



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΩΣ ΔΕΙΚΤΗΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΥ  
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΒΑΒΟΥΡΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ  
ΑΣΠΡΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ**

**ΛΑΡΙΣΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2021**

## Υπεύθυνη Δήλωση

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

Η δηλούσα

Βαβούρη Βασιλική

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ασπρίδη Γεώργιο για την πολύτιμη καθοδήγησή του, την άριστη συνεργασία, την άμεση ανταπόκρισή του και την ηρεμία που μου μετέδιδε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Ευχαριστώ, επίσης, τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, κ. Μαλέτσκο και κ. Θεοδοσίου και τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τα γνωστικά ερεθίσματα που μου προσέφεραν. Ευχαριστώ, επίσης, τους εκπαιδευτικούς του Ν. Καρδίτσας που συμμετείχαν στην έρευνα και διέθεσαν χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος, το πιο μεγάλο ευχαριστώ θέλω να εκφράσω στο σύζυγό μου, Γιώργο και τους γιους μας, Χρήστο και Γιάννη για την αγάπη τους, την υπομονή και την ηθική συμπαράσταση καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας στις σχολικές μονάδες αποτελεί την απάντηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος στις προκλήσεις των καιρών και στην ανάγκη διεύρυνσης των δεξιοτήτων των μαθητών του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Σ' αυτό το πλαίσιο οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί αναθεωρούν το ρόλο τους, συμπορεύονται με τις εξελίξεις της κοινωνίας της γνώσης και της ψηφιακής εποχής, καταρτίζονται και καινοτομούν. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση του βαθμού εισαγωγής καινοτομιών στις σχολικές μονάδες, στην αποτίμηση της έννοιας του επαγγελματισμού και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά την έναρξη της πανδημίας του COVID-19. Η ποσοτική έρευνα διεξήχθη από Ιούλιο- Σεπτέμβριο του 2020 σε δείγμα 157 εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Καρδίτσας. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι ανοιχτοί σε νέες ιδέες και πρακτικές και ικανοποιούνται με την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Εκτιμούν ότι ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εποχής και αξιοποιώντας επικοινωνιακές δεξιότητες προσφέρουν κυρίως παιδαγωγικά οφέλη στους μαθητές. Κατά την πανδημία του ιού Covid-19 η εξ αποστάσεως διδασκαλία αντιμετωπίστηκε ως εκπαιδευτική πρόκληση που άσκησε θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητά τους. Η στατιστική ανάλυση φανέρωσε υψηλό επίπεδο επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που αφορά τη συναδελφική συνεργασία, την καινοτομία, το ενδιαφέρον για τη σχολική κοινότητα, τις πρακτικές που ακολουθούν, τις ηθικές αξίες και την προσήλωση στις μαθητικές ανάγκες. Θετική συσχέτιση παρουσιάστηκε μεταξύ της καινοτομίας και του επαγγελματισμού δίχως να καταδεικνύεται σχέση αιτίας-αποτελέσματος. Θεωρώντας αρκετά σημαντική την προώθηση νεωτεριστικών δράσεων προτείνεται η ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτομιών που συνάδουν με τις ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις- κλειδιά:** Καινοτομία, Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Καινοτόμες Μέθοδοι Διδασκαλίας, Επαγγελματισμός, Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση.

## **ABSTRACT**

The introduction of innovative curricula and teaching methods in schools is the answer of our educational system to the challenges of the times and the need to expand 21st century students' skills. In this context, professional educators review their role, keep up with the latest developments of the knowledge society and the digital age, train themselves and innovate. The present research aims to investigate the degree of innovation in schools, to assess the concept of professionalism and the involvement of teachers in the implementation of distance learning at the beginning of the COVID-19 pandemic. The quantitative research was conducted from July to September 2020 on a sample of 157 teachers serving in secondary schools of Karditsa Prefecture. The results showed that the teachers questioned are open to new ideas and practices and are satisfied with the implementation of innovative educational programs. They consider that they meet the requirements of the time and by utilizing communication skills, they mainly offer pedagogical benefits to the students. During the Covid-19 virus pandemic, distance learning has been seen as an educational challenge that has a positive effect on teacher's effectiveness. The statistical analysis revealed a high level of teachers' professionalism in terms of peer cooperation, innovation, interest in the school community, practices followed, moral values and commitment to student needs. There was a positive correlation between innovation and professionalism without showing a cause-effect relationship. Considering the promotion of innovative actions quite important, it is proposed to encourage the implementation of innovations that are in line with the needs of the Greek educational system, the pedagogical utilization of digital tools of distance education and the substantial training of teachers.

**Keywords:** Innovation, Innovative Educational Programs, Innovative Teaching Methods, Professionalism, Secondary Education Teachers, Distance Education.

## Πίνακας Περιεχομένων

Κατάλογος πινάκων.....	vii
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	viii
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>1</b>
<b>1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ.....</b>	<b>4</b>
1.1 Η έννοια της καινοτομίας.....	4
1.2 Εννοιολογική οριοθέτηση: Εκπαιδευτική καινοτομία-μεταρρύθμιση-αλλαγή .....	5
1.3 Προϋποθέσεις για εισαγωγή της καινοτομίας στην εκπαίδευση .....	9
1.4 Η αναγκαιότητα της καινοτομίας στην εκπαίδευση.....	11
1.5 Η σημασία της καινοτομίας.....	12
<b>2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ .....</b>	<b>14</b>
2.1 Καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα .....	14
2.2 Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.....	15
2.2.1 Πρόγραμμα eTwinning.....	15
2.2.2 Πρόγραμμα ERASMUS+ .....	16
2.3 Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων .....	16
2.3.1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	17
2.3.2 Αγωγή Υγείας .....	18
2.3.3 Πολιτιστικά Θέματα .....	18
2.4 ASPnet - UNESCO (Συνεργαζόμενα Σχολεία με την UNESCO).....	19
2.5 Καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας.....	19
2.5.1 Διαθεματική προσέγγιση.....	20
2.5.2 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ( <i>cooperative learning</i> ) .....	21
2.5.3 Διερευνητική μέθοδος ( <i>Inquiry Teaching</i> ) .....	23
2.5.4 Ρομποτική .....	25
2.5.5 Διαφοροποιημένη διδασκαλία .....	27
2.5.6 Βιωματική μέθοδος .....	29
2.5.7 Συγκριτική μέθοδος.....	30
2.5.8 Εξ αποστάσεως διδασκαλία.....	31
<b>3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....</b>	<b>36</b>
3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων: επάγγελμα, επαγγελματισμός, επαγγελματική ταυτότητα .....	36
3.2 Επαγγελματισμός.....	37
3.3 Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών.....	38
3.4 Ζητήματα επαγγελματισμού στην Ελλάδα.....	41

3.5 Ο ρόλος των υπερεθνικών οργανισμών στη διαμόρφωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών .....	44
<b>4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....</b>	<b>50</b>
4.1 Έρευνες στον διεθνή και ελλαδικό χώρο .....	50
4.2 Κριτική προσέγγιση.....	53
<b>5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>56</b>
5.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	56
5.2 Ερευνητική μεθοδολογία.....	57
5.3 Τεχνική δειγματοληψίας.....	58
5.4 Επιλογή δείγματος-συμμετέχοντες.....	59
5.5 Ερευνητικό εργαλείο .....	60
5.6 Τρόποι ανάλυσης δεδομένων .....	61
<b>6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....</b>	<b>63</b>
6.1 Περιγραφική στατιστική.....	63
6.1.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	63
6.1.2 Περιγραφικά αποτελέσματα ερωτήσεων .....	68
6.2 Επαγωγική στατιστική.....	82
6.2.1 Αναλύσεις πρώτου ερευνητικού ερωτήματος .....	82
6.2.2 Αναλύσεις δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος .....	88
6.2.3 Αναλύσεις τρίτου ερευνητικού ερωτήματος .....	90
6.2.4 Αναλύσεις τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος .....	101
<b>7<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ, ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....</b>	<b>103</b>
7.1 Συμπεράσματα.....	103
7.1.1 Συμπεράσματα από την ανάλυση των χαρακτηριστικών του δείγματος .....	103
7.1.2 Συμπεράσματα από το 1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα .....	104
7.1.3 Συμπεράσματα από το 2ο ερευνητικό ερώτημα .....	107
7.1.4 Συμπεράσματα από το 3ο ερευνητικό ερώτημα .....	108
7.1.5 Συμπεράσματα από το 4ο ερευνητικό ερώτημα .....	111
7.2 Επίλογος-Προτάσεις .....	112
7.3 Περιορισμοί και επεκτάσεις της έρευνας .....	115
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....</b>	<b>117</b>
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ.....	117
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ.....	131
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....</b>	<b>143</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....</b>	<b>149</b>

## Κατάλογος πινάκων

<b>Πίνακας 5.1</b> Δείκτες αξιοπιστίας Cronbach $\alpha$ για κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου.....	60
<b>Πίνακας 6.1</b> Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων για το πόσο αποτελεσματικοί αισθάνθηκαν οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως διδασκαλία .....	79
<b>Πίνακας 6.2</b> Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην κλίμακα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών .....	80
<b>Πίνακας 6.3</b> Ορισμός καινοτομίας: Αντιπαραβολή φύλου .....	83
<b>Πίνακας 6.4</b> Ορισμός καινοτομίας: Αντιπαραβολή επιπέδου σπουδών.....	84
<b>Πίνακας 6.5</b> Ορισμός καινοτομίας: Αντιπαραβολή επιπέδου επιμόρφωσης Τ.Π.Ε. ....	86
<b>Πίνακας 6.6</b> Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών με βάση την προηγούμενη χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ποσοστά του είδους τηλεεκπαίδευσης που υλοποίησαν σε αυτήν την περίοδο.....	88



## Κατάλογος Διαγραμμάτων

<b>Γράφημα 6.1</b> Διάγραμμα ποσοστών του φύλου .....	64
<b>Γράφημα 6.2</b> Διάγραμμα ποσοστών των ηλικιακών ομάδων .....	64
<b>Γράφημα 6.3</b> Διάγραμμα ποσοστών επιπέδου σπουδών .....	65
<b>Γράφημα 6.4</b> Διάγραμμα ποσοστών επιπέδου επιμόρφωσης Τ.Π.Ε.....	66
<b>Γράφημα 6.5</b> Διάγραμμα ποσοστών τύπων σχολείων στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.....	67
<b>Γράφημα 6.6</b> Διάγραμμα ποσοστών για τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών .....	68
<b>Γράφημα 6.7</b> Μέσοι όροι απαντήσεων ορισμού της εκπαιδευτικής καινοτομίας .....	69
<b>Γράφημα 6.8</b> Μέσοι όροι απαντήσεων για τον σκοπό της καινοτομίας .....	70
<b>Γράφημα 6.9</b> Μέσοι όροι απαντήσεων σημαντικότητας εφαρμογής καινοτομιών .....	71
<b>Γράφημα 6.10</b> Μέσοι όροι απαντήσεων αποτελεσματικής καινοτομίας .....	72
<b>Γράφημα 6.11</b> Ποσοστά απαντήσεων “καινοτομιών” στο σχολείο .....	72
<b>Γράφημα 6.12</b> Μέσοι όροι απαντήσεων χρήσης καινοτόμων μορφών διδασκαλίας .....	73
<b>Γράφημα 6.13</b> Μέσοι όροι απαντήσεων αναγκαίων δεξιοτήτων διαχείρισης της καινοτομίας.....	74
<b>Γράφημα 6.14</b> Μέσοι όροι απαντήσεων κριτηρίων εισαγωγής καινοτομίας στο σχολικό πλαίσιο .....	75
<b>Γράφημα 6.15</b> Μέσοι όροι απαντήσεων κέρδους από τη συμμετοχή στις καινοτομίες .....	75
<b>Γράφημα 6.16</b> Μέσοι όροι απαντήσεων ικανοποίησης από την διαχείριση καινοτομιών .....	76
<b>Γράφημα 6.17</b> Μέσοι όροι απαντήσεων επιλογής εισαγωγής και διαχείρισης καινοτομίας.....	77
<b>Γράφημα 6.18</b> Μέσοι όροι απαντήσεων σημαντικών κριτηρίων εισαγωγής καινοτομίας.....	78
<b>Γράφημα 6.19</b> Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.1 της Κλίμακας Επαγγελματισμού .....	90
<b>Γράφημα 6.20</b> Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.2 της Κλίμακας Επαγγελματισμού .....	91
<b>Γράφημα 6.21</b> Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.6 της Κλίμακας Επαγγελματισμού .....	92
<b>Γράφημα 6.22</b> Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.9 της Κλίμακας Επαγγελματισμού .....	93

<b>Γράφημα 6.23</b> Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.10 της Κλίμακας Επαγγελματισμού .....	94
<b>Γράφημα 6.24</b> Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.3 της Κλίμακας Επαγγελματισμού .....	95
<b>Γράφημα 6.25</b> Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.7 της Κλίμακας Επαγγελματισμού .....	95
<b>Γράφημα 6.26</b> Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.8 της Κλίμακας Επαγγελματισμού .....	96
<b>Γράφημα 6.27</b> Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.12 της Κλίμακας Επαγγελματισμού .....	97
<b>Γράφημα 6.28</b> Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.13 της Κλίμακας Επαγγελματισμού .....	98
<b>Γράφημα 6.29</b> Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.4 της Κλίμακας Επαγγελματισμού .....	99
<b>Γράφημα 6.30</b> Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.5 της Κλίμακας Επαγγελματισμού .....	100
<b>Γράφημα 6.31</b> Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.11 της Κλίμακας Επαγγελματισμού .....	101

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, η ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας και των επιστημών καθώς και οι συνεχείς ανακατατάξεις σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας χαρακτηρίζουν την εποχή μας. Η εκπαίδευση, υπηρετώντας τις ανάγκες της κοινωνίας για ευημερία και πρόοδο, καλείται να ενστερνιστεί τα μηνύματα των καιρών και να προσαρμοστεί σε συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Στόχος της είναι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα που θα προετοιμάσουν τους μελλοντικούς πολίτες ώστε να είναι ικανοί να ανταποκρίνονται στα κελεύσματα και τις προκλήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Με την εισαγωγή καινοτομιών οι σχολικές μονάδες εκσυγχρονίζονται και καθίστανται πιο αποτελεσματικές καθώς επιτυγχάνεται η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προς την κατεύθυνση της καινοτομίας, της αλλαγής και των μεταρρυθμίσεων, άλλωστε, ωθούν και οι διεθνείς οργανισμοί που διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική (Inbar, 1996). Η οικονομία της γνώσης που στηρίζεται στην καινοτομία κατευθύνει την πορεία της εκπαίδευσης και αποτελεί προτεραιότητα σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρεί με τη σειρά του να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του στο σύγχρονο ανταγωνιστικό και απαιτητικό περιβάλλον προωθώντας αλλαγές στις διδακτικές μεθόδους, αξιοποιώντας νέες τεχνολογίες και εισάγοντας καινοτόμα προγράμματα. Επιδίωξη είναι η ανανέωση, η μετατροπή της σχολικής μονάδας σε χώρο θελκτικό και δημιουργικό, όπου παρέχεται η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων με τη συνδρομή των καινοτόμων δράσεων (Υφαντή, 2000).

Οι γενικότερες μεταβολές στην οικονομία, στην κοινωνία και στην τεχνολογία αναδιαρθρώνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα και παράλληλα επιφέρουν μετασχηματισμούς και στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών καθιστώντας το επάγγελμα αρκετά απαιτητικό και περίπλοκο (Hargreaves and O'Connor, 2018). Οι εκπαιδευτικοί, ευαίσθητοι αποδέκτες των εθνικών και διεθνών μηνυμάτων, οφείλουν να ανταποκριθούν στην επίτευξη των στόχων των προωθούμενων αλλαγών στις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές τους και να μετουσιώσουν σε πράξη τις μεταρρυθμίσεις στα σχολεία. Σ' αυτό το πλαίσιο καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τον επαγγελματισμό τους, γνωρίσματα του οποίου αποτελούν η ανανέωση και ο

εμπλουτισμός των γνώσεων, η αναπροσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας και η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθεί ο βαθμός εισαγωγής των καινοτόμων προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εξετάζεται η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αποτιμάται η έννοια του επαγγελματισμού τους καθώς διερευνάται η πιθανή συσχέτισή της με την εκπαιδευτική καινοτομία. Η περιορισμένη έρευνα και βιβλιογραφία μεταξύ των εννοιών της καινοτομίας και του επαγγελματισμού, καθώς εξετάζονται με διαφορετικές μεταβλητές, επιβεβαιώνουν τη σημασία του θέματος. Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την έννοια της καινοτομίας και ποιος ο ρόλος τους στην εισαγωγή και εφαρμογή της στις σχολικές μονάδες;
2. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον προσδιορισμό του επιπέδου επαγγελματισμού τους;
4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της καινοτομίας των εκπαιδευτικών και του επαγγελματισμού τους;

Στο πλαίσιο της πρωτογενούς έρευνας που διεξήχθη για την επίτευξη του σκοπού της συγκεκριμένης μελέτης αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος με ερευνητικό εργαλείο το δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου.

Η εργασία αποτελείται από δύο ενότητες. Στην πρώτη, που περιλαμβάνει τα τέσσερα πρώτα κεφάλαια, παρουσιάζεται η θεωρητική προσέγγιση της καινοτομίας και του επαγγελματισμού, των εννοιών, δηλαδή, που συνιστούν τους πυλώνες της μελέτης. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται εννοιολογική οριοθέτηση της καινοτομίας, της μεταρρύθμισης και της αλλαγής, καταγράφονται οι προϋποθέσεις εισαγωγής καινοτομιών και ακολουθεί αναφορά στην αναγκαιότητά της και τη σημασία της. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα καινοτόμα προγράμματα και οι καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας που έχουν εισαχθεί στις σχολικές μονάδες. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και την πορεία του

στον ελληνικό χώρο. Παράλληλα αναλύεται ο ρόλος των υπερεθνικών οργανισμών στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται σχετικές έρευνες στον ελληνικό και διεθνή χώρο και ακολουθεί κριτική προσέγγιση της καινοτομίας και του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Στη δεύτερη ενότητα, που αποτελείται από τρία κεφάλαια παρουσιάζεται η έρευνα. Το πέμπτο, λοιπόν, κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας. Στο έκτο γίνεται η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων και στο έβδομο παρατίθενται τα συμπεράσματα, οι προτάσεις και οι περιορισμοί της έρευνας. Τέλος, παρατίθεται η ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία και ακολουθούν τα Παραρτήματα με το ερωτηματολόγιο της έρευνας και την εξέταση των ποσοτικών τιμών μεταξύ μεταβλητών.

# 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

## 1.1 Η έννοια της καινοτομίας

Ακολουθώντας το αρχαίο ρητό που από τον Επίκτητο αποδίδεται στον παλιότερο φιλόσοφο Αντισθένη «ἀρχὴ παιδεύσεως ἢ τῶν ὀνομάτων ἐπίσκεψις» γίνεται φανερό ότι βασική προϋπόθεση για τη μάθηση είναι η γνώση της σημασίας των λέξεων. Επομένως, κρίνεται αναγκαίο για την πορεία της μελέτης να αποσαφηνιστεί ο όρος καινοτομία. Ο αντίστοιχος όρος στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται με το innovation που προέρχεται από το λατινικό innovare και δηλώνει τη δημιουργία του νέου, του καινούριου.

Σύμφωνα με το λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας (2003) ως καινοτομία ορίζεται κάθε ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νέα, πρωτοποριακή αντίληψη των πραγμάτων και συνώνυμό της είναι ο νεωτερισμός. Καινοτομώ σημαίνει ότι εφαρμόζω νέες, πρωτοποριακές μεθόδους σε κάποιον τομέα. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και το λεξικό του Μπαμπινιώτη (2002).

Ως όρος η καινοτομία χρησιμοποιήθηκε αρχικά στο χώρο της οικονομίας από τον Schumpeter το 1934 για να φανερώσει την εισαγωγή νέων επιχειρηματικών ιδεών. Γρήγορα, όμως, αξιοποιήθηκε και από άλλους κλάδους για να δηλώσει την αιτία ποικίλων κοινωνικών και οργανωσιακών αλλαγών. Αυτός είναι και ο λόγος της πληθώρας ορισμών αναφορικά με την έννοια της καινοτομίας στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία που καθιστά δύσκολη την αποσαφήνισή της (Παπακωνσταντίνου,2008). Έτσι, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) στο εγχειρίδιο Frascati (OECD,2002) αναφέρει την καινοτομία ως μετατροπή μιας νέας ιδέας σε ένα νέο εμπορεύσιμο προϊόν ή υπηρεσία, σε μια νέα ή βελτιωμένη λειτουργία, μέθοδο παραγωγής ή διανομής ή ακόμη και σε μια νέα μέθοδο παροχής κοινωνικών υπηρεσιών. Κατ' αυτή τη λογική ο ορισμός είναι διαφορούμενος και σχετίζεται και με τη διαδικασία (π.χ. παραγωγή) και με το αποτέλεσμα της διαδικασίας (βελτιωμένο προϊόν, εξοπλισμός ή υπηρεσία). Η καινοτομία δεν περιορίζεται στο χώρο της οικονομίας αλλά συμπεριλαμβάνει κυβερνητικές υπηρεσίες όπως η υγεία ή η εκπαίδευση (Oslo Manual,2005). Εμφανίζεται όλο και πιο συχνά στον βιομηχανικό τομέα και στα λογισμικά αλλά δεν ταυτίζεται υποχρεωτικά με την υψηλή τεχνολογία (Κουλαϊδής, 2007). Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, των νέων τεχνολογιών και των συνεχών αλλαγών που επιζητούν διαρκή προσαρμογή ο καινοτόμος τρόπος δράσης

είναι προϋπόθεση εκ των ων ουκ άνευ για την ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ήδη από το 1990 προωθεί κουλτούρα καινοτομίας και την ορίζει ως «*επιτυχή δημιουργία, αφομοίωση και εκμετάλλευση, κάτι καινούργιου, σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο*» (Πράσινη βίβλος για την καινοτομία, 1990, Συμπλήρωμα 5/95). Για τον Ρεκλείτη (1998) αποτελεί μια μη συνηθισμένη οργανωτική αλλαγή που επήλθε ως αποτέλεσμα εισαγωγής μιας νέας ιδέας, προϋποθέτει οργανωτική ευφυΐα και αφορά μεταβολές στις υπάρχουσες οργανωτικές ικανότητες, στα γνωστικά πρότυπα και στις εφαρμοζόμενες θεωρίες. Οι Lindfors και Hilmla (2016) θεωρούν ότι σχετίζεται με εφευρετικές ιδέες και νέους τρόπους δράσης που επιφέρουν λύσεις. Αποτελεί προϋπόθεση της ευημερίας και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο την ενθαρρύνουν ως απάντηση στις κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις καθώς και στην ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας. Οι Amabile et al (1996) θεωρούν ότι η καινοτομία βασίζεται σε δημιουργικές ιδέες. Η επιτυχημένη εφαρμογή νέων προγραμμάτων και η εισαγωγή προϊόντων ή υπηρεσιών βασίζεται σε ένα άτομο ή μια ομάδα που συνέλαβε μία ιδέα και την αναπτύσσει από το αρχικό της στάδιο. Αυτή η ευρηματικότητα είναι το σημείο έναρξης της καινοτομίας. Σύμφωνα με τον ευρύ ορισμό των Baregheh et al (2009) η καινοτομία αποτελεί διαδικασία πολλαπλών σταδίων με την οποία οι οργανισμοί μετατρέπουν τις ιδέες τους σε βελτιωμένα προϊόντα, υπηρεσίες ή διαδικασίες, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στον ανταγωνισμό της αγοράς. Για τους Kesting et al (2015) η καινοτομία είναι περίπλοκη διαδικασία και δεν υπάρχει χωρίς την αλλαγή. Ο O'Sullivan (2008) υποστηρίζει ότι καινοτομία είναι η διαδικασία πραγματοποίησης αλλαγών, μεγάλων και μικρών, ριζικών και σταδιακών, σε προϊόντα, διαδικασίες και υπηρεσίες που οδηγεί στην εισαγωγή κάτι καινούργιου που είναι χρήσιμο στους πελάτες και συμβάλλει στο απόθεμα γνώσεων του οργανισμού.

## **1.2 Εννοιολογική οριοθέτηση: Εκπαιδευτική καινοτομία-μεταρρύθμιση-αλλαγή**

Μέσα σε ένα ευμετάβολο και αναθεωρητικό περιβάλλον ο σχολικός χώρος αρχίζει να αναδιαρθρώνεται και να αποβάλλει σταδιακά τον παραδοσιακό του ρόλο. Η ανάγκη για πρωτοπορία και εξέλιξη αποτελεί επιτακτική ανάγκη των καιρών. Για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις καταγιτιστικές αλλαγές πρέπει να αποβάλλει το μανδύα του γερασμένου οργανισμού, να γίνει φορέας μεταρρυθμίσεων και να εφαρμόσει

αποτελεσματικά καινοτόμες ιδέες. Η εισαγωγή της καινοτομίας στην εκπαίδευση αποτελεί βασική προτεραιότητα των σύγχρονων κρατών.

Η παιδαγωγική βιβλιογραφία ορίζει ως εκπαιδευτική καινοτομία κάθε παρέμβαση στην εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται από πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και πρωτοπόρες απόψεις που οδηγούν σε μεταβολή των παγιωμένων τακτικών και της γενικότερης νοοτροπίας του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2011). Πρωτοποριακές ιδέες που αφορούν τη μάθηση και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων βρίσκουν εφαρμογή με την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων. Νέα μέσα διδασκαλίας και σύγχρονες μέθοδοι, προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις της εποχής και στις ανάγκες των μαθητών αντικαθιστούν παρωχημένες καταστάσεις. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων με την ενεργό συμμετοχή διευθυντών, καθηγητών και μαθητών αναμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και προωθεί την πρόοδο.

Η εκπαιδευτική καινοτομία θεωρείται από τον Μπάκα (2009) ως συστηματική μεταβολή σε προγράμματα, μεθοδολογία ή βιβλία που δεσμεύεται για επίτευξη μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας στις σχολικές μονάδες. Επηρεάζεται από τις γενικότερες πολιτικές, κοινωνικές, τεχνολογικές αλλαγές και επιδρούν σε διάφορους τομείς: αξιολόγηση, διδασκαλία, εξετάσεις στοχεύοντας στην αύξηση της μαθητικής αποδοτικότητας. Από την πλευρά του ο Καστής (2009) την ταυτίζει με τη μάθηση και πιστεύει ότι χρειάζεται ένας πολύ προσεκτικός σχεδιασμός για να καλλιεργηθεί η ικανότητα της δημιουργικότητας παράλληλα με την καινοτομική σκέψη, τη συνεργασία και την ομαδικότητα.

Η Κολέζα (2009) διατείνεται ότι η καινοτομία στον εκπαιδευτικό χώρο είναι μια μεταρρύθμιση που επιβάλλεται από τις προκλήσεις της κοινωνίας και της πολιτικής (π.χ. παγκοσμιοποίηση, εργασιακές μεταβολές, κοινωνικές ανισότητες). Ουσιαστική καινοτομία αποτελεί η έμφαση της διδασκαλίας στην ολιστική μάθηση που ενθαρρύνει τους μαθητές στην έρευνα, την επικοινωνία και τη δράση. Το πρόγραμμα σπουδών εστιάζει σε πραγματικές καταστάσεις που αναλύονται επιστημονικά και συνεργατικά.

Εκπαιδευτική καινοτομία σημαίνει δημιουργικότητα και ανάπτυξη νέων ιδεών ενός ατόμου ή μιας ομάδας που οδηγούν σε διαφορετικό τρόπο εργασίας. Απαιτεί τρία σημαντικά βήματα: μια ιδέα, την εφαρμογή της και το αποτέλεσμα που προκύπτει από την εκτέλεσή της και που οδηγεί στην αλλαγή. Πρακτικά αυτό σημαίνει μια νέα



παιδαγωγική θεωρία, μεθοδολογική προσέγγιση, τεχνική διδασκαλίας, διαδικασία μάθησης ή θεσμική δομή που όταν εφαρμοστεί επιφέρει βελτίωση της διδασκαλίας και της απόδοσης των μαθητών. Μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε πτυχή της εκπαίδευσης (π.χ. πρόγραμμα σπουδών, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διοίκηση) αρκεί να έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές και τη μάθηση. Αφορά τους μαθητές, τους καθηγητές, τους γονείς, τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και απαιτεί την ενεργό συμμετοχή τους (Serdyukon, 2017).

Εκτός από τα νέα προγράμματα σπουδών και τα εγχειρίδια, καινοτομία σημαίνει και εισαγωγή των τεχνολογιών των πληροφοριών και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) για να υπηρετήσουν την ηλεκτρονική μάθηση και να οργανώσουν με σύγχρονο τρόπο διάφορες δράσεις, όπως π.χ. την επικοινωνία με γονείς και μαθητές. Οι νέες αυτές καινοτόμες πρακτικές αποβλέπουν στην πρόοδο της εκπαίδευσης και χαρακτηρίζονται «βελτιώσεις» (OECD, 2016).

Ο Ellison (2009) διακρίνει τις εκπαιδευτικές καινοτομίες σε διδακτικές και διοικητικές. Οι πρώτες σημαίνουν πειραματισμό και μετασχηματισμό παιδαγωγικών πρακτικών, αναλυτικές προσεγγίσεις, αξιολογήσεις μαθητών και επαγγελματική συνεργασία. Οι δεύτερες αφορούν την ανανέωση οργανωτικών και διοικητικών λειτουργιών, την εργασιακή πολιτική και την παροχή κινήτρων με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Οι Stukalenko et al (2016) αναφέρουν δύο τύπους καινοτομιών: εκείνες που σχετίζονται με την αναδιάρθρωση, την τροποποίηση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και εκείνες που σχετίζονται με τη μάθηση που αντιδρά στις προβληματικές καταστάσεις και επιφέρει αλλαγές στο πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον προετοιμάζοντας όχι απλώς το άτομο της μάθησης αλλά το άτομο της δράσης. Τέλος, η Kovacs (2017) θεωρεί ότι πρακτικά οι καινοτομίες αντικατοπτρίζουν δύο πτυχές: εκείνες που αφορούν τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, γνωστές ως καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και εκείνες που σχετίζονται με τη διείσδυση, ανάπτυξη και χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, δηλαδή, τις τεχνολογικές. Και οι δύο μορφές παραβλέπουν τα παραδοσιακά προγράμματα και υποστηρίζουν την καινοτόμο μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στη βιβλιογραφία συχνά οι όροι καινοτομία, αλλαγή, μεταρρύθμιση συγχέονται νοηματικά και μπορεί να οδηγήσουν σε παραπλάνηση. Επομένως, η αποσαφήνισή τους κρίνεται αναγκαία προκειμένου να οριοθετηθεί το εννοιολογικό τους πλαίσιο και να αποφευχθούν οι αντιφάσεις.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (reform) δηλώνει την αλλαγή προσανατολισμού, την ολοκληρωτική αναδιαμόρφωση και στοχεύει στη διόρθωση και τη βελτίωση μέσω της εισαγωγής νέων μεθόδων και συστημάτων. Είναι εξωτερική όταν αφορά τη δομή της σχολικής μονάδας ή την οργάνωσή της και εσωτερική όταν αφορά το περιεχόμενο της μάθησης, το σχολικό κλίμα και τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζονται. Εκπορεύεται από την κεντρική εξουσία και εκφράζει το ιδεολογικό όραμά της για την παιδεία. Οι θεσμικές ρυθμίσεις είναι μεγάλης εμβέλειας, έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και σχετίζονται με αλλαγές των διδακτικών μεθόδων, του αναλυτικού προγράμματος, της παιδαγωγικής τακτικής και γενικότερα της δομής των σχολικών μονάδων. Η ηγεσία, παράλληλα με την προώθηση των πολιτικών της σκοπιμοτήτων, αποβλέπει στην απομάκρυνση από παγιωμένες και ξεπερασμένες αντιλήψεις και τη σύμπλευση με τον εκσυγχρονισμό μέσω της τεχνολογίας και των ανανεωμένων διδακτικών μεθόδων, όπως είναι η διεπιστημονική, η διαθεματική, η βιωματική. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες γίνονται με πρόθεση τη βελτίωση του περιεχομένου και της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν οδηγούν, όμως, πάντα στο επιθυμητό αποτέλεσμα και κάποιες φορές προκαλούν κοινωνικές εντάσεις (Δακοπούλου, 2008, Μαυροσκούφης, 2002, Τερζής, 2010).

Η εκπαιδευτική αλλαγή (change) αφορά μία δυναμική και συστηματική διαδικασία, μικρότερης εμβέλειας σε σχέση με τη μεταρρύθμιση, που μετασχηματίζει καταστάσεις χωρίς να προκαλεί βαθιές μεταβολές στην κουλτούρα του συστήματος. Καθορίζεται από υπουργικές αποφάσεις και προεδρικά διατάγματα, συχνά, όμως, δεν κρίνεται αναγκαία η θεσμοθέτησή της. Επιβάλλεται από φορείς εκτός της σχολικής μονάδας, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, κάποτε βιαστικά, με διαφαινόμενο τον κίνδυνο αποσυντονισμού και απώλειας της εσωτερικής της αυτονομίας. Αφορά κυρίως οργανωτικές ή διοικητικές πτυχές της εκπαίδευσης παρά την κουλτούρα της και επομένως αυτή είναι η ειδοποιός διαφορά της με τη μεταρρύθμιση. Δεν παύει να αποτελεί πρόκληση και κίνητρο για ανάπτυξη προσωπική και επαγγελματική. Καθοριστικός παράγοντας για την εφαρμογή της είναι ο εκπαιδευτικός (Δακοπούλου, 2008, Ιορδανίδης, 2006, Σιακοβέλη, 2011). Οι Πασιαρδής και Καφάς (2015) θεωρούν την αλλαγή συστημική, επειδή επιδρά σε όλες τις διαστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και στοχεύει στη βελτίωση. Η επιτυχημένη καινοτομία θα οδηγήσει στην αλλαγή και η αλλαγή για να εισαχθεί με επιτυχία έχει ανάγκη την καινοτομία. Η Shen (2008) τονίζει ότι οι οργανισμοί απαιτούν συνεχή αλλαγή και καινοτομία. Οι

διαδικασίες αυτές αν και καταπονούν τους εμπλεκόμενους εξαιτίας της φύσης της γνώσης και των δεξιοτήτων που απαιτούνται, επιφέρουν σημαντική πρόοδο.

Καταληκτικά, ο όρος αλλαγή καθώς αναφέρεται στην αντικατάσταση, στη μεταβολή και την μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη (Μπαμπινιώτης, 2002) επηρεάζοντας τη φιλοσοφία των σχολικών μονάδων, έχει ευρύτερο περιεχόμενο σε σχέση με την καινοτομία. Από την άλλη, έχει στενότερα πλαίσια σε σχέση με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που εμπεριέχει ένα σύνολο αλλαγών ως αποτέλεσμα μιας καθαρά πολιτικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτική καινοτομία, λιγότερο γενικευμένη σε σχέση με τη μεταρρύθμιση, ως συνδυασμός κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων και με τα χαρακτηριστικά του νεωτερισμού, επιδρά στη σχολική μονάδα αποβλέποντας στη βελτίωση της λειτουργίας της.

Η καινοτομία είναι μια απάντηση στην ανάγκη να ανταποκριθεί θεσμικά η δημόσια εκπαίδευση στις δυναμικές αλλαγές που σχετίζονται με την παγκοσμιοποίηση προκειμένου να παρέχει στους μαθητές τις δεξιότητες και τη γνώση που απαιτείται για να πετύχουν σε ένα αβέβαιο μέλλον. Γι' αυτό το λόγο οι ιθύνοντες πρέπει να εισάγουν το νεωτερισμό και να οικοδομήσουν έναν εκπαιδευτικό τομέα που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ταχύτατα μεταβαλλόμενες οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές συνθήκες.

### **1.3 Προϋποθέσεις για εισαγωγή της καινοτομίας στην εκπαίδευση**

Η εισαγωγή των καινοτομιών στον εκπαιδευτικό χώρο δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα γιατί αλλάζουν οι συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα. Πολλές φορές δεν καθίσταται δυνατή η υλοποίησή τους στην ολότητά τους. Οι Fullan et al (2005) υποστηρίζουν ότι για να στεφθούν με επιτυχία και για να υπάρχει διάρκεια πρέπει να ληφθούν υπόψη οκτώ παράγοντες:

1. Καθορισμός ηθικού σκοπού: πρέπει να αιτιολογηθεί η εισαγωγή της καινοτομίας με τον καθορισμό ενός ηθικού σκοπού. Ο ηθικός σκοπός στην προκειμένη περίπτωση σημαίνει αλλαγή του κοινωνικού συνόλου μέσω της βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος που επιδρά θετικά στους πολίτες. Ηθικός σκοπός σημαίνει δέσμευση για άμβλυνση της διαφοράς ανάμεσα σε μαθητές με υψηλά επιτεύγματα και σε εκείνους που βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν λιγότερο αποτελεσματικό. Στη

διαδικασία εκπλήρωσής του συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, οι ηγέτες της κοινότητας και η κοινωνία καθώς κρίνεται σπουδαιότερος σε σχέση με τους υπόλοιπους επτά παράγοντες.

2. Οικοδόμηση ικανότητας: ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει εκείνες τις στρατηγικές και δράσεις που θα ωθήσουν στην ανάπτυξη νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και οργανωτικών ικανοτήτων με στόχο τη συνεργασία και την αλλαγή. Εκπαιδευτικοί και διευθυντές πρέπει να αναπτύξουν αυξημένες δεξιότητες γραμματισμού. Ειδικότερα, πρέπει να εισάγουν την τεχνολογία στο πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και τη μάθηση.
3. Κατανόηση της διαδικασίας αλλαγής: η εισαγωγή της αλλαγής απαιτεί ενέργεια, ιδέες, δέσμευση όλων των ηγεσιών που εφαρμόζουν τις βελτιώσεις.
4. Ανάπτυξη κουλτούρας μάθησης: πρόκειται για ένα σύνολο στρατηγικών που προωθούν τη συλλογική μάθηση. Καλλιεργείται εκείνο το είδος μάθησης σύμφωνα με το οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές ανταλλάσσουν πληροφορίες και τις μετατρέπουν σε γνώση.
5. Ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης : μια κουλτούρα αξιολόγησης πρέπει να συνδυάζεται με την κουλτούρα μάθησης στα σχολεία ώστε να προκριθούν οι σκέψεις που θα οδηγήσουν τη σχολική μονάδα στην ακμή. Η αξιολόγηση για μάθηση περιλαμβάνει: πρόσβαση / συλλογή δεδομένων σχετικά με τη μάθηση, κατανομή δεδομένων για πιο λεπτομερή κατανόηση, ανάπτυξη σχεδίων δράσης με στόχο τη βελτίωση και ετοιμότητα για συζήτηση της απόδοσης με τους γονείς. Η κουλτούρα αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης επιφέρει σημαντική πρόοδο.
6. Εστίαση στην ηγεσία για αλλαγή: για να είναι βιώσιμες οι μεταρρυθμίσεις δεν είναι απαραίτητοι αποκλειστικά οι χαρισματικοί ηγέτες αλλά εκείνοι που διακρίνονται από επαγγελματική βούληση και διάθεση μύησης και των υπολοίπων στο πνεύμα προώθησης των καινοτομιών.
7. Προώθηση της συνοχής: Η αλλαγή γνώσης δεν αφορά την πραγματοποίηση μεγαλύτερου αριθμού καινοτομιών (ακόμα κι αν καθοδηγούνται από έναν ηθικό σκοπό) με αποτέλεσμα την υπερφόρτωση και τον κατακερματισμό, αλλά την επίτευξη νέων προτύπων συνοχής που επιτρέπουν στους ανθρώπους να επικεντρώνονται σε ανάπτυξη ικανοτήτων για πιο αποτελεσματική μάθηση.
8. Ανάπτυξη σε τρία επίπεδα: η καινοτομία επιτυγχάνεται με τη συνεργασία της σχολικής μονάδας, της κοινότητας και της πολιτείας.

Επομένως, καθίσταται αναγκαία η αλλαγή των ατόμων για να υπάρξει και αλλαγή του περιβάλλοντος στο οποίο εργάζονται. Η επίτευξη της καινοτομίας σχετίζεται με τις στρατηγικές που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός οργανισμός υπό το πρίσμα της συνοχής, της αξιοποίησης των δεξιοτήτων, της μάθησης και κυρίως της διάθεσης για αλλαγή.

#### **1.4 Η αναγκαιότητα της καινοτομίας στην εκπαίδευση**

Η εκπαίδευση ως κοινωνικό σύστημα που εξυπηρετεί τις ανάγκες της κοινωνίας είναι απαραίτητη για την πρόοδο και την ευημερία των πολιτών. Για να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις μιας εποχής που μεταβάλλεται με ραγδαίους ρυθμούς πρέπει να είναι συστημική, οργανωμένη και θεσμοθετημένη και κυρίως εξελίξιμη και καινοτόμα. Η κοινωνική και οικονομική ευημερία των χωρών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, της ειδικευσης και της αυξανόμενης εξειδίκευσης, της έκρηξης των εμπορικών συναλλαγών και της αλληλεξάρτησης των εθνικών οικονομιών τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να είναι αποτελεσματικά και αποδοτικά. Καθώς οι απαιτήσεις της αγοράς γίνονται όλο και πιο απαιτητικές, επιβάλλεται η προετοιμασία μελλοντικών πολιτών με υψηλές δεξιότητες και ανάλογο επίπεδο γνώσεων. Κάτω από την πίεση οικονομικών, κοινωνικών και τεχνολογικών δυνάμεων η πίεση για καινοτομία, ανανέωση και εκσυγχρονισμό είναι προφανής.

Η αναγκαιότητα της καινοτομίας διαφαίνεται στις νομοθετικές ρυθμίσεις της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Από το 2000 με τη δημιουργία του «ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου» και της «Ευρώπης της γνώσης» προωθείται η σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών-μελών και η επίδραση των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην έρευνα και την καινοτομία. Προτείνονται καινοτόμοι τρόποι μάθησης και διδασκαλίας βασισμένοι στις νέες τεχνολογίες και ορίζονται δράσεις προς πιο ανοιχτά περιβάλλοντα με στόχο την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα, να εφαρμόσουν καινοτομίες και να συμπλεύσουν με την ψηφιακή εποχή. Η τεχνολογία εξασφαλίζει νέους τρόπους μάθησης και μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές ώστε να βελτιώσουν τις τεχνικές τους δεξιότητες και τις ικανότητές τους για επίλυση προβλημάτων. Επίσης, η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων καθώς είναι απαραίτητη για την εργασιακή απασχόληση ωθεί σε καινοτόμο δράση και διευκολύνει

τη συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα. Στο πλαίσιο της αναθεωρημένης στρατηγικής της Λισαβόνας η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανακοίνωσε έξι περιοχές προτεραιοτήτων για το 2015-2020. Ανάμεσα σε αυτές, ιδιαίτερο προβάδισμα δίνεται αφενός, σε υψηλής ποιότητας ικανότητες που αφορούν την καινοτομία και αφετέρου, στην ανοικτή και καινοτόμο εκπαίδευση που συμπορεύεται με την ψηφιακή εποχή (European Commission, 2013, Πασιάς,2015).

Στην ίδια γραμμή το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομιών του ΟΟΣΑ (2016) εστιάζει το ενδιαφέρον του στον τρόπο μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων με την αλλαγή κουλτούρας, τη μάθηση, τη δημιουργία συνεργασιών, την εισαγωγή νέων Τεχνολογιών και δικτύων επικοινωνίας. Υποστηρίζει ότι η πολυπλοκότητα του 21<sup>ου</sup> αιώνα αναγκάζει σε εισαγωγή καινοτομίας, η οποία με τη σειρά της αποτελεί την αιτία της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, οφείλουν να συμμετέχουν σε καινοτομικές δράσεις.

Σε μια εποχή γοργών τεχνολογικών αλλαγών και μεταβολών των εργασιακών σχέσεων η τυπική εκπαίδευση δεν προσφέρει τις ικανότητες εκείνες που οδηγούν στην αγορά εργασίας και στην απασχόληση. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να ανασυνταχθεί, να ανανεώσει το περιεχόμενο σπουδών και να αναλάβει καινοτόμες πρωτοβουλίες που θα διευρύνουν τη γνώση και θα αναπτύξουν τις δεξιότητες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να θέτουν σε δεύτερη μοίρα το διδακτικό τους έργο, οφείλουν να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες και να εισάγουν την καινοτομία ως δομικό στοιχείο στη διδακτική πρακτική μετασχηματίζοντας τη γνώση σε ενδιαφέρουσες μαθητικές δράσεις.

### **1.5 Η σημασία της καινοτομίας**

Σύμφωνα με τους Kirkland και Sutch (2009) μια εκπαιδευτική καινοτομία καθορίζεται από παράγοντες που επιδρούν μεταξύ τους και αφορούν τα παιδαγωγικά και τεχνικά χαρακτηριστικά της, τους εκπαιδευτικούς και την ικανότητά τους να ενεργούν καινοτόμα δημιουργώντας διαπροσωπικές σχέσεις με μαθητές και συναδέλφους, τη σχολική κουλτούρα, τη διαχείριση και υποδομή καθώς και τις επιρροές από την ευρύτερη κοινότητα και τις τοπικές αρχές. Τέλος, σχετίζεται με την κρατική καθοδήγηση που εκφράζεται μέσω εθνικών προγραμμάτων σπουδών. Οι προκλήσεις και οι ευκαιρίες για εκπαιδευτική αλλαγή συνδέονται με καινοτομίες που οδηγούν σε εθνική αλλαγή. Αναγνωρίζοντας τη μεγάλη σημασία της καινοτομίας θεωρούν ότι ο

ρόλος της πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω με διάλογο και συνεργασία μεταξύ επιστημονικών κλάδων.

Για τον Παπακωνσταντίνου (2008) η σημασία του σχεδιασμού καινοτομιών στην εκπαίδευση είναι μεγάλη. Ουσιαστικά πρόκειται για αλλαγή συνθηκών, εκπαιδευτικού έργου, επίλυση συσσωρευμένων προβλημάτων και γενικότερα αναμόρφωση των καθιερωμένων μεθόδων.

Οι Hofman et al (2012) θεωρούν ότι η εισαγωγή καινοτομιών και η συνετή εφαρμογή τους έχει μεγάλες επιπτώσεις στην αποδοτικότητα των μαθητών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ενθουσιάζονται με το έργο τους και ενθαρρύνονται με αποτέλεσμα να βελτιώνουν τη διδακτική τους μεθοδολογία. Η ουσία της καινοτομίας βρίσκεται στη διαμόρφωση κοινών αντιλήψεων ανάμεσα στους σχεδιαστές της και στους εκπαιδευτικούς που την υλοποιούν. Αυτή η δημιουργία ανθρώπινων δικτύων ισχυροποιεί τη διάθεση συμμετοχής σε διαδικασίες που επιφέρουν αλλαγές (Βαβουράκη, 2006)

Σε άρθρο του ο Rahmat (2020) υποστηρίζει ότι η καινοτομία βελτιώνει την εκπαίδευση, επειδή προτρέπει τους μαθητές να επιλύσουν προβλήματα αξιοποιώντας ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης. Από την άλλη, ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην επινόηση των προσφορότερων τρόπων προσέγγισης των μαθητών. Και οι δύο ομάδες ενθαρρύνονται στην έρευνα με τη χρήση νέων εργαλείων. Εκτός από τον πειραματισμό και την υιοθέτηση καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων καλλιεργείται και ένα πνεύμα συνεργασίας σε διεθνές επίπεδο. Παράλληλα, οι μαθητές διακατέχονται από διάθεση ανεξαρτησίας γιατί επιλέγουν τον τρόπο μάθησης (Brinia and Sarantopoulou, 2019).

Όπως οι επιτυχημένες οικονομίες καρπώνονται τα οφέλη των δημιουργικών ιδεών που μετασχηματίζονται σε καινοτομίες, έτσι και το εκπαιδευτικό σύστημα, ως μανθάνων οργανισμός, πρέπει να εκμεταλλευτεί τη γνώση και τις δεξιότητες των ατόμων να την εμπλουτίζουν, να την ανανεώνουν και να οδηγηθεί στην αναδιοργάνωση και την καινοτομία. Το μαθητικό δυναμικό οφείλει να προετοιμάζεται κατάλληλα για την κοινωνία της γνώσης, της δημιουργικότητας, της τεχνολογίας και του εκσυγχρονισμού.

## **2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

### **2.1 Καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα**

Οι σύγχρονες εξελίξεις σε όλους τους τομείς, κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό, επηρέασαν τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά την υφήλιο και ανέδειξαν την ανάγκη αλλαγών. Το σχολείο, ως ανοιχτό σύστημα και ζωντανός οργανισμός μάθησης ανταποκρίνεται στις δυναμική των καιρών εισάγοντας την καινοτομία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες σε μια προσπάθεια να αναδυθεί η δημιουργικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών. Άμεση προτεραιότητα και για την ελληνική εκπαίδευση, που επιθυμεί να προβεί σε προσαρμοστικές αλλαγές και να συμπλεύσει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και τεχνολογικές επιταγές, αποτελεί ο σχεδιασμός και η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.

Τα Καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα εισάγονται για πρώτη φορά προαιρετικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την Υ.Α. Γ2/4867/28-8-1992, στην οποία δηλώνεται ότι αποβλέπουν στην ανάπτυξη του πνεύματος των μαθητών, στην αισθητική καλλιέργεια, στη γενικότερη ευαισθητοποίηση των μαθητών. Διακρίνονται σε Πολιτιστικά/επιστημονικά, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας και καθορίζεται το περιεχόμενό τους και ο τρόπος υλοποίησής τους στις σχολικές μονάδες. Στην πορεία των ετών εγκύκλιοι των Υπουργών Παιδείας όριζαν το σχεδιασμό τους και τα ενέτασσαν ως υποχρεωτικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα ή ως προαιρετικά εκτός ωρολογίου προγράμματος. Με την κατάργηση του υποχρεωτικού θεσμού της Θεματικής Εβδομάδας στα Γυμνάσια (Φ1/14332/Δ2/31-01-2020/ΥΠΑΙΘ) όλα τα προγράμματα έχουν προαιρετικό χαρακτήρα. Διακρίνονται σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και επιδιώκουν με την ομαδοσυνεργατική, διεπιστημονική και βιωματική προσέγγιση τη μετάδοση γνώσεων και την ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων (Σπυροπούλου και συν.2008). Ένα διεθνές καινοτόμο πρόγραμμα είναι το ASPnet - UNESCO (Συνεργαζόμενα Σχολεία με την UNESCO).



