



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΡΓΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων που υιοθετούν οι φοιτητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας βάσει της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης.»

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ
ΛΙΟΥΠΑ ΕΛΕΝΗ

ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ
ΔΡ.ΑΝΘΟΠΟΥΛΟΣ ΛΕΩΝΙΔΑΣ

ΛΑΡΙΣΑ
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ, 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	2-3
Ευχαριστίες	4
Περίληψη	5
Abstract.....	6

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

1.1 Εισαγωγή	8
1.2 Ιστορική Αναδρομή.....	8
1.3 Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Σήμερα.....	12
1.4 Οι Εκπαιδευτικοί ως Εκπαιδευόμενοι.....	14
1.4.1 Η Είσοδος στο Επάγγελμα και η Ανάγκη Επιμόρφωσης	14
1.4.2 Η Ανάγκη για Συνεχή Επιμόρφωση-Κατάρτιση.....	15
1.5 Έρευνες σχετικά με την επιμόρφωση.....	15
1.6 Φιλοσοφία του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Διοίκηση	
Σχολικών Μονάδων Σκοποί - Στόχοι.....	17
1.6 Σύνοψη	18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2-Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.1 Εισαγωγή	19
2.2 Η Ιδέα της Μετασχηματίζουσας Μάθησης κατά τον JackMezirow.....	19
2.3 Βασικές Επιρροές.....	21
2.4 Βασικά Στοιχεία της Θεωρίας	22
2.4.1 Αποπροσανατολιστικό Δίλλημα.....	22
2.4.2 Κριτικός Στοχασμός	23
2.4.3 Στοχαστικός Διάλογος	24
2.5 Διεργασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης	25
2.6 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση...25	
2.7 Κριτική της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης	27
2.8 Σύνοψη.....	28

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Εισαγωγή.....	28
3.2 Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητική Υπόθεση	28
3.3 Επιλογή του μεταπτυχιακού Προγράμματος ως πεδίο έρευνας	31
3.4 Μεθοδολογία της Έρευνας	31
3.4.1 Ο Πληθυσμός και το Πλαίσιο της Έρευνας	31
3.4.2 Ερευνητική Μέθοδος και Ερευνητικά Εργαλεία	32
3.4.3 Συνέντευξη.....	33
3.4.4 Περιορισμοί της Έρευνας	35
3.5 Σύνοψη.....	36

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ , ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1 Εισαγωγή	36
4.2 Ανάλυση Αποτελεσμάτων Συνέντευξης	36
4.3 Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	46
4.4 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	49
4.5 Επίλογος.....	49

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....51

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	56
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	58

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση της παρούσας μελέτης οφείλεται σε ανθρώπους που συνέβαλαν σημαντικά στη θέληση και επιμονή για την ολοκλήρωσή της.

Εν πρώτοις, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Διευθυντή του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, Διοίκηση και Διαχείριση Έργων και Προγραμμάτων, Δρ,Ανθόπουλο Λεωνίδα για την κατανόηση και ενίσχυση του.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα της εργασίας, Δρ. Ασπρίδη Γεώργιο, Διευθυντή του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων, για την βοήθεια και υποστήριξη του .

Οφείλω να ευχαριστήσω την Γραμματεία των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας της Σχολής Διοίκησης για την άρτια και συνεχή διεκπεραίωση όλων των ζητημάτων που άπτονται των σπουδών μας.

Και τέλος, πολλές ευχαριστίες θα απευθύνω στους ανθρώπους από το οικείο μου περιβάλλον που με παρότρυναν και με υποστήριξαν υλικά και ηθικά.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σημείο αναφοράς της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow. Αναλυτικότερα, η εργασία στοχεύει στο να καταγράψει τις απόψεις εκπαιδευτικών οι οποίοι παρακολουθούν το ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας πριν, κατά και μετά τη διάρκεια αυτού. Σκοπός της ερευνήτριας είναι να εξετάσει το βαθμό ικανοποίησης που απορρέει από τις σπουδές στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, καθώς και κατά πόσο αυτές αφενός συμβάλλουν στην αλλαγή στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών και αφετέρου επηρεάζουν μέσα από την εμπειρία της μετασχηματίζουσας μάθησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο τους συμμετέχοντες. Στα πλαίσια ποιοτικής προσέγγισης, διενεργήθηκαν έντεκα συνεντεύξεις, πραγματοποιήθηκε παρατήρηση και οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή στην έρευνα. Μετά από επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία διαπιστώθηκε ότι στην πλειοψηφία τους εξέφρασαν την εκτίμηση ότι οι απόψεις και πεποιθήσεις τους μετασχηματίζονται μέσα από τη συγκεκριμένη εμπειρία ενώ η ίδια έχει θετικό αντίκτυπο τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Γενικά, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι από το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα

Λέξεις Κλειδιά: Μεταπτυχιακό πρόγραμμα, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, κριτικός στοχασμός, αποπροσανατολιστικό δίλλημα, στάσεις, πεποιθήσεις, επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

ABSTRACT

The specific dissertation focuses on Jack Mezirow's theory concerning Transformative Learning. In specific, the dissertation aims at recording the views of teachers, attending the University of Thessaly "Management of Educational Units" program before, during and after it. The researcher's goal is to examine the satisfaction levels resulting from the above mentioned programme as well as the degree up to which the induction programme contributes to attitude and belief transformation and influences the teachers' personal and professional development. In the frame of a qualitative approach, eight interviews along with observation practices were held. Data from personal diaries were collected as well. After processing the information deriving from the previous survey tools, the researcher concluded that the majority of the participants are satisfied by the induction programme. In addition, according to the participants' personal views, their attitudes and beliefs do transform through the specific experience and they are influenced both in personal and in professional level.

Key Words: postgraduate programme transformative Learning, critical reflection, disorienting dilemma, attitudes, beliefs, induction, teacher.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ελλάδα είναι μια χώρα όπου βρίσκεται τόσο η ανάγκη ανάπτυξης της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μέσα στο φάσμα των σημαντικών μεταβολών που παρατηρούνται στη διάρκεια της ιστορίας σε τοπικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο, στον τεχνολογικοοικονομικό και κοινωνικοπολιτισμικό τομέα, η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων κρίνεται αναγκαία. Συγκεκριμένα η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά γνώσεις και δεξιότητες που παρέχονται ακολουθώντας ιδιαίτερες εκπαιδευτικές διεργασίες σε εκπαιδευόμενους ενήλικες προκειμένου να ανταποκριθούν σε διάφορες προκλήσεις. Αυτό συμβαίνει πολλές φορές ακόμη και αλλάζοντας στάσεις, όταν εκτιμάται ότι οδηγούν σε συμπεριφορές που έχουν αρνητικές επιπτώσεις για το ίδιο το άτομο αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Μια σειρά ερευνών έχουν δείξει ότι οι στάσεις συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με τη συμπεριφορά των ατόμων. Πάνω στο σημείο αυτό, η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης έρχεται να συμπληρώσει την ανάγκη υιοθέτησης μιας κριτικής στάσης. Η αλλαγή άποψης είναι μια διεργασία κατά την οποία το άτομο συνειδητοποιεί κριτικά τον τρόπο και την αιτία, που σκέφτεται, αντιλαμβάνεται και αισθάνεται τον κόσμο. Το άτομο αφού περάσει τη συνειδητοποίηση και μεταβολή των δυσλειτουργικών παραδοχών που οδηγούν σε προβληματικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, βρίσκει τρόπους να πετύχει την αλλαγή σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε τρία κύρια μέρη. Στο πρώτο μέρος, και συγκεκριμένα στα Κεφάλαια 1 και 2, σκιαγραφείται η θεωρητική προσέγγιση της εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και η μελέτη της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης υπό το πρίσμα της θεωρητικής επιρροής του Jack Mezirow. Στο δεύτερο μέρος, στο Κεφάλαιο 3, παρουσιάζεται αναλυτικά η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος του πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Αναφορά γίνεται στον πληθυσμό, στη μέθοδο και στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Στο τρίτο, και τελευταίο μέρος, παρουσιάζονται τα κυριότερα ευρήματα των ερευνητικών εργαλείων (Κεφάλαιο 4) και η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και συζήτηση για περαιτέρω ζητήματα που θέτει η έρευνα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

1.1 Εισαγωγή

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα δίνεται πολύ μεγάλη προτεραιότητα στην ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Παράγοντες, όπως οικονομικοί, πολιτικοί, πολιτιστικοί, τεχνολογικοί, δημιουργούν ένα πλαίσιο αναγκών που γεννά προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς μιας χώρας (Βεργίδης, 2001). Το συγκεκριμένο κεφάλαιο αρχικά έχει στόχο να περιγράψει σύντομα αλλά περιεκτικά την εξελικτική πορεία του θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων ξεκινώντας από μια ιστορική αναδρομή τόσο στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και της Ελληνικής πραγματικότητας ενώ στη συνέχεια, αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς ως εκπαιδευόμενοι και στους λόγους που καθιστούν αναγκαία την αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους.

1.2 Ιστορική αναδρομή

Οι ραγδαίες κοινωνικό-οικονομικές, πολιτικές, ιδεολογικές και πολιτισμικές ανακατατάξεις που σημάδεψαν τον 19^ο αιώνα ανάγκασαν την ελληνική κυβέρνηση να «μαζικοποιήσει» την πολιτική της σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της εθνικής συνοχής, απέναντι στις εκτεινόμενες κοινωνικές οικονομικές και πολιτικές διασπάσεις, όπως και απέναντι στη παγκόσμια πραγματικότητα των έντονων εθνικών ανταγωνισμών, που είχε πυροδοτήσει η εποχή της ευρωπαϊκής ιμπεριαλιστικής επέκτασης. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα σχετίζονται άμεσα με γενικότερα ζητήματα σχετικά με τον προσανατολισμό της χώρας, τα οποία είχαν τεθεί επιτακτικά ήδη από τον 19^ο αιώνα.

Χαρακτηριστικό λοιπόν αυτής της περιόδου είναι η συσπείρωση μεγάλου μέρους διανοούμενων, οι οποίοι απέδωσαν στο ζήτημα της εκπαίδευσης ενηλίκων μεγάλη σημασία, θεωρώντας την «πνευματική ανύψωση» του λαού ως βασική προϋπόθεση τόσο για την πρόοδο, δηλαδή την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική δικαιοσύνη, όσο και για την εθνική ενότητα. Μετά τις σημαντικές και αρχικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1911, 1917 και 1929-1932 που στόχευαν στην υποχρεωτική εκπαίδευση των πολιτών, την θεσμοθέτηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης αλλά και στη γενικότερη προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος

στις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες της χώρας, ακολούθησαν και άλλες σημαντικές επισημάνσεις. Μέσα από σειρά νομοσχεδίων υλοποιήθηκε, ιδιαίτερα κατά το διάστημα 1929-1932, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους σταθμούς στην εκπαιδευτική ιστορία του τόπου, με ιδιαίτερη αναφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων (Βεργίδης, 2005).

Στη συνέχεια, το Σύνταγμα του 1952 καθιέρωνε τη λαϊκή κυριαρχία και το κοινοβουλευτικό σύστημα και, κάτω ίσως και από τις ιδιαίτερες μετεμφυλιοπολεμικές συνθήκες, εξέφραζε σαφές ιδεολογικό στίγμα. Προσδιόριζε ότι στόχος της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης ήταν, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη «της εθνικής συνειδήσεως των νέων, επί τη βάσει των ιδεολογικών κατευθύνσεων του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού» (άρθρο16, παρ.2) Με το νομοθετικό διάταγμα 3094/1954 «Περί μέτρων προς καταπολέμηση του αναλφαβητισμού», καθορίστηκε το οργανωτικό πλαίσιο της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Συστάθηκε επιτροπή με τον τίτλο «Κεντρική Επιτροπή Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού» (Κ.Ε.Κ.Α.), υποκαθιστώντας το μέχρι τότε αρμόδιο Συμβούλιο Λαϊκής Επιμορφώσεως, σε όλα του τα έργα. Στόχος του είναι να εποπτεύει και να συντονίζει τις νυχτερινές σχολές Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως οποιασδήποτε μορφής ή τα κέντρα μορφώσεως προσώπων που δεν έχουν αποφοιτήσει από το δημοτικό σχολείο. Έτσι ορίζεται το πεδίο δραστηριοποίησης της επιτροπής καθώς και πληθυσμός-στόχος. Την περίοδο αυτή η χώρα εντάσσεται στο πρόγραμμα Μάρσαλ ενώ εγκαθιδρύεται η εποπτεία της Διεθνούς Τράπεζας με ενεργή επέμβαση εκτός των άλλων και στον τομέα της εκπαίδευσης (Καραλής, 2009).

Στο τέλος του 20^{ου} αιώνα, και με δεδομένη την Ευρωπαϊκή Ένωση, η συνεργασία των κρατών-μελών στον τομέα της εκπαίδευσης έχει ως βασικό σκοπό την ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία των κρατών-μελών (Δανάσης-Αφεντάκης, 1997).

Τρεις διεθνείς εξελίξεις εντείνουν την ενσωμάτωση της χώρας στο διεθνές περιβάλλον: η Ευρωπαϊκή Ενοποίηση, η παγκοσμιοποίηση και η έκρηξη της γνώσης και της πληροφορίας. Το 1980 η Ελλάδα εντάσσεται στη Ευρωπαϊκή Οικονομική

Κοινότητα (ΕΟΚ). Σε παγκόσμιο επίπεδο, η κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης ενισχύει τη κυριαρχία των ΗΠΑ που εξελίσσεται σε οικονομική κυριαρχία σε σχήμα αλληλεξάρτησης, την παγκοσμιοποίηση. Παράγωγο αυτών των εξελίξεων είναι η έκρηξη στο τομέα της γνώσης και της πληροφορίας, με τεράστιες συνέπειες στην εκπαίδευση.

Η συζήτηση για την εκπαίδευση ενηλίκων εντείνεται μετά τη 1980 ως αποτέλεσμα της διεύρυνσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της διαρκούς συσσώρευσης της γνώσης. Την περίοδο αυτή στην Ευρώπη και την Ελλάδα γίνεται προσπάθεια για το πέρασμα σε μία νέου τύπου κοινωνία. Όποιος και αν είναι ο χρησιμοποιούμενος όρος (προχωρημένος καπιταλισμός, κοινωνία της νεωτερικότητας) υποστηρίζεται, ότι ένα από τα βασικότερα στοιχεία του αναδυόμενου τύπου κοινωνίας είναι η γνώση, για να πάρει τις επόμενες δεκαετίες –με την έκρηξη της πληροφορίας και των νέων τεχνολογιών - την ονομασία και να καθιερωθεί μέχρι σήμερα με τον όρο «κοινωνία της πληροφορίας». (Βεργίδης, 2005, σ.31).

Με τον υπ' αριθμ. 1320/1983 νόμο, άρθρο 18, ιδρύεται η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, καθορίζονται οι αρμοδιότητες της και ορίζονται τα προσόντα των υπαλλήλων και των επιστημονικών συνεργατών που την στελεχώνουν καθώς οργανώνεται η δράση για την εκπαίδευση εκπαιδευτών. Ο θεσμός βρίσκεται ακόμη εν τη γενέσει, το έργο είναι δύσκολο και μόνο η τριβή στα ειδικευμένα σεμινάρια προβληματίζει και ενεργεί δυναμικά σε αναζήτηση μεθόδων με πιο ουσιαστικά αποτελέσματα (Ελευθεριώτου, 2009). Με την υπ' αριθμ. 5067/1985 εκδίδεται και ο Κανονισμός της Λαϊκής Επιμόρφωσης που ορίζεται «με την κάθε μορφής οργανωμένη εκπαίδευση έξω από το σχολικό σύστημα». Σκοπός αυτής της εκπαίδευσης είναι «η ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του καθένα ανεξάρτητα από εκπαιδευτικό επίπεδο, ηλικία και φύλο καθώς και την ενεργητική συμμετοχή του στην κοινωνική οικονομική και πολιτιστική ζωή του τόπου». Η εκπαίδευση ενηλίκων καθώς αλληλοσυμπληρώνεται με την σχολική εκπαίδευση ορίζεται ως συνεχιζόμενη εκπαίδευση με τον όρο «δια βίου εκπαίδευση» τόσο δραστικά που θα μετονομασθεί ο τίτλος του Υπουργείου ως Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.

