

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας
για τον Επαγγελματισμό τους και οι τρόποι αναβάθμισής του μέσω των μεθόδων
Επαγγελματικής Ανάπτυξης: Η συμβολή της Αυτοαξιολόγησης και του Αναστοχασμού»**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Γιάλβαλη Δέσποινα
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Κουτούζης Εμμανουήλ

ΒΟΛΟΣ 2020

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Γιάλβαλη Δέσποινα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας για τον Επαγγελματισμό τους και οι τρόποι αναβάθμισής του μέσω των μεθόδων Επαγγελματικής Ανάπτυξης: Η συμβολή της Αυτοαξιολόγησης και του Αναστοχασμού» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΩΣΑ

Γιάλβαλη Δέσποινα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο επαγγελματισμός και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελούν πεδία προβληματισμού για την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα αφού από κάποιους ερευνητές θεωρήθηκαν ότι συνδέονται στενά με την ποιοτική βελτίωση και την αποτελεσματικότητα των σχολείων ενώ από άλλους επικρίθηκαν ότι αποτελούν το μέσο για την επιβολή νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην εκπαίδευση. Ωστόσο, αποδεκτό από όλους είναι ότι η ποιότητα της παρεχόμενης από το σχολείο εκπαίδευσης εξαρτάται σημαντικά από την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2006) ενώ όπως αναφέρεται από τους Hargreaves & Fullan (1995), η ποιότητα, η ευρύτητα και η ευελιξία που πρέπει να χαρακτηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών στις μέρες μας συνδέεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο αυτοί εξελίσσονται ως άνθρωποι και ως επαγγελματίες.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη που μελετήθηκαν σε συνάρτηση με τις μεθόδους επαγγελματικής ανάπτυξης και ιδιαίτερα με την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχασμό.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η περιγραφική ποσοτική έρευνα, βασισμένη στην έρευνα επισκόπησης με χρήση κλειστού ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα της προήλθαν από τη συλλογή ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΛ, του νομού Μαγνησίας, και συλλέχθηκαν από 1 έως 30 Ιουνίου 2019. Συνολικά διανεμήθηκαν 200 ερωτηματολόγια, από τα οποία επεστράφησαν 177 (ποσοστό ανταπόκρισης: 177/200 δηλαδή 88,5%).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελούταν από οκτώ ομάδες ερωτήσεων:

1. Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών.
2. Παράγοντες που συνέβαλαν στην επιλογή του επαγγέλματός τους.
3. Συμφωνία των εκπαιδευτικών με πτυχές των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων-επαγγελματισμός.
4. Χαρακτηριστικά επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.
5. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση.
6. Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τον σκοπό των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσης.

7. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγησή τους.
8. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον αναστοχασμό.

Οι ερωτώμενοι δήλωσαν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους επιλέγοντας την κατάλληλη απάντηση, μέσω πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται ανάμεσα στο 0-ΚΑΘΟΛΟΥ ή ΠΟΤΕ, έως το 4-ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ή ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες 65,9% ενώ το 55,2% των ερωτώμενων είχε ηλικία μεγαλύτερη των 50 ετών και το 43,7% από 36 έως 50 ετών. Σχετικά με την προϋπηρεσία τους, το 36,2% είχε προϋπηρεσία από 7 έως 18 έτη ενώ το 58,73% είχε προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 19 ετών. Τέλος, το 15,9% των ερωτώμενων κατείχε θέση ευθύνης ενώ η πλειοψηφία είχε πρόσθετες σπουδές.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις περισσότερες διαστάσεις της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν θέση ευθύνης συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τις διαστάσεις της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης ενώ εκείνοι οι οποίοι έχουν πρόσθετες σπουδές επιπέδου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τις διαστάσεις του επαγγελματισμού.

Ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν, ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τον χαρακτηρισμό του λειτουργού από εκείνον του επαγγελματία, τονίζοντας με τον τρόπο αυτό τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους, όπως είναι τα αλτρουιστικά τους κίνητρα και η ανάπτυξη ηθικών και συναισθηματικών δεσμών με τους μαθητές τους. Σχετικά με τις φιλοδοξίες, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν τις ίδιες επαγγελματικές φιλοδοξίες με τους άνδρες συναδέλφους τους άσχετα αν αυτό δεν εκφράζεται τελικά στην κατοχή διοικητικών θέσεων ευθύνης οι οποίες ανδροκρατούνται. Όσον αφορά στην αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχασμό οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αυτοαξιολογούνται και αναστοχάζονται πάνω στις διδακτικές τους πρακτικές. Παρόλα αυτά η επαγωγική ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συσχετίζουν την αυτοαξιολόγηση με τον αναστοχασμό. Τέλος, θεωρούν ότι τόσο η αυτοαξιολόγηση όσο και ο αναστοχασμός είναι καθοριστικής σημασίας διαδικασίες για τον προσδιορισμό των μελλοντικών στόχων της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, απόψεις, επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός

ABSTRACT

The professionalism and professional development of teachers are areas of concern for the global educational community. Some researchers have considered them to be closely linked to the quality, improvement and effectiveness of schools, while others have criticized them as means of enforcing neoliberal policies in education. However, it is widely accepted that the quality of school-based education depends heavily on the quality of teachers' work (Ξωχέλλης, 2006), and as Hargreaves & Fullan (1995) point out, the quality, broadness and flexibility which must characterize the work of teachers nowadays, is related to their professional development as well as to the way in which they evolve as individuals and as professionals.

The purpose of this study is to explore the views and perceptions of secondary education teachers on their professionalism and professional development, which are studied in relation to professional development methods, in particular self-evaluation and reflection.

The method used is descriptive quantitative research, based on a closed survey questionnaire. Its data came from the collection of self-report questionnaires of teachers serving in Junior High Schools, General High Schools and EPAL (technical high school) of Magnesia Prefecture, collected from the 1st to the 30th June of 2019. A total of 200 questionnaires were distributed, of which 177 were returned (response rate 177/200 i.e. 88.5%).

The questionnaire used consisted of eight groups of questions:

1. Demographic and work characteristics of the sample of teachers.
2. Factors that have contributed to their choice of profession.
3. Consistency of teachers with aspects of their professional obligations - professionalism.
4. Characteristics of teachers' professionalism.
5. Teachers' views on continuous professional development and retraining.
6. Teachers' beliefs about the purpose of professional development and training programs.
7. Teachers' perceptions of their self-evaluation.
8. Teachers' views on reflection.

Respondents stated their degree of agreement or disagreement by ticking the appropriate answer, on a 5-point Likert scale ranging from 0-NO or NEVER, to 4-VERY MUCH OR VERY FREQUENTLY.

The majority of the participants were women 65.9% while 55.2% of respondents were older than 50 years and 43.7% from 36 to 50 years. About 36.2% had a service life of 7 to 18 years while 58.73% had a service life of more than 19 years. Finally, 15.9% of the respondents had a position of high responsibility while the majority of them had additional studies.

The results showed that women had statistically significant correlations with most dimensions of research. Teachers who hold a position of responsibility are statistically significantly correlated with the dimensions of continuing professional development while those with additional postgraduate or doctoral degrees are statistically significantly correlated with dimensions of professionalism.

With regards to the answers given, it is interesting to point out that educators prefer to be characterized as teachers rather than professionals emphasizing, that way, the qualitative characteristics of their profession, such as, their altruistic motivation and the development of ethical and emotional bonds with their students. In terms of gender, female teachers have the same professional aspirations as their male colleagues irrespective of whether this is ultimately expressed in the administration of education which is a male-dominated territory. Concerning self-evaluation and reflection, teachers state that they self-evaluate and reflect on their teaching practices constantly; however, inductive analysis has shown that teachers do not correlate self-evaluation with reflection. Finally, they consider that both self-assessment and reflection are decisive in the process of determining their future career development goals.

Keywords: teacher, views, professionalism, professional development, self-evaluation, reflection

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα Καθηγητή μου, κ. Μανώλη Κουτούζη, για τη συστηματική επιστημονική του καθοδήγηση καθώς και για τις ουσιαστικές παρατηρήσεις του σε καίρια ζητήματα της έρευνάς μου, για τον πολύτιμο χρόνο που πάντα διέθετε, αλλά και για την ηθική και ψυχολογική συμπαράστασή του προκειμένου η διπλωματική μου εργασία να ολοκληρωθεί με την παρούσα μορφή. Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω τις συναδέλφους και φίλες Ελένη, Αναστασία, Βασιλική και Χαρούλα, οι οποίες με βοήθησαν στην διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων στα σχολεία που υπηρετούν καθώς και τις Μυρτώ και Μαρία για τις πολύτιμες συμβουλές τους. Επιπλέον, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου, εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, για τον χρόνο που αφιέρωσαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της παρούσας έρευνας. Χωρίς τη συνεργασία τους δεν θα μπορούσε να έχει υλοποιηθεί. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω τον σύζυγο και τα παιδιά μου για τη συμβολή τους στην προσπάθειά μου αυτή μέσω της κατανόησης που έδειξαν και της συμπαράστασής τους σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	5
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	7
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	8
ΠΙΝΑΚΕΣ.....	11
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	14
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	
Ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	
1.1 Η έννοια του επαγγελματισμού	18
1.1.1 Η έννοια του επαγγέλματος	18
1.1.2 Η έννοια του επαγγελματισμού	21
1.2 Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών	22
1.2.1 Η διαμόρφωση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών	22
1.2.2 Διδασκαλία: επάγγελμα ή λειτούργημα;	23
1.2.3 Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και τα στάδια εξέλιξής του	27
1.3 Τύποι-μοντέλα επαγγελματισμού	35
1.3.1 Τύποι επαγγελματισμού	35
1.3.2 Μοντέλα επαγγελματισμού	39
1.3.3 Η ελληνική πραγματικότητα	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	49
2.2 Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	51
2.3 Περιεχόμενο και χαρακτηριστικά της ποιοτικής επαγγελματικής ανάπτυξης	54
2.4 Φάσεις της επαγγελματικής σταδιοδρομίας- Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης	61
2.5 Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	65
2.6 Μοντέλα και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης	66
2.7 Η ελληνική πραγματικότητα	75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΩΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

3.1 Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	82
3.2 Η αυτοαξιολόγηση και τα πεδία εφαρμογής της	86
3.3 Η αυτοαξιολόγηση ως αναστοχαστική διαδικασία	89
3.4 Αυτοαξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	95
3.5 Η άποψη των ελλήνων εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση	99

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1 Μεθοδολογία	106
4.2 Ερευνητικά εργαλεία	107
4.3 Ο πληθυσμός της έρευνας	109
4.4 Η διαδικασία της έρευνας	110

4.5 Αξιοπιστία των κλιμάκων της μελέτης	110
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
5.1 Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος	112
5.2 Περιγραφική στατιστική των απαντήσεων στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου- Κυρίως ερωτήματα	121
5.3 Επαγωγική ανάλυση	136
5.3.1 Σχέση των δημογραφικών στοιχείων με τις κύριες μεταβλητές της έρευνας	140
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	148
Συμπεράσματα- Προτάσεις	162
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	164
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	187
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	188

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Έλεγχοι αξιοπιστίας

Πίνακας 2: Δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά του δείγματος

Πίνακας 3: Μέγεθος Σχολείου

Πίνακας 4: Ειδικότητες που αναφέρθηκαν από το δείγμα

Πίνακας 5: Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος

Πίνακας 6: Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών-επαγγελματισμός

Πίνακας 7: Χαρακτηριστικά επαγγελματισμού

Πίνακας 8: Απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη

Πίνακας 9: Πού πρέπει να αποσκοπεί η επαγγελματική ανάπτυξη

Πίνακας 10: Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού

Πίνακας 11: Αναστοχασμός

Πίνακας 12: Μέσοι όροι/τυπικές αποκλίσεις για τις προκύπτουσες διαστάσεις

Πίνακας 13: Έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων Kolmogorov-Smirnov

Πίνακας 14: Συσχετίσεις Spearman rho μεταξύ των διαστάσεων της μελέτης

Πίνακας 15: Έλεγχοι Mann-Whitney U για την επίδραση του φύλου στις διαστάσεις της μελέτης

Πίνακας 16: Μέση κατάταξη των απαντήσεων των ανδρών και των γυναικών

Πίνακας 17: Έλεγχος Mann-Whitney U για την επίδραση του φύλου στις επαγγελματικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών

Πίνακας 18: Έλεγχοι Kruskal-Wallis H για την επίδραση της ηλικίας στις διαστάσεις της μελέτης

Πίνακας 19: Έλεγχοι Kruskal-Wallis H για την επίδραση της προϋπηρεσίας στις διαστάσεις της μελέτης

Πίνακας 20: Έλεγχοι Mann-Whitney U για την επίδραση της θέσης ευθύνης στις διαστάσεις της μελέτης

Πίνακας 21: Μέση κατάταξη των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά θέση ευθύνης

Πίνακας 22: Έλεγχοι Kruskal-Wallis H για την επίδραση του τύπου σχολείου στις διαστάσεις της μελέτης

Πίνακας 23: Έλεγχοι Kruskal-Wallis H για την επίδραση της σχέσης εργασίας στις διαστάσεις της μελέτης

Πίνακας 24: Έλεγχοι Kruskal-Wallis H για την επίδραση των πρόσθετων σπουδών στις διαστάσεις της μελέτης

Πίνακας 25: Έλεγχοι Mann-Whitney U μεταξύ των συμμετεχόντων χωρίς πρόσθετες σπουδές(0) και εκείνων με την μέγιστη μοριοδότηση των πρόσθετων σπουδών (3)

Πίνακας 26: Μέση κατάταξη των απαντήσεων των συμμετεχόντων που δεν είχαν πρόσθετες σπουδές (0) και εκείνων που κατείχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών(3)

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διάγραμμα 1: Τα ποσοστά των συμμετεχόντων ως προς το φύλο

Διάγραμμα 2: Τα ποσοστά των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία

Διάγραμμα 3: Τα ποσοστά των συμμετεχόντων ως προς την συνολική υπηρεσία τους

Διάγραμμα 4: Τα ποσοστά των συμμετεχόντων ως προς τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν

Διάγραμμα 5: Ποσοστά αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών του δείγματος

Διάγραμμα 6: Ποσοστά συμμετεχόντων με ή χωρίς θέση ευθύνης

Διάγραμμα 7: Οι πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος

Διάγραμμα 8: Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος

Διάγραμμα 9: Υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών-επαγγελματισμός

Διάγραμμα 10: Τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 11: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη-επιμόρφωση

Διάγραμμα 12: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την στόχευση που θα πρέπει να έχουν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης

Διάγραμμα 13: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγησή τους

Διάγραμμα 14: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον αναστοχασμό

Διάγραμμα 15: Μέσοι όροι των διαστάσεων της έρευνας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν μια κοινωνία αναγνωρίζει ως κεντρικό το ρόλο της εκπαίδευσης στη διατήρηση του μελλοντικού δημοκρατικού της προορισμού, θα πρέπει να αναγνωρίζει και τους δασκάλους της, με τέτοιο τρόπο που να καθιστά το επάγγελμά τους βιώσιμο και ελκυστικό¹.

Ο κόσμος αλλάζει με πρωτοφανή ταχύτητα. Η αλλαγή αυτή, όντας ριζική και πολυεπίπεδη, επηρεάζει κάθε πτυχή της ζωής και των δραστηριοτήτων των ανθρώπων. Η αυξημένη κινητικότητα των πληθυσμών καθώς και η ανάπτυξη της τεχνολογίας φέρνει τους ανθρώπους πιο κοντά με αποτέλεσμα ότι συμβαίνει, καλό ή κακό, να επηρεάζει την παγκόσμια κοινωνία και όχι μόνο τις τοπικές. Εμφανίζονται νέες δομές εξουσίας και ελέγχου των κρατών μακριά από το έθνος κράτος ενώ η οικονομία κυριαρχεί επί της πολιτικής. Ποιά είναι η θέση της εκπαίδευσης σε αυτό το περιβάλλον; Τα εκπαιδευτικά μοντέλα του παρελθόντος μπορούν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις νέες συνθήκες και ποιός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου στις σύγχρονες κοινωνίες;

Τα ερωτήματα αυτά απασχολούν την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και τους Διεθνείς και Παγκόσμιους Οργανισμούς (Ευρωπαϊκή Ένωση, Ο.Ο.Σ.Α., Παγκόσμια Τράπεζα). Προτείνονται αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση που δημιουργούν νέα δεδομένα στο σχολικό περιβάλλον. Ο στόχος είναι η προσαρμογή στις νέες συνθήκες και η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενώ ο εκπαιδευτικός είναι ο αναντικατάστατος εταίρος για την επίτευξη των στόχων της αλλαγής. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί το κέντρο του ενδιαφέροντος όλων των φορέων της εκπαίδευσης αφού εδραιώνεται πλέον η πεποίθηση ότι η βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την αντίστοιχη βελτίωση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών

¹ Η Εκπαίδευση για την Αλλαγή-Η Αλλαγή για την Εκπαίδευση -Μανιφέστο των Εκπαιδευτικών για τον 21^ο αιώνα από το Συνέδριο: Η επαγγελματική εικόνα και το ήθος των εκπαιδευτικών, Απρίλιος 2014, Συμβούλιο της Ευρώπης, Στρασβούργο

(Darling-Hammond, 2010). Η συνεχής ανανέωση και εμπλουτισμός των γνώσεων, των δεξιοτήτων αλλά και των ικανοτήτων τους, μέσω της διαρκούς-δια βίου επαγγελματικής τους ανάπτυξης, προκρίνεται ως η βέλτιστη λύση για την υποστήριξη και την ενδυνάμωσή τους.

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αποκτά ενδιαφέρον για τους μελετητές, ωστόσο η Evans (2008, 2011) αναφέρει ότι δεν υπάρχει συναίνεση για την έννοια του επαγγελματισμού αφού προσδιορίζεται διαφορετικά ανάλογα με τον χώρο, τον χρόνο, το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής. Αρκετοί ερευνητές θεωρούν τον επαγγελματισμό κοινωνικά προσδιορισμένη έννοια (π.χ.: Evetts, 2006; Hanlon, 1998; Helsby, 1995) και ισχυρίζονται ότι λειτουργεί ως μηχανισμός πολιτικού και ιδεολογικού ελέγχου από ομάδες διαφορετικών συμφερόντων και γι' αυτό επαναπροσδιορίζεται διαρκώς. Οι διαφορετικές οπτικές για τον επαγγελματισμό οδηγούν σε διαφορετικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης για την οποία ο Bredeson (2002) υποστηρίζει πως σχετίζεται με κάθε επαγγελματική ευκαιρία που ενθαρρύνει την ανάπτυξη δημιουργικών και στοχαστικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και τους παρέχει την δυνατότητα να βελτιώσουν τις πρακτικές τους.

Στην Ελλάδα, υπάρχει ερευνητικό ενδιαφέρον για τον επαγγελματισμό ο οποίος εξετάζεται είτε μόνος του ή μαζί με την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003; Ξωχέλλης, 2006; Υφαντή, 2014; Φωτοπούλου, 2013; Βοζαΐτης, 2015; Καραγιάννη, 2015; Φυτιλή, 2008; Αναστασίου, 2017; Καλογιάννης, 2015; Πεδιαδίτης, 2009; Κόκιου, 2018; Τσολακίδης, 2018). Στην παρούσα εργασία, ο επαγγελματισμός και η επαγγελματική ανάπτυξη μελετώνται παράλληλα με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και τον αναστοχασμό. Η αυτοαξιολόγηση και ο αναστοχασμός θα διερευνηθούν ως διαγνωστικές διαδικασίες των αδυναμιών των εκπαιδευτικών με στόχο την βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού είναι θέματα που έχουν μελετηθεί αρκετά (Δημητρόπουλος, 2004; Σολομών, 1999; Κουτούζης, 2008; ΙΕΠ, 2014; Μαυρογιώργος, 2002; Καπαχτσή, 2011; Μπινιάρη, 2012). Δεν ισχύει όμως το ίδιο και με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η Καδιανάκη (2008:57), ισχυρίζεται ότι *«ο εκπαιδευτικός κατά την αυτοαξιολόγησή του συνομιλεί με τον εαυτό του, διατυπώνει κρίσεις για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα της γνώσης του, της επίδοσής του, των πιστεύω του και των ενεργειών του με*

σκοπό την αυτοβελτίωση». Επομένως η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία αναστοχαστική που πρέπει να οδηγεί σε αποφάσεις, δράση και αναθεωρήσεις-αλλαγές όταν αυτό απαιτείται.

Τέλος, ο αναστοχασμός έχει επίσης απασχολήσει τους μελετητές στο εξωτερικό (Dewey, 1933; Schön, 1983; Day, 2003; Mezirow, 1994,1998; Freire, 1996) αλλά και στην Ελλάδα (Καλαϊτζοπούλου, 2001; Κόκκος, 2010; Δακοπούλου, Καλογρίδη & Τερεζάκη, 2012; Λιντζέρης, 2007). Ο Dewey (1933) σύνδεσε τον αναστοχασμό με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τονίζοντας ότι ο αναστοχασμός είναι ο προβληματισμός του ανθρώπου σχετικά με τις εμπειρίες του και οδηγεί στη μάθηση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, μελετώνται οι αντιλήψεις τους για την αυτοαξιολόγησή τους και ανιχνεύεται αν ο αναστοχασμός αποτελεί μέρος της καθημερινής τους πρακτικής.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που προέκυψαν, μετά τη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διατυπώνονται ως εξής:

- 1) Πώς οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τις πτυχές του επαγγελματικού τους ρόλου και τον επαγγελματισμό τους;**
- 2) Πώς οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη και πού αυτή θα πρέπει να αποσκοπεί;**
- 3) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγησή τους και την συμβολή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;**
- 4) Ο αναστοχασμός αποτελεί καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;**

Η μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, που αποτελείται από τρία κεφάλαια, γίνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση για τις υπό εξέταση έννοιες. Στο πρώτο κεφάλαιο μελετάται η βιβλιογραφία για την έννοια του επαγγελματισμού. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση για την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ενώ στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι έννοιες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του αναστοχασμού. Στο δεύτερο μέρος, που αποτελείται επίσης από τρία κεφάλαια, παρουσιάζεται η έρευνα. Έτσι, στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Στο πέμπτο

κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα ενώ στο έκτο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα. Τέλος, ακολουθεί η βιβλιογραφία και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.1 Η έννοια του επαγγελματισμού

1.1.1 Η έννοια του επαγγέλματος

Ο ορισμός της έννοιας του *επαγγελματισμού-professionalism* προϋποθέτει την ανάλυση της έννοιας *profession* καθώς και της σχέσης της με τους ελληνικούς όρους *εργασία, επάγγελμα, απασχόληση και λειτούργημα*. Η λέξη *profession* προέρχεται από το λατινικό ‘*profiteri*’ που σημαίνει ομολογώ, επαγγέλλομαι, υπόσχομαι κάτι (Κουμανούδης, 1972) και στα ελληνικά μεταφράζεται με την λέξη «*επάγγελμα*» που, σύμφωνα με την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, περιγράφει κάθε εργασία, κοινωνικά ή νομικά αποδεκτή, που ασκείται επί μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα για βιοπορισμό. Ωστόσο, ο όρος *profession*, δεν περιγράφει ένα οποιοδήποτε βιοποριστικό επάγγελμα. Ο Freidson (1994:10) διευκρινίζει ότι: «*χρησιμοποιώ την λέξη επάγγελμα για να αναφερθώ σε μια βιοποριστική απασχόληση που ελέγχει το δικό της έργο, οργανωμένο από ένα ειδικό σύνολο θεσμών, οι οποίοι υποστηρίζονται από μία συγκεκριμένη ιδεολογία τεχνογνωσίας και υπηρεσίας*». Επιπλέον, ο Πεδιαδίτης (2009) ισχυρίζεται, ότι ερευνητές αποδίδουν το περιεχόμενο της έννοιας *profession* με τον όρο «*λειτούργημα*», θέλοντας να τονίσουν με τον τρόπο αυτό το στοιχείο της αυτονομίας, της υψηλής δέσμευσης και του αισθήματος ευθύνης που διέπει τους επαγγελματίες-*professionals* σε αντίθεση με τους εργαζόμενους στα άλλα επαγγέλματα. Οι ερευνητές αυτοί επιλέγουν τον όρο «*λειτούργημα*» θέλοντας να αποφύγουν την αρνητική χροιά που, κάποιες φορές, αποκτούν οι έννοιες του επαγγέλματος και του επαγγελματισμού στιγματιζόμενες από το κυνήγι του χρήματος χωρίς ηθικές αναστολές (Ματσαγγούρας, 2002; Ξωχέλλης, 2005; Χιωτάκης, 2002). Τέλος, ο Καλογιάννης (2015) υποστηρίζει ότι ο όρος *profession* αποδίδεται καλύτερα στα ελληνικά με τον όρο «*ελευθέριο επάγγελμα*» αφού μέχρι και τον 18^ο αιώνα το επίθετο «*ελευθέριος*» χρησιμοποιούταν για να περιγράψει τις ελεύθερες έμμισθες απασχολήσεις οι οποίες ήταν

αυτορρυθμιζόμενες και απαιτούσαν υψηλού επιπέδου εκπαίδευση. Έτσι, σύμφωνα με τον Καλογιάννη (2015:57), τα ελευθέρια επαγγέλματα «είναι πλήρους απασχόλησης μη χειρωνακτικά επαγγέλματα (Burrage et al., 1990), συνιστούν διακριτή ομάδα στον καταμερισμό της εργασίας (Saks, 2012), ενώ τους αναγνωρίζεται προνομιακά η ετικέτα του “profession”, καθώς διαθέτουν υψηλή κοινωνική αναγνώριση, κύρος/γόητρο (status) και υψηλές απολαβές (Abbott & Meerabeau, 2003; Χιωτάκης, 1994)» ενώ χαρακτηρίζονται και ως «γνήσια» ή «καθιερωμένα» επαγγέλματα. Σε αυτά κατατάσσονται τα επαγγέλματα του γιατρού, του δικηγόρου και του κληρικού τα οποία, ιστορικά, θεωρήθηκαν γνήσια αφού η άσκησή τους προϋπέθετε εξειδικευμένες θεωρητικές σπουδές και οι λειτουργοί τους ακολουθούσαν έναν συγκεκριμένο κώδικα δεοντολογικής συμπεριφοράς. Οι Abbot & Meerabeau (2003), ταξινόμησαν τα υπόλοιπα επαγγέλματα σε τρεις κατηγορίες:

α) στα νέα επαγγέλματα (new-professions), η άσκηση των οποίων προϋποθέτει θεμελιώδεις σπουδές (μηχανική, φυσικές και κοινωνικές επιστήμες)

β) στα ημι-επαγγέλματα (semi-professions), που η άσκησή τους βασίζεται στην απόκτηση και χρήση τεχνικών δεξιοτήτων (φαρμακευτική, νοσηλευτική) και

γ) στα επίδοξα επαγγέλματα (would-be professions), τα οποία είναι έμμισθες απασχολήσεις που δεν απαιτούν θεωρητική μελέτη ή απόκτηση συγκεκριμένων τεχνικών δεξιοτήτων.

Για την κατάταξη μιας βιοποριστικής εργασίας στις κατηγορίες των επαγγελμάτων-professions έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορα μοντέλα, το δημοφιλέστερο των οποίων είναι το μοντέλο των χαρακτηριστικών (Ματσαγγούρας, 2004), το οποίο δημιουργήθηκε με βάση τα χαρακτηριστικά των τριών αρχικών επαγγελμάτων, δηλαδή της ιατρικής, της νομικής και του κλήρου. Η Φωτοπούλου (2013), αξιοποιώντας τα στοιχεία που παραθέτουν για το θέμα αυτό οι ερευνητές, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που θα πρέπει να έχει μια βιοποριστική απασχόληση ώστε να θεωρηθεί επάγγελμα είναι :

- Η απαίτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θεμελιώνονται σε ένα ευρύ και ειδικευμένο θεωρητικό πεδίο γνώσεων και εκπαίδευσης.
- Η ύπαρξη ενός αυτορρυθμιζόμενου συλλογικού ελέγχου αντί για εξωτερικό γραφειοκρατικό έλεγχο, που αφορά στην πρόσληψη, την εκπαίδευση και την κατάρτιση των μελών του, καθώς και στην αυτοοργάνωσή του.

- Η δυνατότητα πιστοποίησης των ικανοτήτων των μελών του μέσω δοκιμασιών.
- Η παροχή υψηλού επιπέδου υπηρεσιών που αποσκοπούν στο κοινωνικό καλό.
- Η ύπαρξη διαβαθμίσεων ελέγχου αλλά και αυτονομίας.
- Η ύπαρξη αυτονομίας στον εργασιακό ρόλο που ασκούν τα μέλη του.
- Η κοινωνική αναγνώριση και το κύρος των μελών του.
- Η συλλογική επιρροή του στην κοινωνία.
- Η ύπαρξη κώδικα δεοντολογίας και κανόνων ηθικής για τα μέλη του.
- Η ύπαρξη προτύπων πρακτικής.
- Η επικέντρωση στον πελάτη και η δέσμευση για εκπλήρωση των απαιτήσεών του.
- Το ότι δεν αποτελεί εμπορεύσιμο - ανταλλάξιμο αγαθό.
- Η συλλογικότητα.
- Ο αλτρουισμός των μελών του και ο προσανατολισμός τους σε ηθικά επίπεδα συμπεριφοράς και παροχής υπηρεσιών αντί κέρδους.
- Η συγκρότησή του σε ισχυρό επαγγελματικό οργανισμό.

(Cheetham & Chivers, 2005; Hargreaves & Goodson, 1996; Hilton & Southgate, 2007; Millerson, 1964.; Webb et al., 2004; Whitty, 2008 όπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013).

Έτσι, όταν μία απασχόληση δεν ικανοποιεί όλες τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις ή ικανοποιεί κάποιες μόνο από αυτές τότε κατατάσσεται στα ημι-επαγγέλματα (semi-professions) ή στα μη επαγγέλματα (non-professions) (Etzioni, 1969; Abbott, 1988; Becker, 1962; Parsons, 1954 όπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013).

Συνοψίζοντας, η ειδοποιός διαφορά των επαγγελμάτων-professions από μία οποιαδήποτε άλλη βιοποριστική απασχόληση είναι ότι η πρόσβαση στα επαγγέλματα είναι περιορισμένη και προϋποθέτει μακροχρόνια εκπαίδευση και επιστημονική εξειδίκευση. Κατά συνέπεια, όσο περισσότερο τεχνικά και κοινωνικά οριοθετημένο είναι ένα επάγγελμα τόσο ευκολότερα κατατάσσει το άτομο που το ασκεί σε μια ορισμένη κοινωνική θέση, προσδίδοντάς του

αρμοδιότητες, εξουσίες και αντίστοιχα κοινωνικά χαρακτηριστικά και κύρος (Κελλανίδης και Βρυνιώτη, 2004).

1.1.2 Η έννοια του επαγγελματισμού

Ο *επαγγελματισμός-professionalism* είναι παράγωγο της λέξης επάγγελμα-profession και ορίζεται από τον Hoyle (1975) ως το σύνολο των στρατηγικών και των ρητορικών που χρησιμοποιούνται από τα μέλη μιας βιοποριστικής απασχόλησης προκειμένου να βελτιώσουν το κύρος-γόητρο, τον μισθό αλλά και τις συνθήκες εργασίας τους. Οι Boyt, Lush & Naylor (2001) θεωρούν ότι ο επαγγελματισμός είναι μία πολυσχιδής έννοια που έχει να κάνει με τις στάσεις και τις συμπεριφορές κάποιου απέναντι στην δουλειά του καθώς και με την ανάγκη επίτευξης υψηλών προτύπων. Τέλος, ο Freidson (2001) ισχυρίζεται ότι ο επαγγελματισμός είναι μία σειρά θεσμών οι οποίοι δίνουν την δυνατότητα στα μέλη μιας επαγγελματικής ομάδας να βιοπορίζονται από την εργασία τους αλλά και να την ελέγχουν προνομιακά. Ο έλεγχος αυτός σχετίζεται άμεσα με το γεγονός ότι η επιτελούμενη εργασία απαιτεί από τον εργαζόμενο σοβαρές θεωρητικές σπουδές και εξειδίκευση που μόνο τα μέλη της επαγγελματικής ομάδας μπορούν να έχουν.

Κατά τον Καλογιάννη (2015), ο επαγγελματισμός είναι το μέσο με το οποίο δίνουμε σημασία, σκοπό, ορισμό και κατεύθυνση στο έργο μας ως επαγγελματίες. Συγκροτείται από κανόνες, αξίες, συμπεριφορές, εθιμοτυπία, κώδικες δεοντολογίας και εκπαιδευτικά πιστοποιητικά. Επιπλέον, οι επαγγελματίες συγκροτούν ενώσεις που αποτελούν τους φύλακες του επαγγελματισμού και του επαγγέλματός τους.

Ο Abbott (1988) θεωρεί απαραίτητη την ύπαρξη του επαγγελματισμού γιατί προσφέρει ευκαιρίες για ανεξαρτησία στα άτομα που ασκούν το επάγγελμα και εξασφαλίζει σε όσους θελήσουν να μπουν σε αυτό μια ασφαλή, αυτόνομη και ανταποδοτική σταδιοδρομία. Επιπλέον, η ύπαρξη του επαγγελματισμού δίνει τη δυνατότητα στα επαγγέλματα κύρους να καλύπτουν μία ευρεία γκάμα γνωστικών αντικειμένων και να άπτονται ποικίλων ζητημάτων κοινωνικών, ηθικών και τεχνικών. Τέλος, μέσω του επαγγελματισμού, τα επαγγέλματα κύρους έχουν το πλεονέκτημα να διατηρούν εκπροσώπους τους σε καίριες θέσεις ώστε να μην παρεισφρύνουν εξωτερικοί παράγοντες στην ρύθμιση της λειτουργίας τους και όσοι ανήκουν σε αυτό να μπορούν να το ελέγχουν.

Κατά τον Freidson (1986,1994) το μοντέλο του επαγγελματισμού βασίζεται στην άποψη ότι όταν εκείνοι που ανήκουν στο επάγγελμα έχουν την δυνατότητα να ελέγχουν την εργασία τους,

αυτόματα γίνονται πιο αφοσιωμένοι σ' αυτή, αποκτούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και θέλουν να την ασκήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Επιπλέον, κατά τον ίδιο, σχηματίζουν μια ισχυρή κοινότητα την οποία συντηρούν με τα κοινά ενδιαφέροντα που σχετίζονται κυρίως με τη διατήρηση της θέσης που έχουν και την άσκηση κοινών καθηκόντων. Το μεγαλύτερο όμως πλεονέκτημα του επαγγελματισμού είναι η εξέλιξη νέας γνώσης, δεξιοτήτων και ιδεών από τα μέλη του επαγγέλματος με ένα τρόπο σχετικά ανεξάρτητο από τον εξωτερικό κόσμο που κατά τον ερευνητή μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία μιας πιο ανθρώπινης, πιο πλούσιας και πιο αποτελεσματικής κοινωνίας.

1.2 Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών

1.2.1 Η διαμόρφωση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρεται από τους Carr-Saunders & Wilson (1933), τα αρχικά επαγγέλματα ήταν πέντε συμπεριλαμβανομένων και αυτών που αφορούν στο στρατό και στην εκπαίδευση. Ο Beaton (2010), όμως επισημαίνει ότι τα δύο τελευταία επαγγέλματα μπορούν να θεωρηθούν έκβαση των τριών πρωταρχικών. Ο στρατός χαρακτηρίστηκε ως η φυσική συνέπεια της νομικής και κάλυπτε την ανάγκη επιβολής του νόμου. Η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως μετεξέλιξη του κλήρου αφού κατά τον μεσαίωνα, αλλά και αργότερα, οι κληρικοί ήταν οι πλέον μορφωμένοι ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, με συνέπεια η εκπαίδευση των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων να αποτελεί δική τους αρμοδιότητα.

Με την ανακάλυψη του ατμού και την είσοδο στην βιομηχανική εποχή, οι συνθήκες στον χώρο παραγωγής μεταβάλλονται σε μεγάλο βαθμό και προκαλούν αλυσιδωτές αντιδράσεις σε όλο το κοινωνικό οικοδόμημα. Οι νέοι τρόποι παραγωγής προϋπέθεταν αναβαθμισμένο εκπαιδευτικό επίπεδο και επιπλέον ικανότητες για όσους μετείχαν στη παραγωγική διαδικασία. Η εκπαίδευση δεν ήταν πλέον προνόμιο των λίγων, αποτέλεσε δικαίωμα όλων των πολιτών και υποχρέωση της Πολιτείας. Η Πολιτεία διεκδίκησε την εκπαίδευση από την Εκκλησία και την πήρε μετά από πολλές και έντονες διαμάχες (Πυργιωτάκης, 2000).

Η απόφαση των κρατών να επεκτείνουν την εκπαίδευση στις χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικά τάξεις, ώστε να αποκτήσουν τα εφόδια για να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες, δημιούργησε την ανάγκη ύπαρξης εκπαιδευμένων δασκάλων οι οποίοι θα μεσολαβούσαν για την

πραγματοποίηση του στόχου αυτού. Έτσι άρχισε να αναπτύσσεται ένα πιο οργανωμένο σύστημα εκπαίδευσης των ανθρώπων που προορίζονταν από την Πολιτεία να μορφώσουν και να διαπαιδαγωγήσουν την νέα γενιά καθώς και να μεταδώσουν τις κυρίαρχες πολιτιστικές αξίες και ιδεολογίες (Δανασλής - Αφεντάκης 1992; Ματσαγγούρας, 2002; Πυργιωτάκης, 2000). Την περίοδο αυτή εμφανίστηκαν οι πρώτες μελέτες σχετικά με το ποιά πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου, ο οποίος θα αναλάβει να φέρει σε πέρας το δύσκολο αυτό έργο, καθώς και ο προβληματισμός κατά πόσο η εργασία του δασκάλου μπορεί να θεωρηθεί αυτόνομο επάγγελμα ή λειτούργημα.

1.2.2 Διδασκαλία: επάγγελμα ή λειτούργημα;

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002), η έννοια «λειτούργημα» υποδηλώνει την δημόσια υπηρεσία που ασκείται υπέρ του κοινού συμφέροντος και της πολιτείας καθώς και το σύνολο των καθηκόντων, επαγγελματικών κ.ά., που συνεπάγονται στην εκτέλεσή τους κοινωνική προσφορά. Αντίστοιχα, κατά την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, ως λειτούργημα χαρακτηρίζεται κάθε επάγγελμα που έχει έναν ευρύ και σοβαρό κοινωνικό ρόλο. Στην συνείδηση όμως των πολιτών το λειτούργημα είναι κάτι παραπάνω. Ο λειτουργός βλέπει το επάγγελμά του ως κοινωνική αποστολή. Τα κίνητρό του είναι εσωτερικά και δεν ικανοποιούνται τόσο από τις υλικές απολαβές όσο από την αίσθηση της κοινωνικής προσφοράς. Ο Ματθαίου (2011:7) ισχυρίζεται ότι ο χαρακτηρισμός «λειτουργός», γενικά, είναι «σημειολογικά έμφορτος από θετικές αξιολογήσεις του έργου που προσφέρει, γι' αυτό άλλωστε τον διεκδικούν στις σύγχρονες κοινωνίες πολλές ομάδες, θέλοντας με τον τρόπο αυτό να προβάλουν την προσφορά τους και να υπογραμμίσουν τη σημασία του έργου τους» .

Το πρότυπο του λειτουργού ήταν αυτό που για πολλούς αιώνες οι άνθρωποι είχαν στη συνείδησή τους για τους εκπαιδευτικούς και αυτό μπορεί να ερμηνευθεί αφού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι πρώτοι δάσκαλοι ήταν ιερείς. Οι πρώτες μελέτες που αφορούσαν στην προσωπικότητα και το έργο του εκπαιδευτικού είχαν σαν αφετηρία τους μια εξιδανικευμένη μορφή εκπαιδευτικού από την οποία στην συνέχεια προσπαθούσαν να αντλήσουν τα προσόντα και τις αρετές του. Ο Πυργιωτάκης (2000) αναφέρει ότι, στις πρώτες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν, σκιαγραφήθηκε το πρόσωπο του Χριστού ως το πρότυπο του ιδανικού δασκάλου προς το οποίο έπρεπε να προσβλέπουν όλοι οι εκπαιδευτικοί.

Όμως, και στις μέρες μας, υπάρχει αναζήτηση για το αν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα αμιγές επάγγελμα ή περιέχει και στοιχεία λειτουργήματος. Ο Fenstermacher (1990) τονίζει ότι η διδασκαλία θα πρέπει να θεωρηθεί ως ένα επάγγελμα πολύ διαφορετικό από την ιατρική και την νομική, αφού η διδασκαλία περιλαμβάνει μία μοναδική ηθική διάσταση. Οι Burbules and Densmore (1991), περιγράφουν την διδασκαλία ως δέσμευση στην παροχή δημόσιων υπηρεσιών χωρίς προσωπικό συμφέρον ή κέρδος (Burbules & Densmore, 1991) ενώ ο Hansen (1994) ως μία κλήση στην υπηρεσία των άλλων. Ο Hansen (1994) θεωρεί ότι η φροντίδα και η αφοσίωση στην εξυπηρέτηση των άλλων είναι αυτό που προσελκύει τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στο επάγγελμα και τους δεσμεύει να μείνουν σε αυτό παρά τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στο καθημερινό τους έργο. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι η άσκηση της διδασκαλίας ως λειτουργήμα είναι συνειδητή επιλογή και δεν βασίζεται μόνο σε εσωτερικά κίνητρα. Προτείνει, η εκπαίδευση των δασκάλων, να συνδεθεί με τον αλτρουισμό του λειτουργήματος και να τον καλλιεργήσει στους νέους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, κατά τον Palmer (1998), η καλή διδασκαλία δεν μπορεί να περιοριστεί στην τεχνική, η καλή διδασκαλία προέρχεται τόσο από την ταυτότητα του εκπαιδευτικού όσο και από την ακεραιότητά του. Αντίστοιχες θέσεις έχουν και έλληνες μελετητές όπως ο Παπανούτσος (1979) ο οποίος, στο έργο του «Οι Δρόμοι της Ζωής», ισχυρίζεται ότι ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων, αλλά κυρίως η σμίλευση της ψυχής των μαθητών του και η συγκρότησή τους σε ολοκληρωμένους ανθρώπους. Αυτή η ενασχόληση του δασκάλου με την ψυχή των νέων προϋποθέτει από αυτόν «μέταλλο ψυχής και υψηλή ποιότητα» ενώ ισχυρίζεται ότι στόφα δασκάλου έχει εκείνος που θέλει να αχρηστεύσει τον εαυτό του διδάσκοντας στους μαθητές του πώς να γίνουν αυθύπαρκτες προσωπικότητες.

Γιατί όμως η διδασκαλία σήμερα χαρακτηρίζεται ως «επάγγελμα» και όχι ως «λειτουργήμα»; Ο Hansen (1994) ισχυρίζεται ότι για την διδασκαλία επικράτησε ο όρος επάγγελμα και όχι ο όρος λειτουργήμα γιατί οι περισσότερες σχετικές έρευνες πραγματοποιήθηκαν από κοινωνιολόγους, ψυχολόγους και πολιτικούς επιστήμονες, οι οποίοι εξέτασαν τα εργασιακά και τα οργανωτικά πλαίσια της διδασκαλίας, τα πρότυπα σταδιοδρομίας και τα στάδια της βιογραφίας των εκπαιδευτικών χωρίς να ενδιαφερθούν ιδιαίτερα για την ηθική της διάσταση. Έτσι εκτοπίστηκε ο όρος «λειτουργήμα» και αντικαταστάθηκε από τον όρο «επάγγελμα» που ήταν περισσότερο προσίτος στην γλώσσα των κοινωνικών επιστημών.

Στην ελληνική πραγματικότητα βέβαια, ο χαρακτηρισμός του λειτουργού για τον εκπαιδευτικό είναι σχετικά νεφελώδης αφού ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα και δημόσιος υπάλληλος με περιορισμένη αυτονομία, βασικό στοιχείο του λειτουργήματος. Επιπλέον, η επίσημη ελληνική πολιτεία είναι σαφής στο ζήτημα αυτό ορίζοντας, στο άρθρο 16 του Συντάγματος του 1975, τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημόσιους υπαλλήλους σε αντιδιαστολή με τους πανεπιστημιακούς δασκάλους, για τους οποίους αναγνωρίζει ότι ασκούν δημόσιο λειτούργημα. Βέβαια, ο κλάδος των εκπαιδευτικών, προτάσσει στην ιδιότητα του δημοσίου υπαλλήλου την ιδιότητα του επιστήμονα παιδαγωγού-λειτουργού και υποστηρίζουν ότι ο ρόλος του δημόσιου υπάλληλου δεν αντιτίθεται στον ρόλο του επιστήμονα παιδαγωγού. Διατείνονται ότι στη σύγχρονη κοινωνική και επαγγελματική πραγματικότητα ακόμα και οι ανήκοντες στα ελευθέρια επαγγέλματα υπηρετούν στο δημόσιο τομέα ως δημόσιοι υπάλληλοι, χωρίς να χάσουν την επαγγελματική τους ιδιότητα και αίγλη. Η δημοσιο-υπαλληλική τους ιδιότητα αφορά αποκλειστικά τις εργασιακές σχέσεις και δε θίγει τις αρχές άσκησης του επαγγέλματος. Με άλλα λόγια, η ιδιότητα κάποιου ως δημόσιου υπαλλήλου δεν αποκλείει να μπορεί να είναι τόσο δημόσιος λειτουργός όσο και επαγγελματίας (Ματσαγγούρας, 2004).

Τελικά, είναι η διδασκαλία επάγγελμα; Όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα, με βάση την βιβλιογραφία, επάγγελμα εννοείται μια οριοθετημένη κοινωνική δραστηριότητα που προϋποθέτει εξειδικευμένες σπουδές υψηλού επιπέδου και μακράς διάρκειας, πιστοποιημένες επίσημα από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ή άλλον επίσημα εντεταλμένο για τον λόγο αυτό φορέα ή επαγγελματική ένωση. Το επάγγελμα ακόμη προϋποθέτει την αυτονομία κατά την άσκηση του και την κοινωνική προσφορά. Τα περισσότερα από τα κριτήρια αυτά, όπως πανεπιστημιακές σπουδές, εξειδικευμένη γνώση, κοινωνική προσφορά, επικέντρωση στον πελάτη-μαθητή καθώς και η ύπαρξη κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας, εκπληρώνονται κατά βάση από τη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού εκτός από το ζήτημα της αυτονομίας του. Ο εκπαιδευτικός, ως δημόσιος υπάλληλος, είναι δεσμευτικά συνδεδεμένος με το κράτος διοικητικά, επαγγελματικά, ηθικά και οικονομικά, μέσα από ένα πλέγμα νόμων, κανόνων, προγραμμάτων και ρυθμίσεων, γεγονός που τον υποχρεώνει να λαμβάνει υπόψη του, στον τρόπο που οργανώνει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τις κρατικές προδιαγραφές και υποδείξεις (Κωνσταντίνου, 2015). Με τον τρόπο αυτό περιορίζεται η αυτονομία του αφού ελέγχεται και εξαρτάται από την κρατική εξουσία. Ωστόσο, στις μέρες μας, συζητιέται όλο και περισσότερο το αίτημα για αυτονομία της σχολικής μονάδας που θα διευρύνει τα περιθώρια για αυτονομία και του ίδιου του εκπαιδευτικού

στην άσκηση του έργου του (Ξωχέλλης, 2006). Άλλωστε, ο Μαυρογιώργος (2011:3-4) ισχυρίζεται ότι «Είτε συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης έχουμε, είτε αποκεντρωμένο, είτε αποσυγκεντρωμένο, η σχολική μονάδα διαθέτει έναν σχετικό βαθμό αυτονομίας. Όταν ο δάσκαλος κλείνει την πόρτα της τάξης του ή όταν η αυλόπορτα μετά την παρέλευση της ώρας προσέλευσης κλείνει, συμβολικά κατά κάποιον τρόπο εκφράζεται αυτός ο σχετικός βαθμός αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας».

Η διδασκαλία ως επάγγελμα, ως διακριτή δηλαδή απασχόληση, η οποία ανατίθεται σε όσους έχουν τα προσόντα εκείνα που επιτρέπουν την επιτυχή άσκησή της, προβλήθηκε ιδιαίτερα την δεκαετία 1965-1975 κατά την οποία έγινε προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της θέσης των εκπαιδευτικών με στόχο την αναβάθμιση του ρόλου τους καθώς και την βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Αιτία υπήρξε η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της δημόσιας εκπαίδευσης με την εξάπλωση της οποίας διαμορφώθηκε το ερώτημα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την επάρκεια των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003). Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως σημαντικός συντελεστής της ποιότητας της εκπαίδευσης αφού είναι αυτός που θα μεταδώσει γνώσεις και θα διαπαιδαγωγήσει την νέα γενιά ενώ παράλληλα θα παίζει ενεργό ρόλο σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις που θα προετοιμάσουν τους νέους για τους σύνθετους ρόλους του πολίτη ενός τεχνολογικού και πολυπολιτισμικού κόσμου.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, το διδασκαλικό επάγγελμα διεκδικεί θέση στα αυτόνομα επιστημονικά επαγγέλματα όμως η κοινωνία δεν θεωρεί τον εκπαιδευτικό επαγγελματία. Δεν τον θεωρεί αναντικατάστατο στο έργο που επιτελεί ούτε θεωρεί δύσκολο αυτό που κάνει. Η διδασκαλία στερείται κύρους και αίγλης και μάλιστα παρατηρείται η αντίφαση να είναι κοινωνικά αναγνωρισμένη η σημαντικότητα της εκπαίδευσης, αλλά να μην αναγνωρίζεται η αξία του ίδιου του εκπαιδευτικού και της σχολικής διαδικασίας (Παπαναούμ, 2003; Ξωχέλλης, 2006). Η Παπαναούμ (2003) θεωρεί ότι αυτό οφείλεται στην οικειότητα όλων με τον χώρο της εκπαίδευσης, λόγω της μακράς θητείας τους στα θρανία, που δημιουργεί την αίσθηση ότι η διδασκαλία είναι κάτι απλό και μπορεί να το κάνει ο οποιοσδήποτε χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις και επιστημονική κατάρτιση. Επιπλέον, το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός κλάδος γυναικοκρατείται μαζί με το ότι οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από τις κατώτερες κοινωνικά και οικονομικά τάξεις συμβάλλει καθοριστικά στην μη αναγνώριση του έργου τους από το κοινωνικό σύνολο (Παπαναούμ, 2003). Ο Etzioni (1969), θεωρεί ότι το μεγάλο πλήθος των εκπαιδευτικών, η

επικράτηση του γυναικείου φύλου και η καταγωγή τους από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα είναι οι παράγοντες που κατατάσσουν την διδασκαλία στα ημιεπαγγέλματα και όχι στα επαγγέλματα. Δικαιολογεί την άποψή του με το επιχείρημα ότι οι παράγοντες αυτοί διευκολύνουν την άσκηση του κρατικού ελέγχου στον κλάδο και περιορίζουν την αυτονομία του.

Συμπερασματικά, όσον αφορά στο αρχικό ερώτημα, αν η διδασκαλία είναι επάγγελμα ή λειτούργημα, η απάντηση δεν έχει ιδιαίτερη σημασία αφού κάθε λειτούργημα είναι και επάγγελμα ενώ αντίστροφα κάθε επάγγελμα μπορεί να θεωρηθεί λειτούργημα όταν τα μέλη του διαπνέονται από αλτρουισμό και βάζουν το κοινωνικό όφελος πάνω από το κέρδος. Άλλωστε δεν λείπουν και οι αντιτιθέμενες απόψεις στον χαρακτηρισμό του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών ως λειτούργημα. Ο Γκρίτζιος (2006) τονίζει ότι η επίκληση της άσκησης λειτουργήματος από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί παγίδα στην επιδίωξη του κλάδου για αναγνώριση του κύρους, τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την αύξηση των οικονομικών τους απολαβών αφού με την πρόφαση της άσκησης λειτουργήματος επιχειρείται από την Πολιτεία η μη ικανοποίηση των αιτημάτων του κλάδου.

1.2.3 Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και τα στάδια εξέλιξής του

Ο Lieberman (1956), στην μελέτη του με τίτλο «Education as a profession», προσπαθεί να αποδείξει πως ο μετασχηματισμός της διδασκαλίας σε επάγγελμα, δηλαδή η *επαγγελματοποίηση* της διδασκαλίας, είναι δύσκολη αλλά όχι ανέφικτη. Υποστηρίζει ότι τα κύρια εμπόδια που παρακωλύουν μια τέτοια εξέλιξη είναι η υποβαθμισμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η περιορισμένη αυτονομία κατά την άσκηση του έργου τους και οι διαφορές ανάμεσα στις συνδικαλιστικές τους οργανώσεις και τις επαγγελματικές τους ενώσεις (Σιάνου-Κύργιου, 2014). Στις δεκαετίες του '60 και του '70 το σχετικό ενδιαφέρον επισκιάζεται από τα νέα ρεύματα της κοινωνιολογικής θεωρίας που υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Την περίοδο αυτή οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών ενισχύουν τη δύναμή τους και διεκδικούν τη συμμετοχή στη διαχείριση των ζητημάτων της εκπαίδευσης, δεν δύνανται όμως να αναπτύξουν κινήσεις για να προωθήσουν τον επαγγελματισμό τους. Το επιστημονικό ενδιαφέρον αναζωπυρώνεται τη δεκαετία του '80, όταν τα ανεπτυγμένα κράτη επιχειρούν να μεταρρυθμίσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα για να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης του 1973. Την δεκαετία του 1980, η

επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας καθώς και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν ως το εναλλακτικό παράδειγμα για την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, ώστε να συμβάλλει στην εθνική ανάπτυξη και να ανταποκριθεί στις ανάγκες που συνεπάγεται η ανάδυση της «κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας», η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η επανάσταση των νέων τεχνολογιών (Παπαναούμ, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό αναζωπυρώνεται η συζήτηση για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και γίνεται μία προσπάθεια προσδιορισμού του. Βέβαια, σύμφωνα με τον Day (2003), οι ορισμοί της εν λόγω έννοιας είναι συχνά «αντιφατικοί και ανταγωνιστικοί μεταξύ τους» με αποτέλεσμα να είναι δυσχερής ο σαφής και σταθερός ορισμός της. Συχνά, μάλιστα, γίνεται προσέγγισή της έννοιας του επαγγελματισμού μέσα από την ανάλυση και την παρουσίαση των ιδιαίτερων γνωρισμάτων και των συστατικών στοιχείων που τον αποτελούν όπως είναι α) η γνώση, β) η υπευθυνότητα και γ) η αυτονομία (Evans, 2008; Hargreaves & Goodson, 1996; Hilferty, 2008; Swann et al., 2010). Ανάλογα, οι Furlong et al. (2000) περιγράφουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών μέσω τριών διαστάσεων: 1) του συστήματος επαγγελματικής γνώσης που αξιοποιείται στη διδασκαλία και τη μάθηση, 2) της υπεύθυνης στάσης και εξουσίας για τη βελτίωση και πρόοδο των μαθητών, 3) της επαγγελματικής αυτονομίας και ευχέρειας οργάνωσης της εργασίας. Ο Hoyle (1980), πιο περιεκτικά, ορίζει τον επαγγελματισμό ως την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εντάσσουν την διδασκαλία τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο λαμβάνοντας υπόψη τους την θεωρία και τις τρέχουσες εξελίξεις της Παιδαγωγικής. Ο επαγγελματισμός δηλαδή εστιάζει στην ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού σε γνωστικό και πρακτικό επίπεδο, με απώτερο στόχο οι ικανότητές του να λειτουργήσουν προς όφελος των μαθητών (Helsby & McCulloch, 1996). Αντίστοιχα, ο Jarvis (1983), προσεγγίζει τον επαγγελματισμό μέσω του δίπτυχου γνώση-εφαρμογή και του επαγγελματικού κύρους που αυτή προσδίδει στον εκπαιδευτικό. Έτσι, φαίνεται ότι σημαντικό ρόλο στον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαδραματίζει τόσο η σοβαρή αρχική εκπαίδευση όσο και η εμπλοκή σε διαδικασίες δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης (Darling-Hammond, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί, μέσω του επαγγελματισμού τους, διεκδικούν την αντιμετώπισή τους ως επαγγελματίες που κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις, οι οποίες τους επιτρέπουν να ασκούν το διδακτικό έργο με υπευθυνότητα και να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους τόσο στην ικανοποίηση των μαθητών τους όσο και στη συνεχή ενίσχυση των επαγγελματικών τους

προσόντων (Powell, 2000). Αποτέλεσμα της ενίσχυσης του επαγγελματισμού τους αναμένεται να είναι η μεγαλύτερη αυτονομία τους, η αναβάθμιση του κύρους τους και οι καλύτερες οικονομικές απολαβές.

