



# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων  
Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων

## ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Οι δεξιότητες και η επαγγελματική ανάπτυξη των  
εκπαιδευτικών Β'-βάθμιας εκπαίδευσης ιδιωτικών  
εκπαιδευτικών οργανισμών του Ν. Λάρισας και η επίδραση  
αυτών στον εργασιακό τους χώρο»**

**Αλέξανδρος Παπαγεωργίου**

**Επιβλέπων: <Αχιλλέας Αναγνωστόπουλος, μέλος ΕΔΙΠ>**

**ΛΑΡΙΣΑ 2022**

*«Εγώ ο Αλέξανδρος Παπαγεωργίου δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα Πτυχιακή Εργασία με τίτλο «Οι δεξιότητες και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Β'-βάθμιας εκπαίδευσης ιδιωτικών εκπαιδευτικών οργανισμών του Ν. Λάρισας και η επίδραση αυτών στον εργασιακό τους χώρο» είναι δική μου και βεβαιώνω ότι:*

- Σε όσες περιπτώσεις έχω συμβουλευτεί δημοσιευμένη εργασία τρίτων, αυτό επισημαίνεται με σχετική αναφορά στα επίμαχα σημεία.
- Σε όσες περιπτώσεις μεταφέρω λόγια τρίτων, αυτό επισημαίνεται με σχετική αναφορά στα επίμαχα σημεία. Με εξαίρεση τέτοιες περιπτώσεις, το υπόλοιπο κείμενο της πτυχιακής αποτελεί δική μου δουλειά.
- Αναφέρω ρητά όλες τις πηγές βοήθειας που χρησιμοποίησα.
- Σε περιπτώσεις που τμήματα της παρούσας πτυχιακής έγιναν από κοινού με τρίτους, αναφέρω ρητά ποια είναι η δική μου συνεισφορά και ποια των τρίτων.
- Γνωρίζω πως η λογοκλοπή αποτελεί σοβαρότατο παράπτωμα και είμαι ενήμερος(-η) για την επέλευση των νόμιμων συνεπειών»

< υπογραφή >

Αλέξανδρος Παπαγεωργίου

*Ο φοιτητής εντάχθηκε αυτοδίκαια στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σύμφωνα με την παρ. 1 του άρθρου 6 του Ν.4589/2019 (ΦΕΚ 13/Α'/29.01.2019). Η εκπαιδευτική λειτουργία του ανωτέρου προγράμματος σπουδών συνεχίζεται μεταβατικά σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 6 του Ν.4589/2019 (ΦΕΚ 13/Α'/29.01.2019).*

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή

Τόπος: Λάρισα

Ημερομηνία: 26/3/2022

### ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Αναγνωστόπουλος Αχιλλέας (επιβλέπων)
2. Κουκούμιαλος Στυλιανός
3. Βελισσαρίου Ευστάθιος

## Περίληψη

Οι ραγδαίες εξελίξεις που συντελούνται σε όλους τους τομείς της ελληνικής κοινωνίας καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για ύπαρξη επαγγελματιών που να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Από αυτόν τον κυκεώνα των αλλαγών και των εξελίξεων δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστος ο τομέας της εκπαίδευσης ο οποίος χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα καθώς οι αρχές της εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς που είναι ζωντανό οργανισμοί. Για τον λόγο αυτόν είναι απαραίτητο να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο θα μπορέσουν να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να επιμορφωθούν πάνω σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Στην παρούσα εργασία θα πραγματοποιηθεί διερεύνηση του πλαισίου της επαγγελματικής ανάπτυξης, εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ιδιωτικές δομές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και των αναπτυξιακών τους αναγκών και του τρόπου που συνδέεται η επαγγελματική ανάπτυξη με την προσωπική τους εξέλιξη. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει το σύνολο των απόψεων και των στάσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια και οργανισμούς του νομού Λάρισας όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς επίσης και σχετικά με τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που τους παρέχονται είτε εντός των οργανισμών είτε με δική τους πρωτοβουλία. Επιπλέον, θα διερευνηθούν οι αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών, να καταγράψει η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και ο τρόπος που συνδέεται η επαγγελματική ανάπτυξη με την προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αλλά και των οργανισμών στους οποίους απασχολούνται. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είτε χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία που έχουν ήδη δοκιμαστεί στο παρελθόν είτε προτιμούν τη χρήση έντυπου υλικού λόγω της μη εξοικείωσής τους με θέματα τεχνολογίας.

**Λέξεις – Κλειδιά:** επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, διά βίου μάθηση, ιδιωτική εκπαίδευση

## Abstract

The rapid developments that are taking place in all sectors of Greek society make it imperative to have professionals who can meet the demands of modern times. From this maze of changes and developments, the education sector, which is characterized by dynamism, cannot be left unaffected as its principles are applied by teachers who are living organisms. For this reason, it is necessary to place particular emphasis on how they can be developed professionally and be trained on modern teaching and learning methods. This paper will explore the framework for the professional development, education and training of teachers working in private secondary education structures as well as their developmental needs and how professional development is linked to their personal development. The aim of the research is to investigate all the views and attitudes that secondary education teachers who work in private organizations of the prefecture of Larissa have regarding their professional development as well as about the professional development opportunities provided to them either within the organizations or on their own initiative. In addition, will be explored the developmental needs of teachers, their participation in professional development activities and the way that professional development is linked to their personal development and the organizations in which they are employed will be investigated. The findings of the survey showed that most teachers either use digital tools that have already been tested in the past or prefer the use of printed material due to their lack of familiarity with technology issues.

**Key – words:** professional development, training, lifelong learning, private education

## Ευχαριστίες

Με την εκπόνηση της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας ολοκληρώνεται ένα συναρπαστικό ταξίδι από γνώσεις, εμπειρίες και αναμνήσεις. Με την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων στο οποίο συμμετείχα μου προέκυψε η ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε ένα σύνολο ανθρώπων για την ανοχή που έδειξαν καθώς και για τη βοήθεια που απλόχερα μου προσέφεραν.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της ερευνάς μου, τον κύριο Αχιλλέα Αναγνωστόπουλο, για τις πολύτιμες συμβουλές που μου έδινε καθώς και για την επιστημονική και ψυχολογική υποστήριξη που μου προσέφερε.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την ανοχή που έδειξε στις ώρες απουσίας μου λόγω δουλειάς για την έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να δώσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που αφιέρωσαν κομμάτι από τον, ήδη πιεσμένο χρόνο τους για να συμμετάσχουν στην έρευνά μου με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μου.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b><u>Περίληψη.....</u></b>	<b><u>3</u></b>
<b><u>Abstract.....</u></b>	<b><u>4</u></b>
<b><u>Ευχαριστίες.....</u></b>	<b><u>5</u></b>
<b><u>Εισαγωγή.....</u></b>	<b><u>8</u></b>
<b><u>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών.....</u></b>	<b><u>9</u></b>
1.1 <u>Αποσαφήνιση της έννοιας.....</u>	<u>9</u>
1.2 <u>Στοιχεία που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη.....</u>	<u>13</u>
1.3 <u>Η έννοια του επαγγελματισμού.....</u>	<u>15</u>
1.4 <u>Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης.....</u>	<u>17</u>
1.5 <u>Φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης.....</u>	<u>21</u>
<b><u>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Η διαδικασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....</u></b>	<b><u>23</u></b>
2.1 <u>Εννοιολογική προσέγγιση του όρου.....</u>	<u>23</u>
2.2 <u>Θεωρητική προσέγγιση επιμόρφωσης - μάθησης.....</u>	<u>25</u>
2.3 <u>Στοχοθεσία επιμόρφωσης.....</u>	<u>28</u>
2.4 <u>Τα είδη της επιμόρφωσης.....</u>	<u>30</u>
2.5 <u>Αίτια μη συμμετοχής σε επιμόρφωση.....</u>	<u>34</u>
2.6 <u>Παράγοντες που ορίζουν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος         επιμόρφωσης.....</u>	<u>36</u>
<b><u>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία Έρευνας.....</u></b>	<b><u>37</u></b>
3.1 <u>Σκοπός της έρευνας.....</u>	<u>37</u>
3.2 <u>Ερευνητικά ερωτήματα.....</u>	<u>37</u>
3.3 <u>Μεθοδολογία έρευνας.....</u>	<u>38</u>
3.4 <u>Δείγμα.....</u>	<u>40</u>
<b><u>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Περιγραφική Στατιστική.....</u></b>	<b><u>45</u></b>
<b><u>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Επαγωγική Ανάλυση.....</u></b>	<b><u>78</u></b>
<b><u>Συμπεράσματα.....</u></b>	<b><u>83</u></b>

<b><u>Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....</u></b>	<b><u>87</u></b>
<b><u>Βιβλιογραφικές Αναφορές.....</u></b>	<b><u>88</u></b>



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εποχή που διανύουμε χαρακτηρίζεται από έναν κυκλώνα αλλαγών, μεταρρυθμίσεων και εξελίξεων οι οποίες επηρεάζουν όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής ενός ατόμου. Ο τομέας της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος από αυτό το σύνολο των θυελλωδών αλλαγών. Πλέον οι διδάσκοντες αναλαμβάνουν απαιτητικότερο ρόλο συγκριτικά με αυτόν που είχαν τα προηγούμενα χρόνια. Οι συνθήκες του επαγγέλματός τους γίνονται ολοένα και πολυπλοκότερες, το σύνολο των απαιτήσεων αυξάνεται ενώ προστίθενται συνεχώς νέες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Αυτό που καλείται να κάνει ο κάθε διδάσκοντας ξεχωριστά πέρα από το να διδάξει κάποιες βασικές γνώσεις στους μαθητές του, να επιτύχει την ανάπτυξη συνεργατικών και εποικοδομητικών μαθησιακών προσεγγίσεων με τον ίδιο να αναλαμβάνει ρόλο επόπτη και διαμεσολαβητή. Έτσι, ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει όχι μόνο να αποκτήσει νέες γνώσεις και δεξιότητες αλλά να επιδιώκει συνεχώς την ανάπτυξή τους.

Ο Ξωχέλλης (2005) αναφέρει ότι οι διδάσκοντες οφείλουν να συμμετέχουν διαρκώς σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης καθώς η ανάπτυξη σε επαγγελματικό επίπεδο που θα επιτύχουν θα συμβάλλει στη διαρκή εξέλιξή τους. Το αποτέλεσμα της ραγδαίας ανάπτυξης που γνωρίζει η επιστημονική γνώση είναι η απώλεια του επιστημονικού και παιδαγωγικού εξοπλισμού των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτόν, είναι απαραίτητο να επιμορφώνονται ώστε να είναι σε θέση να αναπροσαρμόζονται με επιτυχία τις στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας.

Από τα προαναφερθέντα γίνεται αμέσως κατανοητή η μεγάλη αναγκαιότητα που υπάρχει για τη διεξαγωγή μίας έρευνας μέσω της οποίας θα διερευνώνται τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποιες ψηφιακές δεξιότητες πιστεύουν πως διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί; Με ποιες ενέργειες προσπαθούν να τις αναπτύξουν για να βελτιώσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
2. Ποιες είναι οι τεχνολογικές δράσεις που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς από τους οργανισμούς για τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξη;

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

## 1.1 Αποσαφήνιση της έννοιας

Είναι γνωστό ότι μέσω της εκπαίδευσης διαφυλάσσεται και μεταδίδεται ο πολιτισμός, διασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή και αναπτύσσεται το ανθρώπινο δυναμικό. Ο μοχλός κίνησης αυτής της καλοκουρδισμένης μηχανής, που ονομάζεται εκπαίδευση είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Για τον λόγο αυτόν, είναι ιδιαίτερα σημαντικό η κάθε πολιτεία να θέτει ως πρωταρχικό της στόχο την κάλυψη του συνόλου των ζητημάτων που αυτοί αντιμετωπίζουν (OECD, 1989)[όπως παρατίθεται στο Day, 2003, σελ. 21]. Ο κυκεώνας των εξελίξεων που παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο αλλά και το σύνολο των προβλημάτων που προκύπτουν από αυτές καθιστά επιτακτική την ανάγκη για ύπαρξη μίας εκπαίδευσης που δεν θα είναι στατική αλλά θα χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα και θα αποτελείται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα αναζητούν τρόπο για τη διαρκή εξέλιξή τους. Οι Brederson & Johansson (2000) αναφέρουν ότι για να στεφθεί με επιτυχία το τελευταίο εγχείρημα που αναφέρθηκε θα πρέπει το σύνολο των εκπαιδευτικών να επιμορφώνεται συνεχώς ώστε να αναπτύσσεται τόσο ατομικά όσο και συλλογικά. Ο τελευταίος θα είναι σε θέση για επιτυχή μετάδοση γνώσεων και αξιών, καλλιέργεια δεξιοτήτων και προετοιμασία των νέων για να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικό τρόπο τις κοινωνικές απαιτήσεις αν και οι ίδιοι είναι άρτια εκπαιδευμένοι και έχουν την ικανότητα για διατήρηση και βελτίωση της συμβολής τους μέσα από την μακροχρόνια μάθηση. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Day (2003), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετη με τις προσπάθειες που γίνονται για να βελτιωθεί η διδασκαλία, η μάθηση και η επίδοση. Ειδικότερα στον ιδιωτικό τομέα, η άνθηση των εκπαιδευτικών οργανισμών έχει ως βασική προϋπόθεση την άνθηση των διδασκόντων και επιπλέον η ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών είναι μεγάλη όταν οι ίδιοι οι διδάσκοντες υποστηρίζονται και ενισχύονται (Guskey, 2002). Στα προαναφερθέντα συνηγορούν και οι Vrasidas & Glass (2004), οι οποίοι αναφέρουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς από αυτήν εξαρτάται η εξέλιξη της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η Evans (2008) αναφέρει ότι η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης ορίζεται ως ένας τρόπος με τον οποίο ενισχύεται ο επαγγελματισμός των ανθρώπων και με τον οποίο βελτιώνεται το σύνολο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των πρακτικών που

ακολουθεί το κάθε επάγγελμα. Σύμφωνα με τον Heideman (1990), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ικανότητα που έχει κάποιος να προσαρμοστεί σε οποιαδήποτε αλλαγή τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας όσο και σε επίπεδο μάθησης και να αλλάζει τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί προκειμένου να βελτιώσει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών του. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης αναφέρεται στο σύνολο των αναγκών που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε ατομικό αλλά και σε επαγγελματικό, οργανωσιακό επίπεδο. Σύμφωνα με τον Rudduck (1991)[όπως παρατίθεται στο Καφαντάρη, 2014, σελ. 6] «η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διατηρεί την περιέργεια της τάξης, να εντοπίζει τα σημαντικά 'συμφέροντα' της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, και να αξιολογεί και να επιδιώκει το διάλογο με έμπειρους συναδέλφους του, ως πηγή υποστήριξης κατά την ανάλυση των καταστάσεων». Με άλλα λόγια, μπορούμε να ερμηνεύσουμε την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης ως ένα είδος στάσης που στηρίζεται στην αρχή της αμφισβήτησης και της διαρκούς αναζήτησης λύσεων.

Σύμφωνα με τους Guskey & Huberman (1995, σελ. 133), «η επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως μια δυναμική διαδικασία που εκτείνεται σ' ολόκληρη τη σταδιοδρομία στο επάγγελμα, από την προετοιμασία και τον διορισμό έως την ολοκλήρωση και τη συνταξιοδότηση» ενώ ο Fullan (1991, σελ. 326-327) αναφέρει ότι «η επαγγελματική ανάπτυξη είναι το συνολικό άθροισμα τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών που αποκτώνται στη διάρκεια της επαγγελματικής καριέρας κάποιου, από το διορισμό έως τη συνταξιοδότηση». Σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (1992), προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν γνώσεις και δεξιότητες και να προσαρμόζονται στις κοινωνικές και στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Επίσης, ο ορισμός που δίνουν για την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ότι πρόκειται για ένα είδος διαδικασίας που συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων πάνω σε ένα σύνολο νέων γνωστικών και παιδαγωγικών θεμάτων με αποτέλεσμα να βελτιώνονται οι δεξιότητες τους στη διδασκαλία, να συνεργάζονται με αποτελεσματικό τρόπο με άλλους εκπαιδευτικούς και να συνειδητοποιούν τον κοινωνικό τους ρόλο. Αυτό που τονίζουν οι Bredeson & Johansson (2000) είναι ότι μόνο μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να επέλθουν μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία που θα συμβάλλουν ώστε να βελτιωθούν οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Σύμφωνα με τη Sachs (2000), η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια του ενεργού επαγγελματισμού. Η τελευταία συνδέεται, όπως αναφέρουν οι Υφαντή & Βοζαΐτης (2007, σελ. 630), «τόσο με τη δημιουργική όψη του επαγγελματισμού, δηλαδή με τη συνεργατική δράση του εκπαιδευτικού με άλλες ομάδες αναφοράς σε σχέση με το σχολείο, όσο και με τη διαχειριστική του έκφραση, με τη μεταβίβαση εξουσίας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού ελέγχου». Σύμφωνα με τους Υφαντή & Βοζαΐτη (ο.π), η ανάπτυξη των διδασκόντων ειδικά σε ιδιωτικές μονάδες εκπαίδευσης δεν μπορεί να καλυφθεί επ' αόριστον από το αναλυτικό πρόγραμμα των βασικών σπουδών τους και το είδος της αρχικής τους κατάρτισης καθώς η μορφή του εργασιακού περιβάλλοντος αλλάζει συνεχώς και παρουσιάζεται ένα σύνολο νέων ευκαιριών που θα βελτιώσουν το εκπαιδευτικό έργο. Αυτό σημαίνει ότι το σύνολο των αρχικών γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι διδάσκοντες θα καταλήξει να είναι ελλιπές καθώς οι συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της εκπαίδευσης θα αξιώνουν επιπλέον κατάρτιση και εκπαίδευσή τους.

Ο Day (2003, σελ. 25) στην προσπάθειά του να προσεγγίσει την επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρει ότι «η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από τις συνειδητές σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου.... Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας αναπτύσσουν τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη για τη σωστή επαγγελματική σκέψη και πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους τους συναδέλφους». Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει τις έννοιες της ιδιωτικής μάθησης, της μη υποβοηθούμενης μάθησης που πηγάζει από το σύνολο των εμπειριών, των άτυπων μορφών ανάπτυξης στο περιβάλλον εκπαίδευσης και των τυπικών εκπαιδευτικών ευκαιριών και δραστηριοτήτων που προσφέρονται για κατάρτιση. Για τον λόγο αυτόν, Day (ο.π, σελ. 25) τονίζει ότι «η επαγγελματική, ανάπτυξη είναι μια σοβαρή υπόθεση, καίρια για τη διατήρηση και τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και του ηγετικού ρόλου των διευθυντών». Σύμφωνα με τη Lieberman (1996)[όπως παρατίθεται στο Day, 2003], υπάρχει ένα σύνολο τριών περιβαλλόντων μέσα στα οποία οι διδάσκοντες μπορούν να πραγματοποιήσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

1. Το περιβάλλον της άμεσης μάθησης το οποίο περιλαμβάνει συνέδρια, κύκλους μαθημάτων και συμβουλευτικές συναντήσεις.
2. Το περιβάλλον της μάθησης στον εκπαιδευτικό οργανισμό το οποίο περιλαμβάνει καθοδήγηση και καλοπροαίρετη κριτική από τους υπόλοιπους διδάσκοντες, ποιοτική ανασκόπηση, αξιολόγηση, πρακτική έρευνα και προγράμματα συνεργασίας με άλλους διδάσκοντες.
3. Το περιβάλλον της μάθησης έξω από τα όρια του εκπαιδευτικού οργανισμού που περιλαμβάνει συνεργασίες με Πανεπιστήμια και άλλους φορείς εκπαίδευσης καθώς και με ένα σύνολο δικτύων και ανεπίσημων εκπαιδευτικών ομάδων.

Κλείνοντας, θα αναφέρουμε ότι η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των διδασκόντων δεν σχετίζεται με το είδος της εξέλιξης που θα έχουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό στον οποίο εργάζονται και την καριέρα τους αλλά, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2005), πρόκειται για μία διαδικασία που διαρκεί από τα πρώτα χρόνια ζωής ενός ανθρώπου μέχρι και τη στιγμή της συνταξιοδότησής του.

## 1.2 Στοιχεία που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη

Ο ίδιος ο διδάσκοντας, το σύνολο των μαθητών και η διεύθυνση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε συνδυασμό με τον παράγοντα του χρόνου, του χώρου, του γνωστικού υπόβαθρου του διδάσκοντα, του είδους της συνεργασίας που έχει αναπτυχθεί μεταξύ των διδασκόντων καθώς και της καθημερινότητας στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι κάποια από τα στοιχεία που μπορούν να επηρεάσουν το είδος της επαγγελματικής ανάπτυξης ενός ατόμου. Σύμφωνα με τους Fessler & Christensen (1992), υπάρχουν τρεις ομάδες στοιχείων που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που είναι η προσωπική καριέρα, το είδος του περιβάλλοντος που επικρατεί σε προσωπικό επίπεδο καθώς και το είδος του περιβάλλοντος που επικρατεί στον εργασιακό χώρο. Ο Day (2003) αναφέρει ότι σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο η ανάπτυξη σε επαγγελματικό επίπεδο που θα έχει ένας εκπαιδευτικός εξαρτάται από την εξέλιξη που θα έχει η επαγγελματική του σταδιοδρομία, από το κλίμα που επικρατεί στον οργανισμό όπου εργάζεται καθώς και από την κατάσταση που επικρατεί στην προσωπική του ζωή. Ο ίδιος αναφέρει ότι η καθημερινότητα που επικρατεί στη διδασκαλία και οι εμπειρίες που ο κάθε εκπαιδευτικός αποκομίζει από αυτήν, οι κανόνες και οι συνθήκες του εκπαιδευτικού οργανισμού όπου ανήκει αποτελούν πολύ σημαντικά στοιχεία σύμφωνα με τα οποία καθορίζεται η προσπάθεια που θα καταβάλλει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός προκειμένου να εκπαιδευτεί αλλά και οι στόχοι που προσπαθεί να επιτύχει μέσω αυτής της προσπάθειας.

Οι (Borko et al., 2002)[όπως παρατίθεται στο Φωτοπούλου, 2013] μέσα από την έρευνά τους συμπέραναν ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός που στηρίζει τους διδάσκοντες προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες επαγγελματικής ανάπτυξης και αποτελεσματικότητας του ίδιου του οργανισμού. Το είδος της κουλτούρας που επικρατεί στον εκπαιδευτικό οργανισμό έχει επιρροή στο είδος της διάθεσης των εκπαιδευτικών καθώς και στις στάσεις και συμπεριφορές που αυτοί θα έχουν με αποτέλεσμα να επιδρά και στις μεθόδους και τεχνικές που ακολουθούνται στη διδασκαλία και στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης γενικότερα. Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελεί ένα είδος εργασιακής κοινότητας, ένα είδος ψυχολογικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και ως τέτοιο καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο μάθησης τόσο των διδασκόντων όσο και του μαθητικού δυναμικού. Ο Schein (1985)[όπως παρατίθεται στο Day, 2003, σελ. 179] αναφέρει

χαρακτηριστικά ότι «η κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ως το βαθύτερο επίπεδο βασικών παραδοχών και αντιλήψεων που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού, επιδρά θετικά ή αρνητικά στη μάθηση των εκπαιδευτικών». Σύμφωνα με τον Hargreaves (1994), υπάρχουν τρία είδη κουλτούρας: ο ατομικισμός, ο κατακερματισμός και το είδος της συνεργασίας και της τεχνητής συναδελφικότητας που συμβάλλουν ποικιλοτρόπως στη διαμόρφωση του έργου και των δυνατοτήτων ανάπτυξης των διδασκόντων.