Ως επέκταση και υποσύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και του ελληνικού πανεπιστημιακού συστήματος ορίζονται τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Στην Ελλάδα θεσμοθετούνται επίσημα με τον νόμο 2083 το 1992. Δεδομένα αντίστοιχων ερευνών ορίζουν την ίδρυση των ΠΜΣ σε τέσσερις χρονικές περιόδους.¹ Στην πρώτη περίοδο ορίζονται τα ΠΜΣ που ιδρύθηκαν το 1993-1996, στην δεύτερη, αυτά που ιδρύθηκαν το 1997-2000 στην τρίτη, όσα ιδρύθηκαν από το 2001 μέχρι το 2005 και στην τέταρτη όσα ιδρύθηκαν από το 2005 μέχρι το 2018. Υπάρχει σημαντική διακύμανση του αριθμού ίδρυσης ανά περίοδο δεδομένα που αφορούν σημαντικό πεδίο έρευνας. Βασικοί παράμετροι είναι ο νόμος 2083 για την ίδρυση μεταπτυχιακών προγραμμάτων που ψηφίστηκε το 1992. Δεύτερον, η μεγάλη οικονομική βοήθεια του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ – «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση». Ως μέρος του Β' και του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου στήριξης το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι και το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ αντίστοιχα, με τον άξονα προτεραιότητας «Προώθηση και Βελτίωση της Εκπαίδευσης και της Επαγγελματικής Κατάρτισης στο Πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης» έχουν συμβάλει στην ίδρυση, αναμόρφωση και στήριξη πολλών ΠΜΣ. Άλλωστε ο σκοπός, έτσι όπως εκφράζεται από το εν λόγω Επιχειρησιακό Πρόγραμμα είναι η «αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών της αρχικής επαγγελματικής και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να παρέχουν ουσιαστικές γνώσεις και δεξιότητες αυξάνοντας τις δυνατότητες απασχόλησης και ένταξης στην αγορά εργασίας». Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του προγράμματος, ανάμεσα στο διάστημα 1994-1999 το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι χρηματοδότησε 114 έργα ίδρυσης και/ή αναμόρφωσης ΠΜΣ. Το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ στο διάστημα 2000-2006 στόχευσε στην δημιουργία/αναβάθμιση 326 ΠΜΣ. Δεν θα ήταν, λοιπόν, υπερβολή να πούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ΠΜΣ χρηματοδοτούνται από το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Η επίσημη ιστοσελίδα του Επιχειρησιακού Προγράμματος δηλώνει σαφώς ποιά είναι τα κριτήρια χρηματοδότησης-ίδρυσης νέων ΠΜΣ. «Οι δράσεις της ενέργειας σχεδιάζονται έτσι ώστε να βοηθήσουν στην αναβάθμιση και τη διεθνή ανταγωνιστικότητα των μεταπτυχιακών σπουδών, που οφείλουν να συνδεθούν πιο ενεργά με την έρευνα στον ακαδημαϊκό χώρο, αλλά και πιο αποτελεσματικά με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας»

¹ Υπουργείο Παιδείας – πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ 2003, Ενέργεια 2.2.3
http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_2_1_2_2_2_3.html 02/08/2019

1.3 Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Σήμερα

Η ίδρυση των Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. / Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.² (ΦΕΚ 93/Α/14-6-1978), έγινε με σκοπό τη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και προβλέπονταν τέσσερις τύποι επιμόρφωσης: ετήσια επιμόρφωση για τους ήδη υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, εισαγωγική επιμόρφωση τριών μηνών για τους νεοδιορισμένους, ταχύρρυθμη επιμόρφωση από έναν ως τρεις μήνες για όλους τους εκπαιδευτικούς και τέλος επιμόρφωση διοικητικών στελεχών διάρκειας δύο μηνών. Από τους παραπάνω τύπους λειτούργησε μόνο η ετήσια επιμόρφωση για τους ήδη υπηρετούντες. Σε αυτές τις σχολές επιμόρφωσης, που στόχο είχαν να επιμορφώνουν όλο και πιο πολλούς εκπαιδευτικούς, καταλογίζεται ως μειονέκτημα η προσκόλλησή τους σε συντηρητικά παιδαγωγικά μοντέλα και η σαφής αδυναμία προώθησης και εφαρμογής νέων ιδεών και γνώσεων στη σχολική πραγματικότητα (Μαυροειδής & Τύπας, 2001).

Σε μια νέα φάση δεδομένων μπαίνει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Π.Ε. με την ίδρυση των Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα), που στοχεύουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της οργάνωσης της παρεχόμενης επιμόρφωσης από τα Π.Ε.Κ. επιδιώκεται να αποφευχθούν παλιότερες παραλείψεις, που αφορούσαν κυρίως στις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων και περιοχών. Με τα Π.Ε.Κ., κρίνοντας με την ως τώρα λειτουργία τους, συνέβαλαν στη βελτίωση του επιπέδου των επιστημονικών γνώσεων, στην παρακολούθηση της εξέλιξης της Παιδαγωγικής επιστήμης και στην ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ενισχύοντας το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και του Συλλόγου Διδασκόντων (Κωστίκα, 2004).

Ένας άλλος θεσμός για την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. (Σχολή Εκπαίδευσης Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης). Το 1956 με το Νόμο 3971³ και αργότερα, το 1970, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που προορίζονται για την Τεχνική Εκπαίδευση. Στη σχολή αυτή και ειδικότερα στην Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή (ΠΑ.ΤΕ.Σ.) οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν παιδαγωγικά μαθήματα, με την παράλληλη εφαρμογή, για πρώτη

² Ιδρύονται βάσει του Π.Δ. 255/1979 αντίστοιχα.

³ Περισσότερες πληροφορίες βλ. Γεωργιάδη Μ., (2004). *Η Εκπαίδευση και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Οίκος Αφών Κυριακίδη, σσ. 61-64 και 67-69.

φορά ως συστατικά στοιχεία του σχετικού προγράμματος σπουδών, της πρακτικής τους άσκησης.

Αξιοσημείωτη η αναφορά της ίδρυσης του Ο.ΕΠ.ΕΚ. (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών), έργο του οποίου είναι :

- ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για όλους τους εκπαιδευτικούς
- ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων επιμόρφωσης και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων
- η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων
- η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς
- η πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
- η κατανομή και η διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα, σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική ανεξαρτήτως βαθμίδας. Οι μορφές υποχρεωτικής επιμόρφωσης που καθορίζονται από το πρώτο άρθρο του Προεδρικού Διατάγματος 250/92 (Φ.Ε.Κ. 138/10-8-1992, τ. Α') είναι οι παρακάτω:

- *Εισαγωγική επιμόρφωση* διάρκειας μέχρι τεσσάρων μηνών για τους υποψήφιους προς διορισμό εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- *Περιοδική επιμόρφωση* σε δύο επιμορφωτικούς κύκλους κάθε ακαδημαϊκό έτος, διάρκειας μέχρι τρεις μήνες για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.
- *Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα* βραχείας διάρκειας από 10 έως 100 ώρες για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και έως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής.
- *Επιμορφωτικά προγράμματα* τα οποία καλύπτουν ειδικές ανάγκες κατά περιόδους. Σε αυτά συμμετέχουν στελέχη της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί, ομογενείς που υπηρετούν ως απεσπασμένοι εκπαιδευτικοί σε σχολεία του εξωτερικού και εκπαιδευτικοί

που εργάζονται στα πλαίσια Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων όπως Comenius, Arion, Lingua, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., και Κοινωνία της Πληροφορίας.

- *Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Διδασκαλεία.*

Στα πλαίσια της προαιρετικής επιμόρφωσης, πραγματοποιούνται επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούν καινοτόμες δράσεις όπως Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός κ.α. Υπάρχει επίσης μεγάλος αριθμός ημερίδων και διαλέξεων όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πάρουν μέρος. Η προαιρετική επιμόρφωση γίνεται από διάφορους φορείς του Υπουργείου Παιδείας, τα Πανεπιστήμια, το ΙΔΕΚΕ, την Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε κ.α.

1.4 Οι εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευόμενοι

1.4.1 Η είσοδος στο επάγγελμα και η ανάγκη επιμόρφωσης.

Η Ανθοπούλου (1999) αναφέρει πως ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός διαπιστώνει με οδυνηρό τρόπο «ότι τα πράγματα απέχουν αρκετά από τις εξιδανικευμένες καταστάσεις στις οποίες εκπαιδεύτηκε να εφαρμόζει τις γνώσεις» (σελ.194). Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ιδιαίτερα απογοητευτική για τον πρωτοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό του δημοσίου που θα αναγκαστεί για πολλά χρόνια να προσφέρει τις υπηρεσίες σε σχολεία ακριτικών περιοχών ή σε απομακρυσμένους οικισμούς, με χαμηλές ποιοτικά και ποσοτικά υλικοτεχνικές υποδομές και με ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό. Αλλά και στον ιδιωτικό τομέα οι συνθήκες εργασίας όσον αφορά τα ωράρια τις περισσότερες φορές είναι εξοντωτικές.

Η επιμόρφωση γενικότερα, ως εκπαιδευτική ανάγκη, επιβάλλεται εξαιτίας της ταχύτητας παλαίωσης της γνώσης, των πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών αλλαγών, των πολιτισμικών αναταράξεων που αντανάκλονται στην εκπαίδευση και επηρεάζουν τα αναλυτικά προγράμματα διαμορφώνοντας νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, νέες κουλτούρες.

Η επιμόρφωση έχει ως στόχο, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999), τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση, την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών-θεωρητικών-πρακτικών γνώσεων-στάσεων-δεξιοτήτων και στην περαιτέρω ανάπτυξη προσωπικών και επαγγελματικών ενδιαφερόντων. Η κατανόηση του ρόλου της, αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1999), στο εκπαιδευτικό σύστημα «είναι πληρέστερη

όταν επεκτείνεται στους όρους και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώνεται εξελικτικά η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού» (σελ.100).

1.4.2 Η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση – κατάρτιση

Ο Βεργίδης (1999) αναφέρει ότι καμία εκπαίδευση και κατάρτιση δεν είναι επαρκής για όλη τη διάρκεια της ζωής. Τονίζει επίσης ότι η εποχή μας είναι μια χρονική περίοδος που χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση, την κοινωνία της πληροφορίας καθώς και από τα ανεξάντλητα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα. Ακόμη τα έντονα κοινωνικά προβλήματα σε μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες, όπως οι μετανάστες, οι πρόσφυγες και τα Αμεα, δημιουργούν νέα δεδομένα και προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης και του σχολείου. Ο συνδυασμός των παραπάνω στοιχείων δημιουργεί τις συνθήκες για μία συνεχή επιμόρφωση-κατάρτιση κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι νέες προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα.

Η συνεχής, ή όπως αναφέρεται στις ημέρες μας η δια βίου, επιμόρφωση και κατάρτιση συμβάλλει επίσης στην αναβάθμιση της εργασίας του εκπαιδευτικού και στην αύξηση της παραγωγικότητάς του, καθώς αυτή καθίσταται ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη. Όλα τα παραπάνω συντελούν στη διαμόρφωση νέων δεδομένων και απόκτηση νέων στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που συμπληρώνουν τις ήδη προϋπάρχουσες, αναδιαμορφώνοντας έτσι την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Αναγκαία κρίνεται η επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα καθώς αργά ή γρήγορα κάποιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να υπηρετήσουν τη σχολική μονάδα από τη θέση του Διευθυντή – συντονιστή των υπόλοιπων συναδέλφων – εκπαιδευτικών. Στις νέες συνθήκες όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα στο σύγχρονο έντονα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να προσαρμόζονται γρήγορα και με επιτυχία, προκειμένου να ανταποκριθούν άμεσα στις απαιτήσεις της εποχής.

1.5 Έρευνες σχετικά με την επιμόρφωση

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο όσον αφορά επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών. Ένας μεγάλος όγκος αυτών έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση είναι αποτελεσματική όσον

αφορά τη βελτίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Joyce & Showers, 1995· Sprinthall, Reiman & Theis-Sprinthall, 1996).

Αποτελέσματα άλλων μελετών έδειξαν ότι ένα πρόγραμμα κατάρτισης παρείχε θετικό αντίκτυπο στις πεποιθήσεις και την στάση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διδασκαλία και τις διαφοροποιήσεις στα εκάστοτε προγράμματα σπουδών (Deglau & O'Sullivan, 2006· Keay, 2006). Οι Curtner και Smith (2007) σε έρευνά τους υποστήριξαν ότι η ικανότητα και δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και της παιδαγωγικής βελτιώθηκε σε μεγάλο βαθμό μέσω μιας κριτικά προσανατολισμένης επιμόρφωσης.

Η Παπαναούμ (2005), μέσα από ευρεία έρευνά της κατά το χρονικό διάστημα 1997-2000, συμπέρανε ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση εντάσσεται πλήρως στη λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, καθώς από τα ευρήματα προέκυψε ότι ενισχύθηκε ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και η έρευνα της Βασιλειάδου (2005), η οποία εκτός των άλλων έδειξε ότι η επιμόρφωση που εστιάζει σε θεμελιώδεις τομείς της αποτελεσματικής διδασκαλίας αυξάνει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική τάξη.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω εκτεταμένες έρευνες, ωστόσο, υπήρξαν ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες κατέληξαν σε αντίθετα αποτελέσματα και συμπεράσματα. Τα ευρήματα δημιούργησαν την αίσθηση ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν είναι γενικά αποτελεσματικά. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων οδήγησαν τους ερευνητές στο να διατυπώσουν επισημάνσεις όπως το γεγονός ότι η επιμόρφωση δεν θεωρήθηκε ότι συνέβαλλε σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ((Feiman-Nemser & Floden, 1986). Ένα άλλο συμπέρασμα αφορούσε στα περιθώρια συμμετοχής των επιμορφούμενων στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης τα οποία διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχαν (Μαυρογιώργος, 1996· Μπουζάκης, 2000) ενώ η ποιότητα του επιμορφωτικού προγράμματος χαρακτηρίστηκε μέτρια ή μέση (Τρούλης, 1982).

1.6 Φιλοσοφία του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Οργάνωση, Σκοποί - Στόχοι.

Το Π.Μ.Σ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων αποσκοπεί στην εξειδικευμένη εκπαίδευση αποφοίτων Πανεπιστημίων και ΤΕΙ στην επιστήμη της Διοίκησης με τομέα εφαρμογής τις Εκπαιδευτικές Μονάδες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης με σκοπό να καλύψει την έλλειψη της εξειδικευμένης και σε υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης των στελεχών που κατέχουν ή θα καταλάβουν θέσεις ευθύνης στη Διοίκηση των Εκπαιδευτικών Μονάδων και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Αναλυτικότερα το Π.Μ.Σ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων εστιάζεται:

- Στην Διοικητική Επιστήμη αναφορικά με την οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικών μονάδων και της εκπαίδευσης γενικότερα.
- Στην καινοτόμο Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνίας που χρησιμοποιείται στο σύγχρονο περιβάλλον της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης.
- Στην εφαρμογή σύγχρονων και καινοτόμων μεθοδολογιών για την οργάνωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.
- Στην αξιοποίηση των σύγχρονων μεθοδολογιών ανάπτυξης και διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού με έμφαση στους Οργανισμούς Μάθησης και στη Διαχείριση της Γνώσης
- Στον εμπλουτισμό θεωρητικών γνώσεων και στην ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την στελέχωση θέσεων ευθύνης του ανώτερου και ανώτατου επιπέδου διοίκησης της Εκπαίδευσης.

Στόχος του Π.Μ.Σ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων είναι η μεταφορά, καλλιέργεια και ανάπτυξη εξειδικευμένης επιστημονικής γνώσης, δεξιοτήτων και καλών πρακτικών στους αποφοίτους του αλλά και η εξοικείωσή τους με την επιστημονική έρευνα στα προαναφερθέντα αντικείμενα ώστε να επιτύχουν:

- την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους για την ανάλυση και επίλυση προβλημάτων και
- τη συγκρότηση επαρκούς γνωστικής υποδομής, χρήσιμης για τη λήψη αποφάσεων, την προσαρμογή των συστημάτων διοίκησης και λειτουργιών στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της εκπαίδευσης καθώς και την εμπάθυνση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται από τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης.

Οι σπουδές στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα διέρχονται από στάδια ανάπτυξης που έχουν ως εξής : α) δημιουργία μαθησιακού κλίματος και σύναψη «συμβολαίου», β) διατύπωση του σκοπού και των στόχων του προγράμματος, γ) χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών, δ) επιλογή εποπτικών μέσων, ε) επιλογή κατάλληλων πρακτικών ασκήσεων, στ) αξιολόγηση, ζ) ετοιμότητα για αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων, η) διαχείριση χρόνου.

Η σύνδεση του σκοπού και των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος συμπορεύεται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων στο να αναπτύξουν την ικανότητα να προσεγγίζουν, να συγκρίνουν και να ορίζουν ομοιότητες και διαφορές εννοιών χωρίς άγχος και να επιχειρηματολογούν χωρίς φόβους και αναστολές υποστηρίζοντας τεκμηριωμένα την άποψή τους. Να αναπτύξουν την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα μέσα από μια γρήγορη αντίληψη των πραγμάτων και χωρίς φόβους ή ανασφάλειες να παίρνουν αποφάσεις και να προτείνουν συγκεκριμένες λύσεις που αφορούν επικοινωνιακά προβλήματα. Να αναπτύξουν την ικανότητα της αυτοαξιολόγησης κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής τους στην πορεία μάθησης. Κατόπιν, την ικανότητα να αξιολογούν το εκπαιδευτικό υλικό που είναι προσαρμοσμένο για την επιμόρφωσή τους.

Γίνεται αντιληπτό, εν κατακλείδι, το γεγονός ότι θα πρέπει να υπάρχει ο συνδυασμός εκπαιδευτικών τεχνικών και εποπτικών μέσων σύμφωνα με το σκοπό και τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος, λαμβανομένων υπόψη και των αναγκών των εκπαιδευόμενων, ώστε να ανταποκρίνονται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Το ξεδίπλωμά τους μέσα στα συγκεκριμένα χωροχρονικά περιθώρια με σωστή διαχείριση του χρόνου, θα αποτελέσουν τα εχέγγυα μιας αποτελεσματικής μαθησιακής διεργασίας ούτως ώστε τόσο οι εκπαιδευόμενοι να βγούνε κερδισμένοι στον επίπονο αγώνα για την κατάκτηση της γνώσης, της ανάπτυξης δεξιοτήτων και των αλλαγών στάσεων.