## **2.2 Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα**

Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα δημιουργήθηκαν με στόχο την προβολή της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης παράλληλα με την εθνική και την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών μέσω καινοτόμων διδακτικών και μαθησιακών προσεγγίσεων. Αρχικά θεσπίστηκε το πρόγραμμα «Σωκράτης» και ακολούθησαν κι άλλα αποβλέποντας στην ανάπτυξη ικανοτήτων στα πλαίσια της Ευρώπης της Γνώσης.

### **2.2.1 Πρόγραμμα eTwinning**

Εμφανίστηκε το 2005 ως βασική δράση του eLearning Programme της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ενσωματώθηκε το 2007 στο Πρόγραμμα της Δια Βίου Μάθησης και στη συνέχεια αποτέλεσε μέρος του ευρωπαϊκού προγράμματος Comenius. Από το 2014 χρηματοδοτείται ως μέρος του προγράμματος Erasmus+ (2014-2020) υποστηρίζοντας όλους τους τύπους ευρωπαϊκής σχολικής συνεργασίας. Πρόκειται για μια ευρωπαϊκή δράση, μια κοινότητα σχολείων της Ευρώπης που επικοινωνούν και αναπτύσσουν σχέδια χρησιμοποιώντας εργαλεία των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Πραγματοποιείται ηλεκτρονική αδελφοποίηση σχολείων και προσφέρονται ευκαιρίες πολυεπίπεδης συνεργασίας μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε μαθησιακές δραστηριότητες που προβάλλουν τη διαπολιτισμικότητα, την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και τον πλούτο του πολιτισμού της. Στα θετικά της δράσης συγκαταλέγεται και η εφαρμογή καινοτόμων διδασκαλιών, η δημιουργική και αυθεντική μάθηση, η προσαρμοστικότητα, η αλληλεπίδραση, ο σεβασμός μεταξύ των εμπλεκομένων και η απόκτηση δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως ψηφιακές ή επιχειρηματικότητας. Επίσης, το πρόγραμμα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην παιδαγωγική τους αναβάθμιση καθώς εγκαταλείπουν παιδαγωγικά παρωχημένους τρόπους διδασκαλίας υιοθετώντας το ρόλο του μέντορα. Ταυτόχρονα αναπτύσσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες και αξιοποιούν τις επιμορφωτικές δραστηριότητες του προγράμματος με στόχο την παραγωγή ποιοτικότερων έργων. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός σχολείου περισσότερο ελκυστικού και σύγχρονου (eTwinning, ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Galvin et al, 2006, Παπαδάκης, 2015, Πατεράκη και Αγγελόπουλος, 2014).

### **2.2.2 Πρόγραμμα ERASMUS+**

Όπως αναγράφεται στην ιστοσελίδα του Erasmus+, πρόκειται πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που αφορά την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό. Στόχος του είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων και της απασχολησιμότητας καθώς και ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας, σε όλους τους τομείς της Δια Βίου Μάθησης (Ανώτατη Εκπαίδευση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχολική Εκπαίδευση, δραστηριότητες νεολαίας, κ.λπ.). Επιδιώκει τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας μέσω καινοτόμων προσεγγίσεων για την επίλυση ζωτικών θεμάτων, όπως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου ή οι περιορισμένες δεξιότητες. Προσφέρει, επίσης, τη δυνατότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών και επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Στο πλαίσιο της διακρατικής κινητικότητας εκπαιδευτικών και μαθητών πραγματοποιούνται συμπράξεις και ερευνώνται ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος. Βαρύτητα δίνεται και στην επαγγελματική εκπαίδευση με τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης στο εξωτερικό. Ο τομέας της Νεολαίας ασχολείται με την προβολή της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη. Τονώνεται η διαπολιτισμική συνείδηση παράλληλα με τις ευρωπαϊκές αξίες και δίνεται ώθηση στην κατανόηση της διαφορετικότητας. Το πρόγραμμα Erasmus+ δομείται σε 3 βασικές Δράσεις (Key Actions) για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη νεολαία (για την περίοδο 2014-2020) οι οποίες είναι: 1. Βασική Δράση 1 (KA1/BD1): Κινητικότητα των ατόμων με σκοπό την απόκτηση γνώσης 2. Βασική Δράση 2 (KA2/BD2): Συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Χρηματοδοτούνται νέες, καινοτομικές συμπράξεις, οι «συμμαχίες γνώσης» με σκοπό την προαγωγή της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας. 3. Βασική Δράση 3 (KA3/BD3): Ενίσχυση σε θέματα μεταρρυθμίσεων πολιτικής. Περιλαμβάνει συνεργασία με τρίτες χώρες, ευρωπαϊκά εργαλεία διαφάνειας και διεξαγωγή διασυνοριακών εθνικών μελετών. Έχει τεθεί σε ισχύ από την 1η Ιανουαρίου του 2014 (Ευρωπαϊκή Ένωση, Erasmus+).

### **2.3 Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων**

Τα Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων αποτελούν μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού του σχολείου ώστε να ανταποκρίνεται στον παιδαγωγικό του ρόλο και ταυτόχρονα να συμβαδίζει με τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις. Πρόκειται για μια πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που αποβλέπει

στην αναπροσαρμογή του περιεχομένου της παρεχόμενης γνώσης και της διαδικασίας μάθησης. Είναι θεσμοθετημένες δραστηριότητες, που χαρακτηρίζονται ως καινοτόμες, και ο χαρακτήρα τους είναι προαιρετικός. Οι θεματικές τους ενότητες έχουν τους εξής αντικειμενικούς στόχους: α) την ενδυνάμωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών και την καλλιέργεια κοινωνικών αξιών που καθιστούν τους μαθητές μελλοντικούς ενεργούς πολίτες, β) την ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης και τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων γ) την εισαγωγή καινούριων διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων (Σπυροπούλου κ.ά., 2008). Η επεξεργασία των θεματικών εννοιών πρέπει να στηρίζεται στη μαθητοκεντρική διαδικασία ( ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας, της συμμετοχικότητας, της επιχειρηματολογίας), στη συνεργατική μάθηση, στη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση και στη δημιουργική και ελεύθερη έκφραση (Εγκύκλιος Υλοποίησης Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων 2019-20). Στα Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων συγκαταλέγονται: η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά Θέματα.

### ***2.3.1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση***

Από το 1990 εντάσσεται στο πρόγραμμα των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της είναι η κατανόηση της αλληλεξάρτησης του ανθρώπου με το περιβάλλον και η ευαισθητοποίηση για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν μέσω ειδικών προγραμμάτων. Είναι προαιρετική εκπαιδευτική διαδικασία που επιχειρεί να προσεγγίσει ολιστικά την έννοια του περιβάλλοντος: Φυσικό, Τεχνητό, Κοινωνικο-Οικονομικό και Ιστορικό περιβάλλον. Οι θεματικές ενότητες αφορούν τον αέρα - Ατμόσφαιρα - Κλιματικές αλλαγές, το νερό, το έδαφος, τα δάση, τη βιοποικιλότητα και την εξαφάνιση των ειδών, την ενέργεια, τη διαχείριση απορριμμάτων και αποβλήτων, τις ανθρώπινες δραστηριότητες και τις ανθρώπινες σχέσεις και αξίες. Ακολουθείται διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση του θέματος, δίνεται έμφαση στην κριτική αντιμετώπιση, στην άμεση δράση σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Με την καλλιέργεια αξιών το ενδιαφέρον των μαθητών στρέφεται στην αειφόρο διαχείριση του περιβάλλοντος (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Η σημασία που αποδίδεται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποδεικνύεται από την ίδρυση Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε διάφορους νομούς της Ελλάδας. Με το νόμο 4547/12-6-18 τα ΚΠΕ μετατρέπονται σε Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) και έχουν ως αποστολή την υποστήριξη των σχολικών μονάδων σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφορία, το περιβάλλον και των τομέων που

σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη, όπως η προαγωγή της υγείας και ο πολιτισμός (ουσιαστικά τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας και τα Πολιτιστικά θέματα εντάσσονται στην εκπαίδευση για την Αειφορία). Ο ρόλος τους είναι παιδαγωγικός, επιστημονικός και ερευνητικός και το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό το διαθέτουν στις σχολικές μονάδες και την τοπική κοινότητα, σε έντυπη ή και ψηφιακή μορφή. Συνεργάζονται με Α.Ε.Ι. ή ερευνητικά κέντρα για την υλοποίηση ερευνητικών και εκπαιδευτικών δράσεων, διοργανώνουν ημερίδες και συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις με θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση για την αειφορία.

### **2.3.2 Αγωγή Υγείας**

Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας και το Συμβούλιο της Ευρώπης ήδη από τη δεκαετία του 1980 ενδιαφέρθηκαν για την Αγωγή Υγείας καθώς πρόβαλλε το ζήτημα της πρόληψης της ανθρώπινης υγείας. Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) σκοπός της είναι η προάσπιση της ψυχικής και σωματικής υγείας, των μαθητών, η πρόληψη του κοινωνικού και επαγγελματικού αποκλεισμού, η ανάπτυξη ικανοτήτων και κριτικής σκέψης που θα αποτρέψει την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Παράλληλα, στοχεύει στην τόνωση της αυτοεκτίμησης και της υπευθυνότητας και στην υιοθέτηση θετικών στάσεων ζωής (Σπυροπούλου και κ.ά., 2008). Κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων Αγωγής Υγείας εφαρμόζεται η διεπιστημονική προσέγγιση και τα θέματα προσεγγίζονται ολιστικά και σε συνδυασμό με ποικίλους κοινωνικούς ή οικονομικούς παράγοντες. Η θεματολογία είναι ευρεία και περιλαμβάνει: διαπροσωπικές σχέσεις-ψυχική υγεία, πρόληψη χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών, σεξουαλική αγωγή-διαφυλικές σχέσεις, φυσική άσκηση και υγεία, κυκλοφοριακή αγωγή- ατυχήματα, περιβάλλον και υγεία, εθελοντισμό, αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων (ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση του άγχους και του φόβου. Από το 2009 με μέριμνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου πραγματοποιούνται εκπαιδευτικά σεμινάρια προαιρετικού χαρακτήρα προκειμένου να ενημερώνονται όσοι ενδιαφέρονται να υλοποιήσουν αντίστοιχα προγράμματα.

### **2.3.3 Πολιτιστικά Θέματα**

Αρχικά εντασσόταν στα αντικείμενα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, από το 2003, όμως, θεσμοθετήθηκαν ως αυτοτελείς προαιρετικές δραστηριότητες. Βασικοί στόχοι τους είναι η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, η επαφή με τον πολιτισμό και ο σεβασμός της πολιτιστικής κληρονομιάς, η ανάδειξη του πολιτισμικού υπόβαθρου όλων των

μαθητών. Η θεματολογία τους έχει ως βασικούς άξονες το θέατρο, τη μουσική, το χορό και τα εικαστικά. Κατά την επεξεργασία των θεμάτων καταβάλλεται προσπάθεια να αναδυθούν οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της πολιτειότητας. Παιδαγωγικά ακολουθείται η μέθοδος της ενεργητικής μάθησης (καταιγισμός ιδεών, έρευνα, εμπύχωση από τον εκπαιδευτικό). Μεθοδολογικά αξιοποιείται η διαθεματική προσέγγιση για την ανάδειξη της γνώσης (μέθοδος project, παιχνίδια ρόλων, ανθρωπολογική έρευνα), η εργασία σε ομάδες με δυνατότητα πολλαπλών συνεργασιών και η διαμορφωτική αξιολόγηση. Το όφελος που προκύπτει είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία μέσω συνεργασιών με μουσεία, ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ., Πολιτιστικούς Συλλόγους ή με την ενασχόληση με ζητήματα κοινωνικής υφής ( Γκιρτζή κ.ά. 2012).

#### **2.4 ASPnet - UNESCO (Συνεργαζόμενα Σχολεία με την UNESCO)**

Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα της UNESCO που έχει στόχο την προώθηση των αξιών του διεθνούς οργανισμού και της «Εκπαίδευσης 2030». Τα σχολεία ενώνονται σε ένα κοινό στόχο: την υποστήριξη της κατανόησης, της ειρήνης, της διαπολιτισμικότητας, της βιώσιμης ανάπτυξης, της καινοτομίας και της ποιότητας στην εκπαίδευση. Αναπτύσσει και προωθεί καινοτόμο εκπαιδευτικό υλικό και νέες προσεγγίσεις διδασκαλίας και συμμετοχικής μάθησης που επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να ενστερνιστούν τις αξίες της UNESCO. Περισσότερα από 11500 σχολεία σε 182 χώρες ενώνουν τις καινοτόμες πρακτικές τους για την υλοποίηση της «Ποιοτικής Εκπαίδευσης και Δία Βίου Μάθησης για όλους» των Ηνωμένων Εθνών και της Αειφόρου Ανάπτυξης (Δίκτυο συνδεδεμένων σχολείων της UNESCO).

#### **2.5 Καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας**

Ο σχολικός θεσμός κρίθηκε αναποτελεσματικός κατά το β' μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα και δέχτηκε σκληρή κριτική από σπουδαίους παιδαγωγούς που επιζητούσαν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και εισαγωγή νέων διδακτικών μορφών. Κοινή διαπίστωση ήταν ότι δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής διατηρώντας μεθόδους και τακτικές του παρελθόντος και ότι ρόλος της Διδακτικής ήταν η εξεύρεση νέων μέσων και στρατηγικών. Οι σύγχρονες διδακτικές κατευθύνσεις που αναδύθηκαν έθεσαν τα θεμέλια της αλλαγής, αν και κάποια σημεία τους θυμίζουν δημιουργικές προεκτάσεις ή αναθεωρήσεις παλαιότερων τεχνικών. Το ελληνικό σχολείο σταδιακά

εκσυγχρονίζεται και αναβαθμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς αξιοποιεί νέες διδακτικές μεθόδους στο πλαίσιο της σύνθεσης και της δημιουργίας (Βαϊνά, 2008).

### **2.5.1 Διαθεματική προσέγγιση**

Πρόκειται για θεωρία προσέγγισης της γνώσης και της διδασκαλίας που, αν και είχε απασχολήσει αρκετά χρόνια νωρίτερα τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές, στον ελληνικό χώρο συζητήθηκε στους παιδαγωγικούς κύκλους κυρίως με τη θεσμοθέτηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών το 2003 (ΦΕΚ 303 και 304, 13/3/2003). Είναι ένας όρος ευρύτερος της διεπιστημονικότητας και δηλώνει τη δυνατότητα του μαθητή να αποκτήσει μια ολιστική αντίληψη της γνώσης και στη συνέχεια να διαμορφώσει τη δική του κοσμοθεωρία, τη δική του άποψη για ποικίλα επιστημονικά και καθημερινά ζητήματα (ΦΕΚ 303-13-3-2003). Τα ζητήματα αυτά καθώς προσεγγίζονται πολύπλευρα του επιτρέπουν την ανάπτυξη κοινωνιογνωστικών ικανοτήτων και συμπεριφορών που είναι απαραίτητες στη σύγχρονη πραγματικότητα. Καλλιεργείται παράλληλα το ομαδικό πνεύμα εργασίας, η αναζήτηση πληροφοριών και η διερεύνηση αποριών. Οι διαθεματικές δράσεις μπορεί να ακολουθούν το απλό, το συνδετικό, το συνεργατικό μοντέλο (συνέργεια πολλών εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων) ή τη μέθοδο project (οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες). Ο εκπαιδευτικός οδηγείται στην ενιαιοποίηση της παρεχόμενης γνώσης είτε στο πλαίσιο των διακριτών μαθημάτων είτε ενσωματώνοντας περισσότερες περιοχές γνωστικών αντικειμένων (Ματσαγγούρας, 2002). Η διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου πραγματοποιείται με στόχο την ενεργητική απόκτηση της γνώσης (Αλαχιώτης, 2003).

Η διαθεματική διδασκαλία που αναπτύσσει δημιουργικά τη νοημοσύνη περιλαμβάνει:

- τη σύνδεση των θεμάτων που διδάσκονται στο Δημοτικό σχολείο με τα θέματα που διδάσκονται στο Γυμνάσιο,
- το συνδυασμό γνώσεων που αντλούνται από διάφορες γνωστικές περιοχές για την προσέγγιση και επεξεργασία ενός θέματος,
- αποκλειστικά, την επιλογή θεμάτων που προσφέρονται για την απόκτηση γνώσεων, οι οποίες δε διδάσκονται στο πλαίσιο κάποιου συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν σφαιρική άποψη και γνώση για διάφορα ζητήματα,

- την επιλογή θεμάτων, που απευθύνονται κυρίως στους αδύναμους μαθητές, ώστε να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον τους για το μάθημα (Παρασκευά και Παπαγιάννη, 2008).

Όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία, ενισχύεται η διερευνητική μάθηση, καλλιεργείται η δημιουργικότητα και η φαντασία ενώ παράλληλα ωθούνται οι μαθητές στην ανακάλυψη της γνώσης μέσα από τη συμμετοχική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός, έχοντας αποδυθεί το ρόλο της αυθεντίας, συνεργάζεται τόσο με μαθητές όσο και με συναδέλφους του για την ολοκλήρωση των ερευνητικών τους καθηκόντων. Ο μαθητής ανεξάρτητα από τις μαθησιακές του επιδόσεις εντάσσεται στην ομάδα, ερευνά, συνεργάζεται, επικοινωνεί, γίνεται ευέλικτος και υπεύθυνος (Σουλιώτη, 2007).

Σύμφωνα με τους Ivanitskaya et al (2002) με τη διαθεματική μέθοδο οι μαθητές είναι πιο πιθανό να αποκτήσουν προοπτικές και στρατηγικές που εστιάζουν στη λύση των προβλημάτων επειδή τα αντιμετωπίζουν ολιστικά και έχουν εφοδιαστεί με μεταγνωστικές δεξιότητες, κριτική σκέψη, γνωστική ανάπτυξη και πνευματική ωρίμανση. Αν και η έλλειψη τυποποιημένου προγράμματος επισημαίνεται ως μειονέκτημα της διαθεματικής διδασκαλίας ωστόσο, οι υποστηρικτές της διατείνονται ότι το μείζον πλεονέκτημά της είναι η προσφορά της στην πνευματική ανάπτυξη και στο χειρισμό πολύπλοκων προβλημάτων. Ο Ματσαγγούρας (2002) προσθέτει στα οφέλη της διαθεματικής μεθόδου την ενεργό συμμετοχή στις συλλογικές διερευνητικές διαδικασίες οι οποίες συμβάλλουν στην αυτορρύθμιση της γενικότερης συμπεριφοράς. Οι μαθητές έχοντας αποκτήσει διαδικαστικές γνώσεις είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν απρόβλεπτες καταστάσεις και να επιβιώσουν σε ένα αβέβαιο περιβάλλον. Η επιλογή της διαθεματικότητας ως σύγχρονης διδακτικής μεθόδου ακολουθεί την πορεία των κοινωνικοοικονομικών μεταβολών στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες (Κουτσογιάννης και Παυλίδου, 2012). Η υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης κρίνεται επιτυχής όταν συνοδεύεται από επιμορφωτικά βιωματικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς, αυτοεπιμόρφωση, επιστημονική καθοδήγηση και ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή (Μπελαδάκης, 2019).

### **2.5.2 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (*cooperative learning*)**

Πρόκειται για διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές χωρίζονται σε ολιγομελείς ομάδες με κριτήριο τους κοινούς στόχους, την κοινή ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάθεση καθηκόντων στα μέλη (Δημητριάδου και Ευσταθίου, 2008). Προέκυψε από

την ανάγκη αντικατάστασης της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας (Γκίκας, 2017), η οποία έδινε βαρύτητα στο πληροφοριακό περιεχόμενο και την καταγραφή του στη μνήμη ενώ η ομαδοσυνεργατική θεωρεί μάλλον σημαντικότερη τη διαδικασία νοητικής επεξεργασίας και απόκτησης της γνώσης. Το θεωρητικό της υπόβαθρο προσέφερε η σχολή του Dewey και των άλλων εκπροσώπων της Νέας Αγωγής για να προβληθεί αφενός η κοινωνικοποίηση του ατόμου και ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας και αφετέρου να προωθηθεί η πιο αξιόλογη μορφή μάθησης, η βιωματική. Στηρίχθηκε, επίσης, στην κοινωνική ψυχολογία που εξετάζει την πορεία της ομάδας και τη συμπεριφορά της προς τις άλλες ομάδες και παράλληλα επιζητεί την άρση των προκαταλήψεων και τη διασφάλιση ισότιμης επικοινωνίας με τους «διαφορετικούς». Τέλος, βασίστηκε στη θεωρία του εποικοδομισμού των Piaget και Vygotsky (Ματσαγγούρας, 2000).

Οι υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας θεωρούν ότι αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, καλλιεργεί την ευαισθησία απέναντι στα ατομικά και συλλογικά προβλήματα και προωθεί τη συνεργασία ως αποτελεσματικότερη οδό για τη μάθηση έναντι του ανταγωνισμού. Παραβλέπουν τον προηγούμενο μαθητοκεντρισμό και ταυτίζουν την ομαδικότητα με την κοινωνικοποίηση, που είναι η βασική αποστολή του σχολείου καθώς οδηγεί στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων μέσα από τη μάθηση. Όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία το προβάδισμα δίνεται στις διαμαθητικές σχέσεις, των οποίων η δυναμική και παιδευτική αξία υπερτερεί έναντι των σχέσεων δασκάλου-μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000).

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή τάξη, όπου βασικός πυλώνας ήταν ο δάσκαλος-αυθεντία που με τον πληροφοριακό του μονόλογο περιόριζε τη μαθητική αυτενέργεια, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών με τη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, τις ερωταποκρίσεις, τον πειραματισμό. Η δυνατότητα δράσης διαμορφώνει άτομα ικανά να σκέπτονται κριτικά και να επιλύουν σχολικά προβλήματα. Ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται αποτελεσματικά με την κινητοποίηση όλων των μαθητών, ακόμη και εκείνων που παρουσιάζουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες. Τα προβλήματα πειθαρχίας λόγω περιορισμένης συμμετοχής στο μάθημα αντιμετωπίζονται δραστικά επειδή έχουν διδαχθεί πώς να συνεργάζονται και έχουν αντιληφθεί το ρόλο που διαδραματίζει η συνεργασία στη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2000). Σύμφωνα με τους Παναγάκο και Τζανάκη (2010) η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναπτύσσει τη μαθητική αυτονομία επιτρέποντας και



την ατομική δράση και ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συλλογική με την επίδραση στις ομαδικές αποφάσεις. Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή στελέχωση των ομάδων είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη των μελών, η ετοιμότητα ανάληψης ευθυνών, η συλλογικότητα, η ταύτιση με την ομάδα και η εκπροσώπηση του συμφέροντός της (Βαϊνά,2008). Η ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και κοινωνικής συνείδησης είναι αποτέλεσμα της διδακτικής αρχής της συνεργατικής μάθησης που ακολουθείται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο (Κορρές, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη για τους μαθητές που προκύπτουν από την εργασία τους σε ομάδες, την ανταλλαγή ιδεών, τη συζήτηση των διαφορών και την εκμάθηση διαχείρισης των συγκρούσεων με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους ( Gillies,2007). Οι απόψεις που ενστερνίζονται οι μαθητές, οι αποκτημένες γνώσεις και η ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων τους ακολουθούν στην κοινωνική ζωή καθώς διαμορφώνουν υπεύθυνους και δημοκρατικούς πολίτες που επηρεάζουν το κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι (Ματσαγγούρας, 2011).

### **2.5.3 Διερευνητική μέθοδος (Inquiry Teaching)**

Στο πλαίσιο των καινοτόμων αναλυτικών προγραμμάτων αναπτύχθηκε μια νέα διδασκαλία που βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση που επιθυμούν (Σπύρτου,2017). Η διερευνητική μέθοδος οδηγεί σε εναλλακτική μορφή μάθησης βάσει της οποίας οι μαθητές διατυπώνουν μια υπόθεση και αξιοποιώντας την αιτιολόγηση, την τεκμηρίωση, την εξαγωγή αποτελέσματος και τη γενίκευση είναι σε θέση να εφαρμόσουν τα συμπεράσματά τους σε πολύπλοκα ζητήματα που τους απασχολούν (Δημητριάδου και Ευσταθίου, 2008). Από παιδαγωγικής απόψεως είναι διπλά ωφελημένοι επειδή γνωρίζουν σε βάθος τα θέματα που μελετούν και ταυτόχρονα αποκτούν μεθοδολογικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν τη διερεύνησή τους και τη διαχείριση αβέβαιων καταστάσεων. Το γεγονός αυτό τους οδηγεί σε αυτονομία σκέψης, μάθησης και δράσης (Ματσαγγούρας, 2011).

Η διερευνητική διαδικασία είναι επικεντρωμένη στο μαθητή με την έννοια ότι αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, προτείνει νέες διαδρομές έρευνας και αποκτά εμπειρίες και δεξιότητες κοινωνικές και πνευματικές. Όλη αυτή η διαδρομή περιλαμβάνει κριτική και αυτόνομη σκέψη, αυτοκριτική, ομαδικό πνεύμα, ανεξαρτησία και πληροφοριακό

γραμματισμό. Κάποτε οι αποφάσεις που λαμβάνονται αποδεικνύονται λανθασμένες ή δεν οδηγούν σε κάποιο αποτέλεσμα. Τέτοιου είδους λάθη αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας γιατί διδάσκουν ότι πρέπει να σκέφτονται δημιουργικά καθώς οι απαντήσεις στα ερωτήματα δεν είναι έτοιμες ή απλές (Hutchings, 2007).

Στη διερευνητική διδασκαλία οι εναλλακτικές προσεγγίσεις μπορεί να παρουσιάζουν διαφορές σχετικά με το βαθμό καθοδήγησης, τα μεθοδολογικά εργαλεία και τα δεδομένα που αξιοποιούν. Όσον αφορά το βαθμό καθοδήγησης, οι εναλλακτικές προσεγγίσεις κατηγοριοποιούνται σε: α) απολύτως ελεγχόμενες μορφές διερευνητικής μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός θέτει τις ερωτήσεις και κατευθύνει τη διερεύνηση, ενώ οι μαθητές ακολουθούν την πορεία με συγκεκριμένες δράσεις και ή επαληθεύουν μια αρχή ή καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα, β) σε μορφές μάθησης σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, όπου ο εκπαιδευτικός μεν θέτει τις ερωτήσεις αλλά οι μαθητές επιλέγουν τις δράσεις και τις ολοκληρώνουν με τη συνδρομή του και γ) σε τελείως ακαθοδήγητες μορφές διερευνητικής μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει και τα πάντα πραγματοποιούνται από τους μαθητές. Όσον αφορά τα μεθοδολογικά εργαλεία ποικίλουν κι αυτά ανάλογα με το επιστημολογικό πεδίο διερεύνησης και το είδος των ερωτημάτων. Για τα κοινωνικοιστορικά θέματα ερμηνεύονται πρωτίστως πρωτογενείς πηγές, για τα θέματα του φυσικού κόσμου αξιοποιούνται η παρατήρηση, η περιγραφική εξήγηση και ο πειραματισμός και για κοινωνικά θέματα χρησιμοποιείται η παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια, οι δημοσκοπήσεις, οι συνεντεύξεις (Ματσαγγούρας, 2011).

Η διερευνητική διδασκαλία προσεγγίζει παιδαγωγικά το μαθητή και τον καλεί να κατανοήσει τη μέθοδο με την οποία η επιστημονική κοινότητα μελετά και προσπαθεί να εξηγήσει τον φυσικό κόσμο ακολουθώντας μετρήσιμα δεδομένα και αποδεικτικά στοιχεία. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός στην εισαγωγή μαθησιακών διερευνητικών εργαλείων, στην καθοδήγηση των μαθητών, στην κατανόηση επιστημονικών εννοιών και στην προώθηση της σκέψης σε ανώτερα επίπεδα. Ανεξάρτητα από τον ερευνητικό προσανατολισμό (εμπειρία επιβεβαίωσης, δομημένη έρευνα, καθοδηγούμενη έρευνα, ανοιχτή) εγκαταλείπεται η παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση και οι μαθητές αναλαμβάνουν το έργο της κατασκευής νέας γνώσης σύμφωνα με το πρότυπο των επιστημόνων (Tseng et al, 2013, Windschitl, 2002). Επομένως, η διερευνητική διδασκαλία, ανοιχτή ή κατευθυνόμενη (Sadeh and Zion,

2012), με την ενθάρρυνση των μαθητών να διατυπώνουν ερωτήσεις και να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα θεωρείται αποτελεσματική στη μαθησιακή διαδικασία.

Με την Υπουργική Απόφαση Φ.7/79511/ΓΔ4/2020 - ΦΕΚ 2539/Β/24-6-2020 εισάγεται στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα η πιλοτική υλοποίηση των «Εργαστηρίων Δεξιότητων» για το 2020-21. Στόχος είναι να ενισχυθεί η καλλιέργεια «ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές και στις μαθήτριες». Πρόκειται για καινοτόμο διδακτική και εκπαιδευτική δράση που διατείνεται ότι θα αξιοποιήσει τη διερευνητική μέθοδο. Στη θεματολογία των κύκλων δεξιοτήτων γίνεται αναφορά στο STEM/STEAM και στη ρομποτική. Ο όρος STEM προέρχεται από τα αρχικά (S)cience, (T)echnology, (E)ngineering, (M)athematics. Το STEAM εμφανίστηκε μετά από πρόταση να προστεθεί το A για να δηλώνει τις τέχνες (Art) και επιδιώκοντας να αντικαταστήσει τον όρο STEM ((Xanthoudaki, 2017). Η εκπαίδευση αυτή είναι μια διεπιστημονική και εφαρμοσμένη προσέγγιση που συνδέεται με μάθηση και επίλυση προβλημάτων ((STEM Task Force Report, 2014). Οι μαθητές με γνώσεις από τις Φυσικές επιστήμες, την Τεχνολογία, τη Μηχανική και τα Μαθηματικά και τη συνδρομή της διερευνητικής διδασκαλίας έρχονται σε επαφή με δύσκολες έννοιες και προσεγγίζουν τη μάθηση ολιστικά. Σύμφωνα με τη Morrison (2006) αποκτούν ικανότητα κατανόησης και επίλυσης προβλημάτων, συμμετέχουν σε καινοτομίες, γίνονται εφευρετικοί, αυτοδύναμοι, με αυτοπεποίθηση αξιοποιώντας τη λογική τους και είναι τεχνολογικά εγγράμματοι. Σε αυτή την πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να προσπεράσουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, να εργαστούν ομαδικά και να διατηρούν την αυτοπεποίθησή τους ακόμη κι αν δεν γνωρίζουν όλες τις απαντήσεις στις απορίες που διατυπώνονται (Mayes and Gallant, 2018).

#### **2.5.4 Ρομποτική**

Η εκπαιδευτική ρομποτική αναφέρεται στη διδακτική πρακτική σύμφωνα με την οποία οι μαθητές κατασκευάζουν, προγραμματίζουν και συντονίζουν μικρά ρομπότ με τη βοήθεια υπολογιστικών προγραμμάτων (Denis and Hubert, 2001). Εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1960 μέσω της γλώσσας προγραμματισμού Logo. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τα ρομπότ στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας (Misirli and Komis, 2014). Σύμφωνα με τη Φράγκου (2009) η ρομποτική μπορεί να ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως αντικείμενο

μελέτης με το σκεπτικό ότι ο μαθητής, ως μελλοντικός πολίτης, οφείλει να γνωρίζει τη συνεισφορά της στην αναβάθμιση της ζωής του και τις προοπτικές που προσφέρει ως κλάδος εργασίας. Από την άλλη, ως εργαλείο μάθησης μπορεί να συνδράμει με καινοτόμο τρόπο στη διασαφήνιση δύσκολων γνωστικών εννοιών που αφορούν διάφορα διδακτικά αντικείμενα, όπως την Πληροφορική, τα Μαθηματικά, τη Φυσική. Υπηρετεί τη γνωστική θεωρία του κατασκευαστικού εποικοδομισμού και δίνει διέξοδο στην προσωπική έκφραση του μαθητή καθώς συμμετέχει στην κατασκευή αντικειμένων, εκφράζει απόψεις και αναζητά απαντήσεις σε απορίες επιστημονικού ενδιαφέροντος.

Οι Karim et al (2015) θεωρούν ότι η ρομποτική μπορεί να αξιοποιηθεί και από γνωστικά αντικείμενα που δεν συμπεριλαμβάνονται στα τεχνικά μαθήματα και ότι ο ρόλος της είναι θετικός στην ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και στη βελτίωση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Βοηθά, επίσης, στην απόκτηση δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες στον χώρο εργασίας του 21<sup>ο</sup> αιώνα: συνεργασία και κριτική και καινοτόμος σκέψη. Το συναρπαστικό μαθησιακό περιβάλλον δίνει την ώθηση στους μαθητές να εκμεταλλευτούν τις παρεχόμενες γνώσεις και να οδηγηθούν στην επίτευξη των στόχων τους (Eguchi, 2014). Οι Stergiopoulou et al (2017) υποστηρίζουν ότι στο μάθημα της Φυσικής οι μαθητές βελτίωσαν την ικανότητά τους να ερμηνεύουν γραφήματα που σχετίζονται με τον χρόνο, την ταχύτητα και την επιτάχυνση και να κατανοούν έννοιες όπως η τριβή, οι δυνάμεις, το βάρος χρησιμοποιώντας ρομποτικές κατασκευές. Πρόοδος σημειώθηκε και στα Μαθηματικά και πιο συγκεκριμένα στις αλγοριθμικές δεξιότητες επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι η ρομποτική προσελκύει την προσοχή και αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση (Afari and Khine, 2017).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστικός για την εισαγωγή δραστηριοτήτων ρομποτικής τεχνολογίας, ως εποικοδομητικού εργαλείου μάθησης, οι οποίες θα βοηθήσουν το μαθητή να εξερευνήσει και στη συνέχεια να κατασκευάσει τη γνώση (Αλιμήσης, 2008). Οφείλουν να αντιληφθούν τα πλεονεκτήματα και να αναζητήσουν παιδαγωγικά αποτελεσματικές μεθόδους ένταξης στη σχολική τάξη (Bers et al, 2013).

Η εισαγωγή της ρομποτικής στο αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται να ακολουθεί την άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προετοιμάζει επιστημονικά τους μαθητές στους τομείς STEM και να αναπτύσσει την κριτική σκέψη και τη δυνατότητα επίλυση προβλήματος, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα-καινοτομία και την

επικοινωνία ως δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Θεοδωροπούλου κ.ά, 2018). Οι αρετές αυτές μαζί με τις αρχές της παγκόσμιας οικονομίας, του ψηφιακού πολιτισμού και των δυνατοτήτων για δια βίου μάθηση διαμορφώνουν τον ενεργό, σύγχρονο πολίτη.

### **2.5.5 Διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία διεθνώς αποτελεί έναν τρόπο ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού συστήματος στην ανομοιομορφία του μαθητικού δυναμικού και παράλληλα στη διαχείριση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας και διαρροής (Λαμπροπούλου και κ.ά., 2015). Η σημασία της διαφαίνεται από την εμφανή παρουσία της σε εγχειρίδια διδακτικών προσεγγίσεων (π.χ. UNESCO, 2004α, Alberta Education, 2010). Στην Ελλάδα η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού καθιστά αναγκαία την εφαρμογή της. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία απευθύνεται στους «μέσους μαθητές» με κοινό υλικό, η διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλαμβάνει όλους τους μαθητές ενός σχολικού τμήματος, οι οποίοι μπορεί να διακρίνονται για διαφορετικές ικανότητες αλλά υποστηρίζονται από διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις προσανατολισμένες στη διαφορετικότητά τους. Βασίζεται στη θεωρία μάθησης του οικοδομισμού και του κοινωνικού οικοδομισμού και προωθεί την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Η διδακτική πρακτική σχεδιάζεται ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων και τις εμπειρίες τους δεν πρέπει, όμως, να ταυτίζεται με την εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία εστιάζει στις ιδιαίτερες ανάγκες ενός μόνο μαθητή (Βαλιαντή 2013).

Οι σχολικές τάξεις θεωρούνται μικτής ικανότητας και ετοιμότητας καθώς δέχονται μαθητές διαφορετικής μαθησιακής βάσης και οικονομικής προέλευσης, με αποτέλεσμα η παραδοσιακή μέσου επιπέδου διδασκαλία να αδυνατεί να ανταποκριθεί σε όλες τις ανάγκες. Επιπλέον η οικονομική μετανάστευση, η τάση για ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική τάξη (π.χ. Ρομά) και το διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο επιβάλλουν την αναπροσαρμογή της διδασκαλίας ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική (Φιλιππάτου και Βεντίστα, 2017, Χολέβας κ.ά., 2018). Η εκπαίδευση οφείλει να παρέχει ισότητα ευκαιριών στη μάθηση παρακάμπτοντας κάθε διαφορετικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ως καινοτόμα αναστοχαστική διδακτική πρακτική, βασισμένη σε αυθεντικό σχεδιασμό ανάλογα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις μπορεί να είναι αποτελεσματική στις ανομοιογενείς ομάδες (Βαλιαντή κ.ά., 2020). Ο διδακτικός σχεδιασμός της επικεντρώνεται στα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά των μαθητών, στη μαθησιακή τους ετοιμότητα, στις δεξιότητές τους, στο συναισθηματικό και πολιτισμικό επίπεδό τους (Βαλιαντή, 2015).

Στόχος των εκπαιδευτικών είναι να αντιμετωπίσουν την ετερομορφία με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία αν και κάποιες φορές συγγέεται απλώς με στρατηγικές διδασκαλίας, παρέχει πολλές μαθησιακές επιλογές για την αντιμετώπιση των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων των παιδιών. Η αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιεί πέντε αλληλοτροφοδοτούμενα στοιχεία: το μαθησιακό περιβάλλον (δηλαδή το φυσικό και το συναισθηματικό κλίμα στην τάξη), το ποιοτικό πρόγραμμα σπουδών ( με σαφείς και κατανοητούς από τους μαθητές στόχους), τη συνεχή αξιολόγηση ( η οποία να λειτουργεί ως πυξίδα για τον σχεδιασμό του μαθήματος), την κατάλληλη διδασκαλία, και την ευέλικτη διαχείριση της τάξης (Παντελιάδου, 2013, Tomlinson and Moon, 2013).

Σύμφωνα με τη Βαστάκη (2010) η διαφοροποιημένη διδασκαλία πραγματοποιείται σε ομάδες, σε συγκεκριμένα μαθήματα και με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας παρέχοντας στους μαθητές δυνατότητες ατομικής ανάπτυξης και εξέλιξης. Τα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόζονται διευρύνουν τον κύκλο των ενδιαφερόντων και καλλιεργούν τις κλίσεις τους. Επιπλέον, παραχωρείται μεγάλη αυτονομία και ελευθερία κατά την οργάνωση των δράσεών τους.

Η ευέλικτη και εναλλακτική διδακτική μέθοδος της διαφοροποίησης ενεργοποιεί τις ψυχοπνευματικές δυνάμεις των μαθητών. Στόχος είναι να γίνει αντιληπτό ότι η αδυναμία να ανταποκριθούν σε κάποια μαθησιακά επιτεύγματα δεν σημαίνει και αδυναμία εν γένει. Δεν ενδιαφέρει η σύγκριση με τους συμμαθητές ούτε η ανάδειξη του «καλύτερου» αλλά η ατομική εξέλιξη και «αυτοπρόοδος». Με αυτό τον τρόπο τα αρνητικά συναισθήματα της απόρριψης και της ηττοπάθειας εξασθενούν και οι προσπάθειες κατάκτησης της γνώσης συνεχίζονται καθώς η μάθηση θεωρείται ελκυστική και ευχάριστη. Διαπιστώνεται ότι τίθενται οι βάσεις για ένα σχολείο που είναι ανοιχτό για όλους. Όλοι, ανεξαρτήτως ατομικών και κοινωνικών διαφορών, έχουν τη δυνατότητα αναπτύξουν το συναισθηματικό και γνωστικό τους υπόβαθρο με την αρωγή των διαφοροποιημένων μεθοδολογικών τακτικών (Φύκαρης, 2019).

Στην ψηφιακή εποχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα η ηλεκτρονική μάθηση, σύγχρονη ή ασύγχρονη, μπορεί να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως υποστηρικτικό διδακτικό εργαλείο. Το διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο μπορεί να

δημιουργηθεί εύκολα και να υποβοηθήσει τη διδασκαλία ακολουθώντας το ρυθμό μάθησης των μαθητών και παρέχοντας κίνητρα ενεργού εμπλοκής στην κατάκτηση του ψηφιακού εγγραμματος (Μπιμπούδη και Καραγεώργος, 2017).

Οι σύγχρονες σχολικές τάξεις είναι πληθυσμιακά ανομοιογενείς. Η διαφοροποίηση στη διδακτική καθίσταται αναγκαία λόγω της εθνικής, κοινωνικής και πολιτιστικής προέλευσης των μαθητών αλλά και των νοητικών ικανοτήτων τους και του ρυθμού μάθησης. Έχοντας ως γνώρισμα τη βιωματική και διερευνητική προσέγγιση της μάθησης αίρει τις ανισότητες και επειδή προσαρμόζεται στην ατομικότητα παρέχει ίσες ευκαιρίες και βελτιώνει τις σχολικές επιδόσεις (Φύκαρης, 2014).

Οι δάσκαλοι διαδραματίζουν το σημαντικότερο ρόλο στο σχεδιασμό των δράσεων, στην οργάνωση, το σχεδιασμό αλλά και την αξιολόγηση της διδακτικής τους πρακτικής στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Απαιτείται, όμως, συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο αυτή και ανάλογο υποστηρικτικό υλικό ώστε να εφαρμόζεται ευρύτερα στην πράξη (Σακελλαρίου και Μήτση 2017).

### **2.5.6 Βιωματική μέθοδος**

Σύμφωνα με τη Δεδούλη (2002) πρόκειται για διαδικασία απόκτησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας, η οποία προάγει την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και τους αφυπνίζει σε θέματα κοινωνικά και ανθρώπινων σχέσεων. Από τις βασικότερες αρχές της μπορεί να αναφερθούν η αξιοποίηση ή η πρόκληση καινούργιων εμπειριών, η ενεργός συμμετοχή στη μάθηση και η επίδειξη προσωπικού ενδιαφέροντος για τα θέματα που μελετώνται, η συμμετοχή στην έρευνα, το ξεδίπλωμα της φαντασίας και της δημιουργικότητας και η ενθάρρυνση της αυτογνωσίας. Κατά το σχεδιασμό των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων δεν ενδιαφέρει μόνο η μετάδοση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως γίνεται στην παραδοσιακή διδασκαλία. Αντίθετα οι βιωματικές δραστηριότητες δεν είναι άκαμπτες αλλά προσαρμόζονται στον χρόνο εργασίας και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αν εφαρμοστεί το μοντέλο του Kolb, προηγείται η εστίαση σε μία εμπειρία και ακολουθεί ο κριτικός αναστοχασμός ώστε να αναπτυχθούν νέες έννοιες και ενεργός πειραματισμός.

Για τις Ντέλιου και Μαλαγκονιάρη (2018) η βιωματική μάθηση, ως εναλλακτική τεχνική μεθοδολογία διαφοροποιείται από τη μετωπική διδασκαλία και την αποστήθιση της ύλης. Ο παιδαγωγικός ρόλος αφορά την απόκτηση εμπειριών:

που θα διευκολύνουν τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας, των επιθυμιών, των αναγκών, των κινήτρων, των ενδιαφερόντων ( Ντέλιου και Μαλαγκονιάρη, 2018,σελ.555).

Η επιτυχημένη εφαρμογή βιωματικών τεχνικών συμβάλλει στην αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών, στην ενεργητική συμμετοχή τους και στην ανάπτυξη κριτικού τρόπου σκέψης. Οι νέοι τρόποι μάθησης και οι οργανωμένες δραστηριότητες οδηγούν όχι στην «προσφορά» αλλά στην ανακάλυψη της γνώσης (Φραγκούλης και Ανάντου, 2014). Η Raϊκου και Karalis (2016) τονίζουν τη συμβολή της βιωματικής διδασκαλίας στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και στην ανάπτυξη του προβληματισμού. Και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η σημασία της είναι μεγάλη γιατί κινητοποιεί τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων (Αρμακόλας κ.ά., 2019). Στην επαγγελματική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της μαθητείας, οι βιωματικές τεχνικές βοηθούν στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων απαραίτητων για την ένταξη των ενήλικων μαθητών στην αγορά εργασίας. Χάρη στο συνδυασμό θεωρίας και πράξης καταρτίζονται καλύτερα και αποκτούν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες. Σέβονται τις αντιλήψεις και τις αξίες των συνανθρώπων τους και κατανοούν τις σκέψεις τους έχοντας αναπτυχθεί και οι ίδιοι ψυχοκινητικά και συναισθηματικά (Φραγκούλης και Ανάντου, 2018).

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που προωθούν τη βιωματική μάθηση είναι: α) οι εκπαιδευτικές τεχνικές που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη. Οι μαθητές επιλύουν προβλήματα με βάση τις εμπειρίες τους θεωρητικά στην τάξη ή πρακτικά στο εργαστήριο. Η ενεργητική συμμετοχή προωθείται από τεχνικές όπως ο καταγισμός ιδεών, το παιχνίδι ρόλων, οι προσομοιώσεις, η εργασία σε ομάδες β) οι εκπαιδευτικές τεχνικές που πραγματοποιούνται έξω από την τάξη και ενισχύουν την επικοινωνία και την ομαδικότητα γ) οι εκπαιδευτικές ασκήσεις, δηλαδή, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια προσομοίωσης και παιχνίδια προσομοίωσης με χρήση υπολογιστή. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού που αξιολογεί τη βιωματική διδασκαλία είναι σημαντικός. Πρέπει να διαθέτει την ικανότητα της οργάνωσης αντίστοιχων δραστηριοτήτων, να εμπνέει τους μαθητές, να βοηθά στην εξαγωγή πληροφοριών κατά την επίλυση προβλημάτων και να τους οδηγεί στην ανάδυση των προσωπικών τους εμπειριών (Καλοβρέκτης, 2014).

### **2.5.7 Συγκριτική μέθοδος**



Η Βαϊνά (2008) θεωρεί ότι κατατάσσεται στην καρτεσιανή μεθοδολογία και χρησιμοποιείται όταν υπάρχουν στοιχεία του διδακτικού αντικειμένου που επιδέχονται συγκριτική εκτίμηση. Διακρίνεται σε περιγραφική (επιφανειακή επισήμανση ομοιοτήτων και διαφορών) και ερμηνευτική (αναλυτικός προσδιορισμός των αιτίων). Είναι μια ενδιάμεση τεχνική, μεταξύ της παραγωγικής και της επαγωγικής, που ασκεί την παρατηρητικότητα των μαθητών (Πανεπιστημιακές παραδόσεις ΕΚΠΑ).

### **2.5.8 Εξ αποστάσεως διδασκαλία**

Η διαφοροποίησή της από τις συμβατικές πρακτικές την καθιστά μια καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας, αν και η παρουσία της ανάγεται στο 19<sup>ο</sup> αιώνα, όταν εμφανίστηκαν τα πρώτα πανεπιστήμια που παρείχαν σπουδές δι' αλληλογραφίας. Στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε με τη λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.). Πιο συγκεκριμένα με το ΦΕΚ Α' 266/24-12-97 ως αποστολή του ιδρύματος ορίστηκε η παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης με τη στήριξη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Με την πάροδο των χρόνων εφαρμόστηκε και σε άλλα πανεπιστήμια αποβλέποντας στη γεφύρωση του χάσματος λόγω της συμβατικής εκπαίδευσης και προκειμένου να καλύψει τις μορφωτικές ανάγκες των φοιτητών, εκείνων που επιθυμούν μετεκπαίδευση ή των σύγχρονων εργαζομένων (Βογιατζάκη, 2019). Αργότερα επεκτάθηκε και στις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Προέκυψε ως αναγκαιότητα λόγω της συνεχούς τεχνολογικής εξέλιξης και των αδυναμιών της παραδοσιακής εκπαίδευσης που οδήγησαν σε πιο ευέλικτες μεθόδους εκπαίδευσης (Μανούσου κ.ά. 2019). Η Παγγέ (2009) θεωρεί ότι πρόκειται για διαδικασία μάθησης κατά την οποία δάσκαλος και μαθητής βρίσκονται σε διαφορετικό φυσικό χώρο. Το μάθημα πραγματοποιείται μέσω των νέων τεχνολογιών εκτός αιθουσών διδασκαλίας και με αλλαγή των παραδοσιακών εκπαιδευτικών μεθόδων (Lionarakis, 2003). Οι Singh και Thurman (2019) καταλήγουν μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση ότι πρόκειται για μαθησιακή εμπειρία σε σύγχρονα και ασύγχρονα διαδικτυακά περιβάλλοντα όπου οι μαθητές αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτές κάνοντας χρήση κινητών τηλεφώνων και φορητών υπολογιστών. Η φυσική ή η εικονική παρουσία τους δεν είναι απαραίτητη. Οι διδακτικές ενότητες παραδίδονται από τους εκπαιδευτές στο διαδίκτυο. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτελεί μια περισσότερο ευέλικτη διδακτική προσέγγιση επειδή καταργεί τον περιορισμό του χώρου και του χρόνου και τις ανελαστικές δομές των εκπαιδευτικών

ιδρυμάτων (Κυρμά και Μαυροειδής, 2015). Βασική προϋπόθεση είναι η διάθεση προηγμένου τεχνολογικού εξοπλισμού.