Ωστόσο δεν λείπουν και οι αντίθετες απόψεις. Η Ozga (1995), θεωρεί ότι ο επαγγελματισμός είναι μία μορφή εργασιακού ελέγχου των εκπαιδευτικών που πλήττει την αυτονομία τους. Οι Swann et al. (2010), υποστηρίζουν ότι ο κρατικός έλεγχος που ασκείται στο όνομα του επαγγελματισμού, ισοδυναμεί με άρνηση εκχώρησης του ελέγχου στους συλλόγους και τα συμβούλια των εκπαιδευτικών και έχει ως συνέπεια τον περιορισμό της αυτονομίας τους. Οι εκπαιδευτικοί, σε παγκόσμια πλέον κλίμακα, βιώνουν καταστάσεις, όπου το κράτος, μέσω συγκεντρωτικών πολιτικών, παρεμβαίνει σε όλους τους τομείς του έργου τους και έτσι ουσιαστικά ακυρώνει στην πράξη τον επαγγελματισμό τους (Swann et al., 2010; Day, 2002; Day & Smethem, 2009). Αντίστοιχα, οι Furlong et al. (2000), τονίζουν ότι οι κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις ενισχύουν αντί να μειώνουν τον κρατικό έλεγχο σε όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου καθώς και στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα «ο εκπαιδευτικός να μετατρέπεται σταδιακά σε έναν τεχνικό της εκπαίδευσης». Παρατηρείται, συνεπώς, μία αποειδίκευση των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο που πραγματοποιείται μέσω αυστηρά καθορισμένων οδηγιών που ρυθμίζουν το περιεχόμενο, το ρυθμό και τη μέθοδο της εργασίας τους (Apple, 1993). Έτσι, στις παραδοσιακές μορφές ελέγχου προστίθεται και μια νέα μορφή, ο τεχνικός έλεγχος, που αφορά τα μέσα διδασκαλίας και τη διαμόρφωση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων και αναλυτικών προγραμμάτων που προσπαθούν να ελέγξουν τη διδασκαλία σε κάθε της πλευρά. Ο Ρέππας (2014:2), ισχυρίζεται ότι «*Η διδασκαλία γίνεται όλο και πιο τυπική υπόθεση μέσω προτυποποιημένων διδακτικών μοντέλων, λεπτομερειακών διδακτικών στόχων, διδακτικών εγχειριδίων που δεσμεύουν πλήρως τη πρωτοβουλία του διδάσκοντα και προκαθορίζουν την μέθοδο, με αξιολογικά τεστ πλήρως τυποποιημένα, που μεταφέρουν στο χώρο του σχολείου το τεύλορικό μοντέλο της εργασίας και το πνεύμα των μοντέρνων καιρών της φορντικής αλυσίδας παραγωγής (Μαυρογιώργος, 1992: 135-170; Apple, 1993: 115-133)*».

Ο Dale (1997), επικεντρώνοντας στις σχέσεις οικονομίας και επαγγελματισμού, ισχυρίζεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών επηρεάζεται καθοριστικά από τις επιταγές της παγκόσμιας οικονομίας και θεωρεί «*ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αποτελεί το ιδεολογικό όχημα των κρατών, προκειμένου να πείσουν τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τις γνώσεις και τις*

δεξιότητες τους στην υπηρεσία των οικονομικών συμφερόντων» (Dale, 1997 όπ. αναφ. στο Καραγιάννη, 2015:27). Παράλληλα κινείται και η άποψη του Ball (1990), ο οποίος υποστηρίζει πως ο επαγγελματισμός είναι μία στρατηγική ελέγχου των εκπαιδευτικών τόσο σε διοικητικό όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο. Τονίζει δε, ότι η εκπαίδευση φαίνεται να μπαίνει ολοένα και περισσότερο στη λογική της βιομηχανικής παραγωγής και του ανταγωνισμού της αγοράς, με πρωταρχική εστίαση στον υπολογισμό κέρδους και απώλειας.

Βέβαια, ο Helsby (1995) ισχυρίζεται ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είναι μία κοινωνική κατασκευή που διαρκώς μεταβάλλεται, ωστόσο όπως έδειξε η ιστορία, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν με την αποδοχή ή την απόρριψη του εξωτερικού ελέγχου όταν αντιλαμβάνονται ότι αυτός περιορίζει την αυτονομία τους. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Tropan (1996), και όπως θα γίνει φανερό από την ιστορική περιήγηση στις περιόδους του επαγγελματισμού, οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν εξ ολοκλήρου τις κυρίαρχες διοικητικές κατευθύνσεις και κατασκευές του επαγγελματισμού, αλλά αναπτύσσουν οι ίδιοι τις δικές τους. Επομένως, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση του επαγγελματισμού τους είναι απαραίτητη ώστε να αποφεύγονται οι εξωτερικές παρεμβάσεις, η εκμετάλλευση και ο έλεγχος του έργου τους.

Όπως έγινε κατανοητό, από όσα προηγήθηκαν, ο επαγγελματισμός είναι μία έννοια που μεταβάλλεται ανάλογα με το κοινωνικό γίνεσθαι, και ως εκ τούτου, είναι αδύνατο να μελετηθεί ανεξάρτητα από τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες της κάθε εποχής και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρέασαν και επηρεάζουν την εκπαίδευση. Έτσι, κρίνεται σκόπιμο να μελετηθούν οι διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην πορεία του χρόνου.

Ο Hargreaves (2000), διέκρινε τέσσερις μεγάλες ιστορικές φάσεις, κατά τις οποίες παρατηρούνται μεταβολές στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

- **Η προ-επαγγελματική περίοδος (pre-professional age)**
- **Η περίοδος της επαγγελματικής αυτονομίας (the age of autonomous professional)**

- Η περίοδος του συλλογικού επαγγελματισμού (**the age of collegial professional**)
- Η μετα-επαγγελματική ή μεταμοντέρνα περίοδος (**post-professional or postmodern**)

Προ-επαγγελματική περίοδος (pre-professional age): Χρονολογικά τοποθετείται από τα τέλη του 19ου αιώνα μέχρι και την έκτη δεκαετία περίπου του 20ου αιώνα. Κύριο γνώρισμα της περιόδου αυτής είναι η μαθητεία. Ο αρχάριος εκπαιδευτικός εκπαιδεύεται από κάποιον με περισσότερη εμπειρία και γνώσεις και στη συνέχεια εμπλουτίζει ο ίδιος το γνωστικό του πεδίο. Είναι απομονωμένος στην τάξη του, χωρίς συνεργασία με τους συναδέλφους του και ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που ακολουθεί. Θεωρεί ότι η διδασκαλία είναι κάτι απλό που δεν επιδέχεται παραπέρα εξέλιξη και έτσι δεν αντιλαμβάνεται την χρησιμότητα της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Ο επαγγελματισμός αυτής της περιόδου είναι περιορισμένος (*restricted professionalism*) (Hoyle, 1975) και στηρίζεται εξ ολοκλήρου στην εμπειρία και την διαίσθηση του εκπαιδευτικού, ενώ η αποκλειστική προσήλωση στην τάξη αποτελεί το βασικό αξιολογικό κριτήριο για την καθημερινή διδακτική διαδικασία.

Περίοδος της επαγγελματικής αυτονομίας (the age of autonomous professional): Η περίοδος της επαγγελματικής αυτονομίας ξεκινάει από τη δεκαετία του '60 και φτάνει μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '80. Πρόκειται για μια περίοδο κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί βιώνουν πρωτοφανή αυτονομία στον εργασιακό τομέα. Η εκπαίδευση, κατά τη δεκαετία του '60, αντιμετωπίζεται ως επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και στην τεχνογνωσία και θεωρείται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη τεχνολογικών και επιστημονικών καινοτομιών (Halsey et al., 1961). Στις περισσότερο αναπτυγμένες χώρες, η θέση του εκπαιδευτικού βελτιώνεται και σε ορισμένες περιπτώσεις, συνοδεύεται από αύξηση των χρηματικών του απολαβών, ενώ η εκπαίδευσή του εντάσσεται πλέον στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Hargreaves, A., 2000, 2001). Όσον αφορά στις διδακτικές μεθόδους, τείνει να εξαιρεθεί η μοναδικότητα στον τρόπο προσέγγισης της γνώσης και της μάθησης και επιδιώκεται η μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία με την βοήθεια καινοτόμων αναλυτικών προγραμμάτων ενώ δεν υφίσταται πλέον η μαθητεία για τους εκπαιδευτικούς που επικρατούσε την προηγούμενη περίοδο (Furlong, 2005; Hargreaves, 2000; Whitty, 2008). Η ελευθερία και η αυτονομία που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο

αυτή γίνεται αντιληπτή ως το κυρίαρχο γνώρισμα του επαγγελματισμού τους (Hargreaves, 2000; Whitty, 2008). Ωστόσο, παρά την αρχική ορμή των μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών τα αποτελέσματα ήταν μέτρια αφού η στάση των εκπαιδευτικών δεν ευνόησε την εφαρμογή τους. Έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της περιόδου αυτής δεν απομακρύνθηκαν ποτέ σημαντικά από τις παραδοσιακές, οικίες προς αυτούς μεθόδους (Goodlad, 1984; Tye, 1985 όπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000). Αυτό θεωρήθηκε συνέπεια της ανεπαρκούς εκπαίδευσής τους η οποία ελάχιστα τους προετοίμαζε για την πραγματικότητα της σχολικής τάξης, με αποτέλεσμα παρά τον αρχικό τους ενθουσιασμό και τις καινοτόμες εκπαιδευτικές τους ιδέες να επιλέγουν τελικά τις παραδοσιακές μεθόδους προκειμένου να επιβιώσουν στο σχολικό περιβάλλον (Hanson & Herrington, 1976; Lacey, 1977; Bullough et al., 1991; Schempp et al., 1993; Hargreaves & Jacka, 1995 όπ. αναφ. στο Hargreaves, 2001). Στη δεκαετία του '70 η αυτονομία του εκπαιδευτικού αμφισβητείται στο όνομα της αποτελεσματικότητας, και εκκινούνται προσπάθειες περιορισμού της μέσα από αυξανόμενες κρατικές επεμβάσεις (Helsby, 1995). Πράγματι, στα τέλη της δεκαετίας του '70, οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές που επικράτησαν στις ανεπτυγμένες χώρες, όπως στη Βρετανία και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, επιβάλλουν μεταρρυθμίσεις στον δημόσιο τομέα συρρικνώνοντας το κράτος πρόνοιας το οποίο θεωρήθηκε αναποτελεσματικό και σπάταλο και γι' αυτό έπρεπε να αντικατασταθεί με λιγότερο κράτος που θα λειτουργούσε με όρους και πρακτικές του ιδιωτικού τομέα. Η νέα αυτή προσέγγιση της διοίκησης του δημόσιου τομέα ονομάστηκε Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (New Public Management), επιβλήθηκε από πάνω προς τα κάτω με κύρια χαρακτηριστικά του την εμπορευματοποίηση του δημόσιου τομέα, τις ιδιωτικοποιήσεις, τον διευθυντισμό, την μέτρηση των επιδόσεων, της αποτελεσματικότητας και την λογοδοσία. Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ επιβλήθηκε και στην εκπαίδευση με αποτέλεσμα, τις αλλαγές στην διοίκηση των σχολείων, τον έλεγχο της απόδοσης των εκπαιδευτικών, την λογοδοσία, τον δραστικό περιορισμό της αυτονομίας τους και την μείωση της συλλογικότητάς τους (Tolofari, 2005).

Η περίοδος της επαγγελματικής αυτονομίας παρουσιάζει στοιχεία επαγγελματοποίησης της εκπαίδευσης με κύριο γνώρισμα την παροχή πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αποσκοπώντας στη βελτίωση του κύρους της θέσης τους (Hargreaves & Goodson, 1996; Μπαγάκης, 2005). Ωστόσο, την περίοδο αυτή, οι εκπαιδευτικοί δεν κατάφεραν να ξεπεράσουν τον ατομικισμό τους και την απομόνωση στην τάξη τους (Zielinski & Hoy, 1983; Rosenholtz, 1989) ενώ παράλληλα δεν

προετοιμάστηκαν κατάλληλα για τις δραματικές αλλαγές που ήδη είχαν δρομολογηθεί παγκοσμίως (Hargreaves, 2000) .

Περίοδος του συλλογικού επαγγελματισμού (the age of collegial professional): Στα τέλη της δεκαετίας του '80 γίνονται πλέον ορατές οι αδυναμίες της ατομικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Οι γνώσεις τους και οι δεξιότητές τους δεν επαρκούν για να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις ενός σχολικού συστήματος που η λειτουργία του διακρίνεται από διαρκώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα. Ο ατομικισμός και η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους έχει σαν αποτέλεσμα, το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών, να μην μπορεί να ανταποκριθεί στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της διδασκαλίας (Fullan & Hargreaves, 1996). Οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από συναισθήματα ανασφάλειας ενώ παράλληλα γίνεται αντιληπτή η αδυναμία τους να καταφέρουν ο καθένας μόνος του να αντιμετωπίσει τις νέες συνθήκες της εκπαίδευσης που διαμορφώνονται υπό το πρίσμα του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ. Σε αυτή τη φάση γίνεται πλέον επιτακτική η ανάγκη για συνεργασία, επαγγελματική βελτίωση και προσδιορισμό κοινών στόχων και πρακτικών για τους εκπαιδευτικούς, επαναπροσδιορίζοντας τους επαγγελματικούς τους ρόλους και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Alfonso & Goldsberry, 1982; Hargreaves, A., 2000; Hargreaves, D., 1994). Την περίοδο αυτή, αναδεικνύεται η αξία της συλλογικής κουλτούρας που άνοιξε νέους δρόμους για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών οι οποίοι βγαίνουν από την απομόνωση της τάξης τους. Ο επαγγελματισμός της περιόδου αυτής μπορεί να χαρακτηριστεί και ως **νέος επαγγελματισμός (new professionalism)** καθώς αφορά στη μετάβαση από την παραδοσιακή εξουσία και αυτονομία του εκπαιδευτικού σε μία νέα μορφή σχέσεων με συναδέλφους, γονείς και μαθητές και προωθεί την ισότητα στην κατανομή των ευκαιριών στο σχολικό περιβάλλον (Hargreaves, A., 2001; Hargreaves, D., 1994). Ο νέος επαγγελματισμός συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την δια βίου μάθησή τους που έρχεται να συμπληρώσει το κενό που δημιουργούν οι δια βίου επαγγελματικές τους ανάγκες που βγαίνουν στην επιφάνεια μέσω διαφόρων μορφών αξιολόγησης, καθιστά όμως τους εκπαιδευτικούς ευάλωτους στις επεμβάσεις τρίτων.

Περίοδος του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού (post-professional or postmodern professional age): Από το 2000 ξεκινά η μεταμοντέρνα περίοδος του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίζεται καθώς το σχολείο ανοίγει στην κοινωνία με συνέπεια όλο και περισσότερες κοινωνικές ομάδες να θέλουν να έχουν

λόγο στον προσανατολισμό και το έργο του, ενώ παράλληλα, προωθείται εντονότερα η εναρμόνιση του σχολείου με την αγορά εργασίας (Evans, 2007; Hargreaves, 2000; Jeffrey & Troman, 2010). Ο Touraine (1995) ισχυρίζεται ότι ο επαγγελματισμός της εποχής της μετανεωτερικότητας πρέπει να είναι ανοιχτός, δημοκρατικός, χωρίς αποκλεισμούς και να υλοποιείται μέσα από το συνειδητό κοινωνικό και επαγγελματικό κίνημα των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με όλες εκείνες τις κοινωνικές ομάδες που θέλουν την υλοποίησή του. Βέβαια, κατά τον ίδιο, υπάρχουν και δυνάμεις που εργάζονται μεθοδικά με σκοπό την **αποεπαγγελματοποίηση** των εκπαιδευτικών και την επιστροφή τους στην προεπαγγελματική περίοδο (Touraine, 1995 όπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000).

Ποια είναι όμως η κοινωνική κατάσταση που θέτει προκλήσεις αλλά και απειλές για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;

Σύμφωνα με τον Hargreaves (2000), η μεταμοντέρνα περίοδος αρχίζει στα τέλη της δεκαετίας του '70 και σηματοδοτείται από την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και από την ηλεκτρονική και ψηφιακή επανάσταση στις επικοινωνίες. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας έφερε νέα πρότυπα διεθνούς οικονομικής και πολιτικής οργάνωσης και προσανατόλισε τόσο τις οικονομίες όσο και τις πολιτικές των κρατών στην αγορά ενώ παράλληλα ξεκίνησε μια επίθεση στον επαγγελματισμό πολλών επαγγελματικών ομάδων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών. Επιδιώκεται ο εξορθολογισμός των δαπανών της εκπαίδευσης μέσω περικοπών ζητείται όμως από τους εκπαιδευτικούς να είναι αποτελεσματικότεροι και να ανταγωνίζονται μεταξύ τους σκληρά ώστε να αποκτούν τους πελάτες-μαθητές τους. Οι μισθοί, οι συνθήκες εργασίας, οι ευκαιρίες επαγγελματικής τους ανάπτυξης, τα επαγγελματικά τους σωματεία μεταρρυθμίζονται, όχι κατ'ανάγκη προς το καλύτερο. Η συμμετοχή τους στην λήψη αποφάσεων και στην δημιουργία των προγραμμάτων σπουδών ελαχιστοποιείται, η μονιμότητα αμφισβητείται και οι συμβάσεις εργασίας γίνονται περισσότερο ελαστικές και προσωρινές. Το κύρος των εκπαιδευτικών πλήττεται μέσω δηλώσεων που τους καθιστούν υπεύθυνους για όλα τα δεινά της δημόσιας εκπαίδευσης (Bell, 1990). Τέλος, σε κάποιες χώρες, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, γίνεται προσπάθεια συρρίκνωσης του χρόνου σπουδών, για την είσοδο στο επάγγελμα, με στόχο την επιστροφή του επαγγέλματος σε μία λιγότερο επαγγελματική μορφή. Προωθούνται μορφές μάθησης και διδασκαλίας που βασίζονται σε προγράμματα σπουδών που επικεντρώνουν στην διαδικασία και όχι στο περιεχόμενο. Προγράμματα που συνοδεύονται με δοκιμασίες, στόχους, οδηγίες υλοποίησης, πρότυπα για παρακολούθηση της διαδικασίας εφαρμογής τους και

λογοδοσίας που μείωσαν δραστικά το εύρος της κρίσης και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Οι υπερβολικές απαιτήσεις, οι πιέσεις και ο εξοντωτικός έλεγχος βάζουν φραγμό στην δέσμευση και την αγάπη των εκπαιδευτικών για το έργο τους (Webb & Vulliamy, 1993 όπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000) ενώ η υπαλληλοποίησή τους σε συνδυασμό με την απομείωση του παιδαγωγικού τους ρόλου και τον περιορισμό της δυνατότητας πρωτοβουλιών από μέρους τους οδηγεί αργά αλλά σταθερά στην αποεπαγγελματοποίηση τους (Τσούλιας, 2017).

Ο Hargreaves (2000) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει οι ίδιοι να περιφρουρήσουν τον επαγγελματισμό τους ενάντια στις ισχυρές δυνάμεις αποεπαγγελματοποίησης. Ισχυρίζεται ότι θα πρέπει να επιστρέψουν στις ιδέες και τις προσεγγίσεις του αυτόνομου επαγγελματισμού τον οποίο θα πρέπει να εμπλουτίσουν με την πρακτική του συλλογικού επαγγελματισμού βελτιώνοντας την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Καταλήγει ότι κάθε άλλη πρακτική θα διευκολύνει την εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων πολιτικών της αποεπαγγελματοποίησης.

1.3 Τύποι – μοντέλα επαγγελματισμού

1.3.1 Τύποι επαγγελματισμού

Στην συζήτηση για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών οι Hargreaves & Goodson (1996) έρχονται να προσθέσουν επτά τύπους επαγγελματισμού που συχνά όμως αλληλεπικαλύπτονται:

- Ο **κλασικός επαγγελματισμός** (classical professionalism)
- Ο **ευέλικτος επαγγελματισμός** (flexible professionalism)
- Ο **πρακτικός επαγγελματισμός** (practical professionalism)
- Ο **περιορισμένος επαγγελματισμός** (restricted professionalism)
- Ο **διευρυμένος επαγγελματισμός** (extended professionalism)
- Ο **πολύπλοκος επαγγελματισμός** (complex professionalism)
- Ο **μεταμοντέρνος επαγγελματισμός** (postmodern professionalism) ή και **διαδραστικός επαγγελματισμός** (interactive professionalism), όπως τον αναφέρουν οι Fullan και Hargreaves (1996).

Η συζήτηση για τον **κλασικό επαγγελματισμό** (classical professionalism) προέρχεται και επηρεάζεται από τις απαιτήσεις και το επαγγελματικό στάτους της νομικής και της ιατρικής επιστήμης. Αναφέρεται στον εκπαιδευτικό όπως περιγράφεται στην προ-επαγγελματική περίοδο. Τα στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν είναι ο ατομισμός και η εσωστρέφεια. Ο εκπαιδευτικός μετά την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων σχεδιάζει και υλοποιεί τη διδασκαλία του επιλέγοντας μόνος του το περιεχόμενο και την μέθοδο (Furlong, 2001). Ο κλασικός επαγγελματισμός επικρίνεται γιατί ενδιαφέρεται κυρίως για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την απόκτηση γνώσεων και δευτερευόντως για την καλλιέργεια αξιών (Solomon & Tresman, 1999)

Ο **ευέλικτος επαγγελματισμός** (flexible professionalism), στοχεύει στον επαναπροσδιορισμό των ευάλωτων σημείων των τεχνικών και των πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους. Ευνοεί την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών με σκοπό την δημιουργία τοπικών επαγγελματικών κοινοτήτων (professional community). Η στενότερη συνεργασία εντός της κοινότητας αναμένεται να οδηγήσει στη βελτίωση της διδακτικής πράξης και στην ενίσχυση του επαγγελματισμού των μελών της. Οι Gitlin και Labaree (1996), ωστόσο, επισημαίνουν ότι ο θεσμός των επαγγελματικών κοινοτήτων μπορεί να φέρει και αντίθετα αποτελέσματα οδηγώντας στον κατακερματισμό της κοινότητας (fragmented community), αλλά και της ευρύτερης επαγγελματικής ομάδας από την οποία προέρχεται η τοπική κοινότητα. Όταν ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στα στενά όρια μιας τοπικής επαγγελματικής κοινότητας και όλες οι προσδοκίες του για ενίσχυση του επαγγελματισμού του διέρχονται μέσα από αυτή τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος της εσωστρέφειας στην κοινότητα με συνέπεια οι στόχοι της ευρύτερης επαγγελματικής ομάδας να φαίνονται άπιαστοι και ανάξιοι για να τους εξυπηρετήσει. Έτσι οι κοινότητες αυτές απομονώνονται από την ευρύτερη επαγγελματική ομάδα η οποία κατακερματίζεται και αποδυναμώνεται (Hargreaves & Goodson, 1996).

Ο **πρακτικός επαγγελματισμός** (practical professionalism), αποκαθιστά το κύρος και την αίγλη των πρακτικών γνώσεων και εμπειριών που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί στην πορεία της επαγγελματικής τους καριέρας. Η άτυπη και η τυπική πρακτική γνώση, η εμπειρία και η τεχνογνωσία που αποκτιέται μέσω των καθημερινών εμπειριών εντός της τάξης αποκτούν αξία για τον πρακτικό επαγγελματισμό και θεωρούνται πλέον πηγές για την παιδαγωγική θεωρία και επιστήμη. Στον πρακτικό επαγγελματισμό εντάσσεται και η έννοια της αναστοχαστικής

πρακτικής του Schön (1987), που αφορά τις διαδικασίες αναστοχασμού και την ικανότητα της λήψης αποφάσεων σε ασταθείς και αβέβαιες καταστάσεις (Hargreaves & Goodson, 1996).

Ο **περιορισμένος επαγγελματισμός** (restricted professionalism), έχει ως βασικό του γνώρισμα τη θεώρηση της διδακτικής πράξης ως πράξης με διαισθητικό χαρακτήρα και εστιάζει στην αποκτηθείσα διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού ως αθροιστικό αποτέλεσμα της εμπειρίας και της διαίσθησής του προκειμένου να λειτουργεί μέσα στην τάξη. Ο περιορισμένος επαγγελματισμός βλέπει θετικά την ατομική αυτονομία του εκπαιδευτικού όμως οι δραστηριότητες που αφορούν στην ενίσχυση της επαγγελματικής του ανάπτυξης δεν είναι στις προτεραιότητες του. Οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από μια τάση εσωστρέφειας σχετικά με τη μεθοδολογία που ακολουθούν και υπάρχει περιορισμένη συμμετοχή σε επαγγελματικές δραστηριότητες που δεν χαρακτηρίζονται ως αμιγώς εκπαιδευτικές (Hoyle, 1975).

Ο **διευρυμένος επαγγελματισμός** (extended professionalism). Η Evans (2008), αναφέρει ότι τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών μπορούμε να τον δούμε ως ένα συνεχές στο ένα άκρο του οποίου βρίσκεται ο περιορισμένος επαγγελματισμός ενώ στο άλλο ο διευρυμένος. Στον διευρυμένο επαγγελματισμό οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών απορρέουν τόσο από την θεωρία όσο και από την εμπειρία και υπάρχει ένα πολύ ευρύτερο όραμα για το τι περιλαμβάνει η εκπαίδευση η οποία γίνεται αντιληπτή ως μία λειτουργία που δεν οριοθετείται στην τάξη αλλά εντάσσεται στο ευρύτερο σχολικό αλλά και κοινωνικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν την προσέγγιση του διευρυμένου επαγγελματισμού, ενδιαφέρονται για την προσωπική αλλά και την επαγγελματική τους ανάπτυξη και βελτίωση συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που τις ενισχύουν και υιοθετούν μια διανοητική και ορθολογική προσέγγιση για την διδασκαλία που στηρίζεται στις θεωρίες της παιδαγωγικής επιστήμης.

Ο **πολύπλοκος επαγγελματισμός** (complex professionalism), θεμελιώνεται στην άποψη ότι το κριτήριο με το οποίο θα έπρεπε μια βιοποριστική δραστηριότητα να χαρακτηρίζεται επάγγελμα ή όχι θα έπρεπε να είναι η πολυπλοκότητα των εργασιακών καθηκόντων αυτών που την ασκούν (Hargreaves & Goodson, 1996). Ο Rowan (1994) χρησιμοποίησε ποσοτικούς δείκτες για να συγκρίνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την πολυπλοκότητα των εργασιακών καθηκόντων των εκπαιδευτικών σε σχέση με εκείνα των άλλων επαγγελματιών και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία είναι εξαιρετικά σύνθετη εργασία. Επιπλέον έδειξε ότι η συνθετότητα αυτή επιδρά θετικά στην ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών καθώς και στο ύψος των

απολαβών τους. Συνέπεια της πολυπλοκότητας του διδασκαλικού επαγγέλματος είναι η ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Γίνεται όμως φανερό ότι, παρά το γεγονός ότι, η εργασιακή πολυπλοκότητα μπορεί να αποτελέσει καίριας σημασίας στοιχείο που θα συμβάλει στην ενίσχυση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού μπορεί όμως παράλληλα να τον οδηγήσει στην εργασιακή εκμετάλλευση από τους ανωτέρους του, στην επαγγελματική εξουθένωση αλλά και στην αποεπαγγελματοποίηση (Hargreaves & Goodson, 1996).

Ο **μεταμοντέρνος επαγγελματισμός** (postmodern professionalism) ή **διαδραστικός επαγγελματισμός** (interactive professionalism), αναφέρεται στο μέλλον του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Οι Hargreaves και Goodson (1996) ισχυρίζονται ότι οι ρητορικές και οι πρακτικές που αποδίδουμε με τους όρους επαγγελματισμός και επαγγελματοποίηση μπορούν να ενδυναμώσουν ή να εκμεταλλευτούν τους εκπαιδευτικούς, ενώ σε παγκόσμια κλίμακα οι έννοιες αυτές δεν είναι ούτε θετικές ούτε αρνητικές, ούτε ολέθριες ούτε και αγαθές. Η κριτική τους επί της ρητορικής για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών αποβλέπει στην ενημέρωση για μελλοντικούς αγώνες, οι οποίοι θα αφορούν στην ανάπτυξη και εξέλιξη της εκπαίδευσης ως επάγγελμα. Έτσι, κατά την άποψή τους, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, στην πολυσύνθετη μεταμοντέρνα περίοδο, που χαρακτηρίζεται από οργανωσιακή πολυπλοκότητα, οικονομική ευελιξία και επιστημονική και ηθική αβεβαιότητα, θα πρέπει να σημαίνει:

- Αυξημένες ευκαιρίες για υπευθυνότητα και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν θέματα διδασκαλίας, αναλυτικά προγράμματα καθώς και θέματα που αφορούν τους μαθητές τους.
- Ευκαιρίες και προσδοκίες για δέσμευση στους ηθικούς και κοινωνικούς σκοπούς και αξίες που διδάσκουν μαζί με τα κύρια θέματα της αξιολόγησης και των αναλυτικών προγραμμάτων.
- Δέσμευση για εργασία μαζί με συναδέλφους στα πλαίσια μιας κουλτούρας συνεργασίας η οποία ενισχύει και ευνοεί την ανταλλαγή αποκτηθείσας εμπειρίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων που άπτονται των επαγγελματικών πρακτικών.
- Επαγγελματική ετερονομία (occupational heteronomy) και όχι αυτοπροστατευτική αυτονομία (self-protective autonomy) όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται θεσμικά αλλά

ελεύθερα και συνεργάζονται με άλλες κοινωνικές ομάδες και ιδιαίτερα με τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές, αφού αυτοί έχουν σημαντικό μερίδιο στη εκπαίδευση.

- Δέσμευση για ενεργή-ουσιαστική φροντίδα και όχι απλώς για παροχή αδιάφορης-τυπικής υπηρεσίας στους μαθητές. Ο επαγγελματισμός –υπό την έννοια αυτή- πρέπει να αποδεχθεί και να ενσωματώσει τη συναισθηματική αλλά και τη γνωστική διάσταση της διδασκαλίας και να αναγνωρίσει, επίσης, τις δεξιότητες και τις διαθέσεις, που συνιστούν απαραίτητα συστατικά για την αποτελεσματική μέριμνα.
- Αυτοκαθοδηγούμενη αναζήτηση και προσπάθεια για συνεχιζόμενη μάθηση (continuous learning) που σχετίζεται με τις δεξιότητες και τα πρότυπα πρακτικής που εφαρμόζει ο καθένας αντί για συμμόρφωση σε υποχρεώσεις που προκύπτουν από τις συνεχείς αλλαγές, οι οποίες συχνά σχεδιάζονται και προτάσσονται από άλλους υπό το πρόσχημα της διαρκούς μάθησης ή βελτίωσης.
- Αναγνώριση της υψηλής πολυπλοκότητας του έργου των εκπαιδευτικών με αντίστοιχες διαβαθμίσεις ως προς το κύρος και τις αμοιβές.

1.3.2 Μοντέλα επαγγελματισμού

Απαραίτητη προϋπόθεση για την προώθηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών είναι η παροχή υψηλού επιπέδου αρχικής εκπαίδευσής και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις δια βίου μάθησης έτσι ώστε από την μία να επιτυγχάνεται η σύνδεση της θεωρητικής υποδομής με την πρακτική άσκηση και από την άλλη να είναι δυνατή η συνεχής επικαιροποίηση των γνώσεων και των διδακτικών τους μεθόδων. Έτσι, έχει μεγάλη σημασία η ανάλυση των τρόπων και των μέσων που αξιοποιούνται για την προώθηση του επαγγελματισμού.

Ο Ματσαγγούρας (2005), υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρία μοντέλα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και αυτά είναι :

- **Τεχνοκρατικό μοντέλο**
- **Ερμηνευτικό μοντέλο**
- **Στοχαστικο-κριτικό μοντέλο**

Το **τεχνοκρατικό μοντέλο** προέρχεται από τον Θετικισμό και αναφέρεται στην πρακτική πλευρά του εκπαιδευτικού έργου που απαιτεί την κατοχή οργανωτικο-διδακτικών δεξιοτήτων και τεχνικών (Ματσαγγούρας, 2005). Κατά το μοντέλο αυτό, η διδασκαλία θεωρείται περισσότερο μια διαχειριστική υπόθεση για τους εκπαιδευτικούς και γι' αυτό φροντίζουν συνεχώς για την καλλιέργεια νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και διδακτικών δεξιοτήτων ώστε να αντεπεξέρχονται με επιτυχία στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του διδακτικού τους έργου που οφείλονται στις συνεχώς εξελισσόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Προτεραιότητα του «τεχνοκρατικού εκπαιδευτικού» είναι η ορθολογική οργάνωση της διδασκαλία του ώστε να αποκτά μεγαλύτερο έλεγχο στην αποτελεσματικότητά της. Ο τεχνοκρατικός εκπαιδευτικός έχει ως κύριο μέλημα του το τί θα διδάξει, το πώς θα το διδάξει και με ποιό τρόπο θα αποκτήσει τον έλεγχο της τάξης χωρίς να τον ενδιαφέρει ιδιαίτερα η αξιακή και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2002).

Το μοντέλο αυτό προσφέρει ασφάλεια και προστατεύει από μεθοδολογικά λάθη, ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, όμως ταυτόχρονα δρα περιοριστικά και καθιστά τον τεχνοκρατικό εκπαιδευτικό απόλυτα ελεγχόμενο από την κεντρική διοίκηση αφού συνοδεύεται με μορφές εξωτερικής αξιολόγησης (Βοζαίτης, 2015; Φραγκάκη, 2008). Η Σιάνου-Κύργιου (2014), παρουσιάζοντας κριτικά το τεχνοκρατικό μοντέλο, ισχυρίζεται ότι δίνει έμφαση στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας τις τεχνικές του μάνατζμεντ των ιδιωτικών επιχειρήσεων. Επιπλέον, το μοντέλο αυτό προτάσσει, ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, την αναβάθμιση της αρχικής τους εκπαίδευσης, την αυστηροποίηση των κριτηρίων επάρκειας για το διορισμό και την αξιολόγηση του παραγόμενου έργου και της απόδοσης των εκπαιδευτικών τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών οργανισμών και μονάδων. Η ίδια αναφέρει ότι το τεχνοκρατικό μοντέλο ελέγχεται γιατί θεωρείται ότι οι αλλαγές που προωθεί για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών είναι το πρόσχημα για να ενισχυθεί ο κρατικός έλεγχος στη διδασκαλία, ενώ άμεση συνέπεια θα είναι η υποβάθμισή της αφού ο αυξημένος κρατικός έλεγχος συμβάλλει στην τυποποίησή της. Επιπλέον, προωθεί έναν εκπαιδευτικό που θα ασχολείται με τη μορφή, και όχι με το περιεχόμενο και τις κοινωνικές διαστάσεις της διδασκαλίας, έτσι οι εκπαιδευτικοί χάνουν την αυτονομία τους και μετατρέπονται σε απλούς δημόσιους υπαλλήλους οι οποίοι εφαρμόζουν πιστά τις κεντρικά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Το **ερμηνευτικό μοντέλο** βασίζεται στην Ερμηνευτική Ψυχοπαιδαγωγική, η οποία αμφισβητεί ότι η παιδαγωγική επιστημονική έρευνα κατέχει την αντικειμενική αλήθεια και τονίζει ότι η γνώση είναι μία κοινωνική κατασκευή και πραγματώνεται μέσα από την προσωπική εμπλοκή και την συλλογική ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων, δηλαδή εστιάζει στην υποκειμενική προσέγγιση της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005). Αναγνωρίζοντας την αξία της πρακτικής γνώσης, δέχεται τη συμβολή του εκπαιδευτικού στην παραγωγή αυτής, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται και η αξία της «αντικειμενικής» επιστημονικής γνώσης. Μέσα από την αφήγηση των εμπειριών τους οι εκπαιδευτικοί ανασυνθέτουν τις προσωπικές τους εκπαιδευτικές θεωρίες, αναστοχάζονται για την αποτελεσματικότητά τους, αναλύουν διλήμματα και αντιφάσεις και γενικά θεωρητικοποιούν τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Έτσι, όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2005:77), οι εκπαιδευτικοί *«συνειδητοποιούν και συστηματοποιούν την προσωπική τους θεωρία για την εκπαίδευση, ο ρόλος της οποίας είναι καταλυτικός και για την κατανόηση και αποτίμηση της επιστημονικής γνώσης και για τη διαμόρφωση μεθοδολογικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών καταστάσεων»*. Ο εκπαιδευτικός του μοντέλου αυτού αναρωτιέται συνήθως γιατί να διδάξει τις συγκεκριμένες γνώσεις και όχι άλλες, ποιες αξίες πραγματικά προωθεί το σχολείο, ποιο είναι το «νόημα» της εκπαιδευτικής εργασίας αλλά και πώς αυτή διαμορφώνει τους ίδιους ως προσωπικότητες.

Το **στοχαστικό-κριτικό** μοντέλο προέρχεται από την Κριτική Παιδαγωγική η οποία επιδιώκει να αναδείξει τους περιορισμούς που επιβάλλονται στον εκπαιδευτικό από το κοινωνικό σύστημα καθώς και τις ευθύνες αλλά και τις δυνατότητες της εκπαίδευσης στην υποστήριξη της ανάπτυξης των ικανοτήτων του ατόμου και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2002; Brookfield, 1995). Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και μέσα από διαδικασίες ανάλυσης και αναστοχασμού αναζητά τις διδακτικές επιλογές που εναλλακτικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως απάντηση στην διλημματικότητα των εκπαιδευτικών καταστάσεων (Ματσαγγούρας, 2005). Τον «στοχαστικό-κριτικό» εκπαιδευτικό απασχολούν ερωτήματα όπως: υπέρ ποιού διδάσκει και ποιός πραγματικά επωφελείται από τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου.

Ο Ματσαγγούρας (2005) τονίζει, ότι κανένα από τα μοντέλα που αναλύθηκαν παραπάνω δεν μπορεί αποκλειστικά και μεμονωμένα να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, πρέπει να συνυπάρχουν, και ανάλογα με τις συνθήκες, να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε κάποιο από αυτά προεξάρχοντος του στοχαστικο-κριτικού και του ερμηνευτικού μοντέλου και λιγότερο

του τεχνοκρατικού (Ματσαγγούρας, 2005). Σε αντιστοιχία, ο Χρυσοφίδης (2005), υποστηρίζει ότι σε κάθε διδακτική παρέμβαση πρέπει να συμπράττουν και οι τρεις επιστημολογικές θέσεις για τον επαγγελματισμό και να αποφεύγονται οι αποκλεισμοί και οι δογματισμοί αφού και τα τρία μοντέλα επιδιώκουν την βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και του σχολείου.

Η Σιάνου-Κύργιου (2014), αναφέρεται σε ένα ακόμη μοντέλο για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών το **δημοκρατικό**. Θεωρεί ότι το **δημοκρατικό** μοντέλο είναι μία εναλλακτική μορφή του επαγγελματισμού που δεν επιβάλλεται θεσμικά αλλά μπορεί να προκύψει:

- Μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το ακαδημαϊκό προσωπικό των σχολών εκπαίδευσής τους, που βοηθά και τις δύο πλευρές να κατανοήσουν τη φύση, τους περιορισμούς και τις προοπτικές της διδασκαλίας.
- Μέσω της ενίσχυσης της ανεξάρτητης έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής, για να διευρυνθεί και να κωδικοποιηθεί η ειδική γνώση, η οποία προσφέρει στους εκπαιδευτικούς την αναγκαία υποδομή, ώστε αυτόνομα να επιλέγουν και να αξιοποιούν τις πρακτικές που θεωρούν κατάλληλες προκειμένου να βελτιώσουν το έργο τους και να καταστούν πιο αποδοτικοί.
- Μέσω των αγώνων των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τους κοινωνικούς φορείς και όλες τις κοινωνικές δυνάμεις που ενδιαφέρονται για τα ζητήματα της εκπαίδευσης.

Κατά τον Καλογιάννη (2015), εκείνος που συνέλαβε πρώτος την ιδέα του δημοκρατικού επαγγελματισμού ήταν ο Dewey (1954), με σκοπό να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των ειδικών και των πολιτών. Για μια σειρά επαγγελμάτων, μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού, ο δημοκρατικός επαγγελματισμός σημαίνει την αξιοποίηση των εμπειριών των πελατών –χρηστών και την ενεργοποίηση όλων των δεξιοτήτων τους ώστε ο πελάτης και ο επαγγελματίας να καθορίζουν από κοινού την παραγωγική διαδικασία και το αποτέλεσμα. Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός εργάζεται μαζί με τους μαθητές του και τους άλλους παράγοντες της εκπαίδευσης και όχι γι' αυτούς. Κεντρικό στοιχείο του δημοκρατικού επαγγελματισμού είναι η εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων στην λήψη αποφάσεων μέσω της πρακτικής της διαβούλευσης η οποία όμως απαιτεί από αυτούς μία σειρά από ικανότητες ώστε να ασκούν ουσιαστικό δημοκρατικό έλεγχο (Dryzek, 2000).

1.3.3 Η ελληνική πραγματικότητα

Συνοψίζοντας την νεότερη ελληνική εκπαιδευτική ιστορία, ο Πυργιωτάκης (1992), διακρίνει τρεις εξελικτικές περιόδους που συνδέονται άμεσα και με την διαμόρφωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού:

Α΄ Περίοδος: Η περίοδος της τουρκοκρατίας έως την επανάσταση του ελληνικού κράτους. Την περίοδο αυτή φορέας της παιδείας ήταν κατά κύριο λόγο η εκκλησία και είχε ως στόχο την διατήρηση της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας των ελλήνων. Ο τύπος του δασκάλου που επικρατεί είναι ο τύπος του «*παπα-δάσκαλου*» και η εκπαίδευσή του ανύπαρκτη. Οι *παπα-δάσκαλοι* θεωρούσαν τους εαυτούς τους περισσότερο κληρικούς και λιγότερο δάσκαλους επομένως την περίοδο αυτή δεν γίνεται λόγος για διδασκαλικό επάγγελμα.

Β΄ Περίοδος: Αρχίζει από την ανασύσταση του ελληνικού κράτους και διαρκεί έως το τέλος του 19^{ου} αιώνα. Την περίοδο αυτή ο Καποδίστριας επιτελεί σημαντικό εκπαιδευτικό έργο, ενώ το 1834, η βαυαρική αντιβασιλεία, φέρνει εκπαιδευτικό νόμο ο οποίος, παρά τα προβλήματα που είχε, έθεσε τις βάσεις πάνω στις οποίες λειτούργησε οργανωμένα η ελληνική εκπαίδευση της εποχής. Την περίοδο αυτή η ευθύνη για την λειτουργία των σχολείων διέρχεται στους δήμους υπό την εποπτεία του κράτους και εμφανίζεται μία νέα επαγγελματική ομάδα, εκείνη των εκπαιδευτικών οι οποίοι, λόγω της εξάρτησής τους από τον δήμο, ονομάστηκαν «*δημοδιδάσκαλοι*». Ιδρύεται το πρώτο διδασκαλείο στο Ναύπλιο για την εκπαίδευση των δημοδιδασκάλων το οποίο λίγο αργότερα μεταφέρεται στην Αθήνα. Το μορφωτικό επίπεδο των δημοδιδασκάλων ήταν, συχνά, πολύ χαμηλό και ιδιαίτερα, μετά το 1894 που έκλεισε το Διδασκαλείο. Αντίστοιχα χαμηλές με την μόρφωσή τους ήταν και οι αμοιβές τους, γι' αυτό οι δημοδιδάσκαλοι, συχνά, αναγκάζονταν να κάνουν και άλλες εργασίες για να επιβιώσουν ενώ η κοινωνική τους θέση ήταν υποβαθμισμένη και το κύρος τους ανύπαρκτο. Η οικονομική ένδεια των δημοδιδασκάλων δεν βοήθησε στην εξέλιξη του διδασκαλικού επαγγέλματος αφού αυτό από μόνο του δεν ήταν αρκετό ώστε οι λειτουργοί του να απολαμβάνουν αυτάρκεια και πληρότητα.

Γ΄ Περίοδος: Αρχίζει στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και διαρκεί έως τις μέρες μας. Η περίοδος αυτή υπήρξε ιδιαίτερα ταραγμένη για την Ελλάδα αλλά και για όλο τον κόσμο. Με τον νόμο του 1929 μεταρρυθμίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα και χαράσσεται το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Η παιδεία είναι πλέον αποκλειστική αρμοδιότητα του κράτους και ο τύπος του δασκάλου που επικρατεί είναι εκείνος του «*διδάσκαλου*». Το 1933, ιδρύονται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες στις

οποίες μπαίνουν οι μαθητές μετά την αποφοίτησή τους από το εξατάξιο Γυμνάσιο. Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών συνετέλεσε θετικά στην εξέλιξη του επαγγέλματος του δασκάλου. Υπήρξαν βέβαια και άλλοι παράγοντες που την περίοδο αυτή συνέβαλαν θετικά στην εξέλιξη του διδασκαλικού επαγγέλματος, ως τέτοιοι αναφέρονται από τον Πυργιωτάκη (1992):

- Η μονιμότητα των δασκάλων
- Η βαθμολογική τους εξίσωση με τους υπόλοιπους δημόσιους υπαλλήλους
- Η ίδρυση του συνδικαλιστικού τους οργάνου Δ.Ο.Ε.
- Η θεσμοθέτηση πανεπιστημιακής μετεκπαίδευσης

Εκείνο όμως που συνέβαλε καθοριστικά στην αναβάθμιση του επαγγέλματος ήταν η ίδρυση των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων τετραετούς φοίτησης, το 1982. Οι Παιδαγωγικές Σχολές προέκυψαν μετά από μακροχρόνιες συζητήσεις και σχεδιασμούς για τον τρόπο αναβάθμισης της αρχικής κατάρτισης και εκπαίδευσης των δασκάλων και των νηπιαγωγών (Πυργιωτάκης, 1992). Το άνοιγμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, οι συνεχείς ανακατατάξεις και αλλαγές στον μαθητικό πληθυσμό, η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος που άλλαξε τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας καθώς και η πρόοδος της παιδαγωγικής επιστήμης έθεσαν επιτακτικά το αίτημα για αναβάθμιση του διδασκαλικού επαγγέλματος και ανωτατικοποίηση των σπουδών των δασκάλων. Έτσι, από το 1974 έως το 1982, προτάθηκαν διάφορα μοντέλα ανωτατικοποίησης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών. Τελικά εγκρίθηκε το μοντέλο της «ένταξης» που υποστήριζε την ίδρυση αυτοτελών Παιδαγωγικών Σχολών στα Πανεπιστήμια με σκοπό την μόρφωση των δασκάλων και των νηπιαγωγών που πραγματοποιήθηκε με την ψήφιση του Νόμου Πλαισίου του 1982, ενώ τα τμήματα αυτά λειτούργησαν από το ακαδημαϊκό έτος 1984-1985 (Ξωχέλλης, 1989).

Οι δάσκαλοι, αποκτώντας πλέον πανεπιστημιακή εκπαίδευση, εξομοιώνονται στην κοινωνική συνείδηση με τους καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης οι οποίοι πάντοτε είχαν πανεπιστημιακά πτυχία, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι και αυτοί απολάμβαναν τον σεβασμό και το κύρος που θα ήθελαν ως επαγγελματίες (Πυργιωτάκης, 1992). Ωστόσο τα οφέλη από την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων δεν περιορίστηκαν μόνο στον κλάδο των δασκάλων. Οι καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης, που θεωρούσαν, και κάποιοι ακόμη και σήμερα θεωρούν, τον εαυτό τους πρωτίστως θεράποντες της επιστήμης τους και μόνο κατ' επέκταση παιδαγωγούς, μετέβαλαν τις

απόψεις τους για την αξία των παιδαγωγικών σπουδών. Σήμερα, υπάρχουν ενδείξεις ότι όλο και περισσότεροι καθηγητές της δευτεροβάθμιας κατανοούν το έλλειμμα του παιδαγωγικού τους υπόβαθρου (Λιακοπούλου, 2009). Η διαχείριση των κρίσεων που ανακύπτουν όλο και πιο συχνά, ο χειρισμός των παιδιών με αποκλίνουσες συμπεριφορές και μαθησιακές δυσκολίες, οι δυσχέρειες στην επικοινωνία με τους μαθητές και το κοινωνικό τους περιβάλλον, η επιβίωση σε τάξεις που απαρτίζονται από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό οικονομικό-κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον απασχολούν όλο και περισσότερο τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας οι οποίοι νιώθουν ανασφαλείς και απροετοίμαστοι να τις διαχειριστούν. Η αντίληψη ότι το «τι», το περιεχόμενο και η δομή της γνώσης, είναι υπέρτερο του «πώς», δηλαδή της μεθόδου προσφοράς της, και ότι όποιος γνωρίζει καλά το γνωστικό του αντικείμενο θα βρει και τον τρόπο να το μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές του ξεπεράστηκε. Οι καθηγητές πλέον επιζητούν τις παιδαγωγικές σπουδές και σε αυτό συνέβαλε η αναβάθμιση των σπουδών στα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, η έρευνα που γίνεται σ' αυτά και η προσφορά τους στην δημιουργία νέας γνώσης (Ματθαίου, 2010). Η ίδρυση των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων δημιούργησε το κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη των Επιστημών της Αγωγής και την έναρξη της συζήτησης για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Οι ελληνικές κυβερνήσεις, θέλοντας να εναρμονιστούν με τα προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των άλλων παγκόσμιων οργανισμών για την εκπαίδευση, θέσπισαν μία σειρά μεταρρυθμιστικών νομοθετημάτων που δυστυχώς όμως πολλά από αυτά ή δεν εφαρμόστηκαν ποτέ ή εφαρμόστηκαν για ελάχιστο χρονικό διάστημα και όχι με την αρχική τους μορφή. Ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης περνάει μέσα από την αναβάθμιση των προσόντων των εκπαιδευτικών και της καλλιέργειας του επαγγελματισμού τους. Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 2525/97 καθώς και σε άλλα επίσημα κείμενα γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην ανάγκη να αξιοποιηθεί το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης και δηλώνεται ρητά η δέσμευση για την συνεχή βελτίωσή του. Περιγράφονται προτάσεις για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, επισημαίνοντας ότι επείγει η προώθηση αλλαγών που εξασφαλίζουν την αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων της εκπαίδευσης και η μεταβολή των εκπαιδευτικών σε επαγγελματίες (Σιάνου-Κύργιου, 2014). Για τον σκοπό αυτό προτάθηκαν μία σειρά από μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν το σύστημα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης, διορισμών και εξέλιξης των εκπαιδευτικών των οποίων απώτερος στόχος ήταν η επαγγελματοποίηση του κλάδου. Βέβαια κάποιες από αυτές προχώρησαν και καθιερώθηκαν ενώ άλλες έμειναν στα χαρτιά.

- Για την **προετοιμασία για την άσκηση του επαγγέλματος**, την **επαγγελματική ανάπτυξη** και την **επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών, ο νόμος 2525/97, καθώς και οι νόμοι που ακολούθησαν, εστίαζαν στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Έτσι, θεσμοθετήθηκε το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας με στόχο την κάλυψη του ελλείμματος παιδαγωγικής κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το οποίο όμως τελικά δεν εφαρμόστηκε.
- Σχετικά με την **πρόσβαση στο επάγγελμα**, ο Ν.2525/97, κατήργησε τον διορισμό των εκπαιδευτικών με το σύστημα της επετηρίδας και θεσμοθέτησε σύστημα εξετάσεων, μέσω διαγωνισμού από το ΑΣΕΠ. Η προκαταρκτική αυτή αξιολόγηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών θα μπορούσε να θεωρηθεί ως διαδικασία αντίστοιχη με εκείνη της παροχής άδειας άσκησης των κατά παράδοση επαγγελμάτων, ώστε να διασφαλισθεί ότι οι νεοεισερχόμενοι στην εκπαίδευση έχουν υψηλό επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων προκειμένου να ασχοληθούν με την διδασκαλία. Η αρχική αυτή αξιολόγηση ήταν ένα μέτρο το οποίο δεν εφαρμόστηκε με συνέπεια, αφού, παράλληλα με τον διορισμούς μέσω του διαγωνισμού υπήρξαν και άλλοι τρόποι διορισμού μέσω προϋπηρεσίας. Η Σιάνου-Κύργιου (2014) ισχυρίζεται ότι η θεσμοθέτηση του διαγωνισμού, εκτός όλων όσων αναπτύχθηκαν στα παραπάνω, αποτέλεσε και μία διαχειριστική πρακτική για το ξεπέρασμα του εμποδίου της επετηρίδας στους διορισμούς των εκπαιδευτικών.
- Όσον αφορά στην **αξιολόγηση των εκπαιδευτικών** και στην **ανασυγκρότηση του συστήματος διοίκησης των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος**, η πιο σημαντική τομή που προωθήθηκε, με μια σειρά νομοθετημάτων, ήταν η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ο επίσημος στόχος της αξιολόγησης ήταν να ενισχυθεί η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών, αλλά και να καταστεί δυνατή η συνεχής αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών της. Η αξιολόγηση διευκολύνεται από την ανασυγκρότηση του συστήματος διοίκησης και αρχίζει από τη βάση της πυραμίδας, τους εκπαιδευτικούς, και φθάνει μέχρι την κορυφή, τα ανώτατα στελέχη της εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτό, προωθήθηκε η διοικητική αποκέντρωση της εκπαίδευσης και για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε) και

το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι), θεσμικά όργανα που βρίσκονταν υπό τον κυβερνητικό έλεγχο και έπαιζαν σημαντικό ρόλο στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Και αυτό το μέτρο λειτούργησε ελάχιστα.

Όσα, εν συντομία, αναφέρθηκαν στα προηγούμενα ήταν μεθοδευμένες κινήσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη εκείνων των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού κλάδου που θα οδηγούσαν στην επαγγελματοποίησή του. Ταυτόχρονα ξεκίνησε η συζήτηση για την σκοπιμότητα της προώθησης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Η Καραγιάννη (2015) αναφέρει ότι οι απόψεις των ελλήνων ερευνητών δίστανται. Κάποιοι αντιμετωπίζουν τον επαγγελματισμό ως μία ιδεολογία που εισάγεται από την εξουσία με υποσχέσεις αναβάθμισης του κύρους και της κοινωνικής θέσης των εκπαιδευτικών, τελικά όμως αποδεικνύεται ότι αποτελεί το πρόσχημα για να ενισχυθεί ο κρατικός έλεγχος στη διδασκαλία. Άλλοι πάλι, επικεντρώνοντας στα προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υιοθετούν την ιδεολογία του επαγγελματισμού ως μέσο επαγγελματικής ανέλιξης.

Ο Νούτσος (1993), στην μελέτη του με θέμα «Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού», συμπεραίνει ότι απώτερος σκοπός των μεταρρυθμίσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η τεχνικοποίηση της εκπαίδευσης και η τυποποίηση της διδασκαλίας. Αντίστοιχα, ο Μαυρογιώργος (2001), ισχυρίζεται ότι η ιδεολογία του επαγγελματισμού εισάγεται στην εκπαίδευση με σκοπό την νομιμοποίηση και την ενίσχυση του κρατικού ελέγχου στο εκπαιδευτικό έργο και το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια προκαθορισμένη και αυστηρά ελεγχόμενη δραστηριότητα βασισμένη σε «τεχνικίστικες» και «παραγωγικίστικες» τεχνικές. Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών υποβαθμίζονται και υποχρεώνονται συνεχώς να προσαρμόζονται σε νέα διδακτικά μοντέλα (Apple, 1993), στη διαμόρφωση των οποίων δεν έχουν συμμετοχή και ρόλο (Τσούλιας, 2009). Ο σκοπός αυτός εξυπηρετείται απόλυτα από τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω των οποίων αναπαράγεται και νομιμοποιείται ένα εκπαιδευτικό σύστημα που καλλιεργεί σχέσεις ανισότητας και υποταγής (Μαυρογιώργος, 2005).