Σύμφωνα με τους Rhodes et al. (2005), είναι καθοριστικής σημασίας η βοηθητική και ενισχυτική λειτουργία του οργανισμού εκπαίδευσης προς το σύνολο των διδασκόντων καθώς και η παροχή δυνατοτήτων για ενδυνάμωση και χειραφέτηση αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, η θεμελίωση της οποίας γίνεται μέσω της αυτογνωσίας τους. Καθοριστικός είναι ο ρόλος της διεύθυνσης του οργανισμού εκπαίδευσης στην προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης των διδασκόντων. Οι Nabhani & Bahous (2010)[όπως παρατίθεται στο Φωτοπούλου, 2013] αναφέρουν ότι η διεύθυνση ενός οργανισμού εκπαίδευσης φέρνει σημαντικό μερίδιο ευθύνης καθώς υπάρχει σημαντική σύνδεση του ηγετικού της ρόλου με τη συνειδητοποίηση ότι η προαγωγή της μάθησης σε έναν οργανισμό εκπαίδευσης αφορά τόσο το μαθητικό δυναμικό όσο και το σύνολο των διδασκόντων. Ο Day (2003, σελ. 206) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «ο πιο σημαντικός ρόλος της διεύθυνσης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι εκείνος του μαθητευόμενου που ηγείται, που μπορεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν συστηματικά στην επίσημη και ανεπίσημη μάθηση, μόνοι ή μαζί με άλλους».

### 1.3 Η έννοια του επαγγελματισμού

Η εποχή που ζούμε χαρακτηρίζεται από μεγάλες εξελίξεις τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο οι οποίες, όπως είναι λογικό, έχουν μεγάλη επιρροή, μεταξύ των άλλων, και στον εκπαιδευτικό τομέα και κυρίως στο διδακτικό έργο το οποίο είναι άμεση συνάρτηση της προθυμίας των διδασκόντων για μάθηση και προσαρμογή του έργου του εντός συγκεκριμένων πλαισίων. Σύμφωνα με τον Day (2003), η προσαρμογή του εκπαιδευτικού στο σύνολο των αναγκών του μαθητικού του δυναμικού και η βελτίωση της διδασκαλίας του και των επαγγελματικών του δραστηριοτήτων έχουν ως απαραίτητη προϋπόθεση να έχει εξελιχθεί ως επαγγελματίας και να αναπτύσσεται επαγγελματικά καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Μέσω της μακροχρόνιας μάθησης, φυσικής ή εξελικτικής, ομορτουριστικής ή μετά από σχεδιασμό, οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε ένα από τα μεγαλύτερα κεφάλαια των εκπαιδευτικών οργανισμών συμβάλλοντας στη βελτίωση και την αναβάθμισή τους.

Το ζήτημα του επαγγελματισμού των διδασκόντων έχει απασχολήσει τους ερευνητές από τις αρχές της δεκαετίας του 90 οι οποίοι καλούνταν να δώσουν απάντηση στην ερώτηση αν τα άτομα που ασχολούνται με την εκπαίδευση θεωρούνται επαγγελματίες ή όχι. Οι Yeom & Ginsburg (2007, όπως παρατίθεται στο Φωτοπούλου, 2013) αναφέρουν ότι προκειμένου να γίνει μία σαφή διάκριση μεταξύ των επαγγελματιών εξετάστηκε ένα σύνολο χαρακτηριστικών που αφορούσαν τον τρόπο εκτέλεσης μία δραστηριότητας, τον τρόπο που ασκείται διανοητική εργασία η οποία απαιτεί μία μορφή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας σε αντιπαραβολή με τη χειρωνακτική εργασία, στο αν υπάρχει αυτονομία στον εργασιακό περιβάλλον, στο αν υπάρχουν συνεργάτες που θα ελέγχουν την επιλογή, την εκπαίδευση και την εξέλιξη του περιβάλλοντος εργασίας και την ύπαρξη υψηλών χρηματικών αμοιβών. Ένας επαγγελματίας διακρίνεται από οποιονδήποτε άλλον εργαζόμενο διότι έχουν εξειδικευμένες γνώσεις, παρέχουν υψηλής ποιότητας υπηρεσίες, παρατηρείται η ύπαρξη ισχυρής συλλογικής ταυτότητας και υπάρχει έλεγχος συναδελφικότητας αντί για έλεγχος γραφειοκρατίας (Talbert & McLaughlin, 1994)[όπως παρατίθεται στο Day, 2003]. Λόγω του γεγονότος ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να ελέγξει το επαγγελματικό τους επίπεδο, η διδασκαλία συγκαταλέχθηκε στις επαγγελματικές δραστηριότητες. Το βασικότερο κομμάτι, βέβαια, που οι διδάσκοντες είναι αυτόνομοι είναι η αίθουσα



διδασκαλίας. Η Παπαναούμ (2003, σελ. 54-55) αναφέρει ότι «στα γνωρίσματα του επαγγελματία εκπαιδευτικού και τη συνεργατική δράση μεταξύ του εκπαιδευτικού και ομάδων αναφοράς, καθώς και τη διαχειριστική όψη που πραγματώνεται με τη μεταβίβαση εξουσίας και την αποκέντρωση».

Για να εξασκηθεί με επιτυχία το εκπαιδευτικό έργο θα πρέπει ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός να χαρακτηρίζεται από σημαντικό γνωστικό εξοπλισμό. Η Παπαναούμ (ο.π.) αναφέρει ότι ο επαγγελματισμός ενός εκπαιδευτικού διαφαίνεται και από στοιχεία όπως η ιδιότητα της διαίσθησης, της ενόρασης, του στοχασμού, της ηθικής δέσμευσής τους σε αξίες και γενικότερα στο εκπαιδευτικό τους έργο. Προκειμένου να βρεθούν κριτήρια για τον επαγγελματισμό των διδασκόντων δημιουργήθηκαν κατάλογοι με ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για να ασκηθεί το εκπαιδευτικό έργο οι οποίες έχουν συνδεθεί με την επαγγελματική ανάπτυξη και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Παρά το γεγονός, όμως, ότι έχουν θεσπιστεί κριτήρια που καθορίζουν την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών προκειμένου να αξιολογηθούν με ορθολογικό τρόπο και να εδραιωθεί η υπευθυνότητα και η αξιοκρατία, το εκπαιδευτικό έργο και η παιδαγωγική πραγματικότητα είναι τόσο πολύπλοκα ώστε ορισμένοι επιστήμονες αμφισβητούν οποιαδήποτε προσπάθεια γίνεται για να προσδιοριστούν τα κριτήρια αυτά. Σύμφωνα με τον Ζμας (2009), οι παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν τη διαδικασία προσδιορισμού κριτηρίων είναι η περιορισμένη αυτονομία που έχουν οι εκπαιδευτικοί και το σύνολο των μη μετρήσιμων στόχων που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό τους έργο. Παρόλα αυτά, είναι αναγκαίο να θεσπιστούν κριτήρια, μέσω επικοινωνητικού διαλόγου στον οποίο θα συμμετέχουν οι ενώσεις των εκπαιδευτικών, που δεν θα ελέγχουν ούτε θα τυποποιούν το εκπαιδευτικό έργο αλλά θα το βελτιώνουν (Ζμας, ο.π.).

## 1.4 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης

Το εκπαιδευτικό έργο χαρακτηρίζεται από μεγάλη πολυπλοκότητα και συνεχείς μεταβολές. Στην πολυπλοκότητα αυτήν λύση αποτελεί το σύνολο των μοντέλων που έχουν θεσπιστεί για την επαγγελματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), τα μοντέλα αυτά αποτελούν ένα σύνολο σκόπιμων, συνεχιζόμενων, σημαντικών διαδικασιών και πρακτικών ο σχεδιασμός των οποίων αποσκοπεί στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής γνώσης, των δεξιοτήτων και των διαθέσεων των διδασκόντων έχοντας ως στόχο να προάγουν τη μάθηση των μαθητών.

Ο Ματσαγγούρας (2005) αναφέρει τριών ειδών μοντέλα, το τεχνοκρατικό μοντέλο, το ερμηνευτικό μοντέλο και το στοχαστικό – κριτικό μοντέλο. Αναλυτικότερα, το πρώτο μοντέλο πηγάζει από τις αρχές της θετικιστικής παιδαγωγικής και αναφέρεται στο σύνολο των παιδαγωγών που πιστεύουν ότι η εκπαίδευση έχει τη μορφή σκόπιμης και μεθοδευμένης διαδικασίας που στηρίζεται σε οργανωτικές – διδακτικές δεξιότητες και τεχνικές. Οι Carr & Kemmis (1997) αναφέρουν ότι μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί μέσα από διάφορες τεχνικές και ικανότητες, που είναι αποτέλεσμα συστηματοποιημένης γνώσης, οδηγούνται στην επίτευξη συγκεκριμένων και μετρήσιμων στόχων. Σύμφωνα με τους Carr & Kemmis (1997, σελ. 84), στο συγκεκριμένο μοντέλο *«ο εκπαιδευτικός απλώς υιοθετεί το ρόλο του τεχνικού της διδασκαλίας και εφαρμόζει τις αρχές της εξαρτημένης μάθησης για να εξασφαλίσει αποτελεσματική μάθηση»*. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2010), το εγχείρημα αυτό επιτυγχάνεται με τη μικροδιδασκαλία που εισάγει του υποψήφιους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της πρακτικής διδακτικής άσκησης. Η χρήση του ως ένα είδος αποκλειστικού μοντέλου για την επαγγελματική ανάπτυξη εμφανίζει περιορισμούς στους διδάσκοντες σε θέματα μεθοδολογίας οι οποίοι όταν συνδυάζονται με ένα πλέγμα πρακτικών για την απόδοση του λόγου με ένα σύνολο προκαθορισμένων εξωτερικών κριτηρίων οδηγούν στη εξασφάλιση του απόλυτου ελέγχου του εκπαιδευτικού κλάδου από την κεντρική διοίκηση. Τέλος, ο Ματσαγγούρας (2005) αναφέρει ότι το σύνολο των εξωτερικών κριτηρίων που υπάρχουν για την αξιολόγηση του τεχνοκρατισμού είναι, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, περιορισμένα σε ένα πλέγμα μετρήσιμων μορφών μάθησης, δίνοντας βαρύτητα σε αυτές που ζητά η αγορά εργασίας ενώ δεν δύνανται να πραγματοποιήσουν προσέγγιση του τομέα της ηθικής ανάπτυξης, της υπευθυνότητας,

του αλληλοσεβασμού, της συνεργατικότητας, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης κλπ οι οποίοι αποτελούν την ουσία κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η βάση του ερμηνευτικού μοντέλου βρίσκεται στην ερμηνευτική παιδαγωγική και αναφέρεται στη συγκεκριμένη φύση της γνώσης και στο γεγονός ότι αποτελεί κατασκεύασμα της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), στο συγκεκριμένο μοντέλο η γνώση δομείται μέσω της προσωπικής εμπλοκής και της συλλογικής ανάλυσης που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τις αυθεντικές καταστάσεις. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παραγάγουν τη γνώση μέσω προσωπικών αντιλήψεων και εμπειριών που σχετίζονται με ποικίλα θέματα εκπαίδευσης όπως είναι τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, το πλέγμα των παιδαγωγικών σχέσεων, ο τρόπος συμπεριφοράς του μαθητικού δυναμικού, οι μαθησιακές επιδόσεις κ.α. Η δόμηση και η αναδόμηση της γνώσης για τον τρόπο διδασκαλίας αλλά και για την ίδια τη ζωή και η συστηματοποίηση των θεωριών τους για τη διαδικασία της εκπαίδευσης γίνεται μέσω της εμπλοκής των διδασκόντων σε ένα σύνολο αφηγηματικών διαδικασιών για τους προβληματισμούς και τις εμπειρίες τους τις οποίες περιγράφουν και επανεξετάζουν. Μέσω του ερμηνευτικού μοντέλου γίνεται αναβάθμιση του ρόλου και τους κύρους των διδασκόντων και παράλληλα μπορούν να ελέγχουν αποτελεσματικότερα την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παρόλα αυτά, το πλέγμα των πρακτικών που ακολουθούνται στο ερμηνευτικό μοντέλο δεν είναι ιδιαίτερα εξελιγμένες διότι το τελευταίο χαρακτηρίζεται από μεγάλη υποκειμενικότητα και παράλληλα αναθέτει στον διδάσκοντα διττό ρόλο. Από τη μία παρουσιάζεται ότι αμφισβητεί τις πρακτικές που προωθεί το μοντέλο και από την ερευνά και παράγει νέα γνώση. Τέλος, οι (Carp & Kemmis, 1997, σελ. 126) αναφέρουν ότι στο πλαίσιο της κριτικής του συγκεκριμένου μοντέλου από τις ομάδες των θετικιστών παρουσιάζεται *«η αδυναμία της προσέγγισης να παραγάγει γενικεύσεις ή να παράσχει κριτήρια για την επαλήθευση θεωρητικών αναφορών»* και τονίζουν ότι το σύνολο των προσωπικών ερμηνειών που μπορεί να έχει ο κάθε εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αποτελέσει βάση της εκπαιδευτικής θεωρίας.

Το τελευταίο μοντέλο που συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται άμεσα με την πράξη και, όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2005, σελ. 78), *«επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και αναδεικνύει μέσα απ' την στοχαστικο-κριτική ανάλυση διλημμάτων των εκπαιδευτικών, εναλλακτικές διδακτικές επιλογές»*. Βάση του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελούν οι

αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής σύμφωνα με τις οποίες οι κριτικοί θεωρητικοί αναφέρουν ότι η πράξη αποτελεί μία διαδικασία δράσης και όχι μία κατασκευαστική διαδικασία και θέτουν τους εκπαιδευτικούς προ των ευθυνών τους προκειμένου να αυτοβελτιωθεί αλλά και να προσφέρει στη συμβολή της κοινωνικής ανασυγκρότησης. Το στοχαστικό – κριτικό μοντέλο δέχεται την υποστήριξη της σύγχρονης μετανεωτερικής επιστημολογίας για την αμφισβήτηση και τη σχετικότητα και ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως σκεπτόμενος επαγγελματίας. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τον Day (2003), η επίδραση που έχει ο κριτικός στοχασμός στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των διδασκόντων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν στοχεύει στο να παραχθούν κανόνες και οδηγίες που θα εφαρμοστούν στις αίθουσες διδασκαλίας καθώς το πλαίσιο που εφαρμόζονται διαφέρει και επίσης το σύνολο των αναγκών και των ιδιομορφιών των διδασκόντων ποικίλουν. Αντιθέτως, βασικός στόχος είναι η εφαρμογή ερευνητικής μεθόδου η οποία προσφέρει ενίσχυση του στοχασμού πάνω σε ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών και προβλημάτων. Η Κακανά (2018) αναφέρει ότι «ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, διερωτάται για τα ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα που προκύπτουν καθημερινά, τα θέτει σε δοκιμασία, καθοδηγεί την ερευνητική διαδικασία στην τάξη και έχει την ευθύνη για την υλοποίηση της και την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων της» (σελ. 18). Σύμφωνα με τον (Kemmis, 2006, σελ. 461) «η έρευνα δράσης, η οποία «εντάσσεται στην κριτική προσέγγιση» συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τείνει να μετατρέψει την εκπαιδευτική πρακτική (schooling) σε πιο βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία». Ο Bustingorry (2008, σελ. 407) αναφέρει ότι «βασικό στοιχείο που οδηγεί στην αλήθεια δεν είναι η θεωρητική γνώση, αλλά η γνώση που αποκτιέται μέσω της πρακτικής», ενώ συνεχίζει λέγοντας χαρακτηριστικά ότι «η γνώση προέρχεται απ' την πράξη και η πράξη ενημερώνεται απ' τη γνώση σε μια τρέχουσα διαδικασία, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της έρευνας δράσης» (ό.π., σελ. 408).

Η συμβολή των εκπαιδευτικών οργανισμών στους διδάσκοντες προκειμένου οι τελευταίοι να γίνουν αυτοδύναμοι, παραγωγικοί και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας γίνεται μέσω διδασκαλίας, διαπαιδαγώγησης και αντιστάθμισης των κοινωνικών ανισοτήτων. Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2005), οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τις προαναφερθέντες αρμοδιότητες χαρακτηρίζονται ως επαγγελματίες πρώτης γραμμής

διότι ευθύνονται για το σύνολο των αποτελεσμάτων του μαθητικού δυναμικού τους απέναντι στο κοινωνικό σύνολο, η ποιότητα του προσφερόμενου συνολικού έργου εξαρτάται από τον καθένα ξεχωριστά και τέλος είναι αποδέκτες της διαρκούς αντίφασης του επαγγελματικού κλάδου όπου ανήκουν καθώς δεν είναι όσο αυτόνομοι θα έπρεπε προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί αλλά αντιθέτως δεσμεύονται από τις προδιαγραφές που υπάρχουν.

Για την επιτυχή επιτέλεση του έργου του, ο διδάσκοντας, μέσα σε όλες αυτές τις αντιφάσεις, να χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο ολοκληρωμένων γνώσεων, διδακτικών δεξιοτήτων, προσωπικών ιδιοτήτων και ικανοτήτων όπως η ικανότητα της ενόρασης, της έμπνευσης, της διαίσθησης, της δημιουργικότητας, της διερευνητικής ικανότητας, της ικανότητας λήψης αποφάσεων, της διάθεση κοινωνικής προσφοράς, της υπευθυνότητας και των στοχαστικών και διερευνητικών ικανοτήτων. Είναι γνωστό ότι η διαδικασία της διδασκαλίας δεν είναι μόνο ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων, τέχνης και δημιουργίας και ως εκ τούτου κάθε διδάσκοντας δεν οφείλει μόνο να είναι γνώστης του γνωστικού του αντικείμενου αλλά να τολμά να στοχαστεί, να αναρωτηθεί, να δοκιμάσει και να πειραματιστεί. Ένας διδάσκοντας που στοχάζεται μαζί με μία διαδικασία μετασχηματιστικής λογικής αποτελούν τις σημαντικότερες προϋποθέσεις προκειμένου ένας εκπαιδευτικός οργανισμός να είναι αποτελεσματικός. Τέτοιου είδους εκπαιδευτικοί που θα καλύπτουν το σύνολο των προαναφερθέντων προϋποθέσεων διαμορφώνονται μέσω της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης.

## 1.5 Φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης

Οι πρακτικές και τα μοντέλα που υπάρχουν για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχουν άμεση σχέση με το είδος της πορείας που θα έχει κάθε εκπαιδευτικός. Το σύνολο των αναγκών των διδασκόντων ποικίλει και απαιτεί διαφορετική αντιμετώπιση. Ο (Huberman, 2001, σελ. 195) αναφέρει ότι: *«ένα μεγάλο μέρος της ανάπτυξης δεν είναι ούτε εξωτερικά προγραμματισμένο, ούτε εσωτερικά σχεδιασμένο, αλλά μάλλον ασυνεχές και κάποιες φορές τυχαίο»*. Ο Day (2003) αναφέρει ότι τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα θα πρέπει να υπολογίζουν στοιχεία του ιστορικού και οργανωτικού πλαισίου και της κουλτούρας μέσα στα οποία συντελείται το εκπαιδευτικό έργο καθώς επίσης και τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του κάθε διδάσκοντα.

Σύμφωνα με τον Day (2003), οι διδάσκοντες, κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, περνούν από ένα πλέγμα πέντε γενικών και, συνάμα, κρίσιμων φάσεων οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

- Η πρώτη φάση αφορά την αρχή της καριέρας κάθε εκπαιδευτικού και αναφέρεται έως και τα τρία πρώτα χρόνια της ενασχόλησής του με τη διδασκαλία. Η φάση αυτή μπορεί να αποδειχθεί είτε μία εύκολη είτε μία επώδυνη διαδικασία καθώς ο κάθε διδάσκοντας επιχειρεί να πραγματοποιήσει ένα συνταίριασμα της εργασίας του με τις προσωπικές του επιδιώξεις ενώ γίνεται αποδέκτης των ισχυρών δυνάμεων της κοινωνικοποίησης του εκπαιδευτικού οργανισμού (Day, 2003).
- Η δεύτερη φάση αναφέρεται από τα τέσσερα έως και τα έξι χρόνια της διδασκαλίας και αφορά τη συνειδητή προσαρμογή του διδάσκοντα στη νοοτροπία του οργανισμού εκπαίδευσης όπου εργάζεται και στην απόκτηση ενός αισθήματος βαθύτερης γνώσης για τη διδασκαλία στην περίπτωση επιτυχούς εξόδου από το διάστημα της κρίσιμης και επίπονης πρώτης φάσης.
- Η τρίτη φάση είναι η φάση του προβληματισμού και της υπευθυνότητας. Ο διδάσκοντας έχοντας, πλέον, ολοκληρωμένες γνώσεις στην πρακτική άσκηση και τη διδασκαλία εδραιώνει την επαγγελματική του ιδιότητα στην αίθουσα διδασκαλίας αλλά και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ παράλληλα προσπαθεί να συμμετάσχει σε ένα γενικότερο πλέγμα δραστηριοτήτων

εκπαίδευσης πραγματοποιώντας έτσι αύξηση των πιθανοτήτων του για συνεχή μάθηση και εξέλιξη.

- Η τέταρτη φάση είναι η φάση του ανώτατου, οριακού επαγγελματικού επιπέδου και η οποία χαρακτηρίζεται από μεγάλη κρισιμότητα τόσο για την εξέλιξη του κάθε εκπαιδευτικού όσο και για την ίδια του τη ζωή σε προσωπικό επίπεδο. Από τη μία, υπάρχει ένα αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς για τη σταθερότητα και τη μη αναστρεψιμότητα της μέχρι τώρα εκπαιδευτικής τους πορείας με αποτέλεσμα να μην εμφανίζουν προθυμία για αναζήτηση και ανακάλυψη νέων ιδεών και γνώσεων ενώ από την άλλη μπορούν να δεχτούν ένα νέο σύνολο προκλήσεων και καινοτομιών. Σύμφωνα με τον Day (2003, σελ. 149), είναι η φάση όπου σε κάθε άνθρωπο μπορεί να εμφανιστεί η λεγόμενη «κρίση μέσης ηλικίας» η οποία έχει ως συνέπεια την εμφάνιση διάφορων εντάσεων και ανακατατάξεων τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Αυτό μπορεί να αποπροσανατολίσει ορισμένους εκπαιδευτικούς και επιπλέον να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε προσωπικές υποχρεώσεις αντί για τις επαγγελματικές.
- Η πέμπτη φάση είναι η φάση της αυξημένης ανησυχίας για το είδος της μάθησης που θα έχουν τα παιδιά καθώς και της αυξανόμενης αναζήτησης για εξωτερικά ενδιαφέροντα αφιερώνοντας λιγότερο χρόνο στην επαγγελματική δραστηριότητα. Οι διδάσκοντες που βρίσκονται σε αυτήν τη φάση έχουν πλήρη κατανόηση ότι πλησιάζει το τέλος της επαγγελματικής τους καριέρας και για τον λόγο αυτόν δεν εμπλέκονται σε πολλές ενέργειες και δραστηριότητες. Ο Day (2003) αναφέρει ότι οι διδάσκοντες αυτής της φάσης χαρακτηρίζονται ως συντηρητικοί και εκφράζουν συνεχώς παράπονα για το σύνολο των αξιών και των συμπεριφορών της νεολαίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Η διαδικασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

### 2.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου

Ο όρος επιμόρφωση έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνητών με ένα σύνολο ερμηνειών να έχουν αναπτυχθεί για αυτόν στην πορεία των χρόνων.