Δύο σημαντικοί πυλώνες υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η ασύγχρονη και τη σύγχρονη διδασκαλία. Ασύγχρονη είναι η διδασκαλία κατά την οποία η συνεργασία μαθητή και εκπαιδευτικού πραγματοποιείται σε διαφορετικό χρόνο από την παράδοση του μαθήματος. Ο μαθητής έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό μέσω διαδικτύου και το χρονοδιάγραμμα μελέτης είναι ευέλικτο. Υπάρχει η δυνατότητα μέσω συγκεκριμένων εφαρμογών για επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, υποβολή ερωτήσεων και εργασιών, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση ή βιντεομαθήματα. Στη σύγχρονη διδασκαλία το μάθημα διεξάγεται σε πραγματικό χρόνο από τον εκπαιδευτικό και οι μαθητές το παρακολουθούν μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας και με τη χρήση υπολογιστικών συσκευών. Η ηλεκτρονική μάθηση πραγματοποιείται σε εικονική αίθουσα με δυνατότητα αμφίδρομης οπτικοακουστικής επικοινωνίας, διαμοιρασμό του ψηφιακού υλικού, χρήση πίνακα, πλοήγηση στο διαδίκτυο. Σύμφωνα με τον Littlefield (2018) επιλέγεται από μαθητές που προτιμούν τα δομημένα μαθήματα και προγραμματίζουν τον χρόνο μελέτης. Η ασύγχρονη συχνά προτιμάται από εκείνους που έχουν πολύπλοκα προγράμματα και ολοκληρώνουν τις εργασίες τους χωρίς καθοδήγηση.

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία βασίζεται σε ψηφιακές πλατφόρμες που στηρίζουν την τηλεδιάσκεψη προσφέροντας στους χρήστες ποικίλες δυνατότητες. Ένα αποτελεσματικό και ελκυστικό περιβάλλον τηλεδιάσκεψης κρίνεται κυρίως από το χώρο συζήτησης με κείμενο, το οπτικοακουστικό υλικό, την άρτια εικόνα και ήχο. Ο εκπαιδευτικός εκτός από δεξιότητες χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή πρέπει να είναι σωστά προετοιμασμένος για το θέμα που θα διδάξει ώστε να περιοριστούν τα πιθανά προβλήματα κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Οι αρνητικές εξελίξεις που ενδεχομένως προκύπτουν μπορούν να αρθούν με σταδιακή εξοικείωση με την πλατφόρμα και κατάλληλη επιμόρφωση όλων των συμμετεχόντων (Αρμακόλας και Παναγιωτακόπουλος, 2020). Οι Ζησίμου κ.ά. (2019) ερεύνησαν την αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης που είναι σχεδιασμένες για να εξυπηρετούν την διαδικτυακή μάθηση και τις διασχολικές συνεργασίες παρέχουν ταυτόχρονα και επικοινωνιακές δυνατότητες και πολλοί εκπαιδευόμενοι είναι εξοικειωμένοι με εκπαιδευτικές εφαρμογές.

Σύμφωνα με τους Καρβούνη και Αναστασιάδη (2019) ο εκπαιδευτικός σε περιβάλλον διαδραστικής τηλεδιάσκεψης λειτουργεί ως οργανωτής, συντονιστής και τεχνικός. Ταυτόχρονα, πρέπει να έχει δεξιότητες συνεργατικές και εμπνευστικές. Διακρίνεται για την παροχή κινήτρων στους μαθητές με στόχο την αλληλεπίδραση και την ομαδική εργασία. Συμβουλεύει, καθοδηγεί, πληροφορεί και ανατροφοδοτεί τους μαθητές και παράλληλα συνεργάζεται με άλλους συναδέλφους.

**Εξ αποστάσεως διδασκαλία και COVID-19:** η εξάπλωση του μολυσματικού και θανατηφόρου ιού COVID-19 επηρέασε όχι μόνο την παγκόσμια οικονομία αλλά και την εκπαίδευση των χωρών του πλανήτη. Πολλές σχολικές μονάδες αναγκάστηκαν να παραμείνουν κλειστές προσωρινά ή για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα δίχως να είναι βέβαιη η επιστροφή στην κανονικότητα. Η κοινωνική απομάκρυνση λόγω της πανδημίας έστρεψε την εκπαιδευτική κοινότητα στην ηλεκτρονική μάθηση. Οι Favale et al (2020) βεβαιώνουν πως, παρά τις τεχνικές δυσκολίες, οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης και η διαδικτυακή συνεργασία είναι μια βιώσιμη λύση για την αντιμετώπιση των μέτρων κοινωνικής απόστασης που επιβλήθηκαν διεθνώς. Στο ίδιο πλαίσιο οι Basilaia et al (2020) θεωρούν ότι οι διαδικτυακές πλατφόρμες είναι απαραίτητες για τηλεδιάσκεψη με 40 έως 50 μαθητές καθώς επιτρέπουν τη συζήτηση ώστε να γίνεται η διδακτική διαδικασία πιο ουσιαστική. Επίσης, οι διαλέξεις είναι προσβάσιμες σε κινητά τηλέφωνα και όχι μόνο σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και υπάρχει δυνατότητα καταγραφής τους. Οι μαθητές παραδίδουν εργασίες ή κουίζ διαδικτυακά και συμμετέχουν σε εξετάσεις.

Ο Dhawan, (2020) υποστηρίζει ότι η μέθοδος αυτή θεωρείται πανάκεια στην εποχή του κορονοϊού. Επιπλέον είναι καινοτόμος και προσβάσιμη σε πολλούς, προσφέρει ευελιξία στον μαθητικό προγραμματισμό και αναπτύσσει νέες δεξιότητες. Σε συνθήκες καραντίνας δεν αποτελεί πια επιλογή αλλά είναι αναγκαιότητα. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, που φαινόταν απρόθυμα να αλλάξουν τακτική και να δεχτούν τη σύγχρονη τεχνολογία, ανακαλύπτουν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ψηφιοποιούν το υλικό τους και μεταβάλλουν τα αναλυτικά τους προγράμματα. Η μετάβαση από τις μετωπικές διαλέξεις στα διαδικτυακά μαθήματα είναι η μόνη δυνατή λύση. Οι μαθητές κάποιες φορές βρίσκουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία βαρετή, επιθυμούν αμφίδρομη αλληλεπίδραση που δεν είναι πάντα εύκολο να εφαρμοστεί και όταν το διαδικτυακό υλικό είναι θεωρητικό δεν μπορούν να εξασκηθούν αποτελεσματικά. Πρόβλημά τους αποτελεί και το γεγονός της έλλειψης επαρκών ψηφιακών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν, επομένως, τα μαθήματά τους περισσότερο

ενδιαφέροντα και να αφιερώσουν αρκετό χρόνο ώστε να είναι αποτελεσματικές οι στρατηγικές που θα ακολουθήσουν. Η επικοινωνία με τους μαθητές αποτελεί το κλειδί για τη δημιουργία ενός συνεργατικού και διαδραστικού μαθησιακού περιβάλλοντος προσαρμοσμένου στις ανάγκες τους. Η κυβερνητική υποστήριξη είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της ψηφιακής ισότητας μεταξύ των μαθητών. Η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να είναι ουσιαστική ακόμη και σε περίοδο κρίσης, αρκεί να διασφαλίζεται ότι κανένας μαθητής δεν τη στερείται λόγω κοινωνικής τάξης ή εθνικότητας.

Ο Martin (2020) λόγω της αυξανόμενης εξάρτησης από τη διαδικτυακή μάθηση προτείνει πέντε βασικά ζητήματα που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί. Πρώτα απ' όλα, οι διαδικτυακές οδηγίες πρέπει να είναι σαφείς. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή τάξη, όπου είναι εύκολη η παρακολούθηση της κατανόησης των μαθητών και η σταδιακή παροχή πληροφοριών, στο διαδικτυακό περιβάλλον καθίσταται δύσκολη υπόθεση. Παράλληλα, το ψηφιακό υλικό πρέπει να είναι ποιοτικό και ανάλογο με το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων του μαθητή. Αρκετά σημαντικό θεωρείται αφενός το κίνητρο που οδηγεί τους μαθητές στη μάθηση και αφετέρου η διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Τέλος, καλό είναι υπάρχει μέριμνα για τη διατήρηση της καλής ψυχικής υγείας τους εφόσον αποτελεί προϋπόθεση για αποτελεσματική μάθηση.

Σε αυτές τις δύσκολες καταστάσεις είναι πολύ σημαντική η παροχή κατάλληλων ψηφιακών πόρων, αποτελεσματικών εργαλείων και μεθόδων μάθησης και αξιόπιστης υποδομής επικοινωνίας (Huang et al, 2020). Η ποιότητα των προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης και η βελτίωσή τους είναι μια πραγματική πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι Affouneh, et al (2020) θέτουν προς συζήτηση την αξιολόγηση των μαθητών, την καταλληλότητα των παιδαγωγικών μεθόδων και τα ζητήματα ηθικής και απορρήτου που προκύπτουν από την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Άποψη των Liguori και Winkler (2020) είναι ότι προς το παρόν η διαδικτυακή εκπαίδευση δεν μπορεί να αντικαταστήσει τις παραδοσιακές μεθόδους. Ωστόσο, προτείνει την ένταση των συζητήσεων για την εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης στην εκπαίδευση και τονίζει την άμεση ανάπτυξη ψηφιακής ετοιμότητας και διδακτικής προσαρμογής εφόσον ο πλανήτης οφείλει να αλλάξει την παιδαγωγική του προσέγγιση και να εναρμονιστεί με τις νέες συνθήκες. Οι Cojocariu et al (2014) πραγματοποιώντας ανάλυση SWOT σχετικά με τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες ηλεκτρονικής μάθησης διαπίστωσαν, μεταξύ άλλων, νομοθετική ασάφεια στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με την ηλεκτρονική μάθηση.

Παρατηρήθηκε έλλειψη προτύπων για την ποιότητα των διαδικτυακών προγραμμάτων και ελέγχων στην ανάπτυξη των ψηφιακών πόρων και στην παράδοση του ψηφιακού υλικού.

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω της πανδημίας COVID-19 δοκιμάζει τόσο τον εκπαιδευτή όσο και τον εκπαιδευόμενο και καθιστά την ύπαρξη ψηφιακής υποδομής απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαδικτυακή μάθηση κατά τη διάρκεια και μετά την κρίση. Η πρόκληση, όμως, για την εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι μόνο η χρήση των νέων τεχνολογιών αλλά ο επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης μαθητών και καθηγητών που αναζητούν καθοδήγηση στον ψηφιακό γραμματισμό (Dhawan, 2020).

### **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

#### **3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων: επάγγελμα, επαγγελματισμός, επαγγελματική ταυτότητα**

Στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας (2003) ως επάγγελμα νοείται κάθε εργασία, κοινωνικά ή νομικά αποδεκτή, που ασκείται για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα για βιοποριστικούς λόγους. Στο Λεξικό του Μπαμπινιώτη (2002) ορίζεται ως η βιοποριστική απασχόληση και συνώνυμό του είναι η εργασία, η δουλειά. Διακρίνεται σε ελεύθερο επάγγελμα όταν ασκείται από μεμονωμένα άτομα και δεν υπόκειται σε προκαθορισμένο ωράριο και μισθοδοσία και σε κλειστό επάγγελμα του οποίου δικαίωμα άσκησης έχουν μόνο άτομα που ανήκουν σε ορισμένο σωματείο ή ένωση ή καλύπτονται από ορισμένους νόμους.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2007 στο κείμενο που δημοσίευσε για τις κοινές αρχές που ρυθμίζουν τις ικανότητες και τα προσόντα του εκπαιδευτικού σώματος αναφέρει για το εκπαιδευτικό επάγγελμα ότι είναι υψηλών προσόντων και απαιτεί γνωστικές και παιδαγωγικές ικανότητες. Είναι επάγγελμα δια βίου μάθησης καθώς εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας και οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στοιχεία καινοτομίας στο έργο τους. Χαρακτηρίζεται από κινητικότητα γιατί προκειμένου να καταρτιστούν ενθαρρύνονται να εργαστούν σε άλλες χώρες. Τέλος, η εκπαίδευσή τους στηρίζεται στη σύμπραξη, δηλαδή, σε συνεργασίες ιδρυμάτων κατάρτισης με σχολεία ή τοπικά εργασιακά περιβάλλοντα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Ως επαγγελματισμός ορίζεται η ιδιότητα που χαρακτηρίζει κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, όταν ασκείται ως επάγγελμα και όχι ερασιτεχνικά (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας, 2003). Ορίζεται, επίσης, ως 1.η συνέπεια, η υπευθυνότητα και η συστηματικότητα κατά την άσκηση του επαγγέλματος και ως 2. η προσήλωση στην επαγγελματική επιτυχία, χωρίς συναισθηματικές ή ιδεολογικές επιρροές (Μπαμπινιώτης, (2002). Τέλος, στο Ερμηνευτικό Λεξικό των –ισμών (Χασιάκος, 1989) επαγγελματισμός θεωρείται η άσκηση επαγγέλματος, η επαγγελματική δραστηριότητα, η συστηματική ενασχόληση που αποβλέπει σε οικονομικά οφέλη.

Ο Alfaki (2014) ως επαγγελματική ανάπτυξη ονομάζει τις γνώσεις και τις συνεχιζόμενες ευκαιρίες για μάθηση που αποβλέπουν στη βελτίωση της εργασιακής ικανότητας ενός ατόμου και στην επαγγελματική του εξέλιξη. Καθώς ο εργασιακός χώρος υφίσταται συνεχείς μεταβολές, η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί οδηγό σταδιοδρομίας. Περιλαμβάνει, εκτός από ακαδημαϊκές γνώσεις, παρακολούθηση

συνεδρίων ή συμμετοχή σε σεμινάρια κατάρτισης. Η Παπαναούμ (2014) εμπλουτίζει τον ορισμό με την προσθήκη του τρόπου διαμόρφωσης των πεποιθήσεων, των αξιών και της εργασιακής κοινωνικοποίησης. Τονίζει ότι επηρεάζεται από την ψυχολογική και ηθική ανάπτυξη του ατόμου. Ο χαρακτήρας της είναι προσωπικός, καθώς με αυτή διαμορφώνεται τελικά η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, πτυχές της οποίας αποτελούν η αυτοεικόνα του και τα επαγγελματικά του κίνητρα.

### **3.2 Επαγγελματισμός**

Η έννοια του επαγγελματισμού αντανακλά μια ευρέως αναγνωρισμένη έλλειψη συναίνεσης για τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονται. Η Evans (2014) παραθέτει αρκετές θεωρήσεις που αντιπροσωπεύουν τον επαγγελματισμό πριν καταλήξει στον δικό της ορισμό: μια μορφή επαγγελματικού ελέγχου, μία κοινωνικά κατασκευασμένη και δυναμική οντότητα, ένας τρόπος κοινωνικού συντονισμού, η εφαρμογή της γνώσης σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, η χρήση της γνώσης ως κοινωνικού κεφαλαίου, ένα σύστημα αξιών που ενσωματώνει την εξέταση των προτύπων, της ηθικής και της ποιότητας υπηρεσιών, η βάση της σχέσης μεταξύ επαγγελματιών και πελατών τους, ρυθμιστικός παράγοντας της κοινωνικής και επαγγελματικής κατάστασης και δύναμης. Η ίδια θεωρεί ότι ο επαγγελματισμός είναι εργασιακή πρακτική που συνάδει με τις κοινά αποδεκτές οριοθετήσεις ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος ή απασχόλησης και αντικατοπτρίζει αντιλήψεις αναφορικά με τον σκοπό, το καθεστώς, τον χαρακτήρα και το επίπεδο των υπηρεσιών που παρέχονται, την εμπειρία και τον κώδικα ηθικής που πλαισιώνει αυτή την πρακτική. Πιστεύει ότι ο επαγγελματισμός σχετίζεται με τις ενέργειες των ανθρώπων στην εργασία τους, τον τρόπο και τον σκοπό για τον οποίο τις επιτελούν, τις γνώσεις, τις στάσεις, τους κώδικες συμπεριφοράς, την ποιότητα της παρεχόμενης εξυπηρέτησης και το βαθμό αποδοχής όλων των παραπάνω. Τον αποδομεί σε τρεις διαστάσεις: συμπεριφοράς, νοοτροπίας και διανόησης. Η πρώτη σχετίζεται με τις διαδικασίες που εφαρμόζουν οι επαγγελματίες στην εργασία τους, την παραγωγικότητα, τα επιτεύγματά τους και τις δεξιότητές τους. Η δεύτερη αφορά τις αντιλήψεις και την αυτοαντίληψη, τις προσωπικές αξίες, τα κίνητρα, την εργασιακή ικανοποίηση και την ηθική. Η διανοητική, τέλος, διάσταση αναφέρεται στις γνώσεις, τους συλλογισμούς και την πρακτική που εφαρμόζουν.

Για τον Beaton (2010) ο επαγγελματισμός καλύπτει πολύ περισσότερους κλάδους από τα αρχικά επαγγέλματα της Νομικής, της Ιατρικής και της Θεολογίας και ορίζεται ως

συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειρογνωμοσύνης ενώ παράλληλα συνδυάζει και τις αρετές της αξιοπιστίας και του αλτρουισμού. Δεν αφορά μόνο ένα σύνολο επαγγελματικών δεξιοτήτων αλλά πρότυπα τακτικής (αρετές), όπως είναι η ειλικρίνεια, η δέουσα επιμέλεια, η επιμονή, η προθυμία για μάθηση, η δημιουργική σκέψη στη διάρκεια της κατάρτισης και άλλα γνωρίσματα που οι άνθρωποι αναμένουν από τους επαγγελματίες.

Ο Καλογιάννης (2015) πιστεύει πως αποτελεί το πολιτισμικό μέσο που δίνει σκοπό και κατεύθυνση στο έργο των επαγγελματιών. Τον συγκροτούν οι κανόνες, οι αξίες, οι στάσεις, η εθιμοτυπία, ο κώδικας ηθικής και οι εκπαιδευτικές πιστοποιήσεις. Οι επαγγελματικές ενώσεις που σχηματίζονται προστατεύουν τον επαγγελματισμό και το επάγγελμα.

Ο MacBeath (2012) διακρίνει τα βασικά κριτήρια του επαγγελματισμού ως εξής: α) θεωρητικές γνώσεις και συνακόλουθες δεξιότητες που ασκούνται στην πράξη β) ακαδημαϊκή διαπίστευση και επαγγελματική ικανότητα στον εργασιακό χώρο γ) νομική αναγνώριση και αποκλεισμός εκείνων που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις δ) απαραίτητη εισαγωγική περίοδος για εκπαίδευση στο επάγγελμα με παράλληλη αναβάθμιση των δεξιοτήτων πριν την αναγνώριση της ισοτιμίας ε) επαγγελματική οργάνωση σε σωματεία με σκοπό την ενδυνάμωση της θέσης των επαγγελματιών στ) εργασιακή αυτονομία ζ) κώδικας συμπεριφοράς ή ηθικής για τα μέλη τους και πειθαρχικές διαδικασίες για εκείνους που παραβιάζουν τους κανόνες η) αυτορρύθμιση και ανεξαρτησία από την εκάστοτε κυβέρνηση θ) αλτρουισμός κατά την παροχή δημόσιων υπηρεσιών ι) νομική εξουσία σε ορισμένες δραστηριότητες ια) δικαίωμα αποκλειστικής διάθεσης των επαγγελματικών γνώσεων ιβ) οι γνώσεις και οι δεξιότητες ανήκουν στους επαγγελματίες ως άτομα και όχι στους οργανισμούς για τους οποίους εργάζονται, επομένως, η τυποποίηση της επαγγελματικής κατάρτισης ενισχύει την κινητικότητα των επαγγελματιών.

### **3.3 Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών**

Η πλούσια βιβλιογραφία για τον επαγγελματισμό αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα αυτής της έννοιας και φανερώνει μία ποικιλία προσεγγίσεων για την εννοιολογική οριοθέτησή της. Για την Hilferty (2008), για παράδειγμα, είναι κοινωνικά δομημένος όρος που καθορίζεται συνεχώς και επαναπροσδιορίζεται μέσω της εκπαιδευτικής θεωρίας, της πρακτικής και της πολιτικής. Ως περιγραφικός όρος και ιδεολογική



έννοια αναφέρεται στον χαρακτήρα της επαγγελματικής εργασίας και είναι μια ενεργός διαδικασία κοινωνικής δέσμευσης μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις δικές τους εργασιακές στάσεις.

Ο Hargreaves (2000) διαπιστώνει ότι ο επαγγελματισμός αποβλέπει στη βελτίωση της ποιότητας και των προτύπων πρακτικής των εκπαιδευτικών και αναλύει την εξέλιξή του σε τέσσερις ιστορικές περιόδους που αφορούν την Αγγλία και πολλές άλλες χώρες. Οι εποχές και τα κυριότερα χαρακτηριστικά τους θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής: α) Η προ-επαγγελματική εποχή, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν παραδοσιακά μοτίβα διδασκαλίας, τεχνικώς απλά (διάλεξη, σημειώσεις, ερωταπαντήσεις) και προσπαθούν να διασφαλίσουν την κάλυψη της ύλης και την επίτευξη κάποιου βαθμού γνώσης. Σε αυτήν την εποχή, οι δάσκαλοι ήταν σχεδόν ερασιτέχνες καθώς έπρεπε μόνο να εκτελέσουν τις οδηγίες τους πιο πεπειραμένων ανώτερων τους. β) Η εποχή του αυτόνομου επαγγελματισμού, χρονικά από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα, κατά την οποία η θέση των εκπαιδευτικών βελτιώθηκε συγκριτικά με την προηγούμενη περίοδο και απολάμβαναν μία πρωτοφανή αυτονομία η οποία θεωρήθηκε ως βασικό στοιχείο της διδασκαλίας. Είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν τις μεθόδους που θεωρούσαν κατάλληλες για τους μαθητές, απέκτησαν παιδαγωγική αυτονομία, αλλά δεν υπήρχε προώθηση των καινοτομιών γ) η εποχή του συλλογικού επαγγελματισμού, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και εξής, κατά την οποία, λόγω της έκρηξης των γνώσεων, των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών και του αυξανόμενου φάσματος παιδιών ειδικής εκπαίδευσης, εντείνονται οι προσπάθειες οικοδόμησης ισχυρών επαγγελματικών συνεργασιών προς την κατεύθυνση ανάπτυξης κοινού σκοπού. Στόχος είναι η αποτελεσματική αντιμετώπιση της αβεβαιότητας, η ανταπόκριση στις ταχείες αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις και η δημιουργία κουλτούρας μάθησης. δ) Η μετα-επαγγελματική εποχή ή μεταμοντερνισμός, με την αλλαγή της χιλιετίας, χαρακτηρίζεται από μία διαμάχη μεταξύ δυνάμεων που επιδιώκουν να αποπροσανατολίσουν το διδακτικό έργο και άλλων δυνάμεων που επιθυμούν τον επαναπροσδιορισμό του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς, να συμβαδίζει με τις επιστημονικές ανακαλύψεις, να συνεργάζεται για την επίτευξη θετικών μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα να υπομένει την πίεση και τις εντεινόμενες εργασιακές απαιτήσεις.

Ο OECD (2016) διαπιστώνει την ύπαρξη τριών κύριων τομέων που χαρακτηρίζουν τον κλασικό επαγγελματισμό: η επαγγελματική γνώση, η αυτονομία και η

συναδελφικότητα. Η γνώση, πέραν της προερχόμενης από τις βασικές σπουδές και της παιδαγωγικής, εμπλουτίζεται από την αξιοποίηση επαγγελματικών ευκαιριών για ειδίκευση. Η αυτονομία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη λήψη αποφάσεων καθώς αναγνωρίζει την ικανότητα των εκπαιδευτικών για ορθή επαγγελματική κρίση. Τέλος, η θέση ότι η διδασκαλία είναι μια ατομική δραστηριότητα που ανήκει σε κάθε δάσκαλο αντικαθίσταται από την άποψη πως αποτελεί επαγγελματική δραστηριότητα ανοιχτή σε συλλογικές παρατηρήσεις με στόχο τη βελτίωση. Με αυτό τον τρόπο τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να προσφέρουν υψηλά πρότυπα δημιουργώντας δίκτυα ανταλλαγής γνώσεων, συνεργασίας και υποστήριξης (Hargreaves, 2000, Hargreaves and Fullan, 2000).

Ως υπέρμαχοι του συνεργατικού επαγγελματισμού, οι Hargreaves και O'Connor (2018) θεωρούν ότι οι διευθυντές μπορούν να ενδυναμώσουν την εκπαιδευτική συνεργασία μέσω της καθοδήγησης και της ενθάρρυνσης. Σε έναν αβέβαιο κόσμο που μεταβάλλεται διαρκώς δεν μπορεί να υπάρξει πρόοδος χωρίς τη διάθεση των επαγγελματιών να ανταλλάξουν εμπειρίες και γνώσεις και να αντιμετωπίσουν από κοινού τα σύνθετα προβλήματα. Εφόσον η μάθηση πραγματώνεται με οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης ο συνεργατικός επαγγελματισμός είναι αναγκαιότητα παρά μια επιλογή στα σύγχρονα σχολεία.

Βασισμένος στη θεωρία του Hargreaves, ο De Clercq (2013) αισθάνεται την ανάγκη να διακρίνει την επαγγελματικοποίηση από τον επαγγελματισμό. Η πρώτη είναι ένα κοινωνιολογικό έργο που αναφέρεται στη φύση και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών ενώ ο δεύτερος είναι ένα παιδαγωγικό έργο που επικεντρώνεται στην εσωτερική ποιότητα διδασκαλίας.

Η έρευνα των Willemse et al (2015) αποκάλυψε τέσσερις διαστάσεις επαγγελματισμού. Η πρώτη αφορά τις παιδαγωγικές ικανότητες που πρέπει να κοσμούν τους εκπαιδευτικούς. Οφείλουν να αλληλοεπιδρούν με τους μαθητές, να προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντά τους, να ενθαρρύνουν τον προβληματισμό τους και την κριτική σκέψη και να προσαρμόζουν το μάθημα στις ανάγκες των μαθητών. Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με την συνειδητοποίηση ότι η συμπεριφορά τους αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές τους. Η κατοχή των απαραίτητων γνώσεων για το αντικείμενο με το οποίο καταγίνονται καθώς και ζητημάτων που άπτονται της κοινωνικής και ψυχολογικής ανάπτυξης των μαθητών συνιστά την τρίτη διάσταση. Η τελευταία αφορά την ικανότητα διασφάλισης ανοιχτών και ασφαλών μαθητικών περιβαλλόντων.

Οι Dodillet et al (2019) προσέγγισαν θεωρητικά τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην επιστήμη και τον παιδαγωγικό επαγγελματισμό. Στην προσπάθειά τους να απεικονίσουν τις εννοιολογικές διαφορές τους διαπίστωσαν ότι ο παιδαγωγικός επαγγελματισμός δεν στοχεύει στην επίτευξη προκαθορισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων (είτε πρόκειται για αποτελέσματα PISA είτε για δημοκρατική συμπεριφορά) αλλά στην εκπαίδευση των μαθητών, την ωριμότητα, την ανεξαρτησία, τη χειραφέτηση και την αυτονομία.

Η φιλοσοφία του νεοφιλελευθερισμού στο τέλος του εικοστού αιώνα άρχισε να επιδρά στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση στράφηκε περισσότερο στην εξασφάλιση της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας των κρατών παρά στη διατήρηση της επικοινωνιακής της διάστασης και στην κοινωνική ένταξη των ατόμων. Καθώς νέοι παράγοντες (UNESCO, ΟΟΣΑ, Ευρωπαϊκή Ένωση, Παγκόσμια Τράπεζα) συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, νέα χαρακτηριστικά, όπως η εξατομίκευση, η τυποποίηση και η λογοδοσία ορίζουν τη διδασκαλία και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Ο Nordin (2016) υποστηρίζει την αντικατάσταση αυτών των γνωρισμάτων και την επαν-εισαγωγή του επικοινωνιακού ιδεώδους της εκπαίδευσης. Ο επαγγελματίας δάσκαλοι οφείλουν να διαμορφώνουν χώρους επικοινωνίας με άτομα διαφορετικών εμπειριών, αξιών και παραδόσεων, να διαβουλεύονται και να προετοιμάζουν τους μελλοντικούς πολίτες. Κατά την άποψή του τόσο η εκπαίδευση όσο και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών πρέπει να μελετηθούν με σοβαρότητα ώστε να μην γίνουν απλώς μία «χλωμή» αντανάκλαση εξωτερικών όρων και επιθυμιών.

### **3.4 Ζητήματα επαγγελματισμού στην Ελλάδα**

Πριν το 1997 ο προβληματισμός για τον επαγγελματισμό στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο είναι αρκετά περιορισμένος. Πρώτα απ' όλα, η μετεμφυλιακή εκπαιδευτική πολιτική και ως την πτώση της δικτατορίας υποτάσσεται στις πολιτικές και ιδεολογικές σκοπιμότητες των αστικών φιλελεύθερων καθεστώτων και ελέγχεται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων. Η διδασκαλία θεωρείται λειτούργημα με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, να μη θεωρούνται γνήσιοι και αυτόνομοι επαγγελματίες αλλά λειτουργοί που έχουν καθήκον να αφοσιώνονται στην πατρίδα, στα χριστιανικά ιδεώδη και στο κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον, οι συνδικαλιστικές τους οργανώσεις δεν έχουν

τη δυνατότητα συμμετοχής στη ρύθμιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται ο επαγγελματισμός τους και να μην ακολουθεί την πορεία των χωρών της δύσης. Ουσιαστική συζήτηση για τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό, απαλλαγμένη από την παραδοσιακή, αυταρχική παιδαγωγική αρχίζει με την ανάπτυξη των Επιστημών της Αγωγής και την παγίωση των κοινοβουλευτικών θεσμών (Σιάνου-Κύργιου, 2014).

Η μεταρρύθμιση του 1997 αποτελεί ορόσημο για τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα γιατί τότε ουσιαστικά αρχίζει η συζήτηση για τον επαγγελματισμό τους. Θεωρώντας ότι η προηγούμενη εκπαιδευτική πολιτική είχε περιέλθει σε αδιέξοδο μία σειρά αλλαγών έρχεται να καλύψει την προγενέστερη υποβάθμιση και να ενισχύσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Η εισηγητική έκθεση του Ν. 2525/97, βασισμένη στην εισήγηση του ΟΟΣΑ το 1996 για την ανασυγκρότηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στοχεύει στην αποτελεσματική αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων της εκπαίδευσης μέσω της διαρκούς επιμόρφωσης. Οι αλλαγές που προκρίνονται ως καταλληλότερες για να καταστούν οι εκπαιδευτικοί επαγγελματίες στο χώρο της παιδείας αφορούν τον διορισμό και τη σταδιοδρομία τους, την ανάπτυξη υπευθυνότητας και επαγγελματικής ηθικής βασισμένη στον αλτρουϊσμό. Η ελληνική εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική πολιτική συγκλίνει με το ευρωπαϊκό πρότυπο της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Σιάνου-Κύργιου, 2014).

Η σημαντικότερη αλλαγή που επέφερε ο Ν. 2525/97 σχετικά με την προετοιμασία άσκησης του επαγγέλματος στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση ήταν η θεσμοθέτηση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΠΔΕ) που εξασφάλιζε ανανέωση του διδακτικού προσωπικού και διδακτική επάρκεια. Η ενίσχυση του επαγγελματισμού πραγματοποιούνταν μέσω υψηλού επιπέδου θεωρητική γνώση και πρακτική άσκηση ώστε να είναι ικανοί στη διδασκαλία και παράλληλα μέσω εξειδικευμένων γνώσεων από τις Επιστήμες της Αγωγής ώστε να είναι επαγγελματίες παιδαγωγοί. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχεδιάζεται, συντονίζεται και υλοποιείται από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), υπό την εποπτεία του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας, σύμφωνα με το Ν. 2986/2002. Εν όψει της Κοινωνίας της Γνώσης και της Πληροφορίας ο Οργανισμός προοιωνίζεται την ευελιξία και την αναπροσαρμογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με τις σύγχρονες ανάγκες. Απώτερος στόχος του είναι η κατάρτιση, όπως συμβαίνει και με τα παράδοση επαγγέλματα, και η συνεχής

επιστημονική βελτίωση. Τέλος, ο επαγγελματισμός ενισχύεται με την κατάργηση του συστήματος της επετηρίδας και τη θεσμοθέτηση εξετάσεων που διενεργούνται από το ΑΣΕΠ. Η πρόσβαση στο επάγγελμα παραπέμπει σε διαδικασίες ανάλογες με την παροχή άδειας άσκησης των κατά παράδοση επαγγελματιών για να διασφαλιστεί ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν αποδεδειγμένα τις απαραίτητες γνώσεις και κατάλληλες ικανότητες ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Επομένως, η διδασκαλία θεωρείται επάγγελμα (και όχι λειτούργημα, όπως πριν το 1997), εφόσον αναπτύσσονται από το κράτος και όχι από τα συνδικάτα επαγγελματικού χαρακτήρα κριτήρια για την είσοδο σ' αυτό. Η επαναφορά της αξιολόγησης φανερώνει τη διάθεση αφενός να μετατραπεί ο εκπαιδευτικός σε υπεύθυνο και συνεπή επαγγελματία και αφετέρου να αποτιμηθεί η επάρκειά του και η απόδοση των σχολικών μονάδων. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών ενδυναμώνει με τις ρυθμίσεις αυτές που θυμίζουν είτε την παραδοσιακή μορφή του, που τονίζει την πραγματογνωμοσύνη του ειδικού, είτε την τεχνοκρατική, που εστιάζει σε μετρήσιμες ικανότητες και κριτήρια δηλωτικά της επάρκειας. (Σιάνου- Κύργιου, 2014).

Το 2009 το Υπουργείο Παιδείας, δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων εξαγγέλλει εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με τίτλο Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής. Διαμηνύεται ο πρωταγωνιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού που ισχυροποιείται μέσω της αυτενέργειας, των κινήτρων καινοτομίας και δημιουργικότητας, της επιμόρφωσης, της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών.

Οι νόμοι 3848/2010 και 4142/13 αποτυπώνουν την κυβερνητική βούληση για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, για διασφάλιση ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επιδιώκουν τη διαμόρφωση ενός νέου τύπου εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Η επαγγελματική συμπεριφορά και υπευθυνότητα αποτιμάται με βάση την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, οικοδόμησης παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Ο εκπαιδευτικός βελτιώνει τις επιστημονικές του γνώσεις που έχει αποκτήσει κατά τη διάρκεια των βασικών του σπουδών με διαρκή επιμόρφωση, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση. Στόχος είναι η αυτοεξέλιξη και ο αυτοέλεγχος. Ο σχεδιασμός και προγραμματισμός της διδασκαλίας οφείλουν να ακολουθούν τις προδιαγραφές ποιότητας, όπως εκείνες που προβλέπονται από την ομάδα εργασίας του Ινστιτούτου Επαγγελματικής κατάρτισης (Ματσαγγούρας κ.ά., 2014). Το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 παρέχει μία αναλυτικότερη αναφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Η εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης 2010-2014 εστίασε στην κουλτούρα των σχολικών μονάδων και στο επαγγελματικό κύρος και στηρίχτηκε σε δύο πυλώνες. Πρώτον στην ενδυνάμωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ορθολογική διαχείριση του εκπαιδευτικού δυναμικού μέσω της αξιολόγησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Δεύτερον στη μετατροπή της διδακτικής πράξης σε επάγγελμα καριέρας με την καθιέρωση της υπευθυνότητας και της ευελιξίας ως τα νέα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός εκτός από τις απαραίτητες για τη διδασκαλία γνώσεις και ικανότητες είναι αποτελεσματικός στη συνεργασία και τον διάλογο, βελτιώνεται με τη συνεχή ανατροφοδότηση, εξειδικεύεται και υποστηρίζει αρχές που οδηγούν σε πρακτικές λογοδοσίας (Κολυμπάρη, 2018).

Τέλος, με το Νόμο 4547/2018 για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενισχύεται η συνεργασία και η ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και η δικτύωση των σχολικών μονάδων με στόχο την αλληλεπίδραση. Παράλληλα ενισχύεται η παιδαγωγική αυτονομία των σχολείων και ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων μέσω του συλλογικού προγραμματισμού και της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου. Η δημιουργία των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) αποσκοπεί στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών του ανθρώπινου δυναμικού και στην ενημέρωση για τα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά θέματα, τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές και τα αναλυτικά προγράμματα.

### **3.5 Ο ρόλος των υπερεθνικών οργανισμών στη διαμόρφωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών**

Οι υπερεθνικοί οργανισμοί κατέχουν κεντρικό ρόλο στην παγκόσμια πολιτική και οικονομική σκηνή και αξιοποιώντας ποικιλία μέσων και τεχνικών επιδρούν στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο διαπερνούν τα εθνικά σύνορα και χωρίς να αποδομούν τα κράτη ασκούν διακρατική διακυβέρνηση (Mahon and McBride, 2009). Ο «λόγος» και ο ρόλος τους τα τελευταία χρόνια συνδέεται με ζητήματα ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Η επιθυμία για μία παγκόσμια εκπαιδευτική διακυβέρνηση υλοποιείται με την εισαγωγή πολιτικών επιτήρησης, ελέγχου και λογοδοσίας στοχεύοντας στην οικονομική αποτελεσματικότητα (Pasiás and Roussakis, 2012a). Τα δίκτυα των τεχνοκρατών προωθούν ένα κοινό πλαίσιο

λειτουργίας και αξιολόγησης βασισμένο σε δείκτες και πρότυπα (Shore, 2008), στο οποίο οι ανάγκες της αγοράς καθορίζουν το περιβάλλον μάθησης. Το σχολείο αναπαριστά μία επιχείρηση εισροών-εκροών και πλαισιώνεται με ένα λεξιλόγιο οικονομικών εννοιών, όπως, παραγωγικότητα, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα (Πασιάς, 2015).

Μετά το 2000, το ενδιαφέρον των υπερεθνικών οργανισμών για την εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι αυξημένο. Ο ΟΟΣΑ θέτει ως προτεραιότητα τον καθορισμό στάσεων, γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων για τον εκπαιδευτικό. Στη μελέτη «Teachers Matter» που δημοσιεύτηκε το 2005 διαπιστώθηκαν ελλείψεις στις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και περιορισμένα κίνητρα αναβάθμισής τους στη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου. Παρατηρήθηκε αδυναμία σύμπλευσης με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις (π.χ. εξατομικευμένη μάθηση, διαχείριση ετερογενών τάξεων, αξιοποίηση ψηφιακών μέσων) και περιορισμένη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη. Προτείνεται, επομένως, η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προφίλ ενσωματωμένου στα σχολικά συστήματα, που να βασίζεται σε μαθησιακούς στόχους και ανάγκες. Οι χώρες οφείλουν να δηλώσουν όσα αναμένεται να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Ένα σαφές και καλά δομημένο εκπαιδευτικό προφίλ σχετίζεται με πολύ καλή γνώση του θέματος, παιδαγωγικές και συνεργατικές δεξιότητες, προσφορά στο σχολείο και διαρκή ανάπτυξη (OECD, 2005).

Η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη τόσο στο αρχικό στάδιο της καριέρας, όσο και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας αποτελεί μέλημα του ΟΟΣΑ στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και γι' αυτό προτείνει την παροχή κινήτρων και τη διάθεση πόρων. Η μελέτη καταλήγει στη διαπίστωση πως οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής που αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης οφείλουν να διασφαλίσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών και τη συνεχή επαγγελματική μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους οφείλουν να αναλύουν την πρακτική τους και να αναπτύσσονται συνεχώς «υπό το φως των επαγγελματικών προτύπων» (OECD, 2005, σελ. 11).

Για την προώθηση του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης και της συνεργασίας, η προηγούμενη μελέτη ακολουθείται από μία ευρεία έρευνα, γνωστή ως TALIS (Teaching and Learning International Survey) το 2008. Βασίζεται στη συλλογή και επεξεργασία ποσοτικών δεδομένων για τους εκπαιδευτικούς σε παγκόσμιο επίπεδο και συνδέθηκε με το πρόγραμμα PISA που μελέτησε τις μαθητικές επιδόσεις. Για τη

Robertson (2012b) αποτελεί ένα μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ένας δεύτερος κύκλος έρευνας TALIS σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού διεξάγεται το 2013 (OECD, 2013a). Ο ΟΟΣΑ τονίζει ότι για να διατηρηθεί η υψηλή ποιότητα του διδασκαλικού επαγγέλματος πρέπει να καταστεί η διδασκαλία θελκτική επιλογή σταδιοδρομίας και να προσελκύσει τους ικανότερους υποψηφίους. Πρέπει, παράλληλα, η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να βασίζεται σε προγράμματα καθοδήγησης υψηλής ποιότητας. Ο επαγγελματισμός στηρίζεται σε συνεργατικές πρακτικές, στρατηγικές διδασκαλίας, ανανέωση δεξιοτήτων και γνώσεων, ενδοϋπηρεσιακή ανάπτυξη, συμμετοχή στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και καινοτομία (OECD, 2013).

Από το 2000 και εξής, με τη στρατηγική της Λισαβόνας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είτε ως επαγγελματία είτε ως παιδαγωγού κρίθηκε σημαντικός στην οικοδόμηση της «Ευρώπης της γνώσης». Θεωρήθηκε καθοριστικός δείκτης της ικανότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης να τονώσει την ανταγωνιστικότητά της υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης. Συνδέθηκε με την κατάρτιση, την επαγγελματική εξέλιξη, τον επαγγελματισμό της διδασκαλίας και την ποιοτική εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Την ίδια χρονιά το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης επεσήμανε ότι οι ποικίλες αλλαγές στο κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι δημιουργούν νέες απαιτήσεις για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης και προσανατολίζουν σε παιδαγωγικές μεθόδους με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι προκλήσεις της εποχής τους καλούν σε επικαιροποίηση των ικανοτήτων τους ως απόδειξη του υψηλού βαθμού επαγγελματισμού τους. Οι σχολικές μονάδες εξελίσσονται σε αυτόνομα και ανοιχτά μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί φέρουν την ευθύνη τόσο για το περιεχόμενο της μάθησης, όσο και για την επαγγελματική τους εξέλιξη στη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2007).

Η Στρατηγική «Ευρώπη 2020» συνδέεται με μία έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο κείμενό της, το 2010, παρουσιάζει αναλυτικά τους στόχους και τα μέτρα που προτίθεται να αναλάβει σε ενωσιακό και εθνικό επίπεδο. Ως προτεραιότητες τίθενται, μεταξύ άλλων, η εκπαίδευση, η καινοτομία, η ψηφιακή κοινωνία, η απασχόληση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων. Διατυπώνεται, επίσης, η ανάγκη καθορισμού μίας πολιτικής που θα οδηγήσει στην έξοδο από την κρίση βασισμένη σε ένα ισχυρότερο πλαίσιο διακυβέρνησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Στην έκθεση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την ίδια χρονιά, επισημαίνεται η



περιορισμένη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, η καθιέρωση νέων τρόπων μάθησης και η έλλειψη δομών δια βίου μάθησης και ακολουθούν προτάσεις για τον ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010).

Από το 2010-2013 η οικονομική κρίση στην Ευρώπη επηρεάζει το «λόγο» και την πολιτική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Στο πλαίσιο αναμόρφωσης της εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στη διαμόρφωση ενός πλαισίου προσόντων των εκπαιδευτικών επιδιώκοντας τη βελτίωση του επαγγέλματός τους και την ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (European Commission, 2012). Παράλληλα, σε κείμενο με τίτλο «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα» προβάλλεται επιτακτικά η αναθεώρηση του επαγγελματικού προφίλ μέσω κινήτρων για κατάρτιση στις νέες τεχνολογίες, η απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων και η επάρκεια στην αντιμετώπιση μαθητών με αναπηρία ή μεταναστών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012). Το 2013 δημοσιεύεται από την Επιτροπή κείμενο για την επαγγελματική εξέλιξη (European Commission, 2013), στο οποίο παρουσιάζει ενδιαφέρον η ταξινόμηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών σε κατηγορίες: γνώσεις (παιδαγωγικές, γνωστικές, συμπερίληψης), επαγγελματικές δεξιότητες (συνεργατικές, διαπροσωπικές, σχεδιασμού και συντονισμού της διδασκαλίας), προδιαθέσεις, δηλαδή, πεποιθήσεις, αξίες, δεσμεύσεις (επιστημολογική επίγνωση, ετοιμότητα για αλλαγή, προδιάθεση για επαγγελματική ανάπτυξη, μελέτη και έρευνα).

Το 2015 ανακοινώνονται οι νέες προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την περίοδο 2015-2020. Εκτός από την προβολή μιας ανοιχτής και καινοτόμου εκπαίδευσης που υιοθετεί πλήρως τα ψηφιακά μέσα, επισημαίνεται η ισχυρή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς. Θεωρείται πρωτεύουσας σημασίας η υποστήριξη της αρχικής εκπαίδευσης και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, η απόκτηση παιδαγωγικών δεξιοτήτων, η χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών και ψηφιακών εργαλείων και η προσαρμογή στο ποικιλόμορφο μαθητικό υπόβαθρο. Απαιτούνται μακροπρόθεσμες πολιτικές για τη την επιλογή των καταλληλότερων εκπαιδευτικών και ελκυστικές ευκαιρίες για σταδιοδρομία. Το Στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» συνοδεύεται από ετήσιες εκθέσεις, οι οποίες καταγράφουν την πρόοδο των δεικτών και των κριτηρίων αναφοράς (European Commission, 2015). Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνεργάζεται με ερευνητικά δίκτυα (Ευρυδίκη)

και τον ΟΟΣΑ σε ζητήματα δεξιοτήτων και αποτελεσματικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης (Πασιάς, 2015) .

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τον επαγγελματισμό τους και με τη συμμετοχή τους σε χρηματοδοτούμενα κοινοτικά προγράμματα (π.χ. Erasmus), τα οποία αναπτύσσουν τις ικανότητές τους και στηρίζουν την κινητικότητα και τη συνεργασία με ιδρύματα κατάρτισης. Η ενίσχυση προγραμμάτων κινητικότητας συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη, επιτρέπει την κατανόηση των πολιτιστικών διαφορών των κρατών-μελών καθώς και την ευρωπαϊκή διάσταση της διδασκαλίας (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2007).

Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της οικονομίας της γνώσης καθορίζεται από νέες μορφές διακυβέρνησης που επικεντρώνονται στην έννοια της κυβερνησιμότητας. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ρυθμίζεται από τον «λόγο» των υπερεθνικών οργανισμών προς την κατεύθυνση της ποιότητας, της αποδοτικότητας και της επιτελεσματικότητας (Lawh, 2011, Lawy and Tedder 2012). Η λειτουργία της επιτελεσματικότητας περιορίζει την ελεύθερη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επειδή μεθοδεύει το σχεδιασμό της διδασκαλίας εκτοπίζει την ατομικότητα και την επαγγελματική ελευθερία. Η επιτελεσματικότητα, καθώς σχετίζεται με την κυβερνητική αξιολόγηση, τη λογοδοσία των εκπαιδευτικών και τη διαφάνεια στον δημόσιο έλεγχο, διαμορφώνει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και τον υποτάσσει στον έλεγχο και στην παραγωγικότητα, όρους της οικονομίας που δεν συνάδουν με την ηθική και την κοινωνική ευθύνη (Arthur, 2009 ,Perryman, 2009, Perryman, 2006).

Η συσπείρωση των σύγχρονων κρατών κάτω από την επιστασία υπερεθνικών οργανισμών επέτρεψε την ανάδειξή τους σε σημαντικούς παράγοντες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ασκώντας διακρατική διακυβέρνηση (Πασιάς 2015) καλούν τις χώρες να εντείνουν τις προσπάθειες για αξιολόγηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών συλλέγοντας εμπειρικά δεδομένα και προωθώντας βέλτιστες πρακτικές. Θεσπίζουν κριτήρια επαγγελματισμού, ελέγχουν την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών και προβαίνουν σε μεταρρυθμίσεις αποζητώντας τη μέγιστη αποτελεσματικότητα του παραγόμενου έργου τους. Οι κυβερνήσεις χρησιμοποιούν αυτά τα κριτήρια ως μέσο ελέγχου και ενδεχομένως να οδηγούν σε τυποποίηση το εκπαιδευτικό έργο. Ανεξάρτητα από το αν η αποτίμηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών είναι εθνική ή υπερεθνική πολιτική απαιτούνται ουσιαστικές

μεταρρυθμίσεις και συμμετοχή των ενώσεων εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό κριτηρίων που χαρακτηρίζουν την επάρκειά τους (Ζμας, 2009).

Για τη Σιάνου - Κύργιου (2014) το παγκόσμιο «παράδειγμα» μεταρρύθμισης υπόσχεται ενίσχυση του επαγγελματισμού επιφέροντας ταυτόχρονα κρατικό έλεγχο και διαχείριση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ο στόχος του εκσυγχρονισμού που επαγγέλλεται, νοείται υπό το πρίσμα της παραγωγής υψηλά εξειδικευμένου και ευέλικτου ανθρώπινου δυναμικού για να πλαισιώσει τις αγορές εργασίας. Πάγιο αίτημα, όμως, αποτελεί εκείνη η μεταρρύθμιση που θα προωθήσει το δημοκρατικό επαγγελματισμό. Αυτό σημαίνει δραστήριους και ανανεωμένους εκπαιδευτικούς, που δεν θα επιτρέψουν τη μετατροπή της διδασκαλίας σε δημοσιοϋπαλληλική απασχόληση, που υπηρετεί τους νόμους της αγοράς, αλλά αναγωγή της σε δημόσιο αγαθό (Σιάνου- Κύργιου, 2014).

## **4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ**

### **4.1 Έρευνες στον διεθνή και ελλαδικό χώρο**

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο για τις ποικίλες πτυχές της καινοτομίας στα εκπαιδευτικά συστήματα. Ο Hofman κ.ά. (2012) συσχέτισαν τις υψηλές μαθητικές επιδόσεις με την εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων ενώ οι Brundrett και Duncan (2011) με την ανανέωση του σχολικού προγράμματος και την προσαρμογή του στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Η έρευνα των Sitthisomjin et al (2018) αποκάλυψε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, η οργανωτική μάθηση, η διαχείριση πόρων και η σχολική καινοτομία επηρέασαν θετικά τη μαθητική απόδοση. Την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη διαχείριση της καινοτομίας από τους εκπαιδευτικούς ανέδειξε η έρευνα των Ahamad και Hazim (2016). Οι διευθυντές με τη στάση τους ενθαρρύνουν τους δασκάλους να συμπεριφέρονται με πιο δημιουργικό και καινοτόμο τρόπο με στόχο τη βελτίωση της σχολικής απόδοσης.