Ωστόσο, ο Καζαμιάς (1993,1993α), ισχυρίζεται ότι η επίσημη πολιτική της κυβέρνησης απέναντι στις απαιτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για εκσυγχρονισμό θα πρέπει να είναι η αναδιάρθρωση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στην πρακτική άσκηση και την προώθηση θεσμικών αλλαγών στις σχέσεις κράτους-σχολείου με απώτερο σκοπό την διεύρυνση

της αυτονομίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Καυτηριάζει βέβαια την αντίφαση μεταξύ του μοντέλου επαγγελματισμού, όπως προβάλλεται από τα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα, και των συγκεντρωτικών, τεχνοκρατικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται. Επιπλέον, η Σταρίδα (1993), κάνοντας μία ανασκόπηση των επίσημων κειμένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορούσαν στην εκπαιδευτική πολιτική των χωρών μελών της, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ενώ υπάρχουν κεντρικές προτάσεις και οδηγίες για την προώθηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, δεν υπάρχει ένα καθολικά αποδεκτό μοντέλο επαγγελματισμού.

Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά στα συμπεράσματα δύο ερευνών που διεξήχθησαν, με χρονική απόσταση δέκα χρόνων. Η Παπαναούμ (2003) διαπίστωσε ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί δείχνουν δείγματα υψηλού επαγγελματισμού, αντλούν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους και θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να ελέγξουν τους εξωτερικούς καταναγκασμούς και να τους αμβλύνουν. Από την άλλη, η Φωτοπούλου (2013) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός της είχαν σαφή και αποκρυσταλλωμένη αντίληψη για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική τους ταυτότητα και την επαγγελματική τους ανάπτυξη και αναγνώριζαν την συμβολή τους στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Από την ανάλυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, που προηγήθηκε, έγινε κατανοητό ότι το προφίλ του σύγχρονου, επαγγελματία εκπαιδευτικού συνίσταται από ένα πλέγμα γνώσεων, στάσεων, προδιαθέσεων και δεξιοτήτων που αποτελούν αναγκαία όχι όμως και ικανή συνθήκη για την επιτυχή άσκηση του έργου του. Το συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν τις υπηρεσίες τους καθιστά ιδιαίτερα σημαντική την διάθεση καθώς και την ικανότητά τους να διευρύνουν συνεχώς το γνωσιακό τους υπόβαθρο. Η διεύρυνση αυτή δεν αφορά μόνο στην απόκτηση νέας επαγγελματικής γνώσης αλλά και στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως άτομα και ως επαγγελματική ομάδα (Παπαναούμ, 2003).

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Ο προσδιορισμός και η κατανόηση της έννοιας της «*επαγγελματικής ανάπτυξης*» (professional development), είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και όπως γίνεται φανερό από την βιβλιογραφία, δεν προσεγγίζεται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους μελετητές. Συχνά μάλιστα χρησιμοποιούνται παρεμφερείς έννοιες όπως *ανάπτυξη προσωπικού, συνεχής εκπαίδευση, κατάρτιση και αυτοβελτίωση* εναλλακτικά με την *επαγγελματική εξέλιξη* ή την *επαγγελματική ανάπτυξη* οι οποίες μπορεί να έχουν εννοιολογικές ή και πρακτικές διαφορές (Bredeson, 2003) όμως το κοινό τους στοιχείο είναι ότι όλες αναφέρονται στην διαρκή βελτίωση του εκπαιδευτικού ως επιστήμονα, ως επαγγελματία και ως ανθρώπου.

Ένας πρώτος, γενικός ορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αφορά στην εμπλοκή τους σε δράσεις που δεσμεύουν όλες τις δημιουργικές και στοχαστικές τους ικανότητες με τρόπους που ενισχύουν την πρακτική τους (Bredeson, 2003). Σύμφωνα με τον Day (2003), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει όλες τις φυσικές εμπειρίες μάθησης καθώς και τις συνειδητές και προγραμματισμένες δραστηριότητες που προορίζονται να προσδώσουν άμεσο ή έμμεσο όφελος για το άτομο, την ομάδα ή το σχολείο και συμβάλλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης στην τάξη. Είναι η διαδικασία με την οποία, ατομικά ή και σε ομάδες, οι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως

παράγοντες της αλλαγής με απώτερο στόχο την βελτίωση της διδασκαλίας. Μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για την σωστή επαγγελματική σκέψη, το σχεδιασμό και την πρακτική με τα παιδιά, τους νέους και τους συναδέλφους τους σε κάθε φάση της επαγγελματικής ζωής τους (Day, 2003). Στο ίδιο πλαίσιο, η Παπαναούμ (2014:3) ισχυρίζεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός *«αποκτά τον γνωστικό εξοπλισμό του, διαμορφώνει πεποιθήσεις και αξίες και κοινωνικοποιείται στην κουλτούρα του επαγγέλματος»* ενώ μέσα από αυτή τη διαδικασία μάθησης, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν την επαγγελματική τους ταυτότητα και καθίστανται ικανοί στην εκπλήρωση του επαγγελματικού τους ρόλου. Συμπληρώνει δε ότι στις μέρες μας, ο προσδιορισμός «επαγγελματική» για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιείται για να την διακρίνει από τις άλλες διαστάσεις της ανάπτυξής τους που είναι η προσωπική και η κοινωνική ενώ εμπεριέχει μία διευρυμένη άποψη της επαγγελματικής μάθησης, με την έννοια του εύρους των πηγών μάθησης και της συνέχειάς της στον χρόνο (Παπαναούμ, 2003). Ανάλογα, οι Hargreaves & Fullan (1995), ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως μία διαρκή, αναπτυξιακή διαδικασία που σκοπό έχει την ουσιαστική συνειδητοποίηση του εκπαιδευτικού ως προς το επάγγελμά του. Ειδικότερα, ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα γνωστικά και παιδαγωγικά θέματα, τη συμπλήρωση των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, τη βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας μεταξύ τους, καθώς και τη συνειδητοποίηση του ρόλου τους στην ευρύτερη κοινωνία. Συνεπώς, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία συνεχής διαδικασία που περιλαμβάνει τυπικές αλλά και άτυπες διαδικασίες και είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν στηρίζεται σε μια σειρά στοχευμένων και όχι αποσπασματικών δραστηριοτήτων οι οποίες συνδέουν την προηγούμενη γνώση με τις νέες εμπειρίες (Lieberman, 1994; Ganser, 2000 όπ. αναφ. στο Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα, & Σμυρνιωτοπούλου, 2007). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Glatthorn (1995), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά στην εξέλιξη που επιτυγχάνεται ως συνέπεια της εμπειρίας και της συνεχούς επανεξέτασης των διδακτικών τους μεθόδων.

Οι προσεγγίσεις αυτές συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την Δια Βίου ή Συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους η οποία, από το 1980 έως σήμερα, έδωσε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών νέα διάσταση, αφού την συνέδεσε με την

επαγγελματική τους μάθηση και την παραδοχή ότι η βασική τους εκπαίδευση, στο πέρασμα του χρόνου, καθίσταται ανεπαρκής και αναποτελεσματική (Υφαντή, 2014). Η δια βίου διάρκειά της είναι και το στοιχείο που την διαφοροποιεί από την επιμόρφωση η οποία έχει συνδεθεί με την βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αφού θεωρήθηκε συμπλήρωμά της, βελτίωση και ανανέωσή της ενώ παράλληλα χρησιμοποιήθηκε για την εμβάθυνση σε κάποιο γνωστικό πεδίο ή την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών κάθε φορά που εισάγονται επιμέρους θεσμικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα (Μαυρογιώργος, 1984; Ξωχέλλης, 1991; Κασσωτάκης, 1983 όπ. αναφ. στο Υφαντή, 2014).

Κατά την περίοδο 1980-2000, στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία χρησιμοποιήθηκε ο όρος *επιμόρφωση* και όχι *επαγγελματική ανάπτυξη* των εκπαιδευτικών, ο οποίος επικράτησε μετά το 2000 και είναι ευρύτερος από εκείνον της επιμόρφωσης (Υφαντή, 2014). Οι θεμελιώδεις αρχές της «επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνδέονται και με μία διαδικασία δια βίου επιμόρφωσής τους, η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται λόγω των συνεχών αλλαγών που συντελούνται στη σύγχρονη, μεταμοντέρνα και τεχνολογικά παγκοσμιοποιημένη κοινωνία» (Loomis et al., 2008; Marginson, 1999 όπ. αναφ. στο Βοζαΐτης, 2015:51). Τέλος, ο Bolam (1982) χρησιμοποίησε τον όρο ανάπτυξη του εκπαιδευτικού για να περιγράψει τις, κατά κάποιον τρόπο, υποχρεωτικές επιμορφωτικές δράσεις ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που οδηγούσαν στην ενημέρωση αλλά και στην πιστοποίηση των γνώσεών τους.

2.2 Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη, όπως έγινε κατανοητό στα προηγούμενα, διακρίνεται από εννοιολογικό εύρος και ποικίλες προσεγγίσεις, πάντοτε όμως το περιεχόμενό του ταυτίζεται με την βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του. Ο κύριος στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών τους, ενώ άλλοι στόχοι όπως είναι η ανέλιξη στην επαγγελματική ιεραρχία και οι καλύτερες οικονομικές απολαβές αποτελούν συνακόλουθους στόχους όχι όμως βασικούς (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005). Οι διαδικασίες της επαγγελματικής ανάπτυξης επιδρούν θετικά τόσο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και στους μαθητές του. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης αισθάνονται προσωπική ικανοποίηση όταν αυτές καλύπτουν τις προσωπικές τους ανάγκες, συνακόλουθα υπάρχει θετικός αντίκτυπος στα πιστεύω

και στις πρακτικές που υιοθετούν με αποτέλεσμα να βελτιώνονται στην εργασία τους μέσα στη σχολική τάξη (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2002) αλλά και έξω από αυτήν.

Πράγματι, η επαγγελματική ανάπτυξη ευνοεί τη συνεργασία με τους συναδέλφους και την καλύτερη εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων αφού επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν τις αλλαγές και να αναθεωρούν συνεχώς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα οράματά τους (Day, 2003). Από την άλλη, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και με την βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση, αφού οι ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί προάγουν τα εκπαιδευτικά ζητήματα και δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μάθηση (Barth, 1990; Joyce & Shower, 1988; Borko & Putman, 1995; Darling-Hammond, 2000).

Η έκρηξη της γνώσης, τα απαιτητικά αναλυτικά προγράμματα, η ανομοιομορφία των τάξεων, οι προβληματικές καταστάσεις που συχνά πρέπει να χειριστούν οι εκπαιδευτικοί απαιτούν από αυτούς *«διδασκτική ειδημοσύνη και ικανότητα να προσαρμόζονται σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα»* (Darling- Hammond, 1996:67). Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι από την βασική τους παιδαγωγική εκπαίδευση, υστερώντας τόσο σε γνώσεις όσο και σε δεξιότητες, καθιστούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη απαραίτητη προϋπόθεση τόσο για την είσοδο όσο και για την παραμονή τους στο επάγγελμα (Ball, 2000; Henning, 2000; Παπαναούμ, 2000).

Επιπλέον, οι εξελίξεις στην Παιδαγωγική επιστήμη, που επιτάσσουν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών, από απλούς μεταδότες γνώσεων σε καθοδηγητές και συμπαραστάτες των μαθητών τους που θα τους δημιουργήσουν ερεθίσματα και ευκαιρίες μάθησης ώστε να αναπτύξουν όλες τις πλευρές της προσωπικότητάς τους, αυξάνουν τη συνθετότητα των επαγγελματικών ικανοτήτων που απαιτούνται από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό. Συνεπώς η ίδια η φύση και η πολυπλοκότητα της διδακτικής διαδικασίας, προϋποθέτουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής γνώσης, αυτοκριτικής, υπευθυνότητας και συνεχείς προσπάθειες επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Με την άποψη αυτή συμφωνεί και η Φωτοπούλου (2013), η οποία ισχυρίζεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη παρέχει στους εκπαιδευτικούς τα εφόδια για να αναστοχαστούν πάνω σε αποφάσεις διδακτικού περιεχομένου και να διαμορφώσουν νέες μαθησιακές δραστηριότητες και παιδαγωγικές στρατηγικές. Επομένως, η επαγγελματική

ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα τόσο με την εκπαιδευτική αλλαγή όσο και με την επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Οι Bredeson & Johansson (2000) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί κομβικό παράγοντα για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου. Ανάλογα, οι Owens, Loucks - Horsley & Horsley (1991) θεωρούν, ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι το όχημα που μεταφέρει νέες γνώσεις και δεξιότητες και κινητοποιεί την εκπαιδευτική κοινότητα να δεχτεί την αλλαγή, μετατρέποντας τα σχολεία σε κοινότητες μάθησης.

Την αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών επισημαίνουν επίσης διεθνείς οργανισμοί όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο Ο.Ο.Σ.Α.. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνωρίζει πως η αρχική κατάρτιση παρέχει γνώσεις και δεξιότητες στους εκπαιδευτικούς οι οποίες όμως δεν είναι επαρκείς για όλη την σταδιοδρομία τους. Έτσι προτείνει ένα μοντέλο συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης που θα καλύπτει όλα τα στάδια της επαγγελματικής τους ζωής. Η πρόταση αυτή καταγράφεται στα συμπεράσματα του Συμβουλίου του Μαΐου 2014², όπου υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα της παροχής υψηλής ποιότητας συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς διασφαλίζει *«την απόκτηση και διατήρηση των σχετικών δεξιοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να είναι αποτελεσματικοί στις τάξεις του σήμερα»* (Eurydice, 2015: 54-55 από <http://ec.europa.eu/eurydice>). Αντίστοιχα, κατά τον Ο.Ο.Σ.Α., η συνεχής διόγκωση των προσδοκιών από την παρεχόμενη στο σχολείο εκπαίδευση επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με όλο και περισσότερες ευθύνες και καθήκοντα. Η ανανέωση των γνώσεών τους, αλλά και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων, κρίνεται απαραίτητη για τη διατήρηση του επαγγελματικού τους status. Έτσι προτείνεται η διαρκής επαγγελματική τους ανάπτυξη που θα περιλαμβάνει την εμπλοκή τους σε μαθησιακές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη μαθησιακών κοινοτήτων ενισχύοντας την μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να μοιράζονται συστηματικότερα την εμπειρία και την ειδημοσύνη τους (O.E.C.D., 2019; Talis, 2018). Βέβαια, σε κάθε περίπτωση, οι προτάσεις του Ο.Ο.Σ.Α., σχετικά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δεν θα πρέπει να εξετάζονται αποσπασματικά, αλλά ενταγμένες στο νεοφιλελεύθερο όραμά του για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, το οποίο αποτυπώνεται τόσο στην έκθεση του 2011 όσο και στην πρόσφατη έκθεση του 2018 με τίτλο «Education for a bright future in Greece» που προωθεί,

² Συμπεράσματα για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Συμβούλιο «Παιδεία, Νεολαία, Πολιτισμός και Αθλητισμός». Βρυξέλλες, 20 Μαΐου 2014(Eurydice,2015).

μεταξύ άλλων, την υποταγή του σχολείου στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, την λογοδοσία και την αναζήτηση τοπικών πόρων για τη χρηματοδότηση των σχολείων. Έτσι, στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται η παροχή κινήτρων και ανταμοιβών από το σχολείο προς τους «κινητοποιημένους» και «ικανούς» εκπαιδευτικούς (Talis, 2018). Οι απόψεις αυτές του Ο.Ο.Σ.Α., περί παροχής υλικών κινήτρων, έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις του Eraut (1995) ο οποίος υποστηρίζει ότι τα βασικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για την συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη πρέπει να είναι η ηθική και επαγγελματική υπευθυνότητά τους καθώς και η προσήλωσή τους α) στην πρόοδο και την ευημερία των μαθητών τους, β) στην διαρκή επανεξέταση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων που ακολουθούν και, γ) στην υποχρέωσή τους να αναπτύσσουν συνεχώς τις πρακτικές τους γνώσεις μέσω των επαγγελματικών τους προβληματισμών και της αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους (Eraut, 1995 όπ. αναφ. στο Day, 2003).

2.3 Περιεχόμενο και χαρακτηριστικά της ποιοτικής επαγγελματικής ανάπτυξης

Διερευνώντας την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, δημιουργείται αυτόματα το ερώτημα αν μπορούν να ανιχνευθούν και να προσδιοριστούν κάποια χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά της. Μιλώντας γενικά, η Υφαντή (2014) ισχυρίζεται ότι αυτή θα πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση των ικανοτήτων και των προσόντων των εκπαιδευτικών με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση της θέσης τους και της επαγγελματικής τους δράσης σε μία διαβίου προοπτική. Από την άλλη, σύγχρονες έρευνες, εξειδικεύοντας, αναδεικνύουν ως κεντρικό στοιχείο της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης την παρακίνηση των εκπαιδευτικών για συνεργασία, ανταλλαγή πληροφοριών, γνώσεων και εμπειριών με τους συναδέλφους τους (Vrasidas & Glass, 2004). Οι Wei et al. (2009), θεωρούν ότι τα πλέον αποτελεσματικά είδη επαγγελματικής ανάπτυξης είναι εκείνα που σχετίζονται άμεσα με την διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών, που είναι εντατικά και διαρκή, που ενσωματώνονται στις προσπάθειες για αναμόρφωση των σχολείων και ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε ενεργή συμμετοχή σε συνεργατικές επαγγελματικές κοινότητες (Wei et al. 2009 όπ. αναφ. στο Darling-Hammond, 2013). Η Darling-Hammond (2013) ισχυρίζεται ότι η επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να περιλαμβάνει κύκλους μαθημάτων που εστιάζουν σε συγκεκριμένες στρατηγικές ή

στην διδασκαλία συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος. Τα μαθήματα αυτά πρέπει να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να δοκιμάσουν πράγματα στην τάξη, να λάβουν κατάρτιση, να εξετάσουν από κοινού τις εμπειρίες τους, να αναθεωρήσουν και να ανανεώσουν τις μεθόδους τους, αναπτύσσοντας τις δεξιότητές τους σε έναν αδιάκοπο κύκλο πρακτικής, κριτικής εξέτασης και βελτίωσης. Επισημαίνει όμως ότι ενώ τα δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ελάχιστοι έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν στις πτυχές της διδασκαλίας που τους ενδιαφέρουν για ικανοποιητικό χρόνο.

Οι Bredeson & Johansson (2000), ισχυρίζονται ότι η αποτύπωση των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης είναι εφικτή, η εφαρμογή τους όμως συχνά αντιμετωπίζει δυσχέρειες. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να σχεδιάζονται, να εφαρμόζονται και να αξιολογούνται με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας στην οποία αυτοί ανήκουν (Guskey, 2003). Ο Μπαμπινιώτης (2009), επιπλέον, επισημαίνει ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να *«επικεντρώνονται στο σχολείο και να δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, στην αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, στους νέους τρόπους μάθησης και καλλιέργειας της κριτικής ικανότητας των μαθητών, στην διαχείριση κρίσεων στους σχολικούς οργανισμούς και στην επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος σε αυτούς»* (Μπαμπινιώτης, 2009 όπ. αναφ. στο Υφαντή, 2014:73-74). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των προγραμμάτων αυτών είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό τους καθώς και η μεταβίβαση περισσότερων αρμοδιοτήτων προς την σχολική μονάδα με στόχο την υλοποίηση περισσότερο στοχευμένων και ευέλικτων επιμορφωτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολείου. Η προοπτική αυτών θα είναι η διαμόρφωση του κατάλληλου αναπτυξιακού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς, συνδέοντας τις κεντρικά διαμορφωμένες πολιτικές με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (Ball, Maguire & Braun, 2012; Bolam, 2000; Cohen, 2008; Crossley, 2013; Darby, 2008; Day, 1987; Day & Gu, 2007; Hammerness, Darling -Hammond & Bransford, 2005; Hargreaves, 2001, 2005; Μαυρογιώργος, 2008; Υφαντή, 2011β όπ. αναφ. στο Υφαντή, 2014).

Η Φωτοπούλου (2013), κωδικοποιώντας την σχετική βιβλιογραφία, συγκέντρωσε μία σειρά γνωρισμάτων και χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μεταξύ των οποίων είναι :

- **Η συνεργασία και η συμμετοχικότητα**

Σύμφωνα με τους Γιακουμή & Θεοφιλίδη (2012), η συνεργασία των εκπαιδευτικών αποτελεί, ίσως, το πιο καθοριστικό στοιχείο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία είναι ανέφικτη αν θεωρηθεί ως προσωπική υπόθεση του κάθε εκπαιδευτικού χωριστά. Οι Birman et al. (2000) υποστηρίζουν ότι μέσω της συνεργασίας με τους συναδέλφους και της συμμετοχικότητας οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται γνώσεις, προβληματισμούς, απόψεις και εμπειρίες ενώ παράλληλα κατορθώνουν να αφομοιώσουν και να ενσωματώσουν τα νέα στοιχεία στην καθημερινή τους πρακτική. Η έννοια της συνεργασίας δεν περιορίζεται μόνο στην καλλιέργεια και την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων αλλά και με όλους εκείνους που βρίσκονται γύρω από τη σχολική μονάδα με σκοπό την αλληλοπαρατήρηση και τη συλλογική δράση και απώτερο στόχο τη δικτύωση των σχολικών μονάδων και τη ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης (Postholm, 2009; Vidmar, 2006; Huber, 2011; Θεριανός, 2006; Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012).

- **Η εστίαση στην βελτίωση της μάθησης**

Έρευνες έδειξαν, ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της βελτίωσης των γνώσεων των εκπαιδευτικών και την συνακόλουθη αλλαγή στην πρακτική τους που οδηγεί στην βελτίωση της μάθησης και των επιδόσεων των μαθητών (McCutchen et al., 2002). Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε και στα προηγούμενα, η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εστιάζει στην πρόοδο των μαθητών η οποία επιτυγχάνεται όταν η επαγγελματική ανάπτυξη στοχεύει στην μελέτη και την εφαρμογή στοιχείων που έχουν να κάνουν τόσο με το περιεχόμενο των μαθημάτων όσο και με τις νέες μεθόδους διδασκαλίας .

- **Η συνέχεια (ongoing) και η διάρκεια (duration)**

Η διάρκεια και η συνέχεια των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελούν, κατ' ομοφωνία των ερευνητών, απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία τους (Bredeson, 2002; Bredeson & Johansson, 2000; Hawley & Valli, 1999; Kedzior, 2004). Η Hunzicker (2011), επιπλέον, έρχεται να προσθέσει τους παρεμφερείς όρους, χρόνο επαφής (contact hours) και συνοχή (coherence). Ως χρόνο επαφής ορίζει τον χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, θεωρώντας ότι όσο

περισσότερος είναι ο χρόνος που διατίθεται σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο περισσότερες είναι οι ευκαιρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί να αλληλεπιδράσουν με πληροφορίες και νέες ιδέες. Έτσι, αυτόματα, αυξάνεται η πιθανότητα να βελτιώσουν τις διδακτικές τους μεθόδους. Από την άλλη, ως συνοχή ορίζει την σχέση που πρέπει να έχουν οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο μεταξύ τους όσο και με τους στόχους του σχολείου και τις κατευθύνσεις της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ότι οι δράσεις αυτές δεν είναι αποσπασματικές και χωρίς προοπτική. Έτσι, κινητοποιούνται και συμμετέχουν σε αυτές με μεγαλύτερη προθυμία υιοθετώντας τις αρχές της Δια Βίου Μάθησης.

- **Η αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης**

Οι Ross & Bruce (2007) επισημαίνουν ότι ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών πάνω στις εμπειρίες τους και η αυτοαξιολόγησή τους συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιγράφεται μέσα από τρεις διαδικασίες: α) την αυτοπαρατήρηση (self-observations), β) την αυτοκριτική (self-judgements), μέσω της οποίας εκτιμάται η προσέγγιση στόχων που έχουν τεθεί, και γ) τις ερμηνείες-αντιδράσεις (self-reactions, interpretations) απέναντι στο βαθμό εκπλήρωσης των στόχων αυτών, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς καθώς και το πόσο αυτοί είναι ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα (Ross & Bruce, 2007). Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί ανασκοπώντας τα προηγούμενα βιώματά τους, αυτοαξιολογούν τις πρακτικές τους καθώς και τον εαυτό τους ως επαγγελματίες, αναγνωρίζουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται και προετοιμάζονται να κινηθούν πέρα από αυτό που τους είναι ήδη γνωστό απελευθερωμένοι από τις περιορισμένες αντιλήψεις του παρελθόντος (Oberg & Underwood, 1989 όπ. αναφ. στο Hargreaves & Fullan, 1995).

- **Η ενσωμάτωση στην εργασία (job-embedded) και στην καθημερινή σχολική διαδικασία (part of daily work)**

Η Hunzicker (2011) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να είναι συναφής-σχετική (relevant) και αυθεντική (authentic). Συναφής γίνεται όταν συνδέεται με τις καθημερινές διδακτικές ανάγκες και ευθύνες τους ενώ αυθεντική όταν ενσωματώνεται σε κάθε σχολική ημέρα εμπλέκοντάς τους σε δραστηριότητες εφαρμογής

και παρακολούθησης των νέων πρακτικών και του συνακόλουθου στοχασμού πάνω στα αναμενόμενα και τα πραγματικά αποτελέσματα. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Thiessen (1992), η ποιο διαχρονική επαγγελματική ανάπτυξη είναι αυτή που πραγματοποιείται την ώρα της εργασίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί ασκώντας το διδακτικό τους καθήκον, πειραματίζονται και τροποποιούν τις στρατηγικές τους ώστε να ανταποκρίνονται με τον καλύτερο τρόπο στις ανάγκες των μαθητών τους (Thiessen, 1992 όπ. αναφ. στο Hargreaves & Fullan, 1995). Ωστόσο, η Darling-Hammond (2013), αναφερόμενη στα δεδομένα των ΗΠΑ, ισχυρίζεται ότι αυτού του είδους τα προγράμματα, που αναπτύσσονται σε πραγματικές συνθήκες, είναι σπάνια, παρά την επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, αυτό που εφαρμόζεται είναι εργαστήρια που παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί μετά τις διδακτικές τους ώρες, τα οποία ασχολούνται με την διδακτική πράξη επιφανειακά και χωρίς ενδιαφέρον για τους ίδιους.

- **Η στόχευση στην απόκτηση, ενίσχυση και εμπάθυνση του γνωστικού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού**

Τα αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εφοδιάζουν τους εκπαιδευτικούς με γνώσεις και δεξιότητες που ενισχύουν την ικανότητά τους να προσφέρουν βελτιωμένες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές. Το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών αποτελείται από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αφορούν α) στο διδακτικό τους αντικείμενο, β) στις νέες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που αφορούν στο διδακτικό τους αντικείμενο, γ) στην χρήση πολλαπλών μέσων έκφρασης και διδασκαλίας, δ) στην διαχείριση της τάξης και στην αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από την ποικιλομορφία των τάξεων, ε) στην διαφοροποιημένη διδασκαλία, και γενικά στις νέες παιδαγωγικές τάσεις που έχουν να κάνουν με την μάθηση τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αποκτώντας οι εκπαιδευτικοί δεξιότητες και ευελιξία στις τεχνικές διδασκαλίας, εμπειριστατωμένη γνώση της διδακτέας ύλης και παιδαγωγική επάρκεια έχουν αυξημένες προοπτικές να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους (Hargreaves & Fullan, 1995).

- **Η επικέντρωση στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού και του σχολικού περιβάλλοντος**

Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι υποστηρικτική αφού ενδιαφέρεται για τις ανάγκες, τις ανησυχίες και τα συμφέροντα, των μεμονωμένων εκπαιδευτικών, του

σχολείου καθώς και του περιβάλλοντος του σχολείου. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να είναι σχεδιασμένα ώστε να σέβονται και να υπολογίζουν τόσο τις προσωπικές όσο και τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών οι οποίες πρέπει να συνδυάζονται κατάλληλα με τους σχολικούς και τους περιφερειακούς στόχους. Επιπλέον, να λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές προτιμήσεις μάθησης των εκπαιδευτικών οι οποίοι όταν αισθάνονται ότι υποστηρίζονται, είναι πιο πρόθυμοι να πειραματίζονται δοκιμάζοντας νέες πρακτικές και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας (Hunzicker, 2011).

- **Η υποστήριξη και καθοδήγησή της από ένα συνεκτικό και μακροπρόθεσμο σχέδιο που αποτελεί μέρος μια ολοκληρωμένης προσέγγισης**

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που πρέπει να την χαρακτηρίζουν η διάρκεια και η συνοχή (Day, 2003; Hunzicker, 2011), δηλαδή να μην διέπεται από αποσπασματικότητα και έλλειψη συντονισμού ανάμεσα στις διαδικασίες και στους παράγοντες που συνδέονται με αυτή. Είναι μια διαδικασία πολυεπίπεδη και πολύπλευρη που ολοκληρώνεται όταν στον σχεδιασμό της λαμβάνονται υπόψη και υποστηρίζονται το σύνολο των σχέσεων που αναπτύσσονται εντός της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, ηγεσία, μαθητές, γονείς) καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσει η μονάδα με την ευρύτερη κοινότητα (Hunzicker, 2011; Shallcross, 2006). Η Darling-Hammond (2013), υποστηρίζει ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης γίνονται αποτελεσματικότερα όταν αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας σχολικής μεταρρύθμισης και όχι μεμονωμένες ενέργειες που ελάχιστη σχέση έχουν με τις αλλαγές που συντελούνται στις σχολικές μονάδες. Κατά συνέπεια, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πρέπει να καθοδηγούνται βάσει ενός μακροπρόθεσμου σχεδίου που θα έχει σημείο αναφοράς και στόχο όχι το σχολείο του σήμερα αλλά το σχολείο του μέλλοντος. Έτσι, ο Μαυρογιώργος (2005) προτείνει, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών να μην αξιολογούνται και κρίνονται από την αναφορά και σύνδεσή τους με το δοσμένο κάθε φορά σχολείο αλλά με το σχολείο που διαρκώς αλλάζει.

- **Η καθοδήγησή της από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό**

Η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης που εξαρτάται από την συμμετοχή τους σε ουσιαστικές

μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες είναι αποτέλεσμα της παροχής κάποιας αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς στον καθορισμό των επαγγελματικών τους αναγκών (Sparks, 2004; Zeichner, 2003). Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αυτοπροσδιορίσουν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους καθώς και η συμμετοχή τους στον σχεδιασμό του περιεχομένου και των διαδικασιών της επαγγελματικής τους ανάπτυξης αυτόματα αυξάνει την σημαντικότητα της διαδικασίας αυτής γι' αυτούς (Bonner, 2006). Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί από κοινού πλαισιώνουν τη δική τους μάθηση, προσδιορίζοντας στόχους τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους, δημιουργώντας συνεργασίες με όσους διαθέτουν τεχνογνωσία για να εξασφαλιστεί ότι η μάθηση τους είναι στοχευμένη και μπορεί να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Επιπλέον στα πλαίσια της αυτοκαθοδηγούμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να διερευνήσουν, να αμφισβητήσουν και να επεκτείνουν τις τρέχουσες απόψεις τους και στη συνέχεια να παράξουν πληροφορίες σχετικά με την πρόδό τους, ώστε να μπορούν να παρακολουθούν και να προσαρμόζουν τη μάθηση και να αξιολογούν τις επιπτώσεις της (Muijs et al., 2014). Ωστόσο, τα περισσότερα προγράμματα σήμερα είναι βραχυπρόθεσμα, σχεδιασμένα από πάνω προς τα κάτω, σχετίζονται με χρονοβόρες διαδικασίες που δεν οδηγούν απαραίτητα σε επιτυχημένες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς και δεν σκοπεύουν στην διαρκή αλλαγή της πρακτικής τους ή στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας (Peckover et al., 2006)

Συνεπώς, η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείται ποιοτική, όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στην μάθηση, δηλαδή διαχειρίζονται τις διδακτικές δραστηριότητες δυναμικά, αναστοχάζονται πάνω στα πεπραγμένα τους, πειραματίζονται με τις πρακτικές τους και επικοινωνούν με τους συναδέλφους τους για να επωφεληθούν από τις γνώσεις και εμπειρίες τους για θέματα που αφορούν στην διδασκαλία και την μάθηση (MacGilchrist, Myers & Reed, 2004). Το καταληκτικό στάδιο κάθε προγράμματος ποιοτικής επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να είναι η αξιολόγηση και ο αναστοχασμός επί του προγράμματος με απώτερο στόχο την παραπέρα βελτίωση των ανάλογων δραστηριοτήτων που θα ακολουθήσουν στο μέλλον (Bredeson, 2002).

2.4 Φάσεις επαγγελματικής σταδιοδρομίας-Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης

Η φύση της διδασκαλίας απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη καθ' όλη την διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος, κατά τον Ματσαγγούρα (2004), είναι το αντικείμενο αλλά και το υποκείμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης, ακολουθεί μία εξελικτική πορεία που αρχίζει με την φάση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και κλείνει με την φάση της αφυπηρέτησής του ως έμπειρου πλέον παιδαγωγού. Οι ανασφάλειες και οι κρίσεις που αντιμετωπίζει στην αρχή της καριέρας του μετατρέπονται σε σιγουριά και γαλήνη λίγο πριν την συνταξιοδότησή του. Συνεπώς, δεν έχει τις ίδιες ανάγκες ούτε τις ίδιες προτεραιότητες σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής του βιογραφίας η οποία, σύμφωνα με τον Huberman (1989), διέρχεται από πέντε φάσεις- στάδια³:

- **Επιβίωση και Ανακάλυψη (1-3 χρόνια διδασκαλίας):** Η περίοδος αυτή καλύπτει τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού και, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004), χαρακτηρίζεται από έντονο άγχος του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού για την επιβίωσή του στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης. Ο Ματσαγγούρας (2004) χαρακτηρίζει την φάση αυτή ως περίοδο της «προσαρμογής», ενώ ο Huberman (1989) την ονομάζει «σοκ της πραγματικότητας». Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός «τρέχει πίσω από τα γεγονότα» (Ματσαγγούρας, 2005:65) και δεν έχει ακόμη την δυνατότητα να προλαμβάνει τις εξελίξεις. Είναι ανασφαλής και συχνά τον τρομάζει η καθημερινότητα της τάξης. Κατά την περίοδο αυτή οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη επιμορφωτικών

³ Στην κατηγοριοποίηση αυτή δεν λαμβάνονται υπόψη ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως είναι ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Οι Ανδρέου και Κουτούζης (2002) ισχυρίζονται ότι ο θεσμός αυτός δεν είναι μία ελληνική πρωτοτυπία, εκείνο όμως που διαφέρει στην Ελλάδα σε σχέση με άλλες χώρες είναι το μεγάλο ποσοστό τους σε σχέση με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς καθώς και ότι αυτοί δεν καλύπτουν έκτακτες ανάγκες των σχολείων αλλά πάγιες και διαρκείς. Ο Κορδής (2019), αναφέρει ότι, το σχολικό έτος 2017/18 το ποσοστό των αναπληρωτών επί των μόνιμων εκπαιδευτικών ήταν 11,12% ενώ το 2018/19 το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 14,39%. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν έχουν καμία σίγουρη επαγγελματική προοπτική αφού η προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση δεν σημαίνει απαραίτητα την μελλοντική τους μονιμοποίηση. Κατά συνέπεια οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (πολλοί από τους οποίους έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας) βιώνουν αβεβαιότητα και άγχος λόγω της απουσίας εργασιακής εξασφάλισης και των συνεχών μετακινήσεων από περιοχή σε περιοχή και από σχολείο σε σχολείο. Ως εκ τούτου και λόγω των διαφοροποιήσεων που παρατηρούνται μεταξύ των εργασιακών υποχρεώσεων και των εργασιακών δικαιωμάτων των αναπληρωτών σε σχέση με των μόνιμων εκπαιδευτικών είναι πιθανό οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί να μην έχουν τις ίδιες ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στην ίδια φάση επαγγελματικής προϋπηρεσίας.

προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που προωθούν την ανάπτυξη γνώσεων αλλά και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την διαχείριση της τάξης και την αποτελεσματική διδασκαλία.

- **Σταθεροποίηση (4-6 χρόνια διδασκαλίας):** Ο Huberman (1989) αναφέρει ότι στην «κλασική» βιβλιογραφία του κύκλου ζωής των εκπαιδευτικών, η φάση αυτή ορίζεται και ως «**διερεύνηση**» και δίνει συνήθως στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα ενασχόλησης με θέματα σταδιοδρομίας που έχουν να κάνουν με την δέσμευσή τους στο επάγγελμα καθώς και με το πώς να γίνουν πιο υπεύθυνοι. Ο Ματσαγγούρας (2005) ονομάζει την περίοδο αυτή και φάση της «**ένταξης**», αφού ο εκπαιδευτικός, έχοντας ξεπεράσει το άγχος της προσαρμογής και έχοντας αποκτήσει άνεση στην διαχείριση της τάξης, ενδιαφέρεται πλέον για την αποδοχή του ως ισότιμου μέλους της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, το ενδιαφέρον του στρέφεται από την απλή διδασκαλία προς την μάθηση, γι' αυτό, σε αυτή τη φάση, έχει ανάγκη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που εστιάζουν στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως συνέπεια της πολιτιστικο-κοινωνικής ανομοιογένειας της τάξης που έχει να διαχειριστεί.
- **Διαφοροποίηση και αλλαγή (7-18 χρόνια διδασκαλίας):** Η φάση αυτή της επαγγελματικής βιογραφίας των εκπαιδευτικών συνδέεται με τον πειραματισμό και την διαφοροποίηση και οδηγεί σε προσπάθειες βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας με την χρήση καινοτομιών και νέων μεθόδων διδασκαλίας (Huberman, 1989). Στην περίοδο αυτή ο Ματσαγγούρας (2005) διακρίνει δύο υποπεριόδους την φάση του «**πειραματισμού**» (7-11 χρόνια) και την φάση της «**επαγγελματικής κρίσης**» (12-19 χρόνια). Στην φάση του πειραματισμού ο εκπαιδευτικός έχοντας νιώσει ασφάλεια τόσο στην τάξη του όσο και με τους συναδέλφους του ενδιαφέρεται για νέες διδακτικές προσεγγίσεις που θα εμπλουτίσουν την καθημερινότητά του στην τάξη και θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών του. Ο ρόλος των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στην φάση αυτή είναι να του προσφέρουν τεχνογνωσία και να του υποδείξουν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του πειραματισμού είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών και ο στοχασμός. Στη φάση της επαγγελματικής κρίσης, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών νιώθουν «*προσωπική ματαίωση και αμφισβήτηση της επαγγελματικής τους αξιολόγησης*» (Ματσαγγούρας, 2005:66) ενώ οι προοπτικές που ανοίγονται δεν είναι πάντοτε θετικές για το ίδιο το

άτομο. Στη φάση αυτή η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να στοχεύει στην αντιμετώπιση τις πλήξης και του επαγγελματικού άγχους και της εξουθένωσης που προέρχεται από αυτή. Για την φάση της επαγγελματικής κρίσης, την οποία ο Huberman (1989) αναφέρει ως «*μέση σταδιοδρομία*», ισχυρίζεται ότι μπορεί να είναι μια περίοδος αυξημένης ευπάθειας, πλήξης και αμφιβολιών των εκπαιδευτικών σχετικά με το επάγγελμά τους, δεν υπάρχουν όμως ισχυρές ενδείξεις στις εμπειρικές μελέτες ότι αναγκαστικά συνεπάγεται την αντίληψη μιας «κρίσης».

- **Γαλήνη και συναισθηματική απόσταση (19-30 χρόνια διδασκαλίας):** Κατά την περίοδο αυτή οι εκπαιδευτικοί περνούν σε μία φάση αναστοχασμού και γαλήνης. Νοιώθουν ότι εργάζονται πιο «μηχανικά» σε σχέση με τις προηγούμενες περιόδους αλλά η διδασκαλία τους είναι περισσότερο αποτελεσματική. Είναι λιγότερο ευάλωτοι στις εξωτερικές κρίσεις που προέρχονται από μαθητές, συναδέλφους ή διευθυντές (Huberman, 1989). Επιπλέον, στην περίοδο αυτή υπάρχει και ένα ποσοστό εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι ακραία συντηρητικοί και αντιδρούν σε οτιδήποτε νέο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί τερματίζουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία με πικρία. Ο Ματσαγγούρας (2005) χαρακτηρίζει την περίοδο αυτή ως περίοδο της «*ωριμότητας*» και θεωρεί ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο αυτή εξαρτάται από το πώς βίωσαν την προηγούμενη περίοδο. Ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών που βίωσε την περίοδο της κρίσης ζουν και αυτή την περίοδο με επαγγελματική εξουθένωση, ένα άλλο ποσοστό χωρίς εξουθένωση αλλά με συντηρητισμό ενώ ένα τρίτο ποσοστό εκπαιδευτικών παραμένουν ενεργοί και αξιοποιούν τις εμπειρίες τους προς όφελος των μαθητών τους. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004:68), «*διακρίνονται για το υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ειδημοσύνης και τον αυξημένο βαθμό επαγγελματικής αυτοεκτίμησης*». Τα προγράμματα επιμόρφωσης κατά την περίοδο αυτή πρέπει να αντιμάχονται την στασιμότητα και τον συντηρητισμό ενώ επιβάλλεται να προωθούν τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας, τον αναστοχασμό και την συσχέτιση του «*τοπικού και του μερικού με το ευρύτερο και το γενικότερο*» (Ματσαγγούρας, 2005 :8).
- **Αποδέσμευση (31-40 χρόνια διδασκαλίας):** Κατά τον Huberman (1989), για μερικούς εκπαιδευτικούς, η σταδιακή απόσυρση από την ενεργό δράση είναι γαλήνια και επιτυγχάνεται με έναν σταδιακό αναπροσανατολισμό των ενδιαφερόντων τους έξω από το σχολείο ενώ άλλοι, δυσαρεστημένοι από τις γενικότερες καταστάσεις που βιώνουν,

εγκαταλείπουν την ενεργό δράση με πικρία. Ο Ματσαγούρας (2005) χαρακτηρίζει την περίοδο αυτή ως περίοδο της «**αποστασιοποίησης**» και συμφωνώντας με το Huberman προσθέτει ότι στην φάση αυτή οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τις προηγούμενες εμπειρίες τους, αποδεσμεύονται με θετικά ή αρνητικά συναισθήματα.

Βέβαια, εδώ πρέπει να υπογραμμιστεί, ότι τα στάδια που αναλύθηκαν στα παραπάνω, εκτός από το πρώτο και το τελευταίο, είναι ενδεικτικά και δεν περνούν όλοι από όλες τις φάσεις, ούτε περνούν όλοι με την ίδια ένταση, ούτε περνούν μία μόνο φορά (Day, 2003). Η πορεία αυτή είναι δυναμική και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού αλλά και από τις καταστάσεις που αυτός βιώνει κατά την διάρκεια της ζωής του.

Σε σχέση με τα προηγούμενα, η Παπαναούμ (2003:58) αναφέρει, ότι η άποψη πως οι εκπαιδευτικοί διέρχονται από συγκεκριμένα στάδια σταδιοδρομίας και ότι οι αλλαγές που επέρχονται σε αυτούς λόγω ηλικίας είναι προβλέψιμες έχει αρχίσει να υποχωρεί. Ισχυρίζεται ότι: «*η ανάπτυξη του ατόμου είναι μάλλον αποτέλεσμα μιας συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ ηλικίας, εμπειρίας, στοιχείων της προσωπικότητας και περιβαλλοντικών συνθηκών*». Έτσι διαμορφώνει διαφορετικά τις κρίσιμες φάσεις της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών:

α) προσανατολισμός στο επάγγελμα,

β) προετοιμασία για το επάγγελμα που σχετίζεται με την οργάνωση των προπτυχιακών σπουδών και την ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης,

γ) είσοδος στο επάγγελμα που συνδέεται με την επαγγελματική επάρκεια, και

δ) σταδιοδρομία στο επάγγελμα που αφορά στις προοπτικές εξέλιξης, στις συνθήκες εργασίας και στις διάφορες μορφές επιμόρφωσης και συνεργατικής μάθησης των εκπαιδευτικών με κριτήριο επιτυχίας την ικανοποίησή τους από το επάγγελμα (Παπαναούμ, 2005).

Τέλος, ο Μαυρογιώργος (2005) ισχυρίζεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια «*μακράς διάρκειας περιπέτεια*» που κρατάει μια ολόκληρη ζωή, αρχίζοντας από την ηλικία των πέντε ετών μέχρι την αφυπηρέτηση. Στην διάρκεια αυτής της διαδρομής η επαγγελματική ανάπτυξη διέρχεται από την φάση της άτυπης μαθητείας στο επάγγελμα, που διαρκεί τουλάχιστον δώδεκα χρόνια (δημοτικό, γυμνάσιο ,λύκειο), ενώ στην συνέχεια περνάει στη φάση της βασικής επαγγελματικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης.

2.5 Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι Day & Sachs (2004) υποστηρίζουν τη στενή σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι η έννοια του επαγγελματισμού αφορά *«τη στάση και τη συμπεριφορά ενός ατόμου απέναντι στο επάγγελμά του, δηλαδή το συμπεριφορικό προσανατολισμό του έναντι των εργασιακών του καθηκόντων»* (Boyt, Lusch & Naylor, 2001:322) είναι λογικό η επαγγελματική ανάπτυξη να αποτελεί την αναγκαία συνθήκη ώστε να υπάρξει βελτίωση του επαγγελματισμού. Ανάλογα, ο Ματσαγγούρας (2005:69) ισχυρίζεται ότι ο επαγγελματισμός αποτελεί το επίτευγμα προς το οποίο *«στοχεύουν και πορεύονται σταδιακά οι αλληλοδιάδοχες φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης»* των εκπαιδευτικών. Η Evans (2008), θεωρώντας ότι η σχέση μεταξύ του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αμφίδρομη, ισχυρίζεται ότι κάθε αλλαγή στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών σηματοδοτεί και αλλαγές στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ενώ παράλληλα προσδιορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως την διαδικασία που ενισχύει την επαγγελματικότητα και τον επαγγελματισμό των ατόμων. Οι Koster et al. (2008) προσεγγίζουν εννοιολογικά την επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της βελτίωσης των χαρακτηριστικών του επαγγελματισμού, ενώ οι Kirkwood & Christie (2006) τονίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να στοχεύει στη βελτίωση της καθημερινής ρουτίνας των εκπαιδευτικών, αποκτά όμως νόημα όταν στοχεύει στην βελτίωση του επαγγελματισμού τους. Ο Shagrir (2010), μελετώντας τις παραμέτρους της επαγγελματικής ανάπτυξης, θεωρεί ότι αυτές συμβάλλουν καθοριστικά στην διαμόρφωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των νέων. Ο Eraut (1994), πηγαίνοντας ένα βήμα πιο πέρα, συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη με την κατανόηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσω της μελέτης της φύσης της γνώσης που αποκτούν. Θεωρεί ότι ερευνώντας το περιβάλλον καθώς και τους τρόπους που δομείται και οργανώνεται η επαγγελματική ανάπτυξη αποκαλύπτονται τα κίνητρα που υπάρχουν πίσω από τις δομές αυτές. Γίνεται επομένως κατανοητό ότι τα κίνητρα αυτά μπορεί να μην είναι πάντοτε αγαθά αφού συχνά υποκινούνται από πολιτικές που δεν στοχεύουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αλλά στην χειραγώγηση και την αποεπαγγελματοποίησή τους. Οι Darling-Hammond & McLaughlin (1999) ισχυρίζονται ότι ενώ έγιναν πολλά βήματα προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσω των μεθόδων επαγγελματικής ανάπτυξης δεν άλλαξαν όμως οι πολιτικές έτσι ώστε να ευνοούνται οι νέες δομές για την μάθηση των εκπαιδευτικών ενώ επίσης απουσιάζει το όραμα τόσο για την μάθηση

των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Συνεπώς, για την ενδυνάμωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, είναι απαραίτητη η διαμόρφωση μιας ενιαίας, συνολικής και συνεκτικής πολιτικής που θα υποστηρίζει την μάθηση των εκπαιδευτικών ώστε να μην παρατηρούνται φαινόμενα «*αποσπασματικότητας, αντιφάσεων, παλινδρομήσεων*» και αλληλοαναιρέσεων των μέτρων που σχετίζονται τόσο με την επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και με την άσκηση του έργου τους (Μαυρογιώργος, 2011^α).

2.6 Μοντέλα και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

Η διεθνής και η ελληνική βιβλιογραφία προτείνουν πλήθος μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τα οποία, σύμφωνα με τον Πεδιαδίτη (2009), δεν αποτελούν απλά εναλλακτικές προσεγγίσεις του ίδιου στόχου αλλά καθένα από αυτά εκφράζουν «*διαφορετικές επιστημολογικές αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*».

Έτσι, η Villegas-Reimers (2003), ερευνώντας τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τα ομαδοποίησε σε δυο κατηγορίες με κριτήριο το εύρος της εφαρμογής τους. Η πρώτη κατηγορία συμπεριλαμβάνει τα μοντέλα τα οποία απαιτούν και εφαρμόζουν ευρείας κλίμακας συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και οργανισμών, προκειμένου να είναι αποτελεσματικά, ενώ στην δεύτερη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται τα μοντέλα που μπορούν να εφαρμοστούν σε πιο τοπικό επίπεδο (σχολείο, τάξη). Πολλά από τα μοντέλα της δεύτερης κατηγορίας, όπως ισχυρίζεται η ίδια, μπορούν να χαρακτηριστούν και ως «*πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης*» Βέβαια, όπως αναφέρει, οι πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης της δεύτερης κατηγορίας χρησιμοποιούνται και από τα μοντέλα της πρώτης κατηγορίας.

Στην πρώτη κατηγορία μοντέλων συμπεριλαμβάνονται:

- **Τα σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης:** Στα σχολεία αυτά επιδιώκεται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, διοικητικών στελεχών και πανεπιστημιακών με στόχο την βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης μέσω του αρμονικού συνδυασμού της θεωρίας με την πράξη. Στην συνεργασία αυτή όλοι οι συντελεστές είναι ισότιμοι και έχουν κοινούς στόχους, την αναδιάρθρωση της προετοιμασίας και της εισαγωγής των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους, την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης για τους σπουδαστές αλλά και τους μαθητές και

την παροχή στους εκπαιδευτικούς ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης (Darling-Hammond, 1994).

- **Συνεργασίες σχολείων και πανεπιστημίων:** Εκτός από το μοντέλο των σχολείων επαγγελματικής ανάπτυξης υπάρχουν και άλλες μορφές συνεργασιών μεταξύ των πανεπιστημίων και των σχολείων. Οι συνεργασίες αυτές μοιάζουν με δίκτυα που συνδέουν επαγγελματίες με κοινά ενδιαφέροντα και ανησυχίες για την εκπαίδευση (Miller, 2001).
- **Συνεργασίες εκπαιδευτικών θεσμών μεταξύ τους ή με άλλους κοινωνικούς φορείς:** Σε πολλές χώρες του κόσμου, πολλά προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης υπάρχουν, ως αποτέλεσμα της συνεργασίας των σχολείων τόσο με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς (Υπουργείο παιδείας, Πανεπιστήμια) όσο και με μη εκπαιδευτικούς φορείς (επιμελητήρια, επαγγελματικές οργανώσεις). Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί, για την Ελλάδα, η διοργάνωση αναπτυξιακών προγραμμάτων από την Γ.Σ.Ε.Ε. και την Α.Δ.Ε.Δ.Υ. που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς.
- **Δίκτυα σχολείων:** Τα δίκτυα των σχολείων εφαρμόζονται σε πολλές χώρες με σκοπό την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τη σχολική αλλαγή και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Παράδειγμα αποτελεί το δίκτυο σχολείων που δημιουργήθηκε στην Αυστραλία με πρωταρχικό στόχο να αποτελέσει εργαλείο για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Το δίκτυο υποστήριξε πάνω από 400 αυστραλιανά σχολεία και συνέδεσε την επαγγελματική εξέλιξη με τις συνεχιζόμενες ερευνητικές πρωτοβουλίες που βασίζονται στο σχολείο.
- **Δίκτυα εκπαιδευτικών:** Τα δίκτυα φέρνουν τους εκπαιδευτικούς κοντά για να επικοινωνήσουν, να αντιμετωπίσουν προβλήματα της καθημερινής τους ρουτίνας, να παρακολουθήσουν ο ένας τον άλλον και έτσι να προωθήσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως άτομα και ως ομάδες. Ο Huberman (2001), αναλύει τη σημασία της χρήσης εκπαιδευτικών δικτύων ως μέσου υποστήριξης των εκπαιδευτικών και τονίζει τη σπουδαιότητα της διαχείρισης αυτών των δικτύων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.
- **Εξ'αποστάσεως εκπαίδευση:** Σύμφωνα με τον Holmberg (1977,1995), η εξ'αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα καινοτόμο μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο παρέχει ευκαιρίες μάθησης στα άτομα εκείνα, τα οποία δεν έχουν την δυνατότητα να συμμετάσχουν στην

παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης που πραγματοποιείται σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Η Εκπαίδευση από Απόσταση περιλαμβάνει τις διάφορες μορφές σπουδών, σε όλα τα επίπεδα, και προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τον μέγιστο βαθμό ανεξαρτησίας αφού διεξάγεται χωρίς την άμεση και συνεχή επίβλεψη των εκπαιδευτών τους, οι οποίοι πιθανόν να βρίσκονται και σε πολύ μεγάλη γεωγραφική απόσταση από αυτούς. Βέβαια η μάθηση αυτή οργανώνεται και υλοποιείται από έναν φορέα, ο οποίος καθορίζει το πλαίσιο, τους τρόπους και τα υλικά της μαθησιακής διαδικασίας (Μανούσου, 2008). Έτσι, η εξ'αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα μοντέλο που ενδείκνυται για εργαζόμενους και μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στην αρχική εκπαίδευση όσο και στην δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών. Είναι ευέλικτη και πολυμορφική, γι'αυτό μπορεί να αποτελέσει κύρια αλλά και συμπληρωματική μορφή εκπαίδευσης στα μακράς διάρκειας προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Ανδρέου, 2001).

Στην δεύτερη κατηγορία μοντέλων-πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης συμπεριλαμβάνονται:

Εποπτεία στην τάξη: Η μέθοδος αυτή, όπως χρησιμοποιήθηκε παλιότερα, ως αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από κάποιον αξιολογητή –επιθεωρητή, ο οποίος μετά την εποπτεία αποφάσιζε, ερήμην των αξιολογουμένων, για το εργασιακό τους μέλλον, είχε αρνητική επίπτωση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεδομένου ότι δεν τους παρείχε ανατροφοδότηση ή κάποιας μορφής υποστήριξη (Wilson, 1994α). Επιπλέον, επικεντρωνόταν αποκλειστικά στο πρακτικό μέρος της διδασκαλίας μέσα στην τάξη ενώ δεν ενδιαφερόταν για την προετοιμασία και τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών, τις διαδικασίες σκέψης, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, την επικοινωνία με τους γονείς, τους συναδέλφους, την συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου κ.λπ. (Hickcox and Musella, 1992; Stodolsky, 1990) οι οποίες είναι όλες σημαντικές πτυχές του διδασκαλικού επαγγέλματος. Σήμερα, για τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που υλοποιούνται στην τάξη, η εποπτεία θεωρείται μέσο προσφοράς χρήσιμων ανατροφοδοτήσεων και προτάσεων για τρόπους βελτίωσης μιας συγκεκριμένης πτυχής της διδασκαλίας κάποιου. Η μέθοδος αυτή συνήθως ξεκινάει με μια διάσκεψη πριν από την εποπτεία, συνεχίζεται με την παρατήρηση του εκπαιδευτικού στην τάξη, την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και τελειώνει με την συζήτηση πάνω στα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε η μέθοδος αυτή, να έχει θετικά αποτελέσματα είναι η επικέντρωση στις ανάγκες που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός στην

φάση της σταδιοδρομίας στην οποία βρίσκεται και η καλή συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του επιβλέποντος (Smyth, 1989).

Αξιοποίηση της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων: Το ενδιαφέρον των ερευνητών σήμερα στρέφεται στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών που μπορεί να προκύψει από την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών τους. Πλήθος μελετών τεκμηριώνουν την άποψη αυτή (Falk, 2001) ενώ επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση των μαθητών θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως διαδικασία συλλογής στοιχείων για τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις διαθέσεις των μαθητών με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι ανάγκες των μαθητών ώστε να αναπροσαρμόζονται οι διδακτικοί στόχοι και τα προγράμματα σπουδών (Driscoll, 1999). Οι πρακτικές αυτές ελέγχονται ως άκρως αντικειμενικές όταν χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθούν σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικοί χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων και οι συνθήκες υπό τις οποίες διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Εργαστήρια-Σεμινάρια-Διαλέξεις: Αποτελούν την πιο παραδοσιακή μορφή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης τα οποία όμως δέχονται πολλές επικρίσεις όταν εφαρμόζονται ως μοναδικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης και όχι σε συνδυασμό με άλλα. Θεωρούνται υπερβολικά σύντομα, αποσπασματικά και συνήθως εντελώς άσχετα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, μπορούν να γίνουν αποτελεσματικά αν αποτελέσουν μέρος ευρύτερων ευκαιριών επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης.