Οι Porter (1975) και Henderson (1978) (όπως παρατίθενται στο Μαυρογιώργο, 1983, σελ 38) αναφέρουν την επιμόρφωση ως *«το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους»*. Ο Αθανασίου κ.α. (1993) (όπως παρατίθεται στο Αντωνίου, 2009, σελ 172) αναφέρει ότι η επιμόρφωση είναι *«η συνεχής εκπαιδευτική διαδικασία που συμβάλλει ώστε ο εκπαιδευτικός να διευρύνει τις επιστημονικές και παιδαγωγικές του γνώσεις, να βελτιώσει τις διδακτικές του δεξιότητες και να τροποποιήσει προς το καλύτερο στάσεις και συμπεριφορές του μέσα στη σχολική τάξη, προκειμένου να γίνει αποτελεσματικότερος στο διδακτικό και στο κοινωνικοποιητικό έργο του»*.

Οι Σοφού και Διερωνίτου (2015, σελ 64) αναφέρουν πως επιμόρφωση είναι *«όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες, με τις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί ή να συμμετάσχει, ώστε να έχουν ως αποτέλεσμα την επαγγελματική του ανάπτυξη»*, ενώ ο Rogers (1999) αναφέρεται στην επιμόρφωση ως μια επιπλέον μόρφωση ενός ενήλικου ατόμου σε ένα θέμα. Ουσιαστικά αποτελεί εκπαίδευση του ατόμου, γεγονός που υποστηρίζεται από τα χαρακτηριστικά που φέρει η διαδικασία αυτή, τα οποία είναι ο ειδικός σχεδιασμός της μάθησης, με ξεκάθαρο στόχο και αποτέλεσμα.

Τέλος, η Χατζηπαναγιώτου (2001, σελ. 27) παρουσιάζει την επιμόρφωση ως *«τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες και μη, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να είναι σε θέση, κατά τη διάρκεια της θητείας του, αφενός να βελτιώσει τις σχετικές με το διδακτικό του έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και αφετέρου να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο. Απώτερος στόχος της*



*επιμόρφωσης είναι να συμβάλλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση σε μια εκπαίδευση ποιότητας».*

Από το σύνολο των ορισμών που προαναφέρθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία η οποία εντάσσεται στην εκπαίδευση ενηλίκων, με την UNESCO (1970) (όπως παρατίθεται στον Rogers, 1999, σελ. 56) να αναλύει την εκπαίδευση ενηλίκων ως *«κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολλέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω της οποίας άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Έτσι επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη».*

Η επιμορφωτική διαδικασία συνδέεται με τη συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πέραν της τυπικής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης και της απόκτησης του βασικού τους πτυχίου, γεγονός που αναδεικνύει και την ατομικότητα του χαρακτήρα της. Κάθε εκπαιδευτικός αποτελεί μια μοναδική οντότητα, με ατομικές ανάγκες, δυνατότητες και ικανότητες, στη βάση των οποίων σχεδιάζει και την επιπρόσθετη επιμόρφωση που θα επιλέξει για την ατομική του εξέλιξη.

## 2.2 Θεωρητική προσέγγιση επιμόρφωσης - μάθησης

Η διαδικασία της μάθησης συνδέεται με τον γνωσιολογικό, τον συναισθηματικό και τον κινητικό τομέα του ατόμου που μαθαίνει, με αλλαγές στις γνώσεις του, στις ικανότητες που αναπτύσσει, στις στάσεις που φέρει και συνολικά στη συμπεριφορά του. Η επιμόρφωση των ενηλίκων περιλαμβάνει τη μαθησιακή διαδικασία, θεωρώντας ως ζητούμενο την ουσιαστική συμμετοχή των εμπλεκόμενων μελών, θέτοντας ξεκάθαρους στόχους. Η Αθανασίου κ.α. (2014) υπογραμμίζει ότι βασικό στοιχείο το οποίο διαφοροποιεί τη διαδικασία μάθησης των ενηλίκων ατόμων από τα ανήλικα άτομα αποτελεί ο ρυθμός μάθησης των εκπαιδευόμενων, ο οποίος στην περίπτωση των πρώτων δεν έχει αναλογική πορεία με την ηλικιακή ανάπτυξη των ατόμων που εμπλέκονται στη μάθηση.

Στην πορεία των χρόνων αναπτύχθηκε ένα σύνολο μοντέλων εκπαίδευσης, με τα σπουδαιότερα από αυτά να είναι η θεωρία της Ανδραγωγικής, η θεωρία της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή και η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.

Το 1960 στη Βραζιλία, εφαρμόστηκε η θεωρία της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή, η οποία ανήκει στον P.Freire και στόχευε στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού των ατόμων της περιοχής, οι οποίοι καταπιέζονταν ταυτόχρονα από τα κυρίαρχα εξουσιαστικά στρώματα. Ο Freire υποστήριξε ότι μέσω της μάθησης οι άνθρωποι θα είναι σε θέση να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να αντιλαμβάνονται τις αιτίες που οδηγούν στην ανάπτυξη των γεγονότων, αναλαμβάνοντας τελικά τον κοινωνικό και πολιτικό ρόλο που τους αρμόζει, αναδεικνύοντας τον αντισταθμιστικό ρόλο της εκπαίδευσης (Γέρου, 1985). Αξιοποίησε τα βιώματα των ανθρώπων της κοινωνίας, στοχεύοντας στην ανάπτυξη ενός αληθινού διαλόγου ανάμεσα στην πραγματικότητα του τώρα και στα βιώματα που έχουν ήδη στη ζωή τους, σε μια προσπάθεια να οδηγηθούν οι εκπαιδευόμενοι στην πράξη και στην αλλαγή της πραγματικότητας που τους καταπιέζει.

Η θεωρία αυτή αναδεικνύει και την ιδιαίτερη σχέση του εκπαιδευτή με τον εκπαιδευόμενο, μιας και υποστηρίζεται ότι τα δύο μέλη από κοινού αναγνωρίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, ενώ στη συνέχεια αναπτύσσουν κριτικό διάλογο στη βάση αυτών και με αφετηρία τις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευόμενων, αναζητώντας τα αίτια εμφάνισης των προβλημάτων (Κόκκος,

2005). Η εκπαίδευση για τον Freire δεν ήταν ουδέτερη, αλλά αντίθετα μέσω των προηγούμενων διεργασιών θα μπορέσει να λειτουργήσει απελευθερωτικά για τον εκπαιδευόμενο και θα τον οδηγήσει στην κοινωνική αλλαγή (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010).

Η θεωρία της Ανδραγωγικής αναπτύχθηκε από τους Lindeman και Knowles το 1960 και κυριάρχησε στο χώρο της εκπαίδευσης μέχρι και το 1990 (Κόκκος, 2005). Αναφέρεται αποκλειστικά στην εκπαίδευση των ενηλίκων, σε μια προσπάθεια αυτή να διαχωριστεί από την εκπαιδευτική διαδικασία των ανηλίκων και συνδέεται με τα βιώματα που φέρουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το άτομο κατά την πορεία των χρόνων του έρχεται σε επαφή με ένα σύνολο καταστάσεων και βιωμάτων, αποκτώντας εμπειρίες οι οποίες συνδέονται με τη μαθησιακή του ικανότητα – ετοιμότητα, και τις οποίες ο εκπαιδευόμενος θέλει να αναπτύξει σφαιρικά μέσω της μάθησης. Ως ενήλικα άτομα τα οποία έχουν αναπτύξει μια προσωπικότητα, τα εκπαιδευόμενα μέλη ενδιαφέρονται ουσιαστικά για το τι θα μάθουν, πριν ξεκινήσουν τη διαδικασία της επιμόρφωσής τους, ενώ συσχετίζουν τις νέες γνώσεις του με εκείνες που ήδη κατέχουν και επιθυμούν να εξελίξουν. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συνδέουν την επιμόρφωσή τους, στη βάση των προβλημάτων που καλούνται να επιλυθούν, στο πλαίσιο των συνθηκών που δρουν, ενώ τέλος τα κίνητρά τους για επιπλέον επιμόρφωση αποτελούν εσωτερική διαδικασία, στοχεύοντας στην αυτοϊκανοποίησή τους και στην αυτοεκτίμησή τους. Ο Kolb (όπως παρατίθεται σε Αθανασίου κ.α., 2014,) υποστηρίζει ότι στο σύνολο της διαδικασίας αυτή διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο και ο εκπαιδευτής, ο οποίος αποτελεί διευκολυντικό μέσο για τον εκπαιδευόμενο στο να πετύχει τον στόχο ή τους στόχους που θέτει.

Ο Brookfield (1986) υποστηρίζει ότι η συγκεκριμένη θεωρία, παρά το γεγονός ότι αποτελεί μια σημαντική προσπάθεια έρευνας και εφαρμογής αυτής στον δυτικό κόσμο, εμφανίζει το σημαντικό μειονέκτημα της μειωμένης αναφοράς και απουσίας ενδιαφέροντος για το κοινωνικό, πολιτικό και ιστορικό περιβάλλον στο οποίο δρα και εντάσσεται ο εκπαιδευόμενος, γεγονός που τον οδηγεί σε δυσκολία αναγνώρισης της κοινωνικής εκμετάλλευσης.

Στα μέσα της δεκαετίας του '70 αναπτύχθηκε από τον J. Mezirow η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, αποτελώντας μία από τις επικρατέστερες και

ολοκληρωμένες θεωρίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Οι εμπειρίες που φέρει το κάθε άτομο είναι εκείνες οι οποίες, σε προβληματικές καταστάσεις, θα αποτελέσουν την βάση του αναστοχασμού του και της ανάπτυξης της κριτικής του σκέψης, με στόχο τον μετασχηματισμό των ίδιων των απόψεων που φέρει και της καλλιέργειας αυτόνομης σκέψης, μέσω χρήσης βιβλιογραφικών πηγών, ρόλων κ.τ.λ. (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010). Ο Λιντζέρης (2007) αναφέρει πως μέσω του κριτικού στοχασμού οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να αλλάξουν τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις αντιλήψεις τους οι οποίες εμφανίζονταν ως προβληματικές, με το γεγονός αυτό να υποστηρίζεται και από τους Τσιμπουκλή & Φίλλιπς (2010), οι οποίοι αναφέρουν ότι η μάθηση δεν αποτελεί μόνο πρόσληψη νέων γνώσεων, αλλά και μια δυναμική διαδικασία αλλαγών βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι όταν ο εκπαιδευόμενος αναγνωρίσει πως η διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων που ακολουθούσε μέχρι πρότινος δεν αποδίδει πια, αλλάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους ώστε να αντιμετωπιστεί η νέα πραγματικότητα.

Η συγκεκριμένη θεωρία που όπως προαναφέρθηκε υποστηρίζει τον μετασχηματισμό, συνειδητά από το άτομο, μέσω της μάθησης, φαίνεται να μη μελετά εις βάθος το ρόλο των κοινωνικών και πολιτικών διαστάσεων της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να γίνουν αντιληπτές οι ρίζες των προβλημάτων που απασχολούν τους εκπαιδευόμενους. Είναι φανερό ότι οι προαναφερθείσες θεωρίες παρουσιάζουν κοινά σημεία αναφοράς όπως είναι η ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή του εκπαιδευόμενου στη μάθηση, θέτοντας ουσιαστικούς και ξεκάθαρους στόχους, ώστε να εξελίξει ή να αναδιαμορφώσει τις αδυναμίες που αναπτύσσει. Τα βιώματα και οι εμπειρίες του ατόμου συνδράμουν ουσιαστικά στη διαδικασία της επιμόρφωσής του, ενώ τα κίνητρα μάθησης συνδέονται με τις εσωτερικές ανάγκες του ατόμου.

## 2.3 Στοχοθεσία επιμόρφωσης

Κάθε εκπαιδευτικός επιλέγει τη διαδικασία της επιμόρφωσης έχοντας θέσει στόχους και σκοπούς με αυτούς να σχετίζονται τόσο με το ατομικό του επίπεδο, όσο και με το συλλογικό, δηλαδή το σύνολο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ο Αντωνίου (2009) υποστηρίζει ότι σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η παροχή μέγιστης δυνατής εκπαίδευσης των μαθητών και μαθητριών τους, με βάση τις σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις των καιρών. Το γεγονός αυτό θα επιφέρει βελτιώσεις και σε κοινωνικά επίπεδα, μιας και οι νέοι πολίτες θα είναι άρτια καταρτισμένοι και θα μπορέσουν να επιδράσουν θετικά στην οικονομικό- πολιτική εξέλιξη των χωρών.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης έχουν ως κοινό στόχο τη διαρκή και συνεχιζόμενη μάθηση, για την ατομική εξέλιξή τους και την αναβάθμιση του κύρους τους, αλλά και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού οργανισμού όπου εργάζονται και των μαθητών τους, ενώ ταυτόχρονα επιθυμούν να είναι ενδυναμωμένοι ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε νέα πρόκληση (Χατζηπαναγιώτου, 2011). Οι επιμέρους στόχοι απαρτίζονται από ένα σύνολο στόχων και επιλογών, που πιθανώς να διαφοροποιούνται ή να μην επιλέγονται πλήρως στο σύνολο των εκπαιδευτικών που ακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης, μιας και η ατομικότητα του κάθε ατόμου και ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του είναι εκείνος που διαμορφώνει και τη στοχοθεσία που θέτει. Σε ένα γενικό πλαίσιο, όμως, οι στόχοι που κυριαρχούν είναι κοινοί.

Για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έρχονται σε πρώτη επαφή με τη διδασκαλία στην εκπαίδευση, η διδακτέα ύλη, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια κ.α. αποτελούν μια νέα πραγματικότητα με την οποία δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι. Ο εκπαιδευτικός αυτός ο οποίος επιλέγει να παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης, θέτει ως στόχο την ενημέρωσή του και την ουσιαστική επαφή με την πραγματικότητα του φορέα εκπαίδευσης, ενδυναμώνοντας τον ίδιο στο εκπαιδευτικό του έργο, αλλά και τους μαθητές του, στους οποίους θα παρέχει τη γνώση. Σε μια κοινωνία βέβαια που συνεχώς αλλάζει, η εκπαίδευση και οι συνιστώσες της μεταβάλλονται και αυτές ακολουθώντας τις επιταγές των καιρών, με αποτέλεσμα και εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται χρόνια στον συγκεκριμένο κλάδο να επιλέγουν προγράμματα επιμόρφωσης ώστε να εκπαιδευτούν στη νέα πραγματικότητα που εισάγεται στα σχολεία και να μπορέσουν έτσι να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό

τους έργο, απομακρύνοντας τη διδασκαλία τους από απαρχαιωμένες αντιλήψεις και διδασκαλίες.

Η εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμική πραγματικότητα με έμπυχο δυναμικό το οποίο μεταβάλλει και μεταβάλλεται καθημερινά, δεχόμενο τις εξωτερικές εξελίξεις και τις επιταγές των καιρών, και οφείλει να συμβαδίζει με την εποχή στην οποία εντάσσεται. Ο Αντωνίου (2009) υποστηρίζει ότι το ίδιο θα πρέπει να συμβαίνει και στο εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο αποτελεί εκφραστή αυτής, το οποίο και οφείλει να βρίσκεται σε συνεχή επαγρύπνηση και να εξελίσσεται, να επιλέγει προγράμματα επιμόρφωσης σε συνεχόμενη βάση τα οποία θα περιλαμβάνουν ένα σύνολο τομέων, όπως είναι ο τομέας της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, οι αξίες της ειρήνης και της προστασίας του περιβάλλοντος, οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνουν μέγιστης σημασίας στην τάξη και κοινότητα. Ο πλουραλισμός της σημερινής τάξης και η συνύπαρξη διαφορετικών δυναμικών προσωπικοτήτων εγείρει τις πιθανότητες ανάπτυξης συγκρουσιακών καταστάσεων στην τάξη, στη διαχείριση των οποίων ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει εκπαιδευτεί και να καθίσταται έτοιμος να τις αντιμετωπίσει.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δίνει τη δυνατότητα στους ίδιους να αποκτήσουν νέες γνώσεις εμπλουτίζοντας τις υπάρχουσές τους, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να επιφέρει μια συνολική αλλαγή στις στάσεις, τις αντιλήψεις και γενικότερα στον τρόπο σκέψης και λειτουργίας τους (Day, 2003).

Η Χατζηπαναγιώτου (2001) ομαδοποιεί τους στόχους των εκπαιδευτικών για επιπλέον επιμόρφωση σε κατηγορίες οι οποίες σχετίζονται με εξωτερικά ή εσωτερικά κίνητρα επιμόρφωσης. Για την αντιμετώπιση πιθανής ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών, όπου οι ίδιοι φαίνονται στάσιμοι και με απαρχαιωμένες γνώσεις, η επιμόρφωση προτρέπει από τα ειδικά στελέχη της εκπαίδευσης και το εκάστοτε υπουργείο ώστε να επιμορφωθούν στη νέα γνώση ή σε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προωθεί το υπουργείο την εκάστοτε περίοδο. Στις επόμενες περιπτώσεις, οι στόχοι είναι εσωτερικοί και η επιλογή επιμόρφωσης έγκειται στην επιλογή του κάθε εκπαιδευτικού ο οποίος επιθυμεί την ατομική του εξέλιξη και ολοκλήρωση και την μετουσίωση των γνώσεών του σε πράξεις αναβάθμισης του εκπαιδευτικού οργανισμού και την επίλυση προβλημάτων τα οποία έχουν εμφανιστεί στο σχολικό χώρο.

## 2.4 Τα είδη της επιμόρφωσης

Όπως προαναφέρθηκε η επιμόρφωση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί από την είσοδο ενός εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση, όπου και ο εκπαιδευτικός επιμορφώνεται ώστε να ενταχθεί ομαλά στη νέα του πραγματικότητα, καθ' όλη την διδακτική του πορεία, ώστε ο ίδιος να εξελίξει ή να αναδιαμορφώσει τις υπάρχουσες γνώσεις του, αλλά και να στοχεύσει την επαγγελματική του εξέλιξη, ενώ αποτελεί μια διαδικασία η οποία μπορεί να πραγματοποιείται μέχρι την συνταξιοδότηση του εκπαιδευτικού.

Ο Μαυρογιώργος (2005) αναδεικνύει τη χώρο- χρονική δυνατότητα της επιμόρφωσης η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί εντός ή εκτός εκπαιδευτικού οργανισμού, σε ώρες εργασίας τους ή μη. Ο ίδιος αναφέρει ότι τα είδη της επιμόρφωσης διαφοροποιούνται ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία φέρουν, όπως είναι ο σκοπός για τον οποίο πραγματοποιείται μια επιμόρφωση, το γνωστικό αντικείμενο ή οι παρεμβάσεις, ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση αυτής, ο φορέας υλοποίησής και ελέγχου αυτής, καθώς και η εκπαιδευτική ομάδα στην οποία απευθύνεται το κάθε πρόγραμμα.

Αναφορικά με τον χώρο στον οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γίνεται διάκριση σε τρεις κατηγορίες την εντός σχολικού χώρου, την εκτός σχολικού χώρου και την εξ αποστάσεως.

Η πρώτη περίπτωση η οποία αναφέρεται συχνά και ως ενδοσχολική ή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εμφανίστηκε στην Ελλάδα το 1997, απευθυνόμενη σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιθυμούσαν να εξελίξουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους, αλλά και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες. Αποτελεί μια προσπάθεια ανάπτυξης της συνεργατικής μεθόδου μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολείων και υποστηρίχθηκε από ένα σύνολο πανεπιστημιακών προγραμμάτων και δράσεων Διαχωρίζεται σε υποχρεωτική και προαιρετική με σεμινάρια και προγράμματα μακράς διάρκειας, ποικίλης θεματολογίας και περιεχομένου (Γραϊκός, 2006).

Στο συγκεκριμένο είδος επιμόρφωσης την ευθύνη της συνολικής υλοποίησης των εκάστοτε προγραμμάτων φέρουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί οποίες αναπτύσσονται, στη βάση της μοναδικότητας και των ιδιαιτεροτήτων του κάθε ενός. Επομένως, ο σχεδιασμός έχει ως κριτήριο τα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τους τομείς

στους οποίους θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν επιπλέον. Ο διευθυντής σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων μπορεί επομένως να σχεδιάσει προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία θα επιδρούν επιμορφωτικά, αλλά και ως πηγές επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να εμφανίζει ο οργανισμός, όπως παραβατικές συμπεριφορές, συνύπαρξη αλλοδαπών μαθητών με γηγενείς κ.α. (Ξωχέλλης, 2011) Κατά την επιμόρφωση που λαμβάνει χώρα εντός του εκπαιδευτικού φορέα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεργαστούν μεταξύ τους, αλλά και με τον διευθυντή του φορέα, με τις εκπαιδευτικές δράσεις να διαδραματίζονται εντός του φορέα εκπαίδευσης, δίνοντάς του σε μια νέα εικόνα μάθησης και συνεργασίας (Ξωχέλλης, 2011). Η Παπαναούμ (2005) υποστηρίζει ότι το συνεργατικό αυτό πλαίσιο, επιδρά ιδιαίτερα θετικά στην εκπόνηση του προγράμματος, στην ατομική εξέλιξη του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και συνολικά στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού φορέα, γεγονός το οποίο αναδεικνύει την ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων σε συχνό βαθμό.

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι δράσεις επιμόρφωσης οι οποίες πραγματοποιούνται εκτός εκπαιδευτικού φορέα, σε συνεργασία με Πανεπιστήμια, σχολικούς συμβούλους ή εκλεγμένους φορείς της εκπαίδευσης, οι οποίες είναι ευρέως διαδεδομένες. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί ενός οργανισμού εκπαίδευσης καλούνται να συνεργαστούν με πανεπιστημιακά μέλη, να αναπτύξουν έρευνες δράσης ή να επιμορφωθούν σε ζητήματα τα οποία αποτελούν νέες εισαγωγικές γνώσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Είναι γεγονός ότι κατά την επιμόρφωση αυτή το θέμα και τα ζητούμενα της επιμόρφωσης δεν επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς και δεν σχετίζεται άμεσα με τις ανάγκες του κάθε οργανισμού, αλλά εκείνοι απλά καλούνται να συμμετέχουν στην επιμόρφωση με στόχο την αυτοβελτίωση και αυτοεξέλιξή τους.