1.7 Σύνοψη

Το παρόν κεφάλαιο επεχείρησε να περιγράψει συνοπτικά τα δεδομένα στην εκπαίδευση ενηλίκων και της επιμόρφωσης τόσο εντός όσο και εκτός συνόρων της χώρας. Αναμφίβολα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δύναται να αποτελέσει θεσμός στρατηγικής σημασίας τόσο για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών όσο και για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Μέσα στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι σε θέση να αυτενεργούν και να διαχειρίζονται με τρόπο κριτικό και δημιουργικό τις νέες γνώσεις και πληροφορίες ούτως ώστε να εξελιχθούν, όπως τονίζει ο Cougou (2000), σε παραγωγούς περιεχομένου. Με τη γνώση των σύγχρονων τάσεων στην οργάνωση και τη διοίκηση οδηγούνται στην ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την στελέχωση θέσεων ευθύνη.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης η οποία θα αποτελέσει σημείο αναφοράς για τη συνέχεια της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.1 Εισαγωγή

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση είναι η διαδικασία και το αποτέλεσμα μάθησης των ενηλίκων. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα γίνει διεξοδική ανάλυση της θεωρίας του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αρχικά, θα γίνει αναφορά στις βασικές επιρροές που δέχθηκε ο Mezirow ενώ στη συνέχεια θα γίνει παρουσίαση των βασικών στοιχείων της θεωρίας του. Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα το οποίο ενεργοποιείται σε κάποια φάση της ζωής του ανθρώπου, δίνει ώθηση στο κριτικό στοχασμό να εξετάσει τις πεποιθήσεις του, για να ακολουθήσει ο στοχαστικός διάλογος – διεργασίες που θα καταλήξουν στη Μετασχηματίζουσα μάθηση, η γνώση των οποίων δίνει σημαίνοντα ρόλο στον εκπαιδευτή ενηλίκων. Τέλος θα γίνει αναφορά στην κριτική που ασκήθηκε στη θεωρία του Mezirow.

2.2 Η Ιδέα της Μετασχηματίζουσας Μάθησης κατά τον Jack Mezirow

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης έχει εξελιχθεί, σύμφωνα με την Cranton (1994), σε μια πολύπλοκη περιγραφή του τρόπου με τον οποίο οι ενήλικες μαθαίνουν. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αντικατοπτρίζει μια συγκεκριμένη οπτική όσον

αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων και ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες μαθαίνουν. Τα δυο αυτά στοιχεία έχουν οδηγήσει πολλούς εμπλεκόμενους με το πεδίο να χαρακτηρίσουν τον τρόπο εκμάθησης των ενηλίκων ως ένα τρόπο προσαρμογής στις ανάγκες του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος (Dirkx, 1998). Είτε πρόκειται για νέες πληροφορίες, γνώσεις και δεξιότητες είτε πρόκειται για αναζήτηση τρόπων ενεργητικότερης εμπλοκής στην κοινότητα, οι παραπάνω ανάγκες αντιπροσωπεύουν επιθυμίες των ατόμων ή ομάδων να προσαρμοστούν αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις που αντιλαμβάνονται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο με τη βοήθεια της γνώσης. Η γνώση χαρακτηρίζεται ως κάτι το οποίο κατακτάται μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία. Το νόημα αυτών που κάποιος μαθαίνει βρίσκεται στην ακρίβεια με την οποία εσωτερικεύει, δομεί και αναπαριστά τη γνώση μέσα από τα δικά του γνωστικά σχήματα που αποκτά βάσει των εμπειριών του (Cranton, 1994; Mahoney, 1992).

Ο ίδιος ο Mezirow (1997) χαρακτήρισε τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως μια διαδικασία αποτελεσματικής αλλαγής σε ένα πλαίσιο αναφοράς. Ο πληρέστερος ορισμός που επεχείρησε να δώσει καταλήγει στην εξής διατύπωση:

«Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα) έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοιχτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση. Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε ένα γόνιμο διάλογο που αξιοποιεί την εμπειρία των άλλων προκειμένου να αξιολογήσει τους λόγους που δικαιολογούν αυτές τις παραδοχές και με στόχο να ληφθούν αποφάσεις για δράση θεμελιωμένες στη νέα αντίληψη που προκύπτει.» (Mezirow, 2007, σ. 47).

Καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, συνεπώς, το άτομο αναπτύσσει μια σειρά από έννοιες, αξίες, συναισθήματα και συσχετισμούς που δομούν τις εμπειρίες του. Τα εκάστοτε πλαίσια αναφοράς βοηθούν το άτομο να κατανοήσει τις εμπειρίες του. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση επιδιώκει να αλλάξει αυτά τα πλαίσια αναφοράς μέσω

του κριτικού στοχασμού τόσο πάνω στις συνήθειες όσο και στις απόψεις του ατόμου (Cranton, 1996; Mezirow, 1991).

2.3 Βασικές Επιρροές

Η θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης αναπτύχθηκε μέσα από το συνδυασμό και ενσωμάτωση ιδεών και άλλων θεωριών με βασικότερη αυτή της γνωστικής ανάπτυξης (Piaget, 1964). Άλλες επιρροές που δέχθηκε ο Mezirow στη διαμόρφωση της θεωρίας του περιλαμβάνουν την έννοια του παραδείγματος (paradigm) του Kuhn (1962), της αφυπνισμένης συνείδησης (conscientization) του Freire (1970) και των πεδίων γνώσης του Habermas (1971).

Το δομικό στοιχείο της θεωρίας του Kuhn, το παράδειγμα, αποτέλεσε την αφετηρία της διατύπωσης του πλαισίου αναφοράς στη θεωρία του Mezirow. Όπως οι γενικές θεωρητικές παραδοχές, οι νόμοι και οι τεχνικές εφαρμογής παραδοχών και νόμων που αναγνωρίζονται και υιοθετούνται από τα μέλη μιας συγκεκριμένης επιστημονικής κοινότητας, μια ομάδα ενηλίκων αντίστοιχα μοιράζεται κοινές πεποιθήσεις, αξίες και ιδέες που καθορίζουν τον τρόπο της προβληματικής της και της επίλυσης αυτής (Cranton & Roy, 2003). Εάν μέσα από το ευρύτερο σύνολο των παραδοχών δεν υφίσταται προσέγγιση λύσεων τότε ο μετασηματισμός ανοίγει το πεδίο για κάτι διαφορετικό.

Εξίσου σημαντική επιρροή στη θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης αποτέλεσε ο Freire (1970) ο οποίος εξέφρασε μια θεωρία εκπαίδευσης και εκμάθησης στην οποία αναφερόταν ως συνειδητοποίηση. Για τον ίδιο, όπως αναφέρει ο Spring (1994), η εκπαίδευση ενηλίκων στοχεύει στην υιοθέτηση κριτικού στοχασμού. Το γεγονός αυτό καθοδηγείται από μια επιθυμία για πολιτική δράση ενάντια στην καταπίεση. Ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται σε μια διαδικασία όπου οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλύουν, να θέτουν ερωτήματα και να αναλαμβάνουν δράση μέσα στο πολιτικό, οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον που επηρεάζει και διαμορφώνει τις πεποιθήσεις. Με τη χρήση του διαλόγου, οι εκπαιδευόμενοι συνειδητοποιούν τις κοινωνικές δομές ενώ με την εκπαίδευση κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι παραπάνω δομές διαμορφώνουν και επηρεάζουν τη σκέψη. Ο τρόπος με τον οποίο ο Freire περιγράφει τα παραπάνω στάδια διαμόρφωσης της κοινωνικής συνείδησης, οδήγησε

τον Mezirow να διαμορφώσει τις έννοιες του αποπροσανατολιστικού διλλήματος, του κριτικού στοχασμού και αυτό-στοχασμού και του κριτικού διαλόγου.

Τέλος, η επικοινωνιακή μάθηση του Habermas (1971), που αναφέρεται στην προοπτική για αυτονομία μέσα από την αυξανόμενη διαπροσωπική κατανόηση, συνετέλεσε ώστε ο Mezirow να υπογραμμίσει τον κεντρικό ρόλο του κριτικού στοχασμού και διαλόγου όσον αφορά την αυτοδιαμόρφωση του ατόμου και την αξιολόγηση των πεποιθήσεών του αντίστοιχα.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα σημεία της θεωρίας του Mezirow που αποτέλεσαν βασικές αρχές αυτής.

2.4 Βασικά Στοιχεία της Θεωρίας

Σύμφωνα με τον Mezirow (1991, 2007), τα στοιχεία του «αποπροσανατολιστικού διλλήματος», του «κριτικού στοχασμού» και του «στοχαστικού διαλόγου» είναι σημαντικά ώστε να συντελεστεί η μετασχηματίζουσα μάθηση. Ισχυρίζεται ότι η εφαρμογή ενός ή ο συνδυασμός περισσοτέρων από τα παραπάνω στοιχεία ίσως οδηγήσει στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Είναι σημαντικό ωστόσο να σημειωθεί ότι το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει τα στοιχεία αυτά και να μη βιώσει απαραίτητα μετασχηματίζουσα μάθηση. Αυτή ίσως συντελεστεί μέσω μιας γραμμικής διαδικασίας ή μέσω βημάτων (Taylor, 1997). Ο δρόμος προς μια εμπειρία μετασχηματίζουσας μάθησης είναι «ατομικός, ρευστός και αναδρομικός» αναφέρει ο Taylor (2000, σ. 292). Φαίνεται λοιπόν ότι ο μετασχηματισμός του Mezirow είναι με πολλούς τρόπους μια περιγραφή από στοιχεία που υποδεικνύουν ένα αναγνωρίσιμο μοτίβο που οδηγεί σε μια ευσυνείδητα κατανοητή, μόνιμη και θετική αλλαγή στα νοηματοδοτικά σχήματα του ατόμου.

2.4.1 Αποπροσανατολιστικό Δίλλημα

Όπως έχει προαναφερθεί, ο Mezirow (1991) υποθέτει ότι όλοι έχουν διαμορφωμένες και αποκρυσταλλωμένες κάποιες αντιλήψεις όσον αφορά την πραγματικότητα. Στις αντιλήψεις αυτές αντίκτυπο έχει το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον. Οι θεωρήσεις

όμως αυτές είναι δυνατόν να μετασχηματιστούν όταν οι νέες εμπειρίες του ατόμου θέτουν νέα δεδομένα. Κατά την προσωπική άποψη του Mezirow (1991), συνήθως ο μετασχηματισμός προκύπτει μετά από το αποκαλούμενο «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», το οποίο ενεργοποιείται ύστερα από ένα δραματικό επεισόδιο στη ζωή κάποιου, μια σημαντική μεταβολή ή μια μεγάλη απώλεια, αν και μπορεί επίσης να προκύψει και κατόπιν συσσώρευσης αλλαγών σε κάποια εδραιωμένα συστήματα ιδεών κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου (Κουλαουζίδης & Ανδριτσάκου, 2007). Εντούτοις, η αλλαγή της προοπτικής μπορεί να επέλθει και εξαιτίας πολύ λιγότερο δραματικών συνθηκών, όπως για παράδειγμα, αυτές που δημιουργούνται από έναν εκπαιδευτή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

2.4.2 Κριτικός Στοχασμός

Το αποπροσανατολισμένο άτομο νιώθει την ανάγκη να εξετάσει τις πεποιθήσεις και τις υποθέσεις που υπογραμμίζουν τις επακόλουθες πράξεις του, μια διαδικασία που ο Mezirow αναφέρει ως «κριτικό στοχασμό». Αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο σκόπιμα ερμηνεύει νέα νοήματα με το να εξετάζει κριτικά τις πεποιθήσεις του.

Ο Mezirow περιγράφει τρία κύρια πλαίσια κριτικού στοχασμού με πρώτο αυτό του περιεχομένου το οποίο είναι στοχασμός πάνω στο τι και πως συμβαίνει ή πάνω στα διαθέσιμα στοιχεία μιας περιοχής ενδιαφέροντος (Mezirow, 1991). Το δεύτερο πλαίσιο στοχασμού είναι ο στοχασμός διαδικασίας κατά τον οποίο εξετάζεται η επάρκεια του διαθέσιμου περιεχομένου, η στρατηγική συλλογής δεδομένων και η ερμηνεία αυτών. Το τρίτο, και σημαντικότερο για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, πλαίσιο είναι ο στοχασμός παραδοχών και πεποιθήσεων. Σε ορισμένες περιπτώσεις ο Mezirow έχει αναδείξει τα σημεία όπου ο κριτικός στοχασμός εμπεριέχει ορισμένα υπό-στοιχεία που χρειάζεται να υφίστανται προκειμένου αυτός να ενεργοποιηθεί (Mezirow, 1998). Το πρώτο στοιχείο είναι οι νοηματικές δομές που υπογραμμίζουν τις πεποιθήσεις. Το δεύτερο είναι η αποκόλληση από τις πεποιθήσεις προκειμένου να επιτευχθεί η αντικειμενικότητα που θα οδηγήσει στο στοχασμό. Το τρίτο στοιχείο

αναφέρεται στην ανησυχία που προκύπτει από τον κριτικό στοχασμό ενώ το τέταρτο είναι η ικανότητα απελευθερωμένης και λογικής σκέψης ούτως ώστε να εξεταστούν και όχι να παραβλεφθούν τυχόν ασυνάφειες.

2.4.3 Στοχαστικός Διάλογος

Ο διάλογος στη μετασχηματίζουσα μάθηση χαρακτηρίζεται ως μια μορφή διαλόγου που στοχεύει στην αναζήτηση της από κοινού κατανόησης και εκτίμησης μιας πεποίθησης από τα μέλη μιας ομάδας (Mezirow & Συνεργάτες, 2007; Mezirow, 1990).

Το άτομο που συμμετέχει σε αυτόν θα έχει μια σωστή και ολοκληρωμένη πληροφορία, θα έχει αποδεσμευτεί από εξαναγκαστικές και παραπλανητικές αυτό-αντιλήψεις, θα ζυγίσει τα δεδομένα και θα αποκτήσει αντικειμενική άποψη. Επιπρόσθετα, θα είναι ανοιχτό σε εναλλακτικές αντιλήψεις, θα στοχαστεί κριτικά πάνω στις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις του και στις συνέπειες αυτών ενώ θα έχει τις ίδιες ευκαιρίες συμμετοχής να προκαλεί, να διερωτάται, να ανασκευάζει, να στοχάζεται και να ακούει τους άλλους να κάνουν το ίδιο (Mezirow, 1991). Είναι, επομένως, προφανές πως ένας ενήλικας, προκειμένου να συμμετέχει ολοκληρωτικά και ελεύθερα σε ένα στοχαστικό διάλογο, θα πρέπει να έχει αναπτύξει κάποιες δεξιότητες καθώς και την ικανότητά του για κριτικό αυτοστοχασμό (Merriam 2004; Mezirow, 2003).

Οι Cranton και King (2003) επεσήμαναν επίσης το ρόλο της ατομικότητας και της αυθεντικότητας στην ανάπτυξη στοχαστικού διαλόγου. Ατομικότητα είναι η επίγνωση κάποιου ότι διαφέρει από τους άλλους και πως αποτελεί ξεχωριστή οντότητα στο περιβάλλον που τον περικλείει. Αυθεντικότητα είναι η γνήσια έκφραση του πραγματικού εαυτού στην κοινότητα (Cranton & King, 2003). Με την ατομικότητα, μπορεί το άτομο να προκαλέσει τις κοινωνικές νόρμες και με την αυθεντικότητα καταρρίπτει και υπερπηδά τα εμπόδια στην επικοινωνία του με τους άλλους.

Το ερώτημα που τίθεται σε αυτό το σημείο είναι ποια θέση καταλαμβάνουν τα παραπάνω στοιχεία στο γενικότερο πλαίσιο της διεργασίας προκειμένου να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός.

2.5 Διεργασία Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Ο Mezirow αναφέρει ότι όταν εξέτασε τα αρχικά του δεδομένα διαπίστωσε μια σειρά από μοτίβα συμπεριφορών και δραστηριοτήτων τα οποία οι συμμετέχοντες στις έρευνες του επεδείκνυαν με σταθερότητα. Το γεγονός αυτό τον οδήγησε να διατυπώσει μια περιγραφή ορισμένων βημάτων που εμπλέκονται στη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 1978, 2007). Τα βήματα αυτά περιλαμβάνουν:

1. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλλημα
2. Αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής
3. Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών
4. Το άτομο αναγνωρίζει την πηγή της δυσαρέσκειάς του και μοιράζεται με άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού
5. Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις
6. Σχεδιασμός προγράμματος δράσης
7. Απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου
8. Δοκιμή νέων ρόλων
9. Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις
10. Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές (Mezirow, 2007, σελ. 60-61).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω φάσεις δεν εμφανίζονται σε όλες τις περιπτώσεις και οποτεδήποτε καθώς ο ίδιος ο Mezirow διευκρινίζει ότι η σειρά τους είναι ενδεικτική ενώ το άτομο δύναται να ξεκινήσει από οποιοδήποτε και να μην περάσει από όλα.