Στον ελληνικό χώρο η Βρόντου (2020) διερεύνησε τους παράγοντες που διαμορφώνουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν καινοτομίες στη διδασκαλία και να συμμετάσχουν στην υλοποίηση προγραμμάτων. Αυτή η πρόθεση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαμορφώνεται από την ύπαρξη των απαραίτητων συνθηκών για συμμετοχή στην καινοτομία, την επιδοκιμασία από τη συμμετοχή τους και τη θετική στάση τους απέναντί της. Η συμμετοχή σε πρόγραμμα Erasmus με τη χρήση ΤΠΕ, σύμφωνα με τους Ζακόπουλο και Αγγέλου (2017), οδηγεί σε νέους τρόπους διδασκαλίας, επιτρέπει την πραγματοποίηση καινοτόμων δράσεων και ενισχύει το άνοιγμα προς την Ευρώπη. Η έρευνα των Κωστή και Τζιμογιάννη (2018) ανέδειξε τις καλές πρακτικές καινοτομίας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του προγράμματος eTwinning: συνεργατικότητα, διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα, καινοτομία στη διδασκαλία και τη μάθηση, ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης.

Η μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας για τον επαγγελματισμό φέρνει στην επιφάνεια πληθώρα μελετών και ερευνών. Η Evetts (2011) τον προσέγγισε ως επαγγελματική αξία, ο Whitty (2000) τον έθεσε σε κοινωνιολογική βάση στον 21ο αιώνα και οι Wardoyo et al (2017) ερευνήσαν το θέμα μέσω της αξιολόγησης της ατομικής, παιδαγωγικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ικανότητας των

εκπαιδευτικών Η Φωτοπούλου (2013) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός της αναγνωρίζουν τη σημασία των διαστάσεων του επαγγελματισμού και προάγουν μία κουλτούρα συνεργασίας και διαρκούς βελτίωσης. Για να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας δεν αρκεί η συμμόρφωση με έναν κώδικα συμπεριφοράς και η υπομονή με τους μαθητές, σύμφωνα τη Rusznyak (2018). Η έρευνά της καταλήγει σε μία πιο ισχυρή άποψη για τον επαγγελματισμό η οποία απαιτεί βαθιά κατανόηση της φύσης της εργασίας του εκπαιδευτικού και σύνδεσή της με συλλογικές ηθικές επιταγές.

Παράλληλα, έγιναν και απόπειρες συσχετισμού του επαγγελματισμού με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και το νέο επαγγελματισμό. Για παράδειγμα, η έρευνα των Fotoroulou και Ifanti(2018) ασχολήθηκε με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναφορικά με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τις πολυδιάστατες πτυχές των δύο εννοιών και τη σημασία τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρήθηκαν σημαντικές πτυχές του επαγγελματισμού η εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας ανάλογα με τις μαθησιακές απαιτήσεις των μαθητών, το ενδιαφέρον για τους μαθητές και τα επιτεύγματά τους και η συνεργασία με συναδέλφους και γονείς. Όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη, αναγνωρίστηκε η σημασία της συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και η απόκτηση γνώσεων κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Η Malm (2008) θεωρεί ότι βαίνουμε προς το νέο επαγγελματισμό και πως η μεταμοντέρνα εποχή μας επιβάλλει την ενίσχυση τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η σύνδεση, όμως, του επαγγελματισμού με την εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες δεν έχει μελετηθεί εκτενώς. Στην Ελλάδα η Γολικίδου και ο Τζιμογιάννης διεξήγαγαν έρευνα το 2014 που αφορούσε την υλοποίηση ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος Comenius μέσω της αξιοποίησης ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης που απέβλεπε στη ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας τριών ευρωπαϊκών σχολείων. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα: στατιστικά στοιχεία, ειδικά σχεδιασμένα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια για μαθητές και καθηγητές και ημιδομημένες συνεντεύξεις για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Το αποτέλεσμα της έρευνας ενίσχυσε την αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εξελίσσονται συνεχώς ως επαγγελματίες μέσω της ανταλλαγής εμπειριών, παιδαγωγικών αντιλήψεων, διάχυσης νέων προοπτικών στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η συμμετοχή στο καινοτόμο πρόγραμμα Comenius βελτίωσε ατομικά και επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς ενισχύοντας την

αυτεπίγνωσή τους, βελτιώνοντας τις επικοινωνιακές και δημιουργικές τους δεξιότητες και προωθώντας νέες ιδέες (Γολικίδου και Τζιμογιάννης 2014) .

Ένα χρόνο αργότερα, η έρευνα των Κυριακώδη και Τζιμογιάννη εστίασε σε καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις στο χώρο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης , σχετικές με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 22 βραβευμένα έργα σχολικών καινοτομιών. Η ανάλυση των δεδομένων από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων υιοθέτησαν ανοιχτές προσεγγίσεις, διαθεματικές πρακτικές, αξιοποίηση των ΤΠΕ και επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες, στοιχεία που σχετίζονται με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Επομένως, η εισαγωγή καινοτομιών στα σχολεία εξαρτάται από τις δεξιότητες, την επινοητικότητα και τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό (Κυριακώδη και Τζιμογιάννης, 2015).

Η εμπειρική έρευνα των Sifakakis κ.ά.(2016) διερεύνησε την επίδραση του παγκόσμιου και ευρωπαϊκού λόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι αλλαγές στα είδη των γνώσεων και στις σχέσεις εξουσίας διαμορφώνουν τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό εφόσον προωθούν αλλαγές στον τομέα της διοίκησης και στο περιεχόμενο της γνώσης. Αν και παγκοσμίως ακολουθείται η πολιτική της διοικητικής αποκέντρωσης, στην Ελλάδα το συγκεντρωτικό σύστημα παραμένει μέσω των πρωτοβουλιών του «Νέου Σχολείου». Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης επιλέγονται από το κράτος που θέτει τα κριτήρια, τις διαδικασίες και τα μέσα επιλογής τους και ορίζει τις προϋποθέσεις άσκησης του έργου τους. Οι ιδέες της αποτελεσματικότητας, της παραγωγικότητας και της απόδοσης επηρεασμένες από τα οικονομικά κριτήρια και τις αρχές της αγοράς επαναπροσδιορίζουν τις εκπαιδευτικές αξίες και τους σκοπούς.

Οι Parlar και Cansoy (2017) διεξήγαγαν έρευνα στην Κωνσταντινούπολη με σκοπό να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ προσωπικής καινοτομίας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Συμμετείχαν 567 εκπαιδευτικοί που το 2016-17 υπηρετούσαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης. Η ανάλυση των δεδομένων, που συνελέγησαν μέσω ερωτηματολογίων, κατέδειξε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο άνοιγμα σε νέες εμπειρίες και ιδέες, γνωρίσματα της καινοτομίας, και στον επαγγελματισμό.

Ο Nellitawati (2018) πραγματοποίησε ποσοτική έρευνα στην Ινδονησία σε 261 εκπαιδευτικούς και ποιοτική σε 12 διευθυντές και ειδικούς εκπαιδευτικούς. Τα

ευρήματα φανέρωσαν τη σημαντική επίδραση των κινήτρων και της καινοτομίας στη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Η σχέση μεταξύ καινοτόμων διευθυντών και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο Ισραήλ μελετήθηκε από τους Abu-Shreah και Zidan (2017). Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 205 εκπαιδευτικοί. Το συμπέρασμα της μελέτης ήταν ότι ο βαθμός επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν μεγάλος. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι υπήρχε θετική συσχέτιση μεταξύ της καινοτομίας που ασκούσαν οι διευθυντές των σχολείων (στους τομείς: ενθάρρυνση καινοτόμων ιδεών, προώθηση του σχολικού περιβάλλοντος και επίλυση καινοτόμων προβλημάτων) και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

## 4.2 Κριτική προσέγγιση

Αποτελεί κοινό τόπο η διαπίστωση πώς στα βασικά χαρακτηριστικά της νέας εποχής, που έχει διαμορφωθεί υπό την επίδραση οικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων, εντάσσεται η αλλαγή στον τρόπο πρόσβασης και απόκτησης της γνώσης, η καινοτομία και η αναπαλαίωση του σχεδιασμού της επαγγελματικής ζωής. Το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον δημιουργεί νέες απαιτήσεις και προκλήσεις για τον άνθρωπο. Καθώς η κοινωνία συνδέεται άρρηκτα με τα εκπαιδευτικά συστήματα, οι γενικότερες αλλαγές επιδρούν δραστικά στο πεδίο της γνώσης και των δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτει το άτομο αλλά και στον τρόπο με τον οποίο τις αποκτά. Η εκπαίδευση καλείται να συμβάλει στην προετοιμασία και προσαρμογή στο νέο τρόπο σκέψης και στα νέα δεδομένα.

Κάτω από την επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων καταβάλλεται προσπάθεια ανανέωσης του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, των διδακτικών μεθόδων, των σκοπών και γενικότερα της εκπαιδευτικής στρατηγικής. Η αλλαγή αρχίζει με την ανανέωση του παραδοσιακού τρόπου μάθησης. Η μαθητοκεντρική μέθοδος θεωρείται η πλέον κατάλληλη για να εκπαιδεύσει το μαθητή στην απόκτηση των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα: κριτική σκέψη, ευελιξία, επιχειρηματικότητα, ικανότητα για καινοτομία. Ο αναστοχασμός, η αναδόμηση των γνώσεων, η συνεχής μάθηση και η αυτενέργεια αποτελούν τη βάση για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής. Η προσέγγιση στη γνώση γίνεται

ολιστικά , ακολουθεί καινοτόμες βιοματικές, διεπιστημονικές, ομαδοσυνεργατικές τεχνικές, δίνει βαρύτητα στις νέες τεχνολογίες και στη μεταγνώση. Τα διδακτικά εγχειρίδια αναπροσαρμόζονται ώστε να βοηθούν το μαθητή να ανακαλύπτει τη γνώση και να οδηγείται σε καινοτομίες, απαραίτητες για την αρμονική του ένταξη στις παραγωγικές δυνάμεις της αγοράς. Η σχολική μονάδα αποτελεί το φυτώριο ανάπτυξης καινοτόμων ιδεών και πρακτικών και εισαγωγής καινοτόμων προγραμμάτων που ενισχύουν την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και βελτιώνουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Παράλληλα, επιδρούν σημαντικά στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών μέσω των εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων που αξιοποιούν και την ανανέωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Σ' αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται αρκετά απαιτητικός και πολυδιάστατος. Καθώς ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις δοκιμάζονται με επιτυχία σε σχολεία της υφιλίου και επιφέρουν βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα επιβάλλεται η αναθεώρηση του τρόπου διδασκαλίας και μάθησης και η εξοικείωση με τις σύγχρονες τεχνικές που συνάδουν με τις απαιτήσεις της εποχής. Δείκτης του επαγγελματισμού του είναι η ανανέωση των γνώσεων, η ένταξη σε νέα περιβάλλοντα μάθησης, η διαχείριση των προκλήσεων, η αφομοίωση των σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών και προσεγγίσεων, η επαφή με τις τεχνολογίες της πληροφορίας. Ο εκπαιδευτικός της ψηφιακής εποχής, άλλωστε, οφείλει να προσεγγίζει τη μαθησιακή νοοτροπία του 21<sup>ου</sup> αιώνα και να διαθέτει τον ανάλογο γραμματισμό, που βασίζεται στις ΤΠΕ ,στην καινοτομία και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, δηλαδή, κριτική σκέψη, δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, δημιουργικότητα, ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Τα διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης και εκπαίδευσης αποσκοπούν στη βελτίωση του επαγγελματισμού και της εκπαιδευτικής ικανότητας προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της εθνικής εκπαίδευσης.

Πρόκληση για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και τη διάθεσή τους για συμμετοχή σε καινοτομίες αποτέλεσε η αιφνίδια μετατροπή του σχολείου σε ψηφιακό και της κατά μέτωπο διδασκαλίας σε εξ αποστάσεως λόγω της πανδημίας COVID-19. Φαίνεται πως σε ένα βαθμό λειτούργησε η προηγηθείσα επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες και αναπτύχθηκε δίκτυο αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί, ίσως αμήχανα στην αρχή, συμμετείχαν σε σύγχρονα και ασύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα και παρά τις τεχνικές δυσκολίες και την ανεπάρκεια των υποδομών προσπάθησαν να ανταποκριθούν στη νέα πραγματικότητα. Η τεχνογνωσία,



όμως, αυτή πρέπει να αξιοποιηθεί και σε παιδαγωγικά περιβάλλοντα στη μετά COVID-19 εποχή.

Παράλληλα, οι εξαγγελίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση αφορούν ένα σχολείο ανοιχτό, καινοτόμο, με ενσωμάτωση των ψηφιακών δεξιοτήτων και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της «Ευρώπης της γνώσης» και της «κοινωνίας των ικανοτήτων». Ωστόσο, η εισαγωγή καινοτομιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ασύμμετρη αναφορικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Η ενίσχυση των καινοτομικών ιδεών και προγραμμάτων αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την παρακολούθηση της ευρωπαϊκής πορείας. Την ίδια αναγκαιότητα, όμως, παρουσιάζει και η υιοθέτηση ανεξάρτητων καινοτόμων προγραμμάτων που υποδεικνύονται από τις εγχώριες συνθήκες, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθητών μας ή επιτρέπουν την επαγγελματική εξέλιξη των καθηγητών και τη θεμελίωση παιδαγωγικών ταυτοτήτων.

Εν κατακλείδι, ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον εφοδιάζει τους μαθητές με τις απαραίτητες γνώσεις, υιοθετεί νέες στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας και αναζητεί καινοτόμες λύσεις προκειμένου να προσαρμοστεί, να επιβιώσει και να αναπτυχθεί στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον. Στο ελληνικό συγκεντρωτικό σύστημα καθοριστικής σημασίας είναι η παραχώρηση σχετικής αυτονομίας στη σχολική μονάδα ώστε να υλοποιηθεί το όραμα και οι στόχοι της. Απαραίτητη κρίνεται η συμμετοχική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων και η παροχή κινήτρων και πόρων από μία μετασχηματιστική ηγεσία. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία πραγματοποιείται ουσιαστικά μέσω της συλλογικότητας, της συναδελφικότητας, της συνεχούς κατάρτισης και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

## **5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στον παρόν κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε προκειμένου να έρθει εις πέρας η συγκεκριμένη έρευνα. Η μεθοδολογία αφορά την επιλογή του κατάλληλου τύπου έρευνας, τον τρόπο με τον οποίο διεξήχθη η δειγματοληψία, το εργαλείο με το οποίο συλλέχθηκαν τα δεδομένα και τον τρόπο με τον οποίο αναλύονται τα αποτελέσματα.

### **5.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις σύγχρονες οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις και ακολουθώντας ευρωπαϊκές και πολιτιστικές επιταγές εισήγαγε μία σειρά καινοτόμων δράσεων αποβλέποντας στην πνευματική και αισθητική καλλιέργεια των μαθητών. Παράλληλα, έκαναν την εμφάνισή τους ευρωπαϊκά προγράμματα με στόχο την προβολή της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης. Για την υλοποίησή τους εφαρμόστηκαν εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιοποιήθηκαν οι νέες τεχνολογίες. Στο επίκεντρο της μάθησης τοποθετείται ο μαθητής και προβάλλεται η ομαδικότητα και η συνεργασία αντί της ατομικότητας που ενισχύοταν από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Σ' αυτό το πλαίσιο ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αναθεωρεί το ρόλο του, συμπορεύεται με τις εξελίξεις της κοινωνίας της γνώσης και της ψηφιακής εποχής, καταρτίζεται, καινοτομεί.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού εισαγωγής και εφαρμογής των καινοτόμων προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας στις σχολικές μονάδες. Παράλληλα, εξετάζεται η αποτίμηση της έννοιας του επαγγελματισμού από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συμμετοχή στην υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω των δύσκολων και αιφνίδιων συνθηκών που ενέσκηψαν από την πανδημία του άπτεται και στους δύο πυλώνες, δηλαδή, την εισαγωγή καινοτομιών και την επίδειξη επαγγελματισμού. Τέλος, διερευνάται η πιθανότητα συσχέτισης μεταξύ της εκπαιδευτικής καινοτομίας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την έννοια της καινοτομίας και ποιος ο ρόλος τους στην εισαγωγή και εφαρμογή της στις σχολικές μονάδες; (ερωτήσεις 1-14).
2. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; (ερωτήσεις 15-17).
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον προσδιορισμό του επιπέδου επαγγελματισμού τους; (ερώτηση 18).
4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της καινοτομίας των εκπαιδευτικών και του επαγγελματισμού τους; (ερώτηση 6 σε συσχέτιση με την ερώτηση 18).

## **5.2 Ερευνητική μεθοδολογία**

Με βάση το είδος των δεδομένων που συλλέγει κάθε έρευνα υπάρχει και ο αντίστοιχος διαχωρισμός τους. Συγκεκριμένα, υπάρχουν οι ποσοτικές και οι ποιοτικές έρευνες. Ποσοτική έρευνα ονομάζεται η έρευνα που συλλέγει κάποιου τύπου αριθμητικά δεδομένα προκειμένου να απαντήσει σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα. Στον αντίποδα, μία ποιοτική έρευνα συλλέγει μη αριθμητικά δεδομένα, όπως είναι τα γραπτά αρχεία, μια συνέντευξη ή ακόμα και η παρατήρηση συμπεριφορών (Christensen, 2007).

Στο πλαίσιο της πρωτογενούς έρευνας που διεξήχθη για την επίτευξη του σκοπού της συγκεκριμένης μελέτης αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος (quantitative research), η οποία χρησιμοποιείται πολύ συχνά στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Cohen, Manion and Morrison, 2007). Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται για την αποτύπωση των τάσεων, των πεποιθήσεων, των συμπεριφορών και των χαρακτηριστικών που εμφανίζονται σε ένα μέρος του πληθυσμού αναφορικά με ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Παράλληλα, προτείνεται στις περιπτώσεις που τίθενται συγκεκριμένα ερωτήματα και επιδιώκεται να εξασφαλιστούν απολύτως διακριτά και μετρήσιμα δεδομένα με την εξέταση της συσχετιστικής ή αιτιώδους σχέσης τους με προκαθορισμένες μεταβλητές (Saunders, Lewis and Thornhill, 2007). Με την προσέγγιση μεγάλου μέρους του πληθυσμού αυξάνεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της μέτρησης των αποτελεσμάτων και παράλληλα δίνεται η δυνατότητα γενίκευσής τους. Πλεονέκτημα της ποσοτικής μεθόδου θεωρείται η δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης των ευρημάτων (συμπερασματική διαδικασία) και η αριθμητική ή διαγραμματική απεικόνισή τους. Χαρακτηρίζεται για την αντικειμενικότητά της καθώς

δεν μπορούν να παρερμηνευτούν τα αποτελέσματά της από τον εκάστοτε ερευνητή, ο οποίος παρουσιάζεται ως αποστασιοποιημένος παρατηρητής. Το ερωτηματολόγιο σε μια ποσοτική έρευνα δεν απαιτεί τη φυσική παρουσία του ερευνητή /τριας και είναι σχετικά απλό στην ανάλυση. Επίσης, οι κλειστές και δομημένες ερωτήσεις δέχονται μεγαλύτερους στατιστικούς χειρισμούς και αναλύσεις και δίνουν τη δυνατότητα για συγκρίσεις μεταξύ ομάδων του δείγματος (Bryman, 2012, Cohen et al, 2007). Επομένως, κρίθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος για τη συγκεκριμένη έρευνα καθώς θα διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Καρδίτσας αναφορικά με την καινοτομία και τον επαγγελματισμό στον χώρο της εκπαίδευσης και θα ακολουθήσει και στατιστική ανάλυση και αξιοποίηση μεταβλητών (φύλο, ηλικία, επιμόρφωση, ειδικότητα ).

### **5.3 Τεχνική δειγματοληψίας**

Συνήθως η επιλογή ενός τυχαίου δείγματος δεν είναι εφικτή, όμως ακόμα και αν αυτό συμβεί, η τυχαία δειγματοληψία είναι δαπανηρή και χρονοβόρα. Έτσι, η συλλογή του δείγματος συχνά πραγματοποιείται βάσει της διαθεσιμότητας ή της ευκολίας συμμετοχής στην έρευνα.

Το σχέδιο δειγματοληψίας που θα επιλεγεί καθορίζεται από παράγοντες όπως το υπό μελέτη πρόβλημα, οι απώτεροι στόχοι της έρευνας, η μέθοδος συλλογής δεδομένων, ο προϋπολογισμός, ο διαθέσιμος χρόνος για την διεξαγωγή της μελέτης, η διαθεσιμότητα βοηθητικών πληροφοριών που ενδιαφέρουν τη μελέτη κ.ά.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε, σύμφωνα με Ζαφειρόπουλο (2005), ήταν η δειγματοληψία "ευκολίας", καθώς συμμετείχε ένα εθελοντικό δείγμα, το οποίο αποτελούνταν από άτομα που ήταν άμεσα προσβάσιμα και πρόθυμα να συμμετάσχουν. Συγκεκριμένα, πρόκειται για επιλογή χωρίς κόστος, που εξυπηρετεί την ερευνήτρια - εκπαιδευτικό καθώς υπηρετεί στον ίδιο Νομό με τους συμμετέχοντες στην έρευνα και που καθορίζεται από τον περιορισμένο χρόνο διενέργειας της έρευνας. Με βάση τα στοιχεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Καρδίτσας, ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (οι οποίοι αποτελούν και την πληθυσμιακή ομάδα που εστιάζει η έρευνα) είναι 825 (321 άνδρες και 504 γυναίκες). Στην παρούσα έρευνα ανταποκρίθηκαν συνολικά 157 εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, δηλαδή το 19%

του πληθυσμού. Το ποσοστό του δείγματος μπορεί να μην είναι πολύ μεγάλο, ωστόσο είναι ικανοποιητικό, καθώς η έρευνα δεν στοχεύει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

#### 5.4 Επιλογή δείγματος-συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Ιουλίου-Σεπτεμβρίου 2020 στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Καρδίτσας, που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι). Απεστάλησαν ερωτηματολόγια σε όσους υπήρχε πρόσβαση στις ηλεκτρονικές τους διευθύνσεις. Διανεμήθηκαν επίσης και φωτοτυπίες ερωτηματολογίων σε τέσσερα σχολεία του νομού (1<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Καρδίτσας, 4<sup>ο</sup> και 5<sup>ο</sup> Λύκειο Καρδίτσας, ΕΠΑΛ Καρδίτσας και Λύκειο Μουζακίου) με στόχο τη διεύρυνση του αριθμού των συμμετεχόντων και την εξαγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων. Με το πέρας της συλλογής όλων των ερωτηματολογίων, ακολούθησε το πέραςμα των δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης SPSS (Statistical Package for Social Sciences), όπου πραγματοποιήθηκαν όλες οι μετρήσεις.

Σημαντικό κομμάτι μιας ποσοτικής μελέτης είναι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου. Αξιοπιστία ενός εργαλείου ονομάζεται ο βαθμός στον οποίο προκύπτουν τα ίδια αποτελέσματα από μετρήσεις που γίνονται σε διαφορετικές στιγμές. Εγκυρότητα είναι ο βαθμός στον οποίο μετράμε εν τέλει αυτό που είχαμε την πρόθεση να μετρήσουμε (Christensen, 2007). Στην προσπάθεια διασφάλισης αυτών, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική μελέτη, πριν από το βασικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας. Σε αυτήν την μελέτη συμμετείχαν 10 άτομα, στα οποία μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο. Μέσω των απαντήσεών τους διαπιστώθηκαν κάποια σημεία του ερωτηματολογίου που χρειάστηκε να τροποποιηθούν. Τέλος, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας εκτιμήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's  $\alpha$  (alpha). Ο δείκτης αυτός υπολογίζεται από τη συσχέτιση της κάθε ερώτησης του τεστ με τη συνολική κλίμακα. Για το σύνολο του ερωτηματολογίου ο δείκτης του συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach είναι  $\alpha = .955$ . Η τιμή είναι υψηλή και έτσι βεβαιώνεται η εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου. Ακολουθεί αναλυτικός πίνακας με τον δείκτη Cronbach's  $\alpha$  στις επιμέρους ενότητες του ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 5.1** Δείκτες αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  για κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου

<b>Cronbach's <math>\alpha</math></b>		
<b>Ενότητα ερωτηματολογίου</b>	<b>Αριθμός ερωτήσεων</b>	<b><math>\alpha</math></b>
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ (1-24)	24	0,834
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΚ/ΚΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ (25-64)	40	0,933
ΕΝΤΑΞΗ ΤΗΛΕΚΠ/ΣΗΣ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ (65-86)	22	0,895
<b>ΣΥΝΟΛΟ (1-86)</b>	<b>86</b>	<b>0,955</b>

### **5.5 Ερευνητικό εργαλείο**

Το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Γενικά, τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιούνται στα πλαίσια μιας ερευνητικής στρατηγικής για να συγκεντρωθούν περιγραφικά και επεξηγηματικά, πληροφορίες που αφορούν απόψεις, συμπεριφορές, στάσεις κ.λπ. των ερωτώμενων, που καλούνται να απαντήσουν στο ίδιο σύνολο δομημένων ερωτήσεων. Πλεονεκτήματά τους είναι η αποστολή σε μεγάλο αριθμό ατόμων, η εξοικονόμηση χρόνου και κόστους και η ελεύθερη έκφραση των ερωτώμενων όταν απουσιάζει η άμεση επικοινωνία με τον ερευνητή. Επίσης, οι τρόποι ανάλυσης του υλικού είναι τυποποιημένοι ενώ ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις. Στα μειονεκτήματά τους συγκαταλέγονται αφενός η δυσκολία αποσαφήνισης ερωτήσεων ανοιχτού τύπου και αφετέρου η υποχρέωση του ερωτώμενου να απαντήσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Η δομή τους, καθώς αποτελεί την πλέον κρίσιμη και λεπτή εργασία, θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία της στατιστικής έρευνας. Δεν αρκεί μόνο η αποτελεσματική δειγματοληψία και η ενδεδειγμένη στατιστική ανάλυση. Για την εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων απαιτείται κατάλληλο και σαφές ερωτηματολόγιο (Λαγουμιντζής κ.ά. 2015).

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο που βασίστηκε σε επιλογή ερωτήσεων α) από το ερωτηματολόγιο διπλωματικής εργασίας της Λίση Ελευθερίας που εκπονήθηκε το 2018 στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών στα σχολεία β) από το ερωτηματολόγιο έρευνας του ΠΜΣ "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης" του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας το 2020 σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και γ) από το ερωτηματολόγιο διπλωματικής εργασίας της Βασιλειάδου Φανής που εκπονήθηκε στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας το 2019 σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Προέκυψε, τελικά, ένα δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου αποτελούμενο από τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις που αφορούν πληροφορίες για τα προσωπικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος (φύλο, ηλικία, σπουδές, επιμόρφωση στις ΤΠΕ, τύπο σχολείου, κωδικό ειδικότητας, σχέση εργασίας). Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις (1-5) σχετικά με την έννοια, το σκοπό και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Η τρίτη σχετίζεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δράσεις και περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6-14. Η τέταρτη ενότητα αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με αφορμή την προσωρινή διακοπή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας του ιού COVID-19 (ερωτήσεις 15-17) και την κλίμακα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (ερώτηση 18). Στις περισσότερες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert με πέντε τιμές απαντήσεων: «καθόλου», «λίγο», «αρκετά», «πολύ», «πάρα πολύ».

Στο εισαγωγικό σημείωμα που συνοδεύει το ερωτηματολόγιο διευκρινίζεται στους ερωτώμενους ότι η συμμετοχή τους στη διαδικασία είναι σημαντική και ότι θα τηρηθούν οι αρχές της εμπιστευτικότητας, της ανωνυμίας και του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας που διέπει τη διεξαγωγή ερευνών.

## **5.6 Τρόποι ανάλυσης δεδομένων**

Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Μέσω αυτού του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν όλες οι κατάλληλες μετρήσεις, τόσο για την περιγραφική στατιστική των δεδομένων, όσο και για την επαγωγική στατιστική ανάλυση αυτών. Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι δεν

υπάρχει κανονικότητα και γι' αυτόν τον λόγο οι μετρήσεις που ακολούθησαν για την επαγωγική στατιστική των δεδομένων έγιναν με μη παραμετρικούς ελέγχους (Mann-Whitney, Kruskal-Wallis, Spearman).



## **6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

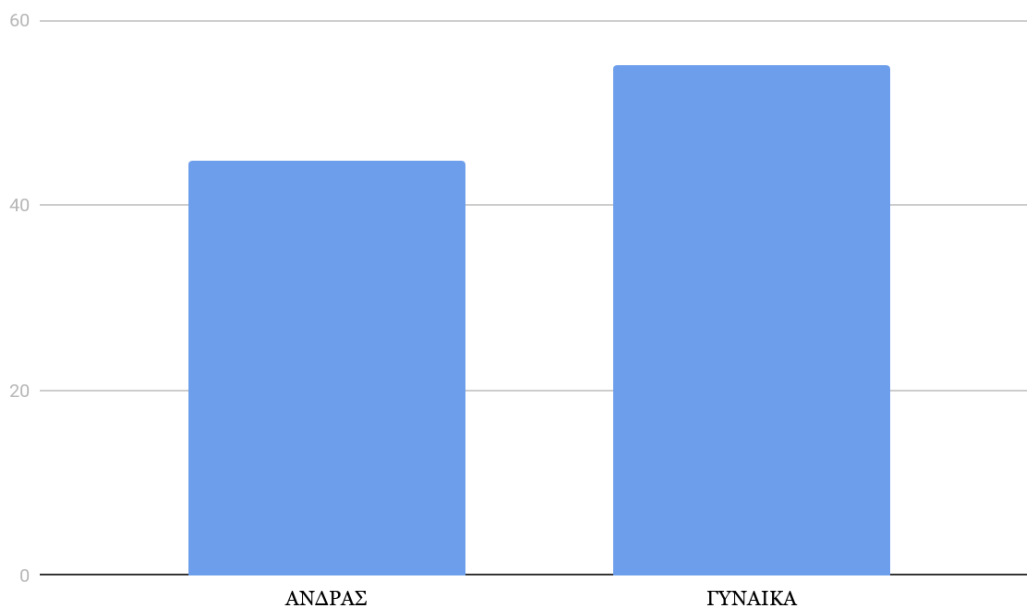
Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση των μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Αρχικά προτάσσονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής. Καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος καθώς επίσης και τα περιγραφικά αποτελέσματα για όλες τις ερωτήσεις κάθε ενότητας του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια ακολουθούν τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής. Πραγματοποιήθηκαν κυρίως συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, όπως είναι η συσχέτιση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή τους στην καινοτομία, αλλά και τη συσχέτιση γνώσεων και απόψεών τους για την καινοτομία και τη συμμετοχή τους σε αυτήν μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

### **6.1 Περιγραφική στατιστική**

Πρώτα παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και μετά ακολουθούν τα περιγραφικά αποτελέσματα για τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Για την καλύτερη κατανόηση των στοιχείων, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και με τη μορφή διαγραμμάτων.

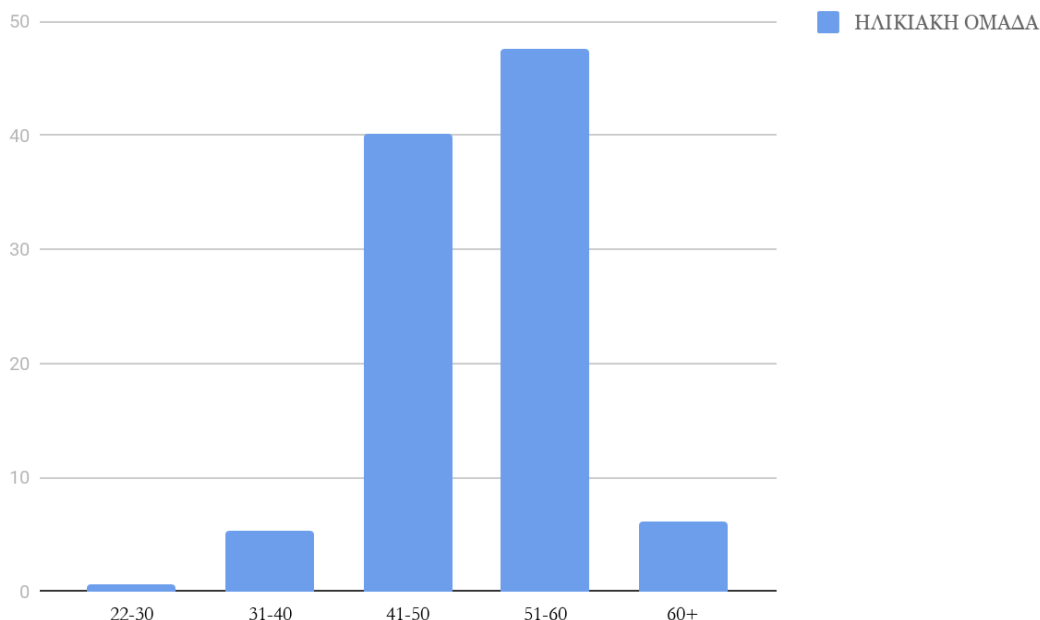
#### **6.1.1 Δημογραφικά στοιχεία**

Το σύνολο των απαντημένων ερωτηματολογίων ήταν 157. Από αυτά τα δέκα χρησιμοποιήθηκαν στην πιλοτική έρευνα. Συνεπώς, ο τελικός αριθμός του δείγματος για τη διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης ήταν 147 άτομα. Στο δείγμα αυτό 66 (44,9%) ήταν άντρες και 81 (55,1%) γυναίκες. Αυτή η διαφορά δέκα μονάδων στα ποσοστά των δύο φύλων κρίνεται φυσιολογική, αν ληφθεί υπόψη, ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί μόνο από τον νομό Καρδίτσας, όπου ο συνολικός αριθμός τους είναι 825. Από αυτούς 504 είναι γυναίκες και 321 είναι άνδρες.



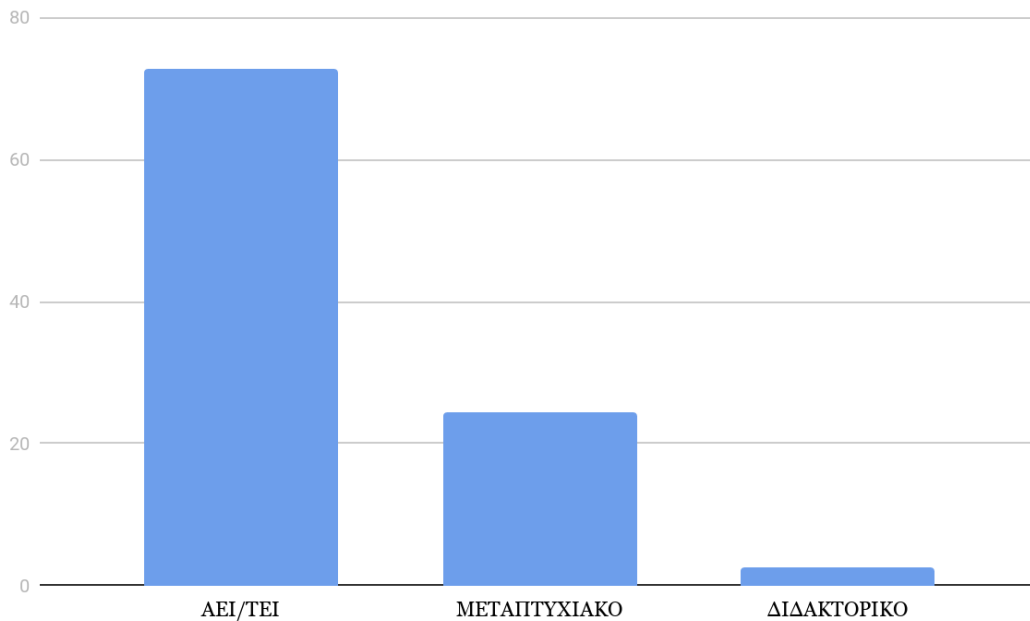
**Γράφημα 6.1** Διάγραμμα ποσοστών του φύλου

Όσον αφορά την ηλικία τους, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (47,6%) είναι μεταξύ 51 με 60 ετών. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα μεταξύ 41 με 50 ετών (40,1%), ενώ μόνο το 6,1% ανήκει σε εκπαιδευτικούς κάτω από τα 30 έτη και άλλο ένα 6,1% σε εκπαιδευτικούς μεγαλύτερους των 60 ετών.

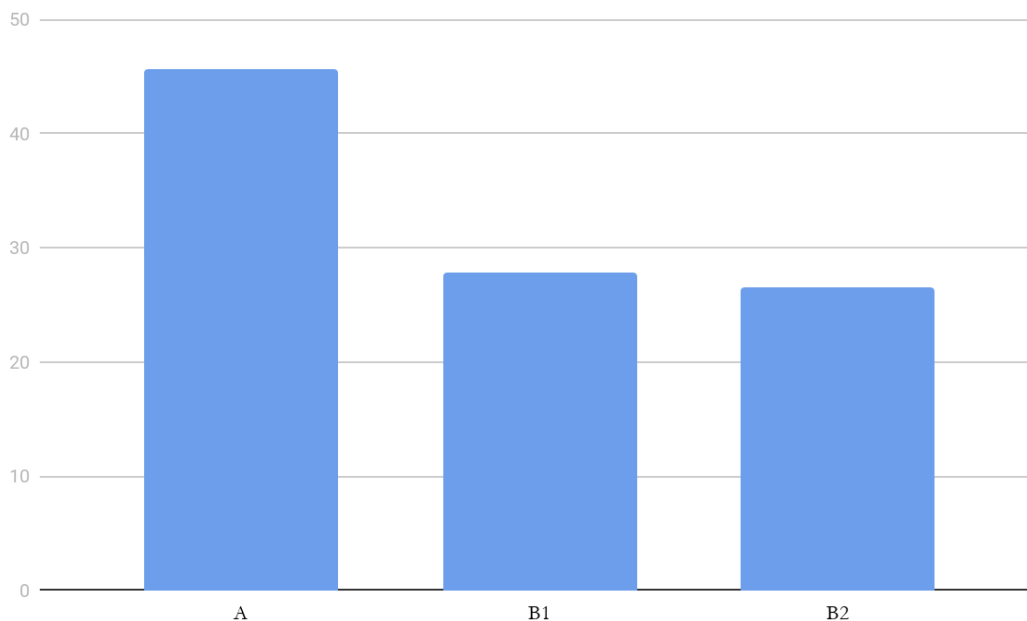


**Γράφημα 6.2** Διάγραμμα ποσοστών των ηλικιακών ομάδων

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, παρατηρείται, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και κατέχει τον βασικό τίτλο σπουδών (72,8%), το 24,5% κατέχει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο και μόνο το 2,7% κατέχει κάποιο διδακτορικό τίτλο. Ακόμα, σχετικά με την επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος (45,6%) κατέχει μόνο το επίπεδο Α, το 27,9 % το επίπεδο Β1 και το 26,5% το επίπεδο Β2.

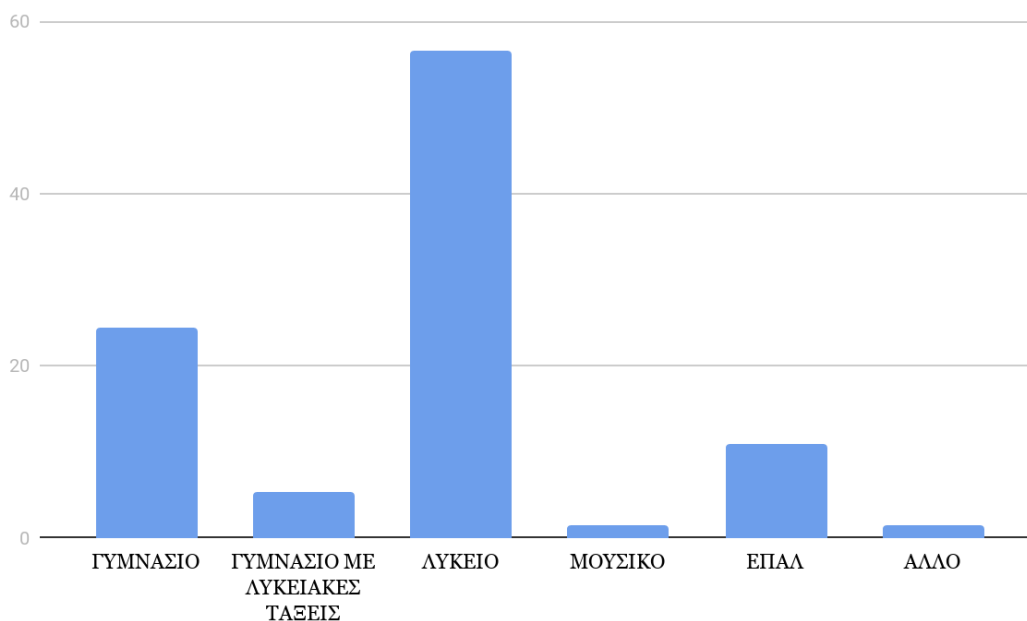


**Γράφημα 6.3** Διάγραμμα ποσοστών επιπέδου σπουδών



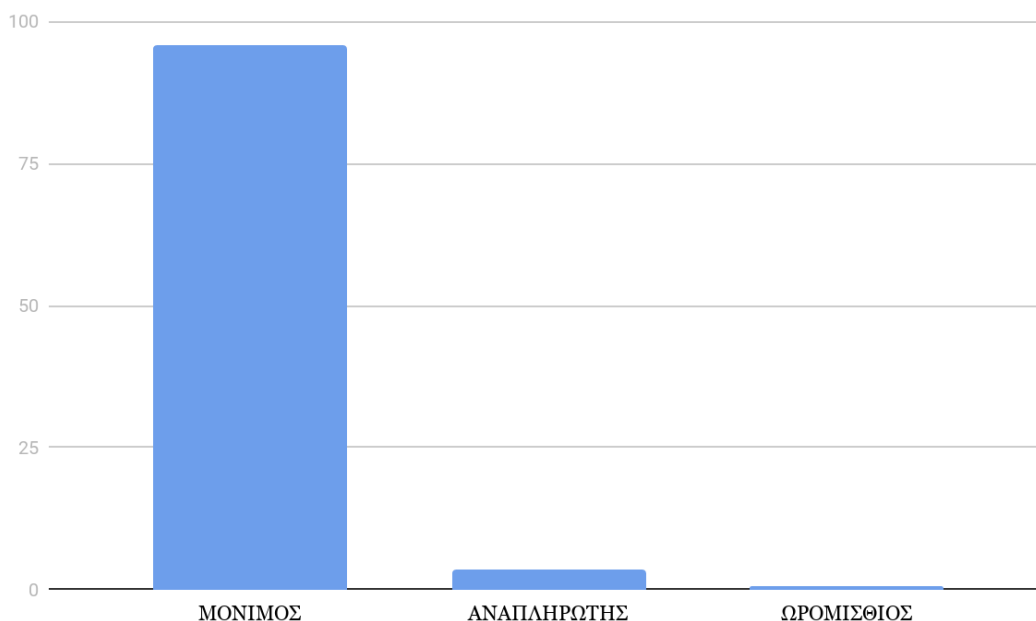
**Γράφημα 6.4** Διάγραμμα ποσοστών επιπέδου επιμόρφωσης Τ.Π.Ε

Σχετικά με το σχολείο στο οποίο εργαζόταν τη δεδομένη χρονική στιγμή της έρευνας οι εκπαιδευτικοί έχουμε τα εξής στοιχεία. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε κάποιο Γενικό Λύκειο αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (56,5%) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου (24,5%). Στη συνέχεια, υπάρχει μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε άλλους τύπους σχολείων, όπως είναι τα ΕΠΑΛ (10,9%), τα Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις (5,4%), τα Μουσικά σχολεία (1,4%) είτε κάποιο άλλο (1,4%).



**Γράφημα 6.5** Διάγραμμα ποσοστών τύπων σχολείων στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί

Τελευταία μεταβλητή των δημογραφικών στοιχείων αποτελεί η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Οι κατηγορίες για τη σχέση εργασίας είναι τρεις, μόνιμος, αναπληρωτής και ωρομίσθιος. Σχετικά λοιπόν με αυτήν τη μεταβλητή παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 95,9%. Αναπληρωτές είναι το 3,4% και μόνο ένα άτομο του δείγματος υπηρετεί έχοντας εργασιακή σχέση ωρομισθίου (0,7%). Η συντριπτική πλειοψηφία των μόνιμων εκπαιδευτικών του δείγματος οφείλεται στο ότι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από μία συγκεκριμένη περιφέρεια (Ν. Καρδίτσας), στην οποία εργάζονται κατά κύριο λόγο μόνιμοι εκπαιδευτικοί.



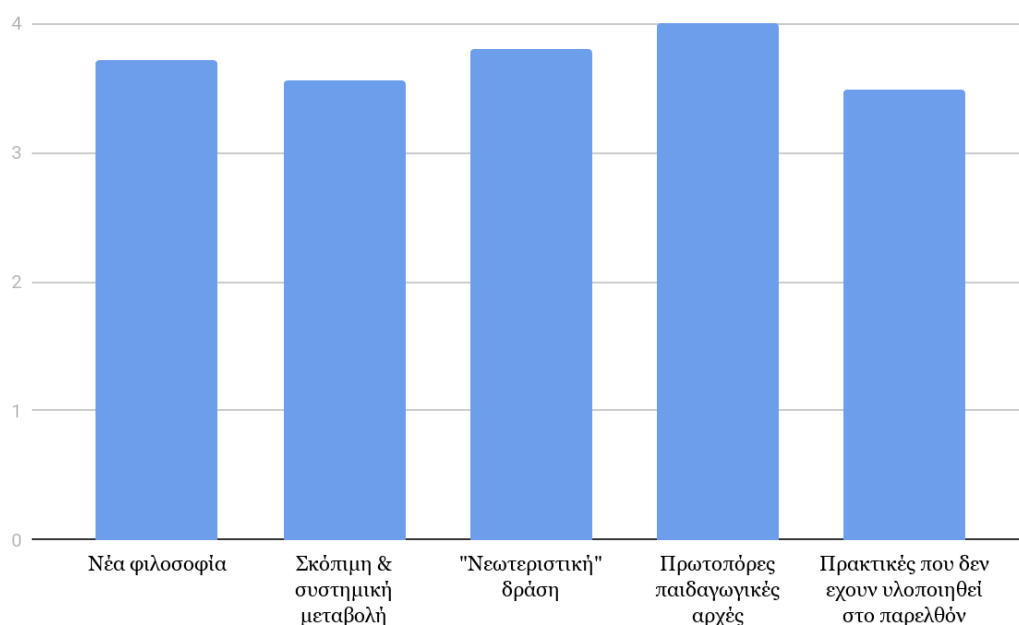
**Γράφημα 6.6** Διάγραμμα ποσοστών για τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

### 6.1.2 Περιγραφικά αποτελέσματα ερωτήσεων

Στη συνέχεια ακολουθούν γραφήματα που περιγράφουν τους μέσους όρους των απαντήσεων στις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η πρώτη ενότητα αφορά την Καινοτομία και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη νοηματοδότηση της έννοιας της καινοτομίας στο σχολικό πλαίσιο.

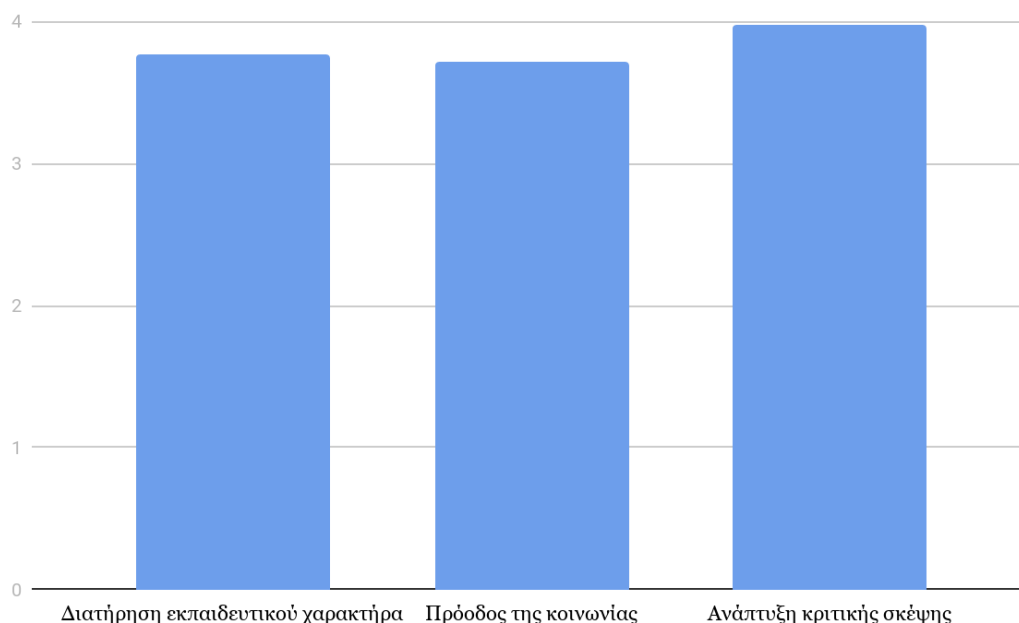
Ακολουθεί το γράφημα 6.7 όπου παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τον ορισμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έδωσαν μεγαλύτερο βαθμό απαντήσεων (Μ.Ο= 4,00) στον ορισμό ότι εκπαιδευτική καινοτομία είναι κάθε παρέμβαση που στηρίζεται σε πρωτοπόρες, παιδαγωγικές αρχές και ιδέες, οι οποίες επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου. Στη συνέχεια ακολουθεί ο ορισμός μια “νεωτεριστική” δράση που στοχεύει στη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας με τη χρησιμοποίηση νέων εκπαιδευτικών μέσων και μεθόδων και με αλλαγή των αντιλήψεων (Μ.Ο= 3,80). Έπεται ο ορισμός κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδος που προωθεί αλλαγή στάσεων και πρακτικών στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος (Μ.Ο= 3,71). Και, τέλος, οι ορισμοί μια σκόπιμη και συστηματική μεταβολή που στοχεύει στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και η ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών ή αφορά στην επιλογή και αρχική χρήση από έναν οργανισμό ή μια

υπομονάδα, μιας πρακτικής που δεν είχε χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν με Μ.Ο= 3,56 και Μ.Ο= 3,48 αντίστοιχα.