Τέλος, τα τελευταία χρόνια παρατηρεί κανείς την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, η οποία και φανερώνει μια έντονη μορφή ευελιξίας κατά την εξέλιξή της. Τα προγράμματα αυτά σχεδιάζονται και υλοποιούνται από πανεπιστημιακά ιδρύματα, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε απόσταση από τον εκπαιδευτή, ακόμη και σε άλλη χώρα, με τον εκπαιδευτή να σχεδιάζει ένα ειδικό υλικό επιμόρφωσης, το οποίο ο εκπαιδευόμενος διδάσκεται μέσω των νέων τεχνολογιών (Ματραλής, 1998). Υπάρχει ιδιαίτερη ευελιξία στον χρόνο, τον τρόπο και τον ρυθμό μάθησης, δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να έχει πλήρη πρόσβαση στη διαδικασία της



επιμόρφωσης, γεγονός που μπορεί να περιοριζόταν από τον τόπο κατοικίας του, τις επιπλέον κοινωνικές και οικογενειακές του ανάγκες και υποχρεώσεις (Αναστασιάδης & Μανούσου, 2016).

Αναφορικά με τον πάροχο της επιμόρφωσης, η διαδικασία αυτή μπορεί να διαχωριστεί σε τρεις κατηγορίες την τυπική, την άτυπη και την μη τυπική (Σαλτερής, 2006).

Η τυπική επιμόρφωση, η οποία χαρακτηρίζεται και ως θεσμική, περιλαμβάνει προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία είναι πλήρως υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Το υπουργείο αυτό έχει τον πλήρη έλεγχο και την ευθύνη του σχεδιασμού, των στόχων, της υλοποίησης, του χώρου, του χρόνου, της αξιολόγησης της επιτυχίας κ.α. των προγραμμάτων αυτών, με στόχο την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωσή τους. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών κατά την τυπική επιμόρφωση, πραγματοποιείται εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού και αποτελεί καθήκον, αλλά και δικαίωμα του εκπαιδευτικού να συμμετέχει σε αυτά τα προγράμματα επιμόρφωσης εάν επιθυμεί να ενδυναμωθεί ώστε να είναι ικανός να ανταποκριθεί στην ατομική, αλλά και υπηρεσιακή του εξέλιξη.

Η επιμόρφωση αυτή μπορεί να έχει εισαγωγικό χαρακτήρα και στην περίπτωση αυτή στις περισσότερες χώρες εντάσσεται στις πανεπιστημιακές σπουδές του εκπαιδευτικού. Πρόκειται για επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών πριν ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, ως πρακτική άσκηση στα σχολεία, όπου σε πραγματικές συνθήκες παρακολουθούν τη διδασκαλία μελλοντικών συναδέλφων τους, αλλά καλούνται και οι ίδιοι να διδάξουν σε σχολική τάξη. Επίσης, ο χαρακτήρας της επιμόρφωσης είναι πιθανό να είναι περιοδικός, κυρίως όταν το Υπουργείο εισάγει μια καινούρια πρακτική στην εκπαιδευτική κοινότητα, με κύκλους επιμόρφωσης, ενώ μπορεί να είναι και ετήσιος, στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει την εργασία τους για πέντε έτη και κρίνεται αναγκαίο ότι θα πρέπει να επιμορφωθούν επιπλέον για να ανταποκρίνονται στις εξελίξεις της κοινωνίας και τις επιβολές αυτών στην εκπαίδευση.

Στην κατηγορία της άτυπης επιμόρφωσης συναντάται η ατομική επιλογή για επιπλέον επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, μέσω επαφής με ένα σύνολο πηγών πληροφοριών όπως είναι το διαδίκτυο κ.α. Αποτελεί μια καθημερινή διαδικασία του ατόμου, που δεν οδηγεί σε πιστοποίηση ή σε κάποια αξιολόγηση των γνώσεών του, αλλά έγκειται

στη διάθεση του ατόμου για εξέλιξη της ατομικότητάς του και των γνώσεων, των στάσεων, των αντιλήψεων που έχει ο ίδιος (Κόκκος, 2005).

Τέλος, η μη τυπική επιμόρφωση, η οποία συχνά αναφέρεται και ως μη θεσμική, περιλαμβάνει ένα σύνολο επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία σχεδιάζονται πέραν του εκπαιδευτικού προγράμματος, από φορείς όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή Πανεπιστήμια και περιφερειακές διευθύνσεις. Στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με ταχύρρυθμα σεμινάρια ή προγράμματα εκπαίδευσης (Αγγελόπουλος κ.α., 2004).

Συνοψίζοντας, διαφαίνεται ότι οι μορφές επιμόρφωσης ποικίλλουν και η επιλογή της κατάλληλης επιμόρφωσης έγκειται στις προσωπικές ανάγκες του εκπαιδευτικού, αλλά και του φορέα εκπαίδευσης στον οποίο εργάζεται. Η διαδικασία της επιμόρφωσης μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό αυτόνομα, με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές του, ανακαλύπτοντας ο ίδιος τους τομείς στους οποίους θεωρεί ότι είναι αναγκαίο να αποκτήσει επιπλέον γνώσεις και πληροφορίες. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μόνοι τους το υλικό το οποίο κρίνουν ως απαραίτητο για την εξέλιξη των ίδιων και της διδασκαλίας τους στα παιδιά της τάξης τους (Ανθόπουλος κ.α., 1994).

Η επιμόρφωση μπορεί να πραγματοποιηθεί και εντός του Ελλαδικού χώρου, αλλά και εκτός αυτού, με παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, περιοδικών επιμορφώσεων, μεταπτυχιακών ή διδακτορικών προγραμμάτων, αλλά και σε συνεργασία με άλλες ευρωπαϊκές χώρες και προγράμματα συνεργατικής επιμόρφωσης που έχουν αναπτυχθεί. Ο διευθυντής του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού οφείλει να προωθεί, να ενημερώνει και να δίνει την ευελιξία στους εκπαιδευτικούς του οργανισμού να παρακολουθήσουν σεμινάρια και επιμορφωτικές δράσεις, τα αποτελέσματα των οποίων θα μοιραστούν στη συνέχεια με τους συναδέλφους στα πλαίσια της ανταλλαγής απόψεων και των καλών πρακτικών, ενώ τέλος το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να συμμετέχει σε προγράμματα έρευνας- δράσης σε συνεργασία με Πανεπιστήμια, επιλέγοντας οι ίδιοι το θέμα και εξελίσσοντάς έτσι την ποιότητα του έργου τους, οδηγούμενοι μέχρι και στη ριζική αναθεώρηση των απόψεων και των στάσεών τους (Τσάφος & Κατσαρού, 2013).

## 2.5 Αίτια μη συμμετοχής σε επιμόρφωση

Οι αλλαγές στην κοινωνία είναι συνεχείς, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία δεν παραμένει στάσιμη, αλλά αναπροσαρμόζεται και αλλάζει και η ίδια. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ακολουθούν την πορεία εξέλιξης των γεγονότων, ώστε να μη φανούν ανέτοιμοι να διδάξουν και να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις. Η διαδικασία της επιμόρφωσης του όμως ορισμένες φορές δεν επιλέγεται από τους ίδιους ή εγκαταλείπεται κατά την πορεία αυτής, επηρεαζόμενη από ένα σύνολο παραγόντων που τίθεται ως εμπόδια στην επιμόρφωσή τους.

Αρχικά, όπως προαναφέρθηκε η επιμόρφωση αποτελεί μια προσωπική επιλογή του κάθε εκπαιδευτικού, γεγονός που συνδέεται με τα κίνητρα τα οποία αναπτύσσει ο ίδιος για να κάνει την επιλογή αυτή. Η επιθυμία του εκπαιδευτικού για επιπλέον επιμόρφωση θα πρέπει πιθανώς να συνδέεται και με εξωτερικά κίνητρα όπως είναι η μισθολογική ή επαγγελματική εξέλιξη, ώστε να υπάρξει ακόμη περισσότερο ενδιαφέρον και διάθεση για επιμόρφωση του. Η απουσία ενός τέτοιου κινήτρου συχνά απομακρύνει τον εκπαιδευτικό από τη διαδικασία της επιμόρφωσης αποτελώντας για τον ίδιο ένα εμπόδιο, συνδέοντας τη νέα γνώση με πολύ κόπο, αλλά καμία άμεση και φανερή επιβράβευση (Δούκας κ.α., 2007). Επίσης, η ιδιαίτερη κατάσταση των εκπαιδευόμενων, όπως η ηλικία ή ένα επιβαρυνόμενο πρόγραμμα εργασίας μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στην επιλογή της επιμόρφωσης. Ακόμη ένα εμπόδιο το οποίο μπορεί να εμφανιστεί αφορά τα προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία αν παρουσιάσουν κακό σχεδιασμό και μέτρια διαδικασία υλοποίησης θα οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό στο να χάσει το ενδιαφέρον του για αυτά και να εγκαταλείψει την παρακολούθησή τους, σε συνδυασμό με την απουσία συμμετοχής του ίδιου στην όλη διαδικασία και στο ελλιπές συνεργατικό κλίμα (Σαλτερής, 2006).

Οι ιδιαίτερες στενές σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του αποτελεί μια κινητήριο δύναμη για την επιλογή προγραμμάτων επιμόρφωσης ώστε να εξελιχθεί ο ίδιος και κυρίως να μεταδώσει αυτές τις νέες γνώσεις στους μαθητές του. Είναι γεγονός όμως ότι οι οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών δεν συνδέονται με την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους ως λειτούργημα, και επομένως τα χρήματα τα οποία λαμβάνουν για την εργασία τους είναι πολύ λίγα για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην καθημερινή ζωή και ταυτόχρονα στην παρακολούθηση

επιμορφώσεων που επιζητούν ένα μεγάλο, δυσβάσταχτο πολλές φορές κόστος. Το οικονομικό κομμάτι αποτελεί ένα μεγάλο εμπόδιο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και είναι ζήτημα για το οποίο η πολιτεία οφείλει να μεριμνήσει άμεσα (Κόκκος, 2005).

Το περιβάλλον στο οποίο δρα ο εκπαιδευτικός οφείλει να του παρέχει ένα πλαίσιο ενίσχυσης και ενδυνάμωσης, όμως δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου τα διευθυντικά στελέχη διατηρούν απαρχαιωμένες αντιλήψεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συχνά δεν ενισχύουν ή δυσχεραίνουν τις προσπάθειές τους για συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης

## 2.6 Παράγοντες που ορίζουν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος επιμόρφωσης

Ο Δούκας (2007) υποστηρίζει ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν του εκπαιδευτικούς σχεδιάζονται και υλοποιούνται στοχεύοντας στη δια βίου εξέλιξη των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά, μέσω αυτών.

Για να είναι αποτελεσματικά, όμως, τα επιμορφωτικά προγράμματα οφείλουν να πλαισιώνονται από ένα σύνολο παραμέτρων. Ο σχεδιασμός αυτών οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, με ξεκάθαρο προγραμματισμό και υλοποιήσιμους στόχους, με εργαλεία μάθησης και αξιολόγησης, με άρτια επιλεγμένες και υλοποιημένες μεθόδους και τεχνικές, γεγονός το οποίο θα στοχεύει στη σύνδεση του περιεχομένου τους με τις ουσιαστικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει και να μετουσιώσει σε γνώση στην τάξη (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Οι ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών θα πρέπει να καλύπτονται, σε χρόνο που να μην παρεμποδίζει ή να επιβαρύνει το εκπαιδευτικό του έργο, ενώ οι εκπαιδευτές οφείλουν να είναι καταρτισμένοι και ικανοί να μεταφέρουν τις γνώσεις τους στους εκπαιδευόμενους (Κακαβάκης, 2005).

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα επιμόρφωσης, κατά την ολοκλήρωσή του φανερώνει τον μετασχηματισμό του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν θα μεταδώσει απλά νέες γνώσεις στους μαθητές του, αλλά θα είναι σε θέση να κρίνει, να αναστοχαστεί, αλλά και να αναδιαμορφώσει εντελώς το σύνολο των απόψεων, των στάσεων και των αντιλήψεών του, όντως δυναμωμένος και άρτια καταρτισμένος. Το γεγονός αυτό μπορεί να ενισχυθεί στο μέγιστο αν κατά το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί, αναδεικνύοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες τόσο των ίδιων, αλλά και των μαθητών τους και της σχολικής κοινότητας στην οποία εντάσσονται (Λυμπέρης, 2012).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία Έρευνας

### 3.1 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει το σύνολο των απόψεων και των στάσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια και οργανισμούς του νομού Λάρισας όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς επίσης και σχετικά με τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που τους παρέχονται είτε εντός των οργανισμών είτε με δική τους πρωτοβουλία. Επιπλέον, θα διερευνηθούν οι αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών, να καταγράψει η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και ο τρόπος που συνδέεται η επαγγελματική ανάπτυξη με την προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αλλά και των οργανισμών στους οποίους απασχολούνται.

### 3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερωτήματα που θα καθοδηγήσουν την έρευνά μας είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες ψηφιακές δεξιότητες πιστεύουν πως διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί; Με ποιες ενέργειες προσπαθούν να τις αναπτύξουν για να βελτιώσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
2. Ποιες είναι οι τεχνολογικές δράσεις που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς από τους οργανισμούς για τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης;

### 3.3 Μεθοδολογία Έρευνας

Προκειμένου να συλλέξουμε τις απαραίτητες πληροφορίες για την έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε το εργαλείο του γραπτού δομημένου ερωτηματολογίου λόγω των δυνατοτήτων που προσφέρει για συλλογή δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα από ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού και για τη συμπερίληψη ενός αρκετά διευρυμένου δείγματος σε σχέση με το δείγμα που μπορεί να εξεταστεί από άλλα ερευνητικά εργαλεία. Σύμφωνα με τον Βαμβουκά (2010), μέσω της χρήσης του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες μίας έρευνας απαντούν στις ερωτήσεις με ειλικρινή τρόπο καθώς ο ερευνητής παραμένει ανώνυμος. Η δομή του ερωτηματολογίου της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούνταν από ένα σύνολο ερωτήσεων κλειστού τύπου λόγω της ευκολίας συμπλήρωσής τους και αποκωδικοποίησής τους. Έγινε αποφυγή των λεκτικών ερωτήσεων ανοιχτού τύπου καθώς σύμφωνα με τους Cohen, Lawrence & Morrisson (2007: 431), *«απαιτούν αρκετό χρόνο για να απαντηθούν και πολλές φορές τα υποκείμενα της έρευνας αποφεύγουν να τις συμπληρώσουν, ενώ είναι δύσκολη και η συσχέτιση τους με τα ποσοτικά στοιχεία»*.

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με βάση διάφορα στοιχεία που συλλέχθηκαν μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε αναφορικά με ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ιδιωτικές δομές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και μέσω συζητήσεων που πραγματοποίησε ο ερευνητής με ένα σύνολο εκπαιδευτικών στο πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων και άλλων δράσεων που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ο οδηγός πάνω στον οποίο στηρίχθηκε ο ερευνητής για να διαμορφώσει το ερωτηματολόγιο ήταν η έρευνα της Παπαναούμ που διεξήχθη το 2003 και η οποία αναφερόταν σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε δομές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να καταγραφεί το σύνολο των απόψεών τους αναφορικά με το πλαίσιο των επιμορφώσεών τους, πραγματοποιώντας σύνδεση της αποτελεσματικότητας των διδασκόντων με τον τρόπο σχεδιασμού, συμμετοχής και καλλιέργειας της δικής τους μάθησης (Παπαναούμ, 2003: 198-207). Επιπλέον, έγινε χρήση του ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια Μαρίνα Ούτου, η οποία πραγματοποίησε έρευνα για τη μελέτη της συμβολής της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη

εκπαιδευτικών προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Ξάνθης αναφορικά με θέματα επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014 – 2015. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας έγινε ένα σύνολο τροποποιήσεων και προσθαφαιρέσεων ερωτήσεων ώστε να συνάδουν με το θέμα της έρευνας.

Προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου διεξήχθη δοκιμαστική έρευνα η οποία περιελάμβανε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από ένα σύνολο δέκα διδασκόντων και ακολούθως την πραγματοποίηση συζήτησης αναφορικά με θέματα χρόνου συμπλήρωσης των ερωτήσεων και απαραίτητων αλλαγών.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από ένα σύνολο 39 ερωτήσεων εκ των οποίων οι πρώτες 5 αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων της έρευνας ενώ οι υπόλοιπες αποτελούν ερωτήματα των τριών αξόνων που ακολουθούν στο δεύτερο μέρος της έρευνας και οι οποίοι είναι οι εξής:

1. Επαγγελματικές ψηφιακές ικανότητες
2. Παιδαγωγικές ψηφιακές ικανότητες  
Εδώ περιλαμβάνονται οι εξής υποενότητες:
  - Διδασκαλία και μάθηση
  - Αξιολόγηση
  - Ενδυνάμωση εκπαιδευομένων
3. Ικανότητες διευκόλυνσης της ανάπτυξης ψηφιακών ικανοτήτων μαθητών/-τριών  
Εδώ περιλαμβάνονται οι εξής υποενότητες:
  - Διευκόλυνση της ψηφιακής επάρκειας των μαθητών/-τριών
  - Αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση μαθητών/-τριών
  - Συμμόρφωση εργασιακού περιβάλλοντος με ένα σύνολο κριτηρίων

Γα τη συμπλήρωση των ερωτημάτων του δεύτερου μέρους της έρευνας στα οποία χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert ζητείται από τους ερωτώμενους να δηλώσουν το κατά πόσο συμφωνούν ή όχι με την διατυπωμένη πρόταση. Η διαβάθμιση των τιμών ξεκινάει από την τιμή 1 που αντιστοιχεί στην απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα» με μεγαλύτερη τιμή την τιμή 5 που αντιστοιχεί στην απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα». Όπως αναφέρει ο Ζαφειρόπουλος (2005), με τη συγκεκριμένη



κλίμακα δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες για εμφάνιση ουδέτερης στάσης στις απαντήσεις του ή την επιλογή για μια τοποθέτηση με σαφήνεια σε κάποια από τις δύο ακραίες τιμές της κλίμακας.

Η διαδικασία της καταχώρησης, της κωδικοποίησης και της ανάλυσης των δεδομένων των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics (version 20).

### 3.4 Δείγμα

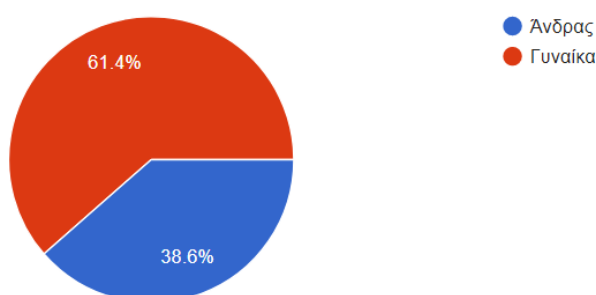
Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 83 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ιδιωτικές δομές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας. Το είδος της δειγματοληψίας ήταν ευκαιριακή δειγματοληψία στην οποία αξιοποιείται κάθε προκύπτουσα περίπτωση. Το σύνολο των ερωτηματολογίων διαμοιράστηκε με ηλεκτρονικό τρόπο μέσω της φόρμας του Google και η αρχή της έρευνας έγινε τον Σεπτέμβριο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο του 2022.

Αναφορικά με το σύνολο των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων του δείγματος, αυτά είναι τα εξής:

**Γράφημα 1: Φύλο εκπαιδευτικών**

ΦΥΛΟ

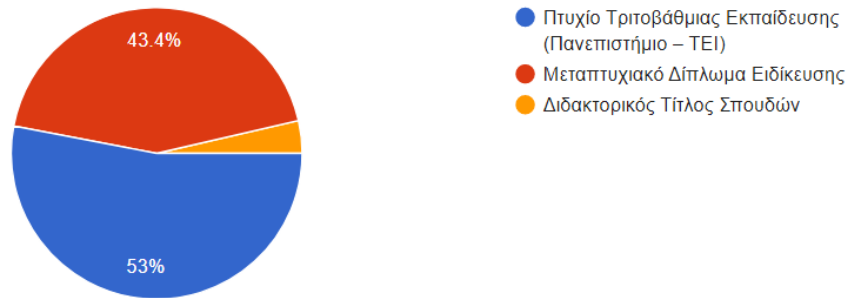
83 responses



## Γράφημα 2: Επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικών

Επίπεδο σπουδών

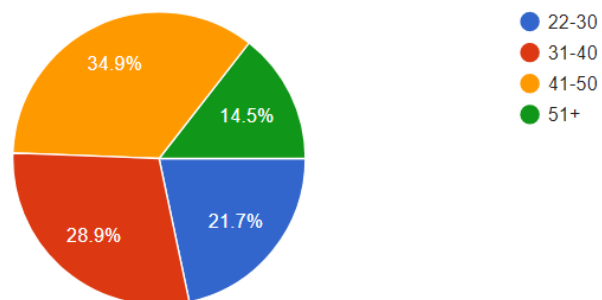
83 responses



## Γράφημα 3: Ηλικία εκπαιδευτικών

Ηλικία

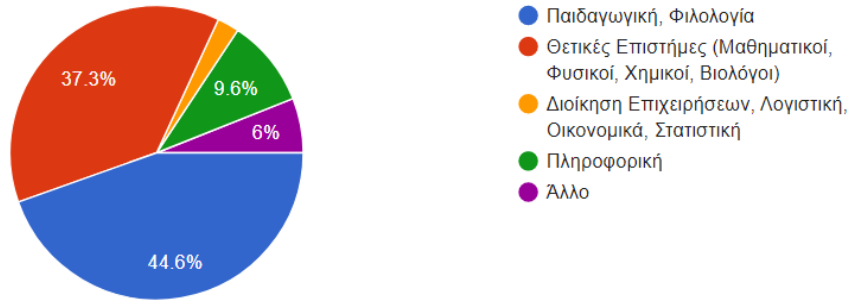
83 responses



#### Γράφημα 4: Ειδικότητα εκπαιδευτικών

Ειδικότητα

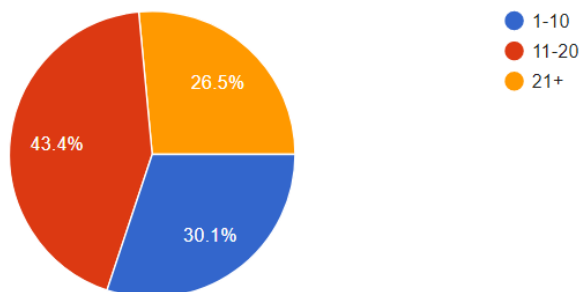
83 responses



#### Γράφημα 5: Έτη διδακτικής εμπειρίας εκπαιδευτικών

Έτη διδακτικής εμπειρίας

83 responses



**Πίνακας 1: Συγκεντρωτικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος**

<b>Δημογραφικά Στοιχεία</b>	<b>Κατηγορίες</b>	<b>Συχνότητα N</b>	<b>Σχ. Συχνότητα %</b>
Φύλο	Άντρας	51	61,4
	Γυναίκα	32	38,6
Επίπεδο Σπουδών	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	44	53
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εκπαίδευσης	36	43,4
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	3	3,6
Ηλικία	22 – 30	18	21,7
	31 – 40	24	28,9
	41 – 50	29	34,9
	51+	12	14,5
Ειδικότητα	Παιδαγωγική, Φιλολογία	37	44,6
	Θετικές Επιστήμες (Μαθηματικοί, Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι)	31	37,3
	Διοίκηση Επιχειρήσεων, Λογιστική, Οικονομικά, Στατιστική	2	2,4
	Πληροφορική	8	9,6
	Άλλο	5	6
Έτη διδακτικής εμπειρίας	1 – 10	25	30,1
	11 – 20	36	43,4
	21+	22	26,5

Από τα ανωτέρω στοιχεία μπορούμε να δούμε ότι το ποσοστό εκπροσώπησης των γυναικών είναι 38,6% (32) ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των αντρών είναι 61,4% (51). Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες. Στην πρώτη ηλικιακή ομάδα (22 έως 30 ετών) ανήκει το 21,7% του δείγματος (18 εκπαιδευτικοί), στη δεύτερη ηλικιακή ομάδα (31 έως 40 ετών) ανήκει το 28,9% του δείγματος (24 εκπαιδευτικοί), στην τρίτη ηλικιακή ομάδα (41 έως 50 ετών) ανήκει η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 34,9% (29 εκπαιδευτικοί) ενώ στην τέταρτη ηλικιακή ομάδα (51 ετών και άνω) ανήκει το 14,5% των συμμετεχόντων (12 εκπαιδευτικοί).