Μελέτη περιπτώσεων: Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τη χρήση προσεκτικά επιλεγμένων, πραγματικών παραδειγμάτων διδασκαλίας για να χρησιμεύσει ως εφελκυστικό για συζητήσεις μεταξύ μικρών ομάδων εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αναλύουν και ερμηνεύουν ρεαλιστικά παραδείγματα ειδικών περιστάσεων που απαιτούν ιδιαίτερο χειρισμό και στην συνέχεια επιλέγουν τις κατάλληλες τεχνικές για να τις διαχειριστούν (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005).

Μοντέλα ανάπτυξης δεξιοτήτων: Οι Joyce και Showers (1988), σχεδίασαν το μοντέλο αυτό με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη νέων τεχνικών διδασκαλίας και δεξιοτήτων. Το μοντέλο αυτό γίνεται αποτελεσματικό όταν στις δραστηριότητές του διατίθεται μεγάλο μέρος του εργασιακού χρόνου και ακολουθεί η σταδιακή επανένταξη των εκπαιδευτικών στις τάξεις μετά από πρακτική άσκηση. Οι δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνει είναι α) εξερεύνηση της θεωρίας μέσω

διαλέξεων, συζητήσεων και μελέτης, β) απόκτηση δεξιοτήτων μέσω παρακολούθησης βίντεο και δια βίου κατάρτισης, γ) πρακτική (20 ή 25 δράσεις σε περίοδο 8 έως 10 εβδομάδων), δ) ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους, ε) υποστήριξη κατά τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην πραγματική διδασκαλία μέσα στην τάξη.

Συνεργατική ή συλλογική ανάπτυξη: Σε αυτό το μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου ως ομάδα αναπτύσσουν το δικό τους σχέδιο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και είναι συνεχώς υπεύθυνοι για την ποιότητα αυτού (Wilson, 1994). Το μοντέλο αυτό μπορεί να εφαρμοστεί α) με συζητήσεις σχετικά με επαγγελματικά ζητήματα προσωπικού ενδιαφέροντος, β) με συμμετοχή των ομάδων των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών, γ) με εποπτεία και υποστήριξη από ομότιμους και δ) με έρευνα δράσης για την από κοινού διερεύνηση ενός πραγματικού προβλήματος. Γίνεται αποτελεσματικό όταν α) το σχολικό συνεργατικό πλαίσιο είναι ουσιαστικό και αποτελεί επιλογή των εκπαιδευτικών, β) η εκπαιδευτική ηγεσία υποστηρίζει τις προσπάθειες, γ) οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκή χρόνο για να ολοκληρώσουν όλα τα παραπάνω καθήκοντα, δ) οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υποστήριξη και καθοδήγηση σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής του μοντέλου αποτελεσματικά (Glatthorn, 1995).

Αυτοκατευθυνόμενη ανάπτυξη: Οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή σε μικρές ομάδες, επιλέγουν έναν σημαντικό γι' αυτούς στόχο και απαριθμούν τις δραστηριότητες που θα εφαρμόσουν για να τον επιτύχουν, τους πόρους που απαιτούνται και τους τρόπους με τους οποίους θα αξιολογηθούν η πρόοδος και τα επιτεύγματά τους. Στο μοντέλο αυτό, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και ο ρόλος των διευθυντών και των άλλων εποπτικών αρχών είναι να διευκολύνουν, να καθοδηγήσουν και να υποστηρίξουν την διαδικασία.

Παρατήρηση των καλών πρακτικών: Ορισμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να παρακολουθήσουν συναδέλφους τους που έχουν αναγνωρισμένη εμπειρία και καλές πρακτικές διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν αλλά και να διδαχθούν από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις των εμπειρότερων συναδέλφων τους. Σε πολλές περιπτώσεις, αυτές οι παρατηρήσεις συνιστούν μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ σε άλλες, αποτελούν τον πυρήνα τους.

Αναστοχαστικά μοντέλα: Βασίζονται στις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών οι οποίοι παρατηρώντας προσεκτικά τα γεγονότα μιας κανονικής ημέρας διδασκαλίας προβληματίζονται

για την αποτελεσματικότητά τους. Οι προϋποθέσεις στις οποίες βασίζεται αυτό το μοντέλο είναι η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην εξυπηρέτηση των ενδιαφερόντων των μαθητών, η εξεύρεση των πτυχών των ενδιαφερόντων τους που υποστηρίζονται καλύτερα, καθώς και η επαγγελματική τους υποχρέωση για συνεχή αναθεώρηση των πρακτικών τους ώστε να βελτιώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Το μοντέλο αυτό που προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς ως στοχαζόμενους επαγγελματίες, υποστηρίζεται από τον Schön (1987) ο οποίος θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται τόσο με το αυξημένο ενδιαφέρον και την συγκέντρωσή τους στην εργασία, όσο και με τον αναστοχασμό (Schön 1987 όπ. αναφ. στο Day, 2003).

Φάκελοι υλικού (Χαρτοφυλάκιο-portfolio): Το portfolio είναι μια συλλογή στοιχείων που συγκεντρώνονται κατά την διάρκεια ενός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος για να απεικονίσουν τις διαφορετικές πτυχές του έργου ενός ατόμου, την επαγγελματική του ανάπτυξη και τις ικανότητές του (Riggs and Sandlin, 2000). Μέσα από τη δημιουργία των portfolios και τη συστηματική καταγραφή προβληματισμών και παρατηρήσεων για την διαδικασία της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν κουλτούρα αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης. Σ' αυτά συγκεντρώνονται όλες οι μαθησιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και μέσω αυτών ενθαρρύνεται η ανάλυση των εμπειριών τους και ενδυναμώνεται ο στοχαστικός προβληματισμός τους ενώ αργά αλλά σταθερά αποκτούν την δυνατότητα να κάνουν συνειδητά επιλογές που έχουν σχέση με το πρόγραμμα σπουδών και την δημιουργία παραγωγικών περιβαλλόντων μάθησης. Συνεπώς, η δημιουργία των portfolios, δεν είναι απλά η συσσώρευση στοιχείων και υλικού, είναι το ξεδίπλωμα των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ανάπτυξή του ως επαγγελματία (Darling-Hammond, 2001).

Έρευνα δράσης: Η έρευνα δράσης *«είναι μια διαδικασία έρευνας, προβληματισμού και δράσης που στοχεύει σκόπιμα να βελτιώσει ή να επηρεάσει θετικά την εξέλιξη της ρεαλιστικής κατάστασης που αποτελεί το επίκεντρο της. Είναι μια μορφή έρευνας που περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση, την κριτική σκέψη και συμβάλλει στην υπάρχουσα γνώση της εκπαιδευτικής κοινότητας»* (O'Hanlon, 1996:188). Η έρευνα δράσης μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γιατί α) βασίζεται στην έρευνα και προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να ερευνήσουν τους δικούς τους κόσμους, β) στόχος της είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία, και γ) οδηγεί σε σκόπιμη και προγραμματισμένη δράση για τη βελτίωση των συνθηκών της διδασκαλίας και της μάθησης (O'Hanlon, 1996).

Αφηγήσεις εκπαιδευτικών: Ορισμένοι συγγραφείς αναφέρονται στην θετική συμβολή των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών (αυτοβιογραφική έρευνα) στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Clements, 2001; Wood, 2000). Κατά το μοντέλο αυτό, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν, γραπτά, πραγματικά γεγονότα και διδακτικές πρακτικές από την εμπειρία τους που διανέμονται στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που αποτελούν μέλη της ομάδας μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας διαβάζουν την αφήγηση και στην συνέχεια ακολουθεί εκτενής συζήτηση η οποία αρχικά επικεντρώνεται στο συγκεκριμένο γεγονός αλλά στην συνέχεια πηγαίνει ένα βήμα παραπέρα κάνοντας συνδέσεις και παρατηρώντας το μεμονωμένο γεγονός μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο (Ershler, 2001). Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δημιουργούν συλλογικές σχέσεις εμπιστοσύνης και αρχίζουν να βασίζονται ο ένας στον άλλον για βοήθεια, στήριξη αλλά και πρόκληση. Αναπτύσσεται κουλτούρα πειραματισμού με νέες μεθόδους ενώ παράλληλα καλλιεργείται η κριτική ανάλυση των μεθόδων διδασκαλίας καθώς και η δημιουργία συνδέσεων με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες, ιδέες και πρακτικές των υπόλοιπων μελών της ομάδας (Shank, 2006).

Μέντορας/καθοδηγητής: Ο Andrews (1987) υποστηρίζει ότι ο μέντορας είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, ο οποίος ορίζεται ή προσφέρεται εθελοντικά να αναλάβει **εποπτικό, συμβουλευτικό**, και μερικές φορές και **αξιολογικό ρόλο** για το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Επιπλέον, ο μέντορας επιφορτίζεται με τον ρόλο της ανάπτυξης του αυτοσεβασμού και της αυτάρκειας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ενώ παράλληλα αναλαμβάνει να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τη σχολική κουλτούρα, να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον και να προσανατολιστούν στο επάγγελμα. Βέβαια, η Darling-Hammond (2013), ισχυρίζεται ότι ο μέντορας ή σύμβουλος καθοδηγητής μπορεί να ενεργοποιηθεί όχι μόνο για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς αλλά και για εκείνους από τους εμπειρότερους οι οποίοι χρειάζονται στήριξη στο εκπαιδευτικό τους έργο. Στην μεντορική σχέση το όφελος είναι αμοιβαίο τόσο για τον καθοδηγούμενο όσο και για τον μέντορα (Hobson et al., 2009) ο οποίος αναπτύσσεται επαγγελματικά μέσω του αναστοχασμού και του κριτικού στοχασμού πάνω στις δικές του πρακτικές (Phillips & Fragoulis, 2010).

Ολοκληρώνοντας την περιγραφή των μοντέλων και των πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης όπως αυτά συγκεντρώθηκαν από την Villegas-Reimers (2003), θα ήταν παράλειψη να μην γίνει αναφορά και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.

Ο Ματσαγγούρας (2005:74), συνδέει τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών αφού ισχυρίζεται ότι «τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης παραπέμπουν σε διαφορετικές αντιλήψεις για τον επαγγελματισμό» Έτσι, το **τεχνοκρατικό** μοντέλο επικεντρώνεται στην βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, το **ερμηνευτικό** στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών ώστε να γίνουν οι ίδιοι φορείς της έρευνας για την παραγωγή της νέας γνώσης και τέλος το **στοχαστικό-κριτικό** μοντέλο το οποίο προσδίδει μεγάλη σημασία στον κριτικό-στοχασμό και στην συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση προτείνει ο Πεδιαδίτης (2009), ο οποίος κατηγοριοποιεί τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης ως προς :

- Τον φορέα παροχής
- Το περιβάλλον όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση
- Την μορφή τους
- Τον στόχο τους

Ο **φορέας παροχής** αναφέρεται στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Υπάρχουν προγράμματα που σχεδιάζονται κεντρικά, δηλαδή από την κορυφή προς την βάση, και πραγματοποιούνται χωρίς την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό τους. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του σχολείου χωρίς όμως να έχουν ληφθεί υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, υπάρχουν και τα προγράμματα, που σχεδιάζονται με βασικό άξονα την σχολική μονάδα ή μια ομάδα εκπαιδευτικών, δηλαδή από την βάση στην κορυφή, τα οποία είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας για την επίλυση τόσο θεωρητικών όσο και πρακτικών ζητημάτων που προκύπτουν σε αυτή. Τέλος, υπάρχουν και προγράμματα που σχεδιάζονται και υλοποιούνται κατά μήκος της βάσης, δηλαδή προγράμματα που για την πραγματοποίησή τους προϋποθέτουν την συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων μέσω δικτύων που αφορούν την ίδια χώρα ή και διαφορετικές χώρες.

Σε σχέση με το **περιβάλλον όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση**, υπάρχουν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις:

α) Η άμεση διδασκαλία η οποία πραγματοποιείται με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συνέδρια, κύκλους μαθημάτων, βιωματικές και συμβουλευτικές συναντήσεις.

β) Η μάθηση στο σχολείο που μπορεί να συμβεί μέσω της καθοδήγησης από συναδέλφους, του κριτικού φίλου, της αξιολόγησης, της ποιοτικής ανασκόπησης, της έρευνας δράσης και της συνεργασίας με τους συναδέλφους.

γ) Η μάθηση εκτός σχολείου που αφορά κυρίως στην άτυπη μάθηση που συντελείται μέσω των συνεργασιών των σχολείων με τα πανεπιστήμια, καθώς και με οργανισμούς-φορείς-δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τα προγράμματα ως προς **την μορφή τους** διακρίνονται σε;

α) εξατομικευμένα μοντέλα κατά τα οποία ο κάθε εκπαιδευτικός αναζητά και βρίσκει τρόπους να καλύψει τις προσωπικές του ανάγκες και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της μαθητείας δίπλα σε περισσότερο έμπειρους συναδέλφους, μέσω σεμιναρίων ή μέσω της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης που τα τελευταία χρόνια προτιμάται όλο και περισσότερο.

β) μοντέλα ομαδικής προσέγγισης τα οποία διαχωρίζονται στα μοντέλα που βασίζονται στο σχολείο με την γεωγραφική σκοπιά και τα μοντέλα που επικεντρώνονται στο σχολείο με δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολείου που στοχεύουν στις ανάγκες της σχολικής μονάδας (Δακοπούλου, 2002).

Τέλος, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως προς **τους στόχους τους** διαφοροποιούνται σε αυτά που επικεντρώνονται:

α) στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων αλλά έχουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα

β) στην αυτεπίγνωση που εμπεριέχει στοιχεία προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και

γ) στην οικολογική ανάπτυξη κατά τα οποία η προσωπική ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευτικού είναι αλληλοσυμπληρούμενη με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Hargreaves & Fullan, 1995).

2.7 Η ελληνική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών περιορίστηκε στην επιμόρφωση. Οι Υφαντή και Βοζαΐτης (2009), ισχυρίζονται ότι όλα τα ελληνικά νομοθετήματα που αφορούσαν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέθηκαν κυρίως με την επιμόρφωσή τους που είναι η πιο παραδοσιακή και ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδος για εμπλουτισμό, βελτίωση, εμβάθυνση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης του διδάσκοντα (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009; Σοφού & Διερωνίτου, 2015). Ανάλογα, η Παπαναούμ (2008) ορίζει ως επιμόρφωση οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει ο εκπαιδευτικός, μετά την ένταξή του στο επάγγελμα η οποία, κατά τον Μαυρογιώργο (2005), αφορά στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και επαγγελματικών του γνώσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων. Στην παρούσα έρευνα, ως επιμόρφωση, εννοούνται όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες μπορεί να συμμετάσχει ο εκπαιδευτικός με σκοπό να επιτύχει την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Ο θεσμός της επιμόρφωσης στη χώρα μας θα μπορούσε να χωριστεί σε τέσσερις χρονικές περιόδους. Η πρώτη περίοδος αναφέρεται στις αρχικές προσπάθειες για την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η δεύτερη ξεκινάει από το 1977, οπότε ιδρύθηκαν οι Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., η τρίτη εκκινεί από το 1992, έτος κατά το οποίο λειτούργησαν για πρώτη φορά τα Π.Ε.Κ, μέχρι τις 12/6/2018 που αυτά καταργήθηκαν με τον νόμο 4547/ΦΕΚ Α/102/12.6.2018 για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Με τον ίδιο νόμο, που καταργείται και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, θεωρητικά, ξεκινάει η τέταρτη περίοδος αφού ιδρύονται τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού) έως τις μέρες που γίνεται η παρούσα έρευνα.

Η πρώτη περίοδος αρχίζει από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και φτάνει μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '70. Την περίοδο αυτή, οι εκπαιδευτικοί που επρόκειτο να επιμορφωθούν ή να μετεκπαιδευθούν επιλέγονταν μέσω εξετάσεων. Η επιμόρφωση υλοποιούνταν στα Διδασκαλεία, είχε μεγάλη διάρκεια, συνδεόταν με την μισθολογική τους εξέλιξη και με την δημιουργία στελεχών της εκπαίδευσης. Την περίοδο αυτή πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί είχαν την δυνατότητα να μετεκπαιδευθούν ή να επιμορφωθούν (Ξωχέλλης, 1991) γεγονός που εξηγείται αν ληφθεί υπόψη ότι η περίοδος αυτή ήταν εξαιρετικά δυσμενής για την Ελλάδα. Η μικρασιατική καταστροφή, η

γερμανική κατοχή, ο εμφύλιος πόλεμος καθώς και μια σειρά πολιτικών και στρατιωτικών αναταράξεων έφεραν την επιμόρφωση στο περιθώριο των εκπαιδευτικών πολιτικών (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011).

Το πραγματικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ουσιαστικά εμφανίζεται μετά τη Μεταπολίτευση, στο πλαίσιο του αστικού εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης. Ο Ξωχέλλης (2018), ισχυρίζεται ότι πρώτες εστίες συστηματικής επιμόρφωσης υπήρξαν οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) που ιδρύθηκαν με το ΠΔ 459/1978 και οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) οι οποίες ιδρύθηκαν με τα Π.Δ.459/1978 και ΠΔ 255/1979 και λειτούργησαν έως το 1992. Οι σχολές αυτές αποσκοπούσαν στην επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών για ένα χρόνο, των νεοδιοριζόμενων για τρεις μήνες, των διευθυντών γυμνασίων και λυκείων, των επιθεωρητών και των στελεχών της εκπαίδευσης για δύο μήνες, και στην επιμόρφωση του υπηρετούντος προσωπικού Μέσης Εκπαίδευσης για δύο μήνες (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003). Στην πράξη βέβαια η μοναδική επιμόρφωση που εφαρμόστηκε ήταν η ετήσια (Υφαντή, 2014). Ο Ξωχέλλης (2018), αναφερόμενος στα προβλήματα λειτουργίας των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., ισχυρίζεται ότι *«επιμορφωνόταν μικρός σχετικά αριθμός εκπαιδευτικών για σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα, με μεγάλο κόστος για μία φορά και με άνιση γεωγραφική κατανομή, δηλαδή σε ορισμένες κυρίως περιοχές όπου βρίσκονταν οι έδρες των σχολών επιμόρφωσης»* (Ξωχέλλης, 2018:78). Επιπλέον ο σχολικός τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας τους, όσον αφορά στο σύστημα αξιολόγησης των επιμορφούμενων, η άμεση εξάρτηση από την κεντρική διοίκηση, η σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών ερήμην των αναγκών των επιμορφωμένων και η έλλειψη συνεργασίας με τα Πανεπιστήμια (ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι σχολές επιμόρφωσης είχαν την έδρα τους σε πόλεις όπου δεν υπήρχαν «καθηγητικές» σχολές ή Παιδαγωγικά Τμήματα) τις απομάκρυναν από τις εστίες έρευνας και επιστημονικής γνώσης (Ξωχέλλης, 2018). Οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση που προσέφεραν οι Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. ήταν ότι οδηγούσε στην δημιουργία μιας elite εκπαιδευτικών από την οποία επιλέγονταν τα στελέχη της εκπαίδευσης για την εξυπηρέτηση της κεντρικά καθορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Υφαντή, 2014).

Με τον νόμο πλαίσιο 1566/85, οι Σχολές Επιμόρφωσης καταργήθηκαν και αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) που λειτούργησαν το 1992 με το Π.Δ. 250/1992. Ο νόμος πλαίσιο αποτέλεσε τομή όσον αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

γιατί για πρώτη φορά υπογραμμίστηκε από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ότι «όλες οι μορφές επιμόρφωσης είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς» (άρθρο 28 § 2γ.). Στα Π.Ε.Κ λειτούργησαν πολλές μορφές επιμόρφωσης, όπως, εισαγωγική, περιοδική, ταχύρυθμα εκπαιδευτικά προγράμματα ωστόσο δεν κατάφεραν να απαλλαγούν εντελώς από τις αδυναμίες των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.. Το γεγονός ότι οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί έπρεπε να μετακινούνται στις έδρες των Π.Ε.Κ, συχνά με τρίμηνη απόσπαση που αναστάτωνε την λειτουργία των σχολείων, οδήγησε στην υιοθέτηση πιο ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης που άμβλυαν τα προβλήματα λειτουργίας των Π.Ε.Κ χωρίς όμως να αλλάξει η δομή και η διοικητική τους οργάνωση.

Από το 1988 έως το 1996 το Υπουργείο Παιδείας δραστηριοποιείται με τον σχηματισμό ομάδων εργασίας που αποτελούνταν από έλληνες και ξένους εμπειρογνώμονες οι οποίοι πρότειναν επιμορφωτικά προγράμματα μικρής διάρκειας αλλά μεγάλης εμβέλειας, αποκεντρωμένα, επαναλαμβανόμενα και πολυμορφικά, που θα λάμβαναν υπόψη τους τόσο της εθνικές προτεραιότητες όσο και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Έτσι με τον νόμο 1824/88, η ετήσια επιμόρφωση αντικαθίσταται με την περιοδική και ως φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ορίστηκαν οι σχολικές μονάδες, τα Π.Ε.Κ, τα Α.Ε.Ι, τα Τ.Ε.Ι και η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.. Κατά την διάρκεια του δεύτερου μισού της δεκαετίας του '90 υλοποιήθηκε μεγάλος αριθμός επιμορφωτικών προγραμμάτων από τα Π.Ε.Κ και τα Πανεπιστήμια. Όμως οι προσπάθειες αυτές δεν απέδωσαν τους αναμενόμενους καρπούς αφού η πολιτεία δεν κατάφερε να δημιουργήσει μία ενιαία επιμορφωτική πολιτική αξιόπιστη και με επιστημονική επάρκεια (Ξωχέλλης, 2018).

Το ίδιο διάστημα, δηλαδή τα μέσα της δεκαετίας του '90, και στο πλαίσιο των προγραμμάτων Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ (Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης) θεσμοθετήθηκαν πιο ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης ευρείας ή περιορισμένης εμβέλειας. Τα προγράμματα αυτά σχεδιάζονταν από ειδική ομάδα επιμορφωτών και προτεινόταν στα Π.Ε.Κ που ουσιαστικά ήταν ο μοναδικός φορέας επιμόρφωσης. Ωστόσο τα προγράμματα αυτά θεωρήθηκαν ότι στερούνταν συνοχής, παρουσίαζαν επικαλύψεις και είχαν ευκαιριακό χαρακτήρα (Υφαντή, 2014).

Παράλληλα το 1992 ενεργοποιείται και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως φορέας επιμόρφωσης. Βέβαια, αν και οι εκπαιδευτικοί φορείς απαιτούσαν την ενεργή εμπλοκή των Πανεπιστημίων στην επιμόρφωση και την μετεκπαίδευσή τους ωστόσο δημιουργήθηκε ένα κλειστό και απόλυτα

ελεγχόμενο από το Υπουργείο σύστημα επιμόρφωσης το οποίο βρισκόταν πολύ μακριά από την εκπαιδευτική έρευνα (Υφαντή, 2014). Όσον αφορά στους επιμορφούμενους χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες, στους υποψήφιους για διορισμό οι οποίοι συμμετείχαν σε προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης και στους μόνιμους για τους οποίους υπήρχαν τα υποχρεωτικά προγράμματα περιοδικής επιμόρφωσης και τα προαιρετικά προγράμματα που απευθύνονταν σε όσους ενδιαφέρονταν να γίνουν στελέχη της εκπαίδευσης.

Το 2002, ιδρύεται ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών), με σκοπό την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών, τον σχεδιασμό, την οργάνωση και ανάθεση επιμορφωτικών προγραμμάτων, την ανάπτυξη επιστημονικών δραστηριοτήτων, την προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης, την συμμετοχή σε διεθνείς επιστημονικές εκδηλώσεις με αντικείμενο την επιμόρφωση καθώς και το προγραμματισμό διακρατικών ανταλλαγών επιμορφωτών και επιμορφωνόμενων (Ν. 2986/2002). Βέβαια, το 2004 αδρανοποιήθηκε ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. ενώ τα Π.Ε.Κ, αν και περιορισμένα, διατηρήθηκαν ως ο μοναδικός, ουσιαστικά, επιμορφωτικός φορέας. Έτσι, το 2006, οι Καψάλης και Ραμπίδης έγραφαν ότι *«όλα τα Π.Ε.Κ της χώρας έχουν περιορισθεί κατά τα τελευταία χρόνια στην υλοποίηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης και δεν πραγματοποιούν άλλα προγράμματα ή επιμορφωτικές δραστηριότητες. Αυτό σημαίνει ότι δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες τις οποίες έχουν. Και επειδή η απραξία οδηγεί συνήθως σε εκφυλισμό των θεσμών ο περιορισμός των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων των Π.Ε.Κ ενέχει τον κίνδυνο απαξίωσης του θεσμού, ενός θεσμού πολύ επιτυχημένου κατά τις γνώμες των ειδικών, που μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών»* (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006:271). Πράγματι, μετά το 2000, τα Π.Ε.Κ περιορίστηκαν ουσιαστικά στην υλοποίηση προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Υφαντή και Βοζαΐτης, 2009) έως το 2018 που καταργήθηκαν.

Ωστόσο, το 2008 πραγματοποιείται δημόσια διαβούλευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με στόχο να δοθεί η δυνατότητα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς να διατυπώσουν τις προτάσεις τους, τα αποτελέσματα της οποίας δεν δημοσιοποιήθηκαν ποτέ αφού με τις εκλογές του 2009 άλλαξε η κυβέρνηση. Η νέα κυβέρνηση ξεκίνησε νέα διαβούλευση, τον Ιούνιο του 2010, στην οποία πήραν μέρος 32.000 μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και αποτέλεσμα αυτής ήταν το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών που ήταν ένα τριετές πρόγραμμα με στόχο να επιμορφώνονται 30.000 εκπαιδευτικοί σε κάθε περίοδο (Υφαντή, 2014). Η πιλοτική φάση του προγράμματος ξεκίνησε

τον Ιούνιο του 2011 και ολοκληρώθηκε στις αρχές Δεκεμβρίου του ίδιου έτους. Στην συνέχεια, το πρόγραμμα διεκόπη ξαφνικά. Το Πρόγραμμα Μείζονος Επιμόρφωσης ήταν η πρώτη σοβαρά οργανωμένη και επιστημονικά έγκυρη προσπάθεια για μια ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ήταν μια φιλόδοξη προσπάθεια που όμως είχε άδοξο τέλος και παρέμεινε ως μια διαδικασία «μείζονος εκκρεμότητας» (Καραγιάννη, 2018).

Τέλος, με τον νόμο Ν.3966/2011, ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) στο οποίο ενσωματώθηκαν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και ο Ο.Ε.Π.Ε.Κ. με στόχο την εναρμόνιση της κατάρτισης με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μετά την ίδρυση του Ι.Ε.Π. δεν υπήρξαν μεταβολές στην λειτουργία της επιμόρφωσης η οποία ουσιαστικά περιορίστηκε στην εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που υλοποιούταν από τα Π.Ε.Κ μέχρι το 2018 που αυτά καταργήθηκαν και ιδρύθηκαν τα Π.Ε.Κ.Ε.Σ. με σκοπό να αναλάβουν το έργο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την παρακολούθηση, τον συντονισμό και την στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων. Επιπλέον, τα Π.Ε.Κ.Ε.Σ. αναλαμβάνουν, την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, την οργάνωση της επιμόρφωσης, περιλαμβανομένης και της εισαγωγικής, των εκπαιδευτικών, καθώς και την υποστήριξη του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο (ΦΕΚ 4299/2018: Κανονισμός Λειτουργίας Π.Ε.Κ.Ε.Σ. - Καθήκοντα Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου).

Παράλληλα με τις παραπάνω δομές, από το 1982, με τον νόμο 1304/1982 «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 144Α/6/7-12-1982), λειτούργησε και ο θεσμός του Σχολικού συμβούλου του οποίου το έργο ορίστηκε να είναι :

«η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης»

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι διοργάνωναν ημερίδες, παιδαγωγικές συναντήσεις, αναλάμβαναν πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου τους, συμμετείχαν και οι ίδιοι σε επιμορφωτικά προγράμματα που οργανώνονταν από άλλους φορείς και υποστήριζαν τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Αυτά όμως έως το 2018 που ο θεσμός του σχολικού συμβούλου

αντικαταστάθηκε από εκείνον του Συντονιστή του εκπαιδευτικού έργου με τον νόμο 4547/ΦΕΚ Α/102/12.6.2018.

Στις μέρες μας πραγματοποιούνται ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα καθώς και επιμορφωτικά προγράμματα στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων Erasmus+, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Κοινωνία της Πληροφορίας. Στο πλαίσιο της προαιρετικής επιμόρφωσης πραγματοποιούνται σεμινάρια που αφορούν σε θέματα καινοτόμων δράσεων όπως: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Αγωγή του Καταναλωτή, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ειδική Αγωγή, Ισότητα των Φύλων, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.ά. Σε ότι αφορά στους φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, είναι: το Ι.Ε.Π (πρώην Π.Ι), τα Π.Ε.Κ.Ε.Σ., τα Α.Ε.Ι., το Ε.Α.Π., η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) καθώς και φορείς που δημιουργήθηκαν τόσο από τις συνδικαλιστικές ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών Ο.Λ.Μ.Ε.⁴ και Δ.Ο.Ε.⁵, όσο και από την Γ.Σ.Ε.Ε.⁶.

Κάνοντας μία σύντομη αποτίμηση της επιμορφωτικής πολιτικής που υπήρξε και υπάρχει στην χώρα μας φαίνεται ότι δεν αντιμετωπίστηκε ενιαία και συνολικά από τους αρμόδιους πολιτικούς και εκπαιδευτικούς φορείς. Η Παπαναούμ (2004), ισχυρίζεται ότι στην Ελλάδα, οι εκάστοτε ρυθμίσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ήταν συγκυριακές και συμπτωματικές με αποτέλεσμα «να οδηγεί σε εφησυχασμό και να συγκαλύπτει χρόνιες ανεπάρκειες του σχολικού θεσμού» (Παπαναούμ, 2008:60). Συχνά, έγιναν λανθασμένοι σχεδιασμοί, υπήρξε επικάλυψη αρμοδιοτήτων μεταξύ επιμορφωτικών φορέων κάποιων χρονικών περιόδων (π.χ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Ο.Ε.Π.Ε.Κ), εντοπίστηκαν αδυναμίες τόσο στην οργάνωση όσο και στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων αφού ελάχιστες φορές ελήφθησαν υπόψη οι ιδιαίτερες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ανά σχολική μονάδα και όχι σε επίπεδο νομού ή περιφέρειας. Τα προγράμματα πάντοτε σχεδιάζονταν από την κορυφή προς την βάση με αποτέλεσμα να είναι προγράμματα που απευθύνονταν σε όλους αλλά δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας και του κάθε εκπαιδευτικού χωριστά.

⁴ ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.(Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης) της ΟΛΜΕ το οποίο ιδρύθηκε στις 24/8/1992 και μεταξύ άλλων, ανέλαβε την επιστημονική, παιδαγωγική και συνδικαλιστικά επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών (<http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2011/12/katkemete.pdf>).

⁵ ΠΙΕΜ-ΔΟΕ (Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών της ΔΟΕ) το οποίο ιδρύθηκε στις 22/10/1997 με προοπτική την επιστημονική, παιδαγωγική και συνδικαλιστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης(<http://ipem-doe.gr/katastatiko/>)

⁶ Κ.ΑΝ.Ε.Π-ΓΣΕΕ(Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ) που ιδρύθηκε τον Σεπτέμβριο του 2004 και μεταξύ άλλων ανέλαβε τον σχεδιασμό και ανάπτυξη εκπαιδευτικών δράσεων με στόχο την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης(<https://www.kanep-gsee.gr/profil/>)

Επιπλέον, ενώ φαίνεται ότι καταβάλλονται προσπάθειες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι προσπάθειες αυτές δεν ακολουθούν μια σταθερή εκπαιδευτική πολιτική με μακροπρόθεσμη διάρκεια. Αρκετές φορές παρατηρήθηκε το φαινόμενο μια επιμορφωτική προσπάθεια να διακοπεί ξαφνικά επειδή άλλαξε η ηγεσία στο Υπουργείο Παιδείας. Βέβαια, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός ότι ελάχιστες επιμορφωτικές δραστηριότητες αξιολογήθηκαν ουσιαστικά και όχι τυπικά με αποτέλεσμα να μην γίνεται ποτέ γνωστό το τι είναι εκείνο που βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται επαγγελματικά (Υφαντή, 2014).

Η Χατζηπαναγιώτου (2001) ισχυρίζεται ότι τα προβλήματα που συνήθως αντιμετωπίζει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι η ελλιπής σύνδεση με την αρχική τους εκπαίδευση, η ασυνέχεια και η ασυνέπεια, η ανεπάρκεια των επιμορφωτών, η μη σύνδεσή της με την σχολική πραγματικότητα και η διάστασή της από τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της είναι η επικέντρωσή της στις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και ο ορθολογικός σχεδιασμός των επιμορφωτικών δράσεων (Ξωχέλλης, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΩΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

3.1 Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Το σχολείο είναι στις μέρες μας, αντικείμενο μελέτης, κριτικής και αναμόρφωσης τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Η ανάγκη αναδιάρθρωσής του, ώστε το έργο που επιτελεί να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές συνθήκες, είναι αδιαμφισβήτητη. Στο πλαίσιο αυτό, και με στόχο την συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον για την *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*¹ αφού θεωρείται ότι αυτή μπορεί να συμβάλλει στην διεύρυνση της γνώσης για το έργο που επιτελείται σε κάθε σχολική μονάδα, στην προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης του σχολείου καθώς και στην βελτίωση ή την αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών (Σολομών, 1999).

Στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ποικιλία ορισμών για τον όρο *αξιολόγηση*, γεγονός που δείχνει ότι η αξιολόγηση σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους (Κουτούζης, 2008). Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2002), η αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδεται ορισμένη αξία (ποσοτική ή ποιοτική) σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα ή πρόσωπο, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία. Κατά τον Scheerens (2002), η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η *«προσπάθεια που αποσκοπεί στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βασισμένη στην συστηματική συλλογή στοιχείων, με σκοπό την υποστήριξη στη λήψη αποφάσεων και στη διαδικασία της μάθησης»* (Scheerens, 2002 όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011:33). Ο Day (2003), επισημαίνει ότι η αξιολόγηση είναι σημαντική όταν διασφαλίζει ότι τα άτομα και τα σχολεία επανεξετάζουν σε τακτά χρονικά διαστήματα τις συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργούν και αυτοανανεώνονται, ενώ συνδέει την αξιολόγηση τόσο με την ανάπτυξη του σχολείου όσο και με την προσωπική ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευτικού. Τέλος, ο Κασσωτάκης (1992), διευκρινίζει ότι με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εννοούμε τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και τον

εντοπισμό των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009). Συνεπώς, η αξιολόγηση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως «μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας που περιλαμβάνει τον καθορισμό και την ιεράρχηση στόχων, τον εντοπισμό προβλημάτων, την αξιοποίηση ερευνητικών ευρημάτων, τη διατύπωση προτάσεων για τον συνεχή μετασχηματισμό» του σχολείου και την βελτίωση του έργου που παρέχεται από αυτό (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994 όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 2008:15).

Η κατεύθυνση που δίνει και η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί η κάθε χώρα στην αξιολόγηση εξαρτάται από τις ιδιαίτερες ιστορικές, εκπαιδευτικές, πολιτισμικές, κοινωνικές αλλά και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε αυτή. Ωστόσο, ο Σολομών (1999), διακρίνει δύο γενικούς τύπους εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως προς τον φορέα που την υλοποιεί. Αυτές είναι :

- **Εξωτερική αξιολόγηση** η οποία πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή από φορείς που αναλαμβάνουν το έργο της αξιολόγησης με ανάθεση. Η περισσότερο γνωστή μέθοδος εξωτερικής αξιολόγησης είναι εκείνη της **επιθεώρησης** η οποία εμφανίστηκε σχεδόν ταυτόχρονα με την θεσμοθέτηση της μαζικής εκπαίδευσης στις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με τον Σολομών (1999), ο επιθεωρητής ελέγχει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, την ποιότητα της διδασκαλίας όπως και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Άλλες μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι η **παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος** από θεσμοθετημένους μηχανισμούς ελέγχου και παρακολούθησης της εξέλιξης των παραμέτρων της εκπαίδευσης και οι **εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης** οι οποίες δίνουν την δυνατότητα να εξεταστούν σε βάθος συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος και γίνονται συνήθως σε περιφερειακό, εθνικό ή και διεθνές επίπεδο (PISA, TALIS). Όσον αφορά στα αποτελέσματα των εξωτερικών αξιολογήσεων, σε κάποιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων (ΗΠΑ, Μεγάλη Βρετανία), συνδέονται με συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία που δεν αξιολογήθηκαν θετικά. Οι συνέπειες αυτές συχνά αφορούν στην προαγωγή και την μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ή στην χρηματοδότηση του σχολείου.

- **Εσωτερική αξιολόγηση** η οποία πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και διακρίνεται σε δύο μορφές α) την **ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση** κατά την οποία οι ανώτεροι ιεραρχικά κρίνουν τους κατώτερους και β) την **συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση** η οποία στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και η τοπική αυτοδιοίκηση (Σολομών,1999). Η εσωτερική αξιολόγηση, κατά τον Σαΐτη (2005), αποτελεί το μέσο αποτίμησης της εσωτερικής πολιτικής της σχολικής μονάδας και συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της, διασφαλίζοντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αφού αποτελεί το βασικό μέσο για την προσαρμογή της στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και ανάγκες της κοινωνίας, καθιστώντας με τον τρόπο αυτό την σχολική μονάδα αποτελεσματική και αποδοτική.

Η υιοθέτηση της εξωτερικής ή της εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί μείζον θέμα στον χώρο της εκπαίδευσης. Η θεσμοθέτηση της μιας ή της άλλης ή και συνδυασμού αυτών συνδέεται άμεσα με την ένταση και την μορφή των πιέσεων που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία για λογοδοσία και ανταποδοτικότητα. Τρεις είναι οι λογικές της αξιολόγησης σύμφωνα με τον Σολομών (1998):

- **Η λογική του δημόσιου, διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών.** Στόχος είναι η άμεση ιεραρχική επόπτευση του έργου των εκπαιδευτικών ως προς την ευθυγράμμισή τους με την νομιμότητα, την τήρηση των καθηκόντων τους και τη διδακτική τους επάρκεια. Η λογική αυτή υποστηρίζεται κυρίως από το μοντέλο της εξωτερικής αξιολόγησης και συναντάται σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Μπινιάρη, 2012; Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007)
- **Η λογική της απόδοσης λόγου στον καταναλωτή (εξωτερική αξιολόγηση).** Στόχος είναι η απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών αλλά και του σχολείου στους φορολογούμενους πολίτες για την ανταποδοτικότητα της επένδυσης στην παιδεία. Βασίζεται στη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των μαθητών των σχολικών μονάδων με τη μορφή σταθμισμένων σκορ επίδοσης. Θεωρητικά, η λογική αυτή, υπερασπίζεται το δικαίωμα των γονέων να επιλέγουν τη σχολική μονάδα φοίτησης των παιδιών τους με κριτήριο τις επιδόσεις των σχολείων στα τεστ αλλά και γενικότερα των φορολογούμενων

πολιτών να έχουν λόγο στην αποτελεσματική λειτουργία των δημόσιων υπηρεσιών. Το σχολείο αντιμετωπίζεται ως επιχείρηση που επιτυγχάνει την αύξηση ή τη μείωση του αριθμού των μαθητών του ανάλογα με την αποτελεσματικότητά του, η οποία κρίνεται με βάση τις επιδόσεις των μαθητών του σε σταθμισμένα τεστ (Μπινιάρη, 2012; Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007).

- **Η λογική του αυτοελέγχου (σχολική αυτοαξιολόγηση/ εσωτερική αξιολόγηση)** Στόχος είναι η ανάπτυξη και η βελτίωση του σχολείου με τις δικές του δυνάμεις μέσω της αυτοαξιολόγησης η οποία πραγματοποιείται στο σχολείο από τα μέλη της εκπαιδευτικής του κοινότητας. Απώτερος σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι η διερεύνηση από το ίδιο το σχολείο των δυνατών του σημείων αλλά και των αδυναμιών του, των προοπτικών του για το μέλλον καθώς και τους τρόπους με τους οποίους αυτές μπορούν να υλοποιηθούν. Πρώτη προτεραιότητα της αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όχι ο διοικητικός έλεγχος γι' αυτό ορισμένοι ερευνητές την κατατάσσουν στα μοντέλα βελτίωσης της ποιότητας και όχι του ελέγχου της σχολικής μονάδας (MacBeath et al, 2000; Altrichter & Specht, 1977 όπ. αναφ. στο MacBeath, 2001). Σημαντικό πλεονέκτημα της αυτοαξιολόγησης είναι η ευρεία αποδοχή της, αφού έχει ως βασική της παράμετρο την ευρεία συμμετοχή (MacBeath, 2001).

Κατά τον MacBeath (2001:22), ο πρωταρχικός σκοπός ενός υγιούς συστήματος σχολικής αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η επιδίωξη της βελτίωσης των σχολείων μέσα από τον κριτικό επαναπροσδιορισμό του εαυτού τους και ο εξοπλισμός των εκπαιδευτικών με γνώσεις που θα τους επιτρέπουν την αυτοαξιολόγηση της ποιότητας της μάθησης που προσφέρουν στους μαθητές τους, *«χωρίς να είναι αναγκασμένοι να στηρίζονται σε εξωτερική θεώρηση, μολονότι και αυτή θα πρέπει να είναι ευπρόσδεκτη όταν και όποτε χρειαστεί»*. Συνεπώς ο MacBeath (2001), δεν απορρίπτει την εξωτερική αξιολόγηση ισχυρίζεται όμως ότι θα πρέπει να εφορμάται από τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να λειτουργεί από κάτω προς τα πάνω εξετάζοντας όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης μέχρι και το ανώτερο. Τέλος, ο Marmoz (2016:78), επικεντρώνοντας στους σκοπούς της αξιολόγησης τονίζει, ότι *«κάθε είδος αξιολόγησης πρέπει να απαντά σε δύο βασικά ερωτήματα που αποτυπώνουν τη λειτουργία της: α) πώς και υπό ποιες προϋποθέσεις η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στη βελτίωση των πρακτικών τους, στην επιμόρφωσή τους, στη σταδιοδρομία τους και στην επαγγελματική τους προαγωγή; β) πώς και υπό ποιες συνθήκες η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*

μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση των γνώσεων των μαθητών και στην αποτελεσματικότητα, γενικά, του εκπαιδευτικού συστήματος;».

3.2 Η αυτοαξιολόγηση και τα πεδία εφαρμογής της

Σύμφωνα με την Καδιανάκη (2008), η αυτοαξιολόγηση εμφανίζεται στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως:

Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Έχει σαν στόχο την συνειδητοποίηση των προβληματικών καταστάσεων και την αντιμετώπισή τους από την ίδια την σχολική μονάδα με σκοπό την βελτίωση του παρεχόμενου έργου της (Σολομών, 1999). Η Μπινιάρη (2012), συνδέει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων καθώς και με τις έννοιες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της λήψης αποφάσεων για τη βελτίωση του σχολείου ως οργανισμού που ως επίκεντρο έχει τη μάθηση. Η Καπαχτσή (2011), αντίστοιχα, θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση είναι ο μηχανισμός μέσω του οποίου η εξουσία μεταβιβάζεται από την κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας στο επίπεδο του σχολείου. Η εκπαιδευτική μονάδα, αποκτά την εξουσία να αυτοελέγχεται συλλέγοντας πληροφορίες από τα υποσυστήματά της (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), με πρόθεση την περιγραφή και την αξιολόγηση των λειτουργιών της, των εκπαιδευτικών της στόχων και με τελικό σκοπό την βελτίωσή της (Schildkamp, 2007; Vanhoof, Petegem & Sven De Maeyer, 2009 όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2011). Μέσω της διαδικασίας αυτής αποτιμάται η εσωτερική ζωή της σχολικής μονάδας η οποία κάνοντας μια ειλικρινή ενδοσκόπηση στο παρελθόν αλλά και το παρόν της, σκιαγραφεί το «προφίλ» της και στην συνέχεια «μιλάει για τον εαυτό της» (MacBeath, 2001) καθορίζοντας τι είναι σημαντικό γι' αυτή και τι πρέπει να μετρηθεί.

Αυτοαξιολόγηση του μαθητή: Πρόκειται για μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης του μαθητή κατά την οποία ο ίδιος ο μαθητής περιγράφει την πρόδό του. Η συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία αξιολόγησής του είναι μια φυσική επέκταση της παιδοκεντρικής προσέγγισης για τη μάθηση και αποσκοπεί στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της αυτογνωσίας του ενώ παράλληλα τον εισάγει στην κουλτούρα του αναστοχασμού, σημαντικού εφοδίου για την μελλοντική του ζωή. Ο αναστοχασμός και η αυτοαξιολόγηση ενθαρρύνουν τον μαθητή να συνειδητοποιήσει τους στόχους στους οποίους θα πρέπει να φτάσει, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και να βελτιώσει τα κίνητρά του για μάθηση. Επιπλέον, καθώς συμμετέχει στην

κριτική αξιολόγηση των δικών του προσπαθειών αναγνωρίζει την ευθύνη του για την μάθησή του και μυείται σε διαδικασίες αυτοαντίληψης και αυτοβελτίωσης που αποτελούν την βάση της δια βίου μάθησης (Towler & Broadfoot,1992).

Αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας ή μιας ομάδας εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας: Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας σε τακτικές συνεδριάσεις εξετάζουν τόσο την συλλογική όσο και την ατομική τους απόδοση. Εμπλεκόμενοι σε συστηματικές διαδικασίες κριτικής αποτίμησης των μεθόδων που ακολουθούν επιτυγχάνουν την συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, επικεντρώνοντας στις προσωπικές του πρακτικές συνειδητοποιεί την επάρκεια και την αποτελεσματικότητά του έχοντας ως δείκτη τον βαθμό υλοποίησης των στόχων του.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μία εναλλακτική πρόταση αξιολόγησης για την οποία, οι MacBeath & McGlynn (2002), ισχυρίζονται, ότι έχει την αφετηρία της στη σωκρατική αντίληψη για την γνώση του εαυτού. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, κανείς δεν μπορεί να διεκδικήσει την αυθεντία σε ένα πεδίο γνώσης και γι' αυτό πρέπει να συνειδητοποιεί σταθερά και συνεχώς τις ελλείψεις του και να προσπαθεί να τις αναπληρώνει. Κατά τον Δημητρόπουλο (2004), η αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία ο αξιολογούμενος κρίνει ο ίδιος τον εαυτό του ή τα αποτελέσματα των ενεργειών του. Την χαρακτηρίζει ως «αυτογενή» όταν τα κίνητρα της προέρχονται από την εσωτερική ανάγκη του αξιολογούμενου για διάγνωση και αυτοβελτίωση ενώ ως «ετερογενή» όταν την επιβάλλει κάποιος άλλος μέσα στα πλαίσια ενός ευρύτερου συστήματος αξιολόγησης. Οι Towler & Broadfoot (1992), ορίζουν την αυτοαξιολόγηση ως μία διαδικασία ανασκόπησης και κατανόησης των εμπειριών του παρελθόντος με σκοπό την δημιουργία μιας σαφούς εικόνας των γνώσεων που έχουν κατακτηθεί και των στόχων που έχουν επιτευχθεί. Βέβαια, ισχυρίζονται ότι η αυτοαξιολόγηση γίνεται σημαντική μόνο όταν χρησιμοποιείται για να επηρεάσει τις μελλοντικές αποφάσεις του ατόμου και, όπου αυτό είναι δυνατόν, συνοδεύεται από προγραμματισμό δράσης ή καθορισμό μελλοντικών στόχων.

Οι Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη και Ξανθάκου (2007:226) έρχονται να συμπληρώσουν στον ίδιο προβληματισμό την ύπαρξη κριτηρίων αξιολόγησης: *«αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο από μόνο του, και χωρίς εξωτερική παρέμβαση, αναλαμβάνει να εκτιμήσει την*

αξία του εαυτού του ή των έργων του στηριζόμενο σε συγκεκριμένα κριτήρια». Τα κριτήρια αυτά διαμορφώνονται τόσο από τις αντιλήψεις και την βιογραφία του ίδιου του ατόμου όσο και από τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον. Η θεωρητική γνώση του εκπαιδευτικού συνδυαζόμενη με την πρακτική γνώση του, διαμορφώνουν το πλαίσιο από το οποίο θα αναδειχθούν τα κριτήρια τα οποία όμως θα πρέπει να επιλέγονται σκόπιμα και με επαγγελματισμό. Ο τελικός στόχος είναι να μεγιστοποιηθεί η πιθανότητα επιτυχίας της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης μέσω της οποίας, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και κατανοεί τον εαυτό του, δηλαδή τις γνώσεις του, τις δυνατότητές του, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές του. Εντοπίζει τις αδυναμίες του τις οποίες στην συνέχεια καλύπτει μέσω των ευκαιριών μάθησης και ανάπτυξης που του προσφέρονται ή που δημιουργεί ο ίδιος. Πράγματι, η αυτοαξιολόγηση είναι μία διαδικασία που έχει όλα τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής επαγγελματικής ανάπτυξης αφού καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό, προωθεί την κριτική σκέψη, κινητοποιεί τις στοχαστικές του δεξιότητες, είναι ενσωματωμένη στην εργασία και ευνοεί την συνεργασία με τους συναδέλφους του. Επιπλέον, είναι μία διαδικασία, για την οποία η Χαλκιοπούλου (2012) ισχυρίζεται ότι ενισχύει τον επαγγελματισμό του αφού ενισχύει την αυτονομία του κάνοντας σημαντική την προσωπική του άποψη. Σε ότι αφορά το συναισθηματικό μέρος, *«δεν δημιουργεί συναισθήματα απαξίωσης, αφού η αυτοκριτική του συντελείται με την αγαθή προαίρεση του ίδιου και υποβαθμίζεται το ενδεχόμενο υποτίμησης κάποιων πτυχών της προσωπικότητάς του, αφού ο ίδιος εμπλέκεται άμεσα στην όλη διαδικασία»* (Χαλκιοπούλου, 2012:39). Ωστόσο μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται τη δραστηριότητα της αυτοαξιολόγησης τους ως μια προσωπική, σιωπηρή διαδικασία. Η Ghoula (2004), υποστηρίζει ότι όταν η αυτοαξιολόγηση ασκείται από τον εκπαιδευτικό σιωπηρά και μόνο στα πλαίσια της τάξης του χωρίς κατάλληλη και συστηματική στήριξη από το επαγγελματικό και πολιτικό πλαίσιο έχει ελάχιστες πιθανότητες να εκπληρώσει τον σκοπό της που είναι η συμβολή της στην μάθηση των εκπαιδευτικών και τελικά των ίδιων των μαθητών. Άλλωστε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται σημαντική μόνο όταν οδηγεί σε ένα ευρύτερο σχήμα επαγγελματικής ανάπτυξης στο οποίο ο εκπαιδευτικός θα είναι συνδιαμορφωτής και δεν θα αντιμετωπίζεται μόνο ως εφαρμοστής της γνώσης αλλά και ως παραγωγός της. Συνεπώς η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να αποτελέσει μέρος της εσωτερικής πολιτικής των μονάδων οι οποίες οφείλουν να δημιουργήσουν προϋποθέσεις και κουλτούρα ουσιαστικής αξιοποίησής της προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3.3 Η Αυτοαξιολόγηση ως αναστοχαστική διαδικασία

Ο στοχασμός, ως διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, άνθισε στις αρχές του 20ου αιώνα όταν ο αμερικανός φιλόσοφος, ψυχολόγος και παιδαγωγός John Dewey εισήγαγε την ιδέα του *στοχασμού* στους τομείς της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Την δεκαετία του '70, ερευνητές που ασχολούνταν με την μάθηση των εκπαιδευτικών, επηρεασμένοι από τον αντίκτυπο των συζητήσεων για επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών και τις αναδυόμενες τάσεις για συγκεντρωτισμό και έλεγχο, ξαναμελέτησαν τα συγγράμματα του Dewey και δημιούργησαν το «κίνημα για τον στοχασμό των εκπαιδευτικών», που είχε ως στόχο την προώθηση της ενδοϋπηρεσιακής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Korthagen & Kessels, 1999). Στις μέρες μας, που η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ενίσχυση του στοχασμού των εκπαιδευτικών ο οποίος, από την βιβλιογραφία, περιγράφεται με πολλούς παρεμφερείς όρους το περιεχόμενο των οποίων μπορεί και να μην ταυτίζεται απόλυτα (Brooks, 1999; Calderhead, 1989; Finlay & Gough, 2003 όπ. αναφ. στο Van Woerkom, 2010). Η Παπακώστα (2010), υποστηρίζει ότι στην ελληνική βιβλιογραφία η κατάσταση είναι ακόμη πιο προβληματική αφού οι μελετητές της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας μεταφράζουν τις έννοιες που σχετίζονται με τον στοχασμό κατά το δοκούν με αποτέλεσμα να επικρατεί σύγχυση αφού τελικά εμφανίζονται περισσότερες από μία αποδόσεις για κάποιους όρους. Έτσι από κάποιους χρησιμοποιείται ο όρος *στοχασμός*, από άλλους ο *κριτικός στοχασμός*, η *κριτική σκέψη*, ο *αναστοχασμός*. Συχνά μάλιστα δεν είναι σαφές ποια είναι η διαφορά μεταξύ των όρων αυτών ή ακόμα και αν υφίσταται κάποια διαφορά. Ωστόσο, η ίδια υποστηρίζει ότι στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν επικρατήσει οι όροι *στοχασμός* και *αναστοχασμός*, αναφέρει όμως το γεγονός ότι η Καλογρίδη (2007) διακρίνει τις έννοιες του «στοχασμού» και του «αναστοχασμού» αφού όπως επισημαίνει «ο στοχασμός είναι κάθε σκέψη και κρίση επάνω στις εμπειρίες μας ενώ ο αναστοχασμός προϋποθέτει κρίση και μετασχηματισμό στα πεπραγμένα του ατόμου που στοχάζεται» (Καλογρίδη, 2007 όπ. αναφ. στο Παπακώστα, 2010:84). Τέλος, στο άρθρο, «Ο Αναστοχασμός στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα από το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης», οι συγγραφείς, Δακοπούλου, Καλογρίδη και Τερεζάκη υιοθετούν τις έννοιες α) της *στοχαστικής διδασκαλίας* ως την διδασκαλία που γίνεται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναστοχάζονται και β) του *στοχαζόμενου επαγγελματία* για τον εκπαιδευτικό ο οποίος μέσω της πρακτικής του αναστοχασμού επιτυγχάνει την δική του επαγγελματική ανάπτυξη (Δακοπούλου,

Καλογρίδη και Τερεζάκη, 2012). Στη παρούσα μελέτη θα χρησιμοποιηθούν και οι δύο έννοιες χωρίς να γίνεται κάποια διάκριση μεταξύ τους.