2.6 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Ο Mezirow (2007) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, για να μπορέσουν να χειριστούν τις εκπαιδευτικές διεργασίες, θα πρέπει από τη μια να είναι γνώστες της πολυπλοκότητας του πεδίου και των απαιτήσεων στις οποίες χρειάζεται να ανταποκρίνονται και από την άλλη να αναπτύσσουν δεξιότητες προκειμένου να βοηθηθούν ώστε να κατανοήσουν το ρόλο τους και να ανταποκρίνονται

αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του πεδίου. Είναι ανάγκη να τιθασεύουν την αβεβαιότητα και ρευστότητα των μαθησιακών διεργασιών και να οδηγούν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους με την ενεργητική τους συμμετοχή στους προβλεπόμενους στόχους των προγραμμάτων. Με τη μέθοδο της αυτονομίας της σκέψης συντελείται η μετασχηματίζουσα μάθηση. (Mezirow, 2007) Ο εκπαιδευτής έχει να αντιμετωπίσει διλήμματα όσον αφορά την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών στόχων και στρατηγικών μάθησης των φορέων που συνεργάζεται με τους δικούς του στόχους και στρατηγικές. Επίσης θα πρέπει να προσαρμόζεται στις υπάρχουσες υποδομές των φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων και τα εποπτικά μέσα που διαθέτουν. Αλλά και να «μπαίνει στη θέση των άλλων» να εμπλέκεται σε μια συζήτηση έτσι «ώστε να αποκτά μεγαλύτερη συνείδηση των θέσεων τους» (Κουλαουζίδης, 2007, σ. 10). Ο εκπαιδευτής θα πρέπει τέλος να αντιμετωπίσει τον ίδιο του εαυτό με την έννοια ότι δεν είναι παντογνώστης, –δεν είναι δογματικός- έχει και αυτός αδυναμίες και εσωτερικούς ανασταλτικούς παράγοντες (Mezirow,2007).

Η πολυπλοκότητα και οι απαιτήσεις του πεδίου σημαίνει ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να γνωρίζουν ότι κάθε φορά έχουν να αντιμετωπίσουν διαφορετική ομάδα εκπαιδευομένων ενηλίκων, καθένας από τους οποίους έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, εμπειρίες, ανάγκες, προσδοκίες, υποχρεώσεις, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κόκκος (2005). Καθένας έχει αναπτύξει τον προσωπικό του τρόπο να μαθαίνει και τους δικούς του εσωτερικούς μηχανισμούς που τον υποκινούν ή τον παρεμποδίζουν στη μάθηση, ενώ έχουν τάση προς τον αυτοκαθορισμό, επιδιώκοντας την ενεργητική συμμετοχή τους στην πορεία της μάθησης (Κόκκος, 2005). Για αυτό το λόγο, ισχυρίζεται ο Mezirow (2007), οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτεροι. Υπάρχει κατά βάθος ηθική υποχρέωση και είναι δεσμευμένοι να υποστηρίξουν την μετασχηματίζουσα μάθηση και τον μηχανισμό ενεργοποίησης των ενδιαφερόμενων. Δεν μπορούμε να συζητάμε για όρια όταν αυτή η υποχρέωση πηγάζει από την ανάγκη αυτών που αναζητούνε τον αυτοκαθορισμό μέσω του στοχαστικού διαλόγου, αλλά για έναν ανοιχτό ορίζοντα που στοχεύεται από τα δυο μέρη, τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους.

2.7 Κριτική της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Ο Mezirow ανέπτυξε και διαμόρφωσε μια θεωρία η οποία ενώ στην πορεία του χρόνου προκάλεσε επικριτικά σχόλια, παρέμεινε ανοιχτή σε διάλογο και σε αντικρουόμενες απόψεις. Ο ίδιος αναφέρει στα έργα του έρευνες και κριτικές τις οποίες ενσωματώνει στη θεωρία του με τη μορφή ερωτημάτων που αποζητούν απαντήσεις. Σημεία που αποτέλεσαν αφετηρία κριτικής παρατίθενται παρακάτω.

Ο Mezirow επικρίθηκε διότι δεν φαίνεται να ασχολείται σε μεγάλο βαθμό με τα κοινωνικά προβλήματα. Η κεντρική ιδέα είναι η διαδικασία της προσωπικής αλλαγής και χειραφέτησης ενώ η λύση κοινωνικών διεργασιών και η μάχη για δικαιοσύνη αποτελούν συνέπειες της μεταμόρφωσης αυτής. Εξαρτάται λοιπόν καθαρά από τη βούληση του ατόμου αν θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει τη μάθηση ως έναυσμα για κοινωνική δράση (Mezirow, 1991). Όπως παρατηρούν οι Jarvis (2004) και Inglis (1998), ο Mezirow φαίνεται να υποτιμά τη συλλογική δράση και να παραγκωνίζει μια ενδεχόμενη κοινωνική ενέργεια ατόμων.

Συνέπεια των παραπάνω και επίσης σημείο κριτικής αποτέλεσε η υποτίμηση της συμβολής του ευρύτερου κοινωνικό-πολιτισμικού πλαισίου εκμάθησης (Taylor, 2000). Παράγοντες όπως η κουλτούρα, το φύλο, οι γεωγραφικές επιρροές αλλά και οι σχέσεις εξουσίας και οι πολιτικές ιδεολογίες, κατά τον Brookfield (2007), συμβάλλουν και καθορίζουν τη διαφορετικότητα ενός ατόμου και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν διερευνάται η λειτουργία της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Ένα άλλο σημείο κριτικής αποτέλεσε το γεγονός ότι ο Mezirow δεν αναγνωρίζει το βασικό ρόλο των συναισθημάτων στη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι Dirkx (2000) και Taylor (2007) εκτιμούν ότι η προσεκτική εξέταση των συμβόλων και εικόνων που υπάρχουν στο ασυνείδητο του ατόμου και συνθέτουν την ψυχική του ενέργεια οδηγούν το άτομο να εκτιμήσει και να κατανοήσει πληρέστερα το περιβάλλον του και, κατ' επέκταση, τον εαυτό του που βρίσκεται μέσα σε αυτό.

Η μονοσήμαντη διάσταση του αποπροσανατολιστικού διλήμματος επίσης αποτέλεσε στόχο επικριτικών σχολίων. Το ερέθισμα που μπορεί να προέρχεται από μια άποψη ή από ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή ενός ατόμου και που σηματοδοτεί την αφετηρία της διαδικασίας μετασχηματισμού των νοηματικών δομών είναι γεγονός αποδεκτό

από πολλούς μελετητές της θεωρίας (Robertson, 1996). Ωστόσο, αρκετές έρευνες έχουν αποδείξει πως η διεργασία της έναρξης ενός μετασχηματισμού είναι περισσότερο σύνθετη καθώς μπορεί να περιλαμβάνει μια σειρά από περίπλοκα γεγονότα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία ενός πλαισίου, στο οποίο το άτομο τελικώς θα αντιδράσει (Taylor, 2000).

Παρά την κριτική που ασκήθηκε, η παρουσία της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ιδιαίτερα αισθητή και κατέχει κεντρική θέση στην εκπαίδευση ενηλίκων αφού, σύμφωνα με τον Κόκκο (2006), αποτελεί το βασικότερο άξονα αναφοράς όσον αφορά τον τρόπο που οι ενήλικες οδηγούνται στη μάθηση μέσω του στοχασμού και της εμπειρίας.

2.8 Σύνοψη

Το παρόν κεφάλαιο επιχείρησε να μελετήσει διεξοδικά τη θεωρία του Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, τις επιρροές που δέχθηκε, τα βασικά στοιχεία της θεωρίας του, τον ιδιαίτερο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων καθώς και την κριτική που ασκήθηκε στη θεωρία αυτή. Ο Mezirow μεταφέρει την προβληματική του στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πιστεύει ότι οι ενήλικοι μπορούν να εισέλθουν σε μια διαδικασία χειραφέτησης μέσα από κριτική θεώρηση των γεγονότων γύρω τους, γεγονότα που επιβάλλουν τη δική τους νόρμα στις αντιλήψεις τους. Επομένως, το ερώτημα που τίθεται είναι εάν, στην προκειμένη περίπτωση, η επιμόρφωση, ως συγκροτημένη μαθησιακή διεργασία, δύναται να αναδειχθεί ως πρακτική απελευθέρωσης από δυσλειτουργικές παραδοχές.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει η παρουσίαση της οργάνωσης της έρευνας με την οποία θα επιχειρηθεί να εξεταστεί το παραπάνω ερώτημα.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ -ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Εισαγωγή

Το κεφάλαιο που ακολουθεί αρχικά περιγράφει αφενός το σκοπό της έρευνας και αφετέρου τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, το κεφάλαιο επικεντρώνεται στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε έχοντας ως σημεία αναφοράς τη μέθοδο, τα ερευνητικά εργαλεία και το δείγμα που έλαβε μέρος στην έρευνα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς της έρευνας.

3.2 Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικό Ερώτημα

Έναυσμα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί η γοητεία που ασκεί η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και της κριτικοστοχαστικής διεργασίας στην πλειονότητα των εκπαιδευτών που την προσεγγίζουν και παράλληλα ο έντονος προβληματισμός για την αναγκαιότητα της συστηματικής καλλιέργειας της κριτικοστοχαστικής διεργασίας μέσα σε ένα δεδομένο πλέον παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο με τη διαρκώς εντεινόμενη πολυπλοκότητα. Σε μια συγκυρία με έντονα χαρακτηριστικά τις ταχύτατες μεταβολές της κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας και την αμηχανία των μελών των σύγχρονων κοινωνιών ενώπιον της κρίσης αξιών και της κλιμακούμενης αβεβαιότητας, αναδύεται σήμερα περισσότερο από ποτέ έντονο το αίτημα της ανάπτυξης των κατάλληλων δεξιοτήτων των ατόμων, για να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη σύνθετη πραγματικότητα. Αίτημα που συνιστά πρόκληση για το αναπτυσσόμενο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και για τους εκπαιδευτές ενηλίκων που καλούνται μέσα από ένα σύγχρονο και διαφοροποιημένο από τον παραδοσιακό πλέον ρόλο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εποχής. Μέσα από την παρούσα έρευνα, η διεργασία του κριτικού στοχασμού πάνω στις παραδοχές, το προϊόν των πολιτισμικών επιδράσεων, που συχνά οδηγούν σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές, θα αναδειχθεί ως θεμελιακή προϋπόθεση για την περισσότερο εναρμονισμένη ένταξη στη σύνθετη πραγματικότητα.

Σκοπό της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων που υιοθετούν οι εκπαιδευόμενοι του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» πριν, κατά και μετά τη διάρκεια αυτού. Ερωτήματα όπως

εάν μετασχηματίζονται οι εκπαιδευόμενοι ή όχι και ποιοι παράγοντες συντελούν στην υιοθέτηση κριτικής στάσης θα αποτελέσουν κεντρικά σημεία αναφοράς της έρευνας.

Τα επιμέρους ερωτήματα στα οποία εστιάζει η έρευνα είναι:

1. Επιφέρει το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα αλλαγή στις αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών;
2. Ποιος ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα;
3. Ποιες είναι οι αλλαγές που κατακτούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο και πως σχετίζονται αυτές με την εμπειρία της μετασχηματίζουσας μάθησης;

Η περίπτωση του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια ανεξάρτητη λειτουργία, αντίθετα χαρακτηρίζεται ως ζήτημα στρατηγικής σημασίας για το σχολείο ως αυτοδιοικούμενη μονάδα και εξαρτάται άμεσα από τους στόχους και την κουλτούρα του.

Στα ερευνητικά ερωτήματα ανήκει η προβληματική κατά πόσο επιτυγχάνεται μετασχηματισμός των αντιλήψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων λόγω της συμμετοχής τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Η έρευνα καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς είναι ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εάν άλλαξαν οι παραδοχές τους, εξελίχθηκαν επαγγελματικά και προσωπικά και αν αισθάνονται διαφορετικοί. Επιπλέον, μέσα από την προσωπική σκιαγράφηση της όλης διαδικασίας αναμένεται να καταστεί δυνατή η κατανόηση των σταδίων μέσα από τα οποία επήλθε η αλλαγή για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, εάν απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και εάν τελικά κατάφεραν να αλλάξουν παλαιότερες αντιλήψεις και παραδοχές που είχαν υιοθετήσει. Είναι πολύ σημαντικό, επίσης, να παρακολουθεί κανείς την πορεία εκτέλεσης ενός προγράμματος, βάση μιας συγκεκριμένης θεωρίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μέσα από τα μάτια των ίδιων των πρωταγωνιστών. Ενδεχομένως να προκύψουν προτάσεις οι οποίες θα βοηθήσουν, από τη μια, τους εκπαιδευτές να αξιοποιήσουν τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και, από τη άλλη, τους

ίδιους τους εκπαιδευόμενους ώστε να μάθουν να κατανοούν και να ρυθμίζουν μόνοι τους την αλλαγή που επέρχεται καθώς και να είναι ανοιχτοί να ακολουθήσουν τις εξελίξεις.

3.3 Επιλογή και Τρόπος Προσέγγισης του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας προσεγγίστηκε το τμήμα του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του πρώην Τεχνολογικού Ιδρύματος Θεσσαλίας και νυν Πανεπιστημίου Θεσσαλίας του οποίου τα μαθήματα διεξάγονταν στον ίδιο χώρο με τα μαθήματα της ερευνήτριας. Εξάλλου η ιδιότητα του εκπαιδευτικού καθώς και οι γνωριμίες στο αντίστοιχο πρόγραμμα έδωσαν την άνεση και την ευχέρεια να γίνει κατά αρχάς η πρώτη σκέψη της έρευνας. Στη συνέχεια με την παρότρυνση κάποιων εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών καθώς και οι συζητήσεις στον κοινό χώρο ωρίμασε την ιδέα και κάπως αργοπορημένα έγινε η πρόταση του θέματος. Άμεση ήταν η ανταπόκριση των ερωτηθέντων μεταπτυχιακών φοιτητών και η δυνατότητα συμμετοχής στη διαδικασία των συνεντεύξεων.

3.4 Μεθοδολογία της Έρευνας

3.4.1 Ο Πληθυσμός και το Πλαίσιο της Έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα από 2 Ιουλίου μέχρι και 2 Σεπτεμβρίου του 2019 οπότε η ερευνήτρια είχε και την τελευταία συνάντηση για την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν εκτός του χώρου διεξαγωγής των μαθημάτων καθώς είναι αυτονόητο, λόγω των καλοκαιρινών διακοπών. Για να υπάρχει η σχετική άνεση και ευχέρεια η ερευνήτρια επισκέφθηκε τον χώρο των θερινών κοντινών διακοπών ορισμένων εκπαιδευτικών ή συναντήθηκαν στην πόλη μετά από συνεννόηση ώστε τελικά αναπτύχθηκε κλίμα εμπιστοσύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προθυμοποιήθηκαν να συμμετέχουν στη διαδικασία της έρευνας. Έλαβαν μέρος επίσης άτομα που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στο ΠΜΣ προηγούμενα έτη και αυτά προσεγγίσθηκαν από το οικείο περιβάλλον της ερευνήτριας. Αφού έγινε ενημέρωση για τους στόχους και τη διαδικασία, έδωσαν τη συγκατάθεσή τους να συμμετέχουν. Αρχικά έγινε άτυπη συμφωνία για την ανωνυμία και επιλογή δεκατριών ατόμων εκ των οποίων, το ένα είχε στη συνέχεια προβλήματα υγείας και δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί ενώ ένα άλλο αφού απάντησε στα πρώτα

ερωτήματα στη συνέχεια δήλωσε αδυναμία να προχωρήσει. Τελικά υπήρχε η συμμετοχή έντεκα συνεντεύξεων.

Για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι παρακολούθησαν ή παρακολουθούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα όπου γίνεται η έρευνα. Η επιλογή των ερωτηθέντων έγινε προσεκτικά, με γνώμονα συγκεκριμένα κριτήρια προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνα συμπεριλαμβάνοντας όσο το δυνατόν ευρύτερο φάσμα δεδομένων (αποτελούν τυπικές περιπτώσεις που αντιπροσωπεύουν βασικές κατηγορίες του πληθυσμού που ερευνούμε). Μπορούν να αναφερθούν τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι νέοι στην ηλικία και παρακολουθούν το πρόγραμμα του μεταπτυχιακού ενώ δεν κατέχουν θέση ευθύνης και διοίκησης, η δεύτερη κατηγορία είναι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν χρόνια στην εκπαίδευση, είναι μεσήλικες και κατέχουν θέση διοίκησης και υπάρχει και μια τρίτη κατηγορία, οι εκπαιδευτικοί που έχουν περάσει από το πρόγραμμα του μεταπτυχιακού, αποκόμισαν αρκετή εμπειρία την οποία χρησιμοποίησαν στη συνέχεια στην επαγγελματική σταδιοδρομία καθώς είναι ενεργοί αρκετά χρόνια, μεσήλικες στην ηλικία. Η κοινή παράμετρος και στους έντεκα ήταν ότι έλαβαν την ίδια επιμόρφωση ως ενήλικες στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, με την ίδια λογική και με την ίδια τακτική που βασίζεται στον προγραμματισμό και την κουλτούρα του συγκεκριμένου προγράμματος καθώς στα χρόνια λειτουργίας του δεν έχει αλλάξει ο υπεύθυνος Διευθυντής του προγράμματος. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός αυτό καθώς ο χρόνος λειτουργίας του δεν ξεπερνά τα πέντε χρόνια και στο διάστημα αυτό υπήρξαν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, οι οποίες επηρέασαν το τυπικό μέρος της λειτουργίας του προγράμματος όχι όμως και τις βασικές του αρχές.

3.4.2 Ερευνητική Μέθοδος και Ερευνητικά Εργαλεία

Σύμφωνα με τους Verma και Mallick (2004), η έρευνα είναι μια οργανωμένη και σκόπιμη προσπάθεια για συλλογή καινούριων πληροφοριών ή χρήση της υπάρχουσας γνώσης για έναν καινούριο σκοπό. Για την διερεύνηση της μετασχηματιστικής διεργασίας στα πλαίσια συγκεκριμένης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο υπό εξέταση μεταπτυχιακό πρόγραμμα θα εφαρμόσουμε την ποιοτική προσέγγιση.