Όσον αφορά τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι φιλόλογοι με ποσοστό 44,6% (36 εκπαιδευτικοί), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών με ποσοστό 37,3% (31 εκπαιδευτικοί), οι καθηγητές Πληροφορικής με ποσοστό 9,6% (8 εκπαιδευτικοί) και οι οικονομολόγοι με ποσοστό 2,4% (2 εκπαιδευτικοί). Επιπλέον, ένα 6% (5 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν κάποια άλλη ειδικότητα.

Τέλος, αναφορικά με τα έτη διδακτικής εμπειρίας τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (43,4%) έχει 11 – 20 έτη (36 εκπαιδευτικοί), το 30,1% έχει 1 – 10 έτη διδακτικής εμπειρίας (25 εκπαιδευτικοί) ενώ το 26,5% έχει περισσότερα από 21 έτη εμπειρίας (22 εκπαιδευτικοί).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Περιγραφική Στατιστική

### 4.1 Συστηματική χρήση διαφορετικών ψηφιακών καναλιών επικοινωνίας

Αμέσως μετά τα ερωτήματα δημογραφικού χαρακτήρα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που χωρίζονταν σε τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορούσε τις επαγγελματικές ψηφιακές δεξιότητες, ο δεύτερος τις παιδαγωγικές ψηφιακές δεξιότητες και ο τρίτος τις Ικανότητες διευκόλυνσης της ανάπτυξης ψηφιακών ικανοτήτων μαθητών/-τριών.

Στην πρώτη ερώτηση του πρώτου άξονα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερώτηση σχετικά με τη συστηματική χρήση διαφορετικών ψηφιακών καναλιών για τη βελτίωση της επικοινωνίας με μαθητές/-τριες και συναδέλφους, όπως emails, blogs, τον ιστότοπο του εκπαιδευτικού οργανισμού και άλλες εφαρμογές. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι επιλέγει, προσαρμόζει και συνδυάζει διαφορετικές ψηφιακές λύσεις για την επίτευξη επικοινωνίας με μαθητές/-τριες και συναδέλφους (39,8%), το 33,7% απάντησε ότι κάνει συνδυασμό διαφορετικών καναλιών επικοινωνίας και όχι χρήση ενός μόνο, το 19,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί μόνο κάποιο βασικό κανάλι επικοινωνίας (όπως είναι το e – mail), το 6% απάντησε ότι σπανιάς χρησιμοποιεί την τεχνολογία για την επίτευξη επικοινωνίας ενώ μόλις το 1,2% δήλωσε ότι πραγματοποιεί αναστοχασμό, συζήτηση και προκαταβολική ανάπτυξη των επικοινωνιακών του στρατηγικών.

**Γράφημα 6: Συστηματική χρήση διαφορετικών ψηφιακών καναλιών για τη βελτίωση της επικοινωνίας με μαθητές/-τριες και συναδέλφους**

83 responses



## 4.2 Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για συνεργασία με συναδέλφους εντός και εκτός εκπαιδευτικού οργανισμού

Αναφορικά με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για συνεργασία με τους συναδέλφους τους μέσα και έξω από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (44,6%) απάντησε ότι μόνο κάποιες φορές χρησιμοποιεί ψηφιακές τεχνολογίες για να συνεργαστεί με συναδέλφους ενώ ένα μεγάλο ποσοστό (24,1%) απάντησε ότι πραγματοποιεί συνεργασία μέσω συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης ή κοινόχρηστων μονάδων δίσκου. Το 18,1% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι κάνει ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών και υλικού με εκπαιδευτικούς που δεν βρίσκονται στο δυναμικό του οργανισμού όπου εργάζονται, ένα 7,25 δήλωσε ότι δημιουργεί από κοινού υλικό με άλλους συναδέλφους σε ένα ηλεκτρονικό δίκτυο ενώ, τέλος, το 6% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι σπάνια βρίσκει ευκαιρία για τέτοιου είδους συνεργασία.

**Γράφημα 7: Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για συνεργασία με τους συναδέλφους τους μέσα και έξω από τον εκπαιδευτικό οργανισμό**

83 responses



### 4.3 Ενεργή ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων διδασκαλίας

Όσον αφορά την ενεργή ανάπτυξη των ψηφιακών τους δεξιοτήτων διδασκαλίας, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (31,3%) απάντησε ότι κάνει χρήση διάφορων πόρων προκειμένου να αναπτύξει τις συγκεκριμένες ψηφιακές του δεξιότητες, το 28,9% δήλωσε ότι συζητά με συναδέλφους για τον τρόπο που θα αξιοποιηθούν οι ψηφιακές τεχνολογίες προκειμένου να προωθηθεί η καινοτομία και η βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, το 18,1% δήλωσε ότι βελτιώνει τις δεξιότητες του μέσα από αναστοχασμό και πειραματισμό, το 13,3% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι σπάνια έχει χρόνο για εξάσκηση των ψηφιακών του δεξιοτήτων ενώ χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ένα 8,4% απάντησε ότι προσφέρει βοήθεια σε συναδέλφους προκειμένου να αναπτύξουν τις δικές του ψηφιακές δεξιότητες.

**Γράφημα 8: Ενεργή ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων διδασκαλίας**

83 responses



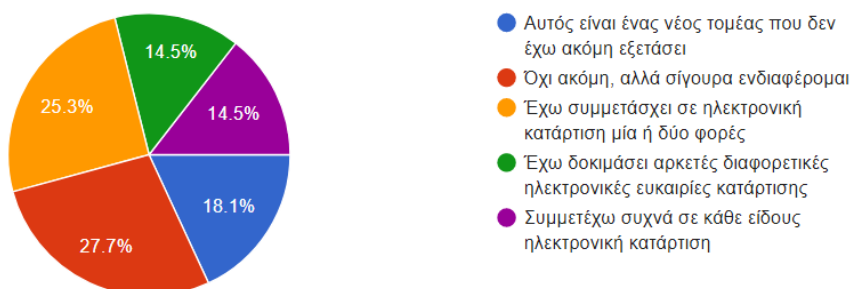


#### 4.4 Συμμετοχή σε ευκαιρίες ηλεκτρονικής κατάρτισης

Η τελευταία ερώτηση του πρώτου άξονα αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ευκαιρίες ηλεκτρονικής κατάρτισης όπως είναι τα ηλεκτρονικά μαθήματα, τα μαζικά ανοικτά διαδικτυακά προγράμματα (massive openonline courses – MOOCs) και τα διαδικτυακά σεμινάρια (webinars). Ιδιαίτερα εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (27,7%) δήλωσε ότι δεν έχει συμμετάσχει σε τέτοιου είδους σεμινάρια ενώ μεγάλο είναι και το ποσοστό της μία ή δύο συμμετοχών (25,3%). Το 18,1% των εκπαιδευτικών δήλωσε άγνοια για τον συγκεκριμένο τομέα ενώ 14,5% δήλωσε ότι είτε έχει δοκιμάσει αρκετές διαφορετικές ευκαιρίες κατάρτισης είτε συμμετέχει ενεργά σε κάθε είδους ηλεκτρονική κατάρτιση.

Γράφημα 9: Συμμετοχή σε ευκαιρίες ηλεκτρονικής κατάρτισης

83 responses



## 4.5 Χρήση διάφορων ιστοτόπων και στρατηγικών αναζήτησης για την επιλογή διαφορετικών ψηφιακών πόρων

Στην πρώτη ερώτηση του δεύτερου άξονα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσο χρησιμοποιούν διάφορους ιστοτόπους και στρατηγικές αναζήτησης για να βρουν και να επιλέξουν ένα σύνολο διαφορετικών ψηφιακών πόρων. Οι περισσότεροι (37,3%) απάντησαν ότι αξιολογούν και επιλέγουν τους διάφορους ψηφιακούς πόρους με βάση το κατά πόσο είναι κατάλληλοι για την εκπαιδευτική τους ομάδα. Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό της τάξης του 34,9% δήλωσε ότι κάνει χρήση μηχανών αναζήτησης και πλατφορμών προκειμένου να βρει αξιόλογους ψηφιακούς πόρους. Το 13,3% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί κάποια κριτήρια σύγκρισης των ψηφιακών πόρων πριν τη χρήση τους ενώ το 8,4% απάντησε ότι συστήνει κατάλληλους ψηφιακούς πόρους σε άλλους συναδέλφους. Τέλος, το 6% δήλωσε ότι σπάνια κάνει χρήση του διαδικτύου για εύρεση ψηφιακών πόρων.

**Γράφημα 10: Χρήση διάφορων ιστοτόπων και στρατηγικών αναζήτησης για την επιλογή διαφορετικών ψηφιακών πόρων**

83 responses

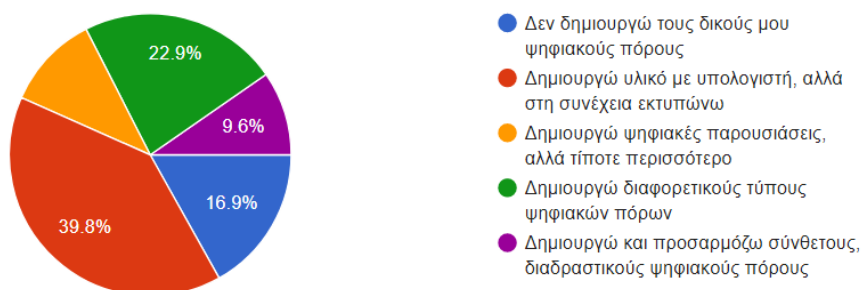


## 4.6 Δημιουργία ψηφιακών πόρων και τροποποίηση των υφισταμένων για προσαρμογή στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού

Η δεύτερη ερώτηση αφορά τη δημιουργία ψηφιακών πόρων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και την τροποποίηση των ήδη υφιστάμενων προκειμένου να προσαρμοστούν στις δικές τους ανάγκες. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (39,8%) δήλωσαν ότι εκτυπώνουν το υλικό το οποίο έχουν δημιουργήσει στον υπολογιστή τους, ένα 22,9% απάντησε ότι δημιουργεί διαφορετικούς ψηφιακούς πόρους, το 16,9% δήλωσε τη μη δημιουργία προσωπικών ψηφιακών πόρων, το 10,8% δήλωσε ότι περιορίζεται απλώς στη δημιουργία ψηφιακών παρουσιάσεων ενώ μόλις το 9,6% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δημιουργούν και προσαρμόζουν σύνθετους, διαδραστικούς ψηφιακούς πόρους.

**Γράφημα 11: Δημιουργία προσωπικών ψηφιακών πόρων και τροποποίηση των ήδη υφισταμένων**

83 responses



## 4.7 Αποτελεσματική προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών/-τριών

Εν συνεχεία οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσο παρέχουν αποτελεσματική προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και των μαθητριών τους (διαγωνίσματα, βαθμοί, προσωπικά στοιχεία). Η πλειοψηφία (31,3%) απάντησε ότι αποφεύγει να αποθηκεύει τέτοιου είδους στοιχεία, το 28,9% δήλωσε ότι προστατεύει κάποια μόνο στοιχεία, το 16,9% απάντησε ότι χρησιμοποιεί κωδικό για την πρόσβαση σε προσωπικά δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού, το 12% απάντησε ότι παρέχει ολιστική προστασία ενώ μόλις το 10,8% δήλωσε τη μη ύπαρξη ανάγκης για κάτι τέτοιο καθώς μεριμνεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός στον οποίο εργάζεται.

**Γράφημα 12: Παροχή αποτελεσματικής προστασίας των προσωπικών δεδομένων του μαθητικού πληθυσμού**

83 responses



## 4.8 Διδασκαλία και μάθηση

Τα ακόλουθα ερωτήματα του δεύτερου άξονα αφορούν ερωτήματα για τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης.

### 4.8.1 Προσεκτική εξέταση ψηφιακών τεχνολογιών για τη διασφάλιση παροχής προστιθέμενης αξίας

Στο συγκεκριμένο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να αναφέρουν αν εξετάζουν τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών πριν την εισαγωγή τους στην αίθουσα διδασκαλίας προκειμένου να διαπιστώσουν αν προσφέρουν προστιθέμενη αξία. Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τη βασική λειτουργία του διαθέσιμου εξοπλισμού. Ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό (20,5%) δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί ή χρησιμοποιεί σπάνια την τεχνολογία στην αίθουσα διδασκαλίας. Το 13,3% απάντησε ότι ενισχύει τη διδασκαλία του με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, το 10,8% ανέφερε ότι χρησιμοποιεί ποικίλους ψηφιακούς πόρους και εργαλεία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενώ μόλις το 6% δήλωσε ότι κάνει χρήση ψηφιακών εργαλείων προκειμένου να εφαρμόσει καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές.

### Γράφημα 13: Παροχή αποτελεσματικής προστασίας των προσωπικών δεδομένων του μαθητικού πληθυσμού

83 responses

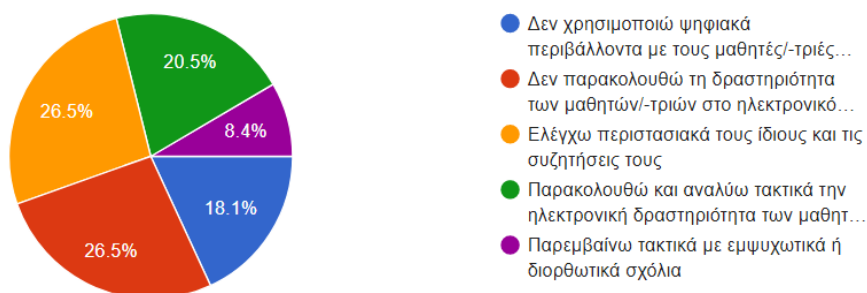


#### 4.8.2 Παρακολούθηση των δραστηριοτήτων και των αλληλεπιδράσεων περιβάλλοντα των μαθητών/-τριών μου στα ηλεκτρονικά συνεργατικά

Στο ερώτημα αυτό οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στο κατά πόσο παρακολουθούν τις δραστηριότητες και τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών τους κατά την ενασχόλησή τους με συνεργατικά περιβάλλοντα. Ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών (26,5%) απάντησε ότι ελέγχει περιστασιακά τους μαθητές τους είτε δεν πραγματοποιούν κανέναν έλεγχο αντίστοιχα. Λίγο μικρότερο ποσοστό (20,5%) δήλωσε ότι παρακολουθεί και αναλύει συστηματικά την ηλεκτρονική δραστηριότητα των μαθητών του, το 18,15 δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί καθόλου ψηφιακά περιβάλλοντα ενώ μόλις το 8,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι παρεμβαίνει τακτικά με εμπνευστικά ή διορθωτικά σχόλια.

**Γράφημα 14: Παρακολούθηση των δραστηριοτήτων και των αλληλεπιδράσεων περιβάλλοντα των μαθητών/-τριών μου στα ηλεκτρονικά συνεργατικά**

83 responses

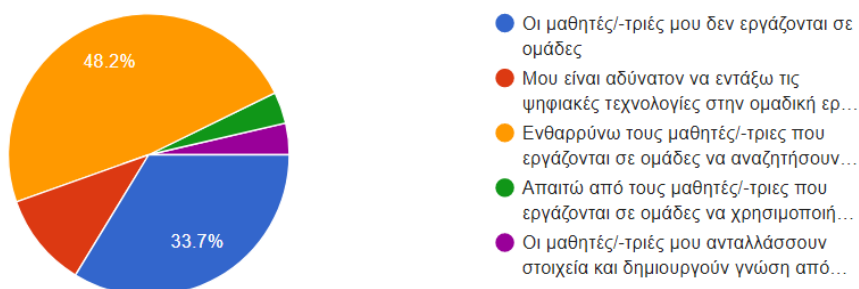


### 4.8.3 Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών κατά την εργασία των μαθητών/-τριών σε ομάδες

Η συγκεκριμένη ερώτηση αφορά το κατά πόσο οι μαθητές/-τριες κάνουν χρήση της τεχνολογίας κατά την εργασία τους σε ομάδες προκειμένου να τεκμηριώσουν τη γνώση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (48,2%) δήλωσε ότι ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο για την εύρεση πληροφοριών. Ένα σημαντικό ποσοστό (33,7%) δήλωσε ότι το μαθητικό τους δυναμικό δεν εργάζεται σε ομάδες, το 10,8% απάντησε ότι δεν είναι δυνατή η ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία τους ενώ ίδιο ποσοστό συμμετεχόντων (3,6%) δήλωσε ότι καθιστά υποχρεωτική τη χρήση διαδικτύου αλλά και την ψηφιακή παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες και ότι το μαθητικό τους δυναμικό πραγματοποιεί ανταλλαγή γνώσεων μέσω ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης αντίστοιχα.

**Γράφημα 15: Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών κατά την εργασία των μαθητών/-τριών σε ομάδες**

83 responses

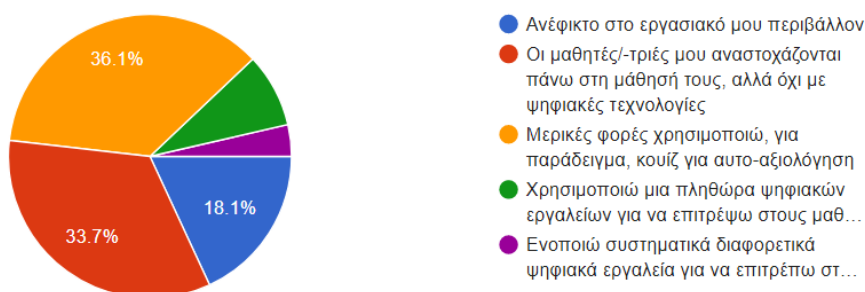


#### 4.8.4 Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για οργάνωση, τεκμηρίωση και παρακολούθηση της μάθησης από τους ίδιους τους μαθητές

Όσον αφορά τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για οργάνωση, τεκμηρίωση και παρακολούθηση της μάθησης από τους ίδιους τους μαθητές, όπως για παράδειγμα κουίζ για αυτο-αξιολόγηση, ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια για τεκμηρίωση και παρουσίαση και διαδικτυακά ημερολόγια/ blogs για αναστοχασμό, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι ακόλουθες. Το 36,1% δήλωσε ότι μερικές φορές χρησιμοποιεί κουίζ για αυτοαξιολόγηση, το 33,7% δήλωσε ότι η πραγματοποίηση του αναστοχασμού δεν υλοποιείται μέσω ψηφιακών τεχνολογιών, το 18,1% απάντησε ότι δεν είναι δυνατή η εφαρμογή τέτοιου είδους τεχνολογιών, το 8,4% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί πολλά διαφορετικά ψηφιακά εργαλεία που επιτρέπουν στο μαθητικό τους δυναμικό την οργάνωση, τεκμηρίωση και παρακολούθηση της μάθησης και τέλος μόνο το 3,6% δήλωσε ότι πραγματοποιεί συστηματική ενοποίηση ψηφιακών εργαλείων για τον αναστοχασμό των μαθητών/-τριών του.

**Γράφημα 16: Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για οργάνωση, τεκμηρίωση και παρακολούθηση της μάθησης από τους ίδιους τους μαθητές**

83 responses





## 4.9 Αξιολόγηση

Τα ακόλουθα ερωτήματα του δεύτερου άξονα αφορούν ερωτήματα για τεχνικές αξιολόγησης.

### 4.9.1 Χρήση εργαλείων ψηφιακής αξιολόγησης για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών/-τριών

Αναφορικά με τη χρήση εργαλείων ψηφιακής αξιολόγησης για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών/-τριών, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (51,8%) δήλωσε ότι παρακολουθεί τακτικά την πρόοδο των μαθητών/-τριών αλλά όχι με τη χρήση ψηφιακών μέσων, το 31,3% δήλωσε ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιου είδους κουίζ για να αξιολογήσει το μαθητικό του δυναμικό, το 12% απάντησε ότι κάνει χρήση ποικίλων ψηφιακών μέσων για αξιολόγηση ενώ μόλις το 4,8% απάντησε ότι κάνει συστηματική χρήση τέτοιων μέσων.

**Γράφημα 17: Χρήση εργαλείων ψηφιακής αξιολόγησης για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών/-τριών**

83 responses



#### 4.9.2 Ανάλυση δεδομένων για αποτελεσματικό εντοπισμό μαθητών/-τριών που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη

Στο συγκεκριμένο ερώτημα οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν σχετικά μοιρασμένες καθώς το 34,9% δήλωσε ότι παρακολουθεί συστηματικά όλα τα διαθέσιμα δεδομένα, το 25,3% δήλωσε ότι εξετάζει τα δεδομένα ανάλογα με τη δραστηριότητα και τη συμπεριφορά, το 21,7% απάντησε ότι προχωρά σε εξέταση δεδομένων που σχετίζονται μόνο με σημαντικά ακαδημαϊκά κριτήρια, το 10,8% απάντησε ότι αναλύει με προσεκτικό τρόπο τα διαθέσιμα στοιχεία προκειμένου αν μπορεί να παρεμβαίνει έγκαιρα ενώ το 7,25 δήλωσε άγνοια των συγκεκριμένων στοιχείων και αποποίηση της ευθύνης για εξέτασή τους.