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή της παραγράφου, ο Dewey (1910) θεωρείται ο εισηγητής της έννοιας του στοχασμού ορίζοντας τον *στοχασμό στο εκπαιδευτικό έργο* ως «*την ενεργό, επίμονη και προσεκτική θεώρηση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης, υπό το φως των στοιχείων που την στηρίζουν, καθώς και των συνεπειών στις οποίες αυτή οδηγεί*» (Dewey, 1910 όπ. αναφ. στο Καλαϊτζοπούλου, 2001: 47). Η αναστοχαστική σκέψη εκκινεί από καταστάσεις αμφιβολίας, δισταγμού και αμηχανίας που παρακινούν το άτομο στην αναζήτηση τρόπων μέσω των οποίων θα επιλύσει, θα διασαφηνίσει ή θα αντιμετωπίσει τις αμφιβολίες και τα διλήμματα (Spalding, Wilson & Mewborn, 2002). Έτσι, κατά τον Dewey (1910, 1933, 1963), ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών προκύπτει ως συνέπεια της έκπληξης και των διλημάτων που προκύπτουν από μία προβληματική κατάσταση την οποία αδυνατούν να αντιμετωπίσουν άμεσα (Dewey, 1910, 1933, 1963 όπ. αναφ. στο Καλαϊτζοπούλου, 2001). Ο τρόπος δράσης που θα ακολουθηθεί μπορεί να είναι αναστοχαστικός ή μη. Αν η δράση στηρίζεται μόνο σε παράγοντες όπως είναι η συνήθεια, η παράδοση, η εξουσία και δεν επιδέχεται εύκολα τροποποιήσεις δεν θεωρείται αναστοχαστική. Αναστοχαστική θεωρείται η δράση όταν στηρίζεται σε συνεχή αυτοαξιολόγηση και ανάπτυξη και έχει ως αποτέλεσμα την ευελιξία, τη συνεχή ανάλυση και την κοινωνική επίγνωση. Ο Dewey (όπ. αναφ. στο Καλαϊτζοπούλου, 2001) θεωρεί ότι ο αναστοχασμός απαιτεί ιδιαίτερες γνωστικές ικανότητες και προσωπικά χαρακτηριστικά από τους εκπαιδευτικούς όπως είναι η ικανότητα παρατήρησης και περιγραφής των φαινομένων, η ικανότητα ανάλυσης και αξιολόγησής τους αλλά και η ευρύτητα πνεύματος, η υπευθυνότητα και η αφοσίωση. Οι συνειδητοποιημένοι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται επάνω στα αποτελέσματα της επαγγελματικής τους πρακτικής που έχουν να κάνουν με τις αντιλήψεις, τα ακαδημαϊκά προσόντα και την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών τους αλλά και με τις πολιτικές και κοινωνικές συνέπειες της διδασκαλίας τους που σχετίζονται με τις ευκαιρίες που παρέχουν στους μαθητές τους για μάθηση και ολόπλευρη εξέλιξη (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Επιπλέον, αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους, στις αντιλήψεις τους (παραδοχές, αξίες, πεποιθήσεις) που κατευθύνουν τις πρακτικές τους, πάνω στο πλαίσιο που προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τις πρακτικές τους καθώς και πάνω στις προσωπικές/άρρητες εκπαιδευτικές θεωρίες τους. Η προσέγγιση αυτή καθιστά τον αναστοχασμό της διδακτικής πράξης μια σύνθετη και πολυεπίπεδη μεταγνωστική διαδικασία που στοχεύει στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης και

στην καθοδήγηση των ενεργειών των εκπαιδευτικών (Schraw & Dennison, 1994) μέσω του εντοπισμού, της ανάλυσης και της επίλυσης σύνθετων προβλημάτων τα οποία προκύπτουν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Μετά τον Dewey, πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη στοχαστική διδασκαλία και τον αναστοχαζόμενο εκπαιδευτικό (Schön, 1983; Brookfield, 1995; Jarvis 1992; Mezirow, 1998, κá). Ο Schön είναι εκείνος ο οποίος συνέδεσε το περιεχόμενο της έννοιας του αναστοχασμού με τον επαγγελματισμό και την ικανότητα των επαγγελματιών να λαμβάνουν αποφάσεις κατά την διάρκεια καταστάσεων που χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα (Schön, 1983). Πιο συγκεκριμένα, ο Schön (1987), ισχυρίζεται ότι οι επαγγελματίες εκτός από την ακαδημαϊκή γνώση αποκτούν και «πρακτική γνώση» για την οποία αναφέρει ότι *«την καθιστούμε φανερή μέσα από την αυθόρμητη, επιδέξια εκτέλεση των καθηκόντων μας και δεν είμαστε σε θέση να την εξωτερικεύσουμε»* (Schön, 1987:25). Με την βοήθεια του αναστοχασμού οι επαγγελματίες σκέφτονται κριτικά για την «πρακτική γνώση» που ανέπτυξαν μέσω των εμπειριών πράγμα που τους δίνει την δυνατότητα να αντιμετωπίζουν με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο τις αβέβαιες καταστάσεις. Ο στοχασμός αυτός, που προωθεί τον πρακτικό επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και μπορεί να θεωρηθεί πρακτική τόσο του ερμηνευτικού όσο και του στοχαστικού-κριτικού μοντέλου του επαγγελματισμού, μπορεί να πάρει δύο μορφές :

- Ο **στοχασμός κατά την δράση**, ο οποίος πραγματοποιείται παράλληλα με την δράση και είναι, ως ένα βαθμό, μία συνειδητή, κριτική διαδικασία αφού υιοθετεί κριτική στάση απέναντι στην πρακτική γνώση. Είναι μία διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει στην διεξαγωγή άμεσων, επιτόπιων πειραματισμών και στην επινόηση νέων δράσεων που στοχεύουν στην διερεύνηση των νέων φαινομένων που παρατηρούνται. Μέσω του στοχασμού αυτού εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο τα νέα φαινόμενα γίνονται αντιληπτά και στοχεύει στον καθορισμό και την επικύρωση των κινήσεων που πρέπει να γίνουν προκειμένου να υπάρξει αλλαγή της κατάστασης προς το καλύτερο (Day, 2003). Συνεπώς, ο στοχασμός, κατά τη διάρκεια της δράσης σχετίζεται με την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να λύσει μια προβληματική κατάσταση την στιγμή που προκύπτει. Έτσι, αναστοχάζεται πάνω στις γνώσεις που έχει από την εφαρμογή πρακτικών σε παρελθούσες παρόμοιες προβληματικές καταστάσεις (knowing – in – action) και προσπαθεί να τις προσαρμόσει στα νέα δεδομένα, προκειμένου να βρει την καλύτερη δυνατή λύση στο πρόβλημά του (Θεοδοσιάδου, 2015). Σύμφωνα με τον Day (2003), ο στοχασμός αυτός

οδηγεί σε συνεχείς προσαρμογές των εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά δεν είναι δυνατόν να οδηγήσει στην αλλαγή και την στοχαστική διδασκαλία. Αποτελεί μία μοναχική διαδικασία η οποία, κατά τον Huberman (1993a:15 όπ. αναφ. στο Day, 2003:78), «...αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως κάποιον που επινοεί ή «επισκευάζει» μαθησιακές δραστηριότητες διαφόρων ειδών, οι οποίες διακρίνονται από το ιδιαίτερο στυλ ή την υπογραφή του δημιουργού τουςΣε αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός βασίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό σε σαφείς εφαρμογές των πρακτικών που έχουν αποδειχθεί επιτυχείς στο παρελθόν, αλλά πρέπει να επαναδιαμορφωθούν ανάλογα με την συγκεκριμένη κατάσταση στην τάξη, προκειμένου να λειτουργήσουν».

- Ο στοχασμός **πάνω στην δράση** ο οποίος λαμβάνει χώρα τόσο πριν όσο και μετά την δράση (Day,2003). Για τον στοχασμό πάνω στην δράση , η Καλαϊτζοπούλου (2001) υποστηρίζει ότι μπορεί να πραγματοποιείται και κατά την διάρκεια της δράσης με την προϋπόθεση όμως ότι το άτομο θα σταματήσει την δράση για να σκεφτεί. Έτσι ο εκπαιδευτικός που στοχάζεται πάνω στην δράση, σκέφτεται πάνω στον τρόπο που αντιμετώπισε τις καταστάσεις, προβληματίζεται για τη διδασκαλία του μετά το τέλος της και αξιολογεί το αποτέλεσμα της δράσης του (Θεοδοσιάδου, 2015). Ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού πάνω στη δράση ουσιαστικά αποτελεί προετοιμασία του για μελλοντικές δράσεις (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Αυτού του είδους ο στοχασμός επιτρέπει την ανάλυση, την επαναδόμηση και την αναπλαισίωση των διδακτικών μεθόδων με στόχο τον προγραμματισμό βραχυπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων αλλαγών ενώ μπορεί να υλοποιηθεί και σε συνεργασία με άλλους (Day, 2003).
- Ο Day (2003), στα παραπάνω είδη στοχασμού, προσθέτει και τον στοχασμό **σχετικά με την δράση** τον οποίο διαχωρίζει από τον στοχασμό κατά την διάρκεια και πάνω στην δράση. Ισχυρίζεται ότι το να συμπεριφέρεται κάποιος ως επαγγελματίας περιλαμβάνει και τον στοχασμό σχετικά με τις πρακτικές του. Υποστηρίζει ότι «ο στοχασμός αυτός αντιπροσωπεύει μια ευρύτερη κριτική στάση, η οποία περιλαμβάνει την διερεύνηση των ηθικών, πολιτικών και λειτουργικών ζητημάτων που εμπεριέχονται στον καθημερινό τρόπο σκέψης και πρακτικής των εκπαιδευτικών» (Day, 2003:80). Ο στοχασμός αυτός είναι το μέσο ώστε οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί: α) να αναλαμβάνουν την ευθύνη και να λογοδοτούν για τις αποφάσεις που παίρνουν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας και β) να κατανοούν την σχέση που συνδέει τους στόχους που θέτουν και τις πρακτικές που

χρησιμοποιούν με το πολιτικό πλαίσιο στο οποίο η διδασκαλία τους λαμβάνει χώρα (Day, 2003).

Στα τέλη της δεκαετία του '70, ένας άλλος στοχαστής, ο Jack Mezirow, επηρεασμένος από τις θεωρίες των Dewey, Habermas, Freire, Bateson, Kuhn και Gould (Κόκκος, 2010) αναπτύσσει την θεωρία του για την *Μετασχηματίζουσα Μάθηση* δείχνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες αλλάζουν τις αξίες, τα πιστεύω και την στάση της ζωής τους. Ορίζει τον στοχασμό ως την διεργασία επανεξέτασης των αντιλήψεων και των αξιών με βάση τις οποίες κατανοούν την πραγματικότητα και δρουν οι ενήλικες. Όταν ο στοχασμός επεκταθεί στην αμφισβήτηση των καθιερωμένων παραδοχών τότε γίνεται κριτικός και μπορεί να οδηγήσει στην επανεκτίμηση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων φτάνοντας στον κριτικό αυτό-στοχασμό, δηλαδή σε μία συνολική επαναθεώρηση τόσο του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η πραγματικότητα από τους ενήλικες όσο και του τρόπου με τον οποίο δρουν (Δεληγιάννης, 2016). Έτσι, συνήθως, η ανάγκη για μετασχηματισμό της παλαιότερης γνώσης ξεκινά όταν το άτομο διαπιστώνει ότι μια πεποίθηση ή πρακτική που το βοηθούσε να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα ικανοποιητικά, δεν είναι πλέον επαρκής και το καθιστά αναποτελεσματικό, ή όταν ένα νέο και αιφνιδιαστικό βίωμα, ο Mezirow (1994) το ονομάζει «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», πρέπει να γίνει κατανοητό και αντιμετωπίσιμο. Σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να ενεργοποιηθεί ο κριτικός στοχασμός, δηλαδή το άτομο να προχωρήσει στην εξέταση των θεμελίων των πεποιθήσεών του, για να αποφασίσει αν συνεχίζουν να είναι επίκαιρες και λειτουργικές για την πρακτική του (Λιντζέρης, 2007).

Ο Mezirow (2007), αναζητώντας τους τρόπους ή τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι ενήλικες μετασχηματίζουν τις θεωρήσεις τους, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης εκκινεί με την αντιμετώπιση ενός σημαντικού περιστατικού ή κατάστασης («αποπροσανατολιστικό δίλημμα») που θα λειτουργήσει καταλυτικά. Ακολουθεί η αυτοεξέταση των συναισθημάτων που εγείρονται από το περιστατικό αυτό (φόβος, θυμός, ενοχή ή ντροπή) και η κριτική αποτίμηση (αξιολόγηση) των βασικών παραδοχών από το ίδιο το άτομο. Μετά την αναγνώριση της πηγής της δυσαρέσκειας μοιράζεται την διεργασία του μετασχηματισμού με άλλα άτομα διερευνώντας τις επιλογές που έχει για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις. Σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα δράσης του οποίου η εφαρμογή προϋποθέτει την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Μετά την απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων και την δοκιμαστική εφαρμογή των νέων ρόλων οικοδομούνται οι ικανότητες αλλά και η

αυτοπεποίθηση που είναι απαραίτητες για την επιτυχή ανταπόκριση τόσο στους νέους ρόλους όσο και στις καινούριες σχέσεις που οικοδομούνται. Η διαδικασία αυτή κλείνει με την επανεξέταση στην καθημερινή ζωή όλων των παραπάνω, υπό το πρίσμα των συνθηκών που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές (Λιντζέρης, 2007). Η διαδικασία αυτή είναι μία ατέρμονη κυκλική διαδικασία που στόχο έχει την συνεχή και δια βίου μάθηση του ενηλίκου-εκπαιδευτικού.

Από τις σύντομες περιγραφές των θεωριών των Dewey, Schön, Day και Mezirow που προηγήθηκαν σχετικά με τον στοχασμό στην εκπαίδευση γίνεται φανερό ότι υπάρχουν αρκετά κοινά στοιχεία. Ο συνδυασμός κριτικής των θεωριών αυτών είναι η αυτοπαρατήρηση και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού αφού όλες οι διαδικασίες στοχασμού, αναστοχασμού, αυτοστοχασμού προϋποθέτουν ή καταλήγουν στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και της γνώσης του εαυτού. Επομένως, αν θεωρήσουμε ως αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού την *«εσωτερική διαδικασία, όπου ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην προσωπική του πρακτική, κάνει κρίσεις για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα της ίδιας του της γνώσης, της επίδοσής του, των πιστεύω του και των ενεργειών του με στόχο την αυτοβελτίωση»* (Καδιανάκη, 2008:56-57) τότε η αυτοαξιολόγηση συνδυαζόμενη με την ανατροφοδότηση και την λήψη αποφάσεων οδηγεί στον αναστοχασμό. Η ανατροφοδότηση είναι η διαδικασία που μετατρέπει την αυτοαξιολόγηση σε αναστοχαστική διαδικασία προκειμένου να ανατροφοδοτούνται θετικά οι επιτυχημένες επιλογές και πρακτικές, να τροποποιούνται άμεσα οι αναποτελεσματικές πρακτικές και να ενθαρρύνεται η δοκιμή νέων και εναλλακτικών προσεγγίσεων. Το τρίπτυχο αυτοαξιολόγηση- ανατροφοδότηση- πειρατισμός είναι μία ατέρμονη αναστοχαστική διαδικασία στο κέντρο της οποίας βρίσκεται ο εκπαιδευτικός, και η επαγγελματική του ανάπτυξη. Είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος αυτοπαρατηρείται, αναστοχάζεται πάνω στις πληροφορίες που συλλέγει για τον εαυτό του, κρίνει την επαγγελματική του επάρκεια και αποφασίζει την φύση και την μορφή των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης που πρέπει να αναλάβει (Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη, Ξανθάκου, 2007). Είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος εντοπίζοντας και συνειδητοποιώντας τις αδυναμίες του τις μετατρέπει σε στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης για το μέλλον (Barkley & Cohn, 1999).

3.4 Αυτοαξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Από όσα προηγήθηκαν, γίνεται κατανοητό ότι στην δημιουργία του προφίλ του σύγχρονου επαγγελματία εκπαιδευτικού συμβάλλουν καθοριστικά οι γνώσεις του, οι στάσεις και οι αντιλήψεις του, οι προδιαθέσεις του αλλά και οι κοινωνικές του δεξιότητες από τις οποίες κάποιες είναι έμφυτες ενώ άλλες τις αναπτύσσει κατά την εκπαίδευσή του. Επιπλέον, το γεγονός ότι παρέχει τις υπηρεσίες του εργαζόμενος σε έναν χώρο εξαιρετικά ρευστό που επηρεάζεται από όλες τις μεταβολές που συμβαίνουν στην κοινωνία και την επιστήμη έχει σαν αποτέλεσμα η γνώση και οι ικανότητές του γρήγορα να απαξιώνονται εξολοκλήρου ή εν μέρει και να καθίστανται ανεπαρκείς. Ο Hargreaves (2000:151) παρατηρεί, ότι *«η εκπαίδευση, σε αρκετά σημεία ανά τον κόσμο, βρίσκεται στο μέσο ή στην άκρη ενός μεγάλου μετασχηματισμού»*. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαχειριστεί την αλλαγή αυτή με επιτυχία. Η διαίσθηση, η ενόραση και ο αναστοχασμός είναι ιδιαίτερα σημαντικές δεξιότητες για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό οι οποίες όμως δεν είναι αρκετές. Ο αναστοχασμός επιβάλλεται να συνοδεύεται με την διαρκή ανανέωση της θεωρητικής του κατάρτισης ώστε να μπορεί να κατανοεί και να αναλύει τα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και να καλλιεργεί συνεχώς δεξιότητες μιας στοχαστικής πρακτικής που θα του παρέχει την δυνατότητα να αυτοαξιολογεί το εκπαιδευτικό του έργο. Η εξειδικευμένη γνώση, που είναι ένα από τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού, δεν αποκτάται μόνο μέσω των θεωρητικών γνώσεων αλλά, απαιτεί τον συνδυασμό της εμπειρικής γνώσης και της ενίσχυσής της με τη θεωρία. Έτσι η εκπαιδευτική πρακτική βελτιώνεται με την ενσωμάτωση της θεωρίας και αντίστροφα όταν αξιολογείται η εκπαιδευτική πρακτική η θεωρία τροφοδοτείται με εμπειρικά δεδομένα. Το ζητούμενο είναι η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσω διαδικασιών που θα του είναι οικίες αφού θα μπορούν να ενσωματωθούν στην καθημερινή του πρακτική και δεν θα του προκαλούν άγχος και δέος. Μία τέτοια διαδικασία είναι η αυτοαξιολόγηση του η οποία μπορεί να αποτελέσει το μέσο που θα τον οδηγήσει στην επαγγελματική του ανάπτυξη, αφού τον προτρέπει (Ross & Bruce, 2007:149-150):

- α) να αναγνωρίζει τα σημεία υπεροχής του,
- β) να μαθαίνει μέσα από την εμπειρία του,
- γ) να διασαφηνίζει τους στόχους διδασκαλίας του,
- δ) να αξιολογεί τη διδασκαλία του με δεδομένα κριτήρια,

ε) να βλέπει τη διδασκαλία του μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες,

στ) να τεκμηριώνει τις επιλογές του στην καθημερινή πρακτική, και

ζ) να επικοινωνεί με τους συναδέλφους του,

βασικές αναστοχαστικές δεξιότητες, οι οποίες βοηθούν τον εκπαιδευτικό να στέκεται κριτικά απέναντι στη διδασκαλία του, να την αναλύει, να την αξιολογεί, να προσδιορίζει την επαγγελματική του πρακτική και το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται.

Ωστόσο η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού που σχετίζεται με την επαγγελματική του πρακτική, προϋποθέτει την ύπαρξη και εφαρμογή μέσων και στρατηγικών που να επιτρέπουν την ανάπτυξη στοχαστικής πρακτικής και τη συστηματοποίηση μιας τέτοιας διαδικασίας που θα οδηγήσει στην συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας του αλλά και στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης είναι μία εποικοδομητική πρακτική για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, αφού μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις του σχετικά με το ποια διδασκαλία είναι άριστη και να δουλέψει προς την κατεύθυνση αυτή. Ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να επιλέξει τους στόχους της προσωπικής του βελτίωσης, παρέχοντάς του πρότυπα διδασκαλίας, ευκαιρίες για την εξεύρεση κενών μεταξύ των επιθυμητών και των πραγματικών πρακτικών του καθώς και ένα πλαίσιο επιλογών δράσης.

Ωστόσο, οι Ross & Bruce (2007), υποστηρίζουν ότι παρά το γεγονός ότι η ύπαρξη ενός καλού εργαλείου αυτοαξιολόγησης είναι μια βασική προϋπόθεση για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών από την άλλη όμως είναι απαραίτητο να συνοδεύεται και από άλλες στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης ώστε τα αποτελέσματα από την αυτοαξιολόγηση να βελτιστοποιούνται. Ως τέτοιες αναφέρει την συνεργασία με ομότιμους, την παρατήρηση από εξωτερικούς παράγοντες της αλλαγής (π.χ. πανεπιστημιακούς ερευνητές) και την στοχευμένη εκπαίδευση σε νέες στρατηγικές διδασκαλίας. Αντίστοιχα η Ghoula (2004), αναφέρει ότι η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ως στρατηγική που υιοθετείται για την προώθηση της μάθησης και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην πράξη που εξασφαλίζουν αποτελεσματική σχολική μάθηση μόνο όταν πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις όπως είναι η καλλιέργεια συλλογικής κουλτούρας, η ανάπτυξη συνεργατικών μορφών αυτοαξιολόγησης αλλά και η εκπαίδευση στις μορφές αυτές.

Πράγματι, η αυτοαξιολόγηση είναι μία ατομική διαδικασία που μπορεί όμως να ενισχυθεί με την συνεργασία η οποία αποτελεί και ένα από τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο MacBeath (2001), αναφέρει ότι το να κάνει κάποιος κριτική στον εαυτό του *«μπορεί να αποτελέσει μία ιδιαίτερα επικίνδυνη διαδικασία, ιδίως όταν έχουν επενδυθεί πολλά και υπάρχει έντονη ανάγκη για επιτυχία»* (MacBeath, 2001:147). Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση εμπεριέχει την υποκειμενική θεώρηση από τον ίδιο τον αξιολογούμενο και ως εκ τούτου μπορεί να μην είναι ειλικρινής και αντικειμενική ιδιαίτερα όταν συνδέεται με επιπτώσεις τόσο για τον αξιολογούμενο όσο και για την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία υπηρετεί. Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση ενέχει τον κίνδυνο ο εκπαιδευτικός να μην μπορεί να αντιληφθεί κάποιες από τις μη αποτελεσματικές του πρακτικές γιατί αυτές αποτελούν πλέον αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής του ρουτίνας.

Σε αυτές τις περιπτώσεις προτείνεται η ετεροαξιολόγηση του εκπαιδευτικού είτε μέσω της συμμετοχής του σε ομάδα συναδέλφων του (Bowman, 1999) είτε μέσω της εισαγωγής του θεσμού του *Μέντορα* ο οποίος ενισχύει τον εκπαιδευτικό αλλά και τον αξιολογεί. Αυτές η μορφές ετεροαξιολόγησης έρχονται συμπληρωματικά στην αυτοαξιολόγηση και προσφέρουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να συζητήσει και να προβληματιστεί σε θέματα που άπτονται της αυτοκριτικής και της αυτοαξιολόγησής του. Μέσα από τις συζητήσεις με τους συναδέλφους του ή με τον μέντορά του ο εκπαιδευτικός αναλύει τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησής του και εισέρχεται σε διαδικασίες ενδοσκόπησης και αναστοχασμού. Το όφελος από τέτοιες διαδικασίες ετεροαξιολόγησης είναι η ενδυνάμωση του επαγγελματισμού όλων των συμμετεχόντων και όχι μόνο του αξιολογούμενου αφού μοιράζονται την πρακτική αλλά και την θεωρητική τους γνώση, ανταλλάσσουν πληροφορίες και διδακτικές τεχνικές, στοχάζονται πάνω σε αυτές, πειραματίζονται και παράγουν νέα γνώση και πρακτικές (Peterson, 2000). Από την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προάγεται η αποτελεσματικότητά τους (Chester & Beaudin, 1996) και τους προσφέρονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης υπό την προϋπόθεση ότι αυτή πραγματοποιείται κάτω από συνθήκες αμοιβαίας εμπιστοσύνης, πραγματικού εθελοντισμού, ενθάρρυνσης της αναστοχαστικής σκέψης και υποστήριξης από την διεύθυνση (McLymont & da Costa, 1998). Η Ghoula (2004), ισχυρίζεται ότι όταν δεν υπάρχει η ενθάρρυνση και η υποστήριξη από την διεύθυνση και τους συναδέλφους τότε η αυτοαξιολόγηση μπορεί να έχει αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα όπως είναι η επιστροφή στην ατομικότητα. Όταν οι εκπαιδευτικοί αλληλοενισχύονται, οι πεποιθήσεις τους για τις ικανότητές τους βελτιώνονται ενώ

τα σχολεία με υψηλή συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τους έχουν υψηλότερο επίπεδο σπουδών ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών τους (Goddard, 2001; 2002b; Goddard et al., 2000 όπ. αναφ. στο Ross & Bruce, 2007).

Βέβαια, σύμφωνα με τους Ross & Bruce (2007), υπάρχουν και παράγοντες της αλλαγής έξω από το σχολείο που μπορούν να βοηθήσουν και να επηρεάσουν την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αυτοί είναι οι πανεπιστημιακοί-ερευνητές οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών :

α) αποσαφηνίζοντας τους στόχους και τις διαστάσεις της διδασκαλίας που καθορίζουν την αριστεία,

β) καθορίζοντας τα κριτήρια για την επιτυχημένη και αποτελεσματική διδασκαλία που διαμορφώνουν και τις ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη,

γ) παρέχοντας αξιόπιστη ανατροφοδότηση σχετικά με το εάν έχουν επιτευχθεί συγκεκριμένα πρότυπα διδασκαλίας

δ) ενημερώνοντας τους εκπαιδευτικούς για νέες μορφές διδασκαλίας, στρατηγικές και μέσα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν ώστε να οδηγηθούν οι ίδιοι και οι μαθητές τους σε υψηλότερα επιτεύγματα.

Εκτός όμως από τον ανθρώπινο παράγοντα υπάρχουν και τεχνικές που διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησής του ώστε αυτή να οδηγεί πράγματι στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Αναφορά στις τεχνικές αυτές έγινε στο 2ο κεφάλαιο. Ωστόσο, η Καδιανάκη (2008), δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην συμβολή της έρευνας δράσης στην αυτοαξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θεωρώντας ότι πρόκειται για δύο διαδικασίες παράλληλες και συχνά ταυτιζόμενες. Ο εκπαιδευτικός μέσω της αυτοαξιολόγησής του, διέρχεται από τα στάδια α) του προσδιορισμού του προβλήματος, β) της συλλογή δεδομένων, γ) της αμφισβήτησης, δ) της λήψης αποφάσεων, ε) της εφαρμογής και ζ) της αλλαγής. Τα αντίστοιχα στάδια της έρευνας δράσης είναι: (α) η αναγνώριση/ παρατήρηση, (β) ο σχεδιασμός, (γ) η δράση/ παρακολούθηση, (δ) ο κριτικός στοχασμός/ αξιολόγηση τα οποία εφαρμόζονται σε μια κυκλική ή σπειροειδή διάταξη (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) που επαναλαμβάνεται από τους ερευνητές όσες φορές χρειάζεται για τη βελτιστοποίηση του αποτελέσματος. Επομένως τα στάδια της αυτοαξιολόγησης ταυτίζονται με εκείνα της έρευνας δράσης (Vulliamy & Webb, 1992; Kremer-Hayon, 1993; Hitchcock & Hughes, 1995; MacBeath,

2001) η οποία καθιστά τον εκπαιδευτικό ερευνητή του έργου του με στόχο να κατανοήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετέχει, να ερμηνεύσει τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσει τα προβλήματα και να διερευνήσει τις προοπτικές επίλυσής τους. Ουσιαστικά μέσω της έρευνάς του ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει για να βελτιώσει όχι μόνο την πρακτική του αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες ενεργεί. Η McNiff (1995:3) επισημαίνει ότι *«Η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει»*. Η έρευνα δράσης που διενεργείται από τους ίδιους τους μετέχοντες και κατά την οποία ο ερευνητής είναι συγχρόνως και δρων υποκείμενο θεωρείται από τον Elliot (2002), μοναδική πηγή γνώσης και διεκδικεί τον τίτλο της «αυθεντικής γνώσης». Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής αξιολογεί τη διδασκαλία του, ερμηνεύει τις καταστάσεις που παρατηρεί, ανιχνεύει τις πιθανές σχέσεις μεταξύ τους και χρησιμοποιεί τις παιδαγωγικές του γνώσεις, εμπειρίες και πεποιθήσεις για να ερμηνεύσει τα γεγονότα που παρατηρεί στην τάξη του. Έτσι κατά την αυτοαξιολόγησή του, βασιζόμενος στην έρευνα δράσης, έχει την δυνατότητα να βελτιώσει την πρακτική του, διερευνώντας τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν, φιλτράροντας τις εμπειρίες του μέσα από τις ευρύτερες επιστημονικές απόψεις, από το περιεχόμενα των σπουδών του και από τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που του επιβάλλονται από το θεσμικό πλαίσιο (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Συμπερασματικά, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι μια διαμορφωτική-αναστοχαστική διαδικασία (McColskey & Egelson, 1993; Airasian & Gullickson, 1997) που πραγματοποιείται σε όλη την διάρκεια της σταδιοδρομίας του. Λειτουργεί ανατροφοδοτικά αφού ερμηνεύοντας την εμπειρία της τάξης διαμορφώνει τις προσδοκίες του που καθοδηγούν τον καθορισμό των στόχων του και το μέγεθος της προσπάθειάς του ενώ παράλληλα τροποποιεί κατάλληλα την συμπεριφορά και την πρακτική του (Καψάλης, 1998; Κασσωτάκης, 1998). Οι McDonald & Bound (2003) ισχυρίζονται ότι η αυτοαξιολόγηση δεν είναι απλά μια ενδιαφέρουσα ή πολυτελής επιλογή για τους εκπαιδευτικούς, είναι μια θεμελιώδης επιλογή την οποία χαρακτηρίζουν ως «απαράβατο όρο» της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

3.5 Η άποψη των ελλήνων εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση

Στην Ελλάδα, η αξιολόγηση είναι ένα ζήτημα που έχει προκαλέσει εντάσεις, σκεπτικισμό και επιφυλάξεις στον κλάδο των εκπαιδευτικών. Ο Κουτούζης (2008: 31) ισχυρίζεται ότι η θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης έχει συναντήσει *«την αντίδραση του εκπαιδευτικού*

κόσμου της χώρας μας, γιατί χαρακτηριζόταν από αυταρχισμό, επιβολή, «πανοπτική» επιτήρηση, διοικητισμό, εμμονή στη μέτρηση, υποβάθμιση της «ιστορίας της τάξης»».

Οι μνήμες από την εποχή του επιθεωρητισμού δεν έχουν ατονήσει. Μέχρι το 1982, που διακόπηκε η σύνταξη υπηρεσιακών εκθέσεων από τους επιθεωρητές, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνταν όχι μόνο ως δάσκαλοι-παιδαγωγοί αλλά και για την εξωσχολική τους δράση. Μάλιστα στην δύσκολη, πολιτικά, μεταπολεμική περίοδο, έως το 1974, οι πολιτικές πεποιθήσεις τους ήταν συχνά το κυρίαρχο αξιολογικό κριτήριο για την αποτίμηση του έργου τους. Αποσπάσματα από υπηρεσιακές εκθέσεις της εποχής αυτής αποδεικνύουν τον αυστηρό έλεγχο στην υπηρεσιακή αλλά και την προσωπική-κοινωνική ζωή των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές:

«...υπόδειγμα σοβαρού, σταθερού, ευγενούς ψυχραίμου και θετικού χαρακτήρος, αρίστου οικογενειάρχου, ευσεβούς Χριστιανού και θερμού πατριώτου. Μετέσχε ου μόνον εις τον Ελληνοϊταλικόν πόλεμον αλλά και εις τον Εθνικόν Αγώνα κατά των Κομμουνιστοσυμμοριτών ως έφεδρος...» (Α.Ε. 1957, Δ33 όπ. αναφ. στο Μήλα, 2008).

Για άλλο εκπαιδευτικό κατά την διάρκεια της δικτατορίας

«Σέβεται τας παραδόσεις και ευλαβείται τα θεία και ιερά. Εκκλησιάζεται τακτικώς και ενδιαφέρεται ζωηρώς δια τον εθνικόν φρονηματισμόν και την καλλιέργειαν χριστιανικής συνειδήσεως εις τους μαθητάς και τους κατοίκους» (Α.Ε. 1969 όπ. αναφ. στο Μήλα, 2008).

Έτσι, στις μέρες μας, κάθε αναφορά στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση, ανασύρει από τις μνήμες, παρόμοια περιστατικά τα οποία έχουν χαρακτηρίσει αρνητικά τον θεσμό του επιθεωρητή και της δράσης του αφού διέπονταν από υποκειμενισμό, αυθαιρεσία και αυταρχισμό ενώ λειτούργησε περισσότερο ως φόβητρο για μαθητές και εκπαιδευτικούς παρά ως πηγή επιστημονικής καθοδήγησης. Ωστόσο στην έρευνα της Χαλκιοπούλου (2012), ο παράγοντας «Φόβος λόγω κακών μνημών» έρχεται τέταρτος στη σειρά αποτρεπτικός παράγοντας για την αξιολόγηση ενώ πρώτος είναι η «Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας», δεύτερος η «Καχυποψία ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης» και τρίτος η «Μη σωστή και άρτια ενημέρωση για τη διαδικασία αξιολόγησης».

Φαίνεται έτσι ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η αξιολόγησή τους δεν έχει μόνο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αλλά και πολιτικό, ιδεολογικό, οικονομικό και κοινωνικό. Αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο που επηρεάζει πρόσωπα και καταστάσεις και δεν

είναι μία ουδέτερη και ανώδυνη διαδικασία. Το περιεχόμενο και οι στόχοι της εκκινούν και ελέγχονται από την ασκούμενη, κάθε φορά, εκπαιδευτική πολιτική και εξυπηρετούν την επικρατούσα ιδεολογία. Αυτή είναι και η αιτία της δυσπιστίας των εκπαιδευτικών στην αμερόληπτη εφαρμογή της αξιολόγησης καθώς και για τους σκοπούς που εξυπηρετεί (Κωνσταντίνου, 2013). Παράδειγμα δυσπιστίας στην αντικειμενικότητα και την ειλικρίνεια των προθέσεων της υιοθέτησης της αξιολόγησης είναι η άποψη του Καλημερίδη (2017), ο οποίος αντιλαμβάνεται τις διάφορες μορφές αξιολόγησης, που επιχειρούν να επιβάλλουν οι κυβερνήσεις, ως συγκεκριμένη προσπάθεια ενοχοποίησης των εκπαιδευτικών και εξατομίκευσης των ευθυνών για την εκπαιδευτική κρίση επισημαίνοντας ότι πρόκειται για μια απόπειρα επιβολής του πειθαρχικού ελέγχου και του ανταγωνισμού σε όλο το εύρος των εκπαιδευτικών πρακτικών. Επιπλέον ο Καββαδίας (2014), ισχυρίζεται ότι η αυτοαξιολόγηση/αξιολόγηση οικοδομεί ένα πρωτόγνωρο καθεστώς διαπλοκής των κομματικών - διοικητικών και αξιολογικών μηχανισμών. Επισημαίνει ότι έτσι η σχολική κοινότητα αντί για χώρος συνεργασίας και συμβιωτικής προσπάθειας γίνεται βαθμιαία χώρος προσωπικής προβολής, διαρκούς ανταγωνισμού και κανιβαλισμού με απώτερο στόχο την κατηγοριοποίηση των σχολείων και το κλείσιμο πολλών από αυτά.

Τα τελευταία 35 χρόνια, στην Ελλάδα, η αξιολόγηση δεν εφαρμόστηκε συστηματικά. Μετά την ψήφιση του Ν. 1304/1982, όλες οι ελληνικές κυβερνήσεις επεδίωξαν να εφαρμόσουν συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, κανένα δεν εφαρμόστηκε συστηματικά αφού υπήρξε έντονη αντίδραση από τον κλάδο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ερμήνευαν κάθε παρόμοια κίνηση ως εκσυγχρονισμένη αναβίωση του «επιθεωρητισμού» (Κωνσταντίνου, 2013). Η πιο πρόσφατη προσπάθεια που έγινε με το προεδρικό διάταγμα 152/2013 συνάντησε και πάλι την αντίδραση των εκπαιδευτικών και ουσιαστικά έμεινε ανενεργό μέχρι που καταργήθηκε με διάταξη που περιλαμβάνεται στο [Σχέδιο Νόμου για τις Δομές Εκπαίδευσης \(ΦΕΚ 4547/18\)](#). Η ΔΟΕ σε ανακοίνωσή της στις 13/11/2013 συνέδεσε την αντίθεσή της προς το ΠΔ 512/2013 με το γεγονός ότι δε ελήφθησαν υπόψη οι δικές της «*παρατηρήσεις και προτάσεις για μια ανατροφοδοτική, γνήσια παιδαγωγική διαδικασία ουσιαστικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου*» (ΔΟΕ, 2013). Επιπλέον, η ΔΟΕ στην ίδια ανακοίνωση κάνει λόγο για «*φιλοσοφία [...] χειραγώγησης*» των εκπαιδευτικών μέσω των διαδικασιών της προτεινόμενης αξιολόγησης και τη συνδέει με απολύσεις εκπαιδευτικών (ΔΟΕ, 2013). Σε ανακοίνωση της στις 20/1/2014 αναφέρει ότι «*η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου*

*Παιδείας (υπό την όποια ηγεσία) αποδεικνύει ότι ως μοναδικό στόχο έχει τη χειραγώγηση και τιμωρία των εκπαιδευτικών»(ΔΟΕ,2014). Σε ανακοίνωση της ΟΛΜΕ της 8/1/2014 τονίζεται ότι «η αξιολόγηση επιχειρεί να μεταφέρει τα ταξικά αποτελέσματα της πολιτικής της Ε.Ε. – επιχειρήσεων - κυβέρνησης στο μαθητή, στον εκπαιδευτικό, στο γονιό, στη σχολική μονάδα», και στην συνέχεια αναφέρεται ότι «διαμέσου των διαφόρων αξιολογήσεων η Ε.Ε., το Υπουργείο Παιδείας και η Κυβέρνηση επιχειρούν [...] να προχωρήσουν σε μαζικές απολύσεις εκπαιδευτικών συνδέοντας την αξιολόγηση με το νέο πειθαρχικό δίκαιο»(ΟΛΜΕ,2014). Τέσσερα χρόνια αργότερα, με ανακοίνωσή του στις 24/4/18, το ίδιο το **υπουργείο Παιδείας αναφέρει** ότι καταργεί την «**τιμωρητική**» **αξιολόγηση των εκπαιδευτικών** : «Καταργείται το ΠΔ 152/2013 το οποίο προκάλεσε προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων καθώς διαπνέονταν από **ανορθολογικές προβλέψεις** -όπως η ύπαρξη σταθερών ποσοστών κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών- καθώς και από **τιμωρητικό χαρακτήρα** λόγω της σύνδεσής του με την μισθολογική εξέλιξη, τις διαθεσιμότητες και τις απολύσεις εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα τη δημιουργία δυσπιστίας, αμφισβήτησης και αντίθεσης από την εκπαιδευτική κοινότητα που ακύρωσε στην πράξη κάθε προσπάθεια εφαρμογής».*

Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, άρχισε να συζητείται στη χώρα μας προς το τέλος της δεκαετίας του 1970. Πρώτη επίσημη αναφορά για το μοντέλο αυτό πραγματοποιείται στην εγκύκλιο Γ2/4791/7-9-1998 του ΥΠΕΠΘ που αναφερόταν στο πλαίσιο της αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Κατά το μοντέλο αυτό ο εκπαιδευτικός προβλέπεται να αξιολογεί τον εαυτό του βάσει προσχεδιασμένων κριτηρίων, τα οποία καθορίζονται από τον ίδιο ή από το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης του σχολείου (Παπασταμάτης, 2001). Ποιά είναι όμως η άποψη των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγησή τους;

Οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών ενώ έχουν ασχοληθεί σοβαρά τόσο με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού όσο και με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας φαίνεται ότι δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, οι έρευνες με αποκλειστικό αντικείμενο την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι ελάχιστες και συνεπώς δεν είναι δυνατή η σκιαγράφηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγησή τους. Ωστόσο, κάποια στοιχεία και απόψεις μπορούν να εξαχθούν από τις έρευνες που αφορούν στην γενικότερη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ή του εκπαιδευτικού έργου. Στις έρευνες αυτές, η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών προβάλλεται ως εναλλακτική, ήπια μορφή εσωτερικής αξιολόγησης και συνήθως μελετάται μέσω ένθετων υποερωτημάτων σε

ερωτηματολόγια που πραγματεύονται την γενικότερη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού του έργου. Έτσι φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς τη συμμετοχή του αξιολογούμενου στην αξιολόγησή του χωρίς όμως να γίνεται κάποια σημαντική αναφορά στον τρόπο και τις τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν στην αξιολόγησή τους. (Ξανθάκου και συνεργάτες, 2002; Πασιαρδής, 1994). Ωστόσο, στην έρευνα του Κρέκη (2012), στο ερώτημα που διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους φορείς αξιολόγησής τους, αποδίδεται 81,8 % στον σχολικό σύμβουλο και 80 % στην αυτοαξιολόγηση ενώ σε άλλες έρευνες όπως της Παμουκτσόγλου (2001) η αυτοαξιολόγηση βρίσκεται στην πρώτη θέση (Κρέκης, 2012). Βέβαια, από την έρευνα του Κρέκη (2012) φαίνεται ότι παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τηρούν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, δείχνουν καχυποψία και έλλειψη εμπιστοσύνης για τον τρόπο που αυτή θα εφαρμοστεί.

Η Ghoula (2004) στην έρευνά της για τις απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγησή τους ισχυρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός της ήθελαν να αυτοαξιολογηθούν γιατί έβλεπαν την αυτοαξιολόγηση ως το μέσο για να ανιχνεύσουν την επαγγελματική τους κατάσταση, αλλά και για να ικανοποιήσουν την αίσθηση της επαγγελματικής υπευθυνότητας που είχαν αναπτύξει. Η αίσθηση αυτή ήταν τόσο έντονη που τους ώθησε να δεχτούν να αυτοαξιολογηθούν παρά τις υπόνοιές τους ότι η αυτοαξιολόγησή τους είχε και έναν χαρακτήρα λογοδοσίας. Ο στόχος τους ήταν η διάγνωση των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών της πρακτικής τους, η αποτίμηση των επιτευγμάτων των μαθητών τους, η ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο και τέλος η μάθηση. Ωστόσο, ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος ανέφεραν ότι αισθάνθηκαν άγχος κατά την αυτοαξιολόγησή τους. Βέβαια η πλειοψηφία αυτών αναγνώρισαν ότι η αυτοαξιολόγηση ως πρακτική ήταν πολύτιμη και άρρηκτα συνδεδεμένη με τα καθήκοντά τους και ανέφεραν ότι ήταν πρόθυμοι να προωθήσουν την πρακτική της αυτοαξιολόγησης συμμετέχοντας σε οποιαδήποτε επίσημη κατάρτιση αυτοαξιολόγησης εάν και όποτε αυτή γινόταν (Ghoula, 2004).

Από την έρευνα των Παναγιωτίδου, Γούστερη και Γκλούμπου (2006) που διερεύνησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δέχονται ότι με την αυτοαξιολόγησή του ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτείται, βελτιώνεται και ελέγχει την επίτευξη των διδακτικών του στόχων ενώ περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος υποστηρίζουν ότι η

συνεργασία με τους συναδέλφους μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης.

Στην έρευνα της Καδιανάκη (2008), οι εκπαιδευτικοί του δείγματός της θεωρούν ότι με την αυτοαξιολόγησή τους βελτιώνονται και αναπτύσσονται ως άτομα κι ως επαγγελματίες. Επιπλέον, δεν θεωρούν την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης επίπονη και χρονοβόρα ενώ παράλληλα δεν συμφωνούν με την άποψη ότι με την αυτοαξιολόγηση ο εκπαιδευτικός διακινδυνεύει την αυτοεκτίμηση και το κύρος του.

Τέλος, στην έρευνα της Χαλκιοπούλου (2012), με θέμα «Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του Νόμου 3848/2010» στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;» διαπίστωσε ότι οι τέσσερις σημαντικότεροι φορείς αξιολόγησης τους οποίους αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματός της ήταν «Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός» (85,2%), ο «Σχολικός Σύμβουλος» (58,1%), οι «Μαθητές της τάξης» (49,1%) και ο «Διευθυντής του σχολείου» (49%) ενώ οι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν αρνητικά απέναντι σε όλους τους εξωτερικούς αξιολογητές. Επιπλέον, στην ερώτηση, «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές αξιολόγησης μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού;» απάντησαν την «Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση» ή έναν «Συνδυασμό εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης» και όχι την ατομική εσωτερική αξιολόγηση από συνάδελφο. Η δήλωση των εκπαιδευτικών ότι επιθυμούν περισσότερο να αξιολογούν οι ίδιοι το έργο τους, ερμηνεύεται από την ερευνήτρια ως συνέπεια της άποψής τους ότι οι ίδιοι έχουν καλύτερη γνώση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την διδακτική πράξη και είναι σε θέση να αξιολογήσουν καλύτερα όλους τους παράγοντες που συντελούν στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου και όχι μόνο τον εαυτό τους. Παράλληλα, τους δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν τις δυνατότητές τους, να υπερβούν τις αδυναμίες τους αλλά και να αντιληφθούν καλύτερα το δικό τους ρόλο μέσα στη σχολική μονάδα. Τα οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από την αυτοαξιολόγησή του καθώς και από την συλλογική εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι ότι γίνεται ερευνητής του δικού του έργου αλλά και του έργου των υπόλοιπων φορέων της εκπαίδευσης, αναδεικνύεται σε στοχαστικό επαγγελματία και ενισχύεται τόσο η δική του αυτονομία όσο και η αυτονομία της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί.

Εν τέλει μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, ενώ η έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου έχει προχωρήσει αρκετά (Καπαχτσή, 2011; Γκέκας, 2011; Μπινιάρη, 2012; Ζαφείρη, 2014; Αναστασίου, 2017; Ζαφείρη, 2014 κ.ά.) η έρευνα για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε πολύ πρώιμο στάδιο. Εφόσον όμως υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι πρόθυμοι να αυτοαξιολογηθούν γιατί βλέπουν την αυτοαξιολόγησή τους ως ένα μέσο ενίσχυσης της αυτογνωσίας τους, προσδιορισμού των εκπαιδευτικών τους αναγκών, καθορισμού της διαδικασίας της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, και φυσικά βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους, θα πρέπει να γίνει μία περισσότερο επικεντρωμένη στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έρευνα, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις, οι προβληματισμοί αλλά και οι προτάσεις τους.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1 Μεθοδολογία

Όπως αναπτύχθηκε διεξοδικά στα προηγούμενα, ο προβληματισμός σχετικά με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απασχολεί την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον ενδιαφέρει τις κυβερνήσεις και όσους χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών καθώς και τους διεθνείς οργανισμούς οι οποίοι βλέπουν στη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη τον δρόμο για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών δεν συμπίπτουν πάντοτε με τις απόψεις των υπόλοιπων συντελεστών της εκπαίδευσης, τοπικών αλλά και παγκόσμιων, αντίθετα μάλιστα συχνά υπάρχει διάσταση απόψεων, δισταγμός και καχυποψία.

Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις ενός δείγματος εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας απέναντι στον επαγγελματισμό και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, εξετάζεται, κατά πόσο θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση καθώς και ο αναστοχασμός μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και κατ' επέκταση στον επαγγελματισμό τους. Ειδικότερα τους ζητήθηκε, με μία σειρά προσωπικών και ευαίσθητων ερωτήσεων, να αυτοκατηγοριοποιηθούν ως προς το επίπεδο του επαγγελματισμού τους και να εκφράσουν τις απόψεις τους για την διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση καθώς και για το πού αυτή θα πρέπει να αποσκοπεί. Παράλληλα ανιχνεύθηκαν οι πεποιθήσεις τους για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και τον αναστοχασμό στην εκπαιδευτική πράξη και επιδιώχθηκε η ειλικρινής τους απάντηση στο ερώτημα αν οι ίδιοι αξιολογούν τον εαυτό τους και αν αναστοχάζονται πάνω στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποσοτική γιατί:

- δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να απευθυνθεί σε εκτεταμένο πλήθος συμμετεχόντων

- σε αυτή τίθενται συγκεκριμένα, περιορισμένα ερωτήματα για να εξασφαλιστούν μετρήσιμα και παρατηρήσιμα δεδομένα πάνω στις μεταβλητές που έχουν αρχικά καθοριστεί δίνοντας έμφαση στην συλλογή και ανάλυση πληροφοριών σε αριθμητική μορφή
- αποσκοπεί στην εύρεση αιτιωδών ή συσχετιστικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών παρέχοντας, ταυτόχρονα, τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Creswell, 2002).

4.2 Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε ήταν το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο για το οποίο ο Βάμβουκας (2010:246) διευκρινίζει ότι :

« ...είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες ερευνητικές πληροφορίες. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στις γνώσεις, τις γνώμες, τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματα, τις προσδοκίες, τις στάσεις, τις αξίες και γενικά στα χαρακτηριστικά όλων των όψεων της προσωπικότητας του ατόμου και στη συμπεριφορά του σε προκαθορισμένες καταστάσεις».

Τα πλεονεκτήματα της χρήσης των ερωτηματολογίων είναι η μεγάλη έκταση και η ποικιλία των δεδομένων που είναι δυνατό να συγκεντρωθούν, η εξοικονόμηση χρόνου και κόστους καθώς και η ελεύθερη και ανώνυμη έκφραση των ερωτώμενων ιδιαίτερα όταν δεν έρχονται σε άμεση επικοινωνία με τον ερευνητή (Παρασκευόπουλος,1993). Βέβαια, ο Oppenheim (1961) τόνισε ότι η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου είναι μία σύνθετη διαδικασία που δεν μπορεί να γίνει από όλους. Αποτελεί το μοναδικό μέσο επικοινωνίας του ερευνητή με τους ερωτώμενους και γι' αυτό η κατασκευή του καταλήγει να είναι η πιο κρίσιμη και λεπτή διαδικασία της έρευνας και έχει καθοριστική σημασία για την επιτυχία ή την αποτυχία της (Oppenheim, 1961 όπ. αναφ. στο Bell, 2001). Πράγματι, σε μία έρευνα ακόμη και αν εφαρμοστεί το αποτελεσματικότερο σχέδιο δειγματοληψίας και η καλύτερη στατιστική ανάλυση, δεν θα εξαχθούν σωστά συμπεράσματα αν το ερωτηματολόγιο ήταν ακατάλληλο και ασαφές.

Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Likert) και συμπληρώθηκε χωρίς την παρουσία του ερευνητή με στόχο να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων ώστε να ενθαρρυνθούν οι ερωτώμενοι να δώσουν ειλικρινείς και αξιόπιστες

απαντήσεις. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης το οποίο σε συνδυασμό με τους στόχους της έρευνας έδωσαν τα ερεθίσματα για την κατασκευή ενός προσχεδίου. Επιπλέον, στην δημιουργία του ερωτηματολογίου, υπήρξαν ιδιαίτερα χρήσιμα τα ερωτηματολόγια από ελληνικές διδακτορικές διατριβές και διπλωματικές εργασίες. Τέτοια ήταν τα ερωτηματολόγια των Φωτοπούλου (2013), Σκόδρα (2010), Κόκιου (2018), Καδιανάκη (2008), Μπινιάρη (2012), Χαλκιοπούλου (2012), Τσολακίδη (2018) και Βούλγαρη (2017). Λαμβάνοντας υπόψη το βασικό μειονέκτημα των ερωτηματολογίων που είναι η αδυναμία του ερευνητή να αποσαφηνίσει τις ερωτήσεις του κατά την διάρκεια της συμπλήρωσής του, το προσχέδιο συζητήθηκε με εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια φιλικών συζητήσεων και όχι πιλοτικής εφαρμογής, οι οποίοι έκαναν τις παρατηρήσεις τους όσον αφορά στη σαφήνεια των ερωτήσεων και στο χρόνο συμπλήρωσής του. Στην συνέχεια έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις ώστε οι ερωτώμενοι να μην συναντήσουν δυσκολίες κατά τη συμπλήρωσή του και να γίνει πιο περιεκτικό και ελκυστικό. Κύριο μέλημα της ερευνήτριας ήταν η διατύπωση των ερωτήσεων με τρόπο που να μην προσβάλλει τους συμμετέχοντες και να μην δημιουργεί στους ερωτώμενους την υποψία-αίσθηση ότι καθοδηγούνται να δώσουν συγκεκριμένες απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας χωρίζεται σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα (Α) απαρτίζεται από δέκα ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Αυτά είναι το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, οι πρόσθετες σπουδές, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία, η περιοχή του σχολείου, ο τύπος του σχολείου (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ), το μέγεθος της σχολικής μονάδας, η σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού με το δημόσιο (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος) και η πιθανή κατοχή θέσης ευθύνης. Η δεύτερη ενότητα (Β) αποτελείται από επτά ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες αφορούν στις μεταβλητές της έρευνας που είναι: οι παράγοντες που οδήγησαν στην επιλογή του επαγγέλματος, οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών-επαγγελματισμός, τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού, η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη και οι στόχοι της, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και ο αναστοχασμός. Οι ερωτήσεις αυτές αποτελούνται από υποερωτήσεις στις οποίες ο συμμετέχων απαντάει μέσω πεντάβαθμης κλίμακας Likert που είναι είτε ΚΑΘΟΛΟΥ(0)-ΕΛΑΧΙΣΤΑ(1)-ΜΕΤΡΙΑ(2)-ΠΟΛΥ(3)-ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ(4) ή ΠΟΤΕ(0)-ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ(1)-ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ(2)-ΣΥΧΝΑ(3)-ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(4).

Αναλυτικά, στην ερώτηση Β.11 ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τους παράγοντες που συνέβαλαν στην επιλογή του επαγγέλματός τους καθώς και τον βαθμό στον οποίο αυτοί

υπήρξαν καθοριστικοί ή όχι. Η ερώτηση B.12 αφορά στο πώς αντιλαμβάνονται τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις (επαγγελματισμός) και αποτελείται από πέντε προτάσεις στις οποίες τους ζητήθηκε να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Η ερώτηση B.13 αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών οι οποίοι δηλώνοντας τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους στις οκτώ προτάσεις που ακολουθούν εκφράζουν τις αντιλήψεις, τις στάσεις και την δέσμευσή τους με το επάγγελμά τους. Στην ερώτηση B.14, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε πέντε προτάσεις που σχετίζονται με την διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και τους τρόπους που αυτή μπορεί να επιτευχθεί. Η ερώτηση B.15, αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την στόχευση-συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και αποτελείται από επτά προτάσεις. Στην ερώτηση B.16, μέσω των εννέα προτάσεων που την αποτελούν, ανιχνεύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του έργου τους, την σύνδεσή της με την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς και οι φόβοι-ανησυχίες που αυτή τους δημιουργεί. Τέλος, στην ερώτηση B.17, η οποία αποτελείται από επτά προτάσεις, ανιχνεύεται κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στην τάξη τους αναστοχαστικές τεχνικές και πώς αυτές συνδέονται με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

4.3 Ο πληθυσμός της έρευνας

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που κατά την διάρκεια της διεξαγωγής της υπηρετούσαν σε σχολεία του νομού Μαγνησίας. Τα σχολεία στα οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βρίσκονταν σε αστικές κυρίως περιοχές. Αν και ο αρχικός σχεδιασμός ήταν να συμπεριληφθούν στην έρευνα και σχολεία ημιαστικών και αγροτικών περιοχών του νομού, αυτό δεν κατέστη δυνατό αφού η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε κατά την περίοδο των Πανελληνίων Εξετάσεων, κατά την διάρκεια της οποίας μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών απασχολούνται στα εξεταστικά και στα βαθμολογικά κέντρα των νομών και όχι στα σχολεία τους. Τα σχολεία που επιλέχθηκαν αντιπροσωπεύουν όλους τους κύριους τύπους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) καθώς και ένα Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο. Το κριτήριο ήταν η καλύτερη δυνατή απεικόνιση των στοιχείων του πληθυσμού που θα ερευνηθεί. Κάθε ερωτηματολόγιο συνοδεύταν από μία εισαγωγική επιστολή της ερευνήτριας μέσω της οποίας διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων καθώς και για το σκοπό της χρήσης των δεδομένων που θα προκύψουν από την

έρευνα. Διανεμήθηκαν 200 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 177 ποσοστό ανταπόκρισης: 177/200 δηλαδή 88,5%.