Η δύναμη της ποιοτικής έρευνας είναι η ικανότητά της να παρέχει σύνθετες περιγραφές του τρόπου με τον οποίο μια ομάδα ατόμων βιώνει ένα δεδομένο ερευνητικό θέμα. Παρέχει δηλαδή πληροφορίες για την «ανθρώπινη» πλευρά ενός θέματος (Sofaer, 1999). Η ποιοτική προσέγγιση είναι επίσης αποτελεσματική στο να αναγνωρίζει όχι και τόσο απτούς παράγοντες όπως το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, το ρόλο του φύλου, τις κοινωνικές νόρμες, την εθνικότητα και τη θρησκεία, στοιχεία των οποίων ο ρόλος δεν είναι πάντα και τόσο εμφανής. Η ποιοτική προσέγγιση είναι επίσης, σύμφωνα με τους Mahoney και Goertz (2006), περισσότερο ευέλικτη καθώς επιτρέπει μεγαλύτερο βαθμό αυθορμητισμού και προσαρμογής της διάδρασης ανάμεσα στον ερευνητή και στο συμμετέχοντα στη μελέτη. Εξάλλου, το παραπάνω χαρακτηριστικό δίνει στις δυο πλευρές τη δυνατότητα να αναπτύξουν μια πιο οικεία σχέση η οποία θα επιτρέψει και θα δώσει κίνητρο στο συμμετέχοντα να ανταποκριθεί με περισσότερη λεπτομέρεια από ότι στην αντίστοιχη περίπτωση μιας ποσοτικής μεθόδου.

Η ποιοτική προσέγγιση λοιπόν αναφέρεται σε οποιαδήποτε προσέγγιση για την συλλογή δεδομένων όπου ο σκοπός είναι να συλλεχθούν πληροφορίες οι οποίες μπορούν να μετρηθούν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο (Verma & Mallic, 2004). Για να μετρηθεί η στάση ενός ατόμου απέναντι σε κάποιο αντικείμενο ή γεγονός θα πρέπει είτε να παρατηρηθεί από τον ερευνητή άμεσα η συμπεριφορά του έναντι αυτού του αντικειμένου ή του γεγονότος είτε το ίδιο το άτομο να έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τις απόψεις και τα συναισθήματά του.

3.4.3 Συνέντευξη

Η συνέντευξη, το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο, χρησιμοποιήθηκε για την παροχή πληροφοριών που θα μπορούσαν να συσχετισθούν με τα προσωπικά βιώματα του κάθε εκπαιδευόμενου αλλά και με αντικειμενικές παρατηρήσεις που αφορούν τις γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές τους. Ένα από τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι ορίζει εκ των προτέρων ένα πλαίσιο εργασίας και επιδιώκεται η όσο το δυνατόν απλοποιημένη ανάλυση, στοιχείο σημαντικό για περιορισμένου χρόνου έρευνες, και οι ερωτήσεις δίνουν τη δυνατότητα ελεύθερης διατύπωσης των απόψεων των εκπαιδευομένων (Jacob & Furgerson, 2012).

Στα πλαίσια της έρευνας, η συλλογή των πληροφοριών πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένης συνέντευξης (Παράρτημα I, σελ.56). Το είδος αυτό προϋποθέτει την εκ των προτέρων οργάνωση του περιεχομένου και της διαδικασίας της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης βασίστηκαν στο ερωτηματολόγιο έρευνας που προτείνει η Kathleen King (1998) το οποίο τροποποιήθηκε ούτως ώστε να πάρει την τελική του μορφή, αυτή της συνέντευξης. Αναλυτικότερα, η συνέντευξη αποτελείται από 23 ερωτήσεις. Οι πρώτες ερωτήσεις λειτουργούν περισσότερο ως διερευνητικές με σκοπό να εξακριβωθούν τα χρόνια υπηρεσίας, το αντικείμενο σπουδών, ο τρόπος επιλογής του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού και τυχόν παλαιότερες εκπαιδευτικές, επιμορφωτικές δραστηριότητες. Οι ερωτήσεις 5 και 6 ακολουθούν σε άμεση συνάρτηση με την ερώτηση 4, καθώς επιχειρείται να εξακριβωθεί εάν οι ερωτηθέντες έχουν βιώσει κάποια ανάλογη εμπειρία μετασχηματισμού απόψεων μέσα από τυχόν προηγούμενες επιμορφώσεις. Σε περίπτωση θετικής απάντησης, οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν τη συγκεκριμένη εμπειρία.

Εν συνεχεία, οι ερωτήσεις 7 έως 13 καλούν τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σχετικά με την επιμορφωτική δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, ερευνώνται οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές διαδικασίες και η αξιολόγηση αυτών συγκριτικά με τυχόν προγενέστερες, οι προσωπικές προσδοκίες των επιμορφούμενων καθώς και το γεγονός του κατά πόσο η συγκεκριμένη επιμορφωτική εμπειρία έδωσε το έναυσμα και προώθησε μια μετασχηματιστική διαδικασία απόψεων και πεποιθήσεων.

Οι ερωτήσεις 14/15, 16 και 17 ζητούν από τους ερωτηθέντες να απαντήσουν σχετικά με την προστιθέμενη αξία του μεταπτυχιακού προγράμματος στο διοικητικό και διδακτικό κομμάτι των υποχρεώσεών τους. Οι ερωτήσεις 17 έως 23, τέλος, αφορούν σε σχόλια των συμμετεχόντων προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο το πρόγραμμα τους ικανοποίησε από άποψη χρησιμότητας, διευκόλυνσης της μάθησης και διάδρασης με την υπόλοιπη ομάδα.

Η συνέντευξη δομήθηκε σε τέσσερις άξονες, (Κεδράκα, 2011) ζητώντας στον πρώτο την αποτύπωση γενικών στοιχείων, στον δεύτερο στάσεις των ερωτηθέντων πριν και μετά την παρακολούθηση του μεταπτυχιακού προγράμματος, στον τρίτο απαντήσεις

σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης και στον τέταρτο την καταγραφή της επιρροής του προγράμματος σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης, κρίθηκε αναγκαία η πιλοτική εφαρμογή της. Η συνέντευξη, επομένως, διενεργήθηκε με τη συμμετοχή δυο ατόμων, επίσης εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν προβλήματα ή ασάφειες του ερευνητικού εργαλείου. Το γεγονός αυτό θα οδηγούσε, σύμφωνα με τον Creswell (2007), σε επαναπροσδιορισμό και αναδιαμόρφωση των ερωτήσεων. Η πιλοτική εφαρμογή στην προκειμένη περίπτωση έδειξε ότι οι ερωτηθέντες δεν είχαν πρόβλημα τόσο στην κατανόηση όσο και στην απάντηση των ερωτήσεων.

Για την ανάλυση των απαντήσεων των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνεχούς σύγκρισης. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια ακολούθησε κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση των απαντήσεων στους τέσσερις άξονες.

3.4.4. Περιορισμοί της Έρευνας

Ένας από τους σημαντικότερους περιορισμούς της έρευνας υπήρξε η απειρία της ερευνήτριας, καθώς η τελευταία επιχείρησε για πρώτη φορά να διεξάγει ένα τέτοιο φύσεως εγχείρημα.

Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα, εκ φύσεως, χαρακτηρίζεται από έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας. Το δείγμα των ατόμων που χρησιμοποιείται στις ποιοτικές έρευνες, όπως και στην παρούσα έρευνα, είναι μικρό και εμπεριέχει παντός είδους μεροληψίες. Τα συμπεράσματα, επομένως, δεν μπορεί παρά να αναφέρονται μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα και δεν υπάρχουν διαδικασίες που να επιτρέπουν την επέκτασή τους σε μεγαλύτερο πληθυσμό, με οποιονδήποτε βαθμό αξιοπιστίας.

Τέλος, τα περιορισμένα χρονικά όρια διεξαγωγής της έρευνας απέτρεψαν μια σε βάθος χρόνου μελέτη που θα έδινε τη δυνατότητα για μια πληρέστερη εικόνα και ίσως έδινε το έναυσμα για περαιτέρω ερευνητική προσπάθεια χωρίς βέβαια να αποκλείεται αυτή η περίπτωση.

3.5 Σύνοψη

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο αναφέρθηκε στο σκοπό, την ερευνητική υπόθεση και τη μεθοδολογία της έρευνας. Το επόμενο κεφάλαιο εστιάζει στην ανάλυση των ευρημάτων που προέκυψαν από τα ερευνητικά εργαλεία.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1 Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό αποτελείται από δυο μέρη: το πρώτο αφορά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη συνέντευξη. Το δεύτερο μέρος ολοκληρώνει το κεφάλαιο με τα συμπεράσματα, τη συζήτηση αυτών και με προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

4.2 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Συνέντευξης

Προέκυψαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις των ερωτηθέντων. Τα αποτελέσματα αναλύονται βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν στους τέσσερις κεντρικούς άξονες της συνέντευξης και έχουν ως εξής:

A' Θεματικός Άξονας: Γενικές Πληροφορίες

Το πρώτο και δεύτερο ερώτημα αφορούσε την ηλικία, τα χρόνια εργασίας και τις σπουδές των ερωτηθέντων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τα άτομα εργάστηκαν αμέσως μετά το πέρας των βασικών τους σπουδών και το αντικείμενο της εργασίας τους ήταν ο στόχος του οράματός τους. Προφανώς οι γνώσεις των συμμετεχόντων δεν έχουν απαξιωθεί με το πέρασμα του χρόνου και οι προσωπικές τους ανάγκες δεν έχουν διαφοροποιηθεί σε σχέση με το παρόν. Ενδεικτικά αναφέρονται:

2NO⁴: Το επάγγελμά μου σχετίζεται είναι η συνέχεια των σπουδών μου.

3NO: Εργάζομαι ακριβώς πάνω σε αυτό που σπούδασα.

9ΠΠ: Οι σπουδές μου σχετίζονται απόλυτα με το επάγγελμά μου.

⁴ Οι συνεντεύξεις έλαβαν κωδικό αποτελούμενο από τρία στοιχεία προκειμένου να αποτυπωθούν βασικές πληροφορίες και να ορίζεται η κάθε περίπτωση. Το πρώτο στοιχείο ορίζει τον άξοντα αριθμό της κάθε συνέντευξης. Το δεύτερο στοιχείο ορίζει αν ο εκπαιδευτικός είναι Παλαιός (Π) 2^η εργασιακή δεκαετία ή Νέος (Ν) 1^η εργασιακή δεκαετία. Το τρίτο στοιχείο δείχνει αν Ολοκλήρωσε (Ο) ή αν Παρακολούθει ακόμη το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα (Π). Δηλαδή ο κωδικός 3NO σημαίνει: 3= ο άξων αριθμός της συνέντευξης, Ν= νέος, Ο= Ολοκλήρωσε.

Ο τρόπος επιλογής του μεταπτυχιακού για άλλους έγινε συνειδητά «για να ανταποκριθώ όσο το δυνατόν καλύτερα στα καθήκοντα ως διευθύντρια σχολικής μονάδας (9ΠΠ)» ενώ για κάποιους άλλους συμφωνούν με την άποψη ότι: «*Η διεύθυνση του σχολείου παίζει καταλυτικό ρόλο*» και «*η σωστή διοίκηση μιας σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της (1ΠΟ)*» Σε άλλη περίπτωση η επιλογή έγινε διότι ο εκπαιδευτικός «*καλείται σε καθημερινή βάση να «διοικεί», να διαχειρίζεται, να οργανώνει και να διευθύνει την τάξη του (2ΝΟ)*».

Παρατηρούμε σε γενικές γραμμές ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν και αποδέχονται την αναγκαιότητα της ιδιαίτερης και τεκμηριωμένης γνώσης μέσω της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι η παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγράμματος θα είναι ευκολότερη χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και προφανώς ομαλοποιείται η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Οι πιο νέοι είναι ενθουσιασμένοι με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που επέλεξαν ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, είναι πιο συγκρατημένοι και το θεωρούν απαραίτητο (6ΠΠ) «για την επαγγελματική εξέλιξη»

B' Θεματικός Άξονας: Οι στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευόμενοι του μεταπτυχιακού προγράμματος πριν και μετά τη διάρκεια αυτού.

Το τέταρτο ερώτημα αφορά τις διαδικασίες εκπαίδευσης που έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν οι ερωτηθέντες. Οι απαντήσεις δείχνουν ότι όλοι είναι άτομα με δίψα για μάθηση και αναζήτηση επιμόρφωσης. Στο πέμπτο ερώτημα, για την αλλαγή στις στάσεις τους άλλοι την αντιλήφθηκαν ως αλλαγή αφού (3ΝΟ) «κάθε επιμορφωτική διαδικασία, αν είναι σωστή, επιφέρει αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών» ενώ άλλοι αντιλαμβάνονται ως (4ΝΟ) «σημαντική τη δια βίου μάθηση», (3ΝΟ) «άλλαξε ο τρόπος σκέψης» και «διδάσκω με διαφορετικό τρόπο» ή «συμπλήρωμα σε αυτά που ήδη κατείχα» Άλλη συμμετέχουσα συμπλήρωσε ότι (6ΠΠ) «έχω αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο βλέπω το σχολείο».

Κάθε ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει το δικό του ρυθμό μάθησης, έχει υιοθετήσει το δικό του μαθησιακό μοντέλο και τρόπο που τον βοηθά να μαθαίνει ευκολότερα, βάσει των ιδιαίτερων ικανοτήτων και εμπειριών και δύσκολα απομακρύνεται από αυτόν.

Στην ερώτηση (6) πως αξιολογούνται οι στάσεις που έχουν αλλάξει σε συνάρτηση με την προηγούμενη ερώτηση, οι συμμετέχοντες σχολίασαν και εξέφρασαν τις

πεποιθήσεις τους για τη απαραίτητη και εποικοδομητική διεργασία που τις χαρακτηρίζει. Μεταξύ άλλων, απάντησαν πως η επιμόρφωση είναι ωφέλιμη και εποικοδομητική απαραίτητη η σύνδεσή της με την καθημερινή πραγματικότητα της εκπαιδευτικής διεργασίας και (6ΠΠ) «είναι ίσως ο μόνος τρόπος για εσωτερική αλλαγή του ανθρώπου»

Ενδιαφέρουσες είναι οι απαντήσεις στο ερώτημα (7), ποιες διαδικασίες εκπαίδευσης/επιμόρφωσης έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού και να αναφέρουν τις σημαντικότερες:

6ΠΠ: το εργαστήριο πληροφορικής όπου γνωρίσαμε να χρησιμοποιούμε το Arduino.

2ΝΟ: η εκπόνηση εργασιών, ατομικών και ομαδικών, κυρίως ομαδικών, γιατί μου δόθηκε η ευκαιρία να συνεργαστώ με άλλους συμφοιτητές συναδέλφους μου, να ανταλλάξουμε απόψεις και γνώσεις και να συνθέσουμε το τελικό αποτέλεσμα, την εργασία μας.

8ΠΠ: Η διαχείριση ανθρωπίνων πόρων ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα.

1ΠΟ: Κάποιες εισηγήσεις είναι πράγματι υψηλού επιπέδου και με βοήθησαν πολύ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

10ΠΟ: Οι διαδικασίες εκπαίδευσης/επιμόρφωσης κινούνται στα πλαίσια των σύγχρονων μεθόδων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης... οι διαδικασίες εκπαίδευσης πιστεύω πως είναι αντιπροσωπευτικές του τίτλου του προγράμματος και βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να καταρτιστεί σωστά και επιστημονικά

Έκπληξη ωστόσο προκαλούν οι απαντήσεις δυο ερωτηθέντων. Εκεί όπου τα άλλα άτομα ανακαλύπτουν πληθώρα νέων ερεθισμάτων επιμόρφωσης οι ίδιοι αισθάνονται κενοί. Η μία δεν απάντησε τίποτα ενώ η απάντηση της άλλης ήταν μονολεκτική και χωρίς συνέχεια

5ΠΟ:

3ΝΟ: Δεν

Αναφορικά με την κάλυψη των προσδοκιών τους από τα επιμορφωτικά προγράμματα, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων (8) είναι αρκετά διαφωτιστικές. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι κατά ένα μεγάλο ποσοστό η επιμόρφωση είναι θεωρητικής φύσης. Οι προσδοκίες τους αναφέρονται στο πρακτικό μέρος της δουλειά τους και είναι ιδιαίτερα απαιτητικές.

1ΠΟ: Να μου δώσει ερεθίσματα και γνώσεις απαραίτητες για το εκπαιδευτικό μου έργο

6ΠΠ: Οι προσδοκίες μου ήταν να βελτιώσω την οπτική που βλέπω τα πράγματα, να επικυροποιήσω τη γνώση και να γνωρίσω τη σύγχρονη αντίληψη στα εκπαιδευτικά πράγματα

3ΝΟ: Είχα αρκετές προσδοκίες από το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό. Αρχικά, ήθελα να γνωρίσω το νομικό πλαίσιο που διέπει τον ιδιωτικό και δημόσιο χώρο εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος καθηγητής ήταν πολύ καλός. Μας βοήθησε μέσα από cases να εφαρμόζουμε τους νόμους και μέσα από την εργασία του εξαμήνου να εμβαθύνουμε στον τομέα που μας ενδιέφερε. Επίσης, ήθελα να μάθω πώς οργανώνεται αποδοτικά μια σχολική μονάδα. Ήταν πολύ ενδιαφέροντα τα συγκεκριμένα μαθήματα. Τέλος, ενημερωθήκαμε πως ένα σχολείο χρειάζεται να ασχολείται με καινοτομίες και να προσπαθεί να εφαρμόζει καλές πρακτικές του εσωτερικού και του εξωτερικού.