**Γράφημα 18: Ανάλυση δεδομένων για αποτελεσματικό εντοπισμό μαθητών/-τριών που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη**

83 responses



### 4.9.3 Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για την παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης

Στην ερώτηση αυτή, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (45,8%) απάντησαν ότι παρέχουν ανατροφοδότηση στους μαθητές και τις μαθήτριές τους αλλά όχι με ψηφιακό τρόπο. Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό (36,1%) απάντησε ότι κάποιες φορές έχει κάνει χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για την παροχή ανατροφοδότησης ενώ τέλος ίδιο ποσοστό (6%) εμφάνισαν τρεις διαφορετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες είναι ότι δεν είναι αναγκαία η ανατροφοδότηση στο εργασιακό τους περιβάλλον, ότι χρησιμοποιούν ποικιλία μέσων για ανατροφοδότηση και τέλος ότι γίνεται συστηματική χρήση ψηφιακών προσεγγίσεων για παροχή ανατροφοδότησης αντίστοιχα.

**Γράφημα 19: Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για την παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης**

83 responses



## 4.10 Ενδυνάμωση εκπαιδευομένων

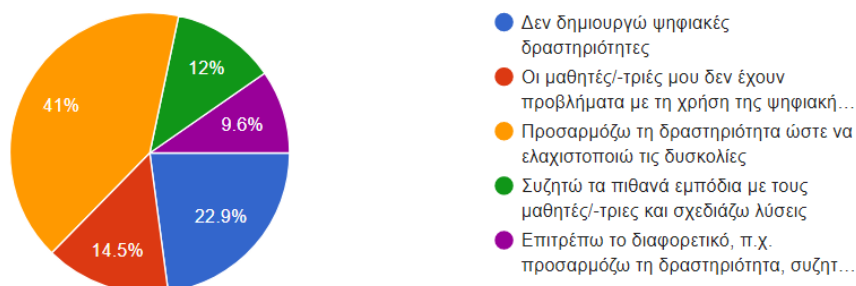
Τα ακόλουθα ερωτήματα του δεύτερου άξονα αφορούν ερωτήματα για τεχνικές ενδυνάμωσης εκπαιδευομένων.

### 4.10.1 Εξέταση πιθανών δυσκολιών των μαθητών/-τριών κατά τη δημιουργία ψηφιακών δραστηριοτήτων και αντιμετώπισή τους

Αναφορικά με την εξέταση πιθανών δυσκολιών των μαθητών/-τριών κατά τη δημιουργία ψηφιακών δραστηριοτήτων και αντιμετώπισή τους, ένα 41% απάντησε ότι πραγματοποιεί κατάλληλες προσαρμογές στις δραστηριότητες προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι δυσκολίες, ένα 22,9% δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί ψηφιακές δραστηριότητες κατά τη διδασκαλία, το 14,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι μαθητές/-τριες τους δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την ενασχόλησή τους με ψηφιακές δραστηριότητες, ένα 12% απάντησε ότι συζητά με τους μαθητές/-τριές του τις πιθανές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν και σχεδιάζουν από κοινού τις λύσεις ενώ το 9,6% δήλωσε ότι προσαρμόζει την κάθε δραστηριότητα και παρέχει εναλλακτικούς τρόπους ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων.

**Γράφημα 20: Εξέταση πιθανών δυσκολιών των μαθητών/-τριών κατά τη δημιουργία ψηφιακών δραστηριοτήτων και αντιμετώπισή τους**

83 responses



#### 4.10.2 Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για παροχή εξατομικευμένων ευκαιριών μάθησης στους μαθητές/-τριες

Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες για την παροχή εξατομικευμένων ευκαιριών μάθησης στους μαθητές/-τριες, το 31,3% απάντησε ότι όλοι οι μαθητές εκτελούν τις ίδιες δραστηριότητες ανεξάρτητα από το επίπεδό τους, το 22,9% δήλωσε ότι κάνει χρήση ψηφιακών τεχνολογιών όποτε είναι εφικτό, το 20,5% πραγματοποιεί παροχή διαφορετικών δραστηριοτήτων μέσω ψηφιακών τεχνολογιών για μαθητές που δυσκολεύονται ή που είναι αρκετά προχωρημένοι από τους υπόλοιπους, το 14,5% δήλωσε ότι προσαρμόζει συστηματικά τη διδασκαλία ώστε να συνάδει με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών ενώ το 10,8% απάντησε ότι παρέχει στους μαθητές προτάσεις με επιπλέον ψηφιακούς τρόπους.

**Γράφημα 21: Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για παροχή εξατομικευμένων ευκαιριών μάθησης στους μαθητές/-τριες**

83 responses

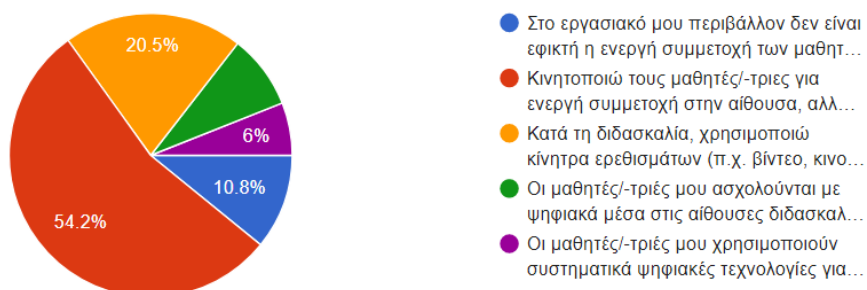


#### 4.10.3 Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/-τριών στην αίθουσα διδασκαλίας

Στο τελευταίο ερώτημα του δεύτερου άξονα των ερωτήσεων, το 54,2% των ερωτηθέντων απάντησε ότι πραγματοποιεί κινητοποίηση των μαθητών χωρίς τη χρήση ψηφιακών μέσων, το 20,5% χρησιμοποιεί μέσα όπως το βίντεο για να παρέχει κίνητρα στους μαθητές, το 10,8% δήλωσε ότι είναι ανέφικτη η χρήση ψηφιακών μέσων κατά τη διδασκαλία του μαθήματός του, το 8,4% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι οι μαθητές/-τριές του ασχολούνται με ψηφιακά μέσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος ενώ το 6% ανέφερε ότι οι μαθητές/-τριές του χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα για να διερευνήσουν, να συζητήσουν και να δημιουργήσουν γνώση.

**Γράφημα 22: Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/-τριών στην αίθουσα διδασκαλίας**

83 responses



#### **4.14 Διευκόλυνση της ψηφιακής επάρκειας των μαθητών- τριών**

Ο τρίτος άξονας των ερωτημάτων που τέθηκαν περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με τις δυνατότητες που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στην διευκόλυνση της ψηφιακής επάρκειας των μαθητών και μαθητριών, και αναλύονται ακολούθως.

##### ***4.14.1 Διδασκαλία των μαθητών/τριών στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας των πληροφοριών και στον εντοπισμό περιπτώσεων παραπληροφόρησης και μεροληψίας.***

Η πρώτη ερώτηση του συγκεκριμένου άξονα ερωτήσεων αφορά τις δυνατότητες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί ότι αξιοποιούν στη διδασκαλία των μαθητών/-τριών στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας των πληροφοριών, και τη συχνότητα που αυτό πραγματοποιείται κατά τη διδασκαλία τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (28,9 %) απάντησε ότι σε περιστασιακή βάση υπενθυμίζει στα παιδιά το γεγονός ότι οι πληροφορίες του διαδικτύου δεν είναι όλες αξιόπιστες. Σε ποσοστό 24,1% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους ώστε να διδαχθούν τα παιδιά τους τρόπους διάκρισης των αξιόπιστων και μη πηγών πληροφοριών, ενώ ακόμη ένα υψηλό ποσοστό (22,9%) υποστηρίζει πως συζητά με τα παιδιά για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να γίνει η επαλήθευση της ακρίβειας των πληροφοριών. Διεξοδική συζήτηση επί του θέματος πραγματοποιείται από μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών (14,5%), ενώ ένα μικρό αλλά σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (9,6%) ανέφεραν πως τέτοια δυνατότητα διδασκαλίας δεν δύναται με βάση το αντικείμενο ή το εργασιακό τους περιβάλλον.

### Γράφημα 23: Διδασκαλία των μαθητών/-τριών στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας των πληροφοριών και στον εντοπισμό περιπτώσεων παραπληροφόρησης και μεροληψίας

83 responses



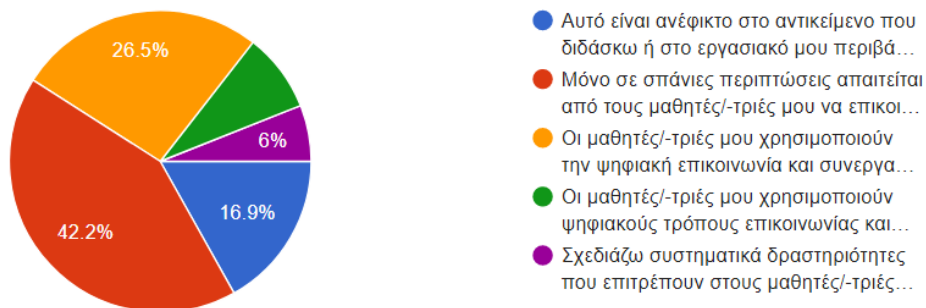
#### 4.14.2 Σχεδιασμός δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές/-τριες συνεργάζονται και επικοινωνούν μεταξύ τους ή με εξωτερικό ακροατήριο, με χρήση ψηφιακών μέσων.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τη συχνότητα σχεδιασμού δραστηριοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας των παιδιών με ψηφιακά μέσα, με το συντριπτικό ποσοστό του 42,2% να υποστηρίζει ότι σε σπάνιες περιπτώσεις ζητείται από τους μαθητές/-τριες να επικοινωνούν ή να συνεργάζονται διαδικτυακά, ενώ και το 26,5% υποστήριξε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν μεν την ψηφιακή επικοινωνία, αλλά μόνο για εσωτερική επικοινωνία και όχι με εξωτερικό ακροατήριο. Το 16,9% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι το γεγονός αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ούτως ή άλλως στο αντικείμενο ή στο περιβάλλον που διδάσκει. Σε μικρότερο ποσοστό (8%) οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι σχεδιάζουν σε συστηματική βάση δραστηριότητες ώστε οι μαθητές/-τριες να διευρύνουν σταδιακά τις δεξιότητές τους και ένα αντίστοιχα μικρό ποσοστό της τάξης του 6% ανέφερε ότι οι μαθητές/-τριες τους χρησιμοποιούν την ψηφιακή επικοινωνία, τόσο για εσωτερική όσο και εξωτερική επικοινωνία.



## Γράφημα 24: Σχεδιασμός δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές/-τριες συνεργάζονται και επικοινωνούν μεταξύ τους ή με εξωτερικό ακροατήριο, με χρήση ψηφιακών μέσων

83 responses

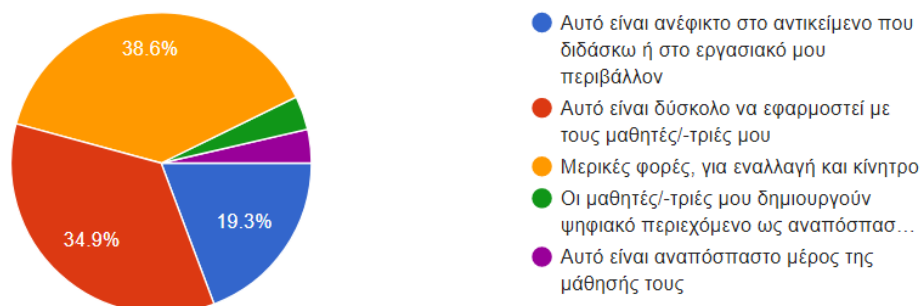


### 4.14.3 Σχεδιασμός δραστηριοτήτων για δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στο αν σχεδιάζουν οι ίδιοι δραστηριότητες για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, οι οποίες να απαιτούν από αυτούς/ές τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου. Το 38,6% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι μερικές φορές σχεδιάζουν σχετικές δραστηριότητες για να υπάρξει εναλλαγή και κίνητρο στους μαθητές/-τριες, ενώ το 34,9% και το 19,3% ανέφερε ότι το γεγονός αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στους μαθητές/-τριες του και στο αντικείμενο ή περιβάλλον μάθησής του, αντίστοιχα. Σε μικρότερο ποσοστό (3,6%) οι μαθητές/-τριες φαίνεται να δημιουργούν ψηφιακό περιεχόμενο ως αναπόσπαστο μέρος της μελέτης του και σε αντίστοιχο ποσοστό (3,6%) οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το γεγονός που διερευνάται αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης των παιδιών.

## Γράφημα 25: Σχεδιασμός δραστηριοτήτων για δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου

83 responses

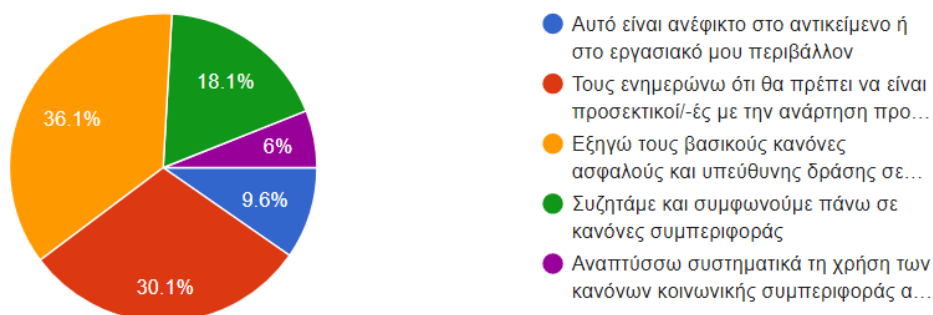


### 4.14.4 Διδασκαλία χρήσης ψηφιακής τεχνολογίας με ασφάλεια και υπευθυνότητα

Το 36,1% των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να απαντήσουν σε αυτή την ερώτηση, υποστήριξαν ότι εξηγούν στα παιδιά του βασικούς κανόνες ασφαλούς και υπεύθυνης δράσης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Το 30,1% υποστήριξε ότι ενημερώνει τους μαθητές/-τριες για το γεγονός ότι θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί με την ανάρτηση προσωπικών πληροφοριών στο διαδίκτυο, ενώ το 18,1% ανέφερε ότι συζητά διεξοδικά και συμφωνεί με τα παιδιά τους κανόνες συμπεριφοράς που θα πρέπει να ακολουθούν. Για το 9,6% των εκπαιδευτικών, η συνθήκη αυτή φάνηκε να είναι ανέφικτη στο αντικείμενο ή στο εργασιακό τους περιβάλλον, ενώ μόνο το 6% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησε ότι αναπτύσσει συστηματικά τη χρήση των κανόνων συμπεριφοράς από τους μαθητές και τις μαθήτριες στο σύνολο των ψηφιακών περιβαλλόντων που χρησιμοποιούνται.

## Γράφημα 26: Διδασκαλία χρήσης ψηφιακής τεχνολογίας με ασφάλεια και υπευθυνότητα

83 responses



### 4.14.5. Ενθάρρυνση μαθητών/-τριών στη χρήση ψηφιακών

#### τεχνολογιών για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν τη συχνότητα ή τον τρόπο που ενθαρρύνουν τους μαθητές/-τριες τους στη χρήση κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων. Το 43,4 % απάντησε πως η ενθάρρυνση αυτή παρέχεται στα παιδιά περιστασιακά και όποτε υπάρχει ευκαιρία ώστε να συμβεί αυτό, ενώ το 25,3% ανέφερε πως σπάνια έχει την ευκαιρία να αναπτύξει στα παιδιά την ικανότητα ψηφιακής επίλυσης προβλημάτων. Σε συχνό πειραματισμό με λύσεις ψηφιακής τεχνολογίας φαίνεται να βρίσκεται το 15,7% των εκπαιδευτικών, ενώ μόλις το 4,8% απάντησε ότι ενσωματώνει στη διδασκαλία του σε συστηματική βάση, ευκαιρίες για επίλυση προβλημάτων. Τέλος, μερίδα εκπαιδευτικών (10,8%) απάντησε πως το γεγονός αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στο περιβάλλον εργασίας τους.

## Γράφημα 27: Ενθάρρυνση μαθητών/-τριών στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων

83 responses



### 4.15. Αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση μαθητών/-τριών

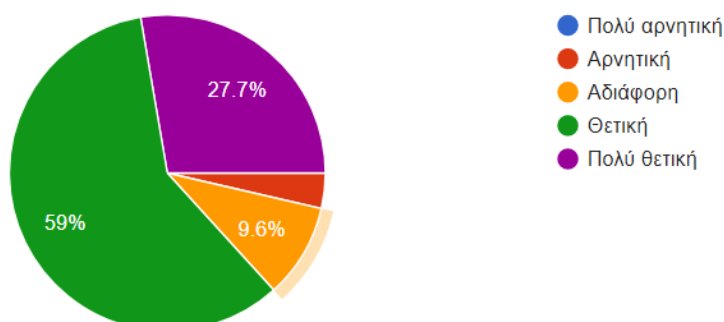
Ο τέταρτος άξονας των ερωτημάτων που τέθηκαν περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση μαθητών/-τριών, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τα εργαλεία που έχουν αξιοποιήσει οι ίδιοι κατά τη διδασκαλία τους.

#### 4.15.1. Στάση εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση μαθητών/-τριών.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να απαντήσουν σε αυτή την ερώτηση, ανέφεραν πως αναπτύσσουν θετική (59%) ή πολύ θετική (27,7%) στάση ως προς την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση μαθητών/-τριών, με το ποσοστό αυτό να ενισχύεται. Ουδέτερη στάση απάντησε πως αναπτύσσει το 9,6%, ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 3,6% εμφάνισε αρνητική στάση. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι κανείς εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι διατηρεί πολύ αρνητική στάση ως προς την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση μαθητών/-τριών.

**Γράφημα 28: Στάση εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση μαθητών/- τριών**

83 responses

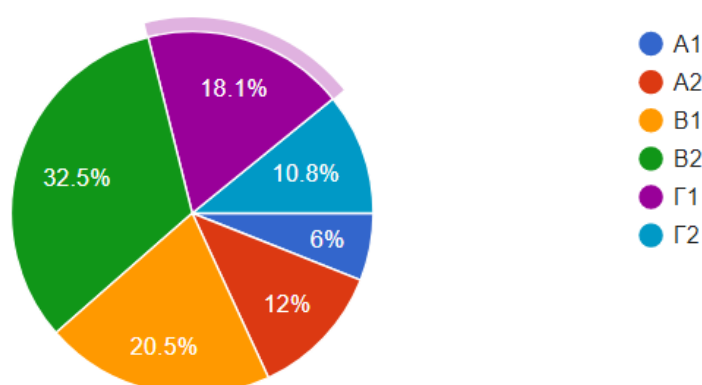


#### **4.15.2. Αξιολόγηση ψηφιακής ικανότητας ως εκπαιδευτής.**

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, ως προς την ψηφιακή τους ικανότητα ως εκπαιδευτές, με βάση ένα επίπεδο επάρκειας από το Α1 έως το Γ2, με το Α1 να αποτελεί το χαμηλότερο επίπεδο και το Γ2 το υψηλότερο. Στα μεσαία επίπεδα επάρκειας, Β1 και Β2 απάντησαν πως αξιολογούν τον εαυτό τους τα μεγαλύτερα ποσοστά εκπαιδευτικών, με 20,5% και 32,5% αντίστοιχα. Σε χαμηλότερα επίπεδα, Α1 και Α2 απάντησαν πως θεωρούν ότι βρίσκονται το 6% και 12% αντίστοιχα, ενώ στα υψηλότερα επίπεδα επάρκειας και σε επίπεδο Γ1 και Γ2 απάντησαν πως βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί με ποσοστά 18,1% και 10,8% αντίστοιχα.

**Γράφημα 29: Αξιολόγηση ψηφιακής ικανότητας ως εκπαιδευτής**

83 responses

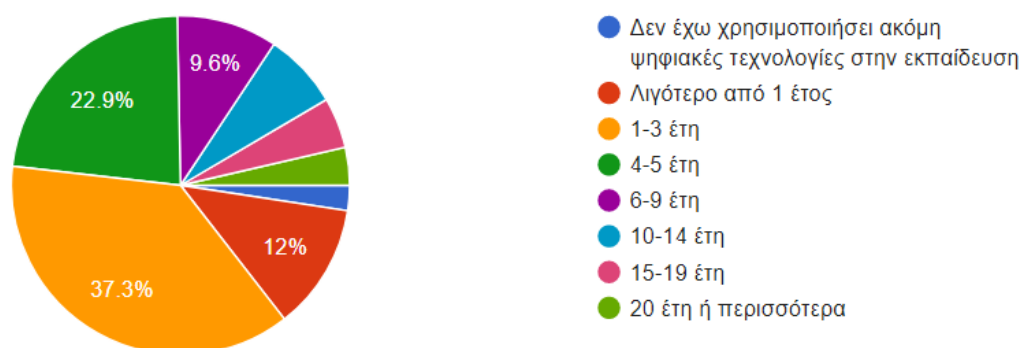


### 4.15.3 Διάρκεια χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση

Το 37,3% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι χρησιμοποιεί ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση 1-3 έτη, ενώ το 22,9% τις χρησιμοποιεί 4-5 έτη. Περισσότερα χρόνια χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών εμφάνισε το 9,6%, το 7,2%, το 4,8% των εκπαιδευτικών, οι οποίοι απάντησαν πως χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες 6-9 έτη, 10-14 έτη και 15-19 έτη αντίστοιχα. Για περισσότερα από 20 έτη έχει χρησιμοποιήσει τις ψηφιακές τεχνολογίες το 3,6% των ερωτηθέντων. Μειωμένη χρήση, και κάτω του ενός έτους, παρουσίασε το 12%, ενώ μόνο το 2,4% απάντησε πως δεν έχει κάνει ποτέ χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

#### Γράφημα 30: Διάρκεια χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση

83 responses

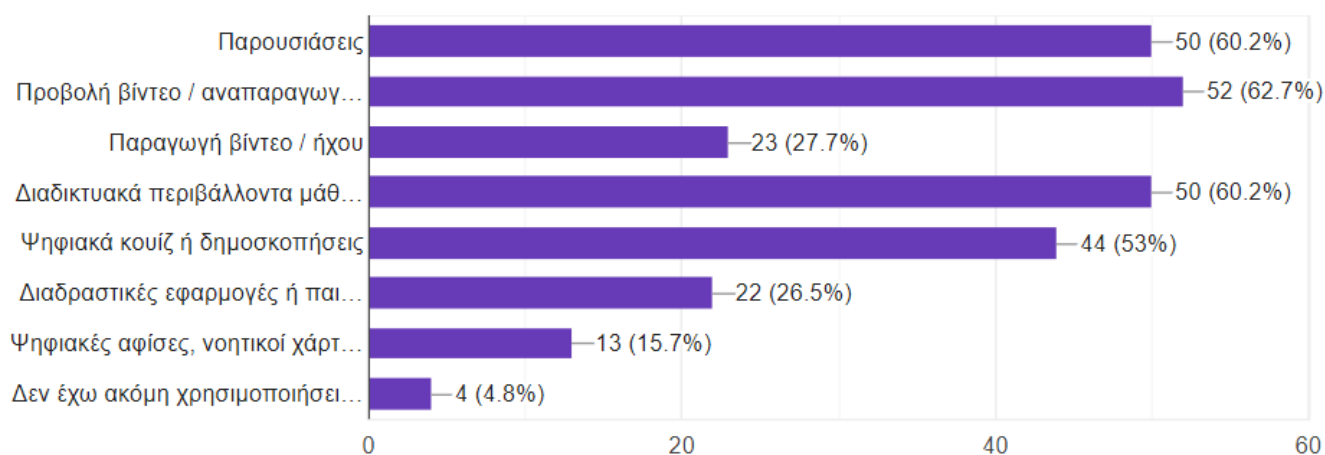


#### 4.15.4 Ψηφιακά εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί για διδασκαλία και μάθηση.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν τα ψηφιακά εργαλεία που έχουν χρησιμοποιήσει για τη διδασκαλία και την μάθηση, επιλέγοντας από ένα σύνολο εργαλείων και έχοντας τη δυνατότητα να διαλέξουν περισσότερες από μια επιλογές. Το 60,2% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει χρησιμοποιήσει έστω μια φορά τις παρουσιάσεις. Το 62,7% απάντησε ότι έχει χρησιμοποιήσει την προβολή βίντεο ή ήχου, ενώ το 27,7% έχει παράγει βίντεο ή ήχο. Το 60,2% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι έχει εισάγει στη διδασκαλία του διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης, ενώ το 53% έχει χρησιμοποιήσει έστω μια φορά ψηφιακά κουίζ ή δημοσκοπήσεις. Διαδραστικές εφαρμογές ή παιχνίδια δήλωσε ότι έχει χρησιμοποιήσει το 26,5% των εκπαιδευτικών, ενώ το 15,7% ανέφερε πως έχει εισάγει στη διδασκαλία του ψηφιακές αφίσες, νοητικούς χάρτες και εργαλεία σχεδιασμού. Τέλος, το 4,8% των εκπαιδευτικών απάντησε πως δεν έχει χρησιμοποιήσει ακόμη κανένα ψηφιακό εργαλείο στην αίθουσα διδασκαλίας.