#### **Γράφημα 6.7** Μέσοι όροι απαντήσεων ορισμού της εκπαιδευτικής καινοτομίας

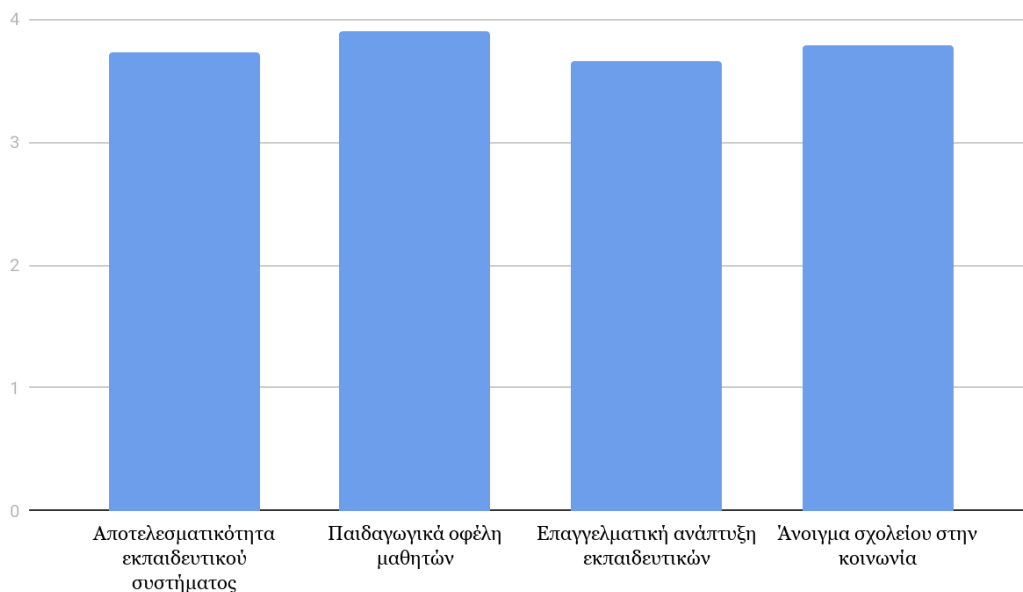
Η επόμενη ερώτηση αφορά τον σκοπό της καινοτομίας. Εδώ παρατηρείται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν εξίσου μοιρασμένες. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων είναι πολύ κοντά μεταξύ τους και έχουν ως εξής: “Η καινοτομία ενισχύει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και καλλιεργεί εκείνες τις ικανότητες τις οποίες χρειάζεται το άτομο προκειμένου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα εμπόδια που θα συναντήσει στο μέλλον” (Μ.Ο=3,97), “Η καινοτομία βοηθά το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις συνεχείς κοινωνικές, τεχνολογικές και περιβαλλοντικές μεταβολές, ώστε να μπορεί να διατηρεί τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα” (Μ.Ο= 3,77) και “Η καινοτομία συνδέεται με την οικονομία της γνώσης και στοχεύει στην πρόοδο της κοινωνίας” (Μ.Ο= 3,71).



#### **Γράφημα 6.8** Μέσοι όροι απαντήσεων για τον σκοπό της καινοτομίας

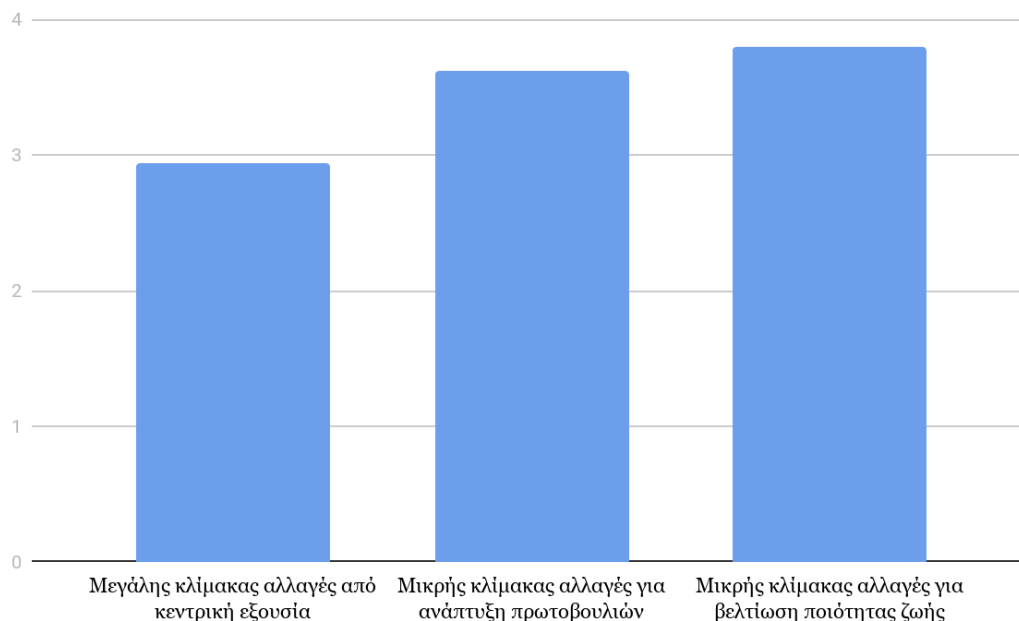
Στο γράφημα 6.9 περιγράφονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων του δείγματος στην ερώτηση για τη σημαντικότητα της εφαρμογής καινοτομιών στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν μεγαλύτερο βαθμό απαντήσεων (Μ.Ο= 3,90) στην άποψη ότι η εφαρμογή καινοτομιών είναι σημαντική γιατί “προσφέρει παιδαγωγικά οφέλη στους μαθητές”. Σχετικά μεγάλο βαθμό απαντήσεων έδωσαν οι εκπαιδευτικοί και στις άλλες απαντήσεις. Συγκεκριμένα, πιστεύουν ότι η εφαρμογή καινοτομιών είναι σημαντική γιατί “προωθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία” (Μ.Ο= 3,78), γιατί “ενισχύει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος” (Μ.Ο= 3,73), και, τέλος, γιατί “ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών” (Μ.Ο= 3,66).





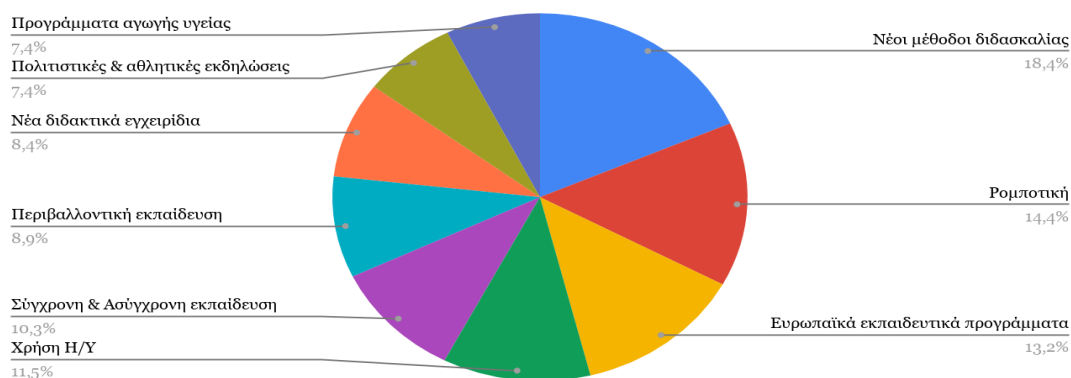
#### **Γράφημα 6.9** Μέσοι όροι απαντήσεων σημαντικότητας εφαρμογής καινοτομιών

Στο γράφημα 6.10 φαίνονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση ποιες θεωρούν ότι είναι οι αποτελεσματικές καινοτομίες. Φαίνεται ότι μεγαλύτερη ανταπόκριση έχει η άποψη ότι αποτελεσματικές καινοτομίες είναι “Οι μικρής κλίμακας αλλαγές που βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των μελών, τη λειτουργία και την απόδοση της σχολικής μονάδας” (Μ.Ο= 3,80). Ακολουθεί η άποψη “Οι μικρής κλίμακας αλλαγές όπου η εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει σχετική αυτονομία και μπορεί να αναπτύξει πρωτοβουλίες” (Μ.Ο= 3,62). Φαίνεται ότι την μικρότερη απήχηση έχει η άποψη “Οι μεγάλης κλίμακας αλλαγές που προέρχονται από την κεντρική εξουσία, αφορούν το μετασχηματισμό των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος και υλοποιούνται ομοιόμορφα από το σύνολο των εκπαιδευτικών μονάδων” (Μ.Ο= 2,94).



**Γράφημα 6.10** Μέσοι όροι απαντήσεων αποτελεσματικής καινοτομίας

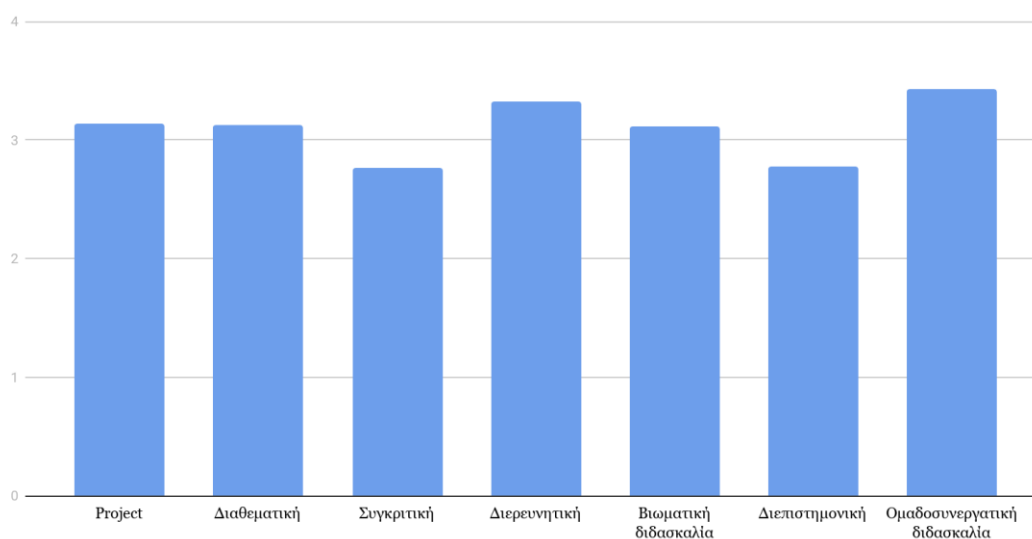
Η τελευταία ερώτηση αυτής της ενότητας εστιάζει στο τι θα χαρακτήριζαν ως “καινοτομίες” στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε εννιά δράσεις, χωρίς να υπάρχει όριο απαντήσεων. Ο μεγαλύτερος, με διαφορά, αριθμός θετικών απαντήσεων (n=120) δόθηκε στις “Νέες μεθόδους διδασκαλίας”. Ακολούθησαν οι υπόλοιπες απαντήσεις με την εξής σειρά: “Ρομποτική” (n=94), “Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, π.χ. Erasmus” (n=86), “Χρήση Η/Υ” (n=75), “Σύγχρονη και Ασύγχρονη Εκπαίδευση” (n=67), “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση” (n=58), “Νέα διδακτικά εγχειρίδια” (n=55), “Πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις” (n=48) και “Προγράμματα Αγωγής Υγείας” (n=48).



**Γράφημα 6.11** Ποσοστά απαντήσεων “καινοτομιών” στο σχολείο

Η επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην καινοτομία. Η πρώτη ερώτηση της ενότητας αναφέρεται στο πόσο ανοιχτοί και δεκτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί στις νέες ιδέες και πρακτικές. Ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν  $M.O.= 3,82$  με  $T.A.= .803$ . Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν τον εαυτό τους αρκετά έως πολύ ανοιχτό σε νέες ιδέες και πρακτικές στο σχολικό πλαίσιο.

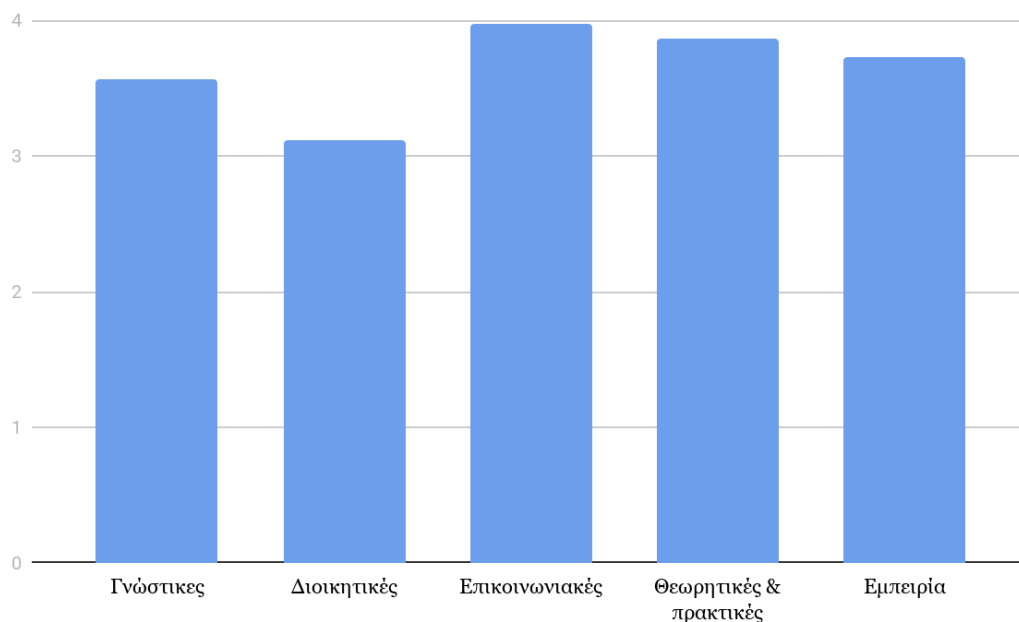
Στο επόμενο γράφημα φαίνονται οι απαντήσεις του δείγματος στο πόσο συχνά χρησιμοποιούν συγκεκριμένες καινοτόμες μορφές διδασκαλίας, οι οποίες έχουν προκύψει μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Τον μεγαλύτερο μέσο όρο απαντήσεων έχει η “Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία” ( $M.O= 3,43$ ). Ακολουθεί η “Διερευνητική” ( $M.O= 3,33$ ), τα “Σχέδια εργασίας (project)” ( $M.O= 3,14$ ), η “Διαθεματική μέθοδος” ( $M.O= 3,13$ ) και η “Βιωματική μέθοδος” ( $M.O= 3,12$ ). Λιγότερη χρήση από τους εκπαιδευτικούς έχουν η “Διεπιστημονική μέθοδος” ( $M.O= 2,78$ ) και η “Συγκριτική μέθοδος” ( $M.O= 3,77$ ).



### **Γράφημα 6.12** Μέσοι όροι απαντήσεων χρήσης καινοτόμων μορφών διδασκαλίας

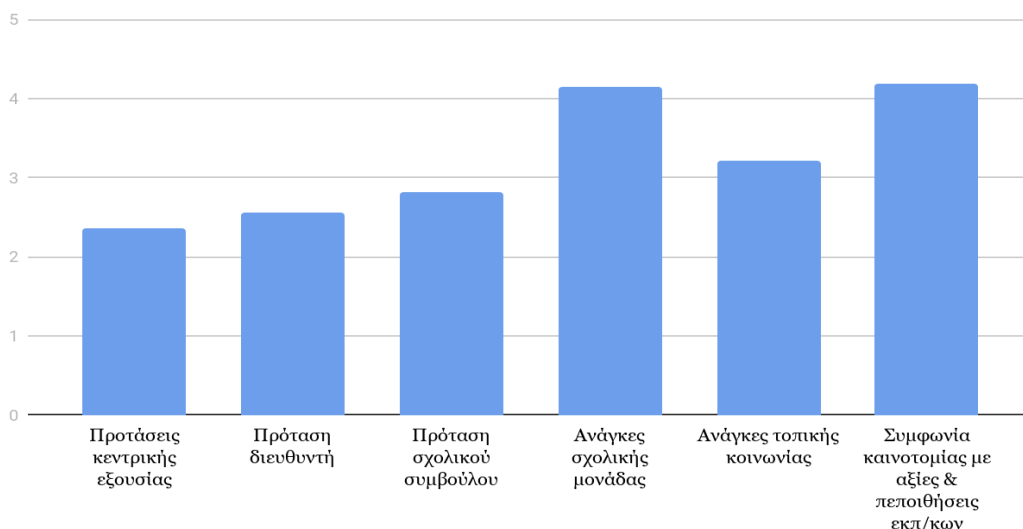
Στο επόμενο γράφημα δίνεται ο μέσος όρος των απαντήσεων στην ερώτηση “Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτετε για να ανταποκριθείτε με επιτυχία στην εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας”. Οι “Επικοινωνιακές δεξιότητες” (ενεργητική ακρόαση, διαχείριση συγκρούσεων) έχουν τον μεγαλύτερο μέσο όρο απαντήσεων ( $M.O= 3,97$ ). Οι επόμενες δεξιότητες που έχουν επίσης υψηλό μέσο όρο απαντήσεων είναι οι “θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις σχετικές με την καινοτομία”

(Μ.Ο= 3,86) και η “εμπειρία σε καινοτομίες” (Μ.Ο= 3,73). Χαμηλότερο μέσο όρο απαντήσεων έχουν οι “γνωστικές” (ανάλυση και επεξεργασία πολλών σε όγκο πληροφοριών) (Μ.Ο= 3,56) και οι “διοικητικές” (λήψη αποφάσεων, καθορισμός αρμοδιοτήτων) (Μ.Ο= 3,11).



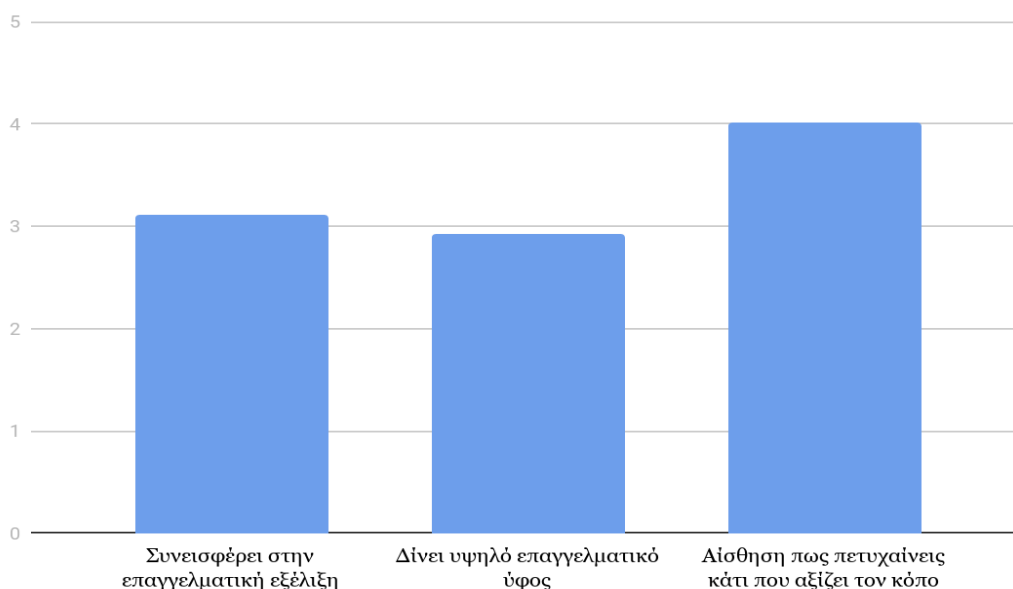
**Γράφημα 6.13** Μέσοι όροι απαντήσεων αναγκαίων δεξιοτήτων διαχείρισης της καινοτομίας

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα κριτήρια εισαγωγής μιας καινοτομίας στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έδωσαν τον μεγαλύτερο μέσο όρο των απαντήσεών τους (Μ.Ο= 4,18) στο κριτήριο ότι “η καινοτομία συμφωνεί με τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους”. Ακολούθησε με Μ.Ο.= 4,14 το κριτήριο των “αναγκών της σχολικής μονάδας”. Λιγότερο σημαντικό κριτήριο φαίνεται να θεωρούνται “οι ανάγκες της τοπικής κοινωνίας” (Μ.Ο= 3,21). Τέλος, τα κριτήρια με τα οποία συμφώνησαν λιγότερο οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ήταν “οι προτάσεις του σχολικού συμβούλου” (Μ.Ο= 2,81), “η πρόταση του διευθυντή” (Μ.Ο= 2,56) και “οι προτάσεις της κεντρικής εξουσίας” (Μ.Ο= 2,37).



**Γράφημα 6.14** Μέσοι όροι απαντήσεων κριτηρίων εισαγωγής καινοτομίας στο σχολικό πλαίσιο

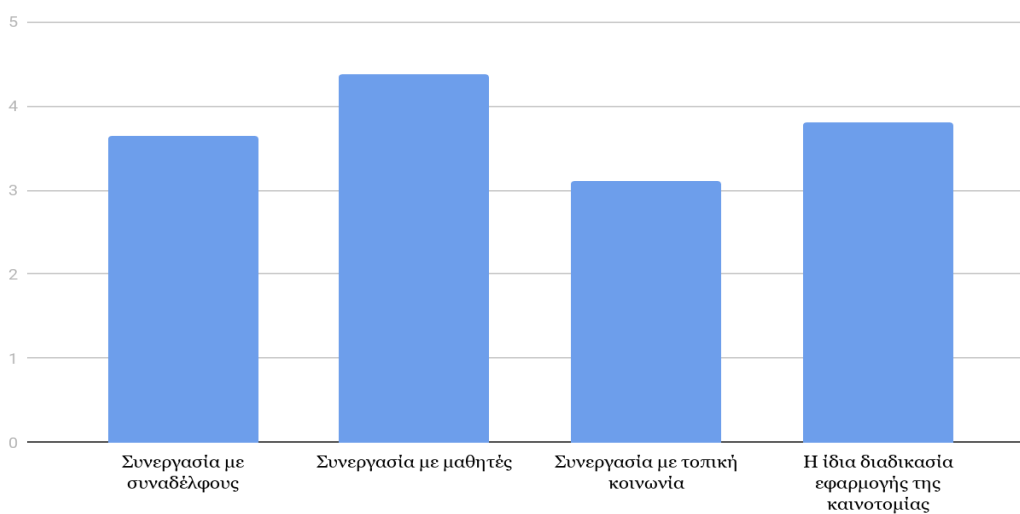
Ακολουθεί η περιγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι νιώθουν ότι κερδίζουν από τη συμμετοχή τους στις καινοτομίες. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών αισθάνεται περισσότερο πως “πετυχαίνει κάτι που αξίζει τον κόπο” (Μ.Ο= 4,01), η “συνεισφορά στην επαγγελματική εξέλιξη” έχει Μ.Ο= 3,12 και η απάντηση ότι η συμμετοχή στις καινοτομίες “δίνει υψηλό επαγγελματικό κύρος” έχει το μικρότερο μέσο όρο (Μ.Ο= 2,92).



**Γράφημα 6.15** Μέσοι όροι απαντήσεων κέρδους από τη συμμετοχή στις καινοτομίες

Στην επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αν είναι σημαντική για τους ίδιους η ικανοποίηση από την εισαγωγή και διαχείριση των καινοτομιών. Οι απαντήσεις που έδωσαν έχουν  $M.O.= 3,89$  με  $T.A.= 0,813$ . Μέσα από αυτές τις τιμές συνάγεται ότι για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η ικανοποίηση από την εισαγωγή και διαχείριση των καινοτομιών είναι αρκετά έως πολύ σημαντική για τους ίδιους.

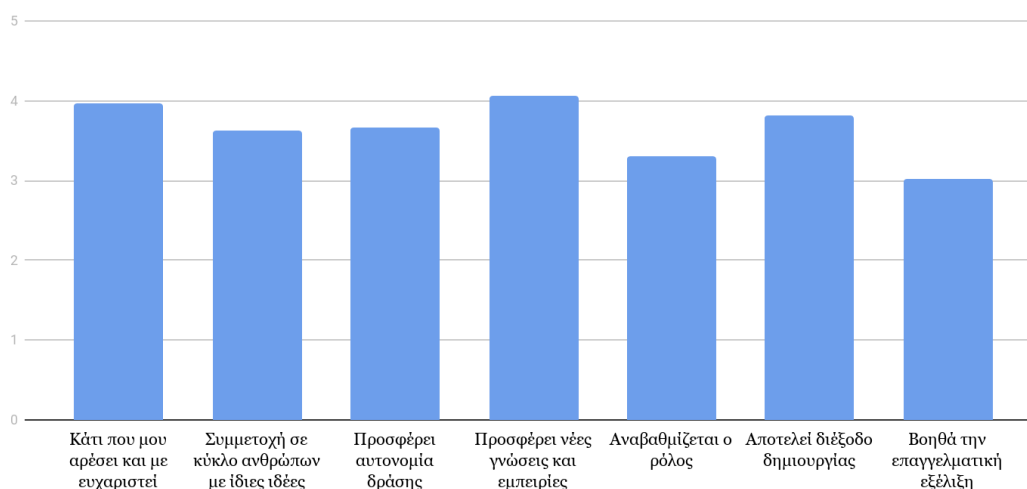
Στο γράφημα 6.16 αποτυπώνονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων του δείγματος στην ερώτηση για το ποια εμπειρία τους δίνει μεγαλύτερη ικανοποίηση μέσα από τη διαδικασία εισαγωγής και διαχείρισης καινοτομιών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η μεγαλύτερη ικανοποίηση για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας έρχεται μέσα από τη συνεργασία με τους μαθητές ( $M.O.= 4,38$ ). Η αμέσως επόμενη απάντηση με τον μεγαλύτερο μέσο όρο απαντήσεων είναι η εμπειρία της ίδιας της διαδικασίας εφαρμογής καινοτομιών ( $M.O.= 3,80$ ). Ακολουθεί η εμπειρία συνεργασίας με τους συναδέλφους ( $M.O.= 3,65$ ) και τέλος η συνεργασία με την τοπική κοινωνία ( $M.O.= 3,10$ ).



#### **Γράφημα 6.16** Μέσοι όροι απαντήσεων ικανοποίησης από την διαχείριση καινοτομιών

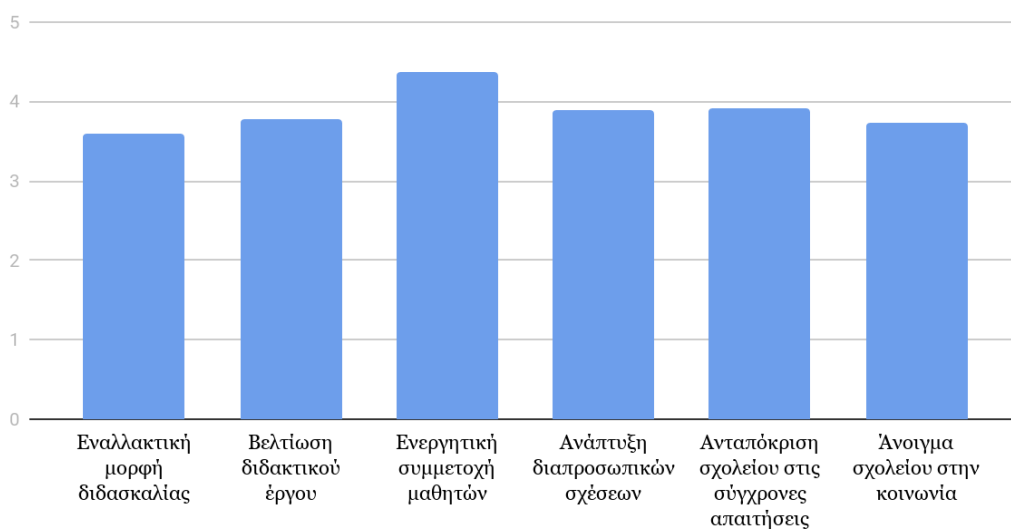
Το επόμενο γράφημα δείχνει τους προσωπικούς λόγους για τους οποίους θα επέλεγαν οι εκπαιδευτικοί να εισάγουν και να διαχειριστούν μια καινοτομία. Το μεγαλύτερο μέσο όρο έχει η απάντηση ότι η διαδικασία αυτή προσφέρει νέες γνώσεις και εμπειρίες ( $M.O.= 4,06$ ). Για να κάνουν κάτι που τους αρέσει και τους ευχαριστεί, είναι η επόμενη απάντηση με υψηλό μέσο όρο ( $M.O.= 3,97$ ) και ακολουθεί ο λόγος ότι αποτελεί διέξοδο δημιουργίας ( $M.O.= 3,81$ ). Οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν τους εξής μέσους όρους: γιατί προσφέρει αυτονομία δράσης ( $M.O.= 3,67$ ), για τη συμμετοχή σε έναν κύκλο

ανθρώπων που μοιράζεται τις ίδιες ιδέες (M.O= 3,63), γιατί αναβαθμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού (M.O= 3,31) και γιατί βοηθά την επαγγελματική εξέλιξη (M.O= 3,03).



### Γράφημα 6.17 Μέσοι όροι απαντήσεων επιλογής εισαγωγής και διαχείρισης καινοτομίας

Μετά τους προσωπικούς λόγους επιλογής εισαγωγής και διαχείρισης μιας καινοτομίας στο σχολικό πλαίσιο, υπάρχουν και τα κριτήρια βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν εν τέλει να εισάγουν την καινοτομία. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για αυτά τα κριτήρια φαίνονται στο διάγραμμα που ακολουθεί. Το σημαντικότερο από όλα αναδείχθηκε η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (M.O= 4,37). Αμέσως επόμενο σημαντικό κριτήριο φάνηκε ότι είναι η ανταπόκριση του σχολείου στις σύγχρονες απαιτήσεις (M.O= 3,91) και ακολουθεί το κριτήριο ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων (M.O= 3,88). Η βελτίωση του διδακτικού έργου (M.O= 3,77), το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (M.O= 3,73) και η εναλλακτική μορφή διδασκαλίας (M.O= 3,59) αποτελούν τα υπόλοιπα κριτήρια βάσει των οποίων θα επέλεγαν οι εκπαιδευτικοί να εισάγουν και να διαχειριστούν μια καινοτομία.



**Γράφημα 6.18** Μέσοι όροι απαντήσεων σημαντικών κριτηρίων εισαγωγής καινοτομίας

Στη συνέχεια ακολουθεί το τελευταίο κομμάτι της περιγραφικής στατιστικής. Πρόκειται για τις ερωτήσεις της τελευταίας ενότητας του ερωτηματολογίου. Η ενότητα αυτή αναφέρεται στην ένταξη της τηλεκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κλίμακα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

Στην πρώτη ερώτηση της ενότητας οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αν έχουν χρησιμοποιήσει εργαλεία ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο παρελθόν. Οι απαντήσεις σε αυτήν την ερώτηση είναι σχεδόν χωρισμένες στη μέση. Το 51% των συμμετεχόντων στην έρευνα (n=75) απάντησαν ότι έχουν χρησιμοποιήσει και το 49% (n=72) ότι δεν έχουν χρησιμοποιήσει.

Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στο χρονικό διάστημα Μαρτίου-Ιουνίου του σχολικού έτους 2019-2020, όπου λόγω της πανδημίας από τον ιό Covid - 19, τα μαθήματα του σχολείου συνεχίστηκαν για ένα μεγάλο διάστημα μέσω τηλεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση αν υλοποίησαν μόνο ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, μόνο σύγχρονη τηλεκπαίδευση ή έκαναν συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης σε αυτό το διάστημα. Φαίνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος, το 72,1% (n=103), έκανε συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Το 23,1% (n=34) έκανε χρήση μόνο της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης και το 6,8% (n=10) χρησιμοποίησε μόνο την σύγχρονη τηλεκπαίδευση.



Στη συνέχεια απάντησαν στο πόσο αποτελεσματικοί αισθάνονται στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Οι απαντήσεις τους καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

**Πίνακας 6.1** Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων για το πόσο αποτελεσματικοί αισθάνθηκαν οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως διδασκαλία

	M.O.	T.A.
Παρότι δεν είχα υλοποιήσει εξ αποστάσεως διδασκαλία με τους/τις μαθητές/τριές μου, ήθελα να δοκιμάσω αυτούς τους τρόπους στη μαθησιακή διαδικασία.	3,36	1,085
Θεωρώ ότι μπορώ να αναθέσω ποικίλες και ενδιαφέρουσες εργασίες στους/στις μαθητές/τριες στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.	3.46	0,938
Θεωρώ ότι θα μπορώ να χρησιμοποιήσω στο μέλλον τα εργαλεία της τηλεεκπαίδευσης σε παρόμοιες καταστάσεις.	3,77	0,967
Θεωρώ ότι θα μπορώ να χρησιμοποιήσω στο μέλλον τα εργαλεία της ασύγχρονης εξ αποστάσεως τηλεεκπαίδευσης, όταν θα διδάσκω με φυσική παρουσία, εφόσον τώρα εκπαιδεύτηκα πάνω σε αυτά.	3,35	1,265
Η εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν μία εκπαιδευτική πρόκληση για μένα και προσπάθησα να βρω λύσεις ώστε να συνεχιστεί η μαθησιακή διαδικασία.	3,77	0,973
Ακόμη κι αν δεν τα πάω καλά πάντοτε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, μαθαίνω από τις δυσκολίες και τα πιθανά λάθη μου	3,64	0,958
Θεωρώ πως ό,τι μαθαίνουμε την τρέχουσα περίοδο για την εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι χρήσιμο.	3,88	0,928

Από τα στοιχεία του πίνακα διαφαίνονται τα εξής: το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσε ως πολύ σημαντικό για την αποτελεσματικότητά τους το γεγονός πως ό,τι μαθαίνουν μέσα από την εξ αποστάσεως

διδασκαλία σε αυτό το διάστημα είναι χρήσιμο (Μ.Ο= 3,88). Τα αμέσως επόμενα εξίσου σημαντικά κριτήρια της αποτελεσματικότητας (Μ.Ο= 3,77) είναι ότι τα εργαλεία της τηλεκπαίδευσης θα μπορέσουν χρησιμοποιηθούν στο μέλλον σε παρόμοιες καταστάσεις και ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν μία εκπαιδευτική πρόκληση στην οποία η εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν και προσπάθησαν να βρουν λύσεις ώστε να συνεχιστεί η μαθησιακή διαδικασία. Για τις υπόλοιπες απαντήσεις φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κρατάνε μια πιο μέτρια στάση ως προς την αποτελεσματικότητά τους.

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου είναι η κλίμακα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη κλίμακα επαγγελματισμού αποτελείται από στοιχεία, τα οποία αποκαλύπτουν τα επίπεδα επαγγελματικής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι η συνεργασία με συναδέλφους με σκοπό την όσο το δυνατόν καλύτερη επίδοση των μαθητών, η επαγγελματική ανάπτυξη, η ενασχόληση με κάθε είδους δραστηριότητα που σχετίζεται με το επάγγελμα, οι υψηλές προσδοκίες επιτυχίας και η αφοσίωση στις ανάγκες των μαθητών.

**Πίνακας 6.2** Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην κλίμακα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

	Μ.Ο.	Τ.Α.
<b>Συνεργασία με συναδέλφους</b>		
Ως εκπαιδευτικός σέβομαι τις επαγγελματικές ικανότητες των συναδέλφων μου	4,21	0,761
Μεταξύ της επαγγελματικής ομάδας υπάρχει αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη	3,69	0,898
<b>Επαγγελματική ανάπτυξη</b>		
Κάνω καινοτόμες προτάσεις για τη βελτίωση της συνολικής ποιότητας της σχολικής μονάδας	3,35	0,984
Συμμετέχω ενεργά σε συνεργατικές έρευνες για την αναζήτηση νέων βελτιωμένων μεθόδων διδασκαλίας	3,33	1,061

Αναζητώ συνεχώς νέες εκπαιδευτικές μεθόδους	3,45	0,952
<b>Ενασχόληση με το επάγγελμα</b>		
Σχεδόν πάντα εκφράζω την επαγγελματική μου κρίση σχετικά με όλα τα θέματα της σχολικής μονάδας	3,71	0,931
Προσφέρω τη βοήθειά μου στους μαθητές κατά τη διάρκεια του προσωπικού μου χρόνου	3,82	0,998
Είμαι συνεπής ως προς την ώρα που ξεκινά το μάθημα και αξιοποιώ τον διδακτικό χρόνο αποδοτικά	4,33	0,770
<b>Υψηλές προσδοκίες επιτυχίας</b>		
Οι συνάδελφοί μου κι εγώ διατηρούμε υψηλά επίπεδα ως προς τις πρακτικές που χρησιμοποιούμε	3,46	0,838
Οι συνάδελφοί μου κι εγώ διατηρούμε υψηλά επίπεδα ηθικών αξιών	4,02	0,856
<b>Αφοσίωση στις ανάγκες των μαθητών</b>		
Θεωρώ ότι δέσμευσή μου ως εκπαιδευτικός είναι να προσφέρω τη βοήθειά μου στους μαθητές μου	4,57	0,619
Είναι ιδιαίτερα σύνηθες να ξεπερνώ την καθιερωμένη διδακτική ύλη διδάσκοντας κι επιπλέον πράγματα στους μαθητές μου	3,89	1,048
Δίνω προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών κι έπειτα στους γραφειοκρατικούς κανόνες	4,27	0,743

Από τις τιμές του παραπάνω πίνακα φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σημειώνουν υψηλές τιμές σε όλα τα επίπεδα επαγγελματικής συμπεριφοράς, δίνοντας συνολικά υψηλότερες τιμές, άρα και μεγαλύτερη σημασία στις ανάγκες των μαθητών.

## 6.2 Επαγωγική στατιστική

Στη συνέχεια ακολουθούν οι υπόλοιπες στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων, οι οποίες εξυπηρετούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά, όμως, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας, όπου διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κανονική κατανομή. Επομένως, όλες οι μετρήσεις που ακολουθούν αφορούν μη - παραμετρικούς ελέγχους.

### 6.2.1 Αναλύσεις πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

Το πρώτο ερώτημα της έρευνας σχετίζεται με την άποψη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την έννοια της καινοτομίας και το ρόλο τους στην εφαρμογή της στις σχολικές μονάδες.

Όσον αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για την έννοια της καινοτομίας, όπως φάνηκε και στην περιγραφική στατιστική, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε περισσότερο με τον ορισμό της καινοτομίας που βασίζεται σε πρωτοπόρες, παιδαγωγικές αρχές που φέρουν σημαντικές αλλαγές στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου (βλ. Γράφημα 6.7). Για την επιβεβαίωση αυτού του ευρήματος, πραγματοποιήθηκε και ο μη παραμετρικός έλεγχος Friedman. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της μη παραμετρικής ανάλυσης διασποράς Friedman έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις για την έννοια του ορισμού της καινοτομίας ( $\text{Chi-Square} = 37,399$ ,  $p = .000$ ). Φάνηκε ότι πράγματι τα μεγαλύτερο μέρος του δείγματος τείνει να συμφωνεί περισσότερο με τον ορισμό ότι *καινοτομία είναι κάθε παρέμβαση που στηρίζεται σε πρωτοπόρες, παιδαγωγικές αρχές και ιδέες, οι οποίες επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου*.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων της έρευνας και της ερώτησης για τον ορισμό της καινοτομίας.

### Αντιπαραβολή φύλου για την έννοια της καινοτομίας

Στον Πίνακα 6.3 που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney μεταξύ των δύο φύλων και των απαντήσεών τους για την έννοια της καινοτομίας. Σε αυτόν τον έλεγχο φάνηκε, λοιπόν, ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων και των απαντήσεών τους. Συγκεκριμένα, η στατιστικώς σημαντική διαφορά υπάρχει στον ορισμό η *“καινοτομία είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών ή αφορά στην επιλογή και αρχική χρήση από έναν οργανισμό ή μια υπομονάδα, μιας πρακτικής που δεν είχε*

χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν” ( $U=2122.000$ ,  $p=0,026$ ). Φαίνεται ότι οι άντρες έχουν μεγαλύτερες τιμές από τις γυναίκες. Επομένως, είναι αυτοί που έδωσαν μεγαλύτερο βαθμό απαντήσεων και άρα συμφωνούν περισσότερο με αυτόν τον ορισμό από ότι οι γυναίκες. Ως προς τους υπόλοιπους ορισμούς της καινοτομίας δεν βρέθηκε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δύο φύλων.

**Πίνακας 6.3** Ορισμός καινοτομίας: Αντιπαραβολή φύλου

Ορισμός	Φύλο	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p-value
Νέα Φιλοσοφία	ΑΝΔΡΑΣ	66	77,77	2424,500	0,299
	ΓΥΝΑΙΚΑ	81	70,93		
Σκόπιμη συστηματική μεταβολή	ΑΝΔΡΑΣ	66	78,73	2361,000	0,201
	ΓΥΝΑΙΚΑ	81	70,15		
“Νεωτεριστική” δράση	ΑΝΔΡΑΣ	66	80,14	2268,000	0,095
	ΓΥΝΑΙΚΑ	81	69,00		
Πρωτοπόρες παιδαγωγικές αρχές	ΑΝΔΡΑΣ	66	76,51	2507,000	0,495
	ΓΥΝΑΙΚΑ	81	71,96		
Πρακτικές που δεν υλοποιηθεί στο παρελθόν	ΑΝΔΡΑΣ	66	82,35	2122,000	<b>0,025</b>
	ΓΥΝΑΙΚΑ	81	67,20		

#### **Αντιπαραβολή επιπέδου σπουδών για την έννοια της καινοτομίας**

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis. Σε αυτό τον έλεγχο εξετάστηκε το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων της έρευνας σε σχέση με τις απαντήσεις τους για την έννοια της καινοτομίας. Η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών το οποίο χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες: ΑΕΙ/ΤΕΙ, Μεταπτυχιακός τίτλος, Διδακτορικός τίτλος. Παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ επιπέδου σπουδών και των απαντήσεων.

Συγκεκριμένα, σημαίνει ότι υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις για τους εκπαιδευτικούς με διαφορετικό επίπεδο σπουδών και των δύο ορισμών της καινοτομίας, *Νέα φιλοσοφία* (Chi-Square = 12,238,  $p > 0,05$ ) και *Σκόπιμη συστημική μεταβολή* (Chi-Square = 8,945,  $p > 0,05$ ). Προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι ομάδες που διαφέρουν μεταξύ τους, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney ανά δύο ομάδες. Ο έλεγχος έδειξε ότι και για τους δύο αυτούς ορισμούς η στατιστικώς σημαντική διαφορά βρίσκεται μεταξύ των εκπαιδευτικών με επίπεδο σπουδών ΑΕΙ/ΤΕΙ και Μεταπτυχιακό τίτλο. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου έδωσαν μεγαλύτερες τιμές σε αυτούς τους δύο ορισμούς. Στις υπόλοιπες απαντήσεις δεν βρέθηκε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά.

**Πίνακας 6.4** Ορισμός καινοτομίας: Αντιπαραβολή επιπέδου σπουδών

Ορισμός	Τύπος σπουδών	N	Mean Rank	Chi-Square	p-value
Νέα Φιλοσοφία	ΑΕΙ/ΤΕΙ	107	67,31	12,238	<b>0,002</b>
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	36	94,03		
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	4	72,63		
Σκόπιμη συστημική μεταβολή	ΑΕΙ/ΤΕΙ	107	68,10	8,945	<b>0,011</b>
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	36	88,17		
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	4	104,38		
“Νεωτεριστική” δράση	ΑΕΙ/ΤΕΙ	107	71,42	1,623	0,444
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	36	81,01		
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	4	80,00		

Πρωτοπόρες παιδαγωγικές αρχές	ΑΕΙ/ΤΕΙ	107	70,77	5,871	0,053
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	36	86,51		
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	4	47,75		
Πρακτικές που δεν υλοποιηθεί στο παρελθόν	ΑΕΙ/ΤΕΙ	107	69,71	4,776	0,092
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	36	86,64		
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	4	72,38		

### Αντιπαραβολή επιπέδου Τ.Π.Ε. για την έννοια της καινοτομίας

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis, με εξαρτημένες μεταβλητές τους ορισμούς για την έννοια της καινοτομίας και ανεξάρτητη μεταβλητή το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της έρευνας στις Τ.Π.Ε., το οποίο χωρίζεται σε τρία επίπεδα: Α, Β1 και Β2. Μέσω αυτής της κατηγοριοποίησης του δείγματος, βάσει δηλαδή του επιπέδου τους στις Τ.Π.Ε., παρατηρούνται εξίσου στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις τους. Συγκεκριμένα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο των τακτικών τους τιμών σε τρεις ορισμούς της καινοτομίας, στην *Νέα φιλοσοφία* (Chi-Square = 13,595,  $p < 0,05$ ), στη *Σκόπιμη συστημική μεταβολή* (Chi-Square = 7,304,  $p < 0,05$ ) και στη *“Νεωτεριστική” δράση* (Chi-Square = 7,515,  $p < 0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις για τους εκπαιδευτικούς με διαφορετικό επίπεδο επιμόρφωσης Τ.Π.Ε. και των τριών αυτών ορισμών. Προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι ομάδες που διαφέρουν μεταξύ τους, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney ανά δύο ομάδες. Από αυτούς του ελέγχους προέκυψε ότι στον ορισμό της καινοτομίας ως *Νέα φιλοσοφία*, οι εκπαιδευτικοί με επίπεδο Β1 και Β2 έχουν δώσει στατιστικώς μεγαλύτερες απαντήσεις από όσους έχουν επίπεδο Α, στους ορισμούς *Σκόπιμη συστημική μεταβολή* και *“Νεωτεριστική” δράση*, μόνο όσοι έχουν επίπεδο Β2 έδωσαν στατιστικώς μεγαλύτερες τιμές. Και τέλος, στον ορισμό *Πρακτικές που δεν έχουν υλοποιηθεί στο παρελθόν*, υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μόνο μεταξύ επιπέδου επιμόρφωσης Β1 και Α, με τους εκπαιδευτικούς Β1 σε αυτόν τον ορισμό να

δίνουν μεγαλύτερες τιμές σε σύγκριση μόνο με τους εκπαιδευτικούς επιπέδου επιμόρφωσης Α.

**Πίνακας 6.5** Ορισμός καινοτομίας: Αντιπαραβολή επιπέδου επιμόρφωσης Τ.Π.Ε.

Ορισμός	Επίπεδο Τ.Π.Ε.	N	Mean Rank	Chi-Square	p-value
Νέα Φιλοσοφία	A	67	61,53	13,595	<b>0,001</b>
	B1	41	79,30		
	B2	39	89,85		
Σκόπιμη συστημική μεταβολή	A	67	67,87	7,304	<b>0,026</b>
	B1	41	69,79		
	B2	39	88,95		
“Νεωτεριστική” δράση	A	67	68,75	7,515	<b>0,023</b>
	B1	41	68,18		
	B2	39	89,14		
Πρωτοπόρες παιδαγωγικές αρχές	A	67	68,93	3,609	0,165
	B1	41	72,61		
	B2	39	84,18		
Πρακτικές που δεν υλοποιηθεί στο παρελθόν	A	67	65,10	6,260	<b>0,044</b>
	B1	41	84,44		
	B2	39	78,32		

Μεταξύ των υπόλοιπων δημογραφικών στοιχείων και των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση για την έννοια της καινοτομίας δεν βρέθηκε καμία άλλη στατιστικώς σημαντική διαφορά. Όσον αφορά τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή και την εφαρμογή της καινοτομίας στις σχολικές μονάδες,



πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω μετρήσεις.

### **Συσχετίσεις συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην καινοτομία και φύλου**

Ο έλεγχος Mann-Whitney για το πόσο ανοιχτοί είναι οι εκπαιδευτικοί σε νέες ιδέες και πρακτικές στο πλαίσιο του σχολείου και το φύλο των εκπαιδευτικών, δεν έδειξε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά.

Ο έλεγχος Mann-Whitney για το πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένες καινοτόμες μορφές διδασκαλίας και το φύλο, έδειξε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Συγκεκριμένα, οι διαφορές σχετίζονται με τη Βιωματική διδασκαλία ( $U=2088,000$ ,  $p=0,019$ ) και τη Διεπιστημονική μέθοδο ( $U=2183,500$ ,  $p=0,045$ ). Και στις δύο περιπτώσεις, οι τιμές είναι μεγαλύτερες στους άντρες (“Βιωματική διδασκαλία”  $M.O.=3,36$ ,  $T.A.=1,145$  και “Διεπιστημονική μέθοδος”  $M.O.=2,95$ ,  $T.A.=0,983$ ). Φαίνεται λοιπόν ότι οι άντρες χρησιμοποιούν περισσότερο αυτές τις δύο καινοτόμες μορφές διδασκαλίας σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Ο έλεγχος Mann-Whitney για την ερώτηση “ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτετε για να ανταποκριθείτε με επιτυχία στην εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας;” και το φύλο, έδειξε στατιστικώς σημαντική διαφορά. Η διαφορά υπάρχει στις Διοικητικές δεξιότητες (λήψη αποφάσεων, καθορισμός αρμοδιοτήτων) ( $U=2086,500$ ,  $p=0,017$ ). Οι άντρες έχουν επίσης μεγαλύτερες τιμές ( $M.O.=3,33$ ,  $T.A.=1,086$ ) σε σχέση με τις γυναίκες όσον αφορά τις διοικητικές δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι οι διοικητικές δεξιότητες έχουν μεγαλύτερη σημασία για τους άντρες από ότι για τις γυναίκες, προκειμένου να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επιτυχία στην εισαγωγή και διαχείριση μιας καινοτομίας.

Στη συνέχεια των αναλύσεων, όσον αφορά τα κριτήρια για την εισαγωγή και διαχείριση μιας καινοτομίας και το φύλο των εκπαιδευτικών, ο έλεγχος Mann-Whitney έδειξε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά. Φάνηκε, λοιπόν, ότι υπάρχει διαφορά για την “Εναλλακτική μορφή διδασκαλίας” ( $U=2035,500$ ,  $p=0,008$ ). Οι τιμές της έρευνας για το συγκεκριμένο κριτήριο είναι μεγαλύτερες για τις γυναίκες ( $M.O.=3,78$ ,  $T.A.=0,806$ ). Οι γυναίκες, δηλαδή, σε σχέση με τους άντρες, θεωρούν περισσότερο σημαντικό κριτήριο, για να εισάγουν και να διαχειριστούν μια καινοτομία, αν αυτή σχετίζεται με κάποια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας.