4ΝΟ: Οι προσδοκίες μου ήταν να μάθω κάτι νέο, διαφορετικό και σχετικό με το επάγγελμά μου με σκοπό την βελτίωση και την εξέλιξη, προσωπική και επαγγελματική

Στη προτεινόμενη σύγκριση (ερ.9) για τη διαδικασία επιμόρφωσης του μεταπτυχιακού με άλλες δίνει υπεροχή στη πρώτη ως μια άριστη και ξεχωριστή εμπειρία ζωής, ή δεν υπάρχει μέτρο σύγκρισης ή δεν είναι ικανοποιητική.

6ΠΠ: Κάθε επιμόρφωση είναι κάτι ξεχωριστό και μοναδικό. Έχει να σου προσφέρει πράγματα τα οποία πολλές φορές δεν μοιάζουν μεταξύ τους και δεν είναι μετρήσιμα για να συγκριθούν. Άρα το να συγκρίνεις τις διαδικασίες επιμόρφωσης είναι υποκειμενικό. Θα έλεγα όμως ότι η διαδικασία του ΜΠΣ είναι μια ξεχωριστή εμπειρία ζωής

9ΠΠ: Η διαδικασία επιμόρφωσης είχε άριστη προσέγγιση πάνω σε όλα τα εκπαιδευτικά θέματα. Θα επιθυμούσα να έχει επιπλέον και βιωματική-εργαστηριακή προσέγγιση.

1ΠΟ: Δεν έχω παρακολουθήσει άλλες με αυτό το θέμα και δεν μπορώ να συγκρίνω.

7ΠΠ: . Συγκρίνοντας με την ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων/δράσεων τα οποία έχω κατά καιρούς παρακολουθήσει, θα έλεγα ότι η εν λόγω διαδικασία κυμαινόταν στο μέσο όρο...

Στο σημείο αυτό (ερ. 10) εξετάστηκε η αλλαγή συγκεκριμένης στάσης μετά την επιμορφωτική διαδικασία. Αναφέρονται στη γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, στη χρήση των ΤΠΕ, το ρόλο της διοίκησης, στις επιστημονικές μελέτες. λειτούργησε και σε κάποιους η αυτοκριτική.

1ΠΟ: Συνειδητοποίησα καλύτερα το ρόλο που παίζει η πλήρης και ολοκληρωμένη γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

9ΠΠ: Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και η πολυπαραγοντική χρήση του προγράμματος Arduino στα εργαστήρια ήταν κάτι που άλλαξε τη θεώρησή μου για τους Η/Υ στο σχολείο.

6ΠΠ: Είχα την αίσθηση ότι η διοίκηση είναι άδικη με τους συναδέλφους, μη γνωρίζοντας το πλέγμα των σχέσεων και των λεπτών ισορροπιών που πρέπει να τηρούνται. Με το ΜΠΣ γνώρισα καλύτερα το ρόλο της διοίκησης και τροποποίησα τη στάση μου απέναντι στα πράγματα.

7ΠΠ: Θα μπορούσα να αναφέρω τη στάση μου απέναντι στις επιστημονικές μελέτες: υπήρχαν κάποια θέματα στην επιστημονική μεθοδολογία τα οποία δεν κατανοούσα επακριβώς, με αποτέλεσμα να μειώνεται ο βαθμός στον οποίο μπορούσα να αξιοποιήσω τα κείμενα αυτά. Πλέον, εκτιμώ ότι είμαι σε θέση να αξιολογήσω και να χρησιμοποιήσω ένα επιστημονικό κείμενο με πολύ καλύτερο και εποικοδομητικό τρόπο.

Στην ερώτηση 11, που διερευνάται ο παράγοντας που οδήγησε στην αλλαγή στάσης, συμφωνούν οι περισσότεροι αναφέροντας τις παραιτήσεις των καθηγητών, τις βιωματικές δραστηριότητες, την εκπόνηση εργασιών, τη συναναστροφή με συναδέλφους-εκπαιδευόμενους

1ΠΟ: Η εκπόνηση κάποιων εργασιών με βοήθησε να το συνειδητοποιήσω αλλά και η συναναστροφή με συναδέλφους-εκπαιδευόμενους.

10ΠΠ: Στην αλλαγή της στάσης μου συνέβαλαν όλοι οι καθηγητές του προγράμματος.

Όσον αφορά την ερώτηση 12, η επιμόρφωση λειτούργησε δημιουργικά σύμφωνα με τις περισσότερες απαντήσεις. Χωρίς να γνωρίζουν οι ερωτηθέντες την ορολογία και τη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης οροθέτησαν με το δικό τους τρόπο τη διαδικασία.

9ΠΠ: Οι συγκεκριμένες σπουδές μας έδωσαν έναυσμα για να σκεφτούμε περισσότερα θέματα πάνω στην εκπαιδευτική καινοτομία, στην αξιολόγηση, στη χρήση των Η/Υ κλπ. Αυτό επετεύχθη μέσω της διαδικασίας της εσωτερικής αυτορρύθμισης πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα.

6ΠΠ: Σαφώς, γνωρίζοντας όλο το φάσμα της διοίκησης των σχέσεων σκέφτεσαι πράγματα τα οποία μην έχοντας τη γνώση δεν μπορείς να σκεφτείς. Όσο αφορά την εσωτερική διεργασία

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης, καθολική ήταν η απάντηση ότι η επιμόρφωση βοήθησε στην αποδοχή διαφορετικών στάσεων ή εμπλουτισμό και βελτίωση των υπαρχόντων εφόσον συνέπιπταν.

9ΠΠ: Οι συγκεκριμένες σπουδές μας έδωσαν έναυσμα για να σκεφτούμε περισσότερα θέματα πάνω στην εκπαιδευτική καινοτομία, στην αξιολόγηση, στη χρήση των Η/Υ κλπ. Αυτό επιτεύχθη μέσω της διαδικασίας της εσωτερικής αυτορρύθμισης πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα..

2ΝΟ: Κατά μία έννοια ναι, λόγω της συχνής επαφής με ανθρώπους (διδασκόμενους και διδάσκοντες) του ίδιου επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλά συχνά με διαφορετικές απόψεις και στάσεις ζωής.

Γ' Θεματικός Άξονας: Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα που χρησιμοποιούν ενεργητικές μεθόδους

Ο συγκεκριμένος θεματικός άξονας περιλαμβάνει ερωτήματα που προσπαθούν να εκμαιεύσουν από τους επιμορφούμενους την επιρροή της στάσης τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναλυτικότερα, θετικές είναι οι περισσότερες απαντήσεις για την αλλαγή που επέρχεται μετά την επιμόρφωση στον τομέα της διδασκαλίας. Τις περισσότερες φορές η αλλαγή στηρίζεται στην συσσώρευση γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτών που μεταλαμπαδεύονται στους επιμορφούμενους. και εφόσον υπάρχει θετικό κλίμα αποδοχής λειτουργεί ως ένα δοχείο πολλαπλών εφοδίων. Αν δεν υπάρχει περιβάλλον αποδοχής η επιμόρφωση δεν γίνεται αποδεκτή και παρατηρείται αρνητική επιρροή.

1ΠΟ: Διαπίστωσα περισσότερο ότι η επικοινωνία και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους μπορεί να οδηγήσει σε σύνθεση θέσεων που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

6ΠΠ: Η γνώση από μόνη της είναι μοχλός για την αλλαγή στάσεων και την αλλαγή πρακτικών. Επομένως η γνώση και το κατάλληλο μορφωτικό περιβάλλον που υπάρχει στο ΜΠΣ π.χ συναδέλφοι, καθηγητές είναι από μόνο του μοχλός για αλλαγή στάσεων και πρακτικών. Άλλωστε αυτό το νόημα έχει το ΜΠΣ. Γιατί αν παραμείνεις στις ίδιες πρακτικές το ΜΠΣ είναι ως μη γενόμενο.

5ΠΟ: Η αλλαγή των στάσεων και των απόψεων στο πρακτικό κομμάτι της εργασίας θα με βοηθήσει να αποκτήσω ικανότητες και δεξιότητες διοίκησης και αποτελεσματικής ηγεσίας, Επίσης να είμαι προετοιμασμένη στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων ή προκλήσεων που θα χρειαστεί να ανταπεξέλθω.

Στην ερώτηση 15 κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί που ολοκλήρωσαν πλέον το μεταπτυχιακό πρόγραμμα και έδωσαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις . Η επιμόρφωση που έλαβαν λειτούργησε ενεργητικά, δημιουργικά, με πρακτική εφαρμογή στην καθημερινή πράξη. Ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος γίνεται αυτόματα πολλαπλασιαστής της γνώσης που παρέλαβε και με την διαμορφούμενη στάση του διαφέρει και πλουτίζει το περιβάλλον του.

3ΝΟ: Η μεταπτυχιακή μου εργασία είχε θέμα τη βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας. Μετά την εκπόνηση της εργασίας συνεχώς σκέφτομαι τι είναι αυτό που θέλουν οι γονείς και πώς γίνεται να προσφέρουμε την καλύτερη δυνατή υπηρεσία, για να ικανοποιούνται αρχικά μαθητές και γονείς αλλά να είναι ικανοποιημένο και το προσωπικό του σχολείου.

4ΝΟ: Το ΠΜΣ συνέβαλε στην καλύτερη διαχείριση καταστάσεων και συμπεριφορών από πλευράς μου, τόσο με συναδέλφους όσο και με μαθητές. Επιπλέον συνέβαλε στην βελτιστοποίηση της οργάνωσης, τόσο στην τάξη, όσο και σε δράσεις που πραγματοποιήσαμε με τους συναδέλφους.

1ΠΟ: Η επικοινωνία με συναδέλφους και η ανταλλαγή εμπειριών με βοήθησε να δοκιμάσω νέες πρακτικές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

7ΠΠ: Η επιμόρφωση του ΠΜΣ υπήρξε μία κοπιαστική και χρονοβόρα διαδικασία για μένα διότι την παρακολούθησα παράλληλα με τις επαγγελματικές και οικογενειακές μου υποχρεώσεις. Οι απαιτήσεις του ΠΜΣ ήταν μεγάλες καθώς υπήρχε και υποχρεωτική παρακολούθηση των μαθημάτων και εκπόνηση εργασιών και τελική εξέταση, για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Τα αρνητικά σημεία ήταν η μη ικανοποιητική διάθεση ενημερωμένου εκπαιδευτικού υλικού από τη μεριά του ΠΜΣ στους εκπαιδευόμενους, η μη ικανοποιητική χρήση των νέων τεχνολογιών και των αρχών της Επιμόρφωσης Ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι στρεσογόνες τελικές εξετάσεις

Τα θετικά σημεία νομίζω ότι ήταν η γνωριμία και συνεργασία με τους άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και συνεκπαιδευόμενους του προγράμματος, η εξοικείωση με ερευνητικές μεθόδους, η επαφή με τις νέες εξελίξεις στον τομέα της Διοίκησης στην Εκπαίδευση, μέσω της μελέτης σχετικών ερευνητικών εργασιών.

11ΠΠ: Η επιμόρφωση έγινε με χαρά και καλή διάθεση. Μου έμεινε ο τρόπος προσέγγισης και μετάδοσης από τους εκπαιδευτές στο γνωστικό αντικείμενο. Πάντα και σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος υπήρχε ένα κλίμα καλής διάθεσης εκ μέρους των εκπαιδευτών να εξηγήσουν και να ενδιαφερθούν για τις ανάγκες των εκπαιδευμένων. Αρνητικά στοιχεία δεν υπήρχαν.

4ΝΟ: Το θετικό ήταν πως τα μαθήματα γίνονταν δια ζώσης, πράγμα που σημαίνει ότι έρχεσαι σε επαφή με τον καθηγητή και το αντικείμενο διδασκαλίας, συζητάς,

ανταλλάξεις απόψεις και συνεργάζεσαι με τους άλλους διδασκόμενους. Σαν πρώτη χρονιά που κύλησε το συγκεκριμένο ΠΜΣ, υπήρχαν κάποιες δυσκολίες, όπως στην οργάνωση των μαθημάτων καθώς και το επίπεδο δυσκολίας ορισμένων αντικειμένων, μιας και ως εκπαιδευτικοί δεν ήμασταν αρκετά εξοικειωμένοι με αυτά.

Θετικά κρίνεται το μεταπτυχιακό πρόγραμμα όσο αφορά τη διδακτική πράξη, τη μετάδοση γνώσεων και εμπειριών, το καλό επίπεδο συνεργατικής πράξης. Αρνητικά σημεία είναι οι απαιτήσεις των εργασιών και των εξετάσεων, το θεωρητικό επίπεδο χωρίς πρακτικές προεκτάσεις, η έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα χρήσης της τεχνολογίας στη διδακτική πράξη και η έλλειψη χρόνου.

4' Θεματικός Άξονας: Η καταγραφή της επιρροής που ασκεί στη στάση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων, σε επαγγελματικό και σε προσωπικό επίπεδο

Ο τρίτος άξονας αποτελείται από επτά ερωτήσεις που επιχειρούν να διερευνήσουν τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων και να εξακριβώσουν το βαθμό ικανοποίησης τους από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που χρησιμοποίησε ενεργητικές μεθόδους. Στην ερώτηση 17, η μεγάλη πλειοψηφία αυτών που απάντησαν στο ερώτημα, με ελάχιστες εξαιρέσεις, εκτίμησε ότι προβληματίστηκε θετικά από τα θέματα που διαπραγματεύονταν τα μαθήματα και τα επιμορφωτικά σεμινάρια αλλά και από αυτή καθαυτή τη διεργασία της επιμόρφωσης που τελικά κρίθηκε απαραίτητα να είναι συνεχής.

9ΠΠ: Οι προβληματισμοί ήταν αρκετοί και σε αυτό το γεγονός έγκειται η επιτυχία του συγκεκριμένου προγράμματος.

6ΠΠ: Έχω πολλά θετικά μηνύματα στο μυαλό μου, ενώ για τα αρνητικά μπορώ να πω ότι ήταν συναισθηματισμοί της στιγμής που έχουν σχέση με την ποιότητα κάποιων καθηγητών

3ΝΟ: Συνεχώς προβληματιζόμουν για το σχολείο το οποίο δουλεύω. Οτιδήποτε άκουγα κοιτούσα να δω πώς εφαρμόζεται στο σχολείο μας και τι χρειάζεται να γίνει, για να μπορεί εν τέλει να εφαρμοστεί.

10ΠΟ: Την αποτιμώ θετικά. Μου έμεινε η άριστη συνεργασία με τους περισσότερους εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους.

Οι μονολεκτικές και απόλυτες απαντήσεις.

8ΠΠ: Όχι

10ΠΠ: Όχι

Θετικά κρίνεται επίσης η ποιότητα της επιμόρφωσης θεωρώντας την ευκαιρία που στο δημόσιο σχολείο δύσκολα και σπάνια τη συναντά κανείς. Υπήρξε βέβαια και η αρνητική άποψη.

4ΝΟ: Ναι, σε γενικές γραμμές είμαι ικανοποιημένη, καθώς ήθελα να μάθω μέσα από την διαδικασία αυτή.

7ΠΠ: Σε γενικές γραμμές θεωρώ ότι η διεργασία ήταν χρήσιμη.

1ΠΟ: Είμαι ικανοποιημένη σε μεγάλο βαθμό.

3ΝΟ: Σε γενικές γραμμές ναι είμαι ικανοποιημένη. Κέρδισα πολλά πράγματα από εκπαιδευτικούς που είναι χρόνια στον χώρο των σχολείων αλλά και από τους καθηγητές του πανεπιστημίου

Απαραίτητη χαρακτηρίζεται από τους ερωτηθέντες (ερώτηση 19) η επιμόρφωση μετά την ευκαιρία που τους δόθηκε στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό. Η διαδικασία εσωτερικής διεργασίας και ανασκόπησης, η οποία είναι γνωστή στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ανακαλύπτεται από τους μεταπτυχιακούς φοιτητές. Εξάλλου όσο τουλάχιστον γνωρίζουμε, τα άτομα που πέρασαν από αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα και σήμερα το έχουν ολοκληρώσει, αλλά και τα μεγαλύτερα ηλικιακά, συνεχίζουν την επιμόρφωσή τους, αναζητώντας την ανανεωμένη και εξελισσόμενη γνώση όχι μόνο στο αντικείμενο τους αλλά και στον ευρύτερο ορίζοντα της γνώσης.

9ΠΠ: Ήταν χρήσιμη και απαραίτητη.

3ΝΟ: Θεωρώ ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί και μη, για να μπορούν να εξελίσσονται, χρειάζεται να επιμορφώνονται. Ήταν πολύ χρήσιμο το μεταπτυχιακό. Βέβαια, θεωρώ ότι ήταν χρήσιμο σε όσους ήδη δούλευαν σε κάποιο σχολείο, γιατί γνώριζαν πώς είναι οι λειτουργίες ενός σχολείου. Τα παιδιά που μόλις είχαν αποφοιτήσει από το πανεπιστήμιο και παρακολουθούσαν το μεταπτυχιακό φαινόταν ότι δεν είχαν εμπειρία και τους φαινόταν πολύ θεωρητικό το πρόγραμμα.

10ΠΠ: Αυτό θα κριθεί σε βάθος χρόνου.