4.4 Η διαδικασία της έρευνας

Τα δεδομένα της έρευνας προήλθαν από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, των οποίων η διανομή και η συλλογή έγινε κατά το χρονικό διάστημα από 1 Ιουνίου 2019 έως 30 Ιουνίου 2019. Τα σχολεία που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα ανήκουν στο πολεοδομικό συγκρότημα της πόλης του Βόλου (για λόγους που αναλύθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο). Επιλέχθηκαν με τρόπο αντιπροσωπευτικό αλλά και με κριτήριο την δυνατότητα πρόσβασης της ερευνήτριας είτε γιατί είχε υπηρετήσει σε αυτά είτε λόγω των φιλικών και επαγγελματικών δεσμών της με μέλη του διδακτικού τους προσωπικού. Έτσι, αφού ζητήθηκε άδεια από την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού, η ερευνήτρια απευθύνθηκε στα σχολεία: 4^ο Γυμνάσιο Βόλου, 7^ο Γυμνάσιο Βόλου, 9^ο Γυμνάσιο Βόλου, 10^ο Γυμνάσιο Βόλου, 2^ο Λύκειο Βόλου, 4^ο Λύκειο Βόλου, 6^ο Λύκειο Βόλου, 2^ο Λύκειο Ν. Ιωνίας Βόλου, 1^ο ΕΠΑΛ Ν. Ιωνίας Βόλου και Εσπερινό ΕΠΑΛ Ν. Ιωνίας Βόλου καθώς και σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε έναν εκπαιδευτικό κάθε σχολείου ο οποίος ανέλαβε να τα διανείμει στους συναδέλφους του και αφού αυτά συμπληρωθούν να τα συλλέξει και να τα επιστρέψει στην ερευνήτρια.

Μετά την συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίηση, η καταχώρηση και η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων που έγινε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics (version 19) ενώ τα γραφήματα έγιναν με excel 2007.

4.5 Αξιοπιστία των κλιμάκων της μελέτης

Μετά την καταχώρηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας Cronbach για τα κύρια ερωτήματα κάθε τμήματος του ερωτηματολογίου. Η αρχική αξιοπιστία Cronbach για τα ερωτήματα των παραγόντων επιλογής επαγγέλματος ήταν χαμηλή με $\alpha=0,33$ (6 ερωτήματα). Προκειμένου τα ερωτήματα αυτά να φθάσουν σε επαρκές και αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας, αφαιρέθηκαν διαδοχικά τρία ερωτήματα, τα B11.1 («Προσωπική επιλογή»), B11.6 («Άλλοι»), και B11.5 («Βρέθηκα τυχαία, με βάση τις μονάδες επιτυχίας»). Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach για τα υπολειπόμενα ερωτήματα B11.2, B11.3 και B11.4 ήταν αποδεκτός με $\alpha=0,70$ (3 ερωτήματα).

Τα ερωτήματα του τμήματος «Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών-επαγγελματισμός» είχαν υψηλή και αποδεκτή αξιοπιστία με δείκτη $\alpha=0,77$ (5 ερωτήματα). Ιδιαίτερα υψηλή και αποδεκτή αξιοπιστία Cronbach είχαν τα ερωτήματα των απόψεων για τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη ($\alpha=0,80$, 5 ερωτήματα) και του σκοπού και της συμβολής των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης ($\alpha=0,82$, 7 ερωτήματα).

Στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η αρχική αξιοπιστία ήταν μέτρια με $\alpha=0,57$ (8 ερωτήματα). Προκειμένου ο δείκτης αξιοπιστίας να φθάσει σε αποδεκτό επίπεδο, αφαιρέθηκε ένα ερώτημα, το ερώτημα B16.1. Ο δείκτης αξιοπιστίας στα υπολειπόμενα ερωτήματα της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού ήταν $\alpha=0,62$ (7 ερωτήματα). Τέλος, ο Αναστοχασμός είχε αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=0,71$ (7 ερωτήματα). Τα αποτελέσματα των ελέγχων αξιοπιστίας παρατίθενται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Έλεγχοι αξιοπιστίας

	Αξιοπιστία Cronbach
1. Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος (Οικογένεια, σχολείο, κοινωνικό περιβάλλον)	0,696
2. Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών-επαγγελματισμός	0,769
3. Χαρακτηριστικά επαγγελματισμού	0,679
4. Απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη	0,800
5. Σκοπός και συμβολή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσης	0,817
6. Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού	0,619
7. Αναστοχασμός	0,712

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τις έρευνας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς και τους τρόπους αναβάθμισής τους μέσα από τις μεθόδους της επαγγελματικής ανάπτυξης και ιδιαίτερα μέσω της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού. Αρχικά αναφέρονται τα δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά του δείγματος των 177 συμμετεχόντων. Εν συνεχεία παρουσιάζονται οι απαντήσεις του δείγματος στα κυρίως ερωτήματα. Τέλος, απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

5.1 Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος

Οι Πίνακες 2 έως 4 που ακολουθούν παρουσιάζουν τα δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά του δείγματος. Στα κάποια από αυτά τα ερωτήματα υπήρχαν ελλιπείς απαντήσεις που κυμαίνονταν από μία (1) έως δέκα (10). Οι Πίνακες παρουσιάζουν τα έγκυρα ποσοστά απάντησης με βάση το εκάστοτε έγκυρο δείγμα. Οι γυναίκες αποτελούσαν την πλειοψηφία του δείγματος με 65,9%, ενώ οι άνδρες το 34,1%. Ωστόσο τέσσερεις συμμετέχοντες δεν απάντησαν στην ερώτηση την σχετική με το φύλο τους. Η πλειοψηφία του δείγματος είχε ηλικία πάνω από 50 ετών (55,2%), και το 43,7% είχε ηλικία από 36 έως 50 ετών, ενώ μόνο δύο συμμετέχοντες είχαν ηλικία από 22 έως 35 ετών (1,1%). Τρεις ερωτηθέντες δεν ανέφεραν την ηλικία τους. Σχετικά με την προϋπηρεσία τους, το 1,7% των ερωτηθέντων είχε συνολική υπηρεσία έως 3 χρόνια, το 3,4% είχε προϋπηρεσία από 4 έως 6 χρόνια, το 36,2% είχε προϋπηρεσία από 7 έως 18 χρόνια, το 44,3% είχε προϋπηρεσία από 19 έως 30 χρόνια και, τέλος, το 14,4% είχε ακόμα μεγαλύτερη συνολική υπηρεσία, πάνω από 30 έτη.

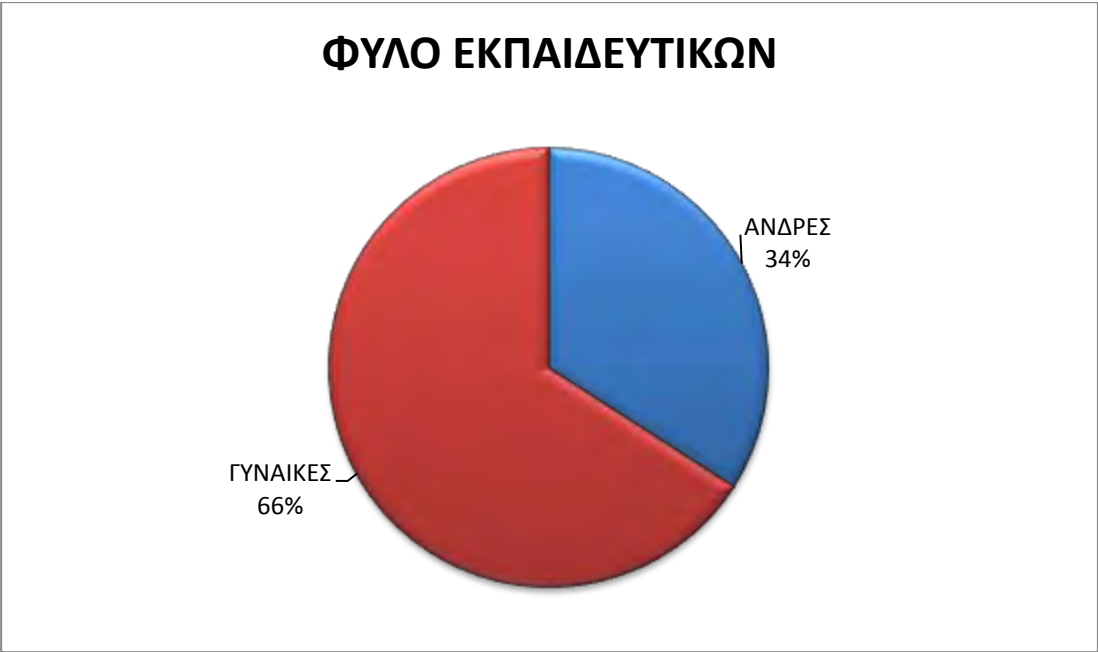
Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος υπηρετούσε σε σχολείο αστικής περιοχής (94,9%). Το 4,5% υπηρετούσε σε ημιαστική περιοχή και ένας συμμετέχων υπηρετούσε σε αγροτική περιοχή (0,6%). Το 40,7% του δείγματος υπηρετούσε στο Γυμνάσιο, το 30,5% υπηρετούσε στο Λύκειο, το 24,3% υπηρετούσε σε ΕΠΑΛ, και το 4,5% υπηρετούσε σε περισσότερα από ένα σχολεία. Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος απασχολούταν με μόνιμη σχέση εργασίας (88,7%). Το 11,3% ήταν αναπληρωτές. Το 15,9% εργαζόταν σε θέση ευθύνης, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία δεν εργαζόταν σε θέση ευθύνης (84,1%).

Σε ό,τι αφορά τις πρόσθετες σπουδές των ερωτηθέντων, το 11,3% διέθετε δεύτερο πτυχίο και το 29,9% διέθετε μεταπτυχιακό ενώ το 4% του δείγματος διέθετε διδακτορικό πτυχίο. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες διέθεταν πρόσθετες σπουδές σε ξένη γλώσσα (54,2%). Η πλειοψηφία επίσης διέθετε πρόσθετες σπουδές στις ΤΠΕ-Α (61%), ενώ πολλοί συμμετέχοντες διέθεταν πρόσθετες σπουδές στις ΤΠΕ-Β (42,4%). Το 33,3% του δείγματος απάντησε ότι διαθέτει «άλλες» πρόσθετες σπουδές ενώ το 14,7% του δείγματος δεν διέθεταν πρόσθετες σπουδές ή επιμορφώσεις πέραν του βασικού τους πτυχίου (Πίνακας 2).

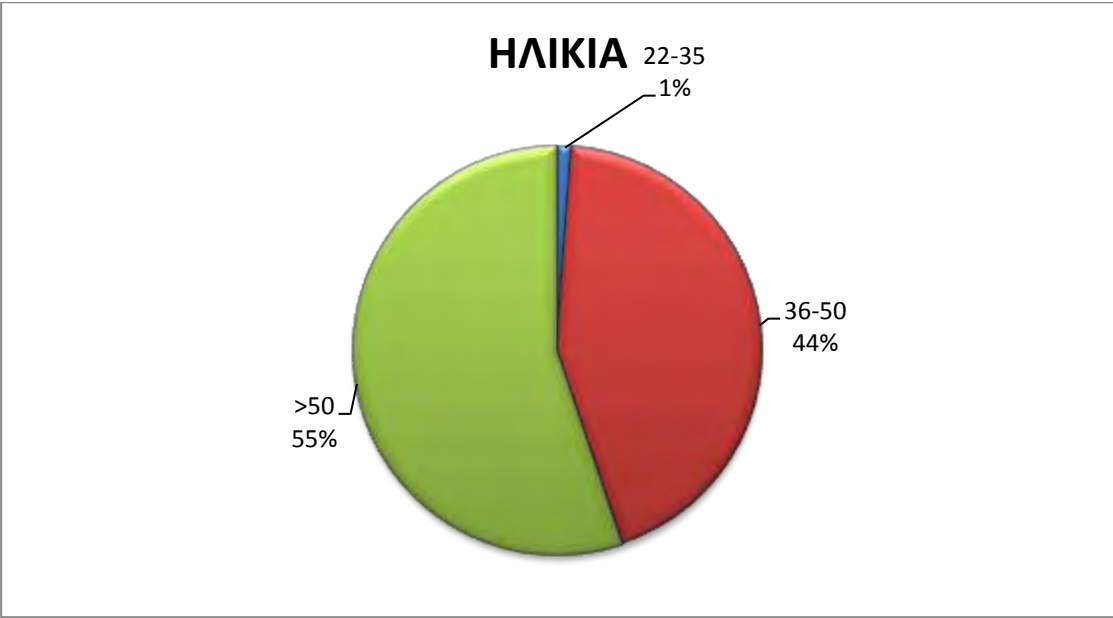
Πίνακας 2. Δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά του δείγματος

		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Γυναίκες	114	65,9
	Άνδρες	59	34,1
	Σύνολο	173	100,0
Ηλικία	22-35 ετών	2	1,1
	36-50 ετών	76	43,7
	>50 ετών	96	55,2
	Σύνολο	174	100,0
Συνολική υπηρεσία	1-3 έτη	3	1,7
	4-6 έτη	6	3,4
	7-18 έτη	63	36,2
	19-30 έτη	77	44,3
	>30 έτη	25	14,4
	Σύνολο	174	100,0
Περιοχή σχολείου	Αστική	168	94,9
	Ημιαστική	8	4,5
	Αγροτική	1	0,6

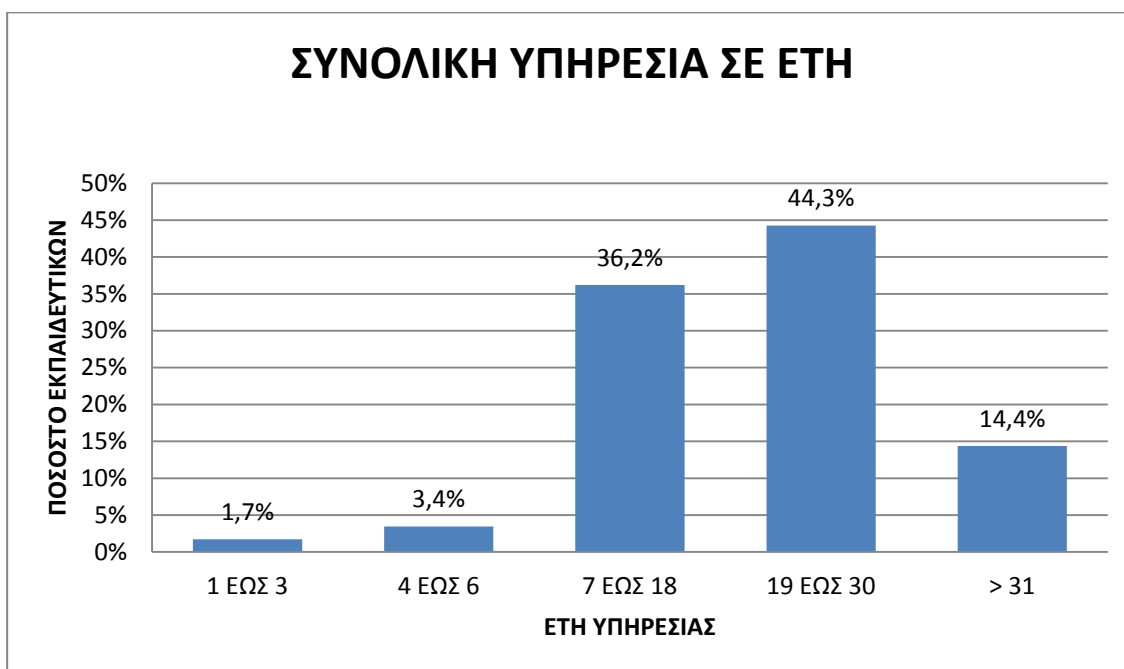
	Σύνολο	177	100,0
Τύπος σχολείου	Γυμνάσιο	72	40,7
	Λύκειο	54	30,5
	ΕΠΑΛ	43	24,3
	Πάνω από 1 σχολείο	8	4,5
	Σύνολο	177	100,0
Σχέση εργασίας	Μόνιμοι	157	88,7
	Αναπληρωτές	20	11,3
	Σύνολο	177	100,0
Θέση ευθύνης	Ναι	27	15,9
	Όχι	143	84,1
	Σύνολο	170	100,0
Πρόσθετες σπουδές	Δεύτερο πτυχίο	20	11,3
	Μεταπτυχιακό	53	29,9
	Διδακτορικό	7	4,0
	Ξένη γλώσσα	96	54,2
	ΤΠΕ-Α	108	61,0
	ΤΠΕ-Β	75	42,4
	Άλλο	59	33,3
	Χωρίς πρόσθετες σπουδές	26	14,7



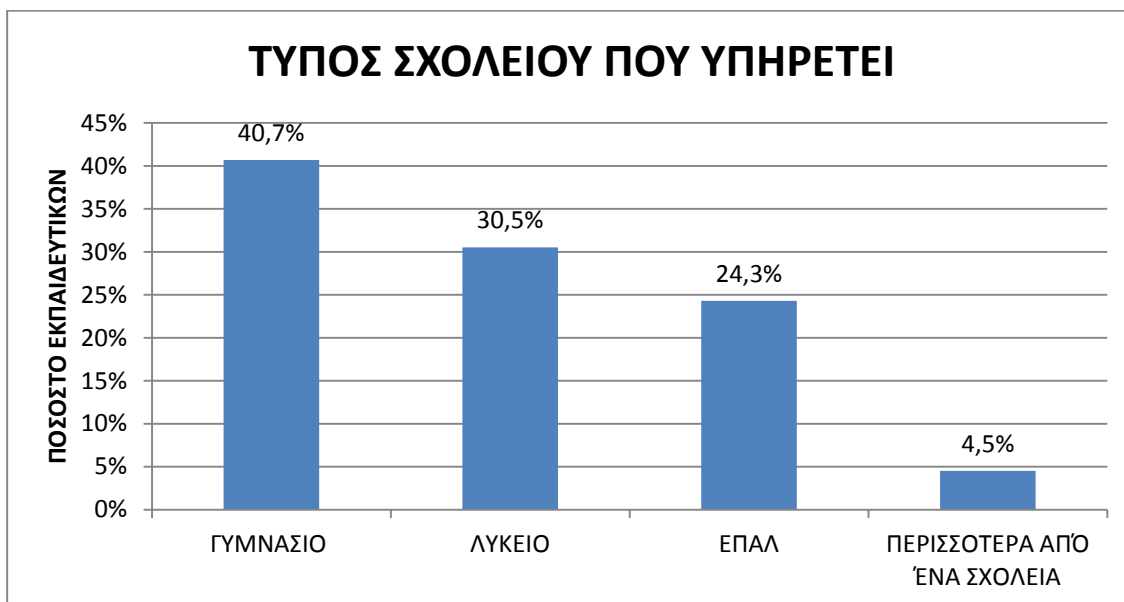
Διάγραμμα 1: Τα ποσοστά των συμμετεχόντων ως προς το φύλο



Διάγραμμα 2: Τα ποσοστά των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία



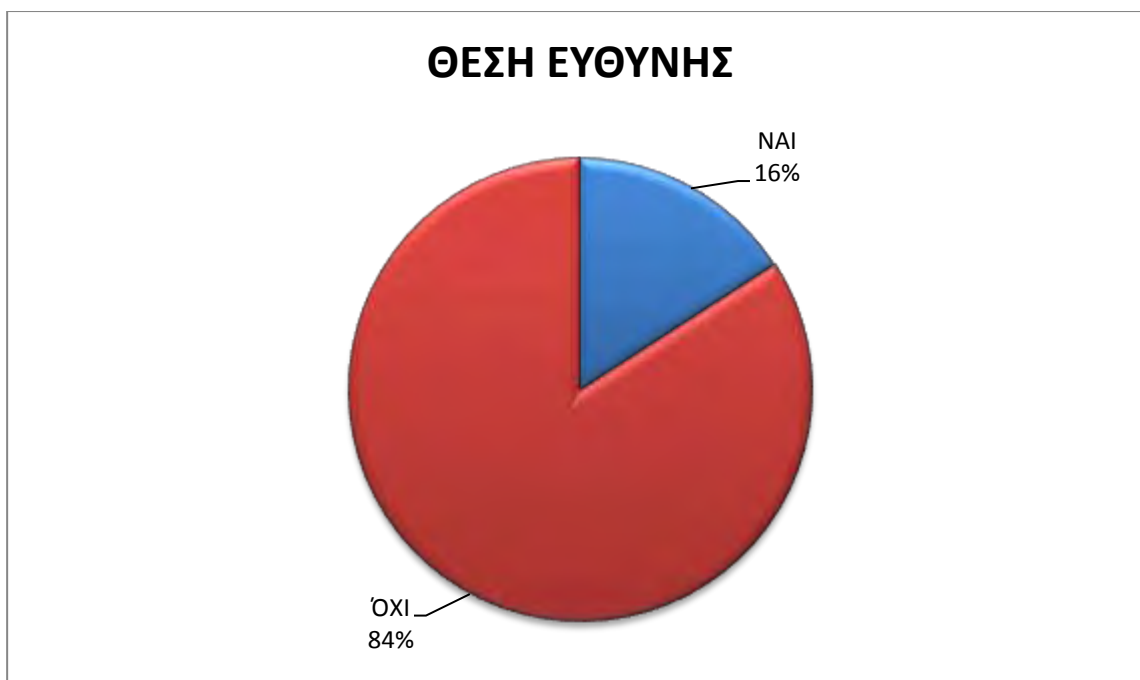
Διάγραμμα 3: Τα ποσοστά των συμμετεχόντων ως προς την συνολική υπηρεσία τους



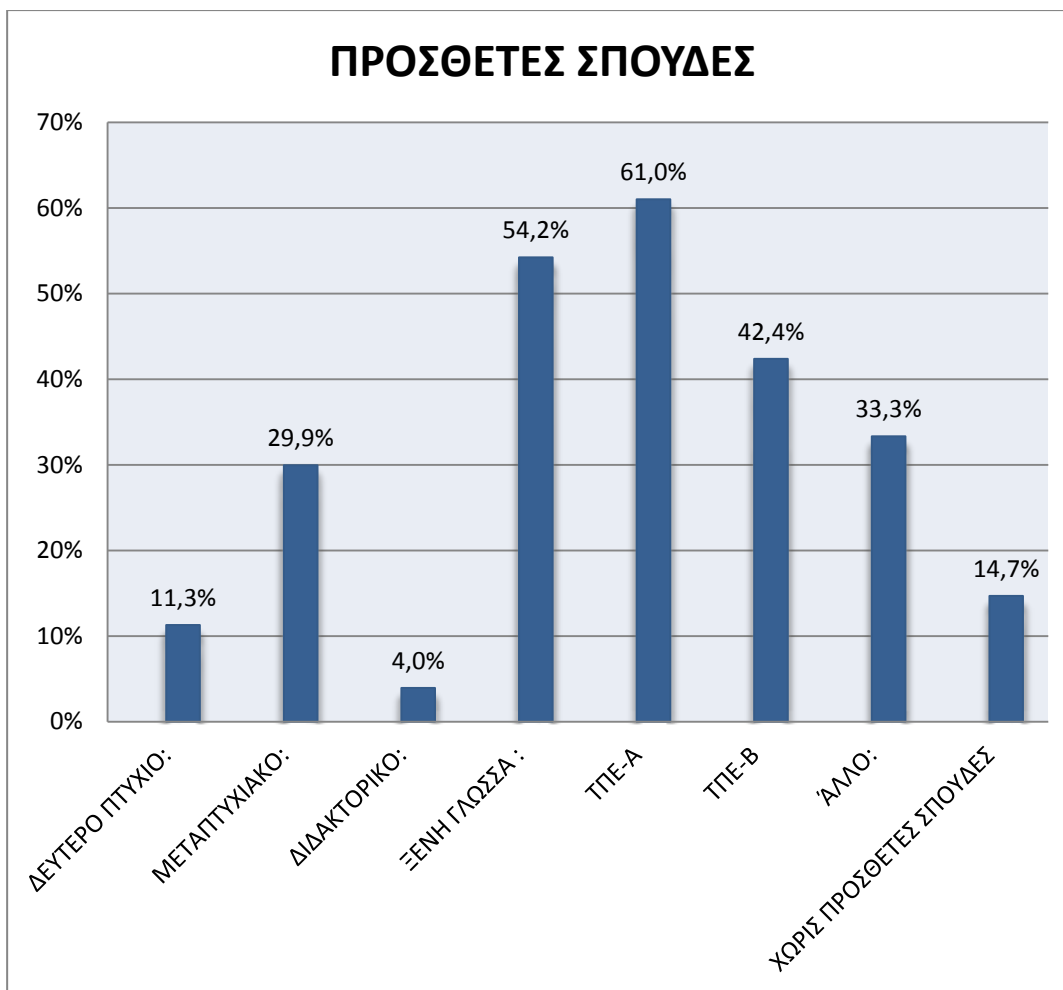
Διάγραμμα 4: Τα ποσοστά των συμμετεχόντων ως προς τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν



Διάγραμμα 5: Ποσοστά αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών του δείγματος



Διάγραμμα 6: Ποσοστά συμμετεχόντων με ή χωρίς θέση ευθύνης



Διάγραμμα 7: Οι πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος

Κατά μέσο όρο, τα σχολεία είχαν μέγεθος 282,62 μαθητών, με τυπική απόκλιση 60,88 μαθητές, με ελάχιστο μέγεθος τους 22 μαθητές και μέγιστο μέγεθος τους 400 μαθητές (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μέγεθος σχολείου

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Μέγεθος σχολείου	167	22	400	282,62	60,884

Όσον αφορά τις ειδικότητες που αναφέρθηκαν, αυτές ποίκιλαν σημαντικά και παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Οι συχνότερα αναφερόμενες ειδικότητες ήταν ΠΕ02 με 25,8%, ΠΕ03 με 15%,

ΠΕ04 με 11,4%, ΠΕ87 με 6,6%, ΠΕ82 με 4,8%, και ΠΕ01 με 4,2%, ΠΕ06 με 4,2% και ΠΕ86 με 4,2%.

Πίνακας 4. Ειδικότητες που αναφέρθηκαν από το δείγμα

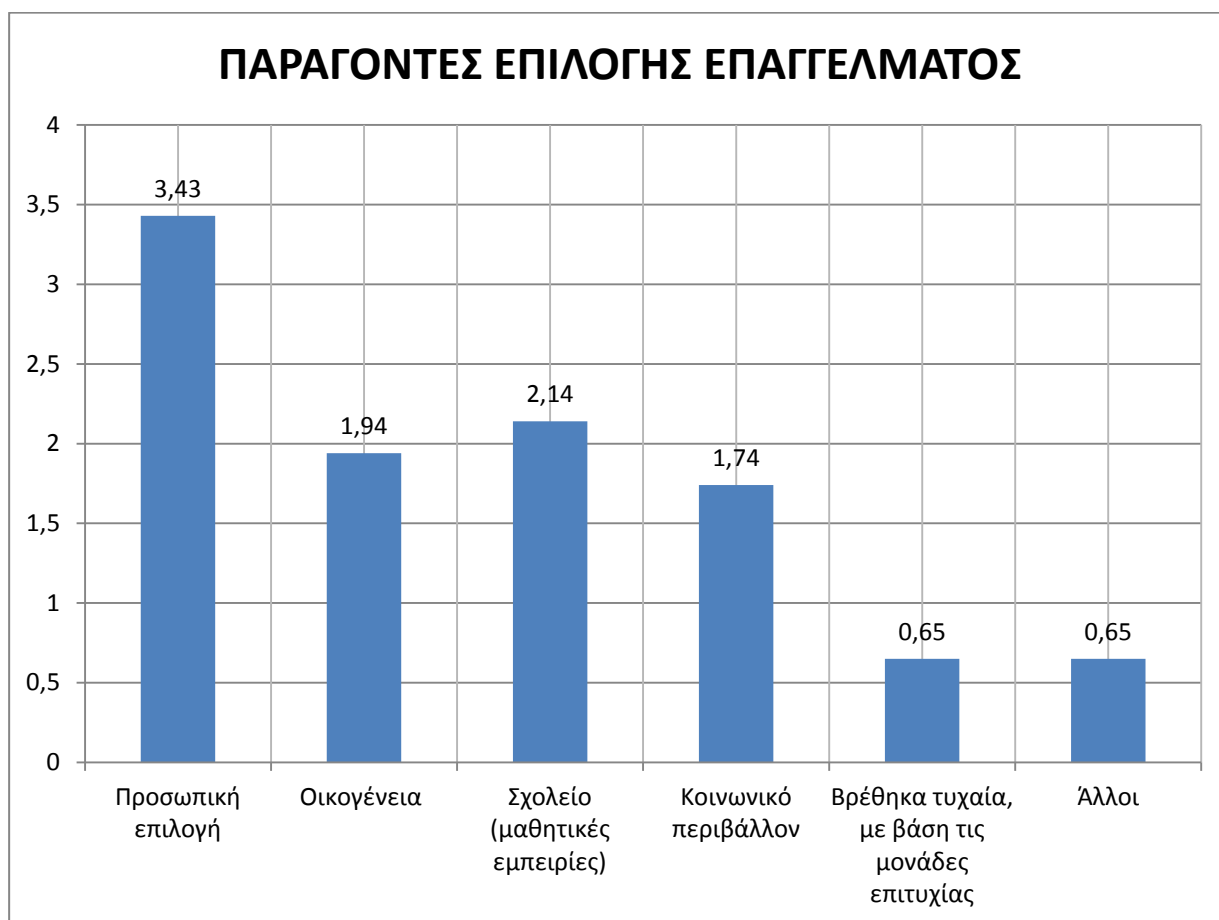
	Συχνότητα	Ποσοστό
ΠΕ01	7	4,2
ΠΕ02	43	25,8
ΠΕ03	25	15,0
ΠΕ04	19	11,4
ΠΕ05	3	1,8
ΠΕ06	7	4,2
ΠΕ07	3	1,8
ΠΕ08	1	0,6
ΠΕ11	3	1,8
ΠΕ16	1	0,6
ΠΕ20	1	0,6
ΠΕ73	1	0,6
ΠΕ78	4	2,4
ΠΕ79	2	1,2
ΠΕ80	3	1,8
ΠΕ81	5	3,0
ΠΕ82	8	4,8
ΠΕ83	4	2,4
ΠΕ84	3	1,8

ΠΕ86	7	4,2
ΠΕ87	11	6,6
ΠΕ88	1	0,6
ΠΕ89	3	1,8
ΤΕ01	2	1,2
Σύνολο	167	100,0

5.2 Περιγραφική στατιστική των απαντήσεων στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου -Κυρίως ερωτήματα

Στα κυρίως ερωτήματα (εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας), η ελάχιστη τιμή απάντησης ήταν 0 («καθόλου/ποτέ») και η μέγιστη τιμή απάντησης ήταν 4 («πάρα πολύ/πάρα πολύ συχνά»), εκτός από τις περιπτώσεις στις οποίες σημειώνεται κάτι διαφορετικό.

1. Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος



Διάγραμμα 8: Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος

Στους **παράγοντες επιλογής επαγγέλματος**, κατά μέσο όρο το δείγμα θεωρούσε ότι η προσωπική επιλογή επηρέαζε πολύ την επιλογή επαγγέλματος (Μ.Ο.=3,43), ενώ η οικογένεια (Μ.Ο.=1,94), το σχολείο και οι μαθητικές εμπειρίες (Μ.Ο.=2,14) και το κοινωνικό περιβάλλον

(Μ.Ο.=1,74) επηρέασαν μέτρια την επιλογή επαγγέλματος. Η τύχη και οι μονάδες επιτυχίας (Μ.Ο.=0,65) και «άλλοι» παράγοντες (Μ.Ο.=0,65) επηρέασαν ελάχιστα την επιλογή του επαγγέλματος (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
B11.1: Προσωπική επιλογή	173	3,43	0,857
B11.2: Οικογένεια	154	1,94	1,222
B11.3: Σχολείο (μαθητικές εμπειρίες)	145	2,14	1,253
B11.4: Κοινωνικό περιβάλλον	145	1,74	1,161
B11.5: Βρέθηκα τυχαία, με βάση τις μονάδες επιτυχίας	134	0,65	1,246
B11.6: Άλλοι	91	0,65	1,277

2. Υποχρεώσεις και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 9: Υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών-επαγγελματισμός

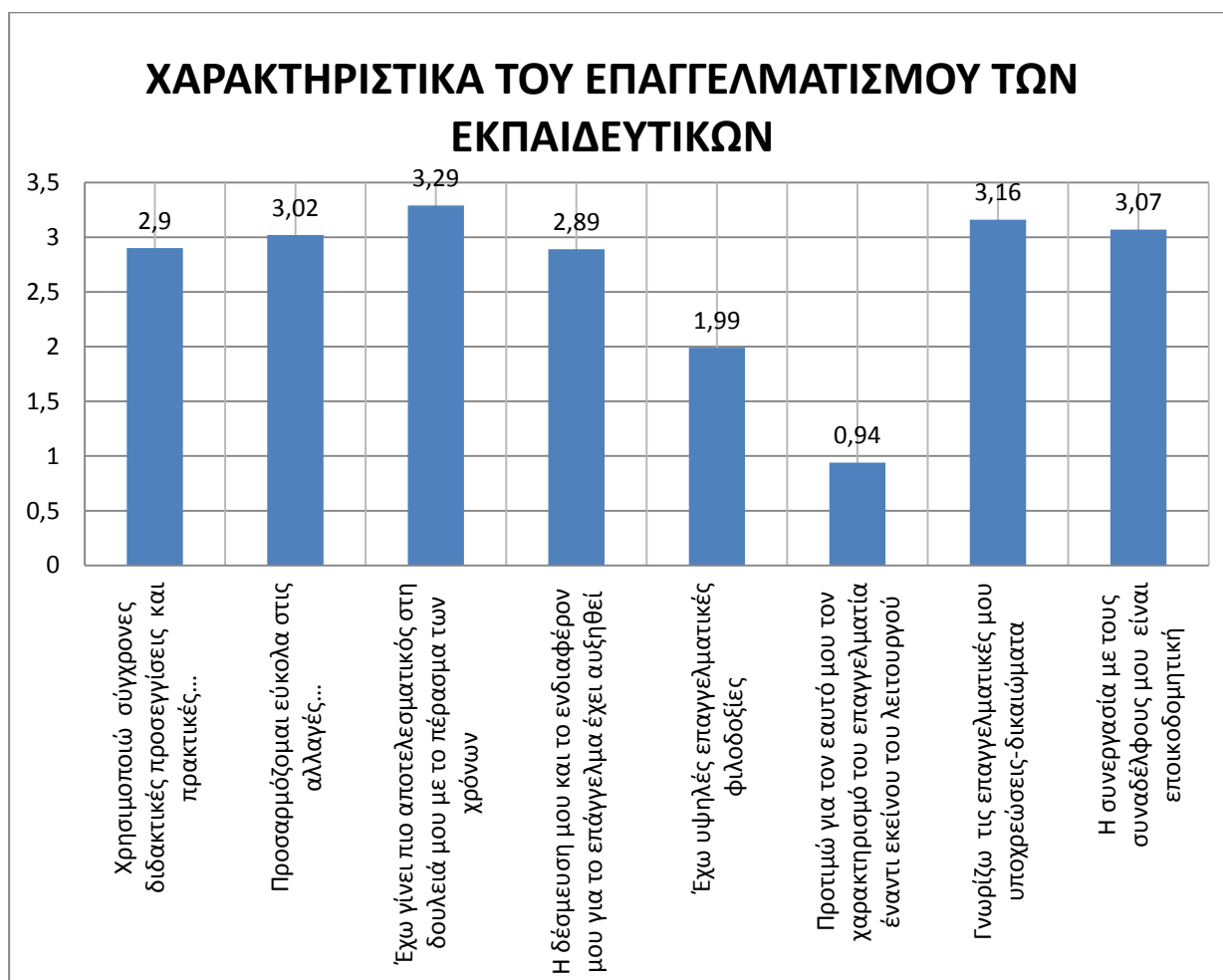
Στις υποχρεώσεις και επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, η ελάχιστη τιμή απάντησης ήταν 0 («Καθόλου»), εκτός από τα ερωτήματα B12.3 και B12.4 στα οποία η ελάχιστη τιμή απάντησης ήταν 1 («Ελάχιστα») και το ερώτημα B12.1 στο οποίο η ελάχιστη τιμή απάντησης ήταν 2 («Μέτρια»). Κατά μέσο όρο, το δείγμα θεωρούσε ότι μέρος των υποχρεώσεών τους είναι «πάρα πολύ» η λειτουργία του εκπαιδευτικού ως προτύπου που συμβάλλει στην ανάπτυξη των ηθικών και κοινωνικών αξιών των μαθητών (Μ.Ο.=3,57), η επάρκεια της επαγγελματικής γνώσης (Μ.Ο.=3,56), και το παιδαγωγικό ενδιαφέρον και η μέριμνα για το μαθητή και την πρόοδό του (Μ.Ο.=3,61). Το δείγμα κατά μέσο όρο θεωρούσε ότι μέρος των υποχρεώσεών τους είναι «πολύ» η γνώση και εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων που ανταποκρίνονται στις μαθησιακές απαιτήσεις των μαθητών (Μ.Ο.=3,46), καθώς και η συνεργασία με συναδέλφους, γονείς,

μαθητές κ.ά. (Μ.Ο.=3,36). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, θεωρούν ως ύψιστες επαγγελματικές τους υποχρεώσεις το παιδαγωγικό ενδιαφέρον και τη μέριμνα για το μαθητή και την πρόοδο του καθώς και τη λειτουργία τους ως πρότυπο που συμβάλλει στην ανάπτυξη των ηθικών και των κοινωνικών αξιών των μαθητών με τις υπόλοιπες υποχρεώσεις τους να ακολουθούν με μικρή όμως διαφορά από τις προηγούμενες (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών-επαγγελματισμός

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
B12.1: Η λειτουργία του εκπαιδευτικού ως προτύπου που συμβάλλει στην ανάπτυξη των ηθικών και κοινωνικών αξιών των μαθητών	176	3,57	0,571
B12.2: Η επάρκεια της επαγγελματικής του γνώσης	175	3,56	0,583
B12.3: Η γνώση και εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων που ανταποκρίνονται στις μαθησιακές απαιτήσεις των μαθητών	175	3,46	0,659
B12.4: Η συνεργασία με συναδέλφους, γονείς, μαθητές κ.ά.	175	3,36	0,679
B12.5: Το παιδαγωγικό ενδιαφέρον και η μέριμνα για το μαθητή και την πρόδοό του	176	3,61	0,640

3. Τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 10: Τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

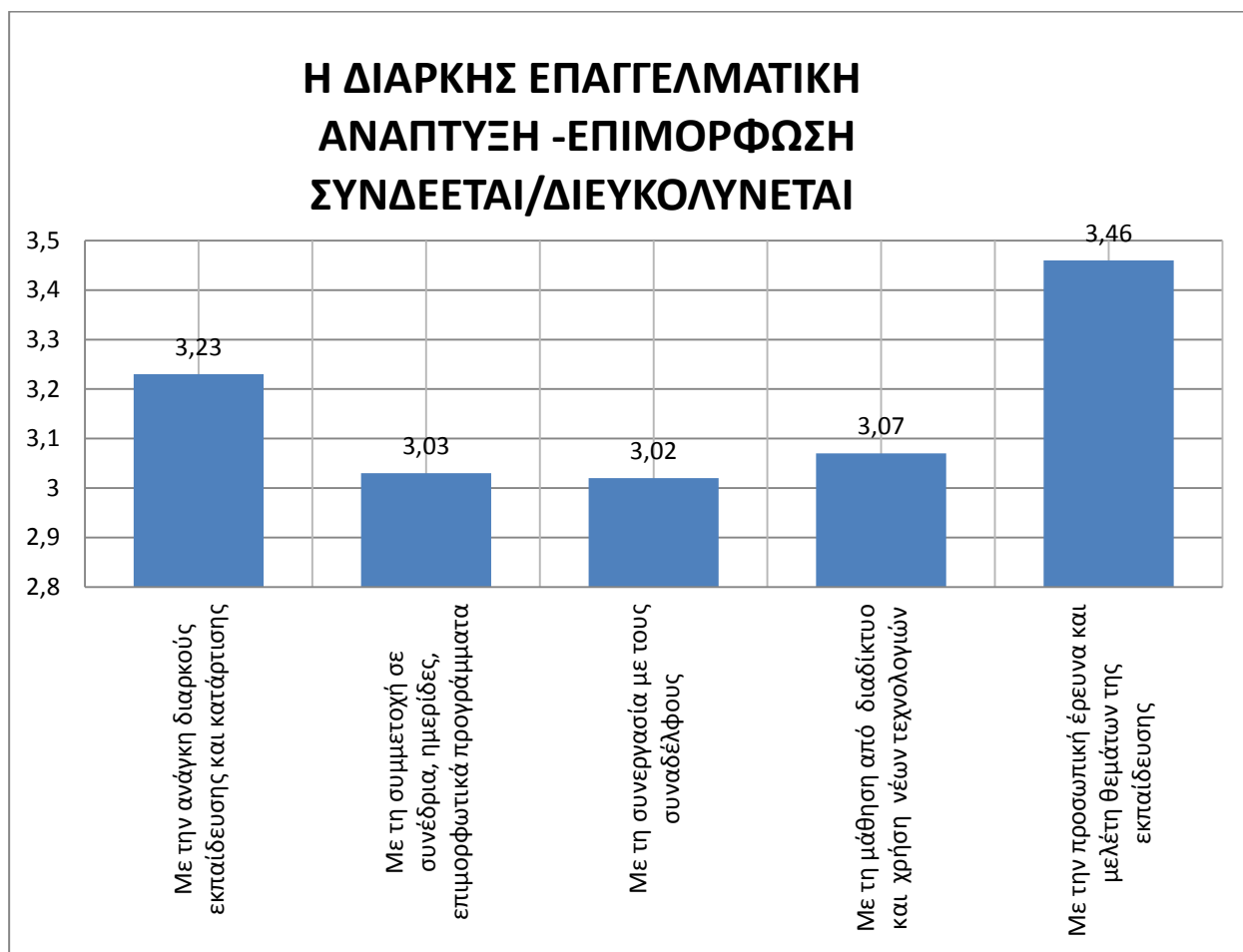
Στα **χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού**, η ελάχιστη τιμή απάντησης ήταν 0 («Καθόλου»), εκτός από τα ερωτήματα B13.2, B13.7 και B.13.8, στα οποία η ελάχιστη τιμή απάντησης ήταν 1 («Ελάχιστα»). Κατά μέσο όρο, οι συμμετέχοντες συμφωνούσαν «πολύ» ότι έχουν γίνει πιο αποτελεσματικοί στη δουλειά τους με το πέρασμα των χρόνων (Μ.Ο.=3,29), ότι γνωρίζουν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις καθώς και τα δικαιώματά τους (Μ.Ο.=3,16), ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους τους είναι εποικοδομητική (Μ.Ο.=3,07), ότι προσαρμόζονται εύκολα στις αλλαγές που συμβαίνουν στον εργασιακό τους χώρο (Μ.Ο.=3,02), ότι χρησιμοποιούν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό για τους μαθητές και για τους ίδιους (Μ.Ο.=2,90), και ότι από τότε που προσλήφθηκαν η δέσμευση και το ενδιαφέρον τους για το επάγγελμα έχει αυξηθεί (Μ.Ο.=2,89). Οι συμμετέχοντες

κατά μέσο όρο συμφωνούσαν «μέτρια» ότι έχουν υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες (M.O.=1,9), ενώ συμφωνούσαν «ελάχιστα» ότι προτιμούν για τον εαυτό τους τον χαρακτηρισμό του επαγγελματία έναντι εκείνου του λειτουργού (M.O.=0,94). Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η αποτελεσματικότητά τους έχει αυξηθεί με το πέρασμα του χρόνου, γνωρίζουν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους και είναι ευπροσάρμοστοι στις αλλαγές. Ωστόσο, δεν έχουν ιδιαίτερα υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες και προτιμούν τον χαρακτηρισμό του λειτουργού από εκείνον του επαγγελματία (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Χαρακτηριστικά επαγγελματισμού

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
B13.1: Χρησιμοποιώ σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για να κάνω το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό τόσο για τους μαθητές μου όσο και για μένα	173	2,90	0,876
B13.2: Προσαρμόζομαι εύκολα στις αλλαγές που συμβαίνουν στον εργασιακό μου χώρο	175	3,02	0,735
B13.3: Έχω γίνει πιο αποτελεσματικός/ή στη δουλειά μου με το πέρασμα των χρόνων	175	3,29	0,635
B13.4: Από τότε που προσλήφθηκα, η δέσμευση μου και το ενδιαφέρον μου για το επάγγελμα έχει αυξηθεί	175	2,89	0,877
B13.5: Έχω υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες	171	1,99	1,138
B13.6: Προτιμώ για τον εαυτό μου τον χαρακτηρισμό του επαγγελματία έναντι εκείνου του λειτουργού	173	0,94	1,119
B13.7: Γνωρίζω τις επαγγελματικές μου υποχρεώσεις καθώς και τα δικαιώματά μου.	176	3,16	0,749
B13.8: Η συνεργασία με τους συναδέλφους μου είναι εποικοδομητική	175	3,07	0,716

4. Απόψεις για την διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση



Διάγραμμα 11: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη-επιμόρφωση

Στις **απόψεις για τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη**, η ελάχιστη τιμή απάντησης ήταν 0 («Καθόλου»), εκτός από το ερώτημα B14.3 όπου η ελάχιστη τιμή απάντησης ήταν 1 («Ελάχιστα») και το ερώτημα B14.5 όπου η ελάχιστη τιμή απάντησης ήταν 2 («Μέτρια»). Κατά μέσο όρο, το δείγμα συμφωνούσε «πολύ» ότι η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται με την προσωπική έρευνα και μελέτη θεμάτων σχετικών με την εκπαίδευση (Μ.Ο.=3,46), με την ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης (Μ.Ο.=3,23), με τη μάθηση από το διαδίκτυο και τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Μ.Ο.=3,07), με τη συμμετοχή

ή την παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (π.χ., συνέδρια, ημερίδες) και επιμορφωτικών προγραμμάτων (Μ.Ο.=3,03), καθώς και με τη συνεργασία με τους συναδέλφους (Μ.Ο.=3,02). Έτσι, κατά κύριο λόγο, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται κυρίως με την προσωπική έρευνα και μελέτη θεμάτων σχετικών με την εκπαίδευση και έρχεται ως αποτέλεσμα της ανάγκης για διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
B14.1: Με την ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης	176	3,23	0,746
B14.2: Με τη συμμετοχή ή την παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (π.χ. συνέδρια, ημερίδες) και επιμορφωτικών προγραμμάτων	175	3,03	0,840
B14.3: Με τη συνεργασία με τους συναδέλφους	175	3,02	0,791
B14.4: Με τη μάθηση από το διαδίκτυο και τη χρήση των νέων τεχνολογιών	175	3,07	0,792
B14.5: Με την προσωπική έρευνα και μελέτη θεμάτων σχετικών με την εκπαίδευση	175	3,46	0,594

5. Η συμβολή/στόχευση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης



Διάγραμμα 12: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την στόχευση που θα πρέπει να έχουν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης

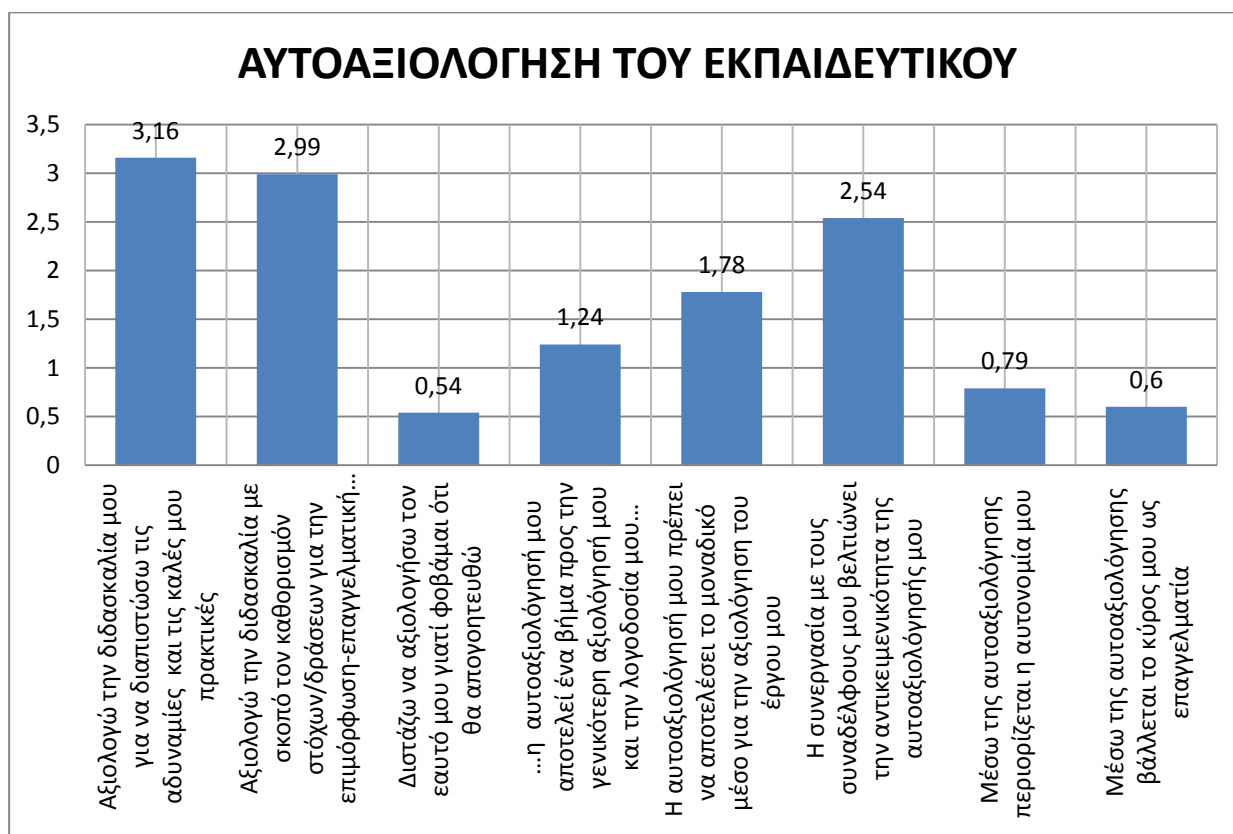
Στον σκοπό και τη συμβολή-στόχευση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, τα περισσότερα ερωτήματα είχαν ελάχιστη τιμή απάντησης 1 («Ελάχιστα»). Κατά μέσο όρο, οι συμμετέχοντες συμφωνούσαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αποσκοπεί «πολύ» στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (Μ.Ο.=3,30), στην αναβάθμιση της παιδαγωγικής κατάρτισης (Μ.Ο.=3,21), στην βελτίωση της διδακτικής ικανότητας (Μ.Ο.=3,19), στην σύνδεση των παιδαγωγικών θεωριών με την καθημερινή πρακτική στον χώρο του σχολείου (Μ.Ο.=3,15), στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολείο (Μ.Ο.=3,13), στην βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους μαθητές και τους γονείς (Μ.Ο.=3,09), καθώς και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και

στην αναβάθμιση του κύρους του εκπαιδευτικού (Μ.Ο.=3,03). Από την, σχεδόν, ομοιομορφία των μέσων όρων των απαντήσεων (από 3,30 έως 3,03), φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν εξίσου σημαντικούς τους αναφερόμενους τομείς του εκπαιδευτικού έργου που θα πρέπει να ενισχύονται από προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης με προεξάρχοντες την μύησή τους σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και την αναβάθμιση της παιδαγωγικής τους κατάρτισης (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Πού πρέπει να αποσκοπεί η επαγγελματική ανάπτυξη

	<i>N</i>	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τυπική απόκλιση</i>
B15.1: Στην βελτίωση της διδακτικής ικανότητας	175	3,19	0,647
B15.2: Στην αναβάθμιση της παιδαγωγικής κατάρτισης	176	3,21	0,620
B15.3: Στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολείο	173	3,13	0,797
B15.4: Στην βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους μαθητές και τους γονείς	175	3,09	0,779
B15.5: Στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης	172	3,30	0,677
B15.6: Στην σύνδεση των παιδαγωγικών θεωριών με την καθημερινή πρακτική στον χώρο του σχολείου	174	3,15	0,768
B15.7: Στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και στην αναβάθμιση του κύρους του εκπαιδευτικού	174	3,03	0,866

6. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού



Διάγραμμα 13: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγησή τους

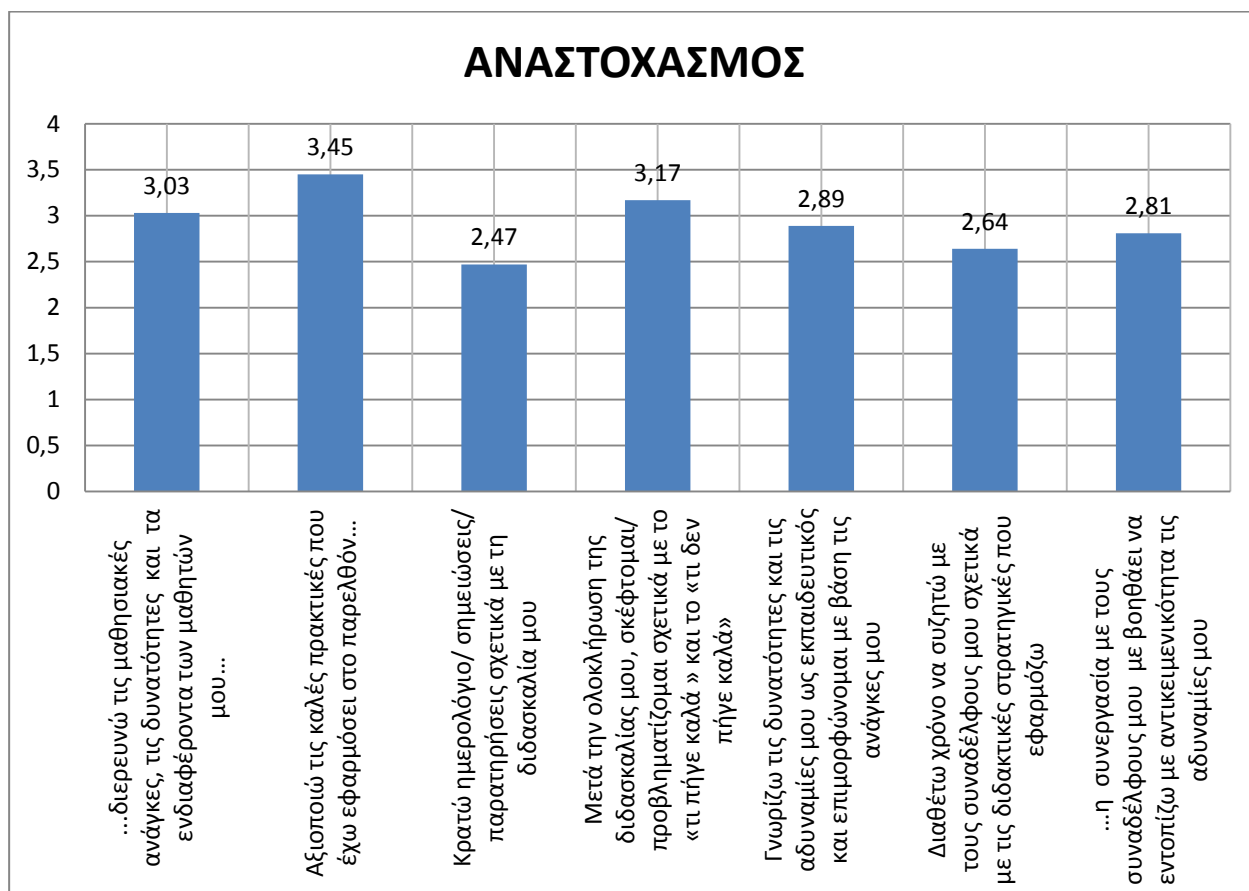
Στην **αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού**, κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες συμφωνούσαν «πολύ» ότι αξιολογούν τη διδασκαλία τους για να διαπιστώσουν τις αδυναμίες τους αλλά και τις καλές τους πρακτικές (M.O.=3,16), ότι αξιολογούν τη διδασκαλία τους ώστε να καθορίσουν τους στόχους και τις δράσεις για την μελλοντική τους επιμόρφωση-επαγγελματική ανάπτυξη (M.O.=2,99), και ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους τους βελτιώνει την αντικειμενικότητα της αυτοαξιολόγησής τους (M.O.=2,54). Οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο συμφωνούσαν «μέτρια» ότι η αυτοαξιολόγησή τους πρέπει να αποτελέσει το μοναδικό μέσο για την αξιολόγηση του έργου τους (M.O.=1,78). Τέλος, οι ερωτηθέντες κατά μέσο όρο συμφωνούσαν «ελάχιστα» ότι φοβούνται πως η αυτοαξιολόγησή τους αποτελεί βήμα προς την γενικότερη αξιολόγηση και λογοδοσία τους σε εξωτερικούς παράγοντες (M.O.=1,24), ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης περιορίζεται η αυτονομία τους (M.O.=0,79) ή ότι βάλλεται το κύρος τους ως επαγγελματίες (M.O.=0,60), ενώ επίσης συμφωνούσαν ελάχιστα ότι «διστάζουν» να αξιολογήσουν τον εαυτό τους γιατί φοβούνται ότι θα απογοητευθούν (M.O.=0,54). Στις ερωτήσεις που αφορούν στην