Ο έλεγχος Mann-Whitney μεταξύ των υπόλοιπων ερωτήσεων που σχετίζονται με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη συμμετοχή τους στην καινοτομία στις σχολικές μονάδες και του φύλου τους δεν εμφάνισε κάποια στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση.

### 6.2.2 Αναλύσεις δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα έχει σκοπό να διερευνήσει τη στάση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Για την ανάλυση των δεδομένων ως προς αυτό το ερώτημα το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας χωρίστηκε σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που είχαν χρησιμοποιήσει στο παρελθόν εργαλεία ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (n=75, 51%), ενώ η δεύτερη ομάδα αποτελείται από εκπαιδευτικούς που δεν είχαν ξανά χρησιμοποιήσει (n=72, 49%).

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται τα στοιχεία σχετικά με το είδος της τηλεκπαίδευσης που χρησιμοποίησαν οι δύο ομάδες κατά την τρέχουσα περίοδο.

**Πίνακας 6.6** Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών με βάση την προηγούμενη χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ποσοστά του είδους τηλεκπαίδευσης που υλοποίησαν σε αυτήν την περίοδο.

	Είδος τηλεκπαίδευσης	n	Ποσοστό %
<b>Προηγούμενη χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (N=75)</b>	Μόνο σύγχρονη	1	1,3%
	Μόνο ασύγχρονη	10	13,3%
	Συνδυασμός	64	85,3%
<b>Μη προηγούμενη χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (N=72)</b>	Μόνο σύγχρονη	9	12,5%
	Μόνο ασύγχρονη	24	33,3%
	Συνδυασμός	39	54,2%

Από τον πίνακα παρατηρείται, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, και από τις δύο ομάδες, υλοποίησε συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Επίσης, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι προτίμησαν μόνο τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ελάχιστοι σε αριθμό, ανεξάρτητα από το αν είχαν χρησιμοποιήσει ξανά στο παρελθόν κάποιο εργαλείο εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις στατιστικού ελέγχου Mann-Whitney, ξεχωριστά και στις δύο ομάδες, βάσει της μεθόδου εξ αποστάσεως διδασκαλίας που ακολούθησαν και στις ερωτήσεις για το πόσο αποτελεσματικοί αισθάνθηκαν μέσα από αυτήν τη διαδικασία.

Αναφορικά με την ομάδα των εκπαιδευτικών που είχε χρησιμοποιήσει στο παρελθόν εργαλεία ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στη δήλωση ότι “Η εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν μία εκπαιδευτική πρόκληση για μένα και προσπάθησα να βρω λύσεις ώστε να συνεχιστεί η μαθησιακή διαδικασία” ( $U=184,500$ ,  $p=0,024$ ). Η διαφορά ήταν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποίησαν μόνο ασύγχρονη και σε αυτούς που έκαναν συνδυασμό των δύο μεθόδων. Συγκεκριμένα, όσοι εκπαιδευτικοί έκαναν συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχαν μεγαλύτερες τιμές στη συγκεκριμένη δήλωση. Συνεπώς, φαίνεται, ότι ο συνδυασμός των δύο μεθόδων στους εκπαιδευτικούς που ήδη είχαν μία προηγούμενη εμπειρία με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τους βοήθησε περισσότερο στο να αντιμετωπίσουν αυτήν την κατάσταση σαν μια πρόκληση και να βρίσκουν συνεχώς τρόπους προκειμένου να μην σταματήσει η διαδικασία της μάθησης.

Στατιστικώς σημαντική διαφορά βρέθηκε και στην ομάδα των εκπαιδευτικών που δεν είχε προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Αυτή τη φορά η διαφορά βρισκόταν στη δήλωση “Θεωρώ ότι θα μπορώ να χρησιμοποιήσω στο μέλλον τα εργαλεία της τηλεεκπαίδευσης σε παρόμοιες καταστάσεις” ( $U=259,500$ ,  $p=0,002$ ). Η στατιστικώς σημαντική διαφορά βρισκόταν και πάλι υπέρ των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν συνδυασμό των δύο μεθόδων, οι οποίοι και είχαν μεγαλύτερες τιμές ως προς αυτή τη δήλωση.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα μπορεί να σχολιαστεί, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που προτίμησαν να υλοποιήσουν συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, ανεξαρτήτως της προηγούμενης εμπειρίας τους ή μη με την εξ αποστάσεως διδασκαλία, ήταν και αυτοί που αισθάνθηκαν περισσότερο αποτελεσματικοί μέσα από αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας.

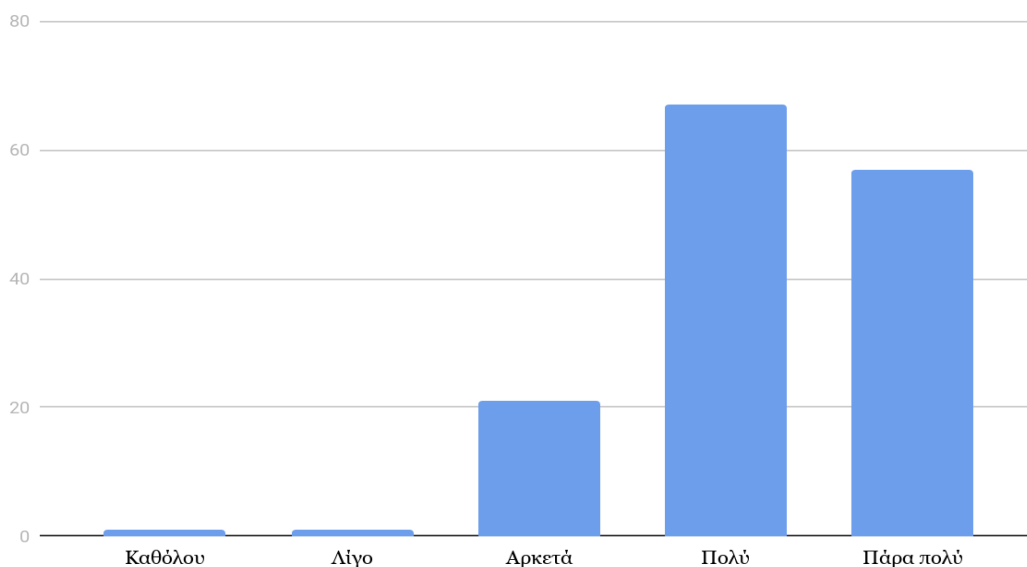
### 6.2.3 Αναλύσεις τρίτου ερευνητικού ερωτήματος

Σε αυτήν την ενότητα θα γίνει αναλυτική παρουσίαση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος σχετικά με τις απόψεις τους που αφορούν τον προσδιορισμό του επαγγελματισμού τους. Ακολουθούν γραφήματα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε επίπεδο επαγγελματισμού της κλίμακας ξεχωριστά.

#### Συνεργασία με συναδέλφους

Ερώτημα 1: “Ως εκπαιδευτικός σέβομαι τις επαγγελματικές ικανότητες των συναδέλφων μου.”

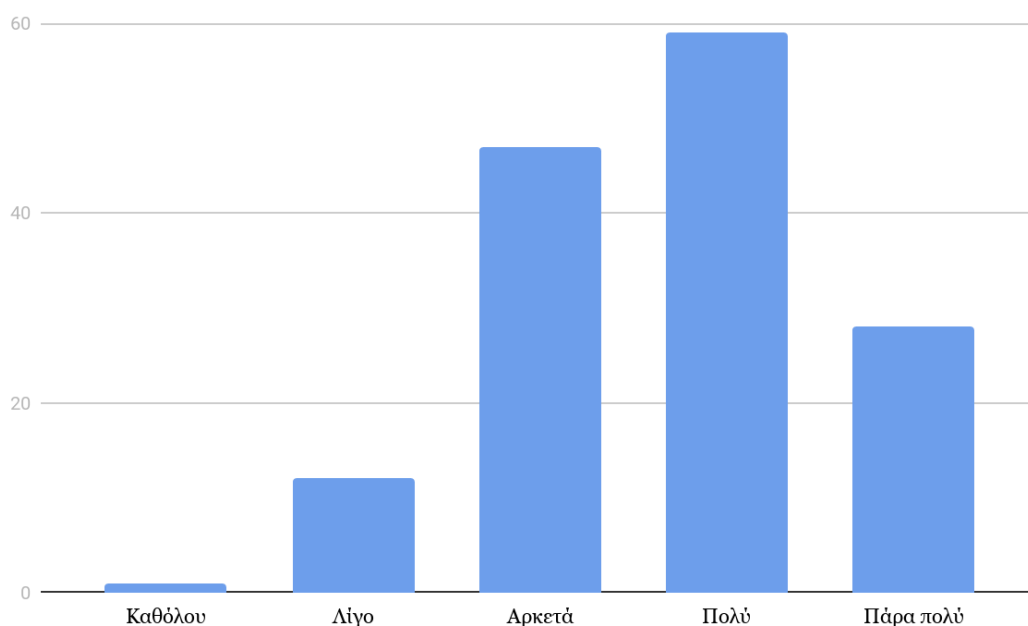
Η συγκεκριμένη διάσταση σε αυτό το επίπεδο επαγγελματισμού συνδέεται με τη στάση κάθε εκπαιδευτικού απέναντι στις επαγγελματικές ικανότητες των συναδέλφων του. Από τα αποτελέσματα των απαντήσεων φαίνεται, ότι η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί πολύ με αυτή τη δήλωση (45,6%, n=67) και εξίσου υψηλό ήταν και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν πάρα πολύ (38,8%, n=57). Οι εκπαιδευτικοί που είναι σε μια ενδιάμεση κατάσταση αποτελούν ένα μικρό ποσοστό (14,3%, n=21) ενώ υπάρχει ένας εκπαιδευτικός που συμφωνεί λίγο (0,7%, n=1) και ένας που δε συμφωνεί καθόλου με αυτήν τη δήλωση (0,7%, n=1).



**Γράφημα 6.19** Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.1 της Κλίμακας Επαγγελματισμού

Ερώτημα 2: “Μεταξύ της επαγγελματικής ομάδας υπάρχει αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη”.

Η δεύτερη δήλωση για το επίπεδο επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με τη συναδελφική τους συνεργασία, αναφέρεται στην αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους λειτουργώντας σαν μια ομάδα. Η επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων έδειξε ότι η πλειοψηφία συμφωνεί πολύ με αυτή τη δήλωση (40,1%, n=59), όπως επίσης είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί που κρατάνε μια πιο ενδιάμεση στάση (32%, n=47). Σχετικά μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνεί πάρα πολύ (19%, n=28), ελάχιστοι συμφωνούν λίγο (8,2%, n=12) και υπάρχει ένας εκπαιδευτικός που δε συμφωνεί καθόλου (0,7%, n=1).

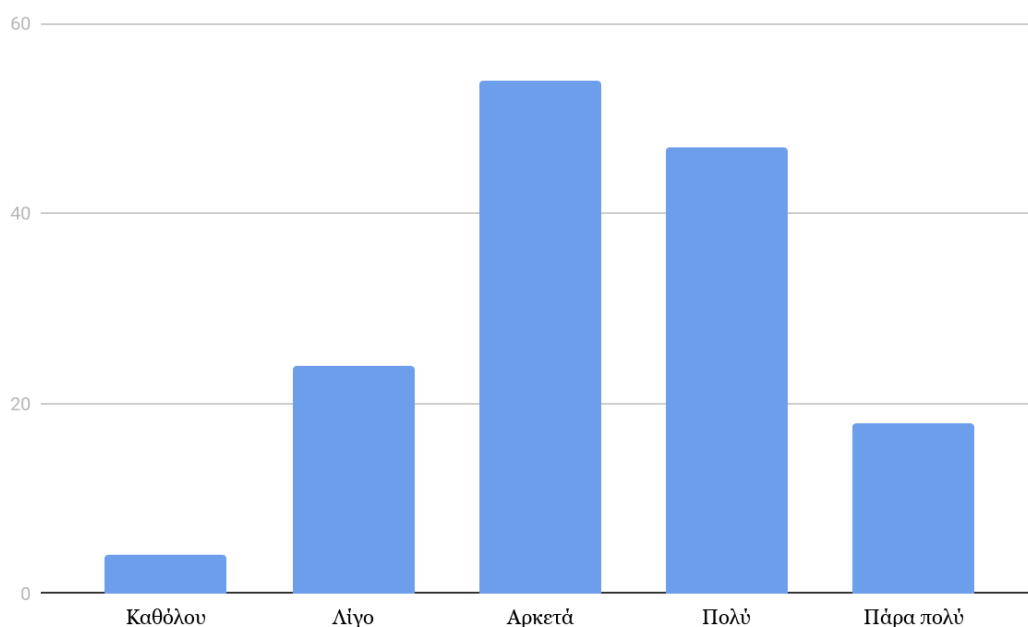


**Γράφημα 6.20** Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.2 της Κλίμακας Επαγγελματισμού  
**Επαγγελματική εξέλιξη**

Ερώτημα 6: “Κάνω καινοτόμες προτάσεις για τη βελτίωση της συνολικής ποιότητας της σχολικής μονάδας”.

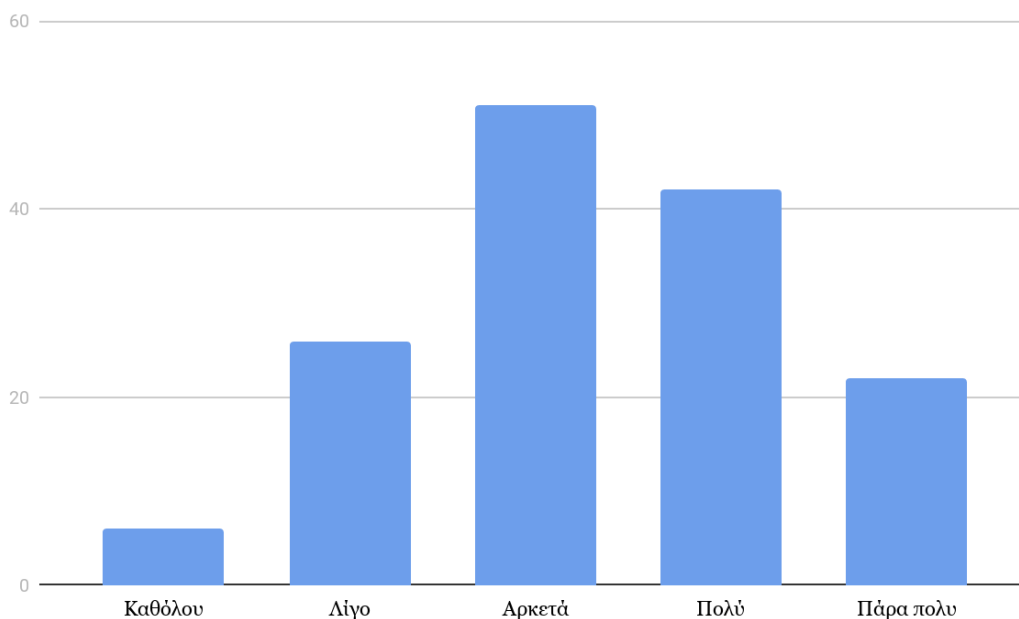
Το επόμενο επίπεδο επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την επαγγελματική τους εξέλιξη. Το πρώτο ερώτημα του επιπέδου αφορά τις καινοτόμες προτάσεις που κάνει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να βελτιωθεί η συνολική ποιότητα της σχολικής μονάδας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί αρκετά

με αυτή τη δήλωση (36,7%, n=54) και αρκετοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν πολύ (32%, n=47). Ακολουθούν όσοι συμφωνούν λίγο (16,3%, n=24) και όσοι συμφωνούν πάρα πολύ (12,2%, n=18). Υπάρχουν και τέσσερα άτομα που δεν συμφωνούν καθόλου (2,7%, n=4).



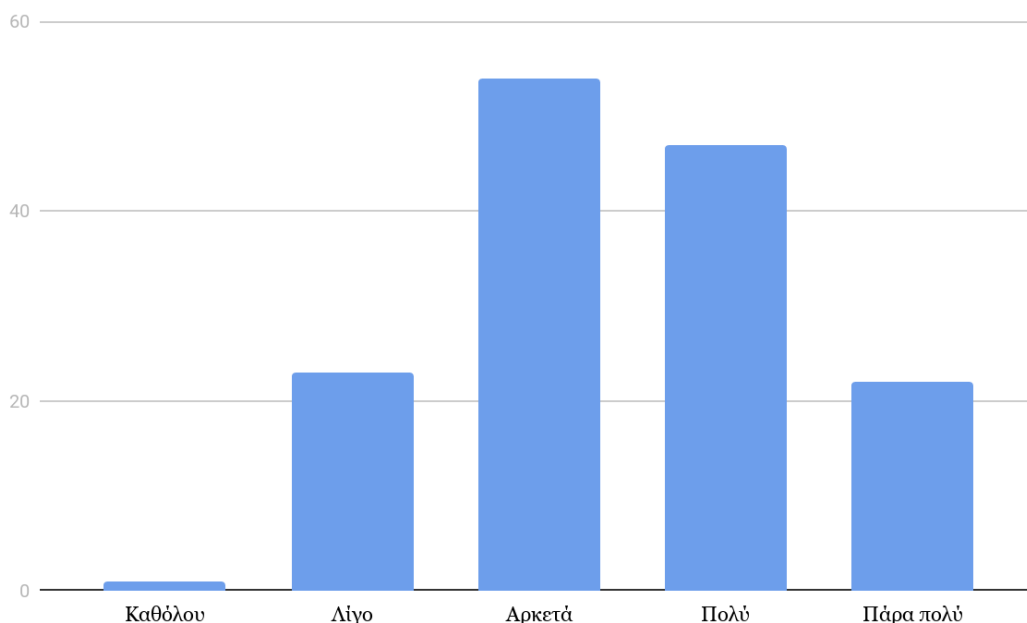
**Γράφημα 6.21** Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.6 της Κλίμακας Επαγγελματισμού  
Ερώτημα 9: “Συμμετέχω ενεργά σε συνεργατικές έρευνες για την αναζήτηση νέων βελτιωμένων μεθόδων διδασκαλίας”.

Σε αυτό το ερώτημα η ανάλυση των απαντήσεων έδειξε, ότι η πλειοψηφία και πάλι συμφωνεί αρκετά (34,7%, n=51) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν πολύ (28,6%, n=42). Αρκετά κοντά μεταξύ τους είναι όσοι συμφωνούν λίγο (17,7%, n=26) και όσοι συμφωνούν πάρα πολύ (15%, n=22). Λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν (4,1%, n=6).



**Γράφημα 6.22** Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.9 της Κλίμακας Επαγγελματισμού  
Ερώτημα 10: “Αναζητώ συνεχώς νέες εκπαιδευτικές μεθόδους”.

Για άλλη μια φορά η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βρίσκεται κάπου στη μέση και συμφωνεί αρκετά με το ερώτημα (36,7%, n=54). Οι συμμετέχοντες που συμφωνούν πολύ έχουν το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό (32%, n=47). Εξίσου κοντά βρίσκονται στις απαντήσεις τους και πάλι όσοι συμφωνούν λίγο (15,6%, n=23) και όσοι συμφωνούν πάρα πολύ (15%, n=22). Υπήρχε ένας μόνο συμμετέχων που δεν συμφωνεί καθόλου (0,7%).

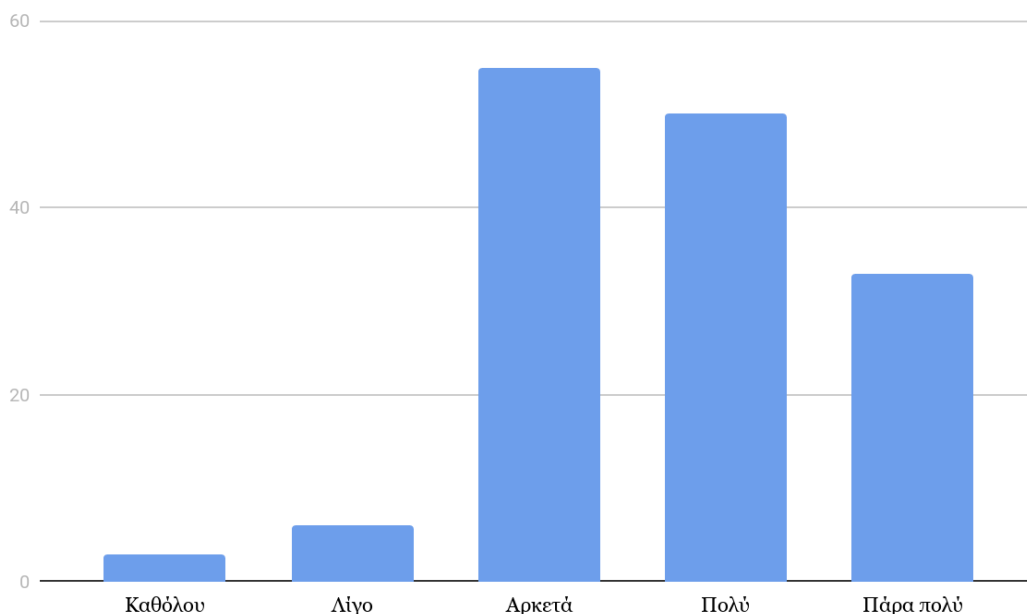


**Γράφημα 6.23** Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.10 της Κλίμακας Επαγγελματισμού  
**Ενασχόληση με το επάγγελμα**

Ερώτημα 3: “Σχεδόν πάντα εκφράζω την επαγγελματική μου κρίση σχετικά με όλα τα θέματα της σχολικής μονάδας”.

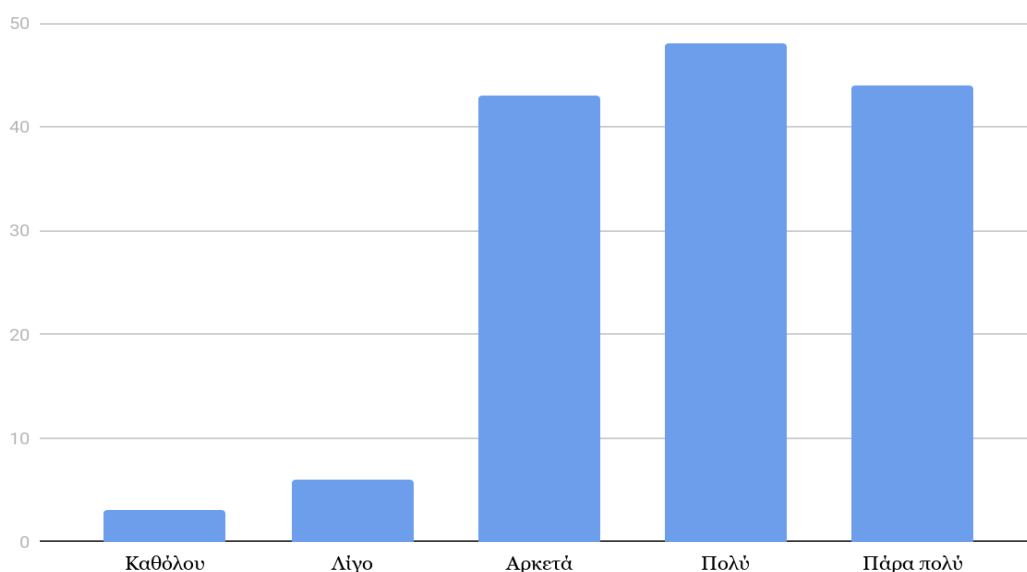
Το επόμενο επίπεδο επαγγελματισμού είναι η ενασχόληση με το επάγγελμα. Εδώ το ερώτημα σχετίζεται με την έκφραση της επαγγελματικής κρίσης του εκπαιδευτικού. Από τις απαντήσεις τους δείγματος φάνηκε, ότι η πλειοψηφία συμφωνεί αρκετά (37,4%, n=55) και υπάρχουν πολλοί συμμετέχοντες που συμφωνούν πολύ (34%, n=50). Στη συνέχεια βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν πάρα πολύ (22,4%, n=33), ενώ ελάχιστοι είναι που συμφωνούν λίγο (4,1%, n=6) ή καθόλου(2%, n=3).





**Γράφημα 6.24** Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.3 της Κλίμακας Επαγγελματισμού  
Ερώτημα 7: “Προσφέρω τη βοήθειά μου στους μαθητές κατά τη διάρκεια του προσωπικού μου χρόνου”.

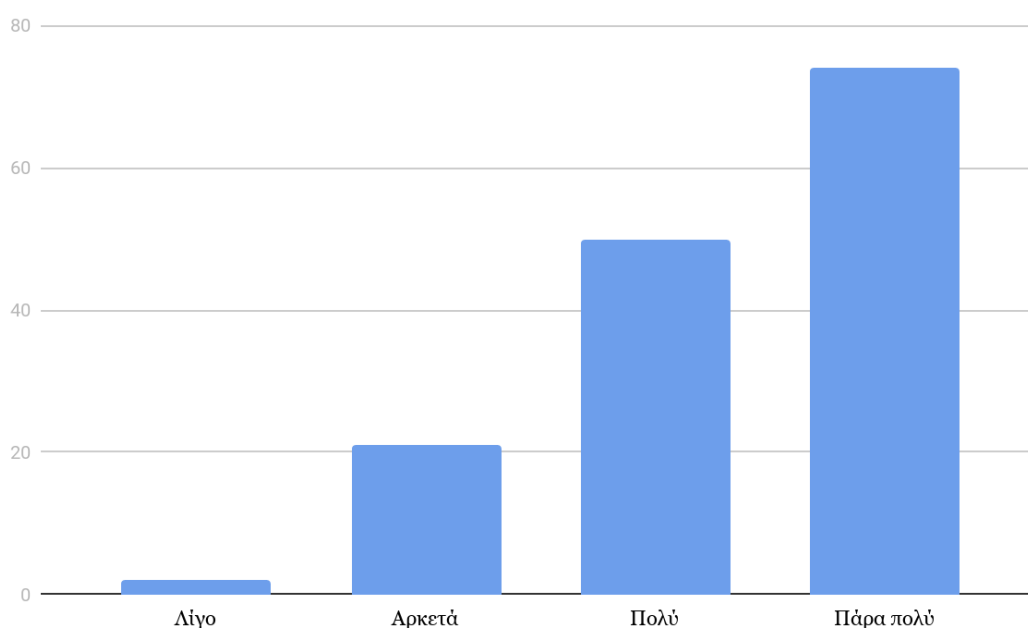
Σε αυτή τη δήλωση η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί πολύ (32,7%, n=48). Αρκετά κοντά, όμως, βρίσκονται και όσοι συμφωνούν πάρα πολύ (29,9%, n=44) ή αρκετά (29,3%, n=43). Εννιά συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμφωνούν λίγο (6,1%) και τρεις ότι δε συμφωνούν καθόλου (2%).



**Γράφημα 6.25** Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.7 της Κλίμακας Επαγγελματισμού

Ερώτημα 8: “Είμαι συνεπής ως προς την ώρα που ξεκινά το μάθημα και αξιοποιώ τον διδακτικό χρόνο αποδοτικά”.

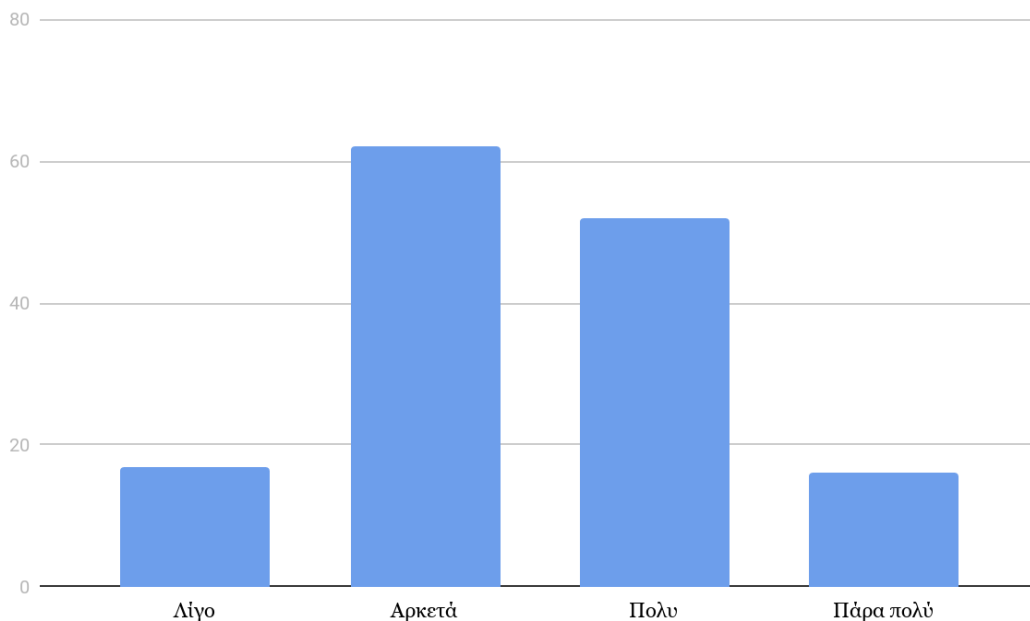
Σχετικά με τη συγκεκριμένη δήλωση, η ανάλυση των απαντήσεων έδειξε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί πάρα πολύ (50,3%, n=74). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμφωνούν πολύ (34%, n=50), όσοι συμφωνούν αρκετά (14,3%, n=21) και όσοι συμφωνούν λίγο (1,4%, n=2). Σε αυτή τη δήλωση δεν υπήρχε κανένας εκπαιδευτικός που να απάντησε ότι δεν συμφωνεί.



**Γράφημα 6.26** Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.8 της Κλίμακας Επαγγελματισμού  
**Υψηλές προσδοκίες**

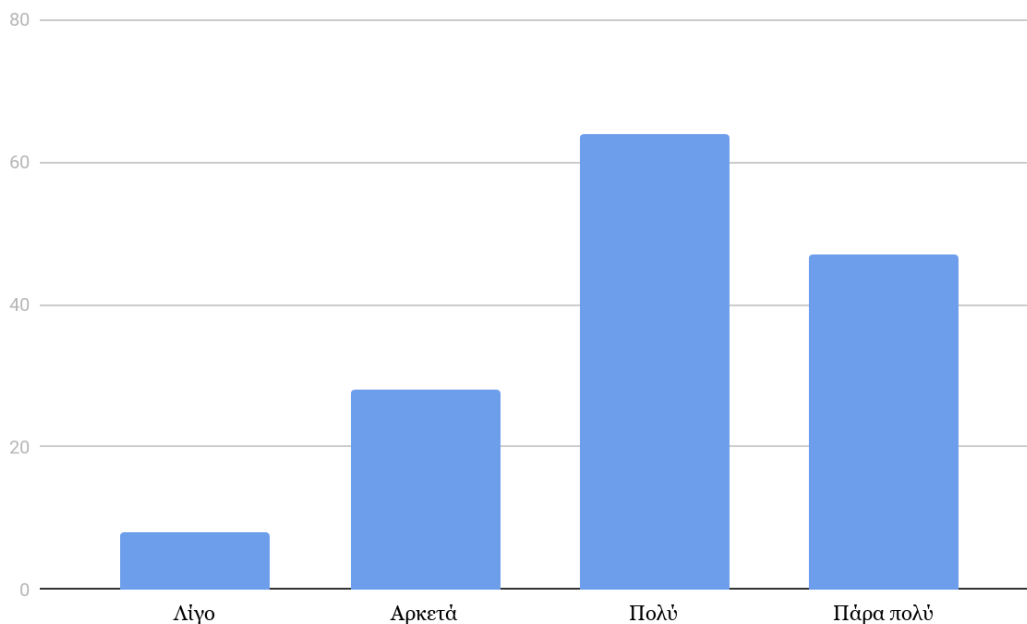
Ερώτημα 12: “Οι συνάδελφοί μου κι εγώ διατηρούμε υψηλά επίπεδα ως προς τις πρακτικές που χρησιμοποιούμε”.

Το συγκεκριμένο επίπεδο επαγγελματισμού σχετίζεται με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και το πόσο υψηλές είναι. Στο ερώτημα αυτό κρίνεται το υψηλό επίπεδο των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν αρκετά (42,2%, n=62), αρκετοί ήταν όσοι συμφώνησαν πολύ (35,4%, n=52), ενώ λιγότεροι συμφώνησαν λίγο (11,6%, n=17) ή πάρα πολύ (10,9%, n=16). Δεν υπήρχε κάποιος που να μην συμφώνησε καθόλου.



**Γράφημα 6.27** Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.12 της Κλίμακας Επαγγελματισμού  
Ερώτημα 13: *“Οι συνάδελφοί μου κι εγώ διατηρούμε υψηλά επίπεδα ηθικών αξιών”*.

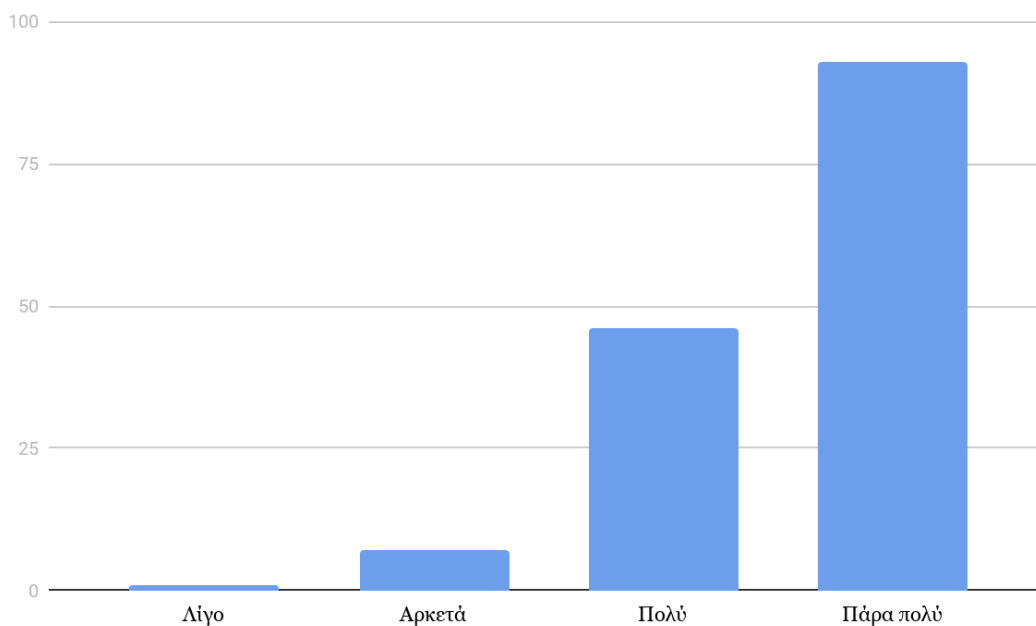
Όσον αφορά τις ηθικές αξίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η ανάλυση των απαντήσεων τους έδειξε, ότι η πλειοψηφία συμφώνησε πολύ σε αυτή τη δήλωση (43,5%, n=64) και το αμέσως επόμενο υψηλό ποσοστό των απαντήσεων έχουν όσοι συμφώνησαν πάρα πολύ (32%, n=47). Λίγοι ήταν αυτοί που συμφώνησαν αρκετά (19%, n=28) και ακόμα λιγότεροι όσοι συμφώνησαν λίγο (5,4%, n=8). Δεν υπήρχε κανένας που να έδωσε την απάντηση καθόλου.



**Γράφημα 6.28 Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.13 της Κλίμακας Επαγγελματισμού  
Αφοσίωση στις ανάγκες των μαθητών**

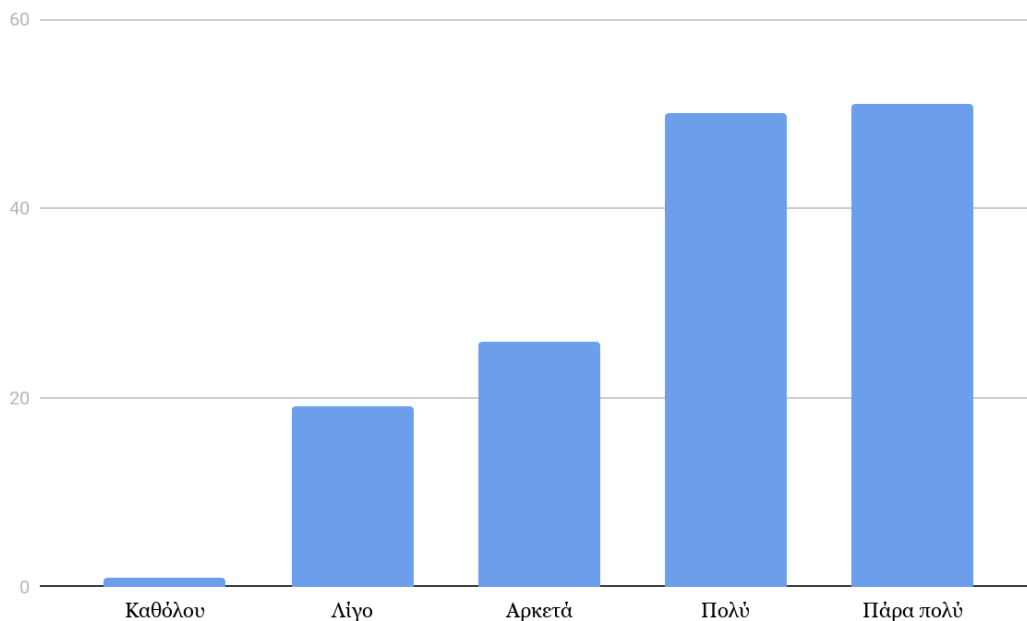
Ερώτημα 4: “*Θεωρώ ότι δέσμευσή μου ως εκπαιδευτικός είναι να προσφέρω τη βοήθειά μου στους μαθητές μου*”.

Το τελευταίο επίπεδο επαγγελματισμού της κλίμακας σχετίζεται με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των μαθητών. Στην πρώτη δήλωση αυτού του επιπέδου, η ανάλυση των απαντήσεων έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας συμφωνεί πάρα πολύ (63,3%, n=93). Στη συνέχεια ακολουθούν όσοι συμφωνούν πολύ (31,3%, n=46) και ένα ελάχιστο ποσοστό συμφωνεί αρκετά (4,8%, n=7) ή λίγο (0,7%, n=4). Παρατηρείται και σε αυτήν τη δήλωση ότι δεν υπήρχε κάποιος εκπαιδευτικός που να έδωσε την απάντηση καθόλου.



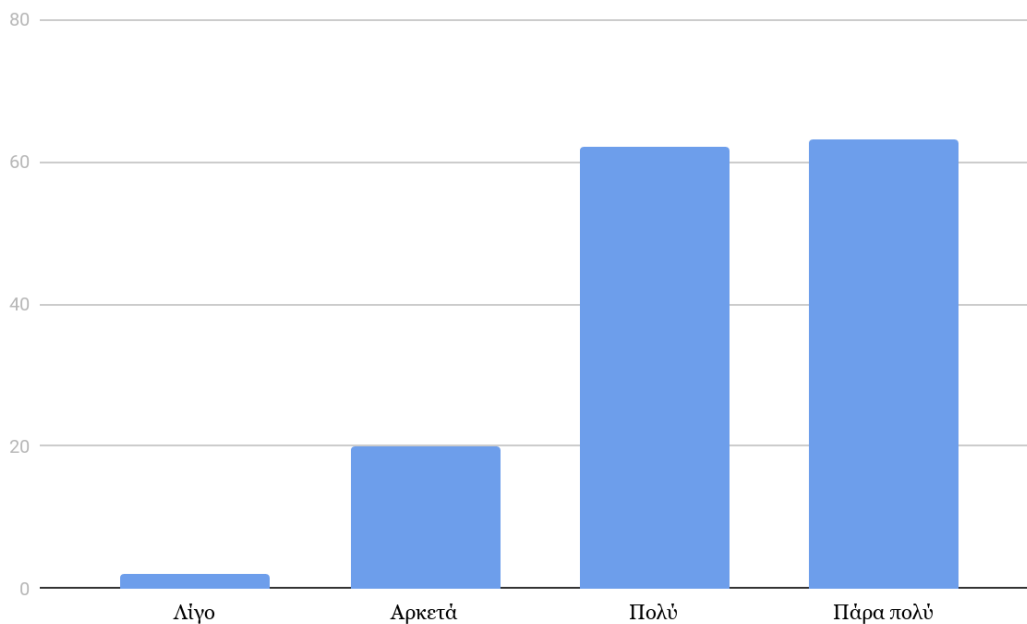
**Γράφημα 6.29** Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.4 της Κλίμακας Επαγγελματισμού  
 Ερώτημα 5: *“Είναι ιδιαίτερα σήνηθες να ξεπερνώ την καθιερωμένη διδακτική ύλη διδάσκοντας κι επιπλέον πράγματα στους μαθητές μου”*.

Σε αυτή τη δήλωση η πλειοψηφία των απαντήσεων είναι σχεδόν μοιρασμένη. Με ένα άτομο περισσότερο είναι όσοι συμφωνούν πάρα πολύ (34,7%, n=51) και ακολουθούν όσοι συμφωνούν πολύ (34%, n=50). Αρκετά κοντά μεταξύ τους είναι και οι συμμετέχοντες που συμφωνούν αρκετά (17,7%, n=26) και όσοι συμφωνούν λίγο (12,9%, n=19). Σε αυτήν τη δήλωση υπήρχε ένα άτομο το οποίο δε συμφώνησε καθόλου (0,7%).



**Γράφημα 6.30** Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.5 της Κλίμακας Επαγγελματισμού  
 Ερώτημα 11: “Δίνω προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών κι έπειτα στους γραφειοκρατικούς κανόνες” .

Με αυτή τη δήλωση κλείνει και το τελευταίο επίπεδο επαγγελματισμού της κλίμακας. Αφορά το γεγονός ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν προτεραιότητα μπροστά στους γραφειοκρατικούς κανόνες. Με πολύ μικρή διαφορά και σε αυτή τη δήλωση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι συμφωνεί πάρα πολύ (42,9%, n=63) και ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι συμφωνούν πολύ (42,2%, n=62). Λίγοι απάντησαν ότι συμφωνούν αρκετά (13,6%, n=20) και μόνο δύο άτομα ότι συμφωνούν λίγο (1,4%). Κανένας εκπαιδευτικός της έρευνας δεν έδωσε την απάντηση καθόλου.



**Γράφημα 6.31** Συχνότητα απαντήσεων στο Ερ.11 της Κλίμακας Επαγγελματισμού

#### 6.2.4 Αναλύσεις τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος

Το τελευταίο ερώτημα της παρούσας έρευνας, έχει ως σκοπό να ερευνήσει την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της καινοτομίας των εκπαιδευτικών και του επαγγελματισμού τους. Ως εκ τούτου υπολογίστηκε ο μη-παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman's  $\rho$ . Οι συσχετίσεις ήταν ανάμεσα στην ερώτηση 6 του ερωτηματολογίου (“Θεωρείτε πως είστε ανοιχτοί σε νέες ιδέες και πρακτικές;”) και στην ερώτηση 18, που είναι τα ερωτήματα της κλίμακας επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

Από την ανάλυση συσχετίσεων που έγινε, βρέθηκε, ότι η ερώτηση 6 έχει θετική συσχέτιση με την πλειοψηφία των ερωτημάτων στην κλίμακα επαγγελματισμού. Αναλυτικότερα, μεταξύ της ερώτησης 6, στο πόσο δηλαδή θετικοί και ανοιχτοί είναι σε νέες ιδέες και πρακτικές, και στο ερώτημα 18.a (“Ως εκπαιδευτικός σέβομαι τις επαγγελματικές ικανότητες των συναδέλφων μου”) βρέθηκε στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση ( $\rho_s = .281, p = .001$ ). Η ερώτηση 6 σχετίζεται θετικά ( $\rho_s = .282, p = .001$ ) και με το ερώτημα 18.c (“Σχεδόν πάντα εκφράζω την επαγγελματική μου κρίση σχετικά με όλα τα θέματα της σχολικής μονάδας”). Το ερώτημα 18.e (“Είναι ιδιαίτερα σύνηθες να ξεπερνώ την καθιερωμένη διδακτική ύλη διδάσκοντας κι επιπλέον πράγματα στους μαθητές μου”) σχετίζεται εξίσου θετικά με τη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών για νέες πρακτικές και ιδέες ( $\rho_s = .317, p = .000$ ). Θετική συσχέτιση ( $\rho_s = .456, p = .000$ ) μεταξύ ερωτήματος 6 και 18.f (“Κάνω καινοτόμες προτάσεις για τη βελτίωση της

συνολικής ποιότητας της σχολικής μονάδας”). Τα υπόλοιπα ερωτήματα που έχουν εξίσου στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση με την ερώτηση 6 και κατ’ επέκταση με το πόσο οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι ανοιχτοί σε καινοτόμες ιδέες και πρακτικές είναι τα εξής: 18.g (“Προσφέρω τη βοήθειά μου στους μαθητές κατά τη διάρκεια του προσωπικού μου χρόνου”,  $rs = .386, p = .000$ ), 18.h (“Είμαι συνεπής ως προς την ώρα που ξεκινά το μάθημα και αξιοποιώ τον διδακτικό χρόνο αποδοτικά”,  $rs = .185, p = .025$ ), 18.i (“Συμμετέχω ενεργά σε συνεργατικές έρευνες για την αναζήτηση νέων βελτιωμένων μεθόδων διδασκαλίας”,  $rs = .437, p = .000$ ), 18.j (“Αναζητώ συνεχώς νέες εκπαιδευτικές μεθόδους”,  $rs = .460, p = .000$ ), 18.k (“Δίνω προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών κι έπειτα στους γραφειοκρατικούς κανόνες”,  $rs = .223, p = .007$ ), 18.l (“Οι συνάδελφοί μου κι εγώ διατηρούμε υψηλά επίπεδα ως προς τις πρακτικές που χρησιμοποιούμε”,  $rs = .269, p = .001$ ) και 18.m (“Οι συνάδελφοί μου κι εγώ διατηρούμε υψηλά επίπεδα ηθικών αξιών”,  $rs = .185, p = .025$ ).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι υπάρχει έντονη συσχέτιση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών της έρευνας και της δεκτικότητάς τους απέναντι σε νέες ιδέες και πρακτικές. Αυτό σημαίνει, ότι είτε υπάρχουν χαμηλές τιμές στην μία ερώτηση, άρα χαμηλές τιμές και στην άλλη, είτε υψηλές τιμές απαντήσεων και στις δύο, χωρίς να υπάρχει σχέση αιτίας-αιτιατού μεταξύ τους.



## **7<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ, ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά στα κυριότερα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πρωτογενή έρευνα και θα ακολουθήσουν προτάσεις τόσο για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών όσο και για μελλοντική έρευνα.

### **7.1 Συμπεράσματα**

#### **7.1.1 Συμπεράσματα από την ανάλυση των χαρακτηριστικών του δείγματος**

Στην έρευνα συμμετείχαν 147 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 66 ήταν άνδρες και οι 81 ήταν γυναίκες. Φαίνεται πως υπάρχει μεγαλύτερη εκπροσώπηση του γυναικείου φύλου στις σχολικές μονάδες, γεγονός που πιστοποιείται και από προηγούμενες έρευνες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Θεοδωρόπουλος, 2019, Παπαδοπούλου, 2019) που αποτυπώνουν την κατάσταση στα σημερινά σχολεία.

Αξιοσημείωτη παρατήρηση είναι πως σχεδόν το 94% του δείγματος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Καρδίτσας έχει ηλικία άνω των 41 ετών και μόνο το 6% περίπου είναι κάτω των 30 ετών. Από αυτούς μόνο το 3,4% είναι αναπληρωτές και μόνο ένας ωρομίσθιος (0,7%). Τα στοιχεία αυτά φανερώνουν αφενός τη γήρανση του εκπαιδευτικού προσωπικού και αφετέρου την απουσία διορισμών εξαιτίας της μνημονιακής πολιτικής (συρρίκνωση του δημόσιου σχολείου λόγω συγχωνεύσεων τάξεων, τομέων, ειδικοτήτων στα ΕΠΑΛ, συγχωνεύσεων σχολείων, αύξησης του ωραρίου κ.λπ.) αλλά και της μείωσης του δυναμικού των μαθητών. Ο Μπούρδαλας (2018) τονίζει ότι «κάθε σχολικό έτος αυξάνει ο μέσος όρος ηλικίας των μονίμων και αναπληρωτών σχεδόν κατά ένα έτος κάθε χρόνο» και ο Ντούλας (2016), καταγράφοντας τη μέση ηλικία των καθηγητών στην Ευρώπη με βάση τα επίσημα στοιχεία της Eurostat δηλώνει ότι η Ελλάδα κινδυνεύει να περάσει στην τελευταία θέση της κλίμακας.

Τελευταίο συμπέρασμα που προκύπτει από τα χαρακτηριστικά του δείγματος είναι η επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναβαθμιστούν μορφωτικά και επαγγελματικά αποκτώντας ένα μεταπτυχιακό τίτλο. Συγκεκριμένα, το 24,5% των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο, ποσοστό μεγαλύτερο σε σχέση με το αντίστοιχο της σχετικά πρόσφατης έρευνας του Ψαρά (2016). Πρόκειται για ένα καίριο βήμα στη σχολική πραγματικότητα καθώς οι σύγχρονες εξελίξεις επιβάλλουν

τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την ανανέωση, τη στροφή στην καινοτομία. Ένας τρόπος, λοιπόν, να οδηγηθούμε σ' αυτή την κατεύθυνση είναι η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, που αποτελούν βασικές παραμέτρους του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Παπαδοπούλου, 2019, Φωτοπούλου, 2013). Θετική εξέλιξη, προς επίρρωση αυτής της άποψης, αποτελεί και η σχέση με τις ΤΠΕ, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών έχει επιμορφωθεί σε επίπεδο Α σε ποσοστό 46,6% και σε επίπεδο Β1 και Β2 σε 54,4% ακολουθώντας τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2020) για ευρύτερη ψηφιακή κατάρτιση και εκσυγχρονισμό και στο χώρο της εκπαίδευσης.