1ΠΟ: Τη θεωρώ πολύ χρήσιμη, γι' αυτό τη συνέστησα και σε συναδέλφους.

2ΝΟ: Ήταν χρήσιμη, αφενός γιατί ήθελα να μάθω, αφετέρου γιατί ήρθα σε επαφή με άτομα που υπό άλλες συνθήκες ίσως να μην είχα την ευκαιρία να τα γνωρίσω

Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων δήλωσαν σχετικά με τη διευκόλυνση των τεχνικών μάθησης ότι βελτίωσαν την μάθηση σε θέματα πρακτικά:

1ΠΟ: Οι περισσότερες ναι.

10ΠΟ: Σε μεγάλο βαθμό άλλα όχι απόλυτα.

6ΠΠ: Οι διαφορετικές προσεγγίσεις, απόψεις διευκόλυναν τη μάθηση από το γεγονός ότι βλέπεις με διαφορετικές οπτικές τα πράγματα και έχεις μια ολική θεώρηση των πραγμάτων

4ΝΟ: Σε κάποιες περιπτώσεις, ναι, σε κάποιες άλλες όχι. Για παράδειγμα, δεν μπορείς να ζητήσεις από ένα φοιτητή (της θεωρητικής κατεύθυνσης!) να δουλέψει ένα πρόγραμμα στατιστικής, όταν δεν του το 'χεις διδάξει ή έστω δείξει τον τρόπο λειτουργίας του και να πρέπει να εξεταστεί σ' αυτό....???

Στο ερώτημα 21, πως λειτούργησε η επιμόρφωση ως προς την επαφή με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, θετικές ήταν όλες οι απαντήσεις. Δόθηκε η ευκαιρία για γόνιμη ανταλλαγή απόψεων, προβληματισμό, και αλληλεπίδραση.

3ΝΟ: Οι ομαδικές εργασίες μάς έφεραν πιο κοντά. Ανταλλάξαμε απόψεις, ο καθένας πρόσφερε σε διαφορετικά κομμάτια, κρατήσαμε επαφές. Θεωρώ ότι η επαφή στα μαθήματα και η επικοινωνία που επιδίωκαν οι καθηγητές ήταν ωφέλιμη για όλους μας.

4ΝΟ: Σε γενικές γραμμές λειτούργησε πολύ καλά, καθώς γνώρισα αρκετά άτομα, όπως προείπα, και είχα με την ευκαιρία να ανταλλάξουμε πληροφορίες και απόψεις, αλλά και να συνεργαστούμε ή στην ώρα της διδασκαλίας, είτε αναλαμβάνοντας ομαδικές εργασίες.

7ΠΠ: Υπήρξε μία πολύ εποικοδομητική και παραγωγική σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, καθώς, επίσης, αναπτύχθηκαν και ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις

6ΠΠ: Ένα από τα σημαντικότερα πράγματα στο ΜΠΣ ήταν η γνωριμία και η επαφή με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων κυρίως της Β/θμιας εκπαίδευσης ή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, που χωρίς το ΜΠΣ η επαφή αυτή δεν θα πραγματοποιούνταν. Η συνεργατική μάθηση βοήθησε όχι μόνο να ρθούμε πιο κοντά αλλά να υπάρχει μια αλληλεπίδραση και αυτό το βίωμα ήταν πολύ σημαντικό.

1ΠΟ: Η αποτίμηση είναι θετική. Γνώρισα πολύ αξιόλογους συναδέλφους που η αλληλεπίδραση μαζί τους με βοήθησε πολύ και ως άνθρωπο και ως εκπαιδευτικό

Στο ερώτημα για τυχόν προτάσεις προκειμένου να βελτιωθεί το πρόγραμμα επιμόρφωσης, γενικευμένη ήταν η άποψη ανάγκης επαφής και γνωριμίας με σύγχρονα εργαλεία διδακτικής πράξης, με θέματα νέων τεχνολογιών, παρακολούθησης σεμιναρίων εκτός του εκπαιδευτηρίου και ανταλλαγή τρόπων μάθησης από άλλα σχολεία.

9ΠΠ: Περισσότερα εργαστήρια θα βοηθούσαν περισσότερο τους εκπαιδευόμενους.

6ΠΠ: Να μην υπάρχει αυτό το στρίμωγμα του χρόνου. Πολλές φορές το να είσαι εξουθενωμένος και να είσαι υποχρεωμένος να κάνεις μια εργασία ή να παρακολουθήσεις κάποιο μάθημα είναι το αρνητικό. Και αυτό νομίζω ότι πρέπει να βελτιωθεί. Το περιβάλλον για να είναι μορφωτικό πρέπει να υπάρχει άπλετος

χρόνος.(...???)

7ΠΠ: εφαρμογή των αρχών της Επιμόρφωσης Ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στενή παρακολούθηση και καθοδήγηση από την μεριά των διδασκόντων όσον αφορά την εκπόνηση των απαιτούμενων εργασιών για τα μαθήματά.

Στην ανοικτή ερώτηση που ζητούσε άλλες σκέψεις ή προτάσεις οι απαντήσεις ποικίλουν. Σημαντική είναι η πρόταση εμπλοκής των μαθητών στις επιμορφώσεις ώστε να αξιολογούνται άμεσα τα αποτελέσματα για να γίνονται διορθωτικές παρεμβάσεις.

10ΠΠ: Ενίσχυση της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών από τις θέσεις εργασίας των εκπαιδευόμενων και καθοδήγηση στη διαχείριση περιπτώσεων από τους εκπαιδευτές.

9ΠΠ: Η όλη διαδικασία του προγράμματος είχε θετικό πρόσημο και θεωρώ ότι βοήθησε όλους τους συμμετέχοντες στο να έχουν μια νέα θεώρηση των εκπαιδευτικών θεμάτων.

4ΝΟ: Θα'λεγα πως θα ήταν καλύτερα αν ορισμένοι διδάσκοντες αφουγκράζονταν τις ανάγκες των διδασκόμενων και προσαρμόζαν καλύτερα το αντικείμενο τους στα δεδομένα του τμήματος, ή έστω πιο επιεικείς σε αντικειμενικές δυσκολίες τους.(...???)

4.3 Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας οδήγησε στις διαπιστώσεις που ακολουθούν και αποτελούν τις απαντήσεις των τριών ερευνητικών ερωτημάτων. Στη συνέχεια, ακολουθεί μια προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε στην εργασία.

Επιφέρει το συγκεκριμένο πρόγραμμα αλλαγή στις αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών;

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις ότι το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα επιφέρει αλλαγές στις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα δείχνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών, αν και ξεκίνησε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, φέροντας μαζί του παγιωμένες αντιλήψεις, παραδέχθηκε ότι δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις όπου υιοθέτησε μια διαφορετική άποψη μέσω μιας κριτικής διεργασίας και αναστοχασμού των δεδομένων. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με αντίστοιχα άλλων ερευνών όπου εξετάστηκε εάν η επιμόρφωση σε εκπαιδευτικούς είχε αποτελεσματικότητα όσον αφορά την αλλαγή απόψεων και την παραδοχή νέων ιδεών. Σύμφωνα με αυτές τις

έρευνες, οι επιμορφούμενοι αποδέχθηκαν διαφορετικές οπτικές κατά την προσέγγιση θεμάτων, ενεργοποιώντας έναν περισσότερο κριτικό τρόπο σκέψης και δράσης (Carrington & Selva, 2010· Κιουλάνης, Χαρπαντίδου & Καραόκος, 2011· Marton & Booth, 1997).

Μέσα στην ομάδα των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, ωστόσο, καταγράφηκε και ένας αριθμός ο οποίος παραδέχθηκε ότι απλά ακολούθησε τη φιλοσοφία και τη γενικότερη πολιτική του προγράμματος, μην υιοθετώντας κατ' αυτόν τον τρόπο ηθελημένα ή ενσυνείδητα διαφορετική οπτική. Το γεγονός αυτό έρχεται ταιριάζει με τα αποτελέσματα ερευνών στις οποίες διαπιστώθηκε και καταγράφηκε η αίσθηση ότι ορισμένα επιμορφωτικά προγράμματα επιδέχονται μεγάλου βαθμού βελτίωση στα πλαίσια αποτελεσματικότητας και ανταπόκρισης στις ατομικές προσδοκίες των επιμορφούμενων (Γκόλιαρης, 1998· Τρούλης, 1982).

Ποιος ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα;

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι, εν γένει, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα καθώς αυτό ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Συγκεκριμένα, τόνισαν ιδιαίτερα πτυχές του προγράμματος όπως η συσσώρευση και μεταλαμπάδευση γνώσεων, η δημιουργικότητα, η πρακτική εφαρμογή του περιεχομένου της επιμόρφωσης στην καθημερινή πράξη. Τόνισαν επίσης και πτυχές μέσα στα πλαίσια της διαδικασίας του προγράμματος όπως η συνεργατικότητα, η ανταλλαγή απόψεων, ο προβληματισμός, και η αλληλεπίδραση μεταξύ των επιμορφούμενων. Σε αντίστοιχη έρευνα των Χατζηδήμου και Στραβάκου (2003) αλλά και του Hargreaves (1994), καταγράφηκε υψηλός βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων σχετικά με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που παρακολούθησαν.

Ποιες είναι οι αλλαγές που κατακτούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο και πως σχετίζονται αυτές με την εμπειρία της μετασχηματίζουσας μάθησης;

Όσον αφορά το τρίτο, και τελευταίο, ερώτημα, τα ευρήματα δείχνουν ότι διαμορφώνονται δυο πυρήνες εκπαιδευτικών. Από τη μια πλευρά, υπάρχουν οι

επιμορφούμενοι, κυρίως οι νεότεροι, οι οποίοι είναι περισσότερο δεκτικοί ως προς την αλλαγή πεποιθήσεων, γεγονός που αποτελεί αποτέλεσμα της μετασχηματιστικής εμπειρίας που βιώνουν καθ' όλη τη διάρκεια της επιμόρφωσης αλλά κυρίως μέσα στη σχολική πραγματικότητα. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι εξελίσσονται τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά μέσα από την παραπάνω διαδικασία. Οι ίδιοι αναφέρονται στον επαναπροσδιορίσουμε τη στάση τους τόσο ως εκπαιδευτικοί όσο και ως προσωπικότητες με αρχές. Το σημαντικότερο για αυτούς είναι η διαρκής ενεργοποίηση της κριτικής τοποθέτησής τους σε πολλά ζητήματα, γεγονός που προέκυψε από την επιμορφωτική τους εμπειρία, η οποία τους βοήθησε να ενεργοποιήσουν τη σκέψη τους και να αποποιηθούν ή να διαμορφώσουν ανάλογα παλαιές πεποιθήσεις. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν οι Παπαναούμ (2005, στο Μπαγάκης, 2005: 82-91) και Darling-Hammond (1996) οι οποίες διαπίστωσαν μέσα από έρευνές τους τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Από την άλλη, παρατηρήθηκε και μια μικρή ομάδα η οποία αναφέρθηκε στην επιμόρφωση ως μια διαδικασία η οποία δεν απέδωσε κάτι διαφορετικό και, συνεπώς, δεν τους επηρέασε επαγγελματικά ή προσωπικά. Αντίθετα, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ένιωσαν ότι «αναγκάστηκαν» να ενστερνιστούν απόψεις και συμπεριφορές που απείχαν κατά πολύ από τις δικές τους. Παρομοίως, στην έρευνά τους, οι Φώκιαλη και Ράπτης (2008), σε ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματά τους, τόνισαν ότι η επιμόρφωση δεν συνέβαλε στη διαφοροποίηση απόψεων των συμμετεχόντων όσον αφορά το ρόλο τους και την αντιμετώπιση των προκλήσεων μέσα στη σχολική τάξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας και από την όλη διαδικασία διεξαγωγής της, θα ήταν δυνατό να συζητηθούν ορισμένοι παράμετροι που προκύπτουν.

Από τις συνεντεύξεις παρατηρείται ότι η μετασχηματική διεργασία συντελείται σε ορισμένα άτομα. Αυτό οφείλεται στον τρόπο και λόγο προσέγγισης του προγράμματος, στην αποδοχή της κουλτούρας. Όταν αυτά προϋπάρχουν τότε γίνεται αντιληπτή και αποδεκτή η εκπαιδευτική διεργασία και συντελείται μετασχηματισμός χωρίς βέβαια στη παρατήρηση αυτή να υπάρχουν στεγανά.

Επιλογικά, βάσει της μελέτης στο συγκεκριμένο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης φαίνεται να βρίσκει πρόσφορο έδαφος στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Παρότι εντοπίζονται εμπόδια μέσα στα πλαίσια αμφισβήτησης πρότερων υποθέσεων, εξερεύνησης εναλλακτικών απόψεων και μετασχηματισμού παλαιότερων τρόπων κατανόησης και δράσης με κριτήριο τις νέες απόψεις, ωστόσο κρίνεται απαραίτητο κάθε επιμορφωτική προσπάθεια να προωθεί περαιτέρω τη διαδικασία, ωθώντας τους ώριμους επιμορφούμενους στην αναζήτηση γνώσεων που επεκτείνουν τους ορίζοντές τους και προωθούν την κοσμοαντίληψή τους. Μέσα, λοιπόν, από τη διαδικασία της «απομάθησης» (Rogers & Horrocks, 2010), δηλαδή της δόμησης της νέας γνώσης με θεμέλιο την προϋπάρχουσα μετασχηματισμένη γνώση οι ενήλικοι θα οξύνουν την κριτική τους ικανότητα και θα καταφέρουν απαλλαγμένοι από στρεβλές παραδοχές να γίνουν όχι μόνο πιο ικανοί και ενεργοί εκπαιδευτικοί αλλά και πολίτες.

4.4 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Με αφορμή την εντύπωση που προκάλεσε η απάντηση ενός εκ των ερωτηθέντων⁵ στη συνέντευξη, ανοίγεται ένα μεγάλο πεδίο έρευνας και γεννώνται ερωτήματα και είναι δυνατόν να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Κατά πόσο είναι δυνατόν να διαφέρει η εφαρμοσιμότητα μιας επιμόρφωσης που λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός σε ιδιωτικό από εκείνη που λαμβάνει κάποιος αντίστοιχα σε δημόσιο σχολείο; Δίνει την «άνεση και τον τρόπο» να πλουτίσουν το περιβάλλον τους οι επιμορφούμενοι; Ποια είναι τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν εκπαιδευτικό ως πολλαπλασιαστή εκπαίδευσης;

4.5 Επίλογος

Με τη χρήση ποιοτικής προσέγγισης, τα ερευνητικά εργαλεία, η συνέντευξη, έδειξαν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης πράγματι επηρεάζει και μετασχηματίζει τις στάσεις και απόψεις του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη. Από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, η ερευνήτρια

⁵ Στην ερώτηση κατά πόσο πιστεύει ότι η αλλαγή (που επέρχεται από την συγκεκριμένη επιμόρφωση) μπορεί να επηρεάσει προσωπικά και επαγγελματικά τον εκπαιδευτικό και μετά τη λήξη του μεταπτυχιακού προγράμματος η εκπαιδευτικός απάντησε ότι η προσεγμένη δουλειά που ακολουθεί τον εκπαιδευτικό του δίνει την άνεση και τον τρόπο να πλουτίσει το περιβάλλον του ενώ γίνεται ένας αποδεκτός πολλαπλασιαστής εκπαίδευσης.

κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αρκετές φορές παραδέχθηκαν πως έχουν αλλάξει πεποίθηση σε αρκετά πράγματα που αφορούν στη σχολική ζωή και πραγματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι οι απόψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία και την ευρύτερη δράση τους μέσα στα πλαίσια της σχολικής ζωής αρκετές φορές μετασχηματίστηκαν και διαμορφώθηκαν ανάλογα με τα δεδομένα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν. Μάλιστα, η μεγάλη πλειοψηφία αυτών που απάντησαν στα ερωτήματα εκτίμησε ότι η μέθοδος που ερευνήθηκε έχει διεγείρει και αυξήσει το ενδιαφέρον τους για μάθηση, καθώς έχει γίνει αποδεκτή εκ μέρους τους. Ένα μικρό ποσοστό εξέφρασε αρνητική άποψη για την ικανοποίηση του από αυτόν τον τρόπο επιμόρφωσης και θεωρεί ότι το πρόγραμμα χρήζει βελτίωσης όσον αφορά τον σχεδιασμό του, τα πεδία και την συχνότητά του.