αυτοαξιολόγηση παρατηρείται μεγάλη απόκλιση μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση είναι το μέσο για να διαπιστώσουν τις καλές πρακτικές αλλά και τις αδυναμίες τους. Αποτελεί σημαντικό παράγοντα καθορισμού των στόχων της επαγγελματικής τους ανάπτυξης ενώ δεν διστάζουν να την χρησιμοποιήσουν αφού δεν πιστεύουν ότι τα αποτελέσματα θα τους απογοητεύσουν ή θα πλήξουν το κύρος τους (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
B16.1: Αξιολογώ την διδασκαλία μου για να διαπιστώσω τις αδυναμίες μου αλλά και τις καλές μου πρακτικές	176	3,16	0,726
B16.2: Αξιολογώ την διδασκαλία μου ώστε να καθορίσω τους στόχους και τις δράσεις για την μελλοντική μου επιμόρφωση-επαγγελματική ανάπτυξη	176	2,99	0,855
B16.3: Διστάζω να αξιολογήσω τον εαυτό μου γιατί φοβάμαι ότι θα απογοητευθώ	172	0,54	0,819
B16.4: Φοβάμαι ότι η αυτοαξιολόγησή μου αποτελεί ένα βήμα προς την γενικότερη αξιολόγησή μου και την λογοδοσία μου σε εξωτερικούς παράγοντες	167	1,24	1,267
B16.5: Η αυτοαξιολόγησή μου πρέπει να αποτελέσει το μοναδικό μέσο για την αξιολόγηση του έργου μου	171	1,78	1,240
B16.6: Η συνεργασία με τους συναδέλφους μου βελτιώνει την αντικειμενικότητα της αυτοαξιολόγησής μου	174	2,54	0,971
B16.7: Μέσω της αυτοαξιολόγησης περιορίζεται η αυτονομία μου	169	0,79	0,940
B16.8: Μέσω της αυτοαξιολόγησης βάλλεται το κύρος μου ως επαγγελματία	173	0,60	0,945

7. Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 14: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον αναστοχασμό

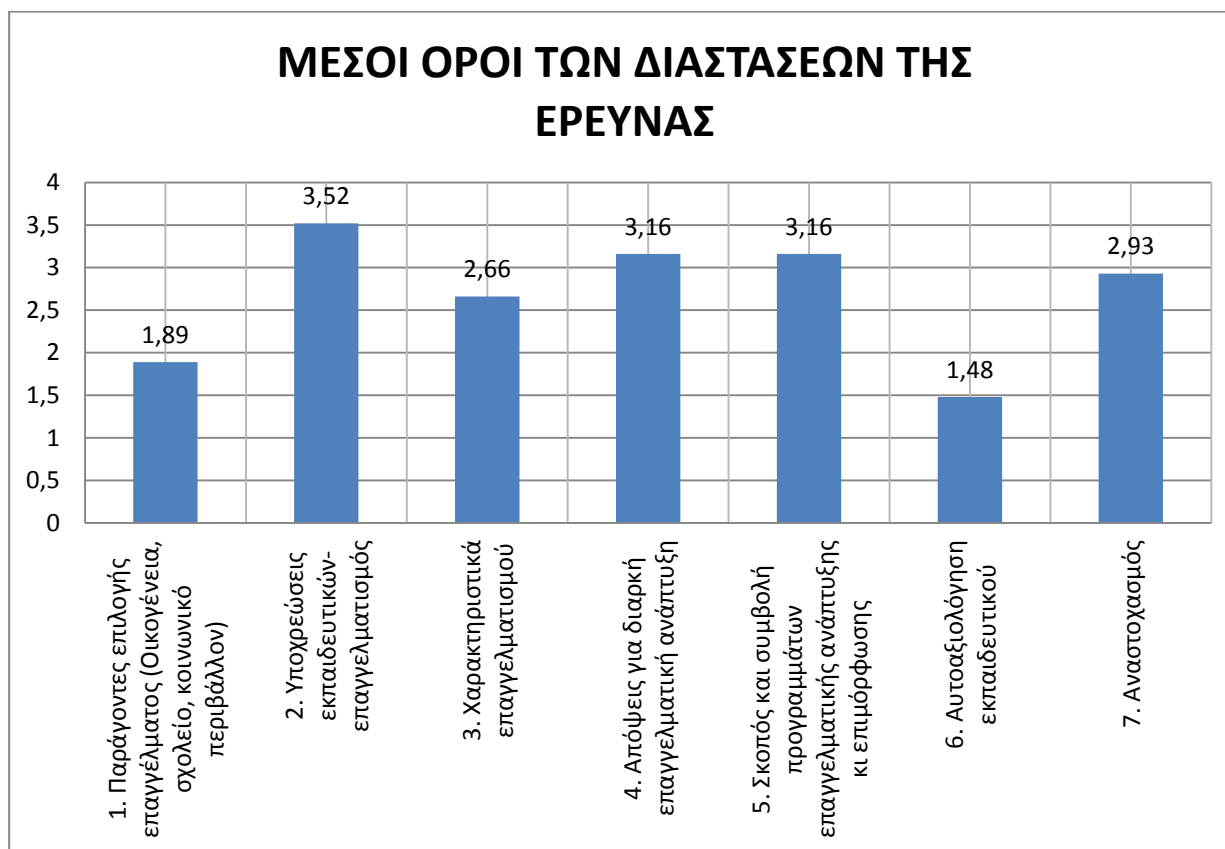
Στον **αναστοχασμό**, η ελάχιστη τιμή απάντησης ήταν 0 («Ποτέ»), εκτός από το ερώτημα B17.2 στο οποίο η ελάχιστη τιμή απάντησης ήταν 1 («Σχεδόν ποτέ»). Οι συμμετέχοντες συμφωνούσαν ότι οι περισσότερες από τις προτάσεις ανταποκρίνονται «συχνά» στις πρακτικές που ακολουθούν στην τάξη τους. Συγκεκριμένα, κατά μέσο όρο συμφωνούσαν ότι αξιοποιούν συχνά τις καλές πρακτικές που έχουν εφαρμόσει στο παρελθόν και τις ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους με στόχο να τη βελτιώσουν (M,O=3,45), ότι συχνά μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας τους σκέφτονται/προβληματίζονται σχετικά με το «τί πήγε καλά» και το «τί δεν πήγε καλά» (M,O=3,17), καθώς και ότι, πριν καθορίσουν τους στόχους για τη διδασκαλία μιας νέας ενότητας, συχνά διερευνούν τις σχετικές με αυτή μαθησιακές ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους (M,O=3,03). Επιπλέον οι συμμετέχοντες συμφωνούσαν ότι συχνά γνωρίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους ως εκπαιδευτικοί και επιμορφώνονται

με βάση τις ανάγκες τους (M,O,=2,89), ότι συχνά η συνεργασία με τους συναδέλφους τους, τους βοηθάει να εντοπίζουν με αντικειμενικότητα τις αδυναμίες τους (M,O,=2,81), καθώς και ότι συχνά διαθέτουν χρόνο να συζητούν με τους συναδέλφους τους σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν (M,O,=2,64). Τέλος, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι «μερικές φορές» κρατούν ημερολόγιο/σημειώσεις/ παρατηρήσεις σχετικά με τη διδασκαλία τους (M,O,=2,47). Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τον αναστοχασμό για να βελτιώσουν την διδασκαλία τους («τί πήγε καλά» και «τί δεν πήγε καλά») ωστόσο δεν κρατούν πάντα ημερολόγιο, σημειώσεις ή παρατηρήσεις σχετικά με αυτή (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Αναστοχασμός

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
B17.1: Πριν καθορίσω τους στόχους για την διδασκαλία μιας νέας ενότητας, διερευνώ τις μαθησιακές ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου σχετικά με αυτή	177	3,03	0,804
B17.2: Αξιολογώ τις καλές πρακτικές που έχω εφαρμόσει στο παρελθόν και τις ενσωματώνω στη διδασκαλία μου με στόχο να τη βελτιώσω	177	3,45	0,573
B17.3: Κρατώ ημερολόγιο/ σημειώσεις/παρατηρήσεις σχετικά με τη διδασκαλία μου	175	2,47	1,154
B17.4: Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας μου, σκέφτομαι/ προβληματίζομαι σχετικά με το «τί πήγε καλά» και το «τί δεν πήγε καλά»	175	3,17	0,712
B17.5: Γνωρίζω τις δυνατότητες και τις αδυναμίες μου ως εκπαιδευτικός και επιμορφώνομαι με βάση τις ανάγκες μου	174	2,89	0,822
B17.6: Διαθέτω χρόνο να συζητώ με τους συναδέλφους μου σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζω	175	2,64	0,954
B17.7: Θεωρώ ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους μου με βοηθάει να εντοπίζω με αντικειμενικότητα τις αδυναμίες μου	177	2,81	0,940

Συνολικοί μέσοι όροι των επτά διαστάσεων της έρευνας



Διάγραμμα 15: Μέσοι όροι των διαστάσεων της έρευνας

Στην συνέχεια υπολογίστηκαν **οι διαστάσεις της μελέτης**, μέσα από την άθροιση των απαντήσεων των ερωτημάτων σε κάθε τμήμα του ερωτηματολογίου και διαίρεση του αθροίσματος με τον αριθμό του συνόλου των ερωτημάτων. Τα αποτελέσματα, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 12, έδειξαν ότι κατά μέσο όρο το δείγμα συμφωνούσε πάρα πολύ με τις υποχρεώσεις και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, όπως περιγράφεται στα σχετικά ερωτήματα (M.O.=3,52), ενώ επιπλέον το δείγμα συμφωνούσε κατά μέσο όρο πολύ με τα αναφερόμενα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού (M.O.=2,66), με τις αναφερόμενες απόψεις για τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη (M.O.=3,16), καθώς και με τον σκοπό και τη συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης (M.O.=3,16). Το δείγμα κατά μέσο όρο συμφωνούσε μέτρια με τους παράγοντες επιλογής επαγγέλματος, ειδικότερα την οικογένεια, το σχολείο και το κοινωνικό περιβάλλον που συμπεριλήφθηκαν, λόγω ανάλυσης

αξιοπιστίας, στην εξαχθείσα διάσταση (Μ.Ο.=1,89). Τέλος, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συχνά πραγματοποιούν αναστοχασμό (Μ.Ο.=2,93), όπως προκύπτει μέσα από τα σχετικά ερωτήματα του ερωτηματολογίου, ενώ συμφωνούσαν ελάχιστα με τα ερωτήματα που αφορούν στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Μ.Ο.=1,48).

Πίνακας 12. Μέσοι όροι/τυπικές αποκλίσεις για τις προκύπτουσες διαστάσεις

	Αριθμός ερωτημάτων	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος (Οικογένεια, σχολείο, κοινωνικό περιβάλλον)	3	1,89	0,950
2. Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών-επαγγελματισμός	5	3,52	0,454
3. Χαρακτηριστικά επαγγελματισμού	8	2,66	0,485
4. Απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη	5	3,16	0,569
5. Σκοπός και συμβολή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσης	7	3,16	0,514
6. Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού	7	1,48	0,558
7. Αναστοχασμός	7	2,93	0,527

5.3 Επαγωγική ανάλυση

Στην συνέχεια εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των επτά διαστάσεων της μελέτης που ήταν: Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος, Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών-επαγγελματισμός, Χαρακτηριστικά επαγγελματισμού, Απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη, Σκοπός και συμβολή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, και Αναστοχασμός του εκπαιδευτικού.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε **έλεγχος κανονικότητας** έτσι ώστε να εξεταστεί κατά πόσο τα δεδομένα της μελέτης ακολουθούν την κανονική κατανομή. Επιλέχθηκε ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov, καθώς ενδείκνυται για δείγματα μετρίου και μεγάλου μεγέθους τα οποία είναι

μεγαλύτερα από 50 συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 13, έδειξαν πως οι επτά παράγοντες της μελέτης αποκλίνουν στατιστικά σημαντικά από την κανονική κατανομή (η τιμή του δείκτη στατιστικής σημαντικότητας πρέπει να είναι $p=0,200$ σύμφωνα με τη διόρθωση Lilliefors). Συνεπώς, οι διαστάσεις της μελέτης δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή και για τον λόγο αυτό επιλέγεται η χρήση μη-παραμετρικών στατιστικών ελέγχων, οι οποίοι αναφέρονται στην συνέχεια και οι οποίοι δεν απαιτούν κανονικότητα από τα δεδομένα.

Πίνακας 13. Έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov*		
	Δείκτης	df	p
1. Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος (Οικογένεια, σχολείο, κοινωνικό περιβάλλον)	0,116	122	0,000
2. Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών-επαγγελματισμός	0,136	122	0,000
3. Χαρακτηριστικά επαγγελματισμού	0,079	122	0,059
4. Απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη	0,086	122	0,028
5. Συμβολή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσης	0,099	122	0,005
6. Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού	0,116	122	0,000
7. Αναστοχασμός	0,076	122	0,084

* Διόρθωση στατιστικής σημαντικότητας Lilliefors

Στην συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν μη-παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι συσχέτισης Spearman rho. Τα αποτελέσματα, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 14, έδειξαν πως οι Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος είχαν στατιστικά σημαντικές και χαμηλού μεγέθους θετικές σχέσεις με τα Χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού ($r_{ho}=0,28$, $p<0,01$), τις Απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη ($r_{ho}=0,24$, $p<0,01$) και τη Συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης ($r_{ho}=0,18$, $p<0,05$). Οι Υποχρεώσεις και ο

επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είχαν στατιστικά σημαντικές και μεσαίου μεγέθους θετικές συσχετίσεις με τα Χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού ($r_{ho}=0,45$, $p<0,01$), τις Απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη ($r_{ho}=0,47$, $p<0,01$), τη Συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης ($r_{ho}=0,46$, $p<0,01$), καθώς και τον Αναστοχασμό ($r_{ho}=0,38$, $p<0,01$).

Τα Χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού είχαν στατιστικά σημαντικές και μεσαίου μεγέθους θετικές σχέσεις με τις Απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη ($r_{ho}=0,46$, $p<0,01$), τη Συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης ($r_{ho}=0,40$, $p<0,01$) και τον Αναστοχασμό ($r_{ho}=0,41$, $p<0,01$). Οι Απόψεις για τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη είχαν στατιστικά σημαντικές και μεσαίου βαθμού θετικές συσχετίσεις με τη Συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης ($r_{ho}=0,51$, $p<0,01$) και τον Αναστοχασμό ($r_{ho}=0,41$, $p<0,01$). Επιπλέον, η Συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης είχε μία στατιστικά σημαντική και θετική, μεσαίου μεγέθους, συσχέτιση με τον Αναστοχασμό ($r_{ho}=0,44$, $p<0,01$).

Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα έδειξαν πως αναπτύσσονται πολλαπλές στατιστικά σημαντικές και χαμηλού προς μεσαίου μεγέθους θετικές συσχετίσεις ανάμεσα σε έξι από τις επτά διαστάσεις της μελέτης. Ειδικότερα, οι απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και η συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης είχαν τις περισσότερες στατιστικά σημαντικές σχέσεις με πέντε συσχετίσεις. Οι υποχρεώσεις και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού και ο αναστοχασμός ακολουθούσαν στη δεύτερη θέση με τέσσερις συσχετίσεις. Οι παράγοντες επιλογής επαγγέλματος, τέλος, είχαν δύο συσχετίσεις, ενώ η αυτοαξιολόγηση δεν εμφάνισε καθόλου σχέσεις με τις υπόλοιπες διαστάσεις.

Πίνακας 14. Συσχετίσεις Spearman rho μεταξύ των διαστάσεων της μελέτης

		2. Υποχρεώσεις- επαγγελματισμός	3. Χαρακτηριστικά επαγγελματισμού	4. Απόψεις για διαρκή ανάπτυξη	5. Συμβολή προγραμμάτων	6. Αυτοαξιολόγηση	7. Αναστοχασμός
1. Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος	rho	.103	.280	.235	.181	-.075	.160
	p	.232	.001	.006	.036	.399	.062
	N	136	133	136	135	128	136
2. Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών- επαγγελματισμός	rho		.452	.474	.461	-.150	.382
	p		.000	.000	.000	.060	.000
	N		166	171	169	158	168
3. Χαρακτηριστικά επαγγελματισμού	rho			.460	.400	.021	.413
	p			.000	.000	.792	.000
	N			167	164	155	163
4. Απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη	rho				.509	.050	.412
	p				.000	.531	.000
	N				169	158	168
5. Συμβολή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης	rho					-.084	.440
	p					.296	.000
	N					157	166
6. Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού	rho						.030
	p						.708
	N						155

5.3.1 Σχέση των δημογραφικών στοιχείων με τις κύριες μεταβλητές της έρευνας

Στην συνέχεια εξετάζεται κατά πόσο τα δημογραφικά στοιχεία και τα χαρακτηριστικά του δείγματος ασκούν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στις απαντήσεις στις 7 διαστάσεις της μελέτης. Συγκεκριμένα, μελετάται κατά πόσο το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, η θέση ευθύνης, ο τύπος σχολείου, η σχέση εργασίας και οι πρόσθετες σπουδές, επηρεάζουν τους παράγοντες επιλογής επαγγέλματος, τις υποχρεώσεις/επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά επαγγελματισμού, τις απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη, το σκοπό και τη συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, καθώς και την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού. Η ειδικότητα δεν συμπεριλήφθηκε στις ανεξάρτητες μεταβλητές των χαρακτηριστικών του δείγματος καθώς αποτελούταν από πολυάριθμες κατηγορίες απάντησης. Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα του ελέγχου κανονικότητας των δεδομένων, επιλέχθηκαν μη-παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis H. Οι έλεγχοι Mann-Whitney U χρησιμοποιήθηκαν για τις ανεξάρτητες μεταβλητές του φύλου και της θέσης ευθύνης, αφού οι δύο αυτές μεταβλητές είναι ονομαστικές και διχοτομικές, ενώ οι έλεγχοι Kruskal-Wallis H χρησιμοποιήθηκαν για όλες τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές που αποτελούνται από ονομαστικά δεδομένα με περισσότερες από δύο κατηγορίες απάντησης.

ΦΥΛΟ

Το φύλο βρέθηκε να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απαντήσεις στις διαστάσεις 2, «Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών-επαγγελματισμός» ($U=2609,5$, $p=0,033$), 4, «Απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη» ($U=2569$, $p=0,031$), 5 «Συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης» ($U=2532,5$, $p=0,034$), και 7 «Αναστοχασμός» ($U=2227$, $p=0,001$)(Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Έλεγχοι Mann-Whitney U για την επίδραση του φύλου στις διαστάσεις της μελέτης

	1	2	3	4	5	6	7
Mann-Whitney U	1840,00	2609,50	2768,50	2569,00	2532,50	2451,00	2227,00
p	0,251	0,033	0,299	0,031	0,034	0,230	0,001

Ειδικότερα, οι γυναίκες είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη μέση κατάταξη και στις 4 αυτές διαστάσεις, σε σύγκριση με τους άνδρες (Πίνακας 16).

Πίνακας 16. Μέση κατάταξη των απαντήσεων των ανδρών και των γυναικών

	Φύλο	N	Μέση κατάταξη
2. Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών-επαγγελματισμός	Γυναίκες	110	90,78
	Άνδρες	59	74,23
	Σύνολο	169	
4. Απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη	Γυναίκες	109	90,43
	Άνδρες	59	73,54
	Σύνολο	168	
5. Συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης	Γυναίκες	109	89,77
	Άνδρες	58	73,16
	Σύνολο	167	
7. Αναστοχασμός	Γυναίκες	108	92,88
	Άνδρες	59	67,75
	Σύνολο	167	

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον αποτέλεσμα που προέκυψε στα επιμέρους ερωτήματα αφορούσε το θέμα των φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο τους. Ο έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν διαφοροποιούνται στις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες σε σχέση με το φύλο τους όπως φαίνεται και από τον πίνακα 17 που ακολουθεί.

Πίνακας 17. Έλεγχος Mann-Whitney U για την επίδραση του φύλου στις επαγγελματικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών

B13_5: Έχω υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες	
Mann-Whitney U	2993,500
p	0,498

ΗΛΙΚΙΑ

Οι έλεγχοι Kruskal-Wallis H που πραγματοποιήθηκαν έδειξαν ότι η ηλικία δεν ασκούσε στατιστικά σημαντική επίδραση στις επτά διαστάσεις της μελέτης (όλα $p > 0,05$, Πίνακας 18).

Πίνακας 18. Έλεγχοι Kruskal-Wallis H για την επίδραση της ηλικίας στις διαστάσεις της μελέτης

	1	2	3	4	5	6	7
Kruskal-Wallis H	1,748	3,713	1,995	0,364	3,344	1,470	0,078
df	2	2	2	2	2	2	2
p	0,417	0,156	0,369	0,833	0,188	0,480	0,962

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ

Αντίστοιχα, οι έλεγχοι Kruskal-Wallis H έδειξαν πως η προϋπηρεσία επίσης δεν επιδρούσε στατιστικά σημαντικά στις διαστάσεις της μελέτης (όλα $p > 0,05$, Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Έλεγχοι Kruskal-Wallis H για την επίδραση της προϋπηρεσίας στις διαστάσεις της μελέτης

	1	2	3	4	5	6	7
Kruskal-Wallis H	2,136	2,148	3,002	2,323	3,720	3,607	1,843
df	4	4	4	4	4	4	4
p	0,711	0,709	0,557	0,677	0,445	0,462	0,765

ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ

Η θέση ευθύνης επιδρούσε στατιστικά σημαντικά στις απαντήσεις στην διάσταση 5, «Συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης» ($U=1341$, $p=0,045$, Πίνακας 20).

Πίνακας 20. Έλεγχοι Mann-Whitney U για την επίδραση της θέσης ευθύνης στις διαστάσεις της μελέτης

	1	2	3	4	5	6	7
Mann-Whitney U	1124,50	1580,00	1406,50	1503,00	1341,00	1533,50	1792,50
p	0,797	0,186	0,067	0,100	0,045	0,608	0,995

Ειδικότερα, τα άτομα τα οποία κατείχαν θέση ευθύνης είχαν σημαντικά υψηλότερη κατάταξη σε αυτή τη διάσταση από τα άτομα που δεν απασχολούνταν σε θέση ευθύνης (Πίνακας 21).

Πίνακας 21. Μέση κατάταξη των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά θέση ευθύνης

	Θέση ευθύνης	N	Μέση κατάταξη
5. Συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης	Ναι	26	98,92
	Όχι	137	78,79
	Σύνολο	163	

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Οι έλεγχοι Kruskal-Wallis H έδειξαν ότι ο τύπος σχολείου επηρέαζε στατιστικά σημαντικά τις μέσες απαντήσεις στη διάσταση 5, «Συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης» ($H=8,45$, $df=3$, $p=0,038$, Πίνακας 22).

Πίνακας 22. Έλεγχοι Kruskal-Wallis H για την επίδραση του τύπου σχολείου στις διαστάσεις της μελέτης

	1	2	3	4	5	6	7
Kruskal-Wallis H	3,042	1,683	2,771	2,368	8,450	1,288	7,036
df	3	3	3	3	3	3	3
p	0,385	0,641	0,428	0,500	0,038	0,732	0,071

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες που υπηρετούσαν σε περισσότερα από ένα σχολεία είχαν σημαντικά υψηλότερη κατάταξη σε αυτή τη διάσταση σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που υπηρετούσαν σε ένα μόνο σχολείο, σε Γυμνάσιο, σε Λύκειο ή σε ΕΠΑΛ.

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ακόμα, οι έλεγχοι Kruskal-Wallis H έδειξαν πως η σχέση εργασίας δεν ασκούσε στατιστικά σημαντική επίδραση στις διαστάσεις της μελέτης (όλα $p > 0,05$, Πίνακας 23).

Πίνακας 23. Έλεγχοι Kruskal-Wallis H για την επίδραση της σχέσης εργασίας στις διαστάσεις της μελέτης

	1	2	3	4	5	6	7
Kruskal-Wallis H	3,24	1,70	1,68	0,17	0,39	1,01	0,26
df	1	1	1	1	1	1	1
p	0,072	0,192	0,195	0,683	0,533	0,316	0,609

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

Για την μελέτη της μεταβλητής Πρόσθετες Σπουδές δημιουργήθηκαν δύο νέες μεταβλητές. Η μία με βάση τον νόμο 4369/2016 άρθρο 29 που αφορά στη διαδικασία (μοριοδότηση) και τα κριτήρια επιλογής των προϊσταμένων του δημοσίου και η δεύτερη με τέσσερεις τιμές (0,1,2,3) ανάλογα με την προηγούμενη μοριοδότηση. Οι έλεγχοι Kruskal-Wallis H έδειξαν ότι οι πρόσθετες σπουδές επηρέαζαν στατιστικά σημαντικά τις μέσες απαντήσεις στις

διαστάσεις 2. «Υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών-επαγγελματισμός» και 3. «Χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών» (Πίνακας 24)

Πίνακας 24. Έλεγχοι Kruskal-Wallis H για την επίδραση των πρόσθετων σπουδών στις διαστάσεις της μελέτης

	1	2	3	4	5	6	7
Kruskal-Wallis H	1,201	14,739	20,195	4,920	6,779	3,813	4,345
df	3	3	3	3	3	3	3
p	0,753	0,002	0,000	0,178	0,079	0,282	0,227

Ωστόσο με τον έλεγχο Kruskal-Wallis H δεν μπορούμε να ξέρουμε σε ποια από τις τιμές της δεύτερης μεταβλητής έχουμε τις στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Για να καθοριστεί αυτό πρέπει να γίνουν πολλαπλοί έλεγχοι Mann-Whitney U για κάθε δύο ζεύγη τιμών της. Παρατίθεται στην συνέχεια (Πίνακες 25 και 26) η συσχέτιση μόνο για τις τιμές 0 και 3 της μεταβλητής.

Πίνακας 25. Έλεγχοι Mann-Whitney U μεταξύ των συμμετεχόντων χωρίς πρόσθετες σπουδές(0) και εκείνων με την μέγιστη μοριοδότηση των πρόσθετων σπουδών (3)

	2	3
Mann-Whitney U	355,000	289,000
p	,001	,001

Πίνακας 26. Μέση κατάταξη των απαντήσεων των συμμετεχόντων που δεν είχαν πρόσθετες σπουδές (0) και εκείνων που κατείχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών (3)

	ΕΠΙΠΛΕΟΝ_ΣΠΟΥΔΕΣ	N	Μέση κατάταξη
2. Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών- επαγγελματισμός	0	25	27,20
	3	53	45,30
	Total	78	
3. Χαρακτηριστικά επαγγελματισμού	0	22	24,64
	3	53	43,55
	Total	75	

Από τους προηγούμενους πίνακες φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις Υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών-επαγγελματισμός όσο και τα Χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού εκείνοι οι οποίοι έχουν την μέγιστη μοριοδότηση λόγω των πρόσθετων σπουδών τους(3) σε σχέση με όσους δεν είχαν πρόσθετες σπουδές(0) πέραν του πτυχίου τους. Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα και στις υπόλοιπες συγκρίσεις. Έτσι, μετά τις συγκρίσεις αυτές βρέθηκε ότι οι περισσότερες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν στην τιμή της μεταβλητής 3, στην οποία ο συμμετέχων κατατασσόταν αν είχε έναν τουλάχιστον από τους τίτλους μεταπτυχιακό ή διδακτορικό.

Κατά συνέπεια, το φύλο, η θέση ευθύνης, ο τύπος σχολείου που υπηρετεί και οι πρόσθετες σπουδές βρέθηκαν να επιδρούν στατιστικά σημαντικά στις μέσες απαντήσεις σε κάποια ή κάποιες από τις διαστάσεις της μελέτης. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες είχαν σημαντικά υψηλότερη μέση κατάταξη από τους άνδρες στις υποχρεώσεις και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών ($p=0,033$), στις απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη ($p=0,031$), στη συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης ($p=0,034$) και στον αναστοχασμό ($p=0,001$). Επιπλέον, τα άτομα τα οποία κατείχαν θέση ευθύνης είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη κατάταξη στη συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης σε σύγκριση με τα άτομα τα οποία δεν υπηρετούσαν σε θέση ευθύνης. Ακόμη, τα άτομα τα οποία υπηρετούσαν σε περισσότερα από ένα σχολεία είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη κατάταξη στη συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης σε σύγκριση με τα άτομα που υπηρετούσαν σε ένα μόνο σχολείο, σε Γυμνάσιο, σε Λύκειο ή σε ΕΠΑΛ. Το συγκεκριμένο

αποτέλεσμα θα πρέπει, πάντως, να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη, καθώς η υποομάδα των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε περισσότερα από ένα σχολεία είχε πολύ μικρό μέγεθος (N=7). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατείχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών είχαν στατιστικά υψηλότερη κατάταξη στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού-επαγγελματισμός ($p=0,002$) και στα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού ($p=0,000$). Τέλος, η ηλικία, η προϋπηρεσία και η σχέση εργασίας δεν επηρέαζαν στατιστικά σημαντικά τις μέσες απαντήσεις στις επτά διαστάσεις της μελέτης (όλα $p>0,05$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο επαγγελματισμός και η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπήρξαν οι δύο κεντρικές έννοιες με τις οποίες ασχολήθηκε η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια. Μια προσπάθεια η οποία δεν διεκδικεί την πρωτοτυπία αφού από την θεωρητική ανασκόπηση που προηγήθηκε αναδείχθηκε η ευρύτητα της ερευνητικής δραστηριότητας που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο επίκεντρο της οποίας τοποθετείται ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας. Η ιδιαιτερότητα της έρευνας αυτής ήταν η διερεύνηση των εννοιών της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του αναστοχασμού, ως μεθόδων επαγγελματικής ανάπτυξης, ιδωμένων από την σκοπιά του αυτοελέγχου των αναγκών του εκπαιδευτικού και της επιλογής της κατάλληλης αναπτυξιακής διαδικασίας με σκοπό την αυτορρύθμιση των ελλείψεων και την ενίσχυση των γνώσεων-δυνατοτήτων του.

1) Πώς οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τις πτυχές του επαγγελματικού τους ρόλου και τον επαγγελματισμό τους;

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι γνωρίζουν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και δικαιώματα και συνεργάζονται εποικοδομητικά με τους συναδέλφους τους. Θεωρούν, επίσης, πολύ σημαντική την συνεργασία τόσο με τους μαθητές και τους γονείς τους όσο και με τους υπόλοιπους φορείς της εκπαίδευσης αλλά και τους κοινωνικούς φορείς οι οποίοι μπορεί να σχετίζονται με αυτή. Η σημαντικότητα της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον συμφωνεί και με τα ευρήματα της έρευνας της Φωτοπούλου (2013) η οποία ισχυρίζεται ότι μέσω της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη αφού αυτή συμβάλλει τα μέγιστα τόσο στην διαμόρφωση του επαγγελματισμού τους όσο και στην επιδίωξη για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προσαρμόζονται εύκολα στις αλλαγές που συμβαίνουν στον εργασιακό τους χώρο ενώ ισχυρίζονται ότι, με το πέρασμα του χρόνου, έχουν γίνει περισσότερο αποτελεσματικοί στην δουλειά τους καθώς και ότι η δέσμευση και το ενδιαφέρον τους για το επάγγελμα έχει αυξηθεί. Πράγματι, το 94,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν συνολική υπηρεσία μεγαλύτερη των 7 ετών, επομένως, συμφωνώντας με όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο, έχουν απαλλαγεί από το άγχος και την αβεβαιότητα του νεοδιόριστου, απέκτησαν άνεση στην διαχείριση της τάξης τους, νοιώθουν ισότιμοι με τους συναδέλφους τους και πλέον έχουν τον χρόνο και την ηρεμία να ασχοληθούν με την χρήση νέων διδακτικών μεθόδων και καινοτόμων ιδεών. Επιπλέον το 58,7% των

συμμετεχόντων έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 19 ετών και, κατά τον Hubermann (1989), έχουν περάσει στην φάση της «γαλήνης», ή στην περίοδο της «ωριμότητας», κατά τον Ματσαγγούρα (2005), με αποτέλεσμα να έχουν αποκτήσει αυτοεκτίμηση και επαγγελματική «ειδημοσύνη».

Οι ερωτώμενοι τοποθετούν στην κορυφή των υποχρεώσεών τους το παιδαγωγικό ενδιαφέρον και τη μέριμνα για τον μαθητή και την πρόοδό του η οποία δεν περιορίζεται στην τήρηση του αναλυτικού προγράμματος αλλά επεκτείνεται και στην υιοθέτηση, από την πλευρά τους, νέων μαθησιακών διαδικασιών και εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης που στοχεύουν στον επαναπροσανατολισμό της, τοποθετώντας στο κέντρο τον μαθητή και τις ανάγκες του. Η Φωτοπούλου (2013), ισχυρίζεται ότι η μέριμνα των εκπαιδευτικών να λειτουργούν με γνώμονα την βελτίωση των επιδόσεων και την πρόοδο των μαθητών τους έχει ως συνέπεια την διαρκή ανάγκη ανανέωσης και αναθεώρησης των γνώσεων και των διδακτικών τους πρακτικών ώστε κάθε φορά να εφαρμόζουν τις κατάλληλες, για τον εκάστοτε μαθητή, διδακτικές μεθόδους. Έτσι εμπλέκονται σε διαδικασίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω των οποίων επιτυγχάνουν την επάρκεια της επαγγελματικής τους γνώσης, η οποία θεωρείται πολύ σημαντική από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της παρούσας μελέτης. Ωστόσο, η Φωτοπούλου (2013) δίνει μία επιπλέον διάσταση στην δυνατότητα που έχει ο εκπαιδευτικός να επιλέξει την μέθοδο διδασκαλίας, θεωρεί ότι αυτό είναι μια ισχυρή ένδειξη αυτονομίας η οποία, σύμφωνα με τους Furlong et al. (2000) και τους Leaton-Gray & Whitty (2010), αλλά και με όσα αναφέρθηκαν στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην περιγραφή όσο και στη σύνθεση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού.

Από το σύνολο των δηλώσεων των συμμετεχόντων που αφορούσαν στις πτυχές του επαγγέλματός τους, διαφαίνεται η ιδιαίτερα θετική στάση τους απέναντι στο επάγγελμά τους καθώς και η συνειδητή και διαρκή προσπάθεια για ανανέωση με σκοπό την επιτυχή ανταπόκριση στις συνεχώς αυξανόμενες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του πολυδιάστατου επαγγελματικού τους ρόλου. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι προτιμούν τον χαρακτηρισμό του λειτουργού σε σχέση με εκείνον του επαγγελματία. Αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει τα όσα αναφέρθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο για την προκατάληψη των εκπαιδευτικών για τον χαρακτηρισμό του επαγγελματία αφού αυτός έχει συνδεθεί στην συνείδησή τους με το κνήγι του χρήματος. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας μελέτης, θεωρούν ότι διαπαιδαγωγώντας την νέα γενιά τόσο με το παράδειγμά τους όσο και με το ενδιαφέρον τους προσφέρουν στην κοινωνία έργο μοναδικό και αναντικατάστατο που

δεν μπορεί να συγκριθεί με το έργο κανενός άλλου επαγγελματία. Τα κίνητρά τους είναι ξεκάθαρα αλτρουιστικά και καθόλου δεν σχετίζονται με τις, ούτως ή άλλως, χαμηλές αμοιβές τους σε αντίθεση με εκείνες των παραδοσιακών επαγγελμάτων. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αντίστοιχο εύρημα της Αναστασίου (2017), η οποία ισχυρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός της τονίζουν και προβάλλουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους, όπως είναι η συναισθηματική και ηθική τους δέσμευση σε αντίθεση με τα ποσοτικά για τα οποία θεωρούν ότι υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες στη μέτρησή τους.

Έχοντας υπόψη τις αντιρρήσεις για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών που παρουσιάστηκαν στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, θα μπορούσε ίσως η στάση τους αυτή να γίνει κατανοητή. Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την απαίτηση ή προτροπή για την ανάπτυξη επαγγελματισμού στον κλάδο τους, με τον λόγο των διεθνών οργανισμών και με την εξυπηρέτηση των συμφερόντων της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Έτσι ο επαγγελματισμός, στην συνείδησή τους, αποτελεί πρόκληση αλλά και απειλή. Πρόκληση γιατί ανοίγει νέους ορίζοντες και προοπτικές στο επάγγελμα αλλά και απειλή αφού εμπλουτίζεται με έννοιες και πρακτικές του κόσμου των επιχειρήσεων. Η απαίτηση για ανταποδοτικότητα της εκπαίδευσης και ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων απέχει πολύ από τον αλτρουισμό και την ανιδιοτέλεια μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών οι οποίοι σε δύσκολους καιρούς λειτούργησαν αλλά και λειτουργούν ως επαγγελματίες, βλέποντας την εκπαίδευση της νέας γενιάς περισσότερο ως αποστολή και λιγότερο ως επάγγελμα. Οι έλληνες εκπαιδευτικοί ως άτομα βιώνουν την κρίση ωστόσο ως δάσκαλοι ζουν ακόμη το όνειρό τους το οποίο όμως γίνεται συνεχώς δυσκολότερο. Το διαρκές κυνήγι της επάρκειας, της αποτελεσματικότητας, της ανταποδοτικότητας και των θετικών αξιολογήσεων συχνά τους τρομάζει αφού νοιώθουν ότι έτσι περιορίζεται η δημιουργικότητα, η φαντασία, η ελευθερία αλλά και τα οικονομικά τους. Συχνά αναγκάζονται να δαπανούν μεγάλα χρηματικά ποσά για την επαγγελματική τους ανάπτυξη αφού δεν υπάρχει σοβαρή κρατική μέριμνα γι' αυτό. Έτσι, αναπολούν τις εποχές της «αθωότητας», θεωρώντας ότι ο χαρακτηρισμός του λειτουργού τους απαλλάσσει από το βάρος του νεοφιλελεύθερου «εκσυγχρονισμού» του επαγγέλματός τους και της μετατροπής τους σε «τεχνικούς» της εκπαίδευσης.

Από την άλλη, έχουν μέτρια υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες. Το εύρημα αυτό σχετίζεται με έναν αριθμό παραγόντων που αποτρέπουν τον μεγάλο όγκο των εκπαιδευτικών να διεκδικήσουν την ανάδειξή τους σε στελέχη της εκπαίδευσης. Ο Γιάντσιοις (2015), ισχυρίζεται ότι, στους εκπαιδευτικούς είναι πολύ κοινή η αντίληψη ότι η ανάδειξή τους σε στέλεχος της εκπαίδευσης δεν εξαρτάται τόσο από την προσωπικότητα και τα προσόντα τους

όσο από τις προθέσεις και τις προτιμήσεις των ανωτέρων τους, έτσι αποθαρρύνονται από το να διεκδικήσουν θέσεις ευθύνης. Συνυπολογίζοντας δε και το γεγονός ότι οι θέσεις των στελεχών είναι ελάχιστες, και άρα η πιθανότητα ανάδειξής τους σε μία από αυτές μικρή, δεν τις διεκδικούν με τον φόβο της αποτυχίας.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι στην παρούσα έρευνα η διάθεση που έδειξαν οι εκπαιδευτικοί να αναδειχθούν σε θέσεις ευθύνης δεν διαφοροποιείται ως προς το φύλο, εύρημα που δεν συμφωνεί με παλαιότερες έρευνες κατά τις οποίες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωναν λιγότερο φιλόδοξες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Τάκη, 2006; Γιάντσιος, 2015). Αυτό δείχνει αλλαγή της στάσης των γυναικών εκπαιδευτικών απέναντι στην επιδίωξη ανόδου τους στην διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. Βέβαια, η Κελαϊδίτου (2012), διαχωρίζει τις φιλοδοξίες των γυναικών εκπαιδευτικών σε επιθυμητές και υλοποιημένες, θέλοντας, με τον τρόπο αυτό, να ερμηνεύσει το γεγονός ότι, παρά την πρόθεσή τους, τελικά οι γυναίκες που διεκδικούν την ανάδειξή τους σε θέσεις ευθύνης είναι λιγότερες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Ωστόσο, τα παραπάνω συσχετιζόμενα με το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν σημαντικά υψηλότερη κατάταξη σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους στην σπουδαιότητα που προσδίδουν στις υποχρεώσεις που απορρέουν από τον επαγγελματικό τους ρόλο, δείχνουν ότι στο γυναικοκρατούμενο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ίσως και να καταρρίπτονται στερεότυπα πολλών δεκαετιών που ήθελαν την γυναίκα να διδάσκει και τον άνδρα να διοικεί. Φαίνεται λοιπόν, ότι πλέον, η οικογένεια αλλά και οι ίδιες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν αλλάξει σημαντικά έτσι ώστε να μπορούν να συνδυάζουν τις οικογενειακές με τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και να μην αναγκάζονται να αναστέλλουν ή και να καταστέλλουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες (Τάκη, 2006).

Τέλος, όσον αφορά στις πρόσθετες σπουδές, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες οι οποίοι κατείχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών ήταν περισσότερο ευαισθητοποιημένοι απέναντι στο επάγγελμά τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει το γεγονός ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ποιοτικές και υψηλού επιπέδου δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης βελτιώνει τον επαγγελματισμό τους, αλλά και αντίστροφα, οι εκπαιδευτικοί που διαπνέονται από επαγγελματισμό επιδιώκουν την συμμετοχή τους σε μακροχρόνια προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

2) Πώς οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη και πού αυτή θα πρέπει να αποσκοπεί;

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την ανάγκη συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μία δήλωση η οποία μπορεί άμεσα να συσχετιστεί με την σπουδαιότητα με την οποία οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν την σημασία της επάρκειας της παιδαγωγικής τους γνώσης καθώς και της γνώσης κατάλληλων διδακτικών μεθόδων ώστε το μάθημα να γίνεται αποτελεσματικότερο. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα της Φωτοπούλου (2013), η οποία ισχυρίζεται πως οι εκπαιδευτικοί συνδέουν άμεσα την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την σημαντικότητα της επάρκειας της επαγγελματικής τους γνώσης καθώς και με την διαρκή εκπαίδευση και κατάρτισή τους. Αντιλαμβάνονται ότι η διδασκαλία είναι μία πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία η οποία δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο στην αρχική τους εκπαίδευση αλλά θα πρέπει να ανανεώνουν και να εμπλουτίζουν το γνωσιακό τους υπόβαθρο συνεχώς και σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής (Feiman-Nemser, 2001).

Οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί κυρίως με προσωπική έρευνα και μελέτη των θεμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενώ συμβάλλουν σημαντικά σε αυτή τόσο η γνώση της χρήσης των νέων τεχνολογιών όσο και το διαδίκτυο. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν τόσο με τα ευρήματα της Φωτοπούλου (2013) όσο και με εκείνα του Τσολακίδη (2018), οι οποίοι ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευτικοί των ερευνών τους θεωρούσαν τον παράγοντα της προσωπικής ενασχόλησης και μελέτης ιδιαίτερα σημαντικό για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, ο Τσολακίδης (2018), δίνει μία ενδιαφέρουσα πτυχή της προσωπικής-ατομικής ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, σύμφωνα με την οποία η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού επιδρά τόσο στον τρόπο με τον οποίο αυτός αναπτύσσεται και κινείται στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην διαμόρφωση των ψυχολογικών και γνωστικών παραγόντων που θα τον κινητοποιήσουν για παραπέρα έρευνα και μάθηση. Επομένως, το προσωπικό στοιχείο και ενδιαφέρον είναι εκείνο που θα δημιουργήσει και διαμορφώσει και τα εσωτερικά κίνητρα για επαγγελματική μάθηση και έρευνα που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Όσον αφορά στην μάθηση μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου, τα ευρήματα του Τσολακίδη (2018) συμφωνούν με εκείνα της παρούσας έρευνας αφού ισχυρίζεται ότι η ατομική προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για συνεχή βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους ενισχύεται σημαντικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου. Πράγματι, όταν η δια ζώσης επιμόρφωση είναι δυσχερής, έρχεται ο παγκόσμιος ιστός να λύσει το πρόβλημα διευκολύνοντας τους εκπαιδευτικούς να

επικοινωνούν και να επιμορφώνονται συμμετέχοντας σε εξ' αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, σε κοινότητες μάθησης, συζητώντας με συναδέλφους τους και ενημερώνόμενοι με την μελέτη ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών περιοδικών, μελετών και εκπαιδευτικών ιστοσελίδων. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η Παπαδοπούλου (2019), η οποία ισχυρίζεται ότι η τεχνολογία διευκολύνει την προσβασιμότητα των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα καθώς και σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία, όπως η ίδια τονίζει, γίνονται όλο και περισσότερα, όλο και πιο ευρύτερα ως προς την θεματολογία τους, με στόχο να κινητοποιήσουν και να ικανοποιήσουν το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Η συμμετοχή και παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων και επιμορφωτικών προγραμμάτων (ημερίδες, συνέδρια) καθώς και η συνεργασία με τους συναδέλφους θεωρούνται επίσης πολύ σημαντικές διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Άλλωστε τα συνέδρια και οι ημερίδες αποσκοπούν στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, στην ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών, στην επικαιροποίηση των γνώσεων και στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που συμβαίνουν στην επιστήμη τους. Στο ίδιο εύρημα κατέληξαν και στις δικές τους έρευνες οι Φωτοπούλου (2013) και ο Τσολακίδης (2018). Ιδιαίτερα στην έρευνα της Φωτοπούλου, η σημαντικότητα της συνεργασίας για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ήταν το κυρίαρχο εύρημά της. Ωστόσο, ο Τσολακίδης (2018), σχολίασε ότι στο ερώτημά του, το σχετικό με την συνεργασία, είχε μέτρια ανταπόκριση με αποτέλεσμα να συμπεράνει την έλλειψη αλληλεγγύης και συνεννόησης μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματός του. Στην παρούσα έρευνα δεν ισχύει το ίδιο αφού στις ερωτήσεις που αφορούσαν στην συνεργασία απάντησαν όλοι οι εκπαιδευτικοί με προθυμία. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι από τις μεθόδους μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη οι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν την συνεργασία με τους συναδέλφους τους στην τελευταία θέση, με πολύ μικρή όμως διαφορά από τις προηγούμενες.

Η στόχευση των προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης απασχολεί όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Έτσι, ιεραρχώντας τις ερωτήσεις-δηλώσεις, τοποθέτησαν στις τρεις πρώτες θέσεις εκείνες που αφορούσαν στην αναβάθμιση της διδακτικής και παιδαγωγικής τους επάρκειας και κυρίως στην επαφή τους με νέες, καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Σχολιάζοντας τα ευρήματα αυτά γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει αντιστοιχία τόσο με εκείνα της Κόκιου (2018) και του Τσολακίδη (2018) όσο και με παλαιότερες έρευνες, όπως φαίνεται από το σύγγραμμα: «Η συμβολή της διερεύνησης

επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που εκδόθηκε το 2010, στο οποίο συνοψίζονται τα αποτελέσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών που έγιναν στον ελλαδικό χώρο.

Στην τέταρτη και πέμπτη θέση τοποθετούνται οι δηλώσεις που έχουν να κάνουν με περισσότερο πρακτικά θέματα που αφορούν στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικών στο σχολείο και ιδιαίτερα στην σύνδεση των παιδαγωγικών θεωριών με την καθημερινή πρακτική αλλά και στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά στο σχολείο. Στην έρευνα του Τσολακίδη (2018), και ιδιαίτερα στο μέρος της που αφορά στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας τονίζουν ιδιαίτερα το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στις παιδαγωγικές θεωρίες και την καθημερινή πρακτική ενώ παράλληλα δηλώνουν ότι από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές βοηθήθηκαν ελάχιστα στις διδακτικές τους επιλογές μέσα στην τάξη. Πράγματι, στις λεγόμενες καθηγητικές σχολές και ιδιαίτερα σε εκείνες με κατεύθυνση τις θετικές επιστήμες, υπήρχαν ελάχιστα μαθήματα παιδαγωγικού περιεχομένου και διδακτικής. Επιπλέον, η πρακτική άσκηση που θα μπορούσε να συμβάλλει στην σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και στην προετοιμασία των νέων εκπαιδευτικών για την εργασία τους στο σχολικό περιβάλλον ήταν από ελάχιστη έως ανύπαρκτη (Ξωχέλλης, 2018).

Στην έκτη και έβδομη θέση κατατάσσονται τα προγράμματα που στοχεύουν στην βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους μαθητές και τους γονείς καθώς και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και του κύρους των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006:90), σήμερα *«δεν αρκούν τα παραδοσιακά εφόδια (γνώσεις και ικανότητες, διδακτική εμπειρία) του εκπαιδευτικού για να διαπαιδαγωγήσει τον πολίτη του σήμερα και του αύριο. Απαιτείται και ένα πρόσθετο σώμα «μορφωτικών αγαθών» ως προϋπόθεση για την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων»*. Ο εκπαιδευτικός σήμερα δραστηριοποιείται σε ένα περιβάλλον πρωτόγνωρο, ιδιόμορφο και συχνά δυσμενές (Κωνσταντίνου, 2015). Η οικονομική κρίση καθώς και οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι κάποιες από τις νέες συνθήκες που βιώνει η χώρα οι οποίες έχουν αλλάξει την σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού καθώς και τις συνθήκες διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει το έργο του σε τάξεις που ποικίλουν ως προς το οικονομικό, κοινωνικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους. Έτσι θα πρέπει να έχει την ικανότητα να εξομαλύνει τις διαφορές και τις ανισότητες, μέσω της επικοινωνίας με τους μαθητές και το περιβάλλον τους, με σκοπό την

δίκαιη και αμερόληπτη διδασκαλία που θα επιτρέψει την μάθηση σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (Darling-Hammond, 2013).

Στην τεράστια αυτή προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενισχυθούν με κατάλληλα στοχευμένα επιμορφωτικά προγράμματα ενώ παράλληλα θα πρέπει να υπάρξουν από μέρους της πολιτείας μια σειρά προγραμμάτων αλλά και ενεργειών που θα αποσκοπούν στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους και στην αναγνώριση του έργου και της προσφοράς τους στην κοινωνία. Ο Σαλτερής (2011:13), επισημαίνει ότι:

«Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, στην οποία αποσκοπεί η επιμόρφωση, εξαρτάται πρωτίστως από την ισχυροποίηση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, δηλαδή της ικανότητάς τους να σκέφτονται ποιοι είναι και τι πράττουν ως δάσκαλοι και δευτερευόντως από το ποιες τεχνικές εφαρμόζουν στην διδασκαλία».

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας του Τσολακίδη (2018), δήλωσαν ότι με την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης νοιώθουν ότι τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους καθώς και ότι αναβαθμίζεται το κύρος τους. Αντίστοιχα ευρήματα υπάρχουν και στην έρευνα της Κόκιου (2018), στην οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα συμβάλλει στην κοινωνική τους αναγνώριση.

Στην παρούσα έρευνα, φαίνεται ότι τόσο το φύλο όσο και η θέση ευθύνης επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη. Όσον αφορά στο φύλο, φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν σημαντικά υψηλότερη κατάταξη σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους και στις δύο διαστάσεις που αναφέρονταν στην επαγγελματική ανάπτυξη. Οι Μπρίνια, Βασιλοπούλου και Σαραβάνου (2015), σε δική τους έρευνα, υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πολύ θετική στάση απέναντι στην επιμόρφωση και μάλιστα την επιζητούν ως αναγκαίο μέσο για την βελτίωση των γνώσεων, των πρακτικών και των διδακτικών τους αναγκών, για την εξέλιξη των δεξιοτήτων τους αλλά και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Σε σχέση με την θέση ευθύνης, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες που κατείχαν θέση ευθύνης βρέθηκαν να θεωρούν περισσότερο σημαντική την συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αντίστοιχα του Καλογιάννη (2015), ο οποίος ανιχνεύοντας, στην διδακτορική του διατριβή, τον επαγγελματισμό, την επαγγελματικοποίηση και τις επαγγελματικές ικανότητες της σχολικής ηγεσίας, ισχυρίζεται ότι όλες οι έρευνες για τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η μεγάλη πλειοψηφία των

στελεχών της εκπαίδευσης δεν έχουν λάβει κάποια ιδιαίτερη εκπαίδευση σε ζητήματα διοίκησης ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις υποχρεώσεις και τις ευθύνες που συνεπάγεται η θέση τους. Επιπλέον, ο ίδιος αναφέρει την έρευνα των Σαΐτη και Μιχαλόπουλου (2005), που αφορούσε υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, οι οποίοι συμπέραναν ότι η πλειοψηφία των υποδιευθυντών θεωρούσαν απαραίτητη την κατάρτισή τους σε θέματα σχολικής διοίκησης τόσο πριν την επιλογή τους σε θέση διευθυντή όσο και μετά (Καλογιάννης, 2015). Τέλος, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε μία μεγάλη έρευνα που διεξήγαγε το 2010, στην οποία συμμετείχαν 3.435 διευθυντές σχολείων, το 90% δήλωσαν ότι θεωρούσαν σημαντική την επιμόρφωσή τους στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης χωρίς βέβαια να λείπουν και ενότητες όπως σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, αξιοποίηση τεχνολογιών, διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς, διδακτική μεθοδολογία ανά γνωστικό αντικείμενο καθώς και διοίκηση και εκπαιδευτική πολιτική (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Από τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, φαίνεται ότι οι απόψεις για την διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη εμφανίζουν την ισχυρότερη στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την συμβολή-στόχευση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο αφού εκείνοι που συνειδητοποιημένα αναγνωρίζουν την αξία της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν και διαμορφωμένη άποψη για το ποια προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης είναι ωφέλιμα γι' αυτούς. Η συνειδητοποίηση των ελλείψεων- αναγκών είναι το αποτέλεσμα του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού πάνω στις διδακτικές του πρακτικές, με σκοπό τη διόρθωση, την αναπροσαρμογή τους ή και την αλλαγή τους προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Ο αναστοχασμός, όπως αποδεικνύεται και από την παρούσα έρευνα, είναι η τρίτη από τις εξαρτημένες μεταβλητές που συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά τόσο με τις απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη όσο και με την συμβολή-στόχευση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη καθώς και για την συμβολή-στόχευση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης συσχετίζονται σημαντικά τόσο με τις διαστάσεις των επαγγελματικών υποχρεώσεων του εκπαιδευτικού όσο και με τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού του. Το γεγονός αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει την άρρηκτη σχέση που υπάρχει μεταξύ της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της βελτίωσης του επαγγελματισμού τους. Η Υφαντή (2014:72), υποστηρίζει ότι η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί

«αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος προκειμένου αυτό να διεξέρχεται τις πολλαπλές προκλήσεις της εποχής». Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τις απόψεις περί νέου επαγγελματισμού της Sachs (1997), η οποία υποστηρίζει ότι η διαρκής μάθηση συνεπικουρούμενη από την συμμετοχή, την συνεργασία και την δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελούν τις κυρίαρχες αξίες του νέου επαγγελματισμού τους (Sachs, 1997 όπ. αναφ. στο Υφαντή, 2014).

3) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγησή τους και την συμβολή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στο σύνολό τους, δεν φαίνεται να έχουν κάποιες επιφυλάξεις απέναντι στην αυτοαξιολόγηση αφού δηλώνουν ότι δεν φοβούνται ότι θα απογοητευθούν ή ότι θα κλονιστεί η αυτοεκτίμησή τους από τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησής τους. Επιπλέον, θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση δεν πλήττει ούτε το κύρος ούτε την αυτονομία τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα ευρήματα της Καδιανάκη (2008), ωστόσο όμως επιβεβαιώνουν και την άποψη της Χαλκιοπούλου (2012,) η οποία, όπως προαναφέρθηκε, θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση δεν δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα αφού πραγματοποιείται με την συναίνεση και την εμπλοκή του ίδιου του εκπαιδευτικού τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην υλοποίησή της. Τέλος, στην έρευνα του Γκέκα (2011), η ατομική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού ήταν πρώτη στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων, με δεύτερη την συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας και τρίτο τον συνδυασμό εξωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Τη μικρότερη βαθμολογία συγκέντρωσε η διαφωνία με οποιοδήποτε είδος αξιολόγησης. Το εύρημα αυτό του Γκέκα (2011), συσχετίζεται με την δήλωση των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ότι συμφωνούν μέτρια με το αίτημα η αυτοαξιολόγηση να αποτελέσει το μοναδικό μέσο για την αξιολόγηση του έργου τους. Αυτό δείχνει ότι ωρίμασε πλέον η ιδέα ότι εξίσου ωφέλιμες με την αυτοαξιολόγηση θα μπορούσαν να είναι και κάποιες μορφές ετεροαξιολόγησης οι οποίες όντας συμπληρωματικές στην αυτοαξιολόγηση προσφέρουν στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να συζητήσει, να κάνει την αυτοκριτική του και να αναστοχαστεί πάνω στα αποτελέσματά της. Με αυτή την αντίληψη συνηγορεί και η δήλωση των συμμετεχόντων ότι δεν φοβούνται πως η αυτοαξιολόγησή τους αποτελεί τον προάγγελο της γενικότερης αξιολόγησής τους και της λογοδοσίας τους. Σήμερα οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει ότι η αυτοαξιολόγησή τους δεν σχετίζεται με κανενός είδους εξωτερική λογοδοσία εκτός ίσως από την λογοδοσία στον εαυτό τους (Καδιανάκη, 2008) και την αντιλαμβάνονται ως επικοινωνία με τον εαυτό τους η οποία όμως, κατά την

Ghoula (2004), δεν οδηγεί πάντοτε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ούτε στην βελτίωση του επαγγελματισμού τους.

Τέλος, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αξιολογούν την διδασκαλία τους για να διαπιστώσουν τις αδυναμίες τους, με στόχο να τις βελτιώσουν στο μέλλον, αλλά και να εντοπίσουν τις καλές τους πρακτικές ώστε να τις επαναλαμβάνουν όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η Καδιανάκη (2008), και μάλιστα πρέπει να επισημανθεί ότι, και στις δύο έρευνες, οι αντίστοιχες δηλώσεις συγκέντρωσαν τις υψηλότερες βαθμολογίες στη κλίμακα Likert. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης δήλωσαν ότι μέσω της αυτοαξιολόγησής τους καθορίζουν τους στόχους της μελλοντικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης ενώ θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγησή τους γίνεται πιο αντικειμενική όταν συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους. Η Χαλκιοπούλου (2012: 173), καταλήγοντας σε αντίστοιχα αποτελέσματα, ισχυρίζεται ότι διακρίνει μία ώριμη στάση των εκπαιδευτικών στους σκοπούς που πρέπει να εξυπηρετεί η ατομική αξιολόγηση τους και συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευτικοί *«δεν φοβούνται να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν πιθανές αδυναμίες τους και επιθυμούν την περαιτέρω επιμόρφωση τους ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες τάσεις που προβάλλονται συνεχώς στον εκπαιδευτικό χώρο»*.

Ωστόσο, από την επαγωγική ανάλυση των στοιχείων της έρευνας, έγινε φανερό ότι με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων η αυτοαξιολόγηση δεν συσχετίζεται ούτε με τον επαγγελματισμό ούτε με την επαγγελματική ανάπτυξη. Ένα εύρημα που δείχνει ότι οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται την αυτοαξιολόγηση περισσότερο σαν διαδικασία αυτογνωσίας παρά σαν διαδικασία που νοηματοδοτείται όταν κατευθύνει τον εκπαιδευτικό σε αποφάσεις για την επαγγελματική του ανάπτυξη και την βελτίωση του επαγγελματισμού του (Towler & Broadfoot, 1992; Καδιανάκη, 2008). Ωστόσο, το γεγονός ότι επισημαίνεται η αξία της συνεργασίας με τους συναδέλφους προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα των κρίσεων, είναι ενθαρρυντικό, γιατί όπως αναφέρθηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, όταν δεν υπάρχει η συνεργασία και η υποστήριξη από τους συναδέλφους τότε το αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης μπορεί να είναι ο ατομισμός και η απομόνωση των εκπαιδευτικών στην τάξη τους (Ghoula, 2004). Μια εξέλιξη η οποία κάθε άλλο παρά συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και τον επαγγελματισμό τους.

Τέλος, ένα σημαντικό και μη αναμενόμενο εύρημα της παρούσας μελέτης είναι η έλλειψη συσχέτισης μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού. Το συμπέρασμα αυτό δεν διαφοροποιείται ως προς κανέναν από τους δημογραφικούς παράγοντες του δείγματος και μάλλον δείχνει ότι τελικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, για καθαρά συναισθηματικούς και

ψυχολογικούς λόγους, προτιμούν σαν έννοια τον αναστοχασμό από την αυτοαξιολόγηση. Μία διαδικασία παρεμφερή η οποία όμως δεν βαρύνεται με το ένοχο παρελθόν της αξιολόγησης και από την οποία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι δεν απειλούνται.

4) Ο αναστοχασμός αποτελεί καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν απόλυτα ευαισθητοποιημένοι στην συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας τους, αξιοποιώντας συχνά τις καλές πρακτικές που κατά καιρούς έχουν εφαρμόσει και ενσωματώνοντάς τες στην καθημερινή τους πρακτική. Επιπλέον, δηλώνουν, ότι, συχνά, στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας, σκέφτονται «τι πήγε καλά» ή «τι δεν πήγε καλά» αναστοχαζόμενοι πάνω στην διδακτική στρατηγική που ακολούθησαν. Μία διαδικασία η οποία διαπερνά το σύνολο της διδακτικής πράξης και αναφέρεται στην βιβλιογραφία ως στοχασμός πάνω στην δράση ή στοχασμός σχετικά με την δράση (Day, 2003). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι, συχνά, πριν μπουν σε μια νέα ενότητα διερευνούν τις μαθησιακές ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, σχετικά με αυτή, και στην συνέχεια προχωρούν στον καθορισμό των μαθησιακών στόχων. Η πρακτική αυτή προφυλάσσει τον εκπαιδευτικό από το να έχει υπερβολικά υψηλές προσδοκίες, με αποτέλεσμα να απογοητεύεται τόσο ο ίδιος όσο και οι μαθητές του, είτε υπερβολικά χαμηλές, μειώνοντας παράλογα τις προσδοκίες του για έναν αριθμό μαθητών του οι οποίοι αδικούνται μαθησιακά (Κουτσελίνη & Αγαθάγγελου, 2009).

Όσον αφορά στην αυτογνωσία τους, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι γνωρίζουν τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες τους και επιμορφώνονται με σκοπό την κάλυψη των αναγκών τους ενώ στην διαδικασία αυτή συμβάλλει σημαντικά η συνεργασία με τους συναδέλφους τους, ένα εύρημα που επαναλαμβάνεται σε όλες τις διαστάσεις της παρούσας μελέτης. Παράλληλα δηλώνουν ότι συχνά συζητούν με τους συναδέλφους τους για τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν με στόχο πάντοτε την βελτίωση της διδασκαλίας αλλά και την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Τέλος, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι μερικές φορές κρατούν ημερολόγιο/σημειώσεις και παρατηρήσεις σχετικά με την διδασκαλία τους, βασικές αναστοχαστικές τεχνικές, τις οποίες όμως οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν ίσως λόγω έλλειψης γνώσεων σχετικά με την χρησιμοποίησή τους ή λόγω περιορισμένου χρόνου εξαιτίας του βεβαρημένου καθημερινού τους προγράμματος. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας της Βούλγαρη (2017) και δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναστοχάζονται πάνω στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές ενώ μέσω του αναστοχασμού προσδιορίζουν τις επαγγελματικές τους ελλείψεις με γνώμονα τις οποίες

επιμορφώνονται και αναπτύσσονται επαγγελματικά. Ωστόσο δεν εφαρμόζουν με άνεση τις αναστοχαστικές τεχνικές και γι' αυτό η Φωτοπούλου (2013) προτείνει οι πρακτικές αυτές να αποτελέσουν βασικό στοιχείο της προπτυχιακής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών αφού ο αναστοχασμός αποτελεί κεντρικό γνώρισμα του επαγγελματία εκπαιδευτικού. Βέβαια τα αποτελέσματα αυτά δεν συμφωνούν με εκείνα της Μπινιάρη (2012), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στα σχολεία που εκείνη μελέτησε δεν υπήρχε συνεργατική κουλτούρα, γεγονός που στερεί από τους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα αναστοχασμού και ανατροφοδότησης καθώς και την ευκαιρία να επωφεληθούν ο ένας από την εμπειρία του άλλου και να συνεργαστούν για την βελτίωση των πρακτικών τους. Επιπλέον, ισχυρίζεται ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία του αναστοχασμού για την μάθηση και *«αφιερώνουν χρόνο, για να αναφερθούν στη γενική επίδοση των τάξεων, τον αριθμό των απουσιών, στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα,»* ωστόσο *«δεν αναστοχάζονται πάνω στη μάθηση των μαθητών, δεν ερευνούν τα αίτια των προβλημάτων και δεν αναζητούν πρακτικές»* (σ.492) που θα την προωθούσαν.

Στην παρούσα έρευνα, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται περισσότερο σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους. Το εύρημα αυτό δεν μπορεί να διασταυρωθεί με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ελληνικών μελετών αφού στις περισσότερες μελέτες που ασχολούνται με τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών ή των υποψήφιων-φοιτητών εκπαιδευτικών το δείγμα αποτελείται μόνο ή στην μεγάλη του πλειοψηφία από γυναίκες και επομένως δεν έχει νόημα παρόμοιο ερώτημα (Ράικου, 2013). Μάλιστα η Ράικου (2013) προτείνει την διεξαγωγή έρευνας σε άνδρες εκπαιδευόμενους ή σε μεικτό δείγμα για την δυνατότητα ανάπτυξης κριτικού στοχασμού, προκειμένου να μελετηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις λόγω φύλου.

Τέλος, τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής έδειξαν ότι ο αναστοχασμός συνδέεται στατιστικά σημαντικά με τις τέσσερις από τις επτά εξαρτημένες μεταβλητές. Η περισσότερο δυνατή συσχέτιση εντοπίζεται με την συμβολή- στόχευση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης, στην συνέχεια παρατηρούνται παρόμοιου μεγέθους συσχετίσεις με τις απόψεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού και τέλος με τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες. Επομένως ο αναστοχασμός είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που, όπως φαίνεται από την συγκεκριμένη μελέτη, συσχετίζεται τόσο με τον επαγγελματισμό όσο και με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Έτσι, επιβεβαιώνεται η άποψη του Ματσαγγούρα (2005), ο οποίος μιλώντας για το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο

επαγγελματισμού, υπογραμμίζει ότι η στοχαστικότητα του διδασκαλικού επαγγέλματος είναι το στοιχείο που το εντάσσει σχεδόν αυτόματα στην κατηγορία των αυτόνομων επιστημονικών ή ελευθέρων επαγγελμάτων. Αρκεί βέβαια η στοχαστικότητα αυτή να μην περιορίζεται στις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών γιατί τότε η σκέψη εγκλωβίζεται και ανακυκλώνεται στα ίδια. Ο κίνδυνος αυτός αποτρέπεται μόνο με την κατάλληλη αξιοποίηση του συλλογικού πλαισίου δράσης κατά την εφαρμογή του στοχαστικο-κριτικού μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης (Κασούτας & Ματσαγγούρας, 2004) που αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως «σκεπτόμενο επαγγελματία» (Schön, 1983 όπ. αναφ. στο Day, 2003). Ο κριτικός στοχασμός επιδρά σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφού μέσω της ενεργητικής και αυτοδύναμης σκέψης τους μπορούν να γίνουν αναδημιουργοί της προσωπικής τους πορείας αλλά και της κοινωνικής πραγματικότητας (Κόκκος, 2010). Ο Mezirow (1990:375 όπ. αναφ. στο Λιντζέρης, 2007:74), ανέδειξε τη σημασία του κριτικού στοχασμού για τον σύγχρονο άνθρωπο αναφέροντας ότι: *«το να γίνουμε στοχαστικοί αναφορικά με το περιεχόμενο, τη διαδικασία και ειδικότερα τις βασικές υποθέσεις της πρότερης γνώσης κάποιου αποτελεί κεντρικό στοιχείο της γνώσης για επιβίωση στις σύγχρονες κοινωνίες»*.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Η εκπόνηση διπλωματικής εργασίας αποτελεί μία δημιουργική πρόκληση για κάθε φοιτητή αφού, μέσω αυτής, του δίνεται η δυνατότητα να αποδείξει ότι έχει την ικανότητα να εμβαθύνει σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα, να ερευνήσει εφαρμόζοντας αυστηρή, συστηματική και επιστημονική μεθοδολογία και να παράξει αποτέλεσμα. Έτσι, ως ερευνήτρια της παρούσας διπλωματικής, φτάνοντας στο τέλος της, μπαίνω στον πειρασμό να κάνω μία σύντομη αποτίμηση της όλης διαδικασίας.

Όντας απόφοιτος της Σχολής Θετικών Επιστημών, οι γνώσεις μου σχετικά με την Παιδαγωγική Επιστήμη και το ερευνητικό έργο που παράγεται από αυτή ήταν ελάχιστες. Έτσι, η επαφή με τις παιδαγωγικές θεωρίες και η σε βάθος μελέτη των εννοιών του επαγγελματισμού, της επαγγελματικής ανάπτυξης, της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού άνοιξαν νέους ορίζοντες στην σκέψη μου και μετέβαλλαν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις μου απέναντι σε αντιλήψεις και παραδοχές που θεωρούσα δεδομένες. Η πραγματοποίηση της έρευνας και η παραγωγή αποτελέσματος από την μια επιβεβαίωσαν το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να υπάρξει ερευνητής του έργου του ενώ από την άλλη με έφεραν σε επαφή με μεγάλο αριθμό συναδέλφων οι οποίοι με προθυμία δέχθηκαν να συνομιλήσουν μαζί μου, να συνεργαστούν και να απαντήσουν στα ερωτηματολόγιά μου με ειλικρίνεια. Μέσα από αυτά ένοιωσα την δέσμευση των συναδέλφων με το επάγγελμά τους αλλά, κάποιες φορές, και την απογοήτευση, αφούγκράστηκα τον ενθουσιασμό αλλά και τον φόβο και την δυσπιστία, άκουσα τις σκέψεις και τις ιδέες τους.

Έτσι, έρχομαι να συμφωνήσω με τον Χουρμουζιάδη (2000), ο οποίος ισχυρίζεται ότι ο δάσκαλος είναι το «*αναντικατάστατο υποκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» αφού είναι εκείνος που εμπλέκεται άμεσα στην παραγωγή και την διανομή της γνώσης. Είναι όμως και άνθρωπος πεπερασμένος που χαίρεται, στεναχωριέται, θυμώνει, γελάει, επαινεί, κατηριάζει, συμβουλεύει, καθοδηγεί, αγωνιά και μεριμνά για το μέλλον των μαθητών του και της εκπαίδευσης γενικότερα. Είναι και μέλος της κοινωνίας που ζει καταστάσεις πρωτόγνωρες λόγω της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης και των μετακινήσεων πληθυσμών που επηρεάζουν τόσο την προσωπική του ζωή όσο και την σχολική του καθημερινότητα.

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι δεν αντιμετωπίζεται ως τέτοιος από εκείνους που χαράσσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι περισσότερες μεταρρυθμίσεις που έγιναν δεν έλαβαν υπόψη τις ανθρώπινες διαστάσεις του και πραγματοποιήθηκαν χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή και συναίνεσή του. Έτσι οι εκπαιδευτικοί αποστασιοποιήθηκαν από την εκάστοτε

εξουσία και έμαθαν να την αντιμετωπίζουν με δυσπιστία και σκεπτικισμό. Κάθε νεωτερισμός που προέρχεται από την πολιτική εξουσία περιβάλλεται με καχυποψία και ενδοιασμούς ως προς τις προθέσεις και τους σκοπούς που εξυπηρετεί.

Έτσι αντιμετωπίστηκε και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν έναν επαγγελματισμό με ανθρώπινο πρόσωπο γιατί δυσπιστούν στον επαγγελματισμό που προτείνεται από τους παγκόσμιους οργανισμούς όπως είναι ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα, που έχουν συνδεθεί στην συνείδησή τους με αυστηρά οικονομικά μέτρα και εκτεταμένες φτωχοποιήσεις χωρών και πληθυσμών. Ωστόσο, η επαγγελματική ανάπτυξη είχε καθολική αποδοχή στην παρούσα μελέτη που δείχνει ότι όλοι συμφωνούν πως η αρχική εκπαίδευση πρέπει να ανανεώνεται και να εμπλουτίζεται ανάλογα με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ο καθορισμός των αναγκών είναι το αποτέλεσμα του αναστοχασμού τους που πραγματοποιείται πριν, μετά αλλά και κατά την διαδικασία της πράξης της διδασκαλίας. Του αναστοχασμού που εμπεριέχει την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού αλλά και την απόφαση για δράση και ανατροφοδότηση. Μιας διαδικασίας που γίνεται αποτελεσματικότερη όταν πραγματοποιείται παράλληλα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Ενός αναστοχασμού ο οποίος μπορεί να φτάσει στην αμφισβήτηση ιδεών, αντιλήψεων και πρακτικών που συνόδευαν τον εκπαιδευτικό για χρόνια και τον διευκόλυναν, περιστασιακά, στο έργο του. Ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός δεν είναι ουτοπία, ωστόσο η προσέγγισή του είναι εφικτή μόνο αν δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες, και όπως αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα, αποτέλεσμα της καλλιέργειας του αναστοχασμού στην εκπαίδευση μπορεί να είναι τόσο η βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών όσο και η κινητοποίησή τους για την παραπέρα επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ο Freire (1996:2) αναφέρει:

«Δεν μπορώ να διδάξω με σαφήνεια, εάν δεν αναγνωρίσω την άγνοιά μου, εάν δεν εντοπίσω αυτά που δεν ξέρω, αυτά που δεν έχω μάθει».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασίου, Ε. Α. (2017). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καδιανάκη, Μ., & Ξανθάκου, Γ. (2007). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού: Επιπτώσεις στο έργο του και τεχνικές που συνεισφέρουν στη συστηματοποίησή της. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 49, 225-250.
- Ανδρέου, Α. (2001). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ; Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο; Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας.
- Ανδρέου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2002). Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης. *Ενημέρωση από ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.*, 87, 5-23.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βοζαΐτης, Γ. (2015). *Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βούλγαρη, Ρ. (2017). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Γιακουμή, Δ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα και χειρισμός της κρίσης. Στο 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σ. 475-483). Λευκωσία. Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/1425419-I-synergatiki-koyltoyra-os-ypostiriktiko-ergaleio-sto-ergo-ton-ekpaideytikon.html>.
- Γιάντιος, Β. (2015). *Προθέσεις των εκπαιδευτικών για εξέλιξή τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Η διερεύνηση της σχέσης με τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Γκέκας, Β. (2011). *Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Λάρισας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό βήμα*, 6, 152-158.

- Δακοπούλου, Α. (2002). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συμβολή της έρευνας δράσης. Στο Γ. Μπαγάκης, (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ. 88-96). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δακοπούλου, Α., Καλογρίδη, Σ., & Τερεζάκη, Χ. (2012). *Ο Αναστοχασμός στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα από το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Ανάπτυξη από ηλεκτρονικά πρακτικά Συνεδρίου «Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», 4^ο Συνέδριο ΕΕΕΕ, 27-29 Απριλίου 2012, Αθήνα.*
- Δανασσής - Αφεντάκης Α. (1992). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, τ. Α', Θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης*, Αθήνα.
- Δεληγιάννης, Δ. (2016). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η σχέση του με τους εκπαιδευόμενους: η περίπτωση του εναλλακτικού σχολείου ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), Πάτρα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου (5η έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- ΔΟΕ (2013).Υ.ΠΑΙ.Θ. - Νόμος για την αξιολόγηση ... από την κατάψυξη. Ανακτήθηκε στις 6 Σεπτεμβρίου 2019 από http://www.syldnioa.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1655:2013-11-13-20-04-00&catid=34:2009-04-16-11-21-52&Itemid=1
- ΔΟΕ (2014).Απόφαση της ΔΟΕ σχετικά με τη στάση του κλάδου απέναντι στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης-αξιολόγησης-χειραγώγησης. Ανακτήθηκε στις 6 Σεπτεμβρίου 2019 από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/117314_doe-min-paret-meros-stis-omades-ergasias-tis-aytoaxiologisis
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ, 13*, 113-123.
- Ζαφείρη, Ε. Ι. (2014). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας για το ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13*, 135-151.
- Θεοδοσιάδου, Κ., (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ν. & Σ. Μπατσιούλας.

- Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*.
- Ινστιτούτο, Παιδαγωγικό. (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καββαδίας, Γ. (2014). Τρόμος και αθλιότητα της αυτοαξιολόγησης. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*. (107), 21-21. Ανακτήθηκε 4 Σεπτεμβρίου, 2019, από http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/antitetradia_107.pdf
- Καδιανάκη, Μ. (2008). *Αποτελεσματική διδασκαλία: Επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Καζαμίας, Α. (1993). Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου. Εισήγηση στο συνέδριο της ΟΛΜΕ με θέμα «Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση» (σσ. 38-54). Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Καζαμίας, Α. (1993α). Νεο-Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «φαντασιακή Ευρώπη». Εισήγηση στο Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συνέδριο με θέμα «Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση» (σσ. 67-111). Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλημερίδης, Γ. (2017). Πειθαρχικός έλεγχος και εξουσία: Το Π.Δ για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία*. Ανακτήθηκε 4 Σεπτεμβρίου, 2019 από <https://selidodeiktis.edu.gr/2017/02/28>.
- Καλογιάννης, Δ. (2015). *Επαγγελματισμός, επαγγελματικοποίηση και επαγγελματικές ικανότητες της σχολικής ηγεσίας: Τάσεις, θεσμικές διαστάσεις, χαρακτηριστικά και προοπτικές στη διεθνή και την Ελληνική πραγματικότητα* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Καπαχτσή, Β. (2011). *Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Μια αναπτυξιακή διαδικασία*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Καραγιάννη, Α. Σ. (2015). *Υπερεθνικοί οργανισμοί και επαγγελματισμός εκπαιδευτικών: Μία συγκριτική θεώρηση μεταξύ εκπαιδευτικού λόγου και πρακτικής* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Καραγιάννη, Γ. Κ. (2018). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Κασούτας, Μ., & Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). Το Στοχαστικό-Κριτικό Μοντέλο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Θεωρία και Πράξη. Εισήγηση στο 6^ο Ετήσιο

Συνέδριο της Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης με θέμα: "Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού", 30 Απριλίου - 2 Μαΐου 2004. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σσ.46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών* (8η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ., & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β.Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 673-705). Αθήνα: Πεδίο.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καφαντάρη, Ε. (2014). *Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 3, 257- 273.
- Κελαϊδίτου, Μ. (2012). *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Παράγοντες διαμόρφωσης φιλοδοξιών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Κελπανίδης, Μ., & Βруνιώτη, Κ. (2004). *Δια βίου Μάθηση: Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες- Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκιου, Μ. (2018). *Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ως συντελεστής διαμόρφωσης της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών του νομού Αιτωλοακαρνανίας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κορδής, Ν. (2019). Αναλυτικά στοιχεία για τις προσλήψεις αναπληρωτών - Αύξηση της αναπλήρωσης έναντι των μόνιμων Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου 2019 από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/290088_analytika-stoiheia-gia-tis-proslipseis-anapliroton-ayxisi-tis-anaplirosis-enanti.
- Κουμανούδης, Σ. (1972). *Λεξικόν Λατινοελληνικόν*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα & Μ. Κουτούζης (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Τόμος Γ* (σ.σ. 13-38). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, ακαδημαϊκή και διδακτική πτυχή. Στο ΕΠΑ, Τιμής ένεκεν Μ.Ι. Μαραθεύτη, 277-303.
- Κρέκης, Δ. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Ανακτήθηκε από [www.elliepek.gr > documents > 31_Krekis](http://www.elliepek.gr/documents/31_Krekis).
- Κωνσταντίνου, Χ. (2013). Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας. Ανακτήθηκε στις 2/1/2020 από <https://xenoglosses.eu/2013/03/i-axiologisi-o-ekpaideutikos-kai-to-ek/>.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιακοπούλου, Μ. (2009). *Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Θεσσαλονίκη.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), Πάτρα.
- Μανούσου, Ε. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), Πάτρα.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209.
- Ματθαίου, Δ. (2010). Η παιδαγωγική και επαγγελματική προετοιμασία του εκπαιδευτικού σε αναθεώρηση: Κριτική και συγκριτική αποτίμηση αντιλήψεων, τάσεων και προοπτικών. Ανακτήθηκε στις 2/1/2020 από http://users.uoa.gr/~dmatth/02_chapters.html.
- Ματθαίου, Δ. (2011). Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Κριτική και συγκριτική θεώρηση. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας*

εκπαίδευσης: *Κριτική και συγκριτική θεώρηση* (σ. 15- 64). Αθήνα: Διάδραση.
Ανακτήθηκε στις 2/1/2020 από http://users.uoa.gr/~dmatth/02_chapters.html.

- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η προσωπική θεωρία των ελλήνων δασκάλων. Οι απόψεις τους για επιδιώξεις του σχολείου. Στο Ν. Πετρουλάκης (επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος* (σσ. 335-371). Αθήνα: Ατραπός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής Δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 8-12.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2001). *Διδασκαλία και αξιολόγηση* (τόμ. Β'). Ιωάννινα: Πανεπιστημιακό τυπογραφείο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Χ. Κάτσικας, & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 139-149). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις. Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Η σχολική μονάδα και η άσκηση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των όλων των μαθητών/τριών στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση: σχετική αυτονομία και συλλογική ευθύνη. Ανακτήθηκε στις 4/1/2020 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2029/659.pdf>.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011α). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι;. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 608-620). Αθήνα: Πεδίο.
- Μήλα, Δ. (2008). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις εκθέσεις των επιθεωρητών την περίοδο 1947-1974: Η περίπτωση των α΄ & β΄ περιφερειών του νομού Αχαΐας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: Ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμίων*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση: Πορτραίτο και προφίλ* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπρίνια, Β., Βασιλοπούλου, Χ., & Σαραβάνου, Μ. Χ. (2015). Οι γυναίκες στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Μια εμπειρική έρευνα στα ορεινά μονοθέσια Νηπιαγωγεία του νομού Ηλείας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 59, 141-158.
- Νούτσος, Χ. (1993). Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού. Εισήγηση στο συνέδριο της ΟΛΜΕ με θέμα «Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει» (σσ. 38-49). Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Ξανθάκου, Γ., Τσίνας, Ε., Αθανασίου, Δ., Γεωργακοπούλου, Α., Γεωργιάς, Π., Αλειφέρη, Ν., Νερούλιδη, Ν., & Καϊλα, Μ. (2002). Στάσεις και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου και Κυκλάδων σχετικά με την αξιολόγησή τους. Στο Α. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρουλάκης (επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, (τ. Α΄) (σσ. 402-414). Αθήνα: Ατραπός.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα: Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2018). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Φιλολόγος*, (64), 84-97.
- ΟΛΜΕ (2014). Απόφαση της ΟΛΜΕ στις 09-01-2014 σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και την σχετική εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘ. Ανακτήθηκε στις 6 Σεπτεμβρίου 2019 από <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=6796>.**
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παναγιωτίδου, Ε., Γούστερης, Σ., & Γκλούμπου, Α. (2006). Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής τάξης: Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών). Στο Δ.Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σσ. 705-713). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Παπαδοπούλου, Μ. (2019). *Ανασχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Οι αναδυόμενες αλλαγές ως προς την ποιότητα, την πρόσβαση και τη χρηματοδότηση στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο Και Αξιολόγηση Στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπακώστα, Χ. (2010). *Αρχική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών με έμφαση στη στοχαστική παρατήρηση* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα* (σσ. 11-21). Θεσσαλονίκη: Action.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: «Τυπωθήτω»
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών*, 1-7.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: Γιατί, πότε, πως;. Στο Γ.Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 84-91). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Ε. Φρυδά (επιμ.), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων*, (σσ. 54-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 4/1/2020 από τις ιστοσελίδες <http://hdl.handle.net/10795/91> ή <http://repository.edulll.gr/91>.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ. & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20. Αθήνα : [Υ.ΠΑΙ.Θ.](http://www.y-pai-th.gr)
- Παπανούτσος, Ε. Μ.(1979). *Οι δρόμοι της ζωής*. Αθήνα: Εκδόσεις Φιλιππότη
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-64.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.

- Πεδιαδίτης, Α. Δ. (2009). Η εκπαιδευτική έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ηλεκτρονικό Λεξικό Διαθέσιμο στο <http://greek-language.gr>.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ρέππας, Χ. (2014). Εκπαιδευτικοί και νεοφιλελεύθερες αναδιαρθρώσεις στην εκπαίδευση: *Εργασιακές σχέσεις, κρίση της διδασκαλίας και κρατικός παρεμβατισμός*. Ανακτήθηκε από https://www.alfavita.gr/koinonia/120444_ergasiakes-sheseis-krisi-tis-didaskalias-kai-kratikos-parembatismos#_ftn2.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαλτερής, Ν. (2011). Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: *Εννοιολογικές διευκρινίσεις, σχέσεις και στόχοι Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Σιάνου-Κύργιου Ε. (2014). Εκπαιδευτική πολιτική Ι: Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και διοίκηση της εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 2/1/2020 από <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=518>.
- Σκόδρα, Ε. (2010). *Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual school, The sciences of education on line*, 1(2).
- Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης. *Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης, ΕΠΕΑΕΚ Ενέργεια, 1*.
- Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(1), 61-82.

- Σταρίδα, Μ. (1993). Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση. Παρέμβαση στο 2ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ με θέμα «Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση» (σσ. 271-280). Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Τάκη, Π. (2006). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).
- Τζαβάρα, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ. 333-342). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσολακίδης, Ι.(2018). *Διερεύνηση της Επαγγελματικής Ταυτότητας της Επαγγελματικής Ανάπτυξης και της Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Τσούλιας, Ν. (2009). Μετασχηματισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού . *Επιστημονικό Βήμα*, (10), (σσ.31-44). Ανακτήθηκε από http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_10/tsoul.pdf.
- Τσούλιας, Ν. (2017). [Ο εκπαιδευτικός σήμερα - iPaideia.gr](http://www.ipaideia.gr)
- Υφαντή, Α. Α. (2014) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.
- 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.
- Φραγκάκη, Μ. (2008). *Δημιουργία ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης για την παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη: Μελέτη ενός πολυμορφικού μοντέλου εφαρμογής με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Φυτιλή, Δ. (2008). *Οι κοινωνικές αιτίες της ανόδου του επαγγελματισμού και οι προοπτικές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005). *Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 131-138). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χαλκιοπούλου, Β. (2012). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της*

εφαρμογής του Νόμου 3848/2010 (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

- Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ., & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα ΠΕΚ ως φορείς Θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Το παράδειγμα του 1ου ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).
- Χιωτάκης, Σ. (2002). Ανωτατοποίηση των σπουδών ως επαγγελματική στρατηγική: Το παράδειγμα των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης. *Επιστήμες αγωγής*, 2, 61-88.
- Χρυσανίδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 92-104). Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, P. & Meerabeau, L. (2003). Professionals, professionalization and the caring professions. In P. Abbott & L. Meerabeau (Eds.), *The sociology of the caring professions* (2nd Edition) (pp. 1-19). London: UCL Press.
- Airasian, W. P., Gullickson, R., A. (1997). *Teacher self-evaluation tool kit*. California: Corwin Press.
- Alfonso, R.J. & Goldsberry, L. (1982). Collegueship in supervision. In Sergiovanni, T. J. (Eds.), *Supervision of Teaching* (pp. 90-107). Association for Supervision and Curriculum Development, 225 N. Washington St., Alexandria, VA 22314.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της Έρευνας Δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Andrews, I. (1987). Induction programs: Staff development opportunities for beginning and experienced teachers. In M. F. Wideen & I. Andrews (Eds), *Staff development for school improvement: A focus on the teacher* (pp. 142-153). New York and Philadelphia: The Falmer Press.

- Apple, M. W. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.
- Ball, A.F. (2000). Preparing teachers for diversity: Lessons learned from the U.S. and South Africa. *Teaching and Teacher Education* (16), (pp.491-509). Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X0000007X>.
- Ball, D.L. (1990). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. *Elementary School Journal*, 90(4), 449-466.
- Barkley, S. G., & Cohn, R. (1999). Professional growth plans offer alternative to teacher checklists. *School Administrator*, 56, 44-45.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beaton, G. R. (2010). Why professionalism is still relevant. *U of Melbourne Legal Studies Research Paper*, (445). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1545509> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1545509>.
- Bell, E. L. (1990). The bicultural life experience of career- oriented black women. *Journal of organizational Behavior*, 11(6), 459-477.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες* (A. B. Ρήγα, μετ.). Gutenberg: Αθήνα.
- Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C., & Garet, M.S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Bolam, R. (1982). *School-focussed in-service training*. Heinemann Educational Publishers.
- Bonner, P. J. (2006). Transformation of teacher attitude and approach to math instruction through collaborative action research. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 27-44.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. *Professional development in education: New paradigms and practices*, 35-65.
- Bowman, M. (1999). Using peers in teacher evaluation. *The School Administrator*. Retrieved from <https://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=14966>
- Boyt, T. E., Lusch, R. F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International journal of educational research*, 37(8), 661-675.
- Bredeson, P. V. (2003). *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bredeson, P.V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 385-401.

- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burbules, N. C., & Densmore, K. (1991). The limits of making teaching a profession. *Educational Policy*, 5(1), 44-63.
- Carr-Saunders, A.M., & Wilson, P.A. (1933). *The professions*. Oxford: The Clarendon Press.
- Chester, M. D., & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Clements, P. (2001). Autobiographical research and the emergence of the fictive voice. In J. Soler, A. Craft, & H. Burgess (Eds.), *Teacher development: Exploring our own practice*. London: Paul Chapman Publishing and The Open University.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (pp. 146-166). Boston: Pearson Education.
- Dale, R. (1997). The state and the governance of education: An analysis of the restructuring of the state-education relationship. In A. H. Hasley, H. Lauder, D. Brawn & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy and society* (pp. 273-282). N.Y.: Oxford University Press.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional Development Schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5-17.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and standards: How we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Darling-Hammond, L. (2001). Teacher testing and the improvement of practice. *Teaching Education*, 12(1), 11-34.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 35-47.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for Effectiveness and Improvement*. N.Y.: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve* (Vol. 6). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1999). Investing in teaching as a learning profession: Policy problems and prospects. *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, 376-411.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.

- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (Α. Βακάκη, μετ.). Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*, 3-32.
- Day, C., & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism?. *Journal of educational change*, 10(2-3), 141-157.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: Heath and Co. Retrieved from: <https://archive.org/details/howwethink000838mbp/page/n21>.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston etc. (DC Heath and Company). Retrieved from: <https://archive.org/details/howwethinkrestat00dewerich/page/n3>
- Dewey, J. (1954). *The public and its problems: An Essay in Political Inquiry*. M. Rogers (Eds). Pennsylvania University Park: Pennsylvania State Press.
- Driscoll, M. (1999). Crafting a sharper lens: Classroom assessment in Mathematics. In M.Z. Solomon (Eds), *The diagnostic teacher: Constructing New Approaches to Professional Development*, 78-103. New York: Teachers College Press.
- Dryzek, J. S. (2000). *Deliberative democracy and beyond: Liberals, critics, contestations*. New York: Oxford University Press.
- Elliot, J. (2002). Action research as the basis of a new professionalism for teachers in an age of globalisation. In *Centenary Year Conference*. Beijing: Beijing Normal University.
- Eraut, M.E. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Ershler, A.R. (2001). The narrative as an experience text: Writing themselves back in. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 159-173). New York: Teachers College Press. Retrieved from: https://books.google.gr/books?id=WwPrUzCJe_YC&pg=PA159&dq=ershler+The+Narrative+as+an+Experience+Text:+Writing+Themselves+Back+in.&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwiUkOWxn9rmAhWHJFAKHb4TDSYQ6AEIPjAC#v=onepage&q=ershler%20The%20Narrative%20as%20an%20Experience%20Text%20Writing%20Themselves%20Back%20in.&f=false.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press.
- Eurydice (2019). Ελλάδα: Διαρκής Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Προσχολικής και της Σχολικής Εκπαίδευσης.
- Evans, L. (2007). *Inclusion*. London and New York: Routledge.

- 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.
- Evetts, J. (2006). Short note: The sociology of professional groups: New directions. *Current sociology*, 54(1), 133-143.
- Falk, B. (2001). Professional learning through assessment. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fenstermacher, G. D. (1990). The place of alternative certification in the education of teachers. *Peabody Journal of Education*, 67(3), 155-185.
- Freidson, E. (1986). *Professional powers: A study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: Chicago University Press.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy, and Policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. Chicago: University of Chicago press.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina* (D. Macedo, Trans.). New York & London: Routledge.
- Fullan, M.G., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?*. (2nd ed.). New York: Teachers' College Press.
- Furlong, J. (2001). Reforming Teacher Education, Reforming Teachers: Accountability, Professionalism and Competence. In J. Furlong & R. Philips (Eds.), *Education, Reform and the State: 25 years of policy, politics and practice* (pp. 118-135). London: Routledge.
- Furlong, J. (2005). New Labour and Teacher Education: The End of an Era. *Oxford Review of Education*, 31(1), 119-134.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Re-forming professionalism?* Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Ghoula, A. (2004). *Greek teachers' perceptions of and attitudes towards teacher self-evaluation* (Doctoral dissertation). Institute of Education, University of London).
- Gitlin, A., & Labaree, D. (1996). Historical Notes on the Barriers to the Professionalization of American Teachers: The Influence of Markets and Patriarchy. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.

- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. Anderson (Eds.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*, 2, p.p. 412-422. London: Pergamon Press.
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press. Retrieved from <https://www.questia.com/read/103920207/teachers-professional-lives>.
- Guskey, T. R. (2003). Analyzing Lists of the Characteristics of Effective Professional Development to Promote Visionary Leadership. *NASSP Bulletin*, 87(637), 4-20.
- Halsey, A.J., Floud, J., & Anderson, C.A. (Eds.) (1961). *Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*. Glencoe, N. Y.:The Free Press of Glencoe. London: Collier-MacMillan.
- Hanlon, G. (1998). Professionalism as Enterprise: Service Class Politics and the Redefinition of Professionalism. *Sociology*, 32(1), 43-63.
- Hansen, D. T. (1994). Teaching and the sense of vocation. *Educational Theory*, 44(3), 259-275.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. In A. Hargreaves, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-80.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Π. Χατζηπαντελή, μετ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp.1-27). London: Falmer Press.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, 10(4), 423-438.
- Hawley, W.D., & Valli, L. (1999). The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus. In L. Darling Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Helsby, G. (1995). Teachers' Construction of Professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332.
- Helsby, G., & McCulloch, G. (1996). Teacher Professionalism and Curriculum Control. In I. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 56-74). London: Falmer.
- Henning, E. (2000). Walking with " Barefoot" Teachers: An Ethnographically Fashioned Casebook. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research*

and Studies, 16(1), 3-20. Elsevier Ltd. Retrieved December 29, 2019 from <https://www.learntechlib.org/p/198023/>.

- Hickcox, E. S., & Musella, D. F. (1992). Teacher Performance Appraisal and Staff Development. *Teacher Development and Educational Change*, 156-169.
- Hilferty, F. (2008). Theorising Teacher Professionalism as an Enacted Discourse of Power. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161-173.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research* (second edition). London and New York: Routledge.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What we Know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Holmberg, B. (1977). *Distance Education: A Survey and Bibliography*. London: Kogan Page.
- Holmberg, B. (1995). The Evolution of the Character and Practice of Distance Education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 10(2), 47-53.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, Professionalism and Control in Teaching. In V. Houghton et al. (Eds.), *Management in education: The Management of Organizations and Individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and Deprofessionalization in Education. In E. Hoyle & J.E. Meggary (Eds.), *The Professional Development of Teachers* (pp. 42-57). London: Kogan Page.
- 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. (1989). On Teachers' Careers: Once over Lightly, with a Broad Brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362.
- Huberman, M. (2001). Networks that Alter Teaching: Conceptualisations, Exchanges and Experiments. *Teacher Development: Exploring our own Practice*, 141-159.
- Hunzicker, J. (2011). Effective Professional Development for Teachers: A Checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179.
- Jarvis, P. (1983). *Professional Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (1992). Reflective Practice and Nursing. *Nurse Education Today*, 12(3), 174-181.
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2010). Institutional Embrace and the Postmodern Professional. In *European Conference of Educational Research*, 25-28 Aug 2010, Helsinki.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student Achievement through Staff Development*. New York: Longman.

- Kedzior, M. (2004). Teacher Professional Development. *Education Policy Brief*, 15. Available online at <http://www.rdc.udel.edu>.
- Kirkwood, D., & Christie, D. (2006) The Role of Teacher Research in Continuing Professional Development. *British Journal of Educational Studies*, 54(4) , 429-448.
- Korthagen, F. A., & Kessels, J. P. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational researcher*, 28(4), 4-17.
- 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.
- Kremer-Hayon, L. (1993). *Teacher Self-Evaluation: Teachers in Their Own Mirrors* (Vol. 37). USA: Springer Science & Business Media.
- Leaton Gray, S., & Whitty, G. (2010). Social Trajectories or Disrupted Identities? Changing and Competing Models of Teacher Professionalism under New Labour. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 5-23.
- Lieberman, M. (1956). *Education as a Profession*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- MacBeath, J. (2001). Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο : Ουτοπία και Πράξη (Ζ. Πολυμεροπούλου & Χ. Δούκας επιμ. και μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: What's in it for School* (London/New York, Routledge Falmer).
- MacGilchrist, B., Reed, J., & Myers, K. (2004). *The Intelligent School* (2nd edition), London: Sage.
- Marmoz, L. (2016). Αξιολόγηση: Επιτήρηση, Λογιστική ή Αναστοχασμός. Στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές: 1ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, Αθήνα, 28-29 Μαΐου 2016. (σ. 76-88). Αθήνα: Περιοδική Έκδοση Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- McColskey, W., & Egelson P. (1993). *Designing Teacher Evaluation Systems that Support Professional Growth*. Greensboro: South Eastern Regional Vision for Education.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N., Quiroga, T., & Gray, A. L. (2002). Beginning Literacy: Links among Teacher Knowledge, Teacher Practice, and Student Learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69-86.
- McDonald, B., Boud, D. (2003). The Impact of Self-assessment on Achievement: The Effects of Self-Assessment Training on Performance in External Examinations. *Assessment in Education*, 10(2), 209-220.

- McLymont, E. F., & Da Costa, J. L. (1998). Cognitive Coaching the Vehicle for Professional Development and Teacher Collaboration. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED420637>.
- McNiff, J. (1995). How Can I Develop a Theory of Critical Self-Reflection?. *Studies in Continuing Education*, 17, 86-96.
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Miller, L. (2001). School-University Partnership as a Venue for Professional Development. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*. New York: Teachers College Press.
- 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*, 25(2), 231-256.
- O'Hanlon, C. (1996). Why is Action Research a Valid Basis for Professional Development?. In R. McBride (Eds), *Teacher education policy: Some issues arising from research and practice (p.p. 179-191)*. London: Falmer Press.
- OECD. (2018). *Education for a Bright Future in Greece: Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>.
- OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS.
- Owens, J.M., Loucks - Horsley, S. & Horsley, D. L. (1991). Three Roles of Staff Development in Restructuring Schools. *Journal of Staff Development*, 12, (3), pp. 10-14.
- 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.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Wiley
- Peckover, R. B., Peterson, S., Christiansen, P., & Covert, L. (2006). A constructivist pathway to teacher leadership. *Academic Exchange Quarterly*, 10(2), 136-141.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Phillips, N., & Fragoulis, I. (2010). Exploring the beliefs of primary education teachers regarding the contribution of mentoring in schools. *Review of European Studies*, 2(2), 201.
- Postholm, M. B. (2009). Research and Development Work: Developing Teachers as Researchers or Just Teachers?. *Educational Action Research*, 17(4), 551-565.

- Powell, L. A. (2000). Realising the value of self-assessment: The influence of the business excellence model on teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 37-48.
- Riggs, I. M., & Sandlin, R. A. (2000). Teaching portfolios for support of teachers' professional growth. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 84(618), 22-27.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. N.Y.:Addison-Wesley Longman Ltd.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and teacher Education*, 23(2), 146-159.
- Rowan, B. (1994). Comparing teachers' work with work in other occupations: Notes on the professional status of teaching. *Educational Researcher*, 23(6), 4-17.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Shagrir, L. (2010). Professional development of novice teacher educators: Professional self, interpersonal relations and teaching skills. *Professional development in education*, 36(1-2), 45-60.
- Shallcross, T. (2006). Ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις, σύνδεση και μείωση της διάστασης ανάμεσα στη γνώση, τις αξίες και τις δράσεις. Στο Shallcross, T., Robinson, J., Pace, P., & Wals, A. (Eds.), *Δημιουργώντας Βιώσιμα Σχολικά Περιβάλλοντα* (Κ. Ταμουτσέλη, επιμ. και μετ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Shank, M. J. (2006). Teacher storytelling: A means for creating and learning within a collaborative space. *Teaching and Teacher education*, 22(6), 711-721.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher education*, 40(2), 2-9.
- Solomon, J., & Tresman, S. (1999). A model for continued professional development: Knowledge, belief and action. *Journal of In-Service Education*, 25(2), 307-319.
- Spalding, E., Wilson, A., & Mewborn, D. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*, 104(7), 1393-1421.
- Sparks, D. (2004). The looming danger of a two-tiered professional development system. *Phi Delta Kappan*, 86(4), 304-308.
- Stodolsky, S. S. (1990). Classroom observation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (eds), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*, 175-190. California: Corwin Press.

- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Tolofari, S. (2005). New public management and education. *Policy futures in education*, 3(1), 75-89.
- Towler, L., & Broadfoot, P. (1992). Self- assessment in the primary school. *Educational review*, 44(2), 137-151.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British journal of sociology of education*, 17(4), 473-487.
- Van Woerkom, M. (2010). Critical reflection as a rationalistic ideal. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 339-356.
- Vidmar, D. (2006). Reflective peer coaching: Crafting collaborative self-assessment in teaching. *Research Strategies*. 20, 135-148.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Vrasidas, C., & Glass, G. V. (2004). Teacher professional development. In C. Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), *Online professional development for teachers* (p.p. 1-11). Greenwich: Information Age Publishing.
- Vulliamy, G., & Webb, R. (1992). The influence of teacher research: Process or product?. *Educational Review*, 44(1), 41-58.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: Traditional, managerial, collaborative and democratic. In Bryan Cunningham (eds), *Exploring Professionalism*. Institute of Education, University of London.
- Wilson, J.D. (1994a). Appraisal of teachers. In M. Galton, & B. Moon (Eds.), *Handbook of teacher training in Europe*. London: David Fulton Publishers.
- Wood, D. R. (2000). Narrating professional development: Teachers' stories as texts for improving practice. *Anthropology & Education Quarterly*, 31(4), 426-448.
- Zeichner, K.N. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11, 301-325.
- Zielinski, A. E., & Hoy, W. K. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45.

ΝΟΜΟΙ-ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ-ΦΕΚ

Σύνταγμα της Ελλάδος 1975-Άρθρο 16- Φ.Ε.Κ. 111/9-6-1975.

Νόμος 4372/1929 «Περί μεταρρυθμίσεως του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης» (Φ.Ε.Κ. 269Α/20-8-1929).

Νόμος 1268/1982 «Για την δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων(Φ.Ε.Κ. 87/16-7-1982).

Νόμος 1304/1982 « Για την επιστημονική –παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 144Α/7-12-1982).

Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 167/30-9-1985).

Νόμος 1824/1988 «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 296Α/30-12-1988).

Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 188/23-9-1997).

Νόμος 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 24/13-2-2002).

Νόμος 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 102/Α/12-6-2018).

Νόμος 3966/2011 «Θεσμικό πλαίσιο των πρότυπων πειραματικών σχολείων, ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 118/Α/24-5-2011).

Νόμος 4369/2016 (άρθρο 29) «Εθνικό Μητρώο Επιτελικών Στελεχών Δημόσιας Διοίκησης, βαθμολογική διάρθρωση θέσεων, συστήματα αξιολόγησης, προαγωγών και επιλογής προϊσταμένων (διαφάνεια – αξιοκρατία και αποτελεσματικότητα της Δημόσιας Διοίκησης) και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 33Α/27-02-2016).

Π.Δ. 459/1978 «Περί οργανώσεως και λειτουργίας Σχολών Επιμορφώσεως Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) » (Φ.Ε.Κ. 93Α/14-6-1978).

Π.Δ. 255/1979, «Περί οργανώσεως και λειτουργίας των Σχολών Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ)» (ΦΕΚ 71/Α/13-4-1979).

Π.Δ. 250/1992 «Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών επιμορφωτικών Κέντρων» (Φ.Ε.Κ. 138Α/10-8-1992).

ΦΕΚ 4299Β/27-9-2018 «Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου ».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» με τον τίτλο:

«Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας για τον Επαγγελματισμό τους και οι τρόποι αναβάθμισής του μέσω των μεθόδων Επαγγελματικής Ανάπτυξης: Η συμβολή της Αυτοαξιολόγησης και του Αναστοχασμού»

Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω τα παρακάτω:

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, με ενδιαφέρει μόνο να καταγράψετε την προσωπική σας άποψη. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τον χρόνο και τη συνεργασία σας.

Δέσποινα Γιάλβαλη

Email:desgialvali@gmail.com

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Κωδικός Ερωτηματολογίου

ΕΝΟΤΗΤΑ Α: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ: Γυναίκα Άντρας
2. ΗΛΙΚΙΑ: 22-35 ετών 36-50 ετών >50 ετών
3. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ :
- ΠΕ.....
- ΤΕ.....
4. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ		Επιμόρφωση ΤΠΕ α' επίπεδο	
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης		Επιμόρφωση ΤΠΕ β' επίπεδο	
Διδακτορικό Δίπλωμα		Άλλες επιμορφώσεις	
Επάρκεια σε ξένη γλώσσα			

5. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΕΤΗ:
- 1-3 4-6 7-18 19-30 >31
6. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:
- Αστική Ημιαστική Αγροτική
7. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:
- Γυμνάσιο Γενικό Λύκειο ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ
8. ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: (αριθμός μαθητών)
9. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:
- Μόνιμος /η Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/α
10. ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ: ΝΑΙ ΟΧΙ

ΕΝΟΤΗΤΑ Β

11. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες σας επηρέασαν στην επιλογή του επαγγέλματος;

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
B11_1:Προσωπική επιλογή					
B11_2:Οικογένεια					
B11_3:Σχολείο (μαθητικές εμπειρίες)					
B11_4:Κοινωνικό περιβάλλον					
B11_5:Βρέθηκα τυχαία, με βάση τις μονάδες επιτυχίας					
B11_6:Άλλοι					

12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω αποτελούν μέρος των υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών; (τοποθετήστε √ στην κατάλληλη στήλη):

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
B12_1:Η λειτουργία του εκπαιδευτικού ως προτύπου που συμβάλλει στην ανάπτυξη των ηθικών και κοινωνικών αξιών των μαθητών					
B12_2:Η επάρκεια της επαγγελματικής του γνώσης					
B12_3:Η γνώση και εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων που ανταποκρίνονται στις μαθησιακές απαιτήσεις των μαθητών					
B12_4:Η συνεργασία με συναδέλφους, γονείς, μαθητές κ.ά.					
B12_5:Το παιδαγωγικό ενδιαφέρον και η μέριμνα για το μαθητή και την πρόοδό του					

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω προτάσεις σας αφορούν; (τοποθετήστε ✓ στην κατάλληλη στήλη):

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
B13_1:Χρησιμοποιώ σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για να κάνω το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό τόσο για τους μαθητές μου όσο και για μένα.					
B13_2:Προσαρμόζομαι εύκολα στις αλλαγές που συμβαίνουν στον εργασιακό μου χώρο					
B13_3:Έχω γίνει πιο αποτελεσματικός /ή στη δουλειά μου με το πέρασμα των χρόνων					
B13_4:Από τότε που προσλήφθηκα, η δέσμευση μου και τον ενδιαφέρον μου για το επάγγελμα έχει αυξηθεί					
B13_5:Έχω υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες					
B13_6:Προτιμώ για τον εαυτό μου τον χαρακτηρισμό του επαγγελματία έναντι εκείνου του λειτουργού					
B13_7:Γνωρίζω τις επαγγελματικές μου υποχρεώσεις καθώς και τα δικαιώματά μου.					
B13_8:Η συνεργασία με τους συναδέλφους μου είναι εποικοδομητική					

14. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω προτάσεις αποτυπώνουν τις δικές σας απόψεις για την (διαρκή) επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού; (τοποθετήστε ✓ στην κατάλληλη στήλη):

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται					
B14_1:Με την ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης					
B14_2:Με τη συμμετοχή ή την παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (π.χ. συνέδρια, ημερίδες) και επιμορφωτικών προγραμμάτων					

B14_3:Με τη συνεργασία με τους συναδέλφους					
B14_4:Με τη μάθηση από το διαδίκτυο και τη χρήση των νέων τεχνολογιών					
B14_5:Με την προσωπική έρευνα και μελέτη θεμάτων σχετικών με την εκπαίδευση					

15. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω προτάσεις συμφωνούν με τις δικές σας απόψεις, σχετικά με το τι πρέπει να ισχύει, για τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης; (τοποθετήστε √ στην κατάλληλη στήλη):

Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης πρέπει να συμβάλλουν	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
B15_1:Στην βελτίωση της διδακτικής ικανότητας					
B15_2:Στην αναβάθμιση της παιδαγωγικής κατάρτισης					
B15_3:Στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολείο					
B15_4:Στην βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους μαθητές και τους γονείς					
B15_5:Στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης					
B15_6:Στην σύνδεση των παιδαγωγικών θεωριών με την καθημερινή πρακτική στον χώρο του σχολείου					
B15_7:Στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και στην αναβάθμιση του κύρους του εκπαιδευτικού					

16. Θεωρώντας ότι η αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το έργο του, σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις; (τοποθετήστε √ στην κατάλληλη στήλη) :

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
B16_1:Αξιολογώ την διδασκαλία μου για να διαπιστώσω τις αδυναμίες μου αλλά και τις καλές μου πρακτικές					
B16_2:Αξιολογώ την διδασκαλία μου ώστε να καθορίσω τους στόχους και τις δράσεις για την μελλοντική μου επιμόρφωση-επαγγελματική ανάπτυξη					
B16_3:Διστάζω να αξιολογήσω τον εαυτό μου γιατί φοβάμαι ότι θα απογοητευθώ					
B16_4:Φοβάμαι ότι η αυτοαξιολόγησή μου αποτελεί ένα βήμα προς την γενικότερη αξιολόγησή μου και την λογοδοσία μου σε εξωτερικούς παράγοντες					
B16_5:Η αυτοαξιολόγησή μου πρέπει να αποτελέσει το μοναδικό μέσο για την αξιολόγηση του έργου μου					
B16_6:Η συνεργασία με τους συναδέλφους μου βελτιώνει την αντικειμενικότητα της αυτοαξιολόγησής μου					
B16_7:Μέσω της αυτοαξιολόγησης περιορίζεται η αυτονομία μου					
B16_8:Μέσω της αυτοαξιολόγησης βάλλεται το κύρος μου ως επαγγελματία					

17. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω προτάσεις ανταποκρίνονται στις πρακτικές που ακολουθείτε στην τάξη σας; (τοποθετήστε ✓ στην κατάλληλη στήλη):

	ΠΟΤΕ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
B17_1:Πριν καθορίσω τους στόχους για την διδασκαλία μιας νέας ενότητας, διερευνώ τις μαθησιακές ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου σχετικά με αυτή					
B17_2:Αξιοποιώ τις καλές πρακτικές που έχω εφαρμόσει στο παρελθόν και τις ενσωματώνω στη διδασκαλία μου με στόχο να τη βελτιώσω					
B17_3:Κρατώ ημερολόγιο/ σημειώσεις/ παρατηρήσεις σχετικά με τη διδασκαλία μου					
B17_4:Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας μου, σκέφτομαι/ προβληματίζομαι σχετικά με το «τι πήγε καλά » και το «τι δεν πήγε καλά»					
B17_5: Γνωρίζω τις δυνατότητες και τις αδυναμίες μου ως εκπαιδευτικός και επιμορφώνομαι με βάση τις ανάγκες μου					
B17_6:Διαθέτω χρόνο να συζητώ με τους συναδέλφους μου σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζω					
B17_7:Θεωρώ ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους μου με βοηθάει να εντοπίζω με αντικειμενικότητα τις αδυναμίες μου					

Σας ευχαριστώ πολύ για την συνεργασία