### ***7.1.2 Συμπεράσματα από το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα***

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με την έννοια της καινοτομίας, παρατηρείται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν προς τον ορισμό που έχει δοθεί από τον Ματσαγγούρα (2011). Το περιεχόμενό της, δηλαδή, αφορά παρεμβάσεις που βασίζονται σε πρωτοπόρες παιδαγωγικές αρχές με στόχο την πραγματοποίηση αλλαγών στη γενικότερη σχολική κουλτούρα. Επόμενη σε κατάταξη με μικρή διαφορά και παρεμφερής νοηματικά είναι θέση της Δακοπούλου (2008) ότι η καινοτομία με τις νεωτερικές της πρακτικές και τη χρησιμοποίηση νέων μεθόδων αποβλέπει στη βελτίωση σχολείου. Οι δύο απόψεις φανερώνουν τη φιλοσοφική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών του Ν. Καρδίτσας για την καινοτομία, προς την κριτική θεωρία, σύμφωνα με την οποία η παιδεία αναδομεί την κοινωνία και παράλληλα χειραφετεί το μαθητή με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Βούλγαρης και Ματσαγγούρας, 2005). Στο ίδιο πλαίσιο της κριτικής θεωρίας κινούνται οι απαντήσεις για το σκοπό της καινοτομίας, σύμφωνα με τον οποίο ενδυναμώνει η κριτική σκέψη του μαθητή και παρέχεται η δυνατότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης πιθανών μελλοντικών προβλημάτων (Rahmat, 2020, Λιόση, 2018). Οι εκπαιδευτικοί, ακολουθώντας τον προσανατολισμό του Νέου Σχολείου, εστιάζουν σε μαθητοκεντρικές διαδικασίες, που προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη, την ενεργό συμμετοχή στην απόκτηση της γνώσης και τη μετάβαση στη μεταγνώση, δεξιότητες απαραίτητες στον 21ο αιώνα.

Οι εκπαιδευτικοί εισάγουν καινοτομίες στα σχολεία γιατί εκτιμούν ότι προσφέρουν κυρίως παιδαγωγικά οφέλη στους μαθητές, άποψη που επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά (Ματσαγγούρας, 2011) και ερευνητικά (Κωστής και Τζιμογιάννης, 2018, Λιόση, 2018). Ωστόσο, και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος αξιολογήθηκαν θετικά. Αποτελεσματικότερες καινοτομίες

θεωρούνται εκείνες που επιφέρουν αλλαγές σε μικρή μεν κλίμακα, αλλά βελτιώνουν την ποιότητα της σχολικής κοινότητας. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Fullan (1991, όπως αναφέρεται στον Ράπτη, 2006) «...δε νοείται αποδοτική εκπαιδευτική αλλαγή χωρίς βελτίωση του εργασιακού βίου των εκπαιδευτικών». Αξιολογήθηκαν θετικά και οι αλλαγές που προωθούνται από την εκπαιδευτική μονάδα που διαθέτει ένα βαθμό αυτονομίας, γεγονός που φανερώνει την αντίθεσή τους με το μοντέλο του συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης στην Ελλάδα. Ως καινοτομίες χαρακτηρίζονται με διαφορά οι Νέες μέθοδοι διδασκαλίας, συμφωνώντας με την έρευνα του Θεοδωρόπουλου (2019) και ακολουθεί η Ρομποτική και τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Οι προτιμήσεις συνάδουν με τον ανανεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια, τον τεχνολογικό προσανατολισμό και την προβολή της ευρωπαϊκής διάστασής της.

Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, θεωρούν ότι είναι αρκετά έως πολύ ανοιχτοί σε νέες ιδέες και πρακτικές, εύρημα σύμφωνο με προγενέστερες έρευνες (Coklar, 2012, Ξαφάκος κ.ά., 2018). Συνάδει, επίσης, με τα αποτελέσματα της έρευνας της Βρόντου (2020), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετική πρόθεση για υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και διδακτικών πρακτικών. Και βιβλιογραφικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται οι κύριοι συντελεστές της αλλαγής (Day, 1999). Ωστόσο, η έρευνα των Πόθου και Αλεξανδρόπουλου (2018) καταλήγει στο συμπέρασμα πως ενώ στη δημόσια εκπαίδευση υλοποιούνται αρκετά συχνά καινοτόμες δράσεις, άλλοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν πρόθυμα και άλλοι κατόπιν πειθούς. Οι γυναίκες, σε σχέση με τους άνδρες, όταν πρόκειται για καινοτομίες, θεωρούν σημαντικό κριτήριο εισαγωγής τους τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Αν και οι άνδρες του δείγματος προτιμούν περισσότερο τη βιοματική και διεπιστημονική μέθοδο, συνολικά αξιοποιείται κυρίως η Ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η οποία απομακρύνει από την ατομική διαδικασία στη μάθηση, διασφαλίζει την κοινωνικοποίηση και τη συνεργασία και διαμορφώνει μαθητές με κρίση και δημοκρατικές αρχές (Ματσαγγούρας, 2000, 2011, Κυριακώδη και Τζιμογιάννης, 2015).

Επίσης, υλοποιούν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα προκειμένου να ανταποκριθούν στις αυξημένες οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές απαιτήσεις της εποχής (Σπυροπούλου κ.ά., 2007, Ψαράς, 2016). Παράλληλα, με τη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκές δράσεις καθίστανται πιο αποτελεσματικοί κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου καθώς διευρύνουν τις γνώσεις τους, ανανεώνουν τις δεξιότητές

τους και αποκτούν εμπειρία σε διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους. Κατ' επέκταση η απόκτηση πρόσθετων προσόντων και η προώθηση των βέλτιστων πρακτικών ενισχύει τον επαγγελματισμό τους σύμφωνα, άλλωστε, με την κατεύθυνση και τις οδηγίες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αναφορικά με τις δεξιότητες που οφείλουν να έχουν για να είναι ικανοί να ανταποκριθούν επιτυχώς στην εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών τον υψηλότερο βαθμό συγκέντρωσαν οι επικοινωνιακές, ακολουθούν οι θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις που σχετίζονται με την καινοτομία και τρίτες στη σειρά είναι οι εμπειρίες στην καινοτομία. Τελευταίες στην κατάταξη, αλλά πρώτη επιλογή των ανδρών του δείγματος, είναι οι διοικητικές ικανότητες. Η έρευνα της Λιόση (2018) διαφοροποιείται μόνο όσον αφορά την πρώτη επιλογή προτάσσοντας τις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις. Το κυριότερο κριτήριο εισαγωγής καινοτομιών στη σχολική μονάδα είναι να συμφωνεί εν πρώτοις με τις αξίες και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και ακολούθως με τις ανάγκες του σχολείου (αντίστροφα στη Λιόση, 2018). Η εισαγωγή καινοτομιών, επομένως, ορίζεται από την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών με στόχο τη διαχείριση των σχολικών αναγκών και δεν εκπορεύεται από τις προτάσεις των θεσμικών οργάνων (συμβούλου, διευθυντή) ή της κεντρικής εξουσίας. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι ωθούνται στην αλλαγή επειδή νιώθουν εσωτερική ικανοποίηση περισσότερο παρά για επαγγελματική ανέλιξη και απόκτηση κύρους (Θεοδωρόπουλος, 2019, Λιόση, 2018).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ικανοποιείται σε μεγάλο βαθμό από την υιοθέτηση καινοτομιών. Η μεγαλύτερη ευχαρίστηση προέρχεται από την επαφή και συνεργασία με τους μαθητές (Λιόση, 2018) και κατόπιν με την εμπειρία που αποκομίζουν και τη συνεργασία με τους συναδέλφους. Το εύρημα αυτό εξηγείται από επικοινωνιακούς λόγους που προτάσσουν οι εκπαιδευτικοί. Η απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών τροφοδοτεί το ενδιαφέρον για καινοτομίες. Παράλληλα, τόσο η εσωτερική ικανοποίηση και ευχαρίστηση (Gorozidis and Papaioannou, 2016) όσο και η ανάγκη διοχέτευσης της δημιουργικότητας ωθούν σε καινοτόμες δράσεις. Η αυτονομία δράσης κινητοποιεί τις εκπαιδευτικές δυνάμεις προς καινοτόμες ιδέες (Ζαζάνη, 2014, Ζουγανέλη, 2014). Η επαγγελματική αναβάθμιση και εξέλιξη δεν φαίνεται να αποτελεί βασικό κίνητρο που σχετίζεται με την εφαρμογή καινοτομιών, εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα του Θεοδωρόπουλου (2019). Τέλος, ως σημαντικότερο κριτήριο εισαγωγής καινοτομιών αναδείχτηκε η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Κολέζα,

2009, Λιόση, 2018). Η ανταπόκριση του σχολείου στις σύγχρονες απαιτήσεις και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ακολουθούν στη σειρά προτίμησης.

Επομένως, παρά τη διαφοροποίησή τους με την πολιτική του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος που περιορίζει την αυτονομία δράσης, οι εκπαιδευτικοί με κίνητρο κυρίως την εσωτερική ικανοποίησή τους και την επίτευξη παιδαγωγικού οφέλους επιχειρούν την εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες. Εφαρμόζουν νέες διδασκαλίες και προγράμματα επιφέροντας αλλαγή αντιλήψεων στη σχολική κουλτούρα, ανανέωση και απομάκρυνση από αγκυλώσεις και παρωχημένες νοοτροπίες. Αποβλέπουν στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων μαθητών, προικισμένων με τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και επιδιώκουν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και στην Ευρώπη.

### ***7.1.3 Συμπεράσματα από το 2ο ερευνητικό ερώτημα***

Κατά την εξέταση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία παρατηρείται ότι στο 51% του δείγματος ήταν γνωστά τα εργαλεία ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς τα είχαν χρησιμοποιήσει στο παρελθόν. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (72,1%) κατά τη διάρκεια της πανδημίας του ιού Covid – 19 ανταποκρίθηκε στις περιστάσεις πραγματοποιώντας συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας η εξ αποστάσεως διδασκαλία επέδρασε θετικά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Θεώρησαν χρήσιμες τις γνώσεις που αποκόμισαν για τη νέα μέθοδο διδασκαλίας και έκριναν ότι είναι έτοιμοι να αξιοποιήσουν τα εργαλεία της σε ανάλογες καταστάσεις. Βάσει των στατιστικών αναλύσεων πιο αποτελεσματικοί παρουσιάστηκαν οι εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, ανεξάρτητα από το αν είχαν ή όχι προηγούμενη εμπειρία με την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Τέλος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε ως εκπαιδευτική πρόκληση στην προσπάθεια να μην παρακωλυθεί η μαθησιακή διαδικασία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αποτέλεσμα έρευνας της Πρωτοβουλίας για το άρθρο 12 που διεξήχθη Μάιο-Απρίλιο του 2020, σύμφωνα με το οποίο η εξ αποστάσεως διδασκαλία έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο ευρηματικοί και να λειτουργήσουν περισσότερο ομαδοσυνεργατικά. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε την περίοδο Ιουνίου-Αυγούστου 2020 σε σχολεία της Κύπρου από το διεθνές εκπαιδευτικό και ερευνητικό

κέντρο CARDET (Center for the Advancement of Research and Development in Educational Technology) σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου κατέδειξε μικρότερο ποσοστό σύγχρονης ανατροφοδότησης (39,4%) και ανάγκη επιμόρφωσης σε εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας.

Συμπερασματικά, καταβλήθηκε μια σημαντική προσπάθεια για να καλυφθούν οι μαθησιακές ανάγκες κατά την πανδημία και μάλιστα χωρίς προηγούμενη μέριμνα για εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου πλάνου δράσης. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν αποτελεσματικοί στο χειρισμό εργαλείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και λόγω προγενέστερης χρήσης τους και λόγω της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ. Οι τεχνικές, όμως, γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να συγκλίνουν προς έναν παιδαγωγικό σχεδιασμό του περιεχομένου της ψηφιακής διδασκαλίας. Δεν αρκεί, δηλαδή, η τεχνική επιδεξιότητα, αλλά επιβάλλεται ο σχεδιασμός σεναρίων διδασκαλίας με έμφαση στη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, στην ομότιμη μάθηση και στην ανάδυση της μαθητικής δημιουργικότητας και κριτικής ικανότητας.

Οι ερωτήσεις 15 και 16 που απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, όπως έχει αναφερθεί, προέρχονται από ερωτηματολόγιο έρευνας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Καθώς, όμως, δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί δεν κατέστη δυνατή η αντιπαραβολή των ευρημάτων της με αυτά της παρούσας έρευνας (Παράρτημα 2, απάντηση του κ. Γκόβαρη, καθηγητή Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, υπεύθυνου της έρευνας).

#### ***7.1.4 Συμπεράσματα από το 3ο ερευνητικό ερώτημα***

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τον προσδιορισμό του επιπέδου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν υψηλές τιμές σε όλη την κλίμακα επαγγελματικής συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη συναδελφική συνεργασία, τα ευρήματα φανερώνουν σε μεγάλο ποσοστό το σεβασμό στις επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών και την αλληλεγγύη και αλληλοβοήθεια στο πλαίσιο της ομάδας. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα της έρευνας της Φωτοπούλου (2013), τα οποία συνδέουν την ωφέλεια που προκύπτει από τη συνεργασία με τη διαμόρφωση του επαγγελματισμού. Και άλλες έρευνες τονίζουν τη σημασία της συνεργασίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας (Dakoroulou, 2016, Fotopoulou and Ifanti, 2018, Vokatis and Zhang, 2016) και βιβλιογραφικά επισημαίνεται ως ένας ισχυρός πυλώνας του επαγγελματισμού μαζί με την προσωπική

ικανότητα και την επαγγελματική ταυτότητα (Evetts, 2013, Hargreaves, 2000, Hargreaves and O' Connor 2018, OECD, 2013).

Όσον αφορά την επαγγελματική εξέλιξη, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων καταθέτει καινοτόμες προτάσεις με στόχο την ποιοτική βελτίωση του σχολείου. Παράλληλα, συμφωνεί με τη συμμετοχή σε έρευνες που αποβλέπουν σε αναζήτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας ή διαρκώς επιδιώκει την ανεύρεση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων, ευρήματα που συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας της Βασιλειάδου (2019). Στη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής προσπαθούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της διδασκαλίας αναζητώντας καινοτόμες πρακτικές, αναπτύσσοντας νέες γνώσεις, ερευνώντας (Sachs, 2015, Vokatis and Zhang, 2016). Αυτή άλλωστε είναι και η ευρωπαϊκή κατεύθυνση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Holdsworth, 2010). Την ίδια γραμμή ακολουθεί και ο ΟΟΣΑ(OECD, 2013). Οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπορεύονται με τις μεταβαλλόμενες επιταγές της εποχής της παγκοσμιοποίησης και να υλοποιούν τους στόχους της εθνικής κυβέρνησης και της διακρατικής διακυβέρνησης στην πορεία του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού. Προσανατολίζονται, λοιπόν, σε καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, επικαιροποιούν και ανανεώνουν τις γνώσεις τους (Konacs,2017, MacBeath, 2012), δοκιμάζουν τις ικανότητές τους με τη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκά προγράμματα προκειμένου να γεφυρώσουν τις πολιτιστικές διαφορές και να γνωρίσουν τα ενωσιακά συστήματα εκπαίδευσης.

Σημαντικός δείκτης επαγγελματισμού θεωρείται το ενδιαφέρον που παρουσιάζει ο κάθε εκπαιδευτικός για το επάγγελμά του και τη σχολική κοινότητα. Η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε σε μεγάλο βαθμό ότι καταθέτει την επαγγελματική του κρίση για όσα θέματα προκύπτουν στο σχολείο. Το ίδιο συμβαίνει και όταν καλούνται να βοηθήσουν τους μαθητές τους μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, αφιερώνοντας προσωπικό χρόνο. Ο επαγγελματισμός τους αποδεικνύεται και από τη συνέπεια ως προς την έναρξη του μαθήματος και ως προς την αποδοτική αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλοι συμφώνησαν με τη δήλωση αυτή. Τα ίδια ευρήματα παρουσιάζονται και στην έρευνα της Βασιλειάδου (2019). Το έμπρακτο ενδιαφέρον για τη σχολική μονάδα, η ανιδιοτελής διάθεση προσφοράς στους μαθητές (Συνώδη, 2004 ), η εστίαση στις ανάγκες τους και η συνέπεια κατά την άσκηση του διδακτικού έργου συνιστούν στοιχεία επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και

φανερώνουν το ειλικρινές ενδιαφέρον και τη διαμορφωμένη παιδαγωγική τους συνείδηση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα θετικοί στην πτυχή του επαγγελματισμού τους που αναφέρεται στις υψηλές προσδοκίες επιτυχίας από το επίπεδο των πρακτικών (Βασιλειάδου, 2019, Chee, Y.S. et al, 2015) που εφαρμόζουν στην τάξη και των ηθικών αξιών από τις οποίες εμφορούνται. Όντας οι κεντρικοί ρυθμιστές του εκπαιδευτικού έργου καταθέτουν τις εξειδικευμένες γνώσεις τους, την κρίση τους και τη μεθοδολογία τους (Ματσαγγούρας, 2005). Ταυτόχρονα, όμως, φανερώνουν και την ποιότητα του χαρακτήρα τους, την ηθική τους στάση συμβάλλοντας στην ηθικοποίηση του μαθητή και στην ευαισθητοποίησή του σε θεμελιώδεις αρχές και αξίες της σχολικής κοινότητας, όπως είναι η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η ανεκτικότητα, η αλήθεια. Η Jutras(2014) επισημαίνει πως η επαγγελματική ηθική των εκπαιδευτικών αφορά τον εκσυγχρονισμό των δεξιοτήτων τους, την επικοινωνία με τους μαθητές, τη συνεργασία με τους συναδέλφους, την αυτογνωσία, την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και την ενσυναίσθηση.

Η τελευταία διάσταση του επαγγελματισμού αφορά την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των μαθητών. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε απόλυτα με τη δήλωση ότι διδάσκει επιπλέον ύλη, ότι δεσμεύεται στην παροχή βοήθειας στους μαθητές, και ότι προέχουν οι ανάγκες τους σε σχέση με τους γραφειοκρατικούς κανόνες. Τα ευρήματα είναι ανάλογα με αντίστοιχα άλλων ερευνών (Βασιλειάδου, 2019, Parlar and Cansoy, 2017) και οδηγούν σε δύο διαπιστώσεις: πρώτον ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μία περιορισμένη, έστω, αυτονομία ως προς τη διαχείριση της ύλης και κρίνοντας από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τη γενικότερη ανανέωση του περιεχομένου σπουδών και την παλαιότητα των σχολικών εγχειριδίων προβαίνουν στη διδασκαλία στοιχείων που κεντρίζουν περισσότερο την προσοχή. Και δεύτερον, ότι δε λειτουργούν ως αυθεντίες που αυτοσκοπός τους είναι η στείρα μετάδοση γνώσεων. Το παιδαγωγικό έργο τους κρίνεται πιο σημαντικό, πτυχές του οποίου είναι η επικοινωνία με τη μαθητική κοινότητα, η δημιουργία υγιών σχέσεων και η προσφορά βοήθειας, όποτε χρειαστεί. Ρόλος τους, δηλαδή, δεν είναι να εγκλωβίζονται στην επιστημονική επάρκεια και τη διδασκαλία αλλά να διευρύνουν τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες με σκοπό τη στήριξη και την καθοδήγηση των μαθητών στις απαιτητικές συνθήκες της νεοδιαμορφούμενης κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας. Καταληκτικά, η παραχώρηση σχετικής αυτονομίας και ελευθερίας στο διδακτικό έργο και η



παιδαγωγική δράση, διαστάσεις του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού , αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολικών μονάδων.

#### **7.1.5 Συμπεράσματα από το 4ο ερευνητικό ερώτημα**

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα διερευνά την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στην καινοτομία και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων εφαρμόστηκε ο μη-παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman's  $\rho$ . Τα ευρήματα έδειξαν πως υπάρχει στατιστικώς θετική συσχέτιση ανάμεσα στη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες ιδέες και πρακτικές και στην πλειοψηφία των δεικτών στην κλίμακα επαγγελματισμού, χωρίς να συνδέονται με σχέση αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ τους.

Αναλυτικότερα, η έννοια της καινοτομίας σχετίστηκε με τις διαστάσεις του επαγγελματισμού που αφορούν το σεβασμό και τη συναδελφική συνεργασία, την αναζήτηση καινοτομιών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη, τις επαγγελματικές δραστηριότητες, τα υψηλά επίπεδα ηθικής και πρακτικών και την εστίαση στις ανάγκες των μαθητών. Η ανάδειξη καινοτόμων πρακτικών εξαρτάται από την ατομική πρωτοβουλία, την ευρηματικότητα, την έμπνευση, τη δεξιότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Avidon-Ungar and Forkosh-Baruch, 2018, Louis, 2007). Απαιτείται, όμως, και η συμβολή ενός ακόμη δείκτη επαγγελματισμού τους, η συλλογικότητα και η αλληλοϋποστήριξη (Κυριακώδη και Τζιμογιάννης, 2015) προκειμένου να διαχυθούν και να έχουν θετικό αντίκτυπο στους μαθητές. Παράλληλα, η εσωτερίκευση ηθικών αξιών διαμορφώνει επαγγελματίες εκπαιδευτικούς με αυτοεκτίμηση και αποτελεσματικότητα κατά το σχεδιασμό διδακτικού έργου που χαρακτηρίζεται από ποιότητα (Παπαναούμ, 2003, Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2007). Και τα κείμενα και η πολιτική των υπερεθνικών οργανισμών μετά το 2000 φανερώνουν το αυξημένο ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση και την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Συνδέουν, μάλιστα, το ρόλο του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και παιδαγωγού με την συμμετοχή στην εκπαιδευτική αλλαγή και την καινοτομία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012 και 2015, OECD, 2013, Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2007). Εκτός από τη βιβλιογραφία στο ίδιο συμπέρασμα της συσχέτισης της έννοιας της καινοτομίας με εκείνη του επαγγελματισμού καταλήγουν και τα πορίσματα άλλων ερευνών (Βασιλειάδου, 2019, Parlar and Cansoy, 2017).

Είναι εμφανές, επομένως, ότι στην εποχή της ευρωπαϊκής και διεθνούς κοινωνίας της γνώσης, το αίτημα για ποιοτική αναβάθμιση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της καινοτομίας υλοποιείται μόνο στο πλαίσιο του ενδυναμωμένου ρόλου του επαγγελματία εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική του αξιοπιστία καταδεικνύεται με την ανάπτυξη ενός πλέγματος γνωστικών, παιδαγωγικών και κοινωνικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, την ψηφιακή κατάρτιση, τον ενστερνισμό ηθικών αξιών και την ανάληψη επαγγελματικών ευθυνών. Η ουσιαστική επιμόρφωση καθώς συνδέεται με την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη του θα μπορούσε να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στην ενίσχυση του επαγγελματισμού του και στην ανάπτυξη οράματος αλλαγής και αναμόρφωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

## 7.2 Επίλογος-Προτάσεις

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες αποτελούν το βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των αποτελεσματικών σχολικών μονάδων, που ως ανοιχτά συστήματα προσαρμόζονται στις επιταγές και τις προκλήσεις των καιρών προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις μαθητικές ανάγκες. Συχνά σχεδιάζονται και επιβάλλονται από τους κεντρικούς μηχανισμούς του κράτους συνδυάζοντας τις εθνικές μας αξίες με τον προσανατολισμό των υπερεθνικών οργανισμών. Ωστόσο κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να αφήνονται περιθώρια αυτοτέλειας (OECD, 2018) και κριτικής θεώρησης στις σχολικές μονάδες πριν την εισαγωγή καινοτομιών. Δε θεωρείται δέουσα πρακτική η αυτούσια εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων ή διδακτικών μεθόδων που υλοποιούνται στο εξωτερικό χωρίς να συνυπολογίζονται οι τοπικές ιδιαιτερότητες. Η υιοθέτησή τους πρέπει να εναρμονίζεται με τις συνθήκες και τις πραγματικές ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και να εμπλουτίζεται με ιδέες που «θεραπεύουν» τις εγχώριες ανεπάρκειες και επιτρέπουν το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία. Από την άλλη πλευρά οι συνθήκες ετερογένειας και διαπολιτισμικότητας που παρατηρούνται στις εκπαιδευτικές μονάδες υποβάλλουν την αυτόνομη πραγμάτωση καινοτομιών, πέραν των θεσμοθετημένων από το Υπουργείο Παιδείας. Η ενθάρρυνση και η έμπρακτη στήριξη με κάθε πρόσφορο τρόπο (π.χ. σχετική ευελιξία και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών) από τον Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων διευκολύνουν την πραγματοποίησή τους.

Η παγκόσμια πανδημία αιφνιδίασε την εκπαιδευτική κοινότητα που προσπάθησε κάπως αμήχανα να ανταποκριθεί σε πρωτόγνωρες συνθήκες με σκοπό να συνεχιστεί

απρόσκοπτα η μαθησιακή διαδικασία. Κάτω από το βάρος της ευθύνης οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν συνεργατικά τα τεχνικής φύσεως προβλήματα που παρουσιάστηκαν στηριζόμενοι σε προϋπάρχουσες γνώσεις ΤΠΕ και αξιοποιώντας το υφιστάμενο ψηφιακό υλικό. Διαφάνηκε, όμως, αρκετά νωρίς ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν ήταν μία λύση προσωρινή αλλά μία μέθοδος εκπαίδευσης που επρόκειτο να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας ή σε περιπτώσεις έκτακτων αναγκών. Επομένως, είναι απαραίτητος ένας στρατηγικός σχεδιασμός από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής που να εστιάζει στην υποχρεωτική ψηφιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην παιδαγωγική ενεργοποίηση των μαθητών. Εκπαιδευτικοί με ενισχυμένες ψηφιακές δεξιότητες, που αξιοποιούν παιδαγωγικά τα εργαλεία της τεχνολογίας (Σοφός κ.ά, 2015, Yen et al, 2016) έχουν τη δυνατότητα να κινητοποιήσουν την κριτική σκέψη των μαθητών, να εξάψουν τη φαντασία τους και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους. Το οργανωτικό πλαίσιο πρέπει να περιλαμβάνει και την προσεκτική τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς και την περαιτέρω δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού σε αποθετήρια του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής ή του Υπουργείου Παιδείας.

Τα τελευταία χρόνια ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση με την έννοια ότι οδηγούν σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, ποιότητα και εκσυγχρονισμό το εκπαιδευτικό έργο. Προς την ίδια κατεύθυνση συντείνει και ο λόγος των υπερεθνικών οργανισμών και η θεωρία της διοίκησης ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Χωρίς να παραγνωρίζεται η σημασία της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητη η ανανέωση των γνώσεων και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και εμπειριών που να είναι σύμφωνες με τις τεχνολογικές, οικονομικές και πολιτιστικές απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης μεταβιομηχανικής εποχής. Ο πολυσύνθετος ρόλος τους ως συμβούλων, καθοδηγητών και μεταδοτών γνώσης και ερεθισμάτων αναγκάζει τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης σε δια βίου εκπαίδευση που στοχεύει σε κινητοποίηση γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική. Από την άλλη πλευρά, τόσο η ανάγκη επάρκειας και αύξησης της αποτελεσματικότητας όσο και η θετική αξιολόγηση και οι προοπτικές σταδιοδρομίας στρέφουν προς την επιμόρφωση. Η άμεση, ουσιαστική και στοχευμένη επιμόρφωση επιφέρει ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη ενώ παράλληλα

καλλιεργεί τη συνεργασία, την έρευνα και διαμορφώνει κλίμα αποδοχής της καινοτομίας (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2018). Το σημαντικότερο, όμως, είναι να εστιάζει σε πρακτικά ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά στο πλαίσιο του διδακτικού έργου, όπως η στήριξη μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές ή η διαχείριση πολυπολιτισμικών τμημάτων ή η εξοικείωση με καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και δράσεις. Η βιωματική μάθηση θεωρείται ότι είναι πιο αποτελεσματική έναντι της απλής παρακολούθησης κάποιων υποχρεωτικών ή προαιρετικών σεμιναρίων με τη μορφή διάλεξης, που προσφέρουν μόνο θεωρητικές γνώσεις. Επιπλέον, τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να αποτελούν μέριμνα του κράτους και να μην επαφίενται στη θετική διάθεση και ανάγκη του εκπαιδευτικού να εξελίσσεται επαγγελματικά.

Η ανάγκη για χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αποτελεί περισσότερο από κάθε άλλη φορά άμεση προτεραιότητα. Σε μία εποχή, στην οποία η ελληνική εκπαίδευση ταλανίζεται από τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης, η επένδυση στη συστηματική επιμόρφωση και, επομένως, στη συνακόλουθη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι επιβεβλημένη (Μπαγάκης, 2015). Πρέπει να γίνει αντιληπτό πως η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού της χώρας δεν προάγει μόνο την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή του, αλλά εκπληρώνει και τις ανάγκες και τους σκοπούς γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Παρόλο που είναι κοινά αποδεκτή η παραδοχή πως η παιδεία αποτελεί σημαντική επένδυση για την κοινωνία, ωστόσο, απουσιάζει μια γενική στρατηγική, ένας μακροπρόθεσμος και ολοκληρωμένος σχεδιασμός του εκπαιδευτικού συστήματος ανεξάρτητα από τις αλλαγές της κυβέρνησης ή της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας. Οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις πρέπει να εστιάζουν στην ουσία των προβλημάτων και να σχεδιάζονται προσεκτικά από εκείνους που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική κατόπιν διαλόγου με τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν την υλοποίησή τους στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί, δια βίου μαθητές και φορείς αλλαγής, επιθυμούν τη δημιουργία αποτελεσματικών δομών επιμόρφωσης και καινοτομίας και την προώθηση του επαγγελματικού τους ήθους με στόχο τη διαμόρφωση σχολικών μονάδων με όραμα, συνεργατικό κλίμα και δέσμευση για συνεχή βελτίωση.

### 7.3 Περιορισμοί και επεκτάσεις της έρευνας

Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι δυνατό να γενικευτούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών λόγω της μικρής εμβέλειά της (το μέγεθος του δείγματος αποτελούνταν από 157 εκπαιδευτικούς από το Ν. Καρδίτσας), της τεχνικής της δειγματοληψίας (χρησιμοποιήθηκε δείγμα “ευκολίας” λόγω της ευκολίας πρόσβασης στον πληθυσμό της έρευνας) και, τέλος, του εργαλείου συλλογής δεδομένων (οι κλειστού τύπου ερωτήσεις δεν άφηναν περιθώρια για έκφραση απόψεων και προβληματισμών σχετικά με την καινοτομία και τον επαγγελματισμό). Πρόκειται, επομένως, για μία μελέτη περίπτωσης, που δεν είχε ως στόχο τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά την αποτύπωση των σκέψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες και τη διερεύνηση της σχέσης τους με τον επαγγελματισμό.

Ωστόσο, οι παραπάνω περιορισμοί αποτελούν προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Βασική πρόταση θα μπορούσε να είναι η διεξαγωγή μιας παρόμοιας έρευνας, η οποία θα επεκτείνεται σε εκπαιδευτικούς από άλλες περιοχές της χώρας διευρύνοντας το μέγεθος του δείγματος ώστε να διακρίνεται από μεγαλύτερη αξιοπιστία και αποτελέσματα γενικεύσιμα και περιλαμβάνοντας και ποιοτικά δεδομένα προκειμένου να αποτυπωθεί ευκρινέστερα η κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση για επόμενες έρευνες είναι να προστεθούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί με σχέση εργασίας αναπληρωτή ή ωρομίσθιου και όχι μονίμου. Στην παρούσα έρευνα οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ήταν ελάχιστοι, με αποτέλεσμα να μην αποτελούν επαρκές δείγμα για στατιστικώς σημαντικά ευρήματα.

Με την παρούσα έρευνα αποδείχτηκε απλώς η έντονη συσχέτιση των δύο εννοιών, της καινοτομίας και του επαγγελματισμού, χωρίς να επιβεβαιώνεται σχέση αιτίας – αιτιατού και χωρίς να είναι γνωστός ο λόγος που τις συνδέει. Η αναζήτηση αυτή μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για μελλοντικές μελέτες. Επίσης, τα ευρήματα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελούν ένα στιγμιότυπο της πρώτης αντίδρασης των εκπαιδευτικών σε μία πρωτόγνωρη κατάσταση που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν λόγω της πανδημίας. Επόμενες έρευνες θα μπορούσαν να μελετήσουν την προσαρμοστικότητα των μαθητών στη νέα μέθοδο διδασκαλίας καθώς και τον ευρύτερο τρόπο αξιοποίησής της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Γενικότερα, θα ήταν θετική πρόταση, όσοι διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, να λαμβάνουν υπόψη

τα αποτελέσματα αξιοσημείωτων ερευνών. Παρά το γεγονός ότι αποτυπώνουν τοπικές τάσεις, ωστόσο, αποτελούν έναν δείκτη των θέσεων και των διαθέσεων των εκπαιδευτικών που επωμίζονται το απαιτητικό έργο της εφαρμογής και διαχείρισης των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων στο χώρο της παιδείας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2018). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε*, Αθήνα: Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε, ανακτήθηκε 12-1-2021, <http://www.adippde.gr/images/data/ektheseis/ekth2018.pdf>

Αλαχιώτης, Σ. (2003), *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης*, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αλιμήσης, Δ. (2008), “ Το προγραμματιστικό περιβάλλον Lego Mindstorms ως εργαλείο υποστήριξης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ρομποτικής”. Στο Β. Κόμης ω(επιμ.), *Πρακτικά 4<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής*, 28-30 Μαρτίου 2008, Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (ΕΑΙΤΥ)- Τμήμα Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2020), “Εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω τηλεδιάσκεψης: οι επιδράσεις των τεχνολογικών παραγόντων”, *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, , **16**, (1), 22-43.

Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. και Φραγκούλης, Ι. (2019), “Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της τηλεδιάσκεψης με χρήση και αξιοποίηση συμμετοχικών –βιωματικών τεχνικών”, *Πρακτικά 10<sup>ο</sup> Συνεδρίου για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο-Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, 10, 22-24 Νοεμβρίου 2019, Αθήνα.

Βαβουράκη, Α. (2006). “ Εκπαιδευτική καινοτομία και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση – Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή αλληλεπιδραστικός επαγγελματισμός”; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 389-397. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Βαϊνά, Μ. (2008). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, ανακτήθηκε 30-7-2020,

<file:///C:/Users/user/Downloads/%CE%A3%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B5%CF%85%CE%B8%CF%8D%CE%BD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf>

Βαλιαντή, Σ. (2015), “Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας μέσα από τις Εμπειρίες Εκπαιδευτικών και Μαθητών: Μια Ποιοτική Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας και των Προϋποθέσεων Εφαρμογής της”, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-35.

Βαλιαντή, Σ. (2013), “Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη”. Στο Παντελιάδου, Σ. και Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*, Αθήνα, Πεδίο, 419-451.

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ. και Χατζησωτηρίου, Χ. (2020), “Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη”, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1,(1), 129-148

Βασιλειάδου, Φ. (2019), “*Η Εφαρμογή των Καινοτομιών ως Δείκτης Επαγγελματισμού των Εκπαιδευτικών*”, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Βαστάκη, Μ. (2010), “Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία”, *Επιστημονικό βήμα*, **12**, 121-134.

Βογιατζάκη, Ε. (2019), “Ρόλοι και δεξιότητες εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση”, *Πρακτικά 10<sup>ο</sup> Συνεδρίου για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, 22-24 Νοεμβρίου 2019, Αθήνα.

Βούλγαρης, Σ. και Ματσαγγούρας, Η. (2005), “Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Θεωρίας Δασκάλων”. Στο Μπαγάκης, Γ.(Επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 148-157.

Βρόντου, Α. (2020), “Η πρόθεση των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση”, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 20-21, 351-374.



Center for the Advancement of Research and Development in Educational Technology, 2020, ανακτήθηκε 11-11-2020, <https://politis.com.cy/politis-news/kypros/vasikos-pylonas-i-ex-apostaseos-ekpaideysi/>

Γκίκας, Α. (2017), “Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Θρησκευτικών του Γυμνασίου με τη χρήση Διδακτικών Σεναρίων. Εμπειρική Προσέγγιση”, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, **1**, 332-337.

Γκιρτζή, Μ., Καραγιάννης, Σ., Κύρδη, Κ., Μέγα, Γ., Παρδάλη, Μ. και Σηφάκη, Ε. (2012), “*Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ. Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.*”, Βασικό επιμορφωτικό υλικό, Τόμος ε΄, Πολιτιστικά προγράμματα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Christensen, L.B. (2007), *Η Πειραματική Μέθοδος στην Επιστημονική Έρευνα*. (μτφ. Α. Γιαννακουλόπουλος, Ν. Παπασταύρου), Αθήνα, Παπαζήση.

Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Γολικίδου, Α. και Τζιμογιάννης, Α. (2014), “Εκπαιδευτικές καινοτομίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης στα πλαίσια του έργου Comenius”, *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, **7**(1-2),99-118.

Δακοπούλου, Α. (2008), “Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση – Καινοτομία”. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α΄*(2<sup>η</sup> έκδ.) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Πάτρα, Ε. Α. Π., 165-197.

Δεδούλη, Μ. (2002), “Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης”, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, **6**, 145-159.

Δημητριάδου, Κ. και Ευσταθίου, Μ. (2008), “ Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις». στο Μαυροσκούφης,Δ. (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*”, Θεσσαλονίκη, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 67-85.

Δίκτυο συνδεδεμένων σχολείων της UNESCO, ανακτήθηκε 24-7-2020, [https://aspnet.unesco.org/en-us/Pages/About\\_the\\_network.aspx](https://aspnet.unesco.org/en-us/Pages/About_the_network.aspx)

Erasmus+ (2017), ανακτήθηκε 24-7-2020, <https://www.iky.gr/el/erasmusplus>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012), *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*, COM(2012) 669 final, Στρασβούργο, 20-11-2012.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010), *Ευρώπη 2020: Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*, COM(2010) 2020 τελικό, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007), *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*, COM(2007) 392, Βρυξέλλες, 3.8.2007.

Ζαζάνη, Ε. (2014), “Η ρητορική της καινοτομίας στην εκπαίδευση και οι προϋποθέσεις για την ουσιαστική εφαρμογή της”, *Νέος Παιδαγωγός*, 2, 120-126, ανακτήθηκε 8-11-2020,

[https://eportfolio.gr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/2\\_teychos\\_neou\\_paidagogo\\_u\\_ianouarios\\_2014.pdf](https://eportfolio.gr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/2_teychos_neou_paidagogo_u_ianouarios_2014.pdf)

Ζακόπουλος, Β. και Αγγέλου, Α. (2017), “Συμμετέχοντας στο ERASMUS+ πρόγραμμα με θέμα την αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην τάξη”. *Πρακτικά 9<sup>ο</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 23-26-Νοεμβρίου 2017, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005), *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία. Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*, Αθήνα, Κριτική.

Ζησίμου, Ε., Νιώρας, Α. και Καλοβρέκτης, Κ. (2019), “Η αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην ΑεξΑΕ στην Ελλάδα”. *Πρακτικά 2<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Διά Βίου Μάθηση και Οικονομία»*, 28-30 Σεπτεμβρίου 2018, Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης της Έρευνας και Καινοτομίας-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Λαμία.

Ζμας, Α. (2009), “Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές”, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 7-23.

Ζουγανέλη, Α. (2014), “Ο ρόλος της διεύθυνσης στην εισαγωγή της καινοτομίας στο σχολείο”. Στο Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Επικοινωνία: Αναζητήσεις και*

προβληματισμοί στο χώρο της εκπαίδευσης , Θήβα: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Θήβας “Ο Πίνδαρος”, 11-25.

Θεοδωρόπουλος, Ν. (2019), “Καινοτομία στο δημόσιο σχολείο: Προσλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση”, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Θεοδωροπούλου, Ι., Καταπόδη, Α.Μ., Γιαχαλή, Θ., Λαβίδας, Κ., και Κόμης, Β. (2018), “Αποτελέσματα και προοπτικές από την αξιοποίηση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στο ελληνικό σχολείο”. Στο Στ. Δημητριάδης, Β. Δαγδιλέλης, Θρ. Τσιάτσος, Ι. Μαγνήσαλης, και Τζήμας Δ. (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 11<sup>ου</sup> Πανελληνίου και Διεθνούς Συνεδρίου “Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση”*, 19-21 Οκτωβρίου 2018, ΑΠΘ – ΠΑΜΑΚ, Θεσσαλονίκη.

Ιορδανίδης, Γ. (2006), “Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής”. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 90-97, Αθήνα , Μεταίχμιο.

Ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων eTwinning, ανακτήθηκε 24-7-2020, <http://www.etwinning.gr/>

Καλοβρέκτης, Κ. (2014), *Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ανακτήθηκε 11-8-2020, [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi\\_Mathiteia/1.5.2.c\\_epimorfotiko\\_yliko\\_EY1\\_THE4.2.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi_Mathiteia/1.5.2.c_epimorfotiko_yliko_EY1_THE4.2.pdf)

Καλογιάννης, Δ. (2015), “Επαγγελματισμός, επαγγελματικοποίηση και επαγγελματικές ικανότητες της σχολικής ηγεσίας: Τάσεις, θεσμικές διαστάσεις, χαρακτηριστικά και προοπτικές στη διεθνή και την Ελληνική πραγματικότητα”, Διδακτορική διατριβή , Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Καρβούνης, Λ. και Αναστασιάδης, Π. (2019), “Η Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης και η Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για την εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση πάνω στο Νέο Ρόλο του Εκπαιδευτικού και τη Διδακτική Παρουσία σε Σύγχρονα Μαθησιακά Περιβάλλοντα”. *Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Συνεδρίου για την*

*Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, 22-24 Νοεμβρίου 2019, Αθήνα.

Καστής, Ν. (2009), “Καινοτομούμε Μαθαίνοντας”, Καινοτομία και ποιότητα στη σχολική εκπαίδευση, 7-11-2009, Μορφωτική πρωτοβουλία, Αθήνα.

Κολέζα, Ε. (2009), “Σχολική Καινοτομία: Από το χθες στο σήμερα”, ανακτήθηκε 20-7-2020, <https://blogs.sch.gr/niptylisou/files/2010/04/protovoulia-fakelos.pdf>

Κολυμπάρη, Τ. (2018), “Ο μετασχηματισμός της διδασκαλίας σε επάγγελμα καριέρας: η εκπαιδευτική πολιτική για τη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τα νέα πρότυπα επαγγελματικής συμπεριφοράς”. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα»*, 20-22 Απριλίου 2018, Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνικό Τμήμα της IBBY-Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Σχολή Μωραΐτη, Αθήνα.

Κορρές, Κ. (2018), Σημειώσεις μαθήματος “Διδακτική Μεθοδολογία”. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης, ανακτήθηκε 10-8-2020, [http://www.kkorres.mysch.gr/Didactics%20Methodology/Korres%20K.%20\(2018\).%20Didactics%20Methodology.%20ASPETE,%20EPPAIK.pdf](http://www.kkorres.mysch.gr/Didactics%20Methodology/Korres%20K.%20(2018).%20Didactics%20Methodology.%20ASPETE,%20EPPAIK.pdf)

Κουλαϊδής, Β. (2007), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη της Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης*, Αθήνα, Ο.Ε.Π.Ε.Κ

Κουτσογιάννης, Δ. και Παυλίδου, Μ. (2012), *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: για διαθεματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ζώνης φιλολογικών μαθημάτων και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Θεσσαλονίκη.

Κυριακώδη, Δ. και Τζιμογιάννης, Α. (2015), “Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης «Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών»”, *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, **8** (3), 123-151.

Κυρμά, Α. και Μαυροειδής, Η. (2015), “Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: πανάκεια ή τροχοπέδη για τη συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση”, *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, **11**, ( 1), 20-37.

Κωστής, Ν. και Τζιμογιάννης, Α. (2018), “ Καλές πρακτικές εκπαιδευτικής καινοτομίας και δικτύωσης σχολείων : Το παράδειγμα των βραβευμένων προγραμμάτων eTwinning στην Περιφέρεια Ηπείρου”, *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, **11** (2), 53-80.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ. και Κουτσογιάννης, Κ. (2015), *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, ανακτήθηκε 24-9-2020  
[https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5356/1/00\\_master\\_document%20corrected%20links-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5356/1/00_master_document%20corrected%20links-KOY.pdf)

Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., Χριστοπούλου, Α.Α. και Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2015), *Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (2003), ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη),<sup>4</sup> ανατύπωση, Θεσσαλονίκη.

Λιόση, Ε.(2018), “Οι προσωπικές θεωρίες του διευθυντή και των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών της Δυτικής”, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Μανούσου, Ε., Αποστολάκη, Ν., Γιαννιώτη, Β., Καλλιατάκη, Ε., Μαρκαντωνάκη, Σ., Μαυριτσάκη, Γ., Ξυλούρη, Ο., Σαϊτάκη, Α. και Νιάρη, Μ. (2019), “ Ο ρόλος των ΤΠΕ στην υποστήριξη φοιτητών εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης. Μια συνεργατική εργασία φοιτητών της Θεματικής Ενότητας Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕΚΠ65) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου το έτος 2018-2019”, *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, 22-24 Νοεμβρίου 2019, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. (2011), *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων .
- Ματσαγγούρας, Η. (2005), “Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη”. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* Αθήνα, Μεταίχμιο, 63-80.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), “Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης”, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, ( 7), 19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000), “ Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»”. Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: “Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές”, 8-9 Δεκεμβρίου 2000, Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π. και Κουλουμπαρίση, Α. (2014), *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Δ. 152/2013)*, Αθήνα, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002), “ Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα”, *Νέα Παιδεία*, 103, 16-23.
- Μπαγάκης, Γ. (2015), “Το τοπίο της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας. Ζητήματα πολιτικών, μεθοδολογίας, πρακτικών και προοπτικής”, Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης, ανακτήθηκε 30-12-20, <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=810>
- Μπάκας, Θ. (2009), “Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση”, *Παιδαγωγική – Θεωρία και πράξη*,(3), 47-56.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπελαδάκης, Ε. (2019), “Οι δυνατότητες εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πράξη μέσα από την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Εμπειρική έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση”, *Πρακτικά Ινστιτούτου*

*Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, 5<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, 5-7 Απριλίου 2019, Ηράκλειο.*

Μπιμπούδη, Μ. και Καραγεώργος, Χ. (2017), “Ηλεκτρονική Μάθηση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης”, *11<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής, 5-7 Μαΐου 2017, Χαλκίδα.*

Μπούρδαλας, Π. (2018), “Οι εκπαιδευτικοί ανάμεσα στη «γήρανση» και τις συνταξιοδοτικές ανατροπές”, *Πρακτικά 12ου εκπαιδευτικού συνεδρίου με θέμα: «Το εκπαιδευτικό έργο σε σχέση με τους όρους και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών»*, 18-20 Μαΐου 2018, ΚΕΜΕΤΕ/ΟΛΜΕ, Καβάλα.

Ντέλιου, Κ. και Μαλαγκονιάρη, Μ. (2018), “Η χρήση της μυθοπλασίας ως μέθοδος βιωματικής μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση”. *Πρακτικά εργασιών 2<sup>ο</sup> Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής “Διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης”*, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Σύλλογος εκπ@ιδευτικός κύκλος, 27-29 Απριλίου 2018, Δράμα.

Ντούλας, Π. (2016), “Η μέση ηλικία καθηγητών στην Ευρώπη”, ανακτήθηκε 28-10-2020, <https://xeneglosses.eu/2016/12/mesi-ilikia-kathigiton-stin-evropi-tou-panou-ntoula/>

Ξαφάκος, Ε., Σταυρόπουλος, Β. και Καλδή, Σ. (2018), “Επίπεδα Αντιλαμβανόμενης Καινοτομικότητας Δασκάλων”, *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 12-14 Οκτωβρίου 2018, Ε.Ε.Π.Ε.Κ. , Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας, Σύλλογος καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Ν. Λάρισας, Λάρισα.

Παγγέ, Τ. (2009), *Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Ιωάννινα, Θεοδωρίδη.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009), *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία, ανακτήθηκε 22-7-2020, [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/prot\\_epimorf.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf)

Παναγάκος, Ι. και Τζανάκη, Χ. (2010), “ Προς μία αυτόνομη μάθηση”, *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 229-235.

Πανεπιστημιακές παραδόσεις Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ), ανακτήθηκε 7-9-2020, [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP471/5%CE%BF%20METHODO I.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP471/5%CE%BF%20METHODO%20I.pdf)

Παντελιάδου, Σ. (2013), “ Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών”. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, 149-183.

Παπαδάκης, Σ. (2015), “Η δράση eTwinning. Παρελθόν, παρόν και μέλλον”. *Πρακτικά εισηγήσεων συνεδρίου eTwinning. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο eTwinning «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα» για την Π/θμια και Δ/θμια Εκπ/ση*, 13-15 Νοεμβρίου 2015, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Πάτρα.

Παπαδοπούλου, Μ. (2019), “Ανασχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Οι αναδυόμενες αλλαγές ως προς την ποιότητα, την πρόσβαση και τη χρηματοδότηση στην Ελλάδα”, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008), “ Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή”. Στον Μαυροσκούφη Δ. (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 231-240.

Παπαναούμ, Ζ. (2014), “Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης”. Στο Παπαναούμ, Ζ. και Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, ΥΠΑΙΘ, 13-20.

Παπαναούμ, Ζ. (2003), *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Παρασκευά, Φ. και Παπαγιάννη, Α. (2008), *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



Πασιαρδής, Π. και Καφά Α.(2015), *Διαχείριση της Αλλαγής: Η φύση και ο σχεδιασμός της αλλαγής στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς*, Κύπρος, ανακτήθηκε 16-7-2020,

[http://www.ats2020.eu/images/deliverables/D1.5\\_ChangeManagement\\_el\\_CP.pdf](http://www.ats2020.eu/images/deliverables/D1.5_ChangeManagement_el_CP.pdf)

Πασιάς, Γ.(2015), *Συγκριτική Εκπαίδευση, Τόποι και Λόγοι*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Πατεράκη, Ε. και Αγγελόπουλος, Π. (2014), “eTwinning: άνοιγμα της εκπαίδευσης στην καινοτόμο διδασκαλία και δημιουργική μάθηση”, *6 th Conference on Informatics in Education 2014. Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση*, 10-12 Οκτωβρίου 2014, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα.

Πόθου, Σ. και Αλεξανδρόπουλος, Γ.(2018), “Ο ρόλος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή και στην υλοποίηση καινοτομιών. Μία εμπειρική έρευνα σε σχολικές μονάδες της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης”, *Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, 23-25 Νοεμβρίου 2018, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.