Τα στοιχεία έδειξαν επίσης ότι αυτή η εμπειρία της μετασχηματίζουσας μάθησης συντελείται μεθοδικά και ανελλιπώς στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, επηρεάζει τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, διευρύνει τους ορίζοντές τους και τους προμηθεύει με εφόδια για να αντιμετωπίσουν ποικίλες καταστάσεις είτε κατά τη διάρκεια είτε μετά τη θητεία του. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι λειτουργούν εντελώς διαφορετικά από ότι ίσως και οι ίδιοι θα περίμεναν καθώς σκέφτονται πιο κριτικά και σφαιρικά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Σημαντικό γεγονός αποτελεί η επιρροή που ασκεί η μετασχηματίζουσα μάθηση και σε προσωπικό επίπεδο καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τονίζει πως πράγματι η παραπάνω εμπειρία τους αγγίζει και τους ωθεί να ανταποκρίνονται μετασχηματιστικά σε ερεθίσματα που «απειλούν» τα πιστεύω τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνικές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτουζής, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βασιλειάδου, Ο. (2005). Τα Όργανα Αξιολόγησης του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής. *8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, 8-10 Απριλίου*. Θεσσαλονίκη.
- Βεργίδης, Δ., & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Στοιχεία Κοινωνικό-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Διά Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*. Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Brookfield, S. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως Κριτική της Ιδεολογίας. Στο J. Mezirow, & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σ.σ. 157-179). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 101*, 83-88.
- Coureau, S. (2000). *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δανασής-Αφεντάκης Α. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Σύγχρονες Τάσεις της Αγωγής*. Αθήνα: Γκελμπέσης.
- Ελευθεριώτου, Π. (2009). Ο Ρόλος και η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καζαντζής, Χ. (2007). *Διερεύνηση του Συνυπολογισμού των Παραμέτρων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά το Σχεδιασμό και την Υλοποίηση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Η Περίπτωση του Νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Καραλής, Θ. (2009). Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδη, & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κεδράκα, Κ. (2011). Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό ιστότοπο: <https://docs.google.com/document/d/1Ns81KOsIEHm0PKruMXSgV-xe9gtye6Npp-x2KgROIbS/edit?hl=en&pli=1> (Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου 2019).
- Κιουλάνης, Σ., Χαρπαντίδου, Ζ., &Καράκος, Α. (2011). E-Learning ΔΔΕ Δράμας: Χώρος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό ιστότοπο: <http://www.academia.edu> (Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2019).
- Κόκκος, Α. (2006). Η Ιδιαιτερότητα και ο Σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων Σύμφωνα με τη Θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 3-13.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα : ΕΑΠ.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2007). Jack Mezirow και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: Μια Εκτεταμένη Προσωπογραφία. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 10, 36-39.
- Κουλαουζίδης, Γ., & Ανδριτσάκου, Δ. (2007). Συζητώντας με τον Καθηγητή Jack Mezirow: Διάλογος για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 11, 5-11.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο Πρότασης για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 19-26.
- Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Τεχνική και Μεθοδολογία Επιμορφωτικών Σεμιναρίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 149-152.
- Mezirow, J., & Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ. (2000). *Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων/Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ, Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.

- 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*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τρούλης, Γ. (1982). *Η Διαρκής Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Υπουργείο Παιδείας – πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ 2003, Ενέργεια 2.2.3
http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_2_1_2_2_2_3.html (02/08/2019)
- Φώκιαλη, Π., & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνητική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ., & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα ΠΕΚ ως Φορείς Θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η Συμβολή τους στη Διδακτική Πράξη. Το Παράδειγμα του Ιου ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσσες

- Dirkx, J. (2000). Transformative Learning and the Journey of Individuation. (Report No. EDO-CE-00233). Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED233.
- Dirkx, J. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Carrington, S., & Selva, G. (2010). Critical Social Theory and Transformative Learning: Evidence in Pre-Service Teachers' Service-Learning Reflection Logs. *Higher Education Research and Development*, 29(1), 45-57.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators and Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Curtner-Smith, M. (2007). The Impact of a Critically Oriented Physical Education Teacher Education Course on Pre-Service Classroom Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 35-56.
- Darling-Hammond, L. (1996). The Quiet Revolution: Rethinking Teacher Development. *Educational Leadership*, 53, 4-10.

- Deglau, D., & O'Sullivan, M. (2006). The Effects of a Long-Term Professional Development Program on the Beliefs and Practices of Experienced Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 379-396.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The Cultures of Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Mahoney, J., & Goertz, G. (2006). A Tale of Two Cultures: Contrasting Quantitative and Qualitative Research. *Political Analysis*, 14, 227-249.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge of Human Interests*. Boston: Beacon.
- Inglis, T. (1998). A Critical Realist Approach to Emancipation: A Response to Mezirow. *Adult Education Quarterly*, 46(1), 72-76.
- Jacob, S. A., & Furgerson, S. P. (2012). Writing Interview Protocols and Conducting Interviews: Tip for Students New to the Field of Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 17(6), 1-10.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student Achievement Through Staff Development: Fundamentals of School Renewal*. White Plains, N.Y.: Longman.
- Keay, J. (2006). What Is the PE Teacher's Role? The Influence of Learning Opportunities on Role Definition. *Sport Education & Society*, 11(4), 369-383.
- King P. Kathleen (1998). *A Guide to Perspective Transformation and Learning Activities: The Learning Activities Survey*. New York: Research for Better Schools, Inc.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mahoney, M. (1992). *Human Change Processes: The Scientific Foundations of Psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, B. S. (2004). The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 60-68.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.

- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1964). Development and Learning. In R. E. Ripple, & V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget Rediscovered*. Ithaca: Cornell University.
- Robertson, D. L. (1996). Facilitating Transformative Learning: Attending to the Dynamics of the Educational Helping Relationship. *Adult Education Quarterly*, 47, 41-53.
- Rogers, A., & Horrocks, N. (2010). *Teaching Adults*. New York, NY: Open University Press.
- Simpson, M., & Tuson, J. (2003). *Using Observations in Small-Scale Research: A Beginner's Guide*. Edinburgh: SCRE Centre.
- Sofaer, S. (1999). Qualitative Methods: What Are They and Why Use Them? *Health Services Research*, 34(5), 1101-1118.
- Spring, J. (1994). *Wheels in the Head: Educational Philosophies of Authority, Freedom and Culture from Socrates to Paulo Freire*. New York: McGraw-Hill.
- Sprinthall, N. A., Reiman, A. J., & Theis-Sprinthall, L. (1996). Teacher Professional Development. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 666-703). New York: Simon-Schuster Macmillan.
- Taylor, E. (2007). An Update of Transformative Learning Theory: A Critical Review of the Empirical Research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Learning*, 109, 91-95.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1. Πόσων ετών είστε και πόσα χρόνια εργάζεσθε;
 2. Τι σχέση έχουν οι σπουδές σας με το επάγγελμά σας; Μπορείτε να αναφερθείτε στο αντικείμενο των κύριων και/ή μεταπτυχιακών/διδακτορικών σπουδών σας.
 3. Γιατί ή πως επιλέξατε το συγκεκριμένο πρόγραμμα;
 4. Ποιες διαδικασίες εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει το παρελθόν; Για παράδειγμα, έχετε λάβει στο παρελθόν μέρος σε επιμορφώσεις/σεμινάρια όσον αφορά το αντικείμενο διδασκαλίας σας;
 5. Αναλογιζόμενος/η την επιμόρφωση που λάβατε, βιώσατε κάποια στιγμή όπου οι στάσεις/αξίες/πεποιθήσεις σας είχαν αλλάξει; Μπορείτε να περιγράψετε συνοπτικά αυτή την εμπειρία;
 6. Πως τις αξιολογείτε;
 7. Περιγράψτε τις διαδικασίες εκπαίδευσης/επιμόρφωσης που έχετε παρακολουθήσει. Ποιες ξεχωρίζετε ως πιο σημαντικές και γιατί;
 8. Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας από τα επιμορφωτικά προγράμματα;
 9. Πως συγκρίνετε τις διαδικασίες επιμόρφωσης του ΠΜΣ με άλλες που τυχόν έχετε παρακολουθήσει;
 10. Μπορείτε να αναφέρεται ένα παράδειγμα στάσης που είχατε υιοθετήσει πριν το ΠΜΣ και άλλαξε;
-
11. Συνειδητοποιήσατε ποιος ήταν αυτός ο παράγοντας που οδήγησε στο γεγονός αυτό; Εάν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε (κάποιος άλλος εκπαιδευόμενος, ο εκπαιδευτής, οι δραστηριότητες, κάτι άλλο).

12. Λειτουργήσε η επιμόρφωση αποπροσανατολιστικά ή αποσταθεροποιητικά για απόψεις και πρακτικές που είχατε ως τότε; Σας έκανε δηλαδή να σκεφτείτε πράγματα που δεν είχατε σκεφτεί νωρίτερα; Ποια νέα ερωτήματα αναδύθηκαν; Εάν η απάντησή σας είναι ναι, ποια εσωτερική διεργασία έγινε;
13. Η επιμόρφωση σας βοήθησε στην αποδοχή διαφορετικών στάσεων και απόψεων;
14. Πως πιστεύετε ότι αυτή η αλλαγή θα σας βοηθήσει στο πρακτικό κομμάτι της δουλειάς σας, δηλαδή τη διδασκαλία και τη διοίκηση;
15. Πως πιστεύετε ότι αυτή η αλλαγή θα βοήθησε στο πρακτικό κομμάτι της δουλειάς σας, δηλαδή τη διδασκαλία, και μετά από το πέρας των σπουδών⁶;
16. Πως βιώσατε τα προγράμματα στο συγκεκριμένο ΠΜΣ; Τι σας έχει μείνει από αυτά; Περιγράψτε κάποια θετικά ή/και αρνητικά σημεία.
17. Σας προβλημάτισε κάτι θετικά ή αρνητικά;
18. Είστε γενικά ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που δεχθήκατε;
19. Κατά πόσο θεωρείτε ότι αυτή η διεργασία ήταν χρήσιμη;
20. Θεωρείτε ότι οι τεχνικές που ακολουθήθηκαν διευκόλυναν τη μάθηση;
21. Πως λειτουργήσε η επιμόρφωση ως προς την επαφή με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας; Ήρθατε πιο κοντά; Πως το βιώσατε;
22. Τι θα προτείνατε προκειμένου να βελτιωθεί το πρόγραμμα του ΠΜΣ;

23. Έχετε πιθανόν κάποιες άλλες σκέψεις ή προτάσεις να διατυπώσετε;

⁶ Η ερώτηση αυτή αφορά τα άτομα που έχουν παρακολουθήσει παλαιότερα το ίδιο ΠΜΣ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1. Πόσων ετών είστε και πόσα χρόνια εργάζεσθε;
Είμαι 54 ετών και έχω 30 χρόνια εργασίας
2. Τι σχέση έχουν οι σπουδές με το επάγγελμά σας; Μπορείτε να αναφερθείτε στο αντικείμενο των κύριων και/ή μεταπτυχιακών/διδακτορικών σπουδών σας;
Οι σπουδές που έχω κάνει έχουν άμεση σχέση με το επάγγελμα μου διότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα: στην «Εκπαίδευση και στις σπουδές στην Ορθοδοξία» (1^{ος} μεταπτυχιακός τίτλος) και στην «Εκπαίδευση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων» (2^{ος} μεταπτυχιακός τίτλος)
3. Γιατί ή πώς επιλέξατε το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα;
Η επιλογή του συγκεκριμένου προγράμματος έγινε για να ανταποκριθώ όσο το δυνατόν καλύτερα στα καθήκοντα μου ως Διευθύντρια σχολικής μονάδας.
4. Ποιες διαδικασίες εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν; Για παράδειγμα, έχετε λάβει στο παρελθόν μέρος σε επιμορφώσεις/ σεμινάρια όσον αφορά το αντικείμενο διδασκαλίας σας;
Έχω παρακολουθήσει στο παρελθόν ετήσια σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή, στη Διοίκηση και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιπλέον έλαβα μέρος σε επιμορφώσεις πάνω στην Τέχνη και την Εκπαίδευση.
5. Αναλογιζόμενος/η την επιμόρφωση που λάβατε, βιώσατε κάποια στιγμή όπου οι στάσεις/αξίες/πεποιθήσεις σας έχουν αλλάξει; Μπορείτε να περιγράψετε συνοπτικά αυτήν την εμπειρία;
Οι προϋπάρχουσες στάσεις και αξίες ενισχύονται και βελτιώνονται μέσω της δια βίου Εκπαίδευσης και μέσω των επιμορφώσεων. Ως Παράδειγμα θα αναφέρω ότι η θεώρηση και η διαχείριση των εργασιακών θεμάτων (στο θέμα της Διοίκησης) αντιμετωπίζεται πλέον από μένα με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα χάρη στην επιμόρφωση στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων στην οποία έχω συμμετάσχει.
6. Πως τις αξιολογείτε;
Θεωρώ ότι οι επιμορφώσεις, οι εκπαιδευτές και το πρόγραμμα σπουδών του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος έχουν καταφέρει το καλύτερο δυνατό για τους εκπαιδευόμενους.
7. Περιγράψτε τις διαδικασίες εκπαίδευσης/επιμόρφωσης που έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια του ΠΜΣ. Ποιες ξεχωρίζετε ως σημαντικές και γιατί;
Όλες οι διαδικασίες επιμόρφωσης του ΠΜΣ ήταν εξίσου σημαντικές και απαραίτητες διότι μας προσέφεραν γνώσεις και ορθό τρόπο χειρισμού εργασιακών καταστάσεων σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.
8. Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που παρακολουθήσατε/παρακολουθείτε;
Να γνωρίσω περισσότερα σε ότι αφορά τη Διοίκηση σχολικών μονάδων έτσι ώστε να τα χρησιμοποιήσω στον εργασιακό μου χώρο με την προσδοκία της

- δημιουργίας ενός πιο αποτελεσματικού και αποδοτικού εργασιακού χώρου για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές.
9. Πώς συγκρίνετε τη διαδικασία επιμόρφωσης που συναντήσατε κατά τη διάρκεια του προγράμματος με άλλες που τυχόν έχετε παρακολουθήσει;
Η διαδικασία επιμόρφωσης είχε άριστη προσέγγιση πάνω σε όλα τα εκπαιδευτικά θέματα. Θα επιθυμούσα να έχει επιπλέον και βιωματική-εργαστηριακή προσέγγιση.
 10. Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα στάσης που είχατε πριν το μεταπτυχιακό πρόγραμμα και άλλαξε;
Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και η πολυπαραγοντική χρήση του προγράμματος Arduino στα εργαστήρια ήταν κάτι που άλλαξε τη θεώρησή μου για τους Η/Υ στο σχολείο.
 11. Συνειδητοποιήσατε ποιος ήταν αυτός ο παράγοντας που οδήγησε στο γεγονός αυτό; Εάν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε (π.χ. κάποιος άλλος εκπαιδευόμενος, ο εκπαιδευτής, οι δραστηριότητες, κάτι άλλο)
Ήταν οι εκπαιδευτές και οι βιωματικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαμε.
 12. Λειτουργήσαν οι σπουδές του ΜΠΣ, αποπροσανατολιστικά ή αποσταθεροποιητικά για απόψεις και πρακτικές που είχατε ως τότε; Σας έκανε δηλαδή να σκεφτείτε πράγματα που δεν είχατε σκεφτεί νωρίτερα; Εάν η απάντησή σας είναι ναι, ποια εσωτερική διεργασία έγινε;
Οι συγκεκριμένες σπουδές μας έδωσαν έναυσμα για να σκεφτούμε περισσότερα θέματα πάνω στην εκπαιδευτική καινοτομία, στην αξιολόγηση, στη χρήση των Η/Υ κλπ. Αυτό επετεύχθη μέσω της διαδικασίας της εσωτερικής αυτορρύθμισης πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα.
 13. Οι σπουδές σας βοήθησαν στην αποδοχή διαφορετικών στάσεων και απόψεων;
Σαφώς και βοήθησαν προς την αποδοχή διαφορετικών στάσεων και απόψεων.
 14. Πώς πιστεύετε ότι αυτή η αλλαγή θα σας βοηθήσει στο πρακτικό κομμάτι της δουλειάς σας;
Θα βοηθήσει η αλλαγή στο χώρο της εργασίας μας γιατί θα χρησιμοποιηθούν καλές πρακτικές τις οποίες γνωρίσαμε μέσω του προγράμματος.
 15. Πώς πιστεύετε ότι αυτή η αλλαγή βοήθησε στο πρακτικό κομμάτι της δουλειάς σας και μετά το πέρας του μεταπτυχιακού προγράμματος; 1
 16. Πώς βιώσατε την επιμόρφωση του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος; Τι σας έχει μείνει από αυτό; Περιγράψτε κάποια θετικά ή/και αρνητικά σημεία.
Ήταν μια εποικοδομητική επιμόρφωση με πολλά θετικά σημεία όπως η παροχή προαιρετικών επιμορφώσεων πάνω στην παρακίνηση, στην κοινωνική ενσυναίσθηση κλπ.
 17. Σας προβλημάτισε κάτι θετικά ή αρνητικά;
Οι προβληματισμοί ήταν αρκετοί και σε αυτό το γεγονός έγκειται η επιτυχία του συγκεκριμένου προγράμματος.
 18. Είστε γενικά ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που δεχθήκατε;
Ναι, είμαι ικανοποιημένη.

19. Κατά πόσο θεωρείτε ότι αυτή η διεργασία ήταν χρήσιμη;
Ήταν χρήσιμη και απαραίτητη.
20. Θεωρείτε ότι οι τεχνικές που ακολουθήθηκαν διευκόλυναν τη μάθηση;
Αρκετά
21. Πως λειτούργησε η επιμόρφωση ως προς την επαφή με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας; Ήρθατε πιο κοντά; Πώς το βιώσατε;
Λειτούργησε αναπτύσσοντας τις κοινωνικές μας επαφές και επικοινωνώντας μεταξύ μας ήρθαμε πιο κοντά με όλα τα μέλη της ομάδας.
22. Τι θα προτείνατε προκειμένου να βελτιωθεί το πρόγραμμα του μεταπτυχιακού;
Περισσότερα εργαστήρια θα βοηθούσαν περισσότερο τους εκπαιδευόμενους.
23. Έχετε να διατυπώσετε κάποιες άλλες σκέψεις ή προτάσεις;
Η όλη διαδικασία του προγράμματος είχε θετικό πρόσημο και θεωρώ ότι βοήθησε όλους τους συμμετέχοντες στο να έχουν μια νέα θεώρηση των εκπαιδευτικών θεμάτων.

¹ Η ερώτηση αυτή αφορά τα άτομα που έχουν παρακολουθήσει παλαιότερα το ίδιο ΠΜΣ.