#### Γράφημα 31: Ψηφιακά εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί για διδασκαλία και μάθηση

83 responses

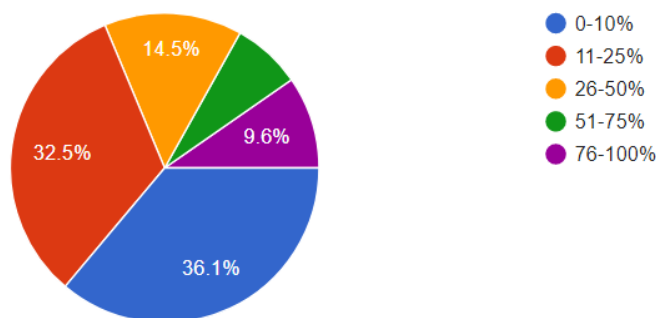


#### 4.15.5. Χρόνος διδασκαλίας χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών το τελευταίο τρίμηνο.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (36,1%) απάντησαν ότι το τελευταίο τρίμηνο χρησιμοποίησε την ψηφιακή τεχνολογία σε χρόνο επί ποσοστό 0-10%, ενώ σε επόμενο ποσοστό χρόνου (11-25%) ανέφερε πως έκανε χρήση το 32,5%. Το 14,5% των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησαν ψηφιακή τεχνολογία σε ποσοστό 26-50% του χρόνου διδασκαλίας τους και το 7,2% σε ποσοστό 51-75%. Το 76-100% του χρόνου διδασκαλίας του συνέδεσε με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών μόνο το 9,6% των εκπαιδευτικών.

**Γράφημα 32: Χρόνος διδασκαλίας χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών το τελευταίο τρίμηνο**

83 responses





#### 4.16. Συμμόρφωση εργασιακού περιβάλλοντος με εκάστοτε κριτήρια.

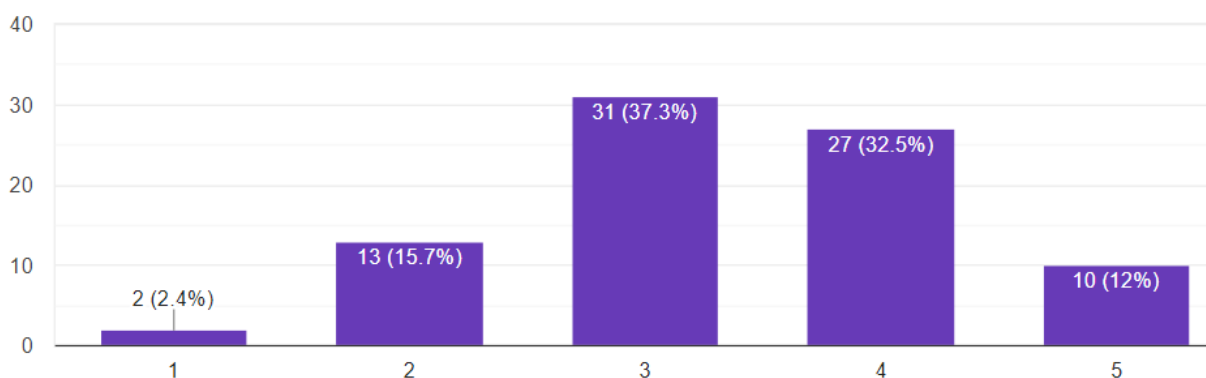
Ο πέμπτος άξονας των ερωτημάτων αφορά ένα σύνολο δηλώσεων που σχετίζονται με το βαθμό συμμόρφωσης του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών σε αυτές και στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε κλίμακα βαθμολόγησης από το 1 έως το 5, με το 1 να αποτελεί απόλυτη διαφωνία, το 2 διαφωνία, το 3 ουδέτερη στάση, το 4 συμφωνία και το 5 απόλυτη συμφωνία του εκπαιδευτικού στην πρόταση- δήλωση.

##### 4.16.1. Προαγωγή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Το 37,3% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα φάνηκαν να κρατούν ουδέτερη στάση- άποψη για το αν ο εκπαιδευτικός οργανισμός στον οποίο ανήκουν προάγει τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία. Το 32,5% απάντησε πως συμφωνεί με τη δήλωση αυτή, ενώ συμφωνεί απόλυτα και το 12%. Αντίθετα, με τη δήλωση διαφωνεί το 15,7%, ενώ το 2,4% διαφωνεί απόλυτα, γεγονός που αναδεικνύει την ύπαρξη εκπαιδευτικών οργανισμών οι οποίοι δεν προάγουν τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία.

#### Γράφημα 33: Προαγωγή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

83 responses

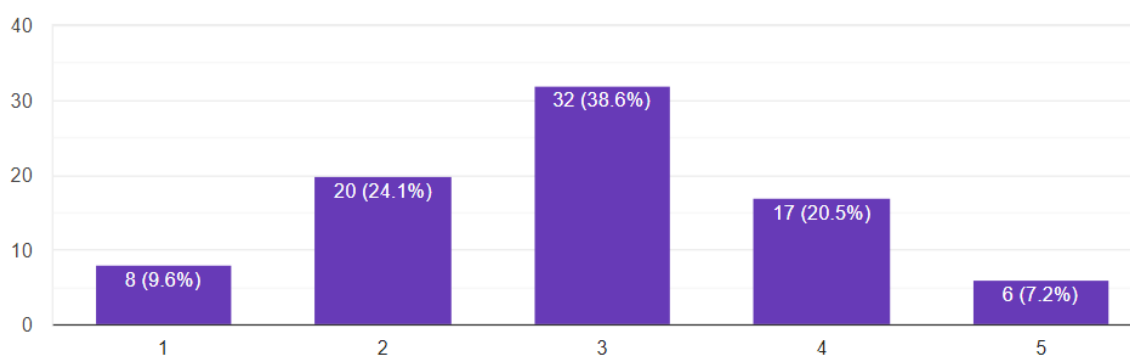


#### 4.16.2. Παροχή τεχνικής υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό οργανισμό

Και σε αυτή τη δήλωση, το μεγαλύτερο ποσοστό (38,6) φαίνεται να κρατάει ουδέτερη στάση (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ). Το 24,1% των εκπαιδευτικών απάντησε πως διαφωνεί και το 9,6% πως διαφωνεί απόλυτα, εκφράζοντας ουσιαστικά ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός στον οποίο ανήκουν δεν παρέχει την τεχνική υποστήριξη που επιζητούν. Αντίθετα, σε ποσοστό 20,5% και 7,2% οι εκπαιδευτικό φαίνεται να συμφωνούν και να συμφωνούν απόλυτα αντίστοιχα με την πρόταση- δήλωση.

**Γράφημα 34: Παροχή τεχνικής υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό οργανισμό**

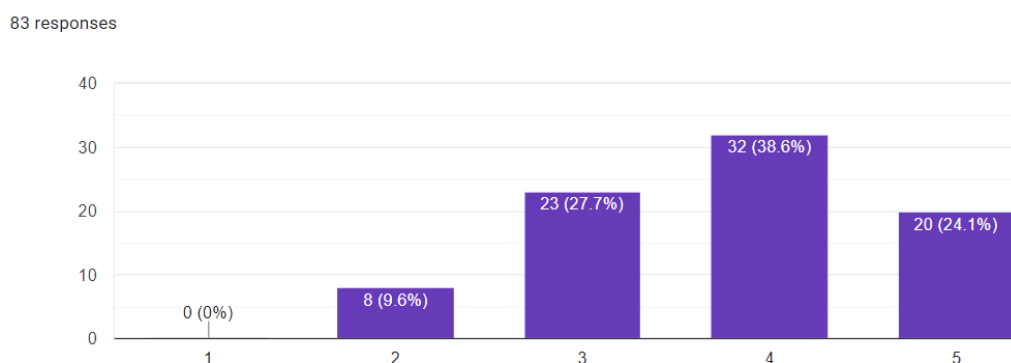
83 responses



### 4.16.3 Πρόσβαση μαθητών/-τριών σε ψηφιακές συσκευές

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν σε ποσοστό 38,6% πως συμφωνούν και σε ποσοστό 24,1% πως συμφωνούν απόλυτα με την πρόταση δήλωση, υποστηρίζοντας ουσιαστικά ότι οι μαθητές/-τριες τους έχουν πρόσβαση σε ψηφιακές συσκευές. Ουδέτερη απάντηση έδωσε το 27,7% των ερωτηθέντων, ενώ το 9,6% διαφώνησε με τη δήλωση υποστηρίζοντας ουσιαστικά ότι οι μαθητές/-τριες τους δεν έχουν πρόσβαση σε ψηφιακές συσκευές.

**Γράφημα 35: Πρόσβαση μαθητών/-τριών σε ψηφιακές συσκευές**

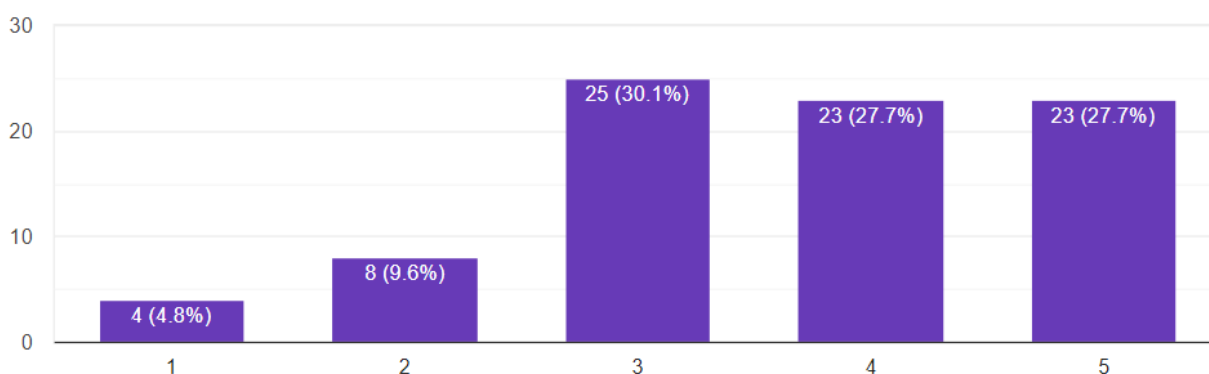


### 4.16.4 Αξιόπιστη και γρήγορη σύνδεση του εκπαιδευτικού οργανισμού στο Διαδίκτυο.

Το 30,1% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησε πως ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί με την πρόταση- δήλωση επιλέγοντας μια ουδέτερη άποψη. Το 27,7% απάντησε πως συμφωνεί, και αντίστοιχο ποσοστό πως συμφωνεί απόλυτα, ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός στον οποίο συμμετέχουν διατηρεί αξιόπιστη και γρήγορη σύνδεση στο Διαδίκτυο. Από την άλλη πλευρά, το 9,6% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν πως δε συμφωνούν με αυτή τη δήλωση, ενώ το 4,8% διαφωνούν απόλυτα, παρουσιάζοντας έτσι τις απόψεις του ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός στον οποίο συμμετέχουν διατηρεί αναξιόπιστη ή αργή σύνδεση στο Διαδίκτυο.

### Γράφημα 36: Αξιόπιστη και γρήγορη σύνδεση του εκπαιδευτικού οργανισμού στο Διαδίκτυο

83 responses

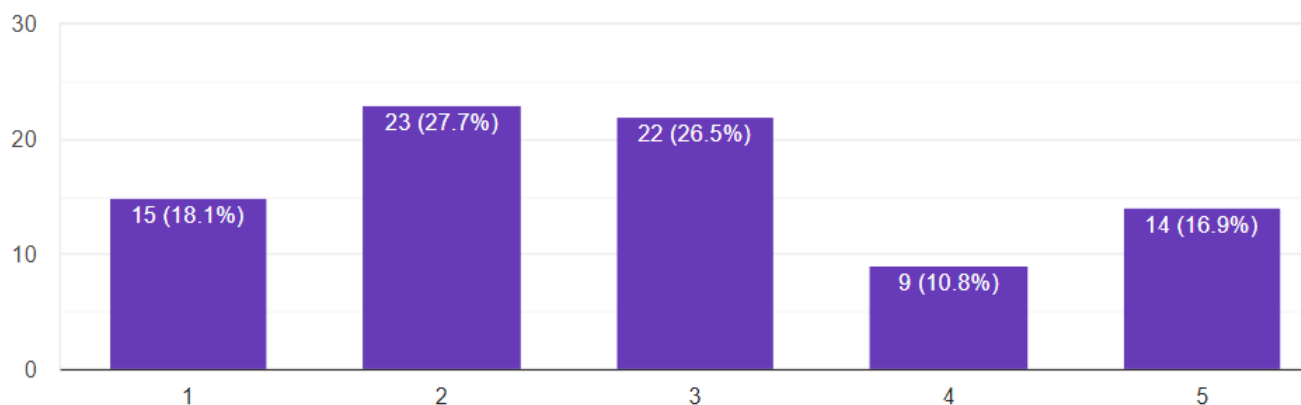


#### 4.16.5 Διαθεσιμότητα διαδραστικών πινάκων, προβολέων κ.α. παρόμοιων μέσων παρουσίασης στην αίθουσα διδασκαλίας.

Στην πρόταση- δήλωση της ύπαρξης διαδραστικών πινάκων, προβολέων κ.α. παρόμοιων μέσων παρουσίασης στην αίθουσα όπου διδάσκουν οι ερωτηθέντες, οι απουσίες αυτών ήταν εμφανείς με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών να το υποστηρίζουν. Το 26,5% κράτησε ουδέτερη στάση στην απάντησή του, ενώ το 27,7% και το 18,1% απάντησε πως διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τη δήλωση, παρουσιάζοντας ουσιαστικά την απουσία αυτών των μέσων από την αίθουσα στην οποία διδάσκουν. Αντίθετα, το 10,8% των εκπαιδευτικών συμφώνησε με τη δήλωση και σε λίγο μεγαλύτερο ποσοστό (16,%) οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν απόλυτα παρουσιάζοντας ουσιαστικά τη διαθεσιμότητα διαδραστικών πινάκων, προβολέων κ.α. παρόμοιων μέσων παρουσίασης στην αίθουσα διδασκαλίας τους.

**Γράφημα 37: Διαθεσιμότητα διαδραστικών πινάκων, προβολέων κ.α. παρόμοιων μέσων παρουσίασης στην αίθουσα διδασκαλίας.**

83 responses

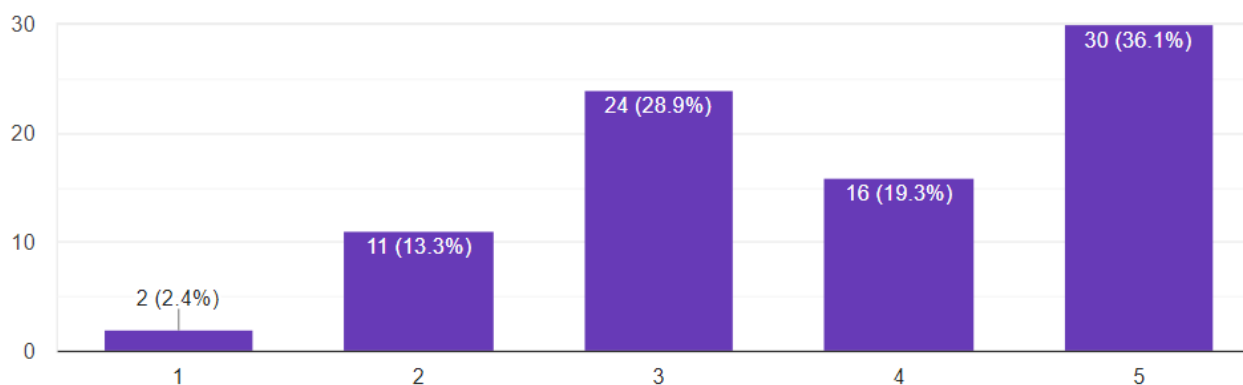


#### **4.16.6. Ευκολία εργασίας με υπολογιστές και άλλο τεχνολογικό εξοπλισμό**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας φάνηκε να θεωρεί ότι μπορεί να εργαστεί με υπολογιστές και άλλο τεχνολογικό εξοπλισμό με μεγάλη ευκολία, με τα ποσοστά συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας να είναι στο 19,3% και στο 36,1% αντίστοιχα. Ένα μεγάλο ποσοστό (28,9%) φάνηκε ουδέτερο στο επίπεδο ευκολίας η μη της προαναφερθείσας εργασίας. Τέλος, το 13,3% των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι αντιμετωπίζει δυσκολία στην εργασία με υπολογιστές και άλλο τεχνολογικό εξοπλισμό, ενώ το 2,4% διαφώνησε απόλυτα με τη δήλωση, γεγονός που αναδεικνύει τις έντονες δυσκολίες τους στην εργασία με τον παραπάνω εξοπλισμό.

### Γράφημα 38: Ευκολία εργασίας με υπολογιστές και άλλο τεχνολογικό εξοπλισμό

83 responses

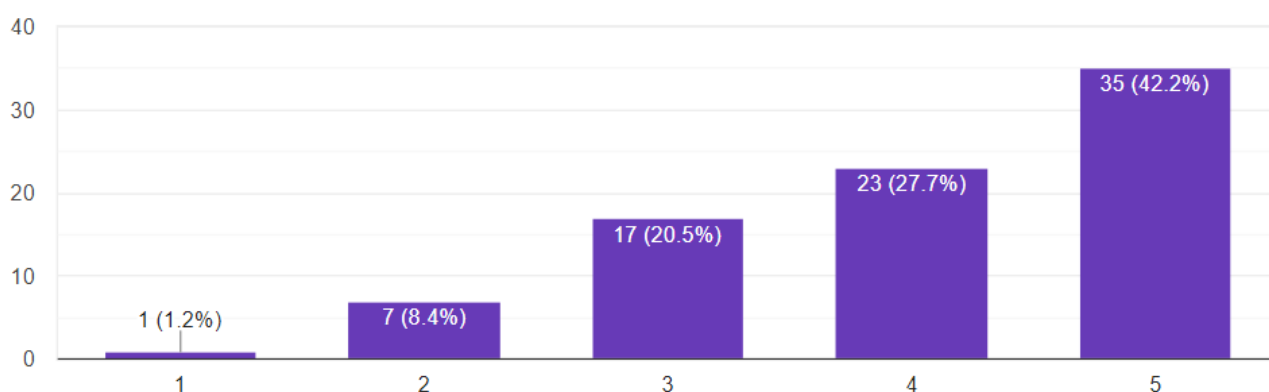


#### 4.16.7. Εκτεταμένη και διεξοδική χρήση του Διαδικτύου

Στην τελευταία ερώτηση- δήλωση, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν αν συμφωνούν ή όχι και σε ποιο βαθμό με την δήλωση ότι χρησιμοποιούν εκτεταμένα και διεξοδικά το Διαδίκτυο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (42,2%) απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση, ενώ με αυτή συμφωνεί και το 27,7% των ερωτηθέντων. Σε ουδέτερη στάση βρέθηκε το 20,5%, ενώ στα χαμηλά ποσοστά της τάξεως του 8,4% και του 1,2% κυμαίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με τη δήλωση, παρουσιάζοντας ουσιαστικά ότι οι ίδιοι δεν χρησιμοποιούντο Διαδίκτυο εκτεταμένα ή όταν το κάνουν αυτό γίνεται αναποτελεσματικά.

### Γράφημα 39: Εκτεταμένη και διεξοδική χρήση του Διαδικτύου

83 responses



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Επαγωγική Ανάλυση

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα διερευνηθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών της ευκολίας με την οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το διαδίκτυο καθώς και της συχνής και αποτελεσματικής χρήσης του διαδικτύου από αυτούς σε σχέση με το φύλο τους, το επίπεδο σπουδών που έχει ο καθένας, την ηλικία τους, την ειδικότητά τους καθώς και με τα έτη διδακτικής εμπειρίας που διαθέτει ο κάθε συμμετέχοντας.

Ο τρόπος που επηρεάζεται η ευκολία με την οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το διαδίκτυο από τους παράγοντες του φύλου τους, του επιπέδου σπουδών που έχει ο καθένας, της ηλικίας τους, της ειδικότητάς τους καθώς και των ετών διδακτικής εμπειρίας φαίνεται στους παρακάτω πίνακες.