Πράσινη Βίβλος για την καινοτομία (1995), Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλλες, ανακτήθηκε 14-7-2020, <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/ad1d6f21-0b2e-423f-9301-c608035e906f>

Πράσινη Βίβλος για την καινοτομία, Δελτίο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Συμπλήρωμα 5/95 (1996), Λουξεμβούργο, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ανακτήθηκε 14-7-2020, <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/ad1d6f21-0b2e-423f-9301-c608035e906f>

Πρωτοβουλία για το άρθρο 12 (2020), ανακτήθηκε 10-11-2020, <https://www.ert.gr/eidiseis/mono-sto-ertgr/ex-apostaseos-ekpaideysi-pos-tin-viosan-mathites-kai-ekpaideytikoi/>

Ράπτης, Ν. (2006), “Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία”. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 32-41.

Ρεκλείτης, Π.(1998), “*Καινοτομίες και ανταγωνιστικότητα. Η περίπτωση της ελληνικής βιομηχανίας*”. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.

Σακελλαρίου, Μ. και Μήτση, Ξ. (2017), “Διερεύνηση των Στάσεων και Πεποιθήσεων Υποψήφιων Εκπαιδευτικών Προσχολικής και Σχολικής Εκπαίδευσης για την εφαρμοστική λειτουργικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης”, *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο DiDeSu*, 26-27 Μαΐου 2017, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία.

Saunders, M., Lewis, P., and Thornhill, A. (2015), *Μέθοδοι Έρευνας στις Επιχειρήσεις και την Οικονομία*, Θεσσαλονίκη, Δίσιγμα.

Σιακοβέλη, Π. (2011), *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Πάτρα, Αυτοέκδοση.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2014), *Εκπαιδευτική Πολιτική Ι : Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και διοίκησης εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*, ανακτήθηκε 29-8-2020, <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1252>

Σουλιώτη, Ε. (2007), “*Η Διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό κράτος την περίοδο 1913-67: η περίπτωση του Νομού Ιωαννίνων. Μεθοδολογικές, Διδακτικές, Ιστορικές προεκτάσεις και Συγκριτική Θεώρηση με Σύγχρονες Προσεγγίσεις*”, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015). Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην Πράξη. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα, ανακτήθηκε 4-1-2020, [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/182/8/whole\\_book\\_final\\_pdf.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/182/8/whole_book_final_pdf.pdf)

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. και Μπούρας, Σ. (2008). “Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση”. Στο Β. Γκιζέλη (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 197-240.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., και Μπούρας, Σ. (2008), Τα καινοτόμα προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Λειτουργική διευσθυμότητα και βιωσιμότητα, ανακτήθηκε 23-7-2020, <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/374/109.pdf>

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. και Μπούρας, Σ. (2007), “Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση”. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, δεξιοτ69-83, ανακτήθηκε 8-11-2020, <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos13/069-083.pdf>

Σπύρτου, Α. (2017), Προσέγγιση των Μοντέλων Ωριαίας Διδασκαλίας για τις Φυσικές Επιστήμες, ανακτήθηκε 3-8-2020, [https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED109/2020%20CE%B5%CE%B1%CF%81%CE%B9%CE%BD%CF%8C/%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1/%CE%A3%CF%80%CF%8D%CF%81%CF%84%CE%BF%CF%85%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD\\_2017\\_1.pdf](https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED109/2020%20CE%B5%CE%B1%CF%81%CE%B9%CE%BD%CF%8C/%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1/%CE%A3%CF%80%CF%8D%CF%81%CF%84%CE%BF%CF%85%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD_2017_1.pdf)

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010), “Κοινή έκθεση προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2010 σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010»”, *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, C 117, 6-5-2010.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2007), “Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνεργομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2007 , σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών”, *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, C 300, 12-12-2007.

Συνώδη, Ε. (2004), *Προσχολική αγωγή και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη

Τερζής, Ν. (2010), *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: ιστορικοκοινωνιολογικό πλαίσιο και «μελέτες περίπτωσης»*, Αθήνα, Κυριακίδη αφοί.

Φιλίππατου, Δ. και Βεντίστα, Ο. (2017), “ Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας”, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, **1Z**,(68),147- 183.

Φράγκου, Σ. (2009), “Εκπαιδευτική ρομποτική: παιδαγωγικό πλαίσιο και μεθοδολογία ανάπτυξης διαθεματικών συνθετικών εργασιών”. Στο: Γρηγοριάδου, Μ., Γουλή, Ε.,

Γόγουλου, Α. (Επιμ.): *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εργαλεία για τη διδασκαλία της Πληροφορικής*, Αθήνα, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Φραγκούλης, Ι. και Ανάντου, Ε. (2018), “Η αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της μαθητείας». *Πρακτικά εργασιών 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής “Διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης”*, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Σύλλογος εκπ@ιδευτικός κύκλος, 27-29 Απριλίου 2018, Δράμα.

Φραγκούλης, Ι. και Ανάντου, Ε., (2014), “ Απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιοποίηση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα”, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, **2**(1),49-64.

Φύκαρης, Ι. (2019), “Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διαχείριση μαθησιακών ματαιώσεων από τους μαθητές/μανθάνοντες”. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, **12**,(2),155-196.

Φύκαρης, Ι. (2014), “Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία”. Στο Συλλογικό έργο: Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.): *Θέματα Διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη, Υ.ΠΑΙ.Θ, 43-61.

Φωτοπούλου, Β.(2013), “*Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*”, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Χασιάκος, Γ. (1989), *Ερμηνευτικό Λεξικό των –ισμών*. Αθήνα, Επικαιρότητα.

Χολέβας, Ν., Αλεξόπουλος, Δ. και Αναστασόπουλος, Ν. (2018), “ Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου”, *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, **4**, 130-143.

Υπουργείο Παιδείας, δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων (2009), Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής, ανακτήθηκε 31-8-2020, <http://1dim-aei-thess.thess.sch.gr/neo%20sxoleio.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Ομάδα Εργασίας (2012), *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ( δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)*. Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας.

Υφαντή, Α. (2000), “Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου”, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 57-63.

Φωτοπούλου, Β. (2013), “Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης”, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ψαράς, Χ. (2016), “Διαχείριση της καινοτομίας και ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση της εισαγωγής της Φιλαναγνωσίας στο Δημοτικό Σχολείο”, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ**

Abu-Shreah, M. and H. Zidan (2017), “The Degree of Schools Principals Practicing Innovation and its Relation with the Teachers Professional Development”, *Journal of Education and Practice*, **8** (8), 20-36.

Afari, E. and M. S. Khine (2017), “Robotics as an Educational Tool: Impact of Lego Mindstorms”, *International Journal of Information and Education Technology*, **7**(6), 437-442.

Affouneh, S., Salha, S. and Khlaif, Z. (2020), “Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis”. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, **11**(2), 135-137.

Ahamad, Z. and Hazim, A. M. (2016), “The Effects of Transformational Leadership towards Teachers Innovative Behavior in Schools”, *International Journal of Scientific and Research Publications*, **6** (5), 283-286.

Alberta Education (2010), *Making a Difference. Meeting Diverse Needs with Differentiated Instruction*, Edmonton, Alberta Education.

- Alfaki, M.I. (2014), “Professional development in English language teaching: a teachers’ view”, *British Journal of Education*, **2** (7), 32-49.
- Amabile, T.M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. and Herron, M. (1996), “Assessing the work environment for creativity”, *Academy of Management Journal*, 39(5) 1154- 1184.
- Arthur, L. (2009), “From performativity to professionalism: lecturers’ responses to student feedback”, *Teaching in Higher Education*, **14**(4), 441-454.
- Avidov-Ungar, O. and Forkosh-Baruch, A. (2018), “Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation”, *Teaching and Teacher Education*, 73, 183–191.
- Baregheh, A., Rowley, J. and Sambrook, S. (2009), “Towards a multidisciplinary definition of innovation”, *Management Decision*, **47**(8), 1323-1339.
- Basilaia, G., Dgebuadze, M., Kantaria, M. and Chokhnelidze, G. (2020), “Replacing the classic learning form at universities as an immediate response to the COVID-19 virus infection in Georgia”, *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, **8**(III), 101-108.
- Beaton, G. (2010), “Why professionalism is still relevant”, *Legal Studies Research Paper No. 445*, ανακτήθηκε 27-8-2020, <file:///C:/Users/user/Downloads/SSRN-id1545509.pdf>
- Bers, M., Seddighin, S. and Sullivan, A. (2013), “Ready for Robotics: Bringing Together the T and E of STEM in Early Childhood Teacher Education», *Journal of Technology and Teacher Education*, **21**(3), 355-377.
- Brinia, V. and Sarantopoulou V. (2019), “The Introduction of the Flexible Zone Programs in the Greek Educational System: Teachers’ Perspectives”, *Education sciences*, 9,109, ανακτήθηκε 21-7-2020 [file:///C:/Users/user/Downloads/education-09-00109%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/education-09-00109%20(1).pdf)
- Brundrett, M. and Duncan D. (2011), “Leading curriculum innovation in primary Schools”, *Management in Education* **25**(3) 119–124.
- Bryman, A. (2012), *Social Research Methods*, Oxford: Oxford University Press.
- Chee, Y.S., Mehrotra, S. and Ong, J.C. (2015), “Professional development for scaling pedagogical innovation in the context of game-based learning: teacher identity as

cornerstone in “shifting” practice”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(5), 423–437.

Cojocariu, V.-M., Lazar, I., Nedeff, V. and Lazar, G. (2014), “SWOT analysis of e-learning educational services from the perspective of their beneficiaries”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **116**, 1999–2003.

Coklar, A.N. (2012), “Individual Innovativeness Levels of Educational Administrators”, *Digital Education Review*, 22(1), 100-110.

Dakopoulou, A. (2016), “Transformative Learning through Dialogue and Collective Reflection with Peers. The case of Teachers’ In Service Training”, in Andritsakou, D., & Kostara, E., (Eds). (2016). *The Role, Nature and Difficulties of Dialogue in Transformative Learning*. Proceedings of the 2 nd Conference of ESREA’s Network “Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue”. Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association, pp. 398-405.

Day, C. (1999) *Developing teachers, the challenges of lifelong learning*, London-Philadelphia, Falmer Press.

De Clercq, F. (2013), “Professionalism in South African education: The challenges of developing teacher professional knowledge, practice, identity and voice”, *Journal of Education*, 57, 31–54.

Denis, B. and Hubert, S. (2001), “Collaborative learning in an educational robotics environment”, *Computers in Human Behavior*, **17**(5-6), 465-480.

Dhawan, S. (2020), “Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis”, *Journal of Educational Technology Systems*, **49**(1), 5-22.

Dodillet, S., Lundin S. and Krüger J.O. (2019), “Constructing professionalism in teacher education. Analytical tools from a comparative study”, *Education Inquiry*, **10**(3), 208-225.

Eguchi, A. (2014), “Robotics as a Learning Tool for Educational Transformation”, *In 4th International Workshop Teaching Robotics, Teaching Robotics and 5th International Conference Robotics in Education*, 27-34.

Ellison, S. (2009), “Hard-wired for innovation? Comparing two policy paths toward innovative schooling”, *International Education*, **39** (1), 30-48.

European Commission (2020), Commission presents European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience, ανακτήθηκε 30-12-2020 [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip\\_20\\_1196](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_1196)

European Commission (2015), New priorities for European cooperation in education and training, COM (2015) 408 final, Brussels, 26.8.2015

European Commission (2013), Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee of the Regions – Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources. COM/2013/0654 final, ανακτήθηκε 19-7-2020, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52013DC0654>

European Commission (2013), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, Brussels, Education and Training.

European Commission, (2012), *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, SWD (2012) 374, Strasbourg, 20.11.2012

Evans, L. (2014), “Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop”, *Cambridge Journal of Education*, **44**(2), 179 – 198.

Evetts, J. (2013), “Professionalism: Value and ideology”, *Current Sociology Review*, **61**(5-6), 778-796.

Evetts, J. (2011), “A new professionalism? Challenges and opportunities”, *Current Sociology*, **59** (4), 406-422.

Favale, T., Soro, F., Trevisan, M., Drago, I. and Mellia, M. (2020), “Campus traffic and e-Learning during COVID-19 pandemic”, *Computer Networks*, 176, 107290.

Fotopoulou, V. and Ifanti, A. (2018), “Pre-primary teachers’ perceptions about professionalism and professional development through the lens of transformative learning: A case study in Greece”, *Global Studies of Childhood*, **8** (2): 184-194

Fullan, M., Cutfress, C. and Kilcher A. (2005), “8 Forces for leaders of change”, *National staff development council*, **26**(4), 54-64.



- Galvin, C., Gilleran, A., Hogenbirk, P., Hunya, M., Selinger, M. and Zeidler, B. (2006), Pedagogical Advisory Group – Reflections on eTwinning: Collaboration and eTwinning – Enrichment and added value of eTwinning projects. Brussels: eTwinning Central Support Service, ανακτήθηκε 25-7-2020, [https://www.etwinning.lt/files/metodine\\_medziaga/pag\\_i.pdf](https://www.etwinning.lt/files/metodine_medziaga/pag_i.pdf)
- Gillies, R. (2007), Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice. Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA, ανακτήθηκε 1-8-2020, [https://www.academia.edu/34811343/Cooperative\\_Learning\\_Integrating\\_Theory\\_and\\_Practice\\_Group\\_Composition](https://www.academia.edu/34811343/Cooperative_Learning_Integrating_Theory_and_Practice_Group_Composition)
- Gorozidis, G.S. and Papaioannou, A.G. (2016), “Teachers’ achievement goals and selfdetermination to engage in work tasks promoting educational innovations”, *Learning and Individual Differences*, 49, 46-58.
- Hargreaves, A. (2000), “Four Ages of Professionalism and Professional Learning”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*», 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2000), “Mentoring in the New Millennium»”, *Theory into Practice*, 39(1), 50-56
- Hargreaves, A. and O’ Connor, M. (2018), Leading collaborative professionalism, Victoria, Centre for Strategic Education.
- Hilferty, F. (2008), “Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power’, *British Journal of Sociology of Education*, 29(2).161-173.
- Hofman, R.H, de Boom, J., Meeuwisse, M. and Hofman, AHA. (2012), “Educational innovation, quality, and effects: An exploration of innovations and their effects in secondary education”, *Educational Policy*, 27(6), 843-866.
- Holdsworth, P. (2010), “The European Union and teacher education”. In Gassner, O., Kerger, L. & Schratz, M. (Eds.), *Entep- The First Ten Years After Bologna*, București, Universității din bucurești, 43-52.
- Huang, R., Liu, D., Chen, C., Zeng, H., Yang, J., Zhuang, R., Chang, T-W, Tlili, A., Wang, H., Zhang, M., Lu, H. Gao, B., Cai, Z., Liu, M., Cheng, W., Cheng, Q. and Yin, X. (2020), *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational*

- Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Hutchings, W. (2007), *Enquiry-based learning: Definitions and rationale*, Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning, University of Manchester.
- Inbar, E. D. (1996), *Planning for Innovation in Education. Fundamentals of Educational Planning*, Paris: IIEP-UNESCO.
- Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G. and Primeau, R. (2002), “Interdisciplinary learning: Process and outcomes”, *Innovative Higher Education*, 27(2), 95-111.
- Jutras, F. (2014), “A deliberative approach to professional ethics in the teaching profession based on its core values”, *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: οι επιρροές τους στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, 26-28 Σεπτεμβρίου 2014, ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ, Τόμος Β, Αθήνα.
- Karim, M.E, Lemaignan, S. and Mondada, F. (2015), “A review: Can robots reshape k-12 STEM education?”, *IEEE International Workshop on Advanced Robotics and its Social Impacts(ARSO)*, 1–8.
- Kesting, P., Ulhøi, J. P., Song, L. J. and Niu, H. (2015), “The impact of leadership styles on innovation - a review”, *Journal of Innovation Management*, 3(4), 22-41.
- Kirkland, K. and Sutch, D. (2009), “Overcoming the Barriers to Educational Innovation: A Literature Review”, *Futurelab, innovation in education*, ανακτήθηκε 21-7-2020, <https://www.nfer.ac.uk/publications/futl61/futl61.pdf>
- Kovacs, H. (2017), “Learning and Teaching in Innovation: why it is important for education in the 21st century”, *Neveléstudomány*, 5 (2), 45–60.
- Lawn, M. (2011), “Standardizing the European Education Policy Space”, *European Educational Research Journal*, 10(2), 259-272.
- Lawy, R. and Tedder, M. (2012), “Beyond compliance: Teacher education practice in a performative framework”, *Research Papers in Education*, 27(3), 303-318.
- Liguori, E. and Winkler, C. (2020), “From offline to online: Challenges and opportunities for entrepreneurship education following the COVID-19 pandemic”, *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 3(4), 346-351.

Lindfors, E. and Hilmola, A. (2016). “Innovation learning in comprehensive education”, *International Journal of Technology and Design Education*, **26**(3), 373-389

Lionarakis, A. (2003), “A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning – the evolution of its complexity”, in Andras Szucs and Erwin Wagner (Eds). *The Quality Dialogue, Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning*. Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference held in Rhodes, 15-18 June 2003, 42 – 47.

Littlefield, J. (2018), “The Difference between Synchronous and Asynchronous Distance Learning”, ανακτήθηκε 21-8-2020, <https://www.thoughtco.com/synchronous-distance-learning-asynchronous-distance-learning-1097959>

Louis, K. S. (2007), “Trust and improvement in schools”, *Journal of Educational Change*, **8**, 1–24.

MacBeath, J. (2012), *Future of Teaching Profession*, Brussels, Education International.

Mahon, R. and McBride, S. (2009), “Standardizing and Disseminating Knowledge: The Role of the OECD in Global Governance’, *European Political Science Review*, **1**(1), 83–101.

Malm, B. (2009), “Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education»”, *Journal of Education for Teaching*, **35**(1), 77-91.

Martin, A. (2020), “How to optimize online learning in the age of coronavirus (COVID-19): A 5-point guide for educators”, ανακτήθηκε 22-8-2020, [file:///C:/Users/user/Downloads/HowtoOptimizeOnlineLearningintheAgeofCoronavirusExtended%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/HowtoOptimizeOnlineLearningintheAgeofCoronavirusExtended%20(3).pdf)

Mayes, R. and Gallant, B. (2018), “The 21st Century STEM Reasoning”, *US-China Education Review B*, **8**(2), 67-74.

Misirli, A. and Komis, V. (2014), “Robotics and programming concepts in early childhood education: A conceptual framework for designing educational scenarios”. In on Karagiannidis, C., Politis, P., Karasavvidis, I., *Research e-Learning and ICT in Education*. New York, Springer, 99-118.

Morrison, J. (2006), TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education, ανακτήθηκε 7-8-2020,

[http://www.wytheexcellence.org/media/STEM\\_Articles.pdf](http://www.wytheexcellence.org/media/STEM_Articles.pdf)

Nellitawati, N. (2018), “Motivation and innovation role of school’s principal in improving teacher professionalism”, *COUNS-EDU: The International Journal of Counseling and Education* 3(2), 48-56.

Nordin, A. (2016), “Teacher professionalism beyond numbers: A communicative orientation”, *Policy Futures in Education*, 2016, 14(6), 830–845.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2018), *Education for a Bright Future in Greece*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), (2016), *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, Paris.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), (2015), *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*, Educational Research and Innovation, Paris, OECD.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), (2013), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, Paris, OECD.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), (2013a), *The TALIS 2013 Conceptual Framework*. Paris, OECD.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), (2005), *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, OECD

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), (2002), *Frascati manual*, Paris, OECD.

Oslo Manual (2005), *Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data* (Third edition), OECD and Eurostat.

O’Sullivan, D. (2008), *Defining Innovation*, ανακτήθηκε 19-7-2020, [https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/23137\\_Chapter\\_1.pdf](https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/23137_Chapter_1.pdf)

- Parlar, H. and Cansoy, R. (2017). “Examining the Relationship between Teachers’ Individual Innovativeness and Professionalism”, *International Education Studies*, **10**(8), 1-11.
- Pasias, G. and Roussakis, Y. (2012a), “Who marks the bench?” A critical review of the neo-European “paradigm shift”, *Journal for Critical Education Policy Studies*, **10**(1), 127-141.
- Perryman, J. (2009), “Inspection and the fabrication of professional and performative processes»” *Journal of Education Policy*, **24**(5), 611–631.
- Perryman, J. (2006), “Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures”, *Journal of Education Policy*, **21**(2), 147-161.
- Rahmat, N. (2020), “Innovation in education: barriers and facilitating factors”, *European Journal of Education Studies*, **6**(10), 55-65.
- Raikou, N. and Karalis, T. (2016), “Adult Education and Higher Education - A focus on Transformative Learning in Universities”, *International Education and Research Journal*, **2**, (4), 19- 22.
- Robertson, S. (2013b), Teachers’ Work, Denationalisation, and Transformations in the Field of Symbolic Control: A Comparative Account, ανακτήθηκε 4-9-2020, <https://educationanddevelopment.files.wordpress.com/2012/06/robertson-2012-teachers-denationalisation.pdf>
- Rusznyak, L. (2018), “What messages about teacher professionalism are transmitted through South African pre-service teacher education programmes? ”, *South African Journal of Education*, **38**(3), 1-11.
- Sachs, J. (2016), “Teacher professionalism: why are we still talking about it?” , *Teachers and Teaching theory and practice*, **22**(4), 413-425.
- Sadeh, I. and Zion, M. (2012), “Which type of inquiry project do high school biology students prefer: Open or guided? ” , *Research in Science Education*, **42**(5), 831-848.
- Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2007), *Research Methods for Business Students*, Pearson Education.

- Serdyukov, P. (2017), “Innovation in education: what works, what doesn’t, and what to do about it?”, *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning* **10**(1), 4-33
- Shen, Y. (2008), “The effects of changes and innovations on educational improvement”, *International Education Studies* **1**(3), 73-77.
- Shore, C. (2008), “Audit culture and illiberal governance. Universities and the politics of accountability”, *Anthropological Theory*, **8**(3), 278-298.
- Singh, V. and Thurman, A. (2019), “How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018)”, *American Journal of Distance Education*, **33**(4), 289–306.
- Sifakakis, P., Tsatsaroni, A., Sarakinioti, A., and Kourou, M. (2016), “Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies”, *Journal of educational administration and history*, **48**(1), 35-67.
- Singh, V. and Thurman, A. (2019), “How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018)”, *American Journal of Distance Education*, **33**, 289-306.
- Sitthisomjin, J., Somprach, K. and Phuseeorn, S. (2018), “The effects of innovation management on school performance of secondary schools in Thailand», *Kasetsart Journal of Social Sciences*, **41**(1), 34-39.
- STEM Task Force Report (2014), *Innovate: A blueprint for science, technology, engineering, and mathematics in California public education*. Dublin, California, Californians Dedicated to Education Foundation.
- Stergiopoulou, M., Karatrantou, A. and Panagiotakopoulos, C. (2017), “Educational Robotics and STEM Education in Primary Education: A Pilot Study Using the H&S Electronic Systems Platform”. In: Alimisis D. et al (eds) *Educational Robotics in the Makers Era*, Cham, Springer, 88-103.
- Stukalenko, N. M., Zhakhina, B. B., Kukubaeva, A. K., Smagulova, N. K. and Kazhibaeva, G. K. (2016), “Studying innovation technologies in modern education”, *International Journal of Environmental and Science Education*, **11**(15), 7297-7308.
- Tomlinson C.A. and Moon T. R. (2013), *Assessment and student success in a differentiated classroom*, Alexandria, VA: ASCD.

Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2007), “The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers”, *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.

Tseng, C.H., Tuan, H.L. and Chin, C.C. (2013), “How to help teachers develop inquiry teaching: perspectives from experienced science teachers», *Research in Science Education*, 43(2), 809–825

UNESCO (2004a), *Changing Teaching Practices*, Paris, UNESCO.

Wardoyo, C., Herdiani, A., and Sulikah, S. (2017), “Teacher Professionalism: Analysis of Professionalism Phases”, *International Education Studies*, 10(4), 90-100.

Vokatis, B. and Zhang, J. (2016), “The Professional Identity of Three Innovative Teachers Engaging in Sustained Knowledge Building Using Technology”, *Frontline Learning Research*, 4(1), 58-77.

Whitty, G. (2000), “Teacher professionalism in new era», *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295.

Willemse, T., Ten Dam, G., Geijssel, F., van Wessum, L. and Volman, M. (2015), “Fostering teachers’ professional development for citizenship education”, *Teaching and teacher education*, 49, 118–127.

Windschitl, M. (2002), “Inquiry Projects in Science Teacher Education: What Can Investigative Experiences Reveal About Teacher Thinking and Eventual Classroom Practice?” , *Science Teacher Education*, 87(1), 112-143.

Xanthoudaki, M. (2017), “From STEM to STEAM (education): A necessary change or ‘the theory of whatever’?”, ανακτήθηκε 7-8-2020,

[file:///C:/Users/user/Downloads/ecsite\\_-\\_from\\_stem\\_to\\_steam\\_education\\_a\\_necessary\\_change\\_or\\_the\\_theory\\_of\\_whatever.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/ecsite_-_from_stem_to_steam_education_a_necessary_change_or_the_theory_of_whatever.pdf)

Yen, C. J., Tu, C.H., Sujo-Montes, L., Sealander, K. (2016), “A Predictor for PLE Management: Impacts of Self-Regulated Online Learning on Students’ Learning Skills”. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 9(1), 29-48.

## **NOMOΘETIKA KEIMENA** (κατά χρονολογική σειρά)

(2020), Υπουργική Απόφαση Φ.7/79511/ΓΔ4/2020 - ΦΕΚ 2539/Β/24-6-2020, Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 7-8-2020,

<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/document.pdf>

(2020), Υπουργική Απόφαση Φ1/14332/Δ2/31-01-2020/ΥΠΑΙΘ, Ενημέρωση για τη Θεματική Εβδομάδα, ανακτήθηκε 23-7-2020,

<https://edu.klimaka.gr/sxoleia/gymnasia/2804-thematiki-evdomada-sto-gymnasio>

(2019) Εγκύκλιος : 190790/Δ7-04-12-2019, Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) για το σχολικό έτος 2019-2020, ανακτήθηκε 22-7-2020,

[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2019/%CE%95%CE%9E%CE%95\\_-190790-2019-.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2019/%CE%95%CE%9E%CE%95_-190790-2019-.pdf)

(2018) Νόμος 4547, ΦΕΚ:102/12-6-2018, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ανακτήθηκε 23-7-2020,

[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_4547\\_FEK\\_102A\\_12-06-2018.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_4547_FEK_102A_12-06-2018.pdf)

(2013) Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/Α/5-11-2013), Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανακτήθηκε 31-8-2020,

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/pd-152-2013.html>

(2013), Νόμος 4142/2013 - ΦΕΚ Α-83/09-4-2013, Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.), ανακτήθηκε 31-8-2020, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-4142-2013.html>

(2010), Νόμος 3848/2010 - ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις, ανακτήθηκε 31-8-2020, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3848-2010.html>



(2003), Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2/ΦΕΚ: 303 Β/13-03-2003, Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ, ανακτήθηκε 30-7-2020, <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>

(2003), Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2/ΦΕΚ: 304 Β/13-03-2003, Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ, ανακτήθηκε 22-7-2020, <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pdf>

(2002), Νόμος 2986/2002 ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002, Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, ανακτήθηκε 13-1-2020, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2986-2002.html>

(1997), Ν. 2525/97/ ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997, ανακτήθηκε 29-8-2020, <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy-files/n2525-1997.pdf>

(1997), Νόμος 2552/1997 ΦΕΚ Α' 266/24-12-97, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις, ανακτήθηκε 19-8-2020, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/elleniko-anoikto-panepistemo/n-2552-1997.html>

(1992), Υπουργική Απόφαση Γ2 4867/28-8-1992, Σχολικές Δραστηριότητες, ανακτήθηκε 23-7-2020, [file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(2).pdf)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### Ερωτηματολόγιο για την καινοτομία και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών

Αγαπητοί συνάδελφοι,

το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Καινοτόμα Προγράμματα και Μέθοδοι Διδασκαλίας ως δείκτης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών» για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Είναι ανώνυμο και η συμμετοχή σας προαιρετική αλλά εξαιρετικά σημαντική για την έρευνά μου. Σας παρακαλώ να διαβάσετε προσεκτικά και να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωσή του

δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στην ολοκλήρωση του ερευνητικού μου έργου.

Με εκτίμηση, Βασιλική Βαβούρη ΠΕ 02

vasilikivanouri@gmail.com

#### **Α' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ**

<b>ΦΥΛΟ</b>	Άνδρας	Γυναίκα

<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	22-30 ετών	31-40 ετών	41-50 ετών	51-60 ετών	Άνω των 60 ετών

<b>ΣΠΟΥΔΕΣ</b>	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακός τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	Άλλο

<b>ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΙΣ ΤΠΕ</b>		
Α' επίπεδο	B1 επίπεδο	B2 επίπεδο

<b>ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b>	Γυμνάσιο	Γυμνάσιο με λυκειακές τάξεις	Γενικό Λύκειο	ΕΠΑΛ	Μουσικό Σχολείο	Άλλο

<b>ΚΩΔΙΚΟΣ ΚΛΑΔΟΥ/ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ (π.χ. ΠΕ02,φιλολόγος)</b>

<b>ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>	Ωρομίσθιος/α	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η

#### **Β' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ**

**Παρακαλώ σημειώστε, με βάση την κλίμακα 1-5. (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ)**

### 1. Θεωρείτε ότι εκπαιδευτική καινοτομία είναι:

κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδος που προωθεί αλλαγή στάσεων και πρακτικών στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.	1	2	3	4	5
μια σκόπιμη και συστηματική μεταβολή που στοχεύει στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.					
μια «νεωτεριστική» δράση που στοχεύει στη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας με τη χρησιμοποίηση νέων εκπαιδευτικών μέσων και μεθόδων και με αλλαγή των αντιλήψεων.					
κάθε παρέμβαση που στηρίζεται σε πρωτοπόρες, παιδαγωγικές αρχές και ιδέες, οι οποίες επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου».					
η ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών ή αφορά στην επιλογή και αρχική χρήση από έναν οργανισμό ή μια υπομονάδα, μιας πρακτικής που δεν είχε χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν».					

### 2. Σχετικά με το σκοπό της καινοτομίας θεωρείτε ότι:

	1	2	3	4	5
Η καινοτομία βοηθά το σχολείο να ανταποκριθεί στις κοινωνικές, τεχνολογικές και περιβαλλοντικές μεταβολές, ώστε να διατηρεί τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα.					
Η καινοτομία συνδέεται με την οικονομία της γνώσης και στοχεύει στην πρόοδο της κοινωνίας.					
Η καινοτομία ενισχύει την κριτική σκέψη και καλλιιεργεί ικανότητες με τις οποίες το άτομο θα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα εμπόδια που θα συναντήσει στο μέλλον.					

### 3. Η εφαρμογή καινοτομιών είναι σημαντική γιατί:

	1	2	3	4	5
ενισχύει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος					
προσφέρει παιδαγωγικά οφέλη στους μαθητές					
ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών					
προωθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία					

### 4. Αποτελεσματικές καινοτομίες θεωρείτε ότι είναι:

	1	2	3	4	5
Οι μεγάλης κλίμακας αλλαγές που προέρχονται από την κεντρική εξουσία, αφορούν το μετασχηματισμό των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος κι υλοποιούνται ομοιόμορφα από το σύνολο των εκπαιδευτικών μονάδων.					

Οι μικρής κλίμακας αλλαγές όπου η εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει σχετική αυτονομία και μπορεί να αναπτύξει πρωτοβουλίες.					
Οι μικρής κλίμακας αλλαγές που βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των μελών, τη λειτουργία και την απόδοση της σχολικής μονάδας.					

**5. Ποια από τα παρακάτω θα χαρακτηρίζατε ως «καινοτομίες» στο σχολείο;**

Νέα διδακτικά εγχειρίδια	
Νέες μέθοδοι διδασκαλίας	
Πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις	
Χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών	
Προγράμματα «Αγωγής Υγείας», «Αγωγής Σταδιοδρομίας» .α.	
Περιβαλλοντική εκπαίδευση	
Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα π.χ. erasmus	
Σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση	
Ρομποτική	

**Γ' ΕΝΟΤΗΤΑ : ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ:**

Παρακαλώ σημειώστε, με βάση την κλίμακα 1-5. (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ)

**6.Θεωρείτε πως είστε ανοικτοί σε νέες ιδέες και πρακτικές;**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**7. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω καινοτόμες μορφές διδασκαλίας;**

Μορφές εναλλακτικής διδασκαλίας	1	2	3	4	5
α . Σχέδια εργασίας (Project)					
β. Διαθεματική μέθοδος					
γ. Συγκριτική μέθοδος					
δ. Διερευνητική					
ε. Βιωματική διδασκαλία					
στ. Διεπιστημονική μέθοδος					
ζ. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία					

**8.Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτετε για να ανταποκριθείτε με επιτυχία στην εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας;**

	1	2	3	4	5
γνωστικές (ανάλυση κι επεξεργασία πολλών σε όγκο πληροφοριών)					
διοικητικές (λήψη αποφάσεων, καθορισμός αρμοδιοτήτων)					
επικοινωνιακές (ενεργητική ακρόαση, διαχείριση συγκρούσεων)					

θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις σχετικές με την καινοτομία					
εμπειρία σε καινοτομίες					

**9. Επιλέγετε την εισαγωγή μιας καινοτομίας στη σχολική σας μονάδα με κριτήριο:**

	1	2	3	4	5
προτάσεις της κεντρικής εξουσίας					
πρόταση του διευθυντή					
πρόταση του σχολικού συμβούλου					
ανάγκες σχολικής μονάδας(μαθητές κι εκπαιδευτικοί)					
ανάγκες τοπικής κοινωνίας					
Η καινοτομία συμφωνεί με τις αξίες και τις πεποιθήσεις σας.					

**10. Η συμμετοχή σας στις καινοτομίες:**

	1	2	3	4	5
συνεισφέρει στην επαγγελματική σας εξέλιξη					
σας δίνει υψηλό επαγγελματικό κύρος					
Αισθάνεστε πως πετυχαίνετε κάτι που αξίζει τον κόπο.					

**11. Είναι σημαντική για εσάς η ικανοποίηση που παίρνετε από την εισαγωγή και διαχείριση των καινοτομιών;**

1	2	3	4	5

**12. Κατά την εισαγωγή και διαχείριση των καινοτομιών νιώθετε ικανοποίηση από τις παρακάτω εμπειρίες:**

	1	2	3	4	5
τη συνεργασία με τους συναδέλφους					
τη συνεργασία με τους μαθητές					
τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία					
την ίδια τη διαδικασία εφαρμογής της καινοτομίας					

**13. Θα επιλέγατε να εισάγετε και να διαχειριστείτε μια καινοτομία :**

	1	2	3	4	5
για να κάνετε κάτι που σας αρέσει και σας ευχαριστεί					
για να συμμετέχετε σε έναν κύκλο ανθρώπων που μοιράζεστε τις ίδιες ιδέες					
γιατί προσφέρει αυτονομία δράσης					
γιατί σας προσφέρει νέες γνώσεις κι εμπειρίες					
διότι αναβαθμίζει το ρόλο σας.					
γιατί αποτελεί διέξοδο δημιουργίας					
διότι βοηθά την επαγγελματική σας εξέλιξη					

**14. Αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας:**

	1	2	3	4	5
η εναλλακτική μορφή διδασκαλίας					
η βελτίωση του διδακτικού έργου					
η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών					
η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων					
η ανταπόκριση του σχολείου στις σύγχρονες απαιτήσεις					
το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία					

**Δ' ΕΝΟΤΗΤΑ**

**Ένταξη της τηλεκαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία**

15. Στο παρελθόν έχετε χρησιμοποιήσει εργαλεία ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Ναι	Όχι

16. Κατά την τρέχουσα περίοδο ποιο είδος τηλεκαίδευσης υλοποιήσατε;

Μόνο σύγχρονη τηλεκαίδευση	Μόνο ασύγχρονη τηλεκαίδευση	Συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκαίδευσης

17. Δηλώστε πόσο αποτελεσματικός/ή αισθάνεστε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (1= καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ).

	1	2	3	4	5
Παρότι δεν είχα υλοποιήσει εξ αποστάσεως διδασκαλία με τους/τις μαθητές/τριές μου, ήθελα να δοκιμάσω αυτούς τους τρόπους στη μαθησιακή διαδικασία.					
Θεωρώ ότι μπορώ να αναθέσω ποικίλες και ενδιαφέρουσες εργασίες στους/στις μαθητές/τριες στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.					
Θεωρώ ότι θα μπορώ να χρησιμοποιήσω στο μέλλον τα εργαλεία της τηλεκαίδευσης σε παρόμοιες καταστάσεις.					
Θεωρώ ότι θα μπορώ να χρησιμοποιήσω στο μέλλον τα εργαλεία της ασύγχρονης εξ αποστάσεως τηλεκαίδευσης, όταν θα διδάσκω με φυσική παρουσία, εφόσον τώρα εκπαιδευτήκα πάνω σε αυτά.					

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν μία εκπαιδευτική πρόκληση για μένα και προσπάθησα να βρω λύσεις ώστε να συνεχιστεί η μαθησιακή διαδικασία.					
Ακόμη κι αν δεν τα πάω καλά πάντοτε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, μαθαίνω από τις δυσκολίες και τα πιθανά λάθη μου.					
Θεωρώ πως ό,τι μαθαίνουμε την τρέχουσα περίοδο για την εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι χρήσιμο.					

### 18.Κλίμακα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Παρακαλώ σημειώστε, με βάση την κλίμακα 1-5. (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3: αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
Ως εκπαιδευτικός σέβομαι τις επαγγελματικές ικανότητες των συναδέλφων μου					
Μεταξύ της επαγγελματικής ομάδας υπάρχει αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη					
Σχεδόν πάντα εκφράζω την επαγγελματική μου κρίση σχετικά με όλα τα θέματα της σχολικής μονάδας					
Θεωρώ ότι δέσμευσή μου ως εκπαιδευτικός είναι να προσφέρω τη βοήθειά μου στους μαθητές μου					
Είναι ιδιαίτερα σύνηθες να ξεπερνάω την καθιερωμένη διδακτική ύλη διδάσκοντας κι επιπλέον πράγματα στους μαθητές μου					
Κάνω καινοτόμες προτάσεις για τη βελτίωση της συνολικής ποιότητας της σχολικής μονάδας					
Προσφέρω τη βοήθειά μου στους μαθητές κατά τη διάρκεια του προσωπικού μου χρόνου					
Είμαι συνεπής ως προς την ώρα που ξεκινά το μάθημα και αξιοποιώ τον διδακτικό χρόνο αποδοτικά					
Συμμετέχω ενεργά σε συνεργατικές έρευνες για την αναζήτηση νέων βελτιωμένων μεθόδων διδασκαλίας					
Αναζητώ συνεχώς νέες εκπαιδευτικές μεθόδους					
Δίνω προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών κι έπειτα στους γραφειοκρατικούς κανόνες					
Οι συνάδελφοί μου κι εγώ διατηρούμε υψηλά επίπεδα ως προς τις πρακτικές που χρησιμοποιούμε					
Οι συνάδελφοί μου κι εγώ διατηρούμε υψηλά επίπεδα ηθικών αξιών					

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### Εξέταση ποσοτικών τιμών μεταξύ μεταβλητών

(Mann-Whitney Test και Kruskal-Wallis Test)

### Παράγοντας φύλο

#### Ranks

	ΑΡΧΗ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
B1a κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδος που προωθεί αλλαγή στάσεων και πρακτικών στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.	ΑΝΔΡΑΣ	66	77.77	5132.50
	ΓΥΝΑΙΚΑ	81	70.93	5745.50
	Total	147		
B1b μια σκόπιμη και συστηματική μεταβολή που στοχεύει στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.	ΑΝΔΡΑΣ	66	78.73	5196.00
	ΓΥΝΑΙΚΑ	81	70.15	5682.00
	Total	147		
B1c μια "νεωτεριστική" δράση	ΑΝΔΡΑΣ	66	80.14	5289.00
	ΓΥΝΑΙΚΑ	81	69.00	5589.00
	Total	147		
B1d κάθε παρέμβαση που στηρίζεται σε πρωτοπóρες, παιδαγωγικές αρχές και ιδέες	ΑΝΔΡΑΣ	66	76.51	5049.50
	ΓΥΝΑΙΚΑ	81	71.96	5828.50
	Total	147		
B1e η ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών	ΑΝΔΡΑΣ	66	82.35	5435.00
	ΓΥΝΑΙΚΑ	81	67.20	5443.00
	Total	147		

### Test Statistics<sup>a</sup>



	B1a κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδος που προωθεί αλλαγή στάσεων και πρακτικών στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.	B1b μια σκόπιμη και συστηματική μεταβολή που στοχεύει στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.	B1c μια "νεωτεριστική" δράση	B1d κάθε παρέμβαση που στηρίζεται σε πρωτοπόρες, παιδαγωγικές αρχές και ιδέες	B1e η ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών
Mann-Whitney U	2424.500	2361.000	2268.000	2507.500	2122.000
Wilcoxon W	5745.500	5682.000	5589.000	5828.500	5443.000
Z	-1.039	-1.279	-1.668	-.682	-2.230
Asymp. Sig. (2-tailed)	.299	.201	.095	.495	.026

a. Grouping Variable: ΑΡΧΗ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

### Παράγοντας επίπεδο σπουδών

#### Ranks

	studies	N	Mean Rank
B1a κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδος που προωθεί αλλαγή στάσεων και πρακτικών στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.	ΑΕΙ/ΤΕΙ	107	67.31
	ΜΑΣΤΕΡ	36	94.03
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	4	72.63
	Total	147	
B1b μια σκόπιμη και συστηματική μεταβολή που στοχεύει στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.	ΑΕΙ/ΤΕΙ	107	68.10
	ΜΑΣΤΕΡ	36	88.17
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	4	104.38
	Total	147	

B1c μια "νεωτεριστική" δράση	ΑΕΙ/ΤΕΙ	107	71.42
	ΜΑΣΤΕΡ	36	81.01
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	4	80.00
	Total	147	
B1d κάθε παρέμβαση που στηρίζεται σε πρωτόπορες, παιδαγωγικές αρχές και ιδέες	ΑΕΙ/ΤΕΙ	107	70.77
	ΜΑΣΤΕΡ	36	86.51
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	4	47.75
	Total	147	
B1e η ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών	ΑΕΙ/ΤΕΙ	107	69.71
	ΜΑΣΤΕΡ	36	86.94
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	4	72.38
	Total	147	

#### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	B1a κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδος που προωθεί αλλαγή στάσεων και πρακτικών στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.	B1b μια σκόπιμη και συστηματική μεταβολή που στοχεύει στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.	B1c μια "νεωτεριστική" δράση	B1d κάθε παρέμβαση που στηρίζεται σε πρωτόπορες, παιδαγωγικές αρχές και ιδέες	B1e η ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών
Chi-Square	12.238	8.945	1.623	5.871	4.776
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.002	.011	.444	.053	.092

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: studies

**Παράγοντας Τ.Π.Ε.**

**Ranks**

	T.P.E	N	Mean Rank
B1a κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδος που προωθεί αλλαγή στάσεων και πρακτικών στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.	A	67	61.53
	B1	41	79.30
	B2	39	89.85
	Total	147	
B1b μια σκόπιμη και συστηματική μεταβολή που στοχεύει στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.	A	67	67.87
	B1	41	69.79
	B2	39	88.95
	Total	147	
B1c μια "νεωτεριστική" δράση	A	67	68.75
	B1	41	68.18
	B2	39	89.14
	Total	147	
B1d κάθε παρέμβαση που στηρίζεται σε πρωτοπόρες, παιδαγωγικές αρχές και ιδέες	A	67	68.93
	B1	41	72.61
	B2	39	84.18
	Total	147	
B1e η ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών	A	67	65.10
	B1	41	84.44
	B2	39	78.32
	Total	147	

### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	B1a κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδος που προωθεί αλλαγή στάσεων και πρακτικών στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος .	B1b μια σκόπιμη και συστηματική μεταβολή που στοχεύει στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.	B1c μια "νεωτεριστική" δράση	B1d κάθε παρέμβαση που στηρίζεται σε πρωτοπόρες, παιδαγωγικές αρχές και ιδέες	B1e η ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών
Chi-Square	13.595	7.304	7.515	3.609	6.260
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.001	.026	.023	.165	.044

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: T.P.E

### Παράγοντας Είδος τηλεκαίτευσης

\*ομάδα εκπαιδευτικών που έχουν χρησιμοποιήσει στο παρελθόν εργαλεία ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

### Ranks

Κατά την τρέχουσα περίοδο ποιο είδος τηλεκαίτευσης υλοποιήσατε;	N	Mean Rank	Sum of Ranks

D17e Η εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν μία εκπαιδευτική πρόκληση για μένα και προσπάθησα να βρω λύσεις ώστε να συνεχιστεί η μαθησιακή διαδικασία.	MONO ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ Total	10 64 74	23.95 39.62	239.50 2535.50
---	--	----------------	----------------	-------------------

### Test Statistics<sup>a</sup>

	D17e
Mann-Whitney U	184.500
Wilcoxon W	239.500
Z	-2.252
Asymp. Sig. (2-tailed)	.024

a. Grouping Variable: Κατά την τρέχουσα περίοδο ποιο είδος τηλεκπαίδευσης υλοποιήσατε;

**Hristos GOVARIS**

7 Ιαν 2021,  
11:39 π.μ.

καλημέρα κ. Βαβούρη.

Καλή χρονιά σας εύχομαι με υγεία. Δεν έχουμε ολοκληρώσει ακόμη την ανάλυση των δεδομένων μας, καθώς η δική μας έρευνα είναι συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου, οπότε δεν μπορώ αυτή τη στιγμή να σας βοηθήσω. Μόλις ολοκληρώσουμε τη διαδικασία με χαρά να σας κοινοποιήσουμε τα αποτελέσματα. Δεν νομίζω ότι αυτό μπορεί να γίνει όμως μέχρι το τέλος του μήνα.

Σας ευχαριστώ για το ενδιαφέρον σας.  
Να είστε καλά  
Χ Γκόβαρης

Δείκτης συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές του επαγγελματισμού και την ερώτηση 6 του ερωτηματολογίου. ( $p < 0,05$  ,  $p < 0,01$ )

Μεταβλητές κλίμακας Επαγγελματισμού	Ερ. 6 «Θεωρείτε πως είστε ανοικτοί σε νέες ιδέες και πρακτικές;»
<i>Ως εκπαιδευτικός σέβομαι τις επαγγελματικές ικανότητες των συναδέλφων μου.</i>	<b>0,281</b>
<i>Σχεδόν πάντα εκφράζω την επαγγελματική μου κρίση σχετικά με όλα τα θέματα της σχολικής μονάδας.</i>	<b>0,282</b>
<i>Είναι ιδιαίτερα σύνηθες να ξεπερνά την καθιερωμένη διδακτική ύλη διδάσκοντας και επιπλέον πράγματα στους μαθητές μου.</i>	<b>0,317</b>
<i>Κάνω καινοτόμες προτάσεις για τη βελτίωση της συνολικής ποιότητας της σχολικής μονάδας.</i>	<b>0,456</b>
<i>Προσφέρω τη βοήθειά μου στους μαθητές κατά τη διάρκεια του προσωπικού μου χρόνου.</i>	<b>0,386</b>
<i>Είμαι συνεπής ως προς την ώρα που ξεκινά το μάθημα και αξιοποιώ τον διδακτικό χρόνο αποδοτικά.</i>	0,185
<i>Συμμετέχω ενεργά σε συνεργατικές έρευνες για την αναζήτηση νέων βελτιωμένων μεθόδων διδασκαλίας.</i>	<b>0,437</b>
<i>Αναζητώ συνεχώς νέες εκπαιδευτικές μεθόδους.</i>	<b>0,460</b>
<i>Δίνω προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών κι έπειτα στους γραφειοκρατικούς κανόνες.</i>	<b>0,223</b>
<i>Οι συνάδελφοί μου κι εγώ διατηρούμε υψηλά επίπεδα ως προς τις πρακτικές που χρησιμοποιούμε.</i>	<b>0,269</b>
<i>Οι συνάδελφοί μου κι εγώ διατηρούμε υψηλά επίπεδα ηθικών αξιών.</i>	0,185

Σύγκριση μέσων όρων των δύο φύλων και της μεταβλητής “Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας” ως κριτήριο για την εισαγωγή και διαχείριση μιας καινοτομίας.

ΦΥΛΟ	n	Mean Rank	Mann-Whitney U	p-value
ΑΝΔΡΑΣ	66	64,34	2035,500	0,008
ΓΥΝΑΙΚΑ	81	81,87		

Σύγκριση μέσων όρων των δύο φύλων και της μεταβλητής “Διοικητικές δεξιότητες” για την ανταπόκριση με επιτυχία στην εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας.

ΦΥΛΟ	n	M.O.	Mann-Whitney U	p-value
ΑΝΔΡΑΣ	66	82,89	2086,500	0,017
ΓΥΝΑΙΚΑ	81	66,79		

Αντιπαραβολή αποτελεσματικότητας από την εξ αποστάσεως διδασκαλία και το είδος της τηλεκπαίδευσης που χρησιμοποιήθηκε. (\*για την ομάδα των εκπαιδευτικών με προηγούμενη χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης)

Στατιστικώς σημαντική μεταβλητή	Είδος τηλεκπαίδευσης	n	Mean Rank	U	p
Η εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν μία εκπαιδευτική πρόκληση για μένα και προσπάθησα να βρω λύσεις ώστε να συνεχιστεί η μαθησιακή διαδικασία.	Μόνο ασύγχρονη	10	23,95	184,500	0,024
	Συνδυασμός	64	39,62		

Αντιπαραβολή αποτελεσματικότητας από την εξ αποστάσεως διδασκαλία και το είδος της τηλεκπαίδευσης που χρησιμοποιήθηκε. (\*για την ομάδα των εκπαιδευτικών με μη προηγούμενη χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης)

Στατιστικώς σημαντική μεταβλητή	Είδος τηλεκπαίδευσης	n	Mean Rank	U	p
Θεωρώ ότι θα μπορώ να χρησιμοποιήσω στο μέλλον τα εργαλεία της τηλεκπαίδευσης σε παρόμοιες καταστάσεις.	Μόνο ασύγχρονη	24	23,31	259,500	0,002
	Συνδυασμός	39	37,35		