσω ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που μου είναι αδιάφορο αρκεί να πάρω ένα πιστοποιητικό					
Η μέχρι τώρα επιμόρφωση που παρακολούθησα με βοήθησε να γίνω καλύτερος/η εκπαιδευτικός					
Η μέχρι τώρα επιμόρφωση που παρακολούθησα βελτίωσε τις προοπτικές μου για επαγγελματική εξέλιξη					
Θα παρακολουθούσα ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης αν κρίνω ότι θα έχει οικονομικό αποτέλεσμα					
Θα παρακολουθούσα ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης αν με αυτό αποκτήσω νέες γνώσεις και δεξιότητες σε θέματα που υστερώ					
Θα παρακολουθούσα ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης αν κρίνω ότι η επιμόρφωση μου προσφέρει μεγαλύτερη ασφάλεια (μειώνει τον κίνδυνο ανεργίας)					
Θα παρακολουθούσα ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης αν κρίνω ότι είναι χρήσιμο για την εξέλιξή μου στην επαγγελματική ιεραρχία					
Θα παρακολουθούσα ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης αν κρίνω ότι θα μου προσδώσει κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα & στην κοινωνία					
Θα παρακολουθούσα ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης αν κρίνω ότι με ικανοποιεί ως άνθρωπο και επιστήμονα					
Θα παρακολουθούσα ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης αν κρίνω ότι τονώνει την αυτοπεποίθησή μου					

Θα παρακολουθούσα ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης αν κρίνω ότι είναι μια ευκαιρία να ζήσω μια νέα εμπειρία					
---	--	--	--	--	--

**Αξιολογήστε την ποιότητα της επιμόρφωσης που παρακολουθήσατε ως προς τα ακόλουθα χαρακτηριστικά.**

Χαρακτηριστικά	Ποιότητα επιμόρφωσης				
	Πολύ καλή	Καλή	Μέτρια	Μάλλον κακή	Κακή
Περιεχόμενο					
Σαφήνεια στόχων					
Σχέση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη					
Επιστημονική επάρκεια επιμορφωτών					
Οργανωτική αρτιότητα					
Ελκυστικότητα διδασκαλίας					
Ευελιξία προγράμματος					
Επάρκεια χρόνου					
Καταλληλότητα τόπου διεξαγωγής					
Επιδότηση επιμορφούμενου/ης					
Κίνητρα για παρακολούθηση					
Κόστος για τους/τις επιμορφούμενους/ες					

**Από την εμπειρία σας σε επιμορφωτικά προγράμματα, αξιολογήστε πόσο σημαντικό θεωρείτε το καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης**

Χαρακτηριστικό	Εξαιρετικά σημαντικό	Σημαντικό	Μέτρια σημαντικό	Ελάχιστα σημαντικό	Καθόλου σημαντικό
Περιεχόμενο					
Σαφήνεια στόχων					
Σχέση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη					
Επιστημονική επάρκεια επιμορφωτών					
Οργανωτική αρτιότητα					
Ελκυστικότητα διδασκαλίας					
Ευελιξία προγράμματος					
Επάρκεια χρόνου					
Καταλληλότητα τόπου διεξαγωγής					
Επιδότηση επιμορφούμενου/ης					

Κίνητρα για παρακολούθηση					
Κόστος για τους/τις επιμορφούμενους/ες					

**Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση που παρακολούθησατε σχεδιάστηκε με τρόπο ώστε να βοηθά:**

Κατά προτεραιότητα τον εκπαιδευτικό	Κατά προτεραιότητα το κράτος ή ο φορέας που προσφέρει εκπαίδευση	Άλλο
-------------------------------------	--	------

**Σχετικά με τη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, στην παρούσα φάση της ζωής σας, θα επιλέγατε:**

Επιμορφωτικά προγράμματα μικρής διάρκειας	Επιμορφωτικά προγράμματα μεγάλης διάρκειας	Άλλο
---	--	------