1. Η συσχέτιση του φύλου των εκπαιδευτικών με την ευκολία χρήσης του υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Μου είναι εύκολο να εργάζομαι με υπολογιστές και άλλο τεχνικό εξοπλισμό

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,012 <sup>a</sup>	1	,012	,009	,926
Intercept	1098,807	1	1098,807	807,969	,000
ΦΥΛΟ	,012	1	,012	,009	,926
Error	110,157	81	1,360		
Total	1268,000	83			
Corrected Total	110,169	82			

a. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = -,012)

2. Η συσχέτιση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με την ευκολία χρήσης του υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Μου είναι εύκολο να εργάζομαι με υπολογιστές και άλλο τεχνικό εξοπλισμό

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5,169 <sup>a</sup>	2	2,584	1,969	,146
Intercept	344,546	1	344,546	262,511	,000
Επίπεδο σπουδών	5,169	2	2,584	1,969	,146
Error	105,000	80	1,313		
Total	1268,000	83			
Corrected Total	110,169	82			

a. R Squared = ,047 (Adjusted R Squared = ,023)

3. Η συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με την ευκολία χρήσης του υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών

**Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: Μου είναι εύκολο να εργάζομαι με υπολογιστές και άλλο τεχνικό εξοπλισμό

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6,003 <sup>a</sup>	3	2,001	1,518	,216
Intercept	995,771	1	995,771	755,199	,000
Ηλικία	6,003	3	2,001	1,518	,216
Error	104,166	79	1,319		
Total	1268,000	83			
Corrected Total	110,169	82			

a. R Squared = ,054 (Adjusted R Squared = ,019)

4. Η συσχέτιση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών με την ευκολία χρήσης του υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών

**Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: Μου είναι εύκολο να εργάζομαι με υπολογιστές και άλλο τεχνικό εξοπλισμό

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	10,290 <sup>a</sup>	4	2,572	2,009	,101
Intercept	434,672	1	434,672	339,456	,000
Ειδικότητα	10,290	4	2,572	2,009	,101
Error	99,879	78	1,280		
Total	1268,000	83			
Corrected Total	110,169	82			

a. R Squared = ,093 (Adjusted R Squared = ,047)



5. Η συσχέτιση των ετών διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με την ευκολία χρήσης του υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών

#### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Μου είναι εύκολο να εργάζομαι με υπολογιστές και άλλο τεχνικό εξοπλισμό

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	4,238 <sup>a</sup>	2	2,119	1,600	,208
Intercept	1091,446	1	1091,446	824,270	,000
Έτη διδακτικής εμπειρίας	4,238	2	2,119	1,600	,208
Error	105,931	80	1,324		
Total	1268,000	83			
Corrected Total	110,169	82			

a. R Squared = ,038 (Adjusted R Squared = ,014)

Με βάση τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι η ευκολία με την οποία χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί το διαδίκτυο δεν επηρεάζεται από κανέναν από τους παράγοντες του φύλου, του επιπέδου σπουδών, της ηλικίας, της ειδικότητας και των ετών διδακτικής εμπειρίας καθώς το p-value δεν είναι σε κανένα πίνακα μικρότερο του 0,05.

Αναφορικά με τον τρόπο που επηρεάζεται η συχνή και αποτελεσματική χρήση του διαδικτύου από τους παράγοντες του φύλου τους, του επιπέδου σπουδών που έχει ο καθένας, της ηλικίας τους, της ειδικότητάς τους καθώς και των ετών διδακτικής εμπειρίας ακολουθούν στους παρακάτω πίνακες.

1. Η συσχέτιση του φύλου των εκπαιδευτικών με συχνή και αποτελεσματική χρήση του διαδικτύου

#### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Χρησιμοποίη το Διαδίκτυο εκτεταμένα και αποτελεσματικά

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,019 <sup>a</sup>	1	,019	,017	,895
Intercept	1268,260	1	1268,260	1154,665	,000
ΦΥΛΟ	,019	1	,019	,017	,895
Error	88,969	81	1,098		
Total	1425,000	83			
Corrected Total	88,988	82			

a. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = -,012)

2. Η συσχέτιση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με συχνή και αποτελεσματική χρήση του διαδικτύου

**Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: Χρησιμοποίη το Διαδίκτυο εκτεταμένα και αποτελεσματικά

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	4,607 <sup>a</sup>	2	2,303	2,184	,119
Intercept	379,751	1	379,751	360,033	,000
Επίπεδοσπουδών	4,607	2	2,303	2,184	,119
Error	84,381	80	1,055		
Total	1425,000	83			
Corrected Total	88,988	82			

a. R Squared = ,052 (Adjusted R Squared = ,028)

3. Η συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με συχνή και αποτελεσματική χρήση του διαδικτύου

**Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: Χρησιμοποίη το Διαδίκτυο εκτεταμένα και αποτελεσματικά

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5,661 <sup>a</sup>	3	1,887	1,789	,156
Intercept	1154,556	1	1154,556	1094,607	,000
Ηλικία	5,661	3	1,887	1,789	,156
Error	83,327	79	1,055		
Total	1425,000	83			
Corrected Total	88,988	82			

a. R Squared = ,064 (Adjusted R Squared = ,028)

4. Η συσχέτιση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών με συχνή και αποτελεσματική χρήση του διαδικτύου

**Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: Χρησιμοποίη το Διαδίκτυο εκτεταμένα και αποτελεσματικά

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	10,141 <sup>a</sup>	4	2,535	2,508	,049
Intercept	520,130	1	520,130	514,545	,000
Ειδικότητα	10,141	4	2,535	2,508	,049
Error	78,847	78	1,011		
Total	1425,000	83			
Corrected Total	88,988	82			

a. R Squared = ,114 (Adjusted R Squared = ,069)

5. Η συσχέτιση των ετών διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με συχνή και αποτελεσματική χρήση του διαδικτύου

**Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: Χρησιμοποίη το Διαδίκτυο εκτεταμένα και αποτελεσματικά

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	4,418 <sup>a</sup>	2	2,209	2,090	,130
Intercept	1252,887	1	1252,887	1185,187	,000
Έτη διδακτικής εμπειρίας	4,418	2	2,209	2,090	,130
Error	84,570	80	1,057		
Total	1425,000	83			
Corrected Total	88,988	82			

a. R Squared = ,050 (Adjusted R Squared = ,026)

Με βάση τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι η συχνή και αποτελεσματική χρήση του διαδικτύου από τους εκπαιδευτικούς δεν επηρεάζεται από κανέναν από τους παράγοντες του φύλου, του επιπέδου σπουδών, της ηλικίας, της ειδικότητας και των ετών διδακτικής εμπειρίας καθώς το p-value δεν είναι σε κανένα πίνακα μικρότερο του 0,05.

## Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν οι ίδιοι τον τρόπο και τη συχνότητα συστηματικής χρήσης διαφορετικών ψηφιακών καναλιών στοχεύοντας στη βελτίωση της επικοινωνίας με τους μαθητές/-τριες και τους συναδέλφους, με ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα, την πλειοψηφία των συμμετεχόντων να φαίνεται πως επιλέγει, προσαρμόζει και συνδυάζει διαφορετικά ψηφιακά κανάλια για την επίτευξη της επικοινωνίας με μαθητές/-τριες και συναδέλφους, ενώ και μικρότερα ποσοστά παρουσίασαν την επιλογή έστω ενός ψηφιακού καναλιού επικοινωνίας. Το γεγονός αυτό λειτουργεί παράλληλα και φαίνεται να συμφωνεί και με ένα σύνολο ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί κατά το παρελθόν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017, Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Διαπιστώνεται βέβαια ότι στον τομέα της συνεργασίας με συναδέλφους μέσα και έξω από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται πως παρουσιάζει μειωμένη συχνότητα χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών για να συνεργαστεί με συναδέλφους, με τους εκπαιδευτικούς να διαφαίνεται ότι πραγματοποιούν χρήση των ψηφιακών καναλιών επικοινωνίας περισσότερο με το μαθητικό τους πληθυσμό, παρά με τους συναδέλφους τους.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα αποτελεί η πληροφορία πως οι εκπαιδευτικοί δεν επαναπαύονται, αλλά ενεργά στοχεύουν στην ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων διδασκαλίας τους, αξιοποιώντας ένα σύνολο πόρων, ανταλλάσσοντας απόψεις με τους συναδέλφους τους, αλλά και μέσω του αναστοχασμού και πειραματισμού, με στόχο την εύρεση τρόπων αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών για τη καινοτομία και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Ελάχιστα ήταν τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα και τα οποία ανέφεραν ότι δεν βρίσκουν εύκολα χρόνο ώστε να εξασκήσουν και να εξελίξουν τις ψηφιακές δεξιότητές τους. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε, όμως, η μειωμένη συμμετοχή ή άγνοια των εκπαιδευτικών για τις παρεχόμενες ευκαιρίες ηλεκτρονικής κατάρτισης. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα, έχει συμμετάσχει ελάχιστες φορές ή και καθόλου σε ηλεκτρονικά μαθήματα, μαζικά ανοικτά διαδικτυακά προγράμματα (massive openonline courses – MOOCs) ή διαδικτυακά σεμινάρια (webinars), παρά την πρόθεση την οποία εξέφρασαν, με ένα ποσοστό εκπαιδευτικών να δηλώνει παντελή άγνοια για τον νέο αυτό τομέα.

Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα φάνηκαν να αξιολογούν και να επιλέγουν διάφορους ψηφιακούς πόρους σχετίζοντάς τους με την καταλληλότητα των αποδόσεών τους στην εκπαιδευτική τους ομάδα, κάνοντας χρήση μηχανών αναζήτησης και πλατφορμών και συγκρίνοντάς τους πριν τη χρήση τους, γεγονός το οποίο συμβαδίζει και με αποτελέσματα αντίστοιχης έρευνας της Γερούκη (2014) που έχει πραγματοποιηθεί προγενέστερα.

Ένα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει είναι και το γεγονός ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ενασχόληση με ένα σύνολο πλατφορμών στο διαδίκτυο, οι ίδιοι στη συνέχεια σε μεγάλο ποσοστό δεν εξελίσσουν την ατομική τους εργασία σε δημιουργία ψηφιακών πόρων, αλλά επιλέγουν κυρίως παραδοσιακούς τρόπους διαμοιρασμού όπως η εκτύπωση του υλικού τους.

Ιδιαίτερη μέριμνα προκύπτει να εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί στον τομέα της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και των μαθητριών τους (διαγωνίσματα, βαθμοί, προσωπικά στοιχεία), με το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων να αναφέρουν ότι δεν αποθηκεύουν τέτοια στοιχεία ώστε να διατηρούν ασφαλή τα προσωπικά δεδομένα ή όταν το κάνουν επιλέγουν τη χρήση κωδικών προστασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, επίσης, ότι αρκετοί συμμετέχοντες χρησιμοποιούν μόνο τη βασική λειτουργία του διαθέσιμου εξοπλισμού των αιθουσών διδασκαλίας, όμως και ένα σημαντικό ποσοστό στο σύνολό του ενισχύει τη διδασκαλία του με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων ή χρησιμοποιεί ποικίλους ψηφιακούς πόρους και εργαλεία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αξιοσημείωτο είναι βέβαια το γεγονός ότι κατά την ενασχόληση των παιδιών σε συνεργατικά περιβάλλοντα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο έλεγχος που πραγματοποιούν στα παιδιά κατά τη διαδικασία αυτή είναι μειωμένος ή απουσιάζει εντελώς, με μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων να αναλύει τη διαδικασία και παρεμβαίνει με εμπνευστικά/ διορθωτικά σχόλια.

Η εργασία σε ομάδες, όπου αυτή πραγματοποιείται, ενισχύεται και για την χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου για την εύρεση πληροφοριών και την ψηφιακή παρουσίαση των αποτελεσμάτων, αν και αξίζει να σημειωθεί ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι μαθητές και μαθήτριές του δεν εργάζονται σε ομάδες γενικότερα. Στον τομέα της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών για οργάνωση, τεκμηρίωση και παρακολούθηση της μάθησης από τους ίδιους τους μαθητές οι

απόψεις των εκπαιδευτικών φάνηκαν να μοιράζονται, ενώ κατά τη χρήση εργαλείων ψηφιακής αξιολόγησης για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών/-τριών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εμφανίζεται να μη χρησιμοποιεί ψηφιακά μέσα για τον έλεγχο αυτής. Το γεγονός αυτό πιθανώς να συνδέεται και με την ηλικία των ερωτηθέντων, μιας και παλιότερες έρευνες έχουν αναφέρει ότι η αύξηση της ηλικίας των εκπαιδευτικών συχνά συνδέεται με μειωμένη χρήση εργαλείων ψηφιακής αξιολόγησης (Μητσιοπούλου & Βεκύρη, 2011).

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι δίνεται προσοχή από τους εκπαιδευτικούς στην εξέταση και ανάλυση των δεδομένων με στόχο τον αποτελεσματικό εντοπισμό μαθητών/-τριών για την παροχή πρόσθετης υποστήριξης, ενώ η ανατροφοδότηση που παρέχουν στους μαθητές/-τριες γίνεται συνήθως με παραδοσιακό τρόπο και λιγότερο συχνά με χρήση ψηφιακών εργαλείων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν προσαρμοστικά σε περιπτώσεις όπου τα παιδιά φανεί πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη δημιουργία ψηφιακών δραστηριοτήτων και αντιμετώπισή τους, συζητώντας μαζί τους, σχεδιάζοντας από κοινού και προσαρμόζοντας σε κάποιες περιπτώσεις την κάθε δραστηριότητα, παρέχοντας εναλλακτικούς τρόπους ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων. Αντίθετα, βέβαια, και σχετικά με την προσπάθεια για ενεργή συμμετοχή των μαθητών/-τριών στην αίθουσα διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως στοχεύουν στη συμμετοχή αυτή, αλλά σε μεγάλο ποσοστό, χωρίς τη χρήση ψηφιακών μέσων κατά τη διδασκαλία τους.

Στον τομέα της διδασκαλίας των μαθητών/-τριών στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας των πληροφοριών, τα ευρήματα της έρευνας είναι πολύ σημαντικά, μιας και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν σημαντικό τον συγκεκριμένο τομέα υπενθυμίζοντας συχνά, συζητώντας μαζί τους την ανάγκη επαλήθευσης της αλήθειας των πληροφοριών αυτών, με μικρότερη μερίδα βέβαια να αναλύει διεξοδικά τους τρόπους αξιολόγησης. Ταυτόχρονα διαπιστώθηκε ότι ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας των παιδιών με ψηφιακά μέσα, δεν πραγματοποιείται συχνά ή σχεδόν καθόλου, και όταν αυτό γίνεται περιλαμβάνει κυρίως εσωτερική επικοινωνία, ενώ και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, στη μεγαλύτερη μερίδα τους, υποστηρίχθηκε ότι σπάνια σχεδιάζουν δραστηριότητες για τους μαθητές και τις μαθήτριά τους, οι οποίες να απαιτούν από αυτούς/ές τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί φέρουν τη διάθεση για ενθάρρυνση των παιδιών στη χρήση κατάλληλων ψηφιακών

εργαλείων για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, αλλά στην πράξη αυτό συμβαίνει περιστασιακά κυρίως λόγω απουσίας χρόνου.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται να αναπτύσσουν θετική στάση ως προς την αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση των παιδιών, ενώ μέσω της αυτοαξιολόγησης φάνηκαν, σε μεγάλο ποσοστό, ικανοποιητικά εκπαιδευμένοι ως προς την ψηφιακή τους ικανότητα ως εκπαιδευτές, χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και την ψηφιακή τεχνολογία στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια της πορείας τους, έχοντας χρησιμοποιήσει και ένα σύνολο ψηφιακών εργαλείων. Το γεγονός αυτό ίσως συνδέεται και με τον μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών νεαρότερης ηλικίας που εργάζεται και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, αλλά και την υγειονομική κρίση η οποία είχε ως αποτέλεσμα και την χρήση της τεχνολογίας ως μέσο διδασκαλίας (Gandolfi, 2020· Garbe, Ogurlu, Logan & Cook, 2020).

Τέλος, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός στον οποίο εργάζονται στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, την παροχή τεχνικού εξοπλισμού, τη διαθεσιμότητα διαδραστικών πινάκων και άλλων μέσων διδασκαλίας, ανέδειξε την ουδέτερη έως αρνητική στάση-εικόνα μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών για τις περιπτώσεις που προαναφέρθηκαν. Αναδεικνύεται ουσιαστικά μια κατάσταση η οποία υποστηρίζεται και από ένα σύνολο άλλων ερευνών και μέσω των οποίων έχουν διαφανεί ορισμένα εμπόδια της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων στην τάξη, εμπόδια που συνδέονται και με τον απαρχαιωμένο τρόπο δόμησης ορισμένων σχολικών μονάδων (Ζυγούρη κ. συν., 2016· Καριπίδης, 2013).

## Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Μία πρόταση για διεξαγωγή επιπλέον έρευνας για το θέμα που μελετήσαμε αφορά τον τρόπο δειγματοληψίας η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί εντός των ορίων μίας μικρότερης γεωγραφικής περιοχής ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να διεξαχθεί ποιοτική έρευνα προκειμένου να εξαχθούν περισσότερο εμπλουτισμένα συμπεράσματα. Με την ταυτόχρονη διεξαγωγή ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας μέσω συνεντεύξεων δίνεται η δυνατότητα για τριγωνοποίηση καθώς και για αύξηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας.

Το είδος της δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα δεν είναι βολικό για να μας επιτραπεί να προβούμε σε γενικεύσεις. Μπορούμε, εν τούτοις, να αναφερθούμε στο γεγονός ότι, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, θα πρέπει να διοργανώνονται ποικίλα σεμινάρια και επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ιδιωτικού τομέα υπό την αιγίδα του υπουργείου παιδείας έτσι ώστε να έχουν χαμηλό κόστος συμμετοχής και να ελκύουν ολοένα και περισσότερους συμμετέχοντες.

Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η διεξαγωγή ερευνών σε τακτά χρονικά διαστήματα που θα διερευνούν τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους διδασκαλία λόγω των ελλειψών τους γνώσεων σε ζητήματα τεχνολογίας. Αυτό θα τους επέτρεπε να είναι συνεχώς ενημερωμένοι για τις τελευταίες εξελίξεις του τεχνολογικού τομέα με αποτέλεσμα να μπορούν να εκσυγχρονίσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους τόσο για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη απορρόφηση των γνώσεων από το μαθητικό δυναμικό όσο και για την ευκολότερη διεξαγωγή του μαθήματος.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ελληνικές

Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Καραντζής, Ι., Φραγκούλης, Ι. & Φωκάς, Ε. (2004). *Η διδασκαλία των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., Παναούρα, Ρ., Παναγίδης, Ο., Ροδοσθένους, Ε. & Χατζηγεωργίου, Ε. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων*. Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick, Λευκωσία.

Αναστασιάδης, Θ. & Μανούσου, Ε. (2016). Προδιαγραφές σχεδιασμού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 12 (1), 60-75.

Ανθόπουλος, Κ., Δαγκλής, Β., Μπουζάκης, Σ. & Τσολάκης, Χ. (1994). *Μόρφωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Art of text.

Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Βαμβουκάς, Ι. Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Γέρου, Θ. (1985). *Βαθιές τομές στην εκπαίδευση (1981-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερούκη, Μ. (2014). Εκπαιδευτικοί και τεχνολογία: Η χρήση τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική πράξη. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης, Μ. Καλογιαννάκης (Επιμ.), *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», 3-5 Οκτωβρίου 2014* (σς. 526-533). Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2021 από <https://issuu.com/margarita.gerouki/docs/2014>

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) «Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας», (Μτφρ) Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρια, Μάνια Φιλοπούλου. Μεταίχμιο, Αθήνα

Γραϊκός, Ν. (2006). Προσέγγιση του πολυτροπικού λόγου στο δημοτικό σχολείο μέσω της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σήμερα: προκλήσεις και προοπτικές. *Πρακτικά 26<sup>ης</sup> Συνάντησης*. Θεσσαλονίκη : Τομέας Γλωσσολογίας Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

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

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*. 13, 113-123.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2017). Συμπεράσματα του Συμβουλίου για την ανάπτυξη των σχολείων και την άριστη διδασκαλία *OJC421*, 8.12.2017, p. 2-6. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου, 2021 από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1208\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1208(01)&from=EL)

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελής). Αθήνα: Πατάκης.

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

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

Ζυγούρη, Ε., Καζταρίδου, Α., Μασλάρης, Γ. & Ευαγγέλου, Α. (2016). Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο δημοτικό σχολείο: Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στη Διδακτική Αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στο : *Πρακτικά Εργασιών 10<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής «Η πληροφορική στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ρόλος και εφαρμογές»*. Ναύπλιο, 15-17 Απριλίου 2016. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2021 από <https://synedrio.Pekar.gr/praktika/10o/ergasies/erevnitikes%20erg/332.pdf>

Κακαβάκης, Δ. (2005). Ανοικτή, ευέλικτη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αρχές μάθησης ενηλίκων, η βάση για μια αποτελεσματική επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο 3<sup>ο</sup> Συνέδριο ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Σύρος, σσ 423-429.

Κακανά, Δ. Μ. (2008). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο: Δ. Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21 ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές* (σσ. 13-25). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Καριπίδης, Ν. (2013). Εμπόδια και προβλήματα στην προσπάθεια χρήσης ΤΠΕ για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων. Πρακτικά Εργασιών 7<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής «Η πληροφορική στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: προκλήσεις και προοπτικές», Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου 2021 από <https://synedrio.pekap.gr/praktika/7o/ergasies/10Karipidis.pdf>

Καφαντάρη, Ε. (2014). *Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Διπλωματική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λυμπέρης, Α. (2012). Συγκεντρωτισμός- αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός- πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104.

Ματραλής, Χ. (1998). Απαιτήσεις από τους διδάσκοντες. Στο: Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινίσεις - Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο – Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μητσιοπούλου, Ο. & Βεκύρη, Ι. (2011). Ατομικοί και σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά Εργασιών 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»*, Πάτρα. Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου 2021 από <https://docplayer.gr/352409-Atomikoi-kai-sholikoi-paragontes-poy-epireazoun-ti-hrisi-tpe-sti-didaskalia-apo-ekpaideytikous-tis-protovathmias-ekpaideysis.htm>

Ξωχέλλης, Π. (2010). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση σήμερα. Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.). *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ 593-601). Αθήνα: Πεδίο.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς; Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ.82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών: αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σοφού, Ε. & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: μελέτη περίπτωσης, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1, 61-82

Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2013). Υποστηρίζοντας την αλλαγή στο σχολείο μέσα από συμμετοχικές και αναστοχαστικές επιμορφωτικές διαδικασίες. Στο Κ. Καρράς, Π. Καλογιαννάκη, C.C. Wolhuter, & Ν. Ανδρεαδάκης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών στον κόσμο*. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συμποσίου. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, 285-294.

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Ν. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας. *Διοικητική Ενημέρωση*, τχ. 40, 87-105.

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστήμων της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

## **Ξενόγλωσσες**

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

Brookfield, S.D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Base Publishers.

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

- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Toronto: Teachers College Press.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Coo, P. (2020). Parents' Experiences with Remote Education during COVID-19 School Closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4 (3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Guskey, T. R. & Huberman, M. (1995) (Eds.). *Professional Development in Education: New paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Heideman, C. (1990). *Programming for Staff Development*. New York, NY: Falmer Press.
- Huberman, M. (2001). Networks that alter teaching: conceptualisations, exchanges, and experiments. In: J. Soler, A. Craft & H. Burgess (Eds.). *Teacher development: exploring our own practice pp.141-159*. London: Paul Chapman Publishing and The Open University.
- Kemmis, S. (2006). Participatory Action Research and the Public Sphere. *Educational Action Research*. 14. 459-476.
- Rhodes, G., Simmons, L. & Peters, M. (2005). Attractiveness and sexual behavior: Does attractiveness enhance mating success?. *Evolution and Human Behavior - EVOL HUM BEHAV*. 26. 186-201
- Sachs, J. (2000). The activist profession. *International Journal of Educational Change*, 1(1), 77-95.

Vrasidas, C., & Glass, G. V. (2004). Teacher professional development: Issues and trends. In C. Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), *Online professional development for teachers* (pp. 1–12). Greenwich, CT: Information Age.