**Σχετικά με την περιοδικότητα της επιμόρφωσης, θα προτείνατε η επιμόρφωση να γίνεται:**

Κάθε φορά που υπάρχει ανάγκη (π.χ. σε κάθε μεταρρύθμιση)	Κάθε φορά που υπάρχει σημαντική αλλαγή στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού	Περιοδικά
--	--	-----------

**Σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της επιμόρφωσης, θα επιλέγατε:**

Επιμορφωτικά προγράμματα από απόσταση	Επιμορφωτικά προγράμματα δια ζώσης	Συνδυασμός των προηγούμενων
---------------------------------------	------------------------------------	-----------------------------

**Σχετικά με την υποχρέωση συμμετοχής του/της εκπαιδευτικού στην επιμόρφωση θα προτείνατε:**

Υποχρεωτική συμμετοχή	Υποχρεωτική συμμετοχή αλλά με επιλογή του χρόνου παρακολούθησης	Προαιρετική συμμετοχή
-----------------------	---	-----------------------

**Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν λόγο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων:** ΝΑΙ ΟΧΙ

**Ποιον κατά σειρά προτεραιότητας θεωρείτε καταλληλότερο φορέα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (1 για τον περισσότερο σημαντικό φορέα και 8 για το λιγότερο σημαντικό).**

Υπουργείο Παιδείας	
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής	
Π.Ε.Κ.	
Πανεπιστημιακό Ίδρυμα	
Το Σύλλογο Εκπαιδευτικών	
Τους/τις Σχολικούς Συμβούλους	
Ένα ιδιωτικό φορέα εξειδικευμένο στην εκπαίδευση ή στο αντικείμενο επιμόρφωσης	
Το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε	

## ΠΡΩΤΟΚΟΛΟ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

**Δημογραφικά Στοιχεία** (ειδικότητα, φύλο, ηλικιακή ομάδα, διδακτική προϋπηρεσία, σπουδές (πέρα των βασικών)-επιμορφώσεις, σχολική μονάδα, περιοχή σχολικής μονάδας)

### Επαγγελματική Ταυτότητα

- 1) Πως θα περιγράφατε τον εαυτό σας ως (επαγγελματία) εκπαιδευτικό;
- 2) Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεστε ως εκπ/κος στα καθήκοντα σας ως προς τη διδασκαλία, το Α.Π & την κοινωνία;
- 3) Υπάρχουν (εσωτερικοί & εξωτερικοί) παράγοντες που επηρεάζουν την εκτέλεση του επαγγέλματός σας;
- 4) Πιστεύετε ότι κατέχετε διδακτικές δεξιότητες & γνώσεις, που σας βοηθούν, σε προσαρμοστικές προσεγγίσεις του αντικειμένου σας & του Α.Π;
- 5) Αφιερώνετε επιπρόσθετο χρόνο για τη βοήθεια & υποστήριξη των μαθητών σας τόσο, στο σχολικό (μαθησιακό) όσο, και στο κοινωνικό τους περιβάλλον;

### Επαγγελματική Ανάπτυξη

- 1) Πως προσδιορίζετε την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπ/κου;
- 2) Η/Οι μέχρι τώρα επιμόρφωση-εις επέφερε-αν σε εσάς κάποιο όφελος; Αν ναι, προσδιορίστε
- 3) Για ποιό-ούς λόγο-ούς θα παρακολουθούσατε-συμμετείχατε σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης;
- 4) Τι θεωρείτε ως ποιοτικό/σημαντικό χαρακτηριστικό μιας επιμόρφωσης;
- 5) Ποιος είναι ο καταλληλότερος φορέας σχεδιασμού, υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης & επαγγελματικής ανάπτυξης; Πρέπει ο εκπαιδευτικός να'χει λόγο σ' αυτό;
- 6) Στην παρούσα φάση της ζωής σας τι θα επιλέγατε σχετικά: με τη διάρκεια, την περιοδικότητα, τον τρόπο διεξαγωγής & την υποχρέωση συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης;
- 7) Αναφέρατε κάποιο-α αντικείμενο που επιθυμείτε να επιμορφωθείτε